

21世纪全国普通高等学校教材

教育学

《教育学》编委会 编著

Jiaoyu xue

辽宁大学出版社

教育学

《教育学》编委会

主 编 周 瑛 李晓萍
副主编 封喜桃 常秀芹 姚玉香
李艳艳 李 剑 冯 波
刘小双 杜芬娥

辽宁大学出版社

©《教育学》编委会 2008

图书在版编目(CIP)数据

教育学/《教育学》编委会编著. —沈阳: 辽宁大学出版社, 2008.2

ISBN 978 - 7 - 5610 - 5514 - 4

I. 教… II. 教… III. 教育学—高等学校—教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 019917 号

出 版 者: 辽宁大学出版社

(地址: 沈阳市皇姑区崇山中路 66 号 邮政编码: 110036)

印 刷 者: 沈阳市北陵印刷厂有限公司

发 行 者: 辽宁大学出版社

幅面尺寸: 170mm × 228mm

印 张: 22.75

字 数: 445 千字

印 数: 1000 册

出版时间: 2008 年 2 月第 1 版

印刷时间: 2008 年 2 月第 1 次印刷

责任编辑: 董晋骞

封面设计: 杨 莹

责任校对: 刘 青

书 号: ISBN 978 - 7 - 5610 - 5514 - 4

定 价: 32.80 元

联系电话: 024—86864613

邮购热线: 024—86830665

网 址: <http://press.lnu.edu.cn>

电子邮件: lnupress@vip.163.com

前 言

教育学是高等师范院校必修课程,本书是针对我国师范院校师资培养和培训而编写的。作为师范院校公共课程,《教育学》的版本较多,且每一版本均有优点和亮点。但编者作为教材的使用者——一线的教师深切地体会到,教材的建设要站在更高的起点上,以精品意识为导向,使教材能够适应教学,凸显教育学课程应有的价值。只有建构新的课程体系,提炼当代教育学包括基础教育改革最新研究成果,教育学的教学内容方能更好地在高等教育教学中发挥其应有的作用。基于上述理念,本教材的编写不仅突出思想性与科学性,而且充分显现实用性和创新性,着力改革教材体系和结构,整合、更新教材内容,打造一本适用于高等院校必修和选修课程的教育学教材,为教育学及其相关专业的学生服务。

编写的过程也是学习交流的过程,本书是集体智慧的结晶。《教育学》一书的编委都是高校教学一线的教师,关于提纲的撰写各位编委就集中研讨过多次。有些章节还援引了其他教育学专著中的典型案例资料,参阅了许多教育研究论文文献,利用了丰富的网络资源,在此对资源的提供者谨表谢忱。

本书撰写人如下:封喜桃(第一章、第七章)、周瑛(第二章)、杜芬娥(第三章)、姚玉香(第四章)、冯波(第五章)、常秀芹(第六章)、李晓萍(第八章)、刘小双(第九章)、李艳艳(第十章)、李剑(第十一章)。主编周瑛、李晓萍统编定稿,并对全书进行了校对和整理。

借此机会,特别感谢辽宁大学出版社的各位老师,没有他们的努力和协助,本书无法与读者见面。

由于本书编者水平所限,难免会挂一露万,不妥之处,衷心期待并欢迎专家和读者批评指正。

编 者

2008年1月16日

目 录

第一章 教育与教育学	(1)
第一节 对教育的认识	(2)
一、教育的概念	(2)
二、教育的质的规定性	(5)
三、教育的基本要素	(7)
四、教育形态	(9)
第二节 教育的产生与发展	(12)
一、关于教育的起源	(12)
二、教育的发展历程	(14)
第三节 教育学的产生与发展	(21)
一、教育学的萌芽阶段	(21)
二、教育学的独立形态阶段	(22)
三、教育学的多样化发展阶段	(24)
第四节 教育学的研究对象及其研究方法	(26)
一、教育学的研究对象	(26)
二、教育学的研究方法	(27)
三、教育学的学科特征	(29)
四、教育学的学科价值	(29)
第二章 教育与人的发展	(32)
第一节 人的发展及其规律	(32)
一、人的发展的概念	(32)
二、人的身心发展的动因	(35)
三、人的身心发展的主要特征及规律	(36)
四、儿童发展阶段理论的教育意义	(38)
五、人的发展的差异性与教育	(43)
第二节 影响人的身心发展的主要因素	(46)
一、遗传素质在个体发展中的作用	(46)

