



现代教育 教学探索与实践研究

张成刚 刘晓敏 索海英◎著

吉林人民出版社

现代教育教学探索与实践研究

张成刚 刘晓敏 索海英 著

吉林人民出版社

前言

教育是广泛存在于生活中的社会现象，教育学是有目的地培养人的活动。教育学的根本价值，就是给国家提供具备崇高信仰、高尚道德、诚实守信、精湛技艺、博学多才、多专多能的人才，培养和养育经济与社会发展需要的劳动力，培养合格公民，为国、为家、为社会创造科学知识和物质财富，推动经济增长，推动民族兴旺，促进人的发展，推动世界和平和人类发展。为了有效地进行教育活动，必须对其进行研究。特别是现代社会的发展，现代教育实践的发展，对于教育学研究提出更新、更高的要求。因此，深入开展教育学理论与教学技术实践研究有着十分重要而现实的意义。

本书共分为五章，从教育与教育学基本概念入手，深入阐述了教育的目的及其我国教育的目的，详细介绍了教学原则、教学方法与手段，以及教学策略，全面探析了教学组织形式、教学工作实施以及学生学习指导等教学工作实践。与此同时，还对培养学生提出问题以及自主学习的能力进行了探究。全书通俗易懂，可作为教育教学专业的理论辅导教材。同时，还可以为从事此专业人员提供一些借鉴与参考。

在撰写过程中，为提升本书的学术性与严谨性，我们参阅了大量的文献资料，引用了一些同人前辈的研究成果，因篇幅有限，不能一一列举，在此一并表示最诚挚的感谢。

张成刚 刘晓敏 索海英
2019年8月

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育与教育学	1
第二节 教育的目的	22
第三节 我国的教育目的	28
第二章 教学原则、方法及策略	36
第一节 教学原则	36
第二节 教学方法与手段	45
第三节 教学策略	54
第三章 教学组织与实施	61
第一节 教学组织形式	61
第二节 教学工作的实施	71
第三节 学生的学习指导	82
第四章 培养学生提出问题的能力	88
第一节 质疑与学生能力的培养	88
第二节 质疑对学习能力的的重要性	93
第三节 培养学生质疑能力的方法	98

第五章 培养学生自主学习的能力	102
第一节 自主学习的基本概念	102
第二节 培养学生自主学习能力的 重要性	109
第三节 培养学生自主学习的方法	115
结束语	129
参考文献	131

第一章 教育与教育学

第一节 教育与教育学

一、教育

教育的内涵是教育中最根本、最核心理论问题之一，我们要对教育进行认识、研究，理解教育的内涵是其根本。教育是人类社会特有的现象，教育自人类的出现而出现，随着人类社会的发展而发展，教育的内涵与外延都在不断变化发展，人们对教育的解释因所站角度、立场不同做出了许多不同的解释。

（一）教育的内涵

1. 众多的教育概念说

（1）对“教育”两字的历史解说

在我国，教育两字最早见于《孟子·尽心上》：“得天下英才而教育之，三乐也。”实际上，在古代，人们很少把这两个字合成一个词使用。人们在论及教育问题时，大多使用的是教与学这两个单独的字。比如，春秋战国末期教育名篇《学记》称：“教也者，长善而救其失者也。”东汉的许慎在其《说文解字》中说：“教，上所施，下所效也。”“育，养子使作善也。”

①“教”的解说：从词源上看，在我国最早的甲骨文中已有其象形字出现，此字是“教”字的小篆。此字左上为“爻”（卦），取自《易经》，此为“双五爻”，意为天地，即代表《易经》等传统的人类文化经典；此甲骨文的左下方象形字意为儿童青少年，又有幼草之意，代表受教育者；右上方象形字意为教鞭，象征教育的权威与严肃；右下方的字形意为手，与上结合意为组织教学活

