

● 教师教育核心课系列教材 ●



XIANDAI JIAOYUXUE

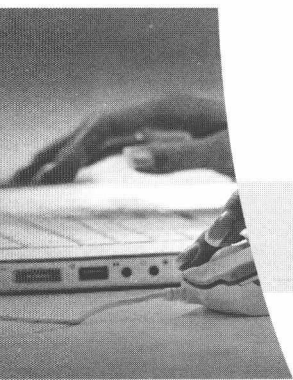
现代教育学

王 蕙◎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

● 教师教育核心课系列教材 ●



XIANDAI JIAOYUXUE

现代教育学

主 编◎王 蕙

副主编◎苏 鸿



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

现代教育学 / 王蕙主编. — 北京: 北京师范大学出版社, 2012.9
(教师教育核心课系列教材)
ISBN 978-7-303-15082-3

I. ①现… II. ①王… III. ①教育学—高等学校—教材
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 179553 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.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京中印联印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 170 mm × 230 mm

印张: 21.75

字数: 365 千字

版次: 2012 年 9 月第 1 版

印次: 2012 年 9 月第 1 次印刷

定价: 35.00 元

策划编辑: 王剑虹 责任编辑: 王剑虹

美术编辑: 毛佳 装帧设计: 毛佳

责任校对: 李茵 责任印制: 李啸

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: 010-58800825

前言

随着教育改革的深入发展，师范教育积极响应社会变革以及教育改革的要求。我们一直思考着，师范教育的本质目标是什么？“教育学”的课程功能是什么？高等本科教育最终落脚点应该在哪里？

在长期深入中小学一线的教育实践中，我们深深感受到原有的教育学教材对教育现实的无奈，那种高高在上的站在固有逻辑框架之上，“软弱无力”地俯视实践的、甚至带点陈旧的理论模式，使广大的从高校走出来的师范毕业生们，面对着生动的、变化着的教育现实，却无法在学过的教材中找到应有的理论指引！

因此，我们一直在酝酿着编写新的教材，希望新的教材能够有如下方面的改变：

其一，打破原有的“教育学”逻辑思维，以教育实践需要来建构本书的逻辑思维，而不是执著于中国“教育学”的固有模式。这种变化体现在一些章节内容的变化及其理论描述上，例如，增加了以往“教育学”没有编著的内容，大量加入了“教育技能”的一些元素。这些在第一章“教育与社会”和第八章“教学”（下）体现最为突出。

其二，以指导师范生教育实践，解决教师的教育实践问题为出发点，强调教育理论学习与教育技能养成共熔一炉。在理论上，教材既注意吸收现代最新的教育理论又尽可能保留原来的、能够反映教育客观规律的表述；同时又特别强调理论与教育技能的融合，教育技能的加入使教育理论变得更容易理解，而源于实践的理论描述又适合转化

为教师的教育能力。

其三，增强教材的可读性和实用性。通过吸收教育实践中的一些最新探索和案例，以及加强指导性语言，使读者更易于理解和思考。

正当本书即将完稿之际，教育部颁布了《教师教育课程标准》试行方案（教育部教师〔2011〕6号），方案在基本理念中指出：“教师教育课程应强化实践意识，关注现实问题，体现教育改革与发展对教师的新要求。教师教育课程应引导未来教师参与和研究基础教育改革，主动建构教育知识，发展实践能力；引导未来教师发现和解决实际问题，创新教育教学模式，形成个人的教学风格和实践智慧。”这与我们教材的编写目标不谋而合。

正是基于以上的思考与探索，我们编写这本书。本书由参与“教育学”公共课的各位教师共同编写，他们一直在教师教育的第一线进行研究与教学，还经常参与中小学教育的实践改革，丰富的教育实践经验与理论素养，使本书更具可读性。作者依次是：绪论、第五章——邝红军；第一章——许锡良；第二章、第三章——刘宝超；第四章——丁静；第六章——高慎英；第七章——苏鸿；第八章——周可桢；第九章——曾洁珍；第十章——郑向荣；第十一章——蒋萍华；第十二章——王蕙。

