



专升本

教育部师范教育司组织编写
中学教师进修高等师范本科(专科起点)教材

现代教育理论

主 编 扈中平

副主编 李 方 张俊洪



高等教育出版社

教育部《全国普通高等学校本科教学质量国家标准》
教育部《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》

现代教育理论

主 编 廖世承

副主编 廖世承 廖世承



上海教育出版社

教育部师范教育司组织编写
中学教师进修高等师范本科(专科起点)教材

现代教育理论

主编 扈中平
副主编 李方 张俊洪

高等教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

现代教育理论/扈中平主编. —北京:高等教育出版社, 2000 (2001 重印)
ISBN 7-04-008824-X

I. 现... II. 扈... III. 教育理论 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 62841 号

现代教育理论

扈中平 主编

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市东城区沙滩后街 55 号 邮政编码 100009

电 话 010-64054588 传 真 010-64014048

网 址 <http://www.hep.edu.cn>

经 销 新华书店北京发行所

印 刷 化学工业出版社印刷厂

开 本 850×1168 1/32

版 次 2000 年 8 月第 1 版

印 张 15.75

印 次 2001 年 6 月第 3 次印刷

字 数 400 000

定 价 16.00 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

内 容 简 介

本书是教育部师范教育司组织编写的“中学教师进修高等师范本科(专科起点)”(简称“专升本”)教材。书中所述,是学员在师范专科阶段已学过的“教育学”课程内容的加深和拓展,着眼点在介绍现代流行的一些教育理论问题,反映国内外新的研究成果,开阔学员的眼界;尤其在教育与社会的关系、教育的规律和目的、课程改革、教学的模式与方法、德育理论、教学改革实践等许多方面有不少新内容,足以引人思考和借鉴。

责任编辑	董文芳
封面设计	张楠
版式设计	史新薇
责任校对	殷然
责任印制	张泽业

编写说明

本书是教育部师范司组织编写的中学教师进修高等师范本科(专科起点)全国通用教材,编写中我们力图体现以下意图:

1. 不过多受体系的束缚,多实实在在地阐述一些问题。现有的不少教育学教材过多地受体系的束缚,过分追求体系的完整性,却忽视了每一章、每一节中实实在在的问题的阐述,这多少有些本末倒置了。我们认为,体系的完整是相对的,体系的编排也终归是外在形式,教育学教材的编写最重要的还是要多联系实际阐述一些教育理论上的基本问题,这样学习者才可能有一点比较实在的收获。

2. 力求体现一点现代性、前沿性、历史性、现实性、选择性和批判性。所谓现代性,就是想使教材中的内容、观点有一些现代气息,能够融贯现代教育思想,比如主体性教育思想、民主性教育思想、人道性教育思想、个性教育思想、创造性教育思想等等。所谓前沿性,就是想在理论上和学术上适当反映国内外一些较新的研究成果,尽量克服教育学教材内容陈旧、观点保守和“新瓶装旧酒”的问题(即新体系旧内容)。这样做一是可以使学习者了解理论和学术上的新成果,二是可以培养他们的理论勇气、创新精神和兼容并包的学术胸怀。所谓历史性,就是考虑到公共类教育课程中没有专设教育史方面的课程,因而想对一些比较重要的教育问题的分析赋予一些历史感,以开阔学习者的眼界和增强理论上的立体感和厚重感。所谓现实性,就是要直面和应对我国教育理论和教育实践中的一些重大问题,包括一些较为敏感的问题,这样才能使问题的论述有一定的针对性,而不是“空对空”。所谓选择性,就是分析问题适当提供一些不同的观点和理论供学习者思考和选择,在不违背基本原则的前提下,坚持学术多元性,培养学习者的

