

教育学

JIAO YU XUE

● 孙喜亭 靳希斌 陈孝彬 著

中央广播电视大学出版社

教 育 学

孙喜亭 新希斌 陈孝彬 著

中央广播电视大学出版社

● 封面设计：张兴升

教 育 学

孙喜亭 靳希斌 陈孝彬 著

*

中央广播电视大学出版社出版

新华书店北京发行所发行

文字六〇三印刷厂印装

*

开本850×1168 1/32 印张11.5 千字278
1987年7月第1版 1987年10月第1次印刷
印数 1—56500

定价1.80元

ISBN7-304-00113-5/G·3

前 言

这本教育学,是为中央广播电视大学编写的教材,它也适于广大中小学教师和教育行政干部学习、参考。

本教材主要对教育学的基本理论,基础知识,特别是教育学的基本原理,教育、教学和学校管理的基本理论、基本内容、基本原则和方法等进行了简明扼要的论述。对教育学理论中其他方面的问题,由于时间和读者对象的关系,没有编入此教材,请大家谅解。

本书共二十三讲,其中第一、二、三、四、五、六、十二、十三、十六讲由孙喜亭副教授编写;第七、八、九、十、十一、十四、十五、十七、十九讲由靳希斌副教授编写;第十八、二十、二十一、二十二、二十三讲由陈考彬副教授编写。最后由三位作者统一定稿。

我们在编写过程中,学习和借鉴了许多同行的理论成果和资料,在此深表谢意。

由于水平有限,时间仓促,书中定有不少不妥之处,望大家批评指正。

编 者

1987.5.

目 录

前 言

- 第一讲 教育学的对象、任务和方法.....(1)
- 第二讲 什么是教育.....(17)
- 第三讲 教育与社会发展的关系.....(30)
- 第四讲 教育与人的发展的关系.....(47)
- 第五讲 教育目的.....(63)
- 第六讲 教育与生产劳动相结合的理论与实践.....(82)
- 第七讲 教育制度和教育结构.....(99)
- 第八讲 教学过程及其规律.....(118)
- 第九讲 教学阶段和教学原则.....(134)
- 第十讲 教学内容和教学方法.....(151)
- 第十一讲 教学组织形式.....(169)
- 第十二讲 思想道德教育的意义、任务和内容.....(185)
- 第十三讲 思想道德教育过程的几个问题.....(201)
- 第十四讲 思想品德教育的原则和方法.....(217)
- 第十五讲 学校体育和卫生.....(232)
- 第十六讲 美育.....(246)
- 第十七讲 课外活动和校外活动.....(257)
- 第十八讲 班主任工作.....(272)
- 第十九讲 人民教师.....(288)
- 第二十讲 学校管理的意义和特点.....(304)
- 第二十一讲 学校管理程序及其基本内容.....(318)

第二十二讲	对教职工的管理	(333)
第二十三讲	学校管理方法	(348)

第一讲 教育学的对象、任务和方法

第一讲，具有绪论性质，介绍一下教育学是一门什么样的学科。

一、教育学研究的对象

每一门学科都有自己的对象，都有它研究的特定的内容，学科的区别的根据是学科对象所具有的特殊的矛盾。任何学科都有一个明确的对象，对象不明确，就无从研究，那也就不能成为一门科学。正如经济学研究的对象是社会物质生产、交换、分配与消费等经济关系和经济运动的规律，历史学研究的对象是人类社会发展的历史过程，法学研究的对象是法律等等，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。教育学是研究教育中一般性问题的科学。

何谓以教育事实为基础的教育中的一般性问题呢，对此，作三点说明。

(一)关于教育的事实

教育的事实具有广阔的含义。首先，以教育事实为研究对象，说明我们研究的对象是客观存在之物，而不是我们主观臆测的。它是古、今、中、外已经存在或正存在于现实之中的存在物，这一对象是可感知到的，是可认识的。其次，教育事实是教育实践的产物，或正从事着的教育实践，但不等于现实中的教育实践，更不等于现在某一国、某一地区、某一校的具体实践。教育事实应包括：各种

