



JIAOYUXUE XINBIAN

教育学新编

主 编 / 袁仕勋 吴永忠

副主编 / 杨 鑫 李浩泉 陈 元



西南交通大学出版社

教育学新编

主 编 袁仕勋 吴永忠
副主编 杨 鑫 李浩泉 陈 元

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

图书在版编目 (C I P) 数据

教育学新编 / 袁仕勋, 吴永忠编. —成都: 西南
交通大学出版社, 2015.1
ISBN 978-7-5643-3533-5

I. ①教… II. ①袁… ②吴… 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 (2014) 第 256024 号

教育学新编

袁仕勋
吴永忠 编

责任编辑 罗爱林
特邀编辑 郭鸿玲
封面设计 墨创文化

印张 17.25 字数 431千

成品尺寸 185 mm × 260 mm

版本 2015年1月第1版

印次 2015年1月第1次

印刷 四川煤田地质制图印刷厂

书号: ISBN 978-7-5643-3533-5

出版 发行 西南交通大学出版社

网址 <http://www.xnjdcbs.com>

地址 四川省成都市金牛区交大路146号

邮政编码 610031

发行部电话 028-87600564 028-87600533

定价: 32.00元

课件咨询电话: 028-87600533

图书如有印装质量问题 本社负责退换

版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

凯里学院规划教材编委会

主 任 张雪梅

副主任 郑茂刚 廖 雨 龙文明

委 员 (按姓氏笔画排名)

丁光军 刘玉林 李丽红

李 斌 肖育军 吴永忠

张锦华 陈洪波 范连生

罗永常 岳 莉 赵 萍

唐文华 黄平波 粟 燕

曾梦宇 谢贵华

办公室主任 廖 雨

办公室成员 吴 华 吴 芳

总 序

教材建设是高校教学内涵建设的一项重要工作，是体现教学内容和教学方法的知识载体，是提高人才培养质量的重要条件。凯里学院 2006 年升本以来，十分重视教材建设工作，在教材选用上明确要求“本科教材必须使用国家规划教材、教育部推荐教材和面向 21 世纪课程教材”，从而保证了教材质量，为提高教学质量、规范教学管理奠定了良好基础。但在使用的过程中逐渐发现，这类适用于研究型本科院校使用的系列教材，多数内容较深、难度较大，不一定适合我校的学生使用，与应用型人才培养目标也不完全切合，从而制约了应用型人才的培养质量。因此，探索和建设适合应用型人才培养体系的校本教材、特色教材成为我校教材建设的迫切任务。自 2008 年起，学校开始了校本特色教材开发的探索与尝试，首批资助出版了 11 本原生态民族文化特色课程丛书，主要有《黔东南州情》、《苗侗文化概论》、《苗族法制史》、《苗族民间诗歌》、《黔东南民族民间体育》、《黔东南民族民间音乐概论》、《黔东南方言学导论》、《苗侗民间工艺美术》、《苗侗服饰及蜡染艺术》等。该校本特色教材丛书的出版，弥补了我校在校本教材建设上的空白，为深入开展校本教材建设积累了经验，并对探索保护、传承、弘扬与开发利用原生态民族文化，推进民族民间文化进课堂做出了积极贡献，对我校教学、科研和人才培养起到了积极的推动作用，并荣获贵州省高等教育教学成果一等奖。

当前，随着高等教育大众化、国际化的迅猛发展和地方本科院校转型发展的深入推进，越来越多的地方本科高校在明确应用型人才培养目标、办学特色、教学内容和课程体系的框架下，积极探索和建设适用于应用型人才培养的系列教材。在此背景下，根据我校人才培养方案和“十二五”教材建设规划，结合服务地方社会经济发展、民族文化遗产需要，我们又启动了第二批校本教材的立项研究工作，通过申报、论证、评审、立项等环节确定了教材建设的选题范围，第二套校本教材建设项目分为基础课类、应用技术类、素质课类、教材教法等四类，在凯里学院教材建设专家委员会的组织、指导和教材编著者们的辛勤编撰下，目前，15 本教材的编撰工作已基本完成，即

