



普通高等教育精品教材
普通高等教育“十一五”国家级规划教材
高等师范院校公共课教育学教材

教育学基础

JIAOYUXUE JICHU

全国十二所重点师范大学联合编写

第2版



教育科学出版社
Educational Science Publishing House



普通高等教育精品教材
普通高等教育“十一五”国家级规划教材
高等师范院校公共课教育学教材

教育学基础

JIAOYU XUE JICHU

全国十二所重点师范大学联合编写 第2版

教育科学出版社
· 北 京 ·

© 教育科学出版社
版权所有 违者必究

责任编辑 韩敬波
版式设计 尹明好
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

教育学基础 / 全国十二所重点师范大学联合编写. —2 版.
北京: 教育科学出版社, 2008. 12(2010. 1 重印)
普通高等教育精品教材
普通高等教育“十一五”国家级规划教材
高等师范院校公共课教育学教材
ISBN 978 - 7 - 5041 - 4082 - 1

I. 教… II. 全… III. 教育学—师范大学—教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 120546 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989374
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心	版 次	2002 年 7 月第 1 版
印 刷	保定市中国画美凯印刷有限公司		2008 年 12 月第 2 版
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	印 次	2010 年 1 月第 27 次印刷
印 张	25.75	印 数	605 001—695 000 册
字 数	550 千	定 价	30.00 元

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

编 委 会

编 委：	北京师范大学教育学院院长、教授	张斌贤
	华东师范大学教育科学学院院长、教授	丁钢/陈玉琨
	东北师范大学教育科学学院院长、教授	马云鹏
	华中师范大学教育学院院长、教授	涂艳国/范先佐
	西南大学教育学院院长、教授	靳玉乐
	陕西师范大学教育学院院长、教授	郝文武/李国庆
	西北师范大学教育学院院长、教授	李瑾瑜/万明钢
	南京师范大学副校长、教授	吴康宁
	福建师范大学副校长、教授	黄汉升
	湖南师范大学教育科学学院院长、教授	彭运石/周庆元
	山东师范大学副校长、教授	戚万学
	广西师范大学教育科学学院院长、教授	高金岭

编写人员：	北京师范大学教育系教授	石中英
	华东师范大学教育系教授	马和民
	东北师范大学教育系教授	赵宏义
	华中师范大学教育系教授	涂艳国
	西南大学教育系教授	徐 辉
	陕西师范大学教育系教授	张立昌
	陕西师范大学教育系教授	陈晓端
	西北师范大学教育系教授	李瑾瑜
	南京师范大学教育系教授	冯建军
	福建师范大学教育系教授	王 晞
	原湖南师范大学、现首都师范大学教育系教授	田汉族
	山东师范大学教育系教授	魏 薇
	原广西师范大学、现华中科技大学教育科学研究院教授	周 艳

策 划：	中央教育科学研究所研究员	曾天山
	教育科学出版社编审	祖 晶

编写说明

教材建设是教学改革的核心,在高等师范院校(教育学院)开设公共课教育学,是提高师范生(进修教师)自身素质,进而适应教师专业化发展需要的根本措施之一。但据一些院校的调查,学生普遍对公共课教育学缺乏兴趣。其主要原因之一就是:教材陈旧,跟不上时代的步伐;内容枯燥,激不起学习动机;学科本位思想严重,脱离学生实际和社会发展的需求。因此,能否编写出受到学生、教师欢迎的优秀教育学公共课教材,是教育学公共课教学改革的当务之急。

有鉴于此,全国十二所重点师范大学教育科学学院(教育学院)根据教育部高教司有关高师课程改革的精神,结合公共课教育学的调查研究情况,于2000年底开始策划组织高等师范院校公共课教材的编写工作。2001年6月,全国十二所重点师范大学的教育学专家、教师在北京召开了“高等师范院校公共课教育学教材”研讨会。会上,大家认真交流了各校教育学公共课教材的使用现状,深刻分析了现有高等师范院校公共课教育学教材的特色与不足,在充分汲取现有一些优秀教材营养的基础上,初步拟订了《教育学基础》的编写提纲和编写体例。会后,在广泛听取专家学者意见的基础上,又对编写提纲和体例进行了反复修改和完善,力图使教材体系新颖、结构合理,内容充分反映时代特点及国外同类教材之优点,科学性、研究性、应用性、实用性和趣味性有机结合,有助于提升教育学学科的公众形象。

