

高教版 2019

“考研考试解析及配套题”系列
严格按照最新考试大纲编写

全国硕士研究生招生考试

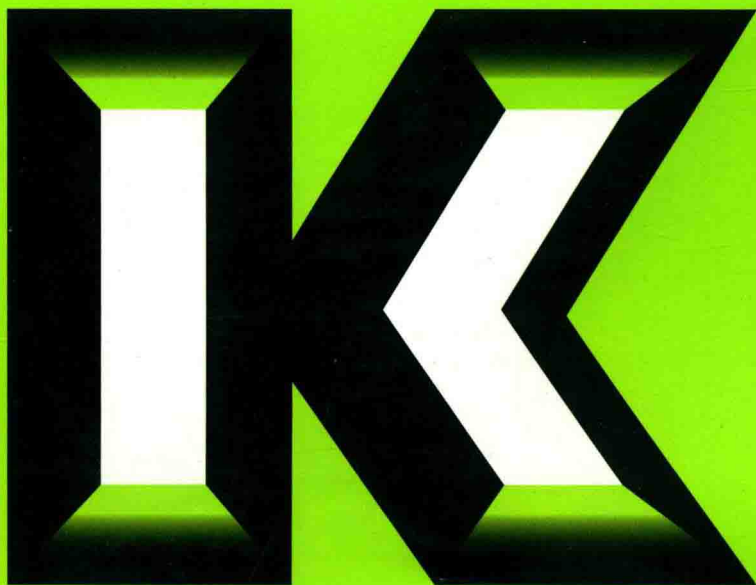
教育学专业

基础综合考试解析

全国考研教育学配套教材编委会

高等教育出版社

- 最佳搭配：考试解析 + 历年真题超详标准解析 + 考试解析配套 1000 题



高教版 2019

“考研考试解析及配套题”系列
严格按照最新考试大纲编写

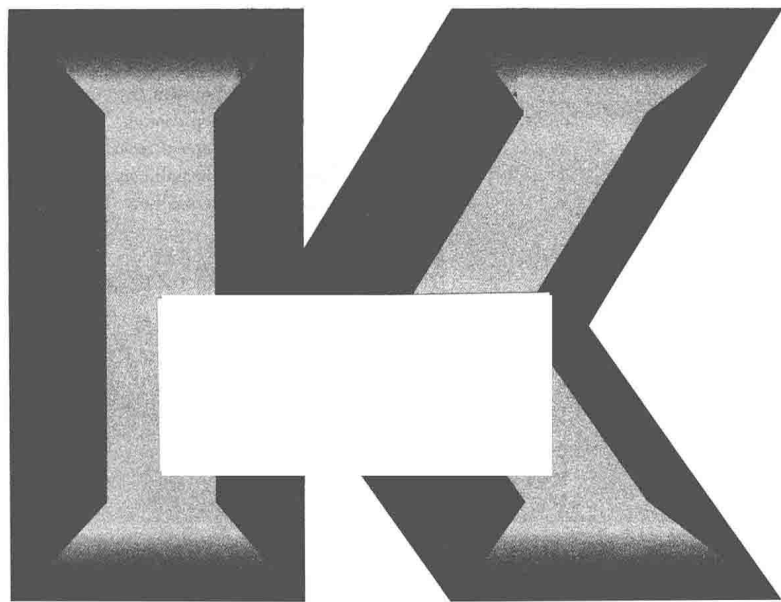
全国硕士研究生招生考试

教育学专业
基础综合考试解析

全国考研教育学配套教材编委会

高等教育出版社·北京

- 最佳搭配：考试解析 + 历年真题超详标准解析 + 考试解析配套 1000 题



图书在版编目(CIP)数据

2019 全国硕士研究生招生考试教育学专业基础综合考
试解析 / 全国考研教育学配套教材编委会编. --北京 :
高等教育出版社, 2018.9

ISBN 978-7-04-050367-8

I. ①2… II. ①全… III. ①教育学-研究生-入学
考试-自学参考资料 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 185363 号

2019 全国硕士研究生招生考试教育学专业基础综合考试解析

2019 QUANGUO SHUOSHI YANJIUSHENG ZHAOSHENG KAOSHI JIAOYUXUE ZHUANYE JICHU ZONGHE KAOSHI JIEXI

策划编辑 朱丽娜 责任编辑 朱丽娜 封面设计 杨立新 版式设计 徐艳妮
插图绘制 于博 责任校对 高歌 责任印制 刘思涵

出版发行	高等教育出版社	网 址	http://www.hep.edu.cn
社 址	北京市西城区德外大街 4 号		http://www.hep.com.cn
邮政编码	100120	网上订购	http://www.hepmall.com.cn
印 刷	河北鹏盛贤印刷有限公司		http://www.hepmall.com
开 本	787mm×1092mm 1/16		http://www.hepmall.cn
印 张	22.5	版 次	2018 年 9 月第 1 版
字 数	750 千字	印 次	2018 年 9 月第 1 次印刷
购书热线	010-58581118	定 价	62.00 元
咨询电话	400-810-0598		

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物料号 50367-00

目录

第一部分 教育学原理

- | | |
|--------------------|----------------|
| 第一章 教育学概述 / 1 | 第六章 教育制度 / 28 |
| 第二章 教育及其产生与发展 / 6 | 第七章 课程 / 33 |
| 第三章 教育与社会发展 / 10 | 第八章 教学 / 48 |
| 第四章 教育与人的发展 / 18 | 第九章 德育 / 66 |
| 第五章 教育目的与培养目标 / 22 | 第十章 教师与学生 / 74 |

第二部分 中外教育史

- | | |
|------------------|------------------|
| 第一章 中国古代教育 / 84 | 第四章 外国古代教育 / 139 |
| 第二章 中国近代教育 / 115 | 第五章 外国近代教育 / 155 |
| 第三章 中国现代教育 / 130 | 第六章 外国现代教育 / 190 |

第三部分 教育心理学

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 第一章 教育心理学概述 / 222 | 第六章 技能的形成 / 272 |
| 第二章 心理发展与教育 / 225 | 第七章 学习策略及其教学 / 276 |
| 第三章 学习及其理论解释 / 240 | 第八章 问题解决能力与创造性的培养 / 279 |
| 第四章 学习动机 / 257 | 第九章 社会规范学习与品德发展 / 286 |
| 第五章 知识的建构 / 264 | |

第四部分 教育研究方法

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 第一章 教育研究概述 / 291 | 第六章 教育实验研究 / 329 |
| 第二章 教育研究的选题与设计 / 302 | 第七章 教育行动研究 / 340 |
| 第三章 教育文献检索 / 307 | 第八章 教育研究资料的整理与分析 / 344 |
| 第四章 教育观察研究 / 312 | 第九章 教育研究报告的撰写 / 351 |
| 第五章 教育调查研究 / 316 | |

