

教师必读文库

外国教育名家名作精读丛书

WaiGuo JiaoYu MingJiaMingZuo JinsDu CongShu

总主编 冯克诚



(第五辑·第四卷)

[当代] **教育与教育科学**

(Research Methods Of Educational Science)

学科发展与学科建设文论选读

中国环境科学出版社
学苑音像出版社

教师必读文库

《外国教育名家名作精读丛书》

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

G40-53/40

(第五辑·第四卷)

[当代] 教育与教育科学

(Research Methods Of Educational Science)

学科发展

江苏工业学院图书馆
藏书章

中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第五辑/北京师联教育科学研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文学 IV. I 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131425 号

外国教育名家名作精读丛书·第五辑

[当代]教育与教育科学学科发展与学科建设文论选读

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社
学苑音像出版社 出版发行

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

开本:1/32 印张:180 字数:4677 千字

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

全二十册定价:526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD:北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. : 100024 Tel: 010 - 65477339 010 - 65740218 (带 Fax)

E - mail: webmaster@ BTE - book. com Http://www. BTE - book. com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编 者

2005 年 11 月

目 录



外国教育名家名作精读丛书 第五辑·第四卷

[当代]教育与教育科学学科发展与学科建设文论选读

当 代

教育科学学科发展文论选读

教育哲学 (educational philosophy)	(1)
教育哲学	[美] 菲利普斯 (6)
哲学活动的三种类型	(8)
(一) 形而上学哲学 (Metaphysical Philosophy)	(9)
(二) 规范哲学 (Normative Philosophy)	(10)
(三) 分析哲学 (Analytical Philosophy)	(11)
(四) 几点说明	(11)
作为元活动的分析哲学	(12)
对教育的“文化反思”	(15)
“学说”的研究方法	(17)
教育哲学的目的	[美] E. 鲍尔 (20)
教育哲学的鼓励目的	(20)
教育哲学的分析目的	(22)
教育哲学的指导目的	(24)
赫巴特 (J·Herbart) 和 19 世纪的教育哲学	(25)
教育哲学的研究目的	(27)
教育哲学目的小结	(28)

奥康纳 《教育哲学导论》导读	(29)
博特《教育哲学大意》导读	(35)
博尔诺《存在哲学与教育学》导读	(39)
谢弗勒《教育的语言》导读	(48)
(一)几种常见的教育言论的陈述形态的分析	(49)
(二)对教学的分析	(51)
教育心理学(educational psychology)	(53)
教育心理学	[美]格林德(58)
(一)教育心理学的思想体系的发展	(60)
(二)教育心理学在 20 世纪	(71)
(三)教育心理学的改造	(74)
教育社会学	[美]布鲁科弗(76)
研究的类型	(77)
教育与社会	(78)
学校是一种社会系统	(81)
教育与学生受教育后的结果	(83)
研究方法	(87)
教育经济学(educational economics)	(88)
教育经济学	[英]伍德霍尔(91)
人力资本(Human Capital)	(92)
经济效率(Economic Efficiency)	(95)
教育对经济增长的贡献	(96)
教育的内部效率	(97)
对受教育人力的需求	(99)
教育的财力条件(The Finance of Education)	(103)
公平与效率(Equity and Efficiency)	(106)
布劳格 《教育经济学导论》导读	(107)
舒尔茨《教育的经济价值》导读	(111)

斯特鲁米林《国民教育的经济意义》导读	(115)
中国教育史(学科)	(120)
外国教育史(学科)	(123)
教育史学..... [英]西尔弗	(128)
教育思想史(The History of Ideas)	(129)
教育制度和机构的历史(The History of Educational Systems and Institutions)	(132)
教育立法的历史(The History of Educational Legislation)	(134)
20 世纪 20—50 年代的教育史学(Historiography of Education from the 1920s to the 1950s)	(135)
20 世纪 60 年代与 70 年代的教育史学(Historiography of Education in the 1960s and 1970s)	(137)
新的题材和方法论(New Subject Matter and Methodologies)	(141)
教育史学关注的范围(The Range of Historiographic Concerns)	(144)
孟禄《教育史教科书》导读	(149)
博伊德、金《西方教育史》导读	(154)
教育统计学	(161)
教育统计学	(165)
教育工艺学	(170)
比较教育学	(173)
比较教育学(comparative pedagogy)	(173)
坎德尔《比较教育》导读	(176)
奥尔特巴赫等 《比较教育》导读	(181)
教育管理学(educational administration)	(192)
孔达科夫 《学校管理学理论基础》导读	(194)

