

# 教育学基础

主编 李朝辉 姚玉香



科学出版社

# 教育学基础

李朝辉 姚玉香 主编

黄冬梅 杨 磊 刘津池

附赠《111》目录浏览卡

附赠《111》目录浏览卡

ISBN 9 787301

① 1

② 1

③ 1

科学出版社

北京

## 内 容 简 介

本书是为了适应教师资格考试制度实施后师范院校教育类基础课程的教学需要而编写的,着重介绍教育学的基础知识和基本理论,注重基础性、系统性、前沿性,强化理论与实践的结合,力求切合国家教师资格考试要求,为培养师范生的教师教育能力服务。

全书共分为十一章,分别是教育与教育学、教育与社会发展、教育与人的发展、教育目的、教育制度、教育主体、课程、教学、德育、班级管理、教育科学研究。书内配有二维码,增加拓展知识,便于读者深入学习。

本书适合作为高等师范院校本专科学学生的教师教育类基础课程的教材,也可作为国家教师资格考试的辅导材料,还可供广大教育工作者作为学习和参考材料。

### 图书在版编目(CIP)数据

教育学基础 / 李朝辉, 姚玉香主编. —北京: 科学出版社, 2018.1

ISBN 978-7-03-055426-0

I. ①教… II. ①李… ②姚… 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 (2017) 第 282188 号

责任编辑: 胡云志 南一获 / 责任校对: 桂伟利  
责任印制: 霍 兵 / 封面设计: 华路天然工作室

科学出版社出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

石家庄继文印刷有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

\*

2018 年 1 月第 一 版 开本: 787×1092 1/16

2018 年 1 月第一次印刷 印张: 18

字数: 430 000

定价: 45.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

# 前言

在教师资格考试制度实行以前,各师范院校开设的教育学基础类课程五花八门,有的偏重教育学原理,有的侧重课程与教学论,有的班级管理与教育研究方法单独开设。可以说,教育学基础类的教材不少,但侧重点各不相同。自2015年之后,国家教师资格考试制度全面推行,提高了教师入职门槛,并打破了教师资格终身制,实行定期注册制度。这对师范院校教育教学改革形成了倒逼机制,意味着师范院校必须调整教师教育课程设置,加强对师范生教师教育能力的培养。要进行教师教育课程改革,必须辅之以教材改革。根据教育部公布的《中小学教师资格考试暂行办法》,考试由笔试和面试两部分组成,由教育部考试中心统一制定考试标准和考试大纲。这为师范院校开设教师教育类课程指明了方向,也在一定程度上为教材编写规范了内容。目前,市面上针对考试而出版的应试类、培训类教材很多,但既契合教师资格考试要求,又满足师范院校教师教育类基础课程教学需要的教材却并不多见,正是基于这一现实,笔者编写了本书。

本书具有以下几方面的特点:第一,时代性。本书编写本着与时俱进的精神,在编写过程中十分注重选择富有时代气息、具有时代特色的前沿知识和实践案例,以知识拓展和案例的形式,帮助读者更好地理解教育基础知识与基本理论。第二,智慧化。本书在编写模式上突破传统框架模式,在教材编写形式上每一章都由读前思考、典型案例、知识拓展、相关原理、实践交流等栏目组成;同时运用信息化技术手段,将案例、扩展学生知识面的学习资源等生成二维码,方便学生利用手机进行课上、课下的阅读,增强学习者学习的趣味性。第三,应用性。本书是师范院校教师教育系列教材之一,主要面向师范类本科生或意欲考取教师资格证的非师范类学生。为了给读者一个清晰明了的教育学理论体系,从而有利于教师的教和学生的学,本书行文上力求生动鲜活,深入浅出;内容上力求反映教育学的新发展,切合国家教师资格考试的要求,增强教材的实用性。

本书是集体智慧的结晶,吉林师范大学教育科学学院李朝辉、姚玉香对教材的编写体例、写作规范进行了整体设计,并分别承担了第四、第八章和第一章的撰写任务;吉林师范大学教育科学学院李虹、龚冬梅、王志彦、李卓分别撰写了第二、第三章,第十、第十一章,第五章,第六章;四平市第二十中学杨荔撰写了第九章;吉林省教育科学研究院刘津池撰写了第七章。

