

第一章 教育与教育学

【内容摘要】

本章作为全书首章,具有“绪论”或“引论”性质。从教育的概念、要素及形态方面来认识教育,将“教育”定义为在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。本章讨论了教育的历史发展,分析了农业社会、工业社会和信息社会等三种社会形态的社会及教育特征,以便帮助学习者对教育史有一个概略性的认识和总体性的把握;讨论了教育学的产生和发展,将其划分为萌芽时期、创立时期与发展时期三个大的阶段,比较分析了不同发展时期的一些主要教育学流派,并概述了当代教育学发展的基本状况。同时也从学习指导的角度,讨论了教育学的价值,将其概括为超越日常教育经验、科学解释教育问题以及沟通教育理论与实践等三个方面。

【学习目标】

1. 识记“教育”的概念,辨析“教育”与“学习”、“灌输”、“养育”等概念之间的异同。
2. 理解教育的三个基本要素及它们之间的关系,特别要理解这三个要素在当代的变化。
3. 比较农业社会、工业社会和信息社会教育的区别。
4. 识记 20 世纪五种主要的教育学流派的代表人物,阅读一篇部他们的代表著作,理解他们的主要学术观点,并能够结合实际进行独到的评论。
5. 理解当代教育学的发展趋势,找一找自己所选择的专业或课程在整个教育学体系中的地位。
6. 访问一些中小学教师,了解教育理论在日常教育生活和教育改革中的价值。

【关键词】

教育 教育要素 教育形态 教育学 教育学的产生与发展 教育学价值

第一节 教育的认识

人们无论是从事教育理论工作,还是从事教育实践工作,要想将工作做好,一个基本的条件就是要对自己所从事的工作有全面的认识。学习教育学就是从不同方面帮助教育理论和教育实践者形成这种全面的认识。本节主要从以下三个方面来帮助学习者认识教育:什么是教育,教育是由哪些要素组成的,教育要素之间的不同结合形成了哪些基本的教育形态。对教育概念的分析侧重于从理念上来认识,对教育要素的剖析侧重于从系统的角度来认识,对教育基本形态的介绍则侧重于从客观现实的方面来认识。三者之间具有一种内

在的逻辑关联。

一、教育的概念

(一) 教育'的日常用法





在日常生活中人们经常使用'教育'一词。例如,一个刚看完电影的人可能会说“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”;一位走上犯罪道路的人可能会反思说“我之所以堕落到今天是因为我从小就没有受到应有的教育”;一位政府公务员可能会在某次大会上说“教育是振兴地方经济的基础”;一位家庭主妇可能会对自己的邻居说“你的孩子真有出息你是怎么教育孩子的”等等。这些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像“我从这部影片中受到了一次深刻的教育”中的“教育”;一类是作为一种方法的“教育”像“你的孩子真有出息你是怎么教育孩子的”中的“教育”;再一类是作为一种社会制度的“教育”如“教育是振兴地方经济的基础”中的“教育”。在这三类用法中,最基本的还是第一种用法,因为无论是作为一种方法的“教育”还是作为一种社会制度的“教育”,如果不伴随教育对象深刻的思想转变过程,都是很难理解的。

人们对'教育'概念的日常理解构成了日常教育生活的基础。但是,就像在日常生活中其他一些常用词汇一样,人们尽管可以很自如地使用,却往往缺乏比较明晰和深入的思考,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,但是对于专门的社会教育事业来说却远远不够。如果一个国家、一个地区或一所学校的全部教育活动仅是建立在对'教育'概念的常识理解基础上,并受后者指导的话,那么它的教育水平和质量是很值得怀疑的。所以,教育学的任务之一就是帮助人们把对'教育'概念的理解从常识水平提升到理论水平,对它进行比较深入和系统的分析。

(二) 教育'的词源

在现代英语中,教育是'education';在法语中,教育是"éducation",在德语中,教育是"erziehung",三者均起源于拉丁文"educare"。"educare"是个名词,它是从动词"educere"转换来的。"educere"是由前缀"e"与词根"ducere"合成的。前缀"e"有'出'的意思,而词根"ducere"则为'引导',二者合起来就是'引出',意思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出来,从一种潜质转变为现实。

在我国,一般认为'教育'概念最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之,三乐也”一句。但这两个字在当时不见得就是一个有着确定含义的词。实际上,在20世纪之前,人们很少把这两个字合成一个词来使用。思想家和普通百姓在论及教育问题时,大都使用的是'教'与'学'这两个词。而且,两者比较起来,又以'学'为多。中国古代的教育思想也是集中地体现在人们有关'学'的论述上,如《学记》(无名氏)、《大学》(无名氏)、《进学解》(韩愈)、《劝学篇》(张之洞),因此,我们这里把'教'与'学'的词源看成是中国文化背景下的'教育'的词源。

“教”的甲骨文的常见写法是金文的写法是。它左下方的‘子’表示一个孩子是教的对象左上方的‘攴’表示占卜的活动是教的内容右下方的‘手’表示手右上方的‘攴’表示鞭子或棍子是教的过程与手段。整个字合起来表示成人手拿着器械督促孩子的学习行为。“学”在甲骨文中的常见写法是金文的写法是。“学”的左上方和右上方表示两只手，位于它们中间的‘攴’表示占卜的活动。中部的‘宀’表示房间意即学习的地方。下部的‘子’表示孩子即学习的主体。合起来的意思就是孩子在一所房子里学习有关的知识。因此从词源上看，“学”与“教”是统一的，是从不同的角度来描述同一种事物同一种活动。

19世纪末20世纪初在连续不断的社会危机、民族危机的压力下清政府不得不广开民智兴学育人培养经世致用的新型人才。甲午战争之后去日本留学的一些人就开始了翻译日文教育学书籍的工作。由于日文中有“教育”和“教育学”一词故翻译过来的有关“兴学”的活动和理论就称之为“教育”和“教育学”。在学术界的影响下朝廷大臣呈递的奏折中也渐渐地出现了“学”与“教育”交互使用，“兴学”与“普及教育”并提的情况但一开始还是以“学”为主如整个教育事业称为“学务”国家教育机关称为“学部”，下设“劝学司”“劝学所”学部中有“学臣”劝学所中有“劝学员”等。1906年学部才奏请颁布“教育宗旨”。民国之后正式改“学部”为“教育部”。此后“教育”一词就取代传统的“教”与“学”成为我国教育学的一个基本概念。这是我国教育现代化和传统教育学范式现代转换的一个语言学标志。

