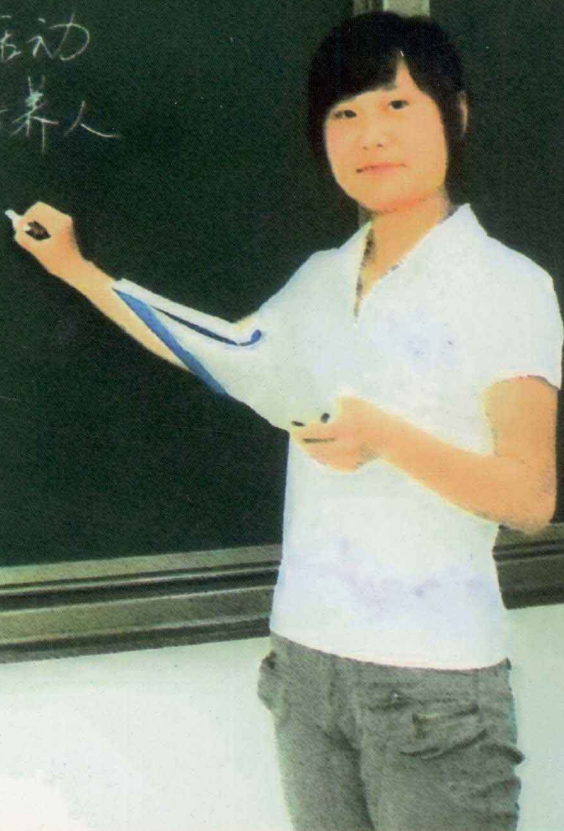




教师教育精品教材

李宝峰◎主编

对人的发展的主导作用
一种有目的地培养人的社会活动
要通过文化知识的传递来培养人
对人的发展作用越来越大



现代教育学基础

Modern Pedagogy



上海市
著名商
标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位



教师教育精品教材

教育对主导作用 作用 作用
教育是地培养人育人育人的社会活动
教育文化知识的收的收的传递来培养人
教育对作用越来越来越来越大



现代教育学基础

Modern Pedagogy

主 编

副主编



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

现代教育学基础/李宝峰主编. —上海:华东师范大学出版社,2010.7

ISBN 978-7-5617-7942-2

I. ①现… II. ①李… 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(2010)第 134765 号

现代教育学基础

主 编 李宝峰
副 主 编 韩文根 朱桂琴 陈天顺
策划编辑 赵建军
审读编辑 张新宇
责任校对 邱红穗
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 宜兴市德胜印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.75
字 数 318 千字
版 次 2011 年 8 月第 1 版
印 次 2011 年 8 月第 1 次
印 数 6100
书 号 ISBN 978-7-5617-7942-2/G·4643
定 价 29.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

前 言

“教育学”是高等师范院校教师教育专业的一门公共必修课。本书是为师范生学习公共教育学课而编写的。在编写本书的过程中,我们力求突出以下三个特点:一是基础性,即尽可能突出教育学的基础知识、基本概念和基本理论;二是时代性,即尽可能体现当今时代教育学科发展的新思想、新变化和新成果;三是发展性,即尽可能展现教育学专家、学者对教育学科领域改革与发展趋势的展望。本书既可作为高等师范院校公共教育学课教材,又可作为在职教师的学习参考书。

本书是信阳师范学院省级重点学科建设的重要成果之一,是集体智慧的结晶。从编写提纲的拟订,到各章内容的撰写和修改,都是由大家反复商讨共同完成的。最后由主编统稿和定稿。本书的撰写人员及具体撰写分工情况是:绪论,李宝峰;第一章,陈天顺;第二、九章,韩文根;第三章,王勇;第四、十一章,张莉娜;第五章,郭勇;第六章,李泽娟;第七章,朱桂琴、徐亮;第八章,邢思珍;第十章,陈建新。

在本书的编写过程中,我们得到了信阳师范学院教务处、科研处、研究生处、教育科学学院等部门领导和同志们的大力支持、关心和帮助,在此表示衷心的感谢。

本书的出版得到了华东师范大学出版社赵建军编辑的大力支持,在此表示真诚的感谢。

在本书写作过程中,我们参考和借鉴了近年来国内外有关专家、学者的相关研究成果,在此深表谢意。由于篇幅所限,所引用资料未能一一注明,敬请谅解。

由于时间仓促,加之我们水平所限,书中难免有疏漏和欠妥之处,恳请各位专家和广大读者批评指正。

编 者

2011年5月

前

言

●
●
●
●

目录

前 言	1
绪 论	1
一、教育学的研究对象	1
二、教育学的发展历史	3
三、教师学习教育学的意义	8
第一章 教育及其发展	10
第一节 教育的概念	10
第二节 教育的基本要素	12
第三节 教育的历史发展	14
第二章 教育与人的发展	23
第一节 人的发展及其规律	23
第二节 影响人发展的主要因素	27
第三节 人的全面发展与个性发展	36
第三章 教育与社会发展	42
第一节 教育的社会制约性	42
第二节 教育的社会功能	45
第三节 教育与社会发展的主要理论	51
第四章 教育目的	55
第一节 教育目的概述	55
第二节 我国教育目的的历史沿革与内容	62
第五章 教育制度	66
第一节 教育制度概述	66
第二节 我国学校教育制度	75
第六章 学生与教师	84
第一节 学生	84
第二节 教师	91
第三节 师生关系	98

