

2015
最新版

金榜图书
JINBANG BOOKS · SINCE 1997

知行教育
ZHIXING EDUCATION

最权威 · 最专业 · 最实用

国家教师资格考试权威教材

教育 知识与能力

中学

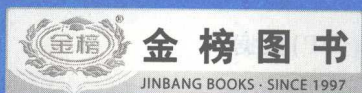
国家教师资格考试命题研究中心◎组编

- ✓ 紧扣大纲，系统理解
- ✓ 知识框架，脉络清晰
- ✓ 突出重点，把握难点
- ✓ 学以致用，轻松过关



西安交通大学出版社
XI'AN JIAOTONG UNIVERSITY PRESS

2015
最新版



最权威 · 最专业 · 最实用

国家教师资格考试权威教材

教育 知识与能力

中学

国家教师资格考试命题研究中心◎组编

本书专属：_____

——即将成为人类灵魂工程师的你。



西安交通大学出版社
XI'AN JIAOTONG UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

教育知识与能力. 中学/国家教师资格考试命题研究中心组编. —西安:
西安交通大学出版社, 2015. 1

国家教师资格考试权威教材系列

ISBN 978-7-5605-7052-5

I. ①教… II. ①国… III. ①教学能力—教学法—中学教师—资格考试—教材 IV. ①G451.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 014732 号

教育知识与能力(中学)

主 编:国家教师资格考试命题研究中心

策 划:荣西

责任编辑:李升元

封面设计:金榜图文设计室

出版发行:西安交通大学出版社

地 址:西安市兴庆南路 10 号(邮编:710049)

电 话:(029)82668315 82669096(总编办)

(029)82668357 82667874(发行部)

印 刷:保定市巾画美凯印刷有限公司

开 本:850mm×1168mm 1/16

印 张:18.25

字 数:288 千字

版 次:2015 年 3 月第 1 版

印 次:2015 年 3 月第 1 次印刷

书 号:ISBN 978-7-5605-7052-5/G·1045

定 价:49.80 元

图书如有印装质量问题,请联系调换 电话:(010)51906740 版权所有 侵权必究

金榜图书联系电话:(010)51906740 金榜图书天猫店网址:<http://sdjlts.tmall.com/>
新浪微博:@金榜图书官方微博

前言

2015 最新版“**国家教师资格考试权威教材**”系列由国家教师资格考试命题研究中心编写团队组编,编写团队由我国十几所著名师范大学的二十几名教授与行业教育专家组成,编写团队成员不但拥有渊博的教育教学理论知识,而且具有多年的教育教学实践经验,对教师资格考试具有深刻的认识和独到的见解。

本系列教材条理清晰,结构严谨,从最基本、最重要的考点出发,深入浅出地向考生讲解各个知识点,使考生对知识点有足够透彻的印象和理解,从而烂熟于心。真正地使考生一书在手,知识尽有。

本系列教材特点如下:

1. 依据最新大纲,体现命题趋势

本系列教材在编写时紧扣教师资格考试大纲,深入、细致地研究了大纲中的考试目标、考试内容模块与要求、试卷结构和题型示例,凝聚了知名专家学者的经验和智慧,旨在帮助考生切中考试重点,少走弯路,缩短备考时间,提高备考效率。

2. 体例科学,结构合理

本系列教材设置了“基本内容”“考纲标准”“思考练习题”等栏目,所设栏目环环相扣,科学实用,使考生能够系统准确地掌握重点知识,迅速捕捉考试要点,强化学习效果。

3. 知识点翔实,讲解深入浅出

本系列教材根据大纲要求的具体模块来组织编写,涵盖了所有考点,并进行了适当的拓展与延伸。在知识讲解上,深入浅出,把知识讲得既全面透彻,又通俗易懂,方便考生迅速理清头绪,准确把握考试脉搏,有针对性地进行复习。

4. 讲练结合,解析精当

本系列教材采取了讲练结合的方式,“思考练习题”使考生能轻松地理解和掌握所阐述的知识点,所有的试题都配备了详尽的解析,帮助考生及时查缺补漏,做到学练结合,具有实战感,从而有步骤、有计划地提高应试能力。

目录

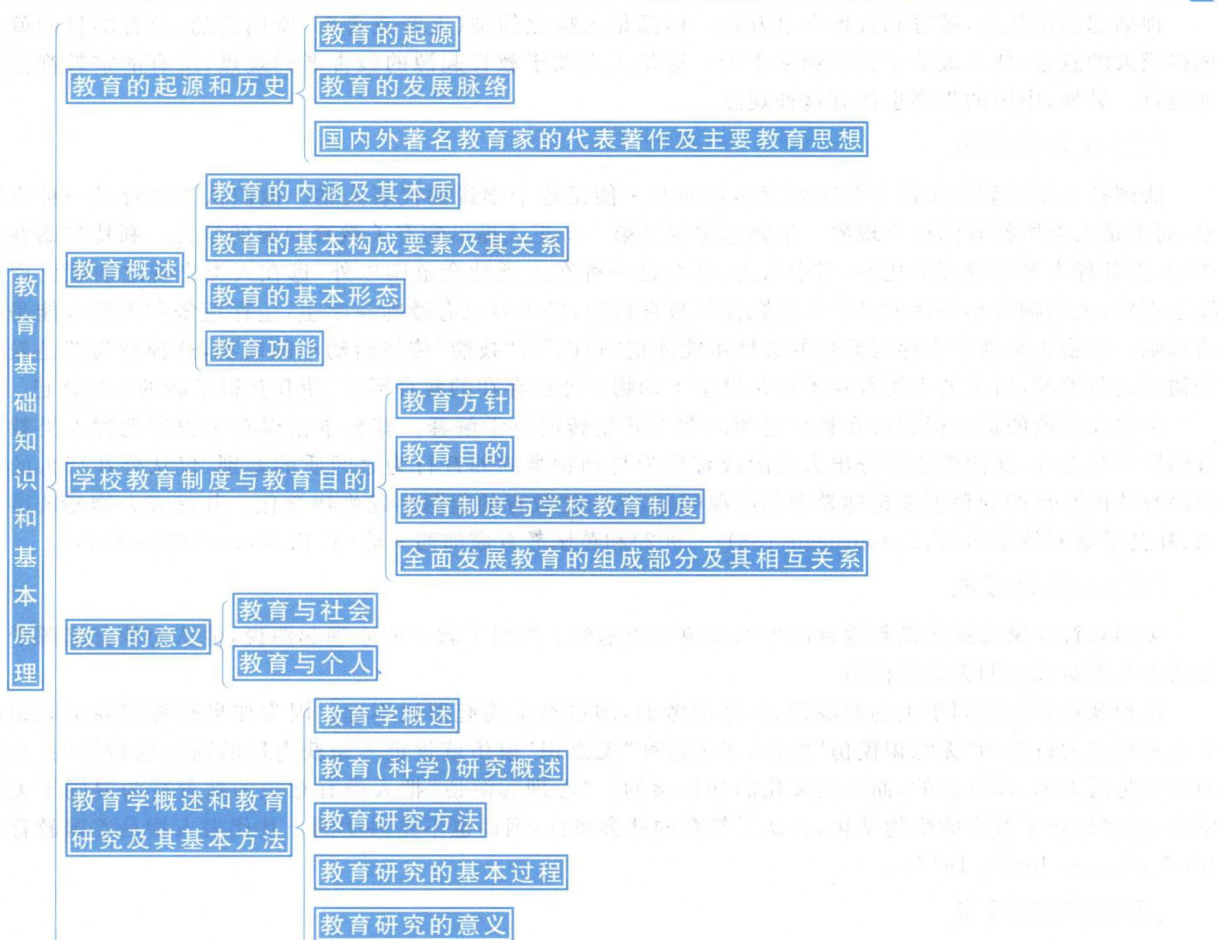
第一章 教育基础知识和基本原理	(1)
第一节 教育的起源和历史	(2)
第二节 教育概述	(12)
第三节 学校教育制度与教育目的	(16)
第四节 教育的意义	(32)
第五节 教育学概述和教育研究及其基本方法	(41)
第二章 中学课程	(52)
第一节 课程概述	(52)
第二节 课程类型及特征	(58)
第三节 我国基础教育课程改革	(62)
第三章 中学教学	(71)
第一节 教学概述	(72)
第二节 教育过程及其基本规律	(84)
第三节 教学工作基本环节和组织形式	(89)
第四节 当前教学改革的主要观点与趋势	(97)
第四章 中学生学习心理	(107)
第一节 认知过程	(108)
第二节 注意	(120)
第三节 学习动机	(122)
第四节 学习迁移	(127)
第五节 学习策略	(131)
第六节 学习的基本理论	(138)

