



全国普通高等教育护理学本科专业“十二五”规划教材

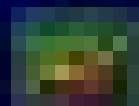
Nursing Education

护理教育学

供护理、涉外护理专业用

主编 刘 冰 吴之明

江苏科学技术出版社



全国普通高等院校护理专业教材 “十二五” 规划教材

Nursing Education

护理教育学

第2版 廖晓梅、廖晓梅、廖晓梅主编

主编 廖晓梅 副主编 廖晓梅

中国医药出版社

ISBN 7-5067-5000-0



全国普通高等教育护理学本科专业“十二五”规划教材

Nursing Education

护理教育学

供护理、涉外护理专业用

主 编 刘 冰 吴之明

副 主 编 王桂琴 王洪侠 陈 明

编 委 (按姓氏笔画排序)

王洪侠(徐州医学院)

王桂琴(河北北方学院附属第一医院)

刘 冰(湖北医药学院)

孙 瑞(长江大学医学院)

吴之明(大连大学)

陈 明(湖北医药学院)

金晓娜(西安外事学院医学院)

原建青(长治医学院)

符冬梅(辽宁医学院)

曾德建(大连医科大学)

编写秘书 罗 艺(辽宁医学院)

陈 蕾(辽宁医学院)

绘 图 周有晴

江苏科学技术出版社

图书在版编目(CIP)数据

护理教育学 / 刘冰, 吴之明主编. -- 南京 : 江苏科学技术出版社, 2013. 6

全国普通高等教育护理学专业教学改革十二五规划教材

ISBN 978-7-5537-1064-8

I. ①护… II. ①刘… ②吴… III. ①护理学—教育学—高等学校—教材 IV. ①R47

中国版本图书馆CIP数据核字(2013)第083076号

护理教育学

主 编	刘 冰 吴之明
责任编辑	吴 静
特约编辑	夏泽民
责任校对	郝慧华
责任监制	曹叶平

出版发行	凤凰出版传媒股份有限公司 江苏科学技术出版社
出版社地址	南京市湖南路1号A楼, 邮编: 210009
出版社网址	http://www.pspress.cn
经 销	凤凰出版传媒股份有限公司
印 刷	江苏苏中印刷有限公司

开 本	880 mm×1 230 mm	1/16
印 张	10.5	
字 数	276 000	
版 次	2013年6月第1版	
印 次	2013年6月第1次印刷	

标准书号	ISBN 978-7-5537-1064-8
定 价	25.00元

图书若有印装质量问题, 可随时向我社出版科调换。

为了适应我国普通高等教育护理学专业教学工作的开展,全面提高专业人才的培养质量,深入贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010~2020)》,服务于医疗教育体系改革,深入贯彻教育部、卫生部2011年12月联合召开的“全国医学教育改革工作会议”精神,以《教育部、卫生部关于实施护理学教育综合改革的若干意见》《教育部、卫生部关于实施卓越医生教育培养计划的意见》和《教育部、卫生部、国家中医药管理局关于规范医学类专业办学通知》为指导,凤凰出版传媒集团江苏科学技术出版社作为长期从事教育出版的国家一级出版社,于2012年5月组织全国40余家高等医学院校开发了这套护理学本科教育教学改革“十二五”规划教材。

该套教材包括基础课程、专业课程40种,部分教材还编写了相应的配套教材。其编写特点如下:

1. 打造我国护理学教育的主干课程 本套教材的编写,遵循护理学专业教育培养目标和专业认证标准,紧密结合护理本科教育教学改革成果,体现素质教育和创新能力与实践能力的培养,努力为学生知识、能力、素质协调发展创造条件,同时也为其他层次护理学教育及教材编写提供科学的依据。

2. 体现教材的延续性 本套教材仍然坚持“三基”(基础理论、基本知识、基本技能)、“五性”(思想性、科学性、先进性、启发性、适用性)、“三特定”(特定对象、特定要求、特定限制)的原则要求。同时强调内容的合理安排,深浅适宜,适应护理学本科教学的需求。

3. 体现当代医学科学先进发展成果的开放性 这套教材汲取了国内外最新版本相关经典教材的新内容,借鉴了国际先进教材的优点,结合了我国现行临床实践的实际情况和要求,并加以创造性地利用,体现了护理学专业教学的核心思想和特点,反映了当今医学科学发展的新成果。

4. 强调临床应用性 本套教材摒弃了传统空洞不实的研究性知识,做到了基础课程与专业课程紧密结合,临床课程与工作实践无缝链接,深化学生对所学知识的理解,力求面向临床、服务于临床。

