

社会科学 争鸣大系

教育学卷

1949-1989 A CONTENDING SERIES OF SOCIAL SCIENCE



社会科学争鸣大系

1949-1989

A CONTENDING SERIES
OF SOCIAL SCIENCE

上海市社会科学学会联合会编
总编委会（以姓氏笔划为序）

主	任	李	储	文	罗	竹	风
委	员	王	邦	佐	邓	伟	志
		冯	契		乔	林	
		刘	吉		杨	思	正
		宋	存		张	仲	礼
		张	薰	华	武	克	全
		林	炳	秋	姜	义	华
		韩	述	之	蒋	孔	阳
		巢	峰		蓝	瑛	
		瞿	葆	奎			

(沪)新登字101号

责任编辑 曹利群
封面装帧 王建纲

社会科学争鸣大系(1949-1989)·教育学卷

主编 瞿葆奎

上海人民出版社出版、发行

(上海绍兴路54号)

新华书店上海发行所经销 常熟新华印刷厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 24.25 插页 2 字数 545,000

1992年1月第1版 1992年3月第1次印刷

印数 1—3,800

ISBN 7-208-01273-3/G·198

定价 11.25 元

出版说明

一、本书旨在通过对建国四十年来社会科学学术讨论演进的回顾,介绍各个时期学术讨论中提出的重要学术观点,以为新的研究和探索提供基础资料。

二、本书系多卷本丛书,大体依学科设卷,共十卷:哲学卷、社会主义经济理论卷、部门经济卷、世界经济·国际关系卷、历史卷、科学社会主义·国际共运史卷、法学·政治学卷、教育学卷、社会学卷、语言·文学·艺术卷。各卷以篇目构架,目以专题分列,篇为目归类。

三、本书汇集的资料,以有不同观点的争鸣并对学科建设具有一定价值的为主,力求简明扼要地交代争论产生的背景及历史演变,客观、准确地反映各派的观点。对传统观点持异议的新见,也属本书汇集之列。

四、本书资料均取自正式出版的报刊书籍,做到准确、可靠;凡非正式出版物的,一般未予引用。

五、本书的编写出版,得到了中共上海市委宣传部以及上海人民出版社的大力支持,上海社会科学工作者更是为此付出了辛勤的劳动,在此一并致谢。

总编委会

序

本卷为教育学卷。它是《社会科学争鸣大系(1949—1989)》十卷本之一。按国务院学位委员会公布的学位专业目录,“教育学”是一级学科之一。它涵盖着许多二级学科。读者可以从本卷中了解到40年来教育学的各学科中争论过哪些主要问题,以及争论的主要情况。

建国初期,教育理论研究面临的基本任务是清除旧教育思想的影响,学习苏联的社会主义的教育理论和历史,为新中国教育事业的发展奠定思想基础。当时,批判了杜威的实用主义教育思想,也批判了陶行知、梁漱溟、晏阳初、陈鹤琴等的教育思想。可以说,批判是“一边倒”的。期间翻译出版了许多苏联的教育理论和经验的著作,以及刊载了许多苏联的理论性和经验性文章。苏联师范院校的教育学、心理学、教育史教材直接引作我们学校的教材或主要教学参考书。学习苏联教育理论也是“一边倒”的。在当时的学习上,如果说有一些争论的话,也只是在理解上的差异。时隔30多年,再回头来看那段历史,我们认为,在当时的国际背景和国内形势下,这些批判和学习有其历史的必然性和一定的合理性。实际上,对我们学习和熟悉马克思主义教育理论起到了历史的积极作用。从学术发展的角度来看,例如,在学术批判中明显地有简单化的倾向,往往以一个人的政治立场和哲学观点论定其教育思想,往往不是以历史唯物主义来剖析其学术观点,而是抓其片言只语,轻易全盘否定。又如,

在学习苏联教育理论过程中,有一定的脱离具体实际的缺点,而且完全拒绝了教育哲学、教育社会学、比较教育学、教育统计与测量等学科,似乎这些学科只能是资产阶级的。同时,对西方的教育理论采取一概排斥的封闭态度。简单化和封闭性则带来了历史的消极影响。

教育理论领域这种比较沉闷、独鸣的情况从50年代中后期开始有所转折。粗略说来,一则建国后我们有了若干年自己的社会主义教育实践经验;二则由于中苏关系的变化,对苏联教育理论开始采取分析的态度,提出了建立中国社会主义教育理论体系的任务;三则在1958年我国开展了大规模的群众性的教育改革运动,当时称之为“教育大革命”,全方位地涉及到教育的各个方面;四则党倡导繁荣文化艺术、发展科学的“百花齐放,百家争鸣”的方针。于是,教育学术争论比较活跃,报刊经常开展各种专题讨论。

