



30

JIAOYU YANJIU DE  
SHIDAI ZUYIN

# 教育研究 的时代足音

——《教育研究》创刊 30 周年杰出论文

《教育研究》杂志社 编



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

# 教育研究的时代足音

——《教育研究》创刊 **30** 周年杰出论文

《教育研究》杂志社 编

教育科学出版社  
· 北 京 ·

出版人 所广一  
责任编辑 罗永华  
版式设计 杨玲玲  
责任校对 曲凤玲  
责任印制 曲凤玲

### 图书在版编目 (CIP) 数据

教育研究的时代足音:《教育研究》创刊30周年杰出  
论文/《教育研究》杂志社编. —北京:教育科学出版社,  
2011.7

ISBN 978 - 7 - 5041 - 5926 - 7

I. ①教… II. ①教… III. ①教育研究—中国—文集  
IV. ①G52 - 53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 129403 号

教育研究的时代足音——《教育研究》创刊30周年杰出论文

JIAOYU YANJIU DE SHIDAI ZUYIN——JIAOYU YANJIU CHUANGKAN 30 ZHOUNIAN JIECHU LUNWEN

---

|      |                 |       |                                                             |
|------|-----------------|-------|-------------------------------------------------------------|
| 出版发行 | 教育科学出版社         | 市场部电话 | 010 - 64989009                                              |
| 社 址  | 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号 | 编辑部电话 | 010 - 64989363                                              |
| 邮 编  | 100101          | 网 址   | <a href="http://www.esph.com.cn">http://www.esph.com.cn</a> |
| 传 真  | 010 - 64891796  |       |                                                             |
| 经 销  | 各地新华书店          |       |                                                             |
| 制 作  | 北京腾飞图文设计工作室     |       |                                                             |
| 印 刷  | 北京中科印刷有限公司      | 版 次   | 2011年7月第1版                                                  |
| 开 本  | 169毫米×239毫米 16开 | 印 次   | 2011年7月第1次印刷                                                |
| 印 张  | 32.25           | 印 数   | 1 - 2000册                                                   |
| 字 数  | 506千            | 定 价   | 68.00元                                                      |

---

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

# 前 言

袁振国

《教育研究》杂志是我国改革开放后创办的第一份教育理论刊物，对繁荣教育科研，促进教育理论创新，推动教育改革发展作出了重要贡献，从一个侧面见证了改革开放以来我国教育科研发展的脉络与走向。呈现在本书中的《教育研究》创刊30周年杰出论文，是读者和同行专家从30年来《教育研究》发表的6000多篇论文中评选出来的精品力作，反映了我国教育研究30年的思维轨迹，见证了教育科研的发展历史。

创新是理论发展的本质特征，鲜活的教育实践是教育理论创新的动力和源泉。这些杰出论文，深入探讨教育改革与发展中的重大理论和现实问题，在观念更新和重大方针制订中发挥了先导作用，对发展教育学发挥了重要推动作用，对破解教育热点难点问题发挥了释疑解惑作用，对促进中外教育理论成果和先进经验的交流发挥了桥梁作用。敏锐的问题意识、强烈的时代感、浓厚的本土气息、厚重的理论功底、深刻的理论洞察力为深化教育理论研究提供了历史范本。

对教育研究来说，总结过去是重要的，但更重要的是把握现在，面向未来。在全面建设小康社会的关键时期和深化改革开放、加快转变经济发展方式的攻坚时期，教育研究肩负着服务决策、创新理论、指导实践的重要使命，需要广大教育科研工作者以创新精神和崇高的使命感多出精品力作，奏出教育研究的时代强音，为我国教育研究的繁荣、教育事业的科学发展作出新的贡献。