（三）“教育”的定义

给“教育”下定义是对教育现象理性认识的开始。在教育学界关于“教育”的定义多种多样可谓仁者见仁、智者见智。一般说来人们是从两个不同的角度给“教育”下定义的，一个是社会的角度另一个是个体的角度。

从社会的角度来定义“教育”可以把“教育”定义区分为不同的层次：(1)广义的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；(2)狭义的主要指学校教育即教育者根据一定的社会或阶级的要求有目的有计划有组织地对受教育者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；(3)更狭义的有时指思想教育活动。这种定义方式强调社会因素对个体发展的影响把“教育”看成是整个社会系统中的一个子系统承担着一定的社会功能。

从个体的角度来定义“教育”往往把“教育”等同于个体的学习或发展过程如特朗里(D. Rowntree)把“教育”定义为“成功地学习一般地说借助于教学但非必然如此知识技能与正确态度的过程。这里所学的应是值得学习者为之花费精力与时间凡使用“教育”一词者皆作如是观)学习方式与培训相对而言则一般应使学习者能通过所学的知识表现自己的个性并将所学的知识灵活地应用到学习时自己从未考虑过的境遇和问题中去。”定义的出发点和基础是“学习”和“学习者”而不是社会的一般要求侧重于教育过程中个

赵宝恒等译：《英汉教育词典》教育科学出版社，1992年版第121页。

体各种心理需要的满足及心理品质的发展。

这两种定义从不同的方面揭示了教育活动的某些属性，对于理解教育活动都是有价值的。但是这两种定义也存在着各自的缺陷。单纯地从社会的角度来定义“教育”，往往会把“教育”看成是一种外在的强制过程，忽略个体内在需要和身心发展水平在教育活动中的重要作用。而且广义的“教育”定义过于宽泛，几乎可以看成是“生活”的同义语，从而失去了它本应具有的规定性。狭义的“教育”定义在定义项中出现了“教育者”和“受教育者”概念，犯了循环定义毛病。单纯地从个体的角度定义“教育”又会忽视社会因素和社会要求在教育活动中的巨大影响。而且，用“学习”来定义教育也会使教育的外延过于宽泛。教育包含着学习，但并不是所有的学习都是教育，例如，完全独立自主的“自学”就很难说是“教育”。因此，在给“教育”下定义时，应该兼顾社会和个体两个方面。

根据对“教育”概念的分析，尝试给出“教育”的定义：教育是在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动。这个定义首先描述了“教育”的“实践特性”，即“教育”这个概念首先指称的是某一类型的实践活动，而不是纯粹的理念或在某种理念支配下的一套规则。作为一种实践活动，“教育”必然有其明确的目的，因为人类的任何实践活动都是目的性的活动，即使是儿童的游戏也不例外。这样，没有明确目的、偶然发生的外界对个体发展的影响就不能称为“教育”。例如，一个顽皮的孩子偶然把手指伸到火苗上，被灼伤，并由此获得火的有关知识的过程，也就不能算是受到了“教育”。其次，这个定义把“教育”看做是耦合的过程：一方面是“个体的社会化”，另一方面是“社会的个性化”。个体的社会化是指根据一定社会的要求，把个体培养成为符合社会发展需要的具有一定态度、知识和技能结构的人；社会的个性化是指把社会的各种观念、制度和行为方式内化到需要、兴趣和素质各不相同的个体身上，从而形成他们独特的个性心理结构。这两个过程是互为前提、密不可分的。如果片面地强调个体社会化的一面，强调个体发展需要和社会发展需要无条件的一致，忽视个性心理特征和个性培养，就会出现机械地“灌输”。机械地灌输不是“教育”。同样，如果片面地强调个性心理特征和个性发展的需要，忽视社会的一般要求，就会导致个体自身的随心所欲。随心所欲的生活也不是“教育”，“教育”总是包含必要的“规范”、“限制”和“引导”。再次，这个定义强调了教育活动的“动力性”，即教育活动要在个体社会化和社会个性化的过程中起到一种“促进”或“加速”的作用，因此，日常家庭生活中的“抚养”、“养育”行为严格来说就不能称为“教育”，因为这类行为都是在自然状态下发生的，在个体与社会的关系方面起不到一种“引导”、“促进”和“加速”的作用。也就是说，“教育”与一组特殊的条件相联系，如明确的目的、精心选择的课程、有专门知识的教师、良好的校园环境等。最后，该定义强调“教育”行为发生的社会背景，强调“教育”与一定社会政治、经济、文化等条件之间的联系，从而说明教育活动的社会性、历史性和文化特征。

美国分析教育哲学家谢弗勒 (I. Scheffler) 《教育的语言》 (*the Language of Education*, 1960) 一书中探讨了三种定义的方式 即 ‘规定性定义’ (the Stipulative Definition)、‘描述性定义’ (the Descriptive Definition) 和 ‘纲领性定义’ (the Programmatic Definition)。所谓规定性定义即作者自己所创制的定义, 其内涵在作者的某种话语情境中始终是一的。也就是说, 不管其他人是如何定义某个词的, 我就是这么定义的, 并且我将始终在我定义的意义上来使用这个词。所谓描述性定义是指对被定义对象的适当描述或对如何使用定义对象的适当说明。所谓纲领性定义是一种有关定义对象应该是什么的界定。谢弗勒有关定义方式的区分为我们研究纷繁多样的教育定义提供了一个逻辑的视角。但事实上, 任何一个“教育”的定义往往同时具备“规定性”、“描述性”和“纲领性”, 凸显了“教育”定义的复杂性、多样性和歧义性。

[资料来源 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31—37页。]

二、教育的要素

作为在一定社会背景下发生的促使个体的社会化和社会的个性化的实践活动, 教育是一种相对独立的社会子系统。这个子系统包括三种基本要素——“教育者”、“学习者”和“教育影响”。深入地认识这三种要素, 一方面是对“教育”概念认识的一个深化, 另一方面也为教育形态的认识提供了思想基础。

