

615 教育理论综合考试大纲

一、考察总目标

考试内容包括教育学原理、中国教育史、外国教育史和教育心理学这四门教育学科基础课程，要求考生系统掌握相关学科的基础知识、基础理论和基本方法，并能运用相关理论和方法分析、解决教育的实际问题。

二、考试形式与试卷结构分析：

1. 试卷成绩及考试时间：

试卷满分 150 分，考试时间 180 分钟。

2. 试卷内容结构：

各部分内容所占分值如下：

教育学原理：约 60 分

中国教育史：约 30 分

外国教育史：约 30 分

教育心理学：约 30 分

3. 试卷题型结构：

名词解释：6 题，每题 5 分，共 30 分。

简答题：4 题，每题 10 分，共 40 分。

分析论述题：4 题，每题 20 分，共 80 分。

三、推荐参考书：

（一）教育学原理

- 王道俊、郭文安主编《教育学》，人民教育出版社，2016年版。
- 全国十二所重点师范大学联合编写：《教育学基础》，教育科学出版社，2002 年版
- 袁振国主编：《当代教育学》，教育科学出版社，2004 年版。

（二）中外国教育史

- 孙培青主编《中国教育史》，华东师范大学出版社，2009 年版。
- 吴式颖主编《外国教育史教程》，人民教育出版社，2015 年版。
- 张斌贤主编《外国教育史》，教育科学出版社，2008 年版。

（三）教育心理学

- 1.陈琦、刘儒德主编《当代教育心理学》，北京师范大学出版社，2007 年版。
- 2.劭瑞珍主编：《教育心理学》，上海教育出版社，1997 年版。
3. 冯忠良主编：《教育心理学》，人民教育出版社，2000 年版。
4. 张大均主编《教育心理学》，人民教育出版社，2005 年版。

第一部分 教育学原理

一、学科特点分析

教育学原理是教育学专业基础综合考试的科目之一，无论是对于统考的考生而言还是对参加自主命题的考生来说，教育学原理在整张考卷中都占据着重要的地位，甚至关涉着考试的成败。所以，各位考生首先要在观念上认识到，其次要在方法上有所精通。

要了解教育学原理的复习方法，首先应当对这部分知识的性质有个清楚的认识：教育是培养人的一种社会活动，它广泛地存在于人类社会生活之中。人们为了有效地进行教育工作，需要对它进行研究，总结教育经验，认识教育规律。教育学就是通过对教育现象和教育问题的研究，去揭示教育规律的一门科学。一般来说，教育学原理可以划分为三个部分，即教育基础理论、教育实践、教育与人及社会的关系。

二、复习方法点拨

1. 教育基础理论的复习。考生需要抓住主要的教育学的基本概念和发展历程、教育发展的经纬以及发展方向，以获得关于教育状况的整体概念。建议考生复习时采用“网络式”复习法，即采用章、节、要点三个层次对教材进行梳理和编织记忆网络。这样做，不仅记得仔细、牢固，而且对于回答跨章节的分析论述题也十分有利。

2. 教育实践部分的复习重在理论联系实际。首先，要了解教学实践知识的概念、内容、背景、意义；其次，要关注目前我国教学实践中存在的问题以及当前的重要改革；最后，要将二者有机结合，运用理论知识分析实际问题。建议大家在阅读教材、记诵笔记的同时，多关注一些教育热点问题。不错的材料有《中国教育报》、人大复印资料和某些学术领头人发表的论文。考生可以在阅读的基础上认真思考进而形成自己的观点，或者从多角度针对该问题自行设计题目，然后作答，最后自己判分总结。

3. 教育与人和人社会关系方面的复习。一方面需要将教育放置在社会的大环境中，从多个

方面、多个角度来看待。尤其在解释教育与社会的相互作用时，既要看到社会对于教育的制约作用，又要考虑到教育的社会功能。另一方面在教育与人的发展部分的复习可以与教育心理学中的“心理发展与教育”相联系。专业课复习时可以利用的“融会贯通法”，由于专业的各门功课之间有着内在的相关性，在复习时，可以先把基本概念、基本理论弄懂，然后把它们串起来，多角度、多层次地进行思维和理解。如果能够做到融会贯通，无论对于理解还是记忆，都有事半功倍的效果。

第一章 教育学概述

复习提示：

本章的内容是有关教育学的基础知识，所反映的是教育学的整体概貌。就具体内容而言，本章包括：教育学的研究对象、研究任务，以及教育学的产生与发展。通过学习本章，要求考生对教育学这门学科有一个较为全面的了解，为后面的学习和应用奠定理论基础。

重点难点：

重难点：教育学的发展阶段。

知识框架：

第一节 教育学的研究对象和任务★★★★

教育是一种培养人的社会活动，自从有了人类，就有了教育，它广泛地存在于人类的社会生活之中。人们为了有效地进行教育工作，需要对它进行研究，总结教育经验，认识教育规律。教育学就是通过对教育现象和教育问题的研究，去揭示教育规律的一门科学。因此，教育学的研究对象是教育现象和教育规律；教育学的任务是揭示教育规律，探讨教育价值观念和教育艺术，指导教育实践。

第二节 教育学的产生与发展

一、教育学的萌芽阶段★★★★

在奴隶社会和封建社会，教育学处于萌芽阶段，还没有成为一门独立的学科。在这一时期，一些思想家、政治家和教育家的教育思想都散见于他们的哲学著作、政治学著作和语言记录中，多停留在经验的描述，没有形成系统、完整的理论体系。在中国古代经典中，阐述孔子教育思想的《论语》、论述孟子教育思想的《孟子》、曾子的《大学》、子思的《中庸》、乐正克的《学记》、韩愈的《师说》等，都包蕴了圣贤哲人独到的教育学思想。其中，成书于战国末期的《学记》是中国也是世界上最早的一部专门论述教育问题的专著，比国外最早的教育著作——古罗马帝国时期的教育家昆体良的《论演说家的教育》一书还早三百多年。

西方教育学萌芽主要体现在：

苏格拉底：“知识就是道德”、“产婆术”。

柏拉图：著作《理想国》是一部重要的哲学、政治学著作，同时也是一部重要的教育理论著作，其教育目的是培养“哲学王”。

亚里士多德：肯定了教育与政治之间的紧密关系，认为教育应该由国家负责，受国家控制。

昆体良：著作《雄辩术原理》是西方最早的教育学著作。它既是一本修辞学教程，又是一部教学论著作。

这个时期的特点是：

1. 古代的思想家和教育家们总结和概括出不少符合教育发展的客观规律和人的认识规律，都散见于他们的思想或政治论著中，多以论文的形式出现；
2. 教育学思想还没有从哲学体系中分化出来；
3. 抽象概括的层次比较低，理论的论证往往缺乏充分的科学依据；
4. 有明显的阶级烙印，具有阶级局限性。

二、教育学的独立形态阶段★★★★

教育学的独立形态阶段是指教育学开始从庞大的哲学体系中分解出来，初步成为一门原始形态的、相对独立的学科和领域。而教育学最初从哲学和其他人文学科中分化出来，逐渐形成较完整的理论体系，作为一门独立的学科，是在文艺复兴运动之后。

随着资本主义的发展，教育也得到了进一步的发展。资产阶级教育思想家为了阐明其教育主张，在总结前人和自己教育实践经验的基础上，写出了一系列较为系统的教育学著作，教育学逐渐成为一门独立的学科，这其中，一些杰出教育思想家为教育学的独立做出了重要贡献。1623 年，英国科学家培根在其《论科学的价值和发展》中，结合他对科学的分类，首次把教育学作为一门独立的学科提了出来。1632 年，捷克教育学家夸美纽斯的《大教学论》问世，这是近代最早的一部教育学著作，标志着独立形态教育学的产生。1776 年，德国著名哲学家康德在柯尼斯堡大学开始讲授教育学，这是教育学列入大学课程的开端。1779 年，德国教育学家特拉普就任哈勒大学教育学教授，这是德国也是世界上第一位教育学教授。1780 年，他出版了《教育学研究》一书，这也是西方历史上第一本以“教育学”命名的专著，标志着作为学科的教育学基本形成。1806 年，德国著名教育家赫尔巴特出版了《普通教育学》一书，这标志着教育学已经成为一门独立的学科，赫尔巴特也被誉为“科学教育学之父”。

这个时期的特点是：

- (1) 教育学开始形成独立的体系；
- (2) 教育学的理论化、科学化水平有了一定程度的提高。

三、教育学的多样化发展阶段★★★★★

20 世纪是教育学迅速成长和发展的世纪。在赫尔巴特创立的教育理论基础之上，出现了许多新的教育理论和教育学派别，并产生了一些重要的教育学著作。

1. 实证教育思想

1861 年，英国资产阶级教育家斯宾塞的《教育论》一书出版。斯宾塞是英国著名的实证主义者，他反对思辨，认为教育的目的是为“完满生活做准备”，但是学校的教育恰恰相反。他呼吁，教育应从古典主义的传统中解放出来，适应生产、生活的需要。因此斯宾塞把人类的生活分为了五个部分：(1)直接有助于自我保全的活动；(2)间接自我保全的活动；(3)目的在于抚养孩子和教育子女的活动；(4)与维持正常的社会和政治关系有关的活动；(5)在生活中的闲暇时间用于满足爱好和感情的各种活动。针对这五类活动要进行相应的五类课程的学习：第一类是生理学和解剖学用于直接的自我保全的活动；第二类是逻辑学、数学、力学、化学、天文、地质学、生物学和社会学用于间接自我保全的活动，是使文明生活成为可能的基础；第三类是履行父母的责任所必需的知识即生理学、心理学和教育学的知识；第四类是历史知识，有利于调节人们的行为，履行公民的职责；第五类是文学、艺术以满足人

们闲暇时休息和娱乐的知识。斯宾塞的教育主张反映了 19 世纪资本主义大生产对教育的要求，具有明显的功利主义色彩。

2. 实验教育学

实验教育学是 19 世纪末、20 世纪初在欧美兴起的用自然科学的实验法研究儿童及其与教育的关系的理论。代表人物是德国教育家梅伊曼(《实验教育学讲义》，1908)和拉伊(《实验教育学》，1907)。

实验教育学的基本观点是：(1)反对赫尔巴特为代表的强调思辨的教育学；(2)提倡把实验心理学的研究成果和方法运用于教育研究，从而使教育研究真正“科学化”；(3)把教育实验分为提出假设、进行试验和论证三个基本阶段；(4)主张用实验、统计和比较的方法探索儿童心理发展过程的特点及其智力发展水平，用实验数据作为改革学制、课程和教学方法的依据。其不足之处是当他们把科学的定量方法夸大为教育科学研究的唯一有效方法时，就走上了“唯科学主义”的迷途，受到文化教育学的批评。

3. 文化教育学

文化教育学，又称精神科学教育学，是 19 世纪末出现在德国的一种教育学说。其代表人物主要有狄尔泰、斯普朗格(《教育与文化》)、利特等人。

文化教育学的观点是：(1)人是一种文化的存在，因此人类历史是一种文化历史；(2)教育的对象是人，教育又是在一定社会历史背景下进行的，因此教育的过程是一种历史文化过程；(3)教育研究要采用精神科学或文化科学的方法，即理解与解释的方法进行；(4)教育的目的就是要培养完整的人格。培养完整人格的主要途径就是“陶冶”和“唤醒”，要发挥教师与学生双方的积极性，构建和谐的师生关系。其不足之处是思辨气息很浓，对很多问题的论述带有很强的哲学色彩。另外，文化教育学过分夸大了社会文化现象的价值相对性，忽视了教育中客观规律的存在。

4. 实用主义教育学

实用主义教育学是 19 世纪末 20 世纪初在美国兴起的一种教育思潮，是在批判赫尔巴特为代表的传统教育的基础上提出来的。其代表人物是美国的杜威(《民主主义与教育》，1916)、克伯屈(《设计教学法》，1918)等。

实用主义教育学的基本观点：(1)教育即生活，教育的过程与生活的过程是合一的，而不是为将来的某种生活做准备的；(2)教育即学生个体经验不断地增长，除此之外，教育不应该有其他目的；(3)学校是一个雏形的社会，学生在其中要学习现实社会中所要求的基本态度、技能和知识；(4)课程的组织以学生的经验为中心，而不是以学科知识体系为中心；

(5) 师生关系以儿童为中心，而非以教师为中心；(6) 教学过程应重视学生自己的独立发现、表现和体验，尊重学生发展的差异性。其不足之处就是在一定程度上忽视了系统知识的学习，忽视了教师在教育教学过程中的主导作用，忽视了学校的特质。

5. 批判教育学

批判教育学是 20 世纪 70 年代之后在西方教育理论界兴起的一种教育思潮。代表人物有美国的鲍尔斯和金蒂斯(《资本主义美国的学校教育》，1976)、阿普尔(《教育与权力》，1982)和法国的布迪厄(《教育、社会和文化的再生产》，1979)等。

批判教育学的主要观点是：(1) 当代资本主义学校教育是维护现实社会的不公平，造成社会差别、歧视和对立的根源；(2) 学校教育的功能就是再生产出占主导地位的社会政治意识形态、文化关系和经济结构；(3) 教育的目的是要对师生进行“启蒙”，以达到意识“解放”；(4) 教育理论研究要采用实践批判的态度和方法。

批判教育学继承了马克思主义的某些基本观点和方法，有利于更加深刻的认识资本主义的教育，具有很强的战斗性、批判性和解放力量。

6. 苏联的教育学

俄国十月革命后，在列宁的领导下，经过 20 多年的教育改革实践活动，出现了一些教育学的著作，1917 年出版了克鲁普斯卡娅的《国民教育和民主主义》，这是第一部用马克思主义观点阐述教育学和教育史的专著。此外，马克思主义的教育学著还有 1939 年出版的以凯洛夫为主编的《教育学》，这本书在苏联和我国都产生了重大影响。

7. 我国教育学的发展

近代中国，我国的一些教育思想家一方面翻译介绍外国的教育学理论和著作，另一方面也在创编自己的教育学体系。在 1901—1949 年以前影较大的教育学著作有：王国维翻译日本立花铣三郎编著的《教育学》（实际上是赫尔巴特的思想）、舒新城的《教育通论》、庄泽宣的《教育概论》、范寿康的《教育概论》、孟宪承的《教育概论》、吴俊升和王西征的《教育概论》等。我国新民主主义革命时期，杨贤江的《新教育大纲》是我国第一部试图以马克思主义的观点论述教育的著作。新中国成立后，我国的广大教育理论工作者曾编写和出版了一系列的教育学著作，这可以说是马克思主义教育学在我国的创建阶段。

四、教育学的理论深化阶段★★★★

20 世纪以来，由于科学技术的迅猛发展，引起了世界范围内新的教育改革，促进了教育学的发展。同时，由于科学的发展趋势越来越分化又越来越综合，教育学日益与社会学、

经济学、心理学等学科相互交融相互渗透，在理论上进入日益深化阶段，呈现出西安的发展特点。

1. 布鲁姆教育目标分类学

1956 年，美国教育学家布鲁姆制定出了教育目标分类系统，他把教育目标分为认知目标、情感目标和动作技能目标三大类，每类又分成从低到高排列的层次，可以帮助教师更加细致的确定教学的目标和任务，为教师观察教育过程、分析教育活动和进行教育评价提供了一个理论框架。但是，布鲁姆的教育目标分类学也有一些不完善的地方，如没有阐明该怎样促进学生的心智发展，对情感目标和动作目标的阐述还不够深入。

2. 布鲁纳的知识结构说

美国教育心理学家布鲁纳在 1963 年发表了《教育过程》这本著作，他主张“无论我们教给学生什么学科，务必使他们理解该学科的基本结构”。他还认为，学科结构要与儿童的认知结构相一致，提出了“任何学科的基本原理都可以用某种形式，教给任何年龄的任何儿童。”布鲁纳提倡发现学习，其思想对于编选教材、组织课堂教学、发展学生能力、提高教学质量有重要意义。

3. 苏联教育家的教育思想

1975 年，苏联心理学家、教育学家赞科夫在对其 20 年教学改革实验总结的基础上出版了《教学与发展》一书，全面阐释了他的实验教学论思想体系。他强调教学应该走在学生发展的前面，促进学生的一般发展，批判了苏联传统教学理论对培养学生智力的忽视，对推动苏联的学制改革和教学改革起了促进作用。

从 1972 年起，苏联出版了科学院院士、副院长巴班斯基关于教学过程最优化的基本系列著作。巴班斯基认为，应当把教学看作是一个连续的系统，从系统的整体与部分之间、部门与部分之间、以及系统与环境之间的相互联系相互作用之中考察教学过程，以便最优处理教育中可能出现的问题。巴班斯基把现代系统论的方法引入教学论的研究，是对教学论进一步科学化的新探索。

4. 我国的教育思想

20 世纪七八十年代以来，我国的广大教育工作者以马克思主义为指导，研究我国教育事业发展与改革的关系，通过总结教育实践经验，并借鉴国外的教育理论，加强了我国的教育理论建设，并取得了丰硕的成果。一是促进了教学学科的蓬勃发展，产生了普通教育学、教育心理学、课程与教学论。教育社会学、高等教育学、德育论、教育法学等众多分支学科；二是积极主动的开展了多种教育实验，促进了教育理论和实践的结合；三是在教育实践过程

中涌现出了一大批教育家，他们的教育实践研究成果，丰富了教育理论，推动了教育实践的发展；四是广泛开展专题研究，出版了大量的具有创新性的学术著作，促进了教育研究方法的转变与创新，并促进教育理论与实践的新发展。

第二章 教育的概念

复习提示：

本章主要内容为：“教育”定义的类型，要求掌握教育概念的内涵和外延；掌握教育的基本要素；把握教育的本质。

重点难点：

重难点：教育的质的规定性、基本要素和概念，教育现代发展的特点。

知识框架：

第一节 教育的质的规定性

一、教育概念的内涵和外延★★★

教育的内涵就是教育所具有的本质属性，即教育究竟是什么？教育的外延是指具有内涵所反映的本质属性的对象的总和，即教育所指的对象范围。我国和苏联学者根据教育定义外延的大小，划分出“广义定义”与“狭义定义”。广义的教育：凡是能增进人们的知识和技能，影响人们的思想品德的活动，都是教育。狭义的教育：主要指学校教育，其涵义是指教育者根据一定社会(或阶级)的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会(或阶级)所需要的人的活动。

二、教育是有目的地培养人的社会活动

教育是一种社会现象，它产生于社会生活的需要，但归根到底产生于生产劳动。人与动物的根本区别在于，人会有意识的使用和制造工具，从事生产生活劳动。人们在生产劳动过

程中不仅获得了物质生产经验，还产生了一定的生产关系，形成了一定的社会秩序、社会意识和社会生活习惯，积累了社会生活经验。年老的一代为了维持和延续人们的社会生活，就必须把积累起来的生产劳动经验和社会生活经验传授给新生的一代，使下一代能够更好的参与社会生活和生产劳动。同时，新生个体从一个婴儿成长为能够谋生的社会生活成员，实现了一个生物个体向社会个体的转化，这个过程中也需要成年人的抚育与培养，于是便产生了教育。所以，教育是一种培养人的社会活动，它的社会职能就是传递生产经验和社会生活经验，促进新生一代的成长。从这个意义上说，教育是人类社会的永恒范畴，与人类社会共始终。并且，随着社会的发展，人类积累的经验越来越丰富，教育对人的发展和社会的发展的作用也将越来越显著。

二、教育的目的性

由于教育本身的不断发展，人们对教育的认识也在不断深入。“教”“育”这两个字最早出现在我国的甲骨文中，在先秦古籍中，大都只用一个“教”字来表达教育活动。一般认为，“教育”概念最早连用在一起见于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之，三乐也”一句。孟子认为，人性本善，教育的作用在于“存心养性”，使人固有的善性得到保持。荀子认为，人性本恶，教育的作用在于“化性起伪”。《学记》认为“教也者，长善而救其失者也”。许慎《说文解字》中认为：“教，上所施，下所效也”；“育，养子使作善也”。卢梭认为：“教育应当依照儿童自然发展的顺序，培养儿童固有观察、思维和感受能力。”赫尔巴特认为：“教育的全部问题可以用一个概念——‘道德’包括。”虽然他们各抒己见，从不同的维度和各自的经验出发来阐述教育的不同作用，但都阐释了教育的本质：即教育是有目的地培养人的社会活动。

三、教育与其他社会现象的根本区别

教育是有目的地培养人的社会活动，是为了影响和促进人的发展。是否有目的地培养人是教育活动与其他社会活动的根本区别。教育的根本问题是人的发展问题，有目的地培养人是教育活动与其他社会活动的根本区别，是教育的本质特点，教育之所以为教育，全赖于此。培养人是教育的立足点，是教育价值的根本所在，是教育的本体功能。任何教育，只有通过培养人才能服务于社会，才能促进社会的发展。如果否定了教育的育人价值，也就否定了教育的社会价值，离开了对人的培养，教育便无所作为。

第二节 教育的基本要素

教育是一个复杂的社会现象，它既含有目的、内容、制度、方法等方面的因素，又具有学前教育、初等教育、中等教育、高等教育等不同层次，还有普通教育、职业教育等不同类别。教育是一个多因素、多层次、多类别、多领域、多形态的社会子系统，构成教育活动的基本要素是：教育者、受教育者和教育中介系统。

一、教育者

1. 定义：凡是对受教育者在知识、技能、思想、品德等方面起到教育影响作用的人，都可称为教育者。不仅仅指直接教育过程中的教师，还应包括教育目的、方针的制定者，教科书、教材的编写者以及教育组织的管理者等等，家庭是一个人受教育的重要场所，父母是孩子最初的教育者。但是自从学校教育产生以后，教育者主要是指学校中的教师和其他教育工作者。

2. 地位：教育是教育者有目的、有意识地向受教育者传授或引导他们学习人类生产经验和社会生活经验的活动，教育者是教育活动的主导者。离开了教育者及其有目的的活动，教育也将不复存在。

3. 作用：教育者是社会现实的人，他有自己的生活经历、思维方式、价值观念乃至人生信念和社会生活理想，他作为教育者是社会人和教育者的统一。他会自觉或者不自觉地把自己的社会立场带进教育活动，但是他又必须具有明确的教育观念，能够体察社会发展对受教育者发展的需要，了解受教育者发展的规律和其对自身成长的期望，热爱教育事业和受教育者，并注重积累和创新形式教育活动的经验，才能自觉地促进受教育者个性素质的全面发展。

二、受教育者

1. 定义：受教育者是指在各种教育活动中从事学习的人，既包括学校中学习的儿童、少年和青年，也包括各种形式的成人教育中的学生。

2. 地位：受教育者是教育的对象，是学习的主体，也是构成教育活动的基本要素之一，缺少这一要素，就无法进行教育活动。教育活动的对象是受教育者，人不仅具有受教育的可能性，而且还具有受教育的必要性。

3. 作用：受教育者是具有主观能动性的人，不是教育者可以任意涂抹的白板或者加工的

素材，而是教育活动的主体。他们不仅会把自己的社会生活经验、情感、意志、兴趣、需要等带进教育过程，而且在教育活动中会有自己的判断、选择、建构与评价。他们已有的发展水平、倾向和当下的心态，是他们进一步发展的基础，也是教育活动的起点。教育活动就是使受教育者将一定的外在的教育内容和活动方式内化为他们自己的智慧、才能和思想，同时又能将他们的思想、需求与创造才能外化为他们认知和改造客观事物的实践活动过程，是引导受教育者在经验上不断的改组与改造、素质上不断地发展与提升的过程。教育活动的实际效果、受教育者个性素质的发展，均依赖受教育者的自我建构和自我努力。因此，教育者在教育过程中的主导作用，首先是对受教育者学习能动性的启发、引导、培养和规范，以利于他们生动活泼地主动得到发展。随着受教育者的学习自觉性和知识、能力的增长，他们的主观能动性在教育活动中表现的更为明显，起得作用更大，他们能够在越来越大的程度上自主地吸取知识和加强品德修养。正是基于这一点，人们常常说“教是为了不交”。

三、教育的中介系统

教育的中介系统，是教育者与受教育者联系与互动的纽带，是开展教育活动的内容和方式。

教育内容是教育者用来作用于受教育者的影响物，也是受教育者学习活动的对象。它包括有形的和无形的两种。有形的教育内容通常以课程(如课程方案、课程标准、教科书、教学参考书等)和其他形式的信息载体(如广播、电视、报刊、电影等)来表现，还体现在经过选择和布置的具有教育作用的环境(如教室、阅览室、校园等)中。教育内容是教育者用以促进受教育者发展的影响物，也是受教育者学习活动的对象。进入教育活动以后，教育者自己的知识、经验、经历也会影响受教育者的发展，因而也是重要的教育内容或受教育者学习的重要对象。在不同的历史条件下，教育的内容会有所不同，不同的教育对象，在教育内容上也应有所不同。但概括起来，不外乎德、智、体、美及综合综合实践等几方面的教育内容。

教育中介系统的另一部分就是教育活动方式。教育活动方式涉及教育基本要素的组合与教育工具和手段的应用，是一个十分复杂的动态形式，在一定意义上说，教育活动方式就是教育活动本身。它涉及四个相互制约的环节：一是教育活动的实际目的，即教育者与受教育者的活动目的；二是教育活动的方式与方法，即与教育内容、活动目的相适应的，教育者与受教育者心理的和行动的活动方式与方法；三是教育活动的评价，包括对教育者和受教育者活动的评价，以及对受教育者身心所获发展状况的评价；四是教育者与受教育者在教育活动中的地位 and 关系。譬如，语文课上，如果目的是认字、识字，那么就必须让学生去实际操作，

才能达到理想效果；如果目的是陶冶思想，教育活动的重点就必须放在范文所蕴含的人文精神上，使学生进行情感体验、价值观照，否则，就会事倍功半。可以说，教育者对教育方式的选择与设计直接关系到教育效果的差异，进而深刻影响到受教育者的身心发展。选择一种教育活动方式就意味着为受教育者选择一种发展方式和结果。因此，要不断思考和探索“什么教育活动方式最有价值”的问题。

教育的三个基本要素之间既相互独立又相互联系，共同构成了一个完整的实践活动系统。教育者是主导性因素，他是教育活动的组织者和领导者，他掌握着教育的目的，采用适当的教育内容，选择适宜的教育活动方式，创设必要的教育环境，调控着受教育者和整个教育过程，促进受教育者的在、身心发展，使其达到预期的目的。需要指出的是，教育活动的基本要素只是一种对教育活动的过程结构的抽象分析与概括，各个要素本身及其关系是随着社会历史条件和现实选择的变化而变化的。

第三节 教育的历史发展

马克思把人类历史划分为“人的依赖关系”、“物的依赖性基础上的独立性”和“自由个性”三个发展阶段。据此，我们可以将教育已有的历史划分为两大时期：一是古代教育；二是现代教育。

一、古代教育★★

人类经历的最初社会形态是一个到前资本主义为止的各社会阶段的漫长时期。马克思把这个阶段的特征概括为“人的依赖关系”，主要是强调这一时期人的发展是以人与人之间的比较直接的依赖关系为依托的，这种依赖关系构成这样或那样的群体纽带，个人就依附于这些群体，并以这些群体的分子或成员的身份存在和发展，而缺乏个人的独立性。这种“人的依赖关系”的社会形态直接影响与制约着这一阶段教育的发展。

1. 原始的教育主要是在社会生产和生活的过程中进行的在原始社会里。

由于生产力水平很低，教育还没有从社会生活中分化成为专门的事业，没有专门的教育机构和专职教育人员，而是在社会生产和社会生活的过程中进行的。这种教育，我们称之为原始的教育。值得注意的是，原始的教育方式并不局限在原始社会，奴隶社会和封建社会虽然有了学校教育这种新的教育形式，但那是极少数人的事情，绝大多数人仍然是在社会生

产和社会生活的过程中进行教育的，这是古代教育的基本方式。

2. 古代学校的出现和发展

到了奴隶社会，随着生产力的发展和剩余产品的出现，便产生了一部分人专门管理生产、掌管国事、从事文化科学活动的可能，使社会上出现了脑力劳动与体力劳动的分工。这种分工，一方面推动了生产的发展，产生了文字，出现了科学艺术的萌芽，另一方面也促进了奴隶制的形成。于是，在奴隶社会里，出现了专门从事教育工作的教师，产生了学校教育，使教育从社会生活中分化出来，成为独立的形态。学校的出现意味着人类正规教育制度的诞生是人类教育文明发展的一个质的飞跃。学校自产生以后，便曲折地向前发展，到了封建社会学校的教育对象、规模和种类都在逐步扩大和增多。

3. 教育阶级性的出现和强化

原始社会没有阶级，因而原始社会的教育是没有阶级性的。到了奴隶社会 奴隶主占有生产资料和生产者，奴隶只不过是会说话的工具，毫无人身自由。所以，学校教育被奴隶主阶级所独占，所有的学校都是奴隶主阶级用来培养他们自己的子弟的场所。因此，从学校产生之日起，教育便具有了阶级性，成为统治阶级统治人民的工具。在封建社会，教育的阶级性得到了进一步的强化。

4. 学校教育与生产劳动相脱离

奴隶社会中体力劳动与脑力劳动分离与对立的状况，反映在教育上就表现为学校教育与生产劳动的脱离。从历史的观点看是不可避免的，它在促进社会生产力和文化教育事业的发展方面都起过积极作用。然而，也正是这个分离使学校教育与生产劳动长期相脱离，并逐渐形成了一种教育传统。奴隶社会的学校是这一传统的起点，封建社会的学校进一步强化了这一传统。随着社会生产和文化的发展，这一传统越来越成为限制社会生产和技术发展、限制教育发展与人的发展的消极因素。

二、现代教育★★★★

社会发展继“人的依赖关系”之后，便是“以物的依赖性为基础的人的独立性”的第二个基本阶段，即现代社会。从总体上看，现代社会变化越来越快。随着市场经济的发展、科学技术的进步、政治的不断变革，无论资本主义还是社会主义的社会关系体系都在不断调整和完善。社会条件的发展变革促使人的独立性不断增强，人对物的依赖性不断减弱，人的能力和需求不断全面发展，人的总体全面发展与个人片面发展的矛盾不断缓解。与此相适应，为现代社会培养新人的现代教育也获得了快速的发展。。

1. 学校教育逐步普及

19 世纪中叶以后，各个先进资本主义国家通过了有关普及义务教育的法律，这些法律大都具有强制性。正是这些具有强制性质的法律的实施，使得先进资本主义国家先后在 19 世纪末 20 世纪初普及了初等教育。在 20 世纪，先进资本主义国家在二战后完成了中等教育的普及和实现了高等教育大众化，发展中国家由教育的极端落后向普及教育迈进，并取得了巨大的成绩。显然，学校教育的普及是人类教育发展史上的一件了不起的大事，它将古代的少数人垄断的学校教育转变为现代的所有人都能享受的学校教育，这是现代教育的一个重大发展。它既对社会的发展起了不可估量的作用，又满足了人的发展需要，促进了人的解放。

2. 教育的公共性日益突出

资本主义社会初期，教育的阶级性比较明显 主要为新型的资产阶级服务，不反映或很少反映广大劳动人民的利益和愿望。但是，随着大工业生产的发展，随着工人阶级和其他劳动人民对教育权的争取，随着现代社会管理方式的变化，教育的阶级性越来越不合时宜，越来越受到来自统治阶级和被统治阶级两方面的批判。在此情形下，教育逐渐成为社会的公共事业，成为社会的公共话题，也成为政治家们优先考虑的社会问题。例如，随着现代教育的普及，人的受教育权利不断扩大；而为了保障人的受教育权利，现代社会已经作出并在继续作出巨大的努力。

3. 教育的生产性不断增强

在现代社会，随着机器大工业生产的发展和科学技术的进步，从事生产的劳动者就需要有一定的科学知识和技术。这就决定了现代社会的学校教育，在教育目的上既要培养统治和管理人才，又要培养大量的劳动者，在教学内容上增加科学技术教育的分量，提高科学技术教育的地位，使之成为现代教育的中心；在教学方法上，要采用与教学内容相适应的演示、实验、实习等方法。这样，学校教育日益与生产劳动相结合。

现代教育与生产劳动的逐步结合，促使现代教育成为劳动力再生产的重要手段，也成为科学知识再生产和发展科学技术的重要手段，对提高社会生产效率和增加社会财富起着重要作用。因此，现代教育具有明显的生产性。现代教育的生产性和经济功能得到了世界各国政府的高度重视，教育改革因此被看做经济发展的战略性条件。许多国家都把教育看做一种生产性事业，加大对教育的投入，积极发展教育事业，努力提高教育质量。同时，许多国家的经验也证明：优先发展教育，是发展科学技术、推动经济发展的有力保证。

4. 教育制度逐步完善

现代教育兴起以后，特别是在公共教育制度形成以后，随着学校大量增加，需要确定一

定的规范作为衡量学校工作的尺度，并在学校职能健全以后解决上下级别学校的衔接、不同类型学校的分工以及办学权限之类的问题。于是 学校制度、课程设置、考试制度等措施应运而生，促使现代教育向制度化的方向发展。现代教育的早期，以班级教学代替个别教学，出现了制度化教育的端倪，教育系统的形成、教育事业的普及，推动了教育“制度化”的进程；教育研究和教育改革的进展，教育经验的积累，使“制度化教育”趋于成熟。

综上所述，我们可以看到，人类发展的历史充满了斗争和曲折，但从总体趋向上看，人的发展与社会发展是相互促进的。社会发展的历史是逐步改善人的生存和发展境况的历史，也是人的主体地位逐步得到肯定的历史，是人由偶然的个人逐步走向自由个性的历史。教育发展的历史同样充满了斗争和曲折，但从总体趋向上说，人的教育权是逐步扩，教育观念和教育内容、教育方法的科学理性和人文精神因素是逐步增强的，人的发展和人的教育在社会发展中的作用也是逐步凸现的。教育总是致力于培养和提升人的主体性，提高人的自觉性与创造性，提升人的地位与作用，推动社会的发展与前进，不断更新属人的世界。

第四节 教育概念的界定★★★★

教育的内涵就是教育所具有的本质属性，即“教育究竟是什么”。虽然古今中外教育家门说法不一，但也存在着基本的共同点，即教育是一种有意识地培养人的活动，这是教育区别于其他社会现象的基本特征，是教育的质的规定性。

一般情况下，我们把教育分为广义的和狭义的概念。

一、广义教育

广义的教育：凡是有目的地增进人的知识技能、影响人的思想品德、增强人的体质的活动，不论是有组织的或是无组织的，系统的或是零碎的，都是教育。它包括人们在家庭中、学校里、亲友间、社会上所受到的各种有目的的影响。

二、狭义的教育

狭义的教育：是指专门组织的教育。即教育者根据一定社会（或阶级）的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）所需要的人的活动。它不仅包括全日制的学校教育，而且包括半日制的、业余的学校教育、函授教

育、广播电视教育和网络教育等。它是根据一定社会的现实和未来的需要，遵循受教育者身心发展的规律，有目的、有计划、有组织地引导受教育者主动地学习，积极进行经验的改组和改造，促使他们提高素质、健全人格的一种活动，以便把受教育者培养成为适应一定社会的需要、促进社会的发展、追求和创造人的合理存在的人。

第三章 教育与人的发展

复习提示：

教育与社会的发展和人与人的发展是教育基本问题中密切相连的两个基本关系。教育的社会作用是通过对人的培养实现的，教育既要全面培养人的素质，又要发掘人的潜能，发展塑造人的个性，提升人的地位。人是教育的对象，教育既能促进人的发展，又要受到人的身心发展规律的制约。教育只有全面了解人，按照教育规律去培养人，使受教育者身心形成一定的品质，教育的价值才能最终得以实现。教育如果脱离人的发展，一切都将是空谈。所以研究教育与人的发展关系，是教育学基本问题的重要方面。本章要求考生掌握人的身心发展的主要特点及其对教育的制约，以及遗传因素、环境因素，尤其是学校教育在人的身心发展中的作用。

重点难点：

重难点：教育对人发展的重大作用。

知识框架：

第一节 人的发展概述

一、人的发展的含义★★

“人的发展”一般有两种释义。一种是把它与物种发展史联系起来，将它看成是人类在地球上出现及其进化的过程，即人类的发展或进化；另一种更为通常的解释是把它与个体发

展联系起来，将它看成是人类个体的成长变化过程。本章主要讨论的是个体发展问题。

个体发展也有广义和狭义之分。广义的个体发展是指个人从胚胎到死亡的变化过程，其发展持续于人的一生。根据广义的发展观，发展的每一阶段都有自己的发展课题，都具有按发展的时间表依次出现的、有其独特意义的行为模式。对个体来说，每一个阶段都是重要的，不能认为某一阶段对个体的发展最重要，而另一阶段不重要。在日新月异的现代社会，我们需要确立的是广义的发展观，使个体的发展贯穿于生命的全过程。

狭义的个体发展则是指个人从出生到成人的变化过程，主要是指儿童的发展。儿童的发展过程也就是儿童的成人过程。这既是由自然人向社会人，婴幼儿向成年人，个人小我向放眼世界、胸怀群体以至人类大我的转化过程，也是不确定性与确定性、可能性与选择性、共性与个性相统一的发展过程。普通教育学所关注的主要是儿童的发展，但关注儿童发展应当坚持广义发展观的指导。

人的发展是整体性的发展，但又可以从不同的角度和层次作出不同的分析。大体上可以分为三个方面：一是生理发展，包括机体的正常发育，体质的不断增强，神经、运动、生殖等系统生理功能的逐步完善；二是心理发展，包括感觉、知觉、注意、记忆、思维、言语等认知的发展，需要、兴趣、情感、意志等意向的形成，能力、气质、性格等个性的完善；三是社会发展，包括社会经验和文化知识的掌握，社会关系和行为规范的习得，成长为具有社会意识、人生态度和实践能力的现实的社会个体，能够适应并促进社会发展的人。人的发展的这三个方面，既有一定的相对独立性，又十分密切地联系在一起，在人的发展过程中形成相互制约、相互促进的关系。它们与教育所要培养的人的体、智、德、美等方面的发展是相一致的、交织在一起的。

人的发展涉及很多问题，这些问题已经引起哲学、人类学、社会学、心理学、生理学等众多学科的关注和研究。从总体上看，人的发展十分复杂，是一个生活与生长并进的过程，是一个“给定”与“自我选择”、“自我建构”相互作用、相互转化的过程，是发展的各种因素相互制衡、相互协调的过程，它体现为个体内部的生理、心理、社会文化与外显行为方式的连续又较稳定的发展变化。但并非所有的变化都是发展，只有那些有顺序的、不可逆的且能保持相当长时间的变化才属于发展。发展通常使个体产生更有适应性、更具组织性、高效性和复杂性的经验、能力、态度和行为。发展从小到老持续于人的一生，其中儿童的发展最为显著。

二、人的发展的特点★★★★

人的发展的特点可以从不同的视角进行不同的分析。我们在这里基于哲学、人类学和教育人类学的研究，突出强调人的发展的未完成性和能动性这两个特点。

1. 未完成性

人是未完成的动物，人的未完成性与人的非特定化密切相关。对于儿童来说，他们不仅处于未完成状态，而且处于未成熟状态。儿童发展的未完成性、未成熟性 蕴涵着人的发展的不确定性、可选择性、开放性和可塑性，潜在着巨大的生命活力和发展可能性，预示着人的需教育性和人的可教育性。

2. 能动性

既然人是未完成的、不完善的，那么人是如何完成和完善的呢？简单地说，人是能动地、自主地完成和完善的。人在发展过程中会表现出人所特有的能动性，这种能动性具体表现在人的能动、自主、自觉、自决和自我塑造等方面。

人在发展过程中表现出的能动性，是人的生长发展与自然界发展变化及动物生长发展最重要的不同，这也是人的教育与人改造自然的实践活动以及动物训练等活动之间最根本的区别。它为教育提供了合理的人性假设，为教育活动指明了努力的方向，也为教育活动提供了基本的依据。

三、人的发展的规律性★★★★

人的身心发展虽然各不相同，但在其独特的个性之中，还有共同的一般的特点和规律，根据生理学和心理学研究，人的身心发展主要有以下几个特点：

1. 发展的顺序性

青少年身心发展是有顺序性的，不仅整个身心发展表现出一定的顺序，而且身心发展的个别过程和特点也是如此。例如，就身体发展而言，是按着“从头部到下肢”和“从身体的中心向边缘部位”进行。就认知过程的发展而言，是由无意注意到有意注意，从具体形象思维到抽象逻辑思维。青少年的身心发展表现为一个从低级到高级、从量变到质变的连续不断的发展过程。

2. 发展的阶段性

人的身心发展又是具有阶段性的，前后相邻的阶段是有规律地更替的，在前一阶段内准备了向后一阶段的过渡，每一发展阶段经历着一定的时间。在一段时间内，发展主要表现为数量上的变化，经过一段时间，发展就由量变到质变，从而将发展推进到新阶段。在每一阶段心理的发展表现出一般的、典型的、本质的特征。阶段性是相对的，每一阶段存在着相互

联系、相互衔接、持续发展的关系。不同的年龄阶段表现出一些不同的特征。教育要适应青少年儿童的身心发展的阶段性的特点,对不同年龄阶段的学生在教育的内容和方法上应有所不同。

3. 发展的差异性

人的身心发展在各个年龄阶段,既具有共同的特征,又存在着差异性。这种差异是由不同的遗传、环境、教育以及个体在活动中的主观能动性造成的。身心发展的差异性主要表现在以下两方面:(1)不同个体身心发展的速度可能不同;(2)不同个体身心发展的质量可能不同。比如,有的早慧,有的大器晚成。

4. 发展的不平衡性

人的身心,从整体上看是不断向前发展的,但是个体在各个方面的发展是不平衡的,这种不平衡性表现在以下两个方面:一是在不同的年龄阶段,其身心发展是不平衡的;二是在同一时期,青少年身心的不同方面的发展也是不平衡的。教育要适应青少年儿童身心发展的不平衡性,有的放矢地及时促进学生的身心发展。

5. 发展的整体性

整体性教育面对的是一个个活生生的、整体的人,他们既具有生物性和社会性,还表现出个体的独特性。不从整体上把握教育对象的特征,就无法教育人。事实上,人的生理、心理和社会性等方面的发展是密切地联系在一起的,并在人的发展过程中相互作用,使人的发展表现出明显的整体性。人的发展的整体性要求教育要把学生看做复杂的整体,促进学生在体、智、德、美等方面全面和谐地发展,把学生培养成为完整和完整的人。

四、人的身心发展特点对教育的制约★★★

1. 人的身心发展的顺序性要求教育必须遵循由具体到抽象、由浅入深、由简到繁、由低级到高级的顺序逐渐地前进;

2. 人的身心发展的阶段性要求教育必须从教育对象的实际出发,充分考虑到受教育者在不同年龄阶段的不同发展特征,有区别、有重点地提出不同的发展任务,采取不同的教育内容和教育方法。

3. 人的身心发展的差异性要求教育必须坚持因材施教,根据受教育者的个别差异和具体特点,采取不同的教育措施。

4. 人的身心发展的不平衡性要求教育工作者必须善于抓住人的发展的关键期,不失时机地对受教育者实施最佳的教育。

第二节 影响人的身心发展的基本因素

一、遗传素质在人的身心发展中的作用★★

(一)遗传素质的定义

遗传素质是人的先天的解剖生理特征，主要表现在人的机体构造、形态、感觉器官以及神经系统的特性等。人的这些生物特征是通过遗传获得的，故被称为遗传素质，遗传素质是人的身心发展的必要物质前提。

(二)遗传素质在人的身心发展中的作用

1. 遗传素质是人的身心发展的物质基础和前提条件。遗传素质是人身心发展的前提条件，如果没有这些自然条件，人的发展就无法实现。如果一个人生来就没有视力和听力，就不可能成为画家的音乐家。但遗传素质只是人的发展在生理方面的可能性，它不能决定人的发展。如果离开后天的社会生活和教育，遗传素质所给予的人发展的可能性就不能成为现实。

2. 遗传素质的成熟程度制约着人的身心发展过程及其阶段。人的遗传素质不是静态的，它也有一个成熟发展的过程。人的身心发展的阶段性，正是人的遗传素质成熟程度的表现。人的遗传素质的成熟程度是学习和教育的条件，超越人素质发展程度的学习和教育是难以获得成功的。婴儿三个月会翻身，六个月会坐，一岁左右会走路，都是对素质成熟程度的说明。

3. 遗传素质的差异性在构成身心发展的个别特点上具有一定的影响。人的遗传素质具有共性的特征，但也具有一定的差异性。这种先天的差异性，使人的后天发展具有自己的独特特点。尽管后天的环境和教育可以在一定程度上缩小或改变人与人的先天差异，但由遗传而来的差异毕竟会在一定程度上影响人的发展，也制约着教育培养人的重点和方向。

4. 遗传具有可塑性。随着环境、教育和人类的实践活动的改变，人的遗传素质也会发生变化，如一个在遗传素质上不平衡、不灵活的人，在良好的教育下，也会变的很有涵养，很守纪律。

5. 遗传素质在个体发展的不同阶段作用的大小不同，随着个体不断地发展，遗传素质的作用日益减弱。

总之，遗传素质对人的发展有重要作用，但也不能因为遗传素质为人的发展提供物质基础和可能性，就因此夸大遗传素质的作用。

二、环境在人的身心发展中的作用★★★★

(一)环境的内涵

环境是指人生活于其中，围绕在人周围并影响人的发展的一切外部世界。包括自然环境和社会环境。自然环境对人的发展具有一定的影响和作用，但是，人是一切社会关系的总和，是社会动物，因此对人的发展具有决定性影响意义的还是社会环境。

(二)环境在人的身心发展中的作用

1. 环境是人的发展的外部条件。与遗传素质相比，环境特别是社会环境是影响人的身心发展的更为重要的因素，环境提供人发展所需要的物质和社会条件，构成人发展的巨大动力，影响人发展的价值方向和发展内容，对人的发展本身有一种广义的教育作用。

2. 环境的给定性与主体的选择性。环境的给定性指的是由自然、历史 由前人、他人为儿童个体所创设的环境 它对于儿童来说是客观的、先在的、给定的。人具有能动性，可以去选择环境、适应环境，还可以去创造环境。

3. 环境对人的发展的作用离不开人对环境的能动活动。环境的给定性离不开主体的选择性，环境的给定性不但不会限制人的选择性 而且正因为有了环境的给定性，反而激发了人的能动性、创造性。当然 给定的环境条件也不是一成不变的，二者的相互作用蕴涵着人的多种多样的发展可能性。

从总体上看 环境对人的影响具有给定性、复杂性、丰富性、发展性、多变性 它提供给每一个人的发展的条件、资源、刺激和机遇是各不相同的 人对环境影响作出的选择和反应也是互有差异的 于是形成了千差万别的个体的生活与活动和富有个性特色的发展状况。人的一生就是在适应和改造环境的活动中逐步实现的。环境中的教育因素极为广泛，随时随地都给人的各方面发展以不可能完全控制的影响，而且极具潜移默化的特点。尤其是青少年儿童，由于他们知识少，阅历浅，鉴别能力差，好奇心、模仿性又强，更易于被环境所熏陶。“孟母三迁”足以说明环境对人的影响作用。一般来说，良好的环境会促进人的发展，不良环境会阻碍人的发展，正所谓“近朱者赤，近墨者黑”。同时，环境不同也是造成人个性差异的一个重要原因，因此，我们必须重视环境的选择和建设对人的发展的影响。但是，环境对人的影响往往是自发的、偶然的，缺乏组织性和针对性，所以教育机构的出现也就成为必然。

三、个体的能动性在人的发展中的作用★★★★

(一) 个体的能动性是在人的活动中产生和表现出来的

人的能动性是在人的活动中、在人的社会生活中产生的，并通过人的活动表现出来的。在人的社会生活与活动过程中，为了解决生活、生存与发展的需要，人始终是作为活动的主体而存在的。人不仅是认识和改造客观世界的主体，同时也是认识和改造自身的主体，并在认识和改造客观世界和主体自身的过程中表现出人的能动性。人是在以自己的活动为中介同环境相互作用过程中，接受着环境的影响，同时也改造着环境，并在改造环境的过程中改造着自己。离开人的活动，遗传素质和环境所赋予的一切发展条件，都不可能成为人的发展的现实。所以，从个体发展的各种可能变为现实这一意义上来说，个体的活动、个体的社会实践是个体发展的决定性因素。

（二）个体的能动性是人的发展的内在动力

人不仅是社会历史活动的主体，而且是自身发展的主体。人的发展不是消极被动的过程而是积极主动的过程，人在自身的发展过程中也会表现出人所特有的能动性。在学生那里，这种能动性主要表现为他们在活动和交往的基础上能动地进行自我认识、自我建构和自我创造。其表现形式多种多样，心理发展的内部矛盾的形成、开展和转化，心理文化素质结构诸要素的相互作用，知识的事实理解与价值体验，反映的能动性，思维的建构与反思，意义接受、问题探究与认识图式的同化顺应、经验的改造改组，知识和活动（交往）方式的内化，学习中的兴趣与努力关系的调节，等等。

个体的能动性不仅影响个体对环境的选择，而且影响个体对环境的加工。学生的发展和教育过程在很大程度上是使学生掌握社会生产经验和社会生活经验的过程，是把人类社会的精神财富转化为他自己的财富的过程。这种转化过程不像用镜子来反映事物那样，它要求学生必须有自身的能动性。从直接意义上来说，如果学生没有学习的要求，厌恶学习，懒于思考，心不在焉，缺乏学习的动力，教师所讲的内容是不会变成学生的精神财富的。在同样的环境和教育条件下，每个学生发展的特点和成就，主要取决于他自身的态度，取决于他在学习、劳动和科研活动中所采用的方法和付出的精力，取决于他的能动性的发挥状况。

（三）个体的能动性影响人的自我设计和自我奋斗

人在发展中，自我意识和自我控制能力也发展起来，个体也就能够逐步有目的地、自觉地影响自己的发展。它意味着人不仅能把握自己与外部世界的关系，而且能把自身的发展当做自己认识的对象和自觉实践的对象，人能进行自我设计和自我奋斗。只有达到了这一水平，人才在完全意义上成为自我发展的主体。人在发展过程中的自我设计和自我奋斗，实际上是人在意识中理智的复现以往的已有自我，调控今日的现实自我、筹划未来的理想自我，并在这个过程中不断增强“自我塑造”的动力与能力。

人的自我设计和自我奋斗主要表现在两个方面：一是人在认识自己与周围环境现实关系的前提下，不断地为自己的发展创造条件，而不是消极的期待客观条件的成熟；二是人勾勒自己的未来前景，选择自己的发展目标，策划实现该目标的行动，并坚持为实现目标而践行，在践行中反思，不断调整策略和行为，不断克服困难和干扰，以实现自我发展的目标。

我们高度评价个体的能动性在人发展中的作用，它赋予人在一定条件下主宰自己命运的可能。

四、学校教育在人的身心发展中的作用

（一）个体个性化与个体社会化★★★★★

个性化和社会化是人自身发展的两个不同方面。

1. 个体个性化

个体个性化主要是指个体在社会适应、社会参与过程中所表现出来的比较稳定的独特性。

教育促进个体个性化的功能主要表现在：

（1）教育促进个体主体意识的发展

个体的主体意识是对自我的主观能动性的认识。教育正是通过对人的道德、智力、能力的培养而提高人对自我的认识。人通过接受教育形成道德观念，促进知识、能力的发展。

（2）教育促进人的个体特征的发展

个体的特征就是个体的差异性，主要是指人的兴趣、爱好、智能结构、性格、气质等方面的特征。教育促进人的个体特征的发展主要是通过不同的教育内容与不同的教育形式来实现的。

（3）教育促进人的个体价值的实现

人的个体价值是针对人对社会的贡献与作用而言的。教育使人认识到生命的存在并努力追求生命的价值与意义。

2. 个体社会化

个体社会化一般指个体在出生后的发展中，习得社会化规范、价值观念和行为习惯等，并借以适应社会、参与社会的过程，即由一个“自然人”转化为“社会人”的过程。

教育促进个体社会化的功能主要表现在：

（1）教育促进人的观念社会化

人的观念是指人对于社会事物的看法和人在社会活动中形成的思想。在人的观念社会化

的过程中，教育起着导向的作用，即有计划、有意识地按照一定社会的要求帮助人们形成社会所需要或提倡的观念，抵制社会所批评或反对的观念。

（2）教育促进人的智力和能力社会化

人的能力分为一般能力与特殊能力。不管是一般能力(即智力)还是特殊能力，其发展都离不开教育。在人的能力适应社会需要而不断发展的过程中，教育的功能主要体现在：教育指导或规范人的能力的社会化；教育加速人的能力的社会化。

（3）教育促进人的职业和身份社会化

社会分工赋予社会成员特定的职业，社会分工的发展与科技、教育的发展紧密相连。在现代社会中，个体所从事的职业与其在社会中的地位，在很大程度上是以接受相关的教育和训练为前提的。在现代社会，教育促进人的职业和身份社会化的功能越来越明显。

（二）学校教育在人的身心发展中的主导作用及有效发挥的条件★★★★★

1. 学校教育的内涵

学校教育是社会环境中的一个重要组成部分，它是根据一定社会的要求，按照一定的目的，选择适当的内容，利用集中的时间，有计划、系统地向学生进行各种科学文化知识的教育，并进行一定的思想品德教育。

2. 学校教育在人的身心发展中的作用

学校教育对人的发展特别是对年青一代的发展起着主导作用。

（1）学校教育具有明确的的目的性和方向性，它规定着人的发展方向

社会环境和社会实践也都在影响人的发展，但是它们的直接目的是改造自然和改造社会，而且它们对人的影响既有积极的，也有消极的。而学校教育是有目的有意识地培养人的过程，它是遵照一定的社会要求和人的身心发展规律，按既定的目的对人施加影响的过程。教育总要对社会环境和实践的影响起着筛选、过滤和调控作用，以保证教育的目的和方向。

（2）学校教育具有较强的组织性和计划性

学校按照预定的教育计划，把人的发展所需要的时间和空间纳入到可控制的境地，这不仅能够使学校教育内部的各种影响有条不紊地进行，还可抵制环境中某些消极因素的影响，它在提高人的发展的速度和质量方面具有重大作用，是任何环境影响都无法比拟的。

（3）学校教育内容的系统性

学校教育的内容既符合社会对人才规格的要求，又考虑到了知识逻辑顺序和学生的身心发展特点；既考虑到社会为人的发展所可能提供的条件，这样就有力地保障了人才培养的高质量和高效率。

(4) 学校有专门负责教育工作的教师

教师“闻道在先”、“术有专攻”，并懂得教育规律，掌握教育原理，能自觉地按照教育目的从事教育工作，使人的发展少走弯路，最大限度地促进人的发展。

3. 学校教育的主导作用有效发挥的条件

教育的主导作用也不是万能的。教育既不能超越它所依存的社会条件，凌驾于社会之上去发挥它的主导作用；又不能违背儿童身心发展的客观规律，任意决定人的发展。它受到下列因素的制约：

(1) 受教育者自身的主观能动性

人与动物不同，人是一个能动的个体，具有主观能动性。环境和教育对人的影响作用的大小与人的主观能动性有着直接的联系。

(2) 教育自身的状况

教育主导作用发挥的程度和能力的大小，与教育自身的条件也有很大的关系。这些条件包括教育的物质条件、教师的素质、管理水平及其相关的精神条件等。

(3) 家庭环境的效应

包括适当的家庭经济条件、父母的文化水平以及良好的家庭氛围。

(4) 社会发展状况

包括社会生产力发展水平、社会政治经济制度的进步程度、整体的社会环境、民族心态、文化传统、科学技术发展状况等。

第三节 教育对人发展的重大作用★★★★★

教育不管是有组织的或是无组织的，系统的或是零碎的，家庭的或是学校的、社会的，都是有目的地培养人的社会活动，这是教育的质的规定性。教育尤其是学校教育，作为有目的地培养人的社会活动，对人的发展起着主导作用。

一、教育是一种有目的地培养人的社会活动

人的发展的两种不同的状态，主要的区别在于发展的目的性。教育作为一种有目的地培养人的社会活动，就是在一定的教育目的引领下，通过人的主体选择把人的发展中所蕴涵的某一种或几种符合教育目的的可能因素在人的现实的发展过程中呈现出来，改变人在自然状

态下自发的发展过程，以期形成教育目的所规定的理想品质。按教育目的所选定的这种或那种发展可能性在通常的情况下的实现概率也许是很小的，但由教育目的所制约的教育活动，却可以创设各种条件与因素来提高教育的功效，使偶然性转化为必然性，使可能性转化为现实性。因此，在教育活动中所实现的人的发展，是在人的干预下实现的教育活动过程，实质上是有目的地促进人的发展的过程，使受教育者成为符合教育目的即社会期望的人的过程。

二、教育主要通过文化知识的传递来培养人

教育尤其是学校教育，一般是在人为设置的环境中进行的，这一环境中有意提供的条件与活动对象，都是为实现教育目的服务的，其最大的特点是弥漫着文化知识的气息。事实上，教育主要是通过文化知识的传承来培养人的，文化知识是滋养人的生长的最重要的社会因素与资源。

文化知识之所以对人的发展至关重要，主要是因为文化知识蕴涵着有利于人的发展的多方面价值。

（一）知识的认识价值

学生掌握知识，意味着他对知识所指的事物的认识，弄清事物是什么，把握住事物的特性。学生掌握知识的广度和深度，制约着他对事物的视域和世界认识的广度和深度。“秀才不出门，能知天下事”，在很大程度上可能是就此而言的。学生掌握知识，又意味着他掌握认识的工具。学生掌握了这些知识，也就是掌握了观察事物的显微镜和望远镜，能见到别人见不到的事实，发现别人发现不了的问题，解释别人解释不了的疑难，重组别人不能重组的经验。学生掌握知识，还意味着掌握认识的资料和资源。人们常说认识是思维对信息的加工、建构、重组，知识就是这些信息的重要形态。学生认识的发展依赖于对知识资料、资源的思维加工，由不知转化为知，由旧知通向新知，在头脑里构思和想象现实中尚不存在的东西。

（二）知识的能力价值

知识是心理操作与行为操作的认识结晶。学生学习知识的过程，要经历知识的展开过程和知识的发现过程，对知识进行心理操作和行为操作。这种操作方式的定型和积淀过程，也就是学生心理的认识能力和行为操作技能的形成过程。所以，学生学习知识，不只要掌握知识的内容，而且要掌握知识的形式；不只要获得对事物的认识，而且要养成从心理上和行为上操作事物的方法和能力；不只要学会善于传承文化知识、技能，而且要养成探究、发现与创新知识的意向，其中包括对信息的搜集、鉴别、筛选、加工的能力和倾向。

（三）知识的陶冶价值

知识蕴涵着科学精神和人文精神，而科学精神和人文精神正是构成人生智慧的基本要素。科学精神引导人尊重事实，实事求是，诚实劳动，独立思考，追求真理，崇尚创新，修正错误，拒斥陈规，不迷信不盲从，不妄言，不作伪，不哗众取宠，不搞假、大、空。人文精神引导人追问人生意义，追求人的价值、尊严、自由、权益和社会平等、社会正义，争取人的合理存在，向往人的解放。学生经历科学精神和人文精神的陶冶，体验到以史为据的事实尺度和以人为本的价值尺度，体悟到人何以生存，为何生存，才能真正形成人生智慧，具有人生理想，人生抱负，担当起社会责任，人类责任，才能成为挣脱奴性、物性的大写的人。

（四）知识的实践价值

知识具有对社会实践的有用性或有效性。学生通过学习获取知识，认识事物特性，也就获得了通过社会实践改造事物的可能性。他可以依据事物的特性、新的需要或生活中面临的问题重组知识，即在观念上形成实践的目标和程序，并付诸实施，以改变事物或生活的现状创造出新的事物或新的生活情境。这对学生来说，大体上是一个将外在的知识转化为内在素质，又由内在素质外显为社会实践的过程。人们常说学习的目的全在于运用，在很大程度上可能就是强调知识的实践价值。

