



教育研究论丛
JIAOYU YANJIU LUNCONG

教育学原理

张忠华 著

 中国出版集团
 世界图书出版公司

教育学原理

张忠华 著

 中国出版集团
 世界图书出版公司

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学原理 / 张忠华著. —上海: 上海世界图书
出版公司, 2012. 9

ISBN 978-7-5100-5174-6

I. ①教… II. ①张… III. ①教育学 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 216855 号

责任编辑: 应长天

责任校对: 石佳达

教育学原理

张忠华 著

上海世界图书出版公司 出版发行

上海市广中路 88 号

邮政编码 200083

北京振兴源印务有限公司印刷

如发现印装质量问题, 请与印刷厂联系

(电话: 010-69592779)

各地新华书店经销

开本: 787×1092 1/16 印张: 30 字数: 630 000

2012 年 9 月第 1 版 2012 年 9 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5100-5174-6/G·336

定价: 60.00 元

<http://www.wpcsh.com.cn>

<http://www.wpcsh.com>

目 录

第一章 教育学概论	1
第一节 教育学的研究对象	1
一、教育学的研究对象	1
二、教育学的学科问题	5
第二节 教育学的产生与发展	14
一、教育学的萌芽阶段	14
二、教育学的独立形态阶段	16
三、教育学发展的多元化阶段	19
四、当代教育学发展状况与特征	23
第三节 教育学中国化百年	26
一、教育学中国化阶段划分	26
二、教育学中国化阶段探索	28
三、教育学中国化应注意的问题	34
第二章 教育的本质	39
第一节 教育的起源	39
一、生物起源论	39
二、心理起源论	41
三、劳动起源论	42



四、教育起源于人类非物质性的交往活动	42
第二节 教育的历史发展	44
一、原始社会的教育	44
二、古代社会的教育	45
三、现代社会的教育	47
四、教育的社会属性	49
第三节 当代社会的教育发展与趋势	50
一、当代世界的教育发展	50
二、当代中国的教育发展	53
三、当代教育的发展趋势	56
第四节 教育的含义与本质	64
一、教育含义的语义分析	64
二、教育含义的历史解说	65
三、当代经典教育概念分析	66
四、教育概念的再确认	68
五、教育本质大讨论及主要观点	69
六、教育的基本要素	76
七、教育的形态	79
第三章 教育与人的身心发展	81
第一节 人的发展概述	81
一、人的发展的概念	81
二、个体发展理论	83
三、个体身心发展的动力	89
第二节 人的身心发展规律对教育的制约	90
一、人的身心发展的统一性	90
二、人的身心发展的顺序性、阶段性	91
三、人的身心发展的稳定性、可变性	91
四、人的身心发展的不平衡性	92
五、人的身心发展的个别差异性	92
六、人的身心发展的互补性	93
第三节 影响人的身心发展的主要因素	93
一、教育史上关于影响人的身心发展因素的争论	94
二、影响人身心发展的主要因素	95



第四节 教育的个体发展功能	101
一、教育的个体社会化功能	102
二、教育的个体个性化功能	103
三、教育的个体谋生功能	103
四、教育的个体享用功能	104
第五节 人生阶段与教育	105
一、教育史上关于人生阶段的划分	105
二、人生阶段与教育	107
 第四章 教育与社会发展	112
第一节 教育与社会关系的相关理论	112
一、教育独立论	113
二、教育万能论	114
三、人力资本理论	115
四、筛选假设理论	116
五、劳动力市场理论	117
第二节 教育的社会制约性	118
一、社会生产力对教育发展的影响和制约	118
二、社会政治经济制度对教育发展的影响和制约	120
三、社会文化对教育发展的影响和制约	123
四、科学技术对教育发展的影响和制约	128
五、社会人口对教育发展的影响和制约	131
第三节 教育的社会功能	132
一、教育的经济功能	134
二、教育的政治功能	138
三、教育的文化功能	143
四、教育的科学技术功能	146
五、教育的人口功能	147
 第五章 教育目的	151
第一节 教育目的概述	151
一、教育目的的含义	151
二、教育目的的类型	153
三、教育目的的功能	155