形式、各种类型、各种模式的教育事实，各种教育学说、教育思想，各种教育著作、教育法规、教育文献等等。教育学的研究范围重心应放在今天的教育实践，然而它不限于我们的实践，它是从宏观的领域进行研究，进行科学抽象。再次，构成教育事实必须要有规定性，这个规定性就是以教与学为主体形式的客观存在，不是一切社会中的教育因素、教育现象、教育行为都是教育学的研究对象。犹如父与子共同耕作的事实，可从不同角度观察，它可以看作经济活动，也可以看作是道德行为，也可以看作是法律活动，也可以看作是教育行为。然而，耕作事实的规定性是经济，教育不过是一种因素，所以它不应是教育学的研究对象。教育学的研究对象是以“教与学”为主体形态的活动。一种活动，人们给它规定为“教育”时，教育事实才确立。社会生活中的许多活动，从教育角度观察，可以说有教育的因素，而只有那些是以“教与学”为主体形态的活动有别于有它社会活动时，教育事实才被确立。

(二)关于教育问题

教育事实在社会生活中早已普遍存在，作为客观存在，人们可以感知它、认识它，但它仅是社会生活中的一种客体，存在于现实中。只有当这种客体被人议论、评说，当作一个个的“教育问题”提出来时，这才是教育学的发端，这时教育事实才构成了教育学的研究对象。所以，教育学的研究对象，是研究以教育事实为基础的教育问题，或者说是研究以教育问题为中介的教育事实。

(三)关于教育中的一般性问题

对“教育问题”的研究是整个教育科学的课题，某一门教育学科的研究，仅是教育中的某一方面的问题，如教育经济学研究教育领域中的经济问题；教育社会学研究教育与社会之间的基本关系，社会发展与教育的关系；教育统计学是以统计的方法来处理研究教育问题等等。教育学所研究的对象是教育中最一般性的问题，

或者说是教育问题的一般。它撇开了各种特定的形式，各种特殊的形态，具体的某一领域，而是研究教育中最一般性的问题。就对象的外延说，它概括了一切教育事实、一切教育问题。外延越大，其内涵就越狭窄，属性就越少，也就越抽象。在学科发展过程中，教育学对象内涵缩小的过程是与学科分化、各门具体学科建立是同一过程。教育学与各门具体教育学科的区别，就在于它的对象是教育中最一般性的问题。它与具体教育学科的关系，可以说它是其它教育学科的基础学科。它是基础理论学科，而不是应用学科。

二、教育学的形成与发展

教育活动为人类社会所特有，它随着人类社会的产生及物质生产的发展而产生和发展起来。而对教育活动的认识、研究、探讨，是随着教育的发展而逐渐发展起来，特别是教育成为独立的社会活动形式之后，许多的教育事实积累起来，教育学才逐渐发展起来。教育学的发展经历了一个相当漫长的历史过程。这一过程大致经历了萌芽期、雏型期、形成期、科学化期。

（一）教育学的萌芽期

萌芽期，就是说对教育问题的研究已经开始，而研究的还不完整，研究实际是经验的总结或对教育的记述描绘，而研究的成果散见于关于哲学、政治的学说之中。在中国的许多古籍中记载了这方面的成就。如《论语》一书，它是孔子关于哲学、政治、伦理和教育言论、见解、论说的汇集。其中教育学说占有重要位置。如：学而时习之，不愤不发、不悱不启，学而不思则罔、思而不学则殆，因材施教等。这些见解，都十分有价值。

在欧洲，在古希腊和古罗马的文化遗产中，也记载了教育研究的成果。如希腊大哲学家、客观唯心主义奠基人柏拉图，他在《理

想国》中，阐发了他的教育思想，概述了他的教育经验。书中极重视教育的作用，柏拉图想从对未来统治者的教育入手来建立理想的王国，而且提出了一个比较系统的教育制度，规定了不同的教育内容等。

我们称这一时期为萌芽期，其主要特征是教育学还没有从哲学、政治学、伦理学中分化为独立的科学。

（二）雏型时期

雏型期也就是教育学成为一门原始状态的独立的学科。在我国古籍中最早的专著之一《学记》，对先秦儒家教育思想、教育经验作了较为系统的总结。它对教育的作用，教育制度，特别是对教与学中的许多问题，作了阐发。全篇只有1220多字，而内容却极为丰富，如“教学相长”、“禁于未发”、“及时施教”、“循序渐进”、“相观而善”、“长善救失”、“善喻”等教育思想和理论，至今对我们教育科学的科学化，仍有所启迪。这部著作被中国教育界誉为世界上最早的教育学。

在欧洲最早的教育学专著要算十七世纪捷克的民主主义教育家夸美纽斯(1592—1670)于1632年发表的《大教学论》了。在这部著作中，关于教育的问题作了比较完整的论述，从教育目的、作用到组织方法等都给予了阐述，特别是论述了班级授课制以及教学原则和方法等一整套系统的理论。它标志着教育学已经初步形成为一门独立的学科。

