

教育学新编

主编 杜 萍 顾书明



人民出版社

教育学新编

主编 杜 萍 顾书明

人 民 出 版 社

责任编辑：陈鹏鸣 白 珺

封面设计：贾 川

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学新编 / 杜萍, 顾书明主编. —北京: 人民出版社, 2009

ISBN 978-7-01-007630-0

I. 教… II. ①杜…②顾… III. 教育学 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 001757 号

教育学新编

JIAOYUXUE XINBIAN

主 编 杜 萍 顾书明

人民出版社出版发行

(北京市朝阳区门内大街 166 号 邮政编码: 100706)

网址 <http://www.peoplepress.net>

北京泽明印刷有限责任公司印刷 新华书店总店北京发行所经销

2009 年 1 月第 1 版 2010 年 9 月第 2 次印刷

开本: 787×1092 毫米 1/16 印张: 21.25

字数: 568 千字 印数: 6 101-10000 册

ISBN 978-7-01-007630-0 定价: 30.00 元

购书电话: 010-62960802

前言

随着世界范围内经济和科技竞争的日益加剧,各国政府都把教育放到了社会发展的前沿,教育改革的浪潮不断高涨。在世界范围的教育改革中,人们深刻地认识到:教育改革的成败关键在教师,只有教师素质不断提高,才能成就高质量的教育。正因如此,人们对教师教育给予了越来越多的关注。

教师教育的培养目标是通过课程设置来体现的。教师教育的课程体系基本上由三大板块组成,即通识类课程、学科专业类课程和教育类课程。这三类课程对培养教师的职业素质都具有十分重要的作用,尤其是教育类课程,其设置的目的是使学生确立热爱教育事业的专业思想,树立正确的教育观念,掌握教育教学的基本规律及其技能、技巧,形成基本的教育教学能力,因此更能体现出教师职业的特点。

教师教育中教育学的教学目的主要有三个方面:向学生传授最新的教育知识,使学生掌握现代化的教育观念,掌握教育的基本概念、方法等;培养学生独立的、综合性的教育能力(这里的教育能力,主要是指发现问题、分析问题与解决问题的能力);培养学生的反思能力。

教育学教材的编写应围绕这些要求,并为实现这些基本目的而服务。《教育学新编》的编写充分考虑了教育学的教学目的,在编写中着重体现以下特色:第一,基础性。教材在上编主要分析了教育学的基本理论和教育的基本问题。第二,时代性。进入21世纪,随着我国教育改革和课程改革的不断深入,教育呈现的新特征、新问题、新的教育思想和教育研究成果层出不穷。在本教材中,我们突出了新理论的地位,思想容量、信息容量有比较明显的增加,内容也有较大的更新。第三,开放性。为了体现教育教学新理念,在本教材的编写过程中,我们贯穿了问题性和选择性原则,呈现了不同文化背景下不同的教育思想、教育对象、教学风格,使学生有可能在学习过程中根据自己的实际情况选择适合自己的教育内容和教育形式等。

本教材在编写结构上也进行了新的尝试,即把教育学基本理论与教育学发展的新思想、新理念分上下两编进行阐述。上编为“教育学基本理论”,共十章;下编为“教育学发展新视野”,从第十一章到第二十章分别探讨了上编所述十章内容在21世纪教育实践中的新发展和教育发展呈现的新问题。

本教材的编写过程是编写团队成员之间思想交流、观点碰撞、理念升华的过程,是集体智慧的结晶。全书由杜萍、顾书明构思编写结构和框架,具体编写分工如下:第一章、第五章、第十一章和第十五章由夏如波和杜萍编写,第二章和第十二章由陈太忠编写,第三章和第十三章由仲丽娟编写,第四章和第十四章由韦小明编写,第六章和第十六章由杜萍编写,第七章和第十七章由赵正新编写,第八章和第十八章由任红娟编写,第九章和第十九章由王宜鹏编写,第十章和第