# 目 录

---

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| 1 / 论“结构主义教育”                 | 张焕庭     |
| 7 / 30 年来我国对教育规律的探索           | 刘佛年     |
| 13 / 要把增加教育经费作为实现“四化”的重要战略措施  | 千家驹     |
| 24 / 瓦·阿·苏霍姆林斯基的智育观点简介        | 杜殿坤     |
| 37 / 关于教育是生产力的问题              | 于光远     |
| 46 / 掌握知识技能与发展认识能力            | 裴文敏 董远骞 |
| 55 / 马克思的异化理论与人的全面发展          | 王逢贤     |
| 68 / 论现代教育的本质                 | 成有信     |
| 74 / 赞科夫和凯洛夫的教育思想有何不同         | 丁酉成     |
| 82 / 开展教育社会学的研究               | 费孝通     |
| 89 / 马克思关于教育对社会生产发展作用的学说      | 孙喜亭     |
| 98 / 略论世界新的技术革命与智力开发          | 何钟秀 关西普 |
| 108 / 布鲁姆的教学论及其现实意义           | 钟启泉     |
| 121 / 70 年代以来国外教育经济学的新发展      | 曾满超     |
| 147 / 中国高等教育结构改革的探讨           | 郝克明 张 力 |
| 172 / 10 年来我国教育经济学研究的回顾与展望    | 厉以宁     |
| 185 / 我国教育哲学建设的回顾与前瞻          | 黄 济 陆有铨 |
| 197 / 教学论 10 年                | 王策三     |
| 209 / “人”在呼唤                  | 胡克英     |
| 216 / 要为 21 世纪社会主义中国设计我们的教育事业 | 钱学森     |

|                                       |     |         |
|---------------------------------------|-----|---------|
| 224 / 让学生真正成为教育的主体                    | 王道俊 | 郭文安     |
| 232 / 高等教育规模扩展的形式与办学效益研究              | 闵维方 |         |
| 247 / 当代情感教育的基本特征                     | 朱小蔓 |         |
| 256 / 论教育之适应与超越                       | 鲁洁  |         |
| 264 / 让课堂焕发出生命活力<br>——论中小学教学改革的深化     | 叶澜  |         |
| 274 / 我国教育发展不平衡的实证分析                  | 王善迈 | 杜育红 刘远新 |
| 284 / 中国教育学百年                         | 瞿葆奎 |         |
| 334 / 活动道德教育模式的理论构想                   | 戚万学 |         |
| 353 / 中国教育发展地区差距研究<br>——教育发展不平衡性问题的研究 | 吴德刚 |         |
| 362 / 我们究竟需要什么样的教育取向研究                | 吴康宁 |         |
| 369 / 世纪之交中国高等教育办学模式的变化与走向            | 潘懋元 | 邬大光     |
| 379 / 课程改革的世纪回顾与瞻望                    | 顾明远 |         |
| 389 / 谈情境教育的课堂操作要义                    | 李吉林 |         |
| 402 / 面临挑战的教育公益性                      | 劳凯声 |         |
| 414 / 大国兴衰与人力资本变迁                     | 胡鞍钢 | 熊义志     |
| 441 / 教育公平是一个独立的发展目标<br>——辨析教育的公平与效率  | 杨东平 |         |
| 452 / 时代呼唤教育智慧及智慧型教师                  | 田慧生 |         |
| 466 / 中国基础教育均衡发展实证分析                  | 翟博  |         |
| 484 / 西部地区农村学校义务教育教学质量研究              | 王嘉毅 | 李颖      |
| 506 / 附录 1                            |     |         |
| 511 / 附录 2                            |     |         |
| 512 / 后记                              |     |         |

# 论“结构主义教育”

◇张焕庭

改革开放初期，我国教育界开始从封闭走向开放。国际教育改革动态及教育研究成果开始被有针对性地分析和引进。“结构主义教育”是当时西方国家比较流行的一种教育思想流派，对我国教育界也很有影响，张焕庭的《论“结构主义教育”》一文，系统介绍了20世纪50年代皮亚杰的“结构”学派的基本理论和60年代布鲁纳在皮亚杰“结构”论的影响下发展起来的“结构主义教育”，引入“图式”、“结构”、“尝试错误”、“认知结构”、“同化”、“调节”、“平衡”、“迁移”、“发现法”等概念，着重阐述了“儿童期的特征在教育上的意义”、“智力发展与教育”、“学习迁移问题”等，并指出“结构主义教育”学派的基本观点是值得商榷的。文章从辩证唯物主义的角度分析“结构主义教育”的积极意义，以及不符合实际之处，为客观分析国外教育思潮，合理借鉴国外教育理论成果，起到了开阔眼界、打开思路、“洋为中用”、“古为今用”的作用，具有重要的启示意义。

