

□□ □□□ □□ □□ □□ □□ □□
□□ □□□ □□ □□ □□□ □□
□□ □□□ □□ □□ □□

教育学

P E D A G O G Y

蔡亚平 - 主编



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

P E D A G O G Y

教育学

蔡亚平 - 主编



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学 / 蔡亚平主编. —杭州: 浙江大学出版社,
2015.12

ISBN 978-7-308-15374-4

I. ①教… II. ①蔡… III. ①教育学 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 286244 号

教育学

蔡亚平 主编

责任编辑 李海燕

责任校对 杨利军 陈晓璐

封面设计 续设计

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州中大图文设计有限公司

印 刷 杭州杭新印务有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 16

字 数 290 千

版 印 次 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-15374-4

定 价 32.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式: 0571-88925591; <http://zjdxcbbs.tmall.com>

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 对教育的认识	1
第二节 教育学的产生与发展	9
第三节 教育学的研究对象及其研究方法	17
第二章 教育与人的发展	23
第一节 人的发展的含义	23
第二节 人的发展的影响因素及其作用	26
第三节 人的发展的规律性及其教育意义	34
第三章 教育与社会的发展	38
第一节 教育的社会制约性	38
第二节 教育的社会功能	46
第三节 教育的相对独立性	55
第四章 教育目的	58
第一节 教育目的概述	58
第二节 教育目的的理论基础	61
第三节 我国的教育目的	66
第五章 学校教育制度	75
第一节 学校教育制度概述	75
第二节 我国学校教育制度	84
第六章 教师和学生	92
第一节 教师	92

第二节 学生	106
第三节 师生关系	112
第七章 课程	121
第一节 课程概述	121
第二节 课程的设计、实施与评价	128
第三节 现代基础教育课程改革	133
第八章 教学(上)	144
第一节 教学概述	144
第二节 教学过程	147
第三节 教学原则	156
第九章 教学(下)	163
第一节 教学方法	163
第二节 教学组织形式	177
第三节 教学工作基本环节	183
第四节 教学评价	186
第十章 德育	195
第一节 德育概述	195
第二节 品德结构和品德发展	205
第三节 德育规律和德育原则	216
第四节 德育的途径和方法	224
第十一章 教育法制	232
第一节 依法治教	232
第二节 学校、教师 and 学生的权利与义务	236
第三节 教育法律责任	245
后 记	254

第一章 教育与教育学

何谓教育?何谓教育学?这是学习教育学这门学科首先要面对的两个重要问题。本章将从这两个问题入手,分析教育、教育学的演进历程,阐明教育的本质特征,揭示教育学的研究对象,从而更好地认识教育,学习与研究教育学。

第一节 对教育的认识

教育作为一种与人类社会共始终的社会现象和实践活动,已日益成为现代社会生活中不可或缺的重要组成部分,对教育的含义以及发展历程的正确认识,有助于我们更好地领悟与研究教育问题。

一、教育的概念

在我国,“教”和“育”这两个字最初是分开使用的。“教”在甲骨文中写作“𡥉”,右旁“扌”读扑,表示手持鞭子或棍子。左下方的“子”表示一个孩子,左上方的“爻”读尧,有占卜的意思。“教”的古文字结构的构造,像有人在旁手持小鞭推演天象和占卜,并训导孩子学习的情形。“育”在甲骨文中写作“𡥉”,像妇女孕子的形象。在先秦古籍中,“教”和“育”连用的情形很少,大多只用一个“教”字来论述教育的事情。最早将“教”、“育”二字连用在一起的是孟子(约前372—前289),孟子曰:“君子有三乐,而王天下不与存焉。父母俱存,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。”^①在西方,“教育”一词,英文为 Educaiton,源于拉丁文 Educare,词首 E,原意为“出”,词干为 ducare,意为“引”。对教育的解释,古今中外,莫衷一是。如《荀子·修身》称“以善先人者谓之教”^②。被誉为我国也是世界上第一部教育著作的《学记》对教字的解释是:“教也者,长善而救其失者也。”东汉时期的许慎(约58—约

① 杨伯峻. 孟子译注[M]. 北京:中华书局,1960:309.

② 荀子·修身篇.

