

高等学校教材

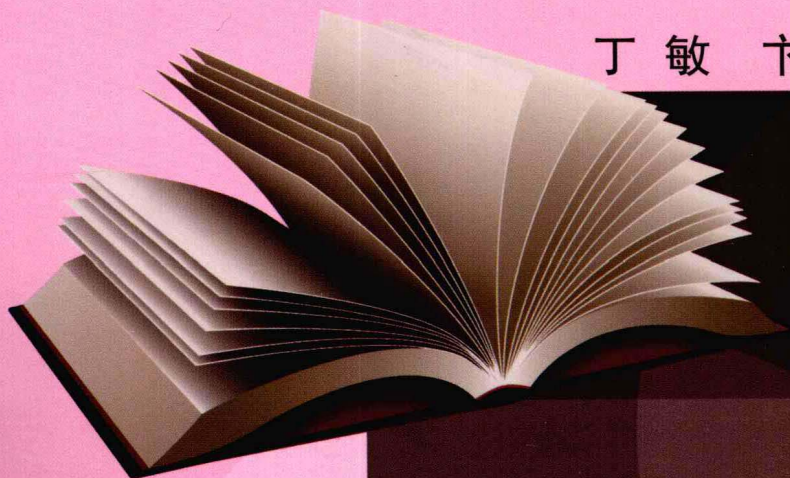
教师教育专业·教育学科类课程系列教材

教育原理

JIAOYU YUANLI

牟艳杰 主编

丁敏 卞春麒 张轶 副主编



化学工业出版社

高等学校教材
教师教育专业·教育学科类课程系列教材

教育原理

牟艳杰 主 编
丁 敏 卞春麒 张 轶 副主编



化学工业出版社

· 北 京 ·

本书内容包括：绪论、教育的功能、教育目的、教育制度、教师与学生、课程、教学、德育、教育评价、教育改革与发展。将当代教育实践迫切需求的教育理论常识作为拓展性阅读性知识加入其中，既保障了教育理论体系的完整性，也体现了教育理念的时代性。旨在针对中学教育的需要，将适合当代中学教育的教育基本原理体现于教材之中，即一书在手，便可对教育理论有个全面的感受和理解。

本书为教师教育专业学生提供比较完善的教育理论教材，为中学教师、中学班主任、准备参加教师资格证考试的人员提供比较完整、实用的学习辅导用书。

图书在版编目(CIP)数据

教育原理/牟艳杰主编. —北京：化学工业出版社
2010.9

高等学校教材. 教师教育专业·教育学科类课程系列教材

ISBN 978-7-122-09268-7

I. 教… II. 牟… III. 教育理论-高等学校-教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 148060 号

责任编辑：杨 菁 金玉连 杨 宇
责任校对：徐贞珍

装帧设计：韩 飞

出版发行：化学工业出版社（北京市东城区青年湖南街 13 号 邮政编码 100011）

印 装：北京云浩印刷有限责任公司

787mm×1092mm 1/16 印张 15 字数 381 千字 2010 年 9 月北京第 1 版第 1 次印刷

购书咨询：010-64518888(传真：010-64519686) 售后服务：010-64518899

网 址：<http://www.cip.com.cn>

凡购买本书，如有缺损质量问题，本社销售中心负责调换。

定 价：29.00 元

版权所有 违者必究

总序

教育学、心理学是高校为教师教育各专业学生开设的有关教育教学理论、方法、技能等方面的职业基础与训练的专业课程，是体现“师范性”特征的课程。这类课程的课程设置与教学安排是教师专业化程度的反映，不仅影响着教师职前教育的专业化程度与水平，而且对他们走向教育工作岗位后的教育意识、教育能力、教育水平也有着深远的影响。

1966年联合国教科文组织和国际劳工组织提出《关于教师地位的建议》，首次以官方文件形式对教师专业化作出了明确说明，提出“应把教育工作视为专门的职业，这种职业要求教师经过严格地、持续地学习，获得并保持专门的知识 and 特别的技术”。几十年来，在国外的师资培训中，加大这类课程的比重，增加学科门类，改善培训体系，强化教学技能培训。但是我国高等师范院校在这方面与国外有着较大差距，也与基础教育的要求不相适应。仍然主要延续新中国成立初期的“3+1”课程模式，即公共心理学、教育学、分科教学法加教育实习等，已不能适应现实需要。在教师教育面向基础教育的办学方向指引下，高等师范课程建设中教育类课程问题，一直是教育界讨论的热门话题，改革公共教育学、心理学、分科教学法和教育实习的呼声很高。有关的改革探讨文章很多，但付诸实施的却较少。

1991年3月，国家教委师范司在北京召开“全国师范院校公共教育学教材改革研讨会”。会议一致认为：在课程安排上，教育类课程的地位在实践中未能解决，致使教育类课程没有被放在应有的重要位置。课程门类单一（教育类课程俗称“老三篇”），教育职业技能训练课程少，课时有限（约占总课时的5%~6%），课时比例严重失调；在教材方面，基本理论框架无重大突破，教材的教学法功能不足；在教育内容上，脱离基础教育实际；在为社会服务上，反映时代特色不够，对改革开放以来我国教育改革中的新情况、新问题、新经验总结不够；对当代国际可供借鉴的教育理论和经验研究和总结不够。

