

Jiaoyuxue Yuanli
Jiaoyuxue
China University of Mining and Technology Press

教育学原理

王作亮 张典兵 著

中国矿业大学出版社

China University of Mining and Technology Press

教育学原理

王作亮 张典兵 著

中国矿业大学出版社

内 容 简 介

本书全面反映了教育学基本原理和理论,内容包括教育的发展与本质、教育的个体功能、教育的社会功能、教育目的的理论与实践、教育理念及形成策略、教育活动中的教师与学生、课程与教学论、德育的理论与实践、班主任与班级管理、学校教育评价、当代教育改革与发展、学校教育科学研究等。

本书可供教师教育专业学生学习,也可供在职教师参考。

图书在版编目(CIP)数据

教育学原理 / 王作亮,张典兵著. — 徐州: 中国矿业大学出版社, 2015. 8

ISBN 978 - 7 - 5646 - 2723 - 2

I. ①教… II. ①王… ②张… III. ①教育学 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 134287 号

书 名 教育学原理
著 者 王作亮 张典兵
责任编辑 陈振斌 史凤萍
出版发行 中国矿业大学出版社有限责任公司
(江苏省徐州市解放南路 邮编 221008)
营销热线 (0516)83885307 83884995
出版服务 (0516)83885767 83884920
网 址 <http://www.cumtp.com> E-mail: cumtpvip@cumtp.com
印 刷 徐州中矿大印发科技有限公司
开 本 787×1092 1/16 印张 21.25 字数 530 千字
版次印次 2015 年 8 月第 1 版 2015 年 8 月第 1 次印刷
定 价 50.00 元

(图书出现印装质量问题,本社负责调换)

目 录

第一章 绪论	1
第一节 教育学的研究对象	2
第二节 教育学的形成与发展	5
第三节 教育学的研究意义	15
第四节 教育学的研究范式	18
第二章 教育的发展与本质	21
第一节 教育的起源	22
第二节 教育的发展	24
第三节 教育的概念	36
第四节 教育的本质	40
第五节 教育的基本形态	44
第三章 教育的个体功能	50
第一节 教育功能概述	51
第二节 人的发展及其影响因素	54
第三节 教育的个体社会化功能	70
第四节 教育的个体个性化功能	71
第五节 教育的个体享用性功能	73
第四章 教育的社会功能	75
第一节 教育社会功能的有关理论	76
第二节 教育的经济功能	79
第三节 教育的政治功能	81
第四节 教育的文化功能	84
第五节 教育的人口功能	87
第五章 教育目的的理论与实践	91
第一节 教育目的概述	92
第二节 教育目的的依据与分类	97
第三节 我国新时期的教育目的	102
第四节 我国教育目的的组成部分	107

第六章 教育理念及形成策略	111
第一节 教育理念概述.....	112
第二节 理论取向教育理念.....	115
第三节 实践取向教育理念.....	129
第四节 教育理念的形成策略.....	139
第七章 教育活动中的教师与学生	142
第一节 教育主体概述.....	143
第二节 作为教育主体的教师.....	145
第三节 作为教育主体的学生.....	163
第四节 教育活动中的师生关系.....	170
第八章 课程与教学论	176
第一节 课程的基本原理.....	177
第二节 我国新课程的基本理念.....	179
第三节 教学的内涵与任务.....	187
第四节 教学过程的本质与规律.....	188
第五节 教学的原则与方法.....	193
第六节 教学的组织与实施.....	200
第七节 教学理论研究的新进展.....	207
第九章 德育的理论与实践	212
第一节 德育的本质与任务.....	213
第二节 德育过程的基本规律.....	221
第三节 学校德育的一般原则.....	230
第四节 学校德育的主要方法.....	236
第五节 学校德育的困境与变革.....	246
第十章 班主任与班级管理	251
第一节 班级与班主任.....	252
第二节 班级管理的内涵与性质.....	255
第三节 班级管理的主要内容.....	258
第四节 班级管理的基本原则.....	263
第五节 班级管理的一般方法.....	266
第十一章 学校教育评价	271
第一节 教育评价概述.....	272
第二节 教育评价的分类.....	275

第三节	教育评价的标准·····	278
第四节	教育评价的过程·····	283
第五节	教育评价的原则·····	284
第十二章	当代教育改革与发展·····	287
第一节	当代教育改革的内涵与动因·····	288
第二节	20 世纪世界教育改革概览 ·····	291
第三节	改革开放以来我国教育改革扫描·····	296
第四节	当代教育改革的突出特征·····	300
第十三章	学校教育科学研究·····	307
第一节	学校教育科学研究概述·····	308
第二节	学校教育科学研究的分类·····	310
第三节	学校教育科学研究的过程·····	312
第四节	学校教育科学研究的方法·····	314
参考文献 ·····		331
后记 ·····		333

第一章 绪 论

问题与思考:

○英国学者奥康纳认为教育学是建立在心理学或社会学基础之上的理论科学;英国学者赫斯特则认为,教育理论的任务是阐述和论证一系列教育实践的行为准则,应属于实践的理论。谈谈你对教育学学科属性的认识和理解。

○日本学者村井实在《教育学的理论问题》的序中提出:“我们没有把教育学的对象称作现象,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。”你认为教育学的教育问题有哪些?