鉴于知识的多方面价值，要有效地促进学生的发展，教育必须引导学生尊重知识、热爱知识、主动学习、探究真知、创造性地理解和运用知识，并在这个过程中使儿童的智能、品德、个性和人格都获得发展，成为社会的主体。在教育过程中，要反对忽视和贬低知识、降低教育教学质量的倾向，同时也要克服教育脱离生活的弊端。

三、教育对人的发展的作用越来越大

在社会发展的不同阶段，教育对人的发展所起的作用并不是完全相同的。与古代社会相比，现代社会对人的发展和教育提出了越来越高的要求，教育对人的发展的作用也越来越大，这在人的现代性发展方面表现得尤为明显。我国正在进行社会主义现代化建设，人的现代化是社会现代化的重要基础和前提条件。我们应当自觉地优先发展教育，高度重视并充分发挥教育对人的现代化的促进作用。

四、学校教育主导作用有效发挥的条件

教育的主导作用也不是万能的。教育既不能超越它所依存的社会条件，凌驾于社会之上去发挥它的主导作用；又不能违背儿童身心发展的客观规律，任意决定人的发展。它受到下列因素的制约：

1. 受教育者自身的主观能动性

人与动物不同，人是一个能动的个体，具有主观能动性。环境和教育对人的影响作用的大小与人的主观能动性有着直接的联系。

2. 教育自身的状况

教育主导作用发挥的程度和能力的大小，与教育自身的条件也有很大的关系。这些条件包括教育的物质条件、教师的素质、管理水平及其相关的精神条件等。

3. 家庭环境的效应

包括适当的家庭经济条件、父母的文化水平以及良好的家庭氛围。

4. 社会发展状况

包括社会生产力发展水平、社会政治经济制度的进步程度、整体的社会环境、民族心态、文化传统、科学技术发展状况等。

第四章 教育与社会发展

复习提示：

本章是重点章节。学习本章，要求考生理解关于教育与社会关系的主要理论；理解生产力、政治经济制度、文化、生态等对教育发展的影响和制约作用；掌握教育的社会功能；理解我国社会主义建设中的教育发展。

重点难点：

重难点：教育的社会制约性和教育的社会功能。

知识框架：

第一节 教育的社会制约性★★★★

一、生产力对教育的制约

生产力发展水平决定着教育发展水平的高低，教育发展水平是对生产力发展水平的反映。

(一)生产力发展水平制约着人才培养的规格和教育结构

1. 教育的根本问题是培养什么人的问题。社会生产力的水平、方式局盯着劳动力的规格，进而也决定着教育所培养的人的规格，尤其是人的知识、技能和态度的规格。随着科技和生产力水平的迅猛发展，生产力对教育所培养的人的要求也表现的更为明显，因此要明确把握人才培养的规格，必须把握当代生产力发展水平的要求。

2. 学校教育结构反映经济的技术结构和产业结构的发展变革。只有这样，培养的人才能满足生产力发展的需求。在现代社会，义务教育年限的普及与延长、职业教育的大力发展，高等教育大众化等教育结构的变化都是由生产力所决定的。

(二)生产力发展水平影响着课程的设置和教育内容的沿革

任何时代学校的课程设置，都是该时代社会意识形态和科学技术发展水平的反映。生产力的发展必然引起科学知识的不断积累和发展，为学校教学内容的丰富、为学科设置的调整提供了可能的客观条件。生产力的发展又要求教育培养出来的人能够适应当时的生产力发展状况，能够掌握生产上所需的知识和技术，这又对教学内容的选择和学科设置的调整提出了客观要求。由于不同时代的生产力和科学技术发展水平不同，各个时代使用的生产工具不同，生产力发展对人才培养规格的要求不同，学校的课程门类、课程结构、课程内容也各不相同。教学内容的历史发展证明，学校的课程，特别是自然科学方面的内容，是直接受制于生产力发展的。

(三)生产力发展水平制约着教育事业发展的规模和速度

1. 生产力发展的水平决定了教育发展的物质基础。教育的发展必须依赖于一定的物质条件，而教育发展的物质条件是由生产力的发展所提供的。教育发展最主要的两个物质条件，一是要有一定的人力、物力、财力作保证，办多少学校、招多少学生，只能根据客观物质基础所提供的条件来确定。同时，社会生产力的发展水平及其所能提供的剩余劳动数量，直接制约着一个国家在教育经费方面的支付能力。教育经费的支付量直接影响到校舍、设备、师资条件等方面的教育资源，而教育资源是决定教育事业发展规划的主要因素。二是需要教育者与受教育者自由的闲暇时间，社会提供多少人去从事教育和学习，最终要由生产力的发展来决定，因为只有生产力发展了，社会有了剩余产品，可供一部分人不去参加生产劳动而去从事专门的教育和学习。

2. 社会生产力的发展水平决定了社会对教育事业的需求程度，也决定着社会对劳动力的

需求水平，进而决定着对教育事业的需求水平。不断适应生产力的发展要求，是教育事业发展的重要动力。

(四)生产力发展水平制约着教学方法、教学手段和教学组织形式的改革

古代学校的教学形式是个别面授。随着生产力的发展，造纸、印刷术的发明以及大工业对劳动者的需求，班级授课制应运而生。在生产力高度发展的今天，一些现代化的教育手段如幻灯、电视、多媒体等相继引入教学领域，从而使教学组织形式、教学手段和方法向多样化发展，而先进的教学手段能使教学超越时间和空间的限制，大大加速了人们的认识过程。

二、社会政治经济制度对教育的制约★★★★

一定性质的教育被一定社会的政治经济制度所决定。我们要弄清楚某一社会教育的性质，就要首先弄清楚这一社会的政治和经济制度，这是研究问题应该明白的一个基本原理。

(一)政治经济制度的性质决定教育的性质

政治经济制度的性质决定着教育的性质，有什么样的社会关系，就会有什么样的教育；政治经济制度的变化发展也决定着教育的发展；阶级社会的教育都反映着统治阶级的需要，是一定社会进行统治的工具。

(二)政治经济制度决定着教育的宗旨与目的

教育是一种有目的、有计划、有组织的培养人的社会实践活动。社会性质不同，教育目的也就有所差异。社会中占统治地位的阶级，为了确保教育能够培养出他们所需要的人才，总是利用他们所掌握的国家机器，直接控制教育，为教育确定人才培养的规格标准，选择教育内容，提出道德要求等，使教育为特定的社会关系服务。社会的政治经济制度对教育目的具有决定性的作用，它使人类各个历史阶段的教育呈现出鲜明的时代特征。

(三)政治经济制度决定着教育的领导权

教育的领导权掌握在谁的手中以及教育为谁服务，这是由一定社会的政治经济制度来决定的。主要体现在：(1)统治阶级利用国家政权的力量来掌握教育的领导权；(2)统治阶级利用经济的力量如审批、调拨教育经费等来掌握教育的领导权；(3)统治阶级还利用意识形态上的优势，通过编写教材、审订教科书、发行各种读物等途径来决定教育工作的的发展方向。

(四)政治经济制度决定着受教育的权利和机会

受教育权是判断和确定一个国家和社会教育性质的重要标志，它是由政治经济制度决定的。诸如什么人有权接受教育的权利，什么人没有接受教育的权利，什么人有权接受什么样教育的权利，什么人无法接受什么样教育的权利都是由一个国家的政治经济制度决定的。在资本

主义社会，虽然在法律上废除了教育的等级性，提倡“教育机会均等”，各国还纷纷延长义务教育年限，逐步取消中等教育的入学限制，但在资本主义社会，金钱仍是决定教育机会的关键。社会主义社会，为教育机会的均等提供了极大的可能，由于劳动人民在政治经济上的主人翁地位，从根本上铲除了教育极不平等的障碍，各级各类学校为社会绝大多数人提供了教育机会。

(五)政治经济制度决定教育结构、教育管理体制和部分教育内容

教育培养什么样的人，怎样去培养人都是由政治经济制度决定的，培养出的人必须是符合社会政治、经济发展要求的人。政治经济制度是教育目的的直接决定力量，并根据不同的教育目的制定不同的教育制度，规定教学内容，特别是政治、哲学和道德教育方面的内容。

三、文化对教育的制约★★★★

广义的文化是指人类在社会生产实践过程中创造的物质财富和精神财富的总和，包括物质文化、制度文化、精神文化。狭义的文化主要是指社会的精神文化，即社会的思想道德、科技、教育、文学、艺术、宗教、社会习俗和规章制度等的复合体。教育学上的文化是指狭义的文化。

1. 文化知识影响着教育的内容和水平。文化是教育的基础，教育是通过传承和创新文化来培养人，学校教育就是把文化知识反映到课程上，课程本身就是文化知识的载体与一种特定的文化形式，文化知识始终是教育的主要资源。

2. 文化模式制约教育环境与教育模式。

3. 文化传统制约教育的传统与变革。文化传统影响教育内容的构成；文化发展影响教育内容的发展；文化内容倾向影响教育内容的性质。

第二节 教育的社会功能

一方面，教育受社会发展制约；另一方面，教育作为社会的一个系统，它首先承担育人的功能，并通过育人功能进而实现其社会功能，影响和保障社会的延续与发展。教育的社会功能主要是推动社会变迁与促进社会流动。

一、教育的社会变迁功能

教育的社会变迁功能是指教育通过开发人的潜能、提高人的素质、促进人的社会化 引导人的社会实践，不仅使人能适应社会的发展，进而能够推动社会的改革与发展。教育的社会变迁功能表现在社会生活的各个领域。

（一）教育的经济功能

1. 教育是使可能的劳动力转变为现实的劳动力的基本途径

劳动力是生产力中能动的要素。个体的生命的成长只构成了可能的劳动力；一个人只有经过教育和训练，掌握一定生产部门的劳动知识、技能和技巧，并参与生产某种使用价值，创造一定财富，他才能成为现实的生产力。可见，劳动力的培养或生产必须依靠教育。教育实为劳动力再生产的手段和途径，它通过培养为社会需要的各种劳动力推动社会生产与经济发展。

2. 现代教育是使知识形态的生产力转化为直接的生产力的一种重要途径

科学作为人们认识客观世界成果的知识体系，它仅仅是一种知识形态的生产力，只有当科学知识运用于生产过程，物化为机器、设施及技术，为扩大利用自然力和劳动对象开辟新的方法、途径和领域时，才有可能转化为现实的生产力，而要实现由知识形态的潜在生产力转化为现实的生产力，除了要通过艰巨而复杂的科学研究、发明创造或革新实践外，其技术成果的推广、经验的总结与提升都需要通过教育与教学的紧密配合。

3. 现代教育是提高劳动生产率的重要因素

现代生产有其显著特点，它是日益科学化、机械化、电脑化、智能化的生产。它的生产率提高与古代生产不同，主要不是依靠增加劳动力数量和延长劳动时间，而是依靠科学技术在生产中的应用、推广和不断革新，依靠提高劳动者受教育的程度与质量，依靠提高劳动者的素质、扩大脑力劳动者的比重、发挥劳动者在生产和改革中的创造性。因此，随着科学技术在生产中的作用日益增强，脑力劳动在生产中的比重越来越增大。

（二）教育的政治功能

1. 教育通过传播一定的社会的政治意识形态，完成年轻一代的政治社会化

人的社会化是人的发展的重要方面，而政治社会化又是人的社会化的重要方面。政治社会化是指引导人们接受一定的社会的政治意识形态，形成适应于一定社会政治制度的政治态度与政治认同感，以及积极参与政治、监督政治的政治习惯与能力的过程。政治社会化主要通过教育进行，教育作为传递文化、训练思想与培养情感的活动，能以直接的或间接的，显性的或隐性的方式向年轻一代传播一定的社会政治意识，促进他们的政治社会化，从而为一定社会政治秩序的稳定创造重要条件。

2. 教育通过造就政治管理人才，促进政治体制的变革与完善

古代教育十分重视培养政治人才。现代社会强调法治，更加重视政治人才的培养。由于科技向管理部门的全面渗透，国家对政治管理人才的要求更高了。许多国家为了适应这种变化，设立了专门培养政治管理人才的学校、系科。社会越发展，对政治管理人才的素质要求越高，通过教育选拔、培养政治管理人才就显得越重要。

3. 教育通过提高全民文化素质，推动国家的民主政治建设

一个国家的政治是否民主，主要取决于该国的政体，但也与国民的文化素质密切相关。一个国家普及教育的程度越高，国民的文化素质越高，其国民就越能认识民主的价值，在政治生活和社会生活中就越能履行民主的权利。而在一个文盲充斥的国家里，政治独裁、宗教迷信和官僚主义则是比较容易推行的。

4. 教育还是形成社会舆论、影响政治时局的重要力量

学校是知识分子和青少年集中的地方，他们有知识、有见解 思想敏锐，勇于发表意见，通过教育者和受教育者的言论、行动、讲演、文章、学校的教材和刊物等，来传一定的思想，造就一定的舆论，借以影响群众，为一定的政治、经济服务。

（三）教育的生态功能

1. 树立建设生态文明的理念

人类生存在地球的自然怀抱里，是自然的产儿，自然生命的一分子，理应爱护自然母亲与自然万物保持必要的生态平衡，和谐共生，共同发展。可是，人们为了个人及其群体的私利和生活改善却一味无止境地自然索取，力图征服、主宰自然，而不顾自然是否承受得起是否对它造成了伤害。为了根本改变这种状况，我们在学校里和社会上要加强生态文明的教育与宣传，让学生从小养成爱护自然、爱护生命、节约资源、保护生态环境的思想情感，从而逐步在全社会牢固树立建设生态文明观念。

2. 普及生态文明知识、提高民族素质

对自然开发的无序与过度，运用科技的不当或失误、不懂得珍爱生命和节约资源等等，造成生态灾害与失衡的原因很多，都与人的素质不高相关。因此，我们应当有计划地普及生态文明知识，引导学生联系生活实际切实懂得：什么是生态？爱护生态与节约资源对人的长远发展有何意义？什么是污染与生态失衡？它给人类带来哪些严重的危害？并注意指导与督促他们将这些知识运用于生活实践，去爱鸟，爱花草、树木，保护植被，保护珍稀动物，去节约水、煤气等资源，不乱丢垃圾，爱护环境的清洁卫生，从小养成良好的保护生态环境的行为习惯。

3. 引导建设生态文明的社会活动

生态文明建设关涉社会的移风易俗，所以，学校的生态文明教育不应局限于校内，要组织学生参加到社区的生态文明建设中。如组织学生到社会上去进行环境保护的宣传、访问生态文明建设中涌现的积极分子，总结环卫与节能的好人好事，参与社区清除环境污染的活动。让学生在社会实践加深提高认识，经受熏陶与锻炼，养成生态文明建设的情趣与信念。

（四）教育的文化功能

1. 教育对文化的传递

人类社会能从愚昧与野蛮，走向今天的文明与开放，是文化教化的结果。而文化教化的前提是文化的传递。广义的教育无时无刻不在起着传递文化的作用。学校教育，因其具有明确的目的、周密的计划、专门的场所、集中的时间、精选的内容与适宜的方法等特点，古往今来，一直承担着传递文化的重要功能。

2. 教育对文化的选择

教育为了有效地传递文化，还必须充分发挥对文化的选择功能。教育对文化的选择功能体现了教育对文化发展的积极引导和自觉规范。教育的文化选择既要符合特定社会政治经济制度的利益的要求，也要符合人的身心发展的客观规律。当今是多元文化并存的社会，我国教育应坚持以辩证唯物主义和历史唯物主义为导向，处理好对传统文化、外来文化与未来文化的选择问题。

3. 教育对文化的发展

文化的生命不仅在于它的保存和积累，更在于它的更新与创造。教育通过把人类已有的精神财富内化为学生个体的精神财富，培养他们对文化的深厚兴趣、使他们不仅能够适应和参与现实社会的文化活动，而且能够根据未来社会的需要创造更为美好的文化。高等学校既是优秀人才汇集的地方，又是造就各种有较高素质的文化生产者的专门场所，在促进社会文化发展过程中始终居于重要地位。随着社会与教育的日益开放化，学校在加强国际文化交流中的作用也日益明显。教育通过广泛的文化交流，不断地吸收其他民族的文化精华，补充、更新和发展本民族的文化，也是文化发展的一种重要方式。

二、教育的社会流动功能

（一）教育的社会流动功能的含义

教育的社会流动功能是指社会成员通过教育的培养、筛选与提高，能够在不同的社会区域、社会层次、职业岗位、科层组织之间转换、调整与变动 以充分发挥其个性特长，展现

其智慧才能，实现其人生抱负。

教育的社会流动功能，按其流向可分为横向流动功能与纵向流动功能。教育的社会横向流动功能，是指社会成员因受教育和训练，能够在社会区域、职业岗位与社会组织中做水平的流动，即可以根据社会需要，结合个人的意愿与可能条件更换其工作地点、单位、任务，改变其环境而不提升其社会阶层或科层结构中的地位。教育的纵向流动功能是指社会成员因受教育的培养与筛选，能够在社会阶层、科层结构中做纵向的提升，包括职称晋升、职务升迁、薪酬提级，改变其社会层级地位与作用。

（二）教育的社会流动功能的历史发展

教育的社会流动功能也是随着时代的发展而发展的。古代社会，落后的生产工具、狭小的生产规模、森严的宗法等级制度、严格的人身依附关系，决定了社会职业化与社会流动的低水平，教育的社会流动功能只能在统治阶级内部一个较小的范围中进行。到了现代社会，科学技术的广泛运用，市场经济的迅速发展，社会生活的急剧变化，人的独立性、自主性意识的日益增强，教育的迅猛发展、不断普及与提高，使社会成员几乎都能通过不同科类、不同层次的教育提高自身素质，获得不同的职业和地位，以实现其个人社会流通的美好愿望。于是，教育的社会流动功能也就变得越来越重要。

教育的社会流动功能的不断强化，使教育日益成为激励社会成员奋发图强、不断进取的动力，不仅在很大程度上引导着个体素质全面而自由的发展，而且影响着社会结构局部或整体的变化。这一功能的充分发挥，使社会成员的职业岗位与社会地位从决定于政治权力、物质财富，逐步转移到决定于个人的素质，显然是一种巨大的历史进步。在当代，教育能否充分发挥这一功能，日益引起社会的关注，甚至成为社会发展生死攸关的问题。

（三）教育的社会流动功能在当代的重要意义

期望改变个人现状，为获得更好的生存和发展的境遇乃是人之天性。但为获得个人更好的发展的空间、条件与机遇而实现社会流动并非易事，不仅需要个人作长期艰苦而又创造性地努力奋斗，而且必须通过一定的社会途径。自古以来，这些途径主要有，从军建功、从商致富、务工谋生、读书做官。其总体格局延续至今，并没有根本变化。然而，其中教育的社会流动功能的地位与作用则随着社会的发展变革而日益提升，对个人的社会流动起着基本的主要的作用。

首先，教育已成为现代社会中个人社会流动的基础。因为在今天无论是参军、打工或是经商，总之，要在社会上生存、生活、流通，就必须具有一定的文化、技术与品质，也就是必须接受基础教育或义务教育。我们必须认识到“基础教育”是必不可少的“走向生活的

通行证” 它使享受这一教育的人能够选择自己将要从事的职业，参与建设集体的未来和继续学习。

其次 教育是社会流动的主要通道。在今天我国农村，年轻一代要成功地进行社会流通尤其是纵向流通，只有经过教育，甚至只有经过优质的高等教育才能实现。中国工业化、信息化、城市化建设的过程中，高等教育大众化的加速，正充分展现其主要的社会流通功能，保证了人口与人才的调整、转换与供应。

再次，教育的社会流动功能关乎人的发展权利的教育资源分配问题。若作更深入的探讨，我们将看到，教育的社会流动功能，对社会成员来说，实质上是一种关乎发展权利和生存方式的教育资源分配问题，是一种关乎自我实现的教育资源的获得与利用的问题。由此，也就产生了教育机会均等的问题。世界各国纷纷实行普及义务教育制度的实践表明，普及义务教育更多的是一种基本的生存权利。在当今世界，如果连优质的普及义务教育也未能得到，是无法生存的，更不要说参与平等竞争和实现人生价值了。

三、教育的社会功能与教育的相对独立性

（一）教育的社会变迁功能与社会流动功能的关系

教育的社会变迁功能与社会流动功能是性质不同的两种功能，二者有严格的区别。教育的社会变迁功能是就教育所培养的社会实践主体在生产、科技、经济、政治与文化等社会生活各个领域发挥的作用而言的，它指向的主要是社会整体的存在、延续、演变与发展。在社会变迁过程中，人主要是作为社会的工具来审视、设计、培养和训练，以期切实地为社会的变迁服务，为民族或群体的生存与发展条件的改善而努力奋斗。教育的社会流动功能则是就教育所培养的社会实践主体，通过教育的培养与提高以及在此基础上的个人能动性、创造性的弘扬，以实现在职业岗位和社会层次之间的流动和转换而言的，它指向的主要是社会个体的生存与发展境遇的改善。在社会流通过程中 人主要作为目的，对自身的生存方式和自我实现方式作出自由选择，亦即有意识地使环境变化与社会改革为个人的生存和发展的理想服务。

但是，教育的社会变迁功能与社会流动功能之间又有内在的联系，二者相互促进，相辅相成。教育的社会变迁功能为社会流动功能的产生奠定了客观基础，并为其实现开拓了可能的空间，而教育的社会流动功能的实现程度，既是衡量社会变迁的价值尺度，又是推进社会变迁的动力。二者的互动是社会发展和进步的必要条件，体现了教育对社会发展日益增强的能动作用。

（二）教育的相对独立性

教育为适应社会的生存与发展而产生、发展 受社会发展的制约，具有对社会的依存性，这是一个方面；另一方面，教育又是一种主体性的实践活动，在能动地反作用于社会发展的过程中，具有主体自身的价值取向与行为选择，由此实现着教育的社会功能，并表现出自身的相对独立性。教育的社会功能与教育的相对独立性是一致的。可以说，教育的社会功能是教育的相对独立性的依据和主要体现。如果教育没有自己特有的社会功能，便不可能发展成为社会的一个重要的子系统，形成教育的相对独立性。所谓教育的相对独立性，是指作为社会一个子系统的教育，它对社会的能动作用具有自身的特点与规律性，它的发展也有其连续性与继承性。主要表现为下述方面：

1. 教育是培养人的活动，主要通过所培养的人作用于社会

教育尤其是学校教育是一种有意识地影响人、培育人、塑造人的社会活动。通过培养人来适应并推进社会向前发展是教育特有的重要社会功能。这一社会功能将随着社会的加速发展，个人的能动性、创造性的递增而迅速增强。我们必须坚持并弘扬教育的这一特性，以便有效地推进现代社会的发展。

2. 教育具有自身的活动特点、规律与原理

教育是培养人的活动，而人具有天赋的能动性、可塑性和创造潜能等特点，具有特殊的身心发展和成熟的规律。教育、教学及其相关活动，不仅必须认识、遵循和创造性地运用这些基本特点与规律才能卓有成效地培养人才，而且应当重视和遵循前人在这一方面总结的宝贵经验，形成的科学原理，诸如因势利导、因材施教、循序渐进、启发诱导、尊师爱生等，才能便捷地达到前人已达到的水平，并在此基础上继续发展、前进。

3. 教育具有自身发展的传统与连续性

由于教育有自身的特点、规律与特有的社会功能，它一经产生、发展便将形成和强化其相对独立性，包括形成由教育者、受教育者、教育中介系统组成的特定教育结构，形成有一定教育理念、师生关系、文化内容与方法组合的活动模式，逐步建立形式化、班级化、制度化、系统化的教育组织形式，逐步构建不断分化与综合的学科课程，以及按专业、系、院、校运行的学科规则与专业规范等方面整合的教育系统。这是教育发展积累的珍贵智慧、资源和财富，它具有发展的连续性、继承性和惯性。我们无论是办学校、发展教育事业，或进行教育改革，都要重视与借鉴教育的历史经验，都应在原有的基础上积极改进、稳步向前，切不可轻率地否定教育的连续性而企图另搞一套。

第三节 教育与我国社会主义建设

一、教育在我国社会主义建设中的地位和作用

科学发展观是指导我国各项事业发展的世界观和方法论的集中体现，内涵极为丰富，对以培养人为专门特点的教育来说，具有特殊的重要意义。

（一）树立以人为本的教育观

以科学发展观指导教育工作，首先就要树立以人为本的教育观。树立以人为本的教育观意味着肯定教育的根本主旨在于促进人的全面发展，在生产力发展的基础上尽可能地满足大多数人的文化需要，尽可能地让每个人有公平的受教育机会，尽可能地开发每个人的发展潜能，启发每个人的自主性、自为性、能动性、创造性，引导每个人保持个人与他人、个人与自然和个人自身的和谐，成为社会的主人，国家的公民，自觉地为人民服务，为社会主义现代化建功立业。

树立以人为本的教育观，还意味着肯定人是自我教育、自我发展的主体。教育对人的个性素质的发展无疑起着巨大的作用，但教育还不就是人的发展，人的个性素质。教育对人的发展不论有多大作用，但它毕竟还只是人的发展的外因，必须经过人的发展的内因，经过人的自我教育，才能转化为人的个性素质。因此，教育必须尊重人在自我教育、自我发展中的主体地位。教育的艺术和教育的实效，在很大程度上取决于启发、培养、引导、激励和发挥人的自我教育、自我发展的能动性。。

（二）把教育摆在优先发展的战略地位

“百年大计 教育为本。”教育在我国社会主义现代化建设中具有基础性、先导性、全局性意义。落实科学发展观，实现科教兴国战略和人才兴国战略，就必然要求把教育摆在优先发展的战略地位。

所谓教育的基础性，实质上是人的素质在社会主义现代化建设中的基础性。教育的育人功能，教育对人的个性素质全面发展的促进，既是个人的为人立世的基础，也是社会稳定和发展的基础。为了开发我国的人口资源，使我国由人口大国转化为人才强国，优先发展教育不能不是一个必然的战略性举措。

所谓教育的先导性，是指教育的发展对社会主义现代化建设具有引领作用。我国正处于实现工业化的过程之中，同时又面对知识社会时代的来临，知识不仅是力量，而且成了第一力量，第一资源，第一产业，第一财富，第一权力乃至第一霸权。这对我国既是挑战，也是

机遇。我国要调整产业结构，改变经济增长方式，提高经济增长的质量和效益，使经济社会可持续发展，关键在于知识创新，掌握核心技术，这在相当大的程度上要依靠教育来传播最新知识技术，培养创新性人才。

所谓教育的全局性，是指教育的发展关乎社会主义现代化建设的方方面面，具有全局性的影响。人们看教育的社会功能，有时只留意它的经济功能，津津乐道“人力资本”理论，这就把教育的社会功能窄化了。其实教育的功能对社会的发展来说无处不在，除了经济功能还有政治功能、生态功能、文化功能和社会流动功能。我们不难看出，教育使人的价值提升对我国社会结构的良睦演变，对城乡差距、地区差距以及贫富差距的缩小和社会公平的拓展对人与人、人与自然紧张关系的协调，对和谐社会的建设和完善，都会起到独特的积极作用。我们应当全面发挥教育的功能，促进人的全面发展和社会的全面进步。

二、科教兴国与国兴科教

科教兴国战略是 1997 年在党的十五大报告中，根据我国现代化建设的迫切要求，结合世界科技教育发展的经验和趋势，在科学分析中国国情的基础上提出的一个重要战略方针。实现科教兴国，前提在国兴科技，关键在国兴教育，教育为本。

（一）国兴教育的重大举措和巨大成绩

1. 恢复高考和高校扩招。
2. 普及义务教育的立法。
3. 对贫困学生国家资助体系的建立。
4. 教育事业的巨大发展。

（二）国兴教育面临的问题

1. 教育公平方面的投入严重不足。
2. 教育公平问题面临严峻挑战。

（三）努力办好让人民满意的教育

1. 普及和巩固义务教育。
2. 大力发展职业教育。
3. 努力提高高等教育质量。

第五章 教育目的

复习提示：

学习本章要求考生掌握教育目的的概念，了解关于教育目的的主要理论；掌握教育的基本精神，熟悉我国的教育目的以及全面发展教育的构成；掌握培养目标的概念与我国中小学培养目标。

重点难点：

重难点：教育目的的理论基础、教育目的的基本精神，全面发展教育的构成部分，教育目的的层次结构和内容结构。

知识框架：

第一节 教育目的的概述

一、教育目的的概念与意义★★★★

教育目的是教育活动的出发点和归宿，它不仅影响教育者和受教育者个人，而且也影响到整个学校和社会教育的发展。

(一)教育目的的定义

教育目的是培养人的质量规格，亦指教育要达到的预期结果，反映教育在人的培养规格标准、努力方向和社会倾向性等方面的要求。

狭义的教育目的特指一定社会(国家或地区)为所属各级各类教育人才培养所确立的总体要求。广义的教育目的是指对教育活动具有指向作用的目的领域，含有不同层次预期实现的目标系列，其结构层次有上下位之分：教育目的→培养目标→课程目标→教学目标等。

(二)教育目的与教育方针的关系

教育目的与教育方针既有区别又有联系。

联系：在对教育社会性质的规定上具有内在的一致性，都含有“为谁培养人”的规定性，都是一定社会各级各类教育在性质和方向上不得违背的根本指导原则，都是由国家规定的，

都是对教育的基本要求，都是全国统一执行。

区别：教育方针是教育工作的宏观指导思想，是国家或政党根据一定社会的政治、经济要求，为实现一定时期的教育目的而规定的教育工作的总方向。它所包含的内容比教育目的更多些。教育目的一般包括“为谁培养人”和“培养什么样的人”的问题。而教育方针除此之外，还含有“怎样培养人”的问题和教育事业发展的基本原则。教育目的在对人培养的质量规格方面要求较为明确，而教育方针则在“办什么样的教育”、“怎样办教育”方面显得更为突出。

因此，教育方针包含教育目的，教育目的是教育方针的重要内容之一。

（三）教育目的的意义

教育目的对学校教育的实施具有重要意义。其一，定向作用。教育目的规定了学校教育和学生发展的根本方向，是学校办学的根本指导思想，也是学生发展的基本定向，是学校教育工作的起点和归宿，并制约其全过程。其二，调控作用。教育目的规定了学校教育培养人才的基本质量规格，对学校教育的实施起调节和控制作用。其三，评价作用。学校的办学质量以及学生的发展质量如何，可以有很多的标准来衡量，但评价学校教育质量的根本标准乃是教育目的。

从总体上看，教育目的是教育活动的出发点和依据，也是教育活动的归宿。它对于明确教育方向、建立教育制度、确定教育内容、选择教育方法、组织教育活动、进行教育管理、评估教育质量、引领和激励受教育者起着指导作用。

二、教育目的的层次结构与内容结构★★★★

教育目的的层次结构，是指在国家教育的总目的指导下，由各级各类学校的培养目标以及实现这些目标所必需的课程与教学目标构成的教育目标系统，它们由抽象到具体形成了一个完整的目标体系结构。一般来说，这一目标体系由四个层次构成，一是国家或社会所规定的教育的总目的，即代表国家或社会对受教育者提出的总的要求；二是各级各类学校的培养目标，即在总目的指导下，依据学校的层次、性质、人才培养的具体质量规格的不同，形成不同学校的不同培养目标；三是课程目标，即课程方案设置的各个教学科目所规定的教学应达到的要求或标准；四是教学目标，即教师在实施课程计划过程中，在完成某一阶段，如一节课、一个单元或一个学期的教学工作时所期望达到的要求或结果。

教育目的的内容结构是指教育目的由哪几个部分构成及其相互之间的关系。教育目的一般由两部分组成：一是就教育所要培养的人的身心素质作出规定，即提出受教育者在知识、

智力、品德、审美、体质诸方面的发展要求，以期受教育者形成某种个性结构；二是就教育所要培养的人的社会价值作出规定，即指明这种人符合什么社会的需要或为什么阶级的利益服务。其中，关于人的身心素质的规定是教育目的的内容结构的核心部分。

第二节 关于教育目的的理论基础★★★★★

一、教育目的的社会制约性

一般来说，教育目的都是由人提出来的，它在形式上是主观的；但人们提出的教育目的却有其现实的社会根源，它的内容是客观的。人们提出的各种各样的教育目的，不管他们承认与否，实际上都是社会对其成员质量规格的客观需求在他们意识中的反映，是他们所处时代的产物，这就是所谓教育目的的社会制约性。

（一）教育目的受一定的生产力和生产关系及以此为基础的政治观点与制度的制约

（二）教育目的的制定要考虑受教育者的身心特点，但它不影响教育目的的性质和方向

二、教育目的的价值取向

所谓教育目的的价值取向，是指教育目的的提出者或从事教育活动的主体依据自身的需要对教育价值作出选择时所持有的一种倾向。

在教育目的价值取向上，争论最多、影响最大、最具根本性的问题，是教育活动究竟应该注重满足人的个性发展需要，还是应该注重满足社会发展需要？由此，构成了教育目的价值选择上的两种典型的价值取向，即个人本位论和社会本位论。

（一）个人本位论

18 世纪和 19 世纪上半叶广泛流行于西方资本主义国家，其主要代表人物是法国的思想家卢梭、瑞士的裴斯泰洛齐和爱伦·凯、德国的福禄培尔等。他们认为：教育目的应该首先根据个人自身完善和发展的天然需要来制定，因为个人的价值高于社会的价值；教育必须反对社会对个人发展的干扰，因为有利于个人发展的教育就一定有利于社会的发展，而有利于社会发展的教育却不一定有利于个人的发展，甚至常常有害；人生来就有健全的本能，儿童是独立自主的个体，是真善美的原型，教育的目的就在于使这种本能不受社会影响而得到自然的发展。

（二）社会本位论

19 世纪下半叶到 20 世纪初在西方出现了“社会学派”教育家，如德国的纳托普、凯兴斯泰纳，法国的孔德和涂尔干等。他们认为：个人的发展依赖于社会，受制于社会，人的身心发展的各个方面都靠社会提供营养，人的一切都是从社会得来的；真正的个人是不存在的，只有人类才是真正的存在；教育目的就是使个人社会化，使个人适应社会生活，成为对社会有用的公民；教育过程就是把社会的价值观念施加于人，把不具有任何社会特征的人改造成具有社会所需要的个人品质的“社会的新人”。在他们看来，社会才是真正的目的，个人不过是实现社会目的的工具，社会的价值高于个人的价值。

(三) 马克思主义关于人的全面发展学说

1. 马克思主义关于人的全面发展学说的科学含义

马克思主义关于人的全面发展学说，是一个丰富且完整的理论体系。所谓人的全面发展，就是个人智力和体力尽可能多方面地、充分地、自由地发展，并在此基础上实现脑力劳动和体力劳动的结合。马克思关于人的全面发展的学说是我国教育目的的理论基础。

2. 马克思主义论人的全面发展所必需的社会条件

(1) 人的发展与生产的发展是一致的

人的发展既与生产的发展是相一致的，又和他们怎样生产相一致。个人的发展情况，取决于他们进行物质生产的条件，取决于社会分工。

(2) 工厂手工业的分工加剧工人片面发展

首先，过去各种不同的独立的手工业工人成为手工工场工人以后，他们就逐渐地失去了全面从事原有手工业劳动的能力，终身束缚在一种工具上，从事一种技能的操作。其次，这种一定的操作使工人经常重复做同一种有限的单调的动作，它使工人的精力或肢体的某一部分极度的疲乏，造成工人肉体和精神真正畸形发展，破坏了人的肢体的完整和统一，使其片面化。再次，工场手工业的性质也使体脑的分离和对立进一步发展。

(3) 现代机器大生产是人的全面发展的物质基础，并提出了客观要求

首先，大工业之前所有的生产方式的技术基础本质上是保守的，而现代机器大工业生产的基础是革命的；其次，由于自然科学和工艺学在生产力上的运用，使人的全面发展也具备了可能性；最后，以科学技术为基础的机器大工业生产，客观上必然要求打破脑力劳动和体力劳动的分工，趋向于体脑的结合。

(4) 资本主义制度阻碍和限制了人的全面发展

虽然现代大工业生产对人的全面发展提出了客观要求并提供了其实现的可能性，但是在资本主义剥削制度下人的全面发展是不可能真正实现的。

(5) 社会生产力的高度发展是人的全面发展的必要物质条件

由于生产力的高度发展，社会财富充分涌现，使人们得以充分享受闲暇时间和教育，为人的全面发展理想的真正实现奠定了坚实的基础。

(6) 社会主义生产关系促进人的全面发展，共产主义条件下使人的全面发展成为现实

只有到了共产主义社会，人的全面发展才能得以实现。这是因为，无产阶级夺取政权后，消灭了私有制，消灭了剥削制度，消灭了旧有的分工制度，消灭了脑力劳动和体力劳动对立的社会基础，生产劳动不再是奴役人的手段，而成了解放人的手段，它为每一个人提供全面发展和表现自己全部能力(即体力和脑力)的机会。

(7) 教育与生产劳动相结合是实现人的全面发展的唯一途径与方法

大工业的发展，辩证地结合着两个对立的趋势，即生产的分工和生产技术基础的统一。生产的分工变动要求人的智力和体力多方面地发展，技术劳动的统一又为掌握生产过程的基本原理提供了可能。所以，智育、综合技术教育在人的全面发展上占有重要位置，而参加现代化的生产劳动对学习现代科学知识，掌握生产原理与操作技术又是必不可少的途径。

第三节 我国的教育目的

一、我国教育目的的基本精神

我国教育目的的表述虽几经变化，但其包含的基本精神却是一致的。总的来看，我国当代教育目的的基本精神包括以下几方面。

(一) 培养“劳动者”或“社会主义建设人才”

教育目的的这个规定，明确了我国教育的社会主义方向，也指出了我国教育培养出来的人的社会地位和社会价值，即教育所造就出来的人不是不劳而获的剥削者、寄生虫，也不是供剥削阶级驱使的工人、农民、知识分子，而是国家的主人，社会主义的劳动者、建设人才。我国是社会主义国家，劳动是每一个有劳动能力的公民的光荣职责。人们不论分担什么社会角色，都要为社会劳动，这既是个人谋生、自立、自强的手段，也是个人为人民作贡献的形式，只有诚实地创造性地劳动，个人才能成为经济社会发展的推动者，从而实现自己的人生理想。

(二) 坚持全面发展

受教育者的全面发展可以从分类和分层两个角度来理解。从分类的角度看，包括生理和

心理两个方面的发展。生理方面的发展主要指受教育者身体的发育、机能的成熟和体力、体质的增强，心理方面的发展主要指受教育者的智、德、美几个方面的发展。从分层的角度看，人的全面发展是一个多层次的发展所构成的立体结构。如根据人的现实生活所要处理的关系，人的全面发展主要包括三个层面的能力的发展，即发展人处理与自然关系的能力（如劳动能力）、与社会关系的能力（如人际交往能力）和与自我关系的能力（如自我评价能力），如果人的发展在这三个层面都形成了健全的能力，那么，人与外界和人与自身的关系就是一种和谐的关系，这个人的发展就是和谐发展或全面发展。

目前，我们的教育学理论对教育目的的研究，主要是在较高的层次上，如在体、智、德、美的全面发展上讨论受教育者的素质结构，这是必要的，但又显得空泛和抽象，不利于人们在教育过程中的贯彻和操作。我们还应该深入分析各个方面所包含的因素及其在整体中的地位、作用和相互关系，明确人的素质组合规律和最佳结构，这样才能真正指导教育实践，保障教育目的的实现。

（三）培养独立个性

培养受教育者的独立个性，就是要使受教育者的个性自由发展，增强受教育者的主体意识，形成受教育者的开拓精神、创造才能，提高受教育者的个人价值。“个性”一般是心理学研究的基本概念，但心理学上的“个性”更多地从个人人格特征上考虑问题，因此，简单地套用心理学中“个性”的概念来理解这里所讲的人的个性发展，我们认为是不适合的。教育学所讲的“个性”，应该更多地从哲学、社会学、人才学和教育学上来认识，是一个人的主体性、独立性、创造性在社会关系中的集中体现。因此，培养独立个性，更多地强调培养学生在社会生活中的创新精神和超越精神。

长期以来，我国教育在指导思想上把全面发展和独立个性对立起来，排斥受教育者独立个性的培养，从而也损害了受教育者的全面发展。我们往往强调对人的全面发展的统一要求排斥个性自由发展，把社会化看做驯服工具化，不承认受教育者的主体地位，不爱护受教育者的独立人格，不尊重受教育者的个人价值，把受教育者只是当做工具，而不是主要当做目的。在这种指导思想下，受教育者不能生动活泼主动地得到发展，有相当一部分人不同程度地存在唯书唯上、墨守成规、不思进取、平庸度日的心态；他们的头脑长在别人的肩上，他们的理想挂在别人的嘴上；他们号称社会主义国家的主人，但缺乏主人意识，对社会事务呈现出冷漠、厌倦甚至抵触情绪。这是我们教育的弊端，直至今日，仍是我们教育改革所要解决的重要课题。

全面发展与独立个性二者并不互相排斥。所谓“全面发展”说的是受教育者个体必须

在德、智、体、美诸方面都得到发展，不可或缺，即个性的全面发展；所谓“独立个性”，说的是德、智、体、美等素质在受教育者个体身上的特殊组合，不可一律化，即全面发展的个性。二者的关系是辩证统一的关系。事实上，全面发展在不同的受教育者个体身上必然会有不同的组合，呈现出不同的个人特点，而不会是千人一面。受教育者是社会的现实的人，不同的受教育者在社会生活中处于不同的境地，扮演不同的角色，有不同的经历与经验和不同的智慧品质，在兴趣爱好、价值观念、人生追求等方面也不完全一致，对教育也会有不同的态度和选择。因此，全面发展必然是个人的全面发展，全面发展的过程，必然是个人的个性形成过程。

综上所述，我国教育目的的基本精神在于：培养德、智、体、美全面发展的具有独立个性的社会主义现代化需要的各级各类人才。

（三）全面发展教育的构成★★★★

1. 全面发展教育的组成部分

社会主义全面发展的教育目标要通过全面发展教育去实现。全面发展教育是指教育者根据社会主义社会的政治经济要求和人的身心发展的规律和特点，有目的、有计划、有组织地对受教育者实施的旨在促进人的素质结构全面、和谐、充分发展的系统教育。

社会主义的全面发展教育是由德育、智育、体育、美育和劳动技术教育等部分构成的。

（1）德育

德育是向学生传授一定的社会思想准则、行为规范，并使其养成相应的思想品德的教育活动，它包括思想教育、政治教育、道德教育、法制教育、健康心理等几个方面的教育。德育的主要任务包括：①培养学生良好的道德品质；②培养学生具有道德评价和自我教育的能力；③培养学生正确的世界观。

（2）智育

智育是教育者以系统的科学文化知识和技能来武装学生，发展学生智力的教育。智育的主要任务包括：①向学生传授系统的文化科学基础知识；②培养训练学生形成基本技能和技巧；③发展学生的智力。

（3）体育

体育是授予学生体育卫生知识和技能，使学生增强体质，发展机体素质和运动能力，养成良好的卫生、保健习惯的教育。体育的主要任务包括：①指导学生锻炼身体，促进身体的正常发育和机能的发展，增强体质，提高健康水平，全面发展学生的身体素质和身体的基本活动能力；②使学生掌握体育的科学知识和正确的体育锻炼技能技巧，学会科学锻炼身体的

方法，养成经常锻炼的良好习惯；③使学生掌握卫生保健知识，养成良好的卫生保健习惯，并能在日常生活中创造维护身体健康的条件；④培养良好的品德。

（4）美育

美育，又称审美教育或美感教育，是运用艺术美、自然美和社会生活美培养学生正确的审美观点以及感受美、鉴赏美和创造美的能力的教育。美育具有以下特点：

①形象性：美的事物通常都以其具体、鲜明、生动的形象来感染人，引起人的美感；②情感性：通过感染与抒情的方式，使人受到潜移默化的影响。美育的主要任务包括：①培养学生正确的审美观点，使他们具有感受美、理解美以及鉴赏美的知识和能力；②培养学生艺术活动的技能，发展艺术创作能力；③培养学生美好的情操和文明行为习惯。

（5）劳动技术教育

劳动技术教育是向学生传授现代生产劳动知识和生产技能，培养学生正确的劳动观点，养成良好劳动习惯的教育。劳动技术教育的主要任务包括：①培养学生良好的劳动品质；②使学生掌握现代生产基本原理与基本生产技术知识和某种职业技术知识；③通过劳动技术教育实践，增强体质，陶冶审美的情趣，促进学生身心的健康发展，并注意在劳动中培养学生观察、思维、想象的能力和创造精神。

2. 全面发展教育各组成部分之间的关系

社会主义的全面发展教育由德育、智育、体育、美育和劳动技术教育五个部分组成。五育中的任何一育不仅有其特定的任务、内容和功能，而且对其他各育又起着影响和促进的作用，它们各自相互依存、相互渗透、相互促进，缺一不可，只有把“五育”作为一个统一的整体，才能使受教育者形成合理的素质结构，培养出符合社会要求的全面发展的人才。

“五育”并举并不是教育上的平均主义。在全面发展的教育中，德育和智育更具有基础性。智育为其他方面的教育活动提供着科学知识和智慧基础，德育解决的是人的发展的社会价值方向的问题。当然，强调德育和智育的基础地位，并不意味着可以忽视其他各育的作用。

二、我国教育目的的实现

（一）普通中小学的性质与任务

普通中小学教育的性质是基础教育，它的任务是培养全体学生的基本素质，为他们学习做人和进一步接受专业，职业，教育打好基础，为提高民族素质打好基础。

（二）普通中小学教育的组成部分（参考全面发展）

普通中小学教育包括体育、智育、德育、美育和综合实践活动等组成部分。

1. 体育

体育是授予学生健身知识、技能 发展学生体力、增强学生体质的教育。体力和体质的发展非常重要，是人的个性全面发展的生理基础。人们进行生产劳动、社会活动、军事活动和幸福生活都需要强健的体魄作基础。所以，体育是全面发展教育的重要组成部分。

2. 智育

智育是授予学生系统的科学文化知识、技能和发展他们智力的教育。它能够帮助学生认识自然规律、社会规律 提高分析和解决问题的能力，掌握从事社会主义现代化建设和各种社会工作的实际本领。所以，智育也是全面发展教育的重要组成部分。

3. 德育

德育是引导学生领悟社会主义思想观点和道德规范，组织和指导学生的道德实践，培养学生的社会主义品德的教育。它集中体现了我国教育的价值取向和社会政治性质，对学生的全面发展起着定向和动力的作用。所以，德育在全面发展教育的重要组成部分中，处于引领的地位。

4. 美育

美育是培养学生正确的审美观、发展他们的鉴赏美、创造美的能力，培养他们的高尚情操和文明素质的教育。它在净化学生心灵，激发学生热爱和追求美好生活，促进学生全面发展上具有重要作用。所以，美育是全面发展教育的一个不可缺少的重要组成部分。

5. 综合实践活动

综合实践活动是在教师引导下，密切联系学生自身生活和社会实际，让学生自主进行综合实践活动，包括研究性学习、社区服务、社会实践、劳动技术和信息技术等活动，积累解决实际问题的经验、提高综合应用知识于实践的能力的教育。因此，综合实践活动同样是全面发展教育的重要组成部分。

对于普通中小学学生的全面发展来说，上述教育的五个组成部分，既各有特点、规律和功能，是相对独立、缺一不可的；同时，又相互联系、相互制约、相互渗透，在实践中组成统一的教育过程。因此，我们必须考虑到人的发展的全面性和整体性，坚持五育并举，处理好它们之间的关系，使其相辅相成，发挥教育的整体功能。

补充：

一、培养目标的概念★★★★

(一)培养目标的定义

培养目标是国家依据教育目的的总体要求和不同类型教育的性质任务,对受教育者提出的特定的规格标准。

(二) 培养目标与教育目的的关系

教育目的与培养目标之间既有一致性,又有区别。教育目的是各级各类教育培养人的总的质量标准和总体规划要求;而培养目标是不同级别、不同类系、不同层次和不同专业教育的具体目标,它是教育目的的具体化。教育的总目的决定具体的培养目标,同时教育目的只有具体化为各级各类学校的培养目标,才能实现操作和具体落实。

第六章 教育制度

复习提示:

本章主要介绍我国的教育制度,重点阐述了我国的学制问题以及与之相关的教育体制改革。要求考生了解教育制度与学校教育制度的含义,掌握学制确立的依据,掌握我国 1951 年的学制和 1958 年的学制改革,并重点把握我国改革开放以来教育体制改革的发展脉络和主要内容。

重点难点:

重难点:现代教育制度改革。

知识框架:

第一节 教育制度概述★★★

一、教育制度的含义和特点

所谓教育制度,是指一个国家各级各类实施教育的机构体系及其组织运行的规则。它包括相互联系的两个基本方面,一是各级各类教育机构与组织;二是教育机构与组织赖以存在和运行的规则,如各种相关的教育法律、规则、条例等。

教育制度既有与其他社会制度相类似的性质，又有其自身的特点。

（一）客观性

教育制度作为一种制度化的东西，自然不是从来就有的，而是一定时代的人们根据自己的需要制订的。教育制度的制订虽然反映着人们的一些主观愿望和特殊的价值需求，但是，人们并不是也不可能随心所欲地制订或废止教育制度，某种教育制度的制订或废止，有它的客观基础和发展的规律性。这个客观基础和规律性主要是由社会生产力发展水平和人的发展水平所决定的。教育机构的设置，层次类型的分化，各级各类教育机构的制度化，都受生产力发展水平和受教育者发展水平的制约。

（二）规范性

任何教育制度都是其制订者根据自己的需要制订的，是有其一定的规范性的。这种规范性，主要表现在入学条件即受教育权的限定和各级各类学校培养目标的确定上。在阶级社会中，教育制度的规范性主要表现为阶级性，即教育制度总是体现着某一阶级的价值取向，总是为某一阶级的利益服务。

（三）历史性

教育制度既是对客观现实的反映，又是一种价值性的选择和体现，而它的具体内容又是随着社会的变化而变化的，在不同的社会历史时期和不同的文化背景下，就会有不同的教育需要，因此就要建立不同的教育制度。教育制度是随着时代和文化背景的变化而不断创新的。

（四）强制性

教育制度作为教育机构系统的制度，是先于个体而存在的。它独立于个体之外，对个体的行为具有一定的强制作用。只要是制度，在没有被废除之前，都不管个体的好恶，都要求个体无条件地去适应和遵守。但随着教育制度的发展及其内部的丰富多样化，特别是终身教育的确立与推行，个体的选择性也越来越大。

二、教育制度的历史发展

教育制度随着社会的发展变化而发展变化，在不同的历史发展阶段表现出不同的发展状况。

在原始社会，社会处于混沌的未分化状态，教育还没有从社会生产和社会生活中分离出来，没有产生专门的教育，因而也就不可能有教育制度。

在古代阶级社会之初，由于社会的分化，教育从此时起也从社会生产和社会生活中分离出来，于是就产生了古代学校，后来还出现了简单的学校系统，因而产生了古代教育制度。

由于古代学校只培养少量的剥削统治人才，不培养广大的生产劳动者，具有脱离生产和脱离劳动人民的性质，决定了其教育内容反映科学和技术的内容很少，从而决定了古代教育制度的简略性、非群众性和不完善性。

现代教育制度则不然，它是随着现代学校的发展、分化和扩充而发展起来的。现代学校是人类进入现代社会之后的产物，它是社会进一步发展、分化的结果。现代学校不但培养政治统治人才和管理人才，更重要的是它还培养大量科学技术人才、文化教育人才、经济管理人才和众多的有文化的生产工作者。就是说，现代教育制度不但有阶级性和等级性，而且有生产性和科学性，它要为生产服务，与生产劳动相结合。这就决定了现代学校规模上的群众性和普及性 结构上的多类型和多层次的特点。

教育制度在当代还在不断地发展。它已由过去的现代学校教育系统，发展为当代的以现代学校教育系统为主体，包括幼儿教育系统、校外儿童教育系统和成人教育系统的庞大体系它的发展方向是终身教育。

终身教育是人一生各阶段当中所受各种教育的总和，也是人所受的不同类型教育的综合。前者从纵向上讲，说明终身教育不仅仅是青少年的教育，而且涵盖了人的一生；后者从横向上讲，说明终身教育既包括正规教育，也包括非正规教育和非正式教育。终身教育的概念也在不断发展。国际 21 世纪教育委员会在其向联合国教科文组织提交的《教育——财富蕴藏其中》的报告中，对终身教育这个概念的内涵作了进一步的揭示。终身教育固然要重视其在使人适应工作和职业需要方面的作用，然而，这决不意味着人就是经济发展的工具。除了人的工作和职业需要之外，终身教育还应该重视塑造人格、发展个性、使每个人的潜在才能得到充分的发展。该报告认为，在迅速变革的时代，终身教育应该处于社会的中心位置上终身教育是打开 21 世纪之门的一把钥匙。终身教育对当代世界教育实践的影响正越来越清楚地显示出来，教育制度正在越来越多地向终身教育的方向发展。

第二节 现代学校教育制度★★★★★

一、学校教育制度的概念★★★

现代教育制度的核心部分是学校教育制度。学校教育制度简称学制,指的是一个国家各级各类学校的系统及其管理规则,它规定着各级各类学校的性质、任务、入学条件、修业年限以及它们之间的关系。

二、现代学校教育制度的发展★★★★★

现代学校教育制度在发展过程中逐渐形成了三种主要类型：一是双轨学制；二是单轨学制；三是分支型学制。原来的西欧学制属双轨学制，美国学制属单轨学制，苏联学制则是分支型学制。

（一）双轨学制

在 18—19 世纪的西欧，在社会政治、经济发展及特定的历史文化条件影响下，由古代学校演变来的带有等级特权痕迹的学术性现代学校和新产生的供劳动人民子女入学的群众性现代学校，都同时得到了比较充分的发展，于是就形成了欧洲现代教育的双轨学制，简称双轨制：一轨自上而下，其结构是大学（后来也包括其他高等学校）、中学（包括中学预备班）；另一轨从下而上，其结构是小学（后来是小学和初中）及其后的职业学校（先是与小学相连的初等职业教育，后发展为和初中联结的中等职业教育）。

19 世纪末 20 世纪初在欧洲形成的这种双轨制，由于它和第二次工业革命，特别是和第三次工业革命时代的大生产的性质的矛盾越来越尖锐，由于它与工业革命所推动的普及初中教育甚至普及高中教育的发展趋势相矛盾，因而引起了双轨制的变革。

（二）单轨学制

北美多数地区最初都曾沿用欧洲的双轨制。1830 年以后，美国的小学得到了蓬勃的发展。由于产业革命和电气化的推动，美国由农业社会向工业社会快速发展，于是继小学的大发展之后从 1870 年起，中学也得到了大发展。在快速发展的经济条件和在美国这种没有特权传统的文化历史背景下，美国原来的双轨制中的学术性一轨没有得到充分的发育，就被在短期内迅速发展起来的群众性小学和群众性中学所湮没，从而形成了美国的单轨学制，简称单轨制。美国单轨制自下而上的结构是：小学、中学、大学。其特点是一个系列、多种分段。

单轨制最早产生于美国，长期以来之所以没有重大变化，被世界许多国家先后采用，是因为它有利于教育的逐级普及。它不但有利于过去初等教育的普及，而且有利于后来初中教育的普及，以及 20 世纪以来高中教育的普及。实践证明，它对现代生产和现代科技的发展具有更大的适应能力。

（三）分支型学制

帝俄时代的学制属欧洲双轨制。十月革命后，苏联制定了单轨的社会主义统一劳动学校系统，后来在发展过程中，又恢复了帝俄文科中学的某些传统和职业学校单设的做法，于是就形成了既有单轨制特点又有双轨制的某些因素的苏联型学制。苏联型学制不属于欧洲双轨

制。因为它一开始并不分轨，而且职业学校的毕业生也有权进入对口的高等学校学习。但它和美国的单轨制也有区别。因为它进入中学阶段时又开始分叉。就是说，苏联型学制前段（小学、初中阶段）是单轨，后段分叉，是介于双轨制和单轨制之间的分支型学制。苏联型学制的中学，上通（高等学校）下达（初等学校），左（中等专业学校）右（中等职业技术学校）畅通，这是苏联型学制的优点和特点。

三、现代学校教育制度的变革★★★★★

现代学校教育制度在形成后的近百年来，不论从学校系统还是从学校阶段来分析，都发生了重大的变化。

（一）从学校系统分析，双轨学制在向分支型学制和单轨学制方向发展

从发展过程可以得出两点结论：第一，义务教育延长到哪里，双轨学制并轨就要并到哪里，单轨学制是机会均等地普及教育的好形式；第二，综合中学是双轨学制并轨的一种理想形式，因而综合中学化就成了现代中等教育发展的一种趋势。

（二）从学校阶段来看，每个阶段都发生了重大变化

1. **幼儿教育阶段。**在当代，很多国家都把幼儿教育列入学制系统。与此相关，幼儿教育机构也发生了重要变化：一是幼儿教育的结束期有提前的趋势；二是加强小学和幼儿教育的连接。

2. **小学教育阶段。**第一，小学已无初、高级之分；第二，小学入学年龄提前到6岁甚至5岁；第三，小学年限缩短到5年（法国）、4年（德国）甚至3年（20世纪70—80年代的苏联）；第四，小学和初中直接衔接，取消了升入初中的人学考试。

3. **初中教育阶段。**一是初中学制延长；二是把初中阶段看做普通教育的中间阶段，中间学校即由此而来；三是不把它看做中学的初级阶段，而是把它和小学连接起来，统一进行文化科学基础知识教育。

4. **高中教育阶段。**高中阶段学制的多种类型，即高中阶段教育结构的多样化，乃是现代学制的一个重要特点。

5. **职业教育阶段。**职业教育在发达国家基本上都是在高中和大学阶段进行的。从总体上看，职业教育在当代有两个突出的特征：一是对文化科学技术基础的要求越来越高；二是职业教育的层次和类型的多样化。

6. **高等教育阶段。**一是多层次，过去主要是本科一个层次，而现在则有多个层次：专科、本科、研究生；二是多类型，现代高等学校的院校、科系、专业类型繁多，有的注重学术性

有的侧重专业性，有的偏重职业性。高等学校与社会、生产、科学技术、社会生活的各个方面的联系越来越密切。

第三节 我国现行学校教育制度

一、我国学校教育制度的演变★★★★

我国学制的建立是从清末开始的。1840 年鸦片战争后，帝国主义列强的疯狂侵略和国内资本主义势力的兴起，迫使清政府不得不对延续了几千年的封建教育制度进行改革，于是“废科举，兴学校” 改革教育，制订了现代学制。

1902 年，清政府颁布了《钦定学堂章程》，亦称“壬寅学制”，这是我国正式颁布的第一个现代学制。这个学制未及实施，到 1904 年又颁布了《奏定学堂章程》，亦称“癸卯学制”，这是我国正式实施的第一个现代学制。这个学制的指导思想是“中学为体，西学为用”。其突出特点是教育年限长，总共 26 年。

第一次世界大战以后，当时留美派主持的全国教育联合会，又以美国的学制为蓝本，提出了改革学制的方案，于 1922 年颁布了壬戌学制，即通称的“六三三制”。这个学制受美国实用主义教育的影响，强调适应社会进化的需要，发扬平民教育精神，谋求个性之发展，注重生活教育，使教育易于普及，给各个地方留有伸缩余地。在学校系统上，将全部学校教育分为 3 段 5 级：初等教育段为 6 年，分初小（4 年）、高小（2 年）2 级；中等教育段 6 年，分初中（3 年）、高中（3 年）2 级；高等教育段为 4—6 年，不分级。这个学制虽几经修改，但基本没有变动，影响深远。

