



总主编 徐 辉



教育原理案例教材

JIAOYU YUANLI ANLI JIAOCAI

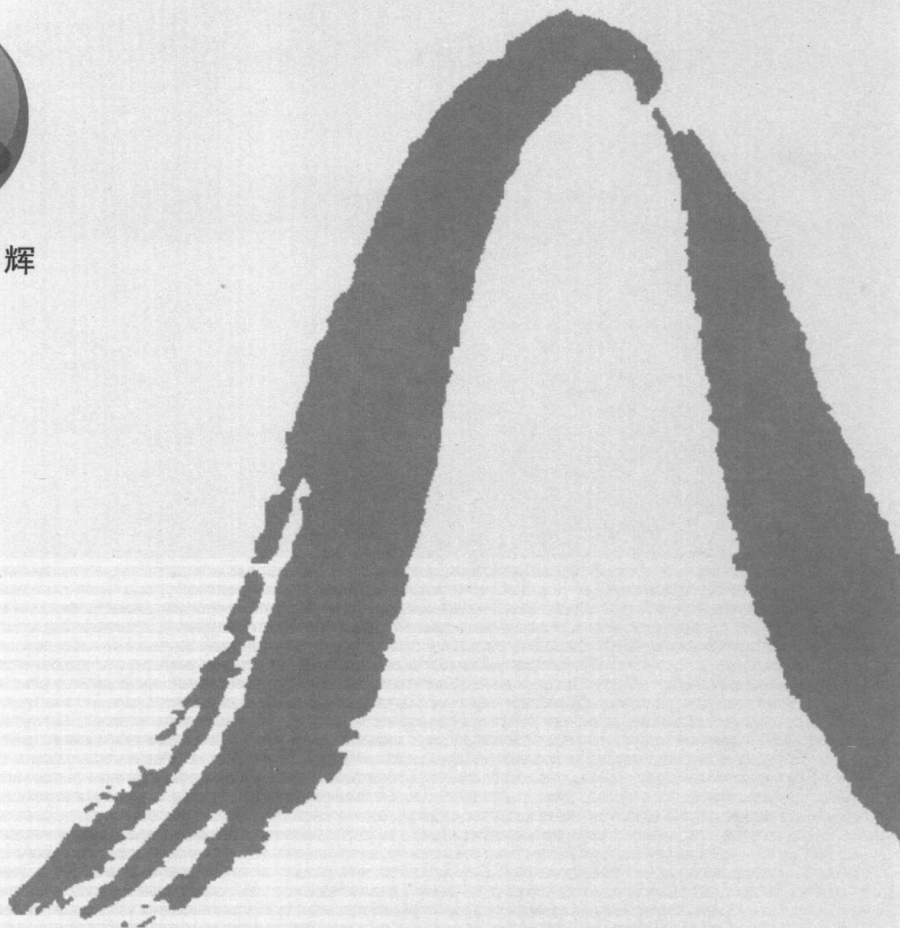
◎ 傅建明 主编



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大學出版社

教育硕士
学习丛书
Ed.M

总主编 徐 辉



教育原理案例教材

JIAOYU YUANLI ANLI JIAOCAI

◎ 傅建明 主编



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育原理案例教材 / 傅建明主编. —杭州: 浙江大学出版社, 2007. 5

ISBN 978-7-308-05341-9

I. 教... II. 傅... III. 教育理论—案例—教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 070801 号

教育原理案例教材

傅建明 主编

责任编辑 沈国明

封面设计 刘依群

出版发行 浙江大学出版社

(杭州天目山路 148 号 邮政编码 310028)

(E-mail: zupress@mail. hz. zj. cn)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江大学出版社电脑排版中心

印 刷 德清县第二印刷厂

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 23.5

字 数 420 千

版 印 次 2007 年 5 月第 1 版 2007 年 5 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-05341-9

