

现代教育理论系列教材

教育学

实用 · 科学 · 前沿



青岛出版社

前 言

为了适应素质教育对中小学教育发展的要求,不断更新教育理念,进一步提高中小学教师的学历水平,本着改革、求实、创新的精神,落实教育学院课程和教材改革的整体部署,我们编写了这套系列教材。此教材是在广泛听取了教育学院学员的建议,总结我们长期从事教育学院教育理论公共课教学的得与失,吸纳了近几年教育理论研究的最新成果的基础上编写的,主要用于教育学院现代教育理论公共课教学,也可作为中小学教师和行政领导学习教育理论的重要参考书。

本套系列教材改革的着力点和突出特色有三:

第一,实用性。上联“专升本”考试,紧密结合教育部考试中心的考纲要求编排内容,每章后附有思考题,为有志“升本”深造的学员打下良好的教育理论基础;下接中小学教育教学实际,教材致力于研究新的历史条件下困扰教师的新问题,使广大学员学有所用,用之有效。

第二,科学性。本教材以马克思主义方法论为指导,以普通教育学为主干,基本理论成熟、严谨,是学员接受继续教育,进修其他教育专业课程的学科基础,学完此教材再学习其他专业课程,将得心应手,事半功倍。

2 教育学

第三,前沿性。本教材吸纳了国内外先进教育思想和教育教学方法,反映了教育理论研究的最新成果,面向 21 世纪教育发展大趋势,为正在实施的素质教育提供理论指导。

本书由张蕾任主编,负责全书大纲、详细提纲的编排、设计和审定,王仁波任副主编。承担执笔任务的是:王仁波(第一、二、四、六章)、李向群(第三、五章)、张蕾(第七章)、张晓玲(第八、九章)、郭国庆(第十章)。

全书由张蕾负责统稿、修改、定稿。

现在本书与广大读者见面了,虽然我们尽力做到编写得更好一些,但由于水平所限、时间仓促,书中难免有一些错误和不足,敬请各位专家和学习者批评指正,以期再作修订。

在编写过程中,我们参阅或引用了国内外有关教育学教材、专著、论文的一些观点和材料,在此谨向这些文献资料的作者表示衷心的感谢!

本书的编写和出版得到了青岛教育学院领导的关怀和帮助,得到了青岛出版社领导的大力支持,在此一并表示衷心感谢!

编 者

目 录

第一章 绪论	1
第一节 教育学的研究对象和任务	1
第二节 教育学的发展概况	6
第三节 学习教育学的意义	14
阅读材料一	17
第二章 教育本质和教育基本规律	32
第一节 教育的本质	32
第二节 教育的基本规律	44
第三章 教育目的	66
第一节 教育目的的意义	66
第二节 确立教育目的的理论依据	68
第三节 我国的教育目的	72
第四节 全面发展教育的组成部分	77
阅读材料二	81
第四章 教育制度	84
第一节 教育制度的概述	84
第二节 我国学制的历史沿革	87
第五章 教师和学生	99
第一节 教师	99

2 教育学

第二节 学生·····	114
第三节 师生关系·····	118
阅读材料三·····	123
第六章 教学理论与实践·····	128
第一节 教学概述·····	128
第二节 课程与教材·····	137
第三节 教学过程及其规律·····	161
第四节 教学原则·····	172
第五节 教学方法·····	185
阅读材料四·····	209
第六节 教学组织形式·····	215
第七节 教学工作的基本环节·····	224
阅读材料五·····	236
第七章 德育理论与实践·····	239
第一节 德育概述·····	239
第二节 德育内容·····	244
第三节 德育过程·····	251
第四节 德育原则·····	257
第五节 德育的途径和方法·····	264
阅读材料六·····	274
第八章 课外校外教育·····	283
第一节 课外校外教育的要诀和意义·····	283
第二节 课外校外教育的内容和形式·····	286
第三节 课外校外教育的特点与要求·····	291
第四节 学校、家庭、社会三结合教育·····	294