（一）1951 年学制

中央人民政府政务院于 1951 年颁布了《关于改革学制的决定》，明确规定了中华人民共和国的新学制。这是我国学制发展的一个新阶段。首先，这个学制吸收了解放区的经验、1922 年学制和苏联学制的合理因素，发扬了我国单轨学制的传统，使各级各类学校互相衔接，保证了劳动人民子女受教育的平等权利；其次，职业教育在新学制中占有重要地位，体现了重视培养各种建设人才和为生产建设服务的方针，表现了我国学制向分支型学制方向的发展；再次，重视工农干部的速成教育和工农群众的业余教育，坚持面向工农和向工农开门的方向，初步表现了我国学制由学校教育机构系统，向包括幼儿教育和成人教育在内的现代教育机构系统的发展，显示出终身教育的萌芽。

1951 年学制的特点：

1. 各级各类学校互相衔接，保证了劳动人民子女受教育的平等权利；
2. 职业教育在新学制中占有重要地位；
3. 重视工农干部的速成教育和工农群众的业余教育，坚持面向工农和向工农开门。

评价：这是我国学制发展的一个新阶段，表现了我国学制向分支型学制方向的发展，标志着我国劳动人民子女从此享有平等的受教育权利。

（二）1958 年学制

1958 年，中共中央和国务院发布了《关于教育工作的指示》，明确指出现行的学制是需要积极地妥当地加以改革的。随后，许多地区开展了学制改革的试验，措施如下：

1. 提早入学年龄，进行了六岁入学的试验；
2. 为了缩短年限，进行了中小学十年一贯制的试验；
3. 为了贯彻“两条腿走路”的方针，采取多种形式办学，创办了农业中学、半工半读学校，进一步发展了业余学校。

但是由于“左”的影响，急躁冒进、盲目发展，不仅使学制改革的试验无法在正常的教学秩序下进行，而且使一大批新创办的各级各类学校，也因师资、设备跟不上难以维持。

（三）改革开放以来的学制改革

十一届三中全会后，我国着手重建和发展被破坏的学制，主要措施有以下这些：延长中学的学习年限；恢复和重建中专和技校，创办职业高中；恢复高等专科学校和本科两个层次；扩大高等专科学校；恢复和重建很多院校、科系和专业；建立学位制度和完善研究生教育制度；恢复和重建各级各类成人教育机构等等。上述措施使我国学制逐步向合理和完善的方向发展。

1. 1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》★★★★

1985 年 5 月 27 日，中共中央发布了《中共中央关于教育体制改革的决定》，其中有关教育制度的内容有：

- (1) 加强基础教育，实行九年制义务教育；
- (2) 调整中等教育结构，大力发展职业技术教育；
- (3) 改革高等教育招生与分配制度，扩大高等学校办学自主权；
- (4) 对学校教育实行分级管理，基础教育管理权属于地方，高等教育实行中央、省市自治区和中心城市三级办学的体制；
- (5) 学校逐步实行校长负责制。

2. 1993 年《中国教育改革和发展纲要》

1993 年 2 月 13 日，国务院印发了《中国教育改革和发展纲要》，其中有关教育制度的内容有：

(1) 确定了 20 世纪末教育发展的总目标。基本普及九年义务教育，基本扫除青壮年文盲；要全面贯彻党的教育方针，全面提高教育质量；要建设好一批重点学校和一批重点学科。简称为“两基”、“两全”、“两重”。

(2) 调整教育结构。大力加强基础教育；积极发展职业技术教育、高等教育和成人教育。另外，还要重视和扶持少数民族教育事业，重视和支持残疾人教育事业，积极发展广播电视教育。

(3) 改革办学体制。改变政府包揽办学的传统格局，逐步建立以政府办学为主体、社会各界共同办学的体制。基础教育应以地方办学为主；高等教育要逐步形成以中央、省(自治区、直辖市)两级政府办学为主，社会各界参与办学的新格局；职业教育和民办教育主要依靠行业、企业、事业单位和社会各方面联合办学。

(4) 改革高校的招生和毕业生就业制度。实行国家任务计划与调节性计划相结合，并逐步实行收费制度；改变“统招统分”和“包当干部”的就业制度。实行少数毕业生由国家安排就业，多数毕业生“自主择业”的制度。

(5) 改善和完善投资体制。增加教育经费，逐步建立以国家财政拨款为主，以征收教育税费、收取学费、校办产业收入、社会捐资集资、设立教育基金等为辅的多渠道筹措教育经费的制度。要努力实现“三个增长”，即“中央和地方政府教育拨款的增长要高于财政经常性收入的增长，并使按在校学生人数平均的教育费用逐步增长，切实保证教师工资和生均公用经费逐年有所增长”。

3. 1999 年《中共中央、国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》

1999 年 6 月 13 日，中共中央、国务院颁布了《中共中央、国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》，其中有关教育制度的内容有：

(1) 全面推进素质教育，把素质教育贯穿于各级各类教育，贯穿于学校教育、家庭教育和社会教育等各个方面；

(2) 基本普及九年义务教育和基本扫除青壮年文盲(简称“两基”)；

(3) 调整现有教育体系结构，扩大高中阶段教育和高等教育的规模，拓宽人才成长的道路，减缓升学压力；

(4) 构建与社会主义市场经济体制和教育内在规律相适应，不同类型教育相互沟通相互

衔接的教育体制，为学校毕业生提供继续学习深造的机会；

(5) 进一步简政放权，加大省级人民政府发展和管理本地区教育的权力以及统筹力度，促进教育与当地社会经济发展紧密结合；

(6) 进一步解放思想、转变观念，积极鼓励和支持社会力量以多种形式办学，满足人民群众日益增长的教育需求，形成以政府办学为主体、公办学校和民办学校共同发展的格局；

(7) 加快改革招生考试和评价制度，改变“一次考试定终身”的状况；

(8) 调整和改革课程体系、结构、内容，建立新的基础课程体系，试行国家课程、地方课程和学校课程；

(9) 加强和改革师范教育，建设高质量的教师队伍。

4. 2001 年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》

2001 年 5 月 29 日，国务院颁布了《国务院关于基础教育改革与发展的决定》，其中有关教育制度的内容有：

(1) 地方各级人民政府要坚持将普及九年义务教育和扫除青壮年文盲作为教育工作的“重中之重”；

(2) 重视和发展学前教育；

(3) 大力发展高中阶段教育，促进高中阶段教育协调发展；

(4) 大力发展农村教育，进一步完善农村义务教育管理体制，因地制宜地调整农村义务教育的学校布局；

(5) 规范义务教育学制：“十五”期间，国家将整体设置九年义务教育课程，现实行“五三”学制的地区，2005 年基本完成向“六三”学制过渡，有条件的地方，可以实行九年一贯制；

(6) 改革考试评价和招生选拔制度；

(7) 依法完善中小学教师和校长的管理体制；

(8) 推进办学体制改革，促进社会力量办学的健康发展。

5. 2010 年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》

有关教育制度的内容主要有：到 2020 年，基本实现教育现代化，基本形成学习型社会，进入人力资源强国行列。

(1) 实现更高水平的普及教育。基本普及学前教育；巩固提高九年义务教育水平；普及高中阶段教育，毛入学率达到 90%；高等教育大众化水平进一步提高，毛入学率达到 40%。

(2) 形成惠及全民的公平教育。坚持教育的公益性和普惠性，保障公民依法享有接受

良好教育的机会。形成覆盖城乡的基本公共教育服务体系，逐步实现基本公共教育服务均等化，缩小区域差距。努力办好每一所学校，教好每一个学生，不让一个学生因家庭经济困难而失学。切实解决进城务工人员子女平等接受义务教育问题。保障残疾人受教育权利。

(3) 提供更加丰富的优质教育。教育质量整体提升，教育现代化水平明显提高。优质教育资源总量不断扩大，更好地满足人民群众接受高质量教育的需求。

(4) 构建体系完备的终身教育体系。学历教育和非学历教育协调发展，职业教育和普通教育相互沟通，职前教育和职后教育有效衔接。现代国民教育体系更加完善，终身教育体系基本形成，促进全体人民学有所教、学有所成、学有所用。

(5) 健全充满活力的教育体制。进一步解放思想，更新观念，深化改革，提高教育开放水平，全面形成与社会主义市场经济体制和全面建设小康社会目标相适应的充满活力、富有效率、更加开放、有利于科学发展的教育体制机制，办出具有中国特色、世界水平的现代教育。

二、我国现行学校教育制度的形态★★★★

经过一个世纪的发展，我国已建立了比较完整的学制，这个学制在 1995 年颁布的《中华人民共和国教育法》里得到了确认。它包括以下几个层次的教育：

1. 学前教育（幼儿园）：招收 3—6、7 岁的幼儿。

2. 初等教育：主要指全日制小学教育，招收 6、7 岁儿童入学。学制为 5—6 年。在成人教育方面，是成人业余初等教育。

3. 中等教育：指全日制普通中学、各类中等职业学校和业余中学。全日制中学修业年限为 6 年，初中 3 年，高中 3 年。职业高中 2—3 年，中等专业学校 3—4 年，技工学校 2—3 年。属成人教育的各类业余中学，修业年限适当延长。

4. 高等教育：指全日制大学、专门学院、专科学校、研究生院和各种形式的业余大学。高等学校招收高中毕业生和同等学力者。专科学校修业为 2—3 年。大学和专门学院为 4—5 年，毕业考试合格者，授予学士学位。业余大学修业年限适当延长，学完规定课程经考核达到全日制高等学校同类专业水平者，承认学历，享受同等待遇。条件较好的大学、专门学院和科学研究机关设立研究生教育机构。硕士研究生修业年限为 2—3 年，招收获学士学位和同等学力者，完成学业授予硕士学位。博士研究生修业年限为 3 年，招收获硕士学位者和同等学力者，完成学业授予博士学位。在职研究生修业年限适当延长，完成学业者也可获相应学位。

三、我国现行学校教育制度的改革★★★★★

（一）义务教育年限的延长★★★

义务教育是国家用法律形式规定的对一定年龄儿童免费实施的某种程度的学校教育。第二次世界大战后，国际竞争激烈，科学技术人才的培养和国民素质的提高影响着国际竞争力。因此，经济发达国家开始将义务教育年限延长到 9~12 年，并且随着社会的进步、经济的发展，无论是发达国家还是发展中国家，义务教育的年限均有进一步延长的趋势。根据联合国教科文组织统计，到 20 世纪 90 年代，在世界 186 个国家中有 98 个规定了九年或九年以上的义务教育，有些国家更把义务教育年限延长到高中阶段。

（二）普通教育与职业教育的综合化★★★

普通教育是以升学为主要目标、以基础知识为主要教学内容的教育；职业教育是以就业为主要目标、以从事现代职业所需要的知识和技能为主要教学内容的教育。由于科学技术的迅速发展，对劳动者的文化和技术素质的要求不断增加，原有的普通教育与职业教育相分离的教育已经不能适应现阶段社会发展的需求，于是，普通教育开始开设职业课程，职业学校也开始加设普通课程。第二次世界大战以后，各国综合中学的比例逐渐增加，出现了普通教育职业化、职业教育普通化的倾向。

（三）高等教育的大众化★★★

美国著名的教育社会学家、加利福尼亚大学伯克利分校公共政策研究生院教授马丁·特罗博士发表了一系列有关高等教育大众化的论著。他认为：“一些国家的精英高等教育，在其规模扩大到能为 15%左右的适龄青年提供学习机会之前，它的性质基本上不会改变。当达到 15%时，高等教育系统的性质开始改变，转向大众型。”他在《从大众高等教育走向普及》中，对自己早先提出的高等教育发展的“三阶段论”中的“普及教育”的内涵作了新的解说。他论述道：“大众高等教育今后 10 年的主要任务是从大众阶段迈向普及阶段。但是大众高等教育与普及高等教育的区别不再定义为越来越多的学生进入各种各样的学校学习。这是旧的普及高等教育观念。今后的普及高等教育不在于注册人数，而是在于参与和分享，即与社会大部分人，几乎包括在家里或在工作单位的全体成年人密切相连的‘继续教育’。这种教育不再凭借传统的学院或大学校园，而是通过远程教育。大多数学生的学习并不是为了追求学位和学分，而是为了保持或改善其在就业市场中的地位，或者为了自娱自乐。其结局有点类似于‘学习社会’（learning society）”。

如果按照马丁·特罗的理论，中国的高等教育已经进入大众化阶段。从世界高等教育发

展的总体趋势来看，越来越多的国家正在向高等教育大众化阶段迈进。

（四）终身教育体系的建构★★★★★

终身教育是继续教育的扩展，是指人在一生中所受到的各种教育的总和，所以，在美国也称为“终生教育”。它不仅包括学校教育后的继续教育，而且包括学前教育、青少年教育，以及社会、家庭、学校各方面的教育。传统的观念一般把人的一生分作两个部分，前半生接受教育，后半生从事工作。现在这种思想认识已不能适应当前的客观发展现实，实际上也是不科学的。因为教育应当是一个人一生中连续不断地学习的过程。它不仅要给学生传授走向社会所需的知识和技能，而且要培养他们继续学习的自学本领，以便走出校门后能够获得新的知识和技能，适应不同的新工作的要求。为了继续教育和终身教育的需要，世界各地出现了各种类型的新学校，如函授大学、广播电视大学、开放大学、短期大学以及车厢大学、旅行大学等等。有全日制、半日制、部分时间制(每周一两次)等多种。目的是利用各种时间，采取多种形式，为各种不同需要的人提供灵活、方便的求学机会。

第七章 课程

复习提示：

课程是教育学中一个非常重要的问题，本章就课程的概念、类型、编制以及课程改革的相关因素进行了探讨。要求考生了解有关课程的不同概念，掌握课程各理论的观点、课程的类型以及课程的编制，重点把握确定课程目标的方法、课程设计和课程改革，尤其是当前我国基础教育课程改革的相关知识点。

重点难点：

重难点：课程设计、课程改革。

知识框架：

第一节 课程概述

一、课程及相关概念

(一)课程的定义★★★

广义的课程是指为了实现学校的培养目标而规定的所有学科的总和。狭义的课程是指学校开设的教学科目的总和以及它们之间的开设顺序和时间比例的关系。关于课程含义的不同观点：

1. 课程即教学科目。我国古代的课程有“六艺”，欧洲中世纪的课程有“七艺”。事实上，最早采用“课程”一词的是斯宾塞，他也是从指导人类活动方面的诸学科角度，来探讨知识的价值和训练的价值的。

2. 课程即学习经验(杜威)。学生的学习取决于他自己做了什么，而不是教师做了什么。但这一课程观把个人经验都包含进来，显得过于宽泛。

3. 课程即文化再生产(鲍尔斯、金蒂斯)。在他们看来，任何社会文化中的课程，事实上都是该种社会文化的反映，学校教育的职责就是要再生产对下一代有用的知识和价值。

4. 课程即社会改造的过程(弗雷尔)。他们认为课程不是要使学生适应或顺应社会文化，而是要帮助学生摆脱社会制度的束缚。他们建议把课程的重点放在当代社会的主要问题和主要弊端、学生关心的社会现象，以及改造社会和社会活动规划等方面。课程应有助于学生社会方面得到发展，帮助学生学会如何制定社会规划。

5. 古德莱德认为有着五种不同层次的课程概念：理想的课程、正式的课程、领悟的课程、运作的课程与经验的课程。

(1)理想的课程。理想的课程是指由一些研究机构、学术团体与课程专家提出的应该开设的课程。理想的课程的设计建立在教育学与心理学等原理基础之上，从理论以及实践的角度论证课程的必要性。其体现了人们对于课程与教学的期望，而为了能够具有实践价值并发挥作用，在制定的时候须有一定的纲领性指导内容。

(2)正式的课程。正式的课程是指由教育行政部门所规定的课程，也即列入学校课程表中的课程，包含课程计划、课程标准与教材等相关内容。与理想的课程相比，正式的课程在内容上并没有作多少修改，只是获得了官方的批准、认可与推广实施而已。正式的课程只是理想的课程中的那些被官方认可与授权的部分。

(3)领悟的课程。领悟的课程指的是任课教师对正式的课程所领悟而形成的课程。由于不同教师对于正式的课程有着不同的理解与解释的方式，所以他们对课程的领会与正式的课程之间会有一定的差距，而这个差距就会影响课程所预期的结果的获得。

(4)运作的课程。运作的课程指的是教师在课堂上所实际实施的课程。教师领会的课程与所实施的课程之间的差距也是很大的，此差距的产生很大程度上受到教师的理论认识理解

深度、实践教学能力、学校课堂条件以及学生的发展水平的影响。

(5) 经验的课程。经验的课程指的是学生在课程学习过程中实际上体验到的东西，由于学生有着不同的经验基础而形成了自己对事物特定的理解，不同学生听同一堂课会有不同的体验或是学习经验；并且这些经验才是该课程最终对学生的实际影响，决定了课程对学生的作用以及效果。

（二）课程的实施文本

为了充分发挥课程在学校教育活动中应有的育人资源与蓝图的作用以及对育人活动的引导与规范作用，就必须抓好三件事，编制好三个相互联系、相互制约的文本，即课程方案、课程标准和教科书。教育工作者和教师常称这三个文本为“三本书”。

1. 课程方案

课程方案也称教学计划，是指教育机构或学校为了实现教育目的而制订的有关课程设置的文件。普通小学与中学的课程方案，它是指在国家的教育目的与方针的指导下为实现各级基础教育的目标，由国家教育主管部门制订的有关课程设置、顺序、学时分配以及课程管理等方面的政策性文件。

2. 课程标准

课程标准是指在一定课程理论指导下，依据培养目标和课程方案以纲要形式编制的关于教学科目内容、教学实施建议以及课程资源开发等方面的指导性文件。

3. 教科书

教科书亦称课本，它是依据课程标准编制的教学规范用书。它以准确的语言和鲜明的图表，明晰而系统地按教学科目分别编写的教学规范知识。

二、课程的基本问题★★★★

（一）课程理论的发展

1. 斯宾塞的知识价值论

第一个进入人的视野的真正课程问题，是由斯宾塞于 1859 年提出的“什么知识最有价值”的问题。这个问题最发人深思，应该说，它是课程问题明确化的开端。斯宾塞认为“在能够制定一个合理课程之前，必须确定最需要知道些什么东西……必须弄清楚各种知识的比较价值”，他强调“怎样去完满地生活？这个既是我们需要学的大事，当然也是教育中应当教的大事。”“学习科学，从它的最广义看，是所有活动的最好准备。”

评价：他讲究知识的价值，注重人的社会生活对于科学知识的需求，是非常有意义的，

但是，他把课程仅仅看成是科学知识，则有所偏颇。

2. 杜威的经验课程

1902 年，杜威发表的《儿童与课程》是影响深远的现代课程理论的开创性的著作。杜威主张“抛弃把教材当做某些固定的和现成的东西，当做在儿童的经验之外的见解，不再把儿童的经验当做一成不变的东西；而把它当做某些变化的、在形成中的、有生命力的东西，我们认识到，儿童和课程仅仅是一个单一的过程的两极。正如两点构成一条直线一样，儿童现在的观点以及构成各种科目的事实和真理，构成了教学。从儿童现在的经验进展到有组织体系的真理即我们称之为各门科目为代表的东西，是继续改造的过程。”

评价：杜威用动态的知识观来阐释儿童，现有经验与课程之间的联系是儿童经验改组的过程的观点值得肯定，但他并未明确解决课程设置的目的地要求，也未阐明课程与教学的联系与区别，致使课程及教材具有极大的不确定性，给教材的选编带来了难度，并严重地削弱了教材在教学中的作用。

3. 博比特的活动分析法

1918 年，博比特 Bobbitt 出版了《课程》一书，可以被看做教育史上第一本课程论专著。他认为应当运用科学的方法来确定教育目标。为此，他对成人的社会生活的活动做了大规模的调查，其结果将社会生活活动分为 10 大类，这 10 大类的活动便构成了教育的主要目标，并据此来确定教育应当使儿童获得的知识、技能、能力、态度与品行等方面的要求 作为课程的基础。这种方法叫“活动分析法”，为后来盛行的课程目标的确定提供了方法论基础。

评价：博比特的方法论注重适应社会生活发展的需要，有其积极的一面，但过于繁琐、具体，既忽视与排斥了社会教育总的价值取向与教育目的，也未突出儿童身心发展的特点及需求。

4. 泰勒的目标模式

1949 年，泰勒出版了《课程与教学的基本原理》，该书被视为现代课程理论的奠基石。泰勒认为课程原理是围绕四个基本问题组成和运作的：学校应该达到哪些教育目标？提供哪些教育经验才能实现这些目标？怎样才能有效地组织这些教育经验？我们怎样才能确定这些目标正在得到实现？泰勒所提的四个问题，实际上揭示了课程组成的四个部分，也明确了课程编制过程的四个步骤，确定目标、选择经验、组织实施、评价结果。

评价：他的课程原理系统、完整而重点突出，其中，确定目标是主要的基础的一环。泰勒的课程原理被称为“目标模式”，对课程理论的发展有很大影响，至今仍在西方课程领域

中占有主要的地位。

（二）课程发展上论争的几个主要问题★★★★★

1. 学科课程与活动课程

学科课程，是指根据学校培养目标和科学发展，分门别类地从各门科学中选择适合学生年龄特征与发展水平的知识所组成的教学科目。亦称分科课程。

学科课程的特点是：重视成人生活的分析及其对儿童为适应未来社会生活需要所做准备的要求，有明确的目的与目标；能够按照人类整理的科学文化知识的逻辑系统，结合学生身心发展的特点，预先选定课程及内容、编制好教材，便于师生分科而循序渐进地进行教学；强调课程与教材的内在的伦理精神价值和智能训练价值，对学生的发展有潜在的定向的质量要求。

评价：学科课程是一种静态的、预先计划和确定好了的课程与教材，完全依据成人生活的需要，为遥远未来做准备，往往忽视儿童现实的兴趣与欲求，极易与学生的生活与经验脱节，导致强迫命令，学生被动、消极，造成死记硬背等弊端，值得我们警惕和改正。

活动课程是与学科课程相对立，它打破学科逻辑系统的界限，是以学生的兴趣、需要、经验和能力为基础，通过引导学生自己组织的有目的的活动系列而编制的课程。亦称经验课程，或儿童中心课程。

活动课程的特点是：重视儿童的兴趣、需要、能力和阅历，以及儿童在学习中的自我指导作用与内在动力，注重引导儿童从做中学，通过探究、交往、合作等活动使学生的经验得到改组与改造，智能与品德得到养成与提高，强调解决问题的动态活动的过程，注重教学活动过程的灵活性、综合性、形成性，因人而异的弹性，以及把课程资源作为解决问题的工具反对预先确定目标的观念。

评价：但是活动课程不重视系统的科学文化知识的教学和严格而确定的目的与任务的达成；过于重视灵活性，缺乏规范性，其教学过程不易理性地引导，存在较大难度；对教师要求过高，不易实施与落实，也极易产生偏差，学生也往往学不到预期的系统的科学基础知识。

2. 综合课程和分科课程。

综合课程又称“广域课程”、“统合课程”或“合成课程”，是指采取合并相关学科的办法，减少教学科目，把几门学科的教学内容组织在一门综合学科之中的课程，其根本目的是克服学科课程分科过细的缺点。

综合课程的优点：符合科学发展的趋势，贴近社会现实和实际生活，有利于丰富和拓宽学习内容的内涵和外延，有利于强化学生的学习动机，发挥学习者的迁移能力，提高学习效

率。综合课程的缺点：综合课程中每门学科都具有自身的逻辑和结构，在实施过程中面临着许多困难，如教材的编写、师资等问题。

“分科课程”又称“学科课程”，是按照各种不同的学科划分门类，并按照知识的逻辑体系加以设计的课程。

分科课程的优点：注重科学知识的逻辑性、系统性和完整性；有助于学生学习和巩固基础知识；学校容易组织教学和进行课程评价。分科课程的缺点：由于分科过细，造成学科间的相互隔离，不利于学生从整体上认识外部世界，影响其利用所学知识解决实际问题的能力；只关心学科的逻辑体系，容易在教学时脱离学生的生活实际和社会实践，忽视学生的兴趣和需要，不易调动学生的积极性和主动性；科学不断分化，使学校课程门类越来越多，且各自强调自身体系的完整，容易加重学生的学习负担。

3. 显性课程与隐性课程

显性课程是学校情境中以直接的、明显的方式呈现的课程，是教育者直接地表现出来的，如课程表中的课程。

隐性课程指学生在学校情景中无意识地获得经验、价值观、理想等意识形态内容和文化影响。也可以说是学校情境中以间接的内隐的方式呈现的课程。具有非预期性、潜在性、多样性、不易觉察性。

隐形课程与显性课程的区别：第一，在学生学习的结果上，学生在隐形课程中得到的主要是非学术性知识，而在显性课程中获得的主要是学术性知识；第二，在课程的计划性方面，隐形课程是无计划的学习活动，学生在学习过程中大多是无意接手隐含于其中的经验的，而显性课程则是有计划、有组织的学习活动，学生有意参与的成分很大；第三，在课程的学习环境上，隐形课程是通过学校的自然环境和社会环境进行的，而显性课程则主要是通过课题教学来进行的。

4. 课程的一元化与多样化

课程的一元化主要是指，课程的编制应该反映国家的根本利益、政治方向、核心价值，反映社会的主流文化、基本道德以及发展水平，体现国家的信仰、理想与意志。它有助于各民族的融合，全国人民的凝聚，国民素质的提高，国家的统一、强盛与进步。在我国，坚持基础教育课程的一元化方向，体现了国家对青少年学生的基本要求，是贯彻教育目的与方针的重要举措，是提高教育质量的基本保障。但是，我们今天也不能一味地只讲课程的一元化而否定或排斥课程的多样化，要认识课程的多样化也至关重要。

课程的多样化主要是指，课程也应当广泛反映不同地区的不同经济社会发展的要求，反

映不同民族、阶级、阶层、群体的不同文化、利益与需求，反映不同学生个人的个性发展的选择与诉求。简言之，要反映各个方面的多样化需求。它有助于实事求是、以人为本，尊重不同地区、群体与个人的差异、特色及其对教育与课程的追求，有助于肯定各方面的独特价值，调动每个人的积极性，增进社会的民主、公平，促使社会与个人都能更加丰富多彩、生动活泼地得到发展。当然，也不能盲目追求多样化，一味照顾各方面的局部利益，那样不仅会造成课程的繁杂，加重学生的课业负担，而且会削弱教育的正确政治方向，严重影响教学的质量。

第二节 课程设计

课程设计是以一定的课程观为指导制订课程标准、选择和组织课程内容、预设学习方式的活动，是对课程目标、教育经验和预设学习方式的具体化过程。

一、课程目标的设计★★★★

课程目标是课程实施应达到的学生身心素质发展的预期结果，是对培养目标的具体化。

（一）课程目标的概念

课程目标是有关某门教学科目或某项教学活动所要完成的任务的指标体系。它规定了某一教育阶段的学生通过课程学习以后，在发展品德、智力、体质等方面期望实现的程度，它是确定课程内容、教育目标和教学方法的基础。课程目标是指导整个课程编制过程最为关键的准则。

（二）课程目标制订的依据

制订课程目标的直接依据应来自教育目的和培养目标，但课程目标不是教育目的和培养目标的简单推演。课程理论史上普遍认为，课程目标设计的依据是对学生的研究、对社会的研究、对学科的研究。因此，人们认为，课程的基本因素是社会、知识、学生三要素。

（三）课程目标与培养目标、教学目标的关系★★★★

课程目标是指课程本身要实现的具体目标和意图。它规定了某一教育阶段的学生通过课程学习以后，在发展品德、智力、体质等方面期望实现的程度，它是确定课程内容、教育目标和教学方法的基础。从某种意义上说，所有的教育目的都要以课程为中介才能实现。课程目标是指导整个课程编制最为关键的准则。

培养目标是不同类型、层次的学校或专业所培养的人才的具体质量规格。如大学、中学和小学都有各自的培养目标,高等学校中的本科、专科以及各个专业的培养目标都是不同的。

教学目标是教育者在教育教学的过程中,在完成某一阶段工作时,希望受教育者达到的要求或产生变化的结果。教学目标越具体,就越容易操作,越便于评估和改进。

广义的课程目标包括了培养目标和教学目标,狭义的课程目标则是培养目标的下位概念,它与教学目标的关系则因对课程与教学关系所持看法的不同而不同。

(四) 课程目标设计的基本问题

1. 课程目标的具体化与抽象化

问题课程目标的设计过于具体、目标行为表述太细致,往往会限制过死,不利于教学目标的研制,而课程目标过于抽象和概括,又不利于课程知识的选择和组织,不利于课程评价。因此,应当使这两个方面保持适当的平衡。

2. 课程目标的层次与结构问题

课程目标的设计需要有最高标准和最低标准、终极目标和过程目标等不同层次的目标这样才能对课程实施起导向、调控和评价作用。课程目标应有一定的逻辑结构,即课程目标是由具有逻辑联系的项目组成的。美国教育家布卢姆等关于教育目标的分类学研究强调,从认知领域、情感领域、动作技能领域等方面来设计目标。

3. 课程目标设计的基本方式

一般说来,完整的课程目标体系包括三类:结果性目标、体验性目标与表现性目标。因此,目标的陈述也有相应的三种基本的方式。

结果性目标的陈述方式:所谓结果性目标,即明确告诉人们学生的学习结果是什么。在设计时所采用的行为动词要求具体明确、可观测、可量化。这种指向结果性的课程目标,主要应用于“知识”领域。

体验性目标的陈述方式:所谓体验性目标,即描述学生自己的心理感受、情绪体验应达成的标准。它在设计中所采用的行为动词往往是历时性的、过程性的。这种指向体验性的课程目标,主要应用于各种“过程”领域。

表现性目标的陈述方式:所谓表现性目标,即明确安排学生各种各样的个性化的发展机会和发展程度。它在设计中所采用的行为动词通常是与学生表现什么有关的或者结果是开放性的。这种指向表现性的课程目标,主要适用于各种“制作”领域。

二、课程内容的设计★★★

（一）课程内容的概念

课程内容是根据课程目标从人类的经验体系中选择出来，并按照一定的逻辑序列组织编排而成的知识体系和经验体系。

（二）课程内容的选择

1. 间接经验的选择

间接经验即理论化、系统化的书本知识，它是人类认识的基本成果，间接经验具体包含在各种形式的科学中。间接经验选择的依据是科学理论知识内在的逻辑结构。

2. 直接经验的选择

直接经验是指与学生现实生活及其需要直接相关的个人知识、技能和体验的总和。如社会生活经验、学生处理与自然事物关系的知识和经验与技能技巧等等。直接经验选择的依据是学生的现实社会生活需要和学生社会性发展的要求。

（三）课程内容的组织

课程内容采取何种逻辑形式编排和组织，直接影响课程内容结构的性质和形式，制约着课程实施中的学习方式。早在 20 世纪 40 年代，泰勒就明确提出了课程内容编排和组织三条逻辑规则：即连续性 continuity、顺序性 sequence、整合性 integration。课程内容组织除这些逻辑规定外，还应处理好以下逻辑组织形式的关系。

1. 直线式与螺旋式

直线式是指把课程内容组织成一条在逻辑上前后联系的“直线”，前后内容基本不重复即课程内容直线前进，前面安排过的内容在后面不再呈现。螺旋式是指在不同单元乃至阶段或不同课程门类中，使课程内容重复出现，逐渐扩大知识面，加深知识难度，即同一课程内容前后重复出现，前面呈现的内容是后面内容的基础，后面内容是对前面内容的不断扩展和加深，层层递进。

直线式和螺旋式是课程内容组织的两种基本逻辑方式，它们各有利弊，分别适用于不同性质的学科、不同年级的学生。对理论性较强，学生不易理解和掌握的内容，尤其对低年级的学生来说，螺旋式较适合，对一些理论性相对较低的学科知识、操作性较强的内容，则直线式较适合。其实，即使在同一课程的内容体系中，直线式和螺旋式都是必不可少的。

2. 纵向组织与横向组织

纵向组织是指按照知识的逻辑序列，从已知到未知、从具体到抽象等先后顺序组织编排课程内容。横向组织是指打破学科的知识界限和传统的知识体系，按照学生发展的阶段，以学生发展阶段需要探索的、社会和个人最关心的问题为依据，组织课程内容，构成一个一个

相对独立的专题。

比较地看，纵向组织注重课程内容的独立体系和知识的深度，而横向组织强调课程内容的综合性和知识的广度。这也许是两种适合于不同性质知识经验的课程内容组织形式，同直线式与螺旋式的关系一样，都是不可偏废的。

3. 逻辑顺序与心理顺序

逻辑顺序是指根据学科本身的体系和知识的内在联系来组织课程内容。心理顺序是指按照学生心理发展的特点来组织课程内容。现在人们一致认为 课程内容的组织要把逻辑顺序和心理顺序结合起来。逻辑顺序与心理顺序的统一，实质是在课程观上把学生与课程统一起来，在学生观方面，体现为把学生的“未来生活世界”与“现实生活世界”统一起来。

第三节 课程改革

一、世界各国课程改革发展的趋势★★★★

（一）影响课程改革的主要因素★★

从系统论的视角而言，整个社会是一个大系统，教育就是其中的一个子系统。它不断与社会中的其他要素(政治、经济、文化、社会生活方式等)相互交换信息、物质与能量，从而使教育系统得以生长和繁衍。社会的政治变革、经济发展、文化变迁、科技进步必然会对教育产生影响。

1. 政治因素与课程改革：政治因素制约着课程改革目标的厘定；政治因素制约着课程改革内容的选择；政治因素制约着课程的编制过程。

2. 经济因素与课程改革：经济领域劳动力素质提高的要求制约课程目标；经济的地区差异性制约课程改革；市场经济体制要求课程改革为市场经济的发展服务，实现课程目标的综合化，优化课程结构。

3. 文化因素与课程改革：文化模式与课程变革；文化变迁与课程改革；文化多元与课程变革。

4. 科技革新与课程改革：课程是时代的产物，与科技的发展息息相关，它往往能敏感地反映时代对教育的要求和社会前进的步伐。随着人类社会的发展，科技的进步与革新，特别是当代新技术革命，如信息技术、材料技术、微电子技术等，对学校课程的影响越来越大。

5. 学生发展与课程改革：课程的本体任务就是促进个体的发展，因此课程改革必须兼

顾学生的身心特征、发展状况和学习需求。学生身心发展的特性表现为整体性、连续性、阶段性和个别差异性，学生身心发展的状况参差不齐、各有特点，这就要求课程改革不能无视学生的存在，必须努力设法满足学生的要求，在课程设置上要力求必修课程与选修课程、基础课程与提高课程兼顾，促进学生个性化的、自由的、主动的发展。

（二）20 世纪 60 年代以来国外的主要课程改革★★★

20 世纪 60 年代以来，世界各国都进行了规模较大的课程改革运动，较著名的有美国布鲁纳的“学科结构论”思想和以“新三艺”为中心的课程改革、苏联赞科夫的“教学与发展实验”、原联邦德国瓦·根舍因的“范例教学”思想。

1. 布鲁纳的“学科结构论”

1958 年美国国会通过《国防教育法》，大量拨款用以改革中小学的学科设置和教学方法。1959 年美国科学院召开了中小学教学讨论会，35 名著名的科学家参加了会议，布鲁纳是大会主席，他在会上正式提出课程结构论和发现教学法。其主要理论是就教什么、什么时候教、怎样教提出了新见解。

（1）教什么——认为课程的中心是学习学科的基本结构。如何使学生在有限的时间内学到东西并受益终生？他主张“无论大、中、小学校的什么学科，首先要学生学习这门学科的基本结构”，“与其说是使学生掌握学科的基本事实和技巧，不如说是教授和学习基本结构”。所谓基本结构就是指知识和学科中具有普遍适用性的基本概念、基本原理和规律，包括研究本门学科的基本态度和方法。这些东西应该成为各学科课程的中心，也就是教学的中心。

（2）什么时候教——他提出了一个大胆的假设：“任何学科的基本原理，都可以用某种形式教给任何年龄的任何人”，这就是早期教育的可能性。

综合“教什么”和“什么时候教”，他在课程设计上提出了两条原则：第一，各门学科都要给予那些与基础课有关的、普遍的、强有力的概念和态度以中心地位；第二，要把教材分成不同的认识水平，使之和不同年级、不同能力的学生配合起来，使它既能由普通的教师教给普通的学生，又能清楚地反映学科的基本原理，并要善于发现学生的认识结构，使课程设计与认识结构统一起来。

（3）怎样教——强调以发现法进行教学。发现法是指以探究性的思维方法为目标，以基本教材为内容，让学生自我去发现。发现指认识人类尚未知晓的东西和运用思维去掌握学习者还未知但人类已知的东西。

2. 美国以“新三艺”为中心的课程改革

从 1946 年到 1956 年的第一个 10 年里，美国利用战胜国的优越条件，为科技和教育的大发展作了准备，对杜威实用主义教育理论进行了批判和纠正，进步教育思潮遭到激烈批评，最终偃旗息鼓，改弦更张。

从 1957 年到 1967 年的第二个 10 年里，美国在苏联人造卫星上天的震动下，进行了教育的大改革，颁布了《国防教育法》等一系列教育法，推出了以布鲁纳为代表的结构主义的课程改革理论，强调新三艺：数学、自然科学与外语。改革教材，重视基础教育，重视天才教育的研究和实施，规定了初中、高中优秀学生应拥有的教育设施。这 10 年的教改对美国教育和科技的发展有重大影响。美国人把 1969 年阿波罗号飞船宇航员登上月球的壮举看成是自己教育与科技仍处在世界前列的标志，说明是这 10 年教改的成果。

3. 苏联赞科夫的“教学与发展实验”

赞科夫的“教学与发展实验”从 1957 年开始，至 1972 年宣告结束，历时 15 年之久，实验范围由莫斯科市一所学校的一个实验班，扩展到全苏九个加盟共和国 52 个地区的 1280 多个班。其实验时间之长、规模之大、改革范围之广、成效之显著，在中外教育史上是罕见的。赞科夫认为，要揭示教学与发展之间的客观规律，探索和论证能够使学生达到理想的一般发展的教学途径，就必须开展教学实验。也只有经过实验才能回答如下一系列问题：在传统教育下学生的发展是否达到极限了？使学生发展取得更大效果的教学论新体系应是怎样的？以一般发展促进高质量地掌握知识和技巧的设想是否能成立？……

贯穿于赞科夫教学理论的一个中心思想就是“以尽可能大的教学效果来促进学生的一般发展”。赞科夫认为，一般发展不能取代全面发展，“也不等同于全面发展，前者是指问题的心理学方面，后者是指问题的社会学方面”；一般发展与特殊发展既有联系，又有区别，“一般发展是特殊发展的基础，而特殊发展在适当的指引下又可以促进一般发展”。在赞科夫看来，所谓一般发展，不仅包括发展学生的智力，而且还要发展情感、意志品质、性格和集体主义思想，它包括整个个性。因此，教学必须担负起使学生掌握知识和个性得到发展的双重任务。关于教学与发展的关系问题，赞科夫强调的是着眼于使学生在“最理想的一般发展”下的教学与发展互相促进的模式，既反对把教学凌驾于发展之上，也反对把教学与发展等同起来，这一点正是赞科夫教学理论的核心和实质所在。在上述思想的指导下，赞科夫还提出了著名的“教学五原则”，即高难度原则、高速度原则、理论知识起主导作用的原则、使学生理解学习过程的原则和使全体学生都得到发展的原则。

4. 原联邦德国瓦·根舍因的“范例教学”思想

1949 年，海姆佩尔在历史教学中提出“示范教学”的原理，此为范例教学的萌芽。1950

年，瓦·根舍因在物理和数学的教学中提出“范例教学原理”，此为最早的范例教学理论。1951年，联邦德国召开图宾根会议，通过了《图宾根决议》，主张为了培养有真才实学、有教养的人，必须精选教材。1957—1958年，克拉夫基和H·朔伊尔关于范例教学的本质及其教学意义的理论著作出版；同时，J·德博拉夫和克拉夫基有关范例教学历史背景的理论著作也问世了。这些著作将范例教学的理论研究和实践探讨引向深入。

范例教学主张，通过个别的范例即关键性问题，来掌握一般的科学原理和方法。它旨在使学生从个别到一般，掌握教材结构，理解带有普遍性的规律性知识。其主要理论特点可概括为“三个性”、“四个统一”和“五个分析”。“三个性”指：(1)基本性，即应教给学生基本概念、基本科学规律或知识结构；(2)适应性，即教学内容应适合学生的智力水平、基本经验和生活实际；(3)范例性，即教给学生精选的知识，从而让学生进行学习迁移和实际应用。“四个统一”指：(1)教学与教育的统一；(2)问题解决与系统学习的统一；(3)掌握知识与培养能力的统一；(4)主体与客体的统一。“五个分析”指教师备课要对教学内容进行五大方面的分析，每个方面又有许多细目，总称“教学论分析”，它们是：(1)基本原理；(2)智力作用；(3)未来意义；(4)内容结构；(5)内容特点。范例教学的一般程序包括四个阶段：(1)范例性地阐明“个”的阶段；(2)范例性地归纳与掌握“类”的阶段；(3)范例性地掌握“律和范畴”的阶段；(4)范例性地获得关于世界以及生活关系的经验。即“个”的认识→“类”的认识→规律性的认识→通过自己的体验提高对客观世界行动的自觉性。

(三) 世界各国课程改革发展的趋势★★★★

20世纪80年代以来，世界各国的学校课程改革十分活跃，体现出如下课程改革发展的新趋势。

1. 追求卓越的整体性课程目标。
2. 注重课程编制的时代性、基础性、综合性和选择性。
3. 讲求学习方式的多样性。

二、当前我国基础教育课程改革★★★★

教育部于2001年6月颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》(以下简称《纲要》)。义务教育阶段的新课程已于2001年9月在全国38个国家级实验区开始了实验和实施。2003年3月，教育部又出台了《普通高中课程方案(实验)》，并于2004年秋季启动高中新课程。

(一) 新一轮基础教育课程改革的背景

知识经济初露端倪，科学技术迅猛发展，国际竞争日趋激烈，国力的强弱越来越取决于

劳动者的素质，21 世纪将是教育和学习起核心作用的时代。改革教育观念、教育模式，全面推进素质教育，极大地提高全民族素质，是落实“科教兴国”战略，实现中华民族伟大复兴的关键。基础教育课程改革取得比较突出的进展，为构建面向 21 世纪的基础教育课程体系提供了必要的基础。

1999 年 6 月，党中央国务院召开第三次全国教育工作会议，作出了“深化教育改革，全面推进素质教育”的决定，为我国基础教育课程改革指明了方向。随着时代的发展和面对未来的挑战，根据“全教会”的精神，审视现行基础教育的课程，确实存在一些不容忽视的问题。

（二）新一轮基础教育课程改革的理念

1. 倡导全面、和谐发展的教育。
2. 重建新的课程结构。
3. 体现课程内容的现代化。
4. 倡导建构的学习。
5. 形成正确的评价观念。
6. 促进课程的民主化与适应性。

（三）新一轮基础教育课程改革的具体目标

1. 改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。

2. 改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状，整体设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程，以适应不同地区和学生发展的需求，体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。

3. 改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状，加强课程内容和学生生活、现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。

4. 改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究及勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。

5. 改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

6. 改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方和学校三级课程管理，增强课程对地

方、学校及学生的适应性。

（四）新一轮基础教育课程改革的内容

1. 明确区分义务教育与非义务教育，建立合理的课程结构，更新课程内容；
2. 突出学生的发展，科学制定课程标准；
3. 加强新时期学生思想品德教育的针对性和实效性；
4. 以创新精神和实践能力的培养为重点，建立新的教学方式，促进学习方式的变革；
5. 建立促进学生发展、教师提高的评价体系；

6. 制定国家、地方、学校三级课程管理政策，提高课程的适应性，满足不同地方、学校和学生的需要。校本课程即以学校为本位，由学校自己确定的课程，它与国家课程、地方课程相对应。我国的校本课程是在学校本土生成的，既能体现各校的办学宗旨、学生的特别需要和该校的资源优势，又与国家课程、地方课程紧密结合的一种具有多样性和可选择性的课程。

（五）我国中小学的课程设置

我国新一轮基础教育课程改革整体设置九年义务教育课程。

小学教育：以综合课程为主。小学低年级开设品德与生活、语文、数学、体育、艺术（或音乐、美术）等课程；小学中高年级开设品德与社会、语文、数学、科学、外语、综合实践活动、体育、艺术（或音乐、美术）等课程。

初中教育：设置分科与综合相结合的课程，主要包括思想品德、语文、数学、外语、科学（或物理、化学、生物）、历史与社会（或历史、地理）、体育与健康、艺术（或音乐、美术）以及综合实践活动，鼓励学校创造条件开设选修课程。

普通高中教育：是在九年义务教育基础上进一步提高国民素质、面向大众的基础教育。普通高中课程由必修和选修两部分构成。课程设置注重时代性、基础性和选择性。具体课程设置以分科课程为主，开设语文、数学、外语、物理、化学、历史、地理、通用技术、综合实践活动、艺术（或音乐、美术）、体育与健康等课程。所有课程均包括若干必修和选修模块。

第八章 教学（上）

复习提示:

教学是学校教育工作的中心,是实现教育目的的主要途径。提高教学质量是学校永恒的主题和永远的主旋律。关于教学的内容繁多,分第八章和第九章进行了论述:教学概述、教学过程、教学原则、教学方法、教学组织形式、教学工作的基本环节、教学评价及其改革。考生应当联系实际,掌握每一节的中心概念,把握各节之间互相交叉、互相区别的部分,最后融会贯通。

重点难点:

重难点:教学的性质和原则;教学过程中应该处理好的几种关系。

知识框架:

第一节 教学概述

一、教学的概念★★

(一) 教学的定义

教学是在教育目的的规范下,教师的教与学生的学共同组成的一种教育活动。它是教师有目的、有计划、有组织地指导学生掌握系统的科学文化知识和技能,发展智力、体力,陶冶品德、美感,形成全面发展的个性的活动。

(二) 教学与教育、智育、上课的区别与联系★★★★

1. 教学与教育:教学与教育既相互联系,又相互区别,是一种部分与整体的关系。教育包括教学,教学是学校进行教育的一个基本途径。除教学外,学校还通过课外活动、生产劳动及社会实践等途径向学生进行教育。教学是学校教育工作的中心,除教学外,还有德育工作、体育工作、后勤工作等。

2. 教学与智育:智育是向受教育者传授系统的科学文化知识和技能,专门发展受教育者智力的教育活动,它是教育的重要组成部分,它主要通过教学这条途径来实施,但智育也需要通过课外活动等途径才能全面实现。教学不仅是智育的实施途径,也是德育、美育、体育、劳动技术教育的实施途径。

3. 教学与上课:教学与上课既有联系又有区别。教学是由教与学两方面组成的。其中“教”除了教师在课堂上的教授工作外,还包括教师在课间对学生的辅导活动;而“学”既包括学

生在教师的直接教授下的学习,也包括学生为配合教师上课而进行的预习、复习等自学活动。因此,从“教”与“学”两方面来说,教学都不限于上课期间,教学包括上课,上课是开展教学活动的主要途径,但不是唯一途径。两者是整体与部分的关系。

(三) 教学的意义★★

1. 教学是传授系统知识,促进学生发展的最有效的形式;
2. 教学是进行全面发展教育,实现培养目标的基本途径;
3. 教学是学校的中心工作,学校工作必须坚持以教学为主。

(四) 教学的主要任务

1. 引导学生掌握科学文化基础知识和基本技能;
2. 发展学生智力,培养学生的创造能力;
3. 发展学生体力,提高学生的健康水平;
4. 培养学生高尚的道德和审美情趣,形成科学的世界观基础和良好的个性心理品质。

第二节 教学过程

一、关于教学过程的本质★★★★

1. 教学过程是一种特殊的认识过程

人类社会要不断发展,就必须由年长一代不断将在劳动与社会交往等方面认识世界、改造世界的经验传递给年轻一代,使他们成为符合社会需要的人,以保障社会的生存与发展。教学正是年长一代为了有目的地传授给年轻一代以经验、知识促进他们成长而专门组织起来的活动。所以,教学过程主要是引导学生掌握人类长期积累的科学文化知识的过程,学生循序渐进地学习和运用知识的认识活动是贯彻教学过程始终的主要、基本而特有的活动;教学中的交往活动是围绕认识活动进行的;教学中的促进学生身心发展,并使其符合社会价值标准与目标的活动则是在相关的认识与交往活动基础上进行的。所以师生为传承知识而相互作用的认识活动是教学活动区别于其他活动的最突出、最基本的特点。在教学中,无论是由教师向学生作知识的传授,或是引导学生去探究与发现新知,均离不开有目的地对人类文化知识的学习、运用与传承,离不开教师对学生认识与实践活动的组织与指导。因此 教学过程是一种认识过程,确切地说,是一种特殊的认识过程。

教学过程作为特殊的认识过程,其特殊性在于它是学生个体的认识过程,具有不同于人

类总体认识的显著特点：（1）间接性，主要以掌握人类长期积累起来的科学文化知识为中介，间接地认识现实世界；（2）引导性，需要在富有知识的教师引导下进行认识，而不能独立完成；（3）简捷性，走的是一条认识的捷径，是一种科学文化知识的再生产。。

2. 教学过程必须以交往为背景和手段

教学活动不是孤立的个体认识活动，而是社会群体性的有目的有组织的认识活动。它离不开师与生、生与生之间的交往、互动，离不开人们的共同生活。

教学过程以社会交往为背景。尤其是个体最初的学习与认识，例如对实物及其名词概念的认识就是在交往中发生与发展的。人们对语言的掌握，对通过语言文字授受的经验、知识的掌握，均有赖于人们交往与沟通的共同生活经验。所以，有目的地进行的教学也必须以交往为背景，并通过社会交往与联系社会生活来帮助和检验学生的学习效果，理解所学知识的实际意义与社会价值。

教学还以交往、沟通、交流为重要手段和方法。在教学过程中，教师引导学生围绕着循序渐进地学习与运用系统的科学文化知识，常常有意识地在师与生、生与生之间进行问答、讨论、交流、互助，以便学生获得启发、进行思想碰撞与反思、集思广益与加深理解，并学会应用，使教学中的认知活动进行得更加生动活泼而有效。在教学中，教师不仅运用交往引导学生学习知识、进行认知，而且还运用交往对学生进行情感方面的沟通、感染与培养。教师在教学中应当注意师生之间的平等对话、思想情趣的坦诚沟通，以便激起师生在认识与情感上的共鸣，智慧与志趣的共享，从而在学生的个性发展上培养和形成教育者所期望的品质。

3. 教学过程也是一个促进学生身心发展、追寻与实现价值目标的过程

教学过程是教师引导学生掌握知识、认识世界、进行交往以促进学生的身心发展，并追寻与实现价值增殖目标的过程。其中，引导学生通过掌握知识、进行认识及交往的活动是教学的基本与基础的活动，而促进学生的身心发展及其价值目标实现则是在这个认识及交往活动过程中所要完成的教学任务。

要使教学过程强有力地促进学生的身心发展，自觉地追寻与实现价值目标，就应当使教学成为教育性教学和发展性教学，这是现代教学的追求与特点。赫尔巴特早在 19 世纪便提出了教育性教学的概念，以后一直成为教学应遵循的原则。它要求教学内容应有丰富的价值内涵，教学过程应有激情的价值追寻与叩问，让学生的思想情感深受启示、熏陶与教益。20 世纪 60 年代，教育界日益重视教学与发展的关系，发展性教学理念便应运而生，成为现代教学又一个令人关注的热点。赞科夫、布鲁纳等都很注重适当提高教学的难度与挑战性，使之能有效地促进学生的身心发展。

二、学生掌握知识的基本阶段

学生是教学的主体，教学过程实质上是教师引导下学生获取知识、认识世界的过程，因而学生掌握知识的基本阶段，是教学过程规律的一个重要方面的体现。正确地概括与阐释学生掌握知识的阶段，对有效地组织教学、提高其质量有重大意义。自古以来，中外教育都注重教学过程研究，提出了不同的学生掌握知识阶段的学说，但主要有两种模式：一种是以师生授受知识为特征的传授/接受教学；另一种是在教师引导下以学生主动探取知识为特征的问题/探究教学。

（一）传授/接受教学学生掌握知识的基本阶段

传授/接受教学是指教师主要通过语言传授、演示与示范使学生掌握基础知识、基本技能，并通过知识授受向他们进行思想情趣熏陶的教学，亦称接受学习。传授/接受教学中学生掌握知识的基本阶段如下：

1. 引起求知欲
2. 感知材料
3. 理解教材
4. 巩固知识
5. 运用知识
6. 检查知识、技能和技巧

（二）问题/探究教学学生获取知识的基本阶段

问题/探究教学是指在教师引导下，学生主要通过积极参与对问题的分析、探索，主动发现或建构新知，并掌握其方法与程序，培养他们的科研能力、科学态度和品行的教学。简言之，它是一种引导学生通过探究获得真知与个性发展的教学。亦称探究学习、发现学习。问题/探究教学是一种极具创造性的教学，并无固定的模式，但学生获取知识仍要经历下述基本阶段：

1. 明确问题
2. 深入探究
3. 作出结论

三、教学过程中应处理好的几种关系★★★★

在教学过程中，它内部的各种因素相互依存、相互作用，形成了一些稳定的、必然的联

系。这也是教学过程规律性的体现。

（一）间接经验与直接经验的关系

间接经验和直接经验的关系，是教学过程中的一对基本的矛盾关系。

1. 学生以学习间接经验为主

教学过程的实质是学生的认识过程，是把人类的认识成果转化为个体认识的过程。在教学过程中，坚持学生以掌握间接经验为主，可以减少认识过程的盲目性，节省时间和精力，有效地避免人类历史上的偶然性和曲折，从而大大提高认识效率；使学生尽快获得大量的科学文化知识，为在此基础上更加深入广泛地认识世界和改造世界创造有利条件。

2. 学生学习间接经验必须以直接经验为基础

间接经验和书本知识是学生没有亲身实践的，在学习的过程中如果没有个人的直接经验的参与和帮助，是很难对间接经验和书本知识进行接受、理解、消化和巩固的，直接经验在学生的学习过程中有着不可替代的特殊价值。所以，在传授书本知识的过程中，还要利用学生已有的感性经验，以及组织学生进行初步的探究活动，引导学生亲身实践，只有在这个基础上，经过自己的独立思考，把间接经验与直接经验结合起来，理性认识与感性认识结合起来，学生才能理解所学的书本知识，获得运用知识的能力。

3. 防止忽视系统知识传授或直接经验积累的偏向

在处理间接经验与直接经验的关系时，要防止教学史上曾出现过的两种偏向。一种是在传统教育观影响下产生的偏向。他们主张书本至上，重视书本知识的传授，习惯于教师讲、学生听，而不注重引导学生通过一定的实际活动、独立操作去积累经验，探取知识，未能把书本知识和学生的直接经验很好结合起来，导致注入式教学，造成学生掌握知识上的一知半解、形式主义。另一种是在实用主义教育观影响下产生的偏向，过于重视学生个人的经验积累，注重从做中学，强调学生通过自己探索来发现、获得知识，而忽视书本知识的学习和教师的系统传授，结果使学生往往难以掌握系统的科学文化知识。这二者都违反教学的规律性，人为地割裂了学生掌握知识过程中间接经验与直接经验之间的内在联系，严重影响了教学质量提高。

（二）掌握知识与发展智力的关系

1. 智力的发展与知识的掌握二者相互依存、相互促进

在教学过程中，学生智力的发展依赖于他们知识的掌握。人们常说的“无知必无能”，是很有道理的。不爱学习，知识与经验都很贫乏的人，他的智力不可能发展得很好。学生学习的科学文化知识，既是人类知识长期积累和整理的成果，又是人类智力和智慧的结晶，它

本身蕴藏着丰富的人类认识的方法。对学生来说，掌握知识的过程也是智力运用的过程。只有在掌握知识的过程中学会获取这些知识的认识方法，并把这些知识和认识方法自觉地、创造性地运用到以后的学习和实际中去，才能逐步发展自己的智力，形成自己的创造才能。

同时，学生对知识的掌握又依赖于他们的智力发展。因为人们的智力同样是人们掌握知识的必要条件。只有那些智力发展好的学生，他们的接受能力才强、学习效率才高，而智力发展较差的学生在学习中则有较多的困难。可见，发展学生的智力是顺利进行教学，提高教学质量的重要条件。特别是在科学技术迅猛发展的现代，教学内容迅速增多，程度不断提高，难度不断加大，尤其需要在教学中培养和提高学生的智力，发展他们的创造才能。这样，他们才能有效地掌握现代科学知识，攀登世界科学的高峰。

2. 生动活泼地理解和创造性地运用知识才能有效地发展智力

通过传授知识发展学生的智力是教学的一个重要任务。然而，知识不等于智力，传授了知识不等于训练了智力。一个学生知识的多少并不一定能标志他的智力发展的高低。如果只是进行“填鸭式”教学，学生只知机械记取和搬用知识，即使他们头脑里被填满了一大堆知识，也不可能增进思考力，而且往往会使他们变得呆头呆脑，造成了一些“高分低能”的学生，不符合现代社会的要求。

可见，不是任何一种知识教学都能有效地促进学生智力发展的。因为学生的智力不仅与他们所掌握的知识的性质、难度、分量有关，更重要的是与他们对这些知识的理解透彻度、获取这些知识的方法与活动的状况以及运用知识的自觉能动的程度紧密相关。因此，在教学中，不仅要教给学生以知识，而且要引导学生通过生动活泼主动的学习活动透彻地理解知识原理，掌握学科的结构，特别是要启发学生了解获取知识的过程与方法，学会独立思考、逻辑推导与论证，能够自如地甚至创造性地运用知识来解决理论和实际问题，这样才能使学生的智力获得高水平的发展。

3. 防止单纯抓知识教学或只重智力发展的片面性

在近代教育史上，对于教学中应当如何处理掌握知识与发展智力的关系问题，形式教育论者与实质教育论者曾经有过长期的争论。前者认为，教学的主要任务在于训练学生的思维形式，知识的传授则是无关紧要的；后者认为，教学的主要任务在于传授给学生对生活有用的知识，至于学生的智力则无需进行特别的培养和训练。显然，两者的主张都是片面的，都把掌握知识与发展智力人为地割裂开来了。

在我们今天的教学中，也常有类似的情况出现。有的强调“双基”教学，认为“双基”教学抓好了，学生的智力就自然地发展了，忽视引导学生通过主动的探究、反思有意识地锻

炼与发展学生的智力；也有的过于强调教学的活动性质和创造性，把探究与发展智力放在首要地位，却不重视系统知识和原理的精确掌握与优化。这两者都有片面性，都不利于提高教学质量。

（三）智力活动与非智力活动的关系

1. 学生的学习、认识活动包括智力活动与非智力活动

教学中学生的智力活动，主要指认知事物、掌握知识而进行的感知、观察、思维、记忆和想象等心理因素的活动。它是进行学习、认识世界的工具、手段。一个人缺乏智力或不开展智力活动，他是无法进行学习和认识世界的。但过去人们在教学上，对智力及智力活动关注、研究较多，而对非智力因素及非智力活动则相对关注不够、研究不多。学生的非智力活动，主要是指在认知事物、掌握知识过程中的好奇、欲望、兴趣、情感、意志和性格等心理因素的活动。它是进行学习、研究与实践的动力。在教学过程中，学生的智力活动与非智力活动同时存在，各有其特点与功能，二者相互依存，相互作用，只有正确地发挥其整体功能才能更好地提高学生的学习效能和教学的质量。