定 价 35.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88072522

总 序

我国从1997年开始设置教育硕士专业学位。这是我国学位和研究生教育发展史上的一件大事,也是中国教师教育发展史上的里程碑。近几年来,教育硕士的招生专业不断增多,招生规模不断扩大,已经成为我国学位和研究生教育的重要组成部分,并对推进我国教师教育的发展起了积极的作用。

在职攻读教育硕士专业学位的设置,为广大中小学教师和教育管理人员开辟了接受高层次继续教育的重要途径,为教师专业化发展提供了契机,也为提高基础教育师资的学历层次和业务水平、推进基础教育课程改革创造了有利条件。

我国的在职攻读教育硕士专业学位,以具有一定教育实践经验的教师为招生对象,通过不同方式的在职学习,使学员在教育理论、教育研究方法、教学技能、专业知识等方面得到一定程度的训练和提高,成为教学和管理所需要的高级专门人才,毕业后又回到基础教育第一线。这种培养方式,为基础教育造就了一支稳定的高水平的教师骨干队伍,为新一代学者型、专家型教师的成长打下了基础。

目前在全国范围内,学位点各专业方向的课程体系和教学内容,实施要求和教学方式,培养规范和评价体系等尚处于积极探索之中。根据这种形势的需要,我们组织了一批长期工作在教育硕士教学第一线的专家学者,开展了教育硕士专业学习课程体系和

教学内容的研究,在浙江大学出版社的支持下,撰写出版了“教育硕士学习丛书”。

本套丛书,旨在搭建在职攻读教育硕士专业学位研究生专业课的公共平台,在此基础上,构建学位点的专业课程体系,更新教学内容,力求体现教育硕士专业学位的特点,尽量反映这一领域已有的研究成果与科研水平,凸显我国基础教育改革和教育现代化发展的整体面貌,力争在课程实施和教学方式等方面取得新突破,逐步建立培养规范和评价体系,为我国在职攻读教育硕士专业学位研究生的培养作出应有的贡献。

丛书的编撰是一项具有开创意义的工作,我们将竭尽全力,努力实现既定目标。同时,热忱地期望教育界的学者同仁不吝赐教,以不断提高丛书的质量。

徐 辉

2005年10月

于浙江师范大学

目 录

总 序	(1)
第 1 章 教育本质论	(1)
案例 1 答案千差万别	(1)
案例 2 变化着的生命	(4)
案例 3 投入 1 美元 收益 6 美元	(9)
案例 4 社会改造的助推器	(15)
案例 5 文化的改造者	(18)
案例 6 教育真的有助于向上层社会流动吗?	(22)
案例 7 教育,请不要开错那扇窗	(27)
案例 8 在幼儿园学到了最重要的东西	(32)
案例 9 渔夫的故事	(36)
案例 10 课不能停	(41)
第 2 章 教育目的论	(46)
案例 1 赶鸭子·填鸭子·烤鸭子·板鸭子	(46)
案例 2 走自己的路	(50)
案例 3 让教育成为“自然之舞”	(54)
案例 4 挑战学校教育	(60)
案例 5 太阳是红色的吗?	(62)
案例 6 儿科医生的我心急如焚	(65)
案例 7 老师,我很孤独	(71)
案例 8 教育是为了就业?	(75)

案例 9	别赶走你肩上的蝴蝶	(78)
案例 10	听听乌龟的意见	(82)
第 3 章	教师发展论	(85)
案例 1	这样的鼓励,不要也罢	(85)
案例 2	绿色的太阳	(89)
案例 3	老师,请您听我说	(94)
案例 4	研究生妈妈的无奈	(98)
案例 5	狗都知道	(102)
案例 6	整合内外资源	(105)
案例 7	无言的伤害	(111)
案例 8	如此制裁	(115)
案例 9	做个“特级教师”也不难	(119)
案例 10	一脚踢走的信任	(122)
案例 11	玩伴	(126)
案例 12	教师要研究真问题	(130)
第 4 章	学生成长论	(134)
案例 1	迟开的花朵	(134)
案例 2	小学生竞选“小校长”	(138)
案例 3	做学生,太苦了!	(142)
案例 4	伤熊事件	(146)
案例 5	必须承受的痛苦	(150)
案例 6	正视孩子的差异	(153)
案例 7	谁来保护孩子的权利	(157)
案例 8	考试魔鬼定律	(163)
案例 9	歌词新编	(169)
案例 10	读书多了就傻了	(174)
第 5 章	课程开发论	(180)
案例 1	一所学校的文字环境	(180)
案例 2	冒险·创新	(184)
案例 3	没有风琴就不能上音乐课?	(188)
案例 4	舞龙·舞狮·堂鼓	(193)

