



普通高等教育“十二五”国家级规划教材
教师教育系列

教 育 学

主 编	徐廷福	刘崇民	江净帆
副 主 编	田印红	陶能祥	王玉红
	吴文刚	龙承建	胡红梅
编 委	(排名不分先后)		
	张秀娟	黄慧蕾	张成林
	穆湘兰	刘范美	肖晓玛
	杨 洲	王善安	



上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

前 言

为了适应教师专业化发展的要求，教育部于2012年颁布了中小学教师教育专业标准。依据新的教师专业标准，教师教育的课程体系和课程标准都有了不少的变化，师范院校必须面向师范生开设教育学、心理学、教育技术学、学科课程与教学论以及教育科学研究方法等更多的教育类课程，具体要求也从一般的理论认识向知识、情意、实践操作三方面过渡。为此，我们在编写传统意义上的“老三门”（心理学、教育学、学科教学论）之一的《教育学》教材时，一方面注意遵照新教师教育专业标准和教师教育课程标准的要求，突出教师教育课程的综合性与实践性，强调教师教育教学能力的培养；另一方面，我们力求避免教育理论与教育实践“两张皮”的痼疾，尽可能联系这些年基础教育轰轰烈烈的教育教学改革浪潮，贴近现实讨论教育问题。在编写过程中，我们要求每一位作者努力做到三方面：一是坚持历史唯物主义的思想与方法，从教育历史与经验中概括教育的逻辑范畴，根据教育的逻辑范畴描述、解释教育的历史经验，力求历史与逻辑统一，理论与实践结合；二是突出教师教育改革的前沿方向，尽可能反映教师教育改革所提出的“终身学习”、“儿童为本”和“实践导向”的基本理念；三是把握好传统与现实、继承与创新的关系，既尊重《教育学》作为传统学科固有的知识体系，又能充分吸纳世界各国的教育理论成就和我国教育教学改革实践中的优秀成果，在内容上力求给予未来的教师基本的教育理念熏陶和教育技能的培养。

本书是集体劳动的成果，主要由韶关学院、重庆第二师范学院、铜仁学院和许昌职业技术学院三所高校协作完成，本书由徐廷福、刘崇民、江净帆担任主编，田印红、陶能祥、王玉红、吴文刚、龙承建、胡红梅担任副主编，参加编写的人员还有张秀娟、黄慧蕾、张成林、穆湘兰、刘范美、肖晓玛、杨洲、王善安。

本书在出版过程中得到了各院校领导及老师的大力支持和帮助，特别是龙承建老师给予本书的修改意见，谨此表示衷心的感谢！

尽管本书的编写酝酿已久，但在具体编写的过程中还是感觉力不从心，加之集体编写存在观点不一致、语言风格不统一等问题，书中存在错漏，敬请各位读者批评指正。

编 者

2013年11月

目 录

第一章 教育与教育学·····	(1)
第一节 教育概念的演变·····	(2)
第二节 教育学的产生与发展·····	(5)
第三节 教育学与教师教育·····	(15)
第二章 教育与社会发展·····	(19)
第一节 教育的产生与发展·····	(19)
第二节 教育与社会政治、经济、文化的关系·····	(31)
第三章 教育与人的发展·····	(41)
第一节 人的发展概述·····	(41)
第二节 儿童发展观·····	(54)
第四章 教育目的·····	(63)
第一节 教育目的的意义与性质·····	(63)
第二节 教育目的个人与社会取向·····	(70)
第三节 中国教育目的的发展·····	(74)
第五章 教育制度·····	(86)
第一节 教育制度概述·····	(86)
第二节 学校教育制度·····	(92)
第三节 我国的学校教育制度·····	(98)
第六章 教师·····	(110)
第一节 教师职业概述·····	(110)
第二节 教师职业角色的定位·····	(114)
第三节 教师专业发展·····	(118)
第四节 教师学习共同体的构建·····	(126)
第七章 课程·····	(134)
第一节 课程概念·····	(134)
第二节 课程类别·····	(139)
第三节 课程编制与开发·····	(146)
第八章 教学·····	(159)
第一节 教学和教学过程·····	(159)
第二节 教学的实施·····	(162)
第三节 教学工作的环节·····	(179)
第九章 德育·····	(192)

第一节 德育的概念·····	(192)
第二节 学校德育的理论·····	(201)
第三节 学校德育的原则、方法、途径·····	(209)
第十章 班级管理 ·····	(220)
第一节 班级管理概述·····	(221)
第二节 班级管理的内容与原则·····	(230)
第三节 班级管理策略·····	(240)
第十一章 教育研究方法 ·····	(247)
第一节 教育研究方法概述·····	(247)
第二节 教师的教育研究·····	(256)
参考文献 ·····	(280)

第一章 教育与教育学

本章目的与要求

(1) 知识能力：正确理解教育概念的含义；明确教育学发展的阶段；理解学习教育学的意义。

(2) 情意观念：深刻理解教师专业发展与教育学的关系，努力学好教育学，做一名优秀的人民教师。

(3) 实践层面：感悟教育学对教师形成教育理念的意义，增强学习教育学的兴趣并付诸行动。

【导入案例】

永远都要坐在前排

大多数普通人朝着阻力最小的方向走人生之路，所以只能成为普通人。20世纪30年代，在英国一个名不见经传的小镇里，有一个叫玛格丽特的小姑娘，从小受到严格的家庭教育。父亲经常向她灌输这样的观点：无论做什么事情都要力争一流，永远走在别人前头，而不能落后于人。父亲从来不允许她说“我不能”或“太难了”之类的话。对于年幼的孩子来说，这个要求可能太高了，但她所受到的教育在以后的年代里被证明是非常宝贵的。正是因为从小就受到父亲的“残酷教育”，才培养了玛格丽特积极向上的决心和信心。在以后的学习、生活和工作中，她时时牢记父亲的教导，总是抱着一往无前的精神和必胜的信念，尽自己最大努力克服一切困难，做好每一件事情，事事必争一流，以自己的行动实践着“永远坐在前排”的誓言。

