



卓越教师培养丛书

丛书主编：梁福成 王光明 贾国锋

JIAOYU XUE

教育学

柳长友 赵婧
梁艳茹 主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社



卓越教师培养丛书

丛书主编：梁福成 王光明 贾国锋

JIAOYU XUE

教育学

柳衣 赵婧
梁艳茹 主编



北京师范大学出版集团

BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP

北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学/柳长友, 赵婧, 梁艳茹主编. —北京: 北京师范大学出版社, 2015. 7

卓越教师培养丛书

ISBN 978-7-303-19028-7

I. ①教… II. ①柳…②赵…③梁… III. ①教育学—高等学校—教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 097465 号

营销中心电话 010-58802181 58805532

北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>

电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 大厂回族自治县正兴印务有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 170 mm×230 mm

印 张: 17.25

字 数: 280 千字

版 次: 2015 年 7 月第 1 版

印 次: 2015 年 7 月第 1 次印刷

定 价: 34.00 元

策划编辑: 王剑虹

责任编辑: 戴 轶

美术编辑: 焦 丽

装帧设计: 焦 丽

责任校对: 陈 民

责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

总 序

自从2010年教育部启动了“卓越工程师教育培养计划”之后，“卓越”一词越来越多地出现在各行业的人才培养中。“卓越医生”“卓越法律人才”等一系列“卓越计划”也相继推出。2011年教育部组织实施教师资格考试和定期注册试点，建立“国标、省考、县聘、校用”的教师准入和管理制度，师范类学生在毕业时不能直接获得教师资格证，都需要和非师范类及其他社会人员参加全国认证考试才能申请教师资格证。这项制度是《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》里在加强教师队伍建设方面提出的重要举措，严把教师的入口关，也是培养卓越教师的举措之一。师范类高校作为培养教师的摇篮，在“卓越计划”的大潮中，亦应遵循“卓越计划”的战略设计，积极应对《中小学和幼儿园教师资格考试标准（试行）》，对现行教师教育培养目标和模式进行新的定位和规划，它不仅涉及学科专业本身，而且涉及教育理论与方法；不仅涉及教学内容的取舍和课程体系的构建，而且涉及教学思想和教育观念的更新。为此，天津师范大学成功申报“天津市普通高等学校本科教学质量与教学改革研究计划重点课题——卓越教师培养模式的创新与实践”。追求“卓越”是系统工程，而建设优质的教师教育课程教材是卓越教师培养中的关键环节。由此，2013年11月在天津召开了由天津师范大学、沈阳师范大学、韶关学院以及北京师范大学出版社参加的教师教育课程建设与教材编写研讨会。会议决定出版“卓越教师培养丛书”。由天津师范大学教师教育处负责具体统筹与协调工作。

这套丛书同时兼顾了《中小学和幼儿园教师资格考试标准（试行）》与《教师教育课程标准（试行）》的要求，遵循《中学教师专业标准（试行）》《小学教师专业标准（试行）》的理念，不仅对卓越教师应通识的教育学、教育心理学等基本知识做了更为深刻全面的论述，对卓越教师的职业道德、德育、班级管理以及学科教学知识与教学能力提出了更为明确的界定和深刻的阐述，还为了增强教师的教育文化底蕴，提高卓越教师在教育史方面的知识，特别添加了中外教育史等知识，同时为了提高卓越教师的科研能力，丛书中又添加了教育科学研究方法的详细介绍和指导。丛书全方位对卓越教师的培养构建了系统可行的教材体系。

“卓越教师培养丛书”汇集了多所师范大学的教育智慧，凝聚了北京师范大学出版社的编辑智慧，是不断完善、倾力合作、协同创新的成果。本套丛书可作为修读本科教师教育课程的教材，也可作为教师资格证考试的参考资料。我相信，丛书的出版，不仅会对广大职前教师理解卓越教师的精神实质、提高教育理论知识和解决教育教学问题等方面有很大的帮助，而且对职前教师树立正确的教育理念，明确教师自身的发展有很好的启示，是教师职业素养与专业发展起航阶段的有益教学材料。

高玉葆

2015 年于天津师范大学

前言

振兴民族的希望在教育，振兴教育的希望在教师。实现教师专业化发展，需要我们“提升教师素质，努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”。这不仅是国际教师教育发展主流趋势，更是我国政府的重要努力方向。而建立和完善教师资格制度，是提高教师专业化水平的必要举措，是提升教师教育质量的关键环节，是建设高水平教师队伍的重要手段。我国于1993年颁布了《教师法》，首次以法律形式明确规定了“国家实行教师资格制度”。2000年9月，教育部颁发了《〈教师资格条例〉实施办法》，使得教师资格制度的法律体系基本形成。2001年元月，教育部在北京召开了全国教师资格制度实施工作会议，标志着教师资格制度进入全面实施阶段。