将正式出版。这套教材丛书既是近年来我校教学内容和课程体系改革的最新成果，反映了学校教学改革的基本方向，也是学校由“重视规模发展”转向“内涵式发展”的一项重大举措。

凯里学院校本规划教材丛书的编辑出版，集中体现了学校探索应用型人才培养的教学建设努力，倾注了编著教师团队成员的大量心血，将有助于推动地方院校提高应用型人才培养质量。然而，由于编写时间紧，加之编著者理论和实践能力水平有限，书中难免存在一些不足和错漏。我们期待在教材使用过程中获得批评意见、改进建议和专家指导，以使之日臻完善。

凯里学院规划教材编委会

二〇一四年十二月

前 言

教育学一直是教师教育的必修课程和核心课程，在很大程度上影响着未来教师的教育观念、知识素养、能力素养以及执教的行为方式。因而它在教师专业发展中的重要性不言而喻，在教师教育课程体系中是必不可少的。教材是教育学课程的重要载体，编写一本体系完整、内容创新、深受师生喜爱的教材，是达成课程目标、完成教师教育任务的重要基础。

教育学是我院的精品课程，经过三年建设已取得初步的成果。教师队伍的整体素质得到提升，教学能力、教学质量、科研素养不断提高。经过几年的探索，对教材编写有了较多的思考，明确了编写的目的和思路，积累了大量的经验，这为我们编写教材打下了较为扎实的基础。

本书的特色如下：

（1）依据《教师教育课程标准》，尤其是“教师教育课程目标与课程设置”中“小学职前教师教育课程目标与课程设置”“中学职前教师教育课程目标与课程设置”的具体要求编写本教材。

（2）依据《中小学和幼儿园教师资格考试标准（试行）》中小学教师资格考试笔试的《综合素质》《教育教学知识与能力》和初级中学、普通高级中学教师教师资格考试笔试的《综合素质》《教育知识与能力》的考试标准，以及《中小学和幼儿园教师资格考试面试大纲（试行）》编写本教材。

（3）围绕提高学生的“教学设计”“教学实施”以及“教学评价”等核心能力的培养目标编写本教材。教材增加了案例教学、模拟教学、教育见习等多样化的实践教学方式，以增加学生学习教育学的兴趣、提高从事教育教学工作的师德修养、训练基本技能和实践能力，从而发挥教育学在培养造就高素质中小学专业化教师中的积极作用。

（4）围绕塑造学生的“职业理念”、形成学生良好的“职业规范”的培养目标编写本教材。

我们力求编写一本能体现当代教育发展要求的、符合教师专业发展需要的、简明的、易操作的、适应性广的教育学教材。

本书不仅适用于我校教师教育所有专业的学生，也可以推介到兄弟院校；同时对在任的中小学幼儿教师、参加教师资格考试的人员，有较好的适用性，我们相信教材的出版发行会取得良好的社会效益。

本书的编写与出版，得到了凯里学院领导和教育科学学院的大力支持和帮助。在本教材的编写过程中，我们参考了许多研究者的成果，西南交通大学出版社的编辑黄淑文同志，就本书的体例、内容等提出了许多宝贵意见，并为本书的出版付出了大量的劳动。对此，谨致以诚挚的感谢。

本书由袁仕勋、吴永忠任主编，杨鑫、李浩泉、陈元任副主编。参加编写的人员及具体分工（以章节先后为序）如下：第一章，陈元；第二章，邵忠祥；第三章，杨建忠；第四章，李浩泉、潘年顶；第五章，蔡萍；第六章，周兰芳、吴芳；第七章，杨晶晶、刘莎、林宜玉、李浩泉；第八章，杨鑫、栗远荣。

