

JIAOYU YUANLI • JIAOYU YUANLI

教育原理

(修订版) 孙喜亭 © 著

● 北京师范大学出版社

北京市社会科学理论著作出版基金资助

教育原理

(修订版)

孙喜亭 著

北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育原理/孙喜亭著. —北京:北京师范大学出版社,
2003. 2

ISBN 7-303-03316-5

I. 教… II. 孙… III. 教育理论-高等学校-教材
IV. G40-01

中国版本图书馆 CIP 数据核字(97)第 15717 号

北京师范大学出版社出版发行

(北京新街口外大街 19 号 邮政编码:100875)

出版人:常汝吉

北京师范大学印刷厂印刷 全国新华书店经销

开本:850mm×1 168mm 1/32 印张:17.75 字数:445 千字

2003 年 2 月第 2 版 2003 年 2 月第 1 次印刷

印数:1~10 100 册 定价:25.00 元

修订版几点说明

1. 本书写作于1988年，因种种原因，于1993年才得出版。出版后经多次印刷，到现在也近十年了。本书虽未改变“教育学”千人一面状况，尚能满足部分读者的需求，总体说来，反映尚好。为了满足广大教育行政干部、广大教师及“考研”的需要，书还要印刷。为了能充分反映现时的“教育问题”和我十年来研究成果，本书必须修订。

2. 修订后，本书保存了原有基本内容，所谓修订：一是更新了教育基本统计数据。二是反映了十多年我国重要的教育事件。三是对教育基本理论问题进行了再认识。尽管如此，仍是修订，不是新作，因此，摆脱不掉旧的框架，这只好请读者谅解了。

3. 北京师范大学出版社在本书出版和修订再版中所给的支持、编辑同志付出了大量的劳动。在此谨表敬意。

作者

2002.6

目 录

第一章 教育原理研究的对象、任务和方法	(1)
第一节 教育原理是研究什么的科学	(1)
第二节 教育原理研究的任务	(4)
第三节 教育科学的形成与发展	(9)
第四节 教育科学的研究方法	(12)
第二章 教育的起源与教育的历史发展	(17)
第一节 教育的起源	(17)
第二节 教育发展的历史分期	(20)
第三节 中华人民共和国教育事业的发展	(28)
第三章 教育的本质	(57)
第一节 理论界关于教育本质问题的不同观点	(57)
第二节 什么是教育规定性的属性	(60)
第三节 教育活动的特殊矛盾	(70)
第四节 教育学中教育的基本概念	(73)
第五节 教育的功能与教育存在的客观基础	(75)

第四章	教育与社会生产	(81)
第一节	现代生产的特征	(82)
第二节	现代生产所引起的劳动力状况的变化	(87)
第三节	教育与社会生产的一般关系	(89)
第四节	社会生产对教育的制约性	(92)
第五节	教育对社会生产的作用	(95)
第六节	从社会生产的角度看教育的特征	(106)
第五章	教育与经济、政治及其他社会 意识形态之间的关系	(111)
第一节	教育与经济基础之间的关系	(111)
第二节	教育与政治的关系	(118)
第三节	教育与文化的关系	(130)
第四节	教育与社会生活方式	(133)
第五节	教育与人口的关系	(135)
第六节	教育的相对独立性与继承性	(140)
第六章	教育与儿童的发展	(144)
第一节	马克思主义关于儿童发展的一般概念	(144)
第二节	遗传、环境和教育在儿童发展中的 作用	(150)
第三节	关于儿童心理发展动力和发展理论的 几种观点	(158)
第四节	教育与儿童发展的关系	(164)
第五节	儿童发展的年龄阶段性	(168)
第七章	教育价值问题	(173)

第一节	教育价值与教育价值观·····	(173)
第二节	教育价值观是宏观决策教育问题的 根本出发点·····	(176)
第三节	教育价值观的两种不同的出发点·····	(179)
第四节	将教育纳入经济建设的轨道是教育 价值观的一个根本转变·····	(186)
第五节	教育价值的多元取向·····	(190)

第八章 教育目的与人的全面发展

	学说·····	(202)
第一节	关于教育目的概述·····	(202)
第二节	马克思主义关于人的全面发展的学说·····	(208)
第三节	我国中小学校教育的任务和培养目标·····	(222)

