

高等学校教育类专业系列教材

学校教育学

XUEXIAO JIAOYUXUE

主编 刘铁芳

高等学校教育类专业系列教材

学校教育学

刘铁芳 主编

教育科学出版社

·北京·

© 教育科学出版社
版权所有 违者必究

出版人 所广一
责任编辑 李 杨
责任印制 叶小峰

图书在版编目(CIP)数据

学校教育学 / 刘铁芳主编. — 北京 :
教育科学出版社, 2011. 8(2015. 8 重印)
(高等学校教育类专业系列教材)
ISBN 978-7-5041-5992-2

I. ①学… II. ①刘… III. ①学校教育—教育学—高等
学校—教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 157966 号

高等学校教育类专业系列教材
学校教育学
XUEXIAO JIAOYUXUE

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010-64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010-64981246
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010-64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	北京泰山兴业印务有限责任公司	版 次	2011 年 8 月第 1 版
开 本	170 毫米×228 毫米 16 开	印 次	2015 年 8 月第 2 次印刷
印 张	25.5		
字 数	427 千	定 价	36.00 元

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

《学校教育学》编委会

主 编：刘铁芳

编 委：张传燧

辛继湘

魏书敏

李伟言

常思亮

高晓清

吴小鸥

肖绍聪

陈梦稀

聂志成

陈章顺

前 言

一、成为教师意味着什么

教师是一门古老而常新的职业，史上的教育思考与实践，以及时代的教育要求，赋予教师以丰富的内涵。成为教师，意味着我们进入了教师这个职业所承载的历史、文化与现实的教育内涵与教育责任之中，意味着我们需要进入教师职业的先在性的规定之中，让这个职业内在的理念与要求规定我们的行为方式，引领我们的成长路径，提升我们作为教师的主体性，同时让我们以自己鲜活的生命实践来丰富、扩展教师职业的内涵与时代意蕴。

教师是一门以教书育人为主旨的职业，教师的职业生活以学生为中心而展开。成为教师，意味着我们切实地担负起引领学生发展的责任。一名合格的教师，乃在于我们能凭借自己的知识储备和教育智慧，在师生结成的教育性关系中，有效地促成学生的发展，促进学生生命的完整生成。成为教师，意味着我们时刻进入到师生的关系结构中生存，任何时候，教师的职业行为都是朝向学生、朝向学生的发展。

教师职业的展开是与我们的人生发展并行的。成为教师，意味着我们选择教师作为自我职业人生的家园，并将其作为我们展现人生的平台和空间，我们一生的喜怒与悲欢，都将和它紧紧联系在一起。因此，怎样在教师职业生涯之中拓展教师职业的内涵、创造教师职业人生的幸福，就成为我们必须面对的人生选择。如何充分而有效地进入教师职业的内涵、进入师生的关系结构之中、进入教师自我职业的人生之中，就成了开启教师职业之门的基本问题。《学校教育学》的编写，就是试图紧紧围绕我们何以成为教师的基本问题而展开，力求为我们进入教师职业生活提供基本的思考视野和实践方向。

二、学校教育学：以教师生活的开启为中心

教育学的编写有两种基本的思路：一是以教育学发展的既成范式为中心，凸显教育学的知识累积，让教育学更像一门理论的学问；二是直面教育，尤其



是学校教育的现场，以教育学的实践主体——教师生活的开启为中心，凸显教育学的实践旨趣，让教育学更像一门实践的学问。前者需要我们小心地恪守教育学的知识立场，总结梳理教育学的理论范式；后者则需要我们超越教育学的既成范式，尽可能多地回到教育现场，抓住教师生活的关键问题，理解学校教育的生动实践，保持教育学话语向着教育实践的开放性，避免教育学的自话自说。教育学实践的主体是人，是教师，《学校教育学》的编写试图立足学校教育实践，持守教师立场，扩展教育视野，孕育教育思维，启迪教育智慧。

