

马克思主义理论研究  
和建设工程重点教材

# 教育学原理

《教育学原理》编写组

高等教育出版社

马克思主义理论研究  
和建设工程重点教材

# 教育学原理

《教育学原理》编写组

主 编 项贤明

副主编 冯建军 柳海民

主要成员

(以姓氏笔画为序)

王嘉毅 孙 进 李雁冰

张乐天 陈旭远 林 丹

周兴国

### 图书在版编目(CIP)数据

教育学原理 / 《教育学原理》编写组编. -- 北京:  
高等教育出版社, 2019.1  
马克思主义理论研究和建设工程重点教材  
ISBN 978-7-04-050938-0

I. ①教… II. ①教… III. ①教育学-高等学校-教  
材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 258048 号

责任编辑 路秋丽 魏延娜

封面设计 王 鹏

版式设计 范晓红

插图绘制 黄云燕

责任校对 王 雨

责任印制 韩 刚

---

出版发行 高等教育出版社  
社 址 北京市西城区德外大街 4 号  
邮政编码 100120  
印 刷 唐山市润丰印务有限公司  
开 本 787mm×1092mm 1/16  
印 张 22.5  
字 数 410 千字  
购书热线 010-58581118  
咨询电话 400-810-0598

---

网 址 <http://www.hep.edu.cn>  
<http://www.hep.com.cn>  
网上订购 <http://www.hepmall.com.cn>  
<http://www.hepmall.com>  
<http://www.hepmall.cn>  
版 次 2019 年 1 月第 1 版  
印 次 2019 年 1 月第 1 次印刷  
定 价 43.60 元

---

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 50938-00



# 目 录

|                           |    |
|---------------------------|----|
| <b>绪论 教育学及其发展</b> .....   | 1  |
| 第一节 教育学及其研究对象 .....       | 1  |
| 一、教育学和教育科学 .....          | 1  |
| 二、教育学的研究对象 .....          | 3  |
| 三、作为一种特殊研究对象的学校教育 .....   | 6  |
| 第二节 教育学的产生和发展 .....       | 8  |
| 一、教育学的产生 .....            | 8  |
| 二、教育学的发展历程 .....          | 11 |
| 三、教育学的发展趋势 .....          | 13 |
| 第三节 中国化马克思主义教育理论的发展 ..... | 15 |
| 一、马克思主义教育理论在中国的传播 .....   | 16 |
| 二、社会主义建设时期中国教育理论的探索 ..... | 19 |
| 三、改革开放以来中国教育理论的发展 .....   | 21 |
| 第四节 学习和研究教育学的指导思想 .....   | 24 |
| <br>                      |    |
| <b>第一章 教育及其本质</b> .....   | 27 |
| 第一节 教育的产生与发展 .....        | 27 |
| 一、教育的起源 .....             | 27 |
| 二、教育发展的历史进程 .....         | 30 |
| 三、当代世界教育发展趋势 .....        | 37 |
| 第二节 教育的基本内涵 .....         | 39 |
| 一、教育的词源与词义 .....          | 40 |
| 二、教育的概念 .....             | 42 |
| 三、教育的本质 .....             | 45 |
| 第三节 教育的要素与形态 .....        | 50 |
| 一、教育的基本要素 .....           | 50 |
| 二、教育的主要形态 .....           | 53 |



|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| <b>第二章 教育与社会发展</b> .....             | 60  |
| <b>第一节 社会对教育发展的影响</b> .....          | 60  |
| 一、生产力对教育的影响 .....                    | 60  |
| 二、政治对教育的影响 .....                     | 63  |
| 三、人口对教育的影响 .....                     | 65  |
| 四、文化对教育的影响 .....                     | 66  |
| <b>第二节 教育对社会发展的促进功能</b> .....        | 68  |
| 一、教育的经济功能 .....                      | 68  |
| 二、教育的政治功能 .....                      | 71  |
| 三、教育的人口功能 .....                      | 73  |
| 四、教育的文化功能 .....                      | 76  |
| <b>第三节 教育在社会主义现代化建设中的地位与作用</b> ..... | 78  |
| 一、教育为社会主义现代化建设服务 .....               | 78  |
| 二、科教兴国是一项重要战略 .....                  | 80  |
| 三、教育是民族振兴的基石 .....                   | 81  |
| <br>                                 |     |
| <b>第三章 教育与人的发展</b> .....             | 83  |
| <b>第一节 人的身心发展及其影响因素</b> .....        | 83  |
| 一、人的身心发展的内涵及特征 .....                 | 83  |
| 二、影响人的身心发展的主要因素 .....                | 87  |
| 三、学校教育在个体发展中的独特价值 .....              | 95  |
| <b>第二节 教育促进个体发展的功能</b> .....         | 98  |
| 一、教育促进个体社会化的功能 .....                 | 98  |
| 二、教育促进个体个性化的功能 .....                 | 102 |
| 三、教育促进个体社会化与个性化的关系 .....             | 105 |
| <b>第三节 教育促进个体发展的条件</b> .....         | 108 |
| 一、把“育人为本”作为教育工作的根本要求 .....           | 108 |
| 二、把学生作为教育活动和发展的主体 .....              | 112 |
| 三、坚持教育创新 .....                       | 115 |
| <br>                                 |     |
| <b>第四章 教育目的</b> .....                | 120 |
| <b>第一节 教育目的概述</b> .....              | 120 |