第九章 教育与生产劳动相结合的

	理论与实践·····	(236)
第一节	关于教育与生产劳动相结合的历史 回顾·····	(236)
第二节	马克思主义关于教育与生产劳动相结合 的原理·····	(239)
第三节	综合技术教育原理·····	(247)
第四节	教育与生产劳动相结合的原理在我国 的实施与评价·····	(254)

第十章 学校教育制度 ····· (271)

第一节	学校教育制度概述·····	(271)
第二节	世界各国现行学校教育制度改革趋势·····	(273)

第三节	我国的学校教育制度·····	(276)
第四节	社会主义初级阶段的新教育体制的初步建立 ·····	(288)
第五节	关于社会主义教育体制建构中的几个理论问题 ·····	(293)
第十一章	课程 ·····	(310)
第一节	课程的一般概念·····	(310)
第二节	课程设计是文化价值选择·····	(320)
第三节	几种较有影响的课程理论和课程类型·····	(330)
第四节	我国中小学的课程·····	(341)
第十二章	教学任务与教学过程 ·····	(369)
第一节	关于教学活动的一般概述·····	(369)
第二节	教学过程·····	(374)
第三节	教学过程的基本阶段·····	(411)
第十三章	德育的意义、任务和内容 ·····	(417)
第一节	德育的一般概念和德育的意义·····	(417)
第二节	德育的任务·····	(425)
第三节	德育的内容·····	(428)
第十四章	德育过程 ·····	(443)
第一节	人的发展过程是德育过程的基本根据·····	(443)
第二节	教育过程的基本理论是研究德育过程 的方法论前提·····	(449)
第三节	德育过程的分析·····	(453)

第四节	“灌输”能抛弃吗，德性不会自发生成……	(468)
第十五章	体育	(486)
第一节	体育的一般概念……	(486)
第二节	体育的意义和任务……	(489)
第三节	体育课教学……	(494)
第四节	学校卫生……	(497)
第十六章	美育	(500)
第一节	美育的一般概念……	(500)
第二节	美育在人的全面发展教育中的意义……	(502)
第三节	美育的任务……	(504)
第四节	美育的内容、途径和方法……	(505)
第五节	实施美育的基本要求……	(509)
第十七章	教师	(512)
第一节	我国教师的基本情况……	(512)
第二节	教师劳动的属性……	(515)
第三节	教师劳动的社会意义和特点……	(539)
第四节	教师劳动力的再生产……	(545)
第五节	教师的职业素养……	(550)

第一章 教育原理研究的对象、任务和方法

任何一门科学，通常都应首先说清楚这样一些问题：它研究的对象是什么，它是一门什么样的科学；它研究的任务是什么，它要阐明什么问题；这门科学是怎样产生和发展起来的；研究这门科学的方法是怎样的。总之，一门科学的开篇，应对这些问题有一个概括的了解和认识。

第一节 教育原理是研究什么的科学

每一门学科都有自己研究的对象，都有它研究的特定的内容，学科区分的根据是学科对象所具有的特殊矛盾。毛泽东在他的名著《矛盾论》中说：“科学研究的区分，就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此，对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究，就构成某一门科学的对象。”^①任何学科都有一个明确的对象，对象不明确，就无从研究起，那也就不能成其为一门科学。比如经济学研究的对象是社会物质生产、交换、分配与消费等经济关系和经济运动的规律；历史学的研究对象是人类社会发展的历史过程；等等。什么是教育原理的研究对象呢？简言之，教育原理的对象是研究以教育事实为基础的教育中的最一般的问题。或者说，教育原理是研究教育中最一般性问题的科学。