西尔伯曼 《教室里的危机》导读	(199)
康纳尔热夫斯基《教育分析与学校管理》导读	(209)
教育人类学	[美]奥格勃(215)
历史背景(Historical Background)	(215)
目的、方法、分析框架(Aims, Methods, and Analytical Frameworks)	(225)
发展前景(The Future)	(240)
教育政治学	[美]琼斯(241)
解释的问题(Problems of Explanation)	(242)
政策的本质(The Nature of Policy)	(244)
结论(Conclusions)	(248)
教育技术学	[美]伊利 [英]埃罗特(251)
(一)研究的领域	(251)
(二)概念框架和历史发展	(255)

教育哲学(educational philosophy)

用哲学的观点和方法研究教育基本问题的一门学科。它综合教育学、教育史、心理学及其他教育学科的知识,对教育中的基本问题,用哲学观点给以理论上的阐明。就教育学与哲学的关系来看,教育哲学具有边缘学科的性质。

沿革 在中国,古代思想家孔丘、墨翟、孟轲、荀况等,都从各自的哲学观、政治观、道德观、人性论、认识论等方面出发,论述过教育问题。在欧洲,古希腊哲学家苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等,也都用自己的哲学观点论述过教育问题。但是,在很长一段历史时期内,教育还没有形成独立的学科。一些学者认为,直到17世纪时,捷克教育家J·A·夸美纽斯的《大教学论》(1632)一书问世,才标志着教育学从哲学中分化出来,成为一门独立的学科。但最早的教育学讲座,仍然大都由哲学家开设,如德国哲学家I.康德就曾于1776年在德国柯尼斯堡大学开设过教育学讲座。随着教育科学的继续发展,教育学又与哲学相结合,才形成为教育哲学这一学科。

1848年,德国哲学家J. K. F 罗森克兰茨著的《教育学体系》出版,后经美国人A. C. 布雷克特译为英文,名为《教育哲学》。一般认为,这是教育哲学一词的由来。后来有许多哲学家和教育家编著教育哲学,其中影响较大的是美国教育家J·杜威的《民主主义与教育》(1916),该书副题为《教育哲学引论》。

20世纪初,实验教育学产生,主张用科学实验方法研究教育问题。此后,在教育理论上展开了教育科学与教育哲学之争。实验教育学的代表人物强调他们的实验研究是科学的,而把教育哲学看作是主观的,没有精确的方法。但是,教育哲学仍然在发展着。因为教

育实验科学的发展,并不能完全解释教育理论中的所有问题,诸如教育的本质、目的、价值等问题,仍需由教育哲学来回答。另外,由于近现代生产和科学技术的发展,资本主义矛盾的加剧,在如何改革教育的问题上,众说纷纭,争论不休。现代西方的一些哲学家、教育学家、心理学家、社会学家,从不同的哲学观点出发,提出各自对于教育问题的不同见解,形成为教育哲学中的各个流派,这就是当代教育哲学广泛发展的原因所在。

当代西方教育哲学流派 就欧美一些主要国家来说,教育哲学流派在发展过程中有兴有衰。

新教育运动和实用主义教育 19世纪末至20世纪初,在英、法、德等国出现了新教育运动,向传统的古典教育思想挑战,提出了“新教育原则”,主张废除古典的传统课程体系,开设近代语、农艺、手工劳动等课程,并创办各种类型的“新学校”,实行教育改革。与此同时美国出现了进步教育运动。杜威把他的实用主义哲学与进步教育思潮联系起来,以主观唯心主义的经验论为基础,把教育当作改造社会的方法,主张教育以儿童的活动为中心,提出教育即生活、学校即社会、从做中学等。实用主义教育适应了当时美国资本主义发展的需要,从19世纪末到20世纪30年代得到广泛的传播。它在反对传统教育中起过积极作用,但它不重视系统的文化科学知识的教学,降低教师的主导作用,也造成了教学质量、学生知识水平下降的后果,对生产和科学技术的进一步发展非常不利。

文化要素学派和改造主义教育流派 在20世纪30年代实用主义教育由盛转衰之时,又出现了文化要素学派,如要素主义、永恒主义、新托马斯主义等。要素主义认为,人类文化遗产里有所谓永恒不变的共同要素,主张把“文化的共同要素”作为课程的核心,强调系统学习和智力发展,重视天才教育,主张教师中心,这一学派的地位一度在美国占优势。永恒主义更提出要以“永恒学科”作为课程的核心,提倡读古书,发展人的理性,培养所谓“共同人性”、“民主公

