



高等学校教师教育创新培养模式“十二五”规划教材

丛书主编：靖国平

教育学教程

主 编 曹树真 韩冰清

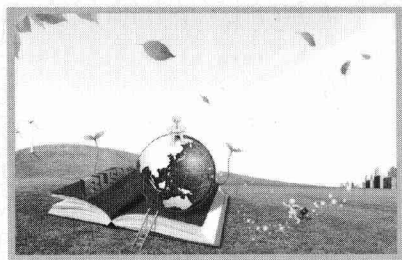


JIAOYUXUE JIAOCHENG



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>



教育学教程

主 编
副主编
参 编

曹树真 韩冰清
杨 旻 吕素珍
(按章节排序)
韩冰清 吴中齐
刘 军 马 勇
芦 苇 张 炜
杨 旻 曹 树
尹 慧 方 娇

芦 苇
吕素珍
向葵花
黄 梁 平
梁 军



华中科技大学出版社
<http://www.hustp.com>

中国·武汉

内 容 提 要

本书坚持理论与实际相联系、原理性与应用性相结合、科学性与时代性相统一的原则,强调运用整体性、系统性、复杂性、生成性思维,集中探讨了教育的历史发展、教育本质、教育功能、教育目的、教育制度、教育主体、教育内容、教育过程、教育生态等主题,共由十一章构成。本书兼顾教材的导学与导教功能,注重大学教学过程的探究性、生成性;在写作体例上做了一些变革尝试,每章由“材料研读”、“思考与讨论”、“正文”、“本章小结”、“拓展阅读”、“实践与探索”等几个部分组成。本书既为教育学课程教学提供了基础性资料,也为学生的自学与研究指明了思考方向,为教师的教学设计与实施提供了基本的思路。

本书既可以作为师范专业本科生和专科生公共必修课教材,也可以作为研究生、本专科函授班学员的教材,还可以作为中小学校、中等职业技术学校、幼儿园在职教师接受继续教育的教材。

图书在版编目(CIP)数据

教育学教程/曹树真 韩冰清 主编. —武汉:华中科技大学出版社,2012.2
ISBN 978-7-5609-7591-7

I. 教… II. ①曹… ②韩… III. 教育学-高等学校-教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 271258 号

教育学教程

曹树真 韩冰清 主编

策划编辑:曾 光

责任编辑:华竞芳

封面设计:龙文装帧

责任校对:张 琳

责任监印:张正林

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)87557437

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:荆州市今印印务有限公司

开 本:787 mm×1092 mm 1/16

印 张:19.25 插页:2

字 数:460 千字

版 次:2012 年 2 月第 1 版第 1 次印刷

定 价:38.00 元



本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

高等学校教师教育创新培养模式 “十二五”规划教材

编委会

丛书主编 靖国平

丛书副主编 (以姓氏笔画为序)

邓银城 王 锋 王 文 孔晓东

吴亚林 张相乐 李经天 胡振坤

徐学俊 黄首晶 谢新国 雷体南

熊华生

编 委 (以姓氏笔画为序)

邓晓红 叶显发 卢世林 刘启珍

金克中 姜 庆 赵厚勰 曹树真

总序

教师兴则教育兴,教师强则教育强。当今世界,大力加强教师队伍建设,创新教师教育培养模式,提高教师专业化水平,是各国教育改革与发展的一项共同目标。我国新近颁布的《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》提出:“教育大计,教师为本。有好教师,才有好教育。加强教师教育,构建以师范院校为主体、综合性大学参与、开放灵活的教师教育体系。深化教师教育改革,创新培养模式,增强实习实践环节,强化师德修养和教学能力训练,提高教师培养质量。”

教材建设与开发是创新教师教育培养模式、促进教师专业化发展的一个重要手段,也是深化教师教育改革、提高教师培养质量的一项重要举措。2009年6月,教育部启动实施“教师教育创新平台项目计划”,明确提出要努力创新教师培养模式,加强教师教育学科群建设,深化学科专业、课程教学改革。在这种背景下,我们组织了一批教学经验丰富、研究成果突出的高校专业教师,根据教师教育创新培养模式,以及教师专业化发展的新形势、新目标和新任务,以华中科技大学出版社为平台,编写了高等学校教师教育创新培养模式“十二五”规划教材,其中包括《教育学教程》、《心理学教程》、《现代教育技术教程》、《课程与教学论教程》、《中外教育史教程》、《教师伦理学教程》、《学与教的心理学》、《学校心理咨询与辅导》、《班主任工作艺术》、《多媒体课件设计与制作》、《教育科研技能训练》、《教师教学技能训练》、《教师语言艺术训练》、《公关心理学》共14种。