何谓以教育事实为基础的教育中的最一般性的问题呢？对此，

^① 毛泽东：《矛盾论》，《毛泽东选集》第1卷，1991年版，第309页。

作三点说明。

一、关于教育事实

教育的事实具有广阔的含义。首先，以教育事实为研究对象，说明我们研究的对象是客观存在之物，而不是我们主观臆测的各种观念。它是古今中外已经存在过或正存在于现实之中的存在物，它是可感知之物，是可以认识之物。其次，教育事实是教育实践的产物，或正在从事着的教育实践。教育事实应包括：各种形式、各种类型、各种模式的教育事实，各种教育学说、教育思想，各种教育著作、教育法规、教育文献等。教育原理研究的范围很广，重心应放在今天的教育实践，然而它不限于我们的实践，它是从宏观的领域进行研究，进行科学抽象。再次，构成教育事实必须有规定性，这个规定性就是以教与学为主体形态的客观存在，并不是一切社会生活中的教育因素、教育现象、教育行为等都是教育原理研究的对象。犹如父与子共同耕作的事实，可以从不同角度观察，它可以看做是经济现象，也可以看做是道德行为，他可以看做是科技活动，也可以当作教育活动。然而耕作这一事实的规定性是经济行为，教育只不过是一种因素，所以它构不成教育事实，不是教育科学所研究的对象。教育原理研究的是以“教与学”为主体形态的活动。在社会发展中出现了一种特定的活动，人们给它规定为“教育”时，教育事实才被确定。

因此，我们教育科学研究的对象，不能将自己的视野局限于某一国、某一地区、某一学校的具体实践。科学的认识不是仅从某一教育事实而升华的。当然，我们科研的对象应面向今天我国的教育实践，我们把它当作源，而把了解他国教育实践、教育史上的教育资料当作流。从根本上说，流也是实践的产物。若不以当前的教育实践作为研究的主要对象，教育科研就失去了立足点；若把教育实践仅看做是当前自己的实践，那就使我们视野狭窄，就不能汇小流以成江海，就不能得出真正科学的认识。当前，我们

教育科学研究的弊端，在于以某种偏颇的、功利的价值取向，设计某种教育实践，又以这种教育的实践为依据，总结出认为有“普遍性”的经验，然后以行政的力量，召开现场会加以推广。热闹一时，其结果往往与意愿相反。原因就是局部的实践并不能代表普遍的科学认识。

二、关于教育问题

“教育问题”是教育科学研究的起点 教育实践是人们根据各自的价值取向所设计的一种文化形式。只要从事教育实践就会产生教育经验。在一定意义上说，教育实践和教育经验在始发阶段是一种自发的行为和直觉的认识。它是科学认识的基础和认识的感性成果，这时，实践和经验只是作为客观与主观的一个存在形式，还不是科学研究的对象。只有当教育事实和经验被人们议论、评说时，当作一个“教育问题”提出来时，才是教育科学研究的起点和发端。可以这样说，“教育问题”是认知的主体对认知客体的已知状态与未知内容之间的差距的矛盾在主观上的反映，是对未知内容的求知。由已知、未知之间的矛盾所出现的一种求知的欲望，才构成了科学研究的问题。这才是科学研究切实的起点和对象。

“问题”有两类：一是对客观存在本身知与未知之间在认识上产生的矛盾。一是客观存在与主体价值需求之间存在的矛盾。前者是进一步求知的问题，求知固然有价值取向的导因，但目的是对客体的深化认识。如什么是智力，智力发展过程是怎样的，教育与发展的关系是怎样的，等等。后者尽管有对客体认识问题，但主要是调整主体价值需求与改变教育实践状态间的关系问题。如教育目标科学确立问题，课程设计的最佳选择问题，理想人格的构想与形成问题，等等。从教育整体来看，教育问题中价值性的问题，似乎更多。然而，作为教育科学研究的任务，应更多地研究教育活动、教育过程中未知的问题。属于价值范畴的问题，它

的科学性具有相对性，往往随着时间的推移，其科学性就会慢慢消失。而教育活动、过程本体性的问题，它的科学性则具有稳定性、长久性。教育的规律是在教育过程中的。审视我国教育科学规划，更多的是教育过程之外的，是作为价值主体的社会对教育宏观的价值追求，而教育过程中的求知、求真，求学生掌握知识的规律，求学生道德人格形成的规律等问题，则未放在科研规划中的主体地位。这不能不说是一个误区或偏差。这种偏差纠正得越早越好。