民”等。新托马斯主义则竭力调和宗教与科学,宣传中世纪以来的宗教教育传统,把宗教原则作为一切学科的灵魂。文化要素各学派的教育思想虽然也有一些合理的因素,如强调文化科学知识的教学和教师的作用等,但对于生活实际和儿童的兴趣及独立活动等则有所忽视。在这种情况下,作为实用主义教育的一个分支,改造主义教育流派又发展起来。改造主义自称是进步主义和实用主义的继承者,要进行“社会改造”,解决“世界危机”和“文化危机”,强调以教育为工具,按照主观设想的蓝图来改造社会。主张学校课程要围绕社会改造的中心来进行,使学生积累所谓“社会经验”以达到“社会同意”,实际上是提倡阶级合作。在教学上提倡以人文学科为主体,以问题为单元组织教学,基本上是实用主义的设计教学和活动课程的继续。

存在主义和分析哲学 在改造主义教育流派发展的同时,在德、法、英、美等国中,存在主义和分析哲学也兴盛起来。人本主义和科学主义是当代西方哲学中的两大思潮,因而存在主义与分析哲学也就成为欧美一些国家中比较流行的哲学流派和教育流派。存在主义否认自己属于任何一个传统的哲学派别,提出所谓人生这个“永恒问题”的研究课题,认为哲学的根本问题就是人的存在问题。它离开人所处的社会关系,从人的主观性出发,提出“存在先于本质”的基本观点,认为人首先存在,露面、出场,然后才成为自己所设想、所志愿的人。在教育上,它把个人的“自我完成”作为教育的基本目标,主张以自由选择道德标准为原则的品格教育,把苏格拉底的问答法看作是教学的最好方式。在教学组织形式上强调个别对待。这实际上是资产阶级的极端个人主义在教育上的表现。分析哲学自认是“科学的哲学”,否认哲学思想体系,企图独立于传统哲学之外,实际上是逻辑实证论或语义哲学的翻版。分析哲学强调对概念进行逻辑的、语言的分析,认为现实中的矛盾都来自概念的混乱和模糊不清,哲学的任务就在于使思想从逻辑上明晰起来,即所谓“清思”。它在

教育上的表现主要是对教育上的概念、术语、命题(如“教”与“学”、“知识”、“德行”、“生长”、“训练”等等)进行所谓分析。

结构主义哲学 这一流派在当代欧美风行。它认为人的理性有一种先天的构造能力,人的认识过程就是把客体组合到自己的先天图式中的过程。美国心理学家 J. S. 布鲁纳把结构主义运用到教育上,强调要使学生掌握复杂知识的基本结构,重视基本概念和基本原理的教学,宣称“任何学科都能以某种在智力上可靠的方式教给任何阶段的任何儿童”;提倡发现教学法,曾经成为 60 年代美国中小学课程改革的指导思想。因其过分强调知识的结构和难度,脱离了学生的实际,增加了学生的负担,因而也遭到非难。

综观上述西方现代教育哲学流派的发展过程,可以看到它们不仅反映了资本主义现代化的发展,更反映了资本主义社会的矛盾和危机,因而他们中间虽有一定的可取的因素,但追本溯源大都不出唯心主义的范畴。

近代中国的教育哲学研究 在中国教育界,开始研究和讲授教育哲学是在 20 世纪 20 年代之后。1919 年“五四”运动前夕,杜威来中国讲学,讲授实用主义教育哲学,对中国教育界的影响较大,从此中国也有人开始研究和讲授教育哲学。当时在高等学校首先开设教育哲学一科的是南京高等师范学校,后来逐渐推及全国的高等师范院校和一般大学的教育系,有的中等师范学校也作为选修课开设。那时的教育理论工作者,不但翻译出版了杜威在华的全部讲演稿和他的主要论著,并对西方当时流行的教育哲学流派作了详略不同的介绍。在 20~40 年代出版了十几本中国教育理论工作者自编的教育哲学论著,其中主要的有:范寿康的《教育哲学大纲》、吴俊升的《教育哲学大纲》、姜琦的《教育哲学》、范琦的《教育哲学》、钱亦石的《现代教育原理》、林砺儒的《教育哲学》、张栗原的《教育哲学》等。在这些教育哲学论著及其他有关的文章中,虽然都有各自的体系和见解,但也不可避免地带上那个时代的特点,主要是或多或少地

受了实用主义教育思想的影响,也有少数的是出自德国的古典唯心主义或宗教哲学的。其中,曾有一些初步接受了马克思主义思想的学者,在他们的论著中试图用辩证唯物主义和历史唯物主义的观点和方法来研究教育哲学,如林砺儒、钱亦石、张栗原的论著。虽然这些论著还不能说已臻完善,而且有的问题还脱不出实用主义的影响,但他们在分析问题和解决问题的观点和方法上,已较过去大为不同,书中所提出的问题,有的至今尚有研究价值。