二十章由石明兰编写。全书由杜萍、顾书明、夏如波、王宜鹏统稿。

本教材获淮阴师范学院 2006 年度教材建设立项，其编写和出版得到了淮阴师范学院教务处和教育系各位领导的大力支持。同时，本教材是 2008 年江苏省高等学校优秀教学团队“教育学原理”的建设项目成果之一。在教材编写的过程中，我们参阅了许多专家和学者的著作、教材及研究成果，并得到了人民出版社的指导和帮助。在此，我们对所有支持和帮助本教材编写及出版的领导和老师表示由衷的感谢。

由于受学术水平和研究水平的限制，书中难免存在一些疏漏之处，敬请专家和同行批评指正。

作者

2008 年 10 月

目 录

上 编 教育学基本理论

第一章 教育与教育学	3
第一节 教育的产生与发展	3
第二节 教育学的产生与发展	8
第二章 教育与社会	13
第一节 教育与诸社会现象的关系	13
第二节 我国当代教育发展与社会现代化建设	28
第三章 教育与人的发展	32
第一节 关于人的发展的概述	32
第二节 影响人的发展的因素	34
第三节 教育要适应年青一代身心发展的规律	39
第四节 学校教育在人的发展中的主导作用	41
第四章 教育目的	44
第一节 教育目的概述	44
第二节 教育目的选择确立的基本依据	58
第三节 教育目的的历史考察	63
第四节 我国现行教育目的	71
第五章 教育制度	84
第一节 教育制度概述	84
第二节 现代学校教育制度	88
第三节 我国现行学校教育制度	94
第六章 学生与教师	101
第一节 学 生	101
第二节 教 师	105
第三节 教师与学生的关系	115
第七章 课 程	118
第一节 课程及课程理论	118
第二节 课程的主要类型	126
第三节 我国基础教育课程结构	135

第八章 教 学	143
第一节 教学的意义和任务	143
第二节 教学过程	148
第三节 教学原则	155
第四节 教学方法	162
第五节 教学组织形式	170
第六节 教学工作的基本环节	176
第九章 学校德育	183
第一节 道德、品德与教育	183
第二节 学校德育的途径	188
第三节 德育模式	193
第十章 教育评价	209
第一节 教育评价概述	209
第二节 学生评价	216
第三节 教师评价	223
第四节 学校办学水平评价	226

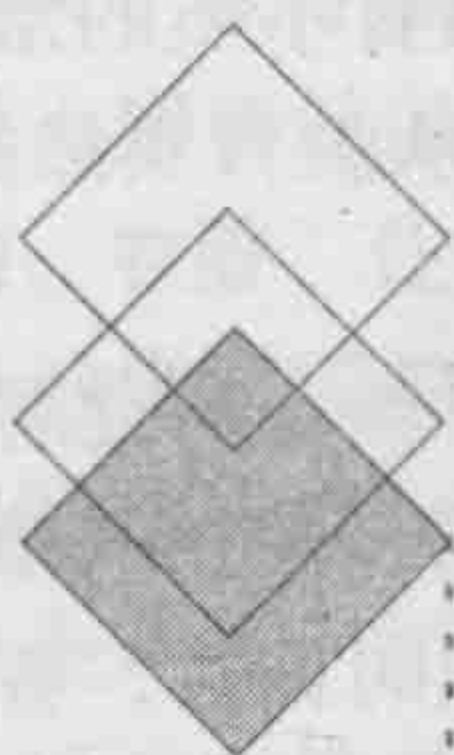
下 编 教育学发展新视野

第十一章 “教育与教育学”新视野：《学记》中的教育思想及基础教育观念的更新	231
第一节 《学记》中的教育思想	231
第二节 基础教育观念的更新	234
第十二章 “教育与社会”新视野：教育与社会理论新发展	243
第一节 教育社会功能理论	243
第二节 教育对社会发展的负向功能	245
第三节 教育的文化传递功能的社会学解释	246
第四节 教育对社会分层的影响	247
第十三章 “教育与人的发展”新视野：多元智能理论的教育新思维	249
第一节 多元智能理论的提出及内涵	249
第二节 多元智能理论的教育新思维	253
第十四章 “教育目的”新视野：素质教育	256
第一节 素质教育发展的历程回顾	256
第二节 素质教育的内涵与特征	258
第三节 实施素质教育存在的问题及对策	261

