



目 录

第一部分 了解教育职业

第一章 绪论	(1)
第一节 教育学的对象、性质、功能	(1)
第二节 教育学的历史	(4)
第三节 学习教育学的意义与方法	(11)
第二章 教育的产生及发展	(16)
第一节 教育概述	(16)
第二节 教育的发展历程	(22)
第三章 教育与个体发展	(32)
第一节 影响个体发展的主要因素	(32)
第二节 教育在个体发展中的作用	(38)
第三节 发挥教育主导作用的条件	(43)
第四章 教育与社会发展	(49)
第一节 教育的社会功能	(49)
第二节 教育的相对独立性	(57)
第五章 教育目的	(66)
第一节 教育目的	(66)
第二节 我国的教育目的	(74)
第六章 教育制度	(82)
第一节 教育制度的概念	(82)
第二节 学校教育制度	(84)
第三节 我国现行学制改革	(89)

第二部分 认识教育主体

第七章 教师	(94)
第一节 教师职业概述	(94)
第二节 教师角色和职业素养	(103)
第三节 教师教育	(114)
第八章 学生	(118)



第一节 学生的本质	(118)
第二节 学生的地位	(122)
第三节 师生关系	(125)

第三部分 走进课堂教学

第九章 课程	(132)
第一节 课程概述	(132)
第二节 课程的类型	(136)
第三节 课程编制的理论与方法	(139)
第四节 我国基础教育的课程改革	(142)
第十章 教学过程与教学原则	(148)
第一节 教学概述	(148)
第二节 教学过程	(150)
第三节 教学过程的基本功能	(153)
第四节 教学原则	(157)
第十一章 教学方法与教学模式	(165)
第一节 教学方法概述	(165)
第二节 常用的教学方法及其基本要求	(168)
第三节 教学模式	(172)
第四节 几种主要的教学模式	(176)
第十二章 教学组织形式与教学评价	(181)
第一节 教学组织形式的意义和历史沿革	(181)
第二节 教学的基本组织形式——班级授课	(184)
第三节 教学评价概述	(189)
第四节 教学评价的类型	(192)

第四部分 班级管理和德育部分

第十三章 班主任	(198)
第一节 班主任工作	(198)
第二节 班级管理	(201)
第三节 班级建设	(205)
第四节 班级文化	(208)
第十四章 德育	(215)
第一节 德育概述	(215)
第二节 德育的目标和内容	(217)
第三节 德育过程与德育原则	(221)
第四节 德育的途径与方法	(230)
参考书目	(237)



第一部分 了解教育职业

教师,太阳底下最光辉的职业,这个充满了崇高、浪漫、绚丽的职业,意味着更多的理想、责任和付出。当你立志选择教师这种职业,进入师范院校或者接受教师教育,也就意味着你已经开始接受教育的职业培养。你现在要做的是先了解它,此刻你一定会迫切想知道关于教育职业的一切知识,这部分内容会告诉你什么是教育?研究教育的学科是怎样的;教育从产生之日起至今经历过什么,其作用日益重要,有着不可替代的功能,说明教育对个人乃至整个社会政治、经济、文化的发展影响甚深。



第一章 绪论



本章导读

教育是培养人的一种社会活动,它广泛存在于人类社会生活之中,人们为了有效地进行教育工作,就需要对它进行研究,总结教育经验,认识教育规律。教育学是通过对教育事实和教育问题的研究,从而揭示教育规律的一门科学。教育学是帮助正在从事教师职业或更好从事教师职业的你获得必要的教育理论素养、必需的专业思维意识和基本的解决教育问题的基本原则和方法的一门课程。



第一节 教育学的对象、性质、功能

一、教育学的研究对象

每门学科都有自己专门的研究对象,如:化学研究物质的性质与构成现象,物理学研究物质运动现象,心理学研究人的心理现象,社会学研究人的社会生活现象等等。教育学的研究对象是学校教育现象。毛泽东在其著作《矛盾论》中说:“科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此,对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究,就构成某一科学的对象。”每一门学科,由于研究对象的区别,而演绎出不同的范畴概念,构建起不同的理论体系。教育学作为一门学科,同样有其特定的研究对象和特殊的研究领域。那么,什么是教育学的研究对象呢?

(一)教育现象

教育现象就是教育活动的外在表现形式,教育现象具有广泛的含义:一方面,教育现象作为



研究对象,说明教育学的研究对象是存在于现实之中的客观存在物,是可以被我们认识的,而不是主观臆测的各种观念;另一方面,教育现象是正在从事着的教育实践,它包括各种形式、各种类型、各种模式的教育事实,还包括教与学过程中的教育因素和教育行为。

这里需要注意的是:第一,教育现象很复杂,人的生产、生活中都存在教育现象。师傅带徒弟,父母教育孩子,社会舆论机构向公民做宣传教育,这些都是教育现象,但是这些并不是教育学的研究对象,教育学研究的是学校教育现象。学校教育有其独特性,它是由社会专门机构组织的、有目的、有计划地培养人的活动,其他教育现象不具有这些特点。第二,学校教育现象也很复杂,它包括学前教育、初等教育、中等教育、高等教育。在这些教育中,又分作普通教育、成人教育等,因而也就有了学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学、成人教育学。但是,就传统研究而言,教育学主要是研究中小学教育的学科。

(二)教育问题

教育问题是在对教育现象观察、研究的基础上被提出来的,“只有当这种客体(教育事实)被人议论、评说,当作一个个的‘教育问题’提出来时,这才是教育学的发端,这时教育事实才构成了教育学的研究对象”^①。一般来说,教育问题都是教育领域的重点、难点和热点问题,也是教育领域中最基础、最一般的问题,比如“教育是什么?”、“教育要造就什么样的人”、“教育要用什么方法培育人”、“教育为谁培养人”等问题。当一个个“教育问题”被提出来,得到回答、解释,并化解了教育中的矛盾和疑难时,教育科学研究便有了开端。这些是教育学的使用价值所在。

需要说明的是,教育学研究要有“问题意识”,因为教育问题的提出标志着教育学的萌芽,教育问题的发展是推动教育学发展的内在动力,教育问题的转换表明教育学研究范式的变革,对同一问题的不同回答就形成不同的教育思想或流派。教育学要重现对教育问题的研究。

(三)教育规律

所谓规律,它是不以人们意志为转移的客观事物内在的、本质性的联系及其发展变化的必然趋势。列宁说:“规律就是关系。……本质的关系或本质之间的关系。”^②教育规律就是教育内部诸因素之间、教育与其他事物之间的具有本质性的联系,以及教育发展变化的必然趋势。人类的教育活动不仅有其历史性,而且是遵循着一定的规律进行的。教育中有很多矛盾、很多规律。但从根本上看,贯穿教育活动的基本矛盾、基本规律是:教育与社会发展之间的矛盾或关系,教育与人的身心发展之间的矛盾或关系。例如,在人类历史上,各个阶段的教育都有所不同,但各个阶段的教育都要受到当时的生产力发展水平、政治经济制度以及社会的文化生活所制约。这是一个具有普遍性的规律。又如,在教育工作中,教与学,传授知识与发展智力,智育与德育,小学、中学、大学各个教育阶段之间,都存在着内在的本质性的联系。

(四)研究对象的具体内容

针对学校教育这一特定现象,教育学的研究对象既包括了学校教育的一般规律,也包括其特殊规律。大致有以下内容:

① 王道俊,王汉澜. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1989:1.

② 列宁. 哲学笔记[M]. 列宁全集(第38卷). 北京:人民出版社,1959:161.



1. 教育的基本原理。如教育的基本概念、教育属性、教育与社会发展的关系、教育与人的发展的关系、教育目的、教师与学生等。

2. 教育的基本内容。如德育、智育、体育、美育、劳动技术教育以及相应的任务、内容与要求。

3. 教育的基本途径。如教学过程、课外、校外教育活动的组织和实施。

4. 教育的基本管理。如班主任工作、教育评价等。

应注意的是,教育学源于教育实践,又高于教育实践。诚然,教育学是教育实践经验的科学总结,离开实践经验,教育学就会成为无本之木,无源之水;但不少教育实践经验往往只是反映教育过程表面的、局部的,并带有一定偶然性的现象,而教育学则反映教育过程内在的、本质的、必然的联系。教育学是运用理性的思考,对教育经验进行分析研究,仔细筛选,找出规律,总结上升成科学理论的。如果把教育学等同于教育经验、方法的汇编,必将使我们对教育现象得不到规律性的认识,必将使我们的实际工作得不到理论指导。

其次,要区分教育学与教育方针、教育政策的不同。教育学作为一门科学,与党和政府的教育方针、政策是有区别的。教育方针政策是人们根据一定的需要而制定出来的,它是人们主观意志的体现,教育学所研究的主要内容是教育的客观规律及由此产生的教育工作的基本原理、内容、方法等。正确的教育方针、政策,是教育规律的正确反映,与教育学有密切的联系,但二者是不同的。“一种是科学规律,它反映自然界或社会中不以人们意志为转移的客观过程;另一种是政府颁发的法律,它是依据人们的意志创造出来的,并且只有法律上的效力。这两种东西是决不能混为一谈的。”^①如果把教育学等同于教育方针、政策,这样就会妨碍我们去探讨教育的客观规律,妨碍我们按教育的客观规律搞教育工作。

因此,通过对教育学的学习,可以使我们了解教育的规律,深化人们对教育的认识,更新人们的教育观念,掌握教育方法,从而提高工作的自觉性,避免工作中的盲目性,增加对教育的兴趣,提高对人民教育事业的热爱,为培养社会主义建设人才作出更大的贡献。

二、教育学的性质

通过上述内容可见,教育学的研究对象是教育现象和教育规律,而教育现象和教育规律又来源于教育活动,教育活动属于人类社会活动范畴,故教育学属于社会科学的范畴。

那教育学究竟是理论学科还是应用学科呢?

对一种现象的研究,常常因为其研究的内容、层次、水平不同而表现出不同的性质,如物理学有理论物理学、应用物理学;数学有基础数学、应用数学。我们认为教育学是一种综合性的学科,即教育学既是理论学科,也是应用学科。说它是理论学科,是因为它要研究教育发展的基本规律,从教育学的内容来看,教育学要研究教育与人的关系、教育和社会的关系、教育目的、教学规律、教学原则等,而这些都是偏重于理论的研究和把握。诚如苏联著名教育家布隆斯基所言:“只有思想,而不是技能,也不是才干,才可能由一个人传递给另一个人,所以教育学只有作为一

^① 斯大林. 苏联社会主义经济问题[M]. 斯大林文选. 北京:人民出版社,1962:571-649.



