

◆教育学是以教育现象、教育问题为研究对象，通过归纳总结人类教育活动、探索解决教育实践产生发展过程中的种种问题，从而揭示一般教育规律的一门社会科学。

Modern Education Tutorial

程迪◎主编

现代教育学教程



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

南阳师范学院重点学科“课程教学论”研究成果

现代教育学教程

程 迪 主编



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

内容简介

本教材是高等师范院校教育学公共专业(或专业教师继续教育)教材。本教材以基础教育新课改为背景,理论阐述精炼,体系结构清晰,内容安排合理,既强调理论原理的系统性,又凸显教师教育专业的针对性。全书以教育内在品质和外在逻辑为逻辑原点,围绕如何提升有效、合理教育教学这一中心,为广大读者提供学习教育理论的总体框架和基本线索。可以说,本教材是关于现代教育学的基本理论和现实问题的全景式研究成果。

图书在版编目(CIP)数据

现代教育学教程 / 程迪主编. — 杭州:浙江大学出版社, 2011. 12
ISBN 978-7-308-09177-0

I. ①现… II. ①程… 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 (2011) 第 209432 号

现代教育学教程

程 迪 主编

责任编辑 黄兆宁

封面设计 续设计

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州中大图文设计有限公司

印 刷 浙江云广印业有限公司

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 26

字 数 632 千

版 印 次 2011 年 12 月第 1 版 2011 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-09177-0

定 价 45.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88925591

前言

本教材可以作为高等师范院校教育学的公共课教材,也可以作为高等院校教育学院(系)专业课教材,还可以作为中小学教师继续教育教材使用。

本教材与国内外出版的同类教材相比有这样几个特点:

第一,着力突出教育学的现代性。在写作过程我们力求使教材的立意、教育学观点具有现代气质,能够融贯现代教育思想并由此出发来确定教材的基本框架与理论范畴。

第二,取材广泛,涉猎全面。本教材涵盖了现代教育学研究的基本内容和教育实践的基本问题。内容包括教育的本质、教育的功能、教育目的、教育主体构成问题、教育制度、课程理论、教学理论、德育理论、教育研究方法以及当代教育改革发展问题。可以说,本书是关于现代教育学的基本理论问题的全景式研究。

第三,吸收国内外最新教育研究成果,丰富教育学研究内容,拓展教育学的研究领域。如教育与社会发展、教育与人的发展、现代教育研究方法以及当代教育改革发展等领域的最新研究成果,本书都做了详尽的介绍。同时,本书从多学科、综合的视角论述了现代教育制度的变迁以及素质教育新理念,提出了可供借鉴和研究的思路,有助于开拓教育学视野。

第四,力求淡化传统教育学体系、模式的影响,尽量使理论原理与实际操作有机结合,突出教育学的现实问题。现有不少的教育学教材过多地受所谓成熟体系的束缚,过分追求体系的完美,却易忽略教育现实中凸显的问题,这种倾向极易导致理论的矮化。我们认为,体系固然重要,但却是相对的,正如形式必须服务好内容一样。教育学理论如能切实解决现实问题,则幸莫大焉!叶澜先生曾讲过,教育学要“上天入地”,大抵是主张教育学理论体系、理论原理应与实践相结合吧!

在本教材中,我们力求使学习者既能掌握教育学基础理论知识,形成指导当前教育教学实践的科学教育理念,又能在此基础上深入钻研,为学习者在教育学理论和实践领域进行深度探究提供思路的引导以及个人拓展学习、研究的空间。为此,本教材在内容设计和编写体例上做了如下安排:

就现代教育学教程的基本框架而言,我们遵从教育的内在品质与外在条件两条主线为逻辑起点,并围绕着这一逻辑起点设计了十一章的内容:教育与教育学、教育与人的发展、教育与社会的发展、教育目的、现代教育制度、学生与教师、课程与现代课程改革、教学理论、德育理论、教育研究方法以及当代教育改革与发展趋势。本教材力求概念表述清晰,理论阐述精炼。为了拓展学习者的教育理论知识,引导其作深入、发散思考,我们在每一章节恰当地嵌入了“阅读专栏”。阅读专栏所链接的内容十分宽泛,涉猎古今中外及大千世界的方方面面,对开拓学习者视野十分必要。另外,我们还在每一章前面列有几条教育箴言名句,它们都是人类教育思想的精华,可以帮助学习者作深入思考与反思,提升自己的教育修养与智慧。