教师生活立足于教育与学校教育的发生、发展，教育与学校教育的历史与未来构成教师生活的潜在背景，唯有充分地进入教育的历史之中，才足以启迪教师生活的文化内涵，让个体性的教师行为上升到历史的、文化的、人类整体的教育精神高度。如果说教育与学校教育的发生、发展构成了教师生活的背景，那么学生和教师以及以学生和教师为中心而建构起来的学校，就构成了教师生活的现实空间。因此，如何更充分地理解学生、理解教师、理解学校，就成了教师生活不可或缺的直接内涵与要义。

以教师生活展开的历史背景和现实内涵为基础，我们开始进入到具体的学校教育实践和教师生活的具体展开层面。教师生活的具体实践主要围绕课程、教学、德育、体育和美育、教育科研展开，班主任工作也是我们学校教育中的重要组成部分，不管我们做什么教师，担任哪个学科的教学，都需要对学校教育有一个完整的理解。学校教育实践是一个整体，或者说，唯有当学校教育成为一个有机的整体，学校才成为一个完整育人的场所。

本教材的内容组织大致就是按照以上逻辑来展开的：“第一部分 教育与教育观”，主要包括教育的产生与发展、教育观的形成与嬗变、当代教育改革与发展；“第二部分 学生、教师和学校”，具体内容也是按学生、教师和学校分章展开；“第三部分 学校教育活动”，包括含课程和教学、活动（含德育、体育、美育、劳动教育等）、班级管理和教育科研。

三、以人为本的教育和以人为本的教育学

教育的中心问题乃是个体成人，教育学乃是探究如何有效地促进个体成人之学问。这里的成人至少包含着双重意蕴：一是儿童个体如何健全成人的问题，也就是教育学所欲直接面对的儿童成人问题；二是作为准教师的师范生如何健全成人的问题，即作为教育学的学习者如何扩展教育的视野，启迪教育思维，培育为师的德性。这意味着教育学教材编写中的以人为本，一是体现在

对如何切实地彰显儿童个体成人的立场；二是体现在如何站在师范生的立场，促成他们对何以成为教师的积极理解与认同。

这两个问题实际上彼此盘根错节地交织在一起。如果我们不能充分地站在师范生的立场，启迪准教师们的教育学思维，他们就很难在今后的教师生涯中尽快地找到儿童立场，充分地唤起儿童个体成人的美好期待。而我们以儿童个体何以成人为中心来展开教育学的基本论题，也可以更直接地启迪师范生的教育学思维。灌输的教育学最终只能孕育出灌输的教育，灌输的教育同样难以启迪开放的教育学思维。《学校教育学》的编写，力求首先以师范生为本，尽可能多地体现师范生的视角，在力求唤起他们对儿童个体成人的教育热情与教育智慧的同时，又能切实地促进他们对教师职业的理解与认同，唤起他们对教师人生的积极期待。

本书的编写力求站在师范生的立场，展示作为准教师的师范专业学生如何理解教育、走进教师生活，由此而传达出我们对师范生成为优秀教师的期待，确切地说是展示一位优秀教师成长的必要路径：理解教育，意在给优秀教师的成长提供开阔的视野，一位优秀的教师应该尽可能多一点地承续人类、民族教育精神的底蕴，“厚德”方能“载物”，宽厚的教育德性方能承载开阔的教育实践；理解学生、教师和学校，乃是要理解学校教育生活展开的基本要素与具体目标，以此来明晰学校教育的宗旨，甄定教师的职责与应该扮演的角色；理解教育教学过程，则是进入具体的教育实践环节，促成对日常教育生活何以可能之诸环节的理解与认同。

