

现代教育学

XIANDAI JIAOYUXUE

陈坤华 彭拥军 夏永康◎主编



中南大学出版社
www.csupress.com.cn

现代教育学

XIANDAI JIAOYUXUE

陈坤华 彭拥军 夏永庚◎主编



中南大学出版社
www.csupress.com.cn

图书在版编目(CIP)数据

现代教育学 / 陈坤华, 彭拥军, 夏永庚主编. --长沙: 中南大学出版社, 2018.8

ISBN 978-7-5487-3340-9

I. ①现… II. ①陈… ②彭… ③夏… 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(2018)第191400号

现代教育学

主编 陈坤华 彭拥军 夏永庚

☐责任编辑 陈应征

☐责任印制 易红卫

☐出版发行 中南大学出版社

社址: 长沙市麓山南路

邮编: 410083

发行科电话: 0731-88876770

传真: 0731-88710482

☐印 装 长沙市宏发印刷有限公司

☐开 本 710×1000 1/16 ☐印张 21.75 ☐字数 433 千字

☐版 次 2018年8月第1版 ☐2018年8月第1次印刷

☐书 号 ISBN 978-7-5487-3340-9

☐定 价 49.50 元

图书出现印装问题, 请与经销商调换

序 Foreword

时值我国大力倡导教育事业优先发展、要求基本实现教育现代化及实行教师入职业资格国家考试制改革之际,教师教育面临着新的改革要求,为了满足这一改革需要和适应全面深化新一轮基础教育改革的要求,我们在湖南省精品课程《现代教育学》深化建设的基础上组织课程组教师重新修订了《现代教育学》(第三版)教材。

在本教材修订中,我们在内容上在吸收近年来国内外教育理论与实践的新成果基础上增添了教师入资格考试科目《教育学》考纲要求的内容,在形式上更加注重了理论与实践问题的分析,拓展了阅读书目。这使本教材理论上更深刻,应用上更贴近实际,更适合学生学习。

本书由陈坤华、彭拥军、夏永庚担任主编。承担执笔任务的老师有(以章节先后为序):夏永庚(第一章)、彭拥军(第二章)、冯青来(第三章)、傅定涛(第四章)、陈坤华(第五章)、曹俊军(第六章第一、二、三节)、王华女(第六章第四、五节)、朱华(第七章)、刘灿群(第八章)。全书由陈坤华、彭拥军、夏永庚统稿,陈坤华定稿。

本书在编写过程中参阅了大量的文献资料,在此谨向文献资料的作者表示衷心的感谢!同时,感谢湖南科技大学教务处对本书出版的支持以及中南大学出版社和本书责任编辑陈应征老师为本书出版所付出的艰辛劳动。

由于编者水平有限,本书肯定存在一些缺点甚至错误,敬请各位专家、老师和学生批评指正。

编者

2018年3月于湖南科技大学

目录

Contents

第一章 教育与教育学	(1)
第一节 教育与教育学的概念界定	(1)
第二节 教育的产生和发展	(10)
第三节 教育学的历史演进	(21)
第二章 教育·人·社会	(30)
第一节 教育功能	(30)
第二节 教育与人的发展	(36)
第三节 教育与社会发展	(46)
第三章 教育目的与教育制度	(60)
第一节 教育目的概念和层次结构	(60)
第二节 制定教育目的的基本依据	(68)
第三节 我国的教育目的	(76)
第四节 教育目的研究述评	(80)
第五节 教育制度	(93)
第四章 学生与教师	(105)
第一节 学生	(105)
第二节 教师	(116)
第三节 师生关系	(147)
第五章 课程与课程改革	(154)
第一节 课程概述	(176)

第二节 当代课程改革与发展	(176)
第三节 我国的中小学课程	(189)
第四节 课程实施与评价	(197)
第六章 教学	(209)
第一节 教学概念与教学本质	(209)
第二节 教学理论与教学设计	(214)
第三节 教学原则与教学方法	(221)
第四节 教学模式及组织形式	(233)
第五节 教学环节与教学策略	(241)
第七章 德育	(250)
第一节 德育概述	(250)
第二节 我国中小学德育目的与内容	(256)
第三节 德育过程及组织	(274)
第四节 德育方法	(277)
第五节 生活化——德育改革与发展的价值取向	(283)
第六节 几种主要的德育模式简介	(287)
第八章 班级管理与班主任工作	(292)
第一节 班级组织	(292)
第二节 班级管理的内容与管理模式	(298)
第三节 班主任工作	(304)
附1 中国学生发展核心素养	(318)
附2 中学教师专业标准(试行)	(322)
附3 小学教师专业标准(试行)	(327)
附件4 义务教育学校校长专业标准	(331)
参考文献	(337)