|                      |            |
|----------------------|------------|
| 一、教育目的的内涵            | 120        |
| 二、教育目的的层次结构          | 122        |
| 三、教育目的的社会基础          | 124        |
| 第二节 我国教育目的的理论基础      | 128        |
| 一、马克思主义人的全面发展学说      | 129        |
| 二、马克思主义教育与生产劳动相结合的理论 | 135        |
| 第三节 我国的教育目的          | 139        |
| 一、我国教育目的的历史演变        | 139        |
| 二、我国教育目的的基本要求        | 145        |
| 第四节 素质教育与创新人才培养      | 148        |
| 一、素质教育的提出与发展         | 148        |
| 二、素质教育的内涵            | 151        |
| 三、创新人才的培养            | 154        |
| <b>第五章 人的全面发展教育</b>  | <b>159</b> |
| 第一节 德育               | 159        |
| 一、德育的内涵和意义           | 159        |
| 二、德育的目标              | 161        |
| 三、德育的内容              | 162        |
| 第二节 智育               | 166        |
| 一、智育的内涵和意义           | 166        |
| 二、智育的目标              | 168        |
| 三、智育的内容              | 170        |
| 第三节 体育               | 171        |
| 一、体育的内涵和意义           | 171        |
| 二、体育的目标              | 173        |
| 三、体育的内容              | 175        |
| 第四节 美育               | 177        |
| 一、美育的内涵和意义           | 177        |
| 二、美育的目标              | 179        |
| 三、美育的内容              | 181        |
| 第五节 劳动技术教育           | 184        |

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| 一、劳动技术教育的内涵和意义·····       | 184        |
| 二、劳动技术教育的目标·····          | 187        |
| 三、劳动技术教育的内容·····          | 188        |
| <b>第六章 学校教育制度·····</b>    | <b>192</b> |
| 第一节 学校的形成与发展·····         | 192        |
| 一、学校的产生·····              | 192        |
| 二、学校的发展·····              | 195        |
| 三、现代学校的基本职能·····          | 203        |
| 第二节 现代学校教育制度·····         | 205        |
| 一、学校教育制度的内涵·····          | 205        |
| 二、我国的学校制度·····            | 206        |
| 三、部分国家的学校制度·····          | 211        |
| 第三节 学校教育制度的改革·····        | 215        |
| 一、我国的学校教育制度改革·····        | 215        |
| 二、世界范围内学校教育制度改革的发展趋势····· | 219        |
| <b>第七章 课程·····</b>        | <b>222</b> |
| 第一节 课程概述·····             | 222        |
| 一、课程的概念·····              | 222        |
| 二、课程的类型·····              | 225        |
| 三、课程计划、课程标准与教科书·····      | 226        |
| 第二节 课程开发·····             | 228        |
| 一、课程目标的确定·····            | 229        |
| 二、课程内容的选择与组织·····         | 233        |
| 三、课程实施与课程评价·····          | 238        |
| 第三节 课程改革·····             | 243        |
| 一、21 世纪我国的基础教育课程改革·····   | 244        |
| 二、当代世界课程改革的发展趋势·····      | 250        |
| <b>第八章 教学·····</b>        | <b>254</b> |
| 第一节 教学概述·····             | 254        |



|                         |            |
|-------------------------|------------|
| 一、教学的基本内涵·····          | 254        |
| 二、教学的主要作用·····          | 257        |
| 三、教学的基本任务·····          | 258        |
| 第二节 教学理论与规律·····        | 259        |
| 一、教学理论·····             | 259        |
| 二、教学要素、过程及其规律·····      | 262        |
| 三、教学原则·····             | 268        |
| 第三节 教学实施·····           | 270        |
| 一、教学目标·····             | 271        |
| 二、教学环节·····             | 275        |
| 三、教学方法·····             | 278        |
| 四、教学组织形式·····           | 281        |
| 五、教学评价·····             | 284        |
| 第四节 中小学教学改革·····        | 287        |
| 一、我国中小学教学改革的发展趋势·····   | 287        |
| 二、当代世界中小学教学改革的发展趋势····· | 288        |
| <b>第九章 教师与学生·····</b>   | <b>293</b> |
| 第一节 教师·····             | 293        |
| 一、教师职业与教师角色·····        | 293        |
| 二、教师的权利与义务·····         | 298        |
| 三、教师的专业发展·····          | 299        |
| 四、教师与学生的关系·····         | 303        |
| 第二节 班主任·····            | 305        |
| 一、班主任的角色与作用·····        | 305        |
| 二、班主任的任务与职责·····        | 306        |
| 三、班主任与班级管理·····         | 308        |
| 第三节 学生·····             | 310        |
| 一、学生身心发展的特点·····        | 310        |
| 二、学生观·····              | 312        |
| 三、学生的权利与义务·····         | 314        |
| 四、学生在教育过程中的地位·····      | 317        |