○古希腊智者苏格拉底说自己不是“可以随心所欲地从里面取出正确的逻各斯与不正确的逻各斯”的逻各斯之袋,他把自己一生的教育使命归结为:使人们觉悟到无知,从而对知识进行探讨。你认为苏格拉底“对话式”教学思想对当代教育改革的价值何在?

○针对传统教育派的“教师中心、课堂中心、教材中心”的教育思想,杜威提出了“儿童中心、活动中心、做中学”的教育主张。以赫尔巴特、凯洛夫为代表的传统教育学派和以杜威为代表的现代教育学派对我国现当代教育产生了怎样的影响?

○“范式”这一概念是由美国科学史家库恩于1962年在《科学革命的结构》一书中首次提出的,他认为“范式”主要是指某一科学群体在某一专业或学科中所具有的共同信念。教育研究范式发展经历了哪些阶段?其发展趋势是什么?

○教育家程淑华说:“欣赏每个孩子,是教育成功的秘诀。教育的艺术不在于传授,而在于唤醒、激励与欣赏。”每个学生最想得到的也是欣赏、期待与关注。作为立志从教的未来教师,怎样才能成为学生身心发展和成长的促进者呢?

教育学是教师教育专业的必修课程,也是中国公民获取教师资格的必考科目之一。教育学是研究人类社会教育现象和教育问题,揭示教育规律的科学。教育学既属于理论学科,又具有较强的应用性。教育学的产生与发展经历了萌芽阶段、独立形态阶段、多样化和理论深化等四个阶段,在每一个发展阶段均诞生了许多令人瞩目的研究成果。教育学的学习和研究对于今后将要走向教师岗位的教师教育专业的学生而言,具有极为重要的价值和意义。

第一节 教育学的研究对象

任何一门学科都有自己的研究对象,都有自己特定的研究领域和范围。如果学科对象不明确、不科学,那就无从进行研究,这门学科也便不能成为一门科学。我们认为,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。因此,对于某一现象的领域所特有的某种矛盾的研究,就构成某一门科学的对象。那么,教育学的研究对象是什么?它是一门什么样的学科?其学科性质是什么?这是进行教育学的学习和研究必须首先弄清的根本性问题。

一、教育学的学科属性

(一) 教育学的概念界定

在西方,教育学一词源于希腊语“儿童(pad)”和“引导(agogie)”二词,即“pedagogue”。1913年,美国学者亨德森在《教育百科全书》中指出:“教育学(pedagogy)通常被理解为教的科学和艺术。教育学这个词源于希腊语中的教仆(pedagogue),教仆通常是指照料年幼男孩的奴隶,送孩子上学,接他回家,替他携带学习用品,注意他需要什么,并管束他。”亨德森进一步论述说,为了确保教育学持久的立足之地,为了使教育学能够获得平等的学科地位,就有必要修正和扩充教育学的内容,于是出现了用“education”作为学科和教授职位的名称,从此“pedagogy”一词在很大程度上就弃而不用了。新的教育学(education)与旧的教育学(pedagogy)有两点不同:首先,“education”涵盖的范围更为一些;其次,“education”也更为科学一些。

在我国,对于教育学的概念存在着不同的认识:其一,教育学是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的科学;其二,教育学是以人的教育为对象,系统研究教育现象、本质、经验、理论和规律的科学;其三,教育学是以人类社会的教育为研究对象,是研究教育现象及其规律的一门社会科学;其四,教育学研究的对象是以教育事实为基础的教育中的一般问题;其五,教育学就是研究和总结教育的实践,去认识新生一代的教育规律;其六,教育学所研究的是关于教育的本质、目的、制度、内容、组织和方法,教育者和受教育者的活动以及他们之间的相互关系等问题。由此可见,这些观点虽然也存在一些区别,但大都沿用了我国第一部大型教育辞书《教育大辞典》中的定义,所谓教育学,是指“研究人类教育现象及其一般规律的科学”。据此,我们认为,教育学是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的一门社会科学。

(二) 教育学的学科归属

从以上论述可以看出,将教育学视为一门科学,在我国虽然取得了比较一致的认同,但在国际学术界就其科学性问题的存在争论。英国学者奥康纳从逻辑实证主义出发,坚持

用严格的科学标准和方法,建立真正科学的教育理论。他认真考虑了“理论”一词的含义,指出:“一种理论乃是一个确立了假设,或者,更常见一些,乃是一组逻辑地联系着的假设,这些假设的主要职能在于解释它们的题材。”^①这些假设的另外两个职能是描述与预测。科学理论必须满足解释、描述和预测三个条件。以此为标准,奥康纳认为迄今为止的教育理论都是由形而上学的部分、价值判断的部分和经验的部分构成的,三者之中,只有经验的部分当中又包含了心理学与社会学知识在教育情景中的运用。也就是说,只有心理学或社会学所确立的实验发现应用于教育实践时,才称得上理论(科学理论)。

