

陈桂生 著

Jiaoyu Yuanli
Jiaoyu Yuanli

教育

(第二版)

原理

华东师范大学出版社

第1版 (2015年12月)

Jiàoyù Yuánlǐ
Jiàoyù Yuánlǐ

教育 原理

第1版 (2015年12月)

陈桂生 著

Jiaoyu Yuanli
Jiaoyu Yuanli

教育

(第二版)

原理

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育原理/陈桂生著. —2 版. —上海: 华东师范大学出版社, 2000.3

ISEN 7-5617-2181-1

I. 教... II. 陈... III. 教育理论 IV. G40
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 00973 号

教育原理

(第二版)

著 者 陈桂生
组 稿 金 勇
责任编辑 金 勇
责任校对 梅质开
封面设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
发行部 电话 021-62571961
传真 021-62860410

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮政编码 200062

印 刷 者 上海新文印刷厂印刷
开 本 850×1168 32 开
印 张 12.75
字 数 345 千字
版 次 2000 年 3 月第一版
印 次 2000 年 3 月第一次
印 数 001—6,000 本
标准书号 ISBN 7-5617-2181-1/G·1006
定 价 15.00 元

出 版 人 朱杰人

第一版序

“教育原理”，顾名思义，是探求教育事理的学科。不同于应用学科。惟其如此，其理论框架应与偏重于应用的“教育学”有别。不过，教育学是不是一门应用学科（或偏重于应用的学科），是一个有争议的问题。

在国际教育舆论中，往往把“教育学”归入应用学科。在教育学科分化以后更是如此。尽管尚有争议，“教育学”总不免或多或少论及许多实际问题。

从中华人民共和国建立以来，在很长时间里，取消了久已形成的许多教育分支学科，而以“教育学”一统教育理论的天下，遂使“教育学”既探讨理论问题，又涉及具体问题。教育学背上了沉重的翅膀，产生理论体系上的难题。干脆说，致使教育学形不成严密的理论体系。〔1〕

建立严密的教育理论体系是我国几代教育学家的夙愿。历次探索的结果，固然有不少建树，却并不尽如人意，或多或少留下一些遗憾。近十年间，教育学研究领域呈现中兴的态势。到1991年7月，据有关主管部门统计，新编各种名目的《教育学》为数已达165种。成果不算不丰，然而，舆论界面对纷繁的成果，却有“雷同”之叹。〔2〕

〔1〕 参见陈桂生：《教育学的迷惘与迷惘的教育学》，《华东师范大学学报（教育科学版）》，1989年第3期。

〔2〕 无独有偶。俄国《教师报》1989年2月14日所载克里沃诺斯《教育学教科书应该是什么样的？》一文称：读者只要去翻一下各年代出版的不同版本的教育学教科书：N·凯洛夫主编的《教育学》（1948年）、Ю·巴班斯基主编的《教育学》（1983年），以及5年、10年、20年前出版的任何一部教育学教科书，不难发现，它们的篇目、章节标题大同小异，行文措词近乎雷同，像批改学生的习作一样，略加修改，就当作新版的教科书了。（《外国教育资料》1989年第3期。）

“雷同”(姑且这么说)也者,“英雄所见略同”也。这种现象本身似乎就能证明中国教育学的理论框架不能不如此。不过,这种理论框架的原型产生于教育学科分化之前;当一系列教育分支学科、边际学科(交叉学科)、子学科重建或新建以后,它更显得不尽合乎时宜。这且不谈,就现有“教育学”所涉及的范围来说,要求它成为一门体系严密的学科不一定合理,而向“教育原理”提出这个要求则不算过分。

鉴于“教育原理”有别于“教育学”,当着手构思“原理”的理论框架时,不能不另辟蹊径。

教育原理,可算是理论教育学。理论的基本要素,按照一种分析,包括:(1)概念,(2)变量(指明现象程度差异的概念),(3)陈述(概念之间的联结构成理论陈述),(4)格式(由理论陈述的组合所构成),^[1]即通常所谓“理论框架”。严密的理论框架才堪称理论体系。姑从此说,预先从这四个方面表白,这里拟作的尝试同已往教育学的区别:

1. 概念,作为理论建构的基本材料,是严密论证的基础。通常以定义揭示概念的内涵。不用说,下定义是对既成事实的概括。然而,以往在界说各种教育基本概念时,往往夹杂许多涉及价值取向的规定,导致概念的内涵失之过深,概念的外延过于狭窄,遂使一般概念失去一般性,而这似乎又未妨碍人们用已经赋予特定含义的概念指称与其外延不相称的事物。固然,概念的内涵与外延是可变的,教育概念也是如此。这里在界说各种教育基本概念时将尽可能分清概念的层次。