第一章 教育与教育学

内 容 摘 要

教育是培养人的社会活动，教育学是研究教育问题，揭示教育规律，建构并实践教育理论的一门社会科学。教育的起源有神话、生物、心理、劳动、交往等不同学说。教育随着人类社会不断发展。教育学经历了萌芽、独立、多元和深化阶段，形成了自身的学科体系。

教育是一种复杂的社会活动，它有一个漫长的过去，也必将有一个久远的未来。教育的历史首先是一部教育实践发展史，并隐含着教育学的理论发展史。因此，要科学、透彻地理解有关教育与教学的一系列问题，就有必要厘清教育和教育学的概念，对教育的产生和发展以及教育学的历史演进有清楚的认识，才能更好地把握教育规律，推进教育实践。

第一节 教育与教育学的概念界定

教育学科的基本范畴是我们展开教育学讨论的理论起点，教育学的基本概念是构成教育学理论大厦的基本部件。从科学角度看，概念的科学、准确与否，不仅反映着一门学科的成熟程度，并在很大程度上影响着该学科的发展。正因如此，千百年来，许多教育理论家围绕着教育及教育学的概念进行了不懈的探索。这些探索不仅推动了教育理论的发展，也给我们今天界定教育和教育学概念、研究教育和教育学提供了智慧。

一、教育的概念界定

(一)“教育”的词源

据考证,早在中国商代的甲骨文中就有了“教”和“育”的象形文字,它们分别写作“𡥉”和“𡥈”。从甲骨文的“教”和“育”的字形结构看,“𡥉”字的左上方“爻”表示占卜的活动,指教的内容;左下方“子”表示一个孩子,是教的对象;右上方“丩”表示鞭子或棍子,指教的手段和过程;右下方的“手”表示手。合起来表示成人手拿教鞭演“卜”,监督强迫小孩学习之意。“𡥈”字的左侧表示一戴头饰的妇女生育小孩之意,右侧表示婴儿刚从母体中分娩出来的样子。育的本义为生育,引申为抚养、培养之义。

东汉许慎在《说文解字》中将“教”和“育”释义为:“教,上所施,下所效也”“育,养子使作善也”。“上所施”,即长辈如父母、兄长或老师等教者所展开的传授、讲解的施教活动;“下所效”,即晚辈如子女或学生学习、听讲、模仿、效仿的活动。“养子使作善”,即教育子女,使他们向好的方向发展。如果把“教”和“育”两个字合起来解释,则为:在上者以良好的言行供在下者模仿,使在下者形成善良的品质,这就是教育。教育是一个模仿的过程,模仿的结果是成善,故被模仿者要先行成善,以身作则,身先垂范。荀子说:“以善先人者之谓教。”意思是以善来影响别人,这就是教育。

在先秦古籍中,“教”与“育”两字连用的很少,大都用一个“教”字来论述教育的事情。最早将“教”“育”两字用在一起的是孟子,他在《孟子·尽心上》中说:“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。”^①但“教育”两字在当时不是一个有着确定含义的词,此后的两千多年里,也没有成为思想家们论述教育问题的专门用语。从大量的历史文献来看,20世纪前,思想家论述教育问题时,大都使用的是“教”与“学”这两个词;20世纪初,从日本转译过来的“教育”一词取代了传统的“教”与“学”,成为我国教育学的一个基本概念。

在西方,“教育”一词,如英文的“education”、法文的“l'éducation”和德文的“bildung”,均源于拉丁文“educare”一词。“educare”词是由前缀“e”和词根“ducare”构成,前缀“e”含有“由……出来”之义,词根“ducare”则为“引导”,二者合起来就是引导或启发之意。从词源上说,西文中的“教育”一词含有“内发”之意,强调教育是一种顺其自然的活动,旨在把自然人所固有的或潜在的素质自内而外引发出来,成为现实的发展状态。