第二节 教育目的确立的依据	156
一、教育目的确立的基本依据	156
二、不同价值取向的教育目的理论	157
第三节 我国的教育目的及其理论依据	164
一、我国教育目的及教育方针的历史演变	164
二、制定我国教育目的的理论依据	168
三、实现教育目的应坚持的基本要求	172
第四节 全面发展教育的组成部分	174
一、德育	174
二、智育	174
三、体育	175
四、美育	178
五、劳动技术教育	183
第五节 中小学的教育任务和培养目标	184
一、中小学的教育性质与特点	184
二、中小学教育的任务和培养目标	185
第六节 国外教育目的的概览	187
一、美国的教育目的	187
二、英国的教育目的	188
三、日本的教育目的	189
四、苏联和俄罗斯的教育目的	189
五、联合国教科文组织的教育目的	191
 第六章 教育制度	 193
第一节 教育制度概述	193
一、教育制度的概念	193
二、学校教育制度	195
三、教育制度建立的依据	196
第二节 教育制度的历史发展及学校教育系统	197
一、教育制度的历史发展	197
二、学校教育系统分析	203
三、现代教育制度的发展趋势	204
第三节 当代国外学制介绍	206
一、美国的学校教育制度	207



二、英国的学校教育制度	208
三、法国的学校教育制度	211
四、德国的学校教育制度	213
五、日本的教育制度	216
六、俄罗斯的教育制度	218
第四节 中国学制及历史沿革	220
一、旧中国学制的历史沿革	220
二、1949 年以来的中国学制及其改革	222
第七章 教育主体	231
第一节 教师	231
一、教师的概念	231
二、教师的地位与作用	233
三、教师专业的劳动特点与职业角色	237
四、教师的权利和义务	243
五、教师的专业素养	246
六、教师专业发展	253
第二节 学生	263
一、学生的本质属性	264
二、学生在教育过程中的地位	265
三、学生的权利与义务	267
第三节 师生关系	269
一、师生关系的概念	269
二、师生关系的类型	270
三、我国新型师生关系的特征	271
四、建立良好的师生关系的策略	272
第八章 教育内容	273
第一节 教育内容概述	273
一、教育内容的概念	273
二、教育内容的特点	274
三、影响教育内容改革与发展的因素	275
第二节 教育内容的载体：课程	277
一、课程与课程理论	277



二、课程类型	283
三、课程的范围与结构	286
第三节 课程编制	287
一、课程编制原理	287
二、课程目标	289
三、课程计划、课程标准与教材	291
第四节 课程实施与评价	292
一、课程实施的含义	292
二、课程实施的取向	293
三、课程实施的结构	295
四、影响课程实施的因素	295
五、课程评价	296
第五节 课程改革	299
一、影响课程改革的主要因素	299
二、世界发达国家课程改革的趋势	303
三、我国基础教育课程改革	305
 第九章 教学	 310
第一节 教学理论概述	310
一、教学的概念	310
二、教学理论的历史发展	313
三、教学的作用与任务	316
第二节 教学过程	319
一、教学过程概述	319
二、教学过程的本质	321
三、教学过程的基本规律	322
四、教学过程的阶段	329
第三节 教学原则	332
一、教学原则概述	332
二、现代教学原则体系分析	335
第四节 教学方法	337
一、教学方法的含义	337
二、教学方法的指导思想	339
三、常用教学方法	341



四、教学方法的选择与运用	346
第五节 教学组织形式	348
一、教学组织形式	348
二、教学工作的基本环节	352
第六节 教学模式	358
一、教学模式概述	358
二、国外主要教学理论及其教学模式	361
三、国内主要教学模式	369
四、教学模式的选择运用与发展	375
第七节 教学艺术	376
一、教学艺术的含义与特点	376
二、教学艺术的功能	378
三、课堂教学艺术	379
四、课堂教学风格	389
 第十章 德育	397
第一节 德育概述	397
一、德育的含义	397
二、德育的历史形态	399
三、德育的任务	400
第二节 德育目标、德育课程与德育内容	402
一、德育目标	402
二、德育课程	407
三、德育内容	410
第三节 德育过程	414
一、德育过程的含义	414
二、德育过程的结构、基本矛盾及本质	415
三、德育过程的基本规律	417
第四节 德育原则	421
一、知行统一原则	422
二、正面引导和纪律约束相结合原则	422
三、严格要求与尊重信任相结合原则	423
四、集体教育和个别教育相结合原则	424
五、照顾年龄特点与照顾个别特点相结合原则	424