2. 已往教育学中也不免包含许多指明教育现象程度差异的概念,惟对于变量的意义估计不足、分析不够。这里,关于教育过

[1] [美]特纳(Torner):《社会学理论的结构》,浙江人民出版社,1987年版第6-10页。

程、教育实体、教育系统的分析,将适当注意诸如只有个别或少数教育对象的教育过程与有众多教育对象的教育过程差别意义,只有一个教育主体的教育过程和由两个或两个以上教育主体参与的教育过程差别意义,分散、游离的教育实体中的教育过程与教育系统中的教育实体、教育过程差异的意义,规模较小的学校中教育主体与客体的关系同规模较大的学校中教育主体与客体关系差别意义,着眼于培养少数人的教育与着眼于培养多数人的教育差别意义,等等。

3. 已往教育学的陈述,似存在事实判断与价值判断混淆,特别是以价值判断代替事实判断的现象,甚至在教育研究中还存在以一定时期的价值取向剪裁历史上的教育事实的现象。罗列事实而缺乏逻辑论证、陈述当然的规范而不顾可行性之类的现象也屡见不鲜。这里关于教育现象、教育问题的分析,将尽可能地把客观存在的事实、逻辑上可能存在的事态、应有的事态(价值取向)与可行的抉择这样四个层面分清,并兼顾这四个层面。

4. 关于更为复杂的格式(即理论框架)问题,现有教育学理论框架的特点是由外(教育的社会背景)而内(教育本身)、由大(教育系统)到小(教育过程),又称得上是由彼及此、由抽象到具体。因为它的终点须落在具体实践上。这里的尝试与此相反:可谓由内而外、由小到大,也算由此及彼、从具体到抽象。因为“内”与“小”是教育自身的历史的与逻辑的起点。由此出发展开的论证,最终求得关于教育的系统认识。

基于这种构想的教育原理框架是:从教育要素到教育过程(微观),从简单教育过程到复杂教育过程,从教育过程到教育实体(中观),从教育实体到教育系统(宏观)(第Ⅰ编);从教育的内部联系到教育的外部联系,从教育的外部联系对教育内部联系的影响到教育系统自身的特性(第Ⅱ编);由教育的内部联系与外部联系所决定的教育本质、教育目的、教育的构成、学校职能以及家庭的教

育职能等(第Ⅲ编);从一般教育原理到中国社会主义初级阶段教育基本理论问题(第Ⅳ编)。

为探求教育的基本原理,对于所涉及的问题,不仅根据事实作出判断,而且对于客观事实作出价值判断。在这里,凡作出价值判断的场合,概以马克思主义理论为准绳。即运用马克思主义的理论和方法分析一系列深层次的教育基本理论问题。在这个意义上,或可忝列“马克思主义教育原理”之林。但未局限于马克思主义经典作家提到的教育命题,而注重运用马克思主义的理论和方法分析教育现象和教育问题。

此外,笔者尚想作一种尝试:关于教育的定义以及关于中国教育是不是应“以社会为本位”之类的问题,只讨论导致正确结论的各种规定,而把结论留待读者去作。整个行文力求带讨论色彩,而避免简单化的说教。

笔者忝列教育理论工作者行列有年,从来无缘问津教育之“学”。仅因工作需要,才勉为其难,半途出家,门外说“教”,实属身不由己。初稿于1990年1月16日开笔,3月30日草就。旋在打印稿基础上修改、补充。躬逢盛世,“开笔大吉、笔下生花、花上结果”。尽管还属不成熟的果子,“果然如意”,自为快事。可惜未必如此。弄巧成拙,亦或可能。其中谬误,在所难免,尚祈批评、指正幸!

瞿葆奎教授反复敦促,湖南省教育委员会提供打印初稿条件与试讲机会,华东师范大学教育系研究生、助教进修班和骨干教师进修班学员、访问学者等提供许多宝贵意见,不胜感谢!