第五章	中学生发展心理	(151)
第一节	中学生的心理发展	(152)
第二节	中学生的认知发展	(153)
第三节	中学生的情绪情感发展	(162)
第四节	中学生的个性心理发展	(169)
第五节	中学生的身心发展	(183)
第六章	中学生心理辅导	(193)
第一节	心理健康概述	(193)
第二节	中学生常见的心理健康问题	(195)
第三节	中学生心理健康的辅导与维护	(200)
第七章	中学德育	(210)
第一节	品德概述	(211)
第二节	中学生品德的发展概况	(216)
第三节	德育概述	(219)
第四节	德育的过程	(222)
第五节	德育的原则、途径和方法	(224)
第六节	当前中学德育的几种具体实现形式	(230)
第八章	中学班级管理与管理教师心理	(241)
第一节	中学班级与班集体	(242)
第二节	中学课堂管理	(246)
第三节	班主任	(258)
第四节	课外活动	(261)
第五节	学校、家庭、社会三结合教育	(266)
第六节	教师心理	(271)

第一章

教育基础知识和基本原理

基本内容



考纲标准

1. 了解国内外著名教育家的代表著作及主要教育思想。
2. 掌握教育的涵义及构成要素；了解教育的起源、基本形态及其历史发展脉络；理解教育的基本功能，理解教育与社会发展的基本关系，包括教育与人口、教育与社会生产力、教育与社会政治经济制度、教育与精神文化等的相互关系；理解教育与人的发展的基本关系，包括教育与人的发展，教育与人的个性形成，以及影响人发展的主要因素——遗传、环境、教育、人的主观能动性 etc 及它们在人的发展中的各自作用；了解青春生理的变化，包括中学生的身体外形、体内机能、脑的发育、性的发育和成熟。
3. 理解义务教育的特点；了解发达国家学制改革发展的主要趋势；了解我国现代学制的沿革，熟悉我国当

前的学制。

4. 掌握有关教育目的的理论;了解新中国成立后颁布的教育方针,熟悉国家当前的教育方针、教育目的及实现教育目的的要求;了解全面发展教育的组成部分(德育、智育、体育、美育、劳动技术教育)及其相互关系。

5. 了解教育研究的基本方法,包括观察法、调查法、历史法、实验法和行动研究法等。

第一节 教育的起源和历史

一、教育的起源

(一)神话起源说

神话起源说认为,教育和其他万事万物一样都是人格化的神(上帝或者天)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,所有的宗教都持有这种观点。另外,中国的朱熹也持有这种观点。

(二)生物起源说

法国社会学家利特尔诺和英国教育学家沛西·能是这个学说的代表人物。他们认为教育是一种生物现象,而不是人类所特有的社会现象。生物起源说是第一个正式提出的有关教育起源的学说。利特尔诺在其著作《人类各种人种的教育演化》一书中认为,教育是一种在人类社会范围以外,远在人类出现之前就已产生的社会现象,大动物对小动物的爱护和照顾便是教育行为,昆虫界也有教师与学生,生存竞争和天性本能是教育的基础。动物正是基于生存与繁衍的天性本能才把“知识”与“技能”传授给幼小的动物,这种行为就是教育的最初形式与发端,后来的人类教育不过是继承了动物界业已存在的教育形式,使其获得了新的性质而已。

生物起源说的提出标志着在教育起源问题上开始转向科学解释。其根本错误在于没有把握人类教育的目的性和社会性,从而没能区分出人类的教育行为与动物类的养育行为之间质的差别,仅从外在行为的角度而没有从内在目的的角度来论述教育的起源问题,从而把教育的起源问题生物学化。其代表人物是法国哲学家、社会学家利特尔诺(C. Letourneau, 1831~1902)和英国教育家沛西·能(T. P. Nunn, 1870~1944)。

(三)心理起源说

美国教育学家孟禄在批判教育的生物起源说的基础上提出了教育的心理起源说,他认为教育起源于日常生活中儿童对成人的无意识模仿。

这种观点看似不同于生物起源说,但仔细考虑,却也离生物起源说不远。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识模仿”的话,那么这种“无意识”模仿就肯定不是获得性的而是遗传性的,是先天的而不是后天的,即本能的,而不是文化的和社会的。“心理起源说”把人类有意识的教育行为混同于无意识模仿,同样导致了教育的生物学化,否认了教育的社会属性,因而也不是科学的。其代表人物是美国教育家孟禄(P. Monroe, 1869~1947)。

(四)劳动起源说

劳动起源说由苏联的教育学家提出,也被称为教育的社会起源说,它是在批判生物起源说和心理起源说的基础上,在马克思唯物主义理论指导下形成的。马克思主义认为教育起源于人类所特有的生产劳动,也称教育的社会起源说,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的理论指导下形成的。前苏联的教育史学家、教育学家以及我国的教育史学家和教育学家大都认可这一观点。“劳动起源说”的直接理论依据和方法论基础是恩格斯的著作《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》。主要观点可以概括为:第一,人类教育起源于劳动或劳动过程中所产生的需要;第二,教育是人类特有的一种社会活动;第三,教育产生于劳动是以人类语言和意识的发展为条件的;第四,教育从产生之日起其职能就是传递劳动过程中形成与积淀起来的社会生产和生活经验;第五,教育范畴是历史性与阶级性的统一。