^① 《荀子·修身》应该是《孟子·尽心上》

从以上“教育”的词源分析中可以看出,在中国,“教育”的词义偏重教育目的和内容,强调儿童性本恶,认为教育的目的在于使人为善,儿童需要在大人的棍棒监督之下习字学文,从德从善;在西方,“教育”则隐含着儿童性本善之意,教育只需要对儿童的天性加以引导。这表明,教育史中所谓“外铄论”和“内发论”在中国和西方可谓源远流长。

(二)“教育”的定义

迄今为止,教育实践活动的纷繁复杂导致人们对教育内涵的认识也多种多样,难于统一。但应该承认,任何一种解说和观点都是对学科科学化的一种贡献和努力,都是从某一角度揭示教育的内涵,都为我们认识和界定“教育”提供了有益的启发和参照。

1. 外国教育家对“教育”的理解

(1)从人的本质的角度认识教育。古希腊时期最博学的人——亚里士多德认为,人区别于动物的根本标志在于人是理性的动物,所以,教育的主要作用在于培养和发展人的“理性”,从而“使天性、习惯和理性协调统一”。他把人的灵魂分为植物性灵魂、动物性灵魂和理性灵魂三部分,灵魂的三个部分在理性的领导下和谐共存,人才能成为人。他说,“有三种东西能使人善良而有德行,那就是天性、习惯和理性”“由于天性、习惯和理性不能经常统一,要使其互相协调并服从于理性,除了通过立法者的力量而外,就寄托于教育”。

(2)从社会功能的角度认识教育。西方历史上最早从教育的社会功能来理解教育的思想家是苏格拉底,他认为:教育是“使人得到改进”。人天生是有区别的,但不管这种区别有多大,教育能使人得到改进。而且,越是禀赋好的人,越需要受教育,否则,好的禀赋就会使人变得难以驾驭。苏格拉底还认为,教育的首要任务是培养品德。教人道德就是教人智慧,教人辨别是非、善恶,正确地行事。智慧就是道德,培养道德的目的是教人学会做人。苏格拉底之所以认为教育是使人得到改进,并认为教育是要教人辨别善恶,这是与他所生活的奴隶制城邦环境有关系的。在当时,很多人类社会当中的是非、善恶的问题,还未进行详细的思考,人们的行为方式非常的随意而任性,使得城邦存在很多社会问题,因此,需要通过教育使人得到改进,从而改变城邦,使城邦变得更加民主和文明,进而改变整个社会。

文艺复兴后,西方资本主义经济和大机器生产发展迅速,为了快速地提高更多劳动力的基本素质,17世纪捷克教育家夸美纽斯(J. A. Comenius, 1592—1670)在他的《大教学论》一书中开宗明义地指出,教育就是“把一切事物教给一切人的全部艺术”,其主要目的就是要当时所能够获得的知识教给所有的人,以实现民众劳动力的提升,进而适应资本主义机器生产的需求。同时他认为教育是“使人有效率地从事现世生活并为未来生活作准备”。他认为,人人具有知识、德行

和虔信的种子,但这个种子却不能自发地生长,需要凭借教育的力量。“只有受过一种合适的教育之后,人才能成为一个人。”人经过教育所要达成的境界是:“经过智慧、德行和虔敬的适当地滋润,可以有效率地从事现世的生活并正当地准备未来的生活”。

19世纪英国实证主义哲学家、教育家斯宾塞(H. Spencer, 1820—1903)认为,教育是为人的完满生活做准备,这种完满生活既需要教育的社会功能,也需要教育的个体发展功能。因为“为完美生活做好准备”,需要在各种情况下都要能够做出正确的选择和决策,包括“如何修身,如何养心,如何处事,如何立家,如何完成公民义务,如何利用天然的资源来增进福利,如何善用我们的才能,达到最高效用,以求人己皆利,换言之,如何经营完美的生活。”法国社会学家、教育家爱弥儿·涂尔干(Emile Durkheim, 1858—1917)认为,教育是成人对年轻一代所施加的影响,其目的是促进年轻一代系统的社会化。他在1911年指出:“教育是成人一代对那些不能成熟的应付社会生活的年轻一代所施加的影响。其目的是,在孩童时期为青年一代的身体、智力和道德发展创造条件,并使之在上述方面达到政治社会的统一性和以特殊方式而产生的特殊环境所提出的要求。”苏联著名教育家巴班斯基认为:“教育是老一代向新一代传递社会历史经验的过程,其目的在于培养他们参加生活和从事为保证社会进一步发展所必需的劳动。”