“结构主义教育”是当前西方资产阶级国家中比较流行的一种教育思想流派。这个流派的主要代表人物是瑞士的皮亚杰和美国的布鲁纳。早在20世纪50年代，皮亚杰在研究儿童心理发展过程中提出了“结构”的概念。他认为，人认识客观事物的过程不是什么“尝试错误”的过程，而是在主观上有一定的“认识结构”。这个“认识结构”的内容是以图式、同化、调节和平衡的形式表现出来的。儿童最初的认识活动是以图式进行的。图式是先天的，或者说是遗传的。皮亚杰称其为“遗传性的图式”。以后，图式在适应环境的过程中不断变化和丰富起来。在认识过程中，同化是个体把客观事物纳入主体的图式内，引起了图式的量的变化。当主体的图式不能同化客体时，就调节原有的图式，创立新的图式，使同化和调节两方面的作用平衡起来。据皮亚杰的观察，儿童每遇新事物，总是试用原有的图式同化它，如获成功，便得到暂时的认识上的平衡。反之，儿童便进行调节，调整原有图式或创立新图式去同化新事物，直到达到认识上的新平衡。这就是“结构”学派的基本理论。皮亚杰认为“结构”的这些基本理论是教育原则的心理论证。教育儿童应按照儿童认识活动的结构的特点进行，忽视了它，或超越了它，都不会有好的教学效果。因此，称它为“结构主义教育”学派。

到了20世纪60年代，美国的布鲁纳在皮亚杰“结构”论的影响下，大力发展了“结构主义教育”的学说，同时，又提出了“知识的结构论”、“学科的结构论”等观点，并把它推广到全美中小学教育中去。布鲁纳竭力号召中小学教师，不仅要善于发现学生认识事物的结构，而且要善于发现知识和学科本身的结构。只有学生掌握了知识和学科的结构，才能在此基础上扩大和加深知识，才能形成学习上的大量普遍的“迁移”。传统教育却做不到这一点，因为它在教学中把儿童和成人一样看待，忽视儿童的年龄特征，不了解儿童认识活动的结构的特点。近来，有人片面强调“操作性条件作用”和“积极强化”在教育上的意义。他们认为人性是完全可以随意设计和塑造的，只要具备操作条件，积极强化，什么样的人都可以培养出来，正如雕刻家塑造一块泥巴一样。因而，非常强调“教学机器”、“程序教学”，完全抹杀儿童的主动性和他们的认知特点。这是教育上的一种危机。

布鲁纳积极倡导用“结构主义教育”的基本理论改造现行的教学过程，改造现行的课程和教学方法，以期发现人才、培养人才。目前美国一些新兴

的“活动学校”、“活动课程”和“开放教育”等，都是以这个学派的“结构”理论为依据的。

这个学派对我国教育界也是很有影响的。近来有许多教育家、心理学家和一些特级教师，为了积极做好基础教育工作，广开才路，也在注视这个学派的积极意义，努力开展儿童和青少年的认识过程的特点及其规律的研究活动。“古为今用、洋为中用”这个原则在我们的教育科学研究工作上，也是很重要的。因此，我们应当实事求是地给这个学派以恰当的评价，取其有益的东西作为借鉴。我们认为“结构主义教育”学派的积极意义表现在以下几个方面。