第九章 班主任工作	305
第一节 班主任工作的意义.....	305
第二节 班主任工作的任务和內容.....	307
第三节 班主任工作的方法.....	311
阅读材料七.....	327
第十章 教师职业道德及其修养	329
第一节 教师职业道德及其历史沿革.....	329
第二节 教师职业道德规范.....	344
第三节 教师职业道德修养与教育.....	360
主要参考书目	365

第一章 绪 论

教育学是教育科学体系中一个重要学科,它不仅揭示了教育的本质和基本规律,为教育学科奠定了理论基础,而且还阐述了教育原理及其在教育实践中的应用,形成一个理论与实践相结合的科学体系,为教育实践提供了科学依据。

第一节 教育学的研究对象和任务

一、教育学的研究对象和任务

(一) 教育学的研究对象

每门学科都有自己的研究对象,都有其特定的研究领域及其任务。一般来说,教育学是研究教育现象,揭示教育规律的一门科学。

教育现象包括教育社会现象和认识现象。教育作为社会生活的一个方面,是人类社会生活不可缺少的组成部分,是和社会的政治、经济、民族、文化、人的发展等因素相互联系和影响的。从这一意义看,教育是社会现象;另一方面,教育活动是人们认识客观世界、改造客观世界的活动,是接受前人的经验,掌握人类已有的知

2 教育学

识的过程,从这一侧面看,教育是认识现象。

规律是不以人们意志为转移的客观过程的反映,是事物之间内在必然的联系。教育规律是教育内部诸因素之间,教育与其他事物之间的内在必然联系。教育学是研究教育现象,揭示和阐明教育规律的一门学科,只有认识和掌握了教育规律,我们才能掌握教育的主动权,才能更好地促进教育事业的发展。

(二) 教育学研究的任务

教育学的研究任务可归纳为三方面:

1. 形成概念

概念是思维的起点,也是思维的一种结果,是理性认识的重要标志。有了概念才能形成判断,进行推理、论证,得出结论或新的概念。教育学作为一门科学,已具有许多基本概念,除了“教育”这个总体概念之外,还有教学、德育、美育、教育目的、教育本质等等概念序列。它们都是从复杂的教育事实中抽象出来的,对教育活动的各个方面进行着质的规定,体现了教育内部和外部各因素之间的本质联系。

教育概念有广义与狭义之分。广义的教育是泛指一切培养人和影响人的活动,凡是有目的地对人的知识与技能、思想与品德、智力与体力施加影响的活动,不论是有组织或无组织的,系统的或分散的,都可称作教育。其中包括家庭教育、学校教育、社会教育、工作单位的教育、人际交往的教育,以及自我教育等方面,渗透在人们的生活之中;狭义的教育通常指学校教育,即教育者根据一定社会要求,对受教育者所进行的一种有目的、有计划、有组织的传授知识技能,培养思想品德,发展智力和体力的活动,旨在把他们培养成为一定社会所需要的人。学校教育包括初等教育、中等教育、高等教育等不同的层次和普通教育、专业教育、特殊教育、成人教育等不同的性质和范畴的教育。教育一词,有时又作为思想品德

教育的同义语使用。

教育学的重要任务之一,就是从复杂的教育事实中抽象出若干基本概念,对教育活动进行质的规定,为探索教育的基本规律奠定基础。从上述教育的总体概念中,可以看出它反映了教育发展中“教育”、“社会”、“人”这三个基本因素的本质联系,也反映了教育活动中的“教育者”、“受教育者”、“教育内容”这三个基本因素的本质联系。这些基本因素在相互联系、相互制约的矛盾运动中,体现出教育事业发展和教育活动的基本规律。

