

基础教育学

J I C H U J I A O Y U X U E

蔡勇强 黄清 李建辉 编著



厦门大学出版社
XIAMEN UNIVERSITY PRESS

基础教育学

蔡勇强 黄 清 李建辉 编著



厦门大学出版社
XIAMEN UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

基础教育学/蔡勇强,黄清,李建辉编著. —厦门:厦门大学出版社,2006.8

ISBN 7-5615-2585-0

I. 基… II. ①蔡…②黄…③李… III. 基础教育-师范大学-教材 IV. G63

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 084019 号

厦门大学出版社出版发行

(地址:厦门大学 邮编:361005)

<http://www.xmupress.com>

xmup@public.xm.fj.cn

厦门集大印刷厂印刷

(地址:厦门市集美石鼓路9号 邮编:361021)

2006年8月第1版 2006年8月第1次印刷

开本:787×1092 1/16 印张:15

字数:384千字 印数:1—7 000册

定价:21.00元

本书如有印装质量问题请直接寄承印厂调换

前言

高等师范(以下简称“高师”)公共课教育学长期混淆于一级学科与三级学科之间,缺乏独立研究范畴。我国“教育学”教材种类繁多,较有影响的为王道俊先生主编的《教育学》(人民教育出版社)、南京师大教育系主编的《教育学》(人民教育出版社)等,但惜乎于理论性强,内容繁多,较适合于研究生和教育学专业学生之用。大多数高师公共课教育学教材,缺乏独立的研究体系,教材体系多属纯理论的“万金油”式的大教育学,造成“目标宽纵,缺乏专注性;内容陈旧,缺乏创造性;理论空泛,缺乏应用性;知识重叠,缺乏整合性;看似包罗万象,实则失去本体”(见李保强先生文《教育学流弊归因及矫正策略》)。众多公共课教材中,唯班华教授主编的《中学教育学》(人民教育出版社1992年版,1997年重印)最适合传统高师的公共课教育学之用。但随着教师教育的改革与发展,高师院校不再单纯以培养中学师资为己任,而是必须面向整个基础教育阶段。如此一来,高师教育学定位为中学教育学已远远不够了。

本书取名为“基础教育学”,其研究对象是普通中小学教育中普遍的基本的教育问题。这一界说包含下面两个含义:第一,该书研究的是初等教育和中等教育两个教育阶段的教育问题,而且主要是面向普通中小学教育,至于其他年龄阶段的教育问题和其他类型的教育问题,则应视为其他同位学科的研究范畴。第二,该学科研究的是普通中小学教育中最普遍、最基本的教育问题,而不是具体微观的教育事实。

本书特色:

1. 学科定位准确,研究对象明确。高师公共课教育学以基础教育阶段(中小学)的教育问题为研究范畴,适应高师院校面向基础教育培养师资的需要。

2. 对教材体系进行整合,使之区别于传统“万金油”式的教育学。本书由“基础教育”“是什么(基础教育的性质)”“为什么(基础教育的功能与目标)”“谁教育,谁受教育(基础教育的教师与学生)”“教什么(基础教育课程)”“怎样教(基础教育的教学、德育、管理、科研工作)”几个问题贯穿而成,体系清晰,逻辑性强。

3. 教材内容的创新性。删减陈旧的教育学内容,力求反映教育理论研究的最新成果和当前基础教育改革的最新动态和经验。

4. 教材的基础性和应用性。从公共课的特点出发,在保证基础理论的前提下,重点研究“教什么”和“怎样教”的问题,使教材具有实用性和可操作性。

5. 对教材的分量作适当控制。考虑到公共课课时方面的原因,精选材料,全书行文力求简练。

本书是集体智慧的结晶。编著者多为多年从事教育理论研究和高师公共课教育学教学工作的中青年学者。全书由蔡勇强主编,黄清、李建辉副主编,参编人员及所执笔的章节(按章节先后为序)如下:

蔡勇强:第一章、第二章、第七章;



林培锦:第三章;

黄清:第四章;

李建辉:第五章;

林嘉声:第六章;

