

[苏] 休金娜 著

中小学教育学

华东师大比较教育研究所译

人民教育出版社

中小学教育学

[苏] 休金娜 著

华东师大比较教育研究所 译

黄云英 杜殿坤 黄之瑞 张佩珍 章昌云 校

人民教育出版社

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия для студентов
педагогических институтов

Под редакцией чл.-кор. АПН СССР
Г. И. Щукиной

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1977

中小教育学

[苏] 休金娜 著

华东师大比较教育研究所译

责任编辑 诸惠芳

*

人民教育出版社出版

新华书店北京发行所发行

人民教育出版社印刷厂印装

*

开本 850×1168 1/32 印张 14.5 字数 349,000

1984年7月第1版 1985年1月第1次印刷

印数 1—19,000

书号 7012·0779

定价 2.25 元

目 录

教育论	1
第一章 共产主义教育过程的本质	3
教育过程的本质和规律性	3
学校教育过程的原则和基本要求	12
现代资产阶级的教育理论流派	22
第二章 教育方法	32
教育方法的一般概念	32
教育方法的评述	34
第三章 在集体中培养个性	56
在集体中培养个性的教育学原理	56
集体发展的各个阶段	62
活动和交往是集体中相互关系、传统和社会舆论产生的源泉	78
第四章 学生的世界观和公民积极性	87
马克思列宁主义世界观的形成	87
对生活的公民态度和社会积极性的形成	99
第五章 道德教育	109
道德教育——学生全面发展的主要环节	109
苏维埃社会道德教育理论和实践的方法论基础	111
道德教育的任务	112
道德教育大纲	114
道德教育的心理学和教育学基础	124
道德教育的途径	132
第六章 劳动教育	144

劳动教育的任务·····	144
对苏维埃学校劳动教育的组织和方法的要求·····	148
劳动的种类及其教育意义·····	153
学校的职业定向教育·····	158
第七章 体育 ·····	164
体育是人的全面发展的组成部分·····	164
学生体育的任务和内容·····	166
组织学生体育的手段和形式·····	170
第八章 学校的美育 ·····	177
美育的方法论前提·····	177
学生的审美素养及其形成的途径·····	181
学校的美育体系·····	186
第九章 学校的共青团组织和少年先锋队组织 ·····	194
儿童共产主义组织和青少年共产主义组织的性质与任务·····	194
少先队组织的工作内容和形式·····	201
学校共青团组织的基本方针和工作形式·····	211
教师的指导与少先队组织和共青团组织的主动性相结合·····	221
第十章 学生的课外活动 ·····	226
课外活动在学校教学-教育过程中的地位·····	226
课外活动的基本方针·····	229
课外活动的形式及其效果的衡量标准·····	237
第十一章 儿童的家庭教育 ·····	242
家庭是个性形成的一个因素·····	242
家庭教育取得成效的条件·····	246
家长和学校·····	250
第十二章 班主任工作 ·····	258
班主任在教育过程中的地位·····	258
班主任工作的内容·····	262
拟定班主任的工作计划·····	276

教学论 281

第十三章 苏联学校的教养内容 286

教养内容对社会生活条件的依存性 286

普通教育、综合技术教育和职业教育的统一 289

普通教育学校的教学计划、教学大纲和教科书 294

第十四章 教学过程的实质 304

苏联学校中的教学过程的特点和科学原理 304

教学过程的方法论原理 305

教学的职能 312

学习过程及其特征 326

学习是学生掌握知识、技能和技巧的过程 333

关于现代学校教学过程的几种主张 340

第十五章 教学原则 350

教学的科学性、系统性和循序性原则 351

学生的自觉性和积极性原则 355

教学的直观性原则 357

教学的巩固性原则 361

在教学中考虑现代学生特点的原则 364

第十六章 教学方法 368

教学方法的分类和选择 368

用于获得新知识的教学方法的述评 372

巩固和完善知识、技能和技巧的教学方法评述 388

第十七章 教学的组织形式 395

班级授课制 395

教学组织形式的多样性 412

第十八章 学生学业成绩的考核 420

对学业成绩检查的实质和任务 420

学生学业成绩的评定 430

教学工作的考核 432

学 校 管 理	435
第十九章 学校的管理和领导	437
学校管理和领导的原则	437
校内领导的组织	440
会议制机构的职能	442
科学地组织学校的劳动	447
计划和校内监督	450

