



高|校|学|术|文|库
人文社科研究论著丛刊

基于现代理念的 教育理论与实践

孟伶泉 吕 峰 张琯珩 主编



中国书籍出版社
China Book Press



高|校|学|术|文|库
人文社科研究论著丛刊

基于现代理念的 教育理论与实践

孟伶泉 吕 峰 张琯珩 主编



中国书籍出版社
China Book Press

图书在版编目(CIP)数据

基于现代理念的教育理论与实践/孟伶泉, 吕峰,
张琯珩主编. —北京:中国书籍出版社, 2017. 1
ISBN 978-7-5068-6021-5

I. ①基… II. ①孟… ②吕… ③张… III. ①教育
理论—研究 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 009803 号

基于现代理念的教育理论与实践

孟伶泉 吕 峰 张琯珩 主编

丛书策划 谭 鹏 武 斌
责任编辑 逆 薇
责任印制 孙马飞 马 芝
封面设计 马静静
出版发行 中国书籍出版社
地 址 北京市丰台区三路居路 97 号(邮编:100073)
电 话 (010)52257143(总编室) (010)52257140(发行部)
电子邮箱 chinabp@vip. sina. com
经 销 全国新华书店
印 刷 三河市铭浩彩色印装有限公司
开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16
印 张 26.25
字 数 665 千字
版 次 2018 年 1 月第 1 版 2018 年 1 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5068-6021-5
定 价 82.00 元

前 言

教育是人类社会永恒的话题,但也是一个历久弥新的话题。进入新时期以后,在各种各样的教育改革实践中,教育理念的先导性已经成为我国当代教育改革实践的一个基本特征。教育改革者的思维逻辑是:当教育改革所倡导的先进教育理念能够为教育改革的代理人——教师所掌握时,教师的教育行为方式就会发生根本性的或者朝着教育改革者的预期设计变化。然而,从逻辑上讲,教育理念的拥有并不必然地化为相应的教育行为。因此,重视现代教育理念的提出、传播和实践是教育发展的风向标和导航仪。

作为人们对教育现象或活动的理性认识、理想追求及其所形成的教育思想观念的哲学概括,教育理念是教育主体在教育实践、思想追求及其文化积淀交流中所形成的教育价值与教育价值追求,是对教育“应然状态”的理性认识和观念整合,具有相对稳定性、前瞻性、规范性的特征。自近代工业革命以来,伴随着社会科学技术的变迁,国际范围内的教育新理念层出不穷,教育改革方兴未艾,教育的地位和作用日益提升。特别是 20 世纪以来,全面教育、全纳教育、终身教育、生态与环境教育、女性主义教育、生命教育、个性化教育、建构主义思想教育、后现代主义教育、批判主义教育、智慧教育等理念的提出,引领和促进了国际教育的改革发展。

我国一直以来都十分重视教育,对教育理念的更新与改革也是现代教育发展的一个重要内容。受其影响,伴随着现代教育改革与素质教育的推进,每个教育人员几乎都可以说出多条课程标准里的理念、多元智能的理论。但是,在日常的教育教学工作中,他们却并没有将这些教育理念融入教学理论与实践建设中去,从而导致我国当前的教育存在明显的不缺现代教育理念,但缺让理念落地的智慧的问题。有鉴于此,编写一本在现代教育理念视角下研究现代教育理论与实践的著作是十分重要的。为此,我们在“求实”“求新”“求活”的指导思想下,编写了《基于现代理念的教育理论与实践》一书,以期为促进现代教育理念在现代教育理论与实践中的落实尽一份力。

本书共十章,第一章为教育与教育学基本概述,第二章为现代教育的基本特征与理念,第三章为现代教育的目的和功能,第四章为现代教育中的教师:走专业化发展之路,第五章为现代教育中的学生:独立自主,第六章为现代教育中的教学:走向创新,第七章为现代德育:塑造健全人格,第八章为现代学校心理健康教育:寻求积极心理,第九章为现代教育技术应用:走向信息化,第十章为现代教育管理:走向现代化。就本书而言,我们期望能尽量充分汲取现代科学教育理论与实践的营养,立足当前的教育教学改革的最新进展,强烈关注现代教育理念在现代教育理论与实践中的落实与发展情况,尽力回应新课程改革与现代教育改革的多方面要求。在编写过程中,本书将全部内容分成现代教育理论研究与现代教育实践研究两部分。前一部分基本涵盖了现代教育的基本知识,同时分析了现代教育理念的主旋律,后一部分结合现代教育理念中的主体性理念,对现代教育中的教师发展与学生教育进行了研究;结合现代教育理念中的创造性理念,对现代教育中的教学创新进行了研究;结合现代教育理念中的以人为本、全面发展等理念,对现代教

育中的德育与心理健康教育进行了研究;结合现代教育理念中的开放性、系统性等理念,对现代教育中的信息技术应用与教育管理进行了研究。总之,全书紧密结合现代社会背景,力求用新的观念去统帅新的材料,用新的结构组织去回应新的需求。

