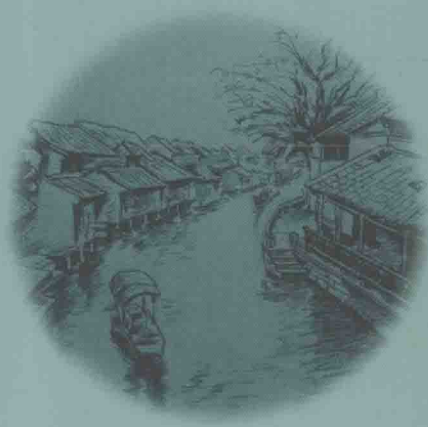




教师教育『十三五』规划实训系列教材



丛书主编：徐学俊

JIAOYUXUE

教育学

◇主编 王坤庆 谢新国



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>



教师教育『十三五』规划实训系列教材



丛书主编：徐学俊

JIAOYUXUE

教育学

◇主编 王坤庆 谢新国



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

中国·武汉

内 容 简 介

本书主要围绕《教育学教学大纲》和《教师资格证考试大纲》的内容编写。本书共有九章:教育与教育学、教育与社会发展、教育与人的发展、教育目的、教育制度、教师与学生、课程、教学和学校德育。通过对本书的学习,使读者对教育学知识有一个整体和系统的印象。各章节之间既有相互联系,又有各自的相对独立性。在保证教材的思想性和科学性的前提下,突出强调教材内容对教育实践(即对师范生未来教书育人的实践和在读期间自我教育的实践)的富有实效的指导意义,着重体现在教材的理论阐述的针对性和实践应用的可操作性两个方面,以解决长期以来该课程教学中存在的理论脱离实际的问题。

本书在编写形式上,力求做到准确精练、概念清晰、资料翔实、图文并茂,适当插入图片和专栏(心语感悟、拓展阅读、经典案例等),以活跃版面,增添学习情趣。本书可以作为高等学校师范专业教材,也可以作为非师范专业自学备考的参考资料。

图书在版编目(CIP)数据

教育学/王坤庆,谢新国主编. —武汉:华中科技大学出版社,2015.7

教师教育“十二五”规划实训系列教材

ISBN 978-7-5680-1060-3

I. ①教… II. ①王… ②谢… III. ①教育学-高等师范院校-教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 170049 号

教育学

王坤庆 谢新国 主编

策划编辑:曾 光

责任编辑:赵巧玲

封面设计:龙文装帧

责任校对:李 琴

责任监印:张正林

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)81321913

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:湖北新华印务有限公司

开 本:787mm×1092mm 1/16

印 张:11.75 插页:1

字 数:293 千字

版 次:2015 年 8 月第 1 版第 1 次印刷

定 价:28.00 元



华中出版

本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

前言

目前,随着新一轮基础教育课程改革的不断深入,我国基础教育正在发生深刻的变化。对于我国教师教育来说,正经历着由数量导向向质量导向逐步深入的变革。时代需求和教育发展对教师教育提出了新的要求和挑战。只有不断加强教师教育,完善教育内容,改进教育方法,用系统的科学知识和教育理念武装师范生和其他有志于从事未来教师职业的人员,才能适应新形势的需要。

课程改革是基础教育改革的重要工程。高等学校教师教育课程改革的质量关系到教师教育的质量。实施卓越教师培养计划是我国师范院校面临的重大任务。卓越教师培养计划,试图通过启动实施该计划,建立高校与地方政府、中小学“三位一体”协同培养教师的新机制,从师范类院校招生、教学、实践等环节入手,努力培养一大批有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好教师。从某种意义上讲,只有深入研究并实践卓越教师培养计划,推动教师教育课程体系改革,才能培养越来越多的卓越教师,从而推动基础教育的改革与发展。

基于这个背景,我们编写了这本教育学教材。目前,教育学教材的版本很多,且各具特色。如何从众多教育学教材中脱颖而出,编写出既体现最新研究成果、科学性强,又能符合师范生和其他有志于从事教师职业的人员考试需求的教材,一直是我们思考的重点。本书作为教师教育专业核心课程教育学教材,力图体现以下“五个突出”。