本教材是南阳师范学院重点学科“课程教学论”研究成果之一,是学院“教育学主干课程教学团队”长期致力于教学与研究的结晶。我们诚望本教材能成为一本与时俱进、适合广大读者口味的教材,更诚望本教材能给广大读者一些新的启发。

本教材最初的编写由程迪、丁新胜两位教授提出,在参编者充分讨论的基础上,达成共识,最后定稿。编写过程援引、借鉴了其他教育学专著的相关知识和案例资料,参阅了许多教育研究论文文献,利用了丰富的网络信息资源,在此对资源提供者、原创者谨表谢忱。

本教材编撰人员如下:程迪(第一、二、三、四、五、六、十一章)、丁新胜(第七章)、张香敏(第九章)、杨红(第八、十章)。程迪教授统编定稿,并对全书进行了校对与整理。

借此机会特别感谢浙江大学出版社的各位老师,没有他们的努力与协助,本书无法与读者见面。

由于本书编者水平所限,难免会挂一漏万,不妥之处,衷心期望并欢迎专家与读者批评指正。

编 者

2011年8月30日

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育的含义与特征	1
第二节 教育的产生与发展	7
第三节 教育学的研究对象与发展历程	17
第四节 学习教育学的意义与方法	25
第二章 教育与人的发展	30
第一节 人的存在与发展的含义	30
第二节 影响个体身心发展的基本因素	37
第三节 青少年的发展与基础教育的任务	48
第三章 教育与社会的发展	55
第一节 教育与政治	55
第二节 教育与经济	62
第三节 教育与文化	77
第四节 教育现代化与国家发展	83
第四章 教育目的	93
第一节 教育目的基本理论	93
第二节 我国的教育目的	103
第三节 全面发展教育与基础教育的培养目标	111
第五章 学生与教师	127
第一节 学 生	127
第二节 教 师	133
第三节 师生关系	149
第六章 课程与现代课程改革	158
第一节 课程概述	159
第二节 课程设计	174
第三节 现代基础教育课程改革	182



第七章 现代教育制度	193
第一节 现代教育制度的概述	193
第二节 现代学校制度概述	201
第三节 现代学制的变革趋势	214
第四节 我国行现学制的改革	221
第八章 教学理论	228
第一节 教学概述	228
第二节 教学系统	235
第三节 教学过程的本质及规律	242
第四节 现代教学的模式与策略	248
第九章 德育	262
第一节 德育的范畴	262
第二节 德育目的与内容	273
第三节 德育过程、德育原则与德育方法	284
第四节 西方道德发展理论的主要流派	300
第十章 教育科学研究方法	309
第一节 教育科学研究方法概述	309
第二节 教育科学研究的选题与设计	322
第三节 教育科学研究的基本方法	331
第四节 教育科学研究成果的表述	356
第十一章 现代教育改革与发展	363
第一节 现代教育制度变迁概述	363
第二节 20 世纪教育改革与发展历程回顾	369
第三节 当今世界教育改革与发展趋势	390
参考文献	404

青年人的教育是国家的基石。

——[美]富兰克林

教养有道，则天无妄生之才；鼓励以方，则野无抑郁之士；任使得法，
则朝无幸进之徒。

——孙中山

教育学是一种教人以道德的艺术。

——[德]黑格尔

第一章 教育与教育学

教育是什么，教育学是什么，这是关系教育和教育学的质的规定性，即教育和教育学的本质的两个问题，也是学习教育学这门学科时首先面临的两个问题。它们既是正确理解相关概念的基础，也是理解其他一系列教育学课程的基础；既是树立正确的教育观、学习观的基础，也是科学地认识教育教学活动的基础。因此，有必要在开始学习教育学之前弄清这两个基本概念。