恩格斯详细描绘了这个转变过程:各种生物是由原生生物逐步分化产生的。人也是由分化产生的。人类双手的自由是由手和脚的分化达到的。恩格斯在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》一文中指出:“经过多

少万年之久的努力,手和脚的分化,直立行走,最后确定下来了。”恩格斯在此文中还指出:“如果说我们遍体长毛的祖先的直立行走,一定是首先成为惯例,而后来才渐渐成为必然,那么必须有这样的前提:手在这个时期已愈来愈多地从事于其他活动了。”这里的“多少万年之久的努力”、“从事于其他活动”指的不是别的,主要是劳动。在劳动实践中不断获得新的技巧,双手越加灵巧,这些特点一代代地遗传下去,而且一代代地有所发展。所以恩格斯又进一步指出:“手不仅是劳动的器官,它还是劳动的产物。”随着双手逐渐变得灵巧,双脚也发展得更加适应于直立行走。双手的自由和直立行走是同一过程的两个方面,互为条件、互相影响、又互相制约。但是双手因劳动而自由是更重要的一个方面:手的专门化意味着工具的出现,而工具意味着人所特有的活动,意味着人对自然界进行改造的反作用,意味着生产。

持这一观点的学者很多,主要集中在苏联和我国。教育的劳动起源论是在20世纪40~50年代,前苏联教育理论界展开了对生物起源论和心理起源论的批判,根据恩格斯关于劳动创造人的基本思想而形成的理论。这种教育起源论,曾经被当作是运用马克思主义理论解释教育起源问题的正确结论在社会主义国家广为流传。

(五)生活需要起源论

20世纪80年代初,我国教育理论界在讨论教育本质的过程中,针对劳动起源论的不足,提出了教育起源于适应和满足人类社会生活需要的观点。

二、教育的发展脉络

(一)原始社会

原始教育主要是指存在于原始社会中的教育。原始社会生产力水平低下,实行原始的公有制,教育是在社会和生产中进行的,原始社会的教育主要有以下三个特征:

第一,教育具有非独立性,教育和社会生活、生产劳动紧密相连。教育没有从社会生活和生产中分化出来,教育是在生产劳动和社会生产中进行的,没有特定的教育场所和专职教育人员。

第二,教育具有自发性和全民性(普及性)、广泛性、平等性和无阶级性,是原始状态下的教育机会均等,只因年龄、性别和劳动分工不同而有差别。

第三,教育具有原始性。教育内容简单,主要是传递生产经验,包括制造生产工具的经验、公共生活的规范、艺术和宗教教育;教育方法单一,由于没有文字和书籍,教育方法只限于动作示范与观察模仿、口耳相传与耳濡目染。

(二)古代社会的教育

1. 古代社会教育的特征

古代社会的教育一般指奴隶社会的教育和封建社会的教育。

(1)奴隶社会的教育及其特征

奴隶社会里,出现了专门从事教育工作的教师,产生了学校教育,使教育从社会活动中分化出来,成为独立的形态。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。尽管世界各国奴隶社会的教育都有自己的民族性和地方性,然而,在一些基本的方面仍表现出共同的特征:学校教育成为奴隶主阶级手中的工具,具有鲜明的阶级性;学校教育与生产劳动相脱离和相对立;学校教育趋于分化和知识化;学校教育制度尚不健全。

(2)封建社会的教育及其特征

封建社会的学校教育较之奴隶社会的学校教育,在规模上逐渐扩大,在类型上逐渐增多,在内容上也日益丰富,并且具有等级性、专制性和保守性。但是,由于封建社会的生产仍是手工操作的小生产,生产劳动者的培养不需要通过学校教育,因而封建社会的学校教育,仍然没有培养生产工作者的任务,基本上也是与生产劳动脱离的。

(3)古代东西方教育的共同特征

古代东西方的教育虽然在具体内容和形式上存在许多差异,但也有一些共同特征:阶级性、道统性、等级性、专制性、刻板性、象征性。具体表现如下:教育具有阶级性,学校成为统治阶级,培养人才;教育具有道统

性,天道、神道、人道往往合而为一,统治阶级的政治思想和伦理道德是唯一被认可的思想;教育具有等级性,不同阶层的人接受不同的教育,劳动人民的子弟无权接受教育;教育具有专制性,教育过程是管制与被管制、灌输与被灌输的过程,道统的威严通过教师、牧师的威严,通过招生、考试以及教学纪律的威严予以保证;教育具有刻板性,教育方法和学习方法比较单一,都是死记硬背、机械模仿;教育具有象征性,教育的象征性功能占主导地位,即能不能受教育和受什么样的教育是区别社会地位的象征。

2. 古代社会教育的发展

(1) 古代中国

根据历史记载,中国早在4000年前的夏代,就有了学校教育的形态。《孟子·滕文公上》里说夏、商、周“设为庠、序、学、校以教之。庠者养也,校者教也,序者射也。夏曰校,殷曰序,周曰庠,学则三代共之,皆所以明人伦也”。这里不仅记载了我国古代学校教育起源的情况,而且记载了当时教育的内容和宗旨。

西周以后,学校教育制度已经发展到比较完备的形式,建立了典型的政教合一的官学体系,并有了“国学”与“乡学”之分,即设在王城和诸侯国都的学校与设在地方的学校、设在闾里的塾校,形成了以礼乐为中心的文武兼备的六艺教育。六艺由礼、乐、射、御、书、数六门课程组成:礼,包括政治、历史和以“孝”为根本的伦理道德教育;乐,包括音乐、诗歌、舞蹈教育;射,即射技教育;御,是以射箭、驾兵车为主的军事技术教育;书,是学字习写的书写教育;数,是简单数量计算教育。

春秋战国时期,官学衰微,私学大兴,儒、墨两家的私学成为当时的显学。其中,以孔子私学的规模最大,存在了40多年,共有弟子3000。春秋战国时期私学的发展是我国教育史、文化史上的一个重要里程碑,促进并形成了百家争鸣的盛况。

西汉时期,汉武帝采纳了董仲舒提出的“罢黜百家,独尊儒术”的建议,实行了思想专制主义的文化教育政策和选士制度,对后世产生了深远的影响。

隋唐以后盛行的科举制度使得政治、思想、教育的联系更加制度化,它对于改变魏晋南北朝时期“上品无寒门,下品无士族”的严格等级制度起了积极的作用,为广大中小地主阶级子弟当官为吏开辟了道路,但也加强了对知识分子的控制。

宋代以后,程朱理学成为国学,儒家经典被缩减为“四书”(《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》)“五经”(《周易》、《尚书》、《诗经》、《礼记》、《春秋》),特别是“四书”成为教学的基本教材和科举考试的依据,科学技术和文学艺术不再是科举考试的内容,儒家主张的“学而优则仕”,成为我国封建社会的教育目的,知识分子的毕生精力都用在了背诵经书上,目的就是进入上层社会。