因编写人员水平有限，加之时间仓促，书中难免存在不足之处，敬请专家和学者予以批评指正。

编 者

2014年10月于凯里学院

目 录

第一章 教育与教育学概述.....	1
第一节 教育概述.....	1
第二节 教育学概述.....	11
第二章 教育目的	21
第一节 教育目的的认识.....	21
第二节 我国的教育目的.....	24
第三章 教育功能	32
第一节 教育与个体发展.....	32
第二节 教育与社会发展.....	38
第四章 教育制度与法规	43
第一节 教育制度.....	43
第二节 我国的教育立法.....	58
第五章 教师与学生	80
第一节 教师.....	80
第二节 学生.....	94
第三节 教师和学生的关系	98
第六章 课程理论	105
第一节 课程的含义及分类	105
第二节 课程的表现形式.....	110
第三节 基础教育课程改革	113

第七章 教学理论	128
第一节 教学概述	128
第二节 教学原则和教学方法	138
第三节 教学组织形式与基本环节	148
第四节 教学设计	167
第五节 课堂教学技能	175
第六节 教学评价	217
第八章 德育与班级管理	227
第一节 德育	227
第二节 班级管理	238
第三节 班主任工作	242
参考文献	265

第一章 教育与教育学概述

本章提要：教育的概念有广义和狭义之分。广义的教育指社会教育、学校教育和家庭教育。狭义的教育通常指学校教育。构成教育活动的三个基本要素是教育者、受教育者和教育影响。教育起源问题有本能起源说、模仿起源说、劳动起源说等理论。教育的发展大致经历了原始教育、古代教育、近代教育和现代教育四个阶段。

教育学是一门研究教育现象和教育问题，揭示教育规律的科学。教育学的产生与发展历经了萌芽时期、独立形态时期、发展时期和理论深化时期四个阶段。教育学已由一门学科逐渐形成一个庞大的学科体系。学习和研究教育学有其重要意义和必要的方法。

第一节 教育概述

一、教育的概念

(一) 教育的词源

教育是人类特有的社会现象。在人类社会发展的不同历史阶段，由于教育存在的形式和社会对教育发展的要求不同，人们对教育的理解也不相同。然而，对于教育本质的理解，又决定了人们对教育目的、功能、价值、课程与教学等诸多教育学问题的理解。因此，有必要将古今中外人们对教育一词的理解作一番梳理。

据科学考证，“教”和“育”二字最早出现在我国的甲骨文中。“教”字意含有人在执鞭示范演示，督促着站在旁边的孩子学习；“育”字则如妇女养育孩子之形。可见，我国古代象形字就赋予了“教育”一词“示范”“培育”之义。一般认为，最早将“教”“育”二字合起来使用的是孟子。“教育”一词最早见于《孟子·尽心上》：“得天下英才而教育之，三乐也。”

我国古代学者对教育之义有诸多不同的解释。例如，《中庸》上记载：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”《荀子·修身》中说：“以善先人者谓之教。”《礼记·学记》中认为：“教也者，长善而救其失也。”东汉许慎在《说文解字》中解释说，“教，上所施，下所效也”“育，养子使作善也”。可见，我国古代学者赋予“教”字之意是教育者的教诲和受教育者的仿效，“育”字之意是受教育者在教育者的引导下向好的方面发展。

在西方，“教育”一词源于拉丁文“educare”，其本义为“引出”或“导出”，因而，“教育”有“引发”“导出”之意。在英语中，“education”通常作为教育的概念；在法语中，教育是“eaucation”；在德语中，教育是“eziehung”。这些词皆是同源词，都由拉丁语“eduière”

演变而来。

西方近代教育家对教育之概念有诸多解释。法国自然主义教育家卢梭认为：“教育赋予我们在出生时所缺乏的一切和我们作为人所需要的一切。”瑞士教育家裴斯泰洛齐认为：“教育是人的一切知能和才性的自然的、循序的、和谐的发展。”即教育是依靠自然法则，发展儿童道德、智慧和身体各方面能力的活动。

