

湖南省精品课程建设教材

XIANDAI
JIAOYUXUE

现代教育学

陈坤华 彭拥军 / 主编

中南大学出版社
www.csupress.com.cn



湖南省精品课程建设教材

XIANDAI
JIAOYUXUE

现代教育学

中南大学出版社
www.csupress.com.cn

主 编 陈坤华 彭拥军
参编人员 张建新 冯青来 易红郡 周荣秀 李三福
朱 华 傅定涛 刘灿群 向东春



图书在版编目(CIP)数据

现代教育学/陈坤华,彭拥军主编. —长沙:中南大学出版社,2009
ISBN 978-7-81105-948-9

I. 现... II. ①陈...②彭... III. 教育学-师范大学-教材
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 133790 号

现代教育学

陈坤华 彭拥军 主编

☐责任编辑 陈应征

☐责任印制 文桂武

☐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 长沙市华中印刷厂

☐开 本 787×960 1/16 ☐印张 18 ☐字数 378 千字 ☐插页 2

☐版 次 2009 年 8 月第 1 版 ☐2009 年 8 月第 1 次印刷

☐书 号 ISBN 978-7-81105-948-9

☐定 价 30.00 元

图书出现印装问题,请与经销商调换

前言

教师的专业发展实际上包含着职前和职后两个阶段,高等学校实施教师的职前教育,旨在为教师的专业发展提供基础。我们组织教师编写《现代教育学》是湖南省精品课程《现代教育学》建设任务之一,本教材是根据教师专业发展和我国基础教育改革的要求,把一些新理念融入到教育学教材之中,使教材具有时代性、科学性和实用性。在教材编写过程中,我们试图把握以下几点。

第一,注重学术品位。教材编写注重学术品位主要体现在三个方面:一是力求吸收现代教育的一些新理论、新观点,体现一定的理论性和前沿性;二是提供某些不同的理论和观点供学生思考,体现知识的开放性;三是试图对一些教育理论和实践进行反思,以培养学生的理论思维能力。

第二,体现对教育现实的关怀。社会现实、社会生活和教育实践蕴藏着丰富的理论资源,也存在着许多迫切需要理论解释或解决的教育问题。对教育问题的理解不能仅仅通过读“先进的”理论来完成,同样必须面对生活本身,面对真实的教育本身。我们在教材编写过程中,通过对社会生活中存在的教育现象和教育事实的理论探讨,期望提高公共教育学的针对性和实效性。

第三,把教师教育作为一个完整的整体。一是注重教师职前教育与职后专业发展的整体性,我们将理论、习题、案例相结合,使教材不但注重引导学生科学地认识与理解教育,而且注重提高学生把教育理论应用于今后的教育实践的能力;二是体现教与学的整体性。我们在教材中增加了“建议阅读书目”和“内容摘要”等内容,为教师的教和学生的自主学习提供便利。

本书在编写过程中参阅了大量的中外文献资料,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。

本书由陈坤华、彭拥军任主编。承担本书执笔任务的分别为(以章节先后为序):张建新(第一章),彭拥军(第二章),冯青来(第三章第一节)、易红郡(第三章第二节),周荣秀(第四章),陈坤华(第五章),李三福(第六章),朱华(第七章),傅定涛(第八章),刘灿群(第九章),向东春(第十章)。全书由陈坤华、彭拥军、周荣秀、朱华统稿,陈坤华、彭拥军定稿。

由于编者水平所限,本教材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

2009年5月于湖南科技大学

目 录

第一章 教育与教育学的产生与发展	(1)
第一节 教育概念的界定	(1)
第二节 教育的产生和发展	(8)
第三节 教育学的产生和发展	(19)
第二章 教育·人·社会	(28)
第一节 教育功能	(28)
第二节 教育与人的发展	(33)
第三节 与社会的发展	(41)
第三章 教育目的与教育制度	(52)
第一节 教育目的	(52)
第二节 教育制度	(70)
第四章 教师与学生	(79)
第一节 教师的专业发展	(79)
第二节 教师劳动的特点	(86)
第三节 教师职业的社会地位、权利与义务	(89)
第四节 教师的职业角色与素质	(93)
第五节 新型师生关系	(102)
第六节 中小学教师的教育研究	(105)
第五章 课程与课程改革	(120)
第一节 课程基本理论	(120)
第二节 我国的中小学课程	(140)
第三节 当代学校课程的改革与发展	(149)

