

现代教育理论

学校教育的原理与方法

鲍道宏◎著

学习教育学的人，考究“什么是教育”与“教育是什么”这些在行外人听起来多少有些造作的问题，并不是真的庸人自扰、死抠字眼或故弄玄虚。



上海市
著名商
标市

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

现代教育理论

学校教育的原理与方法

鲍道宏◎著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

现代教育理论:学校教育的原理与方法/鲍道宏著.
—上海:华东师范大学出版社,2011.5
ISBN 978-7-5617-8583-6

I. ①现… II. ①鲍… III. ①学校教育—研究
IV. ①G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 075146 号

现代教育理论

——学校教育的原理与方法

著 者 鲍道宏

责任编辑 刘荣飞

审读编辑 沈桂芳

责任校对 邱红穗

装帧设计 卢晓红

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://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 江苏省句容市排印厂

开 本 787×1092 16 开

印 张 11.75

字 数 203 千字

版 次 2011 年 6 月第 1 版

印 次 2011 年 6 月第 1 次

印 数 5100

书 号 ISBN 978-7-5617-8583-6/G·5062

定 价 24.00 元

出 版 人 朱杰人

(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)

安徽繁昌人。华东
师范大学教育学系
教育原理专业博士
毕业。现为福建教
育学院副教授，主
要研究方向为基
础教育改革，语文
教育与教师教育。

在《课程·教材·教法》、《教育学报》、
《教育理论与实践》等国内知名教育类期刊
发表论文40多篇。著有《教师课程理解：制
度与文化的“新基点”》，翻译《让每一所
学校成为杰出的学校——实现系统领导的潜
力》等。现任“福建省小学语文学科教学带
头人培养对象”福建教育学院基地首席培训
专家；福建省“中学语文学科教学带头人培
养对象”福建教育学院基地首席培训专家。

目 录

第一章	教育及其构成要素	1
	第一节 教育的特征与内涵	1
	第二节 教育的构成要素	7
	第三节 教育诸要素间的关系	11
第二章	教育的起源与演变	17
	第一节 教育的起源	17
	第二节 近代教育	23
	第三节 现代教育	30
第三章	教育与社会	40
	第一节 教育与政治	40
	第二节 教育与经济	45
	第三节 教育与文化	48
第四章	教育与学生个体发展	54
	第一节 教育的生理基础	54
	第二节 教育与儿童发展阶段	59
	第三节 教育与个体差异	67
第五章	教育与教师发展	75
	第一节 教师专业基础	75
	第二节 教师专业发展	83
	第三节 教师专业发展意义	90
第六章	学校课程	96
	第一节 课程与课程分类	96
	第二节 课程目标与内容	103
	第三节 课程实施与评价	122

第七章	教学原理与课堂教学	129
	第一节 教学的概念	129
	第二节 教学设计	136
	第三节 课堂教学的一般过程	141
第八章	班级管理与学生发展	149
	第一节 班级管理概述	149
	第二节 班级管理	160
	第三节 班级变革	167

参考书目	175
------	-----

跋	180
---	-----

第一章 教育及其构成要素

学习教育学的人,考究“什么是教育”与“教育是什么”。这些在行外人听起来多少有些造作的问题,并不真的是庸人自扰、死抠字眼或故弄玄虚。事实上,前者是探讨教育的特征,后者是审察教育的内涵。当我们从一个用一般意义、生活意义谈论“教育”的人,努力转变为以专业的观点、专业的立场研究“教育”的专业人士的时候,这就是必要的起步。比如,很多关于“教育”的争论,实际上就是因为有人在谈“教育”的特征,而另一些人却在谈“教育”的内涵。他们各自以为不能接受对方的观点,只有自己才正确,却不知两人谈论的虽是同一个对象——教育,但却是教育的不同方面。

第一节 教育的特征与内涵

一、教育的特征

学习教育理论的人,首先遇到的一个问题就是“什么是教育”。

当我们追问“什么是教育”的时候,我们是想在纷纭的万千世界中,找到我们要讨论的对象,要把握它的特征。也就是说,哪一类现象或是事物,是我们要讨论的。这一问题解决了,我们开始讨论,就不至于在起步的时候,在源头上出问题,而弄到差之毫厘、失之千里的境地。

那么,什么是教育呢?