虽然这些观点主要从教育的社会功能角度来认识教育,但并没有排斥教育的个体发展功能,只是相比较而言,更倾向于教育的社会功能。

(3)从个体发展功能角度认识教育。受文艺复兴和启蒙思想的影响,18世纪法国启蒙思想家卢梭(J. J. Rousseau, 1712—1778)在他的教育名著《爱弥尔》中提出,教育就是要让儿童的天性获得率性的发展,具体讲就是要使每个儿童的潜在合适的教育过程中得到自然的发展。所以,卢梭的教育思想是自然主义的,不要求对儿童时期的学生进行过早和过多的教育。从教育的功能角度来看,倾向于教育发展的个体功能。

受卢梭的影响,20世纪上半叶,美国实用主义哲学家和进步主义教育思想集大成者约翰·杜威(J. Dewey, 1859—1952)在其代表著作《民主主义与教育》(1916年)中提出了他的教育主张:“教育即生活”“教育即生长”“教育是经验的改造与改组”。这三个观点主要是针对当时的学校教育脱离生活、脱离实际,把学生整天关在教室里被动学习现有的知识所造成的弊端所提出来的。他要求教育要与生活相结合,要学生在积极开动脑筋解决问题的活动中学习,以实现经验的生长和改造。

20世纪下半叶,众多的哲学思潮逐渐兴起,很多哲学家往往根据自己的哲学思想对教育提出了深刻的认识。在众多的哲学思潮中,德国存在主义哲学家之一的卡尔·西奥多·雅斯贝尔斯(Karl Theodor Jaspers, 1883—1969)提出的教育理

解无疑具有更广泛的影响力,也具有更深刻地认识。他说:“所谓教育,不过是人对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年轻一代),包括知识内容的传授、生活内涵的领悟、意志行为的规范,并通过文化传递功能,将文化遗产教给年轻一代,使他们自由地成长,并启迪其自由天性。因此,教育的原则,是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基,而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的知识。”在这段话中,一方面他强调了教育的知识与文化的传承功能,但是又绝不仅仅停留在此方面,是要根本的导向人的灵魂的觉醒,启发每个人的自由天性的生长,而绝不是为了占有更多的知识,离开了对自身灵魂的唤醒,抛弃了对个性潜能的尊重与培养,即使占有更多的知识也只能是导向平庸!所以,后来联合国教科文组织在编撰相关的报告时都非常明显地继承和发展了这种思想。《学会生存:世界教育的今天与明天》,报告旗帜鲜明地指出:“教育即解放。这意味着,教育是探索,是启蒙,而不是宣传与灌输;教育是平等对话和自由交流,而不是指示和命令;教育是丰富认识,而不是统一思想;教育是尊重和信任,而不是消极防范。”所谓解放,就是要摒弃教育过程中对人性的多样化发展障碍因素,要在尊重每个儿童个体差异性的基础上,使每个学生获得更加多元而丰富的发展,而不是变得平面化、统一化。《教育——财富蕴藏其中》认为,教育的基本作用,似乎比任何时候都在于保证人人享有他们为充分发挥自己的才能和尽可能牢牢掌握自己的命运所需要的思想、判断、感情和想象方面的自由。这句话旗帜鲜明地强调,每个人的自由、教育的基本作用,就是要培养和发展每个人都能够牢牢地掌握住自己命运的能力和自由,以使自己不会被其他外在的力量所控制和奴役。这些都是对教育更加深入也是更加真实的认识!

