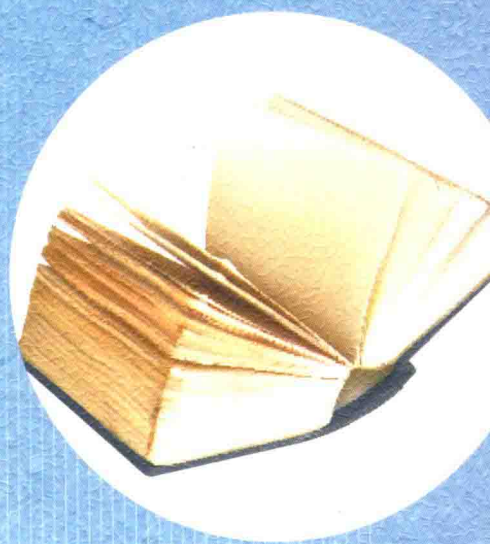


中学教师资格考试与教师教育公共课程教学系列教材
(总主编 郭 平 卢 雄)

ZHONGXUE JIAOYUXUE

中学教育学

主 编 郭 平
副主编 万 涛 张 佳



西南交通大学出版社

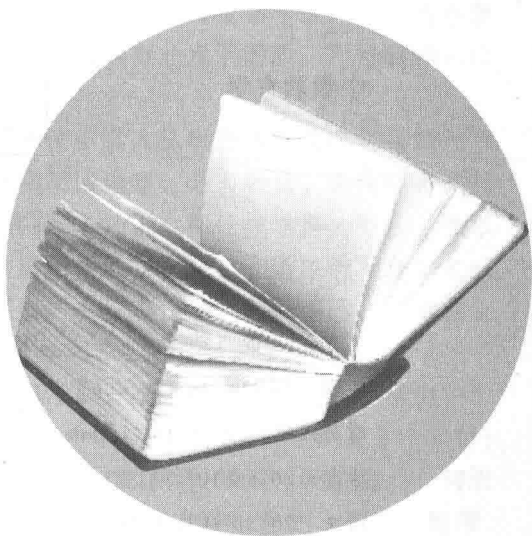
中学教师资格考试与教师教育公共课程教学系列教材
(总主编 郭 平 卢 雄)

ZHONGXUE JIAOYUXUE

中学教育学

主 编 郭 平

副主编 万 涛 张 佳



西南交通大学出版社

• 成 都 •

图书在版编目 (C I P) 数据

中学教育学 / 郭平主编. —成都: 西南交通大学出版社, 2015.10
中学教师资格考试与教师教育公共课程教学系列教材
ISBN 978-7-5643-4276-0

I. ①中… II. ①郭… III. ①中学教育—教育学—中学教师—资格考试—教材 IV. ①G63

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 209210 号

中学教师资格考试与教师教育公共课程教学系列教材

中学教育学

主编 郭平

责任编辑 罗小红
特邀编辑 王治田
封面设计 墨创文化

印张 16.25 字数 406千

成品尺寸 185 mm × 260 mm

版本 2015年10月第1版

印次 2015年10月第1次

印刷 四川五洲彩印有限责任公司

书号: ISBN 978-7-5643-4276-0

出版发行 西南交通大学出版社

网址 <http://www.xnjdcbs.com>

地址 四川省成都市金牛区交大路146号

邮政编码 610031

发行部电话 028-87600564 028-87600533

定价: 38.00元

课件咨询电话: 028-87600533

图书如有印装质量问题 本社负责退换

版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

总 序

我国开展中小学和幼儿园教师资格考试改革,完善并严格实施教师职业准入制度,是建立健全中国特色教师管理制度的重要内容,对提升教师队伍整体素质、提高教师社会地位、吸引优秀人才从教、推动教育改革发展,具有重要意义。

