



全国教育学类研究生教材

现代教育学原理导论

柳海民 主编

全国教育学类研究生教材

现代教育学原理导论

Xiandai Jiaoyuxue Yuanli Daolun

柳海民 主编



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

内容提要

本书编写以教育学专业理论的进一步系统、深化为宗旨,以专题研究为编排形式,选择了现代教育学原理中的十五个理论问题,特别是至今仍影响着当代教育发展与改革的重要理论:现代教育学原理的研究对象、教育对象论、教师论、学校发展论、教育功能论、教育目的论、教育制度论、教育活动论、课程与教学论、现代德育论、教育规律论、素质教育论、教育先行论、教育改革论和教育研究方法论。

本书是编者为本科后的教育学类硕士研究生等学习者而撰写的一部论著,适合教育学类硕士研究生、教育硕士、教育博士使用。

图书在版编目(CIP)数据

现代教育学原理导论/柳海民主编.--北京:高等教育出版社,2013.9

ISBN 978-7-04-035581-9

I. ①现… II. ①柳… III. ①教育学-研究生-教材
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 018004 号

策划编辑 魏延娜	责任编辑 魏延娜	封面设计 王 雕	版式设计 王艳红
责任校对 杨凤玲	责任印制 田 甜		

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100120
印 刷 秦皇岛市昌黎文苑印刷有限公司
开 本 787mm×1092mm 1/16
印 张 26.25
字 数 580 千字
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
版 次 2013 年 9 月第 1 版
印 次 2013 年 9 月第 1 次印刷
定 价 39.80 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究
物 料 号 35581-00

前言

《现代教育学原理导论》是本书主编基于近20年研究生教学之积累而形成的一部教育学论著。

论著形成之初有两个十分重要的契机:

一是留学美国带回的新信息和新收获。1994年初,我结束了一年多的访问学者学习生活,从美国康涅狄格大学返回学校。在美留学的一年多时间,虽然短暂,但美国教育学理论研究的全新成果、全新信息给了我全新的视野。我有选择地把在美期间阅读到的《美国教育学基础》、《教育理论前沿问题》、《教育科学研究导论》等诸多论著中的优秀成果和重要主张纳入“现代教育学原理导论”课程的讲授之中,极大地丰富了本门课程的教学内容,也极大地影响了本门课程的教学效果。每次上课,除了应修本课的学生外,还吸引了许多其他专业的研究生来旁听。

二是一门新课的全新建构。“现代教育学原理导论”课程是1994年根据学院安排开设的一门新课程。在此之前,从1982年大学毕业留校任教以来,我一直讲授“教育概论”课程,也一直从事着“教育概论”领域的研究和建设。“现代教育学原理导论”是一门列入硕士研究生课程计划、面向全院教育学类硕士研究生开设的两门专业基础理论课程之一。作为一门为研究生开设的专业基础理论课,从其构建之初我就注意解决好两个主要问题:其一,它必须是针对研究生层次设计的,绝不应是本科内容的重复,而应具有一定的理论深度;其二,它必须是教育学原理内容的系统扩展,绝不应是本科内容的冷饭。

基于以上基础和考虑,本书在构建内容和体系时力图体现:

第一,体系的系统性。体系的系统性要求的不仅是全书宏观层面理论要尽可能系统,而且要求每章内容的理论体系也要尽可能系统。所以做这样的要求,是因为:本科的学习是知识点,研究生的学习应是知识线和知识面。知识点即知道是什么,这是本科学习最一般性的要求,研究生的学习必须在此基础上前进一步,使专业知识达到线或面,即知识系统化的程度。系统化就是不仅要知道一个知识是什么,还要知道为什么和怎么样。这是本科学习与研究生学习的一个重要区别。这种学习上的区别决定了教学内容上的区别。

第二,内容的前沿性。硕士研究生的学习尚离不开基础性。必要的基础知识和基本理论、基本技能和基本训练仍然是必需的,尤其是对那些跨专业的学生。因此本书要求对涉及的基础理论,必须选择最经典、最权威的解读给予清楚、明确、简明的阐释,以让学习者形成正确的概念和明确的理论。但研究生的学习毕竟是一个新层次的学习阶段。因此,更多的内容要立足学术前沿,提供新的学术视野、学术信息、学术主张和学术成果。要让学习者从本书中看到现代教育学原理学科研究的新进展、新主张、新信息和新成果,从而引导研究生

的学术意识、学术志向和学术兴趣,培养他们的学术思考、学术探索和学术研究能力。

第三,理论的发展性。任何一种理论都是一个特定历史阶段的完美表达。当下的时代是一个科学技术迅速发展的时代,当下的社会是一个政治、经济急剧变化的社会。写入本书的任何一个教育理论,都选择了最新的研究成果,梳理了理论发展的过程,指明了典型的理论主张,分析了其理论价值和现实意义。但是,任何一种理论都是发展的。理论的发展性带来了学术研究的进展。写入本书的任何一个理论都是该理论发展历程中的一个阶段性成果,要推进该理论的发展和完善,就需要进一步的探索。本书可能为热衷于教育学术的研究者提供了研究主题,也可能提供了研究的理性遵循和方法论,但却无法提供任何一个教育理论研究未来可能的答案。这就是学术的魅力!