本书的主编由赤峰学院孟伶泉、集宁师范学院幼师学院吕峰、陕西学前师范学院张瑋玢担任,副主编由安康学院王贞惠、大连职业技术学院柳桦、赤峰学院关健、朝阳师范高等专科学校叶春平担任。全书由孟伶泉、吕峰、张瑋玢统稿。具体分工如下。

第三章第五节、第六节,第七章,第九章:孟伶泉;

第一章,第三章第一节至第三节:吕峰;

第五章,第八章:张瑋玢;

第四章,第六章第一节、第二节、第四节:王贞惠;

第十章:柳桦;

第六章第三节、第五节、第六节:关健;

第二章,第三章第四节:叶春平。

本书在编写的过程中参考了很多专家学者的研究成果,也受到了诸多同行的帮助,在此表示深深的谢意。由于编者水平有限,时间仓促,书中难免存在疏漏讹误之处,还要恳请广大读者批评指正,以便本书今后的修改完善。

编 者

2016 年 12 月

目 录

第一章 教育与教育学基本概述	1
第一节 教育的概念与构成要素	1
第二节 教育发展的历史轨迹	7
第三节 教育学的概念及研究对象	15
第四节 教育学的历史演进	21
第二章 现代教育的基本特征与理念	34
第一节 现代教育发展的时代特征	34
第二节 现代教育的基本特征	39
第三节 现代教育理念的主旋律	46
第三章 现代教育的目的和功能	63
第一节 教育目的的理论基础	63
第二节 教育目的的确立依据	76
第三节 我国教育目的及实现途径	81
第四节 教育功能的层次与形成	93
第五节 教育的个体功能	96
第六节 教育的社会功能	106
第四章 现代教育中的教师:走专业化发展之路	114
第一节 现代教师的职业认知	114
第二节 教师的专业素养	123
第三节 教师专业发展内涵及过程	127
第四节 教师专业发展的有效途径	140
第五章 现代教育中的学生:独立自主	149
第一节 学生的本质、权利和义务	149
第二节 不同理论视野下的学生观	156
第三节 现代师生关系及其构建	167
第六章 现代教育中的教学:走向创新	176
第一节 教学与教学理论	176

第二节	教学理念的更新·····	188
第三节	教学过程的本质及其规律·····	196
第四节	教学模式及其改革·····	204
第五节	教学设计·····	213
第六节	课堂教学管理·····	225
第七章	现代德育:塑造健全人格 ·····	237
第一节	德育的基本认知·····	237
第二节	德育过程和原则·····	247
第三节	德育的基本模式和有效方法·····	256
第八章	现代学校心理健康教育:寻求积极心理 ·····	266
第一节	心理健康概述·····	266
第二节	学校心理健康教育的目标和原则·····	276
第三节	学校心理健康教育的理论基础·····	284
第四节	学校心理健康教育的组织管理·····	296
第五节	学校心理咨询与危机干预·····	309
第九章	现代教育技术应用:走向信息化 ·····	319
第一节	现代教育技术概述·····	319
第二节	现代教育技术与教育信息化·····	328
第三节	现代教学媒体及其选择与运用·····	332
第四节	多媒体课件开发·····	351
第五节	网络教学资源应用·····	362
第十章	现代教育管理:走向现代化 ·····	369
第一节	教育管理原理和原则·····	369
第二节	教育行政·····	379
第三节	学校管理·····	389
第四节	教育管理现代化·····	397
参考文献 ·····		408

第一章 教育与教育学基本概述

自古以来,教育作为一种与人类社会共始终的社会现象和社会活动,日益成为社会生活中不可或缺的部分,成为古人生存和发展的重要基础,成为与人们生活最为密切的终身性活动之一。在现代社会,教育已经渗透到社会和人发展的方方面面中,名副其实地成为人与社会发展的基础,是现代国际立国之本。近些年,教育理论和教育实践发展很快,我国素质教育的推进与新一轮基础教育课程改革提出许多新的理论和实践问题。要树立正确的教育观和深入认识教育活动以及教育内外的各种关系,就要了解教育的概念和发展历程,了解教育学的概念、研究对象以及历史演进。思考这些问题,也有助于领悟教育和教育学丰富的内涵和意蕴。

第一节 教育的概念与构成要素

教育在人类生活中的重要性早已被人们所认识。法国哲学家狄德罗就曾说,“教育对于一个民族而言,通过教育来增长知识总量,民族就会逐步强大,最终走向文明、繁荣、富强,而如果一个国家或民族不注意发展教育,那么这个国家或民族迟早要走向衰败;而对于个人而言,教育是使个人摆脱愚昧”^①。我国先秦哲学家孟子则这样说明教育的意义:“饱食、暖衣,逸居而无教,则近于禽兽。”因此,认识和理解教育,如何科学而合理地实施教育等,就成为从事教育理论研究工作的人,尤其是肩负着教书育人神圣职责的教师和师范生不可忽视的基本问题。

