

魏青 〇 主编

教育学



JIAOYUXUE



西南交通大学出版社

教育学

魏青 主编

学 算 算
制 立 青 编

魏青 主编

封面设计

出版发行

西南交通大学出版社

成都 陕西

地址 网

原 印

寸 另 品 如

版 印

校 零

湖 强

京 印

号 许

册 宝

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

2015年8月

图书在版编目 (C I P) 数据

教育学 / 魏青主编. — 成都: 西南交通大学出版社, 2014.8
ISBN 978-7-5643-3399-7

I. ①教… II. ①魏… III. ①教育学—高等学校—教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 198345 号

教 育 学

魏 青 主 编

责 任 编 辑	祁素玲
封 面 设 计	何东琳设计工作室
出 版 发 行	西南交通大学出版社 (四川省成都市金牛区交大路 146 号)
发行部电话	028-87600564 028-87600533
邮 政 编 码	610031
网 址	http://www.xnjdcbs.com
印 刷	成都中铁二局永经堂印务有限责任公司
成 品 尺 寸	185 mm×260 mm
印 张	26.5
字 数	659 千字
版 次	2014 年 8 月第 1 版
印 次	2014 年 8 月第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5643-3399-7
定 价	47.00 元

图书如有印装质量问题 本社负责退换
版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

目 录

第一章 教育与教育学	1
第一节 教育的本质	1
第二节 教育学的研究对象	9
第三节 教育学的产生与发展	10
第四节 学习教育学的意义和方法	14
思考与练习	17
第二章 教育功能	21
第一节 教育功能概述	21
第二节 教育的社会发展功能	23
第三节 教育的个体发展功能	34
思考与练习	43
第三章 教育目的	46
第一节 教育目的概述	46
第二节 确立教育目的的依据	51
第三节 我国的教育目的	54
第四节 全面发展教育的组成部分	61
思考与练习	72
第四章 教师与学生	80
第一节 教 师	80
第二节 学 生	95
第三节 师生关系	99
附录 教师专业标准	103
思考与练习	113
第五章 德育理论与实践	119
第一节 德育概述	119
第二节 德育过程的基本规律	123
第三节 德育原则	127
第四节 德育的途径与方法	132
第五节 班级德育工作	138
附录一 教育部关于印发《中小学班主任工作规定》的通知	147
附录二 教育部基础教育一司负责人就《中小学班主任工作规定》答记者问	148

思考与练习	152
第六章 教学的基本理论	160
第一节 教学概述	160
第二节 教学过程	164
第三节 教学目标	170
第四节 教学原则	176
思考与练习	183
第七章 课 程	190
第一节 课程概述	190
第二节 课程的类型	194
第三节 我国中小学课程	198
第四节 课程的实施与评价	203
第五节 我国基础教育课程改革	209
思考与练习	212
第八章 教学策略	219
第一节 教学策略概述	219
第二节 教学准备策略	225
第三节 课堂教学策略	230
第四节 课堂管理策略	242
思考与练习	247
第九章 中小学教育科学研究	253
第一节 教育科学研究概述	253
第二节 中小学教育科研的步骤	257
第三节 中小学常用教育科研方法	262
思考与练习	268
第十章 学校管理	271
第一节 学校管理概述	271
第二节 学校管理目标与过程	275
第三节 学校管理原则和方法	282
思考与练习	289
第十一章 教育评价	294
第一节 教育评价概述	294
第二节 教育评价方案的设计	298
第三节 教育评价的实施	305
思考与练习	311

第十二章 计算机辅助教学	316
第一节 计算机辅助教学概述	316
第二节 多媒体课件	322
第三节 多媒体课件开发的基本步骤	324
第四节 多媒体课件的素材制作	327
第五节 网络教育资源的利用	336
第六节 多媒体课件开发工具简介	342
第七节 微格教学系统功能及其使用	347
思考与练习	349
参考答案	354
参考文献	415

第一节 教育的本质

一、什么是教育

第一章 教育与教育学

本章要点:

- ☞ 教育的含义、本质、构成要素、产生以及发展的阶段;
- ☞ 教育学的含义、研究对象、产生以及发展的阶段;
- ☞ 学习教育学的意义和方法。

在我们生存的大千世界中,存在着各种不同性质的现象与活动,其中有的是无生命的,有的是有生命的,有的是社会的。教育属于有生命世界的活动。教育作为一种社会现象,它随着人类的产生而产生,也随着人类的发展而发展。罗素说:“教育是通向新世纪的钥匙。”可见教育的重要性是不言而喻的。研究教育和教育学对于提高国家的教育质量、提高国民素质有着重要的作用。

第一节 教育的本质

作为社会活动的教育,有着自身悠久的发展历史,有着复杂、多样的内在结构,还有着与社会其他各种社会活动以及由这些活动组成的社会总体的多方面、多层次、多性质的相互作用。