定的思想,也就是作为理论科学,才能存在。”^①可见,教育学是一门理论科学。说它是应用学科,是因为它的研究必须要与教育实践紧密相连,用理论去指导实践,有效地解决教育工作中的实际问题,即要研究如何根据教育规律提出教育实践应遵守的规范,乃至于方针政策等等。实践证明,越能有效地解决教育工作中的实际问题,其理论价值就越大。因此,可以肯定地说,教育学是实践性很强的一门理论科学。

三、教育学的研究任务

教育学的研究任务就是通过研究形成教育的一系列概念,揭示教育的基本规律,阐明教育的诸多问题,建立教育学的理论体系。

(一)形成教育的一系列概念。概念是一门学科的基本元素,教育学的重要任务之一,就是要从纷繁复杂的教育事实中抽象、提取和加工出教育活动中那些质的规定性,从而形成教育学科的若干基本概念。

(二)揭示教育的基本规律。规律是事物内在的本质的和必然的联系,教育学的研究任务之一,就是通过研究教育活动和教育事业,揭示教育存在的客观规律,认识教育科学的发展规律。

(三)阐明教育的诸多问题。问题是研究的核心,一切研究都是围绕问题进行的。教育科学研究的任务之一,就是阐明教育的诸多问题,换言之就是探寻和发现教育问题、分析和解释教育问题,应答和解决教育问题。

(四)建立教育学的理论体系。逻辑体系是事物发展过程的本质在人们头脑中的反映,是客观事物在理论思维中的再现形式。教育科学研究的任务之一,就是完成教育理论体系的建构,追求教育学的科学化。教育理论是通过一系列教育概念、教育判断或命题,借助一定的推理形式构成的关于教育问题的系统性的陈述。教育理论有三个基本的规定性:教育理论由教育概念、教育命题和一定的推理方式构成,是对教育现象和教育事实的抽象概括,具有系统性。为此,首先要找出教育科学的逻辑起点,即起始概念;然后沿着逻辑的进程,将各种复杂的联系形成逻辑体系;最后达到逻辑终点,实现理论指导实践的目的。

第二节 教育学的历史

任何一门学科都有自己产生、发展和完善的过程,教育学亦不例外。从原始教育的产生到教育学的萌芽,从教育学独立体系的形成到科学教育学的发展,其间从孕育到产生和发展,经历了一个漫长的历史过程。对中国来说,教育学建立的历史还比较短暂。

一、古代:教育学的萌芽

古代社会是教育学的萌芽时期。人类自从有了教育实践活动,便逐步有了对这种实践活动的认识与反思,伴随教育的不断发展和教育经验的日益增多,一些哲学家、思想家开始对教育实践经验进行总结和概括,对教育问题进行研究,并在他们的政治、哲学等思想中有了对教育

^① [苏]哈拉莫夫. 教育学教程[M]. 丁酉成,等,译. 北京:教育科学出版社,1983:10-11.



问题的论述和说明。如：中国古代的孔子、孟子、荀子、朱熹，西方古代的柏拉图、亚里士多德、昆体良等人，他们在阐述各种社会现象时同时阐述了教育现象，他们在提出其哲学、政治观点的同时，也提出了一些教育观点。因为这一时期人类的教育思想尽管在不断积累、不断丰富，但还没有形成独立的思想形态，没有形成系统的理性认识，成为教育之“学”。为此我们把这时期称为“前教育学时期”或教育学的萌芽期。

在中国，这个时期大致延续了三四千年。在漫长的历史发展中，我们的祖先创造了灿烂的古代文化，在教育上也积累了丰富的经验，保存着丰富的教育思想。除《尚书》、《周易》等古籍中保留了一些上古时期的教育思想外，从春秋战国起，一直到明末清初的颜元、王夫之等，均有不少有关教育的思想言论留于后世，成为中国传统精神文明宝库中一笔宝贵财富。

在中国丰富的古代文化遗产中，其中最典型的是孔子的教育思想。孔子不仅是中国古代伟大的教育家、思想家，也是世界上的文化伟人。以他为代表的儒家文化对中国文化教育的发展产生了极其深远的影响。孔子的思想集中体现在他的言论集《论语》里。在《论语》中孔子的教育思想有着生动、深刻的记载。如：他的“性相近、习相远”的人性观，从探讨人的本性入手，认为人的先天本性相差不大，个性的差异主要是后天形成的（性相近也，习相远也），所以他很注重后天的教育工作；他的“有教无类”的教育主张，希望把人培养成“贤人”和“君子”。孔子大力创办私学，培养了大批人才；他提出的“子以四教：文、行、忠、信”的教育内容，他的学说以“仁”为核心和最高道德标准，并且把仁的思想归结到服从周礼上（“克己复礼为仁”），主张“非礼勿视，非礼勿听，非礼勿言，非礼勿动”，强调忠孝仁爱。孔子继承西周六艺教育的传统，教学纲领是“博学于文，约之以礼”，基本科目是诗、书、礼、乐、易、春秋；他提倡进德修业、改过迁善、身体力行、因材施教、学习、思考、启发、问答、尊师爱生、学而不厌、诲人不倦等教学态度与教学方法，如强调启发——“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也”、“吾有知乎哉，无知也，有彼夫问于我，空空如也，我叩其两端而竭焉”。强调学习和思考结合——“学而不思则罔，思而不学则殆”，强调学习和行动结合，要求学以致用，把知识运用到政治生活和道德实践中去。这些均成为我国宝贵的教育遗产，成为中国独具特色的儒家文化和儒家教育思想的重要内容，对中国后世的教育产生了巨大、深远的影响。

除了《论语》之外，特别值得一提的是中国先秦时期的《学记》，《学记》是礼记中的一篇，它是中国乃至世界最早的一部教育专著。大约成书于战国末期，是儒家思孟学派撰写的，比外国最早的教育著作、古代罗马帝国教育家昆体良（M·F·Quintilianus）写的《论演说家的教育》（这本书大约写于公元90年前后）一书，还早三百多年。《学记》是我国古代教育经验和儒家教育思想的高度概括，全书仅1229字却对教育制度、教育内容、教育的原则和方法、学校的管理、师生关系等做了精辟的阐述和高度的概括。如：“玉不琢，不成器；人不学，不知道”，“学然后知不足；教然后知困。知不足，然后能自反也；知困然后能自强也”，“教学相长”，“禁于未发之谓豫，当其可知谓时，不凌节而施之谓孙，相观而善之谓摩”，“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”，“教也者，长善而救其失者也”，“禁于未发”等，都在一定程度上揭示了教育的规律，成为千古传诵的教育格言，至今仍有指导意义。

中国古代的教育思想还在其他种种古籍中予以记载。如孟子的《孟子》、老子的《老子》、庄子的《庄子》、《中庸》、朱熹的《四书集注》、王守仁（1472—1528）的《传习录》、韩愈的《师说》、



《大学》等都有着对教育丰富的认识与精辟的见解。但就其理论的系统性与深刻性而言,还没有达到科学的水平,思维与论述的方式也大都采用一些机械类比、比喻、格言、寓言等方式,也没有形成专门的教育学语言。

在西方古代的文化遗产中,教育思想遗产十分丰厚。被称为古希腊“三杰”的苏格拉底、柏拉图和亚里士多德,他们不仅是西方著名的哲学家,也是著名的教育思想家。苏格拉底是古希腊最伟大的教育家,一生致力于青年教育。他的教育学思想见于色诺芬的《回忆录》、柏拉图的《申辩篇》和《美诺篇》等著作中。苏格拉底充分肯定教育的作用,说禀赋优良的人受教育会成为“最有用、最优秀的人”,反之就会成为“最不好、最有害的人”。教育的任务是给人以美德、知识和健康,成为今天“和谐发展”或“全面发展”教育思想的源头。苏格拉底用启发式的方法教导学生,即他不是简单地教给学生结论,而是通过师生对话,引导学生获得结论,这就是有名的苏格拉底法,由于他把自己比作学生获得知识的产婆,所以也叫“苏格拉底助产术”,这成为西方教育史上启发式教学的重要渊源。

柏拉图(公元前 427——前 347)是古希腊著名的思想家和教育家。他办过“学园”,他的教育思想非常丰富,几乎涉及教育的所有领域。其中,对教育与政治的关系、国家建立统一的学制、教育与环境对人的巨大影响、学前教育、妇女教育、身心和谐教育、德育等都有独到见解。他的教育思想集中反映在他的代表作《理想国》中,认为智慧、勇敢、节制、正义,是理想国中的四种美德。重视早期教育“在幼小柔嫩的阶段,最容易接受陶冶,你要把他塑成什么形式,就能塑成什么形式”。提倡“寓学习于游戏”,第一个提出学前社会教育的主张。

亚里士多德(公元前 384——前 322)是古希腊伟大的思想家、教育家。他创办了“吕克昂”哲学学校。他的教育思想也十分丰富,主要记载在《政治学》、《伦理学》两部著作中。在这两部著作中,首次系统阐述了体育、德育、智育、美育和谐发展的教育思想,探讨了按年龄分期施教的思想以及教育学与心理学联系的问题;他最早从理论上论证和谐发展教育的可能性和必要性,这是他的历史性贡献;他也关心幼儿教育。

此外西方的如毕达哥拉斯的《金言》、昆体良的《雄辩术原理》以及中世纪和文艺复兴时期许多思想家们哲学、社会学论著都涉及教育问题。西方古代的教育思想同样是融入在哲学家、思想家的哲学著作或政治学著作中,没有从哲学或政治学中分离出来,没有成为独立的学科。

综上所述,无论中国还是外国,古代学者们的教育思想,多混杂在他们的政治、伦理、哲学等著作当中,对教育经验的大量论述,多是现象的描述和自我经验的总结概括,缺少独立的科学命题和理论范畴。这些历史事实都说明,当时的教育学还没形成自己独立的学科体系,因而在科学分类中也就没有它的位置。但是,不能因此就忽视这一时期人类对教育的认识,特别是那些伟大思想家们对教育认识的价值。因为,他们的教育思想不仅指导了当时人们的教育实践活动,而且他们的教育思想中还包含着大量科学的成分,对后来教育科学的形成和发展产生过并将继续产生深远的影响。

二、近代:教育学的形成

从欧洲资产阶级启蒙运动时起,到 19 世纪中叶欧洲工业革命完成,是教育学的形成时期。17 世纪以后,在西方,随着生产力的发展和科学的进步,教育学也有了相应的发展。教育实践



的丰富,教育经验的积累,人们对教育现象、教育问题的认识逐步深入。以夸美纽斯、卢梭、赫尔巴特等为代表的许多教育家纷纷阐明他们的教育主张,出现了许多体系比较完整的教育学著作,使教育学开始从哲学家和其他人文学科中分离出来,逐渐成为一门独立的学科。

根据已有的资料考察,最先提出教育学这个概念的,是“英国唯物主义和整个现代实验科学的真正始祖”弗兰西斯·培根(1561—1626)。培根猛烈地批判了亚里士多德以来的经院哲学,提出了实验的归纳法,将其看成是获得真正知识的必由之路,为后来教育学的发展奠定了方法论基础。在1623年他撰写了《论科学的价值和发展》一书,对“各种科学作了百科全书那样广博的观测”。并且按照科学的内在特点,对不同科学的研究对象和知识范围进行了认真考察。其中,他把教育学作为一门独立科学开列出来,认为是关于“指导阅读”的学问。从此教育学的发展进入了一个新的历史阶段。

教育学成为独立学科的一个重要标志是具有比较完整理论体系的教育学专著的出现,夸美纽斯的《大教学论》和赫尔巴特的《普通教育学》功不可没。1632年,捷克著名教育家夸美纽斯(1592—1670)撰写了《大教学论》(又译为《大教授学》、《大教育学》),这是一部重点阐释教学理论的专著。这是西方教育思想史上堪称为“学”的第一部教育学著作。这部著作对教育学发展的主要贡献是:第一,确定教育学是一种使教育工作准确地获得效果并使人感到愉快的艺术;第二,确定教育学是超越个别经验的普遍性的艺术;第三,确定教育学的范畴是研究教育目的、制度、组织、内容、原则、方法、秩序、纪律、各学科教学等等。此外,夸美纽斯提倡泛智主义教育,系统地阐述了班级教学制度,主张用民族语言教学,提倡国际教育合作,也是他对教育发展的贡献。在当时的历史条件下,能有这样的教育学专著问世实属不易,它为近代教育学的建立打下了基础,这部专著对教育学成为独立学科起到了奠基作用。

完整教育学体系的创立者是德国教育理论家赫尔巴特(1776—1841)。赫尔巴特在1806年出版了《普通教育学》一书,标志教育学成为独立学科的代表著作。因为在这本书中,不仅包括了管理、教学和训练等几个部分,还较全面地论述了教育中德、智、体各育的一些根本问题,体系比较完整;而且从其理论基础来看,包括了心理学和伦理学,基础较为殷实,并以心理学为基础论述了教学过程及其方法等问题。赫尔巴特早年一直在大学讲授教育学,教育学作为一门学科在大学里讲授,最早始于德国哲学家康德。他于1776年在德国哥尼斯堡大学的哲学讲座中讲授了教育学。赫尔巴特是继康德开设教育学讲座之后,最早系统讲授教育学这门学科的。他第一个提出要使教育学成为科学,并认为应以心理学和伦理学作为教育学的理论基础。他是第一个将教育学与心理学结合起来,从而建立起科学化的教育学体系的教育家。诚如美国学者罗勒·乌里其所言:赫尔巴特“不仅是一位哲学家,而且也是一位心理学家,尤其是对教育之科学化,有着莫大的贡献”。^①在《普通教育学》中,赫尔巴特用心理学观点阐释教育学的重要问题,全书对教育目的,教学与教学过程和道德教育等进行了系统、深入的论述。赫尔巴特关于教学过程的理论成为人类教育的经典理论,对人类教学实践产生了重大而深远影响。为此,在西方把赫尔巴特《普通教育学》看做是系统的教育学专著,把赫尔巴特的教育思想视为“传统教育派”的代表。

^① [美]罗勒·乌里其. 西洋三千年教育文献精华[M]. 徐宗林,译. 台北:幼狮文化事业公司,1793:375.