2. 揭示规律

揭示规律是教育学的中心任务。

规律是客观事物在发展过程中内在的、必然的、本质的联系。列宁说:“规律就是关系……本质的关系或本质之间的关系”,是独立于人们意识之外的客观存在。人们只能逐渐发现它、认识它、运用它,不能违背它、改变它或消灭它。规律的呈现,以一定的社会发展为基础,以人类认识的深化和理论思维的发展为条件,随着人们的认识能力的提高,规律被揭示出来也就成为必然的现象。我们所探讨的教育规律,是人们在长期的教育实践中逐步发现、认识和总结出来的,属于理性认识,形成了教育原理。

目前已经认识到的教育规律有总的、基本的规律,也有不同层次、局部的、特定范畴的规律,它们构成一个有机联系的整体,反映着教育现实。

教育的基本规律表现在两个方面:一是教育同社会发展的本质联系,即从宏观上反映了教育同物质生产和一定社会政治经济制度之间的关系,通常称之为教育的外部规律;一是教育同人的发展的本质联系,即从微观上反映了教育同个体身心发展之间的内在关系,通常称之为教育的内部规律。教育是通过培养人为社会服务的一种实践活动,它既受社会发展规律的制约,又受个体身心发展规律的制约。教育在同社会和个体发展的相互联系中,体现出自

4 教育学

身的规律性。

教育的基本规律表现在各个方面,诸如教育事业发展的规律,教学的规律,德育的规律,体育、美育的规律,学校管理的规律,以及不同的教育对象、不同的教育阶段的规律等。这些不同层次、局部的、特定范畴的规律,又都同教育基本规律紧密相连,是教育基本规律的具体体现。

教育学不仅要揭示和阐明教育的基本规律,同时也要研究教育的特殊规律,从宏观与微观的结合上探索教育的本质。

3. 构建体系

一门学科的确立,除了要有明确的研究对象之外,还必须要有比较完整的逻辑体系。逻辑体系是由概念、范畴、判断、推理所构建的理论系统。客观事物,包括教育在内,是在相互联系、相互制约中发展的,必须从整体上反映这种联系和规律才能在认识上把这些概念、规律联系起来,把握教育发展的整体,教育学的理论任务之一就在于建构体系,把握整体。

二、教育学与教育方针政策、教育实践经验

(一)教育学与教育方针政策

教育学是揭示教育规律的,教育规律不等于教育方针政策。斯大林论述这个问题时曾说过:“一种是科学法则,它反映自然中和社会中不以人们的意志为转移的客观过程;另一种是政府所颁布的法令,它是根据人们的意志创造出来,并且具有法律上的效力。但这两种东西无论如何是不能混为一谈的。”

教育方针政策是人们根据一定的需要而制定,是人们主观意志的体现。正确的教育方针政策,应反映教育规律,但不等于规律。因为规律是客观的,如果把教育学所揭示的教育规律理解为教育

方针政策的诠释,甚至企图创造出“教育规律”去解释教育方针政策,这是本末倒置的做法,这不仅不利于探索教育规律,而且会导致惟意志论。

(二)教育学与教育实践经验

教育规律是教育经验的高度概括,是上升到理论上的东西,教育经验则偏重于感性、具体的东西,而且有些教育经验不一定符合规律。我们要善于把教育实践经验加以总结,将其提高到理论高度,克服盲目性,提高自觉性,增强预见性。因此,教育学所揭示的教育规律不等于教育实践经验,而成功的教育经验往往是遵循教育学规律的结果。

三、教育学与教育科学

随着教育的发展和科学的进步,教育科学的研究领域越来越广,分工越来越细,门类日益增多。在这种情况下,教育科学逐渐成为一个庞大的学科群。教育科学这个词,已经不再等同于某一门具体的教育学科,它已代表一个科学体系。在这个体系中包括许多各有特定的研究对象而又相对独立的学科。其中每一门具体的教育学科都是从一个特定的领域来揭示探讨教育的有关规律,属于整个教育科学体系中的一个分支学科。