玛格丽特上大学时，学校要求每个学生要用五年时间来学习拉丁文课程。她凭着自己顽强的毅力和拼搏精神，硬是在一年内全部学完了，考试成绩竟然名列前茅。玛格丽特不单是学业上出类拔萃，在体育、音乐、演讲及学校的其他活动方面都一直走在前列，是学生中凤毛麟角的佼佼者之一。当年她所在学校的校长评价她说：“她无疑是建校以来最优秀的学生，她总是雄心勃勃，每件事情都做得很出色。”正因为如此，四十多年后，英国乃至整个欧洲政坛上才出现了一颗耀眼的明星，她就是连续四届当选为英国保守党领袖，并于1979年成为英国第一位女首相，雄踞政坛长达11年之久，被世界政坛誉为“铁娘子”的玛格丽特——撒切尔夫人。“永远要坐在前排”是一种积极向上的人生态度，是一种一往无前的勇气和争创一流的精神。在这个世界上，想坐在前排的人不少，真正能够坐在前排的却总是不多。许多人所以不能坐到前排，就是因为他们把“坐在前排”仅仅当成人生的理想，而没有采取具体的行动。

问题：你从这个故事中得到什么启发？你将怎样学习教育学这门课程？

第一节 教育概念的演变

一、“教育”概念的历史发展

“教育”是现代教育领域中使用最为广泛的关键概念。然而，“教育”这一概念我们看似都很明白，但仔细推究和审问起来，却往往不能给它下一个界定清晰明了的定义。真可谓，对于教育，我们说是熟悉，却也陌生。

“教育”概念的界定与梳理，同教育理论的建构相关。我国教育理论界真正的问题倒在于因对“教育”概念泛化现象熟视无睹，于是使“教育”概念趋于模糊。这样，既可能对传统教育观念的束缚浑然不觉，又可能越来越疏远“本来意义的教育”。鉴于谨严的教育理论著作中的概念一般都比较明晰，如按照自己模糊的概念理解这种著作，便会发生阅读障碍。但真正的问题又在于自己并不知道自己没有读懂。

“教育”概念的问题领域大致包括^①：“教育”本来的含义及在教育演变过程中派生的含义，即“教育”的转义；在从不定型的教育到定型的教育、从非制度化教育到制度化教育演变的过程中，逐渐形成了不同的教育层面，相应地形成不同层面教育的概念，反映“教育”概念外延的变化。

研究“教育”概念变化的轨迹，由于任何概念都是以语词表达的，故在具体考察“教育”概念的变化之前，不妨从“教育”一词的语源谈起。

（一）“教育”的汉语词源分析^②

1. “教”与“育”的汉语词源学分析

（1）“教”的汉语词源学分析。汉语中的“教”字是双音字，分别为 jiāo 与 jiào，作为动词“教”（jiāo）的主要意思是“把知识和技能传授给别人”，比如，“教学”、“教知识”，还有“使”、“令”、“让”的意思。动词“教”（jiào），本义为教育、指导。比如，《礼记·学记》“教也者，长善而救其失者也”；《国语·周语》“教，文之施也”。作为名词，“教”（jiào）有如下之义：①宗教，如天主教、教民；②教育，如教师、教法；③教材，如《礼记·经解》“五教，诗、书、乐、易、春秋也”；④姓。

（2）“育”的汉语词源学分析。“育”，（yù），会意，上下结构。《广雅》“育，生也。”《说文》“育，养子使作善也。”后来“育”衍生出抚养和教育之义，养活和培植之义。比如，育种、育苗。

2. “教育”的汉语词源学分析

“教育”一词由“教”与“育”二字组合而成。按照汉语构词法：“教育”一词是并列

① 陈桂生，略论“教育”概念演变的轨迹 [J]，杭州师范学院学报，2005（1）。

② 肖川，胡乐乐，“教育”概念的词源考古与现代研究 [J]，大学教育科学，2010（5）。

关系的复合式合成词。根据北京大学汉语语言学研究中国古代汉语语料库网络检索,最早将“教”和“育”二字合在一起作“教育”使用的是《孟子·尽心篇》中的“君子有三乐,而王天下不与存焉。父母俱存,兄弟无故,一乐也。仰不愧于天,俯不作则于人,二乐也。得天下英才而教育之,三乐也”。但这里的“教育”并不是如今我们现代汉语中的“教育”,我们的先人最初只是将“教”与“育”二字连用,而不是把它们二者作为一个独立使用的通用词。北宋时期的《靖康传信录》中“其一,自叙素蒙道君教育,擢用于国家艰危之中,得效犬马之力,欲乞身归田庐之意”才第二次将“教”和“育”二字合在一起作“教育”使用。这时的“教育”与如今我们所使用的现代汉语中的“教育”趋于一致。及至明清,“教”和“育”二字合在一起作“教育”使用大量出现于各种小说中,与如今我们所使用的现代汉语中的“教育”意义一致。虽然我国古代教育源远流长,但“教育”一词的出现却相当晚近。

