

教育过程论

JIAO YU GUO CHENG LUN

柳海民 著 重庆出版社

126334

G40/95

教育过程论



北体师 B0017105

柳海民 著

重庆出版社



(川) 新登字010号

责任编辑 冯瑞奇
封面设计 徐赞兴
技术设计 寇小平

柳海民 著
教育过程论

重庆出版社出版、发行 (重庆长江二路205号)
新华书店经销 重庆印制一厂印刷

开本850×1168 1/32 印张9.25 插页 2 字数 227 千
1994年12月第一版 1994年12月第一版第一次印刷
印数: 1—1,500

ISBN 7-5366-2846-3/G·1034

定价: 5.30元

内 容 提 要

本书以系统论的整体性原则为思想方法，在吸取德育、智育、体育、美育等各单项教育过程研究成果的基础上，从实现人的全面而和谐的发展目标的需要出发，对整体教育过程的理论和实践策略进行了较为系统的探索和研究，提出了整体教育过程应有的特征、本质、结构、运行机制、操作策略及其客观规定性等一些新的思想与观点，阐述了上述理论在教育过程目标、内容、环境、诊断、进行阶段、效果测评实践中的体现和应用。为学校全面提高教育质量，消除现行教育过程中的种种内耗，实现学校教育的整体优化，以及科学地进行教育整体改革，促进教育过程理论研究的进一步深化，将产生积极的影响。

目 录

一 导论.....	(1)
(一) 问题的缘起.....	(1)
(二) 问题的所在.....	(7)
(三) 研究的可能.....	(9)
(四) 研究的意义.....	(11)
二 教育过程及其研究的历史台阶.....	(16)
(一) 教育过程实践的历史发展.....	(16)
(二) 教育过程理论研究的探索.....	(20)
(三) 教育过程及其研究的阶梯.....	(33)
(四) 教育过程研究中的方法论.....	(35)
三 教育过程及其特征.....	(38)
(一) 过程的规定性与教育过程.....	(38)
(二) 本质的规定性与教育过程的本质.....	(49)
(三) 教育过程动力的新探索.....	(55)
(四) 教育过程的特征.....	(60)
四 教育过程与认识过程.....	(78)
(一) 人类总体认识发展的一般过程.....	(79)
(二) 人类个体认识发展的一般过程.....	(87)
(三) 个体认识过程特点与教育过程.....	(90)
(四) 个体认识发展特点与教育过程.....	(92)
五 整体教育过程的客观规定性.....	(100)

(一) 人的生理及活动功能的整体性·····	(102)
(二) 人的心理及其活动功能的整体性·····	(107)
(三) 人的素质多方面发展需要的整体性·····	(115)
(四) 人的形成因素与途径的整体性·····	(119)
(五) 当代科学发展总的进程与趋势的决定性·····	(122)
六 教育过程的结构·····	(124)
(一) 关于教育过程结构的历史认识·····	(125)
(二) 教育过程构成要素的新探索·····	(130)
(三) 教育过程整体优化的运行机制·····	(135)
七 教育过程的操作模型与基本策略·····	(146)
(一) 教育过程操作的逻辑起点·····	(146)
(二) 教育过程操作的逻辑构成·····	(157)
(三) 教育过程操作的理性模型·····	(159)
(四) 教育过程操作的基本策略·····	(164)
八 教育过程目标问题·····	(166)
(一) 教育目标及其作用·····	(166)
(二) 教育目标构成体系·····	(169)
(三) 教育过程目标·····	(173)
(四) 目标中操作策略的具体体现·····	(179)
九 教育过程内容问题·····	(183)
(一) 课程的“细胞”——整体“1”·····	(184)
(二) 人类对“1”追寻的历史轨迹·····	(189)
(三) 为什么要寻找“1”·····	(191)
(四) 确定“1”的初步构想·····	(193)
(五) 内容中操作策略的具体体现·····	(196)
一〇 教育过程环境问题·····	(201)
(一) 教育环境的功能·····	(202)
(二) 教育环境的剖析·····	(210)

