

第一章 教育与教育学

第一节 教育的概念与教育的历史发展

同学们都经历了 12 年左右的学校教育，并且一直都在接受家庭教育，应当说对学校教育、家庭教育是不陌生的。同学们对学校教育、家庭教育以及教育有什么要说的吗？能不能给它们下一个定义呢？一个人对教育有自己关心的角度和把握的深度是很正常的，它既与一个人认识教育问题的方式和能力有关，也与一个人接触到的是什么样的教育素材有关。给教育下定义是对教育现象进行理性认识的一个惯用手法。

一、教育的概念

（一）教育 的词源

在我国，一般认为“教育”一词最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之，三乐也”。但由于 20 世纪前，人们很少把这两个字合起来作为一个词使用，所以这里的“教育”主要指“教”或“育”。按东汉许慎所著《说文解字》的解释，即“教，上所施，下所效也”；“育，养子使作善也”。在我国古代思想家的教育论说中，与“教”相伴出现的字多为“学”。这与古代的“教”主要指“教学生学有关的知识”；“学”主要指“儿童在房子里学习有关的知识”，“教”与“学”只是从不同角度描述同一种活动有关系。

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”，三词都来源于拉丁文“educare”。“educare”是名词，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，词根“ducēre”有“引导”的意思，合起来即为“引出”。意思是借助一定的办法，把潜藏于儿童内心的东西（知识、智慧等）引导出来。

“教育”一词逐渐被中国人认识、传播，并成为使用频繁的名词，与西方教育传入中国有关。明清之际，来华的耶稣会士在为传教服务的宗旨下，翻译介绍了各种科学文化知识，同时也为中国带来了与传统的封建教育不同的西方教育。如高一志（A. Vagnoni）的《童幼教育》（1620）、艾儒略（J. leni）的《西学凡》（1623）和《职方外纪》（1623）等。19 世纪中叶，传教士加强了对西方学制的介绍，如丁韪良（W. A. P. Martin）的《西学考略》、李提摩太（T. Richord）的《七国兴学备要》等。这时期的传入，虽然数量很少，但已经激起了一部分人对新“教育”的兴趣。甲午战争以后，借助日本这个媒介，中国真正开始大量引介西方教育思想、学说和理论著作。当时去日本留学的一些人开始翻译日文教育学书籍。由于日文中有“教育”和“教育学”一词，故翻译过来的有关“兴学”活动和理论就称为“教育”和“教育学”。正是在我国最早创办的教育译介《教育世

界》以及教育著作的影响下，“教育”一词频繁出现，逐渐代替了原先使用的“教”和“学”的单音词

（二）教育’的定义

在教育界里里外外的许多人都不仅喜欢谈论教育，而且非常愿意界说教育。同时，教育领域在历史长河中不断地拓宽，教育与社会发展和个体发展的关系也处于不断的变化之中，“教育”的定义类型和词义也因此而多种多样

专栏 1-1

美国分析哲学家谢弗勒(I. Scheffler 在其《教育的语言》(the Language of Education, 1960)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，事物应该(should)怎样。教育一词的纲领性定义，往往包含是(is)和应当(ought)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》，31～37页，北京，人民教育出版社，1993

一般说来，人们从两个角度给“教育”下定义，一是社会的角度，一是个体的角度。

从社会的角度来定义“教育”，代表性的观点有涂尔干的“教育在于使年轻一代系统地社会化”，巴格莱的“教育是传递人类积累的知识中具有永久不朽价值的那部分的过程”。不少学者根据“教育”一词外延的大小作进一步区分。教育即传授社会生活经验并培养人的社会活动。广义的教育，泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。狭义的教育，主要指学校教育，即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，以培养一定社会(或阶级)所需要的人的活动。特指义的教育，指有计划地形成学生一定的思想政治观点和道德品质的活动，与德育同义。在此类定义中，教育是社会进化的一个基本因素，强调社会政治、经济和文化等因素对个体发展的影响，强调发挥教育在促进个体履行社会功能方面的作用。

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。代表性的观点有特朗里的“教育即成功地学习知识、技能与正确态度的过程”，李特的“教育

就是对人性的改造”^①。在此类定义中，教育是个体发展与完善的一个基本因素，强调个体的价值以及个体发展对社会的发展与进步的积极作用。

这些“教育”定义从不同角度揭示了教育活动的某些属性，展示了教育活动在范围、内容、层次、过程或结果等方面的不同状况，有助于人们更加全面地认识教育活动。但这些定义对教育活动的层次性普遍重视不够，缺乏立体感，从而影响人们对教育活动的深入理解。

根据对“教育”概念的分析，我们尝试将“教育”区分为三个层次，并分别定义为：低限“教育”，即使人免受伤害的人际交往活动；现实“教育”，即使人掌握谋生本领的人际交往活动；理想“教育”，即发展人的自由人格的人际交往活动。

教育从来都是具体的，低限（原初、底线）教育和现实教育是非常具体的教育，教育要有理想，但即使教育的理想和理想的教育也应该是具体的。使人免受伤害，是人类社会或个体办教育、个体或群体接受教育的原初动力来源。办教育，提高民众（哪怕只是少数人）的文明程度，目的是使这些受教育民众不因无知和无能受到或带给自己、他人、自然及社会的伤害。虽然最初阶段的专门教育可能只是为了使（少数人）自己少受或不受到伤害，与此同时，甚至还会对他人及社会造成一定伤害，但人们接受教育的初始动力没有因此发生改变，教育能够满足人的初始需求的功能没有因此发生改变。这里的“伤害”既包括生理（物质）上的，也包括心理（精神）上的，既包括来自社会政治、经济、文化、环境的，也包括来自个体的。人与人（群）之间、人与社会之间、人与自然之间免受伤害的基础，是人要把握生理（物质）和心理（精神）需求的合理度，人的贪婪和无知一样都会带来伤害。“免受或少受”不仅有消极防御的意思，也有积极进取的含义。为了实现“使人免受伤害”的目的，消除无知和贪婪是必由之路，为此，人类要有教育，要设定教育目的，要不断变化、更新教育内容，要寻找有效的教育方式和方法，要采取一些必要的管理策略和措施。人们看到今天的教育更加人性化，更加体现人与人、人与自然之间的和谐，已经是使人少受到伤害的教育现实。而人类正在积极倡导的“生命教育”、“健康心灵教育”、“全纳教育”、“关注弱势群体权利的教育”争取教育平等、民主，合理处理教育中的各种关系等也都是为了使人们免受伤害，它是人类更高发展阶段的教育，和当下的教育一样，它们都是先人的教育理想。它与公、检、法之所以不同，就在于它是一种“人际交往活动”。教育者和学习者之间通过共同的中介性客体而结成主体—主体间的关系。这种关系包含两方面意思：一是人格意义上的关系，即教育者与学习者在交往中，不分高低，相互尊重，民主平等，不允许教育者支配、控制、压制学习者情况的发生；二是教育意义上的关系，即基于教育者已经发展起来的主体性，他首先必须承担激发、引导和发展学习者主体性的任务。学习者主体性的发展离不开教育者的教育。