2012-06-31

目 录

绪 论	1
第一章 教育与社会发展	11
第一节 重新认识社会	11
第二节 教育在社会中的地位	18
第三节 教育与社会因素之间的关系	24
第四节 教育面临的社会挑战	27
第二章 教育与人的发展	33
第一节 人的发展的基本理论	33
第二节 影响人发展的诸因素及其作用	38
第三节 教育要适应年青一代身心发展的规律	46
第三章 教师	53
第一节 教师的任务与职业特点	53
第二节 教师的角色及其职业素养	57
第三节 教师专业发展及其途径	68

第四章 教育目的	80
第一节 教育目的概述	80
第二节 我国的教育目的	86
第三节 当前我国教育目的实践中存在的主要问题	95
第五章 学校教育制度	101
第一节 学校教育制度概述	101
第二节 现代学校教育制度的形成与变革	106
第三节 我国的现代学制沿革	113
第六章 课程	126
第一节 课程概述	126
第二节 我国中小学课程透视	136
第三节 课程资源的开发与利用	142
第七章 教学（上）	150
第一节 教学概述	151
第二节 教学过程	156
第三节 教学原则	169
第四节 教学的组织与实施	180
第八章 教学（下）	188
第一节 教学设计技能	188
第二节 课堂教学技能	201
第三节 教学评价技能	227
第九章 德育（上）	239
第一节 德育概述	239

第二节 德育过程	242
第三节 德育原则	247
第十章 德育（下）	259
第一节 德育的目标与内容	259
第二节 德育方法与途径	266
第三节 德育资源及其开发	276
第十一章 课外活动	283
第一节 课外活动概述与特点	284
第二节 课外活动的内容与形式	291
第三节 课外活动的组织与指导	297
第十二章 班主任工作	305
第一节 班主任工作概述	305
第二节 班主任工作的目标、内容和方法	308
第三节 班级管理策略	322
参考文献	339

绪 论

内容提要

什么是教育？什么是教育学？这是学习教育学的人不能回避的两个最基本的问题，绪论部分主要从教育的概念、教育学的目的、对象、体系、产生与发展几个方面对此作简要的回答。

学习目标

1. 从词源和定义两个角度把握教育的概念，理解教育概念的演进；
2. 了解教育学的目的和任务；
3. 理解“教育学的对象是教育问题”这一命题及问题的两个层次，即“怎样教育”和“什么是教育”；
4. 理解教育学与教育科学的关系，了解教育学的分支和体系；
5. 了解教育学产生和发展的历史，把握教育学发展的规律。

一、教育的概念和教育学的目的

（一）教育的概念

在中国，“教”字最早见于甲骨文，是个象形字，意指成人手拿着鞭子督促孩子学习的行为。“育”字见于小篆，也是个象形字，表示妇女孕育儿童。后来，《说文解字》中说：“教，上所施，下所效也；育，养子使作善也。”在先秦古籍中，“教育”作为一个专有名词很少出现，大多只单用一个“教”字。如“修道之谓教”（《中庸》）；“以善先者谓之教”（《荀子》）；“教也者，长其善而救其失者也”（《学记》）。“教育”一词，最早见于《孟子·尽心上》“得天下英才而教育之，三乐也”。因此，从词源上看，中国文化背景下的“教育”，其意是指培养人，旨在使人行善。

在现代英语中，教育是“education”；在法语中，教育是“éducation”；在德语中，教育是“erziehung”，三者均起源于拉丁文“educare”。Educare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”，即采用一定的手段，把某

种本来就潜藏于人身上的本能导出来，从一种可能的潜质转变为现实的特性。

《中国大百科全书·教育》中对“教育”的解释是：教育是培养人的一种社会活动，它同社会的发展、人的发展有着密切的关系。从广义上说，凡是增进人们的知识和技能、影响人的思想品德的活动，都是教育，它包括家庭教育、学校教育和社会教育。狭义的教育，主要是指学校教育，其含义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影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）所需要的人的活动。教育这个词，有时还作为思想品德教育的同义词使用。^①

叶澜教授把教育定义为“有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动”，学校教育则是“由专职人员和专门机构承担的有目的、有系统、有组织的，以影响入学者的身心发展为直接目标的社会活动”^②。石中英教授把教育定义为“在一定社会背景下发生的促进个体的社会化和社会的个性化的实践活动”^③。德国教育学者沃尔夫冈·布列钦卡认为对教育的最简洁的表述是：“教育是人们尝试在任何一方面提升他人人格的行动。”^④