在教育学的创立问题上,18世纪德国伟大的哲学家、教育家康德(Kant,1724—1804)的贡献也是不可磨灭的。在哥尼斯堡大学授命教授教育学。1803年,《康德论教育》一书出版。在该书中,康德明确认为,教育是一门很难的艺术,其实践必须和“真知灼见”结合起来,否则就会变成“机械”的东西。所谓真知灼见也即“明确真实的概念”,实际上也就是一种理性的态度和知识。如何才能获得这种真知灼见呢?康德认为,“教育一定要成为一种学业,否则无所希望”,“教育的方法必须成为一种科学”,否则决不能成为一种有系统的学问。总之,他在教育学史上的贡献有两点:第一,是他的哲学认识论阐明了人类认识的能动性;第二,是他启发了一种科学的教育学研究方向。康德可以称作是古典教育学和现代教育学理论的承前启后者。

此外,还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(Locke,1632—1704)于1693年出版了《教育漫话》,提出完整的绅士教育理论体系,对后世有比较大的影响。法国思想家卢梭(Rousseau,1712—1778)于1762年出版了享誉全球的《爱弥儿》,深刻地表达了卢梭的资产阶级教育思想,是反封建的理性革命声音在教育领域的表达,对后来康德、杜威(Dewey,1859—1952)等的教育学说也产生了深远的影响。瑞士教育家裴斯泰洛齐(Pestalozzi,1746—1827)一生写作了许多的教育论著,其中最著名的当数《林哈德与葛笃德》。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。而为达到这个目的,教育必须与生产劳动相结合,必须要符合学生的本性,必须从最简单的要素开始直到最复杂的事物。他明确地提出“使人类教育心理学化”的口号,对于推动教育活动的科学化及教育学的诞生都起到了重要的作用。

三、现代:教育学的繁荣发展

19世纪末至20世纪50年代,是教育学的繁荣发展时期。在这一时期,随着科学技术的发展,心理学、社会学、法律学、伦理学、政治学等经验学科逐渐兴起,对教育学的发展产生了巨大影响。一方面,教育学从这些学科中吸取有关的研究成果,更新和丰富自己的内容;另一方面,教育学也逐步利用和借鉴这些学科的研究方法,使教育学的研究走向深入。由于教育的研究主体和实践主体所处的社会条件不同、社会地位不同、价值标准不同、知识经验的积累不同、情感倾向不同、所运用的研究方法不同,对于社会和教育的认识也就各不相同。这个时期崛起三种教育学学派。

(一)梅伊曼和拉伊的实验教育学

实验教育学的创建者是德国的教育家梅伊曼(1862—1915)和拉伊(1862—1926)。这个学派倡导实证性研究,因而努力采用实际调查、问卷调查、数据统计、教育与心理实验的方法研究教育问题,出现了“实验教育学”,对教育的科学化起到了推动作用。实验教育学的代表作有梅伊曼的《实验教育学导论》、拉伊的《实验教育学》、桑代克的《教育之基本原理》和《心理与社会测量》、麦柯尔的《教育实验方法》、普莱尔和斯金纳的《程序教学和教学机器》等。其中梅伊曼认为,教育学不能停留在概念化的水平,必须吸收实验心理学的成果,必须采用实验的方法研究儿童的学习与生活,因而提倡实验教育学。拉伊同样主张用实验的方法改造旧的以思辨、内省为主的教育学。拉伊出版的《实验教育学》一书,对实验教育学进行了系统的论述。



(二) 杜威的进步主义教育学

19世纪末20世纪初,美国出现了进步主义教育运动,对20世纪整个世界的教育理论研究和教育实践发展产生了极大的影响。其代表人物是美国哲学家、心理学家、教育家杜威、克伯屈(Kilpatrick,1871—1965)等人,代表性著作有杜威的《民主主义与教育》、《经验与教育》,克伯屈的《设计教学法》等。杜威从实用主义认识论出发,反对传统的教育以学科教材为中心和脱离现实生活,主张学生在实际生活中学习。他提出“教育即生活”、“学校即社会”和“从做中学”三个原则,他认为教育的本质是“教育即生长,教育即生活,教育即经验的不断改造”。他的这种学说是以“经验”为基础,以行动为中心,带有狭隘的经验主义的色彩。他反对以赫尔巴特为代表的传统教育学派在教育过程中坚持“教师中心”、“课本中心”、“课堂中心”的观点,主张以“儿童为中心”、“以活动为中心”和“从做中学”。杜威的教育学思想在其代表作《民主主义与教育》中有着深刻的阐述。杜威的进步主义教育学与赫尔巴特的教育学相互对峙,由此形成现代教育学与传统教育学的分野。

(三) 欧洲新教育学派

以意大利的蒙台梭利、瑞士的克拉帕雷德为代表的欧洲新教育学派。这个学派遵循卢梭的儿童观并继承了裴斯泰洛齐的教育改革方向,继续研究如何遵循儿童身心发展规律开展教育活动问题,倡导尊重儿童的个性和自我表现,给儿童自由、自主发展创造条件,提倡活动课程与活动教学,在欧洲形成了声势浩大的新教育学运动,对教育观念现代化起到了重要作用。新教育运动在现代学前教育研究方面贡献突出,直至今日蒙台梭利仍然是最受推崇的学前教育学理论家,她的代表作是《儿童之家的科学教育方法》。作为欧洲新教育运动在教育学研究方面的代表性成果是英国教育家沛西·能的《教育原理》。

20世纪教育学的发展,除了实验教育学、进步主义教育学和欧洲新教育学派的兴起与发展外,还有其他多种教育形态和教育学流派的出现,如精神科学教育学、解释教育学、批判教育学以及永恒主义教育流派、要素主义教育流派、结构主义教育流派、改造主义教育流派等等。上述改革和研究极大地推动了教育学的发展,产生了诸如教育哲学、教育社会学、教育心理学、教育行政学、教育测量学、教育统计学、教育技术学、教育研究法等新的学科。

在这一时期,前苏联的研究者试图以马克思的哲学与政治学为基础研究教育学问题,出现了一批有代表性的著作,如克鲁普斯卡亚的《教育文选》、加里宁的《论共产主义教育》、马卡连柯的《教育诗篇》、凯洛夫的《教育学》等,其中凯洛夫的《教育学》一书试图以马克思主义的观点和方法阐明社会主义教育规律的教育学,它继承了17世纪至19世纪欧洲的传统教育思想,重视系统知识的教学,强调课堂教学和教师的主导作用,有别于西方资本主义国家中流行的各种教育流派。在20世纪50年代后的中国流传很广,一度被奉为经典,甚至影响至今。

我国的教育学研究者在这一时期也取得了很大成就,一方面,翻译、编写出版了不少教育学著作。其中有吴俊升的《教育哲学大纲》,孟宪承的《教育概论》,钱亦石的《现代教育原理》。特别是中国现代教育理论家杨贤江(1895—1931年)于1930年以李浩吾的化名出版的《新教育大纲》,这是中国最早以马克思主义观点拟定的教育著作,论述了教育与政治、经济的关系,批判了“教育清高说”、“神圣说”、“教育独立说”等观点。是当时苏区和解放区的师范学校和教育工作



者的重要读物。另一方面,出现一大批有影响的教育家。陶行知、晏阳初成为国际知名的教育家,其中,陶行知被称为人民教育家,民主战士。早年到美国留学,是杜威的学生,回国后,先后任南京高等师范学校、东南大学教授、教务主任、教育系主任等职。20年代他抱着教育救国的思想,从事平民教育、乡村教育运动,实践其生活教育理论。陶行知有《中国教育改造》等大量著作。他主张“生活教育”,基本观点是“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”,对改造中国的旧教育进行了伟大的尝试。他所创造的经验是建设具有中国特色的教育理论的宝贵精神财富。蔡元培开创了现代我国高等教育的传统,廖世成、俞子夷是我国现代中小学研究的奠基者,陈鹤琴则是幼儿教育的奠基者,他们的文集自20世纪80年代以来,陆续面世,我国有了具有中国特色的教育学。

四、20世纪50年代后:教育学走向成熟

自20世纪50年代以来,由于科学与技术迅速发展,再加上控制论、信息论、系统论的产生与发展,突变论、协调论、耗散结构理论的创建与推广,以至于20世纪末的教育学已经远远不同于20世纪初的教育学,教育学也不断地出现一些新的面貌。

(一)教育学研究的问题领域急剧扩大,形成教育学科群

20世纪初,教育学研究主要集中在对学校教育问题的研究上,而且主要集中在对学校教育教学过程中出现的问题的研究上。到20世纪50年代以来,教育学获得进一步的分化发展。教育学研究的问题领域进一步分化发展:首先是部类分化,如高等教育学、中等教育学、小学教育学、学前教育学、成人教育学、职业教育学、特殊教育学等;其次是构成部分分化,如教育原理、教育管理学的教育行政学、德育论、智育论、课程论、教学论、教育法学、教育技术学、教育评价学、教育测量学、教育统计学、教育科研方法等;再次是学科教育类分化,如语文教育学、数学教育学、外语教育学、物理教育学等等;此外还出现了一批交叉学科,如教育哲学、教育经济学、教育社会学、教育文化学、教育心理学等等;以及还出现了一些新的研究,如情感教育学、人格教育学、个性教育学、教育人学等。因此,可以说一个巨大的教育问题领域已经形成,为教育学者发挥聪明才智提供了舞台。

(二)教育学研究基础和研究模式的多样化

在赫尔巴特时代,教育学的基础主要是哲学和心理学,随着科学技术的发展,生理学、脑科学、社会学、经济学、政治学、法学、人类学、文化学、科学哲学、技术学、管理学等学科领域为教育学提供了更加广阔的研究基础。

与之相关的就是教育学研究模式的多样化:科学主义研究教育时更强调对教育活动中数量关系的描述;人文主义研究教育时更强调对教育活动中非数量关系的质的分析;还有的介于两者之间,或偏向一方,或两者结合。由此产生对教育学研究的不同层次,包括基础研究、应用研究、行动研究、咨询研究、开发研究等,各层次之间彼此相互依赖,相互渗透,相互推动,构成教育学研究的完整体系。