陈桂生 1990年4月初稿

1991年8月修改定稿

第二版序

《教育原理》初稿完成于1990年3月,于1993年正式出版。如原版序中申明的,本人原无缘问津“教育”之学,仅因工作需要,才勉为其难,于花甲之年,半途出家,门外说“教”。在拿到该书清样时,就产生一种预感,“未必会有人把它读完”,“相信理解它的人不会多”。后来出现的情况,既出乎意料之外,又在意料之中。出乎意料的是,它居然频频得彩:先后获得上海市哲学社会科学优秀成果(1986—1993)著作类一等奖(1994),上海市1995年普通高等学校优秀教材一等奖(1996),1997年普通高等学校国家级教学成果一等奖(1998)。然而,相当多的青年学子(大抵为师范大学教育学系大学生、教育学硕士、博士),却道此书“很想读,读不懂”。尽管这是意料中的事,可事到临头,总还是作者的悲哀。除作者笨拙外,“容易懂的书,不想看;想看的书,读不懂”,恐怕这还是现时中国教育学的悲哀。

惟其如此,每每觉得“书,也是遗憾的艺术”。已经推出的书,作为一种客观的存在,作者对它委实无能为力,故总想寻个机会修改它。如果说,此书初稿的写作,前后只花两个半月时间,而修改此书的酝酿时间,当在其十倍以上。从它问世时起,曾多次尝试修改,均半途而废,此书的修改遂成了心病。

缘何难产?大抵是既不认定它是成熟的果实,又不觉得它已经过时,心态较为复杂;不过,这还在其次,重要的是每次修改,都习惯地按照欲使教育理论更加系统化的思路努力,因求之过深,不免发生越改越复杂、越改越难使人领会之虞,只得一次又一次地打住。直到1998年秋季,才算是“想通了”:构建较为严密的教育理论体系这种事总还得有人去做。于是,无所顾忌地写下去。每写成一章,即发给研究生讨论,边写边教,“即知即传”,结果干脆另砌

炉灶,更名《学校教育原理》[湖南教育出版社,2000年版]。那是一种更加理论化探索的尝试。“体系癖”,也像其他许多癖好一样,不过这把“瘾”,总觉难受,过了这把“瘾”,它也就不再缠人了。也许出于这个缘故,这次才可能较为放松地完成此书的修改。

《教育原理》的修改,大致情况是:第Ⅰ编,框架未变,对其中的陈述,大量删削,减少头绪,使其思路较前清晰;第Ⅱ编,基本上未改动;第Ⅲ编,改写了其中两章,并作了一些删削;第Ⅳ编,废弃了原稿,代之以关于邓小平的有中国特色的社会主义教育构想(通称“邓小平教育理论”)的系统考察。关于这些改动,不妨稍作说明:

1. 本人曾以《教育原理》为教材,在硕士研究生、研究生课程班中,执教十余个回合。总的说来,教学氛围尚属活跃。从中发现,学员阅读障碍在于:不熟悉该书援引的大量背景材料,尤其是作者理论思考的方式、考察问题的视角,同学员习惯了的思维定势,颇多撞击。就学员来说,这是困难所在,可也是许多莘莘学子的兴致所在;而作者的“优点”在其别一面,也正是其缺陷所在:“在批评者(按:指对教育学家的批评)看来,‘理论家’不过是些徒步奔走的笨蛋。走得太快,以致人们实际上无法看清他们。”(迪尔登:《教育领域中的理论与实践》,瞿葆奎主编《教育学文集·教育与教育学卷》,人民教育出版社1993年版第533页。)关于英国“讲求实用”的“政坛人物”对教育学的批评,我们没有兴趣置辩,倒是真诚地希望在此书的修改中,变得“聪明”一些,尽可能使人“看清”自己,而修改的方法却是“笨拙”的:只删削冗繁的引证、陈述头绪与求之过深的论证,增加需要增加的内容,而不改思路,保存本色。

2. 第Ⅱ编,涉及教育的广泛的社会背景与多方面的社会属性,也许是全书中最难理解的部分。鉴于这类问题一向为中国学者所关注,而这一套命题的解决,有赖于对信息传播理论、技术理论、经济理论、政治理论、社会理论前提的把握,并对问题本身进行历史的逻辑的分析,若满足于空泛的议论,简单地套用几条公式,

虽则简单,未必真正明了,故几经踌躇,作了不少删节,并未割爱。

3. 第Ⅲ编,删削甚多。最主要的改动,是把原有“教育的本质”一章,改为“教育概念”与“教育价值取向”两章,对“教育目的”一章,则力求删繁就简。

4. 鉴于邓小平关于有中国特色的社会主义教育的构想,是我国当今教育改革与发展的指导思想,而有关这方面的研究成果,瑕瑜互见,其中有不少东西,随意性较大,颇不严肃,故曾就其中的主要课题进行了系统的考察。此项系列研究成果,曾在《上海教育科研》杂志连载(1998年第1—7期),并被有些院校在学校行政人员培训中,作为“邓小平教育理论”课程的教材,故作为第Ⅳ编全文收入。它在本书中具有独立的价值。

总之,我愿意走近读者,“以文会友”,至于读者是否愿意走近我,不悉听尊便,又将如何?

