



Education

Principles and Strategies

教育原理与策略

薛晓阳 蔡澄 申卫革 主编

第 2 版

 江苏大学出版社
JIANGSU UNIVERSITY PRESS



本书编号: 2014-1-147

Education

Principles and Strategies

教育原理与策略

薛晓阳 蔡澄 申卫革 主编



 江苏大学出版社
JIANGSU UNIVERSITY PRESS
镇 江

图书在版编目(CIP)数据

教育原理与策略 / 薛晓阳, 蔡澄, 申卫革主编. —
2 版. —镇江: 江苏大学出版社, 2016. 8
ISBN 978-7-5684-0299-6

I. ①教… II. ①薛… ②蔡… ③申… III. ①教育理
论—师范大学—教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 201429 号

教育原理与策略(第 2 版)

Jiaoyu Yuanli yu Celüe(Di-er Ban)

主 编/薛晓阳 蔡 澄 申卫革

责任编辑/米小鸽

出版发行/江苏大学出版社

地 址/江苏省镇江市梦溪园巷 30 号(邮编: 212003)

电 话/0511-84446464(传真)

网 址/http://press. ujs. edu. cn

排 版/镇江文苑制版印刷有限责任公司

印 刷/扬中市印刷有限公司

经 销/江苏省新华书店

开 本/787 mm×1 092 mm 1/16

印 张/24

字 数/572 千字

版 次/2016 年 8 月第 2 版 2016 年 8 月第 1 次印刷

书 号/ISBN 978-7-5684-0299-6

定 价/49.00 元

如有印装质量问题请与本社营销部联系(电话: 0511-84440882)



前言

随着高校研究性教学的逐步推广,教学方式的改革势在必行,这一改革也推动着公共教育学课程指导思想的变化。学者们从不同角度对公共教育学的课程价值进行了反思,而受到批评最多的是以知识理论为主体的课程教学内容体系。许多学者认为,教育学的教学应当成为一种真正意义上的教育活动,而不是简单的教育学知识的传授。学者们批评公共教育学课程目标定位太过宽泛,反对“万能化”的教育学课程理念,在他们看来,那种试图让教育学承担所有师范教育任务的做法是不明智的。还有一些学者把批判的目标指向过于强调实用性的目标定位,认为公共教育学主要解决的是教育的价值观及专业情感问题,而不是像备课、上课这类具体的专业技能问题。

就研究的总体情况看,存在着一定的局限性,主要表现为:(1)研究者的视野大多局限于专门化的师范院校,而对综合性大学教育学课程改革关注不多。(2)对教材内容体系的改革未能突破原有通论式体系,对专题化、模块化及操作性研究不够。(3)教学改革已经关注学生自学能力培养,甚至提出案例教学等改革措施,但对案例教学的研究局限于理论的具体化,而缺乏与探究性学习、教育体验的结合,对公共教育学实践教学的研究尚未受到普遍关注。(4)鉴于以往对网络教学资源建设的不足,许多学者对公共教育学课程实施网络化教学还缺乏深入的研究。总体而言,诸多研究仍然没能真正提供公共教育学课程教学改革的出路,虽然在内容上融入了新课程思想,推进了知识与理念的更新,但没能改变以知识为主体的课程内容和教学模式。这些研究为我们的改革与探讨提供了借鉴,同时也让我们认识到,公共教育学课程的改革是一个既迫切又艰巨的课题,改革之路还存在广泛的空间和可能。

在国家教师教育改革的推动之下,从2008年秋季学期开始,我们以公共教育学教材改革为突破口,开始了我们学校课

程教学的改革与尝试。我们试图从公共教育学面临的主要实践问题着手,进而寻找公共教育学课程的整体改革。我们以公共教育学教学面临的普遍问题为出发点,这些普遍问题即既缺乏理论的学术性,又缺乏实践的丰富性,教学以有限的理论知识为主体,课堂教学氛围死板,学生参与度低等。公共教育学课程长期处于教与学的矛盾之中,教师和学生同时陷于教学的困惑和尴尬境地。学生不愿听,教师不愿讲,成为教育学课程的一种常态。面对这样的教学困境,我们改革的基本思路和出发点是:打破传统公共教育学教学模式,尝试一种新的教育学课程教学方式——以情感教育为目的,以感受体验为过程,以案例教学为线索,建立以专业精神和职业体验为主要任务的公共教育学的课程价值观。这个课程价值观不是以单纯的知识学习为主要任务,而是强调学生职前对教师职业的感受和体验,从建立专业精神和课堂教学着手进行改革,力图建立以培育教师专业精神为主要目标、以案例场景的感知体验为基本形式的公共教育学课程教学的新体系,突出基础性、实践性、情景性的统一,从课程价值观上实现公共教育学课程目标及教学模式的结构性改革。在这一思想指导之下,2009年我们申报并获批江苏省高等教育教改立项研究课题“以情感目标为主体的公共教育学教学模式实验研究”,扬州大学将公共教育学课程立为精品课程重点建设项目。

