

浙江大学出版社

教育理论与实践研究

主 编 裴文敏 寿云霞
副主编 刘炳炎 何宝钢 吴新武

教育理论与实践研究

主 编 裴文敏 寿云霞
副主编 刘炳炎 何宝钢 吴新武

浙江大学出版社

内容提要

本书就当前教育理论与实践的诸多热门话题展开了一些有针对性的分析,重点剖析了教育学基本理论、课程论、德育论等几大块当中的基本问题。本书史论结合,理论与实际结合,既注重对已有各家观点的勾勒和评价,又着力于作者自己的理论建构,强调在分析历史和现实的基础上提出作者的观点。因此,本书既有一定的学术价值,又有相当的实践指导意义。

本书既可作为教育理论研究工作者的参考书,又可作师范院校师生的教学参考书,也可作为广大教育工作者的实践指导书。

主 编 裴文敏 寿云霞

副主编 刘炳炎 何宝钢 吴新武

编 委 (按姓氏笔画顺序)

王志林 吴郁葱 张 骑 陆有海 尚转富
杨 敏 俞木雄 黄全明 缪江智 黎安林

教育理论与实践研究

责任编辑 杜希武

※

浙江大学出版社出版发行

浙江大学出版社电脑排版中心排版

浙江金华新华印刷厂印刷

※

787×1092 32开 8.75印张 204千字

1995年10月第1版 1995年10月第1次印刷

印数:0001—3000

ISBN 7-308-01611-0/G·183 定价:8.00元

序 言

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这一原则,广大教育工作者解放思想,对许多教育理论问题重新进行探讨。当前,社会主义市场经济体制的建立,对教育的改革和发展,提出了许多新课题,要求广大教育理论工作者和教育工作者,以马克思主义为指导,研究和回答建设有中国特色的社会主义教育体系的理论和实际问题。科学知识的迅猛发展,特别是现代哲学、心理学、人类学和社会学的许多研究新成果,为教育科学研究提供了武器和新的理论基础。所有这一切,汇集成为研究教育、改革教育、发展教育的浪潮。

本书作者,大多是本科毕业及从事教育工作多年,再来杭州大学教育系学习的研究生,在教育理论和实践上都有一定素养,在教育研究、改革和发展的浪潮中,勇做教育研究的弄潮儿。他们一边学习研究生课程,一边结合课程学习进行研究,对当前教育理论研究的一些重要问题,在调查研究和分析前人研究成果的基础上,提出自己的观点,写成论文。本书的22篇论文,是从他们撰写的众多论文中遴选出来的,内容涉及教育基本理论、课程改革、社会主义市场经济条件下的德育问题、素质教育和教育实验等问题的研究。

我从事研究生的教学工作,认为研究生的教学必须与科研相结合,互相促进,为他们开设的第一门课程,就是《教育理论与实践研究》,希望课程结束时,不仅学到知识,也能出研究成果。由此,在教学方法上,不采取传统的教师讲、学生听和记的方法,

而是采取提出问题,学生根据自己的专长和兴趣确认研究的问题,然后了解该问题已有的研究成果并收集有关资料,进行调查,在此基础上,独立思考、分析问题、撰写论文初稿,最后发挥集体力量,进行讨论,修改定稿。我开设的第二门课程是《课程论》,虽然采取系统讲授的方法,但也注意引导进行研究。随着课程的完成,果然出了许多研究成果,因此我便萌发了精选论文汇编成书的想法。

本书用辩证唯物主义和历史唯物主义观点为指导,对当前教育界关心的热点问题进行探讨。各篇论文既注意基本理论的阐明,又密切联系当前我国普通学校的实际进行具体分析。

本书史论结合、中外结合、理论与实际结合,既注重对国内外教育研究已有成果的勾勒和评价,又着力于从现代教育科学理论的高度进行概括和总结,力图提供作者自己的一些新构想。

