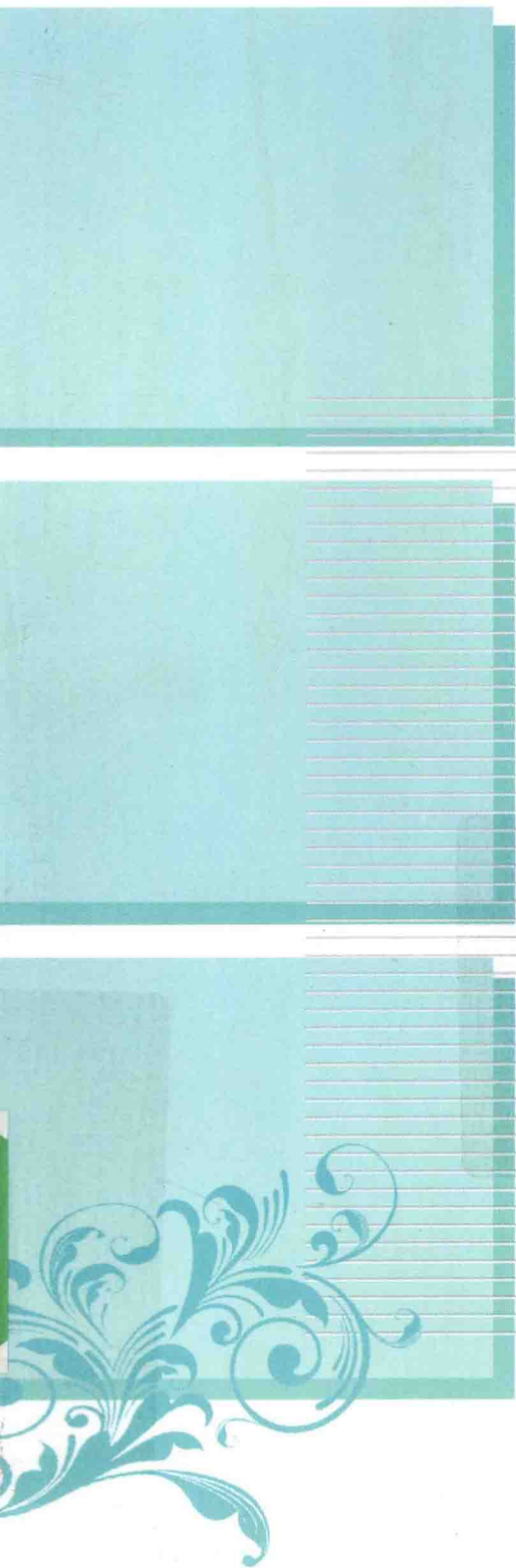


基于“标准”的教师教育课程改革新编教材系列

教育学基础

● 主 编 傅 岩 吴义昌



南京大学出版社

基于“标准”的教师教育课程改革新编教材系列

教育学基础

● 主 编 傅 岩 吴义昌



南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学基础 / 傅岩, 吴义昌主编. —南京: 南京大学出版社, 2014. 2

基于“标准”的教师教育课程改革新编教材系列

ISBN 978 - 7 - 305 - 09640 - 2

I. ①教… II. ①傅… ②吴… III. ①教育学—中小学—师资培训—教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 017934 号

出版发行 南京大学出版社

社 址 南京市汉口路 22 号 邮编 210093

网 址 <http://www.NjupCo.com>

出 版 人 左 健

丛 书 名 基于“标准”的教师教育课程改革新编教材系列

书 名 教育学基础

主 编 傅 岩 吴义昌

责任编辑 肖自强 王抗战

编辑热线 025 - 83596997

照 排 江苏南大印刷厂

印 刷 南京新洲印刷有限公司

开 本 787×1092 1/16 印张 17.25 字数 409 千

版 次 2014 年 2 月第 1 版 2014 年 2 月第 1 次印刷

ISBN 978 - 7 - 305 - 09640 - 2

定 价 34.00 元

发行热线 025 - 83594756

电子邮件 Press@NjupCo.com

Sales@NjupCo.com(市场部)

* 版权所有, 侵权必究

* 凡购买南大版图书, 如有印装质量问题, 请与所购
图书销售部门联系调换

前言

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。要促进教师专业化发展,就必须提高教师教育专业化水平,而教材建设是保证教师教育质量的重要基础性工作。为此,江苏师范大学教育科学学院组织编写了高等师范院校教育学公共课教材《教育学基础》。