案例 5 历史教科书的主题	(197)
案例 6 影视艺术与鉴赏	(201)
案例 7 我们的语文书	(207)
案例 8 南京十三中课程实施纲要	(212)
案例 9 校本课程评价表	(218)
案例 10 四个胡椒	(224)
 第 6 章 有效教学论	(229)
案例 1 让学生上“钩”	(229)
案例 2 未曾预约的精彩	(233)
案例 3 四个“到底”	(237)
案例 4 立体的“心”	(242)
案例 5 小 Z 的速写	(247)
案例 6 三棵树怎么啦?	(250)
案例 7 啪! 碎了.....	(257)
案例 8 祝福	(262)
案例 9 老师,让我回答	(266)
案例 10 让孩子学会在乎	(272)
 第 7 章 学校德育论	(279)
案例 1 归属感犹如维生素	(279)
案例 2 瓦伦达心态	(283)
案例 3 我说真话还有错吗	(287)
案例 4 从小事做起	(290)
案例 5 小鱼儿在乎	(295)
案例 6 放飞一只蝴蝶	(300)
案例 7 有种水果叫香蕉	(303)
案例 8 捡纸谣	(308)
案例 9 这次考试不作弊	(313)
案例 10 海因兹偷药	(317)
 第 8 章 班级管理论	(323)
案例 1 我无语 我伤心	(323)
案例 2 让学生体面下台	(327)

案例 3	此时无声胜有声	(332)
案例 4	我讨厌上学	(337)
案例 5	班级规则	(343)
案例 6	莫为完美而“瘦身”	(347)
案例 7	花盆打碎以后	(350)
案例 8	歌声因你而起	(355)
案例 9	微小与宏大	(358)
案例 10	找回自信	(362)
后 记		(366)

第1章 教育本质论

案例1 答案千差万别

在中国,教育哲学思想的发端比西方更为久远,两千多年前就有“大学之道,在明明德,在新民,在止于至善”等精彩论述(《大学》),认为“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”(《礼记·中庸》)。孟子是我国最早使用“教育”一词的人,对教育的本质和作用进行过多层面的阐述,认为教育目标在“尽性”或发展本性,在个人方面为“存心”和“立命”,在社会方面为“亲亲”和“仁民”。《说文解字》综合各种论述,为“教育”一词释义:“教,上所施下所效也;育,养子使作善也。”中国近代教育家从救国救民的需要出发,重新审视教育本质,作出了类似西方资产阶级教育家的概括。如梁启超说:“教育是什么?教育是教人学做人——学做现代的人”,“教育的目的,总是使受教育的人各尽其性,发挥各人最优良的本能,替社会做最有效率的事业”。

资料来源:刘宏煊.教育是什么——关于教育本质问题的哲学思考[J].教育哲学,2003(5):43—47.

问题与思考

1. 上述案例中,这些学者是如何理解教育本质的?
2. 从历史上来看,曾出现过哪些教育本质观?

3. 这些教育本质观的具体内容分别是什么?

4. 你如何理解教育本质?

