

教 育 学

主 编 萨其尔

目 录

CONTENTS

绪 论 /1

- 第一节 教育学的研究对象 /1
- 第二节 学习教育学的意义和方法 /2

第一章 教育概论 /7

- 第一节 教育的概念 /7
- 第二节 教育的基本要素 /14
- 第三节 教育的历史发展 /18

第二章 教育学的产生与发展 /23

- 第一节 教育学的产生与发展 /23
- 第二节 中国教育学的发展 /30

第三章 教育的基本规律 /33

- 第一节 教育与人的发展 /33
- 第二节 与社会的发展 /44
- 第三节 教育的生态功能 /52

第四章 教育目的 /59

- 第一节 教育目的概述 /59
- 第二节 教育目的的价值取向 /66
- 第三节 我国的教育目的 /72

第五章 学校教育制度 /79

- 第一节 学校教育制度概述 /79
- 第二节 我国的学校教育制度 /84

第六章 课程 /87

- 第一节 课程概述 /87
- 第二节 新课程改革 /91

第七章 教学 /101

- 第一节 教学的概念 /101
- 第二节 教学过程 /103
- 第三节 教学原则与方法 /109

第八章 教师与学生 /119

- 第一节 教师 /119
- 第二节 学生 /125
- 第三节 师生关系 /129

第九章 学校德育 /133

- 第一节 德育概述 /133
- 第二节 德育的过程与原则 /138
- 第三节 德育的途径与方法 /145

第十章 教育评价 /149

- 第一节 教育评价及其作用 /149
- 第二节 教育评价的主体、模式和方法 /154

第十一章 学校管理 /159

- 第一节 学校管理体制 /159
- 第二节 学校管理过程和原则 /160
- 第三节 学校管理工作方法及发展趋势 /161

附录一 中华人民共和国教育法 /169

附录二 中华人民共和国教师法 /179



绪论

学习目标

1. 掌握教育学的研究对象
2. 了解学习教育学的意义和方法

第一节 教育学的研究对象

任何一门独立的学科都有其特有的研究领域，也都有其特定的研究对象。那么，教育学的研究对象是什么呢？

一、教育现象

教育现象是以培养生命体的下一代为主体内容的社会实践活动的外在表现形式，主要包括两个方面：教育社会现象和教育认识现象。教育社会现象是反映教育与社会关系的现象，如学校布局的调整、毕业生的去向和学校管理体制的改革等；教育认识现象则是反映教育与学生认识活动关系的现象，如学生的学习问题和心理健康问题等。

二、教育规律

教育规律是教育内部诸因素之间、教育与其他外部诸因素之间的具有本质性的、必然的联系，以及教育发展变化的必然趋势。内部诸因素包括教师、学生、教材、设备、教学、德育、管理等；外部诸因素包括学校与社区，教育与人口，教育与经济发展等。只有深入地了解 and 掌握具体的教育规律，才能提高教育工作的质量和水平。

第二节 学习教育学的意义和方法

一、学习教育学的意义

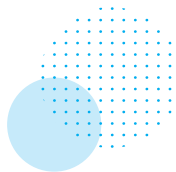
(1) 学习教育学是提高教育工作者的职业认识，树立科学教育观的需要。教育观是教育工作者的头等大事，只有树立科学的教育观，形成正确的教育思想，才能有效地从事教育工作。学习教育学有助于教育工作者对其职业产生深刻的认识，树立科学的教育观，增强教育信念，做好教育工作。

(2) 学习教育学是帮助教育工作者掌握教育规律、方法和技术及其运用原则的需要。正确教育观的科学基础是教育规律，只有正确反映教育规律的教育观才是科学的教育观。所以，教育观是否正确，关键在于是否能够正确认识教育规律。教育学的根本任务就是探索和揭示教育的一般规律，以便更好地指导教育实践。教师掌握了教育的一般规律，还需要与实践操作中具体的方法、技术联系起来，不可因循守旧。教师要根据实际情况，总结经验，充分发挥自身的创造性，将方法和技术用活用好。