针对上述问题，苏州科技学院承担教师教育专业教育学科类课程教学的老师们，从1991年起，对教育类课程进行了一系列的创新性改革和实践。其中最为核心的是针对教师各专业的特点、中学教育教学改革发展的需要和教育理论体系的整体结构，取消了教育学、心理学课程，代之以教育概论、学习心理学、教学原理与设计、班级工作与心理辅导、教育科研方法等多门课程，加强了学习心理学、教学原理与设计、心理健康与心理辅导的教学内容。2001年开始由韦洪涛老师策划并主持的系列课程改革与教材建设正式启动，先后出版了《学习心理学》和《班级工作与心理辅导》两本教材，并在教学中成功使用近八年的时间。2007年，苏州科技学院教务处和有关部门在全面考核的基础上，将已经建设了16年的教师教育专业教育学科类课程系列教材，列为学校精品教材项目加以扶持，由鲍谧清老师负责进行系列教材整体建设。经过苏州科技学院教育与公共管理学院心理学系专任教师的共同努力，在学校教务处的大力支持下，得以出版。

改编后的系列教材，参照了我国多省份教师资格证书考试、教育硕士入学考试的相关文件，充分体现了适合于中学教育教学需要的教育理论结构体系的完整性、教育教学应用知识的实用性、教师教育专业的师范性和教育教学改革的时代性。《学习心理学》将心理学一般原理与学习心理学理论有机结合，加深了教育，教育各专业学生对中学教育教学中学习过程

的心理活动的理解程度；《教育原理》全面体现了教育学最基本的理论体系和实用性知识，融入了当代教育教学改革的最新理论；《教学原理与设计》旨在指导学生职前教育阶段能够了解教学设计的基本理论，掌握进行教学设计的基本原理与技能；《班主任工作与心理辅导》以班主任工作为主线，将中学生心理发展、心理健康教育、个体与团体心理辅导的理论与技术、中学生心理发展的主题中学生常见心理问题的表现与辅导策略等进行了全面的介绍。本系列教材在编写过程中，力求体现如下特点：

一是专业性。各部教材都是针对教师教育各专业的专业化要求，选择最为基本的教育学和心理学基础理论知识和专业技能性知识，力求涵盖中学教育教学实践对教育理论的基本要求，本系列教材包含了普通心理学、发展心理学、教育心理学、学习心理学、社会心理学、咨询心理学、教育学基本原理、教学论、课程论、班主任工作等多方面的知识，充分体现了教师专业化建设的基本需要。帮助学生树立具有时代性、前瞻性的教育观、学生观、教师观、课程与教学观、自我发展观，培育美好和教育理想和尊重教育现实的态度，养成对学生负责、对社会负责、对自己负责的专业责任感；在专业上不断进取、不断创新，为人师表。在各本书每一章的最后都列出了“拓展性阅读资料”，设计了相关的“研究性课题”，用于促进读者对教育理论的深入学习和开展相关问题的教育科学研究。

二是实用性。本系列教材在选题上，紧扣中学教育教学实际，围绕教育教学和班主任工作，选编了大量的实用性知识，包括学习策略与指导、教学原理与设计、班主任工作、中学生常见的心理问题与指导对策、中学生个体与团体心理辅导等多种实用的教育理论技能，加入了资料阅读、案例分析等通俗易懂的资料。

三是时代性。本次教材改编，特别增加了与当代中学生心理发展、中学教育教学改革相关的新知识，特别是素质教育理论、中小学课程改革、当代班主任工作要求、当代教学设计原理与技能等新知识，力求提升教育理论的时代感和与时俱进的态势。

四是综合性。本系列教材，力求体现中学教育教学所需的教育理论的基本面貌，同时反映当代教育理论的前沿性知识，各本教材都力求在有限的篇幅中体现本门课程最为全面的知识体系，虽然有详略之分，但总体视野开阔，反映了本领域的较为全面的教育理论与技能常识。所以本系列教材的使用对象比较广泛，不仅适用于我国高校教师教育各专业的学生，也适合准备参加教师资格证书考试的学生参考，适用于在职教师全面提升教育理论水平。可以说，有一套教材在手，即可对当代教育理论的基础知识和较为常用的应用性知识有个全面和实用的掌握。

本书在编写中，得到了苏州科技学院教学质量工程的专项经费扶持，同时得到了苏州科技学院教务处、教材科的大力支持，特别要感谢教材科的杨晓燕老师的全方位的支持。

本系列教材在编写过程中，全体专任教师殚精竭虑，将多年的教学和科研体会融入教材编写之中，召开多次编写工作会议，共同商议选题、讨论编写结构体例，汇聚了集体的智慧。尽管如此，由于编写水平的限制，难免会有所疏忽，请各位读者提出宝贵意见，以促进本系列教材的完善与发展，也为我国高校教师教育专业教育学科类课程改革与教材建设作出一些创新性的尝试和努力。