此外,本书在写作中吸收了前人丰富的教育思想和当代的众多教研成果,在此深表感谢。对借鉴之处虽然尽可能做了注释,但疏漏在所难免,在此也深表歉意。

编者

2017年3月25日

# 目 录

|                   |     |
|-------------------|-----|
| 第一章 教育与教育学        | 1   |
| 第一节 认识教育          | 2   |
| 第二节 教育的历史演进       | 10  |
| 第三节 认识教育学         | 18  |
| 第四节 教育学的产生与发展     | 20  |
| 本章小结              | 28  |
| 第二章 教育与社会发展       | 30  |
| 第一节 教育与生产力的关系     | 31  |
| 第二节 教育与政治的关系      | 36  |
| 第三节 教育与文化的关系      | 39  |
| 本章小结              | 42  |
| 第三章 教育与人的发展       | 45  |
| 第一节 人的身心发展概述      | 46  |
| 第二节 影响人身心发展的因素    | 52  |
| 第三节 青少年身心发展的规律与教育 | 59  |
| 本章小结              | 64  |
| 第四章 教育目的          | 65  |
| 第一节 教育目的概述        | 66  |
| 第二节 我国的教育目的       | 74  |
| 第三节 全面发展教育的组成部分   | 78  |
| 本章小结              | 83  |
| 第五章 教育制度          | 85  |
| 第一节 教育制度概述        | 86  |
| 第二节 现代学校教育制度      | 89  |
| 第三节 我国现行学校教育制度    | 97  |
| 本章小结              | 107 |
| 第六章 教育主体          | 110 |
| 第一节 教师            | 111 |
| 第二节 学生            | 121 |
| 第三节 师生关系          | 125 |
| 本章小结              | 130 |
| 第七章 课程            | 132 |
| 第一节 课程概述          | 133 |

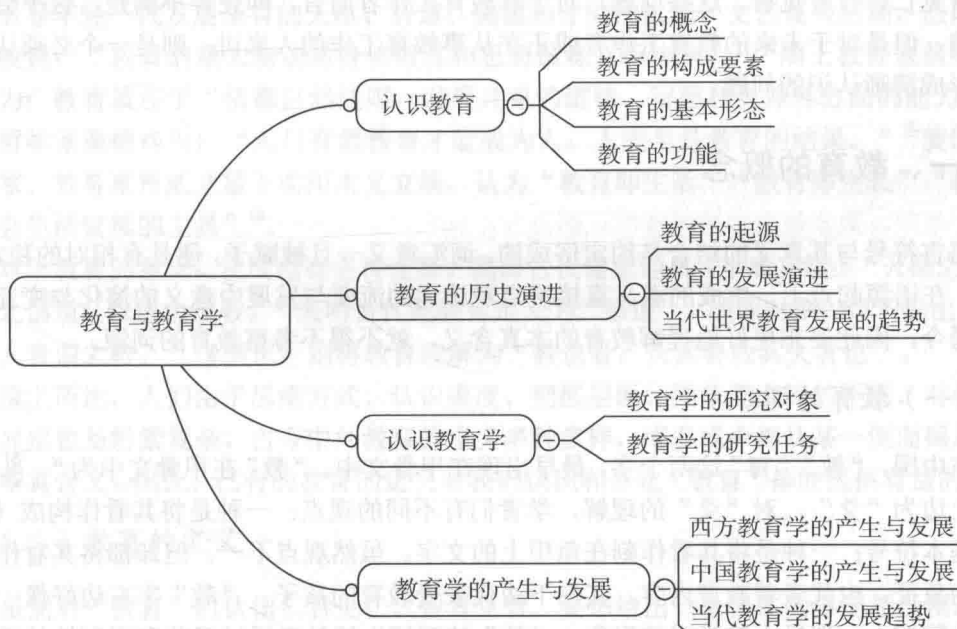
|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| 第二节 课程组织与实施 .....           | 139 |
| 第三节 基础教育课程改革 .....          | 147 |
| 本章小结 .....                  | 153 |
| <b>第八章 教学</b> .....         | 155 |
| 第一节 教学概述 .....              | 156 |
| 第二节 教学过程的本质与规律 .....        | 160 |
| 第三节 教学原则与方法 .....           | 166 |
| 第四节 教学组织形式 .....            | 176 |
| 第五节 教学评价 .....              | 181 |
| 第六节 基础教育课程改革背景下教学改革趋势 ..... | 188 |
| 本章小结 .....                  | 191 |
| <b>第九章 德育</b> .....         | 193 |
| 第一节 德育概述 .....              | 194 |
| 第二节 品德心理与发展 .....           | 199 |
| 第三节 德育过程 .....              | 208 |
| 第四节 德育原则、途径与方法 .....        | 215 |
| 第五节 德育模式 .....              | 222 |
| 本章小结 .....                  | 226 |
| <b>第十章 班级管理</b> .....       | 228 |
| 第一节 班级与班级管理 .....           | 229 |
| 第二节 课堂管理 .....              | 234 |
| 第三节 课外活动的组织与管理 .....        | 246 |
| 第四节 班主任及其工作 .....           | 250 |
| 本章小结 .....                  | 257 |
| <b>第十一章 教育科学研究</b> .....    | 259 |
| 第一节 教育科学研究概述 .....          | 260 |
| 第二节 教育科学研究的意义 .....         | 264 |
| 第三节 教育科学研究常用的方法 .....       | 265 |
| 本章小结 .....                  | 278 |

# 第一章 教育与教育学

## 本章概述

作为一种特殊的社会实践活动，教育有狭义与广义之分，狭义的教育即学校教育，是教育者根据一定社会的要求和年轻一代身心发展的规律，有目的、有计划、有组织地向学习者传授知识技能，培养其思想品德，发展其智力和体力，并使其成为社会所需要的人的一种社会实践活动。一个完整的教育活动包括教育者、学习者、教育内容、教育手段四个基本要素。教育发展到当代，按照不同的标准可以划分为非制度化教育与制度化教育、实体教育与虚拟教育，以及学校教育、家庭教育与社会教育等不同的形态。教育从其产生至今经历了不同的阶段，每一阶段都有其自身的发展特点，而它在当代社会中呈现出一些具有世界性的共同趋势。随着人们对教育认识的不断发展，逐渐出现了专门研究教育问题的教育学。教育学由萌芽、初创、深化发展至今，对教育实践起着越来越重要的作用。

