

JIAOYUXUE XINLUN

教育学新论

● 赵玉英 张典兵 著

山东人民出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位



教育学新论

赵玉英 张典兵 著

山东人民出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

前 言

教育,是伴随着人类社会的出现,与人类社会一起产生的。只不过最初的教育是与生产劳动和社会生活融为一体的,尚不具有独立的形态和地位,更多地表现为自然、盲目、偶然性和片段性的特点。随着人类文明的不断进步,教育才逐渐改变了这种较为低级的状态,成为一种独立、自觉、科学、高效的培养人的社会实践活动。与之相适应,以教育现象和教育问题为研究对象的教育学这门学科也便不断孕育、破茧而出。无论是在东方古文明圣贤的言说中,还是在西方古希腊哲人的著述里,教育学都可以觅到自己的印痕和踪迹。到了17世纪,捷克教育家夸美纽斯出版了《大教学论》(1632年)一书,意味着教育学出现了自己的独立形态;而到了19世纪,随着德国教育家赫尔巴特《普通教育学》(1806年)的问世,教育学才真正从哲学母体中分化出来,逐渐有了“学”的名分,不断走向科学化和精细化。在此后二百多年的时间里,教育学学科的研究基础不断扩展,研究的问题领域不断扩大,学科体系不断丰富和完善,在科学世界里逐步站稳了脚跟,并日益走向成熟和完善。但是,教育学的发展并不是一帆风顺的,在今天它正面临着前所未有的严峻挑战。这种挑战既有来自理论方面的,有人认为它尚未形成自己的话语体系和逻辑体系,正在成为“别的学科领地”;也有来自实践方面的,有人认为它对教育实际问题的解决是无力的和无能的,正在走向“消亡”。于是,有学者指出了“教育学的迷惘和迷惘的教育学”,更有学者则一针见血地提出了“教育学的终结”。其实,教育学的“迷惘”也好,教育学的“终结”也罢,至少说明了人们对教育学的“厚爱”与“厚望”。教育学的研究者们“痛并快乐着”,对它的研究仍一往情深,一如既往,义无反顾。作为长期

在高校从事教育学教学和研究的教师,我们既有来自教育理论的困惑,也有来自教育实践的疑难,我们对之有着清醒的认识,有着强烈的释疑解惑的愿望和动力,有着自己与众不同的理解和感悟。正是基于此,我们不揣冒昧,编写了这本著作。由于主观认识和客观条件所限,它虽然稍显稚嫩,但却倾注了我们认真的思考和深深的爱。

本书作为一本颇有新意的教育学著作,体现出以下几个突出特点:第一,本书内容丰富,体系完整,结构严谨,逻辑严密。作者基于对教育学理论的长期深入思考,遵循着“教育本质论——教育发展论——教育功能论——教育理念论——教育目的论——教育制度论——教育主体论——课程论——教学论——德育论——班级管理论——教育评价论——教育改革论——教育研究论”的逻辑体系,对教育学的基本原理问题进行了多视角、全景式的探索和研究,更加符合教育的本质和教育学的知识系统,也更加契合学习者的认知发展规律和年龄特点。第二,本书吸收和借鉴了国内外教育学的最新研究成果,丰富了教育学的研究内容,拓展了教育学的研究视域。例如,专门把“教育理念”“班级管理”“教育评价”“教育改革”和“教育研究”作为独立一章进行全面探究,对“教育学的研究价值”“教育学的研究范式”“教育的个体享用功能”“教育主体概说”“教师的专业素养”“教师的专业发展”以及“课程设计、实施与评价”等热点问题进行深度剖析,充分彰显了教育学学科的发展性、时代性和创新性。第三,本书十分强调凸显教育学研究的实践价值取向。教育学既是一门理论学科,又是一门蕴涵于教育情境中的应用学科;教育学理论知识的学习不是目的,教育学的最大价值在于其对教育教学实践的启迪和引领。鉴于此,本书各章节在充分的理论探讨的基础上,有意识地突出和强调教育学原理对教育教学实践的指导价值,这样就大大增强了教育学的针对性、操作性和实效性。

