

21 世纪高等院校基础性核心课教材

现代教育学

陈梦稀 主编

湖南教育出版社

21 世纪高等院校基础性核心课教材

现代教育学

主 编 陈梦稀
副主编 曹建平 甘 民
刘春花 易菊香

湖南教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

现代教育学/陈梦稀主编. —长沙: 湖南教育出版社,
2003

I. 现... II. 陈... III. 教育学 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 064867 号

现代教育学

陈梦稀 主编

责任编辑:周志平

湖南教育出版社出版发行(长沙市韶山北路 643 号)
湖南省新华书店经销 湖南广播电视大学印刷厂印刷
787×1092 16 开 印张:17.75 字数:438000
2003 年 8 月第 1 版 2003 年 8 月第 1 次印刷

印数:1—12450

ISBN7-5355-3992-0/G·3987

定价:27.50 元

本书若有印刷、装订错误,可向承印厂调换

前 言

为了促进教育学学科建设,适应当前教育改革与发展的需要,我们组织湖南省9所高校的教育学教师编写了这本书。在编写的过程中,我们坚持以马克思主义方法论和教育基本理论为指导,在内容上尽可能反映当代教育改革和研究的新成果、新思想,力求做到既保持现行教育学相对完整的理论体系,又突出其实践性和应用性。

本书是为师范专业的学生编写的。我们认为,作为师范专业的学生,必须对教育的基本原理有明确的认识,并能运用这些理论来指导教育实践。因此,我们在编写的过程中,以理论阐述和探索教育、教学规律为主线,结合理论阐明教育、教学工作的原则、方法、途径和组织形式等,这有助于学生比较深刻地认识教育教学的基本原理和规律。

对于教育学中争议较多的学术性问题,本书尽可能多地提供了一些观点和理论供学生思考、选择。例如对“教育”的解释,本书列举了古今中外具有代表性的12种观点;关于教育本质的规定、课程的内涵、教学艺术的界定等,提供了不少学者的观点,对教育改革和发展中的一些理论问题和实际问题发表了我们自己的看法,可供学生独立思考和批判性分析。同时在书后附有参考文献,为学生提供有关的阅读线索。

本书由陈梦稀任主编,曹建平、甘民、刘春花担任副主编。参加本书编写的同志为(以章次为序):张建新(第一章),田圣会(第二章),谷建春(第三章),王建平(第四章),刘春花(第五章),贺丽娟(第六章),包卫(第七章),易菊香(第八章),易小文(第九章),曹建平(第十章),朱华(第十一章),陈梦稀(第十二章、第十五章),栗涛、包卫(第十三章),甘民(第十四章)。陈梦稀负责全书的统稿和定稿。

本书在编写的过程中,我们参阅了有关科研成果和资料,得到了钟毅平博士的关心与支持,湖南教育出版社祁光禄博士为本书的出版付出了辛勤的劳动。在此一并表示衷心的感谢!

由于作者水平有限,难免出现错误和疏漏,恳请各位专家和读者批评指正。

编 者

2003年6月

目 录

前 言	1
第一章 教育的产生与发展	1
第一节 什么是教育	1
第二节 教育的产生和发展	7
第二章 教育学的产生与发展	17
第一节 教育学的研究对象与任务	17
第二节 教育学的产生与发展	22
第三节 教育学的基本研究方法	31
第三章 教育与社会发展	35
第一节 教育与政治	35
第二节 教育与经济	39
第三节 教育与文化	47
第四章 教育与人的发展	52
第一节 人的发展的主要影响因素	52
第二节 人的身心发展的基本规律	63
第五章 教育目的	66
第一节 教育目的概述	66
第二节 我国的教育目的	72
第六章 教师与学生	81
第一节 教 师	81
第二节 学 生	89
第三节 教师 and 学生的相互关系	93
第七章 课 程	98
第一节 课程的基本理论	98
第二节 课程的基本范畴	106
第三节 现代国内外课程改革	113
第八章 教学过程	119
第一节 教学的作用与任务	119
第二节 教学过程的本质	122
第三节 教学过程的基本规律	128

第四节 教学原则	132
第九章 教学方法	140
第一节 教学方法概述	140
第二节 我国中小学常用的几种教学方法	145
第三节 教学方法的改革与发展	150
第十章 教学组织形式与教学环节	164
第一节 教学组织形式概述	164
第二节 国外教学组织形式改革的趋势	169
第三节 教学工作的基本环节	174
第十一章 教学模式与教学艺术	188
第一节 教学模式	188
第二节 教学艺术	194
第十二章 教学评价	204
第一节 教学评价概述	204
第二节 教学评价的种类	208
第三节 教师教学质量评价	212
第四节 学生学习质量评价	215
第十三章 现代学校德育	219
第一节 德育的概念、功能与过程	219
第二节 德育的目标、任务和内容	224
第三节 德育原则、方法与途径	230
第四节 现代学校德育改革的趋势	241
第十四章 班主任工作	244
第一节 班主任工作概述	244
第二节 班主任工作内容和方法	248
第三节 班级活动的组织	256
第十五章 教育科研	260
第一节 教师与教育科研	260
第二节 教育科研的基本方法	263
第三节 教育科研的基本步骤	270
参考文献	277