“使人掌握谋生本领”是现实教育的真实追求，也是衡量现实教育价值大小的主要砝码。斯宾塞的“教育为未来生活做准备”，揭示了教育的继时谋生价值，忽视了教育的即时谋生价值，现实的教育应该争取这两种价值的有机结合。教育，哪怕是以公共性为

① 邹进著：《现代德国文化教育学》，90页，太原，山西教育出版社，1992

根本特征的基础教育都应该建立起与谋生的实质性联系。教育目的的确立,课程计划的制定,课程目标、内容的选择,教学活动的安排,教育活动的管理与评价等都应该体现谋生要求。“谋生”教育不排斥公共理想教育,不等于工具性(狭隘功利性)教育。学习者掌握基础知识、基本技能,提示搜集、处理信息能力与分析、解决问题的能力,提高交流、合作能力,养成积极、乐观的人生态度和实事求是的科学精神等都是谋生本领的有机组成部分。个体生活、生产、创造发明以及一切技术特长都生成于教育过程,都有赖于教育活动打下的基础。教育应该使人自立、自强、自我发展和完善。人只有逐渐成为独立自主的人,才会有主体性,才能与教育者以及其他形成人际交往关系,个体谋生的独特价值才能体现出来。

“发展人的自由人格”是理想的教育,是教育的执着追求,是人成为“人”的真正标尺。自由人格的人是一个完整的人,是全人教育和自由活动相融合,促成个性充分发展的人

全人教育是基础。全人教育不同于近代教育思想史上的“人的全面和谐发展”教育,后者基本上是以抽象的人性观为理论基础的。马克思主义经典作家,从考察分工入手,揭示人的片面发展的根源,指出社会化大工业生产和资本主义的高速度发展为人的全面发展提供了物质基础,“用那种把不同的社会职能当作相互交替的活动方式的全面发展的个人,来代替只是承担一种社会局部职能的局部个人”,是资本主义生产发展的必然要求。这样就导致“能够适应极其不同的劳动需求并且在交替变换的职能中只是使自己先天的和后天的各种能力得到自由的发展”。这种发展的核心是“个人能力(体力和智力)的多方面的、充分的发展”(这个意思与我们今天讲的“全人教育”不完全相同)。人是实践的存在物。人有自然生命(种生命)和自为生命(类生命);人有物质生命本质(种本质)和社会文化本质(类本质)。“自由自觉的活动”就是人的类生命、类本质。而衡量“自由自觉”的尺度是真善美^①。“真”是一种外在的科学的尺度,衡量活动客体的运动是否合规律;“善”是一种内在的价值的尺度,衡量活动主体的价值追求和目的意向是否合社会准则;只有既合科学规律又合社会准则,才是美的。

以自由活动为主线。体现为:认识活动的自由(多些“内发”,少些“外铄”;多些“思考”少些“静听”;多些“主动”少些“被动”)和交往的自由(即人格意义上的交往(平等)和教育意义上的交往(不完全平等、不平等))。

以个性发展为落脚点。《学会生存》一书中揭示了今天和未来的教育要把发展人良好的个性品质、优化人的个性作为神圣的使命。履行好教育发展人的自由人格的职责就需要采取以下措施:

(1)提高认知水平。即获得知识,掌握研究与表达思想的工具;培养自己的观察、实验和对经验与知识进行分类的能力;在讨论过程中表达自己和听取别人意见的能力;从事系统怀疑的能力;不断进行阅读的能力;把科学精神和诗情意境两相结合以探索世界

^① 参见张世英《哲学导论》,222~233页,北京大学出版社,2002

^② 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著:《学会生存》,211~216页,上海译文出版社,1979。

的能力

(2) 鼓励和养成复合态度即尊重人格的各个方面，使组成人格的各方面保持平衡

(3) 培养情感方面的品质，特别是人与人关系中的情感品质如交往、合作、共处等情感品质。

(4) 重视美感活动。即培养对美的兴趣、识别美的能力，把美吸收到一个人的人格中去。

(5) 把文化价值与身体健康结合在一起。引导人们重新欣赏他们的身体，把身体当做生命力与体格的和谐、美感享受、自信心、个人表现与情绪体验的基本源泉。通过训练，控制我们的身体，控制身体的力量和质量。适当注意性的教育，注意训练肌肉与神经抵制由于各种刺激所引起的自我堕落和败坏倾向。

作为教育主体的人，在很大程度上，是一个普遍的人，但每一个学习者却是一个非常具体的人他有自己的历史，这个历史是不能和任何别人的历史混淆的。他有自己的个性，这种个性随着年龄的增长而越来越被一个由许多因素组成的复合体所决定。这个复合体是由生物的、生理的、地理的、社会的、经济的、文化的和职业的因素所组成的。儿童的内心有家庭环境的影响和四周经济状况的影响，在继续教育中还有成人的影响——生产者、消费者、公民、家长。关于人的发展与教育问题我们在随后的两章还有更深入的论述。

教育是发生在人际之间的实践交往活动，无论从历史的，还是现实的角度，也无从群体的，还是个体的角度，它都应该是抽象概括性与具体层次性的交融。站在个体发展的角度将教育作三个层次的划分，有助于澄清教育功能上的递进关系，便于人们理解教育的阶段性地位与作用，同时有利于人们更好地分析、把握教育与个体成长，教育与社会发展之间的复杂关系。

二、教育过程的基本要素

教育是由人际交往实践构成的复杂的活动，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、学习者和教育中介要素。

