

丛书总主编：陈永明

教育经济与管理丛书

教育通论

张 兴 著



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

教育经济与管理丛书

陈永明 总主编

教育通论

张 兴 著

天津教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育通论 / 张 兴著. —天津:天津教育出版社,2006.7

(教育经济与管理丛书/陈永明主编)

ISBN 7-5309-4540-8

I. 教 II. 张 III. 教育学—研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 080499 号

教育经济与管理丛书

教育通论

出 版 人:肖占鹏

作 者:张 兴

责任编辑:张纪欣

出版发行:天津教育出版社

天津市和平区西康路 35 号

邮政编码:300051

印 刷:北京市德美印刷厂

版 次:2006 年 7 月第 1 版

印 次:2006 年 7 月第 1 次印刷

规 格:720×1000mm 1/16

印 张:13.5

字 数:220 千字

书 号:ISBN 7-5309-4540-8/G·3898

定 价:36.00 元

“教育经济与管理”丛书总序

陈永明

当人类社会刚迈进 21 世纪时,发生在美国的“9·11”恐怖事件向当今世界提出:教育越来越普及,难道人类的文明理智水平就会越来越高?经济越来越繁荣,难道人类的日常生活就会越来越幸福?管理越来越科学,难道人类社会就会越来越文明与安全?教育是在持续地提升社会的高学历化,经济是在不断地强化人们的竞争能力,管理是在经常地鞭策群体更上一层楼。然而,现代教育已成为千家万户关注和整个社会聚焦的“众矢之的”,警报此起彼伏从未停息;现代经济营造出物质世界的繁荣昌盛,人们的精神世界却在日益“贫乏衰弱”;现代管理追求效率至上和精益求精,但这些能否真正地促进人类社会道德伦理水准提升?残酷现实告诫人们:新世纪教育如何让青少年学会异文化交融以及真正理解并实现国际间的和睦相处,这是人类社会生存之关键;新世纪经济怎样倡导“经世济民”理念,这是指引青少年能否走向康庄道之航标;新世纪管理能否与人文社科融合升华,这是当今世界教育国际化、经济全球化、管理科学化所必须研讨的重大课题。

处在日新月异的变革时代,既有人心思定的一方面,又有人心思变的另一方面,现代教育、经济与管理也同样如此。思定,也许顾虑失去以往的安逸或基础;思变,试图开拓创业再求辉煌。既想旧貌换新颜,又常时兴“流行”(意指随波逐流或摩登时尚),这已成为新世纪教育、经济与管理变革必须斟酌的两难性课题。近年来,发达国家出台的教育、经济与管理政策措施较多采取“变革”、“改革”、“维新”等用语,这说明伴随着 20 世纪末激烈动荡的社

会变革,“进入 21 世纪,开始逐步关注构建社会的是人;改变社会,先要改变的是人,而须重视不易与流行之共存。”与人类社会密切相关教育、经济与管理也有“不易”(不变)与“流行”(善变)之分,社会变革倘若随波逐流时尚“流行”,就容易忽视其根性(不易)。因此,有必要反思现代教育、经济与管理之“不易”。

曾为发达国家社会发展立下丰功伟绩的教育、经济与管理现代化,却又给青少年身心健康带来一些难以治愈的后遗症。发达国家对教育、经济与管理现代化政策都在进行不同程度的反思,有些是在饱尝苦果后才痛感到:为青少年身心健康的教育不是仅仅培养争强好胜的竞争人才,开放型教育也并不是直接就把市场经济竞争原理或管理经验照搬照抄到现代学校经营运作中去。

有人把 21 世纪称为激烈变革的未知世纪,也可说是通过现代教育、经济与管理手段学会生存、学会共存、促进和谐发展的知识世纪。处于“知识授予型”向“知识创造型”转换的重要变革时期,当今世界发达国家都在积极地推进新世纪教育、经济与管理体制改革,而改革成败的关键在于能否提高全体国民文化教育水平以及培养适应未来社会变革的通用型开拓性创新人才。发达国家为解决各种教育、经济与管理问题,在普及义务教育和推进高等教育大众化之后,都把学校教育、国民经济与公共管理视为国计民生的重大课题,这也是各国教育、经济与管理体制改革的主要目标以及新世纪促进人的发展的显著特征。