(三)教育学研究与教育实践改革的关系日益密切

当今人们越来越关心教育实践的效果,促使研究者也不断关注教育实践,如教育实践中有什



么问题,问题产生的原因是什么,以及如何解决这些问题等等。与此同时,教育实践的发展也急需教育理论的指导,人们越来越认识到,教育研究与教育实践的隔阂、陌生甚至对立必须扭转,接触、交流、对话才是教育学发展最好选择。教育理论研究与实践的需要为教育学的发展提供了强大动力。如:巴班斯基、赞可夫、布鲁纳、根舍因等研究者都很关注教育实践。前苏联心理学家,教育家赞可夫,自1957年起进行了长期的教学改革实验,著成《教学与发展》一书,提出了适应时代要求的“发展教学论”。理论核心是“以最好的教学效果来达到学生最理想的发展水平”;强调学生的一般发展与特殊发展的结合,提出了五条新的教学原则,推动了苏联60年代的教学改革。美国心理学家,教育家布鲁纳长期的教学改革实验著成《教育过程》一书,提出“结构教学论”,强调“无论我们选教何种学科,务必使学生理解该学科的基本结构”并且倡导发现法,培养学生的科学探索精神、科学兴趣和创造能力。这些主张在各国的教学改革中普遍受到重视。

(四)教育学加强了对自身的反思,形成了教育学的元理论

中国古语有“君子每日三省吾身”,教育学的发展与其对自身的反思是分不开的。当代教育学发展的一个重要特征就是出现了自觉的教育学反思。教育学反思作为一种研究活动,它不是对教育实践的研究,而是对教育研究的研究,也就是对教育的元研究。其目的不是要形成教育理论,而是要检讨教育研究活动本身的目的、性质、价值、知识结构等,提高理论研究活动的自觉性。有关教育学自身的反思研究结果就形成了教育学的元理论,即关于教育学学科自身的知识体系,如关于教育学研究对象的知识、逻辑起点的知识、发展史和历史分期的知识、知识陈述形式的知识、教育学理论与教育实践关系的知识、教育学者社会责任的知识、教育学知识结构的知识等等。这些教育学元理论的出现,会极大地提高教育学者的理论自觉性,会推动教育学的发展,使之在当代和未来教育改革中产生更大的作用。

第三节 学习教育学的意义与方法

一、学习与研究教育学的意义

教育学是培养合格教师所不可缺少的,也是其他课程所不能替代的教育专业课程。学习教育学,可以帮助我们提高教育理论水平和思想水平,树立正确的教育思想,特别是在形成一定的教育理念,掌握从事教育教学工作的基础知识和基本技能等方面具有十分重要的意义。

(一)有助于形成科学的教育观,树立明确的教育理念

教育观是从事教育工作的根本指导思想。教育学是揭示教育客观规律的科学,通过教育学的学习,可以使我们总体把握教育的一般问题,提高对教育的功能和价值的认识,掌握教育的基本规律,进而形成科学的教育观,增强忠诚于教育事业的社会责任感,树立为教育事业而努力奋斗的信念。科学的教育学理论,是科学教育观的理论基础。要树立科学的教育观,就必须认真学习和研究教育学。

(二)有助于巩固我们的教师专业思想,养成教师职业兴趣

教育工作是培养人的工作,教师是塑造人类灵魂的工程师,肩负着提高民族素质和培养时



代所需要的人才的重任,要完成这一重任,教师必须付出艰辛的、创造性的劳动。通过教育学的学习,使我们认识到教师职业的特点,在社会发展和学校教育中的地位 and 作用,认识到教师工作的光荣与伟大,有利于培养他们对教师职业的热爱,树立巩固的专业思想。

(三)有助于提高我们从事学校教育工作的水平和能力

教育是一项十分重要而艰巨复杂的事业,无论是现在还是将来,都直接关系到国家和社会的发展。同时它还是一门科学,是一门艺术,是科学性和艺术性的统一。科学给人以知识真理,给人以思想指导;艺术可增强感染力与魅力,增强教育效果。学习教育学是为了指导教育实践,是使教育活动符合教育规律。通过教育学的学习,我们不仅能够明确地认识和理解教育、教学工作的规律,还能掌握教育方法、教育技能技巧,提高教育教学工作的水平和能力。这样,就可以少走弯路,增强自觉性、预见性,取得预期的教学效果,全面提高教育质量。

(四)有助于推动学校教育改革和教育科学研究

由于时代在发展,教育只有不断变革才能同社会发展相适应。教育改革是严肃的科学的事业,为了使教育改革不断深化,按教育规律办事,沿着正确方向前进,就需要教育理论的指导。而教育理论来自实践,又反过来指导实践。只有学习了教育理论,才可能将自己在教育工作中积累的经验加以理论化、系统化,并上升到规律,加以认识,从而更好地使理论回到实践中去指导实践。因此,学习教育学,有助于推动教师的教育科学研究。学习教育学,有助于推动学校教育改革。

二、学习和研究教育学的方法

研究教育的现状,要运用科学的方法。教育学的研究方法,主要有以下几种:

(一)调查研究法

调查研究法是借助样本分析,达到弄清教育现状、发展趋势和规律的方法。

调查研究法的作用有三个方面:①用于对教育现状的研究;②由样本推知总体;③描述教育现实状况或揭示规律、预测未来。

调查研究法的步骤可分做选定调查课题、通过调查搜集资料、整理分析资料、对问题作出结论几个步骤。

调查研究法有观察、问卷、访谈等几种最常见的具体方法。

观察是研究者对周围现实的现象比较长期的、有计划、有目的的一种感知。观察的特征是在直接感知的基础上来认识现实,它一般是在自然情况下进行的。观察可以分为直接观察和间接观察两类。直接观察是研究者直接接触研究对象所做的观察,这类观察包括参与观察和非参与观察。间接观察是研究者不直接接触研究对象,而是通过接触与研究对象有关的事物去推知研究对象情况所做的观察,这类观察包括累积物观察、行为标志观察等。通过观察来积累关于所研究的教育现象的具体资料是教育研究中所普遍应用的方法。观察可以在整个教育过程中进行,也可观察它的某些部分,此外根据研究对象的复杂程度,还可以通过多次观察去完成。当代在教育研究中被广泛使用的是跟踪观察法。

观察的程序大体是:确定研究问题、选择观察对象、做好观察记录、数据整理与分析。教育



的效果往往会受到各种因素的制约,由于观察是在自然状态下进行的,它不可能及时排除各种附属的、偶然的影响。因此,通过观察虽可积累一些资料,但不能完全凭借它来对教育效果提供确凿的、科学的根据。因此,在运用观察法的同时还要结合其他方法来进行。

问卷法是用问题清单进行调查的方法。问卷方法可以扩大调查的范围,特别适用于研究无法直接观察的对象和问题。问卷法的基本工作是编制问卷,其格式可是解答式、填空式、等级式、排列式、选择式、是非式等等。编制问卷工作程序大体有拟定问题、拟定说明、设计答案、归类编排问题、写好回信地址等等。

访谈法是调查人员主动拜访调查对象,通过面对面谈话获取资料的方法。这种方法适用于事实调查、意见征询和了解个人。访谈法的关键问题是谈话的准备。如果是大规模的访问谈话,要求事先制定好统一的谈话内容和标准,这种情况叫标准化访谈。

(二) 实验法

实验法是通过在实验对象施加新异实验变量,并对环境干扰因素加以控制,然后观察对象变化的方法。实验的基本特点是实验变量的新颖性,目的是观察在新异实验变量刺激下实验对象的发展和变化,以便根据新的发现去改革教育与教学工作。因此,实验法是指向未来、推动事物发展的方法。

实验法分为自然实验法和实验室实验法,教育学上所使用的实验方法,一般是自然实验法而不是实验室的实验。所谓自然实验就是在教育的实际情况下进行的。现在国内外的教育科学研究都很重视教育实验。国外所进行的一些教育实验规模很大,时间很长。我国对教育实验也非常重视,目前全国各地教育工作者正在进行多方面的实验研究,其中有的已取得可喜的成果。

哈尔滨师范大学教育学院赵鹤龄先生认为教育的实验可分为前实验设计、准实验设计和真实验设计三种:

一是前实验设计是最简单的实验设计,如:

G1: X—O 或 G2: O1—X—O2

(X代表新异实验变量,O代表测验,O1代表实验前测验,O2代表试验后测验,G代表实验对象分组。)

二是准实验设计比前实验设计复杂了一些,设计要求高了一些,如:

G1: O1—X—O2

G2: O3—C—O4

(C代表对照组,不施加实验刺激,但要求用于实验组同等的测验题实施前、后测验。)

三是真实验设计是最严格的最复杂的实验设计,它最大特点是要求随机分配实验组和对照组,如:

RG1: O1—X—O2

RG2: O3—C—O4

(RG代表随机分配实验组。)

(三) 历史研究法

历史研究法是通过在已发生的教育事件进行发掘和考察,认识教育现象及其发展规律的方



法。使用历史研究方法,可以总结教育历史经验和规律、认识教育现象、预测教育发展的趋势。历史研究法应用范围很广,可以作教育思想史研究、教育制度史研究、教育政策史研究、教育家传略研究;同时也可以作专史研究,如课程发展史研究、教育技术史研究、高等教育史研究、中等教育史研究、初等教育史研究等等。

历史研究法的实施过程大体上可以分作确定课题、搜集资料、鉴别资料、整理资料、解释资料、做出结论几个步骤。

历史研究法中最重要的是史料工作。首先,是鉴别史料真伪。鉴别工作可分为外部考证和内部考证两种。外部考证要求对史料的作者、年代等是否正确作出判断;内部考证要求对作者的观点、能力、生活条件是否影响史料内容真实性作出判断。因此,从事教育历史研究,必须懂得这些要求和方法。其次,是注意处理好第一手和第二手资料。第一手资料是指历史事件的遗物及历史事件参与者或目击者的记载,如各时代教育文件、档案、事件参与者的笔记、回忆录等等;第二手资料是指引用或转述第一手资料形成的史料,如教育史教科书、历史学索引、词典等等。历史研究应当以第一手资料为基础,第二手资料为参考,这样,研究结果的价值和可信性才能得到保证。

(四)统计法

统计法包括对数字资料的搜集、整理、计算和分析等一系列的过程。另外,统计图表的制作,统计图的绘制,各种集中量数、差异量数和相关系数的计算,总体参数的估计和差异性的显著检验等所运用的方法,在研究教育问题时,可根据需要有选择地采用。

(五)行动研究

行动研究是一种教师和教育管理人员密切结合本职工作综合运用各种有效的研究方法,以直接推动教育工作的改进为目的的教育研究活动。其基本特征是:为行动而研究、对行动的研究、在行动中研究。基本过程包括计划、实施、反思三个环节。

以上,我们简要地介绍了几种研究教育学的方法。为了发展教育学,我们在实际的研究中应将各种方法配合起来运用,以求获得更好的效果。



思考题

1. 教育学的研究对象是什么?
2. 简述教育学的发展历史。
3. 师范生为什么要学好教育学?
4. 怎样才能学好教育学?
5. 案例分析

(1)有同学说:“我们是未来的人民教师,将来的主要任务是教书育人。古今中外没有专门学过教育学而一样做好了教书育人工作的教师大有人在。因此,学不学教育学无所谓。”

(2)这是一位教师的日记,她写到:今天我上数学课,点了一排六个学生到黑板上做练习,五个学生高高兴兴地上去了,唯有一个叫王明的学生静静地坐在那儿,无动于衷。“你怎么啦,不



舒服吗?”我问,回答我的是摇头。“老师,他不会。”“老师,他是个笨蛋。”“老师,以前老师不许他回答问题!”……王明的眼睛里映射出来的是自卑与恐惧,更有愤怒。“王明,上去试试。”我鼓励他。又是一些同学的议论声。“这道题不难,王明,你能够做出来的。”我的再次鼓励最终使王明走向了讲台。同学们还在议论,我听了,十分生气,大声说:“我的眼里没有笨蛋。”王明做对了,我叫大家给予王明鼓励性的掌声,王明的眼泪悄悄地流出来了。