六、发挥积极因素与克服消极因素相结合原则 425

七、教育影响的连贯性和一致性原则 425

第五节 德育途径与方法 426

 一、我国学校德育的途径 427

 二、德育方法 429

 三、当代德育方法的转型 435

第六节 德育模式 439

 一、德育模式的含义 440

 二、国外德育模式 441

 三、国内对德育模式的研究 448

 四、对德育模式研究的反思与重构 453

参考书目 457

后 记 468

第一章 教育学概论

教育学作为一门学科，它究竟是研究什么的，它是一门什么性质的学科；教育学作为一门学科是怎样产生和发展而来的，在人类社会发展的不同时期，教育学具有什么特点；教育学在中国是怎样诞生的，它在中国成长的命运如何及其未来发展前景怎样；这些问题就是概论一章要回答的问题。

第一节 教育学的研究对象

人类教育思想的积淀和有文字记载的教育事实源远流长，从某种意义上说，自人类诞生便有教育活动。最早有文字记载的学校是在奴隶社会的印度、埃及、巴比伦和中国。最有影响的古代教育思想家，在西方可追溯到古希腊时代的苏格拉底（Socrates），在中国可追溯到春秋时代的孔丘。但是研究“教育之学”的教育学，作为一门学科的诞生，是近代社会发展的产物。自教育学学科化以来，经历了二三百年的历史发展，其研究对象问题一直受到人们的青睐，在学术观点的相互交锋中，形成了多种学说。

一、教育学的研究对象

任何一门学科都有其特定的研究对象，科学研究的区分，依据就是科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此，对某一领域中某种现象所特有的某一种矛盾的研究和揭示，就构成了某一门科学。教育学作为一门独立的科学，它是以什么作为自己的研究对象呢？



要回答这个问题，首先必须弄清楚教育学是什么。

（一）教育学的含义

教育学一词，来源于古希腊语“Pedagogue”，即从“教仆”中派生出来。“教仆”在古希腊是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。按其词源来说，教育学就是照顾、照看儿童的学问。现在，在英语国家中，教育学已由过去使用 Pedagogy 一词，逐渐转向使用 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，在欧洲大陆地区，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。

现在学者们一般认为：教育学是研究人类教育现象、教育问题，揭示教育规律的一门科学，它是教育科学体系中的一门基础学科。

（二）教育学的研究对象

在教育史上以及我们今天所看到的各种教育学著作与教材中，关于教育学的研究对象存在多种学说。概括起来主要有以下几种观点。

（1）教学艺术说。捷克教育家夸美纽斯（J. A. Comenius）在其所著的《大教学论》扉页中写道：“《大教学论》它阐明把一切事物教给一切人们的全部艺术。”^① 夸美纽斯的这句话说明教育学的研究对象是“教学艺术”。再加上我国多半以《大教学论》的出版标志着教育学进入独立学科形态，所以此种观点有一定的影响。

（2）教育过程说。美国学者亨德森（E. N. Henderson）在《教育百科全书》中认为：“教育学通常被理解为教的科学和艺术。”“几百年来，对教育过程的研究，就叫‘教育学’。”这一定义是把“教育过程”界定为教育学的研究对象。^②

（3）教育规律说。苏联教育家凯洛夫（N. A. Kaipob）在其主编的《教育学》中认为，教育学的对象是培养青年一代人。苏维埃教育学是研究社会主义社会发展条件下对青年一代人实行共产主义教育的科学。^③ 但到了1956年，他任总主编的《教育学》与上述说法有所不同，认为“教育学是一门科学，它要研究和总结教育的实践，去认识新一代的教育规律”^④。这里明确具体地点明了教育学要以认识教育规律为目的，以“教育规律”的探索为根本对象。

