

图书在版编目(CIP)数据

现代教育学基础 / 王家云, 张启树主编. — 合肥: 安徽大学出版社,

2004.8

ISBN 7-81052-862-9

I. 现... II. ①王... ②张... III. 教育学

IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 070198 号

21 世纪高等学校课程教材
现代教育学基础

王家云 张启树 主编

出版发行	安徽大学出版社 (合肥市肥西路 3 号 邮编 230039)	经 销	全国新华书店
联系电话	编辑室 0551-5108348 发行部 0551-5107784	印 刷	
电子信箱	ahdxchps@mail.hf.ah.cn	开 本	787×960 1/16
责任编辑	谈 菁	印 张	20.25
封面设计	孟献辉	字 数	300 千
		版 次	2004 年 8 月第 1 版
		印 次	2004 年 8 月第 1 次印刷

| ISBN 7-81052-862-9/G·259 | | 定价 24.00 元 | |

21 世纪高等学校课程教材

现代教育学基础

主 编 王家云 张启树
副主编 孙小青 吴小贻 储召红 丁雪红 王 平
编 委 (按姓氏笔画排列)
丁雪红(宿州学院)
王 平(安徽技术师范学院)
王家云(淮北煤炭师范学院)
王金林(皖西学院)
许世平(安庆师范学院)
任京民(淮北煤炭师范学院)
张启树(安庆师范学院)
严从根(淮北煤炭师范学院)
李 瑛(巢湖学院)
吴小贻(池州师范专科学校)
汪晓敏(池州师范专科学校)
束仁龙(池州师范专科学校)
单振生(池州师范专科学校)
黄兴帅(安庆师范学院)
曾庆芳(皖西学院)
储召红(皖西学院)
路 洋(巢湖学院)

安 徽 大 学 出 版 社

目 次

第一章 教育与教育学.....	1
第一节 教育的概念与教育的历史发展.....	1
第二节 教育的历史发展.....	8
第三节 教育学的产生与发展	11
第四节 中国教育学的发展	18
思考题	20
第二章 人类发展与教育	21
第一节 人学视野中的教育	21
第二节 人的存在与教育	25
第三节 主体性教育	32
第四节 教育与人的自由	37
思考题	42
第三章 个体发展与教育	43
第一节 个体发展界说	43
第二节 影响个体发展的因素及分析	50
第三节 教育的个体发展功能	55
思考题	58
第四章 教育与现代社会发展	59
第一节 教育与现代经济	59
第二节 教育与现代政治	65
第三节 教育与现代文化	70
第四节 教育的生态功能	74
思考题	80
第五章 教育目的	81
第一节 教育目的概述	81
第二节 教育目的的价值取向	86
第三节 我国的教育目的	91

思考题	96
第六章 课程(上)	97
第一节 课程概论	97
第二节 课程设计	104
第三节 课程实施	114
第四节 课程评价	116
思考题	119
第七章 课程(下)	120
第一节 基础教育课程改革的背景和目标	120
第二节 基础教育课程结构的重建	124
第三节 基础教育课程标准	131
第四节 基础教育课程管理和课程资源开发	135
思考题	141
第八章 教学(上)	142
第一节 教学概述	142
第二节 教学过程	144
第三节 教学原则	148
第四节 教学模式	150
思考题	157
第九章 教学(下)	158
第一节 教学工作的主要环节	158
第二节 教学方式方法	167
第三节 教学设计	173
思考题	183
第十章 学校德育(上)	184
第一节 德育概述	184
第二节 现代德育思想	191
第三节 德育模式	198
思考题	207
第十一章 学校德育(下)	208
第一节 德育目标	208

第二节 德育内容.....	213
第三节 德育过程.....	217
第四节 德育途径和方法.....	222
思考题.....	230
第十二章 教师.....	231
第一节 教师的权利与义务.....	231
第二节 教师劳动的性质和特点.....	236
第三节 教师的素质.....	238
第四节 教师的专业发展.....	247
思考题.....	254
第十三章 班级管理.....	255
第一节 班级管理概述.....	255
第二节 班级管理过程.....	260
第三节 班级集体的教育管理.....	262
第四节 班级个体的教育管理.....	265
第五节 班级管理者的素质.....	269
思考题.....	273
第十四章 教育科学研究的理论与方法.....	274
第一节 教育科学研究的一般原理.....	274
第二节 教育研究的设计.....	276
第三节 问卷编制与结果处理.....	282
第四节 校本研究及行动研究.....	287
思考题.....	293
第十五章 现代教育思想.....	295
第一节 教育思想概述.....	295
第二节 现代教育流派简介.....	298
第三节 现代教育理论简介.....	305
第四节 终身教育思潮简介.....	311
思考题.....	314
主要参考文献.....	315

前 言

教材建设是教学改革的核心,在担任教师教育任务的学校开设教育学,是提高教师教育质量,适应教师专业化发展的根本措施。也是未来的教育工作者提升教育理论水平,了解教育教学改革动向的重要途径。

