

第一章 教育与教育学

第一节 教育的源起

一、教育的概念

认识教育是教育理论工作者和教育实践工作者做好工作的基本条件。“教”和“育”这两个字，在我国最早出现在甲骨文中。“教”在甲骨文中为“𡥉”，表示成人手拿着器械督促孩子学习的行为；“育”在甲骨文中为“𡥉”，表示妇女养育孩子。在先秦古籍中，“教”与“育”很少连用，大都只用“教”字来论述教育活动。“教育”一词，最早见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之，三乐也”。在西方，“教育”一词，英文为 Education，法文为 Education，德文为 Erziehung，概由拉丁语 Eduiēre 而来，“教育”一词含有“引出”的意思，即采用一定的手段，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。什么是教育？历来有不同的理解。我国古籍《中庸》中说：“修道之谓教”。《荀子·修身》中说：“以善先人者谓之教。”《学记》中说：“教也者，长善而救其失者也。”最早解释“教育”一词的是我国东汉的许慎。他在其所著的《说文解字》中说：“教，上所施下所效也。”“育，养子使作善也。”在西方，捷克教育家夸美纽斯认为，“教育在于发展健全的个性”；法国著名的启蒙思想家、教育家卢梭认为，“教育应当依照儿童自然发展的顺序，培养儿童所固有的观察、思维和感受的能力”；瑞士教育家裴斯泰洛齐认为，“教育是依照自然的法则，发展儿童的道德、智慧和身体各方面的能力”；美国实用主义教育家杜威针对“教育是生活的预备”说而提出“教育即生长”、“教育是经验的不断改造或重新组织”的论断；前苏联思想家加里宁在《论共产主义教育》一书中说：“教育是对被教育者心理上的确定有目的和系统的感化，以使他们养成教育者所期望的品质”。上述的提法，从不同的角度揭示了教育活动的特点，即教育是培养人的活动。在这种活动中，既要体现社会的要求，又要促进人的身心发展，它是一个统一的活动过程。

可见，人们基本上是从两个侧面来揭示教育的本质属性：一是从教育者培养人的过程来说的，如教育是培养人、造就人、训练人和改造人的过程；二是从受

教育者主体变化来说的，如教育是对社会生活的适应，是个体社会化的过程。然而，教育者与受教育者活动的统一，促使受教育者身心得到发展是贯穿于一切教育概念之中的。

教育的概念有广义和狭义之分。广义的教育泛指有目的地增进人的知识、技能，影响人的思想品德，锻炼人的身体的一切社会活动。其对象是多层次的，既包括新生代，也包括成年人；其组织形式是多样化的，既有固定组织形式的学校教育等，又有无固定组织形式的自学和家庭教育等。狭义的教育是通过专门机构进行的，主要是指学校教育。它是教育者根据一定目的，有系统、有计划、有组织地对受教育者传授知识、技能、技巧，发展其智力和体力，培养其思想品德的活动。它既包括全日制的学校教育，也包括半日制的、业余的、函授的以及电视广播等有组织机构的教育形式。

总之，教育是人类社会特有的一种社会现象，是培养人的社会实践活动。这是教育区别于其他社会现象的本质属性。

二、教育的基本要素

作为培养人的社会实践活动，教育是一个相对独立的子系统。这个子系统包括三种基本要素：教育者、学习者和教育影响。

1. 教育者

就是从事教育活动的人。由于“教育”的定义不同，人们对教育者外延的理解也不同。如果将“教育”理解为一切能够增进人们的知识、技能，影响人的思想品德的活动，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，可以说父母是教育者，社会教育中的师傅以及起到教育作用的其他人员，也都是教育者。但如果将“教育”理解为学校教育，教育者则主要是指受过专业训练的职业教师，因为他们具有明确的教育目的，理解自己在实践活动中肩负的任务和使命。教育者是构成教育活动的—个基本要素。教育是教育者以其自身的活动来引起和促进受教育者的身心按照—定方向发展的活动。教育者是教育实践活动的主体，是教育活动的主要影响源，是学生学习的促进者和指导者，在整个教育活动中居于主导地位。离开了教育者及其有目的的活动，就构不成教育活动。

2. 学习者

这里将“学习者”作为教育活动的—个基本要素，取代传统认识上的“受教育者”或“学生”。其原因是：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，但它所指称的“学习者”主要是那些在身心两方面都还没有成熟的人，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，教育对象可以看成是学生；但近半个多世纪以来，随着终身教育时代的来临，教育对象已经从青少年扩大到成人乃至所有的社会公民。所以，再将教育对象看成是学生就不太合适了。相比之下，“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，学习者作为学习的主体，有其自身的特点：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遇到的问题与困难不同，因此，进行有效学习所需要的帮助也不同；第四，不同的学习者对自身学习行为的反思和管理的意识与能力不同，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进学习者的有效学习或高效学习，就必须在把握学习者之间的共性的同时，把握他们彼此不同的个性。从一定意义上说，对学习者个性的把握程度，决定了教学有效性的大小和教学所能达到的境界的高低。

3. 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，是内容与形式的统一。从内容上说，主要是教育内容、教育材料或教科书；从形式上说，主要是教育手段、教育方法与教育组织形式。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的一般媒介的区别，在于它是根据一定的教育目的以及学习者的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，具有丰富的价值。教育工作的宗旨就在于充分和有效地利用这个媒介来直接促进学习者实现最大发展，并间接地满足整个社会的最大发展需要。教育手段、教育方法与教育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，因而是由其性质制约的，同时也反映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，并促进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，使教育活动成为一种区别于其他社会活动的相对独立的社会实践活动。