2011年,教育部颁布了《教师教育课程标准(试行)》,指出该标准体现了国家对教师教育机构设置教师教育课程的基本要求,是制定教师教育课程方案、开发教材与课程资源、开展教学与评价,以及认定教师资格的重要依据。2012年,教育部颁布了《中学教师专业标准(试行)》,指出该标准是国家对合格中学教师的基本专业要求,是中学教师开展教育教学活动的基本规范,是引领中学教师专业发展的基本准则,是中学教师培养、准入、培训、考核等工作的重要依据。上述文件必将对我国教师教育发展产生重要影响,这也是本教材编写的直接政策背景。

基于新课改精神、《教师教育课程标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》,本教材具有以下三个特点:

首先,调整教育学课程结构。课程开设旨在培养学生热爱教育事业,树立正确的教育观和从事教育教学的基本技能。本教材编者以《教师教育课程标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》为指导,对公共课教育学课程结构进行优化组合,走出知识体系建构的误区,实现教育理论知识的整合。本教材不再涉及一些传统的章节,如不再把经典的教育学内容“教育与社会发展”、“教育制度”等作为专章,而是把其渗透到“教育的历史演进”等相关内容中。另一方面,新增部分章节,如增加“学校课程领导”、“教师教育研究”、“学校教育发展”和“教师专业发展”等内容。

其次,更新教育学课程具体内容。本教材在具体内容方面注意渗透、融合新课程理论及改革重点。例如,以《教师教育课程标准(试行)》为指导,本教材在“课程”部分着力阐述“课程设计与开发”方面的内容,帮助师范生更好地把握“校本课程开发”、“综合实践活动课程设计与指导”等课程改革的重点和难点。根据《中学教师专业标准(试行)》,本教材在“教师专业素质”部分一改传统教育学的叙述套路,以教师专业发展为视角,从专业道德、专业知识和专业能力等方面对教师专业素质结构及具体内容进行了重新阐释。

再次,为新的教学行为和学习方式提供支撑。本教材在内容中灵活穿插“案例分析”、“研究性学习”、“讨论”等板块,并链接一些供学生讨论和延伸学习所需要的文献资料片段,为教学中运用案例教学、研究性学习、合作学习等教学方式和方法提供支撑,力求让参与教学的师范生在师生互动、合作探究、民主平等的氛围中感受新课程改革的目标和理念。

本教材由傅岩、吴义昌担任主编,各章的编写者如下:刘月芳(第一章),佟雪峰(第二

章),吴义昌(第三章),安瑞霞(第四章),师远贤(第五章),傅岩、何勤(第六章),高田钦(第七章),赵峻岩(第八章)。初稿完成后,由傅岩负责统稿。

在本教材编写过程中,我们参考了许多研究者的成果,并得到了南京大学出版社编辑的大力支持。在此,谨向该教材引用的有关成果的原作者、南京大学出版社的编辑及参与本教材编写提纲讨论并提出宝贵意见的江苏师范大学教育科学学院院长段作章教授和副院长代建军教授,表示诚挚的感谢。

由于编者水平有限,加之时间仓促,本教材难免存在不足之处,恳请批评指正。

编 者
2013 年 7 月

目 录

第一章 教育与教育学·····	001
第一节 教育的概念·····	001
第二节 教育的产生与发展·····	007
第三节 教育学的形成与发展·····	016
第二章 教育目的·····	023
第一节 教育目的概述·····	023
第二节 教育目的的价值取向·····	029
第三节 我国的教育目的·····	036
第三章 教师与学生·····	053
第一节 教师·····	053
第二节 学生·····	077
第四章 课程·····	090
第一节 课程概论·····	090
第二节 课程设计与开发·····	104
第三节 学校课程领导·····	116
第五章 教学(上) ·····	126
第一节 教学的含义与任务·····	126
第二节 教学过程·····	130
第三节 教学原则·····	137
第四节 教学方法·····	145
第六章 教学(下)·····	155
第一节 教学设计·····	155
第二节 教学的组织·····	164
第三节 学习评价·····	176

第七章 教师教育研究	187
第一节 教师教育研究概述	187
第二节 观察研究	191
第三节 调查研究	193
第四节 实验研究	203
第五节 行动研究	212
第六节 叙事研究	221
第八章 学校教育发展	229
第一节 学校教育发展规划	229
第二节 特色学校创建	237
附录	247
参考文献	263

第一章

教育与教育学

【学习目标】

1. 认识教育的概念,辨析广义教育与狭义教育的区别;
2. 理解教育基本要素及它们之间的关系;
3. 了解关于教育起源问题的一些基本观点;
4. 认识原始教育、古代教育、近代教育、现代教育的特点;
5. 掌握教育学的研究对象,了解教育学发展经历的主要阶段,了解各阶段出现的主要的教育家及其代表性理论;
6. 了解西方主要教育思潮。

