

高等学校文科教材

JIAOYU

教育 概论

叶澜 著

GAILUN

● 人民教育出版社

教育概论

叶 澜 著

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

教育概论/叶澜著. —北京: 人民教育出版社, 1999
高等学校文科教材
ISBN 7 - 107 - 13498 - 1

I. 教…

II. 叶…

III. 教育理论 - 高等学校 - 教材

IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (1999) 第 74800 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京天宇星印刷厂印装 全国新华书店经销

1999 年 6 月第 2 版 2005 年 12 月第 15 次印刷

开本: 890 毫米 × 1 240 毫米 1/32 印张: 10.875

字数: 259 千字 印数: 135 701 ~ 153 700

定价: 15.60 元

作者的话

自1983年起,我连续担任了五届华东师大教育系本科一年级《教育概论》课的教学工作,其间还先后为小学教师大专班和第二学士学位班的学生开设过同一课程。这本教材,就是六年内七次全过程教学的产物。作为一门新课程,教材是从头建设起的。我在教学过程中,一方面结合教学开展某些教育基本理论的研究,一方面听取学生的意见与反应,同时始终关注着国内教育实践的发展,前后三次改变教材体系的总结构,不断修改内容,直至今日。所以,在某种意义上,这本教材是我和我的学生在教学实践中共同劳动的结晶,也经受过一定的教学实践的检验。我相信,我和我的学生都会为它的诞生而感到欣慰。

在此,我想说的是在这本教材中自己的追求。这些追求未必都成熟,但却体现在教材中。现在教材公诸于众,可能被其他同志使用,因此,我必须说一说。

首先,我把《教育概论》的研究对象规定为“教育整体”,即把教育作为一个系统来研究,而不是取其中的一部分,如中小学教育、高等教育、职业教育等等。研究的目标是揭示教育系统的基本结构,认识教育与社会发展之间以及教育与个体发展之间的规律性联系,探讨教育、社会与人三者的关系,通过结构、规律

与关系的分析，把握复杂的教育现象的基本特征。也就是说，把研究的重点放在教育基本理论的范畴内。《教育概论》是对作为复杂的社会现象的教育之整体的、概括性的研究和论述，不是现有教育学理论的概述，也不是学校每天进行的教育活动的概述。

在研究路线上，我循着综合——分析——综合的路线前进，它表现在教材的结构上。第一章是对教育系统内部结构的总体性的分析，旨在使学生一开始就能从在日常生活中所形成的狭隘的、非整体性的、平面式的、简单的有关教育的认识中摆脱出来，形成立体结构的教育图式，并把教育现象与其他社会现象区别开来。这一图式虽然在认识上还是粗糙的，但它是综合的、整体的。接下来的两章研究宏观层次上的教育，分析社会母系统与教育子系统在历史发展过程中的相互关系，通过历史的分析揭示两者的规律性联系；分析教育子系统与其他主要的社会子系统的关系，使对教育与社会各方面关系的认识变得更为深入细致。第四、第五章则进入到教育活动微观层次的研究。着重探讨了有关教育与人的发展的一般理论性问题，以及人生每一阶段的年龄特征与教育的关系，并在此基础上概括出教育与个体发展的规律性联系以及学校教育在人的发展中的特殊意义。在最后一章中，进入了新的综合——教育、社会与人相互关系的综合。我把这一综合的焦点聚在两大教育功能的相互关系上，它也是一个具有理论与实践综合意义的问题。至此，走完了预定的认识全程。

在具体分析每一个问题时，我力求基本概念界定清晰和逻辑结构严密，并把自己的思路展示出来，把问题与不同观点摆出来。在教学时，我要求学生不只是听，而是与我一起思考；不仅分析观点本身是否正确，而且分析得出观点的思维过程与方法是否正确。以此求得通过课程的学习，不仅认识事物、掌握知识，而且提高思维能力，特别是批判性思维的能力。当讲课内容变成教材

时，我保留了这种风格。在我看来，这是教学中必须关注的，对学生的发展具有重要意义的任务。由于教学内容中渗透了自己的科研成果，因此对一些教育基本理论问题，如教育的定义、教育起源、教育结构、师生关系、影响人发展的因素、教育两大功能的关系等等都有自己的观点。对有些过去研究得较少的问题，如教育与人口、教育与文化等都作了较系统的研究。这些观点与结论未必都正确、都深刻、都完整，然而都是经过自己独立研究和思考的结果。我相信，这将使这本教材有它自己的独特，从结构到内容；使它具有了自己的生命和存在价值；引起更多的人来思考和探讨教育基本理论问题的价值，通过思考和探讨把研究引向深入的价值。我不把教材看作是已有相关知识的集合，而是看作对已有相关知识的探讨以及未知领域的开垦。