第六章 教学	(162)
第一节 教学的内涵、本质与结构	(162)
第二节 教学的意义与任务	(166)
第三节 教学原则与方法	(170)
第四节 教学模式	(178)
第五节 教学的组织形式	(182)
第六节 教学的基本环节与教案设计	(190)
第七章 德育	(198)
第一节 德育的含义	(198)
第二节 德育目的与德育内容	(203)
第三节 德育过程	(210)
第四节 德育方法	(213)
第五节 生活化——德育改革与发展的新趋势	(218)
第六节 国外主要道德发展理论简介	(221)
第八章 班级管理与班主任工作	(229)
第一节 班级组织	(229)
第二节 班级管理的内容	(233)
第三节 班主任工作	(237)
第九章 学生评价	(245)
第一节 学生评价概述	(245)
第二节 学生学业评价	(252)
第三节 学生品德评价	(258)
第十章 学校管理	(266)
第一节 学校管理概述	(266)
第二节 学校管理的特点和原则	(268)
第三节 学校管理的方法	(271)
第四节 学校管理的案例分析	(277)
主要参考文献	(281)

第一章 教育与教育学的产生与发展

【内容摘要】 教育是一种复杂的社会活动，它有一个漫长的过去，也有一个久远的未来。教育的历史首先是一部教育实践发展的历史，同时也隐含着教育学的发展历史。因此，要科学、透彻地阐明有关教育与教育学的一系列问题，就有必要对教育和教育学的产生和发展情况做必要的历史考察，以便清楚地把握教育和教育学的源流。

第一节 教育概念的界定

教育学科的基本范畴是我们展开教育学问题讨论的理论起点，教育学的基本概念也是构成教育学理论大厦的基本部件。从科学角度看，定义的科学、准确与否，不仅反映着一门学科的成熟程度，而且在很大程度上影响着该学科的发展。正因为基本概念如此重要，千百年来，许多教育理论家围绕教育的定义进行了不懈的探索。这些探索不仅推动了教育理论发展的进程，同时也给我们今天界定教育提供了启发。要从理论上明晰教育的确切含义，我们有必要回到原点进行思考，即考察“教育”的字源。

一、“教育”的字源

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“卜”表示鞭子或棍子，指教的手段和过程；右下方的“又”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”即在上者如父母兄长或老师等教者的传授、讲解、施教的活动，“下所效”，即在下者如子女、晚辈或学生学习、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，使在下者也形成善良的品质，这就是教育。教育是个模仿

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。父母俱在,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”。但“教育”两字在当时不是一个有着确定含义的词,在后来的2000多年时间里,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,在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,英文是“education”,法文是“éducation”,二者写法虽然相似,但读音不同,而德文是“erziehung”,它们均源于拉丁文“educere”一词。“educere”这个词是“e”和“ducere”两个部分构成,“e”指从某个地方出来,“ducere”是引导,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。

从以上“教育”的词源分析中可以看出,中国古代“教育”的字义偏重教育目的和内容,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,认为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

同人类迄今为止的教育实践活动纷繁复杂一样,人们对教育内涵的认识也多种多样,要在全球找到一个统一的教育定义是做不到的。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,都从某一侧面揭示了教育的本质,都对我们认识和界定“教育”提供了有益的启发和参照。

(一)外国教育对“教育”的理解

在西方教育思想史上具有深远影响的第一位教育家苏格拉底认为:教育是“使人得到改进”。他认为,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。

