

《教育学》 教学参考资料

(公共课用)

华中师院教育系教育学教研室选编

1982年12月

《教育学》 教考参考提纲

(上海版教材)

高中《教育学》课程教学参考提纲

1982年12月

目 录

对“教育本质”问题的探讨·····	(1)
关于人的全面发展·····	(53)
教育学理论的发展·····	(87)
教学过程的特点和规律·····	(94)
教学原则——提高教学质量的重要保证·····	(111)
课程设置与教材改革·····	(160)
教学实例·····	(164)
教学方法的运用与改革·····	(182)
备、教、改、导、考——教学的基本环节·····	(204)
德育的意义、任务和基本内容·····	(228)
德育过程的特点·····	(249)
德育的原则·····	(256)
德育的方法·····	(294)
班主任和人民教师·····	(305)
一所教育思想端正的学校——上海育才中学调查报告·····	(339)
学记·····	(354)

对“教育本质”问题的探讨

教育本质是教育理论中一个最根本的理论问题。研究教育本质，有助于我们弄清教育的内部联系和外部联系，从而能更深刻地认识教育规律。同时，从理论上正确解决这个问题，对确定教育目的、制度，进行教育改革，对当前我国教育事业的建设，使教育更好地与国民经济发展相适应，都具有重要的现实意义。

建国以来，我国教育学界坚持以历史唯物主义观点分析教育现象，认为教育是社会现象，是社会的上层建筑，在阶级社会里，教育具有阶级性，是阶级斗争的工具。这些认识对批判“教育是生物现象”、“教育可以脱离政治”的资产阶级观点，对变革旧教育，从根本性质上改造旧教育，都起了重要的指导作用。但是，教育起源于劳动，它一开始就是由于生产劳动的需要而产生的，而生产劳动是人类社会赖以生存和发展的必要条件，生产一旦停止，社会就要中断，因此，如果没有教育，没有通过教育传递生产劳动的经验，那么社会的发展将是不可想象的。可是，我们过去对教育本质的认识，只强调教育阶级性的一面，而轻视了教育与生产相联系的一面，把教育的社会职能唯一的看成是阶级斗争的职能，而忽视了教育的生产斗争的职能。

在林彪、“四人帮”推行极左路线的时候，对教育本质的问题，越讲越“左”，他们歪曲列宁曾经提过“学校应当成为无产阶级专政的工具”的精神实质，篡改教育为无产阶级政治服务的内容，到处设置禁区，禁止人们探讨教育与生

产的关系，把教育为无产阶级政治服务与教育为生产建设服务对立起来，把教育为发展生产力服务打入“修正主义教育理论”的禁区，抹煞教育的特殊性，把教育完全等同于政治，甚至要求把一切大学都办成政治大学，把所有的学校都变成象法院、监狱那样的专政机关。于是制造了一系列的思想上和理论上的混乱，在实践上，给我国教育事业带了严重的灾难。粉碎“四人帮”以后，在党中央的正确领导下，从思想上和理论上开展了对林彪、“四人帮”唯心主义和形而上学的批判，拨乱反正，正本清源。于是在教育学界，也提出了要深入研究和正确认识教育本质问题的要求。

同时，在十一届三中全会以后，随着全党全国工作的重点转移到社会主义现代化建设上来，教育工作的着重点，也要随之而转移。在新的历史时期，如何正确理解教育的本质，充分发挥教育在社会主义现代化建设中的作用，也成为教育理论研究中的当务之急。

就是在这样客观形势要求下，自1978年下半年以来，在教育理论界就开展了教育本质的讨论。

（刘云翔《教育的本质》原载教育科研通讯一九八一年第二期）

几种主要看法及其理由

去年于光远在登载于《学术研究》的一篇文章《重视培养人的研究》中，提出了“在教育这种社会现象中，虽然包含有些属于上层建筑的东西，但是整个说来，不能说教育就是上层建筑”的意见，引起了广东教育界广泛的重视。最近广东教育学会召开了一九七八年年会，根据社会科学研究工