教育的三要素之间既相互独立，又相互制约。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，教育活动就失去对象；而没有教育影响，教育活动则无法运行和发展，教育目的难以达成。因而，教育

是由这三个基本要素构成的一个完整的社会实践系统。

三、教育的历史发展

(一) 教育的产生

科学地阐明教育的起源和产生对于理解什么是教育具有重大意义。关于教育的起源问题，在迷信和神学占统治地位的古代社会是不可能解决的。直至 19 世纪后期，法国社会学家、哲学家勒图尔诺（1831~1902）才提出了较为科学的解释。他在其所著的《人类各种人种的教育演化》（1900 年）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。不但在脊椎动物里，而且在非脊椎动物里（如昆虫）也有教和学的过程。人类社会的教育是对动物界教育的继承、改善和发展。英国教育家沛西·能（1870~1944）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……教育是扎根于本能的不可避免的行为……生物的冲动是教育的主要动力。”就是说，教育的产生完全来自于动物的本能，是种族发展的本能需要。这就是“教育的生物起源说”。教育的生物起源说以达尔文的生物进化论为指导，其提出有一定的经验基础，较之教育起源于神意，无疑是一大进步。但是，把教育的起源问题生物学化，则抹杀了人类教育的目的性和社会性，因而未能反映出人类教育行为与动物类养育行为之间的本质区别。

美国心理学家孟禄（1869~1947）从人的心理和动物心理具有本质区别的观点出发，批判了勒图尔诺的“教育的生物起源说”，提出了“教育的心理起源说”。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。表面上看，这种观点不同于生物起源说，而实际上却离它不远。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，即它是本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·能进步之处，但它仍然否定了教育是由教育者根据社会需要而引起的一种社会活动。

所以，不论是“教育的生物起源说”还是“教育的心理起源说”，实质上，都抹杀了教育的社会性，都否定了教育是人类社会所特有的一种有目的、有计划、有组织的活动。因此都不能科学地说明教育的起源问题。

教育起源于劳动，起源于社会再生产和社会生活的需要，这是马克思主义关于教育产生的基本观点。恩格斯在《劳动在从猿到人的转变过程中的作用》一文中说：“劳动是整个人类生活的第一个基本条件……以致我们在某种意义上必须说：‘劳动创造了人类本身。’人类社会区别于猿群的特征……是劳动。”“劳动

是从制造工具开始的。”这些科学论断为研究教育的起源和产生问题提供了科学依据。劳动，使人积累了制造和使用工具的生产知识；劳动，使人锻炼了一双灵巧的手和能进行思维的头脑；劳动，使人交流思想感情从而产生了语言、文字，并逐步形成一定的社会思想意识、道德观念以及各种行为规范，这些都为人类社会的教育活动提供了条件。正是在劳动中，通过年长者对年青人的培养、训练等教育活动，使其掌握制造和使用工具的经验、参加社会生产的知识，形成思想观点和行为习惯等，以适应复杂的社会关系，能顺利地进行社会再生产。随着社会生产和生活的发展、变化，教育活动也日趋复杂化，成为一种培养人的有意识、有目的的社会实践活动，成为人类特有的社会现象。因此，没有劳动，就没有人类社会；没有社会再生产的要求，教育也就无从产生。所以，教育从本质上讲是依附于社会生产和社会生活需要的。前苏联和我国的教育史学家、教育学家大都认同这一观点。

（二）教育的历史发展

教育自产生之日起，就随着人类社会的发展而不断发展，不同的社会历史阶段，由于生产力发展的水平不同，生产关系和政治制度不同，教育也就呈现出不同的性质和特点。

1. 原始形态的教育

原始形态的教育是在以石器工具为生产力发展水平，以原始公有制为经济基础的条件下形成和发展起来的。其主要特点是：

第一，教育活动的非独立性。教育融合在生产劳动和社会生活之中，没有专门的教育机构和专职教师，年青人是在生产劳动和社会生活的实践中接受年长者的教育的。教育的目的是为生产和生活服务。教育内容简单、贫乏，年长者在带领年青人参加狩猎、捕鱼、采集野果、制造工具等生产劳动过程中，向他们传授生产经验和技能，培养他们勇敢、机智、团结、互助等品质。随着生产力的发展，畜牧业和农业生产的分工，以及氏族和部落的形成，教育的内容也就逐渐增多，年长者还向年青人传授饲养牲畜、种植庄稼、制造陶器、建筑房舍等经验与技能，并对他们进行礼节仪式、音乐、舞蹈、风俗习惯、宗教等方面的教育。由于部落之间经常发生战争和冲突，产生了军事教育的萌芽，还需要向年青人传授角斗、射箭、骑马等方面的经验和技能。

第二，教育对象的平等性、普及性。恩格斯在《家庭、私有制和国家的起源》一文中，称赞摩尔根在《古代社会》中说的管理上的民主、社会内部的博爱、权利的平等、普及的教育……在中国古籍中也有类似的记载。如《礼记·礼运》中说：“天下为公，选贤与能，讲信修睦。故人不独亲其亲，不独子其子，使老有所终，壮有所用，幼有所长……”可见，对孩子的照管和教育是公众的事