(3) 学习教育学是正确制定教育方针的需要。一个国家和政党为推进其教育工作，必然要确立一定的教育方针和政策。任何教育方针政策都是掌权者教育意志的体现。但是每项方针政策绝不是统治阶级任意制定的，它必须要遵循教育的客观规律才会发生效用。教育方针政策的科学化是社会主义国家制定方针政策的一条基本原则。无论是教育工作的领导者还是广大人民教师，为了正确制定或自觉贯彻教育方针政策，都必须认真学习教育基础理论，掌握教育科学规律，才能保证教育工作的顺利进行。

(4) 学习教育学是深化教育改革，探索教育未来发展的迫切需要。教育的稳定是相对的，变革是绝对的，无论是教育专业研究人员还是一线教师，都要投入其中。教育的改革不能盲目而动，需要教育基本理论作为指导。教育改革必须建立在对教育现状进行科学分析的基础上，找出新的矛盾，经过科学论证和试验，并不断解决教育改革中大量的理论问题和实际问题，探索教育未来的发展前景。

(5) 学习教育学是进行教育学科建设的需要。教育学基础理论阐述的是教育的一般规律和基本原理，它对各门教育学科都具有指导意义。教育学科的建设关键是队伍问题。学习教育学有助于学习者掌握教育科学知识，认识教育规律，在学会一定的技术方法、培养专业思想等方面都有切实的帮助和教益，有助于提高教育工作者的素质水平，对教育学科建设大有裨益。



二、学习教育学的方法

(一) 文献法

文献法也称“历史文献法”，是研究者按照一定的研究目的或课题，通过阅读、分析、整理有关文献材料，全面、正确地了解、掌握所研究的问题，揭示其规律和社会活动。想要留下永久的痕迹，就离不开各种文献。人类活动与认识的无限性和个体生命与认识的有限性之间的矛盾，决定了我们在研究过去的事实时必须借助文献。千百年来，丰富的教育文献资料积累了无数有关教育的事实、数据、理论、方法，以及科学假设和构想，是人类宝贵的精神财富。学习和运用文献法能够让教育工作者更好地进行教育教学研究工作，发掘人类的精神宝藏，揭示教育的发展规律，发展我们今天的教育事业。

文献法的操作步骤：(1) 编写大纲；(2) 搜集并鉴别有关的文献；(3) 详细阅读有关文献，边读边摘录；(4) 根据大纲，将所摘录的材料分项分条加以组织；(5) 分析研究材料，写成报告。

(二) 教育调查法

教育调查法是指在教育理论指导下，有目的、有计划地对部分研究对象进行访谈、问卷，了解其总体现状，进而分析其因果关系，揭示教育规律的一种研究方法。与教育观察法相比，调查法也主要是对现状的调查，而且要求是自然状态，即对调查对象的思想、言论与行为不加以引导、控制与干涉。但调查法具有“间接性”这一特点，研究人员不必进入现场用感官对研究对象直接进行观察以获取资料，而主要是通过问卷、访谈等调查手段获取信息。

调查法的特点有以下五种。

1. 自然性

调查法通常是在常态的教育过程中收集资料，调查对象处于自然的状态下，其活动不受调查研究的影响。

2. 间接性

与直接观察不同，研究人员不必进入现场对研究对象进行直接观察以获得研究资料，而主要通过问卷、访谈等手段获取信息。这种间接调查避免了因研究人员直接介入而使调查对象产生某种情绪或认知障碍，影响调查结果的客观性和可信度。