第一节 教育的概念

教育是人们普遍熟悉的社会活动,每一个教育者和受过教育的人都会对什么是教育有切实的感受,都会从不同的角度看待教育、理解教育。有的人会说,教育是一项事业,事业的意义在于奉献;有的人会说,教育是一门科学,科学的价值在于求真;有的人会说,教育是一种艺术,艺术的生命在于创新。由于不同教育活动所处的特定的、具体的文化背景不同,因而教育的参与者就会对教育有着不同的理解。作为一种社会现象,教育活动具有客观性,具有与其他事物相区别的本质属性。

一、“教育”的词源

“教”、“育”这两个字在甲骨文中都是象形文字。“教”字写作。其左上边为“爻”,是构成《易》卦的基本符号,这里代表文化经典,是教育内容;其左下边代表受教育的孩子。“教”字右边好像手举小棒或执鞭教习,意思是孩子的言行不得越轨,否则会遭到惩罚。“教”被理解为施教者通过示范和强制性的手段向受教育者传授系统的文化经典。这正如东汉许慎在《说文解字》中所解释的:“教,上所施,下所效也。”甲骨文的“育”字为。左边意为怀孕待产的妇女,右边所表现的是由母腹中生出的倒立的孩子。《说文解字》解释为:“育,养子使作善也。”“作善”就是通过对受教育者进行人格熏陶、品质感化,使之怀善心、行好事、做仁人。

孟子曾把“得天下英才而教育之”看作人生的快乐之一。这里的“教育”,应看作“教”、“育”两个词的连用。在中国古代文献中,多以“教”或“学”表示教育活动,很少使用“育”

字,也很少将“教”、“育”二字连用。



链接

“夏、楚二物,收其威也。”“师严然后道尊,道尊然后民知敬学。”^①

“师者,所以传道、授业、解惑也。”^②

“养不教,父之过。教不严,师之惰。”“玉不琢,不成器;人不学,不知义。”^③

根据甲骨文“教”字的结构,我们可以得出以下认识:

第一,古代中国人已经认识到教育是教师的教与学生的学构成的双边活动;重视教师在教育中的主导或支配作用。

第二,古代中国人重视对青少年儿童进行外部的系统文化经典传授,含有“学而知之”的朴素唯物观。古代中国教育重视系统的书本知识学习甚至偏于书本理论掌握的特点,至今仍体现在现代中国的学校教育中,使得中国学生在基本知识方面具有比较扎实的基础。

第三,古代中国教育重视施教者的权威性、教育过程的严肃性乃至强制性。

在西方,“教育”一词的英、法、德文都来自于拉丁文 Educare。词首 E 意为“出”的使动意义,词干 ducare 意为“导”的能动意义。“教育”含有“引出”之意,即教育者引导受教育者使其完善发展。“教育”被理解为采用一定的手段,把某种本来就潜藏于人身的东西引导出来,从一种潜质转变为现实。

古希腊哲学家柏拉图认为,人是由肉体与灵魂构成的,但灵魂先于肉体存在且认识“理念世界”。出生是获得肉体的过程,但出世时的“震撼”又使灵魂或多或少地有所丢失,但是人们的后天作为一个“完人”又必须是肉体与灵魂俱全。因此,必须依靠教育来“找回”失去的灵魂(知识),教育就为必需。他甚至进一步提出,“学习只不过是回忆而已”。这种观点认为智慧的种子早已埋藏在人的灵魂中,把存在于灵魂、心灵中的智慧回忆、引导出来,使其成为完人的活动,则为教育。这正如苏格拉底的形象比喻:新思想的助产。



链接

苏格拉底的“产婆术”

苏格拉底是用问答的方法来和他的学生讨论各种人生问题的。人们又把他的方法称为“谈话法”。他和别人谈话,总是以一种对所讨论问题表示无知的态度向人请教,请人们谈出有关美德、正义、勇敢等的定义。在对方说出有

① 杨天宇:《礼记译注》下册,上海古籍出版社2004年版,第458、463页。

② 韩愈著,孙昌武选译:《韩愈诗文选译》,上海古籍出版社2002年版,第45页。

③ 李逸安译注:《中华大字典:三字经、百家姓、千字文、弟子规》,中华书局2010年版,第6—7页。

关问题的定义以后,苏格拉底就举出一些事例以证明对方的定义是不恰当的,迫使对方发现自己思想中的矛盾,于是不得不提出新的定义。苏格拉底紧追不舍,继续揭露对方新定义的错误,使对方进一步看到自己认识中的错误。这样,苏格拉底用一步步的反诘来使对方的认识深入,使得对方放弃自己原以为是的观点,承认自己的无知。

.....