一、突出基础性原则

教材突出教育学的基础知识、基本技能的掌握和教师资格证考试大纲要求。本书突显教师教育课程的教育价值,适应教师资格证考试的要求。本书严格对照中学教师资格证考试大纲的内容,围绕教师基本素质要求选取知识点。本书主要以师范生未来中学教育的教学实践活动为依托,构建教材体系的框架,体现师范性的特色。

二、突出系统性原则

本书共九章,包括教育与教育学、教育与社会发展、教育与人的发展、教育目的、教育制度、教师与学生、课程、教学和学校德育。通过对本书的学习,使读者对教育学知识有一个整体和系统印象。各章节之间既相互联系,又有各自的相对独立性。

三、突出可操作性原则

在保证教材的思想性和科学性的前提下,突出强调教材内容对教育实践(即对师范生未来教书育人的实践和在读期间自我教育的实践)的富有实效的指导意义。这一原则着重体现在教材的理论阐述的针对性和实践应用的可操作性两个方面,以解决长期以来该课程教学中存在的理论脱离实际的问题。

四、突出阶段性原则

本书在各章节开头设置“内容概要”和“问题引入”,引导读者带着对知识点或问题的思考进入章节学习。每章后面的“温故知新”引导读者及时温习本章主要知识点。每章后面设有“本章练习”,引导读者通过完成练习或获得练习题的启发,达到强化对知识点识记和理解的目的。

五、突出可读性原则

本书体现了师范生教书育人和自我教育的特点,针对师范生教书育人和自我教育中具有普遍意义的问题,发掘有关的理论性内容。在编写形式上,力求做到图文并茂,适当插入图片和专栏(心语感悟、拓展阅读、经典案例等),以活跃版面,增添学习情趣。

根据教育部的相关文件精神,编写体现上述原则的教材,具有重要的理论探讨和实践应用意义。这是因为,有了高质量的教师教育,才会有高水平的教师队伍。针对近些年来部分师范院校不关注基础教育和职业教育的改革发展,关起门来办教师教育,教育教学改革相对滞后,教育学、心理学和学科教学论“老三门”课程内容“空、繁、旧”的问题尚未得到根本解决,教育实践质量不高,教师教育师资队伍薄弱等现状,教育部计划在教师教育课程改革方面将突出以实践为导向,打破“老三门”课程结构体系,开设模块化、选择性和实践性的教师教育课程。这一系列措施的出台,为编写高质量的教材指明了方向。

本书是“高等学校教师教育‘十三五’规划教师实训教材系列丛书”之一,丛书由湖北大学徐学俊担任主编。本书由王坤庆教授担任主编。王坤庆现任华中师范大学教育学院教授、教育学原理专业博士生导师,享受国务院政府特殊津贴专家,湖北名师,兼任全国教育哲学专业委员会副主任、国家级优秀教学团队教育学、国家级精品课程教育学负责人,教育部“马克思主义理论研究和建设工程”“教育哲学”教材编写首席专家,中国教育政策研究院兼职教授、湖北省教育学会常务副会长、学术委员会主任、湖北省教育学会研究会理事长。湖北民族学院谢新国担任本书第二主编。谢云天、殷波担任副主编。湖北大学、华中科技大学、湖北第二师范学院、江西赣南医学院等高校的部分教师、研究生也参与了编写。王坤庆、谢新国负责大纲编写和统稿、定稿。谢云天、谢新国、殷波协助审稿。全书各章编写人员如下:谢云天、谢新国(第一章)、周武、任令涛(第二章)、李凡繁(第三章)、周维维(第四章)、李凡繁(第五章)、殷波、任令涛(第六章)、朱立薇(第七章)、吴双(第八章)、谢云天(第九章)。本书参考了国内外众多文献资料,在编写和出版的过程中得到了湖北大学、华中师范大学、湖北民族学院以及华中科技大学出版社的大力支持。在此,致以最衷心的感谢!