我们首先承认,这是一个非常麻烦的问题,但也是一个绕不过去的问题。英国教育哲学家谢弗勒(I. Scheffler, 1960)在其名著《教育的语言》一书中探讨了三种概念定义:规定性定义、描述性定义和纲领性定义。他指出规定性定义“就是作者所下的定义,要求这个被界说的术语在后面的讨论中始终表示这种规定的意义”^①。本书中,我们绕开复杂的概念讨论问题,直接使用“教育”的规定性定义。但我们使用规定性定义

^① 瞿葆奎主编,瞿葆奎、沈剑平选编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年3月版,第32页。

不是可以没有根据地对概念定义进行“规定”。只是这个“根据”的讨论,可能会分散很多精力,而这种讨论与本书的写作目的可能相距较远,便直接“拿来”使用。

我们认为:“教育是有意识地以影响人的身心发展为直接目的的社会活动。”^①

这句话包含几层意思。首先,教育是一种社会现象,即只有人类社会才有教育,动物界没有教育。然而,人类社会活动也是千姿百态、千差万别的。人类社会的哪些活动才是教育活动呢?根据上述定义,我们可以说,只有人类活动中那些影响他人身心发展的活动才有资格称为教育。但是,读者稍加思考便会提出疑问,即便在人类社会活动中,影响他人身心发展的活动,也是不可胜数。其次,举例而言,一位乡下屠夫日日杀猪卖肉。由于杀猪对邻居的孩子具有足够的吸引力,并常常引来孩子们围观。日复一日,这些孩子不但不知不觉中知道了一些猪的身体解剖结构方面的知识(也许年龄过小的孩子还说不清楚,但他们实际上已经隐隐约约掌握了大概),而且,面对这样血腥残暴的场面,久而久之,孩子的心肠也会变硬,变得冷酷,变得对生命的消逝有些麻木。这就意味着,这位屠夫宰杀生猪这一社会活动,的确确实“影响了”邻居孩子们的“身心”发展。那么,这一活动能否称之为“教育”呢?

答案显然是否定的。如果把这一类社会活动也当作“教育”对待,那么,实在不知道社会活动中还有什么不能算“教育”活动了。但是,同样是“杀猪”,历史上还有一个有名的杀猪的故事,那里的“杀猪”,却有了“教育”的意味。这个“杀猪”,就是著名的“曾子教子”的故事。^②

故事是这样的:

曾子的妻子到集市上去,他们的儿子跟在妈妈后面哭。曾子的妻子就说:“你回去吧,等我回来以后,给你宰一头猪吃。”

妻子从市集上回来了,曾子要捉一头猪来杀。他妻子马上阻止说:“我不过跟孩子开个玩笑!”

曾子说:“可不能跟小孩开玩笑啊。孩子小,把父母当作学习榜样,听从父母

① 这是叶澜教授的观点,笔者在这里直接引用。参见叶澜著:《教育概论》,人民教育出版社2006年6月版,第10页。

② 曾子之妻之市,其子随之而泣。其母曰:“女还,顾反为女杀彘(zhì)。”妻适市来,曾子欲捕彘杀之。妻止之曰:“特与婴儿戏耳!”曾子曰:“婴儿非与戏也。婴儿非有知也,待父母而学者也,听父母之教。今子欺之,是教子欺也。母欺子而不信其母,非以成教也。”遂烹彘也。(《韩非子·外储说左上》)

的教导。现在你欺骗他,这就是教孩子撒谎。做母亲的欺骗孩子,孩子就不会相信母亲,以后就难以教导他了。”于是就把猪杀了,用开水烫起来。

同样是“杀猪”,为什么前者不能称之为“教育”,而后者又可视之为“教育”呢?原来,前面的“杀猪”,虽然影响了邻居孩子们的身心发展,但这不是屠夫的本意,他的本意是“杀猪卖肉,挣钱养家”。而曾子杀猪,却主要是考虑到“今子欺之,是教子欺也”。就是说,“现在你欺骗他,这就是教孩子撒谎”。为了避免这样糟糕的结果,教育孩子做人要诚实,要守信用,曾子就把猪杀了。杀猪的直接目的,就是为了正确地影响孩子,可视为直接的教育。