儿童期的特征在教育上的意义。任何人都知道，在一个人的一生中，儿童时期是充满乐趣和希望的时期，也是最高可塑性的时期。这就是说，儿童时期的意义就是在逐步适应自然和社会环境过程中，把外部的东西转化为内部的东西。教育工作者应深入了解儿童认识活动的特点和规律。据此，编选教材，选用教法，组织教学，把一定教育和教学要求循序渐进地传授给他们，使他们尽快地转化为合乎要求的自己的思想行为。儿童的智力发展是由简单到复杂、由低级到高级的发展过程，具体表现在感知、记忆、思维的活动上。它的发展既有连贯性又有阶段性。在认识过程的每一阶段，各具不同的特点。儿童经常运用一定的组织形式，或者说一定的结构，通过反复重叠的活动，把周围的事物“同化”为自己的认识。教育工作者应密切注意儿童认识发展的特点和活动方式，及时予以相适应的教育。例如，小学一年级学生掌握数的运算，开始要把两个数相加，首先是用手指逐个计算，并在计数时出声念出来。经过一个阶段以后，他们进行运算就不需要再数手指，出声的念数也就逐渐以不出声的心算所代替。所以，教育工作者要发挥教育的效力就应按照儿童思维发展的不同年龄阶段，用不同的形式进行数学，不能只顾自己的逻辑顺序和讲解便利。

在学习中，儿童对某项知识的认识和理解不是一次学习完成的。一般地说，儿童经过若干时间的复习、操作、试验和应用，才能理解比较深刻，记忆比较牢固。智力发展水平较高的特殊儿童，他们的认识结构可能比较灵活，反应的方式比较简约而又迅速。例如，音乐家莫扎特、哲学家穆勒、文学家王勃、控制论的创造者维纳等，他们在四五岁时就有些成就，但是他们

还是家长和老师的良好教育的结果。在教学中，一个新词或者一个新概念的出现不是学习一次就能懂会用的，往往需要我们结合儿童的实际生活，灵活多样地精讲多练才行。尤其是比较抽象的概念，更需要了解儿童的形象思维和抽象思维在发展中的关系，把握他们的思维结构，抓住基本环节，深入浅出地讲解清楚。用皮亚杰的话来说，教学应从学生的立场出发，使“同化”作用和“调节”作用二者的活动不断地取得新的平衡。

智力发展与教育。智力是一个比较复杂的问题。什么是智力，众说纷纭，到目前还没有一个大家公认的科学概念。皮亚杰和布鲁纳对于智力的结构及其发展都作了大量的比较深刻的论述。虽然皮亚杰着重遗传，布鲁纳着重教育，二人有所不同，但是对智力的结构及其发展阶段的解说基本上是雷同的。他们都认为智力活动是一种连续不断的构造过程。“智力是最高形式的适应，是事物不断地同化于活动本身和那些同化的图式适应客观事物本身的调节两者之间的平衡”。皮亚杰的智力发展理论渗透着数理逻辑，布鲁纳则基本上是心理的。智力的发展具有个别差异，像短距离的竞赛一样，有的人从起跑就冲刺，有的人最后冲刺，也有的人分步冲刺。因此，每个人的成就有先有后。例如，达尔文、爱因斯坦等人的智力发展比较后进。超常儿童可能有些例外。最近有人从“三维空间”分析智力结构（即以操作、成果、内容方面分析，叫作三维）并以此提出智力的类型。以上这些解说，对我们来说启发很大，一方面，它可以使我们从多方面去研究智力的结构、性质、特点及其与认识过程的相互关系。另一方面，使我们尽快地改变教育内容与方法，使我们的教育和教学，既能适应儿童智力发展的特点，又能促进它的变化，转化它的形式，以利早出人才、多出人才。同时，使我们看到智力的鉴定，单靠智力测验，或单靠考试是不够的，还需要把二者结合起来从各方面来鉴别。

学习迁移问题。这是一个老问题，大家比较熟悉。在学科或工作内容之间，某些类似的地方都能迁移。布鲁纳说：“已经学会怎样敲钉子，往后我们就更能学习怎样敲平头钉或削木片。”但是把“迁移”当作教学过程的核心，却是布鲁纳的创见。他认为，在教学中要做好迁移工作，就必须把基础学科的基本理论结构弄透彻。这就是说，把每一学科中的“根本原理”、“基本结构”搞清楚，找出那些既有广泛意义，而又强有力的适用性大的概