中小学教师资格考试是贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》的重要举措,是依据《教育部关于开展中小学和幼儿园教师资格考试改革试点的指导意见》(教师函〔2011〕6号)和《教育部办公厅关于2012年扩大中小学教师资格考试改革和定期注册制度试点工作的通知》(教师厅〔2012〕1号)文件开展实施的考试项目。中小学教师资格考试是评价申请教师资格人员是否具备从事教师职业所必需的教育教学基本素质和能力的考试。教师资格考试实行全国统一考试。考试坚持育人导向、能力导向、实践导向和专业化导向,坚持科学、公平、安全、规范的原则。实施中小学和幼儿园教师资格考试,旨在考查申请人是否具备教师职业道德、基本素养、教育教学能力和教师专业发展潜质。严把教师入口关,择优选拔乐教、适教人员。

教师资格考试分为笔试和面试两部分。笔试主要考核申请人从事教师职业应具备的教育理念、职业道德和教育法律法规知识;科学文化素养和阅读理解、语言表达、逻辑推理和信息处理等基本能力;教育教学、学生指导和班级管理的基本知识;拟任教学科(专业)领域的基本知识,教学设计、实施、评价的知识和方法,运用所学知识分析和解决教育教学实际问题的能力。面试主要考核申请人的职业认知、心理素质、仪表仪态、言语表达、思维品质等教师基本素养和教学设计、教学实施、教学评价等教学基本技能。

中小学和幼儿园教师资格考试包括幼儿园教师资格考试、小学教师资格考试、初级中学教师资格考试、高级中学教师资格考试。初级中学和高级中学教师资格考试笔试为3个科目:科目一均为综合素质,科目二均为教育知识与能力,科目三均为学科知识与教学能力。初级中学和高级中学学科知识与教学能力科目分为语文、数学、物理、化学、生物、历史、地理、思想品德(政治)、英语、音乐、美术、体育与健康、信息技术等。

为了配合教师资格实行全国统一考试后教师教育课程设置和教学计划的调整,帮助师范院校学生参加教师资格考试进行系统的学习和训练,提高教师资格考试通过率和教师教育课程教学质量,成都师范学院教育科学学院组织编写“中学教师资格考试与教师教育公共课程教学系列教材”,包括《中学教育学》《中学心理学》《中学教师综合素质与职业发展》《中学教师资格考试<综合素质>笔试指导》《中学教师资格考试<教育知识与能力>笔试指导》《中学教师资格考试面试指导》。

本系列教材充分体现《中学教师专业标准(试行)》《教师教育课程标准(试行)》《中小

学和幼儿园教师资格考试标准（试行）》对我国中学教师职业的综合素质和教育教学能力要求，以教师教育课程标准、教师资格考试标准、教师资格考试大纲为编写依据，对中学教师资格考试所要求的知识与能力进行科学阐述，旨在帮助学习者掌握教育学、心理学的基础知识、基本理论，以及教育理念、职业道德、教育法律法规，提高科学文化素养和相关教育教学能力。

本系列教材突出地体现了理念先进性、内容系统性、能力拓展性、教学适用性、应试指导性等特色：

（1）理念先进性：反映教师教育课程标准、教师资格考试标准、教师资格考试大纲所要求的全新教育理念、教育思想、教育精神。

（2）内容系统性：教材体系清晰完整，知识严谨规范，突出教师教育课程标准、考试标准、考试大纲所要求的基础知识和基本技能。

（3）能力拓展性：突出教师教育课程标准、教师资格考试标准、教师资格考试大纲所要求的能力导向精神，注重学习者教育教学能力的启发与培养。

（4）教学适用性：根据教师教育课程标准和教师资格考试的要求，将教师教育公共课程设置为“中学教育学”“中学心理学”“中学教师综合素质与职业发展”三门课程。“中学教育学”包括教育基础知识和基本原理、中学课程、中学教学、中学班级管理等内容；“中学心理学”包括中学生学习心理、中学生发展心理、中学生心理辅导、中学教师心理等内容；“中学教师综合素质与职业发展”包括职业理念、教育法律法规、教师职业道德规范、文化素养、专业发展等内容。

（5）应试指导性：根据教师资格考试标准、考试大纲的要求，有针对性地编写《中学教师资格考试<综合素质>笔试指导》《中学教师资格考试<教育知识与能力>笔试指导》《中学教师资格考试面试指导》，帮助学习者参加教师资格考试进行深入学习、强化训练和有效应考。