这时期的争论有这样几个特点:1.争论范围较前广泛。当时的三类主要学科,即教育学、教育史、各科教材教法中几乎都有争论。教育学中的关于人的全面发展问题、美育、红专关系、教学过程中的师生关系、教学原则等;教育史中的批判继承问题等;语文教学中的文道关系等都曾有过激烈的争辩。2.论题有较强的实践性,即讨论的许多问题是在教育实践中提出来的。争论的各方都试图从理论与实际的结合上阐述这些问题,此类问题如启发式教学、“三好”学生的标准、集中识字与分散识字、“三算结合”教学等。其中有些论者以己教改实验资料为依托。3.讨论的规模一般较大,持续的时间较长,参与人员除理论工作者外,还有中小学教师、大学生,有的还超出教育圈子。

总的说来,这时期的学术争论气氛较前活跃,对于摆脱囿于苏联的教育理论,探索建立中国社会主义教育理论体系,推动教

育改革，提高教育工作者的教育理论素养起到了一定的积极作用。但是，当时的学术争论是在阶级斗争的弦绷得很紧的情况下进行的。有些问题名为讨论，实则批判。因此，这时期的教育学术争鸣从现象上看比前一时期活跃，但实质上对教育理论缺少突破性的进展。

1966年全国发生了灾难性的“文化大革命”，而这场“大革命”正是从教育领域开刀的。中国的社会主义教育事业和教育研究遭到空前劫难，当然完全丧失了开展正常学术争鸣所必要的客观条件。这期间虽也有过几个所谓“专题讨论”，但只不过是“四人帮”一伙设置的一个个陷阱，迫害了一大批正直的人们。

党的十一届三中全会以来，我国的教育科学研究注入了新的活力，蓬勃开展起来，无论在研究范围的广泛程度、理论探究的深刻程度，还是研究方法的讲求科学程度，以及取得的研究成果丰硕程度等各方面，都有长足的突破性进步。这是“文化大革命”前17年无可比拟的。

似乎可以说，这十几年中教育理论和历史上取得的某些突破性进展都与教育学术讨论有关。例如，关于教育的社会属性与职能问题，建国以后的基本观点是把教育简单地归结为社会上层建筑，因而其社会职能就是“为无产阶级政治服务”。这种观点到“文化大革命”时期更扭曲到极点，完全切断了教育同生产的联系，也使教育丧失其发展受教育者身心的固有价值。从1979年开始，教育理论界在进行反思的时候，对上述基本观点产生怀疑，开展了一场关于“教育本质”问题的相当活跃的讨论。讨论中对垒的观点主要有“教育属于生产力”说；“教育属于上层建筑”说；“教育属于社会实践活动”说；“教育是特殊范畴”说等，其中每种观点都有其悖论，而每个“营垒”中的具体观点也不尽相同。于是，建国后所持的那种观点发生了动摇，并在一定程度上

导致教育在社会主义国民经济发展、社会发展中战略地位的确立。这不能不说是一个重要的突破,其意义超出了教育领域本身。

又如,社会主义教育与社会主义商品经济的关系是我国经济体制改革后产生的一个新问题,从1986年8月起,教育界开展了热烈的讨论。这在建国后还是第一次。这场讨论涉及教师劳动的商品属性、教育领域的竞争及人才市场等问题,表明教育界已经正视商品经济日益成为我国经济生活中不可忽视的事实,人们的教育观念、教育措施需要适应社会主义商品经济的发展,促进社会主义物质文明和精神文明的建设。

其他如传统教育与现代教育的讨论、掌握知识与发展能力关系的讨论、教学过程中的主体性与客体性及其相互关系的讨论、对中外教育史上重要人物的教育思想的讨论等等,都在一定程度上促进了教育理论和实践的发展。

还需记述的是近十年在改革与开放的基本方针指导下,教育理论园地大大地丰富多彩起来,一些消失多年的学科重建了,一些新兴的学科出现了。在这些领域中,学术争论还刚刚开始,或许还只是在基本范畴、研究对象等一些基础性的问题上展开,但已经显示出学术讨论对这些学科的建立与发展的重要作用。

从历史的视角看,近十多年来的教育学术讨论之所以兴旺,是仰仗党坚持四项基本原则、坚持改革开放的决策,也是依靠教育界同志的共同努力。但从时代的视角看,中国的社会主义现代化建设时代的教育实践,不断呼唤教育理论有创造性的建树。与有些学术界相比,教育界的思想还宜进一步解放:我们队伍的知识结构还需进一步充实,才能在争论问题的深度和广度上碰撞出震撼人心的新观念。我们认为,在学术问题上,只有一种观点的学术是窒息的学术。没有争论的学术,是死亡了的学