作要为实现四个现代化服务，和贯彻百家争鸣精神的指导思想，把“教育是不是上层建筑、教育与生产力的关系”的问题，作为讨论的中心内容之一。到会的同志解放思想，畅所欲言，充分摆出自己的观点，进行了热烈的讨论。

同志们一致认为讨论这个问题是非常必要的。这个问题是教育理论上带根本性的问题，弄清这个问题，对教育事业的发展，教育质量的提高，和教育为实现四个现代化服务都有重要的现实意义。

在讨论中，同志们都同意教育是一种社会现象，教育和政治、经济有密切的关系。在阶级社会中，教育既是阶级斗争的工具，又是生产斗争的工具。但对“教育是不是上层建筑”，有三种不同的意见：

第一种意见认为，教育的主要属性不在上层建筑因素方面，而在生产力因素方面。教育含有多种本质属性，即既含有上层建筑的因素，又含生产力的因素，而诸因素中起决定作用的是生产力的因素。理由是：

1. 教育本质是社会实践，它不仅表现为一种社会的意识形态，更重要的是表现为一种有意识有目的的社会实践活动。

2. 从人类社会发展的基本规律看，生产力是最终决定生产关系和上层建筑的因素。教育是一种社会现象，不可能不受这种基本的社会发展规律所制约。

3. 教育起源于生产劳动，又随着生产劳动的发展而发展，不同社会的生产发展水平，既对教育提供不同的条件，又对教育提出不同的要求。在阶级社会中，教育虽然为统治阶级所垄断，成为阶级统治的工具，但它仍然与当代生产发展紧密联系着。如：奴隶社会中雅典与斯巴达的经济情况不

同，教育内容和方法就有显著的差异。

4. 教育成为生产力的必要组成部分，是社会历史发展的必然结果。在资本主义社会大机器的生产方式出现，特别是生产和科学技术现代化以后，教育已成为生产力发展的必然条件。因为生产力的发展需要科学技术，而科学技术的普及与提高基础在教育。如日本在第二次世界大战以后，由于重视教育事业，培养了大量优秀的技术人员、管理人员和熟练的技术工人，使这个国家工业劳动生产率增长速度居资本主义世界的第一位。到了社会主义社会阶段，因逐渐消灭了剥削阶级，教育作为生产斗争和阶级斗争工具这两种社会职能渐趋一致，教育为生产服务就是教育为政治服务的具体体现。

5. 从教育内容、教育方法和组织形式来看，相当大的一部分是没有阶级性的。内容方面，自然科学中数、理、化知识的本身，是没有阶级性的；社会科学中基本知识内容，如语文的字、词、句、篇章结构的知识和写作方法等，各个阶级都可以传授。方法、组织形式方面，如“因材施教”、“班级授课制”、“电化教学”也是各个阶级都同样运用。学生作为社会的人是有阶级性的，但他们的年龄特点、生理特点，不同阶级也有共同性。

6. 革命导师马、恩、列和毛泽东同志根据当时社会阶级斗争的需要，强调教育的阶级性，但也同样论述教育与生产力的密切关系。如在社会主义社会中，教育要培养全面发展的劳动者，要为提高劳动生产率培养人才，是革命导师一贯的、共同的主张。

7. 文化革命以来，林彪、“四人帮”利用列宁“学校是无产阶级专政的工具”这个论述，破坏教育革命。从实践来检验，过份强调教育是上层建筑是有缺陷的。

第二种意见认为，教育基本上是上层建筑。理由是：

1. 教育与生产关系是直接的、无条件的。教育的性质首先是为一定的生产关系所决定，为一定的生产关系所支配。在阶级社会里，生产关系实质就是阶级关系，取得统治地位的阶级，总是竭力维持其在教育的统治地位，利用教育维护他那个社会的所有制，又通过政权机构的力量来保证其教育路线的贯彻和执行。他们总是根据其阶级的利益支配着谁去管教育、谁受教育、受怎么样的教育。阶级社会的教育无不传授阶级斗争的内容，至于生产斗争的内容有传授的，也有不传授的，这是随着统治阶级的阶级需要而决定。如奴隶主及封建主的教育，基本上是排斥生产劳动的。总之，一定形态的教育首先决定于一定社会的政治和经济，然后又反过来给予影响和作用于一一定社会的政治和经济，这是教育与政治、经济关系的基本观点。