本系列教材既可以作为师范院校师范专业教师教育公共课程教材，又可以作为中学教师资格考试指导课教材。

郭平 卢雄

2015年2月

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育的本质	1
第二节 教育的起源与发展	9
第三节 教育学的产生与发展	14
第二章 教育与社会的发展	24
第一节 教育与政治经济制度	24
第二节 教育与生产力	27
第三节 教育与人口	30
第四节 教育与科学技术	32
第五节 教育与文化	35
第三章 教育与人的发展	43
第一节 个体身心发展的一般规律	43
第二节 影响个体身心发展的主要因素	47
第三节 中学教育对人的发展的促进作用	49
第四章 教育目的与教育制度	53
第一节 教育目的	53
第二节 教育制度	65
第五章 中学教师与学生	79
第一节 中学教师	79
第二节 中学学生	87
第三节 师生关系	94
第六章 中学课程	106
第一节 课程相关概念	106
第二节 课程流派及其主要观点	112

第三节	课程类型及其主要特征	117
第四节	我国新一轮基础教育课程改革	121
第七章	中学教学	129
第一节	教学概述	129
第二节	教学过程	131
第三节	教学工作的基本环节	138
第四节	教学原则	143
第五节	教学方法	152
第六节	教学组织形式	158
第七节	当前教学改革的主要观点与趋势	161
第八章	中学德育	166
第一节	德育及其发展走向	166
第二节	德育目标和德育内容	172
第三节	德育的过程	178
第四节	德育的原则、途径和方法	181
第九章	中学班级管理	190
第一节	班集体建设与管理	190
第二节	中学课堂管理	194
第三节	课外活动的组织与管理	209
第四节	中学班主任	214
第十章	中学教育科学研究与方法	223
第一节	中学教育科研概述	223
第二节	中学教育科研设计	226
第三节	中学教育科研方法	232
第四节	教育研究成果表述	237
附录	教师资格考试《教育知识与能力(中学)》笔试大纲	245
参考文献		250
后 记		253

第一章 教育与教育学

【学习要求】

1. 掌握教育的含义及教育过程的基本要素，认识教育的本质。
2. 掌握教育学的概念及不同发展时期相应的代表人物及其观点。
3. 理解教育的起源及历史发展脉络。
4. 了解国内外著名教育家的代表著作及主要教育思想。

第一节 教育的本质

教育在人类生活中的重要性越来越为人们所认识。随着当今世界国际竞争日趋激烈以及科学技术迅速发展，综合国力和经济实力的竞争实际上成为科学技术的竞争。从这个意义上来说，谁掌握了 21 世纪的教育，谁就能在 21 世纪的国际竞争中处于战略主导地位。

我们都经历了十多年的学校教育，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。同学们对教育有什么要说的吗？对教育的概念有深刻的理解吗？理解教育的历史发展轨迹吗？……

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”。这是因为，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。

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“ducere”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新教育。如高一志（A. Vagnoni）的《童幼教育》（1620）、艾儒略（J. Aleni）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. Richard）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杂志《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

教育界里里外外的许多人不仅喜欢谈论教育，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地变化之中，“教育”的定义类型和基本词义也因此而多种多样。

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。

法国米亚拉雷（G. Mialaret）在《“教育”一词的多种含义》（*The Many Meanings of the Word 'Education'*, 1985）一文中指出，摆在我们面前的“教育”一词至少有四种基本的含义：①作为一种机构的教育（education as an institution）；②作为活动的教育（education as action）；③作为内容的教育（education as content）；④作为一种结果的教育（education as a product）。作为一种机构的教育是指一种总体的组织结构，这种机构的目的是教育学生，这种机构的运行要遵守具有一定精确性的各种规则，并在一定历史阶段表现出相当稳定的特点。作为活动的教育，大约在1950年以前，是最常见的一种用法，由涂尔干在1911年提出：“教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于，使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展，以适应整个社会在总体上对儿童的要求，并适应儿童将来所处的特定环境的要求。”作为内容的教育包括知识以及产生和形成一定数量的知识结构和心理过程及影响。作为一种结果的教育强调的是，在作为机构的教育背景下，通过运用作为内容的教育，使作为活动的教育产生的结果。