刘德林:第八章。

本书的编写得到了漳州师范学院教务处、科研处、教育科学与技术系的支持和资助,深表谢意。同时也十分感谢厦门大学出版社的同志们,他们为本书的出版付出了辛勤的劳动。

本书的写作参考了国内外学者的有关著述,在此一并致谢。

由于编著者水平有限,书中缺点乃至错误在所难免,恳请同行和读者批评指正。

编 者

2006.7



目 录

前言	(1)
第一章 绪论——教育·教育学·基础教育学	(1)
第一节 什么是教育	(1)
一、教育的一般概念	(1)
二、教育的产生和发展	(2)
三、教育的本质及其基本规律	(8)
第二节 教育学科的确立与发展	(10)
一、古代的教育学思想	(10)
二、教育学科的建立	(11)
三、当代教育学的新发展	(12)
第三节 基础教育学的研究对象、意义和要求	(14)
一、基础教育学的学科定位	(15)
二、学习基础教育学的意义	(17)
三、学习和研究基础教育学的要求	(18)
参考文献	(21)
第二章 基础教育的性质、功能与目标	(22)
第一节 基础教育的性质	(22)
一、基础教育的历史演变	(22)
二、基础教育的性质	(24)
第二节 基础教育的功能	(26)
一、教育功能概述	(26)
二、基础教育的社会功能	(28)
三、基础教育促进个体发展的功能	(32)
第三节 基础教育的目标	(34)
一、关于教育目标的一般原理	(34)
二、我国基础教育的目标	(36)
三、全面推进素质教育	(39)
参考文献	(44)
第三章 基础教育的教师与学生	(45)
第一节 教育过程中的教师	(45)
一、教师的概念	(45)
二、教师职业的产生与发展	(46)



三、教师的地位与作用	(47)
四、教师劳动的特点	(50)
五、教师的职业素养	(53)
六、教师职业的专业化	(56)
第二节 教育过程中的学生	(58)
一、学生的概念	(58)
二、学生的本质属性	(58)
三、学生的社会地位	(59)
四、学生的年龄特征	(60)
第三节 教育过程中的师生关系	(63)
一、师生关系的含义及其存在形态	(63)
二、师生关系的具体表现	(64)
三、良好师生关系的特征	(65)
四、师生关系建立的途径	(66)
五、新课程改革基础上师生关系的重建	(66)
参考文献	(69)
第四章 基础教育课程	(70)
第一节 课程概述	(70)
一、什么是课程	(70)
二、制约课程的主要因素	(74)
第二节 基础教育课程目标	(78)
一、课程目标的内涵与取向	(78)
二、基础教育课程目标的确定	(79)
三、基础教育新课程目标的内容	(81)
第三节 基础教育课程内容	(84)
一、基础教育课程资源的开发	(84)
二、基础教育课程标准的制定	(86)
三、基础教育课程结构的组织	(87)
四、基础教育教材的编写与使用	(88)
第四节 基础教育课程实施	(91)
一、课程实施的价值取向	(91)
二、影响基础教育课程实施的主要因素	(92)
三、基础教育课程实施的过程	(94)
第五节 基础教育课程评价	(95)
一、课程评价的含义和作用	(95)
二、基础教育课程评价的类型	(97)
三、基础教育课程评价的内容	(98)
四、基础教育课程评价的方法	(100)
参考文献	(103)



第五章 基础教育的教学活动	(104)
第一节 教学的概念与教学理论的形成	(104)
一、教学概念的逻辑分析	(104)
二、教学理论的形成及发展	(106)
三、教学活动中的对立统一关系	(108)
第二节 教学过程的本质与阶段构成	(112)
一、关于教学过程本质的不同理解	(112)
二、教学过程的构成要素	(115)
三、教学过程的阶段组成	(116)
四、国外关于教学过程的阶段研究	(117)
第三节 教学原则与方法体系	(120)
一、我国古代教学原则和方法体系	(121)
二、西方教学方法思想史的演进	(122)
三、现代国外教学原则与方法体系的新发展	(126)
第四节 教学组织形式与课堂教学环节	(129)
一、教学组织形式的历史演变	(129)
二、教学的基本形式及其改革	(130)
三、课堂教学工作的基本环节	(131)
第五节 教学策略的类型与教学模式设计	(134)
一、教学效率与教学策略的含义	(134)
二、教学策略的主要类型	(135)
三、教学模式的建立	(141)
第六节 教学评价与考试研究	(144)
一、教学评价概述	(144)
二、学生学业成绩的评定	(150)
三、教师课堂教学行为的评定	(154)
四、关于家庭作业布置的探讨	(159)
五、考试改革问题研究	(161)
参考文献	(163)
第六章 基础教育的德育工作	(165)
第一节 德育的概念与作用	(165)
一、德育的概念	(165)
二、德育的作用	(165)
第二节 德育的目标和内容	(166)
一、德育目标	(166)
二、德育内容	(168)
第三节 德育过程	(172)
一、德育过程的概念	(172)
二、德育过程的结构和矛盾	(172)
三、德育过程中学生品德的形成过程	(173)



第四节 德育原则·····	(175)
一、德育原则的概念·····	(175)
二、德育基本原则·····	(176)
第五节 德育方法与组织形成·····	(180)
一、德育方法·····	(181)
二、德育组织形式·····	(185)
参考文献·····	(187)
第七章 基础教育的班级管理·····	(188)
第一节 班级及班集体·····	(188)
一、班级与班集体的概念·····	(188)
二、班集体对学生成长的作用·····	(189)
三、班集体的创建·····	(190)
第二节 班级管理的一般原理·····	(192)
一、班级管理的概念和意义·····	(192)
二、班级管理的几种模式·····	(193)
三、班级管理的基本原则·····	(194)
第三节 班主任工作·····	(196)
一、班主任工作的意义和任务·····	(196)
二、班主任工作的内容和方法·····	(197)
参考文献·····	(203)
第八章 基础教育的教育科学研究·····	(204)
第一节 基础教育科研概述·····	(204)
一、基础教育科研的可行性·····	(204)
二、基础教育科研的意义·····	(205)
三、基础教育科研的特征·····	(206)
第二节 基础教育科研的基本步骤·····	(207)
一、选题·····	(207)
二、查阅文献·····	(208)
三、制定研究计划·····	(209)
四、撰写教育研究报告与论文·····	(210)
第三节 基础教育科研的常用方法·····	(211)
一、观察法·····	(212)
二、问卷调查法·····	(214)
三、访谈法·····	(217)
四、个案法·····	(219)
五、实验法·····	(223)
六、行动研究法·····	(227)
参考文献·····	(230)