看来,一项活动能否被称为“教育”,不能仅仅看它对他人身心发展是否产生影响,而更应该看,从事这项活动的人,他的主观意图是否以影响他人身心发展为直接目的。如果活动者以影响他人身心发展为直接目的,这项活动就是“教育”。反之,即使这项活动实际上影响了他人的身心发展,但由于“影响他人身心发展”不是活动者的直接目的,甚至根本就不是他的目的,那么,它就不能被称之为“教育”。这是纷繁的社会现象中区分“教育”与“非教育”的根本标志。

二、狭义教育与广义教育

教育实际上又有“广义教育”与“狭义教育”之分。那么,“广义教育”与“狭义教育”的区分在哪里呢?我们还是以“杀猪”为例来分析这个问题。

曾子以“教孩子不说谎”为目的,毅然杀猪。于是,这一“杀猪”的社会活动就成了以影响他人身心发展为直接目的的“教育”活动。那么,我们再看,学校里面一堂生物课,教师讲授的是“猪的解剖”。在这课堂上,教师也可能会解剖一只猪。显然,这一过程中,教师的直接目的是要教给学生有关猪的解剖结构知识,甚至学会解剖猪,要培养学生一丝不苟的科学精神。显然教师是以影响他人(学生)身心发展为直接目的的,当然属于“教育”的范畴。但是,明眼人一看便知,这里教师解剖猪,从根本上说,也是“杀猪”,但又与曾子杀猪有明显区别。应该说,两者相同之处都是“杀猪”,都是以“影响他人身心发展”为直接目的。不同之处在于,曾子“杀猪”完全是一件“意外”事件、突发事件。事件不但出乎曾子妻子意料,也不是曾子“计划好”的活动,出乎曾子意料。妻子上街赶集,孩子吵着要跟妈妈上街,妈妈出于“无奈”而哄骗孩子,偏偏被十分较真的曾子听见了,看到了,于是才有了这意外的“杀猪”。与此完全不同的是,生物课上的教

师,他对猪的解剖,却是根据明确的“课程目标”,按计划、有组织地进行的。

教育学上,一般把那种偶发的、随机的生活中的“以影响他人身心发展为直接目的”的活动,叫做广义的教育;而把那种有目的、有组织、有计划的“以影响他人身心发展为直接目的”的活动,叫做狭义的教育。

狭义教育一般就是指“学校教育”,有时又简称“教育”。

可是,现代社会中,学校教育也分化剧烈、范围很广。既有大学教育、中学教育、小学教育和学前教育的区分,也有普通教育、特殊教育及职业教育的区别。本书在不加特别说明的时候提到的“教育”,即指“普通中小学教育”。

从教育发展史角度看,广义的教育在前。这种融于生活的教育,产生于人们的生存需要与追求更加美好生活的需要,是教育最本真的形态。随着人类社会的发展、物质财富累积,为教育专业化发展提供了可能。社会生活、生产方式不断复杂,又为教育专业化发展提供了不竭的动力。在这双重力量的推动下,学校教育开始从社会生活中不断地完善与壮大,学校教育规模在扩大,制度化程度在加强,教育的目的、内容、手段与方式都得到充分的发展。

随着学校教育制度化程度不断加深,学校逐渐演变成一个相对独立的社会系统,这虽是所谓“教育进步”的表现,但正由于这一原因,现代教育开始“脱离”社会生活,由此衍生的问题正是摆在现代人面前亟待解决的所谓“现代教育病”。人们在解决现今狭义教育问题的时候,也许可以从广义教育的形态中找到一些启发。

三、教育的内涵

当我们提问“什么是教育”,并经过一番讨论形成一个结论之后,似乎已经把问题解决了。在这样的背景下,猛然冒出“教育是什么”的发问,似乎让人感到有点故弄玄虚的味道,其实不然。

当我们从追问“什么是教育”开始,我们最终得到的结论,只能帮助我们在纷繁的社会现象中辨认出哪些社会活动属于“教育”活动的范畴。可是,当我们走近“教育”的时候,实在还有对它“深入”考察一番的必要。这样,我们可以更清楚地认识,教育有哪些构成要素,这些构成要素之间的基本结构及运作关系。这样的了解,对一个从事教育活动的人来说,实在是必不可少的。

教育是一项有意识的活动,那么,这项活动的影响必然就有好与坏的问题。这个问题非常复杂。因为,谁来衡量教育的好与坏呢?衡量教育好与坏的标准是什么呢?