(一) 教育者

“教育者”就是从事教育活动的人。由于“教育”定义的不同, 人们对教育者外延的理解也不相同。如果将“教育”理解为一切能够增进人们的知识和技能、影响人们思想品德的活动, 那么任何人都是教育者, 因为任何人在日常生产和生活中总会通过各种途径对他人的态度、知识、技能及思想品德产生影响。在这个意义上, 我们可以说父母是教育者, 也可以说新闻记者是教育者, 甚至可以说政治家是教育者。如果将“教育”理解为“学校教育”, 那么“教育者”主要就是指“教师”, 因为只有教师才是专门从事学校教育工作的人。如果将“教育”理解为“思想政治教育”, 那么一切有助于提高人们思想政治觉悟的人都是教育者。在这个意义上, 我们可以说贫下中农也是教育者。如果将“教育”定义为“引起学习的过程”, 那么任何能够引起某种学习行为的人都是教育者。在这个意义上, 我们可以说装有学习程序的计算机也可以算做是教育者。

根据上面对“教育”的定义, 教育者是指能够在一定社会背景下促使个体社会化和社会个性化活动的人。因此, 一个真正的教育者必须有明确的教育目的, 理解他/她在实践活动中所肩负的促进个体发展及社会发展的任务或使命。那些偶尔对学生的身心发展产生影响的人, 不能称其为教育者。了解个体身心发展的规律以及社会对个体发展所提出的客

观要求 也就是说他/她必须具有必要的能够实现促使个体发展及社会发展任务或使命的知识。一个对个体社会化或社会个性化过程、条件、影响因素等一无所知的人是没有资格自称为教育者的。所以教育者意味着一种“资格”而不是一种“实体”是能够根据自己对于个体身心发展及社会发展状况或趋势的认识来“引导、促进、规范”个体发展的人。从这个意义上说,父母尽管对于孩子的成长会产生种种影响,但是如果这种影响不是父母“有意”造成的,而是他们“无意”中形成的,那么父母就不能称为真正的教育者。作为“教育者”的父母与作为“抚养者”的父母之间,应该有着质的不同。同样,作为“教育者”的教师与作为“教书匠”的教师,彼此之间也有着很大的差别。因此,“教育者”这个概念,不仅是对从事教育职业的人的“总称”,更是对他们内在态度和外在行为的一种“规定”。对于这样一个概念,人们不仅应该从“类”上来把握,而且还应该从“质”的方面来把握。

(二) 学习者

传统上,人们将“受教育者”或“学生”作为教育活动的的一个基本要素,它是相对“教育者”或“教师”而言的。这里之所以使用“学习者”这个概念而不使用“受教育者”或“学生”这两个概念,主要原因是第一,“受教育者”这个概念毫无疑问地将教育对象看成是比较被动的存在,看成是纯粹“接受教育者教育”或“被教育者教育”的人。这也就意味着,“教育”是一种发生在教育对象身外,并由教育者施加于教育对象身心的某种事情。这种看法在逻辑上是说不通的,在实践上也是有害的。第二,“学生”这个概念尽管也有“学习者”的含义,但是它所指称的“学习者”主要是那些在身心两方面还没有成熟的人,这是由构成“学生”这个词中的“生”字所决定的。在20世纪中叶之前,将教育的对象看成是“学生”还是可以的,但是在20世纪中叶以后,再将教育的对象看成是“学生”就不太合适了。这是因为近半个多世纪以来,随着终身教育时代的来临,教育的对象已经从青少年扩大到成人乃至所有的社会公民。所以,比起“学生”来说,“学习者”是一个更能概括多种教育对象类型的词汇。

比起教育者来,学习者有其自身的特征:第一,不同的人有不同的学习目的,即使两个人在学习目的的表述方面相同,也未必有着同样的理解和同样的理由;第二,不同的人有不同的学习背景或基础,并由此影响到各自的学习兴趣、能力或风格;第三,不同的人在学习过程中所遭遇的问题与困难不同,因此,进行有效学习所需要的帮助也不同;第四,不同的学习者对于自身学习行为反思和管理意识与能力不同,从而影响到他们各自的学习效率和质量。因此,学习是一种高度个性化的活动。教育者要想成功地促使学习者的有效学习或高效学习,就必须在把握学习者之间共性的同时,花大力气把握他们彼此之间十分不同的个性。从一定意义上说,对学习者的个性的把握程度,就决定了教学有效性的大小与教学所能达到的境界的高低。

(三) 教育影响

教育影响即教育活动中教育者作用于学习者的全部信息,既包括了信息的内容,也包括了信息选择、传递和反馈的形式,是形式与内容的统一。从内容上说,主要就是教育内容、教育材料或教科书;从形式上说,主要就是教育手段、教育方法、教育组织形式。教育内

容、教育材料或教科书是教育活动的媒介 是教育者和学习者互动的媒介 也是教育者借以实现教育意图、学习者借以实现发展意图的媒介。这个媒介与社会生活中一般媒介的区别,在于它是根据一定的教育目的以及学习者身心发展规律和需要从人类浩如烟海的文化宝库中精心选择、组织和呈现的 具有丰富的发展价值。教育工作的全部要旨就在于充分和有效地利用这个媒介来直接促使学习者的最大发展,并间接满足整个社会的最大发展需要。教育手段、教育方法与教育的组织形式是围绕着一一定的教育内容、教育材料或教科书设计的 因而是受教育内容、教育材料或教科书性质制约的 同时也反映了学习者身心发展规律的要求 是把一定的教育内容、教育材料或教科书以合适的方式呈现给学习者 并促使他们的有效学习与积极发展。正是这种教育内容与教育形式的统一所构成的教育影响 使得教育活动成为一种区别于其他社会活动的一种相对独立的社会实践活动。

上述教育的三要素之间既相互独立 又相互规定 共同构成一个完整的实践活动系统。没有教育者 教育活动就不可能展开 学习者也不可能得到有效的指导 没有学习者 教育活动就失去了对象 无的放矢 没有教育影响 教育活动就成了无米之炊、无源之水 再好的教育意图、再好的发展目标 也都无法实现。因此 教育是由上述三个基本要素构成的一种社会实践活动系统 是上述三个基本要素的有机结合。各个要素本身的变化 必然导致教育系统状况的改变。不同教育要素的变化及其组合 最终形成了多样的教育形态 担负起促使个体社会化和社会个性化的神圣职责。