古希腊百科全书式的学者亚里士多德认为,教育是“形成人的理性”,从而“使天性、

习惯和理性协调统一”。他把人的灵魂分成三种：植物性灵魂、动物性灵魂和理性灵魂。他认为，使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”，但“由于天性、习惯和理性不能经常统一，要使他们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”。

捷克伟大教育家夸美纽斯(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”。夸美纽斯把教育看作一门艺术，是一种很有新意的说法。同时他认为教育是“使人有效率地从事现世生活并为来世生活作准备”。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、德行和虔敬的适当的滋润，可以有效率地从事现世的生活并正当地准备未来的生活”。

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。

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，要言之，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)则认为，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地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。”

20世纪上半叶，美国哲学家和新教育拓荒者杜威(J. Dewey, 1859—1952)在其代表作《民主主义与教育》(1916)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”。

前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。”

美国的分析教育哲学家谢弗勒在《教育的语言》一书中探讨了三种定义方式，即“规定性定义”、“描述性定义”和“纲领性定义”。规定性定义是作者自己认为的定义，即不管他人使用的“教育”的定义是什么，我认为“教育”就是这个意思，并且我将始终在我定义的意义上来使用这个词。描述性定义是回答“教育实际上是什么”的定义，是尽量不夹杂自己的主观看法，适当地对术语或者使用该术语的方法进行界定。在词典上，一般见到的大多是描述性定义的罗列。由于语词在不同的语境中有不同的用法，因此，词典中常常对同一词

语有多种定义。纲领性定义回答“教育应该是什么”的定义。即通过明确或隐含的方式告诉人们教育应该是什么或者教育应该怎么样。

前苏联教育家包德列夫等人在1952年撰写的《关于作为社会现象的教育专门特点的讨论总结》一文中指出：“在教育著作中，教育往往被看作是对一个人整个一生（从出生到最后死亡）的所有影响的总和，这些影响包括有组织的或无组织的影响，有计划和偶然的影响，自觉的和自发的影响。”同时，该文进一步认为，教育就其总体而言，不论具体的历史条件如何，都是年轻一代身心发展的工具，也是使年长一代与年轻一代在历史发展过程中保持继承联系的一种手段。

英国著名哲学家和数学家艾尔弗雷德·诺思·怀特海（Alfred North Whitehead, 1861—1947），由于对教育理论的兴趣，发表了许多有关教育的真知灼见。他说：“教育就是获得运用知识的艺术。这是一种很难传授的艺术。”传授的戒律有两条：一条，“不要教过多的学科”；另一条，“凡是你所教的东西，要教得彻底”。教得最好的程序依靠这样几个因素：“教师的才能，学生的智力类型，学生的生活前景，学校周围环境所提供的机会。”

法国存在主义哲学家的卡尔·雅斯贝尔斯（Karl Jaspers, 1883—1969）说：所谓教育，不过是人对人的主体间灵肉交流活动（尤其是年老一代对年轻一代），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，使他们自由地生长，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。

《美国教育百科全书》对教育的表述是：“作为一个活动或过程，教育可能是正式的或非正式的，私人的或公共的，个人的或社会的，但是它总是在于用一定的方法培养各种倾向（能力、技能、知识、信仰、态度、价值及其品格特征）。”

《美利坚百科全书》“教育”词条是这样的：“从最广泛的意义说来，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。”

联合国教科文组织编撰的《学会生存：世界教育的今天与明天》认为，“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”。

联合国教科文组织编撰的《教育——财富蕴藏其中》认为，教育的基本作用，使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需要的思想、判断、感情和想像方面的自由。

（二）我国教育界对“教育”的认识

由于东西方思维方式和表达方式的不同，中国教育家们对教育一词的解说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。综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一些观点。