一、教育的概念

关于教育是什么的问题,看似非常简单,实际上却难以做出令所有人都满意的回答。可以说,教育活动已经存在了数千年,人们对教育的思考也经历无数个年头,但是就教育的定义来看,还远未达成一致的见解。

(一)“教育”的词源

关于“教育”的词源,中西方的情况有所不同。

我国古代很少有人使用“教育”一词。^② 在论及教育问题时,大都使用“教”与“学”这两个词。而且两者比较起来,又以“学”为多。在先秦古籍中,“教”已经具有了后来“教育”的含义。“教”的

① 单中惠:《西方教育学名著提要》,南昌:江西人民出版社,2000年,第147页。

② 一般认为,“教育”一词最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之,三乐也”一句。

甲骨文的常见写法是“教”。但许多人认为金文的写法“教”更能反映古代教育的大体情形。据专家分析,在“教”中,左下方的“女”表示一个小孩,是教育的对象;左上方的“攴”表示占卜的活动,是教的内容;右下方的“又”是表示手,右上方的“卜”表示鞭子或棍子,是教的过程和手段。整个字合起来表示成人手里拿着器械督促孩子的学习行为。^①“学”甲骨文的常见写法金文的写法是“𡥉”,左上方和右上方表示两只手,位于中间的“攴”表示占卜的活动;中部的“宀”表示房间,意即学习的地方。下部的“女”表示孩子,即学习的主体。合起来的意思就是孩子在成人的帮助下学习有关的知识。因此,从词源上看,汉语“教”与“学”是从不同的角度来描述同一种事物,同一种活动。19世纪末20世纪初,清政府为广开民智,兴学育人,培养经世致用的新型人才。在甲午战争之后去日本留学的一些人就开始了翻译日文教育学书籍的工作。由于日文中“教育”和“教育学”一词,所以翻译过来的有关“兴学”的活动和理论就称之为“教育”和“教育学”。在学术界的影响下,朝廷大臣呈递的奏折中也渐渐出现了“学”与“教育”交互使用以及“兴学”与“普及教育”并提的情况。但一开始还是以“学”为主。1906年,学部才奏请颁布“教育宗旨”。民国之后,正式改“学部”为“教育部”。此后,“教育”开始成为我国教育学的一个基本概念。

在现代英语中,教育“education”一词源于拉丁文“educate”。“educate”是个名词,它是从动词“educere”转换而来。“educere”中的前缀“e”有“出”的意思,而词根“duc-ere”则为“引导”,二者合起来就是“导出”,也就是采用一定的手段对人实行某种引导,把某种本来就潜藏在人身上的东西引导出来。西文词源中“教育”的含义浸透着古希腊高超的唯心主义精神智慧,也内含着一种神秘主义的文化底蕴。苏格拉底的“精神助产术”,就十分精妙地展现了拉丁文“教育”的内蕴。

中西方在词源上赋予教育的内涵既有共同性,也有不同点。共同性在于,中西方都把教育视为培养人的活动,都内含有培养人的价值指向。不同点在于,尽管中西方对教育的理解都内含着价值赋予,但对所要培养的人的期许却是很不相同的。持棒训导与潜质引发看似教育方式的不同,实为教育价值的不同,因为这两种教育方式所培养出来的人大相径庭。由于种种复杂的原因,中西方教育观在文化起源时便选择了不同的起点,并沿着各自的走向逐步形成了各具特色的教育传统。从传统教育的主流及总体趋向上看:中国教育更重约束而西方教育更重自由,中国教育更重人为控制而西方教育更重顺其自然,中国教育更重知识累积而西方教育更重能力培养,中国教育更重教师作用而西方教育更重学生地位等。虽然历经数千年,但这些差异大致延续至今,根深蒂固。

(二)“教育”定义的若干表述

由于对教育理解的侧重点和所持价值立场与所依循的逻辑规则的不同,在“教育是什么”这一问题上,历来是见仁见智,众说纷纭。

中国的先哲们很早就开始了对教育意义的不懈求索。《中庸》里说:“修道之谓教。”还说“自诚明,谓之性;自明诚,谓之教”。《学记》有云:“教也者,长善救失者也。”东汉许慎在《说文解字》中解释说,“教,上所施,下所效也”。因此,中国古代教育几乎就等同于道德教育。由于孟子认为人性本善,因而他对教育的基本理解是“存心养性”,使固有的善性得以保持。荀子则认为“以善先人者谓之教”(《荀子·修身》)。荀子持性恶论,所以他对教育的基本理解是“化性起伪”,使人的本性得到人为矫正。