	(三) 环境中操作策略的具体体现·····	(219)
十一	教育过程诊断问题·····	(227)
	(一) 教育诊断的规定性·····	(228)
	(二) 教育诊断的价值·····	(229)
	(三) 教育诊断技术与实施·····	(233)
	(四) 诊断中操作策略的具体体现·····	(243)
十二	教育过程进行问题·····	(245)
	(一) 过程与阶段的哲学分析·····	(245)
	(二) 教育过程进行的基本阶段·····	(248)
	(三) 过程进行中操作策略的具体体现·····	(256)
十三	教育过程效果测评问题·····	(261)
	(一) 效果测评的科学规定·····	(261)
	(二) 效果测评的功能·····	(264)
	(三) 效果测评的方法·····	(269)
	(四) 测评中操作策略的具体体现·····	(273)
十四	教育过程形态与原则·····	(275)
	(一) 教育过程操作的基本形态·····	(275)
	(二) 教育过程操作基本原则·····	(280)
后记	·····	(289)

一 导 论

(一) 问题的缘起

1. 理论的现实

教育过程论是教育基本理论的重要内容之一，是完整的教育理论体系的重要组成部分。但是多年来，它很少成为人们集中注意的目标。这在很大程度上制约着许多理论问题的澄清和坚实依据的确立。这里仅以教学论中的某些问题为例。

教学即智育。教学与智育的混淆与等同，旷日持久。这种现象，不仅在教育学的理论体系中司空见惯，在教学或智育的论述中，亦常有表现。近几年，虽有人在理论上对二者的区别作过努力，试图表明二者各自的层次和位置，然而，对绝大多数人来说，仍然是一个理论的混沌所在。

教学即教育。教学作为学校实施教育的主要途径，或说基本途径，本是教育规律的客观规定。但建国以来，在学校要不要以教学为主的认识上却经历了十分曲折的过程。在这段历史上，以教学为主常常遭到各种冲击甚至被否定。实践上的多次起落、动荡、摇摆不定，教育理论著作中至今却很少将其作为一个独立的命题，给予深入的理论探索和充分的理论阐述，为以教学为主建立起坚实的理论基础，提供充分的理论根据。

教学过程即认识过程。勿庸讳言，教学的目的主要是使学生获得有关对世界的认识，因而教学过程主要是个认识过程，是使

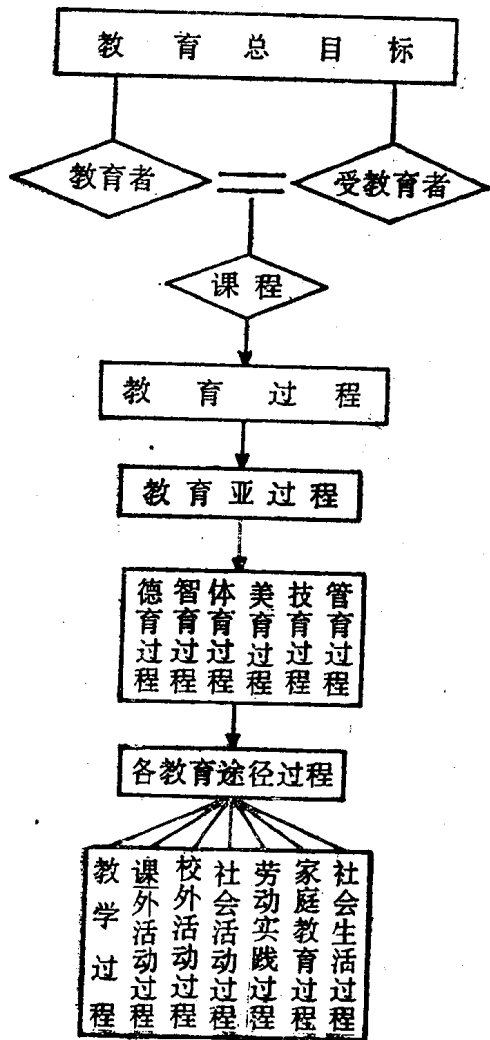
学生个体的认识逐渐通向人类总体认识的过程。但是，越来越多的研究倾向于承认，教学的任务是全方位的。在教学中除完成学生认识的提高以外，还必须同时完成品德的完善，技能的熟练，体质的增强，等等。因此，教学过程的理论基础也应是多方面的。除了认识过程，还应研究人的生理过程，品德完善过程，技能形成过程，审美能力提高过程，等等。把认识过程看成是教学过程的唯一理论基础无法包容技能、品德、体质、审美等形成的规律。为此，应把它们都纳入到教学过程的理论基础之中。

