

教育学导论

◎ 沈壮海 主编



全国优秀出版社
武汉大学出版社

教育学导论

◎ 沈壮海 主编



全国优秀出版社
武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学导论/沈壮海主编. —武汉: 武汉大学出版社, 2005. 4
ISBN 7-307-04485-4

I. 教… II. 沈… III. 教育学—高等学校—教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 031282 号

责任编辑: 骆佳林 金 鑫 责任校对: 刘 欣 版式设计: 支 笛

出版发行: 武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: wdp4@whu.edu.cn 网址: www.wdp.whu.edu.cn)

印刷: 武汉中远印务有限公司

开本: 850×1168 1/32 印张: 10.625 字数: 266 千字 插页: 1

版次: 2005 年 4 月第 1 版 2005 年 4 月第 1 次印刷

ISBN 7-307-04485-4/G · 728 定价: 16.00 元

版权所有, 不得翻印; 凡购买我社的图书, 如有缺页、倒页、脱页等质量问题,
请与当地图书销售部门联系调换。

目 录

第一章 教育本质	1
第一节 教育释义	1
第二节 教育要素	9
第三节 教育起源	17
第四节 教育本质	22
第二章 教育形态	32
第一节 教育的历史形态	33
第二节 教育的现实形态	45
第三节 教育的运行形态	57
第三章 教育与人的发展	65
第一节 人的发展过程	65
第二节 学习与人的发展	81
第三节 教育在人的发展中的作用	90
第四章 教育与社会(上)	102
第一节 经济发展对教育的制约	102
第二节 教育对经济发展的贡献	114
第三节 教育与经济的协调发展	128
第五章 教育与社会(中)	135

第一节	政治对教育的影响·····	135
第二节	教育对政治的能动作用·····	145
第六章	教育与社会(下)·····	150
第一节	文化对教育的影响·····	150
第二节	教育——文化延续与发展的重要机制·····	162
第三节	教育发展与文化创新·····	178
第七章	教育制度·····	191
第一节	教育制度概述·····	191
第二节	学制在形式上的发展及类型·····	202
第三节	当代学制发展的基本走向·····	210
第四节	我国教育制度的改革·····	220
第八章	教育原则·····	228
第一节	教育原则的层次与确立依据·····	228
第二节	教育的基本原则·····	235
第三节	不同教育领域的具体原则·····	246
第九章	教育评价·····	260
第一节	教育评价的发展·····	260
第二节	教育评价的界定·····	264
第三节	教育评价的特征和分类·····	267
第四节	教育评价的标准和原则·····	274
第五节	教育评价的领域和步骤·····	279
第十章	教育研究·····	284
第一节	教育科学研究的意义与特点·····	284
第二节	教育科学研究的过程与方法·····	294

第三节 教育科学研究成果的表述·····	318
参 考 书 目·····	330
后 记·····	335

第一章 教育本质

教育是什么？教育的本质是什么？教育作为一种存在于所有社会中的人类行动，与其他实践活动的本质区别是什么？显然，对这些问题的追问与回答，是讨论其他教育问题的基础，也是本书首先需要回答的问题。

第一节 教育释义

教育是什么？这个看上去非常简单的问题，却往往是令人难以做出回答的。事实上，不仅在日常生活和口头语言中，而且在教育学文本中，“教育”一词都具有非常不同的含义。在一定程度上，我们都会毫无疑问地具有关于“教育”概念在口头语言上一般含义的“前理解”。但在大多数情况下，其内容却常常是非常不清晰的。

美国教育学家索尔蒂斯指出了界定“教育”这个术语所面临的困难，并做了如下描述：“在这一连串的定义里面，往往隐含着是一个非常关键的假设。那就是，我们假定只有某种教育定义，或只有那个真正的教育定义。我们的所作所为好像是在寻找那个定义，如同一个打大猎物的猎人搜寻大象一样，他自信，如果看见一只大象，他会认出来，而且他自己会用网捕到一个非常有价值的猎物。但是，如果我们实际上更像一个真心实意但又误入歧途的捕 centau（希腊神话中人首马身的怪兽）的猎人，即便跟随着一支准备充分的远征队，并把枪始终置于准备射击的状态，也

