

◆ 主 编 郑志辉

简明教育学教程

简明教育学教程

◆ 主 编 郑志辉

副主编 吴云鹏 赵新云



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

简明教育学教程/郑志辉主编. —上海:华东师范大学出版社, 2016

ISBN 978-7-5675-6017-8

I. ①简… II. ①郑… III. ①教育学—高等学校—教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 324272 号

简明教育学教程

主 编 郑志辉
项目编辑 皮瑞光
特约审读 邓华琼
责任校对 周跃新
装帧设计 俞 越

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市大宏印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 12.75
字 数 327 千字
版 次 2017 年 1 月第 1 版
印 次 2017 年 1 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-6017-8/G·10028
定 价 27.80 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

前言

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。教师的素质决定了国家的兴衰和民族的未来。加强教师队伍建设成为我国教育体制改革重点之一。教师队伍建设是一个系统工程,建立新型教师资格准入制度就是其中一个方面。为此,2011年9月,教育部下发了《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),决定在湖北、浙江开展试点工作;2011年10月,颁布了《中小学教师和幼儿园教师资格考试大纲(试行)》,确定教师资格考试幼儿园学段的笔试科目为综合素质以及保教知识与能力两科,小学为综合素质以及教育教学知识与能力两科,初中、高中为综合素质、教育知识与能力、学科知识与教学能力三科;2012年4月,教育部办公厅印发《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》,决定在浙江、湖北两省的基础上,新增河北、上海、广西、海南四个省份;2013年8月印发《关于扩大中小学教师资格考试与定期注册制度改革试点的通知》和《关于印发〈中小学教师资格考试暂行办法〉〈中小学教师资格定期注册暂行办法〉的通知》,决定从2013年下半年起,向全国推广中小学教师资格考试;2014参加改革试点的省份达到13个,2015年改革试点地区扩大到20个省(自治区、直辖市)。湖南省的教师资格考试于2015年启动。2015年8月,湖南省教育厅颁布了《湖南省中小学教师资格考试改革工作实施方案》、《湖南省〈中小学教师资格考试暂行办法〉实施细则》等系列配套改革实施措施。根据《湖南省中小学教师资格考试改革工作实施方案》的文件规定,湖南省所有非师范教育类专业毕业人员及2016年1月1日以后入学的师范教育类专业学生,申请中小学教师资格都需参加中小学教师资格考试。

为了更好地迎接教师资格考试,我们决定编写一本实用而又简洁的教育学教材。我们的教材编写基本指导思想是:实用、专业、简洁。适应教师资格认证考试的需要,这是本教材编写的一个主要动机,为此,在本教材编写过程中,编者们分工合作,认真研读考纲,确定每一章节知识要点,多次召开会议研讨书稿提纲,确保考点内容的基本覆盖。与此同时,我们也清晰地认识到,现行的教师资格考试也还存在一定的局限性,如知识的系统性、前瞻性不够,因此,我们决定,本教材编写既要依托考纲又要超越考纲,我们从教育学本身的知识逻辑体系出发,力图给学生一个完整的知识体系框架;其次,通过知识拓展等材料,给学生一种宽阔的教育学视野;再次,通过课后的练习,培养学生的探究意识和理论联系实际能力。另外,为了让学生清晰把握每一章节的内容,我们在编写体例上做了调整,我们在每一章之前设置了内容提要、学习目标。相信读者们在学习完本教材后,不仅能对教育学体系有一个清晰的了解,而且能够更好地应对教师资格考试中教育学相关内容。

参与本教材的编写人员有:梁文明(第一章、第四章),吴云鹏(第二章、第三章),赵新云(第五章、第九章),王江南(第六章),郑志辉(第七章),唐卫平(第八章),肖炬元(第十章)。全书统稿工作由郑志辉完成。

本教材在编写过程中,参考、借鉴了许多相关教材、著作,我们在书中尽可能注明,同时也对这些专家、学者表示诚挚的感谢!未及注明的,也敬请见谅!