3. 适用性

这主要表现在三个方面：其一，调查法比较方便、简单、易行，对调查设备条件的要求也不高；其二，调查法的信息是通过统一的、标准化的程序获得的，只要按照

同一程序进行，不同的研究者都能获得基本一致的信息，因而具有较强的可重复性；其三，调查法既可用于教育现状和教育问题的调查，也可用于验证教育假设，还可用于探索现象之间、现象与心理之间的因果关系。因此，调查法从形式到内容上都具有广泛的适用性。

4. 灵活多样性

其一，调查手段方式灵活多样。有问卷调查、访谈调查、成品调查、座谈调查等。各种手段既可以单独使用，也可以综合运用，根据研究课题的需要进行选择；其二，调查范围灵活。调查研究因课题需要、调查条件等因素，范围可大可小，可集中可分散。

5. 自主性

与其他研究方法相比，调查法较少受时间和空间因素的限制，研究者可以根据研究需要自主选择时间、空间，广泛收集资料进行系统周密的调查。有些大型调查还可以打破省市限制，甚至可以跨国界进行调查研究。

教育调查法的操作步骤：（1）确定调查的目的；（2）选择适当的调查对象；（3）拟定调查提纲；（4）计划调查的步骤和方法。调查的方法多种多样，经常采用的有观察、谈话、问卷等。

（三）个案研究法

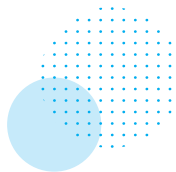
个案研究法亦称“个案历史法”，是追踪研究某一个体或团体的行为的一种方法。它包括对一个或几个个案材料的收集和记录，并写出个案报告。在现场收集数据的叫做“实地调查”。此法通常采用观察、面谈、收集文件证据、描述统计、测验、问卷，以及收集图片、影片或录像资料等方法。

在大多数情况下，尽管个案研究以某个或某几个个体作为研究的对象，但这并不排除将研究结果推广到一般情况，也不排除个案之间作比较后在实际中加以应用。对个案研究结果的推广和应用属于判断范畴，而非分析范畴，个案研究的任务就是为这种判断提供经过整理的经验报告，并为判断提供依据。在这一点上，个案研究有点像历史研究，它在判断时常需描述或引证个案的情况。因此，个案研究法才被称作“个案历史法”。

（四）教育观察法

教育观察法是研究者在比较自然的条件下通过感官或借助一定的科学仪器，在一定时间和一定空间内进行的有目的、有计划的考察并描述教育现象的方法。

教育观察法的功能：（1）了解学生的学习、生活、娱乐等方面的情况，以进一步探寻学生学习、成长过程中的规律，深入研究教育现象、教育规律，改进教育工作；（2）了解教师的教育、教学活动，帮助我们系统地观察教师在课堂教学中的活动情况，



从而探讨与教师教学活动有关的规律；（3）了解师生关系，研究教育者与被教育者之间的相互影响，促进学生更好地发展；（4）了解学生与教师的群体氛围，揭示各项教育因素的作用，使教育过程得到更好的调控，从而产生更好的教育效果；（5）了解其他教育影响的作用，如内外环境、教学手段、教材等方面的情况。

复习思考题

1. 作为大学生，你认为学习教育学有何现实意义？
2. 学习教育学的方法有哪些？

第一章

教育概论

学习目标

1. 掌握教育的基本含义
2. 了解教育基本要素之间的关系
3. 了解教育变化发展的历史形态

第一节 教育的概念

学习教育学，首先要明确什么是教育。德国哲学家卡尔·雅斯贝尔斯（Karl Jaspers, 1883—1969）在其著作《什么是教育》中从“生存、自由、超越”的存在主义哲学基础出发，认为“真正的教育应先获得自身的本质”，而“对终极价值和绝对真理的虔敬是一切教育的本质”。意大利幼儿教育家玛利娅·蒙台梭利认为，“教育就是激发生命，充实生命，协助孩子们用自己的力量生存下去，并帮助他们发展这种精神”。因此，教育的目标就是在于认识生命的本质，提高生命的品质，追求生命的价值。

