

G40-05/13

《求索》丛书

教育科学新进展

钟启泉 李其龙 主编



陕西人民教育出版社

首都师范大学图书馆



21251495

(陕)新登字 004 号

《求索》丛书

教育科学新进展

钟启泉 李其龙 主编

陕西人民出版社出版发行

(西安长安路南段 376 号)

陕西省新华书店经销 安康印刷厂印刷

850×1168 毫米 1/32 开本 17.75 印张 5 插页 455 千字

1993 年 4 月第 1 版 1996 年 4 月第 2 次印刷

印数: 301—3,300

ISBN 7-5419-3526-3/G·3043

(精装) 定 价: 18.50 元

《求索》丛书编委会

顾 问：刘佛年 于友先 赵喜民

主 编：钟启泉 杜殿坤 杨玉厚

编 委：(按姓氏笔画为序)

杜殿坤 沈勉荣 陈绪万

李其龙 李 峰 李宝生

张先华 杨玉厚 钟启泉

胡学增 袁明仁 郭 强

高 华 廖广洲

51.06
25

序 言

《求索》丛书是在国家教委“七五”重点科研项目——“战后国外教育思潮研究”与“国外现代教学论流派研究”成果的基础上扩展而成的。

战后，世界性科学技术的革命性进步给经济带来巨大的发展，一场全球性的产业革命——被人们称为“第三次浪潮”冲击着所有的传统堡垒。教育被许多国家视为第一战略产业，革新教育、探索 21 世纪未来教育、教学的新模式，成为世界性的潮流。而这种世界性的教育变革，首先是以教育观念、理论的变革为其先声的。40 多年来，各种教育思潮迭起，流派纷呈，她多变而富于魅力。

纵观战后教育科学的走向，她的显著成就表现在以下三个方面：其一，教育科学从其他人文科学、自然科学的各个领域中汲取营养而日趋丰满，许许多多新的教育学分支，例如教育人类学、教育社会学、教育经济学、教育技术学……如雨后春笋般地从传统教育学这块丰腴的理论土地上生长起来；其二，现代哲学、心理学的许多新的研究成果，正在为人类探索“心中的宇宙”提供着有力的武器。例如：以斯金纳为代表的新行为主义理论，以皮亚杰为代表的认知结构教育理论和以奥康纳为代表的分析教育哲学理论，以及以罗杰斯为代表的人本主义教育理论是很值得重视研究的代表性教育理论；其三，教学论和课程论的研究是战后教育科学的目标。在教学论领域，由布鲁纳的结构主义教学论和以达维多夫的发展教育论、瓦根舍因的范例教学论作为代表；在课程理论领域，则是以学问中心课程和人本主义课程作为战后两大崭新的课程理论出现在新的历史舞台上的。

站在这世纪性的潮流中，探索它的源头，把握她未来的趋势，

正是我们这套丛书所追求的目标。

《求索》丛书力图把握战后教育科学的历史走向，向读者展示世界教育科学若干分支的新进展，尤其是教学科学和课程理论的新成果。而在纵向的描述中，丛书又选择了前苏联、美国和德国作专卷介绍。因为，这三个国家的教学论流派正代表着当代世界教学论发展的主流。

在引进吸收国外先进的教育理论的同时，我们还比照我国自己的教育发展的历史和现实，从现代教育科学理论的高度，对学校课程的沿革、教学论研究的基础理论以及若干有特色的中小学改革经验进行了概括和总结，力图为我国的教学和课程改革提供一点新的构想。

我们正站在 20 世纪的最后一个台阶上，眼前，是充满希望的 21 世纪，为 21 世纪的发展奠定基础，我们的教育应当从今天就开始进行。我们已经失去过多次机会，而历史给我们的机会不能是无限多的。因此，当我们在踏上 20 世纪的最后一级台阶时，必须作出比 80 年代更加紧张、更加理智的行动来。