由于时间仓促、水平有限,加之要兼顾教育学体系和考纲要求,因此,本教材肯定存在疏漏和不足之处,恳请使用者、阅读者及各位专家、同仁提出宝贵意见,我们一定会在大家的意见基础上不断总结、不断完善,尽快出版本教材的修订本。

郑志辉
2016 年 10 月

目录

第一章 教育的产生与发展	1
第一节 教育的概念及构成要素	1
一、教育的概念	1
二、教育的构成要素及其关系	4
第二节 教育的起源与发展	5
一、教育的起源	5
二、教育的发展形态	7
第三节 教育学及其发展历程	10
一、教育学的概念及其研究对象	10
二、教育学的发展历程	10
第二章 教育与社会发展	17
第一节 教育的社会制约性	17
一、生产力对教育的制约	17
二、政治经济制度对教育的决定作用	20
三、文化对教育发展的制约	21
第二节 教育的社会功能	23
一、教育的经济功能	23
二、教育的政治功能	25
三、教育的文化功能	27
第三节 教育的相对独立性	28
一、教育自身的历史继承性	28
二、教育与社会发展的不平衡性	29
三、教育与其他社会意识形态的平行性	30
四、教育在一定的条件下对经济发展起决定作用	30
第三章 教育与个体的发展	32
第一节 个体的发展概述	32
一、个体发展的概念	32
二、个体身心发展的规律与教育	33
第二节 影响个体发展的主要因素及其作用	36
一、个体发展的动因	36
二、影响个体发展的主要因素及其作用	37
第三节 教育在个体的个性发展中的作用	41
一、个性与个性化	42
二、教育在人的个性发展中的作用	43
三、教育如何促进个体的个性发展	44

第四章 教育制度	47
第一节 教育制度概述	47
一、教育制度与学校教育制度	47
二、教育制度的影响因素	48
第二节 现代学校教育制度	49
一、现代学校教育制度的形成	49
二、现代学校教育制度的类型	50
三、发达国家学制改革发展的主要趋势	51
第三节 我国现代学制的沿革	53
一、旧中国的学制	53
二、新中国的学制改革与发展	54
三、我国的义务教育	57
四、我国当前学制改革	58
第五章 教育目的	61
第一节 教育目的概述	61
一、教育目的概念	61
二、教育目的的层次结构	64
三、教育目的的价值取向	65
四、制定教育目的的基本依据	66
第二节 我国的教育目的	68
一、新中国成立以来我国的教育目的的表述的历史回顾	68
二、我国教育目的的精神实质	69
三、我国教育目的的理论基础——马克思主义关于人的全面发展学说	70
四、全面推进素质教育	72
五、始终坚持全面发展教育	75
第六章 教师与学生	78
第一节 教师	78
一、教师职业的认识	78
二、教师的职业素养	85
三、教师的专业发展	88
第二节 学生	93
一、学生的本质属性	93
二、学生的社会地位	94
三、学生的权利与义务	95
第三节 师生关系	96

一、师生关系的概念及作用	96
二、师生关系的类型	98
三、良好师生关系的基本要求	98
四、良好师生关系的建立	99
第七章 课程	103
第一节 课程概述	103
一、课程的涵义	103
二、课程的类型及其特征	105
三、课程流派	107
第二节 课程目标与课程内容	109
一、课程目标	109
二、课程内容	110
第三节 课程开发与课程评价	113
一、课程开发	113
二、课程评价	116
第四节 我国当前基础教育课程改革	118
一、我国当前基础教育课程改革的背景	118
二、我国当前基础教育课程改革的理念	119
三、我国当前基础教育课程改革的目標	119
第八章 教学	121
第一节 教学概述	121
一、教学的概念	121
二、教学的意义	122
三、教学的任务	122
第二节 教学过程	124
一、教学过程概述	124
二、当代国外教学过程理论的几个主要流派	125
三、我国当前对教学过程本质的认识	127
四、教学过程的基本规律	128
五、教学过程的基本阶段	130
第三节 教学原则	131
一、教学原则的涵义	131
二、中学常用的教学原则	132
第四节 教学方法	135
一、教学方法的观念	135
二、中学常用的教学方法	135