案例分析

教育本质是指“教育作为一种社会活动区别于其他社会活动的根本特征”^①。它反映出教育活动固有的规定性。教育活动固有的规定性,即其根本特征,乃是人类社会特有的培养人的活动。

不同的人对教育本质有不同的看法,英国教育家约翰·怀特曾有过很好的总结:“一些人认为教育应当从其自身出发提高学生的理解力(或者知识、推理能力以及智力);另一些人则认为,教育应当帮助每一个学生充分发挥自己的潜力。有些人把‘个性’和‘自治’看做头等重要的东西;有些人相信全面发展,相信理论知识和实践成就之间、艺术和科学之间能达成某种平衡;另外一些人则更重视在一些专门领域中取得杰出成绩;还有一些提倡社会的需求,倡导确保为社会提供一支人数众多的有文化的劳动大军以及确保有知识分子参与的民主制度。一些人强调艺术与文化,另一些人强调人的道德品质。”^②

相关原理

1. 工具论

教育就其起源看是人类出于经验传递和人际间相互协调的需要,也就是说出于人类自身生存的需要^③。换言之,教育从其产生起就是作为人类生存的一项工具而存在的。后来,教育的工具性越来越强,不仅是生产斗争的工具,而且是阶级斗争的工具,文化遗产的工具等等。具体地说,教育的工具性表现在三个方面:(1)教育是政治斗争的工具;(2)教育是经济发展的工具;(3)教育是文化遗产的工具。

2. 本体论

教育是一种关于人的事业,教育的对象是人,就其本质来说,教育是一种培养人的活动。本体论认为教育的本质在于焕发人的天性,培养人的智慧,完善人的个性,使之成为完人。这种思想最初可追溯到亚里士多德,在他那里已经有了本体主义教育观的萌芽。文艺复兴时期的人文主

① 《教育大辞典》(第1卷). 上海:上海教育出版社,1990. 16.

② 转引自傅建明. 教育原理与教学技术[M]. 广州:广东教育出版社,2005. 15.

③ 转引自傅建明. 教育原理与教学技术[M]. 广州:广东教育出版社,2005. 16.

义思想家、资产阶级启蒙思想家继承、发扬了这种思想,并形成了相对完整的思想体系。而当代的存在主义哲学流派则是本体主义教育观的最杰出的代表。

3. 平等论

美国独立宣言开宗明义指出“人生而平等”,但现实的人类社会中又确实有那么多不平等,于是许多人就开始寻找实现社会平等的有效途径。把教育看成是走向社会平等的一个比较现实的途径,通过一定的教育必将导致人们取得经济或社会地位的平等,这就是平等论。中国的“学而优则仕”的传统,隋唐时期产生的科举制都是平民追求身份平等的惟一入口。法国的卢梭、“美国公共教育之父”贺拉斯·曼(Horace Mann)认为教育是实现国家民主思想和社会平等的重要手段。

4. 成层论

成层论的观点主要有三大流派:(1)经济再生产理论。以 S. 鲍尔(Samuel Bowles)和 H. 金蒂斯(Herbert Gintis)为代表,他们合著的《资本主义美国的学校教育》分析了教育与社会分工再生产的关系,批驳了教育平等能够带来更大的社会平等这一观念,认为教育不能给社会带来平等,反而使已有的社会不平等合法化。(2)文化市场论。以 R. 柯林斯(Randall Collins)为代表。他认为有三种需求对教育起作用:个人对实用技能的需求;集团对社会团结和高贵身份的需求;国家对有效政治控制的关切^①。所以他把教育看成是各“身份团体”为优势地位、为经济利益和声誉而进行斗争的工具。(3)社会资源分配说。日本教育社会学家天野郁夫认为,在现代产业社会里,人们社会地位的高低,取决于他的“社会资源”。所谓社会资源,一般指财富、权力、威望、知识和技能四者。人们对这些资源的拥有量越大,其社会地位就越高,这种资源越少,其社会地位就越低。

5. 社会化说

在中国封建社会,儒学思想占据绝对统治地位,加上八股式科举考试的影响,在教育理论和教育实践中强调以个体的社会性发展为主,而人的个性发展则或多或少地受到限制。赫尔巴特认为,教育就是为了培养具有完美意志、完善道德品格的人,也就是具有“五道念”的人。这五种道德观念是“内心自由”的观念、“完善”的观念、“仁慈”的观念、“正义”的观念及“公平或报偿”的观念,强调教育的社会化功能,以便把儿童培养成遵守

^① 马骥雄.“教育成层论”简介[J]. 外国教育资料,1979(4):4-7.