教育哲学的体系 从教育哲学产生和发展的历史来看,它是一门比较年轻的学科,因而从体系到内容,至今尚处在众说纷纭、莫衷一是的阶段。从国内外的教育哲学著作来看,概括起来大致可以分为两种不同的体系:①以研究教育基本问题为主的教育哲学体系;②以研究教育流派为主的教育哲学体系。前一种可以杜威的《民主主义与教育》为例,全书共讲了26个专题,从教育的本质、作用到教材、教法以及知识、道德等问题都作了全面的论述。后一种可以当代美国教育哲学家G·F·尼勒的《教育哲学导论》作为代表,全书共讲述了实用主义、进步主义、要素主义、永恒主义、改造主义、存在主义、分析哲学等几个主要教育哲学流派。有的教育哲学论著,兼有上述两种体系的内容,如当代美国教育哲学家J.S.布鲁巴克的《现代教育哲学》。在该书中除分别论述了学校与社会、教育目标、课程、方法论、职业权利与义务等问题外,还对当代各个教育哲学流派作了介绍和分析。中华人民共和国成立前,中国的教育哲学论著,多属第一种体系,也有兼采第二种体系的。其论述的内容一般包括有教育本质论、教育目的论、教育价值论和教育方法论等基本问题。也有的从论理学、伦理学、美学来论述教育的,或者从心灵论、知识论、道德论、社会学等方面来论述教育问题的。总之,虽体系各异,但概括说来,一类是从哲学的体系出发来论述教育问题,另一类是从教育的基本问题出发来作哲学分析。

以马克思主义哲学的观点、方法作指导,建立具有中国特点的马

克思主义教育哲学,尚在研究和讨论的过程中。

一般认为,在研究过程中需注意两方面问题:

(1)坚持百花齐放、百家争鸣的方针,以马克思主义基本观点作指导,批判地吸取古今中外教育哲学论著中合理的东西,从体系到内容进行广泛地探索,最终建立起自己的科学体系。

(2)坚持理论与实际相结合的原则,认真总结中外历史上,特别是中华人民共和国建立 30 多年来教育工作和教育理论建设中的经验教训,研究新时期教育的新任务、新课题,提高理论思维水平,发挥教育哲学对教育理论和实践的指导作用。

参考书目:

范寿康:《教育哲学大纲》,商务印书馆,上海,1923。

吴俊升:《教育哲学大纲》,商务印书馆,上海,1934。

张焕庭主编:《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,人民教育出版社,北京,1980。

[美]J. S. 布鲁巴克著,党士豪译:《现代教育哲学》,台湾正中书局出版,1975。

Kneller George F., *Introduction to the Philosophy of Education*, New York, 1964.

教育哲学^①

[美]菲利普斯

我们可以把教育哲学描述为其范围限于一小群专业人员的探究活动和学术教学活动的领域。这些“教育哲学家”生活在英语国家,

① 节译自 Phillips, D. C., *Philosophy of Education*. In Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 7, 1985.

很少有生活在欧洲大陆的,他们通常供职于大学的教育学院(少数任教于哲学系,或拥有相关的学术职位)。但是,存在着一种比较广泛而又令人感兴趣的现象——一种无法准确地描述的现象——教育研究人员、进行反思的行政人员和教育实践工作者、社会理论家和改革家以及哲学家,他们虽然很少使用“教育”一词,但人们可以看到,他们也在尽力处理教育情景中的一些哲学问题,就大多数哲学家来说,他们不会自诩为“教育哲学家”,尽管他们的工作有时要比那些公认的专业教育哲学家的工作更具有教育哲学的性质。本文将集中讨论这一比较广泛的现象。

为了公道地评价国际上的学术状况,有必要从这种广义的角度来看教育哲学。把导致教育哲学成为如此狭隘的概念仅仅归因于学术政治化和制度化这些遁词,是值得商榷的。与此相对照,在非洲和亚洲,甚至欧洲许多国家的教育系或教育学系(departments of education or pedagogy),很少有专职的“教育哲学家”。

此外,在教育学院的使命方面,以及偶尔与这些学院有联系的任何哲学家所起的专业作用方面,世界各国存在着很大的差异。所以,虽然根据盎格鲁——撒克逊的传统,很可能将“教育哲学”看作是由诸如彼得斯(Peters, R. S.)、赫斯特(Hirst, P. H.)、谢弗勒(Scheffler, I.)这样的专家所从事的工作,但是国际上有许多教育学家却未必这样认为。