第一章 教育的产生与发展

第一节 什么是教育

一、教育的概念

(一)“教育”概念的词源

在中国，“教育”二字最初是分开使用的，含义也各不相同。“教”的象形字为“𡥉”，其左上角的“爻”音 yáo，是组成八卦的长短横道，因《易经》对八卦论述详尽，这里借“爻”代表经典；“爻”下的“子”是个孩子，表示他在经典的原则下行动；右半边的“攴”是一只手举着木棒，以提醒孩子越轨时会受到惩罚。“育”的象形字为“𡥉”，其本意为妇女生育子女。左半边“女”就是古文“妇女”的“女”，右半边的“子”是个孩子倒立。因为其于母腹之中并未出生，故呈倒立形。^①东汉许慎《说文解字》的解释：“教，上所施，下所效也。”“育，养子使作善也。”由此看出，在我国古代，“教育”被理解为受教育者在教育者的示范、鞭策下学习，有使人向善的含义。在先秦古籍中，“教”与“育”两字连用的很少，大都只用一个“教”字来论述教育的事情。最早将“教”、“育”两字用在一起的是孟子，他说：“得天下英才而教育之，三乐也。”^②但“教育”两字在当时不是一个有着确定含义的词，在后来的2000多年时间里，没有成为思想家们论述教育问题的专门语汇。从大量的历史文献来看，在20世纪之前，思想家论述教育问题时，大都使用的是“教”与“学”这两个词。20世纪初，从日文转译过来的“教育”一词取代传统的“教”与“学”，成为我国教育学的一个基本概念。

西方“教育”一词，在英文为 education，法文为 éducation，德文为 Erziehung，均由拉丁语 educere 而来。“educere”是由前缀“e”与词根“ducere”合成的。e为“出”的意思，ducere 则为“引导”，二者合起来就是“引出”，意思就是采用一定的手段，把某种本来就潜藏于人身上的东西引导出来，从一种“潜质”转变为“现实”。古希腊哲学家柏拉图在《理想国》中，应用“洞穴中的囚徒”隐喻，进一步将其阐释为“促使心灵的转向”，一种在人的精神领域发生的巨大变革。他认为教育即是引导囚徒摆脱桎梏和愚昧，达到善的光明。从中西文“教育”概念的词源分析来看，教育的原典精神是以“人”为本，而非以“才”为本，关注人作为人的生存及其意义，努力从内在方面“唤醒”人，“生成”人和“提升”人，而不是从外在方面“训练”人、“塑造”人和“培养”人。

(二)教育含义的分歧

什么是教育？这是一个古老而又新鲜的问题。古往今来不知多少人对它做出了自己的解释，但又观点纷纭，莫衷一是。

① 袁志勇：《教育探源》，《北京教育》，1982年第1期。

② 《孟子·尽心上》。

外国有关对“教育”的解释有：

1. 捷克教育家夸美纽斯认为：人人俱有知识、德行和虔信的种子，但这种子却不能自发地生长，需要凭借教育的力量，“只有受过恰当的教育之后，人才能成为一个人”^①。他认为教育就是把人藏在内心的善的种子培育出来，是发展人的过程。

2. 英国教育家洛克主张“人心没有天赋的原则”，“人心是白纸”，通过教育能使儿童掌握知识和德行。

3. 法国教育家卢梭提倡“自然教育”，教育的任务是使儿童从社会因袭的束缚中解放出来，“归于自然”，培养自然的人，自由的人。

4. 俄国教育家乌申斯基把教育分为广义和狭义两种：狭义的教育中，学校、负实际责任的教育者和教师是教育者；广义的教育是无意识的教育，大自然、家庭、社会、人民及其宗教和语言都是教育者。他认为：“完美的教育可能使人类的身体的、智力的和道德的力量得到广泛的发挥。”^②

5. 美国教育家杜威主张“教育即生长”。他认为“教育乃是一个抚养、培育和教养的过程。所有这些词都意味着教育含有注意成长条件的意思”，“我们也用养育、培育、教化等词，这些词表明教育所要包括的不同水平。从词源学来说，教育这个词恰好就是引导或教养的过程”^③。

6. 美国百科全书中的“教育”词条写道：“从最广泛的意义来说，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。”^④

中国有关对“教育”的解释有：

1. 《中庸》：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”