（三）发展期

在中国，自《学记》之后，尽管从汉初到清末，有不少思想家、教育实践家论述过教育问题，其中也有不少精辟的论著。如韩愈的《师说》等。然而，由于长期的封建统治，由于儒家思想的一统天下，致使教育事业发展的十分缓慢，因而教育学也得不到相应的发展。长期以来，关于教育的研究，仍是散见于各类著作之中，始终未成

为一门完全独立的科学,而对教育的研究,仍属思辨、推理与经验的描绘的性质。严格地说还称不上科学。

在西方,随着资本主义的发展,出现了不同的教育理论流派,继夸美纽斯之后,有英国洛克(1632—1704)的《教育漫话》,法国卢梭(1712—1778)的《爱弥尔》,瑞士裴斯塔洛齐(1746—1827)的《林哈德与葛笃德》,德国福禄倍尔(1782—1852)的《人的教育》,英国斯宾塞(1820—1903)的《教育论》等。这些都可看作是教育学形成后的发展期的重要的著作。值得提出的是德国赫尔巴特(1776—1841)的《普通教育学》,美国杜威(1859—1952)《民本主义与教育》,以及俄国教育家乌申斯基(1824—1870)的《人是教育的对象》,可以作为教育学发展的新标志。它的基本特征是教育学已形成了独立的体系,称得起是一门独立的科学。

赫尔巴特在他的著作中,阐发了被后来称为“传统教育派”的**教学理论**。其特点是:把过去人类传授下来的知识、技能以及社会上形成的道德规范、行为准则按逻辑顺序编为教材,分科教学,系统地传授给儿童;在这过程中,教师是传授知识、技能和实施行为准则的代理人。因而强调教师的权威和作用,要求学生要有顺受和服从的态度。他的教育理论是以他的哲学、心理学、伦理学为基础的。他认为灵魂是不变的实在,它与肉体结合形成感觉,形成观念,而观念是全部心理活动的基础,人的心理过程:情绪、意志、思维、想象等,都是观念的变形,认为人类道德是五种不变观念(自由、完美、善意、法律、正义)的产物。杜威在他的著作中,阐发了自称为“进步教育”的理论,他认为教育不过是学生经验的不断的改造和重新组织,因而他主张“儿童中心”,“活动中心”,“教育即生活,学校即社会”,让儿童在做中学。他反对书本中心、教师中心、课堂中心。它的理论是以他的实用主义哲学为根据的。乌申斯基对教育学的贡献,在于他认为生理学、心理学是教育学的基础,将

生理学、心理学纳入了教育学之中，使教育学有了科学的根据。

尽管在这一个时期内，教育学已经发展起来，而且出现了不同的学派，取得了重大的成就，而从整体看，还没完成科学化的过程。

(四) 科学化期

一门学科的科学化，要有它的前提条件，教育学科学化的前提条件有四：首先是生理学与心理学的发展，它为教育学研究教育对象奠定了科学基础；其次是现代科学的发展，为教育内容各门学科的建立奠定了基础；再次是研究手段、方法的科学化，试验教育学的出现，教育统计学、教育计量学应用于教育研究，为教育学提供了科学方法。最重要的条件，是马克思主义产生，它为教育科学走向科学化，全面地奠定了理论基础，提供了科学的方法论。

在这些前提条件下，教育科学的发展，从整体上说已经有了坚实的科学基础，教育理论研究也出现了重大的科学成果。这是应充分肯定的。当然，马克思主义哲学并不等于教育学，心理规律并不就是教育规律，科学并不等于学科，研究方法的科学化并未广泛应用于实践。利用这些条件，独特探索教育领域的规律，并使之体系化，还远远没有完成。作为概括教育问题最一般规律的教育学，仍是一门十分不成熟的科学。

三、教育学的任务

教育学的任务是研究教育活动的客观过程，揭示教育过程的规律，以形成科学规律。这里有一个问题，我们常讲要按教育规律办教育，那么，到底什么是教育规律呢？关于教育规律问题，谈下面一些看法。