写到这里,该交代一下本书的名称《现代教育学原理导论》。

现代,是个时间概念,也是个内容范围的限定,即写入本书的内容主要以发生在现代社会中的现代教育,特别是20世纪50年代以来的当代教育为主,但不排除因理论体系完整的需要而向上的延伸。

导论,有引导、指导、开导、疏导、领导等多个含义,本书主要取引导之意。导论,即继续深入学习教育学的引导性理论。

对教育学原理,需稍稍细说。

1. 教育学与教育原理之间:教育学包含着教育原理,教育原理是教育学内容体系中的一个组成部分,也是教育学学科中的一个组成部分;两者之间的区别是:内容体系不同,内容侧重亦不同。具体之,教育学是总体,教育原理是局部;教育学的内容构成侧重应用,教育原理的内容构成侧重理论。

2. 教育学与教育学原理之间:同在内容体系,异在内容侧重。具体之,既然都是教育学,故两者就具有相同的内容体系构成。但是教育学在内容构成上更具体、更微观、更着眼于实际应用;而教育学原理则更宏观一些,很多内容会止步于原理,不细究微观应用。

3. 教育学原理与教育原理之间:同在内容侧重,异在内容体系。具体之,两者既然都称之为原理,就应具有相同的内容层次定位,即着眼宏观、侧重原理,这应是两者的相同之处。而彼此最大的不同应是内容体系,教育学原理是全体,教育原理是局部,即教育学原理的一个组成部分。

参加本书撰写的作者是:柳海民、刘霖芳(第一章),杨进(第二、十三章),金美福、杨进、姚玉香(第三章),蒲蕊(第四章),李家成(第五章),李伟言(第六章),石艳(第七、十章),孙阳春(第八章),吕立杰(第九章),王澍(第十一章),林丹(第十二章),杨清溪(第十四章),齐梅(第十五章)。

写作本书时,各位作者都身处工作一线,教学任务多,研究任务忙,虽然倾注了大量的时间和精力,但可能由于写作水平所限,依然未能达到本书预先设计的理想境界,至今还存在许多不足之处。这是一个遗憾,这个遗憾既要请读者原谅,我们也一定择机很好地弥补。写作中,很多地方参考和引用了学术同仁的成果,有的做了注释,有的可能未及标注,在此一并表示感谢或恳望谅解。

本书能付梓印发,尤其要感谢高等教育出版社的魏延娜编辑,是她的执着、友善和对工作高度负责的精神激励、感动了我们,才使我们最终完成了这份不满意的作业。

主编:柳海民
2013年6月

目 录

第一章 现代教育学原理的研究对象	1
一、教育学的定义与诠释架构	1
二、现代教育学原理的研究对象	7
三、现代教育学的思想根源与贡献	23
四、现代教育学的逻辑起点	36
五、现代教育学原理的若干理论范畴	39
第二章 教育对象论	44
一、对教育对象的科学认识	44
二、教育对象的时代特征	47
三、教育对象身心发展理论	52
四、教育对象的地位解析	54
五、影响教育对象身心发展的因素	59
第三章 教师论	65
一、教师概述	65
二、教师的教育理念	72
三、教师专业发展	75
四、教师相关标准	85
第四章 学校发展论	105
一、学校的理论界说	105
二、现代学校职能	110
三、现代学校发展观	115
四、新世纪学校模式	126
第五章 教育功能论	137
一、教育功能概述	137
二、现代教育功能的结构	140
三、现代教育功能的当代需要	144
四、现代教育功能的实现	155
五、教育功能的全方位与重心移动	159
第六章 教育目的论	162