《现代教育学基础》系安徽省教育厅组织编写的高校公共课教材,着重体现以下特色:一是科学性与创新性。我们尽可能把最新的研究成果吸收到教材内容中来,让学生尽可能多地了解教育科学发展的前沿动态,也把参编教师与学者的研究心得奉献给大家,试图从问题入手,培养学习者的研究兴趣。二是灵活性与系统性。教育学教材的编写往往容易陷入两难境地,过分考虑学科体系容易变得枯燥乏味,以实践中的问题为序列又往往导致体系的不完整,我们在呈现基本内容的同时专门设置了一些专栏,介绍背景材料,分析教育现象。这是我们一次有益的尝试。三是专业性与综合性。要培养新时期研究型教师,应该把教育工作当做一项专业来研究,教育科学素养应当是教师素质的最重要的组成部分。对教育中的人、事的研究应当结合相关学科的研究成果,心理学、伦理学、社会学等都在我们的视野之内。四是应用性与针对性。理论与实践结合是许多教育工作者对教育学学科的最迫切的要求,有人就曾经形象地批评教育研究“上不了天,入不了地”,似乎解决不了实际问题。本书力图贴近中小学教育实际,反映基础教育课程改革的基本精神,针对中小学教师教育实践中的疑难问题进行理性的分析和认真地总结。

省教育厅高教处领导始终关心和指导本书的编辑出版,安徽大学出版社为本书的出版付出了辛勤的劳动,在编写过程中,我们还参考了有关专家学者的研究成果,恕不一一列出,在此一并表示诚挚的谢意。由于我们视野与能力有限,本书的错误与疏漏之处在所难免,我们诚恳地期待各位方家的宝贵意见。

本书是集体智慧的结晶,由淮北煤炭师范学院王家云副教授、安庆师范学院张启树副教授担任主编,由较高职称和丰富教学经验的一线教师担任各章节撰写任务。具体分工为:王家云(第一章)、张启树(第二章)、许世平(第三章)、黄兴帅(第四章第一、二节)、孙晓青(第四章第三节、第四节)、路洋(第五章)、任京民(第六章)、严从根(第七章)、李瑛(第八章)、王平(第九章)、曾庆芳(第十章第一节、第十一章)、王全林(第十章第二、三节)、储召红(第十二章)、吴小贻(第十三章第一、二、五节)、章振生(第十三章第三、四节)、汪晓敏(第十四章第一、四节)、束仁龙(第十四章第二、三节)、丁雪红(第十五章)。最后由王家云、张启树统稿。

本书可以作为高等师范院校教师教育教学用书,也可以作为各级各类教育学院、教师进修学校进行教师继续教育的教材。

编 者

2004年7月

第一章 摇教育与教育学

第一节 摇教育的概念与教育的历史发展

同学们都经历了十二年左右的学校教育,并且一直都在接受家庭教育,应当说对学校教育、家庭教育是不陌生的。同学们对学校教育、家庭教育以及教育有什么要说的吗?能不能给它们下一个定义呢?一个人对教育有自己关心的角度和把握的深度是很正常的,它既与一个人认识教育问题的方式和能力有关,也与一个人接触到的是什么样的教育素材有关。给教育下定义是对教育现象进行理性认识的一个惯用手法。

一、教育的概念

(一)“教育”的词源

在我国,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”。但由于 19 世纪前,人们很少把这两个字合起来作为一个词使用,所以这里的“教育”主要指“教”或“育”。按东汉许慎所著《说文解字》的解释,即“教,上所施,下所效也”;“育,养子使作善也”。在我国古代思想家的教育论说中,与“教”相伴出现的字多为“学”。这与古代的“教”主要指“教学生学有关的知识”,“学”主要指“儿童在房子里学习有关的知识”,“教”与“学”只是从不同角度描述同一种活动有关系。

在现代英语中,教育是“*educate*”;在法语中,教育是“*éduquer*”;在德语中,教育是“*erziehen*”,三词都来源于拉丁文“*educare*”。“*educare*”是名词,它是从动词“*educere*”转换来的。“*educere*”是由前缀“*edu-*”与词根“*ducere*”合成的。前缀“*edu-*”的意思,词根“*ducere*”有“引导”的意思,合起来即为“引出”。意思是借助一定的办法,把潜藏于儿童内心的东西(知识、智慧等)引导出来。

“教育”一词逐渐被中国人认识、传播,并成为使用频繁的名词,与西方教育传入中国有关。明清之际,来华的耶稣会士在为传教服务的宗旨下,翻译介绍了各种科学文化知识,同时也为中国带来了与传统的封建教育不同的西方新教育。如高一志(耶稣会士)的《童幼教育》(1615)、艾儒略(耶稣会士)的《西学凡》(1623)和《职方外纪》(1623)等。17 世纪中叶,传教士加强了对西方学制的介绍,如丁韪良(美国传教士)的《西学考略》、李提摩太(英国传教士)的《七国兴学备要》等。这时期的传入,虽然数量很少,但已经激起了一部分人对新“教育”的兴趣。甲午战争以后,借助日本这个媒介,中国真正开始大量引介西方教育思想、学说和理论著作。当时去日本留学的一些人开始翻译日文教育学书籍。由于日文中有“教育”和“教育学”一词,故翻译过来的有关“兴学”活动和理论就称为“教育”和“教育学”。正是在我国最早创办的教育译介《教