情，儿童都受同样的教育，教育对象具有最广泛的全民性。

第三，教育实践的原始性。原始形态的教育形式、方法和手段极为简单。由于没有文字、书籍和固定的教育场所，教育只是在生产、生活之中，通过“口耳相传”、实际模仿等简单的方式、方法进行。

2. 古代教育

古代教育是在以手工的金属工具（青铜器和铁器）为生产力的发展水平，以生产资料私有制为经济基础的条件下形成和发展起来的，包括奴隶社会和封建社会。这两种社会形态的教育，虽然在目的、内容、制度和组织规模等方面有所不同，但有许多相同之处，因此统称为古代教育。其主要特点是：

第一，出现了专门从事教育的机构——学校。奴隶社会的经济、政治、文化的发展，从不同的角度为学校的诞生提供了土壤。首先，脑力劳动和体力劳动的分工提高了社会物质生产能力，使产品有了剩余，使一部分人从直接的生产劳动中脱离出来，从事社会管理和文化活动，这就为有人从事专门的教育活动创造了条件。其次，阶级的产生、国家的出现，使统治阶级需要一种专门机构培养其官员、武士和文人以维持政权。再次，出现了记载和传递知识经验的工具——文字，科学文化知识也有了相当数量的积累，这对学校的出现起了重要的推动作用。此外，原始社会的后期，教育活动已经在局部方面表现出专门化倾向，除了在教者、学者、教学内容等方面逐渐特殊化、形成传统外，进行活动的地点也逐渐固定下来，这又为学校的出现准备了教育内部的条件，学校因此应运而生。我国夏、商、周时期就有“庠”、“校”、“序”、“瞽宗”、“辟雍”、“泮宫”等施教机构。西方国家也出现了“青年之家”等教育机构。后来古希腊出现斯巴达和雅典等不同类型的教育制度。到封建社会，学校教育得到较大的发展，规模上逐渐扩大，类型上逐渐增多。我国有官学和私学，以及半官半私的书院等不同类型的教育机构。唐代学校教育制度达到了较完备的程度。中央有“二馆”（崇文馆和弘文馆）“六学”（国子学、太学、四门学、律学、书学、算学）；地方学校有州学、府学和县学。私学和书院几乎遍布全国。西欧中世纪文化教育几乎为教会所垄断，除了教会学校和骑士教育之外，在城市出现了行会学校和商人子弟学校，后并为城市学校。学校教育的产生与发展，促进了文化科学事业的繁荣，涌现出了一批思想家、教育家，对社会的进步起了一定的推动作用。

第二，教育具有鲜明的阶级性和森严的等级性。由于阶级的产生，学校一开始就为剥削阶级所垄断，成为统治阶级的工具，为统治阶级培养所需要的人才，我国奴隶社会，就有“学在官府”之说。劳动人民被排斥在学校大门之外，只能通过家庭教育或师徒传授的方式在自然形态的教育中学习生产和生活经验。封建社会的学校教育不仅具有鲜明的阶级性，而且还具有森严的等级性。我国唐代的中央官学中，弘文馆、崇文馆只收皇亲、大臣的子孙；国子学只收三品以上文武

官员的子孙；太学收文武五品以上官员的子孙；四门学收文武七品以上官员的子孙；书学、算学、律学则收八品以下及庶人。封建社会学校教育的阶级性和等级性在教育目的和内容等方面也有鲜明的体现。如我国封建社会的教育目的是“学而优则仕”，为地主阶级培养官吏。欧洲中世纪的教会学校和骑士学校，不仅具有鲜明的阶级性和等级性，而且还具有浓厚的宗教性。

第三，学校教育脱离生产劳动、脱离社会实际。奴隶社会的学校鄙视体力劳动和体力劳动者，不传授生产知识。我国奴隶社会学校教育的主要内容是“六艺”：礼、乐、射、御、书、数，主要是让奴隶主的子女学习礼仪、兵法等治人之术。封建教育则奉行“万般皆下品，唯有读书高”的准则。学校教育内容多属政治、哲学、文学、道德、宗教等人文科学，不仅脱离生产劳动，而且脱离社会实际。如我国唐以后的科举取士，学校教育成为科举的附庸，严重脱离社会实际，造成人才缺乏和近代中国的危弱。欧洲中世纪的学校则以神学为中心内容，也严重脱离社会实际。

第四，教育的形式单一。古代学校教育就其整体来说，教育形式单一，是个别施教，没有严格的班级和学年区分。这是古代社会的小手工业、小农经济在学校教育上的必然反映。如我国古代的教育家孔子，一生收了三千多个学生，没有严格固定的入学时间、授课时间、授课地点，学生的年龄、程度也各不相同。

