

● 高等教育“十二五”规划教材 ●

JIAOYUXUE

教育学

袁凤琴 余小茅 杜尚荣◎主 编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

● 高等教育“十二五”规划教材 ●

JIAQYUXUE

教育学

袁凤琴 余小茅 杜尚荣◎主 编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学 / 袁凤琴, 余小茅, 杜尚荣主编. — 北京: 北京师范大学出版社, 2015. 8 (2015. 9重印)

ISBN 978-7-303-19473-5

I. ①教… II. ①袁… ②余… ③杜… III. ①教育学—师范大学—教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 186386 号

营销中心电话 010-58802181 58805532

北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>

电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 北京易丰印捷科技股份有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 730 mm×980 mm 1/16

印 张: 25.5

字 数: 458 千字

版 次: 2015 年 8 月第 1 版

印 次: 2015 年 9 月第 2 次印刷

定 价: 39.00 元

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 郭兴举

美术编辑: 焦 丽

装帧设计: 焦 丽

责任校对: 陈 民

责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58808284

序 言

最近 30 余年，我国公开出版的各种层次、各种版本的教育学教材多达两三百种，有学者戏称为当今“中国的教育学现象”。我们在使用多种版本的教育学教材之后，颇感诸多不便。为此，我们便萌发了想编写一本融思想性、理论性、实践性、操作性于一体的教育学教材，主要考虑就是为着教师好教和学生好学。于是，我们组织了贵州师范大学教科院公共课教育学编写小组，开始了颇有几分紧张的编写工作。在此，需要加以特别说明的是，本书在编写过程中或直接或间接引用了众多学者的观点，甚至为了保持教育学学科在长期积淀中形成的一些相对稳定的表述，而直接摘录了部分著作的观点和表述，在此一并致以最诚挚的谢意。

本书的编写工作分工如下：序言(袁凤琴)；导论(余小茅)；第一章(韦永琼)；第二章(刘艺)；第三章(蹇世琼)；第四章(陈建录)；第五章(刘孙渊)；第六章(张翔)；第七章(袁凤琴、杜建群)；第八章(杜尚荣、黄河)；第九章(杜尚荣、卓越、邵征锋)；第十章(马成)；第十一章(马文琴)，全书由袁凤琴、余小茅、杜尚荣统稿完成。

最后，本书在编写时，由于编者的时间和精力的限制，加上编者的认知局限，书中难免出现一些不足之处，恳请读者批评指正。

袁凤琴

2015 年 6 月于筑城吟峰苑

目 录

导 论 /1

- 第一节 教育学的对象与历史 1
- 第二节 教育学的性质与魅力 21
- 第三节 研习教育学的意义与方法 28

第一章 教育的本质 /37

- 第一节 教育的本质 37
- 第二节 教育的要素 43
- 第三节 教育形态 45
- 第四节 教育的起源 48

第二章 教育与社会发展 /55

- 第一节 教育与社会关系的主要理论 56
- 第二节 教育与社会生产力 60
- 第三节 教育与政治经济制度 64
- 第四节 教育与文化 68
- 第五节 教育与人口 73

