

教育学原理

成有信 主编

黄 济 王策三 孙喜亭

冯忠良 成有信 温寒江

吴志超 靳希斌 林绮云



河南教育出版社

豫新登字03号

教 育 学 原 理

成有信 主编

责任编辑 赵 茵

河南教育出版社出版

河南第一新华印刷厂印刷

河南省新华书店发行

850×1168毫米 32 开本13.75印张 338 千字

1993年8月第1版 1993年8月第1次印刷

印数 1— 2,000 册

ISBN7—5347—1279—3/G·1264

定 价 8.30元

编者说明

本书是教育专业研究生教学参考书。

自从70年代末招收教育专业研究生以来，北京师范大学教育系一直开设这门课程，当时叫作教育基本理论。最初是由黄济、顾明远、厉以贤等十多位教授学者做专题学术报告，后来改由王策三、成有信等教授共同主持并分别负责这门课程有关部分的教授和辅导工作，1986—1987年由孙喜亭教授，1988年至今由成有信教授，全面主持这门课程的教学工作，同时邀请校内外的有关知名学者做一些专题的学术报告。这门课程的教学一直受到研究生们的重视和好评。

本书多数作者这些年来一直是这门课程的教授或专题报告的学者。这本书在一定程度上体现了他们对有关问题的学术观点和研究成果。

1986年春，在北京师范大学曾组织过一次关于教育专业研究生专业基础课程的名称和设置问题的讨论会。专家们一致认为，教育学原理应是为研究生开设的专业基础课之一。

这部书的结构是由编者首先提出来的，征求过有关专家的意见。而后邀请多年来一直讲授有关专题的教授和学者撰写了有关题目。

本书不求结构完善，更难做到全面深入；只求结构大致完整，并能对其中的某些问题做些理论概括或对某些问题有所突破。

科学性和思想性的统一是本书作者共同遵守的原则。但个

别学术观点不强求一致。根据百花齐放、百家争鸣的原则，尊重学者各自的见解，文责自负。

本书各章作者：

第一、二、三、四、七、十五章——北京师范大学教育系成有信教授；

第五章——北京师范大学心理系冯忠良教授、林绮芸讲师；

第六章——北京师范大学教育系教育学教研室主任靳希斌副教授；

第八、九章——北京师范大学教育系王策三教授；

第十章——北京教育学院前院长温寒江副教授；

第十一、十二章——北京师范大学教育管理学院孙喜亭教授；

第十三章——北京体育学院教育教研室主任吴志超副教授；

第十四章——北京师范大学教育系黄济教授。

本书除可供教育专业的硕士研究生使用外，也可作为教育专业本科生、中小学教师、高校教师、教育行政干部及其他对教育理论有兴趣的同志们学习教育理论的参考书。编写这类书籍还是一种尝试，请读者批评指正。

成有信 于北京和平街寓所

1991年夏

目 录

第一章 教育学	(1)
第一节 教育学的形成和发展	(1)
第二节 教育学的对象	(11)
第三节 教育学的方法	(22)
第二章 教育的产生和发展	(32)
第一节 教育的产生	(32)
第二节 教育的发展	(34)
第三节 现代教育的发展	(48)
第四节 现代教育的基本特征	(50)
第三章 教育概念与教育本质	(57)
第一节 教育概念	(57)
第二节 教育活动和教育要素	(63)
第三节 教育本质	(73)
第四章 教育和社会	(82)
第一节 教育是社会过程	(83)
第二节 教育和社会生产	(87)
第三节 教育和科学技术	(94)
第四节 教育和经济基础	(100)
第五节 教育和政治	(104)
第六节 教育和文化	(108)
第七节 社会主义初级阶段的教育和商品经济	(111)

第五章 教育与发展	(119)
第一节 教育的基本观点	(119)
第二节 个体发展的基本观点	(121)
第三节 教育与个体生理发展的关系	(125)
第四节 教育与个体心理发展的关系	(128)
第五节 教育如何促进心理发展	(133)
第六章 教育目的	(140)
第一节 教育目的概论	(140)
第二节 马克思主义人的全面发展学说	(148)
第三节 我国的教育目的	(170)
第七章 教育制度	(176)
第一节 现代学制的形成	(177)
第二节 现代学制的变革	(183)
第三节 我国的学制改革	(188)
第八章 教学论的历史和现状	(200)
第一节 教学的产生、发展和古代教学思想	(200)
第二节 近代资产阶级“传统教育”的教学体系	(203)
第三节 “进步教育”的教学体系和两大派的论争	(206)
第四节 前苏联的教学理论和实践的产生	(210)
第五节 当代教学论的发展	(212)
第六节 我国近现代教学理论和实践发展的若干历史特点	(217)
第九章 我国教学论建设的基本理论问题	(230)
第一节 马克思主义教学论的产生和发展	(230)
第二节 关于教学目标问题	(233)
第三节 关于理论基础问题	(244)