(二)“教育”的英语词源学分析及中西比较^①

1. “教育”的英语词源学分析

在西方,“教育”一词由希腊语演变为拉丁语(educare)后再分别分化为英语(education)、法语(éducation)等。现以英语(education)为例,考察其词源,说明其意义。“education”为名词,其动词为“educate”。出现于15世纪的educate来源于中古英语“educaten”。在拉丁语中,作为前缀的“e”,其义为“出”(out)，“ducatus”为“引导”。因此,从词源学的角度而言,英语“education”一词的语义为“把……引导出来”,即“教育”就是“把受教育者内在的……如天资、禀赋、能力、知识、智慧、美德等引导出来”。由此,我们可以得出这样的结论:在西方拉丁语系中,教育是通过适当的方式、方法、途径、媒介,把受教育者内在的天资、禀赋、能力、知识、智慧、美德等引导出来的一种人类社会实践活动。

2. 中西“教育”的词源学比较

对“教育”的中西词源学分析可知,对人性假设和教育的最初理解有显著的分歧,导致中西在教育理念、师生地位、教育方式方法等方面存在根本性的差异。西方把教育的本质理解为“是把儿童内在的天资、禀赋、能力、知识、智慧、美德等,通过适当的方式、方法、途径、媒介引导出来的一个过程”,因此,西方教育主张儿童身心自由和谐发展,经由教育者的积极引导,将其内在的东西展现出来,然后逐渐加强和丰富。这是当前我国教育教学改革中得到推崇、值得我们认真借鉴的。相反,在我们中国传统的教育理念中,将教育的本质理解为在成人的严厉监督、鞭答与惩罚下,儿童学习外在的知识、智慧、美德等。这种教育本质观强调成人的示范和督导作用,亦即教师主导,学生处于不平等的被动地位,并且不论儿童是否喜欢学习,他们都必须无条件地学习。也就是说,西方的教育传统是强调以儿童为中心,主张儿童自由和谐发展;中国的传统教育则要求按照成人既定的计划,强制儿童依据计划学习,并且以严厉的惩处作为这种强制性教育的保障措施。

辩证唯物主义告诉我们,社会意识决定社会存在。对“教育”这一核心概念的认识决

^① 肖川,胡乐乐.“教育”概念的词源考古与现代研究[J].大学教育科学,2010(5).

定了教育行为的基本取向，词源学意义上的中西教育观的巨大差异，决定了相应的教与学的观念以及行为上也有巨大的不同，并且在东西方历史发展过程中演绎着各自的教育发展的内在逻辑，呈现出东西方教育的不同形态。

二、“教育”概念的逻辑分析

教育是教育学的一个最基本的概念和核心范畴，对于教育本质问题的不同回答，就导致了不同的教育理论流派和教育改革政策的诞生。

（一）“教育”概念的日常理解

在日常生活中，人们经常使用“教育”一词，用法大致可分为三类：一类是作为一种过程的“教育”，表明一种深刻的思想转变过程。如“读完了《钢铁是怎样炼成的》这部小说，我受到了深刻的教育。”一类是作为一种方法的“教育”，如“你是如何教育好孩子的？”“在当前这样一个社会，应该教育孩子自立、自强和自尊。”再一类是作为一种社会制度的“教育”，如“百年大计，教育为本”，“教育要面向现代化，面向世界，面向未来。”在这三类用法中，最基本的还是第一种用法^①。

人们对“教育”概念的日常理解构成了日常教育生活的基础，然而就像在日常生活中其他一些常用词汇一样，尽管可以很自如地使用，却往往缺乏明晰而深入的思考，更不用说形成系统化、专门化的知识。对“教育”概念的常识理解对于个体日常教育生活来说也许已经足够了，但对于专门化的教育事业来说却远远不够。所以，教育学的任务之一就是帮助人们把对“教育”概念的理解水平从常识水平提升到理论水平，挖掘其本质内涵，对它进行较深入和系统的分析。

（二）关于“教育”概念的中外主张

1. 中文话语的主张

在我国古代，早在《中庸》中就谈到：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”，教育的目的是帮助人踏上人间正道。我国古代“教”与“学”的基本含义是“学做人”，即通过文化典籍的学习，辅以躬行实践和反身自省，不断地体认和追求人生的意义和境界。直至20世纪初，从日文转译过来的“教育”一词才逐渐取代传统的“教”与“学”，成为我国教育学的一个基本概念。

在我国近代，人们提出许多关于教育本质的不同表述，如梁启超认为：“教育是什么？教育是教人学做人——学做‘现代的’人”。杜威的学生，陶行知秉持实用主义教育观，倡导“生活即教育”。20世纪70年代末开始到90年代，我国教育学界掀起一场关于“教育本质”的论争，这是我国教育学史上的一次重要理论论争，出现了各种各样的观点，其中主要的观点有“上层建筑说”、“生产力说”、“多质说”、“本质规定说”等。这场理论论争对于我国教育思想解放、教育理论发展和教育改革深入起到了巨大的促进作用。

2. 西文话语的主张

在西方古代，“教育”就是采用一定的手段，把某种本来就潜藏于人身上的东西引导

^① 柳海民. 现代教育原理 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2006.