3. 现代教育

现代教育即现代社会的教育。从资本主义社会开始，到社会主义社会，都属于现代社会的范畴。现代教育的基础是现代科学技术，它的实质是以适应现代生产需要为轴心的多层次的教育体制，把受教育者培养成为适应现代化生产力和生产关系要求的现代人的活动。随着以机器为标志的现代生产力的发展，现代教育相应地可划分为三个发展阶段：第一阶段是从18世纪中后期到19世纪中期。西欧和北美资本主义国家先后完成了以蒸汽机为标志的工业革命，这就要求教育培养具有初步读、写、算能力，具有一定的自然和社会常识并能操纵机器的劳动者和一定数量的中、高级技术人才、管理人才和政治统治人才。第二阶段是19世纪末到20世纪中期。随着以电气化为标志的第二次工业革命在各个经济发达国家的发展，要求一般体力劳动者要有更高的科学素质和更高的智力水平。于是推动了中等教育的发展，特别是职业技术教育的发展。第三阶段是从20世纪中期到现在。随着第三次工业革命的来到，信息技术在现代生产中的广泛应用，现代教育也在迅猛发展，在努力提高中等教育的普及率和质量的同时，高等教育也向大众化的方向发展，短期大学、初等学院大量涌现，职业教育、成人教育、终身教育发展迅速。

现代教育包含了资本主义和社会主义两种不同的社会性质的教育。它们都是以现代社会化大生产为基础的，具有许多共同的特点。

第一，教育直接为现代科技、生产的发展所制约。古代学校教育完全被统治阶级所垄断，并成为统治的工具，教育突出了它的阶级工具的性质。而现代教育虽然也具有鲜明的阶级烙印，但却突出了它的科技性、生产性，直接为科技、生产的发展所制约，否则，现代社会生产就会中断，科技发展就会受阻。所以说，现代教育必须与现代科技、生产的发展水平相适应，并受其制约。因此，现代社会经济的发展，需要教育为它服务，同时现代教育必须依靠社会经济的发展，这已成为客观规律。

第二，教育与生产劳动日趋结合。古代学校教育与生产劳动相分离，突出了为政治服务的特点。马克思曾指出，教育与生产劳动的早期结合，不仅是提高社会生产的一种方法，而且又是造就全面发展新人的根本途径。列宁也认为，教育如果不与生产劳动结合起来，不管是现代生产还是现代教育，都不能达到现代科技发展所要求的高度。可见，现代教育必须反映现代生产的要求，传授能促进现代生产发展的知识内容；必须引导受教育者参加一定的社会生产劳动，使教育与生产劳动结合起来。这也是现代教育发展的基本规律。否则，无论对社会还是对教育（培养人才）都是不利的。

第三，教育具有普及性。古代学校教育为少数剥削者所垄断，而现代教育则为现代生产服务，为培养劳动力、提高劳动者素质服务。因此，普及义务教育，不断提高义务教育的质量和延长义务教育的年限，已成为现代社会学校教育的另一特点。这是由于现代科技、生产的发展，不仅要求培养各级各类专门人才，而且要求每一个劳动者都必须具备一定的文化知识。

第四，教育形式多样化。古代教育的特点是形式单一，而现代教育已发展成为一个多系统、多层次、多规格、多功能的教育体制和结构。当代世界各国教育水平虽然不同，但都分为初等教育、中等教育和高等教育三个层次，相应地有小学、中学和大学之分。中等教育又分为普通教育和职业教育两种。高等教育又分为短期高等教育（专科教育）、长期高等教育（本科教育）和研究生教育。各国还建立了成人教育体系，建立了校外文化教育机构和设施，近些年来又出现了远距离卫星教育。

第五，教育具有科学性。教育的主要职能之一就是为生产培养劳动力。教育的科学性决定了科学教育的基本内容。现代科学在现代社会中日益占主导地位，也决定了它逐渐渗透到社会生活的各个方面。由于教育是一种有始有终的活动过程，在活动开展过程中还涉及方方面面的行为，所以，教育的科学性除了教育内容方面的含义外，还包括教育过程和教育管理以及教育研究等方面含义。

第六，教育具有发展性。任何教育都具有发展性。不过古代学校教育的遏制性要多于发展性。现代学校教育被看作是个性发展的重要途径。现代学校教育，特别是社会主义教育，不但要使每个公民成为具有一定思想素质的不同类型和不同水平的劳动者，而且还要使每个公民的个性得到比较全面和充分的发展。

此外，教育方式的有效化、教育手段的现代化等都是现代教育的重要特点。

第二节 教育学的研究对象和教育学的发展

自从有了教育活动，就有了人们对教育活动的认识、研究和探讨，并产生了研究教育现象及其规律的教育学。学习和掌握教育学，首先要弄清楚教育学是研究什么的，以及教育学产生和发展的过程、学习教育学的价值和学习的等方法。

一、教育学的研究对象

教育学是研究教育现象、教育问题，揭示教育规律的一门社会科学。科学发展的历史表明：任何一门学科的独立存在，决定于它自己有特定的研究领域，具有不为任何其他学科所代替的专门的研究对象。教育学的研究对象是人类社会所特有的教育现象和教育问题，其任务是揭示这一现象的客观规律。教育是培养人的社会活动，而人是一切社会关系的总和，因而教育学也是一门社会科学。我国的教育学是以马克思列宁主义、毛泽东思想、邓小平理论和“三个代表”重要思想为指导，研究社会主义的教育现象和规律，研究在社会主义条件下，如何根据我国社会主义建设的需要，把受教育者培养成为有理想、有道德、有文化、有纪律的各级各类合格人才的科学。根据研究的教育现象及其规律的不同，教育学可分为学校教育学、社会教育学和家庭教育学。学校教育学又可分为学前教育学、普通教育学、高等教育学、业余教育学、特殊儿童教育学等。我们所学的教育学研究的是普通中小学教育这一领域的客观规律。具体研究的内容包括教育与社会的发展、教育与个体的发展、教育方针、教师、教育内容、课程、教学的基本原理、教学基本程序和策略、课堂教学设计和评价、课外教育工作、班主任工作、学校教育制度与学校管理等。