本书的研究方法,采用历史的、比较的方法,注意尽量把纵向和横向结合起来,增加知识的容量和提高理论知识的作用,使之有较广泛的适应性,既可作为教育学科教师的教学参考,也可以作为师范院校学生的学习参考;既可作为理论研究的参考,又可为教育工作者提供某些指导。

因事出匆忙,缺陷难免,纠正错误,发展理论,寄期望于读者。

我希望广大读者能喜欢这本书,也希望本书的出版,能推动师范院校的教育科学研究。

裴文敏

1995年5月27日于杭州大学教育系

目 录

序.....	裴文敏(1)
1. 教育起源研究综论.....	吴新武(1)
2. 教学过程本质观的历史考察.....	张 骑(14)
3. 教学的实践模式.....	刘炳炎(29)
4. 我国教学原则体系之构想.....	俞木雄(45)
5. 略论影响人发展的因素.....	吴郁葱(54)
6. 课程设计与社会发展的哲学思考.....	吴新武(66)
7. 综合课程发展述略.....	王 强(75)
8. 陶行知与杜威的课程论再比较.....	吴新武 何宝钢(90)
9. 当前世界各国课程改革趋势述评.....	黄全明(102)
10. 德育目标与德育评价刍议	吴郁葱(120)
11. 试论科技革命对德育的影响	黎安林(135)
12. 社会主义市场经济与德育	杨 敏(145)
13. 勤于实践,勇于探索,努力完善学校德育运行机制	尚转富(155)
14. 走出德育的迷惘	何宝钢 吴新武(166)
15. 改应试教育为素质教育	杨 敏(173)
16. 农村小学素质教育探难	黄全明(180)

17. 教育经费问题的社会学研究 张 骑(193)
18. 略论影响我国现阶段实现教育机会均等的因素
..... 王志林(207)
19. “合作化、个别化、效率化”
——小学教学组织形式整体改革实验方案 刘炳炎(220)
20. 小组辅助的个别化教学 刘炳炎编译(229)
21. 珠算式心算发展刍论 陆有海(235)
22. 新教师的工作性质 吴新武 缪江智(253)

1. 教育起源研究综论

吴新武

教育起源问题是一个有意义的学术问题。作者努力追求的是赋予这一古老而又崭新的课题以新的思路、新的含义。可以预计,见到此文的人越多,所引起的讨论也将越多,所能带来的思考也必将越丰富。当然,其主要意义并不仅在于此,还在于对教育源起的新思考中必然要慎重而细致地再一次深入思考教育到底是什么这一问题。对这些问题的思考将涉及思维方法的更新,为此必须站立于哲学的方法论基础之上进行鸟瞰,而这种鸟瞰式的审视又会引发出一系列有价值的疑问。所以说,对教育源起问题的思考之意义不仅仅在于其本身,更在于对相关的一系列问题的深入认识。因此我斗胆探究这个被某些人斥之为无意义的课题。由衷的愿望不是为了标新立异,更不是为了引起无谓的争议,而是为了引发更为深入的心平气和的思考和在教育有关问题的认识的深入。

历史的探索

在我国,一谈起教育的起源问题似乎总是免不了对勒图尔诺(Letournau,C)的生物起源论和孟禄(Monroe,P)的“心理起源论”进行一番批判,于是给人们造成了这样一种印象——他们是为资产阶级服务的唯心主义的,因而是不足取的。

而是采取提出问题,学生根据自己的专长和兴趣确认研究的问题,然后了解该问题已有的研究成果并收集有关资料,进行调查,在此基础上,独立思考、分析问题、撰写论文初稿,最后发挥集体力量,进行讨论,修改定稿。我开设的第二门课程是《课程论》,虽然采取系统讲授的方法,但也注意引导进行研究。随着课程的完成,果然出了许多研究成果,因此我便萌发了精选论文汇编成书的想法。