英国学者赫斯特则认为,教育理论的任务是阐述和论证一系列教育实践的行为准则,应属于实践的理论。赫斯特认为,社会中的教育组织不是一种自然的客体,使教育活动“如此”进行的那些东西不只是可以观察的,这些非科学的因素就是形而上学、认识论和宗教等方面的知识、价值判断和信仰。德国教育学者布雷岑卡试图走折中或综合的道路,认为教育学并非单一的科学理论和实践理论,在教育学的建构中,既存在科学理论的建构,也存在政策规范的阐释。

我国学者刘庆昌认为,教育学是一种内含经验、哲学、科学与文化等多重性质的理论,教育学性质的多重性是由教育研究方法与研究对象的多重性决定的。体悟、总结赋予教育学经验的性质;反思、批判赋予教育学哲学的性质;实证、实验赋予教育学科学的性质;价值沉思赋予教育学文化的性质。教育学性质的多重性,使教育学获得了多元的发展。完整意义上的教育学,既有经验的成分,又有哲学的成分;既有科学的成分,亦有文化的成分。^②

二、教育学的学科特征

(一) 教育学是研究教育现象的学科

现象是指事物的外部联系和表面特征,是事物本质和规律性的外部表现。教育现象是指教育作为一种培养人的活动所表现出来的外在形态和表面特征。在人们还没有意识到它时,很难说是教育现象。同一种社会行为,只有当它的教育意义提到首位时,它才是教育现象,但这时它也只是潜在的研究对象,还不是现实的研究对象。当人们从教育的角度去审视、去看待它时,才能分辨出教育现象或事实,它才成为主体直接、现实的认识对象,即成为教育现象。因此,教育现象是纳入主体认识范围内的有关社会现象,故教育学的研究对象不是整个社会现象而是教育现象。教育现象能够成为教育学的研究对象,是因为现象是本质的反映,教育现象是教育本质研究的入门向导,是教育学研究的基础,但教育本质决定教育现象并通过教育现象表现出来,教育现象是教育本质的外在表现形式,教育现象与教育本质是统一的,这种统一性决定了教育科学研究、教育科学认识的可能性。

(二) 教育学是研究教育问题的学科

教育问题是在主体和客体既对立又统一的矛盾运动过程中产生的。教育主体是指进行着认识和实践活动的有意识的人,客体是指主体认识和活动的对象。教育主体和教育客体之间是一个认识和被认识、改造和被改造的关系。但极为重要的是教育实践中的主体,同时也是被改造的对象,人在改造客观世界的同时,也改造着主观世界。这样实践的结果就造成

① 王承绪. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1980:424.

② 刘庆昌. 论教育学的性质[J]. 山西大学师范学院学报,2002(1).

了双重的变化,即客观存在的变化和主观存在的变化。客观存在的变化表现为客观世界在一定程度上的改变,这对实践主体来说,是外部世界在形式、结构、内容和关系上的变化;主观存在的变化表现为主观世界的一定程度的改变,这对实践主体来说,则是主观对客观的认识水平和作用能力的变化。人的实践活动,可以认为是主体对客体新关系的形成,同时又是主体新经验的积累、新观念的产生的一种活动。在教育认识和实践活动中,教育主体与教育客体相互作用、相互转化是一个辩证发展的过程。当人们不仅意识到教育现象或教育事实,关注如何进行教育的问题,而且关注教育是什么、为什么的问题,对人生的意义、价值问题,提出了教育的实是、应是等问题,并决定去追求教育的是和善时,教育的矛盾才构成为教育问题,这样的教育问题才能成为教育研究、教育认识的对象。

(三) 教育学是研究教育规律的学科

规律是事物发展本身固有的、本质的、必然的、稳定的联系。规律与本质是同等程度的概念。规律深深地隐藏在事物现象的背后,它不能被我们的感官直接感知,而必须要借助感性认识,通过科学研究等抽象思维形式才能真正看清它的本来面目。科学的任务正是在于透过现象认识本质,进而揭示事物的规律。规律不可能直接成为人们研究的对象,它只有被人们所认识,成为认识过程中的客体,才成为研究对象。当教育规律只是存在着而未被人们所认识和感知时,它不能成为教育的研究对象;只有当人们意识到教育规律的存在,又作为教育问题被提出来,并对它进行研究时,教育规律才是教育学的研究对象。

从主观与客观的关系上看,教育规律可分为教育科学规律和教育客观规律。教育科学规律是人们对教育客观规律的反映,其形式是主观的,内容是客观的。教育客观规律是存在于人们主观意识之外的教育发展的必然趋势,它是客观的。教育客观规律决定教育主观规律,教育主观规律是教育客观规律的反映。教育学研究就在于揭示教育规律,用概念、命题等如实地反映和表述教育客观规律,形成教育科学规律,整个教育学发展史就是逐步认识和揭示教育客观规律、形成教育科学规律的历史。