教学论即教论。教学论本是教论与学论的统一体，教的艺术源于学的特点。从古代孔子因材施教到夸美纽斯“遵循自然法则”，都把学生学的特点置于教的前面。但我国教学论，自理论体系形成以来，便偏执地把学生完全看成消极接受知识的容器。认为只要研究好教师如何教，就可成功地左右学生如何学。教师的主导作用被反反复复地强调，学生的主体价值和在教学中的应有地位，长期不得认识和研究。因而，无论在教学思想上，还是理论模型上，都是只见教论而不见学论。近些年虽有人打破以往的教学论体系，给学论以相应位置，理论上得到多数人的认可，但实践与理论仍然是两回事。教论与学论何以才能实现有机的协调？

问题可以使人烦恼、退缩，也可使人聪明、进步。当我们站在一个新的角度，重新审视这些问题时，我们发现，教学理论研究与实践发展所以久围死谷，众多的理论问题所以不能得到解决，其中一个重要原因是教学理论研究把教学封闭在自身的狭窄范围里，使教学孤立于、游离于总体的教育过程之外，因而也就看不清自己的位置和坐标。由此提醒我们认识到，如果我们能够在理论与实践的结合上弄清教学是教育过程中一个相对独立的成分，教学作为教育过程主要途径与其它途径的关系，它们各自特定的地位和使命及彼此不可分割的联系机制，如果能够建立一个整体的教育过程，把各育的目标、任务、内容，实施各育的途

径、方法，在这个过程中科学地一一排定，那么教学的地位，教学与智育的关系，教论与学论的结合，教学过程的多元基础等等一系列具体矛盾，都可能得到比较清楚的论述和说明。

以教学与智育的关系、教学的地位为例，只要我们把它们放入教育过程中，就可清晰看到它们各自的层次和关系。



2. 实践的反思

自1985年在中国大地兴起的单项、局部的教育改革走向整体、综合的教育改革后，虽取得不少成效，涌现出一些改革典型和经验。但其改革的突出特征是：感觉引路，摸索尝试，带有很大的自发性和盲目性。由单项、局部的改革走向整体、综合的改革，在一定程度上避免了“头痛医头，脚痛医脚”的短视行为，但因没有一个完整的教育过程理论作基础，基本上是出于实践的逼迫，摸索举步。因而改革就必然缺乏整体设计和总体构思，各方面改革内容之间缺少系统的调控和科学预见，内耗与互损，难以处理好各种因素之间的复杂联系。理论落后于实践，既妨碍着改革结果的预期实现，也延缓了改革进程的发展。

如果我们把目光放得更远一点，整个世界的教育改革同样带有与中国类似的通病。忽而是基础教育、能力发展，忽而抓创造精神、个性培养。今天一个改革运动，明天一个改革高潮。不论是改革，还是革新，其实都可以在历史上找到它们的踪迹。