（4）教育现象—规律说。该学说把教育学的研究对象界定为教育现象、教育规律。

① 见夸美纽斯《大教学论》，傅任政译，教育科学出版社1999年版，第1页。

② 见亨德森《教育学》，沈剑平，崔允灏译，载瞿葆奎主编《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年版，第295页。

③ 见凯洛夫《教育学（上册）》，沈颖等译，人民教育出版社1950年版，第5页。

④ 见凯洛夫《教育学》，陈侠等译，人民教育出版社1957年版，第1页。



“教育学是研究教育现象及其规律的一门科学，诸如教育本质、教育目的、教育制度、教育内容、教育方法、教育管理等等，都是教育学所要探讨的问题。”^①“教育学就是研究教育现象，揭示其规律的一门科学。”^②“教育学是研究人类教育现象及其一般规律的学科，是从总结教育实践经验的过程中逐步形成的理论，是经过长期积累而发展起来的。”^③

(5) 教育现象一问题说。“教育学就是研究教育现象和教育问题，揭示教育规律的科学。”^④“教育学是研究人类教育现象、教育问题，揭示教育规律的科学。教育学研究对象就是教育现象和教育问题。”^⑤把教育学的研究对象界定为教育现象、教育问题，这是目前国内影响最大的一种学说。教育现象有三个规定性：一是教育现象是一种可以感知、可以认识的古今中外已经存在或正存在于现实中的存在物；二是教育现象是教育实践的表现物，或正从事着的教育实践，它包括各种类型、各种形式、各种模式的教育事实，教育活动，教育问题，教育理论研究等；三是教育现象是以教与学为主体形式的客观存在，不以教与学为主体形式出现的活动便不能称之为教育活动，与之相适应，也就不能称其为教育现象。教育现象是复杂的。人的一生所受到的教育有家庭教育、学校教育、社会教育及自我教育等各种形式。在学校教育中又有初等教育、中等教育、高等教育等不同层次，以及普通教育和专业教育等不同性质的教育。在多种教育活动中，必然会出现各种各样的教育现象。

(6) 教育问题说。该学说认为教育学的研究对象就是教育问题。较早认为教育学的研究对象是教育问题的是日本学者。日本学者村井实在《教育学的理论问题》一书中，曾对教育学的对象进行了较全面和系统的分析，得出了教育学的对象是“教育问题”的结论。^⑥我国一些学者继承了这种说法。例如，孙喜亭教授曾对前苏联、日本和我国学者关于教育学研究对象问题进行了研究和分析，提出了“教育学的对象应是以教育事实为基础的教育中的一般问题。”^⑦同样，还有学者认为：“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

通过上述的列举，我们可以看到，教育学研究对象问题确实还没有统一的观点。现就上述观点进行简单的分析。教育艺术说是在教育学学科诞生早期的说法，当时的教育学，其科学性还没有那么严格，而早期的教育学研究最关注的是教学问题，因此也就有教学法和教学艺术研究对象的说法。其后，随着教育学的科学化，理论研究成为其主要

