



全国高等教育自学考试指定教材
义务教育专业(独立本科段)

课程代码 9340

义务教育比较研究 自学辅导书

YIWU JIAOYU BIJIAO YANJIU ZIXUE FUDAOSHU

全国高等教育自学考试指导委员会 组编
张德伟 主编

(2011年版)



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

全国高等教育自学考试指定教材
义务教育专业(独立本科段)

义务教育比较研究 自学辅导书

全国高等教育自学考试指导委员会 组编

主 编 张德伟

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目(CIP)数据

义务教育比较研究自学辅导书/张德伟主编. —长春:
东北师范大学出版社, 2012. 2
ISBN 978 - 7 - 5602 - 7799 - 8

I. ①义… II. ①张… III. ①义务教育: 比较教育—
世界—高等教育—自学参考资料 IV. ①G512. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 016439 号

☐责任编辑: 王 蕾 付 好 ☐封面设计: 张 然
☐责任校对: 曲 颖 刘晓军

东北师范大学出版社出版
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)

电话: 0431 - 85687213

传真: 0431 - 85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

北京友谊印刷有限公司印装

2012 年 2 月第 1 版 2012 年 3 月第 1 次印刷
幅面尺寸: 184mm × 260mm 印张: 11.75 字数: 268 千

定价: 22.00 元

目 录

第一章 导 论	1
内容辅导	1
参考资料	6
思考与练习	14
第二章 世界若干国家普及义务教育的现状（上）	16
内容辅导	16
参考资料	23
思考与练习	33
第三章 世界若干国家普及义务教育的现状（中）	35
内容辅导	35
参考资料	43
思考与练习	55
第四章 世界若干国家普及义务教育的现状（下）	56
内容辅导	56
参考资料	61
思考与练习	67
第五章 国际视阈中义务教育的思想、理论与思潮	69
内容辅导	69
参考资料	73
思考与练习	79
第六章 国际义务教育学制比较	80
内容辅导	80
参考资料	84
思考与练习	88
第七章 国际义务教育课程与教学比较	90
内容辅导	90
参考资料	96
思考与练习	102

第八章 国际义务教育的教师比较.....	104
内容辅导.....	104
参考资料.....	108
思考与练习.....	114
第九章 国际义务教育管理与经费投入比较.....	116
内容辅导.....	116
参考资料.....	121
思考与练习.....	131
第十章 国际视野下的义务教育公平问题.....	132
内容辅导.....	132
参考资料.....	134
思考与练习.....	145
思考与练习参考答案	146
综合模拟试卷.....	171
综合模拟试卷参考答案	175
后 记.....	183

第一章

导 论

内容辅导

一、学习目标

1. 了解中外“义务教育”概念界说，理解并掌握义务教育中“义务”的多方面含义；
2. 理解并领会义务教育的性质、地位和功能；
3. 了解古代、中世纪和近代义务教育的发展状况，理解并掌握现代义务教育的发展状况。

二、重点和难点

1. 重点：义务教育的基本含义；义务教育的性质、地位和功能。
2. 难点：通过考察不同国家（地区）、不同历史时期义务教育的发展历程，把握义务教育的区域特性和时代特征，分析其中的缘由和影响因素。

三、内容要点

（一）义务教育的概念和基本含义

1. 中外“义务教育”概念界说

综合中外学者对“义务教育”概念所作的界定，我们认为，所谓义务教育，是指根据国家或州的法律，强制在一定年龄之间的所有儿童必须在学校或其他场所接受所规定内容及标准的教育，或者强制到一定年龄的所有儿童必须进学校或在其他场所接受规定年限、内容及标准的教育。

对于义务教育概念的界说因不同国家、不同学者的理解而异，但总体来说，众多义务教育的定义显示出如下一些共同点，即义务教育概念的内核：①义务教育制度的确立和实施是由国家或州的法律作出规定并加以保障的，制定义务教育法是义务教育制度得以确立和顺利实施的根本保障；②义务教育的实施主体是国家、地方政府、学校甚至家庭；③义务教育适合于什么样的儿童、实施到什么程度都有法律规定；④义务教育是强制性的、免费的，属于公共教育范畴；⑤义务教育是世俗性的，而非宗教性的，是基础性、普通性的，而非高级的、专门性的；⑥现代义务教育的主要实施场所是学校，主要实施途径是学校教育。

2. “义务教育”中“义务”的多方面含义

义务教育中“义务”的本义是“强迫”。

义务教育中的“义务”包含以下四项基本含义：①使儿童就学的义务，这项义务主要是课给拥有适龄儿童的父母或监护人的；②学校设置义务，这项义务是课给国家和地方政府的；③就学保障义务或奖学义务，这项义务也是课给国家和地方政府的；④禁止义务，这项义务是课给劳动力市场中的用人单位（如企业主等）的。