第七章 课程	102
第一节 课程概述	102
第二节 课程设计	112
第三节 课程资源开发	118
第四节 课程实施	124
第五节 现代课程改革与发展	127
第八章 教学	131
第一节 教学概述	131
第二节 教学过程	135
第三节 教学方法与组织形式	140
第四节 教学设计	147
第五节 现代教学改革与发展	154
第九章 德育	158
第一节 德育概述	158
第二节 德育过程	171
第三节 德育模式与方法	175
第十章 教育评价	184
第一节 教育评价概述	184
第二节 教育评价的一般过程	191
第三节 学校教育评价	193
第十一章 班主任工作	202
第一节 班主任工作概述	202
第二节 班主任工作的主要内容	204
参考文献	212

绪 论

一、教育学的研究对象

任何一门学科都有自己特定的研究对象,教育学也不例外。自教育学诞生以来,人们对其研究对象的争论一直未曾停止过。教育学研究者们众说纷纭,形成了不同的“研究对象观”:有的认为是“教育规律”,有的认为是“教育现象”,有的认为是“教育事实”,有的认为是“教育问题”。

教育规律观。20世纪50年代初期,受凯洛夫《教育学》的影响,我国教育学界普遍认为教育学就是研究教育规律的科学。但随着教育学学科不断发展,这种观点受到了越来越多的质疑。因为规律是客观事物间的必然联系,教育规律是教育内部诸因素间及教育与其他事物之间的必然联系,它是客观的,不以人的意志为转移,所以,它应是教育研究追求的结果,而不是研究的对象。目前,很少有学者直接把教育规律作为教育学的研究对象。不仅如此,随着后现代哲学的兴起,随着普里高津《确定性的终结》的传播,随着反本质主义的震撼,把教育规律作为教育学应该追求的结果也面临着挑战。因为,规律具有确定性,越来越多的人提出了疑问:自然科学的确定性已经受到了怀疑,那么社会科学有必要坚持寻找确定性吗?人文学科有确定性可言吗?在教育领域里,支配人行动的是规律,还是人的价值选择呢?这些问题直逼教育学的科学化诉求,学者们开始重新审视教育理论的客观性、普适性、真理性、权威性和超越性。其间,教育话语的具体性、当下性、主观性、价值性得到了尊重。

教育现象观。教育现象是指教育实践中表面的、外在的联系。不少教育学教材把教育学的研究对象表述为研究教育现象,揭示教育规律。南京师范大学教育系主编的《教育学》指出:“教育学所研究的主要是学校教育这一特定的现象,研究在这一现象领域内所特有的矛盾运动规律”;“作为高等师范院校教学用书的普通教育学,它的研究对象既包括了学校的一般规律,也包括了中小学教育中的特殊规律。”^①《辞海·教育心理分册》认为:“教育学是研究教育现象,揭示教育规律的科学。”^②这种观点在相当长的时期内支配着教育学研究对象的格局。但近些年一些学者对其也提出了质疑,理由是:其一,只有独特的教育视角,没有独立的教育现象。现象是客观存在的事实,教育现象是用“教育”这个概念限定的一个现象领域。人类社会

① 南京师范大学教育系. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1984. 1.

② 辞海·教育心理分册[M]. 上海:上海辞书出版社,1980. 1.

现代教育学基础

中,人的行为时刻都在发生着,对于某一种行为,从不同的角度加以观察、界定,它就构成了不同的现象领域。一种现象很可能不独为教育学所有,当人们从不同的角度去研究它时,它就走进了不同的学科领域。其二,教育现象过于繁杂,一门学科不可能包罗尽所有的教育现象。事实上,所有的学科都不可能把所有本现象领域内的事实全部网罗进自己的研究范围,只有当那些事实日渐明显突出,引起了人们的注意,使人们对它产生了研究兴趣并且提出了一系列问题时,它才成为学科的研究对象。

