

教育学新论

刘炎欣 蔡兆梅 刘琳 陈婷◎编著



四川大学出版社

教育学新论

刘炎欣 蔡兆梅 刘琳 陈婷◎编著



四川大学出版社

责任编辑:敬铃凌
责任校对:余 芳
封面设计:严春艳
责任印制:王 炜

图书在版编目(CIP)数据

教育学新论 / 刘炎欣等编著. —成都:四川大学出版社, 2017.7

ISBN 978-7-5690-1033-6

I. ①教… II. ①刘… III. ①教育学—教材
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 191968 号

书名 教育学新论
Jiaoyuxue Xinlun

编 著	刘炎欣 蔡兆梅 刘 琳 陈 婷
出 版	四川大学出版社
地 址	成都市一环路南一段 24 号 (610065)
发 行	四川大学出版社
书 号	ISBN 978-7-5690-1033-6
印 刷	四川盛图彩色印刷有限公司
成品尺寸	170 mm×240 mm
印 张	21.75
字 数	450 千字
版 次	2017 年 7 月第 1 版
印 次	2017 年 7 月第 1 次印刷
定 价	80.00 元



版权所有◆侵权必究

◆读者邮购本书,请与本社发行科联系。

电话:(028)85408408/(028)85401670/
(028)85408023 邮政编码:610065

◆本社图书如有印装质量问题,请
寄回出版社调换。

◆网址:<http://www.scupress.net>

前言

教育学是研究教育现象和教育问题、揭示教育规律的一门科学。从其体例而言，一般可分为理论教育学和实践教育学两个范畴。理论教育学，也即教育原理，是研究教育的一般规律、教育目的、教育功能、教育原则、教育制度等，揭示教育的发展规律及其功用的科学，既要回答“教育是什么”的科学问题，也要回答“教育应该是什么”的价值规范及其取向问题；而实践教育学主要探讨教师“如何教”和“如何做”的具体问题，以教学、教师、学生、师生关系等为主要内容，研究教师培养的实践机制和发展路径，将教育理论成果以实践取向的形式呈现给教育者，为教育者的教学行动提供实践指南，为现实的教育教学情景提供具体的实证知识，是教育学理论的实践总结及运用。

教育理论与教育实践的关系一直是教育的核心问题。早在古希腊时期，亚里士多德就对此作了区分。他认为，科学理论是了解特定的现象、探究现象产生的原理与原因的学术，它是一种最高级、最普遍的知识。而实践理论是以实用为目的而探求的知识或经验。涂尔干在《教育学的性质和方法》一文中指出，人们可能从科学和实践两种不同的层面来思考教育。就科学层面而言，所做的尝试是描述和解释“是什么”和“曾经是什么”的问题，其结果形成了科学理论；从实践层面而言，所做的尝试是确立“应该做什么”和“应该怎么做”的问题，主要着眼于规范指导和行动准则，其尝试的结果是实践理论。涂尔干把科学的教育理论称为“教育科学”，把实践教育理论称为“教育学”。“教育学”（实践教育理论）的目的在于为教育者的活动提供指导思想，而不是对各种教育体系做科学的研究。

笔者在多年的教学实践中一直尝试解决教育理论与教育实践的有效融合问题，试图为教师教育专业的学生从理论构建和实践培养两个层面奠定良好的素养，为他们未来从事教育工作打下良好的基础。基于这样的思考，本书从理论与实践两个维度布局谋篇，立足于教育学的学科特点，围绕教育学的概念、教育学的研究对象、教育学的功能、教育学的研究方法等方面进行深入研究，同时对教育教学的实践问题进行探讨，力图为学习者提供实践指导。在编写中坚持如下指