通过进行教材建设与开发创新教师教育培养模式,探索教师专业化成长之路,是一种新的尝试,也是一项比较复杂的系统工程。本系列规划教材的编写,以《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》精神为指导,在坚持教材编写的系统性、规范性、层次性等基本原则的基础上,力图从以下三个方面进行有益的探索。

(1) 在传承教育学专业基础知识的基础上,突出教师教育教材编写的实践取向。教师教育教材体系的变革,是当前创新教师教育培养模式的一个重要课题。教师教育教材的编写,既要体现系统、严密、扎实的教育理论知识,又要突出丰富、生动、具体的教育实践情景;既要注重将抽象的理论知识引入鲜活的实践领域,又要注意将日常实践经验导向富有魅力的理论阐释。其重点和难点在于达成理论与实践两方面的动态平衡和相互转化,并始终专注于教材的现实取向和实践立场,以克服理论脱离实际、知识与能力相分离、所学非所用等方面的流弊。本系列规划教材的编写,力求在简明介绍、评述相关理论知识及其背景的基础上,凸显教材的实践取向和实用价值。如《班主任工作艺术》《多媒体

体课件设计与制作》、《教育科研技能训练》、《教师教学技能训练》、《教师语言艺术训练》等教材,都充分体现了这种取向。

(2) 在坚持教材编写为教师服务的基础上,突出教材编写的学习者取向。任何教材的编写,都既要考虑教师“教”的需要,也要考虑学习者“学”的需要。好教材通常是教师“好教”,学生“好学”,教学一致,师生相长的。本系列规划教材的编写,力求在为从事教师教育的专业教师提供优质的课程与教学设计的基础上,坚持“以学习者为主,为学习服务”的基本原则。基于创新教师教育模式所要达成的目标,教师的“教”需要满足于学生的“学”,“教材”需要趋向于“学材”。尽管许多教材名曰“教程”,但我们更倾向于将它转化为“学程”,追求“教程”与“学程”的有机统一。同时,在教材编写过程中,注重学习资源与问题情景相结合、文字表述与图表呈现相结合、文本学习与思想交流相结合、知识掌握与能力训练相结合。

(3) 在坚持教材编写的普适性、公共性原则的基础上,突出教材编写的区域性特色。湖北是我国的教育大省,湖北教育在中部地区具有重要的比较优势。未来 10 年湖北将努力从教育大省向教育强省迈进,而教师教育必将是我省基础教育改革与发展的一项重点工作。本系列规划教材的编写者以湖北省属高校专业教师为主,旨在充分利用湖北省丰富的高校教师教育方面的教学和研究资源,凸显教师教育教材编写的区域特色和比较优势。同时,也注意充分吸收其他地区教师教育的理论和实践成果。

本系列规划教材是一次较大规模集体劳动的成果。湖北大学、江汉大学、长江大学、三峡大学、湖北师范学院、湖北第二师范学院、湖北民族学院、黄冈师范学院、咸宁学院、孝感学院、襄樊学院、荆楚理工学院、郧阳师范高等专科学校等 10 余所院校的百余名专业教师的热诚加盟,华中科技大学出版社领导和各位编辑的大力支持,各路同仁的精诚团结与通力合作,使本系列规划教材的编写得以顺利进行。编委会同仁深知编写系列规划教材是一件非常不易的大事,有的教材或许存在某些不足之处,热诚欢迎广大读者及时加以指出,以便我们在下次修订时改正、完善。

本系列规划教材适用于高等师范院校学生和综合性大学师范专业学生学习,同时也可作为在职教师培训教材和专业教师教学参考用书。

靖国平

2010 年 11 月 30 日

前言

当代社会正在步入全民终身教育和学习化社会时代,教育的内涵和外延发生了新的变化,许多教育概念、观念和理念需要重新认识,学校教育的功能和性质需要重新厘定。同时,教育学经历了相当长时间的“裂变”,由单一学科变成教育学科群,许多教育问题的研究不断扩大、细化、深入,教育学需要梳理、重聚、整合并吸收已有分支学科的新的研究成果,重构学科立场和体系结构。而且,随着基础教育改革的推进和深入,教师教育面临着新的问题和挑战,首当其冲的是教师教育课程和教材的更新和重建,传统师范教育的教育学科课程体系(教育学、心理学、教育技术概论、教师口语、学科教学论)必将被打破,教育学这门课程的目标、性质、功能需要重新定位。

教材编写首先要考虑的是课程的培养目标。根据教育工作的创造特性,作为教师教育的专业基础课,教育学这门课程的首要价值在于培养思维者而不是技术工,即帮助和引导学生掌握和领悟教育学的基本概念和教育活动的基本原理,形成科学先进的教育观念和思维,提高教育科研意识和能力,从而成为有思想的教育工作者。当然,这并非意味着教育学教材就是纯粹理论化的文本,这里也没有任何贬低技能、方法训练与掌握的价值的意思,只是强调任何知识和技能只有在正确的价值指向和思维方式的导引下,才能真正发挥其正向功能。