(一) 教育者

教育者就是在教育活动中承担教的责任和施加教育影响的人。包括直接和间接“承担教者”和“施加影响者”。这样看来，广义的教育者应该包括：专职和兼职教师、各级教育管理人员、校外教育机构的工作人员、学生家长以及学生自己等。狭义的教育者，多在学校教育领域内使用，应该指具有一定资格的专职教师和相对固定的兼职教师。因为教育活动要求有明确的目标，借助一定的内容、策略或手段，追求特定的教育意义与价值，因此对教育者应该有专业素养和职责范围等要求，他们/她们有别于那些在自然或自发状态下偶尔对学习者的发生“各种影响”的人。一个不懂得引导学生使己或他人免受伤害，反而扮演经常伤害学生身心角色者，是不能自称为教育者的。一个不能逐渐提高学生谋生本领，反而扮演日益削弱学生生存适应力、竞争力者，是不能自称

为教育者的。一个不能适时、适度发展学生的自由个性，反而处处扼杀学生个性发展者，是不能自称为教育者的。

（二）学习者

学习者就是在教育活动中承担学的责任和接受教育影响的人。包括直接和间接“承担学者”和“接受影响者”。广义的学习者几乎指任何人（只要他/她因为缺少点什么在与别人交流、对话或模仿时）。狭义的学习者，多在学校教育领域内使用，应该指获得入学资格的相对固定的那些人。学校里的学习者不一定是传统意义上的“学生”，也不能简单地称为“受教育者”。学习者的基本特征和基本要求是：

1. 在认知或非认知方面，或仅仅在某些更具体的方面存在不足，这种不足可以是别人界定的，也可以是自我发现的或感觉到的；
2. 对自身存在的不足有程度不同的弥补、改变、提升、重组需求等；
3. 学习者之间存在动机、兴趣、方法、过程及结果上的差异；
4. 具备学习所需的内在身心基本条件；
5. 学习者能够获得学习的外在条件与机会；
6. 学习者所从事的学习能够带来精神上和物质上的报偿。

（三）教育中介要素

教育中介要素就是与教育相关联的精神性客体（相当于素材性教育资源）和/或物质性客体（相当于条件性教育资源）。“精神性客体”或“素材性教育资源（教育者和学习者不包括在内）”指教育活动中教育者与学习者共同认识、掌握、运用的对象——合教育性文化（资源）。它是教育活动中的客体，具有发展人的道德、情感、态度、智慧、体力、审美能力和综合实践能力等方面的作用。“精神性客体”或“素材性教育资源”的构成大致可分为四种成分：

1. 取之于符号文化的教育工具文化；
2. 取之于人类智慧结晶的教育材料文化；
3. 取之于“行为—作用体系”文化的教育手段文化；
4. 取之于制度文化的教育组织形式与活动方式形态文化。

“物质性客体”或“条件性教育资源（即教育活动展开所必要的物质条件）”指进入教育活动过程的各种物质资源。根据这些物质资源在教育中的不同作用，可以把它们分为教育的活动场所与设施、教育媒体以及教育辅助手段三大类。

教育的活动场所与设施在学校中主要指校舍、教室、操场、实验室、综合活动室等的数量与内部的设备装置。

教育媒体是教育活动中教育者与学习者之间传递信息的工具。如口头语言、图片、印刷物、影碟、电子文本等。它是教育“精神性客体”或“素材性教育资源”的载体。同样的，精神性客体可以使用不同的载体，不同的载体对不同的学习者的学习也会产生不同的作用，从而影响教育的最终效果。

教育辅助手段是那些帮助教育者和学习者开展教育活动的物质工具与技术手段。它与教育媒体的区别在于它本身并不是教育中需要传递的信息的载体，而是某些信息

载体传递时必须有的工具或手段。如录音机、计算机以及其他教育工具。不同教育媒体往往需要不同的教育辅助手段。

如果没有最低限度的条件性教育资源，教育活动就不能开展下去。从这个意义上可以说物质性客体对教育活动起着决定性作用。但具备基本教育教学条件之后，对教育活动质量产生决定性作用的因素是一组动态因素，它们依次是教育者、学习者、教育管理和教育观念。教育管理和教育观念似乎不是独立的因素，但它们是最特别的、具有决定人行为意义的复合因素，复合因素与它的载体之间相互影响，但复合因素因载体而“水涨船高”后一个（些）动态因素功能大小取决于前一个（些）因素的状况，前一个（些）因素的质量决定后一个（些）因素的质量，也决定教育的整体质量。此即教育的“五层塔理论”。

三、教育过程的关系结构

教育者、学习者和教育中介要素是构成教育过程的基本要素，三者有机结合，共同推动教育活动的发展变化，在发展变化的过程中形成三者之间复杂的关系。

传统的实践教育观认为，教育就是教育者对受教育者的一种有目的、有计划、有组织的改造（影响）活动，以达到教育者期望的目的。在这种教育观中，教育者是教育活动的主体，学习者是被动接受的客体。虽然这种教师中心的现象在今天还大量存在着，但在理论上已经不再具有市场，理论上使用得多的是“教师主导，学生主体”说或“双主体”说，但由于它把教育或教学分割为“教”与“学”两个过程，或者用“教的过程主导学的过程”，因而解释不清楚基本要素之间的复杂关系。

在此，借用哲学“人与世界万物”的关系理论，对教育中的要素关系分析如下：

专栏 1-2

人与世界万物的两种关系：

1. 主—客关系。
2. 人—世界关系。

上述两个层次的关系，可以表现为三个阶段：“前主客体关系的天人合一”或“前主体性的天人合一”阶段；“主体—客体”阶段；经过了前阶段洗礼，包含“主体—客体”在内而又超越了“主体—客体”式的“天人合一”，或称“后主客关系的天人合一”或“后主体性的天人合一”阶段。

〔资料来源 张世英著：《哲学导论》，3~16页，北京大学出版社，2002。〕

（一）教育活动中的“主—客”关系

从教育发生发展总过程或现实存在的总体状况来看，教师是主体，学生是客体。教育活动是以变革学习者身心（包括使人免受伤害、使人获得谋生本领、发展人的自由人格）为目标的人际交往实践活动。教育者总体上承担着启动、引导和调控的职责，学习者是变革的对象，是教育活动的主体学习者作为接受教育影响的人，是教育活动的作

