



21世纪普通高等教育创新教材

公共基础课系列

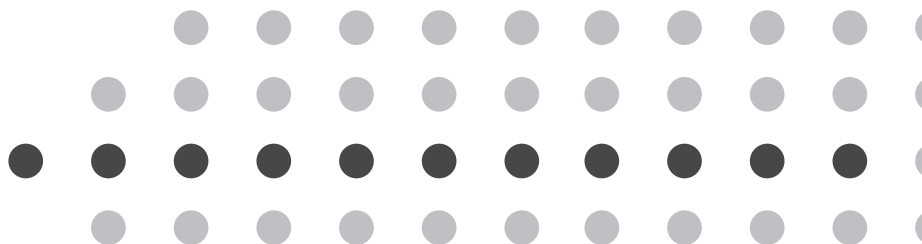
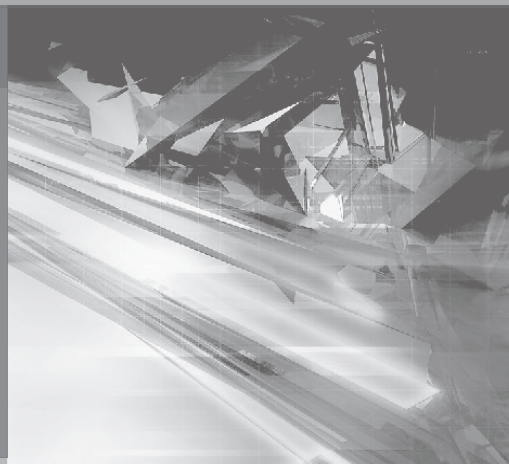
教育学

PEDAGOGICS

主 编：邵晓霞

副主编：刘晓燕 刘治明 李旭明 曹凤祥

编 委：宋晓华 林 丽



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学/邵晓霞主编. —武汉:武汉大学出版社,2013.8
21世纪普通高等教育创新教材
ISBN 978-7-307-11486-9

I. 教… II. 邵… III. 教育学—高等学校—教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 184226 号

责任编辑:陈一锐

出版发行:武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件:cbs22@whu.edu.cn 网址:www.wdp.com.cn)

印刷:三河市鑫鑫科达彩色印刷包装有限公司

开本:787×1092 1/16 印张:18 字数:374千字

版次:2013年8月第1版 2016年8月第2次印刷

ISBN 978-7-307-11486-9/G 定价:36.00元

版权所有,不得翻印;凡购买我社的图书,如有质量问题,请与当地图书销售部门联系调换。

内 容 简 介

本书是依据《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》的指导精神,并结合教育部《关于深化教学改革培养适应二十一世纪需要的高质量人才的意见》及普通高等院校教育教学特点编写而成。

《教育学》作为普通高等教育创新教材,全书共分为11章,分别为教育学概述、教育功能、教育与社会发展、教育与人的发展、教师及其专业发展、学生及其发展、课程与课程改革、教学、学校德育、班主任工作、教育评价。

本书可作为本科院校(含独立学院)的专业课教材,也可供成人教育和高职高专院校使用,亦可作为广大青年朋友学习的参考用书。

前言

教育学是一门独立的学科,它广泛存在于人类生活中的社会现象,教育学是有目的地培养社会人的活动。

中国古代的思想家如孔子、孟子、荀子、墨子、朱熹等和古希腊的柏拉图、亚里士多德、古罗马的昆体良等在长期教育实践中所作出的经验总结,为教育理论的产生奠定了基础。随着社会和教育实践的发展,教育经验、教育思想和教育理论日益丰富。一般认为到了17世纪,捷克教育家夸美纽斯所著的《大教育学》是教育学产生的标志。而最早以“教育学”命名的专著则是19世纪初德国教育家赫尔巴特的著作《普通教育学》。

为了有效地进行教育活动,必须对其进行研究,经过长期积累而成为教育学特定的研究对象。特别是现代社会的发展,现代教育实践的发展,对于教育学研究提出更新、更高的要求。人们深入研究的教育问题有很多,如教育本质问题,教育、社会、人三者关系问题,教育的目的、内容,教育实施的途径、方法、形式以及它们的相互关系问题,教育过程问题,教育主体问题,教育制度、教育管理问题,以及反映中国特色的各种教育理论和教育实践问题等。教育学是通过对各种教育现象和问题的研究揭示教育的一般规律。

为了适应和满足高等教育快速发展的需要,我们在贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》的前提下,经过长期调研,根据高等教育人才培养目标及要求,遵循高等教育教学特点,结合教学实践,编写了这本《教育学》。

全书共分为11章,分别为教育学概述、教育功能、教育与社会发展、教育与人的发展、教师及其专业发展、学生及其发展、课程与课程改革、教学、学校德育、班主任工作、教育评价。

在编写过程中,我们力求完整、准确地体现教育学的基本知识结构和适合大学生掌

握的知识体系,借鉴和吸收了相关领域的最新研究成果,同时参考了教育部和各地组织编写的同类教材,在此深表感谢。

由于作者水平有限,加上时间仓促,书中难免有不足之处,敬请专家、学者和使用本书的师生提出宝贵意见,以便我们进一步完善和修改。

编 者

目 录

第一章 教育学概述

- 第一节 教育的界定 2
- 第二节 教育的起源 5
- 第三节 教育学的产生与发展 15

第二章 教育功能

- 第一节 教育功能的内涵及类型 28
- 第二节 教育功能的演变 30

第三章 教育与社会发展

- 第一节 教育与社会发展理论 35
- 第二节 教育与社会发展的关系 47
- 第三节 教育在现代社会的新诉求 59

第四章 教育与人的发展

- 第一节 人的发展概述 81
- 第二节 影响人身心发展的诸因素及其作用 92

第五章 教师及其专业发展

- 第一节 教师职业的演变 113
- 第二节 教师角色及其劳动特点 115

第六章 学生及其发展

- 第一节 学生的本质特点 127
- 第二节 学生的发展 131
- 第三节 不同阶段学生的发展 133
- 第四节 师生关系 138

第七章 课程与课程改革

第一节	课程概论	143
第二节	课程设计的模式	146
第三节	课程的实施模式	154
第四节	课程改革	156
第五节	全球多元文化背景下课程的新诉求	162

第八章 教 学

第一节	教学的意义与任务	177
第二节	教学过程	181
第三节	教学原则	185
第四节	教学的组织形式	201
第五节	教学工作的基本环节	204
第六节	全球多元文化背景下教学的时代特征——以高中英语教学为例	209

第九章 学校德育

第一节	德育概述	224
第二节	德育内容与过程	226
第三节	德育原则与方法	231

第十章 班主任工作

第一节	班主任工作概述	243
第二节	班主任工作的内容及方法	246
第三节	新时期班主任工作面临的新挑战	252

第十一章 教育评价

第一节	教育评价概述	258
第二节	学生评价	262
第三节	教师评价	271



爱是教育的源泉 教育是植根于爱的

鲁迅先生有句话：“教育是植根于爱的。”爱是教育的源泉，教师有了爱，才会用伯乐的眼光去发现学生的闪光点，对自己的教育对象充满信心和爱心，才会有追求卓越的精神和创新的精神。

爱心不是教育的全部，但爱心是教育最基本的前提条件，正如苏霍姆林斯基所说：“如果每个儿童的喜悦和苦恼都敲打着你的心，引起你的思考、关怀和担心，那你就勇敢地选择崇高的教师工作作为自己的职业吧，你在其中能找到创造的喜悦。”正因为爱，所以会有创造的喜悦，正因为有创造的喜悦，所以对教育、对学生更加充满爱的情感。真正的教育，正是这种爱与创造永无止境的良性循环。

教师的爱心是成功教育的原动力。陶行知先生说得好：“捧着一颗心来，不带半根草去。”这正是教师无私奉献爱心的典范。未来的教育家应该全身心地爱学生、爱教育。只有爱才能赢得爱，你爱教育事业，教育事业才会爱你，你才能获得事业上的乐趣。只要你能发现、挖掘教育职业中弥漫着的那种美，你就会每天都产生冲动，你就会看到每个学生都是一朵含苞待放的美丽花朵。为了培育这些美丽的花朵，作为园丁的教师就必然孜孜以求，勤于学习，不断充实自我，提高自身素质。

教师的爱与尊重是照亮学生心灵窗户的烛光，学生美好人生的开端掌握在教师手中，教师只有用自己的爱，才能与学生产生心灵的碰撞，才能超越人的自然属性而达到完美的境界。只有以爱心才能教会学生去爱身边的每个人，爱身边的一草一木。做一名合格教师，要先播下花的种子，再浇水锄草，特别要将那些长歪的小苗一棵棵扶正，那么，在不久的将来，我们必将迎来一个姹紫嫣红的美丽春天！教育家马卡连柯曾经说过：“爱是一种伟大的感情，它总在创造奇迹，创造新的人。”我始终认为，提高教师素质有一个很重要的前提就是爱心。只有在爱的基础上，教师才会投入他的全部力量，才会把他的青春、智慧无怨无悔地献给孩子们，献给教育事业。

（资料来源：张晓军. 爱是教育的源泉 教育是植根于爱的[EB/OL]. 中国教育报，2001-12-24.
<http://www.ruiwen.com/news/7293.htm>。）

教育,是与人们的日常工作、生活如影随形的一个字眼,是人们随时都能进行着的教育活动。“爱是教育的源泉 教育是植根于爱的”,这话语没有直接回答什么是教育,但所描述的绝对是有关教育的问题。那么,教育到底是什么?

第一节 教育的界定

要探讨教育学的意义,我们需要先明了教育的本质含义。

本质是指一般、普遍,是事物外部形态的根据,是事物的基本规定性,因而教育的本质就是教育的规定性。教育本质问题是教育领域带有根本性、终极性的理论问题,古今中外教育史上有诸多思想家、哲学家、教育家曾基于各自所处的时代,提出了具有一定历史合理性的观点。当然,随着时代的发展,人们对教育本质的认识总是在不断发展中,任何学说都具有时代的局限性以及历史的合理性。

海德格尔在其论著《存在与时间》一书中说道:“真正的科学‘运动’是通过修正基本概念的方式发生的。”相类似,英国学者席勒在他的《人本主义研究》一书中也指出:“一个真正的定义要恰如其分,确乎牵涉到对被定义之事物的性质的全面认识。”^①可见,教育学作为一门研究人类教育现象及其规律的科学,正确认识“教育学”这一概念,其重要性是不言而喻的。而事实是,“百年来教育学的落后和不能令人满意是一种不可否认的事实。其基本概念混乱和基本理论的失范、无序、肤浅和薄弱,是教育学令人生厌、困惑、迷惘之关键所在”。^②也就是说,明了教育的概念,是对其深入探讨的前提与基本要求,也是客观认识教育学的重要保证。

什么是教育?“教育”是一个与生活如影随形的词,因此,从教育专家到街头小贩,从行政大员到平头百姓都可以对其说短道长、高谈阔论。然而,不同谈论者的视角不同,所论及的重点也各异,下面我们对不同视角下的教育概念作一个简要的梳理。

一、教育的词源学解释

从词源来看,中国最早出现的甲骨文中就存在“教”与“育”两个单字。我们依据古文献对这两个字进行分述。“教”字指的是小儿在大人的执棍监督下温习文化之事。《说文解字》将其解释为“教,上所施,下所效也。从孝,从攴”。“教”的本意源自“从孝,从攴”。“孝”字单独的意思是“善事父母者”(《说文》)、“继先祖之志为孝”(《尚书》),而“攴”的意思则为“小击也,从又”,指形容手持木棍状,像打人的样子。^③随着时代的变迁,“教”的意义也逐渐延伸至“教诲、教授、告诫、教训”等意思。在《论语·述而》中有“子以四教:文、行、忠、信”的论述,“教”指“传授、教授”之意;在《大学》的“所谓治国必先齐家者,其家不可教而能教人者,无之。”“君子不出家而成教于国”中的三个“教”则分别为“家教不成功”、“教诲”及“教化或感化”的意思。而“育”一般用来指妇女养育幼儿之事。《说文》中将其解释为“‘育’,养子使作善也”。意为育子的含义,与“育”同。而“育”的本意为“不顺,呼出也,从倒子”(《说文》)。与其相似

① 胡德海. 教育学原理(第二版)[M]. 兰州:甘肃教育出版社,2006:9.