^① 《学记》里有一句“夏楚二物,收其威也”。其中“夏楚”二物,就是古人用以督促学生学习的两样刑具。

在西方,柏拉图告诉人们,教育的任务在于使人的灵魂转向,即转离变动不居的感性世界,转向永恒不变的理性世界,认识最高的理念——善。夸美纽斯则认为教育的任务就是知识、德行和虔信。此后的西方资本主义教育家和思想家们往往从教育的个体功能和社会功能两个角度来解释教育。法国自然主义教育家卢梭认为,教育就是要让儿童的天性率性发展。瑞士人文主义教育家裴斯泰洛齐认为,教育的目的在于发展人的一切天赋力量和能力。英国实证主义教育家斯宾塞认为,教育就是要为儿童的未来美好生活做准备。瑞典自由主义教育家爱伦·凯认为,教育的使命就在于帮助儿童本性自发地发展。美国实用主义教育家杜威认为,“教育是生活的过程,而不是未来生活的预备”^①,因此杜威认为“教育的定义可以说是不断改造经验的过程,其目的在于加广和加深经验的社会内容”。意大利进步教育家蒙台梭利认为,教育就是促进儿童内在力量自我发展的过程。

以上关于教育内涵的表述,严格地讲并非是在逻辑意义上给教育概念下定义,最多只能算是分析教育哲学意义上的纲领性定义,其主要不在于说明教育的“实然”而在于说明教育的“应然”;不在于说明教育在事实上本身是什么,而在于说明教育在价值上应该是什么。当然,上述纲领性定义也在客观上揭示了教育的实然共性,即无论教育应该是什么,任何教育都是培养人的活动。因此,上述定义也隐含而间接地触及了教育的质的规定性。然而,教育的纲领性定义在外延上过于宽泛。

一般来说,教育的定义可分为广义和狭义两种。

(1)从广义上对教育进行定义并相对符合逻辑规则的,如《中国大百科全书·教育》(1985):“凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动,都是教育。”顾明远主编的《教育大辞典》(1998):“通常认为,广义的教育,泛指影响人们的知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。”《美利坚百科全书》:“从最广泛的意义上说来,教育就是个人获得知识或见解的过程,就是个人的观点或技艺得到提高的过程。”法国教育学家涂尔干在《教育及其性质与作用》一文中说:“……我们得出这样一个定义: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。”

美国教育学家奈勒在《教育哲学导论》一文中说:“在广义上,教育指的是对一个人的身心和性格产生塑造性影响的任何行动或经验。这种意义上的教育是永无终止的,实际上我们是终生从经验中学习的。所有各种的经验——从读书到出国旅行,从我们所认识的人的观点到我们在食堂排队买饭时偶然耳闻的一些议论——都是有教育意义的。”

上述关于广义教育的定义都明确揭示了教育的质的规定性,即教育是培养人或促进人的发展的活动。同时,它们也都赋予了教育以一般价值,即“增进”“提高”和“发展”人的素质。当然,现实中的教育肯定有对人的发展的抑制、阻碍甚至摧残,但在价值上这本不属于教育的范畴,通常也不是教育者的主观意愿。广义的教育也是教育,既然是教育,就应该有区别于同样能增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的其他社会活动的特殊属性。上述广义教育的定义是可以接受的,但亦有过宽、过泛之嫌,把凡是能增进人的素质和促进人的发展的活动都定义为教育,难以揭示教育这一社会活动与其他亦能“增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德”的社会

^① [美]杜威著,赵祥麟、王承绪译:《我的教育信条》,见《杜威教育名篇》,北京:教育科学出版社,2006年,第4页。

活动的“种差”。一种活动是否属于教育活动,不能只看它是否具有教育的影响和作用,还要看它是否把教育人作为首要目的。如果仅仅用“培养人”而不同时用“首要目的”来限定教育的内涵,教育就会泛化为渗透在各种社会活动中的一种“现象”,就不能与其他具有教育性的诸多活动区分开,这不符合给概念下定义的逻辑规则。

(2)关于狭义教育(即学校教育)的定义,在我国学术界并没有什么太大的争议。《教育大辞典》:“狭义的教育,主要指学校教育。即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要,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。”这是国内关于狭义教育有代表性的定义,其他不再例举。至于国外学者,专门定义狭义教育的并不多见。比较有代表性的是奈勒的观点,他在《教育哲学导论》一文中认为:“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所积累起来的知识、价值和技能传给下一代的过程。”

相对于广义教育,狭义上的教育(学校教育)的显著特征在于其专门性、制度性、目的性、计划性、组织性和持续性。如果说广义教育只是一般意义上的“增进”和“促进”人的身心发展,那么学校教育就当以促进人的健全发展为己任,为学生实现社会化与个性化的统一,为学生丰富学识、发展能力,为学生的生存和终身发展以及获得幸福生活提供条件和奠定基础。需要指出的是,学校教育尽管是有目的、有计划、有组织的,但对此亦不应过度强调。我国教育由于强调施教者一方的强势地位和对整个教育过程的掌控,因而特别看重教育的目的性、计划性和组织性。这种理念与传统使得我们的教育“要教育人”的意图往往过于明显、强烈。相对于教育者,学生固然是受教育者,但“受教育”并不等同于“被教育”。人人都要受教育是事实,但人大都不愿低人一等地被别人教育。

