

教 育 学

周金浪 主编

上海教育出版社

序

作为全国教育专业的代表性系科之一，华东师范大学教育学系在我国教育学学科和教材建设方面是作出了成绩的。历史上，孟宪承教授编写过《教育概论》，是1949年前中国的教育学代表作之一；曹孚教授曾在建国初为上海的中小学教师作教育学系列讲座，在此基础上形成《教育学通俗讲座》，对人民共和国教育学的建设产生过影响；20世纪60年代初，刘佛年教授受命组织当时教育系的一批学者（如胡守棻、瞿葆奎、张家祥教授等）编写了一本中国自己的教育学，1963年《教育学（讨论稿）》完成，却迟至“文革”结束后才正式出版，是当时全国唯一一本教育学教材。老一代学者筚路蓝缕，开创之功不可埋没。在此后的年代，教育学系后辈学者的类似探索和尝试未尝停歇。90年代先后问世的有：陈桂生教授著的《教育原理》、叶澜教授著的《教育概论》和主编的《新编教育学教程》、金一鸣教授著的《教育原理》。世纪之交，又有更年轻一代学者的成果，如袁振国教授主编的《当代教育学》、郑金洲教授著的《教育通论》等。这些成果的作者长期从事教育学课程的教学，所有这些成果无一例外地体现了他们对教育学这门学科的思考、理解和探索，其中有些也确实自成特色，别具一格，辉煌在中国教育学的学术长廊中。一代又一代的

学者孜孜不倦地耕耘在教育学的学术园地并不断有新的收获,这对于一个大学的教育学系来说实属理所当然。

现在摆在我们面前的这本《教育学》,它的绝大部分作者仍旧是长期在教育学系工作的教师,所不同的是,他们都长期担任学校公共教育学课程的教学,也不那么知名,但这不妨碍他们也来编写一本教育学教材。也许正是由于他们的身份和工作,使他们比其他的专业教师更多地体验到教学中的甘苦,因而也有更多的思索。改变公共课教育学期长期不受学生欢迎的状况,恐怕是他们比谁都迫切的愿望。而长期站公共课的讲台,又使他们可能比其他学者更清楚问题的症结所在。一本适用的公共课教育学教材确实是这门课程能否成功的重要因素之一。于是,编写一本既能为学生理解、接受甚而喜欢,又贴近教育实际的教育学教材成为他们共同的愿望。两年前,华东师范大学教务处将公共教育学的课程与教材改革立项为学校的课程教学建设基金项目,老师们的这一愿望由此得以实现。

两年来,结合公共教育学课程与教学改革,为学校师范专业和有志于从事教师职业的非师范专业学生编写一本适用教材,始终是大家共同努力的目标。我们最初的愿望是:不要只是在林林总总众多本教育学著作和教材中再增加可有可无的一本而已,而要写出特色,写出新意。所谓特色和新意,当然是要反映教育研究领域的新思想、新材料,也要反映教育改革实践领域的新探索、新进展,尤其是要让教师好教、学生好学,为即将走上教育工作岗位的未来教师提供基本的教育专业基础知识和理论训练。愿望固然美好,但由于参与编写的各位老师 in 专业素养、教学经验、对教育学理解方面存在着差异,这本教育学教材究竟达到编写目标的多少,自然还有待实践的检验。尤其是在上述多种出自教育学

系前辈学者之手的相关著述面前,本教材究竟能否做到比肩前贤甚而有所度越,也真不敢轻言。

在本教材的作者中,既有从事公共教育学课程教学一二十年的老教师,也有新近加盟的年轻博士,这样的写作队伍的构成也可以说明公共教育学课程实施和建设中的新变化。本书的主编周金浪老师从事公共教育学教学工作近三十年,近年在华东师范大学公共课教学的例行评估中,他所教的教育学被学生评为最受欢迎的公共课之一。与他在师大校园里行走时,常会迎面遇上似曾相识的学生叫一声:“周老师好!”然后学生会自我介绍是某系某届某班的。如果我们的公共教育学授课教师都能做到如此,不唯公共课教育学将取得成功,做教师也将更有意义。我们相信,会有越来越多的老师做到像周老师那样。