第十五章	“教育制度”新视野：新《义务教育法》解读及教育平等	264
第一节	解读 2006 年新《义务教育法》	264
第二节	教育平等	270
第十六章	“学生与教师”研究新视野：学生权利问题研究与教师专业发展	277
第一节	学生权利问题研究	277
第二节	教师专业发展	282
第十七章	“课程”新视野：我国当前基础教育课程改革	287
第一节	课程改革的目标	287
第二节	与新课程相应的教育观念	289
第三节	我国课程改革的未来走向	291
第四节	基础教育课程改革的生长点举要	292
第十八章	“教学”新视野：课程改革背景下的教学改革及教学理论	299
第一节	新课程下教学的变革	299
第二节	建构主义教学观	303
第三节	关于研究性学习	306
第四节	有效教学	308
第十九章	“学校德育”新视野：网络德育与生命教育	317
第一节	网络德育	317
第二节	生命教育	322
第二十章	“教育评价”新视野：发展性评价	326
第一节	发展性学生评价	326
第二节	发展性教师评价	328
参考文献		330

上 编

教育学基本理论



第一章

教育与教育学

教育学知识是来自教育教学的实践，是对教育实践经验的总结、提炼和升华。教育学中的有关教育教学的规律、技巧和方法是千百年来的教育实践传承下来的教育精华，是对教育实践的真理认识，是一名优秀教师应当吸取和借鉴的。

师范生学习了教育学，掌握了教育教学的规律、技巧和方法，就能够更理性地面对教学现象，正确认识自己的教学实践，提高自身的教育素养，在教育实践中少走弯路。

当前，我国正在进行的新一轮基础教育课程改革，要求教师实现角色的转换，即由“教书匠”，转变为“研究型教师”“创新型教师”，因此，要求教师不断学习教育理论知识，掌握教育规律和技巧，成为能动的、具有较高教育素养的“专家型教师”。

第一节 教育的产生与发展

一、“教育”的概念

对“教育”概念的界定，实际上是回答“教育是什么”这样一个问题。在对教育是什么的追问中，人们总喜欢去寻找一个他们认为正确的教育概念，因而，在古今中外的教育著作中，出现了数不胜数的教育概念。

我国古代的思想家荀子说：“以善先人者谓之教。”东汉学者许慎在《说文解字》一书中说：“教，上所施，下所效”“育，养子使作善也。”古希腊哲学家柏拉图在其著作《理想国》中说：“教育就是心灵的转向。”日本学者认为“所谓教育，乃是把本是作为自然人而降生的儿童，培育成为社会一员的活动。”法国著名社会学家涂尔干则认为：“教育是年长的几代人对社会生活方面尚未成熟的几代人所施加的影响。其目的在于，使儿童的身体、智力和道德状况都得到某些激励与发展，以适应整个社会在总体上对儿童的要求，并适应儿童将来所处的特定环境的要求。”英国哲学家彼得斯认为：“教育是一种不同凡响的活动，是一种有价值的活动，教师在教育学生时，一方面要传授知识，另一方面，又要以一种符合道德的方式来引导学生。”还可以列举出许许多多

关于教育概念的不同表述与理解。为什么人们对教育会有如此多的不同表述与理解呢？原因主要有以下几方面。

第一，不同的人是从不同的视角对“教育是什么”作出回答的。有的从教育本质的角度，有的从教育价值的角度；有的从教育目的的角度，有的从教育过程的角度；有的从教育实然的角度，有的从教育应然的角度。

第二，在不同的时代，教育本身的内涵和外延不一致。这就决定了人们对教育的理解会随着时代的变迁而变化，比如在中国古代，“修道之谓教”，教育的含义基本上等同于现在的德育；到了近现代，由于知识的大量增加，各种学科纷纷产生和成熟，教育的智育化倾向日甚，智育在整个教育中的比重日益增大，教育的内涵也随之发生了很大变化，对教育的概念界定当然也就与古代有所差异。