育世界》以及教育著作的影响下,“教育”一词频繁出现,逐渐代替了原先使用的“教”和“学”的单义词。

(二)“教育”的定义

在教育界里里外外的许多人都不仅喜欢谈论教育,而且非常愿意界说教育。同时,教育领域在历史长河中不断地拓宽,教育与社会发展和个体发展的关系也处于不断的变化之中,“教育”的定义类型和词义也因此而多种多样。

专栏 员原员

美国分析哲学家谢弗勒(附张其成译)在其《教育的语言》(附张其成译)一书中,探讨了三种定义,即规定性定义(附张其成译)、描述性定义(附张其成译)和纲领性定义(附张其成译)。所谓规定性定义就是作者所下(创制)的定义,其内涵在作者的某种话语情境中保持同一。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”。所谓描述性定义就是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。实际上,词典就是试图罗列描述性定义。所谓纲领性定义就是明确地或隐含地告诉人们,事物应该(附张其成译)怎样。教育一词的纲领性定义,往往包含是(附张其成译)和应当(附张其成译)两种成分,是描述性定义和规定性定义的混合。教育毕竟是人类的一项复杂事业,人们不应该对教育的定义经常外显地或内隐地包含某些纲领、规范、规定或价值观而感到惊奇。

摇摇[资料来源]瞿葆奎主编:《教育学文集·教育与教育学》,猿-猿页,北京,人民教育出版社,员

一般说来,人们从两个角度给“教育”下定义,一是社会的角度,一是个体的角度。

从社会的角度来定义“教育”,代表性的观点有涂尔干的“教育在于使年轻一代系统地社会化”,巴格莱的“教育是传递人类积累的知识中具有永久不朽价值的那部分的过程”。不少学者根据“教育”一词外延的大小作进一步区分。教育即传授社会生活经验并培养人的社会活动。广义的教育,泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。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。特指义的教育,指有计划地形成学生一定的思想政治观点和道德品质的活动,与德育同义。在此类定义中,教育是社会进化的一个基本因素,强调社会政治、经济和文化等因素对个体发展的影响,强调发挥教育在促进个体履行社会功能方面的作用。

从个体的角度来定义“教育”,往往把“教育”等同于个体的学习或发展过程。代表性的观点有特朗里的“教育即成功地学习知识、技能与正确态度的过程”,李特的“教育

就是对人性的改造”^①。在此类定义中,教育是个体发展与完善的一个基本因素,强调个体的价值以及个体发展对社会的发展与进步的积极作用。

这些“教育”定义从不同角度揭示了教育活动的某些属性,展示了教育活动在范围、内容、层次、过程或结果等方面的不同状况,有助于人们更加全面地认识教育活动。但这些定义对教育活动的层次性普遍重视不够,缺乏立体感,从而影响人们对教育活动的深入理解。

根据对“教育”概念的分析,我们尝试将“教育”区分为三个层次,并分别定义为:低限“教育”,即使人免受伤害的人际交往活动;现实“教育”,即使人掌握谋生本领的人际交往活动;理想“教育”,即发展人的自由人格的人际交往活动。

教育从来都是具体的,低限(原初、底线)教育和现实教育是非常具体的教育,教育要有理想,但即使教育的理想和理想的教育也应该是具体的。使人免受伤害,是人类社会或个体办教育、个体或群体接受教育的原初动力来源。办教育,提高民众(哪怕只是少数人)的文明程度,目的是使这些受教育民众不因无知和无能受到或带给自己、他人、自然及社会的伤害。虽然最初阶段的专门教育可能只是为了使(少数人)自己少受或不受伤害,与此同时,甚至还会对他人及社会造成一定伤害,但人们接受教育的初始动力没有因此发生改变,教育能够满足人的初始需求的功能没有因此发生改变。这里的“伤害”既包括生理(物质)上的,也包括心理(精神)上的,既包括来自社会政治、经济、文化、环境的,也包括来自个体的。人与人(群)之间、人与社会之间、人与自然之间免受伤害的基础,是人要把握生理(物质)和心理(精神)需求的合理度,人的贪婪和无知一样都会带来伤害。“免受或少受”不仅有消极防御的意思,也有积极进取的含义。为了实现“使人免受伤害”的目的,消除无知和贪婪是必由之路,为此,人类要有教育,要设定教育目的,要不断变化、更新教育内容,要寻找有效的教育方式和方法,要采取一些必要的管理策略和措施。人们看到今天的教育更加人性化,更加体现人与人、人与自然之间的和谐,已经是使人少受伤害的教育现实。而人类正在积极倡导的“生命教育”、“健康心灵教育”、“全纳教育”、“关注弱势群体权利的教育”,争取教育平等、民主,合理处理教育中的各种关系等也都是为了使人免受伤害,它是人类更高发展阶段的教育,和当下的教育一样,它们都是先人的教育理想。它与公、检、法之所以不同,就在于它是一种“人际交往活动”。教育者和学习者之间通过共同的中介性客体而结成主体—主体间的关系。这种关系包含两方面意思:一是人格意义上的关系,即教育者与学习者在交往中,不分高低,相互尊重,民主平等,不允许教育者支配、控制、压制学习者情况的发生;二是教育意义上的关系,即基于教育者已经发展起来的主体性,他首先必须承担激发、引导和发展学习者主体性的任务。学习者主体性的发展离不开教育者的教育。