明代以后,“八股文”被规定为科举的固定格式,这不仅使社会思想受到钳制,就连形式上的创造性也被扼制。直到光绪三十一年(1905年),科举制度再也不能适应社会发展的要求,清政府才下令废科举开学堂。

(2) 古代外国

古代印度宗教权威至高无上,教育控制在婆罗门教和佛教手中。婆罗门教有严格的等级规定,把人分成四个等级。首先,处于最高等级的是婆罗门种姓,他们担任着僧侣祭司,受到最优良的教育;其次,是刹帝利种姓,为军事贵族;再次,是吠舍种姓,仅能从事农工商业;最低等级的是首陀罗种姓,被剥夺了受教育的权利,识字读经被认为是违反了神的旨意,可能被处死。上述四个种姓中前两个种姓是天然的统治者。婆罗门教的教条是其教育的指导思想,婆罗门教的经典《吠陀》是其主要教育内容,婆罗门教的僧侣是唯一的教师,教育的活动主要是背诵经典和钻研经义。佛教与婆罗门教虽然是两大教派,但都敬奉梵天,主张禁欲修行。所不同的是佛教比较关心大众,表现在教育上主要是广设庙宇,使教育面向更多的群众,形成了寺院学府的特色,一直延续到英国殖民地时期。

大约是在4000年前,古埃及就发展成强大的中王国,文化繁荣,教育也达到了鼎盛时期。根据文献记载,埃及在古王国末期已有宫廷学校,它是法老教育皇子皇孙和贵族子弟的场所。有学者经过考证,认为建于公元前2500年的埃及宫廷学校是人类有史可查的最古老的学校。中王国以后,宫廷学校已不能满足培养官吏的需要,因而国家开设了职官学校。这些学校以吏为师、以法为教,招收贵族和官员子弟,肩负着文化训练和业务训练的任务。

古代埃及设置最多的是文士学校。文士精通文字,能写善书,执掌治事权限,比较受尊重,“学为文士”成为一般奴隶主阶级追求的目标。为了满足这种需要,许多文士便设立私学,招收生徒,同时,也有传授天文、数

学、医学等实用知识的文士学校。于是“以僧为师”“以(书)吏为师”成为古代埃及教育的一大特征。当然,只有奴隶主阶级才有权利接受教育,农民子弟与奴隶子弟没有受教育的权利。

古代希腊和罗马的教育与东方有所不同。初等教育阶段,7~12岁的儿童进入私立学校学习,但进入这种学校学习的大都是社会地位比较低下的子弟,贵族阶级子弟都是聘请家庭教师,不送子女上学。中等教育则主要是贵族和富人的教育,学校以学习文法为主,也学习拉丁文和修辞。

古代雅典教育的目的是培养有文化修养和多种才能的政治家和商人,注重身心的和谐发展,教育内容比较丰富,教育方法也比较灵活。古代斯巴达教育的目的是培养忠于统治阶级的强悍的军人,强调军事体育训练和政治道德灌输,教育内容单一,教育方法也比较严厉。

古希腊的教育以斯巴达和雅典为代表。

罗马帝国灭亡之后,西欧进入基督教与封建世俗政权紧密联系、互相利用的时期。文化教育几乎完全为宗教所垄断,异教学校被取缔,世俗文化被否定。最受重视和尊重的教育是培养僧侣人才的教育,这种教育由僧院学校或大主教学校担当,学习的内容主要是神学和七艺。为了更好地布道,教会设立了为数众多的教区学校,主要运用于对普通平民子弟的宗教教育,也适当讲授一些读写知识。教会学校都奉行禁欲主义,实行严格的管理和残酷的体罚。其次是骑士教育,骑士教育并无专门的教育机构,主要在骑士的生活和社会交往中进行,教育内容首先是效忠领主的品质,然后是军事征战的本领,以及附庸风雅的素养。中世纪也有世俗教育,学习文法、修辞、天文、历法、算术等实用知识,但神学也是主修。

14世纪以后,欧洲产生了资本主义的萌芽,并很快发展起来,新兴的资产阶级为了谋取他们的经济利益和政治地位,以复兴古代希腊、罗马的文化为借口,掀起了反对封建文化、创造资产阶级文化的文艺复兴运动。这场运动以人性反对神性,以科学理性反对蒙蔽主义,以个性解放反对封建专制,以平等友爱反对等级观念,重视现实生活,肯定现实生活的幸福和享乐,反对禁欲主义,对当时和以后的教育产生了重大影响。

3. 近代社会的教育

16世纪以后,世界进入近现代社会。火药、造纸术、印刷术、指南针从中国传入西方,为世界的军事和交通带来了大发展的机遇;哥伦布发现了新大陆,极大地激发了人们的想象热情;18世纪蒸汽机的发明,带来了人类历史上的第一次工业革命,手工劳动、作坊生产被现代大工业所取代,从而引起了社会制度、思想观念和生活方式的巨大变化,也引起了教育的巨大变化。这种变化主要表现在:①国家加强了对教育的重视和干预,公立教育崛起;②初等义务教育的普遍实施;③教育的世俗化;④重视教育立法,以法治教。

4. 20世纪以后的教育

进入20世纪以后,教育的改革和发展呈现出如下特点:

(1) 教育的终身化

终身教育是适应科学知识的加速增长和人的持续发展要求而逐渐形成的一种教育思想和教育制度,它的本质在于,现代人的一生应该是终身学习、终身发展的一生。它是对过去将人的一生分为学习阶段和学习结束后阶段的否定。把终身教育等同于职业教育或成人教育是不正确的,终身教育应贯穿于整个教育过程和教育形式中。

(2) 教育的全民化

全民教育是指人人都享有受教育的权利。这里所说的教育,不仅仅包括小学教育、初中教育等,还包括正规的或非正规的各种方式的教育。它是一种基本教育,要满足人们在这个社会生存发展、参与社会、参与决策和继续学习的需要。因此,全民教育有它固定的、专门的界定,它的外延和内涵比起学校教育都大大地扩展了。

(3) 教育的民主化

教育民主化是刘教育的等级化、特权化和专制性的否定。一方面,它追求让所有人都受到同样的教育,不同种族、性别,不同的社会经济、政治地位的成员,都享有均等的受教育的机会,包括教育起点的机会均等,教育过程中享受教育资源的机会均等——一个国家的地区之间、城乡之间的物质资源、师资力量分配均等,甚至包括教育结果的均等,这就意味着要对处于社会不利地位的学生予以特别的照顾。另一方面,教育民主化追求教育的自由化,包括教育自主权的扩大,如办学的自主性,根据社会要求设置课程、编写教材的灵活性,价值观念的多样性等。

