

教育通论

郑金洲 著

华东师范大学出版社

目 录

序	瞿葆奎
第一章 什么是教育	
一、教育的含义	2
(一) 教育含义的分歧	2
(二) 教育的三种界定方式	6
二、教育的构成	9
(一) 教育要素的区分	9
(二) 教育要素的分析	10
三、教育的形态	16
(一) 依据教育的正规化程度所作的划分	17
(二) 依据实施教育的机构所作的划分	18
四、教育的语言	22
(一) 教育语言的构成	22
(二) 教育口号	25
(三) 教育隐喻	29
第二章 教育的演进	
一、教育的起源	40
(一) 教育是人类特有的现象	40
(二) 教育产生的条件	43

(三) 关于教育起源的争论	46
二、学校的产生与发展	52
(一) 学校的萌芽——“青年之家”	52
(二) 学校的产生	55
(三) 学校的发展	59
三、学校的未来	65
(一) 学校的未来变化	65
(二) 非学校化思潮	67

第三章 中西教育传统

一、中国教育传统	76
(一) 重人与社会的协调, 强调社会本位	76
(二) 重人伦观念, 强调师道尊严	78
(三) 重“入世(仕)”, 强调学以致用	81
(四) 重人文精神, 强调教育的世俗性	85
二、西方教育传统	87
(一) 重个性独立, 强调个人本位	88
(二) 重主智主义, 强调博雅教育	90
(三) 重宗教, 强调宗教精神的养成	93
三、中西教育传统的差异	95

第四章 教育的心理基础

一、心理发展的阶段性与教育	101
(一) 关于心理发展阶段的几种认识	103
(二) 心理发展阶段理论的教育意义	109
二、心理发展的差异性与教育	116
(一) 心理发展的个别差异	116

(二) 心理发展差异的教育意义	120
三、教育在人的心理发展中的作用	122
(一) 影响人的心理发展的因素分析	123
(二) 教育在人心理发展中的作用	133

第五章 教育的社会基础

一、教育是一种社会现象	143
(一) 什么是社会	143
(二) 教育是一种特殊的社会现象	146
(三) 学校是一种正式的社会组织	147
(四) 班级是一种严整的社会体系	149
二、教育的社会属性	151
(一) 关于教育社会属性的论争	151
(二) 教育是一种特殊的范畴	156
三、教育受社会所制约	160
(一) 教育受社会形态制约	160
(二) 教育受社会阶级制约	165

第六章 教育目的

一、教育有没有目的	179
二、教育目的是什么	182
(一) 教育目的的界定与构成	182
(二) 教育目的的特性	186
(三) 教育目的的类型	186
(四) 良好教育目的的标准	187
三、几种不同的教育目的观	190
(一) 个人本位论	190

(二) 人格本位论	191
(三) 文化本位论	193
(四) 生活本位论	194
(五) 伦理本位论	196
(六) 社会本位论	198
四、我国的教育目的	200
(一) 我国教育目的的历史沿革	200
(二) 对我国当今教育目的的分析	203
五、教育目的、培养目标与教育目标	209
(一) 我国中小学的培养目标	210
(二) 教育目标	212

第七章 教育制度

一、现代教育制度的历史沿革	226
(一) 西方教育制度的历史发展	226
(二) 我国现代教育制度的产生与发展	237
二、我国当代的学校制度	240
(一) 1949 年后的沿革	240
(二) 学制现状	243
三、义务教育	245
(一) 义务教育的界说	245
(二) 义务教育的起源与发展	248
(三) 我国义务教育的实施	249
四、终身教育——教育制度的发展趋势	255
(一) 终身教育产生的背景	256
(二) 终身教育的界说	258
(三) 终身教育与传统教育的区别	263

(四) 终身教育的实施	263
-------------------	-----

第八章 课程与教学

一、课程与教学的关系	271
(一) 课程与教学的词义	271
(二) 课程与教学的关系	273
二、课程的类型	275
(一) 显性课程与隐性课程	275
(二) 分科课程与活动课程	279
(三) 核心课程与外围课程	284
三、教学策略	288
(一) 讲述的策略	289
(二) 提问的策略	292
(三) 讨论的策略	295
(四) 角色扮演的策略	297

第九章 教师与学生

一、教师的地位与作用	307
(一) 教师的地位	307
(二) 教师的作用	312
二、教师的角色与特征	316
(一) 教师角色:教育社会学的研究	316
(二) 教师角色:教育心理学的研究	318
(三) 教师的角色冲突	321
三、教师的素质要求	324
(一) 教师的道德要求——教师即道德家	325
(二) 教师的知识要求——教师即学者	327