导思想：以教育学的基本理论和基本原理为基础，沿着教育的社会功能和人的发展功能两条线索，有效地揭示教育在社会发展和人的发展之间的辩证关系，把教育满足社会发展的需要和满足人的发展的需要结合起来；同时坚持实践教育学的理念，从教育教学实践的角度设计了备课与说课、上课与课堂管理、教学评价、听课、评课、教学反思、校本教研、教学反思等内容，力图从理论与实践两个维度形成既有深厚理论阐释又有实践操作指导的教育学专著。全书共七编十一章，具体内容如下：第一章，教育学学科概论；第二章，学生论；第三章，教师论；第四章，教育功能及类型；第五章，教育目的概论；第六章，我国的教育目的；第七章，教育制度；第八章，教学理论及课堂实践策略；第九章，备课与说课；第十章，上课与课堂管理；第十一章，教学评价。

本书既忠诚于教育学的研究视域，围绕教育学的核心内容布局谋篇，又不拘泥于传统圭臬，体现创新性，突出教育学的理论性、实践性和指导性，既可以是大学学生的良好教材，也可以是各级教育工作者的案头书，适于作为师范院校教师教育培养、在职教师培训以及教育工作者学习的教学用书或参考书。

笔者于2004年涉足于教育学领域的学习，先后跟随青海师范大学前校长何波教授、西北师范大学继续教育学院院长刘旭东教授读完了硕士、博士，后有幸结识内江师范学院院长陈理宣教授，我们建立了亦师亦友的学术关系，他深厚的学术底蕴和宽厚仁慈的思想品质永远激励着我不断进取。承蒙他的金针度人、玉汝于成，我在学术道路上跑步前进，在此表示诚恳感谢！也非常感谢四川大学出版社敬铃凌老师对本书出版的辛苦付出！本书的出版，凝结着前辈和老师们的心血和汗水，在此表达诚挚谢意！对于书中引用文献的相关作者，一并表示感谢！

本书由刘炎欣、蔡兆梅、刘琳、陈婷编著，具体写作分工如下：刘炎欣负责第一、第二章，共约4万字；蔡兆梅负责第三、第六、第九、第十章，共约13万字；刘琳负责第四、第五、第十一章，共约12万字，陈婷负责第七、第八章，共约4万字。全书由刘炎欣统稿。

由于水平有限，书中的错误和不妥难免，恳请学界同仁和前辈方家不吝赐教。

刘炎欣

2017年1月18日于沱江清居宅

目录

CONTENTS

第一编 学科篇

第一章 教育学学科概述	002
第一节 教育	002
第二节 教育学及其研究对象	026

第二编 要素篇

第二章 学生论	043
第一节 学生发展的阶段性特征	043
第二节 学生发展的主体性特征	049
第三章 教师论	053
第一节 教师职业	053
第二节 教师专业发展	061
第三节 教师教育	074

第三编 功能篇

第四章 教育的功能及其类型	084
第一节 教育功能概述	084
第二节 教育与人的发展	088
第三节 教育与社会的发展	097

第四编 目的篇

第五章 教育目的概论	114
第一节 教育目的的类型与功能	114
第二节 教育目的的属性与意义	126
第三节 教育目的的选择与确立	131
第四节 培养目标与教学目标	147

第六章 我国的教育目的	153
第一节 我国教育目的及精神实质	153
第二节 我国教育目的的层次结构与内容构成	157
第三节 确定我国教育目的的价值取向	159

第五编 制度篇

第七章 教育制度	163
第一节 教育制度概述	163
第二节 教育制度的历史沿革	165
第三节 教育制度的发展趋势	171
第四节 我国教育制度	178

第六编 教学篇

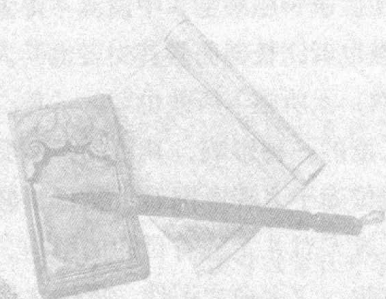
第八章 教学理论及其课堂实践策略	182
第一节 教学理论的范型及其实践意义	182
第二节 学习理论的比较分析	196

第七编 实践篇

第九章 备课与说课	206
第一节 备课	206
第二节 说课	224
第十章 上课与课堂管理	238
第一节 上课	238
第二节 课堂管理	268
第十一章 教学评价	290
第一节 教学评价概述	290
第二节 听课与评课	299
第三节 教学反思	305
第四节 校本教研	316