由于编者自身水平和时间等方面的原因,书中难免存在不足之处,敬请广大读者批评指正。

编 者

2015年8月

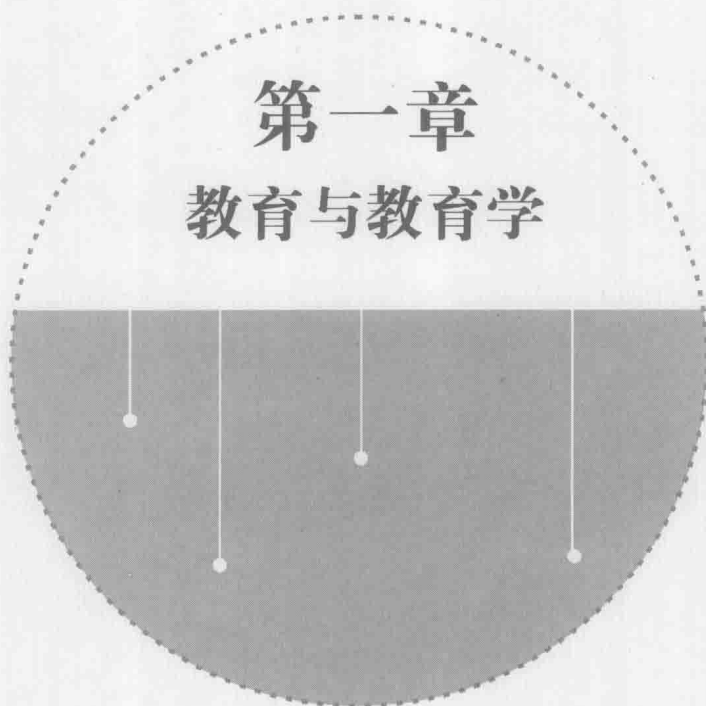
目 录

第一章 教育与教育学	(1)
第一节 教育的本质	(3)
第二节 教育的历史发展	(7)
第三节 教育学的产生与发展	(13)
第二章 教育与社会发展	(27)
第一节 教育与经济	(29)
第二节 教育与政治	(33)
第三节 教育与文化	(35)
第四节 科技、人口与教育	(37)
第五节 教育的相对独立性	(39)
第六节 教育与社会主义建设	(42)
第三章 教育与人的发展	(47)
第一节 人的发展的内涵	(49)
第二节 影响人的身心发展的因素及其作用	(54)
第三节 学校教育在人身心发展中的作用	(61)
第四章 教育目的	(67)
第一节 教育目的的概念、类型及其功能	(69)
第二节 我国的教育目的	(74)
第三节 素质教育理论与实践	(77)
第五章 教育制度	(83)
第一节 教育制度概述	(85)
第二节 西方的学校教育制度	(88)
第三节 我国现代学校教育制度的沿革	(92)
第六章 教师与学生	(101)
第一节 教师	(103)
第二节 学生	(111)
第三节 师生关系	(114)
第七章 课程	(119)
第一节 课程概述	(121)
第二节 课程的设计和组织	(128)
第三节 我国基础教育课程改革	(132)