一、教育目的的理性分析	162
二、教育目的的类别	167
三、我国现行教育目的的分析	173
四、教育目的的价值取向	180
五、教育目的的应然属性	183
六、现代人的应有素质	188
第七章 教育制度论	194
一、教育制度的理论解读	194
二、教育制度的类别	201
三、教育制度建立的基础	204
四、教育制度的主要构成要素	207
五、现代教育制度的未来走向	211
第八章 教育活动论	215
一、教育活动概说	215
二、教育活动的主、客体	220
三、教育活动的类型	226
四、教的活动	228
五、学的活动	232
六、研的活动	237
七、管的活动	242
第九章 课程与教学论	249
一、课程概述	249
二、课程的意蕴	255
三、课程的构成	257
四、课程改革的若干问题	259
五、教学的规定	264
六、教学的现实剖析	268
七、教学改革的价值追求	271
第十章 现代德育论	275
一、德育概念解读	275

二、德育的现实困境	278
三、德育的价值	284
四、德育的主要模式	287
五、西方主要的德育理论	290
第十一章 教育规律论	296
一、教育规律	296
二、教育的基本规律	299
三、具体教育规律	305
四、教育规律研究的新进展	310
第十二章 素质教育论	312
一、素质教育的历史背景	312
二、素质教育的发展历程	314
三、素质教育的学理分析	317
四、素质教育的现实困境	325
五、素质教育的国家策略	328
六、素质教育的国际借鉴	330
第十三章 教育先行论	335
一、教育先行概述	335
二、中国教育先行的确立	336

三、教育先行的历史必然性	340
四、教育先行的国际经验与教训	343
五、教育先行实现的实施策略	349
第十四章 教育改革论	354
一、教育改革的内涵	354
二、教育改革的目标	357
三、教育改革的成因	359
四、教育改革的基础	361
五、教育的动力	363
六、教育改革的路径	366
七、教育的思想方法	373
八、教育的国际经验	375
第十五章 教育研究方法论	379
一、教育研究方法论解读	379
二、马克思主义哲学方法论	381
三、后现代主义哲学方法论	386
四、系统科学方法论	392
五、常用的教育研究方法类型	400
参考文献	407

一、教育学的定义与诠释架构

综观世界各国教育理论界的研究,对“教育学”这一概念的称谓、内涵和外延的研究是随着认识的发展而不断演化和完善的。

(一) 教育学的词源考察

从词源上看,西方国家的教育学(Pedagogy)一词起源于希腊语 Pedagogue。“Pedagogue”原意是“教仆”,指陪送奴隶主子弟来回于学校,并帮助他们携带学习材料的奴隶。“教育学”一词由其派生而来,意指“照看、管理和教育儿童的方法”,教育学也因此被认为是一种“引导术”,此时还不具有作为“深奥的科学”的含义。

从19世纪末开始,在英语国家,教育学一词由过去使用“Pedagogy”逐渐转向使用“Education”一词。这主要是因为教育学(Pedagogy)一词源于希腊语中的教仆(Pedagogue),通常被赋予了“教学法”或“教学论”的含义,最初是作为培养小学教师的师范学校的科目。当教育学在教育学院或大学里成为一门学科后,大学里的专家们认为,他们教授的主要是学科知识,而非方法。面对批判的声音和日渐丰富的教育知识,为了使教育学获得平等的学科地位,有必要用新的术语来取代原有用词。于是,学界开始用“Education”取代“Pedagogy”一词来指称整个教育知识领域。另外,为了区别于长久以来作为职业训练之意的“Pedagogy”,改用“Education”作为高等学校学科和教授职位的名称。新的教育学(Education)与旧的教育学(Pedagogy)有两点不同。“第一,Education 涵盖面更广一些,远不止教育方法和学校管理这两方面;第二,Education 更科学。”^①然而,这一转变给学界带来了新问题,因为,“Education”这一术语既可指作为一种活动的教育,又可指关于一门学科知识的教育学。这样,人们在探讨问题时,常因为理解不同而造成语义上的混乱。

^① 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1993:295.

在这种情况下,一些学者开始反思,试图用一个新的术语较为规范地指称整个教育知识体系,于是便提出了“Educology”(教理学)一词。最早提出“Educology”一词的是美国俄亥俄州立大学的哈丁(L. W. Harding)。他于1951年在他的《教理学选集》(Anthology in Educology)中首创这一术语。而使“Educology”一词广为人知,则是斯坦纳的贡献。1964年,斯坦纳在她提交给美国教育哲学学会第20届年会题为《教育学的逻辑与教理学的逻辑:教育哲学的诸方面》的论文中,提出“Educatology”一词。会上,斯坦纳接受了一位教育哲学同行格伦(W. Gruen)的建议用“Educology”代替“Educatology”。