独立思考能力和学术判断能力。所谓批判性,就是对一些教育理论和教育实际问题适当发表一些编者个人的批判性见解,以增强理论的针对性和培养学习者的批判精神和创新精神。

3. 尽量使理论抽象性和实际操作性有机结合。现有教育学教材的一个较为普遍的问题就是理论上缺乏应有的深度和抽象性,既没有什么教头,也没有什么学头,“不痛不痒”、平淡乏味,这是人们对教育学敬而远之的原因之一;另一方面的问题是实践上缺乏应有的操作性,给人感到教育学没有什么用,这也是人们对教育学敬而远之的重要原因之一。著名学者叶澜教授提出教育学要“上天入地”,即理论上该抽象的要抽象上去,实践上该沉下去的要沉下去,这见解对编写教育学方面的教材是指导意义的。需要说明的是,本教材由于其性质,重点是放在理论层面,在此基础上尽量使相关内容具有一定的操作性。

以上三点是我们在编写过程中力求探索和做到的,是一种愿望,但做得还远远不够。本书如果在这几个方面有一点特色,那我们就很欣慰了。

由于水平所限和时间仓促,书中难免存有一些错误和不足,敬请各位教师、专家和学习者批评指正,以便修订时采纳。

在编写中我们参阅了大量中外文文献,在此谨向这些文献资料的作者表示衷心的感谢!

还要十分感谢本书的责任编辑董文芳老师。她曾亲自来广州与我们共商编写指导思想和大纲,提出了许多宝贵的要求和建议。在本书审稿最紧张的日子,她重病住院,本书相当一部分审稿和编辑工作是她病床上完成的。

本书由扈中平任主编,李方、张俊洪任副主编。承担执笔任务的是(以章节的先后为序):张俊洪副教授(第一、十二章),扈中平教授(第二章、第四章第一、二节),陈少堂副教授(第三章),王本陆副教授、王永红讲师(第四章第三节、第五章),黄甫全教授(第六章、第七章第一、三节),刘朝晖副教授(第七章第二节),李方教授

(第八章),郑航讲师(第九章),麦志强副教授(第十章),胡中锋副教授(第十一章)。

全书由扈中平审稿、定稿。

本门课程教学课时量有限,应采取课堂重点讲授与课外自学相结合的形式开展教学工作,在时间分配上可以面授为辅,自学为主。具体课时分配建议如下:

教学内容	课时分配				
	脱产	业余	函授		
			面授	自学	合计
	36	36	24	48	72
第一章 教育、教育理论、教育学	2	2	1	3	4
第二章 人、社会与教育	6	6	3	6	9
第三章 教育的规律、原则与艺术	4	4	3	5	8
第四章 教育目的	3	3	2	3	5
第五章 教师与学生	3	3	2	4	6
第六章 课程	3	3	2	5	7
第七章 教学(上)	3	3	2	5	7
第八章 教学(下)	3	3	2	4	6
第九章 德育	2	2	2	3	5
第十章 班级管理	2	2	1	3	4
第十一章 教育改革的理论与实践	3	3	2	3	5
第十二章 教育测评	2	2	2	4	6

编 者

2000年5月3日于华南师范大学

目 录

编写说明

第一章 教育、教育理论、教育学	1
第一节 什么是“教育”、“教育理论”和“教育学”	1
第二节 教育与教育学的历史演变	18
第二章 人、社会与教育	37
第一节 人的发展与社会发展的对立统一关系	37
第二节 教育在人的发展中的作用	42
第三节 教育在社会发展中的作用	58
第四节 教育的社会制约性和教育的人的制约性	78
第三章 教育的规律、原则与艺术	99
第一节 教育规律	99
第二节 教育原则	117
第三节 教育艺术	134
第四章 教育目的	150
第一节 教育目的的基本理论	151
第二节 20 世纪的几种教育目的观	168
第三节 我国教育目的的理论与实践	182
第五章 教师与学生	191
第一节 教师	191
第二节 学生	207
第三节 师生关系	218
第六章 课程	223
第一节 课程概述	223
第二节 课程基本理论	230
第三节 课程研制	241
第四节 我国当代中小学课程改革	259
第七章 教学(上)	265
第一节 教学概述	265