出来,从一种“潜能”转变为“现实”。

在西方近代,夸美纽斯提出教育是生活的预备说,认为:“只有受过一种合适的教育之后,人才能成为一个人。”斯宾塞更是清晰地指出“教育即为人的完满生活作准备。”瑞士著名教育家裴斯泰洛齐把教育看做是“依照自然法则,发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力”。法国社会学家涂尔干从教育的社会功能的角度将教育定义为“教育就是一个系统地将年轻一代社会化的过程”。而美国实用主义教育家杜威则从其民主主义的教育立场出发,强调教育应以儿童为中心,提出“教育即生活”,“教育即生长”,“教育即经验的改造”,等等。

3. 教育的现代界定

在教育学界,想求得一个普遍赞同的“教育”定义是勉为其难。“教育”的定义与定义的方法仁者见仁、智者见智,原因不仅有个人观点的差别,还有文化背景、哲学基础、人性基础、阶级立场等等的差别。

一般来说,人们从几个不同的层次给“教育”下定义:

(1) 广义的教育:一切增进人们的知识和技能,影响人们的思想观念的活动。这种教育存在于各种生产、生活中,自有人类社会以来就已产生。

(2) 狭义的教育:主要指学校教育,是教育者按照一定的社会要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响,以使其发生预期变化的活动。教育学课程所探讨的主要是这种学校教育及其规律。

(3) 更狭义的教育:有时指思想教育活动。

综上所述,三种“教育”定义有着共同的特征,即它们都把“教育”看成是在外在的影响下,促使学生内在的精神世界发生深刻的和自觉的转变过程,这种过程追求的是一种符合社会理想和人生理想的善的价值方向。

第二节 教育学的产生与发展

一、教育学的发展历史

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,这样便产生了教育学。

(一) 教育学的研究对象

各种不同版本的教育学书籍对教育学研究对象的论述各有不同,总结起来,大致可分为以下几种观点。

第一种观点认为,教育学的研究对象是教育。它主要体现在原苏联凯洛夫主编的《教

育学》中，在这本书中开篇指出：“教育学的对象就是青年一代的教育。”^①另外，在巴班斯基主编的《教育学》中也提到：“教育学是关于教育的科学。”^②

第二种观点认为，教育学的研究对象是教育现象。在《辞海·教育、心理分册》中提到“教育学是研究教育现象，揭示教育规律的科学。”

第三种观点认为，教育学的研究对象既是教育现象又是教育规律。南京师范大学教育系编的《教育学》指出：“教育学所研究的主要是学校教育这一特定的现象，研究在这一现象领域内所特有的矛盾运动规律”；“作为高等师范院校教学用书的普通教育学，它的研究对象既包括了学校教育的一般规律，也包括了中小学教育中的特殊规律。”^③

第四种观点认为，教育学的研究对象是教育问题。孙喜亭著的《教育原理》中提到：“教育原理的对象是研究以教育事实为基础的教育中的最一般的问题。”^④

除上述较有影响观点外，一些研究者还注意到教育学的研究不能忽视古今中外教育发展历史上那些著名教育家的教育经验，也包括当下教育实践中优秀教师的成功经验。事实上，正是这些丰富的教育实践经验为教育学理论研究提供了源头活水。在我国目前的政治制度条件下，党和国家的教育方针政策在中国特色的教育学研究中同样不能忽视。由此可见，有关教育学研究对象涉及的主要范畴包括教育现象、教育问题、教育规律、教育经验、教育方针政策等，不一而足。我们相信，教育学的具体研究范畴随着教育实践的发展还会有增加，这是科学研究不断深入的必然结果。因此，有关教育学概念的界定实难统一。但就目前而言，关于教育学定义较为一致的界定是——教育学是以教育现象和教育问题为研究对象，通过对教育现象和教育问题的研究来揭示教育规律的一门科学。从中我们得出结论，教育学研究对象的核心范畴是教育现象和教育规律。

（二）教育学的产生和发展

任何一门学科都有它产生、发展和完善的过程。教育学的发展是随着人类社会的发展和人类教育实践经验的丰富而逐步形成和发展起来的一门科学，是人类社会生活和教育实践活动发展到一定历史阶段的产物。因此，教育学的产生，一方面反映了人类社会生产及生活的发展水平；另一方面也反映了生产和生活以及教育发展的需要。从教育的发展史上进行考察，教育学的发展具有悠久的历史和丰富的遗产。

一般来说，教育学的产生和发展大体经过了以下四个时期。

1. 教育学的萌芽时期

人类社会的早期阶段，教育就已存在，但作为研究总结教育经验的教育科学，是社会发展到一定阶段的产物。在奴隶社会和封建社会里，由于历史条件的限制，科学文化发展水平的低下。人们对教育实践中所积累的经验做出了一定的总结和概括，但还主要停留在经验的水平上，没有形成对教育的系统理性认识，没有形成一门独立的学科，人们称这一时期为“教育学的萌芽时期”或“前教育学时期”。

① [苏] 凯洛夫. 教育学 [M]. 沈颖, 等, 译. 北京: 人民教育出版社, 1953.

② [苏] 巴班斯基. 教育学 [M]. 李子卓, 等, 译. 北京: 人民教育出版社, 1986.

③ 南京师范大学. 教育学编写组. 教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1984.

④ 孙喜亭. 教育原理 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1993.

这一时期所取得的教育认识成果主要体现在一些哲学家、思想家的言论和著作中，他们在研究和论述其他社会现象时，阐述了其关于教育现象和教育问题的观点。

在我国，从春秋战国开始，我们的祖辈们就不断地在教育实践中积累经验，并开始加以总结和概括，出现了一些卓越的教育家，产生了一些丰富的教育思想。如孔子、孟子、荀况、董仲舒、韩愈、朱熹、王守仁、梁启超等。其中孔孟学派的《学记》、荀况的《劝学篇》和韩愈的《师说》等就是具有代表性的教育名篇。特别是作为《礼记》中的一篇《学记》是我国古代也是世界上最早的论述教育和教育问题的专著，总结了儒家的教育理论和经验，较为系统地阐述了有关教育的基本原理，我们现在的教育学的研究范畴基本上都已涉及，对教育的作用和目的、教育制度和学校管理、教学的原则和方法、教师的作用和条件等，都做出了概括性的总结，如“化民成俗，其必由学”、“建国君民，教学为先”、“臧息相辅”、“教学相长”、“君子之教，喻也”、“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”、“不陵节而施”等等，在一定程度上都达到了规律性的认识。因此，学者认为它是“教育学的雏形”^①。