三、教育的形态

教育的形态是指由上述三个基本要素所构成的教育系统在不同时空背景下的变化形式 也是“教育”理念的历史实现。根据不同的标准 可以划分出不同的教育形态。从目前教育学的研究来看 划分教育形态的标准大致有三个:一是教育系统自身的标准 二是教育系统所赖以运行的场所或空间标准 三是教育系统所赖以运行的时间标准。从教育系统自身的标准出发 可以将教育形态划分为“非制度化的教育”与“制度化的教育”从教育系统所赖以运行的场所或空间标准出发 可以将教育形态划分为“家庭教育”、“学校教育”与“社会教育”从教育系统赖以运行的时间标准以及建立于其上的产业技术和社会形态 我们可以将教育形态划分为“农业社会的教育”、“工业社会的教育”与“信息社会的教育”。下面,我们来分别阐述和比较这些教育形态的关键特征。

(一) 非制度化的教育与制度化的教育

根据教育系统自身形式化的程度 可以将教育形态划分为“非制度化的教育”与“制度化的教育”两种类型。非制度化的教育是指那些没有能够形成相对独立的教育形式的教育。这种教育是与生产或生活高度一体化的 没有从日常的生产或生活中分离出来成为一种相对独立的社会机构及其制度化行为。人类学校产生以前的教育就属于这种非制度化的教育。就是在人类的学校已经形成一个高度复杂网络的今天 非制度化的教育也仍然存在 只是它在个体发展和整个教育系统中所占的地位和所起的作用已经非常有限了。制度

化的教育是从非制度化的教育中演化而来 是指由专门的教育人员、机构及其运行制度所构成的教育形态。制度化教育是人类教育的高级形态。它的出现是人类教育文明的一大进步 也极大地推动了人类总体文明的进步。今天所谈论的种种“教育”和“教育改革”基本上指的是这种制度化的教育。

不过 比起非制度化教育来说 制度化教育也有其不足的地方 因而引起了思想家们的批判, 有的批判还是非常激烈的。美国教育家、非学校化运动的倡导者伊里奇 I. Illich, 1926— 在《非学校化社会》(Deschooling Society, 1971) 一书中指出 近代以来人类所建立起来的以“组织化”、“制度化”和“仪式化”为主要特征的学校体系 在总体上具有“压制性”、“同质性”和“破坏性”妨碍了真正的学习和教育 降低了人类自我成长的责任心 是导致许多人“精神自杀”的根源。真正的教育应该是创造性的 依赖于对出乎意料的问题的惊奇, 对事物的想像以及对生活本身的热爱。所有这些 都是现代叫做学校的地方所不能提供或满足的。因此 应该彻底颠覆制度化的现代学校教育以及建立于其上的学校化社会 代之以“教育网络”^① 以及建立于其上的“非学校化社会”。面对这些批评 应该用更加理智的眼光来看待制度化教育和改革制度化教育

(二) 家庭教育、学校教育与 社会教育

从教育系统赖以运行的空间特性看 可以将教育形态划分为家庭教育、学校教育与 社会教育三种类型。比较来说 家庭教育是指以家庭为单位进行的教育活动 学校教育是指以学校为单位进行的教育活动; 社会教育是指在广泛的社会生活和生产过程中所进行的教育活动。这种划分是众所周知的 也没有留下什么理论上的问题。有意义的是这三种教育形态以及它们彼此之间关系的历史变迁。

在人类历史的绝大部分时间里 家庭作为一种基本的社会单位 承担了大量的教育任务。对青少年一代进行教育 也是传统意义上家庭的一种重要功能。在西方 许多的教育著作 甚至是作者从事家庭教育经验的结晶。在中国 传统上的“家学”对于保存和发展中国文化也起到了不可忽视的作用。只是到了大工业革命以后 家庭的教育功能才像家庭的经济功能一样开始衰弱 让位于公共的学校教育。然而 即使是在今天 家庭的教育作用仍然是非常重要的 特别是在培养青少年健全人格方面的教育 更是学校所无法取代的。由于今日的学校面临越来越多的问题 家庭教育更是为人们所看重。在一些国家或地区 甚至出现了“家庭学校”(Home School) 这种新兴的教育方式。如何重新发挥家庭的教育作用, 是一个值得研究的课题。

学校教育作为一种教育形态 有其自身的优越性 如是专门的教育机构 有专门的经过职业培训的教师 有比较充裕的教育经费 有精心设计的课程和教学计划 有比较及时的反

① 需要注意的是, 伊里奇这里所说的“教育网络”不同于我们今天所说的“教育网络”或“网络教育”。他所说的“教育网络”是一种开放的、多元的、生活化的教育系统, 是“学校”的代用品, 也是对学校这种制度化教育的超越; 我们今天所说的“教育网络”或“网络教育”, 是以信息或数字技术为基础的一种教育形态。显然 在 1971 年《非学校化社会》出版的时候 技术意义上的“网络”与“网络教育”尚未形成。

馈和评价机制 如此等等。正是由于学校教育的这些特征 它才能成为一种主导性的现代教育形态。但是 自从学校产生以来 思想家们对于学校的批评也从没有中断过。他们的批评告诫我们 并不是所有的学校都有利于青少年一代的发展 为了一代又一代青少年的健康发展 我们必须不断地改良我们的学校。

社会教育作为一种教育形态 也是自古就有。原始社会人们所举行的各种仪式或宗教活动 都具有社会教育的意义。社会教育从其外延上说 主要包括了“ 社会传统的教育 ” “ 社会制度的教育 ” 与 “ 社会活动或事件的教育 ” 等不同类型。社会传统的教育指一个社会的传统风尚对于个体的发展具有一种不言而喻的教育性。人们通常意义上所说的 “ 国民性 ” 主要就是由一个国家或民族的社会传统所塑造的。社会制度的教育指当下的社会政治、经济、文化等方面的制度对于个体的态度、行为和信念也有一种塑造的作用。一个各方面良好的社会制度有助于个体德性的形成和发展 这是非常容易理解的事情。社会活动或事件的教育 是指个体从各种各样的社会活动经验中所获得的教育。在今天这样一个终身教育的时代 社会教育从内涵和外延上也正在发生质的变化。

家庭教育、学校教育和社会教育三种形态之间的关系是一个值得认真研究的课题。这个课题的研究 有助于充分地利用家庭、学校和社会的教育资源 有助于更好地发挥每一种教育形态的优势与长处 从而形成 “ 教育合力 ” 有利于解决当前学校教育所面临的许多棘手问题 促使青少年一代更好地发展。从根本的方向上说 打破传统意义上学校教育、家庭教育和社会教育的界限 建立一个高度一体化的 “ 家校关系 ” “ 校校关系 ” 以及 “ (学校 社区) 关系 ” 是改革当前学校、建设学习化社会的一个重要举措。