动，代表施教者。古代的“教”字，被理解为施教者通过严格的教学而向受教者传授系统的人类文化经典。

②“育”的解说：甲骨文的“育”字也为“育”字的小篆，其上部字形之意为母体，即女性的身体，代表施教者；下部字体之意为逆子，代表受教育。

“育”被理解为对学生（逆子）的肉体、情感等的人格熏陶、品质感化。

③西方对“教育”的理解：在古希腊语中，“教育”一词与“教仆”有关，教仆是陪送奴隶主子弟上下学的奴隶的专门称呼。古希腊文化是西方文化三块基石中的第一块，其代表人有苏格拉底、柏拉图等先圣，正是这些先圣的思想影响了西方后来对教育的观念与见解。

现代英语、法语、德语中的“教育”分别为“education”“éducation”“erziehung”，均由拉丁语“educare”而来；“educare”由前缀“e”与词根“ducare”合成；拉丁语中的“e”意为“出”，“ducare”为“引”之意，二者合为“引出，导出”之意，引申意义指教育活动，即指引导青少年儿童固有的能力得到发展。基于此，西方的教育就往往被理解为：智慧的种子早在人的灵魂之中，教育就是把存在于灵魂、心灵中的智育回忆、引导出来以完善人的一种活动。

从我国古代对教育的理解和西方对教育理解的不同可以看出，我国跟西方在具体的教育活动中所采用的方式、方法以及所持的教育观等存在一些差别。

（2）众多的教育概念

古今中外的教育家、思想家由于他们各自的立场、教育价值的角度、所处的时代、对教育的理解认识以及侧重点等方面的不同，给教育所下的定义也不同。

①我国有代表性的教育定义主要有：

其一，《中国大百科全书·教育》（1985年）：从广义上说，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；狭义的教育主要指学校教育，是教育者根据一定社会（或阶级）的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）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语使用。

其二，《中庸》：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”

其三，梁启超：“教育是什么？教育是教人学做人——学做‘现代的’人。”陶行知：“生活即教育。”杨贤江：“教育是帮助人社会生活的一种手段。”孙喜亭：“教育是对人的发展的价值限定。”

②西方有代表性的教育定义主要有：

其一，柏拉图认为：“教育是为了以后的生活所进行的训练，它能使人变善，从而高尚地行动。”“教育乃是心灵的转向。”

其二，夸美纽斯认为：“教育是生活的预备，能在成年以前完成。”

其三，福禄培尔认为：“人的教育就是激发和教导作为一种自我觉醒中的、具有思想和理智的生物的人有意识地 and 自觉地、完美无缺地表现内在的法则，即上帝精神，并指明达到这一目的途径和手段。”“教育的目的是表现忠于天职的、纯洁的、完美无缺的，因而也是神圣的生活。”

其四，裴斯泰洛齐认为：“人的全部教育就是促进自然天性遵循它固有的方式发展的艺术。”“教育意味着完整的人的发展。”

其五，斯宾塞认为：“教育即为人的完满生活做准备。”

其六，杜威认为：“教育即生活”“教育即生长”“教育即经验的改造”。

以上种种关于教育的定义从不同方面、不同角度揭示了教育的某些本质属性，对于我们认识、理解、学习、研究教育非常有价值。但是这些定义或多或少也都各自存在某些缺陷与不足。

（3）教育的本质

综合古今中外种种关于教育定义的认识，我们把教育定义为：在一定的社会条件下，教育者按照一定社会或一定阶级的要求，运用某种教育影响、教育手段，对受教育者施加影响，促进受教育者个体社会化和社会个性化的一种培养人的社会实践活动。此定义抓住了教育内部的主要矛盾，教育内部的主要矛盾是受教育者现有的文化水平与社会要求受教育者的文化水平之间的差距，也就是说，人类自身欠成熟与社会要求已成熟的矛盾。

2.教育的属性

教育的属性是在教育本质基础上对“什么是教育”的进一步认识，是对教育本质是什么的进一步阐述。纵观整个教育的发展历史我们可以看出，任何社会

形态的教育、任何时代的教育、任何国家制度下的教育，包括正规教育 and 非正规教育等，虽然它们在其发展过程中呈现出了各种不同的特点，但是也都存在着共同点，即在本质属性上都是相同的。另外，教育是一种复杂的社会现象，它同时有着多种属性，大致如下。