147)在其所著的《说文解字》中对教育的解释为:“教,上所施,下所效也。”“育,养子使作善也。”法国教育家卢梭(1712—1778)认为:“教育应当依照儿童自然发展的程序,培养儿童所固有的观察、思维和感受的能力。”^①瑞士教育家裴斯泰洛齐(1746—1827)认为:“教育的目的在于发展人的一切天赋和能力。”^②这些说法,有的是从人的发展的角度来解释教育,有的则是从社会的需要出发来论述教育的含义,尽管表述不同,但都有一个共同点:即都把教育看成是一种有目的地培养人的活动。这是教育区别于其他一切社会现象的根本特征。

教育是一种培养人的活动,它有广义和狭义之说。广义的教育指的是,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。它包括人们在社会交往中、自然环境里、家庭生活和学校学习中所受到的各种有目的的影响活动。狭义的教育是根据一定社会的现实和未来的需要,遵循受教育者身心发展的规律,有目的、有组织、有计划地对受教育者的身心施加影响,把受教育者培养成一定社会所需要的人的活动。狭义教育也称为学校教育。

教育作为培养人的实践活动,是一种相对独立的社会子系统。从学校教育的角度而言,构成学校教育子系统的基本要素有教育者、受教育者和教育影响。

“教育者”就是施加教育影响的人,在学校教育情境中,主要是指教师。他(她)在教育过程中有明确的教育目的,能理解自身在教育活动中所肩负的使命或任务,了解教育对象身心发展的特点与需求,能根据社会发展的需要与教育对象的现实状况,引导、规范、促进教育对象身心发展。因此,“教育者”这个概念,人们不仅应该从“身份”上来理解,而且还应该从“素质”方面来把握。那些偶尔对学生的身心发展产生影响的人,不能称其为教育者。“受教育者”是指教育活动中从事学习的人,即学生。学生虽然是教育的对象,但他们是有思想、有情感、有理智、有独立人格的人,在教育过程中,并不是消极地被动地接受教育与影响,而是积极地主动地进行自主建构,是自主学习与发展的主体。因此,教师只有充分发挥学生的主动性与积极性,教育活动才能达到预期的目标。受教育者也就构成了教育活动的基本要素。“教育影响”是教育活动中教育者与受教育者之间实现沟通的中介,它既包括沟通的内容,也包括沟通的形式。从内容而言,主要就是教育内容,突出体现在教科书、教学参考书以及其他信息载体中。从形式而言,主要就是教育方法、教育手段、教育组织形式,它们是围绕着一一定的教育内容设计的,因而是受教育内容制约的,同时也要顺应受教育者身心发展规律的要求。

上述教育的三个基本要素共同构成了一个完整的实践系统。没有教育者,

①② 曹孚. 外国教育史[M]. 北京:人民教育出版社,1979:124.

教育活动就不能展开;没有受教育者,教育活动就失去了对象;没有教育影响,教育者与受教育者就无法沟通,再好的教育设计、再好的发展目标,也都无法实现。因此,教育活动是教育者、受教育者、教育影响三个基本要素的有机结合。在教育活动中,任何一个要素的变化都会带来整个教育系统的变化。

二、教育的起源

关于教育起源的认识,在教育史上有以下几种观点:

(一)教育的神话起源说

神话起源于原始社会。在原始社会,由于生产力的低下限制了人们的知识水平,使人们在与自然斗争中很难了解并掌握自然的规律,在自然的力量面前,显得十分无能。因此,人们就把自然界各种变化的动力都归之于神的意志,并在他们心目中,一切自然力都被他们的想象形象化、人格化了。随后他们又在生产劳动中依照自己的英雄人物形象,创造了许多神的故事加以流传,这就是神话的起源,它包括神的故事和英雄的传说。教育的神话起源说认为教育与世上的其他事物一样,都是由人格化的神(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,这是人类关于教育起源的最古老的观点,几乎所有的宗教都持这种观点。这种观点是依靠想象而非科学的认识,受到当时人们的认识水平的局限,因而,不能正确地说明教育的起源问题。