2. 梁启超：“教育是什么？教育是教人学做人——学做现代的人。身体坏了，人便活不成或活得无趣，所以要给他种种体育。没有几件看家本事，就不能养活自己，所以要给他种种智育。其他一切教育事项虽然很复杂，目的总是归到学做人这一点。”^⑤

3. 陶行知：“生活即教育。”

4. 孙喜亭：“教育就是对（人的）发展的价值限定。”^⑥

5. 项贤明：“教育是作为主体的人在共同的社会过程中开发、占有和消化人的发展资源，从而生成特定的、完整的、社会的个人过程。”^⑦

6. 《中国大百科全书·教育卷》：“从广义上说，凡是增进人们的知识和技能，影响人们的思想品德的活动，都是教育；狭义的教育，主要指学校教育，其涵义是教育者根据一定社会（或阶级）的需求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）所需要的人的活动；教育这个词，有时还作为思想品德教育的同义

① [捷] 夸美纽斯：《大教学论》，人民教育出版社，1984年版，第39页。

② [俄] 乌申斯基：《人是教育的对象》（第1卷），科学出版社，1959年版，第8页-12页。

③ [美] 杜威：《民主主义与教育》，人民教育出版社，1990年版，第12页。

④ 吕千飞、张曼真等译：《世界教育概览》，知识出版社，1980年版，第1页。

⑤ 黄济：《教育哲学通论》，山西教育出版社，2000年，第676页。

⑥ 孙喜亭：《教育问题的理论思考》，河南大学出版社，1997年版，第213页。

⑦ 项贤明：《泛教育论》，山西教育出版社，2000年版，第40页。

语使用。”^①

从以上许多“教育”的定义和方法来看，是仁者见仁，智者见智，其原因不仅有个人观点的差别，还有文化背景、哲学基础、人性基础、阶级立场等的差别。因此，想求得一个普遍赞同的“教育”定义是难以做到的。

（三）教育的三种界定方式

分析教育哲学的代表人物谢弗勒（Scheffler I.）在其《教育的语言》一书中，把教育的定义区分为三种：规定性定义、描述性定义、纲领性定义，这种区分有一定的道理。

规定性定义是“创制的”定义，就是作者所下的定义，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。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”^②。

描述性定义的实质，不是“我将用这个术语表示什么什么”这样的规定性主张，而是适当地对术语或者使用该术语的方法进行界说。在词典上，一般见到的大多是描述性定义的罗列。例如，有的学者把关于“教育”的各种界说加以概括，描述如下：

第一义，“形式化教育”与“非形式化教育”的总称；

第二义，以“教”为标志的“形式化教育”（“制度化教育”与“非制度化教育”的总称）；

第三义，以“学校”为标志的“制度化教育”（即“学校教育”）；

第四义，学校内部有别于“教”的“教育”（相当于“德育”）；

第五义，现代社会的“制度化教育”与“非制度化教育”的总称。^③

如果说上述概括重在描述“教育”一词所指的外在范围的话，另外一些概括则重在描述“教育”一词所表达的内在意义。例如，据考察，“教育”一词至少有四种基本的含义：

1. 作为一种机构的教育；
2. 作为活动的教育；
3. 作为内容的教育；
4. 作为结果的教育。^④

纲领性定义在于明确地或隐舍地表述事物应该怎样。比如我们把教育界定为“有目的地促进人的身心发展的活动”，就暗示着教育应该以促进学生的身心发展为定向，那些与学生身心发展相违背的做法是不允许的。纲领性定义是说教育应该怎样，与描述性定义所说的教育实际是怎样不同，与规定性定义所说的“我暂且对教育作这样的理解”也不同，它往往包含着“是”和“应当”两种成分，是描述性定义和规定性定义的混合。

看来，我们一直在孜孜以求的教育的真正定义，很可能是在寻求有关教育的一种正确的

^① 《中国大百科全书·教育卷》，中国大百科全书出版社，1985年版，第1页。

^② [美]索尔蒂斯：《教育的定义》。载瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集：教育与教育学》，人民教育出版社，1993年版，第32页。

^③ 陈桂生：《“教育学视界”辨析》，华东师范大学出版社，1997年版，第19页。

^④ 米亚拉雷著，郭东祥、沈剑平译：《“教育”一词的各种含义》。载瞿葆奎等主编：《教育学文集：教育与教育学》，人民教育出版社，1993年版，第66～70页。

纲领性表述,是将“教育是什么”和“教育应当是什么”结合起来的一种表述。这种表述包含有对教育所做出的价值判断,也规定着教育在其活动中寻求的目的。按照这种认识,我们可以对“教育”作这样的界定:

从广义上说,凡是以教与学为活动形式,有意识地促进人身心发展的活动,都是教育。从狭义上说,是教育者有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响,促使其身心得到发展的活动。它主要指学校教育,但不限于学校教育,目前的函授教育、刊授教育等也属于此类。^①