(4)教育的多元化

教育的多元化是对教育的单一性和统一性的否定,它是世界物质生活和精神生活多元化在教育上的反映。具体表现为培养目标的多元化、办学形式的多元化、管理模式的多元化、教学内容的多元化、评价标准的多元化等。

(5)教育技术的现代化

教育技术的现代化是指现代科学技术(包括工艺、设备、程序、手段等)在教育上的运用,并由此引起教育思想、教育观念的变化。

三、国内外著名教育家的代表著作及主要教育思想

(一)国内

1. 孔子

孔子是春秋末期思想家、教育家,中国古代最伟大的教育家和教育思想家,儒家文化的代表,教育思想记载在《论语》中,孔子从探讨人的本性入手,认为人的先天性相差不大,个性差异主要是后天形成的(“性相近也,习相远也”),所以他注重后天的教育。主张“有教无类”。孔子的学说以“仁”为核心和最高道德标准,主张“非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动”,强调忠孝和仁爱。孔子的“不愤不启,不悱不发”表现启发性教学原则;“学而不思则罔,思而不学则殆”强调学习和行动相结合,要求学以致用。

(1)孔子主张“有教无类”。类,应作种类、族类、类别解。孔子此语的本义是:教育的对象不分贵贱、粗鄙,不论种类、族类,“宜同资教”。孔子也在其一生的教育中实践着他的这一主张,孔门三千弟子中,既有拥有很大权力和财富的贵族子弟,又有家境贫寒的平民百姓;既有商贾之人,又有劳动者,甚至有人还曾经为盗,所以荀子也说孔门多杂(《荀子·法行》)。《吕氏春秋·劝学》说:“故师之教也,不争轻重、尊卑、贫富,而争于道,其人苟可,其实无不可”,这也是“有教无类”的真正含义。

(2)学、思结合。子曰:“学而不思则罔,思而不学则殆。”除了这个,他还提出了很多的学习方法,例如:温故而知新等。

(3)因材施教。教学活动不同于一般的生产活动,它的教育对象是各个不同的有着独立意识的人,这就决定了教学活动中不能用同一种方式、方法同时教育好所有的受教育者。孔子很早就注意到这一点,并创造性地施行了因材施教的教学方法。这个想法是很先进的。

(4)善于启发,循循善诱。孔子是中国古代第一个采用启发式教学方法的教育家。孔子主张:“不愤不启,不悱不发,举一隅,不以三隅反,则不复也”,意思说,教育学生不能简单地采取灌输的方式,而应该以学生为主,在学生思考后仍不得要领时再开导他,在学生想表达自己思想而苦于说不出的时候再启发他说出来。另外,如果学生仅停留在对知识的了解,而不能内化为自身的能力,就不要勉强地教下去了。这总的精神体现了孔子务实和对每个学生认真负责的教学风格,有十分重要的现实意义。

(5)教学相长。孔子言:“后生可畏,焉知来者之不如今也?”教学相长最重要的是老师要勇于放下架子,面对自己的不足,勇于承认不足,敢于向比自己强的人学习,并把学来的知识应用到以后的教学中去。“学而不厌,诲人不倦”(《述而》)。实际上,“诲人不倦”是要以“学而不厌”为基础。另外,更为难能可贵的是“教学相长”的教学方法中体现的师生平等观,对今天的教育教学仍然有直接的指导意义。

孔子说:“中人以上,可以语上也;中人以下,不可以语上也”(《雍也》),这并不说孔子要把人分个三六九等,而是说孔子能够正视学生资质上存在的差异,根据学生自身的志趣、智慧和能力,有选择地施以不同的教育。孔子在德育的方式上,十分注重实践,强调“听其言而观其行”。道德行为是检验道德认识是否明确、道德情操是否高尚、道德观念是否坚定的试金石,是品德修养进入躬行实践的最主要的环节。孔子的教育思想对后来教育的发展有十分重大的意义。

2. 孟子

孟子是我国战国中期著名的思想家,他的教育思想在古代中国教育史上占着重要地位。后世把他和孔子的思想并称为“孔孟之道”。孟子在中国教育史上首倡“性善”论。他把人性归于天性,把道德归于人性,又把人性归于天赋,构成了他的先验主义的人性论。著有《孟子》一书。

孟子的思想主要还是渗透了很浓重的“仁”的思想。但是孟子的思想不同于孔子,孟子的著作中很大的篇幅都在阐述“民生”、“仁政”等内容,并且在人性的界定上崇尚“人性本善”的理念。《孟子》这部书中很多章节都是在借喻来阐述自己的政治观点,通常都是拿历史或是实实在在的事情来作为自己引证的根据。

3. 墨子

墨子是我国战国时期著名的思想家、教育家、科学家、军事家、社会活动家,墨家学派的始创人。他创立墨家学说,并有《墨子》一书。墨子是躬行实践的教育家,在教育方法上有重大贡献:(1)指出教与学是不可分的统一体。他把教与学比作和与唱,“唱而不和,是不教也,智多而不教,功适息”。(2)教师要发挥主导作用。(3)提出“量力所能至”的自然原则。他要求教师根据学生的自然发展安排教学程序,做到“深其深,浅其浅”,使学生能“浅者求浅”“深者求深”。

4. 《学记》

战国末年,中国出现了世界上第一部教育文献《学记》。《学记》提出了“化民成俗,其必由学”“建国君民,教学为先”,揭示了教育的重要性和教育与政治的关系。

5. 王充

王充是我国古代伟大的唯物主义哲学家和教育家,著有《论衡》。在教育思想方面,王充很重视环境的影响和教育的作用。他虽然认为人性有善有恶,但他肯定善恶是可以改变的。“在化不在性”,重要的是教育。“譬犹练丝,染之蓝则青,染之丹则赤”,又如“蓬生麻间,不扶自直,白纱入缁,不练自黑”“人之善性,可变为恶,恶可变为善,由此类也”。

6. 朱熹

朱熹是我国南宋著名的哲学家、教育家。重视家庭教育与小学教育是其教育主张的一大特点。他认为只有通过严格的家庭教育,才能使学子“变化气质”,他制定了《童蒙须知》、《程蒙学须》和《训蒙诗》等,作为父兄在家教育子弟的守则。

7. 黄宗羲

黄宗羲是明末清初著名教育家,著有《明夷待访录》。黄宗羲提出了“学贵履践,经世致用”的理论与实践并重的教育学习观点。

8. 蔡元培

蔡元培是中国近代民主革命家、教育家,其著作辑有《蔡元培全集》。他的主要教育思想为:①提出了著名的自由主义和谐发展的教育方针,认为要培养“健全的人格”,必须在“共和精神”的指导下,接受五个方面的教育:即军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育和美育;②主张“思想自由、学术自由、兼容并包”的办学思想;③强调发展个性,崇尚自然。为使学生的个性和才能得到充分发展,强调要有“自动”、“自学”、“自助”的精神,防止“注入式”的教学方法;④重视劳动教育、平民教育和女子教育,支持“勤工俭学”和“工学互助”活动。