教育论

新一代的共产主义教育是我们社会发展的最重要因素。共产主义教育的社会职能就是把反映人们劳动活动——社会生活的基础——的多方面的生产经验一代一代地传递下去，把表现为共同的文化、科学、艺术、语言诸方面的认识经验一代一代地传递下去，把贯穿在人们的意识形态、社会关系中的社会政治经验以及把反映按共产主义道德准则统一起来的社会成员的意识与行为的道德经验一代一代地传递下去。

共产主义教育的目的是人的全面发展，这要通过下列整个社会体系来实现：发达的社会主义制度的物质基础、它的政治结构、专门的国民教育体系、学校、家庭、布满全国各地的一般文化、科学、艺术组织网（剧院、博物馆、电影院、文化宫和文化馆）以及群众性的交际手段（报刊、无线电、电视）。

苏共第二十五次代表大会论证了全面地安排整个教育事业的思想，这一思想是党的政策在教育领域里的体现。这就是在培养新人方面组织活动的方法论基础。

社会主义社会的共产主义教育体系同现代资本主义社会的教育目的、教育内容和教育体系有着本质的区别，因为资本主义社会的教育目的、教育内容和教育体系旨在借助不平等的教育制度来确认社会的阶级划分，来为统治阶级的兴旺创造特殊的条件。

共产主义教育体系从新社会成立的初期就建立起来了，并且随着整个社会的发展而发展。思想教育不同于文化教育和教学的体系，它无论在内容上，还是在方法上都不能沿袭过去的一套。必须提出新的目的，这个目的同资本主义制度的统治阶级的意图是根本对立的，而且在资本主义条件下也是不可能实现的。因而必须重新建立共产主义的教育体系。

无产阶级和共产党的意识形态成了新的教育体系的思想基础，而马克思列宁主义的方法论则是共产主义教育体系的科学基础。学校成为对各阶层居民施加思想影响、教育影响和组织影响的主要工具。共产主义教育和普通教育具有普遍的全民统一的性质。

新一代的全面发展首先是通过专门组织的教育过程来实施的，在这个过程中，实现与共产主义教育内容、方法和组织形式的目的性相适应的教育目的。

社会主义社会的发展和共产主义教育体系的巩固必然使意识形态斗争趋向尖锐化，这个斗争在不同的教育体系中表现得尤其尖锐。反共产主义的思想家们恶毒攻击苏维埃教育体系，攻击它受社会和党的目的的制约，并大肆宣扬教育非意识形态化的理论。他们否认建立有组织的教育体系的必要性，对个性形成持主观唯心主义的观点，把个性的形成看作是一个极其隐秘的、囿于个性内在的自我表示和自我表现的过程，是一个不依赖于外部作用，不依赖于专门的教育影响的过程。在这种情况下，共产主义教育的理论和学校里正确地组织的教育过程，其使命就是要扩大和发展共产主义教育的成果，提高警惕性，积极而及时地反击渗透在教育学中的反动思想的进攻。每个教师都必须了解这些情况。

第一章 共产主义教育过程的本质

教育过程的本质和规律性

所谓教育过程就是根据社会对教育提出的目的,有组织、有目的地去指导学生的教育。教育过程的主要使命是使新一代人形成社会必需的和对社会有益的个性,培养全面发展的人,他们具有高尚的道德潜力,愿意劳动并善于劳动,思想坚定,富有审美感和体格健全。

个性是在学校和家庭里,经过童年时代、少年时代和青年时代形成的,这是为社会培养人的几个重要阶段。青年一代通过教育逐渐掌握人类的物质财富和精神财富,取得人类丰富的经验。而认识、劳动、交往方面的个人经验也随之不断地获得和丰富起来。

共产主义教育的过程是个性社会化的过程,是培养每个人走向生活,走向社会工作岗位的过程,在工作岗位上他能最大限度地为社会谋利益,并从中感受到个人的满足。马克思说,一个人的真正的财富“取决于他的现实关系的财富”。正因为这样,我们在阐明学校 and 家庭教育过程的本质时有权认为,在教育过程中要以社会关系的经验为依据来形成青年人整个生活活动的经验,因为他们对世界、对人们、对劳动、对知识、对学习,总之,对活动的各种各样态度是建立在这种经验的基础上的。在获得个人经验的过程中,主要的是使儿童理解和体验有价值的、客观上已经形成的社会关系,并因人而异地把它们变为儿童本身的要求、动机、行为和行动,即儿童自己的、个人的、主观的各种态度。