(三) 农业社会的教育、工业社会的教育与信息社会的教育

关于这三种教育形态及其特征 我们会在下面一节中加以详细分析。这里主要是想指出 首先 这三种教育形态的产生与社会形态的变迁有着密切的联系 是适应不同的生产力发展阶段以及建立于其上的经济形态和生产关系变革的结果。因此 要把握这三种教育形态的特征 首先就要把握它们所处时代的生产力、经济形态以及上层建筑的特征。要理解这三种教育形态的前后更迭 首先也就要理解其背后的社会变迁。其次 农业社会的教育不等于 “ 农业教育 ” 工业社会的教育不等于 “ 工业教育 ” 信息社会的教育也不等于 “ 信息教育 ”。前者是指基本的教育形态 而后者是指专门的教育类型。再次 三种形态的教育 是建立在前一种形态教育基础上的 因而在教育目的、内容、方法、管理等各个方面 总是包含着对前一种教育的批判、修正和重构 彼此之间有一种历史的连续性。

第二节 教育的历史发展

教育的历史发展通过大量的史实帮助学习者对 “ 教育 ” 概念做历史的、丰富的和具体的理解。需要说明的是 这里所说的 “ 教育 ” 主要指制度化的 “ 教育 ” 也就是人类学校产生以后的教育。

一、教育的起源

教育的起源问题既是教育史研究中的一个重要问题，也是教育学研究中的一个重要问题。对这个问题的深入研究具有极其重要的学术价值。在教育学史上，关于教育起源问题有以下几种观点：

（一）教育的神话起源说

这是人类关于教育起源的最古老的观点。所有的宗教都持这种观点。这种观点认为，教育与其他万事万物一样，都是由人格化的神（上帝或天）所创造的。教育的目的就是体现神或天的意志，使人皈依于神或顺从于天。这种观点是根本错误的，是非科学的。之所以如此，主要是因为受到当时在人类起源问题上认识水平的局限，从而不能正确提出和认识教育的起源问题。

（二）教育的生物起源说

该学说的代表人物是法国社会学家、哲学家勒图尔诺（C. Letourneau, 1831 - 1902）与英国教育学家沛西·能（T. P. Nunn, 1870 - 1944）。勒图尔诺在《人类各种人种的教育演化》（1900）一书中认为，教育活动不仅存在于人类社会之中，而且存在于人类社会之外，甚至存在于动物界。不仅在脊椎动物中存在教育，甚至在非脊椎动物中也存在教育。人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展。^① 沛西·能在 1923 年不列颠协会教育科学组大会上以《人民的教育》为题说：“教育从它的起源来说，是一个生物学的过程。”“生物的冲动是教育的主要动力”。这就是说，教育的产生完全来自动物的本能，是种族发展的本能需要。^②

教育的生物起源说是教育学史上第一个正式提出的有关教育起源的学说，也是较早地把教育起源问题作为一个学术问题提出来的。它是以太尔文生物进化论为指导。它的提出也有一定的经验基础，与神话起源说相比，不能不说是一大进步，标志着在教育起源问题上开始从神话解释转向科学解释。它的根本错误在于没有把握人类教育的目的性和社会性，从而没能区分出人类教育行为与动物类养育行为之间质的差别，仅从外在行为的角度而没有从内在目的的角度来论述教育的起源问题，从而把教育的起源问题生物学化。

（三）教育的心理起源说

教育的心理起源说在学术界被认为是对教育的生物起源说的批判，其代表人物是美国教育家孟禄（P. Monroe, 1869 - 1947）。他认为，原始教育形式和方法主要是日常生活中儿童对成人的无意识模仿。表面上来看，这种观点不同于生物起源说，但仔细考虑，却也离生物起源说不远。因为如果教育起源于原始社会中儿童对成人行为的“无意识模仿”的话，那么这种“无意识”模仿就肯定不是获得性的，而是遗传性的，是先天的而不是后天的，即是本

^① 勒图尔诺：《教育的源起》，《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社，1993年版，第156—177页。

^② 沛西·能著，王承绪等译：《教育原理》，人民教育出版社，1992年版，第8页。

能的 而不是文化的和社会的。只不过这种本能是人类的类本能 而不是动物的类本能 这是孟禄比勒图尔诺和沛西·能进步的地方。可是 这种人类的类本能与动物的类本能的界线又在哪儿呢 孟禄没有回答。

（四）教育的劳动起源说

教育的劳动起源说也称教育的社会起源说，它是在直接批判生物起源说和心理起源说的基础上 在马克思主义历史唯物主义理论的指导下形成的。持这一观点的学者很多 主要集中在苏联和我国 苏联的教育史学家、教育学家以及我国的教育史学家和教育学家大都认可这一观点。

二、教育的历史发展过程

（一）农业社会的教育

农业社会是人类进入的第一个文明社会，是指通过原始社会末期的第一次社会大分工，从原始的渔猎采集方式中分化出来的以农耕为主的社会形态。农业社会的基本特征有 生产工具已经从新旧石器转变为手工的金属工具 第一产业——农业已经形成 并成为主导性或支柱性的产业 物质生产和生活资料除了满足人们的日常需要之外 还有了越来越多的剩余 出现了私有制 社会日益分化为两个对立的阶级 阶级压迫和阶级斗争成为社会发展的重要动力；人与人之间的关系也由原始的无差别的平等转变为人身依附甚至是直接占有关系 人们对自然和社会的认识水平有一定程度的提高 孕育产生了古代的哲学、科学、文学、艺术、道德伦理以及古代宗教等 产生了一些古代文明古国 如古埃及、巴比伦、印度以及中国等。

与农业社会的基本特征相适应 农业社会的教育有以下一些特征：

第一 古代学校的出现和发展。据可查证的资料 人类最早的学校出现在公元前 2500 年左右的埃及。我国的学校产生于公元前 1000 多年前的商代 也有很悠久的历史。学校的出现意味着人类正规教育制度的诞生 是人类教育文明发展的一个质的飞跃。无论是中国还是西方 古代学校都有一些共同特征 以文法学校、修辞学校等古典学校为主 学校的主要目的 一方面是培养古代统治阶级所需要的人才 如官吏、牧师、骑士、君子等 另一方面是对广大劳动人民进行宗教、道德或政治的教化 课程内容主要是一些古典学科 教学方法强调严格的纪律和严酷的体罚 教学组织形式以个别化教学为主 没有严格的班级及学年区分 师生关系反映了农业社会的阶级关系、等级关系 劳动人民基本上被排斥在古代学校教育体系之外 在日常生活和生产中接受一些朴素的教育 有的也通过师徒制的形式接受一些民间专业技术教育。