5. 强调了全套教材的整体优化 本套教材不仅追求单本教材的系统 and 全面,突出专业特色,更是强调了全套教材的整体优化,注意到了不同教材内容的联系和衔接,避免遗漏和重复。

6. 突出教材个性 本套教材在保证整体优化的前提下,强调了各教材的个性,技能性课程突出了技能培训;人文课程增加了知识拓展;专业课程则增加了案例导入和案例分析。

7. 兼顾教学内容的包容性 本套教材编者来自全国40余所院校,教材的编写,兼顾了不同类型学校和地区的教学要求,注重全国范围的代表性和适用性。内容涵盖了国家护师资格考试大纲的知识点,可供全国不同地区不同层次的学校使用。

8. 紧贴教学实际 各科均根据学校的实际教学时数编写,强调内容的合理安排,深浅适宜,文字精炼,利于学生对重要知识点的掌握,适应本科教学的需求。在不增加学生负担的前提下,根据学科需要,部分教材采用彩色印刷,以提高教材的成书品质和内容的可读性。

这套教材的编写出版,得到了广大医学院校的大力支持,作者均来自各学科教学一线,具有丰富的临床、教学、科研和写作经验。相信本套教材的出版,必将对我国当下本科护理学教学改革和专业人才培养起到积极的推动作用。

全国普通高等教育护理学本科专业“十二五”规划教材

人体解剖学	黄秀峰 张 辉 主编	眼耳鼻咽喉口腔科护理学	陈燕燕 尚小领 主编
组织学与胚胎学	周劲松 主编	精神科护理学	于 勤 主编
正常人体形态学	张金萍 吴秀卿 主编	社区护理学	薛雅卓 主编
病理学与病理生理学	王万铁 蒙 山 主编	中医护理学	卢咏梅 郑贤月 主编
预防医学	周 涌 主编	康复护理学	李 津 李桂玲 主编
生物化学	冯明功 李存保 主编	传染病护理学	邹圣强 主编
生理学	瑞 云 余万桂 主编	急危重症护理学	王庸晋 江智霞 主编
医学微生物与寄生虫学	李水仙 赵玉玲 沈定文 主编	灾难护理学	罗彩凤 主编
医学免疫学	龚 权 曾 怡 主编	急危重症抢救技术	丁 梅 孟利敏 主编
护理药理学	吴基良 耿 磊 主编	临床实用护理技术	周 红 张晓霞 主编
护理专业英语	关 青 主编	护理心理学	李红玉 主编
基础护理学	赵小玉 景钦华 付云霞 主编	护理伦理学	张红霞 农乐颂 主编
护理学导论	仝丽娟 杨桂英 主编	护理管理学	刘化侠 辛 霞 主编
健康评估学	王绍锋 李玉翠 主编	护理教育学	刘 冰 吴之明 主编
内科护理学	魏 武 陶丽菊 主编	护理研究	姜丽萍 张爱华 主编
外科护理学	黄芳艳 闫曙光 主编	护理人文修养	丁 梅 王军辉 主编
妇产科护理学	柳韦华 杜立丛 主编	护理美学	郑文芳 主编
儿科护理学	张 瑛 主编	护理礼仪	刘芳印 主编
母婴护理学	杨 明 主编	人际沟通	曲 巍 杨立群 主编
老年护理学	张会君 王利群 主编	职业生涯发展与规划	吕春明 主编

前 言

21世纪是生命科学的世纪,人们的健康观念和健康需求发生着深刻的转变,护理工作因此被赋予了新的内涵。护理工作的对象由患者扩大为患病的人、具有潜在健康问题的人和健康人;护理工作的场所由医院延伸到一切有人生活的场所;护理工作的内容从提供躯体疾病的护理扩展为提供精神和心理支持、健康指导、咨询教育等,贯穿个体生命的全过程。护理工作者成为医生和其他保健人员平等的合作者。这一转变对护理工作者提出了更高的要求,也给护理教育事业带来了前所未有的压力与挑战。一方面,国内医学院校或医院的护理教师除了在职前接受短期的岗前培训外,基本上都没有接受过正规的、系统的教育学理论培训,这为提高护理教育质量造成了一定的阻碍;另一方面,顺应新形势的要求,更新教育思想与观念,推进课程设置改革,优化教学方法与手段,推行学生自主学习,不断提高护理教育教学质量,已成为护理教育工作迫在眉睫的需求。

