



教育原理

JIAOYU YUANLI

袁 振国 主编

华东师范大学出版社

全国教育硕士专业学位案例教材·试用：



全国教育硕士专业学位案例教材(试用)

教育原理

袁振国 主编

华东师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育原理/袁振国主编. —上海: 华东师范大学出版社, 2001. 10

全国教育硕士专业学位案例教材. 试用

ISBN 7-5617-2742-9

I. 教… II. 袁… III. 教育理论-研究生-教材
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 067670 号

教 育 原 理

主 编 袁振国
策划组稿 教材策划部
责任编辑 翁春敏
特约编辑 贾严宁
责任校对 乔惠文
封面设计 黄惠敏
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
传真 021-62860410

http: //www. ecnupress. com. cn

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 华东师范大学印刷厂
开 本 890×1240 32 开
印 张 12.25
字 数 353 千字
版 次 2001 年 10 月第一版
印 次 2001 年 10 月第一次
印 数 1—8 000
书 号 ISBN 7-5617-2742-9 /G·1338
定 价 18.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

思想案例： 教育原理案例教材的编写理念

(代前言)

1998年10月,全国教育硕士专业学位指导委员会南京会议提出了在教育硕士的培养过程中大力推广案例教学的意见,并希望首先在教育硕士的5门基础必修课程中推广。这一意见受到了广泛的欢迎。在法律、医学、工商管理等学科的教学,案例教学已被证明是一种行之有效的教学方法,它能有效地促进理论与实践的结合,有效地促进知识教学与能力培养的结合,也是学生喜闻乐见的教学方法。案例教学方法的运用正日益普遍。案例教学法恐怕不仅是教育硕士而且也是整个教育学教学改革的一个方向。

非常荣幸,受教育硕士专业学位指导委员会的委托,由我来编写《教育原理》案例教材。然而,教育原理的案例教学如何进行,其案例教材又如何编写,至今我们尚未看到成功的先例。为此,1999年5月全国教育硕士培养单位的教育原理任课教师聚会华东师范大学,共同商讨教育原理的教学改革和案例教材的编写问题。会后,我们编写组的同志又多次研讨,感到教育原理课程的案例教学和教材编写与案例教学的一般特点既有共同性,又有其特殊性。作为案例教材的一般特点,第一,它的选材应该是真实的,是形象生动的,是思想与事例的统一;第二,案例应该是具有启发性的,案例中必须蕴涵某种可资借鉴的观念、道理或经验教训;第三,案例在理论上具有比较明确的针对性,它有比较确定的解释。可是,教育原理的内涵抽象程度较高,涵盖范围较广,很难确定思想与案例之间的线性关系。比如教育的发展将有力地促进经济的发展已经是一个公认的基本原理,但是如果拿出这样一个案例,一个地区的经济发展较快,教育发展水平也较高,是不是就可以得出该地区经济的发展是由于教育发展较好促成的呢?实际的情况并没有那

么简单,影响经济发展的因素是多种多样的,教育发展与发展经济之间的关系也是多种多样的。教育发展与发展经济可能是因果关系,可能是互为因果关系,也可能是另外某一原因的共同结果。这是一方面。另一方面,更为重要的是,我们认为,教育原理课程的开设和教学,主要目的并不在于告诉人们一些结论和一些知识,而是在于揭示思想发展的过程和启发人们去思考,去得出自己的结论。

基于这样的观点,我们认为,教育原理的案例编写方式最合适的莫过于教育思想的案例,莫过于系统地阐发人们认识教育、批判教育、期望教育之观念演化的案例。我们希望这样的教材具有下面这样一些特点:

第一,思想与材料、观点与知识尽可能统一,既能够展现教育思想观念的发展脉络,又能够带出基本事实、基本人物、基本作品;

第二,强调基本性、原理性,以思想带事实,突出重点,突出主线,不求面面俱到;

第三,强调问题性、开放性,尊重不同思想方式和思维方式存在的合理性,承认不同思想见解和不同价值追求的合理性,不以编者的好恶取舍材料,而以它们在历史上影响的大小作为取材的标准;

第四,有意味的历史叙述,即力图反映面向世界、面向未来、面向现代化的指导思想,而非简单的客观叙述。

实际上,现在呈现给大家的这本教材本身也可以说就是一个案例。教育原理的案例怎样遴选,其教材怎么编写,尚无成功的经验可以借鉴,希望我们的探索和尝试可以起到抛砖引玉的作用。