（1）教育的永恒性

教育的永恒性是从教育的社会职能和教育的社会存在价值来说的，指只要人类社会存在，教育就会永远存在，只不过随着社会的发展，在不同的人类社会发展历史时期，教育会表现出不同的具体形态结构，有其具体不同的教育内容、方法、手段等，无论是高级的还是低级的人类社会都是不能没有教育的。教育有其传递的属性，如果社会没有了教育这个传递经验的工具和活动，那么社会也就不会发展，也就停滞了。从这个意义上说，教育是社会普遍、永恒存在的，教育具有永恒性。

（2）教育的生产性

教育的生产性是指教育也是一种生产性活动，与其他生产性活动不同的是，它只不过是关于人类智能和人类文化的再生产。这主要表现在两个方面：第一，教育把人类智能内化为受教育者的智能，使受教育者由生物实体转化为社会实体，成为社会所期望的社会成员；第二，教育在教育的过程中传递、传播、发展、交流与整合文化，实现人类文化的再生产，使得人类与动物的文化区别能够保持和延续下去。另外，教育活动在教育的生产劳动过程中，有社会教育投入、教育生产过程、教育劳动过程等呈现，这是一个完整的生产过程。

（3）教育的历史性

教育的历史性是指在人类社会的历史长河中，虽然每个社会都需要教育，也都存在着教育，但是教育总是发生在具体的历史时期，每一段历史时期的教育都有其不同的特点，它是与当时的人类社会的不同特点相适应的。简单说来，也就是教育随着人类社会的发展而发展，每一时期的教育都有其历史性的特征。例如，原始社会的教育以其口耳相传、生产生活中模仿、教育平等为其基本特征，而进入奴隶社会以后，教育就具有阶级性等特征。

（4）教育的继承性

教育的继承性是指不同历史时期的教育都存在后一历史时期教育对前一时

期教育的继承与发展。教育的这种历史继承性表现在以下几个方面：①教育思想方面，如西方自然主义教育思潮源于亚里士多德，发展于卢梭等人，在杜威那里达到顶峰，而直到现在，自然主义思想仍然深深影响着教育；②教育制度方面，中国的考试制度，发源于先秦，隋唐时期发展为科举制，其考试的合理性至今为教育继承；③教学方面，中国孔子最早提倡启发式教学，直到今天一直受到推崇。可见，任何时期的教育都是对过去教育的继承和发展。

（5）教育的相对独立性

教育的相对独立性是指：一方面，教育自身与当时特定的社会政治、经济、文化等有相互制约的关系；另一方面，教育也有其自身的规律性，如教育内容、教育方法、教育手段、教学过程等方面具有强大的独立性，此即为教育的相对独立性。另外，教育的相对独立性还表现在特定的教育形态不一定与当时的社会政治、经济、文化以及社会其他方面保持一致，而存在着教育超前或滞后的现象。

（6）教育的长期性

教育的长期性是指一个教育活动的完成，或是一个个体教育成长的过程，时间跨度比较长，俗话说“十年树木，百年树人”即是这个意思。教育学生不是一天两天就能完成的，而是需要有长远心来教他们怎样做好人，怎样把人格的基础立好。

（7）教育的民族性

教育的民族性是指任何教育都是在具体的民族或国家中进行的，无论是在思想上、制度上，还是在内容上或方法手段上都有其民族性特征。特别表现在运用本民族语言进行教学、传授本民族生产生活方式、传授本民族的文化心理等。因此，不同民族的教育具有自己的民族特点。

（二）教育的要素

1.教育者

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。

从广义教育来说，教育者包括各级教育管理人员、专职和兼职教师、校外教育机构的工作人员、家长等，甚至在有明确目的、独立进行的教学活动中，受

教育者自己教育自己，也承担着部分教育者的任务。从学校教育看，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。教育者主要研究教育目的、内容、方法、过程和组织形式，在教育活动中，他们处于领导、控制和执教的地位。