后来的有识之士继续探索“教育”概念。例如,德国的现代教育家、存在主义哲学流派的代表雅斯贝尔斯在《什么是教育》一书中将教育视为“人对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年轻一代)”。当代日本学者小泉英明从脑科学的最新研究成果的角度对“教育”进行了崭新定义,在《脑科学与教育:尖端研究与未来展望》一文中提出,“学习是通过外部环境的刺激而构建中枢神经网络的过程,教育是控制和完善外部刺激的过程”……总之,现代文献关于教育定义的表述很多,有人还做过粗略的分类。比如,美国学者谢弗勒在他的著作《教育语言》中根据不同学者定义的方式将教育定义分为三类:规定性定义、描述性定义和纲领性定义。教育既然在定义方式上存在不同,而每种方式又有着对教育的不同界定,因而就难以有一个“一统”的教育定义。有学者提出,“阐述教育的意义并不在于给教育谋求一个‘科学’‘规范’‘精确’‘无可挑剔’(实质只是以自然科学作比照的科学意义模式)的意义让人们记诵,其根本意义乃在于表达我们的教育理想,表达我们对教育的期望,用以关照教育的现实,为现实教育的发展谋求合理的方向。”^①也就是说,人们一直在孜孜以求的教育的唯一真正的定义似乎并不存在。

教育在本质上不属于科学概念,它不是纯客观的,也不是一成不变的。加之“教育”与“非教育”之间的界限在很多情况下是模糊的、交融的,因此,企图给教育下一个统一的科学定义是不明智的。本书不追求为教育下一个为人们所普遍认同的所谓“科学”的定义。但是,教育概念的不统一又会导致对教育的其他问题的认识产生混乱,不利于教育学的建设。

为教育特别是狭义教育下定义,总要有定义者的基本立场,这是在内涵和外延上界定教育所

① 刘铁芳:《什么是教育》,天津市教科院学报,2002年第2期。

必需的。本书的立场是:(1)在逻辑立场上,大致遵循形式逻辑对概念下定义的基本规则,尽可能揭示出教育的质的规定性,以在本质上将教育与其相近的概念区别开来;(2)在价值立场上,不仅要赋予教育以最一般的价值内涵,而且力求赋予当今教育所应具有的核心价值,以体现出定义的导向性;(3)在学科立场上,将人的需求和人自身的发展视为教育的根本;(4)在实践立场上,试图对教育实践的基本活动方式给予符合教育本性的规定,以宣示真正的、进步的教育。基于上述立场,本书将教育定义为:从广义上说,“教育是以有意识地教与学为活动形式,以传授知识经验和促进人的发展为首要目的的社会活动”;从狭义上说,“教育是一种有目的、有计划、有组织地对人施加影响,促使其身心得到发展的社会活动。它主要指学校教育,但不限于学校教育,目前的函授教育、远程教育等也属于此类”^①。

二、教育的构成要素

要深入认识教育活动,还必须具体分析教育的构成要素。构成教育活动的因素很多,但只有那些对于教育活动来说必不可少,不可或缺的因素,才能称之为教育的构成要素。教育既然是一种活动,必然有活动的主体、对象、内容和方式。一般认为,教育活动必然包括教育者、受教育者、教育内容和教育手段。

(一)教育者

从广义的角度来说,凡是对受教育者在知识、技能、思想、品德等方面起到教育影响作用的人,都可称为教育者。因而,教育者并不因职业、年龄、地位、场所等而仅仅局限于某些特定的人群,父母、新闻记者、甚至政治家等,都可成为教育者。在狭义的教育——学校教育中,常常认为教育者就是教师。这里谈论的是学校教育中的教育者。

教育者是教育活动的主体,他把受教育者作为对象,以其自身的活动来引起促进受教育者身心的发展和变化。他所从事的是以教育为其目的的活动,这一活动直接指向的是受教育者的身心。在人的其他各种活动中,人与人之间也会产生各种影响于人的身心的相互作用。这种活动和作用虽然有教育上的意义,但却不是以教育为活动主体的主要的、根本的目的(如生产、生活过程中的教育)。只有在教育活动中,活动的主体——教育者才以教育为其活动的主要的、根本的目的。离开了教育者及其有目的的活动,也就不存在教育活动。

教育者是教育活动的主导者,教育者以自身的活动来唤醒、激发、影响、引导受教育者,促进他们心灵的发展和变化。教育者的这种主导作用,一方面表现在“定向”上,即为受教育者的努力提供方向,为整个教育活动提供方向;另一方面表现在“选择”上,即确定教育内容和方法等。教育者在被给予的有限时间内,最应该教什么,应该如何教等问题,基本由教育者裁定。教育者对教育活动的“定向”和“选择”并不是随心所欲的。一般来说,他们对受教育者所做的“定向”和“选择”,都是经过较高层次的概括,既较为全面完整地反映了一定社会的要求,同时,又充分考虑到受教育者身心发展的特点和规律。概括起来说,教育者在教育过程中的地位和作用是:在社会的专门委托下,以社会要求的体现者的身份参与教育过程,通过其有目的的活动来调整、控制教育对象、教育内容、教育方式乃至整个教育过程。