### 结构图



### 学习目标

1. 了解国内外著名教育家的代表著作及主要教育思想。
2. 掌握教育的含义及构成要素。

3. 了解教育的起源、基本形态及其历史发展脉络。
4. 掌握教育学发展各阶段的主要特点及其当代发展趋势。



## 读前思考

1. 每个人的成长都离不开教育,那么你认为什么是教育?人为什么要接受教育?教育是如何产生又是如何发展的?
2. 作为未来的教育工作者,你认为教育学是研究什么的?教育学是一门科学吗?
3. 教育学发展至今,离不开古今中外教育家的贡献,你都知道哪些诸如孔子、苏格拉底这样的中外教育家?他们为教育学的发展做出了哪些贡献?

# 第一节 认识教育

当今社会,每个人从其出生甚至在母体内就开始接受各种各样的教育。可以说,教育是现代社会成员生存和发展的重要基础和条件,提到教育,每个人都能说上几句。但是,要深究教育是什么?教育是如何产生的?教育从其产生至今是如何发展演变的?对于没有学过教育学的人而言,回答起来并不是那么容易。其实,对于这些问题,很多非教育专业的人可能从来没有认真思考过,即使是正在从事教育工作的人甚至是教育理论工作者也是仁者见仁、智者见智。这些问题,对于非教育工作者而言,即使弄不清楚,也不会有太大影响,但是对于未来的教育工作者或正在从事教育工作的人来讲,则是一个必须认真思考并形成清晰认识的问题。

## 一、教育的概念

语言符号与其意义的结合是约定俗成的,词汇意义一旦被赋予,便具有相对的稳定性。因此,在语源起点上,生成的意义直接决定着该词的流变与发展中意义的演化与变迁。训诂以通今,因此要想更好地理解教育的本真含义,就不得不考察教育的词源。

### (一) 教育的词源

在中国,“教”“育”这两个字,最早出现在甲骨文中。“教”在甲骨文中为“𡥉”,其左上边为“爻”,对“爻”的理解,学者们有不同的观点:一种是将其看作构成《易》卦的基本符号;一种是将其看作刻在龟甲上的文字。虽然观点不一,但却都将其看作文化经典的象征,也代表着教育内容。其左下边代表受教育的孩子。“教”字右边好像一个人在旁执鞭演卜,训导小孩学习的形象。“教”被理解为施教者通过示范和强制性的手段向受教育者传授系统的文化经典的知识。正如东汉许慎在《说文解字》中所解释的:“教,上所施,下所效也。”“育”在甲骨文中为“𡥉”,左边意为怀孕待产的妇女,右边所表现的是从母腹中生出的倒立的孩子。《说文解字》将“育”解释为:“育,养子使作善也。”“作善”就是通过对受教育者进行人格熏陶、品质感化,使之怀善心、行好事、做仁人。

在先秦古籍中,大都只用一个“教”字来论述教育的事情。将“教”“育”二字用在一起始见于《孟子·尽心上》:“君子有三乐,而王天下不与存焉。父母俱存,兄弟无故,一乐也。仰不愧于天,俯不忤于人,二乐也。得天下英才而教育之,三乐也。”但这里的“教育”尚不是如今我们现代汉语中的“教育”。直至北宋,《靖康传信录》才再次将“教”和“育”二字合在一起使用:“其一,自叙素蒙道君教育,擢用于国家艰危之中,得效犬马之力,欲乞身归田庐之意。”这时的“教育”与如今我们所使用的现代汉语中的“教育”趋于一致。其后及至明清,“教”和“育”二字合在一起的用法大量出现于各种小说中,与如今我们所使用的现代汉语中的“教育”意义基本一致。<sup>①</sup>

在西方,“教育”一词的起源和使用并不复杂,英语为 education,由拉丁语 eduiere 演变而来。拉丁语 e 含有“出”之意,而 duiere 则有“引导”之意。因此,在西方拉丁语系中,教育是通过适当的方式、方法、途径、媒介,把受教育者内在的天资、禀赋、能力、知识、智慧、美德等引导出来的一种人类社会实践活动。

通过对上述词源的分析可以看出,中西方对教育的最初理解或人性假设有显著的分歧,导致其后中西方在教育理念、方式、方法等上存有根本性差异。

由教育的词源考证可以看出,教育是人类社会中最早出现的一种社会活动之一。此后,随着对教育认识的加深和教育理论的发展,中外许多思想家相继从不同的角度解释“教育”的含义。古希腊与古罗马的许多思想家和教育家如苏格拉底、柏拉图、亚里士多德、昆体良等对教育都有过解说,在他们看来,教育就是引导年轻一代获得知识、才能和美德,或者说引导年轻一代发展原有的天赋、智慧、美德和才能的过程。文艺复兴后期,法国思想家卢梭说:“教育的最大秘诀是身体锻炼和思想锻炼互相协调。”<sup>②</sup>瑞士教育家裴斯泰洛齐认为:教育就在于“依靠自然法则,发展儿童的道德、智慧和身体各方面的能力”<sup>③</sup>。德国哲学家康德指出:“人只有靠教育才能成为人。人完全是教育的结果。”<sup>④</sup>美国现代哲学家、教育家杜威立足于实用主义立场,认为“教育即生活”“教育即生长”“教育乃是社会生活延续的工具”<sup>⑤</sup>。