除了在上述制度的安排上存在着种种莫测情况以外,还存在其它甚至更为严重的困难,正是这些困难阻碍了对教育哲学家的工作作出简单明了而又直截了当的解释。其中最主要的困难是如何阐述哲学活动本身的性质问题。有些哲学传统——如德国和荷兰的人文学科学派(Geisteswissenschaften school)——反对在哲学和其它“人文学科”(如社会学、比较宗教、心理学和历史学)之间划出任何十分明显的分界线。但是,正如下文所要见到的那样,还有些哲学传统却坚持要在它们之间划一条鸿沟。

哲学活动的三种类型

大约在 19 世纪末、20 世纪初,西梅尔(Simmel)写道,“哲学就是哲学本身的首要问题”,这一判断无论在当时还是在现在都是真实的。哲学家总有一种内心反复思考其专业知识的倾向——考察哲学的性质和范围的倾向。他们将自己的技能运用于分析各种论据、评定声称有知者们的地位、提出各种假设,以及有成效地综合不同领域的观念,以阐明自己所从事的工作——阐明他们自己作为哲学家所力图论证的那些问题的正确性。对哲学性质所下的各种结论有着十分惊人的差异,其中不少结论完全是悲观主义的。罗蒂(Rorty)在 1979 年得出的结论是,哲学家应该“摒弃所谓有‘哲学方法’或‘哲学技巧’那种东西的观点”(Rorty,1979,p.392)。这不亚于维特根斯坦(Wittgenstein)在他的《逻辑哲学论(Tractatus Logico-Philosophicus)》(1922 年第 1 版)一书中所说的著名的“似是而非的判断”——就作品是哲学的而言,哲学作品(大概也包括他自己的作品)确切地说是毫无意义的。

这种批判性的自我检查的哲学传统,使综合或努力概述哲学性质成了危险。哲学家们意见分歧,而且他们观点的微妙之处,可能在于区别对待接受或拒斥对哲学性质的任何描述。

然而,[根据弗兰肯纳(Frankena)分析哲学的著作,见 Lucas,1969]人们还是可能在哲学的领域内(这必然也要涉及教育哲学的领域)分辨出下列一些明显的传统:形而上学传统、规范的传统以及分析的传统。不过,为了避免误解,我们须作两点说明:首先,任何解释只是为了启发的目的,而不必当作最后的定论。其次,一些哲学家可能在一开始就会反对把哲学活动归类的任何尝试。过去的一些大

思想家往往涉足所有这3类哲学传统——柏拉图的《理想国》(Republic)》就是这一点的恰如其分的例证,欧洲大陆的许多哲学家也是这样做的。另一方面,有些哲学家则专长于这种或那种传统,不过他们还是坚持尊重每一种传统所做的工作的。然而,在20世纪的几十年内,特别是在维也纳学派成员于20世纪30年代中期移居之后的英语国家,哲学家们便普遍地(因哲学理由)贬低前两类哲学活动,而仅仅集中于分析的工作。

(一) 形而上学哲学 (Metaphysical Philosophy)

形而上学哲学试图超越人的直接经验——日常生活经验,其中包括实验室、法庭、美术馆中的经验——来寻找基本原理,提出基本问题。什么是物理学中发现和描述的规律的基础?什么是美的本质?什么是还没有引起医学、细胞生物学或心理学注意的普遍的人性特征?什么是宇宙的“第一推动力(first cause)”?躯体已死个性犹存吗?心(mind)的本质是什么,它是怎样同身(body)进行明显有悖物理法则的相互作用的?

这些论题总是引起人们的思辨,但不是所有这样的思辨都是形而上学的。正如泰勒于1903年所指出的,形而上学“与虚构文学以及宗教有某种类同”,但它与后者在“精神和方法”方面又都有差别。他继续说道:“形而上学以纯科学的精神讨论存在的终极问题,它的目的是理智的满足,它的方法并不是求助于直接的直觉或非分析的感觉,而是对我们的概念进行批判的和系统的分析”(Taylor, 1961, p. 5)。在教育领域,正如下文所见到的一样,泰勒的区分并没有一直被采纳,对教育进行严格的反思常常被误以为就是教育哲学。

另外一些哲学家不很赞同泰勒对形而上学的划定界限。例如波普尔(Popper, K.)严格地区分了科学与形而上学。他坚持主张科学的陈述在原则上是可以证伪的,而形而上学的陈述却是不可以证伪