第二，教育阶级性的出现和强化。由于统治阶级对物质和精神生活及生产资料的绝对占有 他们同样地也占有学校 教育具有阶级性。教育的阶级性不仅体现在教育权和受教育权上 而且还体现在教育目的、教育内容、教育方法、教师选择与任用等方面。与统治阶级的教育相对立 也同时存在着被统治阶级的教育 即在自己繁重的劳动和非人的生活

过程中，用大量的事实教育自己的子女明确在本阶级内部团结互助的重要性以及对统治阶级的仇恨。此后，教育的阶级性是一切阶级社会的重要属性。

第三 学校教育与生产劳动相脱离。由于不劳而获的统治阶级对学校教育权的控制，所以他们不允许在学校中向自己的子弟传递那些只有被统治阶级才需要的生产知识和技能。他们要求自己的子弟学习一些统治术、战争术、外交术等 从思想观念上教唆他们鄙视生产劳动和与之有关的知识技能。生产劳动的经验一开始就被排斥在学校的大门之外 有关这方面经验的传递主要是依靠生产过程中‘师徒制’的方式进行的。

专栏 1-2

樊迟问稼

樊迟请学稼，子曰：“吾不如老农。”请学圃，曰：“吾不如老圃。”樊迟出，子曰：“小人哉，樊迟也！上好礼，则民莫敢不敬；上好义，则民莫敢不服；上好信，则民莫敢不用情。夫如是，则四方之民，襁负其子而至矣，焉用稼。”

[资料来源]《论语·子路》

(二) 工业社会的教育

工业社会是在农业社会基础上建立起来的一种比较高级的社会形态 是以机器大工业的出现为主要标志。工业社会的基本特征有 生产工具从手工的金属工具转变为大机器；第二产业——采掘、制造、加工等开始形成 并构成主导性或支柱性产业 科学技术的进步成为工业生产的基本动力 在资本的驱使下 各种市场不断扩大和扩张 社会统治和管理方式从农业社会的专制模式走向现代的民主模式；社会关系从人身依附关系逐渐转变为物的依赖基础上的人的独立个性之间的交往关系；日益健全的法律与道德或宗教一起成为社会生活的基本行为准则 科学技术得到了巨大的发展 成为一种推动社会进步的革命性力量。

与这些特征相适应 工业社会的教育也呈现出许多新的特征。

第一 现代学校的出现和发展。从时间上说 现代学校最早出现在 18 世纪 是应现代大工业生产的要求而产生的；从类型上说，现代学校既包括一些专门传递现代科学技术知识、为现代工业训练劳动力的实科学学校、职业技术学校 也包括现代大学 从途径上说，现代学校的产生基本上是通过三条途径：一是新建一些适合于科学技术发展、现代化大生产以及工人提高自己劳动素质需要的学校；二是逐步地改造传统的学校，增加一些现代课程；三是由政府出资购买或接管一批教会学校。与农业社会的学校相比，现代学校在体系上更完备、类型上更多样、层次上更清晰、性质上也更世俗化。就教学组织形式而言 现代学校普遍实行了班级授课制的集体教学形式 极大地提高了教学效率。

第二 教育与生产劳动从分离走向结合 教育的生产性日益突出。正如马克思早在《资本论》中所指出“，从工厂制度之萌发了未来教育的幼芽 未来教育对所有已满一定年龄的儿童来说 就是生产劳动同智育和体育相结合 它不仅是提高社会生产的一种方法 而且是

造就全面发展的人的惟一方法。”^①人们日益认识到 今天的教育就是明天的经济。教育的消费是明显的消费 潜在的生产 是有限的消费 扩大的生产 是今日的消费 明日的生产。教育已经成为经济发展的杠杆。教育的生产性和经济功能得到了世界各国政府充分的重视 教育改革因此被作为经济发展的战略性条件。

第三,教育的公共性日益突出。工业社会初期,教育的阶级性还是比较明显的,主要为新兴的资产阶级服务,不反映或很少反映广大劳动人民的利益和愿望。但是,随着工业大生产知识含量的增加、随着工人阶级和其他劳动人民争取教育权斗争的不断激烈、随着工业社会管理方式的变化,农业社会教育遗留下来的等级性以及工业社会教育存在的阶级性越来越不合时宜,越来越受到来自统治阶级和被统治阶级两方面的批判。在此情形下,教育越来越成为社会的公共事业,师生关系也由农业社会的不平等关系转变为工业社会的民主关系,由绝对的教师中心走向教师指导和帮助下的学生自治。

第四 教育的复杂性程度和理论自觉性都越来越高 教育研究在推动教育改革中的作用越来越大。工业社会的教育 无论是从规模上还是从结构上来说 其复杂性程度都是农业社会的教育无法比拟的。因此 教育实践迫切需要教育理论的指导 从客观上促进了教育科学的发展和教育理论的创新。

(三) 信息社会的教育

信息社会又可以称为“后工业社会”、“知识社会”等 是由一些社会学家、未来学家在 20 世纪 60 年代以后提出的一种新的社会范畴。与工业社会相比 信息社会仍然是一种形成中的社会 而不是一个已经基本成型的社会 因此具有一种过渡性质。但是 近半个世纪的社会发展已经使得信息社会的轮廓初见端倪。生产工具已经从大机器时代进入到智能时代 迅猛发展的计算机技术和数字技术已经使得当代的生产方式、生活方式和管理方式发生革命性的变革 大多数劳动力从第一、第二产业 转向第三产业——交通、通讯、商业、教育、科学等 传统意义上的蓝领阶层正在消失。高度智能化的高新技术产业已经成为信息社会的支柱性产业 传统的第一和第二产业也面临着紧迫的技术改造和知识更新问题。专业人员和技术人员在就业人员比重中迅速上升。新知识、新技术和丰富优质的人力资源已经成为制约一个国家发展的关键因素。民主开始从政治生活层面向各种社会机构包括家庭层面扩展 人与人之间的关系更多的是一种建立在丰富个性基础上的民主和平等关系。由经济全球化所引发的世界一体化速度开始加快,高度的相互依赖和频繁的文化冲突将会成为困扰 21 世纪人类的主要矛盾。