以90年代这次“实行教育民主，发展学生个性”的改革为例，历史上即可找到多次类似于今天的教育家的呼喊，或国家颁行的改革措施。

早在17世纪，著名教育家夸美纽斯就曾继人文主义教育之后，再倡教育上的人道主义，主张对当时不良的学校教育进行改革。根据教育必须适应自然的原则，把“儿童恐怖的场所”和“才智的屠宰场”变成发展儿童自然本性的乐园，从而提高人的地位。

到18世纪，法国著名教育家卢梭以高昂的资产阶级民主主义激情，痛斥传统的经院主义哲学对人的个性的扼杀和对儿童自由的束缚，呼吁还给儿童以“自然权利”，因为“人生而自由”。卢梭的主张极大地影响了瑞士的裴斯泰洛齐和美国的杜威。

到19世纪，提倡教育上的人道主义，实行教育民主，发展学生个性，已由理论倡导走向教育实践，形成一次次颇有影响的改

革潮流。

19世纪中，在俄国，在围绕农奴制存废问题掀起的社会改革运动中，教育改革提出的一个重要问题是：尊重儿童人格，根据进步原则研究教育方法。

20世纪初，在美国，著名的“昆西运动”的核心主张：儿童是教育的主人，一切教育措施都要尊重儿童兴趣、需要和能力。在英国，“新学校”运动遵循的基本教育原理是：儿童的兴趣应成为整个教学过程中心。这样，才能使儿童的个性特点和他们的积极性、创造性得到比较好的发展。在“新学校”运动蓬勃发展中，它的生命之源和发展动力得到“新教育”理论家和实践家——比利时的德可乐利、意大利的玛丽亚·蒙台梭利、瑞典的爱伦·凯——的理论探讨和支持。德可乐利认为教育应充分注意儿童的年龄特点和个性发展，教育应该个性化。爱伦·凯主张儿童的个人经验、兴趣和独立活动是教育过程的基础，儿童的个性不应受到压制，而应自由发展。

到20世纪90年代，教育民主化与个性化再起波澜。前苏联1988年公布的《普通中等教育构想》，日本临教审第四次咨询报告，强调的一个共同主张都是实行学校的民主化、人道化、个性化。

已有的事后必再有，已行的事后必再行。这种“历史循环现象”所以会不断出现，一个非常明显的原因是，任何一次改革，为了取得明显成效，都不惜以牺牲其它方面为前提。改革的方面取得了成效，却同时也给其它方面造成了损害，虽然损害的程度有所不同。长期以来，这已形成一种规律，即效损定律。不管人们是否承认，这种悲剧过去有，今天有，将来可能还会有，只要我们不能对教育作出整体的设计、协调，以客观规律去规范它。

第二次世界大战后，科学技术的发展向我们揭示了一个新的现实：物的生产过程的加速发展与人的素质形成过程的停滞不前。

物的生产过程的加速发展，表现为生产技术的迅速更新，工艺流程的不断改善和生产周期的日益缩短。

遗传工程为良种繁育带来了巨大变革。过去，新品种的培育，方法上靠自然突变的发现，时间上靠一年四季的自然运转。现在不同，突变可以由技术控制，人为引起，时间上可以实现育种、繁殖、验证性实验种植，三年任务一年完，周期大大缩短。

通信，这是大家非常熟悉的。过去靠人力传递时，极为艰难缓慢。科学技术的发展，为人类提供了陆海空多种交通工具，从此，千里迢迢，也只需几天便可收到，电信成为瞬息即悉之事。周转速度大大加快。

1945年美国制造出第一台电子计算机以后，经历了电子管（第一代）、晶体管（第二代）、集成电路（第三代）、大规模和超大规模集成电路（第四代）的发展过程。现在美国和日本又在研究带有人工智能（第五代）的电脑。40多年来，电脑更新了5代，平均每10年更新1次。现在电脑的运算速度越来越快，体积越来越小，功能越来越多。