二、环境在个体发展中的作用	(47)
三、教育在个体发展中的作用	(48)
四、活动在个体发展中的作用	(49)
五、个体主观能动性在个体发展中的作用	(50)
第三节 教育在人的全面发展中的作用	(51)
一、人的全面发展的时代特征	(51)
二、教育在人的全面发展中的作用	(52)
三、教育在人的个性发展中的作用	(54)
第三章 教育与社会的发展	(57)
第一节 教育与社会发展的关系	(57)
一、教育与社会关系的主要理论	(57)
二、教育发展的社会制约性	(61)
三、教育的社会功能	(66)
第二节 教育优先发展	(72)
一、教育优先发展的理论基础	(72)
二、我国教育优先发展的实践策略	(73)
三、教育现代化	(77)
四、未来社会发展与教育	(82)
第四章 教育目的	(86)
第一节 教育目的的基本原理	(86)
一、教育目的的概念与功能	(86)
二、教育目的的历史演变	(91)
三、关于教育目的的主要理论	(92)
四、教育目的确立的依据	(96)
第二节 我国的教育目的	(99)
一、我国教育目的的理论基础	(99)
二、建国以来各个时期的教育目的	(101)
三、我国教育目的的精神实质	(104)
四、全面发展教育的构成与基础教育的培养目标	(106)
第三节 国外教育目的概览	(109)
一、联合国教科文组织提出的教育目的	(110)
二、世界主要发达国家的教育目的	(112)
第五章 现代学制	(117)
第一节 教育制度概述	(117)

一、教育制度的含义	(117)
二、教育制度的特征	(118)
三、教育制度的影响因素	(120)
四、教育制度的演变	(122)
第二节 现代学制概述	(124)
一、现代学制的概念	(124)
二、现代学校的产生、发展和现代学制的形成	(125)
三、现代学制的类型	(129)
第三节 现代学制的变革趋势	(137)
一、纵向的学校系统分析	(137)
二、横向的学校阶段分析	(138)
第四节 我国现代学制变革	(144)
一、我国现代学制的产生与发展	(144)
二、建国以来的学制改革	(147)
三、我国现代学制建立和发展的基本历史经验	(151)
四、我国现行的学制系统	(152)
第六章 教师与学生	(155)
第一节 教师职业	(155)
一、教师职业的产生与发展	(155)
二、教师角色与作用	(157)
三、教师职业特点	(160)
四、教师的权利与义务	(162)
第二节 教师专业发展	(164)
一、教师职业是一种专业性职业	(164)
二、教师专业发展的内涵与特点	(166)
三、教师专业发展历程	(169)
四、促进教师专业发展的方式	(172)
第三节 学生	(175)
一、学生的本质属性	(175)
二、学生的权利	(176)
三、学生的义务	(179)
第四节 师生关系	(179)
一、师生关系概述	(179)
二、师生关系的历史和现状	(180)