二、教育的本质

(一) 关于教育本质的不同观点

任何事物都有其内在的质的规定性,这种质的规定性,就是事物的本质。关于教育的本质的认识,历来有不同的观点,概括起来,可以分为以下几类:

1. 上层建筑说。

这种观点被称为传统派的本质观。该观点认为: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。因此,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,因此,教育是社会上层建筑。

2. 生产力说。

这种观点可称为现代派的本质观。该观点认为:教育与社会再生产之间,存在着本质的客观的联系,教育是劳动力再生产的手段,因此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,教育不过是生产过程分离出去的一个独立的要素。因此,可以把教育看作是社会生产力。

3. 多质说(或多因素、多属性说)。

这种观点可称为折衷派的本质观。该观点认为:教育是一种复杂的社会现象,教育的本质也是多质的、多层次的,它是社会性、生产性、阶级性、科学性和艺术性的统一,因此,不能把某一种属性看作是它的本质。

4. 本质规定说。

该观点可称为深化派的本质观。该观点认为任何事物都有多方面属性,不能以其属性的某一个方面来作为质的规定性,因此,主张从教育本质的质的规定性来揭示教育的本质,以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。

以上有关教育本质问题的不同观点之间的争论,有重大的理论意义和实践意义。各种观点看问题的角度不同,解决问题的方法不同,得出的结论也有差异,但都承认共同的一点:教育是和培养人相关的活动。培养人的过程也就是使人发生变化的过程,由不知到知,由低层次到高层次等。从教育活动的主体(教育者)来看,对个体施加影响使其发生变化的过程就是教育的过程。从教育活动的客体(受教育者)来看,个体受到影响而发生变化的过程就

^① 郑金洲:《教育通论》,华东师范大学出版社,2000年版,第9页。

是受教育的过程。在教育的活动过程中,教育的本质功能在于,教育能使个体发生变化。因此,教育是施加影响而使个体发生变化的社会活动。

(二) 教育的构成要素

教育作为一种社会现象,由诸多部分和要素组成。为了深入认识教育及其规律,必须分析教育的构成要素。构成教育活动的基本要素是:教育者、受教育者和教育中介。

1. 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,都可以称为教育者。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。社会中的长者,工厂中的师傅以及一切起到教育作用的人都是教育者。但自学校产生以后,教育者主要是指学校中的教师和其他教育工作者。教育是教育者有目的、有意识地向受教育者传授人类生产斗争经验和社会生活经验的活动,教育者是教育活动的主导者,目的性是教育活动的的一个重要特征。教育是一种培养人为目的的活动,它是教育者以其自身的活动来引起和促进受教育者的身心按照一定的方向去发展。离开了教育者及其有目的的活动,也就不存在教育活动。

2. 受教育者。

受教育者是指在各种教育活动中心从事学习的人,既包括学校中学习的儿童、少年和青年,也包括各种形式的成人教育中的学生。受教育者是教育的对象,是学校的主体,也是构成教育活动的基本要素,缺少这一要素,就无法构成教育活动。教育活动是使受教育者将一定的外在教育内容和活动方式内化为他们自己的智能、才能、思想、观点和品质的过程,如果没有受教育者的积极参与、发挥其主观能动性,教育活动是不会获得任何效果的。随着受教育者的知识和能力的增长,受教育者的主观能动性在教育活动中表现得更为明显,起的作用更大,他们可以在愈来愈大的程度上主动地自觉地吸取知识和进行品德修养。

3. 教育中介。

教育中介是教育者与受教育者进行教育活动时所依据的一切事物的总和,具体包括以下几个方面:

(1) 教育目的。指对教育活动预期要达到的目的。

(2) 教育内容。指依据教育目的或目标选择出来的知识、经验等,在学校教育中,教育内容主要体现在教科书上。

(3) 教育方法。指为达到目的,使受教育者掌握所传递的内容而采用的方法,如讲授法。

(4) 教育手段。指教育活动所运用的物质手段,如实验器材、电化教育器材、口耳相传等。

(5) 教育组织形式。指教育活动方式的形态,如学校教育、远距离教育等。

(6) 教育环境。主要指教育的物质环境,如场地、设备等。

在具体的教育活动中,上述这些因素之间总是矛盾运动着的,但这些矛盾所起的作用和所处的地位却是不一样的。一般说来,教育者是主导性的因素,他是教育活动的组织者和领导者,他掌握着教育的目的,采用着适当的教育中介,调控着受教育者和整个教育过程,从而促进受教育者的身心发展,使其达到预期的目的。在学习化社会中,教育过程中的第一要