一、教育的基本含义

教育是什么?古今中外的教育家、思想家、政治家、学者从各种角度都做过回答:有的从教育价值的角度,有的从教育目的的角度,有的从教育内容与方法的角度,有的从教育本质的角度。由于时代不同、角度不同以及各人所代表的阶级、所取的价值观和思想方法不同,这些回答就各不相同。我国汉代许慎在《说文解字》中注道:“教,上所施,下所效也”,“育,养子使作善也”。把这两字结合起来就成“教育”一词,可以理解为上对下、成人对儿童的一种影响。在古希腊语中,“教育”一词与“教仆”一词相关,“教仆”是对专门带领贵族儿童的奴隶的称呼。英文中的 education 源于拉丁语的 educare。拉丁语中的“e”有“出”之意,“ducare”有“引”之意,educare 本意是“引出、导出”。西方语言中的“教育”的含义为对人施行引导。19 世纪中叶有影响的英国哲学家和社会学家斯宾塞认为教育是为美好生活作准备;而 20 世纪初的美国哲学家、民主教育家杜威则认为教育不是生活的准备,它本身就是生活;有些教育家强调教育的目的是人格的培养,有些教育学家却认为,人格的培养是家庭和教会的事,教育应该着力于智慧的训练;即使到了现在,也很难找到完全相同的定义。综观近百位著名教育家有关“教育是什么”的论述,发现有一个共同的基础,那就是都把教育看作是一种“活动”。但只确定教育是一种社会活动,还不足以完全确定教育的性质与范围。那么是什么把教育活动与其他社会活动区别开来的呢?我们需要给教育更充分的内涵。美利坚百科全书“教育”条中写道:“从最广泛的意义来说,教育就是个人获得知识或见解的过程,

就是个人的观点或技艺得到提高的过程。”

通观对教育的各种解释，我们可以做以下几点理解^①：

(1) 教育是一种社会现象。教育产生于社会生活的需要，是社会继承和延续、人类生存和发展必不可少的手段。它伴随着人类的产生与发展，是同人类社会共始终的。

(2) 教育是人类社会特有的现象。有些动物在养护幼小动物上虽然与人类抚养子女有些类似的地方，但是它们是一种本能活动，是由遗传获得的简单的定型行为，是无意识的。教育之所以是人类所特有，是因为教育是凭借语言文字的物质外壳传递经验的形式，不致因个体的死亡而消失，是只有人才具有的有意识的活动。教育起源于生产劳动这种人类社会所特有的实践之中。

(3) 教育是培养人的活动。这是教育区别于其他事物的根本特征。而它的具体过程就是：一部分人以某种特定的影响作用于另一部分人的身心，使社会能够更好地延续和发展。《中国大百科全书（教育卷）》（1988）认为：“教育是培养人的一种社会活动，它同社会的发展、人的发展有着密切的联系。从广义上说，凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动都是教育。狭义的教育，主要指学校教育，其含义是教育者根据一定社会（或阶级）的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）所需要的人的活动。”

小栏目 1-1

教育定义的方式

美国分析教育哲学家谢弗勒在《教育的语言》一书中探讨了三种定义的方式，即“规定性定义”“描述性定义”和“纲领性定义”。所谓规定性定义，即作者自己所创制的定义，其内涵在作者的某种话语情境中始终是同一的。也就是说，不管其他人是如何定义某个词的，我就是这么定义的，并且我将始终在我定义的意义上来使用这个词。所谓描述性定义，是指对被定义对象的适当描述或对如何使用定义对象的适当说明。所谓纲领性定义，是一种有关定义对象应该是什么的界定。谢弗勒有关定义方式的区分为我们研究纷繁多样的教育定义提供了一个逻辑的视角。但事实上，任何一种“教育”的定义往往同时具备“规定性”“描述性”和“纲领性”，凸现了“教育”定义的复杂性、多样性和歧异性。

[资料来源] 瞿葆奎主编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社 1993 年版，第 31-37 页。

二、教育的基本要素及各要素之间的关系

通过上述分析，我们了解到，教育是培养人的活动。这种活动是一个多因素多层次的系统，从成分上分析，含有目的、内容、制度、方法等；从层次上分析，有学前教育、初等教育、中等教育、高等教育等。但要对教育活动加以本质认识，还必须具体分析它的基本要素。

（一）教育的基本要素

要素是指构成活动必不可少的、最基本的因素，但它并不包括所涉及的所有的因素。构

^① 傅道春编著：《教育学——情境与原理》，教育科学出版社 1999 年版，第 12 页。

成教育活动的基本要素是：教育者、受教育者以及教育影响。

1. 教育者

凡是在教育活动中承担教的责任（包括直接承担者和间接承担者）和施加教育影响的人都是教育者。教育者是教育活动中“教”的主体。从广义教育来看，教育者包括各级教育管理人员、校外教育机构的工作人员、家长、长辈，等等，甚至包括受教育者自己（教育自己时承担了教育者的任务）。而狭义教育中的教育者，主要指具有一定资格的专职教师和相对固定的兼职教师，他们从教育目的出发，确定“教什么”“怎么教”，从而自觉地促进受教育者的发展。