注重新世纪人的发展,倡导开发每一个人的潜能,旨在促进人类社会共性与个性和谐发展向上,实现先哲导师提出的“各尽所能”、“人尽其才”的理想目标。对此,值得我国教育工作者深刻反思的问题是:时至今日,在我国九百六十万平方公里土地上,为何还没孕育出一位戴上诺贝尔奖皇冠的中华人民共和国公民?我们在高歌庆贺 20 世纪取得伟大成就和辉煌业绩的同时,是否已具备在 21 世纪自立自强于变幻无常的激烈竞争世界之能力?这些关系到中华民族的复兴昌盛,与目前人才培养的教育、经济与管理质量密切相关。我国早在 20 世纪 50 年代就提出“德智体全面发展”这一现在世界上仍盛行的先进教育思想,而学历化社会的人才培养标准化以及“高考指挥

棒”却使先进的教育思想难以在学校教育实践中名副其实地付诸实施;邓小平提出的教育发展必须“面向现代化,面向世界,面向未来”的教育方针,是集20世纪80年代世界教育改革理念之大成的精辟论断,但这在我国现实教育中,何时才能真正而又全面地贯彻落实?

深受一千三百年科举制度影响的我国教育体制,正在努力而又艰难地向构建素质教育体系转轨。目前轰轰烈烈地宣传素质教育,可以说是对扎扎实实地从事应试教育的一种批判性反思(面向现代化),也是参与当今世界教育发展合奏“平等·效率·需求”主旋律的一种顺应性协调(面向世界),更是对实现科教兴国战略必须均衡提升“求心力”(集中规范)和“远心力”(民主开放)教育改革作用的一种可持续性展望(面向未来)。我国的教育、经济与管理必须与时俱进,通过体制改革以及机制改善,努力将传统的“一次性教育”英才观念转变成自觉并积极投身于“终身教育”、“终生学习”的民本思想,适应当今世界学习社会化、社会学习化的发展趋势,创建新世纪具有中国特色的现代教育、经济与管理体制。正因为如此,我们才组织编写了“教育经济与管理”丛书,以促进我国教育经济与管理事业发展而奉献我们的学术才智及研究成果。

这套丛书由华东师范大学“教育经济与管理”(博士点)学科负责牵头,这是我国首批MPA(公共管理硕士)试点单位之一,也是华东师大教育学科群的重要组成部分。本学科已发展成为涵盖本科、硕士(全日制教管硕士、教育硕士、高校教管硕士、网络教管硕士、公共管理硕士)以及博士的多层次、多门类的综合性研究学科群。近几年,承担多项国家级、部级和市级重大科研项目,还积极参与国家和上海市的各种教育科研项目,为国家教育结构调整、全国中小学课程改革、教师聘任条例起草等多项工作都发挥了积极作用。就全国范围而言,本学科具有研究人员众多、学科领域分布均衡、中青年学术骨干正在崛起等特点,在国内具有相当大的学术认同度。为促进我国“教育经济与管理”学科建设与发展,特邀兄弟院校的学者专家也参与撰著“教育经济与管理”丛书,力图打造我国“教育经济与管理”学科的新品牌。