2.受教育者

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。受教育者处于被领导、被控制和受教的地位。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，即学生。同时也包括各种形式成人教育中的学习者。受教育者是教育的对象及学习的主体。从法律角度看，受教育者是教育活动中的自然人，他们与教育者是平等的。受教育者在接受思想、品德、知识、技能、行为及智慧、性格等方面的影响时，具有主观能动性。

3.教育媒介

教育媒介是架构于教育者和受教育者之间起桥梁或沟通作用的一切事物的总和，包括教育内容、教育方法与组织形式或教育手段等。教育媒介是教育活动的中介。从内容上说，教育媒介主要就是教育内容、教育材料或教科书；从形式上说，教育媒介主要是教育手段、教育方法和教育组织形式。

教育的三个构成要素之间既相互独立又密切联系，共同构成一个完整的实践系统。其中，教育者是主导性因素，它是教育活动的组织者和领导者，掌握着教育目的，采用适当的教育内容和手段，创设必要的教育环境，调控着受教育者和整个教育过程，从而促进受教育者的身心发展，达到预期目的。没有教育者，教育活动就不能开展，学习者也不可能得到有效指导；没有受教育者，教育活动就失去对象；没有教育媒介，教育活动就无法实现。因此，教育是上述三个基本要素的有机结合。

教育活动中教育者、受教育者与教育内容三个基本要素之间构成教育中三对最为基本的矛盾：受教育者与教育内容的矛盾，受教育者与教育者的矛盾，教育者与教育内容的矛盾。教育的诸多矛盾中，受教育者与教育内容这对矛盾是教育中基本的、决定性的矛盾。

（三）教育的起源

教育的起源问题也是教育学上一个基本的理论问题。弄清楚教育的起源问

题，以及后面我们谈论教育的发展问题有助于我们对教育有一个宏观的纵向把握，从而使我们更好地把握教育的本质规律，使教育更好地为我们服务。古今中外，研究教育起源的教育学者比比皆是，在此研究中也形成了众多关于教育起源的认识观点，归纳起来，主要有：神话起源论、生物起源论、心理起源论、劳动起源论。下面我们分别简要论述。

1.教育的神话起源论

这是关于教育起源问题的最古老的观点，几乎所有宗教都持这一观点。此观点认为，教育与其他世界上的万事万物一样，都是由人格化的神所创造的，教育的目的就是体现神或天的意志，使人皈依于神或顺从于天。当然这种观点是错误的、非科学的。出现此观点是因为当时生产力、科学水平非常低下，人们对自然、对自身、对周围所遇到的事物的认识水平非常有限，对这些种种问题不能给出一个科学的认识，就只能用神话传说来解释，如我国的盘古开天、女娲补天，西方的上帝创世、诺亚方舟济人等神话故事。人们在解释教育起源时，也就用神话来解释其起源，即教育的神话起源论。

2.教育的生物起源论

该理论的代表人物主要是法国社会学家、哲学家利托尔诺（1831—1902年）和英国教育学家托马斯·沛西·能（1870—1944年）。

利托尔诺在他所著的《动物界的教育》一书中认为，教育是一种生物现象，教育起源于一般的生物活动。另外，他在《各人种的教育演化》一书中认为，教育是一种在人类社会范围以外，远在人类出现之前就已产生的现象。他说：“动物尤其是略为高等的动物，完全同人一样，生来就有一种由遗传而得到的潜在教育。”他通过对各种动物的生活观察，认为在动物世界里存在着如大猫教小猫捕鼠、大鸭教小鸭游水、母熊教幼熊行走等之类的教育。他还认为，教育不仅存在于脊椎动物里，还存在于无脊椎动物里。他说：“人类教育的进行与动物的教育差别不大，在低等人种中进行的，与许多动物对其孩子进行的教育甚至相差无几。”他认为，无论是动物的教育，还是人的教育，基础都是生存竞争和天性本能；在他看来，人与动物一样，都是为了保存、延续其种类，通过遗传所获得的本能，将“知识、技能、技巧”传授给下一代。所以他认为，在本质上，人类的教育与动物的教育并没有不同，人类的教育只不过是后来人类社会