孔子认为,教育是一种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,用礼教来规范百姓,老百姓不但知廉耻,而且人心归服。孔子认为,只有教育才是从根本上提高人的整体素质和社会文明程度的手段,它真正能起到政治法律等其他手段所起不到的作用。因为政治法律可能征服人的意志,让人屈服,但教育却可以征服人心,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,这样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做教导,用善的言行来附和人叫做顺应;用不良的言行来引导人叫做欺骗误导,用不良的言行来附和人叫做阿谀奉承。荀子认为,明确了彼此之间的区别叫做方知,不懂彼此之间的区别叫做愚昧。教育不仅要让受教育者懂得前者的道理,也要让学生知道后者的不同,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。这与我们今天教育终极的结果是一致的。

《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估计不足,浅学辄止;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。

《中庸》认为,教育就是将社会的伦理纲常加以推广和实行。《中庸》里说:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”意思是说,上天所赐予的叫做性,顺从或发扬本性叫做道,把道加以修明和推广,并使之实行叫做教。换言之,修道就是教育,教育的作用叫“率性”。

南宋大教育家朱熹提出,教育是让人“明天理,灭人欲”。他说,“圣贤千言万语,只是教人明天理,灭人欲”,“学者须是革尽人欲,复尽天理,方始是学”。朱熹认为,教育不是消灭“气质之性”,而是“变化气质”,发挥“气质之性”中先验的“善性”,按照“四性”、“四端”去做,便能使“人心”服从“道心”,使“道心”支配主宰“人心”,这样才能达到“明天理,革尽人欲”的作用。

蔡元培认为,教育是发展人的能力和完善人格。1922年,蔡元培任北京大学校长时,在其所发表的《教育独立主义》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,于人类文化能尽一份子的责任,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”。

近现代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,决不是孤立个人的,“所以教育的定义应是社会所需要的劳动领域之一”。

1928年出版的《中国教育辞典》对“教育”的定义是:“教育之定义,有广狭两种;从广义而言,凡是影响人类身心之种种活动,俱可称为教育;就狭义而言,则唯用一定方法以实现一定之改善目的者,始可称为教育。”作者除对教育作出广狭的定义外,还进一步指出,由于教育目的的差异,学者们对教育所下的定义亦有不同:有以教育为生活之预备历程者,有以教育为培养德性之活动者,有以教育为扩张经验之事务者。尽管说法不同,但教育作为人类改善生活之一的一种工具,亦可据此对教育作出界定。为此,作者在该《辞典》中将教育具体界定为:“教育为改进人类生活之活动历程,目的在培养健全的个人而创造进展的社会,其方法在利用环境(自然环境与社会环境)之刺激,使受教育者活动成染于其中而创造新生活焉。”

1930年出版的《教育大辞典书》对“教育”的定义是:“广而言之,凡是感化身心之影响,俱得云教育。只称其结果,不计其方法。如曰家庭教育是不言教育,而自寓教育之用在内者也。狭而言之,则唯具有目的,出以一定方案者,始云教育。此中亦分两类:对象及期限有定,其功效又可明确表示者。前者指学校教育,后者指社会教育。”

新中国成立后的一段历史时期内,我国主要是学习前苏联进行文化重建。教育界最早接触的是前苏联凯洛夫主编的《教育学》,但书中并没有对教育给出一个明确的定义。尔后传入的是加里宁的《论共产主义教育》。这本书给了教育一个明确的定义:“教育是由于受教育者心理上所实行的一种确定的、有目的的和有系统的感化作用,以便在受教育者的心上,养成教育者所期望的品质。”这一定义对我国的教育学界产生了长期影响。

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。“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在,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”。

(三)本书对教育的定义

上述诸多中外学者为教育所下的定义虽表述各不相同,但对我们有很大的启发,其共

同之处,“那就是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,被下的定义=“属”+“种差”。由此,我们便可得出,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着种类差别,即“种差”是人的培养,即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高,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。

按照这种认识,我们可以对“教育”作这样的界定:从广义上说,教育是人类社会特有的一种社会现象,是培养人的一种社会活动。广泛地说,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,即指学校教育,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