关系作为一种哲学范畴,它反映个人与周围环境联系(主体与客体的关系)的辩证法。^①

关系作为一种道德范畴,它表现为人们之间的道德联系以及从善、恶、公正的立场出发的道德评价。

关系作为一种心理学的范畴,它解释为人的最一般的(完整的)立场(B. H. 米亚西谢夫)。

在教育学中,关系被看作是在集体、交往、活动、人们的相互关系等领域内人的最一般的立场的表现。

对于个性的形成来说,道德关系是最重要的一种关系,因为它贯穿于一个人的生活和活动的各种不同的领域中,并影响人的社会面貌、他在劳动和活动中的地位,以及影响他与人们的联系和他的自我评价。

教育过程还必须具有再教育、调整、纠正某些关系和个性特征的职能,因为有些关系和个性特征是在自发产生的不良影响的作用下积累了生活中关系与交往方面的反面经验而形成的。

高水平的教育过程本身也有助于发挥自我教育的职能。这种自我教育的职能会使个性的形成取得最大的效果。正如某些专门的研究所证明的那样,^②自我教育的过程对个性的形成具有相当大的影响,这是因为受教育者本身就是教育职能的体现者。在这种情况下,学生不仅理解,而且还接受客观上必要的、有社会意义的教育目的,因为关心自我修养的学生乐意主动接受有组织的教育影响。苏联著名的教育家 M. A. 达尼洛夫认为,真正的教育能在活

① 见鲍里索夫《论资产阶级心理学和苏维埃心理学中的关系问题》(《中学生的道德教育》文集,坦博夫 1968 年版)。

② 见 A. H. 科切托夫:《少年的自我教育》,斯维尔特洛夫斯克 1967 年版;A. H. 科切托夫:《自我教育的教育学基础》,莫斯科 1974 年版;Л. И. 鲁温斯基:《中学生的教育与自我教育》,莫斯科 1969 年版;Л. М. 格里申、Я. И. 科尔杜诺夫:《指导学生的自我教育》,莫斯科 1975 年版。

动中不断地激发儿童自身力量、天赋和才能,能促使儿童进入全面发展的阶段,到那时,教育主要通过个人自己的努力来实现,教育逐步变成自我教育。

教育过程的辩证法 教育过程是辩证的。A. C. 马卡连柯把教育学看作最辩证的科学,这不是没有根据的。他认为,在教育过程中,所有的辩证法规律都得到了最充分的体现。在教育过程中,各方面的——社会的、心理的、教育的——联系和依从关系都交织在一起并相互制约。

教育过程的社会意义在于,它有助于青年一代掌握社会的财富:道德、劳动、科学、艺术。具体的教育过程愈是有助于学生加速掌握人民的物质财富与精神财富,那就愈加适合本身的使命,愈加符合现代的社会要求。

正在成长的人日益形成的个性是教育过程的核心。这说明教育过程与人本身的心理特征、个性特点、人的志向、需要和可能有着极其微妙的依从关系,而且要受这些因素的制约。而学生本人的行动、行为和行为动机的内涵也对教育过程的下一步起制约作用。如果不了解这种相互制约的关系,那末教师“实际上是在盲目地工作。他既不了解他应该对之施加影响的儿童,也同样不了解他自己所施加的教育影响的效果”。^①

最后,在教育过程内部也表现出许多纯粹的教育影响之间相互制约的情况。这些教育影响不能不影响到正在成长的人的个性的形成:学生广阔的生活环境(城市、乡村)、小范围的生活环境(家庭及其已形成或尚未形成的生活方式、亲人和同学的影响)、群众性的交际手段、学生自己的正反面经验。所有这些大量的联系也就造成了教育过程及其社会因素、心理因素和教育因素具有极其复

① C. И. 鲁宾斯坦:《普通心理学问题》,莫斯科1973年版,第189页。

杂的相互制约性。

教育过程的辩证法同样也体现在教育过程的不断发展上，体现在它的灵活性、机动性和易变性上。教育过程按照社会的要求而发展，根据学生的年龄特征而变化，由于学生的生活情境不同而采取不同的方式。往往有这种情况，同一种教育手段，在某些情况下能对儿童产生强烈的影响，但在另一些情况下却成了无足轻重的行动。