古往今来，教育作为一种与人类社会共始终的社会现象和活动，日益成为社会生活中不可或缺的重要组成部分，成为现代社会成员生存和发展的重要基础和条件，成为与人们生活最为密切的终身性社会活动之一。然而，教育是怎么产生的呢？又是怎样走向社会生活的中心的呢？是什么因素使它在人类社会发展中占据如此重要的地位呢？教育学是怎样产生发展的呢？搞清楚这些问题对于更好地认识教育、教育学大有助益。

教育是如此复杂的一种社会活动，它伴随人类社会发展至今，拥有极其久远的历史，因此，无论是教育思想理论还是教育实践都源远流长。追溯历史，无疑对更好地理解“教育”和“教育学”的概念、更好地把握社会政治、经济、文化、人的发展与教育和教育学发展的相互关系不无裨益。

第一节 教育的含义与特征

一、教育的概念

“教育”在日常生活中是人们使用频率很高的词汇。人们可以在不同的场合和情景中使用这个词汇来表达不同的思想和观点，或做名词使用，或做动词使用，甚或表明一种观念、一种活动，或者一种制度。当然，这些用法都很普通，人们也容易理解。

人们虽然如此频繁地使用“教育”一词，也形成了诸多日常理解，但就像在日常生活中其他常用词汇一样，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理性认识了。对于我们的日常生活而言，比较随意地使用“教育”是可以的，



但对于专业教育工作者来说,仅有对教育的常识理解是远远不够的。

从词源学上看,不同语言的“教育”一词,都与儿童的培养相关。如在古希腊语中,“教育”一词与“教仆”相关,而教仆是对负责陪送奴隶主的子女上学的奴隶的专门称呼。在中国最早出现的文字——甲骨文中就有“教”字和“育”字。《说文解字》对“教”的理解是“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”。《说文解字》中把“育”解释为“育,养子使作善也”。

“教育”一词合用最早见于《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”。

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

随着人类教育实践活动的发展以及关于教育认识的加深,18世纪中叶法国自然主义教育家卢梭认为,教育的最大秘诀是:使身体锻炼和思想锻炼互相调剂,“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说:“教育的目的在于代表人的一切天赋力量和能力。”^②法国近代著名哲学家、教育家赫尔巴特认为:“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括。”^③19世纪中叶,英国实证主义哲学家、教育学家斯宾塞说:“教育是为我们的完美生活做准备。”^④20世纪美国实用主义教育家杜威则认为,教育乃人类社会生活延续的工具,教育乃人之经验的改造,“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

《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。”^⑥

《中国大百科全书·教育卷》则是这样定义教育的:“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。”^⑦

如果要查阅中外著名的教育家有关“教育是什么”的直接论述,我们会发现他们关于“教育”的定义是歧义颇多、迥异其趣,他们往往各自从某一个特定的角度来阐述什么是教育,使我们看到教育本身的复杂多变以及含义的丰富多彩。但是,它也可能给我们带来很多的困惑,因为他们的结论是如此的不同,甚至相悖。^⑧故我们又不能以为凡是历史上或现实中著

① 曹孚:《外国教育史》,人民教育出版社1979年版,第124页。

② 曹孚:《外国教育史》,人民教育出版社1979年版,第129页。

③ [德]赫尔巴特:《普通教育学》,尚仲衣译,商务印书馆1939年版,第185页。

④ 张焕庭:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社1979年版,第419页。

⑤ 张焕庭:《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社1979年版,第419页。

⑥ 品千飞:《世界教育博览》,知识出版社1980年版,第1页。

⑦ 《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。

⑧ 如英国19世纪教育家斯宾塞认为教育应该“为美好的生活做准备”;而美国20世纪教育家杜威则认为,教育不是为生活做准备,“教育即生活”。此类例子,不胜枚举。

名教育家或理论权威有关教育是什么的判断,都能直接拿来作为涵盖中外古今一切教育活动的定义。他们的判断大多精辟,但常常是有针对性的,是在不同的“语境”中使用的结果。

为了找到一个能涵盖一切教育活动的定义,我们需要寻找出教育与其他人为社会(如生产劳动、艺术创作、商品交换、医疗卫生、生产保护等)的区别之处、特殊之处。这个“区别之处、特殊之处”同时也应是各种教育活动的共同之处。通过梳理比较,我们认为这个“区别、特殊之处”就是:对人的身心发展直接的影响。因此,我们可以给“教育”这个表示人类社会某种特定活动的概念作如下的定义:教育是对人的身心发展施以直接影响的社会活动。