教育事实观。现代意义上的教育学是在近代自然科学的催生下产生的。因此,教育学在其成立之初就不可避免地打上了自然科学的印记,科学化 and 确定性成为教育学的追求。许多人认为,能否揭示隐藏在教育现象或教育事实背后的所谓客观的教育规律,是教育学能否科学化的关键。但近些年一些学者对其也提出了质疑,理由是:“科学”教育学把教育事实等同于自然事实,过分注重教育学所谓的科学色彩,把教育学的基础建立在严格确证的经验事实上,试图用自然科学的方法来研究教育现象,处理教育问题。这就带来了一些危害,如漠视教育本应具有的人文属性和教育学据以成长的实践性,表现出“去生活化”的倾向;忽视了研究者的价值取向和生命体验,影响了对人文学科研究成果的吸收;无法澄清应然与实然、理论与现实的矛盾,导致教育理论与实践的脱离。

教育问题观。有学者提出^①,教育学的研究对象不是“教育现象”,而是“教育问题”。日本学者村井实在《教育学的理论问题》一书中,曾对教育学的研究对象进行了较全面和系统地分析,得出了教育学的研究对象是“教育问题”的结论。他把教育学定义为“教育问题的科学”^②。我国学者孙喜亭认为:“教育学的对象应是以教育事实为基础的教育中的一般问题。教育学是研究教育中一般性问题的科学。”^③教育的科学研究,看起来像是从观察教育事实开始的,其实是从对“教育问题”的关注开始的,是出于对教育目的如何、教育手段如何、教育手段与教育目的的关系如何、教育效果如何之类教育问题的关注,并力图检验有关这类问题的原有假设。也有论者更为明确地提出教育学研究的“问题取向”^④,认为教育学研究的目的主要不是学科的知识积累或学科体系的完善,也不是建立新的学科,而是为增进、更新、深化和拓展对特定问题的认识,从而有助于人们对该问题的了解、评价,并有助于对该问题的解决。这里的“问题”含义是多重的,包括通常所说的存在的不足、缺陷、困难,也包括引起认识主体疑惑、疑虑或使人感到疑难的种种现象。“问题”的层次也是多重的,可以是重大的教育理论和实际问题,也可以是中观层次上的问题,还可以是极为微观和具体的问题。以“问题”为研究对象,所遵循的应当是问题本身的逻辑。问题的性质、问题形成的过程、造成问题的因素、该问题与其他问题的关系、解决问题可能存在的方式和途径、解决问题所应采取的步骤、问题解决可能产生的各种后果等,构成了问题的全部逻辑。

① 陈桂生. 中国教育学问题[M]. 福州:福建教育出版社,2007. 18.

② [日]大河内一男,等. 教育学的理论问题[M]. 曲程,等译. 北京:教育科学出版社,1984. 32.

③ 孙喜亭. 教育学研究问题概述[M]. 天津:天津教育出版社,1989. 13.

④ 张斌贤. 从学科体系时代到问题取向时代——试论我国教育科学研究发展的趋势[J]. 教育科学,1997(1);
劳凯声. 中国教育学研究的问题转向——20世纪80年代以来教育学发展的新生长点[J]. 教育研究,2004(4);
郑金洲. 中国教育学60年:1949—2009[M]. 上海:华东师范大学出版社,2009. 167—180.

可以看出,对教育学的研究对象,研究者们各执一词,至今没有公认的定义。但多数学者认为,教育学的研究对象是“研究教育现象和教育问题,揭示教育规律”^①。本书更倾向于这种观点。据此,我们也认为,“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”^②。

二、教育学的发展历史

人类教育实践活动的历史非常悠久。自人类社会产生,教育作为一种社会现象就出现了。可以说,教育与人类是共生共存的,人类历史有多长,教育的历史就有多长。但是,教育学作为一门专门研究教育问题的学科,从哲学等学科中分化出来的时间则较晚,仅有两百多年的历史。

关于教育学发展历史阶段的划分,众说纷纭。国内比较典型的观点有两种:一是三分法,即把教育学的发展阶段分为教育学的萌芽阶段、独立形态的教育学阶段和科学教育学的建立阶段。^③ 一是四分法,即把教育学的发展阶段分为教育学的萌芽阶段、教育学的独立形态阶段、教育学的多样化发展阶段和教育学的理论深化阶段。^④ 本书采纳第二种划分方法。

(一) 教育学的萌芽阶段

这个阶段包括原始社会、奴隶社会和封建社会。其基本特征是,教育学还没有从哲学、伦理学等学科中分化出来,对教育的论述不少,但这种论述仅散见于哲学、伦理学、政治学、文学等著作中,多停留于经验和不系统的教育思想,还没有形成教育学独有的话语体系。这一时期,国内外都已经有很多著名的大思想家、教育家,中国的如孔子、孟子、荀子、朱熹等,西方的如苏格拉底、柏拉图、亚里士多德、昆体良等。他们对教育活动都有生动的概括和总结。这一时期,也出现了很多有关教育的著作。