然而，随着时代的进步、教育的发展，人们对教师所必须具备的素质要求越来越高，提高教师入职门槛，改革过时的教师资格考试是教师专业发展的必然趋势。从2011年开始，教育部开始实施中小学教师资格考试和定期注册制度改革试点工作，在2011—2013年10个省市试点基础上，2015年在全国实施教师资格考试和定期注册制度。实施教师资格制度改革，对加强教师队伍建设具有重大而深远的影响，有利于严把教师入口关，拓宽教师来源渠道，吸引更多的优秀人才从教，进一步优化教师队伍；有利于提高教师队伍素质，促进教师职业向专业化方向发展；有利于使教师队伍管理走上科学化、规范化和法制化轨道。

根据教师的职业特点，教师应当具备当代教育科学

的基本理论,掌握以教育目的、学校课程、课堂教学以及班级管理为代表的教育学科基础知识。在充分了解自身工作特点的基础上,不懈追求和践行教育为人民服务的社会主义办学宗旨。在上述背景之下,我们在从事多年教师教育工作的基础上,组织编写了这本教材。本书定位为高等院校教师教育课程《教育学》的教材或自学参考书。本书的宗旨是,从培养专业教师的需要出发,系统了解现代学校教育的基本规律,从而使未来教师深入理解自身的社会角色、工作特点和历史使命,树立起教育为人民服务的课程观、因材施教的教学观、全面发展的教育观。

在结构上,本书以国家教育部制定的考试大纲(适用于中学教师资格申请)和相关教材为依据,从考生的实际出发精心组织编写。本书共分11章,具体内容包括:教育与教育学、教育与社会的发展、教育与个人的发展、教育目的、教育制度、学生与教师、课程、教学(上)、教学(下)、学校德育、班级管理。其中,每个章节均设置了“学习目标”“正文”“自测题”等部分。本书力求文字简练,概念明确,举例精当,从理论框架的构建到具体内容的组织都强调将培养目标、教学要求和学生需要等相结合,旨在使学生系统了解教育心理学的学科性质、理论体系、发展趋势,全面掌握教育学原理的理论和方法。

参与本书编写的人员有:天津师范大学柳长友副教授(第一、二、六章,编写提纲的制定及统稿);天津师范大学梁艳茹博士(第三、四章);韶关学院刘崇民博士、张其志教授(第五章);天津师范大学张建鲲博士(第七章);天津师范大学赵婧博士(第八、九章);沈阳师范大学王桂艳博士(第十章);天津师范大学门燕丽博士(第十一章)。

本书在编写过程中借鉴了同类教材的优点,同时力求与其他教材有所区别。但由于水平有限,编写时间仓促,本书难免存在某些不足和疏漏。在此,恳请读者在使用本教材的过程中不吝赐教,以帮助我们在未来的工作中克服不足,力争编写出更加科学和更加实用的优秀教材。

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育的认识	1
第二节 教育的历史发展	5
第三节 教育学的发展	11
第二章 教育与社会的发展	24
第一节 教育与经济发展	25
第二节 教育与政治制度	29
第三节 教育与文化	34
第四节 教育与科学技术	40
第五节 教育与人口发展	44
第三章 教育与个人的发展	49
第一节 个体身心发展的规律	50
第二节 影响个体身心发展的因素	55
第三节 教育对人类地位的提升	64
第四节 普通中等教育促进青少年发展的 特殊任务	67
第四章 教育目的	72
第一节 教育目的概念和层次结构	72
第二节 制定教育目的的基本依据	77
第三节 我国的教育目的	82
第五章 教育制度	93
第一节 教育制度概述	93
第二节 学校教育制度	98
第三节 我国教育制度的发展	105
第六章 学生与教师	121
第一节 学 生	121