第三，教育这个词，本身就是一个具有多种不同含义的词，它既可以用来表达一种独特的教育理解，也可以用来描述一种教育事实，还可以用来表达一种教育理想，这三种不同的语义就意味着存在不同的教育定义。美国著名分析教育哲学家谢弗勒（L. Scheffler）在《教育的语言》一书中，将这三种不同的教育定义方式称为规定性定义、描述性定义和纲领性定义，他认为正是这些不同的定义方式使人们对教育作出了不同的表述。

在中外教育史上，尽管关于教育的概念不同的人有不同的理解与表述，却存在着一个共同的基本点，即都把教育看做是培养人的社会活动。这是教育区别于其他事物现象的根本特征，是教育的质的规定性或教育的本质。在教育学中，为了更好地表述教育的概念，在肯定教育是培养人的社会活动的基础上，把教育分为“广义的教育”和“狭义的教育”两种。

2.（广义的教育指的是一切增进人们的知识、技能，影响人们的思想，增进人们的体质的活动。）这种教育自从有人类社会以来就已产生了，广泛存在于生产生活当中，如文化、宗教、政治、经济等社会活动对人的影响，都属于广义的教育。（狭义的教育主要指学校教育，即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，以培养一定社会（或阶级）所需要的人的活动。）这种教育是人类发展到一定历史阶段的产物。当人类社会经历了漫长时期的发展之后，社会活动日趋复杂化、多样化，此时再仅仅通过非专门的教育活动来影响人的身心变化，已难以适应时代需要。于是，一种专门从事培养人的教育活动——学校教育，从生产、文化、宗教、政治、经济等活动中分化独立出来，并且日益发展。学校教育与广义教育相比，它的主要特点是：有十分明确的教育目的；有专门的训练和技巧；有专门的教育机构和稳定的教育内容；对受教育者身心两个方面全面而系统的影响。这些特点，使狭义的学校教育具有更大的教育力量、更强的教育作用、更明确的教育性和更好的教育效果。因此，这种教育成为人类社会最经常、最集中、最持久、最有效的一种专门培养人的活动。本书主要是研究狭义的教育。

二、教育的产生

教育是一种社会现象，它产生于社会生活的需要，归根结底产生于生产劳动。具体来说，教育产生于生产劳动过程中社会生产的需要和人的发展需要的辩证统一。

首先，人类的教育是伴随着人类社会的产生而产生的，推动人类教育产生的直接动因是劳动过程中人们传递生产经验和生活经验的实际社会需要。一方面，在长期的生产劳动和社会生活中，人们积累了各种生产和生活经验。为了使生产劳动能够代代继续下去，为了种族的生存和发展，人们必须把积累的这些知识经验传递给年轻的一代，而教育正是传递这些知识经验的一种有效方式。另一方面，人们在长期的群体社会生活过程中，形成了一些必须共同遵守的社会行为规范，

如伦理道德、礼节仪式、宗教禁忌、风俗习惯等。这些也需要通过教育向下一代进行传授。否则,社会生活就难以维持。可见,教育是年轻的一代参与社会生活的必要准备。

其次,教育也产生于人的自身发展的需要。恩格斯说:“根据唯物主义观点,历史中的决定性因素,归根结底是直接生活的生产和再生产。但是,生产本身又有两种。一方面是生活资料,即食物、衣服、住房及为此所必需的工具的生产;另一方面是人类自身的生产,即种的繁衍。”人类自身的生产需要以物质资料的生产为基础,才能使人类自身得以生活下去和繁衍开来,因此,生产经验的传授与学习是第一位的。但是,一个不容忽视的客观事实是:儿童出生后,最早接触的是社会环境,而后接触的才是生产实践。年青一代如果不经历人类社会有意识有目的的教育过程,如果没有长者对他们的传授和影响,他们就不可能具有社会性这个人的本质规定,也就难以适应人类社会特有的正常生活。人类世代积累起来的经验、知识、技能、生活规范等精神文明就会因此而终止。因为人的成长是一个过程,儿童从出生到成为一个具有劳动能力的社会成员,至少要经历十几年的时间。在此期间,儿童从成人那里得到的知识、经验、技能、社会规范等,虽从最终目标看是为了将来从事社会的物质生产劳动,在宏观上是促进了社会生活的延续和发展,适应了社会方面的需要;但从直接结果看则是发展了儿童的身心,实现了精神成长,在微观上促使人远离动物界,趋于社会化和文明化。基于此,我们认为教育的产生就不仅有与其他社会现象的共同之处,即随着人类社会的出现而出现,出于人类谋求社会生活的需要;而且有其自身的独有特质,即教育也产生于发展的需要,是人的社会需要和人的自己发展需要的辩证统一。