苏格拉底把他的方法称之为“产婆术”。.....在他看来,事物的意义是在人出生以前已存在于人的心中;但在人出生时,由于肉体受到干扰而使他忘记了它们。现在通过谈话的方法,使人们逐步地认清原来早已存在于心中的知识。这种方法就像助产婆把胎儿从母亲的肚里催生出来一样.....^①

法国思想家、教育家卢梭认为,人类由于上帝的恩赐,生而具有理性和良心,教育应脱离社会文化的樊笼而使人的天性得到发展。教育应当按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。瑞士教育家裴斯泰洛齐认为,“为人在世,可贵者在于发展,在于发展各人天赋的内在力量,使人经过锻炼,使人能尽其才,能在社会上达到他应有的地位”^②。这两位自然主义教育家对教育的看法,与拉丁文 Educare 一词的含义一致,与柏拉图等人的自然主义哲学思想一脉相承。

根据拉丁文“教育”的本意,我们可以得出以下认识:

第一,教育即为施教者对受教者的引导,教师的作用在于启发。

第二,智慧的种子存在于人的心灵,因此学生应是教育中的真正主体。

二、“教育”的含义

教育是培养人的一种社会活动,是传承社会文化、传递生产生活经验的基本途径。教育概念可分为广义的教育和狭义的教育两种。从教育的对象来看,广义教育既包括对青少年的教育,也包括对成年人的教育;从教育的组织形式来看,广义教育包括社会教育系统、家庭教育系统、学校教育系统、自学成才系统、在职培训系统。广义的教育指能增长人的知识技能、影响人的思想品德、提高人的认识能力、增强人的体质、完善人的个性的一切活动,它包括有计划的和偶然的、有组织的和无组织的、有固定场所和无固定场所的教育,等等。



讨论

《美利坚百科全书》“教育”条中写道:“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。”

试比较这一定义与上一定义的角度。

① 滕大春主编:《外国教育通史》第一卷,山东教育出版社1989年版,第257—258页。

② 张焕庭主编:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社1979年版,第173页。

狭义的教育主要指学校教育。学校教育是由专职人员和专门机构承担的有目的、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。学校教育是社会发展一定历史阶段的产物。在学校教育产生以后,广义教育与狭义教育一直是交织在一起的。广义教育包含了狭义教育,而狭义教育也要以广义教育为基础。这正如杜威所说:“我相信一切教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的。这个过程几乎是在出生时就在无意识中开始了。它不断地发展个人的能力,熏染他们的意识,形成他们的习惯,锻炼他们的思想,并激发他们的感情和情绪。由于这种不知不觉的教育,个人便渐渐分享人类曾经积累下来的智慧和道德的财富,他就成为一个固有文化资本的继承者。世界上最形式的、最专门的教育确实不能离开这个普遍的过程。教育只能按照某种特定的方向,把这个过程组织起来或者区分出来。”^①

教育的概念是对教育活动的概括,它不是一成不变的,而是随着社会活动的变化、发展而不断改变,而且也随着人们对教育活动认识的不断深化而变化。



教育定义的方式

美国分析教育哲学家谢弗勒(I. Scheffler)在《教育的语言》(*The Language of Education*, 1960)一书中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。^②

三、教育的要素

教育是一种相对独立的社会子系统。这个子系统包括三种基本要素:教育者、受教育者和教育中介。深入认识这三种要素,一方面是对“教育”概念认识的深化,另一方面也为教育形态的认识提供思想基础。

(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的人,都可称为教育

① [美] 杜威著,赵祥麟、王承绪编译:《杜威教育论著选》,华东师范大学出版社1981年版,第1页。

② 瞿葆奎主编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第32页。

者。家庭是一个人受教育的重要场所,父母是子女的第一任教师,是子女最初的和最经常的教育者。社会教育中的师傅以及起到教育作用的新闻记者、作家、政治家等人员,都是教育者。自从学校教育产生以后,学校成为受教育者接受教育的专门场所,教师和学校中的其他教育人员成为学校教育者。