无论是在课题的研究还是在丛书的编纂过程中，我们始终得到我国著名的老教育家、华东师范大学名誉校长刘佛年教授的指点，还得到了中共河南省委常委、宣传部长于友先同志，陕西人民教育出版社社长、总编辑赵喜民同志的鼓励和帮助。我们还衷心感谢陕西人民教育出版社的编辑们，是他们的辛勤劳动，才得以使这套丛书能顺利地同广大读者见面。

我们谨以《求索》丛书，献给所有为探索我国现代化教育理论和体制的人们。

但愿本书有更多的良师益友。

《求索》丛书编委会

1992 年 4 月于上海

前 言

人类对自然、社会的各个领域、各个分支的研究实在是很仔细的。据不完全统计,自然和社会科学的门类大约在 2600 门之多。而对人类自身的繁衍——文化精神上的繁衍发展的教育科学竟在 20 世纪以前的很长时间里并没有给以充分的研究。尤其在我国,直至 80 年代以前,我们仅有的是一本基本上是从外国人那里引进的教育学。

然而,这种现象伴随着 20 世纪以来,科学知识总量的急速增长和高度的分化、综合的趋势而改变了。尤其在当代,教育学借助于自然科学和社会科学的各种理论和方法、技术,也开始急剧分化,并在与其相邻的学科之间发生交叉,一大批新的教育分支科学不断诞生并逐渐发育成熟起来。到目前为止,教育科学正形成了有别于自然科学和社会科学的一门独特的、有 50 门之多的科学学科群。这些新的教育分支科学,在更广阔的背景上,在新的方法论原理指导下,对教育现象的本质及其规律作了更为深刻的描述和解释。学习研究这些新兴的教育分支学科是很有现实意义的。一方面,有利于我们进一步丰富完善我国的教育科学理论,另一方面,也许更重要的是,加深我们对于教育本质及其规律的理解和掌握,从而更准确地改革我们的教育教学工作,提高我们的教育工作水平。

由于教育新学科的繁多,倘若一门门地去阅读,就会化费大量时间,这对于大多数教育工作者,尤其是在教育第一线的教师来说,未必经济,也未必是十分必要的。这样,我们便从当代国外有代表性的,也是较为成熟的几种教育新科学述著中,精选出与我国当前教育教学改革有密切关系的新学科,对它们的发展历

史及其主要的理论框架作了概要的介绍。读者可在较短的时间里，领略这几门在当前具有代表性的教育新学科的主要内容。

另外，本书还选编了学习理论和教育心理学这两门学科。这两门学科是在上世纪末和本世纪初开始建立起来的，在当代有许多新的进展，有许多新的研究结论。这些结论已经远远地突破了传统的学习理论和教育心理理论，因而也应当成为我们当前研究的重要领域。

本书由华东师范大学的教授和比较教育专业的博士研究生、硕士研究生分别撰写。各章的作者是：第一章、李其龙，第二章、朱家雄，第三章、贺晓星，第四章、冷志强，第五章、吴庆麟，第六章、皮连生，第七章、王吉庆，第八章、钟启泉，第九章、冯增俊，第十章、陈永明。

由于篇幅所限，我们不可能全面而详尽地把每一门学科的各种观点见解都一一阐述清楚，疏漏之处难免，这是需要各位谅解的。

编 者

1992年4月

目 录

第一章 教育人类学	(1)
一 教育人类学的概念及其历史发展.....	(1)
二 教育人类学的若干理论问题	(10)
三 教育人类学的研究方法	(33)
结语	(40)
第二章 教育生态学	(44)
一 教育生态学的沿革	(44)
二 教育生态学的基本理论	(56)
三 教育生态学的研究方法	(71)
第三章 教育社会学的过去、现在和未来	(77)
一 教育社会学所接受的古典遗产	(78)
二 教育社会学的发展历程	(89)
三 70 年代以后的新动向	(105)
四 结束语——教育社会学的发展方向.....	(137)
第四章 教育经济学	(143)
一 从突破口溯源.....	(144)
二 教育经济学理论的建立和地位的确定	(149)