第一部分 教育学原理



第一章 教育学概述

一、教育学的研究对象

教育学是一门以教育为研究对象的学科。教育是为培养人而人为建构的社会活动系统,它的核心问题是引导和规范人的发展,是解决培养什么人和怎样有效培养人的问题。在这一意义上,教育学就是通过对教育现象和教育问题进行研究,揭示教育规律的一门学科。

教育学的研究对象有多种选择,可以分别是教育规律或教育价值观念或教育艺术,也可以兼及教育规律、教育价值观念、教育艺术及其统一。

二、教育学的研究任务

教育学的任务在于揭示教育的规律,探讨教育的价值指向。

教育学与教育方针政策有所不同。教育方针政策是根据一定的社会发展需要和人的发展需要制定的,它体现国家意志,具有法律效力,是必须遵照执行的。教育学作为一门学科,它可能成为制定教育方针政策的依据,但并不一定体现国家意志,更不具有法律效力。教育学也要阐明一些教育方针政策的问题,但没有对教育方针政策的解释权,教育的方针政策也不是教育学研究的主要对象和最终依据。

教育学也不等同于教育经验汇编。教育经验是具体的、感性的、表面的,它蕴含着但又未凸显教育规律、教育价值观念或教育艺术。教育学不能离开教育经验,否则将成为无源之水。但不能把教育学变成教育经验汇编,而是要从教育经验中总结出教育规律、教育价值观念或者教育艺术,将教育经验提高到理论高度,以丰富和发展教育学。

三、教育学的产生与发展

(一) 教育学的萌芽

在人类的奴隶社会和封建社会里,教育学尚处于萌芽阶段,远没有成为一门独立的学科。古代的一些思想家、哲学家和政治家的教育思想、教育观点和教育经验,都散见于他们的哲学著作或政治著作中。例如,《论语》一书就汇集了我国古代伟大的思想家、儒家学派创始人孔子(公元前551—公元前479年)关于哲学、政治、伦理和教育等方面的言行语录和思想。古希腊伟大的哲学家、思想家、“古希腊三贤”之一的柏拉图(Plato,公元前427—公元前347年)的教育思想,就散记在他的哲学著作《理想国》一书中。

在人类历史上,最早出现专门论述教育问题的著作是我国的《学记》。它是我国古代教育经验和儒家教育思想的高度概括,对教育的作用、古代学校教育制度和视导制度、教育和教学的原则和方法,以及师生关系等问题,都作了精辟的论述,如“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”“不凌节而施”“长善而救其失”“教学相长”等。

在西方,最早的教育著作是古罗马教育家昆体良(M.F.Quintilianus,约35—约100年)撰写的《论演说家的培养》,该书比《学记》晚了三百多年。在全世界普遍采用个别教学时,昆体良提出把学生分成班组;在体罚普遍盛行的时代,他反对体罚,还率先提出防止负担过重的问题。

在这一阶段里,还不存在独立形态的教育(学)著作,有关教育的论述多是论文形式的散论,停留于经验的描述,缺乏科学的理论分析,还没有形成完整的体系,因而只可以说是教育学的萌芽。

（二）独立形态教育学的产生与发展

随着社会生产力的发展和科学技术的进步,资产阶级为了培养他们所需要的人才,于是阐明他们的教育主张,写出了一些教育著作,出现了体系比较完整的教育学,教育学逐渐成了一门独立的学科。

1632年,捷克的著名教育家夸美纽斯(J. A. Comenius, 1592—1670年)写出了《大教学论》。这是近代最早的一部教育学著作。在这本著作中,他提出了普及初等教育和“泛智教育”(把一切事物教给一切人)的思想,主张建立适应学生年龄特征的学校教育制度,论证了班级授课制度,规定了“百科全书式”的教学内容,提出了教学的便利性、彻底性、简明性与迅捷性等原则,高度评价了教师的职业,强调了教师的作用。

1693年,英国哲学家、经验主义的代表人物洛克(J. Lock, 1632—1704年)出版了《教育漫话》。他基于著名的“白板说”提出“绅士教育”,从德、智、体三方面来阐述如何教育绅士,强调把德行教育放首位,在西方教育史上第一次将教育分为体育、德育与智育三部分。

1762年,法国启蒙思想家卢梭(J.J.Rousseau, 1712—1778年)出版了他的小说体教育名著《爱弥儿》,系统地阐述了他的自然主义教育思想。他以假设的教育对象爱弥儿为模特,按个体生长的自然年龄阶段,依次阐明了自己对处于不同年龄阶段个体教育的目标、重点、内容、方法等一系列问题的独特见解。

卢梭的自然主义教育思想对德国著名哲学家康德(I. Kant, 1724—1804年)的影响很大。康德曾于1776至1787年间先后4次在哥尼斯堡大学教授教育学,是较早在大学开设教育学讲座的教授。他的弟子将其讲稿整理为《论教育》(现译《论教育学》)一书。瑞士著名的民主主义教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi, 1746—1827年)深受卢梭思想的影响,献身贫民教育,先后完成《林哈德与葛笃德》《葛笃德怎样教育她的子女》《天鹅之歌》等著作。他认为,“为人在世,可贵者在于各人天赋的内在力量,使其经过锻炼,使人能尽其才,能在社会上达到他应有的地位。这就是教育的最终目的。”基于此,他提出了“要素教育”思想,认为教育是由德育、智育、体育以及劳动教育等基本要素构成。在他看来,只有使教学过程与儿童心理的自然发展相一致,才能使儿童的天性和能力得到和谐发展。为此,他明确提出“教育心理化”的思想,这在西方教育史上是第一次。

后来,德国哲学家、心理学家赫尔巴特(J. F. Herbart, 1776—1841年)接替了康德在哥尼斯堡大学的哲学教席,并于1806年出版了《普通教育学》。这是一本自成体系的教育学著作,它的出版标志着教育学已经成为一门独立的学科。该书分为绪论、教育的一般目的、兴趣之多方面(教学)、品格之道德力量(德育)四个部分。他从伦理学出发,提出“教育的最高目的是道德”;他以心理学为基础,规定了教学步骤:明了、联合、系统、方法;他强调了教学的教育作用,提出“教育性教学”。赫尔巴特的《普通教育学》曾一度风行世界,对许多国家的教育产生了很大影响。

在这一阶段,教育学已成为一门独立的学科。对教育问题的论述,逐渐从对现象的描述过渡到理论的说明,重视教育要适应儿童的身心发展和天性,开始运用心理学的知识来论述教学问题。但是,对教育理论的论述,要么与自然现象进行类比,要么进行思辨式的演绎和推理,还未达到真正科学化的高度。

（三）19世纪以来教育学的发展

随着科学技术的进一步发展,心理学、社会学、法律学、伦理学、政治学等经验学科逐渐兴起,对教育学产生重要影响,教育学也逐渐运用实证方法和实验方法来研究教育问题,从而向着实证的社会科学转化。19世纪50年代以来,世界上出现了各种各样的教育学,教育科学迅速地发展起来。