在这本教材中,经过反复研讨梳理,我们把教育活动的最基本要素和教育理论的最基本问题归结为这样七个方面,即教育是什么,教育为什么,谁教育,谁受教育,教什么,怎么教和教育的有效组织形式是什么。第一、二个问题是关于教育的理想和目的,第三、四个问题是关于教师和学生,第五、六、七十个问题是关于教育的内容、方法和形式。这七个问题贯穿教育史的始终,关乎所有形态的教育。希望通过对这七个问题讨论的展开和教学,使学员对教育原理及其思维方法获得较有深度的认识。

本书各章执笔人：第一章：袁振国（华东师范大学教授）；第二章：傅建明（浙江师范大学副教授）；第三章：周军（淮阴师范学院讲师）；第四章：王楠（广西师范大学教授）；第五章、第六章：杨小微（华中师范大学教授）、李伟胜（华中师范大学讲师）；第七章：胡惠闵（华东师范大学副教授）。从立新（北京师范大学副教授）、侯怀银（山西大学教授）也参加了部分编写工作。

袁振国

2001 年 4 月

目 录

第一章 教育是什么

1	社会理想主义的教育观	3
一	修道之为教	
	——以孔子为代表的东方社会理想主义教育观	3
二	培养哲学王	
	——以柏拉图为代表的西方社会理想主义教育观	8
2	科学主义的教育观	12
一	启智	
	——形式主义教育观	12
二	知识就是力量	
	——实质主义教育观	17
3	人文主义的教育观	24
一	顺性达情	25
二	和谐发展	27
三	以天性为师	31
四	人格至上	33
五	终身教育	36
4	钟摆与融合	38

第二章 教育为什么

1	工具主义教育观与本体主义教育观	43
一	工具主义教育观	44
二	本体主义教育观	54

2	教育是通向平等的入口,还是社会成层的手段	57
一	平等入口说	58
二	社会成层说	65
3	“社会化说”与“个性化说”	72
一	社会化说	73
二	个性化说	78
4	通才教育与专才教育	85
一	通才教育观	86
二	专才教育观	93

第三章 谁受教育

1	学生是反应性的受动者,还是主动的思考者	99
一	反应受动的观点	102
二	主动思考的观点	111
2	学生的发展是连续的还是跳跃的	121
一	连续发展的观点	122
二	跳跃发展的观点	126
3	差异与平等、自由与纪律的对立	130
一	注重差异还是强调平等	131
二	心理学对差异的研究	135
三	重视纪律还是强调自由	138
4	学生权利	144
一	学生权利	144
二	来自实践的调查	147
三	面向未来的学生观	151
四	向学生学习	152

第四章 谁教育

1	“蜡烛观”与“发展观”——对教师职业价值的认识	157
----------	--------------------------------	-----

一	“蜡烛观”反思	157
二	“发展观”的新境界	161
2	“师范性”与“学术性”——教师职业内涵的界定	166
一	“师范性”与“学术性”之争	167
二	“师范性”与“学术性”的矛盾与统一	168
三	教育水平与学术水平的共同提高	173
3	“社会楷模”与“平凡一员”——教师职业角色的冲突	175
一	社会楷模	
——	教师职业的角色期望	176
二	平凡一员	
——	教师的五味生活	177
4	“权利”与“义务”——教师职责的基础	179
一	教师的权利	179
二	教师的义务	181
5	“教师中心”与“学生中心”——师生关系的核心	184
一	“教师中心论”与“学生中心论”之争	184
二	不同师生观的本质分歧	187
三	良好师生关系的特征	189
6	“教书匠”与“教育家”——教师专业化的发展进程	191
一	“教书匠”与“教育家”的分野	192
二	教师专业化的进程	198
三	教育能力与教育情感的统一	200

第五章 教 什 么

1	课程形态：学科课程与经验课程	205
一	学科课程	206
二	经验课程	212
2	课程内容选择的取向：在现实与传统之间	222
一	面向现实的课程内容取向	222

二 面向传统的课程内容取向	230
---------------------	-----

3 组织课程内容的依据:知识逻辑与学生心理	240
------------------------------------	-----

一 依据知识的内在逻辑组织课程内容	240
-------------------------	-----

二 依据学生的心理特征组织课程内容	248
-------------------------	-----

第六章 怎么教

1 “向书本学”与“做中学”	261
-----------------------------	-----

一 “向书本学”

——以赫尔巴特为代表的教学观	261
----------------------	-----

二 “做中学”