(三) 教师的教学技能要求——教师即艺术家	330
四、师生之间的相互作用	334
(一) “教师中心论”与“儿童中心论”	334
(二) 师生相互作用的类型与方式	342
第十章 教育学与教育科学	
一、教育学与元教育学	354
(一) 教育学的研究对象	354
(二) 元教育学	356
(三) 教育学与元教育学的相互关系	358
二、西方教育学的发展历程	359
(一) 前学科时期(奴隶社会到 17 世纪)	360
(二) 学科雏形时期(17 世纪到 18 世纪)	361
(三) 学科形成时期(18 世纪末到 19 世纪上半叶)	363
(四) 教育学的多元化时期(19 世纪末到 20 世纪初)	366
(五) 教育学的分化与反思时期(20 世纪中期至今)	368
三、中国教育学的发展历程	370
(一) 教育学的引入	371
(二) 以美国为指向的草创	373
(三) 教育学的改造与全面“苏化”	377
(四) 教育学的中国化	378
(五) 教育学的语录化	381
(六) 教育学的复归与前进	383
四、教育科学的类别	385
后 记	393

序

教育学的教材建设工作,是我国许多教育理论工作者魂牵梦绕不辞辛劳的事业。近20年来,正式出版的各个层次的教育学教材已达140余种,可为佐证。尤其是那些用心血凝成的。

作为社会学科之一,教育学的撰写甚难。其主要缘由可以说有三个方 面:一是教育现象极其复杂,研究范围广袤,基本问题把握非易。所谓基本问题,通常指具有“根本性”、“稳定性”、“纲领性”的问题,它的变化和发展决定其他问题的变化和发展;它自始至终存在,并不随时代变迁而沉浮;它居于最高的抽象层次,笼罩着教育学的全部范畴,奠基着教育学的 所有规律。在一定程度上,对教育学基本问题的分析和思考,还将直接影响教育学的体系。二是教育现象普遍存在,凡与教育相干的人都有一定的体验和感受,因而都有发言权。一般来说,发言者越多,越有利于道理的彰显,然实际有时相悖。有的人虽有道有理,但人微言轻;而有的人虽不予论证,却位高言重。这就丧失了哈贝马斯(J. Habermas)所说的“理想的言说情境”,使研究教育学的人在某些方面缺乏主体间性,难以对话。在这种情况下要写出为众人认同的教育学就更难了。三是教育学的传统框架似已成为一些教育理论工作者的教育学的“硬核(hard core)”。

郑金洲同志有为、有守,其《教育通论》似乎向人们展示了这样一些方面:

其一,把对教育问题的研究或教育理论的撰写置于反思的境地,

教育通论

使对教育理论的合理性的追求贯穿整个著述过程。该书用较大的篇幅论述了教育学与教育科学的关系,并引入了“元教育学(meta-pedagogy)”方法,用反思的眼光审视了西方教育学的萌生和发展,特别是近些年出现的多元化趋势,回答了教育学不会因为教育科学日益繁荣而消失的问题。我国教育学的历程可以说是世纪风云,阴晴圆缺。正是经历了磨难的教育学者们留下的足迹,构成了指引人们前进的线索。《教育通论》汲取了前人用心血酿成的养分。

其二,重视用历史事实说明教育原理,并演绎出内在联系,力求历史与逻辑的统一。该书在许多必要的场合,都引用了一定的教育历史事实,不仅使内容显得比较丰满,而且把一面面非常宝贵的镜子送到人们面前,让读者“有鉴于此”。

其三,在结构上下功夫,使该书有了一些不同的面孔。在阐释“教育”的过程中,该书除了从含义、构成、形态等方面说明之外,特别论述了教育的语言,重点阐释了教育口号与教育隐喻的特征和功用等。尤其不无新鲜感的是该书增加了中西教育传统,对两种传统的异同进行比较,让人们在批判继承的同时,锻炼同中求异,异中存同,扬益抑害,“借石攻玉”的本领。

其四,于体例处做文章,该书除了正文之外,结尾处都有“小结”、“关键词语”、“讨论题”以及参考资料,便于阅读与研究。

当然,像所有教育学著作都不能没有值得改进的地方一样,《教育通论》似也有可斟酌之处。例如材料较为详实,然是否尚有欠简练的?又如新增观点较多,然是否尚有乏升华的?《教育通论》带着一些新鲜的东西走来,必然受到人们的关注与评论。它会在评论中完善起来。