社会道德规范的人,也就是统治阶级的顺民。涂尔干认为,“在某种重要意义上,教育必定是社会化的。因为所有的教育都着重于发展儿童的心灵,而这种发展主要是社会的事情”^①。

6. 个性化说

“个性化说”主张教育要尊重学生个体的差异性、独特性、自主性和创造性,依据学生的志趣、才能、资质、特长和爱好加以引导,个体不是以领会和接受社会文化为惟一目的,不是单纯地适应社会,而是通过培养个性健全、人格独立、富有创造与开拓性的人才来满足社会需要,以在继承基础上的发展与创新为目的。英国激进主义教育家尼尔(A. S. Neill)1921年8月在德国开办了一所国际性的自由学校,1924年又在奥地利开办了一所类似的实验学校。同年10月,他把学校迁到英国,并正式命名为“萨默希尔学校”(Summerhill)。尼尔创办这所学校的目的是“使学校适合儿童,而不是使儿童适应学校”^②。以马斯洛、罗杰斯为代表的人本主义学派强调天赋的人性,提倡从人的主观意识本身出发,反对用行为主义的环境决定论与精神分析的无意识动机来说明意识,反对任何割裂整体的分析或还原,主张从整体上理解人的动机与人格。在教育上,强调“自我”和“自我实现”。

案例2 变化着的生命

佩里计划是美国 High/Scope 教育研究基金会组织的实验研究项目,由戴维·维卡尔特(David Weikart)领导。1962—1965年共招收123名3~4岁儿童(大部分是3岁)作为被试,把同等智力水平的孩子随机地分为两组。一组为实验组,前后共58名孩子,对他们进行学前教育,并作家访;另一组为对比组,前后共65名孩子,没有对他们进行学前教育与家庭访问。此后,对两组孩子持续跟踪直至成年,掌握他们在各年龄段的发展与表现,比较其异同,从而了解学前教育的效果。

① 瞿葆奎. 教育与社会发展[M]. 北京:人民教育出版社,1989. 34.

② 华东师范大学教育系,杭州大学教育系编译. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1980. 139.

1984年克莱门特等人发表了题为“变化着的生命”的综合性研究报告,详尽地介绍了被试从3岁起直至19岁时各方面的情况,比较系统地总结了佩里计划的实验结果。

实验结果表明,实验组孩子在其日后的发展上,许多方面如智力发展、学习成绩、精神发展迟缓与受特殊教育、中学毕业率、文化水平、入大学率、职业、经济独立、犯罪、女孩怀孕等胜过对比组。

在接受过学前教育的儿童中,精神发展迟缓与受特殊教育的,相比于对比组要少。实验组有15%精神发展迟缓,对比组则有35%精神发展迟缓。对比组有39%孩子曾因智商过低或其他方面的缺陷进特教班接受特殊教育,而实验组只有19%受过特殊教育。

在智力发展上,实验组三四岁孩子经过一至两年的学前教育,智力明显胜过对比组。根据斯坦福智力测试,4岁时平均高出13分,5岁时高11分,6、7岁时高5分。在学习成绩上,根据加利福尼亚学习成绩测试,实验组孩子在6、7、8岁时平均分数明显高于对比组,9、10岁时仍胜过对比组,14岁时差异显著。据教师评语,实验组孩子的学习积极性与学习表现胜过对比组。

上述结果表明,良好的学前教育,对幼儿的影响是多方面的、长远的。

资料来源:方明,陈厚云.幼儿教育影响长远——介绍美国学前教育长期效果的研究[J].教育科学研究,1995(5):44—46.