——以杜威为代表的教学观	269
--------------------	-----

2 指导性教学与非指导性教学	281
-----------------------------	-----

一 指导性教学观	281
----------------	-----

二 非指导性教学观	289
-----------------	-----

3 发现法教学与讲解式教学	304
----------------------------	-----

一 发现法教学	304
---------------	-----

二 讲解式教学	315
---------------	-----

第七章 教育的有效组织形式是什么

1 制度化教育	325
----------------------	-----

一 从融合到分离

——前制度化教育的产生和发展	325
----------------------	-----

二 从分散到分工

——制度化教育的发展	330
------------------	-----

三 一次性准备还是终身学习

——非制度化教育思潮	340
------------------	-----

2 教学组织形式	346
-----------------------	-----

一 从“一对一传授”到“规模化生产”

——班级授课制的建构	346
------------------	-----

二 个别教学的回归

——班级授课制的革命	353
三 个性发展的努力	
——班级授课制的改良	359
3 信息技术背景下教育形式可能发生的变化	364
一 悲观主义—乐观主义—现实主义	
——截然不同的看法	365
二 电化教育—电视教育—网络教育	
——教学形式的变化	370
三 信息技术下的教育	
——何去何从	376

第一章

教育是什么

教育是一项充满期望的活动,教育是一项理想的事业。任何民族、任何文化的上一代人向下一代人传授的知识、技能、思想、观念、信念,都是上代人认为值得和应该传递给下一代人的,都是确信对下代人是好的、有用的。并且或多或少包含着他们对世界发展的理解和预测,也就是说,认为对下代人不仅当下是有用的,而且对他们将来也是有用的。不管是智者、思想家,还是文盲、种田人;不管是在原始社会的祖先,还是在发达文明的今人,都是如此。任何最急功近利的教育主张,都不可能完全没有理想的成分。从这个意义上说,任何关于教育的谈论,都或多或少地是在谈论教育的理想。当这种谈论成为一种观念、成为一个系统的时候,就成为教育思想、教育理论;当这种谈论成为一种官方意志的时候,就成为教育的方针、教育政策或法令。因此,我们常常把教育思想和教育政策看成是不相干的两件事,其实是不符合事实的。教育理想的变化过程,其实就是教育思想、教育政策、教育舆论相互影响、相互拉扯、相互支持或相互抵消的过程。

教育的理想是任何一个实际上从事着教育工作的人所必然具有的,不过有些人比较自觉地意识到这一点,有些人不能够自觉地意识到这一点。即使当一位家长对他(她)的孩子说“你不要跟隔壁的孩子玩,不要跟他学坏了”这句话的时候,也已经包含了他对隔壁孩子行为的评价,甚至表达了他(她)对隔壁孩子家长教育态度的评价。而这种评价显然是以他(她)认为好的教育做标准的。当一位高三的学生问物理老

师“宇宙大爆炸是怎么回事”时,这位老师回答说:“你抓紧复习功课。知道宇宙大爆炸能给你高考加分吗?”这里可能是老师为避免窘困的语言策略,但更可能隐含了这位老师对他的教育使命、教育任务的看法。正如德国哲学家雅斯贝尔斯所说:

教育须有信仰,没有信仰就不成其为教育,而只是教学的技术而已。教育的目的在于让自己清楚当下的教育本质和自己的意志,除此以外,是找不到教育的宗旨的。因此我们常听到的一些教育口号并没能把握到教育的真正本质,诸如学习一技之长、增强能力、增广见闻、培养气质和爱国意识、独立的能力、表达能力、塑造个性、创造一个共同的文化意识等等。^①

基于这样的认识,在讨论“教育是什么”这样一个教育理论最基本问题的时候,我们一开始就放弃了从对概念进行烦琐辨析入手的方法,^② 而是从什么是好教育,什么是人们理想的、期望的教育展开。这也隐含着我们对教育理论研究、对编写这本教材的理想:立足现实,面向未来。我们相信,任何关于教育历史、教育思想的客观叙述,都不可能是真正客观的,它无法摆脱叙述者的知识背景和思想感情,无法回避作者的价值追求。^③ 所以可以说,当人们讨论教育是什么的时候,往往是在谈论他们希望教育是什么样的。