是为序。

杜成宪

2006年1月10日于华东师范大学
教育学系、基础教育改革与发展研究所

前

言

本书是由华东师范大学组织立项的公共课教育学建设基金项目成果。

编写一本适合师范专业学生学习的公共教育学教材,既是为了适应当前教育改革发展的需要,也是从事公共教育学教学教师的共同心愿。多年来,承担这一课程的教师都有这样一种苦恼:公共教育学是一门不受学生欢迎的课程,学生学得枯燥,教师教得吃力。导致这一现象产生的原因是多方面的,但如何改变这一现状呢?承担这一课程的教师不约而同地提出,能否编写一本既为学生接受、理解,又能密切联系教育实际的教育学教材。大家的想法得到了华东师范大学教育学系主任杜成宪教授的首肯,他非常赞同由任课教师集体编写一本能够贴近学生实际的教材,并提出不要只是在众多版本的教育学教材中多一本而已,而是要有新意,要有所突破。经过大家近两年的努力,一本新编公共教育学教材终于付梓出版了。

我们深知,编写一本合适的教材是搞好教学的重要前提,但更重要的是需要发挥教师在教学中的积极作用,紧密联系教学实践,用心去教,用心去关爱学生,充分调动学生学习的积极性。搞好公共教育学教学是一个长期积累的过程,我们

有信心扎实地做好每一步工作。为此,我们在编写本书时注意了以下一些原则:

第一,根据师范专业学生的特点,努力反映教育研究领域的新思想和新观点,体现教育研究的新成果和新进展。

第二,力图使教材既具有理论性,又具有可操作性,为师范专业学生走上教育工作岗位提供有益的借鉴。

第三,本书不仅适合师范专业学生学习,还能作为人们了解教育理论的读本。

本书是由杜成宪教授领衔申请华东师范大学公共课教学基金项目的,原先是由他任教材编写的主编,出于对公共教育学教学的支持和关心,他组织了有关编写成员,审定了全书的编写纲目,并主张由任课教师担任本书的主编。在此非常感谢杜成宪教授的信任,并感谢他为本书作序。在编写过程中,从纲目到成稿,各位教师不厌其烦,反复斟酌,认真地进行了多次修改。本书的编写是集体智慧的结晶,也是大家多年来在公共教育学教学中的体会。大家的辛勤劳动能否达成编写时的初衷,能否有新意,能否贴近学生的实际,还有待实践的检验。

参加本书编写的人员有:吴遵民、沈俊强(第一章),张国霖(第二章第一、三节,第四章),冯建军(第二章第二节),毛文洪(第三章),卜玉华(第五章第一节,第十一章),周金浪(第五章第二、三节),黄忠敬(第六章),王莹(第七章、第八章),唐思群(第九章),王方林(第十章),陶保平(第十二章)。张国霖在统稿中做了大量的工作。

在此,非常感谢陈桂生教授为本书提出了许多宝贵的修改意见。此外,本书的编写还得到了华东师范大学教务处的资助和支持。上海教育出版社的领导为本书的编写、出版给予了大力支持

和关心。责任编辑南钢博士为本书的编辑付出了许多辛劳。在此一并表示衷心的感谢。

本书在编写过程中参阅了大量文献资料,在此谨向作者们表示诚挚的谢意。

本书虽已付梓,但在编写过程中,深知对教育问题的研究还不够深入,阐述理论不一定到位,肯定存在一定的疏漏甚至错误,恳请各位专家和读者批评指正。

编 者

2005 年 10 月于华东师范大学

目 录

第一章 教育学概述	1
第一节 教育学的产生和发展	1
第二节 教育学的意义	16
第二章 教育概述	22
第一节 教育的概念	22
第二节 教育的功能	29
第三节 教育的发展	45
第三章 教育目的	64
第一节 教育目的概述	64
第二节 教育目的的价值取向	75
第三节 我国的教育目的	87
第四章 教育制度	99
第一节 教育制度概述	99
第二节 我国的学校教育制度	107
第三节 当前我国教育制度改革	118
第五章 教师与学生	128
第一节 教师	128
第二节 学生	147
第三节 师生关系	157

第六章 课程与课程理论	162
第一节 课程概述	163
第二节 课程开发原理	179
第三节 课程改革及其趋势	191
第七章 教学与教学理论	202
第一节 教学与教学理论概述	202
第二节 当代教学理论流派	211
第八章 教学模式与教学策略	226
第一节 教学模式	226
第二节 教学策略	243
第九章 德育理论与模式	267
第一节 德育概述	267
第二节 德育过程	270
第三节 学校德育模式	276
第十章 班级与班级管理	302
第一节 班级	303
第二节 班级管理	313
第十一章 教育评价	336
第一节 教育评价概述	336
第二节 教育评价的基本原理	351
第三节 两种常用的教育评价方式	362