本书是合作完成的一项研究成果:绪论、第一章、第二章、第三章和第十三章由菏泽学院的赵玉英教授撰写;第四章、第五章、第六章、第七章、第八章、第九章、第十四章和第十五章由徐州工程学院的张典兵教授撰写;第十章和第十一章分别由菏泽学院的张祖民和徐兴

民老师撰写；第十二章由贺州学院的赵志恒老师撰写。在本书写作过程中，作者参阅了国内外众多的教育书刊，吸收了许多大家学者的智慧成果，借鉴了大量教育实践一线教师的鲜活经验，山东人民出版社的领导和责任编辑王晶女士对本书的出版也给予大力的支持和帮助，在此一并表示最衷心的感谢。

俄国教育家乌申斯基说过：“当我们信托教育以儿童的纯洁的和易感的心灵，信托它去在这些心灵中刻画最初的，因此是最深刻的轮廓时，我们完全有理由去问教育者将在他的活动中追求什么目的，并且要求对这个问题有明确而断然的答复。”教育是修德、启智、促体、至美的活动，是真、善、美的融合，是知、情、意的统一，是塑造健全人格和涵养精神品格的人世间最伟大、最动人的活动。这是我们撰写这本教育学著作的最终旨归，也将是我们一生孜孜以求的教育梦想！

作 者

2012年10月1日

目 录

前言	1
绪论	1
第一节 教育学的研究对象	1
第二节 教育学学科的形成	6
第三节 教育学的研究价值	19
第四节 教育学的研究范式	23
第一章 教育本质论	27
第一节 教育概念界说	27
第二节 教育的基本要素	30
第三节 教育本质的论争	33
第四节 教育的社会属性	37
第二章 教育发展论	41
第一节 教育起源概说	41
第二节 原始社会的教育	45
第三节 古代社会的教育	47
第四节 近代社会的教育	51
第五节 现代社会的教育	52
第六节 教育未来发展的趋势	54
第三章 教育社会功能论	60
第一节 教育功能概说	60

第二节 教育的经济功能	63
第三节 教育的政治功能	66
第四节 教育的文化功能	70
第五节 教育的人口功能	74
第四章 教育个体功能论	78
第一节 个体发展概说	78
第二节 个体发展影响因素	90
第三节 教育的个体社会化功能	99
第四节 教育的个体个性化功能	101
第五节 教育的个体享用性功能	103
第五章 教育理念论	106
第一节 教育理念概说	106
第二节 全民教育理念	111
第三节 终身教育理念	115
第四节 素质教育理念	118
第五节 主体教育理念	122
第六节 创新教育理念	127
第七节 教育理念的形成策略	131
第六章 教育目的论	136
第一节 教育目的概说	136
第二节 教育目的的依据	143
第三节 教育目的的分类	145
第四节 我国的教育目的	150
第五节 我国全面发展教育的组成	156
第七章 教育制度论	162
第一节 教育制度概说	162
第二节 我国学校教育制度的演变	166

第三节 我国学校教育制度的构成	171
第四节 当代学校教育制度的趋向	175
第八章 教育主体论	180
第一节 教育主体概说	180
第二节 教师论	183
第三节 学生论	204
第四节 师生关系论	213
第九章 课程论	219
第一节 课程概说	219
第二节 课程的基本理论	223
第三节 我国中小学课程内容	228
第四节 课程的设计	235
第五节 课程的实施	240
第六节 当代课程改革的发展趋势	244
第十章 教学论	248
第一节 教学概说	248
第二节 教学过程	251
第三节 教学原则	258
第四节 教学模式	266
第五节 教学方法	271
第六节 教学工作的基本环节	277
第十一章 德育论	281
第一节 德育概说	281
第二节 德育过程	286
第三节 德育原则	299
第四节 德育方法	308