2. 按教学需要调节学生的非智力活动才能有成效地进行智力活动

由于学生在认识过程中的好奇心与注意力容易转移，兴趣和情感容易变化，因而在教学中，学生的智力活动与非智力活动的关系是复杂的、多变的。主要有两种情况：一种是教学的知识与过程丰富、多彩、生动，引发了学生的需要、兴趣、情感、意志等非智力活动，这些活动又反过来推动他们去认知、学习。在这种情况下，学生的智力活动与非智力活动一致相互促进、良性循环，教学卓有成效。这是教学所要求的。另一种是教学的知识与过程贫乏、单调、死板，引发不了学生的需要、兴趣、情感、意志，使他们感到乏味、厌恶，注意力转移，对窗外树枝上歌唱的小鸟，工地上发出轰鸣的拖拉机非常向往，或对别的事物感到兴奋。在这种情况下，学生的非智力活动与智力活动便不一致，干扰了他们去认知、学习。这是不符合教学要求的，必须及时调节、纠正。

在教学中按教学需要调节非智力活动要从两个方面进行。一方面通过改进教学本身，使教学的内容和过程都富有知识性、趣味性、启发性、民主性，适合学生年龄特征，具有吸引力，以便引起、保持学生的求知欲和兴趣、毅力、信心，养成良好的非智力因素品质。另一方面通过提高学生自我教育能力，让他们逐步自我养成强烈的求知欲和稳定的学习兴趣以及毅力、信心、抱负，能够自觉地按教学要求调节自己的非智力因素及其活动，积极进行智力活动，提高学习效率。

（四）教师主导作用与学生主动性的关系

1. 发挥教师的主导作用是学生简捷有效地学习知识、发展身心的必要条件

在教学过程中充分发挥教师的主导作用，这是有效教学的普遍规律。因为教师是教育者，他们受社会的委托，代表社会的利益，执行社会对教学的要求，他们受过专门训练，精通所教的专业知识，了解学生的身心发展，懂得如何组织和进行教学。对缺乏知识和能力的学生来说，只有借助于教师的教导和帮助，才能以简捷有效的方式掌握人类创造的基本文化科学知识，迅速提高自己的身心发展水平，成为社会需要的人才，就连学生的学习主动性、积极性的正确发挥，都有赖于教师的激发与引导，否则往往导致盲目、自发与低效。教学的效率和质量首先是由教师教得好坏决定的，一般来说，只有提高教师的素质和教学水平才能培养出成绩优秀的学生。

2. 尊重学生、调动学生的学习主动性是教师有效地教学的一个主要因素

教师的教是为了学生的学。学生是有能动性的人，他们不只是教学的对象，而且是学习与发展的主体。教师的教固然重要，但对学生来说毕竟是外因，外因只有通过内因才能起作用。这就是说，教师传授的知识与技能，施加的思想影响，都要经过学生个人的观察、思考、领悟、练习和自觉运用、自我修养，才能转化成为他们的本领与品德。学生的学习主动性积极性发挥得怎样，直接影响并最终决定着他们的学习效果和身心发展的水平。因此，教师要尊重学生，民主平等地对待学生，充分调动学生的学习积极性，对于学生好奇、好问、好探究的天性要珍惜、爱护、循循善诱。

3. 防止忽视学生积极性和忽视教师主导作用的偏向

如何处理教学中的师生关系，在教学史上曾出现过两种片面性。以赫尔巴特为代表的传统教育派认为，教师在教学中处于中心地位，向学生传授知识、进行教育主要依靠教师。他们片面强调教师权威，忽视学生的主动性，使教学进行得死板、被动，不利于培养学生的自主精神和创造才能，随着社会的发展而日益显现其落后性。以杜威为代表的现代教育派，则指责传统教育以学科为教学的中心、以教师为教学的主宰，给儿童发展带来的严重危害，因而主张进行重心转移的革命，把儿童变成教学的中心，充分发挥学生的主动性，教育的一切措施都围绕着学生转。但是，他们走向另一个极端，片面强调学生的学习主动性，忽视教师的主导作用，往往使学生的学习陷入盲目探索，学不到系统的科学知识，不利于造就现代科技人才，同样落后于时代的发展。上述两派的共同特点，都是把教师的主导作用与学生的主动性对立起来，强调一个而忽视另一个。但损伤任何一方的积极作用，都将导致削弱或破坏，唯有师生积极合作才能产生的教学双方的积极性和教学的整体功能。

第三节 教学原则★★★★★

教学原则是有效进行教学必须遵循的基本要求和原理。它既指导教师的教，也指导学生的学，应贯彻于教学过程的各个方面和始终。

我国中小学的教学原则主要有：科学性与思想性统一原则；理论联系实际原则；直观性原则；启发性原则；循序渐进原则；巩固性原则；发展性原则；因材施教原则。

（一）直观性原则

1. 定义

在教学中要通过学生观察所学事物或教师语言的形象描述，引导学生形成对所学事物及过程的清晰表象，丰富他们的感性认识，从而使他们能够正确理解书本知识并发展认识能力。

2. 基本要求

- (1) 正确选择直观教具和现代化教学手段；
- (2) 直观要与讲解相结合；
- (3) 重视运用直观语言。

（二）启发性原则

1. 定义

在教学中教师要承认学生是学习的主体，注意调动他们的学习主动性，引导他们独立思考，积极探索，生动活泼地学习，自觉地掌握科学知识，提高分析问题和解决问题的能力。

2. 基本要求

- (1) 调动学生学习的主动性；
- (2) 启发学生独立思考，发展学生的逻辑思维能力；
- (3) 让学生动手，培养独立解决问题的能力；
- (4) 开展教学民主。

（三）系统性原则

1. 定义

又称循序渐进原则，指教学要按照所传授学科的逻辑系统和学生认识发展的顺序进行，使学生系统地掌握基础知识、基本技能，形成严密的逻辑思维能力。

2. 基本要求

- (1) 按教材的系统性进行教学；

(2)抓主要矛盾，解决好重点与难点的教学；

(3)由浅入深、由易到难、由简到繁。

（四）巩固性原则

1. 定义

教学要引导学生在理解的基础上牢固地掌握知识和技能，长久地保持在记忆中，能根据需要迅速再现出来，以利于知识和技能的运用。

2. 基本要求

(1)在理解的基础上巩固；

(2)重视组织各种复习；

(3)在扩充改组和运用知识中积极巩固。

（五）发展性原则

1. 定义

教学的内容、方法、分量和进度，是学生能够接受的，但又要有一定的难度，需要他们经过努力才能掌握，以促进学生的身心发展。

2. 基本要求

(1)了解学生的发展水平，从实际出发进行教学；

(2)考虑学生认识发展的时代特点。

（六）思想性和科学性统一的原则

1. 定义

教学要以马克思主义为指导，授予学生以科学知识，并结合知识教学对学生进行社会主义品德和正确的人生观、科学的世界观教育。

2. 基本要求

(1)确保教学的科学性；

(2)发掘教材的思想性，注意在教学中对学生进行品德教育；

(3)思想政治教育要在传授知识的基础上进行，思想性要从科学性中引申出来；

(4)教师要不断提高自己的专业水平和思想修养。

（七）理论联系实际原则

1. 定义

教学要以学习基础知识为主导，从理论与实际的联系上去理解知识，注意运用知识去分析问题和解决问题，达到学懂会用、学以致用。

2. 基本要求

- (1) 书本知识的教学要注重联系实际；
- (2) 重视培养学生运用知识的能力；
- (3) 正确处理知识教学与技能训练的关系；
- (4) 补充必要的乡土教材。

(八) 因材施教原则

1. 定义

教师要从学生的实际情况、个别差异出发，有的放矢地进行有差别的教学，使每个学生都能扬长避短，获得最佳的发展。

2. 基本要求

- (1) 针对学生的特点进行有区别的教学；
- (2) 采取有效措施，使有才能的学生得到充分的发挥。

第九章 教学（下）

复习提示：

教学是学校教育工作的中心，是实现教育目的的主要途径。提高教学质量是学校永恒的主题和永远的主旋律。关于教学的内容繁多，分第八章和第九章进行了论述：教学概述、教学过程、教学原则、教学方法、教学组织形式、教学工作的基本环节、教学评价及其改革。考生应当联系实际，掌握每一节的中心概念，把握各节之间互相交叉、互相区别的部分，最后融会贯通。

重点难点：

重难点：班级授课制；教学评价。

知识框架：

第四节 教学方法

一、教学方法概述

（一）教学方法及相关概念

1. 教学方法

教学方法是为完成教学任务而采用的方法。它包括教师教的方法和学生学得方法，是教师引导学生掌握知识技能、获得身心发展而共同活动的方法。

2. 教学方式

教学方式有广义和狭义之分。狭义的教学方式常常是指构成教学方法运用的细节或形式。广义的教学方式外延很广，包括教学方法和教学形式，甚至涉及教学内容的组合与安排。

3. 教学手段

教学手段是指为完成教学任务，配合某种教学方法而采用的器具、资料与设施。

4. 教学模式

教学模式是指在教学实践中形成的具有一定指导性的简约理念和可照着做的标准样式。

5. 教学策略

教学策略是指为达成教学的目的与任务，组织与调控教学活动而进行的谋划。

（二）教学方法的选择

现代教学对教学方法的要求日益提高，提倡以系统的观点为指导来选择和使用教学方法和教学手段，以便优化教学，提高教学质量。主要依据如下几个方面：

1. 课题（或单元）与课时的教学目的和任务，该学科内容的教学法特点。
2. 学生的情趣、可接受水平智能的发展状况，学习态度、学风与习惯。
3. 教师本身的条件包括思想与业务水平，实际经验与能力，个性与特长。
4. 教师与学生活动的配合、互动教师主动性与学生主动性的动态平衡。
5. 班级、小组与个人活动课堂教学与课外作业或课外活动等方面的结合。
6. 学校与地方可能提供的条件包括社会条件、自然环境、物质设备等。
7. 教学过程中的交往、沟通、合作与竞争。
8. 教学的时限，包括规定的课时以及其他可利用的时间，如早自习、晚自习等。
9. 教学过程、教学原则和班级上课特点。
10. 对可能取得的效果的慎重预计与考量。

二、中小学常用的教学方法

我国中小学常用的教学方法有讲授法、谈话法、讨论法、实验法、实习作业法、演示法、练习法、参观法、自学辅导法、读书指导法、研究法。

(一)讲授法

1. 讲授法的概念

讲授法是教学的一种主要方法，是教师通过简明、生动的口头语言向学生系统地传授知识，发展学生智力的方法。从教师教的角度看，它是一种传授的方法；从学生学的角度看，它是一种接受性的学习方法。

2. 讲授法的优点和缺点

优点：

(1) 在较短时间内，教师能够按照一定的体系和步骤，借助各种教学手段，向学生传授较多的有关各种现象和过程的知识信息，教学效率高。

(2) 成本低。一堂讲授课的基本费用，比起录制一个相等的电视节目，连同其人员和技术设备费在内要少很多。

(3) 通用性强。讲授课适用于多种学科的教学，也可以为适应教材或听众的变化而增加或减少其中某些内容。

(4) 集思想教育于知识传授之中。教师通过内容丰富且具有说服力的讲授，对学生产生深刻的感染力，激发学生模仿教师的动机，采纳其价值标准。

缺点：

(1) 讲授法就其本质而言是一种单向性的思想交流或信息传输方式。在大多数的情况下，学生不能够影响所传递知识的性质、速度和供给量，如果过多使用，会导致学生思维的移动。

(2) 讲授法作为一种以语言为媒介的方法，不能给学生提供丰富的感性知识，学生不能直接体验教师教授的知识。

(3) 讲授对记忆的影响较差，学生常常忘记所讲的具体内容，这对于较长时间讲课来说尤其明显。听的时间愈长，所记住的东西比例越小。因此，讲课总时间中能够有效利用来学习的不多。

3. 讲授法的基本要求

(1) 科学地组织教学内容；

(2) 讲究语言的艺术；

(3) 善于设问解疑，启发学生积极的思维活动；

(4) 恰当地运用板书；

(5) 讲授过程中辅以其他教学手段和方法，使之与讲授相互补充，克服讲授法的弱点。

(二) 谈话法

1. 谈话法的概念

谈话法亦叫问答法。它是教师按一定的教学要求向学生提出问题，要求学生回答，并通过问答的形式来引导学生获取或巩固知识的方法。

2. 谈话法的优缺点

优点：谈话法特别有助于激发学生的思维，调动学习的积极性，培养他们独立思考和语言表述的能力。

缺点：适用面较小，需要较多的时间。

3. 谈话法的基本要求

(1) 要准备好问题和谈话计划；

(2) 要善问。提出的问题要具体、明确、有趣味、有启发性，能引起学生思考；

(3) 要善于启发诱导；

(4) 要及时归纳、小结，使学生的知识系统化、科学化，注意纠正一些不正确的认识。

(三) 讨论法

1. 讨论法的概念

讨论法是学生在教师指导下为解决某个问题而进行探讨，辨明是非真伪以获取知识的方法。这种方法对学生的需要反应灵敏，能够较好地发挥学生的主动性、积极性；有利于培养学生的独立思维能力和口头表达能力；有利于培养和提高学生独立研究能力和创造才能；还可以养成学生的合作精神；有利于活跃课堂气氛和学术空气。

但是，讨论法常常是结构较差的活动，如果组织不严密，容易弄得杂乱无章。在讨论过程中，不是所有的要点都可能被提出来，不是所有的信息都是准确的，也不能适合学生的所有需要；同时，讨论法要费时间去维持教学讨论的秩序，并发挥学生集体的作用，这些往往与课题无关。

2. 讨论法的基本要求

(1) 讨论前要做好充分的准备，讨论的问题要有吸引力；

(2) 要善于在讨论中对学生启发引导；

(3) 在讨论结束时做好讨论小结。教师要简要概括讨论情况，使学生获得正确的观点和系统的知识，纠正错误、片面或模糊的认识。

(四) 实验法

1. 实验法的概念

实验法是在教师指导下学生运用一定的仪器设备进行独立作业,观察事物和过程的发生及变化,探求事物的规律,以获得知识和技能的方法。它能按教学的需要创造和控制一定的条件,引起事物的发生和变化,使学生看到事物的因果关系,不仅有助于学生理论联系实际,掌握实验操作技能,而且能培养学生对科学实验的兴趣和求实精神。

2. 实验法的基本要求

(1)做好实验前的准备。制订实验的课时计划;准备好实验用品,分好实验小组;要求学生做好理论准备(复习、预习)。

(2)使学生明确实验的目的、要求和做法。

(3)注意实验过程中的指导。教师要巡视全班实验情况,发现重要或共同的问题要及时向全班作指导,对困难较大的小组或个人要给予帮助,使每个学生都积极投入实验。

(4)做好实验小结。指出实验的优缺点,分析其产生原因,并提出改进意见;要求学生收藏好实验用品,打扫实验室;布置学生写好实验报告。

(五)实习作业法

1. 实习作业法的概念

实习作业法是学生在教师的指导下进行一定的实际活动以培养学生实际操作能力的方法。

2. 实习作业法的基本要求

(1)做好实习作业的准备。教师要制订实习作业计划,确定地点,准备仪器,编好组。

(2)做好实习作业的动员。使学生明确实习作业的目的、任务、程序、组织领导、制度、纪律和注意事项,提高自觉性。

(3)做好实习作业过程中的指导。要认真巡视,发现问题和经验,及时交流辅导。

(4)做好实习作业的总结。

(六)演示法

1. 演示法的概念

演示法是教师向学生展示各种直观教具、实物,或让学生观察教师的示范实验,或让学生观看幻灯、电影、录像等,从而使获得关于事物现象的感性认识的方法。这种方法直观形象,有鲜明的真实感,能引起学生学习新知识的兴趣,使学生能感知到现象的多种联系,观察到事物的发展变化过程,从而使学生更易理解新知识,更能形成正确的概念,确信所学的多种原理、法则的正确性。

2. 演示法的基本要求

(1) 演示之前要做好准备。要根据大纲和教材的要求，弄清演示的目的，明确演示的关键。要对教具认真检查，研究其使用效益。对演示实验，上课之前教师要预演一遍，找出演示成功的关键，并防止在演示教学中发生故障。

(2) 要注意演示的示范性、准确性。教师的演示要标准规范，并要使全班学生都能看清楚或听清楚演示的对象，让学生在头脑中形成比较鲜明的事物表象。

(3) 要指导学生善于观察。在演示过程中要培养学生善于观察演示的对象，注意观察事物的主要特征及各种事物之间的联系，抓住和事物本质有内在联系的主要认识对象。

(4) 演示要尽可能使学生用多种感官感知事物。不仅要让学生看到，而且要让学生听到、嗅到、摸到，从而丰富学生的感性认识，增强演示的效果。

(5) 演示时要和教师的讲授及谈话密切结合。通过教师语言的启发，使学生不只是停留在事物的外部表象上，而要尽快使学生的认识上升到理性阶段，形成概念掌握事物的本质。

(6) 教具的演示要适时、适当。要使演示教学为掌握理论、形成概念服务，过早过多的演示会分散学生学习的注意力，降低教学效果。

(七) 练习法

1. 练习法的概念

练习法是学生在教师指导下运用知识去反复完成一定的操作以形成技能技巧的方法。练习法也是教学的一种基本方法。

2. 练习法的基本要求

(1) 精心设计学生的实践活动；

(2) 及时指导学生的练习；

(3) 调动学生的积极性；

(4) 循序渐进，逐步提高。

(八) 参观法

1. 参观法的概念

参观法是教师紧密配合教学，组织学生到校外一定场所进行直接观察、访问而获得知识或验证知识的方法。

2. 参观法的类型

(1) 感知性参观，是使学生获取必要的感性材料，为学习新课奠定基础而组织的参观；

(2) 并行参观，是在学习某一课程的过程中，为便于理解、丰富和记忆知识而组织的参

观；

(3) 验证性参观，是在某一课程结束后，为了用事实来检验和论证学生已学的知识而组织的参观；

(4) 总结性参观，是在讲完某一课程后，组织学生结合所学的内容，到现场作出结论或验证结论而进行的参观。

3. 参观法的基本要求

(1) 参观前，教师要实事求是地根据教学要求和现实条件，确定参观的目的、时间、对象、重点和地点，并在校内外做好充分准备。

(2) 参观时，教师要根据不同的参观类型提出不同的具体要求，组织学生全面看、细心听、主动问、认真记。

(3) 参观后，教师要根据教学要求和参观计划，指导学生座谈收获、整理材料、客观评价、写好报告。

(九) 自学辅导法

1. 自学辅导法的概念

自学辅导法是一种学生以独立自学为主，教师给予指导的教学方法。

2. 自学辅导法的优点

在中小学教学中，适当运用自学辅导法，可培养学生独立工作和学习的能力，促进创造力的发展。

3. 自学辅导法的步骤

(1) 教师给学生指定一定的作业，让他们带着问题看书；

(2) 指出教材的重点、难点，告诉学生如何学；

(3) 学生自学，进行练习和考察，教师巡视指导，及时发现问题；

(4) 集中讲解，加深提高。

4. 自学辅导法的基本要求

(1) 以学生独立学习为主，教师指导为辅；

(2) 充分调动学生自学的主动性和积极性；

(3) 自学的要求和目标要具体明确；

(4) 自学内容适合学生的水平，使学生能够总结自己的有效学习经验和方法；

(5) 形成正确的独立学习的习惯，培养自学能力。

(十) 读书指导法

1. 读书指导法的概念

读书指导法是教师指导学生通过阅读教科书、参考书以获取知识或巩固知识的方法。

2. 读书指导法的基本要求

- (1) 提出明确的目的、要求和思考题。
- (2) 教给学生读书的方法。
- (3) 善于在读书中发现问题和解决问题。
- (4) 适当组织学生交流读书心得。

(十一) 研究法

1. 研究法的概念

研究法是学生在教师的指导下通过独立的探索，创造性地解决问题，获取知识和发展能力的方法。

2. 研究法的基本要求

- (1) 正确地选定研究课题。
- (2) 提供必要的条件。
- (3) 让学生独立思考与探索。
- (4) 循序渐进、因材施教。

第五节 教学组织形式

一、教学组织形式概述★★★★

教学组织形式是指为完成特定的教学任务，教师和学生按一定要求组合起来进行活动的结构。教学组织形式是社会生产和科技发展的要求与可能在教育中的反映。在教育史上先后出现的影响较大的教学组织形式有：个别教学制、班级授课制、分组教学制。

(一) 个别教学制

个别教学制产生于古代，是漫长的奴隶社会和封建社会中主要的甚至是唯一的教学组织形式。它是指教师向学生传授知识，布置、检查和批改作业，都是个别进行的。

优点：教师能够根据学生的特点因材施教，使教学内容、进度适合于每一个学生的接受能力。

缺点：采用个别教学制，一个教师所能教的学生数量是很有限的。

（二）班级授课制

班级授课制萌芽于 16 世纪西欧的一些国家，兴起于 17 世纪乌克兰兄弟会学校，经过捷克教育家夸美纽斯的总结、改进和理论升华，初步形成了班级授课制，后经德国教育家赫尔巴特的发展而基本定型。工业革命后，这种教学组织形式在欧美逐步推广开来，发展成为西方学校教学的基本组织形式。在我国，清代同治元年(1862 年)于北京开办的京师率先采用班级授课制。1903 年的癸卯学制以法令的形式将之确定下来，并在全中国范围内推广。

1. 班级授课制的主要特征

（1）学生按照年龄和知识水平分别编成固定的班级。即同一个教学班的学生年龄和程度大致相同，并且人数固定。教师同时对整个班集体进行同样内容的教学。

（2）按“课”教学。即把教学内容以及实现这种教学内容的手段、教学方法展开的教学活动，按学科和学年分成许多小的部分，叫作一“课”，一课接着一课地进行教学。

（3）按时授“课”。把每一“课”规定在固定的单位时间内进行，这单位时间称为“课时”，课与课之间有一定的间歇和休息。全校有固定的作息时间表，并制定统一的作息时间表，有节奏地开展教学活动。

（4）统一授“课”。教师根据指定的教学大纲和教材，向全班学生传播统一的教学内容，并排定课表，多科并进，交错授课。在同一班级，授课的进度和要求应该是统一的。

（5）全班统一开学，统一上课，统一考试，统一升级、结业和毕业。

2. 班级授课制的特殊形式

复式教学是班级授课制的特殊形式，它是把两个年级以上的学生编在一个教室里，由一位教师在同一堂课内分别对不同年级的学生进行教学的组织形式。它的主要特点是：直接教学和学生自学或做作业交替进行。

3. 对班级授课制的评价

优点：(1)有严格的制度保证教学的正常开展，达到一定质量；(2)有利于大面积培养人才；(3)以课为单位进行教学比较科学；(4)便于系统地传授各科知识；(5)能够充分发挥教师的主导作用；(6)有利于发挥集体教育的作用。

总之，班级授课的教学组织形式比较突出地反映了教学过程的本质的特点：间接性的认识、有领导的认识和教育性的认识，能在时间和精力都比较经济的条件下，比较全面地实现教学任务。

缺点：(1)过分整齐划一，难以照顾学生的个别差异；(2)学生动手操作机会少，实践性不强，探索性、创造性不易发挥，容易造成理论脱离实际；(3)教学活动多由教师做主，学

生的主体地位和独立性受到一定的限制；(4) 教学内容和教学方法的灵活性有限。

(三) 分组教学制

分组教学制于 19 世纪末 20 世纪初出现在欧美国家,我国 20 世纪 70 年代末在部分学校中也采用过分组教学。分组教学制就是按学生的能力或学习成绩,把他们分为水平不同的组进行教学。

优点: 比班级授课制更切合学生个人的水平和特点,便于因材施教,有利于人才的培养。

缺点: (1) 很难科学地鉴别学生的能力和水平; (2) 在对待分组教学上, 学生、家长和教师的意愿常常和学校的要求相矛盾; (3) 分组后造成的副作用很大, 往往容易使快组学生产生骄傲情绪, 使普通、慢组学生的学习积极性普遍降低。

二、教育的基本组织形式与辅助组织形式

(一) 教学的基本组织形式

教学的基本组织形式今天 我国学校的教学仍以班级上课为基本组织形式。这是因为它具有其他教学形式无法比拟的优点。

1. 形成了一整套育人制度。
2. 以课为单位进行教学比较科学。
3. 便于系统的传授系统的科学知识。
4. 能够充分发挥教师的主导作用。
5. 能够促进学生的社会化和个性化。

(二) 教学的辅助组织形式

现代教学,除了班级上课外,还要采用多种辅助的教学组织形式,以巩固、加深和补充课堂教学的知识,弥补班级上课在照顾学生个别差异、进行因材施教方面之不足。教学的辅助形式主要有: 作业、参观、讲座、辅导等。

三、教学工作的基本环节★★★

从教学的主要方面——教师教的方面分析,备课、上课、课外作业的布置和批改、课外辅导和学业考评构成了教学工作的基本环节。

(一) 备课

充分备课是上好课的前提。备课的基本要求是:

1. 钻研教材;

2. 了解学生；

3. 设计教法。

（二）上课

上课是教学工作的中心环节，是引导学生掌握知识、提高思想、发展能力的关键。

上课的总体要求是，以现代教学理论为指导，遵循教学规律，贯彻教学原则，适当运用教学方法。上好一堂课要注意以下具体要求：

1. 明确教学目的(目标明确)；
2. 保证教学的科学性与思想性(内容正确)；
3. 合理地选择教学方法和科学地运用教学方法(方法得当)；
4. 按照课时计划的设计展开教学(组织有效)；
5. 充分调动学生的学习积极性(体验积极)。

（三）课外作业的布置和批改

课外作业是深化对知识的理解和巩固知识的有效手段，是课堂教学的延续，是教学活动的有机组成部分。

课外作业的布置与批改的要求：

1. 课外作业的形式多样化；
2. 对课外作业作出明确合理的要求；
3. 及时批改作业。

（四）课外辅导

课外辅导是对课堂教学的补充和延伸，它的内容有：解答学生的疑难问题；给学习有困难的学生或缺课的学生补习；指导学习方法；对尖子学生进行提高性指导；为有学习兴趣的学生提供课外研究的帮助；开展课外辅助教学活动，如参观、看教学影片或者录像；指导学生的实践性和社会服务性活动等。课外辅导的形式主要有集体和个别辅导两种。课外辅导的基本要求：

1. 从实际出发，具体分析，做到因材施教；
2. 要目的明确，采用启发式，充分调动学生的积极主动性，使学生成为学习的主人；
3. 要注意态度，师生平等相处，共同讨论，使学生有问题可问；
4. 加强思想教育和学习方法的指导，提高辅导效果。

（五）学业考评

学业考评应从两方面入手：一是检查与评正学生的学习效果；二是分析评价教师上课的

效果。学业成绩的检查与评价的基本要求是：

1. 按时检查；
2. 认真批改；
3. 仔细评定；
4. 及时反馈；
5. 重点辅导。

第六节 教学评价★★★★

一、教学评价概述

（一）教学评价的概念

教学评价是根据一定的教育价值观或教育目标，运用可操作的科学手段，通过系统地收集信息、资料，分析、整理，对教育活动、教育过程和教育结果进行价值判断，从而为不断完善自我和教育决策提供可靠信息的过程。

（二）教学评价的意义和功能

教学评价的功能是多元化的。评价者必须全方位地关注评价的各种功能，并从评价的发展性视角入手，适当地选择运用某种或多种功能。

1. 导向功能：是指教学评价具有引导评价对象向预定目标发展和前进的功用和能力。它通过评价结果的信息反馈和利用，使评价对象行为目标得以实现。这是教学评价的固有功能，它对于贯彻教育目的，完成实现教育任务和目标都起到了很强的制约和保证作用。

2. 激励功能：是指教学评价具有使评价对象形成一种为实现预期目标而不断进取的内在动力的功用和能力。它是通过为评价对象反馈评价信息这一评价的运行机制实现的。在教学评价中，评价对象之间通过有意或无意的相互比较，激发起争先的欲望或情绪，从而促使评价对象向既定的教学或学习目标逼近。

3. 改进功能：是指教学评价具有使评价对象反省自身状态、克服不足、实现发展目标的功用和能力。它主要是通过教学评价结果的信息反馈，并对评价对象行为的调控等运行机制而实现的。教学评价能够客观地判断出评价对象发展的现状，提出问题，促使评价对象在以后的教与学的活动中加以克服和改进，以促进其发展。

4. 教育功能：是指教学评价具有促进学生品德素质养成的功用和能力。它是通过教学评价者及其他评价因素与评价对象（主要指学生）的互动影响的运行机制而实现的。教学评价者也是学生思想品德的培育者，教学评价既要强调评价的科学性，又要注重评价的教育性，全面培养和发展学生的基本素质。

5. 发展功能：是指教学评价具有着眼于学生未来发展和终生发展的功用和能力。它主要

是通过全员、全程、全面的评价过程运行机制而实现的。在教学评价过程中评价者用动态的、发展的眼光，对影响学生未来发展和终身发展的各个环节因素进行系统地、长期地、反复地评价，关注学生多方面潜能的发展。

6. 研究功能：是指教学评价具有探索教学问题、把握教学规律、丰富教学理论、指导教学实践的功用和能力。它是通过评价者向评价对象反馈评价结论的运行机制得以实现的。

除此之外，教学评价也要重视诊断、鉴定、监督、调节、管理和交流等一般功能的发挥，从评价目的出发，提升教学的整体水平，全面提高教学质量。

（三）教学评价的种类★★★★★

1. 根据评价在教学过程中的作用，可以将教学评价分为诊断性评价、形成性评价和终结性评价。

诊断性评价：是在学期教学开始或一个单元教学开始时对学生现有发展水平进行的评价。目的是弄清学生的已有知识基础和能力水平，以便更好地组织教学内容、选择教学方法，做到因材施教。

形成性评价：是在教学过程中对学生的知识掌握和能力发展的评价。目的是及时了解学生的学习情况，以便及时调整教学过程，提高教学的有效性。

终结性评价：是在一个大的学习阶段、一个学期或一门学科结束时对学生进行的评价，其目的是对学生的学习与发展情况作出鉴定。

2. 根据评价所运用的方法和标准不同 可分为相对性评价和绝对性评价。

相对性评价：是用常模参照性测验对学生成绩进行的评定它依据，学生个人的成绩在该班学生成绩序列中或常模中所处的位置来评价和决定他的成绩优劣，而不考虑他是否达到教学目标的要求，故相对性评价也称常模参照性评价。

绝对性评价：是用目标参照性测验对学生成绩进行评定它依据教学目标和教材编制试题来测量学生的学业成绩，判断学生是否达到了教学目标的要求，而不以评定学生之间的差别为目的。故绝对性评价也称目标参照性评价。

3. 根据评价的主体不同可分为教师评价和学生自我评价。

教师评价：主要是指任课教师和班主任对学生的学习状况和学习成果进行的评价。

学生自我评价：是指在教师的引导下学生对自己做的作业、试卷、其他学习成果进行的评价。

二、教学评价的原则与方法

（一）教学评价的原则

1. **客观性原则：**教学评价要客观公正、科学合理，不能主观臆断、掺杂个人情感，防止评价不符合实际情况。

2. **发展性原则：**教学评价应着眼于学生的学习进步、动态发展，着眼于教师的教学改进和能力提高，以调动师生的积极性，提高教学质量。

3. **指导性原则：**教学评价应在指出学生的长处与不足的基础上提出建设性意见，使被评价者发扬优点、克服缺点 不断前进。

4. **计划性原则：**教学评价必须紧密配合教学工作有计划地进行，科学地控制各科教学评价的次数及总量并作出合理的安排，避免评价太多或过于集中，使学生和教师负担过重。

（二）教学评价的方法

1. 观察法

观察是直接认知被评价者行为的最好方法。它适用于在教学中评价那些不易量化的行为表现（如兴趣、爱好、态度、习惯与性格）和技能性的成绩（如唱歌、绘画、体育技巧和手工制成品）。

2. 测验法

测验主要以笔试进行，是考核、测定学生成绩的基本方法。它适用于对学生学习文化科学知识的成绩评定。

3. 调查法

调查是了解学生的学习情况，为进行学生成绩评定搜集资料的一种方法。如果教师对学生的成绩有疑问则需要经过调查解决，特别是要了解学生的学习态度、方法和习惯更需要调查。调查一般通过问卷、交谈进行。

4. 自我评价法

在教学评价中，自我评价十分重要。它可以帮助学生更好地理解教学目标，正确地评价自己，从而自觉改进学习。

三、学生学业成绩的评价

（一）教学目标在学生学业成绩评价中的作用

教学目标规定了通过教学应当使学生达到掌握一定知识、技能和发展一定能力、品质的要求，因而教学目标是评价学生学业成绩优劣的唯一质量标准。

（二）中小学的考试制度

我国中小学的考试制度，主要由考查和考试两个部分组成。

1. 考查：指对学生的学习情况和成绩进行的一种经常性的小规模的检查与评定。考查有口头提问、检查书面作业和书面测验等形式。

2. 考试：指对学生学业成绩进行的阶段性或总结性的检查与评定。考试通常有期中考试、学期考试、学年考试、毕业考试等形式。

四、教师教学工作的评价

（一）评教的意义

对教师教学工作的评价，亦称“评教” 是对教师教学的质量分析和评价。它对教学工作具有重要意义。它可以使教师个人更清楚地了解自己教学的长处与不足，可以增进教师之间的相互了解、相互切磋与学习，可以使学校领导深入第一线，了解教学的情况、经验与问题。

（二）评教的要求

评教除了应遵循教学评价的原则外，尚须注意下述要求：

1. 着重分析教师的教学质量，而不是评价他的专业水平；
2. 根据学生的成绩来评价教师的教学质量；
3. 注意教学的系统性和完整性。

（三）教学的几种水平

根据现代教学理论的研究，教学可分为三种水平：记忆水平、理解水平和探索水平。教学发展的几种水平，是诊断和评价教学的重要依据。

1. 记忆水平

这是一种低水平的教学。它的主要特点是：教师老是照本宣科、一味灌输，不会引导、启发，学生则停滞在死记硬背、机械掌握、一知半解上，不能保证教学质量。

2. 理解水平

它的主要特点是：教师认真详细讲解教学内容，学生通过认真听讲、思考与练习，基本上能理解和运用所学知识技能，完成了教学任务。但这种水平的教学，重教而不重学，重教师主导作用而不重发挥学生主动性，重教师讲解、学生理解而不重学生独立思考与探索。

3. 探索水平

这是教学的较高境界。它的主要特点是：教师注重引导、启发、讲解、示范，善于提出发人深思、能挑战学生智慧的问题，善于激励学生积极思考、充分发挥他们主动性、创造性，

不断引导学生的探究走向深入，在激烈的思想碰撞与论争中发挥个人的聪明才智，攻克难关获取真知，让师生分享教学的乐趣与甜头。

（四）评教的方法

1. 分析法

这是根据一定教学目的、原则或标准来分析和评价教师教学质量的方法。这是一种常用的评教方法，评价一节课，大多采用分析法。

2. 记分法

这是通过量化的分项记分来评价教师教学质量的方法，是近几年来渐渐盛行起来的方法。它先将教学的整体活动分为若干项目，并规定每个项目的分数和评分标，要求评价者分项记分和得出总分。然后通过统计，计算出被评教师每个人所得分数，根据分数高低显示教学的优劣。

第十章 德育

复习提示：

学习完本章后要掌握德育的概念、德育的过程、德育原则、德育的方法和途径，掌握本章内容，要注意与我国国情、学校德育实践的具体情况相结合。

重点难点：

重难点：德育过程、德育途径。

知识框架：

第一节 德育概述

一、德育概念★★★★

（一）德育概念

德育的概念有广义和狭义之分。广义的德育包括政治教育、思想教育和道德教育，狭义的德育是指道德教育。广义的德育是全面发展教育的重要组成部分，它是相对于智育、体育、

美育和劳动技术教育而言的；狭义的德育是相对于政治观念、法律观念、宗教观念和艺术观念而言的。我们平常讲的德育，一般是指广义上的德育，它是指教育者根据一定社会和受教育者的需要，遵循品德形成的规律，有目的、有计划、有组织地指导和促进受教育者积极主动地发展自己道德品质的过程。德育的基本内容主要是指道德、思想和政治方面的教育。

（二）德育的意义

1. 德育是社会主义精神文明建设的重要组成部分

社会主义精神文明建设与社会主义物质文明建设是相辅相成的关系，是社会主义现代化建设的重要内容。道德建设是社会主义精神文明建设的重要方面，为社会主义现代化事业提供道德支持和道德保障。德育是社会道德建设的主渠道和主阵地，德育工作的效果直接影响社会的道德状况。

2. 德育是青少年儿童健康成长的条件和保证

对青少年来说，道德需要与理智需要、审美需要一样，是他们的人生基本需要。道德需要能否得到满足以及满足的方式和类型，在相当程度上决定了他们成年后的道德素质和道德素养，决定了他们的社会性发展程度和社会性接纳程度，决定了他们发展空间的大小和发展方向的正确与否。良好的德育工作能够正确地满足、引导和提升他们的道德需要，为他们的道德发展以及全面发展打下坚实的基础，使他们拥有一个充实的、有意义的、有尊严的和幸福的人生。

3. 德育是人的全面发展教育的重要组成部分

德育与智育、美育、体育、劳动技术教育有着密切的联系。表现在：第一，它们共同服务于教育目的，促进受教育者的全面发展和丰富个性的形成；第二，德育工作为其他各育提供精神动力和价值方向；第三，德育与其他各育之间相互渗透，相辅相成。

二、德育特点

德育旨在培养学生的道德信念和人生观，形成学生的道德行为习惯，主要属于伦理领域。德育要解决的矛盾主要不是求真，不是学生对事物的知与不知，以回答世界是什么的问题，而是求善、知善、行善，回答世界应该是什么的问题。品德是个性素质结构的重要要素，在个性素质结构中起着价值定向的作用。

三、德育的功能

德育的功能，简单地说就是育德，即能满足学生的道德需要，启发学生的道德觉醒，规

范学生的道德实践，引导学生的道德成长，培养学生的健全人格，提升学生的人生价值与社会理想。

学校德育在青少年学生发展中的导向作用极其重要。学校德育不仅有对学生的育德功能促进学生个性的全面发展，而且通过育人发挥着重要的社会功能，促进社会的发展。

四、德育的任务和内容

德育任务是指学校德育要实现的目标，它是对德育活动结果的期望。德育内容是指用什么样的道德规范和人生观、价值观、世界观等来培养学生。德育任务与德育内容是紧密联系的：一方面，它们根据国家和时代的需要来确定；另一方面，它们也受到学生年龄特征与品德发展水平的制约。

（一）现阶段我国中小学的德育任

1998 年颁布的《中小学德育工作规程》对中小学的德育任务作了这样的表述：“中小学德育工作的基本任务是，培养学生成为热爱社会主义祖国、具有社会公德、文明行为习惯、遵纪守法的公民。在这个基础上，引导他们逐步确立正确的世界观、人生观、价值观，不断提高社会主义思想觉悟，并为使他们中的优秀分子将来能够成为坚定的共产主义者奠定基础。”

（二）中小学的德育内容

我国学校德育内容是多方面的，并且随着社会发展提出的新要求在不断变化。中小学德育的基本内容主要有以下几个方面：爱国主义教育；革命理想和革命传统教育；集体主义教育；劳动教育 民主、纪律与法制教育；人道主义和社会公德教育；正确人生观和科学世界观教育。

2006 年 10 月 11 日中共十六届六中全会通过的《中共中央关于构建社会主义和谐社会若干重大问题的决定》提出“建设社会主义核心价值体系”问题。《决定》指出：“马克思主义指导思想，中国特色社会主义共同理想，以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神，社会主义荣辱观，构成社会主义核心价值体系的基本内容。”“坚持把社会主义核心价值体系融入国民教育和精神文明建设全过程、贯穿现代化建设各方面。”这就为中小学德育内容的设计指出了更加明确的方向。

第二节 德育过程 ★★★★★

德育过程是在教师有目的有计划地引导下，学生能动地积极地进行道德认识和道德实践，逐步提高自我修养能力，形成品德的过程。

一、德育过程是教师教导下学生能动的道德活动过程

儿童的道德思想和道德行为不是与生俱来的。一个婴儿的遗传素质不可能自然地生出品德，他只有在与社会环境的相互作用过程中才能逐步发展自己的思想意识、形成自己的品德。社会活动，尤其是德育活动是儿童、青少年学生品德发展的基础。

（一）学生品德的发展是在与环境的相互作用中能动地实现的

成长中的儿童和青少年在与外界社会接触和相互作用的过程中，接受来自家庭、社会、学校等各方面的影响，逐步发展了自己的道德思想与行为习惯。他们吸取社会的影响形成自己的品德，主要通过两个方面的活动。一方面，他们总是自觉或不自觉地从现实生活和社会交往中吸取道德思想，形成自己的善恶、是非等道德观念，产生好恶、爱憎等情感，养成一定的行为习惯。家庭和社会环境的影响，对儿童、青少年学生早期思想、品德的发展具有潜移默化的巨大作用。其中，家庭影响更为显著。另一方面，他们上学后，在学校教育引导下，依据一定的思想道德观念进行学习、交往和生活，日益自觉地发展自己的品德，不断提高自我修养的能力。由于学校教育是一种有目的、有组织的自觉能动的力量，尽管学校教育不能控制家庭和社会的影响，但它可以适当引导家庭和社会环境对学生的影响，因而在学生的品德发展中起主导作用。

（二）道德活动是促进德育要求转化为学生品德的基础

怎样才能使外部的教育影响比较顺利地转化为学生的内在品德呢，从根本上说，这个转化只能在学生与外在社会相互作用的活动中实现，而不可能在他们处于静态中进行，而道德活动则是促进德育影响转化为学生品德的基础。德育活动必须从学生的生活实际出发，密切联系学生的生活实际和思想实际，把德育过程组织成为引导学生能动进行的活动过程。这样的德育活动符合教育目的和青少年特点，能激发学生的兴趣、爱好和追求。因为他们在完成一定的学习、工作、劳动任务和进行社会交往与协作的活动过程中，一方面必须遵循社会、集体或教师提出的道德规范与要求，从而推动他们去开展道德活动，经受道德锻炼；另一方面自身也会“自然地”产生遵守道德规范、评价和调节人际关系及个人行为的需要。学生在这样的德育活动中，便会形成相应的品德，发展一定的道德能力。

（三）进行德育要善于组织、指导学生的活动

这些活动应当包括两个方面：一是学生的学习、劳动、工作、社会服务、文娱和体育等

外显的实际活动；二是学生在思想情感上进行的内部心理活动。由于人的心理活动是外部世界的反映，所以一般来说，在德育过程中，首先要组织好学生的各种表现为外部行为的实际的教育活动，以便启迪、激发和引导他们积极开展内部心理活动，促进他们的思想认识的提高和品德的发展。人们内部思想情感上的心理活动一经发动和开展起来，又会表现出巨大的能力力量，指导和促进人们的社会实践活动。所以，在德育过程中，始终要注意做好深入细致的思想工作，调动学生的主动性和积极性，引导他们总结道德经验，提高理论水平和分辨是非的能力，严格要求和注意调节个人的行为，更加自觉地进行社会活动和道德实践，培养自己的高尚品德。可见，在德育过程中，既要组织学生积极参与各种教育活动，又要引导学生自觉进行个人内部的道德修养活动，使两者联系起来，相互促进。

二、德育过程是培养学生知情信意行的过程

德育过程是培养学生品德的过程，而学生的品德包含了知情信意行五个要素，所以德育过程也是培养学生知情信意行的过程。

1. 德育要有全面性促进知情信意行的和谐发展

开展德育活动时，应该注意全面性，兼顾知情信意行各要素，不能厚此薄彼，有所偏废，学校德育的重点，在于培养学生的道德判断力、道德敏感性和道德行动力量，任何德育模式都不能忽视这些基本方面。我们对学生应该晓之以理、动之以情、导之以行、持之以恒，使儿童品德中的知情信意行五者相辅相成、全面而和谐地得到发展，不可把五者割裂，以致对某些因素有所偏废，损害了其整体功能。

2. 德育具有多开端性，要具体问题具体分析

强调知情信意行的整体和谐，不等于说任何一次德育活动，或是对任何一个学生的道德教育，都必须严格按照知情信意行的程序机械地进行。恰恰相反，开展德育，既可以从知情或信的培养入手，也可以从意或行的锻炼开始，可以有多种开端，具有多开端性。因为，在品德的发展过程中，知情信意行五个因素的发展往往是不平衡的，有的在先，有的在后，有的快，有的慢，有的较稳定，有的常反复；而且，每个学生品德发展的具体情况也存在个别差异，表现出来的品德面貌或品德问题不尽相同。这就要求针对品德结构中诸因素发展不平衡的状况，灵活处理，有的放矢，因材施教。

（三）德育要有针对性，对知情信意行采取不同的方式方法

道德的知情信意行各有不同的特点，对它们的培养不能一概而论，应该采取不同的方式、方法来进行。例如，学生道德认识的获得与提高，可以通过讲解、阅读、谈话与讨论等方法

来实现，但是，用这些方法来培养学生的情感和信念则多半难收成效。而培养情感和信念必须通过交往、关爱、沟通、熏陶与震撼等方式，才能使学生的认同、感动、感激或崇敬之情油然而生，学生只有经过连续不断的培育与感悟，他们的感情才会深厚，信念才会坚定。虽然提高认识、培养情感和信念有助学生行为的养成，但学生的道德行为习惯的形成，还必须经过活动、训练与较长的社会实践。何况不同年龄特征的青少年学生又有不同的特点，在进行道德品质教育时又要对他们区别对待。

三、德育过程是提高学生自我教育能力的过程

在德育过程中，要引导学生的活动与交往，培养他们的知情意行和促进他们品德发展内部矛盾的转化，都有赖于提高和发挥学生个人的自觉能动性和自我教育能力。

（一）自我教育能力在德育过程中的作用

随着学生年龄和才智的增长，他们个人的自觉能动性及其在德育上的主要体现——自我教育能力，在他们自身品德的发展与提高上起着越来越重要的作用。一方面，自我教育能力是德育的一个重要条件，只有注意培养与提高学生的这种能力，学生品德内部矛盾才能转化，德育才能进行得更顺利、更有效；另一方面，学生的自我教育能力又是学生品德发展过程的重要标志。德育的任务就在于把青少年学生从缺乏道德经验与能力、依赖性较强的孩子逐步培养成为具有自我教育能力的、能独立自主地待人接物的道德主体。

（二）自我教育能力的构成因素

自我教育能力主要包括自我期望能力、自我评价能力和自我调控能力。自我期望是自我教育的内在目的和内在动力。学校教育应当细心地呵护这种期望，热情地激励这种期望，并引导学生把这种期望变得更具体、更实际、更充实、更稳定、更理性、更富情感、更具自主性、更显个性特点，启发学生构思近期期望与长远理想，并把二者联系起来。自我评价能力是进行自我教育的认识基础。一个人只有能够认识和评价自己的思想与行为时，他才能进行自我教育，他越能正确评价自己、分析自己的优点与缺点、进步与不足，就越能明确自我教育的目标与要求，有效地进行自我教育。自我调控能力是在自我评价的基础上建立起来的自觉调节控制自己思想与行为的能力。它是进行自我教育的重要机制。要教育学生善于调节和控制自己的思想、行为、志趣与性格，逐步提高他们的自我调控能力。

（三）德育要促进自我教育能力的发展

儿童的自我教育能力的发展是有规律的。根据现代教育学和心理学的研究成果，儿童的自我意识与自我教育能力的发展大致是从“自我为中心”发展到“他律”，又从“他律”发

展到“自律”，再从“自律”走向“自由”。如果我们能遵循这一规律性，从实际出发，因势利导，有目的地培养学生的自我意识，提高学生的自我期望、自我评价和自我调控能力，以形成和发展他们的自我教育能力，那么，便能够在德育过程中更好地调动学生的积极性，充分发挥他们在培养自身品德中的主体作用。

第三节 德育原则

德育原则是教师对学生进行德育应该遵循的基本要求。它以个体品德发展规律和社会发展要求为依据，概括了德育实践的宝贵经验，反映了德育过程的规律性。

现阶段我国学校的德育原则主要有：理论和生活相结合原则；疏导原则；长善救失原则；严格要求与尊重学生相结合原则；因材施教原则；在集体中进行教育原则；教育影响一致性和连贯性原则等。

一、理论和生活相结合原则

理论和生活相结合原则是指进行德育要以学生的现实生活为基点，联系学生生活，引导学生把思想政治观念和社会道德规范的学习同参与生活实践结合起来；把提高道德思想境界与养成道德行为习惯结合起来，做到心口如一，言行一致。贯彻理论和生活相结合原则的基本要求如下：

1. 理论学习要结合实际，切实提高学生的思想；
2. 注重实践，培养道德行为习惯。

二、疏导原则

疏导原则是指进行德育要循循善诱、以理服人。从提高学生认识入手，调动学生的主动性，使他们积极向上。疏导原则也称为循循善诱原则。贯彻疏导原则的基本要求如下：

1. 讲明道理、疏通思想；
2. 因势利导、循循善诱；
3. 以表扬、激励为主坚持正面教育。

三、长善救失原则

是指进行德育要调动学生自我教育的积极性依靠和发扬他们自身的积极因素去克服品德上的消极因素，促进他们的道德成长。贯彻长善救失原则的基本要求如下：

1. 发扬积极因素，克服消极因素；
2. 引导学生自觉评价自己进行自我教育。

四、严格要求与尊重学生相结合原则

严格要求与尊重学生相结合原则是指进行德育要把对学生的思想和行为的严格要求与对他们个人的尊重和信赖结合起来，使教育者对学生的影响与要求易于转化为学生的品德。贯彻严格要求与尊重学生相结合原则的基本要求如下：

1. 尊重和信赖学生；
2. 严格要求学生。

五、因材施教原则

因材施教原则是指进行德育要从学生品德发展的实际出发，根据他们的年龄特征和个性差异进行不同的教育，使每个学生的品德都能得到最大程度的发展。贯彻因材施教原则的基本要求如下：

1. 深入了解学生的个性特点和内心世界；
2. 根据学生的个性特点有的放矢地进行教育；
3. 根据学生的年龄特征有计划地进行教育。

六、在集体中教育原则

在集体中教育原则是指进行德育有赖于学生的社会交往、共同活动，注意依靠学生集体，通过社会交往和集体活动进行教育，充分发挥学生集体在教育中的巨大作用。贯彻在集体中教育原则的基本要求如下：

1. 引导学生关心、热爱集体，为建设良好的集体而努力；
2. 通过集体教育学生个人，通过学生个人转变影响集体；
3. 把教师的主导作用与集体的教育力量结合起来。

七、教育影响的一致性和连续性

教育影响的一致性和连续性原则是指进行德育应当有目的、有计划地把来自各方面对学

生的教育影响加以组织、调节，使其互相配合、协调一致、前后连续地进行，以保障学生的品德能按教育目的的要求发展。贯彻教育影响的一致性和连续性原则的基本要求如下：

1. 组建教师集体，使校内教育影响一致；
2. 发挥学校教育的主导作用，使学校、家庭和社会对学生的教育影响达到最佳状态；
3. 做好衔接工作，使对学生的教育前后连贯和一致。

第四节 德育途径与方法

一、德育途径★★★

1. 品德课、思想政治课与其他学科教学；
2. 劳动和其他社会实践；
3. 课外活动和校外活动；
4. 学校共青团、少先队活动；
5. 心理咨询；
6. 班主任工作；
7. 校园生活。

二、德育方法★★★★

德育方法是指用来提高学生思想认识、培养他们品德的方法。我国中小学常用的德育方法有：说服教育法、情感陶冶法、实践锻炼法、自我教育法、榜样示范法和品德评价法、修养等。

（一）说服教育法

说服教育法是通过摆事实、讲道理，使学生提高认识、形成正确观点的方法。说服教育是德育工作的基本方法。说服包括讲解、谈话、报告、讨论、参观等方式。

运用说服教育法的基本要求：

1. 明确目的性；
2. 富有知识性、趣味性；
3. 注意时机；
4. 以诚待人。

（二）情感陶冶法

情感陶冶法是通过创设良好的情境，潜移默化地培养学生品德的方法。情感陶冶法包括人格感化、环境陶冶和艺术陶冶等方式。

运用情感陶冶法的基本要求：

1. 创设良好的情境；
2. 与启发说服相结合；
3. 引导学生参与情境的创设。

（三）实践锻炼法

实践锻炼法是有目的地组织学生进行一定的实践活动以培养他们的良好品德的方法。锻炼包括练习、制度、委托任务和组织活动等方式。

运用实践锻炼法的基本要求：

1. 目的明确，计划周密；
2. 坚持严格要求；
3. 调动学生的主动性；
4. 注意检查和坚持。

（四）自我教育法

自我教育法是在教师引导下学生经过自觉学习、自我反思和自我行为调节，使自身品德不断完善的一种重要方法。其方式包括：学习、座右铭、立志、自我批评、慎独等。

运用自我教育法的基本要求：

1. 培养学生自我教育的兴趣和自觉性；
2. 指导学生掌握修养的标准；
3. 引导学生积极参加社会实践。

（五）榜样示范法

榜样示范法是以他人的高尚思想、模范行为和卓越成就来影响学生品德的方法。榜样包括：伟人的典范、教育者的示范、学生中的好样板。

运用榜样示范法的基本要求：

1. 选好学习的榜样；
2. 激起学生对榜样的敬慕之情；
3. 引导学生用榜样来调节行为，提高修养。

（六）品德评价法

品德评价法是通过对学生的思想和行为进行肯定或否定的评价以引起学生愉快或痛苦的体验进而强化或纠正学生某些行为的方法。品德评价法包括：表扬与奖励、批评与惩罚等方式。

运用品德评价法的基本要求：

1. 提高对奖惩关系的认识，以奖励为主；
2. 目的明确，具体有度；
3. 客观公正，有利于团结；
4. 注重宣传与教育。

（七）修养

修养是在教师指导下学生经过自觉学习、自我反思和自我行为调节，使自身品德不断完善的一种重要的方法。修养包括：立志、学习、反思、箴言、慎独等。运用修养要注意以下几点：

1. 培养学生自我修养的兴趣和自觉性。
2. 指导学生掌握修养的标准。
3. 引导学生积极参加社会实践。

第十一章 班主任

复习提示：

本章的主要内容有班主任工作概述、班集体的培养、班主任工作的内容和方法。本章应用性强，线索明显，为实践应用奠定基础。

重点难点：

重难点：班集体的培养，班主任工作的内容和方法。

知识框架：

第一节 班主任工作概述

一、班主任工作的意义与任务★★

班是学校的细胞，既是学校教导工作的基本单位，也是学生学习、活动的基层集体。只有把一个班的学生很好地组织起来进行教学和教育活动，才能使这个班的学生在德、智、体、美等方面得到发展。只有把教育目的和教学计划很好地落实到每个班，才能提高全校的教育质量。

班主任是班的教育者和组织者，是学校领导进行教导工作的得力助手。班主任对一个班的学生工作全面负责，组织学生的活动，协调各方面对学生的要求，对一个班集体的发展起主导作用。

班主任工作的基本任务是：依据我国教育目的和学校的教育任务，协调来自各方面对学生的要求与影响，有计划地组织全班学生的教育活动，做好学生的思想工作，并对他们的学习、劳动、工作、课外活动和课余生活等全面负责，把班培养成为积极向上的集体，使每个学生在德、智、体、美等方面都得到充分的发展，形成良好的个性。

二、班主任素质的要求★★★

1. 高尚的思想品德

班主任是学生的教育者、引路人，是他们的学习榜样。班主任应有崇高的品德，饱满的工作热情，坚持不懈的进取精神，言行一致、表里如一，能为人师表。这样班主任才能在学生中树立崇高的威信，给学生以强有力的教育影响。

2. 坚定的教育信念

确信教育的力量，确信每个学生都有优点和才干，都有自己的前途，即使有某些缺点和错误的学生，只要对他做深入细致的思想工作，也能把他转变好。班主任只有确信教育的力量，树立坚定的教育信念，才能在工作中不畏困难，顽强而耐心地工作，收获教育的硕果。

3. 家长的心肠

班主任对待学生要像家长对待孩子一样，集严父与慈母二任于一身。既要无微不至地关怀学生，真诚地爱护学生，与学生彼此信赖、有深厚的情感，又要严格要求学生，对他们的缺点和错误毫不放过。如果学生感受到班主任对他的深情与期望，那么他将更亲近班主任，并乐于接受教育，从而使班主任在工作中获得更大成效。

4. 较强的组织能力

善于组织学生开展活动是教育学生的重要条件。一个称职的班主任必须善于计划和组织

学生的各种活动，善于根据情况的变化迅速作出决定、采取措施、进行调整，在工作中表现出魄力，能令行禁止，坚定地引导学生积极开展活动，不断前进。

5. 多方面的兴趣与才能

青少年学生活泼爱动，每个学生都有自己的兴趣与爱好，因而需要开展各种各样、丰富多彩的活动。这就要求班主任也需具有多方面的兴趣与才能。一般来说，性格活泼开朗、兴趣广泛、多才多艺的班主任，与学生有较多的共同语言，易于打成一片，便于开展工作。反之，沉默寡言、不爱活动的班主任则容易脱离学生，难于深入了解和教育学生。

6. 善于待人接物

班主任为了教好学生，要与家长、任课教师、校外辅导员和有关社会人士联系和协作，因而要善于待人接物。事实证明，只有那些善于交往、能团结人的教师，才能更好地协调各方面的教育力量，把班主任工作做好。

第二节 班集体的培养

一、班集体的教育功能★★★★

1. 班集体不仅是教育的对象而且是教育的巨大力量

这是苏联教育家马卡连柯在长期的教育实践中总结出的一宝贵经验。实践证明，进行班主任工作必先注意培养班集体。因为班集体一旦形成，它便能成为教育的主体，具有巨大的教育力量。它能向其成员提出要求，指出努力方向，并通过集体的活动、纪律与舆论来培养其成员的品德。它能紧密地配合班主任开展工作，成为班主任依靠的重要力量。

2. 班集体是促进学生个性发展的一个重要因素

在班集体的各种活动中，一方面，每个学生通过自己的经历和感受，都会积累集体生活的经验，掌握丰富的道德规范，养成社会主义思想品德，更加社会化；另一方面，每个学生都能找到适合于自己的活动、工作和角色，不断发展自己特有的志趣与爱好，更加个性化。在集体中，学生个人的社会化与个性化是相互促进的。而每个学生个性的充分发展，都将促进全班学生的全面发展。同时，班集体又是培育学生个性的园地，它能使个性之花竞相开放、争芳斗艳。

3. 班集体能培养学生的自我教育能力

班集体毕竟是学生自己的集体，有它的组织机构，需要学生学会自己管理自己，自己教

育自己，尤其是需要学生自主地制订集体的活动计划，积极开展各种工作与活动。这无疑能有效锻炼和逐步提高学生的自我教育能力。随着班集体的发展，学生的自我教育能力也能提高到自觉的程度。即使离开班主任的直接领导和监督，班集体也能自觉独立地开展活动和很好地管理自己。要注重发挥班集体的自我教育功能，以便培养和提高学生的自我教育能力。

二、班集体与学生群体★★★★★

（一）班集体的概念

一个真正的班集体，有明确的奋斗目标，健全的组织系统，严格的规章制度与纪律，强有力的领导核心，正确的舆论和优良的作风与传统。

（二）学生群体

1. 正式群体与非正式群体

正式群体，是指在校行政、班主任或社会团体的领导下，按一定章程组织起来的学生群体。它通常包括班学生群体、班共青团和少先队等，负责组织开展全班性的活动。此外，在一个班上还有为配合开展班集体活动，完成某一方面的任务而组织起来的学生小组，如班刊编辑小组、学科小组、文体小组、学习小组等，这也是一种正式群体。