三、关于教育中的一般性问题

对教育问题的研究是整个教育科学的课题，某一门教育学科所研究的，仅是某一方面的教育问题。如教育经济学是研究教育领域中的经济问题和规律；教育社会学是研究教育与社会之间的基本关系，社会发展与教育的关系；教育统计学是以统计手段来处理研究教育问题等。教育原理所研究的对象是教育中最一般性的问题。它撇开了教育的各种特定的形式，教育的各种特定形态，就对象的外延来说，它概括了一切教育事实，一切教育问题。外延越大，其内涵就越狭窄，属性就越单一，就越抽象，就越一般。在学科的发展过程中，教育科学的对象的内涵缩小的过程与学科分化，各门具体学科建立是同一过程。可以说，教育原理与各具体教育学科的区别，就在于它的对象是研究教育中最一般性的问题。如教育的本质、教育与社会发展的关系、教育在人的发展中的作用、教育价值、教育目的等。它与具体教育学科的关系，可以说，它是教育科学的基础学科，是一门理论学科，而不是应用学科。

第二节 教育原理研究的任务

任何科学研究的目的，都在于对某一特定对象进行考察，以

达到理性的认识。毛泽东将认识客观世界的过程分为感性认识和理性认识两个基本阶段。指出感性认识是属于对事物之片面的、现象的、外部联系的认识，即感觉、知觉、表象的认识阶段。理性认识则是达到了对事物的整体的、本质的、内部联系的认识，达到了暴露周围世界的内在矛盾，因此，达到了在周围世界的总体上，在周围世界一切方面的内部联系上去把握周围世界的发展。这表现为概念、判断、推理的理性认识。

研究教育必须从具体入手，教育经验在教育理论的形成中具有重要意义。毛泽东说，一切真知都是从直接经验发端的。科学理论是以经验为根据的，理论是对经验的科学抽象、概括。所以，教育科学研究应把经验看做是认知基础。所谓经验，哲学上指的就是“感觉经验”，即感性认识。也就是我们在实践中通过感官直接接触客观外界而获得的对事物的初步的表面的认识。也可以说，指人们在实践中对那些认为成功做法的认识与体验。

经验可贵，然而经验在认识上有局限性，若认为经验就都是真理，那就会导致“经验论”。经验的局限在于它是对事物的初步的、表面的、局部的感知，是感性认知。尽管有的经验已经过“加工”（综合、归纳、分析、比较），但它终究未达到对事物的本质和规律的认识，还未达到对事物的普遍性的属性或发展的必然性的认识。何况，“经验”往往与经验总结者对事物认知的选择性有关，与“经验”对满足主体的需求的价值标准有关，所以，有的经验有认知失真、不实的现象。当前，一些“教育实验”所得的经验，都是“成功”的结论，就说明其中有认知失真、失实的问题。这在科学的研究中是应警惕的。

经验是理论的发端，理论是经验的升华。这一过程的实现，就是进行科学抽象。可以说没有科学抽象，也就没有教育科学。科学抽象就是指在思维中抛开客体非本质属性而抽取其本质属性的过程。科学抽象进程首先是把混沌的表象“剖开”、“切碎”、“割

断”，经过“分析”、“蒸发”、“抽象”析取出某一或某些本质属性、本质关系，并以概念的形式使之确定。这是感性认识能动地向理性认识飞跃的第一步。然后，再把分裂的各部分综合为整体。这时的整体已不是最初的直观的现实的整体了，而是“多样性的统一”，是在精神上复活了被肢解后的统一体，是精神上再现的具体。当认识从直观的个体上升为精神上的具体的时候，按列宁的说法，它不是离开真理，而是更接近真理。它是更深刻、更正确、更完全地反映着客观，这时就实现了认识上的第二次飞跃。科学研究并非简单地对某一实践作出说明或注释，这并不难。难之所在，是对教育实践的科学抽象。当前，“经验论”仍是阻碍教育科学化的一大障碍。

教育科学研究就是经过科学抽象，达到对教育的理性认识。科学抽象的目的是达到思维中的具体，即达到对事物的理性认识。理性认识的标志是以概念的形成、规律的揭示、理论体系的确立等表现形式反映出来的。概念、科学规律、理论体系反映着人们对客观事物认识的深度，是客观事物经过思维形式在精神上的再现。概念、科学规律、科学逻辑的内涵是交叉的，但也可以从反映客观事物认识的三个不同层次去理解。下面就教育科学研究中的三个方面，分别略加说明。

