

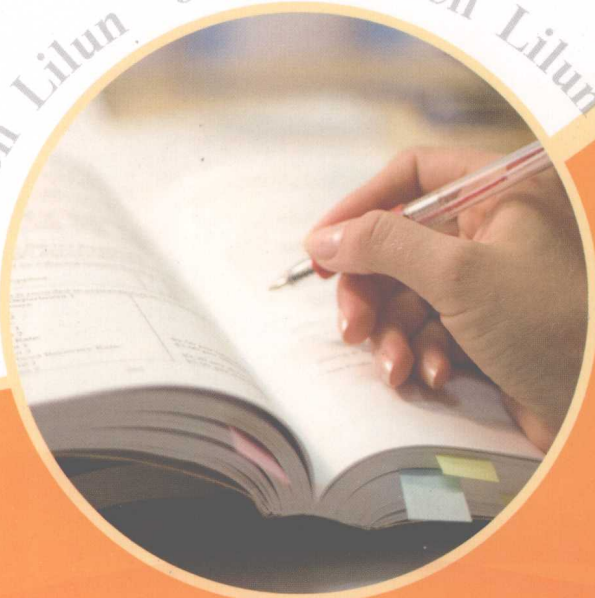
教育

JIAOYU
JIBENLILUN

基本理论

张淑清 / 著

Jiaoyu Jiben Lilun Jiaoyu Jiben Lilun



教育基本理论

张淑清 著



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育基本理论 / 张淑清著. —北京: 中国社会出版社,
2008. 1

ISBN 978-7-5087-2080-7

I. 教… II. 张… III. 教育理论 - 理论研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 191280 号

书 名: 教育基本理论
著 者: 张淑清
责任编辑: 孙武斌 孙晓青

出版发行: 中国社会出版社 邮政编码: 100032
通联方法: 北京市西城区二龙路甲 33 号新龙大厦
电 话: (010)66051698 电传: (010)66051713
邮购部: (010)66060275
经 销: 各地新华书店

印刷装订: 北京业和印务有限公司
开 本: 148mm×225mm 1/16
印 张: 21.5
字 数: 290 千字
版 次: 2008 年 1 月第 1 版
印 次: 2008 年 1 月第 1 次印刷
定 价: 42.00 元

(凡中国社会出版社图书有缺漏页、残破等质量问题,本社负责调换)

前 言

《教育基本理论》是在自己多年主讲《教育学》、《教育概论》、《教育社会学》等课程的基础上，将积累的教学经验与科研成果进行提炼梳理，有选择地对教育基本理论中的某些问题，主要包括教育的本质、教育的功能、教育目的、我国学校教育制度、教师素质及角色、教育平等、闲暇教育、教育与人的发展的关系、教育与生产劳动相结合、教育与现代化、教育机制等相关教育原理进行的较为详尽的阐述。针对每一问题，既介绍了当前的研究状态，又提出自己对此问题的看法，甚至提出某些问题的解决对策。

无论对哪个问题的探讨，力求透过种种教育观点及其发展变化中出现的教育问题，探索其内在的深层次本质及发展变化规律，用教育原理的理论形态加以系统论证和表述，为制定有关的教育政策提供理论依据，为提高教师的教育理论素养、充分发挥教育原理对教育实践的指导作用奠定理论基础。

《教育基本理论》对教育原理原有的体系作了修改、补充。这种安排，力求从多角度对教育原理某些问题的科研成果作出概括，充分反映当代教育关注的焦点与热点问题，为创建具有普遍性、超前性、纲领性的全新的教育原理体系，作出有益的贡献。

编者

2008年1月

目 录

CONTENTS

| | |
|----------------------|------|
| 第一章 教育本质 | / 1 |
| 第一节 相关概念的区别 | / 1 |
| 第二节 关于教育本质的不同观点 | / 2 |
| 第三节 教育的本质 | / 15 |
| 第四节 现代教育的本质 | / 19 |
| 第二章 教育功能 | / 22 |
| 第一节 教育功能的涵义、分类及理论分析 | / 22 |
| 第二节 教育促进个体发展的功能 | / 29 |
| 第三节 教育促进社会发展的功能 | / 36 |
| 第四节 教育两大功能关系的历史发展轨迹 | / 46 |
| 第五节 社会主义社会教育功能的选择 | / 51 |
| 第三章 教育与人的发展关系 | / 55 |
| 第一节 人的发展的基本涵义 | / 55 |
| 第二节 影响个体发展因素的主要观点 | / 56 |
| 第三节 影响个体发展的基本因素 | / 59 |