在我国,先秦时期的《学记》可以说是世界上最早的教育专著。它是我国儒家学派按照自己的世界观和方法论总结出来的教育经验和思想。《学记》全文仅 1229 字,却对教育的目的、任务、制度、内容、原则和方法以及学校管理、师生关系等作了精辟的阐述和高度的概括。《论语》是儒家学派的经典著作之一,由孔子的弟子及其再传弟子编撰而成。它以语录体和对话文体为主,记录了孔子及其弟子的言行,集中体现了孔子的政治主张、伦理思想、道德观念及教育原则等。今本《论语》是西汉末年张禹以《鲁论》为主,结合《齐论》编成,共 20 篇,约 12000 字。其中有关教育的论述在教育学说中占有重要的位置,所提出的“因材施教”、“有教无类”、“教学相长”、“学而时习之”、“不愤不启,不悱不发”、“学而不思则罔,思而不学则怠”等论述,在当时具有革命性意义,对后世影响很大,对当今的教育教学仍具有很大的启发意义。

在西方,早在古希腊时期,著名思想家苏格拉底就提出了“什么是教育”的问题。希腊先哲苏格拉底、柏拉图和亚里士多德的学说对西方哲学、文化、教育的发展产生了深远的影响。苏

① 成有信. 教育学原理[M]. 郑州:大象出版社,1993. 11.

② 王道俊,王汉澜. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1988. 1.

③ 南京师范大学教育系. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1984. 4—9.

④ 王道俊,王汉澜. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1988. 4—12.

现代教育学基础

格拉底创造了一种属于自己的教学方法,即“产婆术原理”。他强调教育应是由内而外的,是将儿童心灵中的智慧不断引出、发展的过程,而不是由外而内的,不是注入、训练、铸造的过程。苏格拉底把“产婆术”贯穿于全部的教育活动之中。古罗马昆体良的《论演说家的培养》是世界上较早研究教学法的著作。全书共12卷,对教育的最终目的、家庭教育、教育内容、教学组织形式、教师的作用、高等教育、中等教育、初等教育、幼儿教育等问题进行了概括。

总之,不管是中国还是西方,这个时期的教育学还处于萌芽阶段,多以教育格言、教育家的教育经验和教育思想呈现,没有形成体系,也没有专门研究教育问题的教育学家出现。

(二) 教育学的独立形态阶段

教育学在科学分类中没有独立地位的历史状态一直延续到17世纪才宣告结束。1623年,英国哲学家培根首次在科学分类中将教育学作为一门独立的学科列了出来,从此标志着教育学在科学体系中有了自己独立的学科地位。^①

捷克教育家夸美纽斯(J. A. Comenius, 1592—1670)取得了突出的成就。他于1632年发表的《大教学论》(*Magna Didactica*)一书是近代最早的一部对后世有深远影响的教育学著作。夸美纽斯对教育学的建树,突出体现在四个方面:一是倡导教育对象普及化,主张“一切城镇乡村的男女儿童,不论富贵贫贱,都应该进学校”。二是提出了泛智教育思想,探讨“把一切事物教给一切人类的全部艺术”,提出了系统的关于教育目的、方法、原则以及课程、教学及德育等思想。三是所创立的教育学体系是近代教育理论的基本框架,而以“经验—描述”形式写就的教育学则成了教育学研究的基本范式。四是提出了终身教育的设想,将人的一生分为胎儿、婴儿、儿童、少年、青年、成年和老年七个发展阶段,并为每个阶段规定具体的教育任务。与此同时,夸美纽斯还首次从理论上论证了“班级授课制”这一学校最基本的教学组织形式。

在夸美纽斯之后,有许多著名的哲学家、思想家发表了专门的教育学著作,为教育学的创立作出了自己的贡献。如英国哲学家洛克(J. Locke, 1632—1704)于1693年出版的《教育漫话》(*Some Thoughts Concerning Education*),提出了完整的绅士教育理论体系。法国思想家卢梭(J. J. Rousseau, 1712—1778)于1762年出版了小说体形式的教育著作《爱弥儿》(*Emile*),倡导解放儿童的天性、以儿童为中心、遵循自然的原则,教会学生学会如何生活、怎样做人。瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi, 1746—1827)分别于1781年、1783年、1785年和1787年出版了他的四卷本教育小说《林哈德与葛笃德》(*Lienhard und Gertrud*),在该书中,他把教育目的规定为全面、和谐地发展人的一切天赋力量和能力。为达到这个目的,教育必须与生产劳动相结合,必须符合学生的本性,必须从最简单的要素开始直到最复杂的事物。他明确提出“使人类教育心理学化”的主张。他的实践及思想,在经验教育学和哲学教育学之间架起了一座桥梁。在教育学的创立过程中,德国著名哲学家康德(I. Kant, 1724—1804)的贡献也是不可磨灭的。他在哥尼斯堡大学期间,先后四次讲授教育学。1803年,《康德论教育》(*On Education, Immanuel Kant*)一书出版。他开创了哲学教育学时代。

^① 励雪琴. 教育学是什么[M]. 北京:北京大学出版社,2006. 23.