教育者是根据一定的目的对受教育者发挥作用的。教育作为一种以培养人为目的的活动,就是教育者以其自身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。教育者在教育活动中的这种主导作用,主要表现在两个方面,即指导与管理。在一定意义上说,管理也是一种指导,是对受教育者行为方式等方面进行指导。指导更多是从教育的内容层面上来说的,而管理更多是从教育的形式层面上来说的。在教育活动中,教育者的“指导”作用,一方面表现在“定向”上,即为受教育者的努力提供方向,为整个教育活动提供方向,因为教育毕竟是一种有目的的培养人的活动,目的性是教育赖以区别于其他社会影响的基础,教育者为教育活动规定的目的,左右着教育活动的开展;另一方面表现在“选择”上,即确定教育的内容、方法等。“管理”是教育者发挥主导作用的另一重要方面。管理在一定意义上是为指导服务的,也就是说,通过管理使得教育者的指导更有成效。

(二) 受教育者

受教育者是指在各种教育活动中接受教育影响的人,包括在学校中学习的儿童、少年和成年人,家庭教育中的子女,也包括在各种形式的社会教育中接受教育影响的人。学校教育中的受教育者主要指从事学习的学生。受教育者是教育的对象,是学习的主体,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。

伴随着教育的现代化和教育概念的延伸,教育对象也扩大了,受教育者不受年龄限制,可以从胎教开始,可以活到老,学到老,终身接受教育。随着科技的进步、社会的发展,作为社会成员的个体越来越离不开教育。为了学会生存,适应发展,人们不仅必须接受基础教育和专业教育,而且要不断地接受继续教育。教育活动就是使受教育者将一定的外在教育内容和活动方式内化为自己的智慧、才能、思想、观点和品质的过程。如果没有受教育者的积极参加,发挥其主观能动性,教育活动是不会获得好的效果的。受教育者一旦获得相应的知识和能力,其主观能动性在教育活动中会更明显地表现出来,他们可以在越来越大的程度上主动地吸取知识、操习技艺和加强品德修养。

(三) 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赖的一切事物的总和,主要包括教育媒介、教育材料、教育手段、教育组织形式和活动方式、教育场地和设备等。

“教育媒介”即教育过程中传播文化信息的载体,即物化的知识形态,如书本、广播、录音、录像、电影、电视、报刊、电子信息存储器及多媒体软件等。

“教育材料”即教育内容,它是教育者与受教育者进行教育活动的共同依据。教育者通过特定的教育内容对受教育者施加影响,使其达到预期的教育目的。学校特别是基础教育阶段学校的教育内容,是根据一定的教育目的以及学习者身心发展规律和需要,从人类浩如烟海的文化宝库中精心选择、组织和呈现的,具有丰富的发展价值。在不同的社会历史发展阶段,有着不同的科技水平和不同的教育对象,因此教育内容永远在变化之中。

“教育手段”是指进行教育活动时所运用的一切物质条件,如实验手段、现代电化教育手段等。

“教育组织形式与活动方式”是指教育者和受教育者在教育活动中所采用的教和学相互联系的方式和方法,如个别教学、班级授课制、程序教学、小组讨论、讲授、实验等。

随着社会生产力的发展和科学技术的进步,教育中介呈现出由简单到复杂,又从复杂到简单的演变过程。如在采用电化教育手段之前,教育活动比较简单;而在采用电化教育手段如无线电广播、录音、录像、电影、电视、电脑多媒体等以后,教育过程逐渐复杂,同时使教育过程的复制成为可能,继而昭示了简化教育过程的前景。在广播学校、电视学校,教师本人只在录制、摄制的场合是教育要素,而在学习现场便不再是教育要素。在采用电脑多媒体进行教学的场合,多媒体软件的设计和程序编制未必都由教师承担。在这些场合,专门的教育场地不再是教育的要素。可见,随着教育过程的复杂化,教育要素也在不断变动。

没有教育者,教育活动就不可能展开,受教育者也不可能得到有效的指导;没有受教育者,教育活动就失去了对象,无的放矢;没有教育中介,教育活动就成了无米之炊、无源之水,再好的教育意图、再好的发展目标,也都无法实现。因此,教育是由上述三个基本要素构成的一种社会实践活动系统,是上述三个基本要素的有机结合。各个要素本身的变化,必然导致教育系统状况的改变。不同教育要素的变化及其组合,最终形成了多样的教育形态。