目前教育科学体系究竟包括哪些分支?理论界意见不一。无论如何划分,教育学、教育政治学、教育经济学、教育哲学、教育人类学、教育法学、教育心理学、教学论、德育论、学校管理学、学校卫生学、教育社会学、电化教育学、比较教育学、中国教育史、外国教育史、教育统计学、教育控制论等学科都属于教育科学体系中的基本分支学科,普通教育学是教育科学体系中的基础学科。

第二节 教育学的发展概况

一、教育学的思想来源

(一)中国古代的教育思想

孔子是中国古代最伟大的教育家和教育思想家,以他为代表的儒家文化对中国文化教育的发展产生了极其深刻的影响。孔子从探讨人的本性入手,认为人的先天本性相差不大,个性的差别主要是后天形成的(“性相近,习相远”),所以他很注重后天的教育,主张“有教无类”,希望把人培养成“贤人”和“君子”。孔子很强调学习与思考相结合,他说:“学而不思则罔,思而不学则殆”;很强调学习与行动相结合,要求学以致用,把知识运用到社会生活和道德实践中去。

先秦时期以墨翟为代表的墨家与儒家并称显学。由于政治思想和社会观念的不同,墨家与儒家的教育主张也有所不同。墨翟以“兼爱”和“非攻”为教,同时注重文史知识的掌握和逻辑思维能力的培养,还注重应用技术的传习。对于获得知识的理解,墨家认为,主要有“亲知”、“闻知”和“说知”三种途径,前两种都不够全面和可靠,所以必须重视说知,依靠推理的方法来追求理性知识。

道家是中国传统文化的一个重要组成部分,由于它主张“弃圣绝智”、“弃仁绝义”,长期不为教育理论界所注意,其实道家的许多教育思想也是很值得研究的。根据“道法自然”的哲学,道家主张回归自然、“复归”人的自然本性,一切任其自然,便是最好的教育。

战国后期,《礼记》中的《学记》从正反两方面总结了儒家的教

育理论和经验,以简练的语言、生动的比喻,系统地阐发了教育的作用和任务,教育、教学的制度、原则和方法,教师的地位和作用,师生关系和同学关系等,是罕见的世界教育思想遗产。

汉代的董仲舒、宋代的朱熹、明代的王阳明、清代的王夫之等许多中国古代的教育家和教育思想家,也都有丰富的教育实践和精辟的教育见解,在此不一一赘述。

(二)西方古代的教育思想

在西方,要追溯教育学的思想来源,首先当数古希腊的哲学家苏格拉底(Socrates 公元前 460—前 399 年)和柏拉图(Plato 约公元前 427—前 347 年)。苏格拉底以其雄辩和与青年智者的问答法著名。

柏拉图是对哲学的本体论研究作出重要贡献的古希腊客观唯心主义哲学家,它把可见的“现实世界”与抽象的“理念世界”分离开来,认为“现实世界”不过是“理念世界”的摹本和影子,建立了本质思维的抽象世界。他把人分成三种等级:1. 运用智慧管理国家的哲学家;2. 凭借勇敢保卫国家的军人;3. 受情绪驱动的劳动者。人类要想从“现实世界”走向“理念世界”,非常重要的就是通过教育帮助未来的统治者获得真知,以“洞察”理念世界。这种教育认为只有贯彻了睿智的哲学家和统治者的思想才能引导芸芸众生走向光明。教育与政治有着密切的联系,以培养未来的统治者为宗旨的教育乃是在现实世界中实现这种理想的正义国家的工具。柏拉图的教育思想集中体现在他的代表作《理想国》中。

古希腊百科全书式的哲学家亚里士多德(Aristotle 公元前 384—前 322 年),秉承了柏拉图的理性说,认为追求理性就是追求美德,这是教育的最高目的。他认为,教育应该是国家的,每一个公民都属于城邦,全城邦应有一个共同目的,所有的人都应受同样的教育,“教育事业应该是公共的,而不是私人的”。但他又主张没有