教育过程的辩证法还体现在教育过程具有自相矛盾的性质这一点上。教育和再教育这两种职能的存在就足以说明，教育过程的进行远不是四平八稳的，在过程中会出现独特的飞跃和大起大落的情况。在教育过程的各种矛盾中，有的是内部的矛盾，它们是教育过程发展的动力；有的是外部的矛盾，它们是伴随着教育过程这个复杂的现象而产生的，必须把这两种矛盾区分开来。这些外部的矛盾是暂时的，然而它们能阻碍教育过程的进展，能削弱教育过程的效果。

教育过程的内部矛盾和它的动力是学生的任务与可能性之间的矛盾。学生必须完成的具有社会意义的任务日益增多，而在完成这些任务时学生的行为和行动却受到了种种可能性的限制。虽然，这个矛盾在一定的阶段随着学生经验的不断丰富，学生活动动机的不断成熟，教育方式的日益多样化而缓和下来，但在整个教育过程中这个矛盾是不会消失的。可是，如果个人面前不出现新的、更加复杂的、要求他个人必须有一定的修养才能完成的任务，那末个性的发展就会暂时停止。鉴于学生的活动与行为所要完成的任务在不断地更新和复杂化，这方面的培养工作也要不断地进行。因此，日益增多的要求又不断地与现有的动机和方式发生矛盾，因为这些动机和方式不足以实现新的要求。

教育过程的另一个内部矛盾是外部影响与学生内心志向之间

的矛盾。C. J. 鲁宾斯坦写道：“如果对儿童行动的内涵缺乏敏锐性，那末教师的活动必然会陷入无希望的形式主义。”^①实际上，外部影响与内心志向之间极其理想的和谐一致，这种情况几乎是不存在的。然而，从教育过程的远景来看，它应该始终不渝地做到使社会利益与个人愿望相结合，使儿童深刻的意愿与强大的外部影响相符合。教育过程中的要求不仅应该始终是最恰当的，而且要体现出儿童未来的内心志向。

外部矛盾造成了教育过程很大的复杂性。例如，家庭不注意学校要求的实质，直接或间接地与学校的要求唱反调，这种学校与家庭的教育影响不一致的情况往往会产生矛盾，从而留下不利于教育过程进行的痕迹。

造成教育过程复杂化的另一个外部矛盾，是有组织的教育影响与儿童生活环境中的自发影响之间的矛盾。只有当教育过程对个性的影响较之自发因素的影响更有力、更深刻时，才有可能克服这个矛盾。应该使儿童深刻地理解和感受到教育的影响，使之比个性形成过程中出现的一切其他影响更加深刻。

学校中某些教师的教育影响不一致会对教育过程产生严重的影响。这种情况下，学生的行为变得见风使舵、毫无原则、随波逐流，这当然会影响到教育过程的效果。

有些矛盾往往产生于儿童获得反面经验的过程中，因此，他经常同教育过程的参加者（教师、同学、家长）发生冲突。

所有这样那样的外部矛盾都要予以重视。必须正确地组织教育过程，使教育过程体现出全体教师和家长统一的、目标明确的教育影响，有强烈的思想性，对儿童有意义，而教育过程的内容又是丰富多采、饶有趣味、能吸引儿童的，远胜于任何别的影响。但是，

① C. J. 鲁宾斯坦：《普通心理学问题》，莫斯科 1973 年版，第 188 页。

主要的是,教育过程始终应该针对学生本身的内在方面,学生的活动动机,学生交往的性质以及学生在集体、在家庭的关系中所处的地位。

教育过程的规律性 有组织的教育过程是社会和个人极其需要的,它有其自身的规律性。正是在这个问题上,社会主义教育学与资产阶级教育学之间存在着重大的原则分歧。

现代资产阶级的教育学是建立在主观唯心主义哲学基础上的。它否认客观上起作用的教育规律性的存在,把教育看作是人的独特个性的自我表现过程,这种个性是由于某些内在的、个人所固有并且仅仅为这个人所固有的可能性才得以不断地发展,而这些可能性恰恰是不依赖于社会条件,也不依赖于专门的教育影响的。现代资产阶级教育学断言,教育过程除了为这种独特个性的自我表现提供条件外,别无其他使命。