案例分析

找出下列案例中所涉及的教育要素并分析它们之间的规律性联系。

河北赵昌芝老师叙述了她的一段教学活动:课前,我在黑板上画好一幅美丽的春景图(先遮上),让学生按组分别扮成小鸡、小兔、小狗、小猫、小羊、小猴等6种小动物。上课开始(这时露出黑板上的图景),我说:“今天我们到野外去玩,好吗?”孩子们高兴极了,齐声说:“好!”我弹起琴来,让他们随着欢快的乐曲做着种种动作来到“野外”(当然只是在座位上模拟)。看到五颜六色的“野花”,绿油油的“小草”,他们更是乐得合不拢嘴。这种情绪,为下一步的学习创造了良好的心理条件。

“猜”,最能激发学生的兴趣。我抛开“我们先复习一下得数是6的加法”的套话,很神秘地说:“老师这里有一个得数是6的算式,你们猜是几加几?”孩子们开始一愣,接着一个个小脑袋歪起来了: $1+5$ 、 $2+4$ 、 $3+3$ ……得数是6的算式接连不断地出来了。

新课讲授开始,我说:“中午到了,小动物们都饿了吧。你们看,老师给你们带来了许多好吃的东西。”我把“装有”榛子、青草、骨头、小鱼、麦穗、萝卜等食物的“花篮”贴上黑板时,“小动物”们高兴得拍起手来。“先不忙吃,看谁先数出第一篮食物的个数。”这个要求刚一出口,教室里立刻活跃起来,孩子们一个个睁大眼睛,认真点数,都想第一个数出来。“这篮食物的个数是几呀?”“6!”——孩子们异口同声。我在这个“花篮”的下面板书“6”。接着说:“其他篮里食物的数量和第一篮同样多,请几位小动物,把个数分别写到各篮的下面。”于是各篮下面都

出现了数字“6”。接下去是“吃午餐”。我让“小动物”按指定的数目取走自己喜欢吃的食物,再让他们把取食情况叙述出来,于是,“花篮”下面便出现了 $6-1=5$ 、 $6-2=4$ 、 $6-3=3$ ……6个算式。

吃完“午餐”,紧接着以“猜拳”的游戏进行算理分析。每人按老师的要求拿上6个豆豆,分别握在两只手中。然后同桌一边说“两个好朋友,猜拳数豆豆,张开这只手,猜猜那只手”的儿歌,一边从分解组成加、减等各个角度进行算理分析。于是,教室里异常活跃——“因为4和2组成6,这只手是4,所以那只手是2。”“因为 $3+3=6$,这只手是3,所以那只手一定是3”。

最后以“接力赛”的游戏巩固练习。一种“动物”一组题,每人一道,相继到黑板上去做(老师把事先出好题的小黑板挂起来),做得又对又快的组为优胜组,发给红花奖。

通过“吃午餐”、“猜拳”、“接力赛”三个游戏,学生们把6的减法从实物分解到算理分析再到巩固练习,非常轻松愉快地学完了,正确率达到100%。^①

第二节 教育的产生与发展

列宁曾告诫人们:“为了用科学的眼光观察这个问题,最可靠、最必需、最重要的就是不要忘记基本的历史联系,要看某种现象在历史上怎样产生,在发展中经历了哪些阶段,并根据它们这种发展去考察它现在是怎样的。”^②要深刻认识什么是教育,认识教育与社会发展的关系,就离不开对教育的产生和发展的历史考察。

一、教育的起源

关于教育的起源问题,人们的看法很不一致。其中比较典型的看法有三种:生物起源论、心理起源论、劳动起源论。

(一) 教育的生物起源论

生物起源论者认为人类的教育起源于动物界中各类动物的本能活动,代表人物有法国社会学家利托尔诺和英国教育家沛西·能。利托尔诺在其所著的《动物界的教育》中认为,教育是一种生物现象,起源于一般的生物活动。他从生物学的观点出发,把动物生存竞争和天性本能看成是教育的基础。按照他的观点,动物是基于生存与繁衍的天性本能而产生了把经验、技巧传给小动物的行为,这种行为便是教育的最初级形式与发端。沛西·能也认为教育从它的起源来说是一个生物学的过程。生物起源论否定了人与动物的区别,否定了教育的社会性。

(二) 教育的心理起源论

心理起源论者认为教育起源于儿童对成人世界的无意识的模仿,代表人物是美国教

① 傅道春编著:《教师行为访谈》(一),黑龙江教育出版社1996年版,第166页。

② 中共中央马恩列斯著作编译局译:《列宁全集》第29卷,人民出版社1957年版,第230页。

育史学家孟禄。孟禄在其所著的《教育史教科书》中,从心理学的观点出发,根据原始社会没有学校、没有教师、没有教材的史实,评定教育应起源于儿童对成人世界无意识的模仿。无意识模仿是人类学习的一种重要方式,但把人类教育都归于无意识模仿则否定了人类教育的本质。