参考文献	337
------	-----

第一编 学科篇



第一章 教育学学科概述

教育是培养人的社会实践活动，是传递生产生活经验、传承社会文化的基本途径。教育学是有关教育的理论研究，是对教育活动和教育实践的理性认识，是研究教育现象和教育问题，揭示教育规律的一门科学，它为未来从事教育事业的教育者提供理论和方法指导。教育随着社会的发展有了两种形态：专门化的学校教育和依然在生产劳动过程中进行的非学校教育。教育要素是决定教育发展的内在条件，就教育实践活动而言，教育要素包括教育者、受教育者和教育影响。

第一节 教育

一、教育的含义

自有人类，便有教育。教育是人类社会实践活动的产物。但对教育是什么的问题，一直存在各种纷争和歧义。经典的教育概念的表述是：教育有广义和狭义之分。从广义上说，凡是增进人们的知识和技能，影响人们的思想观念的活动，都具有教育作用。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，即由专职人员和专门教育机构根据一定的社会要求，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，促使他们朝着期望方向变化的活动。

探寻“教”与“育”这两个字的词源，在我国最早出现在甲骨文中。“教”在甲骨文中像有人在旁执鞭演卜，训导小孩学习的形象；“育”在甲骨文中像妇女育子之形。在先秦古籍中，大都只用一个“教”字来论述教育。我国古代的思想家荀子（约前313—前238）将其解释为“以善先人者谓之教”。而最早将“教”“育”二字用在一起的是孟子（约前372—前289），他在《孟子·尽心上》中说，“得天下英才而教育之，三乐也”，在《学记》则说，“教也者，长善而救其失者也”。东汉学者许慎在《说文解字》一书中将其解释为“教，上所施下所效也”，“育，养子使作善也”，可以理解为是上对下、成人对儿童的一种影响，其目的是使受教育者成善，其手段是模仿。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（臣民、子女、学生等）、成人对儿童的有目的的影响。而我国古典名著《中庸》对教育的界定则更进了一步，“天命之谓性，率性之谓

道，修道之谓教”，揭示了教育与人性之间的关系。《中国大百科全书·教育卷》中认为：“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。”¹“教育（education）是传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为：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、有计划地培养一定社会（或阶级）所需要的人的活动。”²

在西方国家，“教育”一词，英文为education，法文为éducation、enseignement，德文为erziehung，概由拉丁语eduiere演变而来。拉丁语的eduiere又是从动词educere变成的，该词首的“e”在拉丁语中有“出”的意思，该词中的“ducere”有“引”的意思。因而，“教育”一词含有“引出”的意思。而西方先哲关于“教育”概念的述说更有启发意义。古希腊哲学家柏拉图说：“教育就是灵魂的转向。”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。”裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi, 1746—1827）认为：“教育的目的在于发展人的一切天赋力量和能力。”³法国著名社会学家涂尔干则认为：“教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于，使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展，以适应整个社会在总体上对儿童的要求，并适应儿童将来所处的特定环境的要求。”⁴《美利坚百科全书》指出：“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。”⁵如果我们继续寻找，还可以列举出更多关于教育概念的不同理解和表述。

19世纪末，法国哲学家、社会学家雷徒诺在《各人种的教育演化》一书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，并对其加以不断改变和演进。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。类似的观点也能从我国已有的译本、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

- 1 董纯才等：《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。
- 2 顾明远：《教育大辞典（合编本）》，上海教育出版社1998年版，第725页。
- 3 曹孚：《外国教育史》，人民教育出版社1979年版，第124，159页。
- 4 张人杰：《国外教育社会学基本文选》，华东师范大学出版社1989年版，第9页。
- 5 叶澜：《教育概论》，人民教育出版社1991年版，第7页。

型”。并由此推断，很多时候人类在很多教育上的努力之所以没有效果，也许正是因为忽视了人类与动物的一致性。此类观点虽然在中华人民共和国成立后出版的教育学科书中不受赞同，但近年来我们仍然可以看到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。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种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。”尽管这是在谈教育的起源问题，但实际上却涉及教育是否只为人类社会所特有的问题。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，至少应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。