就目前的情况看,在指称整个教育知识体系的层面上,教育(Education)和教育学(Pedagogy)几乎成了同义词,甚至“Education”已取代了“Pedagogy”。不过在欧洲地区,两词仍区别使用:把“教育”理解为对儿童的培养过程,把“教育学”理解为研究教育儿童的学问。而“Educology”的出现虽赢得了许多学者的关注,但要取得广泛认同性地位,依旧任重而道远。

从上述词源分析看,教育学一词从Pedagogue—Pedagogy—Education—Educology的演进历程,彰显了教育学从艺术到科学的演进历程,这也是人们对教育理论研究、反思的结果。

在教育知识学科称谓的历史流变中,除了“教育学”这一称谓之外,还有“教育科学”一词。“教育科学”一词经历了从单数教育科学(Educational Science)到复数教育科学(Educational Sciences)的变化。“单数教育科学主要指的是按经验科学的模式而形成的教育学,复数形式的教育科学产生于20世纪初,是所有有关教育的知识体系的总称,是由若干门教育类学科构成的学科总体。”“复数形式的教育科学可认为是教育学横向分化的产物——教育学与其他科学‘联姻’的交叉性分化的产物。”^①教育科学在形式上由单数到复数的变化,说明人们开始以多学科的角度来认识教育学,是对教育学学科性质认识的发展。

(二) 教育学的定义例举

综观世界各国教育理论界,对“教育学”这一概念有着丰富的表达。

1. 国外有关“教育学”的定义例举

世界上最早给教育学的内涵以确切表达的应是捷克教育家夸美纽斯。他在1632年出版的《大教学论》的开篇写道:“它阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术。”^②夸美纽斯进而解释说:“我们敢于应许一种‘大教学论’是把一切事物教给一切人类的全部艺术,这是一种教起来准有把握,因为准有结果的艺术;并且它又是一种教起来使人感到愉快的艺术。这就是说,它不会使教员感到烦恼,或使学生感到厌恶,它能使教员和学生全都得到最大的快乐;此外,它又是一种教得彻底、不肤浅、不铺张,却能使人获得真实的知识、高尚的行为和

① 瞿葆奎,范国睿.当代西方教育学的探索与发展[J].教育研究,1998(4):4-17.

② 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1985:1.

最深刻的虔信的艺术。”^①

德语中教育学“pädagogik”一词基本继承了希腊语中关于“教育学”的内涵,主要指教育技术理论。德国教育家赫尔巴特说:“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。”^②赫尔巴特还十分明确地指出:“教育学是教育者自身所需要的一门科学,但他们还应掌握传授知识的科学。”^③

法国贝斯特(F. Best)援引马里翁(H. Marion)的定义说:“教育学……既是教育的科学,又是教育的艺术。但是,法国的语言通常不允许用一个词既表示一种艺术,又表示与艺术相对应的科学,我们必须在两者之中做出选择。因此,我直接把教育学定义为教育的科学。为什么教育学是一门科学而不是一门艺术?因为……教育学的本质中更多的是理论分析,而不是活动过程本身,教育学通过理论分析来发现、评价和协调这些过程。”^④

苏联教育家斯皮库诺夫认为:“教育学是关于专门组织的、有目的的和系统的培养人的活动的科学,关于教育、教养和教学的内容、方式和方法的科学。”^⑤

日本的田浦武雄说:“对教育进行学术性研究并综合成一个理论体系,这就是教育学。”尽管教育学一词的使用并不一致,“但总的来说,多数人倾向于把它作为对教育的学术性研究的总称”。而且,“只要称得上教育学,就不是简单的有关教育的议论或常识,而必然具有某种理论体系”^⑥。

2. 中国的“教育学”概念

在我国,“教育学”是个译名,源自日本。中国教育学的起步,始自对日本教育学的学习。当时,大量的日本教育类书刊涌入中国,其中流行面较广、影响面较大的是1901年刊载于《教育世界》由日本立花铣三郎讲述、王国维译的《教育学》,自此,中国开始有了“教育学”。

关于什么是教育学,即教育学的概念,比较有代表性的观点有:

(1) 教育学是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的科学。^⑦

(2) 教育学的研究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的一般性问题的科学。^⑧

(3) 教育学是整个教育科学体系中的一个组成部分。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。^⑨

① 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:人民教育出版社,1985:3.

② 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 李其龙,译. 杭州:浙江教育出版社,2002:207.

③ 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 李其龙,译. 杭州:浙江教育出版社,2002:13.

④ 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1993:334.

⑤ 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1993:308.

⑥ 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1993:320.

⑦ 王道俊,王汉澜. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1988:1.

⑧ 李承武. 现代教育学[M]. 重庆:西南师范大学出版社,1997:36.