以上分析的是广义教育的产生。狭义的学校教育则是在原始社会的末期,随着生产的进一步发展和人们社会生活的更广泛的需要应运而生的。首先,原始社会末期,青铜器代替了石器,社会生产力得到巨大的发展。生产的发展,使社会逐渐积累了剩余产品。剩余产品的出现,使脱离生产劳动、专门从事教育和受教育成为可能,脑力劳动和体力劳动开始分工。其次,此时,人们认识世界的水平有所提高,交往和交流更加密切和深入。知识和经验有了相当的积累,产生了传递的必要性。再次,文字的产生使知识与经验的传递产生了质的飞跃,为学校教育的产生架起了桥梁。

三、教育的发展

教育随着社会的产生而产生,也随着社会的发展而发展,教育的发展大致经历了原始教育、古代教育和现代教育三个阶段。

(一) 原始教育

原始教育主要指以石器为生产力发展水平的标志,以原始公有制为经济基础的原始社会的教育。在原始社会,生产力水平很低,人们的劳动只能维持最低限度的生活,没有剩余产品,生产资料公有,没有剥削,没有阶级。这种社会状况决定了当时的教育具有以下特点。

1. 教育的非独立性

原始社会的教育尚未从社会生产和生活中分化出来,成为一种独立的社会活动。其主要表现是没有专门的教育场所和专门从事教育的人员,没有相对固定的教育对象和专门的教育内容,教育活动渗透在生产和生活之中,因此也不可能有什么教育制度可言。这一特征使我们看到教育在初始阶段几乎完全融合在整个社会活动之中,具有十分明显的社会性。例如,当成年人去采集、渔猎、种植和放牧时,便把儿童带在身边,让他们先观摩学习成年人的劳动,然后从事一些辅助劳动,逐步提高到担负主要劳动。当成年人在处理劳动成果,举行宗教仪式和婚丧礼仪时,也让

儿童参加、观摩,并通过以后的学习掌握风俗习惯、道德规范。

2. 教育的原始性

原始社会的教育是一种原始的、自然形态的教育,表现为教育目的、内容、方法上的简单,粗糙和低水平。原始社会对青少年教育的目的主要是使他们获得参加社会活动的的能力,因此教育的内容就着重于对体力、顽强性和生产劳动技能的提高,以及与自然斗争的经验、风俗礼仪等方面的训练。智力的开发只是实践的“副产品”,并没有被教育者意识到。教育的方法也以模仿等掌握直接经验的方法为主。造成这一特征的原因是原始社会生产力的低下,人类自身发展的低水平,以及社会物质生活、精神生活的贫乏。

3. 教育的平等性

在原始社会,由于没有私有制、阶级和剥削,决定了人们受教育的机会均等,所有的儿童和青少年都有同样的享受教育的权利。只是根据年龄和性别不同,进行不同内容的教育而已,如男童侧重于渔猎和军事训练,女童侧重于种植、缝纫、烹饪等方面的教育。

4 (二) 古代教育 (奴隶社会和封建社会的教育)

奴隶社会的教育与封建社会的教育虽然是两个不同社会形态和两个不同历史时期的教育,但本质上有许多共同之处,表现为以下特点。

1. 学校教育的产生

在古代教育阶段,人类历史上第一次出现了狭义的教育——学校教育。据《礼记》等史书记载,我国夏朝就有了“庠”“序”“校”等教育机构,这是世界上最早的学校。据《学记》记载,每500家行政区域(党)设“庠”,每12500家行政区域(术)设“序”,国都“设大学”。到了商代,又出现了“大司乐”(本是乐人的乐庙,后成为学乐的场所,这是最早的音乐学校)。到了西周,已出现了“国学”和“乡学”,国学设在王城称“辟雍”,设在诸侯国称“宫”。此时,在西方,古希腊的斯巴达和雅典这两个奴隶制城邦设立了训练武士、商人和政治家的学校。