人类历史发展表明,不仅衡量教育好与坏的衡量者,“你方唱罢我登场”,没有办法始终如一,就是衡量教育好与坏的标准,也是时有变化,莫衷一是。有时候,人们还真被这复杂的问题弄到晕头转向的地步。

但是,虽然衡量教育的主体,以及衡量教育的标准都在变化,但这变化之中也有相对稳定的东西。我们认识“教育”,就既要看到“变”,又要看到“不变”。在“变”中看到“不变”,在“不变”中看到“变”。这不是在玩弄文字游戏,而是认识教育这样一个复杂的人类社会活动时,必须要具有的复杂视野。

从有文字记载以来的史料看,我国古代教育以“化民成俗”^①为努力方向。我国古代典籍《大学》上也讲:“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善。”孟子也以“明人伦”为教育宗旨。^②以至于著名教育学家陈桂生认为,中国“整个古代教育基本上以‘明人伦’为价值取向”^③。

在西方,情况大抵也如此。古希腊“三杰”也都表达过类似的观点。苏格拉底与柏拉图把正义看做“教育的总目的”^④。亚里士多德认为:“有三件事能使人善良而有德行,这些就是天性、习惯和理性。”“由于天性、习惯和理性不能常常一致,这就必须使它们相互调和。”除了立法外,“其他都是教育的工作”^⑤。

但是,18世纪中期工业革命之后,科技发展速度加快,工业生产规模迅速扩大。一方面,科技发展促进了知识生产。人类知识累计的总量正以惊人的速度扩张。研究表明,近百年来,知识增长的速度越来越快,知识正呈几何级数“爆炸性”增长。另一方面,现代工业发展,对具有现代知识的工人、工程技术人员与管理人员的数量需求越来越大,对这些人员的知识水平的要求也越来越高。在这一背景之下,教育正从注重德行的教育,向着注重知识的方向急速转变。在这样的转变过程中,“好教育”的标准不断地受到修改。近代以来的教育发展,正在总体上加剧着这一演变的趋势,而非相反。

当然,情况并非这么简单。面对现代教育不断加强的“背离”教育本义的倾向,教育学家们不断作出积极的抗争。17世纪英国的教育家洛克(J. Locke, 1632—1704)

① 语出《礼记·学记》:“君子如欲化民成俗,其必由学乎。”

② 语出《孟子·滕文公章句(上)》。

③ 陈桂生著:《普通教育学纲要》,华东师范大学出版社2009年1月版,第9页。

④ 张法琨选编:《古希腊教育论著选》,人民教育出版社2007年3月版,第66页。

⑤ 同上书,第277页。

提出“绅士教育”^①,18世纪法国教育家卢梭(J. J. Rousseau, 1712—1778)提出“自然人”教育^②,19世纪德国教育学家赫尔巴特(J. F. Herbart, 1776—1841)提出“德行是整个教育的代名词”^③。现代教育开创者杜威(J. Dewey, 1859—1952)更提出“教育即生活,教育即成长”,把“民主的生活方式”和“科学的思想方法”作为教育的目的。^④我国教育学家陶行知先生概括教育“千教万教教人求真,千学万学学做真人”的一句名言,同样反映了这一主张。

1972年5月,联合国教科文组织国际教育发展委员会主席埃德加·富尔向联合国教科文组织总干事提交了一份极为重要的报告——《学会生存》。在这份报告书的“序言”中,富尔深刻地指出:“要使科学和技术成为任何教育事业中基本的、贯彻始终的因素;要使科学与技术成为儿童、青年和成人设计的一切教育活动的组成部分,以帮助个人不仅控制自然力和生产力,而且也控制社会力,从而控制他自己、他的抉择和他的行动;最后,要使科学和技术有助于人类建立一种科学的世界观,以促进科学发展而不致为科学所奴役。”^⑤这份著名的报告书还指出:“把一个人在体力、智力、情绪、伦理各方面的因素综合起来,使他成为一个完善的(completed)人,这就是对教育基本目的的一个广义的界说。”^⑥