三、教育的基本要素

教育作为一种特殊的社会实践活动过程,根据系统论的观点,教育是一个多层次多要素的整体系统。为了进一步理解教育的基本内涵,这一节,我们将具体分析这一系统的构成要素。

从系统论的视角出发,在综合运用“实体思维”与“中介思维”的基础上,我们认为构成教育活动的基本要素是:教育者、受教育者和教育中介。^③

(一)教育者

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,都可以称为教育者。家庭是一个人受教育的重要场所,父母是子女最初和最经常的教育者。社会中的长者,工厂中的师傅以及一切起到教育作用的人都是教育者。但自学校产生以后,教育者主要是指学校中的教师和其他教育工作人员。教育是教育者有目的、有意识地向受教育者传授人类生产斗争经验和社会生活的活动,教育者是教育活动的主导者。目的性是教育

① 叶澜. 教育概论[M]. 北京:人民教育出版社. 1991: 2

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

③ 孙俊三, 雷小波. 教育原理[M]. 长沙:湖南教育出版社. 2007: 17

活动的一个重要特征。教育是一种以培养人为目的的活动,它是教育者以其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去发展。离开了教育者及其有目的的活动,也就不存在教育活动。

(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的学生。受教育者是教育的对象,是学校的主体,也是构成教育活动的基本要素,缺少这一要素,就无法构成教育活动。教育活动是使受教育者将一定的外在教育内容和活动方式内化为他们自己的智能、才能、思想、观点和品质的过程,如果没有受教育者的积极参与、发挥其主观能动性,教育活动是不会获得任何效果的。随着受教育者知识和能力的增长,受教育者的主观能动性在教育活动中表现得更为明显,起的作用更大,他们可以在愈来愈大的程度上主动地自觉地吸取知识和进行品德修养。

(三)教育中介

教育中介是教育者与受教育者进行教育活动时所依据的一切事物的总和,具体包括以下几个方面:(1)教育目的。指对教育活动预期要达到的目的。(2)教育内容。指依据教育目的或目标选择出来的知识、经验等,在学校教育中,教育内容主要体现在教科书上。(3)教育方法。指为达到目的,使受教育者掌握所传递的内容而采用的方法,如讲授法。(4)教育手段。指教育活动所运用的物质手段,如实验器材、电化教育器材、口耳相传等。(5)教育组织形式。指教育活动方式的形态,如学校教育、远程教育等。(6)教育环境。主要指教育的物质环境,如场地、设备等。

在具体的教育活动中,上述这些因素之间总是相互作用的。一般说来,教育者是主导性的因素,他是教育活动的组织者和领导者,他掌握着教育的目的,采用着适当的教育中介,调控着受教育者和整个教育过程,从而促进受教育者的身心发展,使其达到其预期的目的。在学习化社会中,教育过程中的第一要素是受教育者,第二要素是教育中介,第三要素才是教育者。教育者的地位相对弱化了,教育中介代替了教育者而直接作用于受教育者,甚至出现了没有特别明确的教育者的教育,例如远程教育、网络教育等就是如此。

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,它体现了古代人们对上苍的崇尚和敬畏的心理,也反映了古代人们对自然和社会认识的肤浅。

(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,教育是与种族需要相适应的生活,是天生的,无需科学予以指导,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。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

美国教育史学家孟禄(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”。表面上来看,这种观点不同于生物起源说,但是仔细考虑,二者在本质上是是一致的。

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

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比沛西·能进步的地方。

(四)劳动起源说

教育起源于劳动的学说,主要是前苏联一些教育史学家和教育学家的观点,代表人物是米丁斯基(Менделеев, Е. Н.)和康斯坦丁诺夫(Константинов, Н. А.)等人。米丁斯基在《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”,这制造和使用工具(即使是最原始的工具)已需要成年人对儿童作某些指示。^①随后在康斯坦丁诺夫等人编写的《教育史》中也表述了相近的观点。^②这一观点被陆续介绍到我国,并对我国教育界产生了较大的影响。我国的教育史学家和教育学家大都认可这一观点。