当代义务教育中的“义务”具有新内涵：“义务”即“权利”。

（二）义务教育的性质、地位和功能

1. 义务教育的性质

现代义务教育具有三个重要性质，即“义务性”、“强迫性”和“无偿性”。义务性是义务教育的内在本质属性，强迫性和无偿性是义务教育的两个显著外在特性。

2. 义务教育的地位

作为近现代公共教育制度建设的产物，义务教育在一个国家的社会系统和教育系统中，在国民或公民的发展中居于“基础”的“战略”的地位。

（1）义务教育的基础地位

首先，义务教育在国家（或地区）教育系统中居于基础地位，它在一个国家（或地区）中是一切教育的基础，是整个教育的奠基工程，是国家教育系统的基础。其次，义务教育在促进个体终身发展中居于基础地位。自20世纪60年代中期终身教育思潮兴起以后，义务教育被视为个人终身发展的基本途径。

（2）义务教育的战略地位

义务教育在一个国家的社会经济发展中具有举足轻重的作用。正因为如此，美国、日本等国家在制定教育政策时，将其置于战略位置。

3. 义务教育的功能

义务教育具有个体功能和社会功能两方面功能。从个体功能方面看，义务教育具有促进个体社会化的功能，具有促进个体个性化的功能，具有使个体掌握谋生本领的功能，具有使个体获得自由幸福和精神享受的功能。从社会功能方面看，义务教育具有政治功能、经济功能、文化功能和社会发展功能。也就是说，义务教育能够改善人口质量，提高民族素质，能够促进文化延续和发展，能够促进经济发展，能够促进政治民主化。

（三）义务教育的历史发展

1. 古代和中世纪的义务教育

（1）远古时代的义务教育

在原始社会，“成年礼”被认为是一种义务教育形式。成年礼是原始社会出现的对儿童和青少年进行的一种强迫教育形式，它是一个人获得进入成年人社会的权利，是转变其社会角色、确立其社会地位的必经之路。换言之，年轻一代只有在接受成年礼之后，才能成为正式的社会成员。

(2) 古代文明国家的义务教育

进入文明时代以后,人类社会产生了有组织的教育形式——学校教育,义务教育也掀开了新篇章。在西方国家中,古希腊率先成为由多个城邦组成的奴隶制城邦国家。在古希腊的古风时代(前8—前6世纪),斯巴达城邦将7—30岁的斯巴达人子弟送入国家办的教育机构,对其进行军事训练和道德灌输。国家性和强制性是斯巴达教育的显著特征,因此斯巴达的教育是古代义务教育的雏形。

(3) 柏拉图的义务教育思想

古希腊哲学家柏拉图第一个提出了义务教育思想。他在《法律篇》中首次提出了“强迫教育”的概念,要求所有公民的孩子到一定年龄无一例外地要接受学校教育,不管其父母是否乐意。他给义务教育赋予了较为明确的内涵:所有公民必须使一定年龄的儿童接受学校教育,国家完全负担公民的受教育责任。

(4) 中世纪的义务教育

从欧洲中世纪义务教育发展的整体来看,基督教教会和世俗政权两者之间的对抗和力量关系的变化决定了欧洲中世纪的义务教育具有“一体两面”的特征,即基督教教会出于其宗教目的,对教区儿童实施普及教育;另外,世俗政权(如法兰克国王查理曼大帝、苏格蘭国王詹姆斯四世)为了维护封建王权、巩固封建统治地位而推行义务教育。

2. 近代的义务教育

(1) 近代义务教育思想的形成和发展

进入近代以后,伴随近代国家的形成和经济的发展,欧美国家的思想家、宗教家、政治家等提出了各种各样的义务教育思想。

在文艺复兴时期,荷兰人文主义者伊拉斯谟和英国人文主义者托马斯·莫尔等人比较早地阐述了近代义务教育思想。另外,17世纪捷克教育家夸美纽斯比较系统地提出了近代义务教育思想。

在宗教改革时期,宗教改革运动的领袖马丁·路德和约翰·加尔文等人运用宗教的语言阐述了一种新的教育理念,即强迫的国民义务教育。

在思想启蒙运动时期,法国的启蒙思想家先后提出了国家主义的义务教育思想,其典型代表有拉夏洛泰和孔多塞。

此外,德国哲学家费希特将全体国民、民族精神、爱国心、国家等要素与教育系统地联系到一起,形成了国家主义义务教育理论。美国的政治家托马斯·杰弗逊提出了民主主义义务教育思想,美国公立学校之父贺拉斯·曼从克服社会问题的目的出发,提倡普及义务教育。