不管是从人的本质,还是从教育的社会功能或个体发展功能的角度来认识和界定教育,都是对教育内涵的一种认识,而且这些观点都是成立的,只是都在强调某个方面而已。事实上,这也在提示我们,要对教育做一个全面的界定,并不是一件简单的事情。

2. 我国教育家对“教育”的认识

由于东西方思维方式和表达方式的不同,对“教育”一词的解说,中国教育家们与西方教育家们的表述存在着很大的差别。但必须看到,这些差别只是语言表述上的不同,而对其实质内容的揭示则多是大致相似的。尤其从历史上看,中国教育家们对教育一词的认识远比西方世界要早得多。总览古代和当代社会的教育研究成果,有关教育一词的认识主要有如下观点。

孔子认为,教育是重要的社会统治手段。他说:“道之以政,齐之以刑,民免而无耻;道之以德,齐之以礼,有耻且格。”意思是说,用行政命令来诱导百姓,用刑法来整齐约束百姓,老百姓只是勉强克制自己避免犯罪而不知犯罪是可耻的事情;用道德来教育百姓,用礼教来约束百姓,老百姓不但有廉耻,而且人心归服。

孔子认为,只有教育才是提高人的整体素质和社会文明程度的根本手段,真正能起到政治法律等其他手段所起不到的作用。因为政治法律可以征服人的意志,让人屈服,但教育却可以征服人心。它既能使老百姓守规矩,又能使老百姓形成羞耻之心和内在的自律品德,从而就可以达到维持社会稳定、巩固政权的目的。

荀子认为,教育是以善教人。《修身篇》说:“以善先人者谓之教,以善和人者谓之顺。以不善先人者谓之谄,以不善和人者谓之谀。”意思是说,用善的言行引导人叫作教导,用善的言行来附和人叫作顺应;用不良的言行来引导人叫作欺骗误导,用不良的言行来附和人叫作阿谀奉承。荀子认为,明了彼此之间的区别叫作方知,不懂彼此之间的区别叫作愚昧。教育不仅要让受教育者明确前者的道理,也要让学生明确后者的不同,从而学习前者,拒绝后者。教育让人效仿善,让人形成善,这是教育的目的,也是教师的责任。这与我们今天的教育终极目标是一致的。

南宋大教育家朱熹提出,教育是让人“存天理,灭人欲”。他说,“圣贤千言万语,只是教人存天理,灭人欲”“学者须是革尽人欲,复尽天理,方始是学”。朱熹认为,人的人性主要表现为“气质之性”,它融合了人的天然善性与后天环境的多种影响因素。而教育的作用不是消灭“气质之性”,而是“变化气质”,发挥“气质之性”中先验的“善性”,按照仁义礼智“四端”去做人做事,便能使“人心”服从“道心”,使“道心”支配主宰“人心”,这样才能达到“存天理,灭人欲”的作用。

民国时期著名教育家蔡元培认为,教育是发展人的能力和完善人格的过程。1917年,蔡元培任北京大学校长,随后在其所发表的《教育独立议》一文中指出:“教育是帮助被教育的人,使他能发展自己的能力,完成他的人格,于人类文化能尽一分子的责任,不是把被教育的人,造成一种特别器具,给抱有他种目的的人去应用的。”在这里,他强调,教育一方面需要传承人类文化,但同时,更需要成为自己,完成个体的人格,而不是通过教育把所有人变成同一的器具,供带有某种目的的他人去使用,这种“他人”可以是国家、社会某些团体或者某些其他的个人等。他这种观点跟西方存在主义哲学所提出来的教育理解比较接近。

民国时期另一位早期的马克思主义教育家杨贤江从教育起源的角度,提出教育“是帮助人社会生活的一种手段”。他说:“自有人生,便有教育。因为自有人生,便有实际生活需要。所谓生活的需要,其中一个重要的方面,就是衣食住的获得。这种生活是集体的、社会的,绝不是孤立个人的,所以教育的定义应是社会所需要的劳动领域之一。”杨贤江作为我国早期的马克思主义教育学家,自觉地运用马克思主义的基本理论和方法分析和解决教育问题,对马克思主义教育学的产生和发展发挥了重要的作用。但也正因为是一种早期的探索,将教育定义为社会所需要的劳动领域,强调了教育与生产劳动的关系,也指出了教育本身就是一种劳动,但将教育等同于劳动或归属于劳动领域,并没有真正抓住教育的“育人”