一般来说,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”一词外延的大小作了进一步区分。

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。它包括人们在家庭中、学校里、亲友间、社会上所受到的各种有目的的影响。

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。

特狭义的教育,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。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,已经是使人少受伤害的教育。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免受伤害,它是人类发展阶段更高的教育,和当下的教育一样,它们都是先人的教育理想。

“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,哪怕是公共性为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,课程计划的制订,课程目标、

① 邹进:《现代德国文化教育学》,山西教育出版社1992年版,第97页。

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。

发展人的自由人格是教育目的的理想形态,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。

首先,全人教育是基础。近代教育思想史上的“人的全面和谐发展”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符合规律;“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符合社会准则;只有既合科学规律又合社会准则,才是“美”的。

其次,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)。

最后,以个性发展为落脚点。《学会生存》(2010—2016)提出要正视人格分裂的现状与原因:社会分成各个阶级;人与工作的脱离以及工作的零星杂乱;体力劳动与脑力劳动之间人为的对立;意识形态上的危机;人们所信仰的神话的崩溃;身心之间或物质价值与精神价值之间分为两端——人们周围的这些情况看来都在促使一个人的人格产生分裂。对于青年人的训练(理智、知识、技术、科学研究及其他专门技艺),使人变得“支离破碎”。

总之,教育是发生在人与人之间的实践交往活动,无论从历史的还是现实的角度,也无论从群体的或是个体的角度,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

教育是一种复杂的社会现象,发展到今天,已形成一个多因素、多层次、多类别、多领域、多形态的整体系统。但任何教育活动,都是由三个基本要素构成的,即教育者、受教育者和教育中介要素。

(一) 教育者

凡是对受教育者在知识、技能、思想、品德等方面起到教育影响作用的人,都可称为教

^① 张世英:《哲学导论》,北京大学出版社2002年版,第222-233页。

育者。家庭是一个人受教育的重要场所，父母是子女最初和最经常的教育者。社会教育中的师傅以及起到教育作用的其他人员，都是教育者。但从教育成为社会的独立形式以后，特别是近代教育制度确立之后，教育者主要是指学校的教师以及其他形式的教育机构的教育工作者。教育是教育者有目的、有意识地向受教育者传授或引导他们学习人类生产活动经验和生产经验的实践活动，教育者是教育活动的主导者，对整个教育活动的方向和进程有着决定性的影响。教育者除了有明确的教育意图或教育目的之外，还必须理解其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，他（她）是社会的代言人、文化的传播者，也是学生的领路人。

（二）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。广义来看，几乎任何人都可能成为受教育者，只要他是因为缺少点什么在向别人学习着。在学校教育中，受教育者指学生。随着科学技术在生产上的广泛应用，终身教育时代的来临，受教育者逐渐扩展到成人乃至所有的社会公民。教育活动是教育者与受教育者双向互动的活动，受教育者是教育的对象，也是构成教育活动的基本要素。在教育活动中，相对于教育者，受教育者处于被领导和受教的地位。但受教育者也是社会的现实的活生生的人，他们不是教育者可以任意涂抹的白板或加工的素材，而是学习活动的主体，具有能动性、独立性、选择性和创造性。受教育者的这些主体性特征，影响和制约着教育质量。受教育者的身心发展水平和个性特点既是教育活动的起点，也是他们自身进一步发展的基础。只有受教育者把外部要求转化为自己的学习、成长需求时，他才能成为自己学习的主人。随着受教育者学习能力的增长，其主观能动性在教育活动中表现得更为明显，起的作用也更大。

（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（教育者和受教育者不包括在内）”指与教育活动中教育者与受教育者共同认识、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。“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。它具有发展人的道德、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。“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。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。