三、新时期理想师生关系的特征	(181)
四、良好师生关系的构建	(184)
第七章 课程与现代课程改革	(186)
第一节 课程与课程理论	(187)
一、课程的概念	(187)
二、课程理论主要流派的观点	(191)
三、课程的类型	(194)
第二节 课程的设计、实施与评价	(198)
一、课程的设计	(198)
二、课程的实施	(205)
第三节 现代基础教育课程改革	(206)
一、影响基础教育课程改革的主要因素	(206)
二、20 世纪 80 年代以来国外的基础教育课程改革	(208)
三、当前我国的基础教育课程改革	(211)
第八章 教学	(219)
第一节 教学与教学过程	(219)
一、教学的词源分析	(219)
二、教学涵义的规定性	(220)
三、教学的意义	(222)
四、教学过程的本质及规律	(223)
第二节 教学原则与教学方法	(226)
一、教学原则	(226)
二、教学方法	(231)
第三节 教学模式与教学组织	(236)
一、教学模式	(236)
二、教学组织	(242)
三、教学实施的基本程序	(246)
第四节 教学艺术与教学风格	(251)
一、教学艺术	(251)
二、教学风格	(254)
第九章 班级管理 with 德育	(259)
第一节 班级组织与管理	(259)
一、班级组织的发育	(259)
二、班级组织的结构与特点	(262)

三、班级组织的功能	(265)
四、班级组织建设	(267)
五、班级管理	(269)
第二节 班主任工作	(272)
一、我国班主任制的演变	(272)
二、现代班主任的角色作用	(273)
三、现代班主任的工作内容和方法	(275)
第三节 现代德育观	(278)
一、德育的概念	(278)
二、德育的功能	(279)
三、德育的过程	(280)
四、德育的原则	(282)
五、德育的内容	(284)
六、德育的方法	(286)
第四节 新时期德育工作	(287)
一、当代学校德育的新形势	(287)
二、新时期德育工作的实施	(287)
第十章 教育评价	(291)
第一节 教育评价概述	(291)
一、教育评价的涵义	(291)
二、教育评价的功能	(292)
三、教育评价的发展	(295)
四、当前考试评价的问题与反思	(297)
第二节 教育评价的类型与方法	(300)
一、教育评价的基本类型	(301)
二、教育评价的主要方法	(305)
第三节 促进发展的学生评价	(311)
一、新课程背景下学生评价的理论基础	(311)
二、学生学业评价	(313)
三、学生品德评价	(320)
第十一章 教育改革与教育发展	(324)
第一节 20 世纪教育改革与发展历程回顾	(324)
一、现代教育的萌芽(19 世纪末至 20 世纪 30 年代)	(325)
二、二战后的教育重建和发展(20 世纪 50 年代至 70 年代)	(328)

三、面向新世界的教育改革(20 世纪 80 年代至今)	(330)
第二节 当今世界教育发展水平的比较	(335)
一、学前教育	(336)
二、初等教育	(338)
三、中等教育	(341)
四、高等教育	(344)
第三节 20 世纪 90 年代世界教育改革和发展的趋势	(347)
一、全民教育	(347)
二、教育终身化	(348)
三、教育民主化	(349)
四、教育信息化	(349)
五、教育国际化	(350)
六、教育个性化	(351)

第一章 教育与教育学

内容提要

教育作为一种复杂的社会实践活动,人们对它的认识也是千变万化的。本章从人们对教育概念的不同认识着手进行研究,将教育界定为在一定社会背景下发生的促使个体社会化和社会个性化相统一的社会活动。并在此基础上,集中讨论了教育的质的规定性、教育的基本要素和教育的形态等基本问题;具体分析了教育的产生与发展,对原始社会、古代社会和现代社会的教育发展状况进行了概括;讨论了教育学的形成与发展,将其划分为萌芽阶段、独立形态阶段和多样化发展阶段,概括了各个阶段的教育学发展状况;还重点介绍了教育学学科的研究对象、研究方法、学科特征和学科价值等内容。

教育,作为人类社会的一种活动,对于任何人来讲,都具有一定的客体意义,甚至内化为一个人的一部分而存在。作为社会成员几乎所有的人都受到过不同的教育。特别是对于现代社会的成员而言,教育已成为其生存和发展的重要基础和条件,并且越来越具有终身性的特点。