可见，中西方对“教育”概念的理解大同小异，反映了教育的一些本质属性。

（二）教育的概念

教育本身是随着社会的发展而不断发展的，因而教育的含义也在不断发展。捷克教育家夸美纽斯在《大教学论》中指出，只有受过一种合适的教育之后，人才能成为一个人。在美国教育家杜威看来，教育不是把外面的东西强迫儿童或青年去吸收，而是要使人类生来具有的能力得以生长。因此，杜威提出了著名的“教育即生活，教育即生长，教育即经验的改造”的观点。德国教育家斯普朗格曾指出，教育绝非单纯的文化传播，教育之为教育，正在于它是一人格心灵的“唤醒”过程。教育不但要把人隐藏的能力与自我的本质暴露出来，还要使之显现于人的有规则的社会生活之中，这是教育的核心所在。以上不同国家学者对教育的阐述各有其出发点和侧重点，但对教育本质的把握则体现出共性：教育是培养人的活动，是促进人身心健康发展的过程，教育活动是顺应人性、社会发展之需要的。尽管我们很难全面回答教育是什么，但从以上观点来看，我们至少可以概括出教育不是什么：教育不是灌输说教，教育不是规训、控制，教育更不是违反青少年发展的自然规律的活动，等等。

关于“教育”的定义，有很多不同的表述形式，我国教育学界普遍从广义和狭义两个层次来理解。

广义的教育泛指一切增进人的知识与技能，影响人的思想品德的活动，如对人的知识技能、思想品德、身体素质和审美素质等的培养，包括社会教育、学校教育和家庭教育。狭义的教育通常指学校教育，是指社会通过学校对受教育者所施加的一种有目的、有计划、有组织的影响，以使受教育者发生预期变化的活动。本教材主要研究狭义的教育。

无论是广义的教育还是狭义的教育，它们都是一种影响人、培养人的社会活动。事实上，教育的本质属性就是培养人的活动。所以，教育的概念应包括以下含义或特征：

第一，教育是人类特有的一种社会活动。动物界中类似于“教育”的现象与人类的教育有着本质的不同，前者是动物满足生理和生存需要的一种自发行为，而人类的教育则不是产生于生存的本能，而是产生于个体在社会中生存和社会延续、发展的需要，人的活动具有目的性和活动内容的社会性。

第二，教育是以影响人的身心发展为直接目标的活动。教育并不包揽影响人的发展的所有活动，只有有目的性培养人的活动，才能称之为教育活动。教育的活动直接指向人，以影响人的身心发展为直接目的。

第三，教育是使人的身心发展向着“积极”的方向发展。人的身心发展的内容有积极和消极之分，教育活动是促进人的身心向健康、积极的方向发展，而不是促使人的身心向消极方面发展，也不是阻碍人的身心向积极方面转变。

二、教育的构成要素

在对教育的概念进行阐述之后，我们可以对构成教育的几个基本要素做些认识。认识教育的基本要素是认识教育活动结构的基础，教育之所以成为教育，是因为它有特有的构成要素。构成教育活动的三个基本要素是：教育者、受教育者和教育影响。

（一）教育者

“教育者”是广义教育中的概念，即凡是对受教育者在知识、技能、品德等方面起到教育影响作用的人，都可称为教育者。如家庭教育中，家庭中的长辈是孩子主要的教育者；在社会教育中，在社会生产和生活中能起到教育作用的人，也是教育者；在学校教育中，教育者则主要是指与学校教育工作有关的教育管理人员和专职教师等。