2. 革命导师的论述都认为教育是上层建筑。列宁说过：“学校应当成为无产阶级专政的工具”。（《列宁全集》第二十九卷第107页）毛泽东同志也说过：“学校教育、文学艺术，都是意识形态，都是上层建筑，都是有阶级性的。”（《毛泽东选集》第五卷第444页）

3. 教育虽然包含着生产力的因素，但教育与生产力的关系是间接的、有条件的。教育是包含着不少非上层建筑的因素，如学校教育的对象是青少年，青少年有社会性和自然性两重性，教育一方面要遵循社会的阶级斗争规律去培养他们，一方面又要遵循自然、生理、心理的规律去培养他们。又如德、智、体是教育内容的基本要求，德育是上层建筑；智育中的基础知识、技能部分，生产斗争的内容，体育中的生理卫生方面的内容等不是上层建筑。教学手段、教学的方法

式和方法、组织形式里也有大量非上层建筑的东西。尽管如此，但教育与生产力的联系不是直接地发生的。生产力本身不能指挥教育，教育也不能指挥生产力。因为教育是通过生产关系为“中介”作用来反映生产力的发展的。是否需要教育发挥其反映生产力这一社会职能？容许教育反映生产力到什么程度、什么范围？都要取决于当时生产关系中统治阶级的利益。

第三种意见认为，教育既是阶级斗争的工具，又是生产斗争的工具，两者同等重要。不同的历史时期，两种本质属性所引起的作用有所侧重。原始社会教育主要是作为生产斗争的工具。奴隶社会、封建社会教育主要是作为阶级斗争的工具。资本主义社会教育作为阶级斗争的工具有所削弱，作为生产斗争的工具则比较突出。如教育与生产劳动相结合，不仅在社会主义社会能结合，在资本主义社会也可以结合。

在社会主义社会里，不同的历史阶段，教育的两种社会职能的作用也有不同，我国三大改造完成以前，教育作为阶级斗争的工具是主要的，三大改造完成以后，毛泽东同志在《关于正确处理人民内部矛盾的问题》一文中提出全国工作重点转移到生产建设上；特别是现在，以生产作为中心，教育要为实现四个现代化服务，教育作为生产斗争的工具更加突出了。

此外，在讨论中，同志们对教育是否就是生产力的问题，也谈了自己的看法。共同的看法是，教育与生产力不能划等号。不同的意见有两种。一种意见认为教育是多种因素组成，其中有一部分是属于生产力的范畴，因为科学技术是生产力，如大学是以教学科研为中心的，科研的部分就属生

产力。有些同志甚至说，是否可以设想，学校教育就是一个工厂，是生产劳动力的工厂，劳动力是生产力的一个重要组成部分，所以学校教育也是生产力的一个组成部分。另一种意见认为教育不是现实的产力，它只不过把可能的产力转化为现实的产力而已。因为学校教育培养的人，在沒有参加生产之前，只是一种可能的产力。因此，教育本身并不构成产力的因素。

（摘自冯启菊《关于“教育是不是上层建筑”的讨论》，原载华南师院学报一九七九年第二期）

从讨论情况看，大体可分为两个阶段。第一阶段大约从一九七九年初至一九八一年中。这一阶段讨论的主要特点是，以历史唯物主义的原理为出发点，从分析社会基本矛盾入手，力图从产力与生产关系，上层建筑与经济基础的矛盾运动中，探求教育的本质。这一阶段争论的焦点是，教育的本质究竟是上层建筑还是产力。

从一九八一年下半年开始，不少理论工作者认为，讨论不能停留在教育是上层建筑还是产力的争论上了，而要从教育的特殊性、教育与其它上层建筑诸现象（例如文学、哲学等）的区别，从教育的内在矛盾来探讨教育的本质。主要观点有如下三种：