第四节	关于教学结构问题	(255)
第十章	教学结构和课外活动	(267)
第一节	教学结构及其模式	(267)
第二节	课外活动是对传统教学体制结构性的 改革	(273)
第三节	课外活动的意义和任务	(278)
第四节	课外活动的内容、形式和方法	(282)
第十一章	人的价值 教育价值 德育价值	(286)
第一节	应该确立人的问题(人的发展、人的 价值)是教育学里研究的主体	(286)
第二节	人的价值问题应是教育学研究的核心 问题	(291)
第三节	教育价值与教育在提高人的价值上的 作用	(299)
第四节	人的价值与德育	(308)
第十二章	人的身心发展过程 教育过程 德育过程 ..	(315)
第一节	人的身心发展的基本规律是德育过程 的基本根据	(318)
第二节	揭示教育过程是揭示德育过程的方法 论前提	(322)
第三节	关于德育过程的几个问题	(328)
第十三章	体 育	(343)
第一节	体育的概念	(343)
第二节	体育的功能	(351)
第三节	学校体育的任务和内容	(357)
第四节	学校体育的原则、手段和途径	(365)
第十四章	美和美育	(376)
第一节	美的本质与美育的意义和任务	(377)

第二节	美的形态与美育的内容和实施途径	(382)
第三节	美的特点与美育的原则和方法	(390)
第十五章	劳动教育、综合技术教育和职业教育	(397)
第一节	劳动教育、综合技术教育和职业教育 是现代学校教育的重要组成部分	(397)
第二节	劳动教育	(405)
第三节	综合技术教育	(409)
第四节	职业教育	(417)
第五节	几点思考	(420)
参考资料		(423)

第一章 教育学

在第一章，我们首先要研究一下教育学本身的一些问题，即教育学的形成和发展，教育学的对象，教育学的方法。作为科学的教育学，首先必须阐明它的对象，因为这是科学的教育学得以成立和区别于其他科学的首要标志。其次要阐明它的方法。教育学的方法是教育科学发展水平的一个重要标志。教育学的对象和方法是随着教育学的形成和发展而逐步确立和成熟的，教育学的历史是教育学的对象逐步明确和教育学的方法逐步完善的历史。这就是说，它们是和教育学的形成和发展过程密切相关的。因此，在研究教育学的对象和教育学的方法之前，需先研究一下教育学的形成和发展。

第一节 教育学的形成和发展

一、教育学形成和发展的历史过程

（一）教育经验和教育思想

自从有了人类社会就有了教育，就产生了如何教育年轻一代的问题，并逐步积累了丰富的教育经验。到了奴隶制社会和封建社会，人们对年轻一代的教育自觉性大大提高了。重要表现之一就是产生了古代学校，这时人们对各种教育问题提出了许多看法，产生了各种教育思想。当进入资本主义社会以后，人们对教育的自觉性进一步提高，重要表现之一就是产生了现代学

校，这时人们把各种教育问题和各种教育思想作为研究对象开始进行研究，提出了关于教育问题和教育思想的系统思想，这就是教育科学。可以说，人们对教育问题认识的教育经验阶段和教育思想阶段属前教育学阶段。只有把各种教育问题和各种教育思想作为客观存在的研究对象予以研究，并形成了关于这些问题和思想的系统的理论体系时，才形成了教育科学。

这样看来，从人类社会的产生至奴隶制社会、封建社会，以至资本主义社会初期，东西方关于教育问题的著述，例如，我国的《学记》和《大学》，古希腊柏拉图（公元前427～前347年）的《理想国》，古罗马昆体良（公元35～95年）的《演说术原理》，乃至文艺复兴以后很多思想家和教育家的教育著作，都是关于教育经验和教育思想方面的著作，其中更多的更主要的是关于教育经验的著作。

古希腊的苏格拉底（公元前469～前399年）和古代的其他思想家和教育家有些不同，他提出了“品德是否是可以教出来的东西”的问题，他开始把教育问题作为客观对象进行研究，事实上提出了建立教育科学的思想。我国的孟子和荀子关于人性善、人性恶及其教育思想，也具有上述性质。但是，建立真正的教育科学，还是在苏格拉底很久很久以后的事情。在这漫长的岁月里，教育知识一直是和政治、伦理、哲学的知识混杂在一起。在很长时间里，它只不过是哲学的一个组成部分。