就像一个人一样，一本教材不可能完美无缺，也不可能包罗万象，它只能在事先选定的圈子里做文章，它的成熟度实际上是执笔者学术素养和理论成熟度的表现。对于我来说，写此教材是尽力了，但未必令人满意。因此，这本教材若能引起使用它的同志的兴趣和思考，并从中有所得益，我就获释了；若能引来一些讨论，我就兴奋了；若能有更多本胜于它、不同于它的教材诞生，那我就举起双手欢呼了。

目录

第一章 教育——复杂、开放的社会系统·····	1
第一节 “教育”概念的界定·····	2
第二节 教育的基本要素及其相互关系·····	10
第三节 教育系统的结构与功能·····	22
本章小结：认识的起点·····	34
第二章 教育与社会（上编）·····	36
——教育与社会相互关系的历史演变	
第一节 古代社会与教育·····	38
第二节 近代社会与教育·····	61
第三节 现代社会与教育·····	79
本章小结：社会发展与教育发展间的规律性联系·····	96
第三章 教育与社会（下编）·····	103
——教育与社会各子系统的相互关系	
第一节 教育与人口的关系·····	104
第二节 教育与社会物质生产的关系·····	120

第三节 教育与社会政治的关系·····	144
第四节 教育与社会文化的关系·····	163
本章小结：教育与社会其他子系统关系的综合分析·····	177
第四章 教育与人的发展（上编）·····	182
——教育与个体发展相互关系的一般理论概述	
第一节 与教育相关的个体发展观综述·····	183
第二节 影响个体发展基本因素中的“可能性因素”···	201
第三节 影响个体发展基本因素中的“现实性因素”···	225
本章小结：学校教育在个体发展中的独特作用·····	236
第五章 教育与人的发展（下编）·····	240
——人生阶段与教育	
第一节 人生阶段的划分及其教育学意义·····	240
第二节 婴、幼儿期、童年期的年龄特征与教育·····	252
第三节 少年期、青年期的年龄特征与教育·····	271
第四节 成年期、老年期的年龄特征与教育·····	286
本章小结：学校教育与个体发展的规律性联系·····	295
第六章 社会、教育、人之相互关系·····	299
第一节 社会与人相互关系的存在模式·····	300
第二节 教育两大功能的相互关系·····	318
本章小结：社会主义社会教育功能的选择·····	332
结束语：教育的基本特征·····	336

第一章

教育——复杂、开放的社会系统

教育是什么？这是以教育整体为研究对象的《教育概论》所必须阐明的第一个问题。

在现代社会中，受过不同程度、不同方式教育的人越来越多，“教育”这个词也成了生活中的常用词，似乎理解它并不困难，其实，这是一个错觉。作为社会活动的教育，有着自身悠长的发展历史，有着复杂、多样的内在结构，还有着与社会其他各种社会活动，以及由这些活动组成的社会总体的多方面、多层次、多性质的相互作用。因此，如果想从整体上认识教育的话，我们就不得不借助系统分析的方法。按系统的观点看，教育可归属到复杂的开放系统一类。所谓复杂的开放系统（相对于简单的封闭系统而言）是指存在着两个以上内在联系的要素，并与环境有着联系和发生相互作用的，具有整体功能的系统。

从整体上鸟瞰式地把握教育系统的要素、结构与功能，是本章的主要学习内容。本章将涉及不少教育方面的基本概念，这是构建整体认识的需要。对这些概念的深入理解，要在学完本书最后一章之后。也许，到那时再读第一章会有更深的体会。

第一节 “教育”概念的界定

在具体分析教育的系统结构前，有必要对“教育”这一概念作一界定。不然，我们就分不清楚，究竟什么是属于教育系统的，什么是该系统之外的，对象不确定，研究也无从进行。

古今中外的教育家、思想家、政治家、学者从各种角度对教育是什么作过回答：有的从教育价值的角度，有的从教育目的的角度，有的从教育内容与方法的角度，有的从教育本质的角度。由于时代不同、角度不同、各人代表的阶级、所取的价值观、和思想方法不同，这些回答就很不相同，有些甚至是完全对立的。如19世纪中叶有影响的英国哲学家和社会学家斯宾塞认为教育是为美好生活作准备，而20世纪初的美国哲学家、教育家杜威却认为教育不是生活的准备，它本身就是生活；有些教育家强调教育的目的是人格的培养，有些教育家却认为，人格的培养是家庭和教会的事，教育应该着力于智慧的训练；即使在当今国内外的《教育学》教科书中，也很难找到完全相同的教育定义。