非正式群体，是指学生自发形成或组织起来的群体。它包括因兴趣爱好相同，感情融洽或是邻居、亲友、同学等关系以及因其他需要而形成的学生群体。其类型多种多样。

2. 参照群体

参照群体，是指学生个人乐意把它的目标、标准和规范作为自己的行为动机、调节自己思想和行为的一种群体。通俗地说，参照群体是学生个人心目中向往和崇尚的群体。由于学生选择的和心目中向往的参照群体与他实际参加的学生正式群体往往不一致，因而给教育工作造成了极为复杂的情况。

三、集体的发展阶段★★★

一个班的几十个学生，从刚组建的群体发展为坚强的集体，要经历一个发展过程。这个过程可分三个阶段。

1. 组建阶段

这时，班从组织形式上建立起来了。不过班的核心和动力是班的组织者——班主任。班主任必须对学生提出明确的集体的目的和应当遵守的制度与要求，并引导学生积极开展活动促进集体的发展。这时集体对班主任有较大的依赖性，不能离开他的监督独立地执行他的要

求。如果班主任不注意严格要求，班就可能变得松弛、涣散。

2. 核心初步形成阶段

它的特点是，师生之间、同学之间有了一定的了解，产生了一定的友谊与信赖，学生积极分子不断涌现并团结在班主任周围，班的组织与功能较健全，班的核心初步形成，班主任与集体机构一道履行集体的领导与教育职能。这时，班集体能够在班主任指导下积极组织和开展班的工作与活动，班主任开始从直接领导、指挥班的活动，逐步过渡到向他们提出建议，由班干部来组织开展集体的工作与活动。

3. 自主活动阶段

它的特点是，积极分子队伍壮大，学生普遍关心、热爱班集体，能积极承担集体的工作，参加集体的活动，维护集体的荣誉，形成正确的舆论与良好的班风。这时，班集体已形成，它已成为教育的主体，能主动地根据学校和班主任的要求以及班上的情况，自觉地向集体成员提出任务与要求，自主地开展集体活动。

四、培养集体的方法★★★★

1. 确定集体的目标目标是集体的发展方向和动力。

培养集体首先要使集体明确奋斗的目标。集体的目标应当由班主任同班干部或全班同学一道讨论确定。但对一个新生班或后进班来说，班主任则应果断地不容置疑地提出要求作为集体必须实现的目标。集体的目标一般包括：近期的，如搞好课堂纪律；中期的，如成为优秀班；远期的，如每个学生都成为全面发展的好学生。目标的提出应当由易到难，实现一个目标后，立即又提出一个要求更高的目标，以推动集体不断向前发展。

2. 健全组织、培养干部以形成集体核心

培养集体，必须注意健全集体的组织与功能，使它能正常工作，发挥应有的作用。这里的关键是要做好班干部的选拔与培养工作。在领导一个新班时，班主任不宜急于配齐班干部，可先指定临时负责人抓工作。经过一段时期了解，待积极分子有所涌现之后，再通过委派或选举产生班干部。干部一旦产生就要注意严格要求和培养、提高。班主任对班干部不可偏爱和护短，以免助长他们的缺点、错误，导致干群对立和班的不团结，要教育他们谦虚谨慎，认真负责，不断提高修养水平和工作能力，以身作则，团结全班同学一道前进，充分发挥集体的核心作用。

4. 有计划地开展集体活动

班集体是通过开展集体活动逐步形成起来的，因为只有在为实现集体的共同目标而进行

的系列活动中，全班学生才能充分交往、互相了解、建立友谊，为形成集体奠定情感基础，才能健全班的组织机构及其功能，更好地分工协作，把全班同学的积极性都调动起来，形成集体的核心，才能激发出学生的工作责任感和集体主义精神，帮助学生学会正确处理人与人、个人与集体、班与学校、学校与社会之间的关系，形成正确的舆论。班主任在确定班的奋斗目标后，应制订集体活动计划，有计划地开展各种活动，使每个学生都能在活动中得到锻炼与提高，引导集体朝气蓬勃地向前发展。

5. 培养正确的舆论和良好的班风

只有在集体中形成了正确的舆论与良好班风，集体才能识别是非、善恶、美丑，扶正抑邪，发扬集体的优点、抵制不良思想作风的侵蚀，才能使集体具有巨大的教育力量，成为教育的主体。这两者是一个坚强集体的重要标志。班主任应经常注意组织学生学习政治理论、道德规范，提高他们的认识，并坚持表扬好人好事，批评不良思想行为，为形成正确舆论打下思想基础。特别是在处理班上一些涉及原则问题而学生又未能正确认识的事件时，班主任要善于抓住时机，通过积极的思想斗争，分清是非，以推动正确舆论的形成。

五、做好个别教育工作

个别教育是教师根据学生个人的特点、需要和问题而单独进行的教育，一般包括个别谈心、道德谈话、个别指导、辅导和帮助等。个别教育工作大致有三个方面：

1. 促进学生个人的全面发展、培养典型；
2. 做好后进生的思想转变工作；
3. 做好偶发事件中的个别教育工作。

第三节 班主任工作的内容和方法★★★★★

一、了解和研究学生

要教育好学生，必须先了解学生，并注意不断地研究学生。这是教育学生、做好班主任工作的必要条件。了解学生包括个人和集体两方面。了解学生个人情况，主要包括个人德智体的发展，他的兴趣、爱好、特长、品质、性格，他的家庭状况和他的社会交往情况。了解学生集体情况是在了解学生个人情况的基础上进行的。它主要包括全班学生的年龄、性别、家庭等一般情况，学生德智体发展的全貌，一般发展水平和具有特殊才能的学生情况，班风

与传统等。了解和研究学生的主要方法有观察、谈话、分析书面材料和调查研究。

二、教导学生学好功课

三、组织班会活动

四、组织课外活动、校外活动和指导课余生活

五、组织学生的劳动 六、通过家访建立家校联系

七、协调各方面对学生的要求

八、评定学生操行

九、做好班主任工作的计划与总结

第十二章 教师★★★★★

复习提示：

教师是教育系统中的最基本的要素。本章分为三块内容——教师劳动的特点价值与角色扮演，教师的专业素养，教师的培养与提高等等。

重点难点：

重难点：教师劳动的特点，教师的专业素养，教师的培养与提高。

知识框架：

第一节 教师劳动的特点、价值与角色扮演

一、教师的概念与类别★★★

(一)教师的概念

对于“教师”这一概念的界定，人们理解的角度差异很大。或从教师功能及作用的角度，或从教师应有的品质的角度对教师这一概念进行界定。如：教师是向受教育者传递人类积累的科学文化知识和进行思想品德教育，把他们培养成满足一定社会需要的人才的专业人员；

教师是履行教育教学职责的专业人员，承担教书育人、培养社会建设者、提高民族素质的使命。从广义看，教师与教育者是同一语；从狭义看，教师专指学校的专职教师。要全面理解教师这一概念，必须把教师作为一个集合体，从其所扮演的社会角色、承担的社会职责及与活动对象的关系等方面进行考察。

1. 教师职业是一种专门职业，教师是专业人员。

2. 教师是教育者，教师职业是促进个体社会化的职业。

教师是教育者，承担着培养合格的社会成员、延续人类社会发展的职责。社会是一个自然的历史过程，这个过程是通过新老社会成员的更替而实现的。一个人从自然人转变为社会人，是在社会性相互作用的过程中，在学习、接受人类经验和消化、吸收人类文化的过程中实现社会化的结果。个人只有通过接受社会教化，才能学会适应社会环境，具备成为合格的社会成员的资格和条件。

教师是一个专门以教化年青一代成为社会合格成员为己任的劳动集团。他们根据一定社会要求向年青一代传授人类长期积累的知识经验，规范他们的行为品格，塑造他们的价值观念，引导他们把外在的社会要求内化为个体的素质，实现个体的社会化。

(二)教师的类别

我国的教师资格是国家对准备进入教师队伍，从事教育教学工作的人员的基本要求。只有具备教师资格(持有国家颁发的教师资格证书)的人，才能被聘任或任命担任教师工作。

按照我国教师资格证的颁发情况，我国的教师可以分为以下七种：幼儿园教师、小学教师、初级中学教师、高级中学教师、中等职业学校教师、中等职业学校实习指导教师和高等学校教师。

二、教师劳动的特点★★★★

(一)劳动对象的复杂性

教师的劳动对象是学生，是发展变化的，具有主观能动性。在教育过程中，教师与学生都具有能动性，教育的效果不仅取决于教师的劳动，也取决于学生能动性的发挥程度。学生不仅具有自身的身心发展特点和规律，而且他们对教育者的教育总是具有极大的选择性和调节性，因此教师的劳动总是作用于具有独立的能动的学生个体身上，它比生产劳动中劳动者对劳动对象的加工要复杂得多。这就要求教师在完成教育任务，实现教育目的时，必须懂得、掌握学生的认识特点及身心发展规律。学生发展的源泉、动力来自他们的内部矛盾性。所以教师在教育过程中要充分调动学生的能动性，培养和激发学生的求知欲和进取心，使学生不

断地向更高的水平发展。

（二）劳动手段的创造性

教育的对象具有不同的生活环境和经历，不同的兴趣爱好，不同的气质、性格，不同的意志、情感与思想行为。他们并不是消极被动地接受教师的教育，而是能动地参与教育过程，制约着教师的劳动。因此，在教育工作中没有一套可供教师在任何情况下，对任何教育对象都有效的现有模式。教育既要遵循国家的教育方针统一要求培养学生，又必须注意每个学生的个别差异及其个性特点，提出不同的要求，采取不同的方法，因材施教，创造性地完成教育任务。

（三）劳动整体的示范性

教师劳动的示范性主要指教师通过示范的方式，用自己的学识、思想和言行等去直接影响学生。教师劳动的示范性，不仅体现在知识的传授过程中，对学生思想品德的培养塑造中，还体现在教师的人格和个性对学生的身心发展也具有重要的示范作用。教师的劳动之所以具有示范性，是由于青年学生在知识、智力、心理品质和思想品德等方面都还处于不成熟时期，独立性不强，具有依赖性和模仿性。

教师劳动的示范性特点，不仅说明教师工作的艰巨和光荣，更要求教师必须具有高尚的思想品德与人格，必须具有丰富的学识，必须严格要求自己，以身作则，成为学生的表率。但同时也要培养学生的独立思考精神和主体意识，避免学生盲目顺从。

（四）劳动过程的专业性

1966年，国际劳工组织、联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出，“教育工作应被视为专门职业（profession），这种职业是一种要求教员具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务；要求对所辖学生的教育和福利具有个人的及共同的责任感。”1993年10月31日，第八届全国人民代表大会常务委员会第四次会议通过的《中华人民共和国教师法》，也明确规定“教师是履行教育教学职责的专业人员”。这从根本上肯定了教师劳动的专业性。

教师劳动的专业性突出表现在教师对育人的崇高敬业精神和道德修养上，对教育教学专门化知识和技能的掌握和教育活动的自主权上。而这一点在我国现阶段并未得到真正的贯彻落实。

三、教师劳动的价值

教师劳动的价值，是指教师的劳动对社会和个人所产生的直接和间接的积极作用。

1. 教师劳动的社会价值教师劳动的社会价值

从宏观上看，最突出地表现在教师对延续和发展人类社会的巨大贡献上。教师的工作，联系着人类的过去、现在和未来。从微观上看，教师的劳动关系到每一个人的发展和幸福。在现代社会，一个人的发展状况如何，前途如何，在很大程度上取决于他所受的教育，取决于教师的劳动。

2. 教师劳动的个人价值

教师劳动的个人价值首先在于这种劳动能够创造巨大的社会价值。因为，个人价值的大小主要取决于他对社会的贡献。其次，教师劳动比一般劳动更具有自我实现的价值。教师的劳动是培养人，具有特殊的复杂性和创造性。教师在自己的劳动中能够充分发挥个人的才智促进个人自身的完善和发展，满足个人较高层次的需要。教师劳动还能享受到一般劳动所享受不到的乐趣。

3. 要正确认识和评价教师的劳动

教师的劳动虽然有着巨大的社会价值和独特的个人价值，但它又具有自身的特点。首先教师劳动的价值具有模糊性。其次，教师劳动价值具有明显的滞后性。再次，教师劳动价值具有隐蔽性。正因为教师劳动的价值具有模糊性、滞后性和隐蔽性的特点，所以很难为人们所充分认识。教师实际社会地位的低下也就自然而然了。

“国将兴，必贵师而重傅”。任何一个有远见的政治家都必须重视教育，尊重教师；任何一个国家欲在世界民族之林立于不败之地，必须重视教育，尊重教师。要让教师职业真正成为太阳底下最崇高、最优越的职业。

四、教师的权利与义务★★

（一）教师的权利

教师的权利是指教师依照《教师法》的规定所享有的权利，表现为教师可以自主作出一定的行为，或要求他人作出相应的行为，在必要的时候可请求国家以强制力保障其权利的实现。《教师法》第7条对我国教师的权利作出了规定，具体表现在以下几个方面：

1. 教育教学权

教师有进行教育教学活动，开展教育教学改革和实验的教育教学权，这是教师为履行教育教学职责必须具备的基本权利。它主要指教师可以依据其所在学校的培养目标组织课堂教学；按照课程计划、课程标准的要求确定其教学内容和进度，并不断完善教学内容；针对不同的教育教学对象，在教育教学的形式、方法和具体内容等方面进行自主改革、实验和完善。

非依法律规定，任何组织或个人均不得剥夺在聘教师的这项法定权利。

2. 学术研究权

教师有从事教学研究、学术交流，参加专业的学术团体，在学术活动中发表意见的权利，这是教师作为专业技术人员所享有的一项基本权利。教师在完成规定的教育教学任务的前提下，有权进行科学研究、技术开发、技术咨询，撰写学术论文或者著书立说，依法成立或参加学术团体，发表自己的观点，开展学术争鸣等。

3. 指导评价权

教师有指导学生的学习和发展、评定学生的品行和学业成绩的指导评价权，这是教师在教育教学活动中居于主导地位的基本权利。教师有权依据学生的身心发展状况和特点因材施教，针对学生的特长、就业、升学等方面的发展给予指导；有权对学生的思想、品德、学习、劳动等方面给予客观、公正和恰如其分的评价；有权运用一定的方式、方法，促使学生的个性和能力得到充分的发展。任何组织和个人都不得非法干预教师这项权利的行使。

4. 获取报酬权

教师有权按时获取工资报酬，享受国家规定的福利待遇以及寒暑假期的带薪休假，这是教师的基本物质保障权利，是宪法赋予公民的劳动权利和劳动者休息权利的具体化。它主要包括教师有权要求所在学校及其主管部门根据国家法律及教师聘用合同的规定，按时足额地支付工资报酬；教师有权享受国家规定的医疗、退休等各种福利待遇和优惠，以及寒暑假期的带薪休假等权利。

5. 民主管理权

教师有权对学校教育教学、管理工作和教育行政部门的工作提出意见和建议，通过教职工代表大会或者其他形式，参与学校的民主管理。这是教师参与教育民主管理的权利，是宪法赋予公民的民主权利在教育领域的具体运用。保证教师此项权利的行使，能够调动教师对教育教学工作的主动性和积极性，加强对学校和教育行政部门的监督。它主要包括教师享有对学校及其他教育行政部门工作的批评权和建议权；有权通过教职工代表大会、工会等组织形式及其他适当方式，参与学校的民主管理，讨论学校发展与改革等方面的重大问题；有权引导学生、培养学生的民主与法治意识，促进我国社会主义民主和法治建设；有权参与教育的民主管理。

6. 进修、培训权

教师有参加进修或者其他方式培训的权利。这是教师享有的接受继续教育，不断获得充实和发展的基本权利。它主要包括教师有权参与进修和接受其他多种形式的培训，不断更新

知识，调整知识结构，提高自己的思想品德和业务素质，保障教育教学质量；教师有权参加达到法定学历标准和达到高一级学历的进修或以拓宽知识为主的继续教育培训等。学校和教育行政部门应当作出规划，采取各种方式，开辟多种渠道，为教师参加进修和培训创造条件，提供机会，切实保障教师相关权利的实现。

（二）教师的义务

教师的义务是指教师依照《教师法》的规定所承担的必须履行的责任，表现为教师必须作出一定的行为或不得不作出一定的行为。《教师法》第8条对教师的义务作出了规定，具体表现在以下几个方面：

1. 遵守宪法、法律和职业道德的义务
2. 完成教育教学工作的义务
3. 进行思想品德教育的义务
4. 关心爱护学生，促进学生全面发展的义务
5. 保护学生合法权益，促进学生健康成长的义务
6. 不断提高思想觉悟和教育教学水平的义务

五、教师职业的角色扮演

（一）教师的“角色丛”

教师角色丛是指与教师特定的社会职业和地位相关的所有角色的集合。仅就教师与学生的关系而言，教师就要扮演丰富多彩的多重角色。

1. “家长代理人”和“朋友、知己者”的角色；
2. “传道、授业、解惑者”的角色；
3. “管理者”的角色；
4. “心理调节者”的角色；
5. “研究者”的角色。

（二）教师角色的冲突及其解决

由于个人在社会不同群体中所处的地位不同，往往需要同时扮演若干角色。当这些角色对个人的期待发生矛盾、难以取得一致时，就会出现角色冲突。教师职业常见的角色冲突主要有以下几种：

1. 社会“楷模”与“普通人”角色的冲突；
2. “令人羡慕”的职业与教师地位低下实况的冲突；

3. 教育者与研究者角色的冲突；

4. 教师角色与家庭角色的冲突。

为调适这些冲突，使教师保持心理平衡与协调，应从主客观两个方面着手。

客观上，必须进一步切实提高教师的社会地位与经济待遇，改善教师的生活和工作条件，努力解决教师的实际困难；应努力创造条件，给教师提供进修、提高与发展的机会，并给予教师公正、客观、科学的评价，认可并肯定教师的劳动，满足教师的成就感，加强对教师的思想教育，增强其责任感与使命感等等。

主观上，教师的自身努力是关键因素。首先，教师要树立自尊、自信、自律、自强的自我意识；其次，教师要根据实际情况的需要，从“许多角色中挣脱出来，把时间和精力用到那些对其更有价值的角色上”，做到有主有辅，协调控制统筹兼顾；此外，教师应学会处理冲突的艺术，控制自己的情绪和行为，做到心胸开阔、意志坚定，切实有效地完成教师角色的任务。

（三）社会变迁中教师角色发展的趋势

在飞速发展的现时代，教师角色的内容与重心都发生了巨大变化，1975 年联合国教科文组织成员国向国际教育局提供的报告，揭示了教师角色转换的一般趋势。

第一，在教学过程中更多地履行多样化的职能，更多地承担组织教学的责任；

第二，从一味强调知识的传授转向着重组织学生的学习，并最大限度地开发社区内部新的知识资源；

第三，注重学习的个性化，改进师生关系；

第四，实现教师之间更为广泛的合作，改进教师与教师的关系；

第五，更广泛地现代教育技术，掌握必需的知识与技能；

第六，更密切地与家长和其他社区成员合作，更经常地参与社区生活；

第七，更广泛地参加校内服务和课外活动；

第八，削弱加之于孩子们身上一特别是大龄孩子及其家长身上的传统权威。教师角色的这些转换，不仅意味着学校教育功能的某些变化，而且对教师素养的要求以及相应的师资培训问题也提出了更高的要求。

第二节 教师的素养★★★★★

一、高尚的师德

（一）热爱教育事业，富有献身精神和人文精神

热爱教育事业，是搞好教育工作的基本前提。许多优秀教师之所以能在教育工作中做出卓越的成绩，首先是因为他们热爱教育事业，愿意为下一代的成长贡献自己的毕生精力。另外，教师还应具备基本的人文精神，要关怀学生的生存和发展、人生价值的实现，要关怀民族、人类的现实生存境遇和未来发展前景。

（二）热爱学生，诲人不倦

热爱教育事业具体体现在热爱学生上。爱学生是教师的天职，是教育好学生的重要条件。教师只有热爱学生，才能教育好学生，才能使教育发挥最大限度的作用，才能真正成为杜威所谓的“天国引路人”。

（三）热爱集体，团结协作

教师的劳动既具有个体性，又具有集体性。教师与教师之间，教师与其他为教育服务的工作人员之间应该相互尊重、团结协作，热爱、尊重并依靠教师集体，最大效度地发挥集体的教育力量。

（四）严于律己，为人师表

教师劳动具有示范性，因此教师必须以身作则，严于律己，凡是要求学生做到的，教师都要首先做到；凡是要求学生不能做的，教师都能首先自律。

二、宽厚的文化素养

教师的主要任务是通过向学生传授科学文化知识，以培养其能力，促进他们生动活泼地发展。因此，一个好教师的基本条件之一，就是要有比较渊博的知识和多方面的才能。教师应对自己所教学科的知识有科学、正确的把握，在教学过程中不出知识性、表述性的错误。在此基础上，教师要对自己所教专业融会贯通，能从整体上系统把握，这样才能深入浅出，高瞻远瞩，达到运用自如的境界。同时，教师还应有比较深厚的文化修养。

三、专门的教育素养

（一）教育理论素养

主要指教师对教育科学基本理论知识的掌握，能恰当地运用教育学、心理学的基本概念、范畴、原理处理教育教学中的各种问题，能自觉、恰当地运用教育理论总结、概括自己的教育教学经验并使之升华，能清晰、准确地表达自己的教育思想和教学设想。

（二）教育能力素养

主要指保证教师顺利完成教育教学任务的基本操作能力。这要求教师善于从事各种教育、教学活动，成为教育方面的“临床专家”能够像医生那样进行“分析”、“诊断”、“假设”和“开处方”，解决教育教学中的各种问题。具体包括以下几种能力：1. 课程开发能力；2. 良好的语言表达能力；3. 组织管理能力；4. 引导与创新能力。

（三）教育研究素养

主要指教师运用一定的观点方法，探索教育领域的规律和解决问题的能力。无论是用教育理论指导教育实践，还是在教育工作中不断创新和改革，作为一名工作在教育的“第一线”的教师，都有资格也有条件进行教育科学研究，尤其是他们从事的教育或教学研究。教师应富有问题意识，反思能力，善于总结工作中的经验教训，创造性地、灵活地解决各种教育问题。

四、健康的心理素质

现代社会教师的角色日益多样化，不仅社会角色更加丰富，职业角色也变得更加多样，频繁的角色转换和多方面的角色期望，使得教师时常发生角色冲突。这时，如果教师不能对自己的心理状态经常做适当的调整，就有可能出现心理障碍和心理疾病。教师的心理健康问题不仅会直接影响到教育工作的成败，而且会影响到学生的心理健康水平。因此，教师应该具备健康的心理素质。

健康的心理素质体现在心理活动的方方面面，概括起来主要指教师要有轻松愉快的心境，有昂扬振奋的精神、乐观幽默的情绪以及坚韧不拔的毅力等。

第三节 教师的培养与提高★★★★

一、教师的培养和提高的紧迫性

从总体上看，我国基础教育的教师数量问题基本上得到了解决，教师质量也得到了显著的提高。但是，若作具体而深入的考察与分析，则仍然存在着教师的分布与结构失衡、教师的质量不均衡、教师队伍不够稳定、不少教师还缺乏现代教育的意识和能力等令人关注与担忧的问题。

二、教师个体专业性发展的过程

有关教师个体专业化发展过程的研究表明，虽然师范教育对专业化发展的作用不可忽视，但许多中小学优秀教师的良好品质与才能主要是在实践中逐步积累和发展起来的，其成长是一个多阶段的连续的过程。

美国学者凯兹 Katz 概括并提出了教师发展的四个阶段。

阶段一，求生期：在工作的第一年，努力适应以求得生存。

阶段二，强化期：一年后，对一般学生的情况有了基本的了解，开始把注意力放在有问题的学生身上。

阶段三，求新期：在第三和第四年时，教师开始寻求新的教育教学方法。

阶段四，成熟期：教师花费三年、五年或更多的时间，成为一个专业工作人员，能够对教育问题作出反省性思考。

国内学者叶澜等从“自我更新”取向角度对教师专业发展阶段进行了深入研究，把它分为“非关注”、“虚拟关注”、“生存关注”、“任务关注”、“自我更新关注”五个阶段。

三、培养和提高教师素养的主要途径

（一）加强和改革师范教育要发展师范教育

切实提高教师队伍的质量，首先必须采取有效的政策性措施，鼓励和吸引大批优秀学生报考师范院校。同时，要改革现行的师范教育，紧密联系现时代对教师的新要求，使未来教师能获得与之相适应的专业教育，尤其要让师范生形成正确的教育理念、加强职业能力的训练 以便胜任教师的职责。

（二）加强教师在职提高

如何帮助新教师适应教学实践的要求，顺利地完成由师范生到正式任教这一角色转换的过程，是教师在职培养工作的关键。因此，必须制订计划，通过有效的途径，专门向新教师提供系统的帮助，使他们尽快适应新环境，顺利地担当起一个教师应尽的职责。之后，还应关心新教师的成长，主要是通过实践学习、教学反思、校本培训、校外支援和交流合作等形式，使他们不断得到提高与完善。

四、教师专业发展的内涵与途径★★★★★

（一）教师专业化的内涵

教师专业化，是指教师职业具有自己独特的职业要求和职业条件，有专门的培养制度和

管理制度。从行为主体看，是指教师职业同医生、律师等职业一样，具有本行业必备的专业化结构和专业化水准，可以区分为追求达到教师专业化标准行为和实施教师专业化行为。前者可以理解为是教师 and 想成为教师的人的个体行为，而后者则是由政府和教育主管部门在教师队伍建设方面开展的组织行为。

1. 教师专业化的内涵包括教师作为专业人员，在整个专业生涯中，通过专业训练，习得专业知识技能，实施专业自主，表现专业道德，并逐步提高自身从教素质，从不成熟到相对成熟，成为一个良好的教育工作者的专业成长过程。这一历程不只局限于职前的师资培训阶段，还包括新教师的入职辅导、在职教师的职后培训，甚至一直延伸到教师专业生涯的最后阶段。专业化是一个连续的、动态的、终身的过程。

教师的专业化过程存在着不同的发展阶段，面对着不同的发展问题。一般认为教师专业发展应涵盖三个范畴：

(1) 专业知识，包括普通的文化知识，专业学科知识，教育学科知识的不断累积、重组和更新。

(2) 专业技能，即从事教学工作必备的教学技能的掌握和教学能力的提高。

(3) 专业情意，即教师专业理想的树立、专业情操的养成、专业性的调适和专业自我的建立。

2. 教师专业化内涵还包括政府和教育主管部门对教师职业队伍的建设。如国家对教师教育的专门机构的设立和管理、专门教育内容和措施的完善、对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度的不断发展和完善等过程。

另外，还应该看到，教师专业化是一个历史的、动态的过程。它意味着教师的专业内涵和专业水准是与时俱进的，其具体标准、实施办法是处在不断的发展变化之中的。教师本身为了适应新变化和新要求，也要不断更新自己的观念。

（二）教师专业发展的途径

1. 教师自身要有专业发展的观念和意识。

2. 学习教师专业发展的一般理论，建立专业责任感。教师应尽可能多地学习、了解教师专业发展的理论，对自己的专业发展保持一种自觉状态，及时调整自己的专业发展行为方式和活动安排，努力达到理想的专业发展。

3. 制定自我生涯发展规划。其步骤：(1) 认识自我及所处的时间与空间环境；(2) 审视发展机会，确定发展目标；(3) 制定行动策略并按目标逐步执行；(4) 评价发展计划。

4. 积极参加在职学习与培训。

5. 进行教育研究。教师参与研究是提高教师自身素质、促进教师专业发展的一条有效途径。在研究中,教师可以将理论与实践有机结合,更好地理解改善课堂教育实践,不断扩展自己的专业知识和能力。教师的研究,首先表现为对教育实践和教育现象的反思,发现新问题和新现象的意义,不断改进工作并形成理性认识,使研究成为专业生活方式;其次则表现为对新的教育问题、思想、方法等多方面的探索和创造能力,运用多方面的经验和知识,综合地、创造性地形成解决新问题的能力。

6. 进行经常化、系统化的教学反思。反思是教师专业发展的重要方式。成功的和有效率的教师倾向于主动地和创造性地反思其专业发展的实践和能力。教育改革要求教师养成经常进行自我反思的习惯和能力,促使教师较快地成长为富有创新精神和创造能力的反思型教师。反思习惯的养成是确保教师不断学习的最基本条件。教师在个人反思或集体反思的过程中,可拓宽专业视野,激发不断追求超越的动力。

7. 在参与课程改革和课程开发中获得专业发展。

第十三章 学校管理

复习提示:

本章内容专门讲学校管理,包括四个方面的知识点:学校管理概述、学校管理的目标与过程,学校管理的内容与要求,学校管理的发展趋势等,本章的要求是要求考生理解记忆。

重点难点:

重难点:学校管理的目标与过程,学校管理的内容与要求,学校管理的发展趋势。

知识框架:

第一节 学校管理概述

一、学校管理的概念★★★

学校管理是学校管理者在一定的社会历史条件下,通过一定的组织机构和制度,采用一

定的方法和手段，带领和引导师生员工，充分发挥学校人、财、物、时间、空间和信息等资源的最佳整体功能，卓有成效地实现学校工作目标的组织活动。简言之，学校管理是管理者通过一定的组织形式和工作方式以实现学校教育目标的活动。它有下列显著特性。

1. 学校管理以育人为中心，具有教育性；
2. 学校管理的目的在于促进学生发展，具有服务性；
3. 学校管理在特定的文化环境中进行，具有文化性；
4. 学校管理是对校内外各种资源的有效整合，具有创造性；

二、学校管理的构成要素★★★★★

（一）学校管理者

学校管理者就是在学校管理活动中处于领导地位、发挥引领作用的人。学校的正、副校长和各个职能部门的负责人员都是学校管理者。学校管理者是学校管理的主体，在学校管理中处于主导地位。此外，学校的教职员和学生一定意义上也是学校的管理者，因为他们都是学校的主人，不仅接受管理，而且也积极参与管理。

（二）学校管理对象

学校管理对象就是学校管理活动的承受者，也就是学校管理者认识和实践的对象，主要包括学校的人、财、物、时间、空间和信息等资源。

（三）学校管理手段

学校管理手段主要包括学校的组织机构和规章制度。

学校组织机构是根据一定的组织原理和工作需要建立起来的，它可以分为行政组织机构和非行政组织机构两种类型。行政组织结构主要包括决策机构、咨询机构、执行机构、监督机构和反馈机构等。学校非行政组织机构主要包括各种团队、工会、妇联、学生会等团组织。

学校规章制度是学校全体成员日常工作的基本规范，是学校管理科学化、民主化和法治化的重要保证。学校规章制度一般包括学校的领导制度、教育教学管理制度、学生管理制度、校园管理制度、财务管理制度、后勤管理制度等。

三、学校管理体制★★★★★

学校管理体制是学校管理组织机构和管理制度的结合体，它是学校管理的枢纽，对学校管理功能的实现发挥着全局性、根本性和持久性的作用。学校管理体制包括学校组织机构体

制和学校领导体制两个方面 前者规定了学校管理机构的设置、各机构的职、责、权划分及相互关系 后者规定了学校由谁领导和负责。我国中小学的管理体制是校长负责制。

（一）校长负责制的提出

1985年5月29日，中共中央在充分征求意见的基础上发布了《关于教育体制改革的决定》。《决定》要求“学校逐步实行校长负责制，有条件的学校要设立由校长主持的、人数不多的、有威信的校务委员会，作为审议机构。要建立和健全以教师为主体的教职工代表大会制，加强民主管理和民主监督，学校中的党组织要从过去那种包揽一切的状态中解脱出来，把自己的精力集中到加强党的建设和加强思想政治工作上来。”《决定》明确地规定了我国中小学的领导体制是校长负责制。1993年中共中央、国务院在《中国教育改革和发展纲要》中继续重申：“中等及中等以下各类学校实行校长负责制。校长要全面贯彻国家的教育方针和政策 依靠教职员工办好学校。”

（二）校长负责制的内涵

“校长负责制是指校长受上级政府主管部门的委托，在党支部和教代会的监督下，对学校进行全面领导和负责的制度。在这一领导体制中，校长是学校行政系统的最高决策者和指挥者，是学校的法人代表，他对外代表学校，对内全面领导和管理学校的教育、教学、科研和行政工作。

（三）实施校长负责制应该注意的问题

1. 明确校长的权利与责任；
2. 发挥党组织的保障、监督作用；
3. 建立以教师为主体的教职工代表大会制度，加强民主管理和监督。

第二节 学校管理的目标与过程★★★★

一、学校管理目标

（一）学校管理目标的概念与意义

学校管理目标是指学校管理主体对管理活动的要求和期望，也就是通过管理活动所要达到的状态、标准和结果。学校管理目标在学校管理活动中占据重要地位，它既是学校管理活动的指南，也是衡量学校管理工作好坏的标尺。它有下列作用：

1. 导向作用；
2. 激励作用；
3. 调控作用；
4. 评价作用。

（二）学校管理的目标定位

学校管理的最终目的是通过科学而规范的管理，最大限度地利用校内外的各种资源和办学优势，最大程度地发挥学校的效能，卓有成效地提高学校的教育教学质量。质言之，发挥学校效能，促进学生发展，是现代学校管理的目标定位。

（三）学校管理目标实现的要求

1. 保持各种目标的协调一致；
2. 建立高效率的管理组织系统；
3. 组建一支高水平的学校管理队伍；
4. 采取科学的管理方法和手段。

二、学校管理过程

学校管理过程就是学校管理者依据科学的管理原则，为实现学校管理的预定目标，对学校管理对象诸因素进行管理的客观程序。

（一）基本环节

1. 计划；2. 实施；3. 检查；4. 总结

（二）相互关系

学校管理过程的四个环节是一个互相联系、互相制约、循序渐进、首尾相连的有机整体。计划统帅着管理全过程；实施是计划的执行；检查是对组织实施的监督与检验；总结则是对计划、实施、检查的总体分析与评价及其改进建议。各环节之间，都存在反馈回路，以便对工作产生反思、提高和促进作用。

第三节 学校管理的内容和要求★★★★

一、教学管理的内容和要求

（一）教学思想管理

思想是行为的先导，先进的教学思想能够促进和引导教学工作的发展，而落后陈旧的教学思想则是教学工作发展的障碍。因此，教学管理首先应抓教学的思想管理。

教学不是教师与学生之间知识的单向的授受，而是教师和学生之间的双向交流和互动。教学的目的不仅在于掌握知识，而且在于充分发挥学生的能动性全面实现知识的教育价值，

在于促进学生创新精神和实践能力的提高。我们应当适应时代发展的需要，为国家培养具有综合素质的创新人才。

（二）教学组织管理

建立有效的教学指挥系统，充分发挥各职能部门的作用，是教学组织管理的基本任务，也是实现教学目标的重要保证。

1. 加强教导处的建设；
2. 领导好教研组工作。

（三）教学质量

教学质量是学校管理者依据一定的质量标准，运用科学的手段和方法，对学校的教学过程及其结果进行全面监控、检验和评估的活动，其目的是为了提高教和学的质量。教学质量是教学管理的生命线，学校教学管理的一切工作，最终都是为了提高教育教学质量。因此，教学质量在教学管理中处于核心地位。

1. 教学质量的基本内容：制定科学的教学质量标准；对教学质量进行检查和分析；对教学质量进行控制。

2. 教学质量的基本要求：坚持全面质量管理；坚持全过程质量管理；坚持全员质量管理；坚持全因素质量管理。

二、教师管理的内容和要求

（一）教师管理的性质

教师管理是学校管理的一个重要组成部分。但教师管理又有其特殊性。教师是脑力劳动者，工作复杂而艰巨，需要发挥创造性。如何创造良好的工作环境与氛围，调动每位教师的积极性，把他们的潜力与智慧引导到提高人才培养的质量上来，这是做好教师管理工作的关键。

（二）教师管理的内容

教师的选拔；教师的任用；教师的培养；教师的考评。

（三）教师管理的发展趋势

逐步实现职务聘任制；趋向科学化、人性化和服务化；注重发挥教师组织的效应。

三、学生管理的内容和要求

（一）学生管理的内容

学生管理是一项细致复杂而又多层面的工作，其内容主要包括学生的思想品德管理、学习管理、健康管理、组织管理、课外活动管理等方面。

（二）学校管理的要求

1. 遵照国家的法律法规要求对学生依法进行管理；
2. 依据学生的身心发展特点对学生进行科学管理；
3. 发挥学生的主动性引导学生进行自我管理；

四、总务管理的内容和要求

（一）总务管理的内容

学校总务管理是一项事多、量大、涉及面广、政策性强的工作，其内容主要包括财务管理、生活管理、校产管理和环境管理等方面。

（二）总务管理的要求

管理者要深入基层了解实际情况，增强工作的针对性，把教学服务放在首位，想方设法为教学提供必要的资金和设备，不断改善教学环境和条件，妥善保管各种仪器和设备，做到物尽其用，坚持勤俭节约、廉洁奉公的原则是做好总务工作的重要保证。

第四节 学校管理的发展趋势★★★★★

一、学校管理法治化

随着科教兴国战略的实施和依法治国方略的确立，依法治教已成为党和政府管理教育的基本方针，而依法治校作为依法治教的重要组成部分，将成为 21 世纪学校管理的必然选择。依法治校就是把学校管理纳入法治轨道，依法对学校进行管理。依法治校可以分为两个方面：一方面是政府及教育主管部门依法管理和规范学校行为；另一方面是学校管理者依法管理学校的各项内部事务。如何推进依法治校工作？学校管理者应采取以下措施：

第一，转变行政管理职能，切实依法行政。

第二，加强制度建设，依法加强管理。

第三，推进民主建设，完善民主监督。

第四，加强法制教育，提高法律素质。

第五，严格教师管理 维护教师权益。

第六，完善学校保护机制，依法保护学生权益。

二、学校管理人性化

人性化管理是指学校管理工作要关注人的情感、满足人的需要、崇尚人的价值、开发人的潜能、尊重人的主体人格和地位。实行人性化管理 要做好以下工作：

第一，要考虑人的因素，一切从人的实际出发。

第二，在分配工作任务时，要考虑人的个体差异。

第三，要强调人的内在价值，把满足需要作为工作的起点，通过激励的方式来提高工作效率。

第四，要努力构建一种充满尊重、理解和信任的人际环境，增强教职工和学生的集体归属感。

第五，加强校园文化建设，充分发挥校园文化的管理和育人功能。

第六，要转变管理观念，改变管理方式，贯彻管理即育人、管理即服务的思想。

三、学校管理校本化

校本管理是指学校在教育方针与法规的指引下，可以根据自己的实际情况和需要来自主确定发展目标和方向，自主进行学校的教育、教学和管理工作的。质言之，就是以学校为本位的管理。实施校本管理应做好以下工作：

第一，教育行政部门要简政放权。

第二，倡导集体参与、共同决策。

第三 开展校本研究，提高学校管理者的决策能力。

四、学校管理信息化

管理信息化包含两个方面：一方面是学校对信息技术的开发和使用，把计算机、网络、多媒体等现代技术运用到学校管理上来以提高管理的实效；另一方面是学校管理方式和内容的信息化，由过去的“人一人”管理、“人一物”管理转变为“人—机”管理，即注重对有关信息资源的管理。信息化管理应做好以下工作：

第一，加强硬件投入与软件开发，为学校管理信息化提供物质基础。

第二，改进培训内容和方式，提高学校教职员工的信息管理素养。

第三，完善学校信息化管理的政策和规章制度。

专题一：终身教育思潮

一、终身教育的概念

终身教育(lifelong education)是人们在一生各阶段当中所受各种教育的总和,是人所受不同类型教育的统一综合。包括教育体系的各个阶段和多种方式,既有学校教育,又有社会教育;既有正规教育,也有非正规教育。主张在每一个人需要的时刻以最好的方式提供必要的知识和技能。

二、终身教育的发展由来

“终身教育”这一术语自 1965 年在联合国教科文组织主持召开的成人教育促进国际会议期间,由联合国教科文组织成人教育局局长法国的保罗·朗格朗(Parl Lengrand)正式提出以来,短短数年,已经在世界各国得到广泛传播。近 30 年来关于终身教育概念的讨论可谓众说纷纭,甚至迄今为止也没有统一的权威性定论。这一事实不仅从某一侧面反映出这一崭新的教育理念在全世界所受到的关注和重视程度,同时也证实了该理念在形成科学的概念方面尚存在理论和实践上的差距。

三、终身教育产生的背景

1. 新时期随着社会、职业、家庭日常生活的急剧变化,人们必须更新知识观念,以获得新的适应力。

上世纪 50 年代末 60 年代初,正值技术革新及社会结构发生急剧变化的时期。这一巨大变化不仅表现在生产、流通、消费等领域的经济结构、过程及功能方面,甚至还影响到日常生活方式和普通家庭生活,使之也发生了巨大的变化。人们面对的是全新的和不断变化发展的职业、家庭和社会生活。若要与之适应,人们就必须用新的知识、技能和观念来武装自己。终身教育强调人的一生必须不间断地接受教育和学习,以不断地更新知识,保持应变能力,其理念正好符合时代、社会及个人的需求,因此终身教育理念一经提出,就获得前所未有的重视,就理所当然得到了大众的认可。

2. 人们对现实生活及自我实现要求的不断高涨。

第二次世界大战后,随着经济条件的改善,人们逐渐从衣食住行的窘境中解脱出来。电子器具的普及,也使人们可以摆脱体力劳动和家务劳动的拖累,现代人也开始拥有更充裕的自由支配时间。外部条件的改善,使人们开始注重精神生活的充实,期望通过个人努力来达到自我完善。要实现高层次、高品质的精神追求,靠一次性的学校教育是难以达到的,只有

依靠终身教育的支持才有可能完成。

3. 人们要求对传统学校教育甚至教育体系进行根本的改革,从而期望产生一种全新的教育理念。

自近代学校教育制度建立以来,学校在担负培养和塑造年轻一代的责任方面,起到了任何其他社会活动所不能替代的作用。但自 60 年代以来,学校教育的矛盾、弊病也与日俱增。如儿童大量逃学现象、校园暴力、考试竞争的激化,及学校扩大和偏重学历造成学校与社会严重脱节等等。这种情况下,人们普遍希望能从根本上对旧的教育制度进行改革。提倡学校教育、家庭教育和社会教育(成人教育)三者有机结合,教育开放的终身教育必然受到人们的欢迎。

四、终身教育的特点

1. 终身性

这是终身教育最大的特征。它突破了正规学校的框架,把教育看成是个人一生中连续不断的学习过程,是人们在一生中所受到的各种培养的总和,实现了从学前期到老年期的整个教育过程的统一。既包括正规教育,又包括非正规教育。它包括了教育体系的各个阶段和各种形式。

2. 全民性

终身教育的全民性,是指接受终身教育的人包括所有的人,无论男女老幼、贫富差别、种族性别。联合国教科文组织汉堡教育研究员达贝提出终身教育具有民主化的特色,认为教育不只是为所谓的精英服务,而是具有多种能力的一般民众能平等获得教育机会。而事实上,当今社会中的每一个人,都要学会生存,而要学会生存就离不开终身教育,因为生存发展是时代的主流,会生存必须会学习,这是现代社会给每个人提出的新课题。

3. 广泛性

终身教育既包括家庭教育、学校教育,也包括社会教育。可以这么说,它包括人的各个阶段,是一切时间、一切地点、一切场合和一切方面的教育。终身教育扩大了学习天地,为整个教育事业注入了新的活力。

4. 灵活性和实用性

终身教育具有灵活性,表现在任何需要学习的人,可以随时随地接受任何形式的教育。学习的时间、地点、内容、方式均由个人决定,人们可以根据自己的特点和需要选择最适合自己的学习。

五、终身教育的现实启示

首先，中小学教师应该牢牢树立终身教育的思想。终身教育是一种知识更新、知识创新的教育，终身教育的主导思想就是要求每个人必须有能力在自己的一生中利用各种机会，去更新、深化和进一步充实最初获得的知识，使自己适应快速发展的社会。每位教师都必须具备自我发展、自我完善的能力，不断地提高自我素质，不断地接受新的知识和新的技术，不断更新自己的教育观念、专业知识和能力结构，以使自己的教育观念、知识体系和教学方法等跟上时代的变化，提高对教育和学科最新发展的了解。终身学习的能力既是社会发展对人的要求，也是教育变革对教师职业角色提出的要求。设想一位老师自己的思想观念、知识结构从始至终都是一成不变的，他如何能培养出符合社会需要的人才？中小学首先应该抓好对教师的培训，教师自己也需要端正态度，不断进行学习，更新自己的知识体系，培养自己各方面的能力。

其次，中小学教育重要的是要使学生学会学习，掌握学习的方法，树立终身学习的理念。普通中小学教育是打基础的教育，这种基础就包括了终身教育的基础。以往人们把教育分为正规教育 and 非正规教育，普通教育和成人教育，认为终身教育只是非正规教育或是成人教育的任务，这是很大的误解。终身教育是一种教育理念，体现这种理念的教育体系就是终身教育体系。它贯穿人的一生，包括纵向的一个人从婴儿到老年期各个不同发展阶段所受到的各级各类教育。普通教育不仅要为人的终身学习打好基础，而且同时也负担着继续教育的任务。

最后，在高校中，同样应该让教师和学生拥有终身教育的理念，注重学习的知识方法的掌握，并且应该养成主动追求知识、探索知识、挖掘知识的能力。

另外，2010年2月底《国家中长期教育改革和发展纲要(2010年—2020年)》(公开征求意见稿)中明确规定：为适应经济社会发展要求，满足人民群众教育需求，促进教育事业全面协调可持续发展，完善中国特色社会主义现代教育体系，要加快发展继续教育，搭建终身学习的“立交桥”，努力形成人人皆学、处处可学、时时能学的学习型社会。在2011年3月份两会期间对终身教育的重视程度也可见一斑。种种迹象说明，终身教育作为全球教育的发展潮流已经成为了趋势。

专题二：课程改革

一、课程改革的核心任务

新课程追求的是：使获得知识与技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。教学过程是师生交往、共同发展的互动过程。应逐步实现教学内容的呈现方式、学生的

学习方式以及教学过程中师生互动方式的变革。课程改革的核心环节是课程实施，而课程实施的基本途径是课堂教学。在新课程下，教师课堂教学的主要任务是有意识地设计能够形成学生现代学习方式的课。

新课程改革的核心任务是：学生学习方式的转变。在新课程所要完成的三大主要任务中，转变教与学的方式，尤其是转变学生的学习方式是核心的任务。教师课堂教学方式的改革，最终目标是为了转变学生学习方式，改变学生在学校里的生存条件，改变培养出来的人能够比传统方式培养出来的更具有创新精神与实践能力。

二、课程改革的核心理念

新课程改革的核心理念是：一切为了学生的发展。这里的“一切”，指的是学校的所有教育教学方略的制订，方式方法的使用，都要建立在以人为本，促进学生健康成长的基础之上；这里的“学生”，显然是指学校里的每一位学生；这里的“发展”，指的是学校的教育教学及一切课外活动，都要把目标锁定在能够有利于学生终身发展之上，有利于学生在学校获得今后走向社会所需要的基本生存能力——自主学习的能力、与人合作的能力、信息收集与处理能力、学会办事的能力、独立生存的能力。以保证我们的下一代能够在未来社会生存与发展。因此，有人干脆把这句话说成：一切为了一切学生的一切。

这里要特别说明的是：“一切为了学生的一切”这个口号虽然比较动听，但如果把它理解为“教师可以替代学生的一切”、“学生的一切行为都要在教师的指示下进行”等，那将是中国学生的最大不幸。澳大利亚未来学家伊利亚德说过：“如果你今天不生活在未来，那么你的明天将生活在过去。”因此，我国的教育方针不能企求培养完人——把每一位普通人都培养成“为共产主义奋斗终身的人”、“雷锋式的人”、“社会主义事业的建设者与接班人”，而应当首先完成基础教育的主要任务：全力打造合格的公民。

三、课程改革的主要目标

我国这次基础教育课程改革的总目标是：基础教育课程改革要以邓小平同志关于“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”和江泽民同志“三个代表”的重要思想为指导，全面贯彻党的教育方针，全面推进素质教育。

第一，新课程的培养目标应体现时代要求：一是要使学生具有爱国主义、集体主义精神，热爱社会主义，继承和发扬中华民族的优秀传统和革命传统；二是要具有社会主义民主法制意识，遵守国家法律和社会公德；三是逐步形成正确的世界观、人生观、价值观；四是具有社会责任感，努力为人民服务；五是具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识；六是具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法；七是具有健壮的体魄和良

好的心理素质；八是养成健康的审美情趣和生活方式；九是成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

第二，新课改的具体目标应实现六大转变：一是改变课程过于注重知识传授的影响，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。二是改变课程结构过于强调学科本位、门类过多和缺乏整合的现状，使课程结构具有均衡性、综合性和选择性。三是改变课程内容繁、难、偏、旧和偏重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活及现代社会科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。四是改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力，以及交流与合作的能力。五是改变课程评价过分强调评价的甄别与选拔功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。六是改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。

第三，新一轮基础教育课程改革首先确定的培养目标是：要使学生具有爱国主义、集体主义精神，热爱社会主义，继承和发扬中华民族的优良传统和革命传统；具有社会主义民主法制意识，遵守国家法律和社会公德；逐步形成正确的世界观、人生观、价值观；具有社会责任感，努力为人民服务；具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识；具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法；具有强壮的体魄和良好的心理素质，养成健康的审美情趣和生活方式，成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。确定这一培养目标，正是基础教育贯彻落实邓小平同志关于“教育要面向现代化、面向世界、面向未来”和江泽民同志关于“三个代表”重要思想的体现，也是基础教育承担提高全民族素质、增强综合国力历史重任的具体落实。

四、课程改革的主要内容

(1) 课程功能的改革

强调了课程的功能要从单纯注重传授知识转变为体现引导学生学会学习，学会生存，学会做人。尤为重要的是强调要在学习知识的过程中潜移默化地培养学生正确的价值观、人生观和世界观，培养学生具有社会责任感，努力为人民服务，引导学生树立远大理想。因为这种过程将深刻地影响学生思想道德的形成，影响他们人生的抉择。

(2) 课程结构的改革

强调的是课程的综合性，也就是课程设置既要注重根据学生的经验组织教育内容，也要

注重学科内在的逻辑。同时，在课程结构的改革中设置了综合实践活动课为必修课，以加强学生创新精神和实践能力的培养，加强学校教育与社会发展的联系，改变封闭办学、脱离社会的不良倾向，培养学生的社会责任感。课程结构的改革还强调了课程的均衡性和选择性，以体现培养全面发展的人，并为每个学生具有个性的健康发展创造条件。

(3) 课程内容的改革

强调“改变课程内容‘繁、难、偏、旧’和偏重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能”。

(4) 课程实施的改革

引导学生学会学习方面，提出了具体的要求：“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现象，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。”

(5) 课程评价的改革

将主要在评价的功能和评价的方式上有所突破，要充分发挥评价的教育功能，而不能仅仅把评价作为筛选与甄别的工具。

(6) 课程管理的改革

强调了课程管理的权限应根据各级不同的责任与需要作科学合理的划分，各地要在达到国家规定课程的基本要求下，规划、开发并管理好地方课程，发展学校课程。随着教师课程设计能力的提高，学校课程的发展将有更加多样和广阔的前景。

总之，课程改革工作是一项关系重大、意义深远的系统工程，整个改革涉及到培养目标的变化、课程结构的改革、国家课程标准的制定、课程实施与教学改革、教材改革、课程资源的开发、评价体系的建立和师资培训以及保障支撑系统等，是一项由课程改革牵动整个基础教育的全面改革，应该说，这些项目的改革是相辅相成和互为制约的。因此，我们在改革中应始终贯彻“先立后破，先实验后推广”的工作方针。建立课程改革实验区，分层推进、发挥示范、培训和指导的作用，为改革过渡到新课程做好准备。

第二部分 中国教育史

一、学科知识概览

在对中国教育史进行复习的时候，我们可以紧紧抓住三个线索：教育思想史、教育制度史和教育实践史。对于教育思想史的复习，要抓住主要的思想家和思想流派，了解他们的主要著作和观点，尤其是其主要命题和核心概念，以及他们的思想的传播、影响和历史意义，甚至进一步了解他们共同的思想主题的历史发展和演变。教育制度史是指人类教育活动制度化的过程，包括机构史、政策史和立法史。其中，中国制度史往往与朝代联系在一起，书院制度、科举制度、近代学制的发展、演变和改革，是贯穿其中的几条非常重要的线索，要特别重视。另外一些独特的教育机构也要关注，如稷下学宫、京师同文馆等。教育实践史是指人类教育活动和现象原生态的发展过程，这部分则主要把握各个时期教育的主要特点和主要教育活动等。另外，还可以和教育思想史中的主要的思想家和思想流派结合起来，更有利于理解，因为各思想家和思想流派的教育活动，是当时教育发展过程中的突出代表。总之，在这三个线索的基础上，既可以进行纵向的历史梳理，也可以进行横向的中外对比。还要注意的一点就是在了解三者发展的基础上，要学会融会贯通，把它们有机地结合起来，进行更深一层的把握。

二、复习方法点拨

学习任何一门知识和技能，对方法的掌握是至关重要的，在学习中国教育史知识过程中，主要有以下几种方法需要掌握：

（一）联系社会背景知识。

教育不是孤立存在于社会的，所以在学习教育史过程中应该与广阔的社会背景联系起来，把教育看成社会整体的一个部分。在关注教育史实的同时也应该对当时的历史背景，如政治、经济、文化等背景知识进行了解，这样能够更好地理解一定历史条件下的教育史实。

（二）历史的方法。

这种方法要求考生在学习过程中能够将中国教育史中的任何问题放到一定的历史范畴内考量，看教育发展是否顺应了历史的发展潮流，较之前面的史实有何进步之处，通过这种方法可以加深我们对中国教育史的理解。

（三）比较的方法。

比较法主要包括纵向比较和横向比较、同类比较和相异比较、定性比较和定量比较、宏观比较和微观比较等等，要根据具体的问题选择不同的比较方法，通过这种比较的视角，可以加深对中国教育史现象的认识，能够更好地认识教育现象的本质。

第一章 官学制度的建立与“六艺”教育的形成

复习提示：

本章不是重点，要求学生大致了解，要求掌握西周的教育制度状况，重点掌握“六艺”教育和“学在官府”。

重点难点：

重难点：“六艺”教育，“学在官府”。

知识框架：

一、“学在官府”★★★★

“学在官府”，又称“学术官守”，是西周教育制度最重要的特征。西周统治者明确规定，教育机构必须设于官府之中，学术和教育为官方所把持，国家中有文字记录的法制规章、文献典籍以及祭祀典礼用的礼器全都掌握在官府，普通百姓根本无法接触，造成“惟官有书而民无书，惟官有器而民无器，惟官有学而民无学”的现象。官师合一、政教一体是“学在官府”的重要标志。官师合一，即官吏既有行政职责，又有教学的任务。政教一体，即当时教育机构与行政机构尚未分离。

在“学在官府”体制下，形成了从中央到地方的较为完善的学校教育体制以及以礼、乐、射、御、书、数“六艺”为主体的教育内容，极其重视道德教育，以“明人伦”为其核心，培养统治阶级需要的治术人才。

二、大学与小学★★

西周的国学按照入学年龄和程度划分为大学和小学两个层次。

1. 大学。天子所设大学，规模较大，有“五学”之称，即辟雍、成均、上庠、东序、瞽宗。诸侯所设大学，规模比较简单，仅有一学，半面临水，叫“泮宫”。大学的学习年限为

9 年，大学教育有一定的限制，只有少数符合资格的人才能享受大学教育。一类是贵族子弟，他们按身份入学；另一类是平民中的优秀分子，经过一定程序的推荐选拔，方能进入大学。大学的教学，服从培养统治者的需求，学大艺，履大节。大学实行分科教学，以礼乐为重，射御次之。

2. 小学。小学设于王宫的东南。小学的学习年限约为 7 年。小学教育强调的是德行教育，主要是关于奴隶主贵族道德行为准则和社会生活知识技能的基本训练。

三、国学与乡学★★★

西周的学校集前代之大成，汇合各种学校构成一套比较完备的学制系统。根据地域和主办者，大体分为两类，即国学和乡学：

1. 国学。国学由中央政府办理，设于王城与诸侯国的国都，是专为奴隶主贵族子弟设立的学校。国学按照入学年龄和程度划分为大学和小学两个层次。

2. 乡学。乡学是地方学校，设于王都郊外六乡行政区，是为一般奴隶主和部分庶民子弟设立的学校。根据地方区域的大小不等，乡学也有不同名称，如闾塾、党庠、州序、乡校。由管理民政的司徒负责总的领导，教育内容以德、行、艺为纲，基本要求和国学是一致的。乡学与国学登记有别，但可以通过考察和推荐进行联系。

四、家庭教育★★

西周的教育制度由家庭教育、学校教育和社会教育几部分组成。贵族子弟的家庭教育，是他们接受教育的第一步，家庭教育后才进行学校教育。在家庭中，从小进行基本的生活技能和习惯的教育，进而教以初步的礼仪知识，以及确立初级的数的观念、方位观念和时间观念。从 7 岁开始进行男女有别的教育。在男尊女卑思想的支配下，要求男治外，女理内。女子受女德的教育，为将来成为贤妻良母作准备，其教育局限在家庭之内，不必过问“治学”和“从政”的大事。

五、“六艺”教育★★★★★

“六艺”教育起源于夏代，商代有所发展，西周在继承的基础上，又加以发展和充实。西周学校以“六艺”为基本教育内容。“六艺”即礼、乐、射、御、书、数。具体可分为：五礼、六乐、五射、五御、六书、九数。

1. 礼、乐

礼、乐是“六艺”教育的中心。礼和乐是密切结合的，“乐所以休内也，礼所以休外也”，作为统治阶级，礼和乐是必修的内容。礼的内容极广，凡政治、伦理、道德、礼仪皆属礼，以至社会生活的方方面面都不能没有礼。乐的内容包括诗歌、音乐、舞蹈。乐教是当时的艺术教育，具有多方面的教育功能。“礼”和“乐”紧密相连、互为表里，贯穿整个社会生活活动。艺术教育过程有多种教育因素在其中，包含了德育、智育、体育、美育的要求，具有实施多种教育的作用。

2. 射、御

射，是指射箭的技术训练。在男子出生时就强调这件事，父母在小孩出生三天就背着小孩举行射的仪式。到了小学入学的年龄就要接受正规的射的训练。射有五条要求：一“白矢”，二“参连”，三“剡注”，四“襄尺”，五“井仪”。御，指驾驭马拉战车的技术训练。御的训练有五项：一鸣和鸾，二逐水曲，三过君表，四舞交衢，五逐禽左。这些都是训练技巧和熟练程度的。

射御是必不可少的军事训练项目，贵族子弟到了入小学的年龄，就要接受正规的训练，不能射的人，就不称男子之职。

易出题型：选择题

3. 书、数

“书”指的是文字，“数”指的是算法。

史籍说西周已有字书，供小学文字教学之用。其中之一是按汉字的构成方法，以六书(指示、象形、形声、会意、假借、转注)分类实施。《史籀篇》是中国历史上记载最早的儿童识字课本，今已失传。数学知识到西周有了更多的积累，为较系统地教学创造了条件。对儿童进行数的教学，逐步得到提高。先学数的顺序名称和记数的符号，然后应用于学习甲子记日法，知道朔望的周期，再进一步是学习计数的方法，掌握十进位和四则运算，培养初步的计算能力。

书、数是文化基础知识技能，作为“小艺”，安排在小学学习。大学比小学程度提高，学习的课程内容也有变化，大学列入计划的是《诗》、《书》。

“六艺”教育是西周教育的特征和标志，包括多方面教育因素，它既重视思想道德，也重视文化知识；既注意传统文化的传递，也重视实用技能的训练；既重视文事，也重视武备；既重外在的礼仪规范，也追求内心的修养。但在一定程度上忽视了对于生产知识和自然科学的教育，这是奴隶制社会教育的一个重要特点，整个封建社会的教育也深受其影响。