编写委员会
2010年7月

前言

课程建设是教育、教学改革的突破口，教材建设又是课程建设的核心。为了适应教师专业化发展的需要，我们进行了教师教育专业教育学科类课程系列教材的建设工作。

教育原理是教师教育专业的专业基础课程，其主要宗旨是对中学教育的理论和实践问题进行基本的阐释，揭示教育发展的一般规律，为学习者树立教育理想、确立教育理念、形成教育规范、解决教育问题等提供最为基本的教育理论支持。

本书的编写人员，都是从事教育学科类课程教学 20 年以上的专任教师，并且参加了高校教师教育专业的课程改革的实践教学和理论研究工作，在长期的教学实践中，积累了一定的教学改革经验和教育理论研究成果，本书就是多年积累的成果的体现。

《教育原理》内容包含了绪论、教育功能、教育目的、教育制度、教师与学生、课程、教学、德育、教育评价、教育改革与发展等内容。力求全面体现关于教育的一般原理，并融入当代教育改革的最新动态，将当代基础教育课程改革和素质教育的内容融入了理论体系之中。

为了扩大其适用对象范围，在编写中，还参考了教师资格认定考试大纲，尽可能地体现教育理论最为基本的理论框架，并力求通俗易懂。本教材可作为高等院校教师教育各专业的教学用书，也可供教师继续教育使用，还可作为非师范类人员考取教师资格证的参考用书。

参与本书编写的人员有：牟艳杰（第一章、第二章、第八章、第十章），卞春麒（第二章、第六章），丁敏（第三章、第五章），张轶（第四章、第六章、第七章），韦洪涛（第九章）（重复的各章系共同编写）。全书由牟艳杰最终统审定稿。

由于作者能力所限，书中不妥之处、未尽之言，敬请学术同仁批评指正。

牟艳杰

2010 年 7 月

目 录

第一章 绪 论

第一节 教育的概念	1
一、历史的解说	1
二、现实的界定	2
三、教育的基本要素	3
第二节 教育的历史发展	3
一、教育的起源	3
二、教育的历史发展过程	5
第三节 教育的形态	18
一、农业社会的教育、工业社会的教育与信息社会的教育	19
二、家庭教育、学校教育与社会教育	22
三、前制度化教育、制度化教育和非制度化教育	23

第二章 教育 功 能

第一节 教育功能概述	25
一、教育功能的含义	25
二、教育功能理论的历史演进	26
三、教育功能的类型	28
第二节 教育的个体功能	29
一、教育对个体发展的促进功能	29
二、教育的个体谋生和享用功能	32
三、教育对个体发展的负向功能	33
第三节 教育的社会功能	35
一、教育对社会发展的正向功能	35
二、教育对社会发展的负向功能	41

第三章 教 育 目 的

第一节 教育目的概述	44
一、教育目的的概念和功能	44
二、教育目的的层次结构	45
第二节 制定教育目的的基本依据	46
一、教育目的受制于特定的社会政治、经济、文化背景	46
二、教育目的的确立还要依据人自身发展的需要	48
三、教育目的体现了人们的教育理想	49
第三节 教育目的的价值取向	49

一、人本位的价值取向	49
二、社会本位的价值取向	51
第四节 我国的教育目的	53
一、教育目的的历史回顾	53
二、对我国当今教育目的的分析	54
三、教育目的实现的策略	55
四、全面推进素质教育	57

第四章 教育制度

第一节 教育制度的概述	61
一、教育制度的含义和特点	61
二、制约教育制度的社会因素	63
三、学校教育制度的形成	64
四、现代学校教育制度的类型	67
第二节 世界各国的学校教育制度	69
一、美国的学校教育制度	69
二、英国的学校教育制度	70
三、印度的学校教育制度	72
第三节 我国现行学校教育制度	73
一、我国现行学校教育制度的演变	73
二、我国现行学校教育制度的形态	76
三、我国现行学校教育制度的改革	77

第五章 教师与学生

第一节 教师	81
一、教师职业的形成与发展	81
二、教师的社会作用和地位	82
三、教师的职业角色与劳动特点	85
四、教师的专业素质	88
第二节 学生	93
一、学生的本质特点	93
二、学生的地位	95
三、学生的发展	96
第三节 师生关系	99
一、“教师中心论”与“学生中心论”之争	99
二、师生关系在教育中的作用	101
三、师生关系的表现形式	102
四、理想师生关系的建立	103

第六章 课 程

第一节 课程概述	107
一、课程的涵义	107
二、课程的分类	108

三、制约课程的主要因素	110
第二节 课程设计	111
一、课程目标	111
二、课程设计	113
第三节 课程实施	118
一、课程实施的概念	118
二、课程实施的结构	118
三、影响课程实施的因素	119
第四节 基础教育课程改革	121
一、我国基础教育课程改革的回顾	121
二、我国新一轮基础教育课程改革	124