三	人力资本理论	(155)
四	代价效益分析 (C—B) 分析	(159)
五	教育对经济增长的贡献	(163)
六	教育规划	(170)
七	向人力资本理论挑战	(176)
八	研究内容和方法的重点转变	(185)
九	代价效力分析 (C—E 分析)	(190)
十	教育财政	(194)
十一	教育政治经济学	(199)
	结束语	(203)
第五章	学习心理学：智慧理论的发展	(205)
一	传统的智慧发展理论	(205)
二	对传统发展理论的批评反应	(221)
三	智慧发展理论的两难境地	(235)
四	对发展理论窘境的一种解决：凯斯的基本设想和一般方向	(251)
第六章	教育心理学的新发展及其对教学的影响	(260)
一	对学习及记忆研究历史的简要回顾	(260)
二	60 年代后的学习心理学新发展	(262)
三	60 年代后的教学心理学新发展	(289)
第七章	教育信息学	(303)
一	信息化社会与教育信息学	(303)
二	教育信息与教育信息系统	(310)
三	教育信息及其处理系统	(323)
四	教学管理信息及其处理	(338)
五	教育资料信息的管理	(351)

第八章 教育控制论：前苏联学者的教育控制论研究…… (363)

引言…… (363)

一 教育控制的特点…… (364)

二 教育控制的首要步骤——教学目标的具体
化策略…… (369)

三 思维方法的教学与思维过程的控制…… (385)

四 发现式思维方法与算法式思维方法…… (395)

五 以问题教学为媒介的教学控制…… (404)

六 智力行为多阶段形成论与教学过程的控制…… (413)

代结语…… (422)

第九章 科尔伯格道德认知发展理论概观…… (424)

一 道德认知发展理论的历史发展…… (425)

二 科尔伯格对道德认知发展理论的创造性工作…… (429)

三 道德认知发展理论的建构观…… (436)

四 道德认知发展理论的阶段观…… (445)

五 科尔伯格的学校德育实践…… (461)

六 道德认知发展理论的新发展…… (476)

七 科尔伯格的主要贡献及其存在的问题…… (483)

第十章 教育行政学…… (488)

一 教育·教育行政·教育行政学…… (488)

二 教育行政学的历史渊源…… (505)

三 教育行政组织理论及其发展趋势…… (514)

四 现代教育行政学的特征与研究课题…… (545)

第一章

教育人类学

一 教育人类学的概念及其历史发展

教育人类学是一门介于人类学与教育学之间的新兴边缘学科。尽管这门学科在国外已有了很大发展，但在我国还相当陌生，几乎还是一个空白领域。

那么，什么是教育人类学呢？对此迄今还没有一个统一的回答。教育人类学家们对教育人类学的概念有着各种不同的解说。有的认为教育人类学是一门从教育角度出发综合并阐述各种关于人的经验科学研究成果（例如生理学、心理学、社会学、伦理学等等研究成果）的学科，把它作为教育学的一门基础学科，即补充教育学、加强教育学的一门分支学科。例如联邦德国的著名教育家 A·弗利特纳（A. Flitner）就持这种观点。他认为，教育人类学就是要从整个人类出发来把握一系列由各种关于人的科学所揭示的不同认识，因而教育人类学的课题也就是“整个人类学的课题，只是具体化到教育领域而已”。^① 有的则认为教育人类学是一门研究人的本质、人的心灵和精神的变化的学科。这里所谓的