我们在具体内容的设计中，也明确提出要充分考虑人本主题。第一部分“教育与教育观”，渗透其中的主题是人的历史就是教育的历史，人的存在方式决定了教育的存在方式，教育的特性依据人的特性，人的发展的主题乃是教育与社会发展中的根本性主题。我们在关注教育发展的历史的同时，也用专章来讨论教育的改革与发展，其中隐含的命题是现实教育的改进总是基于对过去的回顾与对未来的展望。在回顾与展望的过程中，我们会发现，教育需要依托一定的经济基础，而经济的发展越来越多地依赖教育，正因为如此，教育走向人本就成了时代的根本性主题。第二部分“学生、教师和学校”，我们把学生放在首位，意在凸显学生在教育实践中的主体地位，教育以人为本就是要以学生的发展为本，其基本意蕴是学生让我们成为教师，离开了学生，教师就成了光杆司令，成了空洞的符号，正因为如此，我们需要从学生着眼，来思考教师职业的现实内涵。其次是教师，教师依学生的存在而存在，但教师的存在绝非可

有可无，教师的高度在很大程度上决定了学校教育的高度；我们把学生、教师摆在学校前面，意在凸显学校的根本就是学生和教师，学校不能目中无“人”，学生和教师才是学校的灵魂，离开了学生和教师来谈学校，乃是“无人”的学校，是没有内涵的学校。第三部分“学校教育活动”，在这部分，我们尽管基本上沿袭了传统教育学话语的基本架构，但在具体内容的设计中，我们避开了传统教育学的诸多话语，比如教学规律、原则，而是抓住课程、教学、德育等教育活动的关键问题展开，不求完整，但求提纲挈领；每章小节内容设计，最后大都归结为一个人本化的主题，比如“校本课程的开发”、“坚持正面教育”等；具体写作中，尽量结合当下教育实践中的代表性案例。

四、在教材编写的理想和现实之间

传统教育学内容杂多，从每章每节大的主题，到每个小标题中的内容，都几乎成为了惯常的话语体系。从大到小，怎样合理选择，既能与传统教育学教材保持必要的连续性，同时又能充分体现本书的编写理念，这成了编写中的首要问题。我们采取的策略是大胆取舍，“删繁就简三秋树，领异标新二月花”。本书的编写可谓一次大胆而小心的尝试，我们力求避开既有教育学编写的诸种框框，大刀阔斧，试图抓住最重要的内容来组织编写大纲；在具体到每章甚至每节内容之中，同样力求突出重点，抓主要问题，提纲挈领，避免开中药铺，样样俱全。不仅如此，我们在话语方式上也力求减少那种祈使性的教育命题，而更多地试图以朴实的分析让读者去思考。

期待虽然美好，但真正付诸行动则全然是两码事。但实际上，由于能力和精力均有所不逮的原因，该书成稿离心想的目标其实还相去甚远，诸多地方还难免粗糙，突出的问题是实践立场体现得非常有限，这既包括对当下丰富教育实践的理解有限，缺少对教育现场的更多观照，也包括缺少更多地以朝向教育现场的姿态来展现教育实践的可能性。所谓好的开始乃成功的一半，我们所有的努力充其量只能算是一个好的开头。我们期待能用5年、10年，甚至更长的时间，让这本书成为一种有着自己生命理想和独特气质，并能接受实践检验的教育学教材。如果说一本教材也是一个生命体，那么作为生命体的教材同样有一个走向成熟的过程，尽管我们可能永远也达不到成熟。我们期待编写团队作为一个教育学研究与交流的长期性团队，教材的编写成为一种合作交流、共同研究的形式。

该书由主编根据全体成员的讨论意见拟定提纲，提出写作意见，就每章内

容与合作者商讨写作方案，并不断提出修改意见。具体分工如下：引言，湖南第一师范学院陈梦稀教授；第一章，湘南学院吴小鸥教授；第二章，江西井冈山学院肖绍聪博士；第三章，湖南师范大学高晓清教授、湘南学院吴小鸥教授；第四章，湘南学院陈章顺副教授；第五章，湖南科技学院聂志成教授、湖南师范大学刘黎明副教授；第六章，湖南师范大学李爱良博士、刘黎明副教授；第七章，湖南师范大学刘丽群副教授；第八章，湖南师范大学辛继湘教授；第九章，衡阳师范学院魏书敏副教授、江西井冈山学院肖绍聪博士；第十章，湖南大学黄鑫副教授；第十一章，辽宁师范大学李伟言副教授；第十二章，湖南师范大学王卫华博士。