永远不需要动物标本剥制师的帮助，情况又会怎么样呢？与捕大象相比，寻找教育的那个真正的定义，会不会更像捕 centau 呢？教育的那种真正的定义是否存在呢？”^①

一、“教育”概念的语义分析

关于“教育”概念的语义分析，我们认为从以下三个角度来思考是合适的：一是分析教育这个术语的词源学上的基本含义；二是分析教育这个术语在日常生活语言中的含义；三是分析词典对教育这个术语的解释。

从词源来看，“教”与“育”这两个字，在我国最早出现在甲骨文中，“教”的字形在甲骨文中像有人在旁执鞭演卜、监督小孩学习的意义。“育”的字形在甲骨文中像妇女养育孩子之形。在先秦古籍中，“教”与“育”很少在一起连用，通常只用一个“教”字来论述教育以及与教育有关的事情。将“教”与“育”合在一起运用最早见于《孟子·尽心章句上》：“得天下英才而教育之，三乐也。”西方“教育”一词，英文为 Education，法文为 education，德文为 Erziehung，均由拉丁语 Educare 而来。拉丁语 E 为出，ducare 为引，合为“引出”。

除了从词源学角度思考“教育”一词的含义以外，还有必要对其在日常生活中的使用情况进行考察。例如，“母亲教育孩子”这句话，其中的“教育”一词的含义是非常丰富的，它可能包括对孩子的奖励和惩罚，包括帮助孩子完成家庭作业，包括分配给孩子各种任务，并督促他完成，包括向孩子提供各种书籍、玩具、游戏、休闲活动，包括教孩子各种技能、劳动技巧，等等。在这些行动中，有一些是母亲直接施加给孩子的，而另一些则是

^① [美] 索尔蒂斯著，沈剑平、唐晓杰译：《教育的定义》，载于瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集：教育与教育学》，人民教育出版社 1993 年版，第 31～32 页。

通过改变和创设孩子的生活环境，从而产生一些对孩子的成长必不可少的相应影响。需要注意的是，母亲的这些行动并不都是主动的、积极的，这些行动也因为一种责任意识而具有较大的被动性。在家长看来，帮助孩子发展，使孩子学习更多的东西，进而变得更有本事、更健康，是家长的任务和责任。正是这种责任意识导致家长去思考和行动。此外，再来看一下“教育”一词在法律和管理方面的使用情况。例如，《中华人民共和国宪法》第四十九条规定了教育是父母的权利和义务。也就是说，家长不仅有教育子女的权利，而且教育子女也是家长的义务，且这个任务受到国家的监督。在这里，立法者将“教育”理解为一系列的任务或工作。

再来看词典对“教育”一词的界定。例如，《中国教育词典》指出：“教育之定义，有广、狭二种：就广义言，凡足以影响人类身心之种种活动，俱可称之为教育；就狭义言，则惟用一定方法以实现一定之改善的目的者，始可称为教育。”^①《教育大辞书》指出：“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……狭而言之，则惟具有目的，出以一定方案，始云教育。此中亦分二类：（1）对象及期限有定，其功效又可以明确表出者；（2）反是，前者指学校教育，后者指社会教育。”^②在《中国大百科全书》中，对“教育”的定义是：“从广义上说，凡是增进人们的知识技能、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，把他们培养成一定社会（或阶级）所需要的人的活动……教育这个词有时还作为思想品德教育的同

① 《中国教育词典》，中华书局 1940 年版，第 642～643 页。

② 《教育大辞书》，商务印书馆 1933 年版，第 1014 页。

义词使用。”^①《教育大词典》中对“教育”一词的界定是：“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……狭义的教育，主要指学校教育，即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，以培养一定社会（或阶级）所需要的人的活动。”^②

总之，通过上面的分析可以就“教育”一词的含义得出一个暂时的结论：在日常生活用语中，教育主要是指由成年人实施的、针对儿童和青少年的人格状态得以改善的活动或行动，而与教育概念的内涵无关。各种词典则对“教育”做了广义与狭义的区别，指出广义的教育泛指一切对人的身心发展有影响的活动，狭义的教育主要指学校教育。

二、“教育”概念的历史解说

古今中外的思想家和教育家曾对教育一词做过各式各样的解说。例如，在我国古代，荀子就提出：“以善先人谓之教”。春秋战国末期的教育名篇《学记》指出：“教也者，长善而救其失者也。”东汉许慎在其所著的《说文解字》中说，“教，上所施，下所效也”，“育，养子使作善也”。把这两个字连在一起就是“教育”一词，其含义就是上对下、年长者对年少者的一种影响，其手段是模仿，其目的是使受教育者“作善”。