知识链接 1-1 教育教学论著——《学记》简介

《学记》不仅是中国古代也是世界上最早的一篇专门论述教育、教学问题的论著。是中国古代一部典章制度专著《礼记》中的一篇，写作于战国晚期。据郭沫若考证，作者为孟子的学生乐正克。《学记》文字言简意赅，喻辞生动，系统而全面地阐明了教育的目的及作用，教育和教学的制度、原则和方法，教师的地位和作用，在教育过程中的师生关系以及同学之间关系。《学记》主张课内与课外相结合，课本学习和实际训练相结合，既要扩大知识领域，又要培养高尚的道德情操和良好的生活习惯。书中用较多的篇幅，阐述“教”与“学”的辩证关系。认为只有通过“学”的实践，才会看到自己学业方面的差距（“学然后知不足”），只有通过“教”的实践，才会看到自己知识和经验方面的贫乏（“教然后知困”）。看到差距，才能力求上进，看到贫乏，才能鞭策自己，从而得出“教学相长”的正确结论。《学记》重视启发式教学（“开而弗达则思”），重视教学的循序渐进（“不陵节而施之谓孙”），强调激发学生内在的学习动机，培养学生学习的自觉性。重视因材施教。主张从了解学生学习的难易，才质的美恶，作为启发诱导的依据。主张由浅入深，从易到难，从简单到复杂的教学顺序，并且提出一条积极性的教育原则，即要在学生不良的行为没有发生前，引导他们向善的方面发展。并指出在学习过程中同学之间要取长补短。《学记》赋予教师以崇高的地位。提出严师和尊师的思想。《学记》是研究中国古代教育思想和实践的宝贵资料。《学记》全文虽然只有 1229 个字，但却对我国先秦时期的教育思想和教育实践经验做了高度的概括和总结，它不仅对中国古代教育史的发展产生过深远影响，而且至今仍有重要的参考价值。

在西方，古罗马昆体良（大约公元 35~96）的《论演说家的教育》是西方最早的教育著作。相比我国的《学记》要晚三百多年。古希腊的苏格拉底（公元前 469~前 399）、柏

^① 王道俊，王汉澜. 教育学 [M]. 北京：人民教育出版社，2000.

拉图(公元前427~前347)、亚里士多德(公元前484~前322)等哲学家、思想家,对教育问题也作过不同程度的阐述。

萌芽时期的教育学的主要特征是:①以习俗的认识为主,更多的是一种教育经验的描述和总结,缺少理论分析;②以机械类比、比喻、寓言等思维方式为主,缺乏抽象的理论概括和提升;③没有专门的教育学语言,有关教育论述包含于哲学或道德论述之中,没有形成完整的体系,没有提出“教育学”这一概念。但是,作为人类早期的教育智慧,这一时期的教育思想为以后的科学教育理论的产生奠定了基础。

2. 教育学的独立形态时期

从欧洲的文艺复兴以来,在西方,随着生产力的发展、社会的进步、科学文化的繁荣,教育有了相应的发展。教育实践的丰富、教育经验的积累,使人们对教育现象、教育问题的认识逐步深入,许多教育专著相继问世,教育学开始从哲学和其他学科中分化出来,逐渐形成一门相对独立的学科。

代表性的人物首先是被人称为“教育学之父”的捷克著名教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)。他一生写下了大量的教育论著,其中最著名的是1632年写成并于1657年发表的《大教学论》。在这本书中,夸美纽斯提出了“泛智教育”思想,探讨“把一切事物教给一切人类的全部艺术”,提出了每个人都有接受教育的可能与权利,主张建立适合学生年龄特征的学校教育制度。论证了班级授课制,规定了广泛的教学内容,提出了不同学科的教学方法及其教学原则。在教育学史上,一般把夸美纽斯的这一著作看成是近代第一本教育学著作。

其次是将教育理论提高到独立学科的水平,并为后世所公认的在19世纪产生重要影响的德国教育家赫尔巴特(J. F. Herbart)。他在1806年出版的《普通教育学》被公认为是第一部具有科学形态的教育学,它标志着教育学开始成为一门独立的学科。赫尔巴特的这一著作构建了教育学的逻辑体系,形成了一系列教育学的基本概念,“普通教育学必须把论述基本概念放在一切论述之前”^①,只有这样才能获得科学的统一性。赫尔巴特还非常明确地提出了教育学的学科基础是心理学和哲学,他说:“教育者的第一门科学,虽然远非科学的全部,也许就是心理学”^②。教育学作为一门科学,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……^③赫尔巴特将教育分为三个部分:管理、教学和德育,他将管理置于教学之前,认为对儿童的管理,既不是教学,也不属于教育,仅仅是为了顺利教育和教学创造前提条件。在教育学史上,他第一次明确提出了“教育性教学”的原则概念,从而深刻阐明了教学的含义,论述了教学与教育的关系。他根据心理学理论,将教学分为“明了”、“联想”、“系统”、“方法”四个步骤,强调教学的教育作用。

在教育学的独立问题上,德国哲学家康德(I. Kant)也做出了不可磨灭的贡献。康德在哥尼斯堡大学开设教育学讲座,首次将教育学列入大学课程。同一时期,法国著名启蒙思想家卢梭(J. J. Rousseau),在他的名著《爱弥尔》中对当时流行的古典主义教育模式

① 康德. 康德论教育 [M]. 翟菊农, 译. 北京: 商务印书馆, 1930.

② 康德. 康德论教育 [M]. 翟菊农, 译. 北京: 商务印书馆, 1930.

