

教育理论与实践丛书

学校教育原理

陈桂生 著

湖南教育出版社

作者介绍

陈桂生，1933年生，江苏高邮市人，教育学教授。著有《教育原理》（1993年）、《马克思主义教育论著研究》（1993年）、《现代中国的教育魂》（1993年）、《徐特立教育思想研究》（1993年）、《“教育学视界”辨析》（1997年）、《“教育学”辨——“元教育学”的探索》（1998年）、《历史的“教育学现象”透视——近代教育学史探索》（1998年）、《教育学的建构》（1998年）。

在《教育学的建构》一书“跋”中，隐约地作了“学校教育原理”的承诺。经过3个月，总算又了却一桩心愿。

全稿共分5编：

I 教育的形式结构，着重揭示教育结构形成过程、教育自身的逻辑。

II 教育内涵演变的轨迹，主要揭示教育内涵合乎逻辑地演变的线索。

III 课程：属于“课程—教学理论一元化”的尝试。

IV 德育与指导：属于“教育—指导理论一元化”的尝试。

V 教育职能专业化，着重考察教育职能专业化的标准问题。

由于所用概念、命题、框架和论证方法，同通行的“教育原理”著作区别甚大。特在第I—IV编附加“后记”，予以说明。

其中“课程—教学理论一元化”“教育—指导理论一元化”的尝试，只算是问题的提出，距离问题的解决远甚，故说是“了却一桩心愿”，其实，“了犹未了”，这里只能“不了了之”，不再作什么承诺了。第19~20章以王建军硕士学位论文为基础，只作技术处理，第23~

24 章为黄向阳博士学位论文中的一部分，同样只作技术处理。是为序。

陈桂生

1998 年 11 月 20 日

I 教育的形式结构

前 言	(1)
1. 教育过程的发生	(4)
一、“教、道一体”“治、教一体”“教、学一体”之“教”(5)——二、作为“直接教育过程”萌芽的“庠”(6)——三、“教”“学”同源与“教”“学”分野(9)	
2. 作为“教育实体”的学校	(12)
一、“学校”的名实问题(12)——二、“教育实体”概念(15)——三、“教育实体”的发生(17)——四、重新审视教育组织的历史与现实(19)	
3. 教育组织形式的演变	(24)
一、从以个别指导为基础的教育过程到以学生集体为指导对象的教育过程(25)——二、从“一元化”的教育组织形式到“多元化”的教育组织形式(29)——三、“教”与“学”联结形式的新探索(34)	
4. 教育系统的形成	(38)
一、学校系统的发生(39)——二、学校是何体统?(45)——三、关于“学校系统”的新观念(48)——四、学校系统对学校的影响(51)	
5. 从“制度化教育”到“终身教育”(上)	(53)
一、“制度化教育”的特征(55)——二、当代国际教育中的大问号(56)——三、“制度化教育”怎么啦?	

- (59)
6. 从“制度化教育”到“终身教育”(下) (65)
- 一、“终身教育”概念的提出(65)——二、“终身教育”与“制度化教育”的区别(67)——三、“制度化教育”在中国(73)
- [后记一]“教育的形式结构理论”辩 (77)

II “教育”内涵演变的轨迹

- 前 言 (84)
7. “教育”的概念 (87)
- 一、“教育”：近代的概念(87)——二、“教育”的本义(94)——三、“教育”的转义(97)
8. 教育影响发生的路线 (102)
- 一、“教育影响发生的路线”问题(102)——二、古代关于“教育影响发生”的假说(104)——三、近代关于“教育影响发生路线”的理论(109)——四、教育影响发生理论的今古之别(118)——五、教育影响的“内发”视角与“外铄”视角(120)
9. 教育目的(上) (122)
- 一、“教育目的”问题(122)——二、东方与西方教育目的取向的源流比较(125)——三、中国教育目的的传统观念(129)——四、西方近代以来教育目的观念的演变(132)——五、“人本位”教育目的问题(138)
10. 教育目的(下) (147)
- 一、现代教育目的取向问题(147)——二、教育目的的结构形式(160)——三、教育目的与教育手段的关系(172)——四、中国现代教育目的问题(174)

11. “教育”内涵的分化与统合（上）	(176)
一、“教育”内涵的分化（177）——二、“人的全面发展”辨（183）	
12. “教育”内涵的分化与统合（下）	(191)
一、诸种“教育”的界定（191）——二、各育在教育构成中地位的变化（204）——三、“教育”内涵的统合（206）	
13. 学校的性质与职能	(213)
一、中国古代的“养士之学”与“取士之学”（214）——二、作为“教育机构”的学校（218）——三、作为“社会机构”的学校（221）——四、“学校即社会说”“社会即学校说”评议（223）——五、学校的职能（227）	
[后记二]“广义教育论”辨	(230)