（1）教育学流派

① 实证主义教育学

实证主义教育学兴起于19世纪中后期,主张运用实证的方法研究教育问题。代表人物主要是英国著名的实证主义者斯宾塞(H. Spencer, 1820—1903年),代表作是《教育论》。

实证主义教育学的基本观点是:第一,运用实证的方法来研究知识的价值问题,认为直接保全自己的知识最有价值,其次则是间接保全自己的知识,其他的知识价值次第下降;第二,强调生理学、卫生学、数学、机械学、物理学、化学、地质学、生物学等实用学科的重要,特别重视体育,反对古典语言和文学的教育;第三,主张启发学生学习的自觉性,反对形式主义的教学。

实证主义教育学重视实科教育的思想,反映了19世纪大工业生产对教育的要求,具有明显的功利主义色彩。

② 实用主义教育学

实用主义教育学兴起于19世纪末20世纪初的美国,是在批判脱离儿童生活的、以教师传授书本知识为传统的教育基础上形成的。代表人物主要是美国教育家杜威(J. Dewey, 1859—1952年)和克伯屈(W. Kilpatrick, 1871—1965年),代表作主要是杜威的《民主主义与教育》。

实用教育学的基本观点是:第一,教育即生活,教育即生长,教育即经验的连续不断的改组或改造;第二,学校即社会;第三,从做中学,重视儿童的独立探索和经验;第四,以儿童为中心组织学校生活。

实用主义教育学对以赫尔巴特为代表的传统教育学派进行了深刻的批判,对20世纪整个世界的教育理论和教育实践都产生了深远的影响。自此以后,西方教育学便出现了以赫尔巴特为代表的传统教育学派和以杜威为代表的现代教育学派的对立局面。

③ 实验教育学

实验教育学兴起于20世纪初,欧美的教育学者运用实验、统计和比较的方法研究教育问题。代表人物主要是德国教育学家梅伊曼(E. Meumann, 1862—1915年)和拉伊(W. A. Lay, 1862—1926年),代表作主要是拉伊的《实验教育学》。

实验教育学的基本观点是:第一,反对概念化的教育学;第二,主张把实验心理学的研究成果和研究方法运用于教育研究;第三,教育的基本原则是活动和表现,每个活动单元都有三个过程,即刺激—联想—反应;第四,倡导采用实验的方法研究儿童的生活和学习。

实验教育学采用实验的方法研究教育,是教育学发展的一个重要进步。但是,当实验教育学及其后继者把实验方法夸大为教育学研究的唯一有效方法时,就走上了教育学研究中“唯科学主义”的迷途。

④ 文化教育学

文化教育学又称精神科学教育学,产生于20世纪初期的德国,并逐渐影响到欧洲大陆和美国,然后又波及日本和中国。代表人物主要有狄尔泰(W. Dilthey, 1833—1911年)、斯普朗格(E. Spranger, 1882—1963年)、利特(Litt, 1880—1962年)、福利特纳(Wilhelm Flitner, 1889—1990年)、博尔诺夫(O. F. Bollnow, 1903—1991年)等,代表作主要有狄尔泰的《关于普遍妥当的教育学的可能》、斯普朗格的《教育与文化》、利特的《职业陶冶、专业教育、人的陶冶》等。

文化教育学的基本观点是:第一,人是一种文化的存在,人类历史是一部文化的历史;第二,教育是一种历史文化过程;第三,教育研究必须采用精神科学或文化科学的方法,即理解与解释的方法;第四,教育目的在于促使社会历史的客观文化向个体的主观文化转变;第五,教育通过“陶冶”与“唤醒”培养完整人格。

文化教育学在教育本质、教育目的、师生关系等方面的思考对20世纪德国乃至世界教育学的发展产生了深刻的影响。但是,文化教育学只是从体验、理解等抽象意义出发去谈人和人的教育,脱离社会现实在教育中去谈抽象的陶冶、理解和唤醒,思辨气息太浓,难免脱离教育实践,这是文化教育学的时代局限性所导致的理论缺陷所在。

⑤ 马克思主义教育学

马克思主义教育学兴起于19世纪末,直到今天仍然对教育产生着重要的影响。代表人物主要有马克思(K. H. Marx, 1818—1883年)和恩格斯(F. Engels, 1820—1895年),以及其他马克思主义经典作家,如凯洛夫(И. А. Каирова, 1893—1978年)、杨贤江,代表作主要有马克思、恩格斯的《马克思恩格斯论教育》、凯洛夫的《教育学》、杨贤江的《新教育大纲》等。

马克思主义教育学的基本观点是:第一,教育是一种社会历史现象,在阶级社会中,教育具有鲜明的阶级性;第二,教育起源于生产劳动;第三,教育的根本目的在于促进人的全面发展;第四,教育与生产劳动相结合是造就全面发展的人的唯一方法;第五,教育既受社会政治、经济和文化的制约,又反作用于社会政治、经济和文化;第六,马克思主义的唯物辩证法和历史唯物主义是进行教育科学研究的方法论基础。

马克思主义教育学是社会主义国家制订教育目的和方针政策的指导思想,是社会主义教育科学的理论基础。在社会主义教育实践中,要不断地完善、丰富和发展马克思主义教育学。

⑥ 批判教育学

批判教育学是兴起于20世纪70年代后期的一种教育思潮,也是当前西方教育理论界占主导地位的教育思潮。代表人物主要有美国的鲍尔斯(S. Bowles, 1939年—)、金蒂斯(H. Gintis, 1940年—)、阿普尔(M. W. Apple, 1942年—),法国的布尔迪厄(P. Bourdieu, 1930—2002年),巴西的弗莱雷(P. Freire, 1921—1997年)等,代表作主

要有鲍尔斯和金蒂斯的《资本主义美国的学校教育》、阿普尔的《教育中的文化和经济再生产》、布尔迪厄的《教育、社会和文化再生产》、弗莱雷的《被压迫者教育学》等。

批判教育学的基本观点是：第一，教育没有促进社会公平与实现社会公正，而是现实社会的不公平、社会差别和对立的根源；第二，教育再生产出占主导地位的社会政治意识形态、文化关系和经济结构；第三，批判教育学的目的就是要对师生进行启蒙，实现意识解放；第四，教育是充满利益纷争的，要采用实践批判的态度和方法揭示背后的利益关系。

批判教育学希望通过霸权意识批判、培育意识化、建立民主对话，以实现从被压迫者的非人性化到自由的解放，把人类从压迫、异化与贬抑中解放出来，并致力于建立一个确保人的解放的社会为志业。然而，批判教育学仍然存在陷入批判性话语的困境，缺乏可能性的意义；陷入晦涩空泛，缺乏可操作性；陷入霸权叙述，缺乏差异共享；注重社会正义，忽视生态正义；注重学术偏向，忽视实践取向等理论局限。

(2) 教育学分支学科

20世纪上半叶，我国教育学分支学科就已出现，如教育哲学、教育社会学、教育心理学、教育伦理学、教育统计学、比较教育学、教育生物学、教育行政学等。进入20世纪70年代末以后，随着学科综合化趋势的日益明显，教育学分支学科也呈现出前所未有的新态势。