素是受教育者，第二要素是教育中介，第三要素才是教育者。教育者的地位相对弱化了，教育中介代替了教育者而直接作用于受教育者，甚至出现了没有教育者的教育。例如远距离教育、网络教育等就是如此。

三、教育的形态

教育的形态，是指教育的组织形式。依据教育活动的组织程度和制度化水平等，可以将教育形态进行不同类型的区分。

(一) 依据教育的正规化程度所作的划分

正规教育与非正规教育的分类，是依据教育的正规化程序划分的，多见于西方一些国家。正规教育主要指学校教育，是学生在有组织的教育机构中所受到的教育，近年来也用制度化教育的术语指称。非正规教育是对有组织的教育机构以外从事的教育活动的统称。较之学校教育，非正规教育并不正规，但决不是无足轻重。非正规教育与正规教育的联系方式在人类历史上已经经历了好几次变化：人类社会最初的教育活动完全是非正规的。自奴隶社会出现学校后，就形成了两种教育活动并列的结构形式。此后，随着社会和学校教育本身的发展，尤其是自资本主义社会实施义务教育以来，由于学校教育对象的扩展和内部系统的丰富、完善，使它逐渐成为整个教育的核心，而非正规化教育成了它的补充与延续。“例如：农业教育和农民培训计划，在正规教育体制以外所进行的职业技能训练，具有教育性质和目的的青年俱乐部，以及有关卫生、营养、计划生育、合作团体等各种社区教学计划。”^①

(二) 依据实施教育的机构所作的划分

依据实施教育的机构，可以将教育的形态区分为五类：学校教育、家庭教育、职业组织教育、文化组织教育、社区教育。学校教育的含义不再赘述，其余形态的教育含义兹列于下：

家庭教育：指一个人从出生到未成年（未独立建立自己的家庭或未离开原来抚育自己的家庭）之前，所受到的家庭各方面的影响，是父母或家庭其他年长者利用家庭中物质和精神的条件对后辈或同代年轻者进行的教育。

职业组织教育：指的是各种各样的职业部门所从事的职业技能训练等，例如农民和手工业者的生产训练、工厂等职业部门的培训等。

文化组织教育：主要是由文化机构，如青少年宫、图书馆、展览馆等来承担的教育活动。

社区教育：是指以社区的学校为中心，借助学校和社区其他文化机构的物力、人力，根据社区的实际情况和群众的需要，为社区全体居民进行文化知识、科学技术和道德修养的广泛的教育活动。同时，强调社区教育为社区的文化、福利建设和社区发展服务。

^① [美] 孔布斯著，赵宝恒等译校：《世界教育危机——八十年代的观点》，人民教育出版社，1990年版，第24页。

第二节 教育的产生和发展

一、教育的起源

教育从何而来，它产生的直接因素是什么，这个问题的争论由来已久，教育学术史上已有不少学者思考并论述过。他们提出了各种假说，各有各的道理，现将有代表性的几种学说介绍如下：

（一）神话起源说

这是人类关于教育起源的最古老的观点，所有的宗教都持这种观点。这种观点认为，教育与其他万事万物一样，都是由人格化的神（上帝或天）所创造的，教育的目的就是体现神或天的意志，使人皈依于神或顺从于天。我国古代的一些学者也持这种观点，他们认为教育起源于“天”（神）。《尚书·泰誓》中说：“天佑下民，作之君，作之师。”这种观点是根本错误的，它反映了古代人们对自然和社会认识的肤浅，以及对上苍的崇尚和敬畏的心理。

（二）生物起源说

该学说的代表人物是法国的社会学家、哲学家勒图尔诺（Letourneau C. 1931—1902）和英国的教育学家沛西·能（Percy Nunn T. 1870—1944）。勒图尔诺在《教育之进化》一书中，根据对动物生活的观察，提出各种论据，试图证明人类的教育是从动物的教育继承和进化来的。他认为，教育在人类产生以前就产生了，如大蚂蚁教小蚂蚁筑巢觅食、老猫教小猫捉老鼠、大鸭子教小鸭子浮水等都属于教育现象。人只是继承了动物早已具有的一种本能，在社会发展中不断加以改进，使教育这种本能获得了一些新的特性而已。在本质上，人与动物的“教育”无异。他认为，人和动物一样，都是为了保存和繁衍自己的种族，自然而然地向下一代传授一定的“知识”、“技能”。

沛西·能在《教育原理》一书中说：“教育从它的起源来说，是一个生物学的过程，不仅一切人类社会有教育，不管这个社会如何原始，甚至在高等动物中也有低级形式的教育。我之所以把教育称之为生物学过程，意思就是说，教育是与种族需要相应的种族生活天生的，也无需科学予以指导，它是扎根于本能不可避免的行为。”又说：“生物的冲动是教育的主要动力。”^①