第八章 教学	(139)
第一节 教学的基本理论	(141)
第二节 教学过程	(142)
第三节 教学工作的基本环节、原则和方法	(147)
第四节 教学组织形式	(154)
第五节 我国当前教学改革主要观点及趋势	(156)
第九章 学校德育	(161)
第一节 德育概述	(163)
第二节 德育过程	(168)
第三节 德育原则	(172)
第四节 德育途径和方法	(175)
参考文献	(181)
(182)	《中国教育史》 章开沅 第二版
(183)	《教育心理学》 章开沅 第一版
(184)	《教育心理学》 章开沅 第二版
(185)	《教育心理学》 章开沅 第三版
(186)	《教育心理学》 章开沅 第四版
(187)	《教育心理学》 章开沅 第五版
(188)	《教育心理学》 章开沅 第六版
(189)	《教育心理学》 章开沅 第七版
(190)	《教育心理学》 章开沅 第八版
(191)	《教育心理学》 章开沅 第九版
(192)	《教育心理学》 章开沅 第十版
(193)	《教育心理学》 章开沅 第十一版
(194)	《教育心理学》 章开沅 第十二版
(195)	《教育心理学》 章开沅 第十三版
(196)	《教育心理学》 章开沅 第十四版
(197)	《教育心理学》 章开沅 第十五版
(198)	《教育心理学》 章开沅 第十六版
(199)	《教育心理学》 章开沅 第十七版
(200)	《教育心理学》 章开沅 第十八版
(201)	《教育心理学》 章开沅 第十九版
(202)	《教育心理学》 章开沅 第二十版
(203)	《教育心理学》 章开沅 第二十一版
(204)	《教育心理学》 章开沅 第二十二版
(205)	《教育心理学》 章开沅 第二十三版
(206)	《教育心理学》 章开沅 第二十四版
(207)	《教育心理学》 章开沅 第二十五版
(208)	《教育心理学》 章开沅 第二十六版
(209)	《教育心理学》 章开沅 第二十七版
(210)	《教育心理学》 章开沅 第二十八版
(211)	《教育心理学》 章开沅 第二十九版
(212)	《教育心理学》 章开沅 第三十版
(213)	《教育心理学》 章开沅 第三十一版
(214)	《教育心理学》 章开沅 第三十二版
(215)	《教育心理学》 章开沅 第三十三版
(216)	《教育心理学》 章开沅 第三十四版
(217)	《教育心理学》 章开沅 第三十五版
(218)	《教育心理学》 章开沅 第三十六版
(219)	《教育心理学》 章开沅 第三十七版
(220)	《教育心理学》 章开沅 第三十八版
(221)	《教育心理学》 章开沅 第三十九版
(222)	《教育心理学》 章开沅 第四十版
(223)	《教育心理学》 章开沅 第四十一版
(224)	《教育心理学》 章开沅 第四十二版
(225)	《教育心理学》 章开沅 第四十三版
(226)	《教育心理学》 章开沅 第四十四版
(227)	《教育心理学》 章开沅 第四十五版
(228)	《教育心理学》 章开沅 第四十六版
(229)	《教育心理学》 章开沅 第四十七版
(230)	《教育心理学》 章开沅 第四十八版
(231)	《教育心理学》 章开沅 第四十九版
(232)	《教育心理学》 章开沅 第五十版
(233)	《教育心理学》 章开沅 第五十一版
(234)	《教育心理学》 章开沅 第五十二版
(235)	《教育心理学》 章开沅 第五十三版
(236)	《教育心理学》 章开沅 第五十四版
(237)	《教育心理学》 章开沅 第五十五版
(238)	《教育心理学》 章开沅 第五十六版
(239)	《教育心理学》 章开沅 第五十七版
(240)	《教育心理学》 章开沅 第五十八版
(241)	《教育心理学》 章开沅 第五十九版
(242)	《教育心理学》 章开沅 第六十版
(243)	《教育心理学》 章开沅 第六十一版
(244)	《教育心理学》 章开沅 第六十二版
(245)	《教育心理学》 章开沅 第六十三版
(246)	《教育心理学》 章开沅 第六十四版
(247)	《教育心理学》 章开沅 第六十五版
(248)	《教育心理学》 章开沅 第六十六版
(249)	《教育心理学》 章开沅 第六十七版
(250)	《教育心理学》 章开沅 第六十八版
(251)	《教育心理学》 章开沅 第六十九版
(252)	《教育心理学》 章开沅 第七十版
(253)	《教育心理学》 章开沅 第七十一版
(254)	《教育心理学》 章开沅 第七十二版
(255)	《教育心理学》 章开沅 第七十三版
(256)	《教育心理学》 章开沅 第七十四版
(257)	《教育心理学》 章开沅 第七十五版
(258)	《教育心理学》 章开沅 第七十六版
(259)	《教育心理学》 章开沅 第七十七版
(260)	《教育心理学》 章开沅 第七十八版
(261)	《教育心理学》 章开沅 第七十九版
(262)	《教育心理学》 章开沅 第八十版
(263)	《教育心理学》 章开沅 第八十一版
(264)	《教育心理学》 章开沅 第八十二版
(265)	《教育心理学》 章开沅 第八十三版
(266)	《教育心理学》 章开沅 第八十四版
(267)	《教育心理学》 章开沅 第八十五版
(268)	《教育心理学》 章开沅 第八十六版
(269)	《教育心理学》 章开沅 第八十七版
(270)	《教育心理学》 章开沅 第八十八版
(271)	《教育心理学》 章开沅 第八十九版
(272)	《教育心理学》 章开沅 第九十版
(273)	《教育心理学》 章开沅 第九十一版
(274)	《教育心理学》 章开沅 第九十二版
(275)	《教育心理学》 章开沅 第九十三版
(276)	《教育心理学》 章开沅 第九十四版
(277)	《教育心理学》 章开沅 第九十五版
(278)	《教育心理学》 章开沅 第九十六版
(279)	《教育心理学》 章开沅 第九十七版
(280)	《教育心理学》 章开沅 第九十八版
(281)	《教育心理学》 章开沅 第九十九版
(282)	《教育心理学》 章开沅 第一百版