与这些社会特征相联系 人们勾画出了信息社会教育的主要特征:

第一 学校将发生一系列变革 学校的目的不仅是为了满足人们职业预备的需要 而且也要满足人们人文关怀的需要 学校的类型进一步多样化 以满足不同学习者的多样化学习需要 以现代信息技术为基础,一个四通八达的学校教育网络将会最终建立起来 学校的

教育教学时空也得到根本改变。学校与市场的联系日益紧密，“学校市场化”的概念会激发学校不断地进行变革，以提供优质和简便的教育服务。传统的班级授课制将会得到改造、丰富或发展，出现多种多样的教学组织形式。培养学习者良好的学习品质与习惯将成为教学的核心任务。学校教育观念、管理、课程、教学以及师生之间的关系等学校事务都将成为公共辩论的焦点。教育的服务性、可选择性、公平性和公正性将成为学校改革的基本价值方向。

第二，教育的功能将进一步得到全面理解。教育的政治性、文化性将继教育的生产性之后成为备受人们关注的教育性质，教育在政治改革和文化建设中的功用将进一步得到系统和深刻的认识。教育将不仅帮助青少年一代适应社会变革的要求，而且还将启发他们去反思社会变革和筹划新的社会变革，既包括经济变革，也包括政治变革和文化变革。教育与社会的关系从单纯的适应走向全面适应、批判、创造和超越的结合。在这个过程中，教育自身也将从社会变革的边缘走向社会变革的中心。教育已经成为一种公共话题，也成为政治家们首先要考虑的社会问题。

专栏 1-3

全民教育的目的

1. 每一个人——儿童、青年和成人——都应能获得旨在满足其基本学习需要的受教育机会。

2. 满足基本学习需要可以使任何社会中的任何人有能力并有责任去尊重和依赖他们共同的文化的、语言的和精神的遗产，促进他人的教育，推动社会正义事业，保护环境，宽容与自己不同的社会、政治和宗教制度，从而确保坚持为人们所普遍接受的人道主义价值观念和人权，并为这个互相依存的世界建立国际和平与团结而努力。

3. 教育发展的另一个但更基本的目的就是传递并丰富共同的文化和道德价值观念。正是从这些价值观念中，个人和社会发现了自己的特性和价值。

4. 基础教育本身不仅仅是目的。它是终身学习和人类发展的基础，而各国可以在这一基础上系统地建立其他层次其他类型的教育和培训。

[资料来源] 赵中建编：《教育的使命——面向二十一世纪的教育宣言和行动纲领》，教育科学出版社1996年版，第15—16页。

第三，教育的国际化与教育的本土化趋势都非常明显。与农业和工业社会相比，信息社会无论是在物质、信息方面还是在资金、知识、人员等方面的交流都日益频繁。事实上，从近代资本主义扩张以来，人类就已经进入到了新一轮全球化的浪潮之中。20世纪中叶以来，全球化的趋势更加明显。全球化不仅意味着不同国家、不同地区人们之间有着休戚与共的关系，而且意味着民族和国家的重新定位。因此，教育应该从态度、知识、情感、技能等方面培养受教育者从小就为一个国际化的时代做准备。此外，教育还应该

帮助人们去认识和解决一些威胁人类生存的国际问题 如和平问题、环境问题、道德问题等。与此同时,教育本土化的浪潮将在教育国际化的背景下出现,成为人们重建本土文化和教育传统的主要论题。因为全球化并不是“均质化”、“西方化”,也不应该是均质化和西方化。全球化应该促进世界不同地区、国家和民族的繁荣,而不应该形成新的依附关系。因此,教育本土化对保护世界的多样性具有非常重要的意义。

第四 教育的终身化和全民化理念成为指导教育改革的基本理念。教育已远不局限于学龄阶段 而是贯穿人的一生 教育也不再是青少年一代的专利 而是所有社会成员的基本需要。教育改革也应该着眼于创造一个适合于终身学习的社会 满足不同年龄段受教育者的教育需求。从一定意义上说 受教育权成为与人的生存和发展权紧密相关的一项公民权利 全民教育的理念不断从理论走向实践。

第三节 教育学的产生与发展

一、教育学的萌芽

自从有了教育活动 就有了人们对教育活动的认识。但是近代之前 人们对教育的认识活动主要停留在经验和习俗的水平 从而没有形成系统的理性认识 成为教育之“学”。因此 我们可以把这一阶段的教育认识活动称为“前教育学时期”。这种对教育现象和问题的前科学认识 不仅存在于人类教育认识的早期 而且还存在于当前和今后人类对教育的认识中。只有把各种教育问题和各种教育思想材料作为客观的问题加以研究 形成关于这些问题和思想系统的理论体系时 才能超越前科学时期 进入科学时期。

这一时期所取得的教育认识成果主要体现在一些哲学家、思想家们的哲学或思想著作中。西方的如毕达哥拉斯(Pythagoras 约公元前 580—前 500)的《金言》、柏拉图(Plato 公元前 427—前 347)的《理想国》(*The Republic*)与《美诺篇》(*Meno*)、亚里士多德(Aristotle 公元前 384—前 322)的《政治学》(*The Politics*)与《尼各马可伦理学》(*The Nichomachean Ethics*)、昆体良(M.F. Quintilianus, 35—95)的《雄辩术原理》(*Institutio Oratoria*)以及中世纪和文艺复兴时期许多思想家们哲学、社会学论著。中国的如孔子(公元前 551—前 479)的《论语》、孟子(约公元前 372—前 289)的《孟子》、老子^①的《老子》、庄子(约公元前 369—前 286)的《庄子》、无名氏的《中庸》、朱熹(1130—1200)的《四书集注》、王守仁(1472—1528)的《传习录》等。在这一时期也出现了一些教育专著 如中国古代无名氏的《学记》、无名氏的《大学》、韩愈(768—824)的《师说》等。其中,《学记》是我国古代最早也是世界最早的成体系的古代教育学作品。但就其理论的系统性与深刻性而言 还没有达到科学的水平 思维与论述的方式也大都采用一些机械类比、比喻、格言、寓言等方式 也没有形成专门的教育学语