本质。

除了以上大家对教育所提出的一些认识和界定之外,在古代的一些典籍当中也蕴含着丰富的教育观点,比较典型的有《学记》《大学》和《中庸》。《学记》认为,教育就是长善救失。“学者有四失,教者必知之。人之学也,或失则多,或失则寡,或失则易,或失则止。此四者,心之莫同也。知其心,然后能救其失也。教也者,长善而救其失者也。”意思是说,学生学习存在着四种缺点:有的贪多务得,过于庞杂;有的过于单一,流于狭窄;有的对学习的艰巨性认识不足,浅尝辄止;有的畏难而退,缺乏勇气。教师必须掌握这些具体的心理特点,因势利导。良好的教育是:它既善于发扬学生的优点,又善于克服学生的缺点。《大学》开篇即说“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”,这里的大学,并不是指的今天的大学,也不是指过去的高等教育,而应该是指“学之大道”,亦即求学、为学的最高追求。所以,求学、教育的最高追求是理解天下最好的道德,把天下民众都变成新人,引导所有人都达到最高的终极的善。《中庸》当中认为“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”意思是说,上天所赐予的叫作“性”,但是天性必须靠“道”来统帅或引导,但道又如何来呢?必须通过教育的方式,于是修道便是教育,教育便是修道。而修道的过程便是将人类的伦理纲常和道德规范通过教育的方式进行传播,使个体修明,社会昌明。

与西方教育家对教育的理解相似,我国教育家对教育的理解也可以分为从社会功能的角度和个体功能的角度两个方面,但是整体而言,我国学者对教育的理解更多的是遵循使个体变好再引导社会变好的思路,即《大学》当中所体现的“修身、齐家、治国、平天下”,完美地把教育的个体功能与社会功能融合在一起。

3. 本书对教育的定义

关于定义的方式,美国分析教育哲学家谢弗勒(L. Scheffler, 1923—2014)在《教育的语言》中提出了三种定义方式:描述性定义、规定性定义和纲领性定义。所谓描述性定义主要是以描述的方式对被定义对象的某些特征、要素等进行说明,一般遵循“属”+“种差”的定义模式;所谓规定性定义主要是指研究者自己创制的定义,并在自己的逻辑意义上使用该定义;所谓纲领性定义是一种有关定义对象“应该是什么”的界定,通常会抓住被定义对象的某些关键特质进行说明,离开了这些关键特质就不是该定义对象了。就教育这一活动而言,采用描述性定义和纲领性定义的相对较多。

(1)教育的描述性定义。综合中外众多学者对教育的定义,多数都是通过描述的方式来进行的,采用“属”+“种差”的模式。目前多数学者“都把教育看作是一种活动。而这些概念的区别,只是对教育作为一种活动的内容、目的、方法、

对象、价值的认识不同”^①。按照逻辑学关于下定义的一般原理要求，定义 = “属” + “种差”，由此，一般我们认为，教育的“属”是活动，是与人类的社会生产、社会政治、科学研究、文学艺术、军事防卫等属于同一层次的社会实践活动。而教育活动与生产活动、政治活动、科技活动、军事活动等相比存在的种类差别，即“种差”是“人的培养”，教育与上述所列各种活动的根本区别在于教育是一种“培养人的社会实践活动”。换言之，教育是通过培养人的活动而作用于社会，它的特定功能或基本职能是通过人类已有文明的传递促使受教育者从无知转化为有知，从知之不多到知之较多，从智力的沉睡状态到激活状态，从能力较低到能力较强，从一个出生时软弱无知的个体到逐渐成为一名合格的社会成员。按照这种思路，我们可以对“教育”做这样的界定：从广义上说，凡是有目的地增进人的知识技能，影响人的思想品德的活动，不管是有组织的或是无组织的、系统的或零碎的，都是教育；从狭义上说，即学校教育，是指由专门的教育机构所承担的、由专门的教职人员所施行的一种有目的、有计划、有组织的，以影响人的身心发展为首要和直接目标的教育活动。^②

(2) 教育的纲领性定义。前已有述，所谓纲领性定义就是对被定义对象应该是什么的一种陈述和说明。而教育的纲领性定义又应该是什么呢？肖川教授在《教育的理想与信念》一书中阐述到，人们谈论的教育，实际上可区别为这样两个层面：一是作为社会事业、社会过程、社会系统、社会部门的教育；二是作为文化——心理过程的教育。在他看来，“任何教育无论它处于什么层次，以哪一方面为侧重点，致力于人自由而全面的发展都应是其安身立命之所，都是其根系所在，人的解放、自由、超越、完善都应是其根本性内涵”“建基于价值引导与自主建构相统一的教育，从学生的成长过程来说，是精神的唤醒、潜能的显发、内心的敞亮、主体性的弘扬与独特性的彰显；从师生共同活动的角度来说，是经验的共享、视界的融合与灵魂的感召。”以此为基础，本书认为，教育的纲领性定义是：引导每一个学生在基于自身潜能的基础上的自由而充分的发展，并最终实现自我独特性的彰显、人格的完善与精神的自由。其中的纲领性规定包括：