从共性与个性的关系上看,教育规律可分为教育一般规律和教育特殊规律。教育一般规律是贯穿整个教育过程始终,决定整个教育发展趋势的规律。教育具体规律是贯穿于具体教育过程始终,决定具体教育发展趋势的规律,相对于教育一般规律来说,它则属于特殊规律。教育一般规律寓于教育特殊规律之中,教育特殊规律中包含教育一般规律。教育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系统影响,从而把受教育者培养成为一定社会或阶级所需要的人的活动。教育特殊规律只为教育某一具体领域所具有,如教学规律、德育规律、课外活动规律、班级管理规律、家庭教育规律等,都属于不同类型的教育特殊规律。教育过程中的教育者、受教育者、教育内容和教育方法,是形成教育过程的基本要素。这些要素在实践中的不同排列组合,构成了它们之间的内在本质联系,进而形成了不同的规律。教育学的研究就是从整体上研究学校教育范围和条件下教育理论与实践相结合的一般规律。

(四) 教育学是关涉教育价值的学科

教育学是一门“科学”,但教育不是自然科学意义上的“科学”,而是文化科学意义上的“科学”。教育学的“科学”化也只能走一种文化的路向。教育学活动在实质上不是一类以“价值中立、文化无涉”为前提的科学活动,而是一类以价值批判和意义阐释为目的的价值活动和文化活动。教育是一种人的具有主体性的活动,是关怀人的发展的活动,是对人的发展

做出价值选择、价值指向或价值限定的活动。因此,以教育为研究对象的教育学又是一门探讨教育价值观念或教育实然状态的学科。^①

(五) 教育学是关注个体教育实践的学科

教育规律、教育价值分别从可能性和应然性的维度规范着教育实践活动,教育规律为人的教育实践活动展现了巨大的可能阈限,教育的价值为人的教育实践开拓了广阔的舞台。教育者和受教育者的个人经验、情感、人生际遇等也是教育学应该关注的。教育者依据教育教学规律以及受教育者身心发展的规律进行主动地行为选择;教育教学实践不仅有预设,更有大量的生成,当教育者面对难以预设的具体情境时,需要他们具有依据个人的知识、经验和职业道德,对问题所能做出的迅速、灵活并能正确地理解和解决的顿悟能力。教育是育人的事业,人是差异和情感性的,因此教育工作需要教师极大的情意投入。

第二节 教育学的形成与发展

教育学是一门既十分古老而又十分年轻的科学。说它古老是因为它源远流长,具有悠久的复杂历史。教育伴随人类社会的产生而产生,伴随人类社会的发展而发展。从教育产生之日起,人们就开始认识它、研究它,在长期的教育实践中积累了丰富的教育经验,留下了宝贵的遗产。说它年轻是因为教育学成为一门独立形态的学科,至今仅仅经过了 300 余年的发展历程。教育学发展到今天,已不再仅仅指一门学科,而发展成为以教育现象和教育问题为研究对象的复杂的教育科学体系。

若根据研究方法的不同,教育学的发展历程可划分为经验描述阶段、哲学思辨阶段、科学实证阶段、规范综合阶段和科学人文阶段等五个不同时期。根据教育学的发展水平,教育学的发展历程则大致经过了萌芽阶段、独立形态阶段、多样化阶段、理论深化阶段和当代教育学的发展趋势等五个不同时期。本书主要遵从第二种划分方法,对教育学的发展历程进行详细考察和分析。

一、教育学的萌芽阶段

教育学的萌芽阶段是指从教育成为人类独立的社会实践活动后,伴随教育实践的不断深入和教育经验的日益增多,中外一些哲学家和思想家开始对教育实践经验进行总结和概括,对教育问题进行多视角研究,并在他们的政治与哲学思想中对教育问题进行论述和说明的时期。

(一) 孔子的教育思想

孔子(公元前 551~前 479 年),中国古代最伟大的教育家、思想家和政治家。孔子 30 岁开始收徒讲学,有弟子三千,通“六艺”者七十二人;其私学规模之大、弟子之多、水平之高均为当时私学教育之罕见。孔子丰富的教育实践和深邃的教育思想,对中国乃至世界的教育发展产生了巨大影响。孔子的教育思想极其丰富,在他死后,其弟子搜集、整理和编辑了《论语》一书。《论语》共 20 篇,其中论及了教与学等方面的教育思想。

关于“教”的教育思想。在教育对象上,孔子提出了“有教无类”的思想,即每个人都可以

^① 王道俊,郭文安. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2009:1-2.

且也应该通过教育成为“知仁明礼”的人；在教育内容上，孔子主张“子以四教：文、行、忠、信”；在教育方法上，孔子重视“启发式”教学，“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也”；在教育原则上，孔子强调要“因材施教”，即针对每个学生的特点和差异，施以不同的教育。

关于“学”的教育思想。一是重视对所学知识的温习与总结，提出“学而时习之，不亦说乎”、“温故而知新，可以为师矣”；二是对“学”与“思”的关系进行了辩证的思考，指出“学而不思则罔，思而不学则殆”；三是强调了“学”与“用”的联系，认为“仁而优则学，学而优则仕”。

（二）《学记》的教育思想

《学记》是《礼记》中的一篇。《礼记》是汇集先秦儒家各派著作的书。《学记》相传为思孟学派所作，被称为我国乃至世界上最早的一部教育专著。《学记》全文虽然仅有 1229 个字，但条理清晰，论述深刻，从教育的意义、任务、途径，教学的原则和方法，以及有关师道等诸多方面进行了精辟的论述，享有“教育学的雏形”之美誉。

