



全国教育硕士专业学位推荐教材

顾明远 总主编

# 教育学原理

叶 澜 主 编

杨小微 副主编

人民教育出版社

顾明远 总主编

全国教育硕士专业学位推荐教材

# 教育学原理

JIAOYUXUE YUANLI

叶澜 主编

杨小微 副主编

人民教育出版社

·北京·

### 图书在版编目 (CIP) 数据

教育学原理/叶澜主编. —北京:  
人民教育出版社, 2007  
全国教育硕士专业学位推荐教材  
ISBN 978-7-107-20200-1

- I. 教…
- II. 叶…
- III. 教育理论-研究生-教材
- IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 107122 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2007年7月第1版 2007年7月第1次印刷

开本: 787毫米×1092毫米 1/16 印张: 21.25

字数: 447千字 印数: 0 001~8 000册

ISBN 978-7-107-20200-1 定价: 27.40元  
G·13250

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与本社出版科联系调换。  
(联系地址:北京市海淀区中关村南大街17号院1号楼 邮编:100081)

# 全国教育硕士专业学位推荐教材

## 总 序

教育硕士专业学位是为中小学教师设置的一种专业学位。设置教育硕士专业学位是提高中小学教师学历层次,从而提高我国基础教育水平的一项重要举措。从1996年国务院学位委员会第十六次会议批准设置这项学位以后,1997年即在16所师范大学开始试点。七年来,试点学校已增加到41所,共招收在职教师近3万名,已经取得学位的教师有7000余名。取得学位的教师大多数都成为学校中的骨干。今后几年,教育硕士招生规模将进一步扩大。我国教师队伍约有1200万人,如果要求10%的教师达到研究生水平,获得教育硕士专业学位,那么则需要培养120万名。依靠我们现在的招生规模,何年何月才能达到?但是,我们现在的培养能力又是很有限的。为了保证学位的质量,必须稳步发展,不能急于冒进。没有质量的数量扩张,不仅毫无意义,而且会浪费时间和财力,更会败坏教育硕士专业学位的名誉。因此,坚持高质量、高水平是教育硕士专业学位的生命线,是我们从事这项事业的人必须时时铭记在心的。为了教育硕士专业学位的声誉,我们教育指导委员会的每个成员都诚惶诚恐,每年都要到学校去考察检查,每年都要开会讨论教学问题。我希望各试点学校的领导和教师也要把教育硕士专业的教学质量放在头等重要的位置,加强领导,时时关心。

为了保证质量,全国教育硕士专业学位教育指导委员会从试点开始之日起就组织各试点学校有经验的教师联合编写必修课的教材。经过几年的努力和试用,各门教材已陆续完成,并由人民教育出版社正式出版发行。这是教育硕士专业学位建设中的大事,是值得我们大家高兴的大喜事。结合这套教材的发行,我想说说这套教材的特点和学习中需要注意的几个问题。

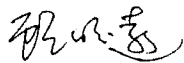
第一,重视理论和实际的结合。这套教材是根据在职教师的特点专门编写的,既重视教育理论的介绍,又重视研究教育实际中的重大理论问题。把教育实际中的问题提升到理论上阐述,可以提高学员对问题的认识。教师学习教育理论是十分必要的。有些教师不大重视理论学习,认为理论离他们太远,希望学习到能够立即提高教学质量的操作性技能。这种心情可以理解,但是这是一种缺乏远见的想法。在教育工作中没有现成的适用于

每个教师的操作方法，因为面对活生生的学生，教育工作具有极大的灵活性和创造性。教师只有在充分认识教育规律以后，才能去创造出有效的教育方法。教育理论的学习，就是要提高教师对教育规律的认识，提高教师的理论思维能力，使他们在实际工作中有所创造。可能有的学员认为，教育理论在大学本科期间已经学过，入学考试又学过一遍，学位课程中还要学，是不是有重复？这种疑虑是没有必要的。学习理论是无止境的。在大学本科时期，还没有教育实际经验，那时的学习是朦朦胧胧的，对教育理论并不能透彻的理解。现在学习是带着问题学。学员都具有三年以上的教育实践，一定曾经遇到过许多感到困惑的教育问题，现在在硕士课程中学习，带着这些困惑的问题和老师共同探讨，一定会有新的收获，对教育会有新的认识。为了把理论和实际结合起来，我们还特别编写了《教育问题案例研究》。作者花了一年多的时间收集了几百个案例，供大家来讨论分析。