一、教育的本质

教育包含以下三层含义。

第一，教育是人类社会特有的活动。也就是说，在非人类界不存在教育现象。远古时代，即恩格斯所讲到的当人类学会用手，学会制造工具时，就产生了教育。教育伴随着人的产生而存在，所以是人类特有的。教育又是伴随着人类社会的产生而产生的，因而具有社会性。

第二，教育是人所从事的一种自觉的、有目的的活动。也就是说，人类的教育行为不同于动物的本能活动和本能行为，动物的活动是生物种系的遗传，是一种本能活动。例如，所有的动物都会趋利避害，为此许多动物身上都有保护色（如图 1-1 至图 1-4），

这种保护色是进化的遗传，是种系的遗传，而不是教育行为。



图 1-1



图 1-2



图 1-3



图 1-4

对此，马克思有一段精彩的论述，他把人的教育活动和动物的本能进行比较，而且高度肯定了人的教育活动的目的性。他说：“最蹩脚的建筑师从一开始就比最灵巧的蜜蜂高明的地方，是他在用蜂蜡建筑蜂房以前，已经在自己的头脑中把它建成了。劳动过程结束时得到的结果，在这个过程开始时就已经在劳动者的表象中存在着，即已经观念地存在着。他不仅使自然物发生形式的变化，同时他还在自然物中实现自己的目的。”

人具有主观能动性，人在用蜂蜡建筑蜂房以前就已经在头脑中把它建成了。动物也能改变环境，造出精美的蜂房，但这只是一种自然本能，不是有意识、有目的的活动。而人则不同，人能有意识、有目的、有计划地去改造客观世界，人改造世界的活动具有创造性。

教育恰恰就是人的活动。在从事教育活动之前，我们的教育者对受教育者将来所达到的目的是清楚的，即要培养什么样的人，这就是活动的目的性。

所以，人类的教育活动是不能等同于动物的本能的，它是比动物的本能更高级的人类活动方式。用马克思主义的话来说，教育是认识和改造世界的活动，充满了人的主动

性、能动性和创造精神，我们的教育正是这样的活动。所以，我们应该这样理解教育：教育是什么？是人的活动。是什么样的活动？是有目的的活动。教师应该按照我们所确立的教育目的一步一步地去培养学生，避免本能的活动或漫无目的的随意的活动，用更有规律的方式去引导学生，这才是教育。

第三，教育是人类所特有的专门培养人的活动。这一含义将教育活动与人类的其他社会活动区别开来。人类的社会实践包含众多的活动，按照当今的实践来说，有政治活动、经济活动、文化活动等。教育也是人类社会实践的一种形式，是专门培养人的活动。即政治活动也好，经济活动也好，虽然也有可能培养人，但绝对不是专门培养人的活动。这就将教育与人类其他社会活动区别开来。例如，选举、参政等方式也能影响人，但这些不是专门培养人的活动。学校的校园文化艺术节也可以影响学生，使学生通过这些实践得到提高，但这也不是专门培养人的活动。这个层面上的理解，就是教育区别于其他社会活动最显著的特征。

通过对以上三个层次的理解，可以归纳出教育的本质特征，即教育是人类社会有目的的、专门培养人的一种实践活动。这是教育最本质的特征。要理解教育，认识教育，就要从其本质含义上把握教育的特征。

案例：猫阿姨教孩子们学习抓老鼠。猫阿姨自己装扮成老鼠，让猫子猫孙们天天操练。小猫咪们的确长进很大，不到一年的时间，它们鼎力合作，还真的把猫阿姨征服了。后来，老鼠们真的来了，当猫阿姨又像往常一样招呼孩子们抓老鼠时，猫子猫孙们竟然联合老鼠们把猫阿姨抓了起来。因为在它们看来，抓老鼠就是抓妈妈而已。可怜的猫阿姨没有把最重要的东西教给孩子们，反倒落了个可悲的、贻笑大方的结局。这个案例不禁让我们思考：究竟什么是教育？教育的本质是什么？