《学记》开篇阐述教育的目的，指出“新中国成立君民，教学为先”。“君子如欲化民成俗，其必由学乎。”接着论述了学校教育制度，认为“古之教者，家有塾，党有庠，术有序，国有学”；大学的教育进程是“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”。

《学记》高度概括了教学的基本原则：一是教学相长的原则，“虽有佳肴，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”。二是启发诱导的原则，“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，和易思，可谓善喻矣”。三是豫时孙摩的原则，“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”。四是长善救失的原则，“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”。五是藏息相辅的原则，“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。不兴其艺，不能乐学。夫然，固安其学而亲其师，乐其友而信其道，是以虽离师辅而不反”。

《学记》还提出了尊师严师的思想。《学记》中说：“凡学之道，严师为难。师严然后道尊，道尊然后民知敬学。”这是尊师的思想。“知至学之难易，而知其美恶，然后能博喻；能博喻然后能为师。”“君子既知教之所由兴，又知教之所由废，然后可以为人师也。”这是严师的要求。

（三）苏格拉底的教育思想

苏格拉底(公元前 470～前 399 年)，出生于雅典，当时的雅典经济发达，政治民主，因而形成了历史上无与伦比的个人辉煌与国家发展的时期，为适应时代的需要，出现了被称之为诡辩学派的一群教师阶层。这些教师以拥有广博的知识而自豪，他们是把现成的知识当作商品向青年贩卖的。与诡辩派学者不同，苏格拉底标榜自己是无知的智者。他说自己不是“可以随心所欲地从里面取出正确的逻各斯与不正确的逻各斯”的“逻各斯之袋”，他把自己一生的教育使命归结为：“使人们觉悟到无知，从而对知识进行探讨。”苏格拉底不是凭借教

授的知识,而是凭借提问,刺激对方思考,通过对方的思考亲自发现真理,这就是苏格拉底的“产婆术”。

苏格拉底的“产婆术”分为四个步骤:一是讥讽,即通过不断提问,使对方陷入自相矛盾之中,承认对这个问题一无所知。二是助产,就是帮助对方抛弃谬见,使他们找到正确、普遍的东西。换句话说,就是帮助真理产生。苏格拉底曾经对朋友说:我母亲是产婆,我向她学到了接生术。所不同的是,她是肉体的接生者,我是智慧的接生者。三是归纳,即从个别事物中找出共性,通过对个别善行的分析比较来寻找一般美德。四是定义,就是把单一的概念归纳到一般的东西中去。苏格拉底的“产婆术”被看作是西方启发式教学思想的由来。

(四) 柏拉图的教育思想

柏拉图(公元前 427~前 347 年),古希腊著名的思想家和教育家,他既是苏格拉底的学生,又是亚里士多德的老师。柏拉图的代表作是《理想国》。

《理想国》是西方政治思想传统的最具代表性的作品,通过苏格拉底与他人的对话,给后人展现了一个完美优越的城邦。柏拉图把国家分为三个阶层:受过严格哲学教育的统治阶层、保卫国家的武士阶层和平民阶层。他鄙视个人幸福,无限地强调城邦整体。在柏拉图眼中,第三阶层的人是低下的,可以欺骗的。他赋予了统治者无上的权力,甚至统治者“为了国家利益可以用撒谎来对付敌人或者公民”。《理想国》是柏拉图的重要对话录,对话录里柏拉图以苏格拉底之口通过与其他人对话的方式设计了一个真、善、美相统一的政体,即可以达到公正的理想国。在他的理想国里,统治者必须是哲学家,哲学家是最高尚、最有学识的人,而这种贤人统治下的贤人政体就是最好的政体。柏拉图的政治思想是与教育思想融为一体的,因为哲学家的产生必须诉求于教育。

(五) 亚里士多德的教育思想

亚里士多德(公元前 384~前 322 年),古希腊伟大的哲学家、科学家和教育家。他师承柏拉图,主张教育是国家的职能,学校应由国家管理。他首先提出儿童身心发展阶段的思想,赞成雅典健美体格、和谐发展的教育,主张把天然素质、养成习惯、发展理性看作道德教育的三个源泉,但他反对女子教育,主张“文雅”教育,使教育服务于闲暇。

亚里士多德的教育思想是建立在他的人性论、认识论及其对于儿童身心发展考察的基础之上的。他把人的灵魂分为两个部分,一是非理性灵魂,其功能是本能、感觉、欲望等;二是理性灵魂,其功能是思维、理解、认识等。他认为在人的认识过程中,灵魂的主要功能是感觉和思考。灵魂借助于感觉器官而感知外界事物,那被感觉的东西是不以人的意志为转移的,从而承认感觉在认识过程中的地位和作用。但是,他又认为感觉在这里只起到一种诱发的作用,真理和知识只有通过理性的思考才能获得。因此,亚里士多德的教学目的是发展灵魂高级部分的理性。