第二，重视学科的前沿性。编写的教材尽量能够反映学科当前发展的新成果，注意吸收国际上新的教育经验和理论研究成果，使教师学习了这些课程后能够了解该门学科发展的历史、现状和趋势，了解世界各国教育发展新动向。这不仅能够使教师学习到最新的教育理论，而且能够帮助他们开阔视野，拓展思路，有利于创造他们自己的新经验。

第三，重视研究。教材不是给教师提供现成的教育结论，而是向教师提出问题，启发思维，研究答案。中小学新的课程改革重视探究性学习，而教育硕士学位课程的学习更要重视探究。教育硕士学位要培育的不是只会教书的教书匠，而是要培养研究型教师。当然他们应该会教书，而且教得更好，但更重要的是善于在教育工作中发现问题，研究问题。也只有会发现问题、研究问题才能把书教得更好。

这套教材是试点学校的集体创作，每本教材都是由一所学校牵头，几所学校的老师参加，首先讨论提纲，然后由几位老师执笔。大家一面编写，一面试讲，多次修改，历经五六个年头，应该说这套教材是比较成熟的。但是形势在发展，学科也在发展，这套教材虽然经过多年努力，仍会有不尽如人意之处。希望读者在使用中提出宝贵意见，以使本套教材日臻完善。



2004年8月16日

（顾明远教授系全国教育硕士专业学位教育指导委员会主任、中国教育学会会长、北京师范大学博士生导师）

# 目 录

Mu Lu

前 言	1
<b>第一章 教师的教育学之旅</b>	3
第一节 教育学从何而来	3
第二节 教育学在西方的产生与发展	8
第三节 教育学在中国的发展历程	23
第四节 教育学与教师的实践智慧	44
思考题	54
主要参考文献	54
<b>第二章 当代社会转型与教育改革</b>	56
第一节 教育的概念及教育形态的演化	56
第二节 全球化、信息化背景下的学校教育变革	72
第三节 社会转型时期的学校转型性变革	92
思考题	99
主要参考文献	99
<b>第三章 当代儿童成长与教育改革</b>	101
第一节 当代中国儿童的生存状态	101
第二节 教育视野中的学生观更新	112
第三节 以学生成长需要为导向的学校教育改革	127
思考题	137
主要参考文献	137
<b>第四章 学校教育价值取向与培养目标重建</b>	139
第一节 学校教育实践中的价值取向与培养目标透析	139

第二节 学校教育价值取向的当代更新·····	148
第三节 学校培养目标的当代重建·····	162
思考题·····	173
主要参考文献·····	173

#### 第五章 课堂教学的原理与策略····· 176

第一节 教学的概念及其实存背景·····	176
第二节 教学观的演变与更新·····	185
第三节 课堂教学观的系统重建·····	190
第四节 教学过程的展开·····	196
第五节 教学策略及其实践探索·····	199
第六节 教学评价及其改革·····	206
思考题·····	209
主要参考文献·····	209

#### 第六章 学生组织建设的原理式透析····· 210

第一节 班级建设的基本原理·····	210
第二节 学校课外生活价值的开发·····	230
第三节 学生非正式群体的健康发展·····	241
思考题·····	250
主要参考文献·····	250

#### 第七章 学生校外生活的教育内涵····· 252

第一节 学生生活世界的内在构成·····	252
第二节 学生校外生活与个体成长·····	258
第三节 学习化社会中学校的地位与责任·····	264
思考题·····	280
主要参考文献·····	280

#### 第八章 学校教育改革与教师发展····· 281

第一节 教师角色理想的重建·····	281
第二节 新型教师的基本素养·····	292
第三节 在学校研究性变革实践中实现教师发展·····	297
思考题·····	300
主要参考文献·····	300

附录一 西方教育思想流派（词目） .....	302
附录二 国际国内教育组织机构和教育学术团体 .....	314
附录三 外国教育名著（书目）及国内外主要教育刊物 .....	318



# 前 言

受全国教育硕士专业学位教育指导委员会委托，承担《教育学原理》一书的主编，对我来说是一项不能推却的“重负”。在几位同仁的鼎力相助下，三易其稿，今天总算可以交稿了，但并不是圆满完成。