Ⅲ 课 程

前 言	(232)
14. 课程演变的线索	(234)
一、中西课程传统比较（234）——二、从“学程”到“教程”（240）——三、从“教程化”课程到“学程化”课程（243）	
15. “课程”概念问题	(245)
一、关于“课程”的新解（245）——二、“课程”概念与“课程”理念（249）——三、“课程”与“教学”概念的区分（251）	
16. 课程编制	(253)
一、课程编制的类型（254）——二、几种课程编制的	

- 比较 (259) ——三、不同课程编制范围内的“教”与“学” (262) ——四、“学科课程”的改进 (264)
17. 课程机制…………… (267)
- 一、课程机制的类型 (267) ——二、课程机制的理论问题 (272) ——三、课程机制与课程编制 (274) ——四、中国课程机制问题 (276)
18. 课外活动…………… (280)
- 一、“课外活动”的类型 (280) ——二、不同类型的“课外活动”比较 (282) ——三、“课堂中心主义”的阴影 (284)
19. 课程与教师 (上) …………… (286)
- 一、“课程”与“教师”:从浑然一体到分化 (287) ——二、“课程”与“教师”分化的实现 (296)
20. 课程与教师 (下) …………… (304)
- 一、“课程”与“教师”融合之途:“把课程还给教师” (304) ——二、对“课程”“教师”与“师范教育”问题的反思 (319)
- [后记三]“课程—教学理论一元化”辨…………… (328)

IV 德育与指导

- 前言…………… (330)
21. “德育”诸概念规范化问题…………… (335)
- 一、“大德育”辨 (336) ——二、“大德育”诸范畴 (340) ——三、“直接道德教学”与“间接道德教育” (344) ——四、“德育”逻辑框架 (345)
22. 作为独立教育职能的“指导”…………… (349)
- 一、传统教育职能构成的缺陷 (350) ——二、作为独

立教育职能的“指导”的发生 (352) ——三、“指导” 要义 (354)	
[后记四]“指导理论”辨	(357)

V 教育职能专业化

前 言	(359)
23. 教育职能专业化 (上)	(360)
一、“教育职能专业化”问题的提出 (360) ——二、 “教育职能专业化”的标准 (364)	
24. 教育职能专业化 (下)	(376)
一、教育：一门形成中的“专业” (376) ——二、中国 “教育职能专业化”问题 (389)	
跋	(397)
人名索引	(405)
主要参考资料目录	(425)
本书作者教育论著目录	(428)

I 教育的形式结构

黑格尔在他的历史和社会哲学中总结了历来德国著作家如莱辛、赫德尔、康德、席勒、歌德等人的学说，使人认识伟大的人类集体制度的产物的教育力量。从那以后，凡是认识这个运动（指个人主义哲学运动）的教训的人，都不可能把制度或文化看成人为了的东西。……和制度相比，个人没有精神权利，个人的发展和教养在于对现存制度的精神的恭顺同化。

伟大的历史制度是精神的理智教养的积极因素，这种认识（或重新发现，因为希腊人熟悉这个概念）在教育哲学上是一个巨大的贡献。

[美] 约翰·杜威

前言

人类教育经过漫长岁月，才达到如此庞大的规模，包容如此丰富的内容，形成何等严密的制度，堪称“制度化教育”；^①惟近代以来的“制度化教育”，即我们非常熟悉、并

^① “制”有节制、制约之义，“度”为尺度。“制度”为由一系列规范构成的成法、准则。中国古代早有“制度”一词。如“节以制度，不伤财，不害民”（《易·节》），“考制度于四岳”（《书·周官》），“汉家有制度，本以霸王道杂之”（《汉书·元帝纪》）。教育过程、教育实体、教育系统若按成套的制度运行，可称为“教育制度化”或“制度化教育”。

且至今仍为我们所追求的、以成套制度为支柱的正规学校教育体系，到了当代在国际范围已经成为反思的对象。

什么是“制度化教育”？为什么把教育改革的锋芒指向“制度化教育”？人类教育，其中包括学校教育向何处去？

对这些问题的回答，不能不从作为教育制度载体的教育组织的系统考察入手；要明了现行“制度化教育”将向何处去，先得了解这种“制度化教育”从哪里来。它曾经对“精神的理智教养的积极因素”的传播作过巨大贡献，它本身也是这样一种积极因素，问题在于这种教育精神的积极因素如何更新？更重要的问题是关于教育组织的系统考察又该从何处入手？