(一) 什么是教育规律

客观事物的运动都有它自身的规律性，教育也同其他自然和

社会现象一样,有它自身的规律性。所谓规律就是事物运动的发展过程的自身具有的内在矛盾或事物内在的必然联系。教育规律是教育这个社会现象在它发展运动中那种固有的矛盾,那种与其他事物间的本质联系。例如,教育始终是促使个体社会化的过程。教育事业的发展的规模和速度,从根本上说要受生产力发展的制约,一个国家的生产发展水平是与它的教育发展水平成正比的。教育的社会性质是受社会生产关系决定的等等。这些就是教育规律。为了研究教育规律,必须把握规律的特征:1.任何事物都有多种属性,其中有非本质属性与本质属性,或者说有现象与本质。现象表现事物的外部特征,而本质则反映着事物的内在矛盾,现象具有多样性、变化性,本质则具有同一性、稳定性。现象中的同一性的东西,稳定性的东西,就是规律。认识一事物,就要透过事物的运动的形式,事物的现象,来掌握事物的内在特殊矛盾,那就把握住了规律。2.任何事物,那怕是极其短暂存在的事物,总是在发生量的变化与局部的质变,但它们却必然具有相对的稳定性、规定性,否则它们就成了不确定的东西,人们也就无法认识它们。规律是贯穿于事物全部的发展过程的始终,事物基本规律的改变,也就是事物性质的改变,也就是对该事物性质的否定。研究规律,就要把握事物中贯穿始终的稳定的属性。3.事物的性质是由事物的基本规律确定的,不同的事物有不同的规律过程。区别世界上不同事物,就要找出它们的不同的内在规律、本质。所以,规律必然是属于某一类事物的各个对象,有了这一规律,才使这一对象与其它对象区别开来。研究规律,必须找出某一事物质的规定性的属性。

(二)教育的一般规律与教育的特殊规律

教育实际工作的同志经常向教育理论工作者问到:要按照教育规律办事,教育有那些规律呢?为此,有的同志写出了四个规律、五个规律、十个规律等,有的同志对规律进行分类,提出了教育

内部规律,外部规律,教育的上位规律,下位规律;大规律和小规律等。这些探讨,对推进教育科研有积极作用,然而,这些提法,尚需探讨。这一问题的科学解决,仍要经历一段过程。我以为宜提教育的一般规律与教育的特殊规律为好。

何谓教育的一般规律。研究教育,首先要把教育当作一个整体来观察,首要任务是寻找这个社会活动的普遍性的规律。教育的一般规律是教育活动的统一的整体,不宜用几条规律来说明。现在对教育基本规律的研究,深化为:教育是将一定的外在的教育内容向受教育者主体的转化,实现人类文化的传递,促使个体身心发展,促使个体社会化。这一表述我以为大体包括了一切的教育活动、教育事实、教育问题。当然,这一研究有待讨论深化。

何谓教育的特殊规律。特殊规律,反映着教育的不同的时期、不同的领域,教育过程的不同时期、阶段,不同的活动形式中的自己的特殊矛盾。教育中的教学规律,教学中的学生掌握知识的规律,掌握知识中的记忆规律,诸如此类,构成不了同层次、不同方面、不同时期、阶段的特殊规律。教育的特殊规律,它只为某一领域或某一特定的教育所特有,它决定了教育的事实多样性,使教育事实成为千差万别。

一般规律和特殊规律具有相对性。一般规律与特殊规律的关系大致是:一般规律大致地包括了特殊规律,但不是特殊规律的全部,而特殊规律却不能完全进入一般,特殊规律比一般规律更丰富。一般规律寓于特殊规律之中,特殊中包含着一般。任何事物都是一般规律与特殊规律的统一体。

教育学的任务是揭示教育的一般规律。

(三)教育的客观规律与教育的科学规律

教育的客观规律与教育的科学规律是两个不同的概念。前者是存在于我们身外的客观过程的规律性,后者是客观过程的规律

性在人们头脑中的正确反映。存在于教育过程中固有规律性不同教育科学所揭示的规律。按教育客观规律办教育不等同按教育学所提示的原则办教育。前者的客观性是绝对的，后者的科学性的程度及正确与否是相对的。

区别两个不同的概念，说明两个概念间的关系，有利于教育科学的研究。

教育的客观规律是可以认识的。人们在长期的教育实践中经过实践、认识、再实践、再认识的循环往复的过程，逐步认识了这个客观事物的内部矛盾，认识了它的规律性，认识了教育这个事物与其他事物之间的内部联系。教育科学的任务就在于揭示教育客观规律，形成科学规律。科学规律具有客观性，同时又具有绝对性和相对性，从它的内容来看，科学规律的客观性是绝对的；从认识过程来看，科学规律具有相对性，科学规律是一个从相对走向绝对的逐步深化的过程。