可以说,一方面,知识教学在现代教育中的地位不断凸显。另一方面,教育学家对这一倾向过度化所可能隐含的危机的批判、反抗也从来没有停止过。

当代,随着知识爆炸、人口激增、环境污染、国际竞争加剧、资源日益枯竭以及核战争威胁,教育如何应对时代挑战,成为各国政府及联合国教科文组织共同关注的焦点问题。教育在面对时代的挑战与人的永恒发展的主题时,的确时时面临着在“十字路口”徘徊的痛苦。但是,终身教育、学会学习、学习化社会、全纳教育、全人教育,这些此起彼伏的教育思潮,都在充满智慧又坚韧顽强地探寻着“现代教育的应有之路”。公平、正义,民主、博爱,这些普世价值,也正逐渐凝聚成现代教育之魂。“好教育”及其标

① [英]洛克著,傅任敢译:《教育漫话》,教育科学出版社1999年9月版。

② [法]卢梭著,李平沅译:《爱弥儿》,商务印书馆1978年6月版。

③ [德]赫尔巴特著,李其龙译:《普通教育学·教育学讲授纲要》,浙江教育出版社2002年4月版,第213页。

④ [美]杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社2001年5月版,中译者序,第22页。

⑤ 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著,华东师范大学比较教育研究所译:《学会生存》,教育科学出版社1996年6月版,第9页。

⑥ 同上书,第195页。

准,在起起伏伏中,依然顽强地坚守着,坚守着那种可以被称为“教育本质”的东西。

我国台湾学者贾馥茗教授对教育这一属性概括,有一段极为精炼的话。她认为:“教育的适应性见于教育的发生、发展与演进;教育的不变性决定于教育以人为依归,必须教人成为人,以发展人性、培养人格、改善人生为目的。”“在教育的变化中,即有一个中心原则,从其中可以看出万变仍然不离其宗。这便是教育的主体——人。”^①

第二节 教育的构成要素

我们探讨教育活动的构成要素,不妨还是从上节中“教育”的定义及相关论述出发。我们知道,“教育是有意识地以影响人的身心发展为直接目的的社会活动”。那么,我们自然可以追问:谁的“直接目的”?用什么“影响”?“影响”谁?沿着这样的思路,我们可以把握住教育的构成要素。

一、教师

在能被称为“教育”的活动中,究竟是谁“有意识地以影响人的身心发展为直接目的”呢?这个问题看似简单,其实还是非常复杂的。从现代社会看,国家政府(或执政党),显然是发出这个“目的”的人。但是,他们的目的主要是写在相关政策文献中,融贯在教科书中。相对来说,是以一种间接的方式出现的。真正直接表达“教育”过程中自己的“直接目的”的,主要还是校长和学校教师。他们以一种非常直接的方式,表达自己的“直接目的”。学校教育中,最基本、最常见的形式,就是“课堂教学”。无疑,在课堂教学中,表达自己“直接目的”的人,就是“教师”。至此,我们可以说,教育活动的基本要素之一,就是“教师”。

因此,从宽泛的意义上说,教育的要素之一,是“教育者”,从狭义上说,从学校教育上说,就是“教师”。

我们不能设想,教育活动中没有教师参与。也许有人会提出,学生“自习”的时候没有“教师”在场,这样的活动算不算“教育”?如果算,这里不是没有“教师”吗?一个“要素”,在有些情况下可以缺位,还能称之为“要素”吗?

^① 贾馥茗著:《教育的本质——什么是真正的教育》(第2版),世界图书出版公司北京公司2006年12月版,第221页。

如果这场“自习”是在学校里进行的,是一节课,那么,它的地点,开始、结束的时间,甚至学生学习的方式、内容,必要的时候,还有如何与教师沟通等等,都是由教师或明或暗“安排”的。当然,这种“安排”,有时候是通过学校制度实现的,有时候是教师口头传达的。不管怎样,这样的“自习”仍然是教师“有意识的”安排的、以影响学生身心发展为直接目的的一种活动。与正常课堂教学唯一不同的,只是教师没有亲临现场而已,在现场,“教师”隐身了。但是,有过教育经历的人都知道,“隐身”的教师,事实上根本没有离开这一活动。

如果一个社会人士,为了自己的目的,自我要求在某一时间,以某种方式学习特定内容,他的行为完全由自己支配并自己负责。这一活动已经不符合我们对教育所下的定义,在我们看来,它完全没有教师参与,就不是“教育”活动。显然,不能根据这个不是教育的“活动”,否定“教师”是教育活动的要素。