教育在人类历史的漫长岁月里，原无所谓广义与狭义之分。随着教育活动的演进，依照教育活动正规化的程度，衍生出不同范围和层面的教育，才相应地形成含义不同的诸多“教育”^⑤概念。

人类最初的教育活动，是不定型的，属于非形式化的教育。在从野蛮时代转入早期文明时代以后，出现了最初的教育实体，如中国古代非制度化的官学、私学，从而使教育活动开始定型，成为形式化的教育。区分形式化教育与非形式化教育的主要标志为“教”（动词）的活动的发生。

以“教”为主要标志的形式化教育，在其演变的一定阶段，进而实现了从非制度化教育到制度化教育的转变，这个过程的分界线以近代学校的产生为标志。

“教”原是区分形式化教育与非形式化教育的主要标志，在制度化的教育实体——学校产生以后，同“教育”观念的变化（从道德的“善”到“完善”

① 《中国大百科全书·教育》，北京，中国大百科全书出版社，1985年，第1页。

② 叶澜：《教育概论》，北京，人民教育出版社，1999年，第8～9页。

③ 石中英主编：《公共教育学》，北京，北京师范大学出版社，2008年，第5页。

④ [德] 沃尔夫冈·布列钦卡：《教育科学的基本概念》，上海，华东师范大学出版社，2001年，第75页。

⑤ 陈桂生：《“教育学视界”辨析》，上海，华东师范大学出版社，1997年，第18～19页。

之“善”)相适应,“教”的内涵也发生了变化。古代所谓“教”,指“教弟子学”,所“教”、所“学”无非使人向道德之“善”;到了近代,随着大量知识信息转化为教材,“教”本身日益智育化,于是教育实体(学校)之内,在“教”的一旁,又产生有别于“教”的“教育”,其含义近于“训育”,主要同道德的“善”相关,又限于“德育”。

现代社会在“终身教育”思潮激荡下,于制度化的学校教育一旁,又有各种类型的非制度化教育的兴起。通常所谓“教育系统”,其中的“教育”概念,即涵盖制度化和非制度化的所有教育,为现代广义的教育概念。

(二) 教育学的目的

初学教育学的人,都具有以往在家庭和学校里多年接受教育的经验。通过这些经验,对教育这个现象总是有一定程度的了解。一般的成人对于教育的理解,也是同样的情形。不同行业 and 不同立场的人就教育问题自由地发表意见时,许多人对照自己所受过的教育的体会,会滔滔不绝地陈述自己关于应当如何解决现代教育问题的见解。这样,关于教育的问题,自古以来人们都在谈论。但是,究竟“教育是什么”这一根本问题,许多人是不了了之的。这是因为,谁都具有关于教育的某种经验,即使不追究“何谓教育”的问题,对于教育的共同认识,也总是存在的。

这种以个人经验为基础形成的关于教育的共同认识,是一种世俗之见。然而,一旦碰到具体的教育问题,需要严格地规定其概念时,这种共同的认识,在含义上是混乱不清的。因此,我们不能凭借迄今的“世俗之见”,而必须凭借从根本上探究“何谓教育”来确立起科学地认识教育的方法。教育学的目的就在于首先是确立科学地认识教育的方法,以解答“何谓教育”的问题;然后在此基础上,对“应当如何进行教育”的问题,做出科学的理论上的回答。^①

教育学是研究教育现象和教育问题,提示教育规律的科学。所谓规律,它是不以人的意志为转移的客观事物内在的本质性的联系及其发展变化的必然趋势。教育规律就是教育内部诸因素之间、教育与其他事物之间的具有本质性的联系,以及教育发展变化的必然趋势。例如,在人类历史上,各个阶段的教育都有所不同,但各个阶段的教育都受当时的生产力和经济政治制度以及社会文化生活所制约,这是一个具有普遍性的规律。又如,在教育工作中,教与学,传授知识与发展智力,智育与德育,小学、中学、大学各个教育阶段之间,都

^① [日] 筑波大学教育学研究会:《现代教育学基础》,钟启泉译,上海,上海教育出版社,2003年,第4页。

存在着内在的本质性的联系，即存在教育规律。

教育学的任务，就是依照教育的逻辑层次，去揭示教育的各种规律（包括宏观的和微观的），并在揭示教育规律的基础上，阐明教育工作的原则、方法和组织形式等问题，为教育工作者提供理论和方法上的依据。