首先，所谓动物的“教育”，其实质只是一种低等动物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。正如马克思所指出的那样：“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己的生命活动区别开来。它就是这种生命活动。”把人跟动物的活动直接区别开来的是人类活动的目的性、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，人也有自然的生物本能属性，教育一定是遵从人的生物属性规律进行的，但人的主要属性是社会属性，教育是完成人的社会化的主要手段，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“个体”经验的“类”化，并将类经验积累起来向他人传递的能力。“它们不能为同类的共同利益和方便做出任何贡献。”因此，动物的“教育”只停留在第一信号系统的水平上，局限于动物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。“人则不同，各种各样的才能和生活方式可以相互利用，因为人能够把各种不同的产品汇集成一个共同的资源。”人通过语言和其他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。人类教育传递的是人类社会共同体积累的经验，不只是个体的直接经验，这些经验是人类智慧的结晶，是其他任何一种高等动物都无法比拟的。

最后，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。

让我们来分析一下两种关于教育最广义的定义。

《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。”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20世纪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。”上述教育定义一般称为广义的教育，与此相对应的是狭义的教育，即学校教育。

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，学校教育是有目的，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，学校教育是由专门的机构和专职人员承担的，学校的任务是专门培养人，这些人是取得了入学资格的。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。但狭义的教育并不限于学校教育，目前的函授教育、刊授教育也属于此类。

最后需要指出的是，教育的概念是对教育活动的概括。因此，它不是一成不变的，而是随着教育活动的变化、发展而变化的，也是随着人对教育活动认识的深化而变化的。

二、教育的构成要素

从对教育概念的分析中，对什么是教育产生了一个大致的认识，依据这种认识，接下来进一步分析由哪些成分构成了教育，或者说，构成教育的要素有哪些？

陈桂生教授对近代西方教育史上教育的构成要素作了分析，并认为对于教育过程的要素多数学者持三因素说，即教师、学生和介于两者之间的中介，学者间分歧在于中介因素的认识差异。例如，卢梭把这种中介因素认定为事物，美国教育家格雷戈认定为功课、教材，德国文化教育学派认定为陶冶材料。我国近代对教育要素的较早分析，可见于1928年《中国教育词典》中的“教育之要素”条目。该条目指出，教育要素有人员、物品、场所三者，其中人员包括教师、学生，物品即教育之材料，场所即教育活动的地方和设备。1978年以来，由南京师范大学教育系编写的《教育学》率先从分析教育的构成要素入手，揭示教育的本质和规律。该书把教育的构成要素分解为受教育者、教育者和教育影响，认为受教育者是教育实践活动的对象，教育者是教育实践活动的主体，教育影响是教育实践活动的手段。叶澜教授在《教育概论》中指出，教育的基本要素包括教育者与受教育者、教育内容与教育物资，其中教育者与受教育者是复合主体，教育内容是教育活动中的纯客体，教育

物资是进入教育过程的各种物质资源。陈桂生教授在其《教育原理》中参照马克思对劳动过程的分解,提出简单教育过程的三要素,即教育者的有目的活动、教育对象(受教育者)、作为教育者与教育对象联系中介的“教育资料”,并认为教育者与受教育者构成教育过程中的两极——教育主体与客体。

在日常生活中,常常会听到这样一个词语——自我教育,概指人为了提高自身素质,有意识地加强学习、反省,从而使自身得到一定发展的过程。那么,自我教育是不是一种教育活动呢?与此相关,自学或者明确知道的学习,能否称之为教育呢?对这两个问题的回答,直接涉及对教育自身所包含要素的解析。

对教育无论做什么样的界说,似乎都会承认教育是离不开“教”与“学”两方面的。《说文解字》曾对教育作了如下解释:“教,上所施下所效也”;“育,养子使作善也”。在教育活动中,教育由施教者与受教者双方共同构成,这一点是颇为明显的。教育活动总是在教育者与受教育者之间展开的,任何单方面的活动,都不能称之为教育。如果教育者虽“好为人师”,但教育对象“主动”接受“教育”,此时教育活动就不能说是真正展开了,真正意义上的教育者与受教育者并不存在,教育活动也就不存在了。按照这样一个理解,上面所说的“自我教育”和没有明确指导的“学习”,都不应归入教育之列。