第一章

教育与教育学



【内容概要】

- ☆ 教育的概念
- ☆ 教育的要素
- ☆ 教育的形态
- ☆ 古代教育的特点
- ☆ 近代教育的特点
- ☆ 现代教育的特点
- ☆ 教育学的研究对象
- ☆ 教育学的产生与发展

第一节 教育的本质



问题引入

什么是教育？人为什么要接受教育？教育是为了什么？这些问题既是教育的基本问题，又是教育的重大问题。带着对这些问题的思考一起进入本节的学习。

在日常生活中，“教育”是一个使用频率非常高的词。关于教育的话题，一直都是人们关注的热点话题。

一、教育的概念

古今中外，不同的教育家、思想家基于各自的理解对教育给出了自己的定义。其中，《教育大辞典》对教育的定义是比较中肯的，即“教育是培养人的一种社会活动，是传承社会文化、传递生产经验和社会生活经验的基本途径。”前半句明确了教育的本质，后半句突出了教育的功能。



视野拓展

中国最早的“教育”

“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，俯不忤于人，二乐也；得天下英才而教育之，三乐也。”这段话引自《孟子·尽心上》。这是“教育”二字合用在中国的最早出处。

“教育”一词的英文为 education。其实，无论是德语、法语，还是意大利语、西班牙语，“教育”一词均来源于拉丁文 educare。在拉丁文中，前缀 e 有“出”的含义，词根 ducare 有

“引导”的意思。因此,“教育”意味着通过一定的手段将人固有的德行、理性等品质由内向外引导出来。



心语感悟

教育即生活,教育即生长,教育即经验的改造。

——约翰·杜威

教育有广义和狭义之分。广义的教育是指所有能够增进知识、提升技能以及影响观念的活动。狭义的教育主要是指学校教育,即由专职人员和专门机构承担的有目的、有组织的、有系统的,以影响受教育者身心发展为直接目标的社会活动。

从哲学的角度来看,教育的本质就是建立人与世界认识关系的活动过程。这个过程既包括自觉学习、主动构建的过程,又包括接受影响、被动构建的过程。

作为培养人的社会活动,教育与其他社会活动有着本质的区别。首先,教育的对象是人,包括各个年龄阶段的人。其次,教育的首要目标是影响并促进人的身心发展。最后,教育影响是有明确意识的。教育影响的结果有正、反两个方面。也就是说,不是所有的教育活动都会对人的身心发展产生积极的影响。



视野拓展

教育的三种定义方式^①

美国分析哲学家谢弗勒在其《教育的语言》一书中,探讨了三种定义,即规定性定义、描述性定义和纲领性定义。

所谓规定性定义,就是作者所下的定义,其内涵在作者的某种话语情境中保持同一。也就是说,“不管其他人所用的‘教育’一词是什么意思,我所用的‘教育’一词就是这个意思”。所谓描述性定义,就是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。实际上,词典就是试图罗列描述性定义。所谓纲领性定义,就是明确地或隐含地告诉人们,教育应该怎样。教育一词的纲领性定义,往往包含“是”和“应当”两种成分,是描述性定义和规定性定义的混合。教育毕竟是人类的一项复杂事业,人们不应该对教育的定义经常外显地或内隐地包含某些纲领、规范、规定或价值观而感到惊奇。

二、教育的要素

教育由多种要素构成。一般来说,教育者、受教育者和教育影响是构成教育活动的三个基本要素。

1. 教育者

所谓教育者,是指从事教育活动的人。所有有意识地向他人或自己施加教育影响的人

^① 霍秉坤,于泽元,徐慧璇.课程与教学:研究与实践的旅程[M].重庆:重庆大学出版社,2008,74.