① 见华中师范学院教育系等五院校编《教育学》，人民教育出版社1982年版，第1页。

② 见中等师范学校课本《教育学》，人民教育出版社1982年版，第1页。

③ 见顾明远《教育大辞典（1）》，上海教育出版社1990年版，第81页。

④ 见王道俊，王汉澜《教育学》（新编本），人民教育出版社1999年版，第1页。

⑤ 见陈理宣《教育学原理——理论与实践》，北京师范大学出版社2010年版，第1页。

⑥ 见大河内一男《教育学的理论问题》，曲程等译，教育科学出版社1984年版，第32页。

⑦ 见孙喜亭《教育学问题研究概述》，天津教育出版社1989年版，第13页。

⑧ 见李承武《现代教育学》，西南师范大学出版社1997年版，第36页。



形式，这时出现教育规律研究对象说。众所周知，教育规律是教育发展过程中的本质联系和必然趋势。教育规律是不以人的意志为转移的。一般说来，教育规律是隐藏在教育活动中的本质关系或必然联系，这些关系或联系是通过长期的探索研究发现的，人们不可能第一步以规律的探索为研究对象，因为规律具有内隐性，不可能直接进入人们的研究视界。所以规律的研究和探索是教育学的研究任务或研究目的，而非是教育学的研究对象。此外，如果教育规律是指教育的科学规律，那它就不是教育学的对象。因为作为教育的科学规律它是已知的，它是教育学研究的结果，而不是教育学的研究对象。如果教育规律是指教育的客观规律，它可能成为教育学的研究对象，只有当这个教育的客观规律已被人们认识到它的存在，但还不了解它并决定去研究它时，此时的教育规律才可能成为教育学的研究对象。事实上，此时的教育规律也就转化为教育问题了。

教育现象也不能成为教育学的研究对象，这是因为教育现象是指存在于社会中的有关教育活动的一种客观实在。教育现象作为一种客观实在是融合在社会现象之中的，当有些教育现象和其他社会现象没有区别时，人们并不把它当成教育现象，也就谈不上是教育学的研究对象。只有进入人们研究视野中的教育现象才有可能成为教育学的研究对象。对此，成有信教授有个比喻来说明此问题。

对于一个未婚的男子来说，天下所有的未婚女子都可能成为他追求的对象，但她们却都还不是他追求的对象，只是可能的对象，而不是现实的对象；只有他认识了其中一个女子，看上了她，想进一步了解她，并想追求她时，即这个问题成了他生活中要解决的一个问题时，她才成了他追求的对象；而当他们已经结婚，他生活中的这个问题已经解决了时，她就不是他追求的对象了。这时她是他追求的结果，而不是他追求的对象。^①

教育问题与教育现象不同，并不是所有的教育现象都能成为教育问题。只有当某种教育现象成为人们关注的焦点，被人们议论、认识、探究或评价时抑或要求解决的时候，这种教育现象才转化为教育问题。有些教育现象可能永远停留在现象的性质上，有些则可以由现象发展成问题。

综上所述，笔者赞同教育问题说。教育学的研究对象是存在于教育现象之中的教育问题，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。

（三）教育学与教育科学

20世纪50年代以来，科学发展呈现两种趋势：一是高度分化；二是高度综合。教育学作为一门科学，也出现了分化和综合的趋势。现代的教育学已分化出很多子学科，

^① 见成有信《教育学原理》，河南教育出版社1993年版，第16页。



如教育原理、教学论、德育论、学校管理学、教学方法论、课程论等。同时,教育学与其他学科相互渗透,出现了许多边缘性学科,如教育哲学、教育经济学、教育社会学、教育未来学、教育工艺学、教育心理学、教育政治学、教育管理学等等,从而形成了庞大的教育学学科群,这样就出现了教育科学的概念。教育科学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,这些学科从不同的角度或不同的层面来认识和改进教育活动。教育科学是研究各种教育问题的各门教育学科的总称,教育学是教育科学的一个子学科,是教育科学中最基础的一门学科。

(四) 教育学的研究任务

从教育学的含义中我们可以看出,教育学的研究任务在于依据教育的逻辑规则,揭示教育的各种规律,并在揭示、认识教育规律的基础上,制定教育工作的原理、原则、方式、方法和组织形式等问题,为教育工作者进行教育实践工作提供理论和方法上的指导。

规律是事物内部或事物之间内在的、必然的和稳定的本质联系,它不以人的意志为转移,是一种客观存在。规律在相同的条件下,具有重复性与有效性。教育规律即是教育系统在其运行发展过程中内部诸要素之间、教育系统与其外部环境之间的一种本质或必然的联系。经过多年的探索,学者对教育过程的基本规律形成两条基本认识。即教育既适应又促进社会发展规律;教育既适应又促进人的身心发展规律。

教育学的任务在于探索和揭示教育规律,通过对规律的认识和理解,再进行指导教育实践行为。教育规律不等于教育方针、政策。教育方针政策是人们根据一定的需要而制定的,它是人们主观意志的体现。正确的教育方针政策,是根据科学的教育理论制定出来的,反映了教育的客观规律,但不等于也不能代替教育规律。人们只能认识教育规律,不能改造教育规律。如果把教育学所揭示的教育规律理解为教育方针政策的汇编,企图创造出规律去解释教育方针政策,这是本末倒置的做法。