本书用辩证唯物主义和历史唯物主义观点为指导,对当前教育界关心的热点问题进行探讨。各篇论文既注意基本理论的阐明,又密切联系当前我国普通学校的实际进行具体分析。

本书史论结合、中外结合、理论与实际结合,既注重对国内外教育研究已有成果的构勒和评价,又着力于从现代教育科学理论的高度进行概括和总结,力图提供作者自己的一些新构想。

本书的研究方法,采用历史的、比较的方法,注意尽量把纵向和横向结合起来,增加知识的容量和提高理论知识的作用,使之有较广泛的适应性,既可作为教育学科教师的教学参考,也可以作为师范院校学生的学习参考;既可作为理论研究的参考,又可为教育工作者提供某些指导。

因事出匆忙,缺陷难免,纠正错误,发展理论,寄期望于读者。

我希望广大读者能喜欢这本书,也希望本书的出版,能推动师范院校的教育科学研究。

裴文敏

1995年5月27日于杭州大学教育系

其次,动物有没有语言的问题也不能妄加肯定或否定。我们只能说科学发展到今天还没能确证人以外的动物有还是没有语言。另外,语言的概念的界定也并非一成不变。到今天为止,我们至少知道了语言可以有不同的存在方式。这首先可以从人类的语言中得到初步的证明。人类的语言按其方式可分为口头语言、书面语言和体态语言。这种划分的维度是什么呢?这种维度就是器官。口头语言通过嘴巴,书面语言一般用手,体态语言是用身体表达的。其中身体和嘴巴是人和动物所共同拥有的,而“手”在动物身上或叫“肢”或叫“脚”或叫“翅”,由此看来,谁如果武断地说动物没有语言谁就可能被未来的历史所嘲笑。

对有些问题,人类的思考可能要换一种角度。与其讨论“有没有”不如讨论一下“承认不承认”这一问题。承认动物的各种叫声和体态也是某种意义上的语言对人类的昌明并无大碍,况且人类的语言本身就是从最简单的动物式的发音发展而来的。对现今的原始部落的考察仍能看到人类发展(包括语言发展)的基本轨迹。

出于不同的动机和目的,不少科学家都对动物语言作过各种各样的探索研究。遗憾的是由于语言是人所特有的这一定势而影响了研究的顺利进行。但各种各样的问题还是提出来了。如动物界的发声和体态有没有意义?这种有意义的行为都是本能行为吗?对这些问题的回答不是简单的。但我们至少应该承认,动物与动物之间存在着各种各样的影响行为。这种影响行为当然有与生俱来的本能成份。不过,既然有先天的本能成份,就必定有矛盾的另一个方面,即后天的非本能成份。后天的非本能成份仅仅用“条件反射”来概括而不加具体深入的探究,当然也不是科学的态度。

我不是一个生物起源论者,同时承认动物界存在着某种意

义上的影响行为，姑且把这种影响行为称作前教育。创制“前教育”概念并不是说人类的教育源于前教育。教育与前教育是一个问题的两个方面，是一对矛盾的统一体。引进这样一个概念有利于人类更加客观公正地去研究动物间的影响行为，从而也更有利于人类对自身的认识。这正如弗洛伊德(Freud, S)的潜意识概念的创制相类似，潜意识概念的提出是人类对自身认识的一次重大飞跃。人类大可不必因为人有如此“丑恶”的潜意识而觉得丢尽颜面，恰恰相反，潜意识是真的我，真的你，真的他(她)。

众多的人认为，第二类有代表性的教育起源说是美国学者孟禄(Monroe, P)的所谓“心理起源说”——“模仿说”。这种“学说”是从孟禄的心理学观出发建立起来的。学说之上冠以引号是因为存有这样的怀疑——孟禄的所谓的这种“学说”是不是在探求教育的起源？人们一般是这样来介绍孟禄的“心理起源说”即“模仿说”的。