具体来说,我们的改革设想包括以下三个方面的目标:(1)以培育教师专业精神为课程教学的价值目标。新的课程改革实验突显以情感目标为主体的公共教育学的课程价值,把知识和技能融于对教育案例与场景的感知与体验之中,构建知识与情感并重的课程教学新体系。(2)以感知体验、探究与对话为课程教学的基本形式。新的课程改革实验把感知体验作为课程教学的主要内容和形式,力求使课堂教学场景化和问题化,把对概念知识的学习变成对教育场景的感知和领悟,使单纯的知识学习过程变成专业精神与职业情感的陶冶过程。(3)以案例教学为课程教学的主要内容。新的课程改革实验继续重视教育基本理论的学习,但同时强调把教育理论的学习融于典型案例及其他教育场景与问题讨论之中。在课堂教学中,突出案例和场景的主体地位,使理论知识专题化、问题化、场景化。

在这一改革思路之下,借助于新的教材平台,教育学课程教学发生了积极的改变,原本难以开展的教育改革一下子打开了思路,包括课堂讨论的话题和氛围的改变,教育学课程的学术性、问题性与情境性、资料性、案例性能够很好地结合起来,打破了教育学课程既缺少理论又缺少实践的尴尬局面,使课堂教学给人一种焕然一新的体验。教育学课程教学进入一种新的境界:它可能不是最具学术性的课程,但却是对师范生最具影响力的课程之一。在教育学的实践性和情境性得到改善之后,教育学的理论性、问题性和前沿性等要求也随之更容易实现了。在这一改革的过程中,师范生对待课程教学的态度改变,他们的积极参与和主体精神,是公共教育学课程改革能够取得一定成效的前提和关键。

2011年10月,教育部正式颁布了《教师教育课程标准(试行)》,《教师教育课程标准(试行)》是我国教育史上第一部关于教师教育课程的国家标准,其设计理念是育人为本、实践取向、终身学习,体现了国家对教师教育课程的基本要求,是制定教师教育课程方案、教材编写、课程资源建设及开展教学和评估活动的依据。2012年教育部为了落实教育规

划纲要,构建教师专业标准体系,建设高素质专业化教师队伍,研究制定了《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》。这些专业标准提出的基本理念是学生为本、师德为先、能力为重、终身学习。三大专业标准从专业理念与师德、专业知识、专业能力三个维度对教师提出了具体要求,这是国家对幼儿园、小学和中学合格教师专业素质的基本要求,是教师实施教育教学行为的基本规范,是引领教师专业发展的基本准则,也是教师培养、准入、培训、考核等工作的重要依据。以此为依据,我们重新审视编写的教育学教材《教育原理与策略》,以更大的力度推进改变以知识为本位的课程内容体系,将通论式教育学教材进一步专题化、模块化,确立以注重理论探讨、情感体验与实际应用相结合的教材体系和结构。回顾我们数年来的改革道路,与这一指导思想是一致的。因此,此次修订教材,一个重点即是将国家教师标准和课程标准的相关内容及其指导思想纳入教材的编写之中。

自2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》颁布实施以来,一方面,不断深化的教育改革向教育基本理论工作者提出了许多新问题,催生了一些新的观点讨论和学理主张;另一方面,近年来随着世界范围内教育改革的蓬勃发展,国内外教育实践中出现了许多新的教育改革的尝试,这也为教育学教材提供了丰富的实践案例。虽然我们编写的教材已经在内容上融入了新课程思想,推进了知识与理念的更新,但教育学科研究和教育实践改革取得的新进展让我们认识到,有必要及时补充更新相应内容,使师范生通过公共教育学课程了解教育理论的新成果、新进展,正确理解当前教育现象,确立当代教育新理念,及时了解教育实践改革的动向,使教育学课程的教学与学生的学习更“接地气”。