^① 转引自 O·F·博尔诺：《教育人类学》，保罗·豪普特出版社，1983 年版第 37 页。

“变化”指的就是人在环境和教育等影响下获得的发展。例如联邦德国著名教育家 H·罗特 (H. Roth) 就是这样对教育人类学下定义的。他写道：“教育人类学探讨人的心灵——精神的变化，但这种变化必须与人的本性联系在一起理解。”^① 在这些学者看来，教育人类学就是要以探索人的发展过程及其规律为基础，提出教育的目的和方法。也有的教育人类学认为教育人类学是一门运用人类学理论和研究方法探讨教育现象的学科。例如联邦德国的著名教育人类学家 O·F·博尔诺 (O. F. Bollnow) 基本上持这种见解，他写道：教育人类学“是尝试把哲学人类学问题卓有成效地应用于教育学方面。……所涉及的不再是教育学的某种辅助科学（或者说是各种辅助科学的综合），也不是教育学的补充性分支学科，而是想从……人类学角度出发重新来说明整个教育学的一种尝试。”^② 他比较强调人类学的方法对教育科学的作用，试图运用人类学的研究成果开拓教育科学的新视野，使教育科学更趋完善。因此他甚至说：“我宁可称教育人类学，而称教育学的人类学观察方式……或者简称为人类学的教育学。”^③ 再如，荷兰的著名教育人类学家 M·J·兰格维尔特 (M. J. Langeveld) 也持类似的观点，主张联系人的本质问题重新说明教育现象，通过人类学的途径探讨教育问题，促进教育科学的发展。美国的多数教育人类学家则着重研究文化传播对个人发展的影响，不同种族中文化传播的差异，不同文化对个人发生的影响。他们把教育人类学解说为一门把教育作为人类学基础性研究对象的学科。

然而，不论在教育人类学的概念问题上有多少种不同的解说，不论教育人类学家们的理论和方法有多大差异，就世界范围来看，教育人类学大体上不外乎两大派。一派是在欧洲，特别是在联邦

① H·罗特：《教育人类学》，海曼·施罗特出版社，1976年出版，第1卷第19页。

② ③同①第38页。

德国、奥地利和荷兰等国，占统治地位的哲学—教育人类学派（为行文方便起见以下称为“哲学教育人类学学派”）；另一派是在美国等占统治地位的文化—教育人类学派（以下称为“文化教育人类学学派”）。

我们开头已经提到，教育人类学是一门新兴边缘学科。然而，尽管如此它却已有相当长的发生和发展历史了。它可以追溯到哲学人类学和文化人类学的发展史。

有的学者考证，“人类学”一词在古代早已有之，但其意义与今天人们所指的并不相同。地理大发现之初，人类学一度成为人文科学的代名词，有的专指人类体质的研究，有时则兼顾人类生物和社会属性的研究。1486年，年轻的意大利人文主义学者皮柯·德拉·米兰多拉(Pico Della Mirandola)出版了《论人的尊严》一书。这本书可以说是一本最早阐述现代意义上的哲学人类学思想的著作。此后，M·洪德(M. Hundt)于1501年出版了一本第一次把“人类学”一词作为书名的人类学著作。接着不久，新教主义者奥托·卡斯曼(Otto Casmann)于1596年出版了《心理人类学》一书。到了18世纪，人类学著作就更多起来。自然科学家福斯特父子(J. R. Forster, G. Forster)发表了不少从“民族学”着手探讨的人类学论著。C·V·利纳(Carl Von Linne), J·F·布卢门巴赫(J. F. Blumenbach)也相继出版了人类学著作，并被后代称为人类学的创始人。1775年康德发表了《论不同人种》一文，该文影响很大，有力地推动了哲学人类学的发展，使人类学成了当时德国大学哲学院的一个相当热门的课题。

随着哲学人类学研究的发展，其触角就开始伸向教育学领域，康德及其学派的代表人物，以及赫尔德、裴斯泰洛齐、黑格尔、费尔巴哈都谈到了人类学是教育学的基础。19世纪末20世纪初德国最著名的哲学家威廉·狄尔泰提出了这样的思想：“任何真正哲学的繁荣和宗旨都是要使教育学成为广义上的关于人的形成的学

说。”^①同时，他在《心灵生活的目的论》(Teleologie des Seelenlebens)一书中探讨了关于教育人类学的方向问题。但他并没有完成他自己提出的任务。因为当时哲学人类学本身还未成为一门独立的学科。正如博尔诺指出：“哲学人类学作为哲学的特殊分支产生于一定的思想史发展阶段，产生于本世纪 20 年代。”^②