第一章 绪论——教育·教育学· 基础教育学

学习和研究基础教育学,有必要先了解什么是教育,什么是教育学,基础教育学的学科定位、意义和要求等一系列问题。本书的绪论部分将对这些问题一一厘清。

第一节 什么是教育

任何一门学科的独立存在,是因为它具有独立的研究范畴。教育学及其分支学科,所研究的是教育这一特定的现象,探讨教育这一领域内所特有的矛盾运动规律。那么,什么是教育呢?

一、教育的一般概念

对教育概念的理解,古今中外众说纷纭。在我国,“教”和“育”最早出现在甲骨文中,但在先秦的古籍中,“教育”作为专用名词极少使用,唯有孟子最早将“教”、“育”连用,他说:“得天下英才而教育之,三乐也。”战国时期的子思对“教”的解释是:“修道之谓教。”荀子认为:“以善先人者谓之教。”《学记》中的解释为:“教也者,长其善救其失者也。”东汉的许慎对教育的解释较为完整:“教,上所施,下所效也”;“育,养子使作善也”。

在西方,教育一词源于拉丁文 Educare,词首 E 拉丁语为“出”之意,词干 ducare 为“引”之意,教育的含义为“引出”,即教育者引导受教育者发展。近代教育家对教育的论述多种多样,捷克教育家夸美纽斯认为:“只有受过一种合适的教育之后,人才能成为一个人。”法国思想家、教育家卢梭认为:“人的形成由于教育。”瑞士教育家裴斯泰洛齐说:“教育的目的在于发展人的一切天赋力量和能力。”德国思想家康德认为:“人只有依靠教育才能成人,人完全是教育的结果。”

以上列举的各种对教育概念的解释和论述从不同的角度揭示了教育的某些特点,尽管在表述上存在差异,却有一个十分明显的共同点,即都把教育看成是培养人的社会活动。

教育这一概念有广义与狭义之分。从广义上说,凡是增进人们的知识技能,影响人们的思想观念的一切活动,都是教育活动,包括社会教育、家庭教育和学校教育。这些活动,可以是有组织的、系统的影响,也可能是无组织的、零散的影响,如父母教育子女、师傅教授徒弟、社会某个单位教育自己的成员,以及个人通过看影视、听广播、读书报等各种各样的活动所受到的教育等,都属于广义的教育。狭义的教育特指学校教育,它是教育者根据一定的社会的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加系统的影响,把他们培养成为一定社会所需要的人的活动。学校教育具有以下几个特点:它的对象主要是青少年一代;它的活动过程是有目



的、有计划、有组织、系统地进行的；它是在教育者（受过专业化训练的教师）指导下实施的。教育学所要研究的主要是学校教育，但它是广义教育整体中的一个组成部分，因此研究学校教育不能撇开对家庭教育和社会教育的研究。培养人才是一个系统工程，需要学校、家庭、社会的密切配合。作为教育工作者，必须要树立大教育观。

二、教育的产生和发展

（一）教育的起源与学校教育的产生

关于教育的起源问题有许多不同的观点。一种是“生物起源说”，其创始人是法国的社会学家利托尔诺，他认为教育这种现象不仅存在于人类社会之中，甚至在人类产生之前，动物界就有教育。动物为了保持自己的物种，出于一种本能，要把自己的“知识”、“技能”传授给幼小的动物，人类只是在继承早已形成的教育形式的基础上，做了某些改进，本质上与动物界的教育没有区别。英国的沛西·能也认为：“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——不管这个社会如何原始——有教育，甚至在高等动物中也有低级形式的教育。”教育是“扎根于本能的不可避免的行为”。这种教育的生物起源说，把作为一种社会现象的教育贬低为动物的本能行为，教育就成为无目的的、不能为人的意识所控制和支配的活动。另一种是“心理起源说”或“模仿起源说”，其代表人物是美国的孟禄。他从心理学观点出发，批判了生物起源说未能揭示人的心理与动物心理的区别，但他又把儿童对成人出于本能的模仿活动说成是教育活动的基础。在他看来，模仿是教育的一种手段，也是教育的本质。上述两种理论对教育起源作了唯心主义的解释，它们的共同错误在于把教育活动看成是按生物学规律完成的动物本能活动或心理模仿行为，从而否定了教育的有目的性、有意识性，也就否定了教育的社会性。