本教材的第1版自2010年8月出版以来,已经在许多学校作为全日制本专科师范生、成教生、教师培训教材和考研参考书等使用,使用单位来自江苏省内和省外如北京、上海、天津、广东、山东、河南、厦门等十多个省市和地区,使用本教材的许多学校的师生认为本教材为他们的教育学教学改革、师范生职业情感培养、教育理论丰富和技能训练奠定了良好的基础。本教材在使用中,受到教师和师范生的广泛好评。与此同时,经过近10轮的使用,很多教师,特别是扬州大学的教师在使用中不断地反思,提出了许多让教材走向精品化的合理建议,这些好的意见和建议都将体现于教材的本次修订之中。

我们借助于公共教育学课程、教材、教学改革,推进了师范教育理论研究的开展与广大教材使用学校师范教育实践的探索 and 改革。经过几年的努力,取得了不少积极的成果。2011年扬州大学教师教育改革获得江苏省教育厅高等教育教学改革成果二等奖,同时改革的成果总结被省教育厅2014年出版的《深化教学改革,提高育人质量——江苏省高校教育教学改革课题研究成果》收编。在实践上,我们推动扬州大学出台了《扬州大学关于进一步加强教师教育工作的若干意见》和《扬州大学关于教师教育的实施方案》,制定了《扬州大学卓越教师计划》和《教师能力指标化和能力指标课程化实施意见》、相关专业技能标准和考核标准。我们还建立了公共教育学学校精品课程网站,使师范生的教育技能训练普遍得到加强,师范生在考研、就业、考编中显示出很强的实力。

本教材主要有以下特点与教学建议:

第一,教材内容分为理论模块和实践模块,力求建构把理论融于感知与体验之中的教

材内容体系。其中,理论模块分为九篇,包括教育与教育学、教师职业与专业发展、学生成长与德育、课程原理与开发、教学原理、教学实践、班级管理与课外活动、教育环境建设、教育科研方法,每篇内容以专题形式出现。实践模块主要精选与理论专题相对应的典型案例、视像资料、经典名著阅读、实践场景等内容,为教师教学研讨、学生课外阅读和自主探究提供丰富的材料。

第二,采用案例教学与研究性学习、理论学习与情感体验相结合的教学模式。教学过程围绕专题和案例展开,引导学生分析案例并感知生动的教育场景。同时,在这一过程中让学生学习与领悟教育的理论和原理,培养学生分析和解决教育问题的能力,从而切实发挥教育学对职业精神的陶冶作用,进而达到激发学生的教育情感、培育学生的专业精神的改革目标。与此同时,提高公共教育学课堂教学的生动性、参与性和有效性。

第三,注重实践教学体系的改革,采用主题参与性实践、视像观摩性实践、田野体验性实践、技能操作性实践等模式。让这几大模块都始终贯穿案例及场景教学的形式,并通过案例及场景教学来实现。通过实践教学体系的改革,实现以感知体验为基础的设计理念和实验构想,建立公共教育学研究性教学体系与开放性课程学习方式。同时,通过新的改革实验,为公共教育学课程在实践教学方面建构新的教学途径。

第四,重视评价体系与方法的改革。课程教学的目标强调情感教育,因此要进一步加大力度推进公共教育学在考试与评价方式上的改革实验。按照学生在教学过程中感知与体验的投入程度,以及参与讨论交流的情况制定对学生的评价标准。评价将更加注重平时的教学过程,包括课堂讨论、自主学习、独立作业及网络参与的程度和情况。这是改革实验至关重要的一个环节。

第五,借助校园网为学生搭建一个学习与研究教育科学的平台。从事公共教育学课程教学的每位教师都要能运用网络资源教学。教育学课程基本资料上网,充实课堂教学的视像资料、典型教育案例及教学活动方案等内容,每位教师要利用网络进行教学互动,引导学生探究学习。