第二章 私人讲学的兴起与传统教育思想的奠基

复习提示：

本章内容十分重要，要求掌握私人讲学兴起的原因、诸子百家私学的发展及其对古代教育的影响，以及齐国的稷下学宫的历史影响，重点掌握孔子、孟子、荀况、墨家的教育思想，熟记战国时期著名的教育论著：《大学》、《中庸》、《学记》。

重点难点：

重难点：孔子、孟子、荀况、墨家的教育思想；稷下学宫；战国时期著名的教育论著。

知识框架：

第一节 私人讲学的兴起★★★

一、私人讲学兴起

（一）私人讲学兴起的原因

春秋战国时期是中国社会大动荡、大变革的时期。列国纷争、大国称霸，旧有的统治秩序被彻底打破，政治、经济和文化都发生了深刻的变革。

1. 官学衰废。封建王朝的世袭制使得贵族子弟不重视学习，有无学术与权位高低没有必然的联系，而官学以贵族子弟为主要的教育对象，贵族子弟不务学业，官学衰废。另外，春秋战国时期天下动乱，各国统治者无暇顾及教育，国学和乡学都难以维持，日趋衰废。官学衰废更深层的原因是旧有的教育失去了价值。周王室无力控制天下，甚至诸侯国国君也大权旁落，原有的等级制度的崩溃，使传统的礼制受到了破坏，以礼乐为核心的教学内容缺少实用价值，使人们失去了学习的兴趣，官学的衰落是必然的。

2. 学术下移。由于政治的斗争和战乱，统治阶级难以维持统治，造成“天子失官，学在四夷”的局面。没落的贵族及其后裔以及文官职员被迫流落到民间。原在周王宫里的司礼、司乐的一批有文化知识的人，失去了原来的地位和职守，其中一部分人变成了一批靠自己过去掌握的“六艺”知识谋生的知识分子，他们把原来秘藏于官府中的书籍、礼器、乐器带

到了民间。这就出现了“学术文化下移”的趋势。而社会上不少人为了求得在经济上、政治上的发展，迫切需要掌握文化知识。

3. 新兴“士”阶层出现与养士之风盛行。在社会动荡期间，一批贵族在政治斗争中垮台，他们熟悉“六艺”知识和各种礼仪，便沦落为“士”。“士”是一个新兴的有强大生命力的阶层，各诸侯国的执政者从巩固自己统治权力的需要出发，争先“招贤纳士”，养“士”之风由此盛行，并进一步促进了私学的发展。社会上有大批自由民争着要从事“士”的职业。他们要成为“士”，首先需要学习文化，必然要从师受教，这就成为新时期教育发展的推动力量。传统的“六艺”教育已不能适应新时期培养“士”的需要，私学的创办人又都以各式的“治国治民”方案相标榜，具有极大的吸引力。于是私学兴盛，创办私学、开展私家讲学活动、专门训练“士”的大师先后出现。

（二）私人讲学兴起的意义

1. 冲破了西周以来“学在官府”、学校教育为官府所垄断的局面，打破了政教合一、官师合一的旧官学教育体制，使学校从官府中解放出来，使教育成为一种独立的活动，教育开始成为一种相对独立的社会职业，可以自由讲学，学生也可以自由择师，私学在当时已有竞争出现。

2. 私学扩大了教育对象。孔子首倡“有教无类”，并在私学中付诸实践，成为当时各家私学一致遵循的原则。教育对象由少数贵族扩大到平民，使学校教育和人才成长的社会基础更为广阔，也为学术的广泛传播拓宽了路径。

3. 私学使教育内容与教育方式得到新的发展。在教育内容上，突破了西周的“六艺”范围，各家各派可以自由传授自己的政治、道德观点和新的知识、技能。在教育方式上，私学可以没有固定的教育场所，而以教师为中心，以学生主动求学为动力基础，办学具有相当大的灵活性。私学的发展积累了丰富的教育经验，促进了先秦教育理论的发展。私学不仅造就了一大批卓有建树的教育思想家，而且还出现了如《论语》、《荀子》等记载了大量教育思想的典籍和《大学》、《学记》等专门论述教育问题的著作。

4. 私学提倡思想自由，各派都有自己的教育思想和教育实践，积累了丰富的教育经验，有利于学术的繁荣，对后来的百家争鸣现象的出现产生了历史的影响。

5. 这一时期的私学教育大都紧密结合现实的政治变革，促成了学校教育服务社会政治的古代教育传统的形成。例如孔子提倡的“学而优则仕”的教育目标。

总之，私学的产生和发展，是历史发展的必然，是教育制度上一次历史性的大变革。在特定的历史条件下，私学依靠自由办学、自由就学、自由讲学、自由竞争来发展教育事业，

不仅符合历史潮流，也开辟了中国教育史的新纪元。从此，私学和官学此消彼长，一起推动了我国古代文化教育的繁荣和发展。

二、诸子百家的私学★★★★

诸子百家指从先秦至汉初各学派的代表人物及其代表著作，后用作当时各学派的总称。

“百家”是虚指，形容学派之多和当时教育的繁荣景象。

诸子百家始于春秋，兴盛于战国，这一学派竞秀局面的产生不是偶然的，它有着深刻的时代和社会背景。

1. 战国时期是一个历史大变革时期，各诸侯国建立了自己的政权，统治阶级纷纷改革，社会矛盾复杂尖锐，围绕着如何建立、巩固政权的问题，展开了激烈的斗争，人们出于自身的阶级与利益集团，纷纷宣传自己的思想，并著书立说，同一个学派在争论中也会发生分化与演变。各个思想之间争论与辩驳，相互吸收，丰富自己，为思想学术、文化教育的发展提供了良好的社会基础。

2. 这一时期士阶层的崛起和活跃，以及统治阶级养士之风的兴起，为诸子百家的产生和发展准备了主观条件。要成为士就要经过一定的学习和训练，人们要求学，这样就促进了私学的发展。各诸侯国为了巩固统治需要招贤纳士，养士之风盛行。由于士是一个具有相对独立的社会阶层，他们与当时的统治集团并不存在人身依附的关系，来去自由的士就养成了独立人格。宽松的社会思想文化氛围，有助于士进行独立思考，敢于宣传自己的学术观点和政治主张。随着奴隶制度逐渐被封建制度所代替，地主阶级与农民阶级的矛盾开始上升，社会阶级关系处于新的分化和集结过程中。以“亲亲”为基础的旧的贵族世袭制已不适应地主阶级政权的需要，新的政治原则是以“举贤”为特征的。各国统治者为了巩固新政权，争先“招贤纳士”。各家各派为显示自己以争取统治集团的支持，或著书论辩，或开门讲学，或奔走竞说，这促进了学术思想的传播，统治集团与士阶级的双向选择以及相互激发也有利于诸家学派的竞争与发展。于是形成了诸子蜂起、百家纷争、学派林立的大观。

诸子百家习惯上指“九流十家”，即：阴阳、儒、墨、名、法、道德六家，加上纵横家、杂家、农家，合称“九流”，再加上小说家则称为“十家”，其中影响最大并与教育关系最密切的是儒、墨、道、法。当时的各家学派既相互竞争，又相互依存，学术关系和师承流传也颇为复杂。各家学派的思想也相互交叉，如道家与法家、名家、兵家，墨家与名家，阴阳家和儒家，儒家与法家、墨家、道家等，莫不如此。

百家争鸣中各个学派以社会现实问题为思想的起点，以解决现实问题为目标，直接地促

进了社会的变革与进步，影响了后人的学术活动。百家争鸣及其思想成果是中国学术发展的重要源泉，也意味着教育思想的争鸣和教育理论的发展。

三、齐国的稷下学宫★★★★★

稷下学宫是战国时期齐国的一所著名学府，是百家争鸣的中心与缩影，也是当时教育上的重要创造。所谓“稷下”，是指齐国都城临淄（今山东省淄博市）的稷门（城西南门）附近地区。齐国君主在此设立学宫，稷下学宫因此得名，前后延续约 150 年之久，作为一个实体存在的稷下学宫的结束，也标志着一个“处事横议”时代的终结。

稷下学宫的创设有其历史条件：1. 稷下学宫是时代发展的产物，战国时期是各个诸侯国封建化改革的时期，齐国的统治者为了对内政治、经济变革，需要招贤纳士、网罗人才，创办稷下学宫成为必然选择。2. 齐国有兴办稷下学宫的经济条件，当时齐国的农业、手工业和商业都较发达，境内人烟稠密，是一个富强的大国。3. 稷下学宫又是养士之风的产物。养士而强、士多而霸愈来愈成为各国公室和私门的共识，招揽有识、有才之士而礼遇之蔚为风气。

1. 稷下学宫独具特色：是一所由官家举办而由私家主持的特殊形式的学校，是战国时代的最高学府；稷下学宫是由养士制度发展转化而来的教育机构，它保持了尊重士人之学的特点，有宽松的思想氛围；稷下学宫是一所集讲学、著述、育才活动于一体，兼有咨询作用的高等学府；在稷下学宫学者们可以自由辩论，学者也得到了“不治而议论”的政治待遇和优厚的经济待遇。

2. 稷下学宫的历史意义在于：促进了战国时期思想学术的发展；显示了中国古代知识分子的独立性和创造性精神；创造了一个出色的教育典范；稷下学宫制定了历史上第一个学生管理守则——《弟子职》，对后世产生了深远的影响。

第二节 孔丘的教育实践与教育思想

一、创办私学与编订“六经”★★★★★

孔子一生在文化教育方面有两大贡献：一是首创私学，开创私人讲学之风；二是编订“六经”，整理和保存了我国古代文化典籍。

1. 创办私学。据记载，孔子在民间创立私学的教育活动最初始于 30 岁。他教学活动的很大特点就是结合社会实际进行教学。孔丘是我国教育历史上第一个将毕生精力贡献给

教育事业的人。他所创办的私学是春秋时期规模最大、时间最长、影响最深远的学校。在长期的教育实践中，他解决了许多前人未曾解决的教育理论问题，提出了丰富的教育思想，开创了中国古代教育历史的新纪元。

2. 编订“六经”。孔丘晚年以极大的精力与毅力，对古代文献进行了整理，编订了《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》，作为儒家私学的基本教学内容，史称“六经”。除此以外，其思想还散见于《左传》、《国语》、《孟子》、《荀子》、《墨子》等。

二、论教育作用和地位★★★★

（一）“庶、富、教”（教育的社会功能）

这是论述教育与经济发展的关系。孔子认为教育对社会发展具有重要作用，经济的发展是教育发展的物质基础。人口、经济与教育是立国、治国的三大要素。首先是“庶”，要有较多的劳动力；其次是“富”，要使民众有丰足的物质生活；再次是“教”，要使民众受政治伦理教育。三者的先后顺序表明，孔子既认为教育对社会发展有重要作用，也认为实施教育必须以“庶、富”为先决条件。孔子是中国教育史上最先论述教育与经济发展关系的教育家，对后世有着深远的影响。

（二）“性相近也，习相远也”（教育的个体功能）

孔子首次论述了教育与人的发展的关系。他认为人的本性即先天素质本是很接近的，不同的人之所以有较大的差别，是后天之“习”的结果。这一观点肯定人不论等级贵贱，生来的天赋素质应该是平等的。人的个性差别主要是由于人们的后天环境习染各不相同之故。教育是一种特殊的环境，影响力量更大，这就肯定了教育的必要性和决定作用。孔子对教育作用的这一阐述成为人人有可能受教育和应该受教育的理论依据。

根据“习相远”，孔子认为，(1)人生中的任何阶段，都不能，没有教育，认为早期教育为以后的发展奠定基础，强调了早期教育的重要性。(2)“少若成天性，习贯之为常。”他主张人应当终生不断受教育，这一思想可以看作是终生教育的理论渊源。

三、“有教无类”与教育对象★★★★★

有教无类是孔子教育思想的重要组成部分，所谓“有教无类”，意思是指不分贵贱、贫富和种族，人人都可以入学受教育。它作为私学的办学方针，与贵族官学的办学方针相对立。官学以贵族身份为入学受教的重要条件，以此保证奴隶主贵族对学校教育的垄断。“有教无类”打破了贵贱、贫富和种族的界限，把受教育的范围扩大到平民，这是历史性的进步。

四、“学而优则仕”与教育目的★★★★★

孔子提出从平民中培养德才兼备的从政君子这条培养人才的路线，可简括称之为“学而优则仕”。此话虽为子夏所述，但确实代表孔子的教育观点。

“学而优则仕”包含多方面的意思：学习是通向做官的途径，培养官员是教育最主要的政治目的，而学习成绩优良是做官的重要条件，如果不学习或虽经学习而成绩不优良，也就没有做官的资格。“学而优则仕”，把读书与做官联系到了一起，做官成为人们学习的动力，这一口号对后世产生了深远的影响，成为封建统治者维护统治和笼络人才的手段。

“学而优则仕”口号的提出，确定了培养统治人才这一教育目的，在教育史上有重要的意义。它反映了封建制兴起时的社会需要，成为当时知识分子积极学习的巨大推动力量。“学而优则仕”与“任人唯贤”的路线配合一致，为封建官僚制度的建立准备条件，它适应社会发展的要求，反映了一定的规律性，直到现代还有实际意义。

五、“六艺”与教学内容★★★★★

孔子所要培养的从政君子，是有道德有文化的人才，既要德才兼备，又要能文能武，为了实现这种教育目的，他有选择地安排了教学内容。

孔子继承西周贵族“六艺”教育传统，吸收采纳了有用学科，又根据现实有所创新，虽袭用“六艺”名称，但对所传授的学科都已作了调整，以“文、行、忠、信”教育学生。所谓“文”，主要是西周传统的《诗》、《书》、《礼》、《乐》等典籍，而品行、忠诚和信实都是道德教育的要求，四个方面实际上是两个方面。他主张“行有余力，则以学文”，首先要求做一个品行符合道德标准的社会成员，其次才是学习以提高文化知识。所以在他的整个教育中，道德教育居于首要地位，文化知识的学习在于为道德服务。

他的教学内容存在三方面特点：其一，偏重社会人事；其二，偏重文事；其三，轻视科技与生产劳动。

六、教学方法★★★★★

孔子本人的自学过程和一生的教学实践活动经验都表明了人后天学习的重要性。他具有丰富的教育经验，提出的教学原则和方法具有一定的科学性和实践性。

(一)因材施教

孔子是我国历史上首倡因材施教的教育家，因材施教是孔子教学特色的一个体现，这项

原则主要解决教学中统一要求与个别差异的矛盾。

因材施教是孔子的教育实践的总结，在办私学的过程中，教育对象的多样性，教育的程度和需求也不同，因此要根据受教育者不同的需要进行教育。因材施教的前提是承认学生的个性差异，了解学生的特点。通过“听其言而观其行”，“视其所以，观其所由，察其所安”，即通过观察和谈话的方法，了解和分析学生。

(二)启发诱导

孔子是世界上最早提出启发式教学的教育家，比古希腊教育家苏格拉底提出引导学生自己思索、自己得出结论的“助产术”要早几十年。

这项原则主要解决教师的主导作用和调动学生积极性的矛盾。孔子对启发式教学是这样表述的：“不愤不启，不悱不发。举一隅，不以三隅反，则不复也。”这段话的意思是说，当学生经过相当时间还想不通时，就可以去启发；学生虽然经过思考，又有所体会，却不能用恰当的言辞表述出来，这时候就可以去开导他。开导之后，让学生再深入思考，以求融会贯通，触类旁通。教师的启发是在学生思考的基础上进行的，启发之后，应让学生再思考，获得进一步的领会。

(三)学、思、行并重

学、思、行并重是孔子进行教育的主导思想，孔子认为学识求知的途径也是求知的唯一手段，书本上的间接经验和通过见闻获得的直接经验都要学习。这项原则主要解决学习与思考，或掌握知识与发展思维的矛盾。孔子精辟地阐述了学与思的辩证关系：“学而不思则罔，思而不学则殆。”学习与思考要相结合，这符合人的认识规律，已经初步揭示了学习和思考的辩证关系。教学过程中教师要引导学生积极思考，不但要知其然，还要知其所以然。

(四)由博返约

这项原则主要解决教学的广度与深度的矛盾，或者说解决知识的广博与专一的矛盾。孔子强调要“博学于文，约之以礼”。认为见识多，思路广，对事物的理解就会深刻而全面，解决问题就会左右逢源；能够“一以贯之”，以简驭繁，触类旁通。

七、道德教育★★★★

孔子的教育目的是培养从正德君子，成为君子的重要的条件就是具有道德品质修养，因此在教育中，道德教育居于首要地位。他认为具有高尚的道德品质，是成为君子的首要条件。仁、知、信、直、勇、刚是君子应有的道德品质。“礼”为道德规范，“仁”为最高道德准则。孔子认为道德教育要通过知识传授来进行，知识教育和道德教育有密切的联系。孔子主

张以“礼”为道德规范，以“仁”为最高道德准则，凡符合“礼”的道德行为，都要以“仁”的精神为指导。因此，孔子的道德教育内容以“礼”和“仁”为核心。

此外，孔子还总结了一些进行道德修养的原则和方法。

(一)立志

孔子认为人生活在社会中，不应当以当前的物质生活为满足，而应有对未来的精神上的更高追求，要有自己的理想并准备尽社会义务。他说：“士志于道，而耻恶衣恶食者，未足与议也。”“三军可夺帅也，匹夫不可夺志也。”

(二)克己

这一原则用来处理个人和他人的关系，达到消除矛盾的目的，使个人的行为符合力度要求。约束和控制自己，严以责己，宽以待人。

(三)力行

道德教育培养德行，德行就是道德体现为行为。其中有知的问题，也有行的问题。作为一般有人格的人，应当是“言必行，行必果”。孔子说“力行近乎仁”，认为努力按道德规范实践的人接近于仁德。

(四)中庸

这是为人处世的一个准则。人的行为不一定合乎道德准则，常常有做得过分或者不及格的情况，孔子认为那样都不好，最好是做得恰到好处，强调“中庸”。

(五)内省

孔子认为不论道德认识还是道德实践，都需要有主观积极的思想活动，称之为“内省”。内省依靠的是自觉，即“一日三省吾身”。“三人能行，必有我师焉，择其善者而从之，其不善者而改之。”

(六)改过

孔子认为社会现实中不存在不犯过错的圣人，有过不改，才真正成过错，妨碍自己的道德修养。

八、论教师★★★★

孔子热爱教育事业，敏而好学，具有丰富的实践经验，重视道德修养，因而具备作为优秀教师的品质和条件，后人称之为“万世师表”。

他主张教师应具备以下几个基本条件：

(一)学而不厌，诲人不倦

孔子认为，作为一个教师，首先条件是具有“学而不厌，诲人不倦”的精神。教师必须先学好，然后才能教好，学好是教好的基础。同时教师只有“学而不厌”，才能激发学生的求知欲望。教师学好是为了教好，所以“诲人不倦”是教师最可宝贵的品格。

(二)热爱学生，教学相长

孔子把“仁者爱人”的精神倾注在学生身上，对学生怀着深厚的感情。他说：“爱之，能勿劳乎，忠焉，能勿诲乎。”孔子对学生的热爱本身就是一种巨大的教育力量，同时也为师生之间的教学相长提供了良好的条件。孔子认识到教学过程不应该仅仅是教师向学生单方面的知识传授，而应该做到教学相长。所以，在教学活动中，他为学生答疑解惑，与学生一起切磋学问。

(三)以身作则，身教重于言教

以身作则是为师之道的又一根本所在，也是一种巨大的教育力量。孔子特别强调教师要以身作则，以自己的模范行动作学生的表率。他说：“其身正，不令而行，其身不正，虽令不从。”从这个意义上说，身教比言教更为重要。

九、历史影响★★★★

孔子，中国伟大的思想家、教育家，儒家学派的创始者，儒学教育理论的奠基人，也是全世界公认的伟大的思想家和教育家，他的思想是大变革时代社会矛盾的反映。他毕生从事教育活动，建立了丰功伟绩，他的教育学说为中国古代教育奠定了理论基础。他对教育的贡献是多方面的，主要如下：

孔子创办了私学，规模巨大，并在实践中总结出了“有教无类”的教育思想，打破了贵族对学校教育的垄断，扩大了教育对象的范围，使文化教育下放到平民阶级，促进了文化的传播，有利于中华民族文化的发展。

整理和编撰了六经，并把它作为教育内容，保存和继承了中国的传统文化。

孔子重视教育的作用，把教育作为立国的三大要素之一，具有科学性，教育也被后来的统治者所重视。提出“性相近，习相远”，重视教育在人的发展过程中的重要作用。

提出学思行结合、启发诱导、由博返约、因材施教等科学的教育方法，以及对教师素质的论述，对现代的教育教学有指导意义。

孔子是中国历史上教师的光辉典范，其教育实践和教育思想是中华民族珍贵的教育遗产，具有重大的历史影响。

第三节 孟轲的教育思想★★★

一、思孟学派

孔子的思想学说由曾参传子思，子思的门人再传孟轲，后人把子思、孟轲并称为思孟学派。孟子一生崇拜孔子，自称“乃所愿，则学孔子也”。这一派继承了孔丘的“仁学”思想，提出充分肯定人的主观作用的教育思想。思孟学派是儒学八派中最有影响的学派，对孔学贡献最大，一直被后世封建统治者看作孔门嫡传和儒学正统，孟子被宋明理学家奉为“亚圣”。

二、性善论与教育作用★★★★★

关于人性的问题，是我国古代思想家普遍注意的问题，把人性问题视为教育、政治问题的依据与起点，这是孟轲思想的特点。性善论是孟子唯心主义哲学体系的重要组成部分，也是他论述教育问题的主要理论基础。

性善论的内容：孟子所说的善性是指恻隐之心、羞恶之心、恭敬之心、是非之心，即仁、义、礼、智等道德品质。

孟子论教育的作用，是以其政治主张和哲学思想为基础的。人所固有的仁义礼智是进行教育的依据。他认为教育的作用在于：一是“求放心”，即恢复已经失去的善性；二是“存心”“养性”，保持和发扬固有的善性。

他认为，人性是先天固有的，是至纯至善的，人之所以不同于禽兽，就是因为人有善性。他还认为仁义礼智是人生而具有的“良知”、“良能”，“非由外铄我也，我固有之也”。不过，这些还只是人之“端”，不等于现实。因而，教育的作用就在于扩充这些“善端”，使之不断发扬光大。所谓“学问之道无他，求其放心而已矣”，即找回失散的善的本性，保存和发扬天赋的善端。他认为，任何人只要肯接受教育，肯学习，就可以把先天的善端充分发挥，达到最完善的境界，这就是圣人。他曾说：“人皆可以为尧舜”，其理由就在于人人都有“善端”，普通人与圣人在先天本质上并无区别。由此可见，孟子十分重视教育在人的发展中的作用。

三、“明人伦”与教育目的★★★★★

孟子认为教育的目的就是“明人伦”，教育是通过实现“明人伦”来为政治服务的。人伦就是人道，孟子认为“人伦”是人的本质，也表现了人的生活的特点。

具体说来，“人伦”就是五对关系：“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信”，后世称为“五伦”。五伦体现了中国古代社会的宗法关系，目的在于维护上下尊卑的社会秩序和道德观念，为人们所普遍接受。孟子想把国家统一政治的实现，建立在血缘宗法关系的基础上，孝是宗法关系的纽带。以“明人伦”为中心的教育目的决定了教育内容是以孝悌为主体的道德教育。以伦理道德为基本教育内容，以孝悌为伦理道德基础的教育，是整个中国封建社会教育的重要特点。

四、“大丈夫”的人格理想★★★★

孟子对中国传统文化的重要贡献，还在于他提出“大丈夫”的理想人格，丰富了中国人的精神世界。

（一）“大丈夫”的人格标准

孟子认为世上最可宝贵的东西是内在于每个人自身的，这就是人的道德品质和精神境界，这些精神财富的价值远远高于外在于人的物质财富和权力地位。依此价值标准，孟轲对他所求的“大丈夫”的理想人格作了描绘：“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈。”

（二）“大丈夫”人格理想的实现

孟子认为，“大丈夫”人格理想的实现主要靠人的内心修养，大致有以下几条：

1. 持志养气。确立崇高的志向并坚持不懈，有浩然之气。
2. 动心忍性。加强意志锻炼，在逆境中得到磨砺。
3. 存心养性。清心寡欲，不受外物引诱。
4. 反求诸己。凡事严于律己，反躬自问，从自身找原因。

五、“深造自得”的教学思想★★★★

孟子扩充人的善性的思想，蕴含着他对治学、教人的过程的基本要求，即教与学的活动要体现理性自觉，遵循、发挥和发展人的内在的能力。

孟子强调学习、修身的关键在于“自得”。在教学中应该着力发挥学生的主动精神。他说：“君子深造之以道，欲其自得之处。自得之，则居之安。居之安则资之深，资之深则左右逢其源。”孟子指出深入的学习和钻研，必须要有自己的见解和收获，如此，才能形成稳固和深刻的智慧，遇事则能左右逢源，挥洒自如。他认为教师在教学中只能给学生某些“规矩”，但不能使他们掌握熟练技巧。掌握熟练技巧、灵活运用知识主要靠个人的主观努力。据此，孟子尤其主张学习中要有独立思考和见解，“尽信书不如无书”，读书是必要的，但

应求理解，而不能书云亦云。对前代的典籍，不要轻信，不要盲从。学习中特别重要的是由感性学习上升到理性学习。这种观点符合唯物主义的认识规律。

孟子虽然肯定感知觉是接受知识的基础，但尤其重视理性的思考、内在的体认。其教学思想主要概括如下：(1)“深造自得”。(2)循序渐进。(3)因材施教。(4)“专心致志”。

第四节 荀况的教育思想★★★

一、荀况与“六经”的传授

荀况是先秦最后一位儒学大师，也是先秦思想之集大成者，可以说是整个春秋战国思想的理论总结者。荀况重视以儒家经籍为内容的文化知识传授，他根据新兴地主阶级的需要，结合当时的形势，对孔子所编订的“六经”进行了继承和改造，对经学的发展有很大的贡献。由于荀况的传经，先秦儒家经籍得以保存，使后世中国封建社会教育有了经典的教科书，为其文化、思想的发展奠定了物质基础。

二、“性恶论”与教育作用

荀子非常重视教育对人的身心发展的影响，这个思想与他的性恶论的主张有密切的关系，他认为人的本性是恶的，但是通过后天的教育可以变善。

(一)“性伪之分”

他批评了孟子的“性善论”，认为孟子的根本错误在于把后天的“伪”与人先天的“性”混同起来，不懂得“性伪之分”（人性指人的先天素质、人的自然状态；“伪”泛指一切通过认为的努力而使人发生的变化。）。荀子认为人之所以“恶”，就是因为人生来好利，为争夺利益就产生暴力，所以说人性恶。实际上他并非是简单而绝对的性恶论，而是一种“人性恶端说”。

(二)“性伪之合”

这表现了荀子在人性与教育问题认识中的平等观念。虽然“性”与“伪”是有区别的，甚至是对立的，但二者又是联系与统一的，因为“性”与“伪”就是素材与加工的关系，只有二者的结合才能实现对人的改造。他强调了“性”与“伪”之间的内在统一性，这一观点与法家的性恶论是有区别的。

(三)“化性起伪”

性恶论是荀子教育思想的理论基础，教育的作用就在于“化性起伪”。教育对人的发展起重要的作用，他说“涂之人可以为禹”。环境、教育和个体努力，三者之间协调有序，人才的造就就成为可能了。荀子认为教育之所以能化性起伪有以下几个原因：首先，人的贵贱、智愚、贫富都取决于后天的教育和学习；其次，环境对人的成长有重要影响，但人不是被动地受环境的影响，人经过长期的教育和学习，可以使自己的本性得到改变。在这个意义上，荀子强调了教育的重要意义，认为学习是人素质高低和命运好坏的决定因素，荀子否认了道德先验论，肯定人是后天环境与教育的产物，其观点具有唯物主义因素。

三、以“大儒”为培养目标

荀子作为地主阶级的思想家和教育家，他提出的教育目的是为了维护统治阶级的统治。荀子认为，教育培养的各类人才，要德才兼备。德即人格独立，忠于君主，办事公正，不追求物质的满足；才指运用礼法，自如地治国。教育应该以“大儒”作为培养目标。他把儒分为几个层次：俗儒、雅儒和大儒。俗儒是最低一等的儒，这类人徒然学得儒者的外表，宽衣博带，但对“先王”之道仅会作教条诵读而已，全然不知其用；雅儒不侈谈什么“先王”，却懂得取法“后王”，他们虽不能理解“法典”所未载和自己所未见的问题，却能承认未知，显得光明而坦荡；大儒是最理想的一类人才，他们不仅知识广博，而且能以已知推知未知，自如地应付新事物、新问题。在荀子看来，教育的目的就是培养这类大儒。由此可见，荀子所要培养的人才已经不是记诵章句、搬弄词条的人，而是对巩固封建政权有用的人才。这种培养目标有明显的阶级性，但是在当时却是顺应了历史的发展。

四、以“六经”为教学内容

关于教学内容，荀况重视以儒家经典为主要学习内容，尤其是《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《春秋》等儒家经典，认为它们各自具有不同的作用。在诸经中，荀况尤重礼乐，他认为礼是自然与社会的最高法则，所以说“学至乎《礼》而止矣”。他曾写《乐论》一文，认为乐是表达情感的重要方式，“声乐之入人也深，其化人也速”。他认为礼可使上下有别，乐可使上下和谐。礼乐并施就能“移风易俗，天下皆宁，善美相乐”。总之，荀况以为儒家诸经已经囊括了天地之间的一切道理。

五、“闻、见、知、行”结合的学习过程与方法

荀子把教学或学习的过程具体化为“闻、见、知、行”四个环节，并把行看作是学习的

最终目标。这和孟子把教学或学习看作是“存养”、“内省”、“自得”的过程也是不同的。他说：“不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之，学至于行而止矣。”这段话表达了学习过程中阶段与过程的统一，以及学习的初级阶段必然向高级阶段发展，而学习的高级阶段又必须依赖于初级阶段的设想。荀子认为闻、见、知、行每个阶段都有充分的意义，由此构成一个完整的学习过程。闻、见是学习的起点、基础，也是知识的来源；知的阶段实际上是思维的过程；行是学习必不可少的也是最高的阶段。怎样达到闻、见、知、行，荀子说“君子之学也，入乎耳，著乎心，布乎四体，行乎动静”。在他看来，由学、思而得的知识还带有假设的成分，是否切实可靠，唯有通过“行”才能得到验证，只有这样，“知”才能称得上“明”。这是教与学不可违背的“法则”。这反映了荀子注重实践的思想，把学习解释为接触外界、掌握知识、见诸行为、以美其身，而孟子把学习解释为保存和发扬先天固有的“善性”。

六、论教师★★★★★

荀子在先秦儒家诸子中，最为提倡尊师，提出“天地君亲师”，常把师与礼法或礼义并提，认为师是礼法或礼义的化身。他关于教师的论述是比较全面的。他强调教师的重要地位和作用，强调教师要有崇高的威信，反映了战国后期封建地主阶级谋求集权于统一的要求。在师生关系上，要求学生无条件地服从教师，这一主张是不对的，此思想对两汉形成的“师法”“家法”有一定的影响。荀况把师提高到了与天地、祖宗并列的地位。他说“国将兴，必尊师而重傅；贵师而重傅，则法存。国将衰，必贱师而轻傅……”可见荀子已把尊师看作是国家兴衰和法制存废的标志。教师的地位既然如此之高，自然不是人人都可以做教师的。

荀子将教师的地位看得很重很高，因此他对教师的要求也很严格，他认为教师必须具备四个条件：

1. 要有尊严和威信；
2. 要有丰富的经验和崇高的信仰；
3. 要能循序渐进，诵说不凌不乱；
4. 精通细微道理，并加以发挥。

按照这样的教师价值观，教师在教学过程中必然处于绝对的主导地位。荀子主张学生必须无条件地服从教师，做到“师云而云”。荀子的尊师思想对后世中国封建社会“师道尊严”的形成有着很大的影响。

第五节 墨家的教育思想

一、“农与工肆之人”的代表★★

墨翟，出生于小手工业者，精于工技，被视为“贱人”，早年曾经“学儒者之业，受孔子之术”。墨子出身低微，常自称“鄙人”，他精于工技，生活俭朴，为了百姓的利益不辞辛苦，“日也不休，以自苦为极”。从思想倾向看，他代表着“农与工肆之人”的利益。但他自称“上无君上之事，下无耕农之难”，可见已上升为“士”的一员了。孟子说他“摩顶放踵利天下为之”，庄子说他是“日夜不休以自苦为极”。因此，墨家学派就是代表“农与工肆之人”的由上层的士大夫集团形成的学派。他们要求小手工业的经济得到发展，并参与政事，取得从政机会，集中反映了这一阶级走上政治舞台的强烈要求。

二、“素丝说”与教育作用★★★★★

墨翟将实行教育看成“爱人”、“利人”的重要内容与表现。中国古代教育家论述教育作用时都离不开谈人性，墨子的贡献则在提出了“素丝说”，以素丝和染丝为喻，来说明人性及其在教育影响下的改变和形成。“染于苍则苍，染于黄则黄，所入者变，其色亦变，五入必(毕)而已则为五色矣。故染不可不慎也。”在他看来，首先，人性不是先天所成，生来的人性不过如同待染的素丝；其次，下什么色的染缸，就成什么色的颜丝，即有什么样的环境与教育就能造就什么样的人。因此，不同的人性全是因为后天不同的环境与教育造成的，而非先天有善恶之分、智愚差别，所以人人都应该学习和接受教育。作为先秦人性观的一家之说，墨子的思想较之孔子的人性观显得进步，因为他是从人性平等的立场出发去认识和阐述教育作用的。

三、以“兼士”为培养目标★★★★★

“兼相爱，交相利”的社会理想决定了墨子的教育目的是培养实现这一理想的人，即“兼士”或“贤士”。关于“兼士”，墨子提出过三条具体标准：“厚乎德行”、“辩乎言谈”、“博乎道术”，即道德的要求、思维论辩的要求和知识技能的要求。知识技能要求是为了使“兼士”们投入社会实践，有兴利除害的实际能力；思维论辩的要求是为了能通过“兼士”们的“上说下教”，向社会推行其“兼爱”主张；道德的要求最为重要，这使“兼士”懂得以兴天下之利，除天下之害为己任。墨家的“兼士”与儒家的君子在外表与内质上都有很大

的不同，表现了完全不同的人格追求，反映了小生产者的平等理想。在战国时期严酷的社会环境下，这种追求和愿望只能是一种不易实现的空想，但这种理想中的平等、博爱精神却是人类一笔可贵的精神遗产。中国后世的义侠和任侠精神在很大程度上是受到墨家“兼士”形象的启发。

四、以科技和思维训练为特色的教育内容★★★★

出于培养“兼士”的需要，墨子确定了一套有自身特色的教育内容，其中最为突出的是强调科技知识教育和思维训练。前者包括生产知识、军事知识、科技知识和自然科学知识等内容，以帮助“兼士”获得“各从事其所能”的实际本领；后者包括认识方法、思想方法和形式逻辑能力等内容，目的在于锻炼和形成“兼士”的逻辑思维能力，善于与人论辩，以推行自己的政治主张。墨家的这些内容突破了儒家“六艺”教育的范畴，具有很高的历史价值。值得注意的是，墨子曾注意到教育可以促进生产力的发展。

五、主动、创造的教育方法★★★★

关于教育过程的论述，墨子是从他的唯物主义认识论出发的，并且有浓厚的实用主义色彩。关于教育方法，墨子也表现出了与儒家较大的不同。其中最大的特色是主动、创造的教育方法。

1.主动。墨子不赞成儒家“叩则鸣，不叩则不鸣”的被动施教的态度，重视受教育者在教育过程中的主动性，提倡积极的说教和劝教。主张“虽不叩则必鸣也”的“强说人”的精神，认为“不强说人，人莫之知”。对于不来求教者要主动施教，这叫“行说人”。

2.创造。墨家批评儒家“述而不作”，主张“古之善者则述之，今之善者之益多”，认为既应该继承古代文化中善的东西，又要创造出新的东西，使善的东西日益增多。这既反映了墨家对待文化遗产的态度，也表现了其在学习与教育方法上重创造的特点。

另外，墨家的教育方法还有实践、量力。应该指出的是，墨子是中国教育史上首先明确提出“量力”这一教育方法的人。即就学生的精力而言，人不能同时进行几方面学习；就学生的知识水平而言，应当量其力而教。

第六节 法家的教育思想

一、“人性利己说”与教育作用★★★★

法家思想的理论基础，是绝对的“性恶论”，这与荀子的“性恶论”是有区别的。荀子的“性恶论”不是绝对的，是有一定条件的“性恶论”，荀子并没有抛弃孟子的性善论的基本观点。而韩非的人性观是绝对的“性恶论”，从思想的渊源来看，韩非的思想更多地继承了管子、商鞅等人的人性观。法家的“人性利己说”具体表现为三点：第一，人都有好逸恶劳的特性；第二，人性有“趋利避害”的特点；第三，人都想用自己的力量尽力满足自己的欲望。商鞅认同这种看法，并非常实际地将人性的这种弱点与“耕战”结合在一起。到韩非，他不仅认为人“不免于欲利之心”，还认为人心总是利己而害人的，人与人的关系是一种利害关系，离不开算计之心。基于这样的人性观念，法家强调治国必须靠高压的政治、法治手段，无须用温情脉脉的教育感化。韩非认为，在教育中要把握一个症结：不能指望人们的自觉为善，只能设法令人不得为非，这个尺度也就定下了教育的方向。法家只看到了刑法的统治作用，不讲教育和感化，甚至认为无需尊重人的人格、人的尊严。按理说，正常的教育应该是法治与人治的结合，法家只讲法治而弃人治，实际上否定了教育存在的价值。由此以偏概全，得出教育无用的结论是错误的。

二、禁诗书与“以法为教”★★★★

韩非认为法治是立国之根本，所谓“国无常强，无常弱。奉法者强则国强，奉法者弱则国弱”，他因此明确提出“无书简之文，以法为教；无先王之语，以吏为师”。

百家争鸣的学术自由产生了法家学派，但是法家的成熟却结束了百家争鸣，在法家看来，战国时的养士之风以及学术自由是个极大的错误，正是这些自家学派的存在使社会的思想混乱，影响了社会的安定。早在商鞅时期就认识到了这一问题，“贱游学之人，禁游宦之民”而代以“壹教”，到了韩非时期发展到了极限，设立法令废除私学，必须毫不妥协地推行法令，对于容易导致“二心”的私学和学派“禁其行，破其群，散其党”。国家要统一必须要求思想的统一，为了达到大一统的目的，法家采取的一大措施就是将法家思想定于一尊，开辟了封建社会思想统治的先河。

商鞅对儒家提倡“诗书礼乐”为教育内容进行了猛烈的抨击，坚决反对将儒家宣扬的“诗书礼乐”作为教育内容，要求“更礼以教百姓”、“燔诗书而明法令”，主张以法家思想作为“壹教”。韩非发展了这种思想，明确提出：“故明主之国，无书简之文，以法为教。”以法为教是法家教育思想和教育实践的一个基本概括，它要求对社会实行普遍的法治教育，使维护封建统治的政治、经济、思想、文教等法令妇孺皆知，深入人心，同时也点明了法治

教育的基本内容。

三、禁私学与“以吏为师”★★★★

法家认为私学的存在造成思想上的纷乱和不统一，结果一定是“乱上反世”。商鞅早就意识到这一问题，主张必须剥夺私学学说和学派的存在权，而代之以“壹教”。韩非对此问题的认识更简捷明了。他认为私家学派的存在意味着扰乱法治，立法令就是为了废除私学，必须毫不妥协地推行法令，对易于导致“二心”的私学和学派就应“禁其行”、“破其群”、“散其党”，尤其是那种惑乱人心、破坏法治、阻碍国家富强的儒家学说。

法家主张选择知法的官吏来担任法令的解释者和宣传者，主张从中央到地方都设置吏师，严格选择那些通晓法令者担任，由他们负责对全体人民进行法治教育。韩非明确地把这种制度表述为“以吏为师”。

第七节 战国后期的教育论著

一、《大学》★★★★★

《大学》是《礼记》中的一篇，《礼记》是儒家重要典籍之一。《大学》是儒家学者论述大学教育的一篇论文，它着重阐述“大学之道”——大学教育的纲领，被认为与论述大学教育之法的《学记》互为表里之作，具有强烈的伦理性和人文色彩，表现出较强的逻辑性。

《大学》提出的教育目标是：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。”朱熹称为“三纲领”：第一条重在修己；第二条重在治人；第三条是最终目标。这是对先秦儒家伦理思想最明确的概述，成为中国封建教育的基本纲领。为实现大学教育的三个目标，《大学》又提出了格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下这八个步骤，朱熹称为“八条目”。八条目前后相续，逐个递进而又相互联系，体现了过程与效果的统一。

二、《中庸》★★★

《中庸》也是《礼记》中的一篇，主要阐述了先秦儒家的人生哲学和修养问题，提出了“中庸之道”，它的基本思想是发挥儒家折中调和的思想，即中庸之道。提出“尊德性而道问学”，《中庸》论述的主要问题有：

1.性与教。即“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”。首先它指出了人性是与生俱

来的本质，率性就是要遵循人的潜在的善，使之得以发扬和扩充。其次，认为人性要得到保存和发扬就要靠教育。

2.中庸。(首先明确一下，中庸的思想孔子已经提出过)《中庸》进一步对中庸思想作了阐发，其意为既无过，也无不及，不偏不倚，“两端执其中”。《中庸》还赋予了中庸以“中和”的新意。中庸既是世界观也是方法论，在此是一种道德修养，为人处事的准则与方法。中庸的准则要求人们行事最大限度地妥协，这对于中华民族的性格有很大的影响。

3.“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”的学习过程。在此把学习的过程概括为学、问、思、辨、行五个步骤，这五个步骤也是先后相续的，也是对先秦儒家的学习过程的发展。

4.提出了两条教育途径。其一是发掘人的内在天性，达到对外部世界的认知，这就是“自诚明，谓之性”，或称“尊德性”。其二是通过对外部世界的求知，以达到人的内在本性的发扬，这就是“自明诚，谓之教”，或称“道问学”。

三、《学记》★★★★★

《学记》也是《礼记》中的一篇，是中国教育史上和世界教育史上一部最早、最完整的教育学专著，因此被后人称为“教育学的雏形”。《学记》主要论述教育的实施，其着眼点偏重于教育过程内部的关系，涉及教育作用、政策、制度、方法等各个领域，首次从理论上对教育教学进行了全面的总结。《学记》本着儒家的德治精神，首先看到教育的社会政治作用，把教育视为政治的最佳手段，提出了“建国君民，教学为先”，“君子如欲化民成俗，其必由学乎”的思想，表现了对教育作用与目的的基本看法。其次是它看到了教育对个人发展的作用。《学记》以“玉不琢，不成器；人不学，不知道”为喻，指出了教育在人的发展中的作用。

《学记》中关于教育制度与学校管理的设想包括以下内容：1.学制与学年。《学记》以托古方式提出要建立从中央到地方的学制系统。即“古之教者，家有塾，党有庠，术有序，国有学”，这种按行政建制设学的思想，对后世兴办学校影响很大。把大学教育年限分为两段、五级、九年。第一、三、五、七学年毕，共四级，为一段，七年完成，谓“小成”。第九学年毕为第二段，共一级，考试合格，谓“大成”。这是古代年级制的萌芽。2.视学与考试。《学记》规定开学首日天子率百官参加开学典礼，祭祀“先圣先师”，还定期视察学宫，体现了国家对教育的重视。还规定隔年考查一次学生的学业，内容包括学业成绩与道德品行，不同年级要求不同，即“一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学

取友，谓之小成。九年知类通达，强力而不返，谓之大成”。

《学记》在综合各家教育、教学成败的经验教训的基础上，总结了一套教育、教学原则和方法，此乃《学记》之精华所在。

1.教学相长。深刻地体现了教与学之间的辩证关系，两者相互依存，相互促进，“学”因“教”而日进，“教”因“学”而益深。

2.尊师重道。认为尊师才能重道，要重道必须尊师。一方面高度评价教师的作用，要提高教师的社会政治地位；另一方面又对教师提出了严格的要求。

3.藏息相辅。正课学习与课外练习兼顾，相互补充，相互促进；学习与休息兼顾，使学生乐学而亲师。

4.豫时孙摩。豫是预防；时是及时，善于抓住适当时机及时施教；孙是按顺序不越级，循序渐进；摩是相互观摩，相互学习，取长补短，发挥集体作用。

5.启发诱导。充分调动学生学习和思考的积极性、主动性，要做到“导而弗牵”，“强而弗抑”，“开而弗达”，要求教师积极发挥主导作用，而不能代替学生思考。

6.长善救失。要求教师懂得教育的辩证法，坚持正面教育，重视因材施教，善于因势利导，利用积极因素克服消极因素，将缺点转化为优点。

综上所述，可以看到《学记》内容十分丰富，论述十分深刻，它所提出的一系列教育原则和方法，充满着辩证法因素，至今仍有重要的借鉴意义。当然由于时代的局限，《学记》中也有一些消极的东西，如公开主张保留体罚。

第三章 儒学独尊与读经做官教育模式的初步形成

复习提示：

本章要求掌握“罢黜百家、独尊儒术”这一文教政策的确立，以及由此导致的太学、郡国学、鸿都门学的兴办和察举制度的建立；重点掌握董仲舒的教育思想。

重点难点：

重难点：太学、郡国学、鸿都门学的兴办和察举制度的建立；董仲舒的教育思想。

第一节 “独尊儒术”文教政策的确立★★★

一、罢黜百家，独尊儒术

董仲舒认为，为了保证政治法纪的大一统，首先必须统一思想，当时的弊政恰恰是思想不统一，于是他建议罢黜百家，独尊儒术，以实现思想的统一。

二、兴太学以养士

董仲舒认为兴教化的根本在于培养和选拔有贤德的人才，如果没有这方面的人才，国家之治就是一句空话。为了保证封建国家对统治人才的要求，为了改变人才短缺的局面，他提出了“兴太学以养士”的政策。兴办太学，政府直接操纵教育大权，决定人才的培养目标，也是整齐学术，促进儒学独尊的重要手段之一。

三、重视选举，任贤使能

董仲舒认为养士和选士是分不开的，学校培养出来的人才如何使用，主要通过选举、贡贤，把那些真正有德有才的人推荐上来，经过考核再分别加以录用，只有这样，人才才不至于被埋没而充分发挥其作用。针对以前“任人唯亲”的弊端，董仲舒提出用人方面的建议，即“量才而授官，录德而定位”。

董仲舒提出的三大文教政策，在当时的历史条件下，对于巩固统一的局面，发展文化教育事业，培养与选拔国家所需要的人才，是有一定的进步意义的。这三个建议均被汉武帝所采纳，并经汉武帝以后的两汉历代皇帝逐步加以推广和实施，终于形成了以儒家思想为指导、以养士和取士为基本内容的比较完整的封建教育制度。

第二节 封建国家学校教育制度的建立

汉代官学分为中央官学和地方官学两种。中央官学指设在京都的官办学校，其中最重要的是学习儒家经典的、由九卿之一的太常领导管理的太学；地方官学是指设在郡国的官办学校，主要是指郡国学。

一、太学★★★★

兴办太学是汉武帝实施“独尊儒术”政策的重要措施。太学是官学中级别最高的学校。太学是世界教育史上有明确文字记载的由统一的中央政府设立的第一所国立大学。公元前124年，汉武帝采纳了董仲舒的建议，为博士设弟子，标志着太学的正式设立，同时也意味着以经学教育为基本内容的中国封建教育制度的正式确立。汉代太学初建时只有博士弟子50人，此后太学规模不断扩大，到东汉时盛极一时。汉代太学的教师称为博士，博士的首席在西汉时称仆射，博士的来源和种类有二：一是由太常选拔京都或京郊内18岁以上的仪状端正者，为正式的太学生；另一种是从地方上选择优秀的人才去京都读大学，是一种非正式的特别生。太学生在西汉时称祭酒。在西汉时博士有正式和非正式的特别生。太学的学生西汉时称为“博士弟子”，在东汉时称“诸生”或“太学生”。

太学是统治阶级培养人才的机构，教育的大权为朝廷把握，利用这一手段进而控制着学术，这是地主阶级在政治上走向成熟的标志。

二、郡国学★★★★

郡国学是地方官学的最主要形式。最初由汉景帝时的蜀郡太守文翁所倡导兴办。他送地方官吏去京师学习进修，学成后回到蜀郡，或为官或为教学，同时他在成都设立官学，“受业弟子”跟随学官学习，毕业后委以一定的官职。此后各地方官纷纷在自己的治辖内设立学校。郡国学的主要任务：一是培养本郡的官吏，同时向朝廷推荐优秀学生；二是促进礼乐，推广教化，宣传孝悌等封建道德思想。但地方学校的规制并不完备，因此没有得到普遍实施。

三、鸿都门学★★★★

鸿都门学始创于东汉灵帝光和元年(178年)，因为校址位于洛阳的鸿都门而得名。就其性质来讲是一所研究文学艺术的专门学校，是中国乃至世界上第一所文学艺术专门学校，是统治集团内部各派政治力量的较量在教育上的反映。当时宦官集团为抗衡官僚集团势力，怂恿汉灵帝办鸿都门学，利用教育培养拥护自己的知识分子，受到官僚集团的猛烈抨击。鸿都门学虽在政治上代表宦官集团的利益，但在教育上具有独特的价值。首先，打破了儒学独尊的教育传统，以社会生活需要的诗赋书画为教育内容，是教育的一大变革。其次，作为中国历史上也是世界历史上最早的一所文学艺术专门学校，作为一种办学的新形式，它是有创造性的，在中国古代教育史上占有重要地位，为后代专科教育的发展提供了宝贵的经验。

第三节 董仲舒的教育思想

一、《对贤良策》与三大文教政策★★

汉初所实行的“无为”政治虽然给人民提供了休养生息的机会，但也暴露了种种弊端，对此汉武帝即位不久，让各地荐举贤良之士，使用对策方法选拔官吏。所谓对策，就是应荐者回答皇帝提出的有关经文、政治、经济、文化和其他方面的策问。因为汉代采用这种形式选拔贤良之士，故又称之为“对贤良策”，“良策对贤”。董仲舒得到荐举，汉武帝就治国大道进行策问，董仲舒连对三策，充分显示了他的政治才能和学术造诣，颇受武帝欣赏。其所提出的三条建议，即“推明孔氏，抑黜百家”、“兴太学以养士”和“重视选举，任贤使能”，后来被汉武帝采纳，成为政府施行的三大文教政策。

二、论人性与教育作用★★★★

人性学说是董仲舒论述教育作用的理论依据。他认为人性是天赋予人的一种素质。人性之中有“仁气”“贪气”，其中仁气即人性中有利于发展封建社会的道德因素，是主导方面，情欲之贪气即导致与封建社会道德相抵触的因素，是从属的方面。董仲舒又将人性与善区别开来，“善如米，性如禾。禾虽出米，而禾未可谓之米也”，而善在这里指的是封建道德。人性也相应地包含性与情两种成分，即性属阳，是仁的、善的；情属阴，是贪的、恶的。它必须通过教育，才能发展人的善德，即所谓“性非教化不成”。可见，董仲舒认为人性中兼有善恶的因素，教育的作用就是发展人性，使人成为善人。同时，董仲舒提出了“性三品说”，他把人性分为“圣人之性”、“中民之性”、“斗筭之性”。“中民之性”是董仲舒对人性这一概念内涵进行规定的事实依据，他是就“中民之性”而言性的，认为教育对不同的人起不同的作用，具有“中民之性”的人是教育的主要对象。

三、论道德教育★★★★

董仲舒系统地阐述了他的道德教育思想，主要内容如下：

（一）道德教育是立政之本

在董仲舒的社会政治思想中，虽主张教化与刑罚并用，但强调以道德教化为主，刑罚为辅。他说：“教，政之本也；狱，政治末也。”他的教化思想在于驾驭人们。

（二）以“三纲五常”为核心的道德教育内容

“三纲五常”是董仲舒伦理思想体系的核心，也是他提倡的道德教育的中心内容。三纲即君为臣纲，父为子纲，夫为妻纲。董仲舒认为“王道之三纲，可求于天”，把“三纲”及其相对应的忠、孝、节等封建道德，说成是上天赋予的，是违背不了的。“五常”，即仁、义、礼、智、信，作为道德概念早已提出，但董仲舒将其提升为“五常”之道并作了发挥。“三纲”是道德的基本规范，“五常”则是与个体的道德认知、情感、意志等心理、行为能力相关的道德观念。“三纲”与“五常”结合的纲常体系成为中国封建社会道德教育的中心内容。

(三)道德修养的原则与方法

1. 确立重义轻利的人生理想。董仲舒认为个体行为的动机比行为的效果更有道德的价值。要求人们要心正意诚，以立志做一个适合封建国家要求的人作为自己的追求和理想。利满足人们肉体上的要求，义满足人们精神上的要求，二者不可或缺，提倡封建国家利益原则的追求应该高于个人对利益的追求。“正其谊(义)不谋其利，明其道不计其功”。

2. “以仁安人，以义正我”。仁是建立在对人的生命珍惜和热爱的基础上的，体现的是对个体生命价值和权利的尊重。义是为了封建国家的利益而确定的准则。在实践中人们往往要求别人履行责任、义务来扩大自己的利益。据此，董仲舒认为个人修养中特别要“以仁安人，以义正我”。

3. “必仁且智”。“必仁且智”是针对道德修养中的情感与认知两种不同的心理因素之间的关系提出的，董仲舒认为在道德修养中要做到“仁”与“智”的统一，强调道德修养中情感与认知的统一。

第四章 封建国家教育体制的完善

复习提示：

本章内容较多，是重点章节。要求掌握魏晋南北朝官学的变革，重点掌握隋唐时期中央政府教育管理机构的的确立，科举制度的影响和韩愈、颜之推的教育思想，掌握隋唐时期教育体系完善情况。

重点难点：

重难点：魏晋南北朝官学变革，隋唐时期教育体系的完备和科举制度的确立，颜之推和韩愈的教育思想。

知识框架：

第一节 魏晋南北朝官学的变革

一、西晋的中阳官学（国子学）★★★★

国子学的设立是我国古代在太学之外，设立一所传授同样内容的官学的开始，也是西晋教育制度的一个主要特征。国子学的设立，使中央官学多样化，等级更加明显。国子学设立的初期是，隶属太学，国子学的国子祭酒是由太学的博士弟子兼任。国子学的建立与西晋政权的性质有密切的关系，西晋是由新崛起的门阀士族建立的，由于受门阀政治的影响，西晋时期在整顿太学的基础上创办了突出贵族子弟特权的国子学。咸宁四年(278年)确定了国子学的学官制度。据《晋书·职官志》记载：“咸宁四年，武帝初立国子学，定置国子祭酒、博士各一人，助教十五人，以教生徒。”这是士族享有政治、经济和社会各种特权反映在教育上的结果，也是传统教育走向等级制度的开始。国子学的创办，使传统教育体制由单一格局发展成为太学与国子学并行的双轨制，也使传统教育体制走向多元化格局。

二、南朝宋的中阳官学（“四馆”与总明观）★★★★

(一) 四馆

南朝时期宋文帝在京师先后开设综合性质的大学“四馆”，即雷次宗立的儒学馆、何尚之立的玄学馆、何承天立的史学馆、谢元立的文学馆，共为四个学馆，按其各自的专业招收学生进行教学与研究。这是学制上的一大改革，反映了当时思想文化领域的实际变化。

(二) 总明观

泰始六年(470年)，宋明帝以国学既废，设立总明观(亦称东观)，置祭酒，分设儒、道、文、史四科。总明观并不是纯粹的教学机构，而是藏书、研究、教学三位一体的机关，教学工作是次要的。与“四馆”相比，其机构较完备，管理更加完善，使原来四个单科性质的大学发展成在多科性大学中实行分科教学的制度，这对隋唐时代的专科学校及分科教学制度的发展有着重要影响。也表明“儒学独尊”逐渐为“儒释道”并行的局面所代替；科技的传授

开始在学校教育中取得了一定的地位。

第二节 隋唐学校教育体系的完备

一、文教政策的探索与稳定★★

随着国家的统一、民族的融合、经济的发展以及中外交流日益频繁，隋唐时期的文教政策与两汉时期相比有了显著的不同。自从汉武帝确定了“独尊儒术”的政策后，儒学定于一尊，曾促成了经学教育的发展，但经学教育也出现了很多弊端。魏晋南北朝时期，由于玄学、佛教和道教的冲击，加之战乱的影响和经学教育自身的问题，儒家思想不仅逐渐失去了独尊的地位，甚至一度有岌岌可危之势。这样，到隋唐时期，传统的儒家、土生土长的道家和外来的佛教之间呈现出既相互斗争、又相互借鉴的局面，他们都想取得独尊的地位，却都未能如愿。统治者根据政治的需要和各自的倾向，不断调整三者的关系，以调节统治阶级内部士族地主、庶族地主和僧俗之间的矛盾，扩大封建统治的阶级基础。隋唐时期的文教政策，总体上可以概括为：“尊崇儒术，兼重佛道”，即在崇儒兴学的前提下儒、佛、道三家并用。

二、中央政府教育管理机构的的确立★★★

隋唐时期加强了对教育的管理和行政机构的建设。隋文帝时期设置了国子监，内设祭酒，专门负责管理学校教育工作，它标志着我国历史上专门设立教育行政部门管理教育的开端。在中央六部中，礼部成为管理教育的最高行政机构。此外，这一时期还成立了专门负责管理教育事业的行政机构——国子监，并对教育管理的模式作出了规定。模式之一是中央和地方实行分级管理，中央官学由国子监祭酒负责，地方官学由地方官长史负责；模式之二是统一管理和对口管理并举。官署办学、管学是唐代教育管理体制的一大特色。

三、中央和地方官学体系的完备★★★★★

隋唐五代时期，随着封建政治、经济和科学文化的发展，学校教育尤其是官学教育也有很大的发展，学校的教育体制也比前代更加健全了。

(一)中央官学

中央官学是隋唐时期封建教育的主干，也是教育发达的重要标志。中国古代学校制度完备于唐。隋朝中央官学有五学，即国子学、太学、四门学、书学和算学，前三者是学习儒家

经典的学校，书学和算学属于专科学校，统归国子寺(后改为国子学)管理，此时律学和医学处在萌芽时段，没有成为独立的组织。

唐代的学制系统就办学性质而言可分为官学与私学两部分。官学又分为中央官学和地方官学两部分，二者不存在统属关系，而是递升关系。唐在隋的基础上，中央设有“六学”和“二馆”。“六学”具体指国子学、太学、四门学、书学、算学、律学，其中前三学属于普通学校，学习儒家经典；后三学属于专科学校，书学研习书法，算学学习历算，律学学习律令。“二馆”即崇文馆和弘文馆，属于旁系，前者归东宫直辖，后者归门下省直辖。“二馆”为集收藏书籍、校理书籍和研究教授儒家经典三位一体的场所。

(二)地方官学

唐代在各府、州、县分别设有府学、州学和县学，在县还设有市学和镇学。学生名额和教师编制是有规定的。地方学校主要是学习儒家经典。所有府州县各学校归地方政府之行政长官长史兼管。各府州还有医学和崇玄学，分别由中央太医署和礼部之祠部领导。地方学校的学生大多是庶民子弟，教学要求也相对较低，毕业时由长史主持考试。