对象和承受者，是教育活动的客体。

（二）教育者与受教育者、教育中介客体之间对象性的关系

这种对象性关系实际包括三要素之间因教育活动或课堂教学情景不断变化而形成的关系群：

1. 教育者是主体，教育中介要素和学习者是认识客体；
2. 学习者是主体，教育者和教育中介要素是认识或实践的客体；
3. 教育者是主体，学习者与教育中介要素紧密结合构成复合主体（不是纯粹意义上的客体或主体，而是具备主体能力的潜在主体）；
4. 学习者是主体，教育者与教育中介要素紧密结合构成复合主体；
5. 在教育者和学习者共同面对教育中介要素时，教育者和学习者都作为主体结成一定的主体间关系。在这些关系中，教育中介要素是作为“僵死的、令人窒息的”物质存在和精神存在，还是表现为“有灵性的、有价值生命的”物质运动和精神运动，与教育者和学习者觉悟到的自己的地位和作用相关。

（三）主体我与客体我之间的关系

根据上述分析，教育者和学习者都既作为主体，又是客体，是主客体的对立和统一体。主体我与客体我的地位变更和作用变化是教育者和学习者角色扮演能力的一个重要方面，也是教育活动得以开展的基本要求。教师仅有主体意识，容易把自己当做教育中心，目中无学生，不能向学习者/学生学习，不能富有成效地完成促进学习者发展的根本任务；教师缺乏主体意识，容易把学生/学习者估计过高，不对学习者进行必要的指导，容易使学生错过发展的大好时机，有害于学生的成长。学习者缺乏主体意识，容易养成被动学习的习惯，学习的主动性、积极性和创造性的发展受阻，不利于促进教师教育教学水平的提高，不利于自身的健康成长；学习者仅有主体意识，容易把自己当做教育的中心，目中无教师，不能虚心向别人学习，容易养成浮躁心态，也不利于自身发展。

第二节 教育的历史发展

一、教育的起源

教育的起源是一个相当长的动态的历史过程。教育不是从一开始就是完善的，也不是与生产及其他活动分化开来的独立的活动。相对于成为专门活动的教育而言，整个原始社会时期的教育都还处在一种发生的时期，是和整个社会实践结合在一起走向逐渐分化的过程，是从萌芽状态到更有意识更有目的的状态的过程，而在这个过程中又是有着变化和发展的。马克思把人的进化分为猿人→正在形成中的人→人，并相应地把劳动分为猿人的动作→动物式的劳动→劳动。据此，可以把教育产生的进程分为动物的本能训练→适应性模仿→人的教育。

法国社会学家、哲学家勒图尔诺（C. Letourneau, 1831~1902）在《人类各种人种的教育演化》（1900）一书中提出，教育活动不仅存在于人类社会之中，也存在于动物界，

“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，其效果见诸于个体的发展过程”。教育不仅存在于脊椎动物中，非脊椎动物中也存在教育。“我们在蚁穴中可以看到一种不由自主的社会教育，它来自成年蚂蚁所进行的有趣的活动，来自这种能给幼蚁一些有用的暗示的紧张的生活除此之外，我认为还可以看到存在着一种名符其实的教育，其目的在于尽快地使学生在蚂蚁居住区中成为一个有用的角色对生命期很短的动物说来，最为宝贵的莫过于这种教育性启蒙。”他得出的结论是：“兽类教育和人类教育在根本上有同样的基础；由人强加的人为的教育，可以动摇甚至改变动物的被称为本能的倾向，并反复教它们具有一些新的倾向；为取得这一结果，通常只要让年幼动物反复地练习并恰当地利用奖惩也就够了。由此不难看出，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。”英国教育学家沛西能（T. P. Nunn, 1870~1944）在1923年不列颠协会教育科学组大会上以《人民的教育》为题指出，“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流。”生物起源说的观点揭示了动物“教育”的基础是本能，其核心是动物本能的训练，它不属于真正意义上的教育，是教育产生的始前阶段。

美国教育家孟禄（P. Monroe, 1869~1947）认为，原始教育的形式和方法主要是日常生活中儿童对成人的无意识模仿。“在这里，生活没有所有高度发展的文化形式的复杂性……间接地用做生活指导基础的大量知识或学习科目尚未组织起来。使用的方法从头至尾都是简单的、无意识的模仿。”这种模仿首先是模仿动物的行为，随后在群体间相互模仿这些行为，这些经验和动作的沉淀和积累构成了群体共有的动作和规范，“模仿”成为形成中的人身心进化的组成部分，形成中的人因“模仿”而逐渐成为人。

现在一般认为，劳动是教育产生的直接必要条件，但教育不等同于劳动。劳动是人与自然之间借助于工具发生的物质交换关系，教育是人与人之间借助交往实践活动发生的心灵沟通交流关系，因此不能把“教育等同于劳动”。人与人之间的交往实践需要使教育得以最终产生，随着交往实践需要在目的、内容、方法、手段等方面的变化，出现了非形式化教育、形式化教育，非制度化教育、制度化教育、去制度化教育^①。

二、教育实体的产生与教育系统的形成

教育随着人类社会的产生而产生，但最初的教育没有固定的教育者和学习者，学习的内容与生产和生活联系在一起，教育的形式是不定型的，是一种非形式化教育。教育的进一步发展，出现了承担教育职能的机构（教育职能可能只是该机构的职能之一），我们把它们称为教育实体，伴随教育实体的产生出现了固定的教育者和学习者，出现了相对独立于生产和生活的教育内容，教育形式日益定型，于是产生了形式化教育。在形式化教育的发展过程中，教育实体本身还经历着“非制度化教育实体”到“制度化教育实

^① 用“去制度化教育”这个概念在避免与历史上“非制度化教育”概念混淆的同时，表达了它应具存的对制度化教育的超越的基本内涵。——编者

体”的演变过程。制度化的教育实体以近代学校的出现为标志。

从学校兴起的那时起，教育便步入系统化、制度化、正规化的发展道路之中。各级各类教育系统正是在这一过程中建立和完善起来的教育系统的形成，是制度化教育形成的前提。在历史发展过程中，随着教育系统组织化程度的不断提高，各级各类教育实体内部及实体之间，在关系处理以及活动开展等方面渐渐形成了彼此遵循的标准和规范，即教育活动日益制度化。