|               |     |
|---------------|-----|
| 第十章 教育科学研究    | 320 |
| 第一节 教师与教育科研   | 320 |
| 一、教师开展教育科研的意义 | 320 |
| 二、教师开展教育科研的类型 | 322 |
| 三、教师开展教育科研的目的 | 324 |
| 第二节 教育科研过程    | 325 |
| 一、选择研究课题      | 325 |
| 二、研究设计        | 327 |
| 三、资料搜集与数据采集   | 329 |
| 四、资料与数据的处理与分析 | 330 |
| 五、论文撰写和成果发表   | 332 |
| 第三节 常用的研究方法   | 334 |
| 一、文献法         | 334 |
| 二、调查法         | 336 |
| 三、行动研究        | 338 |
| 四、叙事研究        | 340 |
| 五、案例研究        | 341 |
| 阅读文献          | 344 |
| 人名译名对照表       | 346 |
| 后 记           | 349 |

# 绪论 教育学及其发展

教育学是一门研究人类教育活动及其内在规律的科学。教育学原理，有时又称“教育基本理论”“教育原理”等，是一门教授和学习教育学的基本概念、基本理论和基础知识，包括关于教育的一般原理等的课程。人类的教育活动是伴随着人的产生而产生的，但关于教育活动的理论的产生却是人类文明已经相当繁盛的春秋时期和古希腊时期的事情，教育学作为一门独立学科出现则已是17世纪的事情了。马克思主义哲学的产生，特别是马克思主义关于人的全面发展的学说的提出，在理论基础和方法论方面为教育学研究提供了重要的科学基石。运用辩证唯物主义和历史唯物主义的思想方法研究教育现象，是我们真正获得对人类教育活动的科学认识的重要前提之一。

## 第一节 教育学及其研究对象

教育学以人的教育活动为研究对象。人们在现实社会生活中各种各样的教育活动构成了丰富多彩的教育现象。教育学运用各种科学的研究方法对人类的教育活动展开分析研究，揭示其内在规律，指导人们更好地开展教育活动。作为人类社会中专门化程度较高的一种教育活动，现代学校教育自产生之日起就成为教育学最为重要、最受关注的特殊研究对象之一。

### 一、教育学和教育科学

教育科学是运用科学方法研究人类教育活动的诸多学科的总称，这些学科都以人类社会的教育现象为研究对象，分别从不同角度、不同层次和不同方面探索和揭示教育规律。教育学是教育科学体系中的基础学科，处于教育科学体系一级学科的地位。在教育科学体系的诸多学科中，教育学侧重探讨教育的基本规律、基本原理和基本方法。

马克思主义哲学认为，规律是客观事物发展过程中的本质联系，它不以人的主观意志为转移，且具有普遍性，决定着客观事物发展的必然趋势。教育规律就是教育内部诸要素之间，以及教育与其他事物之间客观

项贤明：《教育学作为科学之应该与可能》





的、普遍的、本质的联系。教育学通过对教育现象进行科学的研究，逐步探索和发现教育规律，并通过一系列的概念、命题和论证等，从理论上阐述反映教育规律的基本原理，进而指导人类的教育实践活动。

人们对教育规律的探索经历了一个漫长的发展过程。经过对教育现象的长期观察和实践，人们逐渐积累了在不同程度上反映着教育规律的教育经验，教育经验的不断丰富形成了教育思想，教育思想进一步理论化和体系化，并在研究方法上实现不断的科学化，最终形成了独立的教育学。独立形态的教育学产生之后，经过一系列的学科交叉和分化发展，逐步形成了由一系列学科组成的学科群，这就是教育科学的学科体系。

教育科学涵盖众多学科，我们可以从不同角度对这些学科进行分类。教育学是教育科学体系（见图 0-1）中的一级学科，在这个一级学科下面有一系列二级学科：有分别研究不同类别的学校教育的，包括普通教育学<sup>①</sup>、职业教育学、高等教育学、学前教育学、特殊教育学等；有从不同学科和不同视角研究教育现象的，如教育哲学、教育心理学、教育史学、教育经济学、教育管理学、教育社会学、教育政治学、教育法学、教育人类学、教育伦理学、教育文化学、教育技术学、比较教育学等；有着重探讨具体的教育研究方法的，如教育统计学、教育测量学、教育评价学等；有从教育学内部还逐步分化出研究教育活动不同环节和教育现象内在不同领域的一系列学科，如教学论、课程论、德育论、教育研究方法论等。人类社会的教育现象在不断变化，教育科学的发展目前还没有达到成熟和稳定的阶段，其分化发展仍然比较活跃，教育学领域还有很多新兴学科在不断产生并加入到教育科学的学科体系中来。

在教育科学体系中，教育学是一个十分重要的基础学科，它在总体上概括和阐述教育的基本规律、基本原理和基本方法，从教育科学体系其他学科的研究中获得支持，同时也为其他学科提供教育学理论基础的支撑。