这些不一致与对立，至少提醒了我们两点：第一，在给“教育”这个概念作界定时，要充分考虑它的复杂性，不要以偏代全；第二，要选择合理的角度，通过界定概念，把教育与其他事物区别开来，认识其独特，同时，又能涵盖现实存在的、或曾经存在过的各种各样的教育。为此，我们分析了近百位著名教育家有关“教育是什么”的论述，透过纷繁的不同，发现了他们之间的共同基础，那就是都把教育看作是一种“活动”，而所有的区别都与对教育作为一种活动的价值、目的、内容、方法以及性质或本质的认识相关。在现实生活中，教育确实也以活动的形态存在。所以，我们决定把“活动”作为界定“教育”概念的起点，并通过对下

列三个问题的讨论，明确教育究竟是一种以什么为基本特征的活动。

**教育是人类的社会活动
还是动物界的生存活动**

在我们生存的大千世界中，存在着各种不同性质的现象与活动：无生命的、有生命的和社会的。教育属于有生命世界的活动，这是没有分歧的。但是，教育是人类特有的社会活动还是动物与人共有的动物界生存活动？对此却有不同的看法。可见，要给教育下定义，首先要明确这个问题，不同的回答将使“教育”这个概念有不同的内涵和外延。

让我们先从词源上看看“教育”这个词的含义。我国汉代许慎在《说文解字》中注道：“教，上所施，下所效也”，“育，养子使作善也”。把这两个字结合起来成“教育”一词，可以理解为是上对下、成人对儿童的一种影响，其目的是使受教者成善，手段是模仿。也就是说，教育是地位处于上者（国君、父母、教师等）对地位处于下者（臣、子女、学生等），成人对儿童的有目的的影响。在古希腊语中：“教育”一词与“教仆”一词相关，教仆是对专门带领儿童的奴隶的称呼。从两种文字的“教育”的词源分析中可以看出，它们的共同含义是对人类社会中抚育新一代这种特殊活动的概括，涉及到的只是人类社会的活动。

19世纪末，法国哲学家、社会学家雷徒诺在自己的著作《各人种的教育演化》中首先明确提出了动物界已经存在教育的观点。他以老猫教小猫捕鼠、老鸭子教小鸭子游水等为例，证明教育超出人类社会范围，并早在人出现以前就存在了。他认为人出现之后只是继承了业已形成的现成的教育形式，并作出不断改变和演进。因此，人的教育虽有一些新的性质，但本质上依然和动物界

的教育一样。^①类似的观点也能从我国已有译本的、20世纪20年代初在英国出版的英国教育家沛西·能的《教育原理》中找到。他也认为教育从它的起源来说，是一个生物学的过程，教育是扎根于本能而不可避免的行为，因此生物的冲动是教育的主流。他在此书中反复强调人与动物没有根本的差别，“高等动物如狗和猿，它们的生活在许多方面是我们的模型。”^②并由此推断，人类很多教育上的努力所以比较地没有效果，也许正是因为忽视了人类与动物的一致性。此类观点虽然在我国解放后出的教育学教科书中不受赞同，但近年来在有些报刊上出现了以《动物也会教育培养后代》为标题的文章。^③在讨论教育的起源问题时，也有人提出：“人类教育的前身只是也只能是古猿的教育——老一辈古猿为了维持自己的类的存在而将自己求生的固有技能传授给新一代古猿的行为。”^④尽管这是谈教育的起源问题，但实际上涉及到教育是否只为人类社会所特有。因为承认有“古猿的教育”，也就是说教育的概念应该扩大到人类社会之前，至少要包括古猿的教育在内。由此可见，探讨这个问题在我国当前来说并非无的放矢。

在此，我们先不涉及教育的起源问题（这将在以后有关章节讨论），只把问题集中到动物界是否也有教育，教育是否根植于人的生物本性上来。这是弄清教育是人的社会活动还是动物界生存活动的关键所在。