本书难写，首先因为它是教育硕士专业学位教材。我一向主张研究生教学只要开书单，由教师指定参考书，学生广泛阅读，用专题研究的方式进行，不赞成研究生层次的课程要编教材，更不主张指定。但中国的“国情”似乎有教材“情结”；全国教育硕士专业学位又是一个诞生不足十年的学位，希望有一点必修课程的教材为教学质量作一点支撑；我的专业方向和在这项专业学位建设过程中承担的职务又使我无法推却，于是编写此书对我而言成为一种“违心”的“重负”。此外，与本书相同题材已出的书籍恐怕有无数，何以要再写一本？这一本书怎样才能使其独特的存在价值？作为一套教材中的一本，如何与相关、相邻的教材既相区别、尽量少重复，又能自成一体，不至于支离破碎？怎样向一群有过3~5年教育、教学实践经验，具有不同学科背景，略知教育学，甚至只为考试背过教育学的专业硕士生提供一本对他们专业发展有意义的教育学原理的教材？如何使可能使用此书的教师觉得有启发且可以教？这一个个从不同角度提出的不能回避的问题，在动笔前至少要想出个大概的问题，确实使我们为难了许久。

经过编者几次的共同讨论，我们形成了以下基本共识。

第一，本书以教师发展需要为基本立场，为教师提升教育学原理的基本素养，用教育学原理的眼光重新解读自己的教育实践，在解读中形成对教育学原理的理解，看到教育学原理的存在与意义服务。我们期望教师通过这门课程的学习，知道教育学原理对于工作、对于自身发展的价值，渐渐养成一双教育学原理的慧眼，能透彻地认识教育世界，使自己在工作和发展中成为自觉之士、聪慧之人。原理不是放在嘴上讲的，原理不是明确的操作性规定，原理只有滋养了人的心灵才会有真实的力量。对于教育学而言，尤其如此。这一立场使我们关于原理的论述是渗透式的，是对每个教师在学校教育教学实践中都会面临的一些基本问题的原理式透析，是可以让学员一起来讨论、研究与他们自身实践相关的原理性问题。同时，这样的处理原理的方式也使我们不同于一般直述教育学原理方式的同类著作，使原理换了一种呈现方式，即全息综合渗透的方式，从立场、问题、结构到内容，体现教育学原理与教育实践的内在关系。

第二，本书主题与内容的选择以当代中国的学校教育变革为核心，以体现本书时态上的当代性、空间态上的本土性和校本性。我们以当代的问题为核心，作历史的延伸和理想的建构。其实，历史和未来都存活在当代之中。离开了当代，历史就会成为无活力的“遗迹”，未来就会成为虚幻的妄想。同理，不识历史和没有未来的当代，也是无意义的泡沫式存在。对于教育来说，无论是学校工作，还是个人发展，都需要有这样的时空观，也只有在这样的时空观中所认识的教育，才能呈现出教育内涵的丰富与深厚。

第三，本书阐述中渗透着编写者近十多年来的研究成果，尤其是持续了十多年，且还在深入进行的“新基础教育”研究。作出这样选择的原因，一是因为这项研究是以当代学校教育转型性变革为主要问题，是在教育学原理的层次上以理论与实践双向建构的方式开展的，也许我们上述立场的形成正与这项研究相关，所以，与我们编写本书的需要吻合；二是编写者需要有更为广阔的视野，但与自己研究经验、成果、立场、思想方法不可能脱离干系。王力先生关于“大学教师应该写书教学生，不是买书教学生”之所言又给我们壮了胆。我们所写之言是自己的研究之言，就这点而言可做到无愧；三是本书提供的一些观点和实例，也仅是供教师所用、学生所学，并非绝对真理。尤其是案例，仅是为了更好地理解理论和思考理论在实践中的具体形态，是供大家分析所用，并不是范例。如果能有些启发，就算有价值了。我们期望此书成为大家进行教育学研究和教育学素养发展的垫脚石，而不是获取学位的工具或敲门砖。如若能做到这一点，我们这番心思也不算白费了。