1806年,赫尔巴特(H. F. Herbart, 1776—1841)的《普通教育学》(*The Science of Education*)一书的出版,被公认为是教育学成为一门独立科学的标志。赫尔巴特是德国著名教育学家和心理学家,被世人公认为“现代教育学之父”、“科学教育学的奠基人”。赫尔巴特认为,教育学作为一门科学,是以实践哲学和心理学为基础的。他在伦理学的基础上建立了自己的教育目的论,在心理学的基础上建立了教学方法论,根据受教育者的心理活动规律确定了教育过程的阶段、手段和方法,揭示了教学工作和教育工作的客观联系,并依据这种理论根据提出了教学的阶段理论和教育性原则。^① 赫尔巴特的《普通教育学》从一定的理论基础出发,应用一系列的教育基本概念,建构了完整的、独立的教育理论体系,形成了赫尔巴特独有的教育学话语体系和研究典范。^② 赫尔巴特在教育学上的卓越贡献举世瞩目,影响遍及全世界。19世纪60年代初形成的赫尔巴特学派,把赫尔巴特的教育学理论通俗化、简明化与具体化,对包括我国教育在内的后世教育影响特别大。赫尔巴特在教学中提倡教师中心、教科书中心和课堂中心,即通常所说的“三中心论”。相对于杜威的现代教育学理论,赫尔巴特的教育学被称为“传统教育学”。

(三) 教育学的多样化发展阶段

随着工业革命的进一步推进,其他学科的迅速发展成熟,教育学也在不断深化,出现了以不同理论和不同研究方法为指导的教育学流派,呈现出一种多元化的景象。其中,实证教育学、实验教育学、实用主义教育学和马列主义教育学占据着重要地位。

1. 实证教育学

实证教育学的代表人物是英国著名的实证主义哲学家和教育家斯宾塞(H. Spencer, 1820—1903)。他反对思辨,主张运用实证的方法,通过搜集资料、调查统计,根据事实进行客观的记述、比较来揭示教育的规律。他于1861年发表了《教育论》,提出了“什么知识最有价值”的命题。他批驳了传统的古典主义教育,认为其颠倒了知识价值的主次,把虚饰的知识放在第一位,实用的知识放在第二位。他进一步论证了科学知识最有价值这一观点,提出学校课程应以科学为中心。^③ 在这种思想指导下,他强调生理学、卫生学、数学等实用学科的重要性,反对古典语言和文学的教育。斯宾塞的《教育论》虽然仅是四篇教育论文(《智育》、《体育》、《德育》、《什么知识最有价值》)的汇编,在教育理论结构形式上并没有什么建树,而且他的理论具有明显的功利主义色彩,但他却开创了用实证的方法研究教育的先河,使教育学的科学化向前迈进了一步。

2. 实验教育学

实验教育学是19世纪末20世纪初在欧美一些国家兴起的,在实验心理学与教育实验基础上形成的,用自然科学的实验法研究儿童发展及其与教育关系的理论。其代表人物是梅伊曼(E. Meuman, 1862—1915)和拉伊(W. A. Lay, 1862—1926),代表作有梅伊曼的《实验教育

① 郑金洲. 教育通论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2000. 364.

② 靳玉乐,李森. 现代教育学[M]. 成都:四川教育出版社,2008. 6.

③ 励雪琴. 教育学是什么[M]. 北京:北京大学出版社,2006. 72—74.

学纲要》(1914)和拉伊的《实验教育学》(1908)。梅伊曼认为,以往的教育理论缺乏精确的根据,只不过是伦理的构造或个人经验的集合,容易导致将错误主张用以指导实践的后果。他们从实验心理学出发,运用观察、实验、统计等科学方法研究教育问题。实验教育学的主要观点有:第一,反对以赫尔巴特为代表的强调概念思辨的教育学,认为这种教育学对检验教育方法的优劣毫无用途。第二,提倡把实验心理学的研究成果和方法运用于教育研究,从而使教育研究真正“科学化”。第三,把教育实验划分为三个阶段,首先就某一个问题构成假设,然后根据假设制定实验计划再进行实验,最后将实验结果应用于实际,以证明其正确性。第四,认为教育实验与心理实验的差别在于,心理实验是在实验室里进行的,而教育实验则要在真实的学校环境和教学实践中进行。第五,主张用实验、统计和比较的方法探索儿童心理发展过程的特点及其智力发展水平,用实验数据作为改革学制、课程和教学方法的依据。实验教育学所强调的定量研究成为20世纪教育学研究的一个基本范式。^①