科学技术进步，不单是推进了物质生产过程的速度，与此同时，对人的素质提出了多方面的要求。

如果说古代手工业生产主要靠体力和个人经验，初期的工厂有初等文化水平就可胜任，那么，在现代化大生产中，劳动者不具有中等以上文化水平就难以胜任。

这是因为，现代生产以现代自然科学在生产上的应用为基础，它与物理学、化学、数学等的应用分不开。与此同时，现代管理学的发展使更多的人认识到，企业的兴衰与工人的素质密切相关。必备的知识和技术仅是一个企业对工人要求的一个方面，其它诸如责任心、创造性、奋斗精神、成就动机、人际协调等都成为必须考虑的因素。现代生产要求劳动者必须德智体美劳等素质全面发展。

很早，教育家就意识到了社会对人的多方品格的需要，反对个性的分割。马克思、恩格斯更从社会的未来，批判人的片面发展，主张人性的“复归”。

然而，教育实践却机械按照工厂加工产品的方式，把教育划分成各种类别，分别给学生以教育，试图以此形成社会所需要的多种品质。但人完全不同于任何一种物质产品。分割教育造成的不仅是时间上的浪费，更不断遭到社会对教育的种种责难，抱怨学校向他们提供越来越不合格的产品。这说明，科学的教育过程不能机械搬用生产、政治、军事等过程的方法去形成人的个性品格，而必须回到本身领域，进行自己的研究，提出自己的理论。

人的发展、社会需要、教育改革实践都迫切需要教育过程理论的指导。

(二) 问题的所在

教育过程牵涉的问题太多。

完整的教育过程中虽囊括着德育、智育、体育、美育等多个局部教育过程，但它绝不是各局部教育过程的机械、简单相加。它既含有各局部教育过程绝对真理的颗粒，更有许多现存各育过程理论所不存在的内容。

或许，研究教育过程遇到的第一个问题是教育过程的界说。界说所以不能回避，因为科学的界说能够确指研究的对象、范围，甚至背景。就教育过程来说，世界之大，文化传统各异，对教育过程的理解就千差万别。美国，教育用 education，德育用 moral education，教学用 instruction，把教育当成一个包容性极大的总体概念去使用。中国，对教育一词的理解，在绝大多数场合与美国相同。而在前苏联，教育则经常是德育的同义语，教育过程就是中国的德育过程，教育成为一个局部概念。因

此，确定教育过程的界说，对明确教育过程的研究对象和范围，从同一文化背景出发，站在同一角度，从同一视角去展开深入的研究探讨，获得尽可能广泛的理解和认同，十分必要。

现时的研究是历史研究的继续，这是真理。科学发展史证明，任何一门科学的发展，都需要把当时已有的科学研究水平作为起点和前提，继承历史上积累起来的前人创造的科学成果。

对教育过程研究来说，继承历史上积累起来的前人的研究成果，把他们对教育过程研究的终点作为现时研究的起点和前提，对建构科学的整体的教育过程理论同样重要。

然而，终点在哪里？以往的研究达到何种层次与水平？可从中获得的教训与启示是什么？对这些问题的探索将有助于我们形成正确的思路，产生正确的构想。

继承能使历史延续，但不能使原有的理论发生质变。只有在此基础上进行创新，才能使原有的理论得到扩大、加深和发展。

全面地回溯历史不易，创新更难。难就难在新建立的教育过程理论，虽应包容前人的研究成果，但它毕竟必须是一种新的构思，新的面貌，尤其是它必须反映着教育过程的客观规律，能以比较全面的普遍的理论代替片面的局部的理论，以比较深刻、完善的认识代替肤浅、不完善的认识。基于这一指导思想，建构起来的教育过程是一种怎样的理论模型？它包括着哪些最基本的要素？它同教育的各种具体过程是什么关系？它的逻辑起点、理论基础、状态结构、整体属性如何？它的社会本质、社会目标是什么等等，都需要研究。弄清教育过程的基本问题，对于从整体上把握教育实践活动的发展趋势，自觉运用各种教育手段，正确处理教育活动过程中的各种关系，全面有效地影响受教育者，十分必要。