第七章 教 学

第一节 教学工作的概述	129
一、教学的概念	129
二、教学的意义	130
三、教学的一般任务	131
第二节 教学过程	132
一、教学过程的要素	132
二、教学过程的本质	134
三、教学过程的基本规律	135
四、教学过程的结构	138
第三节 教学原则和教学方法	139
一、教学原则	139
二、教学方法	144
第四节 教学工作的基本程序	148
一、备课	148
二、上课	150
三、作业检查与批改	153
四、课外辅导	153
五、学业成绩考查与评定	154

第八章 德 育

第一节 德育概述	157
一、德育的概念	157
二、德育的意义	158
三、德育的目标	159
四、德育的内容	160
第二节 德育过程	162
一、德育过程的概念	162
二、德育过程的结构和矛盾	163
三、德育过程的规律	163
第三节 德育的原则、途径和方法	165

一、德育的原则	165
二、德育的途径	168
三、德育的方法	169
第四节 德育模式	171
一、认知模式	171
二、体谅模式	176
三、社会模仿模式	179

第九章 教育评价

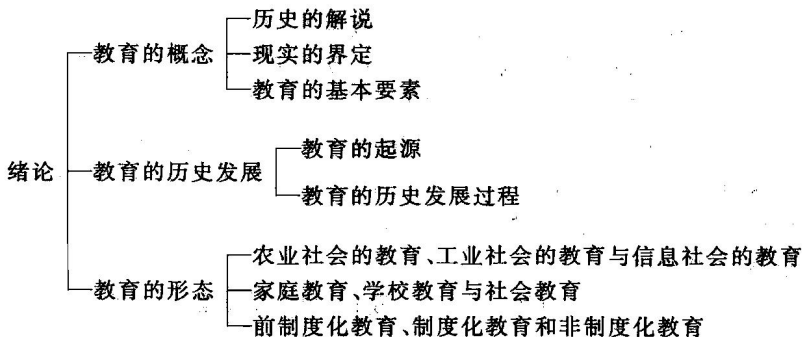
第一节 教育评价的几个基本问题	183
一、教育评价的概念	183
二、教育评价的功能	185
三、教育评价的类型	186
四、现代教育评价的发展特点	188
第二节 教育评价的主要对象	190
一、学生与学习评价	190
二、教师与教学评价	192
三、班主任与班级工作评价	193
四、校长与学校评价	196
五、课程改革与课程评价	197
第三节 教育评价方案的编制与实施	197
一、教育评价的基本原则	197
二、教育评价方案的制订	201
三、教育评价的实施	203

第十章 教育改革与发展

第一节 20 世纪的教育改革	206
一、20 世纪初到三四十年代的教育改革	206
二、20 世纪六七十年代的教育改革	208
三、20 世纪八十年代后的教育改革	211
第二节 当代教育思潮	216
一、从“学会生存”到“学会关心”	216
二、从科学主义、经济主义到推崇教育的社会价值取向	219
三、从国家主义教育到国际化教育	220
四、从阶段性教育到终身教育	221
第三节 未来教育展望	222
一、教育全球化	222
二、教育全民化	224
三、教育个性化	224
四、教育民主化	225
五、教育信息化	226

参考文献

第一章 绪 论



【学习目标】

- ① 识记并理解教育的概念。
- ② 领会教育发展各阶段的特点。
- ③ 了解教育的各种形态。

本章从教育的概念、历史发展及形态方面来认识教育。界定了教育的概念，分析了教育的三要素，透视了教育的历史发展过程，分别描述了教育的各种不同形态。

第一节 教育的概念

一、历史的解说

(一) 教育的词源

1. 中国“教育”的词源

在我国，“教育”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。但这两个字在后来并没有成为教育家论述教育问题的专门词汇。资料显示，在20世纪之前，人们很少把这两个字合成一个词来使用，在论述教育问题时多使用“教”与“学”这两个字。而且，两者比较起来，又以“学”为多。中国古代的教育思想也是集中地体现在人们关于“学”的论述上，如《学记》、《大学》、《进学解》（韩愈）、《劝学篇》（张之洞）等。因此，这里把“教”与“学”的词源看成是中国文化背景下的“教育”的词源。

“教”的甲骨文的常规写法是“𡥉”，金文的写法是“𡥉”。它左下方的“子”表示一个孩子，是教的对象，左上方的“爻”表示占卜的活动，是教的内容；右下方的“丩”表示手，右上方的“/”表示鞭子或棍子，是教的过程与手段。整个字合起来表示成人手拿着鞭子督促孩子学习的行为。“学”在甲骨文中常见的写法是“𡥉”，金文的写法是“𡥉”。“学”的左上方和右上方表示两只手，位于它们中间的“爻”表示占卜的活动。中部的“一”表示房间，意即学习的地方。下部的“子”表示孩子，是学习的主体。合起来的