（二）从教育术到教育学

从教育经验和教育思想上升为教育科学，表现为教育术向教育学的发展，这个过程主要发生在资本主义时期。

随着商品经济的发展及它推动下的工场手工业的发展，特别是后来大工业的发展，现代学校的出现和发展，教育问题作为客观存在的研究对象的问题，终于被广泛地提了出来，这就意味着教育学即将诞生。

英国哲学家和科学家培根（1561～1626年）于1623年发表的《论科学的价值和发展》论文，在对科学的分类中，首次把教育学作为一门独立的科学提了出来。由于培根的归纳法在自然科学中的应用，实证和实验的科学方法的采用，现代自然科学得到了迅速发展，教育学和其他社会科学一样，由于采用了上述科学的方法，也逐步走向科学化的道路，但仍经历了200多年的时间。

Pedagogy，教育学，是由希腊语Pedagogue演变来的。Pedagogue意为带领儿童的人，Pedagogy是一门照管儿童的学问。长期以来，教育知识发展的教育经验阶段被视为教育术。好多教育著作，包括洛克（1632～1704）的《教育漫话》和卢梭（1712～1778）的《爱弥尔》在内，都被视为绅士教育论或育子之书。随着现代学校首先在德国大量出现和发展，以16～17世纪的德国为中心，出现了一批“教授学者”，但最著名和最有影响的教授学者乃是《大教授学》（又译《大教学论》，1632）的作者捷克的夸美纽斯（1592～1670）。夸美纽斯不但是一位伟大的教育家，而且还是一位伟大的人道主义者和社会改革家。其后，在教育界影响最大和最深远的是伟大的教育家和社会改革家裴斯泰洛齐（1746～1827）。他的著作虽不是系统的教育学著作，但他的教育学说和著作充满了对人的热爱、对教育和社会改革的真诚的见解。福禄倍尔（1782～1852）的《人的教育》（1826）对教育界特别是幼儿教育界产生了巨大的影响。1776年康德（1724～1804）在哥尼斯堡大学首次开设了教育学，论述了教育学的必要性。不过以前的那些教育学说和教育著作，包括康德的教育学在内，至多只不过是把教育经验和教育技术予以系统和合理的组织而已。基本上都是立足于怎样教，而不是立足于什么是教育，把教育问题作为客观对象予以研究这个基点上。因此可以说，直到这个时候还没有教育学。我们倒是可以把这个阶段叫做教育学的孕育

期。

（三）独立的教育学体系初步形成

在历史上，首先提出建立教育科学思想的是苏格拉底，首先在科学分类中把教育学作为一门独立科学提出的是培根，首先写成系统的教授学的是夸美纽斯，首先把教育问题作为近现代问题提出的是洛克，通过文学作品把教育问题变成强大的思想体系的是卢梭，把教育学作为一门学科在大学正式讲授的是康德，在卢梭的思想体系和裴斯泰洛齐的经验的基础上对教育学的科学基础进行探索，即初步建立教育学体系的是赫尔巴特（1776～1841）。

赫尔巴特首先对受教育者进行了深入的研究，在此基础上确立受教育者未来的典型形象。而后为培养这种形象，赫尔巴特综合归纳法和演绎法构建了教育理论体系。他的《普通教育学》（1806）被认为是第一部教育学著作。在这部著作中，他在伦理学基础上建起了自己的教育目的论，在心理学基础上建起了自己的教育方法论，根据受教育者的心理活动规律确立了教育过程和阶段、手段和方法，他揭示了教学工作和教育工作的客观联系，依此提出了教学的阶段理论和教育性原则，初步形成了教育学的独立体系。

独立的教育学的出现至少应具备三个条件：一是把教育问题和教育思想作为客观存在的事实进行研究，即把教育问题作为研究对象的确立；二是独立体系的初步形成，即教育学有了自己一系列反映教育本质和规律的相互联系的概念和范畴的体系；三是教育学有了科学的研究方法。

教育学在这个时候开始成为独立的体系绝不是偶然的。首先是由于西欧商品经济的发展及产业革命引起的现代学校的产生和普及，迫切需要教育科学。其次是由于生产和社会的发展促进了自然科学和社会科学的发展，为认识教育这一复杂问题提供了哲