(二)教育的生物起源说

该学说的代表人物是法国社会学家、哲学家利托尔诺(C. Letourneau, 1831—1902)与英国教育家沛西·能(T. P. Nunn, 1870—1944)。利托尔诺在1900年出版的《各人种的教育演化》一书中认为,教育活动不仅存在于人类社会之中,早在人类产生之前,教育已在动物界存在。“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。”“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。”^①利托尔诺从生物学的观点出发,认为动物对小动物的爱护与照管,便是教育行为,把动物的天性能看成是教育的基础。沛西·能在1923年不列颠协会教育科学组大会上以“人的教育”为题说:“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要动力”。也就是说,教育的产生完全来自动物的本能,是种族发展的本能需要。^②

教育的生物起源说是教育史上第一个正式提出的有关教育起源的学说,

① 利托尔诺. 教育的起源[M]//瞿葆奎,沈剑平. 教育学文集·教育与教育学. 北京:人民教育出版社,1993:158,177.

② 沛西·能. 教育原理[M]. 王承绪,等,译. 北京:人民教育出版社,1992:38.

也是较早地作为一个学术问题被提出来的。与神话起源说相比,教育的生物起源说在认识上有很大的进步,标志着在教育的起源问题上,已开始从神话解释转向科学说明。但这种观点把教育活动归结为按照生物学规律进行的本能的传授活动,未能把握教育的社会性,从而把教育的起源问题生物学化了。

(三)教育的心理起源说

该学说的代表人物是美国教育家保罗·孟禄(P. Monroe, 1869—1947)。他从心理学的角度出发,批判了生物学的教育起源论,认为教育起源于生物本能的观点忽视了人的心理和动物心理的本质区别。他根据原始社会没有学校、没有教师、没有教材的原始史实,断定原始社会的教育过程不可能是一种有意识的过程,在原始社会,儿童仅仅是凭借着对成人的观察和模仿,习得各种生活知识与技能,他认为儿童对成人的无意识的模仿就是最初的教育^①。

模仿作为一种心理现象,不失为一种学习的手段,有其合理的一面。但教育的心理起源论者把教育完全看成是一种无意识状态下产生的模仿行为,这就很难解释成人对儿童的指导作用,因此这种观点也有它的局限性,就是没有充分认识到教育者的作用。

(四)教育的劳动起源说

教育的劳动起源说也称为教育的社会起源说,它是在直接批判生物起源说和心理起源说的基础上,在马克思主义历史唯物主义理论的指导下形成的。苏联的教育学者与我国的教育学者大多持有这种观点。教育的劳动起源说的主要内容有:第一,生产劳动推进了人类特有的智能器官——手、语言器官和大脑的发育和完善,这使教育的产生具备了内在的物质基础。第二,生产劳动促使人类语言和社会意识的发展,这是教育产生的条件。第三,人类的劳动是以制造和利用工具为特点,是具有社会性的活动,它不同于动物的本能行为,因而,教育是人类特有的一种社会活动。第四,从教育产生之日起,教育的职能就是传递人类在长期的劳动过程中所形成与积累的社会生产和生活经验。第五,随着社会和人的发展的变化,教育也随之发生变革,因而,教育既具有阶级性,又具有历史性。

三、教育的发展历程

在不同的社会历史阶段,由于生产力水平不同,生产关系和政治制度的差异,教育也因此具有不同的性质和特点,形成了与各种历史形态相对应的教育形态。

^① 孟禄. 原始教育:一种非进取性的适应的教育[M]//瞿葆奎,沈剑平. 教育学文集·教育与教育学. 北京:人民教育出版社,1993:178-179.

(一)古代教育的特征

这里所说的“古代”教育,包括原始社会、奴隶社会和封建社会的教育。

1. 原始社会教育的特征

(1)教育与生产劳动和社会生活有着紧密的联系,教育尚未成为独立的社会活动。在原始社会,教育是在生产劳动和生活中进行的,是与生产劳动融合在一起的。

(2)教育水平低。没有专门的教育机构和专职教育人员,教育内容非常简单,成年人在带领年轻人进行采集野果、狩猎、捕鱼、制作工具的过程中,向他们传授有关经验,培养他们勇敢、团结的品质。教育方法主要是口耳相传和实践中的模仿。