孟禄把儿童对成人的一种出于本能的摹仿说成是教育过程的基础。人们通常引用以下这段话来证明孟禄的“心理起源说”的荒谬性：“……除了在偶尔的情况下和最高的阶段，原始人从来没有达到有意识的教育过程。即使就给予的训练而言，至多仅仅指明要做的事情和做事情的过程，而没有试图作解释或说明，绝大部分纯粹是无意识的模仿”。孟禄还选择了大量的实例来证明自己的观点。并认为摹仿是一种教育的手段；也是教育的本质。

批评者认为，教育起源于心理的原因，尤起源于无意识的模仿之说，显然是只见内因不见外因，只见个体不见社会整体需要，不了解人所以是有意识的自我规定，有意识的能动活动。这种活动使他得以从大自然给他规定的范围之内超越出来从而成为历史发展的基础。

我们姑且不论孟禄的具体见解是否正确，只要翻开孟禄的有关原著并细作分析就可以发现，孟禄并没有直接述及“教育的起源”问题，而是在论述原始社会的教育方式方法时发表上述见解的。在孟禄的《教育史教科书》(1923年)第一章中，孟禄分析了以下问题：

原始教育的意义；

原始社会的主要特征——泛灵论；

由这种主要的社会特征所决定的原始人的教育的性质；

达到教育目的的媒介的形成；

原始教育的方法；

过渡到教育过程的较高阶段。

这些问题的总标题是：“原始教育：一种非进取性的适应性的教育”。孟禄开宗明义，卷首即说：“原始社会以最简单的形式展现它的教育，然而教育的过程在这早期阶段，也具有在高度发展阶段所展现出来的所有特征”。

很明显，孟禄在这里要论述的问题是原始社会的教育，而不是教育源于什么。他把原始社会的教育确定为人类社会教育发展史的第一个阶段，并指出由于原始社会教育具有简单明了的特点“因而对它作简短初步的研究将是有价值的”。从逻辑学的角度分析，研究原始社会的教育并不是等于研究教育源于什么。进一步明确地说，原始社会教育的特点同教育起源于什么也是两个内涵和外延都不相同的命题。由此我们不得不说，教育的“心理起源论”是人们强加于孟禄身上的不实之词。这种强加本身就有“唯心”的嫌疑。

既然“孟禄的心理起源论”这一大前提不真实，细节问题的分析也就没有必要了。

为了深入探寻教育的真正起源，还必须对教育的劳动起源

论进行细致的考察。

在以往的教育起源问题的探讨中,基于对马克思主义某些论断的教条式理解,对三种典型的教育起源论曾采取简单化的“两批一肯定”的态度,即批判勒图尔诺的生物起源论和所谓的“心理起源论”,肯定劳动起源论。“两批一肯定”的思维过程是这样的:在全盘肯定恩格斯“劳动创造了人本身”这一命题的真理性,承认“唯心”与“唯物”的根本对立,即非此即彼,将意识形态的差异援作真理性差异的前提下,赐予“劳动创造了人本身”因而“教育起源于劳动”至高无上的真理性,并将这一命题捧上学术神龛,奉作判定教育理论的主臬。应该指出,这种简单化模式化的做法是违背科学自身的发展规律的。由此而引起的思维定势甚至会阻碍人类认识的发展和科学技术的昌明。必须指出,对所谓唯心主义的简单否定本身就是唯心主义的一种翻版。令人称奇的是,这种具有唯心主义嫌疑的简单化模式化的现象在自诩“唯物”色彩浓厚的中国大地上纵横驰骋几十春秋而无人提出任何异议。在很长一段时间里,中国的智者似乎都丧失了主体意识,几乎近似于神的图腾。这种把学术问题意识形态化,从而忽视对“经典”论断的逻辑推衍和科学实证的思维过程是病态的反科学的,因而是有害的。