第十二章 教育研究及其方法	374
第一节 教育研究概述	374
第二节 教育研究的基本过程	379
第三节 教育研究方法的选择	388
第四节 常用的教育研究方法	394

第一章 教育学概述

本章要点:教育学是研究教育现象和教育问题,探索教育规律的学科。人们对教育问题的思考产生很早,而作为一门学科的教育学则出现较晚。西方的教育学大致经历了前教育学时期、科学教育学时期、规范教育学时期和现代教育学时期四个发展阶段。我国教育学的发展可分为西洋化时期、中国化时期和生长期三个阶段。教育学的意义主要体现在四个方面。

关键概念:教育学;教育学的发展;教育学的意义

教育学是一门研究教育现象、教育问题,探索教育规律的社会科学。教育学的产生和发展与人们对于教育现象的认识和理解,特别是与人们对于教师职业的认识和理解联系在一起。学好教育学,是从事教育工作的前提和基础。

第一节 教育学的产生和发展

教育是人类社会的一种普遍现象,人们对教育活动及其现象的认识,经历了一个漫长的过程,教育学就是这种认识的结晶。而作为一门学科,教育学的出现则相对较晚,且发端于西方。我国虽然早在先秦时期就出现了世界上第一部专门的教育著作《学记》,但是作为一门学科的教育学,却属于舶来品。下面我们分别从西方和我国两个方面来考察教育学的发展。

一、西方教育学的产生和发展

一般来说,教育学的产生、发展与深化,大致经历了四个不同的发展时期和阶段,即前教育学时期(摸索阶段)、科学教育学时期(初创阶段)、规范教育学时期(成熟阶段)和现代教育学时期(发展阶段)。

(一) 前教育学时期——教育经验与思想的积累和形成摸索阶段

人类对于教育的认识有着悠久的历史。早在两千多年前,人们在观察和反思的基础上,已经有了涉及教育的成文论述,如柏拉图(Platon)的《理想国》、亚里士多德(Aristoteles)的《政治学》、昆体良(M. F. Quintilianus)的《论演说家的教育》等著作都包含有丰富的教育思想。但是在教育学作为独立学科形成之前,人们关于教育的认识大都还停留在经验和习俗的水平,关于教育的知识也一直是和政治、伦理、科学及哲学等方面知识混杂在一起,因而在教育方面所得出的结论大都呈现出经验性及“断片”式的特征。其中,有关教育的认识和成果主要存在于哲学家、思想家们论述其他主题的著作之中,他们既没有提出有关教育的独立命题,也没有构建起完整的理论框架。这种理论上的先天不足使他们在论述教育问题时明显缺乏科学的充分依据,因而得出的结论仅仅停留在对表面现象的描述或对简单形式逻辑推理的借助,所取得的成果亦多呈现出经验性总结或颇多主观臆测的特点。总而言之,在这一漫长的历史时期,人们有的只是教育经验与思想的积累与形成,严密而科学的教育学体系还尚未建立。

这一时期人们之所以对于教育的研究还不够深入,与教育尚未成为一个专门的研究领域有很大关系。换言之,“只有把各种教育问题和各种教育思想作为客观存在的研究对象予以研究,并形成了关于这些问题的思想的系统的理论体系的时候,才形成了

教育科学”。^①不过,在前教育学时期产生的这些教育认识和成果,为后世的研究提供了丰富的养料,同时,它所反映的人们在教育实践方面勇于探索的精神,也对后来产生了极大的鼓舞和启迪作用。

(二) 科学教育学时期——独立学科的初创阶段

历史进入近代以后,人类积累的教育经验和教学方法已不再能适应社会发展的需要。因而,冲破传统的教育习俗,探索和创建新的教育及教学方法,成为教育发展的客观要求。在近代教育家与教育学者们的共同努力下,教育学从哲学的母体中脱胎而出,踏上了探求学科独立、创建科学教育学的艰辛历程。在这一过程中,英国的培根(F. Bacon)、洛克(J. Locke),捷克的夸美纽斯(J. A. Comenius),法国的卢梭(J. J. Rousseau),瑞士的裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)以及德国的福禄培尔(F. W. A. Fröbel)等都对此作出了历史性的重大贡献。