我们认为，在动物界，尤其是高等动物界的代与代之间存在

① 参阅〔苏〕巴拉诺夫等编、李子卓等译：《教育学》，人民教育出版社1979年版，第10～11页。

② 〔英〕沛西·能著，王承绪等译：《教育原理》，人民教育出版社1964年版，第179页。

③ 参阅：《深圳特区报》，1984年6月27日。

④ 孔智华：《人类教育并非起源于劳动》，载华东师范大学学报（教育科学版），1984年第4期。

着和人类两代人之间类似的“教”与“学”的现象。然而，这两种表面类似的现象在本质上却大不相同。

所谓动物的“教育”是一种基于亲子和生存本能的自发行为，它的产生与动物的生理需求直接相关，其内容也与动物的生存本能如捕捉食物、逃避天敌等相关。而小动物向老动物的“学习”，也是以本能为依据的。总之，正像马克思指出的那样，“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是这种生命活动。”^①把人跟动物的活动直接区别开来的是人的活动的有意识性与社会性。而人类的教育活动与动物的相比，最大的差别正是在其社会性上。尽管在教育人时要考虑到人也是生物，尽管人也有自然的生物本能，但是人之所以需要教育不是直接产生于生物本能，而是产生于个体在社会中生存和社会延续、发展的需要。教育一开始就是一种具有社会性和为了社会的活动。

其次，动物没有语言，不具备将“个体”的经验“类”化，并将类经验积累起来向他人传递的能力。“动物不能把同类的不同特征汇集起来；它们不能为同类的共同利益和方便做出任何贡献。”^②因此，所谓动物的“教育”（不是人对动物的训练）只停留在第一信号系统的水平上，局限于动物的个体与个体之间的行为的“传授”，它不可能把“类”经验转化为“个体”经验，因而也不可能通过“教育”使动物一代胜过一代。不是吗？尽管一代代的老猫都“教”小猫捕鼠，但猫的本领始终不过是捕鼠而已。但是，“人则不同，各种各样的才能和活动方式可以相互利用，因为人能够把各种不同的产品汇集成一个共同的资源。”^③人通过语言

①②《马克思恩格斯全集》第42卷，人民出版社1979年版，第96、147页。

③《马克思恩格斯全集》第42卷，人民出版社1979年版，第147页。

和其他的自己创造的物质形式（如工具、产品），把个体的经验保存和积累起来，成为“类”经验。人类教育传递的正是人类社会共同体积累的类经验，不只是个体的直接经验。这些经验不是本能的产物，而是人类智慧的结晶。正因为如此，有史以来的二千多年中，人类自身的活动和社会产生了如此巨大的变化，这是高等动物中任何一种都无法比拟的。

最后，所谓动物教育的结果无非是小动物适应环境，维持生命，并独立生存。而人类教育的结果远远不止于此。人类教育不但使受教育者获得适应环境的经验，而且培养了人进一步改造环境、参与社会生活、创造财富、推动社会发展的能力，培养了人创造新经验的能力。这也是人类社会迅速发展的重要原因。

由此可见，教育是人类社会特有的活动。正像社会性是人与其他动物的本质区别，因此需要用“人”这个词把人与动物区别开来一样，社会性也是人的教育活动与动物所谓教育活动的本质区别，因此也需要用“教育”这个词把人的培育活动与动物的亲子本能的活动区别开来。承认教育的社会性是十分重要的，它使我们从社会活动的高度，而不是从生物活动的水平来研究教育，从而可能揭示教育与社会之间的规律性联系。

什么是教育这一社会活动的特殊性？

只确定教育是一种社会活动，还不足以完全确定教育的性质与范围，因为社会活动是多样的。是什么把教育活动与其他社会活动区别开来的呢？这就需要进一步讨论教育活动相对于其他社会活动的特殊性问题。

让我们先来分析一下两种关于教育最广义的定义。

美利坚百科全书《教育》条中写道：“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”。^①

我国也有学者认为，从广义来看，教育可以说是对人从生到死的全部影响的总和，即有计划的和偶然的、有组织的和无组织的、自觉的和自发的、来自自然环境和社会环境的影响的总和。这两种观点在我国 80 年代出版的《中国大百科全书·教育》卷中以概括的方式得到表达：“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。”^②