9. 陶行知

陶行知是我国近代很有影响的人民教育家,也是著名的民主战士,著作有《中国教育改造》,陶行知提出“生活即教育”、“社会即学校”等教育思想。

10. 陈鹤琴

陈鹤琴是我国现代幼儿教育事业的开拓者,著名的儿童教育家。主要教育著作有:《儿童心理之研究》、《儿童心理学》、《家庭教育》、《活教育的教学原则》等。1947年他在上海逐步整理出“活教育”的思想体系,包括:目的论、课程论、方法论,17条教学原则和13条训育原则。

“活教材”并不是否定书本知识,而是强调儿童在自然、社会的接触中,在亲身观察和活动中获得经验和知识的重要性,主张把书本知识与儿童的直接经验相结合。如给儿童讲鱼,就要让他看到真正的鱼,观察鱼的呼吸、游动,甚至解剖鱼体,研究鱼的各部。这样获得的知识真实、亲切,而且还能激发儿童的学习兴趣和钻研精神。随着课程内容的改变,其组织形式也因之变更。陈鹤琴认为,“活教育”的课程形式应该符合儿童活动和生活方式,符合儿童与自然、社会环境的交往方式。因此,“活教育”的课程打破以学科组织的传统模式,而改成

活动中心和活动单元的形式,具体包括五方面的活动,称为“五组活动”,即儿童健康活动(包括体育活动、个人卫生、公共卫生、心理卫生、安全教育等),儿童社会活动(包括动物园、植物园、劳动工厂和科研机关等),儿童艺术活动(包括音乐、美术、工艺、戏剧等),儿童文学活动(包括童话、诗歌、谜语、故事、剧本、演说、辩论、书法等),儿童科学活动(包括栽培植物、饲养动物、研究自然、认识环境等)。这五种活动犹如人手的五根指头是相连的整体,所以又称为“五指活动”。“活教育”教学论的基本原则是“做中教,做中学,做中求进步”。“活教育”是一种有吸收、有改造、有创新、有中国特色的教育思想,曾在历史上产生过重要影响,对当前的教育改革依然富有启迪。

(二)国外

1. 柏拉图

柏拉图在他的《理想国》和《法律篇》当中论述了他的教育思想。其主要教育思想包括:论国家管理教育、论学前教育、论普通教育、论高等教育。

(1)论国家管理教育。柏拉图的哲学和社会学思想反映在教育上,就是教育应为国家培养哲学家和军人。他从斯巴达和雅典丰富的教育实践中汲取有益的东西,形成了他的教育理论体系。在教育组织管理上,他主张国家控制教育,采取公养公育的方法培养人才。

(2)论学前教育。儿童在3岁以前,由女仆专职负责饮食起居;教育则由国家最优秀的公民来监督实施。3~6岁的儿童要集中到神庙的儿童游戏场上,由国家选派公民监督教育,饮食起居由女奴负责。教育内容主要是讲故事、做游戏、学音乐等。柏拉图对幼儿教育很重视,认为讲给幼儿的故事要经过挑选,剔除不健康的;应选择那些能激发幼儿勇敢、正义和高尚品德的故事。在组织游戏时,方式和内容要有精心的安排,不要经常变化,否则会影响其成人时对国家和法律的忠诚。

2. 亚里士多德

古希腊的亚里士多德认为追求理性就是追求美德,就是教育的最高目的。他认为教育应该是国家的,每一个公民都属于城邦,所有人都应受同样地教育,著有《政治学》和《伦理学》。

(1)论三种灵魂与三种教育。以其哲学观为基础,亚里士多德构建了他的灵魂论。他认为人有三魂:理性灵魂、非理性灵魂和植物性灵魂。理性灵魂主要表现在思维、理解、判断等方面,是灵魂的理智部分,又称为理智灵魂,是最高级的灵魂。非理性灵魂主要表现在本能、情感、欲望等方面,是灵魂的动物部分,又称为动物灵魂。植物灵魂主要体现在有机体生长、营养、发育等生理方面,是灵魂的植物部分。动物灵魂是中级的,植物灵魂是最低级的。低级的灵魂含有的质料多,形式少;高级的灵魂含有的质料少,形式多。人人都具备这三种灵魂,且从出生到成人依次呈现出植物灵魂、动物灵魂、理性灵魂。即儿童出生前后主要是身体的发育、生长,到了稍大一点时就表现出他的本能需求及情感需要,到了成人时才有思维、理解、判断等能力的出现。在教育上,亚里士多德根据他的灵魂论把教育划分为三个组成部分:体育、德育、智育。其中体育是基础、智育是最终的目的。他认为,要使人的灵魂得到健康的完善的发展,必须施于人不同阶段十分恰当的教育和训练。

(2)论儿童的年龄分期。亚里士多德不仅最早明确地提出了体育、德育和智育的划分,而且也是最早根据儿童身心发展的特点提出按年龄划分教育阶段的主张。他把一个人的教育阶段按每七年为一个阶段来划分。0~7岁为第一阶段,以体育训练为主;7~14岁为第二个阶段,以德育为主;14~21岁为第三个阶段,以理智培养为主。在0~7岁时,父母应特别重视对幼儿的抚养,要吃含乳分量最多的食物。五岁以前,孩子的活动以游戏为主,应保护孩子的四肢,使其健康成长,要经得起适当的锻炼,多进行户外活动。还应对幼儿讲述一些健康有益的故事。7岁时,孩子应到国家办的学校里接受专门的系统的教育,一直到14岁为止。这个时期主要培养孩子的道德情感,应对其实施和谐的教育。主要内容有:体育锻炼、音乐和道德训练。这里没有提到读写算的教学,并不是亚里士多德不重视,而按照雅典教育的惯例,把这些内容纳入到音乐教育中去了,这时期的体育不以竞技为目的,而是为人的健康发育服务的。他汲取了斯巴达体育训练过于严格的教训——学生流于野蛮、粗俗。他认为儿童应掌握必要的军事、体育技能,但不要求精于此道。这与雅典的教育风尚是相吻合的。

3. 赫尔巴特

德国赫尔巴特的代表作是《普通教育学》,他在西方教育史上第一次明确提出“教育性教学”的思想。在赫尔巴特之前,教育学家们通常把道德教育和教学分开进行研究和阐述,教育和教学通常被赋予不同目的和任

务。赫尔巴特的开创性贡献在于阐明了教育教学之间的联系。他明确指出,“不存在‘无教学的教育’这个概念,正如反过来,我不承认有任何‘无教育的教学’”“德育问题是不能同整个教育分离开来的,而是同其他教育问题必然地、广泛深远地联系在一起”。从而使道德教育落实在学科教学的坚实基础上,也使学科教学具有了道德教育的任务,成为教育的基本原则,推进了教育理论的发展。