我们教育科学所总结的种种教育原则，就是人们长期的反复的认识的成果。教育史中记载了人们对教育规律逐渐深化的认识过程。所以，我们对教育科学，不能抱虚无主义的态度。现阶段的教育科学已经包括了大量的认识材料，认识成果，每一个想在教育研究中成为内行的人，有志攀登教育科学高峰的人，都必须从现有的认识成果开始，否则不可能取得任何进展。

但是，应该说明，科学的规律对客观规律来说具有相对性，所谓相对性，就是说一切科学规律都是对无限性世界的有限的认识，今天被称为科学规律的东西，绝不是最后“终极”的认识，认识还要深化，科学规律有待丰富和发展。所谓相对性，还有一层含义，就是现有的所谓科学规律，并非都是对客观规律的正确反映。因此，科学规律要随着社会的发展而发展，并时时受到教育实践的检验。

(四)教育规律的客观性与教育方针政策

在一个时期内，在教育工作者中，我们曾将两种东西混为一谈：一种是教育的客观规律，它是教育中不依人们意志为转移的客观过程；另一种是党和政府颁布的教育方针、教育法令和政策，它是人们意志的产物，并且具有法律的效力。这两种东西无论如何是不能混为一谈的。

人们不能“创造”规律，但能“制定”方针政策。

什么是党的教育方针呢？它的特点是什么呢？从概念说，方针是方向，是要达到的目标。党的教育方针，可以说是教育工作要遵循的路线，要达到的目的。具体地说，教育方针主要指明的是社会主义教育与社会主义现代化建设的关系，各级各类学校培养人才的规格，以及遵循什么原则来办学校等。历代统治者办教育都是有自己的方针的。有的有明确的规定，表现为教育的宗旨，有的没有明确的规定，表现为教育的政策、法令等。

十分清楚，教育方针是政党、政府通过一定的法律程序制定的。它是人们意志的产物，它是阶级意志的体现。因而方针是主观的，(当然不是说是主观主义的，而又不排除这种可能性)它的特点表现为意志性、实践性、时间性和可变性。所以，可以说，教育方针是教育工作在一定时期内的行动的指针。

方针是主观的，是人们制定的，但它的产生有它的客观依据，任何方针的确定，都可以从社会存在的条件得到说明，然而并不是任何方针都是符合社会发展规律的，都是符合教育本身固有的运动过程的。只有那种建立在教育客观规律基础上的方针，才是正确的并能在实践中产生良好的效果。那种违背教育规律的方针，不管是什么样伟大的人物的决策，或是什么社会集团的意愿，尽管在一个时期内，可能作为一种“能动的社会力量”起着作用，推动着教育向着一定的倾向上发展，但它或迟或早地总要被社会发展以及

教育发展的客观规律所抛掉。这在教育发展的历史中可以得到证明。

过去有些同志在对待党的教育方针、路线和客观规律的关系的认识上,存在着一种糊涂的观念;认为路线是个纲,衡量认识是否正确,不是以客观规律而是以是否符合党的路线、方针为标准。实践是检验真理的标准,实质是以事物固有的规律来检验。正确的方针,一定是依据客观规律的,是规律决定方针,而不是路线、方针决定规律。主客观关系的科学处理,是唯物论的基本要求。

否认教育规律的客观性,夸大主观意志的作用,必然给教育工作带来严重的后果。否认教育规律的客观性,实质上是否认科学。而否认科学,也就是否认任何预见的可能性。因而,就使教育实践带有任意性、盲目性,其结果,原来主观意志(方针、规划)也将被否定。

总的说来,由于无产阶级政党是先进生产力的代表,是工人阶级的先锋队,有马克思列宁主义毛泽东思想的指导,它制定的方针、政策一般说是符合客观规律的,这点必须确定。但也不是说,任何决定、方针、政策,都是正确的。这就要求我们对待方针政策应有严肃性:一要认真执行,二是唯物地依靠实践来检验。

(五)教育规律的客观性质与人们在教育过程中意志作用的范



上面说到,教育规律的客观性质指的是存在于教育活动中的不以人的意志为转移的内在矛盾。它的客观性质已被许多教育家论证过。

但这是不是说教育者的主观作用在教育规律面前无能为力呢?不是的。马克思主义认为,主观能动性是指人们在实践的基础上,主观认识客观、改造客观的能力。常言说“事在人为”。人的主观能动性是把可能性变为现实性的必不可少的重要条件。主客