中的不断改变和演进，获得某些新的特质而已。

1923年托马斯·沛西·能在不列颠协会教育科学组大会上说道：“教育从它的起源来说，是一个生物学的过程，不仅一切人类社会有教育，不管这个社会如何原始，甚至在高等动物中也有低级形式的教育。我之所以把教育称为生物学的过程，意思就是说，教育是与种族需要、种族生活相应的、天生的，而不是获得的表现形式；教育既无须周密的考虑使它产生，也无须科学予以指导，它是扎根于本能的不可避免的行为。”

生物起源论是教育学史上第一个正式提出的有关教育起源的理论，看到了人类教育与动物界本能的养育活动有相似性，否定了教育的神话起源论，这是值得肯定的。但是，它把人类所特有的教育过程与动物界动物为适应环境求得生存而进行的本能性活动相等同，这是错误的。它没有把握人类教育的目的性、意识性和社会性，否认了人与动物的本质区别。所以我们说教育的生物起源论是不科学的。

3.教育的心理起源论

教育的心理起源论的代表人物是美国著名教育史专家保罗·孟禄（1869—1947年）。他不赞成教育的生物起源论之说，他认为教育起源于生物本能的观点忽视了人的心理与动物的心理的本质区别，他从心理学的观点来解释其起源问题，从而认为教育起源于儿童对成人无意识的模仿。孟禄对原始教育做了系统深入的研究，发现在原始社会中没有系统的知识和社会生活经验，也没有一定的教科书之类，更不可能采用一定的教学形式和方法进行教育，据此，他断定原始人教育过程仅仅是儿童凭借着对成人的观察模仿，从而习得各种生活知识和技能。他在其所著的《教育史教科》一书中写道：“原始社会的教育普遍采用的方法是简单的无意识的模仿。”

此理论以心理学为基础，把教育起源从动物界引向人类社会，有其进步的一面，但是作为一种心理现象和一种学习方式，模仿仅仅是学习的一种途径，把它作为教育起源是不对的。我们说教育是一种有意识、有目的的活动，它把无意识的模仿作为教育的起源，不仅否认了教育的目的性和意识性，也否认了教育的社会性，因而此观点也不能准确地说明教育的起源问题。

4.教育的劳动起源论

教育的劳动起源论观点是根据马克思主义历史唯物主义理论的指导而提出的。首先,该观点以恩格斯的《家庭、私有制和国家的起源》《劳动在从猿到人转变过程中的作用》等为依据,认为从猿到人的转变的根本原因是劳动,即是说劳动创造了人,而有了人类社会,有了人类社会就有了教育,因而劳动必然成为教育产生的最初原因。其次,人类的社会活动开始于劳动,而劳动实践是人们认识客观世界的主要源泉,也即知识的主要来源,是教育的主要内容,从这个意义上说也是教育最主要的本源,从而教育最主要也是起源于劳动。最后,劳动创造了人类,由于劳动,才有了人类的身体结构和大脑、人类的意识和语言以及人类灵活的双手等,这些都是教育产生最重要、必要的条件,没有这些条件,教育是不可能产生的。基于此,他们认为教育起源于劳动。

教育的劳动起源论观点,首先是由苏联教育学者提出来的,从20世纪30年代以来,几乎所有的苏联教育学者都持这一观点。在20世纪50年代初,此理论被介绍到我国,并且到20世纪90年代,40多年来我国教育界对此无任何异议,也一直认为教育起源于劳动。但实际上,从20世纪50年代开始至今,关于教育的劳动起源论有很大的争议。人们认为劳动创造了人本身,但并不能说劳动创造了教育,虽然教育随着人类的出现而出现、随着人类社会的发展而发展,但是教育与人类本身有不同的领域、不同的性质特点等,它们并不是等同的,所以不能从劳动创造了人本身就推导出劳动创造了教育。另外,虽然人类的身体结构、人类的大脑、人类的意识及人类的语言等这些构成教育的必要条件是由人类在劳动过程中逐渐发展而来的,但是也不能说劳动就是教育的起源,它们也只能是产生教育的重要的条件而已。所以,教育的劳动起源论也不能很好地说明教育的起源问题。