本教材编写者为:申卫革(第一篇),葛春、管海宏(第二篇),翟楠、薛欣晨(第三篇),潘洪建(第四篇),蔡澄(第五篇),郑珍珍(第六篇),周鸿羽(第七篇),张继龙(第八篇),赵明玉(第九篇),由薛晓阳、蔡澄、申卫革三位主编设计、统稿和定稿,上述其他同志参与了全书体系和具体内容修改的多次讨论。本教材的编写参考和引用了一些国内外学者的研究成果,在此向这些作者表示诚挚的谢意。本教材的出版得到了陈秋苹、张清、吴锋、查永军、张陟遥、刘久成、钱小莉、张奇勇、刘华、曹玉兰、王峰娟、顾小兵、冯进、崔乃文等同志的支持和帮助,也得到了扬州大学科研出版基金的资助,在此一并致谢。

由于编写时间的限制与探索之路的艰难,我们改革的设想远未能充分实现,不成熟之处在所难免,恳请专家、同行批评指正。

薛晓阳

2016年6月



目录

第一篇 教育与教育学

专题一 教育与教育学的发展/ 003

专题二 教育目的/ 015

专题三 教育功能/ 026

专题四 教育制度/ 036

第二篇 教师职业与专业发展

专题一 教师的职业认识/ 053

专题二 教师专业发展/ 069

第三篇 学生成长与德育

专题一 学生观与身心发展/ 089

专题二 学生生活与品德发展/ 110

专题三 学校德育过程/ 125

第四篇 课程原理与开发

专题一 课程的概念与类型/ 147

专题二 课程开发/ 155

专题三 校本课程开发/ 165

专题四 综合实践活动设计/ 173

第五篇 教学原理

专题一 教学概述/ 189

专题二 教学过程/ 198

专题三 教学规律与原则/ 207

第六篇 教学实践

专题一 教学方法与形式/ 227

专题二 教学设计/ 239

专题三 教学模式/ 252

专题四 课堂管理/ 259

专题五 学生学业成就评价/ 268

第七篇 班级管理与课外活动

专题一 班级管理/ 279

专题二 课外活动/ 305

第八篇 教育环境建设

专题一 学校、家庭和社区/ 321

专题二 信息社会的生活与教育/ 333

第九篇 教育科研方法

专题一 教育科研的意义/ 349

专题二 教育科研的计划与方法/ 353

内容提要

教育作为一种社会活动,包含着不同的形态,这些不同形态的教育所包含的对象、目的、内容、方式、方法千差万别,但由于都以影响人的身心发展为直接目标,因此具有共同的基本要素。教育的各个要素共同构成一个完整的实践活动系统。

教育的起源问题存在着生物起源说、心理起源说、劳动起源论等流派的争论,近年又有学者提出了交往起源论。教育作为一种社会活动,随着人类社会的发展而变化,在不同的生产力水平和生产关系下,教育表现出不同的形态。一般把教育的形态分为原始社会的教育形态、古代社会的教育形态和现代社会的教育形态三种,当代教育是伴随着现代社会的形成而出现的一种崭新的教育形式,生命教育、人文精神教育、教育民主化、终身教育等成为当代教育的发展趋势。

自从有了教育活动,就有了人们对教育活动的认识。但是近代之前,人们对教育的认识活动主要停留在经验和习俗的水平,并没有形成系统的理性认识,没有成为教育之“学”,这就是教育学的萌芽阶段。后来教育学的发展经历了独立阶段、多元发展阶段。

教育目的是教育活动的出发点和归属,历史上存在个人本位论、社会本位论等不同的教育目的观,我国现阶段的教育目的是以马克思主义关于人的全面发展的学说为理论基础,强调以培养学生的创新精神和实践能力为重点,培养德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人。为了实现教育目的,必须全面推行素质教育。

教育具有促进个体社会化和个性化的功能,但目前学校

忽视个性教育,最终导致学生自主性和创造性的缺失,需要创造适合学生个性发展的教育。教育同时具有促进社会政治、经济和文化发展的功能。由于经济发展水平的差异和制度上的原因,我国在教育公平方面还存在着许多问题。近年来公平成为教育改革的关键点,我国提出把促进公平作为国家基本教育政策。

教育制度是一个国家各级各类实施教育的机构体系及其组织运行的规则。学校教育制度即“学制”,是“一个国家教育的主体”,是教育制度的核心。学校教育制度的产生和发展是一定历史阶段的产物,学制是伴随着学校的产生而产生的,不同国家有不同的学校教育制度。