教育学分支学科大体可分为两大类：一是以教育活动为研究对象的学科，二是以教育理论为研究对象的学科。以教育活动为研究对象的学科又分成四种方式：一是把所运用的学科——哲学、经济学或心理学——作为一种理论分析框架，如教育哲学、教育经济学、教育心理学、教育社会学、教育政治学、教育法学、教育人类学、教育生态学、教育文化学、教育伦理学、教育美学等；二是所运用的学科是以一种具体的方法为特征，如比较教育学、教育史学、教育未来学，或具有工具性，如教育统计学、教育测量学、教育评价学、教育实验学、教育信息学；三是综合运用多门学科的解释或成果来解决教育的某一相对具体的问题，这类学科有课程论、教学论、教育管理论、教育技术学、教育规划学、教育卫生学等；四是按照教育研究领域所派生出来的学科，如按照教育阶段分化出的学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学，按照教育类型分化出的成人教育学、职业技术教育学、终身教育学、家庭教育学、军事教育学、领导教育学等。以教育理论为研究对象的学科是在第一类学科的基础上产生的，是第一类学科发展“自我意识”产生的标志，如教育学史、元教育学。在此期间，瞿葆奎先生主编了《教育科学分支学科丛书》，为教育学分支学科描绘了一幅全景图（如下表）。

以教育理论为研究对象		元 教 育 学				
以教育活动为研究对象； 以不同方式运用其他学科	把被运用学科作为理论分析框架	分析教育中的形而上问题	教育哲学	教育逻辑学	教育伦理学	教育美学
		分析教育中的社会现象	教育社会学 教育人类学	教育经济学 教育人口学	教育政治学 教育生态学	教育法学 教育文化学
		分析教育中个体的“人”	教育生物学	教育生理学	教育心理学	
	采用被运用学科的方法	运用方法直接分析教育活动	教育史学	比较教育学	教育未来学	
		研究如何运用方法来分析教育活动	教育统计学 教育信息学	教育测量学	教育评价学	教育实验学
	综合运用各门学科，解决教育的实际行动问题	分析与其他领域共有的实际问题	教育卫生学 教育技术学		教育行政学 (管理学)	教育规划学
		分析教育领域独有的实际问题	课程论	教学论		

(3) 元教育学

元教育学是一种对教育学进行元研究的学科。严格意义上的元教育学应具备以下几个基本特征:第一,以教育学自身以及教育学的研究状态为对象,而不是以教育学的传统问题或经典问题(如教育中的主体与客体、知识与能力、认知与情感问题等)为对象;第二,以元理论和对象理论的区分为前提。元理论是关于理论(观念)的理论,对象理论是关于实践和事实(存在)的理论,因而教育学是关于教育实践和教育现象的理论,元教育学则是关于教育学理论的理论,因为它只讨论作为对象理论的教育学自身;第三,注重对教育学的历史与逻辑的形式化研究,而不是对教育学问题作实质性探讨;第四,通过诉诸语言,来分析、检验和判断教育学,尤其是存在着的各种教育学的合理性、正当性和有效性;第五,研究教育学理论不是直接为了重建教育学体系,至少不再是为了重建传统教育学的体系。

关于元教育学的性质,可从以下几个方面把握:首先,元教育学是一门学科,至少它试图充当一门学科或教育科学中的一个独立领域;其次,元教育学是一种方法论元理论,它是一种逻辑形式化、自身化和解释化的(而不是描述化的)研究;最后,元教育学也可作为一种观察点或视界。在这个意义上,元教育学的观点是对具体的教育学的超越。

元教育学的研究对象,具体包括以下几个方面:教育学理论的对象论、教育学理论的范畴论、教育学理论的解释论、教育学理论的性质论、动力论、实践论及其他。此外,元教育学还要探讨教育学理论的覆盖面问题、研究教育学理论的方法论问题等。

四、教育学的理论基础及其与相关学科的关系

教育学的理论基础一向有“三大支柱”之说,即教育学是建立在哲学、心理学和社会学的基础之上的,一定程度上是从这三个学科吸取营养形成自身的研究领域的。

(一) 哲学基础

一直以来,人们都重视对马克思主义哲学与教育学研究之间的关系的深入探讨。同时,几乎哲学上任何新流派,都会在教育研究上有所反映。20世纪80年代,对存在主义、永恒主义、要素主义、结构主义等哲学流派主张进行引介,并对相应的教育问题进行探讨。20世纪90年代,现象学、解释学、分析哲学兴起,教育学将其作为分析教育现象或矛盾的“利器”。21世纪初,复杂科学的引入,改变了教育学研究中对人以及活动的立场和看法。

(二) 心理学基础

心理学与教育学的联系也愈发密切,不只是心理学的诸多流派,如认知主义心理学、行为主义心理学、结构主义心理学、多元智能理论,会导致教育教学实践行为的一系列变化,而且心理学的各分支学科,如发展心理学、社会心理学、教育心理学、心理咨询等,也对教育实践起着重要的指导作用。

(三) 社会学基础

社会学中的功能理论、冲突理论对教育实践中班级建设等有不少启示意义,批判理论对教育实践的功能定位也有一定的启发。

管理学、政治学、经济学、法学、生态学、人类学、文化学等作为教育学理论基础也令人关注。管理学的引入,促成了教育管理学的成熟,也使得教育管理学的边界日益清晰。政治学逐渐介入教育研究的领域,分析教育中的政治现象或问题,阐释教育决策背后的政治学主张,揭示教育制度或教育过程的政治功能,为教育学研究打开了一扇新的窗户。经济学在20世纪80年代初进入教育学领域,它研究教育在经济增长中的作用,分析教育上的经济投入和产出的一般特征,探讨教育资源的配置及其利用效率等,大大拓展了教育学的疆域。依法治国方略的提出,依法行政的客观需要,都促使法学逐步渗透到教育学之中,研究教育中的法制问题,透视学生、教师、学校等教育法律关系主体的地位、权利和义务等,使教育学呈现出“法学”韵味。生态学、人类学、文化学等也在近年对教育学研究产生越来越大的影响,生态的眼光、人类学的视野、文化的立场,正在成为观察教育的基本方式。

在各种理论基础中,复杂科学对教育学研究指导作用不容忽视。20世纪80年代,信息论、控制论、系统论作为新科技革命的支撑性理论,在教育界引起强烈反响,不少研究者从“三论”入手分析它们对教育科学的意义。20世纪90年代,系统科学有了新的发展,出现了相对于控制论、信息论、系统论这“老三论”的“新三论”,即耗散结构论、协同论和突变论。“新三论”对自组织程度较高的复杂系统具有较强的解释功能,尤其适宜说明和分析相关的教育活动。