在这个定义中,“人”指各个年龄段的受教育者,而非仅指青少年儿童。“施以直接影响”有两层意义:一层表示不以影响人身心发展为目标的活动都不属专门的教育活动,如艺术创造、文化娱乐等以作品或艺术享受为直接目标,故不属专门的教育活动,尽管它们对人的身心也产生影响。另一层表示教育除影响人身心发展外,还有间接的目标,如推动社会进步等。但若把推动社会进步作为目标列入定义,就会模糊了教育活动的特殊性,也无法把教育与其他有益于社会进步的社会活动区别开来。

近些年,还有人开始采用逻辑学方法对教育进行界定,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,扈中平教授主编的《现代教育学》就认为:“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。”^①

阅读专栏 1-1

教育定义的方式

著名分析教育哲学家谢弗勒(L. Secheffler)在《教育的语言》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)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,不管其他人们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”的定义往往同时具有“规定性”、“描述性”和“纲领性”,凸现了“教育”定义的复杂性、多样性和歧义性。

资料来源:瞿葆奎:《教育与教育学》,载《教育学文集》,人民教育出版社1993年版,第31—37页。

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、使

① 扈中平:《现代教育学》,高等教育出版社2000年版,第10页。



用工具,从事生产劳动。人们在制造工具、使用工具,从事生产劳动的过程中,不仅获得了习惯和生产规范,积累了社会生活的经验。为了维护和延续人们的社会生活,年老一代便把积累起来的生产经验和生活经验传授给新生一代。同时,从作为个体的人的发展来说,一个孱弱无知的初生婴儿可能成长为营谋社会生活的成员,即从一个生物实体的人转化为一个社会实体的人,也需要成年人的抚育与培养。这样,教育便产生了。因此看来,教育是新生一代的成长和社会生活的延续与发展必不可少的手段,为一切人、一切社会所必需。从这个意义上讲,教育是人类社会的永恒范畴。

教育是人类社会所特有的一种现象。有些动物在养护幼仔上虽与人类的抚育子女有些类似,但它们是一种本能活动。其他动物界中哺育幼仔的活动,哪怕表现得再复杂,也只是—种程序化了的动作反射系列,它是动物系在漫长的生物演化过程中形成起来的,在它们的染色体中定位作图,成为行为基因遗传下来,在发育到一定时期和一定的环境条件下,便表现了出来。它们既不会制造工具、自觉地改造自然,没有什么改造自然的经验,也没有语言借以传授经验,因而不可能产生有目的的教育活动。恩格斯曾经指出:“……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马克思在《资本论》中曾举出一个生动的比喻,他说:“蜘蛛的活动与织工的工作相似;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。但是最劣的建筑师都比最巧妙的蜜蜂更优越的,是建筑师以蜂蜡建筑蜂房以前已经在他脑筋中把它构成了。”^②这即是说,只有人类才能根据对客观世界的认识,自觉地支配世界、改造世界,将改造世界的经验传授给下一代,从而产生教育活动。而一些学者,无视人和动物的根本区别,认为在动物世界也有教育,企图否认教育的社会性和目的性,对此,我们不敢苟同。

根据矛盾论的观点:“任何运动形式,其内容包含着本身特殊的本质。”教育这一社会现象,它与其他社会现象的区别,其特点就在于:它是培养人的活动。它要解决的特殊矛盾,是受教育者个体与社会之间的矛盾。它的特定功能就是促进教育者从无知转化为有知,从知之不多转化为知之较多,从没有某种道德品质转化为具有某种道德品质,从体力软弱转化为身体强壮,以及将知识转化为能力,将知识转化为行为、习惯等。一句话,教育就是把人类积累的生产斗争经验和社会生活经验转化为受教育者的智慧、才能与品行,使他们的身心得到发展,成为符合社会所要求的人。