基于这种认识,结合上述背景的分析,我们确立了如下几点教育学教材编写的努力方向或基本思路。

一是主旨上,以马克思主义人学思想为理论基础,以现代儿童发展观为逻辑起点,以终身教育和学习化社会为实践背景,以当代教育活动本身的内在整体为研究对象,构建教育学的基础理论,并注重理论的实践转化和当前教育热点难点问题的探讨。

二是结构上,力图打破教育学旧的四大板块理论体系(即总论、教学论、德育论和学校管理四大部分),建立新的理论思路,按照总一分一总的逻辑,从基本原理的层面探讨教育的本质、功能、目的、制度、主体、内容、过程、生态等问题,尽量减少与课程论、教学论、德育论、班主任工作、教育哲学等相关课程在内容上的交叉重复。

三是内容上,注意继承与创新、本土与外来、理论与实际的结合,注重国内外不同教育思想流派和实践模式的介绍分析,重视吸收世界教育发展的经验和反映学科前沿的最新研究成果。

四是表达上,语言叙述尽量生动活泼,文字信息量丰富又不失简易,努力增强教材的可读性。在进行理论阐述的同时,注意穿插一些新的材料(如图表、图片等)或实例予以佐证、说明。

五是立意上,充分体现学生主体的思想,兼顾教材的导学与导教功能,注重引起学生

的学习兴趣,不仅告诉学生基本的教育概念和原理,更要启发学生的教育思维,培养学生发现和解决问题以及自我选择的能力和习惯。

根据上述思路,本书在写作体例上也做了一些变革尝试,试图凸显大学教学过程的探究性。每章由“材料研读”、“思考与讨论”、“正文”、“本章小结”、“拓展阅读”、“实践与探索”等几个部分组成。

“材料研读”旨在通过选择一个或几个能反映本章主题的典型性案例或材料供学生阅读,以唤醒学生的已有经验、引起学生的认知冲突或激发学生的思维。

“思考与讨论”主要是通过前面材料的导引,自然而然地生发出本章试图解决的几个主要问题,为学生提供思考与讨论的主题。

“正文”是每章的主体部分,包括基本概念的提炼和诠释、不同理论流派观点的介绍和评析、基本矛盾或问题的揭示和处理、基本原理和方法的理解和运用以及当代中国基础教育问题的反思与解决等内容,注重理论与实际的有机结合,强调科学性与时代表性的统一。

“本章小结”既是针对前面设计的问题给出基本的观点和结论,也是对本章内容的概括或精华的提炼,以帮助学生实现知识的结构化、系统化。

“拓展阅读”列出一些与本章相关的经典文献,以帮助学生拓宽视野、深入研究。

“实践与探索”不是一般性复习思考题的罗列,而是在本章已有材料和结论的基础上,提出一些值得进一步研究的问题或课题,或设计一些可行的实践活动主题,促使学生思维的深化和理论的实践转化。

本书是来自湖北大学、江汉大学、长江大学、湖北第二师范学院、黄冈师范学院等院校的11位教师共同努力、友好协作的见证,是各位编者辛勤劳动的成果和集体智慧的结晶。本书由曹树真、韩冰清担任主编,杨旸、吕素珍、芦苇担任副主编。曹树真负责总体设计、编制提纲、统稿和定稿,对各章均作了一定的修改、删减和增补;韩冰清、杨旸、吕素珍、芦苇协助审稿、统稿。各章的人员分工如下:第一章由韩冰清撰写;第二章由吴中齐撰写;第三章由吕素珍撰写;第四章由刘军撰写;第五章由马勇撰写;第六章由向葵花撰写;第七章由芦苇撰写;第八章由张炜撰写;第九章由黄平撰写;第十章由杨旸撰写;第十一章由曹树真撰写。湖北大学教育学原理专业硕士研究生梁军、尹慧、方娇在资料收集、文字校对等方面做了大量的工作。本书的内容参考了大量的国内外相关研究成果和文献资料,吸纳了许多专家学者的真知灼见;本书的出版得到了华中科技大学出版社的大力支持,在此,一并致以最诚挚的敬意和最衷心的感谢!

尽管我们秉持着认真负责、精益求精的态度,在有限的时间内做出了最大的努力,但由于精力、时间的限制和视野、水平的局限,加上编者之间的立场和认识还没有完全统一,书中难免存在一些缺憾、纰漏或错讹,为此,敬请各位专家及读者批评指正,将不胜感激!