尽管形成了上述这些明白的、但不一定对的、我们编者之间的共识，但各人如何体现，又受题材和水平的限制，再加上时间匆忙，我们只能“分而写之”。本书第一、二章，由李政涛博士、副教授撰写，第三、四、六章由李家成博士、副教授撰写，第五、七章由杨小微博士、教授撰写。本人撰写最后一章，并作为主编两次审读书稿，提出修改意见。杨小微教授作为副主编，也承担了大量工作，且两次审读书稿。附录由杨小微、李政涛编写，硕士研究生金学成参与了附录的资料收集工作。博士研究生鲍道宏参与了书稿的校对工作。尽管我们在有限时间内作了大的努力，但确实还未达到期望状态。相信使用本书的教师和学员会对本书的改进提出很多意见。我们期待着！

叶 澜  
2006年9月

# 第一章 教师的教育学之旅

## 第一节 教育学从何而来

对于人生而言，所谓旅程，既有身体之旅，即从一个空间到另一个空间的转换游动，沿途的场景物象一一入眼入心；也有思想之旅、精神之旅，种种观念以文字的形式会聚成长长的画卷，思想的风光同样能够摄人心魄，甚至惊心动魄。教师的人生之旅，应该兼有身体之旅和思想之旅，在教师的眼里，每一个活泼的成长中的生命，都是一种空间、一种道路，在他的心灵中占据着特殊的位置，他的阅读文本中不能没有随着岁月流逝而不断变化着的生命：他们成长中的欢欣和愉悦、艰难和苦痛……种种的苦与乐都铺就了或平坦或曲折的大道，对于生命成长的阅读和欣赏，是教师行走中的主要方向，但是，这样的阅读常常可能会迷失方向，因为生命成长的道路不时有生命之雾飘荡，迷雾中的行走似乎也因此成为教师之旅中的常态，这样的旅程可能会成为迷离之旅。摆脱这一状况的可能方式，是行走在思想的大道上，借助思想的力量穿透迷雾，看清前行的方向。这样的思想，我们称为教育学的思想。于是，当教师行走在教育学思想的道路上时，他的阅读方向就发生了一种转向：从阅读生命成长到阅读关于生命成长的思想。

教育学原理就是有关如何通过教育活动促进生命成长的最基本、最核心的思想，它的起源、发展和变迁，本身就显示了一条独特的道路。

这条道路的起点与一个问题有关，即“教育学从何而来”？

作为一门“学科”，或者一门“学问”，教育学的知识和理论的缘起和发展与人类早期的教育活动有关，与作为一种社会职业的教师的出现则有直接的关联。

自从奴隶社会出现了“学校”这一相对独立的教育形态之后，早期的学校有了初等与高等之分。<sup>①</sup>初等学校的教师以未成年的儿童为教育对象，主要任务是照管儿童与教他们认识文字和计算。当时的教师社会地位低下，在古希腊文中，“教师”一词由“教仆”演化而来。“教仆”是奴隶中一部分专门侍候贵族、奴隶主子女上学的人。后来，才把从事

<sup>①</sup> 参见叶澜主编：《新编教育学教程》，华东师范大学出版社1991年版，第2~3页。

儿童教育的人称为教师。在罗马帝国时代，初等学校的教师大多是为谋生而从教的被释奴隶。罗马的自由民不屑担任这种工作。到了封建社会，欧洲的初等学校教师主要由神职人员兼任，文化已垄断在僧侣阶级的手中。在中国则除了少数宫廷教师之外，社会上大部分的私塾教师是不甚得志的文人。尽管教学的内容发生了较大的变化，但初等学校教师的社会地位并无显著改善。

高等学校教师的情况却不相同。古代的大学以成人为教育对象，且往往由著名的哲学家、思想家或政治家开办，他们的讲学既是传授自己学术思想的活动，又是他们社会、政治活动的组成部分。如我国的孔子、孟子，古希腊的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等。这些大家的教育活动和学术思想不仅在当时造成了社会影响，而且对此后几千年人类文明史的发展产生了深远的影响。

无论是东方还是西方，无论是初等学校的教师还是高等学校的教师，他们与社会上其他成员的重要区别之一，都在于他们有文化，且把传授文化于他人（或儿童，或成人）作为自己的社会职业。从事这一特殊的社会职业的教师群体，在教育活动中积累的经验，以及他们或他人对教育实践中经验与问题的反思，产生了人类历史上第一批教育思想，有关这些思想的记载和论述则构成了最早的与教育有关的著作。