③ 康德. 康德论教育 [M]. 翟菊农, 译. 北京: 商务印书馆, 1930.

和思想,从培养目标到教学内容和方法,进行了猛烈的批判。

独立形态时期的教育学的主要特征:①人们对教育现象和教育问题有了更为抽象和更合乎科学规律的认识和解释,教育学的科学化、理论化水平有了一定程度的提高;②对教育问题的论述,逐渐从现象的描述过渡到理论的阐释,对于教育与人的身心发展的关系作了新的探索,开始运用心理学的知识来论述教育问题;③确立了比较符合人的认识规律的教学理论,开始重视教育理论对实践、对教师的指导。

这样,教育学逐步从对现实的描述走向理论的论证、理论的建构,从比喻、类比等简单推理方法走向科学、严谨的诠释。但是,由于对实证和实验方法运用的缺失,他们的理论水平仍未达到真正科学化水平。

3. 教育学的发展时期

各个不同学科的日益兴起,对教育学的发展也产生了深远的影响。一方面,教育学从新兴学科中吸收有关的研究成果,更新和丰富自己的内容;另一方面,教育学也逐步利用和借鉴这些学科的研究方法,使教育学的研究走向深入。由于不同的研究主体借用其他学科的不同方法,对教育进行研究,因而使人们对教育的认识各不相同。自19世纪50年代以来,世界上出现了各种不同的教育学流派和重要的教育学著作。我们称这一时期为“教育学的发展时期”或“教育学的多样化时期”。

19世纪末20世纪初,在欧美一些国家,出现了一种以自然科学的实验法研究儿童发展及其与教育关系的理论,即实验教育学。其代表人物是德国教育家梅伊曼(E. Meuman)和拉伊(W. Alay),代表著作主要有梅伊曼的《实验教育学纲要》(1914)及拉伊的《实验教育学》(1908)。实验教育学的主要观点有:反对强调概念思辨的教育学,提倡将实验心理学的研究成果和方法运用于教育研究,使教育研究达到“科学化”,认为教育实验与心理实验的差别在于前者是在真正的学校环境中进行,而后者在实验室中进行,主张用实验、统计的方法探索儿童心理发展过程的特点及其智力发展水平。实验教育学确立的定量研究方法成为20世纪教育学研究的一个基本范式。

19世纪末在德国出现了文化教育流派。其代表人物主要有狄尔泰(W. Dilthey),斯普朗格(E. Spranger),代表性著作分别为狄尔泰的《关于普遍妥当的教育学的可能》(1888),斯普朗格的《教育与文化》(1919)。这一流派的基本观点有:教育的过程是一种历史文化过程;对教育的研究必须采用精神科学或文化科学的方法进行;教育的目的就是要促进社会历史的客观文化向个体的主观文化转变,将个体的主观世界引向博大的客观文化世界,培养完整的人格;通过“陶冶”与“唤醒”来构建和谐对话的师生关系。文化教育流派深刻影响了德国乃至整个世界20世纪的教育学发展,在教育本质、教育目的、师生关系诸方面都给人以新的启发。

19世纪末、20世纪初在美国则出现了以杜威的实用主义教育思想为代表的“进步教育运动”。其共同特点是反对传统的以传递知识为教育教学中心,主张以儿童为中心,强调儿童的自主性与创造性,以及教育与社会生活相联系等等。杜威(J. Dewey)1916年出版《民主主义与教育》一书,对20世纪以来的教育和教育学产生了深刻的影响,杜威的主要主张就是“儿童中心论”,核心思想体现为他所提出的有关教育的4个基本命题:即“学校即社会”、“教育即生活”、“教育即生长”、“教育即经验的不断改造”。其理论对以赫

尔巴特为代表的传统教育理念进行了深刻的批判,从此,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。在这一阶段,不同流派的教育理论百花争艳,促进了教育学的发展。

19世纪中期马克思主义的诞生,在20世纪上半叶的教育理论发展中,出现了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,其代表作是凯洛夫主编的《教育学》(1936),以及我国第一本试图用马克思主义论述教育的著作,即杨贤江于1930年出版的《新教育大纲》。这都标志着马克思主义教育学的形成,其基本观点是:教育是一种社会历史现象,在阶级社会中教育具有阶级性;教育起源于社会生产劳动;现代教育的根本目的是促进人的全面发展;教育与生产劳动相结合是培养全面发展的人的唯一方法;教育与政治、经济、文化是一种相互作用的关系等。

4. 教育学的理论深化时期

第二次世界大战以来,西方教育学进入了更加多元化的时代,不仅从教育学中分化出一些学科,而且由于借鉴了许多其他学科的研究方法和成果而出现了众多的教育分支学科。各门教育学科的分化和发展,成为当时教育学发展的主流,在教育学界出现了以下的一些较为有影响的教育理论。

美国著名教育家布鲁姆(B. S. Bloom)提出了《教育目标的分类系统》(1956)和“掌握学习”理论。前者将教育目标分为认知目标、情感目标、动作技能目标三类,每类目标又由低到高排列为不同的层次。后者强调教育者要创设适当的教学条件,全面最大限度地拓展和促进每个学生的发展潜力,让每个学生努力学习,以掌握所教的内容,这种理论着眼于所有学生对所有知识的掌握。

1963年,美国教育心理学家和教育改革家布鲁纳(J. S. Bruner)发表了《教育过程》。他提出“学科基本结构”的观点,强调学科基本结构学习的重要性,他认为“不论我们选教什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构。”他还特别重视对学生能力的培养,主张让学生尽早尽快地学习基本学科的重要知识,并且提倡发现学习,主张启发学生“用自己的头脑亲自获得知识”。他的教育思想对于编选教材,发展学生能力,提高教学质量具有积极意义。