专题一 教育与教育学的发展

学习要求: 理解教育的基本内涵,了解教育和教育学发展的历史过程,掌握不同的教育形态特点,理解当代教育发展的趋势,初步掌握从教育学的视角分析现实教育问题的方法,初步形成教师教育专业必备的积极专业情感和态度。

一、众说纷纭话教育

(一) “教育”一词的由来

在我国,“教育”一词最早见于《孟子》中的“得天下英才而教育之,三乐也”一句。东汉许慎《说文解字》对“教”和“育”分别做了最早的解释:“教,上所施,下所效也;育,养子使作善也。”“教育”一词在现代英语中是“education”,起源于拉丁文“educare”,原始意义是“引出,自潜在物中引发”^①,指采用一定的手段,把某种本来就潜藏于人身上的东西引导出来,使之从一种潜质变为现实。英语“education”这一词源学上的意义,反映出东西方文化的一种深度内在区别:中国的“教”“育”,强调的是儿童要学习“外在”的规定的立身之内容,强调成人对儿童的养育;而西方强调的则是将儿童潜质的引导作为教育的内涵。在古希腊语中,“教育”一词与“教仆”一词有关,教仆是对专门照看儿童的奴隶的称呼。从中西有关教育的词源的不同分析中,可以看出教育是对人类社会中抚育新生一代的特殊活动的概括。

20 世纪之前,在我国,人们很少把“教”和“育”两个词合用,人们论述教育问题时大多用“教”与“学”代替,直到 20 世纪初,从日语转译过来的“教育”一词才逐渐取代了传统文化背景下的“教”与“学”。日语教育的发音与汉语同词相近,但是日语教育同英语“education”对译,故具有不同于古代汉语中教育一词的含义。

(二) 教育是什么

对教育是什么这一问题,人们从不同的立场出发,有着不同的答案。

柏拉图认为,教育是为了以后的生活所进行的训练,它能使人变善,从而高尚地行动,教育不是像有些人所说的,他们可以把知识装进空无所有的心灵里,仿佛他们可以把视觉装进盲者的眼睛里,教育乃是心灵的转向。

^① 《牛津现代高级英汉双解词典》,牛津大学出版社,1984 年,第 378 页。

捷克的夸美纽斯认为,人只有受过恰当的教育之后,才能真正成为一个人。

英国的斯宾塞认为,教育是为完满生活做准备。

美国的杜威认为,教育不是生活的准备,它本身就是生活,教育即生活,教育即生长,教育即经验的改造。

另外,对教育的解释常见的还有:

“在广义上,教育指的是对一个人的身心和性格产生塑造性的影响的任何行动或经验……在专门技术性的意义上,教育就是通过各级学校、成人教育机构和其他有组织的媒介,有意地把上一代的文化遗产和所积累起来的知识、价值和技能传给下一代的过程。”^①

“所谓教育,乃是把本是作为自然人而降生的儿童,培育成为社会一员的工作。”^②

“教育是在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。”^③

目前的教育学教材中,广泛流行的定义,一般分为广义和狭义两种:广义的教育定义为,“教育是有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动”。^④狭义的教育一般指学校教育,是指由专职人员和专门机构承担,有制度保证、有目的、有系统、有组织的,以影响入学者的身心发展为直接目标的社会活动。^⑤

教育作为一种社会活动,包含着不同的形态,这些不同形态的教育所包含的对象、目的、内容、方式、方法千差万别,但由于都以影响人的身心发展为直接目标,因此具有共同的基本要素。我们把教育的要素分为人的要素和影响人活动的因素即教育影响。人的要素包括教育者和受教育者;教育影响包括教育手段、教育内容、教育环境等因素。教育的各个要素共同构成一个完整的实践活动系统。没有教育者,教育活动就不能展开,学习者也不可能得到有效的指导;没有学习者,教育活动就失去了对象,无的放矢;没有教育影响,教育活动就成了无米之炊、无源之水。不同要素的变化及其组合,最终形成了多样的教育形态。

二、教育发展的历程

(一) 教育究竟是如何起源的

教育作为从古到今人类特有的一种社会活动,是如何发生的呢?在教育学史上,关于教育起源的问题一直争论不休。

1. 历史上关于教育起源问题的争论

神话起源说是人类关于教育起源的最古老的观点。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。今天看来这种观点是错误的,是非科学的。之所以有这样的观点,主要是