● 教育基本理论

第四节 关于儿童心理发展动力和发展理论的
几种观点 / 75

第五节 教育与儿童发展的关系 / 81

第四章 新世纪教师的素质及角色 / 86

第一节 21 世纪的社会变化迅速, 对提高人才素质的
要求越来越迫切 / 86

第二节 21 世纪教育的发展趋势 / 87

第三节 教师的智能结构 / 89

第四节 新世纪教师角色及培养 / 97

第五章 教育目的 / 108

第一节 教育目的概述 / 108

第二节 教育目的的历史演变及价值取向 / 118

第三节 确定教育目的的依据及原则 / 133

第四节 我国的教育目的 / 142

第五节 论素质教育与人的全面发展 / 153

第六章 教育与生产劳动相结合的理论与实践 / 159

第一节 关于教育与生产劳动相结合的历史回顾 / 159

第二节 马克思主义关于教育与生产劳动
相结合的原理 / 162

第三节 教育与生产劳动相结合的途径与模式 / 168

第四节 国外几个国家实施教育同生产劳动相结合的
实践概况和特点 / 171

第五节 综合技术教育原理 / 177

第六节 新中国教育与生产劳动相结合的发展历程 / 183

第七节 新时期对教育与生产劳动相结合的认识 / 188

第八节 新时期实施教育与生产劳动相结合应注意的
问题 / 192

| | |
|-----------------------------|-------|
| 第七章 中国学校教育制度演变及发展 | / 196 |
| 第一节 教育制度概述 | / 196 |
| 第二节 学校教育制度的发展及类型 | / 200 |
| 第三节 中国的学校教育制度 | / 209 |
| 第四节 教育行政体制 | / 235 |
| 附：中华人民共和国义务教育法 | / 241 |
| | |
| 第八章 教育平等 | / 253 |
| 第一节 教育平等理论的内涵 | / 253 |
| 第二节 教育平等理念的现实性与长期性 | / 257 |
| 第三节 教育不平等的表现 | / 262 |
| 第四节 教育不平等的原因 | / 265 |
| 第五节 促进教育平等的对策 | / 266 |
| | |
| 第九章 闲暇教育 | / 271 |
| 第一节 闲暇教育的涵义 | / 271 |
| 第二节 实施闲暇教育的价值、目的和任务 | / 274 |
| 第三节 目前我国闲暇教育存在的问题及原因 | / 279 |
| 第四节 开展闲暇教育的对策 | / 283 |
| | |
| 第十章 终身教育 | / 288 |
| 第一节 终身教育的涵义及意义 | / 288 |
| 第二节 终身教育思想的发展渊源与现代人面临的挑战 | / 291 |
| 第三节 终身教育是对传统教育的一次重大革命 | / 293 |
| 第四节 终身教育快速发展 | / 294 |
| 第五节 终身教育的实施原则 | / 297 |
| 第六节 终身教育理论对我国基础教育课程与教学改革的影响 | / 298 |

● 教育基本理论

第七节 构建具有中国特色的终身教育体系 / 303

第十一章 教育机智 / 307

第一节 教育机智的涵义 / 307

第二节 教育机智的性质 / 310

第三节 教育机智的表现方式和途径 / 311

第四节 教师具有教育机智的原因 / 312

第五节 教育机智所包含的教学能力 / 313

第六节 教育机智的培养 / 314

第十二章 教育与现代化 / 318

第一节 生产现代化的特征 / 319

第二节 现代生产引起劳动力状况的变化 / 323

第三节 社会现代化 / 325

第四节 教育现代化 / 326

第一章 教育本质

研究教育问题，探讨教育规律，首先要搞清教育的本质，即教育到底是什么，它的性质是什么。如果没有对教育本质的正确认识和理解，研究教育基础理论的其他问题就没有必要，也不可能取得突破性进展，否则，就无法保证对教育本质的探讨沿着正确的道路进行。