(三) 教育的劳动起源论

马克思主义教育学者认为,教育起源于劳动,起源于劳动过程中社会生产需要和人的发展需要的辩证统一。教育产生于劳动过程中保存和传递生产经验、生活经验的实际需要以及个体自身发展的需要,教育是人的发展和社会生活延续与发展不可或缺的手段,教育与人类社会共始终。

要正确认识教育的起源,离不开对教育本质的正确认识。教育的本质是传递人类经验,着眼于人的培养,是促进人社会化的过程。教育是一种人类特有的社会现象,这是认识教育产生与起源问题应遵循的基本观点。社会不断发展变化,对培养人的要求也不断提出新的标准,从而在根本上影响教育的走向。从教育发展变化的轨迹中,我们可以进一步认识教育与社会发展之间的密切联系。

二、教育的发展

教育是人类特有的社会现象,也是人类永恒的社会现象,教育随人类社会的产生而产生,也随人类社会的发展而发展。纵观教育的发展,可将之划分为四个阶段。

(一) 原始教育

原始社会是人类历史的最初形态,原始社会生产力低下,生产资料公有,没有阶级,没有剥削。原始教育具有原始性。原始形态的教育有以下特点:

1. 教育对象的全民化

在原始社会的早中期,没有私有财产,没有阶级的分化,没有等级的差别,因而在群体的生活中,人们“不独亲其亲,不独子其子”^①。在群体内部,人们对于所有的活动都有平等的参与权,教育活动自然也不例外。

2. 教育内容的生活化

由于教育是生存斗争的一种手段,所以教育的内容与生活的内容密不可分。人类的生存活动有物质、精神和生物三个层面,在每个层面中,又可分解出多项内容。只要是生活所需要的,就必定是教育所采纳的。

3. 教育场所的社会化

人们活动的空间,即是施行教育的场所。教育活动不受空间的限制,凡可进行劳作、战争、祭祀、婚配的地点,均可作为无墙的校舍。原始社会的“学校”是整个世界或整个社会。

4. 教育价值的实用化

教育的目的是为了生活条件的改善和生活质量的提高,而非为了任何虚悬的教条。正因为生产劳动是人类赖以生存的基石,所以征服自然的经验的传递和技能的训练,必定

^① 杨天宇:《礼记译注》上册,上海古籍出版社2004年版,第265页。

是此期教育的重心。至于道德的说教和对自然物的崇拜之类,也是生存所必需。但是,生存的第一需要是生活资料的获取。原始先民在采集、渔猎、耕种、饲养等活动中,必然是以实用和有效作为教育价值的选取准则。

(二) 古代教育

古代教育包括奴隶社会与封建社会的教育,这一时期是以农耕文明和农业经济为主的农业社会。古代教育呈现以下特点:

1. 学校出现并成为基本的教育形式

在奴隶社会,伴随着生产力的发展和社会分工的实现,教育逐渐从生产实践、宗教、艺术等活动中分化出来,并产生了专门进行教育、组织教学的机构——学校。进入阶级社会以后,随着国家的建立,一部分人脱离体力劳动,专门掌管国事。在公共事务大增、统治者的命令要加以记录和传递的迫切需要中,专门的脑力劳动集团创造了文字,使社会进入文明时代。从此,人类有了更便利的学习工具和更丰富的学习内容。人类某些重要经验以文字这种复杂的规范性符号系统记载下来。人们若要继承这些经验,就不能仅仅依靠原始形态的教育形式。农业和手工业的发展,也使得社会能负担得起极少数人从事专门的教育活动。社会发展为专门教育的产生提出了客观需要并准备了条件。教育与生产劳动和社会生活的原始结合被逐渐撕裂,生发出学校这种专门的教育机构。学校教育出现是社会的一大进步。教育形成独立形态,意味着人类与蒙昧、蛮荒时代挥手告别,并大大加快了文明的进程。据考证,母系氏族社会时,欧洲就曾出现过一种公共教育机构——“青年之家”。中国古代学校教育不仅起源较早,而且非常发达。大约在原始社会后期,已产生学校教育的萌芽。经夏、商、西周,形成比较定型的学校,并建立了初步的学校教育制度。秦汉以后学校教育继续发展,学校教育制度进一步完善和系统化,直至清末建立新式学堂,逐步过渡到近代教育制度。