术。在学术问题上,争论的深度和广度,是学术不断前进和不断成熟的标志。这是我们回顾40年教育学术讨论历程得出的一点粗浅体会,就教于教育界同仁。

钱景舫

1991年5月

主 编 瞿葆奎

副主编 钱景舫

编 委 (以姓氏笔划为序)

吕型伟 张瑞璠 柴崇茵 钱在森 钱景舫
章泽渊 瞿葆奎

联络员 黄鑫萍

撰稿人 (以条目先后为序)

王小军	沈剑平	袁振国	叶 澜	唐 莹
瞿葆奎	高建慧	钱在森	徐子煜	陈桂生
张惟勇	雷尧珠	梅仲荪	蒋荣椿	古人伏
戴玉芳	余 光	唐思群	胡 卫	施良方
郭元祥	崔允漷	柴崇茵	张 敏	章泽渊
徐 勋	谢象贤	倪文锦	吴绍云	聂幼犁
陆建身	吴 荣	蒋 楠	刘 骏	高 原
吴立岗	徐家良	叶季明	杜成宪	金忠明
陈根芳	孙培青	金林祥	郑登云	崔运武
刘 琪	单中惠	赵祥麟	马荣根	华爱华
朱家雄	赖鹏远	钱景舫	邓 晖	薛天祥
倪小玲	唐安国	王 钢	于霄冰	李荣贵
项秉健	易 滨	瞿 坚	操宏高	李丽萍
孙绍荣	赵中建	吴 钢	孙灿成	庄秀娟

目 录

•序•	1
•教育学原理篇•	
教育起源问题	2
一、对“劳动起源说”的补充和修正	3
二、对“劳动起源说”的发难	7
三、对“前身说”的批判	10
四、为“劳动起源说”进行辩护	13
广义教育的定义	16
传统教育与现代教育	19
一、关于传统教育与现代教育的界定	19
二、传统教育与现代教育的根本区别	21
三、对传统教育的评价	23
教育学体系	26
一、“教育学体系”的中国特色	26
二、“教育学体系”概念本身的界定问题	29
三、教育学体系的逻辑起点	38
四、教育学体系框架的改造与构建	41
教育学发展的历史分期	46
教育的社会属性和职能	51
一、“上层建筑说”及其悖论	52
二、“生产力说”及其悖论	55

三、“特殊范畴说”	60
四、“多重属性说”及其悖论	62
五、“实践说”及其悖论	64
影响人的发展的因素及其相互关系	67
一、影响人的发展的因素	68
二、影响人的发展因素之间的相互关系	70
三、教育在人的发展中的作用	72
人的全面发展的实质	76
“全面发展”与“因材施教”	83
商品经济对教育的影响	91
教育的商品化	95
教育产品是否具有商品性	98
教育竞争	101
马克思提出的“教育与生产劳动相结合”命题的原意	109
一、马克思立足于“争取童工教育权”，教育与生产劳动结合 的核心内容是提高人民文化技术水平，我国的实践单纯 着眼于思想政治教育	109
二、马克思未局限于争取童工教育权，教育与生产劳动结合 的内容也不局限于文化技术教育，实行教育与生产劳动 结合应从本国实际出发	111
三、马克思提出的“教育与生产劳动相结合”命题的范围与层次	114
教育与生产劳动结合的社会前提	115
一、古代阶级社会教育与生产劳动的关系	115
二、近代以来教育与生产劳动结合的历史前提	116
智育在全面发展教育中的地位	119
一、智育是不是全面发展教育的重点	119
二、对“智育第一”怎么认识	121
“红”与“专”的关系	125

一、先专后红	125
二、多专少红	127
三、红专分工	128
四、红以导专, 专以表红	129
五、红专的对立与统一	130
六、“红色专家”与“白专道路”	131
爱的教育	134
美育	142

·德育原理篇·

对德育过程的认识	152
一、德育过程的本质	153
二、德育过程的基本规律	155
德育过程的开端	158
思想品德结构	163
一、从思想品德的发生、发展进行探讨	164
二、从思想品德的社会内容进行探讨	164
三、从思想品德的心理形式、内容和能力进行探讨	165
四、从人的道德活动特征的整体进行探讨	166
“灌输”之争	169
一、对“灌输”一词的不同理解	169
二、“灌输原理”是否具有现实意义	171
三、如何正确运用“灌输”原理	173
对建国后17年思想品德教育的反思	175
一、17年教育的性质	175
二、对17年教育的总体估价	176
三、对17年教育的继承与革新	180
四、关于评价17年教育的视角	181
社会主义初级阶段学校思想教育	183