教育者具有主体性、活动的目的性和社会性等基本特征。这些特征体现了教育者在教育过程中的地位和作用以及与其他教育要素之间的关系。

教育者的主体性指教育者是教育活动实施的主体，他把受教育者作为对象，以其自身的活动来引起并促进受教育者身心的发展变化。教育者表现了主体的一般特征，即自觉能动性、创造性和自主性。然而，教育者的主体性不能绝对化，如绝对意义上的“教师主体观”就会导致教师将“师道尊严”推向极致，过分强调“以教师为中心”。教育者的主体性并不否认受教育者的主体性。

教育者所从事的是一种以培养和教育人为目的的社会实践活动，这一活动的直接指向就是受教育者的身心素质，这是教育者的一个基本特征。在人的各种其他活动中，尽管人与人之间也会产生各种身心的相互作用，这些活动虽也具有教育上的意义，但这种影响却不是以培养和教育人作为活动主体的主要目的。只有在教育活动尤其是学校教育活动中，活动主体才以教育为主要的目的。教育者基本职能就是以其自身的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。离开了教育者及其有目的的活动，教育也就不存在了，因此教育的目的性是教育者的一个重要特征。

教育者的社会性，首先源于人的社会属性。但教育者的社会性是受社会的正式委托，并且视教育为专门的活动，这与教育者以外的其他社会成员在对他人身心发生作用时有所不同。教育者对受教育者所发生的作用，无论就性质、方向、范围还是水平等方面都较为集中地反映了一定的社会要求。一般说来，他们向受教育者所提出的要求，都是经过较高层次的概括、较为全面完整的社会要求。

（二）受教育者

受教育者即教育对象，是指在各种教育活动中从事学习的人，包括在各级各类学校中学习的学生、家庭教育中的子女、社会教育中的学习者。

但是，教育活动是一个受教育者将外在的教育影响内化为自身的知识、智慧、才能、思想品质等的“自主性”过程，这样的过程是极为艰巨、复杂而漫长的。在这样的过程中，没有受教育者的积极参与、有效能动性的发挥，教育难以为继。因此，从教育活动发生过程中“学”的层面来讲，受教育者不仅仅是被改造、被发展的对象，他也有个体主体性的特点和教育

中的中心地位。作为参与教育、教学活动的人员,受教育者自主学习的主体性不容忽视。因此,在现代教育观中,受教育者也就是学习者,学习者接受教育的过程是一个自主建构、自主生成的过程。作为学习者的受教育者,他是指在各种教育活动中以学习为其基本职责的人,既包括以学习为主要社会义务的在校青少年儿童,也包括已步入社会但仍在接受各种形式教育的成人。

(三) 教育影响

教育影响是联结教育者与受教育者的中介和桥梁,是教育领域内除教育者和受教育者之外的一切因素的总和。因此,有的教材将教育影响称为“教育中介”“教育媒介”“教育措施”等。它包括作用于受教育者的影响物以及运用这些影响物的活动方式和方法,如教育内容、教育媒体和手段、教育活动的场所与设施、教育方法等都属于教育影响。

教育内容是根据教育目的,经过选择和加工的受教育者所要学习的各种知识、技能、思想、行为等的总和。值得注意的是,人类社会经过长期的历史发展,积累了丰富的知识和经验,但只有经过精心选择和加工,符合教育目的、最有价值并适合受教育者发展水平的知识和经验才能够成为教育内容。教育内容是教师教和学生学的基本材料,不仅包括各种课程、教材、教学参考书等,也包括教育者自身拥有的知识、经验、思想品德和工作作风等。

教育媒体是教育活动中教育者向受教育者传递信息的工具,是教育内容的载体,如口头语言、录音磁带、录像带、光碟、计算机网络等。

教育方法是教育者和受教育者在教育活动中为了有效完成一定任务而采用的教与学的方式和方法的总称。它既包括教师的教法,如讲授法、谈话法、讨论法、练习法、参观法等,也包括学生的学法。