教育学虽然建立在经验基础之上，但只有在经历了理论化、系统化和科学化之后，才成为一门独立的科学，因而它既不是关于教育规律的主观臆测，也不是教育经验的简单汇编，更不是针对教育现象的情感抒发。同其他科学一样，教育学讲求的是以科学事实为基础的理性和逻辑，这是它发现、揭示和论证真理的基

---

① 人们有时也用“普通教育学”来指代研究教育一般原理的“教育学”，特别是在教育科学分化发展尚不充分的历史时期，使用这种代称较多。但在这里，“普通教育学”指的是专门研究普通中小学教育的学科，是处于一级学科“教育学”之下的二级学科，与作为一级学科的研究教育一般原理的“教育学”相区别。

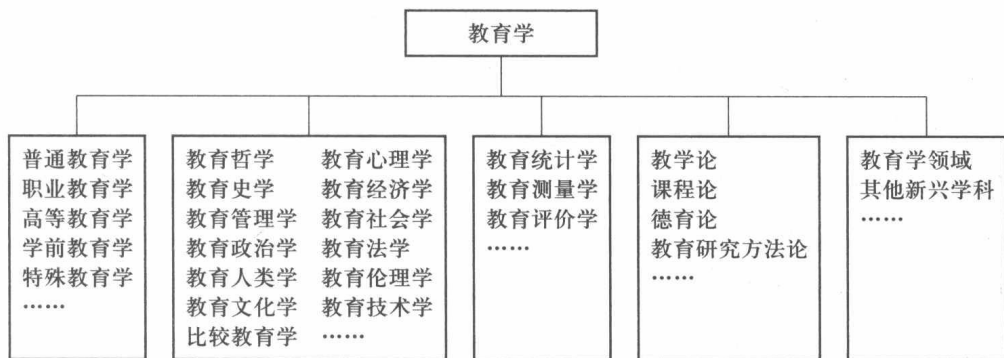


图 0-1 教育科学的学科体系示意图

本方式和基本路径。教育学在理性和逻辑的引导下，通过对人类社会中的教育现象进行科学的研究，经由客观观察和理性分析，进而提出假设并对假设进行合乎逻辑的证明或证伪等，以发现和揭示教育规律。教育学的真正研究对象是人类教育活动，而非任何其他主观想象。判断教育学的某一研究结论是否科学，其依据仍然是人类教育活动，要看它是否能够解决实际的教育问题，或者解释实际教育问题的成因。包括教育学在内的所有教育科学，其发现和揭示教育规律的结论，都应来自人们的教育实践，并且最终要接受教育实践的检验。

人的教育活动总是有一定价值取向的。人们在教育活动过程中的各种价值取向，也是教育科学研究的重要对象。教育学要通过科学的研究手段，来分析和探究这些价值取向及其成因，揭示这些价值取向及其内在规律对人们教育活动的影 响。需要注意的是，教育科学研究活动本身是客观的、中立的。当然，这并不是说教育学是价值无涉的，而是强调我们在教育科学研究活动过程中应避免主观主义和教条主义等错误倾向。教育规律是不以人的主观意志为转移的，因而在教育科学研究过程中，我们要本着马克思主义实事求是的原则，严格以科学的方法对人的教育活动，包括这些活动所包含的价值取向，进行以事实为依据的理性分析，努力排除研究者自身的主观影响，尽力保障教育规律的论证和描述的客观性、公正性和科学性。

## 二、教育学的研究对象

教育学的研究对象是人的教育活动，其中既包括具体个人的教育活动，也包括人类社会中的各种教育现象和教育问题，这些教育现象和教育问题实际上是人类群体的教育活动在社会生活中的具体表现形式。教育学从个体、群体、国家和民族，乃至整个人类等不同层次，对人的教育活动展开研究，从而在微观、中观

和宏观等不同层面描述人类社会中的教育现象，并揭示和探讨其中的基本规律、基本原理和基本方法，进而指导人在不同层次上的教育活动。

作为教育学的研究对象，不同层次的教育活动都展现了教育现象的丰富性和复杂性。我们在学习和研究教育学时，一定要从辩证唯物主义的角度看问题，避免简单片面的思维方式。在个体层次上，教育学主要研究现实的个人的教育活动，即发生在社会生活中个人之间的、对人的生长发展能够产生积极或消极影响的社会活动。这些活动是具体的、活生生的，同时也是丰富多彩、复杂多变的。由于其丰富性和复杂性，教育学对个人层次上的教育活动至今尚未进行细致清晰的分类。在群体层次上，教育学要研究人们集体的教授和学习等行为，分析研究这些行为背后的组织方式和权力结构等，探讨这些行为对人的生长发展产生影响的内在规律。在国家和民族层次上，教育学主要关注的是教育制度、教育政策、教育事业发展等，通过研究分析教育与社会政治、经济和文化等之间的关系，来探讨宏观和中观层面上的教育规律。人类的教育活动是教育活动的终极层次，人在个体、群体、国家和民族层次上的教育活动，都是人类教育活动的具体表现形式，且其最终的意义都在于促进人类的不断发展。教育学在群体层次、国家和民族层次上的研究具体还是要以对个体教育活动的观察和分析为基础，最终归结为对人的教育活动的研究。