学的和多学科的方法和知识，从而使人们能够在高度抽象的基础上认识教育的本质。这里包括：能把教育学的研究对象清楚地分离出来并给予具体的说明；对教育和人的身心发展规律的相互关系以及关于认识过程的规律等能有比较正确的认识；教育学在吸收现代科学的科学方法的基础上，有了包括实证和实验的科学方法在内的方法。

19世纪初，教育学虽然有了自己的独立体系（这标志着教育学的创立），但由于它是初创，由于时代的局限性，特别是由于资产阶级学者的阶级局限性，对教育中很多根本问题的说明在很多地方是不科学的。这一切尚有待于进一步提高和科学化。

（四）马克思主义的创立为教育学提供了重要的科学基础。

马克思主义的创立是整个哲学和社会科学的伟大变革。它为教育学提供了科学的世界观和方法论。这对教育学的进一步发展和科学化具有极重大的意义。

马克思主义的历史唯物主义指明了教育被社会关系所制约这一根本属性，为正确解决教育和政治经济制度的相互关系，为科学地说明政治经济制度是决定教育目的、制度、内容的一个极其重要的因素提供了理论依据。马克思主义关于现代生产、现代科技和现代教育的科学见解指明了现代教育被现代生产和现代科技所制约这一根本属性，为正确解决现代教育和现代生产、现代科技的相互关系，为正确说明现代教育的属性，为科学地说明现代生产、现代科技是决定现代教育的教育目的、制度和内容的另一个重要因素提供了理论依据。马克思主义关于人是社会关系的总和的科学结论对教育对象——人的正确理解、培养和发展具有重要的指导意义。马克思主义关于人的全面发展和自由发展的学说对确定社会主义的教育目的也具有重要指导意义。辩证唯物主义的科学认识论为探索教育和教学过程的规律性奠定了理论基

础。

中华人民共和国成立以来，特别是十一届三中全会以来，我国的教育学者对建设具有我国特色的社会主义教育学进行了不懈的努力并取得了一定成绩。十二大、十三大关于教育问题的决策、关于社会主义初级阶段的理论，特别是十四大关于发展社会主义市场经济的决策，为教育学的建设指明了方向，我国的教育科学必将有一个新的发展。马克思主义为教育学的科学化奠定了深厚的科学基础。

（五）当代教育学的新发展

19世纪以来，教育学在发展中形成了很多派别。除赫尔巴特的教育学派外，还有那托卜（1854~1924）的哲学教育学、拉依（1862~1926）和梅依曼（1862~1915）的实验教育学、杜威（1859~1952）的实用主义教育学、迪尔泰（1833~1911）的文化教育学，等等。十月社会主义革命后，在社会主义国家形成了社会主义教育学。

在当代，由于教育问题涉及面很广，因而它的研究领域也十分宽广，特别是由于社会经济发展的要求，使教育学的内容不断得以充实，又由于现代科学综合和分化的趋势，使教育学也发生了分化和综合，产生了很多分支学科和边缘学科，形成了各自的研究领域。这样就使教育学形成了具有众多分支学科的完整的教育科学体系。这些学科主要的有：普通学校教育学、教育史、学前教育学和学前教育学、职业技术学校教育学、特殊教育学、高等学校教育学、成人教育学、军事教育学、学科教育学、家庭教育学、比较教育学、教育哲学、教育经济学、教育社会学、教育统计学、教育行政学、学校管理学、教育法学、教育政治学、教育财政学、教育心理学、教育评价学、教育工艺学、教育未来学等等。

在当代，随着科学的分化，便产生了一个共同问题，这就是

每门科学分化为众多的学科以后，便产生了研究各该门科学的一般规律的学科。例如，经济学分化为众多的学科后，出现了一门研究经济一般规律的经济学原理，同样，法学有法学原理，史学有史学原理，等等。同样，教育学也要求有一门研究教育一般规律的学科，即教育学原理，也叫普通教育学、教育原理或教育哲学。如何命名，尚待研究。这本教育学就属这种类型的教育学。

过去的教育学主要是研究年轻一代教育问题的科学。在当代，由于教育范围扩大，到了成年人，于是便出现了终身教育。这就是说，教育学必须把所有人的教育问题都列入自己的研究范围，于是就出现了关于概括所有人的教育的教育学。1964年联邦德国第涅尔在他的著作中断言，教育学已经过时，因为它太狭隘了，应该提出新的术语。1975年在华沙出版了图罗斯的Androgogy (Андрогогика)意思是包括所有人教育的教育学^①。我们姑且把它译作终生教育学或大教育学。