不因意识形态的异同而简单地否定或肯定某一学术观点才是真正的马克思主义的态度。马克思主义者列宁的论断就非常精彩:“社会主义学说则是由资产阶级的有教养的人即知识分子创造的哲学、历史和经济的理论中成长起来的。现代科学社会主义的创始人马克思和恩格斯本人,按他们的社会地位来说,也是资产阶级的知识分子”。没有理由因为他们是资产阶级的知识分子而认为他们所创立的学说也是错误的。

事实上,恩格斯是在《劳动从猿到人转变过程中的作用》一

文中，从纠正当时的某些政治家认为的“劳动是一切财富的源泉”这一命题开始的，接着进一步肯定了劳动是整个人类生活的第一个基本条件。稍有逻辑知识的人都可以看出，这里的第一个基本条件只能理解为是必要条件，而不能理解为充要条件。也就是说，劳动是整个人类生活的第一个基本条件”这一命题强调了劳动对于人类生活的重要意义而不是说劳动是人类生活的全部。只有这样理解才能圆马克思列宁主义的有关学说。否则，下列基本问题就会让人陷于两难境地。

命题 A：劳动是人类社会特有的现象。

命题 B：劳动创造人。

推衍过程 I：假定命题 B 是普遍真实的，也就是说在离开了“在某意义上不得不说”这一前提下仍然成立，那么，人类出现以前谁在从事劳动并从而创造了人？是人以外的动物吗？如果说是，那么命题 A 就是不真实的了；如果说不是，那么，只能解释为是人自身在劳动，“人自身的劳动创造了人”这一命题又是自相矛盾，不攻自破的。为了解决这一矛盾，有的人不得不把猿利用天然物而进行的满足需要的活动称之为冠以引号的“劳动”或干脆称为本能行为。这不能不说是一种乏力的牵强的解释。

推衍过程 II：假定命题 A 是真实的，也就是说，劳动乃是人类社会所特有的社会现象，人以外的动物界是不存在的，那么，造人之内因又焉能是劳动？显然不能，如此，命题 B 又是不真实的了。

为什么正推反推都会产生不可调和的矛盾呢？关键就在于，孤立地片面地理解恩格斯的“劳动创造了人本身”这一命题，抛开了“以致我们在某种意义上不得不说”这些字句，把“劳动创造了人本身”这一命题当作无条件的绝对化的命题。这种生吞活剥的理解就如恩格斯所批判过的“劳动是一切财富的源泉”这一片

面理解一样,必然会出现逻辑上的混乱从而造成思想上的混乱,阻碍认识的深化和科学的发展。这种结果严重违背了恩格斯的初衷。

另外,在对“劳动”以及密切相关的“需要”等概念的具体理解上至今仍存在着各种各样的分歧:有的强调教育产生于社会的生产劳动;有的强调“教育是产生于社会生活的需要,而归根到底是产生于生产劳动”;有的学者则作了进一步的阐明,提出“教育起源于人类在劳动过程中形成的超生物经验的传递和交流”;还有的学者认为,把劳动当作产生教育的唯一条件的观点是对社会现象缺乏整体认识的表现。于是提出了教育形态交往起源说。也就是说,“教育产生于原始社会整个社会生活的需要。它既包括原始社会作为整体的生存、延续和发展的需要,又包括作为社会成员的每个个体生命的生存、延续和发展的需要;既包括原始社会社会生产劳动的需要,又包括原始人生活和交往的需要”。

在上述几种观点中,第一种观点强调劳动是产生教育的唯一条件;第二种强调它是根本条件;第三种强调它是必要条件;第四种观点则强调劳动是产生教育的直接必要条件。四种观点的相通之处是都认识到了劳动是产生教育的必要条件。其中的变化也是明显的,从一开始的绝对化的“唯一条件”逐步演化成了“必要条件”和“直接必要条件”。从这种演进中可以发现,人们对教育起源问题的认识正逐渐走向深入。这种深入是令人欣慰的,它既有利于教育科学的发展,又有利于马克思主义自身的发展。特别是第四种观点,提出了一个人们在相当长时间里都没有发现的问题,即劳动是“人”与“物”的关系而教育应该是“人”与“人”的关系。不能因其“同一过程”而忽视了“不同方面”的重要区别。