对于教育的意义,我国也有多种诠释。我国古代儒家经典《中庸》载:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”表明古代把教育定义为“修道”。战国时期,荀子提出:“以善先人者谓之教。”《学记》则将教育理解为“教也者,长其善救其失者也”。

综上所述,人们由于思维方式、认识维度、把握层面、抽象程度等的不同,对教育作出的界定也是纷繁复杂。古今中外教育的定义多种多样,或多或少都从某一侧面揭示了教育的本真含义。因此,已有的教育的定义对我们认识和界定“教育”都能提供有益的启发。

## (二) 教育的定义

虽然对“教育”的认识仁者见仁、智者见智,要想给出一个公认的界定相当困难,但这却是学习教育学不可回避的一个重要问题。

① 北京大学中国语言学研究,教育,语料库搜索,2009-07-25。

② 卢梭,爱弥儿,李平沅译。北京:商务印书馆,1978:274。

③ 张焕庭,西方资产阶级教育论著选。北京:人民教育出版社,1979:206。

④ 康德,康德论教育,瞿菊农译。北京:商务印书馆,1926:5。

⑤ 杜威,民主主义与教育,王承绪译。北京:人民教育出版社,2001:58-62。

在教育语境中,人们通常是从两个不同的角度给“教育”下定义的:一是从“教”的角度给“教育”下定义;二是从“学”的角度给“教育”下定义。从“教”的角度来定义“教育”,一般有三个不同的层次:一是广义的,泛指增进人们的知识和技能,影响人们思想品德的活动;二是狭义的,主要指学校教育,即教育者根据一定的社会或阶级的要求,有计划、有组织、有目的地对受教育者的身心施加影响,把他们培养成为社会或阶级所需要的人的活动;三是更狭义的,有时被特指为思想道德教育。这三种定义方式均强调教育者的影响与作用,在我国大多数教材中通常都是这样来阐释“教育”的。从“学”的角度来定义“教育”,往往把教育看成是一个个体发展的过程。例如,《美利坚百科全书》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。”这种定义方式强调的是个体的内在发展,而不是教师的教。

近年来,学者大多采用形式逻辑学界定义概念的方式对教育进行定义,即采用科学定义的方式。科学定义的公式为:(被下定义的)概念=种差+邻近的属。以此为依据,教育的“属”是与社会生产、社会政治、科学研究等同一层次的“社会实践活动”。教育与其他社会现象如政治、经济、军事、科研等之间的根本差异在于,教育是通过培养人的活动而作用于社会的,教育的“种差”是“人的培养”。对此,国内外许多学者的看法几乎一致。

据此,苏联著名教育家巴班斯基认为:“教育是老一代向新一代传递社会历史经验的过程,其目的在于培养他们参加生活和从事为保证社会进一步发展所必需的劳动。”<sup>①</sup>《美国教育百科全书》的表述是:“作为一个活动或过程,教育可能是正式的或非正式的,私人的或公共的,个人的或社会的,但是它总是在用一定的方法培养各种倾向(能力、技能、知识、信仰、态度、价值及其品格特征)。”<sup>②</sup>联合国教育、科学及文化组织编撰的《学会生存:世界教育的今天与明天》认为,“教育即解放。这意味着,教育是探索,是启蒙,而不是宣传与灌输;教育是平等对话和自由交流,而不是指示和命令;教育是丰富认识,而不是统一思想;教育是尊重和信任,而不是消极防范”<sup>③</sup>。

近年来,很多教育理论工作者认为,为了说明问题有同一的立脚点,有必要把教育的概念作相对的分,分成广义的教育与狭义的教育。广义的教育是自有人类产生以来就已产生的教育,这种教育存在于各种生产和生活的活动之中,其定义一般为:教育是人类社会特有的一种社会现象,是培养人的一种社会活动。广泛地说,凡是有目的地增进人的知识技能、影响人的思想品德的活动,不管是有组织的还是无组织的、系统的还是零碎的,都是教育。狭义的教育则是人类社会发展到一定历史阶段的产物,它专指教育活动逐渐从社会其他活动中分离出来,诞生了专门进行人才培养的机构——学校和伴随学校出现而同时产生的人才培养的专门过程。

我们把狭义的教育(即学校教育)定义为:教育是教育者根据一定社会的要求和年轻一代的身心发展规律,有目的、有计划、有组织地向学习者传授知识技能,培养其思想品德,发展其智力和体力,并使其成为社会所需要的人的一种社会实践活动。

① 巴班斯基. 教育学. 李子卓,等译. 北京:人民教育出版社. 1986: 7.

② W. K. 法兰肯纳. 美国教育百科全书. 第七卷. 张家祥,等译. 外国教育资料. 1981, (2): 62.

③ 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存:世界教育的今天与明天. 北京:教育科学出版社. 1996: 168.