问题与思考:结合本章所学的教育学知识,对上述材料进行分析,说说你对学习教育学看法。



第二章 教育的产生及发展



本章导读

教育是培养人的一种社会活动,是传承社会文化、传递生产经验和社会生活经验的基本途径。当今时代,教育的作用越来越彰显,人们对教育的研究也比以往任何时候都更加重视。教育是什么?什么样的教育才是好的教育?这既是即将接受教育的孩子、他们的父母、社会非常关注的话题,也是教育工作者要研究的首要问题。因此,有必要在开始学习《教育学》时弄清楚这个基本概念。



第一节 教育概述

一、教育的概念

何谓教育?怎样解释教育?这是一个看似十分明了,实际上是需要反思与深入探讨的问题。

(一)“教育”的渊源

教育是什么?古今中外的教育家、思想家、政治家、学者从各种角度都作过回答:有的从教育价值的角度,有的从教育目的的角度,有的从教育内容与方法的角度,有的从教育的本质的角度。由于时代不同、角度不同、各人代表的阶级、所持有的价值观和思想方法不同,这些回答就很不相同。

1. 东方的理解

教育的概念应如何界定?我们先从教育这两个字开始。教育这两个字在我国最早出现在甲骨文里。在象形文字中,“教”像有人在旁执鞭演卜,下面小孩学习的形象。所以“教”表示成人手拿棍棒或鞭子督促孩子学习。“育”被理解为对学生(逆子)的肉体、情感之人格熏陶、品格感化。

在先秦古籍中,一般只用“教”一个字来论述教育的事情,“教”“育”二字连用的很少。如《中庸》说:“修道之谓教”;《荀子·修身》说:“以善先人者谓之教”;《学记》说:“教也者,长善而救其失者也”。最早将“教”“育”二字连用的是孟子,他在《孟子·尽心上》中说:“君子有三乐,而王天下不与存焉。父母俱存,兄弟无故,一乐也;仰不愧于天,俯不忤(惭愧)于人,二乐也;得天下英才而教育之,三乐也。”对“教”字的解释,战国时期儒家大师荀况认为:“以善先人者谓之教”(《荀子·修身》),即用善倡导人叫做教化。荀子主张人性本恶,认为人出生后就有好利、好声色耳目之欲,如果任其发展,就会有争夺、淫乱之事发生,教育的作用在于改恶为善,灌输接受经



典、规范,依道进行去异,从德向善。善德是外烁的,外烁论的教育观是中国主流。东汉时期的文学家许慎在其所著《说文解字》中说:“教,上所施,下所效也”,即教师、长者施行影响,做出榜样示范,让学生学习、仿效和觉悟。“育,养子使作善也”既培养学生的思想品德。把这两字结合起来就成“教育”一词,可以理解为是上对下、成人对儿童的一种影响。

中国古代教育的含义基本上等同于现在的伦理道德教育,教育的最高目的是明人伦,达到至善境地,以仁义教化人们,认为人与人之间是朋友关系,要关怀、同情他人,给别人以帮助、温暖。服从外部要求,严格控制自我。“教育”成为常用词,则是 19 世纪末 20 世纪初的事情。

2. 西方的理解

在古希腊语中:“教育”一词与“教仆”一词相关,教仆是对专门带领贵族儿童的奴隶的称呼。英文中的 education 源于拉丁语的 educare。拉丁语中“e”有“出”之意,“ducare”有“引”之意,educare 本意是“引出、导出”。西方语言中的“教育”其含义为对人施行引导,意思就是通过一定的手段,把某种本来潜在于身体和心灵内部的东西引发出来。从词源上说,西文“教育”一词是内发之意,强调教育是一种顺其自然的活动,旨在把自然人所固有的或潜在的素质,自内而外引发出来,成为现实的发展状态。所以内化论的教育观是西方的主流。夸美纽斯说:“只有一种合适的教育之后,人才能成为一个人。”认为教育的作用在于促进人的和谐发展。法国自然主义教育思想家卢梭反对封建教育蔑视人的天性,主张教育顺应自然,重视个体身心自由发展,认为:“植物的形成由于栽培,人的形成由于教育。”瑞士教育家裴斯泰洛奇说:“依靠自然法则,发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力。”19 世纪中叶有影响的英国哲学家和社会学家斯宾塞认为教育是为美好生活作准备;而 20 世纪初的美国的实用主义教育家杜威反对传统教育以传授知识技能、行为规范为中心,以教师、教室为中心,认为教育的作用在于促进人生来具有的天赋本能的生长,培养人的适应能力和首创精神。

上述思想家、教育家有关教育概念的表述虽然各不相同,但他们都有一个共同点,即以人为本,强调教育是促进人的身心发展的过程。纵观近百位著名的教育家有关“教育是什么”的论述,发现他们都把教育看作是一种“活动”,但只确定教育是一种社会活动,还不足以完全确定教育的性质与范围,那么是什么把教育活动与其他社会活动区别开来的呢?我们需要给教育更充分的内涵。美利坚百科全书《教育》条中写到:“从最广泛的意义说来,教育就是个人获得知识或见解的过程,就是个人的观点或技艺得到提高的过程”。

(二)教育的本质特征

通观古今中外思想家、教育家对教育的各种解释,可以看出教育的本质特征有:

1. 教育是一种有目的、有意识的社会活动,所以教育是人类特有的社会现象。虽然有些动物在养护后代上与人类抚养后代有些类似的地方,但是它们是一种本能活动,是由遗传获得的简单的行为定型,是无意识的。教育之所以是人类所特有,是因为人类教育起源于生产劳动这种人类社会所特有的实践之中,人与人之间凭借语言文字的物质外壳传递经验,不致因个体的死亡而消失,是一种人才具有的有意识的活动。这一特征排除了动物界中存在教育的可能,并将人类教育与动物界的自发行为的技能传授从根本性质上区分开来。

2. 教育活动是以影响人的身心发展为直接目的的社会活动。这一特征将教育活动与人类其他社会活动区别开来。这里要区别的是“教育活动”与可能产生“教育影响”的其他社会活动,



其他社会活动的直接对象往往是构成精神产品的生产,只有教育活动的对象直接指向人,并且以影响人的身心发展为直接目标。教育活动的这一特征,既是古今中外所有教育活动的共点,又是教育活动区别于其他社会活动的根本所在。因此,这一特征是教育活动的最本质属性。

3. 教育是一项充满期望的行为,教育是一项充满理想的活动。任何个人和社会都对教育充满期待,这种期待反映在对教育概念的表述中,在教育概念的界定中几乎全部都使用了“促进”、“引进”、“培养”等肯定词语,即我们对教育的界定是以好的目标为宗旨的。虽然从实际效果而言,教育活动并不总是促进人的健康成长,有时也阻碍甚至伤害人的身心健康,但这并不能动摇人们对教育的美好期望,也成为人们评价、选择教育、实施教育的重要准则。正因为有教育理想作向导,教育才能不断向前发展,好的教育才能代代相传。

4. 教育活动中的“人”应该包括各年龄阶段的人。“后现代社会”已经来临,知识更新加快,年轻一代的知识经验有许多是不为年长一代所知的,因此。年长一代向年轻一代传递知识、经验的旧有模式被打破了,从受教育者而言,终其一生每个年龄阶段都有接受教育的可能。终生教育的时代已经来临。

(三)教育的内涵和外延

教育是发生在人类社会中所特有的关于种族保存、经验传递和知识再生产的种种活动的总结。因此,教育这个概念具有广泛的含义。从教育的对象来看,既有对年轻一代的教育,又有对成年人的教育,从教育的组织形式来看,可分为学校教育系统、自学成才系统、在职培训系统,为了更完备地表述教育的概念,在肯定教育是培养人的社会活动的基础上,进而又可把教育分为“广义的教育”和“狭义的教育”两种。

1. 广义的教育

广义的教育是泛指凡是能增长人的知识技能,影响人的思想品德,提高人的认识能力,增强人的体质,完善人的个性的一切活动。它包括有计划的和偶然的,有组织的和无组织的,外在的灌输和自发的感化的总和,它表现为对儿童的抚育和防止外来的有害现象的侵害,使儿童与周围世界建立初步的联系;以人与人交往的有力工具——语言武装儿童;向青年一代传授并用某种形式使他们掌握生产经验和生产技能与技巧;向青年一代的头脑中灌输某种思想体系,并养成一定的行为规范。

教育总是通过一定的形式进行的。教育的基本形式是教育者根据一定的教育目的、教育内容向受教育者进行教育。第一种教育形式是学校教育。学校是社会发展到一定历史阶段的产物。由于社会生产力的发展出现了剩余产品,出现了私有制,产生了阶级,出现了脑力劳动和体力劳动的分工。由于文化的积累日益丰富,为记载方便,产生了文字。由于没有专门的教育机构和专门从事教育工作的人员,于是学校教育便正式产生了,继而,教育才成为一种独立的形态的社会活动。它是在固定的场所有目的按计划进行的,或面向班级整体施教,或进行小组个别施教。第二种教育形式是通过各种知识媒介(如图书、报刊、广播、电视、函授教材等),使教育者获得知识和受到教育的活动。这种教育形式,教育者通常不与受教育者见面而是间接地启发和指导他们独自进行学习,但有时也和面授相结合。第三种形式主要是通过人与人之间的联系教养人的活动。它既不在学校中进行,也不系统讲授,也不提供学习内容,而是在工作与生活现场通过示范、模仿、交往、接触、传递信息和经验等进行思想的和文化的的影响。第四种教育形式是



自我教育。这是指受教育者为了提高自己的知识和思想,发展智力和才能,形成一定的个性品质而进行的自觉的、有目的的自我控制的活动。自我教育在人的发展中起着重大的作用,是人参与自身发展的重要形式。

2. 狭义的教育

狭义的教育是教育成为独立社会活动形态以后出现的。它的条件是:第一,受教育的对象主要是新生代,即儿童、青少年。第二,有受过专业训练的教育者,主要是专业教师。第三,是有目的、有计划有组织地影响青年一代的活动,这种活动主要在学校进行。从这几点来看,前苏联社会活动家加里宁给教育下的定义,大体是合适的教育对于受教育者的心理上所施行的一种确定的有目的和有系统的感化作用,以使在受教育者身心上,养成教育者所希望的品质。后来凯洛夫主编的教育学里采用了这一概念,他认为教育就是有目的有计划地实现对青年一代影响的过程,以便把学生教养成社会所需要的人,这一概念,直至现在我国教育学教科书中一直沿用着。《中国大百科全书·教育卷》在对“教育”一词的释文中就有:狭义的教育,主要指学校教育。其涵义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。这种教育的主要特点是:

第一,专门化和制度化。专门化主要体现在有专门的机构、专门的教职人员和学生开展这种教育活动;这种专门化尤其体现在专业化的教师和专业化的管理上,教师必须持证上岗,管理必须专人负责即专家治校,不懂教育的人不能聘任为校长;制度化则体现在各级各类学校之间的关系(上下衔接)、学校内部各部门之间的关系(协调配合)、各类课程之间的关系上(先易后难,先开基础课程再开专业课程),都有一定的制度规定和约束。

第二,有计划、有组织、有系统地对学生的身心施加影响。学校教育要遵循一定的教育方针政策,制定相应的教育大纲、教学计划,科学分配课程学时,占用专门的场地,有专人负责教学管理,各系统协调统一配合,对学生身心系统施加影响。

第三,在特定的环境中,以教学为重要教育活动,通过教学基本途径培养人,以主要学习人类的基本经验为基础和手段,影响人的身心变化发展。在学校一切工作的中心、重心就是教学工作,一切工作的开展都是为了保证教学工作有序进行,拨款重点是教学、科研,政策向教师倾斜,行政为教学服务。