五、教育学的价值

(一) 教育学的理论价值

► 1. 反思日常教育经验

教育学是对日常教育经验(即教育的习俗认识)的一种理性反思和历史性超越,是教育习俗性认识历史发展的必然。教育习俗性认识以及由此产生的日常教育经验本身具有局限性,随着教育实践活动范围的扩大和内容的日益丰富,日常教育经验逐渐失去了解释、规范与指导的作用。因此,现代社会就必然要求以科学的教育理论来代替日常的教育经验。

► 2. 科学解释教育问题

教育学是对教育问题的“科学解释”,这就意味着:教育学研究的主要任务是对教育问题提供超越日常习俗认识和传统理论认识的新解释,这种对于教育问题的科学解释必须使用专门的语言、概念或符号,必须通过理性的、深层的和积极的交流与对话,才能增长教育知识,以满足不断发展的教育实践的需要。因此,教育学研究的基本任务就是要促进教育知识的增长,提供对于教育问题的新的、更有效的解释。

(二) 教育学的实践价值

教育学对教育问题进行科学研究,其最终目的是为了更好地开展教育实践。从一定意义上说,教育学本身就是一门实践科学。对于教育实践的分析和理解,其中必然包含着教育理论;对教育实践的改造,必然包含着教育理论的修正或重构。在这个过程中,教育学就扮演着一种中介或桥梁的作用。这种作用主要体现在以下几个方面:(1) 激发教育实践工作者的教育自觉,促进他们不断地领悟教育的真谛;(2) 借由大量教育理论知识的获取,扩展教育工作的理论视野;(3) 养成科学的教育态度,培养坚定的教育信仰;(4) 提高教育实践工作者的自我反思能力,促进他们更好地进行专业发展;(5) 引导教育实践工作者开展教育研究,为成为研究型的教师奠定基础。

第二章 教育及其产生与发展

一、教育的概念

(一) “教育”定义的类型

美国分析教育哲学家谢弗勒(I. Scheffler, 1923—2014年)在其著作《教育的语言》一书中分析了教育研究中常用的三种陈述形式的逻辑力量,分别为“教育的定义”“教育的口号”和“教育的比喻”。其中,“教育的定义”探讨了定义的三种方式,即“描述性定义”“规定性定义”和“纲领性定义”。

► 1. 描述性定义

描述性定义,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。例如,我们用“教育”一词来表示“社会为了通过有目的的教和学来传递某些文化而创立和维护的那种特殊制度”。

► 2. 规定性定义

规定性定义,是创制的定义,即作者所下的定义,要求这个被界说的术语在后面的讨论中始终表示这种规

定的意义。例如,“教育的概念有多种,我们所说的教育是指传递人类文化遗产的有目的的社会实践活动。”

► 3. 纲领性定义

纲领性定义,是明确地或隐含地告诉人们事物应该怎样,即“我暂且用这表示它的意思”。“教育”一词的纲领性定义,往往包含“是”和“应当”两种成分,是“规定性定义”和“描述性定义”的混合。例如,教育是“社会借以发展年轻一代认识生活中的善和价值的力量的手段”。

这三种定义的方式是根据定义出现的上下文情景来决定的,同一定义根据不同的上下文可能归属不同的类型。三种定义的功能各不相同,“规定性定义”的功能是交际,“描述性定义”的功能是解释,而“纲领性定义”的功能是陈述一种道德规范。

(二) 教育概念的内涵和外延

教育作为培养人的社会活动,具有明确的目的性。教育是人为人的发展而有意识建构的双向互动的活动与交往系统,它的目的在于影响和促进人的发展,培养人的实践意识和实践能力。教育是有目的地培养人的社会活动,这是教育活动与其他社会活动的根本区别,是教育的质的规定性或教育的本质。

► 1. 广义教育与狭义教育

广义教育,指凡是有目的地增进人的知识技能,影响人的思想品德,增强人的体质的活动。它包括人们在家庭中、学校里、社会上所受到的各种有目的的影响。

狭义教育,是指专门组织的教育,是根据一定社会的现实和未来的需要,遵循受教育者身心发展的规律,有目的、有计划、有组织地引导受教育者主动地学习,积极进行经验的改组和改造,促使他们提高素质、健全人格的一种活动。

► 2. 正规教育与非正规教育

按照教育活动的规范程度,教育可分为正规教育和非正规教育。

正规教育是在教育部门认可的教育机构(学校)进行的,由专业人员承担的,有目的、有计划、有组织、系统地以影响受教育者的身心发展为直接目标的培养活动,一般指学校教育。

非正规教育是指在正规教育体制以外所进行的有目的、有计划、有组织的教育和培训活动。非正规教育是那些没有形成相对独立的形式教育,学校产生以前的教育就属于这种非正规教育。

► 3. 家庭教育、学校教育与社会教育

按照教育活动的存在范围,教育可分为家庭教育、学校教育和教育。

家庭教育是以家庭为单位进行的教育活动,是指父母或其他年长者在家庭内自觉地、有意识地对子女进行的教育。

学校教育是以学校为单位进行的教育活动,是指通过学校对受教育者的身心所施加的一种有目的、有计划、有组织的影响,以使受教育者发生预期变化的活动。

社会教育是在广泛的社会生活和生产过程中所进行的教育活动。

二、教育的结构与功能

(一) 教育的结构

教育的结构可分为教育的内部结构和教育的外部结构。教育的内部结构是从微观层面上讲的,指教育作为一种培养人的社会活动的构成,即教育活动的结构。教育的外部结构是从宏观层面上讲的,指教育作为社会系统的一个子系统,与人口、经济、政治、文化和科学技术等其他子系统共同构成社会结构,即教育系统的结构。

► 1. 教育活动的结构

教育作为一种培养人的社会活动,是由教育者、受教育者和教育中介系统构成的。教育者是教育活动的主导者;受教育者既是教育的对象,又是学习的主体;教育中介系统是教育者与受教育者联系与互动的纽带,是开展教育活动的内容和方式。教育者借助教育中介系统作用于受教育者,促进受教育者的身心发展。这些基本要素之间的相互作用,构成了教育活动的结构。

► 2. 教育系统的结构

教育作为社会系统的一个子系统,与人口、经济、政治、文化和科学技术等其他子系统共同构成社会结构。教育与人口、经济、政治、文化和科学技术等其他社会子系统之间存在着相互联系、相互影响和相互制约的关系,共同影响着社会系统的发展。

(二) 教育的功能

教育功能是指教育作为独特的社会实践活动,在与人及周围环境相互作用和影响过程中所表现出来的特性和能力。依据不同的分类标准,可以将教育的功能分为不同的类型。

► 1. 个体发展功能与社会发展功能

从教育作用的对象看,教育功能可以分为个体发展功能与社会发展功能。

教育的个体发展功能是指教育对个体发展的影响和作用,是由教育活动的内容结构决定的,又称教育的本体功能。教育在人的发展过程中,发挥着促进个体的社会化和个性化的功能。

教育的社会功能是教育在同社会的相互关系中所表现出来的功能,主要是指教育对社会发展的反作用,又称教育的衍生功能。主要表现为教育的人口功能、经济功能、政治功能、文化功能等。