## 二、教育的构成要素

教育作为促进人类发展的社会实践活动，是一个相对独立的社会系统，而这一系统的构成要素主要包括教育者、学习者、教育内容和教育手段。

### （一）教育者——教育活动中“教”的主体

教育者就是从事教育活动的人，由于教育有广义和狭义之分，人们对教育者所对应的主体有不同认识，如果从广义教育来看，即一切能够增进人们的知识和技能，影响人们思想品德的活动都是教育，那么任何人都是教育者，因为在日常生产和生活中，每个人都会通过各种途径接受他人的态度、知识、技能及思想品德的影响。在这个意义上，可以说父母是一个人最早的教育者，也可以说自己身边的人都是教育者。如果从狭义教育即学校教育角度理解，教育者主要指那些拥有职业身份的教师。对于教育者这个概念，既应当从身份或职业方面把握，也应该从素质或资质方面来把握。教育者不只是对从事教育职业的人的总称，更是对其内在态度和外在行为的一种规定。教育者是一种资格，而不是一个具体的、固定的人，应该是那些能够根据个体身心发展和社会发展状况及趋势，在人的发展中起到引导、促进、规范作用的人。

教育是教育者有目的、有计划、有组织地向学习者传授生产经验和社会生活经验，使其得到培养的活动。其中，教育者是教育活动的主导者，是构成教育活动的支撑性要素。因此，离开了教育者，就不存在教育活动。

### （二）学习者——教育活动中“学”的主体

学习者是指在各种教育活动中以学习为基本任务的人，既包括在各级各类学校中学习的儿童、少年和青年，也包括在各种形式的成人教育组织中学习的成年人。学习者是教育的载体，是教育过程中学习和发展的主体。教育是因人有学习和发展的需要而产生的，教育活动如果没有学习者因学习需要而引发的主体意识和积极参与，就不会获得实质的教育效果，所以学习者是构成教育活动的驱动性要素，离开了学习者，教育活动便难以发生和展开。

传统上，人们把学习者称为“受教育者”，这里使用“学习者”主要是考虑到当代教育的形态多样化，教育活动的中心日益突出对学习过程的关注和服务，尤其是终身教育的发展使得教育对象的范围扩展到成人乃至整个社会。在终身教育时代，教育者的形象已经远远超出具体某一个群体的范围，与之对应的“受教育者”日益多样化和不确定性。选用“学习者”代替“受教育者”改变了教育机构以往给人们留下的机械刻板、简单对应、封闭循环的印象，因为“学习者”不是被动接受“教育者”所施加的身心影响的人，而是有着不同个性特征、思想意识、兴趣爱好、认知风格和习惯偏好的个体，其在教育活动中是以一种高度个性化的状态生活着的。

### （三）教育内容——教育活动中的客体

教育内容是学校基于一定社会生产力和科学技术的发展水平，向学生传授的知识和技能、灌输的思想和观点、培养的行为和习惯的总和。教育内容在学校中的具体表现形式是课程标准和教科书。教育内容的组成是丰富多彩的。从其涉及的范围来说，它包括人类社会各个领域的知识、经验和技能技巧；从其价值来说，它具有发展人的智慧、品德、体力、审美能力和劳动能力的重要作用；从其表现形态来说，它有物质的、符号的、精神的、行为的等不同类型。因此，我们不能把教育内容与学校的课程内容等同起来，也不能把教育内容仅看作教材。实际上，课程内容和教材包含在教育内容之中，教育内容的内涵和外延要比课程内容和教材丰富得多。一方面，教育内容是联系教育者和学习者的中介。它作为一种特殊的中介形式把教育者和学习者联系起来，通过教育内容难度的自然延伸，使学习者不断成长、发展。另一方面，最佳的教育内容是目的性与对象性的统一。教育内容作为联系教育者和学习者的中介，解决教育过程的基本矛盾，关键在于教育内容本身选编的科学性。因此，教育者要根据学习者的实际情况，安排教育的内容和进程，选择教育内容的难度，增减教育内容的分量，发掘教育内容的价值，最终达到目的性与对象性的统一。

### （四）教育手段——教育活动的基本条件

教育手段是指教育者将教育内容传授给学习者的过程中所借助的各种形式和所需要的条件的总和，它主要包括物质手段和精神手段。

物质手段主要是指开展教育活动所需要的一切物质条件，包括教育的活动场所和设施、教育媒体，以及教育辅助手段等。教育的活动场所和设施在学校中主要是指校舍、教室、操场、实验室、校办工厂、农场等及其内部的设备装置。教育媒体是指教育活动中教育者与学习者之间传递信息的工具，它是教育内容的载体，也是教育活动中其他信息的载体。同样的教育内容，可以使用不同的教育媒体。随着教育媒体的发展，教育活动的组织形式、方法、效果等都会发生变化。教育媒体包括多种形式，从最简单的实物、口头语言到图片、书面印刷物、录音磁带、录像带、电影、电视、多媒体教学设备等。可以说，教育媒体的形式随着人类科学技术的发展及教育活动的日趋普及化、个别化而越来越丰富多彩和综合化。

精神手段包括教育方法、教育途径。教育方法包括教育者的教法和学习者的学法。就教育者的教法而言，有语言的方法、直观的方法和实践的方法；就学习者的学法而言，有接受式学习和发现式学习两大类。