(2) 近代义务教育制度的确立和发展

进入近代以后,欧美国家和日本为了构建近代国民国家和推进工业革命,先后建立了近代义务教育制度。从17,18世纪起,德国一些公国或邦率先颁布了义务教育法令,成为第一个实施近代义务教育制度的国家。进入19世纪以后,英国、法国先后探索各自的义务教育制度。19世纪中期以后,不仅欧洲的英、法、德等国家建立起了比较完善的义

务教育制度，美国、日本也相继建立了自己的义务教育制度。

德国是最早建立公立学校制度的国家。从17世纪起，德意志的一些公国先后颁布国家办学和普及义务教育的法令。德国初等教育中的强迫入学原则首见于1619年魏玛地区颁布的学校规章。普鲁士的腓特烈·威廉一世从1713年起接连颁布多项教育法令，详细规定了政府设校、强迫义务教育、学校课程、办学经费及教师等方面的具体措施；1763年，腓特烈·威廉二世颁布的《普通学校规程》提出了“实施强迫入学”的原则。进入19世纪，德国的义务教育步入了快速发展时期。德国政府在1872年颁布的《普通学校法》明确规定6—14岁的8年初等教育为强迫义务教育。至此，德国开始在整个国家范围内确立并实施了义务教育制度。到19世纪末，德国初等教育的入学率达到100%，实现了初等义务教育的全面普及。

在英国，1806年国会首次以国家的名义讨论国民教育问题，这改变了国家不过问教育的传统。1807年国会议员惠特布雷特提出了一项《教区学校议案》，但是，由于教会、部分政客、资本家等的反对，这个提案未在上院获得通过。1833年，英国国会通过了一项教育补助金法案，这是英国政府正式干预教育的开始。同年，英国颁布《工厂法》，规定9—13岁童工每天在工作时间内接受2小时的义务教育。1851年，宪章运动者代表大会通过了一项普及义务教育的决议。1870年，英国政府制定的《初等教育法》（又称《福斯特法案》）明确规定对5—12岁的儿童实施强迫的初等教育。《初等教育法》的颁布与实施标志着英国义务教育制度的正式确立。1870年之后，英国的初等教育发展较快，到1900年基本普及了初等义务教育。

在法国，到19世纪初期，政府还是对义务教育采取漠视的态度。1833年，法国政府颁布《基佐法案》，建立起国家公共教育制度，强调国家开办和管理初等教育，但该法案中没有关于强迫初等义务教育的条文。巴黎公社曾经提出了普及免费的初等义务教育政策，但是巴黎公社的持续时间很短，其普及初等义务教育政策没有得到很好的实施。法国第三共和国时期的教育部长费里在1881年和1882年分别提出两项教育法案，史称《费里法案》，因而确立了义务、免费、世俗化的国民教育。《费里法案》的颁布和实施为法国建立公共初等教育制度奠定了基础，极大地促进了初等教育的普及。到19世纪末，法国初等义务教育的普及率达到了100%。

美国的公共教育制度是在19世纪二三十年代开始的公立学校运动中建立起来的。1848年，马萨诸塞州在部分地区实行了强迫入学制。1852年，该州颁布了美国第一个由州制定并得以贯彻的普及义务教育法，即《强迫就读法》。从19世纪30年代到60年代，经过一系列的努力，具有公共的、普及的、免费的、非教派的公立学校教育制度在美国最终形成。到1919年，美国各州都普及了8—12年不等的义务教育。

日本近代义务教育制度的建立是从明治维新时期开始的。1872年，明治政府颁布的《学制》规定，学制4年的下等小学实行强迫教育，但该法令未能得到较好的实施。1879年，明治政府废除《学制》，颁布《教育令》，1880年和1885年两次修订了这项法令，规定实行4年强迫教育，这一举措也未能很好地实施。1886年，文部省颁布《小学校令》，

规定了义务教育制度,即义务教育由学制4年的寻常小学实施。《小学校令》是日本近代义务教育制度正式建立的开端,当时的义务教育是收费的。1907年,日本政府颁布《改正小学校令》,规定寻常小学的修业年限改为6年,属于义务教育阶段,义务教育实行免费。这时,日本完成了普及六年义务教育的任务。

3. 现代的义务教育

(1) 现代义务教育理论的主要内涵:教育平等思想

教育平等既是世界各国制定教育政策的一项中心课题,也是各国教育改革的一项目标追求。教育平等已经成为全球教育系统演变的基本趋势。对于教育平等,有关国际组织相继提出的有关文件中都有明确的阐发。比如,1948年,联合国通过的《世界人权宣言》在第6条中明确规定了“人人都有受教育的权利”等思想;联合国教科文组织在1960年12月的大会上对“教育机会均等”作出了阐释;联合国于1979年颁布的《消除对妇女一切形式歧视公约》在第9条中对教育平等的性别维度进行了清晰的界定;1989年联合国颁布的《儿童权利公约》第28条规定,缔约国认识到儿童有受教育的权利,在机会均等的基础上逐步实现此项权利;1990年,联合国教科文组织等在泰国宗迪恩举行的“世界全民教育大会”,确定2000年为实现初等教育普及的期限;2000年4月,联合国教科文组织等在塞内加尔首都达喀尔召开的世界教育论坛拟定了《达喀尔行动纲领》,其中提出了实现初等教育普及和性别平等的目标。