“使人掌握谋生本领”是现实教育的真实追求,也是衡量现实教育价值大小的主要砝码。斯宾塞的“教育为未来生活做准备”,揭示了教育的继时谋生价值,忽视了教育

① 邹进著:《现代德国文化教育学》,280页,太原,山西教育出版社,1999。

的即时谋生价值,现实的教育应该争取这两种价值的有机结合。教育,哪怕是以公共性为根本特征的基础教育都应该建立起与谋生的实质性联系。教育目的的确立,课程计划的制定,课程目标、内容的选择,教学活动的安排,教育活动的管理与评价等都应该体现谋生要求。“谋生”教育不排斥公共理想教育,不等于工具性(狭隘功利性)教育。学习者掌握基础知识、基本技能,发展搜集、处理信息能力与分析、解决问题的能力,提高交流、合作能力,养成积极、乐观的人生态度和实事求是的科学精神等都是谋生本领的有机组成部分。个体生活、生产、创造发明以及一切技术特长都生成于教育过程,都有赖于教育活动打下的基础。教育应该使人自立、自强、自我发展和完善。人只有逐渐成为独立自主的人,才会有主体性,才能与教育者以及其他的人形成人际交往关系,个体谋生的独特价值才能体现出来。

“发展人的自由人格”是理想的教育,是教育的执着追求,是人成为“人”的真正标尺。自由人格的人是一个完整的人,是全人教育和自由活动相融合,促成个性充分发展的人。

全人教育是基础。全人教育不同于近代教育思想史上的“人的全面和谐发展”教育,后者基本上是以抽象的人性观为理论基础的。马克思主义经典作家,从考察分工入手,揭示人的片面发展的根源,指出社会化大工业生产和资本主义的高速度发展为人的全面发展提供了物质基础,“用那种把不同的社会职能当作相互交替的活动方式的全面发展的个人,来代替只是承担一种社会局部职能的局部个人”,是资本主义生产发展的必然要求。这样就导致“能够适应极其不同的劳动需求并且在交替变换的职能中只是使自己先天的和后天的各种能力得到自由的发展”。这种发展的核心是“个人能力(体力和智力)的多方面的、充分的发展”。(这个意思与我们今天讲的“全人教育”不完全相同。)人是实践的存在物。人有自然生命(种生命)和自为生命(类生命);人有物质生命本质(种本质)和社会文化本质(类本质)。“自由自觉的活动”就是人的类生命、类本质。而衡量“自由自觉”的尺度是真善美^①。“真”是一种外在的科学的尺度,衡量活动客体的运动是否合规律;“善”是一种内在的价值的尺度,衡量活动主体的价值追求和目的意向是否合社会准则;只有既合科学规律又合社会准则,才是美的。

以自由活动为主线。体现为:认识活动的自由(多些“内发”,少些“外铄”);多些“思考”,少些“静听”;多些“主动”,少些“被动”)和交往的自由,即人格意义上的交往(平等)和教育意义上的交往(不完全平等、不平等)。

以个性发展为落脚点。《学会生存》一书中揭示了今天和未来的教育要把发展人良好的个性品质、优化人的个性作为神圣的使命。履行好教育发展人的自由人格的职责就需要采取以下措施:^②

(1)提高认知水平。即获得知识,掌握研究与表达思想的工具;培养自己的观察、实验和对经验与知识进行分类的能力;在讨论过程中表达自己和听取别人意见的能力;

① 参见张世英《哲学导论》,1989年,第147页,北京大学出版社,1991年。

② 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著:《学会生存》,1981年,第147页,上海译文出版社,1984年。

从事系统怀疑的能力 ;不断进行阅读的能力 ;把科学精神和诗情意境两相结合以探索世界的能力。

(圆)鼓励和养成复合态度。即尊重人格的各个方面 ,使组成人格的各方面保持平衡。

(猿)培养情感方面的品质 ,特别是人与人关系中的情感品质。如交往、合作、共处等情感品质。

(源)重视美感活动。即培养对美的兴趣、识别美的能力 ,把美吸收到一个人的人格中去。

(缘)把文化价值与身体健康结合在一起。引导人们重新欣赏他们的身体 ,把身体当做生命力与体格的和谐、美感享受、自信心、个人表现与情绪体验的基本源泉。通过训练 ,控制我们的身体 ,控制身体的力量和质量。适当注意性的教育 ,注意训练肌肉与神经。抵制由于各种刺激所引起的自我堕落和败坏倾向。