鉴于此,我们编写此版《护理教育学》教材,适用对象是护理学本科专业的学生,同时也可作为中、高职毕业从事临床护理工作护士的教学参考用书。本教材围绕护理教学活动的组织与实施这一主题,分列七章内容。通过学习,学生可以了解教育学的基本知识和原理,熟悉护理教学活动的组织与实施方法,掌握护理教学活动的规律与特点,并能在护理教学活动中选择应用有效的方法,以提高护理教育教学的质量。

本教材由国内十几位富有教学经验的优秀编者悉心编写而成,在编写过程中吸取了国内外相关教材的精华。在此,向全体编写人员表示感谢。教材编写过程中也得到了江苏科学技术出版社的大力支持,在此表示诚挚的谢意。

因时间和水平有限,书中不足之处在所难免,恳请广大读者在使用过程中,提出宝贵意见和建议,以备再版时修订完善。

主 编

目 录

第一章 概 论	1
第一节 教育的基本知识	1
一、教育的产生和发展	1
二、教育的基本概念	3
三、教育学的概念与发展	5
第二节 护理教育的发展及趋势	7
一、护理教育的系列概念	7
二、护理教育的体系结构	9
三、护理教育的发展历史	12
四、护理教育的发展趋势	15
第二章 护理教育目标	17
第一节 教育目标的层次分类	17
一、教育目的	18
二、培养目标	21
三、教学目标	24
第二节 教学目标的分类理论	25
第三节 教学目标的编制实施	28
第三章 护理课程设置	34
第一节 课程的定义与功能	34
一、课程的定义	34
二、课程的功能	35
第二节 课程的类型与结构	36
一、课程的类型	36
二、课程的结构	40

第三节 课程设置的模式	41
一、系统模式	41
二、目标模式	41
三、过程模式	42
第四节 护理课程的设置	42
一、护理课程设置的原则	42
二、常见护理课程类型与结构	44
第四章 学习心理学的基本理论	48
第一节 行为主义理论	49
一、行为主义理论的产生及主要代表人物	49
二、行为主义理论的主要观点	49
三、华生理论	49
四、桑代克理论	52
五、斯金纳理论	55
六、行为主义理论在护理教育中的应用	58
第二节 认知理论	60
一、认知理论的产生及主要代表人物	60
二、认知及认知心理学的概念	61
三、认知心理学与行为主义心理学的主要区别	62
四、记忆与遗忘	62
五、布鲁纳的认知发现学习理论	66
第三节 人本主义理论	70
一、人本主义理论的产生及主要代表人物	70
二、人本主义理论的主要观点	71
三、罗杰斯的人本主义理论	71
四、人本主义理论在护理教育中的应用	76
第四节 成人教育理论	78
一、成人教育理论的产生及主要代表人物	78
二、成人教育理论的主要观点	78
三、成人教育理论在护理教育中的应用	80
第五节 合作学习理论	80
一、合作学习理论的产生及主要代表人物	80
二、合作学习理论的主要观点	81
三、合作学习理论在护理教育中的应用	82
第五章 护理教学的组织与实施	83
第一节 教学准备	83
一、护理教学的组织形式	84

二、护理教学的准备	87
第二节 教学方法与技巧	90
一、常见教学方法	90
二、常见教学技巧	97
第六章 护理临床教学	102
第一节 概 述	102
一、临床教学的概念	102
二、临床教学的内容	103
第二节 临床教师的角色及其选择	104
一、临床教师的角色与功能	104
二、临床教师的选择	105
第三节 临床教学环境	107
一、医院的临床教学环境	107
二、社区的临床教学环境	109
三、临床学习环境对学生心理的影响	110
第四节 临床常用的教学方法	110
一、经验学习法	110
二、临床带教制	113
三、教学查房	114
四、病房专题报告及研讨会	115
五、模拟医学教育方法	115
六、其他临床教学方法	117
第七章 护理教育评价	121
第一节 概 述	121
一、基本概念	121
二、教育评价的功能	122
三、教育评价的分类	123
四、教育评价的模式	125
五、教育评价的过程	127
六、教育评价的内容	129
第二节 学生评价	129
一、学业成绩评价	130
二、护生临床能力的评价	142
第三节 教师评价	144
一、教师评价的主要内容	144
二、教师评价的方法	145
三、教师课堂授课质量评价	146