从原始教育到当代教育,从家庭教育到学校教育,从个别教育到集体教育,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象看到那些普遍的、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通的、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,而不是别的什么。

① 《马克思恩格斯论教育》,人民教育出版社 1958 年版,第 284 页。

② 《马克思恩格斯论教育》,人民教育出版社 1958 年版,第 195—196 页。

阅读专栏 1-2

教育的本质特性

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,即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,而不是后天的学得行为。……

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 年版,第 27—29 页。

三、教育的基本特征

教育的特征是对教育本质更为具体的认识。纵观人类教育的发展过程,不难看出,无论是宏观教育还是微观教育,尽管不同的历史发展阶段教育的特点各异,但又存在着许多共同点,即表现出如下一些基本特征。

(一)教育的永恒性

从历史上看,教育这种社会现象随着人类社会的出现而出现,随着社会的发展而发展,并将随着社会的存在永远存在,只要有人类社会,就离不开教育。从这种意义上讲,教育在人类社会生活中是永恒的范畴。

教育所以具有永恒性,是由教育自身的职能决定的。教育的职能即教育的作用。为什么人类社会离不开教育,主要是由于教育对社会起一定作用,如果教育对社会没有作用,人类也就不需要它了。教育究竟有哪些职能呢?这个问题古今教育家有各种各样的回答,并没有一致见解。以马克思主义历史唯物主义的观点剖析教育现象,可以比较清楚地看出,尽管教育的职能是多种多样的,然而对社会发展来讲,最主要和最基本的只有两种:一是使新生一代适应现有的社会生产力;二是使新生一代适应现有的社会生产关系。从教育产生的第一天起,它就通过这两方面对社会起作用,人类的实践经验和知识才得以不断积累和丰



富,人类的社会也才得以不断向前发展。所以,社会的存在和延续一刻也离不开教育,教育是一种永恒的社会现象。

(二)教育的历史继承性

教育的历史继承性就是说,社会性质改变了,社会的经济基础和政治改变了,教育的性质和目的也会随之改变,然而并不是教育的所有方面都要立刻改变,任何一种教育,就其思想、内容、制度、方法各方面来看,都不是一夜之间突然从天上掉下来的,而是以往各个时代教育的发展,这就是教育自身的继承性。人们在长期实践中形成的这些教育因素,是人类长期积累的共同财富。它并不会随着社会性质改变而立刻改变,而是要从多方面吸收养料,逐渐地发展变化。就是无产阶级的教育也不例外。俄国的“无产阶级文化派”对民族文化采取虚无主义错误态度,妄想割断历史,建立“全新”的无产阶级文化,列宁批评这种错误态度时指出,无产阶级的文化并不是少数人关在房子里捏造出来的,它必须从多方面吸取养料,包括吸取“两千年来人类思想文化发展中一切有价值的东西”。正因为教育有自身的继承性,所以不同民族的教育往往各有不同的传统和特点,这是不能单纯从经济政治方面解释清楚的。比如,同样是奴隶社会的教育,在古希腊注重知识传授,在我国则重视道德教育。这说明对经济政治而言,教育具有相对独立的自身继承关系。

(三)教育的生产性

教育的生产性是指教育从来就是生产性活动,它是关于人类智能与人类文化的再生产活动,这表现在两个方面:一是把人类智能内化为受教者的智能,使受教者由生物实体转化为社会实体,成为社会所期望的成熟成员;二是在教育过程中传递、传播、发展、交流与整合文化,实现人类文化的再生产,使得人类与动物的文化区别能够保持与延续下去。教育的生产性由此可见,只不过它跟其他生产活动在对象、过程与结果等方面有自己的特殊性而已。因此,那种把教育视为消费性活动的认识,是由于对教育功能认识不足所致,在现代社会是非常危险的。

(四)教育的相对独立性

综观历史上任何时期的教育,一方面教育自身要受当时特定的生产力与生产关系、政治经济制度和法律道德的制约;另一方面教育又表现出一定的独立性,体现出教育自身的规律性,特别是在关于客观事物的教育内容、教育的方法手段、教学过程的认识规律等方面,教育具有相当大的独立性。此外,教育的相对独立性还表现在特定的教育形态不一定跟其当时的社会形态保持一致,而存在教育超前或滞后的现象,特别在社会发生重大变革时期更是如此。基于此,认识那种教育独立论、教育依附论之错误就容易了。