二、“教育”的渊源

在我国，教育最早是与育儿联系在一起的。早在商代的甲骨文中就有“教”和“育”的象形文字。“教”在甲骨文中像有人在旁执鞭演卜，训导小孩学习的形象；“育”在甲骨文中像妇女育子之形。在先秦古籍中，大都用一个“教”字来论述教育的事情。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”。由于20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”。按照东汉许慎所著《说文解字》的解释，即“教，上所施，下所效也”，“育，养子使作善也”。中国更多的强调外部环境对儿童所施加的影响。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”对应的单词是 education，其含义是借助一定的办法，把潜藏于儿童内心的知识、智慧等引导出来。

中西方对教育的理解是不一样的。中国强调外部对儿童施加的影响，让儿童规范地成长，成为期望中的人；西方强调的是使儿童潜在的内在本性在一种良好的教育环境下自然地成长。有些学者根据中西方对教育的不同理解将其概括成为两种教育观，中国的教育观强调外部对儿童的塑造，所以概括为外铄论，即通过外部的力量慢慢地进行打磨，让儿童在这个规范中慢慢成长；西方的教育观可称为内发论，即强调儿童内在的因素、固有的因素不断地发展与完善。

由这两种教育观引发的教育思想也不同。中国的外铄论强调外部环境对儿童的严格、规范管理，而西方教育观强调的是尊重儿童，给儿童更自由的发展空间，给儿童创造能够自由成长的条件。

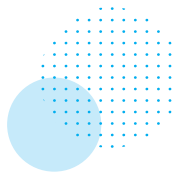
三、“教育”的定义

“教育”一词逐渐被中国人认识和传播，并成为频繁使用的名词，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（A.Vagnoni）的《童幼教育》（1620）、艾儒略（J.Aleni）的《西学凡》（1623）和《职方外纪》（1623）等。19世纪中叶，传教士加强了对西方学制的介绍，如丁韪良（W.A.P.Martin）的《西学考略》、李提摩太（T.Richard，）的《七国兴学备要》等。这时期传入的著作虽然数量很少，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进西方教育思想、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杂志《教育世界》和其他教育著作的影响下，“教育”一词频繁出现，逐渐代替了原先使用的“教”和“学”的单音词。

教育界里里外外的许多人都不仅喜欢谈论教育，而且非常愿意解说教育。同时，教育领域在历史长河中被不断地拓宽，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”的定义类型和基本词义也因此而多种多样。

一般说来，人们从两个角度给“教育”下定义，一是社会的角度，二是个体的角度。

从社会的角度来定义“教育”，代表性的观点有法国社会学家涂尔干（E.Durkheim，1858—1917）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”一词外延的大小做了进一步的区分。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，即凡是有目的地



增进人的知识技能，影响人的思想品德，增强人的体质的活动，不论是有组织的还是无组织的，系统的还是零碎的，都是教育。这种教育强调只要是影响人的活动都是教育，即广义的教育除了学校教育之外，还包括社会舆论和家庭教育等。例如，学校领导的讲话与某一个同伴对我们的影响都是教育。

美国人类学家玛格丽特·米德（Margaret Mead, 1901—1978）将所有对人的发展的影响比喻成三种文化，即前喻文化、同喻文化和后喻文化。前喻文化是指老一辈对下一辈的影响，如传统教育和历史对今天的影响；同喻文化是指同一个历史时代、同一辈人之间的相互影响，如学生的道德好坏对其他同学产生的影响。我们的教育正在重视这种文化，强调同学之间、同辈之间相互启迪和影响；后喻文化是指年轻一代对前辈产生的影响。在现代教育中，这种文化不可忽视。当今社会，年轻一代对新鲜事物接受很快，于是对年老的一辈产生冲击，对传统意识产生影响。