制度化教育在数百年的发展过程中，其本身的正规化、封闭化和划一化特征不仅造就了不计其数的各级各类人才，促进了社会的进步与繁荣，而且巩固了它自身的社会地位和内在结构，形成了相对稳定的运行规则。但是随着人类社会不断进步，这种以杰出人才论为标准的精英教育，自然也渐渐被认为是一种不民主的教育，因而难以适应现代社会的需要。对制度化教育进行改革已不可避免。一方面，改进现行的学校教育系统把教育的空间从学校扩大到社会，构建一个学习化社会；用开放的教育系统代替封闭的系统；提高教育的个人选择性；推行现代教育技术背景下的个别化教育。另一方面，发展去制度化、非正规化教育。去制度化教育与非制度化教育不同，非制度化教育是教育发展的低级形式，是发展不足的教育；去制度化教育则是在对制度化教育缺陷反思基础上确立起来的新型教育，是对制度化教育的超越，它的根本追求是避免制度化教育所产生的消极影响，使人摆脱不合理教育制度的束缚。非正规教育的发展，打破制度化教育、正规教育对整个教育系统的垄断，形成对正规教育系统十分重要的补充。由这样的复杂网络构建起来的教育就是走向学习化社会的终身教育。

三、终身教育与学习化社会

终身教育作为一种世界性教育思潮，兴起于 20 世纪 60、70 年代，随后得到了越来越多政府和个人的关注，其含义也不断丰富起来。终身教育以人的“未完成性”为基本假设，“人永远不会变成一个人，他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程”。因此，“每个人必须终身不断地学习”。与制度化教育相比，终身教育的一个基本特点在于，“纵不断线，横不断项”，在任何一个点上都不中断，具有连续性和统一性。所以，终身教育是人在一生中所受到的各种教育和培养的总和。终身教育的现代发展，转向终身学习。终身教育作为终身发展的手段，主要在于“自己学”而不在“别人教”。正如《学会生存》所指出的，“我们今天把重点放在教育与学习过程的‘自学’原则上，而不是放在传统教育学的教学原则上”。终身学习概念突出了学习者的主体价值，“学习者成为教育活动的中心”，教育的标准以学习者的旨趣和已有发展水平而定，他可以在比较灵活的范围内，比较自由地选择他的道路。

“学习化社会”这个词，由美国学者赫钦斯（R. M. Hutchins）于 1968 年发表的 *The Learning Society* 中首次使用。1972 年《学会生存》发表，使“学习化社会”广泛流传于世界。“这样一个社会的出现，只能把它理解为一个教育与社会、政治与经济组织（包括家庭单位与公民生活）密切交织的过程。这就是说，每一个公民享有在任何情况之下都可以自由取得学习、训练和培养自己的各种手段。”

学习化社会的载体是社会各种机构或系统，落脚点是教育，是按照教育的要求来改造社会系统，使他们承担教育的职责。理想的学习化社会应该通过家庭教育、学校教育、社会教育、企业教育和网络教育共同推进

教育内部的发展变化向来不是独自、孤立进行的，它一方面受社会发展总体水平的制约，另一方面又与社会各系统、各环节的发展保持相对开放的能量交换关系。

第三节 教育学的产生与发展

一、“教育学”概念

教育学这个词源于希腊语中的教仆（pedagogue）一词，教仆一般由照料年幼男孩的奴隶担任，主要任务是送孩子上学，接他回家，替他携带学习用品，并在必要的时候管束他因为“教育学”是从“教仆”这个词派生出来的，很长时间内，人们认为“教育学探讨的是教育的通常被认为是最幼稚、最令人不感兴趣的方面，教育学反映的是与保育员、母亲和教仆有关的生活，因此它几乎没有什么内容博得在心智或意志方面有才干的人去研究”，同时它作为一种应用的艺术，很少受到尊重。所以，教育学这个词从一开始就没有“深奥的科学”的涵义，后来因教育改革家执着的努力，教育学才有了更丰富的内容，获得了更高的地位。教育学（pedagogy 后改用 education）因此被理解为教的科学和艺术。1970 年前后，德国教育家朔伊尔（H. Scheuerl）和施密特（G. R. Schmidt）还把教育学作了四种不同意义的区分：作为教育的行为方式和观念；作为教育理论；作为教育科学和作为建立在牢固科学基础上的教育学。这次区分对教育学的定位和分化研究起到了重要的推动和指导作用。现在一般认为，教育学是以教育事实为基础，以教育价值观念引导下形成的教育问题为对象，探索和揭示教育活动的规律性联系，并服务于教育实践的一门学问。教育学的基础理论研究的目标是“上天”，即探索和揭示教育知识体系的元件——概念的精确化、术语化，使元件与元件之间的联系更为严密，使整个理论体系显示出更强的解释能力和预测能力。因为理论只有深刻才有力量。同时，教育学应用研究的真正目的应该是“着地”，即使人们获得一套把理论研究成果转化为实践行为的指示或工具。因为应用学科只有在应用中才能保持其旺盛的生命力，但它们的共同研究基础是（历史的或现实的、中国的或外国的）教育事实。研究教育问题意识的产生标志着教育学的萌芽，教育问题意识及其能力的发展是推动教育学发展的内在动力，教育问题的深化或转换导致教育研究传统的绵延或范式的变革，对教育问题的不同回答形成不同的教育思想或派别。

二、教育学的产生与发展

（一）教育学的萌芽

自从有了人类社会就有了教育，教育经验以及教育其他认识成果也在社会发展过程中逐步积累起来。但近代之前，人们对教育的认识主要属于教育经验范畴，史称“前

教育学时期”。只有把各种教育问题和各种教育思想作为客观存在的研究对象予以研究,并形成了关于这些问题的系统的理论体系的时候,才形成了真正意义上的教育学。

从人类社会的产生至奴隶社会、封建社会,以至于资本主义社会初期,东西方学者所取得的教育认识成果主要体现在一些哲学家、思想家们的哲学或思想著作中。中国的如《论语》、《孟子》、《老子》、《庄子》、《中庸》、《四书集注》、《传习录》等。这一时期也出现了一些教育专著如《学记》、《大学》、《师说》等。西方的如毕达哥拉斯(Pythagoras,约公元前580—前500)的《金言》、柏拉图(Plato,公元前427—前347)的《理想国》(The Republic)与《美诺篇》(Meno)、亚里斯多德(Aristotle,公元前384—前322)的《政治学》(The politics)与《尼各马可伦理学》(The Nichomachean Ethics)、昆体良(M. F. Quintilianus, 35~95)的《雄辩术原理》(Institutio Oratoria)以及中世纪和文艺复兴时期许多思想家们的哲学、社会学论著。