(五)教育的民族性

教育的民族性即指教育都是在具体的民族或国家中进行的,无论是在思想还是在制度上,无论是在内容还是在方法手段等方面都有其民族性的特征,特别表现在运用民族语言教学、传授本民族的文化知识等方面。正是这种教育的民族性才使得教育表现出如此的多样性。当然,教育的民族性在保存、延续本民族文化的同时,也存在阻抑对外来先进文化的吸

收问题。因此,教育在保持其民族性的同时,如何走向世界,实现教育的民族性与世界性的统一,是任何时期特别是现代教育必须正确处理的问题。唯有保证教育的民族性,才能保证人类文化的多元与和谐发展。

阅读专栏 1-3

苏美尔学校

苏美尔学校的校长叫“尤米亚(Ummia)”,是一个“专家”、“教授”,也被称之为“学校之父(school father)”;学生被叫做“学校之子(school son)”;助教被叫做“老大哥(big brother)”,他的任务是书写新的泥板,以供学生誊写,并检查学生的抄写作业,以及听学生背诵功课。其余教员,有的教绘画,有的教苏美尔语。此外,还有一些导生,他们负责考勤,有一人负责鞭打,他大概是负责纪律问题的。

苏美尔学校的学生自制了许多泥板,例如数学泥板,以及自编各种复杂的数学题并附上答案。在语言学方面,学习苏美尔语语法的情况在泥板中得到了充分的体现,有一批刻着名词复数形式和动词形式的表格,显示了对语法已有相当熟识的探讨。此外,在公元前 2250—前 2000 年,由于苏美尔人逐步被闪米特·阿卡德人所征服,苏美尔的教师们编写了各种为人们知道的最早的“字典(dictionaries)”。

至于苏美尔学校使用的教学方法和教学技术,我们仍然所知无几。学生们早晨一到学校,显然要学习自己前一天准备的泥板,接着“老大哥”准备一块新的泥板,提供给学生誊写和学习。在学生们的学习中,记忆无疑起着非常重要的作用。教师和助教还必须进行大量的叙述和解释,补充空白的表格和课文,以供学生誊写和学习。尽管这些“教学内容”,对于我们了解苏美尔的科学、宗教和文学思想确实是无价之宝,但它们很可能没有全部记载下来并因此而永远失传。

在纪律方面,教师经常鞭打学生。尽管当教师鼓励学生时,可能会采用赞誉和表扬的手段,教导他们好好学习,但教师主要依靠棍棒以纠正学生的过错和不当行为。学生没有轻松的时间,每天从早到晚都生活在学校里。

资料来源:[美]克雷默:《最早的学校》,崔允潮等译,载瞿葆奎、沈剑平:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社 1993 年版,第 260—261 页。

第二节 教育的产生与发展

一、关于教育的起源

从本体论上讲,教育究竟从何而来在学术界颇多争议。目前,教育理论界主要有教育的神话起源论、生物学起源论、心理起源论、劳动起源论、生活起源论以及社会交往起源论等。

(一)教育的神话起源论

这种观点认为,教育同其他万事万物一样,都是由神或上帝所创造的。教育的起源乃神



或上帝的意志。教育的目的就是体现神或上帝的意志,使人皈依神或上帝。比如,在古代中国,朱熹在《〈大学章句〉序》中谈到:人天生就被上天赋予了“仁义礼智”等本性,但由于个人的发展不同,有的人不能明白并保全自己的这些本性,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,以帮助众人寻回本性中的东西,这就是伏羲、神农、黄帝、尧、舜等人以及司徒、典乐等出现的原因,即教师的出现、教育的产生都体现了上天的意志。^①