2. 受教育者

在教育活动中承担学习责任和接受教育的人都是受教育者。在广义教育中，几乎任何人都可能成为受教育者，只要他是因缺少什么而向他人学习。在狭义教育即学校教育中，受教育者是获得入学资格的相对固定的对象——学生。在教育活动中，相对于教育者，受教育者处于被领导、被控制和受教育的地位。但只有受教育者把外在的教育内容和活动方式内化为自己的智慧、才能、思想、观点和品质等，才能真正达到教育的目的，所以受教育者是“学”的主体。

3. 教育影响

教育影响是置于教育者与受教育者之间的一切“中介”的总和。它包括作用于受教育者的影响以及运用这种影响的活动方式和方法。它是实现教育目的的工具、媒介和方法。在人的生长发展中，对人能够发生作用的客观影响有千千万万，但是在教育过程中的教育影响却具有其特殊性，教育影响是经过教育者的选择和安排的，而学校则是有组织、有计划地管理和调节影响作用的环境。任何一种社会影响都要经过选择和加工才能转化为教育影响。教育影响往往具有较高的社会价值和教育价值，以其在促进人的发展中能够产生最优效果和最高效率为选择和加工的准则。

教育影响是构成教育结构的一个独立因素，它具有自身独立的运动规律。例如以教科书、参考书等形态出现的教育影响，是总体教育者的影响，并不是个别教育者的产物，它不仅不因个别教育者的特性而转移，反而可以在一定程度上摆脱某一特定时代、特定地域教育者的限制。教育影响虽是教育者所使用的手段，但它往往能够产生教育者所不曾企及和预计的作用。它可以通过受教育者的活动而“自我增殖”，或者改变作用的性质和方向。

（二）教育要素之间的关系

教育者、受教育者、教育影响三者在教育活动中的相互联系表现为：教育者按一定的目的要求去改变受教育者，教育者与受教育者之间发生相互作用；教育者和受教育者之间的作用与联系是以一定的教育影响为中介的；三者之间联系和作用的结果是受教育者发生符合教育目的的变化。

1. 教育者和受教育者之间的相互作用

教育者与受教育者之间的联系首先表现在作为“教”的主体的教育者作用于“学”的主体受教育者，是教育者按照一定的目的要求去改变教育对象，促使受教育者的身心发生某种变化。

在教育过程中，教育者表现为一种有目的的作用，而受教育者则表现为一种自发的、随机的选择。但教育者的目的不是盲目的，它不仅反映了一定的社会需要，也反映了对对象的一定认识，换句话说，教育者不仅按照社会需要去改变教育对象，也依据自己对教育对象的

认识,按照教育对象发展的规律去改变他们。此外,在对受教育者发生作用的过程中,教育者不仅要建立起对教育对象的能动关系,还要建立起对自身的自觉认识。教育者不仅要认识教育对象,还要认识自己,认识自己同教育对象的关系;不仅要利用这种关系来调节自己的教育活动,而且还要以这种建立在自觉认识基础上的关系为中介,作用于受教育者。

在教育过程中,教育者与受教育者的关系不仅表现为教育者对受教育者的作用,也表现为受教育者对教育者的能动作用。教育者的任何活动都要受到教育对象的属性和规律性的限制,教育对象以自身的属性和规律性规定着教育者的活动性质和方式。更重要的是,受教育者是具有主观能动性的人,有自身的意识和意志,因此,受教育者不仅以自身的发展规律影响着教育者的活动,而且还以自身的意志、意识作用于教育者,教育者的目的活动受到教育对象自身的目的活动的制约。从一定意义上讲,在教育过程中并不存在绝对的主体。

2. 教育者与受教育者之间的关系是以一定教育影响为中介

教育者与受教育者之间的关系结构的特点是:教育者对受教育者的作用是以教育影响为中介的。教育者只有通过教育影响才能把自己的目的意志和转化的知识信息传递给受教育者。换句话说,在教育过程中,教育者通过对教育影响的直接掌握、控制和调节来间接地控制和调节受教育者的发展。在教育者有目的的活动中,教育影响和受教育者各自按照自身的特性相互作用,发生所需要的某种变化。教育影响是教育者主观目的性和受教育者客观发展规律的结合。只有这样,教育影响才能成为中介,接引教育者和受教育者的关系,使受教育者在完全服从客观规律的前提下,按照教育者所规定的方向发生变化。

3. 教育者作用于受教育者的结果是受教育者的身心发生预期的变化

一方面,这种变化虽是教育者自觉的意志活动的结果,却又是符合教育对象客观发展规律的。因为受教育者是教育者选择和使用教育影响的依据。清代的顾嗣协曾说过:“骏马能历险,耕田不如牛。坚车能载重,渡河不如舟。舍长以就短,智者难为谋。生材贵适用,慎勿多苛求。”人的身心发展的必然性和规律性是教育过程中受教育者发生一切变化的基础。这种变化绝不是教育者自由意志的产物。只有发动受教育者的主观能动性,才能使受教育者向预期的方向发展。