作为教育活动要素的教师,他的素养^①决定着教育活动的质量。正是基于这个意义,当年初任清华大学校长的梅贻琦教授在自己就职演讲中提到:“所谓大学者,非谓有大楼之谓也,有大师之谓也。”大学如此,中小学情况亦然。高质量的教师队伍,是高质量的学校教育的基础与保证,也是教育诸要素中最具影响力的因素。虽然,由于现代生活内容日益复杂,科技水平越来越高,导致现代学校教育对精密实验设备、器具等要求越来越高。但是,从根本上说,教师的质量仍然是教育活动质量高低的决定因素,这一点没有改变。

二、教育资料

我们讨论第二个问题,在“教育”过程中,教师用什么来“影响”?很多读者可能不假思索地说用“知识”。这个答案好像正确,其实存在很多问题。

其一,说教师用“知识”影响学生,这在当代社会,固然是抓住了要害。从某种意义上说,没有“知识”,就没有现代学校教育。当代教育提出的“终身教育”、“学会学习”等理念与举措,主要也就是应对迅速增长的“知识”给现代人带来的挑战,由此可见“知

① 有关“教师素养”的论述,国内外教育学界论述甚丰。卜玉华博士提出,教师素养包括“基础性素养”、“共通性专业素养”、“核心学科教学素养”和“教育实践素养”层层递进的四个层次组成的四大部分。参看杨小微主编:《教育学基础》,华东师范大学出版社2010年6月版,第十章。

叶澜教授认为,对于在职教师而言,完善“教师素养”不能仅靠教师职前教育,“学校研究性变革实践”是教师职后发展中将教师综合素养转化为真实教育力量的基本途径。参看叶澜著:《“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识》,教育科学出版社2006年9月版,第256—271页。

识”在现代学校教育中的突出地位。因此,我们承认,说教师用“知识”影响学生,是有相当合理的一面的。

其二,这一说法又难免过于狭隘。我们不难想象,但凡有从事教育工作经历的人都知道,教师不可能只用“知识”影响他人。教育过程中,教师自己的经验、态度、情感等等,都是影响他人的重要资源。事实上,除此之外,学校环境布置、校园文化建设、教室结构、班级组织及师生互动形式等等,无不是“教育者”用以影响他人的重要资源。只是有些人意识到了这些教育的资源,甚至有意加以利用。而有些人却浑然不觉,虽然无意中还在使用着其中这些资源。

我们不妨把这一要素称之为“教育资料”^①。“教育资料”,就是指以“知识”为核心,融会在教育过程中的一切“教育者”“有意识”安排的“以影响他人身心发展为直接目的”的资源。

陈桂生教授对“教育资料”有过深入的研究,他认为,“教育资料”的构成包含以下五个方面:

1. 作为教育工具的文化。比如说文字等的言语符号,数学、物理、化学与生物等学科中的公式、图表等等。
2. 作为教育材料的文化。如信仰、世界观、价值观等。
3. 作为教育手段的文化。如实验手段、现代电化教育手段等。
4. 作为教育组织形式与活动方式形态的文化。
5. 作为教育活动场地、设备的文化。

在众多的教育资料的组成部分中,我们也必须看到,这几个方面在教育活动中,对教育活动发生与发展的意义是不平衡的。其中,“作为教育工具的文化”,即我们通常所说的“知识”,最具有决定意义。

因此,我们对“教育资料”的认识,既要高度重视“知识”的价值与地位,又要超越“知识”,尤其是“书本知识”的局限,以一个更加广阔的视野看待用以影响他人身心发展的教育过程中的这一要素。

三、学生

第三个问题,我们说“教育是有意识地以影响人的身心发展为直接目的的社会活

^① 陈桂生教授在分析教育构成要素中首次提出的观点。参看陈桂生著:《教育原理》(第二版),华东师范大学出版社2000年3月版相关章节。

动”，自然就会想到这“人”是谁。我们知道，随着教育活动的展开，这一活动的影响也会随之产生。这一影响，或多或少，或明显或隐蔽，凡涉入这一活动的人都会感受得到。不仅教育者明确企图影响的“人”会受到影响，就是“教育者（教师）”自己，也难免要受影响。古语所谓“教学相长”^①，就从侧面揭示了这一现象。更何况那些从事教育活动后“更加热爱”或“更加不热爱”教育活动的教师，他们内心世界的变化，很多也是“教育活动”本身影响的结果。此外，偶尔进入“教育”场所的人，与“教育”利益攸关的人，等等，其身心发展也都会受到“教育”的影响。