一、教育本质的“社会实践说”。

持这种观点的同志不同意把教育的本质说成上层建筑或产力，而认为教育的本质是“社会实践”，是“思想的交流过程”或“人们传授和学习知识技能的一种活动”。说法不一，观点相近大体有如下一些理由：

1. 从本质这个概念上看，“事物的本质是事物的特殊

性，为事物内部矛盾的特殊性所规定，是事物内部最重要的方面和根据。是决定事物发展过程的主要方面”，这些同志认为，教育实践的特殊矛盾是教育者与被教育者、认识与实践的矛盾。所以说教育的本质是“一种培养人的社会实践”。

2. 从本质与职能的关系看，教育的本质与职能不能等同。教育实践与其它实践发生关系时，便显现出各种属性和职能。教育的社会职能是各方面的，何只是生产斗争、阶级斗争的工具呢？概括起来主要有阶级斗争、生产斗争。传递文化、种族繁衍的职能。职能是多方面的，综合性的，涉及到人类生活的各个领域，各个方面，而本质不能用各属性中的哪一个或哪种因素来代替，教育本质是具有决定性意义的质的规定性。

3. 教育是一种独立的、基本的社会实践，既不能归于认识实践，也不能归于生产实践。教育从古代社会劳动中分化出来以后，随着社会发展，尤其是现代科技的大生产的发展，又发生了第二次分化，已形成为人类独立的、基本的社会实践活动之一。如同科学技术从劳动中分化出来一样。虽然它与阶级斗争、生产斗争有着密切联系，但教育不能归属于任何一种实践，而是一种独立的社会实践。教育是一种传授知识的活动，具有意识形态性质，但不能归于意识形态。另一方面，它又是物质生产的必要条件，但又不能归于生产本身，它仅仅是一种“人的生产”，“知识形态的再生产”。教育活动的内在因素是教育者、教育目的、教育手段、受教育者等。这与劳动过程的简单要素“有目的的活动或劳动本身，劳动对象和劳动资料”是完全不同的。

4. 从教育的对象，内容和方法看，教育的对象是人、儿童、青年或成人，具有广泛性。人是社会的人，人的活动

是社会活动。所以，以培养人为中心的教育也是社会活动的一种活动，其内容无所不包，如德智体美，技术等方面。拿“智”来看，就有数、理、化、农、医、理、工、文、史、哲，等等。学校也有各级各类之分。所以，只能说教育是一种综合性的社会活动。

5. 有些同志认为，把马克思恩格斯的“两种生产”和“总体劳动”的论点作为教育是生产力的依据。因为实际上，两种生产的说法是在没有离开物质形态生产的前提下提出的，因此，不能作为“生产力”说的依据。关于“总体劳动”，也要正确理解。教师劳动与教育本身不能等同起来。教师劳动具有生产性，但不能等同于生产本身。

二、教育本质的“传递说”。

有的同志认为，要从基本概念上搞清楚，讨论才能深入。认为本质和归属是不同的，不能混同。本质有三个要点：（1），事物的本质是由事物的内部矛盾所构成的，由事物的内部联系所构成，而不是外部联系。（2），本质所反映的内在矛盾是一贯的，稳定的，深刻的，而不是随外部条件随时变化。（3），事物质的改变，就是质的规定性的改变，就是对事物的彻底否定。根据如上定义，教育的本质应有三个主要内容：

1. 教育是传递人类社会经验的工具。任何时代，教育所面临的根本矛盾，就是人类无社会生活经验和有社会生活经验（或者说，自然人和社会人，无知和有知）的矛盾。这个矛盾只有通过教育，也就是通过社会生活经验的传递来解决。