二、教育学的对象和体系

（一）教育学的对象

每门科学都有它特定的研究对象。科学对象的确定性和科学性，是衡量一门科学是否成熟的一个重要标志。科学对象是人和客观世界的联系达到一定程度和人的认识达到一定程度的产物。这对教育学也是适用的。

自然界独立于人之外而存在，它在人类产生之前已经存在。这时人和客观世界的联系是零级，就是说还没有联系。

当人类产生社会以后，人和自然界、社会都有了联系。这时人和客观世界的联系以及对它认识进入了第一级水平。这时的自然界和社会是人们在实践中自发认识的对象，它还不是科学的对象，而是科学对象的前提和条件。因为这时已产生了人这个主体，主体已和客观世界这个客体相对立而存在。

当我们在实践和自发的认识活动中对客观世界有了相当程度的认识，并产生了关于客观世界的观念，即对现象能进行某种分辨的时候，这时人和客观世界的联系及人对客观世界的认识就进入了第二级水平。例如，这时人们能从混沌的社会现象中通过教育活动分辨出教育现象，或从某些社会现象或社会行为中已能从教育的视角确立教育事实。这时，教育现象和教育事实还不是教育学的对象。

人们在实践活动中（伴随社会的发展、进步与人的认识的发展、进步）和社会的联系日益密切，交往日益频繁，以至于总结出这些教育事实和人关系十分密切，对人有某种意义，但还不了解它，同时又想知道它、解决它，而最终决定去研究它的时候，这样所提出的教育问题才成了教育学的对象。这时人和客观世界联系及人对客观世界认识达到的第三级水平。人对教育的认识达到这个水平时，即把教育问题作为教育学的对象时，教育学就产生了。

科学的对象是问题，教育学的对象是教育问题，是在教育实践活动中产生并被意识到的涵盖教育事实和教育价值之统一的教育问题。^①

父母“怎样教育”子女，师长“怎样教育”学生，政治家“怎样教育”青年一代，正是教育的问题之所在。有史以来，教育这一事实在人们中间就是以

^① 成有信主编：《教育学原理》，郑州，大象出版社，1993年，第10～16页。

“怎样教育”的形式提出的一个问题。对于父母来说，把子女培养成为技术人员，培养成艺术家还是其他什么样的人，这就是教育的问题所在。为此目的，应如何管教或指导，要用什么样的材料来进行等便构成了问题。对于师长来说，应教育学生遵守纪律，还是让学生自由地成长，便是教育的问题之所在。为此目的，应采用什么样的教育课程和教育方法便构成了问题。对于政治家来说，把青年一代培养成为勇士，还是培养成为和平爱好者，这就是教育的问题所在；或者，为此目的，需要有什么样的设备，制定什么样的制度等便构成了问题。从这样的角度提出来的问题，我们一般把它叫作教育问题。有时，教育问题并不是以“怎样教育”的形式表现出来的，而是以“什么是教育”的形式表现出来的。^①

（二）教育学的体系

有关教育知识的学科经历了由一门“教育学”到多门教育学科的发展过程。单数“教育科学”（educational science）主要指的是按经验科学的模式而形成的教育学，以区别于赫尔巴特及其以前的思辨教育学。实验教育学是其典型的形态。复数“教育科学”（educational sciences）的产生源于人们对教育学的理论基础的思考。早在赫尔巴特时，他就明确地把伦理学和心理学作为他的教育学的理论基石；在实证思潮的背景中，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。

复数“教育科学”出现后，在不同语种的国家，“教育学”与“教育科学”的关系大致有以下几种情况：一是几乎完全承认“教育科学”的复数形式这一概念，它逐渐取代了“教育学”一词，在法国最典型；二是“教育科学”复数形式与“教育学”共存，在德国最典型；三是较少采用“教育科学”复数形式，但有自己的表达方式，比如，在英语国家中，经常使用“教育理论及其基础学科”的说法；四是把“教育科学”与“教育学”作同义词使用。

在教育科学的分类中，以对象为依据，可以区分为两大类：一是以教育活动为研究对象的学科；二是以教育理论为研究对象的学科。在考察了教育学的历史和现状之后，有学者绘制了以下“教育科学分类框架表”^②：

