



21世纪普通高等院校规划教材
四川省高等院校“十二五”规划教材
高等院校教师教育公共课教材

新编教育学

主编 贺新宇 任永波



西南交通大学出版社
[Http://press.swjtu.edu.cn](http://press.swjtu.edu.cn)

21 世纪普通高等院校规划教材
四川省高等院校“十二五”规划教材
西昌学院教材建设基金资助项目
高等院校教师教育公共课教材

新 编 教 育 学

主 编 贺新宇 任永波

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

图书在版编目 (C I P) 数据

新编教育学 / 贺新宇, 任永波主编. —成都: 西南交通大学出版社, 2011.7

21 世纪普通高等院校规划教材 四川省高等院校 “十二五” 规划教材 高等院校教师教育公共课教材
ISBN 978-7-5643-1046-2

I. ①新… II. ①贺… ②任… 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 (2011) 第 009570 号

21 世纪普通高等院校规划教材
四川省高等院校 “十二五” 规划教材
高等院校教师教育公共课教材

新编教育学

主编 贺新宇 任永波

责任编辑	吴迪
特邀编辑	梁红
封面设计	墨创文化
出版发行	西南交通大学出版社 (成都二环路北一段 111 号)
发行部电话	028-87600564 87600533
邮政编码	610031
网 址	http://press.swjtu.edu.cn
印 刷	成都勤德印务有限公司
成品尺寸	185 mm×260 mm
印 张	19.875
字 数	520 千字
版 次	2011 年 7 月第 1 版
印 次	2011 年 7 月第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5643-1046-2
定 价	36.00 元

图书如有印装质量问题 本社负责退换
版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

前言

《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》明确指出,教育大计,教师为本。应严格教师资质,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。为此,应加强教师教育,强化师德修养和教学能力训练,提高教师培养质量。

《教育学》是高等师范院校和其他高校师范类本、专科专业的一门公共基础课。学好这门课,对于帮助师范生树立正确的教育观和掌握基本的教育理论、技能,培养他们的“教师专业意识”,更好地领会其他教育学科的内容;对于基础教育一线教师更好地了解自己的教育对象,遵循学生的身心发展规律,科学地开展教育教学工作、提高教育质量,都有着非常重要的意义。

应该说,近三十年来,从1980年人民教育出版社出版的两本《教育学》开始(分别为南京师大教育系编写和华中师大等五院校合编),我国教育学工作者十分重视教育学课程的教材建设。近年来,各高等院校更是先后着手教育学教材改革,出版了一批内容较新、各有特色的教材,对提高教育学课程的教学质量发挥了积极的作用。但我们在使用中也发现,已有同类教材普遍存在或理论性较强、不太符合高师生接受水平,对师范生将来从事教育教学工作的专业指导性不够,或对教育公平、多元文化、知识经济等目前我国教育界高度关注的热点问题缺乏关注等不足。

为此,我们参阅了国内外诸多有关资料及各院校新版同类教材,在多年教学实践和教材编写经验的基础上,以“紧扣新时期高师生的培养目标和教师的教育实践,突出教育理论的实践价值,服务于应用型人才培养、基础教育改革和教师专业发展需要”的编写理念构建了这本公共教育学教材,并命名为《新编教育学》。

教材编写力图在介绍教育学基础知识的同时,揭示新时期教育学科前沿研究的最新成果,介绍基础教育改革尤其是课程改革的新趋势,体现教材的时代性;力图根据教育学科的发展趋势,在广泛吸收、借鉴同类教材优点和特色的基础上,系统介绍教育学的基本理论、基础知识等研究成果,体现教材的科学性;力图针对高校师范类本、专科专业培养“应用型人才”的办学定位,既注重教育学理论问题的探讨,又坚持为基础教育的现实需要服务,将教育学理论与基础教育一线教师和高师生——未来的人民教师——教育教学实践中面对的现实问题相联系,体现教材的实用性;力图在打破传统高师公共教育学的体系和框架的同时,合理构建适于教育教学实践一线教师需要的教育学教材体系,使教材有新思路、新论点、新材料、新面貌,体现教材的创新性。为此,我们在教材的体系、内容和形式等方面都作了一些新的尝试。如:针对近年来我国大量免费师范生将充实到民族地区基础教育战线的实际情况和民族地区基础教育改革与发展的实际需要,我们在第四章第四节专门介绍了“民族地区的基础教育”;基于知识经济时代的到来及其对现代教育的要求和挑战,我们在第二章第二节专文介绍了“教育、经济与知识经济”;基于文化平等与社会民主的文化多元主义理念对促进学生对文化多样性的尊重、相互理解和丰富发展的需要,我们在第二章第三节专题介绍了“教育、文化与多元文化”;随着社会进步和公民意识的觉醒,教育公平日益成为现代社会的主流价值诉求,与之对应,均衡发展则