第五节 教学组织形式	143
一、教学组织形式的概念	143
二、教学工作的基本组织形式——班级授课制	145
第六节 教学工作的基本环节	146
一、备课	146
二、上课	147
三、作业的布置与批改	148
四、课外辅导	149
五、学业评价	149
第九章 德育	151
第一节 德育与品德	151
一、德育的概念	151
二、道德、品德、德育与教育	151
三、德育的意义	153
四、德育目标	154
五、德育内容	154
六、道德发展理论	155
第二节 德育过程	157
一、德育过程的本质	157
二、德育过程的基本规律	158
第三节 德育原则和方法	161
一、德育原则	161
二、德育方法	165
第十章 班级管理	171
第一节 班级与班集体建设	171
一、班级的概述	171
二、班集体	171
第二节 班主任	175
一、班主任的概念	175
二、班主任的角色与素养	175
三、班主任工作的内容与方法	178
四、学校与家庭和 社会的协调	180
第三节 课堂管理	181
一、课堂管理概述	181
二、良好课堂气氛的营造	182
三、课堂纪律	186

四、课堂问题行为·····	188
第四节 课外活动的组织与管理·····	189
一、课外活动概述·····	189
二、课外活动的内容和形式·····	191
三、课外活动的设计与组织实施·····	192
四、课外活动组织管理的要求·····	192

第一章 教育的产生与发展

【内容摘要】

本章作为教育学最基本的理论和面临的首要问题,主要回答教育是什么,教育有哪几种基本形态,教育由哪些要素构成,教育是如何产生和发展的;同时,阐明教育学作为一门学科的性质是什么,它主要研究什么,它是如何演进的。

【学习目标】

本章要求了解教育与教育学联系与区别,了解教育学学科发展的轨迹,理解教育的质的规定性与教育学学科性质,掌握教育的基本形态以及教育的构成要素之间的辩证关系,能够应用教育的性质和特点解答教育实践中遇到的各种教育现象和教育问题。

自有人类便有教育,教育是人类历史发展的产物,是人类特有的社会现象。教育的产生和发展与人类社会共始终。教育不仅对人类的文明进步具有深远意义,对一个国家和民族的经济社会发展具有基础性、先导性和战略性意义,而且对个体的成长发展具有深刻的现实意义。要深刻理解这一点,就必须系统、全面、深刻地学习、了解和掌握教育和教育学的基本知识。对于想从事教育事业的人而言,尤其需要高度认真学习这方面的理论知识。

第一节 教育的概念及构成要素

一、教育的概念

教育是什么?这是教育学必须首先回答的基本问题。因此,了解教育的概念就成了叩开教育的本质和教育学学科性质大门的第一把钥匙。

(一) 教育的涵义

在现实生活中,每个人似乎都能从自己的角度对教育是什么作出回答。历史上,众多的教育家、思想家、政治家、战略家、学者都回答过这个问题。例如,我国古代最早论述教育问题的《学记》这样给教育下定义:“教也者,长善而救其失者也”。而儒家人性修养散文《中庸》则认为“修道之谓教”。荀子则认为“以善先者谓之教”。东汉著名经学家、文字学家许慎在《说文解字》中指出:“教,上所施,下所效也;育,养子使作善也”。19世纪瑞士著名的民主主义教育家裴斯泰洛齐认为教育是对人的一切天赋能力或能量的和谐发展的一种促进,同一时期的英国哲学家、社会学家斯宾塞则认为教育是为美好生活作准备。20世纪初美国进步主义教育家杜威则认为教育即生活,教育即生长,教育是对“人的经验的改造”。这些观点说明,人们是基于不同的哲学立场对教育的涵义作出回答的,它们都在一定程度上或者从某个侧面反映了教育的本质属性。那么,究竟怎样理解教育的涵义?有没有比较公认的定义?答案是肯定的。