《教育学基础》由各师范大学教育科学学院(教育学院)院长或主管教学的副校长任编委,参与教材编写者均为各师范大学教育系优秀的中青年学者。全书共12章,即第一章“教育与教育学”(由北京师范大学教授石中英撰写)、第二章“教育功能”(由南京师范大学教授冯建军撰写)、第三章“教育目的”(由东北师范大学教授赵宏义撰写)、第四章“教育制度”(由华中师范大学教授涂艳国撰写)、第五章“教师与学生”(由原湖南师范大学、现首都师范大学教授田汉族撰写)、第六章“课程”(由原广西师范大学、现华中科技大学教授周艳撰写)、第七章“课堂教学”(由陕西师范大学教授张立昌和陈晓端撰写)、第八章“学校教育与学生生活”(由华东师范大学教授马和民撰写,华东师范大学博士、河南师范大学副教授刘晓红参与本版修订)、第九章“班级管理与班主任工作”(由山东师范大学教授魏薇撰写)、第十章“学生评价”(由福建师范大学教授王晞撰写)、第十一章“教师的教育研究”(由西北师范大学教授李瑾瑜撰写)、第十二章“教育改革与发展”(由西南大学教授徐辉撰写)。

每一章的写作体例为【内容摘要】、【学习目标】、【关键词】、【正文】、【主要结论与启示】、【学习评价】、【学术动态】、【参考文献】。其中,【内容摘要】旨在让学生对本章内容有

概观了解,并与之前所学内容相衔接。【学习目标】旨在说明本章学习所要达到的基本指标。【关键词】旨在提炼出反映本章写作脉络的重要词语。【正文】注意内容的科学性、语言的通俗性。在具体行文过程中,兼顾学科、学生发展、社会需求三者的和谐统一,注意理论性和应用性相结合,基本理论与经典实验相呼应。另外,注意吸收国内外一些最新的研究成果,以体现教材的时代性。除文字形式外,还引证一些相关的数据、图表等,以增加教材的可读性。【主要结论与启示】旨在概括出本章的精华,强化学生对重点内容的掌握,并学会学以致用。【学习评价】旨在帮助学生消化理解本章的主要内容,明确不同教学目标的教学要求,确定重点。【学术动态】旨在提出本领域内正在研究的热点问题及现状,体现研究性学习的特点,以培养大学生自主学习的意识和主动探究的能力。【参考文献】列出了与有关章节相关的有影响的中外图书及文章,以满足大学生拓宽学习视野、深入研究的愿望。

我们期待着这本由全国十二所重点师范大学教育学教学、科研骨干力量来共同完成的教育学公共课教材,能较好地反映国内教育学教学、研究的先进水平,满足国内高等师范院校师生对优秀公共课教育学教材的需求,给国内高等师范院校教育学公共课教学带来新的气息与活力。当然,我们也深知,要使教材达到这样的水平难度是相当大的。所以,我们竭尽全力完成的这一成果,能否得到读者的认可和喜爱,还有待于时间的检验。在此,我们真诚地欢迎所有使用本教材的老师、学生提出您的宝贵意见,我们将本着虚心学习、合理吸收的原则,不断改进,最终使这一凝聚着国内十二所重点师范大学教育科学学院(教育学院)集体智慧的教材,能够成为优秀之作,为提高高等师范院校公共课教育学的教学质量做出贡献。

本书不仅可以作为高等师范院校学生的教材,也可以作为各级各类教育学院、教师进修学校接受继续教育的中小学教师,以及接受研究生课程班、教育学函授班培训的学员的教材。

2002年,本书被确定为“普通高等教育‘十五’国家级规划教材”。2006年,本书被确定为“普通高等教育‘十一五’国家级规划教材”。2009年11月,本书被确定为“普通高等教育精品教材”。

尤其令人欣慰的是,本书自2002年出版以来,先后有上百所高校选用,已累计发行69万册,成为同类教材中的佼佼者。为了不辜负广大高校师生对该教材的厚爱,更好地满足教学的需求,本着“突出特色,改进不足,打造精品”的精神,我们对教材进行了科学严谨的修订。修订后的教材,力图体系更合理,表述更清楚,更全面地吸纳当代教育学教学与研究领域的新成果。为此,我们恳请所有使用该教材的师生提出宝贵意见,对此,我们将予以高度重视,合理采纳,以期进一步提高教材质量。