^① 冯文全:《现代教育学》,成都:电子科技大学出版社,2007年,第6页。

(二)受教育者

受教育者是相对教育者而言的,是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、少年和青年,也包括各种形式的成人教育中的学生。受教育者是教育的对象,是学习和自我教育的主体,也是构成教育活动的基本要素。

在整个教育活动过程中,受教育者是处于第一位的,若没有受教育者的存在,教育者也就没有了“用武之地”,教育活动就无法进行。“受教育者”虽然从这个词的含义上说,似乎处在一个被动、被引导的地位,但受教育者从来不会是消极地被动地被塑造、雕刻和接受,而是积极主动地参与教育过程,自主地成长发展的主体。康德在《论教育》一书中说:“只有人是需要教育的生物”。这是由人类社会的发展规律和人的身心及其发展的本质特征所决定的。人类社会在长期的社会实践活动中获得了大量的经验。这些经验不能像其他动物一样,在生理形态上固定下来,并通过遗传的形式传递,却可以借助于语言、文字的物质外壳独立存在。这种“外化”了的经验,不会因个体的死亡而消失,从而使得人类的经验得以积累,同时又能在个体之间通过教育和学习进行相互传递。有人称这种经验的传递方式为“教育遗传”。人类的这种传递经验的方式具有极大的优越性。首先,它大大扩展了人的认识范围。它可以使社会上任何一个人的经验转化为社会的财富,为全社会全人类所掌握。其次,它还可以大大加速人类认识能力的发展。教育和学习把历史所积累的、全人类拥有的知识经验呈现在每个个体面前,它必然会促使每一个个体的感知、思维等能力的发展。此外,人类种系在长期的教育和学习中,也影响到生理上的变化,特别是大脑生理的变化,如脑突触的增大,脑重量的增加等等。

受教育者不仅具有教育需求,而且具有可教育性。人从受胎时起,就通过遗传而具备了可能成为人的素质,如他们具有与动物相区别的两脚直立、步行、语言、自我意识、思维等基础。人正是通过接受教育,才从一个生物实体转变为一个社会实体,从一个低素质者转变为一个高素质者。同时,受教育者在接受教育的过程中,又具有主观能动性,他们是学习和自我教育的主体,受教育者在接受教育影响时并不是盲目的、被动的,而是自觉的、主动的。随着年龄的增长和自我意识的提高,受教育者在教育过程中愈来愈表现出自觉能动性、自主性和创造性。因而,教育活动实际上是引导受教育者将一定的外在的教育影响内化为他自己的智慧、才能、思想、观点和品质的过程。也就是说教育的实质在于促进受教育者的自我教育和自主发展。

(三)教育内容

教育内容是指教育者和受教育者共同认识的对象和客体。在广义的教育活动中,教育内容泛指学校、家庭、社会等一切对受教育者有影响的各种因素。在学校教育中,教育内容是指传授给学生的知识、技能、思想、观点、信念、行为、习惯的总和。

在人的生长发展中,对人能够发生作用的客观影响千千万万,但是,在教育过程中,特别是学校教育活动中,教育内容是必须经过教育者的选择和安排的。只有具有较高社会价值和教育价值的内容才能被纳入教育内容体系。具有较高社会价值的内容是那些最能体现社会性质方向和发展水平的内容;具有较高教育价值的内容是那些对人的身心发展能够产生积极作用的内容。教育内容主要体现在各种教科书、教学参考书和其他形式的信息载体(如广播、电视、电影、报刊等)中,也体现在教育者自身所拥有的知识、经验、言谈举止、思想品质和工作作风上,还体现在经过选择和布置的具有教育作用的环境(如教室、校院、阅览室等)中。在不同的历史条件下,教育

的内容有所不同;对不同的教育对象,在教育内容上也有所不同。但概括起来,不外包括体、智、德、美、劳等几个方面的教育内容。

(四)教育手段

教育手段是指教育活动中所采用的方式和方法,它既包括教育者和受教育者在教育活动中所采用的教与学的方式和方法,如讲、读、演示、练习等等,也包括进行教育活动时所运用的一切物质条件,如教具、实验器材、电化教育器材等。教育者和受教育者凭借这些手段,才能完成教与学的任务。

教育手段是围绕着一一定的教育内容设计的,因而是受教育内容性质制约的;同时也反映了受教育者身心发展规律的要求,是把教育内容以适合的方式呈现给受教育者,并促使他们的有意义学习和积极的发展。所以,教育手段是教育活动得以进行的必要条件,是全面完成教育任务,实现教育目的的重要保障,直接影响到教育的质量和效果。

第二节 教育发展的历史轨迹

要科学、透彻地阐明有关教育的一系列问题,就必须对教育产生的源流有清晰的了解和把握,因此,教育的起源和发展历史问题构成教育学重要的理论问题。以下就教育的起源及其发展历史轨迹进行简要的梳理。

一、教育的起源

人类追本溯源的好奇本能以及逻辑思维的力量,驱使人们去寻求最初的教育活动的形态,于是,提出了“教育起源”的问题。教育的起源问题既是教育史研究中的一个重要问题,也是教育学研究中的一个重要问题。从不同视角解释教育的起源,对于认识教育的内涵,厘清教育与其他社会现象的区别以及教育在人类社会发展中的作用具有重要意义。关于教育起源的认识,传统上有三种比较有代表性的观点,即生物起源说、心理起源说和劳动起源说。