⑨ 华中师范学院等五院校合编. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1980:1.

(4) 按照对概念下定义的逻辑规则,可得到“宏观”、“中观”和“微观”三种“教育学”的定义。宏观教育学(作为教育科学总称的教育学):教育学是以教育活动为研究对象,以揭示教育规律为宗旨的社会科学。中观教育学(作为单独学科的教育学):教育学是一门对教育与社会、教育与人的发展的相互关系以及学校教育的各个方面进行研究的科学。微观教育学(作为教师教育必修专业课程的教育学):教育学是以广义教育的理论知识和学校教育的实践规范为主要内容的课程。^①

(5) 顾明远教授主编的《教育大辞典》中概括的定义:教育学是指“研究人类教育现象及其一般规律的科学”。^②

教育本身就是一种社会现象,研究教育必须首先从教育现象入手。教育现象是人类各种教育活动的外在表现形式。

教育现象有三个内涵:① 教育现象是一种可感知、可认识的古今中外已经存在或正存在于现实中的存在物;② 教育现象是教育实践的表现物或正从事着的教育实践;③ 教育现象是以教与学为主体形式的客观存在。人类的教育活动发展至今,有各种各样的外在形式。概括地说,可从两个维度加以说明。从纵向上看,有落后的原始教育现象,有以四大文明古国为核心的古代教育现象。1640年英国兴起第一次产业革命之后,人类生产由过去的手工操作飞跃为采用半机械化的形式进行生产,继而产生了近代社会、近代教育,现代社会、现代教育乃至今天的当代教育现象。从横向上看,其形式有学校教育、家庭教育、社会教育、自我教育和自然形态的教育。

教育规律是教育现象与其他社会现象及教育现象内部各个构成要素之间本质的、内在的、必然的联系或关系。规律是存在于人的意识之外且不以人的意志为转移的客观存在。人类的教育活动不仅有其历史性,而且是遵循一定的规律进行的。教育中有很多矛盾、很多规律。但从根本上看,贯穿教育活动的基本矛盾、基本规律,一是教育与社会发展之间的联系或关系,即教育要适应并促进社会的发展;二是教育与人的身心发展之间的联系或关系,即教育要适应并促进人的身心发展。

(三) 教育学的诠释架构

每一门学科都有自身的逻辑架构,这是构成这一学科的主体和脉络。因此,作为教育研究者,首先必须对教育学的学科思想、学科定位、学科体系及内容体系等这些根本性的问题做到清晰明了,才能更好地去研究其他教育问题。

1. 学科思想

教育学的理论体系即逻辑主线有两条:教育与社会发展、教育与人的发展。教育学就是在上述两个维度上展开学科体系和学科内容的建构并不断向前发展的。教育中的一个基本

① 扈中平. 现代教育理论(第2版)[M]. 北京:高等教育出版社,2005:12.

② 顾明远. 教育大辞典·第1卷[M]. 上海:上海教育出版社,1990:81.

矛盾或基本问题是教育与社会的关系。所谓教育要适应并促进社会的发展,是指教育作为一种社会现象,作为社会的一个组成部分,它的产生、发展与改革不仅要受到现有生产力发展水平和政治制度、经济制度的制约,同时,教育对社会的适应还包括教育的发展要适应社会发展对教育的需求,包括教育发展的数量、质量、层次、水平,等等。

教育中的另一个基本矛盾或基本问题是教育与人的关系。所谓教育要适应并促进人的身心发展,是指教育活动要想取得理想的教育效果,必须研究人的身心发展特点,适应人的身心发展规律,有科学根据地展开教育教学活动,同时,教育对人的身心发展的适应还包括教育活动的展开要考虑受教育者的身心发展需要,善于根据人的兴趣、爱好、需求、个性等给予合适、合理的教育。

教育与社会之间的关系决定了教育的价值取向和培养目标,教育与人的关系决定了教育的主体和教育的方法手段。教育与社会发展、教育与人的发展作为存在于教育中的两大基本问题是主导人类教育活动发展变化的根本动因,也必然成为贯穿教育学始终的最基本、最核心的逻辑主线。

2. 学科定位

教育学的学科定位主要指它是一门什么类型的科学。学科定位问题关系到一门学科的功能、作用,而且决定着这门学科的发展方向以及发展水平。谈及学科定位,一般涉及两个维度,一是这门学科属于自然科学、社会科学,还是思维科学;二是这门学科属于理论学科、应用学科,还是两者兼有的学科。