^①生卒年尚未有确切说法。

但是不能因为这一时期是前教育学时期就忽视这一时期人类的教育认识 特别是那些伟大思想家们的教育认识的价值。恰恰相反 应该高度重视他们在这一时期所取得的思想成果 所提出的许多深刻而精辟的观点。一方面是因为 他们的教育思想指导了当时人们的教育活动 不深入地了解他们的教育思想 就不能深刻地理解那一时期的教育实践 另一方面是因为他们的教育思想中包含着大量科学的成分,对后来教育科学的形成和发展产生过并将继续产生深远的影响。

二、教育学的创立

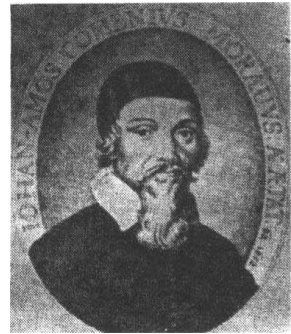
近代教育学的创立是在种种主客观条件综合作用下产生的。首先 教育学的创立像其他许多学科的创立一样 来源于社会实践的客观需要 就教育学而言 主要来源于教育实践发展的客观需要。17—19 世纪间 随着新航路的开辟 资本主义的产生和发展 产生了一些新型的实科学校。由于它们主要讲授一些新兴的自然科学、社会科学知识和现代语 因此传统教会学校和骑士教育中所使用的方法都不再适用了。学校越发展 就越需要冲破传统的教育习俗 需要新的教师和新的教育教学方法。因此 培养具有新的教育思想并掌握新的教育方法的教师就成了适应教育实践发展的客观要求。在这种情况下 从 17 世纪末开始 欧洲陆续出现了一些教师讲习所 或者是在一些大学内增设师范课程 培养师资。所有这些 都促进了教育学的创立。其次 教育学的创立与近代以来科学发展的总趋势和一般科学方法论的奠定有着密切的关系。近代以前 哲学是一切知识的母体 相当广泛的知识探索都是在哲学的旗帜下取得的,而且由亚里士多德创立的古典演绎法被认为是获取知识的惟一方法。近代以来 人类在各个领域的认识已经积累了丰富的资料 资料的整理也已达到了一个新阶段 提出了许多新的问题 认识渐渐地由综合向分化发展 许多学科日益从哲学母体中分化出来 采用实证科学的方法 成为独立的学科。教育学的独立和科学化也是不可避免的事。再次 教育学的独立与一些著名学者和教育家们的努力也是分不开的,凝聚着好几代教育家的心血 最终使教育认识从教育术的阶段上升为教育学的阶段 从前科学转变为科学。不过 需要说明的是 由于教育学研究自身的复杂性 这一时期的教育学研究还是初步的、不成熟的 因而在许多教育问题的论述上也是不正确的。

独立形态教育学创立的标志主要有第一 从对象方面而言 教育问题成为一个专门的研究领域 第二 从概念和范畴方面而言 形成了专门的反映教育本质和规律的教育概念与范畴以及概念和范畴的体系 第三 从方法方面而言 有了科学的研究方法 第四 从结果方面而言 产生了一些重要的教育学家 出现了一些专门的、系统的教育学著作 第五 从组织机构而言 出现了专门的教育研究机构。这些标志并不是同时出现的 而是在比较长的历史时期内逐渐形成的。因此 教育学的创立也不是瞬间完成的 而是一个历史的过程 前后经历了二百多年的时间。

英国哲学家培根 (F. Bacon, 1561 - 1626) 为独立形态教育学的出现做出了重要贡献。作为“近代实验科学的鼻祖”培根猛烈地批判了亚里士多德以来的经院哲学 提出了实验

的归纳法 将其看成是获得真正知识的必由之路 为后来教育学的发展奠定了方法论基础。此外 1623 年培根还首次把“教育学”作为一门独立的科学提了出来 与其他学科并列。

在教育学的创立过程中 捷克教育家夸美纽斯 (J. A. Comenius, 1592 - 1670) 取得了突出的成就 受到后世教育学家们的高度赞誉。夸美纽斯一生写了大量的教育论著 其中最著名的就是《大教学论》 (*Magna Didactica*, 1632) 在该书中 他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” 提出了系统的教育目的论、方法论、教育原则体系、课程与教学论、德育论以及一些学科教育思想。该书的教育学术价值就在于不仅指出了教育应该怎么办 而且努力地为教育措施寻找理论依据。在教育学史上 一般把夸美纽斯的这本书看成是近代第一本教育学著作。但是由于他的宗教立场和目的 人们又很难把它看成一本真正的科学著作。无论如何 在他以后 人们开始了教育学的独立探索时期。



夸美纽斯
(J. A. Comenius, 1592 - 1670)

在教育学的创立问题上 德国著名哲学家康德 (I. Kant, 1724 - 1804) 的贡献也是不可磨灭的。康德在哥尼斯堡大学期间 先后四次讲授教育学 并在晚年将自己有关教育的讲演稿交给学生编纂发表。1803 年,《康德论教育》 (*Education Theory of Immanuel Kant*) 一书出版。在该书中 康德明确认为 教育是一门很难的艺术 其实践必须和“真知灼见”结合起来 否则就会变成“机械的”东西。所谓真知灼见也即“明确真实的概念” 实际上也就是一种理性的态度和知识。如何才能获得这种真知灼见呢 康德认为“教育一定要成为一种学业 否则无所希望”,教育的方法必须成为一种科学^① 否则决不能成为一种有系统的学问。这就是他所理解的“教育学”超出他的前人和他的同时代人的地方。

康德之后 对教育学的创立做出最重要贡献的就是赫尔巴特 (J. F. Herbart, 1776 - 1841) 。赫尔巴特是康德哲学教席的继承者,近代德国著名的心理学家和教育学家 在世界教育学史上被认为是“现代教育学之父”或“科学教育学的奠基人”。他的《普通教育学》 (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung*, 1806) 被公认为第一本现代教育学著作。赫尔巴特强调必须有“一种教育者自身所需要的科学”有“科学与思考力”。这门科学最重要的是要有“自身的概念”。他明确地指出“普通教育学必须把论述基本概念放在一切论述之前^② 只有这样才能获得科学的统一性。赫尔巴特不仅论述了教育学的独特性 而且还非常明确地提出了教育学的学科基础 即心理学和哲学。他说“教育者的第一门科学 虽然远非其科学的全部,



赫尔巴特
(J. F. Herbart, 1776 - 1841)

康德著,瞿菊农译:《康德论教育》商务印书馆,1930年版,第10—11页。
同上,第192页。