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。

第一，我们所说的学校教育必须遵循两大基本规律：既要遵循社会发展规定，按照社会特别是一定阶级的需要培养人，也要遵循人的自身发展规律。儿童的身心发展是有规律可循的，按照这样的规律去施教是最好的教育。

第二，学校教育是专门培养人的活动，不是泛泛地去谈教育。所以，这种教育活动比起其他教育活动而言，其所施加的影响具有系统性，是周密安排、系统推进的。

第三，明确的目的性。其目的简单来说在于促进受教育者全面发展，即受教育者的审美、道德、体质等要全面发展。

第四，从培养人才归属的角度上看，学校教育既为社会培养人，也满足了个人需要，发展了个人的天赋和才能。

这里所说的教育学，从研究教育的角度讲，主要是研究狭义的教育，即学校教育。

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。代表性的观点有英国行为学家特朗里（Benjamin Rowntree, 1871—1954）的“教育即成功地学习知识、技能与正确态度的过程”，德国教育家李特（Theodor Litt, 1880—1962）的“教育就是对人性的改造”。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。

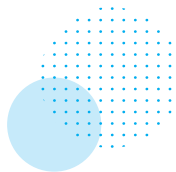
这些“教育”定义从不同角度揭示了教育活动的某些属性，展示了教育活动在范围、内容、层次、过程或结果等方面的不同状况，有助于人们更加全面地认识教育活动。但这些定义对教育活动的层次性普遍重视不够，缺乏立体感，从而影响人们对教育活动的

深入理解。

根据对“教育”概念的分析，我们尝试将“教育”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开办教育、个体或群体接受教育的原初动力来源。开办教育，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的民众不因无知和无能给自己、他人、自然及社会带来伤害，虽然最初阶段的专门教育可能只是为了使自己（少数人）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也没有因此发生改变。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，寻找有效的教育方式和方法，并采取一些必要的管理策略和措施。可以看到，当今的教育更加人性化，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。它是人类发展阶段更高的教育，和当下的教育一样，都是先人的教育理想。教育与公、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。这种关系包含两个方面的含义：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。英国教育家斯宾塞（Herbert Spencer，1820—1903）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、处理信息的能力与分析、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、创造发明和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，才能与教育者和其他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教育目的的理想形态，是人成为“人”的真正标尺。具有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。首先，全人教育是基础，近代教育思想史上的“人的全面和谐发展”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，人就“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”，但其含义与“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），也有物质生命本质（种本质）和社会文化本质（类本质）。“自由自觉的活动”就是人的类生命和类本质，而衡量“自由自觉”的尺度是真善美。“真”是一种外在的科学的尺度，衡量活动客体的运动是否符合规律；“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符合社会准则。只有既合科学规律又合社会准则的，才是美的。其次，以自由活动为主线。这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）。最后，以个性发展为落脚点。《学会生存》中提出要正视人格分裂的现状与原因：社会分成各个阶级；人与工作的脱离以及工作的零星杂乱；体力劳动与脑力劳动之间人为的对立；意识形态上的危机；人们所信仰的神话的崩溃；单纯的知识教育将身心或物质价值与精神价值分列两端——人们周围的这些情况看起来都在促使一个人的人格产生分裂。对于青年人的训练（理智、知识、技术、科学研究及其他专门技艺），使人变得“支离破碎”。但这些教育对人来说还是需要的，问题是如何优化个性？

（1）提高认知水平——获得知识，掌握研究与表达思想的工具，培养自己的观察、实验能力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；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相结合以探索世界的的能力。

(2) 鼓励和养成复合态度——如果一个人按照他自己及其同伴所应该发展的方面去发展,那么,尊重人格的各个方面,使组成人格的各方面保持平衡,在学校中就是非常重要的。

(3) 培养情感方面的品质,特别是人与人关系中的情感品质。例如,借助系统训练使学生学会彼此交往,学会如何在共同的任务中彼此合作,如何与不同性格、不同民族、不同信仰,甚至不同层次的人共处。

