

当代俄罗斯教育论著译丛

朱小蔓/主编

[俄] 弗·弗·克拉耶夫斯基 著

В. В. Краевский

教育学原理

ОБЩИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИКИ

张男星 曲 程 等 译



教育科学出版社

当代俄罗斯教育论著译丛

朱小蔓/主编

[俄] 弗·弗·克拉耶夫斯基 著

В. В. Краевский

G 40
19-c₂

教育学原理

张男星 曲 程 等 译

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 何 艺
版式设计 贾艳凤
责任校对 徐 虹
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学原理 / (俄罗斯) 克拉耶夫斯基著; 张男星等
译. —北京: 教育科学出版社, 2007. 3
(当代俄罗斯教育论著译丛 / 朱小蔓主编)
ISBN 978 - 7 - 5041 - 3768 - 5

I. 教… II. ①克…②张… III. 教育理论—教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 025937 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01 - 2006 - 6987 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989421
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
印 刷	涿州市星河印刷有限公司		
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16		
印 张	15	版 次	2007 年 3 月第 1 版
印 数	212 千	印 次	2007 年 3 月第 1 次印刷
定 价	25.00 元	印 数	1—2 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

当代俄罗斯教育论著译丛

编委会

丛书顾问

顾明远 В. П. Борисенков

编委会

Н. Е. Бореvская 曲程

王长纯 王义高 吴式颖

肖甦 杨广云 张男星

朱小蔓 诸惠芳

总 序

2006 年是中国与俄罗斯建立战略协作伙伴关系十周年，又是《中俄睦邻友好合作条约》缔结五周年，而且中俄两国首脑决定在今年和明年分别于两国互办“国家年”。

在这样的时刻，由中国教育学者翻译、教育科学出版社出版的“当代俄罗斯教育论著译丛”与读者见面，真是恰逢其时，很有意义。

2003 年 10 月，中国中央教育科学研究所与俄罗斯教育科学院在莫斯科签订了《中华人民共和国中央教育科学研究所与俄罗斯教育科学院于 2003—2006 年合作协议书》。2005 年 4 月，我在莫斯科开会期间，向俄罗斯教科院院长尼康得罗夫院士、副院长鲍利辛柯夫院士正式提出希望引进一批世纪之交俄罗斯的教育学术著作，得到他们的积极响应。两个月后，鲍利辛柯夫副院长来华参加中央教育科学研究所与中山大学合作举办的“道德教育国际研讨会”，带来了他们推荐的教育论著。简朴的仪式和诚挚的心愿正式启动了这项有价值，但又极其复杂的工作。

俄罗斯教育水平高、体系完善，是世界公认的，其中有许多值得我们学习和借鉴的地方。除了在新中国成立后因全面学习苏

2 教育学原理

联而引进了以凯洛夫为代表的教育理论外,20世纪80年代中后期是译介苏联教育理论著作最积极、最集中的时期。对于改革开放初期的中国教育界来说,苏联教育家、教育学家强调尊重和发展学生个性,主张建立师生合作关系,重视教育的科学性和艺术性,关注教育的公共性、民主性与人文性等观点和做法,犹如和煦的春风和清新的空气,给人们以极大的学术满足。

但这之后至今,将近20年,中国教育学界几乎看不到新的俄文教育著作以及文献的翻译。英语地区的教育思想及文字的风格早已为中国年轻的教育学者和教师所熟悉,而用俄语表达的教育思想和教育科学对他们却很陌生。

由于苏联解体,俄罗斯进入社会全面变革时期,教育发生了很大改变。诚如俄罗斯学者所说,教育理论的适应、调整和创新都需要一个消化时期。目前,他们较少有学界一致公认的、权威的教育学术著作。但是,从最近几年涌现的作品看,很明显,较之20世纪70—80年代,俄罗斯学者在对待各国教育学术成果的态度、认识教育的思维框架与视野等方面已经开阔了许多。比如,更加关注回到教育生活的事实,更加注重分析性、批判性思维,更加强烈追求教育的民主化和人道主义以及对人的独特潜能和个性的呵护等。

由于历史、文化和意识形态等国情的原因,中俄两国的可比性比其他任何两个国家都难以达到的。因此,在教育方面的学习、借鉴,中国决不能只朝向西方发达国家。这也正是我们组织这套丛书进行翻译的初衷。