| 目 录 |

第一章 绪论 1

第一节 教育概述 1

一、教育的定义 1

二、教育的要素 5

三、教育的起源 9

四、教育的发展 11

五、教育的语言 15

第二节 教育科学发展史 18

一、教育科学的萌芽阶段 18

二、形成独立形态阶段 21

三、马克思主义教育科学形成阶段 22

四、当代教育科学新发展阶段 23

第二章 教育与社会发展 24

第一节 教育与经济 24

一、经济对教育的制约作用 25

二、教育对经济发展的反作用 28

第二节 教育与政治 30

一、政治对教育的制约作用 31

二、教育对政治的反作用 32

第三节 教育与文化的关系 33

一、文化传统对教育的制约作用 34

二、教育对文化的反作用 37

第四节 以科学发展观协调教育与社会发展 39

一、全面认识教育对社会发展的作用,进一步加大对教育的投入 39

二、关注教育公平,促进社会的协调发展 43

三、实施可持续发展教育,促进社会的可持续发展 47

第三章 教育与人的身心发展 51

第一节 人性论的主要观点及其教育学说 51

一、性善论 52

二、性恶论 52

三、性无善无恶论 53

第二节 人的身心发展的概念 54

第三节 身心发展的规律与教育 55

一、顺序性 56

二、阶段性 56

三、不平衡性 57

四、稳定性和可变性 57

五、个别差异性 58

第四节 影响人的身心发展的因素 58

一、遗传 58

二、环境 61

三、教育 64

四、主观能动性 65

第五节 以人为本,促进人的全面发展 66

一、树立以人为本的教育价值观 67

二、建立科学、合理的教育评价体系 70

三、实现科学教育与人文教育高度统一 75

四、建立学校、家庭、社会“三位一体”的教育网络 77

第四章 教育目的与全面发展教育 79

第一节 教育目的 79

一、教育目的的概念 79

二、教育目的的类型 81

三、教育目的的特点 82

四、教育目的的作用 83

五、几种不同的教育目的观 85

六、我国的教育目的	89
第二节 全面发展教育	92
一、全面发展教育的构成	92
二、各育的含义	93
三、全面发展教育组成部分之间的关系	95
第三节 素质教育	96
一、素质教育的背景	97
二、素质教育的内涵	98
第五章 德育	102
第一节 德育概述	102
一、德育概念的历史沿革	102
二、德育地位的历史演变	104
第二节 德育的任务与内容	106
一、爱国主义教育	106
二、集体主义教育	107
三、思想道德教育	109
四、社会主义民主和法制教育	111
五、劳动教育	113
六、心理品质教育	114
七、环境道德的教育	114
第三节 德育方法	116
一、说理引导法	116
二、情感陶冶法	117
三、实际锻炼法	118
四、修养指导法	119
五、榜样示范法	120
六、品德评价法	121
七、比较鉴别法	122
第四节 德育途径	123
一、显性德育途径	124
二、隐性德育途径	126
第六章 教师与学生	131
第一节 教师	131

- 一、教师职业的产生与发展 131
- 二、教师的作用和地位 133
- 三、不同经济体制下教育的特点及其对教师的要求 137
- 四、教师的素质要求 142
- 第二节 学生 146
 - 一、学生的本质属性 146
 - 二、学生的社会权利 148
- 第三节 师生关系 152
 - 一、师生关系的教育意义 153
 - 二、建立良好的师生关系 154
- 第七章 中国教育的发展 157
 - 第一节 义务教育的发展 157
 - 一、义务教育的定义 157
 - 二、义务教育的基本特征 158
 - 三、我国普及义务教育的历程 159
 - 四、普及九年义务教育的基本政策 161
 - 第二节 高中阶段教育的发展 163
 - 一、普通高中教育的发展 164
 - 二、高中阶段职业技术教育的发展 167
 - 第三节 高等教育的发展 172
- 第八章 中国教育改革 179
 - 第一节 教育体制改革 179
 - 一、办学体制改革 179
 - 二、管理体制改革 184
 - 第二节 教育结构调整 192
 - 一、中等教育结构调整 193
 - 二、高等教育结构调整 195
 - 第三节 中国教育改革的趋势 201
 - 一、基础教育——从非均衡发展到均衡发展 201
 - 二、高等教育——从数量扩张到质量提升 205
- 主要参考文献 209
- 后记 212

第一章 绪论

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,是新生代成长和社会延续与发展必不可少的手段,为一切人、一切社会所必需。教育是一个永恒的范畴,与人类社会共始终。