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、综合活动室等的外部与内部的设备装置。

教育媒体是教育活动中教育者与受教育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受教育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受教育者开展教育活动的物质工具与技术手段。它与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构成的，它们依次是教育者、受教育者、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、受教育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，教育就是教育者通过对受教育者的一种有目的、有计划、有组织的改造（影响），以达到教育者期望的目的的活动。在这种教育观中，教育者是教育活动的主体，受教育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，但在理论上已经不再有市场，理论上使用得更多的是“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，本书运用哲学“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 1-1

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”。^①

（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。教育活动是以变革受教育者身心（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

^①张世英：《哲学导论》，北京大学出版社2002年版，第3-16页。

目标的人际交往实践活动。受教育者是变革的对象,教育者总体上承担着启动、引导和调控的职责,是教育活动的主体。受教育者作为接受教育影响的人,是教育活动的作用对象和承受者,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,教育中介要素和受教育者是认识客体;②受教育者是主体,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,受教育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受教育者是主体,教育者与教育中介要素紧密结合构成复合主体;⑤在教育者和受教育者共同面对教育中介要素时,教育者和受教育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,与教育者和受教育者觉悟到的自己的地位和作用相关。

主体我与客体我之间的关系。根据上述分析,教育者和受教育者都是既作为主体,又作为客体,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受教育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,容易把自己当作教育中心,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受教育者发展的根本任务;教师缺乏主体意识,容易把学生/学习者估计过高,不对受教育者进行必要的指导,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,容易把自己当作教育的中心,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。

四、教育的质的规定性

在中外教育史上,关于什么是教育本质,有过许多表述。如中国儒家经典《中庸》上说“修道之谓教”;捷克著名教育家夸美纽斯认为“教育在发展健全的个人”;法国18世纪启蒙思想家卢梭指出,“植物是由栽培而成,人是教育而成”;美国实用主义教育家杜威则认为“教育即生活”“教育即生长”等。尽管这些表述各异,但都存在一个根本的共同点,那就是都把教育看作是培养人的活动,其目的在于促使一个新生个体社会化,促使受教育者的身心得到发展,在知识、品格等方面都能适应社会的需要。

因此,教育的质的规定性,简言之,就是根据一定社会的需要进行的培养人的活动,或者说是育目的地培养人的过程。这一质的规定性贯穿于从古至今的一切教育之中。无论社会如何发展、时代如何变迁、教育自身如何完善,教育都是一种有意识地以影响人的身心发展为直接目的的社会实践活动,其活动的具体形式也处处体现这一本质,体现着教育与其他社会活动的根本区别。

教育作为一种培养人的活动,细分起来应有三层含义:第一,人是人,人不是动物,人生下来就带了人在进化、在历史进程中沉淀下来的历史的烙印。人的生理素质为人类所特有,而不为其他动物所具有。教育的重要内容之一,就是“引发”人的生理心理素质得以发展,使人的原始的丰富的素质呈现出来。这可以称为人的本质的“外化”。第二,人不仅是自然实体,还是社会的实体。人作为社会的实体,必然是在后天生活中,获得了人类在历史进程中所形成的并构成人们共同生活的共同的文化。人总是在一定的文化环境中生活,而所处的环境中的文化,给人的心理以潜移默化的影响,这种影响完全是一种不自觉的过程,即“文化无意识”的作用。广义的教育,实际就是“文化化”的过程。第三,人在其现实性上,又是社会关系的总和。人是具体的人,而不是抽象的人。教育的特定职能,就是按照社会要求造就一定社会所要求的人。这一过程,也就是将一定的社会本质内化于个体的过程,这可以叫作社会本质的“内化”。

人的本质的“外化”、后天社会生活的“文化化”、社会本质的“内化”,都是相对意义上的用语。没有“内化”“文化化”,也就谈不上“外化”。“内化”“文化化”与“外化”是矛盾的运动,矛盾的发展,矛盾的转化。教育过程就是教师凭借一定的手段,将特定的内容转化于受教育者的主体之中的过程。教育过程以动态的形式表现出来,而结果则以静态的形态存在于受教育者的主体内部,教育对象化了,而对象被加工了。教育者的教育结果就是社会所需要的社会成员。“教”使受教育者转化,内化表现为外化,完成一个教育过程,一个教育活动。一个个的教育活动,构成了一个个的受教育阶段,完成了一个个阶段的教育,人的发展就达到了各个不同的发展水平。教育就是在这样一个个的内化、外化的序列活动中进行着,实现着人的发展。