78	第四节 课程评价	150
80	一、课程评价的价值取向	151
80	二、课程评价的内容	151
79	三、课程模式	
	参考文献	153
501	索引	154
501	第一章 学习心理学的基本理论	
101	一、学习心理学的研究对象	
101	二、行为主义理论	
201	三、认知主义理论	
301	四、人本主义理论	
301	五、建构主义理论	
401	六、多元智能理论	
401	七、加德纳的多元智能理论	
511	八、多元智能理论在教育中的应用	
511	九、多元智能理论对教师的要求	
611	十、多元智能理论对课程的要求	
611	十一、多元智能理论对评价的要求	
711	十二、多元智能理论对教师的要求	
711	十三、多元智能理论对课程的要求	
711	十四、多元智能理论对评价的要求	
811	十五、多元智能理论对教师的要求	
811	十六、多元智能理论对课程的要求	
811	十七、多元智能理论对评价的要求	
911	十八、多元智能理论对教师的要求	
911	十九、多元智能理论对课程的要求	
911	二十、多元智能理论对评价的要求	
1011	二十一、多元智能理论对教师的要求	
1011	二十二、多元智能理论对课程的要求	
1011	二十三、多元智能理论对评价的要求	
1111	二十四、多元智能理论对教师的要求	
1111	二十五、多元智能理论对课程的要求	
1111	二十六、多元智能理论对评价的要求	
1211	二十七、多元智能理论对教师的要求	
1211	二十八、多元智能理论对课程的要求	
1211	二十九、多元智能理论对评价的要求	
1311	三十、多元智能理论对教师的要求	
1311	三十一、多元智能理论对课程的要求	
1311	三十二、多元智能理论对评价的要求	
1411	三十三、多元智能理论对教师的要求	
1411	三十四、多元智能理论对课程的要求	
1411	三十五、多元智能理论对评价的要求	
1511	三十六、多元智能理论对教师的要求	
1511	三十七、多元智能理论对课程的要求	
1511	三十八、多元智能理论对评价的要求	
1611	三十九、多元智能理论对教师的要求	
1611	四十、多元智能理论对课程的要求	
1611	四十一、多元智能理论对评价的要求	
1711	四十二、多元智能理论对教师的要求	
1711	四十三、多元智能理论对课程的要求	
1711	四十四、多元智能理论对评价的要求	
1811	四十五、多元智能理论对教师的要求	
1811	四十六、多元智能理论对课程的要求	
1811	四十七、多元智能理论对评价的要求	
1911	四十八、多元智能理论对教师的要求	
1911	四十九、多元智能理论对课程的要求	
1911	五十、多元智能理论对评价的要求	

第一章 概 论

教学目标

1. 识记教育和教育学产生、发展过程中的标志性事件，教育和教育学的定义，教育的本质属性、四个基本要素，护理教育学概念、护理教育的性质及职能，我国护理教育体系的层次结构和形式结构，中外护理教育发展中的重大事件及意义。
2. 理解教育和教育学产生、发展的基本过程，护理教育学与其他学科的关系，美国护理教育体系的六个等级。
3. 运用本章所学知识，正确评述我国护理教育的发展趋势。

护理教育学(nursing education)是护理学与教育学相结合的一门新兴交叉学科，它是将教育学和心理学的相關理论、方法、技术应用于护理教育领域，以研究护理教育现象与规律的学科。因此，只有熟练掌握教育学的基本知识，理解教育学的本质和功能，确立正确的方向和立场，才能更好地理解护理教育学对于培养护理人才、提高护理教育质量、推动护理教育事业发展的现实意义。

第一节 教育的基本知识

一、教育的产生和发展

(一) 教育的产生

教育的产生和起源问题，是教育基本理论所关注的重要课题之一。迄今为止，对于这一问题的研究，主要有三种代表性的观点，即劳动起源说、生物起源说、心理起源说。

1. 劳动起源说 马克思主义学者关于教育起源问题的基本观点是：教育起源于生产劳动，劳动是一种有意识、有计划、有创造的活动；教育与人类社会同时产生；教育传递的是生产经验与生活经验。

(1) 劳动为教育的产生提供了可能性：人类为了生存和发展，开始制造和使用工具。制造和使用工具的劳动从一开始就是一种有意识、有计划、有创造的活动，是对环境的一种改革，而

不是盲目的发现和适应。这一点正是人与动物的根本区别。人由古猿的无意识状态发展到猿人的有意识状态,提供了进行教育的一项最基本条件。在生产劳动过程中,作为思维器官的大脑的发展和作为交际工具的语言的产生,为教育的产生提供了可能。

(2) 劳动使教育的产生成为必然:

生产经验: 尽管最初生产的工具极为简单粗糙,经验也极为有限,但要把点滴经验和制造方法传递给集体成员和后代,也要由年长者对年轻一代进行指点和传授。否则,制造和使用工具的经验和方法不久即可消失,人类又会返回到不会制造工具的动物状态中去。

生活经验: 人们在制造工具、使用工具、进行生产劳动的过程中,不仅仅获得了与自然作斗争的经验,也产生了一定的生产关系。干什么,怎么干,用什么工具,什么时间,在什么场所,劳动纪律和生活习惯的规范等,都要求参与劳动的成员知晓才能进行劳动。劳动从它开始时就不是人与人之间互不相干的活动,而是一种社会性的活动,需要互相帮助,共同协作,符合集体的利益和要求。这些合作和尊重集体利益的社会性要求不是天赋的,而是通过教育培养出来的。

2. 生物起源说 法国社会学家利托尔诺(Charls Letoumeau, 1831—1902)在其所著《动物界的教育》一书中认为:教育起源于一般的生物活动,是一种生物现象,“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”。他把老动物对小动物的爱抚照顾、生物生存竞争的本能都说成是一种教育。生物起源说的错误,在于把教育这种有意识的社会活动理解为无意识的本能的个体活动,否认了人与动物的区别,否认了教育的社会性。

3. 心理起源说 教育起源于原始公社中儿童对成人的本能的、无意识的模仿,由美国教育史学家孟禄(Paul Monroe, 1869—1947)提出。教育的心理起源说者避免了生物起源说的错误所在,提出模仿是教育起源的新说,有其合理的一面。但其错误在于把全部教育都归之于无意识状态下产生的模仿行为,不懂得人之所以为人是有意识的本质规定,不懂得人的一切活动都是在意识支配下产生的目的性行为,因而他的这种观点仍然是不合理的。

教育的生物起源说和心理起源说的共同缺陷在于:否定了教育的社会属性,否认了教育是一种自觉的有意识的活动,把动物本能和儿童无意识的模仿同有意识的教育混同。

二、教育的发展

1. 古代教育

(1) 原始教育: 原始教育是指未形式化、未制度化的教育阶段。这一阶段,由于生产力水平低下,人类思维能力欠发达,教育活动并未独立,而是与其他的社会活动结合在一起。教育活动在生产劳动及部落的群体活动中进行,没有专业教师以专门的形式进行教育活动,通常以长者、能者为师。因此,教育活动呈现泛化的特点,未能形式化,更没有相应的管理制度。这种活动尽管与我们今天的教育活动形式有一定的差距,但已具备今天教育活动的基本要素,所以可视为教育的雏形。此时的教育,在所有人中进行,教育具有平等性、普及性。但值得注意的是,这种平等性与普及性是有其局限性的,与我们今天所追求的平等教育、普及教育的理念有着不同的含义。

(2) 古代学校教育: 古代学校教育是指形式化但未制度化的教育阶段,含奴隶和封建社会教育。主要表现为专门教育组织的出现,即学校的产生。我国最早的学校产生于奴隶社会夏朝。学校分为国学和私学,国学提供给统治阶级;私学系民间或私人创办的学校类型,面向平民家庭的孩子。国学、私学的教学内容,都无外乎是统治的知识与技能,如“六艺”“三纲”“五常”“六经”等,国学为培养统治人才,私学为社会底层向上层流动提供机会与渠道。这时,教育产生了不平等,具有阶级性。在此阶段,私学学费虽少,但大部分穷苦人家的孩子仍不能入学。

接受教育,导致教育产生了分化。此阶段除学校教育外,还有自然教育,教育的内容是劳动技能和生活经验。

知识链接

孔子大约在30岁时开始讲学,并创办了儒家学派的第一所私学。他平时在曲阜城北的学舍讲学,出外游历时,弟子们也紧紧相随。孔子在社会上名声逐渐增大,弟子也就越来越多,他的私学成了规模很大的教学团体。孔子开办私学,主张“有教无类”,教育的对象不分地区、不分贵族与平民。孔子私学的学生主要是由平民组成的,据考证,孔子学生真正来自贵族的只有少数几人。孔子私学的教育目的是“学而优则仕”,培养从政人才。

2. 现代教育 现代教育是形式化、制度化教育阶段,主要指资本主义发展以来至20世纪这一时期。在这一阶段,资产阶级国家提出人权和民主的思想,工业化大机器生产对劳工的素质提出了一定的要求,使资产阶级政府开始考虑普及教育的必要性,最终确立了公共教育制度和义务教育思想。此时出现了双重教育目的,既要培养统治人才,又要培养熟练劳动力。教育教学管理制度化,义务教育列入国家法规。这个阶段,教育不仅保存了上一阶段形式化的特点,而且进一步制度化、规范化、统一化。学校数量和教育规模迅速扩大,义务教育年限不断延长,教育法规不断完善。