瞿葆奎

1999年12月于华东师范大学

第一章 什么是教育

教育是什么?这一看上去非常简单的问题,却是令人难以作出回答的。教育事实或者说教育实际已经存在了数千年,人们对教育的思考也经历了无数个年头,但是,就教育的含义来看,远未达成一致的意见。

美国教育学家索尔蒂斯(Soltis, J. F.)在分析以往对教育定义研究的情形时,作了如下的描述:“在一连串的定义里面,往往隐含着一个非常关键的假设。那就是,我们假定只有某种教育定义,如同一个打大猎物的猎人搜寻大象一样,他自信,如果看见一只大象,他会认出来,而且他自己会用网捕到一个非常有价值的猎物。但是,如果我们实际上更像一个真心实意但又误入歧途的捕 centaur(希腊神话中人首马身的怪物)的猎人,即便跟随着一支准备充分的远征队,并把枪始终置于准备射击的状态,也永远不需要动物标本剥制师的帮助,情况又会怎样呢?与捕大象相比,寻找教育的那种真正的定义,会不会更像捕 centaur 呢?教育的那种真正的定义是否存在呢?”^①

^① (美)索尔蒂斯著,沈剑平、唐晓杰译:《教育的定义》,瞿葆奎主编,瞿葆奎、沈剑平选编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第31—32页。

一、教育的含义

(一) 教育含义的分歧

在现代社会中,每一个人都受过或多或少的教育,在每一个人的心目中,教育也都意味着这样或那样的事情,可以说,每个人对教育的感受既有与他人相同的一面,也有着与他人不同的一面。正因为如此,每个人往往从不同的角度看待教育、理解教育。

例如:

“在广义上,教育指的是对一个人的身心和性格产生塑造性的影响的任何行动或经验。……在专门技术性的意义上,教育就是通过各级学校、成人教育机构和其它有组织的媒介,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。”^①

“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。”^②

“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。”^③

此外,还有一些在日常用法中使用的“教育”含义,像通常所讲的“没有受过教育(uneducated)的人”,无论是在中文还是在英文

① 陈友松等编译:《当代西方教育哲学》,教育科学出版社1982年版,第26页。

② (日)筑波大学教育学研究会编,钟启泉译:《现代教育学基础》,上海教育出版社1986年版,第3页。

③ 张人杰主编:《国外教育社会学基本文选》,华东师范大学出版社1989年版,第9页。

中,都较为常见。这里所说的“没有受过教育的人”,一般是指没有上过学,或者在学校里没学到什么,以及没有通过其他途径学到在学校里教的读、写、算和一些有关文化、历史、自然科学等学科的初步知识的人。托尔斯泰(Толстой, Л. Н.)的小说《战争与和平》中的农民普拉东·卡拉塔耶夫就是这种意义上的“没有受过教育的人”,但是,普拉东童年所得到的教养、经验以及优雅的风度,使他成为异常机智和聪明的人。在危难时期,普拉东和皮埃尔·别祖霍夫公爵都成了战囚,同样为了灵魂和生存而挣扎,而正是有教养的皮埃尔在彼此的相处中,觉得自己是一个“没有受过教育的人”。他后来对娜塔莎说:“不,你们不能理解我从这个没有受过教育的、憨厚的粗人那里学到多少东西。”^①

当然,这种关于教育的用法,不属于学术语言,不足为道,但从以上有关教育的正式界定中,就至少提出了这样几个有待思考的问题:

第一,教育与社会的自然影响有何区别?教育是否有明确的目的性?

第二,是否将自然人培育成为社会人的一切工作都可称之为教育?

第三,教育是否只是在上下代之间进行,是代代传承的?

先来看第一个问题。

每一个人都是一个社会的人,自从他降生到这个社会以后,就无时无刻不在接受着来自社会各方面的影响,这些影响人的发展的因素是多种多样的,如父母、同辈团体、教师,旅游、看电视、读书等。这些影响有些是自发的,有些是有意图的。那么,哪些能称之

^① 刘辽逸译,《列夫·托尔斯泰文集》第8卷,人民文学出版社1988年版,第255页。

为教育呢?在我们看来,那些缺乏目的性的自发影响不应列入教育之内,它们虽然对人的发展有着一定的影响,甚至这种影响有时比那些有目的的影响还要大,但是由于其自发、无意识的性质,既缺乏方向性,也并非有意的组织、安排,因而不能称之为教育。否定了这点,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。