从以上我们对教育活动构成要素的分析中可以看出，教育者、学习者、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。其中，教育者和学习者是影响教育活动成效大小的决定性因素。对于教育者而言，其在教育活动中必须认真分析和研究三个客体：学习者、教育内容和教育手段。因为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学习者。对于学习者而言，其认识的客体主要是教育内容，其任务是在教育者的指导下，学习和掌握既定的教育内容，也就是将外在的客体转化为内在的精神财富。在这四个基本构成要素中，教育者与学习者之间的关系是最基本的关系，在教育活动中主要表

现为教与学的关系。教包含两层含义：传授知识、思想与引导学习者如何学习；学也包含两层含义：掌握人类积累起来的精神财富与学会如何学习。教与学之间的矛盾是教育活动的基本矛盾，教育者代表社会所提出的教育要求与学习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。

### 三、教育的基本形态

世界上任何事物都有一定的存在形式和状态，教育也不例外，它也有一定的形态。教育形态即教育存在的形式和状态。教育发展到当代，其层次、种类繁多，按照不同的标准可以划分为不同的种类。

#### （一）非制度化的教育与制度化的教育

根据教育系统自身形式化的程度，可以将教育形态划分为非制度化的教育与制度化的教育两种类型。

非制度化的教育是指那些没有能够形成相对独立的教育形式的教育。这种教育是与生产或生活高度一体化的，没有从日常的生产或生活中分离出来成为一种相对独立的社会机构及其制度化行为。学校产生之前的教育就属于这种非制度化的教育。然而，在人类的学校已经形成一个高度复杂网络的今天，非制度化的教育也仍然存在，只是它在个体发展和整个教育系统中所占的地位和所起的作用已经非常有限了。

制度化的教育是从非制度化的教育中演化而来的，是指由专门的教育人员、机构及其运行制度所构成的教育形态，是人类教育的高级形态。它的出现是人类教育文明的一大进步，也极大地推动了人类总体文明的进步。今天所谈论的种种教育和教育改革，基本上指的都是这种制度化的教育。

然而，比起非制度化的教育来说，制度化的教育也有其不足之处，因而引起了教育家们的批判，有的批判还非常激烈。美国教育家、非学校化运动的倡导者伊里奇在《非学校化社会》一书中指出，近代以来，人类所建立起来的以组织化、制度化和仪式化为主要特征的学校体系，总体上具有压制性、同质性和破坏性，妨碍了真正的学习和教育，不利于增强人类自我成长的责任心，是导致许多人“精神自杀”的根源。真正的教育应该是创造性的，依赖于对出乎意料的问题的好奇、对事物的想象，以及对生活本身的热爱。所有这些，都是现代学校所不能提供或满足的。因此，应该彻底颠覆制度化的现代学校教育及建立于其上的学校化社会，代之以教育网络和建立于其上的非学校化社会。面对这些批评，应该用更加理智的眼光来看待制度化的教育和对制度化教育的改革。

#### （二）实体教育与虚拟教育

依据教育活动的存在形式，教育形态可分为实体教育与虚拟教育两种形式。

实体教育就是具备承担教育者角色资格的人在具体的现实环境中对那些有学习需要的人的身心施加适当影响的活动。在实体教育中，教师与学生在真实的空间里面对面地交流。教师在教学时所运用的语言、展现的形体动作、设计的板书等都对学生产生影响。在

师生面对面的互动中,教师的治学态度、处事原则、价值观、世界观等均对学生产生着潜移默化的影响。教师以自身的人格魅力,在传输知识的同时,为学生树立了学习的榜样。这方面是虚拟教育无法代替的。虽然实体教育具有自己的优势和特色,但是在当今社会,它的缺陷也逐渐暴露出来。随着学习化社会的形成,人们已不再满足于仅仅接受青少年时期的学校教育,而是需要终身接受教育。在这种情况下,对于那些由于工作原因而不能到真实环境中接受教育的人来说,虚拟教育的作用和优势就大大超过了实体教育。

虚拟教育是一种与传统的教育形式相区别的新型教育形式。对于什么是虚拟教育,说法各不相同。有人认为虚拟教育是指任何一种发生在虚拟现实或虚拟教室中的学习过程;也有人认为虚拟教育是指因特网提供的教育服务,如网上课程、网上辅导、网上训练及职业发展和指导;还有人认为虚拟教育是 ICT 技术(信息和通信技术)在教育核心制度方面的应用。虚拟教育意味着教学活动可以在很大程度上脱离物理空间与时间的限制,是以当下的电子技术、信息技术和网络空间为媒介而展开的一种教育形态。它与实体教育刚好相对,其教育教学过程在这一系列虚拟化的教育环境,包括虚拟教室、虚拟实验室、虚拟校园、虚拟学社、虚拟图书馆等中进行。由此可见,虚拟教育的缺陷正是实体教育的优势所在,而虚拟教育的优势又是实体教育的局限所在,那么虚拟教育与实体教育应该有机地结合,实现优势互补,以给人类的教育带来新的活力和希望。实体教育中优良的学习环境、浓郁的学习氛围、融洽的师生关系、深厚的同学之情,是虚拟教学不能实现而只能进行模拟的。在信息社会,只有实体教育,或仅有虚拟教育,都是不可取的。所以,我们可以对未来的教育模式进行展望:虚拟教育不会完全取代实体教育,两种教育方式会相互渗透、融合发展。