陈桂生

1999年7月28日

作者介绍

陈桂生, 1933 年生, 江苏高邮市人。教育学教授, 曾执教于华东师范大学教育学系。《教育原理》一书, 曾获 1997 年普通高等学校国家级教学成果一等奖。

——目 录——

I

前言

1 教育的简单要素	5
引言：“教育的简单要素”问题	5
一、前人考察“教育简单要素”的尝试	6
二、教育过程演变逻辑的展开	10
2 “教育主体”与“教育客体”的关系属性	12
引言：“教育主体与教育客体关系属性”问题	12
一、“教育对象”的发现	13
二、“教育主体”的认定	16
3 “教育资料”的分解	18
引言：“教育资料”问题	18
一、分解“教育资料”的视角	19
二、“教育资料”的构成	25
三、“教育资料”：人类教育文明的“测量器”	27
四、从“文化资料”到“教育资料”	28
五、驾驭“教育资料”的主体	31
4 教育过程与教育实体	33

引言：“教育组织”问题	33
一、教育形态的形成与教育实体的产生	34
二、“学校”的出现	35
三、教育过程结构的演变	37
四、教育实体内部结构的变化	48
五、当代关于“学校教育”的反思	52
 5 教育系统	 55
引言：“制度化教育”问题	55
一、各级学校系统发生的路线	56
二、各类学校系统的形成	59
三、教育系统对教育实体、教育过程的影响	62
四、教育组织演变的趋势	64
五、“制度化教育”在中国	68

II

前言

6 教育与传播媒介	79
引言：传播媒介在教育上的意义	79
一、有声语言与教育的发生	80
二、文字与正式教育的形成	81
三、大众传播媒介开辟的教育前景及引发的教育问题	83
四、传播媒介在教育上的应用	85

7 教育与社会生产力

——教育活动的社会背景(一)	87
引言:考察“教育与生产力关系问题”的视角	87
一、从劳动的技术基础看教育与生产力的关系	88
二、从劳动的社会属性看教育与生产力的关系,教育的“生产”属性问题	95
三、生产力作为教育占有口资源与物质资源的限度	98
四、教育发展与社会生产力发展的不平衡状态	100
五、教育在现代生产中的地位	103

8 教育与社会经济结构

——教育活动的社会背景(二)	105
引言:考察“教育与社会经济结构关系问题”的视角	105
一、社会经济结构与受教育机会的分配:社会的不平等与教育的不平等	108
二、社会经济结构与教育的社会性质:不平等的社会与不平等的教育	113
三、社会主义社会的“教育平等”问题	121

9 教育与政治

——教育活动的社会背景(三)	125
引言:考察“教育与政治关系问题”的视角	125
一、教育与政治关系的发生	126
二、政治作为教育的动因、教育的政治控制与调节	128

三、教育中的政治:教育的民主与民主的教育	133
四、教育的“政治”属性问题	138
五、教育民主化的实质与趋势	146
10 教育与闲暇	149
引言:“闲暇教育”:当代教育的新课题	149
一、教育与闲暇关系的演变	149
二、“闲暇教育”性质的转变	153
三、基于现代“闲暇”观念的“闲暇教育”	160
11 教育的“自我保存”与“自我更新”	162
引言:教育的“自我保存”与“自我更新”问题	162
一、教育“自我保存”的属性	163
二、教育“自我更新”的潜力	167
三、着眼于教育“自我保存”、“自我更新”的教育方略	169

III

前言

12 “教育”概念	177
引言:“教育概念”问题	177
一、三种有代表性的“教育”定义辨析	179
二、“教育”概念的内涵	180
三、“教育”概念的层次	182

四、一种操作性的“教育”定义·····	184
13 教育价值取向·····	187
引言：“教育价值取向”问题·····	187
一、近代以来教育价值取向的变化·····	188
二、西方教育价值取向的实质·····	197
三、社会主义教育价值取向问题·····	200
四、教育在社会需求与个人发展之间的统合·····	202
14 教育目的·····	204
引言：“教育目的”观念问题·····	204
一、教育目的取向的演变·····	206
二、当代“终身教育”的目的取向·····	214
三、厘定教育目的的主体·····	218
四、教育目的机制问题·····	221
15 “教育”内涵的分解·····	224
引言：教育理论上的一个误区·····	224
一、“教育”内涵分解的过程·····	225
二、在什么意义上分解“教育”的内涵·····	230
三、确立“全方位教育”观念·····	232
16 学校的职能·····	234
引言：考察“学校职能”问题的视角·····	234
一、学校职能的演变·····	235
二、学校职能的分解·····	236
三、学校职能组合的类型·····	242
四、现代学校的异化·····	243