以上几种说法从两个不同的角度给最广义的教育下了定义。前者是从受教育者成长的角度，后者是从对受教育者产生影响的角度。但是两个定义都失之于太泛，无法把教育活动与其他社会活动区别开来。因为人是任何社会活动中的主体，在任何活动中都可能“获得知识或见解”，得到成长，也就是说任何社会活动都可能对人产生影响。但我们却不能因此把任何活动都称为教育活动，不然，“教育”与“社会活动”就成了同义语。此外，这两个定义都站在受教育者的立场上来谈教育，而不是对教育活动本身下定义。但是，我们尚能从中得到的启发有二：一是教育总是与人的成长相关；二是能对人成长产生作用的不只是教育活动，可以说，人所参与的一切活动都可能产生教育的效果。因此，我们要区别“教育活动”与可能产生“教育影响”的其他活动，不能以“影响”和“结果”为准，不能只从受教育者着眼，而要从活动的对象和目标着眼。

首先，教育活动是有意识的以人为直接对象的社会活动，它不同于其他以物或以精神产品的生产为直接对象的社会生产活动，如社会物质生产活动和精神生产活动。其次，教育与其他有

① 吕千飞、张曼真等译：《世界教育概览》，知识出版社，1980 年版，第 1 页。

② 《中国大百科全书·教育卷》，中国大百科全书出版社，1985 年版，第 1 页。

意识的以人为直接对象的活动还有区别，教育是以对人的身心发展产生影响为直接目标的。这样，就把教育活动和以保护人的身心健康、抵御疾病对人的身心危害为直接目标的医疗活动，以满足人的各种需要为直接目标的社会服务活动等区别开来了。至此，我们可以给教育下这样的定义：

教育是有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动。

在具体阐明这个定义时，还会涉及到一些不同观点。例如，定义中的“人”，指的是人生中任何时期的人，还是只指“青少年”？主张后者的往往用“青少年”或“年轻一代”来代替定义中的“人”。定义中的“影响”包括正、反面的影响，还是只指正面的影响？主张后者的往往在定义中用“促进”来代替“影响”。

我们认为，在这个定义中，“人”应该包括各个年龄阶段的人。从现状来看，把教育对象只局限于青少年，即使从学校教育的范围来考虑也已经不全面了。在现代社会中，学校教育已开始贯穿到人的终身。学校教育对象的年龄限制也在逐步消除中。当然，在教育对象的总体中，青少年总是最基本的组成部分。对于人生来说也是如此，青少年时期的基本任务是接受教育。关于“影响”，采用这个词的本身就意味着包含“正”和“反”两种可能存在的影响。如果只是指积极的影响，那么历史上的一些教育和现实生活中的许多教育活动都不能算是教育了。因为远不是所有教育活动都对人身心发展产生实际的积极影响。我们可以把教育区别为好的与坏的、积极的与消极的、进步的与落后的、革命的与反动的，但只要是一种有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动，都得承认是教育。

也许有人会提出异议：这样给教育下定义，不是只从教育者的角度考虑问题，忽视了受教育者在教育活动中的能动性吗？我

们认为，在教育活动中，教育者与受教育的关系，这是教育活动内部的要素之间的关系问题，在讨论教育活动与其他社会活动的区别时，只要抓住目的与对象上的独特性，就可满足区别要求了，故不必再涉及到内部要素的关系问题。但并非意味着这一问题不必讨论或无足轻重。

上述的教育定义一般称为广义的教育，与此相对的是狭义的教育，即学校教育。为了明确学校教育的定义，还必须讨论第三个问题。

什么是学校教育的特殊性？

广义的教育定义只是把教育活动与其他社会活动区别开来，包括的范围还很广。如家庭教育、通过大众传播媒介如报纸、期刊、广播、电视等进行的群众性宣传教育，由校外文化机构进行的教育，以及群众团体中的教育活动等，当然也包括学校教育在内。学校教育是近代以来教育活动中的核心部分，有其特殊的结构和功能。对学校教育的深入研究有助于我们对其他教育活动的认识。因此我们有必要把学校教育从其他的教育活动中区分出来。

学校教育与其他教育比较起来，其最主要的区别有两个方面，第一，学校教育是目的性、系统性、组织性最强的教育活动，因此也是可控性最强的。不仅各级学校内部是这样，各级学校之间的关系也体现了这个特征。第二，学校教育是有专门的机构和专职人员承担的，学校的任务是专门培养人，这些人是取得入学资格的。满足了这两方面要求的教育活动可称为学校教育。因此，学校教育（即狭义教育）可定义如下：

学校教育是由专职人员和专门机构承担的有目的、有系统、有组织的，以影响入学者的身心发展为直接目标的社会活动。