那么,教育到底是什么?教育应该怎么样?教育实际上怎么样?教育能够怎么样?对于这些问题,很多非教育专业的人从来没有思考过,正在从事教育工作的人甚至教育理论工作者也是仁者见仁,智者见智。这一现象,对于非教育工作者来说,一般不会有太大的影响,但对于即将成为教师的人或其他教育工作者来说,则是一个必然也是必须要思考的问题,因为这会直接影响到他们对以后或现在工作的认识。

第一节 对教育的认识

一、教育的概念

(一) 教育概念的广泛使用

在日常生活中,人们经常使用“教育”一词。例如,“你是怎么教育你的孩子的?”,“在这次活动中我受到了很大的教育”,“教育的关键在农村,农村教育的关键在农村教师”,等等。在这些对“教育”一词的使用中,有的是名词,有的是动词,有的是一种使人的观念发生变化的影响,有的是一种国家制度或体系,有的是一种活动的过程。当然,这些用法都很普遍。

人们虽然广泛使用“教育”一词,也形成了自己的日常理解,但就像在日常生活中其他常用词语一样,我们可以运用自如,但是却未必对此有一个比较明晰和深入的思考,更不用说形成系统的认识了。对于我们的日常生活而言,我们会用“教育”,对教育有一个日常理解就够了,但对于未来的教育工作者来讲,仅有教育的一个感性概念是远远不够的。

(二) 教育概念的历史追述

在现代,人们总是把“教”和“育”连在一起使用。事实上,在先秦古籍中,“教”与“育”连用的情形极少,通常只用一个字来表示我们现在的教育活动。“教”字最早见于甲骨文。《说文解字》对“教”的解释是“教,上所施,下所效也”;《荀子·修身》称“以善先人者谓之教”;《学记》称“教也者,长善而救其失者也”。在古代甲骨文中“育”字上边好像倒立的人,意为不顺不肖之子;《说文解字》中把“育”解释为“育,养子使作善也”。

“教育”合用最早见于《孟子章句·尽心上》,“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,俯不愧于人,二乐也;得天下英才而教育之,三乐也”^①。认为得到天下优秀人才而对他进行教育,是君子的三种乐趣之一。

在西方,“教育”一词的起源和解释并不复杂。英语、德语、法语中“教育”这一词语都来源于拉丁语“educare”。拉丁语“e”为“出”,“ducare”为“引”,意即教育就是引导儿童,使其固有能力和能力得到发展。

^① 孟子章句·尽心上. 中华书局,1984.309

随着对教育认识的加深和教育理论的发展,18世纪中叶的自然主义教育家卢梭(J. F. Rousseau)认为:“教育应当依照儿童自然发展的程序,培养儿童所固有的观察、思维和感受的能力。”^①瑞士民主主义教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)说:“教育的目的在于代表人的一切天赋力量和能力。”^②德国近代教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)认为:“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括。”^③19世纪中叶,英国的实证主义哲学家和教育家斯宾塞(H. Spencer)说:“教育是为我们的完美生活作准备。”^④20世纪美国实用主义教育家杜威(J. Dewey)却认为教育不是为未来的生活作准备,“教育是生活的过程,而不是将来生活的预备”,“教育是经验的改造或改组”,“教育既然是一种社会过程,学校便是社会生活的一种形式”^⑤。

前苏联著名教育家巴班斯基认为:“教育是老一代向新一代传递社会历史经验的过程,其目的在于培养他们参加生活和从事为保证社会进一步发展所必需的劳动。”^⑥

《美利坚百科全书》“教育”条中写到:“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。”^⑦

《中国大百科全书·教育卷》从两个方面对教育进行了界定:“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,其含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。”^⑧

近些年,有人开始采用形式逻辑学界定概念的方式对教育进行界定,即采用科学定义的方式。科学定义的公式为:(被下定义的)概念=种差+邻近的属。例如,扈中平等主编的《现代教育学》谈到:“教育就是有意识的,以影响人的身心发展为直接和首要目标的社会活动。这是对‘教育’的一般性定义或对广义教育的定义。”“狭义的教育,亦即学校教育,就是由专门的教育机构所承担的,由专门的教职人员所实施的有目的、有计划、有组织的,以影响学生的身心发展为直接和首要目标的教育活动。”^⑨