由此可见,教育在其构成上,至少存在着这样两个因素——教育者和受教育者(即教育主体和教育客体)。但是,只有这两者似乎还不够,教育者与受教育者,只是一种角色或者说身份,他们要形成一种教育活动,还需要借助于一定的条件,例如需依据一定的目的,采用各种各样的方式,传递一定的内容等,这些也是必不可少的。因此,构成教育活动的基本要素是:教育者、受教育者、教育内容与教育中介。下面将分别阐明各要素的内涵、特点,以及它们在教育活动中的地位、作用和相互关系等。

(一) 教育者和受教育者

教育活动是由“教”与“学”两类相互依存的活动构成的。教育者与受教育者是教育活动中人的因素。凡是在教育活动中承担教的责任(包括直接承担者和间接承担者)和施加教育影响的人都是教育者。从广义教育来看,教育者包括各级教育管理人员、专职和兼职的教师、校外教育机构的工作人员、家长等,在有明确目的、独立进行的自学活动中,受教育者自己教育自己,因而也承担着部分教育者的责任。从学校教育来看,教育者主要是指具有一定资格的专职教师和相对固定的兼职教师。由于教育者的任务是研究教育的目的、内容、方法、过程和形式,在教育活动中,他们处于领导、控制和执教的地位。但是,这一地位并不是教育成效的可靠保证,只有在受教育者接受了教育者的要求并付出努力

后，要求才能转化为现实。

在传统的观念中，教育者一般是指年长的一代或专门从事教育工作的人员。因为在传统社会里，信息传播单一、封闭，年长一代和教师具有较多的知识，他们相对于青少年儿童来说，是唯一的知识源，这种代代相传的教育是一种典型的“后喻文化”（post-figurative culture）现象，表现为“未来重复过去”，教育就是青少年儿童对成年人文化的“复制”和延续。现代社会中，信息资源丰富，而且获取信息的渠道也不再是教师和教材；年长一代和教师的知识权威被打破，加之社会飞速发展，年长一代的经验已失去了被模仿的价值，儿童面临一个完全未知的因而也无法掌握的未来，并且年轻人的知识经验有许多不为年长者所知，这就发生了年长者或教师向孩子、学生学习的情况，这就是现代社会的“前喻文化”（pre-figurative culture）现象。所以，现代社会，很难说谁是固定的教育者，教育者和受教育者因不同的知识经验而具有易变性和相对性。

凡是在教育活动中承担学习责任和接受教育的人都是受教育者。在广义教育中，几乎任何人都可能成为受教育者，只要他是因缺少点什么在向别人学习。在学校教育中，受教育者是获得入学资格的相对固定的对象——学生。在教育活动中，相对于教育者，受教育者处于被领导、被控制和受教的地位。只有受教育者把外部要求转化为自己的学习、成长需求时，或者善于做出自己的选择时，他才能成为自己学习的主人。

人是自由的，受教育者在教育过程中也应该是自由的。这种自由依次表现为三个层面。教育以自由为出发点，首先是要受教育者具有独立性和自主性。人只有成为独立自主的人，才会有主体性，才会有自由。相反，一个人被陈规陋矩所束缚，被外界影响所牵制，便会失去自由，沦为工具和奴隶。人受外力所奴役、折磨和遏制，就谈不上主动的发展。其次，自由的教育过程必须使受教育者具有自觉性和能动性。教育的过程假若不为外力所驱使，就必须成为受教育者的一种自觉、自愿的活动，这是人的活动的意向，在活动过程中，要具有克服困难、不断进取的能动性。舍此，教育就不会是人的教育，“灌输式的传授方法，由于缺乏学习者所表现出的机智性和自愿性，而被排除在教育之外了”。“以自由活动反对外部纪律”，这是杜威给教育的一个基本原则。最后，自由的教育过程以创造性为受教育者在教育过程中的根本特征。“训练”与“教”是两个不同的含义：训练重在让受训者重复地练习，以掌握某种技能；“教”是对人的潜能的引发，引发的不是外在的教师交给的东西，而是自己的“内心”。“内心”的东西，是自己的，自己创造的。不仅超越了外在的事物本身，而且也超越了自身的认识。创造性不是训练的结果，也不是中国传统意义上“教”的结果，而是培养的结果。教育不是copy或“克隆”知识、技能，也不是再现“教师”一样的人，而在于人内心的生长和创造性的生发，