随着人类社会的进步发展,人们对教育的认识也不断加深,把教育分为广义的教育和狭义

的教育。《中国大百科全书·教育》中这样界定：“现在一般认为，教育是培养人的一种社会活动，它同社会的发展、人的发展有着密切的联系。从广义说，凡是增进人们的知识技能、影响人们的思想品德的活动，都是教育。狭义的教育，主要是指学校教育，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。教育这个词，有时候还作为思想品德教育的同义词使用。”事实上，广义的教育自有人类社会以来就已产生，这种教育广泛存在于人们的生产生活中，属于非专门的教育活动。随着社会分工不断深化，教育活动逐渐脱离融合于生产生活中的教育而独立成为一种特殊社会活动，即教育越来越体现出作为培养人的社会活动所具有的专业性，例如专门的教育机构和场地（学校、教室）、专职的教育人员（教师、教育管理人员）、相对固定的受教育者（各年龄段的学生）、越来越系统化和专业化的教育组织形式（如班级）和手段（如专门的教育途径和设备仪器）等等。可以说，社会的分工造就了现代教育的专业化，而广义的教育过于笼统而无法体现出现代教育的专业性。

因此，狭义的教育是更能体现现代教育的本质，也就是说，教育者按照一定社会要求，对受教育者的身心施加有目的、有计划、有组织的影响，以使受教育者发生预期变化的活动。在本书和普通教育学中，狭义的教育是指学校教育。

（二）教育的特性

本质特性即反映事物发展规律的稳定的、普遍的特性。教育的本质特性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。这种特性不管社会发展、时代变迁还是教育自身的逐渐完善，都无法使其有所改变。教育的特性包括教育的本质属性与教育的社会属性。

1. 教育的本质属性

教育的本质特性是从各种教育现象中抽象出来的，它永恒地贯穿于一切教育现象之中。事实上，任何一种教育，其根本目的都是为了培养所需要的个体。因此，从本质上说，教育是一种培养人的社会活动，培养人是教育的本质属性，也就是教育的质的规定性。它有四个方面的特点：（1）教育是人类所特有的一种有意识的社会活动，是个体在社会的生存需要；（2）教育是有意识、有目的、自觉的传递社会经验的活动；（3）教育是以人的培养为直接目的的社会实践活动；（4）在教育这种培养人的活动中，始终存在着教育者、受教育者及教育媒介（有的教材成为教育影响或教育环境与资源）三种要素之间的矛盾运动。

2. 教育的社会属性

作为人类特有的社会活动，教育具有深刻的社会属性。

（1）教育具有永恒性。只要人类社会存在，教育就存在，教育与人类社会共始终。教育不能离开人类社会实践而存在，只有服从、参与人类社会实践，特别是与生产劳动相结合，才能真正体现教育的社会本质属性。

（2）教育具有历史性。在不同的社会或同一社会的不同历史阶段，教育的性质、目的、内容等各不相同，每个时期的教育具有自己的特点。例如，古代社会的教育内容简单，手段单一，而现代社会教育内容丰富，手段越来越现代化，等等。

（3）教育具有相对独立性。教育受到一定的社会政治经济等因素制约，但教育作为一种培养人的社会活动，又具有相对独立性，主要表现为三个方面：

① 教育具有继承性。教育不能脱离社会物质条件而凭空产生，但同时又是从以往教育发展而来的，都与以往教育有着渊源关系，正因为教育的这种继承性，在同样的政治经济制度和

生产力发展水平的国家,会有不同特色的教育;不同民族的教育会表现出不同的传统和特点。例如西方发达资本主义国家的教育更加重视教育的个体本位功能,更加重视鼓励学生个性的培养,而我国的教育具有鲜明的社会本位色彩,如我们非常重视集体主义教育。

② 教育受社会意识形态的影响。教育不仅受到政治经济制度与生产力发展水平的制约,同时又和上层建筑中的意识形态相关,主要表现为与政治思想、道德观念、哲学思想、宗教、文学、艺术、法律等发生密切的联系,受到这些意识形态的影响,主要表现在教育观点和教育内容上。