因此，教育学不等于教育方针政策。教育学不是解释、宣传教育方针政策的工具，而是一种学科理论，是揭示教育的客观规律的。而教育方针政策是人们根据对教育规律的认识，并联系一定历史时期的任务、条件制定的，具有主观性，并且有国家意志、国家强制的属性。通过一定立法程序制定的正确的教育方针政策是反映教育规律的。但是，由于人们对教育规律的认识不足，或是由于人们的认识受到社会条件的限制，所制定的方针政策不符合教育规律的情况也是存在的。所以，制定教育方针政策不仅要考虑国家的利益和价值取向，还要考虑教育学所阐发的教育理论，只有这样，方针政策才具有可行性和可操作性。教育学也不等于教育实践经验。教育学源于教育实践，又高于教育实践。教育学不是教育实践经验的汇编，它是运用理性的思考对教育实践经验进行抽象、概括，找出成功的经验和失败教训背后的客观规律，总结上升而形成的科学理论体系。教育实

践是学习、研究、发展教育学的重要基础。

二、教育学的发展

教育学作为社会文明进步的产物，其产生和发展，不仅受社会生活和社会生产发展的制约，同时也受教育实践自身发展状况的制约。由于社会生活和社会生产对教育的要求日益提高，教育经验的日益丰富，哲学、心理学、生物学、社会学等学科的日益发展，教育学也就不断发展和完善。教育学的发展过程大致经历了以下四个阶段。

（一）教育学的萌芽阶段

人类步入奴隶社会后，由于学校的产生，教育实践的不断发展和完善，人们开始对教育实践中积累起来的教育经验进行总结和概括，形成一定的教育观点和思想。这些教育观点和思想反映在一些思想家、政治家的言论和著作中，并同社会的政治、伦理、道德等思想交织在一起，包含在一个庞大的哲学思想体系之中。无论是我国的孔子、孟子、荀子，还是西方的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德和昆体良等，都是如此。

在我国，《论语》一书是孔子的哲学、政治、伦理和教育言论的汇集，其中教育学说占有重要位置。“学而时习之”、“不愤不启，不悱不发”、“学而不思则罔，思而不学则殆”、“因材施教”等都是重要的教育思想。《学记》（《礼记·学记》）是我国最早也是世界文化教育史上最早的一部专门论述教育问题的经典著作，成书于春秋末年（相传为孟轲的弟子乐正克所作）。《学记》全书仅1229个字，却对教育的作用、目的、学制，教育教学的规律、原则和方法，课内外关系，师生关系等作了概括性的描述。尤为突出的是对教学原则的总结，如“教学相长”、“长善救失”、“预时孙摩”、“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”及“藏息相辅”等，至今对教育学的科学化仍有启迪和指导意义。

在西方，古罗马昆体良的《雄辩术原理》，集希腊和罗马教育思想和经验之大成，是欧洲古代教育理论发展的最高成就。苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等人对教育的各个方面都作过不同程度的阐述，其中有不少是符合教育规律和人的认识发展规律的。

但是，由于历史条件的限制，这时期的教育学还没有形成完整的体系，许多论述停留于经验的描述上，缺乏科学的理论分析。但这阶段仍非常重要，它为教育学形成独立学科奠定了一定的基础。

（二）教育学的独立形态阶段

从欧洲文艺复兴时期起，随着资本主义生产方式的建立、生产力的发展、科

学技术的进步、文化的繁荣和教育的普及，一批思想家和教育家运用较科学的方法把教育问题作为专门的领域进行研究，形成了专门反映教育本质和规律的教育概念和范畴，出现了一些专门的、系统的教育学著作。

英国哲学家培根（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”作为一门独立的学科提了出来。

在教育学的创立过程中，捷克教育家夸美纽斯（1592～1670）取得了突出的成就，受到后世教育学家的高度赞誉。夸美纽斯一生写了大量的教育学论著，其中最著名的是《大教学论》（1632年）。该书提出了泛爱主义的教育主张及泛智主义的课程理论，探讨“把一切事物教给一切人们的全部艺术”，论证了班级授课制等教学理论。教育史上一般认为，《大教学论》是近代第一本系统的教育学著作，是教育学形成独立学科的标志。夸美纽斯也因对世界教育的发展做出了不可磨灭的贡献而被誉为“教育史上的哥白尼”。

对于教育学的创立，德国著名哲学家康德（1724～1804）功不可没。在哥尼斯堡大学期间，康德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》一书出版，书中认为“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”，否则决不能成为一种有系统的学问。

康德之后，对教育学的创立做出最重要贡献的是赫尔巴特（1776～1841）。在世界教育史上被称为“现代教育学之父”、“科学教育学的奠基人”的赫尔巴特是近代德国著名的心理学家和教育学家。他的《普通教育学》（1806年）被公认为是第一本现代教育学著作。赫尔巴特认为教育的最高目的是完善人的性格和道德；提出教学的教育性原理，认为教学是教育的主要手段，教育是教学的目的；根据统觉心理学的原理，将教学过程分为“明了、联想、系统、方法”四个阶段；强调权威作用，主张以教师、教材、教室（课堂）为“三中心”。此外在哥尼斯堡大学，赫尔巴特还创办了一个教育科学研究所和一所实验学校。所有这些，最终使得教育学从哲学中独立出来，成为科学大家族中的一员。