这种教育起源论的观点缺乏科学依据,是一种唯心的观点。但由于当时人类对自然界和自身的认识能力有限,对人类的起源、教育的起源都很难找到一个比这更为合理的解释。

(二)教育的生物学起源论

这种观点认为,人类教育活动的起源就是动物的一种本能行为,是任何略为高等的动物都有的天生的行为,并不是人类社会所特有的社会现象。提出这种观点的代表人物,是19世纪末期法国的哲学家、社会学家利托尔诺(C. Letourneau)。他曾经在《各人种的教育演化》和《动物之教育》中表达了自己对教育的看法,他认为:“动物尤其是略为高等的动物,完全同人一样,生来就有一种由遗传而得到的潜在的教育。”他还认为:“在脊椎动物中,人们已经可以确认存在着有意识的教育。”他曾举例:母鸭带雏鸭、母熊教幼熊、母猫教小猫等,跟人类是一样的,都是由于生存的竞争。可见,在利托尔诺看来,教育并不是人类特有的社会现象,在人类出现以前,动物界就已经存在教育活动。人类从动物中分化出来,使教育获得了一些新的特征,但这些特征并不能将人的教育与动物的教育严格区分开来。在本质上,动物的教育和人类的是一样的。

教育的生物学起源论以达尔文生物进化论为基础,否定了教育的神话起源论,具有开创性的意义。但它没有看到人类活动的目的性和社会性,把动物适应环境、求得生存的本能活动作为人类教育的基础,把复杂的社会现象简单化为生物现象,否认了人与动物的区别。这样,教育就成为一种无目的活动,成为一种不能为人的意识所调节控制的活动,这是很多人所不能认可的。

(三)教育的心理起源论

美国学者孟禄(P. Monroe)从心理学的角度出发,批判了生物学起源论,认为教育起源于生物本能的观点忽视了人的心理和动物的心理的本质区别。他在《教育史教科书》中指出:通过对原始教育的系统深入研究发现,原始社会既缺乏系统的知识经验,也不可能有教材,更不可能采用一定的教学形式和教学方法,根据这一事实可以断定,原始人的教育过程不可能是一种有意识的过程,儿童仅仅是凭借着对成人的观察和尝试,习得了各种生活知识和技能。儿童习得知识的过程几乎全部是通过观察成人的行为,然后模仿、实践并逐步掌握。他认为:教育的发生是“最非理性的”和“单纯的无意识的模仿”。他曾经说过:“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模仿就是最初的教育的发展。”^②

① 朱熹:《四书集注》,岳麓书社1985年版,第1页。

② 吴士颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社1992年版,第211页。

模仿作为一种心理现象,不失为一种学习的手段,有一定的可取之处,但把教育完全看成是一种无意识的模仿又未免过于武断,这就很难解释成人对儿童的指导作用。因此这种观点也有它的局限性,就是没有充分看到教育者的作用。

(四)教育的劳动起源论

这种观点于20世纪50年代由苏联传入中国。苏联教育学者根据恩格斯的《劳动在从猿到人转变过程中的作用》中的理论提出了教育的劳动起源论。恩格斯认为:劳动是整个人类生活的第一个基本条件,劳动创造了人本身;劳动是教育产生的基础。^① 这种观点认为:维持人类的生存,年长的一代把生产技能、经验、道德规范、礼节、风俗习惯等传授给下一代,教育就是从生产劳动的实际需要中产生的,是人类社会特有的传递经验的形式。

这种观点克服了生物学起源论和模仿起源论在社会性上的缺陷,认识到人类教育起源的直接动因是劳动过程中人们传递生产和生活经验的实际需要。这种观点自从苏联传入中国后,一直被大部分教育工作者所接受。

(五)教育的生活起源论

20世纪80年代,我国学者提出类似的“教育生活需要起源论”观点,认为生活与生产是并列关系,教育不仅要传递生产经验,还要传递生活经验,正是在适应和满足人类生活需要的基础上才产生了教育。也有学者指出,美国著名教育家杜威的教育观——“教育即生活”——也体现了教育的生活起源论思想。杜威认为,教育没有目的或是没有外在目的,如果教育有目的,那这目的就在教育本身之中。他认为,教育即生长,教育即生活,教育即经验的持续不断的改造,即教育是促进儿童以本能为核心的先天心理机能不断展开、生长的过程。儿童本能的生长总是在生活过程中实现的,或者说生活就是生长的社会性表现。作为这种本能生长或生活的过程和结果,儿童在各种主动活动中经验一切,并获得直接经验。因此,教育就是促进儿童通过主动活动去经验一切并获得直接经验的过程。所以,这种教育自然是在生活中提出的,并在生活中进行的。