► 2. 正向功能与负向功能

从教育作用的方向看,教育功能可分为正向功能与负向功能。

教育的正向功能是指教育的结果是良好的,对人的发展和社会进步的影响是积极的。

教育的负向功能则是指教育的效果是消极的,对人的发展和社会进步的影响是负向的。

► 3. 显性功能与隐性功能

从教育功能的呈现形式看,教育功能可分为显性功能与隐性功能。

教育的显性功能是依照教育目的,教育在实际运行中所出现的与之相符合的结果。如促进人的全面和谐发展、促进社会的进步。

教育的隐性功能是伴随显性功能所出现的非预期的功能,如教育复制了现有的社会关系,再现了社会的不平等。

三、我国关于教育本质问题的主要观点

(一) 教育是上层建筑

该观点认为,教育是一种社会现象,是受政治、经济决定的,对政治、经济起一定的反作用,是社会的上层建筑之一。在阶级社会里,教育具有阶级性。该观点将教育看作是社会意识形态领域人们的一种实践活动,它所强调的是教育的社会属性和意识形态方面的功能。

(二) 教育是生产力

该观点认为,科学是生产力,教育作为培养、提高劳动者知识和技能的手段,也是必不可少的生产力。教育过程不仅进行精神生产,而且进行着劳动力再生产。教育者的教育思想、受教育者所获得的思想品德及知识技能属于意识形态的范畴;但教育者对受教育者所进行的培养本身,却是物质运动的过程。把这种与物质生产有着密切联系的劳动力再生产过程简单看成是社会意识形态是不符合客观实际的。

(三) 教育具有上层建筑和生产力的双重属性

该观点认为,教育是一个复杂的社会现象,具有上层建筑和生产力的双重性质,既不能简单地把它归之于生产力,也不能归之于上层建筑。

(四) 教育是一种综合性的社会实践活动

该观点认为,不能把教育作为观念形态,教育是由教育对象和教育内容所组成的一种社会实践活动,与教

育思想、教育观点是两码事;教育是一种有意识、有目的的社会实践活动,是专门培养人的社会实践。

(五) 教育是促进个体个性化与社会化的过程

该观点认为,无论在什么样的社会,教育都承担着培养人的社会职能。从这一点来说,教育的本质特征就是培养人,即促进个体个性化与社会化的过程。

(六) 教育是培养人的社会活动

该观点认为,教育的特殊属性即是培养人的社会活动。

四、关于教育起源的主要观点

教育的起源问题与人类的起源问题一样,十分复杂。关于教育的起源问题,最古老的学说是所有宗教都秉持的神话起源学说。该学说认为,教育是由神(上帝或天)创造的,教育目的就是体现神或天的意志,使人依于神或顺从于天。这种观点是非科学的,受到当时人们在人类社会起源问题上认识水平的局限。在教育理论的发展史上,比较有代表性的学说主要有三种:生物起源说、心理起源说和劳动起源说。

(一) 生物起源说

生物起源说的代表人物是法国哲学家、社会学家勒图尔诺(又译利托尔诺,C. Letourneau,1831—1902年)和英国教育家沛西·能(T. P. Nunn,1870—1944年)。

勒图尔诺认为,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的教育”。沛西·能提出:“教育从它的起源来说,是一个生物学的过程”,“生物的冲动是教育的主要动力”。这就是说,人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展,是种族发展的本能需要,生物生存竞争的本能是教育的起源和存在的基础。

教育的生物起源说是教育史上第一个正式提出的有关教育起源的学说,标志着在教育的起源问题上开始从神话解释转向科学解释。但是,生物起源说将动物界的生存本能等同于教育活动,其根本性错误在于否定了教育的目的性和社会性。

(二) 心理起源说

心理起源说是由美国教育家孟禄(P. Monroe,1869—1947年)提出的。

他从心理学观点出发,批判了生物起源说,认为生物起源论者忽视人的心理与动物心理的本质区别。他根据原始社会尚无传授各项知识的教材和相应的教学方法,认为教育起源于原始公社中儿童对成人的本能的、无意识的模仿。他在《教育史教科书》中写道:“原始社会以最简单的形式展现它的教育……使用的方法从头至尾都是简单的、无意识的模仿”。即承认模仿既是最初的教育形式的手段,也是教育的本质。

心理起源说将人类的遗传现象即人类的本能等同于教育活动,没有区分人类的模仿与动物的本能活动的区别,否定了教育的社会性。

(三) 劳动起源说

苏联教育史学家、教育学家以及我国的教育史学家和教育学家大都持教育的劳动起源说。

该学说从恩格斯《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》一文中“劳动在一定意义上创造了人类本身”这一基本命题出发,推演出人类教育起源于劳动或劳动过程中所产生的需要。

劳动起源说是在直接批判生物起源说和心理起源说的基础上,在马克思主义唯物史观指导下形成的,指出了教育是人类社会所特有的、有目的、有意识的活动,强调其社会性、有意识和目的性。

五、教育的发展

(一) 古代教育的特征

一般意义上,古代教育通常包括奴隶社会和封建社会的教育。其基本特征表现为:(1)古代学校出现和发

展;(2)教育阶级性的出现和强化;(3)学校教育与生产劳动相脱离;(4)学校教授古典人文学科和治人之术;(5)教学主要采用个别化教学。

(二) 近代教育的特征

进入近代社会以后,近代教育发生了巨大变化。其基本特征表现为:(1)国家认识到公共教育的重要性,加强了对教育的干预;(2)初等义务教育的普遍实施和逐步普及;(3)教育逐渐从宗教中分离出来,体现出与公共教育发展相适应的世俗化;(4)重视教育立法、依法治教,体现出教育的法制化;(5)形成了较系统的近代学校教育制度。

(三) 现代教育的特征

从一般意义上讲,现代教育通常包括资本主义社会的教育和社会主义社会的教育。其基本特征表现为:(1)学校教育不再为少数统治阶级所垄断,逐步普及;(2)教育的公共性日益突出;(3)现代教育与生产劳动逐步结合,教育的生产性不断增强;(4)教育制度逐步完善,班级授课制成为教学的基本组织形式;(5)终身化、民主化、全民化、个性化、国际化和信息化成为现代教育发展的趋势。

第三章 教育与社会发展

一、关于教育与社会关系的主要理论

(一) 教育独立论

教育独立论是一种主张教育超越于政党和宗教而处于独立地位的教育观点或思潮。它发端于五四运动前,为解决教育经费而提出。1922年,蔡元培在《新教育》杂志上发表的《教育独立议》中提出:“教育事业当完全交与教育家,保有独立的资格,毫不受各派政党或各派教会的影响。”李石曾发表《教育独立建议》,主张教育立法采用议会制,教育行政采用合议制。1922年2月,全国教育独立运动会在北京高等师范学校召开成立大会,发表教育独立宣言书,要求教育经费独立和教育制度独立。