一、教育的概念

作为概念，它与感觉和观念不同，它反映和确定的不是对象的一切为我们感觉器官所感知的属性，而是我们的思想从对象中所分离出来的规定性的属性。概念属于理性认识阶段。概念是理性思维的起点，有了概念才能形成判断，进行推理和论证。一门学科的研究，如果没有它的若干基本概念，这门学科就不能确立，研究也就无法进行。教育科学作为一门学科，它有许多基本概念，这是我们认识教育的结果。然而，当前在教育科学研究中，人们使用的若干概念很不规范，表述并不科学，由此而导致在教育问

题上认识的纷争。无怪有人主张应编一本《教育学小词典》，以规范概念的内涵。教育科学研究的任务之一，就是从众多纷杂的教育事实中抽象、提炼、加工出教育的基本概念，以指导教育实践。值得注意的是，有人将研究教育基本理论问题贬为“抠概念”、“从概念到概念”，并斥之为“学院派”的研究。这实际是否认教育科学研究的必要。应该说不“抠概念”，就没有科学，不对经验进行科学抽象，也就没有科学。

二、教育的科学规律

科学抽象的任务之一，就是研究教育实践的客观过程，揭示教育过程的客观规律，以形成教育的科学规律。人们在长期的教育实践中，经过实践，认识，再实践，再认识的往复的过程，已初步认识了教育这个客观“事物”的内部矛盾，它的规律性，认识了教育这个社会“事物”与诸社会现象之间的本质关系。科学规律从内容上说，它要反映客观，这是绝对的。科学规律从过程上说，它有个逐步深化的过程，认识的科学性总是相对的。事物在发展，认识也要不断深化。认识不会终结。因此，科学规律并不是终极的真理。

规律，我们可以做这样的理解，即事物发展变化的过程。过程不仅是事物在时间、空间发展中的变化程度，过程还包含了事物发展变化的内部矛盾——发展的动力或根据。过程不只是事物“表”的现象变化的经历，而主要包含着事物的内在的矛盾的运动。规律也就是事物发展的必然性。规律也可以这样理解，它是事物的“本质关系或本质之间的关系”。揭示事物的本质联系，即揭示事物内部诸因素的关系就是揭示规律，揭示某一事物在发展中与诸事物之间的本质关系，也就是认识规律。所以，规律、过程、内在矛盾应是等同性含义的概念。一个事物的发展过程，也就是一个事物的发展规律，也就是事物内部的基本矛盾。

在教育活动中，有许多关系是需要研究的。将教育作为“社

会现象”来考察，它与诸社会现象以及自然现象之间有着本质的关系。如与社会生产、经济、政治、文化、人口、生态等之间的关系。将教育作为活动、过程的本体考察，它内部诸因素之间也有许多基本关系。如师与生、教与学、教育与发展、身与心、德与才、知识与智力、知识与能力、认知与情感、意志、认知与品德等之间的关系。作为动态，也有许多“发展”的问题是需要研究的。如学生掌握知识的过程、智力发展过程、品德形成的过程、教学过程、德育过程等。应该说，许多教育科学工作者，已经在上述诸方面进行了不同程度的研究，有的也取得了大家公认的科学成果。然而，令人遗憾的是，关于教育本身许多基本课题仍未被重视，甚至仍认为基本理论课题是脱离实际的“学院式”的研究。

三、教育原理的逻辑体系

科学研究的最终目标是建构一门学科的逻辑体系。所谓逻辑，就是指由抽象思维所构成的概念、范畴、规律的理论体系。逻辑体系也就是客观的东西在理性思维中再现。科研的任务，并不是简单地归类、简化，或找出抽象一般。这并不难。科学的任务，是要在思维中再现或精神上再现或修复被抽象力所分解为互不相属的成分的具体的整体，是要复活被“割断”、“切碎”了的东西为统一体，是要把分裂的各部分综合为活的整体。为此，首先要找出教育科学的逻辑起点，即找出教育最基本的规定，最后的抽象，或称教育的“细胞”。其次是沿着逻辑的进程，即综合的过程，将教育中的各种规定、各个侧面，综合为一个整体，将各规定之间的复杂的联系，形成一个概念、逻辑的体系。最后是达到逻辑终点。逻辑的终点，应是最具体的范畴，它是许多规定的丰富的整体。当然，这个整体已不是最初认识的现实的具体，而是“多样性的统一”，是精神上再现的具体，是理性认识的结果。

教育科学由于概念不规范，范畴不确定，科学规律仍需科学