编者

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	10
第三节 教育学的产生与发展	16
第四节 教育学的价值	24
第二章 教育功能	30
第一节 教育功能的概述	31
第二节 教育的个体功能	34
第三节 教育的社会功能	41
第四节 教育功能的实现	51
第三章 教育目的	58
第一节 教育目的的类型及其功能	59
第二节 教育目的的选择与确立	67
第三节 我国的教育目的	82
第四章 教育制度	93
第一节 教育制度概述	93
第二节 现代学校教育制度	99
第三节 我国现行学校教育制度	108
第五章 教师与学生	118
第一节 教 师	118

第二节 学 生	136
第三节 师生关系	143
第六章 课程	153
第一节 课程与课程理论	153
第二节 课程组织	161
第三节 课程改革的发展趋势	176
第七章 课堂教学	189
第一节 教学与教学理论	189
第二节 课堂教学设计	207
第三节 课堂教学策略	217
第八章 学校教育与学生生活	232
第一节 生活世界与学生生活	233
第二节 学生的生活环境与心理、行为失范	240
第三节 学校教育与学生的学校生活	252
第四节 书本知识与生活经验	260
第五节 回归生活世界的学校教育	265
第九章 班级管理与班主任工作	276
第一节 班级组织	276
第二节 班级管理的内容	290
第三节 班主任工作	298
第十章 学生评价	308
第一节 学生评价概述	308
第二节 学生学业评价	317
第三节 学生品德评价	330
第四节 学生综合素质评价	336

第十一章 教师的教育研究

344

第一节 教师即研究者	344
第二节 教师教育研究与教育行动研究	349
第三节 教师教育研究的基本方法	356

第十二章 教育改革与发展

367

第一节 教育改革与发展历程的世纪回顾	368
第二节 当今世界教育发展水平的比较	375
第三节 当代世界教育思潮的宏观演变	386
第四节 21 世纪世界教育发展的趋势	394

第一章 教育与教育学

【内容摘要】

本章作为全书首章,具有“绪论”或“引论”的性质,它从教育的概念、要素及形态方面来认识教育,将“教育”定义为在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。本章讨论了教育的历史发展,分析了农业社会、工业社会、信息社会三种社会形态的社会及其教育特征,以便帮助学习者对教育史有一个概略性的认识和总体性的把握;讨论了教育学的产生和发展,将其划分为萌芽时期、创立时期与发展时期三个大的阶段,比较分析了不同发展时期的一些主要教育学流派,并概述了当代教育学发展的基本状况;同时也从学习指导的角度,讨论了教育学的价值,将其概括为反思日常教育经验、科学解释教育问题以及有效沟通教育理论与实践三个方面。

【学习目标】

1. 识记“教育”的概念,辨析“教育”与“学习”、“灌输”、“养育”等概念之间的异同。
2. 理解教育活动的三个基本要素及它们之间的关系,特别要理解这三个要素在当代的变化。
3. 比较农业社会、工业社会和信息社会教育的主要特征。
4. 识记 20 世纪五种主要的教育学流派的代表人物,阅读一篇(部)他们的代表作,理解他们的主要学术观点,并能够结合实际进行独到的评论。
5. 理解当代教育学的发展趋势,找一找自己所选择的专业或课程在整个教育学科体系中的地位。
6. 访问一些中小学教师,了解教育理论在日常教育生活和教育改革中的价值。

【关键词】

教育 教育要素 教育形态 教育学 教育学的价值

第一节 教育的认识

人们无论是从事教育理论工作,还是从事教育实践工作,要想将工作做好,一个基本的条件就是要对自己所研究的对象或所从事的工作有一个比较全面的认识。学习教育学就是从不同方面帮助教育理论和教育实践工作者形成这种全面的认识。本节主要从以下三个方面来帮助学习者认识教育:什么是教育;教育是由哪些要素组成的;各教育要素之间的不同结合形成了哪些基本的教育形态。对教育概念的分析侧重于从理念上来认识;对教育