成为了我国基础教育工作重要的指导思想和目标追求，为此，我们在第四章第三节专门介绍了“教育公平与均衡发展”，等等。

本书既可作为高等学校师范类专业公共课《教育学》的教材，也可作为中小学教师学历教育、继续教育培训的教学用书，还可供大学生及广大教师、家长阅读与参考。

本书由贺新宇教授、任永波教授主编，边仕英教授、阮学勇副教授、张永华副教授、杨瑞勋老师任副主编。各章撰写人员分别为（按姓氏笔画为序）：边仕英教授（第1、6章）；任永波教授（第11、14章）；阮学勇副教授（第5、12章）；米中美老师（第3章）；陈梅琴老师（第10章）；张永华副教授（第2章）；杨瑞勋老师（第4章）；罗丽萍老师（第7章）；贺新宇教授（第8、9章），龚丽娟老师（第13章）。全书最后由贺新宇教授统稿、定稿。

编写高质量的教育学教材，无疑是一项艰难而有意义的工作。如前所述，写作中我们虽力求做到时代性、科学性、实用性、创新性的统一，但限于编著者水平，尤其是从书名到内容对“新”的追求导致本书有许多不足之处，敬希有关专家和广大读者提出宝贵意见，我们将本着虚心学习、辩证汲取的原则不断改进，力争逐步修订、丰富、完善之。

希望您能够喜欢这本书，谢谢！

贺新宇 任永波

2011年3月

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育概述.....	1
第二节 教育的起源和发展.....	10
第三节 教育学及其发展.....	18
第四节 教育学的学科价值.....	23
第二章 教育的社会功能	29
第一节 教育、政治与社会成层.....	29
第二节 教育、经济与知识经济.....	33
第三节 教育、文化与多元文化.....	40
第三章 教育目的	47
第一节 教育目的概述.....	47
第二节 教育目的的历史演变.....	50
第三节 确立教育目的的依据.....	52
第四节 我国的教育目的.....	55
第四章 我国的基础教育	66
第一节 我国现行学制及其改革.....	66
第二节 我国的中小学教育.....	71
第三节 教育公平与均衡发展.....	74
第四节 民族地区的基础教育.....	88
第五章 教 师	101
第一节 教师职业概述.....	101
第二节 教师的职业角色.....	106
第三节 教师的职业素质.....	110
第四节 教师资格制度和教师的权利与义务.....	117
第五节 师生关系.....	119
第六章 学生及其发展	125
第一节 人的发展概述.....	125
第二节 影响人发展的因素.....	130

第三节 学生的本质属性	134
第四节 学生发展的规律和教育	136
第七章 课 程	140
第一节 课程的基本理论	140
第二节 课程的基本表现形式	145
第三节 课程的开发与实施	149
第四节 基础教育课程改革	152
第八章 教学（上）	157
第一节 教学的意义和任务	157
第二节 教学的基本规律	161
第三节 教学的基本过程	165
第九章 教学（中）	173
第一节 教学原则	173
第二节 教学方法	180
第三节 教学手段	186
第四节 教学组织形式	190
第十章 教学（下）	197
第一节 教学设计	197
第二节 教学策略	206
第三节 教学模式	214
第十一章 德 育	222
第一节 德育的意义、任务和内容	222
第二节 德育的过程	230
第三节 德育的原则	235
第四节 德育的途径和方法	238
第十二章 班主任工作	244
第一节 班主任工作概述	244
第二节 班主任工作的内容和方法	250
第三节 班集体的培养	259
第十三章 教育科学研究	263
第一节 教育科学研究概述	263
第二节 教育科学研究的基本方法	267
第三节 教育科学研究成果的表述	274

第十四章 教育名人名著及其思想概略279

第一节 《学记》中的教育思想279

第二节 夸美纽斯的教育思想283

第三节 赫尔巴特的教育思想285

第四节 杜威的教育思想293

第五节 马卡连柯的教育思想298

第六节 布鲁纳的教育思想300

第七节 巴班斯基的教育思想304

参考文献308

第一章 教育与教育学

教育在人类生活中的重要性早已被人们所认识。法国哲学家狄德罗曾这样表述教育的作用：首先，对于民族来说，一个民族重视学习新知识，注重通过教育来增长知识总量，那么这个民族便会逐步强大，最终走向文明、繁荣、富强；如果一个国家或民族不注意发展教育，那么这个国家或民族迟早要走向衰败。其次，对于个人而言，教育是使个人摆脱愚昧，弘扬理性，拥有尊严的最佳手段。^①我国先秦哲学家孟子则这样说明教育的意义：“饱食、暖衣，逸居而无教，则近于禽兽。”^②因此，认识和理解教育，科学而合理地实施教育，就成为每一名关心人类和自己命运的人，特别是成为每一名肩负着教书育人神圣职责的教师不可回避的任务。