① 陈友松,等:《当代西方教育哲学》,教育科学出版社,1982年,第26页。

② 日本筑波大学教育学研究会:《现代教育学基础》,钟启泉译,上海教育出版社,1986年,第3页。

③ 全国十二所重点师范大学联合编写:《教育学基础》,教育科学出版社,2002年,第4页。

④ 叶澜:《教育概论》,人民教育出版社,2006年,第10页。

⑤ 同④。

因为当时的人受在人类起源问题上认识水平的局限,不能正确提出和认识教育的起源问题。

教育的生物起源说是教育学史上第一个正式提出的有关教育起源的学说,该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学说,由法国社会学家勒图尔诺与英国教育家沛西·能提出。他们认为教育活动不仅存在于人类社会中,而且存在于动物界,人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展,教育的产生完全来自动物的本能,是种族发展的本能需要。教育的生物起源说以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。然而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,仅从外在行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。

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。他认为,原始教育形式和方法主要是日常生活中的儿童对成人无意识的模仿。表面上看,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。因为如果说教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“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,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,这是心理起源说比生物起源说进步的地方。

2. 今天对教育起源问题的探索

劳动起源论一直是近些年来关于教育起源问题的主流观点。这个观点以恩格斯“劳动创造了人本身”的论断为基础,认为人与动物的根本区别在于劳动,人在劳动中使大脑和语言等发展起来,因此教育起源于人类传递生产和生活经验的劳动中,并为生产劳动服务。

不过也有学者对教育的劳动起源论提出质疑:首先,劳动是教育起源的外因,它不可能是决定性条件。其次,劳动创造了人本身这一命题在生命科学上,是进化论的历史陈迹,缺乏科学事实依据,逻辑上显得混乱。最后,教育和劳动是两个不同的范畴,其对象、特点、过程都不相同,不能把教育当作劳动或从属于劳动。

以叶澜为代表的教育学者在对劳动起源论做出批判的基础上提出了交往起源论。交往起源论认为劳动与教育不同,劳动是人与自然之间借助于人自己制造的工具而产生的一种特殊关系方式,不是人与人之间的直接关系方式,因此,它不可能成为教育的形态起源。交往的形态起源于人与人之间的交往:交往总是由双方构成的。交往总包含着内容,交往也需要一定的媒体,所以交往具备了教育所必需的要素。交往起源论针对劳动起源论的缺陷而提出,认为劳动是人对客体关系的反映,而教育是人与人之间关系的反映,交往作为劳动过程中人与人关系的反映,更符合教育产生的动因。

(二) 教育的发展历程

教育作为一种社会活动,随着人类社会的发展而变化,在不同的社会历史阶段,由于生产力水平和生产关系不同,教育表现出不同的形态。一般把教育的形态分为原始社会的教育形态、古代社会的教育形态和现代社会的教育形态。

1. 融于社会生活的原始教育

原始社会生产力水平很低,没有剩余产品,劳动只能维持最低限度的生活。教育还没有从社会生活中分化成为专门的事业,没有专门的教育机构和教育人员,教育是在生产劳动过程和人们日常生活中进行的,是与生产劳动紧密结合的,教育内容限于传递简单的生产经验和生活经验。原始社会的教育没有阶级性,人们享有同等的受教育权利。

2. 出现了专门教育机构的古代教育

当人类使用金属手工工具进行生产时,人类社会进入到古代文明的奴隶社会和封建社会时期,这两种社会的学校教育,虽然在目的、内容、制度和组织规模等方面有所不同,但也存在着许多相似点,我们把它们统称为古代社会的教育。

我国的夏、商和西周是奴隶社会,根据《礼记》等书记载,我国古代最早的学校叫“庠”“序”“学”“瞽宗”等名称。学校教育的主要内容是六艺:礼、乐、射、御、书、数。教育的主要目的是使奴隶主子弟学习一套管理国家、镇压奴隶与作战的本领。当时的学校教育是轻视体力劳动的,教育与生产劳动是分离的。

在欧洲奴隶社会中,出现了斯巴达和雅典两种教育体系。斯巴达是一个农业国家,残酷的剥削和压迫常常引起奴隶的暴动,奴隶主为了维持统治,特别重视军事训练。雅典是一个商业比较发达的国家,生产力发展的水平比斯巴达高,雅典奴隶主子弟从7岁到18岁,可以到文法学校、弦琴学校和体操学校学习,既受到体操和军事训练,又受到读、写、算、音乐、文学、政治和哲学方面的教育,通过学习逐渐具备从事商业和政治活动的能力。