组织翻译工作是相当艰苦的。现在从事教育学研究的人群中能使用俄语的已经很少了,而且各自又有自己的工作和业务,因此,翻译能力参差不齐,所用精力也都不一样。但是,为了向中俄国家年献礼,我们不得不紧急组织翻译力量,留给译者翻译和出版社编辑的时间都非常有限。仔细阅读这套丛书,其中不少译文还是比较粗糙的。不过,总算赶在了这样一个历史时刻让这套俄罗斯学者的教育论著在中国面世,我们还是欣慰的。

在此，感谢中国教育学会会长顾明远教授亲自指导编委会对书目的遴选工作，感谢所有参加翻译的同仁们。还要特别感谢本丛书的责任编辑们，他们为丛书的出版付出了大量劳动，其间反反复复的翻译修改过程让他们特别费心和受累。

总之，学术交流是学术发展和繁荣的重要动力，我们期望这套译丛发挥出应有的积极作用。

朱小蔓

2006年10月10日

前

言

未来教师必备的技能不能局限于自己的职业范围，而应从更多的科学范畴角度来思考和评价自己的活动，这种必要性决定了人们对本书的需求。具有方法论素养，是教师获得评价自身活动这种技能的必要条件。近些年出版的不少刊物、著作和学位论文都在探讨教师的方法论素养问题。

1967年，在莫斯科出版过一部与本书同名的很严肃的著作《教育学原理》，主编是B. E. 格穆尔曼（B. E. Гмурман）和Ф. Ф. 科罗廖夫（Ф. Ф. Королев）。尽管该书所具有的优点毋庸置疑，但却未能反映目前我们所处时代的现实。因此，向未来教师提供一部关于教育学基本原理的著作，供他们充实自己有关这一领域的科学知识，不仅必要而且条件已经成熟。人们已经注意到那些出于善良愿望，来对长期形成的教育和教育学概念进行革新的尝试所带来的消极后果。近些年提出的许多“新教育学”或“教育学”的观点，其实全然缺乏科学根据。与其说它们于事有补，不如说是制造了混乱。对教育学的许多范畴和概念作多义诠释，是导致混乱的重要原因。

2 教育学原理

本书作者虽然力图关注教育理论和实践领域近些年出现的新内容,但是并没有忽视教育学已有的研究成果,并在此基础上提出了自己对教育理论和实践现状的思考和观点。

本书由4章组成,第1章论述教育学这门学科的一般概念。分析反映教育现实的各种形式:自然—经验(日常)形式、艺术—形象形式、科学形式。详细探讨教育学的客体和对对象的界定问题,其中一节专门讨论教育学的范畴体系。

本章阐述了教育在现代俄罗斯社会中的作用,指出了当今教育发展的趋势。教育被界定为既是一种社会现象,也是具有教育意义的过程。

本章还探讨了教育的目的,以及在俄罗斯教育现代化条件下,怎样在教育内容和教育过程中体现教育目的。作者采用文化学观点来阐释教育活动,包括实施教育的专门途径和方法。

第2章分析教育科学(即教育学)与教育实践的关系问题。这个问题对教育学来说不是新问题,但却是具有现实意义的问题。随着时间的流逝,它不仅没有减弱,反而越来越突出。教育科学和教育实践的关系问题反映着教育学方法论的本质。这两者属于不同类型的活动,但两者的共同之处在于都是要完成一种社会功能,即帮助正在成长中的一代作好参与社会生活的准备。这种功能也称做社会继承功能。同时,科学与实践还共同构成成为一个统一系统。

统一的前提意味着存在区别,并通过区别来实现统一。教育科学和教育实践之间的区别在本书中体现为客体、手段和结果的区别。本章还涉及教育科学中主体和客体、主体和主体间的关系问题,指出区分实践工作方法的必要性,即一方面要区分科学认识的方式和实践活动的方式;另一方面要区分科学研究的方法和科学认识的方法。同样,也要区分教育实践的结果和教育科学研究的结果。可以这样概括:教育实践促成人性品质的形成,而教育科学则促成知识的丰富。