在赫尔巴特之前，有许多思想家出版教育学著作，为教育学的创立做出了自己的贡献。如英国洛克的《教育漫话》（1693年），提出完整的绅士教育理论体系；法国卢梭的《爱弥尔论教育》（1762年），提出了自然教育的理论，主张教育必须适应儿童的自然天性；瑞士裴斯泰洛齐的《林哈德与葛笃德》（1781～1787年），提出了和谐发展的教育目的，认为和谐发展教育的内容包括体育、劳动教育、德育和智育。这些对于推动教育活动的科学化及教育学的诞生起了重要的作用。

（三）教育学发展的多样化阶段

随着各国教育实践的不断发展和来自教育学内部的批判，由赫尔巴特创立的教育学得到了迅速发展，出现了许多新的教育学派别和重要的教育学著作，从19世纪50年代起，是教育学发展的多样化阶段。

英国著名的实证主义者斯宾塞（1820~1903）的《教育论》（1861年），主张教育应该以为个人过“完满的生活作准备”为目的，科学是最有价值的知识；倡导实科教育，并在教育学研究上坚持实证主义的方法论原则，在理论和实践两个方面推动了教育学的发展。

20世纪初，在欧美一些国家兴起了用自然科学的实验法研究儿童发展及其与教育的关系的理论。其代表人物是德国教育家梅伊曼（1862~1915，1914年出版了《实验教育学纲要》）和拉伊（1862~1926，1908年出版了《实验教育学》），他们对实验教育学进行系统的阐述，提倡把实验心理学的研究成果和方法运用于教育研究，从而使教育研究真正科学化；认为教育实验可分三个阶段：就某一问题构成假设，根据假设制定实验计划着手实验，将实验结果应用于实际，以证明其正确性；强调教育实验与心理实验的差别在于心理实验是在实验室里进行的，而教育实验则要在真正的学校环境和教育实践活动中进行；主张以实验、统计和比较的方法探索儿童心理发展过程的特点及智力发展水平，用实验数据作为改革学制、课程和教学方法的依据。实验教育学所强调的定量研究成为20世纪教育学研究的一个基本方式，近百年来得到了广泛的应用和发展，极大地推动了教育科学的发展。

19世纪末20世纪初，美国出现了以杜威为倡导者和主要代表的进步主义教育流派。他们批判传统教育的形式主义，强调教育即生活，教育的过程与生活的过程是合一的，而不是为将来的某种生活做准备的；教育是儿童经验的不断增长，除此之外教育不应有其他目的；学校是一个雏形的社会，学生要在其中学习现实社会中所要求的基本态度、技能和知识；课程组织以经验为中心，而非以教师为中心，教师只是学生成长的帮助者，而非领导者；教学过程应重视学生自己的独立发现、表现和体验，尊重学生发展的差异性。杜威的教育理论从新的角度对许多问题提出了自己的看法，在美国和世界各地曾广泛传播，被一些学者称为“新教育”、“现代教育”。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。

马克思主义的诞生为教育学走向科学化提供了科学世界观和方法论基础，教育学开始了科学化发展阶段。前苏联教育家凯洛夫（1893~1978）主编的《教育学》（1939年），系统地总结了苏联二三十年的教育经验，批判地吸收了教育史上进步的教育家的思想。该书重视系统知识的教学，强调课堂教学和教师的主导作用，试图用马克思主义的观点和方法阐述社会主义教育规律，对我国教育

理论与实践具有较大影响。

我国教育家杨贤江（1895～1931）以李浩吾为化名出版的《新教育大纲》（1903年）则是我国第一本试图用马克思主义的观点论述教育问题的著作。书中阐述了教育的本质和作用，指明了教育是社会上层建筑之一，是阶级斗争的工具，在我国起到了教育理论的启蒙作用。

新中国成立后，我国教育理论工作者本着“古为今用、洋为中用”的原则，总结我国的教育经验，出版了许多初步具有中国特色的社会主义的教育学著作。特别是党的十一届三中全会以后，根据实践是检验真理的唯一标准的原理，对许多教育理论问题重新进行了探讨，出现了一批具有较高水平的教育学著作。

（四）教育学的理论深化阶段

由于现代科学技术的迅猛发展，智力的开发和运用成了提高生产效率和发展的主要因素，引起了世界范围的新的教育改革，促进了教育学的发展。同时，由于科学的综合化发展越来越居于主导地位，教育学也日益与社会学、经济学、心理学等学科相互渗透，在理论上逐渐深化，在内容方面更加丰富，出现了教育学学科群，其分类框架是：

——把被运用学科作为理论分析框架：

（1）分析教育中的形而上学问题：教育哲学、教育逻辑学、教育伦理学、教育美学；

（2）分析教育中的社会现象：教育社会学、教育经济学、教育政治学、教育法学、教育人类学、教育人口学、教育生态学、教育文化学；

（3）分析教育中的个体的“人”：教育生物学、教育生理学、教育心理学。

——采用被运用学科的方法：

（1）运用方法直接分析教育活动：教育史学、比较教育学、教育未来学；

（2）研究如何运用方法来分析教育活动：教育统计学、教育测量学、教育评价学、教育实验学、教育信息学。

——综合运用各门学科，解决教育的实际问题：

（1）分析与其他领域共有的实际问题：教育卫生学、教育行政（管理）学、教育规划学、教育技术学；

（2）分析教育领域独有的实际问题：课程论、教学论等等。

总之，各国教育学在不同的思想体系指导下，打破了传统的学科界限，扩展了研究视野，深化了问题研究，形成了多层次、多类型、多形式的学科综合；而且当代教育学正在加强对自身的反思，形成了教育学的元理论，如元教育学、教育学史等，这些教育学元理论的出现，极大地提高了教育学者的理论自觉性，推动未来教育学的发展，使之在当代和未来教育改革中发挥更大的作用。