第二节 教师	129
第三节 教师与学生的关系	140
第七章 课程	146
第一节 课程概述	146
第二节 课程目标	151
第三节 课程设计	154
第四节 课程实施	159
第五节 课程评价	163
第八章 教学(上)	168
第一节 教学工作的意义和任务	168
第二节 教学工作的基本程序	173
第三节 教学过程	179
第九章 教学(下)	192
第一节 教学组织形式	192
第二节 教学原则	196
第三节 教学方法	201
第四节 教学策略	206
第十章 学校德育	211
第一节 德育概述	211
第二节 德育过程	218
第三节 德育原则	222
第四节 德育方法	231
第五节 德育途径	236
第十一章 班级管理	243
第一节 班级管理的意义	243
第二节 班级管理的模式	249
第三节 班集体的形成	255
第四节 班主任工作	260
参考文献	267

第一章 教育与教育学

【学习目标】

1. 识记教育学的基本概念。
2. 理解教育和教育学发展各阶段的特点。
3. 运用教育学原理分析教育现象，认清教育学的学科性质。

第一节 教育的认识

一、教育的概念

“教育”概念的科学定义是构成教育学学科内容的基本要素。“教育”的概念是教育学原理展开教育问题讨论的起点。对教育的界定既是对教育事实的抽象，也反映了人们在教育上的追求。自古以来，人们对教育的概念有不同的表述，体现了人们对教育的不同认识 and 不同的价值取向。

什么是教育？从词源上讲，在汉语中最早把“教”和“育”连在一起使用的是孟子，《孟子·尽心上》说：“得天下英才而教育之，三乐也。”东汉的许慎在《说文解字》中说：“教，上所施，下所效。”“育，养子使作善也。”许慎将“教”

与“育”看作两种不同的活动。在中国古代社会所论及的“教育”更多的是从“教诲”“教导”“教化”等角度，阐释的是外部对受教育者的影响活动。因此，中文所用“教育”一词意指由外部施加的影响，或外铄性的活动，是从外部向人的内心灌输人原本所没有的品质。

在西方，“教育”一词意指“引出”“引导”，它更多的是强调“内发”，即把人所固有的或潜在的品质由内而外地引发出来的过程。柏拉图认为，教育重在使人回忆理念世界，把结合肉体以后的灵魂提高到原有的状态，使其恢复理性，接近“善”的理念。法国思想家卢梭提倡教育要“遵循自然”，教育的目标就是自然的目标。英国教育家斯宾塞认为，教育是为完满生活做准备。美国教育家杜威认为，教育即生活、教育即生长、教育即经验的改造或改组等。美国分析教育哲学家谢费勒在《教育的语言》一书中把“教育”的定义区分为三种：规定性定义、描述性定义、纲领性定义。这为我们界定“教育”概念提供了一个可参照的分析框架。规定性定义，指使用者自己为教育所下的定义，并一直在自己创制的定义下使用这一概念。可能每个人对“教育”都有自己的独特理解，且在自己对“教育”的理解下使用它。描述性定义，即对实践中的教育是什么做出的回答，是对教育事实的描述。由于人们对教育事实的认识不同，因而有着多种描述性的定义。纲领性定义是“规定性定义”与“描述性定义”的混合，包含着“是”和“应当”两种成分，其中既有对教育事实是什么的表述，也反映了人们对教育价值的判断和追求。但事实上，任何一个“教育”的定义往往同时具备“规定性”“描述性”“纲领性”，凸显了“教育”定义的复杂性、多样性和歧义性。

“教育”的定义是人们对教育现象的理性认识。古今中外教育的定义多种多样，或多或少都从某一个侧面揭示了教育的本质。就目前而言，在教育学科领域中，“教育”这一概念有广义和狭义之分。

从广义上说，泛指一切有目的地增进人们的知识和技能、发展人的智力和体力、影响人们的思想观念的社会活动。广义教育包括社会教育、学校教育、家庭教育。从这个角度理解，教育是培养人的一种社会活动，是承传社会文化、传递生产经验和社会生活经验的基本途径。狭义的教育，则指以影响人的身心发展为直接目标的社会活动，主要指学校教育。学校教育是教育者根据一定的社会需求，有目的、有计划、有组织地通过学校教育的工作，对受教育者的身心施加影响，促使他们朝着教育者期望的方向变化的活动。从这个角度理解，教育有三个特点：第一，教育者是受过

专业训练的职业教育教师；第二，教育内容是按照一定目的选择并且是系统而稳定的；第三，教育对象主要是青少年儿童。狭义教育区别于广义教育，前者特点在于实践中具有更强的指向性，其效果也明显优于后者。