(一)教育的生物起源说

该学说的代表人物是法国社会学家、哲学家勒图尔诺与英国的教育学家沛西·能。他们从人类的生物属性出发,认为教育是生物现象。

勒图尔诺在《人类各种人种的教育演化》(1900)一书中认为,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范围之外,甚至在人类产生以前,教育就早已在动物界存在。他对各种动物诸如家禽鸟兽的生活进行了认真的观察,据此提出:“动物尤其是略为高等的动物,完全同人一样,生来就有一种由遗传而得到的潜在的教育,其效果见诸个体的发展过程。”勒图尔诺认为:“从观察得到的、互相有联系的许多事实已无可争辩地向我证实:兽类教育和人类教育在根本上有同样的基础;由人强加的人为的教育,可以动摇甚至改变动物的被称为本能的倾向,并反复教它们具有一些新的倾向;为取得这一结果,通常只要让年幼动物反复地练习并恰当地利用奖励也就够了。由此不难看出,人类教育的进行与动物的差别不大,在低等人种中进行的教育,与

许多动物对其孩子进行的教育甚至相差无几。”据此,勒图尔诺认为,教育发端于生存与繁衍的天性本能,把基本的生存方法教授给小动物的行为,便是教育的最初形式和发端。勒图尔诺把动物对小动物的爱护和照顾都说成是一种教育。按照他的看法,人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展,人类的教育就其本质而言与动物没有不同。

沛西·能在他的《教育原理》中也明确提出“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——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”,他又强调教育是与种族需要、种族生活相适应的,它是天生的,是扎根于本能的不可避免的行为。

教育的生物起源说是教育学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。这标志着人们开始意图利用科学来解释教育的起源。教育的生物起源论,虽然是以对动物的观察并考虑了人的生物属性作为科学依据,但存在明显的局限性,这种观点过于强调人的生物属性及其动物本能,因而抹杀了人和动物的区别。它的根本错误在于没有把握人类教育的目的性和社会性,仅从外在行为的角度而没有从内在目的角度来论述教育的起源问题,从而把教育的起源问题生物学化。

(二)教育的心理起源说

教育的心理起源说在学术界被认为是对教育的生物起源说的批判,其代表人物是英国教育家孟禄。他认为,生物起源说没有揭示人的心理同动物心理的本质区别。动物界并没有教育的存在,即使在原始社会,教育仍然“普遍采用的方法是简单的无意识模仿”^①。模仿分为有意识的模仿和无意识的模仿。如果是有意识的模仿,则属于人类的教育活动范畴,而无意识的模仿则不属于教育活动范畴。表面上来看,孟禄的观点不同于生物起源说,但仔细考虑,却也离生物起源说不远。他依据人类的无意识模仿心理提出教育起源于模仿的观点,可以说从根本上抹杀了教育的有意识性。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识模仿”的话,那么这种“无意识模仿”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,即是本能的,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。但是,众所周知,教育具有社会属性,是根据人的社会性来揭示的。孟禄的无意识模仿说从根本上否认了人的社会性,从而把人类社会的有意识地提升人格的活动等同于动物的无意识模仿。

(三)教育的劳动起源说

教育的劳动起源说也称为教育的社会起源说,它是在直接批判生物起源说和心理起源说的基础上,在马克思主义历史唯物主义理论的指导下形成的。持劳动起源说的学者很多,苏联的教育史学家、教育家以及我国的教育史学家和教育学家大都认可这一观点。苏联一些教育史学家和教育学家根据马克思主义的历史唯物主义理论,提出教育起源于劳动的观点。恩格斯提出:“劳动是从制造工具开始的。”劳动把人从动物界提升出来。根据劳动在从猿到人转变过程中的作用,可以认为劳动是整个人类生活的第一个基本条件,以致我们在某种意义上不得不说:劳动创造了人本身。马克思主义教育学依据这一理论提出教育起源于劳动的观点,认为人类的教育

^① 杨建华:《现代教育学》,北京:中国社会科学出版社,2003年,第45页。

是伴随着人类社会的产生而产生的,推动人类教育起源的直接动因是劳动过程中人们传递生产经验和生活经验的实际社会需要。首先,教育起源于这种有意识地传递生产劳动经验的尝试。其次,人类的劳动从一开始就是社会性的活动,需要互相帮助,共同协作,符合集体的利益和要求。这些合作和尊重集体利益的社会性要求不是天赋的,需要有意识地在社会成员之间进行传播。