教育生物起源学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。他们的解释是以达尔文生物进化论为指导的。它标志着在教育起源问题上开始从神话解释转向科学解释。但其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教育行为之间的差别。

（三）心理起源说

美国教育史家孟禄（P. Monroe, 1869—1947）对生物起源说进行了批判，认为把教育降低为本能是不切实际的。他从心理学的角度出发，认为儿童对成人的模仿是教育的基础，

^① [英] 沛西·能著，王承绪等译：《教育原理》，人民教育出版社，1992年版，第38页。

同时他认为在原始社会中尚未有独立的教育活动，原始的教育，就是一种“无意识的模仿”。表面上来看，这种观点不同于生物起源说，但是仔细考虑，二者在本质上是一致的。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识的模仿”的话，那么这种“无意识的模仿”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。也就是说，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。

（四）劳动起源说

教育起源于劳动的学说，主要是前苏联一些教育史学家和教育学家的观点。代表人物是米丁斯基（Мертинский, Е. Н.）和康斯坦丁诺夫（Константинов, Н. А.）等人。米丁斯基在《世界教育史》一书中提出：只有从恩格斯的“劳动创造了人本身”这个原则出发，才能了解教育的起源。教育也是在劳动过程中产生出来的。恩格斯在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》一文中说“劳动过程是在人类制造工具的时候开始的”，这制造和使用工具（即使是最原始的工具）已需要成年人对儿童作某些指示。^①随后在康斯坦丁诺夫等人编写的《教育史》中也表述了相近的观点。^②

劳动起源说被视为马克思主义的唯物起源观。它自20世纪50年代由前苏联传到我国，很长一段时间里不容置疑。但从20世纪80年代初开始，有研究者对此说提出了质疑：^③第一，恩格斯讲“劳动创造了人本身”是有条件的，我们不能撇开这句话前面的“以致我们在某种意义上不得不说”这句话的限定，而从绝对意义上去理解恩格斯的论断。第二，“劳动创造了人本身”这一命题，从生物进化的普遍规律来看，也是缺乏事实根据的。因为这一命题是依据达尔文的获得性遗传学说推导出来的。然而迄今为止，在多细胞生物中还没有找到获得性遗传的证据。因此，“劳动创造了人”的依据是达尔文的假设，科学根据不足。现代生物学证明，生物进化的原因不是获得性遗传，而是遗传基因的突变，获得性是不能遗传的。第三，“劳动创造了人”的命题与马克思关于人和动物的根本区别在于劳动的观点是有矛盾的。根据马克思主义的原理，作为动物的猿是不能劳动的，有了人才有了人的劳动。那么，在人类出现以前是什么从事劳动创造了人呢？既然劳动创造了人的命题是缺乏根据的，那么，由此推导出来的教育起源于劳动的学说也就难以成立了。另一些持反对意见的人指出：劳动起源说是一种所谓的马克思主义教育起源说，它把马克思主义简单化、庸俗化了。它误解了马克思主义“劳动创造了人”的理论，而该理论并不是说人类起源于劳动，而是说在人类产生的过程中，劳动是一个极为重要的外部条件，以至我们不得不在某种意义上说，劳动创造了人。

纵观关于教育起源问题的争论，我们认为：第一，教育的起源问题是一个涉及生物学、人类学、考古学和哲学等众多学科的十分复杂的问题，在这些学科尚未得出令人信服的有关

^① [苏]米丁斯基著，叶文雄等译校：《世界教育史》（上册），五十年代出版社，1952年版，第2~3页。

^② [苏]康斯坦丁诺夫等著，李子卓等译：《教育史》，人民教育出版社，1958年版，第8~9页。

^③ 胡德海：《教育起源问题刍议》，载《华东师范大学学报》（教科版），1985年第2期。孔智华：《人类教育并非起源于劳动》，载《华东师范大学学报》（教科版），1984年第4期。

研究成果以前,对教育的起源问题有争论是正常的,现在要求定论还为时尚早。第二,目前国内对这一问题的研究存在着“破有余而立不足”的倾向,即对既定的学说往往能提出比较有力的驳论,而自己提出的立论又显得十分乏力。尽管人们对于教育产生于劳动的观点提出了质疑,但迄今还未找到一个能够取代它的令人信服的新观点。

二、教育的发展

教育的发展是要探讨教育的历史形态,理解教育的历史发展过程中若干带有规律性的联系,扩展教育理论和实际工作者的经验范围,从而为今天和未来的教育发展与改革提供知识的基础和智能的启迪。