另一方面,在教育过程中,受教育者的变化是在教育者目的的支配下进行的,是在教育者活动的干预下实现的。受教育者总是按照一定社会的价值标准方向发生变化,通过教育活动,受教育者成为一定教育目的的体现者。

可见,教育者、受教育者和教育影响三者相互影响、相互作用,教学过程就是在教育者、受教育者、教育影响三者的相互作用中运动和发展起来的。我们在认识教育时,除了考虑构成要素外,还要注意它们之间的关系,只有把相关部分连接起来,才能看到每个因素的整体功能。

小栏目 1-2

1975年,德国学者戴夫根据世界各国对于终身教育的探讨,将终身教育理论概括为20条,这成为20世纪70年代终身教育理论建设的重要里程碑。这20条终身教育理论具体如下:

(1)“终身教育”这个概念是以“生活”“终身”“教育”三个基本术语为基本的。这些术语的含义和对它们的解释基本上决定了终身教育的范围和含义。

(2)教育并非在正规学校教育结束时便告结束,它是一个终身的过程。

(3)终身教育不限于成人教育,它包括所有阶段的教育(学前、初等、中等及其他教育

阶段)。

- (4) 终身教育既包括正规教育,也包括非正规教育。
- (5) 家庭在终身教育过程的初期起着决定性的作用。
- (6) 社会在终身教育体系中也起着重要作用,这种作用从儿童与之接触时就开始了。
- (7) 中小学、大学和培训中心之类的教育机构固然是重要的,但它们不过是终身教育机构的一种。它们不再享有教育的垄断权,也不再能够脱离其他社会教育机构而独立存在。
- (8) 终身教育从纵的方面寻求教育的连续性和一贯性。
- (9) 终身教育从横的方面寻求教育的整合。
- (10) 终身教育与英才教育相反,它具有普遍性,主张教育的民主化。
- (11) 终身教育的特征是:在学习的内容、手段、技术和时间方面,既有灵活性,又有多样性。
- (12) 终身教育对教育进行深入探讨,它促进人们适应新的变化,自行变更学习内容和学习技术。
- (13) 终身教育为受教育者提供各种可供选择的教育方式和方法。
- (14) 终身教育有两个领域,即普通教育与专业教育。这两者不是孤立的,而是相互联系、互相作用的。
- (15) 终身教育有助于提高个人或社会的适应能力和革新能力。
- (16) 终身教育发挥矫正的效能,克服现行教育制度的缺点。
- (17) 终身教育的最终目标是维持、改善生活的质量。
- (18) 实施终身教育的三个主要前提条件是:提供适当机会、增进学习动机、提高学习能力。
- (19) 终身教育是把所有教育加以组织化的一种原则。
- (20) 在付诸实施方面,终身教育提供一切教育的全部体系。

三、教育的产生与发展

(一) 教育的产生

从猿到人、从自然到社会的演变过程也是教育逐渐产生的过程。恩格斯说过:“劳动创造了人本身。”这是从人的形成过程来说的,是劳动把人和动物区分开来。劳动形成了人和社会,从而也成为人类生存和社会延续发展的必不可少的条件。在与大自然进行斗争的活动中,逐渐形成了一定的技能、技巧,积累了一定的生产经验。在人们的相互交往中,形成了一些风俗习惯、行为准则,如尊敬长者、崇拜图腾等,积累了一定的社会生活经验。这些集体创造的无论是物质的还是精神的财富,都需要保存、传递、积累,这样才能使物质生产活动顺利进行,使人们的正常生活与交往得以维持。而作为保存、传递、积累经验的手段,主要是劳动中创造的工具和语言,这就形成了教育活动得以进行的条件。

由此可知,教育是在劳动基础上,在人、社会的形成过程中产生的,教育的产生离不开人和社会的形成。

(二) 教育的发展

1. 自然形态的教育

自然形态的教育即原始社会的教育。人类社会从原始群发展到氏族公社的漫长历史时代,

称为原始社会。在原始社会里,生产力水平十分低下,人们的劳动只能维持最低限度的生活,没有剩余产品,生产资料是原始公社公有,人人劳动,共同享受,没有剥削,没有阶级,同时,也没有体力劳动和脑力劳动之分。

由于生产力水平低下,教育还没有从社会生活劳动中分化为专门的事业,没有专门的教育机构和专职的教育人员,它是在生产劳动过程和人们日常生活中进行的,是与生产劳动紧密结合的。所以,原始社会的教育特点主要表现为以下三个方面:

第一,无阶级性。所有的儿童和青年都同样地享受教育的权利,而仅在教育内容、要求上有性别和年龄差异。

第二,贫乏性。原始社会的教育内容非常简单,大都是简单的生产知识、劳动技能、宗教观念、行为规范等;教育方法也很单调,主要是在劳动和生活之中的口传身授。

第三,非独立性。原始社会的教育是融合在社会生产和生活之中的,没有成为独立的社会活动领域。

2. 古代学校教育

古代教育包括奴隶社会和封建社会的教育。当人类使用金属手工工具(青铜器和铁器)进行生产时,人类社会逐渐进入了古代文明的奴隶社会和封建社会。这两种社会的学校教育,虽然目的、内容、制度和组织规模等方面有所不同,但存在很多相似点,我们把它们统称为古代学校教育。

(1) 奴隶社会的教育。随着生产力的发展和剩余产品的出现,由一部分人专门管理生产、掌管国事、从事科学文化活动便成为可能,社会出现了脑力劳动和体力劳动的分工。这种分工,一方面推动了生产,产生了文字,出现了科学艺术的萌芽,另一方面也促进了奴隶制的形成。正是由于剩余产品和科学文化的发展,为专门从事教育的工作人员和专门的教育机构的出现,提供了物质基础和前提条件。因此,在奴隶社会里,有了专门从事教育工作的教师,也有了与生产劳动相脱离的学校教育。但是,此时的学校教育被奴隶主阶级所占有,奴隶只不过是会说话的工具,毫无人身自由,奴隶的子弟除了在繁重的体力劳动中学习生产经验和接受奴隶主阶级的道德教化外,无权进入学校。教育从此沦为阶级统治的工具,有了阶级性。

我国的夏、商和西周是奴隶社会。根据《礼记》等书记载,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”等学校的设立。但“学在官府”,此时因“惟官有书,惟官有器”,导致“惟官有学,而民无学”的状况,奴隶的子弟无权问津。学校教育的内容主要是“六艺”,即礼、乐、射、御、书、数。教育的目的是让奴隶主阶级的子弟学习礼仪等治人之术,而同时又鄙视体力劳动,轻视学习稼穡百工之艺,基本上与生产劳动相脱离。

西方奴隶社会的教育以雅典和斯巴达为代表。

雅典是一个商业、手工业、航海业发达的城邦国家,实施民主政治。雅典奴隶主的子弟,从7岁到18岁,可以到文法学校、弦琴学校和体操学校进行学习,他们既受到体操和军事训练,又受到读、写、算、音乐、文学、政治和哲学方面的教育,以便具有从事商业和政治活动的能力。培养和谐发展的人是雅典教育的显著特点。

斯巴达的教育措施与雅典有所不同,斯巴达是一个寡头贵族专政的国家。由于地理和土地状况,斯巴达发展成为古希腊最大的农业国,9 000户奴隶主统治着25万余奴隶,残酷的剥削和压迫引起奴隶的频繁的暴动。斯巴达的奴隶主为了维持他们的统治,特别重视军事镇

压。因此,斯巴达教育的唯一目的就是培养体格强壮的武士。奴隶主的男孩子从7岁到20岁,都在国家教育场所(兵营)接受军事体操训练,学习内容主要是“赛跑、跳跃、角力、掷铁饼、投标枪”,称为“五项竞技”。

(2) 封建社会的教育。由于铁制农具的普遍使用,畜力用于耕作,社会上出现了新的生产关系和新的阶级——地主和农民,封建社会代替了奴隶社会。在封建社会里,农业生产力比奴隶社会大大提高,社会的财富和人类的经验也日益增多,因而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。但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相脱离的。

封建社会的教育被占有生产资料的地主阶级所垄断,具有鲜明的阶级性。在我国封建社会,学校大致分为官学和私学两种。官学具有鲜明的等级性,如在我国唐朝的官学中,中央政府一级有六馆。六馆共分四级,每一级的入学资格都有严格规定,其区分的标志主要是祖父辈官品的高低。属第一级的国子学只收文武三品以上官员的子孙。第二级太学收的是五品以上官员的子孙。第三级称四门学,以七品以上官员的子弟为招收对象。而八品及八品以下官员的子弟只能入书学、律学、算学等属第四级的三个馆。此外,还有专门为皇亲国戚的子弟设立的崇文馆和弘文馆。更能说明问题的是,在教学内容方面,前三级的三个馆并无明显区别,主要是儒家经典著作“四书”“五经”。可见,级的区分只是以入学者家族在皇室中的地位为准,而非因学习要求有程度的高低。农民和手工业者子弟基本是通过父子、师徒相传的形式在生产过程中传授和学习生产技能及知识。统治者在重视学校教育的同时,还先后建立了一套选士制度。汉代的察举取士、魏晋南北朝的九品中正制、隋唐以后的科举制度等,表面上看来是要读书人通过平等竞争以达到“学而优则仕”的目的,但实际上仍是被豪门贵族垄断的以维护特权政治为宗旨的考试制度。并且由于“束修”的限制,贫困的劳动人民子弟是很难入学的。