教育独立的基本观点是:(1)教育经费独立。要求政府划出某项固定收入,专作教育经费,不能挪用。(2)教育行政独立。专管教育的机构不能附属于政府部门之下,要由懂得教育的人充任,不能因政局而变动。(3)教育思想独立。不必依从某种信仰或观念。(4)教育内容独立。能自由编辑、自由出版、自由采用教科书。(5)教育脱离宗教。以传教为主的人,不得参与教育事业。

教育独立论主张教育脱离政党、教会而独立,要求教育家办教育,反映了资产阶级民主派要求摆脱军阀政府对教育的控制,反对帝国主义国家的文化侵略,在中国独立、自由地发展教育事业的愿望。在当时,这无疑具有重要的进步意义,但在理论和实践上都是行不通的。

(二) 教育万能论

教育万能论最早可以追溯到英国哲学家、教育家洛克。他在批驳“天赋观念论”的基础上提出了著名的“白板说”。他说,在获得感觉经验之前,“人心如同白纸似的,没有一切标记,没有一切观念”,“如同一张白纸或一块蜡,可以任人模铸”。根据“白板说”,洛克认为,人人生而有相同的智力,有享受教育的平等权利。人的发展取决于他从环境中获得多少经验,受到多少教育。他说:“我敢说我们日常所见的人中,他们之所以或好或坏,或有用或无用,十分之九都是他们的教育决定的。人类之所以千差万别,便是由于教育之故。”

严格地说,完整的、系统的“教育万能论”是由法国启蒙思想家和哲学家爱尔维修(C. A. Helvétius, 1715—1771年)提出的。爱尔维修认为,人们在生下来的时候,或者是根本没有任何倾向,或者是带有各种趋于一切对立的罪恶和美德倾向。因此,他们只是他们教育的产物。“教育使我们成为现在这个样子的。”他在《人的理智能力和教育》中指出:“我曾经把人身上的精神、美德和天才看成是教育的产物。这种看法……我认为永远真

实……教育对于天才、对于个人的性格和民族的性格有意想不到的影响。”英国空想社会主义者欧文(R. Owen, 1771—1858年)完全接受爱尔维修的学说,极力宣扬“教育万能”。

教育万能论反映了在当时的历史条件下,新兴资产阶级推翻封建制度的进步要求,但普遍忽视或否定遗传素质及人的主观能动性在人的发展中的作用,把社会环境和教育看作是影响人的发展的决定性因素,显然是不科学的。

(三) 人力资本论

20世纪60年代,以美国的舒尔茨(T. W. Schultz, 1902—1998年)为代表的经济学家创立了人力资本论。该理论认为,物质资本是指物质产品上的资本,包括厂房、机器、设备、原材料、土地、货币和其他有价证券等;而人力资本是与物质资本相对应的概念,是体现在人身上的资本,即对生产者进行教育、职业培训等支出及其在接受教育时的机会成本等的总和,表现为蕴含于人身上的各种知识、技能及其所表现出来的能力的总和。人力资本是通过投资而形成的,像土地、资本等实体性要素一样,在社会生产中具有重要的作用。

人力资本论的基本观点是:(1) 人力资源是一切资源中最主要的资源;(2) 在经济增长中,人力资本的作用大于物质资本的作用;(3) 人力资本的核心是提高人口质量,教育投资是人力投资的主要部分;(4) 教育投资应以市场供求关系为依据,以人力价格的浮动为衡量符号。

人力资本论突破了传统物质资本的束缚,开辟了关于人类生产能力的崭新思路,为研究经济理论和实践提供了全新的视角。

(四) 筛选假设理论

筛选假设理论,简称筛选理论,又称文凭理论,是20世纪70年代初美国经济学家在批判人力资本理论的教育扩张没有加速经济的高速发展,反而产生了文凭膨胀、过度教育、高失业率等问题的基础上提出的一种理论。主要代表人物有伯格(I. Berg)、索洛(R. M. Solow)、斯宾斯(M. Spence)、斯蒂格利茨(J. E. Stiglitz)等。

筛选假设理论认为,雇主总是希望从众多的求职者中选拔有适当能力的人去填补空缺岗位,但当他与求职者在劳动力市场上相遇时,他并不了解这些人的能力如何,尽管他不能直接了解求职者的生产能力,却可以了解到求职者的一些看得见摸得着的个人属性和特点。一类是天生而不能改变的,如性别、种族、年龄、家庭背景等,被称作“标识”;另一类是后天获得、可以改变的,如教育程度、婚姻状况、个人经历等,被称作“信号”。雇主可以凭借“标识”和“信号”,特别是教育信号了解求职者的能力。

教育之所以能起到这种信号作用,是因为一个人的能力与人获得信号所需花费的成本成反比,在其他因素相同的条件下,能力较高的人支付较低的成本就可以获得较高的教育水平,因而教育水平是反映个人能力大小的有效信号,是雇主鉴别求职者能力,对他们进行筛选并安置到不同岗位上的一种装置。由于教育水平反映了求职者的工作能力,雇主便对教育水平较高者支付较高的工资。另一方面,人们也可根据教育程度——工资等级表——了解不同程度教育投资的私人收益,结合额外教育信号所需成本,作出适当的教育投资决定。

筛选假设理论的基本观点是:(1) 教育只是一种筛选装置,作用在于帮助雇主识别不同能力的求职者,并根据他们能力的大小安排其填补相应的工作岗位;(2) 强调教育文凭的重要性,认为教育只是通过文凭反映了个人已有的能力,并没有增加个人能力;(3) 筛选作用是教育的主要经济价值;(4) 教育与工资之间的正相关关系,是通过筛选作用实现的。

筛选假设理论描述和解释了20世纪70年代以来困扰许多国家的教育文凭膨胀问题,在世界各国得到了广泛传播。但该理论片面强调教育的信号筛选作用,进而否认教育提高人的认知技能、从而提高劳动生产率作用的观点是错误的。

(五) 劳动力市场理论

劳动力市场理论,又称“二元劳动力市场理论”,是20世纪70年代初期美国经济学家在批判筛选假设理论关于教育与工资关系分析的基本前提不正确、关于教育水平与个人收益成正相关的论断不全面的基础上提出的一种理论。主要代表人物有皮奥雷(M. Piore)、多林格(P. Doeringer)、戈登(D. Gordon)、卡诺依(M. Carnoy)等。

劳动力市场理论采用制度经济学的观点,指出劳动力市场由于种种制度性力量的影响而被划分为不同的部分。在劳动力市场的不同部分里,教育与工资的关系是不同的。该理论认为,劳动力市场是由主要劳动力市场和次要劳动力市场两个不同部分组成的。不同背景的人将进入不同的劳动力市场,从而享受不同的待遇。主要劳动力市场提供的是大公司、大企业和大机构中的职业岗位,雇员工作稳定,工资较高,晋升前景良好,自主性大;次要劳动力市场提供的是小公司、小企业的职业岗位,雇员工作不稳定,工资较低,工作条件差。两个市场之间具有相对的封闭性,它们之间的人员很少相互流动。