2. 教育向来是从属于一定社会的（在阶级社会是从属于一定阶级的）。教育对社会的这种依赖关系深刻地、一贯

地影响着教育的观点、内容、目的和制度以及教育的发展规模等方面。教育的历史性和阶级性，也正是根据这种影响的性质划分出来的。

3. 教育从来都是以培养人的社会生活能力为目的的。自古以来，教育就有培养“治本人材”，“善战的武士”，“驯服恭顺的奴仆”，“照章办事的官吏”为目的的。所以教育自产生以来，无论在何种社会，它总有一定的目的，这也是教育的一贯稳定的本质属性之一。所以，教育的本质就是根据一定社会的要求，传递社会生活经验，以培养人的社会生活能力为目的的。这是教育区别于其它一切社会现象的一贯稳定的本质。因此：教育既不能归于上层建筑，也不能归于经济基础。它的特点与语言十分相似，具有很大的独立性。

三、教育是促使个体社会化的过程。有的同志在讨论中认为，教育是促使个体社会化的过程，这是教育的本质所在。认为人类有目的的培养人的教育，是教育者按一定的社会要求，引导受教育者把外在的社会经验转变为内在的个人经验，促使其发展为社会的人的过程。认为，人类个体初生时，只是一个“可能”的人，因为社会现实的人，是生物实体与社会实体的统一。人类社会的发展，客观上要求它的每一个成员都能适应其发展水平，能够应用当时的生产工具，在一定的生产关系中从事生产活动。社会的这个要求，必然与“自然人”发生矛盾，这个矛盾需要在个体身心发展水平达到社会要求才能解决。人类个体的发展包括生理和心理两个方面，生理发展的快慢是由生理规律制约的，其发展过程是一个自然过程。而人类个体的心理发展，则是积极反映周围现实的结果，因此，社会要求与个体心理水平间的矛盾，

只有通过个体积极参与社会相互作用的过程才能解决，实际就是个体社会化的过程，而教育正是可以促使这个过程地完成。

(摘自《教育研究》编辑部整理的资料)

工业化国家的经济发展与教育 战后美国经济的增长为教育的发展提供了物质基础。美国教育经费的支出逐年提高，在国民总产值中的比重明显增加。教育费用的增长速度超过了国民生产总值的增长速度。据联合国教科文组织统计，从一九六五年到一九七四年，美国教育经费支出由三百七十亿美元增加到九百一十三亿美元，在国民生产总值中的比重由百分之五点三上升到百分之六点六。按一九七二年美元计算，教育费用增长了百分之四十一，而同期国民生产总值增长百分之三十二，一九七七至七八年度教育经费支出达一千四百四十亿美元，占国民生产总值的百分之八。

战后，美国在教育上采取了一系列重要措施，以适应经济发展和科技革新的形势。

(一) 制定《国防教育法》加强科学教育

一九五七年苏联第一颗人造地球卫星上天，震动了美国垄断资产阶级统治集团。他们越来越认识到改进科学教育对培养人才、发展尖端科学技术、增加军事和经济实力、同苏联争霸的重要性。因此，美国国会于一九五八年制定了《国防教育法》。当时的美国总统艾森豪威尔在批准这一法律时宣称，这是个“紧急措施”，要通过这个法律大大地加强我们美国的教育制度，使之能满足国家基本安全法提出的要求”。《国防教育法》决定，增拨教育经费，重点改进各级学校的数学、自然科学和现代外语的教学，充实各级学校理

科教学的实验设备，确定选拔和培养天才学生的办法。同时美国政府起用了参加过第二次世界大战的科学家、教育家，如海曼·里可弗、詹姆斯·科南特等参加全国教育改革的组织领导工作，采纳了他们的教育改革主张，组织科学家们编写新的数学、物理、化学、生物等教材，把现代的科研成果充实到教材中去。为了改进教育，美国政府大幅度增加这项工作的经费，如一九五二到一九六〇年这八年期间，国家科学基金会用于改革科学教育课程的经费为一千三百万美元，而在一九六六年这一年就达一千六百万美元，超过了前八年的总和。一九七六年，该基金会用于研究、师资培训以及其他辅助项目的经费达到一亿一千三百万美元。