亚里士多德认为理性的发展是教育的最终目的,主张国家应对奴隶主子弟进行公共教育。使他们的身体、德行和智慧得以和谐地发展。在教学方法上,亚里士多德重视练习与实践的作用。如在音乐教学中,他经常安排儿童登台演奏、现场体验,熟练技术、提高水平;在师生关系上,亚里士多德不是要求学生导师一味言听计从、唯唯诺诺,而是在继承的基础上敢于思考、坚持真理、勇于挑战。他那“吾爱吾师,吾尤爱真理”的品格,鼓舞着他把柏拉图建立起来的教学理论推进到了一个更高的水平。

亚里士多德为其哲学学校设立了“百科全书”式的课程。他主张学生在德、智、体、美等

方面全面发展,且在不同时期各有所侧重。幼儿期以身体发展(体育)为主;少年期以音乐教育为核心、以德、智、美为主要内容;高年级要学习文法、修辞、诗歌、文学、哲学、伦理学、政治学以及算术、几何、天文、音乐等学科。但不管怎样,重心都应放在发展学生的智力上。他特别强调音乐在培养儿童一般修养上的作用,认为音乐具有娱乐生活、陶冶性情、涵养理性三种功能,它能使人解疲乏、炼心智、塑造性格、激荡心灵,进而通过沉思进入理性的、高尚的道德境界。在体育教学中,他不同意教师只让学生进行严酷甚至痛苦的训练,要教“简便的体操”和“轻巧的武艺”,着重于让儿童身体正常发展。

(六) 昆体良的教育思想

昆体良(公元35~95年),古罗马时期的著名教育家。他出生在西班牙,其父在罗马教授雄辩术,颇有名声。昆体良少年时随父亲到罗马求学,受过雄辩术教育。由于在雄辩术方面的造诣以及在办学上的卓越成就,当罗马帝国在公元78年设立由国家支付薪金的雄辩术讲座时,他成了该讲座的第一位教师。昆体良的教育代表作是《雄辩术原理》。

《雄辩术原理》全书共十二卷,主要探讨有关雄辩术的各种理论问题。其中第一、二、三、十二卷系统论述了雄辩家的培养和教育,集中反映了昆体良教育思想的基本内容和特色。第一卷主要分析雄辩家教育的目的、形式、过程、内容和方法。第二卷系统探讨了雄辩术的性质和目的,着重论述雄辩术教学的基本方法。第三卷讨论了雄辩术的起源、组成部分和规则。第十二卷主要阐述理想的雄辩家所应具备的各方面素质特别是道德品质,以及道德教育的方法。《雄辩术原理》被称为是世界上最早的教学法著作。

在教育学的萌芽阶段,无论是中国还是外国,教育家的教育思想均是作为他们的哲学思想或政治思想中的组成部分而存在的,反映其教育思想的理论观点多混杂于他们的政治、伦理、哲学等著作之中,对教育经验的大量论述,多是停留在现象的描述和自我经验的总结上,缺少独立的科学命题和理论范畴。这些事实都表明,当时的教育学还没有从哲学、政治学等学科中分化出来,尚未形成自己独立的学科体系。

二、独立形态教育学形成阶段

教育学作为一门独立的学科,是在近代形成的。17世纪欧洲的资本主义得到了快速发展,随着资本主义生产的发展和科学的进步,资产阶级为了培养他们需要的人才,于是在教育上提出了他们的主张,采取了一些新的措施。资产阶级教育家为了阐明他们的教育主张,总结教育方面的经验,写出了一些教育著作,出现了体系比较完整的教育学。教育学逐渐从哲学中分化出来成为了独立的学科。

(一) 夸美纽斯的教育思想

夸美纽斯是17世纪捷克伟大的教育理论家和教育实践家。他主办了各种类型的学校,并撰写了许多教育著作。其中,1632年出版的《大教学论》成就最高,尤其引人注目。

在这本教育著作中,夸美纽斯提出了自己的教育信念: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。他强调教育要成功必须遵循自然的规律。这些主张与在中世纪形成的压抑人性、推崇神道的教育传统是截然不同的。以上述思想为核心,他提出了普及初等教育,主张建立适应学生年龄特征的学校教育制度,论证了班级授课制,规定了广泛的教学内容,提出了教学的便利性、彻底性、简明性与迅捷性的原则,高度地评价了教师的职业,强调了教师的作用。这

些主张,在反对封建教育、建立新的教育科学方面,都起到了积极的作用,为建立教育学的科学体系奠定了基础。而夸美纽斯由于写了这部著作,从而成为人们公认的教育学的奠基者和创始人,被誉为“教育学之父”。当然,《大教学论》也有其历史的、阶级的局限性。他以唯心论的经验论为基础,应用“自然适应性”的观点作机械的类比,并使自己的教育言论具有神学色彩,企图把科学同基督教教义调和起来,还没有成为真正科学的教育学。

(二) 卢梭的教育思想

卢梭是18世纪法国启蒙思想家,他对教育思想的丰富、发展和教育学科的形成产生了深远影响。他的小说体教育名著《爱弥儿》,在当时引起了极大震动,是教育史上具有里程碑意义的一本教育著作。