二、教育的基本要素

(一)各种教育要素的论述

由于教育是一种复杂的社会现象,加之人们在分析教育活动的结构时持有不同的视角,因而对教育活动要素的概括也不完全一样。目前,关于教育活动的基本要素究竟有哪些,在学术界还有一定的争论。其表现如下:

1. 三要素说。这种说法又有不同的说法,如:南京师大的学者认为教育的要素由教育者、受教育者和教育影响三个部分;陈桂生先生认为教育活动是由教育者、教育对象和教育资料三部分组成。

2. 四要素说。孙喜亭教授认为教育活动由教育者、受教育者、教育内容、教育手段四个基本要素构成。



3. 五要素说。叶上维教授认为教育活动有教育者、教育目的、教育手段、教育途径、教育方式五个方面。

4. 六要素说。杨兆山,姚俊教授认为教育活动由六个基本要素构成,即教育者、受教育者、教育内容、教育手段、教育途径和教育环境。

(二)教育的基本要素

教育活动总是在教育者和受教育者双方展开的,任何单方面的活动,都不能称之为教育。因此,教育在其构成上至少存在这样两个因素——教育者和受教育者。但是,只有这两者还不足以促使教育活动的开展,教育者与受教育者,只是一种角色或者说身份,他们要形成一种教育活动,还需要借助于一定的条件,例如依据一定的目的,采用各种各样的方式,传递一定的内容,这种中介也是必不可少的。因此,教育者、受教育者、教育内容、教育手段是构成教育活动的四个基本要素。

(三)对教育基本要素的分析

1. 教育者

(1)教育者是在教育活动中以“教”为职责的人

我们知道,在教育活动中包含着“教”与“学”两种活动,更确切地说,是“教”与“学”两种活动构成教育活动。虽然,参与到教育活动之中的所有人都有“教”与“学”的责任或义务,但各自的职责侧重点不同,一部分人主要以“教”为职责,一部分人主要以“学”为职责。在教育活动中以教为职责的人就是教育者。

(2)教育者是指直接对求教者的素质发展起影响作用的人

一个真正的教育者必须:有明确的教育目的,理解他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。所以,教育者意味着一种“资格”,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。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”。这样才能从“类”和“质”两方面来把握这个概念。由此看来,教育者包括学校的教师、管理人员、兼职教师、家庭教师、家长。其中学校教师是教育者的主体和代表。

(3)教育者是教育过程中“教”的主体

凡是对学习者在知识、技能、思想、品德方面起到教育影响作用的人,都可称为教育者。教育者不仅是教育实践活动的一个基本要素,而且是教育实践活动的主体,他把受教育者作为“教”的对象,以教育影响为手段,把引导和促进受教育者身心的发展变化作为活动目的,力求使自己“教”的对象的身心发生合乎当时社会的变化。因此说,教育者作为教育活动中人的因素,是教育实践活动的主体,更确切地说是“教”的主体。^①包括父母、老师和其他对个体施加过影响的人。

教育者的主体性有多方面的表现:①引领教育活动。教育者是教育活动的设计者、实施者

^① <http://baike.baidu.com/view/295943.htm>



和组织者,对整个教育活动起引向、领导作用。②指导学习活动。教育者是学生学习活动的指导者、帮助者和评价矫正者,对整个学习活动起着校正方向、调整内容、激发动力、教给方法的作用。③教的质量制约受教育者的发展质量。教育者的教育反映着社会的需求和人才规格,控制着整个教育过程的推进,因而教育者教的质量在很大程度上制约着学生的发展质量。④主导教育活动。教育者的教育活动内容影响着学生学习活动的内容,控制着学生活动的时间和效果,因而在教育活动中居主导地位。①

2. 受教育者

(1)在教育过程中以学为职责的人被称为受教育者。既包括在校学习的学生,也包括各种形式成人教育中的学习者。随着世界范围内终身教育和全民教育的实行,教育对象的范围已经扩展到一个人的整个一生和全社会不分种族、性别、宗教、民族和阶级的所有人。其中学校里的学生是受教育者的主体和代表。

(2)受教育者是教育的对象。在教育过程中,受教育者首先作为教育的对象存在于教育活动的要素之中。之所以说它作为教育的对象,其一是说受教育者作为一个求知的个体,在教育过程中,他们从无知到有知,从知之不多到较多,需要经过教育的传授和扩展。其二,作为一个不成熟的个体,受教育者需要在教师的教育下,逐渐获得品德的完善和行为的养成,逐渐由个体的生物人向本质上的社会人转变。其三,受教育者也是一个学习技能的个体。只有在教师的培养训练下,受教育者才能逐渐掌握各种生产和生活的技能,实现由消费的个体向生产的社会成员转变。

(3)受教育者是教育过程中“学”的主体

受教育者也是学习的主体。教育活动是学习者将一定的外在的教育内容和活动方式内化为他自己的智慧、才能、思想、观点和品质的过程。

受教育者的主体地位集中体现在:①独立的个体。受教育者作为一个独立的个体人,他们有自己的主动性、选择性、需要性和意志性,他们可以依靠自己的独立思考主导自己的行为。②创新的能力。受教育者在学习人类优秀文化遗产的同时,除了继承、吸取以外,还有重组、创新、开拓的能力。③有差别的个性。个性在受教育者学习过程中,不但受智力因素的制约,也受非智力因素的影响。由于受教育者的个体差异,导致受教育者的教育活动进行的速度、效益和质量都不一样。

3. 教育内容

(1)教育内容是师生共同认识的客体

教育内容是基于一定社会的生产力和科学文化技术发展水平之上,学校向学生传授的知识和技能,灌输的思想和观点,培养的习惯和行为的总和,教育内容在学校中的具体表现形式是课程计划、教学大纲和教科书。

(2)教育内容的组成丰富多彩

从其涉及的范围来说,包括人类社会各种领域活动的知识、经验和技能技巧;从其价值来说,它具有发展人的智慧、品德、体力、审美和劳动能力等方面的作用;就其表现形态来说,有物

① <http://baike.baidu.com/view/295943.htm>



质的、符号的、精神的、行为的。因此,不要把教育内容与学校的课程所包含的内容等同起来,更不能把教育内容看做就是教材,后者被包含在前者之中,前者的内涵与外延要比后者丰富得多。由于教育活动的多样性和各类教育活动具体教育目标的不同,教育内容有着不同类型的组合。

根据社会主义教育方针和培养目标,我国的教育内容由德、智、体、美、劳等方面构成。各级各类学校,由于其具体的教育任务和培养目标的不同,教育内容深度、广度及具体门类上有所差异。而教育内容又内在包括教育目标。因为教育目标是教育活动所要达到的预期结果,也是衡量教育活动效果的标准,是教育内容传授的出发点和归宿。教育活动既然是人类的一种有意识的活动,那么在活动之前便都有着明确的活动目标,这是人的活动与动物活动的一个本质区别。在教育内容中,目标与内容的一体化表现为:目标主导下的内容选择、内容安排、内容设计、内容传授、内容实现的结果等。

4. 教育手段

教育手段是教育活动的基本条件,是指教育者将教育内容作用于受教育者所借助的各种形式与条件的总和,它包括物质手段、精神手段等。

物质手段主要是进行教育时所需要的一切物质条件,可分为教育的活动场所与设施、教育媒体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、校办工厂、农场等的数量与内部的设备装置。教育媒体是教育活动中两类主体(教育者与受教育者)之间传递信息的工具。由此可见,教育媒体是教育内容的载体,也是教育中其他信息的载体。然而,同样的教育内容,可使用不同的媒体。随着媒体的不同,教育的组织形式、方法、效果等都会发生变化。教育媒体具有多种形式,从最简单的实物、口头语言到图片、书面印刷物、录音磁带、录像带、电影、电视、计算机程序等。它们的形式是随着人类科学技术的发展,教育活动的日趋普及化、个别化而越来越丰富多彩和综合化。

精神手段包括教育方法、教育途径。教育方法包括教育者的教法和受教育者的学法两个方面。就教育者的学法而言有发现式和接受式两大类。

从以上我们对教育活动构成要素及其作用的分析中可以看到,教育者、受教育者、教育内容、教育手段四要素是展开教育活动必不可少的,在四个要素中,主要的关系是教育者与受教育者的关系,这在教育活动中表现为教与学的关系。教与学的主要形式是学校的教学活动。教与学的矛盾是教育活动的基本矛盾。教育者代表社会所提出的教育要求与受教育者身心发展水平之间的差距,是推动受教育者发展的动力。同时上述教育的四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。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。

第二节 教育的发展历程

一、教育的起源

教育的起源是研究教育发展历史首先要说明的一个基本问题。对这个问题,人们的理解和



研究的结论是不尽相同的。

(一) 生物起源说

该学说的代表人物是法国社会学家、哲学家勒图尔诺(C. Letourneau, 1831—1902)与英国教育学家沛西·能(T. y. Nunn, 1870—1944)。勒图尔诺在《人类各种人种的教育演化》(1900)一书中认为,“教育活动不仅存在于人类社会之中,而且存在于人类社会之外,甚至存在于动物界。不仅在脊椎动物中存在教育,甚至在非脊椎动物中也存在教育。人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展”。沛西·能在1923年不列颠协会教育科学组大会上以《人民的教育》为题说,“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,教育的产生完全来自动物的本能,是种族发展的本能需要。

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,也是较早地把教育起源问题作为一个学术问题提出来的。它是达尔文生物进化论为指导。它的提出也有一定的经验基础,与神话起源说相比,不能不说是一大进步,标志着在教育起源问题上开始从神话解释转向科学解释。它的根本错误在于没有把握人类教育的目的性和社会性,从而没能区分出人类教育行为与动物类养育行为之间质的差别,仅从外在为的角度而没有从内在目的的角度来论述教育的起源问题,从而把教育的起源问题生物学化。

(二) 心理起源说

教育的心理起源说在学术界被认为是对教育的生物起源说的批判,其代表人物是美国教育家孟禄(P. Monroe, 1869—1947)。孟禄在《教育史》中写到,原始社会的教育“普遍采用的方法是简单的、无意识的模仿”,“原始社会只有最简单形式的教育。然而,在早期阶段中,教育过程却具备了教育最高阶段中的所有基本特点”,即承认模仿既是最初的教育形式和手段,也是教育的本质。他从其心理学观点出发,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,认为原始教育形式和方法主要是日常生活中儿童对成人的无意识模仿。表面上来看,这种观点不同于生物起源说,但仔细考虑,却也离生物起源说不远。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识模仿”的话,那么这种“无意识”模仿就肯定不是获得性的,而是遗传性的,是先天的而不是后天的,即是本能的,而不是文化的和社会的。只不过这种本能是人类的类本能,而不是动物的类本能,这是孟禄比勒图尔诺和沛西·能进步的地方。可是,这种人类的类本能与动物的类本能的界线又在哪儿呢?孟禄没有回答。

(三) 劳动起源说

也称为教育的社会起源说,这是马克思主义的观点,认为教育起源于劳动,起源于人类社会特有的生产劳动。这是前苏联学者于20世纪30年代提出的,其代表人物主要是前苏联米丁斯基、凯洛夫等教育史学家和教育学家。米丁斯基在其著作《世界教育史》中提出:只有从恩格斯的“劳动创造了人本身”这个著名的原则出发,才能了解教育的起源。他们在批判资产阶级教育思想的同时,力图以历史唯物主义的观点来阐明教育的起源,特别是运用恩格斯在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》中阐述人和人类社会起源的观点,提出教育起源于劳动。