教育学理论与教育实践经验之间也有着联系和区别。教育实践经验是表面的、局部的、个别的具体经验,尚未揭示出规律。教育学的发展不能离开教育实践经验,经验中有规律。但教育学任务是揭示教育规律,教育规律是教育实践经验的高度概括,是上升到理性层面的东西,而教育实践经验是感性、具体的东西。教育学的发展离不开教育实践经验的总结和概括,但如果把教育学变成教育经验的汇编,就否定教育学是一门科学,这也是错误的。

二、教育学的学科问题

(一) 教育学的科学性问题

教育学的学科形象,其尴尬境地莫过于钱钟书在《围城》中的描述,他说:“在大学



里，理科学生瞧不起文科学生，外国语文系学生瞧不起中国文学系学生，中国文学系学生瞧不起哲学系学生，哲学系学生瞧不起社会学系学生，社会学系学生瞧不起教育系学生，教育系学生没有谁可以给他们瞧不起了，只能瞧不起本系的先生。”^① 元教育学家布列钦卡（W. Brezinka）曾说：“作为一种学术性学科，教育学陷入了深刻的危机，在这门学科中，人们更多地看到的是互相矛盾的意见而非知识，是一厢情愿的思辨而非现实主义的态度，是意识形态和世界观而非科学。没有哪一门学科像教育学这样泛滥着非科学的废话、派性的热情和教条主义的狭隘性。”^② 由此可见，教育学学科的科学性有问题，甚至存在着严重问题，不然的话，人们不会对其说出那样难听的话，并对其学科的科学性提出质疑。其实，在教育史上，从 1826 年德国学者施莱尔马赫（F. Schleiermacher）对创建“普遍妥当的教育学的可能性”提出质疑，一直到今天人们仍在探索，那么，教育学学科科学性问题主要有哪些呢？

（1）教育学单数和复数的称谓问题。教育学从诞生到今天，人们在一般意义上使用单数的教育学，赫尔巴特（J. F. Herbart）的教育学就是单数的教育学，其主要内容是中小学教育学，这种现象一直持续到 19 世纪末 20 世纪初。限于当时社会政治经济发展的实际和教育发展的状况，普通教育学（主要是指中小学教育学）基本上符合当时教育发展的实际需要，所以当时的教育学就是中小学教育学，是单数意义上的教育学。然而到了 20 世纪初期，随着教育事业的发展，教育的制度化，教育学的分支学科纷纷崛起，形成了庞大的教育学科群，原先的单数教育学已不能容纳所有的教育分支学科，特别是学前教育学、职业教育学、成人教育学、高等教育学、终身教育的出现，更使原来的教育学无法包容，应时代需要的教育科学概念诞生。这样教育学与教育科学之间的关系就需要澄清，有的人认为教育科学就是教育学，就像物理科学就是物理学一样，教育学是教育科学的简称；有的人认为教育学与教育科学是两个概念，教育科学是种概念，教育学是属概念，教育科学包括教育学，教育学是教育科学中的一门基础学科。时至今日，这一问题没有得到很好解决，人们使用教育学时，有时在第一种意义上（单数）使用，有时在第二种意义上（复数）使用，这种概念混乱的现象影响了教育学的科学形象。

（2）教育学是科学还是艺术抑或是一个研究领域的问题。教育学是科学还是艺术，这是教育学史上的一个经典问题。教育学的研究最初是对教学法的研究，而奠定教育学雏形的夸美纽斯也把教育学作为一门艺术进行探讨。教育学是一门艺术，这种预设和先验理论对以后的教育学发展带来了很大影响，尽管赫尔巴特努力使教育学“科学化”，但始终改变不了一些人对教育学是艺术的看法。康德（I. Kant）尽管从某种意义上建构了教育学的理论体系，但他还是认为教育学是一种艺术。人文主义思想家沃尔夫（Wulf）

① 见钱钟书《围城》，人民文学出版社 1991 年版，第 72 页。

② 见石中英《教育学的文化性格》，山西教育出版社 1999 年版，第 72 页。