② 高闰青. 胡德海教育思想研究(第1版)[M]. 开封:河南大学出版社,2009:8.

③ 傅建明,李勇著. 教育学基础[M]. 北京:高等教育出版社,2011:2-3.

的说法为《易》中的“突如其来,如不孝子突出不容于内也”。此处的“育”,是“子”字的倒写,造字者意用幼儿头朝下来描绘妇女的分娩。^①

综上所述,“教育”一词在中国汉语中的内涵主要是长辈对晚辈的培育与教导,涉及儿童在人类社会中的成长活动。

在西文中,英文中的“education”、俄语中的“образование”、法语中的“éducation”、德语中的“Padagogik”、西班牙语中的“educación”、挪威语中的“utdanning”等,都源自拉丁语中的“educare”,意为“饲养、养育、培养、照看、管理和教育儿童”。由此可以看出,由于文字体系的不同,西文语境中的“教育”一词形式各异,但大都脱离不了对儿童的养育、教育与培养,是今天“教育”一词的直接来源。

二、教育的日常概念

教育,是人们日常生活中最熟悉不过的一个字眼。事实上,作为人类实践活动的重要组成部分之一,形形色色的“教育活动”或“教育体会”无处不在、无时不有。例如:

一个小男孩儿不听奶奶的劝,爬高取自己心仪已久的那辆玩具小汽车,结果不但没够着,而且自己摔下来,还打碎了桌子上的瓷花瓶。父亲回来,把他单独拉进屋子,关起门来。奶奶说:“好好教育教育你儿子。”这是“教育”。

几个多年不见的好友聚会,在初见面的兴奋之后,互相问起了彼此的职业。“我搞工程的,大多数日子在东奔西跑。”“我做销售,也是马不停蹄啊,但勉强糊口,不好做。”“我是事业单位的小职员,波澜不惊。”“我啊,搞教育的,整天和娃娃们打交道。”这里也有“教育”。

一位40出头的父亲,满头大汗地从工地赶往儿子的学校。上高二的儿子和别的同学打架,把同学的头打破了,班主任打电话让他速来学校。见到班主任办公室里比自己高出一头的儿子,这位年龄不大、满目沧桑的父亲泪如泉涌,对儿子说:“楠楠啊,你为什么就不知道珍惜这么好的学习机会呢,你清楚爸爸每天拼死拼活干的是是什么活儿,难道你想长大后和爸爸一样吗?爸爸就是吃了没受教育的亏啊!”这里,依然有“教育”在其中。

.....

诸多和“教育”相关的例子,使人们时刻感受着教育的存在、怀有对教育的认识、从事着与教育相关的工作等。

在日常生活中,不同职业、不同阶层的人都对“教育”有着不同的理解、不同的看法。这些理解与看法层次不同、深度各异,但都是从不同视角对“教育”这项工程的“界定”,无论它们准确与否。

然而,不论是词源学的分析,还是日常生活对“教育”的注解,对于教育学科体系的建构来说,那些“界定”是远远不够的,从内涵到外延,都不能涵盖当下对“教育”的诉求,我们须通过理性的思维与概括,凝练出“教育”的科学概念。

三、教育概念的理性概括

从以上有关教育的词源分析和日常观点来看,教育自始至终离不开对人身心发展的影

^① 傅建明,李勇.教育学基础[M].北京:高等教育出版社,2011:2-3.

响,而且是有意识的活动,这种活动离不开一定的社会环境。相比较而言,“教育”一词在中国汉语中的内涵主要是长辈对晚辈的培育与教导,是一种积极的活动,倾向于外塑行为,而西文中“教育”则是一种顺其自然的消极活动,倾向于内发的意向,旨在把自然人所固有的或潜在的素质自内而外发出来,成为现实的发展状态。然而,不论是中国还是西方,“教育”一词都具有评价性或规范性的含义,人们对于教育的某种肯定的价值判断蕴涵其中。任何一个人认定某种活动或影响为“教育”时,意味着其肯定并承认这种影响或活动在内容方面是有价值的。^①另外,还有其他相关的界定,如“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、“按照一定的社会要求,对受教育者的身心施加影响的一种有目的、有计划的活动”^③、“有意识的、以影响人的身心发展为直接目标的社会活动”,^④等等。

从上文可知,不同的界定从不同视角给教育下了定义,在这些定义当中都包括了“人”,指各种年龄段的受教育者;“内容”,指能对人的身心发展产生影响、有价值活动的载体;有目的、有计划组织教育活动的“教育者”。由此可以看出,凡是称为“教育”的活动或行为,都包括教育者、受教育者和教育内容三个基本因素。因此,我们将“教育”的含义总结为在特定时期、一定的社会条件下,通过有目的、有计划地对人的身心发展产生有意识的、直接影响的活动。

材料阅读

名家谈教育

谁要是自己还没有发展培养和教育好,他就不能发展培养和教育别人。

——第斯多惠

使教育过程成为一种艺术的事业。

——赫尔巴特

生产劳动和教育的早期结合是改造现代社会的最强有力的手段之一。

——马克思

儿童集体里的舆论力量,完全是一种物质的实际可以感触到的教育力量。

——马卡连柯

人类教育最基本的途径是信念,只有信念才能影响信念。

——乌申斯基

教育人就是要形成人的性格。

——欧文

只有受过一种合适的教育之后,人才能成为一个人。

——夸美纽斯

① 瞿葆奎. 元教育学研究[M]. 杭州:浙江教育出版社,1999.

② 中国大百科全书·教育[M]. 北京:中国大百科全书出版社,1985:1.

③ 辞海(缩印本)[M]. 上海:上海辞书出版社,1989:1657.

④ 叶澜. 新编教育学教程[M]. 上海:华东师范大学出版社,2011:18.

我们深信教育是国家万年根本大计。

——陶行知

领导学校,首先是教育思想上的领导,其次才是行政上的领导。

——苏霍姆林斯基

美育者,应用美学之理论于教育,以陶养感情为目的者也。

——蔡元培

天赋仅给予一些种子,而不是既成的知识和德行。这些种子需要发展,而发展是必须借助于教育和教养才能达到的。

——凯洛夫

有人问鹰:“你为什么到高空去教育你的孩子?”鹰回答说:“如果我贴着地面去教育它们,那它们长大了,哪有勇气去接近太阳呢?”

——莱辛

我们自己用的得意的词汇,其实绝非来自我们自己。属于我们自己的无非只是依照我们的脾气、性格、环境、教育与社会关系而作的一些修改而已。只是这么点修改,使之区别于别人的表达方式,打下了我们特有风格的烙印,暂时算做是我们自己的东西。别的统统都是些陈年旧货,是几千年几百年以来世世代代的人说过的陈词滥调而已。

——马克吐温

教养决定一切。桃子从前本是一种苦味的扁桃;卷心菜只是受大学教育的黄芽罢了。

——马克吐温

习惯真是一种顽强而巨大的力量,它可以主宰人生。因此,人自幼就应该通过完美的教育,去建立一种好的习惯。

——培根

既然习惯是人生的主宰,人们就应当努力求得好的习惯。习惯如果是在幼年就起始的,那就是最完美的习惯,这是一定的,这个我们叫做教育。教育其实是一种从早年就起始的习惯。

——培根

第二节 教育的起源

材料阅读

明确教育究竟“姓”什么^①

上到专家学者下到黎民百姓,每一个人心中都有一个教育的“期望”:改变身份者有之、升官发财者有之、改善生活者有之、实现理想者有之,这实际上涉及教育的“姓氏”。过去很

^① 余小茅.明确教育究竟“姓”什么[N].中国教育报,2005-10-15(3).

长一段时间的发展历程表明:教育的“姓氏”问题一直是悬而未决的,要么附属于政治斗争的需要,要么附属于经济利益的攫取,要么附属于市场走向的考量,要么附属于升学就业的需求,教育在苦苦地追寻着自身的“姓氏”。教育究竟姓什么呢?看似一个极为简单的问题,却一直困扰我们许久许久。

当我们回到教育问题的原点时,思路一下子通畅了,原来教育的对象就是人,一个一个生动鲜活的具体真实的个人,一个一个有情有义、有爱有恨的独一无二的生命。如果说关于人的思考,在过去以阶级斗争为纲的时期是一个理论上的“禁区”,那么在当今这样一个以经济建设为中心的时代,则有可能演变成技术宰制下的“话语狂欢”。

面对国际国内的复杂情况,党中央审时度势,提出了一系列颇得民心的亲民举措,诸如人权入宪、取消强制婚检、关怀社会弱势群体、推行人性化的政府行政管理等,慢慢地,一种新的时代精神已悄然来到,“以人为本”的时代精神已经形成,这便为人们勇敢地找回教育的真正“姓氏”提供了强有力的时代精神的支撑!教育“姓”人而不是钱,教育“姓”生命而不是技术,教育“姓”人的幸福快乐而不是人的苦闷忧愁,教育“姓”人的解放而不是人的束缚。直言之,教育“姓”人而决不是非人。

就像一首歌词所吟唱的:(真正人的教育)幸福着人们的幸福,快乐着人们的快乐,爱着人们的爱,忧伤着人们的忧伤,梦着人们的梦!探讨教育的“姓氏”根源就在于人,而人的根本就在于人本身。作为最能体现人文色彩的教育事业,奈何对“以人为本”的时代精神的回应如此迟钝与麻木?