第二节	教学过程	269
第三节	教学原则	280
第八章	教学(下)	293
第一节	教学模式	293
第二节	教学方法	308
第三节	教学设计	321
第九章	德育	341
第一节	德育与现代德育观	341
第二节	德育的目标与内容	352
第三节	德育过程及其组织	357
第四节	国外德育思想与流派简述	367
第十章	班级管理	383
第一节	班级管理工作系统	383
第二节	班级教育的内容	393
第三节	班主任的社会角色	402
第十一章	教育改革的理论与实践	411
第一节	教育改革的理论	412
第二节	教育改革实践例举	426
第十二章	教育测评	451
第一节	教育测评概述	451
第二节	教育测量的质量指标	457
第三节	教育测验的编制与实施	467
第四节	教育评价方案的编制与实施	475

第一章 教育、教育理论、教育学

在概念水平上学习、理解和思考有关的知识,是学习任何科学学科的基本要求。就《现代教育理论》这门课而言,由于其主要是在理论层面上对教育进行基本的阐述,因此,在开始学习之时明确教育的概念,即在符合形式逻辑要求的情况下,明确教育是什么,明确作为教育最一般理论的教育学是什么,对于我们学习好这门课程是非常重要的和必须的。

第一节 什么是“教育”、“教育理论”和“教育学”

一、什么是“教育”

(一) 已有定义的不足及其原因

教育作为一种社会活动是与人类共始终的。从人类社会产生以来,教育一直在人类自身再生产和物质资料再生产中发挥着重要作用,作为对教育这一社会存在进行反映的教育理论也有着悠久的历史,产生过众多对教育实践有影响的学说和思想,但在回答“教育是什么”这一问题时,却从来就没有统一的答案。近代以来,随着教育理论科学化的进程,不少教育家开始注意到了教育学科的概念研究,但仍然没有产生一个公认的有关教育的定义。不同的教育家由于哲学观、社会政治观以及个人生活经历方面的差异,使他们对“教育是什么”这一问题的回答差别甚大,甚至完全对立。如18世纪中叶的自然主义教育家卢梭(J. Rousseau)认为教育就是让儿童的天性率性发展;19世纪中叶的英国的实证主义哲学家和

教育学家斯宾塞(H. Spencer),则认为教育是为受教育者未来的美好生活作准备;到了 20 世纪初,美国的实用主义哲学家和教育家杜威(J. Dewey)却认为教育不是为未来的生活作准备,教育就是生活本身,“教育即生活”、“学校即社会”。即便在喜好追求一致和统一的我国教育学界,在 20 年来已出版的数百部教育学教科书中,对于“教育”概念的界定仍是五花八门。

教育概念的不统一对教育科学的建设是不利的,它使教育科学从它最基本的概念开始就建立在一种似是而非的基础上,使人们由于对“教育是什么”这一问题缺乏起码的一致认识而导致对教育的其他问题的认识产生混乱。这种情况的出现主要有以下原因:第一,社会科学和人文科学的实验和定量研究尚不成熟。人们对某一概念下定义主要是根据经验事实和历史事实,而非实验结果和统计数据,由于不同主体的经验和对历史事实的把握和理解存在着很大差异,因此,根据经验和历史事实来界定某一概念便难以得到一个较统一的定义。第二,不同的人是从不同的角度来对教育是什么作出回答的。有的从教育本质的角度,有的从教育价值的角度,有的从教育目的的角度,比如杜威就是从教育本质的角度来对教育进行界定的,而斯宾塞则是从教育价值的角度出发的。这样,得到的结果自然就不可能一致。第三,在不同时代教育本身的内涵和外延就是不一致的。这决定了人们对教育的理解会随着时代的变迁而变化。比如在中国古代,“修道之谓教”,^①教育的含义基本上等同于现在的德育。到了近现代,由于知识的大量涌现,各种学科纷纷产生和成熟,教育的智育化倾向日甚,智育在整个教育中的比重日益增大,教育的内涵也随之产生了很大的变化,对教育概念的界定当然也就与古代有很大差异。