第三章 教育与个人发展 /79

- 第一节 人的发展 80
- 第二节 影响个体身心发展的要素分析 90
- 第三节 教育对个人身心发展的作用 95

第四章 教育目的 /105

第一节 教育目的概述	106
第二节 我国的教育目的	114
第三节 国外发达国家的教育目的	121

第五章 教育研究的基本方法 /130

第一节 基本的科学研究方法	130
第二节 常用的教育研究方法	135

第六章 教师和学生 /153

第一节 教师	154
第二节 学生	170
第三节 师生关系	174

第七章 课程 /182

第一节 课程概述	184
第二节 课程开发	205
第三节 基础教育课程改革	232

第八章 教学(上) /246

第一节 教学的概述	247
第二节 教学过程	267
第三节 教学组织形式	278

第九章 教学(下) /291

第一节 教学的方法、策略和原则	292
第二节 教学设计	314
第三节 教学改革	329

第十章 中学德育工作概述 /340

第一节 德育概述	341
----------------	-----

第二节	德育的任务与内容	348
第三节	中学生的品德发展	350
第四节	德育过程	359
第五节	德育模式	364

第十一章 德育原则、方法和途径 /369

第一节	德育原则	369
第二节	德育方法	382
第三节	德育的途径	390

导 论

教育学——一门充满人性与思想魅力的学科

思想的闪电一旦真正射入这块没有触动过的人民园地，德国人就会解放成为人。

——马克思

导入语：

教育学是什么？教育学怎么啦？教育学有何魅力？教育学作为一门学科的发展历史即教育学发展史的境况如何？教育学的学习与一名高师学生未来所从事的教育工作之间究竟有着怎样的关系？高师学生如何研习教育学？新课程改革对于公共课教育学又提出了怎样的挑战？明确这些问题，是我们每一个高师学生初涉教育学的基本要求，也是为做好后续学习、研究和应用好教育学的良好开端。

学习目标：

- 初步了解教育学的对象与历史，能够说出中外教育史上一些大教育家的基本思想与主张。
- 初步感受教育学的学科性质与学术魅力。
- 为后续教育学的学习或研习打下初步的基础。

第一节 教育学的对象与历史

作为导论同时也是全书的开端，我们认为从教育学的对象、性质与魅力入手，对于初涉教育学的师范生来说，起码可以起到为学习、学好甚至研究教育学定向与奠基的作用。

一、教育学的对象

其实，所谓教育学的对象就是指教育学是研究什么的，或者说教育学以什么为研究对象。那么，在当今这样一个学科林立的时代，教育学究竟是以什么

作为自己独特的研究对象的？倘若一门学科无法真正确立自己与众不同的研究对象，恐怕会一直伴随着学科的“自卑情结”。因此，对于任何一个初涉教育学的人来说，明白教育学作为一门独立学科的研究对象，其实是一个相当正当的要求。虽然，国内教育学人对此作了大量的分析与研究，但是并没有一个为大家公认的定义。教育学作为一门独立学科的自主意识一直是极为薄弱的，由此而带来的后果是相当严重的，即教育学作为“次等学科”的身份一直伴随着一代又一代的教育学者。

赫尔巴特捍卫教育学的独立领地^①

假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念，并进而培植出独立的思维，从而可能成为研究范围的中心，而不再有这样的危险：像偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理，那么情况可能要好得多。任何科学只有当其尝试用其自己的方式并与其临近科学一样有力地说明自己方向的时候，它们之间才能产生取长补短的交流。

钱钟书先生“戏谑”诸学科境遇^②

……因为在大学里，理科学学生瞧不起文科学生，外国语文系学生瞧不起中国文学系学生，中国文学系学生瞧不起哲学系学生，哲学系学生瞧不起社会学系学生，社会学系学生瞧不起教育系学生，教育系学生没有谁可以给他们瞧不起了，只能瞧不起本系的先生。

霍斯金(Keith W. Hoskin)论教育学^③

“教育学”是一种次等学科(subdiscipline)，把其他“真正”的学科共冶一炉，所以在其他严谨的学术同侪眼中，根本不屑一顾。在讨论学科问题的真正学术问题当中，你不会找到“教育学”这一项目。

吉鲁(Henry A. Giroux)论教育学^④

教育只不过是一种职业化了的领域，不值得进行严肃的理论探讨……教育已经成为一个众说纷纭，而且争论迭见之领域。

① [德]赫尔巴特：《普通教育学》，第10页，李其龙译，北京，人民教育出版社，1989。

② 钱钟书：《围城》，第79页，北京，人民文学出版社，1981。

③ [美]霍金斯：《学科·知识·权力》，第43页，北京，生活·读书·新知三联书店，1999。

④ [美]吉鲁：《后结构主义者的论争及其对于教育学的几种影响：转向理论》，谭晓玉等译，载《华东师范大学学报》，1995(1)。

为了走出教育学背负的“阴影”，我们认为必须为教育学找到一个确凿而又坚实的研究对象，经由查阅大量的相关文献，加上我们的认真梳理，我们认为可以将教育学的(研究)对象确立为教育问题。换言之，教育学就是一门研究教育问题的科学。诚如著名的科学哲学家波普尔所强调的“科学始于问题”“科学研究也始于问题”那样，教育学作为一门学科也始于问题即教育问题。概括而言，我们可以对教育问题作如下分类：

1. “……为什么?”(Why 型)问题

在教育学研究中具体可以表述为“人为什么必须要学习(接受教育)呢?”这便是教育学研究中一个前提性(本体性)的问题，因为倘若舍弃了这一问题，人的教育就是可有可无的了！焉有教育学存在的必要！！