③ 教育与社会政治经济发展存在不平衡性。这种不平衡主要表现为:一方面教育落后于一定政治经济发展水平,这时教育对政治经济发展起阻碍作用。例如,教育思想、目的、内容、手段等落后于国家政治经济发展需求,则其所培养的人才一定不能满足国家经济社会发展需要。另一方面是教育超前于一定的政治经济发展水平,这时教育对新的政治经济起着催生和促进作用。比如,我国“五四运动”时期提出的民主和科学的教育思想促进了当时中国社会的加速变革。

教育的属性启示我们:不管社会阶级如何变化,不管社会关系和国家关系如何呈现,教育与人类社会共始终;教育始终是按照人类社会发展的需要不断地“生产”人类和“塑造”社会个体,并以此影响人类社会的发展;教育始终受到社会生产力水平和政治经济制度的制约;教育始终要承担起人类文化和文明传承的神圣使命。

(三) 教育的基本形态

根据所承担的社会职能的不同,教育可以分为家庭教育、学校教育、社会教育三种基本形态。

1. 家庭教育

家庭教育是指父母或其他年长者在家庭生活中对下一代和其他家庭成员所进行的教育。家庭教育有广义和狭义之分。广义的家庭教育主要是指一个人在一生中接受的来自家庭其他成员的有目的、有意识的影响。狭义的家庭教育实质是指一个人从出生到成年之前,由父母或其他家庭年长者对其所施加的有意识的教育。家庭教育具有以下特点:①家庭教育是人生接受教育的初始,是个体社会化最初的摇篮;②家庭教育是一种寓于日常生活中的养育,在内容上具有零散性,在方式上一般具有一定的随意性;③家庭教育具有先导性、感染性、权威性、灵活性、针对性和终身性等特点。

历史上看,家庭教育是最典型的教育形态。在学校教育和社会教育还不发达的情况下,家庭是教育子女和其他家庭成员的主体。随着学校教育在影响人的发展中的主导地位的确立,家庭教育逐渐退居次要地位,成为学校教育的重要补充,但仍然是不可或缺的重要教育形式。事实上,良好的家庭教育是造就健康、乐观、积极向上的个体的重要因素,而良好的家风是良好家庭教育的基础。

2. 学校教育

学校教育是相对于家庭教育和社会教育而言的,它是个体一生中所受教育最重要的组成部分。学校教育出现于奴隶社会,自诞生以来它所具有的目的性、计划性、组织性、系统性、专门性,使得它在整个教育体系中居于核心地位。学校是教育专门化、制度化的必然结果,现代学校教育是一种有制度保障的专门性教育。

学校教育具有三个特点:①目的明确,无论是教学还是其他教育活动都有明确的教育目的;②组织严密,学校教育有专门受过训练的教师来承担教育任务和管理职责,学生相对稳定,

具有较为严密的教育工作计划和较为完善的学校教育制度;③环境和条件优越,学校是培养人的专门场所,具有比较齐全的教学设施、设备、图书资料和活动场所。正是这些特点,使得其他形式的教育不可与学校教育比拟。

3. 社会教育

社会教育也有广义和狭义之分。广义的社会教育与上述广义的教育非常接近,用以指称有意识地培养人,有益于个体的身心发展的各种社会活动。狭义的社会教育用以指称学校和家庭之外的社会文化机构以及有关的社会团体或组织对社会成员所进行的教育,它是现代社会教育体系中不可忽略的部分。社会教育具有以下四个特点:①补偿性。社会教育直接面向社会,以社会政治、经济、文化为背景,比学校教育和家庭教育具有更广阔的活动空间,影响面更为广泛,是对学校教育和家庭教育的补充。②开放性与群众性。社会教育的对象不分年龄、性别、身份、地位,任何社会成员都可以成为社会教育的对象,都可能受到社会教育的影响。③灵活性与多样性。与学校教育相比,社会教育没有严格的制度约束性,在教育内容、方法、形式上具有一定的灵活性与多样性,例如新闻媒体报道、社会偶发事件等都可能成为社会教育的内容、途径和形式。④融合性与社会性。社会教育与学校教育和家庭教育共同构成了现代教育的联合体,且在个体社会化方面发挥着不可代替的作用。