当我们着手考察有组织的教育活动时，先得确定人类教育活动演进的标志，以便把教育组织问题放在人类文明演进的背景上考察。

其实，教育活动也大致同人类其他社会活动样式一样，其演进的标志为：从人类活动总体中分化与独立的程度，其自身定型与成熟的程度。

教育活动经过漫长的岁月，才逐渐从人类活动总体中分化出来，经过若干过渡阶段，才以独立的组织形态脱颖而出；有组织的教育活动发展与成熟达到一定程度，才能显示出自身有别于其他社会活动形态的特征，显示其独特的不可替代的价值。

对于从古到今形形色色、错综复杂、变化多端的教育组织现象如何分解？

这里的尝试是：

1. 把复杂的教育组织体系分解为三级（三个层面），即：教育者与受教育者之间的“直接教育过程”；以各种各

样直接教育过程为基础的“教育实体”；由各级各类教育实体构成的“教育系统”。

2. 揭示“直接教育过程”、“教育实体”与“教育系统”发生与演变的过程，也就是从偶然发生的无组织的教育现象，到教育组织形态的出现，这是教育“形式化”的过程；形式化教育从不定型到定型，这是教育“实体化”的过程；教育实体从简单到复杂、从游离状态到形成系统，这是教育的“制度化”的过程。

教育过程的发生

1

一、“教、道一体”“治、教一体”“教、学一体”之“教”(5)——二、作为“直接教育过程”萌芽的“庠”(6)——三、“教”“学”同源与“教”“学”分野(9)

人类活动的早期，整个社会生活尚未发生分化。所谓“原始生产”“原始宗教”“原始艺术”以及“原始教育”等等，无非是后人依照后来分化了的活动观念，追溯混沌一体的原始社会生活中的不同成分而贴上的标签，随着人类早期社会分工的出现，才逐渐萌生一些职能活动的意识。早期社会分工，除了农牧分工、农业与手工业分工、生产与交换分工之外，在国家产生过程中，又出现统治者与被统治者之间的分离与对立。在这一过程中，人类社会生活经验越来越丰富，以致个人不经过一定学习、训练、锻炼以实现个体社会化，就难以生存与发展。同时，人类个体生命有限，个人有生有死，保存在个人身上的社会生活经验有随着个体生命的终结而丧失的可能，个体生命的有限性与社会生命的长久性决定了教育的必要性；尽管社会生活的延续发生一定程度教育的需求，而人类群体与个体未必都能意识到这种需求。当社会生活经验积累到相当丰富的程度，并出现某种契机（特别是文字与书籍的出现），达到社会经验非经过专门组织传递不可的程度，才会发生教育的自觉。

“教育过程”是如何发生的呢？

任何一种教育活动过程的成立，起码得具备三个要素：一是教育主体，二是作为教育对象的教育客体，三是作为教育主体与教育客体联系中介的文化。依今人之见，构成教育者直接向受教育者施加影响的过程，这三者缺一不可，但早期的古人并不这样看。太遥远的时代不谈，且看先秦至汉初关于“教”的有代表性的定义性陈述：

001 “以善先人者谓之教”（《荀子·修身》）	有别人所没有的善的行为为本身具有“教”的意义。行为者为“文化”（善）的化身，并无“教人”的自觉。	存在文化与潜在的教育客体，不存在教育主体。
002 “修道之谓教”（《礼记·中庸》）	对如何“修道”，没有附加限定，即“教”与“学”不分。	存在文化（道）与教育客体，以教育客体为教育主体，不把施教者作为必要条件。
003 “教，上所施，下所效也”（《说文解字》）	“上”之所施，为“治”之举措本身；“下”无形中按“治”之举措行事。实即“教化”。 ^①	存在教育主体，隐性文化与潜在的教育客体。
004 “教也者，长善而救其失者也”（《礼记·学记》）	“教”为有针对性的自觉的活动。	意味着教育主体、教育客体及有教育意义的文化存在。

以上“教”的四种陈述表明：001属“教”“道”一体，道

^① 《荀子·臣道》：“上则能尊君，下则能爱民，政令教化，刑（形）下如影”；《礼记·经解》：“故礼之教化也微，其止邪也于未形，使人日徙善远罪而不自知也。”