第三种最具代表性的观点是“劳动起源说”。前苏联和我国的一些学者，根据马克思主义经典作家提出的“劳动创造人本身”的论断，推导出了“教育起源于劳动”的论点。这一观点的立足点有二：首先，劳动为教育的产生提供了可能性。劳动使人最终脱离了动物界，手足分工，手成为劳动和学习的器官；在劳动中，大脑进化为高度思维的器官；也是在劳动中，产生了交际工具——语言。手、大脑、语言等使得教育这种活动的存在成为可能。其次，劳动为教育的产生提出了必要性。人类在共同的劳动中，积累了一定的生产生活经验，形成了一定的道德行为规范和风俗习惯，建立了一定的生产关系。为了维持人类的延续发展，年长的一代有必要把自己掌握的知识经验、技能技巧传授给下一代，教育就是从这种生产劳动的实际需要中产生的。这一观点联系人类的诞生和社会的形成来认识教育的起源问题，一直为我国教育理论界的大多数人所赞同和接受。

20世纪80年代初，我国部分学者对教育的劳动起源说提出了质疑。他们认为：第一，教育与劳动同属于人类生存所必需的实践活动，两者不存在主从关系，因此不能把教育看作是起源于劳动；第二，在远古时期，教育除传授劳动经验外，还有战争、避灾、宗教、风俗、艺术等方面经验的传授；第三，教育起源于劳动也与个体发展情况不相符合，教育儿童的活动并不是开始于劳动，而是开始于儿童学习语言或更早一些的活动。与其说教育起源于劳动，毋宁说教育是为了适应和满足人类社会的整体需要而产生的。我们不妨将此类观点称为“人类生活需要起源说”。^①

^① 顾明远主编：《教育大辞典》第1卷，上海教育出版社1990年版，第5～6页。



尽管目前对教育的起源问题尚无定论,但有一点是可以肯定的:人类的教育不同于动物的本能活动,从产生之日起它就是一种有目的有意识的传递社会经验的活动,所以说教育是一种社会现象。

虽说教育是随着人类社会的产生而产生的,但上述讨论教育起源问题指的是广义的教育,而正规学校教育的产生则要晚得多。据我国古代典籍记载,在我国原始社会后期,就有“庠”这样的机构,为敬养老人和教育儿童的场所。从外国考古学家和历史学家的研究中,也发现一些国家在原始社会后期存在一种称之为“青年之家”的机构,由一些丧失劳动能力的老人来专门训练和教导年轻一代。这些机构可看成是学校的雏形。

学校教育的正式出现是在奴隶社会,在我国大约是在夏代和商代。据传说夏代就有“庠”、“校”、“序”等军事教育机构,商代则有“学”、“瞽宗”等培养士子的学校。

我们说,学校教育是社会发展到了历史阶段的产物,因为学校作为一种专门的教育机构,它的产生需要具备一定的历史条件:一是生产力的发展,为学校的产生奠定必要的物质基础。当社会有了相当数量的剩余产品时,有一部分人可以脱离生产劳动而专门从事科学、文化、教育活动。因此,生产力发展创造的物质财富,为学校教育的产生提供了物质条件;生产力的发展也导致了体脑分工,为学校教育的产生提供了人员条件。二是科学文化知识有了相当数量的积累,文字的记载和积累达到了一定的程度,为学校的产生提供了教育内容及传授知识经验的工具。同时,学校教育的出现也体现了社会发展到了历史阶段的客观需要。人类经历了较长时间的生产和各种实践活动后,他们所创建的物质生活和精神生活日渐复杂,所积累的各种经验日益丰富,要使下一代完整系统地继承人类社会所积累的经验,不能仅仅依靠生产生活中的教育,而必须建立专门的教育机构进行教育活动。尤其是在国家机器产生后,需要专门的教育机构来培养人才,教化百姓。社会之所以需要建立学校,是因为学校教育在传递知识经验、培养社会所需人才方面具有优越性。它可以按照社会的要求,使用最有效的方式,把日益繁杂的社会经验集中迅速地转化为学生的财富。这是社会发展到了历史阶段所必须采用的传递经验的方式。

可见,学校教育是社会发展到了历史时期,从生产劳动和其他的社会实践活动中分化出来的一种培养人的社会活动。一旦形成一种独立的形态,较之生产生活中的直接教育来说,学校教育对于社会的延续和发展起着更为重要的作用,它日益成为整个人类社会有机整体中不可缺少的部分。

综上所述,无论是教育还是学校教育,都是从人类社会生产生活中产生和发展起来的。作为一种培养人的社会活动,教育是人类所特有的社会现象。

(二) 教育的发展

作为社会现象之一的教育是动态的,它随着社会的发展变化而发展变化。在人类社会发展的不同历史阶段,由于生产力发展水平和生产关系性质的不同,也就出现了不同性质和不同特点的教育。