不过，如同人类的教育活动融于社会活动之中一样，早期的教育思想也同关于人和社会的思想浑然一体。古代文献浩如烟海，纯粹的教育专著却寥若晨星。仅有的几部作品还主要局限在学与教的实践经验的层面上。除此之外，作为文字陈述的教育知识，绝大多数都散见于宗教典籍和思想家的对话、短论、语录、论著之中。最典型的莫过于我们熟知的《论语》。这部著作只是孔子言行、语录的汇编，是思想的碎片，而不是系统的教育著作，但自其出现以后，一直被视为中国教育的经典名著。就西方而言，古希腊哲学家柏拉图的教育学说主要与他的理念论的哲学观密不可分。亚里士多德的教育思想可以说是他的灵魂论的演绎。这一切都与这些作者不是纯粹的教师，而首先是哲学家、思想家或政治活动家有关。此外，这些有关教育问题的论述还主要停留在经验概括或直觉式的结论状态，缺乏严密的论证与内在的逻辑结构。因此，它们还不能称为教育理论的专著，更不是学科形态的教育学。但不容否认的是，它们为后来者提供了丰富的思想资源，成为现代教育学的起源之一。概括来看，教育学具有双重起源：一是来自于思想家的关于教育问题的哲学思辨；二是来自于教师的实际教育、教学经验的总结。

在很长一段时期中，教育知识并不是一个独立的知识门类，这种情况直到培根（Bacon, F.）时代才开始有所改观。

1605年，英国学者培根在影响很大的《新工具》一书中认为，一切知识都来源于感觉经验，主张经验与理性结合，才能获得真正的知识。他反对那种只凭主观，不顾事实，如同蜘蛛吐丝成网的“蜘蛛的方法”，提倡先收集事实，而后整理推断，如蜜蜂采蜜。培

根进而对学术作了一次系统的分层和分类，将已知的人类学术划分为九个层次。<sup>①</sup>其中，第九个层次的学术包括探究或发明的艺术、检验或判断的艺术、保存或记忆的艺术、演讲或传递的艺术等。所谓“传递的艺术”，指的是将自己的知识表达出来并传递给他人的那种理性知识，具体包括与传递的工具、方法和润饰有关的知识。这三个方面的知识是对演讲者和著述者而言的。站在听众或读者的立场，传递的艺术还附带着两种知识：一种是校勘家的知识；另一种是教师的知识，即教育知识，其中涉及知识传递的分期问题、由简入难和化难为简的问题、因材施教的问题以及练习的安排问题等。

显然，在培根的知识体系中，教育知识居于最低层次，并且处于依附的地位，同时它又被培根命名为教师的知识。这里，对这种知识的歧视和轻视隐约可见。尽管通过培根之手，教育知识第一次登入学术的殿堂，具有划时代的意义，但在培根时代，事实上还没有学科意义上的教育知识。

要了解教育学的发展历史，首先必须界定什么是“教育学”，至少在教育学的基本问题和基本范畴方面必须明确。关于什么是教育学，可以说，古今中外，争论颇大，不同观点相去甚远。在此仅选取有代表性的观点加以综述。

中国第一部大型教育辞书《教育大辞典》中指出：所谓教育学，是指“研究人类教育现象及其一般规律的科学”<sup>②</sup>。这是对教育学最一般的解释，也是被目前我国教育科学工作者所普遍接受的定义。但这一定义过于抽象宏大，不够确切。

苏联教育学者皮斯库诺夫（Пискунов, А. И.）认为，教育学是关于专门组织的、有目的的和系统的培养人的活动的科学，关于教育、教养和教学的内容、方式和方法的科学。<sup>③</sup>这一定义延续了苏联教育界自乌申斯基以来的一贯主张。作为俄国教育学的奠基者，乌申斯基创造性地运用19世纪中期以后的教育学、心理学成果，建立起了他的教育学体系，即广义的教育学和狭义的教育学。所谓广义的教育学，主要是把教育作为一种社会现象来看待，凡是研究人的社会性再生产活动的理论都可称为教育学。所谓狭义的教育学，是把教育视为一种使人的心理连续不断的改造和变化的活动，凡是研究教育过程中心理的发生、发展变化的理论可称为教育学。

日本学者田浦武雄认为，对教育进行学术性研究并综合成一个理论体系，这就是教育学。<sup>④</sup>在这一概念基础上，他作了两点说明。其一，从研究方法来看，广义的教育学不仅指对教育的哲学性研究，也包括对教育的科学性研究。人们通常所理解的对教育进行形而上学思辨和实证分析都属于教育学的理论研究范畴，都是教育学研究的不同表现形式。其二，从研究对象来看，教育学在广义上包括学校教育学、社会教育学和家庭教育学等领