无论是教育的神话起源论、生物起源论、心理起源论,还是教育的劳动起源论,都有各自的缺陷,都没能很好地、科学地解释教育的真正起源。神话起源论是因为人类以前的认识水平相当低下,用神话故事来解释其起源问题,显然是不对的。生物起源论没有看到人类与动物的区别,没有看到教育是人类社会特有的现象,也是不科学的。心理起源论较之生物起源论有其进步,把人与动物区别开来,但是心理起源论把人类无意识的模仿作为教育的起源,而忽视了教育的有

意识性，否认了教育的社会性、实践性，只看到了教育的心理因素，显然也不能解释教育的起源问题。教育的劳动起源论有很多值得肯定的地方，但把构成教育的必要条件作为教育的起源也是不对的。

（四）教育的发展历史

教育自产生至今，经历了漫长的发展过程。在不同时期，社会向教育提出的要求及提供的条件使教育形成相应的特点。根据人类的教育内容由非专门教育活动向专门教育活动转移的情况，可以把教育的发展分为以下各具特点的历史阶段。

1.原始社会的教育

原始社会是人类第一种社会形态。在这一阶段，人类对自然、对人类自身的认识知之甚少，生产工具主要是采用自然或简单打磨的石器。知识的贫乏和工具的简陋，反映了早期人类实践水平极其低下，制约了早期人类实践的范围，因而人们获得的物质生活资源在数量和种类上都非常有限。为了维护种族的生存，他们必须过一种原始的集体共产主义生活，大家共同劳动，共同分享劳动果实，此时私有制还没有产生。人类还不能正确认识自然和人生，“泛灵论”和“通灵论”是原始人的哲学，产生了具有巫术性质的原始舞蹈和严格的仪式性知识。在这样的政治经济基础上的教育具有如下特征。

（1）基于低下的生产力水平，教育具有原始性

此时的教育，由于生产力水平低下，没有阶级与国家，因此也就没有制度化的教育机构。教育在社会生产生活中进行，教育内容简单，如《尸子·君治》记载：“燧人之世，天下多水，故教民以渔；宓羲氏之世，天下多兽，故教民以猎。”同时，教育方法比较简单，主要以口耳相传和实践模仿为主。

（2）教育与宗教等活动密切联系，教育具有宗教性

此时教育由巫师承担，教育与原始宗教、仪式等紧密联系，宗教活动中有教育，教育在宗教活动中进行。比如冠礼、祭祀先祖、图腾崇拜等活动，本身具有教育功能，可传递生产生活经验，约束和塑造人类行为。

（3）教育对象没有等级区分，教育无阶级性

共同生活的社会制度、教育资源为全体社会成员共享，虽然男女儿童在教育上存在性别（男子学习打猎、女子学习采摘）差异，但教育是面向所有部落儿

童的。

2.古代社会的教育

原始社会向阶级社会过渡，正如恩格斯所说：最卑下的利益——庸俗的贪欲、粗暴的情欲、卑下的物欲，对公共财产的自私自利的掠夺，揭开了新的文明的阶级社会；最卑鄙的手段——偷窃、暴力、欺诈、背信，毁坏了古老的没有阶级的氏族制度，把它引向崩溃。奴隶社会、封建社会生产关系中，虽然人与人的关系存在差异，但是，均以土地为主要生产资源，以畜力耕作为基本生产方式，两者的社会生产力存在共同性，可统一划为古代社会。