要素的剖析侧重于从系统的角度来认识;对教育基本形态的介绍则侧重于从客观现实的面来认识。三者之间具有一种内在的逻辑关联。

一、教育的概念

(一)“教育”的日常用法

在日常生活中,人们经常使用“教育”一词。例如,一个刚看完电影的人可能会说,“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”;一位走上犯罪道路的人可能会反思说,“我之所以堕落到今天,是因为我从小就没有受到应有的教育”;一位政府公务员可能会在某次大会上说,“教育是振兴地方经济的基础”;一位家庭主妇可能会对自己的邻居说,“你的孩子真有出息,你是怎么教育孩子的”;等等。这些用法大致可分为三类:一类是作为一种过程的“教育”,表明一种深刻的思想转变过程,像“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”中的“教育”;一类是作为一种方法的“教育”,像“你的孩子真有出息,你是怎么教育孩子的”中的“教育”;再一类是作为一种社会制度的“教育”,如“教育是振兴地方经济的基础”中的“教育”。在这三类用法中,最基本的还是第一种用法,因为无论是作为一种方法的“教育”,还是作为一种社会制度的“教育”,如果不伴随着教育对象深刻的思想转变过程,都很难称得上是真正的“教育”。

人们对“教育”概念的日常理解构成了日常教育生活的基础。但是,就像日常生活中的其他一些常用词汇一样,人们尽管可以很自如地使用,却往往缺乏比较明晰和深入的思考,更不用说形成系统化、专门化的知识。对“教育”概念的常识理解对于个体日常教育生活来说也许已经足够了,但是对于专门的社会教育事业来说却远远不够。如果一个国家、一个地区或一所学校的全部教育活动仅是建立在对“教育”概念的常识理解基础上,并受后者指导的话,那么它的教育水平和质量是很值得怀疑的。所以,教育学的任务之一就是帮助人们把对“教育”概念的理解从常识水平提升到理论水平,对它进行比较深入和系统的分析。

(二)“教育”的词源

在现代英语中,教育是“education”;在法语中,教育是“éducation”;在德语中,教育是“erziehung”,三者均起源于拉丁文“educatio”,其复数是“educatiōnis”。“educatio”是个名词,它是从动词“educāre”转换来的。“educāre”是由前缀“e”与词根“ducāre”合成的。前缀“e”有“从……出”的意思,而词根“ducāre”则有“带领”或“引导”的意思,二者合起来就是“引出”,意思就是采用一定的手段,把某种本来就潜藏于人身上的东西引导出来,从一种潜质转变为现实。

在我国,一般认为“教育”概念最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之,三乐也”一句。但这两个字在当时不是一个有着确定含义的词。实际上,在20世纪之前,人们很少把这两个字合成一个词来使用。思想家和普通百姓在论及教育问题时,大都使用的是“教”与“学”这两个词。而且,两者比较起来,又以“学”为多。中国古代的教育思想也是集中地体现在人们有关“学”的论述上,如《学记》(无名氏)、《大学》(无名氏)、《进学解》(韩愈)、《劝学篇》(张之洞)。因此,我们这里把“教”与“学”的词源看成是中国文化背景下的“教育”的词源。

“教”的甲骨文的常见写法是“𡥉”，金文的写法是“𡥉”。它左下方的“𡥉”表示一个孩子，是教的对象；左上方的“𠂔”表示占卜的活动，是教的内容；右下方的“扌”表示手，右上方的“/”表示鞭子或棍子，是教的过程与手段。整个字合起来表示成人手拿着鞭子督促孩子的学习行为。“学”在甲骨文中的常见写法是“𡥉”，金文的写法是“𡥉”。“学”的左上方和右上方表示两只手，位于它们中间的“𠂔”表示占卜的活动。中部的“宀”表示房间，意即学习的地方。下部的“𡥉”表示孩子，即学习的主体。合起来的意思就是孩子在一所房子里学习有关占卜的知识。因此，从词源上看，“学”与“教”是统一的，是从不同的角度来描述同一种事物、同一种活动。