生活在人类社会中的现实的、具体的、社会的、个体的教育活动，即马克思主义所说的“现实的个人”的教育活动，是教育学最具体、最基本的研究对象。没有现实的个体的教育活动，也就无所谓其他层次的教育活动。马克思和恩格斯在《德意志意识形态》这一最早系统阐述唯物史观的著作中曾这样写道：“我们的出发点是从实际活动的人。”<sup>①</sup>“我们开始要谈的前提不是任意提出的，不是教条，而是一些只有在臆想中才能撇开的现实前提。这是一些现实的个人，是他们的活动和他们的物质生活条件，包括他们已有的和由他们自己的活动创造出来的物质生活条件。因此，这些前提可以用纯粹经验的方法来确认。”<sup>②</sup>在个体层面上，教育活动是现实而具体的，因而可以在纯粹经验的基础上对其展开教育科学研究。在社会生活中，个体的教育活动往往十分复杂而且丰富多彩，存在于人类社会生活的各个领域之中。群体的、国家和民族的、整个人类的教育活动，其现实的表现形式也只能是一个个现实的个体的具体教育活动。因此，在一定意义上，我们

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯文集》第1卷，人民出版社2009年版，第525页。

<sup>②</sup> 《马克思恩格斯文集》第1卷，人民出版社2009年版，第516—519页。



可以说,个体层次上的教育活动是教育学研究最具体、最基本的研究对象。

作为教育学的研究对象,人的教育活动是复杂的,甚至是充满矛盾的,因为人们从事教育活动的目的往往是多重的而非单一的。个体的、群体的、国家和民族的、整个人类的教育活动,都往往各有其目的。这些目的有时是统一的和协调的,有时可能是不协调的,甚至是相互冲突的。由于研究对象的这种特性,教育学在研究人的教育活动时,既不应该也不可能忽视其中存在的各类矛盾,而应以马克思主义辩证法的观点和方法来研究这些矛盾,分析这些矛盾之间对立统一和相互转化的关系,探讨其发展变化过程中的内在规律,进而找到科学有效地解决这些矛盾的方法。

作为教育学的研究对象,人的教育活动还包含着现实性和理想性的对立统一。从事教育活动的现实的个人都是具有主体性的人,因此其教育活动在具有历史性和现实性的同时还具有理想性。人的教育活动不仅包含对现实的适应,还包含超越现实的因素和力量,体现着人的主观能动性。教育学在研究人的教育活动时,不应把目光简单地局限在当下的现实环境中,而应辩证地对待人的教育活动中所包含的现实性和理想性之间的矛盾,在看到人的教育活动的现实性的同时,更要看到人在从事教育活动时的主观能动性和创造性。有些机械唯物主义的教育学说,简单地把教育看成一部分人改变另外一部分人的活动,针对这种观点,马克思曾批评道:关于环境和教育起改变作用的唯物主义学说忘记了:环境是由人来改变的,而教育者本人一定是受教育的……环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践。<sup>①</sup>人是实践的主体,是在改变环境的同时改变自身的。人是教育活动的主体,教育学研究人的教育活动,应当时刻注意研究对象的这一特性,绝不能把教育活动这种研究对象简单地理解为某种环境的作用,更不能把教育理解为人对环境的被动适应。

由于世界观、社会地位、价值立场、知识和文化背景等的不同,不同个体和群体的教育活动也会表现出不同的特性。由于研究对象的这种丰富性和复杂性,我们在教育学的研究过程中应当以人为中心,重视以全面的和联系的观点对作为教育活动主体的人进行研究。所谓以人为中心,就是在教育学研究过程中,必须防止只见活动不见人的错误倾向,要时刻关注作为教育活动主体的人。所谓全面的观点,就是在教育学研究过程中,切不可把教育活动的主体片面化,不能只看人的某一方面。所谓联系的观点,就是不仅要看到人的不同方面,而且还要把这

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯文集》第1卷,人民出版社2009年版,第500页。

些方面联系起来,把人当作一个整体而非割裂的部分来看待。这里所说的人,当然是马克思主义所强调的存在于社会关系中的人。教育学研究者要认识到人是社会的存在物,人的教育活动也总是带有其世界观、社会地位、价值立场、知识和文化背景等烙印。

教育现象是一种社会现象,它在不同历史时期、不同地区、不同社会制度、不同文化背景下,会表现出不同的特征。面对研究对象与人类社会历史文化等之间的紧密联系,教育学在研究人的教育活动时,必须注意避免形而上学的、孤立的和僵化的思维,要运用唯物辩证法联系的、历史的和发展的观点看问题。运用这样的观点看问题,教育学研究者就应当谨慎对待某些号称放之四海而皆准的所谓教育规律,要认识到此时此地的教育规律,在彼时彼地并不一定适用,尤其是在对待国际上某些教育经验时,更应注意这一点。学习借鉴国际先进教育经验,对我国的教育改革和发展有十分重要的积极意义,但我们也需要特别注意,切不可脱离不同历史时期和不同国情民情,不可越过具体化和中国化的过程而生搬硬套这些经验。教育学在表述某条教育规律时,也不能忘记这条教育规律之所以有效的时空背景。