劳动起源论正确认识到了劳动对于人的发展、人类社会发展的意义。一方面,教育是伴随人类社会的产生而产生的。人类在创造、使用工具,进行生产的过程中,掌握了一定的技能、技巧,积累了一定的经验,发展了文化、文明,形成了一定风俗、规范和制度。人类为了得以维持和发展,在需要把这些技巧、技能、经验、文化、文明、风俗、规范和制度等传递给下一代的过程中,教育应运而生。另一方面,人类的教育也会随着社会的发展而发展,社会发展所需的人力和物力的生产与再生产,以及这种需要的变化最终都会向教育提出相应的要求。如:机器大工业生产要求培养数量多、质量高的劳动者,在这种要求下出现了适应其生产需要的现代教育。

(四)社会实践起源论

社会实践起源论是我国学者提出的一种观点,早在20世纪30年代,陈青之在其所著《中国教育史》(民国25年)中写道:“知道了初民生活的情形,就可以知道他们的教育的起源了。教育发生于实际生活的需要,教育情形也跟着当时的经济情形而变迁。”20世纪60年代毛礼锐在他的《中国原始社会的教育起源与教育性质问题》一文中,针对“劳动起源论”观点说:“我经过一段时间的考虑,认为这样提法(指教育起源于劳动)并没有错误,但还不够全面,而且有缺点……人类生产活动虽然是最基本的实践活动,但毕竟还只是人类的社会实践中形成之一,此外还有政治的、文化的活动。我认为如果一定要用一句话来说明教育的起源的话,那么,我们说教育起源于原始社会人的社会实践或社会实际需要。”

生物起源论虽然注意到人类种族进化问题,考察了教育起源的生物学原因,但是,毕竟人类与动物已有了本质区别。因此,用生物原因说明已经成为社会现象的教育问题,是不能从根本上解决问题的。

心理起源论把教育的发生归因于人的心理原因,这也不妥。固然人每一种行为都有心理过程和原因。但心理归根结底是实践的产物,不能本末倒置。因此,这种心理起源论,恐怕在持有意识和心理决定存在的唯心论者看来是正确的,但在持有存在决定意识和心理的唯物论者看来就是错误的了。

劳动起源论和社会实践论这两种观点,实质并没有根本的分歧。概括这两种观点,可以说,教育起源于劳动和社会生活的需要。本书也持这种观点。

二、教育的历史形态

教育自产生之日起,它就随着人类社会的发展、变化而发展、变化。在不同的社会历史阶段中,由于生产力发展的水平不同,生产关系和政治制度不同,教育也就具有不同的性质和特点,形成各种历史形态。

(一)原始社会的教育

原始社会时期的教育称为原始教育。

原始人的教育是人类最早期的教育,由于其无明确教育意识,无专门的教育形式,教育的进行主要和生产劳动、生活活动过程本能地、紧密地结合,以潜移默化的方式,在模仿中、在做中学。原始社会的教育注重实际应用的知识和技能,教育方法是通过参加实际生活引导儿童在应用中锻炼实际的本领。主要途径有:一是游戏、模仿和由做中学。由于儿童在童年期缺乏参加



实际生活的能力,所以他们的学习一开始则是在游戏中模仿成人的行为。二是解说、训诲和启发诱导。长辈的解说,训诲和启发诱导,同样是原始社会中重要的教育方法,这在社会道德的培养方面最为显著。三是奖励、帮助和鼓舞引导。许多原始性民族都在教育儿童青年时注意有意识的指导,知道奖励的效果大于惩处,能够把善良的习惯与愉快的后果联系起来,以求其巩固;使不愉快的后果跟随在不善良的行为之后,以求其改正。

总之,原始形态的教育,是浑然一体地存在于原始社会生产和社会生活之中的,原始形态的教育有如下一些特征:

1. 教育的无阶级性。原始社会的教育是普及的、平等的教育。由于原始社会没有阶级,没有私有财产,所以教育也没有阶级性。这是原始社会最本质的一个特点。共同的社会生活制度、教育资源为全体社会成员共享,儿童属于全部部落,每一个儿童都享有平等地接受教育的权利,但是男女儿童教育上存在着性别上的差异,如可能让男孩子学习打猎,让女孩子学习采集,这是由于社会劳动的分工所引起的。

2. 教育的非独立性。原始社会的教育与社会生活紧密融合在一起,既没有从生产中分化出来,也没有从政治、宗教、艺术等活动中分离出来。首先,原始社会教育内容有生产方面的知识,如狩猎、打鱼、采集、养殖等方面知识;其次,有军事方面的知识,如氏族间领地保卫与征战方面的知识;第三,氏族生活规范知识,如氏族首领与氏族成员的权利与义务、部落生活习惯等方面的知识。这时教育既没有成为专门的职业,也没有专门的教育机构,也没有专职的教师。因此,原始社会的教育内容与原始社会的生产、生活需要是相适应的。我们在认识原始社会教育时,不可把它过分理想化。

3. 教育的原始性。原始社会的教育内容贫乏,教育形式、方法简单。教育的内容主要是传授生产和生活经验。因为原始社会没有文字和书籍,也没有固定的教育场所,只有通过成年人对儿童的言传身教,使儿童在耳濡目染中受教育。如制作和使用劳动工具和农耕狩猎的经验、与自然灾害斗争的经验、风俗礼仪、宗教仪式等方面的训练。教育由“巫”承担,教育与原始宗教,仪式等密切联系,宗教活动中有教育,教育在宗教活动中进行。

关于原始社会教育情况,我国古代传说有许多记载,如《礼记·礼运篇》中说:“大道之行,天下为公,选贤与能,讲信修睦。故人不独善亲戚亲,不独子其子,是老有所终,壮有所用,幼有所长。”《韩非子》中说:“燧人教民,以火以渔”,“黄帝教熊、貅、虎,以与炎帝战于阪泉之野”。从这些传说中,可以领略到原始教育一些实际情况。

(二) 古代社会的教育

奴隶社会的教育和封建社会的教育总称为古代社会教育。奴隶社会和封建社会的生产力发展水平和政治经济状况虽各不相同,但相同的剥削阶级社会形态,类似的落后生产工具,手工操作的劳动方式,自给自足的自然经济形态,使两个社会的教育存在着一些共同的特征。

古代社会时期,青铜器、铁器和牛耕的出现,使古代社会的生产力和经济发展水平有了很大提高,社会物质财富逐渐丰富起来,社会出现贫富不均和阶级分化,国家产生了。社会分工业发达起来,我国古代有士恒为士、农恒为农、工恒为工、商恒为商,讲的就是古代社会分工发展的情况。这种情况下,教育也从生产中分化出来,成为人类实践活动的专门领域,并得到很大发展。

奴隶社会里奴隶主占有生产资料并占有生产者——奴隶,这种以奴隶主占有一切社会物质



资料的生产方式为基础的社会称为奴隶社会,它是人类历史上第一个人剥削人的社会。封建社会里,封建主和农奴是两大基本社会阶级,封建统治阶级占有主要生产资料土地和不完全占有生产者农奴,封建社会的基础是封建的土地所有制。在封建主阶级内部,以分封土地为基础有着严格而分明的主从关系,从而形成鲜明的等级。教会不仅是社会政治、经济的主要统治力量,宗教神学思想在上层建筑和思想领域也居于主导地位。

中国和西方古代社会政治、经济、文化上的特征为我们思考古代教育提供了总体背景。尽管世界各国古代社会起迄年代不同,但总的看,古代社会教育的性质、特点大体一致。

1. 古代教育具有鲜明的阶级性和等级性

(1) 受教育权具有鲜明的阶级性

在阶级社会里,受教育是统治阶级的特权,被统治阶级只能在民间接受家庭教育。即使在统治阶级内部,统治阶级的子弟入何种学校也有严格的等级规定。在奴隶制社会里,奴隶主阶级不仅占有生产资料和生产者,而且学校教育也被奴隶主所垄断。我国古代学校最初是设在官府。夏、商、西周“学在官府”,限定只招收王太子、王子、诸侯之子、公卿大夫之嫡子入学,乡学也只收奴隶主贵族子弟学习,掌教者是官吏。即“以吏为师”,表现为“政教合一”、“官师合一”的特点。到了封建社会也只有地主有文化,农民没有文化。学校不仅具有阶级性,而且还有鲜明的等级性。从我国唐代学制可以看出,弘文馆、崇文馆只招收皇亲大臣的子孙。国子学招收三品以上官吏的子孙。其他,太学、四门学、书学、算学、律学都按出身的不同招收不同的学生。

西方古希腊斯巴达和雅典的学校专为贵族阶级而设。古埃及的宫廷学校只收王子、王孙和贵族子弟入学。劳动人民只能在生产和生活中,通过长者和师傅的言传身教,接受自然形态的教育。到封建社会,各国教育在阶级性的基础上又加上了鲜明的等级性和宗教性。等级性表现为统治阶级子弟也要按家庭出身、父兄官职高低进入不同等级的学校。学校的等级与出仕授官、权利分配紧紧联系在一起。宗教性主要指在西方中世纪时期,教育为教会所垄断,世俗教育被扼杀,学校附设在教堂,教育目的是培养僧侣及为宗教服务的专门人才。

(2) 教育目的、任务、内容等方面具有阶级性

封建社会学校教育的阶级性,有教育目的、任务、内容等方面都有鲜明的体现,如:我国封建社会的教育目的是“学而优则仕”,学校的主要任务是“养士”,为地主阶级培养官吏。取士的标准和内容“六艺”(礼、乐、射、御、书、数),后为“四书”(中庸、孟子、论语、大学)。德育的内容是“三纲五常”(仁、义、礼、智、信)。根本目的是为封建统治服务。

欧洲中世纪的教会学校和骑士学校,不仅具有鲜明的阶级性和等级性,而且还具有浓厚的宗教性。宗教也成为封建社会的精神支柱。科学文化教育都为教会所垄断。学校教育的内容都贯穿着神学精神。

总之,中国古代和西欧中世纪,从学制、教育目的到教育内容和方法,都渗透着统治阶级的意志,学校教育是统治阶级的利益服务的。至于广大奴隶,农民和手工业者的子弟,只能在生产劳动中通过父传子,师带徒的形式接受自然形态的教育。

2. 古代教育脱离生产劳动

(1) 教育目的与生产劳动相脱离

奴隶社会和封建社会是建立在统治阶级不劳而获的基础之上的。因此,为统治阶级所垄断



的教育也严重脱离生产劳动教育,从生产实践中分离出来,成为统治阶级的特权后,教育与劳动便由分离走向对立。读书者把脱离劳动作为他们学习的基本追求。因而,倡导“两耳不闻窗外事,一心只读圣贤书”。劳动者由于生活所迫,失去了进学校的权利,更与读书无缘。整个古代社会脑、体是分离的。当时的学校教育是不太传授生产劳动知识的。学习的是“治人之本”、“鄙视劳动”、“享受最幸福”。

(2) 教育内容与生产劳动相脱离

我国奴隶社会学校教育的主要内容是“六艺”,即礼、乐、射、御、书、数。“礼”是别上下、分尊卑,维持世袭的等级制的典章制度和道德规范;“乐”是祭祖天地、鬼神、祖先,颂扬帝王、贵族,鼓舞军心的音乐和舞蹈;“射”、“御”是射箭、驾车等作战技术;“书”是语言文字的读写及文学历史方面的知识;“数”是计算以及历法、天文等自然科学方面的知识。封建社会学校教育的主要内容“四书”“五经”,与生产劳动毫无关系。在欧洲,不论雅典、斯巴达教育还是中世纪的教育,也都只重视思想统治教育和军事体育,而蔑视生产知识的学习。欧洲中世纪教会教育中的“七艺”(文法、修辞学、辩证法、算术、几何、天文、音乐)的王冠是神学,“七艺”存在的全部意义就是为了论证神学的合理性。以上这些都说明了古代学校教育内容都是和生产劳动相脱离的。