综观关于教育起源问题的争论,我们认为:第一,教育的起源问题是一个涉及生物学、人类学、考古学和哲学等众多学科的十分复杂的问题,在这些学科尚未得出令人信服的有关研究成果以前,对教育的起源问题有争论是正常的,现在要求定论还为时尚早。第二,目前国内对这一问题的研究存在着“破有余而立不足”的倾向,即对既定的学说往往能提出比较有力的驳论,而自己提出的立论又显得十分乏力。尽管人们对于教育产生于劳动的观点提出了质疑,但迄今还未找到一个能够取代它的令人信服的新观点。

二、教育的发展

教育是与人类社会一起发展变化的。教育的历史发展是教育史学科的基本内容。教育原理之所以要简述教育的历史沿革,其目的主要是从教育与社会的联系中,洞察社会发展对教育发展的影响和制约,洞察教育发展的时代特点和变化,为阐明教育的基本规律奠定基础。

对于如何划分不同历史时期的教育,有多种标准。一种观点主张从生产力的角度看问题,认为人类社会可以分为两大阶段即使用手工工具为标志的古代社会和使用机器生产为标志的现代社会,相应地,也可以把教育划分为古代教育和现代教育,而现代教育包括资本主义教育和社会主义教育。^③

① [苏] 麦丁斯基著,叶文雄译,世界教育史(上册)[M],北京:五十年代出版社,1953:2~3

② [苏] 康斯坦丁诺夫著,李子卓等译,教育史[M],北京:人民教育出版社,1958:8~9

③ 成有信,现代教育的特点及其本质[J],北京:中国社会科学,1984(6)

第二种观点按照人类文化进化的标准分为四个时代。①元教育时代。其特征是：人的需要和社会需要，教育的进行和生产的过程紧密结合，人的发展和社会进步平行发展，无法分离。②异化教育时代。其特征是：第一，学校的产生；第二，学校成为特权的工具；第三，教育不再是解放人的手段，而成为少数人压迫多数人的工具。③复归教育时代。其特征是：教育本性的复归，即从阶级剥削的工具转变为人类发展的工具。④自由教育时代。其特征是：教育的本性将得到最理想的体现，人在教育中将得到解放，一种最完美的自我实现。①

第三种观点认为以教育自觉实施的程度作为划分标准，把教育分为三个阶段。①原始状态的教育阶段。②学校的诞生和发展阶段：传统人文学科教育时期；自然、科学教育时期；职业技术教育时期。③学习化社会阶段。②

第四种观点依据生产力发展水平及生产关系的性质把教育划分为四种类型，即原始社会的教育；古代社会教育，包括奴隶社会教育和封建社会教育；近代社会教育；现代社会教育，包括资本主义社会教育和社会主义社会教育。

本书赞同第四种观点。现将几个阶段的教育陈述如下：

（一）原始社会教育

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 160 余万年的漫长历史。根据美国人类学家摩尔根的划分，原始社会包括蒙昧和野蛮两个时代。恩格斯把蒙昧时代概括为是“以采集现成的天然产物为主的时期；人类的制造品主要是用作这种采集的辅助工具”。到原始社会晚期，即考古学上所称的新石器时代，人类进入野蛮时代。恩格斯把这一时期概括为“是学会经营畜牧业和农业的时期，是学会靠人类的活动来增加天然产物生产的方法的时期”。当时的社会生产力水平十分低下，一直使用石器、木器、骨器工具，人们的劳动仅能维持最低限度的生活水平，没有剩余产品。生产资料公有，人们共同劳动，共同享有劳动成果，没有阶级、没有剥削。

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年一代。马克思认为，一定社会的教育是受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产生巨大的影响。我国原始社会的教育是受原始社会的物质生活条件决定的，并对原始社会的物质生活条件产生深远的影响。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 冯增俊. 教育人类学[M]. 南京: 江苏教育出版社. 1991: 114 ~ 119

② 桑新民. 呼唤新世纪的教育哲学——人类自身生产探秘[M]. 北京: 教育科学出版社. 1993: 129 ~ 138