### (三) 社会教育、家庭教育和学校教育

从教育活动的存在范围看,可以将教育形态划分为社会教育、家庭教育和学校教育三种类型。这种分法最早见于苏联的一些教育学著作中,我们一直沿用至今。

社会教育,从广义上讲是指影响个人身心发展的一切社会生活;狭义的则是指学校教育以外的一切文化教育机构或组织对青少年、儿童和成人进行的各种教育活动。社会教育作为一种教育形态,是伴随着人类社会的产生而产生的,原始社会人们定期举行的各种宗教仪式或者各种礼仪活动都具有社会教育的意义。从上述社会教育广义的含义看,社会教育实际上包括了家庭教育和学校教育,换言之,它将所有的教育形态包含在内。家庭是社会的一个细胞,当然属于社会生活,学校也不能脱离社会生活而独立存在,也是社会生活的一个组成部分。无论学校教育还是家庭教育,都是一种社会组织,是隶属于社会的,用“社会教育”一词似乎完全可以替代学校教育和家庭教育。此外,社会教育具有自愿性和自主性、伸缩性和灵活性、持久性和巩固性等特点。

家庭教育就是在家庭生活中,由家长对其子女实施的教育,即家长有意识地通过自己的言传身教和家庭生活实践,对子女施予一定教育影响的活动。当今社会,学校面临的问题越来越多,家庭教育就显得尤为重要。在某些国家和地区出现了“家庭学校”这种新型的教育方式。家庭教育的特点包括以下几个方面:第一,先导性。一个人最早接受的教育是家庭教育,第一个教育者是父母。家庭的生活环境和父母的言行举止,从小就对孩子产

生深远影响。第二,感染性。由于父母与子女之间存在着天然的血缘关系,情感的感染性就显得更为强烈。家长的好恶取舍常常决定着子女的行为举止。第三,权威性。血缘上的亲密关系和经济上的依赖性使子女对父母有着特殊的依恋和依赖感,再加上父母因其自身努力工作而被社会承认与尊重,有着丰富的阅历和经验等,都使得家长在子女心目中树立起高大、权威的形象。第四,针对性。孩子与父母接触的机会最多,相处的时间最长,因此父母能够全面而细致地了解自己的孩子,这样就使家庭教育比较容易做到因材施教。第五,终身性。家庭教育不仅使人在未成年时获益匪浅,而且在他长大成人、成家立业以后,由于父母与子女之间所具有的血缘关系,家庭教育依然在发生作用,父母永远是子女的老师。

学校教育即社会通过学校对受教育者的身心所施加的一种有目的、有计划、有组织的影响,以使受教育者发生预期变化的活动。学校教育作为一种独立的教育形态,具备以下几个特点:第一,较强的目的性、系统性和组织性。学校教育有特定的教育目的,有自己明确的教育方向,有自己的组织机构和相关的职能部门,具有严格的组织纪律性。第二,较强的可控性。学校教育的有目的、有计划、有组织地进行的,其教育途径、教育手段和教育媒介都受到一定部门和教育者的控制和掌握。第三,教育的专业性。学校教育是由专门的机构和专职人员承担的,学校的任务是培养人,这些人是取得入学资格的。第四,教育时空的集中性和效率性。课程设置、教材的编写都立足于浓缩人类文化知识的精华,专职教师运用科学合理的方法进行知识的传授,这些就使受教育者在相对短的时间里高效率地掌握文化知识及一定的道德观念,从而表现出较之于非正规教育的高效率。正是学校教育的这些特征,才使其成为一种主导性的现代教育形态。但是,自从学校产生以来,思想家们对于学校的批评也从没有中断过。他们的批评告诫我们:并不是所有的学校都有利于青少年一代的发展;为了一代又一代青少年的健康发展,必须不断对学校教育进行改革。

#### 四、教育的功能

教育的功能是指教育在与其内外环境相互作用时所表现出来的稳定的反应能力。它由教育的内部结构和属性决定,在与环境的相互作用中表现出来。教育既是一个相对独立的系统,又是一个复杂开放的系统。在系统内部,教育功能表现为教育对受教育者发展的影响作用,它由教育者通过教育影响作用于受教育者,从而促进其发展。从宏观角度考虑,教育作为社会的一个子系统,与人口、经济、政治、文化等其他系统共同构成完整的社会结构,通过对人口、经济、政治、文化等的作用而表现出影响社会发展的功能。教育功能依据不同的标准可以分为不同的类型。

##### (一) 依据教育作用的对象,教育功能可分为教育的个体功能与社会功能

教育的个体功能,又称为教育的本体功能或教育的固有功能,是指教育对个体发展的影响和作用,由教育要素的相互作用所决定。教育要素相互作用的性质影响着受教育者身心发展的方向和性质;教育要素相互作用的方式影响着受教育者身心发展可能达到的程度和水平。

教育的社会功能,又称为教育的工具功能,是教育的本体功能在社会结构中的衍生。教育对社会发展的功能,可以是教育对社会各个子系统直接的影响,也可以是教育通过培养人而对社会各个子系统产生间接的影响。教育的社会功能以个体功能为依据,没有教育的个体功能就谈不上教育的社会功能。