除此以外,在教育起源的讨论过程中,人们还先后提出了多种观点,有教育的劳动智化起源论,以劳动创造为核心的人生发展论,教育的学习起源论,社会生活需要起源论等等,众说纷纭。说法多从某种意义上说不是坏事,而是好事。它们可以多层面多视角给人们以启迪。在讨论的过程中,即使有时明知某种观点是不正确的,仍然有研究它的必要。因为通过对这种错误观点的分析可以让人们明白这种观点为什么是错误的。有时也可能有这样的情况:虽然其观点是不正确的,其分析的方法却是可取的。这也是讨论的意义之所在。而有些人试图通过讨论很快得出数学式的公式化的答案来,并企望这一答案是永久的普遍的真理。其实,在某一特定阶段的某些问题上,这是不能实现的。这是因为世界是相对的,人们的认识在某一阶段总是存在着这样或那样的限制。这种限制从总体上说是永恒的,对某一问题认识的深化必然会带来新的不认识的问题,有朝一日人们认识了“不认识的问题”,新的问题就会随之产生。就象人类对自身认识的发展过程一样,日趋深入却难及尽头。如果说真的有那么一天,人类对自身的认识已经“一清二楚”了,譬如说,知道了人的本质到底是什么,知道自己哪一天会离开人世等等,这世界还有什么意义呢?正是在未来的征途上永存人类所不认识的事物,才使人类充满着希望并为之不懈奋斗。社会就是在这样的一种过程中慢慢发展起来的。

我不是不可知论者,但坚信世界永存人类所不知的事物正是可知的不可或缺的大前提。

一点启迪

前文述及,把动物界的相互之间的影响行为称为前教育。这

样就可以相对比较清楚地与人的教育加以区分,不至于过多地认人们左右为难。因为在一般的教育学著作当中,要么避而不谈教育的起源问题,要么把动物界的前教育统统称之为“本能行为”。然而,有些所谓的“本能行为”又是那么复杂而高级,以至于有的学者甚至惊呼:动物的某些行为甚至超过了人类初起的水平!看来,武断地妄下结论是不合时宜的;特别是关于“人”的界定还存有争议的今天。这种争议首先可以从人类发展史的角度来分析。在人类发展的前期线索“猿→类人猿→猿人→人”中,有人把“猿人”归入到人类范畴,有的人则反对这种观点,认为直到“新人”(Homo sapiens)的出现才可算产生人类。两者都分别列举了大量的证据以证明自己的观点。其次,从人的个体发展史来看,在“受精→胎儿→出生”这一过程中,什么时候开始当作“人”?照样也有很多的争议。在有的国家里,胎儿出生以后才能当作“人”,因此,扼杀正在蓬勃发展的肚子里的生命也就不算违法,甚至是合法的。1973年1月22日,美国联邦最高法院裁定,美国妇女在怀孕的头三个月内,可以不经任何程序便可进行堕胎,而在次三个月内,若母体健康受到威胁也可堕胎。这次裁定就剥夺了所有未出生胎儿在宪法上的生存、自由和拥有的权利。那么,人的生命究竟是从什么时候开始的呢?如果以“子宫外能生存”为界限,那么人工体外孕育不就在精子与卵子结合的刹那就成了“人”吗?既然生物学家可以以精卵结合的刹那作为生命的开始,那么又怎能把一个充分具有人的潜质的五个月胎儿打掉而不叫做“杀人”呢?

从上述分析可以发现,无论从人类社会发展史还是个体发展史来看,都存在着划分上的分歧。象“人”这样一个极为基本的问题都存有分歧,又怎么能明确论证“教育”是“人”所特有或不是呢?又怎么能轻易确证“教育”是从何物而来的呢?