古代社会，以土地为主要生产资源，以畜力耕作为经济基础，其政治是土地占有对社会的宗法专制，此政治经济制度又制约、影响社会文化的各个方面。因此，其教育特征表现为以下几点。

（1）出现了学校教育，教育目标狭窄

随着铜制、铁制工具生产替代石器、木器用于生产，生产力水平得到提高，出现了剩余，一部分人就脱离生产劳动，专门从事文化生产，学校由此产生了，教育开始专门化。史载，公元前2500年，埃及就出现了人类最早的学校；古代中国夏朝已有学校设置，主要有两类：一类是“序”，另一类是“校”。商代有了比较正规的学校教育场所，学校名称有“大学”“小学”“庠”“序”等。

此时学校的目的仅在于培养官吏、牧师或骑士。例如，古代中国学校的目的是传播统治阶级的意识形态和治国方略，培养能够维护和巩固封建统治的官吏。学成之后，经选士或科举，优秀者被授予一定的官职。中世纪的欧洲世俗教育与僧侣教育，则培养各自所需的骑士、教士。

（2）教育为统治阶级服务，教育性质具有阶级性

阶级的存在规定了教育的阶级性。在奴隶社会，只有奴隶主贵族子弟才有接受学校教育的权利，被授以军事教育和道德训练，形成阶级的意识与维护阶级利益的能力。到封建社会，教育的阶级性表现为等级性，即使同为统治阶级，不同官职出身的子弟接受不同等级的教育，此时，劳动人民则只能在生产劳动中接受教育，是没有资格也是上不起学的。

在西方，教育与宗教一直密切联系，古代尤其如此。在没有统一的国家统一宗教的西欧，教权高于皇权，此时的教育多由宗教把持，通过传播宗教教义，

培养人们对上帝的虔诚和热爱、对世俗生活的鄙视和疏远。即使是世俗的骑士教育也要学习宗教教义，浸透着宗教精神。

(3) 以伦理道德和宗教经典为主要内容，教育内容封闭

奴隶社会的教育内容多为军事教育，封建社会的教育内容则多为封建伦理，以形成伦理道德治国所需的品质。例如，“六艺”是西周各级各类学校教育的基本学科，具体是礼、乐、射、御、书、数；宋代四书五经则成为学校教育的重要内容。西方学校则授以宗教教义和宗教仪式，一些世俗性学科如修辞、逻辑、辩证法等也赋予神学旨意、价值观。

不过，此时在世俗性较强的学校教育中也存在一些科技教育，如此时中国的官学就有算学、天文学、医学等内容，甚至有如唐代太医署、大仆寺、司天台等中央部门开办的专科学校，正是这些科学技术教育促使了中国古代科学技术的发达。

(4) 呆板的知识传授，强迫的道德灌输，教育方法机械

由于教育的阶级性、等级性规定了受教育者必须从内心到外在行为坚决服从社会阶级、等级秩序，知识的学习只能是机械记忆、背诵，对既成定论的接受，不容许思考、怀疑，即便是个人体会、践行也不能超越社会规范，以培养服从封建统治秩序的官吏、骑士或牧师。同时，辅之以严格的纪律训练、约束，对质疑社会秩序、违反纲常伦理者处以重罚。

当然，也应看到这一时期教育方法上的一些进步、创新，如东方孔子的启发式教学、榜样示范，西方苏格拉底的问答术等。

(5) 积累了丰富的教育经验

到古代社会的后期，统治阶级认识到教育对治理国家的重要性，推动了教育实践与教育理论的发展，出现了大量总结和研究教育活动经验的论著，提出了比较丰富的教育教学思想，如孔子的《论语》、乐正克的《学记》、曾参的《大学》、颜之推的《颜氏家训》、韩愈的《师说》、西方昆体良的《论演说家的培养》等。这些教育经验为后来教育思想的形成、教育科学的发展奠定了基础。

3. 近代社会的教育

16世纪至19世纪末，世界进入近代社会。新大陆的发现及第一次工业革命给世界带来了巨大的变化，也使教育发生了巨大变化。19世纪以后，近代教育发