从时间和空间两个维度上来考察教育概念,其定义不同应该说是正常的,因为在不同的历史时期和不同性质的社会,教育对人

^① 《中庸》

和社会所发挥的作用在性质、方式、大小等等方面都存在差异。但是,在社会环境、时代特征、学科性质和研究水平都基本相同的今天,在从来崇尚统一的我国学术界,为什么对教育概念的界定其歧义还如此之大,根本原因就在于我们给“教育”下定义没有严格按照逻辑规则来进行,而是采取了“定义性陈述”的方式,从而使所下定义成为“日常定义”而非“科学定义”,导致了“教育”定义不应有的混乱。

在人们的日常生活和科学活动中,存在着对概念的日常定义和科学定义两种不同性质的定义。凡严格按照逻辑规则来进行定义的,可称之为科学定义;反之,则为日常定义。本来,科学定义与日常定义之间从本质上讲并无好坏、高下之分。事实上,对每一个概念都严格按照逻辑规则来进行定义既无必要,也无可能,只要一个定义揭示了它所界定的概念的本质属性,能将这一概念与其他概念区分开来,同时亦能涵盖过去和现在存在的同一概念,那么,这一定义便是成功的。一般而言,日常定义广泛存在于人们的日常生活交往中而较少用于科学活动中。因此,如果人们在作为科学学科存在的教育学中对教育进行日常定义,便会由于缺乏逻辑规则而致使主观性、随意性渗透到所下的定义中,从而难以在定义中完整、准确地揭示出教育的内涵和外延。著名分析教育哲学家谢弗勒(L. Scheffler)在《教育的语言》一书中,就把这种在教育学科领域不按逻辑规则而仅仅通过语言陈述来进行定义的方式称之为“定义性陈述”,^①他列举了三种定义性陈述:

第一种是“规定性定义”。即对某一概念下定义者创造的定义,也就是下定义者用自己的语言对有关概念或术语下定义。“规定性定义”对下定义本身并无特殊的规定,而只是要求被定义的概

^① 索尔蒂斯.教育的定义.见:瞿葆奎主编:教育学文集·教育与教育学.北京:人民教育出版社,1993.31~37;同时参见陈桂生.“教育学视界”辨析.上海:华东师范大学出版社,1997.9~10

念或术语在下定义者的思想和话语以及同一著作或文献中始终保持表示这种规定的含义。这实际上是要求人们在使用概念或术语时遵守逻辑学中的“同一律”，由于“同一律”是有关人们思维过程中使用概念的规则，而非对概念下定义的规则，因而对定义本身内容的正误并无要求。比如，就“教育”这一概念而言，如果所下定义是不恰当的，只要作者在同一著作或文献中始终使用这一定义，那么他就没有违背“规定性定义”的规则。

第二种是“描述性定义”。“描述性定义”是非逻辑定义中最常见的一类，在我国教育学教科书中可以见到大量的这类定义。它指的是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。在这类定义中没有任何逻辑要求或规定，定义的质量完全取决于下定义者的主观意图及知识和语言水平，即使同一个概念，如果使用者在不同的使用环境中需要赋予其不同的含义，可以通过对该概念的重新描述而得到新的定义。比如“因材施教”，使用者既可以通过描述把它定义为一种教育指导思想，亦可以描述为一种教育原则，或一种教育方法。“描述性定义”的优点在于可以避开繁琐的逻辑规则，下定义者可以根据自身的需要和知识、经验基础对某一概念进行界说，使人们明白同一概念或术语在不同语境中的意义。比如“课程”这一概念，在古代和现代、中国和外国、学校内和学校外、从教师出发和从学生出发等不同环境下，其内涵和外延都有不同，通过“描述性定义”，可以使我们了解“课程”在不同环境中的意义。“描述性定义”的缺点则在于随意性太大，对下定义者的知识和语言水平依赖性太大，由于从原理上讲它是违背形式逻辑的“同一律”的，因而容易导致人们思想上的混乱，影响人们对某一概念形成清晰稳定的理解，也易养成一种不严谨和非逻辑化的思维方式。