---

<sup>①</sup> 参见黄向阳：《教育知识学科称谓的演变：从“教学论”到“教育学”》，载瞿葆奎主编：《元教育学研究》，浙江教育出版社1999年版，第293页。

<sup>②</sup> 顾明远主编：《教育大辞典》（合订本），上海教育出版社1990年版，第212页。

<sup>③④</sup> 参见瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年版，第308、320页。

域。但在狭义上与这些领域有区别，即人们讲到教育学，更多的是指以教育的哲学性研究和历史性研究为核心的基础研究。概言之，所谓教育学，就是对教育的学术性研究的总称，尤其是具有某种体系的教育理论，更有资格称得上教育学。

法国学者贝斯特（Best, F.）认为，“教育学”一词在不断地演变，最初是指关于教育的科学，或关于教育的艺术，或科学和艺术的统一。后来，人们更倾向于从科学的角度来看待教育学，于是便产生了“教育科学”一词。之后，更有从单数的教育科学向复数的教育科学演变。20世纪以来，由于教育科学迅速膨胀，“教育学”这个名称被愈来愈加以限制，以至于仅仅等同于关于教学的原则、方法和教师职业的理论，本来意义上的“教育学”不知不觉地遭到排斥甚至否定，尤其是在英语国家，这一情况格外突出。根据此类现象，贝斯特倾向于持这种看法：从严格的认识论上讲，应保留“教育学”这一术语或概念，这不仅意味着为多学科研究和跨学科研究开了方便之门，更为诸如技术教育、职业教育等专门化的研究找到了理论上的归属。因此，教育学的含义，既包括与社会科学和人文科学有直接联系的那些教育学科，如教育心理学、教育社会学、教育经济学、教育法学、教育人类学等，也包括直接从事教育研究的那些学科，如教育史、教育哲学和教学法等。<sup>①</sup>

美国学者亨德森（Henderson, E. N.）认为，几百年来，人们把对教育过程进行研究的学问称为“教育学”，包括康德（Kant, I.）、赫尔巴特（Herbart, J. F.）等人。然而，此时的教育学对实践的影响主要是在小学，尤其是涉及对教师的培养问题。一般人的看法就是这样：教师要教育好学生，必须懂得从事教育工作的基本规范以及相应的教育艺术。在美国，“教育学”作为一种理论逐步突破这种限制并最终在大学取得学术地位。1832年，纽约州立大学首次设置教育学方面的课程；1890年，该校建立了教育学院，并可授予教育学硕士和教育学博士学位；在19世纪的最后20年里，美国大学开始设立教育学教授职位，著名教育学者帕里（Payne, W. H.）成为美国历史上第一位教育学教授。可是，随着赫尔巴特学说在美国的传播以及当时逐渐兴起的教育科学思潮对传统教育学的冲击，一部分美国学者认为，原本属于师范学校培养教师的一门学科，要在大学的学术讲坛上占有一席之地，这是不能容忍的。这些专家以为，他们之所以在大学里有任教的资格，主要是由于他们具有关于教育的学术性研究资历和严密的知识体系，而这与作为职业训练的“教育学”有着根本的不同。于是，为了维护教育学的学术地位和他们自己的声誉，便出现了由“Education”一词取代“Pedagogy”一词的倾向，并用 Education 作为大学学科和教授职位的名称，Pedagogy 这个词在很大程度上也就弃而不用了。新的“教育学”（Education）与旧的“教育学”（Pedagogy）的根本区别有两点：其一，Education 一词涵盖面更广，远不止教学方法、学校管理这两

---

<sup>①</sup> 参见瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年版，第334~345页。

方面；其二，Education更科学，或者更有利于对教育进行学术研究。从我们的观点来看，“教育”与“教育学”的确存在差别，但并不是美国人所理解的那种差别，而是“教育”一词更多地是指培养人的一种实践活动，是一个对历史上存在、今天仍然存在的一种社会现象的称谓，如同政治、经济、文化等名词一样，而教育学则更多地指对教育现象进行学术研究而形成的理论体系。<sup>①</sup>