19世纪末20世纪初，在连续不断的社会危机、民族危机的压力下，清政府不得不广开民智，兴学育人，培养经世致用的新型人才。甲午战争之后，留学日本的一些人开始了翻译日文教育学书籍的工作。由于日文中有“教育”和“教育学”一词，故翻译过来的有关“兴学”的活动和理论就称之为“教育”和“教育学”。在学术界的影响下，朝廷大臣呈递的奏折中也渐渐地出现了“学”与“教育”交互使用、“兴学”与“普及教育”并提的情况，但一开始还是以“学”为主，如整个教育事业称为“学务”，国家教育机关称为“学部”，下设“劝学司”、“劝学所”，学部中有“学臣”，劝学所中有“劝学员”等。1906年，学部才奏请颁布“教育宗旨”。民国之后，正式改“学部”为“教育部”。此后，“教育”一词就取代传统的“教”与“学”成为我国教育学的—个基本概念。这是我国教育现代化和传统教育学范式现代转换的一个标志。

（三）“教育”的定义

给“教育”下定义是对教育现象理性认识的开始。在教育学界，关于“教育”的定义多种多样，可谓仁者见仁、智者见智。一般说来，人们是从两个不同的角度给“教育”下定义的，即一个是社会的角度，另一个是个体的角度。

从社会的角度来定义“教育”，可以把“教育”定义区分为不同的层次：（1）广义的，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）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，有目的、有计划、有组织地对受教育者身心施加影响，把他们培养成为一定社会或阶级所需要的人的活动；（3）更狭义的，有时指思想教育活动。这种定义方式强调社会因素对个体发展的规范、限制和影响，把“教育”看成是整个社会系统中的一个子系统，承担着一定的社会功能。

从个体的角度来定义“教育”，往往把“教育”等同于个体的学习或发展过程，如朗特里（D. Rowntree）把“教育”定义为“成功地学习（一般地说借助于教学，但非必然如此）知识、技能与正确态度的过程。这里所学的应是值得学习者为之花费精力与时间（凡使用‘教育’一词者皆作如是观），学习方式（与培训相对而言）则一般应使学习者能通过所学的知识表现自己的个性，并将所学的知识灵活地应用到学习时自己从未考虑过的境遇和问题中去。”^①定义的出发点和基础是“学习”和“学习者”，而不是社会的一般要求，侧重于教育过

① 赵宝恒等. 英汉教育词典[M]. 北京: 教育科学出版社, 1992: 121.

程中个体各种心理需要的满足及心理品质的发展。

这两种定义从不同的方面揭示了教育活动的某些属性,对于理解教育活动的特征都是有价值的。但是,这两种定义也存在着各自的缺陷。单纯地从社会的角度来定义“教育”,往往会把“教育”看成是一种外在的强制过程,忽略个体内在需要和身心发展水平在教育活动中的重要作用。而且,广义的“教育”定义过于宽泛,几乎可以看成是“生活”的同义语,从而失去了它本应具有的规定性;狭义的“教育”定义在定义项中出现了“教育者”和“受教育者”概念,犯了循环定义的毛病。单纯地从个体的角度来定义“教育”,又会忽视社会因素和社会要求在教育活动中的巨大影响。而且,用“学习”来定义教育也会使教育的外延过于宽泛。教育包含着学习,但并不是所有的学习都是教育,例如,完全独立自主的“自学”就很难说是“教育”,“自我教育”的概念应该在一个比喻意义上被理解。因此,在给“教育”下定义时,应该兼顾社会 and 个体两个方面。