为人们找到教育的真“姓氏”搭建社会平台

胡锦涛总书记曾指出:“我们所要建设的社会主义和谐社会,应该是民主法制、公平正义、诚信友爱、充满活力、安定有序、人与自然和谐相处的社会。”必须注重社会公平,“要从法律上、制度上、政策上努力营造公平的社会环境,从收入分配、利益调节、社会保障、公民权利保障、政府施政、执法司法等方面采取切实措施,逐步做到保证社会成员都能够接受教育,都能够进行劳动创造,都能够平等地参与市场竞争、参与社会生活,都能够依靠法律和制度来维护自己的正当权益”。

设想一下,如果一个社会不能为社会中的绝大多数人接受教育提供最基本的保障的话,怎能体现党中央一再强调的办让人民满意的教育呢?在当今中国,对于在教育问题上所暴露出来的诸多“危机”:有人开出了市场走向的“处方”,有人开出了制度建设的“处方”,也有人开出了道德自律的“处方”,甚至还有人开出了政府从缺位到复位的“处方”。不能说上述“处方”没有一点道理,但它们都缺乏对在构建社会主义和谐社会的条件下教育的“姓氏”问题的确证!和谐社会不能成为老百姓心中美好社会的一个幻影,为此,必须让人们实实在在地感受到现在着力构建的和谐社会带给人们的巨大幸福,其中接受教育尤其是优质教育就愈发显得重要。我们不能因为我国发展的地区差异、城乡差异、文化差异、阶层差异等等,就对教育公平的实现不做努力,更不能允许借教育之“名”行发财之“实”。

现在该是到了认真反思中国教育“姓氏”问题的时候,如果在这个关乎教育之本的问题上出现哪怕是一个微小的偏差(更别提提取向上的重大失误),其后果都将是不可逆转的和灾难性的。党和政府带领全国各族人民着力构建的社会主义和谐社会,将为人们重新认识和

界定教育的“姓氏”搭建一个良序社会的平台。

试想一下:倘若没有这样一个良序社会的平台,我们敢向媒体公开医改失败的消息吗?本来维护并保障人的生命健康权是任何一个社会、任何一个政府责无旁贷的大事,可我们太过于迷信市场的力量。前车之鉴,不可重蹈!真正的教育究竟“姓”什么?是作为继续拉大社会差距的“帮凶”呢?还是切切实实为人们接受完整良好的教育并彰显出教育最重要的性质——公益性?当前,在市场这只“看不见的手”的指令下,裹挟着功利主义的诱惑,我们必须有高度的警觉。

用人文之光照亮教育的公益性、人文性

在我们当前的教育实践环境中,市场经济裹挟着的极端功利主义,片面追求单一升学率尤其是升入名牌大学的比例和对学历盲目崇拜,已经严重地扭曲教育行动的本体功能的正常发挥!很难想象,当教育活动单纯以市场经济为价值取向时,当教育行动常常以经济收益(效益)、升学率、急功近利甚至直接与金钱交易为根本旨趣时,我们还能奢望教育是充盈着人性人情人道的温暖的有人味儿的的活动吗?为了教育不再上演“悲剧”,也为了不再重蹈医改失败的覆辙,教育的改革就必须为自己的身份“正名”,即明确教育究竟“姓”什么?

一、教育本质的本质

教育到底“姓”什么?它来自哪里?又向何处去?教育之“本”系于人,教育之“根”置于社会,这便是“教育本质”。简而言之,所谓教育本质,就是指教育作为一种社会预测活动区别于其他社会活动的根本特征,即“教育是什么”的问题。教育的本质反映出教育活动固有的规定性,即其根本特征。作为一种区别于其他社会活动的社会活动,教育主要表现为以下几种形式。

(一)教育是培养人的一种社会活动

所谓社会活动,就是特定的个体参加的有关社会上各行各业或者某一社会性质问题调查或走访的活动,它以社会为媒介而产生,以他人为对象,旨在达到预期目标的个人或群体的有意义的行为,是一种满足社会期待的角色扮演过程。从社会学意义上看,当个人的活动涉及他人的活动时,才能称为社会活动。而教育,是社会这个大系统中的子系统之一,教育活动涉及教师与教师之间、教师与学生之间、学生与学生之间等的相关活动,其主要内容指向对人的培养。

(二)教育是一种人类特有的有意识的社会活动

教育的本质问题是一种关于人类特有的区别于其他动物的活动。也就是说,教育是有目的的活动,而非基于本能的活动。人类特有的教育活动与动物的本能活动有根本的区别:首先,动物的一些类似教育的活动只是生存本能活动,是基于遗传而获得的定型化行为,而人类的教育活动作为社会关系之中的具体内容之一,却是因为人类个体或者群体在社会中的发展、延续的需要;其次,动物的类似教育活动以条件反射等第一信号系统为条件,因此也不具备将个体经验类化或者使类经验个体化的能力,而人类通过语言抽象地自我表现的能力,将实现个体经验的类化,同时也实现类经验的个体化;最后,动物的类教育活动只是自然

界的生存法则,年长的动物教小动物适应环境,以便维持个体生存与种系的延续,而人类有目的、有意识的教育活动则是为了人类适应环境且具备改造环境的能力,通过将人类积累的知识经验进行传承,使未来人类以较高的起点去发展。

(三)教育是人与人之间的一种有意识的精神影响活动

从上文的讨论可知,凡是人类教育,必定是有意识的活动。这种有影响活动涉及身体影响,也涉及精神影响,因为纯粹的身体影响不能被称为教育。我们都知道,一些常见的对身体有影响的活动,如运动、游戏、竞赛等称为“体育”活动。此活动和身体活动直接相关,但它却以对精神、人格的完善为目标,并以身心的协调为旨趣。所以,只有将以锻炼运动技能、合作精神,以及坚强毅力等为培养目标的健身运动与竞技活动,才被称为“教育”。那些纯粹的身体运动,无论其影响人的身体发展的意图多么明确,都难负“教育”之名。因此可以说,教育从绝对意义上讲是一种人与人之间的有意识的精神影响活动。^①

(四)教育是人类有意识地传承社会经验的实践活动

实践是人类所特有的对象性活动,是人类有意识的社会活动。它的基本形式包括改造自然界的物质生产活动、处理并调整社会关系的相关活动、科学实验活动以及精神生产活动。生产实践所反映的是人类及其所依存的自然界之间的关系,这一关系最终使人类获得所需要的物质及能量,并以此来维持人类社会的存在与发展。因此,生产实践是人类社会生存与发展的基础之所在,它是用来处理人类社会和自然之间关系的实践活动。在对生产实践活动的适应中,形成了个人与个人之间、个人与社会之间,以及个人与自然之间的相互利益关系,即用来处理和调整社会关系的实践活动,用来维护与巩固利于生产发展的社会关系。而科学实验分化于生产实践,是一种为认识客观世界而进行的探索性活动;精神生产活动则指人们为社会创造精神产品提供给社会的活动,用来以艺术、文学作品等形式去满足人们的精神需求。人类经过长期的时间积累,发明并创造了符号的、制度的等各种文化,这些文化是人类的精神财富,它们的传承对于个体的发展与人类的发展都是必不可少的。而人类文化的传承方式,可以是符号记录、实物保存等,更需要将实物的、符号的、形态的文化予以解读,从而更好地传承。因此,教育是人类有意识地传承社会经验的实践活动。^②

二、关于教育本质的观点

(一)上层建筑说

历史唯物主义告诉我们,经济基础决定上层建筑。经济基础与上层建筑是历史唯物主义的基本概念。经济基础,即社会的经济结构,是指一定社会中占统治地位的生产关系各方面的总和。它是同物质生产力一定发展阶段相适应的占统治地位的生产关系各方面的总和,与“上层建筑”相对,是社会结构两个基本层次之一、社会生活两个基本领域之一。一般而言,一定的上层建筑都是由一定的经济基础直接决定的。上层建筑属于思想意识形态,主要涉及思想观点与制度设施等的统一,这也是上层建筑的共同的本质特征。上层建筑说认

^① 傅建明,李勇. 教育学基础[M]. 北京:高等教育出版社,2011:7.

^② 薛彦华. 教育学[M]. 北京:科学出版社,2011:14.

为,教育属于社会意识范围,因此它属于上层建筑。众所周知,教育是各种社会共同具有的一种普遍的永恒的社会现象,但它又不是一成不变的。当一种社会经济结构被另一种社会经济结构代替时,教育的性质也随之改变,教育的目的、内容和某些方法、形式也都发生相应的变化。在生产水平十分低下的原始社会,没有阶级和剥削,教育也就没有阶级的色彩。但是随着对抗阶级的出现,教育也就有了鲜明的阶级特征。一定的教育总是从属于一定的阶级,反映并服务于一定阶级的利益和要求,成为阶级斗争的重要手段之一。向年青一代灌输的政治思想、道德原则,都是统治阶级意志的体现。马克思曾经指出:“一个阶级是社会上占统治地位的物质力量,同时也是社会上占统治地位的精神力量,支配着物质资料的阶级,同时也支配着精神生产的资料。”^①人类五种社会形态的教育已充分证明,一定的阶级从来都是借助教育来培养其接班人的。谁受教育,受什么样的教育,把受教育者培养成什么样的人,是由当时占统治地位的阶级根据政治、经济的需要决定的。因此各个阶级在进行教育时无不把本阶级的意愿和要求寓于教育内容之中,以达到巩固其阶级专政的目的。同时,一定形态的教育并不是消极地反映经济、政治要求,而是给予经济以强大的影响和作用。它一方面积极地帮助新的经济基础的形成和巩固,一方面又积极地为消灭已经过时的旧基础及旧的上层建筑而斗争。教育的这种作用主要是通过传播一定阶级的社会意识和造就一定类型的人才来实现的。因此,教育具有上层建筑的特点。

(二)生产力说

教育本质的“生产力说”,是针对上层建筑说而提出的。在我国,随着社会的发展,党和国家的工作重点由阶级斗争转移到经济建设上来,对于教育本质的认识也发生了很大的变化,对以往的“教育是上层建筑说”进行了反思,认为教育不应该被作为阶级斗争的工具,因此提出了教育是生产力说,其理论根据是马克思主义所提出的教育与生产劳动相结合的论述。

教育生产力说与我国当时所提出的诸如“教育必须与生产劳动相结合”、“培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者”等教育方针、教育政策、教育目标相一致。其具体观点:

- (1)教育劳动是生产劳动;
- (2)教育与生产力有着直接的联系,为生产力所决定;
- (3)教育实现了劳动力的再生产,它把一个潜在的劳动力变成一个直接的劳动力;
- (4)教育投资是一种生产性投资;
- (5)教育具有传递生产劳动经验的职能。

(三)特殊范畴说

范畴指最一般的概念,这些一般概念反映着客观现实现象的基本性质和规律性以及规定着一个时代的科学理论思维的特点。比如,物质、运动、质和量、意识、可能性和现实、原因和结果、自由和必然性等,所有这些都是范畴的例子。而教育的特殊范畴则专门针对教育领域反映的客观现实现象的基本性质与规律性的概念。

此观点有别于以上“上层建筑说”和“生产力说”两种观点,它并未从教育的归属问题去

^① 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.