(3)教育没有阶级性。在原始社会,由于生产力水平低下,人类劳动所获得的物质产品只能维持人类最低限度的生活,没有剩余产品,人人都得劳动,因而,原始社会没有阶级性。原始社会的教育目的就是传授社会生产与生活的经验,教育面向全体儿童,只是在男女孩童教育上,会根据他们的性别差异有一些区别,如让女孩学习采集,让男孩学习打猎等。

2. 奴隶社会教育的特征

(1)产生了教育的专门机构——学校。据可查证的资料,人类最早的学校出现在公元前2500年的埃及。我国的学校也有悠久的历史。根据《礼记》等书记载,我国在夏朝已有名叫“庠”、“序”、“校”的施教机构,到了殷商和西周,又有了“学”、“瞽宗”、“辟雍”、“泮宫”等学校的设立。学校的出现意味着人类正规教育制度的诞生,是人类教育文明发展的一个质的飞跃。学校的出现需要具备一定的社会条件。

首先,生产力的发展带来剩余产品的出现,为学校教育的产生提供了可能性。随着金属手工工具的使用,社会生产力得到了很大的发展,出现了剩余产品。而剩余产品的出现,逐渐地使一部分人从生产劳动中脱离出来,专门从事管理或传递生产和生活经验,作为独立的社会角色的教师就出现了。

其次,国家的出现、文化的发展对学校教育的产生提出了必要性。随着剩余产品的积累、脑体分工的出现,社会出现了阶级与国家。奴隶主阶级为了维护本阶级的利益以巩固其经济基础和社会秩序,必然要建立自己的国家机关和军队,也需要去论证这种统治合理性的意识形态,这样,就出现了官吏、军人等专门人员。这些专门人员要能够从各自的方面去维护奴隶主阶级统治,就需要进行专门的训练,这就具备了学校教育产生的社会需要。

另外,到了奴隶社会,人类已经积累了丰富的生产和生活经验,且其中不少已经在漫长的岁月中逐步系统化、抽象化,形成了分门类的学问,如医学、建筑

学、神学等。对这些学问的掌握已不可能仅仅通过日常实践活动中的口耳相传与模仿来进行,客观上需要通过专门的学校教育来传授这些知识。同时,到了奴隶社会后,文字日趋复杂化,文字作为处理日常事务和知识的载体,是培养官吏等专门人员所必须掌握的。而当时的文字辨认和书写都非常困难,难以在日常生活中通过附带学习所掌握,这也对学校的产生提出了要求。因而,学校的产生是人类社会政治、经济、文化发展的结果,标志着教育从生产劳动中的第一次分离。

(2)学校教育有了明显的阶级性。奴隶主阶级不仅占有了生产资料,而且垄断了学校教育。只有奴隶主贵族子弟才能接受学校教育,教育的目的就是培养治理国家的统治人才,为维护和巩固奴隶主阶级的统治服务。我国奴隶社会有“学在官府”、“礼不下庶人”之说,也充分说明学校教育有了明显的阶级性。此后,教育的阶级性就成为一切阶级社会中的一种重要属性。

(3)学校教育 with 生产劳动相脱离。由于奴隶社会的教育目的是培养奴隶主阶级治理国家所需要的人才,因此教育仅仅是为政治服务,没有或极少考虑为生产服务。例如,我国奴隶社会的学校教育的内容主要是礼、乐、射、御、书、数,合称“六艺”。“礼”是维持社会统治的典章制度和道德规范;“乐”是进行祭祖、颂扬、鼓舞军心的音乐和舞蹈;“射”即射箭的作战技术;“御”是驾车的作战技术;“书”是语言文字和文学、历史的知识;“数”是计算和天文等自然科学方面的知识。这些教育内容都是训练奴隶主子弟进行国家管理、镇压奴隶的知识,基本上与生产劳动相脱离。生产劳动的经验从一开始就被排斥在学校的大门之外。有关这方面经验的传递主要是依靠生产过程中“师徒制”的方式进行的。

3. 封建社会教育的特征

(1)学校体制日趋完备。中国封建社会开始不久,思想家们就提出了“建国君民,教学为先”的方针,把教育作为实施德政仁治的一个重要战略,逐渐形成了比奴隶社会更为系统的教育体系。中国封建社会的教育主要有官学系统、私学系统和书院系统。其中,封建社会的官学是在先秦基础上形成的,汉代是官学制度的确立时期,隋唐是封建官学的昌盛时期。无论是哪一种类型的官学机构,都有专门的教育管理措施。在中世纪的欧洲,教会为了传道和培养宗教人才,也创办了各种层次和类型的学校,如教区学校、主教学校、教会大学等。