第一节 教育概述

作为一种社会现象的教育活动,早在“教育”这个词形成以前就已经存在,但由于种种原因,人们就教育的定义远未达成一致的见解。

一、教育的定义

“什么是教育”是一个既简单又复杂的问题。说它简单,因为教育事实上已经存在了数千年,在现代社会中,每个人都或多或少地受过一定程度的教育,都对教育有着这样那样的感受,都可以发表自己的见解。说它复杂,是因为每个人对社会、对人性的理解不同,所处的社会地位和生活经历不同,受教育的程度不同,价值观和观察问题的角度也不一样,每个人对教育的感受既有与他人相同的一面,也有与他人不同的一面。从历史上看,不同时代的教育本身的内涵和外延不完全一致,也导致了人们对教育的理解会随着时

代的变迁而变化。事实上,不论是在口头语言中,还是在教育学的有关理论中,“教育”一词具有不同的含义。即使是教育理论界,对什么是教育也是众说纷纭,至今没有统一的定义。“定义者总是从某一视角提出对教育的理解。有的从教育现象的角度,教育是一种社会活动;有的从教育目的的角度,教育是培养人的活动;有的从教育内容角度,教育是传递生产经验和生活经验的活动;更有论者从人的生长的角度,认为教育即生长。”^①据不完全统计,关于教育这一概念的表述,自英国著名思想家培根到联合国教科文组织的重要文献《学会生存》,在所能接触到的文献范围内,就有 65 种之多。^②为了使人们能够对“教育”一词的多样性有更多的了解,我们不妨从教育学文献中再列举几个例子。

“在专门技术性的意义上,教育就是通过各级学校、成人教育机构和其他有组织的媒介,有意地把上一代的文化遗产和积累起来的知识、价值和技能传给下一代的过程。”^③“所谓教育,乃是把本是作为自然人而降生的儿童,培育成为社会一员的工作。”^④“教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于,使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展,以适应整个社会在总体上对儿童的要求,并适应儿童将来所处的特定环境的要求。”^⑤

(一)关于教育的三种不同方式

导致人们对教育定义的理解各异其趣的原因除了教育的价值取向、受教育经历等不同以外,给教育下定义的方式不一样也是一个重要原因。分析教育哲学的代表人物谢弗勒(Scheffler, I.)曾经把教育的定义区分为三种:

1. 规定性定义

它是一种创制性定义,即作者自己所下的定义,也就是说,“不管其他人在何种意义上使用‘教育’一词,我所用的‘教育’一词就是这个意思。”规定性定义一旦界定,就要求作者在文章或论文中始终如一地表示这种规定的意义。

2. 描述性定义

它是关于“教育实际是什么”的定义,也可以说是教育的“实然”定义。在

① 顾明远:《对教育定义的思考》,《北京大学教育评论》2003 年第 1 期。

② 陈桂生著:《教育原理》,华东师大出版社 1999 年版,第 177 页。

③ 陈友松编译:《当代西方教育哲学》,教育科学出版社 1982 年版,第 26 页。

④ 钟启泉编译:《现代教育学基础》,上海教育出版社 1986 年版,第 3 页。

⑤ 张人杰编译:《国外教育社会学基本文选》,华东师大出版社 1989 年版,第 9 页。

辞典上一般见到的大多是描述性定义。我们通常所看到的“广义的教育是指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动”,狭义的教育是指“有目的、有计划、有组织地培养人的社会活动”等,实际上就是关于教育的描述性定义。