二、教育的构成要素及其关系

作为一种复杂的社会现象,教育涉及多方面的因素,如目的、内容、制度、方法、手段等等,但无论多么复杂,构成教育的基本要素的只有教育者、受教育者和教育媒介。

(一) 教育的构成要素

1. 教育者

从广义的教育看,凡是对受教育者在知识、技能、思想、品德的各方面施加影响和发挥作用的人都可称为教育者,正所谓“三人行必有我师”。可见教育者包括学校教师、兼职教师、教育管理人员以及校外教育机构的工作人员和家长(长辈)。从狭义的教育看,教育者只限于学校教育中具有一定资格的专任教师和相对固定的教学辅导人员。教师是教育者的主体和代表,是直接面对受教育者的专业人员,在整个教育过程中起到主导作用,是学生身心发展的主要影响者。现代学校教育更强调教师的教书育人的专业性,只有取得教师资格的人员才能从事教育职业。也就是说,教育者必须具有资格,必须有明确的教育目的、教育理念、教育专业理论和技能,必须了解个体身心发展的规律和特征,必须理解教育对个体发展和社会发展的重大意义。教育者只有终身学习,不断提高专业化水平才能适应现代教育发展提出的更高要求。

2. 受教育者

在教育活动中承担学习责任的人和作为教育对象的人都是称为受教育者。受教育者既包括学校中学习的儿童和青少年学生,也包括各种形式的成人教育中的学生。受教育者是学习和发展的主体,没有受教育者的积极主动参与,教育活动就无法进行,也难以取得好的效果。因此,只有发挥受教育者的主观能动性,才能将一定的外在的教育内容和活动方式内化为受教育者的智慧、才能、思想、观点和品质。

3. 教育媒介

教育媒介是指将教育者和受教育者联系起来的中介,包括教育内容和教育手段。教育内容就是对受教育者身心发展产生作用的影响物,主要包括各种教科书、教学参考书、其他形式

的信息载体(如广播、电视、电影、报刊等)以及教育者自身拥有的知识、经验、言谈举止、思想品质和工作作风,还包括教育环境,如校园、教室、阅览室等。教育者的任务就是要把这些教育媒介以适合的方式呈现给受教育者,影响受教育者。教育手段就是教育活动中所采用的方式和方法,包括教育途径、教育组织形式、教育策略与技巧、教学方法(如讲解、阅读、演示、练习、参观、实习等)、教学设备与器材等。教育媒介往往与一定的教育环境相关联,也与教育者个人的认知和态度密切相关。

(二) 教育基本构成要素间的关系

教育者、受教育者和教育媒介尽管相对独立,但在教育活动中构成了互相影响、互相制约的有机整体,三者缺一不可。在这个“铁三角”中,教育者起到主导性作用,他是教育活动的组织者、领导者、参与者和评价者,没有教育者的参与就没有教育者的发展,教育媒介也就不可能自动地对教育者产生积极影响;教育者是教育的根本出发点和落脚点,没有其参与,教育工作就是去了对象,脱离教育者的身心发展规律和实际需要,教育者和教育媒介无论如何都将失去其应有的价值;教育媒介是教育者施教的载体,也是受教育者学习和认知的重要载体,良好的教育媒介是实现良好教育的重要因素。

第二节 教育的起源与发展

教育产生于何时何地,它源于何物,又是如何产生和发展的,这是教育学和教育史历来所重视的问题。深刻认识这一问题有助于了解教育的本质、教育的价值和更好地认识教育发展的方向和趋势。

一、教育的起源

教育是人类社会和教育实践活动发展到一定历史阶段的产物。但关于教育的起源,人们却有不同的认识。概括起来主要有神话起源论、生物起源论、心理起源论、劳动起源论和需要起源论。