2. “……是什么?”(Be what 型)问题

在教育学研究中具体可以表述为“什么是教育？”像德国著名的存在主义哲学家、心理学家及教育学家雅斯贝尔斯就以此问题为核心撰写了《什么是教育》一书，并成为当代教育学史上的经典之作，在教育学界产生了相当广泛而深远的影响。与此相对应，国内也有一本张巽根先生撰写的《教育是什么》，提问方式与前者有着似是而非的差异。“沿着‘教育是什么’的思路走下去，我们的道路只能是越走越窄(虽然我不否认该书作者所作的努力，且这种努力是许多人所不及的)，而循着‘什么是教育’的思路走下去，也许我们会得到一些前人所未有得到的东西，或对已有的说法求得更加完整的证明。”^①

3. “能做(干)……?”(Do what 型)问题

在教育学研究中具体可以表述为“教育应该(应然)或者说实际上(实然)做什么？教育究竟有什么作用(功能或价值)？”本问题在历来的中外教育学研究中居于重要的地位，有关教育功能、教育价值的研究成果十分丰富。

4. “目标(目的)是……?”(What Aim 型)问题

在教育学研究中具体可以表述为“教育的目标(目的、理想)是什么？教育究竟要培养什么样的人？”本问题一直以来被当作教育研究中最聚焦的一个问题，引起了人们广泛而持久的关注，因为有关教育目的(理想)的思考将直接决定着教育活动的实践方式，引领着教育活动的基本方向。

5. “教育(学习)……?”(Teach or Learn what 型)问题

在教育学研究中具体可以表述为“课程是什么？学习什么？”的问题。随着

^① 王坤庆：《精神与教育》，第2页，上海，上海教育出版社，2002。

我国基础教育新课程改革的继续深度推进，课程论呈现出相当高的“关注度”。可以说，正是借着新课程的改革“东风”，已经有越来越多的人关注到了这一问题，而且还让我们的教育学体系有了一次质的飞跃，即改变了过去我国教育学体系中教学论压倒课程论、教学研究压倒课程研究的境况，为广大一线教师积极投身课程研究与课程变革扫清了一个理论上的“障碍”。

6. “怎样教育(教学)……?”(How to Teach or Learn 型)问题

在教育学的研究中具体可以表述为“怎样进行有效的教育教学?怎样组织学生有效地学习”的问题。虽然，这一问题在我国过去传统的教育学体系中不乏研究，但与当今基础教育新课程的一系列改革相比已经出现了明显的滞后。正像我国当代著名教育学者陈桂生先生所指出的那样：“教育学为了适应课程改革的需要，作一些教育知识的调整并不困难……多年来教学理论也在按照‘有效地教学生学’的本义发生变化，问题在于‘如何教’同‘教什么’很难截然分开，而在课程行政体制中，却把‘教什么’的选择与‘如何教’的选择分开……我国20世纪80年代以来，曾几度进行基础教育课程改革，成效都不甚大。恐怕以往那些改革，大体上仍属于‘教学改革’，而最近这次课程改革才堪称我国课程历史性变革的开端。惟其如此，在我国通行已久的这种教育学对此反应较为迟钝，也就不只是教育学研究者的问题了。”^①

7. “谁有资格教育别人?谁有资格接受别人的教育?”(Who Teach 型)问题

在教育学的研究中具体可以表述为“教师(教育者)是谁?学生(学习者)是谁?”的问题，即有关教师和学生以及师生关系方面的问题。随着我国教育的进一步改革与发展，必将对教师的任职资格作出更加规范更加严格的要求，也必将对适合学习与发展的学生(学习者)提供更加人性化的教育。“创造适合学生的教育”(肖川语)应该成为中国未来教育发展的一个基本方向。

8. “在何处教育(接受教育)?”(Where to Be Educated 型)问题

在教育学的研究中具体可以表述为“在什么地方教育(接受教育)效果最好?”的问题。毫无疑问，人们通常都会自然地选择学校，或者再加上家庭和社区(社会)。然而，已有许多教育学者对现行学校多有批评与责难，尤其是当学校特别是重点学校成为社会的稀缺资源时，一些学校的“掌门人”便利用手中的权力，与所谓市场需求相呼应，大搞什么“示范校”“名校办民校”“校中校”“实验班”“兴趣班”“特长班”等，极大地败坏了学校的声誉，破坏了教育的公平与