(2)学校教育的主要目的是培养统治阶级所需要的官吏、牧师或骑士。在中国封建社会,学校教育的主要目的是传播统治阶级的意识形态和治国方略,培养能够维护和巩固封建统治的官吏。封建教育的主要内容就是“四书”(即《论语》《孟子》《大学》和《中庸》)和“五经”(即《诗经》《尚书》《易经》《礼记》和《春秋》)等儒家经典。欧洲封建时代具有与中国封建社会不同的一些特征,主要是

形成了世俗封建主和僧侣封建主两个由不同的权力系统构成的统治阶级。世俗封建教育主要是培养能够忠于世俗封建主的“骑士”，骑士教育的教育内容是“骑士七技”，即骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、下棋和吟诗。而僧侣封建教育主要是培养能够忠于教权的“教士”或“牧师”。

(3)学校教育既具有鲜明的阶级性，又具有严格的等级性。教育的等级性是指在封建统治阶级内部，不同阶层的人接受不同等级的教育。如在我国唐朝的官学体系中，由中央直接设定的有“六学二馆”，六学是指国子学、太学、四门学、律学、书学、算学，二馆指的是弘文馆、崇文馆。官职不同的人的子弟分别上不同级别的学校。国子学收文武三品以上官员的子弟入学；太学收文武五品以上官员的子弟入学；四门学收文武七品以上官员的子弟入学；律学、书学和算学则收八品及八品以下官员的子弟和通晓律学或书学、算学的庶族地主的子弟入学；弘文馆和崇文馆专收皇亲国戚和一品大员的子弟入学。

欧洲的封建教育不仅具有严格的等级性，而且还具有浓厚的宗教性。在中世纪的欧洲，教会是维护封建政权的重要力量，是封建制度的支柱，封建政权各级领导人的更迭都需要经过教会的认可，教会在社会生活的各领域都具有绝对的权力。教育领域也不例外，教会为了加强对教育的控制，必然重视传播宗教教义，培养人们对上帝的虔诚和热爱，引导人们皈依宗教。这就使宗教成为训练人们对欧洲封建统治服从的工具，教育的宗教性是教育阶级性的本质体现。

(二)现代教育的特征

现代教育是指资本主义制度建立以来的教育，包括资本主义社会的教育和社会主义社会的教育。尽管资本主义和社会主义制度迥异，其教育也有诸多根本性的差异，但由于同处现代社会，面临着许多共同的问题，如环境、人口、资源等，这两种制度的国家存在着许多共同利益，教育上也表现出许多共同的特点。

1. 义务教育的实施

现代的义务教育制度的形成是现代社会大工业生产的发展，国家政治生活、社会生活变革和公民争取教育权的结果。1754年普鲁士最早颁布了义务教育法，其次是奥地利，时间是1774年。1852年美国马萨诸塞州的《义务教育法》、1870年英国的《初等教育法》、1881年法国的《费里法案》的颁布，标志着这些先进的资本主义国家通过义务教育法来实施普及初等教育。到20世纪，普及义务教育的年限不断延长，质量不断提高，目前，世界主要国家的义务教育年限基本在10年左右：美国各州是9—12年义务教育不等；英国是11年义务教育；法国是10年义务教育；德国、日本和中国是9年义务教育。不断提高义务教育的年限与水平，已经成为现代社会各国的共识，普及义务教育的程度已成为衡量一个国家现代社会发展水平的标志。

2. 现代教育体系的建立

随着社会发展和受教育需求的不断扩大,现代教育在大力普及初等义务教育的基础上迅速发展。从学制纵向发展来看,创办了幼儿园,并逐步地把幼儿园纳入到学校制度之中,建立了一大批现代大学,兴办了各种类型的成人学校;从学制横向发展来看,创办了实科中学,设立了职业技术学校等等,从而逐步建立起了包括初等教育、中等教育、高等教育在内的各级教育体系,包括普通教育、职业教育、专门教育在内的各类教育体系,包括学前教育、学校教育、成人教育在内的终身教育体系。教育体系不仅日趋完整、丰富,而且日益多元、灵活,满足学生多样化的需求,培养各具特色的人才,并使教育逐步走向多样化、终身化。