前苏联心理学家、教育家赞科夫(Л. В. Занков)于1975年出版了《教学与发展》一书。这是他在1957年至1974年从教17年进行教学改革实验的总结,这本书中详细阐述了他的实验教学论的体系,系统叙述了学生的发展进程,介绍了学生学习过程的状况,通过对教学与学生发展之间的关系进行深入讨论后,强调教学应走学生发展的前面,促进学生的发展。他批评了苏联传统教学理论对发展学生智力的忽视,提出了高速度、高难度、理论知识起指导作用、使学生理解学习过程,使学生都得到发展的5个教学改革原则。

前苏联教育家巴班斯基(Ю. К. Бабанский)于1972年出版了《教学过程最优化》一书,提出了“教学过程最优化”的思想。他认为,应当把系统方法的基本原则,即整体性原则、相互联系原则、有序化原则、动态原则,创造性地在教学过程最优化的研究中加以具体化。他主张将教学看作一个系统,从系统的整体与部分之间,系统的部分与部分之间,部分与环境之间的相互联系、相互作用中去考察教学,达到最优处理教学问题的

目的。

理论深化时期的教育学的主要特征：①教育学与其他学科高度综合。教育是一种复杂的社会活动，要想深入地了解教育的基本规律，就需要使教育学朝综合化的趋势发展。这种趋势致使教育学与政治学、社会学、脑科学等多学科高度渗透、相互结合；②教育学的问题领域在不断扩大。现在教育学的研究对象已由微观的学校教育方面扩展到了宏观的教育规划，从教育的内部关系扩展到教育的外部关系，从基础教育扩展到高等教育等。这些都足以表明一个巨大的教育问题领域已经形成；③教育学研究与教育实践的关系更加密切。传统的教育学研究将自己定位于一种形而上学的研究，注重从某种哲学或伦理学的观点出发提一些有关教育方面的要求，这样对教育实践活动中的问题关注不够；④教育学开始了对自身的反思，形成了元教育学。教育学的发展与对其自身的反思是分不开的，当代教育学发展的一个重要特征就是出现了自觉的教育学反思。教育学反思不同于对教育实践的研究，而是对教育研究的研究，即对教育的元研究，其目的在于检讨教育研究活动本身的目的、性质、价值等，形成教育观。这种对教育研究的反思研究的结果就形成了元教育学。

（三）教育学在中国的发展^①

中国教育学的发展大致可以中华人民共和国成立为分界，划分为两大时期，两大时期又可根据教育学科发展呈现出的基本状态和主要特征分为6个阶段。其中出现过三次历史中断和三次大的转向。

1. 翻译介绍日本学者编写的教育学阶段（从1901—1919年）

这阶段我国的教育学的发展从翻译、介绍日本学者编写的教育学史，到国人自己编著教育学呈第一次高潮止。上述两类教育学著作，其内容基本以德国教育学家赫尔巴特的学说为依据和框架。这是直接向日本“引进”以介绍赫尔巴特教育理论为主的发展阶段，是近代教育学在中国的初建阶段，也是中国传统教育思想研究与教育学科建设的开始。

2. 西方教育学说的广泛传播阶段（从1919—1949年）

这阶段是我国教育学界由向日本学习转为向欧美学习的阶段，也是我国教育学界开始形成教育学研究的专门队伍和代表人物，同时出现结合中国教育实际与问题展开独立研究的阶段。教育学在向外吸取上呈现出以杜威实用主义思潮为主流影响，其他西方主要教育思潮和马克思主义教育学多元并存的特点。在教育学体系的发展上，已呈现出各分支学科迅速形成的局面；在独立的教育研究上，宏观层面呈现出对学制设立、平民教育、普及教育、乡村教育和职业教育的特别关注和投入，微观层面呈现出主要集中在教材编制、教授法和智力测验、教育测量和心理测量等方面。上述两类研究产生的影响来看，宏观研究远大于学校研究。这一阶段总体上可称为积聚和建设的阶段。就学科建设由向日本学转为向欧美学，并由此带来各学科在内容体系、形态上的变化而言，可视为是引进方向的第一次整体转向。

3. 介绍和全面学习苏联教育学阶段（从1949—1957年）

这阶段是我国教育学界批判杜威、批判新中国成立前国内“资产阶级教育思潮”的时

^① 叶澜，中国教育学发展世纪问题的审视 [J]，教育研究，2004（7）。

期，也是全面引进苏联教育学科领域教科书的时期。中国教育学领域里发生了“引进”方向的第二次整体转向，由学西方转向学苏联。同时，使新中国成立后教育学发展中断了与新中国成立前的联系，构成了教育学发展史上的第二次中断。

4. 教育学作为党的教育方针政策解释阶段（从1957—1966年）

这阶段以1958年的“教育革命”为重要事件，出现了教育学作为党的教育方针、政策解释和毛泽东有关教育语录的诠释的独特意识形态化的现象。1960年至1964年间，对上述倾向自上而下地做了调整，以批判的方式重新介绍了一些西方教育理论。但此举尚未成气候，其微弱成效很快又被“文化大革命”的汹涌浪潮冲刷干净。把此阶段独立出来，主要因为这是在意识形态强烈控制下，第一次出现的所谓“教育学中国社会主义化”的努力。这可称为教育学科由外学转向内树的第三次大转向，这一转向使教育学科的知识性和学术性所剩无几，政治性却大为增强。