① [日] 大河内一男等著：《教育学的理论问题》，曲程，迟凤年译，北京，教育科学出版社，1984年，第4页。

② 参见瞿葆奎编著：《教育学的探究》，北京，人民教育出版社，2004年，第1～28页。

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

三、教育学的产生和发展

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。在原始社会中，生产力水平很低，人类的经验很简单，没有科学，也没有教育学。随着生产力的发展，出现了脑力劳动和体力劳动的分离，产生了文字，出现了学校，人们的教育经验逐渐丰富，教育工作日益复杂，越来越需要对教育工作进行研究，对教育经验加以总结，这样就逐渐产生了教育学。

（一）教育学的萌芽阶段

在奴隶社会和封建社会里，教育学处于萌芽阶段，还没有成为一门独立的学科。古代的一些思想家、政治家和教育家的教育思想和教育经验，都混杂在他们的哲学著作或者政治著作、语言记录中。如《论语》一书，就汇集了我国古代伟大教育家孔子关于哲学、政治、伦理和教育方面的言论。古希腊哲学家柏拉图的教育思想，散记在他的哲学著作《理想国》一书中。

在人类历史上，最早出现专门论述教育问题的著作是我国的《学记》。它大约出现在公元前 403 至公元前 221 年，比外国最早的教育著作、古代罗马帝

国教育家昆体良所著的《论演说家的培养》一书，还早三百来年。《学记》是我国古代教育经验和儒家教育思想的高度概括，全书虽只有1229个字，却对教育的作用，古代的学校教育制度和视导制度，教育和教学的原则与方法，以及师生关系等问题，作了精辟的论述。如“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”至“不凌节而施”“长善救失”“禁于未发”“教学相长”等，都在一定程度上提示了教育的规律，成为千古传诵的教育格言，至今仍有指导意义。

在我国的封建社会里，也涌现了优秀的教育著作，像韩愈的《师说》、朱熹关于读书法的《语录》、颜元的《存学篇》等，对师生关系、如何读书和学习，都有精辟的论述。我国丰富的教育遗产，是值得我们自豪的。我们应该吸取其精华，剔除其糟粕，使其更好地为今日的教育服务。

在我国奴隶社会和封建社会里，或在欧洲的奴隶社会和封建社会里，所有的教育方面的著作，多属于论文的形式，停留于经验的描述，缺乏科学的理论分析，没有形成完整的体系，因而只可以说是教育学的萌芽或雏形。

（二）教育学的独立形态阶段

英国哲学家和科学家培根（1561～1626）于1623年发表的《论科学的价值和发展》，在对科学的分类中，首次把教育学作为一门独立的科学提了出来。

Pedagogy，教育学，是由希腊语 Pedagogue 演变来的。Pedagogue 意为带领儿童的人，Pedagogy 是一门照管儿童的学问。长期以来，教育知识发展的教育经验阶段被视为教育术。好多教育著作，包括洛克（1632～1704）的《教育漫话》和卢梭（1712～1778）的《爱弥儿》在内，都被视为绅士教育论或育子之书。

1632年，捷克教育家夸美纽斯写了《大教学论》，这是西方教育学史上的一部划时代的著作，它的问世使得教育学从哲学母体中脱颖而出，成为一门独立学科。在这本著作中，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，论证了班级授课制度，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，高度地评价了教师这一职业，强调了教师的作用。夸美纽斯不但是一位伟大的教育家，而且还是一位伟大的人道主义者和社会改革家。

其后，在教育界影响最大和最深远的是伟大的教育家和社会改革家裴斯泰洛齐（1746～1852）。他的著作虽不是系统的教育学著作，但他的教育学说和著作充满了对人的热爱、对教育和社会改革的真诚的见解。福禄倍尔（1782～1852）的《人的教育》（1826）对教育界特别是幼儿教育界产生了巨大的影响。

1776年，德国著名的哲学家康德（1724～1804）在哥尼斯堡大学开始讲

授教育学，这是教育学列入大学课程的开端。后来，赫尔巴特继承了康德的教育学讲座，1806年出版了《普通教育学》，这部自成体系的著作被认为是第一部教育学著作。在这部著作中，他在伦理学基础上建起了自己的教育目的论，在心理学的基础上建起了自己的教育方法论，根据受教育者的心理活动规律确立了教育过程和阶段、手段和方法。赫尔巴特的弟子们发展了教育学，形成了赫尔巴特学派。