所以,在本书中,“教育是什么”的命题,就演变成了“教育的理想是什么”。

教育应该是什么样的,什么样的教育才是好教育,自古以来,这就

① 雅斯贝尔斯著,邹进译:《什么是教育》,生活·读书·新知三联书店 1991 年版,第 44 页。

② 据统计,关于教育这一概念的表述,自英国思想家培根到联合国教科文组织的重要文献《学会生存》,在所能接触到的文献范围内,就有 65 种之多。见陈桂生著:《教育原理》(第二版),华东师范大学出版社 1999 年,第 177 页。关于教育是什么的概念辨析,请参看有关教育学史的著作。

③ 当然我们不希望产生这样的误解,以为对历史的回顾和叙述是可以随心所欲的,历史是任人打扮的少女。我们想要说明的是,纯粹客观的叙述是不可能的,也不是我们所要做的。我们叙述历史并不回避寄予某种期望,倡导某种主张。

是一个仁者见仁,智者见智的问题——传授知识,传播思想?训练思维,启迪智慧?陶冶性情,发展个性?……由于对社会、对人性理解的不同,由于所处的社会地位和生活经历的不同,由于价值观和看问题方式的不同,对这个问题就可能有不同的回答。纵观历史,我们把关于教育理想的种种思想、思潮归纳为社会理想主义、科学主义和人文主义三种教育观,分别阐明它们的性质、特点和论点,以期引起我们的思考,提高我们的思想水平和分析问题的水平,得出我们自己的结论。

1 社会理想主义的教育观

社会理想主义的教育观肯定社会既成的思想、制度、道德的合理性和优越性,认为教育的使命主要就是继承社会的传统,使人在思想、道德、品行等方面尽快地社会化。

一 修道之为教

——以孔子为代表的东方社会理想主义教育观

天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。^①

《中庸》开宗明义,指明了教育的特性,阐明了儒家对教育的理解,也是规定了教育的任务:天赋予人以自然特性,遵循这种特性才是正确的道路,克制自己,遵循正确的道路就是教。在这方面圣人已为我们树立了榜样,按圣人之行行之,凡人也可以走向仁人君子的境界。

《四书》的另一重要作品《大学》开篇说道:“大学之道,在明明德,在新民,在止于至善。”所谓至善,就是格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下。这与《中庸》是形神具通的呼应。

朱熹在《大学》的序言中说:“大学之书,古之大学所以教人之法也。

^① 《中庸》。

盖自天降生民,则既莫不与之以仁义礼智之性矣。然其气质之禀,或不能齐,是以不能皆有以知齐性之所有而全知也。”是因为出了伏羲、神农、黄帝、尧舜这些圣人,出现了学校,教小孩子洒扫应对进退之节,礼、乐、射、御、书、数之文,对于成人,则教之以穷理正心修己治人之道。但周朝以后,社会开始衰败,学校之政不修,教化陵夷,风俗颓败。出了圣人孔子,才取先王之法,重修教义。“若吾夫子,则虽不得其位(没有成为君王),而所以继往圣、开来学,其功反有贤于尧、舜者。”^①

《四书》在中国历史上有着极其重要的影响,《四书》揭示了教育的目的、途径和方法,同时《四书》本身又是教育的基本内容、基本教材。

中国儒家文化是一个社会本位、伦理本位和教育本位三位一体的文化。社会本位讲的是人的本性在于人的群体性,离开了群体的个人在儒家文化中便没有意义。儒家文化的核心是仁,据统计这个词在《论语》中是出现频率最高的一个词。而人即仁,《中庸》中说:“仁者,人也。”“仁”,《说文解字》里说,从二从人,即是说,只有两个人以上才有仁。这里的两人当然不是确数,而是说人只有在群体中才有仁的问题,仁在社会关系之中。仁是社会的一种理想境界,也是一个人的最高境界。它既是一种规范,一种关系,一种舆论,也是一种观念,一种品行,一种行为。离开了人群再谈仁便没有意义。

伦理本位讲的是,仁是通过对人在群体中的伦理要求实现的,也是通过个人在群体中的伦理品性来体现的。“天下之达道五,所以行者三。曰:君臣也,父子也,夫妇也,昆弟也,朋友之交也。五者,天下之达道也。知、仁、勇三者,天下之达德也。”^② 社会与个人、政治权威与个体服从是通过伦理道德联结起来的。孔子讲克己复礼为仁,朱熹讲存天理、灭人欲,都是一种政治的道德化。君君、臣臣、父父、子子,君仁、臣忠、父慈、子孝,对上讲的是“德政”,对下讲的是“忠顺”。政治的等级、规范是渗透于日常伦理之中的,每个人在伦理网络系统中确定了自己的位置和言行,从而达到和谐和安宁。国家的政治伦理化,家庭的伦