本书试图有所创新，但依然离不开既有教育学教材的参照，其中受益良多的是王道俊、郭文安先生主编的《教育学》，石中英先生主编的《公共教育学》，钟启泉先生翻译的日本筑波大学教育学研究会编的《现代教育学基础》，以及李长华、李剑、汤杰琴翻译、美国大卫·G.阿姆斯特朗、肯奈斯·T.汉森、汤姆·V.赛威治著的《教育学导论》。感谢教育科学出版社编辑给本书的编写提供契机，感谢为本书的编写提供很大支持的湖南师范大学教育科学学院钟毅平教授、张传燧教授、孙俊三教授、燕良轼教授。忠诚地期待读者和各位同行专家的指正，成书之日就是我们着手修订之时。

刘铁芳
2011年7月



目 录

引 言 什么是教育学	1
------------------	---

第一部分 教育与教育观

第一章 教育的产生与发展	15
第一节 教育的起源	16
第二节 教育发展的历史形态	22
第三节 当代学校教育体系的形成	27
第四节 教育发展的基本规律	34
第二章 教育观的形成与嬗变	41
第一节 什么是教育观	42
第二节 西方教育观的发展	43
第三节 中国教育观的发展	52
第四节 当代学校教育的基本理念	69
第三章 当代教育改革与发展	77
第一节 21 世纪教育改革的背景	77
第二节 当代教育改革的基本趋势	82
第三节 教育走向人本	95

第二部分 学生、教师和学校

第四章 学 生	103
第一节 儿童观的演变	104
第二节 学校教育中的学生	111
第三节 学生的自主发展	125
第五章 教 师	138
第一节 教师职业的历史	139



第二节	教师的角色与责任	145
第三节	教师的基本素养	152
第四节	教师专业自主发展	156
第六章	学 校	166
第一节	学校的变迁	166
第二节	学校性质	177
第三节	学校结构	182
第四节	学校文化	189

第三部分 学校教育活动

第七章	课 程	199
第一节	课程概述	199
第二节	我国中小学课程	208
第三节	教材及其使用	218
第四节	校本课程的开发	223
第八章	教 学	233
第一节	你需要知道的教学	233
第二节	教学的准备	241
第三节	教学方法及其有效运用	249
第四节	课堂教学的组织与管理	253
第五节	如何评价教学	261
第九章	德 育	272
第一节	德育活动的内涵	272
第二节	学校德育的基本理论	279
第三节	德育的基本方法	283
第四节	坚持正面教育	291
第十章	体育、美育与劳动教育	299
第一节	体育活动	299
第二节	美育活动	306
第三节	劳动教育活动	313
第四节	课外活动	320



第十一章 班级管理	334
第一节 班级与学生发展	334
第二节 班级管理	342
第三节 班主任	350
第十二章 教育科研	362
第一节 教育科研的内涵与意义	363
第二节 基于校本的研究	369
第三节 教师从事教育科研的方法	377
第四节 教师成为研究者	386

引言 什么是教育学

什么是教育？什么是教育学？教育学的价值是什么？这是教师教育专业的学生必须了解和回答的问题。从语源上看，教育学(pedagogy)是从希腊语教仆(pedagogue)派生而来的。今天，在使用英语的国家中，教育学已由过去的 pedagogy 逐渐演变为 education 一词，教育(education)和教育学(pedagogy)几乎成了同义词，甚至已由 education 取代了 pedagogy。不过，两词之间仍区别使用。把“教育”理解为培养儿童的过程，将“教育学”理解为研究教育儿童的学问。