^① 陈桂生：《新课程改革对教育学的呼唤》，载《全球教育展望》，2005(7)。

正义。

爱因斯坦论科学研究中的问题及其重要性^①

提出一个问题比解决一个问题更重要，因为解决问题或许仅是一个数学上或实验上的技能而已。而提出新的问题、新的可能性，从新的角度去看旧的问题，却需要有创造性的想象力，而且标志着科学的真正进步。

教育学是关于教育问题的科学^②

我们没有把教育学的(研究)对象称作现象，而是特地采用“教育问题”一词来表示并把教育学称作是以“教育问题”为研究对象的科学，总之，也就是“教育问题的科学”。

教育学以教育问题为研究对象^③

……对于教育实践来说，教育学研究可以作为一把有用的手术刀：它通过具体的、特殊的表现出来的包含种种教育问题的现象，科学地区分“教育现象”水平和从这些“教育现象”中“提炼”出来的“教育问题”水平；然后以教育问题为研究对象，作出客观的实证性的探讨。

林定夷呼唤建立问题学^④

1987年，在莫斯科召开的第八届国际逻辑、科学方法论和科学哲学大会上，一批学者已敏锐地提出了应建立“问题学”(problemology)的任务……“问题”是科学研究的真正灵魂，贯穿于科学研究的始终。科学研究从问题开始，用问题推动研究，指导研究；研究固然是为了解决问题，但同时也发掘出更加深入的问题。问题的深入和研究的深入只不过是同一过程的两个方面罢了。著名科学哲学家波普尔认为，科学的历史就是问题的历史……“问题”就像是窥视未知世界的窗口，进击未知世界的前哨，是开拓新知识的前沿。

9. “什么时间接受教育(效果最好)?”(When to Be Educated 型)问题

在教育科学研究中具体可以表述为“每个人接受教育的最佳时机是什么时

① [德]爱因斯坦，[波]英费尔德：《物理学的进化》，第66—67页，长沙，湖南教育出版社，1999。

② [日]大和内一男等：《教育学的理论问题》，第32页，曲程等译，北京，教育科学出版社，1984。

③ [日]筑波大学教育学研究会编：《现代教育学基础》，第12页，钟启泉译，上海，上海教育出版社，1986。

④ 林定夷：《问题与科学研究——问题学之探究》，第62页，第17—18页，广州，中山大学出版社，2006。

候?”可以说,教育学中有关这一部分的研究最为直接地受到了心理学尤其是发展心理学研究的深刻影响,诸如人的身心发展的基本特征是什么?个体身心发展的最佳时间是什么时候?如何正确进行早期教育?儿童入学时间是怎么确定的?

以上我们从问题学(problemology)的角度,梳理了当代教育学研究中可能遭遇的九个问题,有些问题由于相对比较专业化和学术化(如“Why型”问题),本书基本不会涉及。其余问题都将有不同程度的涉及。我们希望同学们带着各自感兴趣的问题开始教育学学习的漫漫征程吧!也希望同学们把在学习中遇到的问题反馈给我们,让我们共同成长!

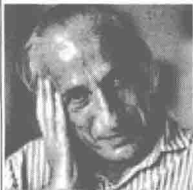
二、教育学的历史

其实,教育学作为一门学科的发展,它的历史并不算长。但是,倘若从全面考察教育思想的角度去审视教育学,那它的历史就比较悠久了。套用一种流行的说法:教育学(思想)有一个漫长的过去,然而教育学(一门学科)只有一个短暂的历史。综观教育学的思想史与教育学的学科史,利用通行的历史划分方法,我们认为可以把教育学史分为两个大的阶段。

附:教育学发展历程缩略图(以主要教育家为线索)

教育学发展阶段	著名教育家画像		
古代教育学	 (孔子)	 (柏拉图)	
近代教育学	 (夸美纽斯)	 (卢梭)	 (赫尔巴特)

续表

教育学发展阶段	著名教育家画像			
现代教育学				
	(杜威)	(赫钦斯)	(苏霍姆林斯基)	(陶行知)
当代教育学				
	(伊凡·伊里奇)	(雅斯贝尔斯)	(吉鲁)	(叶澜)