编者

2011年8月

目录

第一章 教育学及其价值	(1)
第一节 教育学的问题与性质	(2)
第二节 教育学的产生与发展	(7)
第三节 教育学的价值与学习	(14)
第二章 教育的历史发展	(20)
第一节 教育的起源与历史分期	(21)
第二节 教育的历史形态	(27)
第三节 教育的发展趋势	(35)
第三章 教育本质	(44)
第一节 教育的结构	(45)
第二节 教育的本质	(51)
第四章 教育功能	(61)
第一节 教育功能概述	(62)
第二节 教育的个体功能	(65)
第三节 教育的社会功能	(73)
第四节 教育功能的实现	(83)
第五章 教育目的	(90)
第一节 教育目的概述	(91)
第二节 教育目的的确立	(95)
第三节 我国的教育目的	(106)
第六章 教育制度	(114)
第一节 教育制度概述	(115)
第二节 教育制度的形成与发展	(121)
第三节 我国学校教育制度的发展	(126)
第七章 教育主体	(143)
第一节 教育主体的认识	(144)
第二节 作为教育主体的学生	(149)
第三节 作为教育主体的教师	(156)
第四节 师生关系	(167)

教育学教程

第八章 教育内容	(177)
第一节 教育内容概述	(178)
第二节 教育内容的构成	(182)
第三节 中小学课程	(192)
第九章 教育过程	(214)
第一节 教育过程概述	(215)
第二节 教育过程结构的理论分析	(222)
第三节 教学过程的实践模型与策略	(240)
第十章 教育生态	(258)
第一节 教育生态与教育生态观	(259)
第二节 教育生态系统的结构与特性	(264)
第三节 教育生态系统的构建与优化	(271)
第十一章 教育研究	(281)
第一节 中小学教师与教育研究	(282)
第二节 教育研究的类型与方法	(286)
第三节 教育研究的过程与成果	(293)

第一章

教育学及其价值

【材料研读】

21 世纪应当是教育学世纪^①

著名哲学家李泽厚与文学家刘再复有一段关于教育学的对话,内容如下(有删减)。

刘:我曾记录下您的一个重要思想,就是下一个世纪需要有一个新的文艺复兴,这一次复兴与西方文艺复兴相比,其中心主题仍然是重新肯定人的价值,但主要不是从宗教的束缚中而是从机器的束缚中解放出来……与此相应,您还提出另一思想,即 20 世纪是语言学的世纪,21 世纪将是教育学的世纪。

李:这是个大题目。20 世纪是科学技术加速度发展的世纪,是科学技术最广泛、最深入地进入人们日常生活的一个世纪。科学技术极大地提高了人类的物质生活质量,使人类往前跨进了一大步。但是,科学技术也使许多人变成它的奴隶。

刘:人不停地改善工具,20 世纪初人类绝对不会想到 20 世纪末竟是电脑的世界……但是,人们也没有想到,人类制造电脑之后也为自己制造一种异己的存在,人变成电脑的附件,变成机器的奴隶和广告的奴隶。人的异化现象确实已经发展到惊人的程度。这样,如何摆脱异化现象,就变成下个世纪的中心题目。

李:异化是一个巨大的题目,但又非常具体。如何摆脱机器的支配,如何摆脱变成机器附属品的命运,这又涉及“教育”这一关键。

刘:说下一世纪将是教育学的世纪,便是说,下一世纪应是以人作为中心、以教育学为中心学科的世纪。对于学校而言,更应当意识到:当今的教育是处于人类被物化、被异化的大环境下的教育。我很欣赏杜威讲的一句话,他说学校对社会潮流应当有一种天然的免疫力,即与潮流保持一种批判性的距离。现在,社会潮流是物欲压倒一切,是物欲对人的异化,学校对异化应有一种免疫力,即应有一种批判性的认知。

李:人要返回真正的人,除了必须摆脱机器统治的异化,还要摆脱被动物欲望所异化,这二者是相通互补的。人因为服从于机器,常常变成了机器的一部分,工作和生活都非常紧张、单调而乏味,因此,一到工作之余就极端渴求作为生物种类的生理本能的满足,陷入动物性的情欲疯狂之中,机器人就变成动物人……

刘:既走向机器,又走向动物,现代人应当意识到自己正在过着一种可怕的钟摆式的生活,即在机器与动物之间摆动的生活,一面是异化劳动,一面是极端奢侈。中国也正在进入最奢侈的时代。如果只是在这两极摆动,人就不是意义的存在。

李:我说 21 世纪应当是教育学世纪,也是说应当重新确立意义……通过教育,重新培养健康的人性,便是重新确立意义。

刘:学校教育的重心是培养人的健康的、优秀的心理本体,而不是工具本体,明确这

^① 李泽厚,刘再复. 21 世纪应当是教育学世纪[EB/OL]. http://blog.sina.com.cn/s/blog_702fad0c0100stpc.html.