(2) 现代义务教育的实践

从20世纪初开始,发达国家先后由普及初等教育向普及中等教育迈进,至50年代中期基本上普及了初中教育。从20世纪中叶起,一些发达国家的义务教育进一步向高中阶段普及。同时,许多发展中国家也高度重视义务教育在国民教育体系中的战略地位,着力推行普及义务教育。

在英国,1902年,国会颁布了《1902年教育法》(又称《巴尔福教育法》),要求各地教育当局大力发展中等水平的学校。1918年又颁布了《1918年教育法》(又称《费舍教育法》),把儿童受义务教育的年龄提高到14岁,确立了包括幼儿学校、初等学校、中等学校和各种职业技术学校在内的公立学校系统,建立起国民教育制度。1944年颁布的《1944年教育法》(又称《巴特勒教育法》)把普及义务教育的年限进一步提高到15岁,并取消了中学的学费。1972—1973年度,开始实施《克鲁塞报告》提出的对5—16岁儿童实行义务教育,形成了十一年普及义务教育制度。

在法国,1959年颁布《教育改革法》,对中等教育结构进行大幅度调整:建立旨在为平民服务的高级初等学校和附属子中等教育的中间学校,后来又出现了没有阶级分化的“统一学校”,并把普及义务教育年龄提高到16岁,实行十年义务教育。1963年,教育部部令要求把小学补充班、市立普通中学和国立中学的六、五、四、三年级改组为有“观察期”和“方向指导期”两个阶段的四年制市立初级中等学校。从1975年起,初中阶段学生的学费、杂费、书本费等全由国家负担,义务教育逐步普及了整个初中四年。

在德国,第一次世界大战前夕,飞速发展的经济对普及教育提出了更高的要求,同时

也为普及教育提供了更好的物质条件。普及义务教育突破了全日制普通教育的樊篱,向职业义务教育发展。1919年通过的《魏玛宪法》规定对国民实行八年义务教育,小学、初中衔接进行,职业义务教育到18岁为止,在18岁以前全部实行免费义务教育。“二战”后,联邦德国各州都规定实行8年的免费义务教育,多数州把职业义务教育定为3年。1964年联邦各州州长在汉堡举行会议,制定了指导教育改革的《关于统一学校教育事业的修正协定》(简称《汉堡协定》),把义务教育年龄延长到了15岁,而且统一了普及义务教育的几种学校形式,有力地促进了中等教育的普及。

在美国,1907—1908年间,一些团体倡导把小学从8年改为6年,把中学从4年改为6年,逐渐在全国实施,并成为美国的一种主要学制,即6—3—3制。学制的调整推动了美国中等义务教育的普及。第一次世界大战后,美国提出了“中等教育为所有适龄青年敞开大门”的口号。第二次世界大战后,这一目标逐步得到了实现。

在日本,到1908年适龄儿童入学率达到97.8%,已基本普及六年初等义务教育。20世纪30年代,日本经济危机加重,国家被军国主义控制,教育逐渐被绑上对外侵略的战车。“二战”后,日本于1947年通过《教育基本法》和《学校教育法》,形成了6—3—3—4学制,实施九年义务教育。1948年,日本小学、初中的入学率达到99.27%,其义务教育达到了普及程度。

在苏联,苏维埃政府于1918年10月公布的《统一劳动学校规程》规定,所有学龄儿童有到初等学校和中等学校就学的义务。20世纪30年代初期以后,苏联先后作出了一系列与义务教育相关的决定,主要有:从1930—1931年度在全苏联对8岁以上的儿童实施初等学校四年以上的普通义务教育;1934年苏共第十七次代表大会提出普及七年义务教育的任务;1958年提出实行普及八年义务教育的要求;1971年苏共第二十四次代表大会通过有关普及中等教育的决议,1975年宣布90%的7—16岁青少年都能受到十年义务教育;1984年,把小学入学年龄提前一年,开始实行十一年义务教育。

“二战”后,发展中国家的义务教育发展为世界义务教育发展迎来了又一个高峰。如,印度独立后,在1950—1960年间对6—14岁儿童实施8年的免费义务教育。1966年,印度教育委员会提出在各邦实行“10+2+3”的统一学制,10年为普通教育阶段,分为初等教育阶段8年和初级中等教育阶段2年,其中前8年为普及义务教育阶段。各邦根据宪法精神相继进行了普及初等教育的立法。