有了有目的这样一个因素,并不能保证一切促使人发展的活动都是教育活动,必须进一步明确这种活动的性质。促进人发展的活动,并不仅仅由教育来承担,医疗卫生也是其中之一。例如,通过服药,人可加速其发展;通过治疗,人可改变其身体素质,并会对心理产生一定的影响。因此,只有有目的的培养人的那些活动,才能称之为教育活动。

再来看第二个问题。

人首先是一个自然人,然后才会成为一个社会人。从自然人转化为社会人,其间有许多因素影响,并有着诸多转化环节。教育作为一种社会现象,作为社会用以使人符合一定要求的工具和手段,是其中必不可少的一个因素或者说一个环节。除此之外,其他的社会影响和环境影响也是不可或缺的。看来,教育并不能包揽将自然人培育成社会人的一切职责。

从人的发展历程上看,在其出生后的相当长的一段时间,他们是懵然无知的,对外界环境只是作机械的条件反射,此时对他们的“培育”,尚不能构成教育。教育的目的性并不仅是就教育者而言的,对于受教育者来说,其主观能动性的发挥也是必要条件之一。最低限度是受教育者需有一定的接受能力,能够对教育者的施教作出一定的反映。

最后看第三个问题。

代与代之间的传承,无疑是教育的典型方式,这在手工业时期

甚至是机械化时期大都如此。上一代积累的经验,作为从事社会生产、参与社会生活的强有力的“武器”,是应付自然、调节人与人之间关系的“利器”,年轻一代在上一代的指导下,将其加以继承、掌握,就能对周围环境应付自如。就教育产生来讲,它也主要是年长一代基于社会生产与生活的需要,将自身从实际生活中逐渐摸索出来的经验传递给下一代,以便使种族得以延续。所有这一切都是建立在社会变化速度较为缓慢,年长一代因而有着至高无上权威的基础上的。但是,历史进入 20 世纪四五十年代以后,社会变迁的速度大大加快了,所谓的“后现代社会”已经来临了。知识更新加快,年长一代在许多方面已不再能承担向年轻一代“指点迷津”的职责,并且,年轻一代的知识、经验有许多是不为年长一代所知的。在这种情况下,也就出现了美国著名人类学家玛格丽特·米德(Mead, M.)所说的“前喻学习(前象征学习)”的情景,年长一代向年轻一代传递知识、经验的旧有模式被打破了。教育既存在于上下两代之间,也存在于同辈之间,同时,也存在于下上两代间。

1.1 文化类型与教育的传承

基于对原始文化的考察,和对现代文明的认识以及文化背景、条件决定教育的信条,米德区分了自古至今的三种不同的文化类型,并且阐述了不同文化类型中相应的教育方式:

其一,后象征文化(postfigurative culture)与教育

后象征文化是一种变化迟缓、难以察觉的文化,其典型的特征是“未来重复过去”。在后象征文化中,老年人无法想像变化,所以只能把这种持续不变的意识传给他们的子孙。后象征文化有赖于三代人的实际存在,它完全是代代相传的,它的延续既依赖老一代的期望,又依赖年轻人对老一代期望的复制。后象征文化条件下的教育的主要任务就是要形成这种复制,他们从父母那里受到教育,重复着他们的生活。依循这样一种教育方式,儿童在成长的过程中,对周围的人毫无疑问地接受的一切也毫无疑问

地接受下来,文化得到了“完美”的复制和延续。

其二,互象征文化(cofigurative culture)与教育

互象征文化是这样一种文化:社会成员的模式是同代人的行为,其典型的特征是“现在是未来的指导”。在互象征文化中,年轻一代的经验与他们的父母、祖辈的经验有着显著的不同,后象征文化中牢固的代与代之间的关系被打破,代与代之间出现裂痕;年轻一代更注重从同代人那里互相交流感受,获取经验,其结果是经验连续性的断裂。

其三,前象征文化(prefigurative culture)与教育

前象征文化表示那种年长者不得不向孩子们学习他们未曾有过的经验的文化类型。在这种文化中,儿童面临着一个完全未知的、因而也无法掌握的未来。老年人不懂得孩子们了解的东西。过去,就一个文化系统内的经验而言,总是有一些老年人比所有的孩子懂得多,现在这样的老年人没有了。年轻一代再也不会像年长一代那样的经验。米德说:“从这个意义上,我们必须认识到我们是没有‘子孙’的,正如我们的子孙没有‘祖先’一样。”^①