一点极为重要。如果学校给学生太多压力,整天评比,整天计较分数,势必会误导学生去追求外在的虚荣和机械的作业,而不懂得从根本上培养学生对本学科的浓厚兴趣和高贵的心灵,那么教育就失败了。美国学校过于自由也过于放任,中国学校则太严太多压力,这真会把孩子们越教越蠢。

【思考与讨论】

- (1) 阅读上述材料后,你有何感想?
- (2) 在你心目中,教育学是一门怎样的学科?
- (3) 你觉得,学习教育学可能让你有些什么收获?

考察教育认识发展的历史,不难发现有两种基本的认识形态。一种是广义的教育认识,它包括人类所有对教育实践的反映形式,如神话的认识、直觉的认识、习俗的认识、经验的认识、科学的认识等。另一种是狭义的形态,即运用一定的科学方法,遵循一定的学术规范,对确定的教育问题进行专门的分析研究,并通过规范的语言文字或其他类型的符号清晰表达的教育认识。这种狭义的教育认识摆脱了个体经验的直接性、具体性和局部性,力求达到对教育实践的客观的、理性的和深层的把握和理解,以揭示复杂的教育要素间存在的比较稳定的带有规律性的联系。这样的教育认识,可以称为“教育的科学认识”,简称“教育学”或“教育科学”。

第一节 教育学的问题与性质

由于教育活动本身的复杂性与多样性,各国对教育学有着不同层面的理解。在我国,“教育学”这个名词大概有如下几种含义。

一是作为所有教育学科门类总称的教育学。根据国务院学位委员会、教育部最新颁布的《学位授予和人才培养学科目录(2011年)》,作为十二大学科门类之一的教育学,下设教育学、心理学和体育学三个一级学科。其中,教育学一级学科下有教育学原理、课程与教学论、教育史、比较教育学、学前教育学、高等教育学、成人教育学、职业技术教育学、特殊教育学、教育技术学等十个二级学科;心理学一级学科下有基础心理学、发展与教育心理学、应用心理学三个二级学科;体育学一级学科下有体育人文社会学、运动人体科学、体育教育训练学、民族传统体育学等四个二级学科。学科目录适用于学士、硕士、博士的学位授予与人才培养,并用于学科建设和教育统计分类等工作,其在人才培养和学科建设中发挥着指导作用和规范功能。

二是作为一个独立的科学领域的教育学,与社会学、经济学、文化学、心理学等平行学科并列。它是许多学科的综合,是一个庞大的教育学科体系,也就是现代意义上的教育科学。它既包括直接从事教育研究的那些学科,如普通教育学、教育史、教育哲学、教学论、课程论、教育学史等,也包括与自然科学和社会科学有直接联系的那些教育学科,如教育生理学、教育心理学、教育经济学、教育法学等。

三是作为师资培养的一门必修课程,“教育学”是各个师范院校教师教育专业开设的一门带有专业基础性质的课程。这里的“教育学”是一门教学科目,更多地以教材体系表现其内容,一般以“教育学”、“普通教育学”、“教育学基础”、“教育学导论”、“教育学教程”

等冠名,具有概论的性质。从学科体系的角度看,它属于普通教育学的范畴,主要阐释有关教育的一般理论和学校教育的若干规范,以引导学生获得有关教育的一般理论知识和学校教育的实践规范。

本书主要根据第二种含义即作为一个独立的科学领域来理解教育学,但内容体系则是根据第三种含义即作为一门课程来构建的,着重阐述有关教育的基础理论,并在此基础上形成教育实践的基本规范。

一、教育学的问题领域

(一) 教育学的研究对象

教育学作为人类科学的一个研究领域,其研究对象的规定应该符合一般科学对象的规定。毛泽东曾指出:科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性进行的。因此,对于某一现象领域的所特有的某一矛盾的研究,就构成某一门学科的对象,而问题就是事物矛盾的不同反映。客观事物本身及其相互之间的矛盾是产生问题的前提和基础,但还不是科学的问题本身。只有人们意识到了这个矛盾的存在,意识到解决这个矛盾对于人类自身的意义和价值,客观存在的矛盾才转化为问题,成为科学研究的对象。当代著名的科学哲学家波普尔(Karl Popper, 1902—1994年)在研究科学发展史时,也明确提出:“我们不是从观察开始,而总是从问题开始……知识的成长是借助于猜想与反驳,从老问题到新问题的。”^①这就是说,问题既是科学的起点、对象,也是科学发展的中介和标志。因此,教育学的研究对象就是教育问题,而不是一般意义上的教育、教育现象或教育规律。那么,教育问题与教育现象、教育规律之间是什么关系呢?