在西方的封建社会里,宗教成了封建制度的精神支柱和统治人民的工具,僧侣垄断了文化和学校教育,科学成了宗教的奴仆。在封建统治内部形成了僧侣封建主和世俗封建主两个阶层,因而出现了两种类型的教育:教会学校和骑士学校。教会学校主要是培养对上帝虔诚、服从教权和政权、进行宗教活动的教士,其教育的内容是经过宗教加工过的“七艺”(文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐)。^①在世俗的统治者中,最高层的皇室子弟有专门为他们开设的宫廷学校。皇室之外的贵族子弟接受的是骑士教育。骑士是培养保护封建主利益的武夫,其学习内容除了通俗的教义外,很少习文,而以武士七艺为主(骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、弈棋、吟诗)。因此,当时骑士的文化水平不能与僧侣相比,文盲甚多,有的甚至连自己的名字也不会写。可见,这两种教育基本上都是脱离生产劳动的,都是为了维护封建统治。而劳动人民的子弟除了能进入教会的教区学校,接受宗教教育,学习简单的读、写、算外,是无权进入其他教会学校和享受宫廷教育的。

由上所述,我们可以看出,与人的发展和社会发展相适应,教育也产生了一次大的飞跃,主要表现为以下四个方面:

第一,教育具有了自身的独立活动领域。

^① 叶澜著:《教育概论》,人民教育出版社1991年版,第54页。

第二,教育内容丰富充实起来了,学校教育规模、种类相对扩大与增多。

第三,教育具有了阶级性、等级性。

第四,体力劳动与脑力劳动的分离与对立是社会进步的表现,教育的第一次分化,古代学校的出现,是古代文明的重要标志。

3. 现代教育

12、13 世纪,资本主义生产在欧洲一些工商业较发达的地区萌芽,并迅速发展起来。自 18 世纪后半叶到 19 世纪前半叶,英国、法国等资本主义国家先后进行了工业革命。工业革命不仅标志着资本主义机器大工业生产代替了资本主义手工业生产,而且促进了现代教育的产生,使学校教育具有了新的形态。与古代教育相比,现代教育表现出下列特点:现代的学校与生产劳动有着密切的联系,越来越紧密结合;自然科学的教育内容大为增加;学校教育的任务,不仅是培养政治上所需要的人才,而且还担负着培养生产工作者的任务;学校教育不再为少数剥削阶级所垄断,而是逐渐走向大众化,具有民主性,初等教育、中等教育逐渐普及,成人教育日趋发展;夸美纽斯创立的班级授课制大大提高了教育效率,成为现代教学的基本组织形式;科学的教学方法和现代化的教学手段越来越被广泛地采用;学校教育不再受围墙的限制,走向多种形式办学,并与社会发生密切联系,逐渐成为一个开放系统。

总结上述教育的发展过程,我们可以得出这样的结论:教育是培养人的社会活动,随着社会发展,教育不断出现新的情况,增添新的内容,表现出新的形式。教育发展本身就是社会发展的一个缩影。教育发展与社会发展、人的发展密切相连。

小栏目 1-3

世界教育取得的成就及其面临的问题

第二次世界大战以后,特别是 20 世纪 60 年代以来,世界各国的教育取得了巨大发展:初等教育方面,发展中国家入学儿童从 1960 年的 21 700 万人增加到 1990 年的 50 530 万人;6~11 岁儿童的入学率从 1960 年的 48% 提高到 80 年代末的 77.8%。成人扫盲教育方面,全世界文盲比例从 1950 年的 44% 降至 1990 年的 26.5%。发展中国家只用了 20 年的时间(1970—1990),非文盲成年人数就增加了 2.5 倍,文盲率从 54.7% 降至 34.9%。但正如《世界全民教育宣言》所指出的,我们不容忽视这样的事实:

- (1) 1 亿多儿童,其中包括至少 6 000 万女童,未能接受初等学校教育;
- (2) 9.6 亿多成人文盲,其中三分之二是妇女;
- (3) 功能性文盲,已成为所有国家的严重问题;
- (4) 全世界三分之一以上的成人,未能学习能改进其生活质量并帮助他们适应社会和文化变化的文字知识及新技能和新技术;
- (5) 1 亿多儿童和不计其数的成人,未能完成基础教育计划;
- (6) 更多的人虽能满足上学要求,但并未掌握基本的知识和技能。

同时,世界面临许多问题:不断加重的债务负担、经济停滞下降的威胁、人口的迅速增长、国家之间及各国内部日益扩大的经济差距、战争、侵占、内乱、暴力犯罪、本可预防的无数儿童的天亡,以及普遍的环境退化。这一系列问题限制了为满足基本学习需要所作的努力,而相当一部分人基础教育的缺乏,又阻碍了社会全力有目的地解决这些问题。