第一节 教育概述

教育的本质问题，即“教育是什么”，它是教育理论中一个基本而重要的问题，涉及教育的定义、教育的基本要素及其结构、教育的本质内涵等问题。明确教育的本质是我们探索教育规律、研究教育方法的逻辑起点。

一、教育的定义

一般来说，对“教育”进行界定都要从其词源入手，分析“教育”一词最初产生的原因和意义。

（一）“教育”的词源分析

在我国古代，人们论及教育问题常使用两个词：“教”和“学”。如《尚书·舜典》：“命汝典乐，教胄子”；《论语·述而》：“子以四教：文、行、忠、信”；《孟子·梁惠王上》：“谨庠序之教，申之以孝悌之义”；《学记》：“君子如欲化民成俗，其必由学乎”、“建国君民，教学为先”；《荀子》：“学恶乎始？恶乎终？”因此，在中国文化语境下，“教”和“学”便可视为“教育”一词的词源。

在甲骨文中，“教”字的写法是“𡥉”，从字形来看，“教”字的左下方的“子”表示一个孩子，是教育的对象；左上方的“爻”表示占卜活动，是教育的内容；右边的“卜”表示手持鞭状，是教育的手段。这些部件合起来构成了“教”的本义，即指成人手执惩罚器械督促孩子学习。“学”字甲骨文的写法是“𡥉”，金文的写法是“𡥉”，这一字形上部左侧的“𡥉”

① 单中惠：《西方教育学名著提要》，江西人民出版社，2000年版，第147页。

② 朱熹：《四书集注·孟子·滕文公上》，岳麓书社，1987年版，第371页。

和右侧的“𠂇”表示两只手，位于它们之间的“爻”表示占卜活动；中部的“宀”表示房间，是学习的地方；下部的“子”表示孩子，是学习的主体。这些部件合起来构成了“学”字的本义，即孩子在房间里学习知识、经验。“教”和“学”在古籍中或单用，或合用，不管单用还是合用都具有当代“教育”一词的基本含义。

我国的古籍中也出现了“教”、“育”二字连用的情况，最早将教育二字连在一起使用的是孟子，他说：“得天下英才而教育之，三乐也。”^①“育”字的本义是妇女分娩生子，后来引申为养育与生长，其中的养育，不但指物质上的关爱，也包含以熏陶涵养为主的精神化育。东汉许慎在《说文解字》中解释说：“教，上所施下所效也”，即教师、长者施行影响，做出榜样示范，让学生学习、仿效和觉悟。“育，养子使作善也”，即培养学生的思想品德。

但是，“教育”一词在古代并不常用，它的广泛使用是在19世纪末20世纪初中国的一些进步人士通过日本将西方“教育”概念引进以后。甲午战争之后，去日本留学的一些人开始翻译介绍日文教育学书籍，日文中有“教育”和“教育学”一词，而日文“教育”一词又和英文“education”对译，所以翻译过来的中文“教育”一词便具有不同于古代汉语中“教育”一词的新的含义。后来，在由罗振玉、王国维创办的我国最早的一本教育刊物《教育世界》和相关教育学著作的影响下，“教育”一词频繁出现，逐渐代替了古代单用或合用的“教”和“学”。

在西方，“教育”一词的英语、法语均为“education”，德语为“erziehung”，它们都来自拉丁语“educare”一词，而拉丁语“educare”又是从动词“educere”衍变来的。词首“e”在拉丁语中有“出”的意思，词干“ducare”有“引”的意思，连在一起便是“引出”的意思。也就是说，“教育”一词的含义就是：教育者采用一定的手段，把某种本来就蕴含在人身上的潜质引导出来，使潜质转变为现实的素质和能力。

通过分析东西方语言中“教育”一词的词源可以看出，汉语中的“教”、“学”、“育”等词侧重从外部对儿童进行塑造，而西方语言中的“教育”一词侧重从内部将儿童的潜质引发出来并加以发展，这反映了东西方文化和教育的深度差别。但是，它们也有共同的含义，即都是对人类抚育培养下一代的特殊活动的概括。