二、教育经验、教育思想、教育政策和教育科学

在教育学的产生过程中，从逻辑上和时间上看，一般都是先有教育实践和教育经验，尔后产生教育思想，最后才产生教育科学。教育经验、教育思想、教育科学是从前到后的升华过程和抽象过程，是人们对教育问题认识的三个阶段，三者是有质的区别的。

教育经验来自教育实践，有了教育实践，才会逐步产生教育经验。教育经验最初是自发产生的，它常常是一种无意识、无科学根据的朴素行为。它是人类对教育的最初级的认识，具有明显的直观性、表面性、局部性和偶然性。在原始社会里，人们对教育的

^① 参见哈拉莫夫：《教育学教程》，教育科学出版社，1983年版，第17页。

认识从总体上看是处于经验认识阶段。但无论如何，它是认识教育的起点。在此经验的基础上，对各种教育问题进行讨论和初步概括，才产生了教育思想。

教育思想首先是在丰富经验基础上的判断，是思维初步加工的产物，是人们对教育问题的进一步认识。其次，教育思想还取决于人们依据一定的世界观和教育目标所做出的选择，即价值取向。教育思想是人们对教育问题认识的较高阶段。古代阶级社会直至资本主义初期，人类对教育的认识，从总体上看已升华到教育思想阶段。这个时代的教育著作，除包含有丰富的教育经验外，主要表达了人们的教育思想。这些教育思想，明显地表现出阶级倾向性。

教育科学是人们对教育问题认识的更高阶段。它是人们对教育经验、教育思想和各种教育问题加以研究分析而得出的高度准确性的认识，逐步丰富提高并形成完整的教育科学体系，它反映教育和社会各方面之间的本质联系及教育过程本身的内在的本质的和必然的联系。

从个体对教育的认识过程也是这样的。一定的教育实践和教育经验对个体仍是必要的。不过在已存在教育思想和教育科学的条件下，在一定教育思想和教育科学的指导下，由经验升华为思想和科学是一种自觉的过程，比之自发的由经验升华为思想和科学的过程大大缩短了，大大加快了个体对教育科学的掌握过程。

教育经验、教育思想和教育科学三者是不能分割的，前者是后者存在和发展的基础，后者影响前者，并影响和调整教育实践活动，提高教育实践水平，反过来又进一步提高教育思想和教育科学水平。如此循环往复，不断促进教育实践和教育科学水平的提高。

教育科学、教育思想和教育经验是有质的区别的，同样，教育科学家、教育思想家和有教育经验的人也是有区别的，认识这些

区别无论对于个体还是对于社会都是具有重要意义的。但这一点往往被人们所忽略，常常把它们混为一谈。不管在历史上，还是在现实中，有的人是教育实践家（有丰富教育经验的人），有的人是教育思想家（提出过或总结出过教育思想的人），有的人是教育科学家或教育学家（研究教育科学并提出过教育科学概念或教育科学体系的人），三者不能混淆，也不应混淆。教育著作也是这样，有的是教育经验之作，有的是教育思想之作，有的是教育科学之作，也是不能混淆和不应混淆的。

“本来应该称为实践家的人们被称作科学家，本来应该称作思想家的卢梭或裴斯泰洛齐等人却被不加区别地称为教育学家，甚至一般还流行这样的说法，竟把他们的著述称作《卢梭教育学》、《裴斯泰洛齐教育学》。……为了获得具有更高的指导作用的严密知识，……为了确立一种具有更准确的指导作用的思想以提高实践的质量，我们认为应该扬弃以往的那种粗浅的教育学概念。”^①应该把“教育学和教育实践以及教育思想分开，并建议以这一科学的概念来取代以往的那种教育学概念”^②。

这种情况在我国更为严重。把并非学者的部长和官员称作学者、教育学家，授予并非从事教学和科研工作且无学术著述的官员以学术称号，委托行政官员担任国家科研项目的学术带头人，等等。这种混淆十分有害，把教育科学等同于教育经验，就会降低教育学的科学水平，把教育学等同于教育经验汇编；把教育科学等同于某种教育思想或某个人的教育思想，就会降低对教育学理论化和科学化的要求，把教育学等同于某个人物的言论汇编。这事实上是在鼓励一种思想等于科学，经验等于理论，权力等于真理，经验等于真理的懒汉思想。这一切，都会妨碍人们对教育

①② [日]大河内一男，海后宗臣等著：《教育学的理论问题》，教育科学出版社1984年版，第40页。