“教育者”，我们已经将其作为教育要素之一。显然，我们不能把“教育者”之外，所有这些受到“教育”影响的“人”，都当做教育活动的要素。因为，这些受到教育影响的“人”中，只有教育的直接对象，即教育活动中教育者主观上“有意识地”要对其施加影响的对象，才能作为教育的要素之一。受到教育活动影响，但只是偶尔涉足教育活动，或干脆远离教育活动现场的人，不能纳入教育活动作为其中一个因素加以考虑，更谈不上是教育的要素。现代学校教育中，教育者“有意识地”对其施加影响的对象，通常就是学生。

因此，学生是教育的另一构成要素。

这就告诉我们，一次高质量的教育活动，必须充分考虑“学生”这一要素的状态与特点，必须充分调动“学生”参与。否则，教育活动不可能取得真正的成功。如果我们考虑到“教育是有意识地以影响人的身心发展为直接目的的社会活动”，那么，我们还必须把“学生”的身心发展，作为教育活动成功与否最重要的衡量指标。陶行知先生早年提倡“教学做合一”，他批评当时（1927年）国内“先生只管教，学生只管受教”的现象，主张“教的方法要根据学的方法，学的方法要根据做的方法”^②。把学生放到教育过程中突出的地位。当前课程改革，提出课程教学的最终目的就是“为了每位学生发展”。以叶澜教授为首的“生命·实践”教育学派，呼吁教育教学要高度关注学生的主动性、潜在性与差异性，提出“学生是学习活动不可替代的主体，又是教育活动中复合主体不可或缺的重要一半。没有学生学习的主动性，没有学生在教学中的积极主动参与，教育就可能蜕变为‘驯兽式’的活动”。此外，教育者还要看到学生多种发展的可能

① 《学记》云：“教，然后知困；学，然后知不足。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰教学相长也。”可见，“教学相长”的原意，就是指教，会促进教的人反思怎样学；学，能够促使学的人反思怎样教。所以，自己教，也有利于自己学；自己学，也有利于自己教。教与学相互促进。

② 陶行知著：《陶行知全集》（第一卷），四川教育出版社1991年7月版，第125页。

性,所以她提出:“一个真正出色的教师,能教各种类型的学生,并能使他们每一个人都得到可能的发展。”^①

除此之外,教育还有哪些要素呢?比如说,现在大家最为关心的“现代教育技术”,算不算教育的“要素之一”呢?我们认为,不管“现代教育技术”在现代教育中的地位如何重要,从本质上讲,它还是属于“教育资料”的范畴,不是独立于“教育资料”之外的“独立”要素。依据前文提到的陈桂生教授的观点,它是教育资料中的“作为教育手段的文化”而已。

第三节 教育诸要素间的关系

一、教师与教育资料

教师与教育资料的关系,是从事活动的活动主体与活动的支持条件的关系。对教师而言,必要的支持性条件,是教师教育活动得以开展的基础与前提。古代教育,由于教学内容相对单纯,教学形式相对简单,教育的制度化程度不高,教师对教育资料的依赖程度较低。从《论语》的记载可以看到,孔子教授学生,有时候就在周游列国的路途上。从历史资料中我们还能看到,在一些乡村塾馆,教师只用一间简陋的庙宇,或某一氏族的祠堂,依据自己随意撷取的书本进行教学的画面。先生讲,学生听;先生讲,学生背。这已成为一种习以为常的教育活动形态。近代以来,随着科学技术与生产活动的日益复杂,教育制度化程度也日益提高。近代教育,尤其是现代教育中,教师对教育资料的依赖程度日益加深,这也是有目共睹的事实。

首先,在教师专业素养中,对学科知识素养的要求越来越高。掌握所教学科系统扎实的学科知识,具有娴熟的运用学科知识的技能以及以此处理问题的能力,成为学科教师素养的核心要素。当代教师的职前教育与职后教育,无不将这一点放在重要的位置上。

其次,由于现代交通、通讯技术飞速发展,国际交流和人际交流日益频繁、日益密切,人的活动范围与人的视野都不可避免地呈现出“国际化”的特征。由此带来的信仰纷争,世界观扞格与价值观冲突成为“司空见惯”的生活现象。在此背景下,教师事实

^① 叶澜著:《“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识》,教育科学出版社2006年9月版,第221—225页。