（二）“教育”作为概念的界定

古今中外的思想家、哲学家、教育家曾对“教育”做过各种不同的解说。

在我国，战国时的思想家子思在《中庸》中提出“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”的观点；战国时的思想家荀况在《荀子·修身》中提出“以善先人者谓之教”的观点；战国时的教育名著《学记》中说：“教也者，长其善而救其失者也。”我国近代的思想家梁启超认为“教育是教人学做人——学做现代的人”。《中国教育词典》这样定义“教育”：“教育之定义，有广、狭二种：从广义言，凡足以影响人类身心之种种活动，俱可称为教育；就狭义而言，则唯用一定方法以实现一定之改善目的者，始可称为教育。”^②《中国大百科全书·教育》写道：“从广义上说，凡是增进入们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动，都是教育”；“狭义的教育，主要指学校教育，其含义是教育者根据一定社会（或阶级）的要求，有

^① 《孟子·尽心上》

^② 《中国教育大辞典》，中华书局1940年第6版，第642-643页。

目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成一定社会（阶级）所需要的人的活动”；“教育这个词有时还作为思想品德教育的同义词”。^①

在西方，也出现了不少关于“教育”的界定。古希腊著名的哲学家和教育家柏拉图说：“什么是教育？教育是为了以后的生活进行的训练，它能使人变善，从而高尚地行动”，“我们可以断言教育不是像有些人所说的，他们可以把知识装进空无所有的心灵里，仿佛他们可以把视觉装进盲者的眼里”，教育乃是“心灵的转向”。^②捷克教育家夸美纽斯认为：“只有受过一种合适的教育之后，人才能成为一个人。”^③“教育是生活的预备，能在成年以前完成。”^④英国实证主义哲学家和教育家斯宾塞（H. Spencer）认为：“从教育的生物学方面来看，可以把教育看做一个使有机体的结构臻于完善并使它适应生活事物的过程。”“教育即为人的完满生活作准备。”^⑤瑞士教育家裴斯泰洛齐说：教育是“依照自然法则，发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力”^⑥。德国教育家赫尔巴特（J. F. Herbt）说：“教育的唯一工作与全部工作可以总结在这一个概念中——道德。”^⑦美国哲学家、教育家杜威（J. Dewey）给教育下了一个专门的定义：“教育就是经验的改造或改组。这种改造或改组，既能增加经验的意义，又能提高指导后来经验进程的能力。”^⑧《美利坚百科全书》给教育的定义是：“从最广泛的意义来说，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。”^⑨

小资料

教育的三种定义方式

美国分析哲学家谢弗勒（I. Scheffler）在其《教育的语言》（*The Language of Education*）一书中，探讨了三种定义，即规定性定义（the stipulative）、描述性定义（the descriptive）和纲领性定义（the programmatic）。所谓规定性定义就是作者所下（创制）的定义，其内涵在作者的某种话语情境中保持同一。也就是说，“不管其他人所用的‘教育’一词是什么意思，我所用的‘教育’一词就是这个意思”。所谓描述性定义就是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。实际上，词典就是试图罗列描述性定义。所谓纲领性定义就是明确地或隐含地告诉人们，教育应该怎样。教育一词的纲领性定义，往往包含“是”和“应当”两种成分，是描述性定义和规定性定义的混合。教育毕竟是人类的一项复杂事业，人们不应该对教育的定义经常外显地或内隐地包含某些纲领、规范、规定或价值观而感到惊奇。

【资料来源】瞿葆奎主编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年，第31-37页。

分析上述关于“教育”的界定，可以看出，人们大致是从两个角度给“教育”下定义的：一个是“从外到内”的角度，侧重于把教育看做是从外部对受教育者施加影响的过程。这类

① 《中国大百科全书·教育》，中国大百科全书出版社1985年版，第1页。

② 张焕庭：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1979年版，第535页。

③、④ 【捷克】夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，人民教育出版社1979年版，第36页、第60页。

⑤、⑥、⑦ 张焕庭：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1979年版，第419页、第206页、第259-260页。

⑧ 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社1981年版。

⑨ 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。

定义往往只强调教育应该根据社会发展的需要来进行,在很大程度上体现了一种外在的意志,强调了教育的统一性,忽视了学生个人发展的需要。另一个是“从内到外”的角度,侧重于把教育看做是个人素质不断生成的过程,强调教育对个体心理需要的满足以及对个人心理品质的发展和完整人格的形成的作用。仔细考辨中西方的教育定义,我们还发现一个有趣的现象:中国的教育家对教育的定义偏向于“从外到内”的角度,西方的教育家对教育的定义偏向于“从内到外”的角度,而这又跟“教育”一词在中西方各自语境中的词源意义不谋而合,这说明中西方对“教育”概念的理解是存在着文化上的差异的。另外,从前面所罗列的有限的数种中西方“教育”的定义还可以看出,“教育”的概念是在不断变化的,“问题在于‘教育’是个历史范畴,它在历史长河中发生过许多重大变化,‘教育’概念的含义也就不能不随之变化;概念是以词语表示的,随着时代的变迁,也就发生‘教育’一词多义现象。”^①由此看来,要寻求一个千古不变的、放之四海而皆准的“教育”定义是不可能的,我们只能尝试性地给“教育”下一个暂时的定义。