念的结构阐述明白，以便用作理解其他类似问题的模式。这样，以后学习起来就能触类旁通、举一反三，从而不断扩大和加深知识。布鲁纳极力强调认知过程的建设性，认为学生的学习是主动的，而非被动的。因此，当提出一门学科的基本结构时，要适当安排一些“令人兴奋”的观念，以引导学生自己去发现它。这就是布鲁纳所倡导的“发现法”的由来。

但是，“结构主义教育”学派的基本观点是值得商榷的。首先，把图式作为认识结构的核心，而且这个核心是遗传的，同化、调节、平衡等都要组合到这个遗传的核心中去。这是一种形而上学的观点。他们说：“经验的客观性是调节作用和同化作用协调的成就。那就说，是主体智慧活动的结果。而不是什么原始材料从外界强加给它的。”可见，教育对他们的“认识结构”只能提供一些可以“同化”的原料而已。应该看到，遗传的东西从演化来说也是有获得性的。辩证唯物主义告诉我们，遗传与教育与环境，是辩证的统一的。遗传仅仅提供了一种可能性，要把它转化为各种能力，还是要靠教育和环境的影响。虽然，“结构主义教育”者在阐明“结构”的表现形式时，也强调同化、调节、平衡与图式的相互作用，强调主体与课题的相互关系，及“环境造成了认识结构的变化”。这其中含有一定的辩证法的因素，但是他们从主观唯心论的立场、观点出发，就不可能对人的认识结构作出科学的解释。“结构主义教育”学派所主张的“图式”，并非新创，18世纪的德国二元论哲学家康德就提倡过“先验逻辑的图式”，并以此解说人的认识。可以说这个学派的“图式”就是康德的认识论的翻版。

“结构主义教育”学派十分强调儿童期的意义。他们以儿童本身为中心，作了大量的试验和研究，取得了很多的成就。他们竭力主张儿童的主动性是受兴趣或需要支配的，同化作用是以兴趣为动力的。智力活动必有赖于兴趣。因此，他们断定教育只能发现最适宜的方法和环境，帮助儿童自己去组织活动。“学校一切活动应来自儿童的兴趣和需要”，儿童的兴趣和需要趋向哪里，教师就跟到哪里。换句话说，教育应以儿童为中心。正如美国的实用主义教育家杜威所说：“一切教育活动的基础在于儿童的本能的冲动的态度和活动，不在于外来材料的供给和应用。”杜威这种以儿童为中心的教育思想的影响是极其深远的，这种教育的结果，使学生的发展程度低落，学生成绩下降，致使美国许多家长和进步的教育家都在感到惊恐。“结构主义

教育”学派以儿童的自我为中心的教育主张和片面强调“从普遍观念或基本原理出发，作为理解事物的唯一的模本”，就不可避免地引向杜威的儿童中心教育的险境。

应该指出，儿童的“认识结构”、“智力结构”与成人不同，各个年龄阶段的儿童的思维方式也不同。如何科学地解释这些结构的特点，以及如何划分儿童发展的年龄阶段还需要深入儿童教育实际活动中不断地学习和总结经验。皮亚杰用数理逻辑符号和运算作为划分儿童认识发展阶段的标志。布鲁纳则按照这个标志做了一些补充。无非是说，教育并非是主要的手段，施教应沿着儿童思维的发展阶段进行，教育本身不应有目的地要求他们。他们这种拘于形式的机械的划分儿童发展阶段是不合乎唯物辩证法的。实际上，教育是一种有目的、有计划、有组织地把一定的文化科学知识、技能及先进经验传授给下一代的活动，使下一代培养成为合乎一定社会的政治经济要求的人才。在教育实施中，从儿童和青少年身心发展的实际情况出发，安排教育内容和教学方法，不断地改造他们的认识结构、智力结构、道德结构等，形成全面发展的人是应该的、合理的。但我们不能把教育的一切措施都以儿童的“认识结构”为准。很显然，作为个体认识过程的一种能力和特性的智力，一方面同产生心理现象的大脑及神经系统的遗传分不开，另一方面同大脑反映的客观现实的影响分不开，二者是密切结合在一起的。一句话，智力是遗传的特性与后天的影响的“合金”。智力的发展是以掌握科学知识和技能为中介的。教育与教学是智力发展的主要契机。虽然智力发展与掌握知识、技能不是等同的，也不是同步的，但是它们是相互依存、互相促进的。把智力及其发展看作先天的、单纯的“图式”变化是不科学的，把教育当作儿童发展的“低音”是不符合实际的，因而也是不正确的。