第十二章 班级管理论	317
第一节 班级管理概说	317
第二节 班级管理的内容	321
第三节 班级管理的原则	326
第四节 班级管理的方法	330
第十三章 教育评价论	336
第一节 教育评价概说	336
第二节 教育评价的分类	341
第三节 教育评价的标准	345
第四节 教育评价的过程	351
第五节 教育评价的原则	353
第十四章 教育改革论	356
第一节 教育改革概说	356
第二节 20 世纪世界教育改革概览	360
第三节 改革开放以来我国教育改革扫描	366
第四节 当代世界教育改革的突出特征	371
第十五章 教育研究论	381
第一节 教育研究概说	381
第二节 教育研究的过程	385
第三节 教育研究的基本方法	389
第四节 教育研究方法的新进展	395
参考文献	412

绪 论

师范院校中的公共课《教育学》是一门令人关注的学科。在师范院校的“师范性”淡化的情况下,它可算是“师范性”的表征。

陈桂生:《中国教育学问题》

如果从教育史的谱系来看,可以说:把教育作为一个近代问题提出来的是洛克;通过批判的、浪漫的优秀文学作品把教育变成了一个强有力的思想体系的人是卢梭;而最后,在卢梭赋予的空想的基础上以及裴斯泰洛齐赋予的个人经验基础之上进一步探索其科学的基础,试图把教育研究变成一门独立科学的人却是赫尔巴特。

[日]大河内一男:《教育学的理论问题》

第一节 教育学的研究对象

任何一门学科都有自己的研究对象,都有自己特定的研究领域和范围。如果学科对象不明确、不科学,那就无从进行研究,这门学科也便不能成为一门科学。对此,毛泽东同志就曾明确指出:“科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此,对于某一现象的领域所特有的某种矛盾的研究,就构成某一门科学的对象。”^①那么,教育学的研究对象是什么?它是一门什么样的学科?其学科性质是什么?这是进行教育学的学习和研究必须首先弄清的根本性问题。

^① 毛泽东选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,1966:284.

一、教育学的学科属性

(一)教育学的概念界定

在西方,教育学一词源于希腊语“儿童(pad)”和“引导(agogie)”二词,即“pedagogue”。1913年,美国学者亨德森在《教育百科全书》中指出:“教育学(pedagogy)通常被理解为教的科学和艺术。教育学这个词源于希腊语中的教仆(pedagogue),教仆通常是指照料年幼男孩的奴隶,送孩子上学,接他回家,替他携带学习用品,注意他需要什么,并管束他。”亨德森进一步论述说,为了确保教育学持久的立足之地,为了使教育学能够获得平等的学科地位,就有必要修正和扩充教育学的内容,于是出现了用“education”作为学科和教授职位的名称,从此“pedagogy”一词在很大程度上就弃而不用了。新的教育学(education)与旧的教育学(pedagogy)有两点不同:首先,“education”涵盖的范围更为广泛一些;其次,“education”也更为科学一些。

在我国,对于教育学的概念存在着不同的认识:其一,教育学是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的科学;其二,教育学是以人的教育为对象,系统研究教育现象、本质、经验、理论和规律的科学;其三,教育学是以人类社会的教育为研究对象,研究教育现象及其规律的一门社会科学;其四,教育学研究的对象是以教育事实为基础的教育中的一般问题;其五,教育学就是研究和总结教育的实践,去认识新生一代的教育规律;其六,教育学所研究的是关于教育的本质、目的、制度、内容、组织和方法,教育者和受教育者的活动以及他们之间的相互关系等问题。由此可见,这些观点虽然也存在一些区别,但大都沿用了我国第一部大型教育辞书《教育大辞典》中的定义,所谓教育学,是指“研究人类教育现象及其一般规律的科学”。据此,我们认为,教育学是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的一门社会科学。

(二)教育学的学科归属

从以上论述可以看出,将教育学视为一门科学在我国虽然取得了比较一致的认同,但在国际学术界就其科学性问题一直存在争论。英国学者奥康纳从逻辑实证主义出发,坚持用严格的科学标准和方法,建立真正科学的教育理论。他认真考虑了“理论”一词的含义,指出:“一种理论乃是一个确立了假设,或者,更常见一些,乃是一组逻辑地联系着的假设,这些假设的主要职能在于解释它们的题材。”^①这些假设的另外两个职能是描述与预测。科学理论必须满足解

^① 王承绪. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1980:424.