3. 实用主义教育学

实用主义教育学是19世纪末20世纪初在美国兴起的一种教育思潮,其代表人物是美国教育家杜威(J. Dewey, 1859—1952)和克伯屈(W. H. Kilpatrick, 1871—1965)等人,代表性著作有杜威的《民主主义与教育》(1916)、《经验与教育》(1938),克伯屈的《设计教学法》(1918)等。实用主义教育学是在批判以赫尔巴特为代表的传统教育学的基础上提出和发展起来的,以实用主义作为哲学基础和理论依据。其基本观点有:第一,教育即生活,教育的过程和生活的过程是合一的,而不是为将来的某种生活做准备。第二,教育即个人经验的生长,教育在于让学生在真实的情境中增长自己的经验,这是教育的最终目的。第三,教育之所以是生活、是个人经验的生长过程,是因为学校就是一个雏形的社会,学生在学校的学习实际上就是一个在社会成长的过程。第四,学校的课程以学生的经验为中心,打破了原来以学科为中心的课程体系。第五,教育教学中不再以教师为中心,教师只是学生成长的帮助者,学生才是教育教学的中心。第六,在教育教学过程中,要注重儿童创造性的发挥,提倡让儿童在学习的过程中独立探讨、发现。实用主义教育学是以美国实用主义文化为基础的,它对以赫尔巴特为代表的传统教育理论进行了深刻的批判,推动了教育学的发展。^②

4. 马列主义教育学

马列主义教育学包括两部分内容:一部分是马克思、恩格斯以及其他马克思主义经典作家对教育问题的论述;另一部分是苏联和我国的教育学家们根据和运用马克思主义的基本原理(包括教育原理)对现代教育一系列问题的研究结果,如加里宁的《论共产主义教育和教学》(1945)、凯洛夫的《教育学》(1939)、杨贤江的《新教育大纲》(1930)等。其中,凯洛夫(1893—1978)是苏联著名的教育家,他于1939年出版的《教育学》是马克思主义教育理论体系的第一部比较系统的教科书,20世纪50年代在中国教育界广为流传,对我国教育的理论和实践都产生过较大的影响。马列主义教育学的基本观点是:第一,教育是一种社会历史现象,在阶级社

① 全国十二所重点师范大学. 教育学基础[M]. 北京:教育科学出版社,2002. 19.

② 郑金洲. 教育通论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2000. 364.

会中具有鲜明的阶级性,不存在脱离社会影响的教育;第二,教育起源于社会性生产劳动,劳动方式和性质的变化必然引起教育形式和内容的改变;第三,现代教育的根本目的是促使学生的全面发展;第四,现代教育与现代大生产劳动的结合不仅是发展社会生产力的重要方法,还是培养全面发展的人的唯一方法;第五,在教育与政治、经济、文化的关系上,教育一方面受它们的制约,另一方面又具有相对独立性,并反作用于它们,对促进现代社会政治、经济、文化的发展具有巨大的作用;第六,马克思主义的唯物辩证法和历史唯物主义是教育科学研究的方法论基础,既要看到教育现象的复杂性,不能用简单化的态度和方法来对待教育研究,又要坚信教育现象是有规律可循的,否则就会陷入不可知论和相对论的泥坑中去。^①

以上介绍的只不过是教育学多样化发展情景的一个缩影,它反映了教育理论的不成熟性及教育学科本身的复杂性。除此之外,还有很多的教育理论流派,如文化教育学、批判教育学、改造主义教育、要素主义教育、存在主义教育、永恒主义教育等。这一时期,教育学不仅仅在教育理论的基础上存在很多争议,在教育研究方法和一些具体的教育主张方面也存在很多分歧。没有哪种理论能够做到一统天下,在不同国家和地区,教育学的发展呈现出学派林立的局面。教育学就是在这种不绝于耳的喧嚣中缓缓前行,按照不同的逻辑体系和框架结构进行建构。

(四) 教育学的理论深化阶段

自20世纪50年代以来,科学技术迅猛发展,世界进入新的技术革命时代。为适应经济与科技发展的要求,教育改革的浪潮不断兴起,有力推动着教育科学的发展,教育学在理论上日益深化,在内容方面也更加丰富。这一阶段代表著作有美国布卢姆的《教育目标的分类系统》,美国布鲁纳的《教育过程》,苏联赞可夫的《教学与发展》,苏联巴班斯基的《教学过程最优化》等。

1. 发现学习理论

发现学习理论的代表人物是美国心理学家、教育家布鲁纳(J. S. Bruner)。他于1960年出版《教育过程》(*The Process of Education*)一书。他非常重视学生学习问题的研究,认为学习知识的最佳方式是发现学习。所谓发现学习,是指学生利用教材或教师提供的条件自己独立思考,自行发现知识,掌握原理和规律。

2. 掌握学习理论

掌握学习理论的代表人物是美国心理学家、教育家布卢姆(B. S. Bloom)。他于1956年制定的《教育目标的分类系统》,把教育目标分为认知目标、情感目标和动作目标三大类,每类目标又分成不同的层次,排列成由低到高的阶梯。布卢姆的教育目标分类,可以帮助教师更加细致地去确定教学的目的和任务,为人们观察教育过程、分析教育活动和进行教育评价提供了框架。

^① 成有信. 教育学原理[M]. 沈阳:辽宁大学出版社,2007. 48—49.