本章结尾部分论述教育科学与教育实践相互关系系统中规律、原则、实践经验的地位和作用,并对“教师和教育科学”问题予以特殊关注。

第3章将教育学放在现代科学知识体系中加以研究,包括教育学的

科学地位、教育学的学科特点、教育学与其他学科联系的具体形式和机制。对教育学是应用学科和教育学是兼有基础性质和应用性质的独立学科这两种观点进行了对比。

本章的其他部分分析了教育学与其他学科的联系,并得出以下重要结论:如果不理解科学知识的分化和整合及其关系,如果不能学会在教育领域中合理使用其他科学的知识和方法,就不可能正确地组织教育研究活动,特别是组织综合性的教育研究活动。本章还论述了在教育领域中怎样和出于何种目的使用其他学科的知识才是有益的。作者提出了教育学与其他学科联系的四种形式:利用其他学科的基本思想;利用科学的一般研究方法;利用其他具体学科获得的研究结果;参与跨学科的综合研究。

正确理解教育学与哲学、心理学这两门学科的关系非常重要。哲学、心理学过去和现在都对教育学有重大影响。

目前在诠释教育学和哲学的关系方面,存在着两种受历史制约的倾向:力图将教育学归类为“应用哲学”,或者相反,试图脱离哲学来研究教育学。本书则基于教育哲学进行思考,并对在教育领域中利用数学方法的可能性进行了探讨。而教育学与心理学的关系问题也是一个现实问题。将教育学和心理学相区分,对于扩展综合性科研工作是有必要的,因为这样的综合研究能吸引心理学家参与。本书分析了教育学和心理学所具有的不同学科研究视角的特点;探讨了因两者关系的不同诠释而对两个学科的研究客体和对象的界定所产生的影响。本章阐明了在教育领域中利用心理学知识的作用、时机和方式;指出了在教育研究和教育实践中利用教育学知识的不同方法。

第4章阐述教育学方法论和教育研究方法,所阐述的问题具有基础性质和方法论规范性质。本章对教育学的科学内容和教育学本身的论述较前几章更为概括,可以说上升到了一个更高的理论和方法论层次,从而给教育学者活动指明方向。本章引用了作为人类活动领域的科学的定义,根据这一定义,科学的目的是研究关于现实的客观知识并加以体系化。科学研究这种认识活动既有别于自然—经验认识,也有别于用艺术—形象形式来表现教育现实。本章还探讨了作为一种教育研究应具备

4 教育学原理

的特点：具有科学的认识目的；选择专门的研究客体；使用专门的研究手段；使用含义一致的术语。书中引用实证材料对教育研究的内涵特征：问题、题目、现实性、客体、对象、目的、任务、假设和立论、新颖性及对教育理论和实践的意义等作了描述。研究者可以根据所列项目对自己和同事们所作的研究进行检查和作出评价。

本章专门研究了教育理论的形成及其质量的评价问题。

最后一章还阐述了教育研究的经验方法和理论方法，其中经验方法包括观察、访谈、问卷调查、评价与自我评价、教育会诊、诊断性测验、实验、实验作业、内容分析、经验总结、科学考察等方法；而理论方法包括模拟、历史比较分析、专题研究、定量与定性研究等方法。同时还向需要完成学年论文和毕业论文的大学生提出研究方面的建议。实践已证明运用本书所提供的教育研究方法是行之有效的。

本书的对象首先是大学生。研究生和所有已走上认真研究教育科学道路上的人，都可以从本书中获得理论知识，特别是方法论知识，以填补自己的知识空白。作者多年进行课堂教学，展开课堂讨论、个别指导，以及与高校教师、研究生、教育活动家一同工作的经验表明，为了有目的地提高业务水平，人们对教育学基本原理和教育学理论的需求是非常迫切和巨大的。作者的上述经验和科研工作成果奠定了本书的基础。本书所提出的理论观点并非全无争论或已取得共识。这种情况在现代教育学中，如同在所有科学中一样是屡见不鲜的。本书就一些问题提出不同的观点，给读者留下了独立思考的空间。当然，在诸如此类的情情况下，作者未含糊其辞，已竭尽全力阐明了自己完整的理论观点。