教育是人类特有的社会现象，与人类几乎是同时产生的。教育随着人类的产生而产生，随着社会的发展而发展。即教育是自人类社会有史以来就出现的活动，它可能是无组织的、自发的、零散的，也可能是有组织的、自觉的、系统的。当生产力发展到一定水平时，可以有一部分人脱离生产劳动，语言的发展达到了较为完备的文字形态后，便出现了学校。学校教育是人类社会发展到一定历史阶段的产物，出现在奴隶社会早期。

二、教育的要素

要素是指构成活动必不可少的、最基本的因素。对教育要素的认识是理解教育活动的前提。一般来说，学校教育活动包括四个基本要素：教育者、学习者、教育内容和教育手段。

（一）教育者（即教师）

教育者是教育实践活动的主体。教育者的任务是有目的、有计划地对受教育者施教，以自身的活动来引起并促进受教育者身心的发展。在施教活动中，教育者具有以下特征：教育者是社会文化和价值取向的传播者；教育者是科学知识和社会文明的传授者；教育者是教育活动的设计者、组织者和实施者；教育者是受教育者学习与发展的指导者；教育者也是一个具有自我教育能力的学习者。

（二）学习者（即学生）

学习者存在的前提是人具有可教性。在学校教育活动中，学习者是教育实践活动的对象，主要是指学生。在学习活动中，学习者具有以下特征：学习者首先是一个求知者；学习者是一个不成熟的个体；学习者是一个缺乏技能的个体；学习者是一个可塑性很强的个体；学习者具有能动性、独立性、选择性和创造性。学习是一种高度个性化的活动。教育者要想成功地促使学习者有效地学习，就必须在把握学习者之间共性的同时，关注个性的发展，做到因材施教。

（三）教育内容

教育内容是教育者借以影响受教育者的重要事物。教育内容在学校教育中的具体表现形式是课程标准和教科书。

（四）教育手段

教育手段是指教育者将教育内容传授给受教育者所借助的各种形式与条件的总和。教育手段主要包括物质手段和精神手段。

教育者、受教育者、教育内容和教育手段是开展教育活动所必不可少的基本要素。要素之间有着密切而复杂的关系。在教育四个基本构成要素中，教育者和受教育者的关系是学校教育过程中最主要的关系或矛盾。在教学活动中，教育者是教的主体，受教育者是教的客体；在学习活动中，受教育者是学习活动的主体。教育者代表社会提出的教育要求与受教育者的身心发展水平之间的差距，是推动受教育者身心发展的基本动力。对于教育者而言，在教育活动中必须认真分析和研究其他三个要素：受教育者、教育内容和教育手段。教育者的任务是将既定的教育内容通过一定的教育手段传授给受教育者。对于受教育者而言，其认识的客体主要是教育内容，其在教育活动中的任务是在教育者的指导下学习和掌握教育内容。

三、教育的制度

根据教育系统自身形式化的程度，历史上曾经有过从非正式教育到正式而非正规教育再到正规教育的演变。以制度化教育为参照，教育制度的发展经历了从“前制度化教育”到“制度化教育”再到“非制度化教育”的过程。

（一）前制度化教育

前制度化教育始于与社会统一的人类早期教育，终于定型的形式化教育，即实体化教育。教育实体的出现，意味着教育形态已趋于稳定，它属于形式化的教育形态。其特点为：首先，教育主体确定；其次，教育对象相对稳定；再次，形成系列的文化传播活动；最后，有相对稳定的活动场所和设施等。当这些形式化的教育实体的特点比较稳定并形成教育的简单要素时，教育初步定型。因此，教育实体化的过程是形式化的教育从不定型发展为定型的过程。

（二）制度化教育

近代学校系统的出现，开启了制度化教育的新阶段。所谓教育制度，是指一个国家在一定历史条件下形成的教育体系及为保证该体系的正常运行而确立的种种规范或规定。制度化教育主要指的是正规化教育，也就是指具有层次化结构的、按年龄分级的教育制度，它从初等学校延伸到大学，并且除了普通的学术性学习以外，还包括适合于全日制职业技术训练的许

许多专业课程和机构。从这一定义中我们可以发现，制度化的教育指向形成系统的各级各类学校。

（三）非制度化教育

非制度化教育相对于制度化教育而言，它针对制度化教育的弊端，但又不是对制度化教育的全盘否定。非制度化教育所推崇的理想是“教育不应再限于学校的围墙之内”。每一个人应该能够在一个比较灵活的范围内，比较自由地选择他的道路。非制度化教育相对于制度化教育而言，改变的不仅是教育形式，更重要的是教育理念。提出构建学习化社会的理想正是非制度化教育的重要体现。