教育活动的场所与设备包括校舍、教室、操场、实验室、实践基地、桌椅、黑板、教具、学具、实验器材、教育技术设备等。

总而言之,教育的三个基本要素既相互独立又紧密相连,它们在教育活动中占有不同的位置。但是,教育绝非是上述三个要素的简单叠加,而是三者之间有机联系、共同发挥作用的整体。教育者、受教育者、教育影响三者的关系可以概述为:教育者根据一定的教育目的去影响受教育者,教育者与受教育者之间相互作用;教育者和受教育者之间的联系和相互作用通过一定的教育影响为桥梁来实现,而三者之间交互作用的结果便是受教育者发生合乎预期目的的变化。

三、教育的起源与发展

(一) 教育的起源

人类的起源问题与教育的起源问题有着密切的联系。在关于教育起源问题的研究上,许多争论实际上都是围绕着对人类起源的不同认识而展开的。目前,关于教育起源问题主要有以下几种观点:

1. 教育的生物起源说

教育的生物起源说是从生物学角度提出的,其代表人物有法国社会学家利托尔诺和英国

教育家沛西·能等。

法国社会学家利托尔诺(Charles Letourneua, 1837—1902)在《各人种的教育演化》一书中认为,教育是一种生物现象,教育源于一般的生物活动。他认为教育这种现象不仅存在于人类社会之中,而且超越于人类社会之外,甚至教育活动产生于人类社会之前。他把动物对小动物的养护说成是一种教育活动,如大猫教小猫捕鼠、大鸭子教小鸭子游水。利托尔诺断言,生存竞争的本能就是教育的基础。动物为了保存自己的种类,会利用自然赋予它们的固有本能而把自己的“知识”和“技巧”传授给幼小的动物。^①

另外,英国教育家沛西·能(Thomas Percy Nunn, 1870—1944)也从生物学的角度论述了教育的起源问题。在《教育原理》一书中,他指出:“教育从它的起源来说,是一个生物学的过程,不仅一切人类社会有教育,不管这个社会如何史前,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,教育是种族需要相适应的种族生活,是天生的,而不是获得的表现形式;教育既无须周密的考虑使它产生,也无须科学予以指导,它是扎根于本能的不可避免的行为。”^②

生物起源说的观点认为教育是一种自然现象、生物现象,把一种极为重要的社会现象的教育视为生物的本能行为,教育过程则成了按生物学规律完成的本能过程。按照这种观点,教育就成为一种无目的的活动,成为一种不能为人的意识所调节、控制和支配的活动。

2. 教育的心理起源说

教育的心理起源说是从心理学角度提出的,主要代表人物是美国的教育史学家孟禄(Paul Monroe, 1869—1947)。孟禄在1905年出版的《教育史教科书》中,从心理学的角度对人类教育的产生进行了说明。他认为,史前社会的教育是从无意识的模仿开始的,当模仿的过程变成了有意识的过程时,教育就真正出现了。整个史前社会的教育,无论是它的方法、目的、实践还是理论,都具有模仿的性质。^③

另外,英国教育家沛西·能在1920年出版的《教育原理》一书的第十一章“模仿”中也论述了教育起源与模仿的关系。他认为,人的有意识的模仿是从无意识的“模仿趋势”发展而来的。“模仿趋势”不仅存在于早期的人类,也广泛地遍及动物界。^④

从表面上看来,心理起源论不同于本能起源论,但仔细考虑就会发现两者实际上并没有本质的差别。这两种理论同样是把一种模仿的本能看作是教育的基础,这种“无意识”模仿肯定不是习得性的,是先天而不是后天的,即是本能的,这同样抹杀了教育的社会性和文化性。

3. 教育的劳动起源说

该学说是从哲学和社会学角度提出的,主要代表人物是苏联的教育学者。他们以恩格斯在《家庭、私有制和国家的起源》和《劳动在从猿到人的转变中的作用》等著作中所阐述的观点为基础,批判了前两种主张,提出了教育起源于劳动的观点。他们认为,只有当人认为在自己和自然界之间需要劳动工具和劳动手段时,只有当人学会使用工具时,只有当人面临制作劳动工具和选择劳动手段的任务时,才会在人类社会中产生老一辈向晚一辈传授劳动经验、知识和技巧的需要。为了使年轻一代在同大自然的可怕威力斗争中不至于牺牲,为了使

① ③ ④ 夏之莲. 外国教育发展史料选粹(上)[M]. 北京师范大学出版社, 1999: 3-4、5-15、16-18.