3. 当代教育 当代教育是多样化、制度化教育阶段。20世纪下半期以来,教育越来越关注教育质量和学校及个人的需要,教育改革不断深入和细化,学校形式日益多样化,家庭学校、网络学校、社会教育培训组织等不同教育形式出现,终身教育体系和学习化社会逐渐形成,教育国际化、信息化、个性化成为新的发展趋势。相应的教育管理制度不断修改,教育质量认证与保障体系逐渐完善。

二、教育的基本概念

在中国五千年的文明长河中,教育的历史可谓源远流长,“教”“育”这两个字最早出现在甲骨文中,“教”在甲骨文中为“𡥉”,像有人在旁执鞭演卜、下面小孩学习的景象。在现代汉语中,形状为“叉”的符号“爻”,《辞海》解释其意思是“卦词”,表示“教”。右半部表示为鞭子,原始社会通过用鞭子抽打儿童进行惩罚。“育”在甲骨文中为“𡥉”,上下结构,像妇女养育孩子之形。本义为生育,即生孩子,引申为抚养、培养之义。人民教育出版社出版的《教育学》指出:“我国封建社会教育的主要内容是儒家经典著作……在教育方法上崇尚书本,要求学生死记硬背,对学生实行棍棒纪律教育。”这一解释是同古文字相吻合的。在西方,“教育”一词“education”由拉丁语而来,具有引发、引导之意。意思是通过一定的手段,把某种本来潜在于身体和心灵内部的东西引发出来。从词源上说,西文“教育”一词是内发之义,强调教育是一种顺其自然的活动,旨在把自然人所固有的或潜在的素质自内而外引发出来,以成为现实的发展状态。因此,从词源的角度,我们可以看出中西方教育观念的差别。

(一) 教育的定义

无论是中方还是西方的教育,都可以得出教育是一种人类所特有的,有意识的,传递社会经验和培养人的社会实践活动,是通过感化、启发、引导个体并使其得到发展的活动。

在教育学的中,为了更好地表述教育的概念,在肯定教育是培养人的活动的社会活动基础上,又作了进一步分析,把教育分为广义的和狭义两种。广义的教育指的是:凡是有目的地

增进人的知识技能,影响人的思想品格,增强人的体质的活动,不论是有组织的或无组织的,系统的或零碎的,都是教育。它包括人们在家庭中、学校里、亲友间、社会上所受到的各种有目的的影响。狭义的教育是指专门组织的教育,它不仅包括全日制的学校教育,而且也包括半日制和业余的学校教育、函授教育、刊授教育、广播学校和电视学校的教育等。它是根据一定社会的现实和未来的需要,遵循年轻一代身心发展的规律,有目的、有计划、有组织地引导受教育者获得知识技能、陶冶思想品德、发展智力和体力的一种活动,以便把受教育者培养成为适应一定社会(或一定阶级)的需要和促进社会发展的人。教育学中所研究的教育,主要是狭义的教育。

(二) 教育的本质属性

教育是一种社会现象,它产生于社会生活的需要,而归根到底产生于生产劳动。历史唯物主义告诉我们:人与动物的根本区别,在于人会制造工具,使用工具,从事生产劳动。人们在制造工具、使用工具、进行生产劳动的过程中,不仅获得了物质生产的经验,而且也产生了一定的关系。这样,便产生了教育。所以,教育是培养人的一种社会活动,它的社会职能,就是传递生产经验和社会生活经验,促进新生一代的成长和社会生活的延续与发展。从这个意义上说,教育是人类社会的永恒范畴,与人类社会共始终。并且,随着社会的发展,人类积累的知识越来越丰富,教育对社会发展的作用也就越来越显著。

教育是人类社会所特有的一种现象,在其他动物界是没有的。动物的教育是一种基于亲子和生存本能的自发行为,它的产生与动物的生理需求直接相关,其内容也与动物的生存本能如捕捉食物、逃避天敌等相关。动物界的行为可以称之为“养育”,而非我们所说的“教育”,其本质的差别就在于其不具有人类“教育”的社会性和意识性。

以上分析指出,在教育史上,存在一个共同的基本点,即都把教育看做是培养人的活动。这是教育区别于其他事物现象的根本特征,是教育的质的规定性。如果失去了这一质的规定性,那就不能称之为教育了。