社会主义教育学是建立在历史唯物主义和唯物辩证法哲学基础上的,因而它把教育看作是受人的社会生活本质的规律性和人(作为社会人)的心理生理特征所制约的一个过程。

人的活动以及与他人之间的交往几乎完全能决定人的社会生活。由此可以断言,活动和交往是教育过程的基础,是形成个性的社会宝贵品质的主要源泉。

活动对正在成长的人的个性的形成所产生的影响是不可估量的。教育过程所组织的各种各样活动具有最广泛的可能性。正是在活动中,人们掌握社会生活的准则,向青年一代传授人民的物质财富和精神财富。在活动中,青年人掌握创造个人财富所必需的知识和方法。在活动中,有益于社会的劳动动机、学习动机和道德行为动机得以不断加深,各种观点、判断、信念、评价(道德的、美学的、科学的)得以不断形成,稳定的行为方式和习惯得以不断巩固,必要的举止和行动得以不断实现。在活动中,只有在活动中个

人的才能、个性、创造力得以不断发展。

由此可见,组织各种各样有益的活动是教育过程的基础,而在合理的活动中进行的练习是培养社会所需要的人的基础。

学生同人们交往,从而与人们建立个人之间的各种各样关系——是学生社会生活的另一种最重要的形式,它有助于学生个性的形成。

人们在交往中获得自己的活动与行为的榜样。用马克思的形象化的说法,人就象照镜子一样,看着别人,就能够看清楚自己。在交往中会不断产生许多关系:工作关系、相互依靠和相互负责的关系、道德关系(好感、相爱、关心、相互同情)。在交往中还可以交换道德、审美、劳动、体育运动、艺术等方面有价值的信息,了解传统和一般文化修养的基础知识。

在交往中青年的各方面兴趣会得到发展。

学生参加的有益于社会的活动组织得愈是符合目的,学生的交往基础愈是合理,教育过程的进行就愈加有效——这就是教育过程的规律性。

社会主义教育学认为,正在成长的人的个性发展也和社会上的人的个性发展一样,不是自发进行的,而是受到教育、环境、交往、活动的影响制约了。

同时,具有社会性的人不是消极被动地处于各种外来的影响之中。马克思主义学说证明,人在环境中的行为是积极的,他能改变和改造周围的生活条件。

旨在组织正在成长的人的生活、活动与交往的教育过程,为形成积极的个性提供了条件。随着活动、交往、关系方面经验的获得与丰富,个性的“内部环境”及其动机、需要、情感范围、智力范围也不断地得到丰富和扩大。

周围环境的影响只有通过正在成长的人的经验,通过他本人

的需要,才能成为自己的东西。正是在教育过程中,外部影响才能变为学生的内部财富。如果教育影响相当强烈并且符合儿童的需求,如果教育影响能激发学生本身的积极性,从而去掌握诸如活动与行为的方式,那末把教育目的转变为学生本人的动机这项工作就会变得颇为容易、自如和迅速。

因此,必须把外部影响转化为个性的内部过程,转化为个性的动机、立场、目标和态度,转化为个性的情感意志范围和智力范围的特征,以此为依据才可以得出另一条规律性:教育过程对个性的内部范围的影响愈大,它的效果也就愈好。

在教育过程中经常会出现心理学家们(Б.Г. 阿南耶夫、Л. Б. 艾利康宁)所揭示的儿童发展不平衡的倾向。某些研究与生活实践证明,学生极好的智力潜力往往同他现有的实际条件(例如劳动中的必要条件)不相符合,学生优异的体育成绩并不能作为判断他富有美感的依据。其原因是,儿童的发展不仅仅限于同言语(口述)过程有关联的智力方面。他的感觉范围和动作范围也在发展,但遗憾的是这方面的发展同智力的发展之间并非始终都是相互协调一致的。正因为如此,我们就会经常看到这样的情况:一个能灵活自如地运用理论知识的学生,在进行最基本的体育操练和最简单的劳动操作时,却往往显得笨拙而不灵活,或者感受不到周围世界的美。

教育过程要实现人的和谐发展的目的,就不能不考虑到这一点。教育过程在解决具体的教育任务时,不仅需要借助学生的口述能力,而且要使学生的感觉和动作的发展与口述能力相适应。

由此得出教育过程的第三条规律性:教育过程在对学生的口述过程和感觉动作过程(这些过程是以学生的认识和实际行动为基础的)施加综合影响时的目的性愈明确,学生的智力、劳动能力和体力的和谐发展就愈有成效。