为了便于学习,我们把教育分为广义的教育和狭义的教育两种。

广义的教育是有意识、有目的地影响人的身心发展的社会实践活动。这个定义有几点值得注意:① 教育这种活动是有意识、有目的的。几乎所有的人类活动都能对人的身心发展产生影响,但是只有有意识、有目的地影响人的身心发展的活动才是教育,所有无意识、无目的地对人的身心产生影响的活动都不属于教育的范畴。比如看一场电影、读一部小说、参加农业劳动、进行体育活动都可能对人的身心产生影响,但如果不是有意识、有目的地这样去做,那就不能说是教育。② 用“影响”而不用“促进”一词,因为不是所有的教育活动都对人的身心发展产生好的、积极的、进步的影响(促进),历史上还有消极的、落后的教育活动存在,这类教育活动虽然对人的身心发展的影响是负面的,但还不能说它不是“教育”,而用“促进”一词则会把这类教育活动排除在外,这显然不符合事实。③ 这里的“人”是一个宽泛的概念,它不单单指青少年。因为在现代社会,只在儿童青少年时期接受教育已远远不够,终身教育的理念深入人心,成人教育、职后教育蓬勃发展,教育的对象已扩展为各个年龄阶段的人。④ 教育活动是一种社会实践活动,具有社会性。教育是一种社会现象,它的产生和发展与社会的需要密切相关,教育的目的、内容和手段等都无不带上现实的或历史的社会色彩。脱离社会的、纯个人的“教育”是不存在的。

广义的教育外延很宽泛,它把古今中外各种教育形态都涵盖在其中。它既包括制度化的专门教育,也包括非制度化的专门教育,如人类学校产生以前的教育、校外辅导机构的教育;既包括专门化的教育活动,也包括非专门化的教育活动,如通过大众传播媒介(报纸、期刊、广播、电视等)进行的群众性宣传教育,群众团体中的教育活动,校外文化机构进行的教育,在家庭中进行的教育;既包括具有长远目标的培养人的活动,也包括出自短期目的的对人施加影响的行为。广义的教育虽然能把教育活动与其他社会活动区别开来,但它宽广的外延却仍然使我们感到难以抓住“教育”的核心。因此我们进一步提出狭义教育的概念,狭义教育即学校教育,它便是所有教育活动的核心部分,我们将它界定如下:

学校教育是由专职人员和专门机构承担的,有目的、有系统、有组织地影响人的身心发展的制度化的、专业性的社会实践活动。

① 陈桂生:《教育原理》,华东师范大学出版社2003年版,第177-178页。

这个定义有几点需要说明：① 教育具有实践性，它是人类的一种社会实践活动，而非人的观念形态或人创造的规则；② 学校教育是有目的、有计划、有组织的系统的教育活动，它有一套制度作保证，是制度化的实践活动；③ 学校教育是由专门的机构和专职的人员承担的，它具有专业性。一般而言，专门的机构就是指各级各类学校，专职的人员就是指以教师为主体的学校工作人员。由此，这个定义就将学校教育同其他教育活动区别开来了。

二、教育的基本要素

在整个社会活动系统中，教育是其中的一个子系统，而教育作为一个独立于其他社会活动的系统，其构成也是相当复杂的。可以从不同的维度和层次分析教育系统的构成要素，既可以从物质的维度，也可以从精神的维度；既可以从中划分出相对独立的要素，也可以对每一个要素进行更为细致的分析。在构成教育的各种要素中，最简单、最必要的要素就是教育的基本要素。我们认为，教育的基本要素有四个：教育者，受教育者，教育内容，教育实施形式。