都是教育者。因此,学校教育教学人员、校外教育机构工作人员、学生家长等都可以看作是教育者。狭义的教育者是指在学校里从事教育教学工作的人员。教育者是教育活动的实施者和主导者。离开教育者的教育必定无法进行。



心语感悟

道德普遍地被认为是人类的最高目的,因此也是教育的最高目的。

——约翰·弗里德里希·赫尔巴特

2. 受教育者

所谓受教育者,是指在各类教育活动中接受影响并从事学习活动的人。受教育者既包括在学校中学习的幼儿、儿童、少年以及青年,又包括在校外教育活动形式中学习的成年人。作为教育对象的受教育者,也是学习活动的主体。离开受教育者积极参与的教育难以取得预期的成效。当受教育者进行自我教育时,他既是教育者,又是受教育者。教育者和受教育者是互动、平等的关系。教育者和受教育者通过积极对话,有助于构建良好的关系。



视野拓展

什么是教育^①

教育的内在精神就是激发人类对真善美的渴望。这个世界上除了真善美,还有什么更值得人类追求的东西吗?

真就是真知;善就是完善的人格、积极的价值观,以及对众生的宽容;美在于内心的喜悦,在于欣赏美和创造美的能力。当你听到一首歌曲,或者读到一段诗歌,或者看到壮丽的景色时,内心被触动,这就说明你拥有了欣赏美的能力。作为教育者,应该敬畏教育的这种内在精神和力量。如果中国的教育失去了内在精神,中国的未来将会何等不堪。

中国新一代的家庭教育和学校教育在一定程度上无疑是失败的:家长过于关注孩子是否拥有优厚的物质生活,老师过于看重学生的分数,孩子缺乏来自师长的人文关怀、精神气质培养和心灵陶冶。在中国的教育中难以寻找到悲悯众生的情怀和宽容精神的踪迹,正因为教育本身的缺陷和功能的蜕化,才会出现“我爸是李刚”的无知与野蛮,才会出现药家鑫开车肇事后连续8刀将人刺死这样缺乏良知的残忍与罪恶。这些极端事例都是中国教育失败的缩影,无不反映中国教育缺乏人文关怀:既缺乏真、缺乏善,又缺乏美的教育。

3. 教育影响

教育影响是指教育者和受教育者之间的纽带。它包括在教育活动中教育者与受教育者之间相互作用的全部信息。教育内容、教育措施等都属于教育影响的范畴。

^① 摘自《什么是教育》,北京晚报,2014-07-15。

1) 教育内容

教育内容是教育者根据教育目的用以对受教育者施加影响的内容。教育内容经过教育者的选择和加工,并往往要经历由书本的知识结构到教育者的心理结构再到受教育者的心理结构的转化过程。

2) 教育措施

如果说教育内容是教育影响的内容方面,那么教育措施就是教育影响的形式方面。它既包括教具、仪器等开展教育活动时所运用的物质手段,又包括听、说、读、写等教与学的方式和方法。



心语感悟

只有受过一种合适的教育之后,人才能成为一个人。

——扬·阿姆斯·夸美纽斯

教育者、受教育者以及教育影响三者之间既相互联系,又相互区别。它们共同构成了一个完整的教育实践活动系统。教育者和受教育者属于人的因素。教育影响属于活动的因素。缺失任何一个要素,都不是完整的教育。每一个要素的变化必然导致教育系统状况的变化。

三、教育的起源

关于教育起源的观点有很多。其中,主要代表观点包括神话起源说、生物起源说、心理起源说以及劳动起源说。

1. 教育的神话起源说

代表人物:该学说基于宗教观点提出,没有代表人物。

主要观点:和世间所有事物一样,教育由神(上帝或天)创的。体现由神(上帝或天)的意志并使人皈依上帝成为教育的目的。

评价:这种把教育的起源和神(上帝或天)联系在一起的观点显然是唯心主义的。

2. 教育的生物起源说

代表人物:法国社会学家、哲学家利托尔诺(1813—1902)和英国教育家沛西·能(1870—1944)。

主要观点:①教育既存在于人类社会之中,又存在于人类社会之外,甚至还存在于动物界;②教育的产生完全来自动物的本能,教育是种族发展的本能需要;③教育的主要动力是生物冲动,人类社会教育的产生过程是一个生物学的过程,是对动物界教育的继承和发展。