近代以来，西方著名学者、教育家关于“教育”含义的表

① 《中国大百科全书·教育》，中国大百科全书出版社1985年版，第1页。

② 顾明远主编：《教育大词典》第1卷，上海教育出版社1990年版，第3页。

述,达65种之多。^①例如,法国的近代启蒙思想家卢梭认为:“教育应当依照儿童自然发展的程序,培养儿童所固有的观察、思维和感受的能力。”^②瑞士民主主义教育家裴斯泰洛齐认为:“教育的目的在于发展人的一切天赋力量和能力。”^③德国教育家赫尔巴特认为:“教育的惟一工作与全部工作可以总结在这一个概念中——道德。”^④19世纪的英国教育家斯宾塞认为,教育是“为我们的完满生活作好准备”,在各种情况下对各种行为给以正确的指导,即“如何治身;如何养心;如何处事、如何立家;如何尽公民的义务;如何利用天然的资源,来增进福利;如何善用我们的才能,达到最高效用,以求人己皆利;要言之,如何经营完美的生活”。^⑤20世纪的美国实用主义教育家杜威则一反传统的对教育的解释,认为“教育即生长”,“教育即改造”,“学校即社会”,他指出,“教育是生活的过程,而不是将来生活的准备”,“教育是经验的改造或改组”,“教育既然是一种社会过程,学校便是社会生活的一种形式”。^⑥这些解说,有的是从人与社会关系的角度来阐述教育的含义,有的是从教育与人的发展关系出发解释教育,有的强调道德教育的重要性,有的把尊重儿童的个性发展提到突出的位置。

① 华东师范大学陈桂生教授所做的辑录,时间跨度从培根开始到1972年联合国教科文组织的《学会生存》报告。

② 曹孚:《外国教育史》,人民教育出版社1972年版,第124页。

③ 曹孚:《外国教育史》,人民教育出版社1972年版,第129页。

④ [德]赫尔巴特著:《论世界的美的启示为教育的主要工作》,载于张焕庭主编:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社1979年版,第259~260页。

⑤ [英]斯宾塞著:《教育论》,载于张焕庭主编:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社1979年版,第419页。

⑥ 华东师范大学教育系、杭州大学教育系编译:《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,人民教育出版社1980年版,第6~35页。

三、“教育”概念的现实确认

从前面我们对教育这一问题的探讨来看,不仅在日常语言中,而且在各种教育学文本中,“教育”一词都具有非常不同的含义。那么,有没有可能将各种分歧整合起来,形成一个人人公认的定义?在这里,我们暂且不去讨论教育的定义这一问题,而是将关注点转向定义这一观念本身。

(一)“教育”概念的界定方式

分析教育哲学的代表人物谢弗勒在其《教育的语言》一书中,探讨了教育概念的三种界定方式:规定性(the stipulative)定义,描述性(the descriptive)定义和纲领性(the programmatic)定义,并指出了每一种定义区别于其他定义的一些特征。

1. 规定性(the stipulative)定义

规定性定义也就是创制的定义,是作者所下的定义,要求这个被界说的术语在后面的讨论中始终表示这种规定的意义。例如,有人提出:“我知道当前对教育有许多时尚的界说和看法,但为了顺利起见,我在整个探讨(演说、论文、著作,等等)中,将把‘教育’这个词只用来表示社会为了通过有目的的教和学来保存其文化的某些方面,而创造和维护的那个社会制度。”这就是一种规定性定义。也就是说,“不管其他人所用的‘教育’一词是什么意思,我所用的‘教育’一词就是这个意思”。

2. 描述性(the descriptive)定义

描述性定义与规定性定义不同,它的实质是恰当地描述被界说的对象或使用该术语的方法,而不是“我将用这个术语表示什么”这样的规定性主张。实际上,词典就是对各种术语的描述性定义的罗列。从描述性定义这种界定方式来看,“教育”一词具有若干种定义也就不足为奇了,因为在不同的语境中、为了不同的目的,它可以具有多种描述性含义。例如,《教育大词典》中对“教育”一词的界定就是一种描述性定义:“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……狭义的教育，主要指学校教育，即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，以培养一定社会（或阶级）所需要的人的活动。”^①