自 20 世纪 50 年代初到 80 年代初,“教育的劳动起源说”在我国教育学界被视为马克思主义的教育起源论,是唯一正确的,不容置疑的。20 世纪 80 年代以来,随着我国教育学界对教育本质讨论的深入,“劳动起源说”的质疑者与辩护者围绕三个问题展开了论争:一是劳动是否只是教育产生的“外因”,二是“劳动创造了人本身”的命题本身是否正确,三是教育和劳动是否存在主从关系。质疑者认为,劳动虽然是教育起源最主要的条件,但它只是教育起源的外因,没有反映事物发展的内部矛盾性,并提出人类教育的前身并不是劳动的观点。拥护者认为,“劳动”范畴是社会生活最本质的抽象,教育与劳动存在着客观的、横向的、内在的联系,教育作为社会积累性遗传的工具,和劳动一起成为人类进化的重要机制。也有论者认为,更准确一些说,教育起源于劳动的智化或智慧化了的劳动。

随着对“教育的劳动起源说”的质疑与争论的展开,形成了“前身说”“需要说”“人生发展说”“社会化影响说”“超生物经验的传递和交流说”“交往起源说”“文化活动起源说”“知识传授起源说”“知识授受起源说”“前提—条件说”“军事训练说”等众多观点(表 1-1)。关于“教育的劳动起源说”的争论,给人们留下了许多需要进一步思考的问题,如教育起源有没有区别于其他事物起源的特殊性,如果有,又是什么?如果承认教育起源特殊性的存在,“劳动起源说”能否成立?诸如此类的问题为探索教育的“源头”提供了空间,也为思考教育的内涵拓展了思路。

表 1-1 关于教育起源问题的不同观点^①

论说		主要观点
劳动起源论 劳动的智化论		教育起源于劳动 教育起源于有智慧的劳动
前身说		人类教育起源于古猿的教育
需要说	生产劳动的需要说	教育起源于生产劳动的需要
	社会生产和生活的需要说	教育起源于社会生产和生活的需要
	社会生活和人类自身发展的需要说	教育起源于社会生活的需要和人类自身身心发展的需要
人生发展说		教育起源于以劳动为核心的人生发展
社会化影响说		教育起源于语言产生后人类对年幼一代施加的社会化影响
超生物经验的传递和交流说		教育起源于人类在劳动过程中形成的超生物经验的传递和交流
交往起源说		教育的形态起源于人与人之间的交往

^① 扈中平:《现代教育学》(第三版),北京:高等教育出版社,2010 年,第 21 页。

续表

论说	主要观点
文化活动起源说	文化活动产生教育
知识传授起源说	知识传授是教育的最初形态
知识授受起源说	知识授受是教育的最初形态
前提—条件说	类人猿传递经验的活动是教育起源的“前提”，生活需要、语言等是其条件
军事训练说	教育起源于军事训练

二、教育的历史发展

社会通过教育向受教育者传授一定的文化知识和思想意识，目的就是要使受教育者能够成为社会所需要的人。因此，教育的过程，从本质上说，也就是使受教育者逐步实现社会要求的过程。正因为如此，在不同的历史时期，社会对受教育者有着不同的要求，教育也就具有不同的历史发展特点，形成了与各种历史形态相应的教育形态。

(一)原始社会的教育

原始社会是人类社会的最初形态，也是最低级的阶段，人们依靠集体狩猎采集的生产方式，过着刀耕火种、茹毛饮血的生活。由于生产方式极其落后，生活条件极其艰苦，劳动产品基本没有剩余，所有的社会成员都必须参加劳动，劳动产品平均分配。氏族部落内部没有等级贵贱之分，人与人之间的关系是一种原始的无差别的平等关系。与原始社会的基本特征相适应，原始社会的教育有以下几个鲜明的特点。

(1)教育没有阶级性。原始社会没有私有制，没有阶级区别，这就决定了原始社会的教育没有阶级性。所谓没有阶级性，主要表现在两个方面：其一，每一个社会成员都可以接受教育；其二，每一个教育对象都能受到平等的教育。在原始社会，所有社会成员，不分性别年龄，人人都有受相同教育的权利和机会。教育充满了平等精神。

(2)教育水平极低，手段是极端原始的。在原始社会，教育方式主要靠年长一代的言传身教，内容极为简单和贫乏，就是些狩猎、捕鱼、采集、种植、畜牧等生产知识和维系社会秩序的生活准则、风俗习惯、宗教仪式、民族禁忌等生活经验。由于生产力发展水平低下、文化科学知识落后，教育还处在萌芽状态。这一时期的教育既没有专门的教育机构，也没有专门的教师和教材，教育手段极为原始，主要靠年长一代的言传身教。

(3)教育与社会生产、生活紧密结合，主要为生产劳动服务。原始社会的教育是与生产、生活融合在一起的，没有分化独立。原始社会的教育不仅没有从生产劳动中分化出来，而且同其他社会活动也是紧密结合在一起的。因此，年长一代对青少年的教育主要是在生产劳动以及政事、宗教、艺术等活动中进行的。原始社会的生产力发展水平很低，为了满足最低限度的物质生活需要，人们不得不把全部精力用在生产劳动上。这就决定了原始社会的教育活动只能围绕社会生产劳动进行，把传授制造和使用生产工具的技能以及从事渔猎、采集和原始手工业劳动的经验作