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

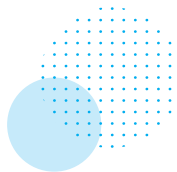
(5) 把文化价值与身体健康结合在一起。引导人们重新欣赏他们的身体,把它当作生命力与体格的和谐,当作美感享受、自信心、个人表现与情绪体验的基本源泉。通过训练,控制我们的身体,控制身体的力量和质量;适当注意性的教育;注意训练肌肉与神经,抵制由于各种刺激所引起的自我堕落和败坏倾向。

作为教育主体的人,在很大程度上是一个普遍的人,但每一个学习者的确又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其他人的历史混淆的;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。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,而这其中有幸福的人和不幸福的人。大多数的教育体系,无论在它的机制方面还是在它的精神方面,都不把个人看作具有特性的人,如同一个权力集中的官僚行政机构不可避免地会把人当作物品一样。

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,无论从群体的或是个体的角度,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,同时也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。

第二节 教育的基本要素

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。教育是一个复杂的社会现象,既包含目的、内容、形式、方法等因素,也包含学前教育、初等教育、中等教育和高等教育等不同层次,是一个多因素、多层次的整体系统。构成教育活动的基本要素主要有教育者、受教育者和教育中介要素。



一、教育的基本要素

(一) 教育者

教育者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”与“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、学生家长和学生自己等。狭义的教育者多在学校教育领域内使用，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的谋生本领，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) 受教育者

受教育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”与“接受影响者”。广义的受教育者几乎指任何人；狭义的受教育者多在学校教育领域内使用，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”。受教育者的基本特征和基本要求是：（1）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；（2）对自身存在的不足有不同程度的弥（填）补、改变、提升、重组需求等；（3）受教育者之间存在动机、兴趣、方法、过程及结果上的差异；（4）具备学习所需的内在身心基本条件；（5）受教育者能够获得学习的外在条件与机会；（6）受教育者所从事的学习能够带来精神上和（或）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（或）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）”是指与教育活动中的教育者和学习者共同认识、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。“精神性客体”或“素材性教育资源”的构成大致可分为四部分：（1）取之于符号文化的教育工具文化；（2）取之于人类智慧结晶的教育材料文化；（3）取之于“行为—作用体系”文化的教育手段文化；

(4) 取之于制度文化的教育组织形式与活动方式形态文化。它具有发展人的道德、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。“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、教育媒体和教育辅助手段三大类。

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。

教育辅助手段是指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要的工具或手段，如录音机、计算机和其他教育工具。不同的教育媒体往往需要不同的教育辅助手段。

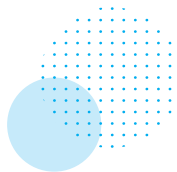
如果没有最低限度的条件性教育资源，教育活动就不能开展下去。从这个意义上说，物质性客体对教育活动起着决定性作用。但具备基本教育教学条件之后，对教育活动质量产生决定性作用的是一组动态因素，它们依次是教育者、学习者、教育管理和教育观念。教育管理和教育观念似乎不是独立的因素，但它们是最特别的、具有决定人行为意义的复合因素，复合因素与它的载体之间相互影响，但复合因素因载体而“水涨船高”。后一个动态因素的功能大小取决于前一个因素的状况，前一个因素的质量决定后一个因素的质量，也决定教育的整体质量。此即教育的“五层塔”理论。

二、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。理论上使用得更多的是“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”，因而不能很好地解释清楚基本要素之间的复杂关系。

在此，本书运用哲学“人与世界万物”的关系理论，对教育中的要素关系做如下分析。



教育活动中的“主—客”关系。即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。学习者是变革的对象。教育者总体上承担着启动、引导和调控的职责，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。

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：（1）教育者是主体，教育中介要素和学习者是认识客体；（2）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；（3）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）；（4）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；（5）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。