在早期中外教育认识成果中,《学记》是世界上最早的“为儒家总结教学理论的‘教学论’专著”^①。它“专门研究把人如何培养成才的道理,研究通过教学手段,把学子培养成人才,使其‘知类通达、强立而不反’,而达到‘大成’。把人培养成有知识、有毅力的人才”^②,是它提出的教学目的。《学记》全文1229字,分为12节,第1节谈化民成俗,其必由学;第2节谈建国君民,教学为先;第3节谈教学相长;第4节谈教育实体和考学制度;第5节谈学不躐等和大学之教也时;第6节谈教之不刑、教之兴与教之废;第7节谈教学之十二字法;第8节谈长善救失;第9节谈教之语言;第10节谈择师和尊师;第11节谈叩问之道;第12节谈人以学为本及务本之法。其论述方式主要采用类比、格言、比喻等。《学记》虽然揭示了许多教学之道,有些习语具有规约当代教学的价值,但理论的系统性和深刻性均存在不足。

(二) 教育学的独立时期

教育学的独立和其他许多学科的独立一样,首先来源于教育(社会)实践的客观需要。17~19世纪间,随着新航路的开辟,资本主义的产生和发展,产生了一些新型的实科学校。为满足培养讲授实科的教师的迫切需要,17世纪末开始,欧洲陆续出现了一些教师讲习所,讲习新教师需要的新的教育教学方法。其次,近代以来的学科分化趋势也为教育学从哲学中分化出来提供了契机。再次,教育学的独立与教育理论工作者和教育实践工作者的艰辛努力是分不开的。

近代教育学的奠基人为夸美纽斯(J. A. Comenius, 1592~1670),他所著的《大教学论》(Magna Didactica, 1632)的问世是教育学成为一门独立学科的标志。主要原由:第一,从当时整个文化与科学发展的背景来看,正是近代科学与哲学开始分化的时期;第二,当时社会的政治经济发展状况,也对近代教育学的产生起了直接的推动作用;第三,从当时的教育思想发展来看,文艺复兴以后的教育思想成就,构成了夸美纽斯教育学思

^① 陈元晖著:《中国教育学史遗稿》,135页,北京师范大学出版社,2001

^② 同上,129页。

想的主要来源；第四，从夸美纽斯的个人生活经验特别是他的教育经验的积累来看，近代教育学的产生，与个人的潜心研究和经验积累有相当深的关系^①。

夸美纽斯对教育学的建树，概括起来有四个方面：

1. 倡导教育对象普及化，主张“一切城镇乡村的男女儿童，不论富贵贫贱，都应该进学校”。

2. 提出了泛智教育思想，探讨“把一切事物教给一切人类的全部艺术”，提出了系统的关于教育目的、方法、原则以及课程、教学及德育等思想。

3. 他所创立的教育学体系是近代教育理论的基本框架，而以“经验—描述”形式写就的教育学则成了教育学研究的基本范式。

4. 晚年提出终身教育的设想，将人的一生分为胎儿、婴儿、儿童、少年、青年、成年和老年七个发展阶段，并为每个阶段规定具体的教育任务。

尽管后人给予夸美纽斯很多很高的评价，但他所提出的教育改革方案，直到 19 世纪才由其他教育革新家重新提出来，而在他的同时代人身上只是引起了某些同情和赞誉，并没有得到实施。

在夸美纽斯之后，有许多著名的哲学家、思想家写出了专门的教育学著作，为教育学的创立做出了自己的贡献。如英国哲学家洛克（J. Locke, 1632～1704）于 1693 年出版的《教育漫话》（Some Thoughts Concerning Education），提出了完整的绅士教育理论体系。法国思想家卢梭（J. J. Rousseau, 1712～1778）于 1762 年出版的《爱弥儿》（Emile），深刻地表达了卢梭的资产阶级个人主义教育思想。瑞士教育家裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi, 1746～1827）分别于 1781 年、1783 年、1785 年和 1787 年出版了他的四卷本教育小说《林哈德与葛笃德》（Lienhard und Gertrud），在该书中，他把教育目的规定为全面、和谐地发展人的一切天赋力量和能力。为达到这个目的，教育必须与生产劳动相结合，必须符合学生的本性，必须从最简单的要素开始直到最复杂的事物。他的实践及思想 横跨 18、19 两个世纪，在经验教育学和哲学教育学之间架起了一座桥梁。

在教育学创立过程中，德国著名哲学家康德（I. Kant, 1724～1804）功不可没。他在哥尼斯堡大学期间，先后四次讲授教育学。1803 年，《康德论教育》（On Education, Immanuel Kant）一书出版。康德认为“只有人是需要教育的”，“人只有靠教育才能成人人完全是教育的结果。更可注意的是只有人能教育人——换言之，即只有是自身受过教育的才能教育人”。强调运用启发方法，注重实践。他开创了哲学教育学时代。

康德之后，对教育学的创立做出重要贡献的是赫尔巴特（J. F. Herbart, 1776～1841）。1808 年，他前往哥尼斯堡大学接受康德哲学讲座职位，兼讲教育学。是近代德国著名的心理学家和教育学家，在世界教育史上被认为是“现代教育学之父”或“科学教育学的奠基人”。1806 年出版的《普通教育学》（The Science of Education）是公认的第一本现代教育学著作。

赫尔巴特教育学的基本内容主要体现在《普通教育学》和《教育学讲授纲要》中。主

① 王坤庆著：《教育学史论纲》，52～59 页，武汉，湖北教育出版社，2000

要由“基础理论”“教学论”“训育论”和“学校管理论”构成。

赫尔巴特教育学的方法论主要具有四个方面的特征：第一，建立科学的教育学必须依赖于科学的心理学，必须运用科学的传播方法；第二，建立在哲学、心理学、逻辑学和伦理学等宽厚的理论基础之上；第三，以丰富的教育实践经验为依托；第四，坚持推陈出新。他不仅给“经验—描述”教育学的发展划上了一个圆满的句号，而且创造了“哲学—思辨”教育学的辉煌成就，开拓了教育学发展的新方向。

（三）教育学的发展时期

赫尔巴特所创立的教育学理论，最初并没有被人们真正理解，直到 19 世纪 60 年代以后，由于赫尔巴特学派的宣传和应用，才引起人们的兴趣，并逐渐形成壮观的赫尔巴特运动。这场运动开始不久，便逐渐形成了赫尔巴特教育学的两种研究方法导向，即以思辨、演绎为特征的哲学导向和以观察、归纳为特征的科学导向。最终在赫尔巴特后继者斯托依、莱因、戚勒以及英国教育家斯宾塞的努力下，科学导向的教育学真正占据了上风。