第一节 相关概念的区分

一、什么是本质

要弄清教育本质，就必须搞清本质的含义。什么是本质？引用哲学教科书或著作中关于本质的界定：事物的本质就是关于该事物的质的规定性，是决定此事物区别于其他事物的根本原因，即反映事物发展规律的稳定的、普遍的特性。构成事物的本质有三个要点：第一，事物的本质是由事物的内部矛盾、内部联系所构成，而不是该事物与外部联系方面；第二本质所反映的内在矛盾是一贯的、稳定的、深刻的，而不是随外部条件随时变化的；第三，事物本质的改变，就是质的规定性的改变，就是对事物的彻底否定。

面对某一属性，为了判定此属性是否属于该事物的本质属性，应按照以下3个基本准则来判断。

① 它是该类事物最一般、最普遍、最稳定的性质，是这类事物必然具有的本质属性；

② 它是该类事物区别于其他事物的原因和依据，是其他事物所没有而为该类事物所特有的属性；

③ 事物的一切非本质属性，都是本质属性在不同侧面的表现。因此，从事物的本质属性出发，可以科学地解析事物的一切非本质属性的产生和发展。只有教育本质的概念搞清楚了，才会对此问题进行正确、深入的研究。

二、什么是教育本质

教育本质应回答教育是什么，具体来说，意见不同，观点众多。概括地讲，鉴于教育在过去、现在、将来并不一定完全总是同一个事物，所以，严格地说，所谓教育本质是“人们现在称之为教育的那个东西是什么”或者说“教育实际是什么”。有人认为，教育本质既要研究“教育是什么”，也要研究“教育应当是什么”。后者指特定认识主体对教育的价值理想和规范，即特定认识主体所认可的教育的本质。“教育是什么”揭示教育的本质；“教育应当是什么”揭示好教育的本质。“教育是什么”的研究，是前提和基础；“教育应当是什么”是研究的重点和目的。

第二节 关于教育本质的不同观点

教育本质到底是什么，关于它的论争源于对十年动乱期间教育的反思与批判。它在一开始并不是指教育是什么或教育应该是什么等问题的，而更多地在批判“四人帮”的种种言论和对教育造成的巨大危害的前提下，阐发的对教育性质、属性的一些认识。这些认识后来就演化为教育本质的探讨。教育本质讨论的论坛曾呈现出一派“兴旺”景象。主要表现为各家各抒己见，纷纷发表文章，既评价其他学说，又阐述自己的不同观点和主张。教育本质之争，共有多少种观点，很难统计，实难求全。但主要有“生产力说”、“上层建筑说”、“基本属于上层建筑说”、“生产部门说”、“非生产部门说”、“双重属性说”、“统一说”、“桥梁说”、

“多重属性说”、“特殊范畴说”、“社会实践说”、“生产实践说”、“精神实践说”、“人类加速自身建构与改造的实践说”、“培养人说”、“社会化说”、“个性化说”、“个体社会化完善化说”、“促进人类本质类属性的途径说”、“传授知识说”、“能力传递说”、“产业说”、“非产业说”、“相对说(转化说)”等24种学说。另外,还有几种影响不太大的,如“生产力之母说”、“影响灵魂说”、“社会遗传说”、“社会生活说”,共计28种。

在此,根据各学派提出的观点,汇集若干对立的观点,以相对的方式展示它们的观点、分歧。

一、“生产力说”与“上层建筑说”

这两种观点,与其他有关教育本质的各说相比,“生产力说”与“上层建筑说”两种观点的文章、人数,居所有观点之首。

教育本质的大讨论自一开始,就是围绕教育是不是上层建筑而展开的。也正是围绕对这一问题的回答,才有了“生产力说”与“上层建筑说”的分野。可以说,在二十世纪八十年代,没有“生产力说”,就没有“上层建筑说”;没有“上层建筑说”,也就无所谓“生产力说”。

“生产力说”与“上层建筑说”主要围绕下列4个问题展开讨论:(1)教育是否是社会的意识形态;(2)教育与生产劳动的联系是否直接;(3)教育的本质属性是永恒性、生产性、历史性还是阶级性;(4)如何看待西方资本主义国家教育发展的经验。