3. 纲领性定义

它是关于“理想的教育是怎么样”的定义,也可以说是教育的“应然”定义。纲领性定义反映了一个人的教育价值取向,它总是或明确或隐含地告诉我们,“教育应该是怎样的”。

由于存在着这样或那样的分歧,人们一直在思考,能否用一种界定将所有的分歧归于一统,形成一个人们共同认可的教育定义,并一直为此付诸努力。但也有一些人,尤其是国外的分析教育哲学家对此提出了疑问。谢弗勒认为,由于存在定义方式的不同,人们寻求关于统一的教育努力是徒劳的、无益的。即使是关于理想中的教育的定义(即纲领性定义)由于人们的价值观念不同,关于教育应该怎样也有不同的理解。我国教育理论家瞿葆奎教授在总结四十多年来对教育的社会属性和职能的论争时也指出,“一位作者发表个人的意见,正是规定性定义的本质之所在,所以,认为存在一个真正的规定性定义是荒谬的;纲领性定义表达一种价值观或规范,要想在价值观、规范上达成一致的看法,在理论上是不可取的”。而描述性定义也因为或“对定义的认识不够清晰”,或因“坚持历史地、唯物地考察各种社会形态的教育还做得不够”,“难于对教育进行科学的抽象和概括”。^①由此可见,由于受教育经历、受教育程度、价值取向、定义方式等因素的不同,人们对“什么是教育”往往是仁者见仁,智者见智,要想达成一个每个人都认可的教育定义是不现实的。

(二)对教育定义的三种不同理解

尽管不可能在“教育是什么”上形成一个公认的、每个人都能接受的界定,但从总体来看,人们对教育主要有三种不同理解。

1. 广义的教育

泛指对人的知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展产生积极、正面影响的各种活动。比如,我们常说“听君一席话,胜读十年书”,读了领袖的传记后为领袖们的人格魅力所折服,看了某部影视作品后深受感动,受益良多等,即为广义的教育。那些对人的知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展产生消极、负面影响的各类活动,不能称之为教育,诸如盗窃、抢劫等

^① 瞿葆奎主编:《教育学文集:教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第119-120页。

犯罪团伙的师徒授受,就只能称之为“教唆”。

2. 狭义的教育

指根据一定社会要求和受教育者的身心发展规律,有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响,以培养一定社会或阶级所需要的人的活动。狭义的教育主要指学校教育,但不局限于学校教育。一般情况所指称的教育都是狭义的教育。这一定义有三层含义:

首先,教育必须遵循一定的客观规律。在教育理论中,有两条基本规律是大家所公认的。一是教育受人自身发展的制约,即教育要适应受教育者身心发展的需求,遵循受教育者身心发展的规律;二是教育受社会发展的制约,即教育要受一定社会政治经济制度和生产力水平等的制约。前者被称为教育的内部规律,后者被称为教育的外部规律。定义中的“根据一定社会的要求和受教育者身心发展的规律”正是教育内部规律和外部规律的必然反映。规律是客观存在的,是不以人的意志为转移的。按照规律办事,往往事半功倍,不按规律办事往往事倍功半,甚至劳而无功。教育同样如此。

其次,教育是一种有目的、有计划、有组织的活动。人在本质上是一定社会的人,时时刻刻都在接受着来自社会方方面面的影响,这些影响中,有的是自发的、没有计划、没有组织的,有的是有目的、有计划、有组织的。从效果来看,任何社会活动,只要有人参加,都可能对人的身心发展产生影响,但不能把所有的活动都称之为教育。只有那些有着明确的目的性,并按照这一目的有计划、有组织地开展的活动,才能称之为教育。那些缺乏目的性的自发影响不能列入教育的范畴,虽然这些影响有时比那些有目的的影响还要大,但由于其自发、无意识的性质,不能称之为教育。否定了这一点,就否定了教育的独特性,并在一定意义上否定了教育存在的价值和意义。

第三,教育是一种培养人的活动。这是教育的本质属性,也是教育活动与其他社会活动的根本区别之所在。人与动物最本质的区别就在于人的一切行动都是有意识的、有目的的。但不是所有的有目的、有计划、有组织的活动都是教育。比如,工人、农民的生产劳动,艺术家的艺术创作等,都是一种有目的、有计划、有组织的活动,但这些活动,由于它们不是围绕着培养人这一目标开展的,因而也不能称之为教育。教育是一种培养人的活动,它的社会职能就是通过生产经验和生活经验的传递,促进新生一代的成长,把一个嫩弱无知的初生婴儿培养成能够适应社会生产和生活的社会成员,教育实际上就是人从一个生物人转化为一个社会人的过程。