专栏 1-2

理论界关于教育本质问题的不同观点^①

自 20 世纪 80 年代以来,我国教育理论界关于教育本质进行了热烈的讨论。在讨论中,许多学者从不同的侧面和角度,提出了许多有益的见解,但分歧是明显的。归纳起来,主要有四种不同的理论观点,即上层建筑说、生产力说、多质说、本质规定性说。现分别将其观点和根据简介于后。

(一) 上层建筑说

这种观点被称为传统派的本质观。唯物史观认为,社会存在决定社会意识。在社会存在中,生产关系是社会生活中最基本和最原始的关系,它对整个社会生活,特别是对社会意识具有制约作用。教育属于精神生活,它是受经济基础决定的。这个决定表现在:经济基础的性质决定了教育的性质。经济基础的变化,决定了教育的变化。因而教育是社会上层建筑。上层建筑说立论的基点,是马克思在《政治经济学批判》序言中所确立的原理:“生产关系的总和构成社会的经济结构,即有法律和政治的上层建筑竖立其上并有一定的社会意识形式与之相适应的现实基础。物质生活的生产方式制约着整个社会生活、政治生活和精神生活的过程。不是人们的意识决定人们的存在,相反,是人们的社会存在决定人们的意识。”它直接的论据是马克思、恩格斯在《共产党宣言》中说的,教育观念是由阶级的物质生活条件来决定的,资产阶级的教育是由资本主义的社会关系决定的。

(二) 生产力说

这种观点可称为现代派的本质观。这种观点的论据是教育与社会再生产之间,存在着本质的客观

^①孙喜亭:《教育原理》,北京师范大学出版社 2001 年版,第 42-46 页。

的联系。教育是劳动力再生产的手段,因而它是社会再生产的必要条件,是社会发展和延续的手段。特别是从现代生产本性考察,它是以科学技术为基础的生产,从事这种生产的劳动者,必须要掌握生产知识和技术,教育只不过是生产过程分离出去的一个独立的因素。因而,可以把教育看作社会生产力。生产力说立论于马克思关于社会再生产理论和生产劳动理论。马克思认为社会再生产中包括了一定的劳动力的再生产,劳动力再生产中又包含了教育和训练。马克思说:“要改变人的一般的本性,使它获得一定劳动部门的技能和技巧,成为发达的和专门的劳动力,就要有一定的教育和训练。”现代化劳动,不是从单个人来看的,而是从整个社会来看的,整个社会里面从事生产的人是结合起来的。这个生产的产品,是结合着的劳动者的共同的生产物,结合着的劳动者的各个分子也都成为生产者了。只是远近不等地参加了劳动对象的处理,劳动过程的协作性质发展了,生产劳动和它的承担者生产劳动者的概念也扩大起来,培养人的教育工作者,虽然没有直接从事生产劳动,没有参加生产劳动,但他是间接地作用于劳动对象的劳动,是作为总体一部分的劳动,应该肯定它是生产劳动,由此便可以得出教育是生产力,是间接参与生产过程的生产力。

(三) 多质说(或多因素、多属性说)

这种观点可称为折中派的本质观。所谓多质说,就是认为教育是一种复杂的社会现象,教育的本质也应是多质的、多层次的。有人认为教育本质是它的社会性、阶级性、生产性、科学性、艺术性等各种属性的统一。社会结构中生产力和生产关系,经济基础和上层建筑,都是以人为主体的。教育作为培养人的活动,与人的成长、发展有直接联系,同时既与生产力、生产关系有直接关系,又与上层建筑有直接关系,教育的任务是使人的德、智、体、美诸方面得到发展,这就体现了它的多质性。教育内容广泛多样,也体现了教育的多质性。总之,教育本质是社会性、生产性、阶级性、科学性和艺术性的统一。不好将一种属性看作它的本质,不应把教育简单归结为上层建筑,或生产力,或生产性的活动。