1. 教育是否是社会的意识形态

“上层建筑说”认为,教育是通过培养人,为政治、经济服务的,它是一种专门培养思想品德、传递知识技能的工作。在整个社会结构中,是属于意识形态范畴的一种活动。马克思、恩格斯、列宁都曾多次批判过教育可以“超阶级”、“超政治”的观点,教育具有上层建筑的共同特点。

“生产力说”认为,作为有目的、有计划培养人的教育,是一种包括意识形态现象和物质现象在内的复杂的社会现象。教育过

程中不仅进行着精神生产，而且进行着劳动力再生产。教育者的教育思想、受教育者获得的思想品德及知识技能属于意识形态的范畴；但教育者对受教育者所进行的培养教育工作本身，却是物质运动的过程。把这种与物质生产有着密切联系的劳动力再生产过程单纯看成是社会的意识形态，是不符合客观实际的。

2. 教育与生产力的联系是否直接的

“生产力说”认为教育与生产力有着直接的联系，其联系的重点在于生产劳动经验的传递和劳动力的再生产，教育变为直接生产力的过程就是教育本身。但教育作为生产力，与科学成为生产力情况不一样，教育变为直接生产力的过程就是教育本身，就是培养作为生产力最重要的要素的人，提高他们的生产知识、劳动技能的水平。教育是作用于人的，教育的产品就是把教育者的劳动转化为受教育者的智慧、才能、品德、性格，经过这么一转化，人就成为生产力的一个要素，而教育也就成为直接的生产力了。

“上层建筑说”否认教育与生产力之间有直接联系，认为教育与生产关系之间的关系是直接的、无条件的，而教育同生产力的关系则是间接的、有条件的，生产力影响教育事业的发展，必须经由生产关系这一中介。他们认为，生产力只是教育事业发展的前提，直接决定着教育事业发展的则是生产关系。虽然生产力决定社会生产方式从而也是决定整个社会的存在（包括教育在内）和发展的最终的决定力量，但是，最终的决定力量，不等于直接的决定力量，而主张“教育与生产力有直接联系”者，实际上是“把教育在从知识形态的生产力转化为物质形态的生产力的过程中所起的作用”视为一种生产力了。在知识形态的生产力转化为物质形态的生产力的过程中，依然是意识形态在发挥作用。

“上层建筑说”主要是对“生产力说”的以下列观点提出质疑：教育所培养的是作为生产力最重要的要素的人，是提高他们的生产知识、劳动技能的水平，因而教育就是直接生产力。疑问有两个：其一，教育培养的人究竟是直接的生产力还是潜在的

生产力？教育培养的人能否成为直接的生产力，最终要由生产关系安排决定，因而只能是“潜在生产力”。其二，教育对生产力的发展有着重大促进作用，是否就能改变教育的性质，使它变为“直接生产力”呢？这好比一事物的重要性与本质属性的关系，两者必须严加区分。

3. 教育的本质属性是永恒性、生产性、阶级性还是历史性

“生产力说”者认为，教育应被视为生产事业，是教育本质属性的表现。教育在社会生活中，从其开始产生，就是在与生产斗争的密切联系中才得以存在和获得发展的。所谓教育是一个永恒范畴，也就是说，它永远是和生产斗争一样，是人类营谋社会生活所不可缺少的，并永远和生产劳动紧密结合在一起。说到底，教育之所以是一个永恒的范畴，乃是从生产劳动是人类社会生活中的永恒范畴这一特性而来的，教育的根本的社会属性是生产性。教育的属性，既有上层建筑的因素，也有非上层建筑的因素，上层建筑是经济基础决定的，并且最终由生产力决定的。教育中上层建筑的因素也是最终要由生产力的因素决定的。

“上层建筑说”认为，教育总是存在于一定社会的，是随社会历史条件的变化而变化的，教育首先是一个历史范畴。随着一种社会经济结构被另一种社会经济结构所代替，一种教育类型就会改换成另一种教育类型，教育的性质就要发生根本的变化。历史性、阶级性是教育的根本社会属性。教育的发展一方面必须以生产力发展的需要和它所提供的物质条件为基础，另一方面以生产关系为核心的社会关系又直接影响着以致决定着教育的发展。