作为教育主体的人 ,在很大程度上 ,是一个普遍的人 ,但每一个学习者却是一个非常具体的人。他有自己的历史 ,这个历史是不能和任何别人的历史混淆的。他有自己的个性 ,这种个性随着年龄的增长而越来越被一个由许多因素组成的复合体所决定。这个复合体是由生物的、生理的、地理的、社会的、经济的、文化的和职业的因素所组成的。儿童的内心有家庭环境的影响和四周经济状况的影响 ,在继续教育中还有成人的影响——生产者、消费者、公民、家长。关于人的发展与教育问题我们在随后的两章还有更深入的论述。

教育是发生在人际之间的实践交往活动 ,无论从历史的 ,还是现实的角度 ,也无论从群体的 ,还是个体的角度 ,它都应该是抽象概括性与具体层次性的交融。站在个体发展的角度将教育作三个层次的划分 ,有助于澄清教育功能上的递进关系 ,便于人们理解教育的阶段性地位与作用 ,同时有利于人们更好地分析、把握教育与个体成长 ,教育与社会发展之间的复杂关系。

二、教育过程的基本要素

教育是由人际交往实践构成的复杂的活动 ,是一种相对独立的社会子系统。这个子系统包括三种基本要素 :教育者、学习者和教育中介要素。

(一)教育者

教育者就是在教育活动中承担教的责任和施加教育影响的人。包括直接和间接“承担教者”和“施加影响者”。这样看来 ,广义的教育者应该包括 :专职和兼职教师、各级教育管理人员、校外教育机构的工作人员、学生家长以及学生自己等。狭义的教育者 ,多在学校教育领域内使用 ,应该指具有一定资格的专职教师和相对固定的兼职教师。因为教育活动要求有明确的目标 ,借助一定的内容、策略或手段 ,追求特定的教育意义与价值 ,因此对教育者应该有专业素养和职责范围等要求 ,他们有别于那些在自然或自发状态下偶尔对学习发生“各种影响”的人。一个不懂得引导学生使自己或他人免受伤害 ,反而扮演经常伤害学生身心角色者 ,是不能自称为教育者的。一个

不能逐渐提高学生谋生本领,反而扮演日益削弱学生生存适应力、竞争力者,是不能自称为教育者的。一个不能适时、适度发展学生的自由个性,反而处处扼杀学生个性发展者,是不能自称为教育者的。

(二)学习者

学习者就是在教育活动中承担学的责任和接受教育影响的人。包括直接和间接“承担学者”和“接受影响者”。广义的学习者几乎指任何人(只要他参与因为缺少点什么在与别人交流、对话或模仿时)。狭义的学习者,多在学校教育领域内使用,应该指获得入学资格的相对固定的那些人。学校里的学习者不一定是传统意义上的“学生”,也不能简单地称为“受教育者”。学习者的基本特征和基本要求是:

学习者在认知或非认知方面,或仅仅在某些更具体的方面存在不足,这种不足可以是别人界定的,也可以是自我发现的或感觉到的;

学习对自身存在的不足,有程度不同的弥(填)补、改变、提升、重组需求等;

学习者之间存在动机、兴趣、方法、过程及结果上的差异;

学习具备学习所需的内在身心基本条件;

学习能够获得学习的外在条件与机会;

学习学习者所从事的学习能够带来精神上和物质上的报偿。

(三)教育中介要素

教育中介要素就是与教育相关联的精神性客体(相当于素材性教育资源)和物质性客体(相当于条件性教育资源)。“精神性客体”或“素材性教育资源(教育者和学习者不包括在内)”指与教育活动中教育者与学习者共同认识、掌握、运用的对象——合教育性文化(资源)。它是教育活动中的客体,具有发展人的道德、情感、态度、智慧、体力、审美能力和综合实践能力等方面的作用。“精神性客体”或“素材性教育资源”的构成大致可分为四种成分:

学习之于符号文化的教育工具文化;

学习之于人类智慧结晶的教育材料文化;

学习之于“行为—作用体系”文化的教育手段文化;

学习之于制度文化的教育组织形式与活动方式形态文化。

“物质性客体”或“条件性教育资源(即教育活动展开所必要的物质条件)”指进入教育活动过程的各种物质资源。根据这些物质资源在教育中的不同作用,可以把它们分为教育的活动场所与设施、教育媒体以及教育辅助手段三大类。如果没有最低限度的条件性教育资源,教育活动就不能开展下去。从这个意义上,可以说物质性客体对教育活动起着决定性作用。