### 三、作为一种特殊研究对象的学校教育

教育学是在普遍意义上探讨教育现象及其基本规律的学科,但在不同的历史时期其研究的侧重点往往有所不同。独立形态的教育学就是伴随着以班级授课制为基本特征的近现代学校教育的产生而产生的,因而从那时起,学校教育就一直是教育学的—一个十分特殊而重要的研究对象。

广义的学校的历史可以追溯到公元前 2500 多年,但这里所说的学校指的是以班级授课制为基本特征的近现代意义上的学校。在 17 世纪的欧洲,以班级授课制为基础的近现代学校产生了,独立形态的教育学也伴随其同时产生。这二者滥觞时间上的契合,本身就提示了学校教育作为教育学研究对象的特殊性。这种特殊性主要表现在以下三个方面。第一,学校教育是教育学最主要的研究对象。教育学虽然也研究学校以外的教育现象,但它从产生至今的主要内容都是关于学校教育的。学校以外的家庭教育、社会教育等,在教育学全部内容中所占比例一直远低于学校教育。第二,在所有的研究对象中,教育学对学校教育的研究最为详细,也最为深入。对学校教育这一对象,教育学集中了其主要的力量加以研究,从不同的角度试图揭示潜藏在学校教育深层的各种特点、特性和规律。就目前实际情况而言,教育学对学校教育的认识和理解,也

远远比对学校教育以外其他教育现象的认识和理解要深入和深刻得多。第三，学校教育是教育学研究诸对象中最为专门化、最为典型的一种。人们有时甚至会直接以“教育”来作为“学校教育”的简称。在英文里，schooling（学校教育）和 education（教育）虽可辨析出差异，但一般大众经常混用这两个词来指学校教育。在很多情况下，教育学正是通过对学校教育内在规律深入细致的分析研究，来揭示存在于所有教育现象中的普遍规律，通过对学校教育基本原理的探讨，来阐述教育的一般原理。

与教育学的其他研究对象相比，学校教育有着一系列十分突出的重要特性。譬如，在教育活动的目的性、组织性和计划性方面，学校教育就表现得比其他教育现象要突出得多，这类特征既使得学校教育在知识教学等方面常常比其他教育现象有更高的效率，同时又使得学校教育在某些方面表现出相对的弱势。教育学在研究学校教育这一特殊对象时，既要看到这种教育现象的优势，又要看到其劣势，从而更加深刻地认识和理解人类社会各种教育现象之间既互相补充和促进又不可随意相互替代的辩证关系。教育学要对学校在一定历史时期产生和存在的价值形成辩证的认识，既不因为学校教育在某些方面的突出优势而过度夸大其在人的发展中的作用，也不能由于学校教育在某些方面的缺陷而否定其产生和存在的意义和价值。

作为教育学的特殊研究对象，学校教育既具有其他教育现象都具有的教育的一般属性，又具备其他教育现象所不具备的一系列特殊属性。教育学在对学校教育这一特殊教育现象进行研究时，应当辩证地看待其一般性和特殊性，一切都要联系具体情况，避免简单化和片面化。在对学校教育研究过程中发现的带有普遍性的一般教育规律，推广运用到学校以外的其他教育现象时，需要特别注意每一种不同的教育现象都各有其特殊性。同样，在将一般教育规律运用于学校教育时，也要注意学校教育有不同于其他教育现象的特殊性。在人类社会，每一种教育现象各有其长短，也各有其特殊功用。教育学研究需要注意这两方面的辩证关系，切不可看到学校教育在某些方面具有较高效率，就认为学校教育可以取代其他教育现象，也不能发现学校教育在某些方面存在缺陷，就脱离现实认为学校教育应立刻消亡。只有以辩证的方式来看待学校教育与其他教育现象之间的关系，在实际教育活动中，扬长避短，才能更好地发挥包括学校教育在内的各种教育现象对人的发展的正向作用，尽量规避它们在某些方面的负向作用，从而更好地促进人的发展。

学校教育并非是教育学唯一的研究对象。教育学要在普遍意义上探讨和阐述



教育的一般规律和基本原理,因而它必须对人类社会的所有教育现象都有所观照。实际上,教育学对学校教育深入细致的研究,有利于我们加深对学校教育以外的其他教育现象的认识;教育学对其他教育现象的研究,也有利于我们加深对学校教育的理解和认识。然而,由于学校教育这一研究对象的特殊性,它在教育学诸多研究对象中占据着十分突出而重要的位置,所以,教育学初学者很容易误认为教育学就是一门研究学校教育的学科。这样的错误倾向往往会导致教育学对教育现象研究的片面化,进而导致人们对教育现象形成片面的认识,特别是对教育概念的狭隘理解。人们对教育现象主观认识的片面化,又可能反过来影响人们的教育活动,从而对人自身的发展形成不良影响。在当代社会,这种现象集中表现为生活的非教育化和教育的非生活化,即教育日益退缩到学校领域而逐渐脱离人的生活,而人们生活中的教育现象越来越陷入不自觉的无序状态。从理论的角度来看,这就是我们在教育学研究中未能采用辩证法全面的、联系的和发展的眼光看问题所造成的消极后果之一。