① 曹孚. 外国教育史. 人民教育出版社, 1979. 124

② 曹孚. 外国教育史. 人民教育出版社, 1979. 129

③ 赫尔巴特. 普通教育学. 尚仲衣译. 商务印书馆, 1939. 185

④ 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选. 人民教育出版社, 1979. 419

⑤ 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选. 人民教育出版社, 1979. 419

⑥ 巴班斯基. 教育学. 人民教育出版社, 1986. 7

⑦ 品千飞. 世界教育博览. 知识出版社, 1980. 1

⑧ 中国大百科全书·教育卷. 中国大百科全书出版社, 1985. 1

⑨ 扈中平, 李方, 张俊洪. 现代教育学. 高等教育出版社, 2000. 10

阅读考程 1-1

教育定义的方式

美国分析教育哲学家谢弗勒(I. Scheffler)《教育的语言》(the Language of Education, 1960)一书探讨了三种定义的方式,即“规定性定义”(the Stipulative Definition)、“描述性定义”(the Descriptive Definition)和“纲领性定义”(the Programmatic Definition)。所谓规定性定义,即作者自己所创制的定义,其内涵在作者的某种话语情境中始终是同一的。也就是说,不管其他人是如何定义某个词的,我就是这么定义的,并且我将始终在我定义的意义上来使用这个词。所谓描述性定义,是指对被定义对象的适当描述或对如何使用定义对象的适当说明。所谓纲领性定义,是一种有关定义对象应该是什么的界定。谢弗勒有关定义方式的区分为我们研究纷繁多样的教育定义提供了一个逻辑的视角。但事实上,任何一个“教育”的定义往往同时具备“规定性”“描述性”和“纲领性”,凸显了“教育”定义的复杂性、多样性和歧义性。

资料来源:瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学. 人民教育出版社,1993. 31~37

(三)教育概念的界定

从上面的教育概念可以看出,人们是从不同的角度对教育进行界定的,主要有两个角度:一是从社会的角度进行界定,一是从个体的角度对教育进行界定。

从社会的角度进行界定,可以把“教育”定义为不同的层次:最宽泛的就是广义的教育,即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,其含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。第三个层次就是德育,例如,赫尔巴特的“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括”。这种定义方式强调社会的外在要求,体现了教育的功利价值。

从个体的角度进行界定,往往把教育看成是个体发展的过程。例如,《美利坚百科全书》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。”这种定义方式强调的是个体的内在发展,而不是社会的一般要求。

这两种界定方式从不同的侧面揭示了教育的属性,但是,每种界定方式又都存在着缺陷。仅从社会的角度界定“教育”,往往会把“教育”看成是外在的强制活动,而忽视个体的内在价值需要;而仅从个体的角度界定“教育”,又会忽视社会因素的影响和教师的作用。因此,对“教育”的界定应从社会要求和个体发展两个方面去思考。

综合以上分析,我们可以将“教育”界定为:在一定社会背景下发生的促使个体社会化和社会个性化相统一的社会活动。在这种界定里,首先,强调了“教育”(被下定义的)是“社会活动”。作为一种社会活动,“教育”必然有其明确的目的,“目的性”是