教育的发展阶段与社会发展阶段是相一致的。若按生产关系性质划分,人类社会至今经历了原始社会、奴隶社会、封建社会、资本主义社会、社会主义社会五种社会形态,相应地,教育也就经历了原始社会的教育、奴隶社会的教育、封建社会的教育、资本主义社会的教育、社会主义社会的教育的发展演变。若按生产力发展水平划分,人类社会经历了采集时代的远古时期、农业时代的古代社会、工业与信息时代的近现代社会三个阶段,教育相应也就经历了远古教育、古代教育、近现代教育三个发展阶段。下面我们结合两种划分法对教育的发展轨迹做个概



要的了解。

1. 远古教育(原始社会的教育)

人类的远古时期,使用石器的生产力水平很低,人们的劳动只能维持最低限度的生活,社会没有剩余产品,不存在私有制,没有阶级,体力劳动与脑力劳动尚未分化,人们对自然、对社会、对自身的认识还很贫乏,这些都使得这一时期的教育具有原始性,表现为以下几个特点:

第一,教育的非独立性。远古时期的教育尚未从社会生产和生活中分化出来,没有专门从事教育的人员,没有固定的教育对象,没有专门的教育机构,也没有什么教育制度可言,教育几乎完全融合于社会生活之中。

第二,教育的贫乏性。表现为教育目的、教育内容、教育方法的简单和低水平。远古教育的目的是使下一代获得参加社会生产生活的能力;教育内容只有简单的生产知识、劳动技能、宗教观念、行为规范等;教育方法主要采用单调的口传身授。

第三,教育的同一性。表现为同一氏族中每一个人所接受的教育基本相同,因为原始社会的分工只是按性别进行的,与此相关,人们接受教育也仅在性别和年龄上略有差别。

尽管远古时期的教育还很原始,但对当时的社会经验得以保存和传递,对于保障人类社会的延续和发展,起到了十分重要的作用。

2. 古代教育(奴隶社会教育与封建社会教育)

从使用石器工具到使用金属工具,从采集时代进入了农业时代,从没有阶级的原始形态进入到阶级社会,标志着人类告别远古时期,走进古代社会。奴隶社会与封建社会的教育虽然在目的、内容、制度、组织规模等方面有所不同,但也存在许多相同之处,我们把它们统称为古代教育。古代社会以自然经济占主导地位,政治上实行专制。与此相应,古代教育具有以下几方面的特点:

第一,教育的专门化。如前所述,进入奴隶社会时期,生产力的发展和国家机器的建立,为学校教育的产生提供了可能性,也提出了必要性,教育从生产生活中分化出来成为独立活动领域,产生了专门的教育机构,出现了古代学校,随后学校教育得以发展,逐渐形成了古代学校教育制度。下面将中外不同国家古代学校教育的形态做一简要介绍。

古代中国。据史料记载,中国早在夏、商代就有学校雏形。到了西周,学校教育制度已经发展到比较完备的形式,建立了政教合一的奴隶制官学体系,并有了“国学”与“乡学”之分。春秋战国时期,官学衰微,私学兴起,促成了百家争鸣的盛况。汉武帝时,采纳董仲舒“兴太学,置明师”的建议,于公元前124年创办“太学”,标志着封建官学制度的确立。汉代官学分为中央官学和地方官学两大类。魏晋南北朝时期,官学时废时兴。唐代的学校自开国后100多年的经营发展,官学制度达到相当完备的程度,中央有六学、二馆,地方有州学、府学、县学,成为封建官学制度的典型代表。宋明以后,由于科举取士制度的影响,封建官学逐渐走向衰败没落。在封建末世,官学名存实亡,成为科举的附庸,清末后被新式学堂所取代。应该指出的是,中国古代学校教育除了官学外,还有私学和半官半私的书院。我国奴隶制时期,学在官府,民间无学校,自春秋战国时期私学兴起后,几乎在整个封建社会都与官学并行发展;而完备于北宋时期的书院,最初是私人聚徒讲学和学术研究的场所,具有私学的性质,明清以后逐渐为官府所控制,逐渐官学化。中国古代官学、私学和书院三种学校类型,共同承担了封建社会培养人才、传递文化、促进社会发展的任务,共同构成了我国古代学校教育制度。

古代印度。印度的教育也有着悠久的历史,但基本上是为宗教服务,教育控制在婆罗门教



和佛教手中。婆罗门教把人分成四种等级,最高等级是婆罗门(僧侣祭司),第二等级是刹帝利(军事贵族),这两个种姓是天然的统治者,应该受到最优良的教育;第三等级是吠舍,从事农工商业,能受一定的教育;最低等级是首陀罗,他们被剥夺受教育的权利,识字读经被认为违背神的意志,可能被处死。婆罗门教的教条是教育的指导思想,婆罗门教的经典《吠陀》是主要的教育内容,婆罗门教的僧侣是唯一的教师,教育活动主要是背诵经典和钻研经义。