## 第二节 教育学的产生和发展

教育学作为一门独立的学科,伴随着近现代形态的学校教育而产生于17世纪的欧洲。在始于18世纪末的社会研究科学化大背景下,教育学也在19世纪初进入了科学化发展时期。进入20世纪,教育学的科学化发展进入了一个新阶段,教育科学的学科群在学科交叉和分化发展中不断壮大,形成了一个由多学科组成的教育学学科体系。在当前教育学发展的新时期,教育学的科学化发展表现出学科交叉、视野拓展、信息化和国际化等一系列时代特征。

### 一、教育学的产生

对教育这种常见的社会现象,每个正常人都会在社会生活中形成自己的看法、理解和认识,这些看法、理解和认识最初都是以自发的、经验性的常识而存在的。随着常识性教育经验的不断积累,人们对教育的认识也在不断提高,并通过抽象化和系统化,实现了从经验到理论的提升,进而逐步形成了教育学这一专门研究教育现象的独立学科。在此基础上,经过知识的细化分类,以及研究和论证方法的科学化,关于教育的理论逐步发展成为关于教育的科学理论,即科学的教育学。

1632年，捷克教育家夸美纽斯（1592—1670）的《大教学论》捷克文本完稿<sup>①</sup>，学界通常视之为近现代独立形态的教育学的发端。在《大教学论》的“致意读者”中，夸美纽斯贬斥了教育领域那些“互不联系的、从肤浅的经验中拾来的方法”，并认为这些教育方法都是“后验的”，而作为“把一切事物教给一切人类的全部艺术”的“大教学论”，才是“能使人获得真实的知识、高尚的行谊和最深刻的虔信的艺术”，并愿意“用先验的方式去证明这一切，就是从事物本身的不变的性质去证明”。<sup>②</sup> 这些论述表明，夸美纽斯是要把人们对教育的认识从零散、肤浅的教育经验，提升为更加深刻、更加系统，进而更具有普遍意义的教育理论。在夸美纽斯之前，有关教育的论述多散见于思想家的各种著述之中，专门研究和论述教育的著述并不多见，而在他之后，专注于教育的理论著述日渐增多。教育学作为一门独立的学科不仅产生了，而且其内容也日益丰富起来。不过，这一时期的教育学仍处于前科学的发展阶段，关于教育现象各种理论的阐发采取的还是理性思辨和逻辑演绎的方式，科学的阐释和验证还没有成为教育学研究必要的构件和环节。

在其前科学的发展阶段，构成教育学的只是人们对教育现象一系列相互联系且在逻辑上能够自洽的理论解释。随着教育学理论的日益丰富，特别是伴随着经验自然科学的兴起并日益昌盛，以及社会科学的发轫和发展，教育学也在科学发展的大潮中逐步走上科学化发展道路。18世纪末，“社会科学”一词在欧洲出现，经济学、人口学、生理学、心理学（最初为“心灵科学”）等关于社会和人的研究逐渐兴盛起来。到19世纪中叶，以统计学为基本学科支撑的社会调查在欧洲广泛开展。1830年，法国哲学家奥古斯特·孔德（1798—1857）出版《实证主义哲学教程》，认为人类的认识发展遵循从“神学”经“形而上学”到“实证的科学”的三个阶段，“社会学”是最后一个阶段中应当发展的科学。法国社会学家迪尔凯姆（1858—1917，又译涂尔干）于1895年出版的《社会学方法之规则》，将“社会事实”确定为社会学的研究对象，为科学的社会研究确立了一系列规范。到20世纪初，美国以芝加哥大学为中心的芝加哥学派和以哥伦比亚大学为中心的定量的新实证主义，把社会研究的科学化推到了一个新阶段。在这一过程中，关于人的生理和心理的研究也蓬勃发展并日趋科学化。19世纪70年代，德国心理学家冯特（1832—1920）在德国莱比锡大学建立了世界上第一个常设的心理学实验

<sup>①</sup> 《大教学论》在1635—1638年间修订并译成拉丁文，1657年作为夸美纽斯的《教育论著全集》第1卷公开发表。

<sup>②</sup> [捷] 夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，人民教育出版社1984年版，第3页。

室。也是在这一时期，针对德国古典哲学创始人康德（1724—1804）认为人类精神因缺乏空间性特征而无法测量的观点，德国哲学家、心理学家、科学教育学奠基人赫尔巴特（1776—1841）提出了他的感觉测量计划，试图通过实验的方法来对人的心理进行测量。20世纪初，儿童研究运动在欧美大规模展开，心理学在此过程中逐渐成长为一门科学。在这样的大背景下，教育学也从赫尔巴特的观点中开启了自身的科学化进程。