1623年,被称为英国“近代实验科学鼻祖”的培根发表了《论科学的价值和发展》一文。在这篇论文中,培根对科学进行了分类,首次把教育学作为一门独立的科学提了出来。1632年,捷克教育家夸美纽斯发表《大教学论》,在此书的扉页上,他开宗明义地宣称该书所要阐释的,是“把一切事物教给一切人类的全部艺术”。由于此书的内容远远超出了“教学”的范围,在全书的33章中,有近一半的篇幅是在论述教育的目的、任务和意义,因此有学者认为,在《大教学论》中,夸美纽斯创造了一个几个世纪的人们都在竞相模仿的相对完整的教育学理论体系。^②这也恰如国外学者斯皮尔曼(C. C. Spielman)所评论的那样:“倘若各个时代的关于教育学的著作全都丢失了,而只要留得《大教学论》在,那后代

^① 成有信:《简论教育学的形成和发展——兼论教育经验、教育思想、教育政策和教育科学的关系》,瞿葆奎主编,瞿葆奎、沈剑平选编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第347页。

^② 王坤庆:《教育学史论纲》,湖北教育出版社2000年版,第60页。

人便仍可以把它作为基础,重新建立教育的科学。”^①可见此书对人类教育的变革与进步产生的深远影响。在教育学史上,人们常把夸美纽斯的《大教学论》看成是近代第一本教育学著作;而在学术界,则把此书的诞生视为教育学作为独立学科的开始。夸美纽斯之后,洛克、卢梭和裴斯泰洛齐等人又分别发表了在西方近代教育思想发展史上具有重大而深远影响的代表作,如洛克的《教育漫话》、卢梭的《爱弥儿》、裴斯泰洛齐的《林哈德与葛笃德》、福禄培尔的《人的教育》等,继承并发展了夸美纽斯倡导的自然主义教育理论。直到20世纪前半期,这一理论仍然对西方教育界有着广泛的影响。

(三) 规范教育学时期——独立学科的成熟阶段

夸美纽斯所创立的教育学,虽然是以“个人经验的陈述”为命题基础而形成的教育理论,但它本质上并不是一种真正关于教育的科学理论。在使教育学真正成为一门成熟的独立学科方面,德国哲学家康德(I. Kant)及其后来者德国教育家赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)的贡献功不可没。1776年康德以哲学家的身份开始在德国哥尼斯堡大学讲授教育学。康德去世后,他的学生根据其讲课笔记,整理出版了《康德论教育》一书。书中提出了“教育的方法必须成为一种科学”的主张,强调了“教育实验”的重要性,同时还说明了建立“科学的教育学”的理由。正是由于康德在大学讲坛首开教育学,才使教育学开始在欧洲大学的讲坛上占据了牢固的学术根基。

康德讲授席位的继任者是赫尔巴特。在教育史上,是赫尔巴特第一次为教育学找到了科学的理论基础。1806年赫尔巴特出版了《普通教育学》一书。书中这样写道:“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

^① 转引自单中惠主编:《西方教育思想史》,山西人民出版社1996年版,第173页。

明教育的途径、手段与障碍。”^①此后,他又在伦理学的基础上建立了自己的教育目的论,并在心理学的基础上建立起了教学方法论。赫尔巴特根据受教育者的心理活动规律确立了教育过程的阶段、手段和方法,揭示了教学工作和教育工作的客观联系,并由此提出了教学的阶段理论学说和教学的教育性原则。赫尔巴特的《普通教育学》标志着科学教育学的诞生,在教育学发展史上具有重要的里程碑意义,并使他赢得了“科学教育学奠基人”的盛誉。此后,在由其学生形成的赫尔巴特学派的积极宣传下,赫尔巴特的学说逐渐走向世界,他的思想也被视为传统教育理论的渊源。

(四) 现代教育学时期——多元教育学理论的形成与发展阶段

从夸美纽斯至赫尔巴特,近代教育学走过了一条由产生到形成理论体系的发展道路。自此以后直到19世纪末、20世纪初,整个西方教育基本上受赫尔巴特理论的影响和支配。然而,尽管赫尔巴特《普通教育学》的问世为整个19世纪欧洲的教育确定了模式,他的教育理论亦由此而成为了传统教育学的代名词,但人们对它的批判与反思却从未间断过。可以说,20世纪西方教育学科的发展,正是在传统教育学解体、现代教育学崛起的过程中进行的,它改变了传统教育学“哲学思辨式”的研究范式,在实证研究、实验研究的基础上实现了对传统教育学的彻底超越。从此,教育学理论进入了一个多元化的发展时期。