根据对“教育”概念的分析,这里尝试给出“教育”的定义:教育是在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。首先,这个定义描述了“教育”的“实践特性”,即“教育”这个概念首先指称的是某一类型的实践活动,而不是纯粹的理念或在某种理念支配下的一套规则。作为一种实践活动,“教育”必然有其明确的目的,因为人类的任何实践活动都是目的性的活动,即使是儿童的游戏也不例外。这样,没有明确目的的、偶然发生的外界对个体发展的影响就不能称为“教育”。例如,一个顽皮的孩子偶然把手指伸到火苗上,被灼伤,并由此获得火的有关知识的过程,不能算是受到了“教育”。其次,这个定义把“教育”看作是耦合的过程:一方面是“个体的社会化”,另一方面是“社会的个性化”。个体的社会化是指根据一定社会的要求,把个体培养成为符合社会发展需要的具有一定态度、情感、知识、技能和信仰结构的人;社会的个性化是指把社会的各种观念、制度和行为方式内化到需要、兴趣和素质各不相同的个体身上,从而形成他们独特的个性心理结构。这两个过程是互为前提、密不可分的。如果片面地强调个体社会化的一面,强调个体发展需要和社会发展需要无条件的一致,而忽视个性心理特征和个性培养,就会出现机械的“灌输”。机械的灌输不是“教育”。同样,如果片面地强调个性心理特征和个性发展的需要,而忽视社会的一般要求,就会导致个体自身的随心所欲。随心所欲的学习也不是“教育”,“教育”总是包含必要的“规范”、“限制”和“引导”。再次,这个定义强调了教育活动的“动力性”,即教育活动要在个体社会化和社会个性化的过程中起到一种“促进”或“加速”的作用,因此,日常家庭生活中的“抚养”、“养育”行为严格来说就不能称为“教育”,因为这类行为都是在自然或类似自然的状态下发生的,在个体与社会的关系方面起不到一种明确的“引导”、“促进”和“加速”作用。也就是说,“教育”与一组特殊的条件相联系,如明确的目的、精心选择的课程、有专门知识的教师、良好的校园环境等。最后,这个定义强调“教育”行为发生的社会背景,强调“教育”与一定社会政治、经济、文化等条件之间的联系,从而说明教育活动的社会性、历史性和文化特征。

专栏 1-1

教育定义的方式

美国分析教育哲学家谢弗勒(I. Scheffler)《教育的语言》(*The Language of Education*, 1960)一书中探讨了三种定义的方式,即“规定性定义”(the stipulative definition)、“描述性定义”(the descriptive definition)和“纲领性定义”(the programmatic definition)。所谓规定性定义,即作者自己所创制的定义,其内涵在作者的某种话语情境中始终是同一的。也就是说,不管其他人是如何定义某个词的,我就是这么定义的,并且我将始终在我定义的意义上来使用这个词。所谓描述性定义,是指对被定义对象的适当描述或对如何使用定义对象的适当说明。所谓纲领性定义,是一种有关定义对象应该是什么的界定。谢弗勒有关定义方式的区分,为我们研究纷繁多样的教育定义提供了一个逻辑的视角。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”和“纲领性”,凸显了“教育”定义的复杂性、多样性和歧义性。

[资料来源] 瞿葆奎·教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1993:31—37.

二、教育要素

作为在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动,教育是一种相对独立的社会子系统。这个子系统包括三种基本要素——“教育者”、“学习者”和“教育影响”。深入地认识这三种要素,一方面是对“教育”概念认识的一个深化,另一方面也为教育形态的认识提供了概念基础。

(一)教育者

“教育者”,简而言之就是从事教育活动的人。由于“教育”定义的不同,人们对教育者外延的理解也不相同。如果将“教育”理解为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,那么任何人都是教育者,因为任何人在日常生产和生活中总会通过各种途径对他人的态度、知识、技能及思想品德产生影响。在这个意义上,我们可以说父母是教育者,也可以说新闻记者是教育者,甚至可以说政治家是教育者。如果将“教育”理解为“学校教育”,那么“教育者”主要就是指“教师”,因为只有教师才是专门从事学校教育工作的人。如果将“教育”理解为“思想政治教育”,那么一切有助于提高人们思想政治觉悟的人都是教育者。在这个意义上,我们可以说“贫下中农”也是教育者。如果将“教育”定义为“引起学习的过程”,那么,任何能够引起某种学习行为的人都是教育者。在这个意义上,我们可以说装有学习程序的计算机也可以算是教育者。

根据上面对“教育”的定义,教育者是指能够在一定社会背景下促使个体社会化和社会个性化活动的人。因此,一个真正的教育者必须有明确的教育意图或教育目的,理解他/她在实践活动中所肩负的促进个体发展及社会发展的任务或使命。那些偶尔对学生的身心发展产生影响的人,不能称其为教育者。了解个体身心发展的规律以及社会对个体发展所