教育的活动场所与设施在学校中主要指校舍、教室、操场、实验室、综合活动室等的数量与内部的设备装置。

教育媒体是教育活动中教育者与学习者之间传递信息的工具。如口头语言、图片、印刷物、影碟、电子文本等。它是教育“精神性客体”或“素材性教育资源”的载体。同样的,精神性客体可以使用不同的载体,不同的载体对不同的学习者的学习也会产生不

同的作用,从而影响教育的最终效果。

教育辅助手段是那些帮助教育者和学习者开展教育活动的物质工具与技术手段。它与教育媒体的区别在于它本身并不是教育中需要传递的信息的载体,而是某些信息载体传递时必须有的工具或手段。如录音机、计算机以及其他教育工具。不同教育媒体往往需要不同的教育辅助手段。

如果没有最低限度的条件性教育资源,教育活动就不能开展下去。从这个意义上,可以说物质性客体对教育活动起着决定性作用。但具备基本教育教学条件之后,对教育活动质量产生决定性作用的因素是一组动态因素,它们依次是教育者、学习者、教育管理和教育观念。教育管理和教育观念似乎不是独立的因素,但它们是最特别的、具有决定人行为意义的复合因素,复合因素与它的载体之间相互影响,但复合因素因载体而“水涨船高”。后一个(些)动态因素功能大小取决于前一个(些)因素的状况,前一个(些)因素的质量决定后一个(些)因素的质量,也决定教育的整体质量。此即教育的“五层塔理论”。

三、教育过程的关系结构

教育者、学习者和教育中介要素是构成教育过程的基本要素,三者有机结合,共同推动教育活动的发展变化,在发展变化的过程中形成三者之间复杂的关系。

传统的实践教育观认为,教育就是教育者对受教育者的一种有目的、有计划、有组织的改造(影响)活动,以达到教育者期望的目的。在这种教育观中,教育者是教育活动的主体,学习者是被动接受的客体。虽然这种教师中心的现象在今天还大量存在着,但在理论上已经不再有市场,理论上使用的多的是“教师主导,学生主体”说或“双主体”说,但由于它把教育或教学分割为“教”与“学”两个过程,或者用“教的过程主导学的过程”,因而解释不清楚基本要素之间的复杂关系。

在此,借用哲学“人与世界万物”的关系理论,对教育中的要素关系分析如下:

专栏 员原圆

人与世界万物的两种关系:

员原圆 原客关系。

圆原圆 原世界关系。

上述两个层次的关系,可以表现为三个阶段:“前主客体关系的天人合一”或“前主体性的天人合一”阶段;“主体 原客体”阶段;经过了前阶段洗礼,包含“主体 原客体”在内而又超越了“主体 原客体”式的“天人合一”,或称“后主客关系的天人合一”或“后主体性的天人合一”。

[资料来源]张世英著:《哲学导论》猿-员圆页,北京大学出版社 圆原圆

(一)教育活动中的“主—客”关系

从教育发生发展总过程或现实存在的总体状况来看,教师是主体,学生是客体。教

育活动是以变革学习者身心(包括使人免受伤害、使人获得谋生本领、发展人的自由人格)为目标的人际交往实践活动。教育者总体上承担着启动、引导和调控的职责,学习者是变革的对象,是教育活动的主体,学习者作为接受教育影响的人,是教育活动的作用对象和承受者,是教育活动的客体。

(二)教育者与受教育者、教育中介客体之间对象性的关系

这种对象性关系实际包括三要素之间因教育活动或课堂教学情景不断变化而形成的关系群:

员教育者是主体,教育中介要素和学习者是认识客体;

圆学习者是主体,教育者和教育中介要素是认识或实践的客体;

猿教育者是主体,学习者与教育中介要素紧密结合构成复合主体(不是纯粹意义上的客体或主体,而是具备主体能力的潜在主体);

源学习者是主体,教育者与教育中介要素紧密结合构成复合主体;

缘在教育者和学习者共同面对教育中介要素时,教育者和学习者都作为主体结成一定的主体间关系。在这些关系中,教育中介要素是作为“僵死的、令人窒息的”物质存在和精神存在,还是表现为“有灵性的、有价值生命的”物质运动和精神运动,与教育者和学习者觉悟到的自己的地位和作用相关。

(三)主体我与客体我之间的关系

根据上述分析,教育者和学习者都既作为主体,又是客体,是主客体的对立和统一体。主体我与客体我的地位变更和作用变化是教育者和学习者角色扮演能力的一个重要方面,也是教育活动得以开展的基本要求。教师仅有主体意识,容易把自己当做教育中心,目中无学生,不能向学习者学习,不能富有成效地完成促进学习者发展的根本任务;教师缺乏主体意识,容易把学生估计过高,不对学习者进行必要的指导,容易使学生错过发展的大好时机,有害于学生的成长。学习者缺乏主体意识,容易养成被动学习的习惯,学习的主动性、积极性和创造性的发展受阻,不利于促进教师教育教学水平的提高,不利于自身的健康成长;学习者仅有主体意识,容易把自己当做教育的中心,目中无教师,不能虚心向别人学习,容易养成浮躁心态,也不利于自身发展。