(三) 教育的目的

所谓教育目的,是指社会对教育所要造就的社会个体的质量规格总的设想或规定。人们的教育活动不是无意识的、盲目的,而是自觉的、有目的的。也就是说,在进行教育活动之前,人们对于要把受教育者培养成什么样的人,已经在观念上有了某种预期的结果或理想的形象。

我国教育目的的表述经过多次变动,但基本精神是一致的,总的来说,包括以下基本点:

1. 培养“劳动者”或“社会主义建设人才” 教育目的的这个规定,明确了我国教育的社会主义方向,也指出了我国教育培养出来的人的社会地位和社会价值。第一,坚持培养劳动者的观念。第二,要坚持全面的人才观念。我们要进行社会主义现代化建设,不仅需要科学技术人才,而且需要经济、文化、教育、政治等各类人才;不仅需要高级人才,而且也需要中、初级人才;不仅需要以脑力劳动为主的人才,也需要以体力劳动为主的人才。第三,坚持脑力劳动者和体力劳动者相结合的观念。

2. 促进全面发展 受教育者的全面发展,包括生理和心理两个方面。生理方面的发展主要指受教育者身体的发育、功能的成熟和体质的增强;心理方面的发展主要指受教育者德、智、体、美几个方面的发展。在实现我国教育目的整个护理教育过程中,德、智、体、美、劳五育是相辅相成、缺一不可的。任何一育都有自己的独特任务,在培养人的过程中起着其他不能替代的作用。但是各育又相互依存、相互联系和相互渗透,形成全面发展教育的统一整体。

3. 培养独立个性 培养受教育者的独立个性,也就是说要使受教育者的个性自由发展,增强

受教育者的主体意识,形成受教育者的开拓精神、创造才能,提高受教育者的个人价值。

以上教育目的所规定的我国教育所要培养的“劳动者”或“建设人才”是全面发展的,具有独立个性的,二者并不相互排斥。所谓“全面发展”,说的是受教育者个体必须在德、智、体、美、劳诸方面都得到发展,不可欠缺,即个性的全面发展;所谓“独立个性”,说的是德、智、体、美、劳等素质因素在受教育者个体身上的特殊组合,不可一律化,即全面发展的个性。二者的关系是辩证统一的。

(四) 教育的四个基本要素

由于教育是一种复杂的社会现象,加之人们从不同的视角分析社会教育活动结构,因此人们对教育活动构成要素的概括并不完全一致。宏观上,教育活动由教育主体、教育目标、教育内容、教育手段、教育环境和教育途径六个要素构成;微观上,教育活动由教育者、受教育者、教育内容和教育手段四个要素构成。

1. 教育者 广义的教育中,凡是对受教育者在知识、技能、思想、品德等方面起到影响作用的人,都可称为教育者。狭义的教育者,主要是指学校中的教师和其他教育工作者。教育者是构成教育活动的四个基本要素之一,是教的主体,主要表现在以下两个方面:①教育者既是教育活动的设计者、实施者和组织者,又是学生学习活动的指导者、帮助者和评价矫正者,对整个教育活动起着引领作用。②教育者控制着整个教育过程的推进和教育内容的设定,以及学生学习活动的时间和效果,因此教育者在很大程度上影响着学生的发展质量,在教育活动中居主导地位。

2. 受教育者 受教育者是教育的对象,是学习的主体。教育活动是受教育者将外在社会经验内化为自己的智慧、才能、思想、观点和品质的过程。受教育者是学习的主体,主要体现在三个方面:①受教育者是独立的个体,能够独立思考并主导自己的行为。②受教育者在继承、吸取人类优秀文化遗产的同时,还有重组、创新、开拓的能力。③受教育者的学习过程除受智力因素制约外,还受非智力因素的影响,这两方面因素共同影响着受教育者的学习速度、效益和质量。

3. 教育内容 教育内容是教育者向学生传授的知识和技能、引导的思想和观点、培养的习惯和行为的总和。教育内容以一定社会生产力和科学文化技术发展水平为基础,在学校中以教学计划、教学大纲和教科书为具体表现形式。教育内容是联系教育者和受教育者的媒介。教育者通过教育内容难度的自然延伸,提高受教育者的认识水平。选择教育内容必须依据一定社会进步的要求和个体身心发展的规律。教育者根据受教育者的实际,规定教育内容的进程,确定教育内容的难度,增减教育内容的分量,发掘教育内容价值,从而使教育内容既适应社会进步的要求,又符合受教育者身心发展的规律。