古代埃及。埃及的古代教育也相当盛行,4 000 多年前已有宫廷学校,为法老教育子孙和贵族子弟的场所,后因宫廷学校不能满足培养官吏的需要,开设了职官学校。这些学校以吏为师,以法为教,招收贵族和官员子弟,也兼负文化训练和业务训练的任务。除了这些官学之外,古代埃及设置最多的是文士学校。文士精通文字,能书善写,执掌一定的权限,在社会上较受尊重,“学为文士”成为当时一般奴隶主子弟追求的目标。为了满足这种需要,一些僧侣、官吏、文士便纷纷设立私学,招收生徒,以培养文士,同时也传授一些天文、数学、医学等实用知识。

古代希腊。古希腊的教育在公元前 6 世纪形成了两种教育体系——斯巴达教育和雅典教育。斯巴达教育完全服从于对奴隶的残酷镇压和对外战争的需要,奴隶主子弟从七岁起就被送到国家特设的学校,进行严格的军事体育训练和政治道德灌输,以培养忠于统治阶级的强悍的军人。雅典由于手工业和商业比较发达,贵族和平民间的斗争比较激烈,其教育目的主要是培养有文化修养和各种才能的政治家和商人,因此比较重视文化、政治方面的训练和多方面的教育,兴办了文法学校、弦琴学校、体育学校等多种类型的学校,学校教育内容比较丰富。

欧洲的封建社会,是基督教与封建世俗政权紧密联系、互相利用的时期。由于政教合一,等级森严,思想专制,文化教育几乎完全被宗教所垄断,异教学校被取缔,世俗文化被否定。最受重视的教育是培养僧侣人才的教育,这种教育由僧院学校和大主教学校担任,学习内容主要是神学。为了更好地传道,也设立了为数众多的教区学校,主要用于对普通贫民子弟进行宗教教育,也适当讲些读写知识。教会学校是欧洲中世纪学校教育的主流。另外还有一种教育是骑士教育,它是世俗封建主贵族教育。贵族子弟从七岁起就被送到有爵位的大封建领主的宫堡,经过各个阶段的武士训练,教育内容是“骑士七艺”(骑马、游泳、投枪、击剑、行猎、下棋、吟诗),培养具有效忠领主的品质、军事征战的本领和娴熟封建礼仪的封建武士。中世纪也有世俗教育,学习文法、修辞、天文、历法、算术等实用知识,但神学是主修课程,而且这种世俗教育也不占主流。

第二,教育内容趋于分化和知识化。随着科学和艺术的发展,教育内容得到了充实,到了奴隶社会,学校教育内容逐渐分化。我国西周时期就有“六艺”之分——礼、乐、射、御、书、数。“礼”是别上下、分尊卑,维护世袭等级制的典章制度和道德规范;“乐”是祭祀天地祖先、颂扬帝王贵族、鼓舞军心的音乐和舞蹈;“射”、“御”是射箭、驾车等作战技术;“书”是语言文字的读写以及文学历史方面的知识;“数”是计算及历法天文等自然科学方面的知识。古希腊在公元前 5 世纪的学校教育中,也有文法、修辞、逻辑等知识性内容,后来又把音乐、体育、几何、天文、法律、哲学等学科确定为学校的课程。到了封建社会,教育内容的进一步分化和知识化这一特点更为明显。

第三,教育具有阶级性和等级性。学校教育为统治阶级服务,学校被奴隶主、封建地主所垄断,成为统治阶级培养统治人才的场所,劳动人民的子女依然主要是在生产生活中受教育,学习手工劳动的经验、技能。同时,统治阶级内部的等级性也在教育制度上有所反映。我国古



代官学的入学条件有着严格的等级限制,如唐代中央设有“二馆六学”。二馆为弘文馆和崇文馆,专收皇亲国戚和宰相等一品大员的子弟入学。六学是:国子学,收三品以上官员的子弟入学;太学,收五品以上官员的子弟入学;四门学,收七品以上官员子弟入学;书学、律学、算学,收八品及八品以下官员子弟和地主豪绅的子弟入学。封建官学的等级制由此可见一斑。欧洲的奴隶社会时期,如古希腊的学校教育,也都是为奴隶主阶级培养军事、商业和政治人才服务的。而欧洲的封建社会,学校则被僧侣封建主和世俗封建主(贵族)所垄断,劳动人民子弟根本无权进入教会学校和宫廷学校学习。

第四,学校教育 with 生产劳动脱离。劳动者及其子女无权入学校接受正规的教育,而特权阶层子弟所接受的教育又大多是与直接生产无关的所谓“治国安民”之术。学校不仅与生产劳动脱离,甚至可以说是对立的,接受教育的目的,不是为生产服务,而恰恰是为了从劳力者变成劳心者。学校教育以脱离体力劳动为宗旨,在当时被认为是天经地义的。学校教育与生产劳动相脱离,鄙视生产劳动和从事生产劳动的劳动者,从奴隶社会到封建社会,都是如此。应该指出的是,古代社会中,除了学校教育外,还有非学校教育,因此学校与生产劳动相脱离,不等于说整个古代教育都与社会生产劳动无关。