对于教育学的学科性质,是教育学界一直关注和探讨的热点问题之一。教育学的形成、发展经历了漫长的历史时期,1806年赫尔巴特出版的《普通教育学》被视为科学教育学的开端。此后,不断有教育家和教育流派对教育学的学科性质从自己的立场加以诠释。心理学家皮亚杰认为科学和哲学间的区分标准是前者从事具体特定问题的研究,而后者倾向于把知识作为整体来研究。这充分表明,教育学要从事具体特定问题的研究,在此意义上它具有科学性质;同时,教育学要对某些问题作整体把握、对纷繁复杂的教育现象以及特定问题的零散研究结果进行总括宏观研究,从这一意义讲又具有哲学性质。

我国学术界一般将科学分为两大类,即自然科学和社会科学。国务院学位委员会、教育部公布的《学位授予和人才培养学科目录(2011年)》将学科门类分为13大类,教育学的学科门类代码为04,它包含三个一级学科,分别是教育学、心理学和体育学。作为一级学科的教育学下面又包含10个二级学科,与哲学、经济学、法学、文学、历史学一起,教育学属于社会科学。

在我国较早的一些教育学著作中普遍认为教育学属于社会科学。随着教育学研究的不断深入,研究教育现象、问题必然要涉及自然科学与社会科学的众多领域,因此在研究方法上,教育学研究既要应用社会科学的方法,又要借鉴自然科学的方法;在学科发展中,教育学不仅要结合社会科学的其他分支学科,还必须结合自然科学的分支学科。因此,教育学虽然是一门社会科学,但随着其不断向科学化、综合化发展,现代教育学兼具科学化和人文化的学科性质。

随着教育学研究的深入发展,这门学科早已摆脱了最初的经验描述的阶段,教育学理论日益成熟丰富,教育学已成为一门理论性学科。但学科自身的理论化、科学化发展并不代表着它会成为一门纯思辨的学科,教育学从它产生之初就来源于实践,它的科学化、综合化发展的目的是更好地研究教育现象、揭示教育规律,最终指导教育实践。因此,教育学也是一门实践性极强的理论性学科。

3. 学科体系

教育科学是以教育现象和教育规律为共同研究对象的各门教育学科的总称,是若干个教育类学科构成的学科总体。

教育是个人发展和社会生产延续的手段,它通过培养人为社会生产和生活服务。它是同生产力、生产关系、经济制度、政治制度、社会意识形态,以及各种社会实践有密切联系的一种综合性的社会现象。因而,在教育科学的孕育、形成和发展的过程中,既有研究教育一般规律的普通教育学,又出现了研究教育领域某一方面规律的各门教育学科。

普通教育学科之所以会成为教育学科体系中最早诞生的研究人类教育现象的学科,其原因主要是由当时社会普遍存在的教育现象决定的。人类教育自其产生直到近代社会以前,社会中普遍存在的教育活动主要是教人读、写、算等基本知识技能的普通基础教育,与之相应诞生的教育学自然也主要是普通教育学。近现代以后,由于文化科学的长足进步和学科快速发展,从 19 世纪末 20 世纪初开始,一方面,教育学逐步与其他学科相结合,产生了一系列新的教育学科,另一方面,它本身又逐步分化为许多相互联系的交叉与边缘教育学科,促使教育学科构成了一个庞大的学科体系(见图 1-1)。

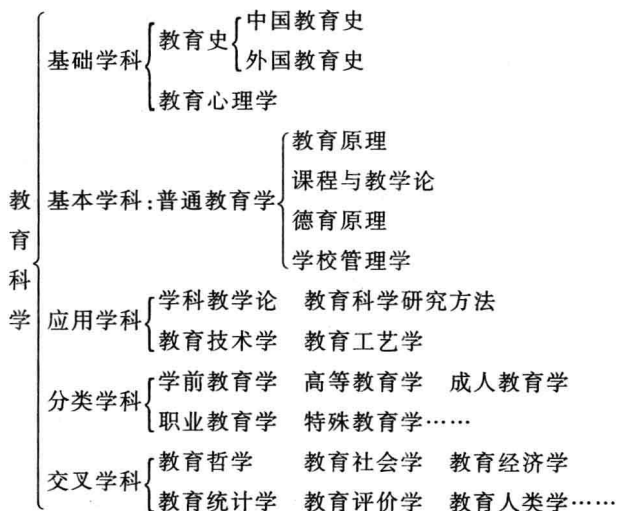


图 1-1 教育科学体系

4. 内容体系

在教育科学的完整体系中,教育学原理可大致等同于普通教育学。普通教育学的分化产生教育学原理,教育学原理是对普通教育学中最一般、最典型问题的研究,因此不是普通教育学的全部。教育学原理的再分化产生教育原理、教学原理、德育原理等,因此不能将“教

