

J 教育学

iao yu xue

韩钟文 李如密 主编



山东大学出版社

教 育 学

韩钟文 李如密 主编

山东大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学/韩钟文,李如密主编. —济南:山东大学出版社,1999.9
ISBN 7-5607-2060-9

I. 教… I. ①韩… ②李… II. 教育学 IV.G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (1999) 第 44230 号

山东大学出版社出版发行

(山东省济南市山大南路 27 号 邮政编码: 250100)

山东省新华书店经销

山东实验中学印刷厂印刷

850×1168 毫米 1/32 17 印张 423 千字

1999 年 9 月第 1 版 1999 年 9 月第 1 次印刷

印数: 1—23 000 册

定价: 21.80 元

目 录

第一篇 教育学论

第一章 教育学论	(1)
第一节 教育学的历史反思.....	(2)
第二节 教育学的发生学与形态学原理	(11)
第三节 教育学的形态及功能	(24)
第二章 教育学性质论	(32)
第一节 学科分类与教育学的性质界定	(32)
第二节 教育学分化与学科性质争鸣	(46)
第三章 教育学史论	(64)
第一节 教育学发生历程考察	(64)
第二节 我国教育学发展的内在张力	(75)
第三节 人文教育复兴下的教育学	(84)
第四章 教育研究论	(96)
第一节 人文精神、科学精神与教育研究	(97)
第二节 教育研究方法简述.....	(107)
第三节 整体性原理与教育研究.....	(127)

第二篇 教育论

第五章 教育论（一）	(138)
第一节 教育概念的内涵与外延	(139)
第二节 教育概念的时代性、历史性	(151)
第三节 教育概念的人类性与民族性	(169)
第六章 教育论（二）	(187)
第一节 教育概念的现代诠释	(187)
第二节 教育的要素与教育活动型式	(204)
第三节 教育的价值与功能	(216)
第七章 教育目的论	(249)
第一节 教育目的概述	(249)
第二节 制约教育目的的各种因素	(258)
第三节 我国社会主义教育目的	(264)
第八章 学校教育论	(268)
第一节 人类教育活动的组织化、制度化	(268)
第二节 学校教育的历史形态	(276)
第三节 学校教育的特征、结构与功能	(283)
第九章 教育制度论	(289)
第一节 教育制度概述	(289)
第二节 我国学校教育制度及其变革	(294)
第三节 终身教育的系统化与教育制度改革	(299)
第十章 教育管理论	(305)
第一节 教育管理及其历史	(305)
第二节 学校管理的基本原则	(309)
第三节 终身教育理念激发的教育管理革命	(318)
第十一章 教育法论	(321)
第一节 教育法概述	(321)

第二节	教育法的基本内容·····	(330)
第十二章	未来的教育·····	(344)
第一节	20 世纪的世界教育改革浪潮·····	(345)
第二节	中国教育现代化的历史步伐·····	(354)
第三节	21 世纪人类教育的展望·····	(360)

第三篇 教学论

第十三章	课程及其编制·····	(365)
第一节	课程概述·····	(366)
第二节	课程设计的理论模式·····	(372)
第三节	我国中小学的课程内容·····	(375)
第十四章	教学的意义及目标·····	(385)
第一节	教学及其意义·····	(385)
第二节	教学目的与教学目标·····	(389)
第三节	教学目标的编制与实施·····	(401)
第十五章	教学的过程与原则·····	(408)
第一节	教学过程概述·····	(408)
第二节	教学过程的基本规律·····	(413)
第三节	教学原则体系新探·····	(419)
第十六章	教学模式·····	(431)
第一节	教学模式概述·····	(431)
第二节	教学模式的分类研讨·····	(441)
第三节	教学模式的发展趋势及实践创新·····	(447)
第十七章	教学方法与教学手段·····	(454)
第一节	教学方法概述·····	(454)
第二节	中小学实用教学方法·····	(462)
第三节	教学手段的发展及影响·····	(466)
第十八章	教学组织形式·····	(477)

第一节	教学组织形式概述·····	(477)
第二节	教学组织形式的类型及功能·····	(479)
第三节	有关课的理论认识及实践要求·····	(486)
第十九章	教学艺术与教学风格·····	(498)
第一节	教学艺术的本质及规律·····	(498)
第二节	课堂教学艺术结构体系·····	(503)
第三节	教学风格及形成途径·····	(508)
附	《教育学》自学考试大纲·····	(519)
后记	·····	(532)