（二）发展职业教育，培养技术工人

为了教育适应新兴工业的发展，美国的职业教育在战后有了迅速的发展，一九六三年通过了《职业教育法》，一九六八年又提出了修正案，大大刺激了职业教育的发展。在五、六十年代的二十年间，四年制的职业技术中学注册生数增加了一倍多，经费增加了大约六倍，成为中等教育中增长最快的一部分。职业技术中学的课程有广泛的多样性，包括各种器具设备的修理、汽车和机械工程、制图、化工、商品推销、数据处理、电子计算机等专业。

进入七十年代，科技的发展和工种的不断出现，再加上经济危机日益加深的失学和失业问题日益严重，对职业教育提出了新的要求。美国政府强调了对职业教育的改革，提出了所谓“职业前途教育”。前教育总署署长S·P·马兰提出：“当前职业前途教育是中等教育的目的”，“学校的任务是准备使学生毕业后开始工作，或为从事某种职业去升大

学，因此从幼儿园、小学到十二年级开设的全部课程，都与未来要从事的职业联系起来”。他主张职业前途教育“将成为所有学生的，而不只是职业学校学生课程的一部分”，应贯穿于小学一年级到高中、甚至大专院校的所有年级。

（三）改革高等教育，大力发展初级学院（社区学院），培养中等技术人员

随着经济的发展，大力发展了二年制的初级学院或社区学院。初级学院（社区学院）最早成立于一九〇二年，近二十年来发展尤其迅速。据统计一九六〇年至一九七六年间，四年制大学生从二百七十七万五千人增至五百八十四万八千人，而二年制大学生则猛增五倍，从四十五万人增至二百六十万人。

（四）加强高等学校的科学研究工作

美国高等学校传统上是国家基础研究的主要承担者。战后美国加强高等学校的基础研究，促进了美国科学技术的革新和新产品的生产，在军工上更发挥了突击的作用，而且也促进了大学学科的改革和教学质量的提高，以及研究人才的培养和教师进修工作。美国现有大学和学院二千七百多所，其中近六百所开展不同程度的科学研究。到一九七七年，大学及其管理的联邦资助的科研中心在全国科研中的地位是：占全部研究的百分之十二点六，其中占基础研究的百分之六十一，应用研究的百分之十五点六，发展研制的百分之二点二。

（五）充实和提高师资，提高教育质量

一九七七年至七八学年，美国有中小学教师二百四十多

万人，大学教师七十多万人。

战后美国中大学教师增长速度超过学生。从一九六〇年到一九七五年的中小學生由四千二百六十萬到五千零四十四萬，增長百分之十九，而教師由一百六十萬到二百四十八萬四千，增長百分之五十五。

公立中小學教師與學生的比率逐年縮小，從一九五五年到一九七五年，小學師生比率由一比三十點二降為一比二十一點八，中學師生比率由一比二十點九降為一比十八點五。每個教師平均負擔的學生數減少，表明教師數量能充分滿足教育發展需要。

美國各州規定小學教師須有學士學位，中學教師至少須有學士學位，甚至碩士學位，而地方教育行政部門對教師的要求標準還要高。戰後美國教師的質量有所提高，學士、碩士學位占大多數，無學位或兩年制學位的人數比重減少，而碩士、六年制專業學位和博士學位的比重有一定增長，一九六四年至一九七四年間，中小學教師的學位構成有不少的變化，小學教師中無學位和兩年制學位的由百分之十五點九降為百分之一點五，學士學位由百分之六十六點七降為百分之六十六點三，而碩士學位由百分之十六點六上升為百分之二十九點七，專業學位由百分之零點七上升為百分之二點四，有百分之一具有博士學位；中學教師中無學位和兩年制學位的由百分之一降為百分之零點六，學士學位由百分之六十二點六降為百分之五十四點四，而碩士學位由百分之三十三點五上升為百分之四十點八，專業學位由百分之二點四上升為百分之三點六，博士學位由百分之零點四上升為百分之零點六。

美國早在一九一七年前後就已取消了中等師範學校的全