到了封建社会,学校教育有了进一步的发展,出现了官学、私学、书院(相当于现在的公办、民办、科研机构)。汉代的太学,属中央官学,是世界上最早大学。南朝的儒学馆、史学馆、文学馆、玄学馆,是世界上最早的专科学校,堪称世界之最。到了唐朝,整个学校教育制度已达到相当完备的程度。中央有“二馆”(即弘文馆和崇文馆,只收皇帝、皇后及亲属的子弟和宰相的子弟)、“六学”(包括“国子学”——只收文武三品以上官员的子弟、“太学”——只收五品以上官员的子弟、“四门学”——只收七品以上官员的子弟、“律学、书学、算学”——只收八品以上官员的子弟)。地方上有州学、府学、县学。到了宋代,书院大为发展,著名的书院有白鹿洞书院(今江西九江市庐山五老峰下)、岳麓书院(今湖南长沙市西岳麓山)、应天府书院(今河南商丘)、嵩阳书院(今河南登封)、石鼓书院(今湖南衡阳)、茅山书院(今江苏金坛县茅山)。书院的产生和发展,开自由讲学、民主讨论的先声。此时,西欧则出现了骑士学校和教会学校。

2. 教育与生产劳动相分离

学校的产生,使教育成为一种独立的社会形态,也使教育逐步走上与生产劳动相分离的道路。这种分离,使人类积累的生产经验从直接的经验形态中抽象出来,上升为知识形态,通过学校教育扩大其传播范围,对社会的生产和文化起着重要的作用。但这种优越性,由于统治阶级控制教育的主动权,没有得到很好的发挥,学校仅仅成为统治阶级培养官吏和知识分子的场所,其职能的发挥受到了限制。尤其是到了封建社会,这种导向使人们逐渐形成了“学而优则仕”的思想,使教育成为一种造仕途径,从而使教育从根本上与社会生产相分离。这种思想背离了教育的本质,

是十分有害的,至今对人们的思想观念仍有深远的影响。这也是我们当前教育思想和教育观念改革和转变的重要内容之一。

3. 教育带有鲜明的阶级性和等级性

统治阶级垄断了学校,“以吏为师”“政教合一”,只有他们的子弟才能受到学校教育,被培养成未来的统治者和士大夫。奴隶和农民的子弟则被排斥在学校大门之外,只能在生产中被训练成劳动者或奴仆,这就使教育带有鲜明的阶级性。同时,统治阶级内部森严的等级关系,也使教育具有鲜明的等级性。

4. 教育内容、方法有所发展,但比较缓慢

我国奴隶社会的教育内容主要是“六艺”:礼,包括政治、历史和以“孝”为根本的伦理道德教育;乐,属于综合艺术,包括音乐、诗歌和舞蹈;射、御,以射箭、驾兵车为主的军事技术训练;书、数,包括读、写、算等基础文化课。到了封建社会,提倡尊孔、读经、尽忠、尽孝,学校以“四书”(《大学》《中庸》《论语》《孟子》)和“五经”(《诗经》《尚书》《礼记》《易经》《春秋》)为主要内容,宣扬“三纲”(君为臣纲、父为子纲、夫为妻纲)和“五常”(仁、义、智、礼、信)及“生死由命、富贵在天”等封建伦理思想。此时,在西方,古希腊奴隶制下的斯巴达教育,以军事内容为主,同时还学习文法、修辞、辩证法(称为“旧三艺”)。中世纪欧洲教会学校的教育又增加了算术、几何、天文、音乐(合称“七艺”)。

在教学方法上,一直采用个别教学,口耳相传,虽然总结了宝贵的启发式经验,但死记硬背、引经据典仍是普遍存在的现象。

5(三) 现代教育(资本主义教育和社会主义教育)

同处现代社会的资本主义与社会主义,虽然存在生产关系的差异,但社会的生产力具有相似性,两者都面临如环境、资源、人口、粮食等共同问题,在这些问题及其他重大的国际问题上,存在许多共同利益与认识,其教育也表现出许多共性。