第三节 教育学的价值

人类的任何活动都打上了价值的烙印，对自己所从事活动的价值认识得越清晰、越深刻，就越能够克服困难，追求并最终实现活动的目的。因此，学习和研究教育学，必要的思想前提就是要弄清其价值。教育学以专门的范畴、方法和表述方式，系统、合理和深入地认识教育问题，这些认识构成了教育理论和学说。它超越日常教育经验而成为一种专门的认识活动，通过科学地解释教育问题，使人类的教育知识不断增长，以满足不断发展的教育实践的需要，在沟通教育理论与实践方面起着中介或桥梁的作用。

一、启发教师的教育自觉，使其不断地领悟教育的真谛

教师不同于其他的劳动者，如在一般情况下工人只完成生产流水线上的一道工序，而教师却要时刻面对学生的整个精神世界。工序是固定的，因此工人在经过一定训练或实践后就可以达到自动化或熟练化的程度。而学生的精神世界则是独特的，随着外部世界的变化而变化的，教师必须有一种高度的自觉才能理解和把握学生的精神世界并采取适当的方法促进其健康成长。没有这种教育自觉，教师的教育工作就会陷入陈规陋习之中，从而也就没有真正的教育。而这种教育自觉又不是天生的，也不是像技术或规则一样可以由外部获得的，它来自理论的教化以及在理论启迪之下的内在自觉。因此，教育学的实践价值首先就在于对广大的教育实践工作者进行这种理论的教化，能促进他们的内在反省，从而不断地提高其教育活动的自觉程度，使其深刻地理解教育活动的价值和意义。

二、获得大量的教育理论知识，扩展教育工作者的理论视野

任何教育学教科书，总是要围绕一个教育问题介绍许多不同的教育理论流派的观点，这些观点或者相互冲突，或者相互补充，从不同方面解释同一个教育问题，这些不同解释的存在表明了教育问题的复杂性和影响教育问题因素的多样性。作为一个教育实践工作者，只有理解了教育问题的复杂性和影响教育问题因素的多样性，才能真正地找到解决问题的恰当途径或办法。而要有这样的本领，单凭自己亲身体会或闭门造车式的研究是不够的，必须善于从教育思想史上和当今的教育理论研究中获取大量的信息，这就需要学习教育学。特别是在世界变化日益深刻和迅速的今天，教育实践工作者要跟上时代的步伐，积极地参与教育教学改革，就更要从传统的经验主义中走出来，认真、努力地学习教育学知识，提升理论素养，开阔理论视野，从而提高教育教学工作的水平和能力，保证教育教学改革的正确方向和效果。

三、养成正确的教育态度，培养坚定的教育信念

教育态度是教育实践工作者对于教育工作的情感体验。积极的、健康的教育态度是教育工作的精神动力，消极的和 unhealthy 的教育态度则是导致教育内在缺陷的主要原因。在各种各样的教育态度中，教育信念因其坚定性和强烈性而成为一种可贵的精神力量。拥有坚定的教育信念是所有的伟大教育家共同的人格特征，其本身就具有强烈的教育意义和伟大的凝聚力量。然而，无论是教育态度还是教育信念，都不是凭空形成的，也不是教育者狭隘感觉的产物。它们与教育知识特别是教育理论知识的获得有着直接的关联。一个教育知识贫乏的人肯定不是热爱教育的人。因此，教育学的学习和研究，是形成一个人正确的教育态度，培养坚定的教育信念的一个切入口和基础。

四、提高教师的自我反思和自我发展能力

教师的职业成长，就其途径和方式而言，一是外在的影响；二是教师内在因素的影响。即除了对教师进行有计划、有组织的培养外，还需要教师的自我完善和自我提高，这正如美国心理学家波斯纳提出的教师成长的公式：成长 = 经验 + 反思。反思被广泛地看作教师职业发展的决定性因素。因此，优秀的教师应是能够不断自我反思和自我发展的教育工作者。自我反思是指不断地在思想领域中对自身行为的合理性和合法性进行追问，以促进自身教育教学效能和素养的提高；自我发展是指能够不断地超越自己已经达到的教育境界，追求某种更高的教育境界。无论是自我反思还是自我发展，在经验领域内都是不可能完成的，因为经验易于形成习惯，而习惯的力量从总的方面来说是保守的，而不是前进的；是封闭的，而不是开放的。只有教育理论才能帮助教育实践工作者超越经验的限制，摆脱习惯的束缚，进行深入的思考，促使教育教学经验理论化，并且在不断的自我反思中发展自我、完善自我和实现自我。