德行为即教育行为；002 既是“教”“道”一体，又是“教”“学”一体，以“学”为“教”；003 为“治”“教”一体，以“治”为“教”；惟有 004 大抵具备教育过程三要素。这不奇怪，《学记》本身已是“教育实体”（“大学”）的构想。“教”“道”一体（个人道德行为），“治”“教”一体（政府行为），“教”“学”一体（个人进德修业行为），可算是形成中的非形式化教育的三种形态。

前三种形态的共同特征，是教育主体与教育对象彼此之间缺乏直接的联系，故都算不上是“直接教育过程”；惟“教”的概念发生，意味着已经开始作“教”的探求。

二

事实上在上述诸“教”的观念发生以前，“直接教育过程”早已萌芽：

传说虞、夏、商、周四代分别在乡邑和国都设有庠、序、校、小学、大学等各级各类学校，对贵族子弟以至贫民实施伦理教育。这恐怕是战国秦汉儒生们的理想。其实，商代以前的学校教育尚无可靠的材料说明。（《中国大百科全书·中国历史卷·先秦学校》，作者罗世烈，中国大百科全书出版社 1992 年版，第 1301 页。）

孟子是这种传说有力的张扬者：

设为庠、序、学、校以教之。庠者养也，校者教也，序者射也。夏曰校，殷曰序，周曰庠，学则三代共之，皆所以明人伦也。（《孟子·滕文公章句上》）

这段表述可表解如下：

朝 代	名	实	[汉] 赵岐注
三代	学	明人伦	学乎人伦，人伦者人事也
夏	校	教	教以礼仪
殷	序	射	三耦四矢以达物导气也
周	庠	养	养耆老

汉代公孙弘提到，谨与太常臧、博士平等议曰：“闻三代之道，乡里有教，夏曰校，殷曰序，周曰庠。其劝善也，显之朝廷；其惩恶也，加之刑罚。故教化之行也……”^①

公孙弘等所闻，实同孟子所传相关，惟公孙弘等人又指实庠、序、校为乡学，属劝善之举，同惩恶举措相辅相成；问题在于从以“校一教”劝善到以“序一射”劝善，再到以“庠一养”劝善，其演变的合理性难以理喻。如按《说文》中“校”“序”“庠”释义，那就更加费解了。《说文》提到：

校	木囚也
庠	东西墙也 ^②
序	礼官养老

关于周代之“庠”，孟子对于周文王倡导的养老举措，十分赞赏：

伯夷辟纣，居北海之滨，闻文王作，兴曰：“盍归乎来，吾闻西伯善养老者”；太公辟纣，居东海之滨，闻文王作，兴曰：“盍归乎来，吾闻西伯善养老者。”二

① 《史记·列传第六十一》，亦称《儒林传》。

② 《尔雅·释官》：“东西墙谓之序。”

老者，天下之大老也。而归之，是天下之父归之也。天下之父归之，其子焉往？诸侯有行文王之政者，七年之内，必为政于天下矣！（《孟子·离娄章句上》）

表明养老是周文王收拢民心的有效举措。《孟子·尽心章句上》在重引上述言论之余，又补充提到：“所谓西伯善养老者，制其田里，教之树畜，导其妻子使养其老。五十非帛不暖，七十非肉不饱。不暖不饱，谓之冻馁。文王之民无冻馁之老者，此之谓也。”这是说，由养老而推动生产。

有子者，居家养老。惟在战乱年代，妻离子散，遂有“庠”的设置。古代信息载体稀少，老人成为宝贵的信息载体，居“庠”者成为现成之师。《礼记·曲礼》称“五十曰艾”，“六十曰耆”，“七十曰老，而传”。荀子提到“耆艾而信，可以为师”（《荀子·致士》），故而“老师”，在古代，“老”是“师”的必要条件。

如果说，在中国教育过程的萌芽同“庠”一养相关，那么在西方，“学校”一词源于希腊语 skholē，原意为闲暇、休息，也就是“养”的意思。以往把这种现象称为学校原为有闲阶级所占有，固然有一定道理，其实，在文化极不发达的时代，老人作为社会文化财富、传统习俗的保存者，受到尊重是很自然的。由丧失劳动能力的老者承担传递社会文化的职能，不但必要，而且是较为经济的措施。

《说文》之谓“礼官养老”之“序”，正是孟子津津乐道的“养”。它或可算是施教之“师”的起源，显示较为稳定的教育主体的发生。在这个意义上，可以把“庠”视为“直接教育过程”的萌芽形式之一。