引言部分是以阐释教育价值、分析教育问题为主线来探讨教育学的研究对象，力图使我们对教育学应该研究什么有一个基本的认识；从分析不同历史时期的教育家的主要教育思想及其教育论著的基本观点来阐明教育学的发展历程，使我们了解不同历史时期的教育家的真知灼见及他们为教育学的建立与发展所作出的历史贡献；从立足学校教育生活，促进教师发展的视角来分析教育学的价值，使我们深刻认识教育学的意义，提高我们学习教育学的自觉性。

一、教育：以育人为中心的活动

有人说，有人的地方就有教育。可见，教育乃是一种与人的存在息息相关的活动。有人说，从人诞生伊始，就有教育。可见，教育乃是一种与人类共始终的活动。不管我们对教育有多少定义，教育的中心问题就是如何培养人，教育是一种以育人为中心的活动。

从人类社会的存在和发展来看，人是人类社会的主体。正因为如此，人类在从事物质生产和精神生产的同时，必须从事人类自身的生产。这种生产既包括种的繁衍、增殖，还包括对新一代的教育和培养。离开了人类种的繁衍和增殖，人类自身将会灭绝；同样，离开了对新一代的教育和培养，人类社会也难以继承和发展。这种人类自身的再生产，从后一种意义上说，只能是教育所承担的义务，是教育这种社会现象所特有的功能，任何社会现象都不能取而代之。可见，教育这种社会现象的本质特征就是培养人。

从教育在人类历史长河中的演变发展来看，始终有一点是共通的，即教育是一种培养人、影响人身心发展的社会实践活动。不论是中国古代教育培养的“士”、“君子”，还是古希腊斯巴达教育培养的“武士”，古希腊雅典教育培养的身心和谐发展的“完人”；不论是近代教育关注人的个性发展，还是现代教育强调培养人学会生存、学会学习；不论教育是注重培养“自然人”，还是培养“社会人”或“文化人”，教育始终都是以育人为中心的活动。

（一）教育是引导人性向善的过程

关于什么是教育，早在两千多年前，中国的先哲们就讨论过。《中庸》一文开篇即说：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”因为相信人性本善，所以“率”人之性，引领和发展人的善性，使人成为一个有良知、有道德、有完美人格的人。教育的本质就是教人修道，修“人之所以为人”之道。孔子甚至以嘲讽的口气讽刺那些只懂专业技术不懂人文的人，说“君子不器”（《论语·为政》）。在孔子看来，君子不能只懂专业技术，君子当修君子之道。君子之道就是人之所以为人之道。不懂为人之道，只懂专业技术的人，就称不上君子。孔子认为，君子就是有完美人格的人，有高尚道德的人。“教育”一词最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之”。孟子主张性善论，认为人性中天然具有四种善端，即“恻隐之心”、“羞恶之心”、“辞让之心”、“是非之心”，分别是“仁”、“义”、“礼”、“智”的根源，教育在于扩充四端，存养浩然之气。荀子主张性恶论，视人的生理本能和对物质生活的需求为恶，有“目好色、耳好声、口好味、心好利、骨体肤理好愉逸”之说，认为教育在于“化性起伪”。东汉许慎《说文解字》的解释：“教，上所施，下所效也；育，养子使作善也。”这里的“教”有上下之分，而上下又各有其责，“上”者“施”，“下”者“效”，而“施”、“效”之内容即“育”，“使作善也”。这样，长者引导晚辈向善方面发展，即为教育。因此，教育的本质说到底就是要培养和陶冶人，使人有完美人格和心灵，使人有良知和德行。