（一）教育者

在广义的教育中，教育者是施加教育影响的人。凡是从事影响人的身心发展的有意识、有目的、有计划、有组织的教育活动的人，都可以看做是教育者，在这个意义上，任何人都可能成为“教育者”，比如父母、记者、电视节目主持人、政治家、社会活动组织者、工人、农民等。但是“可能性”并不等于“实然性”，当且仅当这些人有目的、有意识地对他人施加教育影响的时候他才是教育者。比如，父母在日常生活中可能通过自己的言行影响孩子的身心发展，但如果这种影响不是有目的、有意识的，他就不是一个教育者；反之，他则担当了一个教育者的角色。在狭义的教育中，教育者主要指学校里专门从事教育活动的教师和一些相对固定的兼职教师。教师是整个教育活动的组织者、设计者和指导者，他们受过专门教育，拥有专业知识和专业技能，对自己在培养人的工作中所担当的使命有着相当的了解，能够目的明确地对受教育者的学习活动进行指导、校正，通过激发动机、教给方法、创设教育氛围等途径去影响受教育者的身心发展。

（二）受教育者

受教育者是在教育活动中有目的、有意识地接受教育影响的人。受教育者首先是“人”。尽管这是尽人皆知的经验事实，然而无论在理论上还是在实践上，都存在把教育对象“非人化”的现象。从夸美纽斯“秩序”概念的提出，到赫尔巴特把“可塑性”作为教育学的理论根基，人的存在方式被转换成了物的可改造性，作为教育对象的人在传统教育理念中就被贬低为被改造的客体。^①即使到了现在，受教育者不成其为“人”的现象都还存在。因此，强调受教育者是“人”是为了说明，首先，教育应该把教育对象当“人”而非物看待。其次，受教育者是具有主体性的人。受教育者的主体性在教育的过程中体现为独立性、自主性、能动性、创造性。只有具有主体性的人，才能有目的、有意识、自主能动地接受教育影响，从而实现自我发展和超越。现代教育的理想是：“未来的学校，必须把教育的对象变成自己教育自

^① 冯建军等：《现代教育原理》，南京师范大学出版社 2001 年版，第 11 页。

己的主体。受教育的人必须成为教育他自己的人，别人的教育必须成为这个人自己的教育。”^①

在广义的教育中，几乎所有有能力接受教育影响的人都可能成为受教育者。在学校教育中，受教育者主要指学生。

（三）教育内容

教育内容是教育活动中影响受教育者身心发展的信息的总和。从广义上讲，凡是可以对受教育者产生影响的都可以作为教育内容，因此，教育内容的组成丰富多彩，从涉及的范围来说，包括人类社会的物质生产领域、精神生产领域和科学研究领域积累下来的知识、经验和技能技巧；从表现形态来说，有物质的、符号的内容，也有精神的、行为的内容。但是，学校教育不可能也没有责任让学生掌握全部的教育内容，所以学校教育要根据教育目的和学生身心发展的水平和需要精心挑选出若干人类经验来作为教育内容。学校教育内容的具体规范形式是课程计划、课程标准和教科书。课程计划是关于教育内容安排的总的规划，课程标准是学科内容的具体规划，教科书是对教育内容的具体表述。

（四）教育实施形式

教育实施形式是教育者将教育内容呈现给受教育者并对受教育者产生影响的方式和途径的总和，它包括教育手段、教育方法、教育组织形式、教育媒介、教育途径等。教育实施形式是用来展现教育内容、为教育内容服务的。它的设计不仅要考虑教育内容的性质、数量、程度，还要考虑受教育者的身心发展水平、个性特点、兴趣需要，这样内容和形式才能完美结合，从而实现教育内容的高效化、教育过程的最优化。

在具体的教育活动中，上述教育的四个基本要素缺一不可。其中，教育者是形成教育影响的一方，没有教育者，教育活动无法展开；受教育者是接受教育影响的一方，没有受教育者，教育活动就失去了对象，无的放矢；教育内容是构成教育影响的因素，没有教育内容，教育活动就成为无源之水，无本之木；教育实施形式是教育影响作用的方式，没有教育实施形式，教育者、受教育者、教育内容这几者就无法有效地联系起来。教育的四个基本要素之间既相互独立，又相互联系、相互依存、相互作用，它们共同构成一个社会实践活动系统，教育结果是在系统各要素的相互配合下共同形成的，系统中的单个要素发生变化、要素间的重新组合、要素间关系的变化都会对教育结果产生一定的影响。

三、教育的本质

教育的本质到底是什么？学者们对此展开了激烈的争论，不同学者从不同视角出发，形成了多种具有代表性的观点。要想得出科学的结论，应当把教育放在多维视野中进行分析。

（一）关于教育本质的论争

早在新中国建立之初，我国教育理论界就开始了对教育本质的讨论。新时期以来，关于教育本质的论争更是出现了百家争鸣、百花齐放的局面，新的观点不断涌现出来，极大地丰富了对这一问题的理论认识。总体来看，关于“教育本质”问题的代表性观点主要有以下几种：

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存——教育世界的今天和明天》，教育科学出版社1996年版，第200页。