参考资料

一、教育制度的基本原理:义务性和无偿性

(一) 欧美发达国家教育制度的原理:义务性和无偿性

1. 义务性

(1) 义务化的历史

一般认为,公共教育的义务性是导入义务教育制度的原理。义务教育的历史原型可以

在原始社会的成年礼中追寻到。在古希腊的斯巴达,存在以自由民子弟为对象的义务教育。进而,在16世纪的宗教改革运动中,路德为了将改革后的宗教彻底地普及到民众之中,而主张教育的义务性。此后,绝对主义政权完成了强迫性的义务教育。

(2) 义务性的转换

近代以前的义务教育是当时社会的统治者阶层从维持统治体制的需要出发而进行的,因此,其对象或者只限于统治者阶层的子弟,或者只在对统治者有利的情况下才包含被统治阶层的子弟。但是在近代,由于倡导教育权是一项基本人权,所以保障受教育权是国家和社会的义务这一观点才成为了主流。因此,从法律制度上讲,义务教育并不仅指就学的义务,也包括学校设置义务、禁止义务及义务教育无偿或教育援助等国家和地方公共团体等应尽的义务。在日本,“二战”前实质上强调的是国民对于国家的义务,但战后根据《日本国宪法》和旧《教育基本法》的规定,受教育成为了一种权利,受教育权在机会均等原则下得到了保障。这样,义务教育就转变成了保障儿童的受教育权的义务。当然,对身心有障碍的儿童的教育,也以平等为原则,得到了保障。但是,这一制度基本上是把残障儿童和健全儿童隔离开的,在这一点上,制度本身存在着很大问题。1994年的萨拉曼卡宣言,基于“全纳”理念,否定了这种隔离体制。

(3) 教育中的义务与自由

有观点认为,儿童的教育首先是父母的私人权力,也是他们的义务。这一说法无论在历史上还是在现行法律制度上,都有其合理性。对此,如何通过公共部门的干预来提供教育正当化,就成了受质疑的问题。有人认为,根据市场原理,为了在就业上更有利,在获得知识和资格上,儿童和家长具有选择权,这是教育的自由。为此,必须避免从国家主义的需要出发,硬性地强调“公共”。看来,今后要对“新的公共”的论调慎重地探讨。

2. 无偿性

(1) 何谓无偿性

所谓教育的无偿性,是指在受教育上,监护人和本人不直接负担教育经费,这意味着教育经费不由私费负担,而由公费(公共财源)负担。在日本,根据宪法第二十六条“义务教育无偿”的规定,无偿性被理解为是保障学习权的财政原理。

在资本主义社会,由于其经济结构而制造了贫困阶层,因应于他们的经济能力而产生了教育上的不平等。因此,无偿性是为了使接受学校教育的可能性不为父母的经济差距所直接左右,在全国范围内实现保障学习权的平等化和公正化而坚持的一项原则。在日本,《教育基本法》规定,国立、公立学校的义务教育免收学费,禁止经济地位上的歧视,同时向国家和地方公共团体课以对经济困难者进行就学奖励的义务。另外,虽然教科书的免费不包括在宪法第二十六条规定的“无偿”范围之内,但是根据关于义务教育学校学科用图书无偿措施的法律(1963),义务教育阶段的教科书免费不仅限于国立、公立学校,也包括私立学校。

(2) 无偿性的问题

受教育是基本人权之一,无偿性是该权利的内容的一个要素。在这种情况下,如何思

考无偿的范围就成为了一一个问题。即使把无偿的范围只限定在不征收学费,由于《教育基本法》第五条规定“国家或地方公共团体设置的学校的义务教育,不征收学费”,那么私立学校的义务教育是可以征收学费的。从无偿性的意蕴上来思考,如果放宽思考宪法第二十六条第二款关于“义务教育无偿”的规定,把《教育基本法》规定的征收学费仅视为一种例示,那么把教材教具费、走读费、供餐费等直接和间接的教育经费也包含在无偿的范围之内,应该也是可以的。这不仅仅是理念和理论层面上的问题,一些资料表明,实际上父母的经济状况对儿童的教育机会和学力产生的影响是很大的。如今,在学力的发展上,私塾、家庭教师等校外教育的影响很大,能否享受到这种校外教育的便利就构成了获得教育机会上的不平等。这里存在着教育无偿性的界限和问题。

(二) 第三世界教育制度的原理:义务性和无偿性

上述教育制度的原理主要是根据欧美发达国家的教育历史和现状推导出来的,这些原理不能直接套用在第三世界国家身上。因此,下面探讨一下义务性和无偿性原理是如何在第三世界国家适用的。