第一篇 教育学论

第一章 教育学论

学习教育学，首先要了解什么是教育学，要了解教育学的研究对象、性质、特点；要了解教育学发生、发展的历史，在教育产生前后，教育经验的积累，教育思想、教育学术的形成以及教育学的独立与多元发展，也是我们应该了解的基本知识；此外，教育学的不同形态与类型、教育学与教育科学的关系也是教育学研究的重点。

第一节 教育学的历史反思

一、教育学的诞生

“什么是教育学？”这是一个值得反思的问题。从孔子到王国维，我国历代教育家在自己的教育实践中积累了丰富的经验。他们在实际的教育活动中，不断地开拓了教育事业的新领域，并且在教育学术上也做出了卓越的贡献。《论语》、《老子》、《墨子》、《庄子》、《孟子》、《荀子》、《大学》、《中庸》、《学记》等等典籍，对现代教育学中所研究的主要问题，如教育本质、教育目的、教育内容、教育方法、教育管理、师生关系、教育的价值与功能等，都作了深入的讨论，有些见解或观点，至今还以其平实、亲切、简易、深刻的教育智慧启迪我们。他们的教育思想，体现了中华民族的先哲在人类“轴心时代”精神文化的原创性，寄寓了一种“人生艺术化”、“社会艺术化”的教育理想，是东方民族独特的“广大和谐”的人文智慧。教育学的历史很短，但它有一个漫长的孕育过程。

我们现在所说的教育学，一般不是指从孔子到王国维的教育学术思想或教育学说，也不是指西方哲人从苏格拉底到帕思卡爾的教育学说，而是指在这种“思想型”的教育学说长期孕育、滋养下、在人类社会由第一次浪潮“农业化”向第二次浪潮“工业化”的转型中、为适应工业社会“制度化教育”的需要、从古典的人文的教育学说“母体”中独立出来的“教育学”。相比较而言，这种新独立的教育学，一方面还不同程度上保留了古典的人文的教育学说的特征，另一方面又在实证科学、开始主要是哥白尼、伽利略与牛顿的实证——实验研究方法影响、引进与应用之下形成的。所以，这种“近代教育学”在发展过程中脱离“母体”向实

证科学靠拢，甚至像近代诞生的社会学、经济学、法律学、政治学、历史学等社会科学一样，成为最具实证经验性的科学。这样，又造成原初形态的“教育学”内部分裂，有一些教育学家反而使“教育学”在更高的境界上向“母体”回归，或者从古典的人文的教育学说中吸取智慧，为解决工业社会所引发的种种教育问题，而开拓现代的人文主义的教育学。

近代教育学的内部分化及现代教育学出现科学主义的教育学与人文主义的教育学两极分裂，既是教育学多元发展的结果，又在一定程度上折射了现代人类教育的内在危机。从人类文明数千年历史看，现代是人文主义教育学与科学主义教育学对峙、冲突又有希望对话、沟通以至融合的时代，近代以来是实证主义、科学主义教育学占主导地位的时代，而在这之前主要是人文的古典教育学说占居主流地位的时代。所以，要回答什么是教育学及教育学的学科性质与特征，首先就得划定你所指的教育学是属于哪一大类，然后才可以作出比较合理的答复。

实证的经验科学方向的教育学，是以成熟的自然科学为典范，采取实证——实验为主的研究方法，重点是研究“什么是教育”的问题，力求避免主观的、思辨的方法，保持“价值中立”，做到“客观性”、“确定性”、“实证性”、“精确性”，因为这是科学教育学或教育科学的必要条件。简略地说，“科学是从确定研究对象的性质和规律这一目的出发，通过观察、调查和实验而得到的系统的知识。”（《韦伯斯特新世界大辞典》）科学的主要任务是描述、解释和预测事物的产生、发展和变化；科学的教育学也是如此。法国社会学家孔德认为人类智慧发展连续经过三个阶段：神学阶段或虚构阶段，形而上学阶段或抽象阶段，科学阶段和实证阶段。^①在他的实证主义哲学影响下，近代教育学分化后最终的趋势是沿

① 孔德：《实证哲学原理》，巴黎1891年版，第88页。

着实证主义追求的“科学”方向发展。

二、教育学的人文内涵

从教育学发生学角度看，人文主义的教育学与科学主义的教育学都是从古典的人文教育学说中诞生的；所不同的是前者诞生后还不断地从母体中吸摄智慧，充实自己，而后者逐渐“断奶”，还转身批判以至否定古典的人文教育学说。这在中国 20 世纪前 30 年与 50 年代至 70 年代，表现得尤为突出。王国维是一位承前启后的教育大师，一方面，他对中西古典的人文的教育学说研究极深、体验极切；一方面又感到中国缺少西方近代的科学教育学，便以日本为“中介”翻译了赫尔巴特的教育学，还在他与罗振玉合编的我国第一本专业教育杂志《教育世界》上，系统译介了西方“近代教育学”的不同流派，除实证主义、科学主义的教育学外，对人文主义或非理性主义的教育学家如卢梭、施莱尔马赫、叔本华、尼采等人的教育学也作了重点介绍。