② 沛西·能. 教育原理[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1992: 38.

人不变成野兽,便产生了进行教育的必要性。^①苏联教育家米定斯基更是明确肯定了劳动和人类教育起源的关系,他指出:“只有从恩格斯的‘劳动创造人类本身’这个著名原则出发,才能了解教育的起源,教育也是在劳动过程中产生出来的。”^②

从20世纪50年代初到80年代初,我国教育界全面接受了教育的劳动起源说。但随着思想的进一步解放和自然辩证法研究的突破,“劳动创造了人本身”原理不断受到挑战和质疑。关于教育是否起源于生产劳动,教育理论界对此也有了不同的声音,有人开始重新思考教育的劳动起源说。一般而言,劳动是教育产生的直接必要条件,但教育毕竟不能等同于劳动。

尽管不同学者从不同的角度提出了某些合理的见解,但是这些观点主要出于逻辑的分析和推理,缺乏人类学、考古学、民族学等相关学科所提供的科学依据做支撑。因为教育起源问题不是一个有统一标准答案的简单问题。对教育起源问题的认识,我们不能仅从单方面进行考察和描述,必须全面、综合地来认识它、解释它,还必须考虑到教育在产生过程中的复杂因素以及与多种活动之间的联系。因此,迄今为止,有关教育起源的问题还有待进一步的深入研究。

(二) 教育的发展

教育自产生之日起,就随着人类社会的发展变化而不断发展变化。由于政治、经济、文化等因素的影响,教育具备与一定的社会历史发展阶段相适应的一些特点。

1. 原始教育

原始社会是人类历史上最初的社会形态,是指人类社会从原始人群到氏族公社的漫长历史时期。在原始社会里,生产力水平极低,人们只能通过简单协作来共同劳动,人的劳动只能维持最低限度的生活,没有剩余产品。生产资料是原始公社的公有制,人人劳动,共同享受,没有剥削,不分阶级。与原始社会的生产方式相适应,原始教育呈现出以下几个基本特征:

第一,教育同社会生产和社会生活紧密结合在一起,没有分化出专门的活动。

在原始社会里,人类还处于蒙昧和野蛮的时代,由于生产力水平极低,教育还没有从社会生产和生活中分化出来。此时的教育没有专门从事教育的教育人员和较为固定的教育对象,也没有专门用于教育的内容和场所。教育活动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在一起的,教育是渗透性的,在劳动中传授基本的知识和技能以及生活规范。

第二,由于生产力水平极低,没有文字和书籍,教育手段和内容都极为简单。

由于没有文字、书籍等记载和传递知识和经验的工具,主要是通过口耳相传和对动作的示范模仿来进行教育。主要是成年人向儿童传授狩猎、捕鱼、采集、工具制造等方面的生产劳动经验和祭祀、选举等方面的社会生活经验。农业和畜牧业分工之后,教育内容逐步增多,年长者还向年轻者传授畜牧饲养、庄稼种植、陶器制造、房屋建筑等方面的技术和经验,同时向他们进行礼仪、音乐、舞蹈、风俗习惯、宗教等方面的教育。由于部落之间经常发生冲突和战斗,因而也就开始了各部族向年轻人传授角斗、射箭、骑马等方面的经验与技术。

① 夏之莲. 外国教育发展史料选粹(上)[M]. 北京师范大学出版社, 1999: 4.