第一，教育必须以每个学生个体潜能的多样性和差异性为基础，因为我们无法教兔子去游泳而教鱼去爬树；教育要提供条件让每个人的独特性和个体差异性在教育之后得到更充分和自由的发展，而不是削长补短，这样的个体才会有个体的差异性，也才能呈现出社会群体的多样性和丰富性。

第二，教育要培养每个学生完美的人格特征，一方面应注重身体素质的良好，另一方面更应注重心理素质的和谐；一方面既要表现出良好的智力特征，另

① 叶澜. 教育概论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 2.

② 扈中平. 现代教育学: 第2版[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005: 9.

一方面又要表现出良好的合群性。

第三,教育要使每个接受教育的人思维更加活跃,心态更加开放,精神更加自由,而不是变得日益呆板、封闭和狭隘;教育要教会每个人都有勇气去运用自己的理性思维,能够对书本、他人所说提出勇敢的质疑和理性的批判;能够对不同的思想和观点、不同的行为方式持以一种更加开放、包容的态度,这是科学技术发展的必要条件,也是人类社会和谐共生的必要生存之道!

二、教育学的概念界定

(一)教育学的起源

从起源上看,教育学一词,如英语国家的“pedagogy”、法语国家的“pédagogue”和德语国家的“pädagogik”均源于希腊的“pedagogue”(教仆)一词,意为照看、管理和教育儿童的方法。“Pedagogy”在我国被译为“教育学”,但其意指“教学法”,即指教育活动中教师怎样教的技艺,具有教育“术”的意义。19世纪前,教育学对教育实践的影响主要是小学教育且过于强调应用技能,教育学这一词从一开始就没有“深奥的科学”之含义,因此不为人们所重视。

到了19世纪,随着初等教育的发展,人们认识到小学教师不仅要懂得所教科目,而且还要掌握教学技艺,为此教育学成为师范学校或教师培训学校的学习科目,学科地位得到了提升。随后一些学者认为教育的科学研究不应只限于小学教育中的问题,从而促使学院或大学设立教育系。现纽约大学于1832年开设教育学课程,1890年设立教育学院,并可授予教育学硕士、博士学位,此时,教育学的地位才得以确立。

(二)教育学的定义

教育的概念界定源于人们教育的日常生活和价值观,教育学的概念应体现于“做什么”的学理界定。关于教育学的定义主要有:

法国教育家马里翁(H. Marion)在1978年出版的《教育学词典》中写道:“教育学……既是教育的科学,又是教育的艺术。但是,法国的语言不允许用一个既表示艺术又表示与艺术相对应的科学。我们必须在两者之中做出选择。因此,我们直接将教育学定义为教育的科学。”

日本教育学家田浦武雄认为:“对教育进行学术研究并综合成一个理论体系,这就是教育学。”

苏联教育家巴班斯基认为:“教育学这一科学认识领域的对象是社会的一个特殊职能——教育,因此,可以把教育学称为教育科学。”

苏联教育家皮斯库诺夫认为:“教育学是关于专门组织的、有目的的和系统的培养人才的活动的科学,关于教育、教养和教学的内容、方式和方法的科学。”

我国关于教育学的定义一般表述为研究教育问题,揭示教育规律的科学。但

不同学者也有一些不同的认识,比如关于教育学的研究对象到底是教育现象,还是教育问题;另一方面教育学到底是社会科学,还是应用科学等。

扈中平主编的《现代教育学》认为对教育学的定义包含三个要点:一是界定教育的对象,二是界定教育学的目的,三是界定教育学科的性质。从这三个方面出发,他将教育学定义为教育学是研究教育现象,揭示教育规律和阐释教育理论及其应用的一门社会科学^①。