3. 特指意义上的教育

指有计划地培养学生一定的思想政治观点和道德品质的活动,与德育同义。如在赫尔巴特的教育思想中,教育最根本的任务是形成学生一定的

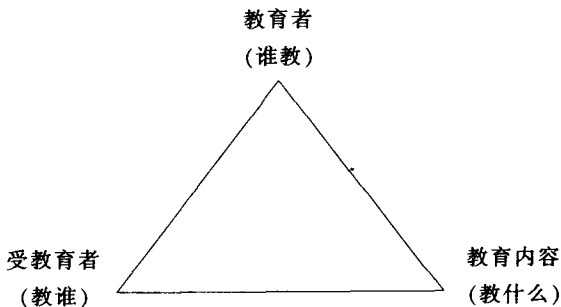
道德品质和道德观念,使之成为“完善的人”,其中最主要、最基本的手段是教学。为此,他明确提出了“教学的教育性”原则,认为教学如果不进行道德教育,只是一种没有目的的手段,而道德教育如果没有教学,就是一种没有手段的目的,教学必须永远具有教育性。“我得立刻承认,不存在‘无教学的教育’这个概念,正如反过来,我不承认有任何‘无教育的教学’一样”。^①在这里,“教学的教育性”中的“教育”实指德育。

二、教育的要素

所谓要素,即必不可少的元素。教育的要素即构成教育活动必不可少的元素,缺少这种元素就不能构成哪怕是最简单、最基本的教育活动。

教育是一个非常复杂的社会现象,是一个多种层次、多种类型构成的整体系统。从层次上来说,有学前教育、初等教育、中等教育、高等教育,从类型上来说,有普通教育、职业教育、特殊教育等。为了考察教育这个复杂的系统,需要把它加以分解,找到教育的要素,然后在对各个简单要素分别进行考察的基础上加以综合,从而找到立论的依据。

不论是哪一层次,哪一类型的教育,也无论我们对教育作什么样的界定,都承认教育离不开“教”和“学”两个方面,也就是说教育是由施教者和受教者双方构成的,任何单方面的活动,都不能称之为教育。但光有教育者和受教育者还不能构成一个完整的教育活动,要构成完整的教育活动,还需要有一个桥梁把两者联系起来,这个桥梁就是教育内容。因此,教育者、受教育者和教育内容就成了构成教育的三大要素。



之所以说教育者、受教育者和教育内容是构成教育的三大要素,是因为它们解决了教育活动的三个主要问题:即谁教、教谁、教什么。前两个是教育活动中“人”的要素,后者是教育活动中“物”的要素。只要具备了这三个要

^① [德]赫尔巴特:《普通教育学》,人民教育出版社1989年版,第12页。

素,就可以构成最简单、最基本的教育活动,而这三个要素中缺少任何一个,都不能构成哪怕是最简单、最基本的教育活动。当然,在不同的时空环境、不同的社会条件下,教育的三个要素的表现形式是千姿百态的。

(一)教育者

凡是在知识、技能、思想、品德等方面有意识地对他人施加教育影响的人,都可以称之为教育者。学校教育产生以后,教育者主要指学校中的教师和其他教育工作者。教育是一种培养人的活动,教育者通过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发展,离开了教育者及其有目的的活动,就不可能存在教育。