意思就是孩子在一所房子里学习有关占卜的知识。因此从词源上看,“学”与“教”是统一的,是从不同的角度描述同一种事物,同一种活动。

“教育”概念被正式用来言说教育之事是19世纪末20世纪初的事。在连续不断的社会危机、民族危机的压力下,清政府不得不广开民智,兴学育人。甲午战争之后去日本留学的一些人开始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,故翻译过来的有关“兴学”的活动和理论被称之为“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地出现了“学”与“教育”交互使用、“兴学”与“普及教育”并提的情况,但一开始还是以“学”为主,如整个教育事业称为“学务”,国家教育机关称为“学部”,下设“劝学司”、“劝学所”,学部中有“学臣”,劝学所中有“劝学员”等。1906年,晚清学部才奏请颁布“教育宗旨”。民国之后,正式改“学部”为“教育部”。此后,“教育”一词就取代传统的“教”与“学”成为我国教育学的一个基本概念。这是我国教育现代化和传统教育学范式现代转换的一个标志。

2. 西方“教育”的词源

在古希腊语中,“教育”一词与教仆相关,教仆是陪送奴隶主子弟上学、放学的奴隶的专门称呼。在现代英语中,“教育”是“education”;在法语中,“教育”是“éducation”;在德语中,“教育”是“erziehung”。“education”、“éducation”、“erziehung”三者都起源于拉丁文“educare”。“educare”是个名词,它是从动词“educēre”转换来的。“educēre”是由前缀“e”与词根“ducēre”合成的。前缀“e”有“出”的意思,而词根“ducēre”则为“引导”,二者合起来就是“引出”,意思就是采用一定的手段,把本来就潜藏于人身上的某种东西引导出来,使其从一种“潜质”转变为“现实”。

(二) 历史的解说

关于教育的定义,中外有许多不同的解释。

中国古代儒家经典《四书》之一《中庸》称:“修道之谓教。”

战国时期的荀子在《荀子·修身》中提出:“以善先人者谓之教。”

春秋战国末期的教育名篇《学记》称:“教也者,长善而救其失者也。”

东汉的许慎在其《说文解字》中说“教,上所施,下所效也。”“育,养子使做善也”。

法国自然主义教育家卢梭认为:“教育应当依照儿童自然发展的程序,培养儿童所固有的观察、思维和感受的能力。”

瑞士民主主义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。”

德国近代教育家赫尔巴特认为:“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括。”

19世纪英国教育学家斯宾塞说,教育是“为我们的完美生活做好准备”,给各种情况下的各方面行为以正确指导,“即如何治身、如何养心、如何处事、如何立家、如何尽公民的义务、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,要言之,如何经营完美的生活。”

20世纪美国实用主义教育家杜威则一反传统认识,提出:“教育即生长”,“教育即改造”,“学校即社会”。他认为:“教育是生活的过程,而不是将来生活的预备。”“教育是经验的改造或改组。”“教育既然是一种社会过程,学校便是社会生活的一种形式。”

二、现实的界定

尽管古今中外对教育的解释各不相同,但对教育本质的认识是比较一致的:教育是一种培养人的社会活动,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。培养人是教育的质的规定性。

今天,对教育概念的界定有广义和狭义之分。从广义上说,凡是增进人的知识和技能、影响人的思想观念的活动,都是教育。狭义的教育则指以影响人的身心发展为直接目标的社会活动,主要指学校教育,它是教育者根据一定的社会要求,有目的、有计划、有组织地通过学校教育的工作,对受教育者的身心施加影响,促使他们朝着期望方向变化的活动。学校教育由专职人员和专门教育机构承担。

三、教育的基本要素

教育是一个比较复杂的社会现象,是一个包含多因素、多层次的整体系统。教育者、受教育者、教育影响是构成教育活动的基本要素。这三个基本要素既相互独立,又相互联系。

(一) 教育者

教育者是指对受教育者在知识、技能、思想、品德等方面起到教育影响作用的人,包括学校教师,教育计划、教科书的设计者和编写者,教育管理人员以及参与教育活动的其他人员。其中,学校教师是教育者的主体,是最直接的教育者,对受教育者的发展起着很大的作用。

教育是一种以培养人为目的的活动,是教育者有目的、有意识地向受教育者传授人类生产经验和社会生活经验的活动,教育者是教育活动的主导者,是构成教育活动的一个基本要素,离开了教育者,就不存在教育活动。

(二) 受教育者

受教育者是指在各种教育活动中从事学习的人,既包括在各级各类学校中学习的儿童、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,是学习的主体,也是构成教育活动的基本要素。如果没有受教育者的积极参与,教育活动不会获得很好的效果。

(三) 教育影响

教育影响是教育实践活动的手段,是置于教育者和受教育者之间并把他们联系起来的桥梁,如教育内容、教育措施等。教育影响是教育活动的中介。

教育内容是教育者根据教育目的,经过选择和加工,用来作用于受教育者的影响物。在不同的历史条件下,教育内容会有所不同,但概括起来,不外德、智、体、美、劳等几个方面。

教育措施是教育活动中所采取的方法,它不仅包括教育者和受教育者在教育活动中所采用的教和学的方法,也包括进行教育活动时所使用的一切物质条件。教育者和受教育者正是凭借这些教育措施,才能完成教和学的任务。