总之，“结构主义教育”学派是从“儿童心理发展”的角度论教育的。它所讨论的中心问题是儿童本身的发展和教育的适应问题。可以说：“结构主义教育”学派是一种新兴的儿童中心教育学派。

## 30 年来我国对教育规律的探索

◇刘佛年

改革开放初始，总结丰富多样的教育样态，剖析教育发展的内在规律与本质，探索现代教育发展的科学路径，成为当时学术界的迫切任务。在此背景下，刘佛年撰写了《30 年来我国对教育规律的探索》一文，按教育理论与实践发展的内在逻辑，沿历史脉络，系统论述了新中国成立后教育发展的历程及其规律、问题与不足，为我们吸取历史经验与教训、创新理论做了奠基工作。文章指出，我们不仅要重申那些在我国经过实践检验的教育规律，还要研究和掌握新的教育规律，要用马克思列宁主义、毛泽东思想指导探索教育规律的工作。本文对新中国成立后前 30 年来教育学发展史进行了系统分析总结，肯定了 30 年教育学发展中各种理论中的正确内容，同时指出其局限性。文章倡导全面把握古今中外的教育规律，坚持在实践中和讨论中不断发展和完善对教育规律的认识，强调实践是使理论永不干枯的源泉。这对打破“文化大革命”10 年的思想桎梏，开创教育科学繁荣的新局面，推动教育学学科建设发挥了重要的作用。

30年来我虽搞过几年教育学，但对这些年教育学的发展史仍很生疏，这里谈的仅是一些极肤浅的印象。

新中国成立初期的教育学仍旧称为“新民主主义教育学”，因为当时人们认为我们仍在继续完成新民主主义的革命任务。这种教育学试图用马克思主义的观点来分析和解决教育问题。它对教育和政治、经济的关系进行了分析，指出在各种阶级社会中教育是有阶级性的，并用这种观点阐明新民主主义教育在新民主主义革命各历史阶段的任务。在教育内容和方法上，提倡理论和实际相结合的原则。在抗日根据地和解放区，教育内容大都能适应革命战争的需要。在教育方法方面，在批判《武训传》之前，教育学著作中对陶行知先生的某些主张，特别是他对旧教育方法的批判意见是尊重的。但是，对“生活教育”所提倡的以生活活动为中心的教学方式似只作为系统的课堂教学的补充，并没有代替系统教学。在发展教育事业方面，根据地和解放区有极其丰富的、卓有成效的经验。党和政府运用群众路线，从实际的需要与可能出发，发动群众办学，民办与公办并举，以干部教育为主，办学的形式多种多样，不求一律。这些光辉的经验符合客观规律，其基本精神一直到现在还在起作用。总之，当时总结的新民主主义教育中的规律也许并不怎么丰富，但都是经过实践检验的，在我国一定的历史条件下是行之有效的。

大约从1952年起，我们全面学习当时苏联的教育学。它也用阶级分析的方法研究教育的社会本质，但对现代资本主义教育只强调它的反动性，缺乏全面的、深入的分析，特别是对生产力的发展和教育的关系很少涉及。它造成一种印象，似乎现代资本主义国家教育中的经验一无可取，因而使我们长时期不去研究它们。它也不研究职业的结构、人口的增长、城乡的差别、家庭的变化、生活的条件以及其他种种社会现象和教育的关系，把对这些问题的研究一律视为资产阶级社会学而加以排斥。关于教育与儿童心理发展的关系，教育学中有了更多的介绍。但是关于儿童心理的年龄特点大都限于现象的描述，很少系统地研究智力和道德心理的发展规律。关于儿童个别差异以及儿童的心理病态与健康等方面的研究也相当贫乏。