1. 实验教育学

19世纪后半叶,受心理学家冯特(W. Wundt)创立“实验心理学”和哲学实证主义思潮的影响,在德国诞生了实验教育学,其代

^① [德]赫尔巴特著,李其龙译:《普通教育学·教育学讲授纲要》,人民教育出版社1989年版,第190页。

表人物是梅伊曼(E. Meumann)和拉伊(W. A. Lay)。这一理论流派主张用实验、统计和比较的方法探索儿童心理发展过程的特点及其智力发展水平,以实验数据作为改革学制、课程和教学方法的依据,并倡导把实验心理学的研究成果和方法运用于教育研究,使教育研究真正“科学化”。1901年,德国教育学家梅伊曼首次提出“实验教育学”的概念,1903年,拉伊出版了《实验教学论》一书,从而标志着实验教育学的问世。实验教育学的诞生从根本上动摇了传统教育学的方法论基础,它用一种全新的科学观来看待教育研究和教育理论,并以自身具有说服力的实验材料、统计数据 and 实际效果向人们展示了其发展的前景。然而,实验教育学试图完全以自然科学的方法来研究教育现象,忽视了教育现象本身的社会性、人文性;它过于强调量的研究,轻视质的分析,最终陷入了“唯科学主义”的泥淖。

2. 文化教育学

在实验教育学试图使教育学科学化、精确化的同时,文化教育学^①在教育科学的探索方面又开辟了另一条路径。文化教育学的先驱狄尔泰(W. Dilthey)指出:“我们说明自然,我们理解生命。”这句话表明了这一学派在建构文化教育学的价值取向。换言之,它与科学主义的实验教育学及理性主义的传统教育学大相径庭。1889年,狄尔泰发表了《关于建立普遍妥当的教育学可能吗》的论文,对以赫尔巴特为代表的传统教育学进行了批评,同时提出建立精神科学教育学的构想。在狄尔泰之后,正式为文化教育学学派命名的是李特,李特于1917年首次提出建立文化教育学的构想。此后,经过斯普兰格(E. Spranger)、诺尔(H. Nohl)、魏尼

^① “作为一种教育哲学,‘文化教育学’产生于20世纪初,开始称‘精神科学教育学’,后来,由于斯普兰格等人的贡献,才称‘文化教育学’。”引自王坤庆:《教育学史论纲》,湖北教育出版社2000年版,第221页。

格(E. Weniger)、福利特纳(W. Flitne)、波尔诺夫(O. F. Bollnow)等人的努力,逐渐发展成为现代德国最有影响的一种教育学流派。在文化教育理论体系的建构和发展过程中,斯普兰格堪称集大成者。他曾这样写道:“教育也是一种文化活动,这种文化活动指向不断发展着的主体的个性生命形成,它的最终目的,是把所有的客观精神(文化)的真正富有价值的内涵分娩于主体之中。”^①文化教育学者从总体上去把握教育,在他们看来,教育与文化、传统与现实、个体与国家、主观与客观都呈现出一种整体的历史的关联,而教育研究必须从这种历史的整体关联出发,并最终回到这种关联上去。因而他们把教育置于历史发展的过程之中,置于实现人的完整发展之中,置于整个社会发展的背景之中去进行考察。在文化教育学者看来,教育知识的客观性和完整性的必要前提是运用“体验”、“理解”等精神科学或解释学的方法,而不是运用实验、统计等自然科学的方法。应该指出,文化教育虽然力图在哲学—思辨、实证—实验的研究方法之外,去竭力维护教育学独立的科学地位,但最终还是不自觉地堕入了概念思辨和形而上学的狭隘理解之中。也就是说,它未能给教育实践提出有针对性和可操作的建议,从而使它的贡献仅局限于“理解”教育,而对改进教育的实践意义不大。

实验教育学与文化教育学在19世纪末20世纪初的诞生与发展,促成了传统教育学的解体,同时在方法论上对20世纪教育学的重构作出了令人耳目一新的探索。但由于其理论上的先天不足,因而在20世纪教育学的发展中并不占据主流地位。需要指出的是,在传统教育学的解体过程中,具有更为广泛影响力的,一是美国以杜威(John Dewey)为代表的实用主义教育学;二是苏联十月社会主义革命后,以马克思学说来阐述教育的社会主义教

① 转引自王坤庆:《教育学史论纲》,湖北教育出版社2000年版,第221页。