按照劳动力市场理论的观点,教育与个人收入之间的关系和个人的生产力本身并不相关;一个人的工资水平主要取决于他在哪一个劳动力市场工作,而此人在哪一个劳动力市场工作又与他的性别、年龄、种族及教育程度有显著的关系。一般来说,能进入主要劳动力市场的基本上是男性、年纪较大的人、白人及教育水平较高的人,进入次要劳动力市场的主要是女性、年轻人、有色人种及教育水平较低的人。在这里,教育只是决定一个人在哪一个劳动力市场工作的重要因素之一。因此,在其他因素相同的情况下,男性、年龄大的人、白人的平均工资高于女性、年轻人、有色人种的平均工资。对于人力资本理论和筛选假设理论关于教育与工资有显著的正相关的结论,劳动力市场理论认为这些只在主要劳动力市场中成立,而在次要劳动力市场中是不成立的。

劳动力市场理论得到了西方一些激进学者的好评,认为它揭示了教育在资本主义国家劳动力市场划分中的作用,揭示了教育的扩展未能改变各阶级、集团间收入不平等的现实。但也有些人认为,它对教育与经济关系的论述是不全面的。

（六）再生产理论

再生产理论是法国著名的社会学家、教育家布尔迪厄(P.Bourdieu,1930—2002年)提出来的,试图揭示教育系统内隐含着的不公平的社会再生产机制。布尔迪厄认为,教育系统控制着文化资本的生产、传递和转换,是支配社会地位、形塑社会无意识的重要体制,也是再生产不平等社会结构的主要手段。

布尔迪厄以“符号暴力”为逻辑的起点,认为“任何权力都发挥符号权力的作用,也就是说任何权力都试图通过掩藏构成其力量基础的权力关系来强加意义,并把这些意义强加为合法意义,都将自身的特殊的符号力量增强到那些权力关系之上”。布尔迪厄认为,教育活动本身是一种“符号暴力”,因为教育活动体现的是权力集团和统治阶级的意识,宣扬的是统治阶级的文化和意志,使这种统治阶级的文化能够不断再生产,维持现有统治结构的稳定,保持该种文化的一代代的传递。从某种程度来说,文化的再生产也是权力的再生产,即“符号暴力”的再生产,而这些都是通过教育实现的。

教育行为的实施需要通过教育权威来完成,布尔迪厄认为“教育权威是一种表现为以合法强加的权利形式实施符号暴力的权力”。教育机构或人只有成为统治阶级或者主流意识形态的代言人,受委托掌握符号暴力权力,把专断文化强加在教育上,他们才具有这种教育权威,才能实施教育行为。从这个角度来看,我们的学校只是这种专断文化的宣讲所,这种统治文化的再生产工厂。同时,教育通过经济资本与文化资本的再生产通往权力和不同的社会阶层。教育正是通过再生产的这种机制,合理实现了社会原有结构和秩序的保持与延续。

二、教育的社会制约性

（一）生产力对教育的影响和制约

► 1. 制约教育事业发展的规模和速度

办教育必须有一定的人力和物力作支撑和保障,倘若连温饱都未解决,也就无力从事教育了。教育事业发展的规模与速度归根结底是被生产力发展的水平和状况决定的,一定的教育必须与一定的生产力发展相适应,这是教育在社会发展上必须遵循的规律。

► 2. 制约人才的培养规格和教育结构

培养什么样的人,既受制于政治、经济制度,也与生产力发展的水平有密切联系。学校教育结构必须反映经济的技术结构和产业结构的发展变革。这样,教育为生产培养的人才在总量、类型与质量上才能满足生产力发展的需求。

► 3. 制约教学内容、教学方法和教学组织形式

生产力的发展促进着科学技术的发展与更新,也必然促进着教学内容的发展与更新。教学方法和教学组织形式的变革也是一样,如班级教学组织形式的产生,多媒体教学的产生、改进与推广,都是以生产力的发展为前提条件的。

(二) 政治经济制度对教育的影响和制约

► 1. 制约教育的性质

一定的教育具有什么样的性质是由那个社会的政治经济制度的性质决定的,而且教育的发展变革也受制于社会政治经济制度的发展变革。阶级社会中占主导地位的教育都反映统治阶级的利益和需要,从属于统治阶级建构的社会政治经济制度,成为这一社会进行统治的重要工具。

► 2. 制约教育的宗旨和目的

教育目的是社会政治经济制度对教育所提出的主观要求的集中体现,它直接反映着统治阶级的利益和需要。社会中占统治地位的阶级,为了确保教育能够培养出他们所需要的人才,总是利用他们掌握的国家机器,为教育所要培养的人确定质量标准,选择教育内容,提出道德要求等,直接控制着教育,使教育为特定的社会关系服务。

► 3. 制约教育的领导权

在人类社会中,谁掌握了生产资料,谁掌握了政权,谁就支配着精神生产的资料,掌握着教育的领导权。

► 4. 制约受教育的权利

在一个社会里,让哪些人受教育,达到什么程度,受什么样的教育,教育的结果如何,都是由社会政治经济制度决定的。

► 5. 制约教育内容、教育结构和教育管理体制

为了实现不同的教育目标,不同社会政治经济条件下的教育有着不同的教育内容。特定社会的教育结构也是由该社会的社会结构、经济结构决定的。教育的管理体制更直接受制于社会的政治经济制度,如在经济政治上实行中央集权的国家,在教育管理体制上多强调集中统一。

(三) 文化对教育的影响和制约

► 1. 文化知识制约教育的内容与水平

文化是教育的基础,教育的本质是“以文化人”,它通过传承和创新文化来培养人才。文化知识始终是教育的主要资源。文化知识的发展水平和丰富程度制约着教育的发展水平和丰富程度。

► 2. 文化模式制约教育环境与教育模式

首先,文化模式为教育提供了特定的背景。教育促进个人的发展,必须受到特定的文化模式所制约。其次,文化模式还从多方面制约教育模式。以东、西方文化模式为例,东方文化模式的核心是追求和谐、崇尚德性、关注整体;西方文化模式的核心是追求征服、崇尚理性、关注个性。在教育目的与培养规格上:东方强调向内发展,完善自己,培养的人才应善于“克己”“自省”“反求诸己”;西方重视向外发展,对外在世界的征服,培养的人才应该不断地追求科学、追求力量。在教育内容的选择上:东方重视修己治人的学问,轻视自然科学,鄙薄职业技术;西方强调要以自然界具有的东西为出发点,算术、几何、天文学、地理学一直摆在重要地位。在教育态度与方法上:东方强调“师道尊严”“唯上唯书”,注重思想传承、情感体验;西方注重师生平等、民主对话、逻辑推理。

► 3. 文化传统制约教育的传统与变革

文化传统愈久,对教育传统变革的制约性愈大。我们今天在教育改革中所遇到的各种阻力,追根溯源都与文化传统中的消极因素有一定关系。