公民资格的奴隶是不可以受教育的。亚里士多德注意到了儿童心理发展的自然特点,主张按照儿童心理发展的规律对儿童进行分阶段教育,这也成为后来强调教育中注重人的发展的思想渊源。亚里士多德的教育主张在他的《政治学》中有充分的反映。

(三)近代教育思想的发展

14世纪到16世纪的欧洲文艺复兴时期,进步的思想家提倡反封建、反神学的人文主义文化,宣扬以人为中心,要求个性解放,重视生活,崇尚理性和知识。维多里诺、伊拉斯谟、拉伯雷、蒙田等人,著书立说,从资产阶级的人性论出发,否认教会的原罪说,反对封建教育对儿童本性的压抑,认为应该通过教育使人类天赋的身心能力得到和谐的发展,即在思维能力、热情和性格上,在多才多艺和学识广博等多方面发展,以便从事经济、文化和政治等方面的独立活动。

在资本主义发展较早的尼德兰,由“平民生活兄弟会”主办的学校,较早体现了人文主义的教育思想;法国于1530年建立了法兰西学院,广设学科,享有很大思想自由。拉伯雷、蒙田等人成为复兴后期最重要的人文主义教育家。英国的文艺复兴运动较晚,但16世纪后的“绅士教育”运动把英国的人文主义教育推向了新贵族主义。人文主义教育思潮在德国的表现则是文科中学的推广。

夸美纽斯(Johann Amos Comenius 1592—1670年)是受到人文主义精神影响的捷克教育家。年轻时期他就具有强烈的民主主义思想,强调教育的自然性。自然性首先是指人也是自然的一部分,人都有相同的自然性,都应受到同样的教育;其次是说教育要遵循人的自然发展的原则,尊重人的自由发展;三是说要把广泛的自然知识传授给普通的人的“泛爱教育”,而不是仅强调宗教教育。

启蒙时期的思想家、教育家对自然性思想予以了更充分的发挥,并使之哲学化。首先是法国的卢梭(Jean Jacques Rousseau

1712—1778年)。卢梭对自然性的强调到了使之与现代文明对立的程度。他因宣扬他的自然主义教育理想的作品《爱弥尔》而险些被当局逮捕。他所理解的自然,是指不为社会和环境所歪曲、不受习俗和偏见支配的人性,即人与生俱来的自由、平等、纯朴和良知。卢梭认为,现存的人是坏的,但人的本性是善的,因此假如能为人造就新的、适合人性健康发展的社会环境和教育,人类就能在更高阶段回归自然。因此,人为的、根据社会要求加给儿童的教育是坏的教育,让儿童顺其自然发展才是好的教育,甚至越是远离社会影响的教育越是好的。

卢梭的自然主义思想对德国哲学家康德(Immanuel Kant 1724—1804年)的影响很大。康德在他的哲学里探究道德的本质,充分肯定了个人的价值。他力图通过教育实现他的哲学理想,改造社会。他认为,人的所有自然禀赋都有待于发展,“人是惟一需要教育的动物”,教育的根本任务在于充分发展人的自然禀赋,使人人成为自身,成为本来的自我,都得到自我完善。

瑞士教育家裴斯泰洛齐(Johann Heinrich Pestalozzi 1746—1827年)深受卢梭和康德思想的影响,并且以他博大的胸怀和仁爱精神进行了多次具有世界影响的教育试验。他认为,教育的目的在于按照自然的法则全面、和谐地发展儿童的一切天赋力量。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。他主张教育要遵循自然,教育者对儿童施加的教育必须和儿童的本性一致,使儿童自然发展,并把这种发展引向正确的道路。

近代国家教育的思想与民主教育的思想都在发展。这在英国哲学家洛克(Joh Locke 1632—1704年)身上得到了集中体现。一方面,他提出了著名的“白板说”,认为人的心灵如同白板,观念和知识都来自后天,并且得出结论:天赋的智力人人平等,“人类之所以千差万别,是由教育造成的。”主张取消封建等级教育,人人都可