教育的目标是要培养德、智、体全面发展的人。但是，当时苏联教育学教科书引用马克思的《临时中央委员会就若干问题给代表的指示》一文中

的一句话来论证智育在人的教育中应该占第一位，这是不恰当的。如果我们强调智育的重要性，坚持学校工作应以教学为中心，这是正确的，但是如果认为德智体的重要性上，智育是第一位的，德育和体育是第二位、第三位的，就不一定妥当。后来“四人帮”以反所谓“智育第一”为名，主张任何情况下，学校的一切工作都是为了转变学生的思想，在实践中产生极坏的后果。因为马克思的话中并没有含有这样的意思。在当时的教育学中还提到美育和综合技术教育（或劳动教育）。以后有人对美育进行批判。其实人的发展虽然主要是德、智、体三个方面，但提出美育并不能算是错误。因为无论就思维的性质、情感的因素等方面看，美育是确有它的特殊性的。排斥美育的结果使我们的教育学者对这方面很少进行研究，在实践中也得不到应有的重视。此外，关于全面发展和因材施教的讨论可能是有益的，因为当时中学没有分科，也没有选修课，还要求学生门门都得五分，在因材施教方面所采取的措施是很不够的，即使在目前这仍是很值得注意的一个问题。

当时教育学中提出的一些教学原则是可取的。其中有些原则有很长的历史，经过了许多时代的实践检验，凡是违背那些原则的做法，常常导致教学质量的降低。当然，对那些教学原则应作正确解释。例如量力性原则，如果理解为教的东西应该是学生经过努力能接受的东西，那是正确的；如果理解为教师不应当不断努力争取提高教学速度与难度，那就是错的。教学原则是随着教学实践的发展而发展的。已有的原则需要加深、完善，新的原则需要增添。现在可以看到的当时的教学原则的一个缺点，是它们比较偏重现有的知识、技能的掌握，而比较忽视能力的发展。这样的教学愈来愈不适应迅速发展变化的社会的需要。所以，当时的教学原则虽然在提高教学质量方面起了很大的作用，但注入式、机械练习和死背呆记仍很流行。

在道德品质的教育方面，有些原则是直接从马卡连柯那里继承下来的，而马卡连柯又是从他的教育实践中总结出来的。这些原则经受了大量实践的检验，证明效果是良好的。当时我国大多数中小学生的道德面貌、纪律、文明行为等等都是好的。学校的良好风气影响了社会，社会风气也影响学校。

在国民教育制度方面，虽然当时的教育学教科书中也接受了苏联的教育学所提出的国家性、统一性等五个原则，但在实践中我们仍旧保持了民办与公办并举的原则，学校形式也保持了灵活多样的特点。

从1958年到1960年，对原来学习的苏联教育学是采取批判态度的，认为它的缺点是脱离政治、脱离生产劳动、脱离实际。毛泽东同志在1958年提出了“教育为无产阶级政治服务，与生产劳动相结合”的方针。对这个方针的意义、作用的解释并非都是正确的。这个时期的教育学对教育为无产阶级政治服务的解释虽然还包括为阶级斗争和经济建设服务等方面，但是在这以后，教育为政治服务就逐渐被理解为仅仅为阶级斗争服务。表现在教育内容方面就是突出了政治思想教育，而政治思想教育的内容又主要是阶级斗争方面的教育。阶级斗争的对象和范围又不断扩大化，大量人民内部矛盾被当作阶级斗争。这就使许多青年在“文化大革命”开始后在一个相当长的时期内识不破林彪、“四人帮”一伙的阴谋。在政治思想教育中，特别在大搞政治运动的时候，经常滥用所谓“大民主”的方法，很少有机会进行民主讨论，或者进行实事求是的调查研究，只靠引证马克思主义经典作家的语录或政策文件作为主要论据。这些做法也反映在教育教学中。