王国维的心灵受到西方科学主义教育学与人文主义教育学的对峙、抗衡、激荡、互动的冲击，形成了一种痛苦的内在紧张。他称实证论是“可信的”，而教育学说的“科学化”是中华民族应走之路，他也像严复一样通过介绍西方的实证论引进西方的科学方法。然而，他又认为叔本华、尼采的教育学说关注人存在的意义与价值，有一种使心灵震撼的感染力，是“可爱”的。“可爱”的充满现代人文精神，但不“可信”；反之，“可信”的体现了实证的科学精神，但不“可爱”。^① 王国维在《叔本华之哲学及其教育学说》中说：“夫哲学，教育学之母也。”基于这一看法，他认为叔本华的教育学说远远超出赫尔巴特的《普通教育学》的境界。

王国维的体验太深切了，他所说的“可爱”的教育学，即人

① 王国维：《静安文集续编》自序，辽宁教育出版社 1997 年版，第 160 页。

文主义的教育学，在 20 世纪的欧洲，也是大师辈出，足以与科学主义教育学相抗衡的思潮。那么，人文主义的教育学又有什么特征呢？

1. 提出“教育是什么”的问题，实质上是问“人是什么”。教育的概念与人的概念是统一的。而人作为“Dasein”（存在），并不是经验的具体存在物，不是心理学、生理学、生物学、人种学、医学那个“对象”的“人”，而是有血有肉的、本源性的、实实在在的“人”。“人”既不是一个“实物”，也不是一个“概念”；给人下定义，说“人是理性的动物”，“人是能制造、使用工具的动物”、“人是社会的动物”、“人是政治的动物”等等，无论在“动物”前面加什么“形容词”，都概括不了“人”的本质，因为“人”本来就不是“动物”。例如，我国人文主义教育家牟宗三说：“中国哲学，古人重视生命问题，现在没有人重视这个生命问题。现在人把生命首先变成心理学，然后由心理学变成生理学，由生理学再变成物理学，再转成人类学及其他种种的科学。各人由许多不同的科学观点来看人，这一看把人都看没了。”^①人变成了“对象”、变成了“物”、变成了“工具”，“人”机器化了。西方的人文主义教育家如海德格尔、雅斯贝尔斯、弗洛姆、布贝尔等的看法也是这样。如弗洛姆说：“在 19 世纪，不人道意味着残酷；在 20 世纪，不人道系指分裂对立的自我异化。过去的危险是人成了奴隶，将来的危险是人会成为机器人。”^②因为近代教育学“科学化”的基础是心理学、生物学等，所以现代的人文主义心理学家认为传统心理学把人兽性化、非人格化和无个性化了；人降低为“一只较大的白鼠或一架较慢的计算机”，或者是“一个受本能愿望支配的低能弱智的生物”；人成了巨大社会机器的一个无限小的

① 牟宗三：《中国哲学十九讲》，上海古籍出版社 1997 年版，第 15、16 页。

② 弗洛姆：《健全的社会》，贵州人民出版社 1994 年版，第 291 页。

部分，一个统计上的“数字”或一个“螺丝钉”。

2. 他们提出“回到事情本身”、不仅“完整的人”对“理性的人”（近代教育学中人的典范）的命题，而且提出“生活世界”（胡塞尔）、“我在世界中”（海德格尔）等命题。这个生活世界是我们无时无刻不生活于其中与之“交往”的活世界，它不是我征服的对象，也不是我的“主人”，而是我的“邻居”；它既不是概念的对象冷冰冰的“客观世界”，也不是自在的必然性的、物质性的“事实世界”，它是一个意义的、价值的、自由的人文世界或生意盎然、富有诗意的“活的世界”，而不是干枯的、机械化的、毫无生意的“死的世界”。有血有肉的、本源性的、实实在在的人，是“活的世界”哺育的，人的意义与价值是从“生活世界”中体验、领悟、理解出来的，换句话说说是“生活世界”教给我们的，而不是概念世界、对象世界。“教育世界”是由有意义的价值的“人文世界”或盎然生机、富有诗意的“生活世界”转化成的。