主体我与客体我之间的关系。根据上述分析，教育者和学习者都是既作为主体，又作为客体，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，容易把自己当作教育中心，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，容易把学习者估计得过高，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，不利于学生的成长。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，容易把自己当作教育的中心，目中无教师，不能虚心地向别人学习，容易养成浮躁的心态，也不利于自身发展。

三、教育分类

教育可以分为正式教育和非正式教育。

（一）正式教育

正式教育分为正规教育和非正规教育。

正规教育是指由教育部门认可的教育机构（学校）所提供的有目的、有组织、有计划、由专职人员承担的，以影响入学者的身心发展为直接目标的全面系统的训练和培养活动。正规教育有一定的入学条件和规定的毕业标准，通常在教室（课堂）环境中进行，使用规定的教学大纲、教材，其特点是统一性、连续性、标准化和制度化。有固定

的校舍，有稳定的教育周期，有统一的学制和人才培养目标，有固定的教师和学生。正规教育相当于当今学校教育中的学历教育。正规教育包括学前教育、中小学教育和高等教育。

非正规教育是在正规教育制度以外所进行的，为成人和儿童有选择地提供学习形式的有组织、有系统的活动，包括各种岗位培训、校外教育、继续教育等。

（二）非正式教育

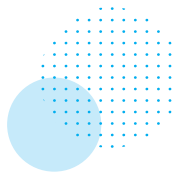
非正式教育是指每个人从日常生活经验和生活环境（家庭、工作单位、社会）中学习和积累知识技能，形成态度和见识的无组织、无系统的终身过程。

第三节 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。教育并不是从开始产生时起就是完善的，就是和生产及其他活动分化独立的活动。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，是从和整个社会实践结合在一起再逐渐走向分化的过程，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。马克思把人的进化过程分为“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，我们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（C.Letourneau, 1831—1902）在《人类各种人种的教育演化》（1900）一书中提出，教育活动不仅存在于人类社会，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副其实的教育，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，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（T.P.Nunn，1870—1944）在1923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（P.Monroe，1869—1947）认为，原始教育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，——间接地用作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。

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），我们把它们称为教育实体。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一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。在历史发展的过程中，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和活动开展等方面逐渐形成了彼此遵循的标准和规范，即教育活动日益制度化。

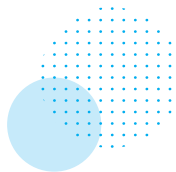
制度化教育在数百年的发展过程中，其本身的正规化、封闭化和划一化特征不仅造就了不计其数的各级各类人才，促进了社会的进步与繁荣，而且巩固了它自身的社会地位和内在结构，形成了相对稳定的运行规则。但是，随着人类社会不断进步，这种以“杰出人才论”为标准的精英教育，自然也是一种不民主的教育，因而难以适应现代社

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”的不同之处在于，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”则是在反思制度化教育缺陷的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了制度化教育、正规教育对整个教育系统的垄断，形成了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世纪六七十年代，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，终身教育是人在一生中所受到的各种教育和培养的总和。而今，终身教育的现代发展正在转向终身学习。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》中所指出的，“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，这样，学习者就可以在比较灵活的范围内比较自由地选择自己的道路。

“学习化社会”这个词由美国学者赫钦斯（R.M.Hutchins，1899—1977）于1968年发表的《学习社会》中首次使用。1972年，《学会生存》的发表使“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，使它们承担教育的职责。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、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。



复习思考题

1. 结合本章的学习与自身成长经历，谈谈你对“教育”概念的理解。
2. 教育的基本要素是什么？谈谈你对教育基本要素及其相互关系的理解。
3. 有些教师说他们没学过教育学，但一样办了几十年教育，教了几十年课，培养出一代又一代的学生。还有一些教师说，孔子没有学过教育学，但不妨碍他成为万世师表。你认为这些观点正确吗？请运用所学原理进行分析。