一、学校思想教育质的规定性·····	133
二、商品经济与学校思想教育的关系·····	188

·课程论与教学论篇·

课程与课程理论的定义·····	194
一、课程的定义·····	194
二、课程理论的定义·····	197
课程的设置与改革·····	201
一、课程设置与改革的依据·····	201
二、影响课程设置与改革的因素·····	203
三、课程设置的分与合问题·····	205
四、普通教育课程与职业教育课程的关系·····	208
教材的编制·····	211
一、基础知识与课程内容更新·····	211
二、教材编制的序列·····	213
教学活动的本质·····	215
一、认识活动说·····	215
二、认识—发展说·····	217
三、“多本质”说或“复合”说·····	219
四、“认识—实践”说·····	220
教学规律·····	222
一、教学规律与教学原则·····	222
二、教学规律的各种提法·····	224
教学过程的要素·····	228
一、“三要素”说·····	228
二、“四要素”说·····	229
三、“多要素”说·····	230
教学过程的基本阶段·····	232

一、“单维”说	232
二、“双维”说	234
三、“多维”说	235
教学过程中的主要矛盾	236
教学过程中的主体与客体及其相互关系	239
一、孰为教学过程中的主体	240
二、孰为教学过程中的客体	241
三、关于“教师主导,学生主体”的争议	242
教学过程中的师生关系	245
一、教师在教学过程中应不应起主导作用	246
二、教师在教学过程中能不能起主导作用	247
三、如何处理师生关系	248
传授知识与发展智力、培养能力的关系	250
教学原则	255
一、教学原则有无存在必要	255
二、教学原则与教学规律、教学原理、教学规范	258
三、教学原则有无阶级性	260
四、教学原则的具体提法和文字表述	261
循序渐进原则	265
一、批判的开始与争鸣的出现	266
二、其他方面的一些争鸣	269
三、循序渐进能否单独作为一条原则	271
四、文字表述	272
理论联系实际原则	274
一、“理论联系实际”作为一条教学原则是否恰当	274
二、“实际”和“实践”	275
三、“理论”和“实际”以谁为主	277
四、理论联系实际原则在“教学原则”中的地位	278
五、理论联系实际原则的贯彻和表述	279

直观原则	281
一、直观原则的性质和作用	281
二、直观原则的本来意义是否片面夸大直观作用并因而产生 为直观而直观	282
三、直观与抽象的关系	284
四、文字表述	285
量力性原则	287
启发式教学	292
一、衡量启发式教学的标准是什么	292
二、怎样看待采用“启发式教学”中出现的新问题	294
三、启发式是教学原则还是教学方法	296
四、用“内因”与“外因”的关系来阐明启发式教学对吗	297
五、现代启发式教学的理论基础及其特点是什么	298

·中小学教材教法篇·

语文教学中的“文”“道”关系	302
一、争论的背景	302
二、争论的过程	304
三、争论的结论	308
四、今天如何看待“文”与“道”	311
中学文言文教学	314
一、文言文应该多读还是少读	314
二、文言文教学的目的	315
三、浅易文言文的标准	317
四、关于文言文的教学	318
中学数学内容现代化的涵义	321
中学历史教学的几个问题	325
一、中学历史教学法的学科性质	325
二、中学历史学科中的智能培养	327

三、上好一堂历史课的标准	330
中学生物的课程结构	333
外语教学中听说读写的地位和关系	337
一、听说读写译的地位	337
二、听说领先, 还是始终以阅读为中心	341
三、阅读必须以听说为基础	343
本族语在外语教学中的地位	345
一、50年代依靠本族语的观点占主导地位	345
二、80年代末重新提出本族语的问题	347
三、“外语思维”与本族语问题	349
体育教学的目的任务	352
体育与竞技(运动)之概念	356
一、体育之概念	356
二、竞技(运动)的归属问题	358
小学作文教学	361
一、作文分步训练	361
二、作文素描训练	363
三、作文分格训练	365
四、先放后收的作文训练	367
五、读写结合的训练	368
小学低年级语文教学的重点	372
集中识字与分散识字	376
小学应用题教学	380
一、简单应用题的教学方法	380
二、解答应用题的方法	384
三、关于列方程解应用题的问题	387
“三算结合”教学	389
一、珠算在小学数学教学中的地位	390