第二节 教育学的研究对象

一、教育学及其研究对象

任何工作都有它的规律。要想把工作干好,就必须按照它的规律办事,只有这样才能提高办事效率,达到目标。教育工作也是如此。要想把教育工作干好,就必须按照教育活动的规律来办事。只凭主观臆想,盲目地蛮干,不但不能提高教育质量,还有可能降低教育质量。所以,为了更好地了解教育活动,更好地指导教育实践,教育学便应运而生。

教育学就是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的科学。它是教育科学体系中的一门基础学科,主要探讨教育的一般原理,如教育的本质、目的、制度、内容、方法、管理,等等。

教育是有意识、有目的地培养人的一种社会活动,它广泛存在于人类的社会活动当中。我们要进行有效的教育工作,就必须研究教育现象,分析教育问题,揭示教育规律,按照教育规律来开展教育活动。而所谓规律,指的是不以人的意志为转移的客观事物内在的本质性的联系及其发展变化的必然趋势。教育规律是教育内部诸要素之间、教育与其他事物之间的本质联系以及教育发展变化的必然趋势。例如,在人类历史上,各个阶段的教育都有所不同,但各个阶段的教育都受到当时的社会经济政治制度和生产力的影响,这则是一个具有普遍性的规律。而在教育工作中,教与学,传授知识与发展能力,智育与德育,小学、中学、大学各个教育阶段之间,都存在着内在的本质性的联系,即存在着规律。我们可以看出,教育规律有一般规律与特殊规律之分。教育的一般规律存在于一切活动当中,并贯穿于全部教育发展过程当中,如教育适应与促进社会发展的规律、教育适应与受教育者身心发展的规律等。教育的特殊规律存在于教育过程之中,如教与学的关系、教师与学生的关系、传授知识与发展能力的关系等。而教育学的任务,就是依照教育的逻辑层次,去揭示教育的各种规律,并在揭示教育规律的基础上,阐明教育工作的原则、方法和组织形式等问题,为教育工作者提供理论上和方法上的依据,从而有效地进行教育工作。

教育规律是客观的,它不同于教育方针、政策。教育方针、政策是人们依据对教育规律的认识,按一定社会发展条件和任务确定的,具有主观性。它们只能反映教育规律,不能代替教育规律。作为一种正确的教育方针政策,它是依据科学的教育理论和当时的现实状况与需要制定出来的,反映了教育的客观规律。但由于受条件和认识水平的限制,教育方针、政策不可能完全符合教育规律,因此必须通过研究和立法保证教育方针、政策能正确反映教育的规律。

同时,教育学也不等同于教育经验汇编。教育经验汇编多为教育实践经验的汇集,它们还只是表面的、局部的、个别的具体经验,尚未揭示出教育规律。当然,教育学不能离开教育实践经验,教育的实践经验是发展教育学的源泉。经验之中有规律,我们应当重视教育实践经验,将其提高到理论高度,从中总结出教育规律,以丰富和发展教育学。

既然教育学是揭示教育规律的科学,所以,通过对教育学的学习,我们可以了解教育的规律,树立正确的教育观点,掌握一定的教育理论的知识和科学的教育方法,从而提高工作的自觉性,避免工作中的盲目性,增加对教育工作的兴趣。

教育是一种社会现象,它随着社会的发展而发展。在不同的历史阶段中,教育具有共性,

又具有不同的性质和特点。在不同的社会里，由于教育学所研究的教育实际不同，研究者的立场、观点和方法不同，对教育的认识不同，因而有着不同的教育学。

二、教育科学

教育科学是所有有关教育的知识体系的总称，是由若干有关研究教育问题的学科构成的系统。

教育是培养人的社会活动，而培养人又是一个极其复杂的过程，涉及人文科学、社会科学、自然科学、系统科学等许多学科领域。随着教育的发展和科学的进步，人们对教育的认识不断深化和完善起来。教育学这门科学也逐步从孕育、形成进而发展成综合、分化和现代化的态势，产生了许多综合性、交叉性的学科，如教育哲学、教育心理学、教育社会学等；分化出许多分支学科，如学前教育学、高等教育学等；出现了一些体现教育现代化的新兴学科，如教育未来学、教育决策学、教育信息论等，从而形成了拥有众多层次和几十个分支的庞大的教育科学体系。

教育学是教育科学这一大系统中的子系统，是教育科学系统当中最基础的部分，在整个教育科学中处于中心地位。它一方面从教育科学的其他分支中汲取营养以丰富自己的理论体系，另一方面又对教育科学的其他分支起一定的指导作用。

本书主要是以中小学教育为对象，研究中小学教育问题，如德育实践、班主任工作、课堂设计，等等，目的是指导未来的中小学教师更好地从事教育教学工作，促进中小学教育健康发展。