上述三个要素之间既相互独立,又相互联系,共同构成一个完整的实践活动系统,缺少任何一个都不可。教育者是教育影响和受教育者之间的纽带,受教育者是教育者选择和施加教育影响的对象,教育影响是教育者对受教育者作用的桥梁。教育是上述三个基本要素的有机结合。

第二节 教育的历史发展

一、教育的起源

(一) 教育的神话起源论

教育的神话起源论认为,教育与其他万事万物一样,都是由神(上帝或天)所创造的,教育的目的是体现神或天的意志,使人皈依于神或顺从于天。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。由于受到当时在人类起源问题上认识水平的局限，因此不能正确提出和认识教育的起源问题。这种观点是根本错误的，是非科学的。

（二）教育的生物起源论

教育的生物起源论者认为，人类教育发源于动物界中各类动物的生存本能活动。主张生物起源的代表人物有利托尔诺、沛西·能等。

法国社会学家利托尔诺（Charls Letourneau, 1831~1902）在其所著《动物界的教育》一书中认为，教育是一种生物现象，教育起源于一般的生物活动。他说：“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。”他根据对各种动物生活的观察，认为在动物世界里存在着如母隼教幼隼，母鸭带雏鸭，燕雀、欧椋鸟等各种禽类的示范与学习；兽类中的母熊教幼熊、雌象教幼象以及老兔教小兔等。他甚至说，“在脊椎动物中，人们已经可以确认存在着有意识的教育”，如小鸡、狗、猴等。利托尔诺由这些观察坚定地得出结论，“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教育差别不大，在低等人种中进行的，与许多动物对其孩子进行的教育甚至相差无几。”

利托尔诺从生物学的观点出发，把动物界生存竞争和天性本能看成是教育的基础。按照他的看法，动物是基于生存与繁衍的天性本能而产生了把“经验”、“技巧”传给小动物的行为的，这种行为便是教育的最初形式与发端。

英国教育家沛西·能（Sir Thomas Percy Nunn, 1870~1944）1923年在不列颠协会教育科学组大会上的主席演说词《人民的教育》中指出：“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的过程，意思就是说，教育是与种族需要、种族生活相应的、天生的，而不是获得的表现形式；教育既无须周密地考虑使它产生，也无需科学予以指导，它是扎根于本能的不可避免的行为。”

教育的生物起源论者把教育的起源归之于动物的本能行为，归之于天生的、像动物本能那样原本具有的生物行为，教育过程即按生物学规律进行的本能过程，这就完全否认了人与动物的区别，否认了教育的社会性。

（三）教育的心理起源论

心理起源论者认为教育起源于儿童对成人无意识的模仿。

心理起源论的主要代表人物是美国教育家孟禄（Paul Monroe, 1869~1947）。孟禄在其所著《教育史教科书》中，从心理学的观点出发，根据原始社会没有学校、没有教师、没有教材的原始史实，判定教育应起源于儿童对成人无意识的模仿。他在其著作《教育史教科书》中写道：原始社会的教育“普遍采用的方法是简单的无意识的模仿”。在这种原始共同体中，儿童对年长成员的无意识模仿就是最初的教育。

教育的心理起源论者避免了生物起源论的错误所在，提出模仿是教育起源的新说，有其合理的一面。模仿作为一种心理现象，作为一种学习方式，可视之为教育的诸种途径之一。但孟禄的错误在于他把全部教育都归之于无意识状态下产生的模仿行为。不懂得人之所以成为人是有意识的本质规定，不懂得人的一切活动都是在意识支配下产生的目的性行为，因而，他的这种观点仍然是错误的。

教育的生物起源论和心理起源论从不同角度揭示了教育的起源，但他们的共同缺陷是都否认了教育的社会属性，否认了教育是一种自觉有意识的活动，把动物本能和儿童无意识的

模仿同有意识的教育混为一谈，因而都是不正确的。

（四）教育的劳动起源论

马克思主义教育学在关于教育起源问题上，不是武断地判定上述观点的错误，而是在肯定他们这种有益的尝试和提出问题的贡献的基础上，通过科学分析人类祖先的产生及开始制造工具前后的历史，认为教育起源于劳动。

人类的教育是伴随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。传递社会生产与生活经验的教育对当时的人类之所以必要，是因为：当人类祖先已经开始制造劳动工具，尽管工具极为简单粗糙，经验也极为有限，但要把这些点滴经验和制造方法传递给集体成员和后代，也要由年长者对年轻一代进行指点和传授。否则，制造和使用工具的经验和方法不久即可消失，人类又恢复到不会制造工具的动物状态中去。劳动从一开始就是一个复杂的过程，干什么，怎么干，用什么工具，什么时间，在什么场所等，都要求参与劳动的成员知晓才能进行劳动。为此，掌握必要的有关知识是进行劳动的前提。劳动活动从一开始就产生了实施教育的必要。劳动从它开始时就不是人与人之间互不相干的活动，而是一种社会性的活动，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，而是通过教育培养出来的。所以，有了劳动，有了人类社会及其社会生活中的各种规则和要求，就得有教育。劳动从一开始就是一种有意识、有计划、有创造的活动，是对环境的一种改造，而不是盲目的发现和适应。这一点正是人与动物的根本区别。人由古猿的无意识状态发展到猿人的有意识状态，提供了进行教育的基本物质前提。