目 录

前言	(1)
1 教育学是科学	(1)
1.1 教育科学的客体 and 对象	(1)
1.2 教育科学的任务	(7)
1.3 教育学的学科体系	(11)
1.4 教育学的范畴体系	(16)
1.5 教育既是社会现象,又是教育过程	(27)
1.6 教育内容	(31)
2 教育科学与实践的相互联系	(53)
2.1 教育科学和教育实践的区别	(53)
2.2 作为统一系统的教育科学和教育实践	(65)
2.3 教育科学和教育实践的动态循环	(75)
2.4 教师和教育科学	(80)
3 教育学与其他学科的联系	(95)
3.1 教育学的科学地位及学科联系	(95)
3.2 教育学与哲学	(102)
3.3 教育学与心理学	(118)

2 教育学原理

3.4	教育理论形成的条件	(131)
3.5	教育理论质量的评价	(134)
4	教育学方法论和教育研究的方法	(144)
4.1	“教育学方法论”的概念	(144)
4.2	方法论既是知识也是活动	(152)
4.3	科学研究者的方法论反思	(158)
4.4	教育学领域的科学研究	(162)
4.5	教育研究的方法论评价体系	(170)
4.5.1	评价体系	(170)
4.5.2	问题	(172)
4.5.3	题目	(174)
4.5.4	现实性	(175)
4.5.5	客体 and 对象	(179)
4.5.6	目的与任务	(183)
4.5.7	教育研究的逻辑	(185)
4.5.8	假设与立论	(194)
4.5.9	新颖性及理论和实践意义	(200)
4.6	教育研究的方法	(208)
4.7	学年论文和毕业论文的研究与写作	(216)
	译名对照表	(222)
	译后记	(225)

第 1 章

教育学是科学

1.1 教育科学的客体 and 对象

教育学是什么？“教育学”一词有几种含义。第一，它指教育科学。第二，有人认为教育学是一门艺术，因而把它等同于实践。有时，教育学还被视为与教材、教学法、教学建议、教育方针等相关联的活动系统。不同的含义常常导致认识上的混乱和模糊不清。人们用这个词来表述关于教学、教学法、教学组织形式的各种概念。

近年来出现了十多种新的“教育学”，其中有：“人道主义教育学”、“自主教育学”、“情态教育学”、“圣经教育学”、“认同教育学”、“集成教育学”、“戏剧教育学”、“图书馆教育学”、“新教育学”、“发展教育学”、“世界教育学”、“环境教育学”、“博物馆教育学”、“艺术博物馆教育学”，

2 教育学原理

等等。如果存在那么多教育学的话，那么教育学这个术语本身、它的范畴性也就失去了意义。

一项不可违背的规则要求：基本概念和论断必须清晰、明确。对术语作任何模棱两可的解释，都会妨碍人们确切地理解它和科学地阐释它。为了在说明复杂的教育问题时不偏离方向，我们赋予教育学一个含义，即**教育学是教育科学**，并且只在这个意义上使用这个词。

科学是什么？为了回答什么是科学和它研究什么的问题，首先让我们看一看，通常人们怎样理解科学。科学这个概念有很多的定义。要确定其中只有一个是正确的，那简直是一种毫无根据的奢求。我们需要作出选择，而要选择出合适的定义，正如一项逻辑规则所说，必须以该定义所解决的任务特点为依据。

例如有一项研究，其任务是说明宗教和科学的区别，并将后者界定为“将疑问制度化的领域”。所谓制度化，即由个人领域向社会领域的转化。例如，学位论文答辩是学术界判断学位申请人是否具有一定专业水平的方法，而学位申请者本人则是对科学上某些固有概念提出疑问。在这种条件下，疑问已不再是每个人的个人所有物，而具有了科学认识的概括性特点；针对疑问进行的答辩活动也就成了社会领域的活动，具有了制度化特征。相比之下宗教是排斥疑问的。信徒信仰宗教，且深信不疑。于是，作者在区别科学与宗教两个认知世界的精神领域时着重指出了科学的主要特点：科学与宗教不同，不盲信任何事物，因而在这个意义上，科学是一种社会制度。

我们的任务不在于此。我们的任务是要分析作为人类活动领域之一的教育，分析它的结构、方法和科学认知的逻辑。因此，不宜使用上面援引的虽说正确却过于狭窄的科学定义。

关于科学，最为普遍的观点是：科学是人类活动的一个领域，它研究关于现实的客观知识，并从理论上加以系统化。重要的是不能把科学归结为知识。科学并非如某些人断言的那样是知识体系，而是旨在获得知识的活动。