育学原理”等同于“教育原理”，教育原理是对教育学原理中教育一般原理性问题的研究。

另外，教育学原理与教育学也有所不同，在学科层次上，教育学原理是教育学的元层次学科。从两者的联系看，两者的内容在逻辑架构主体上是大体一致的，这是因为两者都是教育学；从两者的区别看，在内容体系上，教育学原理则将内容集中于研究教育教学的一般理论和一般规律，较少涉及教育的应用策略。而教育学除阐述教育的一般理论外，更具体地阐述理论的应用策略，如教的原则、方法、途径、形式等。因此，在内容体系上，教育学与教育学原理同在“教育学”，异在“原理”。教育学侧重应用方面内容的表达，教育学原理侧重原理性内容的表达。

二、现代教育学原理的研究对象

现代教育学原理的研究对象是与现代社会相伴随的现代教育。现代社会是指由于工具变革而带来的一种新的社会形态，与之相应的教育就是现代教育。具体说来，现代教育学原理就是研究现代社会中的教育现象及教育规律。

（一）教育的含义

1. 教育的词源

首先从词源上看，在西方，教育一词，英文是 education，法文是 education，两者写法虽然一样，但读音不同。德文是 erziehung，它们都出自拉丁文 educare 一词，“educare”是个名词，它是从动词“educare”转换来的。“educare”这个词由“e”和“ducare”两个字构成，“e”指从某个地方出来，“ducare”是引导，两者合起来就是引导或启发之意。德国教育家约瑟夫·多尔赫（Josef Dolch, 1899—1971）针对教育一词的动词词根（ziehung）含义指出：“它表示借助外力而对对象实施影响，从而使其从一种状态或现象向着靠近实施影响者的方向，亦即向着实施影响者所期望的更好的或者更加正确的方向改变。”而“教育”一词的动词前缀（er-），则表示实施影响者的一种“使对象或事物由低层次向高层次发展变化的观念或想法”。^①

在中国，早在商代的甲骨文中就有了“教”和“育”的象形字，但在一个相当长的历史时期里，“教”和“育”一直是分开使用的，通常只用其中的一个字来表达教育的现象和活动。中国最早把“教”和“育”二字合二为一来使用的人是孟子。他在《孟子·尽心上》中说：“君子有三乐，而王天下不与存焉。父母俱在，兄弟无故，一乐也；仰不愧于天，俯不忤于人，二乐也；得天下英才而教育之，三乐也。”^②许慎的《说文解字》将“教”和“育”释义为：“教，上所

① 沃尔夫冈·布列钦卡. 教育科学的基本概念[M]. 胡劲松, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 36-37.

② 杨伯峻. 孟子译著(下)[M]. 北京: 中华书局, 1960: 309.

施,下所效也。”^①“育,养子使作善也。”^②虽然孟子将“教”、“育”二字合二为一,但在中国古代,“教育”一词并没有成为思想家们论述教育问题的专门词汇,诸多教育家们仍习惯于用单字的“教”或“学”来表达教育之意。因此,“教”和“学”二字成为中国文化背景下“教育”的词源。20世纪初,中国开始了日本教育学著作的译介,由此从日文转译过来的“教育”一词逐渐取代传统的“教”和“学”成为我国教育学的一个基本概念。

2. 教育的定义

由于思维方式、认识维度、把握层面等的不同,对教育内涵的认识也是纷繁多样的,中西方教育家对于“教育”一词,有许多具有代表性的见解。

(1) 外国教育家对“教育”概念的解说

苏格拉底认为,教育的首要任务是培养品德。教人道德就是教人智慧,教人辨别是非、善恶,正确地行事,智慧就是道德。亚里士多德认为教育是“形成人的理性”,从而“使天性、习惯和理性协调统一”。

捷克教育家夸美纽斯说:“假如要去形成一个人,那便必须由教育去形成。”^③

19世纪英国教育家斯宾塞认为教育是为人的完满生活作准备。

美国教育家杜威提出“教育是生活的过程,是经验的改造与改组”。

法国的米亚拉雷认为教育一词具有多重含义:“‘教育’一词至少有四种基本的含义:

① 作为一种机构的教育。② 作为活动的教育。③ 作为内容的教育。④ 作为一种结果的教育。”^④

美国学者索尔蒂斯根据谢弗勒的研究成果认为教育有三种定义:① 规定性定义,即“教育是什么”。有人认为:“‘教育’这个词只用来表示社会为了通过有目的的教和学来保存某些社会文化,而创造和维持的那种社会制度。”这个定义就属于规定性定义。② 描述性定义,即教育是干什么的。以描述的方式来告诉大家什么是教育。③ 纲领性定义,即教育应当是怎样的。