本世纪 20 年代兴起了一场“人类学的复兴”运动。在这一时期，科学的发展，特别是对动物的研究，动摇了理智作为唯有人才具有的本质特性的认识；与此同时各种科学揭示了一系列关于人的新知识，以致人们对以往关于人的一些传统观念产生了许多疑问；其次，科学探讨揭示了哲学一向作为基本课题的认识问题与人的意识之间的密切联系；再次，随着从工业生产的发展，在工业的主体——人，逐渐认识到了自身的价值和尊严，不甘成为机器的奴隶，也不甘忍受资本的奴役，而谋求人性的解放。如此等等迫使哲学家们把注意力投向人类学问题。于是一批批人类学著作相继问世。1928 年 M·舍累尔 (Max Scheler) 发表的《人在宇宙中的地位》以及 H·普勒斯纳 (H. Plessner) 发表的《哲学人类学导论》，标志着哲学人类学作为一门独立的哲学分支学科的真正创立。哲学人类学研究有了长足的发展。

哲学人类学的主要研究任务就是探讨人的问题，而人的问题也就是教育的核心问题，因此哲学人类学的发展及其取得的丰硕成果对教育人类学的产生起了极其重要的推动作用。被誉为现代哲学人类学创始人的舍累尔尝试通过对人与动物的比较揭示了人的本质，他在其著作中指出，人与动物相比是不完善的，而要使生来就不完善的人不断地完善起来，最主要的手段就是教育。此后，一些哲学人类学家与教育家便力图把哲学人类学的世界观与

① 转引自冯增俊选编：《教育人类学》，海南人民出版社，1988 年版，第 196 页。

② O·F·博尔诺：《教育人类学》，同前引，第 25 页。

方法论运用到教育学研究方面，以期创立从整体上考察与进行全面探讨的关于人的教育学说，把人的问题与教育问题统合起来。在这方面，联邦德国另一位哲学家德普—福瓦尔德（H·Döpp-Vorwald）在其1941年出版的《教育科学与教育哲学》一书中提出的思考是具有代表性的。他写道：“应当如何从人的本质，即人的存在方式来理解人，从而由此尽可能把教育理解为对人的全部存在的必要之举？”^①但是，由于这段时期正是第二次世界大战的白热化的时期，德普—福瓦尔德等提出的有关思想没有得到重视，更谈不上引起广泛深入的讨论了。

第二次世界大战结束后的一段时期中，几乎整个欧洲处在一片废墟之中，昔日的繁荣变成了满目疮痍，人们处在物质和精神的双重崩毁边缘。人们在思索，究竟是什么在驱使着人群作出种种选择，甚至作出毁灭人寰的战争这种选择，那些流行的理想主义世界观是否还可信？……诸如此类曾经在第一次世界大战后促成存在主义哲学思潮高涨的问题像飓风一样又一次席卷了欧洲大地。正是在反思战争的发生及其带来的巨大灾难和向往美好的生活的这种土壤中萌发起了对教育的希望，孕育了哲学教育人类学的种子，并使它开始生根发芽。一时间教育人类学问题成了大学中习明纳的十分热门的课题。一批博士研究生也纷纷把这一课题作为自己的论文选题。博尔诺在这期间撰写的《告诫》一文可推是当时有关反思的代表性论著，也是哲学教育人类学的初步探讨性作品。他在论文中写道：“应当如何从整体上理解人的本质，以便能够把对人作出的告诫理解为一种合情合理的教育手段？又应当如何反过来再从这里出发去理解告诫，以使它能够发挥教育作用？”^②