综合国内外资料分析，现代教育制度发展趋势主要表现为：加强学前教育并重视与小学教育的衔接；强化普及义务教育、延长义务教育年限；普通教育与职业教育朝着相互渗透的方向发展；高等教育的类型日益多样化；学历教育与非学历教育的界限逐渐淡化；教育制度有利于国家之间的交流。

第二节 教育的历史发展

一、教育的起源

教育的起源问题是教育学重要的理论问题。对这个问题的深入研究具有极其重要的学术价值。在教育史上，关于教育的起源理论有三个主要观点：生物起源论、心理起源论和劳动起源论。

（一）生物起源论

该学说的代表人物是 19 世纪法国的哲学家、社会学家利托尔诺（1831—1902）与英国教育家沛西·能（1870—1944）。他们认为教育是一种生物现象，不是人类特有的社会现象。利托尔诺在《动物界的教育》中系统论述了这一观点。他认为动物界也有教育，提出：“动物尤其是略微高等的动物，完全同人一样，生来就有一种由遗传而得到的潜在的教育，其效果见诸个体的发展过程。”^①由此可见，动物界生存竞争和天性能是教育的基础，教育发端于生存与繁衍的天性能，把基本的生存方法教授给

^① 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学. 北京：人民教育出版社，1993：159.

小动物的行为，便是教育的最初形式和发端。沛西·能认为：教育从它的起源来说是一个生物学的过程，不仅人类社会有教育，而且不管这个社会如何原始，在高等动物中也有低级形式的教育。教育是扎根于本能的不可避免的行为。

教育的生物起源论是以对动物的观察并考虑了人的生物属性作为科学依据的，但存在明显的局限性，它过于强调人的生物属性及其动物本能，因而抹杀了人和动物的区别。所以，这个观点仅从外在行为的角度而没有从内在目的的角度来论述教育的起源问题，从而把教育的起源问题生物学化。尽管如此，这是教育学史上第一个正式提出的有关教育起源的学说，也是较早地把教育起源问题作为一个学术问题指出的，标志着在教育起源问题上开始了科学的探索。

（二）心理起源论

教育的心理起源论在学术界被认为是对教育的生物起源论的批判，其代表人物是美国教育家孟禄（1869—1947）。孟禄根据原始社会没有学校、没有教师、没有教材的事实，推断儿童的教育主要依赖于儿童对成人的无意识的模仿，他认为原始社会的教育方法从头至尾都是简单的无意识的模仿。事实上，模仿分为有意识的模仿和无意识的模仿。有意识的模仿属于人类的教育活动范畴，而无意识的模仿则不属于教育活动的范畴。表面上看，这种观点不同于生物起源论，但是，如果教育起源于原始社会中儿童对成年人行为的“无意识模仿”的话，那么这种“无意识”模仿就肯定是遗传性的，而不是获得性的；是先天的，而不是后天的；是本能的，而不是文化的和社会的。依据人类的“无意识模仿”提出的教育心理起源的观点，可以说从根本上抹杀了教育的有意识性、社会性，从而把人类社会的有意识地提升人的教育活动等同于动物的无意识模仿。

（三）劳动起源论

教育的劳动起源论也称教育的社会起源论，它是在直接批判生物起源论和心理起源论的基础上，在马克思主义历史唯物论的指导下形成的。持这一观点的学者主要集中在独联体国家和我国。

马克思主义的教育学者认为，关于教育的起源，不可能在动物界寻找到，只能从人类社会中去探索。根据恩格斯在《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》中提出的“劳动创造了人本身”的论断，人们一般认为教育起源于人类的生产劳动。马克思主义教育学依据这一理论认为人类的教育是伴随着人类社会的产生而产生的，推动人类起源的直接动因是劳动过程

中人们传递生产经验和生活经验的实际社会需要。一方面,教育起源于这种有意识地传递生产劳动经验的尝试;另一方面,人类的劳动从一开始就是社会性的活动,需要互相帮助,共同协作,符合集体的利益和要求,而这些合作和尊重集体利益的社会性要求不是天赋的,需要有意识地在社会成员之间进行传播。

二、教育的发展

教育,作为人类特有的生活现象,是人类社会的一个永恒范畴;它随着社会的发展而发展,并在不同的历史时期呈现出不同的特点。依据生产力与生产关系相统一的尺度,可以把教育发展分为三种形态:原始教育形态、古代学校教育和现代学校教育。