解析教育的本质(如将教育作为上层建筑),而是把教育当做一个特殊的范畴,试图从教育本身的质的规定性,从教育内部矛盾,从教育不同于其他社会现象的特点入手来解析教育的本质。其中包括的主要论点有:第一,教育是培养人的一种实践活动,意在说明教育是一种基本的、独立的社会实践,正如家庭、民族、语言等社会现象一样,既不属于上层建筑,也不属于经济基础和生产力。它是一种有意识、有计划、有目的地培养人的社会实践活动,是人类种族繁衍、社会生活延续的必需。正如列宁所指出的,教育子女应属于社会生活普遍的永恒的范畴。第二,教育的本质是传递社会经验的工具。任何社会、任何时期,人类都面临着无知和有知、无社会生活经验和有社会生活经验的矛盾,而教育正是解决这种矛盾的主要途径。第三,教育本质是促使个体社会化。^①

总而言之,特殊范畴说从教育内在矛盾结构入手,寻找教育的特殊性,得出教育是独特社会现象,是特殊的社会范畴的结论。

(四)多重属性说

多重属性说又可分为两种观点。第一种观点认为,教育的一部分是上层建筑,一部分是生产力,具有生产力和上层建筑的双重属性,即双重属性说。这种观点认为,教育受生产力和生产关系的制约,自产生之日起,它就担负着两种社会职能:一种是传授一定生产所需要的、所要求的社会思想意识,因此它具有明显的阶级性;而另一种是传授与一定生产力发展水平相适用的劳动经验、生活生产知识,主要是为发展社会生产力服务。因此得出结论,教育本来具有上层建筑和生产力的双重性质。第二种观点认为,教育是社会性、生产性、阶级性等的统一。因此,不能简单地把教育归之于生产力或上层建筑。这种观点认为,不能把教育分成上层建筑和生产力两个截然分开的部分,是因为这种区分不能反映教育的本质问题。事实上,教育具有生产力的成分,但又不能完全归结为生产力。因为教育同经济基础有密切联系,但又不是经济基础。同时,教育有上层建筑的成分,但又不完全是上层建筑。在教育教学过程中,教育目标、教育内容、教育方式方法和教育评价等方面,既不是生产力,也不是经济基础,也不是上层建筑,但却不同程度地受到三者的影响。

多重属性说的争论点主要集中于四点:①教育一部分属于上层建筑,一部分属于生产力,但主要属于生产力;②教育一部分属于上层建筑,一部分不属于上层建筑,但从整体来说,也不能说教育就是上层建筑;③教育一部分属于上层建筑,一部分属于生产力,但主要还是属于上层建筑;④教育既属于上层建筑,又属于生产力。归纳而言,多重属性说实质上奉行的是这种平衡主义,它是一种多元论,其核心内容表现在不分主从关系。然而,我们都知道,事物的本质的规定性,恰恰是以考查其内在的主从关系为核心内容的。

(五)意识替代说

意识替代说的提出,是在以人的对象性的历史演变对人的影响为逻辑起点,通过对人性根本、行为端倪的探索,从而得出“人是其对象之所在”的命题而演绎出的有关教育本质的观点。这种观点主要将人类教育和文化教育相联系。我们知道,文化教育是一种社会现象,是人们长期创造形成的产物,它又是一种历史现象,是社会历史的积淀物。代表学者认为,文化教育的

^① 胡德海. 教育学原理[M]. 兰州:甘肃教育出版社,1998:219.

本质在于利用我们已经掌握了关于我们的对象以及对象关系的知识,教给新的个体以应付对象的方式方法。这种过程是以一种意识改变另一种意识,以意识之间的碰撞、磨合、渗透及变革为目的,是一种意识覆盖以至消除另一种意识的、令个体可能产生痛苦的过程。因为当任何两个个体所面临的对象均有不同时,他们从不同对象中得来的意识之间就具有差异性或冲突性,文化教育活动的受体也就具有一定的排斥性。现实社会中,人们为了减弱受体的排斥心理,一是让教育活动主要在长幼之间进行。年长者(或者先得知识者)一般居于教育者地位,年幼者知识匮乏,像个白板,因而成为被教育者。二是通过一些功利的方式加以诱导。比如古代有“学而优则仕”,今天有“知识就是财富”等教育目标的召唤,使得教育活动能够正常地开展下去。

这种观点认为,文化教育通过改变个体的意识空间来改变个体的选择指向。人类通过文化教育增大了个体的意识空间,从而找到了教给个体选择对象的方式方法的捷径。人类的文化成果通过教育者附着在个体的意识当中,塑造了新的个体,为个体关于未来的指向提供了透视器和显微镜。^①

三、教育的起源与发展

材料阅读

忘本的教育从何而来

“教育病在‘忘本’,且‘忘本的教育’肇始于中国现代教育创始之初。”

新近,北大中文系陈平原先生撰文批判:中国大学唯哈佛、剑桥马首是瞻,误将“与国际接轨”等同于“迈向世界一流”。当前许多中国大学正亦步亦趋地复制欧美大学的模样,已经习惯于用人家的语言及评价标准来规范自家行为。对此,我们需要扪心自问:改革开放30余年,若讲独立性与自信心,为什么中国学界不但没有进步,反而还在倒退?我们是否因为过于委曲求全,而丧失了自家的立场与根基?

陈先生的忧虑值得深思。然而,如果就此对中国教育的病因进行诊疗,则还需再斟酌。我以为,中国教育病不在“接轨”,而在“忘本”,且“忘本的教育”并不始于晚近30年,而肇始于中国现代教育创始之初。因此,此疾已久,此病甚深。

我们来细梳历史。1932年,国联教育专家考查团的《中国教育报告》指出:中国新一代知识分子把现代化等同于机械照搬外国教育制度。教学计划、课本和教学方法都以西方的知识和榜样为基础,结果学校的标准远远高于贫困国家条件,而人民最迫切需要的初等教



^① 唐震. 接受与选择[M]. 北京:中国社会科学出版社,2009.

育和职业教育却被忽略了。

由此,中国的现代学校教育下不接地气,上不晓星辰,既不能切实观照普通百姓生计之苦痛,亦不能在民族精神文化的价值谱系中清晰地定位。

20世纪30年代,陶行知批评乡村教育以城市为榜样,“教人羡慕奢华,看不起务农……这样的教育不能帮助人在参与社会生活上有更多的能力,反而使人成为废物”。英国汉学家维克多·浦西考查了中国的学校教育后,以滑稽的笔调写出其内在忧虑:“许多学校采用的那种从德国传到日本,再被中国人复制出来的半军事化的大檐帽校服,看起来就叫人伤心。”

还是20世纪30年代,社会学家潘光旦应金山中学之约,作了一场演讲,题为“忘本的教育”。

潘先生开宗明义:一切生命的目的在求位育,以前的人叫做适应,教育为生命的一部分,教育的唯一目的是教人得到位育。位的注解是“安其所”,育的注解是“遂其生”。安所遂生,是一切生命的大欲。

位与育的背景,大致有二。一是横亘空间的物质环境,譬如土地、气候、物产等。二是纵贯时间的文化环境,涵盖文物、典章、制度等。一个人或一个民族要安所遂生,自然得先和固有的各种环境发生相成而不相害的关系。

如何才能相成而不相害?

首先要认识“物本”。一棵橘子树,不能勉强移到淮河以北,否则不是不能生长,便是品种变异。普通的一条草狗,你不能教它打猎;一只鸡,你不能教它学泅水……惟其如此,在教育中,我们才能做到以人为本,尊重人的本性,不好高骛远,不拔苗助长。其次要敬重时间所馈赠的文化与制度,绵续的事物有滴水穿石的力量,有先民的生活经验,有生活的常道。教育的文化价值在于掌一豆灯火,破万古长夜,在于体察生活常理中绵延的韧劲,传承文化的重要价值,在于喜新不厌旧,见异不思迁。

在潘光旦先生看来,早先的教育唯恐离“经”背“道”,失之一成不变,故步自封;今天的教育又唯恐不离“经”背“道”,失诸无所维系,飘忽不定。

变与守、动与安实为相互制约的两种力量。遗憾的是,中国的学校教育在现代性建立的百年间,太过强调前者。变动、变革成为最具有正当性的价值,而在不歇息的变动中,学校教育最大的失误在“忘本”。

当教育被作为国家治理社会的工具、人才分类与选拔的机制,当“出人头地”成为普通人投资教育的直接动机,向上流动成为教育的黄金收益,人的欲望开始搅动,赳赳雄起,昂昂气盛。1930年代的主题是:逃离乡村,涌入都市;80年后,不过变成——来来来,来北大;去去去,去哈佛。如此心神不宁、根基尽失,又如何能坚守自家立场?

今天,借陈平原先生的话题,再回味潘光旦先生的“位育”说。冷饭再炒,老调重弹,是因为我们像一群失忆症患者一般,忘记了教育的本原。

教育的价值在于让人获得安顿生计的知识与技能、安放心灵的价值与认同。安身、安心、安神——期待“忘本”的教育早日回归“务本”。

(资料来源:刘云杉.忘本的教育从何而来[N].中国教育报,2012-5-30.)

教育缘何而来,为了谁?将向何处去?这是对教育本质的寻觅,也是对教育起源的追问。这一切,都只为了教育能走得更好。

寻找教育的起源问题,就是运用历史方法追寻教育的最初生长点和贯穿于整个人类社会历史的基本形态。研究教育的起源问题,有助于教育研究者对人类教育史以及教育起源的完整认识。因为自从有人类开始,教育就与之相随,所以教育与人类、社会的存在和发展有着不可分割的内在联系。^①教育是人类最古老的活动之一,作为一个重大的教育理论问题,教育起源问题在历史上曾经有过三种观点,即教育的生物起源论、教育的心理起源论、教育的劳动起源论。

(一)生物起源论

生物起源论者认为,人类教育起源于动物界中各类动物的生存本能活动。最具代表性的当属法国的社会学家、哲学家利托尔诺(Charles Letourneau,1831—1902)和英国的教育家、哲学家、科学家沛西·能(Thomas Percy Nunn,1870—1944)。

利托尔诺在其论著《动物界的教育》中指出,动物,尤其是略为高等的动物,完全同人一样,生来就有一种由遗传而得到的潜在的教育,比如,母隼教幼隼,母鸭带雏鸭,燕雀、欧棕鸟等各种禽类的示范与学习,兽类中的母熊教幼熊、雌象教幼象以及老兔教小兔等;还有如脊椎动物中的小鸡、狗、猴等,已经可以确认存在着有意识的教育。也因此,他得出结论:兽类教育和人类教育在根本上有同样的基础,由人强加的人为的教育,可以动摇甚至改变动物的,这被称为本能的倾向。同时,反复教它们具有一些新的倾向,为取得这一结果,通常只要让年幼动物反复地练习并恰当地利用奖励也就够了。由此不难看出,人类教育的进行与动物的教育差别不大,在低等人种中进行的教育,与许多动物对其孩子进行的教育甚至相差无几。”^②所以他认为,教育是一种生物现象,教育起源于一般的生物活动。他从生物学的观点出发,把动物界生存竞争和天本能看成是教育的基础。

沛西·能早于1923年在“不列颠协会教育科学组大会”上讲话时就指出,追根溯源,教育就是一个生物学过程,就算在最原始的社会都有教育,而且高级动物也存在低级形式的教育。他说:“我之所以把教育称为生物学的过程,意指教育是天生的、与种族需要相适应的种族生活,而不是后天习得的表现形式。可以说,教育的产生无须周密的计划,也不需要科学的指导,它就是扎根于本能的自然而然的。”^③沛西·能从动物界与外界的能动关系证明,即使是最低级的动物,也是独立自主的,从而说明以培养个性为目的的教育是唯一适应自然的教育。

事实上,人之所以成长为人,起决定性影响的力量是来自于先天的禀赋,还是来自于周遭的环境和教育的影响,这本身就是一个古老的教育理论问题。教育的生物起源论者把教育的起源,归之于动物的本能行为,归之于天生的、像动物本能那样原本具有的生物行为,教育过程即按生物学规律进行的本能过程,这就完全否认了人与动物的区别,否认了教育的社会性。

(二)心理起源论

心理起源论者认为教育起源于儿童对成人无意识的模仿。

① 叶澜. 新编教育学教程[M]. 上海:华东师范大学出版社,2011:19.
 ② 胡德海. 教育学原理[M]. 兰州:甘肃教育出版社,1998:144-145.
 ③ 胡德海. 教育学原理[M]. 兰州:甘肃教育出版社,1998:144-145.