(一)前教育学发展阶段——教育学思想原始累积阶段(古代教育学阶段)

自从教育活动成为人类一项重要的活动以后,随着教育实践的发展和教育经验的丰富,人类早期的一些著名的思想家、哲学家、政治家等都对教育问题进行了持久而深入的思考,并开始了教育学思想的原始累积与丰富,为后世继续思考尤其是从学科角度思考教育问题作了最初的思想上的、理论上的准备。

这是一个相当漫长的阶段,如果以中国记录孔子思想的《论语》为其源头,在中国则有两千三四百年之久;如果以古希腊柏拉图创立的“学园”(Academic)为其源头,在西方也有两千三百多年。那么,前教育学发展阶段的最主要特征就是作为一门学科的教育学尚未出现,但是当时的思想家、哲学家、政治家等已经对教育问题有了比较系统比较深刻比较持久的关注,即累积了大量的教育思想,有关教育的一些主张、思想(有些还相当精辟精彩并传诵至今)却大量地散见于当时的哲学、宗教、伦理学、政治学甚至文学著作之中。

表 0-1 古代教育家与代表著作及其教育主张(略表)

序号	国别	教育家	代表著作	教育主张
1	中国	孔子	《论语》	乐学;培养“君子或士”;启发;以身作则等
2	中国	孟子	《孟子》	人性本善;舍身取义;培养“大丈夫”人格等
3	中国	庄子	《庄子》	培养任自然而逍遥的“真人”(本真之人)等

续表

序号	国别	教育家	代表著作	教育主张
4	中国	荀子	《荀子》	性恶论；青出于蓝；学贵“有恒”与“专一”等
5	中国	乐正克	《学记》	教学相长；藏息相辅；预时孙摩；力倡人师等
6	中国	王阳明	《传习录》	知行合一；致良知等
7	古希腊	赫拉克利特	《赫拉克利特著作残篇》	提出“世界是一团燃烧的火”；万物皆流逝；探寻自我为哲学探寻的最高旨趣等
8	古希腊	柏拉图	《美诺篇》	推崇哲学(爱智之学)；“哲学王”；“回忆说”等
9	古希腊	亚里士多德	《政治学》	我爱我师，我更爱真理；博雅教育等
10	古罗马	奥古斯丁	《忏悔录》	内在教师；自由学习等

《学记》全文^①

发虑宪，求善良，足以谄闻，不足以动众；就贤体远，足以动众，未足以化民。君子如欲化民成俗，其必由学乎！

玉不琢，不成器；人不学，不知道。是故古之王者，建国君民，教学为先。《兑命》曰：“念终始典于学”。其此之谓乎！

虽有嘉肴，弗食不知其旨也；虽有至道，弗学不知其善也。是故学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也；故曰：教学相长也。《兑命》曰：“学学半”。其此之谓乎！

古之教者，家有塾，党有庠，术有序，国有学。

比年入学，中年考校：一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不反，谓之大成。夫然后足以化民易俗，近者说服而远者怀之。此大学之道也。《记》曰：“蛾子时术之”。其此之谓乎！

大学始教，皮弁祭菜，示敬道也。《宵雅》肄三，官其始也。入学鼓箠，孙其业也。夏楚二物，收其威也。未卜禘不视学，游其志也。时观而弗语，存其心也。幼者听而弗问，学不躐等也。此七者，教之大伦也。《记》曰：“凡学，官先事，士先志”。其此之谓乎！

大学之教也，时教必有正业，退息必有居学。

不学操缦，不能安弦；不学博依，不能安《诗》；不学杂服，不能安礼。不

① 高时良：《学记研究》，北京，人民教育出版社，2006。

兴其艺，不能乐学。

故君子之于学也，藏焉修焉，息焉游焉。夫然，故安其学而亲其师，乐其友而信其道，是以虽离师辅而不反也。《兑命》曰：“敬孙务时敏，阙修乃来”。其此之谓乎！

今之教者，呻其占毕，多其讯言，及于数进，而不顾其安，使人不由其诚，教人不尽其材，其施之也悖，其求之也佛。夫然，故隐其学而疾其师，苦其难而不知其益也。虽终其业，其去之必速，教之不刑，其此之谓乎！