1. 义务性

在第三世界,有的国家还没有把义务教育制度化,有的国家虽然把义务教育法制化了,但许多适龄儿童没有上学。无论是哪种类型的国家,都把向所有儿童提供教育作为一项重要课题。它们不用义务教育,而将之称为“普及教育”(Universal Education)。在20世纪60年代实行的“卡拉奇计划”中,“普及教育”就是实现提供普及的学校教育、普遍就学、就学的普遍持续和维持。但是,到70年代开始提倡“必须保障所有儿童接受基础教育的现实可能性,只要有可能,就采用全日制形式,不得已时可采用其他形式”。这就是说,虽然义务就学是前提,但提供非学校形式的基础教育也是可以考虑的。因此,就学年龄和就学年限没有受到重视,而是否学习一定的课程成了被看重的问题。这样,就学没有被规定为义务,对类似于课程主义的“普及教育”加以保障,就成为了立足于第三世界之现实的义务教育的原理。

2. 无偿性

在第三世界,义务教育没有实现的原因除了设置学校、确保教师、供给教材等行政措施不完善之外,还有一个问题就是应该就学的儿童为了维持家计不得不去就业。也就是说,即使免去上学所需要的费用,也没有完全消除妨碍就学的主要原因。因此,对于教育的无偿性,要进一步考虑到因儿童就学而带来的经济损失。

【资料来源】本部分摘译自:[日]教育制度研究会.要説教育制度[新訂第二版][M].東京:学術図書出版社,2008,10:28,30,34.

二、美国的“在家上学”

现代义务教育的主要实施场所是学校,主要实施途径是学校教育,像德国、日本等国家明确规定义务教育即强制就学,这就是所谓的就学义务制。但由于历史、国情等方面原因,有的国家不将接受义务教育特别限定为学校,如美国、英国等允许在家庭中接受义务

教育，这就是所谓的教育义务制。

美国的“在家上学”（Home Schooling）又称“家庭学校”，是实践“教育义务制”的典型。这里就美国在家上学的定义、数量发展、类型、课程、规范化及其与公立学校的关系等方面加以阐述。

（一）定 义

美国联邦教育部对在家上学作出了如下定义：在家上学的孩子们，在家里通过他（她）们的一位或两位家长，或者通过上门的家庭教师，或者通过与互联网相连接的虚拟学校项目进行学习。

（二）数量发展

在当今的美国，在家上学这种义务教育形式已经受到联邦和各州法律的认可，其数量发展也呈现稳步增长的趋势。从20世纪60年代末在家上学兴起至今，在家上学的学生数量从1万多人发展到2007年的150.8万人。因此，可以说在家上学这种义务教育形式在过去的三十多年里经历了一个高速发展的历程。

（三）类 型

目前，美国的在家上学大致分为以下三类：

1. 传统型

这类在家上学的学生家长反对学校教育，但当他们自己要进行教育的时候，他们却试图模拟学校教育。这种类型的在家上学一般有固定的教学地点、严格的学习时间和作息制度等。有的家庭的孩子每周还要到公立学校进行时间不等的学习，即或是专门修习某一门课程，或是专门在一周特定的时间去学习。

2. 折中型

在家上学的家庭有专门的时间与场所进行教学，但是反对采用学校流行的方法，因为家长认为这样做会扼杀学生的兴趣。他们采用灵活的方式进行教学，不对孩子进行考试和分级，鼓励孩子自己动手学习，给孩子学习的自由。

3. 极端型

这类在家上学的家庭完全摒弃学校的东西，甚至故意采取与学校相反的方式。孩子自己决定什么时候学习以及学什么，家长不作任何干预。通常情况下他们采用单元教学法，并没有严格的教学计划。

（四）课 程

各州为家庭学校列出特定的学科和课程的情况各不相同。很多州要求在家上学的家庭提供同公立学校相同的课程，另一些州则没有相关课程的规定。如：肯塔基州需要家庭为在家上学的儿童开设写作、拼写、语法、历史、数学和公民等课；威斯康星州要求家长在阅读、语言艺术、数学、社会学习、科学和健康几个方面为孩子提供“一个持续进步的坚实课程指导”，但是在每科具体的授课时间上却没有相关规定。孩子“持续进步的课程”指的是在其现有的理解水平下，个人能力得到不断提升的课程。在这种情况下，父母在教学过程中就具备了更大的自由度和灵活性，他们可以像公立学校那样分科进行教学，也可