评价:教育的生物起源说是教育史上第一个正式提出的教育起源学说,也是较早地把教育起源问题作为学术问题提出来的学说。它看到了人类教育与其他动物类似行为之间的相似性,标识着在教育起源问题上开始从神话解释转向科学解释。但是,该学说也存在一个根本的错误:它过于强调教育的生物性,忽视了教育的社会性,即没有将人类有目的、有意识的教育活动与其他动物的本能活动区分开来。



心语感悟

教育的根是苦的,但其果实是甜的。

——亚里士多德

3. 教育的心理起源说

代表人物:美国著名教育史学家保罗·孟禄(1869—1947)。

主要观点:教育的发生是“非理性的”,是“单纯的无意识的模仿”。儿童对成人无意识的模仿是教育的最初发展。这种无意识的模仿不是习得性的,而是遗传性的。

评价:它强调了观察和模仿在教育中的重要作用。心理起源说和生物起源说都属于本能论的观点。只不过,心理起源说把教育的本能看成是人类特有的本能,而不是动物的本能。但是,教育的心理起源说只看到教育有无意识模仿的一面,没有看到教育有意识的重要特征。

4. 教育的劳动起源说

代表人物:苏联的米丁斯基、凯洛夫等。

主要观点:①以制造和利用工具为标识的人类劳动不同于动物的本能活动,是人类特有的一种社会活动;②教育起源于劳动或劳动过程中所产生的需要;③教育以人类语言意识的发展为条件;④教育的职能是传递劳动过程中形成的社会生产和生活经验;⑤教育是历史性与阶级性的统一。

评价:劳动起源说有力地批判了教育起源本能论的观点,突出了教育的社会属性,看到了社会性是教育起源的关键问题,但是,该学说把以满足生存需要视为教育的目标,而不是以促进人的身心发展为直接目标。

第二节 教育的历史发展



问题引入

通过对上节的学习,知道了什么是教育,那么教育以何种形态表现自己?从古代到近代,再到现代,不同历史时期的教育有什么特点?带着对这些问题的思考一起进入本节的学习。

教育自产生之日起,就随着人类社会的发展而发展。在人类社会发展的不同阶段,由于生产力发展水平、生产关系、政治制度等不同,教育表现为不同的特点。

一、古代社会教育

(一) 不同国家古代社会教育的形态

1. 古代中国

早在 4000 多年前的夏代,中国就有了学校教育的形态。西周以后,建立了政教合一的官学体系,形成了由礼、乐、射、御、书、数六门课程组成的“六艺”教育。

春秋战国时期,官学衰微,私学大兴。汉武帝“罢黜百家,独尊儒术”的思想专制主义文化教育政策和选士制度对后世产生了深远的影响。隋唐以后盛行的科举制度使得教育与政治思想的联系更加制度化。

2. 古代印度

古代印度宗教的权威至高无上,教育都控制在婆罗门教和佛教手中。婆罗门教的《吠陀经》是主要的教育内容,僧侣是唯一的教师,背诵经典和钻研经义是主要的教育活动。与婆罗门教不同,佛教主张教育应当面向平民。它广设庙宇,推动了平民教育的发展。



视野拓展

婆罗门教

婆罗门教是印度古代宗教,是现在流行的印度教的古代形式。婆罗门教以《吠陀经》为主要经典。它因崇拜梵天及由婆罗门种姓担任祭司而得名。婆罗门教有严格的等级规定,把人分成四种等级,依次是:处于最高等级的僧侣祭司,受到最优良的教育;刹帝利,为军事贵族;吠舍,仅能从事农工商业;首陀罗,被剥夺了受教育的权利。

3. 古代埃及

大约在公元前 2500 年,古埃及已有宫廷学校。学校种类除宫廷学校外,还有职官学校、僧侣学校、文士学校等。其中,文士学校是数量最多的学校。当时只有奴隶主阶级才有受教育的权利,奴隶子弟没有受教育的机会。文士精通文字,大多执掌治事权限,颇受尊重。“以僧为师”、“以(书)吏为师”是古代埃及教育的主要特征。