这才是自由的内在要求，也是教育的根本追求。

由此可见，决定谁是教育者、谁是受教育者的关键是个人在教育活动中所处的地位和承担的任务，而不是个人的年龄、性别和职位。决定个人在教育活动中地位的自身因素又在于他的相对发展水平。一般来说，在身心发展各方面，或者某些因素甚至某一方面水平相对较高的一方，就可能成为教育者。另一方则成为受教育者。对于学校来说，教育者的资格须以一定的形式得到社会承认，他们承担着社会委托的教育学生的任务。

在教育活动中，教育者与受教育者是人的因素中不可分割的两个方面。他们之间有着十分复杂的相互关系。

首先，教育者与受教育者的地位有一定的相对性。我们以学校教育为例。在每一个教育活动的全过程中，学生从总体上相对教师来说是受教育者，但是每一个学生不一定在一切方面都不如教师。而且，经过一段时间的学习学生也可能超过教师，即所谓青出于蓝而胜于蓝，生未必不如师，这就意味着教师也可能向学生学习。学生群体中的每个人各有长处，学习速度有快有慢，效果有好有坏，他们可以互教互学。而且当学生具有较强的自我教育的意识和能力时，各自也经常扮演着教育自己的教育者的角色。教育者与受教育者地位具有一定的相对性，这是两者关系复杂性的表现之一。

教育者与受教育者相互关系的复杂性还表现为：尽管他们在教育活动中承担的任务不同，但相对于教育活动的其他基本因素，他们都处于主体地位。就教育者与受教育者的相互关系来说，他们互为主客体，互为存在的条件。而就每方自身来说，在教育过程中，从不同的角度看，各自同时是这一活动的主体，又是另一活动的客体。

在教育活动中，教育者和受教育者尽管承担的任务不同，但都是教育活动的承担者，都处于主体的地位。他们的共同客体是教育内容，即主体活动指向的共同对象。又因为在教育活动中，教育者与受教育者的活动是密切联系、相互影响、共时交织或前后相干的，因此，应该把教育者与受教育者称为教育活动的复合主体，而不是平行的双主体。

此外，在教育活动内部，存在着教与学两种活动，在教的活动中，教育者是活动的承担者，受教育者是他认识、塑造的对象，是客体，也是他开展活动的必不可少的条件。相反，在学的活动中，受教育者是学的主体，教育者却成了学习者学习所必须的条件和客体之一。因此，在复合主体的内部又呈现出互为主客体和条件的复杂关系。

（二）教育内容

教育内容是教育活动中教育者与受教育者共同认识、掌握、运用的对象，是教育活动中的纯客体。它是教育过程中传递的信息的主要组成部分，但不是全部。不难理解，没有教育内容，教育活动同样不能进行。

教育内容的组成十分丰富多彩，从其涉及的范围来说，包括人类社会各种领域的知识、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等方面的作用；就其表现形态来说，有物质的、符号的、精神的、行为的。因此，不要把教育内容与学校课程所包含的内容等同起来，更不要把教育内容看作就是教材，后者被包含在前者之中，前者的内涵与外延要比后者丰富多彩得多。由于教育活动的多样性和各类教育活动具体教育目标的不同，教育内容有着各种不同类型的组合。

一般来说，学校教育比起非学校教育来说，在内容上更注意全面性和系统性，更注意目的与内容之间的吻合。学校教育内容与其他认识活动或实践活动中的客体比较起来，有下列几个显著的特点：