第五,学校教育的刻板性。表现为教育方法、学习方法呆板,死记硬背,盲目模仿,教育过程往往是管制与被管制、灌输与被动接受的过程。

总之,古代社会,教育从生产、生活中分化出来,产生了学校,这是古代文明的重要标志,是社会进步的表现。学校在培养统治阶级人才,维护古代社会制度,使人类文化得以保存、继承、发展等方面起了重要作用。当然,古代学校教育制度处于起始和发展阶段,尚不健全。

3. 近现代教育(资本主义社会的教育和社会主义社会的教育)

以欧洲工业革命为标志,人类社会进入了近现代时期。近现代时期又可以分为三个阶段:以使用蒸汽机为标志的第一次工业技术革命阶段(18世纪—19世纪后期)、以电气化为标志的第二次工业技术革命阶段(19世纪末—20世纪中叶),以及以信息化为标志的第三次工业技术革命阶段(20世纪中叶以后)。近现代教育是适应商品经济和现代大机器工业生产的教育,它具有以下特点:

第一,教育与生产劳动由分离走向结合。由于科学的物化和生产劳动的技术化,要求生产工作者智力化。现代大机器工业生产要求教育与生产劳动相结合,因为大机器工业生产要求大量懂得科学技术、通晓生产原理、掌握现代生产知识技术的脑力劳动者和体力劳动者。这样的劳动者不是仅仅通过生产过程就可以培养出来的,也不是仅仅通过学校教育就可以培养出来的,只有通过生产劳动紧密结合的学校教育才能培养大批的熟练工人和管理者。现代学校教育必须与生产劳动结合,把培养劳动者作为自己的主要任务。正如列宁所指出的:“没有年轻一代的教育与生产劳动结合,未来社会的理想是不能想象的:无论是脱离生产劳动的教学和教育,还是没有同时进行教学和教育的生产劳动,都不能达到现代技术水平和科学知识现状所要求的高度。”教育与生产劳动结合,既是社会发展的客观要求,又是培养全面发展的人的必然需要。

第二,教育与社会联系的普遍化和直接化。现代社会使接受一定程度的教育成为每个人的权利和义务,从而使教育不仅成为学校等专门机构的事业,而且成为全社会的事业。学校教育几乎影响到社会的各行各业,而各行各业内部也举办着各种形式的教育;学校教育不仅与人的青少年时期有关,而且与人的终身相关;人受教育不仅是为了谋生,也为了更好地生活和发展。教育与社会发展、教育与人的发展的关系日益密切,教育的经济功能、政治功能、文化功能



和促进人的发展之功能日益被重视。加速发展教育步伐,延长义务教育年限,大力发展职业技术教育,高等教育大众化,重视成人教育,这些都成为世界各国教育发展的趋势。

第三,制度化教育日趋成熟。学校出现于奴隶社会,但古代学校教育并未建立起完整的系统。从17世纪起到19世纪,各资本主义国家纷纷建立起近代学校教育系统,但严格意义上的学校教育系统是在19世纪下半期形成的。与古代学制相比,近现代学制涵盖了从学前教育、初等教育、中等教育到高等教育各级学校教育系统,而且学校类型更加丰富多样。随着学历社会的出现,制度化教育趋于成熟,现代学制几乎扩展到世界各国,学校系统在分级上更细致,在分类上更清晰,在总体上更注重联系,且更具有弹性和开放性。制度化教育对于社会政治、经济、文化乃至个人发展的影响,已为现代社会所普遍接受。

第四,教育内容、手段、方法现代化,教育水平日益提高。现代教育以培养现代人为目标,就必须改变传统教育中不适应的部分,实现教育内容、手段、方法的现代化,同时,现代科学技术的发达也为实现教育现代化和提高教育水平提供了可能。从某种意义上说,近现代教育的发展史,就是一部教育改革史。

应该说明的是,近现代教育包括资本主义教育和社会主义教育,上述的这些特点为这两种教育所共有。但由于这两种教育赖以产生的生产关系不同,使现代教育仍具有阶级性,两种教育各自具有不同的阶级属性。资本主义教育与社会主义教育的目的不同,意识形态和教育的指导思想不同,教育的领导权和受教育的实际权利不同,它们是两种不同性质的教育。

第二次世界大战以来,科技的进步,生产力的发展,政治结构的重组以及人类对自身的生命价值、人生态度、价值观念、生活方式的重新认识,引发了现代教育的改革与发展,使得教育制度、教育观念、教育内容、教育形式均发生了深刻的变化。当代教育呈现出了一些新的特点:

教育的终身化。终身教育是适应科学知识的加速增长和人的持续发展需求而形成的一种教育思想和教育制度。它反对过去将人的一生分为前半生学习后半生工作两段,主张现代人的一生应该是终身学习、终身发展的一生。终身教育贯穿于各种教育过程和各种教育形式之中。