提出的客观要求,也就是说,他/她必须具有必要的能够实现促使个体发展及社会发展任务或使命的知识。一个对个体社会化或社会个性化过程、条件、影响因素等一无所知的人是没有资格自称为教育者的。所以,教育者意味着一种“资格”,而不是一种“实体”,是能够根据自己对于个体身心发展及社会发展状况或趋势的认识,来“引导”、“促进”、“规范”个体发展的人。从这个意义上说,父母尽管对于孩子的成长会产生种种影响,但是如果这种影响不是父母“有意”造成的,而是他们“无意”中形成的,那么父母就不能称为真正的教育者。作为“教育者”的父母与作为“抚养者”的父母之间,应该有着质的不同。同样,作为“教育者”的教师与作为“教书匠”的教师,彼此之间也有着很大的差别。因此,“教育者”这个概念,不仅是对从事教育职业的人的“总称”,更是对他们内在态度和外在行为的一种“规定”。对于这样的一个概念,人们不仅应该从“身份”或“职业”上来把握,而且还应该从“素质”或“资质”方面来把握。

(二)学习者

传统上,人们将“受教育者”或“学生”作为教育活动的一个基本要素,它是相对“教育者”或“教师”而言的。这里之所以使用“学习者”这个概念而不使用“受教育者”或“学生”这两个概念,主要原因是:第一,“受教育者”这个概念毫无疑问地将教育对象看成是比较被动的存在,看成是纯粹“接受教育者教育”或“被教育者教育”的人。这也就意味着,“教育”是一种发生在教育对象身外,并由教育者施加于教育对象身心的某种事情。这种看法在逻辑上是说不通的,在实践上也是有害的。第二,“学生”这个概念尽管也有“学习者”的含义,但是它所指称的“学习者”主要是那些在身心两方面还没有成熟的人,这是由构成“学生”这个词中的“生”字所决定的。在20世纪中叶之前,将教育的对象看成是“学生”还是可以的;但是,在20世纪中叶以后,再将教育的对象看成是“学生”就不太合适了。这是因为半个多世纪以来,随着终身教育时代的来临,教育的对象已经从青少年扩大到成人乃至所有的社会公民。所以,比起“学生”来说,“学习者”是一个更能概括多种教育对象类型的词汇。

比起教育者来,学习者有其自身的特征:第一,不同的人有不同的学习目的,即使两个人在学习目的的表述方面相同,也未必有着同样的理解和同样的理由;第二,不同的人有不同的学习背景或基础,并由此影响到各自的学习兴趣、能力或风格;第三,不同的人在学习过程中所遭遇的问题与困难不同,因此,进行有效学习所需要的帮助也不同;第四,不同的学习者对于自身学习行为的反思和管理意识与能力不同,从而影响到他们各自的学习效率和质量。因此,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的有效学习或高效学习,就必须在把握学习者之间共性的同时,花大力气把握他们彼此之间十分不同的个性。从一定意义上说,对学习者个性的把握程度,就决定了教学有效性的大小与教学所能达到的境界的高低。

(三)教育影响

教育影响即教育活动中教育者作用于学习者的全部信息,既包括了信息的内容,也包括了信息选择、传递和反馈的形式,是形式与内容的统一。从内容上说,主要就是教育内

容、教育材料或教科书;从形式上说,主要就是教育手段、教育方法、教育组织形式。教育内容、教育材料或教科书是教育活动的媒介,是教育者和学习者互动的媒介,也是教育者借以实现教育意图、学习者借以实现发展目标的媒介。这个媒介与社会生活中一般媒介的区别,在于它是根据一定的教育目的以及学习者身心发展规律和需要从人类浩如烟海的文化宝库中精心选择、组织和呈现的,具有丰富的发展价值。教育工作的全部要旨就在于充分和有效地利用这个媒介来直接促使学习者的最大发展,并间接满足整个社会的最大发展需要。教育手段、教育方法与教育组织形式是围绕着一一定的教育内容、教育材料或教科书设计的,因而是受教育内容、教育材料或教科书性质制约的,同时也反映了学习者身心发展规律的要求,是把一定的教育内容、教育材料或教科书以合适的方式呈现给学习者,并促使他们有效学习与积极发展。正是这种教育内容与教育形式的统一所构成的教育影响,使得教育活动成为一种区别于其他社会活动的一种相对独立的社会实践活动。