上层建筑说。这种观点认为,教育为政治经济所决定,它反映政治经济,也为政治经济服务。在整个社会结构中,教育属于社会意识形态的范畴。所以,教育是社会的一种上层建筑。教育是通过培养人为政治经济服务的,这是教育区别于其他上层建筑现象的自己专门的特点。^①

生产力说。这种观点认为,教育劳动本身就是生产劳动,培养人的教育工作者也应该是生产劳动者。教育是作用于人的,它培养作为生产力最重要的要素的人,它的产品就是教育者的劳动转化为受教育者的智慧、才能、品德、性格,通过这样的转化,人就成为生产力的一个要素,而教育也就成为直接的生产力。^②从生产力的三要素来看,劳动力的再生产、劳动工具的改进都有赖于教育,特别是现代教育与科学技术的结合日益紧密,教育已直接或间接地参与了物质生产的过程,并发展成为现代生产过程中的独立因素。同时,现代教育的一个重要功能就是开发人的智能,而人的智能的开发,对提高劳动生产率的作用,不亚于物质资本的投资。所以,教育具有生产的性质,教育不仅起着间接生产力的作用,也起着直接生产力的作用。

双重属性说。双重属性说认为,教育的一部分属于上层建筑,而另一部分属于生产力。这种看法是从教育的两种社会职能出发的。教育的一种职能是传授一定生产关系所要求的社会思想意识,教育中凡是与思想政治方向有关的部分,如教育的目的、方针、政策、教育的制度等是教育的上层建筑部分,在阶级社会中具有鲜明的阶级性。教育的另一种职能是传授与一定生产力发展水平相适应的劳动经验和生产知识技能,为发展生产力服务,教育中凡是与生产力直接联系的部分都没有阶级性,都不是社会的上层建筑,如教育中的自然科学内容,教育的方法手段等。也有学者认为:“在教育归属的两重性中,教育属于生产力方面是主要的、本质的。因为生产实践是第一性的,而精神思想是派生的”,“教育带有属于上层建筑的部分,是派生的、从属的”。^③实际上,这种观点也可看做是教育本质生产力说的代表性观点。

特殊范畴说。这种观点认为,在人类发展的整个过程中,教育自始至终不是一个简单的、单一的现象。对于这样复杂的社会现象,不能简单地把它归入生产力、经济基础和上层建筑的某一方面,而只能独立出来,作为一个专门的、特殊的范畴加以研究。教育同语言一样,是一种工具,是一种特殊范畴。^④

实践活动说。这种观点认为,传统的教育本质观把教育看做是一种观念形态的东西,忽视了教育本质属性的主要方面是社会实践活动。这种观点内部又存在诸多分歧:有的观点认为教育的本质是培养人的社会实践活动;有的观点认为教育是促使个体社会化的过程;有的观点认为“教育是人类自身的生产实践”^⑤;还有观点认为,“教育是人类加速自身建构与改造的社会实践”^⑥,教育通过把各个时代创造出来的全部文明成果积淀、内化于个体,加速人类自身文化—心理结构的建构与改造。

① 李放:《教育是社会的上层建筑》,《教育研究》,1979(1)。

② 于光远:《关于教育是生产力的问题》,《教育研究》,1980(5)。

③ 李国庆、谢景隆:《教育概论》,陕西师范大学出版社1991年版,第70页。

④ 全国教育学会:《关于教育本质问题的论争》,人民教育出版社1980年版,第90-102页。

⑤ 龚永宁:《简论教育的本质和职能》,《教育研究》,1986(12)。

⑥ 曾小玉、陈建翔:《对教育本质的重新考察》,《教育研究》,1986(12)。

（二）探讨教育本质的方法

迄今为止，各种观点分歧依旧存在。这与人们对“本质”含义的理解以及个人观察问题的角度和方法不同有关。为了认识教育本质，宜考虑以下方法论问题。

1. 对本质的认识要从整体上把握

教育自身是一个整体，不宜把它肢解成各个部分，某部分是上层建筑，某部分是生产力等。水可以分解为氢和氧，但无论氢或氧都不是水的本质。

2. 对事物本质的认识是有不同层次的

对事物本质的认识是有不同层次的，如列宁教导的：“人对事物、现象、过程等的认识，从现象到本质、从不甚深刻的本质到更深刻的本质的深化的无限过程。”对教育本质的认识也是由不甚深刻到更深刻的无限发展过程。关于教育本质的许多见解可以说是不同程度地反映了教育本质问题。

3. 认识事物本质应对其内部的特殊矛盾作分析

唯物辩证法把事物“本质”看做是事物内在的质的规定性，即该事物本身固有的、反映事物性质、足以区别其他事物的根本属性。这是由事物内部特殊矛盾决定的，因此认识事物的本质应对其固有的内部矛盾进行分析。