心理起源论的主要代表人物是美国教育家孟禄(Paul Monroe, 1869—1947)。在其所著《教育史教科书》中,孟禄从心理学的观点出发,根据原始社会没有学校、没有教师、没有教材的原始史实,判定教育应起源于儿童对成人无意识的模仿。他在《教育史教科书》中写道:原始社会的教育“普遍采用的方法是简单的无意识的模仿”。在这种原始共同体中,儿童对年长成员的无意识模仿就是最初的教育的发展。^①

教育的心理起源论者避免了生物起源论的错误所在,提出模仿是教育起源的新说,有其合理的一面。模仿作为一种心理现象,作为一种学习方式,可视为教育的诸种途径之一。然而,孟禄的错误在于他把全部教育都归于无意识状态下产生的模仿行为,不懂得人之所以成为人是有意识的本质规定,不懂得人的一切活动都是在意识支配下产生的目的性行为,因而,他的这种观点仍然是错误的。

教育的生物起源论和心理起源论从不同角度揭示了教育的起源,但他们的共同缺陷是都否认了教育的社会属性,否认了教育是一种自觉有意识的活动,把动物本能和儿童无意识的模仿同有意识的教育混为一谈,因而都不能恰当地说明教育的起源问题。

(三) 劳动起源论

通过对教育生物起源论和心理起源论进行辩证的分析,深刻揭示其机械、片面和不彻底的特点,并以马克思主义论为指导,前辈们提出了教育的劳动起源论。教育的劳动起源论者认为,教育并非像生物起源论者认为的那样,是一种源于本能的生物现象,也不是如同心理起源论者认为的教育起源于无意识的模仿,两者都脱离了作为人类存在和发展的社会条件,孤立地看待教育现象。因而,教育的劳动起源论依据“劳动创造了人本身”的理论,认为劳动在人类起源中的作用是极其重要的,在人类起源过程中,以自然环境改变作为外因条件,通过劳动的推动作用,使得古猿的生物性减弱,社会性增长,终于社会性战胜了生物性,发生质变,猿变成了人。因此,为了将人类劳动生产过程中所需要的生产知识、技能及生产经验进行推广并传授给下一代,使人类和社会得以延续并发展,教育为了人类自身发展与社会前进的需要而产生。

四、学校教育的出现

学校是专门的教育机构,它的出现是教育自身相对独立形态形成的标志,是人类教育发展史上里程碑式的突破。学校的出现,意味着教育从日常生活中脱离。至此,教育以两种形式并存向前发展:一种形式是,教育依然存在于社会生活的方方面面,与生产劳动和生活密切相关;另外一种便是学校教育。然而,后者的出现,让教育这种人类特有的现象有了质的变化。

据不可考据的史料记载,中国最早的学校出现于夏朝,名为“庠”和“序”;而甲骨文中已证实殷朝时学校的确已经出现。据可查证的史料所载,从世界范围来看,埃及是第一个进入奴隶社会的国家,也是学校最早出现的地方;在欧洲,最早的学校也出现于进入奴隶社会的文明古国——希腊。^② 由此可以看出,人类社会从原始社会进入奴隶社会,是学校教育出现的前提,这和奴隶社会政治、经济、文化等的大力发展不无关系。从政治方面来看,阶级和国家首次出现于奴隶社会,这是人类历史上首次出现的少数人剥削、压迫、统治多数人的社会。当时,统治者

^① 心理起源论[EB/OL]. <http://baike.baidu.com/view/3493169.htm>.

^② 叶澜. 新编教育学教程[M]. 上海:华东师范大学出版社,2011:23.

属于少数人,其为具备特殊能力的一个少数群体,包括武士、官员等。在拥有阶级和国家的奴隶社会,武士和官员是当时的需要,是经过专门训练而成就的充当统治者的专门人才。学校,恰成为用来培养他们的专门机构。从经济方面来看,奴隶社会生产力的发展促成了人类体力劳动与脑力劳动的分工,继而提高了社会物质生产力,剩余产品出现。这极大地改变了原始社会全体成员为了生存全体出动从事体力劳动的局面,使得一部分人从生产劳动中脱离出来,从事其他社会活动,如文化娱乐、文教管理等,这为之后出现专门从事教育活动的人员创造了非常必要的条件。从文化发展方面来看,文字的出现是奴隶社会最重要的特征之一,标志着人类社会向文明迈进了很大的一步。同时,文字的出现大大地促进了人类文化的发展,以前那些口诵、心记的方式已不能满足当时的发展需要,因此从事文化活动的专门人员的出现已成必然。具体来讲,起初的文字形态复杂,又因为当时文字数量较少,很多时候一词需要表多义,而且书面语言与口语表达往往不一致,等等,都需要专门从事文字活动的人员。这成为推动学校出现的直接动力,文字推广与文化传播也成为学校的主要任务,至今仍然是学校最基本的任务之一。从教育自身来看,进入奴隶社会以后,随着体力劳动与脑力劳动的分工,产品剩余使得一部分人有了闲暇从事其他活动,也因此教育活动表现出了专门化的倾向。后来,教育者、被教育者、教学内容等逐渐趋于正规,甚至教育活动地点也逐渐固定。

从以上学校教育出现的轨迹来看,古代社会学校教育的出现为社会统治阶级政治服务的情况显而易见。具体而言,古代学校教育为奴隶主积极的政治利益服务,通过人才的培养维护了当时社会上层建筑的连续性和巩固性,也就是说,当时的教育为社会统治阶级政治服务的功能占据了中心地位。当然,客观来讲,虽然学校教育未能承担起为社会物质生产领域服务的功能,但学校教育传承文化的功能,以及影响社会成员个人发展的功能是客观存在的,只是在教育功能的演变过程中没那么明显而已。

第三节 教育学的产生与发展

一、教育学的概念

教育学不等于教育,这是毋庸置疑的,看似一字之差,却蕴涵了一门学科的演变过程。就名称来看,无论是英语国家的“pedagogy”、法语国家的“pédagogie”,还是德语中的“pädagogik”,均源于希腊语中的“教仆(pedagogue)”一词,指的是照管、教育儿童之法,主要针对儿童,以确立儿童教育及管理工作为目的。然而随着社会的发展,人们的认识水平也逐渐提高,对于“教育学”一词的认识也有了很大的改变。

在英语国家,人们对缘于“教仆(pedagogue)”一词的“教育学”这个术语逐渐不满,认为其不利于权利教育学在大学课程体系以及整个科学体系中的地位及学术尊严。因而,自19世纪末,大家都用“education”一词来替代“pedagogy”。但是,由于“education”一词多义,有“教学”、“教”、“培养”、“教育学”等诸多意思,容易造成许多混乱,加之“education”作为一门学科,已不符合一般意义上的构词规则,表示“××学”,均是在其词根后加上后缀“-ology”,比如“生物学”,是在“biont 生物”后加“-ology”,构成“biology”的,“音韵学”是在“音标 phonology”后加“-ology”,构成“phonology”一词的,等等诸如此类。在此背景下,有人使用“educol-

ogy”来替代“education”，用来指对教育学科的研究。

在法语国家，对于“教育学”这一词语的最早解析当属社会学家涂尔干。在讲授“法国教育史”课程时，他指出“pédagogie”一词很难概括大学的教育研究活动。在保留这个词本意的基础上，他用“教育的科学研究”和“教育艺术”两个词来表达。涂尔干之后，在心理学大力发展的影响之下，“教育学”一词获得了独特的形式——“心理—教育学”(psyche - pédagogie)。19世纪50年代和60年代，教育学成为心理学的应用的形态，它逐渐被用来表示那些被称做“教书匠”的小学教员的教学实践。^①到了70年代，学者们认识到以“心理—教育学”完全替代“教育学”的极大不妥之处，为了在教育研究领域提倡一种“新的方法论”，提出了“复数的教育科学”概念，意指在历史、社会、技术、经济及政治背景下研究教育实施和教育情境的学科总和。

在德语国家，自18到19世纪，“教育学(Pädagogik)”的研究备受重视。早于1779年，“教育学教授”一职就在大学设立；1776—1787年，著名的哲学家康德在哥尼斯堡大学主讲“教育学”课程，并提出“教育的方法必须成为一种科学”、“教育实验”、“建立科学的教育学”等主张。他的这些主张及思想对后来者赫尔巴特产生了极大的影响。在此背景下，学术界提出了“科学教育学”这一概念，并于1869年，德国建立了“科学教育学会”。直至20世纪，“教育学”这一概念还在使用，只是不同使用者在前面加上不同的限定，以示其研究方法与研究方向，比如“批判教育学”、“经验教育学”、“社会教育学”、“思辨教育学”、“文化价值教育学”、“现象教育学”等。与此同时，德语国家也产生了新的词汇“Erziehungswissenschaft”，意为“教育科学”，对应的英语便是“science of education”，侧重于教育实施的实证分析研究，不同于含义较为模糊的“科学教育学”。

在中国，“教育学”作为一个具有科学意味的概念，历史并不长。追根溯源，其最早的出现，于20世纪初，中国知识分子通过日本对西方的教育学著作的翻译。而且，由于国情、历史条件等复杂原因，“教育学”在中国一出现就被冠以“科学”的头衔，与发展已久的“政治学”、“经济学”、“社会学”等齐名。事实上，在汉语语境中，“教育学”这一译法再恰当不过了，可作为所有教育学术研究的统称，还是不太精准的。本书中所要论及的“教育学”是以一门课程和教材形式存在的《教育学》。

二、西方教育学的发展

在人类发展史上，教育学这门发端于西方、推动着社会向前发展的独立学科，从其萌芽、发展到成熟，历经了一个漫长的蜕变与发展过程。

(一) 萌芽时期

教育学的萌芽，始于公元前5世纪。古希腊丰厚的哲学土壤直接孕育了教育学。下面举例说明。古希腊著名的思想家、哲学家、教育家苏格拉底(Socrates, 前469—前399)提出了有名的“产婆术”。柏拉图(Plato, 前427—前347)的《理想国》，是反映这位古希腊哲学家、教育家其哲学、政治、伦理以及教育思想的代表作，他认为，“当政者应注意的一件大事就是教育和培养”^②，在《理想国》中制订了教育和公民培养的原则纲要。亚里士多德(Aristotle,

① 石中英. 教育学的文化性格[M]. 太原: 山西教育出版社, 2007.

② 单中惠, 杨汉麟. 西方教育学名著提要[M]. 南昌: 江西人民出版社, 2004: 7-9.