2. 学校教育具有鲜明的阶级性和等级性

在原始社会末期,构成社会结构的基本单位是氏族。由于氏族是以血缘为纽带的共同体,因此在氏族内部,直系血缘受到重视,血统意识根深蒂固,权力的转移和承接基本上限于近亲之间。在私有制产生以后,氏族时代开始转入家族时代,权力转移逐渐形成严格的世袭制度。从此以后,权力只在一个个严格血统系谱的家族内传承,这个家族也就历史地成了贵族。与世袭制相配合,学校教育的对象只限于贵族。我国夏、商、西周三代所实行的文教政策是学在官府,官守学业,“庠”、“序”、“校”、“学”等施教机构都是官吏培训所。贵族子弟在学校学习治国经验及相应的学术,以为将来世袭官职做准备。平民被剥夺了受教育权。古代印度曾在法律中明文规定:谁若让低贱的首陀罗种姓的人接受文化教育,立即将其处以死刑。即便在统治阶级内部,在入学条件、入学年龄、修业年限等方面,也有鲜明的等级性。如我国东汉的太学,只有从大将军到俸禄六百石以上的官家子弟才能入学。唐代设立国子学限于文武三品以上官员的子弟入学,太学限于文武五品以上官员的子弟入学,四门学限于文武七品以上官员的子弟入学,律学、书学和算学限于八品以下官员子弟及通其一学的庶族地主子弟入学。弘文馆和崇文馆则只许皇亲国戚和宰相大臣的子弟入学。

3. 学校教育 with 生产劳动相脱离

在奴隶社会,脑力劳动逐渐从体力劳动中分化出来并与体力劳动相对立,这种分离与对立的状况,集中体现在学校教育 with 生产劳动的脱离,并持续到近代教育出现之前。统治阶级高高在上,占有丰富的优质生活资源。他们一方面享用劳动人民创造的劳动成果,一方面却又看不起甚至鄙视劳动人民及其生产劳动。例如:中国古代蒙学教材《神童诗》中,有所谓“万般皆下品,唯有读书高”的名句;《论语》中,孔子骂“请学稼”的樊迟为小人。欧洲有位考古学家发现了一份公元前 1100 年左右的古埃及纸草书,上面写着一位父亲劝儿子读书的话:“要用心学习书写,这会使你摆脱一切艰苦劳动,成为一位有名望的官员。”^①

在古代,生产技术只是作为一种直接的生产经验被劳动者本人所掌握,体现在直接的生产方法中,而这种生产方法完全可以靠师傅带徒弟来传授,靠直接从事生产劳动来探索。因此,在以传授间接经验、书本知识为主的学校教育内容中很少反映这种生产技术。



链接

樊迟请学稼,子曰:“吾不如老农。”请学为圃,曰:“吾不如老圃。”樊迟出,子曰:“小人哉,樊须也!上好礼,则民莫敢不敬;上好义,则民莫敢不服;上好信,则民莫敢不用情。夫如是,则四方之民,襁负其子而至矣,焉用稼?”^②

4. 教育内容以人文学科为主

古代的学校教育主要涉及政治、哲学、伦理、宗教、音乐等人文学科的一部分内容及语言、文字等工具性课程。即使安排某些自然科学内容也往往是为了形成学生一定的思想观念,把它看作人文学科的一部分。如我国古代周朝的教育内容是礼、乐、射、御、书、数等所谓六艺教育。在欧洲封建社会中,掌握着国家政权的宗教阶层垄断了学校教育。他们以宣扬基督教教义的《圣经》作为主要教育内容。所设的三科(文法、修辞、辩证法)四学(算术、几何、天文、音乐)号称“自由七艺”,其中浸透了宗教精神,是为理解和信奉基督教教义服务的。欧洲中世纪世俗封建主的长子从 7 岁起就被送入高一级的封建领主宫堡接受“近侍教育”,12 岁起接受“侍从教育”,以培养对封建领主忠诚、勇武善战、娴熟封建礼仪的骑士。这种所谓的教育被统称为骑士教育。骑士教育的主要内容是骑士七技,即骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、下棋、吟诗。

(三) 近代教育

近代教育一般指工业革命后到第二次世界大战前的教育,这段时期教育具有以下特点:

1. 国家加强对教育的重视与干预,公立教育兴起

19 世纪以前,欧美国家的学校教育多为教会和行会主持,国家并不重视。工业革命的兴起与发展对国家公共教育的发展提出了新的要求,政府认识到公共教育的重要性,工业化国家逐渐建立了公共教育系统,普遍加强了对教育的干预、监督与管理。

① [英] 梅森著:《自然科学史》,上海人民出版社 1977 年版,第 13 页。

② 金良年:《论语译注》,上海古籍出版社 2004 年版,第 147 页。