3. 教育民主理念的确立

现代教育中的教育民主理念,主要体现在教育机会均等和教育管理科学上,坚持公平、正义、人道的原则。现代教育主张教育机会均等,消除等级教育制度,保证所有公民受教育权利的平等;主张在教育过程中对学生一视同仁,平等地对待每一个学生;主张在教育中培养学生的民主精神和博大胸怀;主张教育的人道化,反对压抑学生个性,要求尊重学生的人格和权益;提倡教育过程中建立民主平等的师生关系;主张建立民主的管理机制,倡导学生自治,培养学生自我管理的能力等等。

4. 教育的生产性日益凸显

现代教育的生产性是指现代教育越来越与人类的物质生产结合起来,越来越与生产领域发生密切的、多样化的关系;生产的发展也越来越对教育的人才培养与社会服务功能提出了新的要求。人们日益认识到:教育不仅是一种消费活动,也是一种投资活动,教育支出是一项生产性投资,今天的教育投入就是明天的经济发展。教育通过向社会生产与生活提供人才和服务,使自己成为社会与经济发展的重要推动力,体现了在现代社会生产与生活中的重要地位。随着现代生产形式、技术、规模的不断变化,教育的生产性也将呈现出新的形式。

5. 重视教育立法,教育走向法制化

教育法规是现代国家教育管理的基础和基本依据,它对促进教育民主,改革教育制度,推动教育发展和普及义务教育,提高教育质量等都具有重要作用。例如,世界主要国家义务教育之所以得以普及,离不开有关的教育立法。因而,当前世界各国都很重视教育立法,“依法行政”、“依法治教”,是任何一个民主国家的共同特征,重视教育立法也就成为现代社会教育的一大特征。现代教育也正是在教育法制化的规范下,才得以持续、稳定、健康地发展。

第二节 教育学的产生与发展

教育学有一个漫长而又短暂的历史。说它漫长,是因为早在几千年前,我们的先哲就有对教育问题的专门论述和精辟见解;说它短暂,是因为作为独立形态的教育学直到 17 世纪才形成。追溯教育学学科发展的历史,对于学习教育学,丰富与发展教育科学,都具有重要的意义。教育学的产生与发展,大致可以分为以下四个阶段:

一、教育学的萌芽阶段

自从有了教育活动,就有了对教育的认识。但在原始社会、奴隶社会和封建社会,人们对教育的认识基本停留在经验和习俗的水平上,还没有形成系统的理性认识,这一阶段可称为教育学的萌芽阶段。这一阶段所取得的教育认识成果主要体现在一些思想家们的著作中。

在我国古代,先秦诸家,汉唐的董仲舒、王充、颜之推、韩愈,宋元明清的程颐、朱熹、王守仁等诸多思想家都有较丰富的教育思想。其中,最著名的是孔子(前 551—前 479)。

孔子是中国古代的思想家、教育家和政治家,儒家思想的创始人。尽管孔子没有专门的教育著作,但在其弟子辑录他言行的《论语》中却蕴涵着极为丰富的教育思想。他提出的“有教无类”、因材施教、学思并重、温故知新以及“不愤不启,不悱不发”的启发诱导等教育思想,至今仍然具有重要的现实意义。汉代之后,儒家的学说成为我国两千多年封建文化教育的正统,孔子也被后人尊称为“万世师表”。

《学记》被认为是我国及世界上最早的一篇集中论述教育问题的专门著作。它大约成书于战国末期,相传是儒家思孟学派所撰。《学记》是我国古代教育经验和儒家教育思想的高度概括,全文虽只有 1229 个字,却对教育的目的与作用,教育和教学的制度、原则和方法,教师的地位和作用,教育过程中的师生关系等问题,都作了比较系统而精辟的阐述。《学记》所提出的“化民成俗,其必由学”、“建国君民,教学为先”的教育功能观和“教学相长”、“不凌节而施”、“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”、“长善救失”等教育教学原则,对现在的教学仍有一定的指导意义。