(一) 神话起源论

神话起源论是关于教育起源最古老的观点。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)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。几乎所有的宗教都持有这种观点。我国古代的思想家也有人持有这种观点。宋代朱熹在《〈大学章句〉序》中认为,人天生就被赋予仁、义、理、智等本性,但个人气质不同,有的人不能明白并保全自己的本性,一旦有聪明睿智并能保全自己本性的人出现,上天就会派他做众人的教师,以帮助众人恢复本性,这就是伏羲、神农、黄帝、尧舜等人以及司徒、典乐等职位出现的原因,即教师的出现、教育的产生,都体现了上天的意志。西方也有与东方相同的认识,认为教育起源于神话,如《圣经》中的创世纪和诺亚方舟济人等神话都体现了上帝的道德伦理教育意志。

但无论如何,神话起源论是根本错误的,是非科学的,之所以如此,主要是受到当时人类社会起源问题上认识水平的局限,不能科学认识包括教育在内的各种问题,往往把这些不能解释的现象归结于神。

(二) 生物起源论

这种观点是把人类教育的起源归结于动物的本能行为,归结于天生的生物行为,认为教育

是一种普遍存在的生物现象而非一种特殊的社会现象,教育过程是按生物学规律进行的本能的传授活动。这种观点的主要代表人物有法国哲学家、社会学家利托诺尔以及英国教育学者沛西·能。利托诺尔认为,母鸭带雏鸭,母熊教幼熊等都是教育,其基础是生存竞争。跟动物一样,人为了保存、延续其种类的存在,都会出于通过遗传所获得的本能,将“知识、技能、技巧”传授给下一代,教育是人和动物所共有的活动。在本质上,动物的教育与人的教育是一样的。英国教育学者沛西·能在1923年大不列颠协会教育科学组大会上,发表了题为《人民的教育》的演说,他认为:“从起源上讲,教育是一个生物学过程。不仅一切人类社会有教育,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的过程,意思就是说,教育是为跟种族需要相应的种族生活所天生的,而不是获得的表现形式;教育既无待周密的考虑使它产生,也无需科学予以指导,它是扎根于本能的不可避免的行为”。他将教育的产生完全归结于动物的本能,认为教育是种族发展的本能需要,人的教育也不例外。生物起源论者都认为在动物界与人类之中都存在着“教师”和“学生”,存在着“知识”和“技巧”的学习,而且,人类社会教育是对动物界教育的继承、改善和发展。

教育生物起源论以达尔文生物进化论和近代以来的自然教育思想为指导的,并且看到了人类教育与动物界类似教育行为之间的相似性,否定了教育的神话起源说,其开创性值得肯定。但是,它没有把握人类教育目的性和社会性,没能区分出、甚至否认了人类教育行为与动物教育行为之间的差别,否认了人与动物之间的区别,这是其缺陷之处。

(三) 心理起源论

心理起源论认为,教育起源于儿童对成人的无意识模仿。美国教育家孟禄认为,“原始社会的教育普遍采用的方法是简单的无意识的模仿。儿童对年长成员的无意识的模仿就是最初的教育的发展”。实质上,这种观点与生物起源说有相似性。因为如果教育起源于原始社会儿童对成人行为的“无意识模仿”,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;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,这是孟禄比利托诺尔和沛西·能进步的地方,但他没有给出人类的类本能与动物的类本能的界限。

作为一种心理现象和一种学习方式,模仿不失为教育的途径之一。由此可见,教育心理起源论有一定的可取之处。但是这种观点把全部教育归于无意识状态下产生的模仿行为,从而把有意识的和在无意识支配下产生的目的性行为排除在教育之外,走向了极端。

(四) 劳动起源论

教育劳动起源论以历史唯物主义为指导,对生物起源论和心理起源论进行了批判而产生的一种教育起源学说。它的理论依据和方法论基础是恩格斯的《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》。在恩格斯看来,劳动是整个人类生活的第一基本条件,劳动创造了人本身;劳动是教育产生的基础。据此,这种观点认为,人类教育起源于劳动过程中所产生的需要,而以制造和利用工具为标志的人类的劳动不同于动物的本能活动,前者是社会性的,因而教育是人类特有的一种社会活动;教育产生于劳动是以人类语言意识的发展为条件的;教育从产生之日起其职能就是传递劳动过程中形成与积淀的社会生产和生活经验;教育范畴是历史性与阶段性的统一,而不是如一些资产阶级教育学者所说的是永恒不变的范畴,自人类教育产生之日起,它就一直在随着社会和人的发展而发生着变革。