唐朝的官学体制除了上述之外还有两种特殊的教育机构，即玄学和集贤书院。

四、私学发展★★★

隋唐私学一直是与官学相并存的，社会上每一门专门学术都有私学传授。隋唐鼓励私人办学，许多学者名流一边做官一边招徒讲学，从事教育活动，私学和家学获得较大的发展。隋唐私学发达，其原因是：其一，政府提倡；其二，太平年代，人们渴求文化；其三，科举考试，刺激私学的发展；其四，办学形式灵活，私学发展具有活力。隋唐私学具有层次多样化、办学灵活、机构简单、形式多样、内容丰富以及覆盖面广等特点。隋唐时期的私学与官学相互补充和影响，共同构成了隋唐完备的封建教育体系。

五、学校教育管理制度★★★★★

(一)建立中央和地方分级管理的教育行政体制

中央成立了国子监专门负责管理教育事业，并形成了两种教育管理模式。一种是中央和地方实行分级管理，中央官学由国子监祭酒负责，地方官学由地方官长史领导。另一种是统一管理和对口管理并举，以统一管理为主，国子监统一管理各类教育事业，医学和天文学等专科性质的学校由各个对口部门管理，使其师资、设备、管理等有利于专业教育的发展。

(二)形成一系列教学管理制度

中央官学规定入学年限；唐朝开始明文规定入学时行束脩之礼；为检查学业，设旬考、岁考、毕业考三种考试；毕业考试合格者，四门学生可升为太学生，太学生可补为国子学生，或参加科举考试，或直接授官；规定在学最长年限，岁试三次不过者令其退学；放假也有规定，短假叫旬假，长假为月假，逾期不归者令其退学。

(三)增添教育内容，扩大知识范围

学校的主要学习内容仍是儒家经典，以传授儒经为职责的各级学校仍然是封建教育的主体。但是无论是学习儒家经典，还是学习专科性的知识，其范围和程度都远远超过了前代，各种类型的专科学校为学生开设了较为宽广的专业课程，大大地丰富了学生的知识。

(四)教育的等级性明显

唐朝政府明文规定了各级各类学校招生的身份标准，将教育的等级性以法令的形式加以制度化。贵胄子弟进国子学、太学等贵族学校，毕业可为官；庶民子弟进专科性质学校，培养专才。

(五)学校类型多样化

以儒经传统学校为主体，新置专科学校为辅助。新置学校多因隋唐社会发展的需要而设。

(六)学校的分布面较广

隋唐时期，尤其是唐朝教育的普及程度较高，学校的覆盖面较广。中央有中央官学，地方有州县学，乡里也有私学和家学。唐朝按州县面积和人口数量规定学校教授和学生人数。

(七)重视医学教育

医学院建于南朝宋元嘉二十年(公元443年)，隋朝始独立设校，唐代从中央到地方设置医学院，重视人道救济，派遣医学生全国巡医，使唐代医学水平位居世界前列。

(八)教育、研究和行政机构三者合为一体

唐朝诸多的教育机构或行政机构都承担着多重任务和职能。如国子监是最高管理机构，也是教学机构；弘文馆、崇文馆既管理图书，又教授生徒；太医署、司天台、太卜署以及太乐署等兼具行政管理、教学、研究的三重功能。

第三节 科举制度的建立

一、科举制度的产生与发展★★★

科举制产生于隋朝，发展于唐朝，是历代封建王朝借通过考试来选拔官吏的一种制度。

这种选拔人才的制度在我国封建社会中持续的时间最长，影响范围也最广。由于采用分科取士的办法，所以叫科举。科举制的创立，是中央集权的需要。

隋朝建立后要巩固政权，加强统治，就要建立相应的行政机构，需要大量的人才来保证国家行政机构的良好运转，这就要有一个选拔人才的制度。隋初为选士问题出现争论，最先采用荐举方式。大业二年，“始建进士科”。三年，十科举人，其中一科“文才秀美”，即是进士科。进士科的开始，标志科举制正式产生。

唐朝一面扩建校舍，确保科举取士的数量和质量；一面开科取士，学校科举并重。武则天轻视学校教育，却重视科举取才，开创了殿试先河、武举先例和糊名考试法。唐玄宗励精图治，调整学校教育和科举制的关系，使两者健康发展。科举由吏部移至礼部主管，加强了中央领导。开元二十九年，设道举来选拔精通道家思想的人才。天宝年间，科举制中大部分的考试科目已经确定，考试的内容基本以儒家经典为主，考试的形式业已定型，科举已经发展成为完备的选士制度。

二、科举考试的程序、科目与方法★★★

(一) 科举考试的程序

科举考试的考生来源有二：一是生徒，二是乡贡。生徒，每年冬天，学校都要将经考试合格的学生送到尚书省参加考试，这些考生为生徒；不在学校学习而学有所成的人，向所在县提出书面的申请，经考试合格经由州送尚书省参加考试，由于他们是随各州的进贡物品发送，故称之为乡贡。

考试时间：每年 11 月 1 日开始报考。其基本程序是乡试—省试—吏部试。乡试主要是资格审查，是尚未规范化的考试。考生须在本县报名，由县令考选后送州，由州刺史复核称乡试，中央“六学二馆”可免此手续。省试是由礼部主持的笔试，以一日为限。开考之日，搜索集合，严防假滥。吏部试，由吏部主持，通过后才能授官。武则天开殿试，但未成定制。

(二) 科举考试的科目

考试科目分常科和特科(制科)。常科在唐一般为每年一次；特科因时而设，不定期限，由皇帝根据需要下诏举行。由于特科不经常举行，其地位还是不如常科。常科有秀才、进士、明经、明字、明法、明算诸科目；特科有一史、三礼、道举、武举。秀才注重博识高才；明经重考儒家经义；进士注重诗；明法考核法律知识，选拔司法人才；明字考核文字理论和书法；明算注重算术，要求详明术理。只有明经和进士经常举行，以考儒家经典为中心内容，以《五经正义》为标准，这也反映了唐代教育中儒家思想仍然占据统治地位。

(三) 科举考试的方法

考试方法有帖经、口试、墨义、策问和诗赋五种方法，这五种方法从不同的侧面考查考生的知识和能力。

1. 帖经。相当于填空题，即将经书上某行用帖盖上几个字，令应试者填出来。
2. 口试。即口头回答关于经文内容的小问答题。
3. 墨义。即笔试回答关于经文内容的小问答题。
4. 策问。即有关时事政治的系列问答题。
5. 诗赋。即命题创作诗赋，主要考查学生的文化修养和写作水平。

三、科举制度与学校教育的关系★★★★★

科举制是通过分科考试然后选拔人才的制度，学校教育制度是培养人才的制度。以前，选士制度和育人制度基本上是脱节的，科举制则将二者结合在一起。学校根据科举考试的要求来组织教学活动，学校教育成为科举制的前提条件，科举制又是学生取得官职的必由之路。科举制刺激了人们学习的积极性，促进了学校教育的发展。

科举制和学校教育之间呈现着一种相互制约的关系。学校教育的兴衰直接影响着科举取士的质量和数量；科举制是学校教育发展的指挥棒。学校教育培养的学生，通过科举考试而得到社会的认可，封建社会通过科举制来操纵学校的发展，控制人们的思想。

四、科举制度的影响★★★★★

科举制产生于隋唐，是我国封建社会中持续时间最长、影响范围最广的选士制度。它以考试成绩作为选拔人才的标准，不同于以德取人的两汉察举制，也不同于以门第取人的九品中正制。它是时代发展过程中最完备的选才制度，为世界多个国家学习借鉴。科举制存在1300多年，有其合理性：

1. 有利于加强中央集权制。选士大权收归中央，强化了中央集权。考试选拔官吏，提高统治阶层的文化素养，通过考试，士子参政，打破士族垄断，笼络人心，缓解国内矛盾。
2. 使选士和育士紧密结合。科举是“学而优则仕”的具体途径，它刺激了学校教育的发展，同时将儒家思想灌输到人们思想深处，统一认识。科举使得学校教育内容和教材一致，利于教育的普及和发展，考试名目繁多，扩大了人们的知识范围，特科又在一定程度上使文武并重。
3. 使选拔人才较为客观公正。科举考试有完备的制度和一定的内容，不同科目考法不同，

为保证公平合理，采取了多种方法和措施。容许平民子弟参考，不论出身和门第，比较公平，进士科重考时务和诗赋，不求背诵经典，有利于检验人的才能。

但科举制也有消极的一面：

1. 国家只重科举，而忽略了学校教育。一切以科举为中心，学校成为附庸。
2. 科举制有极大的欺骗性。表面看起来客观公正，但评分的主观性较大，并且存在舞弊现象。大批学子终生耗费于科场，浪费人才。
3. 科举束缚思想，败坏学风。为了科举，学校教育中形成重文辞少实学，重教条形式而不求义理，重书本知识和经书而轻实践研究和自然科学的风气。为跃龙门，有的士子出卖人格和良知，另外一些人则成了“两耳不闻窗外事，一心只读圣贤书”的书呆子。这都是科举带来的畸形读书观和学习观。

第四节 颜之推的教育思想

一、颜之推与《颜氏家训》★★

颜之推，字介，梁朝金陵人。是魏晋南北朝最后的也是隋唐最早的儒家学者。早年受家传儒学的熏陶，奠定了他整个学术思想的基础，使他在本质上始终是一位儒家思想的代表。当时被称为是最博学而有思想的学者。他从士族地主的立场出发，为保持自己家族的传统与地位，根据自己的经历与体验，写出了我国封建社会第一部系统完整的家庭教科书——《颜氏家训》，在封建社会曾被引用作为家教的规范。这部著作是我们了解颜之推教育思想的主要依据。

二、论士大夫教育★★★★

颜之推对南北朝时期士族地主教育的没落深感忧虑，如何改良已经衰微的士大夫教育，是其整个思想的全部内涵。

（一）士大夫必须重视教育

颜之推他继承了前辈从人性论的角度来论述教育作用的传统，强调了士大夫教育作用的理论依据。他认为人性分为三品，品级与教育有直接联系。他从接受教育是否同个人前途的利害关系出发，强调了士大夫受特殊知识教育的必要性。他认为一个人的知识决定着他的社会地位。士大夫的子弟要保持其原有的社会地位，只有重视教育，通过学习获得知识。他从

“利”的角度、从知识也是一种谋生的手段等方面论述了知识教育的重要性，是当时社会现实的反映。

颜之推认为，士大夫教育的目标是培养于国家有实际效用的各方面的统治人才。各专门人才的培养，要依靠各种专才的教育，使各人专精一职才能实现。这种观点不再局限于道德修养与“化民成俗”方面，更重要的在于对各种人才的培养。教育目的决定教育内容。士大夫的教育包括德与艺两个方面。在德育方面，颜之推继承了儒家以孝悌仁义等道德规范为主要内容的传统，而实践仁义则是德育的最终目的。士大夫应努力实践仁义道德的准则。“艺”的教育，颜之推主张以广博知识为教育内容，以读书为主要教育途径，强调书的作用。“艺”的教育内容很广，除了经史百家等书本知识外，还应包括处身士大夫社会生活中所需要的“杂艺”，即琴、棋、书、画等。德育与艺教是互相联系的，知识教育是道德教育的基础，并为道德教育服务。

值得一提的是在教育内容方面，他还提倡士大夫的弟子也应该重视农业生产知识。但是他仅限于认识上的重视，并不是让这些子弟亲自去耕作，这个教育内容也是与他所提出的教育目的相一致的。

三、论家庭教育★★★★

颜之推很重视儿童教育，尤其是儿童的早期教育，认为幼儿时期是为一个人的发展奠定基础的最好时期，应该利用好这一时期，及早对幼儿进行教育，越早越好。

1. 颜之推认为家庭教育应从幼儿时期开始，其理由为：一是儿童心里纯净，可塑性大；二是幼年受外界干扰少、精神专注、记忆力强。

2. 家教的主要内容是言语教育、道德教育和立志教育，其中言语教育理应重视通用语言的学习。

3. 教育原则和方法为严慈相济、爱教结合。要处理好爱子与教子的关系，父母对子女不能没有爱护，也不能没有教育，教育本身就是爱护，“父母威严而有慈，则子女畏而生孝矣”。进行家庭教育还要注意三个方面：其一是以行为教；其二是以学为教；其三是以身为教。颜之推的家庭教育思想，在封建社会曾被认为进行家教的规范。

第五节 韩愈的教育思想

一、“性三品”说与教育作用★★★★

教育发挥作用是以人性为基础的，韩愈的教育思想也是建立在他的人性说基础上。韩愈从他的唯心主义的天命论出发提出了“性三品”的人性假说，并以此为基础，阐述了他对教育作用的观点。韩愈认为人是受命于天的，人性也秉承天命，有上、中、下三品，这继承了汉朝董仲舒的人性三品说，为宋代的“存天理，灭人欲”作了铺垫。韩愈认为中性之人最多，教育能够使他们顺性克情，以达善行。他还认为决定人发展的主要因素是人性，教育只能在已定的人性品位内发生作用，人性决定了教育的主要内容。由于人性天生就存在着等级差别，教育只能在这种差别内发挥作用。对于上品的人，教育能使其先天具有的仁义善性发扬光大；对于中品的人，可导而上下，尽量通过教育向上品靠拢；而下品的人，教育起不了作用。人性天生就包含着仁、义、礼、智、信的道德内容，教育就是将它们开发出来，使其自动付诸实践。而儒家的经典，诸如“五经”等都是教育的最好教材。

韩愈从唯心主义的天命论出发，提出了“性三品”的主张。他又以此为依据，一方面肯定教育促进人性的变化，号召人们接受教育；另一方面认为教育作用有限，只能在已定的人性品位内发生作用，韩愈的人性论与教育作用的论述具有明显的阶级性，这种人性论不但为封建社会等级制度作了合理的论证，而且也为绝大多数人接受封建的道德教育作了理论上的说明。

二、关于人才培养和选拔的思想★★★★

韩愈主张以儒道治天下，即先通过教育向广大百姓灌输封建道德观念，再用刑罚加以控制，同时还要统治者以德治天下。德治即人治，人治要人才，人才只有靠教育来培养，所以他建议统治者效法孟轲“得天下英才而教育之”，以培养合格官吏。教育的任务就是要为治国兴邦培养人才。为了培养人才，韩愈要求整顿国学，改革招生制度，扩大招生范围，否则势必造成人才匮乏，统治就会出现危机。他希望通过教育培养出“行君之令而致之民者”。为此，他在任国子祭酒后，严格选拔学官，以才学为准。他不仅重视培养人才，更重视选拔人才。他抨击科举弊端，相信十步之内必有芳草，要以特别办法发现之，礼遇之。呼吁统治者要爱惜人才，不拘一格地选拔人才。他以千里马和伯乐的关系来比喻人才的难得，“千里马常有，伯乐不常有”。他这种爱才、选才、用才的思想与封建社会选人唯贵、用人唯亲的腐朽思想是不相容的，这种思想在今天仍有较大的现实意义。

三、论师道★★★★★

尊师重道是韩愈教育思想最突出的特点之一，尊师的思想是他维护传统的道家思想在教育领域的表现，韩愈的教育思想集中体现在《师说》一文中，它是中国古代第一篇集中论述教师问题的文章，后人有关师道观的不少论述皆受其影响。

韩愈认为，教育的过程是一个先觉传后觉、先知传后知的过程，教师闻道在先，并在教学活动中起着主导作用，因而学生要学习体会仁义之道，就必须尊师重道。敬拜天地君亲师，君师是相通的，师道就体现着君道。在学校中能尊敬师长，在社会上就能效忠皇帝，这也是他提倡师道的深层原因。通过尊师重道，既可巩固封建的中央集权制，又可重振儒道，抵制佛教、道教的思想影响。“安史之乱”后，学校教育衰微，人们耻学于师，他重提师道，既挽人心，又救国运。其要点如下：

1. 教师的作用。“古之学者必有师”，自古以来任何一个人的知识学问都是从老师那里学来的，生而知之者是不存在的。

2. 教师的任务。《师说》明确指出：“师者，所以传道、授业、解惑也。”这句话首先表明教师在教学过程中的主导地位；其次表明教师的基本任务是以传道为主，以授业、解惑为辅。

3. 择师标准。以“道”为求师的标准。“道之所存，师之所存。”

4. 师生关系。主张建立合理的师生关系。“君子不必不如师，师不必贤于弟子，闻道有先后，术业有专攻，如是而已。”他既提倡教学相长，乐为人师，勇为人师，同时又鼓励不耻下问，虚心拜人为师。

第五章 理学教育思想和学校的改革与发展

复习提示：

本章内容十分重要，重点把握北宋三次兴学和“三舍法”以及“苏湖教法”，掌握积分法、“五等黜陟法”、“监生历事”与社学，熟记第二节书院的发展，掌握识记朱熹和王守仁的教育思想，了解私塾与蒙学教材，特别是蒙学教材的特点、种类及其发展。

重点难点：

重难点：北宋三次兴学；“三舍法”、“苏湖教法”、积分法、“五等黜陟法”、“监

生历事”；著名的书院；朱熹和王守仁的教育思想；蒙学教材的特点、种类及其发展。

知识框架：

第一节 科举制度的演变与学校教育的改革

一、科举制度的演变★★★

与唐代相比，宋代科举制度在规模和制度上都有了进一步的发展，这是因为宋初诸帝看到了科举取士对于巩固中央集权统治有重要作用。具体表现为：1. 地位提高。2. 规模扩展。3. 内容改革。王安石变法时，废除帖经、墨义、诗赋等传统科目，改试经义，专用《三经新义》取士。4. 时间变化。宋神宗将科举改为三年一试，此后成为定制。5. 从宋代开始，科举开始实行糊名和誊录，并建立防止徇私的新制度。

二、学校沦为科举附庸★★★

隋唐以来，学校培养人才与科举选拔人才，二者分途而行。但在“读书做官”的文化氛围下，士大夫求学是为了取得身份。宋初，统治者大兴文治，大力提倡科举，通过科举考试选取人才来巩固自己的政治基础。科举考试的目的、内容和方法助长了“遗子黄金满籯，不如一经”的风气，直接影响到学校教育，导致学校教育的衰败，使学校教育失去了求学的独立性，沦为科举附庸。

科举盛行对教育产生了十分消极的影响。学者只为追逐名利，希望通过侥幸登上仕途，读书的目的并非振兴国家，对于学业也不求甚解，官学虽设而有名无实。科举之所取，多数并无真才实学。表现出科举制度的腐朽性。

三、宋代“兴文教”政策★★★

北宋统治者鉴于唐末、五代节度使割据称雄的危害，一方面以“以杯酒释兵权”的办法把兵权收归皇帝；另一方面重用文人，让他们充任全国各级官吏，军队也受文官节制。这就在统治策略上作了重大改变，由历来重视“武功”改为强调“文治”。宋太宗说“王者虽以武功克定，终须用文德致治”，于是确立了“兴文教，抑武事”的国策。因重用文人，所以政治上迫切需要文人，便借传统的科举制大举取士。

“兴文教”政策主要表现在以下几方面：一是重视科举，重用文人；二是三次兴学，广设学校；三是尊孔崇儒，辅以佛道；四是理学(周敦颐首先提出吸收佛、道入儒学的理论，经元代对理学的提倡，使理学成为明、清各代官方统治思想)、书院、私学兴盛。

四、北宋三次兴学与“三舍法”★★★★★

(一) 北宋三次兴学

科举的大发展为宋朝培养了不少的人才，基本适应了统治策论的转变以及用人的需要，为巩固中央集权发挥了一定的作用，但在用人的同时忽视了人才的培养。统治阶级的有识之士看到这一状况，提出要兴学育才。宋初 80 年，朝廷重视科举选拔人才以应文治的需要。进入中期之后，北宋统治者认识到要长远实行文教政策就必须广设学校，于是从庆历四年进入兴学阶段，先后兴起三次著名的兴学运动。

1. 庆历兴学

宋仁宗庆历四年(1044 年)由范仲淹主持推动，史称“庆历兴学”。内容有三：一是遍设地方学校；二是改革科举考试，应考者须有一定学时，考试侧重策论，明法科试断案，重视实践能力；三是创建太学，运用“苏湖教法”。此次兴学因范仲淹不久后被排挤出朝廷而失败。

2. 熙宁兴学

宋神宗熙宁和元丰年间(1068—1085 年)由王安石主持推动，史称“熙宁兴学”。措施有四：一是改革太学，创立“三舍法”；二是恢复和发展地方州县学校；三是恢复或创立武学、律学、医学等专科学校；四是编撰《三经新义》，作为统一教材。此次兴学因王安石被逐出朝廷而夭折。

3. 崇宁兴学

宋徽宗崇宁元年(1102 年)蔡京执政时发起的，史称“崇宁兴学”。徽宗倾向新政，执政后起年号崇宁，即有崇述熙宁之意。蔡京秉承旨意兴学，主要措施有五：一是全国普遍设立地方学校；二是建立县学、州学、太学三级相联系的学制系统；三是新建辟雍，发展太学，在太学实行“三舍法”和“积分法”；四是恢复设立医学，创立算学、书学、画学等专科学校；五是罢科举，改由学校取士。

这三次兴学运动是宋朝“兴文教”政策最直接、也是最重要的体现，其中作用最大的是崇宁兴学。

(二) “三舍法”

“三舍法”是王安石改革太学时的一条重要措施，主要内容是：将太学分为外舍、内舍和上舍三个程度不同、依次递升的等级。学生初入太学居外舍，学习一年，考试合格者升内舍；内舍学习两年，考试合格者升上舍；上舍学习两年，考试合格者任以官职，即不再经过科举考试而是直接授予。“三舍法”是在太学内部建立起来的严格的考试制度，有利于调动学生学习的积极性，提高太学的教学质量；同时又将上舍考试与科举考试结合起来，融养士与取士于太学，提高太学的地位。“三舍法”是对中国古代大学管理制度的一项创新，不仅对宋朝的学校教育产生了积极影响，而且对后世也有深远影响。

五、“苏湖教法”★★★★★

“苏湖教法”是北宋胡瑗在苏州和湖州任教时所创的教学方法。胡瑗(993—1059年)，泰州海陵人，世居陕西安定，人称“安定先生”。胡瑗在苏湖两地进行教学时，改变当时崇尚辞赋的学风，转而重经义以及时务，在学校中设经义斋和治事斋，根据学生专长和爱好分斋而教。经义斋学习“六经”，治事斋学习治兵、水利、算数等，使学生各择一专业再兼学一专业。教学方法也与传统的死记硬背不同，而是以明体达用，培养有实际才干的人才为目标。他讲习解经，能联系实际，提倡实地考察，使学生获得感性知识。胡瑗在苏湖教学长达20多年。胡瑗这种“明体达用”的教育主张，受到范仲淹的赞赏，遂在庆历兴学期间，诏请“下湖学取胡瑗之法以为太学法”。“苏湖教法”不仅是我国历史上最早的分科教学，而且开了主修和副修的先河，对后世影响极大。

六、积分法★★★★★

“积分法”始于宋朝太学，至元朝国子学趋于完善，是累积计算学生全年学业成绩的方法。积分法与这一时期的“升斋等第法”相联系。先把国子学分为下、中、上三个等级六个斋舍，学生按程度分别进入各个斋舍学习不同的内容，汉人学生升至日新、时习两斋，蒙古、色目学生升至志道、据德两斋时，实行积分法。其中月考成为积分的主要依据，一般以月考优者积1分，能积8分以上者为优或上，并以此作为升舍或升斋的主要依据。由于“积分法”注重学生平时的成绩，故有督促学生平时认真学习的积极作用(与教育学原理中的“形成性评价”相结合)。

七、“六等黜陟法”★★★★★

“六等黜陟法”是清朝针对地方官学生员的管理建立起来的生员定级考试制度。学生的

考试成绩被分为六等，有相应的奖罚措施，一等补廪膳生，二等补增广生，三等无奖无罚，四等罚责，五等降级，六等除名。其基本特点是对生员实行动态管理，生员的等级并不是固定不变的，而是根据学业成绩或升或降。把生员的等级与学业成绩紧密挂钩，有助于调动他们的学习积极性，提高学校教育质量。“六等黜陟法”是在明朝“六等试诸生优劣”方法基础上发展起来的，但它比明朝的方法更为周密、成熟，也更为有效，可以说，这是清朝在地方官学管理上的一个重要创新。

八、“监生历事”★★★★

“监生历事”是明朝国子监的一种教学实习制度。历事指到监外历练政事，其中“事”指“吏事”，规定国子监生学习到一定年限，分拨到政府各部门“先习吏事”，以锻炼和考查其政务才能。考核分为上、中、下三个等级。中下等者仍历一年再考；上等者依上等用；中等者不拘品级，随才任用；下等者回监读书。除了中央政府各部门外，历事监生也被分派到州、县清理良田、督修水利等。明朝监生历事制度可视为中国古代大学的教学实习制度。使学校培养人才与业务部门使用人才直接挂钩，有利于促进学校教学，提高人才素质。

起因是为了弥补明初官吏的不足，实行结果，监生通过历事，可以较广泛地接触实际，获得从政的实际经验，有利于他们的成长。

九、社学★★★★

社学是元、明、清三代的一种初等教育形式，创办于元朝至元二十三年(1286 年)，是元朝在教育组织形式上的一种创新。社学是指设在城镇和乡村地区，利用农闲空隙时间，以民间子弟为教育对象的一种地方官学。明朝洪武八年(1375 年)太祖“诏天下立社学”。社学招收 8 岁以上，15 岁以下民间儿童入学，带有某种强制性，即“民间子弟八岁不就学者，罚其父兄”，并在招生择师、学习内容、教学活动等方面形成较为完善的制度。社学制度的建立，对于发展农村地区文化教育事业具有一定的意义。

第二节 书院的发展

一、书院的产生与发展★★★

书院是我国封建社会自唐末以后一种重要的教育组织形式，在北宋到清代这一时期，在

政治上和教育上都有重要的地位，起过重大的作用。书院始于唐朝，有两类：一类为中央藏书机构；另一类为个人读书治学之所。书院在唐末萌芽主要原因有：官学衰落、士人失学；我国私人讲学的活动源远流长；佛教禅林的影响；印刷发达，书院的兴盛与宋代的活字印刷术的出现是有密切联系的。唐末因官学衰落，在佛教禅林的影响下，书院出现授徒讲学活动，成为新的教育组织形式，但书院作为教育制度的形成和兴盛则在宋朝。

书院的管理机制：书院作为教育机构，是中国古代私学最高级的表现形式，实行的是山长负责制，山长既是书院的主讲人又是书院的主持人。山长负责制可以减少外界对书院的干扰。书院的宗旨是以发扬学术为重，以探明圣贤之学为真旨，务收修身齐家治国平天下之功效。书院对学生守则以学规、学约的形式出现，书院的学规指出了为学的方向和道德修养的功夫。书院盛行讲会制度。

宋朝实现国家统一后，统治者定下“兴文教”的策略，最初急功近利，只重科举，忽视官学，书院便乘隙而强，既满足了读书人的求学要求，又为统治者解决了一个社会问题。当时社会环境安定，也为书院的出现提供了发展空间。宋初出现六大书院：白鹿洞、石鼓、应天府、岳麓、嵩阳和茅山，这些书院先后受到朝廷褒奖，或赐院额，或赐书，或赐学田，甚或兼而有之，社会影响较大，因而著名。

南宋重科举，学校有名无实，理学成熟，闽学、湖湘学和心学等学派勃兴。各派大师讲论自己的学术主张，积极创设书院，书院发展达到极盛。南宋书院发达与朱熹修复白鹿洞书院有密切关系。他呈报朝廷，请求修复，自任洞主掌教，制定《白鹿洞书院揭示》。南宋书院作为一种教育制度已经确立，它促进了南宋理学的发展和学术文化的繁荣，但官学化倾向已经出现。《白鹿洞书院揭示》是我国历史上第一个完整系统的书院学规。

元朝对书院采取保护态度，书院数量更多，总计有 408 所，但官方加强了对书院的控制，书院渐失其淡于名利，志在学部修身的初衷。元朝书院以儒家经书和理学家著作为教材，还教授其他学科，如医学、数学、书学和蒙古字学等，颇具特色。宋元书院对当时的文化教育和理学的发展发挥了一定的积极作用。

二、《白鹿洞书院揭示》与书院教育宗旨★★★★★

南宋淳熙六年(1179 年)，朱熹知南康军，呈报朝廷修复白鹿洞书院，自任洞主掌教，制定《白鹿洞书院揭示》。其中对教育目的、训练纲目、学习程序及修己治人的道理，都一一作了明确的阐述和详细的规定，揭示了教育的宗旨，展示了人们为学的方向，提出了修身、处事、接物的基本要求，作为实际生活和思想教育的准绳，这样就把世界观和政治要求、教

育方向以及进行学习修养的途径都结合起来了。内容主要包括以下五个方面：

1. “五教之目”，即“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信”，规范了书院教育的基本宗旨，就要贯彻“明人伦”的纲常礼教；

2. “为学之序”，即“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”，指明了书院学生的学习方法和过程；

3. “修身之要”，即“言忠信，行笃敬，惩忿窒欲，迁善改过”，为书院学生指明了道德修养的基本要点；

4. “处事之要”，即“正其义，不谋其利，明其道，不计其功”，为书院学生指明了行为处世的基本原则；

5. “接物之要”，即“己所不欲，勿施于人；行有不得，反求诸己”，为书院学生指明了与人交往的基本准则。

《白鹿洞书院揭示》是世界上最早的教育规章制度之一，是中国书院发展史上一个纲领性学规。集中体现了书院教育的精神，反映了宋代大多数书院的教育宗旨和办学目标，也为此后历代书院的发展提供了范本，使书院教育逐步走上制度化的发展轨道，并成为研究中国古代书院制度的经典文献。

三、东林书院与书院讲会★★★★★

明朝中叶以后，设立书院之风盛行。众多书院中，名高众望、影响广者当属设在江苏无锡的东林书院。它原为北宋理学家杨时讲学的场所，后被复建，形成“东林学派”。东林诸子推崇程朱，反对王学。顾宪成仿《白鹿洞书院揭示》，制定《东林会约》，使东林书院成为当时的文化学术中心。

讲会是书院讲学的一种形式，其目的在于相互探讨争辩。书院的讲会制度更是令人叹服。书院讲会活动产生于南宋，至明朝逐渐制度化，东林书院的讲会是明朝书院讲会制度的突出代表。为了使讲会能顺利地开展，书院的讲会逐渐形成了一套规程，最著名的是《东林会约》。从《东林会约》中可以看出，东林书院的讲会定期举行，推选主持人；讲会之日，举行隆重仪式；以“四书”为讲会内容。讲授时，与会者“各虚怀以听”，讲授结束，相互讨论，会间还相互歌诗唱和。对诸如通知、茶点等也作了具体规定，讲会完全制度化。东林书院的另一特点是密切关注社会政治，将讲学与政治斗争紧密结合起来，“风声雨声读书声声声入耳，家事国事天下事事事关心”。东林书院的讲会，经常“为圣为贤，裁量人物”，得到许多在野士大夫以及一批在职官吏的争相响应，形成了一股反对贵族大地主及其党羽的政治势力。

东林书院不仅是东林学派教育和学术活动的中心，也是制造舆论的政治活动阵地。

四、诂经精舍、学海堂与书院学术研究★★★★

诂经精舍、学海堂均为阮元所创建，他是清朝的封疆大吏，又是学术巨子。诂经精舍就是他任浙江巡抚时于嘉庆五年(1800 年)在杭州孤山创立的。他推崇汉儒，将创立的书院命名为“诂经精舍”。后来他又根据创办诂经精舍的经验，于道光四年(1824 年)在广州粤秀山创立学海堂。精舍存在 100 多年，学海堂也存在 80 多年，成为当时浙江、广东两个重要的文化学术研究中心，书院在举办过程中形成了自己的特点：

1. “以励品学，非以弋功名”。诂经精舍和学海堂开设算数、天文、地理等课程，不习时文、贴括等，由学生在《十三经注疏》、《史记》等书中自择一书肄业。

2. 各用所长，因材施教。诂经精舍和学海堂不设山长，改设学长，由学生担任，贯彻“各用所长”原则。学生各因己长，“于八人中择师而从”。

3. 教学和研究紧密结合，刊刻师生研究成果，注重自学与独立研究。两个书院均组织师生合作编书，学生也独立从事著述。这些书籍既是研究成果，又是教学参考书，反过来推动书院教学和研究活动。

诂经精舍和学海堂继承和发展了书院的优良传统，培养和造就了众多人才，对清朝学术文化的发展作出了重要的贡献，也为当时的书院教育树立了楷模。

五、书院教育的特点★★★★★

宋代是书院发展的黄金时期。这一时期的书院具有以下一些基本特点：

1. 书院功能。书院重视藏书，也重视教育、培养人才，强调道德和学问并进。

2. 书院组织形式。书院有民办、公办和私办公助等多种形式。其组织实行山长负责制。书院主持人通常称为“山长”或“洞主”。其经费由设置院田做来源，此项院田由私人捐赠，或由官方拨充，即学田。所谓学田，是指书院和州县官办学校所用的田地，是我国封建社会学校教育经济支柱。

3. 书院教学。书院的讲学活动是书院的主要内容，也是作为教育机关的主要标志。它与官学有很大的不同，形成许多显著的特点：(1)既是教育教学组织，又是学术研究机构，教学和研究紧密结合，相互促进。(2)允许不同学派讲学，在一定程度上体现了“百家争鸣”的精神。“讲会”制度成为书院的主要形式。(3)入学门户开放，不受限制。(4)教学注重讲明义理，躬行实践，多采用问难论辩式，注意启发学生思维，培养学生学习兴趣与能力。(5)

师生关系融洽，以道相交，感情深厚。

4. 书院的规章制度。书院的教学方向、方法和程序，多见于书院所制定的“学规”或“教约”之中。学规是书院教学的总方针。宋代最著名的学规是朱熹制定的《白鹿洞书院揭示》，这是后来书院学规的一个范本。

5. 书院逐渐出现官学化的倾向。

第三节 私塾与蒙学教材

一、私塾的发展、种类和教育特点★★★

私塾是我国封建社会的一种特殊教育组织形式，是私人开办的学校，为“私学”的一种，在中国有两千多年的历史。私塾有蒙馆、经馆之分。蒙馆相当于私塾的初等小学。唐宋以后，实行科举取士，家长为了光耀门庭，一般会将其子弟送到私塾，通过启蒙教育，经“童试”获得资格，进入县“儒学”、“学院”，然后再经过科举考试，跻身官场，私塾也就成了官学的重要阶段。特别是明代兴起“八股”以后，科举考试演变为以经义为主体，所有人均须经过科举方能入仕。那种从小注重读经习礼的私塾教育，就更符合当时的社会需要，愈加受到人们的重视。但多数的私塾仍属于蒙学性质的教育机构，主要有教馆、座馆、家塾或义学、义塾等类别。这种蒙学性质的私塾在我国封建社会后期得到空前的发展，其遍及的区域之广和数目之多，让人叹服。

二、蒙学教材的发展、种类和特点★★★★★

(一) 蒙学教材的发展

我国古代一直重视蒙学教材的编写。蒙学教材的发展，大体分为两个阶段：

第一阶段：周秦至汉唐。这一时期的蒙学教材多为综合性读物，以识字为主，同时进行品德修养，并包含各方面的知识。最早的蒙学教材是《史籀篇》。

我国古代一直重视蒙学教材的编写。西汉时，以史游所作的《急就篇》影响最大。

第二阶段：宋代以后。这一时期的蒙学教材在前代基础上又有许多新发展和新特色。第一，蒙学教材由综合性读物向分类专门的方向发展。道德教育、历史故事、典章文物、日用常识渐有专门的书。第二，到明清时期，蒙学教材较前代在数量和质量上都有提高，发展到了相当完备的程度，使我国古代蒙学教材的发展进入了一个新的阶段。

(二) 蒙学教材的种类

明清时期的蒙学教材大致有以下几类：

1. 以识字为主的教材。这类教材以识字教学(包括读写训练)为主，其中也传授一些知识和道理。流行最广泛的就是“三、百、千”，即《三字经》(南宋)、《百家姓》(北宋)、《千字文》(南朝)。

2. 伦理道德教材。吸取流行的格言、谚语，以白话写成整齐押韵的警语，易诵易懂，有四言、六言、杂言之分，流传较广的有南宋朱熹的《小学》、吕祖谦的《少仪外传》、吕本中的《童蒙训》等。清李毓秀以学规、学则的形式编写的《弟子规》，也是主要进行道德教育的课本。

3. 综合知识类教材。在介绍自然知识、历史故事、人文典故等各科知识方面，有《龙文鞭影》、《十七史蒙求》、《叙古千文》、《史学提要》和《幼学琼林》等代表作。在名物制度和自然常识教学方面，有方逢辰的《名物蒙求》。

4. 诗歌类教材。以《千家诗》为代表，所选多名篇，题材广泛，文字浅显，很适合儿童背诵。还有朱熹编写的《训蒙诗》，陈淳的《小学诗礼》。

(三) 蒙学教材的特点

古代蒙学教材，渗透着浓郁的封建伦理纲常的说教，但从编撰教材的角度来说，蒙学教材的以下特点值得借鉴：

1. 重视汉字的特点。古人利用汉字是单音节文字的特点，组合成整齐、押韵的词组和短句，在编写上采取韵语体裁或对偶句式，便于儿童识字。

2. 注意与日常生活的联系。

3. 考虑儿童的兴趣和特点。采用韵语形式，文字简练，通俗易懂。蒙学教材中多用故事，常配有插图，使儿童学习兴趣提高，并将许多常识和做人做事的道理穿插其中，使儿童既长知识又明事理。

4. 宋元时期的蒙学教材开始分类按专题编写，使蒙学教材在内容和形式上呈现多样化。

5. 一些学者亲自编撰蒙学教材，对提高蒙学教材的质量起了重要作用。例如朱熹。

第四节 朱熹的教育思想

一、朱熹与《四书章句集注》★★★★

朱熹是宋代理学的集大成者和主要代表人物，同时，他又是一位大教育家，毕生讲学活动不断。此外，他还是一位著述浩瀚的学者，有各种专著数十部，其中影响最深、最广的是将《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》四书及其注释合编而成的《四书章句集注》（简称《四书集注》）。刊印之后不久就风行天下。它是各级各类学校和科举考试的指定教材，其地位超过“五经”，影响中国封建社会后期的教育长达数百年之久。理学家普遍认为，它所阐述的孔孟之道是最精当确切的。

朱熹的理学教育观点分散在《四书集注》中的诸多章节，大体上有如下几点：(1)以学以“明伦”为教育宗旨；(2)培养才全德备、中正和乐的成人；(3)追求“孔乐处，圣贤气”的精神境界；(4)强调“存天理，灭人欲”的自我修养功夫；(5)阐发“下学至达”的为学之道；(6)主张教有成法。

二、“存天理，灭人欲”与教育作用、目的★★★★★

在朱熹的教育思想中，“存天理，灭人欲”是一个纲领性口号，提出这一口号是建立在理学家关于人性论的基础上的。与前人一样，他把人性分为“天命之性”、“气质之性”。“天命之性”在他看来是合乎天理的，即符合封建社会的纲纪伦常。“气质之性”在他看来是天理和人欲的混合，即存在着违背天理、违反封建社会纲纪伦常的各种欲望。并在此基础上提出“道心”与“人心”、“性”与“情”、“理”与“欲”的对立。因此，教育的作用在于变化人的“气质之性”，保存其天理。为了论证封建伦理道德的合理性和永恒性，把三纲五常为核心的封建伦理道德说成是“天理”必须遵守；把违背或反抗封建道德的言行统归于“人欲”，必须禁止和根除。因此，“存天理，灭人欲”不仅是朱熹教育目的、作用的表述，而且是其道德教育的根本任务。

他认为，“天命之性”是纯然至善的，是超越个体而普遍存在的；“气质之性”则有善有恶，有清有浊，清明至善即为天理，昏浊不善则为人欲，而每一个人所禀受的气质之性各不相同。教育的作用就在于“存天理，灭人欲”，使人心服从道心。

朱熹的教育思想与儒家的传统教育思想是一脉相承的，以他为代表的理学家，在新的历史条件下把儒家的一贯主张进一步伦理化，使我国封建的禁欲主义教育达到了顶峰。

三、论“大学”和“小学”★★★★★

大学和小学是朱熹划分的教育阶段，这种教育阶段的划分和他的教育目的是分不开的，他认为要培养“诚意正心修身齐家治国平天下”的统治人才，必须通过“小学”和“大学”

这两个教育阶段，这两个教育阶段是前后衔接的，其教育内容也是紧密衔接的，根本目标是一致的。

1. 小学

八岁入小学。小学的任务是培养“圣贤坯璞”，主要是进行洒扫应对进退的训练，同时传礼乐射御书术的知识，大约在 15 岁左右完成。小学是人生成长的关键期，如不抓紧，弥补难矣。小学的教育内容应该是“知之浅而行之小者”，以“教事”为主。这其中，他强调三点：一要先入为主，及早施教，不让接触“异端邪说”；二是要求生动形象，激发儿童兴趣，使之乐于接受；三是以《须知》、《学则》的形式来培养儿童的道德行为习惯。他亲自制定《童蒙须知》，强调培养儿童良好的生活、学习习惯，如读书要三到：心到、口到、眼到。三到之中，心到最急，读书要端正态度，窗明几净。

2. 大学

十五岁入大学。大学是在小学基础上的深化与发展，主要的任务是格物致知而无所不尽其道。小学重做事，大学重明理。“小学是事，如事君、事父、事兄。大学是发明此事之理。”“小学之事，知之浅而行之小者也；大学之道，知之深而行之大者也”。小学培养“圣贤坯璞”，大学给坯璞“加光饰”，使其知道修齐治平之道，培养成为对国家有用的人才。他提出两点特别有益：其一，重视学生的自学研究，教师只是做引路人、有问题时的商量对象；其二，提倡百家争鸣，不同的学术观点相互交流切磋，“鹅湖之会”之类的学术砥砺最为期许。

在中国教育史上，朱熹是第一个从理论上把小学教育与大学教育作为一个统一的过程来考察的人，在很大程度上反映了教育发展的客观规律，他关于教育阶段的划分及其教育问题的见解是很有道理的，值得我们借鉴和学习。

四、“朱子读书法”★★★★★

朱熹不仅重视指导学生的自我修养，也强调读书穷理，“为学之道，莫先于穷理；穷理之要，必在于读书”。他自己一生酷爱读书，对于如何读书有许多精辟的见解。朱熹去世后，他的弟子门人将朱熹有关读书的经验和见解整理归纳，成为“朱子读书法”，共六条。“朱子读书法”成为古代最有影响的读书方法论。具体内容如下：

1. 循序渐进。读书必须有序，不可躐等，不按次序、匆促急迫是就不可能求得融会贯通的。这有三个方面的含义：首先，学习的过程应当根据知识的难易程度确定次序，由浅入深，由小及大；其次，强调量力而行，安排计划，切实遵守；其三，强调扎扎实实打好基础，一

步一步前进。

2. 熟读精思。他认为读书既要熟读成诵，又要精于思考，只有熟读精思才能收到“心与理以”“永远不忘的效果”。他提出，熟读的要求是“使其言皆若出于吾之口”。为此，他主张读书要能成诵。熟读的目的是为了精思，并提出精思的过程是“无疑—有疑—解疑”。

3. 虚心涵泳。这一方法是针对读书人普遍存在的两种毛病提出的。他认为读书人存在两种毛病：一是主私意，根据自己的意思去揣测书中的意思，穿凿附会，为我所用；第二个毛病是“旧有先入之说”，以先接受的主张为主，不肯放弃先前的主张而接受新的观点。为了纠正这两个毛病，朱熹提出了读书必须要有虚心的态度。“虚心”是指不存先见，静心思虑，虽众说纷纭，不忙定取舍；“涵泳”是指反复详玩，细心咀嚼。

4. 切己体察。主张“读书穷理，当体之于身”，就是提倡切己体察的方法。读书不能仅停留在书本上、口头上，而要见之于自己的实际。

5. 着紧用力。读书学习一定要抓紧时间，要努力奋进。朱熹把读书比作“撑上水船，一篙不能放松”，不进则退。读书又是细致功夫，不能蛮干。

6. 居敬持志。所谓“居敬”就是读书时精神专一，注意力集中；“持志”，就是要树立远大的志向、高尚的目标，才能有所长进。朱熹将此视为读书的关键所在。

朱熹的读书法是他自己长期读书经验以及对前人读书经验的概括和总结，比较集中地反映了我国古代对于读书方法研究的成果，其中不乏合理的内容，但不可避免地存在时代和阶级的局限：(1)他所提倡读的书主要是宣扬封建伦理道德的“圣贤之书”；(2)他的读书法主要强调如何学习书本知识，而未曾注意到与实际知识之间的联系。

第五节 王守仁的教育思想

一、“致良知”与教育作用★★★

王守仁十分重视教育对人的发展的作用，提出了“学以去其昏蔽”，即学的目的是发现本心所具有的良知。他的教育思想是以他的主观唯心主义的“心学”为基础的。他不赞同朱熹将“心”、“理”区分开来，认为“理”并不在“心”外，而是存在于“心”中，即所谓“心即理”，认为客观事物及其运行规律，以至人类社会的各种道德规范，都是心所固有，是由心派生出来的。同时，他还发展了孟子的“良知”学说，认为“良知即是天理”，是“心之本体”。在他看来，“良知”不仅是宇宙的造化者，也是认识的本体、道德修养的本体。

他认为，“良知”是与生俱来、不学自能、不教自会的；是不分圣愚，人人具有的；是不会泯灭，也不会消失的。不过，“良知”也有致命的弱点，即在与外物接触中，由于受物欲的引诱，会受到昏蔽。因此，教育的作用就在于去除物欲对于“良知”的昏蔽，也即“学以去其昏蔽”或者简称为“致良知”。强调人的主观能动性的发挥，自觉“去恶为善”。

二、“随人分限所及”的教育原则★★★★★

在如何进行教学上，王守仁提出了“随人分限所及”的教育原则。所谓分限，是指学生的认识水平和限度。他认为，儿童时期是人生发展的一个关键时期，儿童的身体、智力都处于形成过程中，有其独特的年龄特征。因此对儿童的教学必须依照这一状况，根据儿童的接受能力来进行。他把这种量力施教的思想，概括为“随人分限所及”。他还认为儿童教学“授书不在徒多，但贵精熟”，因此，教学应该留有余地，使儿童不会因学习艰苦而厌学，而乐于接受学习。

“随人分限所及”包含两层意思：

1. 对不同的人来说，即“因材施教”。“人的资质不同，施教不可躐等”，施教的分量、内容以及方法都要因人而异，以起到“益精其能”的效果。
2. 对每个人而言，意指“循序渐进”。教学的分量、内容要照顾到学生原有的基础及其接受能力，在“分限”内恰到好处地施教。

“随人分限所及”的教育原则，承认人的差别，承认教育的作用，把教学与受教育者的心理特征结合起来，王守仁能在十五六世纪提出这一思想，是难能可贵的。

三、论教学★★★

王守仁认为凡是有助于“求其心”者均可作为教学内容，读经、习礼、写字、弹琴、习射等，无可不学。读经的作用是寻求帮助，复明本心的常道；写字、弹琴和习射对于陶冶本心很有价值。根据这种教育内容的主张，他提出了一个著名的“训蒙教约”，其训练标准为孝、悌、忠、信、礼、义、廉、耻八目。在读经问题上，王守仁说“以事言谓之史，以道言谓之经。事即道，道即史，《春秋》亦经，‘五经’亦史。”王守仁这里所说的“五经”，实际上也就是“六经”，除前者不包括亡佚的《乐经》外，所指是一样的，都是对儒家流传下来的五部经典的统称，因此所谓“五经”亦史，也就是“六经”亦史。

王守仁认为“心即理”，从这种认识出发，自然无论是表现为普遍意义的圣人所作之“六经”，还是表现为具体经验过程的历史，都是混融如一地存在于良知良能的人的心中的。“六

经”只是“致良知”的工具之一，但是以“六经”为代表的知识，如果不融入作为个体内在意识的心中，是不可能转化为道德行为的。王守仁在修养方法方面强调“事上磨练”，所谓“事”是指人事。

王守仁还提倡生动活泼的教学方法。他认为，教师要先有普通人的心态，方能与人讲学；教学的方法应该是多种多样的，读书、谈话、问对、歌诗、习礼等。

四、论儿童教育★★★★

王守仁的儿童教育的思想主要体现在他的《训蒙大意示教读刘伯颂等》一文中。从“致良知”的观点出发，王守仁十分重视儿童教育。他批判和揭露了传统的儿童教育不顾儿童身心特点的弊端，主张儿童教育必须顺应儿童的性情。具体来说，有以下几方面的内容：

1. 在教育方法上，他认为应该采取“诱”、“导”、“讽”的“栽培涵养之方”，即以诱导、启发、讽劝的方法，来取代“督”、“责”、“罚”的传统方法。

2. 在教学内容上，认为应该发挥各门课程多方面的作用，认为“歌诗”、“读书”、“习礼”皆有其独特的作用，应该综合地加以运用。

3. 在教学程序上，主张应该动静搭配，体脑交叉，将每天的功课进行精心的安排，使儿童既能学到知识，得到道德熏陶，又能锻炼身体，动荡血脉，舒展筋骨。

4. “随人分限所及”的教育原则。

总的说来，尽管王守仁的儿童教育思想是为了向儿童灌输封建伦理道德，但他提出的顺应儿童性情，根据儿童接受能力进行教育，以及反对“小大人式”的传统儿童教育观念和斥责、体罚等粗暴的教育方法，反映了他教育思想的自然主义倾向，至今仍有其积极的意义。

第六章 早期启蒙教育思想

复习提示：

本章要求了解早期的启蒙思想，掌握黄宗羲的“公其是非于学校”，重点掌握颜元的学校改革思想，特别是他的“习行”教学法和“六斋”与“实学”的教育内容。

重点难点：

重难点：黄宗羲、颜元的教育思想。

知识框架：

第一节 倡导新的教育主张★★★

一、“公其是非于学校”★★★★

黄宗羲是我国著名的教育家，他提出了具有近代色彩的民主教育思想——“公其是非于学校”。这种教育思想集中反映在《明夷待访录学校篇》中。他认为学校不仅应具有培养人才改进社会风俗的职能，而且还应该在学校中由大家共同来议论国家政事之是非标准，将学校办成监督政府、指导舆论、代表民意的机关，树立“天子之所是未必是，天子之所非未必非”的新观念。这是他对于中国古代教育理论的独特贡献，闪烁着民主思想的光辉。“公其是非于学校”思想的基本精神，在于反对封建君主专制，改变国家政事之是非标准由天子一人决断的专制局面，这是对古代关于学校职能理论的创新，反映了他要求国家决策民主化的强烈愿望，也对中国近代资产阶级的教育思想产生了重要的影响。这种性质的学校，其实已与近代资本主义制度下的议会相近，可以说是近代议会思想的萌芽。

二、“日生日成”的人性与教育

王夫之认为人性不是一成不变的，而是处在不断的变化发展过程之中，从而提出了人性“日生日成”的著名论断。人性不是天生的，而是在后天不断的生长变化过程中逐渐形成的。从上述思想出发，王夫之十分重视教育对人的发展所起的作用。他认为这种作用主要表现为两方面：一是继善成性，使之成善；二是可以改变青少年时期因“失教”而形成的“恶习”。教育同人的发展密切相关，它或使人继善成性，或使人改恶为善。

三、义利合一的教育价值观

在伦理道德上，传统教育将“义”和“利”、“理”和“欲”对立起来。颜元针对传统教育的偏见，继承和发展了南宋事功学派的思想，明确提出“正其谊以谋其利，明其道而计其功”的命题，认为“义”和“利”两者并非截然对立，是能够统一起来的。“利”是“义”的基础，“正谊”、“明道”的目的，就是为了“谋利”和“计功”。当然，

“利”也不能离开“义”，而且“利”必须符合“义”。这种见解冲击了传统的禁锢，是中国古代对于义、利关系问题的认识出现新趋势。

第三节 颜元的学校改革思想

一、颜元与漳南书院★★★

颜元毕生从事教育活动，24岁设家塾，训子弟。62岁时，主持肥乡漳南书院，反对宋明理学，强调“实学”、“实习”，改变了过去书院修身养性和专门传习八股的学风。在主持期间，他亲自规划书院规模，设文事、武备、经史、艺能诸斋，制定“宁粗而实，勿妄而虚”的办学宗旨，培养了众多学生。充分反映了颜元培养专门人才，学习“实学”的主张，以及“实学”的具体内容。其教育著作有《总论诸儒讲学》、《上太仓陆桴亭先生书》、《性理评》、《漳南书院记》等。

二、“实德实才”的培养目标★★★★

1. 培养“实德实才”的“经济臣”，即既懂政治又懂经济，能为国家人民办事的官吏，是品德高尚、有真才实学的经世致用人才。

2. 培养“百职”、“实才”。光有中用的“经济臣”还不行，还必须有“百职”的专门人才，人才应该各专其业，各得其用。颜元认为教育的培养目标恰恰就是要培养各种专业的“实才”。教育要因材施教，传统教育以培养“全智全能”的“圣贤”为主，他认为各种行业，一技之长，一专之能，皆可为“圣”成“贤”，专于技艺，学用一致的“实才”能“利济苍生”。颜元的这种培养目标已冲破了理学教育的桎梏，具有鲜明的经世致用的特征，反映了要求发展社会生产的新兴市民阶层对人才的新要求。

三、“六斋”与“实学”的教育内容★★★★★

颜元的教育内容与他的教育目的是相一致的，他认为，为培养“有学术”、“有治功”的“学用一致”的人才，教育内容必须以“实文”、“实行”、“实体”和“实用”为原则。教育内容主要有两个特点：反对重文轻武，提倡文武兼备；反对不劳而食，提倡劳动教育。

为了实现培养“实德实才”的教育目的，在教育内容上，颜元强调“实学”，提倡以“六艺”为中心的“三事”、“三物”、“六府”的教育内容。他晚年把漳南书院分为“六斋”：

1. 文事斋：主要学习礼、乐、书、数、天文、地理等科；
2. 武备斋：主要学习兵法、战法和射御技击；
3. 经史斋：主要学习《十三经》、历代史、诰制、章奏、诗文等科；
4. 艺能斋：主要学习水学、火学、工学、象数等科；
5. 理学斋：课静坐、编著、程朱陆王之学；
6. 帖括斋：课八股举业。

六斋中除了后面两斋以应时制之外，其余四斋充分反映了颜元以“实学”培养专门人才的教育主张。规定了各斋的具体教育内容，这是对他“真学”、“实学”内涵的最明确、有力的说明。他的教育内容不仅同理学教育有本质区别，而且无论是在广度上还是在深度上，都大大超越了“六艺”教育。除此以外，他主张的教育内容还包括各种自然科学、军事知识等方面的内容，并且实行分科教学。这在当时是别开生面的，是颜元对古代教育理论的重大贡献，蕴含着近代课程设置的萌芽，将中国古代关于教育内容的理论推进到了一个崭新的发展阶段。

四、“习行”的教学方法★★★★★

“习行”是颜元关于教学方法的一个最基本最重要的主张。“习行”就是强调在教学过程中要联系实际，要坚持练习和躬行实践。他重视“习行”，一是因为他的朴素唯物主义认识论，“见理于事，因行得知”，理在事物，躬行才能得；二是因为反对理学家静坐读书的教学方法，因为这种方法脱离实际，并且影响健康。

他强调“习行”，是针对程朱“理学之弊”出发的，这是直接原因。并非排斥学习书本知识，甚至也不排斥程、朱、陆、王之学，他说书本记载的“原是穷理之文，处事之道”，“岂可全不读书”，但是他认为理学家所倡导的“将学全看在读上”，会导致书读得越多，实际能力越低。所以，读书要与“习行”结合起来，要在“习行”上下更多的工夫。在教学方法上也提倡讲授，但讲授要有助于学和有益于用。

第七章 中国教育的近代转折

复习提示：

本章要求了解教会学校在中国的举办以及洋务学堂的兴办，掌握留学教育的起步，重点掌握“中体西用”思想的发展与张之洞的《劝学篇》。

重点难点：

重难点：“中体西用”思想的发展与张之洞的《劝学篇》。

知识框架：

第一节 教会学校的举办和西方思想的引入

一、从英华书院到马礼逊学校

19 世纪初，随着资本主义势力的进一步扩展，海外传教事业也随之兴盛，也有为数不少的西方传教士受不同宗教组织的派遣秘密地来中国沿海一带进行传教活动。兴办学校，传播西学，是传教士藉以扩大影响，进一步达到传教目的的重要手段。在早期的教会学校中，比较有代表性的是英华书院和马礼逊学校。

1. 英华书院

1815 年马礼逊提出创办马六甲书院的设想，得到有关方面的支持。学校最终定名为英华书院，于 1818 年 11 月 11 日在马六甲奠基，同年开学。伦敦会的传教士米怜任院长，马礼逊任校监。英华书院尽管不是设在中国本土，办学目的也只在“为宣传基督教而学习英文与中文”，但它是第一所主要面向华人的新式学校。该校毕业的部分华人学生，成为近代中国第一批西学的知情者。从传教士方面说，英华书院也为鸦片战争后教会学校的大量设立积累了经验，探索了路径，准备了人才。

2. 马礼逊学校

1839 年底，中国第一所西式学校马礼逊学堂在澳门正式成立，开创了教会在华办学的先声。这是一所专门为华人开办的学校，以西学课程充实了在此求学的中国青年，开阔了他们的知识视野，形成了他们的近代社会观念的基础。有些人从此出发，更进一步成为近代中国不可多得的高层次西学人才。

二、教会学校的发展

第二次鸦片战争后，西方列强通过与清朝政府新签或修订的一系列不平等条约，又进一步夺取了自由进入中国内地传教、通商、租买土地建造教堂、学校等特权，教会学校也随之由原来的五个通商口岸发展到内地，数量迅速增加。同时，西方列强在中国开办的企事业日益增多，洋务派兴办的洋务事业也不断发展，这些都需要越来越多的新式人才，因而促进了教会学校的发展。

三、从“学校与教科书委员会”到“中华教育会”

1. “学校与教科书委员会”

1877 年 5 月，第一次在华基督教传教士大会在上海举行。为适应教会学校的发展，规范教会学校的教学内容，大会决定成立“学校与教科书委员会”，当时中文名称为“益智书会”。这是近代第一个在华基督教教会的联合组织。“学校与教科书委员会”成立后，极大地推动了教会学校的教材编写工作。

2. “中华教育会”

1890 年 5 月，第二次“在华基督教传教士大会”在上海召开，将 1877 年成立的“学校与教科书委员会”改组为“中华教育会”议定每三年召开一次大会。“中华教育会”标榜“以提高对中国教育之兴趣，促进教学人员友好合作为宗旨”对整个在华基督教教育进行指导。通过对中国教育进行调查，办杂志和各种讲习会、交流会、演讲会，并鼓励个人之间以通信联系的方式来推广教育经验，策划教育方针和具体措施，还在基督教教会学校推行公共考试计划。从“学校与教科书委员会”到“中华教育会”，一方面是扩大了工作范围，另一方面强调了工作的经常性和规范性。“中华教育会”后来实际上成为中国基督教教会教育的最高领导机构，并对当时中国教育的发展产生过较大影响。

四、教会学校的课程

教会学校的课程设置经历了由各自为政逐渐走向统一的过程。在 1877 年之前，各校基本由主办者自行选择、编写教材，自行安排课程。1877 年第一次基督教传教士大会上设立“学校与教科书委员会”，就是希望通过统一编译教科书的方式引导课程朝规范化发展，这对于规范课程起到了一定的作用。从 1890 年第二次基督教传教士大会开始，对课程统一问题有了较多的关注并成为“中华教育会”努力推行的事项。考察洋务运动时期比较著名的教会学校，其课程设置一般包括宗教、外语、西学、儒学经典等几个方面的内容。