以受教育。另一方面,他主张的又是绅士教育,认为绅士教育是最重要的,一旦绅士受到教育,走上正轨,其他人就都会很快走上正轨。绅士应当既有贵族气派,又有资产阶级的创业精神和才干,还要有健壮的身体。绅士教育要把德行的教育放在首位,基本原则是以资产阶级利己主义的理智克制欲望,确保个人的荣誉和利益。形成鲜明对照的是,他轻视国民教育,认为普通的学校里集中了“教养不良、品行恶劣、成分复杂”的儿童,有害于绅士的培养,主张绅士教育应在家庭实施。

二、规范教育学的建立

作为一门规范学科的建立,教育学的诞生,通常以赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart 1776—1841年)及他的《普通教育学》(1806)、杜威及他的《民本主义与教育》(1916)作为标志。

(一)赫尔巴特与他的《普通教育学》

在赫尔巴特之前,17世纪中叶夸美纽斯已经从理论上概括了欧洲文艺复兴以来的教育经验,研究了新兴资产阶级在教育上提出的新问题,建立了比较完整的教育理论体系。他的《大教学论》(1632)一般被认为是教育学形成独立学科的开始。此后,洛克的《教育漫话》(1693)、卢梭的《爱弥尔》(1762),也都比较全面地描述了他们的教育思想。教育学作为一门课程在大学里讲授,最早始于康德,他于1776年在德国的柯尼斯堡大学的哲学讲座中讲授教育学。但对后世影响最大、最明确地构建教育学体系的是赫尔巴特。1809—1833年间,赫尔巴特一直在柯尼斯堡大学继续康德的哲学讲座,讲授教育学。1835年,他又出版了《教育学讲授纲要》。他第一个提出要使教育学成为科学,并认为应以伦理学和心理学作为教育学的理论基础。赫尔巴特的贡献在于把教学理论建立在心理

学的基础上,把道德教育理论建立在伦理学基础上,奠定了科学教育学的基础。

赫尔巴特的教育思想对 19 世纪以后的教育实践和教育思想产生了很大影响,被看做是传统教育学的代表。

(二)杜威与他的《民本主义与教育》

作为现代教育的代言人,杜威的教育思想与赫尔巴特的教育思想针锋相对,其代表作《民本主义与教育》在体系上与《普通教育学》也大不相同。

杜威主张教育为当前的生活服务,主张教育即生活。由于生活是一个发展过程、生长过程,所以教育也是生长,这是从教育的纵向说的;从生活的横向来讲,则是人与环境的相互作用,并形成个体的和集体的经验的过程。由于生活环境是不断变化的,人要适应环境就需要不断改造或改组经验,所以教育实际上是经验的改造或改组,促进学生形成更新、更好的经验。

为此,他强调教法与教材的统一,强调目的与活动的统一,主张“在做中学”,在问题中学习。他认为,教学的任务不仅在于教给学生科学的结论,更重要的是促进并激发学生的思维,使他们掌握发现真理、解决问题的科学方法。引导学生发现真理的方法包含两个因素,一个是智慧,一个是探究。智慧与冲动相对立,由于运用了智慧,人对于问题的解决,就与动物的“尝试错误”区别开来。探究则与传统学校“静听”的方法相对立,它是一种主动、积极的活动,它的价值在于可以使学生在思维活动中获得“有意义的经验”,将经验到的模糊、疑难、矛盾的情境转化为清晰、确定、和谐的。杜威对传统教育的批判,不仅是对方法的批判,而且是对整个教育目的的批判,是对教育目的的外铄性批判。他认为,那种外铄的教育目的使受教育者无思考的余地,限制人的思维。受教育者不需要也不可能有自由思考、主动创造的空间,只能使用机械的注入法,学生