以采用综合教学方式。

(五) 规范化

在在家上学这种义务教育形式出现和发展的几十年中,美国各州政府也在逐步探索对其进行一定程度的规范化管理,并形成了几种不同的管理途径。

1. 申请

这主要指家长在打算施行在家上学教育之前需要到当地的教育部门申请,讲明他们打算进行家庭学校教育的意图。对此,在不同的州有不同的规定。在一些州,法律没有规定家庭有进行申请的义务,家长可以自愿决定,如阿拉斯加州、马萨诸塞州、新泽西州等;但在另一些州,家长必须在规定的截止日期之前递交申请报告,否则无权对孩子进行家庭学校教育,如俄亥俄州法律规定父母每年必须在家庭学校开学之前向当地主管教育的部门提供书面申请材料;还有一些州只需要那些已经在公立学校上学,但想接受在家上学教育的孩子申请,而一直接受在家上学教育的则不需要申请,如俄勒冈州要求当孩子转学或搬到另一地区的时候申请。

2. 保持记录

进行在家上学教育的父母需要保持的记录包括授课日志、免疫记录、季度进步报告、课程总结和用过的练习本、读书日志、测试结果、写作范文或其他材料。在一些州,不需要提交任何记录,如堪萨斯州、马萨诸塞州、密执安州、俄克拉荷马州等。在另外一些州,如蒙大拿州、内布拉斯加州、北卡罗来纳州、弗吉尼亚州等绝大多数州,保持记录在很大程度上意味着在家上学是合法的。

3. 标准化测试

几乎所有从事在家上学儿童教育的家长都想知道自己所在州是否允许孩子参加州举办的标准化成就测验。有些州不要求在家上学的学生参加标准化成就测验,另外有些州则要求必须参加。在有些情况下,如果有正式教师、校长、院长或咨询委员会的证明,证明孩子在不断取得进步,则家长可以放弃让孩子参加标准化成就测验。

4. 家长资格考核

一些州的法律没有规定在家上学的父母需要具备教师资格,另外一些州则对父母的教师资格有严格的限制,如阿拉斯加州、科罗拉多州、夏威夷州等。首先是学历的限制,一般要求家长要具有大学本科学历;其次要求家长接受特定时段的教师资格认证培训。

(六) 与公立学校的关系

在早期,在家上学和公立学校往往处于对立的局面,但随着在家上学的发展和公立学校本身的改革,另外考虑到孩子的社会化等问题,实施在家上学的家长往往希望孩子能够选择一些公立学校开设的课程或者参加一些公立学校组织的文体活动。因此,两者的关系开始转向合作,法律要求公立学校和地方学区为在家上学的学生提供一定的机会,而有些公立学校往往也主动为在家上学的学生设置一些特殊的教育项目和课外活动项目。

【资料来源】本部分是主要参考下列文献编写而成的:[1] 钱扑. 美国家庭学校的兴起及其特征分析[J]. 上海教育科研, 2007(11): 19—22. [2] 彭虹斌. 美国儿童在家上学合法化演变历程与现状

[J]. 外国中小学教育, 2009 (1): 48—52. [3] 杨启光. 当代美国家庭学校教育运动的学术研究与政策分析 [J]. 比较教育研究, 2003 (8): 81—85. [4] 谢静, 肖俊峰. 从教育法判例看美国政府对家庭学校的管理 [J]. 教书育人, 2005 (10): 61—62.

三、原始社会的义务教育——成年礼的基本特征

成年礼在内容和形式上千差万别, 但概括而言, 它具有以下几方面的基本特征:

第一, 少年接受成年礼的年龄极不一致。有的部落要求 11—13 岁的男女少年一律接受成年礼; 有的部落成年礼的进行则为 9—16 岁的少年。

第二, 成年礼不是一种短暂的仪式, 而是一个漫长的过程。如: 印第安人部落的成年礼要求受礼者斋戒 30 日; 安达曼群岛史前居民的成年礼要长达 1—5 年, 女孩的成年礼则更长。

第三, 接受成年礼的少年要经受各种严酷的锻炼和考验, 如毒打、火熏等。

第四, 许多部落还用各种恐怖、服药等方法, 如使接受成年礼的少年从一种昏迷状态转入复苏的状态, 以完成所谓的从一个阶段向另一个阶段的过渡。

第五, 在接受成年礼期间, 少年还要恪守斋戒和各种禁忌, 并接受各种行为规范的教育和训练。

第六, 割礼。澳大利亚和赤道非洲等地的史前居民在成年礼期间都要对男少年进行割礼, 即割去阴茎的包皮。

第七, 成年礼一般都伴有各种宗教仪式。

美国教育史学家孟禄指出, 成年礼活动使得史前教育的教学得以进行。对于这些准备步入成年人社会的青年人来说, 他们要被迫与部落中的其他人隔离, 学习一些成为部落正式成员所需要的神秘的东西。因此, 孟禄认为, 成年礼像复杂的现代教育一样, 接纳个人进入社会生活方式是通过获得它的有组织的文化产物才得以实现的。

【资料来源】本部分摘编自: [1] 滕大春. 外国教育通史 (第一卷) [M]. 济南: 山东教育出版社, 1988: 16—18. [2] 张斌贤. 外国教育史 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2008: 26.