五、为成为研究型的教师打下基础

随着教育的不断深化，教师的素质要求也在不断提高。教师的角色发生了根本的转变，其中最重要的变化就是要求教师从传递型转变为研究型。教师是教育学的研究者，这个观念已经深入人心。而且，面对复杂的教育形势，传统的教育经验显得捉襟见肘，教师只有成为研究者，才能在教学过程中以研究者的心态置身于教学情境之中，以研究者的眼光审视和分析教学理论与教学实践中的各种问题，对自身的行为进行反思，对出现的问题进行探究，对积累的经验进行总结，使其形成规律性的认识，以应对教育的挑战。教育学的学习和研究恰恰可以帮助教育实践工作者成长为研究型的教师。它不仅可以帮助教育实践工作者教育的基本问题、概念和理论，而且也可以帮助他们学习如何思考教育问题、

如何表述自己的见解、如何与不同的教育观点对话，使教学与研究有机地融为一体。这些是研究型的教师所必需的。

第四节 学习和研究教育学的方法

一、学习教育学的方法

(1) 以马列主义、毛泽东思想、邓小平理论和“三个代表”重要思想为指导。马克思主义的教育原理给我们提供了科学认识教育、研究教育的方法论和科学教育观。

(2) 理论联系实际。这是马列主义的学风，也是学习教育学的基本原则和方法。学习教育学，要在钻研教育理论著作的同时，联系中外教育实践，特别是联系我国多年来正反两方面的教育实践经验进行学习研究，从而深化与丰富教育理论体系。特别是对师范生来说，更有必要多了解中小学教育现状、特点和规律，尤其是了解和把握教育对象的发展趋势。既了解历史，又了解现实中的人，才能真正学好教育理论，把握中小学教育，灵活地将教育理论应用于教育工作实践之中。

(3) 坚持“古为今用”和“洋为中用”原则。这是要求我们要继承古今中外教育史上一切有价值的宝贵财富。毛泽东同志指出：“对于外国文化，排外主义的方针是错误的，应当尽量吸收进步的外国文化，以为发展中国新文化的借镜；盲目搬用的方针也是错误的，应当以中国人民的实际需要为基础，批判地吸收外国文化。……对于中国古代文化，同样，既不是一概排斥，也不是盲目搬用，而是批判地接收它，以利于推进中国的新文化。”^① 随着改革开放的深入，具有丰富的文化遗产和教育遗产的中华民族，更应该吸收国外和历史上有益的东西。不知道过去，就不知道现在；不知道他人，也就不知道自己。这是当今竞争社会里能够认识自身、发展自身的重要条件，也是学习教育学的重要条件。

此外，学习教育学，还要与心理学等学科和各科教学法相结合，这样对教育理论的认识才能更加全面和完善。

二、研究教育学的方法

(一) 直接研究的方法

直接研究的方法是指对教育现象进行直接的观察、分析和研究。其主要方法有：

(1) 调查法。是指对教育的某个课题、某项工作、某个侧面进行了解，掌握

毛泽东. 论联合政府. 见:毛泽东选集,第3卷北京:人民出版社,1991.1083

若干实际材料的方法。这是研究教育问题的基本方法，对制定教育规划、检查教育质量、总结教育经验都起着重要作用。根据调查研究的范围不同，可分为全面调查、重点调查、抽样调查、个案调查等等。调查的具体方式有观察、谈话、问卷等等。

(2) 实验法。是指研究者根据对解决教育问题的设想，通过创设某种环境、控制一定条件所进行的一种教育实践活动。通过这种实践活动来探索研究者所设想的某种教育制度、内容、方法或形式的效果，检验其科学价值。一般可分为单组实验法、等组实验法、循环实验法等。

(3) 体验法。也叫参与实验法，指为了深入探究教育的某些课题，研究者直接参与实验，扮演某个角色，以观察各种教育现象，从中发现各种教育问题或总结出某种科学结论。

(4) 文献法。通过对教育史料的搜集、鉴别和分类，研究教育的实质及其发展规律的方法。

(二) 间接研究的方法

间接研究的方法是指通过对其他国家与历史上的教育问题进行研究，以获取规律性认识的方法。这种研究的方法，虽不能直接接触及现实中的教育现象，但在比较中易于发现教育的一般规律和共同性的结论。这对研究教育现象及其规律也具有一定启发意义和参照价值。具体方法有：

(1) 比较研究法。这是指通过对国际间教育问题的研究而得到一定结论的方法。目前我国运用这种方法还局限于介绍层面，缺乏研究和评析。

(2) 历史研究法。通过对历史文献、典籍的全面地实事求是地分析研究，总结经验教训，批判地继承历史上的教育遗产，丰富教育理论。这是研究教育科学不可忽视的方法。

(三) 借助研究的方法

借助研究的方法是运用其他学科的研究方法于教育学的研究。比较主要的有：

(1) 行政法学的方法。是指从法律法规的角度去研究的方法。如班级教育管理的规章制度研究、个案研究等都可吸收行政法学的方法。

(2) 管理学的方法。着重通过活动分析、时间分析、程序分析来寻求工作的合理化、科学化、效率化、标准化的研究方法。这种方法具有一定启发意义。

(3) 社会学的方法。社会学的方法是指运用社会调查的方法，注重分析，从分析中举出若干个改革范例，从而获得一定结论的方法。

(4) 数学的方法。是对教育学中数量化的问题进行研究，建立各种数量关系或方程式、数学模型，以提高教育科学水平的方法。这是定量研究中比较重要的方法。