问题与思考

1. 从上述案例可以看出,教育对个体发展有什么影响?
2. 何谓教育功能?教育功能与教育目的、教育本质的关系如何?
3. 在中外教育史上,存在哪几种教育功能观?
4. 怎样认识当代教育的社会功能?
5. 教育的固有风险包括哪些内容?

案例分析

从上述案例可以看出,教育对中学毕业率、文化水平、入大学率、职业情况、经济独立以及青少年犯罪等方面都会产生不同程度的影响。也就是说,教育具有促进儿童身心发展、完成从自然人到社会人过渡的功能。

在中外教育史上,教育功能理论(或说教育功能观)可谓形形色色、多种多样,但在教育发展的某个历史时期内,对教育功能的自身探讨又有其代表性的、在这一历史时期内占主导地位的理论主张和理论流派。每一

时期的教育功能理论既是对这一时期教育实践的指导思想、经验的概括与总结,同时也反映了该时期人们对教育功能的认识程度。

个体与社会是一个统一体。教育既具有个体功能,又具有社会功能。所谓个体功能,是指教育对个体生存与发展的作用。在当代社会中,教育既是个体生存与发展的基本要求、途径与手段,同时又是个体生存的基本方式。所谓社会功能,是指教育对于维系社会运行,促进社会变革与发展的作用。

教育的个体功能与社会功能处于对立统一的关系中。教育史上虽然有过重个体功能或重社会功能的不同主张,但实际上这两种功能始终是紧密联系在一起的。教育作用于个体必然作用于社会,教育作用于社会必然是通过作用于个人而实现的。个体功能与社会功能的冲突实质上反映了社会与个体的客观矛盾,实现这两种功能的有机结合则是当代教育应有的追求与目标。

相关原理

1. 教育功能的内涵

(1) 教育功能的涵义

所谓教育功能,是指教育本身所特有的对个体或社会所产生的功用或价值。一般地,这种功能可以分为三个层次:期望层次、潜在层次和现实层次。期望层次存在于人的意识或愿望之中,特别是教育家或政治家的作品之中;潜在层次存在于教育的实际结构之中;现实层次存在于教育实践之中。这三者可能是一致的,也可能是不一致的,甚至是相冲突的。

(2) 教育功能与教育本质

教育本质是指“教育作为一种社会活动区别于其他社会活动的根本特征”^①。它反映出教育活动固有的规定性。教育活动固有的规定性,即其根本特征,乃是人类社会特有的培养人的活动。这是教育活动区别社会其他活动的关键所在。教育功能显然与教育本质息息相关。教育功能由教育本质所决定,是教育个体属性能满足个体需要的表现形式。教育功能与教育本质的区别在于:教育功能的发挥虽然由教育本质决定,但同时也受到社会各种其他因素的影响。本质是恒定的,而功能是弹性的。恰如一个人的本质与这个人在社会中所发挥的能力与作用的联系与区别一样。

^① 《教育大辞典》(第1卷). 上海:上海教育出版社,1990. 16.

(3)教育功能与教育目的

教育目的是培养人的总目标,是指社会对教育所要造就的社会个体的质量规格的总的设想或规定。教育目的制约教育功能。教育功能与教育目的的区别在于:教育目的具有主观性,而教育功能具有客观性;教育目的往往着眼于育人本身,而教育功能既指向育人,同时又超越于育人的领域与范围。教育目的与实施教育目的所达成的结果之间也往往存在一定的矛盾与差距,就二者的内涵而言,教育功能的内涵比教育目的的内涵更为宽泛。

2. 教育功能的理论

(1)古代教育的政治伦理功能观

在中国漫长的封建社会中,教育功能主要指向为政治伦理服务。著名教育家孔子的“学而优则仕”的思想主宰了中国两千年的教育价值观与教育功能观。在另一层面上,教育功能指向社会民众的伦理教化,而教化之目的则在于使广大民众恪守封建伦理道德,以此维系“君权神授”的封建统治。