至此，教育学已具有独立的形态，成为一门独立的学科，对教育问题的论述，逐渐从现象的描述过渡到理论的说明，强调了教育要适应儿童的身心发展和天性，开始运用心理学的知识来论述教学问题。例如，夸美纽斯提出了一切知识都应以感觉为开端；赫尔巴特根据心理活动的统觉作用，提出了教学的四个步骤（明了、联想、系统、方法）。

（三）教育学发展的多样化阶段

随着科学技术的发展，心理学、社会学、法学、伦理学、政治学等经验学科逐渐兴起，这些学科的研究方法和知识，对教育学的发展起了巨大的作用。教育学不仅从这些学科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（搜集资料，进行调查、统计，根据事实进行客观的记述、比较、说明，探究其规律）和心理学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，自19世纪50年代以来，教育科学迅速地发展起来形成了许多门类，现就其中最著名和影响最大的几本著作介绍如下：

1860年，英国思想家和社会学家斯宾塞的《教育论》单行本（汇集了之前发表的四篇论文）在美国出版，1861年，该书在英国出版。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事实的描写和记录。他提出教育的任务是教导人们怎样生活，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。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。

20世纪初，欧美的教育学者利用实验、统计和比较的方法研究教育问题，出现了“实验教育学”。“实验教育学”这个名称是1901年由德国的梅伊曼首先提出的。他认为过去的教育学是概念化的，往往与实际相抵触，为了防止仅仅根据理论和偶然的经验下结论，必须采用实验的方法研究儿童的生活和学

习。1903年，德国教育家拉伊出版了《实验教育学》，完成了对实验教育学的系统论述。拉伊的实验教育学的理论基础是生物学，他认为每一种生物都是按照：“感受—整理—表现（或表达）”这一公式来活动的。他把这一公式应用到教育过程中来，主张学生的学习，首先是通过观察，获得印象，构成知觉（感受）；其次是把所获得的印象和知觉进行加工（整理）；最后付之于行动（表现）。他严厉批评旧的经院式的教学仅仅集中在学生的感受方面，而轻视学生的加工整理方面，忽略学生的表现方面。

19世纪末20世纪初，美国出现了实用主义教育学说，这种教育学说为杜威所创立，其代表著作是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，主张让学生在现实生活中学习，提出“教育即生活”“教育即生长”“学校即社会”和“从做中学”。他的这种学说是以“经验”为基础，以行动为中心，带有某种经验主义的色彩。杜威的教育学说被广为传播，影响深远。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的对立局面。

1939年，苏联出版了凯洛夫主编的《教育学》。这是一本试图以马克思主义的观点和方法阐明社会主义教育规律的教育学。这本教育学于1948年和1956年曾作过两次修改，在苏联和中国都产生了很大的影响。该书继承了17世纪至19世纪欧洲的传统教育思想，重视系统知识的教育，强调课堂教学和教师的主导作用，有其积极意义。它的主要缺点是对学生是学习的主体和发展学生的智力重视不够。

在我国，1949年以前，自1901年王国维翻译日本立花铣三郎讲述的《教育学》（刊登在《教育世界》上，实际上是赫尔巴特的教育思想）起，教育理论发展呈现两方面的态势：一方面是翻译国外的教育学，如周从政翻译霍恩（H. H. Horne）的《教育哲学》、张师竹翻译博比特（F. Bottitt）的《课程》等；另一方面是创编自己的教育学，出现了一些比较好的教育著作，如孟宪承的《教育概论》、吴俊升的《教育哲学大纲》、钱亦石的《现代教育原理》等。

（四）教育学的理论深化阶段

自20世纪50年代以来，科学技术的迅猛发展，智力的开发和运用成了提高生产效率和发展经济的主要因素，引起了世界范围的新的教育改革，促进了教育学的发展。同时，社会科学综合化趋势越来越明显，教育学也日益与社会学、经济学、心理学等学科互相渗透，在理论上逐渐深化，在内容方面更加丰富。控制论、信息论和系统论的生产与发展，也为教育学的研究提供了新的思路和方法。各国的教育学在不同的思想体系指导下，都有新的发展，在理论