第一，学校教育内容具有明确的目的性和预定性。学校教育的目的决定了内容，而不是相反。学校、教师要培养怎样的人，希望学生在哪些方面得到发展，就必须选择相应的内容。而且这些内容中最基本的和大量的是在教育活动进行前就选择好的，并不是随机捕捉到的或偶然决定的。在不是以影响人的身心发展为直接目标的其他活动中，虽然也会产生教育的影响，但这种影响是偶发的，并非预先确定的。

第二，学校教育内容不仅具有一般的认识价值，而且具有社会性的价值。学校要求学生掌握的教育内容，不仅是为了认识世界和参加社会实践，而且是为了把人类共创的和共有的、长期积累而形成的重要的知识与经验，转化为受教育者个体的知识、经验、智慧、能力、品德、信念和行为等，以促进个体的发展，保证人类社会的延续和发展。因此，在选择教育内容时必然要考虑到两种价值标准，而不是只考虑其认识的价值。而在其他的社会实践中，完成实践任务本身是主要的，所以，认识实践对象是活动的主要任务。以上两点体现了学校教育内容与其他认识活动、实践活动中的客体的区别。

第三，学校教育内容被两个处于不同地位而又密切联系的主体共同利用。在学校教育活动中，教师虽然对教育内容是已知的，但他还必须从教的角度，即从如何使学生掌握、运用并转化为学生个人成长的角度重新研究、掌握和运用教育内容，以实现教育目的。学生对教育内容是未知的或知之不多、知之不系统的。他对教育内容的掌握是为了认识世界，促进自己的成长。因此，学校教育内容的组成与结构

必须顾及教与学两方面的可能与需要。

第四，学校教育内容在教与学的两种活动中，分别与学生、教师组成复合客体。在教的过程中，教师把教育内容与学生都作为对象来处理，两者构成复合客体；而后，又把学生作为实施对象，把内容作为中介，开展教的工作。在学的过程中，学生则把教学内容与教师作为自己的学习对象，它们又构成了一组复合客体。这一特点反映了教育内容与教育中两个主体的不同相互关系。

关于教育内容，还有必要强调的是：在教育目的确定以后，精心选择和设计教育内容，是学校教育活动取得成效的重要保证。如果教育内容事先选择、设计得好，教师可以把更多的精力集中到怎样教和掌握、研究教育过程的动态变化，研究教育对象上去。否则，教师就要花很大的精力去寻找教育内容，去“找米下锅”，这势必会影响教育质量。但是，这并不是说教师与选择、设计教育内容无关。相反，教师在教育实践中要根据自己教育对象的实际情况，不断丰富、修改教育内容，教育者负有提高教育内容质量的责任。此外，好的教育内容能否达到好的教育效果，还取决于教育主体作用的发挥。因此，教育者认识教育内容的特点，掌握其内在价值，无论对于提高教育内容的质量还是提高运用教育内容的水平、充分发挥教育内容的价值都是重要的。

（三）教育中介

教育中介是教育者与受教育者进行教育活动时所依赖的一切事物的总和。它包括物质中介和非物质中介。

教育的物质中介主要包括进入教育过程的各种物质资源。根据这些物质资源在教育中的不同作用，可以把它们分为教育的活动场所与设施、教育媒体以及教育辅助手段三大类。这是教育活动中物的要素。

作为一种活动的教育，不可能没有空间和必要的设施，尽管空间的大小、类型，设施的齐缺程度、高低水平可以各异。

教育的活动场所与设施在学校中主要指校舍、教室、操场、实验室、校办工厂、农场等以及内部的设备装置。从教育活动的理想模式看来，在这些方面有一定的客观标准（这个标准也是随时代而变化的）。但在现实中，不可能所有学校都达到标准。生产发达水平不同、富裕程度不同的国家以及政府、国家对教育事业的认识与态度不同，使这方面的差距很大。即使在同一国家中，不同地区、城市与农村差距也很大。在学校以外的教育活动中，同样需要一定的场所与设施。如在家庭中，孩子有没有自己学习的空间、书桌等，对学习效果会产生影响。

与其他社会活动中的场所与设施相比，学校活动场所与设施的特殊性在于：它不仅反映了一个国家的经济、技术发展水平，反映了国家或人民、民族对教育的