(2) 我国教育界对“教育”概念的认识

在中国古代,有关教育一词的认识主要有如下一些观点。大教育家孔子认为,教育是一种重要的社会统治手段。他说:“道之以政,齐之以刑,民免而无耻;道之以德,齐之以礼,有耻且格”^⑤。荀子认为,教育是以善教人。《修身篇》说:“以善先人者谓之教。”《学记》认为,教育是长善救失。教育家朱熹提出,教育是让人“明天理,灭人欲”。近现代教育家对“教育”一词也做出了符合时代发展的定义。比如蔡元培认为,教育是发展人的能力和完善人格。近现代教育家杨贤江从教育起源的角度,提出教育“是帮助人社会生活的一种手段”。

1928年出版的《中国教育辞典》对“教育”的定义是:“教育之定义,有广狭两种;从广义

① 许慎.说文解字[M].南京:江苏古籍出版社,2001:69.

② 许慎.说文解字[M].南京:江苏古籍出版社,2001:310.

③ 张焕庭.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1996:4.

④ 瞿葆奎.教育学文集·教育与教育学[M].北京:人民教育出版社,1993:67.

⑤ 王承绪.西方现代教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2003:482.

而言,凡是影响人类身心之种种活动,俱可称为教育;就狭义而言,则惟用一定方法以实现一定之改善目的者,始可称为教育。”^①作者除对教育作出广狭的定义外,还进一步指出,由于教育目的的差异,学者们对教育所下的定义亦有不同:有以教育为生活之预备历程者,有以教育为培养德性之活动者,有以教育为扩张经验之事务者。尽管说法不同,但教育作为人类改善生活之一种工具,亦可据此对教育作出界定。为此,作者在《中国教育辞典》中将教育具体界定为:“教育为改进人类生活之活动历程,目的在培养健全的个人而创造进展的社会,其方法在利用环境(自然环境与社会环境)之刺激,使受教育者活动成染于其中而创造新生活焉。”^②

1930年出版的《教育大辞典书》对“教育”的定义是:“广而言之,凡是感化身心之影响,俱得云教育。只称其结果,不计其方法。如曰家庭教育是。是不言教育,而自寓教育之用在内者也。狭而言之,则惟具有目的,出以一定方案者,始云教育。此中亦分两类:对象及期限有定,其功效又可明确表示者。反是。前者指学校教育,后者指社会教育。”^③

《中国大百科全书·教育卷》从两个方面表述了教育是什么。“从广义上说,凡是增进人们的知识和技能,影响人们的思想品德的活动,都是教育。狭义的教育,主要指学校教育,其含义是指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。”^④

近年来,很多教育理论工作者认同,为了说明问题有同一的立脚点,有必要对教育的概念作相对的区分,分成广义的教育与狭义的教育。

广义的教育是自人类产生以来就已产生的教育,这种教育存在于各种生产和生活的活动之中。其定义一般为:教育是人类社会特有的一种社会现象,是培养人的一种社会活动。广泛地说,凡是有目的地增进人的知识技能,影响人的思想品德的活动,不管是有组织的或是无组织的、系统的或零碎的,都是教育。

狭义的教育则是人类社会发展到一定历史阶段的产物。它专指教育活动逐渐从社会其他活动中分离出来,诞生了专门进行人才培养的机构——学校和伴随学校出现而同时产生的人才培养的专门过程。

我们把狭义的教育(即学校教育)定义为:教育是教育者根据一定社会的要求和年青一代身心发展的规律,对受教育者所进行的一种有目的、有计划、有组织地传授知识技能、培养思想品德、发展智力和体力的活动,通过这种活动把受教育者培养成为一定社会服务的人。

3. 教育的要素

要素是指构成活动必不可少的、最基本的成分,要全面了解教育这一特殊的社会实践活动,就必须清楚教育的构成要素。由于教育是一种复杂的社会现象,加之人们在分析教育活动的结构时持有不同的视角,因此,对教育活动要素的概括也不完全一样。从宏观角度看,

① 王克仁,等.中国教育辞典[M].上海:上海中华书局,1928:642.

② 王克仁,等.中国教育辞典[M].上海:上海中华书局,1928:643.

③ 朱经农,等.教育大辞书[M].北京:商务印书馆,1930:1014.

④ 董纯才,等.中国大百科全书·教育卷[M].北京:中国大百科全书出版社,1985:1.