作为一种历史现象,教育总是不断发展的。不同时期的教育,在教育目的、教育内容、形式和方法等方面都存在着重大区别。对于如何划分不同历史时期的教育,有多种标准。一种观点主张从生产力的角度看问题,认为人类社会可以分为两大阶段:使用手工工具为标志的古代社会和使用机器生产的标志的现代社会。相应地,也可以把教育划分为古代教育和现代教育。古代教育包括原始社会教育和古代阶级社会教育。现代教育包括资本主义教育和社会主义教育。^①第二种观点按照人类文化的进化的标准分为四个时代。(1)元教育时代。其特征是,人的需要和社会需要,教育的进行和生产的过程性紧密结合,人的发展和社会进步平行发展,无法分离。(2)异化教育时代。其特征是:第一,学校的产生;第二,学校成为特权的工具;第三,教育不再是解放人的手段,而成为少数人压迫多数人的工具。(3)复归教育时代。其特征是:教育本性的复归,即从阶级剥削的工具转变为人类发展的工具。(4)自由教育时代。其特征是:教育的本性将得到最理想的体现,人在教育中将得到解放,一种最完美的自我实现。^②第三种观点认为以教育自觉实施的程度作为划分标准,把教育分为三个阶段。(1)原始状态的教育阶段。(2)学校的诞生和发展阶段:传统人文学科教育时期;自然、科学教育时期;职业技术教育时期。(3)学习化社会阶段。^③第四种观点依据生产力发展水平及生产关系的性质把教育划分为五种类型,即原始社会的教育;古代社会教育:包括奴隶社会教育和封建社会教育;现代社会教育:包括资本主义社会教育和社会主义社会教育。本书赞同第四种观点。现将几个阶段的教育陈述如下:

(一)原始社会教育

原始社会是人类的第一个社会形态,经历了大约160余万年的漫长历史。当时的社会生产力水平十分低下,一直使用石器、木器、骨器工具,人们的劳动仅能维持最低限度的生活水平,没有剩余产品。生产资料公有,人们共同劳动,共享劳动成果,没有阶级、没有剥削。在这样的条件下,原始社会的教育是处于较低级阶段的教育,显得非常简单和原始,其主要特征是:

1. 教育与生产劳动和社会生活具有融合性。原始社会的教育还没有从生产劳动和社会

^① 成有信:《现代教育的特点及其本质》,《中国社会科学》,1984年第6期。

^② 冯增俊:《教育人类学》,江苏教育出版社,1991年版,第114~119页。

^③ 桑新民:《呼唤新世纪的教育哲学——人类自身生产探秘》,教育科学出版社,1993年版,第129~138页。

生活中分离出来，年长的人是在日常的生产劳动和社会生活中，把捕鱼、打猎、采集野果、种植等生产技术和经验传授给年轻人，并对年轻人进行勇敢、机智、团结、互助和社会风俗习惯的教育。我国古籍记载的教育传说，如“燧人之世，天下多水，故教民以渔。伏羲之世，天下多兽，故教民以猎”^①，“神农氏制耒耜，教民农作”^②等，反映了当时教育与生产的密切联系。

2. 教育具有同一性。原始社会是一个没有阶级没有剥削的社会，教育是全民性的，人人都享有平等的受教育权利，只是由于年龄和性别不同，在分工上有一些差别而已。

3. 教育具有原始性。没有专门的教育机构和教师，也没有文字和书籍，教育目的单一、内容贫乏、方法简单。年长一代结合实际生活，通过“传、帮、带”的方式来传授生产、生活经验，年轻一代又是在日常生活中以直观模仿的方式进行学习的。

到原始社会末期，随着生产的发展，社会的进步，教育活动也发生一定程度的改变。例如，强调把年轻一代培养成合格的氏族成员，除了必须学习生产劳动技能，还要学习氏族的风俗习惯和信仰。口头传授的方式越来越多，如通过谚语、歌谣、故事等方式进行教育。

(二) 古代社会教育

广义的古代社会教育也包括原始社会的教育，狭义的古代社会教育仅指奴隶社会和封建社会的教育。

1. 奴隶社会的教育。

进入奴隶社会，生产力有了进一步发展，生产工具由石器发展到青铜器，劳动产品有了剩余，出现了国家、阶级。奴隶社会是人类历史上第一个阶级社会。在奴隶社会中，奴隶主占有全部的生产资料和奴隶，他们不劳而获。奴隶则被剥夺了人身自由，被当作“会说话的工具”。同时，由于剩余产品的出现，促进了脑力劳动与体力劳动的分工，社会的一部分成员能够脱离劳动，专门从事社会管理、文化科学和教育活动。奴隶社会教育的特点为：

(1) 学校教育产生，并开始成为教育的主要形式。一般均认为，学校产生于奴隶社会，公元前3000年的美索不达米亚和埃及就出现了对儿童青少年制度化的训练机构。我国在夏、商时期就有了“庠”、“序”、“校”等施教机构，后来又有“学”、“瞽宗”、“辟雍”、“泮宫”等学校机构的设立。到西周时，形成了国学（分大学、小学）与乡学的教育系统。学校产生的主要原因有三：