其一大特点。没有目的或无意识地进行的就不能称其为教育活动。其次,这种界定将个体发展需要和社会要求有机结合起来。个体社会化是指根据一定的社会要求,把个体培养成符合社会发展需要的具备一定知识、技能和观念的社会人。社会个性化是指社会的各种要求内化在社会个体身上,体现出不同的个性风格。个体社会化和个性化是一个活动的两个方面,是同时进行的,这在任何一个时代都是不可否认的。再次,这种界定强调了“促使”作用,即这种活动是个体社会化和社会个性化统一过程中的“加速器”。最后,这种界定强调了“教育”是在“一定社会背景下”发生的,不同的国家、不同的时代有不同的“教育”,即教育是具体的。这可以看成是广义的教育。当然教育有很多形态,发生在不同时代、不同社会结构中的、不同层次的教育可以有不同的狭义的教育,例如,近代教育、家庭教育、学校教育、高等教育,等等。

二、教育的质的规定性

根据历史唯物主义的观点,我们可以知道:人与动物的根本区别在于人会制造工具,会使用工具,从事生产劳动。人们在制造工具、使用工具,进行生产劳动的过程中,不仅获得了生产的经验,也产生了一定的生产关系。人们在一定的社会关系中,形成了一定的生活习惯和纪律,积累了社会生活的经验。年老一代为了维持和延续人们的社会生活,便把积累起来的生产和生活经验传授给新生一代,这样,一个生物个体就逐步转化为一个生活个体,教育就产生了。所以,教育最初就是一种培养人的社会活动,就是为了传递生产经验和生活经验,促进个体成长的手段。

教育是人类社会所特有的。在历史上,曾有人提出教育的生物起源说,当动物发育到一定时期,在一定的环境条件下,便可以达到一定的活动水平。虽然动物的活动与人类的某些活动很相似,但这只是一种程序化了的动作反射系列,只是一种本能。恩格斯曾经谈到:“动物仅仅利用外面的自然界,单纯地以自己的存在来使自然改变;而人则以他所引起的改变来迫使自然界服务于他自己的目的,来支配自然界。”^①马克思也曾生动地说:“蜘蛛的工作与织工的工作相类似;在蜂房的建筑上,蜜蜂的本事,曾使许多以建筑师为业的人惭愧。即使最劣的建筑师都比最巧妙的蜜蜂更优越的,是建筑师在以蜂蜡建筑蜂房以前,已经在他脑中把它构成了。”^②这说明,只有人类才能根据对客观世界的认识,自己地支配自然界,并将生产和生活经验有意识地传递给新生一代,这种有意识地支配自然界的活动是人类特有的。

根据矛盾论的观点,毛泽东曾经说过:“任何运动形式,其内部包含着本身特殊

① 马克思恩格斯论教育. 人民教育出版社, 1958. 284

② 马克思恩格斯论教育. 人民教育出版社, 1958. 284

的矛盾。这种特殊的矛盾,就构成一事物区别于他事物的特殊的本质。”^①教育这一社会运动形式,其内部包含的特殊矛盾,就是受教育者个体的发展和社会发展的要求之间的矛盾。而这一矛盾必然通过这种运动形式得以在一定程度上解决,以期达到矛盾的暂时平衡。总之,教育就是代表社会要求的教育者把人类积累的生产经验和生活经验有意识地转换为受教育者个体的素质,使他们成为社会所要求的人;同时,受教育者个体也通过这一过程成长为一个能够在社会中共存的社会实体。这是个体生存和社会发展的基本手段。

从原始教育到当代教育,从家庭教育到学校教育,从个别教育到班级授课,教育活动的形式、内容、方法、形态等千变万化。如果我们能够透过这些变化的表现看到那些普遍的、稳定的东西,我们就可以找到教育的质的规定性。人类从古至今纷繁多变的教育形态中普遍的、稳定的特征是什么呢?就是人类有意识地培养人。因此,教育的质的规定性就是培养人。而这种培养人的过程正是体现了个体社会化和社会个性化的有机结合。

阅读考程 1-2

教育的本质特性

本质特性即是反映事物发展规律的、稳定的、普遍的特性。教育的本质特性,即是贯穿于一切教育之中,从古至今乃至未来,只要教育活动存在就永久起作用的特性,不管是社会发展、时代变迁还是教育自身的逐渐完善,都无法使其有所改变的特性。……阐明这一点是确定教育是人的社会活动而不是动物的生存活动的关键。