① 朱熹《中庸》序言。

② 《中庸》。

理也政治化。

教育本位讲的是,教育既是达成这一目标的手段,也是这一过程本身。教育的首要目的和中心任务就是实现这一目标。儒家对伦理观念和社会关系的形成,不主张通过强行的法制,也不主张通过外在利益的驱使,而是主张通过内心的认知、感悟和内化认同这一目标,变成自己的自觉行为。如此,教育自然是最好的途径了。

“化民成俗,其必由学,”“建国君民,教学为先。”^①

(夏商周)“三代学则共之,皆所以明人伦也。”^②

在中国,社会、伦理、教育,是高度同构的。

当代,我们强调“学校的一切工作都是为了转变学生的思想”,这显然也是一种希望,一种指向。可以说它是社会理想主义教育观的历史传承。

教育的活动首先是教师和学生的双边活动,三位一体的教化观必然生动地反映在师生关系中。社会的群体与个体的关系在学校的师生关系中必然有同样的体现。在儒家传统中,教师绝不仅仅是知识的传授者,而且还是精神的引导者,教师不仅要授业,更要传道;教师的责任不仅是教书,而且要育人。教师的自我约束和自我反省要求有些类似于西方的牧师。另一方面,学生对教师的尊重,不仅有对知识传授者的尊重的含义,更有对道统的尊重的含义。在某种程度上,教师就是道的化身。所以“师严乃道尊”。学生对教师的顺从,具有大臣之于君王、儿子之于父亲的性质。或者说,师生关系是君臣关系、父子关系在学校的延伸,是整个道德网络中的一种组合。当然我们也有“师不必贤于弟子”、“弟子不必不如师”的传统,但总体上教师与学生的关系是伦理上的关系,而不是知识授受上的关系。

教育目的需要有相配合的教育内容。适应于这种教育目的,逐渐形成了不分年龄、不分水平层次的教育内容——《四书》、《五经》,并且千年不变。这些内容不仅是学习的对象,考试的标准,而且是人生的指

① 《学记》。

② 《孟子·滕文公章句》。

南。学习这些内容,不仅要熟读这些内容,记住这些内容,而且要接受其中的思想,遵守产生这些思想的思维方法,形成相应的道德规范和行为方式。

根据这种教育目的和教育内容的要求,“做”(实践)要比对内容的理解更重要。知行结合、强调力行是中国教育方法的最大特点。孔子最早就提出了“行有余力,则以学文”的程序,把“行”看得比“学文”更重要。“子曰:好学近乎知,力行近乎仁,知耻近乎勇。”^①你只要努力去做,仁就在其中了。知行关系是中国哲学中特别重要、也是探讨特别生动的一个哲学领域。朱熹在知行关系问题上是比较重知的,强调“知先行后”。但尽管如此,教育和学习的落脚点也是在行上:“博学之,审问之,明辨之,慎思之,笃行之”被称为朱熹五步学习法。学得怎么样,最后还是看你是否能坚定不移地去做。

明代的王阳明发展了知行学说,提出了知行合一的主张,将知行关系做了简洁的中国式的表述,并对我国的教育传统产生了深刻的影响:“知是行的主意,行是知的工夫,知是行之始,行是知之成。”^②

在世界上公认的中国教育家首推孔子,他构建了社会、伦理、教育三位一体的思想体系和操作体系,建立了以伦理道德治国的政治理想,建立了道德至上的教育理念,也建立了力行近乎仁的行动策略。中国第二位受到世界公认的教育家也许可推陶行知了,他提出了“通过四通八达的教育,建立四通八达的民主社会”的理想,揭示了道德至上的教育真谛:“千教万教教人求真,千做万做学做真人。”显然这里“求真”的“真”与“真人”的“真”不是科学上的真,而是道德意义的概念。虽然陶行知的“真”与孔子的“仁”在内容上大相径庭,但在道德目标的追求上,在教育理念上则是一脉相承的。同样,陶行知强调“在做上教,在做上学,教学做合一”,甚至他比王阳明更强调行的重要性。在青年时期陶行知非常崇尚王阳明的知行学说,把“知是行之始,行是知之成”这一名言写成对联挂在中堂上,把自己的名字也改成陶知行。可是他后来越

^① 《中庸》。

^② 《传习录一》。