教育的全民化。全民教育是当今世界范围内兴起的旨在让所有人都能受到基本教育的运动,特别是使所有适龄儿童青少年都能入学并降低辍学率,使所有青壮年都脱除文盲的运动。教育的全民化运动得到各国尤其是发展中国家的积极响应。

教育的民主化。教育民主化是对教育的等级制、特权化和专制性的否定。一方面,它追求相对的教育平等,包括受教育的机会均等,教育过程中享受教育资源均等,甚至包括教育结果的均等。另一方面,教育民主化追求教育的自由化,包括扩大教育自主权,增大课程设置、教材编写的灵活性,提倡价值观念的多样性等。

教育的多元化。教育多元化是当今世界物质生活和精神生活多元化在教育上的体现,它是对过去教育的单一性和统一性的否定。教育的多元化具体表现为培养目标的多元化、办学形式的多元化、管理模式的多元化、教学内容的多元化、评价标准的多元化等。

教育技术的现代化。现代科学技术在教育教学上的广泛运用,使得教育技术手段日趋现代化,并由此引发教育思想、教育观念的变化。

上面我们勾勒出了社会发展与教育发展的基本路线以及每一时期教育的基本特征,由此我们可以得出这样的结论:教育随着社会的发展而发展,教育与社会之间存在着密切的联系。认识到这一点,对于探讨教育的基本规律具有十分重要的意义。



三、教育的本质及其基本规律

对教育的本质及其规律的认识,是教育理论和实践中带有全局性的根本问题。

(一)教育的本质及构成要素

多年来国内外学者对教育本质的讨论有许多不同的见解。有人认为教育的本质是阶级性,属上层建筑范畴;有人认为教育的本质是生产性,属生产力范畴;也有人认为教育既有上层建筑的属性,也有生产力的属性。我们认为,这些都不是教育所独有的区别于其他事物现象的本质特征,它们仅仅是教育的归属问题。把阶级性看作是教育的本质,是一种偏颇的认识。因为阶级性并不是教育所独有的区别于其他事物现象的特征,在阶级社会中,教育具有阶级性,其他许多事物现象也有阶级性,可见,阶级性只是阶级社会中教育的一种属性,而不是教育所特有的本质。至于把生产性看作是教育的本质,同样也是欠妥的。因为教育与生产有着密切的联系,但它又不完全等同于物质生产,它的内容更为广泛,既包括物质生产的经验,也包括精神生活的经验,具有多种社会职能。因此,生产性也仅仅是教育的另一种属性,而非教育的本质。

唯物辩证法把事物“本质”看作是事物内在的质的规定性,即该事物现象本身固有的、反映该事物性质、区别于其他事物的根本属性。那么,教育的本质是什么呢?一句话,教育是培养人的社会活动,这才是教育区别于其他事物现象的根本特征,是教育质的规定性。前文提及的古今中外教育家关于教育概念的解释,尽管从不同的角度有不同的界定,但把教育看成是培养人的活动这一点是相同的。从教育的产生与发展的过程看,教育产生于人类社会实践活动,是人类社会所特有的社会现象,是人类自身发展成长所必需的,也是社会得以继承和发展的必要条件。把教育认定为一种社会活动,肯定它的社会性、意识性,以区别于动物界的“本能”;把教育认定为培养人的活动,以区别于人类社会其他的活动。只有在明了教育的质的规定性的前提下,才能进一步讨论教育的规律等教育理论问题。

为了深入认识教育的本质,还需要具体分析教育的构成要素。教育是一个十分复杂的社会现象,它既包含教育目的、教育内容、教育制度、教育方法等方面的因素,又具有学前教育、初等教育、中等教育、高等教育等不同的层次,是一个多因素、多层次的系统。但任何教育活动都是由一些要素构成的,我们认为,构成教育活动的基本要素是教育者、受教育者和教育影响。下面对这三个要素及其相互关系做一简要分析。

1. 教育者

凡是在教育活动中承担教的责任和施加教育影响的人都是教育者,在学校教育中,主要指教师和其他教育人员。教育者是教育活动的主导者,是构成教育过程的一个要素。教育是一种以培养人为目的的活动,是教育者以其自身的活动来引起和促进受教育者身心发展的过程,离开了教育者及其有目的的活动,也就不存在教育活动。

2. 受教育者

凡是在教育活动中承担学习的任务和接受教育影响的人都是受教育者。若在广义教育中,任何人都可能是受教育者,而在学校教育中,受教育者主要是指学生。受教育者既是教育活动的对象,又是学习和发展的主体,也是构成教育活动不可缺少的一个基本要素。教育活动就是使受教育者将一定的外在的教育影响内化为自己的智慧、才能、思想和品质的过程。没有受教育者的积极参与,发挥其主观能动性,教育活动就难以取得预期的效果。

3. 教育影响

教育影响是构成教育活动的中介要素,包括教育内容和教育手段。