从西方国家看，真正坚持并大量运用本来意义上的“教育学”概念的是德国人。在舒耶尔（Scheuerl, H.）和施米特（Schmidt, G. R.）合写的《教育学》一文中，他们认为，应区分四种不同意义的教育学：（1）作为教育行为方式和观念的教育学，这主要是指从社会的角度去观察教育活动及支配教育活动的思想；（2）作为教育理论的教育学，主要指规范人们教育行为的教育观点和教育技术，其功能是对教育实践进行指导，强化教育技能；（3）作为教育科学的教育学，主要指运用科学研究方法对教育现象进行因果关系研究，从而帮助人们对教育进行事实判断；（4）作为建立在牢固科学基础之上的教育学，这种教育学在形态上类似于教育理论，但比教育理论更高一个层次，它既立足于教育的科学研究基础之上，又依赖于个人的信念和人类学的沉思。简言之，这种教育学是前述教育理论和教育科学在更高层次上的综合，它不仅可以解决教育实践中的规范问题，更重要的在于它在教育目的上能提出最普遍的结论。与前几种教育学相比，它既避免了教育理论在指导实践过程中的泛化，又克服了教育科学在研究过程中的狭隘。

从以上各家观点可以看出：（1）由于教育本身的复杂性，导致“教育学”异常复杂，对其内涵的理解需要从不同的视角、不同的层面展开，并在此基础上加以综合，因此，综合性是教育学概念的基本特征。正如苏联教育学者格穆尔曼所指出的那样：“教育学是许多学科的综合。它包括普通教育学、教育理论、教学论、学科教学法、教育学史等学科。也可以说，教育学是一门统一的学科，因为它所共同包括的各门学科都是围绕着同一个研究客体发展的，都是从其共同的世界观和方法论前提出发，用普通教育学的基本概念联系在一起。”<sup>②</sup>（2）教育学的内涵和外延具有历史性和发展性，在不同的历史阶段，会产生不同的理解和认识，并且会产生各种分化。（3）教育学的研究对象不能没有人，而前述各种观点均在不同程度上忽视或者淡化了人。

那么，教育学到底是研究什么的呢？它的独特性与特殊性究竟何在？我们将通过对教育学在西方与中国的发展历程的回顾，逐渐逼近这一问题的核心，进而找到问题的答案。

---

<sup>①</sup> 参见瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年版，第295～298页。

<sup>②</sup> [苏]阿图托夫等主编，赵维贤等译：《教育科学发展的方法论问题》，教育科学出版社1990年版，第16页。

## 第二节 教育学在西方的产生与发展

### 一、近代西方教育学的奠基和演化——教育学的学科化

由实际教育经验总结而产生的教育学，是17~18世纪的事情，而且主要是在西方国家产生和发展的。这与西方国家义务教育制度的推行，促进了当时教师教育的发展不无关系。在古代，教师的培养和选择缺乏规范和资格的规定，也没有专门的训练。如在中世纪，德国初等学校教师的培养部分是在“教书先生行会”中像学手艺一样进行。显然，这种状况难以适应实施义务教育对师资的需求。1684年，法国创办了教师讲习所。18世纪末至19世纪初，欧洲各国普遍开设了师范学校，有的国家如普鲁士还颁布了教师资格考试敕令，规定只有通过国家考试者才能获得教师资格证书。19世纪末至20世纪初，日本、朝鲜、中国等东方国家也先后开设了师范学校。教师职前培训制度在世界各国的逐步确立，客观上意味着对教师工作专门化要求的提高和培训的正规化。在师范学校中，除了设有普通文化知识课程以外，还设有培养未来教师从事教育、教学工作能力的教育理论和学科教学方法的课程，这对教育理论的发展和教育学学科的形成起了促进作用。

在初具独立形态的教育学建立的过程中，大致经历了如下发展历程。

#### （一）从教学论到初具形态的教育学的出现

各门学科的思想 and 知识原先之所以融合在哲学之中，原因之一在于其理论基础相当薄弱。随着社会生活的变化和思想资料与实际经验的积累，自然科学方面的各门基础学科，如数学、物理学、天文学等，陆续从哲学中分化出来。最初的独立形态的教育学是以经验事实为基础的教育学，它源于教育、教学经验的概括。教育、教学经验的积累，也为教育学科的独立和日益科学化提供了可能。