四、斯巴达义务教育发展的历史背景

古希腊是西方文明的摇篮。古希腊文明不仅奠定了西方社会发展的文化基础, 而且被认为是西方人的精神殿堂。古希腊在孕育了发达的思想文化体系的同时, 也孕育了较为完善的教育制度, 形成了丰富的教育理论, 成为近代西方教育发展的直接思想来源。古希腊出现了以斯巴达和雅典为代表的城邦教育制度以及苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等著名哲学家、教育家。史学界通常将古希腊文明的发展划分为四个阶段: 第一阶段为公元前 1100—公元前 800 年的荷马时代, 第二阶段为公元前 800—公元前 500 年的古风时代, 第三阶段为公元前 500—公元前 330 年的古典时代, 第四阶段为公元前 334—公元前 30 年的希腊化时期。在这四个阶段, 由于受古希腊社会各方面因素的影响, 文化和教育呈现出不同的发展特征。斯巴达教育就出现在古风时代, 即古希腊奴隶制城邦社会的形成时期。

古风时代古希腊社会的最突出的特征是以城邦为代表的奴隶制社会的出现。城邦就是以城市为中心的主权国家，这种国家形式在古希腊得到普遍的采用。据统计，古希腊在古风时代曾经先后出现过三百多个城邦。从社会结构角度看，在城邦制国家中，社会的等级特征非常明显，城邦中的最高等级是公民或自由民，处于最底层的是奴隶，处在这两个阶级中间的是普通居民，他们不是奴隶，但是不具备公民的任何政治权利。从政治制度上看，城邦中公民参与国家政治活动，其主要途径是公民大会。当时，由于参政议政的需要，对公民进行相关的教育就成了国家必须承担的责任，这是古风时代城邦制国家普遍重视教育的原因之一。从经济发展上讲，古风时代的经济水平有了显著的提高，经济活动和贸易交流的频繁为这一时期的城市以及城邦的形成和进一步扩张提供了物质基础。

斯巴达人是多利安人的一支，公元前12世纪从北方侵入希腊南部的伯罗奔尼撒，大约在公元前8世纪，斯巴达人统一了伯罗奔尼撒的拉哥尼亚，从而建立起奴隶制城邦国家，继而成为古希腊显赫一时的城邦。斯巴达的居民分为三个等级。统治阶级是斯巴达人，他们享有一切经济和政治特权，不从事生产劳动，终生戎马，对外抵御外敌，对内镇压反抗；作为统治阶级，所有斯巴达人参与主宰被统治阶级，他们都有参与民主政治的权利，斯巴达人全体是斯巴达国家教育的主体。处于最底层的是希洛人，他们终生为奴，被剥夺所有公民权。处于中间层的是毗里阿西人，他们有自己的土地，也有自由，但是没有公民权，不能参与政治。所以，在斯巴达，公民特指全体斯巴达人。从人口数量上看，在公元前7世纪，斯巴达人仅有3万，而希洛人有25万之多。因此，斯巴达为了对外防御和扩张，对内镇压奴隶暴动和维护统治，在公元前7世纪中叶将全国变成一座大兵营。斯巴达无论从政治、经济还是文化教育无一不是以强化军事专制为目的。斯巴达的特殊社会情况使它走上了与希腊其他城邦完全不同的道路。

由于斯巴达的社会结构、民族结构和政治体制的原因，斯巴达的教育主要以培养骁勇善战的战士或者军人为唯一目的，教育的任务就是使每一个斯巴达人在经过长期严酷的训练之后成为一个坚韧不拔的战士和绝对服从的公民。为了达到这样的目标，斯巴达制定了一套较为完整和严谨的教育制度。从性质来看，斯巴达所实施的教育是面向所有斯巴达人的义务教育。

【资料来源】本部分主要参考下列文献编写而成：[1] 吴式颖，外国教育史教程[M]，北京：人民教育出版社，2008：20—23。[2] 张斌贤，外国教育史[M]，北京：教育科学出版社，2008：66—70。[3] 王天一，夏之莲，朱美玉，外国教育史（修订本）（上册）[M]，北京：北京师范大学出版社，2004：24—28。

五、中世纪欧洲的教育发展状况

公元5世纪，北方蛮族的入侵和罗马帝国的灭亡，使地中海地区的国家已经繁荣了一千年的文化濒于毁灭。古罗马被征服之后，基督教教会并没有立即作为教育的筹办者和指导者负担起原罗马市政当局和国家对教育的责任，对任何教育的要求渐渐消失，整个基督教对教育漠不关心。然而不久，教会发现，不给信徒特别是不给教士以学习圣经和履行宗