现代教育学基础

3. 元教育学理论

“元教育学”(Meta-Pedagogy, 亦称 Meta-Educology)理论的代表人物是德国教育学家布雷岑卡(W. Brezinka)。元教育学理论大约产生于20世纪80年代。布雷岑卡认为,元教育学是一种关于各种教育理论的认识论的理论。布雷岑卡将教育理论分为三类:教育的科学理论,即教育科学;教育的哲学理论,即教育哲学;实践教育理论,即实践教育学。他对它们分别进行元语言分析,构建了一种元认识论意义上的完整的元教育理论体系。他的《元教育理论:教育科学、教育哲学和实践教育学基础导论》正是这种努力的结果。可以说,这是迄今为止唯一的体系状态呈现的“元教育学”。^①

除此之外,当代教育学理论流派还有很多,如人本主义教育学、后现代主义教育学等。

随着教育学理论系统化和多元化,教育学学科体系日益完善,教育学的一些分支学科逐渐发展成为一个个独立的学科,如普通教育学、学前教育学、高等教育学、职业教育学、成人教育学、教学论、德育论、课程论,并与其他学科交叉结合,形成了教育心理学、教育哲学、教育经济学、教育社会学、教育人口学、教育文化学、教育统计学、教育管理学的学科教育学,还出现了教育工艺学、教育人类学和教育未来学等。

三、教师学习教育学的意义

教育学对教师工作具有重要价值,教师学习教育学具有十分重要的意义。具体来说,主要体现在以下三个方面:

(一) 有助于扩展教育理论视野,科学解释教育教学问题

每个学科都有自己的语言系统,教育学也不例外。教育学就是对教育问题的“科学解释”。教育学是以教育问题为逻辑起点和对象的,教育学研究的主要任务就是对教育问题提供超越日常习俗认识和传统理论认识的新解释。通过描述和解释,教育学使人们通过一定的文化符号客观地反映和解读教育现象和教育存在,弄清“教育是什么”;通过辩护和批判,教育学理论在知识、意义、价值与社会关系的层面,以其理论的责任介入教育实践,反思和促进教育理论与教育实践的合理性,厘清“什么样的教育是好的教育”;通过规范和指导,教育学理论告诉人们应该如何变革教育实践,如何营造一个更加美好的教育世界。因此,教师学习教育学,有助于教师掌握教育学的语言、概念和符号,扩展教育理论视野,科学解释教育教学问题。

(二) 有助于领悟教育的真谛,走向更加美好的教育生活

教师教学不是随意的而是理性的,不仅要掌握前沿的专业知识,也要有先进的教育观念,要选择科学的教育教学方法,考虑如何选择理想与现实结合的教育目标,还要懂得和了解学生的基本特点。只有做到这些,才能把书教好,也才能体验到当教师的乐趣。虽然教育学不是教育成功的灵丹妙药,教育学本身不会使教师一定获得教育成就,但它却能够给教师提供一

^① 唐莹,瞿葆奎.元理论与元教育学引论[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(1)

些成功教育的理念和方法,启迪教育智慧,促使积极思考,领悟教育真谛,帮助教师走向更加美好的教育生活。

(三) 有助于提高教育科研能力,推动学校教育教学改革

教师学习教育学,有助于提高教师自我反思能力和教育科研能力,促进教师专业成长,提高教师专业发展水平,推动学校的教育教学改革;有助于提高教师进行教育教学改革的自觉性,保证学校教育教学改革的正确方向和效果。

思考题

- 1. 你认为教育学的研究对象是什么?
- 2. 教育学经历了哪些发展阶段?各有什么特点?
- 3. 你认为教师学习教育学有什么意义?

现代教育学基础

第一章 教育及其发展

第一节 教育的概念

一、“教育”的日常用法

在日常生活中,人们经常使用“教育”一词。例如,一个刚看完电影的人可能会说,“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”;一个走上犯罪道路的人可能会反思说,“我之所以堕落到今天,是因为我从小就没有受到应有的教育”;一位政府公务员可能会在某次大会上说,“教育是振兴地方经济的基础”;一位家庭主妇可能会对自己的邻居说,“你的孩子真有出息,你是怎么教育孩子的”等等。这些用法大致可分为三类:一类是作为一种过程的“教育”,表明一种深刻的思想转变过程,像“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”中的“教育”;一类是作为一种方法的“教育”,像“你的孩子真有出息,你是怎么教育孩子的”中的“教育”;再一类是作为一种制度的“教育”,如“教育是振兴地方经济的基础”中的“教育”。在这三类用法中,最基本的还是第一种用法,因为无论是作为一种方法的“教育”,还是作为一种社会制度的“教育”,如果不伴随教育对象深刻的思想转变过程,都是很难理解的。