第三节 教育学的产生与发展

作为一门学科，教育学是在总结教育实践经验的过程中逐渐形成的，并不断地发展和成熟起来。其间经历了四个大的历史阶段。

一、教育学的萌芽阶段

哲学是古代的包罗万象之学，后来的各门社会科学都是从中分化出来的，教育学也不例外。在人类历史上，最初和相当长的一段历史时期内并不存在独立的教育学。自从人类进入奴隶社会以后，在一些政治家和思想家的庞大哲学体系中，包含了一些对教育的论述和观点，但多是和他们其他方面的思想（如社会政治、伦理道德、人性善恶、治学态度等）交织在一起的。如中国古代的孔子、孟子、荀子，西方古代的柏拉图、亚里士多德、昆体良等人，他们在阐述各种社会现象的同时也阐述了教育现象，在提出其哲学、政治观点的同时也提出了一些教育观点。这种情况表明，当时人们对社会现象的认识和对自然现象的认识一样，还处于一种笼统的整体认识阶段，教育学当然也不可能从哲学体系中分化出来，形成一门独立的学科。

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。孔子的思想集中体现在他的言论记录《论语》中。《论语》是孔子弟子对孔子与其弟子相互问答的记录，对孔子的教育思想有很具体的记载。孔子从探讨人的本性入手，认为人的先天本性相差不大，个性的差异主要是后天形成的，如“性相近，

习相远也”，所以他很注重后天的教育工作，主张“有教无类”；他承认差异，主张因材施教，同时也十分重视教学方法，对此有诸多精辟见解，如“不愤不启，不悱不发”的启发教学，“学而不思则罔，思而不学则殆”的学思结合，“学而时习之”的学习结合，“君子耻其言而过其行”的学行结合，“其身正，不令而行，其身不正，虽令不从”的以身作则以及因材施教等。这些教育思想对后世的教育都有很大的影响。我国的《学记》是世界上最早的教育文献，写作年代大约在战国末年，传说是孟子的学生乐正克所作，它比西方最早的教育著作还早 300 多年。全书虽然只有 1 229 字，却对教育的作用和目的、教学原则和方法、教师的作用和条件，等等，都作了概括性的描述。如“教学相长”“及时而教”“不陵节而施”“长善而救失”“道而弗牵、强而弗抑、开而弗达”“禁于未发”等，都在一定程度上达到了对教育规律性的认识，至今仍有指导意义。

在西方，要追溯教育学的思想来源，毫无疑问，首先需要提到的是古希腊的哲学家苏格拉底和柏拉图。苏格拉底与孔子一样，一生述而不作，但他以启发为核心的“产婆术”对后世教学产生了很大的影响。此外，柏拉图的《理想国》，昆体良的《雄辩术原理》，都是欧洲古代教育思想的代表作。柏拉图在《理想国》中，总结了当时的雅典和斯巴达的教育经验，提出了一个比较系统的教育制度，规定了不同阶级的人的不同的教育内容。亚里士多德是最早提出教育要适应儿童的年龄阶段，进行德智体多方面和谐发展教育的思想家。昆体良的《雄辩术原理》更是比较系统地论述了有关儿童教育的问题，被称为世界上第一本研究教学法的书。

尽管如此，无论是中国还是外国，古代思想家、教育家的教育主张都还仅仅停留在经验的描述上，缺乏独立的科学命题和理论范畴，没有形成完整的体系，只是他们的哲学思想或政治思想的组成部分，没有分化出来成为一门独立的学科。

二、教育学的独立形态阶段

一般认为，1632 年，著名的捷克教育家夸美纽斯（1592—1670）出版《大教学论》，是教育学成为一门独立学科的标志。《大教学论》是近代最早的一部系统论述教育问题的专著，夸美纽斯本人则被誉为教育史上的“哥白尼”。夸美纽斯号召把一切事物教给一切人，提出统一学校制度，主张采用班级授课制以提高教育教学效率，扩大学校学科的门类和内容，普及初等教育。他从适应自然秩序的原则和感觉论出发，提出一系列教学原则，如直观性原则、系统性原则、循序渐进原则等。

18、19 世纪，西方还产生了诸多教育名著，如英国洛克（Locke）的《教育漫话》（1693 年），法国卢梭（Rousseau）的《爱弥儿》（1762 年），瑞士裴斯泰洛齐（Pestalozzi）的《林哈德与葛笃德》（1780—1790），德国赫尔巴特（Herbart）的《普通教育学》（1806 年），福禄培尔（Froebel）的《人的教育》（1826 年），第斯多惠（Diesterweg）的《德国教师指南》（1835 年），英国斯宾塞（Spencer）的《教育论》（1861 年），俄国乌申斯基（Ushinsky）的《人是教育的对象》（1864 年），美国杜威（Dewey）的《民本主义与教育》（1916 年）等。这些著作的出现，标志着教育学已成为独立的学科。

其中，赫尔巴特（1776—1841）的《普通教育学》是最早以教育学命名的专著，因此也成了教育学成为独立学科的代表作。在该书中，不仅包括了管理、教学和训练等几个部分，较全面地论述了教育中德、智、体各育的一些根本问题，体系比较完整，而且从其理论基础来看，还包括了心理学和伦理学，基础较为殷实，并以心理学为基础，论述了教学过程及其