1. 教育与生产劳动日益结合

大机器生产要求劳动者不仅要有一定的体力,而且要懂得科学技术,通晓生产过程,掌握现代生活知识和技能。因此,现代教育必须同生产劳动结合起来,把培养劳动者作为自己的主要任务,使学生在校期间就逐步掌握、熟悉现代生产过程,掌握生产劳动的基本技术,否则,教育将失去生命力。所以,教育与生产劳动相结合,乃是现代教育发展的必然趋势。

2. 教育对象迅速扩大

现代大机器生产需要劳动者具有相当水平的科学知识和生产技能,且这种要求越来越高。从几次的工业革命可以明显看出:以蒸汽机为标志的第一次工业革命,需要劳动者具有小学文化水平;以电动机为标志的第二次工业革命,需要劳动者具有初中文化水平;以电子计算机为标志的第三次工业革命,则需要劳动者具有高中或大专以上水平方能胜任。现代生产规模迅速扩大,需要大批熟练的劳动者,古代社会那种个别教育形式已远远不能满足这种需要,于是集体教学应运而生。这样,现代教育的对象就不再仅限于统治阶级内部,广大劳动者的子女也开始受到一定的学校教育。

3. 教育水平日益提高

教学内容日益丰富,增添了数学、物理、化学、生物学、运筹学、信息学等方面的知识;教学方法日趋多样,出现了实验、演示、实习、讨论、欣赏、自学辅导等方法;教学手段愈加先进,电化教育、程序教学、计算机辅助教学,语言实验室、直观教具等不断涌现;教育结构不断完善,

形成了初等、中等、高等不同层次的学校,而且出现了各种职业技术教育和业余教育、函授教育、广播电视教育等,表现为普通教育与职业教育相结合,系统教育与业余教育相结合,知识化和劳动化相结合的教育趋势,形成了多层次、多规格、多样化的教育网络。

4. 教育的终身化

尽管很久以前就有人提出“活到老学到老”,但那只是少数思想家的个人自觉行为,还没有成为整个社会的客观要求。到了当代社会,由于科技创新速度加快、社会急剧变革,要求人们不断地接受教育训练,因而终身教育越来越成为普遍的观念。法国成人教育专家保罗·朗格郎最早提出终身教育理论,指出接受教育应当是人一生不断、反复的过程;提出把工作与学习交替起来,把学校与社会、家庭联系起来,把各种正规教育与非正规形式教育联系起来,在人们需要教育的时候,能以最好的形式为人们提供最好的教育,使教育能贯穿全人生,从出生(甚至生命形成时)到死亡之前。当然,终身学习是受教育者个人的知识、态度问题;终身教育是实现个人终身学习的教育保证,而学习化社会则是实现终身教育的社会保障。

尽管同属现代教育的资本主义社会教育和社会主义社会教育表现出许多共同性,但由于社会制度的不同,决定了这两种教育的不同,主要表现在:在教育性质上,资本主义教育为资产阶级少数人服务,而社会主义教育为全体人民服务;在教育目的上,资本主义教育具有双重性,具体体现在教育的双轨制上,一轨是:预备学校—小学—中学—大学,主要培养从事国家政治、管理生产、经营商业、科研等方面的人才(这一类学校多是民办私立学校,学校条件优越、师资雄厚,但学费昂贵),另一轨是:小学—中学—职业技术学校—就业、参加生产(这一类学校主要是公办学校,相比之下学校条件一般,收费也较低),社会主义教育为社会主义精神文明和物质文明服务;在受教育权上,资本主义教育存在明显的不平等,如果没有雄厚的经济实力就很难进入知名的学校接受良好的教育,而社会主义教育具有相对的平等性,如在一个省、自治区、直辖市区域内,高等教育在分数面前是人人平等的,但并非绝对平等,如还存在着城乡差别、地区差别,受经济水平的限制,还不能满足所有想接受高等教育的人的需要。