西方古代最伟大的教育思想家当属古希腊三杰——苏格拉底(前 469—前 399)、柏拉图(前 427—前 347)和亚里士多德(前 384—前 322),他们的政治、哲

学和教育思想对西方学术有着奠基性的意义。他们的教育思想散见于其政治、哲学、伦理等著作之中,如柏拉图的《理想国》和亚里士多德的《政治学》,人们可以从中了解其教育思想。

苏格拉底与古代的其他思想家和教育家有所不同,他明确地提出了“美德是否可教”的问题,并对此进行了大量的分析,得出“美德即知识”的命题和“德行可教”的观点。苏格拉底第一次试图通过理性的思考来解决这个问题,这就说明他已经不满足于对教育现象的经验观察,其思考已经具有教育科学研究的意味了。苏格拉底主张要培养人的美德,教人学会做人,成为有德行的人。并在长期的教学实践中形成了具有自己特色的教学方法,一般称为“苏格拉底法”或“苏格拉底问答法”,苏格拉底将它称为“产婆术”。这是他用于引导学生自己思索、自己得出结论的一种教学方法。

亚里士多德的一个基本观点是:人之所以为人的基本特征在于人具有理性,人只有运用和发展其理性,才能进行知识和智慧的探索,实现真正的自我。因此,在他看来,教育应当以充分发展人的理性,促进人的和谐发展为目的。他以其灵魂学说作为和谐发展教育的理论基础,认为人有植物灵魂、动物灵魂和理性灵魂,植物灵魂主要表现在营养、发育、生长等生理方面,是灵魂中最低级部分;动物灵魂主要表现在本能、情感、欲望等方面,属于灵魂中级部分;理性灵魂则表现在思维、理解、判断等方面,是灵魂的理智部分,属于灵魂高级部分。他认为人人都具备这三种灵魂,且从出生到成人依次呈现。亚里士多德认为教育应遵循人的灵魂的发展顺序而进行,依据人的三种灵魂,相应地对人进行体育、德育和智育的训练,并把人的教育阶段按每七年为一个时期来划分。亚里士多德不仅是教育史上第一个正式建立和谐发展教育思想体系的人,也是最早提出教育年龄分期的教育思想家。

此外,古罗马教育家昆体良(约35—95)所著的《论演说家的培养》(又译《雄辩术原理》)是西方最早的专门论述教育问题的著作。在书中,昆体良系统地论述了雄辩家的培养与教育,他提出了集体教育的设想,倡导因材施教、废除体罚等观点,19世纪英国著名思想家穆勒(1806—1873)在谈到昆体良的杰出成就时说:“他的著作是整个文化教育领域中古代思想的百科全书。”^①

无论是包含在哲学或政治论述中的教育思想,还是那些专门的教育论著,尽管今天仍能给我们以许多启发,但由于时代的局限,它们基本停留于对经验的描述上,缺乏科学的理论分析,还没有形成完整的体系,因而,这一阶段只能说是教育学的萌芽或雏形阶段。

^① 昆体良教育论著选[Z]. 仁钟印,选译. 北京:人民教育出版社,1989:16.

二、教育学的创立阶段

自欧洲文艺复兴开始,随着社会的进步和科技的繁荣,教育有了相应的发展,教育学也随之进入了一个新的发展阶段。它开始从哲学中分化出来,并逐渐形成一门独立的学科。

独立形态的教育学创立的标志主要有:第一,从对象而言,教育问题成为一个专门的研究领域,受到了教育家们的高度关注;第二,从概念和范畴方面而言,形成了专门的教育概念与范畴,以及概念与范畴的体系;第三,从方法方面而言,有了科学的教育研究方法;第四,从结果方面而言,产生了一些重要的教育学家,出现了一些专门的、系统的教育学著作;第五,从组织机构而言,出现了专门的教育研究机构。^①

著名的英国哲学家培根(1561—1626),作为“近代实验科学的鼻祖”,他在批判亚里士多德以来的经院哲学的基础上,提出了实验的归纳法。他认为要获得真正的知识,必须直接观察,通过实验和科学归纳,才能得到正确的认识。这种归纳认识方法,为后来教育学的发展奠定了方法论的基础。1623年,培根在《论科学的价值和发展》一文中,将“教育学”作为一个独立的科学提了出来,把教育学与其他学科相并列。