前 384—前 322)在其重要著作之一《政治学》中,提出了城邦(国家)与教育、优生优育、初等教育、道德教育等理念。古罗马最有成就的教育家昆体良(Marcus Fabius Quintilianus,约 35—114)的《雄辩术原理》(De Institutione Oratoria),被后人誉为“整个文化教育领域中古代思想的百科全书”,在书中昆体良关注到天性与教育、学龄前教育与家庭、培养目标、教学法等重要内容。莫尔(Thomas More,1478—1535)的《乌托邦》,指出了文化、教育等方面的看法。拉伯雷(Rrancois Rabelais,1483—1553)是欧洲文艺复兴运动时期法国人文主义者,其代表作长篇小说《巨人传》(Gargantua and Pantapruel)以虚拟夸张的手法,鞭挞了旧教育的弊端,提出了人文主义的教育理想。还有,蒙旦(Michel Eyquem de Montaigne,1533—1592),这位 16 世纪后期法国人文主义学者、散文家、教育思想家在其代表作《散文集》中《论儿童的教育》一文中提出教育要兼顾心智和身体,教育活动中知识的传授比品德的形成更容易,知比行更重要,而且教育应该以世界为书,学习广博知识。此外,意大利早期空想社会主义的代表人物康帕内拉(Tommas Campanella,1568—1639)在其代表作《太阳城》中提出“人们共同劳动,共同消费,平等接受教育”等思想。

可以说,这一时期在很大程度上孕育了哲学思想的教育学著作及其思想,为教育学迈向更科学、更理性的道路奠定了坚实的基础,比如,康帕内拉在其代表作《太阳城》中所提出的教育主张为以后社会主义教育思想的产生与发展产生了很大的影响。

(二)独立阶段

教育学的独立阶段以学者们对以亚里士多德为代表的经院哲学的批判为起点。培根(Francis Bacon,1561—1626),这位伟大的英国哲学家,英国唯物主义和实验科学的鼻祖,自 1573 年读书时,就对经院主义课程表示了不满。后来,他提出了实验科学的归纳法,成为能够对教育学科学研究的方法基础。培根之后,17 世纪捷克教育家夸美纽斯(Johann Amos Comenius)的大作《大教学论》(《Great Didactic of Comenius》)(1632)问世(见图 1-1),副题为《把一切事物教给一切人的普遍的艺术》,共 33 章。这是西方教育史上最早的教育学论著,也是教育学形成独立学科的开始。



图 1-1 夸美纽斯和他的《大教学论》

在书中,夸美纽斯提出了反对封建的、经院主义的教育主张,系统阐述了适应新兴资产阶级要求的教育观点,包括教育目的、作用、内容、途径和制度,并指出,教学必须“遵循自然”,并

论证教学的“简易性”、“彻底性”、“简明性”和“迅速性”等原则。《母育学校》是夸美纽斯的另一部重要教育著作,它是历史上第一部幼儿教育专著。夸美纽斯指出,父母应当做好充分的准备将子女送往学校,这样学校教师才能更好地对其实施教育。这为教育学成为一个独立研究领域提供了更充足的证据。之后,教育学的独立探索大力展开。17世纪英国诗人、政论家弥尔顿(John Milton,1608—1674)的著作《论教育》发表,弥尔顿在论著中指出当时的教育方法落后、内容陈旧,已经远不能适应新时代的发展需要。他认为新教育应当将青少年培养成道德完美、体魄健全、知识广博、经验丰富、文化修养高且熟悉武器使用的全才。另外,17世纪英国哲学家、教育家洛克(John Locke,1632—1704)的代表作《教育漫话》(Some Thought Concerning Education)中,从体、德、智等方面详述了绅士教育所应采取的措施。后来又有法国18世纪启蒙思想家、教育家卢梭(Jean-Jacque Rousseau,1712—1778)的力作、教育名著《爱弥儿》,分析了人的发展和外部环境的关系,论述了儿童生理、心理发展的自然进程,体现了自然教育与儿童本位的教育观,为教育科学的建立开辟了道路。此阶段教育学的特点主要表现在以下几个方面:第一,概念方面,形成了专门的教育概念以及概念体系;第二,对象方面,教育问题成为一个专门的研究领域;第三,方法方面,有了科学的研究方法;第四,成果方面,出现了系统的教育学著作;第五,组织方面,产生了专门的教育研究机构。

(三)发展时期

自19世纪末到第二次世界大战之间,教育学进入了发展时期,这一时期教育学呈现百家争鸣、流派纷呈的多维发展状态。德国教育家拉伊(Wilhelm August Lay,1862—1926)是德国实验教育学的创始人,其论著《实验教育学》一书出版于1908年,并于1912年和1918年再版了两次,曾被译为英文、西班牙文、俄文、捷克文、日文等,并于1938年由中国学者将英文版译为中文。拉伊指出,实验教育学的主要特征就是在教育教学研究中运用实验的方法去解决各类教育实践问题。梅伊曼(Ernst Meumann,1862—1915),这位德国实验教育学派的创始人之一,在研究教育对儿童发展的影响时使用了自然科学的实验方法。《实验教育学概论》一书集成了他在理论与实验方法论上的主要思想,该书将其一生浩瀚的教育心理实验与观察作了较为系统的总结,且理出了清晰的实验教育学和实验教学论的理论脉络。德国哲学家、历史学家、心理学家,社会学家威廉·狄尔泰(Wilhelm Dilthey,1833—1911),创立了“精神科学”,它的研究对象是“人以及人的精神”。他指出,要了解人的历史和社会现实存在的各种联系,就得再度体验人的各种生活,只有通过这种“体验”才能达到“理解”,并将这种分析方法运用于教育学研究。约翰·杜威(John Dewey,1859—1952),美国著名的哲学家和教育家,是美国实用主义教育理论的创始人。对杜威影响最大的是黑格尔哲学的忠实信徒莫里斯,他把杜威的兴趣最终引向哲学研究。其代表作之一《经验与教育》中提出了著名论断“教育及生活”、“做中学”等。另外,这一时期以苏联为代表的马克思主义教育家运用唯物辩证法研究了教育问题,如苏霍姆林斯基,他是苏联教育理论家、实践家,其代表作《给教师的一百条建议》涉及教育、教学的方方面面,如教育教学工作的内容、组织、形式、方式方法等,它是苏霍姆林斯基从事教育实践与教育理论研究30多年的劳动成果。总之,这个时期的教育学发展从不同方向、借助不同学科发展到了一个新的阶段。

(四)反思时期

西方教育学的反思期或者分化期,始于第二次世界大战之后。从那时起,教育学科逐渐

分化为一个相对独立的学科。

这一时期标志性特征体现在两个方面:第一,一些新的教育学科从教育学中分离,如德育论、教学论等;第二,在教育学研究领域,通过借鉴其他相邻、相近或者交叉学科的方法论以及研究成果,一些新的学科陆续出现,包括教育学与技术学相结合的教育技术学,心理学与教育相结合的教育心理学、人类学与教育相结合而成的教育人类学,等等。由于这种分化,以教育学为一级学科的教育学学科体系逐渐形成。

三、中国教育学的发展

我们在描述我国教育学的发展历程时,总不乏这此字眼,如“搬”、“抄”、“仿”、“学”等。纵观我国教育学发展历程,从照搬日本,再到效仿美国,然后学习苏联,基本上我国教育学走过的历程,可以称之为“三部曲”。^①

从我国教育学发展史的纵向来看,自作为学科或课程的中国教育学百年史中,大致可以分为相对的以下几个阶段。

(一)译介与引入阶段(1900—1919)

在译介与引入阶段,主要引进日本的教育学,以引进赫尔巴特及其学派的教育学理论为主。因为当时的日本,自明治维新始,日本国内的教育学界多崇尚赫尔巴特及其学派,所以有许多教育学研究者陆续把赫尔巴特学派的教育学融入自己的教育学著述中。而在我国,教育学界便以日文为媒介,在对赫尔巴特及其学派教育学理论的引进以及国人对教育学的译、编、著中,形成了近代中国教育学的初级阶段,这也是中国教育学研究史上传统教育思想研究和教育学科建设相结合的开端。在此期间,译介与引入教育学的成果也很丰硕,比如作为引进西方教育学的开始,于1901年《教育世界》中的第9、10、11期连续刊载了王国维所翻译的日本文学士立花铎三郎所讲述的《教育学》。有史料记载,此阶段引进的教育作品当中,讲义类有12种,报刊连载类为14种,出版社出版物达21种,而国人根据日文原本译编、自编或改编的就有16种之多。^②

当然,在此阶段,我国教育学以翻译日本的教育学为主、以自己编著为辅助的局面并没有维持多长时间。到1915年左右,无论是“译编”、“改编”,还是“自己编著”,都进入衰落期。这标志着这一阶段我国教育学的发展告一段落。

(二)形成与建设阶段(1919—1949)

随着1919年杜威应北京大学、江苏省教育会、南京高师等五单位之邀访华,中国教育学界将向日本学习的目光与注意力转向欧美教育学。杜威的实用主义教育学论说为中国教育理论界带来了深远的影响,也带来了丰硕的教育学成果,不论是数量上,还是质量上都有了很大的进步与提高。据不完全统计,此阶段中国教育学论著共有78种,译著15种。^③其中,杜威的实用主义教育学理念也被广泛地纳入其中,例如王炽昌编的《教育学》(新师范教科

① 傅建明,李勇著.教育学基础[M].北京:高等教育出版社,2011:32.

② 傅建明,李勇.教育学基础[M].北京:高等教育出版社,2011:33.

③ 瞿葆奎.教育与教育学[M].北京:人民教育出版社,1993:406-409.