在社会变化比较缓慢、知识更新速度不快的时代,一个人的知识、经验往往与他的年龄成正比,因此,年长的一代有着至高无上的权威,教育者往往是年长的一代,故中国古代有所谓“一日为师,终身为父”之说。但在社会变化日新月异、知识爆炸式增长的时代,年长一代在许多方面已经不能承担向年轻一代“指点迷津”的职责,年轻一代所具有的许多知识、经验是年长一代所不具备的,年长一代不得不向孩子们学习他们未曾有过的知识、经验。在这种情况下,教育者既可能是年长的一代,也可能是同辈,甚至可能是年轻的一代。美国著名人类学家玛格丽特·米德从文化遗产的角度,把人类社会由古到今的文化分为三种基本形式:前喻文化、并喻文化、后喻文化。前喻文化是晚辈向长辈学习,长辈是教育者,晚辈是受教育者;并喻文化是指晚辈和长辈的学习都发生在同辈人之间,同辈人互为教育者和受教育者;后喻文化是指长辈反过来向晚辈学习,晚辈是教育者,而长辈则成了受教育者。在以知识经济为主要特征的信息社会,知识来源渠道越来越广泛,教师不再是唯一的知识的拥有者,教育既存在于上下两代之间,也存在于同辈之间,甚至存在于下上两代之间。教育者不再受职业、年龄、地位、场所的限制而局限于某些特定的人群,它既可能是年长的一代,也可能同辈人,甚至可能是年轻的一代。

(二)受教育者

受教育者是教育活动的对象,指在各种教育活动中从事学习的人,既包括学校中学习的儿童、青少年,也包括各种形式的成人教育中的学生。“从教育的发生来说,教育对象却是教育的首要前提。在不存在受教育者的场合,教育者无用‘武’之地。”^① 受教育者是构成教育活动的基本要素,没有受教

^① 陈桂生著:《教育原理》,华东师范大学出版社1993年版,第13页。

育者,教育者也就英雄无用武之地,教育活动就无法展开。

我国古人早就认识到受教育的重要性,世界上最早的一部教育专论《学记》中有“玉不琢,不成器,人不学,不知道”的记载,古代著名启蒙读物《三字经》里有“人之初,性本善,性相近,习相远,苟不教,性乃迁。养不教,父之过,教不严,师之惰”之说。捷克教育家夸美纽斯说:“人是一个可教的动物,这是一个不坏的定義。实际上只有受过恰当的教育之后,人才能成为一个人。”^①英国教育家洛克说:“人类之所以千差万别,便是由于教育之故。”^②人之所以要受教育,是因为人与动物在本能上差异很大,与动物相比,人的本能有着很大的缺陷,如人跑不如狗,力不如牛。幸运的是人虽然在本能上与动物相比有较大的缺陷,但人有巨大的发展潜能和可塑性。而教育可以使其巨大的发展潜能和可塑性得到最大限度的发挥,从而弥补人的先天本能之不足,使人成为“万物之灵”,在“物竞天择,适者生存”的自然界残酷竞争中立于不败之地。如果不受教育,这种发展的潜能和可塑性就得不到发挥。

(三)教育内容

指依据教育目的选择出来的知识、经验,它是连接教育者和受教育者之间的中介和桥梁。在学校教育中,教育内容主要体现在教科书中。教育内容随着社会发展而不断变化。

在中国,奴隶社会的教育内容主要是“六艺”。“六艺”是“礼、乐、射、御、书、数”。其中“礼”为政治伦理教育,主要内容是维护世袭等级制度的宗法等级制度、道德规范和各种礼仪,目的是别上下,分尊卑。“乐”属于艺术教育,主要内容是祭祀天地祖先、颂扬帝王贵族、鼓舞军心的诗歌、音乐和舞蹈。“射”和“御”是军事体育教育,“射”指射箭技术的训练,“御”指驾驭马拉战车技术的训练,两者都是非常重要的军事技能。“书”和“数”为基础文化知识教育,其中“书”是语言文字的读、写以及文学历史方面的知识,“数”是计算及天文历法等自然科学方面的知识。

封建社会的主要教育内容是儒家的经典著作“五经”和“四书”。“五经”指的是《诗经》、《书经》、《礼记》、《易经》、《春秋》。汉武帝接受董仲舒“罢黜百家,独尊儒术”的建议后,正式将这五部书宣布为经典,故称“五经”,并在太学专立五经博士。此后,“五经”便被确定为我国封建社会学校教育的主要内容。儒家经学以外的百家之学失去了在官学中的合法地位。

① [捷]夸美纽斯:《大教学论》,人民教育出版社 1984 年版,第 39 页。

② [英]洛克:《教育漫话》,人民教育出版社 1957 年版,第 4 页。