19 世纪下半叶，受自然科学迅速发展的影响，自然科学研究中的实验方法被引入教育研究。在改造原有的以赫尔巴特为代表的传统教育学研究范式的过程中，逐渐孕育并形成了“科学—实证”教育学研究范式，教育学进入科学发展时期。

1875~1876 年，德国教育家威尔曼在布拉格大学主讲教育学时，首次宣称要建立教育科学。他认为，应把教育学视为一种事实的科学而从社会的、心理的层面加以解释，回答“是什么”的问题，这种以归纳、分析为特征的科学没有规范、指导的功能，只具有解释、说明的性质。

拉伊 W. A. Lay, 1862~1926 与梅伊曼 (E. Meuman, 1862~1915) 是使教育学研究真正具有现代科学性质的关键人物。拉伊的代表作是《实验教育学》(Experimental Pedagogy, 1908)，梅伊曼的代表作是《实验教育学纲要》(Outline of Experimental pedagogy, 1914)。他们的共同信念是：必须赋予教育学以真正科学的性质。他们认为，所谓“教育科学”，实质上就是把教育学当成“教育技术”加以研究，研究的基本原则是“实验/心理实验/统计”与“观察”，研究的结果是形成实验教育学，是理论假设转化为“技术”与“操作模型”。梅伊曼认为，无实验根据的任何思辨都是违背实验教育学的精神的。他们把教育实验分为三个阶段：就某一问题构成假设——根据假设制定实验计划，进行实验——将实验结果应用于实际，以证明其正确性。调查、观察、统计、实验等研究方法的运用改变了教育学的形式和内容，也改变了教育理论与教育实践之间的关系，教育学也因此成为一种新的生命存在。实验教育学的方法也有它的局限性，如果过分夸大定量方法的应用范围和程度就错误地走进了教育科学研究中“唯科学主义”的泥沼。

教育学发展阶段的第二项成果是具有“规范—综合”性质的文化教育学 (Kultur Pädagogik) 的诞生。文化教育学又称精神科学教育学 (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) 是 19 世纪末以来出现在德国的一种教育学说，其代表人物主要有狄尔泰 (W. Dilthey, 1833~1911)、斯普兰格 E. Spranger, 1882~1963)、利特 (T. Litt, 1880~1962) 等人，代表作主要有狄尔泰的《关于普遍妥当的教育学的可能》(1888)、斯普兰格

的《教育与文化》(1919)、利特的《职业陶冶、专业教育、人的陶冶》(1958)等。他们认为,人是一种文化存在,人类历史是一种文化历史,教育过程是一种历史文化过程,在这个过程中,“人应该是总体地发展,知情意全生命的活生生生成”^①,教育活动要建立在学生主观能动性充分发挥的基础上;教育的研究既不能采用赫尔巴特纯粹的概念思辨来进行,也不能依靠实验教育学的数量统计来进行,而必须采用精神科学或文化科学的方法,亦即理解与解释的方法进行;教育的目的就是要促使社会历史的客观文化向个体的主观文化的转变,并将个体主观世界引导向博大的客观文化世界,从而培养完整的人格,其主要途径是“陶冶”与“唤醒”,发挥教师和学生的积极作用,建构和谐的对话的师生关系。文化教育学的思辨气息浓厚,在教育实践中很难提出有针对性和可操作的建议。

20世纪初,在欧美社会里,随着社会政治、经济的持续变化,科学的发展继续走在时代的前列,多元科学研究传统开始确立,用实用论取代实证论成为时代精神的核心。与时代精神相适应,发生了一场影响波及世界的教育理论与实践的改革运动。对此,杜威(J. Dewey, 1859~1952)写道:“我们的社会生活正在经历着一个彻底的和根本的变化。如果我们的教育对于生活必须具有任何意义的话,那么它就必须经历一个相应的完全的变革。这个变革并不是突然出现的,也不是凭着预想的目的在朝夕之间就能完成的。——所有这一切,都不是偶然发生的,而是出于广大社会发展的各种需要。”^②杜威于1899年在《学校与社会》(The School and Society)一书中第一次用“传统教育”对赫尔巴特教育理论进行了定性,同时把自己的教育理论称为“现代教育”。杜威针对赫尔巴特的“教师中心、教科书中心和教室中心”,针锋相对地提出了“儿童中心、经验中心和活动中心”,尤其对“儿童中心”,杜威更是情有独钟,“我们教育中将引起的改变是重心的转移。——这里,儿童变成了太阳,而教育的一切措施则围绕他们转动,儿童是中心,教育的措施便围绕他们而组织起来”^③。针对传统教育以教科书作为学生主要的知识来源,杜威提出了以经验作为学生的主要学习内容,从经验中学习。他还指出,经验作为动词,是学生学习的过程,经验作为名词,是学生学习的结果,这两方面对学生而言,都是非常需要的,也是重要的。针对传统教育把课堂和教师讲解作为不变的教学组织形式和方法,杜威主张以儿童的实践经验活动作为主要教学组织形式和方法,强调“从做中学”、“从活动中学”。此外,杜威还提出了其他一些著名的教育口号,如“教育即生活”、“教育即生长”、“学校即社会”等,并非常强调教育对社会和个人的有用性,极力主张弘扬教育的功利价值。以上这些实用主义教育学主张主要是以美国实用主义文化为基础的,是美国资本主义发展的教育学表达,它对世界各国当代教育改革产生了重要的影响。