(一) 原始教育形态

原始社会是人类社会的最初形式,经历了一个相当长的历史时期。原始社会的教育,它不是一个静止的状态,从人类最初的教育萌芽,到原始社会末期相对独立的、内容较为丰富的教育,其间的历史演化过程相当漫长。在此期间的共同特征为:教育与生产劳动和社会生活融合在一起;教育的无阶级性和平等性;教育内容简单和教育手段与方法的单一。

在原始社会,由于生产力发展水平低下、文化科学知识落后,教育还处在萌芽状态。这一时期的教育既没有专门的教育机构,也没有专门的教师和教材,教育手段极为原始,主要靠年长一代的言传身教。

(二) 古代学校教育

古代社会包括奴隶社会和封建社会,世界各国古代社会的起讫年代不同。在世界史上,通常认为封建社会截止于17世纪中叶英国资产阶级革命。

1. 不同国家古代学校教育的形态

(1) 古代中国。根据历史记载,中国早在4000多年前的夏代就有了学校教育的形态。《孟子》说夏、商、周“设为庠序学校以教之。庠者,养也;校者,教也;序者,射也。夏曰校,殷曰序,周曰庠,学则三代共之,皆所以明人伦也”。这里,孟子不仅记载了我国古代学校起源的情况,而且记载了当时教育的内容和宗旨。西周以后,学校教育制度已经发展到比较完备的形式,建立了典型的政教合一的官学体系。此时的教育内容形成了以礼乐为中心的文武兼备的“六艺教育”——礼、乐、射、御、书、数。汉代武帝以后,采纳了董仲舒提出的“罢黜百家,独尊儒术”的建议,实

行了思想专制主义的文化教育政策和选士制度，对后世产生了深远的影响。宋代以后，程朱理学成为国学，儒家经典被缩减为《四书》《五经》特别是《大学》《中庸》《论语》《孟子》四书被作为教学的基本教材和科举考试的依据，科学技术和文学艺术的内容不再是科举考试的范畴，知识分子的毕生精力用在了经书的背诵上。明代以后，八股文被规定为科举考试的固定格式，不仅社会思想受到钳制，而且在形式上创造性也被扼制。一直到光绪三十一年（1905）科举制度再也不能适应社会发展的要求，清政府才下令废科举开学堂。

（2）古代印度。印度是世界文明的古国之一，它的教育也同样有着悠久的历史。古代印度宗教权威至高无上，教育被婆罗门教和佛教控制。婆罗门教有严格的等级规定。婆罗门教的经典《吠陀》是主要的教育内容，婆罗门教的僧侣是唯一的教师，教育的活动主要是背诵经典和钻研经义。佛教与婆罗门教虽然是两大教派，但都敬奉梵天，主张禁欲修行。但佛教比较关心大众，表现在教育上主要是广设庙宇，使教育面向更多的群众，形成了寺院学府的特色，一直延续到英国殖民地时期。

（3）古代埃及。根据文献记载，大约是在4000年前，埃及在古王国末期已有宫廷学校，它是法老教育皇子皇孙和贵族子弟受教育的场所。中王国以后，宫廷学校已不能满足培养官吏的需要，开设了职官学校。这些学校都是以吏为师和以法为教，招收贵族和官员子弟，也肩负文化训练和业务训练的任务。古代埃及设置最多的是文士学校。文士精通文字，能写善书，执掌治事权力，比较受尊重，“学为文士”成为一般奴隶主阶级追求的目标。当然，农民子弟与学校是无缘的，奴隶子弟更没有受教育的权利。

（4）古代希腊、罗马。古代雅典教育的目的是培养有文化修养和多种才能的政治家和商人，注重身心的和谐发展，教育内容比较丰富，教育方法也比较灵活。古代斯巴达教育的目的是培养忠于统治阶级的强悍的军人，强调军事体育训练和政治道德灌输，教育内容单一，教育方法也比较严厉。

罗马帝国灭亡之后，西欧进入基督教与封建世俗政权紧密联系、相互利用的时期。最受重视和尊重的教育是培养僧侣人才的教育，这种教育由僧院学校或大主教学校担当，学习的内容主要是神学和七艺，七艺包括：三科（文法、修辞、辩证法）、四学（算术、几何、天文、音乐）。其次是骑士教育，骑士教育内容首先是效忠领主的品质，然后是军事征战的本领，以及附庸风雅的素养。教育内容是“骑士七技”：骑马、游泳、击剑、打猎、投枪、下棋、吟诗。