上述教育的三要素之间既相互独立,又相互规定,共同构成一个完整的实践系统。没有教育者,教育活动就不可能展开,学习者也不可能得到有效的指导;没有学习者,教育活动就失去了对象,无的放矢;没有教育影响,教育活动就成了无米之炊、无源之水,再好的教育意图、再好的发展目标,也都无法实现。因此,教育是由上述三个基本要素构成的一种社会实践系统,是上述三个基本要素的有机结合。各个要素本身的变化,必然导致教育系统状况的改变。不同教育要素的变化及其组合,最终形成了多样的教育形态,担负起促使不同历史时期和不同社会环境下个体社会化和社会个性化的神圣职责。

三、教育形态

教育形态是指由上述三个基本要素所构成的教育系统在不同时空背景下的变化形式,也是“教育”理念的历史实现。根据不同的标准,可以划分出不同的教育形态。从目前教育学的研究来看,划分教育形态的标准大致有三个:一是教育系统自身的标准,二是教育系统所赖以运行的场所或空间标准,三是教育系统所赖以运行的时间标准。从教育系统自身的标准出发,可以将教育形态划分为“非制度化的教育”与“制度化的教育”;从教育系统所赖以运行的场所或空间标准出发,可以将教育形态划分为“家庭教育”、“学校教育”与“社会教育”;从教育系统所赖以运行的时间标准以及建立于其上的产业技术和社会形态出发,我们可以将教育形态划分为“农业社会的教育”、“工业社会的教育”与“信息社会的教育”。下面,我们来分别阐述和比较这些教育形态的关键特征。

(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。人类学校产生以前的教育就属于这种非制度化的教育。就是在人类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。制度化的教育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”,基本上指的是这种制度化的教育。

不过,比起非制度化的教育来说,制度化的教育也有其不足的地方,因而引起了思想家们的批判,有的批判还是非常激烈的。美国教育家、非学校化运动的倡导者伊里奇(I. Illich, 1926—2002)在《非学校化社会》(*Deschooling Society*, 1971)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,在总体上具有“压制性”、“同质性”和“破坏性”,妨碍了真正的学习和教育,降低了人类自我成长的责任感,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惊奇,对事物的想象以及对生活本身的热爱。所有这些,都是现代叫作学校的地方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以及建立于其上的学校化社会,代之以“教育网络”^①。面对这些批评,人们应该用更加理智的眼光来看待制度化的教育和改革制度化的教育。

(二)家庭教育、学校教育与社会教育

从教育系统所赖以运行的空间特性来看,可以将教育形态划分为家庭教育、学校教育与社会教育三种类型。比较来说,家庭教育是指以家庭为单位进行的教育活动;学校教育是指以学校为单位进行的教育活动;社会教育是指在广泛的社会生活和生产过程中所进行的教育活动。这种划分是众所周知的,也没有留下什么理论上的问题,但有意义的是这三种教育形态以及它们彼此之间关系的历史变迁。

在人类历史的绝大部分时间里,家庭作为一种基本的社会单位,承担了大量的教育任务。对青少年一代进行教育,也是传统意义上家庭的一种重要功能。在西方历史上,许多教育名著都是作者从事家庭教育经验的结晶,像洛克的《教育漫话》(*Some Thoughts Concerning Education*, 1693)就是这样。在中国,传统上的“家学”对于保存和发展中国文化也起到了不可忽视的作用。只是到了大工业革命以后,家庭的教育功能才像家庭的经济功能一样开始衰弱,让位于公共的学校教育。然而,即使是在今天,家庭的教育作用仍然是非常重要的,特别是在培养青少年健全人格方面,更是学校所无法取代的。由于今日的学校面临着越来越多的问题,因此家庭教育更是为人们所看重。在一些国家或地区,甚至出现了“家庭学校”(home schooling)这种新兴的教育方式。如何在新的时代条件和技术支持下重新发挥家庭的教育作用,是一个值得研究的课题。

^① 需要注意的是,伊里奇这里所说的“教育网络”不同于我们今天所说的“教育网络”或“网络教育”。他所说的“教育网络”是一种开放的、多元的、生活化的教育系统,是“学校”的代用品,也是对学校这种制度化的教育的超越;而我们今天所说的“教育网络”或“网络教育”,是以信息或数字技术为基础的一种教育形态。显然,在1971年《非学校化社会》出版的时候,技术意义上的“网络”与“网络教育”尚未形成。