② 米定斯基. 世界教育史[M]. 叶文雄, 译. 生活·读书·新知三联书店, 1950: 5.

第三,受教育的权利是平等的,所有儿童和青少年都接受同样的教育。

由于原始社会是公有制,没有阶级,人们的地位是平等的,所以人们的教育机会均等,具有平等的受教育权。儿童的照管和教养是公众的事情,社会同等地关怀一切儿童,所有儿童接受一样的教育,只是根据年龄与性别的不同进行不同的教育而已。

2. 古代教育

人类社会进入奴隶社会和封建社会的标志分别是使用青铜器和铁器进行劳动生产。随着生产力的提高,农业成为社会的主导型经济产业,剩余劳动产品越来越多,出现了私有制,产生了阶级,人与人之间的关系从原始社会的无差别的平等转向人身依附的关系。经济的发展促进了人类文化的进步,产生了文字并出现了脑力劳动和体力劳动的分工。这些都为古代教育形态的出现创造了条件。奴隶社会和封建社会的教育虽然在目的、制度、内容和组织规模等方面有所不同,但又存在许多相同之处,我们把它们统称为古代教育形态。

(1) 古代中国教育。

我国的夏、商时期(奴隶社会)已出现了教育机构。根据《学记》等书记载,在夏朝已有名叫“庠”“序”“校”的施教机构,到了商朝和西周,又有“学”“瞽宗”“辟雍”“泮宫”等学校的设立,已经形成了组织较为完备的学制系统。

我国古代学校教育主要内容是“六艺”,即礼、乐、射、御、书、数。在我国漫长的封建社会里,儒家思想成为两千年来封建社会的统治思想,儒家的封建伦理道德是维系封建社会的精神支柱。儒家的经典“四书”(《论语》《孟子》《大学》《中庸》)和“五经”(《诗经》《尚书》《礼记》《易经》《春秋》)是我国封建社会教育的主要内容。此外,学校也传授一些算学、天文、医学等自然科学方面的知识。古代在教育方法上,崇尚知识的教条化灌输和死记硬背、强迫训练,强调严厉的教师管教和纪律束缚。教学组织形式采用个别教学。

(2) 古代其他东方国家教育。

在古代的东方其他国家,如两河流域的巴比伦(幼发拉底河和底格里斯河)、古埃及、古印度、古希伯来等文明诞生地,古代学校教育也很发达。公元前2100年,在两河流域的上游玛里城,就已经出现作为世俗教育机构的学校。与其他古代国家相比,埃及的学校教育更为发达。早在公元前4000年左右,埃及就有了文字,大约在公元前2300年,埃及进入奴隶社会,先后出现了宫廷学校、职官学校、寺庙学校、书吏学校等。

(3) 古代西方教育。

在古代西方(欧洲)奴隶社会中,以古希腊、古罗马的教育为代表。希腊半岛大约从公元前8世纪到公元前7世纪开始先后进入奴隶制社会。到公元前7世纪以后,古希腊就逐渐形成了两种不同的教育。一种是斯巴达的教育;另一种是雅典的教育,这是希腊两种有代表性的教育。斯巴达教育的突出特点是重视军事体育训练。教育的唯一目的就是要通过严格的军事体育操练把贵族子弟训练成为体格强壮的武士。儿童属于整个国家,男孩子从7岁起一直到20岁都在进行军事体操训练。其教育的基本内容是“五项竞技”,即赛跑、跳跃、角力、掷铁饼、投标枪。除此之外,还必须学习骑马、游泳、击剑、唱战歌等。雅典是一个商业比较发达的国家,生产力水平高于斯巴达,国家政治也更为民主。雅典教育的目的是把受教育者培养成为身心和谐发展的、能履行公民职责的人,也就是培养良好的公民。雅典的教育在体操和军事训练以外,更重视读、写、算、音乐、文学、政治和哲学等方面的教育,强调良