赫尔巴特还根据“统觉”学说,强调教学应该是一个统一完成的过程,提出形式教学阶段理论。他将教学过程分为清楚、联想、系统和方法四个阶段。其中“清楚”是指清楚、明确地感知新教材;“联想”是指学生通过一定形式的练习与作业,把系统化了的知知识运用于实际,检查是否正确理解和掌握了所学的新知识。后来,赫尔巴特的学生齐勒尔和赖因将其发展为五阶段,即准备、提示、联想、概括和运用,为广大第一线的教师提供了一个更为容易理解、掌握和运用的教学模式。苏联教育学家凯洛夫又将其演变为五步法,即复习、引入、讲解、总结和练习。在20世纪50年代,我国中小学曾广泛采用这一教学模式。

4. 杜威

美国杜威的代表作是《民本主义与教育》,他是现代教育的代表,主张教育当下的生活服务,主张教育即生活。教育能传递人类积累的经验,丰富人类经验的内容,增强经验指导生活和适应社会的能力,从而把社会生活维系起来和发展起来。广义地讲,个人在社会生活中与人接触、相互影响、逐步扩大和改进经验,养成道德品质和习得知识技能,就是教育。由于改造经验必须紧密地和生活结为一体,而且改造经验能够促使个人成长,杜威便总结说“教育即生活”,“教育即生长”,教育即为“经验改造”。他强调教法与教材的统一,目的与活动的统一,主张“在做中学”,在问他中学。还强调儿童在教育中的中心地位,主张教师应以学生的发展为目的,围绕学生的需要和活动组织教学,以儿童中心主义著称。

(1)“教育即生长”。杜威认为,儿童心理活动的基本内容就是以本能活动为核心的心理机能的不断发展和生长的过程,教育就是起促进本能生长的作用。在《民主主义与教育》一书中,他指出:“因为生长是生活的特征,所以教育就是生长,在它自身以外,没有别的目的。学校教育的价值,它的标准,就看它创造继续生长的愿望到什么程度,看它为实现这种愿望提供方法到什么程度。”他把教育本质生物化了。

(2)“教育即生活”。为什么说教育即是生活呢?杜威作了这样的解释:儿童本能的生长总是在生活过程中展开的。“生活即是发展;发展,生长,即是生活”“没有教育即不能生活,所以我们说:教育即是生活”。他宣称,他的关于教育本质的观点与斯宾塞关于教育是为未来的生活做准备的观点是完全不同的。在杜威看来,一切事物的存在都是人与环境相互作用而产生的,人不能脱离环境,学校也不能脱离眼前的生活。因此,教育即是生活本身,而不是为未来的生活做准备。学校应该利用现有的生活情境作为其主要内容,而不是依靠文理教科书。“教育即生活”并没有真正反映教育的本质,但在传统教育严重脱离实际社会生活的情况下,它有利于使教育与生活结合起来。杜威在“教育即生活”观点的基础上提出要使“每个学校都成为一个雏形的社会生活……”

(3)“教育就是经验的改造或改组”。杜威在《经验与教育》一文中指出:“全部教育都离不开经验。教育是在经验中,由于经验,为着经验的一种发展过程。”他断定,一切学习都来自个体的直接经验,“没有经验”“就没有学习”。因此,学习、受教育过程实际是使儿童不断取得个人的直接经验,即使经验不断改造或改组的过程。经验经过改造与改组,“既能增加经验的意义,又能提高后来经验进程的能力”。杜威重视儿童的直接经验,是有合理因素的;但他把儿童获取主观经验的过程看作是教育和教学的全过程则是错误的。教育的基本的、主要的任务应该是学习,接受间接经验。

5. 凯洛夫

1939年,苏联教育理论家凯洛夫第一个提出了以马克思主义理论指导编写《教育学》。凯洛夫的教育思想,主要体现在:

(1)关于教育的本质和作用。他根据人类起源于劳动和劳动创造人的理论,明确提出教育也是起源于劳动,教育是从人类社会的实际需要中产生,是客观的必然。同时,他指出教育存在于整个人类社会发展的各个历史时期,是一个永恒的范畴。而在阶级社会中,教育的历史性和阶级性彼此相联,教育同该社会中政治经济及社会关系也紧密相连。

(2)关于共产主义教育的目的和任务。强调苏维埃学校应该进行共产主义人生观的教育,培养全面发展的苏维埃国家的积极建设者和勇敢的保卫者。

(3)关于教学理论。肯定学生掌握知识的过程和人类在其历史发展中认识世界的过程具有共同之点,因此教学过程应在科学的认识论的指导下进行。强调上课是教学的基本组织形式;充分肯定教师在教育和教学中的主导作用,并强调教科书是学生获取知识的主要来源之一。

6. 洛克

近代英国哲学家洛克著有《教育漫话》,他提出了“白板说”,认为人的心灵如同白板,观念和知识都来自于后天。主张取消封建等级教育,主张绅士教育,洛克十分重视绅士的体育。在他看来,通过体育获得健康的身体对于绅士来说是极为重要的。首先,健康的身体是精神快乐和生活幸福的保证,因为“健康之精神寓于健康之身体,这是对于人世幸福的一种简短而充分的描绘”。其次,健康的身体是绅士的保证。洛克说,“我们要能工作,要有幸福,必须先有健康,我们要能忍耐劳苦,要能出人头地,也必须先有强健的身体。”但是,洛克所论述的体育主要是身体的保健,也包括一些体育活动。此外,他还认为,儿童需要经常到户外去游戏,稍大一些还要学习击剑、骑马,以锻炼身体。

7. 裴斯泰洛齐

瑞士教育家裴斯泰洛齐不但有自己的主张,而且进行了多次产生世界影响的教育试验。他认为,教育的目的在于按照自然地法则全面地、和谐地发展儿童的一切天赋。他主张教育要遵循自然,教育者对儿童施加的影响必须和本性一致,使儿童自然发展,并把这种发展引向正确的道路。教育应该是有机的,应做到智育、德育和体育的一体化,使头、心和手都得到发展,教育者的首要职责在于塑造完整的、富有个人特征的人。他在《隐士的黄昏》中说,教育的一般目的是,使人的内在力量提升为纯洁的人类智慧。在他看来,教育乃是人类本质的改造,没有教育教育没有文化。因此,教育应重视个人本质的和谐发展,应依照儿童心理发展的顺序,使儿童获得适当的发展机会,并重视文化的客观价值,引导儿童向着确定的目的发展。而所谓发展,就是改造或提升人的“自然”的动物性,透过社会性,而进入“文化”方面的道德性。由此可见,裴斯泰洛齐将教育上的“发展”的含义由“经验主义”水平改变为“直观主义”水平,推进了人类对教育本质的认识。裴斯泰洛齐进而认为,教学活动的目的不仅是获得静的知识,而且是养成动的认识。这就是说,教学的本质,不仅是自外而内的知识的传递过程,而且是受教育者内在精神的进展。