第三种是“纲领性定义”。这类定义主要不是揭示概念内涵的实际状况，而是旨在说明概念应该具有什么样的内涵，即“事物应该是什么”。在教育学科教科书中，这类定义也是常见的。由于在给“教育”下定义时用“应然状态”取代了“实然状态”，而每一个人从

理论上讲对教育应该是什么都可以有自己不同的看法,因此,出现各种各样对教育的定义也就不足为奇了。问题在于,就某个个人而言,当赋予“教育”以某种“纲领性定义”时,它本身也就具有了“规定性定义”的含义,也就是说,在同一著作或文献中,他必须始终坚持这种“纲领性定义”。但这样一来,所论述的所有内容便只能限定于“应然状态”,古今中外的“教育”也都只能具有这种“应然状态”上的意义,这实际上不可能进行下去。因而在很多时候又必须对“教育”下“描述性定义”,并对“教育”的“纲领性定义”进行修正,这就势必造成同一著作或文献中“教育”定义的混乱。

可见,采取“定义性陈述”的方式在作为科学学科的教育学中来对“教育”这一概念进行定义是存在若干问题的,而且这些问题在这种方式下几乎不可避免。因此,唯一的办法是在教育学学科范畴内对教育及其他概念下定义时,尽可能地坚持按照逻辑规则来进行,以产生科学定义。如不得已要进行“陈述性定义”时,亦应尽可能地揭示概念的“实然状态”,使人们获得对概念尽可能实事求是的理解。

(二) 逻辑规则与“教育”的科学定义

首先,让我们看一看对“教育”概念的一些权威性的定义:

《中国大百科全书·教育卷》:“凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动,都是教育。”^①

《中国教育百科全书》:“广义的教育指的是一切增进人们的知识、技能,影响人们的思想,增强人们的体质的活动。”^②至于狭义的教育何指,该书未指出。

《教育大辞典》(增订合编本):“教育(education)传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为:广义的教育,泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。……

① 中国大百科全书·教育卷.北京:中国大百科全书出版社,1985.1

② 中国教育百科全书.北京:海洋出版社,1989.60

狭义的教育,主要指学校教育。即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要,有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响,以培养一定社会(或阶级)所需要的人的活动。”^①

《美利坚百科全书》:“从最广泛的意义说来,教育就是个人获得知识或见解的过程,就是个人的观点或技艺得到提高的过程。”^②

这些对教育概念所下定义的一个共同之处,首先在于把教育定义为一种活动或社会活动。对此,人们一般并无异议,但这并没有揭示出教育概念的内涵和外延,人们从中并不知道是什么决定了教育与其他社会活动的不同,在所有的社会活动中,什么样的活动因为具备某种内涵而可以称之为教育或不可以称之为教育,也就是教育活动区别于其他社会活动的质的规定性问题。因此,上述对教育概念的定义都力求揭示出教育这种社会活动的特殊性质或内涵,归纳起来不外是“对人们的知识、技能、思想、品德和体质的形成和发展产生影响”,这种影响有的还被赋予了积极的色彩,如“增进”、“增强”、“获得”、“有目的”、“有计划”、“有组织”等。

从这些对“教育”的定义中不难看出,虽然这些定义都在一定程度上揭示了教育的本质属性,但由于对教育内涵的规定过于泛化,因而难以将教育与其他社会活动区别开来。因为人是社会活动的主体,只要参与社会实践,主体和客体之间的相互影响就是必然的,任何社会实践活动都会不以人们意志为转移地对社会实践主体的发展产生这样或那样的影响,但我们不能因此而把任何社会活动都定义为教育活动。比如“奥运火炬接力”是大规模的社会活动,其中“更快、更高、更强”的奥运精神,有关体育运动的知识经验,万人同跑的壮观场面,无疑会对人的发展产生一定的教育影响,但却不能因此便把“奥运火炬接力”称之为“教育活动”。任何

① 顾明远主编,《教育大辞典·(增订合编本)》,上海:上海教育出版社,1998.725

② 叶澜,《教育概论》,北京:人民教育出版社,1991.7