



国家教育行政学院校长书屋书系

刘中元 李卉◎编著

教育观念

JIAO YU GUAN NIAN YU
JIAO YU CHU LU

教育出路

促进人的全面发展的教育，是人类世代所追求的教育理想。



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NNUP.COM

教育观念与 教育出路

编著◎刘中元 李 卉



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NNNUP.COM

图书在版编目(CIP)数据

教育观念与教育出路/刘中元,李卉编著. —长春:
东北师范大学出版社,2010.11
ISBN 978-7-5602-6636-7

I. ①教… II. ①刘…②李… III. ①教学研究—
IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 216931 号

☐责任编辑:韩 磊
☐责任校对:谢欣儒
☐封面设计:子 小
☐责任印制:张 林

东北师范大学出版社出版发行
长春市净月开发区金宝街 118 号(邮政编码:130117)
电话:0431-85601108
传真:0431-85693386
网址:www.nenup.com
电子函件:SXXX_3@163.com

万唯编务工作室制版
河北省三河市新艺印刷厂印装
河北省三河市皇庄镇(邮政编码:065204)
2010 年 11 月第 1 版 2010 年 11 月第 1 次印刷
开本:650×960 1/16 印张:16 字数:307 千

定价:28.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,可直接与承印厂联系调换

前 言

现代教育观念认为，社会应当充分尊重人的积极主动精神，教育应该适合每个儿童。因此，它应具有民主性、多样性和开放性。面对现代教育的挑战，我们别无选择，唯一的出路就是改革。而真正的改革，总是观念与体制的同步变革。这就是说，在变革教育观念的同时，要实现基础教育制度和教师教育制度本身的变革。总之，全面发展教育，是人类世代代所追求的共同理想。

我国的基础教育创造了“穷国办大教育”的举世瞩目的成就。然而，面对新时代的挑战，我们必须重新审视学校教育的发展。我们需要回答：在普及义务教育的大背景下，我国的基础教育如何从“量的扩充”转入“质的提高”，以便更好地适应创新型国家的建设步伐。

从“应试教育”向“素质教育”的教育制度的转型是摆在我们面前的严峻课题。教育的本质归根结底在于人的成长。教，不是单纯的知识与技能的传递；学，也不是单纯的知识与技能的习得。所谓“儿童的成长”归根结底在于愈益优质的经验的再构，而知识、技能与态度便是在这种经验的再构中产生的。以知识、技能与态度为媒介，教师与学生在交往中各自创生意义、相互交换，产生新的文化的“学习共同体”经验的场所，便是“学校”。因此，学校中的生活必须彰显儿童的生存价值，成为儿童有意义的探究生活。

我国长期以来的应试教育扭曲了教育的这种本质。而素质教育则高扬

“教育民主”的旗帜，面向每一个独特的心灵，寻求每一个人的“个性发展”。因此，如果说应试教育是少数人取胜、多数人惨败的、扼杀学生人性的教育，那么素质教育就是寻求人人发展、人人成功的、丰富学生人性的教育。“学校教育不是通往上流社会的阶梯，而是通往智慧的道路”。从应试教育走向素质教育，这是世界教育发展的共同轨迹，也是我国教育发展的必然选择。素质教育是我国从“人口大国”迈向“人力资源大国”的新世纪发展战略所需要的。

本书由河南科技学院刘中元与李卉老师合作编写，其中第一章至第三章由刘中元主编，第四章至第六章由李卉主编。

在本书的编写过程中，得到众多领导及同事的鼎力支持和帮助，在此表示诚挚的谢意！由于时间紧迫，水平有限，书中难免有一些不足和疏漏之处，望广大读者不吝批评指正。特此感谢。

编 者

目 录

第一章 教育与教育学概述	(1)
第一节 对教育的认识	(1)
第二节 教育的历史发展	(13)
第三节 教育学的出现与发展	(21)
第四节 教育学的价值	(33)
第五节 教育观念的简述	(39)
第二章 跨世纪的教育课题	(50)
第一节 教育重心的转移	(50)
第二节 素质教育	(56)
第三节 素质教育课程的设计	(69)
第四节 素质教育与教学改革	(81)
第五节 “知识教学”分析	(88)
第三章 学校的建设与发展	(98)
第一节 重新审视道德教育	(98)
第二节 学校文化	(110)
第三节 整体教育	(119)

第四章 教师队伍的建设与发展	(134)
第一节 教师教育制度创新	(134)
第二节 教学实践与教师发展	(154)
第三节 教学中教师意识的回归	(166)
第四节 教师专业化发展	(174)
第五章 教育改革与教育发展	(184)
第一节 教育改革与发展历程	(185)
第二节 当代世界教育思潮的演变	(194)
第三节 21 世纪世界教育发展的趋势	(205)
第四节 素质教育的追求、困境与出路	(212)
第六章 2020 年前我国教育改革与制度创新的战略思考	(224)

第一章 教育与教育学概述

第一节 对教育的认识

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从事的工作有全面的认识。学习教育学就是从不同方面帮助教育理论者和教育实践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；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方面来认识。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”，如果不伴随教育对象深刻的思想转变过程，都是很难理解的。

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，就像在日常生活中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“educare”。“educare”是个名词，它是从动词“educēre”转换来的。“educēre”是由前缀“e”与词根“ducēre”合成的。前缀“e”有“出”的意思，而词根“ducēre”则为“引导”，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见得就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。

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。甲午战争之后去日本留学的一些人就开始了对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”成为我国教育学的一个基本概念。这是我国教育现代化和传统教育学范式现代转换的一个语言学标志。

(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,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，如特朗里（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，犯了循环定义毛病。单纯地从个体的角度定义“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”。因此，在给“教育”下定义时，应该兼顾社会和个体两个方面。

根据对“教育”概念的分析，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。这个定义首先描述了“教育”的“实践特性”，即“教育”这个概念首先指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

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

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，也就不能算是受到了“教育”。其次，这个定义把“教育”看做是耦合的过程。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、知识和技能结构的人；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，忽视个性心理特征和个性培养，就会出现机械地“灌输”。机械地灌输不是“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，忽视社会的一般要求，就会导致个体自身的随心所欲。随心所欲的生活也不是“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状态下发生的，在个体与社会的关系方面起不到一种“引导”、“促进”和“加速”的作用。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，该定义强调“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^①

美国分析教育哲学家谢弗勒 (I. Scheffler) 《教育的语言》(the Language

^① 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.

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。

二、教育的要素

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思想基础。

(一) 教育者

“教育者”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。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做是教育者。

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”。教育者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“类”上来把握，而且还应该从“质”的方面来把握。

（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。这是因为近半个多世纪以来，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，对学习者的个性的把握程度，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意图的媒介。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、教育方法与教育的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，并促使他们的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活动系统。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活动系统，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，担负起促使个体社会化和社会个性化的神圣职责。

三、教育的形态

教育的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，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，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，比起非制度化教育来说，制度化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—）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，对事物的想像以及对生活本身的热爱。所有这些，都是现代叫做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