4. 古代希腊

古希腊人建立了较为完整的教育制度,积淀了丰富的教育理论,为推动西方教育的发展奠定了坚实的基础。

古代希腊建立了许多奴隶制城邦。其中势力最大的是斯巴达和雅典。在雅典,其教育目的是培养有文化修养和多种才能的政治家和商人,注重受教育者的身心发展,教育内容比较丰富,教育方法比较民主和灵活。而在斯巴达,其教育目的是培养英勇果敢、服从命令的武士,强调军事体育训练和政治道德灌输的结合,教育内容较为单一,教育方法比较野蛮和严厉。

古代雅典儿童在学校学习如图 1-1 所示。



图 1-1 古代雅典儿童在学校学习

5. 古代罗马

古代罗马分为王政时期、共和时期和帝国时期三个阶段。在王政时期,教育以家庭教育为主。在共和时期,设有初等学校、文法学校以及修辞学校。在帝国时期,加强了对初等教育的控制,把教育的目的定为培养忠于帝国的官吏和顺民,提高了教师的待遇并使之享有一些特权。

6. 中世纪的西欧

古罗马帝国灭亡之后,西欧教育为宗教所垄断。最受重视和尊重的教育是培养僧侣人才的教育。这种教育由僧院学校或大主教学校担当。神学和七艺是主要的学习内容。其次为骑士教育。骑士教育主要在骑士的生活和社会交往中进行,没有专门的教育机构。效忠的品质、征战的本领以及附庸风雅的素养等是骑士教育的主要内容。

(二) 古代社会教育的特点

1. 阶级性

在古代社会,阶级界限分明。统治阶级享有受教育的特权,奴隶被剥夺了受教育的权利。

2. 专制性

古代社会的教育过程是管制与被管制、灌输与被动接受的过程。在“师道尊严”里,受教育者不能违背教育者的意愿,否则就会被认为“离经叛道”。

3. 道统性

掌握话语权的统治阶级将其政治思想和伦理道德视为唯一被认可的思想。此时,天道、神道与人道往往合二为一。

4. 象征性

是否享有受教育的权利和接受什么样的教育成为区别社会地位的象征。教授教义、经

典的教育具有较高的社会地位,教授习得实用知识的教育处于较低的社会地位。

5. 刻板性

古代社会的教育方法、学习方法单一、刻板,机械模仿、死记硬背的特征比较突出。

二、近代社会教育

16 世纪以后,世界进入近现代社会。第一次工业革命促进了社会制度、思想观念和生活方式的巨大变化,也引起了教育的巨大变化。

1. 教育的公立化

19 世纪以前,欧美国家的学校教育多为教会或行会主持。国家并不重视教育。19 世纪以后,资产阶级政府逐渐认识到教育的重要性,加强了对教育的重视和干预,逐渐建立了公立教育系统。



视野拓展

近代法国的教育领导体制

1806 年,法国成立帝国大学,作为掌管全国教育行政最高权力机构,首脑称总监,大学附设评议会,作为审议机构,并设若干名总督学。

在帝国大学之下,全国划分为 27 个大学区,各区分管几个省,大学区设总长和学区评议会,并按省分设大学区督学。各行政官员和大学教师由总监任命,体现了中央集权的特点。

2. 教育的法制化

通过法律来明确教育的内容和地位是近代西方教育发展的一个明显特点。在西方近代教育史上,每一次教育的重要进展和重大变革,都以法律的形式进行规定并提供保证。



视野拓展

福斯特法案

1870 年,英国颁布《初等教育法》,又称《福斯特法案》。该法案规定^①:继续拨款补助教育,国家在缺少学校的地区设立公立学校;全国划分若干个学区,由学区学务委员会负责本学区的教育工作;各学区有权实施 5~12 岁儿童的强迫教育;承认教会以前所办或管理的学校为国家教育机构……学校里的普通教学与宗教分离。该法令的颁布,表明教育国家化的制度终于形成。此外,在中等教育方面,颁布了《公学法案》(1868 年)、《巴尔福教育法》(1902 年),高等教育方面则有《牛津大学法》(1854 年)、《剑桥大学法》(1856 年)等。

3. 教育的义务化

随着机械化工业革命的完成和电气化工业革命的兴起,普及初等教育的需求越来越强

^① 胡金平. 中外教育史纲[M]. 南京:南京师范大学出版社,2001,188.