方东美说：“‘宇宙’在中国的智慧看来，也充满了道德性和艺术性；所以基本上来说，它是个价值领域。”“换言之，宇宙，当我们透过中国哲学来看它，乃是一个沛然的道德园地，也是一个盎然的艺术意境。”但西方哲学自柏拉图以降，宇宙都被截然二分了。近代欧洲人，从科学立场上看，只把宇宙当成自然现象，所以在转运不已的历程中并无善恶美丑可言，在他们看来，这物质世界在价值上是中性的，无所谓价值不价值。^① 中国人文主义的教育智慧启迪人，正是要摄取宇宙的生命来充实自我生命，更需要推广其自我的生命活力，去增进宇宙的生命，在这样的生命之流中，宇宙与人生才能交相和谐，共同创进，然后直指无穷，止于至善。这种教育智慧体现了“广大和谐的生命精神”。西方现代的人文主义教育学主导倾向也是这样。

① 方东美：《东方美集》，群言出版社1993年版，第181页。

叶秀山认为：海德格尔、雅斯贝尔斯等人把“世界是什么”的问题转变为“世界是不是（有无）”的问题，“人”的最为基本的生活经验，一个无可怀疑的事实是“人”“有”一个世界，“世界”之所以为“有”，“我”之所以“有”一个“世界”，并不是“我思”，并不是“思想”（科学）保证了“有”，恰恰相反，是因为“我在”才保证了“我思”。“我在”是指“人”为一种特殊的“存在”，即“Dasein”（亲在、此在）。动物与自然为一体，动物不拥有“世界”，动物只有“环境”，而没有人文的、有意义、价值的、自由的“活世界”。只有在出现了“人”这样一种特殊的“存在”，“世界”才向“人”显现为“有”。物质的客观的世界是“无时间性的”，只有“人”和它的“世界”才有“古”“今”之分（时间性、历史性、有限性）。生活的世界的意义、价值只有对“在世界中”的人打开，也只有生活在这个“活世界”中的人才能读懂。^①

3. 人文主义的教育学认为，近代教育学在经验主义、实证主义、科学主义的影响下发展，力求将教育学科学化、实证化，变为社会科学，或准自然科学的实证科学，发展为教育科学群，并视实证——实验的方法为教育学存在的必要条件。这种“唯科学主义”的倾向扼杀了教育学“母体”中的人文精神，使人文教育受到排斥或工具化，“教育世界”也变成“没有生气”的“概念世界”，或冷冰冰的“理性世界”，一个“机械的世界”。用雅斯贝尔斯的话来说：在现时代，人们像沙粒一样被搅和在一起的，他们都是一架机器的组成部分，今天的人失去了家园，存在的基础仿佛已被打碎。论教育的新书层出不穷，教学技巧持续地扩充，然而具有实质内容的教育正在瓦解而变为无休止的教学法实验。本

① 叶秀山：《思·史·诗》引言，人民出版社1988年版，第7～11页。

真的教育、本真的人、本真的世界被掩盖了。^①因此，他们主张加强教育学与人文学科中的哲学、文学、艺术、道德、宗教、史学的联系，关切人生与世界，采用体验、领悟、理解、解释的方法研究教育，重建“教育世界”、重建教育学，即人文主义的教育学。

三、教育学的多元发展

对“什么是教育学”的问题所作的分析，实质上已转换成从古到今有什么“类型”或“形态”的教育学，因为不同类型、形态的教育学，对“什么是教育学”有不同的理解、界定和回答方式。目前，我们在“近代教育学”面临着“消亡”的危机中，只能对近代教育学的后设理论问题作研究，即对赫尔巴特的《普通教育学》以实践哲学（哲学）与心理学（科学）为基础建构之后的分化、分裂现象、教育学的多元发展的现象作研究，进而建构以“教育学”为研究对象的“元教育学”作“元研究”。如果我们要对“教育学是什么”或“什么是教育学”作出比较确切、明白、合理的回答，就有必要建立两个新的学科——教育学发生学与教育学形态学，打破教育学研究长期以来学科单一、内容老化、“千人一面”、“大同而小异”的局面。这两门学科的建立，不仅着眼于过去，更主要着眼于未来。教育学作为一门独立的学科，从夸美纽斯的《大教学论》（1657年）算起，大约有三个半世纪，从赫尔巴特的《普通教育学》（1806年）算起，也有两个世纪了。赫尔巴特的同时与之后，教育学已是多元探索与发展了。以实证科学的眼光看，与自然科学的实证科学范式相比，教育学还是一门比较幼稚、不够成熟的学科，有待进一步完善；以人文学科的眼光看，“近代教育学”偏向实证、实验方向走科学教育学的道路，使教育学与人文学科哲学、史学、宗教、艺术、文学、道德等学科