（三）教育的本质

综上所述，对于教育本质的认识，中外教育家存在着巨大的差异，形成了各种不同的观点。尽管观点各不相同，但却存在一个共同的基本点，即把教育看做是一种培养人的活动。这是教育区别于其他事物现象的根本特征。

1. 教育是人类社会特有的一种社会现象

尽管在动物界，尤其是高等动物界的代与代之间也存在着类似于人类的“教育”和“教”与“学”现象，但这两种表面类似的现象在本质上是不同的。

首先，所谓动物的“教育”和“教学”完全是一种基于生存本能的自发行为，而不是后天的习得行为。它的产生与动物的生理需求直接相关，其内容也紧紧围绕生存本能。无论是鸟会飞、鸭游水，还是猫捉老鼠、动物表演等，都是建立在本能基础上的，而非教育的结果。人类的教育活动与动物相比，最大的差别在其社会性上。人的教育需要，不是直接产生于生物本能，而是产生于社会延续与发展的需要。教育一开始就是一种为了社会的活动。

其次，动物没有语言，不具备将个体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作出任何贡献。”^①因此，所谓动物的“教育”只能一直停留在第一信号系统的水平上，它不可能有“类”的经验，也不可能进行个体之间的经验交流和传递，因而也就不可能通过“教育”使动物一代胜过一代。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。如需提高，则要经过人的训练才有可能。但是，“人则不同，各种各样的才能和活动方式可以相互利用。因为人能够把各自不同的产品汇集成一个共同的资源。”人通过语言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。

^① 《马克思恩格斯全集》（第12卷），人民出版社1979年版，第147页。

正因为如此，有史以来的几千年中，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。

2. 教育是人类特有的一种有意识的活动

马克思主义哲学和科学心理学的研究证明，动物只拥有生命物质最基本的反映形式——刺激感应性和动物的心理，只有人才是有意识的。动物对客观存在的反应依靠的是特定的感觉器官和结构简单的大脑，如蚯蚓没有眼睛，但能感受光线的明暗；依靠的是它的躯体的感光细胞；响尾蛇的两眼虽已经退化，之所以还能在夜间捕食，具有奇妙的视觉能力，这是因为它的眼睛和鼻子间有一块皮肤能感受红外线辐射。而人却不同，人不但通过特定的感官反映外在的刺激，更为重要的是，人能通过抽象的理性思维反映事物的本质和规律。动物即使经过训练也达不到这一点，这就说明动物是不具有意识的，动物的一切行为都是在本能的支配下产生的。而人却不同，即使年龄很小的幼儿，当他把自己与他人区别开来时，他便存在了意识，随之产生的一切活动都是有意识的参与。因此，人类教育中无论是生产经验的传授，还是社会行为规范的教导，都不是产生于人的本能需要，而是人们意识到的社会需要，在明确意识的驱动下产生的有目的行为。

3. 教育是人类社会特有的传递经验的形式

动物在其种系发展和后天生活中也有信息的传递，它们的信息和经验是一种极为有限的信息方式而不是以教育和学习的方式传递的。在高等动物中，除本能外当然也有熟练和智力活动的存在。在年长的动物中也有对付同类和人类的丰富的经验和教训。但是，这些后天获得的生存本领和经验，正因为没有意识和复杂的语言，便不能以教育这种传授方式与其他动物所掌握或进行历史性的存留，作为个体的经验只能随个体的死亡而消失。而人却不同——在人长期的种系发展过程中形成的经验和智力，也在遗传素质中有所表现。但是对于人类来说，遗传不是经验获得和智力发展的主要形式。人对经验和智力的获得主要是通过后天的教育和学习的形式进行的。人之所以能做到这一点，是因为人类有意识。人能把需要报告给自己，意识到经验的不足和欠缺。人类又有语言和文字，借助语言文字的信息载体功能，不仅可使人类的经验存在于个体系统之中，也可以存在于个体意识之外，脱离每个个体而独立存在；不仅可使人类获悉感官所及范围之内的经验，而且可超越时间限制和空间地域的阻隔，从过去到现在，从宏观到微观，全社会的所有财富都可以为人类所掌握，人类传递经验的这一特点也证明了教育是一种社会现象。

4. 教育是有意识的以影响人的身心发展为目标的社会活动

人类的社会活动方方面面，有从事物质产品生产的工业、农业、建筑、冶金、医药、水产、林业等，有进行精神产品生产的文学、艺术、科学、宗教，等等。教育活动是有意识的