## (二) 依据教育作用的方向,教育功能可分为教育的正向功能和负向功能

教育的正向功能是指教育对个体和社会的积极促进作用。我们通常所说的教育功能主要是指教育的正向功能,而教育的负向功能是指教育对个体和社会所产生的阻碍作用或消极影响。它在现实生活中有很多表现,如因教育结构失调而造成的学生学非所用或大材小用,因一味追求考试成绩和升学率而造成的学生负担过重,等等。

世界上最早提出正向功能和负向功能这一对概念的是美国社会学家默顿。他认为正向功能有助于一个系统的适应或顺应,而负向功能则会削弱系统的适应或顺应。从正负两个方向来划分教育的功能是对教育功能认识的深化,有利于提醒或引导人们更科学、更全面地对待教育的改革和发展。

## (三) 依据教育作用的呈现形式,教育功能可分为显性功能和隐性功能

教育的显性功能是指教育在实际运行中所产生的与教育目的、任务和价值相符合的结果,如教育促进人的全面和谐发展、促进社会进步等。教育的隐性功能是指非预期的且具有较大隐藏性的功能,如不公正的教育复制了现有的社会关系,再现了社会的不平等。教育的显性功能与隐性功能是相对的,一旦隐性的潜在功能被有意识地开发,就会转变为显性功能。

日本学者柴野昌山运用默顿关于功能划分的理论,提出了学校教育功能的理论分析框架。他把学校的教育功能分为四大类,即显性正向功能、隐性正向功能、隐性负向功能、显性负向功能。柴野昌山还举例说明了这四类功能现象的存在。比如,考试及成绩报告单作为教师评价学生学习效果和强化学生学习欲望的工具,具有显性正向功能。但是,如果教师仅凭考试成绩来评价,学生便会产生书呆子型成就中心的偏向,此可谓隐性负向功能。又如,学校中的表扬制度及晨会之类的仪式性活动的本来目的只是帮助学生区分正误,但作为副产品,可能会出现增强学生对学校的归属意识、促进群体整合等预料外的结果,这种结果便是隐性正向功能。至于显性负向功能,学校一开始就竭力避免,学生群体的反学校、反教师的亚文化而导致的各种不良行为或越轨行为则属于显性负向功能。因此,我们在教育实践中必须考虑教育功能的各种可能性,努力争取正向的教育功能,并避免出现负向的教育功能。

## 第二节 教育的历史演进

教育是人类最古老的活动之一,它见证了人类的产生与发展,并在这一过程中不断演进。现在的根,深扎在过去,要认清教育的本质,就不能不探寻教育产生的源头。

## 一、教育的起源

关于教育的起源问题，一直是学者们共同关注的焦点问题。然而，由于教育起源于人类初创时期，历时弥久，缺乏直接的史料，至今依然没有形成定论。综合考察研究者们从不同角度提出的各种观点，可谓仁者见仁、智者见智。其中，比较典型的观点主要有四种：神话起源说、生物起源说、心理起源说和劳动起源说。

### （一）神话起源说

神话起源说是关于教育起源的最古老的观点。这种观点认为，教育与其他事物一样，都是由人格化的神（上帝或天）创造的，教育的目的就是体现神或天的意志，使人皈依于神或顺从于天。这种观点是错误的，是非科学的。之所以如此，主要是由于当时人们在人类社会起源问题上认识水平的局限。

### （二）生物起源说

生物起源说是教育学史上第一个正式提出的有关教育起源的学说，代表人物有法国的利托尔诺、英国的沛西·能、美国的桑代克。这种观点认为教育活动不仅存在于人类社会之中，而且存在于人类社会之外，甚至存在于动物界；人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展。生物起源说看到了人类教育与其他动物类似行为之间的相似性，比起神话起源说，这是一个很大的进步，标志着在教育起源问题上开始从神话解释转向科学解释，其根本错误在于没能区分人类教育行为与动物类似行为之间质的差别。

### （三）心理起源说

美国心理学家孟禄是心理起源说的代表人物。他从心理学观点出发，认为教育起源于儿童对成人的无意识模仿。心理起源说认为教育起源于原始社会中儿童对成人行为的无意识的模仿，也就是说这种模仿是遗传性的，是先天的而不是后天的。它的错误在于把全部教育都归于无意识状态下产生的模仿行为，不懂得人之所以成为人是有意识的本质规定，不懂得人的一切活动都是在意识支配下产生的目的性行为。

### （四）劳动起源说

劳动起源说又称社会起源说，它是在直接批判生物起源说和心理起源说的基础上，在马克思历史唯物主义的理论指导下形成的，苏联及我国的教育史学家和教育学家大都认可这一观点。劳动起源说的直接理论依据和方法论基础是恩格斯的著作《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》，其主要观点有：人类教育起源于劳动或劳动过程中所产生的需要；劳动为教育的产生提供了现实条件等。

劳动起源说自20世纪50年代由苏联传到我国，至20世纪80年代一直不容置疑。但从20世纪80年代初开始，有些研究者开始对劳动起源说提出了质疑。从目前已出现的否定劳动起源说的观点来看，批驳这一学说的主要论据是：劳动起源说是在错误理解恩格斯