教育现象是对教育活动最广泛的概括,是人类各种教育活动的外在表现形式。教育现象中包含着教育问题,教育问题不会存在于教育现象之外,但并不是所有的教育现象都可以构成教育问题,只有当教育现象中的某些矛盾在一定条件和背景下不断激化,突出地表现出来,才能构成教育问题,成为教育学的研究对象。

教育规律是指教育活动中存在的本质的、必然的和内在的联系。这种本质的、必然的和内在的联系是潜藏于教育现象背后的,必须通过科学的研究才能被把握。因此,揭示教育规律是教育学的任务,而不是教育学的研究对象。教育活动规律性的揭示本身是通过对一个又一个的教育问题的研究来完成的,教育问题是通向教育规律之门。

教育问题是教育学形成和发展的过程和动力。教育问题的提出标志着教育学的萌芽;教育问题的发展是推动教育学发展的内在动力;教育问题的转换表明教育学研究传统和范式的变革;对同一问题的不同回答就形成了不同的教育思想或教育观念;善于敏锐地把握、提出和提炼教育问题,是教育学研究的基本功。

教育问题是指反映到人们大脑中的,需要探明和解决的教育实际矛盾和理论疑难。但并不是所有问题都是教育学的研究对象,都可以作为“学”来研究。教育学研究与教育研究是有区别的。教育学仅研究教育中的一般性问题,一般是相对特殊、具体而言的。这些一般问题主要有教育的起源和发展、教育的本质和功能、教育的普遍规律、教育制

^① (英)卡尔·波普尔. 客观知识——一个进化论的研究[M]. 舒炜光,等,译. 上海:上海译文出版社,1987:270.

度、教育目的、教育组织、教育者和受教育者等。它们撇开了教育的各种特定的形式或形态,不以提出解决问题的对策和某种操作方案为目的,而是把问题抽象到普遍、一般的意义上来考察,目的是揭示教育的规律,从最一般意义上去指导教育实践。

概言之,教育学是通过对教育问题的研究以揭示教育规律的一门科学。因此,教育学和教育方针、政策和法规有所区别。教育方针是国家根据政治、经济的要求,为实现教育目的所规定的教育事业发展和教育工作的总方向;教育政策是国家为实现一定历史时期的发展目标和任务而制定的调整教育关系的行动规则;教育法规是指通过立法程序,把国家的教育政策以法律形式固定下来的受强制力保护执行的有关教育的行为规则,包括法令、条例、命令、决定、条令等。它们通过确立具体的行动目标和规范,直接规约和影响教育实践。教育学以揭示教育规律为标志,主要从教育理论、教育观念上为教育实践提供指导。当然,教育学与教育方针、政策和法规又有密切的联系。教育方针、政策和法规要想顺利实施,促进教育事业的健康发展,就必须遵循教育规律;同时,教育学也可以对教育方针、政策和法规是否符合教育规律予以评价乃至批评,并提供合理的建议。此外,教育学也有别于教育经验。教育学的重要理论来源之一是对教育经验的概括和总结,但教育学反过来又对教育经验具有指导和提升价值。因此,既不能把教育学等同于“教育政策解释学”,也不能将教育学等同于“教育经验汇编”。

(二) 教育学科分类框架

有关教育知识的学科最初只是作为一门学科的教育学,即普通教育学。它主要研究教育的一般原理和中小学教育规律,内容涉及教育的本质、教育与社会发展的关系、教育与人的发展的关系、教育目的、教育制度、教育内容、教育过程、教育研究方法等,以及中小学校的培养目标、课程设置、教学、德育、课外活动、班级教育、学校管理等。随着科学的发展和教育研究的深入,教育学逐渐形成了许多分支,如学前教育学、高等教育学、职业技术教育学、成人教育学、特殊教育学、课程论、教学论、德育论等。同时,教育问题也引起了其他学科的关注,人们开始思考教育学的理论基础问题。先是德国教育学家赫尔巴特(J. F. Herbart, 1776—1841 年)把伦理学和心理学作为教育学的理论基础;后来在实证思潮的影响下,人们又陆续意识到生物学、生理学、社会学、统计学等对教育学的贡献;第二次世界大战以后,经济学、政治学及技术学等也跨入了教育学研究的行列。这样,教育学与其他学科交叉,就形成了许多新的教育学科,如教育哲学、教育社会学、教育经济学、教育人类学、教育心理学、教育统计学、教育评价学、教育技术学、教育未来学等。由此,教育学在形式上就发生了由单数到复数的变化,形成了一个庞大的学科体系。