第一，社会生产水平的提高，为社会提供相当数量的剩余产品，从而使一部分人可以脱离生产劳动而专门从事教与学的活动。剩余产品的产生也为学校的产生提供了必要的物质基础。另外，还提供了闲暇时间。“学校”在希腊文的原意是“有闲”，因为有闲暇时间，才能进行学校教育。

第二，国家机器的产生，需要专门的教育机构来培养官吏和知识分子。国家建立后，统治者迫切需要培养自己的继承人和强化对被统治者的思想统治。这一客观现实，也迫切需要专门的教育机构。

第三，文字的产生和文化的发展。文字不仅是人类思想交流的工具，它也记载了人类在

① 《尸子》卷下。

② 《周易·系辞》。

生产生活中积累的生产生活经验，从而使人类的间接经验得以能够传递。文字作为学习知识的工具，成为必须掌握的东西。文字的辨认、书写向学校教育提出了要求。另外，人类已积累大量的生产劳动经验和社会生活经验，并且已形成分门类的文化知识体系，非正规化教育难以完成传授文化的任务，因此，要求学校教育机构的出现。

自从出现学校，人类教育的形式就分化为两种：一种是学校教育，即专门化的教育形式；一种是非学校教育，是在社会活动中进行的教育形式。它们为不同阶级服务，处于不同的地位。

(2) 教育为奴隶主阶级利益服务，具有鲜明的阶级性。奴隶主在政治、经济上居于统治地位，他们占据了全部生产资料，也垄断了学校教育权，学校成了培养奴隶主贵族子弟的专门机构。对于奴隶来说，他们无权问津学校教育，只能在繁重的体力劳动和兵役训练中学习一些生产技能和作战知识。例如我国西周时期，“学在官府”，学校只是为奴隶主阶级服务，政府官吏和其豢养的学者垄断文化教育大权。古印度的法律明文规定，首陀罗阶层的人不能进入学校学习。在欧洲奴隶社会中，出现了斯巴达和雅典两种教育体系，奴隶主为了维护其统治，重视对自己的子女进行体操和军事训练，以加强镇压奴隶反抗的军事力量。其教育目的是为培养哲学家和军人，实质上是培养奴隶制度的统治者和维护者。

(3) 教育内容更加丰富，教育方法比较单一。由于社会生产和生活经验的不断积累，奴隶社会的教育内容更加丰富。我国奴隶社会的学校教育内容主要是“六艺”：礼、乐、射、御、书、数。礼和乐是礼法和音乐，射和御是射箭、驾车等作战技术，书和数是语言文字的读写和天文、历法等自然科学方面的知识。欧洲奴隶社会中，斯巴达主要进行的是军事训练，重视军事体育。奴隶主通过严酷的军事训练，使其子弟养成奴役奴隶的残忍性格。雅典一向被看成“文雅教育”的源地，不仅使其子弟进行军事和体操训练，而且要到文法学校、弦琴学校学习读、写、算知识，接受音乐、哲学方面的教育，而且更注重后者。

2. 封建社会的教育。

随着社会生产的进一步发展，铁制工具的广泛采用，奴隶制逐渐被封建制度所取代。在封建社会里，农业和手工业都有了很大发展，科学、文化和教育也得到进一步发展。但是，封建社会的经济仍是自给自足的自然经济，文化、科学和教育的发展相当缓慢。封建社会中，地主阶级占有大部分生产资料，掌握着国家的政权，控制着学校教育。广大的农民虽然有了一定的人身自由，但很少甚至完全没有生产资料，他们不得不依靠租地主的田地来维持生计，受到地主阶级的残酷压迫和剥削。封建社会的教育具有下列特点：

(1) 教育成为封建地主阶级的统治工具，为地主阶级培养统治人才。在我国封建社会中，学校教育被地主阶级所垄断，教育目的主要是把地主阶级的子弟培养成忠君为政的士大夫，“诵诗三百，授予以政”。隋唐以后，实行科举考试制度，把学校教育完全纳入到培养官吏的轨道上。与此同时，封建统治者对广大劳动人民实行愚民政策，剥夺了他们的受教育权利，宣扬“生死由命，富贵在天”的宿命思想，要求他们安分守己，服从封建统治。

(2) 教育具有鲜明的等级性。封建社会的等级制度森严，教育上也不例外。例如我国唐朝的官学分“二馆六学”，不同学校招收不同门第出身的生员，具有明显的等级性，其中东宫的崇文馆和门下省的弘文馆专收皇室及宰相大臣的子弟。国子学，招收文武三品以上官员的子孙；太学，招收文武五品以上官员的子孙；四门学，招收文武七品以上官员的子孙；律