3. 古代教育形式简单

这一时期,教育形式主要采用个别施教或集体个别施教的教学组织形式。古代社会生产的手工业方式决定了教育上的个别施教形式。在古代社会,教育的形式是个别教育,即一个教师教几个或十几个学生,学生不分年级,教材各不相同。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必须坚决服从社会阶级、等级秩序,知识的学习只能是机械记忆、背诵,对既成的定论的接受,不容思考怀疑,即使是个人体会、践行也不能超越社会规范。因此,教育方法崇尚书本,引经据典,要求学生呆读死记,强迫、体罚、棍棒纪律把学生培养成照章办事的官吏。这种形式适应了当时低下的生产力水平和科技文化发展的要求。

(三) 近代社会的教育

18世纪工业革命开始在英国兴起,手工劳动、作坊生产开始被近代大工业取代。科学技术的发展,推动了社会制度、思想观念和生活方式的巨大变化;科学技术的发展,也对教育提出了新的发展要求,从而促进了教育的发展。同时教育的变革也是社会变革的重要体现与标志,同时更是推进社会变革的重要因素与力量。从总体上看,近代教育的变化呈现出如下特点:

1. 国家开始实施初等义务教育,扩大了受教育对象

随着科学技术日益进步,大机器生产的产生和发展使生产经验由个人的技能发展为知识形态,日益要求新一代劳动者必须既具备一定科学文化知识,又掌握一定生产技能,而传统的师徒传艺、家传世教等教育方式已经不能完成培养近代社会所需要的劳动者和科学技术人才的任务,需要通过学校教育进行系统的学习和专门训练。这为初等义务教育的实施提供了物质条件。再加上工人阶级争取受教育权的斗争,因而资产阶级提出了普及义务教育的主张。教育的范围扩大了,学校教育的形式也逐渐多样化,并向制度化方向发展。

随着工业革命的进一步发展,欧美早期工业化国家率先建立义务教育制度,实施初等义务教育。德国是最早作出了普通义务教育的规定的国家,1863年普鲁士颁布强迫教育法令,规定6—13儿童必须接受教育。英国1870年开始实行5年制义务教育,在1891年在全国实施初等



免费教育,当年学龄儿童的入学率就达到 90%,随后义务教育的年限不断延长。日本于 1872 年颁布的《学制》,规定 6—14 岁的八年义务教育制度。法国于 1881 年和 1882 年先后颁布教育法令,规定 6—13 岁儿童必须接受义务教育。美国于 19 世纪中叶开始推进普及初等义务教育,最初从马萨诸塞州 1852 年制定的《义务教育法》开始,到 1918 年密西西比州最后一个颁布义务教育法。19 世纪中叶以后,世界工业革命、科技革命处在新的发展时期,越来越多的国家建立起义务教育制度。

2. 国家重视对教育的干预和控制,公立教育崛起

19 世纪以前,欧美国家的学校教育多为教会或行会所主持,国家并不重视。19 世纪以后,随着大工业生产的发展,科学技术成为重要生产力,教育也因此成为大工业生产的必要条件。正是这种现实需要使得教育事业受到政府的重视,教育事务在国家事务中的地位得到认可与确立。表现在:第一,建立了公共教育系统。1799 年拿破仑上台,建立了法兰西第一帝国。他认为教育的任务应当是用统一的思想培养为帝国服务的人,他于 1806 年建立“帝国大学”负责组织全国的教育。英国 1833 年开始干预教育,并设四个皇家教育委员会,分别对高等教育、初等教育、公学和文法学校进行干预。第二,开始实行宗教与国家分离的世俗化教育,规定学校可以不进行宗教教学,允许学生不参加学校的宗教教学或课外的宗教仪式。第三,重视教育立法,近代西方资本主义国家教育发展的一个最明显的特征就是重视教育立法,教育的每次重要进展或变革,都以法律的形式予以规定和提供保障。

3. 教育形式多样化

随着近代教育的普及发展和人们对教育程度要求的提高,近代教育形式日益多样化。从教育的程度方面看,幼儿学校、小学、中学、大学、成人学校、老年人学校,构成了终身教育体系;从教育的专业分工和培养任务方面看,有普通中学,有职业学校、中等和高等专业学校,形成了与社会生产和经济发展密切联系的教育结构;从办学形式方面看,有普通正规学校,有电视、广播、函授、业余学校以及其他短期培训学校;从办学经营方面看,有国家办学、地方政府办学、私人办学和民办助学校。总之,近代社会已经是全社会办教育,形成了多种形式、多种途径培养人才的教育网络,适应了近代社会政治、经济和社会生活发展的需要。

4. 教育同生产劳动日益结合

教育与生产劳动结合是关系人的发展水平的问题。古代时期产生脑力劳动与体力劳动的分工和对立,形成了“劳心者治人,劳力者治于人”的不合理局面。其结果,无论劳心者还是劳力者都是片面的发展,从而限制了人的体力和智力的充分发展。近代教育开始改变这种状况,这首先要归功于近代社会工业生产的发展对劳动者知识和技能要求的提高。比如,在蒸汽机生产时代,劳动者只有小学文化就够了,在电力生产时代,劳动者有初中文化就够了,而在信息时代,则要求劳动者有高中和大专文化水平才能适应工作的要求。因此,教育同生产劳动相结合之所以成为现代教育的重要特征,是因为此时的教育不是单纯或主要培养一些“劳心”的“治人者”,而是大量地培养有文化的劳动者。这就需要教育内容与现实生活和谐一致,需要教育能够培养出适合经济和社会发展的人才,进而要求教育要不断调整专业及课程内容,以满足社会需要。因此,近代教育与生产劳动相结合,培养体力、智力都得到充分发展的人,已不再是空话,而是现实的需要。



(四)现当代社会的教育

第二次世界大战后,世界政治、经济格局发生了很大变化,人类社会处在新的发展时期。20世纪50年代之后,世界现代化浪潮滚滚向前,不可阻挡,形成一种你追我赶的壮阔景观。科学技术发展与世界现代化发展同步。现代化发展中的科技竞争本质上是人才的竞争、教育的竞争。现代化既寓含教育现代化也依靠教育现代化,教育成为现代化发展的重要基石。在向现代化行进的过程中,无论是发达国家还是发展中国家,都把教育的发展作为促进国家发展的关键方略。导致20世纪中叶以来的世界教育在数量上、规模上均有空前的发展,教育制度、教育结构、教育内容、教育形式等均在发生深刻的变化。世界现当代教育发展呈现的基本特征可以概述如下:

1. 大力加强基础教育,不断延长义务教育年限

基础教育包括学前教育和普通中、小学教育。大力加强基础教育是现代国家共同的教育行动。首先,学前教育受到各国政府的重视,学前教育机构广泛设立,很多国家将学前教育纳入国家教育系统,并重视学前教育与小学教育的有机衔接;其次,继续大力推进普及义务教育。世界大多数国家已实现普及小学教育,越来越多的国家将普及义务教育延伸到初中甚至高中阶段。“据联合国教科文组织统计,到20世纪90年代,在世界上186个国家中有98个国家规定了九年或九年以上的义务教育,有些国家更把义务教育年限延长到高中阶段。”第三,在大力推进普及义务教育的同时,世界各国都越来越重视,改善基础教育的办学条件,努力提高基础教育质量。

2. 加强普通教育与职业教育的沟通与结合,职业教育多层次地发展

20世纪50年代之后,各国在同时发展普通教育与职业教育的过程中,不断加强普通教育与职业教育的沟通与结合。各国综合中学的比例逐渐增加,出现了在普通教育中渗入职业教育的因素,普通教育与职业教育相互沟通、相互结合的趋势。另一方面,职业教育也呈现出多层次地发展,不仅中等职业教育继续发展,高等职业教育也获得长足发展。

3. 高等教育精英化与大众化同时推进

随着现代社会经济和文化的发展,高等教育不断向前发展。一方面,高等教育量的增长呈现明显加快的趋向,不少国家在推进高等教育大众化(高等教育适龄人口入学率在15%—50%之间),一些发达国家已实现高等教育普及化(高等教育适龄人口入学率在50%以上)。另一方面精英化高等教育在继续发展,世界一流大学、研究型大学、综合型大学的影响力继续增强,高级专门人才尤其是研究型创新型人才的培养更加受到重视。在现代教育中,高等学校具有培养人才、科学研究、服务社会三大职能。

4. 教育国际化

21世纪的教育将走向国际化,这是各方面研究的一种共识。教育国际化虽然没有一个统一的定义,但有一点是明确的,这就是当代世界经济一体化,各国的经济形成了相互依赖,共生共存,共同发展的情势。教育为了适应这种新的世界发展结构,必须进行改革,以便满足国际经济合作、促进本国经济发展对人才的需要。在这种形式下,各国必须实行开放式教育;开展国际间教育合作和交流;实行人才交叉培养;开设各种程度的国际政治、经贸、文化、外交、经济技术合作、风俗与礼仪教育课程;加强外国语言教育等等,这些都是教育的国际化。事实上许多国家



早已对这种趋势做出反应:1985年日本教育审议会报告中把“适应国际化时代”,“树立起只有做一个真正的国际人,才是一个出色的日本人”作为教育改革的指导思想;《美国2000年教育战略》提出把“掌握在全球经济中进行竞争的责任”作为全美教育目标之一;中国在80年代已提出教育“面向世界”的口号,沿海地区一些地方近年来还提出要把本地区的教育“国际化”;等等。总之,当今和未来世界的主流仍将是和平、合作和发展,在这样的国际背景下,各国教育走向国际化,将是不可避免的趋势。

5. 教育终身化

终身教育的思想始于20世纪60年代,由联合国教科文组织成人教育局局长法国的保罗·朗格朗(Paul Lengrand)提出。其基本主张是:一个人一生中任何阶段学习的告一段落都不意味着学习的结束,而只是下一阶段学习的开始,这种学习是持续不断的活动,应当贯穿在人整个生命正常进程的各个阶段。终身教育思潮已成为一种重要教育思潮,对世界当代教育的发展产生强烈的影响。终身教育不仅成为一种教育理念,也在成为世界各国努力追寻的教育行动。在世界范围内,由于终身教育的推进,教育的时空有了新的拓展。从时间维度看,现代教育不仅指儿童教育、青少年教育,同时包含成人教育、老年教育;从空间维度看,现代教育不仅指学校教育,也包含家庭教育、社会教育以及在其他种种不同场所中发生的教育;从教育形式的维度看,现代教育不仅包括职前教育,在职教育也包括服务于人类生活的种种其他教育,如闲暇教育。终身教育体系的建立,正在使人类的教育与人类生活形成多方面且是更紧密的联系。诚如日本筑波大学编的《现代教育基础》中所说:“终身教育不是一种实体的存在,它不过是某种意念……这种观念使人们有可能将教育现象作统一的综合的考察,或者使整个活动重新体系化。”终身教育的构想是“创造贯穿人的整个一生的从生到死进行教育的过程的原理……”。终身教育的发展导引着人类社会向学习型社会迈进。

思考题

1. 学校教育的特点是什么?
2. 现代教育的特点是什么?
3. 教育的本质特征是什么?
4. 当代教育还有哪些发展趋势?
5. 案例分析:“我被中国教育逼疯了”^①

我被中国教育逼疯了,我不清楚自己是怎样走到今天这种地步的。

五年级是痛苦的开端:我考入了强化班,父亲开始注重我的名次。六年级,为让我考入好的初中,父亲将我送往离家较远的地方上学,在校外租了间房子,我一人自理生活。每逢暑假父母较忙(父母没有什么文化,双双务农),我就揽下所有家务,还得看弟弟。我认为农民子女就应该这样。读书几月没人探望,我走了两个多小时回家。见到父母时,第一句话竟是问成绩,临别还是,我意识到成绩的重要性了。

^① 本文摘自【南方周末】,本文网址:<http://www.infzm.com/content/23337>,2009-02-04 20:21:32。