教育学的分化意味着认识的深入,但也会导致教育认识的分裂和混乱。为此,必须对教育学科进行分类,揭示教育学科群的内在联系和逻辑框架,使教育思维由混沌走向有序,使教育知识由散乱走向系统。这也是从分类学的角度对教育学本身进行的一种反思。对此,人们已做了一些尝试。有学者根据学科研究的功能性质,将教育学科分为基础学科和应用学科。有学者根据教育学科的学科立场,将教育学科分为教育学的“内在整体学科”、“内生分支学科”与“外生交叉学科”。还有学者则综合考虑教育学科的研究对象和研究方法两个维度,提出了教育科学体系的分类框架(见表 1-1)。学科划分的根本依据是研究对象的不同,而教育学的分化主要是从运用其他学科的方法研究教育问题开始的,所以教育学科分类标准的制订需同时考虑到对象与方法,才更能反映教育学科

内部的逻辑联系。

表 1-1 教育科学分类框架表

以教育活 动为研究对 象；以不同 方法运用其 他学科	把被运用学科作 为理论分析框架	分析教育中的形 而上问题	教育哲学 教育伦理学	教育逻辑学 教育美学
		分析教育中的社 会现象	教育社会学 教育政治学 教育人类学 教育生态学	教育经济学 教育法学 教育人口学 教育文化学
		分析教育中的个 体的人	教育生物学	教育心理学
	采用被运用学科 的方法	运用方法直接分 析教育活动	教育史学 教育未来学	比较教育学
		研究如何运用方 法来分析教育活动	教育统计学 教育评价学 教育信息学	教育测量学 教育实验学
	综合运用各门学 科解决教育的实际 行动问题	分析与其他领域 共有的实际问题	教育卫生学 教育规划学	教育行政(管理)学 教育技术学
		分析教育领域独 有的实际问题	课程论	教学论
	以教育理论为研究对象		元教育学	教育学史

二、教育学的学科性质

教育学的学科性质,是研究教育学必须回答的问题。教育学是一门复杂的科学,关于教育学的学科性质可谓仁者见仁,智者见智。认识教育学学科性质的关键是对教育学的理论性质的把握。关于教育学的理论性质,可以说是一个教育学史上长期争论的基本问题。争论的焦点在于:教育学究竟是一门偏重自然科学性质的客观描述性学科,还是一门偏重社会科学性质的主观解释性学科?对这一问题的不同问答,就构成了人们研究教育的根本指导思想,是统摄人们选择教育研究方法论的精神信念。

通过分析现代科学的发展对教育学的影响过程,可以获得这样的认识:教育研究的基本性质就是一种社会研究,教育学从学科性质看属于带有人文学科特点的社会科学。社会现象的复杂性和教育现象的广泛联系性便决定了教育研究方式不可能是一元的。教育学在属于社会科学的基本前提下,具有容纳多种研究方式的可能性。既要承认科学认识方式的价值,又要认同人文认识方式的规则。教育活动和教育实践是科学尺度与人文尺度的内在统一,科学尺度的标准之一就是人文精神的寻求,人文精神的内涵包括科学信念的坚定。教育学研究者所具备的这种睿智与境界,是当代教育学不断发展的动力之一。

相比其他社会科学而言,教育学在研究对象、研究主体、研究过程、研究方法等方面具有特殊性,兼具实践性与理论性、人文性与科学性、综合性与独特性等特点。进行教育

学研究,要深刻领会和把握教育学的这些学科特点,以利于揭示教育规律,论证教育原理,说明教育方法,指导教育实践。

(一) 实践性与理论性

教育学以教育问题为研究对象,而教育问题主要在教育实践中产生和显现。正是人类的教育实践,不断推动和促进着教育学的形成和发展。而教育实践的发展离不开教育理论的指导。从教育发展形态看,教育活动经历了从简单到复杂、从分散到集中、从自发到自觉的历史过程。教育机构越来越专门化,教育从附着在家庭和社会的个人教育行为发展为学校教育行为,进而上升为制度化的国家教育体系,并逐渐覆盖全社会,成为个体生活的基本成分。现代庞大的教育体系和复杂的教育实践活动需要教育学的指导。教育学也只有通过指导教育实践,指引教育实践的方向,提升教育实践的水平和质量,从而促进人类的不断进步和自我完善,才能真正实现其独特的价值。

教育学具有实践性,并不意味着它就是中药铺,就是教育实践的操作指南。教育学本身具有理论品格,主要是从理论、观念的层面关注和指导实践。虽然教育学也要研究和提出教育实践的规则与方法,但这不是单纯的规则与方法的研究,而是要实现对教育实践的内在关系的整体把握、价值把握,指向更为广阔和深远的社会生活实践。教育学更为关注的是教育实践者对教育活动本身的理解及他们教育境界的不断提升。实践的研究、操作的研究固然重要、紧迫,但比它们更重要的是对教育实践的新的理解。没有这种新的理解,所有的应用和开发研究只是改变了教育的形式,而没有触及教育的实质,就会失去根本的方向。