教育劳动起源论认识到了推动人类教育起源的直接动因是劳动过程中人们传递生产经验和生活经验的社会实际需要,它克服了教育生物起源论的心理起源论在教育社会属性上的缺

陷,承认“人只有通过教育才能成为一个人,人是教育的产物”的观点,认识到了社会性是教育起源的关键问题。

(五) 需要起源论

需要起源论是劳动起源论的逻辑延伸,其主要观点认为:教育源于生产劳动、社会生产生活和人类自身发展的需要。一方面,教育是因生产劳动的需要而产生,因而教育从一开始便既与生产力、又与生产关系有密切联系。另一方面,教育起源还与人类赖以生存的物质生活有关,也就是社会生产和生活的需要产生了教育。再者,从微观方面看到,教育是出于个体发展的需要。孙培青主编的《中国教育史》中指出:“人类社会特有的教育活动是起源于人类参与社会生活的需要和人类自身身心发展的需要。”

事实上,需要起源论离开了教育起源本身来谈教育起源,从人类教育的发展及其职能上来寻找关于教育起源的解释,因而所得出的结论,也是难以令人信服的。

探讨教育的起源问题,不是要证明哪一种理论更科学,而是要通过探讨各种理论的谬误及其合理性以更好地认识教育的本质和教育的价值。关于教育的起源,我们必须坚持辩证唯物主义和历史唯物主义的立场。教育是人类历史发展必然的结果,是人类特有的社会现象,与人类社会共始终。因此,教育的起源只能是人类自身客观存在的需要,这种需要是人类作为一种特有物种的生存与发展的需要,这种需要既是本能的需要,也是意识的需要。换言之,教育起源于人类本能与意识的辩证统一的需要。上述的所提及的人类劳动生产、社会生产生活和身心发展无不统一于作为类的人和作为个体的人的生存发展需要的范畴,同时它们也是人类教育存在和发展的条件和目的。

二、教育的发展形态

虽然教育与人类社会发展共始终,但人类社会发展的不同阶段的教育有各自的形态和特点。以生产力发展水平、社会生产关系和政治制度的不同来划分,教育的发展形态可分为原始社会的教育、古代社会的教育、现代社会的教育和当代的教育四种形态。

(一) 原始社会的教育

原始社会的低下生产力水平决定了原始社会的生产关系,也决定了原始社会教育的“原始”的特点。在原始社会中,生产力水平很低,社会没有剩余产品,生产资料共有共享,没有剥削,没有阶级。教育也没有从生产生活中分化出来,没有专门的教育机构和教育人员,教育是在生产生活中进行的,与生产生活紧密结合在一起,是一种自然状态下的教育。因此,原始社会教育的主要特点是:①内容简单。教育是在生产劳动和社会生活中进行的,没有分化为专门的事业;以向年轻人传授生产生活与斗争经验、技能(如捕猎、采集、制造工具、骑射打斗经验、建筑房屋、种养经验等)和风俗礼仪及行为习惯(如礼节仪式、音乐、舞蹈、宗教)为主要内容。②形式单一。以口耳相传、身教示范为主要形式。③条件手段简陋。原始社会没有文字、书籍,也没有专门的教育机构和专职教师,更没有完备的教育体系、模式与制度。④机会均等。由于原始社会没有阶级分化,教育也没有阶级性,教育面向全体儿童。

总之,原始社会的教育具有原始性。但我们不能用现在现代人的眼光来把原始社会教育的“无阶级性”理想化。

(二) 古代社会的教育

随着生产力的发展,人类社会进入了古代文明社会,即进入了有产品剩余与占有的阶级社会——奴隶社会和封建社会,出现了阶级与体脑分工,生产资料私有制的社会关系已经出现。