在我国封建社会里,学校大体分为官学和私学两种。官学具有鲜明的等级性,比如唐朝由中央设立六学二馆。六学是:国子学,收文武三品以上官员的子孙入学;太学,收文武五品以上官员的子孙入学;四门学,收文武七品以上官员的子孙入学;律学、书学和算学,收八品及八品以下官员的子孙以及庶族地主的子弟入学。二馆是东宫的崇文馆和门下省的弘文馆,此二馆专收皇亲国戚及宰相勋臣的子孙。在地方设立的学校有州学、府学、县学,这些学校只有地方官吏和富豪地主的子弟才有入学的机会,农民和手工业者的子弟是无法进入的。至于历代的私学,表面上虽是人人可以入学,但由于学费的限制,贫苦子弟也是很难有学习的机会的。儒家的经典著作“四书”“五经”是主要的教育内容,在教学方法上崇尚书本、呆读死记,在教学组织形式上实行个别教学。

在我国封建社会里,为了选拔为统治阶级服务的人才,先后建立了选士制度和科举制度。汉朝实行察举制,到了魏晋南北朝时期演变为“九品中正制”,表面上是以“学问”“德行”为标准,实际上为豪门士族所垄断,成为“上品无寒门,下品无士族”。隋、唐以后改行科举制度,这反映了庶族地主的要求和封建中央集权的加强。科举制度的出现是我国教育史上的一个进步,可是由于科举考试内容多为儒家经典,学习方法又多采用死记硬背,科举考试也在一定程度上束缚了学生的头脑,影响了文化科学的发展。

在欧洲封建社会里,宗教成了封建制度的精神支柱,因此教会学校和骑士教育是教育的两种主要类型。教会教育的主要内容是三科(文法、修辞、辩证法)、四学(算术、几何、天文、音乐),合称“七艺”,各个科目都贯穿着神学精神,神学是全部学科的“王冠”。骑士教育的内容是“骑士七技”(骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、下棋、吟诗),当然也要进行宗教观点和武士道德品质的教育。

总体看来,古代社会的教育具有以下一些基本特点:①出现了专门的教育机构和执教人员。奴隶社会里,出现了专门从事教育工作的教师,产生了学校教育,使教育从社会生活中分化出来,成为独立的形态。②教育与生产劳动相分离,学校轻视体力劳动,脑体严重分离。③教育方法上崇尚书本,方式简单,体罚普遍。④学校教育为奴隶主阶级和地主阶级所垄断,具有鲜明的阶级性,学校教育内容主要是古典学科和治人之术。⑤教学的组织形式是采用个别教学。

3. 与社会生产紧密结合的现代教育

现代社会的生产力水平大幅度提高,科学技术迅猛发展,各种社会关系也发生了很大变化。现代社会的教育也表现出了许多新的特征:

第一,现代学校的出现和发展。从时间上说,现代学校最早出现在18世纪,是应现代大工业生产的要求而产生的;从类型上说,现代学校既包括一些专门传递现代科学技术知识、为现代工业训练劳动力的实科学校、职业技术学校,也包括现代大学。现代学校在体系上更完备、类型上更多样、层次上更清晰、性质上更世俗化。现代学校的教学组织形式是班级上课制。

第二,教育与生产劳动相结合,教育的生产性日益突出。人们逐渐认识到教育与生产、教育与经济之间的密切关系,教育的生产性和经济功能得到充分关注,教育改革被作为经济发展的战略性条件。

第三,教育的公共性日益突出。随着工业生产知识含量的增加和工业社会管理方式的变化,教育逐渐成为社会的公共事业,师生关系也由过去的的不平等关系逐渐转变为工业社会的民主关系,教育民主不断加强。

第四,教育的终身化和全民化理念成为指导教育改革的基本理念。教育已经远不局限于学龄阶段,而是贯穿人的一生,终身教育成为重要的发展趋势。随着社会民主化进程的推进,受教育权逐渐成为一项基本的公民权利,全民教育正在从理论走向实践。