(二) 人文性与科学性

教育学的人文性,实质上就是指教育学具有“生命关注”、“文化涉入”、“价值关联”等特征。教育学的研究对象是教育问题,虽然教育问题的形成有客观的事实基础,但并非纯粹客观的问题,而是带有明显的主观性、时代性、价值性的问题。更为重要的是,教育是培养人的活动,教育学必然要关注人的生命、文化、精神、价值等。这些问题单纯依靠事实研究、实证分析是无法解决的,需要用人文的认知方式来澄清。所以,教育学在本质上不是一类以价值中立、文化无涉为前提,以事实发现和知识积累为目的,以严密的逻辑体系为依托的科学活动,而是一类以价值建构和意义阐释为目的的价值科学或文化科学。同时,教育学研究本身也是研究者内心世界的参与和表达的过程,是一个富有意义、追求价值的过程,其间也必然蕴含着研究者对教育意义的阐释、教育价值的构建、教育理想的追寻。从这个角度看,教育学属于人文学科的范畴。

教育学虽说在本质上是一种人文学科,不能用科学主义的思维来思考教育问题,但也并不是与科学划清界限,完全将二者孤立起来的。其实,教育学研究离不开科学的支撑。首先,教育学需要借助一定的科学知识,来获得一些相关的必要的认识。当然,教育学的目的不是验证或丰富这些科学知识。其次,教育学研究需要运用一些科学方法,如调查、观察、实验、统计等,来获得关于教育事件的真实、全面的信息。不过,这不是教育学研究的全部或根本的思维方式,只是教育研究的必要的环节和方面。最后,教育学具有科学性,最根本的要求是教育学应具有科学精神,如实事求是、追求真理、批判谬误、

破除迷信、崇尚自由等,而这些也恰恰是人文精神的应有之义。

(三) 综合性与独特性

教育学具有综合性的特点,首先表现在研究方法的综合性。教育活动的复杂性与教育事件因果关系的多样性,决定了教育学研究必须依赖多种方法,要从多角度把握研究对象发展变化的状况与趋势,对研究对象进行全面而深刻的考察和分析,才能抓住教育问题的本质。其次,教育学的学科基础也具有综合性的特点。教育学既要研究教育的社会性问题,又要探讨具体的教育过程中人与人、人与社会和人与自然的关系。这就必然涉及自然科学、社会科学及人文科学的众多领域,需要应用其他学科的研究方法,吸收其他学科的相关研究成果。虽然教育学从学科性质上看属于社会科学,但教育学要解决的问题是综合性的,既要说明是什么,又要解释为什么,还要讲出如何做,因此教育学必须以多个学科为基础,将自然科学、社会科学和人文科学融为一体,才能实现其研究目的和学科价值,这也是教育学发展的一个显著特点。

教育学与其他学科关系密切,其研究的深度在很大程度上取决于其他学科的研究所达到的水平,但教育学对这些学科不是简单地移植、照搬、套用或依赖,而是以自己独特的研究视角和学科立场,实现其他学科知识的教育学转化。比如,同样是对人的研究和关注,不同的学科有不同的视角和方向。生物学和医学主要研究的是人的生物有机体的生长变化;心理学关注的是人的心理现象或神经系统;哲学更多考虑的是人的本质、认识和价值等问题;而教育学要探讨的是如何通过教育活动有效促进和实现人的整体发展和自我超越。很显然,这一教育问题的研究要建立在生物学、心理学、哲学等研究成果的基础上,但也毫无疑问,教育学对人的关注不同于这些学科,而是站在一个更高的角度来研究人的发展问题。所以,教育学与其他学科都有各自的独特性,它们是在某种共通的基础上,相互借鉴,相互促进的。

第二节 教育学的产生与发展

教育学是随着社会的发展和人类教育经验的丰富而逐渐形成和发展起来的一门科学,具有深厚的历史积淀和丰富的遗产。了解它的历史,研究它的遗产,对于学习教育学,丰富与发展教育学,都具有重要的意义。

一、教育学的萌芽

可以说,自从有了教育活动,就有了人们对教育活动的认识。人类早期的教育认识主要停留在经验和习俗的水平上。古代一些思想家、政治家和教育家也只是在论述哲学或社会问题时顺便涉及教育问题,表述自己的教育思想。并且,他们在论述教育问题时也多是自己的某些观念出发,阐释“教育应如何”的问题,而不是采用科学的方式,回答教育“是什么”、“为什么”的问题。因此,这一教育认识活动阶段只能称为“前教育学期”或教育学的“前科学时期”。这种对教育现象和问题的前科学的认识,不仅存在于人类教育认识的早期,而且存在于当前和今后人类对教育的认识中,如一些家长的育儿经、一些民族的教育习俗等。在教育学的前科学时期所取得的教育认识成果,主要体现在一