当时的教育学极端重视教育与生产劳动相结合，认为这是区别社会主义教育和一切剥削阶级教育的根本点。这种说法是不恰当的。教育与生产劳动相结合的作用是重大的，但谁都知道，生产劳动与教育结合，或教育与生产劳动相结合都是在资本主义社会萌芽的，以后又随着资本主义生产的发展而有所发展。如果说它的发展受到某些资产阶级偏见的一定的阻碍，可能更妥当一些。同时，也不能过分夸大它的作用。当时有一种提法，似乎不需要生产高度发达、教育程度的普遍提高，只要教育同生产劳动结合得好，就能消灭体力劳动与脑力劳动的差别，就能实现共产主义的理想。这就造成一种偏向，以为劳动的时间愈多愈好，在实践中全日制学校教育常常变成以劳动为主，而不是以教学为主。

这时期的教育学还很重视党的领导和群众路线的原则。抽象地看，这些原则都是正确的。但是如果形而上学地片面强调了某一方面，就会把正确的东西变成谬误。例如在这类教科书中片面强调外行领导内行的必要性与合理性，主张在日常教学中大搞群众运动，以及鼓吹教育事业大发展的必要性而不顾客观经济条件的限制，都属于这种片面性的错误。

当时编写教育学的意图是要写出一种中国自己的教育学来，所以非常注意阐述当时我国的教育政策。教育学是为教育实践服务的，注重研究国家现

行的教育政策是必要的。但教育学是研究教育的客观规律的，它是一种科学。它应该研究政策是否有充分的客观依据、实行政策的条件和效果等。它应该总结实行政策中的经验，发现并研究解决实践中产生的各种问题。它也可以根据调查研究的结果纠正政策中的错误，它不能只是在概念上做文章来宣传教育政策，并把一些还没有经过实践检验的措施说得完美无缺，成绩辉煌。也不能因为要写具有我国特点的教育学而把古今中外的其他教育规律说得一无是处，否定教育中有共同规律，只承认我国政策中所提到的那些规律。

这些意见在 1961 年时有的同志就把它提出来了。在以后编的教育学中有些偏向是纠正过来了。例如，在古今中外的问题上，对古代、外国的教育规律并没有采取一概排斥的态度，有些行之有效的教学和道德教育的规律又恢复了它应有的地位。对许多问题的提法基本上是依据中央制订的几个大学、中学、小学的工作条例。它们是在总结新中国成立以来的教育工作经验的基础上拟定的，基本上反映了许多行之有效的教育规律，如强调学校工作以教学为主，课堂教学是教学的主要形式，教师的主导作用等都是正确的。那几年编的一套中小学教材所依据的原则基本上也是正确的，质量是比较好的，这些原则在教育里也得到了反映。问题是，当时的教育学还未能很好摆脱从概念上阐述政策的旧框框。从实践中总结的经验和提出的问题还太少。它缺乏一种探讨的态度，而经常使用绝对化的命令式的口吻。事实上，我们对规律的认识不会是完美无缺的。这种认识是应该在实践中、在讨论中不断发展和完善的。我们的教育学往往缺乏应有的生动活泼的气息，这多少是由于脱离了实践这个使理论永不干枯的源泉。

在“文化大革命”中，由于林彪、“四人帮”的干扰和破坏，对教育规律的探索工作完全停顿下来了。他们完全否定前 17 年的教育，也就否定了过去的教育所依据的一切教育规律。他们的所作所为都是和教育规律“对着干”的。这样就破坏了我们的全部教育事业，极大地损害了在校学习的一代青少年。

现在要拨乱反正，教育工作者的一致呼声是要按教育规律办教育。我们不仅要重申那些在我国经过实践检验的教育规律，还要研究和掌握新的规律。新的形势提出了各种新的问题，为了解决问题，就得探索规律。目前这