(四) 本质规定性说

这一派方法论的特点,是力图从教育本身的质的规定性来揭示教育的本质,从教育之所以是教育的专门特点,从教育自身的矛盾的特殊性来揭示教育的本质。这一派被称为深化派的本质观。其共同点是立足逻辑的规定性,认为本质是对现象而言,本质和现象是客观事物发展过程中的两个不同的方面,它是唯物辩证法的补充。本质是事物的特殊矛盾,是一事物区别于它事物规定性的属性。一个特定事物,它具有多种属性,然而本质属性都是单一的。研究教育本质,就是揭示教育之所以是教育的质的规定性。认为教育上层建筑说、教育生产力说、教育的多质说等,只是从教育的某些方面揭示了教育的某个或某些属性,并没有揭示教育之所以是教育的规定性。教育的本质就是根据一定社会的需要所进行的培养人的活动,或者说培养人的过程。

第二节 教育的起源与发展

教育的起源问题和教育的历史发展问题,正如教育上其他重大的理论课题一样,都有其发生发展的历史过程,科学地阐明教育的起源和发展对于理解什么是教育具有重大的意义。

一、教育的起源

近现代教育史上,关于教育的起源问题,有四种主张:生物起源说、心理起源说、劳动起源说和需要起源说。

(一) 生物起源说

教育生物起源说的倡始人是法国社会学家、哲学家利托尔诺(C. Letourneau, 1831—1902)。他在《各种人种的教育演化》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生活之外,不仅为人类社会所特有,而且早就存在于人类产生之前的动物界了。他把老动物对小动物的爱护照顾都说成是一种教育,连昆虫界也有教育。他认为人类教育是在动物教育活动的基础上的改善与发展,而生物生存竞争的本能是教育起源和存在的基础。动物为了自己的物种的保存与发展,出自一个“自然和自发”的本能,要把自己的“知识”和“技能”传授给小的动物,这就是教育。

后来,英国教育学家沛西·能(P. Nunn, 1870—1944)在其主要教育著作《教育原理》一书中,进一步地阐发了教育生物学化的理论观点。他曾在1923年的不列颠协会教育科学组的大会上所作的报告中明确地说明:“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——不管这个社会如何原始——有教育,甚至高等动物中间,也有低级形式的教育。我所以把教育称之为生物学的过程,意思就是说,教育是与种族需要相适应的种族生活的天生的而不是获得的表现形式;教育既无待周密的考虑供它产生,也无需科学予以指导,它是扎根于本能的不可避免的行为。”

教育的生物起源说肯定了动物本能活动和人类教育之间的联系,这是正确的,较之古代社会认为的教育起源于神意无疑是一种进步。但这种观点把教育仅仅归结为本能而抹杀了教育的社会性,因而没能科学地解决这一问题。

(二) 心理起源说

美国教育史学家孟禄(P. Monroe, 1869—1947)从心理学观点出发,认为生物起源论者忽视了人的心理与动物心理的本质区别,提出了教育的心理起源说。他根据原始社会尚无传授各种知识的教材和相应的教育方法,断定教育起源于儿童对成人的无意识的摹仿。

孟禄对教育的生物起源说的批判和肯定模仿与人类教育之间的联系是正确的,但他把无意识的摹仿视为教育的基础则是不正确的,这是因为人之所以成为人是有意识的,人的活动是在意识支配下的目的性行为,而无意识的摹仿仍然只是一种本能活动。

(三) 劳动起源说

教育起源于劳动的学说,主要是苏联一些教育史学家和教育学家在十月革命后提出的观点。他们认为,教育作为一种社会历史现象,是人类祖先发展和进化到一定阶段的产物。这就是说,当人类祖先已进化到了相当的水平,即当自然界给了人类祖先发展为人的可能性(亦即当自然界的作用使基因突变而携有发展为人的某种物质)时,当生存迫使人类祖先必须利用自然工具进行劳动使上肢发展为手并进一步制造工具时,当生存迫使人类祖先的劳动和生