5. 教育学倒退与扭曲阶段（从1966—1976年）^①

“文化大革命”给党、国家带来了严重的灾难，教育学同样遭到了灾难性的破坏，驱使教育学出现了历史性的倒退。是十分严重的第三次中断时期。在“文化大革命”中，曾几度对教育学教材进行了批判。最早集中批判教育学的是辽宁省。1969年9月12日《辽宁日报》曾发表社论：《凯洛夫〈教育学〉必须彻底批判》，说辽宁省是推行凯洛夫《教育学》的重点地区之一，认为彻底批判凯洛夫《教育学》所主张的“全民教育”、“专家治校”、“智育第一”，是推动文教战线斗、批、改的一场极为重要的任务。

“文化大革命”中对教育学的摧毁，还有一件大事就是1971年的《全国教育工作会议纪要》。《纪要》不仅作出了“两个估计”，即“文化大革命”前17年教育战线是资产阶级专了无产阶级的政，是“黑线专政”；知识分子的大多数世界观基本上是资产阶级的，是资产阶级知识分子，而且《纪要》还将“全民教育”、“天才教育”、“智育第一”、“洋奴哲学”、“知识私有”、“个人奋斗”、“读书无用”等称为17年资产阶级统治学校的精神支柱。而这些精神支柱的理论基础就是凯洛夫著的《教育学》，就是刘佛年主编的《教育学》。在批判教育学的过程中，一大批教育学家和教师被定为反动学术权威，同时遭到批判，有的被批斗致死，有的被迫害致病含冤而亡。后来尽管为他们进行了平反昭雪，但给教育科学发展造成的损失是难以挽回的。

6. 我国教育学中国化的探索和努力阶段（从1977年至今）

这阶段学科建设不断加强，学术观点趋向多元，学术视野日渐拓展，国际交流日益加强，且形成了教育学科的当代体系。尽管不同科目发展不平衡，但学科建设中的反思批判意识普遍增强，中国教育学科建设因“元研究”的出现而开始进入“自为时期”。但历史上遗留下来的诸多弊病，诸如“引进”情结、“编教材”情结、缺乏原创性研究问题等依然引人注目。有影响的《教育学》著作有：《教育学讲授提纲》，由北京师范大学教育学教研室编写，1979年印刷，1980年修订再次印刷。《教育学》，王道俊、王汉澜主编，由华中师范学院、河南师范大学、甘肃师范大学、湖南师范学院、武汉师范学院协作编写，人民教育出版社出版。该书从1980年出版，后来多次印刷，已印刷200多万册，修订版后，

^① 孙喜亭，中国教育学近50年来的发展概述[J]，教育研究，1998（9）。

又有大量印刷。该书作为师范院校公共教育学教材，影响很大。该书所论述的问题，可以看做是这一段教育学界公认的理论观点。《教育学》，南京师范大学教育系编写，1984年由人民教育出版社出版。这是一部有影响的教材，在不少问题上取得了新进展。《教育原理》，陈桂生著，1991年定稿，1993年3月，由华东师范大学出版社出版。该书目的在于探索教育的事理，即构建理论教育学。作者按理论的基本要素：概念、变量、陈述的格式，构建了自己的理论框架。该书可以说是从一种新视角来研究教育学的基本问题。《教育概论》，叶澜著，这本书是作者长期为教育系本科生教学的教材。该书的特点在于对教育这个复杂的社会现象作整体的、概括性的研究和论述，主要探索教育、社会与人三者的关系，通过教育结构、规律与关系的分析，把握教育的基本特征。该书1991年6月由人民教育出版社出版。《教育学原理》，成有信主编，1993年8月由河南教育出版社出版。该书是教育专业研究生的参考书，撰稿人是长期教授这门学科的学者。该书力求科学性 with 思想性的统一，力求学术观点的创新。该书受到研究生的好评。《教育原理》，孙喜亭著，1993年12月由北京师范大学出版社出版。该书是作者多年研究教育基本理论的成果。该书体系基本完整，其特点在于对原理的阐发，其中一些问题的论述，颇有独到之处^①。可以认为，这一阶段是中国教育学科建设从恢复到繁荣并开始走向中国化发展之路的关键时期，为教育学的中国化迈出了坚实的步伐。

总体来说，科学意义上的教育学的确是西方的“舶来品”，但教育学的思想源头在我国也是源远流长。事实上，西方教育学在中国化的过程中，中国传统的教育思想映入其中，使得中国的教育学有了自己的特色。目前，“我国教育学正行走在继承传统、发展创新的路上”^②，目的就是要形成真正具有中国特色的教育学。

二、当代教育学发展趋向的未来展望

从以上对教育学产生和发展历程的分析，我们可以看到教育学的学科体系和理论体系在不断完善和深化，当代教育学的发展总体上呈现出多元化发展态势。具体而言，主要呈现出以下主要发展趋向^③。

1. 教育学研究问题领域的扩大

随着教育学的社会影响不断扩大，其问题领域也随着教育内涵的丰富、外延的拓展而扩大，人们已不再把教育简单地理解为读写算的教学，而开始把教育看成是陶冶性情，提高人的精神品位，塑造健康人格，在促进整个社会文明、发展方面无处不起作用。现在的教育已渗透于社会的各个领域，其内涵与外延已远远超出了传统教育的范畴。如今的教育学不但要研究学校教育等正规教育形态，而且也要研究成人教育、继续教育、远距离教育、社会文化教育、闲暇教育等非正规教育形态。因此，有人把教育学说成是对所有人的教育的科学。教育学变成了终身教育学、大教育学。

① 孙喜亭. 中国教育学近50年来的发展概述 [J]. 教育研究, 1998 (9).

② 卢晓中. 新编教育学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.

③ 黄钰. 当代教育学发展趋向刍议 [J]. 成都大学学报, 2008 (12).