拉金托夫（А. И. Ракитов）给科学下了一个形象的定义：“科学不

只是现成武器的军械库，而更像制造新武器的锻造场。”^① 在其他著作中对科学也作过类似的解释：“科学不只是知识的总和，比如说，不只是认识这棵果树结出的果实的总和，而是生长果实的果树本身。”^② “科学不只是知识，更不只是现成知识，而且也是旨在获得知识的活动。”^③ 迈泽尔（И. А. Майзель）指出，知识绝不隐藏自身存在的源泉，它是不停顿的认知过程那带有印迹的断面，是人们的认知努力所凝聚的完美结晶。

科学产生知识，确切地说，产生称做科学知识的一种特殊类型的知识。由于它，科学才是能发挥作用的动态有机体。它存在于知识的产地，即创造知识、产生知识的地方。换句话说，应当看到科学对科学知识的生产。

在这些定义中反映出精神活动和物质活动、结果和过程、知识和获得知识之方法的统一。对旨在形成和发展科学知识的活动特点的认识，是科学自身价值的主要组成部分，而科学知识始终是认识主体的活动结果。

科学的客体和对象。我们通常要区分科学的客体和对象。客体是科学所研究的现实领域，而对象则是从科学的角度去观察客体的方法。Э. Г. 尤金（Э. Г. Юдин）把“科学对象”这一概念的内容划分为下列组成部分：研究客体，即研究活动所针对的现实领域；经验领域，即至该时段科学所积累的有关客体的各种性质和特点的经验描述总和；研究任务；认知手段。

这些组成部分中的任何一个单独拿出来都不能构成科学的对象。科学的对象应该是能反映科学的所有组成部分及其整体。就总体而言，任何一门科学的对象都是研究主体和客体之间的中介，因为主体正是在对象的范围内与客体发生关系。

① Ракитов А. И. Анатомия научного знания. —М., 1969. С. 3.

② Майзель И. А. Научная деятельность как предмет исследования // Проблемы методологии науки и научного творчества / Под ред. В. А. Штоффа и А. М. Мостепаненко. —Л., 1977. С. 26.

③ Волков Г. Н. Социология науки. —М., 1968. С. 12.

4 教育学原理

可以说得简单些：科学的对象就如同眼镜，透过它我们观察现实。根据我们提出的任务，利用科学描述现实领域的术语，我们从现实中选择出作为研究对象的客体。

在一些科学认识论和方法论的著作中区分了三个概念：“现实客体”、“科学客体”和“科学对象”。可用下述例子来说明它们之间的区别。

以发现该射线的学者名字命名的伦琴射线，作为现实的客体，它不仅在该学者来到人间之前就已存在，而且早在地球上出现人类之前就存在了。伦琴使其成为了科学客体。随着伦琴射线进入各种学科的视野，就产生了根据不同任务研究这一客体的必要性。于是，不同学科从各自的角度把伦琴射线作为研究对象来研究。例如，医学和物理学从不同角度研究伦琴射线，它们从伦琴射线这一客体中分化出各自的研究旨趣。对于医学来说伦琴射线是诊断疾病的手段，而对于物理学来说它是许多辐射中的一种。显然，就某一现实客体而言，因研究对象所属学科的不同，其概念的构成、研究的方法都是不同的。

不同学科的专家都能够来到物理教师的课堂上进行观察。但每门学科的专家所看到的以及对所发生现象的描述都不同。学科教学法专家所要思考的是，教师选用的内容和方法在多大程度上符合该学科的教学目的。物理学家关注教师讲述本学科教材的正确性。教学论专家注意课堂教学过程是否符合一般教学原则。心理学家感兴趣的主要是学生掌握学习材料的特点。对于控制论专家来说，教学则是具有正反双向联系的管理系统。

教育科学的客体和对象。在给本学科的一般科学范畴下定义之前，我们尝试分析一下教育科学研究者究竟是研究什么的？在我们周边丰富多彩和层次分明的现实中，哪一部分是他们感兴趣的科学研究领域？

对这些问题的回答以及围绕如何界定教育学客体的争论过程，大致是这样的：教育学研究一种特殊形式的活动，它是一种有明确目的性的活动，因而教育工作者必须面对一定的目的，即必须思考他要教什么，