释、描述和预测三个条件。以此为标准,奥康纳认为迄今为止的教育理论都是由形而上学的部分、价值判断的部分和经验的三部分构成的,三者之中,只有经验的部分当中又包含了心理学与社会学知识在教育情景中的运用。也就是说,只有心理学或社会学所确立的实验发现应用于教育实践时,才称得上理论(科学理论)。

英国学者赫斯特则认为,教育理论的任务是阐述和论证一系列教育实践的行为准则,应属于实践的理论。赫斯特认为,社会中的教育组织不是一种自然的客体,使教育活动“如此”进行的那些东西不只是可以观察的,这些非科学的因素就是形而上学、认识论和宗教等方面的知识、价值判断和信仰。德国教育学者布雷岑卡试图走折衷或综合的道路,认为教育学并非单一的科学理论和实践理论,在教育中既存在科学理论的建构,也存在政策规范的阐释。

我国学者刘庆昌认为,教育学是一种内含经验、哲学、科学与文化等多重性质的理论,教育学性质的多重性是由教育学研究方法和研究对象的多重性决定的。体悟、总结赋予教育学经验的性质;反思、批判赋予教育学哲学的性质;实证、实验赋予教育学科学的性质;价值沉思赋予教育学文化的性质。教育学性质的多重性,使教育学获得了多元的发展。完整意义上的教育学,既有经验的成分,又有哲学的成分;既有科学的成分,亦有文化的成分。^①

二、教育学的学科特征

(一)教育学是研究教育现象的学科

现象是指事物的外部联系和表面特征,是事物本质和规律性的外部表现。教育现象是指教育作为一种培养人的活动所表现出来的外在形态和表面特征。在人们还没有意识到它时,很难说是教育现象。同一种社会行为,只有当把它的教育意义提到首位时,它才是教育现象,但这时它也只是潜在的研究对象,还不是现实的研究对象。当人们从教育的角度去审视、看待它时,才能分辨出教育现象或事实,它才成为主体直接、现实的认识对象,即成为教育现象。因此,教育现象是纳入主体认识范围内的有关社会现象,故教育学的研究对象不是整个社会现象而是教育现象。教育现象能够成为教育学的研究对象,是因为现象是本质的反映,教育现象是教育本质研究的入门向导,是教育学研究的基础,但教育本质决定教育现象并通过教育现象表现出来,教育现象是教育本质的外在表现形式,教育现象与教育本质是统一的,这种统一性就决定了教育科学研究、

^① 刘庆昌.论教育学的性质[J].山西大学师范学院学报,2002(1).

教育科学认识的可能性。

(二)教育学是研究教育问题的学科

教育问题是在主体和客体既对立又统一的矛盾运动过程中产生的。教育主体是指进行着认识和实践活动的有意识的人,客体是指主体认识和活动的对象。教育主体和教育客体之间是一个认识与被认识、改造与被改造的关系。但极为重要的是教育实践中的主体,同时也是被改造的对象,人在改造客观世界的同时,也改造着主观世界。这样,实践的结果就造成了双重的变化,即客观存在的变化和主观存在的变化。客观存在的变化表现为客观世界在一定程度上的改变,这对实践主体来说,是外部世界在形式、结构、内容和关系上的变化;主观存在的变化表现为主观世界的一定程度的改变,这对实践主体来说,则是主观对客观的认识水平和作用能力的变化。人的实践活动,可以认为是主体对客体新关系的形成,同时又是主体新经验的积累、新观念的产生的一种活动。在教育认识和实践活动中,教育主体与教育客体相互作用、相互转化是一个辩证发展的过程。当人们不仅意识到教育现象或教育事实,关注如何进行教育的问题,而且关注教育是什么、为什么的问题,对人生的意义、价值问题,提出了教育的实是、应是等问题,并决定去追求教育的“是”和“善”时,教育的矛盾才构成为教育问题,这样的教育问题才能成为教育研究、教育认识的对象。