17世纪初，德国的教学论革新者受到培根的影响，尝试运用归纳法把较为成功的教学经验加以概括，其结果是出现了一批教学论著作。其中影响最大的是拉特克(Ratke, W.)。他在1617年发表的《新方法》中概括了一系列的教学规则，包括：按照自然规律进行教学；一次只学习一种事物；已经学过的内容必须复习；不应死记硬背；等等。但是，拉特克贡献的真正意义还不在于此，而是在教育学史上确立了一个新的起点，就是通过经验分析来构建教育学，它昭示了科学教育学发展的正确方向。

尽管如此，有的西方学者指责拉特克没有接触教育和人生的根本问题，仅把自己局限在教育方法的肤浅的细枝末节上，缺少对整个教育问题的系统思考，也就很难构建理论化的教育学理论体系。相比之下，捷克教育家夸美纽斯(Comenius, J. A.)的教育视野更为宽阔，其历时十余年完成的《大教学论》包含了丰富的教育经验的总结，并使教学方法更加条理化，特别是他对学年制和班级授课制的概括，大体上确立了近代学年制和班级授



课制的轮廓，对后来的教育实践产生了重大影响。在教育学的形成与发展中，夸美纽斯也是一个重要的转折点。有人将夸美纽斯在教育学上的建树，概括为六个基本方面。<sup>①</sup>

(1) 对教育学的理论性质问题，夸美纽斯第一次作了明确肯定的回答。他撰写《大教学论》的目的在于“阐明把一切事物教给一切人的全部艺术”。用今天的眼光来分析，夸美纽斯实质上倾向于将教育作为艺术来看待，教育学理论即是有关教人学习知识的。虽然教育不一定全都是艺术，但从科学研究的角度看，将教育学的理论性质上升到这种高度，可以说“夸美纽斯是以科学精神对待教育的第一人”。

(2) 在教育理论体系上，夸美纽斯创造了一个被几个世纪的人们竞相模仿的相对完整的结构模式。后世的许多教育学著作以此结构为蓝本。

(3) 在教育学的逻辑起点上，夸美纽斯首创“人本主义”逻辑起点论，这几乎为近代教育学的演进奠定了基调，甚至在当代，坚持教育学理论的“人本起点论”仍是西方教育学界思想的主旋律。在《大教学论》中，夸美纽斯开宗明义指出：人是造物中最崇高、最完善、最美好的。从这种重视人的价值的基本倾向出发，通过分析人的天赋及其可教育性，他得出一个著名的结论：假如要去形成一个人，那便必须由教育去形成。在夸美纽斯的其他著作中，他还对人的本性、才能、修养等进行分析，提出无论人的发展还是民族的进步，都有赖于教育。

(4) 在教育学史上，夸美纽斯首次从科学认识的角度强调并试图探讨教育原理。贯穿于夸美纽斯的所有著作的一个基本思想是，教育要适应自然，即所谓“自然适应性原理”。他通过与自然界现象的类比揭示出教育的原理，并运用这些原理来改造当时的教育和学校。

(5) 在教育学研究方法上，夸美纽斯为后世教育研究树立了典范。他在大学里学的是神学和哲学，这使他在研究教育学时，既无法摆脱宗教思想的束缚，同时又首先运用新的哲学方法。他潜心钻研前人及同时代人的教育论著，使自己的研究建立在继承和发展他人成果的基础之上。

(6) 在教育学史整个发展谱系上，夸美纽斯开创了近代的“自然主义教育学”理论流派之先河。自夸美纽斯起，自然主义教育学理论作为一个流派，雄居教育学史长达一个半世纪以上。夸美纽斯以后的洛克(Locke, J.)、卢梭(Rousseau, J.J.)、裴斯泰洛齐(Pestalozzi, J. H.)等人，基本上是他开创的方向，继承和发展了自然主义教育理论。直到20世纪前半期，这种自然主义教育理论传统仍然影响着西方教育学家。

依据以上观点，可以认为，夸美纽斯的《大教学论》成为近代独立形态的教育学的开端，他同时也为教育学的科学化起到了奠基的作用。与此同时，在该书中，夸美纽斯提出了这样一种教育信念：每个人都有接受教育的可能和权利，教育是形成人的品德和智慧的最重要的工具，通过对人的教育可以达到改造社会的目的。这一信念的提出，一方面打破

---

<sup>①</sup> 王坤庆著：《教育学史论纲》，湖北教育出版社2000年版，第59~64页。