第二节 教育学的产生与发展

一、教育学的研究对象

任何一门学科都有其独特的研究对象特定的研究领域。教育学的研究对象是人类的教育现象及其规律。

教育现象分为教育的社会现象和认识现象。教育作为社会生活的一个方面,是人类社会生活不可缺少的组成部分,是和社会的政治、经济、文化、民族、人的发展等因素相联系的,所以说教育现象必然是社会现象。如适龄儿童上学的问题,学校的设置问题,学制的设置问题,考试制度改革的问题,教育方向的问题(素质教育)等,表面上看都属于教育内部的问题,但实质上都是整个社会发展与社会生活的缩影。教育活动又是认识现象,是人们认识世界、改造世界的过程,是接受前人的经验、掌握人类已有知识的活动,如文字、算术、英语等各种学科学习,人们各种能力(观察力、注意力、记忆力、想象力、思维能力等)的形成和发展。无论是社会现象还是认识现象,都有其外部和内部的规律,如教育和社会发展的规律、教育和人的发展的规律等。所以

教育学就是研究教育的内部和外部规律，揭示其本质，并使其行为符合教育规律的一门学科。

二、教育学的产生过程

任何一门学科都有其产生和发展的过程，教育学亦不例外。教育学是随着社会的发展和人类教育经验的丰富而逐步形成和发展起来的一门学科，大体上可以分为以下四个阶段。

（一）教育学的萌芽阶段

在奴隶社会和封建社会，教育学处于萌芽阶段，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，欧洲从古希腊、古罗马开始到英国资产阶级革命之前（公元前5世纪～公元16世纪），中国从春秋战国开始到清朝末年（公元前6世纪～公元19世纪），才完成了教育学的萌芽和孕育。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，孔子提出了启发式教学、有教无类、因材施教、学思结合等许多可贵的教育主张。后来，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。它比国外最早的教育著作——古罗马教育家昆体良所写的《论演说家的教育》（又译《雄辩术原理》）一书还早300多年。《学记》全书虽只有1229个字，却对教育的作用，教育的制度，教育和教学的原则、方法，以及师生关系等问题，作了精辟的论述，提出“教学相长”“及时而教”“不凌节而施”“长善救失”“道而弗牵”“强而弗抑”“开而弗达”“禁于未发”“循序渐进”“循循善诱”“温故知新”等观点和主张。这不仅在当时是教育史上的创举，至今还闪耀着耀眼的光芒，对教育实践具有指导意义。韩愈的《师说》、朱熹的《语录》、颜元的《存学篇》等，对师生关系、如何读书与学习，都有精湛的论述。

在欧洲，古希腊和古罗马的文化遗产中，也有着丰富的教育思想和教育经验。古希腊哲学家苏格拉底在教学方法问题上，提出了“助产术”，主张以问答的方式，引导学生认识自己观点的不足之处，进行思考，从而获得知识。柏拉图在《理想国》中，总结了当时雅典和斯巴达的教育经验，提出了一个比较系统的教育制度，规定了不同阶级的人的不同教育内容。亚里士多德在其著作《政治学》中提出教育要适应儿童的年龄阶段，进行德智体多方面和谐发展的教育。古罗马教育家昆体良的《论演说家的教育》，比较系统地论述了有关儿童教育的问题，被称为世界上第一本研究教学法的书。

但是，无论中国还是西方，古代的思想家、教育家们的教育思想，都和他们的政治、伦理、哲学思想混合在一起，缺乏独立的范畴和命题，没有形成体系；反映其教育思想的言论多混杂在他们的政治、伦理、哲学等著作当中，以及后人记载他们教育言行的文献之中；对教育经验的论述，多是现象的描述和自我经验的概括总结，缺少科学的理论分析。这些历史事实说明，当时的教育学还没有从哲学、政治等其他学科中分化出来，形成自己独立的学科体系，因而只能说是教育学的萌芽或雏形。

（二）教育学的独立和规范阶段

随着生产力的发展和科学的进步，以及人们对教育问题认识的不断深入和系统化，教育学逐渐从哲学中分离出来，成为一门独立的学科，并得到了极大的发展。英国哲学家培根于1632年发表《论科学的价值和发展》一文，在对科学分类中首次把教学艺术作为一个独立研究领域提出来，