教育学这一概念至今还存在着不同的认识,这表明了:一是教育的复杂性和教育研究的艰巨性,以及教育学的独特性;二是不能否认或弱化教育学对教育进步和人类社会的发展所做的贡献。正如法国教育家贝斯特(F. Best)所指出的:“与其说是教育学研究和教育学着眼于澄清具体教育问题,还不如说是它参与了社会发展的过程,这将推动教育体系的进步,以及教育系统中教师的进步,以使儿童和青年能有机会结合创造他们自己的未来。因此,尽管…‘教育学’有多种不同含义,但‘教育学’和‘教育学研究’依然做出了巨大的贡献。”

第二节 教育的产生和发展

一、教育的起源

教育从何而来,它产生的直接因素是什么,这个问题的争论由来已久,教育学术史上已有不少学者思考并论述过。他们提出了各种假说。现将有代表性的几种学说介绍如下。

(一)神话起源说

这是人类关于教育起源的最古老的观点,所有的宗教都持这种观点。这种观点认为:教育与其他万事万物一样,都是人格化的神(上帝或天)所创造的,教育的目的就是体现神或天的意志,使人皈依于神或顺从于天。我国古代的一些学者也持这种观点,他们认为教育起源于“天”(神)。《尚书·泰誓》中说:“天佑下民,作之君,作之师”,这种观点是根本错误的,它反映了古代人们对自然和社会认识的肤浅,以及对上苍的崇尚和敬畏的心理。

(二)生物起源说

该学说的代表人物是法国的社会学家、哲学家勒图尔诺(C. Letourneau, 1931—1902)和英国的教育家沛西·能(T. Percy Nunn, 1870—1944)。勒图尔诺在《教育之进化》一书中,根据对动物生活的观察,提出各种论据,试图证明人类的教育是从动物的教育继承和进化来的。他认为,教育在人类产生以前就产生

^① 扈中平. 现代教育学: 第3版[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010.

了,如大蚂蚁教小蚂蚁筑巢觅食、老猫教小猫捉老鼠、大鸭子教小鸭子浮水等都属教育现象。人只是继承了动物早已具有的一种本能,在社会发展中不断加以改进,使教育这种本能获得了一些新的特性而已。在本质上,人与动物的“教育”无异。他认为,人和动物一样,都是为了保存和繁衍自己的种族,自然而然地向下一代传授一定的“知识”“技能”。

沛西·能在《教育原理》一书中说:“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,不管这个社会如何原始,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过程,意思就是说,教育是种族需要相应的种族生活天生的,也无须科学予以指导,它是扎根于本能不可避免的行为。”又说:“生物的冲动是教育的主要动力。”^①

教育生物起源学说是教育史上第一个正式提出的有关教育起源的学说,也是较早地把教育起源问题作为一个学术问题提出来的。他们的解释是以达尔文生物进化论为指导的。它标志着在教育起源问题上开始从神话解释转向科学解释。但其根本错误在于没有把握人类教育的目的性和社会性,从而没能区分出人类教育行为与动物类教育行为之间的差别。

(三)心理起源说

美国教育史家孟禄(P. Monroe, 1869—1947)对生物起源说进行了批判,认为把教育降低为本能是不切实际的。他从心理学的角度出发,认为儿童对成人的模仿是教育的基础,同时他认为在原始社会中尚未有独立的教育活动,原始的教育,就是一种“无意识的模仿”。表面上看,这种观点不同于生物起源说,但经过仔细考虑后发现,二者在本质上是一致的。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识的模仿”的话,那么这种“无意识的模仿”就肯定不是获得性的,而是遗传性的;是先天的,而不是后天的。也就是说,是本能的,而不是文化的和社会的。只不过这种本能是人类的类本能,而不是动物的类本能,这是孟禄、比勒图尔诺和沛西·能进步的地方,但却没有根本超越。

(四)劳动起源说

教育起源于劳动的学说,主要是苏联一些教育史学家和教育学家的观点。代表人物是米定斯基(Е. Н. Мейтинский)和康斯坦丁诺夫(Н. А. Констатинов)等人。米定斯基在《世界教育史》一书中提出:“只有从恩格斯的‘劳动创造了人本身’这个原则出发,才能了解教育的起源,教育也是在劳动过程中产生出来的。”恩格斯在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》一文中说,“劳动过程是在人类制造工具的时候开始的,在制造和使用工具(即使是最原始的工具)时需要成年人对

^① 沛西·能,教育原理[M].王承绪,等译.北京:人民教育出版社,1992:38.