二、“双重属性说”（“统一说”）与“多重属性说”

“双重属性说”认为，教育受生产力和生产关系制约，从来就有两种社会职能，一种是传授一定生产关系所要求的社会思想意识，具有明显的阶级性；另一种是传授与一定生产力发展水平相适应的劳动经验和生产知识，为发展生产力服务。所以，应该肯定它的上层建筑的性质，也应该把它包括在意识形态领域内。但

同时也要注意，如果从发展的辩证的观点看，教育不仅是上层建筑，仅仅把教育看成是上层建筑和意识形态就把问题简单化、片面化了。教育本来具有上层建筑和生产力的双重性质，既不能简单地把它归之于生产力，也不能归之于上层建筑。在“双重属性说”看来，教育作为阶级斗争的工具和生产斗争的工具，既然是分别由生产关系和生产力所要求和制约的，那么，这两种社会职能便难以区分主次。两者并没有隶属关系，而是独立地、平行地起作用。

“双重属性说”具有折中、调和的色彩，它并未能解决“生产力说”与“上层建筑说”论争中久悬的疑问，并且有把生产力与上层建筑割裂开来的嫌疑。

“统一说”，在批评“双重属性说”的基础上，认为教育目的应当使新一代成为与生产力相适应的劳动者和与生产关系相适应的社会成员的统一体。教育的这两个职能，决定了教育本质的两个方面：这就是教育的生产性或教育的生产本质与教育的社会性，在阶级社会里，表现为教育的阶级性或教育的阶级本质。教育的生产性和教育的阶级性，是有文明历史以来的一切社会教育的两个根本特征。这两个特征的统一，就是教育的本质。但是，“统一”并非意味着生产性和阶级性就具有同等的重要性。两者相比，教育的生产性是第一位重要的特性，无论在古代教育还是在现代教育中都是如此。

“多重属性说”却认为，不能把教育分成两截，一部分是上层建筑，一部分是生产力，这种区分不能反映教育的本质。教育这种社会现象是有它的专门特点的。既不像生产力那样仅仅表现为人们在生产力中对自然界的关系，也不像经济基础那样在经济上为社会服务，更不像上层建筑那样以政治、法律等思想为社会服务。教育是通过培养人才来为社会服务的。教育的专门特点决定了它同社会生活的各个方面都有联系。既同生产力的发展有关，也同生产关系有关；既同经济基础相联系，也同政治、法律、道德等上层建筑相联系，这样才能揭示教育的本质，掌握教育的规

律。教育的本质是它的社会性、生产性、阶级性、艺术性、社会实践性等的统一；教育的本质不是永恒的、不变的，随着社会的发展，也在不断增殖和更新它的形态，形成教育的多质的、多层次的、多水平的本质属性。

“多重属性说”在承认教育具有上层建筑、生产力的属性的前提下，还认为教育具有其他属性，具有多质性、复合性。至于这种多质性、复合性到底有哪些，观点很多，有的把“依据受教育者身心发展的特征进行教育，教育要与环境的影响相吻合”列在内。有的把教育的生产性、政治性、社会实践性作为基本属性，认为三者是互相联系的、不可分割的，其中社会实践性又是教育本质中最根本的属性。还有的提出教育本质的4个层次——育人性、社会性（阶级性）、生产性和国际性，4个层次相互联系，形成教育本质系统。

三、“社会实践活动说”与“特殊范畴说”

针对“上层建筑说”中“教育是社会意识形态”的观点，“社会实践活动说”认为，教育作为促使年轻一代身心发展的主要属性，教育的本质属性是培养人的社会实践活动。它是一种有意识、有目的的社会实践活动，是教育者对受教育者施加影响和作用，促使其发展的专门培养人的社会实践等。这可从以下四方面来理解：