在教育学的创立过程中,捷克教育家夸美纽斯(1592—1670)在1632年发表的《大教学论》,是近代最早的一部教育学著作。在这部著作中,他提出了“泛智教育”思想,并把自己的著作称为“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。夸美纽斯主张普及初等教育,并论证了普及教育的合理性;主张建立适应学生年龄特征的学校教育制度;论证了班级授课制度;规范了广泛的教学内容,倡导科学教育与人文教育相结合的“百科全书式”的教育内容体系;高度地评价了教师的职业,强调了教师的作用。夸美纽斯的《大教学论》奠定了近代教育理论的基础,在教育学史上矗立起一座丰碑。

1693年英国哲学家洛克(1632—1704)出版了《教育漫话》,提出了著名的“白板说”。他认为人出生时心灵像白纸或白板一样,人的一切观念和知识都是外界事物在白纸上留下的痕迹,最终都源于经验,进而认为教育在人的发展中起着决定性作用,“我们敢说我们日常所见的人中,他们之所以或好或坏,或有用或无用,十分之九都是他们的教育所决定的。人类之所以千差万别,便是由于教育之故”^②。在该书中,洛克建构了完整的绅士教育理论体系,对后世有较大的影响。

① 劳凯声. 教育学[M]. 天津:南开大学出版社,2001:9.

② 洛克. 教育漫话[M]. 傅任敢,译. 北京:人民出版社,1985:24.

1762年法国杰出的启蒙思想家卢梭出版了他的小说体教育名著《爱弥儿》，该书开篇的一句话就是：“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到人的手里，就全变坏了。——偏见、权威、需要以及压在我们身上的一切社会制度都将扼杀他的天性，而不会给他增添什么东西。他的天性像一株生长在大路上的树苗，让行人碰来撞去，东弯西扭，不久就弄死了。”^①为了彻底地改变这种状况，他提出了“自然教育”的思想，强调教育要顺应大自然的法则，顺应儿童的天性，要关注儿童的个性发展特点和年龄特征，按照儿童的身心发展水平、接受能力和自然进程进行教育。可以说，卢梭对教育学的最大贡献在于开拓了以研究个体生长发展与教育的相互关系为主题的研究领域，从而引起了教育思想家和理论家从教育对象的角度，对儿童进行深入的了解和研究，促进了近现代教育思想的变革，对后来康德（1724—1804）、杜威（1859—1952）等的教育学说也产生了深远的影响。

瑞士教育家裴斯泰洛齐一生出版了许多教育论著，其中最著名的是《林哈德与葛笃德》（1781—1787）。在该书中，裴斯泰洛齐提出了要素教育的思想，他认为在一切知识中都存在着一些最简单的“要素”，教育过程应该从这最简单的、能为儿童所理解和接受的要素开始，逐步过渡到较为复杂的要素，以促进儿童各种潜能全面地、和谐地发展。裴斯泰洛齐还认为教育必须与生产劳动相结合，必须要符合儿童的本性，反对机械灌输。他积极在实践中探索儿童心理发展规律及其与之相适应的教学方法，明确地提出“使人类教育心理学化”的口号，开启了19世纪欧洲教育心理学化运动，这对于推动教育活动的科学化及教育学的诞生都起到了重要的作用。

1776—1787年，德国著名哲学家康德（1724—1804）曾先后四次在哥尼斯堡大学讲授教育学，是较早在大学开设教育学讲座的教授。1803年《康德论教育》一书出版，在该书中，康德明确提出教育是一门很难的艺术，“教育一定要成为一种学业，否则无所希望”，“教育的方法必须成为一种科学”，否则决不能成为一种有系统的学问。这是康德理解的“教育学”超出他的前人和他同时代人的地方。

康德之后，对教育学的创立作出重要贡献的就是赫尔巴特。赫尔巴特（1776—1841）是近代德国著名的心理学家和教育学家，在世界教育史上被称为“现代教育学之父”或“科学教育学的奠基人”。他于1806年出版的《普通教育学》被认为是教育学作为一门独立学科形成的标志。赫尔巴特的主要贡献在于：首先，他构建了比较严密的教育学的逻辑体系，形成了一系列教育学的基本

① 卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 1978: 5.