8. 苏格拉底

(1)论“美德即知识”。它揭示了教育和道德的关系,即教育的目的就是去挖掘、发展人的美德和善性。美德和善可通过教育、通过学习各种知识而获得。美德是善的,针对人来讲,善就是节制、勇敢、正义等。学习和掌握各种知识的过程就是美德的获得和完善的过程。不过,他所说的知识并非人类的全部知识,而是指一种理性的普遍的知识,即伦理道德方面的知识。苏格拉底认为各种自然知识是不可靠的,只有人与人之间的有关知识才是最可靠的、最有用的。美德还包括对父母的孝道、兄弟之间的友爱、朋友之间的友谊、信任等。这些也都靠教育来完成。苏格拉底的命题中也包含了“知识就是美德”这层含义。苏格拉底认为人有天赋的差异,但是都应接受教育而获取知识、完善美德。仅拥有美德还不够,还必须拥有健康的身体,因此要参加各种体育活动,经常锻炼身体。他自己就经常抓住一切机会向年轻人讲述善的知识——正义、勇敢、信任、友谊、节俭等,并注意锻炼身体。

(2)创“苏格拉底法”(产婆术)。苏格拉底在向人传授知识时不是强制别人接受,而是发明和使用以师生共同谈话、共同探讨问题而获得知识为特征的问答式教学法,即所谓的“苏格拉底法”。他受他母亲为人接生的影响和启发,认为自己是知识的产婆。因为人的头脑中已存有各种知识,教师的作用就在于启发学生把这些知识发掘出来。实质上,他是用各种问题去诘问学生,学生回答不上来,便处于尴尬境地,感到自己很无知,从而产生学习和拥有真理的愿望,去思考各种普遍的问题。他在教育学生时,首先摆出一副很无知的样子,向学生请教一个问题,然后顺着学生的思路一步步地发问;当学生有了迷惑时,他并不急于告知答案而是举出一些实例,引导和启发学生从中得出正确的结论。后人将这种方法概括为四个部分:讥讽、“助产术”、归纳和下定义。这种方法以学生为主体,注意调动学生的主动性和积极性,促使他们独立地思考问题,可锻炼学生的思维能力;并使学生自觉地多方面地思考人与人之间的普遍原则,从而辩证地、具体地看待问题而非绝对地、笼统地对某个问题下结论。苏格拉底的这种方法被形象地称为“产婆术”,他自称是“思想的催产婆”。这种教育观实质上是天赋观念的一种反映,而且这种方法并不适用于低龄儿童,仅适用于已经掌握了一定基础知识,并拥有一定实践经验的学

生,对于青年人树立正确的人生观及道德观大有益处。这种方法也并不适用于所有的学科,仅适应于道德教育中。苏格拉底的“产婆术”教学法是西方启发式教学的开端,对后世影响很大。

9. 昆体良

昆体良著有《演说术原理》,是古代西方第一部系统的教学方法论著。他认为教育者应当看到儿童具有无限的潜在能力和发展的可能性。

10. 福禄贝尔

德国教育家福禄贝尔著有《人的教育》。在《人的教育》中,福禄贝尔把“统一”或上帝的精神看作万物的本质和原因,而教育的实质和任务在于帮助人自由和自觉地表现他的神的本质,认识自然、人性和上帝的统一。他肯定人性本善,要求顺应自然进行教育。他以辩证的眼光把人的教育描述为一个分阶段的、连续不断地和由不完善到完善的发展过程。

11. 卢梭

卢梭是法国18世纪著名的启蒙思想家和教育家。他著有《爱弥儿》,提倡自然教育和情感教育。“自然教育”的核心是强调对儿童进行教育时,必须顺应人的本性,顺乎自然地进行教育。卢梭笔下的爱弥儿就是自然人的化身,他体格健壮,虽然书本知识不多,但通晓事理,善于思考,敏于判断。他能胜任任何工作,他对任何职业都有准备。不管命运怎样变动他的地位,他都能应对自如。体育在其自然教育中极为重要:其一,体育是一切教育的前提。一切邪恶都是由衰弱的身体产生的,儿童因为娇弱才令人讨厌,如果设法使他健壮,他就会变好的。其二,体育教育的任务是使受教育者的身体获得自然的发展。“多给孩子们以真正的自由”,不限制儿童好动的天性,解除一切身体上的桎梏,要求衣服宽松,使儿童的肢体可以自由地活动,而且衣服不要穿得太多,应该养成他们适应各种天气变化的能力和抵抗疾病的能力等。

12. 蒙台梭利

意大利著名教育家蒙台梭利的主要教育著作是《蒙台梭利方法》,他强调教育者必须信任儿童内在的、潜在的力量,为儿童提供一个适当的环境,让儿童自由活动。

蒙特梭利的主要工作是研究儿童。她说:“不要尊我为教育家,我所做的工作只是研究儿童”“儿童是人生的第一部分,又是人类的未来,成年人的得失成败和他自己的童年生活密切相关。”蒙台梭利主张用科学的方法深入了解儿童,发现儿童的“秘密”,然后用科学的教育帮助儿童身心得到全面发展。她发现儿童有很大的潜在能力,只有通过儿童自身的实际活动才能使他们的精神力量得以释放,并表现出更好、更和谐的个性。为此,教育者必须与儿童建立民主平等的合作关系,尊重、爱护他们,承认儿童的个别差异,并为他们创设一种适宜的环境。按每个儿童发展的进度和步调,用积极鼓励的方法,帮助他们发挥自主性,使他们有信心、有能力、独立、自由、自愿地去探索和学习,而不是被动地屈服于教育者的要求。儿童在实际活动中不仅获得知识技能,更重要的是个性、品德等全面素质的提高,在这种教育下的儿童将成为健康、快乐、明智、自律、有责任感和创造才能的社会成员。蒙特梭利说:“假如儿童的发展‘正常化’,将来人们的物质生活不但可以得到改进,目前社会中的罪恶也将可以避免,理想的社会、和平的世界将会实现。”

13. 布鲁纳

布鲁纳是结构主义课程论的创始人,代表作有《教育过程》(1959)、《教学论》(1966)、《教育过程再探》(1971)等。其基本思想是:强调在科学革命和知识激增的条件下,必须按结构主义原理进行课程改革,让学生掌握科学知识的基本结构,即基本原理或基本概念体系,强调得到的概念越基本,概念对新问题的适用面就越广;断言在结构主义课程前提下,任何学科都能够有效地教给任何发展阶段的任何儿童;强调不仅要教出成绩良好的学生,而且还要帮助学生获得智力上的发展,为此就要抛弃传统的复现法,代之以有利于开发智力的发现法。

14. 夸美纽斯

教育学作为一门独立的学科萌芽于夸美纽斯的《大教学论》。他的教育思想有:

(1)强调教育的自然性。“教育适应自然”原则是夸美纽斯整个教育思想体系的根本性指导原则。夸美纽斯认为,“教育适应自然”包括两方面的含义:一是教育要适应大自然的发展法则;二是教育要适应儿童个体的