书,中华书局 1922 年版)、孟宪承编的《教育概论》(商务印书馆 1933 年初版)、吴俊升、王西征编著的《教育概论》(正中书局 1935 年初版)、余家菊编著的《教育原理》(中华书局 1925 年版)等等。同时,也出现了以德国为取向的教育学论著,比如石联星编著的《教育学概论》(中国文化服务社 1946 年版),以苏联为取向的著作,比如钱亦石所著的《现代教育原理》和杨贤江编著的《新教育大纲》等。

同时,学者们在梳理国外教育学的基础上,开始尝试结合国情,编著教育学论著,不论从数量上还是质量上,都有了突破性进展。从数量来看,几十家出版社或机构出版了本国学者编著的七八十种版本的教育学;从质量来看,影响较大的比如舒新城编著的《教育通论》(中华书局 1927 年版)、庄泽宣编撰的《教育概论》(中华书局 1928 年版)、范寿康编的《教育概论》(开明书店 1931 年版)、罗廷光编的《教育概论》(世界书局 1933 年版)、孟宪承和陈学恂合编的《教育通论》(商务印书馆 1948 年版)等。这一时期的论著反映出如下特点:第一,部分论著在分析国外教育学的基础上,挑战权威,如陈科美著的《新教育学纲要》(开明书店 1932 年版);第二,有些论著挣脱国外教育学框架束缚,试图创立体现自己的教育学体系架构,比如庄泽宣所著的《教育概论》(中华书局 1928 年版);第三,多取向的教育学各自独树一帜,如反映国民党政治立场的教育学的著作《三民主义教育原理》(范锜,民智书局 1929 年版)、《教育学》(汪懋祖,正中书局 1942 年版)、《三民主义教育概论》(潘廉方,国民图书出版社 1946 年版);又如反映国家主义派的《国家主义教育学》(余家菊,中华书局 1925 年版)等。^①

总而言之,此阶段,在学习国外先进教育经验的同时,中国教育界开始对当时引进外国的“新教育教学思想”、“新教学方法”进行反思,意识到对要学习的教育理论与中国国情的实际与需要加以辨别,并开始结合中国的教育实际与现状展开了独立的研究。

(三)改造与“苏化”阶段(1949—1956)

1949 年新中国成立,国内教育学也被注入了新的活力,迅速发展起来。大致可以分为前后两个阶段:前一阶段主要致力于 1950 年左右对旧教育学的改造;后一阶段从 20 世纪 50 年代初到 1957 年这个时期为全面“苏化”阶段。第一阶段,以马列主义为指导,改造旧的教育学,构建新的教育学体系。教育学界开始批判新中国成立前国内“资产阶级教育思潮”、批判杜威,试图以马克思主义为指导建立新的教育教学体系,用马克思主义的观点分析教育的本质与功能,论证“教育是阶级的,是阶级斗争的武器”、“是社会上层建筑之一,是观念形态的劳动领域之一”、“劳动阶级的教育运动”、“劳动者的国际组织”等。同时,该类著作也从原始社会的教育到社会主义社会的教育的纵向剖析,转向对教育与经济、政治等关系的横向审视,并对教师与学生的关系进行了独立的考查,无不突出了对新中国教育学体系重建的特点,最具代表性的著作如程今吾著的《新教育体系》(重庆时代出版社 1944 年版,1948 年由生活教育社在上海再版)、《新教育概论:马列主义教育原理》(胡守棻,商务印书馆 1950 年版)。第二阶段,教育学全面“苏化”。这一时期,教育界迅速掀起了学习原苏联的教育学热,尤其以学习凯洛夫主编的《教育学》影响最大。主要特征如下:第一,大量翻译苏联的教育学论著,如由凯洛夫主编,沈颖、南致善等译的《教育学》(1947 年俄文版;据 1948 年俄文第 2 次修

^① 瞿葆奎. 中国教育百年(上)[J]. 教育研究,1998(12):3-12.

订版翻译);第二,邀请苏联教育专家来讲学;第三,本国教育学者作积极的报告,比如孟宪承在华东教育部干部业务学习时,作了学习凯洛夫《教育学》后的“教育学总论”和“教学理论”的辅导报告;第四,出版国内外专家、学者的教育学讲义与报告,比如《共产主义教育思想》(波波夫,人教社1953年版)、《教育学讲义》(普希金,北京师大1952年);《教育学讲义》(上册)(崔可夫,人教社1954年版);《苏维埃教育学讲义》(杰普莉茨卡娅,华东师大1957年)、《教育学辅导和专题报告记录汇编》(3辑)(安娜斯达西耶娃,中央教育行政学院1957年)。国内的如《小学教师业务学习讲座》(张腾霄,大众书店1951年版)、《小学教育讲座》(曹孚,人教社1953年版,1954年再版时易名为《教育学通俗讲座》),是在上述口头报告的基础上成书的,前者先后印刷33万册,后者累计发行80余万册。^①

(四)教育学的中国化阶段(1957—1966)

1953年斯大林去世,苏联国内形式出现了一系列变化。在我国,于1956年《人民日报》先后发表了题为《关于无产阶级专政的历史经验》、《再论无产阶级专政的历史经验》的报道,明确提出“反对现代修正主义”。中苏关系开始发生变化,苏联的某些经验已不太适合中国教育的实际需要。1958年“教育大革命”中,凯洛夫的《教育学》也在我国开始受到批判。另外,1956年我国社会主义改造基本完成以后,国家号召向现代科学进军。与此相适应,我国教育步入了一个新时期,需要相应的理论来支撑。1957年左右,有研究者提出“中国化的教育学”,并逐步开始了中国化教育学的探索阶段。这个阶段大体上可分两个时期:一是以1958年“教育大革命”为中心的前4年(1956—1960);二是以1960年开始的调整、总结的后6年(1960—1966)。1958年的教育大革命,突出了党的教育工作方针,即教育为无产阶级的政治服务,教育与生产劳动结合。为了实现这个目标,教育工作必须由党来领导,把教育学作为对党的教育方针、教育政策的解释。进入60年代以后,全国各个领域都进行了调整,教育领域左的倾向得到了遏制,教育学建设出现了转机。1961年的高校文科教材会议上,确定由刘佛年主编一本《教育学》。文科教材会议后,其他的教材也陆续出版,如《教育学讲授提纲(初稿)》(北京师大教育系教育学教研室编1961年版)、《师范学校教育学讲义(初稿)》(江西教育出版社1962年版)、《教育学讲义(试用本)》(福建人民教育出版社1962年版)、《教育学》(华中师院教育系教育学教研组,1962、1963年)等。

(五)教育学的语录化阶段(1966—1976)

1966年5月至1976年10月史无前例的“文化大革命”,使我国的生产力和生产关系、经济基础和上层建筑、科学和技术都遭到新中国成立以来最严重的破坏。在全国性的劫难中我国的各项建设事业遭受到严重挫折,教育事业同样在劫难逃,教育工作被淹没在了各种运动之中,荡然无存。这一时期的教育学著作也不多见,只留下了教育学的零星的“证明性”材料,如《凯洛夫修正主义教育思想批判(讲稿,修改稿)》(上海师大教育系《教育学》公共教学小组编,1972年版)、《教育学讲义(试用稿)》(广西师院教育革命理论教研组编,1973年版)、《教育学讲义(讨论稿)》(广东师院教育学教研室编,1974年版)、《彻底批判凯洛夫的(教育

^① 瞿葆奎. 中国教育百年(中)[J]. 教育研究,1998(12).

学)》(上海市出版革命组编,1970年版)等。^①这一时期的教育学材料基本上是语录代替理性分析,在师范院校里,“教育学”是语录化的“最高指示”,如有的院校将教育学称为“毛泽东教育思想课”,而教学纲目便是“教育要革命”,可谓语录泛滥。

(六)教育学的复归与发展阶段(1977年至今)

这一时期的教育学呈现出蓬勃发展的势头。在学科建设方面,不断加强,日益完善。在内容上,吸纳了许多新的研究成果与教育理念。在研究方法上,思辨与实证、定性与定量相结合的研究日益增多。在学术观点方面,研究者的主体性日渐突出,因此学术观点取向多元。在学术视野上,逐渐与国际接轨,视野日渐拓展,出现了“立足本国、放眼世界”的理念。而在全国教育教学的改革与推进方面,也以阶梯状稳步、有序地推行开来。从1988—1993年期间,素质教育开始酝酿;1994—1996年,开始实施素质教育计划;1997年以后,素质教育全面推进。随之,中国科学院提出了建设国家创新体系三大工程,包括技术创新工程、211工程以及知识创新工程;1999年,全国教育工作会议提出了对现行基础教育课程体系的改革,并于2001年具体确定了各地实验区;2004年,全国范围内课程改革全面推进。

四、教育学的理论流派

自从教育学成为独立的学科以后,教育学的理论流派也逐渐发展起来。以下简要介绍主要的教育学理论流派。

(一)实验教育学

19世纪末20世纪初,实验教育学兴起于欧美一些国家以实验法研究儿童心理发展及其教育的科学理论。可以说,实验教育学是一种以教育实验为标志的教育思潮。其代表人物是德国教育学家梅伊曼(E. Meuman, 1862—1915)和拉伊(W. A. Lay, 1862—1926),代表作有梅伊曼的《实验教育学纲要》和拉伊的《实验教育学》。此流派的主要观点分为五个方面:第一,实验教育学反对赫尔巴特一直强调概念思辨的教育学,因为这种提法不能检验教育方法的优劣,并认为“从古到今,教育学不是概念的科学,就是规范的科学”;第二,实验教育学提倡把实验心理的方法运用于教育研究,开了实验教育学的先河,并使教育科研真正科学化;第三,实验教育学(代表人物是拉伊)认为教育实验包括三个阶段,即假设的成立——就某一问题构成假设,实验的计划与执行——根据假设制订实验计划和进行实验,在实际中证明所得结果的准确性——将实验结果运用于教育实践来证明它的正确性;第四,实验教育学主张根据社会学、生物学和道德学的规范和定律,并采用实验、统计、系统和比较的方法来解决教育教学中的问题;第五,实验教育学认为教育实验有别于实验室里进行的心理实验,它需要在真正的学校环境以及教学实践活动中进行。

实验教育学的产生,极大地推动了教育科学的发展。然而,它的局限性也是很明显的。因为,教育目的涉及价值判断的选择,运用实验的方法是很难解决的。再者,实验教学的后继者将实验这种定量的科学方法作为唯一的研究教育科学的方法,这种夸大使得实验教育学走上了“唯科学主义”的歧途。

^① 瞿葆奎. 中国教育学百年(中)[J]. 教育研究, 1998(12): 3-12.

(二)文化教育学

文化教育学又称“精神科学教育学”，这是 19 世纪末出现在德国的一种教育学说，它是针对科学主义的实验教育学以及理性主义的赫尔巴特式教育学而提出的。其代表人物有狄尔泰(W. Dilthey, 1833—1911)和斯普朗格(E. Spranger, 1882—1963)、李特(T. Litt, 1880—1962)等。文化教育学的代表作包括狄尔泰的《关于普遍妥当的教育学的可能》、李特的《职业陶冶、专业教育、人的陶冶》，以及斯普朗格的《教育与文化》等。文化教育学的观点包括四个方面：第一，人本来就是一种文化的存在，而人类历史便是一部翔实的人类文化史；第二，文化教育学提出，由于教育的对象是人，而教育是在特定的人类社会历史背景下进行的，所以说教育的过程便是一种历史文化过程；第三，文化教育学认为教育是历史文化过程，所以就无法采用赫尔巴特的纯粹的理性主义的“概念思辨”，也不能依靠科学主义的“教育实验法”的数量统计来进行，而应该用文化科学的方法，即理解、解释的方法进行；第四，教育的终极目的是培养完整的人格，主要途径是“陶冶”和“唤醒”，在陶冶自己的人格与灵魂、唤醒人的精神与生命活力的过程中实现。

文化教育学的观点，对于作用对象是人的教育来说，触及到人的精神层面的需要，具有不可替代的影响与意义。但是，文化教育学流派的过于思辨的特点，使得对于许多实际教育问题的看法与论述中都带有很强的哲学色彩，也因此很难在解决实际问题时提出有针对性的、可操作性的建议或意见。