西方古代社会也以伦理教化为教育的主要功能。古希腊、古罗马的教育均是为培养奴隶社会的统治者与保卫者服务。古希腊大哲学家柏拉图为建设“理想国”而百般强调教育的教化作用,认为这种作用比理想国中的立法、理财与充实军备更为基本和重要。欧洲中世纪曾被宗教教育所统治,而宗教教育更突出地强调教育的教化作用。由于中世纪的宗教是与政权紧密结合的,所以宗教教育的功能观也是一种政治伦理功能观。

(2)近代教育的发展个体功能观

欧洲文艺复兴运动对人性、个性的强烈呼唤驱动了近代教育的变革。随着资本主义的萌芽与发展,近代教育的价值观、功能观发生了深刻的变化。最能体现这种变化的理论著作首推英国实证主义哲学家、教育理论家斯宾塞的《教育论》,斯宾塞在这部重要的教育专著中集中论述了教育价值观与教育功能观的变革。其主要论题如下所述。

第一,深入批判了传统教育只重虚饰而不重实用的弊端。认为传统教育的真正作用只在为了顺从社会舆论,“同给儿童装饰身体一样,人们也随着风尚装饰儿童的心智”^①。这样,传统教育的功能只不过是一种装饰功能,而无实用价值。

第二,明确主张教育目的应切合实际需要,从多方面为人的物质与精

^① [英]斯宾塞.教育论[M].北京:人民教育出版社,1962.2.

神生活做准备;认为为个体的完满生活做准备是教育应有的功能与应尽的职责。斯宾塞把“完满生活”分为直接保全自己、间接保全自己、抚养子女、参加社会政治生活和进行休闲娱乐等五种活动。

第三,从实利主义的道德观、人性观出发,明确提出知识教学必须合乎自然、重视发展儿童的心智;道德教育普遍的原则就是进行“自然后果”的教育,重视儿童的身体健康与成长。

(3)现代教育的改造社会功能观

人类进入现代社会以来,随着科技与文化的加速发展,教育变革在不断加剧。与此相适应的是,人们对教育价值与教育功能的认识也在不断深化。现代教育功能观区别于近代教育功能观的最突出的方面是:近代教育功能重心指向发展个体,而现代教育功能则重心指向改造社会。持这种功能观的主要代表人物是美国现代哲学家、教育家杜威。他在《学校与社会》、《民主主义与教育》这两本书中系统地阐述了这样的功能理论。他的主要观点如下:

第一,肯定教育着眼于儿童个体的进步是对的,但认为教育的眼界需要由此扩大。他认为“最贤明的父母所希望于自己孩子的一定是社会所希望于一切儿童的”^①。这样,儿童个体发展应该与社会需求相一致,由此,他把教育功能从发展个体扩展为作用于社会。

第二,明确提出学校教育是改造社会、推定社会进步的重要手段。“社会通过学校机构,把自己所成就的一切交给它的未来成员去安排,社会所实现的关于它自身的一切美好的想法,就这样希望通过各种新的可能途径开辟给自己的未来”^②。正因为这样,杜威将学校教育的主要功能界定为推动社会的变革与进步。

第三,从着眼于改造社会出发,杜威把教育与生活的联系从未来引向现实,把学校教育与社会生活沟通起来,并提出了一系列与传统教育截然不同的改造学校教育的目标与方案,他试图通过这样的变革使学校教育真正发挥其改造社会、变革社会的功能与作用。

(4)当代教育的功能主义

继杜威之后,当代教育学者对于教育的社会功能进行了更为广泛深

① 转引自张人杰. 国外教育社会学基本文选[M]. 上海:华东师范大学出版社, 1989. 24.

② 转引自张人杰. 国外教育社会学基本文选[M]. 上海:华东师范大学出版社, 1989. 24.