(二) 教育的三种界定方式

由于存在着这样或那样的分歧,人们也在思考,能否有一个界定或者说一种界定方式,将所有的分歧“归于一统”,形成一个为人人所认同的教育定义。这种努力到现在为止一直在进行着。但也有一些人特别是国外的一些分析教育哲学家,对此提出了疑问,在他们看来,这种努力是徒劳的、无益的,并不存在能达成共识的唯一的教育定义。前面提到的索尔蒂斯就是其中的代表。

分析教育哲学的代表人物谢弗勒(Scheffler, I.)在其《教育的语言》(*The language of education*)一书中,曾把教育的定义区分为三种——规定性(the stipulative)定义、描述性(the descriptive)定义和纲领性(the programmatic)定义,这种区分有着一

^① (美)玛格丽特·米德著,曾胡译:《代沟》,光明日报出版社1988年版,第77页。

定的道理。

在谢弗勒看来,虽然我们实际上找不到纯粹的规定性定义、描述性定义或纲领性定义,但是每种定义都有着区别于其他定义的一些特征。

规定性定义是“创制的”定义,就是作者自己所下的定义,要求这个被界说的术语在后面的讨论中,始终表示这种规定的意义。也就是说,“不管其他人所用的‘教育’一词是什么意思,我所用的‘教育’一词就是这个意思”。

与规定性定义不同,描述性定义不是“我将用这个术语表示什么”的一类主张,而是适当地对术语或者使用该术语的方法进行界说。在词典上,一般见到的大多是描述性定义的罗列。由于有的词在不同的语境中有不同的用法,也就有着多种描述性的含义,所以,像教育这样的词,在词典中往往有若干种定义就不足为奇了。我们通常所见到的广义的教育是指“有目的地培养人(塑造人)的社会活动”;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”,实际上就是关于教育的描述性定义。在这些界定中,狭义的教育往往就是“学校教育”或“正规教育”的代名词。描述性定义回答的是“教育实际是什么”的问题。

即使存在着上述两种界定教育的方式,但是人们仍会就哪些成分属于教育,以及描述的精确性问题进行争论。例如在一些人看来,并非所有有意识培养人的活动都是教育,最典型的例子是那些诸如盗窃等犯罪团伙的师徒授受,此不可谓无目的,也不可谓不是在“培养”人,但这些都与教育目的等是背道而驰的,是为“真正的教育”所不容的。如此,就有了事物“应该(should)”怎样的纲领性定义。纲领性定义总是明确或隐含地告诉我们,教育应该是一个什么样子,我们常把教育界定为“有目的地促进人的身心发展的活动”,也就暗示着,教育应该以促进学生的身心发展

为定向,那些与学生身心发展相违背的做法是不允许的。纲领性定义是说教育应该怎样,与描述性定义所说的教育实际是怎样不同,与规定性定义所说的“我暂且对教育作这样的理解”也不同,它往往包含着“是(is)”和“应当(ought)”两种成分,是描述性定义和规定性定义的混合。

教育既然在定义的方式上存在不同,而每种方式又有着关于教育的不同界定,因而就难以有一个“一统”的教育定义。拿教育的规定性定义来说,教育毕竟是人类的一种事业,在这项事业中,人们总是试图有目的、有计划地谨慎地做点什么,总是把认为好的、有价值的、理想的东西加诸教育,而对于哪些属于好的、有价值的、理想的东西,人们的认识又各不相同,所以提出的教育的规定性定义因而就不同。况且,规定性定义的实质,就是发表意见的自由,若只有一个绝对肯定的教育的规定性定义,就显得令人可笑了。同样,教育的唯一真正的描述性定义,似乎也不存在,因为在不同的语境中,为了不同的目的,“教育”一词有着多种描述性的意义。

看来,我们一直在孜孜以求的教育的真正定义,很可能是在寻求有关教育的一种正确的纲领性表述,是将“教育是什么”和“教育应当是什么”结合起来的一种表述。^①这种表述包含有对教育所做出的价值判断,也规定着教育在其活动中寻求的目的。按照这种认识,可以暂对教育作这样的理解:

从广义上说,凡是以教与学为活动形式,有意识地促进人身心发展的活动,都是教育。

从狭义上说,是教育者有目的、有计划、有组织地对受教育者

^① (美)索尔蒂斯著,沈剑平、唐晓杰译:《教育的定义》,瞿葆奎主编,瞿葆奎、沈剑平选编,《教育学文集·教育与教育学》,第32—36页。