(三)教育学是研究教育规律的学科

规律是事物发展本身固有的、本质的、必然的、稳定的联系。规律与本质是同等程度的概念。规律深深地隐藏在事物现象的背后,它不能被我们的感官直接感知,而必须要借助感性认识,通过科学研究等抽象思维形式才能真正看清它的本来面目。科学的任务正是在于透过现象认识本质,进而揭示事物的规律。规律不可能直接成为人们研究的对象,它只有被人们所认识,成为认识过程中的客体,才成为研究对象。当教育规律只是存在着,而未被人们所认识和感知时,它不能成为教育的研究对象。只有当人们意识到教育规律的存在,又作为教育问题提出来,并对它进行研究时,教育规律才成为教育学研究的对象。

从主观与客观的关系上看,教育规律可分为教育科学规律和教育客观规律。教育科学规律是人们对教育客观规律的反映,其形式是主观的,内容是客观的。教育客观规律是存在于人们主观意识之外的教育发展的必然趋势,它是客观的。教育客观规律决定教育主观规律,教育主观规律是教育客观规律的反映。教育学研究就在于揭示教育规律,用概念、命题等如实地反映和表述教育客观规律,形成教育科学规律,整个教育学发展史就是逐步认识和揭示教育客观规律、形成教育科学规律的历史。

从共性与个性的关系上看,教育规律可分为教育一般规律和教育特殊规律。教育一般规律是贯穿整个教育过程始终、决定整个教育发展趋势的规律。教育具体规律是贯穿具体教育过程始终、决定具体教育发展趋势的规律,相对于教育一般规律来说,它则属于特殊规律。教育一般规律寓于教育特殊规律之中,教育特殊规律中包含教育一般规律。教育是教育者根据一定社会或阶级的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加系统影响,从而把受教育者培养成为一定社会或阶级所需要的人的活动。教育特殊规律只为教育某一具体领域所具有,如教学规律、德育规律、课外活动规律、班级管理规律、家庭教育规律等,都属于不同类型的教育特殊规律。教育过程中的教育者、受教育者、教育内容和教育方法,是构成教育过程的基本要素。这些要素在实践中的不同排列组合,构成了它们之间的内在本质联系,进而形成了不同的规律。

(四)教育学是关涉教育价值的学科

教育学是一门“科学”,但教育不是自然科学意义上的“科学”,而是文化科学意义上的“科学”。教育学的“科学”化也只能走一种文化的路向。教育学活动在实质上不是一类以“价值中立、文化无涉”为前提的科学活动,而是一类以“价值批判、意义阐释”为目的价值活动和文化活动。“教育是一种人的具有主体性的活动,是关怀人的发展的活动,是对人的发展做出价值选择、价值指向或价值限定的活动。因此,以教育为研究对象的教育学又是一门探讨教育价值观念或教育实然状态的学科。”^①

(五)教育学是关注教育实践的学科

教育规律、教育价值分别从可能性和应然性的维度规范着教育实践活动,教育规律为人的教育实践活动展现了巨大的可能阈限,教育的价值为人的教育实践开拓了广阔的舞台。教育者和受教育者的个人经验、情感、人生际遇等也是教育学应该关注的。教育者依据教育教学规律以及受教育者身心发展的规律进行主动的行为选择;教育教学实践不仅有预设,更有大量的生成,当教育者面对难以预设的具体情境时,需要他们具有依据个人的知识、经验和职业道德,对问题能迅速、灵活并正确地理解和解决的顿悟能力。教育是育人的事业,人是具有差异性和情感性的,因此教育工作需要教师极大的情意投入。

① 王道俊,郭文安. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2009:1-2.