教育学的科学化过程，就是通过把对教育现象的解释建立在可验证的经验基础之上，从而追求关于教育现象的各种知识的可靠性，并将这些经过验证的知识组织成逻辑上有序且自洽的知识系统的历史过程。概念的严谨性、方法论的清晰性和结论的可验证性，是教育学发展进入科学阶段最重要的表征。康德的学生林克，根据康德在哥尼斯堡大学讲授教育学的讲义等整理并于1803年出版了《康德论教育》，其中，就已经提出了教育学必须成为一门科学的要求。在康德看来，教育学要成为一门科学，除了进行理性思辨和逻辑演绎外，通过“实验”来进行经验性的验证也是必要的。康德虽然指出了科学化的发展方向，但他的教育学仍然是关于教育的纯粹理性反思和逻辑演绎，还没有将教育学建立在科学事实基础之上，所以还不能说教育学的科学化已经开始。赫尔巴特在1806年出版的《普通教育学》，标志着教育学的发展进入了科学化时期，学术界一般也把这本书作为现代意义上科学教育学的开端。

在《普通教育学》中，赫尔巴特明确地将教育学定性为一门“科学”，他说：“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；后者说明教育的途径、手段与障碍。”<sup>①</sup> 赫尔巴特关于“统觉”的心理学，试图借助物理动力学和数学对人的心理机能进行分析，从而获取对人的心理事实的科学认识。他又把心理学引入教育学领域，试图以可靠的科学知识来解决实际的教育问题，并建立一门可以有效指导教师实践的科学。赫尔巴特关于教育学的性质、理论构成和方法论基础等思想，被教育领域广泛接受，形成“赫尔巴特学派”，并在理论研究和实际教育教学过程中产生了“五段教学法”<sup>②</sup> 等实用性成果。这些理论和实践的成果，从不同方面标志着教育学作为一门独立形态的科学的产生和

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

② 赫尔巴特把教学过程分为明了、联想、系统、方法四个阶段，齐勒尔（1817—1882）和赖因（1847—1929）根据此理论制订出五个教学步骤，即预备、提示、联想、总括、应用，也就是“五段教学法”。“五段教学法”在学校教育领域产生了十分广泛、深刻而长远的影响。

确立。

独立形态的教育学是伴随着以班级授课制为基本特征的现代学校教育的产生而产生的，它的主要内容也围绕着学校教育渐次展开并延伸至学校以外的其他教育现象，因而其优势和缺陷也无不与学校教育紧密联系在一起。作为一门科学的教育学的产生，为人类认识教育现象开启了科学的大门，也为人类的教育活动奠定了科学认识的基础。

在此后的发展历程中，随着人类社会教育现象的不断丰富和教育学对教育现象研究视野的日益拓展，教育学本身也经历了一个不断丰富和分化发展的过程。面对今天巨变中的教育现象，教育学更是需要经历一次革命性的变革，才能适应人类社会教育现象的新发展，以及这些新发展对教育学提出的新要求。

## 二、教育学的发展历程

教育学的发展总体上可以分为前学科时期、前科学时期和科学化时期三个阶段。在“前学科时期”，教育学还没有成为一门独立的学科，教育理论还主要散见于哲学和其他学科的著述之中，专门论述教育理论的知识体系尚未单独建立起来。在“前科学时期”，教育学作为一门独立的学科已经产生，但理性思辨和逻辑演绎仍然是其阐述教育理论的基本方式，科学的研究方法还未能教育学研究中被广泛运用。“科学化时期”主要指的是从科学的教育学产生至今，教育学从理论、方法到研究活动都不断呈现出越来越突出的科学性。追求概念的严谨性、方法论的清晰性和结论的可验证性成为教育学发展的基本趋势。

在教育学作为一门独立的学科产生之前，关于教育现象的理论和思想一直存在于人类的思想史中。早在春秋时期和古希腊、古罗马时期，有关教育的各种论述就散见于古代哲人们的著述之中。公元前5世纪中叶，智者作为最早的职业教师就出现在古希腊，智者与苏格拉底（前469—前399）等哲人有关教育问题的辩论散见于他们的著述之中。柏拉图（前427—前347）、亚里士多德（前384—前322）和西塞罗（前106—前43）等人的著述中更是包含了许多有关教育的内容。我国春秋战国时期的孔子（前551—前479）、孟子（约前372—约前289）、墨子（生卒年不详）、荀子（约前313—前238）等诸子百家的论著中，也有很多有关教育的论述。这些关于教育的论述，作为中外思想家思想体系的组成部分，已经具有了相当的理论性和系统性。这种理论性和系统性，在漫长的教育思想发展史中，随着人类教育思想的不断进步而日益增强。在文艺复兴时期的伊拉斯谟（约1466—1536）、蒙田（1533—1592），宗教改革时期的加尔文（1509—1564）、路德