① 在认识与实践的关系方面，人在社会实践中改造客观世界的同时，也在改造主观世界，教育是一种独立的和基本的实践形式，蕴涵在实践中，其本质是实践的；

② 在教育者与受教育者的关系方面，教育者作用于受教育者，实践在其中起着媒体作用；

③ 在思想品德形成过程方面，知、情、意、行都是从社会实践中形成和发展的；

④ 在人的个性方面，遗传素质所提供的可能，只有通过社会生活的实践才能变为现实，得到发展。

“特殊范畴说”认为，对教育本质的研究，应抓住教育内在矛盾结构，寻找教育特殊性，从而得出教育是独特的社会现象，是特殊的社会范畴的结论。其实，早在1979年，就有人明确地提出教育属于特殊范畴：认为教育从产生开始就既和生产力有密切联系，又和生产关系有密切联系；既是生产力的必要组成部分，又是维持生产关系的必要条件。它随劳动而产生，随着社会的发展而不断发展变化。它有生产力的成分，但又不能完全归结为生产力；它和经济基础有密切联系，但本身又不是经济基础；它有上层建筑的成分，但又不完全是上层建筑。对于这样复杂的社会现象，不能简单地归为生产力、经济基础或上层建筑的某一方面，而只能独立出来，作为一个专门的、特殊的范畴来加以研究。该说法力图突破人们已有的社会结构观念，不在教育属于什么上兜圈子，不无启示意义，但当时并未引起重视。

四、“生产实践说”(“物质生产说”)与“精神实践说”

“生产实践说”与“精神实践说”作为一对对应的观点，早在1980年就已在孕育之中了。当时，有人提出，教育实质上也是一种生产，是一种人才的生产，劳动力的生产，即生产人、培养与造就人。它应属于人类自身生产中的一部分，而人类自身的生产又是两重性的：一方面是生育，主要是人类自然性质上的、肉体上的生产；一方面是教育，主要是人类社会性质上的、精神上的生产。这里所说的“人类自身再生产”的两方面，后被“生产实践说”、“精神实践说”进一步阐发。“生产实践说”取其物质生产的成分，“精神实践说”取其社会性质的成分。

“精神实践说”认为，教育的本质是一种精神生产，是把人类积累下来的精神财富，包括自然科学、哲学、社会科学和道德观念，传递给受教育者。这种传递的过程，就是教育工作者对受教育者的精神素质进行“加工”的过程，也是受教育者接受精神产品以提高和武装自己的过程。教育是培养人的，教育“工厂”所生产的“产品”，包括受教育者的思想、品德、知识、能力、技术

水平的提高，都是属于精神的范畴。教育不直接参加物质生产过程，不能成为物质生产。这观点后来修正为“教育是精神的社会人的生产。”

“生产实践（物质生产）说”认为，实践首先是客观物质性的活动，人的实践为物质力量，作用于客观世界，导致客观世界的物质形态积累。教育主体和客体共同具有物质交换的性质，主体可使客体产生脑物质形态的改变。正是因为教育是物质性活动，它才归于实践。后来“生产实践说”明确地表述道：教育就是人类自身的生产实践，是一种社会的基本实践活动，它同“物质的生产”及其实现方式“三大实践”（阶级斗争、生产斗争和科学实验）一道，共同构成推动人类社会发展的根本动力。此外，还有“教育是社会劳动能力的生产实践活动”，“教育是人类加速自身建构与改造的社会实践”等表述。

这一观点，受到“精神实践说”的批评。主要内容有：

①“生产实践说”曲解了恩格斯有关“种的蕃衍”的论述。恩格斯所说的“生产本身就有两种，一方面是生活资料，即食物、衣服、住房以及为此所必需的工具有的生产；另一方面是人类自身的生产，即种的蕃衍。”^①

②虽然“生产实践说”力图以马克思主义的唯物论为依据，但仅仅停留在意图上，实际上，仅仅是在生产力的基础上考察教育实践，没有把这一问题上升到哲学高度。

③“生产实践说”把马克思运用于物质生产劳动的概念直接引入教育中，忽视了学生精神的实体。

④“教育是人类自身的生产实践”的说法显然失之笼统，照此推论下去，即教育是生产人类自身的实践活动，教育的职能是生产人，而生产人就是一如“生产实践”所说，教育可以把“柔弱无知的婴儿培养成为能够担负起一定社会职责的人”。但是，能否担负一定的社会职责，并不取决于一个人的生物属性，而取决于人的社会属性，确切点说，取决于人的精神世界的发展水平。因此，准确地说，教育是人的精神生产。