第二节 教育学学科的形成

教育学是一门既十分古老而又十分年轻的科学。说它古老是因为它源远流长,具有悠久的发展历史。教育伴随人类社会的产生而产生,随人类社会的发展而发展。从教育产生之日起,人们就开始认识它、研究它,在长期的教育实践中积累了丰富的教育经验,留下了宝贵的遗产。说它年轻是因为教育学成为一门独立形态的学科,至今仅仅经过了 300 余年的发展历程。教育学发展到今天,已不再仅仅指一门学科,而发展成为以教育现象和教育问题为研究对象的复杂的教育科学体系。若根据教育学的发展水平,教育学的发展历程则大致经过了萌芽阶段、独立形态阶段、多样化阶段、理论深化阶段和当代教育学的发展等五个不同时期。

一、教育学的萌芽阶段

教育学的萌芽阶段是指从教育成为人类独立的社会实践活动后,伴随教育实践的不断深入和教育经验的日益增多,中外一些哲学家和思想家开始对教育实践经验进行总结和概括,对教育问题进行多视角研究,并在他们的政治与哲学思想中对教育问题进行论述和说明的时期。

(一)孔子的教育思想

孔子(前 551~前 479)是中国古代最伟大的教育家、思想家和政治家。孔子 30 岁开始收徒讲学,有弟子三千,身通“六艺”者七十二人;其私学规模之大、弟子之多、水平之高均为当时私学教育之罕见。孔子丰富的教育实践和深邃的教育思想,对中国乃至世界的教育发展产生了巨大影响。孔子的教育思想极其丰富,在他死后,其弟子搜集、整理和编辑了《论语》一书。《论语》共 20 篇,其中论及了教与学等方面的教育思想。

1. 关于“教”的教育思想。在教育对象上,孔子提出了“有教无类”的思想,即每个人都可以且也应该通过教育成为“知仁明礼”的人;在教育内容上,孔子主张“子以四教:文、行、忠、信”;在教育方法上,孔子重视“启发式”教学,“不愤不启,不悱不发,举一隅不以三隅反,则不复也”;在教育原则上,孔子强调要“因材施教”,即针对每个学生的特点和差异,施以不同的教育。

2. 关于“学”的教育思想。在对“学”的认识上,孔子一是重视对所学知识的温习与总结,提出“学而时习之,不亦说乎”“温故而知新,可以为师矣”;二是对“学”与“思”的关系进行了辩证的思考,指出“学而不思则罔,思而不学则殆”;三

是强调了“学”与“用”的联系,认为“仕而优则学,学而优则仕”。

(二)《学记》的教育思想

《学记》是《礼记》中的一篇。《礼记》是汇集先秦儒家各派著作的一套丛书。《学记》相传为思孟学派所作,被称为我国乃至世界上最早的一部教育专著。《学记》全文虽然仅有 1229 个字,但条理清晰,论述深刻,从教育的意义、任务、途径,教学的原则和方法,以及有关师道等诸多方面进行了精辟的论述,享有“教育学的雏形”之美誉。

《学记》开篇阐述教育的目的,指出:“建国君民,教学为先。”“君子如欲化民成俗,其必由学乎。”接着论述了学校教育制度,认为“古之教者,家有塾,党有庠,术有序,国有学”;大学的教育进程是:“比年入学,中年考校。一年视离经辨志,三年视敬业乐群,五年视博习亲师,七年视论学取友,谓之小成;九年知类通达,强立而不反,谓之大成。夫然后足以化民易俗,近者说服,而远者怀之,此大学之道也。”

《学记》高度概括了教学的基本原则:一是教学相长的原则:“虽有佳肴,弗食不知其旨也。虽有至道,弗学不知其善也。是故学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也。知困,然后能自强也。故曰教学相长也。”二是启发诱导的原则:“故君子之教,喻也。道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思,和易以思,可谓善喻矣。”三是豫时孙摩的原则:“大学之法,禁于未发之谓豫,当其可之谓时,不陵节而施之谓孙,相观而善之谓摩。此四者,教之所由兴也。发然后禁,则扞格而不胜;时过然后学,则勤苦而难成;杂施而不孙,则坏乱而不修;独学而无友,则孤陋而寡闻;燕朋逆其师;燕辟废其学。此六者,教之所由废也。”四是长善救失的原则:“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。”五是藏息相辅的原则:“大学之教也,时教必有正业,退息必有居学。不学操缦,不能安弦;不学博依,不能安诗;不学杂服,不能安礼。不兴其艺,不能乐学。夫然,固安其学而亲其师,乐其友而信其道,是以虽离师辅而不反。”