与此同时，伴随劳动产生的语言，可使经验积累和传递借助于第二信号系统去完成。语言使进行教育的另一个基本条件也已具备，故进行教育就成为可能了。据人类学者的报告，在原始社会，儿童自幼就生活在父辈经验的陶冶中。成年人在制造器具时，在设陷阱捕兽时，在养护动物时，在播种收割时，儿童即由观察而充当帮手，积累制造工具、狩猎捕鱼、种植采集、畜养、筑房等知识和经验，慢慢变成独立的劳动者。不仅如此，从孩提时候起就对他们进行社会方面的训练，以使他们能够适应社会生活，如互助互援、服从禁忌、遵守部落成训、习惯风俗、个人的责任和义务等。通过上述这些方面的训练，以使他们能够适应所处的社会和自然环境。

教育的劳动起源论的主要内容是：生产劳动是人类最基本的实践活动；教育起源于生产劳动过程中经验的传递生产；生产劳动过程中的口耳相传和简单模仿是最基本的教育形式；生产劳动的变革是推动人类教育变革最深厚的动力。教育的劳动起源论提供了理解教育起源和教育性质的一把“金钥匙”。

二、教育的历史发展过程

各个不同的历史阶段，由于各自的社会生产方式不同，因而其社会面貌也不同，其教育也都各有不同的特点。

（一）原始社会的教育

原始社会是人类历史中的最初形态，也是一个漫长的历史阶段，它大约经历了百万年之久。在原始社会初期，人类处于蒙昧时代，“原始人群”是社会的基本组织，氏族是社会组织的基本细胞，氏族内部的每个成员是平等的，彼此之间相互承担义务，以血缘关系维系着民族的团结。人类初始的教育活动就是从“原始人群”的生产和生活开始的。蒙昧时代的人类从打制第一个石器开始，到火的使用、制造弓箭、编织物品、采集野果等各种劳动，不仅是为了自身的生存，同时也在从事各种劳动的过程中，对自己的后代进行着劳动技能的传

递，这就是最初教育的开始。原始人劳动经验和劳动技能的相互传递过程，不仅是促使生产技术进步的过程，也是人类的思维产生与发展过程，是人类语言的产生和运用过程。

到原始社会晚期，即考古学上所谓的新石器时代，人类进入野蛮时代。这一阶段文字开始萌芽、产生，是向文明时代过渡的阶段。这一阶段发生了农业和手工业的分离，社会实现了第二次大分工，形成了以原始农业为主的，辅之以家畜饲养，渔猎采集和原始手工业的经济基础。

随着生产力的提高和社会经济的发展，人们的劳动技能和劳动经验越来越丰富，人们的社会生活领域也越来越广阔，这就愈加需要年长一代把积累起来的生产劳动和社会生活的经验自觉地传授给广大青少年一代。

约五千年前进入“父系氏族公社”后，社会生产又有新的发展。这一时期的石器制造更加精制、锋利了；铜器开始萌芽；农业、畜牧业和手工业之间的分工进一步扩大；各种产品的交换关系已经出现。与此同时，在思想文化方面也有新的发展。人们更加崇拜祖先，迷信鬼神世界，占卜、祭天等活动广为流传，还出现了具有一定文化的“巫”。人们的定居生活更加普遍，婚姻制度更加严格，道德规范和风俗习惯进一步形成，并成为社会生活中的支配力量。人们的语言、思维有了明显的发展，歌谣、谚语、神话、故事、游戏、舞蹈、雕刻等艺术形成，越来越多样化。

一定社会的教育是由一定社会的物质生活条件所决定的。同时，它又对一定社会的物质生活条件给予伟大的影响。从这一基本观点出发，可以清楚地看到，原始社会的教育有以下几个鲜明的特点：

1. 原始社会的教育没有阶级性

原始社会是没有私有制的社会，没有阶级压迫与阶级剥削的社会。这就决定了原始社会的教育是没有阶级性的。所谓没有阶级性，主要表现在两个方面：一是不管什么人都有享受教育的权利，即每一个社会成员都可以受到平等的教育；二是用平等的精神教育广大青少年一代，即教育的对象充分体现了平等互助和团结友爱的精神。

2. 原始社会的教育主要是为生产劳动服务的

原始社会的生产力发展水平很低。人们为了满足最低限度的物质生活，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为基本的教育内容。

3. 原始社会的教育是在社会生产和生活中进行的

原始社会的教育不仅没有从生产实践中分化出来，而且同其他上层建筑如政治、宗教、艺术等活动也是紧密结合在一起的。因此，年长一代对广大青少年的教育主要是在生产实践中和在政事、宗教和艺术等活动中进行的。