在西方，“教育”一词，在英文为 education，法文为 éducation，德文为 Erziehung，均由拉丁语 educere 而来。“educere”是由前缀“e”与词根“ducere”合成的。e 为“出”的意思，ducere 则为“引导”，二者合起来就是“引出”，意思就是采用一定的手段，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”。古希腊哲学家柏拉图在《理想国》中，应用“洞穴中的囚徒”的隐喻，进一步将其阐释为“促使心灵的

转向”，一种在人的精神领域发生的巨大变革。他认为，教育即是引导囚徒摆脱桎梏和愚昧，转离黑暗和影像，转离转瞬即逝的感性世界，转向永恒的理念世界，达到善的光明。德国教育家赫尔巴特认为，“教育的唯一工作与全部工作可以总结在这一概念之中——道德。”他认为，通过教育使人具备了“内心自由”、“完善”、“仁慈”、“正义”、“公平”这五种观念，就实现了教育的最高目的。

教育是促进儿童生长的活动。捷克教育家夸美纽斯认为，人人具有知识、德行和虔信三个种子，但这种子却不能自发地生长，需要凭借教育的力量，“只有受过恰当的教育之后，人才能成为一个人”，“教育在于发展健全的个人”。^①虽然夸美纽斯没有给教育直接下定义，但实际上已是对教育的一种解释。这里面包含着宗教的影响，他认为人的天赋是上帝创造的，知识、德行和虔信三个种子是“自然存在我们的身上”，教育则使这些种子发芽生长。

法国启蒙思想家卢梭认为：“植物是由栽培而成长，人由于教育而成为人。”

“我们生而软弱，因而需要力量；生而无能，因而需要他人帮助；生而无知，因而需要理性。所有我们缺乏的东西，所有我们赖以成为人的东西，都是教育的赐予。”^②教育不是从外部强加给儿童和青年人的某些东西，而是人类天赋能力的生长。卢梭认为，教育与环境必须适应天性的发展，否则就无法实现教育的效果。他强调“自然教育”，要引导儿童在自然环境中生长。

美国教育家杜威从实用主义经验论出发，主张“教育即生长”。他给教育下过一个定义：“教育就是经验的改造或改组。这种改造或改组，既能增加经验的意义，又能提高指导后来经验进程的能力”。^③杜威把教育建立在儿童的经验上，虽然他认为儿童的经验是建立在他的原始本能上的，但又认为经验是人的有机体与环境互相作用的结果。他强调教育应该在尊重儿童经验的基础上促进其生长。

（二）教育是实现儿童精神成长和自我生成的过程

存在主义教育家认为，作为教育对象的人，从根本上说，是按照他自己的

① 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 39.

② 卢梭. 爱弥儿 [M]. 李平沅, 译. 北京: 人民教育出版社, 1985: 36.

③ 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1992: 159.

意志而造就他自身。所以，教育的本质在于人的“自我生成”或“自我创造”，或者说，“教育是发展关于自由选择以及对选择的意义和责任的认知的过程。”^①教育应该使学生通过“自我表现”、“自我肯定”而意识到自我的存在，并能作为一个自由的人更好地生活下去，实现“自我完成”。布伯认为，“教育的目的不是告知后人存在什么或必会存在什么，而是晓谕他们如何让精神充盈人生，如何与‘你’相遇。”^②雅斯贝尔斯认为，“所谓教育，不过是人对人的主体间灵肉交流活动，包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产教给年轻一代，使他们自由地生成，启迪其自由天性。”^③“教育的过程首先是一个精神成长过程，然后才成为科学获知的一部分”，“创建学校的目的，是将历史上人类的精神内涵转化为当下生气勃勃的精神，并通过这一精神引导所有学生掌握知识和技术”，“教育活动关注的是，人的潜力如何最大地被调动起来并加以实现，以及人的内部灵性与可能性如何充分生成；质言之，教育是人的灵魂的教育，而非理智知识和认识的堆积。”虽然教育离不开知识，但真正的教育是用知识来充盈于人、服务于人，启迪人心，而决非把人变成贯彻某种知识的工具。雅斯贝尔斯把人对生命本源的追寻、人对生命意志的超越、人对终极信仰的归宿看成是人生的最终目的，而教育只有建立在这个意义上，也就是说，教育的目的只能是对人的灵魂的引导——导向生命的本源。