第二节 教育的历史发展

一、教育的起源

教育的起源是一个相当长的动态的历史过程。教育并不是从一开始就是完善的,就是和生产及其他活动分化开来的独立的活动。相对于成为专门活动的教育而言,整个原始社会时期的教育都还处在一种发生的时期,是和整个社会实践结合在一起走向逐渐分化的过程,是从萌芽状态到更有意识更有目的的状态的过程,而在这个过程中又是有着变化和发展的。马克思把人的进化分为猿人→正在形成中的人→人,并相应地把劳动分为猿人的动作→动物式的劳动→劳动。据此,可以把教育产生的进程分为动

物的本能训练→适应性模仿→人的教育。

法国社会学家、哲学家勒图尔诺(援嘉德则德,愚忌~愚因)在《人类各种人种的教育演化》(愚因)一书中提出,教育活动不仅存在于人类社会之中,也存在于动物界,“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,其效果见诸于个体的发展过程”。教育不仅存在于脊椎动物中,非脊椎动物中也存在教育。“我们在蚁穴中可以看到一种不由自主的社会教育,它来自成年蚂蚁所进行的有趣的活动,来自这种能给幼蚁一些有用的暗示的紧张的生活。除此之外,我认为还可以看到存在着一种名符其实的教育,其目的在于尽快地使学生在蚂蚁居住区中成为一个有用的角色。对生命期很短的动物说来,最为宝贵的莫过于这种教育性启蒙。”他得出的结论是:“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惩也就够了。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,教育与许多动物对其孩子进行的教育甚至相差无几。”英国教育学家沛西能(裁爱暴忌社,愚因~愚因)在愚因年不列颠协会教育科学组大会上以《人民的教育》为题指出,“教育从它的起源来说,是一个生物学的过程”。“生物的冲动是教育的主流。”生物起源说的观点揭示了动物“教育”的基础是本能,其核心是动物本能的训练,它不属于真正意义上的教育,是教育产生的始前阶段。

美国教育家孟禄(孕云禄德,愚忌~愚因)认为,原始教育的形式和方法主要是日常生活中儿童对成人的无意识模仿。“在这里,生活没有所有高度发展的文化形式的复杂性,……间接地用做生活指导基础的大量知识或学习科目尚未组织起来。使用的方法从头至尾都是简单的、无意识的模仿。”这种模仿首先是模仿动物的行为,随后在群体间相互模仿这些行为,这些经验和动作的沉淀和积累构成了群体共有的动作和规范,“模仿”成为形成中的人身心进化的组成部分,形成中的人因“模仿”而逐渐成为人。

现在一般认为,劳动是教育产生的直接必要条件,但教育不等同于劳动。劳动是人与自然之间借助于工具发生的物质交换关系,教育是人与人之间借助交往实践活动发生的心灵沟通交流关系,因此不能把“教育等同于劳动”。人与人之间的交往实践需要使教育得以最终产生,随着交往实践需要在目的、内容、方法、手段等方面的变化,出现了非形式化教育、形式化教育、非制度化教育、制度化教育、去制度化教育^①。

二、教育实体的产生与教育系统的形成

教育随着人类社会的产生而产生,但最初的教育没有固定的教育者和学习者,学习的内容与生产和生活联系在一起,教育的形式是不定型的,是一种非形式化教育。教育的进一步发展,出现了承担教育职能的机构(教育职能可能只是该机构的职能之一),

^① 用“去制度化教育”这个概念在避免与历史上“非制度化教育”概念混淆的同时,表达了它应具存的对制度化教育的超越的基本内涵。——编者

我们把它称为教育实体,伴随教育实体的产生出现了固定的教育者和学习者,出现了相对独立于生产和生活的教育内容,教育形式日益定型,于是产生了形式化教育。在形式化教育的发展过程中,教育实体本身还经历着“非制度化教育实体”到“制度化教育实体”的演变过程。制度化的教育实体以近代学校的出现为标志。

从学校兴起的那时起,教育便步入系统化、制度化、正规化的发展道路之中。各级各类教育系统正是在这过程中建立和完善起来的。教育系统的发生,是制度化教育形成的前提。在历史发展过程中,随着教育系统组织化程度的不断提高,各级各类教育实体内部及实体之间,在关系处理以及活动开展等方面渐渐形成了彼此遵循的标准和规范,即教育活动日益制度化。