人们对“教育”概念的日常理解构成了日常教育生活的基础。但是,就像在日常生活中其他一些常用词汇一样,人们尽管可以很自如地使用,却往往缺乏比较明晰和深入的思考,更不用说形成系统化、专门化的知识。对“教育”概念的常识理解对于个体日常教育生活来说也许已经足够了,但对于专门的社会教育事业来说是远远不够的。如果一个国家、一个地区或一所学校的全部教育活动仅仅停留在对“教育”概念的常识理解上,并受其指导的话,那么它的教育水平和质量很值得怀疑。所以,教育学的任务之一就是帮助人们把对“教育”概念的理解从常识水平提升到理论水平,对它进行比较深入和系统的分析。

二、“教育”的词源

在现代英语中,教育是“education”,它起源于拉丁文“educare”。“educare”是个名词,它是由前缀“e”与词根“ducare”合成的。前缀“e”有“出”的意思,而词根“ducare”则为“引导”,二者合起来就是引出,意思是采用一定的手段,把某种本来就潜藏于人身上的东西引导出来,从一种潜质转变为现实。

在我国,一般认为“教育”概念最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之,三乐

也”一句。但这两个字在当时不见得就是一个有着确定含义的词。实际上,在20世纪之前,人们很少把这两个字合成一个词来使用。思想家和普通百姓在论及教育问题时,大都使用的是“教”与“学”这两个字。而且,两者比较起来,又以“学”为多。中国古代的教育思想也是集中地体现在人们有关“学”的论述上,如《学记》(无名氏)、《大学》(无名氏)、《进学解》(韩愈)、《劝学篇》(张之洞)。因此,我们这里把“教”与“学”的词源看成是中国文化背景下的“教育”的词源。

19世纪末20世纪初,在连续不断的社会危机、民族危机的压力下,清政府不得不广开民智,兴学育人,培养经世致用的新型人才。甲午战争之后去日本留学的一些人就开始了翻译日文教育学书籍的工作。由于日文中有“教育”和“教育学”一词,故翻译过来的有关“兴学”的活动和理论就称之为“教育”和“教育学”。在学术界的影响下,朝廷大臣呈递的奏折中也渐渐地出现了“学”与“教育”交互使用,“兴学”与“普及教育”并提的情况,但一开始还是以“学”为主,如整个教育事业称为“学务”,国家教育机关称为“学部”,下设“劝学司”、“劝学所”,学部中有“学臣”,劝学所中有“劝学员”等。1906年,学部才奏请颁布“教学宗旨”,民国之后,正式改“学部”为“教育部”。此后,“教育”一词就取代传统的“教”和“学”,成为我国教育学的一个基本概念。这是我国教育现代化和传统教育学范式现代转换的一个语言学标志。

三、“教育”的定义

给“教育”下定义是对教育现象理性认识的开始。在教育学界,关于“教育”的定义多种多样,可谓仁者见仁、智者见智。一般说来,人们是从两个不同的角度给“教育”下定义的,一个是社会的角度,另一个是个体的角度。

从社会的角度来定义“教育”,可以把“教育”定义区分为不同的层次:一是广义的,凡是增进人们的知识和技能,影响人们思想品德的活动,都是教育;二是狭义的,主要指学校教育,即教育者根据一定的社会或阶级的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者身心施加影响,把他们培养成为一定社会或阶级所需要的人的活动;三是更狭义的,有时指思想教育活动。这种定义方式强调社会因素对个体发展的影响,把“教育”看成整个社会系统中的一个子系统,承担着一定的社会功能。

从个体的角度来定义“教育”,往往把“教育”等同于个体的学习或发展过程,如特朗里(D. Rowntree)把“教育”定义为“成功地学习(一般地说借助于教学,但非必然如此)知识、技能与正确态度的过程”。这里所学的应是值得学习者为之花费精力与时间的(凡使用“教育”一词者皆作如是观)。学习方式(与培训相对而言)则一般应使学习者能通过所学的知识表现自己的个性,并将所学的知识灵活地应用到学习时自己从未考虑过的情景和问题中去。定义的出发点和基础是“学习”和“学习者”,而不是社会的一般要求,侧重于教育过程中个体各种心理需要的满足及心理品质的发展。

这两种定义从不同的方面揭示了教育活动的某些属性,对于理解教育活动都是有价值的。但是,这两种定义也存在着各自的缺陷。单纯地从社会的角度来定义“教育”,往往会把“教育”看成是一种外在的强制过程,忽略个体内在需要和身心发展水平在教育活动中的重要作用。而且,广义的“教育”定义过于宽泛,几乎可以看成是“生活”的同义语,从而失去了它本