大学之法，禁于未发之谓豫，当其可之谓时，不陵节而施之谓孙，相观而善之谓摩。此四者，教之所由兴也。

发然后禁，则扞格而不胜；时过然后学，则勤苦而难成；杂施而不孙，则坏乱而不修；独学而无友，则孤陋而寡闻。燕朋逆其师，燕辟废其学。此六者，教之所由废也。

君子既知教之所由兴，又知教之所由废，然后可以为人师也。故君子之教，喻也：道而弗牵，强而弗抑，开而弗达。道而弗牵则和，强而弗抑则易，开而弗达则思。和、易、以思，可谓善喻矣。

学者有四失，教者必知之。人之学也，或失则多，或失则寡，或失则易，或失则止。此四者，心之莫同也。知其心，然后能救其失也。教也者，长善而救其失者也。

善歌者，使人继其声。善教者，使人继其志。其言也，约而达，微而臧，罕譬而喻，可谓继志矣。

君子知至学之难易，而知其美恶，然后能博喻；能博喻，然后能为师；能为师，然后能为长；能为长，然后能为君。故师也者所以学为君也。是故择师不可不慎也。《记》曰：“三王四代唯其师”。此之谓乎！

凡学之道，严师为难。师严然后道尊，道尊然后民之敬学。是故君之所不臣者二：当其为尸，则弗臣也；当其为师，则弗臣也。大学之礼，虽诏于天子无北面，所以尊师也。

善学者，师逸而功倍，又从而庸之。不善学者，师勤而功半，又从而怨之。善问者如攻坚木，先其易者，后其节目，及其久也，相说以解。不善问者反此。善待问者如撞钟，叩之以小者则小鸣，叩之以大者则大鸣，待其从容，然后尽其声。不善答问者反此。此皆进学之道也。

记问之学，不足以为人师，必也其听语乎。力不能问，然后语之，语之而不知，虽舍之可也。

良冶之子，必学为裘；良弓之子，必学为箕；始驾(马)者反之，车在马前。君子察于此三者，可以有志于学矣。

古之学者，比物丑类。鼓无当于五声，五声弗得不和；水无当于五色，五色弗得不章；学无当于五官，五官弗得不治；师无当于五服。五服弗得不亲。

君子曰：大德不官，大道不器，大信不约，大时不齐。察于此四者，可以有志于本矣。三王之祭川也，皆先河而后海，或源也，或委也，此之谓务本也。

(二)教育学学科化的阶段——作为一门学科的教育学的发展阶段(分别经历了近代教育学、现代教育学和当代教育学等阶段)

虽然，目前中外教育学家对于教育学作为一门独立发展的学科的起始时间还存在不少分歧，但是，我们大抵上还是把17世纪初期捷克教育家夸美纽斯所撰《大教学论》(1632年出版)作为教育学学科史的起点。这个阶段作为一门学科的教育学努力挣脱“母学科”的脐带，争取独立成为这一时期教育的主题和夙愿。这是一个各种教育学纷纷登台的辉煌时期。于是，在这一时期的教育学的光怪陆离的“舞台”上，上演了各种各样的教育学，各种尝试都努力过了，那么，教育学究竟该何去何从呢？

1. 近代教育学阶段(从夸美纽斯到杜威)

这是教育学刚刚挣脱哲学、政治学、伦理学等“母学科”的脐带，努力争取作为一门独立学科而奋斗的阶段，其中教育学界大多认定捷克教育家夸美纽斯(Johann Amos Comenius, 1592—1670)的《大教学论》(1632年)(*The Great Didactic*)为近代教育学的起点，一直延续到美国教育学杜威掀起教育史上的现代教育运动，其间经历了约300年。

表 0-2 近代教育学成就(主要教育家、代表作、教育思想)基本概况

序号	国别	教育家	代表著作	教育思想
1	捷克	夸美纽斯(Johann Amos Comenius, 1592—1670)	《大教学论》 (1632)	主张“泛智教育”；倡导直观教学；在理论上首次论证并实施了班级授课制等
2	英国	洛克(John Locke, 1632—1704)	《教育漫话》 (1693)	提出“白板说”；主张“绅士”(德行、智慧、礼仪和学问)教育等
3	法国	卢梭(Jean Jaques Rousseau, 1712—1778)	《爱弥儿》 (1762)	提出浪漫的自然主义教育思想；反对一切束缚人的自然本性的制度、环境等