制度化教育在数百年的发展过程中,其本身的正规化、封闭化和划一化特征不仅造就了不计其数的各级各类人才,促进了社会的进步与繁荣,而且巩固了它自身的社会地位和内在结构,形成了相对稳定的运行规则。但是随着人类社会不断进步,这种以杰出人才论为标准的精英教育,自然也渐渐被认为是一种不民主的教育,因而难以适应现代社会的需要。对制度化教育进行改革已不可避免。一方面,改进现行的学校教育系统。把教育的空间从学校扩大到社会,构建一个学习化社会;用开放的教育系统代替封闭的系统,提高教育的个人选择性,推行现代教育技术背景下的个别化教育。另一方面,发展去制度化、非正规化教育。去制度化教育与非制度化教育不同,非制度化教育是教育发展的低级形式,是发展不足的教育;去制度化教育则是在对制度化教育缺陷反思基础上确立起来的新型教育,是对制度化教育的超越,它的根本追求是避免制度化教育所产生的消极影响,使人摆脱不合理教育制度的束缚。非正规教育的发展,打破制度化教育、正规教育对整个教育系统的垄断,形成对正规教育系统十分重要的补充。由这样的复杂网络构建起来的教育就是走向学习化社会的终身教育。

三、终身教育与学习化社会

终身教育作为一种世界性教育思潮,兴起于 20 世纪 70 年代,随后得到了越来越多政府和个人的关注,其含义也不断丰富起来。终身教育以人的“未完成性”为基本假设,“人永远不会变成一个人,他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程”。因此,“每个人必须终身不断地学习”。与制度化教育相比,终身教育的一个基本特点在于,“纵不断线,横不断项”,在任何一个点上都不中断,具有连续性和统一性。所以,终身教育是人的一生中所受到的各种教育和培养的总和。终身教育的现代发展,转向终身学习。终身教育作为终身发展的手段,主要在于“自己学”,而不在“别人教”,正如《学会生存》所指出的,“我们今天把重点放在教育与学习过程的‘自学’原则上,而不是放在传统教育学的教学原则上”。终身学习概念突出了学习者的主体价值,“学习者成为教育活动的中心”,教育的标准以学习者的旨趣和已有发展水平而定,他可以在比较灵活的范围内,比较自由地选择他的道路。

“学习化社会”这个词,由美国学者赫钦斯(1894-1969)于 1968 年发表的《学习化社会》中首次使用。1970 年《学会生存》发表,使“学习化社会”广泛流传于世。

界。“这样一个社会的出现,只能把它理解为一个教育与社会、政治与经济组织(包括家庭单位与公民生活)密切交织的过程。这就是说,每一个公民享有在任何情况之下都可以自由取得学习、训练和培养自己的各种手段。”

学习化社会的载体是社会各种机构或系统,落脚点是教育,是按照教育的要求来改造社会系统,使他们承担教育的职责。理想的学习化社会应该通过家庭教育、学校教育、社会教育、企业教育和网络教育共同推进。

教育内部的发展变化向来不是独自、孤立进行的,它一方面受社会发展总体水平的制约,另一方面又与社会各系统、各环节的发展保持相对开放的能量交换关系。

第三节 摇教育学的产生与发展

一、“教育学”概念

教育学这个词源于希腊语中的教仆(希腊语中一词,教仆一般由照料年幼男孩的奴隶担任,主要任务是送孩子上学,接他回家,替他携带学习用品,并在必要的时候管束他。因为“教育学”是从“教仆”这个词派生出来的,很长时间内,人们认为“教育学探讨的是教育的通常被认为是最幼稚、最令人不感兴趣的方面,教育学反映的是与保育员、母亲和教仆有关的生活,因此它几乎没有什么内容博得在心智或意志方面有才干的人去研究”,同时它作为一种应用的艺术,很少受到尊重。所以,教育学这个词从一开始就没有“深奥的科学”的涵义,后来因教育改革家执着的努力,教育学才有了更丰富的内容,获得了更高的地位。教育学(希腊语)后改用(拉丁语)因此被理解为教的科学和艺术。1900年前后,德国教育家朔伊尔(约翰·弗里德里希·朔伊尔)和施密特(奥托·冯·施密特)还把教育学作了四种不同意义的区分:作为教育的行为方式和观念;作为教育理论;作为教育科学和作为建立在牢固科学基础上的教育学。这次区分对教育学的定位和分化研究起到了重要的推动和指导作用。现在一般认为,教育学是以教育事实为基础,以教育价值观引导下形成的教育问题为对象,探索和揭示教育活动的规律性联系,并服务于教育实践的一门学问。教育学的基础理论研究的目标是“上天”,即探索和揭示教育知识体系的元件——概念的精确化、术语化,使元件与元件之间的联系更为严密,使整个理论体系显示出更强的解释能力和预测能力。因为理论只有深刻才有力量。同时,教育学应用研究的真正目的应该是“着地”,即使人们获得一套把理论研究成果转化为实践行为的指示或工具。因为应用学科只有在应用中才能保持其旺盛的生命力,但它们的共同研究基础是(历史的或现实的、中国的或外国的)教育事实。研究教育问题意识的产生标志着教育学的萌芽,教育问题意识及其能力的发展是推动教育学发展的内在动力,教育问题的深化或转换导致教育学研究传统的绵延或范式的变革,对教育问题的不同回答形成不同的教育思想或派别。