在《爱弥儿》中,卢梭对当时流行的古典主义教育模式和思想,从培养目标到教学内容、方法进行了猛烈的、全面的抨击。“出自造物主之手的东西都是好的,而一到人的手里,就全变坏了。”^①他以如此鲜明对立的方式写下了《爱弥儿》首卷的第一句话,毫不含糊地树起了遵循人自身成长规律的自然主义教育的大旗。在全书中,卢梭以假设的教育对象爱弥儿为“模特儿”,按个体生长的自然年龄阶段,依次阐明了自己对处于不同年龄阶段个体教育的目标、重点、内容、方法等一系列问题的独特见解。他尖锐地指出:“我们对儿童是一点也不理解的,对他们的观念错了,所以愈走就愈入歧途。”^②他追求的目标就是揭露这种错误,提出新的方法。可以说,卢梭对教育学的最大贡献就在于开拓了以研究个体生长发展与教育的相互关系为主题的研究领域,从而引起了教育家、思想家和理论家从教育对象的角度,对儿童深入了解、研究的需要,认识到这是有效教育活动不可缺少的重要依据。

(三) 康德的教育思想

康德是德国18世纪伟大的哲学家、思想家和教育家。他对教育学形成的贡献不仅表现在为认识人性提供了一种新的哲学思维框架,尤其在认识人的主体性方面的独特见解。他还是第一位在大学里开设教育学讲座的教授,康德在1776年首次在德国哥尼斯堡大学开设了教育学讲座。此后,他的学生林克将他演讲的内容整理、编纂并予以发表,题为《康德论教育》。

在这本论著中,一方面可以看到卢梭的尊重人及个体自然发展规律的思想被康德所接受,同时又看到康德与卢梭的不同,他对教育在形成人的道德社会性中的规范作用的高度重视。像卢梭一样,他在《康德论教育》的第一条中,就鲜明地表述了自己的立场:“只有人是需要教育的。所谓教育指保育(儿童之养育)、管束、训导和道德之陶冶而言。故人在幼稚时期须保育,儿童须管束,求学时须训导。”^③他把教育看作是使人性得以不断改进和完善的重要手段。因此,“儿童应当教育,然而不是为现在而是为将来人可能改良到的一种境界;换言之,是适合于人类理想与人生的全部目的的”。^④无疑,康德的行为与思想在促进教育思想与理论科学化方面起了推动作用。

(四) 裴斯泰洛齐的教育思想

裴斯泰洛齐是瑞士著名的教育理论家和教育实践家。他是卢梭《爱弥儿》的信奉者,而

① [法]卢梭.爱弥儿(上卷)[M].李平沔,译.北京:商务印书馆,1978:5.

② [法]卢梭.爱弥儿(上卷)[M].李平沔,译.北京:商务印书馆,1978:2.

③ [德]康德.康德论教育[M].瞿菊农,译.北京:商务印书馆,1946:1.

④ [德]康德.康德论教育[M].瞿菊农,译.北京:商务印书馆,1946:11.

且把这种信奉的热情转化为切实的行动。他的教育代表作有《林哈德与葛笃德》和《葛笃德是怎样教育自己子女的》等。

他以毕生的精力从事贫苦儿童的教育工作,并在实践中探索出一套适合初等教育的方法,在这种方法中,体现了对儿童心理能力的分析与教材顺序、方法选择的一致性的仔细探讨。他在自己创办的孤儿院和学院中进行改革试验,这些试验以及所取得的成功,引起了同时代中关心、研究教育问题的人士的注意,不少人前往参观学习。当时,在裴斯泰洛齐的忠实追随者的领导下创立了几所师范学校,用三年的时间训练、培养小学教师。这一事实意味着在教育活动中,用教育理论来指导教育实践的自觉行为首先在初等教育的领域里开始了,这对于教育理论的发展是十分重要的转变。在长期的教育实践中,裴斯泰洛齐提出的“要素教育论”、“教育的心理学基础”等教育思想,至今仍然具有重要的现实价值。

(五) 赫尔巴特的教育思想

赫尔巴特是19世纪德国著名教育家,他一生勤于笔耕,著述甚丰,1806年出版的《普通教育学》一书是反映赫尔巴特教育思想的经典和代表作。

赫尔巴特指出:“教育学作为一种科学,是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的;后者说明教育的途径、手段与障碍。”^①《普通教育学》正是以这种实践哲学和心理学为基础建立起来的。《普通教育学》一书的全称为《从教育目的引出的普通教育学》。全书共分三编,三编之前加有一个“绪论”。第一编的标题是“教育的一般目的”,共分两章,第一章为“儿童的管理”,第二章为“真正的教育”。本编主要论述了管理和教育的一般目的问题。第二编的标题是“兴趣的多方面性”,共分六章,各章依次为:“多方面性的概念”、“兴趣的概念”、“多方面兴趣的对象”、“教学”、“教学的过程”、“教学的效果”。本编主要论述了兴趣的多方面性问题,并以此为基本原理来解释学校的教学计划和学科设置,阐述了教学的过程、环节等一系列教学论问题。第三编的标题是“性格的道德力量”,共分六章,各章依次为:“究竟什么叫做性格”、“论道德的概念”、“道德性格的表现形式”、“性格形成的自然过程”、“训育”、“训育特殊性的考察”。本编主要论述了训育和道德性格的形成问题。