3. 纲领性 (the programmatic) 定义

如果说描述性定义回答的是“教育实际是什么”，那么，纲领性定义回答的就是“教育应该是什么”。也就是说，纲领性定义明确或者隐含地告诉我们，教育应该怎样，这种界定方式反映了人们对教育价值的判断和追求。毫无疑问，说教育应该怎样，与说教育实际上是什么样子是完全不同的，也与“我暂且这样表示教育的意思”相异。它往往包含着“是”与“应当”两种成分，是描述性定义与规范性定义的混合。例如，人们通常所说的教育“是一种有目的地促进人的身心发展的活动”，就是一种纲领性定义，其中隐含着教育应该有目的地促进人的身心发展，任何有害于人的身心发展的教育活动都是被禁止的。

对教育概念界定方式的探讨使我们认识到这样一个事实：教育概念在界定方式上存在不同，每种方式又存在着对教育的不同界定。从这个意义上说，很难寻求一个“统一”的教育定义。寻求一个绝对肯定的或者说真正的教育的规定性定义，显然是可笑的。因为从逻辑上说，任何定义都能成为教育的规定性定义。同样，去寻求一个绝对肯定的或者是真正的教育的描述性定义也是不可能的。因为在不同的语境中，为了不同的目的，“教育”一词可以有多种描述性意义。^②

① 顾明远主编：《教育大词典》第1卷，上海教育出版社1990年版，第3页。

② [美] 索尔蒂斯著，沈剑平、唐晓杰译：《教育的定义》，载于瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集：教育与教育学》，人民教育出版社1993年版，第31～36页。

(二)“教育”概念的科学定义

事实上，寻找教育的那个真正的定义，就是为教育寻求一个正确的或者最佳的纲领性的表述，而且这本身就是规定要在教育活动中寻求的某些有价值的手段或目的。也就是说，我们所寻求的教育的那个真正定义，就是将“教育是什么”与“教育应该是什么”结合起来的一种表述，是以某种情景下的教育的事实为基础，对最好的教育是什么的一种纲领性表达。

那么，我们寻求的真正的教育定义是什么？面对如此众多的、不同的教育解说或解释，我们关心的是教育的概念是否有共同的核心或基石，并力图在此基础上寻找那个真正的定义。

根据矛盾论的观点，任何运动形式，其内部包含着本身特殊的矛盾。这种特殊的矛盾，就构成一事物区别于他事物的特殊本质。教育作为一种社会现象，与其他现象的根本区别在于：它是促进人发展的活动，它要解决的特殊矛盾，是受教育者与自身及其与社会之间的矛盾，它的特定功能和基本职能就是通过人类已有的文明成果的传递，促进受教育者的转化，即从无知转化为有知，从知之不多转化为知之较多，从身体羸弱转化到身体强壮，以及知识转化为能力、行为、习惯等。也就是说，教育就是一种促进受教育者转化的活动，其中包括内化和外化两种方式。内化是指教育促进受教育者个体把外在的社会的要求、需要转化为内在的知识、能力、品德、习惯，即受教育者的社会化；外化是指教育促进受教育者个体的潜能和多种发展可能性转化为现实状态。所以说，教育就是促进人的社会化和完善化的过程。通过教育，人的智慧与能力得到提高，品德得以养成，情趣、爱好得以发展，精神生活得以丰富。这正是“教育”概念中存在的共同的核心，即教育是促进人的发展的活动，也正是我们寻找的教育的那个真正的定义。如果教育的概念失去这种质的规定性，也就不能称之为教育了。

第二节 教育要素

教育是一个复杂的社会系统，其复杂程度不同，构成的要素也不同。这里，我们将从两个维度来分析教育的要素，即教育的基本构成要素以及教育各基本要素之间的相互关系。

一、教育要素的构成

所谓要素是指构成活动必不可少的、最基本的因素。教育的基本构成要素包括教育者、受教育者、教育内容、教育手段。

(一) 教育者

教育活动是教育者的一种有目的的引导活动，受教育者发生的变化主要是通过教育者有目的的活动实现的。离开教育者及其有目的的活动，也就不存在教育过程了。

谁是教育者？在传统观念中，教育者一般指年长的人或者专门从事教育工作的人员。随着社会的发展以及信息资源的丰富，年长一代与教师的知识权威被打破。因此，在现代社会，凡是对受教育者在知识、技能、品德、精神等方面起到影响的人都可称之为教育者，包括把教育作为专门活动的人，其中学校教师是这类教育者的主体；另一类教育者主要指其他影响受教育者发展的社会人员，如同辈群体、父母、朋友、受教育者自己等。由于学校教育过程不同于对人的身心发展发生作用的其他过程，所以，有必要对把教育作为专门活动的教育者——学校教师的特征加以分析。