① 雅斯贝尔斯：《什么是教育》，生活·读书·新知三联书店1991年版，第59页。

的关系逐渐疏远，人文精神衰落了。而教育与人类追求真、善、美、圣的理想是分不开的，孔子的《论语》，老子的《道德经》，《礼记》的《中庸》，《大学》、《学记》，柏拉图的《理想国》，印度的《奥义书》，佛教的《大藏经》、《本生经》，犹太人的《旧约》，基督教的《圣经》，伊斯兰教的《古兰经》、《玛斯纳维》，卢梭的《爱弥儿》，雅斯贝尔斯的《什么是教育》等等，虽不以教育学的名称存在，但其中蕴含的教育学思想与人文学科的哲学、宗教、道德、艺术、史学等浑然一体，共同成为人类创建的人文文化，是人文教育的智慧结晶。

由于从古到今的人文的教育学说或教育学的存在，从教育学发生学与教育学形态学的角度看，“什么是教育学”的问题又会衍生出：上述论著算不算教育学？以什么尺度与标准来衡量“什么是教育学”？夸美纽斯的《大教学论》？赫尔巴特的《普通教育学》？斯宾塞的《教育论：智育、德育和体育》？拉伊的《实验教育学》？纳托普的《社会教育学》？杜威的《民主主义与教育》？还是卢梭的《爱弥儿》，裴斯泰洛齐的《林哈德与葛笃德》，《天鹅之歌》，施莱尔马赫的《教育原理》，狄尔泰的《关于普遍适当的教育科学的可能性》，斯普朗格的《文化与教育》，雅斯贝尔斯的《什么是教育》，布贝尔的《我与你》、《生存的对话：哲学和教育学全集》，马利坦的《人的教育》、《教育在十字路口》，及波尔诺夫的《对话的教育》、《哲学的教育学入门》呢？是科学的教育学尺度；还是人文的教育学尺度？如果都不是，那么，是否以前苏联的凯洛夫的《教育学》、巴拉诺夫的《教育学》及哈尔拉莫夫的《教育学》为“范式”呢？抑或是日本吉田熊次的《社会教育学讲义》，《系统教育学》，谷本富的《实用教育学及教授法》、《科学教育学讲义》，大河内一男、海后宗臣、村井实的《教育学的理论问题》，松岛钧等人的《现代教育学基础》？此外，我国学者自王国维翻译西方的教育学并自撰《教育学》之后，对教育学的建设也

作了探索，如庄泽宣的《新中华教育概论》，赵廷为的《教育概论》，王炽昌的《教育学》，孟宪承的《教育概论》，吴俊升的《教育概论》，舒新城的《教育通论》，余家菊的《教育原理》、《国家主义教育学》，范琦的《三民主义教育原理》、杨贤江的《新教育大纲》，刘佛年的《教育学》（讨论稿），以及台湾地区的教育学家欧阳教、林清江、黄建中、贾馥茗、伍振鹭、孙邦正等写的《教育学》、《教育学新论》等，都是不同于西方及日本的教育学特色的论著；还有陶行知的《中国教育改造》、《古庙敲钟录》，陈鹤琴的《家庭教育》，晏阳初的《平民教育概论》，梁漱溟的《乡村建设理论》，算什么性质的“教育学说”，能不能像卢梭的《爱弥儿》、施普朗格的《生活形式论》、富尔等人的《学会生存——教育世界的今天和明天》等，并不是以教育学命名的论著同样列入教育学的。

总而言之，“教育学”的世界是一个丰富的世界、活跃的世界，“近代教育学”偏执走“唯科学主义”的道路，以实证科学为追求的主要目标，通过自身的“消亡”而孕育出教育科学群，但并不能阻住人文主义教育学的复兴与重建。这一复杂的现象恰恰折射了教育是一复杂的现象。教育世界的复杂性、丰富性、变动性，势必导致教育学的多元发展，唯我独尊行得通吗？

综上所述，可以看出，广义的教育学有三个阶段：（1）古典的人文的教育学说，基本上是理论与实践相统一的形态，是近、现代教育学的“母体”与精神源泉；（2）近代的实践形态的教育学、科学的教育学与人文的教育学；（3）现代的实践形态教育学、科学主义的教育学与人文主义的教育学。教育要而向未来，后工业社会或信息社会的来临，使人类教育要结束人文主义教育学与科学主义教育学分裂、对峙的局面，要在人文精神与科学精神对话、沟通、融合的基础上创造“人文、科学教育”的新时代，教育学的重建，就要走出近代教育学的困境，包容人文精神与科学精神