第五,教育形式多样化。社会生产力的发展和科学的进步,既为多种形式的教育的产生提供了条件,也向各类人才的培养提出了新的要求,因此各种形式的教育应运而生。从纵向上看,有学前教育、初等教育、中等教育和高等教育;从横向上看,有普通教育、职业教育、特殊教育、成人教育、远距离教育、电视教育、继续教育等。可以说,现代社会的教育构成了纵横交错、形式多样的教育系统。

三、当代教育的发展

当代教育是伴随着现代社会的形成而出现的一种崭新的教育形式,是人类社会和教育发展到一定历史阶段的产物,在形式、内容、价值取向上都发生了许多变化,下面让我们一起来展望当代教育的发展趋势。

(一) 生命教育是当代教育的重要转向

20世纪50—60年代,为适应科学技术发展和知识剧烈增长的现实,国际教育发展委员会发表了《学会生存——教育世界的今天和明天》(*Learning to Be—the World of Education Today and Tomorrow*)的报告,提出培养适应现代科技发展需要和日益激烈的国

际竞争需要的人才,学会生存成为20世纪下半叶一个重要的教育价值追求。但是在教育强调适应社会物质文明突飞猛进发展需求的时候,一些新的问题也随之而来。精神生活的缺失和道德面貌的堕落,社会秩序的混乱和暴力犯罪的增加,给教育提出了新的挑战。

关注生存提升了人们的生存能力,满足了社会发展对人的能力的要求,但是却忽视了教育的另一个尺度,那就是生命的尺度,从而导致教育成为社会控制和规训人的工具,失落了教育引导人生命成长的价值。新的问题引发了人们的思考,教育的价值取向也逐渐发生变化,从“学会生存”转变为“学会关心”,从关注生存转变为关怀生命。联合国教科文组织1989年发表《学会关心:21世纪的教育》(*Learning to Care for Others: The Aim for the Education in 21st Century*)的报告,它标志着当代教育由学会生存到学会关心的价值转向。以叶澜为代表的一批教育学者也提出了生命教育的价值理念,认为学校教育应关怀生命,以培养具有积极生存方式、主动健康发展的个体为使命,学校教育生活应关注生命个体的生存状态,关注学校可能开发的多样的生命成长资源。^①从关注生存到关怀生命是当代教育的重要转向。

(二) 人文精神是当代教育的重要追求

当代教育的核心是科学教育。教育的内容是科学的,教育的方法也是科学的,没有科学教育就没有现代教育。不过,在现代教育发展中,科学教育在进步的同时,也发生了偏向,就是受到了“科学主义”和“人本主义”对立的影响。所谓“科学主义”的影响,就是片面强调和发展自然科学的教育,而忽视社会科学、人文科学的教育,学生的全面发展、特别是个性心理素质的发展及伦理道德素质的教育,都受到削弱。

科学技术本身是一把“双刃剑”,它既可以造福人类,也可以贻害人类。科技究竟给人类带来幸福还是灾难,取决于人自己,关键在于掌握科技的人如何运用科技,这有赖于人文精神的指导。科学技术只有在人文精神的指导下,才能朝着最利于人类美好发展的方向前进。人文精神也离不开科学精神。只有自觉地把科学精神内蕴于宏大的人文精神之中,人文精神才更富于清晰性、准确性,才能更好地指导人类实践。人文精神本身就是一种科学精神,即科学的人文精神;而科学世界本身也具有丰富的人文内涵;科学在追求知识和真理的同时也在追求着人类自身的进步与发展,在创造物质文明的同时也在创造着精神文明,赋予人类崇高的理想精神,激励人们超越自我、追求更高的人生境界。在教育目标上我们应强调科学教育和人文教育齐头并进,培养求真求实的科学精神和求善求美的人文精神素养相统一的人。

(三) 教育民主化是教育发展的重要趋势

教育现代化的进程与教育民主化的进程是同步向前的。逐步打破教育由少数人特别是社会统治者垄断、主宰的局面,使教育为越来越多的人所享受、掌握和利用,这是社会进步、人类进步和教育进步的重要标志。到了18世纪后半期,一些先进资本主义国家先后正式制定通过了要求普及初等教育的法令,这在教育发展史上乃至人类整个历史上都是一件划时代的大事,是一个大转折,第一次承认劳动人民也要接受正式的学校教育并把它付诸实施,这标志着现代学校、现代教育的正式诞生。

^① 叶澜:《教育学原理》,人民教育出版社,2007年,第162页。