第一，学校教师具有主导性。学校教育是教育者有计划、有意识、有目的地向受教育者传授一定社会要求的知识、技能、品德、行为规范，促进受教育者身心全面发展的活动。教师是整个教育活动的组织者、设计者、指导者。他们受过专门培养，掌握着教育的目的，对受教育者的整个学习活动起校正、指导的作

用,并通过激发动力、教给方法、创设有利的教育氛围,促进受教育者的身心发展,使其达到预期目标。

第二,学校教师具有社会性。教师总是作为一定社会的代表作用于受教育者的,其他的社会成员对受教育者产生的影响虽然也反映了一定的社会要求,但这种影响多为自发的、偶然的、个别的。而在学校教育中的教育者则不同,他们对受教育者提出的要求,无论在性质、内容、方向、水平等方面都较为集中地反映了社会的要求。同时,他们又能自觉地、有目的地促使受教育者的转化。

(二) 受教育者

随着终身教育思想的形成与发展,教育已不再是某些杰出人才的特权或某一特定年龄阶段的规定活动,教育对象的范围已经扩展到从一个人生命的形成(胚胎)到死亡的整个一生和不分民族、种族、阶级、宗教、性别的所有人。所以,从广泛的意义上说,受教育者是指所有为了提高自己素质而从事学习活动的人;从狭义意义上说,受教育者主要指学校教育中的学生。这里我们将分析处于学校教育中的受教育者——学生的特征。

第一,主体性。学习是学生的自主建构活动,学生是学习活动的主体。教育活动是促进学生将一定外在的教育内容和活动方式内化为他自己的智慧、才能、思想、品德的过程。同时,也是促进学生的潜能和多种发展可能性转变为现实状态的过程。如果没有学生的积极参加,教育活动不可能获得成功。随着学生的知识、能力的增长,自我意识的增强,他们的主观能动性在教育活动中表现得更为明显。教学活动将逐渐让位给学习活动,学生将不再是消极的知识接受者,而是成为他所获得的知识的最高主人。

第二,具体性。不可否认,作为教育主体的人具有共性,是一个普遍的人,但是在任何一个具体的教育过程中的某一个特殊个人则显然是一个非常具体的人。“他有他自己的历史,这个历

史是不能和任何别人的历史混淆的。他有他自己的个性，这种个性随着年龄的增长而越来越被一个由许多因素组成的复合体所决定。这个复合体是由生物的、生理的、地理的、社会的、经济的、文化的和职业的因素所组成的，而这些方面对于每一个人来说，都是各不相同的”。在教育过程中，每一个学生都具有特殊的心理特征，有他自己的各种需要，有他个性的各个方面。因此，我们在制定教育计划、决定教育内容、选择教育方法时必须考虑到这一点。

第三，可教育性。人是一种未完成的存在。几乎所有的学者都承认，在遗传学上，人与动物的最大区别在于本能。任何动物都有完美的本能，以实现自我的更新与复制，而人的本能既简单又不完全，这使人必须通过较高的能力来弥补现在的缺陷，“使人成了‘不断求新的生物’，成了虽不完美，但因此而能不断使自己完美起来的生物”。^①也就是说，人的天生的本能匮乏并不是一种缺陷，而应被视为一种特别完美的表现，它使人成为能教育和需要教育的生物。人的可教育性原则可以支持以下两种观点：一是教育在时间、空间两个维度上的扩展，即教育在时间上不再局限于儿童年龄阶段，因为人的整个一生都在不断向更高阶段发展，而这些阶段又始终产生新的学习需要。与此同时，对教育的范围要进一步考虑，教育不是一个孤立的现象，而是存在一个广泛得多的范围。二是教育的有限性。人的可教育性并不意味着对学生进行任意的加工和塑造，学生不是“白板”和“容器”。人的可教育性意味着人有各种发展的可能性。教育的任务不是用一种强加的外在目的，规定人的发展方向，用同一种模式塑造人。教育的真正任务在于唤醒人所未意识到的一切，促使人认识到自己沉睡天性中的各种发展的可能性，为人的多方面的、充分

^① [德] 博尔诺夫著，李其龙等译：《教育人类学》，华东师范大学出版社 1999 年版，第 37 页。