教育学发展阶段的第三大成果是马克思主义教育学的产生与发展。马克思主义教

① 邹进著:《现代德国文化教育学》,202页,太原,山西教育出版社,1992

② 赵祥麟,王承绪编译:《杜威教育论著选》,32页,上海,华东师范大学出版社,1981

③ 同上,32页

育学包括两部分内容：一部分是马克思、恩格斯以及其他马克思主义的经典作家对教育问题的论述；另一部分是教育家们根据马克思主义的基本原理对现代教育一系列问题的研究结果。在马克思主义的思想体系中，揭示了教育与社会关系的本质联系及相互作用的辩证关系，社会发展水平与教育发展水平的一致性，分析了人的全面发展的意义和教育对人的全面发展的重要性，强调无产阶级掌握全人类知识的重要意义，强调教育与生产劳动的有机联系。在马克思主义教育思想的指引下，1939年，苏联教育理论家凯洛夫主编了当时被认为具有权威性的马克思主义的《教育学》。该书共有16章，大体可分为总论、教学论、德育论和学校管理论四个部分。其主要特点是重视智育在全面发展中的地位和作用，认为“学校的首要任务，就是授予学生以自然、社会和人类思维发展的深刻而确实的普通知识”，形成学生熟练的技能，并在此基础上发展学生的认识能力，培养学生的共产主义人生观；强调教师在教育和教学中的主导作用，强调教材的权威性和稳定性，强调学校工作基本组织形式是课堂教学，强调教育行政管理中的统一性，相对忽视了学校、教师及学生教育中的自主性和创造性。

20世纪70年代西方教育理论界兴起了批判教育学思潮。代表人物有美国的鲍尔斯(S. Bowles)、金蒂斯(H. Gintis)、阿普尔(M. Apple)、吉鲁克斯(H. Groux)、法国的布厄迪厄(P. Boudieu)等，代表著作有鲍尔斯与金蒂斯的《资本主义美国的学校教育》(Schooling in Capitalist America, 1976)、布厄迪厄的《教育、社会和文化的再生产》(Production in Education, Society and Culture, 1979)、阿普尔的《教育与权力》(Education and Power, 1982)、吉鲁克斯的《批判教育学、国家与文化斗争》(Critical Pedagogy, the State Reproduction and Cultural Struggle, 1989)等。这里仅结合鲍尔斯、金蒂斯的代表作对新马克思主义教育思想作些介绍。新马克思主义教育思想的产生是与教育的发展、教育理论解释功能的丧失和马克思主义在西方的传播分不开的。鲍尔斯和金蒂斯等在亲眼目睹“向贫困开战”令人激动的开局和令人失望的结局后，于1968年在福特基金会的支持下开始对美国教育历史的考察，试图找到历次教育变革的动因和畏缩不前，甚至失败的原因。在考察中，他们认为：美国历史上的教育变革从根本上说都是失败的。教育从来就不是实现经济平等的推动力。人们认识到学校已经越来越不可能实现机会均等和个人圆满发展的神话。同时，他们认为“自由派教育理论”（主要指以杜威为代表的进步主义理论和以涂尔干、帕森斯为代表的功能主义理论）已经丧失了它的解释功能。杜威的进步主义理论主要阐述教育与民主的关系，对教育促进民主持乐观态度。杜威认为教育具有统合、平等化和发展职能。帕森斯等功能主义教育理论主要揭示教育与技术之间的关系（亦称技术决定论），他们认为，社会变革和教育变革的动力是以技术发展和社会一体化为目的的进步运动，学校是再生产劳动者所需要的技能的工具。自由派教育理论宣扬，教育与社会平等、个人自由之间存在着正相关；社会各要素之间，教育各因素与功能之间，教育与社会化之间是统一的、和谐的，社会变革和教育变革的动力就在于这种统一与和谐。然而，新马克思主义者持相反的观点——变革的动力在于冲突。新马克思主义教育思想的基本观点主要有：第一，社会变革的动力——（阶级）冲突和意识（觉醒）。他们所强调的只是劳动者个人需要与组织化之间的冲突，是主体与客体的

化，不是马克思主义所说的无产阶级与资产阶级在生产关系与分配关系上的冲突，更不是生产方式与生产力之间的冲突。第二，社会变革的方向——“美国式的社会主义”（包含教育理想）。新马克思主义思想的核心就是反对组织化、机构化。鲍尔斯和金蒂斯提出要建立“美国式的社会主义”。这种社会主义的模式是：由一个社会党领导；经济民主制，即每一个人都享有经济上的民主和自由，享有经济参与权，享有劳动选择权；代议制政府；平等的、人道主义的社会主义；人的天性不是利己主义的、地方主义的和竞争的。这种模式只能是小资产阶级式的民主、自由、平等思想的大杂烩。其本身矛盾重重：经济民主制是一种私有制，而又企求人不是自私的、竞争的；经济民主，政治民主，个人参与却又出来一个社会党。第三，教育是上层建筑。鲍尔斯和金蒂斯对教育的社会作用作了如下说明：“美国社会在创造和剥夺剩余价值即利润的社会过程中发展了双重作用：一方面，通过传递技术的和社会的技能以及适当的动机，教育提高了劳动者的生产能力；另一方面，教育有助于使可能爆炸的生产过程的阶级关系，变得没有爆炸性和非政治化，因而有助于使这种社会的、政治的和经济的条件得以永存。”教育是再生产科技知识、技能，再生产不平等社会关系，维持统治阶级利益的诸种意识形态的国家机器的一种。他们揭露了教育作为国家及阶级意识统治机器的工具性，揭示了技术、智商、文凭的虚伪，并对教育赖以维持阶级意识的途径和实体作了说明，对于人们理解资本主义教育的阶级性无疑有理论和实践意义。但他们的分析有片面性：把教育归属于上层建筑，否定教育与生产力、经济生活之间的辩证关系；把教育看成国家意识形态的工具，没有尊重教育作为意识形态的自主性；只看到技术、智商、文凭的虚伪，无视它们在维持平等、合法中的积极作用。第四，教育与社会的对应。鲍尔斯和金蒂斯认为，教育不是一个独立机构，而是国家、统治阶级或者说劳动市场控制下的机构。教育系统是由一套与劳动市场相对应的社会关系和组织形式组成的。“教育系统与其说按照教师和行政管理人员在日常生活中的自觉意图来运转，不如说是通过影响劳动场所个人关系的社会关系与教育系统的社会关系之间的紧密对应来运行。”有什么样的社会政治、经济和文化，就有什么样的学校教育机构，社会的政治形态、文化样态、经济结构强烈地制约着学校的目的、课程、师生关系、评价方式等。他们在“教育与社会对应”问题的阐释过程中，忽视了教育与社会之间的对立和不协调关系，忽视了教育的自身发展规律。除鲍尔斯和金蒂斯对于批判教育学作出的杰出贡献外，其他学者的理论观点同样是非常丰富和富有建设性的。可列表如下：

(1) 转引自陆有铨著《现代西方教育哲学》，430页，郑州，河南教育出版社，1993