《学记》还提出了尊师严师的思想。《学记》中说:“凡学之道,严师为难。师严然后道尊,道尊然后民知敬学。”这是尊师的思想。“知至学之难易,而知其美恶,然后能博喻;能博喻然后能为师。”“君子既知教之所由兴,又知教之所由废,然后可以为人师也。”这是严师的要求。

(三)苏格拉底的教育思想

苏格拉底(前 470~前 399)出生于雅典,当时的雅典经济发达,政治民主,

因而形成了历史上无与伦比的个人辉煌与国家发展的时期,为适应时代的需要,出现了被称之为诡辩学派的一群教师阶层。这些教师以拥有广博的知识而自豪,他们是把现成的知识当做商品向青年贩卖的。与诡辩派学者不同,苏格拉底标榜自己是无知的智者。他说自己不是“可以随心所欲地从里面取出正确的逻各斯与不正确的逻各斯”的“逻各斯之袋”,他把自己一生的教育使命归结为:“使人们觉悟到无知,从而对知识进行探讨。”苏格拉底不是凭借教授的知识,而是凭借提问,刺激对方思考,通过对方的思考亲自发现真理,这就是苏格拉底的“产婆术”。

苏格拉底的“产婆术”分为四个步骤:一是讥讽,即通过不断提问,使对方陷入自相矛盾之中,承认对这个问题一无所知。二是助产,就是帮助对方抛弃谬见,使他们找到正确、普遍的东西。换句话说,就是帮助真理产生。苏格拉底曾经对朋友说:“我母亲是产婆,我向她学到了接生术。所不同的是,她是肉体的接生者,我是智慧的接生者。”三是归纳,即从个别事物中找出共性,通过对个别善行的分析比较来寻找一般美德。四是定义,就是把单一的概念归纳到一般的东西中去。苏格拉底的“产婆术”被看做是西方启发式教学思想的由来。

(四)柏拉图的教育思想

柏拉图(前 427~前 347)是古希腊著名的思想家和教育家,他既是苏格拉底的学生,又是亚里士多德的老师。柏拉图的代表作是《理想国》。

《理想国》是西方政治思想传统的最具代表性的作品,通过苏格拉底与他人的对话,给后人展现了一个完美优越的城邦。柏拉图把国家分为三个阶层:受过严格哲学教育的统治阶层、保卫国家的武士阶层和平民阶层。他鄙视个人幸福,无限地强调城邦整体。在柏拉图眼中,第三阶层的人是低下的,可以欺骗的。他赋予了统治者无上的权力,甚至统治者“为了国家利益可以用撒谎来对付敌人或者公民”。《理想国》是柏拉图的重要对话录,对话录里柏拉图以苏格拉底之口通过与其他人对话的方式设计了一个真、善、美相统一的政体,即可以达到公正的理想国。在他的理想国里,统治者必须是哲学家,哲学家是最高尚、最有学识的人,而这种贤人统治下的贤人政体就是最好的政体。柏拉图的政治思想是与教育思想融为一体的,因为哲学家的产生必须诉求于教育。

(五)亚里士多德的教育思想

亚里士多德(前 384~前 322)是古希腊最伟大的哲学家、科学家和教育家之一。他师承柏拉图,主张教育是国家的职能,学校应由国家管理。他首先提出儿童身心发展阶段的思想,赞成雅典健美体格、和谐发展的教育,主张把天然素质、养成习惯、发展理性看作道德教育的三个源泉,但他反对女子教育,主张