赫尔巴特将哲学与心理学引入了教育学的研究,试图建立科学的教育学。在“实践哲学”(伦理学)方面,赫尔巴特指出,每个人都应有“五种道德观念”:内在的自由观念、完美的观念、善意的观念、法律的观念和正义的观念。赫尔巴特把这五种道德观念的培养看成是教育的最高目的。赫尔巴特高扬心理学作为教育学的理论基础的地位,他说:“教育者的首要科学,不是全部科学,是心理学,人类活动的全部可能性的概要,均在心理学中从因到果的陈述。”^②赫尔巴特受莱布尼茨“单子论”的影响,强调感觉和经验以及观念的统觉。赫尔巴特认为,人的灵魂是一种不变的实在,灵魂通过肉体接收许多感觉,并和周围的事物发生关系,从而创造出自我保存的观念。观念是通过主体的内省来认识的,只能在经验中体验而不能实验。许多和谐观念能联合成一个强有力的吸收和谐材料并能使自身不断丰富的“统觉团”。在这种心理学的基础上,赫尔巴特认为,扩大儿童观念的途径主要是经验的积累和知识的传授。在《普通教育学》中,赫尔巴特分析了“多方面兴趣”、“性格的道德力量”、“管理”、“训练”、“教学”等基本概念,提出了由“明了”、“联想”、“系统”、“方法”构成的“形式教学阶

① [德]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].李其龙,译.北京:人民教育出版社,1989:167.

② 张焕庭.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1979:266.

段”的学说,推演出了以教材为中心、以教师为中心、以课堂为中心的“教育性教学”的理论。

赫尔巴特在教育科学化的道路上迈出了可喜的一步,他的《普通教育学》一书的问世是独立形态教育学形成的标志。

三、教育学的多样化发展阶段

随着科学技术的发展,心理学、社会学、伦理学、政治学等学科逐渐兴起。这些学科的知识和研究方法,对教育学的发展起了巨大的作用,教育学不仅从这些科学中吸取有关的研究成果,而且也逐渐利用社会学所常用的实证方法和心理学所采用的实验方法来研究教育问题,使教育学不再仅仅是根据一定的理想和规范去考察教育,而是从教育事实出发,对其进行客观的分析与研究,从而使教育学向着实证的社会科学转化,在科学化的道路上前进了一大步。同时,由于人们所处的社会条件不同,所运用的研究方法不同,因而对社会和教育的认识也就各不相同。自19世纪50年代以来,世界上出现了各种各样的教育学,并形成了许多门类,教育科学得到了迅速发展。

(一) 斯宾塞的教育思想

斯宾塞是英国著名的实证主义者,他反对思辨,主张科学只是对经验多次的描写和记录,提出教育的任务是教导人们怎样生活。他把人类生活分为:“第一,直接保全自己的活动;第二,从获得生活必需品而间接保全自己的活动;第三,目的在抚养教育子女的活动;第四,与维持正常社会政治关系有关的活动;第五,在生活中的闲暇时间满足爱好和感情的各种活动。”^①他运用实证的方法来研究知识的价值问题,认为直接保全自己的知识最有价值,其次是间接保全自己的知识,其他的知识价值次第下降。由此,他强调生理学、卫生学、数学、机械学、物理学、化学、地质学、生物学等实用学科的重要,反对古典语言和文学的教育。此外,他还特别重视体育,他说:“不仅战场的胜负常取决于兵士的健壮程度,商场竞争也部分由生产者的身体耐力所决定。”^②在教学方法方面,他主张启发学生学习的自觉性,反对形式主义的教学。斯宾塞重视学科教育的思想,反映了19世纪资本主义工业生产对教育的要求,但他的教育思想具有明显的功利主义色彩。

(二) 杜威的教育思想

19世纪末20世纪初,美国出现了实用主义教育学说,该学说由杜威所创立,其代表作为1916年出版的《民主主义与教育》。杜威从实用主义出发,反对传统的教育以学科教材为中心和脱离实际生活,主张让学生在生活学习中,提出“教育无目的”、“儿童中心论”、“教育即生长”、“教育即生活”、“教育即个体经验的继续不断的改造”和“做中学”等主张。他的这种学说是以“经验”为基础,以行动为中心,是适应垄断资产阶级的需要而产生的。它标榜“民主教育”、“进步教育”,重视儿童的主动性、积极性,反对传统教育。但是,他却否定理论的指导作用,否定系统的科学知识,否定教师的主导作用,这是违背客观规律的。杜威的实用主义教育学在20世纪30年代盛极一时,在世界各国广为流传,被一些资产阶级学者称为“新教育”、“现代教育”。自此以后,西方教育学出现了以赫尔巴特为代表的传统教育学派和以杜威为代表的现代教育学派对峙对立的局面。

① [英]斯宾塞.教育论[M].胡毅,译.北京:人民教育出版社,1962:8.

② [英]斯宾塞.教育论[M].胡毅,译.北京:人民教育出版社,1962:117.