4. 教育手段 教育手段是教育者将教学内容传递给受教育者所采取的方式、方法,既包括教学方式和方法(如讲授、演示、练习等),也包括所运用的一切物质条件,如教具、实验器材、多媒体设备等。教育者和受教育者凭借这些教育手段,才能完成教与学的任务。

教育者、受教育者、教育内容和教育手段构成教育的基本要素,各个要素有机地联系在一起,形成教育的统一整体。

三、教育学的概念与发展

(一) 教育学的基本概念

教育学是研究教育现象、揭示教育规律的科学。和其他社会科学一样,研究教育实践经验、分析教育现象、揭示教育规律的教育科学,也是产生于人类社会生活实践,是人类社会发展到一定历史阶段的产物。

（二）教育学的发展

教育学自产生以来，经历了四个发展阶段：

1. 萌芽阶段 奴隶社会和封建社会里，教育学处于萌芽或雏形阶段，没有成为一门独立的学科。由于学校的产生，许多教育家，如古希腊的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等，春秋战国时期的孔子、孟子等，都对教育经验和教育思想进行了概括和总结，这些经验多混杂在他们的哲学著作或语言记录中。教育家孔子打破了教育垄断，开创了私学，弟子多达3000人，其中贤人72位，有很多皆为各国高官栋梁。孔子的思想及学说对后世产生了极其深远的影响。《论语》是儒家的经典著作，由孔子的弟子及再传弟子编纂而成，是一本记录孔子及其弟子言行的书。而世界上最早专门论述教育问题的专著为《学记》，全书共1229字，它高度概括了我国古代的教育思想和教育经验，比西方最早的教育学著作昆体良的《论演说家的培养》（古罗马）约早300年。但此时期的教育学著作，多属论文的形式，停留于经验的描述，缺乏科学的理论分析，没有形成完整的体系。

2. 独立形态阶段 随着资本主义生产的发展和科学的进步，从欧洲文艺复兴起，教育学逐渐从哲学中分化出来，成为一门独立的学科，进入一个新的发展阶段。期间，捷克著名教育家夸美纽斯和德国教育家赫尔巴特作出了较大贡献。

1632年，夸美纽斯（J.A. Comenius, 1592—1670）撰写了《大教学论》，是近代最早的一部教育学著作，也是西方教育史上第一部体系完整的教育学著作。他提出了普及教育主张，论证了班级授课制度，规定了广泛的教学内容，提出了教学原则，高度评价了教师职业，强调了教师的作用。夸美纽斯认为教育对个人发展、社会发展具有重大作用，应重视儿童天然素质或品质的差异。班级授课制，是将学生按照年龄和程度编成班级，使每一班级有固定的学生和课程，由教师按照固定的教学时间表对全班同学进行上课的教学组织形式。其特征主要包括三个方面：班，同一班级学生年龄和程度大致相同，人数固定，教学内容相同；课，把教学内容及实现这种内容而展开的教学活动，按学科、学年分成许多小的部分，分量不大，大致平衡，彼此连续而又相对完整时，每一课规定在统一的单位时间里进行，课与课之间有一定的间歇和休息。

1806年，德国教育家赫尔巴特（J.F. Herbart, 1724—1841）撰写了《普通教育学》，标志着教育学已经开始成为一门独立的学科。赫尔巴特首次提出了教育学应以心理学为基础的观点，从而使教育学建立在科学的理论基础之上，在教育学的心理学方面作出了重要贡献。传统教育学派教育家赫尔巴特认为教育活动的中心是：教师中心、书本中心、课堂中心。

知识链接

在古代教育中，无论东、西方，主要为个别教学。即使孔子“弟子三千，贤人七十二”，仍然是通过个别教学进行教育的，学生在学习程度、学习内容、学习进度上各有不同，没有一定的要求和规定。工业革命后，社会提出了普及义务教育的要求，教育的规模和效率都必须扩大、提高，个别教育显然已经无法满足这样的要求，于是班级授课制应运而生、迅速发展。

3. 多元化发展阶段 随着科学技术的发展，相关学科逐渐兴起，如心理学、社会学、法律学、伦理学、政治学等。教育学不仅从中吸取了有关的研究成果，也利用实证方法、实验方法来研究教育问题，使其向实证的社会科学转化。1861年，英国教育家斯宾塞（H. Spencer, 1820—1903）出版《教育论》，主张实证主义，反对思辨；1903年，德国教育家拉伊（W.A. Lay,