50年代至60年代是欧洲教育人类学研究大丰收的年代。一批教育人类学著作相继出版。其中较有影响的有：博尔诺的《存在

① 转引自O·F·博尔诺：《教育人类学》，同前引，第35页。

② O·F·博尔诺：《教育人类学》，同前引第36页。

哲学与教育学》(1959)、《教育学中的人类学考察方式》(1965)、《教育人类学论文集：危机与新的起点》(1966)，罗特的《教育人类学》第1卷(1966)、J·德博拉夫(J. Derbolav)的《教育人类学的问题与课题》(1959)、《关于“教育人类学”课题的思考》(1964)，博尔诺弟子洛赫(W. Loch)的《教育学的人类学因素》(1963)、《教育学的人类学测定》(1963)、《人类学考察方式对教育学的意义》(1965)，弗利特纳的《通向教育人类学的道路》(论文集，1963)，兰格维尔特《儿童人类学研究》(1956)、《儿童人类学探讨》(1960)，奥地利教育人类学家H·茨达齐尔的《可塑性确定》(1967)等等。

但是，这一时期哲学教育人类学还没有形成一门独立的学科，这方面的研究工作还是比较零碎的，缺乏一定的系统性，并没有构成严密的理论体系。

60年代中后期，世界范围内争取教育民主，教育机会均等的斗争日益高涨；科学技术突飞猛进使人们的生活发生了变化；而科学技术的发展在环境污染等某些方面也带来了消极的影响；资本主义国家经济发展面临着停滞不前的危险，因此需要发展教育并开发更多的人才资源，以促进生产力的进一步发展。于是人的天赋潜力、人的可塑性、人与环境的关系、人的发展的前提条件、人对教育与学习的需要性、人的情绪与意志等等，这些教育人类学关心的课题引起了更加广泛的关注，并在70年代促使教育人类学趋于成熟。这时，这门学科的目的和任务越来越明确了，有关研究逐渐系统化，形成了初步理论体系和各种学派，而且不再仅仅停留在人类学的描述上。其次，一系列的教育人类学学术机构也建立起来了，产生了专门从事该学科研究的专家和学科带头人，在不少大学中开设了系列讲座，而且出版了具有较完整体系的教育人类学教科书。再次，在教育人类学的理论上和方法上出现了一些新的构想和新的思潮。

以上便是哲学教育人类学的发生、发展史。下面我们再来探

讨一下文化教育人类学的发生、发展史。

文化教育人类学是在文化人类学发展的影响下逐步产生与发展起来的。

文化人类学研究开始于欧洲，早在 19 世纪中期德国人类学家 A·巴斯蒂安（A. Bastian）与英国人类学家泰勒（E. B. Tylor）就开展了有关研究。巴斯蒂安于 1860 年出版了《历史上的人类》三卷集；泰勒于 1865 年出版了《人类早期历史和文明发展研究》。他们都被后代称为文化人类学的创始人。但由于文化教育人类学主要是在美国发展起来的，因此，这里我们着重探讨美国的文化人类学发展史。

美国的文化人类学研究稍晚于欧洲，开始于 19 世纪后期。当时一些学者比较注重人类进化的研究。他们较多地着眼于对一些“未开化”的民族文化的考察，写出了不少实地考察的报告，并对各民族文化进行比较，同时创立了把文化作为考察人类及其活动的主要对象的人类学。随着这种研究的发展，一些大学开始建立人类学系，设立了人类学博士学位，并建立了人类学会，出版了人类学刊物。

各种人类学乃是整个人类学历史发展的产物，文化人类学如此，文化教育人类学也如此。20 世纪初教育成了文化人类学家相当感兴趣的研究对象。这样文化人类学研究渐渐扩展了教育领域。当时，一些文化人类学家认识到教育是文化传播的重要途径，人类的发展离不开这一文化途径。1904 年，1905 年美国人类学家 E·L·休利特（E. L. Hewlett）在对菲律宾人和美洲印地安人的教育开展了研究之后先后发表了《人类与教育》和《教育中的种族因素》两篇文章。这两篇文章可以说是文化教育人类学的先驱性论著。文章强调了人类学研究对教育科学的重要意义，对文化教育人类学的产生起了很大的推动作用。

本世纪 20 年代起，越来越多的美国教育家和人类学家开始从人类学的角度出发开展对教育与儿童发展问题的研究，并取得了