哲学认为，过程就是时间上的持续和空间上的伸延。这是一个抽象定义。教育过程作为教育活动的总体运动，要保证它的优

化运行，还必须研究它的活动主体，把活动主体联系在一起的活动中媒体的活动形态，以及总体运动的时间阶段、空间环境设计、一般规律、特点等等。我们如能对这些问题作出理想的抽象概括，就能摆脱具体教育过程理论一招一式的局限，在较高层次上，涵盖教育的一切原理，对教育实践有更广泛的适用性和指导性。

(三) 研究的可能

研究总体的教育过程显然比研究一个具体的教育过程（如德育过程、智育过程）艰巨得多，困难得多，但并不是不可能的。

有人认为，在具体的教育过程理论还未完善之前，要想建立整体的教育过程理论，这不过是一种空想。其实不然。

著名科学家钱学森以思维科学的研究为例指出：“人脑是思维的物质基础，思维科学最终要靠脑科学来阐明它的机理。但那是‘最终’，不是现在。如果现在就要用脑科学来阐明思维，那只有等待，只好无所作为了。但这是不必要的，人的思维过程已有大量的观察结果，是宏观的观察，不是深入到神经元的微观观察，为什么不从宏观观察开始？”^①

这样，钱学森为我们建立教育科学基础理论指出了一条“宏观化”的道路。他认为，对教育科学的基础理论来说，完全可以“从人受教育过程的本身开始，从古今中外的教育经验中总结。”“古今中外，事例千千万万，记载在汗牛充栋的典籍图书之中，材料十分丰富，怎么不能总结出教育科学的基础理论来呢？”^②

确实，关于教育过程的研究，远非今日始。无论中国的孔子、朱熹、陶行知，还是外国的夸美纽斯、赫尔巴特、布鲁纳、

①② 钱学森主编：《关于思维科学》，上海人民出版社1987年版，第449、450页。

巴班斯基等都对教育过程的不同层次、不同侧面有自己的研究和建树，为我们今天建立完整的教育过程理论提供了重要的历史阶梯和可供借鉴的思想资料。只要我们下功夫挖掘，把他们多种多样的思想和研究成果给予科学的抽象概括，我们就有可能超越具体教育过程研究的现有状态，突破固有思维模式的局限，把握教育活动的全局，对教育过程取得科学的认识。

在这里我们应看到，人类对宇宙万物发展的具体过程的研究，尽管仍在分门别类地继续和深入，而作为人类总体认识过程的马克思主义认识论的建立，则是人类认识的一般研究与个别研究同步进行的一个成功范例。这非常有力地证明研究建立整体教育过程理论是完全可能的。

人类的认识活动非常复杂，多种多样，每一种认识活动都有自己的特殊规律，人们对各种认识活动的研究，取得了惊人的成果。可是，在人类的各种认识活动中，有没有共同的东西，这种共同的东西的基本结构和规律是什么，却引起古今中外的思想家，特别是哲学家、心理学家的注意。他们在千百年来 的研究中，从人类各种认识活动的纷纭复杂的现象中，逐渐发现、概括出许多共同的东西，从而构成了哲学这门科学中主要对象的基本内容——认识论。虽然唯心主义和机械唯物主义哲学家在研究人的总的认识过程中，出现了各种不同的观点，形成各种学派，但从哲学发展史看，他们在许多局部问题上，都有着各自不同的突破。马克思主义哲学就是在吸取这些有价值的研究成果基础上，进一步对人类的认识过程进行科学探索，才真正揭开了人类认识过程的奥秘，科学地概括了人类各种具体认识过程中的共同要素，建立了自己的辩证唯物主义认识论，为人类认识发展史的研究作出了科学的总结。马克思主义认识论的产生，又反过来为研究人类各种具体认识过程提供了理论指导，大大提高了人们在各个领域认识世界和改造世界的效率。