(三)实用主义教育学

实用主义教育学是 19 世纪末 20 世纪初兴起于美国的一种教育思潮，也是在批判以赫尔巴特为代表的传统教育学的基础上提出的，对整个 20 世纪全世界的教育产生极大的影响。实用主义教育学以美国的杜威(J. Dewey, 1859—1952)、克伯屈(W. H. Kilpatrick, 1871—1965)为代表人物，其代表作主要是克伯屈的《设计教学法》和杜威的《民主主义与教育》。实用主义教育学的主要观点包括六个方面：第一，教育即生活，学生受教育的过程和生活的过程是一致的，教育不应该是为生活做准备；第二，教育即学生个体的经验不断地增长，除此之外不应该有其他目的；第三，学校即社会，就是说，学校是一个微型的社会，学生要在其中学习到现实社会中所需要的东西；第四，课程的组织要以学生的经验而不是以科学知识体系为中心组织教学；第五，师生关系中要以儿童为中心，而不是以教师为中心，教师是学生成长的帮助者，而不是学生的领导者；第六，教学过程应重视学生的独立发现、表现和体验的能力，并尊重学生发展的个体差异性。

实用主义教育流派中，美国实用主义教育家杜威的代表作《民本主义与教育》在国际上产生了较为深远的影响。杜威提出，在教育教学中以儿童中心代替教师中心、以活动课程代替分科教学，因为“人们最初的知识、最能永久令人不忘的知识是关于‘怎样做’的知识”。所以，在学校教学中，教师需要为学生“设置适当的环境，使学生从‘做事中而学习’”。根据这种推理，杜威提出了“教育即生活”、“教育即生长”、“从做中学”、“学校即社会”等著名论断，并提倡在经验中学习，在处理问题中学习。

在 20 世纪之初的整个时期，杜威的实用主义教育思想统治了世界的教育舞台，他的学说成为“现代教育派”的代表。实用主义教育思想的传播，极大地冲击了以赫尔巴特为代表

的传统教育学派,冲击了传统学校教育,给学校教育注入了新的活力、带来了新的动力,也使得世界范围内整个教育理论和实践发生了巨大的变革。

实用主义教育思想在中国近现代教育中也有一定的影响。在民国时期的中国教育学制、课程设置以及教育、教学方法上,都留下了实用主义教育思想的痕迹。由此可见,实用主义教育学对世界教育的影响之大。然而,由于杜威的教育理论过分强调以儿童为中心,不同程度地产生了轻视系统理论知识传授的倾向。概括而言,实用主义教育学派有三个“忽视”:忽视了系统知识的学习;忽视了学校的特质;忽视了教师的主导作用。另外,也由于他的继承者的曲解和绝对化,曾一度导致学校教育质量的严重下降,其理论也因此而受到多方的批评。

(四)马克思主义教育学

马克思主义教育学是在以苏联和中国为代表的国家兴起的教育学流派,包括马克思主义经典作家的教育思想,以及后人将马克思主义的基本原理运用于教育科学的研究结果。以马克思、恩格斯、列宁等为代表的马克思主义经典作家对教育问题进行了较为系统的论述,为后来教育学的发展提供了很重要的原理与科学的方法论基础。马克思主义教育学的主要观点主要包括以下几方面:第一,马克思主义教育学认为教育是一种社会现象,在阶级社会必然具有阶级性;第二,马克思主义教育学指出,由于教育起源于社会生产劳动,所以劳动的方式和性质变化必然会引起教育的变化;第三,马克思主义教育学认为促使学生个体的全面发展是教育的根本目的;第四,马克思主义教育学指出,现代教育与劳动的结合,不仅是发展生产力的重要方法,也是促进和培养全面发展的人的唯一途径;第五,教育受上层建筑的制约,也反作用于上层建筑,就是说,教育既受社会政治、文化、经济的制约,又能对其产生促进作用;第六,马克思主义教育学认为教育科学研究的方法论的基础是马克思主义的唯物辩证法和历史唯物主义。

马克思主义教育学的代表人物及作品主要如下:

安·谢·马卡连柯(1888—1939)及其代表作《教育诗》(1935)、《父母必读》(1937)、《塔上旗》等。安·谢·马卡连柯是苏联早期著名的教育实践活动家、具有创新精神的教育理论家。他大胆进行教育实践,积极探索新的教育规律,经过艰苦的努力成功改造了数百名犯罪儿童,使其接受教育顺利成人。1933—1935年,他撰写成了的教育文艺名著《教育诗》。在教育实践中,安·谢·马卡连柯把3000多名走入歧途的青少年改造成拥有一定知识技能、具有共产主义觉悟的社会主义建设人才,引起了国内外广泛的关注。

伊·安·凯洛夫(N. A. Kaiipob, 1893—1978),苏联著名教育家,其代表作是《教育学》(1939年第1版,1947年修订,1948年再版,1956年第3版),是一本尝试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论著。该书继承了17~19世纪欧洲的传统教育思想,重视智育在全面发展中的地位和作用,重视系统知识的教学,强调教师在教育和教学中的主导作用,肯定课堂教学是学校工作的基本组织形式,强调课堂教学和教师的主导作用。但是其不足也较为明显:(1)过于注重国家教育行政领导权,忽视了学校的自主性;(2)过于突出学校在教学中的关键作用,忽视了教师的自主性;(3)过于重视教师在教学中的角色,忽视了学生的自主性;(4)过于强调教学大纲、课程、教材的统一性,忽视了其灵活性和适应性。客观而言,此书存在着对学生智力的发展不够重视、对学生主体性的发展忽视等不足,然而它在当时社会主义教育理论建设中起到了相当重要的作用。

苏霍姆林斯基(1918—1970),是苏联最有名望的教育家,是一个性全面和谐发展理论的实践者。他出生于乌克兰一个农民家庭,经历了读书、入伍后一直担任其家乡帕夫雷什中学的校长,并以帕夫雷什中学为试验基地,同时倾心攻克教育理论,通过理论与实践相结合的方法研究教育的新问题,提出独到的新见解,并从理论上作出新的概括。其理论涉及普通教育领域的各个方面,而且提出了促进青少年个性全面和谐发展的教育理论。苏霍姆林斯基是个多产的教育理论家、务实的实践者,一生著作颇丰,主要代表作有《关于人的思考》、《学生的精神世界》、《培养学生的集体主义精神》、《青年一代共产主义信念的形成》、《帕夫雷什中学》、《把整个心灵献给孩子》、《给教师的100条建议》、《公民的诞生》、《和青年校长的谈话》、《给儿子的信》等。在这些著作当中,《把整个心灵献给孩子》一书,曾获乌克兰共和国国家奖和乌克兰教育协会一等奖。基于学校工作的实际经验,苏霍姆林斯基的著作生动地反映了学校教育的真实情况,客观而言,它们是对学校工作的高度艺术概括、提炼及再现,因此它们被称做“学校生活的百科全书”、“活的教育学”等,他本人也被誉为“教育思想的泰斗”。

另外,还有苏联作家,如米哈伊尔·伊凡诺维奇·加里宁(1875—1946),苏联共产党和国家的领导人之一,卓越的无产阶级革命家、教育家,其代表作《论共产主义教育和教学》(1945)等也是很有影响的教育论著之一。

自20世纪以来,基于马克思主义基本原理与教育原理,我国教育学家对现代教育的若干问题进行研究,并产生了一些较大影响的作品,如杨贤江的《新教育大纲》(1930),是我国第一部以马克思主义观点系统论述教育基本原理的教育学论著。书中探讨了教育的本质及其功能,并阐明了教育属于上层建筑,在阶级社会是阶级斗争的工具,指明了旧中国教育的本质,对当时教育理论的提升起到了很好的启蒙作用。

马克思主义理论为教育学的发展奠定了科学方法论的基础,马克思主义教育原理也成为社会主义国家教育学学科建设的指导思想。比如当时我国教育方针中所提出的“德智体美全面发展”、“为社会主义现代化服务”、“与生产劳动相结合”等都源于马克思主义教育学。然而,人们在学习和运用马克思主义理论及教育原理时的不当,会导致一些简单化、机械化的偏误。

(五)批判教育学

批判教育学是20世纪六七十年代在西方兴起的一种教育思潮,至今在教育理论界仍占有重要地位。早在20世纪60年代,巴西的流亡者保罗·弗莱雷(P. Freire)出版了《被压迫者教育学》一书,书中提出教育应该激励学生成为具有批判精神的公民,以便未来能够在—一个民主社会中充当发挥领导作用的政治主体。这是学界公认的批判教育学的直接起源。批判教育学的主要代表人物有美国的鲍尔斯、金蒂斯、阿普尔、吉鲁,以及法国的不厄迪尔等。批判教育学的代表作主要有鲍尔斯与金蒂斯的《资本主义美国的学校教育》、阿普尔的《教育与权力》、不厄迪尔的《教育、社会和文化再生产》以及吉鲁的《批判教育学、国家与文化斗争》等。批判教育学的基本观点主要包括五个方面。第一,批判教育学认为当代资本主义的学校教育是造成社会差别、歧视与对立的—最大根源,而非推进社会公平、实现社会公正的有力手段和途径。第二,批判教育学指出资本主义的学校教育之所以是造成社会差别、歧视与对立的—最大根源,是因为在那种社会中教育和社会是对立的,一定的社会产生一定的教育,处于下层的被统治阶级的子弟在教育等级制度下很难取得成功,而批判教育学主张发展大众

的教育制度。第三,批判教育学主张解放的课程,反对唯科学主义的课程。第四,批判教育学的目的就是要对学生进行“启蒙”,以达到意识的解放;主张开放教学,反对封闭的教学结构。第五,批判教育学认为教育现象不是中立的、客观的,而是充满利益纷争的,因此需要采用实践批判的态度和方法,揭示具体教育生活中的利益关系,使他们从无意识到有意识。总之,批判教育学倡导教育要培养学生的批判精神,要塑造能动的政治主体,它是一种前瞻的、智慧的、人本的教育学。

(六)元教育学

元教育学(Meta-pedagogy),这一概念最早于1971年由德国教育学家布雷钦卡(W. Brezinka)在其论著《从教育学到教育科学:元教育学理论导论》中提出。元教育学是以教育学本身作为研究对象的理论。元教育学在教育理论学界有着相当的影响,并且流派纷呈,包括教育哲学,教育的元分析、元课程论,以及布雷钦卡的元教育理论等。布雷钦卡的元教育学主要涉及教育理论的认识论,即一种“关于那些论述教育的陈述体系的描述性、批判性与规范性的理论”。^①起源教育学的核心是教育学知识的分析—批判哲学,指向对各种教育理论的认识论基础的解释与澄清上。其内容主要包括两个方面:第一,对教育学基本思想的经验分析、语言分析、逻辑分析以及意识形态的分析;第二,对教育学的学科性质、教育理论或教育知识基本成分的分析。布雷钦卡将教育学命题大致分为三类:教育科学——描述性命题体系;教育哲学——规范性命题体系;实践教育学——规范性。在对元教育的分析过程中,布雷钦卡预建立起一种能够澄清各种教育理论的认识论基础,即元理论框架,以缓解不同教育学观点之间的分歧。^②



思考与练习

1. 你是怎么理解“教育”这个词的?
2. 教育家们眼里的教育是什么样的?
3. 教育与人、社会有怎样的关系?
4. 教育在个体的发展中起着什么样的作用?
5. 教育学是如何形成和发展的?
6. 不同的教育学流派是怎样看待教育的?

① 傅建明,李勇. 教育学基础[M]. 北京:高等教育出版社,2011:37.

② 傅建明,李勇. 教育学基础[M]. 北京:高等教育出版社,2011:37.