(一)教育是人类社会特有的一种社会现象

尽管在动物界,尤其是高等动物界的代与代之间也存在着类似于人类的“教育”和“教”与“学”现象,但这两种表面类似的现象在本质上是不同的。

1. 所谓动物的“教育”和“教学”完全是一种基于生存本能的自发行为,而不是后天的习得行为。……

2. 动物没有语言,不具备将个体经验积累起来向同类传递的能力。……

3. 所谓动物教育的结果无非是小动物适应环境,维持生命,并独立生存,而人类教育的结果远远不止于此。人类教育不但使受教育者获得了适应环境的经验,而且培养了人进一步改造环境、参与社会生活、创造财富、推动社会发展的能力,培养了人创造新教育的能力,这也是人类迅速发展的重要原因。……

(二)教育是人类特有的一种有意识的活动……

(三)教育是人类社会特有的传递经验的形式……

(四)教育是有意识的以影响人的身心发展为目标的社会活动……

资料来源:柳海民.现代教育原理.中央广播电视大学出版社,2002.27~29

① 毛泽东选集第2卷.人民出版社,1952.755

三、教育的基本要素

要素是构成活动的必不可少的基本成分,作为在一定社会背景下发生的促使个体社会化和社会个性化相统一的社会活动,教育有其自己运行的内部结构,形成一个相对独立的社会子系统。教育是一种复杂的社会现象,加之人们在分析教育活动时又从不同的视角进行,对教育活动构成的基本要素概括也不完全一样。例如,从社会要求角度,我们可以将教育的要素概括为教育者、受教育者和教育影响;从个体发展的角度,我们可以将教育的要素概括为指导者、学习者和教育影响等,有人将教育影响称为教育措施,有人把教育的要素分为教育者、受教育者、教育内容和教育手段等。由于教育内容、教育手段都是沟通教育者与受教育者或指导者与学习者的中介,所以,将二者合称为教育影响是可以的。至于我们是选择教育者还是指导者(他们都是教育活动的施加影响者),是选择受教育者还是学习者(他们都是教育活动的载体,但学习者更能体现个体发展的需要),都不影响我们对教育要素的指认,所以这并不是我们寻找教育基本要素的关键。下面,我们从社会要求与个体发展相结合的角度,深入分析教育的三个基本要素:教育者、学习者和教育影响。

(一)教育者

“教育者”就是施加教育影响的人。由于对“教育”的理解不同,人们对教育者的理解也不一样。按照以前人们对教育的界定,教育者可以是所有能够增进人们知识和技能,影响人们思想品德的人,也就是所有人;教育者也可以是学校教育的实施人,即教师;也可以是一切有助于提高人们思想觉悟的人;教育者甚至可以由人操作的计算机。但这些都只从某一个侧面说明了教育者的作用,没能从根本上将个体社会化和社会个性化有机结合起来。

根据前面对教育的界定——“教育是在一定社会背景下发生的促使个体社会化和社会个性化相统一的社会活动”,我们可以看出,教育者应是能够在一定社会背景下促使个体社会化和社会个性化相统一的进行活动的人。因此,一个教育者必须是在一定社会背景下承担促使个体社会化和社会个性化责任的人,必须是站在社会要求的角度,能够尝试促进个体发展、满足个体需要的人。这就要求教育者必须有明确的活动目的,能够理解其在教育活动中所担负的历史使命。没有明确目的,但在客观上对教育对象施加了一定影响的人不能算是教育者。这样,教育者可以是学校的教师,可以是家庭教师、家长,也可以是进行社会宣传的人。当然,在当今社会中,学校教师是教育者的主要组成部分和代表。

教育者在教育活动中的作用主要体现为以下几个方面:

1. 教育者是社会知识的传递者

教育者能够有目的地进行施加影响的活动,必须具备理解自己所承担的促使个