这种观点看到了教育跟生活的联系,要求教育与生活融合进行,强调教育的情境性、经验性,赋予教育以生活的活力。教育到底是起源于生活还是来自于生产,这种观点并没有解释清楚,这或许是连提出这种观点的学者也难以说清楚的。

(六)教育的社会交往起源论

这种观点认为,教育作为一种活动,只能从另一种活动中演化出来。这种活动显然与生产劳动以及其他社会活动相关,但不是生产劳动本身。具有教育原型性质的事物只能是人类相互非物质性的交往活动。只要这类非物质性交往发生,就必然有交往的双方和交往的内容,交往的结果则是在交往的双方身上产生认识、情感、意志或行为的影响。以上这些都包含着教育的要素。一旦交往的作用被人类意识到,并将此转化为以影响新生一代生长为直接目的的特殊活动,交往活动的一方就转化为教育者,另一方则转化为受教育者。当这类特殊交往逐渐形成较为固定的内容和较为固定的形式后,教育活动就演化而生了。因此,人

^① 吴士颖:《外国教育史教程》,人民教育出版社1992年版,第211页。



类教育活动起源于交往,在一定的意义上,教育是人类的一种特殊的交往活动。

教育的社会交往起源论从一种全新的角度对教育的起源问题进行了探讨,值得我们重视与思考。

二、教育的发展历程

教育自产生之日起,就随着人类社会的发展、变化而发展、变化。在不同的社会历史阶段中,由于生产力发展的水平不同,生产关系和社会政治经济制度不同,教育也就具有不同的性质和特点,形成各种历史形态。

(一)教育的产生

就教育产生这一问题而言,多数研究者都认为教育产生于原始社会,但产生于原始社会的具体时间、过程及教育的具体情况,研究者们只能依据考古学的发现来推测当时教育之情况,具体有许多不确定性。人们对教育产生的推测一般从两个方面进行:教育产生的原因(必要性)和教育产生的条件(可能性)。

1. 教育产生的原因

恩格斯指出:人类是通过制造工具、使用工具和从事劳动而由猿转变为人的。而当时劳动工具的简陋、劳动环境的恶劣,人们不得不集中在一起用社会化的方式生存下来。在这种社会化的社会方式中,个体的存在是以群体的存在为前提和基础的,而群体的存在正是个体存在的保障。也正是在这种社会化的生活方式中,个体必须遵守群体内部的若干准则才能保证群体的维持,因此,群体内部有必要进行人类最初的经验交流,也就是人类经验交流来自于人类生存的需要。这样,有经验的年长一代就承担了教育者的角色,缺乏经验的新生一代就成了学习者,传递的经验就成了教育影响,符合了教育的基本要素,并且这些要素以比较松散的形式结合在一起呈现出一定的教育形态,这就是原始社会的教育。

因此,为了进行生产资料的生产和人类自身的生产,人类必须将人类创造、获得的这些经验和生活规则传承下去,因为这些都不是儿童生来具有的。所以,有意识、有目的地传递生产和生活经验就成了维持生命和群体延续的必需手段。这种人类对自身生存、生产和发展需要的满足就是教育产生的根本原因。

2. 教育产生的条件

教育产生的条件主要有三个:

(1)人类劳动的进行是教育产生的最根本条件

恩格斯在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》中谈到:人从动物演变为人经历了三个阶段:攀树的猿、正在形成中的人和完全形成的人。攀树的猿以动物的本能方式生存着,攀树的猿在向完全形成的人进化的过程中,直立行走逐步取代了爬行,手脚逐步分工,人类在活动范围逐步扩展的同时也面临着生存压力的增加。为了生存,正在形成中的人开始采用简单的石块、木棒进行工具的创造,人类劳动逐步取代本能成为人类生存的主要手段。劳动出现以后,人类经验逐渐丰富起来,才有了可供传递的内容。没有劳动就没有人类“创造”的经验,也就没有教育的“教育影响”这个基本要素。