千百年来，教育的定义一直处于变动之中，不同时代、不同文化背景中的人从各自的生存处境来表达他们对教育的理解与期望。有的从教育现象的角度，认为教育是一种社会活动；有的从教育目的的角度，认为教育是培养人的活动；有的从教育内容角度，认为教育是传递生产经验和生活经验的活动。实际上，每一代人也只可能在他们各自的政治、经济、文化的历史、现实处境来谋求他们对教育的理解和对教育理想的追求，并以之来观照他们当下的教育实践，从而更多地保障他们的教育实践是他们所期望的教育实践，是有理想、有智慧的教育实践。人类生存境遇的变化必然会导致人们对教育理解的变化，人们实际上不可能给教育下一个放之四海而皆准的、一劳永逸的“科学”、“规

① A.C.奥恩斯坦.美国教育学基础 [M].刘付忱,等,译.北京:人民教育出版社,1984:113.

② 马丁·布伯.我与你 [M].陈维纲,译.北京:生活·读书·心知三联书店,1986:60.

③ 雅斯贝尔斯.什么是教育 [M].邹进,译.上海:上海三联书店,1991:3.

范”的定义。对“什么是教育”的回答，它需要我们以一种切于我们自身的方式，不断地去阐释，再阐释，把对这一起点问题的追索与回答作为我们教育生活实践的内在依据，在此追寻中增进我们教育的智慧。^①

二、教育学：一门古老而常新的学问

教育学乃是一门古老的学问。随着古代学校的产生，学校的重要性就日益被一些思想家和教育工作者所重视。为了快速有效地培养社会所需要的各种人才，古代的思想家就开始了教育的研究和探索，积累起最初的教育经验，逐步形成了一定的教育思想和观点，通过长期的探索和积累，从而形成了如何培养人的专门学问——教育学。从零碎的教育思想到独立的教育学科形成乃至分化，教育学经历了漫长的历史发展过程。

（一）教育学的萌芽

萌芽时期的教育学是教育理论的萌发和产生的时期。这一时期，教育学还没有从哲学中分化出来，成为一门独立的学科。这段历史很长，在这漫长的岁月里，教育学虽然没有形成独立的学科，但有不少思想家和教育家，以自己的哲学观点为基础，结合着政治观和伦理观等来探讨教育方面的问题，总结概括教育经验，积累了丰富的教育遗产。

在中国，孔子提出有教无类、因材施教、启发式教学、循循善诱等教学思想。他还倡导教师以身作则，要有学而不厌、诲人不倦的精神。儒家思孟学派撰写的《学记》是人类历史上最早出现的专门的教育文献。《学记》从正反两方面总结了儒家的教育理论和经验，以简洁的语言、生动的比喻，系统地阐发了教育的作用和任务，教育、教学的制度、原则和方法，教师的地位和作用，师生关系和同学关系等。《学记》提出的“长善救失、教学相长”、“藏息相辅”、“不陵节而施”、“强而弗抑、开而弗达”、“禁于未发”、“博习亲师”等思想影响深远。汉代的董仲舒、宋代的朱熹、明代的王阳明、清代的王夫之等许多中国古代的教育家和教育思想家，都有丰富的教育实践和精辟的教育见解。

在西方，古希腊哲学家苏格拉底以其雄辩和与青年智者的问答教学法而著名。在教学方法上，他提出了“产婆术”，主张用问答的方式，认识自己观点的不足之处，进行思考，从而获得知识。柏拉图的教育思想散记在他的哲学著

^① 刘铁芳. 什么是教育 [J]. 天津市教科院学报, 2002 (2) 12.