4. 原始社会教育的基本手段是言传身教

在原始社会里，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，教育手段是极端原始的，主要是靠年长一代的言传身教。

（二）古代社会的教育

古代社会教育包括奴隶社会和封建社会两个历史阶段的教育。奴隶制生产方式是以奴隶主占有生产资料并占有生产者——奴隶为基础的社会物质资料的谋得方式。以这种生产方式为基础的社会称为奴隶社会，它是人类历史上第一个人剥削人的社会。原始社会末期，由于生产力的发展，社会完成了第一次大分工，即从事原始畜牧业的部落从野蛮人群中分离出来。社会大分工的结果是提高了劳动生产率，增加了财富，扩大了生产，促进了交换的发

展，氏族内部贫富分化日益明显。氏族首领和比较富裕的人群，最初把战俘、继而通过债权把本氏族的成员变成奴隶，强迫他们劳动。这样，以血缘关系为纽带的氏族组织趋于互解，“产生了第一次社会大分裂，即分裂为两个阶级：主人和奴隶、剥削者和被剥削者”。

世界上绝大多数民族都经历过这种社会转型。奴隶制产生以后，开始出现国家。历史上，最早出现奴隶制国家的是古代东方。在东方，约公元前 40 世纪到前 20 世纪，埃及和亚细亚两河流域先后产生了奴隶制，印度在公元前 10 世纪产生了奴隶制。在欧洲，约公元前 5 世纪古罗马产生了奴隶制。公元前 5 世纪至前 4 世纪的古希腊和公元前 2 世纪至公元 2 世纪的古罗马的奴隶制是世界历史进程中最典型的奴隶制。这种古老的奴隶制文明在不同国家有不同特点。有的是村庄所有制经济，有的是城邦经济、奴隶主大庄园经济、寺院大地主经济或家族经济。奴隶制社会生产力是低下的，但较之原始社会有了较大发展。金属工具逐步代替了石制、木制、骨制工具。随着社会经济和商品交换的发展，形成了许多城市。逐渐地，出现了城乡分离、脑力劳动与体力劳动的分离，精神活动、文化知识开始为奴隶主阶级垄断。奴隶社会是个野蛮的社会，只有将其放到人类历史进程中，才能看到它的特定的历史进步作用。

封建社会的基础是封建的土地所有制，封建主和农奴是两大基本社会阶级。封建统治阶级占有主要生产资料土地和不完全占有生产者农奴。在封建主阶级内部，以分封土地为基础有着严格而分明的主从关系，从而形成鲜明的等级。教会不仅是社会政治、经济的主要统治力量，宗教神学思想在上层建筑和思想领域也居于主导地位。

尽管奴隶社会和封建社会两个社会历史阶段的生产力发展水平和政治经济状况虽各不相同，但相同的剥削阶级社会形态，类似的落后生产工具，手工操作的劳动方式，自给自足的自然经济形态，使两个社会的教育存在着一些共同的特征。

1. 产生了专门的教育机构和执教人员

奴隶社会取代原始社会是生产力发展的必然结果，是社会历史的进步现象。伴随生产力的发展和社会分工的实现，社会上出现了专门从事知识传授活动的知识分子和专门对儿童进行教育的场所——学校。学校的产生标志着教育在历史发展中步入了一个新的阶段。学校是奴隶社会政治经济交互作用、脑体分离、文化知识发展的共同产物。因为学校是专门的教育场所，须有固定的场地、专职的教育人员、特定的教育对象，有计划和有组织的教育活动、比较丰富和系统的教学内容，从而使教育从一般的生产和生活过程中分化出来成为一种独立存在的社会活动形式。在人类社会发史中，亚洲、巴比伦、埃及、印度、希伯来、中国等东方国家，先于西方的希腊、罗马在奴隶社会诞生之后最早产生了学校。

学校教育的产生是人类社会发展到一定历史阶段的产物，也是人类教育发展过程中的重大飞跃。一般认为，在原始社会末期就有了学校的萌芽，但是，作为独立存在的社会实践部门的学校教育，则是在奴隶制社会才出现的。学校教育的产生需要具备以下几个条件。

(1) 社会生产水平的提高，为学校的产生提供了必要的物质基础。由于生产力的发展，能为社会提供相当数量的剩余产品，才使社会上有一部分人可以脱离生产劳动而专门从事教与学的活动。

(2) 脑力劳动与体力劳动的分离，为学校的产生提供了专门从事教育活动的知识分子。巫、史、卜、贞等就是我国最早脱离生产的知识分子。脑力劳动与体力劳动的分离在相当长的历史时期内，具有推动文化教育发展与社会进步的作用，并且是学校产生的必要条件。

(3) 文字的产生和知识的记载与整理达到了一定程度，使人类的间接经验传递成为可能。文字是记载人类总结出来的文化知识经验的唯一工具，所以，只有文字产生以后，才有可能建立起专门进行教育、组织教学的主要场所——学校。在文明古国中，中国是最早产生