教会学校的性质：教会学校是西方世界殖民扩张的产物，其根本目的是进行宗教和文化

扩张。教会学校的存在是近代中国半殖民地的国家地位在教育上的反映，是教育主权不能独立的表现。

教会学校的影响：教会学校的存在严重损害了中国的教育主权，但它也是中国传统教育向近代教育过渡的促进因素。教会学校所传授的外语和自然科学方面的内容，以及所采取的近代教育形式，还是有利于中国近代教育的产生和发展的。教会学校的毕业生在知识结构上符合新式教育的需要，成为洋务时期乃至维新时期、清末新政时期新式学堂教师的重要来源。

第二节 洋务学堂的兴办

一、洋务学堂的举办、类别和特点★★★

(一) 洋务学堂的举办和类别

洋务学堂是洋务运动的重要组成部分，其目的在于为洋务运动培养所需要的翻译、外交、工程技术和水陆军事等多方面的专门人才。教学的内容主要是以“西文”“西艺”为主。清政府为了适应日益频繁的中外交涉，以及开展洋务运动的需要，从19世纪60年代开始，先后在全国一些地方举办了一批学习西文和学习西艺的新式学堂，专门培养洋务人才。这些洋务学堂大致可分为三类：

1. 外国语学堂（“方言”学堂）。如1862年在北京开办的京师同文馆，1863年在上海开办的广方言馆等。
2. 军事学堂（“武备”学堂）。如1866年开办的福建船政学堂，1890年开办的江南水师学堂等。
3. 科技学堂（技术实业学堂）。如1880年设立的天津电报学堂，1898年开设的湖北农务学堂等。

(二) 洋务学堂的特点

洋务学堂与封建官学、书院、私塾等中国传统学校有显著的差异，人们常称洋务学堂为新式学堂，其特点主要有以下几个方面：

1. 在培养目标上，造就各项洋务事业所需要的专门人才，广泛分布于外交、水陆军事、机械制造、铁路等诸多领域。
2. 在教学内容上，以学习“西文”、“西艺”为主，课程包括一般性课程和专业性科技

课程。

3. 在教学方法上，注重理论和实际相结合，按照知识的接受规律由浅入深、循序渐进地安排教学内容。

4. 在教学组织形式上，普遍制定分年课程计划，确定了学制年限，采用班级授课制。

洋务学堂因根植于半殖民地半封建社会的土壤，具有新旧杂糅的特点。如：缺乏全国性的整体规划和学制系统；在“中学为体，西学为用”的总原则下，没有丢弃四书五经的学习；是洋务大臣们各自为政办起来的，零星分散，缺乏全国性的整体规划和学制系统；洋务大臣是封建官僚，其学堂的管理也免不了带有封建官僚习气等。从一定意义上讲，洋务学堂拉开了中国教育近代化的序幕。洋务学堂的课程不同于传统的学校课程，主要以学习近代的科技文化为主，在形式上引入了资本主义的因素，使洋务学堂的教育初步具备了近代教育的特征。其产生并不是为了和传统科举对立，甚至企图和科举相容，但是产生之后，却逐渐动摇和瓦解了旧的教育体制，启动了中国近代教育的改革历程，对中国教育的发展具有历史意义。

二、京师同文馆★★★★★

京师同文馆是我国最早的官办新式学校，是中国被动开放的产物，最初是作为外语学校设立的，发展成为一所以外语教学为主，兼习各门“西学”的综合性学校。它是近代中国第一所实施班级授课制的官办新式学堂，于 1862 年 6 月正式开学，后来增设了天文、算术馆（即科技馆），1869 年以后又不断增加了物理化学、德文和其他的课程，建立了中国近代最早的化学实验室和博物馆。这是洋务派最早创办的外国语学堂。其主要特点：

1. 在培养目标上，专为培养译员、通事而设，专门培养洋务人才，而不再是培养应付科举考试的官僚后备军，注重学以致用。

2. 在课程设置上，课程侧重西文和西艺，而不是要学生去读传统的儒家经典，学做八股文章。

3. 在教学组织形式上，采用西方的教学制度，实行了分年课程和班级授课制。

京师同文馆是清末洋务运动的产物，是改变旧的封建传统教育的首次尝试，在实践上把 2000 多年的封建教育制度打开了一个缺口，是中国近代新教育的开端。京师同文馆是带有某些资产阶级因素的半殖民地半封建性学堂，是洋务学堂的典型。它不仅具有新的办学形式，而且在由外国语学校演进为综合性学校以后，增设了一系列自然科学课程，科学教育正式列入中国教育制度之中，教育向前迈进了重要的一步。

4. 教学方法上，主张由浅入深、循序渐进，一定程度上改变了死记硬背的学风，注重理

论与实际的结合。

京师同文馆不是洋务运动最前列的学校，有着和其他学堂一样的特点，但是它毕竟是洋务学堂的开端，也是中国教育史的开端，是近代以来学习西方由观念开始转变为现实；正是由于它的开端作用才有了后来的一大批新式学堂。京师同文馆设立于全国的经济政治和文化中心，为洋务运动服务，必然引起社会的关注，它的一些重要的举措以及由此而产生的各派的争论，促进了中国的教育向前发展。因此京师同文馆在中国近代教育史上有标志和象征的意义。

三、福建船政学堂★★★

福建船政学堂又叫“求是堂艺局”或“福州船政学堂”，是福建船政局的组成部分。船政局也称为“福州船政局”或“马尾船政局”，1866 年底由左宗棠和沈葆楨在福州设立，是中国近代第一个也是洋务运动时期最大的专门制造轮船的工厂，一开始就十分明确地把设计造船和培养人才联系起来。

学堂的宗旨是“习学洋技”，主要培养造船和驾驶人才。初期分前堂、后堂两部，实为两个专业，后来陆续增设了绘事院、艺徒学堂等部，开我国近代职工在职教育的先声。前堂学法语，习造船技术；后堂学英语，习管轮驾驶，分别聘用法、英两国的师资和技术人员进行教学。学制五年，学生毕业后，或授水师官职，或出国继续深造。

1907 年，福建船政学堂停止招生，1913 年改组为三个独立学校。47 年的办学，培养了大批海军制造人才和驾驶人才。它是中国近代最早设立于企业中，旨在培养技术人才的教育机构，是近代中国海军人才的摇篮，不仅为近代中国海军输送了第一代舰战指挥和驾驶人才，更为近代中国舰船制造业的发展写下了光辉的一页。

注意：洋务学堂的举办在中国教育机构的发展史上有着重要地位，重点掌握其中的典型，即京师同文馆和福建船政学堂。

四、幼童留美与派遣留欧★★★★

1872 年，清政府派出第一批幼童赴美留学，此后三年，按计划每年派出 30 人，共计 4 批 120 人。学生年龄在 12~16 岁之间，学习年限为 15 年，多为南方子弟。这是中国政府派出的首批留学生，按照计划，这些幼童在美国主要学习军政、船政、制造、测算等专业。学生除了学习西学还要兼讲中文，以《孝经》、小学、五经及国朝律例等书为课本，为了尽快提高外语水平和适应美国的生活，他们被分散到美国教师家中。留学生勤奋好学的精神和优

异的的成绩得到了中外人士的好评。由于派出的学生年龄较小容易受外国的风俗的影响，很多的学生受文化环境的影响其价值观念和行为方式发生了改变。这遭到了保守派的极力阻挠，1881 年清政府议决，“将出洋学生一律调回”，留美活动无疾而终。从本质上说，这次留学活动在培养目标和培养措施上存在难以克服的矛盾，即为贯彻“中体西用”的指导思想。虽然这次活动中途夭折，但它开启了中国留学教育之先河，为近代中国培养了一批人才，并且为中国近代留学积累了宝贵经验，其意义仍十分重大。

清政府在派遣幼童留美之余，又应沈葆楨、李鸿章等朝廷重臣所请，从福建船政学堂选派留学生到欧洲学习造船和航海技术。首批学生 5 人于 1875 年 3 月随日意格赴欧留学，三年后回国，一共派出了三批留欧的学生，从 1879 年起陆续学成回国。留欧学生中的一部分在法国学习制造，一部分在英国学习驾驶兵船，还有一些赴德国学习兵技。留欧学生 1879 年以后陆续学成回国，对近代中国社会起了重大影响。首先，留欧学生成了近代中国海军的重要骨干；其次，为近代中国海军教育事业作出了贡献；再次，留欧学生成为了近代中国第一代实业人才。它将中国近代军舰制造技术推到一个新的水平，为近代海军教育事业的发展做出了突出贡献。

洋务留学的规模虽小，但是它却是中国走向世界的标志，派学生出国留学比引进西学更具有开放性与彻底性，促进了中国教育的现代化进程。因为就引进“西学”而言，没有比留学更彻底的途径了。归国留学生在事业上的突出成就，有力地回击了守旧派“终鲜实效”的预言，也改变着人们科举正途的观念。

第四节 张之洞的“中体西用”教育思想

一、“中体西用”教育思想的形成和发展★★★

“中体西用”是洋务派处理中西文化关系的核心命题，是洋务派实践活动的基本方针，在洋务运动的各个环节都有所体现。其主旨是在突出“中学”主导的前提下，肯定“西学”的辅助作用和器用价值。该思想最早源于 19 世纪 60 年代。时人对于中、西学的关系问题有“主辅”、“本末”、“体用”等诸多应对主张。1861 年，冯桂芬说“以中国之伦常名教为原本，辅以诸国富强之术”，到 90 年代，类似观点趋多，逐渐统一定型于“中学为体，西学为用”这一说法。1892 年郑观应在《西学》中说：“中学其本也，西学其末也。”1895 年，沈寿康说：“中西学问本自互有得失，为华人计，宜以中学委体，西学为用。”孙家鼐

在京师大学堂开办时讲到：“今中国创立京师大学堂，自应以中学为主，西学为辅。”到1898年，张之洞撰成《劝学篇》，围绕“中体西用”进行系统的阐述，综合诸家思想，形成完整的思想体系。

“中体西用”思想不仅有洋务派支持，附议者也不少。但总体而言，它是洋务教育的指导思想。它体现在洋务教育的诸多方面，如洋务学堂招生、留学生的遴选、学堂教学等都强调考查中学、西学，分别教导。

二、张之洞与《劝学篇》★★★★★

《劝学篇》是张之洞(抱冰老人)的代表作，对洋务运动进行的理论总结，通篇主旨“中学为体，西学为用”，试图为此后的中国改革提供理论模式。全书共24篇4万余字，总体上分为内外两篇，“内篇务本，以正人心；外篇务通，以开风气”。内篇有《同心》、《教忠》等9篇，专从中学发题，即传统的经史之学、典章制度和伦理道德；外篇有《游学》、《学制》等15篇，专从西学发题，即西方各类具体的制度、行政管理措施和科学技术，但两篇常常是中西兼论。中学也称“旧学”，“四书五经，中国史事、政书、地图为旧学”。西学也称“新学”。

关于中学与西学的关系，张之洞提出了自己的主张“旧学为体，新学为用，不使偏废。”他认为通“中学”是中国人之所以为中国人的基本条件，是保国、保种、保教的前提。

书中全面阐述了“中学为体，西学为用”的教育思想，认为教育首先要传授中国传统的经史之学，这是一切学问的基础，要放在率先的地位，然后再学习“西学”中有用的东西，以补“中学”之不足。是对洋务运动的理论总结，并试图为之后的中国改革提供理论模式。

此外，《劝学篇》还提出了教育改革的具体措施，如提出改革科举制度的设想、倡导留学教育、制定学制、进行职业教育、培训师资等。该文在国内外具有巨大影响力，但是在戊戌政变后，遭到资产阶级改良派和革命派痛批。

三、“中体西用”的历史作用和局限★★★★★

“中体西用”理论为“西学”教育的合理性进行了有效的论证，促进了资本主义文化在中国的传播，在此原则下实施的留学教育和举办的新式学堂给封闭僵化的封建文化打开了一个缺口，使“西学”在中国的传播和发展由可能变为现实，为中国近代社会的变革注入了新的物质力量和精神力量，加速了封建制度的解体，改变了单一的传统教育结构，推动了中国近代化的步伐。在教育领域，“中体西用”作为洋务教育的指导方针，对中国近代教育的影

响是双重的。它对于中国教育的近代化既有促进，也有阻挠。

首先，“中体西用”启动了中国近代教育改革的步伐，催发了新式教育的产生，自然科学知识的传授、新式学堂的兴办、留学教育的开展等，打破了儒学一统天下的传统教育格局。

其次，“中体西用”使教育领域可以较为充分地引进西方近代学科、课程及制度措施，对清末教育制度的改革既有思想层面的启发，又有实践层面的推动。

再次，“中体西用”思潮的扩展，极大地冲击了传统教育的价值观，逐步改变了封建士大夫对于新式教育的看法，为新式教育的推广扫清了障碍。

最后，“中体西用”固守“中学”为体，其根本目的在于维护封建专制传统和以“三纲五常”为核心的儒家意识形态，使新式教育一直受到忠君、尊孔、读经的封建信条的支配，任何教育改革都不能摆脱以新卫旧、以西补中的目的，延缓了新式教育的发展进程。

“中体西用”作为中、西文化接触后的初期结合方式，有其历史的合理性。但是中体西用作为文化的整合方案和教育宗旨，又是粗糙的，它是在没有克服中、西学之间固有的内在矛盾的情况下的直接嫁接，必然会引起两者之间的排异反应。尽管在维新运动前后，维新派人物有时也标榜“中体西用”，但是内涵与着眼点与洋务派有本质的差别。

第八章 近代教育体系的建立

复习提示：

本章要求重点掌握京师大学堂以及康有为、梁启超和严复的教育思想，特别是康有为《大同书》中的教育理想，梁启超的师范、女子、儿童教育思想，了解把握清末教育新政的改革措施。

重点难点：

重难点：梁启超与严复的教育思想；清末的留学教育。

知识框架：

第一节 维新派的教育实践

一、兴办学堂★★★

维新派兴办的重要学堂有万木草堂、时务学堂、通艺学堂、浏阳算学馆、务本女学、经正女学等。其中以 1891—1894 年康有为在广州办的万木草堂为最早。万木草堂造就了一批维新人才，如梁启超，陈千秋等均是此学堂的学生。另一所著名学堂是湖南时务学堂，梁启超在此讲学数月，倡导民权学说，给湖南的维新运动以一定的促进。此外，严复帮助张元济办的通艺学堂，经元善等人在上海创办的经正女学等，都是当时著名的学堂。这一时期所办的学堂，虽然课程的侧重点各不相同，但培养人才的目标却是一致的。因此，有以万木草堂、湖南时务学堂为代表的维新运动的代表人物为培养维新骨干、传播维新思想而设立的学堂，还有以北洋西学堂、南洋公学和经正女学为代表的在办学类型与模式、招生对象、教学内容等某个或某些方面对洋务办学观念有所突破、领风气之先的学堂。

二、兴办学会与发行报刊★★★

在兴办学会方面，通过学会联络和组织维新人才，形成维新变法的政治团体。在办学会和报刊方面，开风气之先的是 1895 年康有为等先后组织的北京强学会和《中外纪闻》、上海强学会和《强学报》。其后有上海的《时务报》、“蒙学公会”和《蒙学报》等。维新派以学会为阵地，讲西学，论国事，宣传变法主张，抨击封建势力，对大众进行新学的启蒙教育，报刊则是他们的宣传工具。同时，绝大多数学会都聘有教师，收藏图书仪器，定期讲课，广招学生，以这种方式弥补新学堂的不足，扩大教育面，开民智，新民德。

第二节 “百日维新”中的教育改革

一、创办京师大学堂★★★★★

京师大学堂筹办之议，首倡于 1896 年刑部侍郎李端棻的《请推广学校折》。此折据说出自梁启超之手。当时管理书局大臣孙家鼐遵照朝廷旨意开始着手办理，但因朝中顽固守旧大臣的阻拦而告搁置。

1898 年，随着维新变法运动的日益高涨，康有为重申此议。同年，光绪帝就开办京师大学堂一事六下谕旨，军机大臣和总理各国事务衙门遂委托梁启超草拟学堂章程奏上，光绪

帝准奏，派为管学大臣，经孙推荐，清廷任命许景澄为中学总教习，丁韪良为西学总教习。

按照章程，京师大学堂的教育原则为“中学为体，西学为用”，中西学并重会通，课程分普通学和专门学两大类，普通学为必修，普通学修完后选习专门学一至两门即可，考核方法依西例，用积分之法。它既是实行教育的机构，也是全国最高的教育行政机关，统辖各省学堂。

与原《京师大学堂章程》的规划相比，正式开办的京师大学堂仅设有仕学院及附设中小学堂，封建性明显加强。因为正值京师大学堂积极筹办之时，清廷政变，新政停止，它虽得不废，但规模较原计划大为缩减。1898 年底，京师大学堂正式开学。1900 年 8 月，因义和团入京，学堂停办，民国初年，改为北京大学。

京师大学堂创办的意义主要有以下四点：

1. 京师大学堂的创办，既说明建立自己的高等教育机构已经引起清廷朝野的广泛重视，也反映了中国近代教育发展的内在逻辑；
2. 京师大学堂在办学宗旨、课程设置、学生入学等方面形成了一系列系统的规定，为中国近代新学制的制订提供了摹本，是我国学制史上的一个新起点；
3. 京师大学堂所开创的统辖各省学堂的规章制度适应了当时教育发展的需要，在中国教育行政从传统向近代转型的过程中发挥了过渡性的作用；
4. 京师大学堂所确立的师法日本的办学方针影响了清末民初中国教育发展的价值取向。

二、改革科举制度★★★

改革科举制度是百日维新中教育改革的又一项重要内容。1898 年，光绪谕自下科为始，乡会试以及生童随科各试，一律停试八股，改试时务策论，并令开经济特科，议设法律、财政、外交等专门之科，以选拔维新人才。并宣布以后取士以“实学实政”为主，不以楷法优劣为取舍标准。科举考试和现实的联系更加紧密了。

“百日维新”失败后，虽然恢复了八股考试制度，罢经济特科，但经此改革之后，人们开始向往富有朝气的新式教育，科举考试的人数锐减。

第三节 康有为的教育思想

一、维新运动中的教育改革主张★★★★

康有为非常重视教育的作用，常将兴学育才作为维新救国的基本保障加以强调。把教育事业当作进行政治改良，救亡图存，振兴中国的重要手段。他提出的教育改革的主要措施有：(1)废八股，改试策论；(2)大力创办学校，改变传统的教育内容，传授科学技术，培养新型人才；(3)为了更快更有效地学习西学，派遣留学生，翻译西书等。另一方面，他还积极倡导兴办学校。他提议将书院、祠庙改为学校，把庙产变为办学经费，并鼓励乡绅捐款办学。在《请开学校折》中，他提出了关于学校体系的构想，力图在中国建立类似西方的近代学制。

二、《大同书》中的教育理想★★★

《大同书》是康有为的代表作之一。在《大同书》中，康有为将理想世界描绘成一个“无邦国，无帝王，人人平等，天下为公”的大同社会，并极富创造性地设想了大同社会的教育。他认为理想的学制包括人本院、育婴院、小学院、中学院和大学院。这个教育制度，是每个社会成员都有权享受的，并且皆有公费。康有为在书中提出了一个具有资产阶级性质的教育制度，重视学龄前教育，主张男女教育平等，指出对儿童应实行德、智、体、美诸方面的教育等。这些都是值得肯定的。但是，在当时的社会条件下，它只不过是资产阶级改良派的美好愿望而已。

康有为设计了一个前后衔接的完整的教育体系，从母亲受孕怀孕进入人本院接受胎教时起，到出生后进育婴院，再进入慈幼院直至小学、中学、大学院。康有为在《大同书》中还以《去行界保独立》专章论述了男女平等和女子教育。康有为的教育思想是中国传统的大同思想和近代空想社会主义的综合体，带有明显的未来乌托邦色彩。

第四节 梁启超的教育思想

一、“开民智”、“伸民权”与教育作用★★★

梁启超从救亡图存的角度，对教育的作用给予了极高的评价。他认为国势的强弱很大程度上是由人民的教育程度决定的，教育的作用在于“开民智”，继而“伸民权”，把“开民智”和“伸民权”联系在一起，为“兴民权”而“开民智”，认为权生于智，这也是他的思想的突出特点。在梁启超眼里，国家的强弱取决于民权的多寡有无，而民权有赖于民智的开发。因此，“开民智”是国富民强的第一要义，在一定程度上揭示了专制与愚民、民主的内在联系，具有科学与民主启蒙的内涵。如何开民智，梁的回答是“开于学”、“立于教”，

欲求新政，必兴学校，民智的开发要靠教育来实现。

二、培养“新民”的教育目的★★★★

梁启超特别重视确定教育的目的，明确提出了兴学校、办教育必须有一个确定的宗旨，这种教育宗旨要建立在民族的优缺点的深刻分析和对世界文化优秀成果的广泛吸取的基础上。他尖锐地批评中国的传统教育，认为其最大的缺点是培养出来的人缺乏国家观念，其有作为一个人的资格，但却独独没有作为一国国民的资格。所以，他提出教育的目标应该是培养“新民”，而“新民”必须有新道德、新思想、新精神、新的特性和品质。很显然，这种新民正是具有资产阶级的政治信仰、思想观点、道德修养和发展资本主义工商业所应有的知识技能的人，相对来讲对“新民”的培养还是比较注重道德方面。反映出他希望沿着“政学”、精神文明、品德这条路线，尽快培养具有资产阶级意识的维新人才，普遍转变人民的思想观念，推动政治改革的迫切愿望。

三、论学制★★★

梁启超主张以新的学校体系代替科举制度。他根据当时心理学研究中的关于年龄和身心发展的关系理论，提出了一份教育期区分表。梁启超是中国近代最早系统介绍和倡导这一理论的人。他吸收外国的经验，主张按学生年龄特征，把教育分成四个阶段，每个阶段接受相应的学校教育。5岁以下为幼儿期；6岁到13岁为儿童期，受小学教育；14岁到21岁为少年期，受中学教育；21岁到25岁为成人期，受大学教育，分文、法、医、理、工、农、商、师范等大学。梁启超是中国最早系统地介绍和提倡根据心理学的研究来制定学制的人。他还详细介绍了日本的学制，出于中国的基础教育薄弱的现状，提出了大办小学，缓办大学的建议。

四、论师范教育、女子教育和儿童教育★★★

(一)论师范教育

梁启超是中国近代教育史上较早提出设立师范学校的人，也是中国教育史上首次以专文的形式论述师范教育问题的人，1896年，他以《论师范》一文专门论述了师范教育问题。梁启超关于师范教育的主张，是他整个维新教育的重要组成部分。更重要的目的是希望通过广设师范学校，统一课程设置，培养一批在知识结构和思想观念上都符合维新要求的新教师，推动维新教育活动的全面开展。他从中国近代教育发展的客观需要出发，继承了中国古代关

于师道的思想，又从开民智的高度阐发了师范教育的重要性和紧迫性，并给予具体规划，这在当时是具有创建性和实际意义。

（二）论女子教育

重视女子教育也是梁启超维新教育思想的重要内容。1896年，他发表了《记江西康女士》一文，号召发展女子教育。不久，又发表《论女学》，系统论述女子教育问题，认为接受教育是女子的天赋权利，也是男女平等的保障。另外还从女子自养自立、成才成德、教育子女、实施文明胎教等方面揭示女子教育的必要性。1898年，梁启超积极参与中国第一所女学——经正女学的筹办，以实际行动推动女子教育的发展。他还考察各国的情况得出这样的结论：女子教育的发展水平反映国势的强弱，中国要由弱变强就要发展女子教育，破除女子缠足的陋习给女子自由。

（三）论儿童教育

梁启超特别重视儿童教育，他在西方心理学和教育学研究的基础上论述了儿童教育。他关于儿童教育的思想集中体现在《论幼学》一文中。他建议儿童的用书应该包括：识字书、文法书、歌诀书、问答书、门径书、名物书。他十分赞赏西方儿童教育，主张为孩子办新式学校，学习要循序渐进。教育内容应该丰富多彩，要合乎儿童年龄特征，要改进教学方法。他建议孩子一天学习不超过三小时，使其不太劳累，防止造成他们对于求学的畏难情绪，更不可妄施补教，防伤其脑气。他还建议为孩子们编辑一套蒙学书籍，使孩子知廉耻、懂荣辱。例如，识字书、文法书、歌诀书、问答书、说部书、门径书和名物书。梁启超的儿童教育思想反映了资产阶级反对封建教育，学习西方新教育的进步性。

第五节 严复的教育思想

一、“鼓民力”、“开民智”、“新民德”的“三育论” ★★★

严复主张采用和缓的教育救国的方法来挽救中国的厄运，主张中国要富，但不可期之以骤，具体的途径便是用“三育”救国，即“鼓民力”、“开民智”、“新民德”。他是中国近代从德、智、体三要素出发构建教育目标模式的第一人。这一教育思想源于英国实证主义哲学家斯宾塞的教育思想。受斯宾塞的进化论的影响和启示，严复从资本主义的价值观念和国际竞争的形式对其教育的目的进行了论证。所谓“鼓民力”，就是要发展体育，要使国民有健康的身体，禁止吸食鸦片以及革除女子缠足的陋习；“开明智”是对传统的教育体制、

教育内容、学风和教学方法的改革，就是要废除八股，学习西学，要开发国民的智慧，具有实际的知识本领；“新民德”主要是要改变传统的德育内容，用资产阶级的民主、自由、平等的道德观念，代替封建的伦理道德，要从改变人民的奴隶地位开始。这三育教育就是要用资产阶级的德、智、体三育武装国民，取代以儒学为中心的封建教育。他还强调这三育是统一的，相互联系，不可偏废。这种教育观实属教育救国论，但也确实切中中国当时的弊病，具有某些启蒙作用。反映了严复对教育作用的高度重视和评价，基本上确立了中国教育目标体系的近代化模式。

二、“体用一致”的文化教育观★★★★

对中国未来文化的发展，严复提出了“体用一致”的观点。严复主张全面学习西方的自然科学与社会政治学说，他认为洋务派讲的西学，不过是抄袭西方资本主义的皮毛，真正的西学，要包括西方的民主、政体、科学，他不同意“中学为体，西学为用”的提法，认为“中学有中学之体用，西学有西学之体用，分之则两立，合之则两亡”。明确肯定西方文化的先进性和优越性，此时他的“体用一致”的思想表现为“全盘西化”和西学自成体用的倾向，还包括对西学的整体性和发展性的认识。后来，改变过去“全盘西化”的倾向，提倡“体用一致”并不是中西文化简单的拼凑，而是要构建一种融汇中西、兼备体用的新文化体系。严复的体用一致的文化教育观具有较强的系统性，并粗具理论形态。

第六节 清末新政时期的教育改革

一、“壬寅学制”和“癸卯学制”的颁布★★★

中国近代教育史上第一个以政府名义制定的全国性的系统的学校制度，是光绪二十八年的《钦定学堂章程》，具体规定了各级各类学堂的性质、培养目标、入学条件、在学年限、课程设置和相互关系。1902 年为壬寅年，故这个学制也称“壬寅学制”，由张百熙主持拟定，包括一系列的学制系统文件。它虽经正式公布，但并未实行。学制主要分为三段七级。第二年，即光绪二十九年又由张百熙、张之洞、荣庆拟定了《奏定学堂章程》，1904 年 1 月颁布执行。这个章程规定了学校系统，除制定各级各类章程以外，还制定了学校管理法、教授法等。光绪二十九年为癸卯年，故这个学制也称“癸卯学制”。它是中国近代由中央政府颁布并首次得到施行的全国性法定学制系统。

“癸卯学制”纵的方向把整个学程分为三段七级。第一段为初等教育，其宗旨在于“培养儿童有浅近的知识，并调护其身体”，分为蒙养院4年，初等小学堂5年，高等小学堂4年，共三级13年；第二阶段为中等教育，宗旨为“高等专门之始”，仅设中学堂一级，5年；第三阶段为高等教育，分高等学堂3年，分科大学堂3年到4年，通儒院5年，共三级11年到12年。儿童从7岁入小学堂到大学堂毕业，学制总年限长达20~21年之久。横的方面除直系各学堂外，另有师范教育以及实业教育两个系统。

“壬寅学制”和“癸卯学制”的制定与施行，为中国新型学制的建立奠定了基础。学制颁布后，各级各类学校获得了发展。但是，由于中国处于半殖民地半封建的社会条件下，加之整个学制改革是在“中学为体，西学为用”的指导思想下进行的，所以所施行的学制虽然形同西方近代资产阶级国家的学制，但实质上仍然是受封建思想支配，表现出明显的半殖民地半封建性。

二、废科举，兴学堂★★★

科举制正式形成于隋唐，至近代它的弊端已充分暴露。清末新学堂兴起，科举成了新兴学堂最大的障碍，自鸦片战争以后，科举制度不断遭到批判。光绪三十年(1905年)，袁世凯、张之洞等封疆大吏从维护清朝统治的基点出发，奏请停止科举，兴办学校。迫于形势，清政府于当年八月下令“自丙午科为始，所有乡会试一律停止，各省岁科考试停止工作”。至此，自隋朝起实行了1300年的科举制度完全停止，各省岁科考试亦即停止。旧的取士制度在形式上宣告结束，中国教育开始进入了一个新的发展阶段。从过程来看科举的废除经过了这几个步骤：(1)改革科举的内容；(2)递减科举中额；(3)停止科举。科举从议废到实废仅用了两年左右的时间，有力地配合了新学制的实施，为新兴学堂的发展扫清了障碍，中国历史上出现了兴办学堂的高潮。科举制度对中国封建社会发展起过重要作用，产生过重大影响，是中国古代选官文化和考试文化遗产的重要组成部分，并渗透到我们今天的文化教育中，仍然需要我们加以认真对待和总结。

三、建立教育行政体制★★

清政府原先没有专门管理教育的行政机构，教育由礼部兼管，也只重管理科举考试，下属国子监管理国学。科举制的废除使中国教育秩序混乱，为了规范全国的教育，清政府需要设立新的教育机构来管理全国的教育。1905年，中央成立学部，作为统辖全国教育的中央行政机关，以后将国子监并入学部。学部最高长官叫尚书，其次为左右侍郎，并且聘

请咨议官作为学部的顾问。学部分为五司十二科，在整体上注意到教育行政与教育学术的联系，注重实业教育的地位。地方的行政也作了改革，设提学史司为统辖各省教育的专门机构，长官为提学使，各省提督学政和新设学务处撤销。同时在府、厅、州、县设立劝学所为各级的教育行政机关。至此，形成了从中央到地方统一的教育行政系统。

四、确定教育宗旨★★★★

1902 年以前，中国没有确定的全国统一的教育宗旨。1906 年，针对民权思想的流行和资产阶级革命派的活动，学部正式规定了明确的教育宗旨，即“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”。“忠君”、“尊孔”，该宗旨体现了“中学为体，西学为用”的精神，这是中国近代第一次正式宣布的教育宗旨。此外在学部宣布教育宗旨的同年，王国维从受教育者的基本素质出发提出德智体美四育的教育宗旨，这是中国近代史上第一次提出的四育并重的教育宗旨，对以后教育目标模式的设计产生了重大影响。

五、留日高潮与“庚款兴学”★★★★

在清末新政的激励下，留学教育开始勃兴，在 1906 年前后出现了留日高潮。1896 年中国驻日公使裕庚征得总理衙门同意，派人赴上海、苏州、湖北等地招收 13 人，前往日本学校求学，学习日本语言文字、外交知识和历史、地理等科目。这是中国最早具有官派性质的留日留学生。到 1901 年 1 月清廷实行新政前，到日本留学的学生应不下 200 人。议行新政后，在清政府的倡导下，留日学生逐年增多。1905 年科举制度废除后，士大夫为寻求新的出路，纷纷涌向日本，酿成留日高峰。

清末留日学生以青年为主，还有儿童、女性等。留日归国学生虽然在输入近代西方科技方面整体层次不高，但他们充实了新式学堂的师资，壮大了实业技术人才队伍，广泛地传播了资本主义思想观念。以留日学生为骨干形成了资产阶级革命派群体，促成了辛亥革命的爆发，对中国近代社会的变革产生了重大影响。

在清末新政的鼓励下，清朝中央及地方政府和机构陆续派出了一些留美学生。尤其在美国 1908 年提出退还庚子赔款和清华学堂建立之后，留美学生数量大增。从 1909 年起，美国将所得庚子赔款的一部分以“先赔后退”的方式退还中国，并以所退庚款发展留美教育，即“庚款兴学”。这一举动被相关国家效仿。为了实施留美的计划，中国政府在华盛顿设立了“游美学生监督处”，在北京设立“游美学务处”负责留美学生的考选派遣事宜。在直接选派留美生的同时，又着手筹建留美预备学校——清华学堂，后改为清华学校，清华学堂对提高中

国留美学生的层次和系统地引入西学起了重要的作用。美国通过“庚款兴学”，达到了把中国的留学生引向美国的目的，使中国留学生的流向结构从此发生了重大变化。

第九章 近代教育体制的变革

复习提示：

本章要求掌握民国初年的教育改革，重点掌握蔡元培的教育思想以及新文化运动时期和 20 世纪 20 年代的教育思潮，识记各个学制，特别是 1922 年“新学制”，并作比较。

重点难点：

重难点：蔡元培的教育思想与北大改革；1922 年“新学制”。

知识框架：

第一节 民国初年的教育改革

一、制定教育方针★★★

1912 年 1 月 3 日南京政府任命蔡元培为教育总长，1 月 9 日成立教育部，教育部的重要任务就是为教育发展规划蓝图，教育方针的制定是其中最具意义的。蔡元培于 1912 年 4 月发表《对于教育方针之意见》，对清朝政府颁定的教育宗旨进行批判，主张对青少年进行道德教育、实利主义教育、军国民教育和美育。蔡元培对民国教育方针的整体构想从理论上进行系统探讨，引起了关心教育有识之士对这一问题的重视，并参与讨论。在他这一思想指导下，1912 年 7 月召开的临时教育会讨论并通过新的教育方针，并于 1912 年 9 月 2 日，正式颁布实行。新教育方针是：“注重道德教育，以实利教育，军国民教育辅之，更以美感教育完成其道德。”基本反映了蔡元培的思想。这个教育方针，包括了德、智、体、美四育教育，体现了受教育者和谐发展的教育思想，以道德教育为核心，把将受教育者培养成具有健全人格的国民作为首要的任务。否定了清政府“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”的教育宗旨，否定了君权的绝对权威和儒家思想的独尊地位。新教育方针的颁布是中国教育的一个进步，

是资产阶级反对封建主义旧教育的一个重大胜利。

二、颁布“壬子癸丑学制”

癸卯学制颁布后，虽然有过修改但是仍然有批评意见，国民政府成立后由于政体的变化，需要制定新的学制，在参照日本学制的基础上，结合中国的实际经验，于1912年9月颁布《学校系统令》，称“壬子学制”。1913年，教育部又陆续颁布了各级各类学校法令，补充了这个学制，逐步形成了一个新的学制系统，称“壬子癸丑学制”。也称“1912—1913年学制”。

“壬子癸丑学制”规定整个教育期限为17年或18年，共分三段四级，和“癸卯学制”相比，有很大进步：1. 缩短了学制年限；取消了毕业生奖励出身的制度；女子教育取得了一定的地位；在课程的改革上；增加了自然科学课程和生产技能的训练；改进了教学方法，反对体罚，要求教育联系儿童实际，适合儿童身心发展的特点。

“壬子癸丑学制”作为民国的第一个学制，比较全面地反映了资产阶级的教育要求，它是民国初期的中心学制，至1922年学制出现以前，有过局部的调整但是整体的框架不变，较以前的学制来讲具有很大的稳定性。

第二节 蔡元培的教育思想和教育实践

一、“五育并举”的教育方针★★★★

蔡元培是中国近代的资产阶级革命家和民主主义教育家，他倡导民主自由的原则。蔡元培教育思想的核心就是“完全人格”或“养成健全之人格”，追求的是人与客观世界的和谐融通。根据专制时代和共和时代对教育的要求，蔡元培提出了如下教育思想：(1) 军国民教育，主要的目的是强体；(2) 实利主义教育，即密切教育与国民经济的关系，加强职业技能的培训，使教育能够发挥提高国家经济能力和改善人民生活水平的作用，次目标是达到富国的目的；(3) 公民道德教育，主要的内容是资产阶级的自由、平等、博爱，在批判的基础上，把西方的这些思想和中国传统的道德和思想结合起来，培养国民的道德感；(4) 世界观教育，被蔡元培作为教育的最高境界，目的在于培养人们一种既立足于现象又超越现实世界的观念和精神；(5) 美育教育，美育与世界观的教育有密切的联系，美感教育是世界观教育的主要途径。认为“五育”不可偏废，其中军国民教育、实利主义教育、公民道德教育偏

于现象世界之观念，为隶属于政治之教育；世界观教育和美感教育以追求实体世界之观念为目的，为超轶政治之教育。这“五育”成为制定民国元年教育方针的理论基础。

他提出的德、智、体、美平均发展的教育方针符合当时历史的要求，在教育上是一个重大进步，是对中国的半殖民地半封建的教育宗旨的否定。从人才培养上看，这几方面的教育，符合人的全面发展的规律，只是不同的阶级在各个方面的要求不一而已。蔡元培所提教育方针的思想基础是唯心主义的，在具体解释各种教育，如德育、美育时就不免掺杂某些唯心主义的色彩。

二、改革北京大学的教育实践

1916年12月蔡元培被任命为北大校长，对北京大学进行了全面的改革，为中国高等教育的发展开辟了一片新天地。主要措施有以下几方面：

(1) 抱定宗旨，改变校风。

大学应该成为“研究高尚学问之地”，但是现在的北京大学，学生对研究学问没有兴趣，读书只为做官，因此，蔡元培改革北大的第一步就是明确大学宗旨，并为师生创造研究高深学问的条件和氛围。

第一，改变学生的观念。蔡元培对学生提出了三点要求：一是抱定宗旨；二是砥砺德行；三是敬爱师长。并将“抱定宗旨”置于首位，要求学生从此以后抱定为求学而来的宗旨，并强调对学生人格的培养。

第二，整顿教师队伍，延聘积学热心的教员。蔡元培在教师聘任上采取“学诣”第一的原则，对于具有真才实学，教学热心，有研究学问的兴趣和能力的学者，不论其国籍、资格、年龄、思想倾向如何，都加以聘任。据此，他一方面延请了学有所成，富有声誉的专家学者来北京大学任教，另一方面也辞掉了一些不称职的中外教师。

第三，发展研究，广积图书，引导师生研究兴趣。蔡元培认为大学不仅是传授知识的机关，而且是要创新知识，推动学术进步的场所。据此，他率先在国内大学中设立了各科研究所，并注意丰富图书馆藏书，为学术研究创造条件。

第四，砥砺德行，培养正当兴趣。在将北大导向注重学术研究的同时，蔡元培还努力在师生中提倡道德修养。要求学生砥砺德行，敬爱师长，并成立了各种学生组织以培养学生兴趣。对于私生活糜烂，甚至于引诱学生与之堕落的教师则予以坚决解聘。

(2) 贯彻“思想自由，兼容并包”办学原则

大学的宗旨是研究高深学问，但它不是研究某一家某一派的学问，更不是研究被某些人

指定的学问，“思想自由，兼容并包”是他办理北京大学的基本指导思想。同时这一原则还体现在对教师的聘任上，蔡元培以“学诣为主”，罗致学术人才，使北大教师队伍一时出现流派纷呈的局面。

这一思想体现了蔡元培的资产阶级民族主义的思想，在当时具有冲破封建专制思想的作用，是积极进步的。

(3)教授治校，民主管理

1912年由蔡元培主持制定的《大学令》中，即已确立了“教授治校、民主管理”的大学校务管理原则，但蔡元培任校长后才真正实行。针对当时管理体制混乱、各自为政的局面，蔡元培采用了德国大学“教授治校”的办法，组织评议会，作为全校最高权力机关；组织各门教授会，分掌各学科教务和教学工作；组成全校统一的教务处，负责全校教学事宜。总而言之，蔡元培管理体制的改革，体现了“教授治校、民主管理”的思想，目的是把推动学校发展责任交给教授，让真正懂得学术的人来管理学校。新的管理体制的建立，提高了工作效率，促进了学校的蓬勃发展。

(4)学科与教学体制改革

在学科与教学体制改革上，蔡元培采取了以下措施：

第一，扩充文理，改变“轻学而重术”的思想。鉴于当时存在“重术而轻学”的现象，蔡元培认为大学要偏重于纯粹学理研究的文、理两科。在这一思想指导下，他将工科停办，商科改为商业学，并入法科，同时扩充文、理两科的专业门类，加强两科的建设。北大遂由原来的五科改为文、理、法三科大学。突出文理两科，强调基础理论的地位，也是蔡元培“大学为纯粹研究学问之机关”观点的延伸。

第二，沟通文理，废科设系。蔡元培认为传统文、理分科的做法已不适应近代科学相互联系，相互渗透的发展趋势。文科里面包含着理科，理科里面包含着文科，不能截然分开。“文科的哲学，必植根于自然科学，而理科学者最后的假定，亦往往牵涉哲学。”为了避免文理科学学生相互隔绝，互不沟通，“专己守残”，“局守一门”，蔡元培采取的一个重要改革措施就是废科设系。北大于1919年废除科，改原隶属于科的学门为系，设立14个系，废学长，设系主任。原来的文、理、法三科分别改称第一、二、三院，仅作为各系所在地区的标志（因原来三科分布在不同地区），不代表一级机构。

第三，改年级制为选科制（学分制）。1917年10月，教育部召开北京各高等学校代表会议，讨论修改大学规程，北京大学文科提出废年级制，采用选科制的议案，会议议决通过，决定在北大试行。北大选科制规定每周一课时，学完一年为一个单位，本科应修满80个单

位，一半必修，一半选修(理科酌量减少)，修满即可毕业，不拘年限；预科应修满 40 个单位，必修占四分之三，选修占四分之一。选修科目可以跨系。1919 年暑假后，选科制在北大各系陆续施行。

选科制是当时美国大学中通行的方法，蔡元培极力主张仿效，他认为同在一年级或一专业的学生，其能力和兴趣不可能没有差别，年级制“使锐者无可见长”，而选科制“比现行年级制、划一制可以发展个性”。改年级制为选科制体现了蔡元培“尚自然”、“展个性”的教育思想，同时也是落实他“沟通文理”思想的一个具体措施，为文、理科学生相互选修课程提供了方便。1922 年以后，全国其他高校中也纷纷采用选科制。

在蔡元培的领导下，北京大学的改革是全方位的，除上述之外，还有不少开风气之先的改革。如 1920 年 2 月，允许王兰、奚湮、查晓园 3 位女生入北大文科旁听，当年秋季起即正式招收女生，开我国公立大学招收女生之先例。北大实行旁听生制度，让教学和学术活动向社会公开。北大还开办了不少平民学校和夜校等，努力服务于社会。这些都有力地促进了我国大学的开放性和平民化程度。

北京大学的改革不仅使自身改变了面貌，也是我国高等教育近代化发展中的一个里程碑。这场改革的灵魂是“思想自由、兼容并包”。“兼容并包”不仅包容不同的学术和学说流派，不同的人物和主张，也在男生之外包容女生，在正式生之外包容旁听生。“兼容并包”也并非不偏不倚，而是有所抑扬，封建专制思想文化本已根深蒂固，所包容的主要是资产阶级乃至无产阶级的新思想、新文化、新人物，北大也因此成为新文化运动和马克思主义的传播中心、五四运动的策源地，其影响已远远超出了教育领域。

三、教育独立思想★★★

1922 年，蔡元培发表《教育独立议》、《非宗教运动》，阐述了他关于教育独立的主张。成为教育独立思潮中的重要篇章。他认为教育是一种发展个性、培养人才的工作，它有自己的规律，必须经过长期的积累才能见成效。他提出“教育独立”的主张，认为“教育事业当完全交与教育家，保有独立的资格，毫不受各派政党或各派教会的影响”。为此，他提出实行大学区制。

蔡元培认为教育独立应该包括：第一，经费独立，要求政府划出教育经费，不能挪用。第二，行政独立，专管教育的机构不能附属于政府部门之下，要由懂教育的人担任，不因政局而变动。第三，思想独立，不必依从某种信仰或观念。第四，内容独立，能自由编辑、出版、采用教科书。第五，以传教为主的人，不能参与教育事业。

在当时的历史条件下，主张教育独立对教育的发展有积极的作用。蔡元培关于教育脱离政治、脱离政党的主张，是一种历史唯心主义的观点，但反映了他反对军阀分子控制教育，希望按照教育规律办好教育的美好愿望，教育脱离宗教的主张更含有反对帝国主义文化侵略的革命意义。

第三节 新文化运动下的教育思潮和教育运动

一、新文化运动抨击传统教育促进教育观念变革

“五四”时期是中国近代历史上的一个重要转折时期，新旧文化激烈冲突，思想革命波澜壮阔，预示着传统文化发生巨大变革的历史时机已经到来。与文化革命相适应，中国的教育开始摆脱传统文化的束缚，以更为开放的姿态面对世界多元文化，深刻反思，积极选择，首先从思想意识方面走上了现代化道路。新文化运动的兴起，袁世凯上台后，出于复辟帝制的需要，竭力推崇孔孟之道。复古主义教育的回潮一开始就受到以孙中山为代表的资产阶级革命派的反击。随后，以陈独秀、李大钊、胡适等一批激进的民主主义者为核心，以 1915 年 9 月创刊的《新青年》为标志和主要阵地，在思想、文化、教育领域里兴起了一场以民主和科学为批判武器，反对尊孔读经，反对旧礼教旧道德的新文化运动，并在“五四”运动时期达到了高潮。鲁迅、胡适、钱玄同、刘半农等，都是新文化运动的代表人物。新文化运动把斗争矛头直指封建专制的理论支柱——儒家思想，宣扬民主，反对封建专制；宣扬科学，反对封建迷信和愚昧。“民主”是指民主思想和民主政治。“科学”主要是指近代自然科学法则和科学精神。新文化运动对民主和科学思想的弘扬，动摇了封建思想的统治地位，使之遭到前所未有的冲击与批判，人们(尤其是青年)的思想得到空前的解放。中国知识分子在新文化运动中，受到一次西方民主和科学思想的洗礼。新文化运动在教育方面主要表现为抨击封建教育的危害和没落，反思民族教育传统的固有不足，大力倡导资产阶级的新教育。民主主义者从目的、内容、方法等方面对中国教育现状作了深刻批判，力图以包含人权、自由、平等等民主思想和重视科学技术、崇尚自然、讲究实用等科学精神的新教育，来取代迷信权威、窒息思想、压抑个性、脱离实际、忽略身心的旧教育，为新教育观念的形成作了准备。新文化运动还促进教育观念的转变，以民主和科学为旗帜的新文化运动，促使中国现代教育观念发生巨大变化，教育的个性化、教育的平民化、教育的实用化、教育的科学化成为追求。

二、平民教育思潮★★★

平民教育思潮是新文化运动的民主思潮在教育领域的反映和重要组成部分。平民教育思潮兴起于五四时期，五四以后，这股思潮开始分化，但仍存在共同点即批判传统的“贵族主义”的等级教育，破除千百年来封建统治者独占教育的局面，使普通平民百姓享有教育权利，获得文化知识，改变生存状况。但由于政治立场和思想倾向的差异，使得平民教育思潮和平民教育运动中的各派别在平民教育的目的、内容和途径等方面表现出相当大的歧异。中国共产党人在开展平民教育的基础上，开展了革命的工农教育运动；一些资产阶级教育家则继续从事改良主义的平民教育，并逐步构成了具有一定影响的平民教育运动。

1919年10月北京高等师范学校的教职员和学生组织的平民教育社是体现平民教育思想最早的团体。1923年前后，资产阶级的平民教育运动达到了高潮，这一运动的中心人物是晏阳初、陶行知等人。1923年，他们发起组织了“中华平民教育促进会”，由晏阳初任总干事，向全国推行平民教育。以陈独秀、李大钊、邓中夏为代表的初步具有共产主义思想的知识分子，为广大的劳工阶级争取受教育的权利；毛泽东在湖南第一师范学校办的工人夜校、邓中夏发起组织的“平民运动讲演团”及其负责的长辛店劳动补习学校，都是平民教育运动的实践形式。

由于平民教育运动在城市收效不大，1926年前后，平民教育促进会逐步将普及教育的重点移向农村，从而成为20世纪30年代流行一时的乡村教育运动的主要力量。

三、工读主义教育思潮★★★

工读主义思想萌芽于第一次世界大战期间蔡元培、吴玉章、李石曾等人对旅法华工进行的教育实践中。此后，在国际上受第一次世界大战后世界工人运动的影响，在国内受五四运动以后新思潮的激荡，终于形成了规模较大的工读主义思潮，并出现了工读互助的实践活动。工读主义教育思潮的基本内涵是：以工兼学、勤工俭学、工人求学、学生做工、工学结合、工学并进，培养朴素工作和艰苦求学的精神，以消除体脑的差异。但由于提倡、参加工读的人思想不同，因而在工读旗号下各自对工读的社会意义、目的等的理解也不尽相同。有一派侧重于把工读看作实现民主自由、发展实业、救济中国的武器，北京高等师范学校学生于1919年2月组织的工学会中的大部分人就是其代表。另一派主要将工读视为对新组织、新生活的追求，这是受五四以来流行的无政府主义、空想社会主义思想影响而形成的。这种思想以少年中国学会会员王光祈所组织的北京工读互助团等为代表。以李大钊为代表的初步具

有共产主义思想的知识分子，也倡导并实行工读，但他们是在马克思主义影响下，将工与读相结合，进行革命道路的初步探索。此外还有以胡适和张东荪为代表的所谓纯粹的工读主义，认为工读主义就是靠自己的工作去换点教育经费。这些各有侧重的工读思想，不论对于一个人或一个工读组织来说，往往是互相渗透而存在，又相互影响而发展变化的。它们都对教育和社会进行了有益的探索，蔚为社会思潮。但在 20 世纪 20 年代中期渐趋沉寂。

四、职业教育思潮★★★★★

职业教育思潮是由清末的实利主义、实用主义教育思想发展演变而来的。其基本内涵是授人一技之长和促进实业发展。民国初年，蔡元培即将实利主义教育列入教育方针。民族资本主义的发展对技术人才的需求推动了职业教育的发展。1917 年，以黄炎培为首的一批人组织了中华职业教育社，这是中国近代第一个研究、倡导、实验和推行职业教育的专门机构，进一步从理论上探讨并在实践中推行职业教育，使职业教育思潮达到高峰。倡导职业教育对于培养学生生产技能，注意学和用联系，以及解决部分青年的失学和失业问题都发挥了积极作用，充分反映出中国资本主义生产发展对人才的需求。这种思潮对 1922 年的学制有很大影响，到 30 年代中期，职业教育思潮趋于消沉。

五、实用主义教育思潮★★★★★

杜威是第一个将教育与实用主义哲学联系起来的人物，他的教育理论往往被称为“实用主义教育”。其实人们对实用主义教育产生兴趣源于 1913 年黄炎培的《学校采用实用主义之商榷》一文，实用主义在中国成为一种思潮是在杜威来中国讲学之后。这是由于杜威的思想适应了中国国内希望社会改良的要求和教育救国、教育改革的主张。实用主义教育信条有“教育是经验的继续改造”、“教育即生长”、“教育即生活”、“学校即社会”、“从做中学”等等。实用主义教育学说是五四时期传播极广的一种教育思想，其影响超过任何一种教育思潮，并给其他教育思潮以一定的影响，它是从五四到新中国成立前最重要的资产阶级教育思潮。实用主义教育思潮的兴起，既与新文化运动后引进西方文化的开放态势有关，又与当时的教育状况有关。实用主义教育思潮说明了中国教育观念的转变，在教育理论和教育实践中都有十分显著的反映。

六、勤工俭学运动★★★

勤工俭学运动发端于 1912 年，当时由李石曾、吴玉章、吴稚晖等人在北京发起组织留

法俭学会。目的是大兴苦学之风，从而“输世界文明于国内”，以改良中国社会，造就新社会、新国民。勤工俭学运动逐步发展，其中以留法勤工俭学为主。1915 年，蔡元培、吴玉章、李石曾等人为增进华工的知识和技能，成立勤工俭学会，并提出该会“勤于工作，俭以求学，以增进劳动者之知识为宗旨”，采取“以工兼学”的办法，以华工为主要对象。在华工的教育中创造了半工半读的教育形式，产生了最初的工读主义教育思想。把做工和学习科学技术结合起来，是对原来以写字、识字为主的国民教育的突破。1916 年蔡元培等人又在巴黎发起组织了“华法教育会”。最初是一场以输入西方资本主义文明为指导思想，以教育救国和实业救国为主要追求，以工读结合为手段的教育运动，逐渐转变为寻求革命救国道路，以马克思主义为指导的新民主主义文化教育运动和革命运动。

1919 年“五四”运动后，新文化运动进入了一个新的阶段，这时的勤工俭学运动的性质和内容发生了相应的变化。早期的马克思主义者是勤工俭学运动的发起者和组织者。他们在勤工俭学过程中，不仅一面做工一面学习，同时还积极参加社会政治斗争。正是这种教育与生产劳动和政治斗争相结合的道路，使大批勤工俭学的进步青年成为无产阶级先锋队的战士。结束于 1925 年前后。

七、科学教育思潮★★★

科学教育思潮在新文化运动期间形成并盛行一时。科学教育思潮主要表现为两个方面：一是科学的教育化。即提倡学校中的科学教育，按照教育原理和科学方法进行教育，培养学生科学的知识、技能和态度。二是教育的科学化。即提倡以科学的方法研究教育，包括儿童心理和教育心理的研究，各种心理的教育统计与测量的试验以及量表的编制应用等。

科学教育思潮和运动对中国现代教育进步的促进表现在：以科学的方法研究教育蔚然成风，教育以及心理测试、智力测验、教育统计、学务调查在 20 世纪二三十年代的中国教育界成为十分流行的研究手段；各种新教学方法的试验广泛开展，道尔顿制、设计教学法、蒙台梭利教学法等方法为人们耳熟能详；高校开始设置培养教育学科专门人才的学科和专业。

八、国家主义教育思潮★★★

国家主义教育思潮是一种具有强烈资产阶级民族主义色彩的社会思潮，产生于 18 世纪末的欧洲，其内涵主要包括两个方面：1. 教育是国家的工具。教育的目的对内在于保持国家安宁和谋求国家进步；2. 教育是国家的任务。教育设施应完全由国家负责经营、办理，国家对教育不能采取放任态度。国家主义教育思潮主旨在于以国家为中心，反对社会革命，通过

加强国家观念的教育来实现国家的统一和独立。

国家主义教育思潮认定外国在中国办教育是怀有政治侵略之心、经济侵略之图和文化侵略之念，为了国家生存、文化延续和社会安宁，必须收回教育权。出于培养良好国民的考虑，倡导教育机会的均等和普及教育、义务教育。提倡学校中的爱国知耻教育、军事教育，提倡教育和学术独立等。国家主义教育思潮本质上是一种教育救国论。

九、学校教学改革与实验★★★

清末起西方的教学法开始传入中国，最早的是赫尔巴特的教学法。赫尔巴特的“五段教学法”，以心理学为心理过程的依据，强调以儿童为中心。这一时期传入的教学制度还有：设计教学法、道尔顿制、文纳特卡制、葛雷制、德克乐利教学法等。例如，克伯屈提出的设计教学法，重视学生学习的主动性和独立性，强调学生的学习动机与兴趣，注重教学与学生生活紧密联系，是摒弃传统教学形式主义的教学法。学校教学改革与实验主要表现在这些方面：其一，重视实验心理学研究，各级师范学校和有些综合大学开始心理实验室的建设，心理测验也得以试行；其二，普遍设立实验学校，高等师范学校的附中，中等师范学校的附小均是在那时设立的，部分省市还专设了实验中学、实验小学；其三，开展教学方法的实验；其四，实验课程趋于完备，各级各类学校皆有了专门的实验或观察课程。

十、乡村教育运动★★★

乡村教育运动是 20 世纪 20 年代在中国兴起的一个社会运动，指从教育农民着手以改进乡村生活和推进乡村建设。它产生的原因较为复杂。一般说是由于教育工作者认为中国近代教育制度是抄袭外国的，不适合中国社会需要，更不适应中国农村社会的需要，农村教育特别落后，亟待改革。尤其是中国近代农村饱受天灾人祸，农村经济处于崩溃破产的边缘之后，有的教育工作者就提倡“到乡村去”、“到民间去”，不但造成了一定的舆论，而且也实地从事，见诸行动。此后，关于“复兴农村”、“建设农村”的呼声就成为当时中国的一种社会思潮。其代表人物是晏阳初和梁漱溟等。

第四节 学校教学方法的改革与实验

一、现代西方教学理论在中国的传播

受五四新文化运动思想解放潮流的激荡，受实用主义教育、科学主义教育的影响，在学制和课程与教材改革的推动下，一场改革教学法的运动在 20 世纪 20 年代逐渐形成高潮。20 世纪初，美国 and 欧洲的一些国家兴起了进步主义教育运动，猛烈冲击“以教师为中心”、“以课本为中心”的课堂教学模式，形成了“以儿童为中心”、“以活动为中心”的关注学生兴趣和个性发展的教学思想和教学方式。

清末以来，西方的教学法开始渐次输入中国，其中输入最早的是赫尔巴特的教学法。新文化运动所掀起的思想解放潮流，加速了中国教育界对进步主义教育思想与方法的引进。五四时期的中国教育是以反封建、反传统为主旨的，而以反传统教育自居、并在世界范围有重大影响的实用主义教育思潮，恰好为中国批判封建传统教育提供了有力的理论武器。1919 年 4 月底，杜威来华讲学，掀起了中国教育界宣传、介绍并运用实用主义教育理论的高潮。1921 年，孟禄来华，作《平民主义在教育上的应用》的讲演。1922 年，麦柯尔、推士来华，指导编制心理与教育测验，并指导学校搞实验。1925 年，柏克赫司特来华，作“道尔顿制”讲演。1927 年，克伯屈应中华教育改进社之邀来华，讲演“设计教学法”，并参观晓庄师范学校附小的实验，出版了《克伯屈讲演集》。

二、设计教学法★★★★

设计教学法是由克伯屈依据杜威问题教学法和桑代克行为主义心理学而创造的一种教学方法，主张由学生自发地决定自己的学习目的和内容，在学生自己设计、自己实行的单元活动中获得有关的知识和形成解决实际问题的能力。它主张从实际生活中获取学习材料，打破教学科目的界限，摒弃教科书；强调教师的责任在于利用环境去引发学生的学习动机，并帮助学生选择活动所需要的材料。设计活动由于目的不同，划分为创作、欣赏、问题研究、技能练习等类型。其一般程序为：确定目的（包括引起动机）、制订计划、实施完成、检查评价。这一教学法重视学生学习的主动性和独立性，强调学生的学习动机与兴趣，注重教学与学生生活紧密联系，摒弃传统教学形式主义，深合国内教育界改革教学的强烈愿望，因而深受重视。1917 年输入中国后，就不断有学者予以介绍。1919 年，由俞子夷主持的南京高师附小首先正式开始研究和试验，反响强烈。直至 1949 年，设计教学法始终是我国教育理论界和师范学校中小学教学法研究中的一项重要内容。

三、道尔顿制★★★★

道尔顿制是相对于班级授课制的一种个别教学制度，产生于美国进步主义教育家柏克赫

司特女士于 1920 年在马萨诸塞州道尔顿中学所进行的实验。其原则有三：一是自由——去除凡是阻碍学生自由学习和教师对学生的不合理规定，使学生自我计划、自我约束，借助自由的手段养成学生自我支配的能力；二是合作——学校成为实际社会组织，打破班级界限，在团体生活中，学生既为团体服务，又保持个人独立性；三是时间预算——破除班级授课制，在规定时间内，学生自订计划，自行学习。道尔顿制将教室改为各科作业室，按学科性质陈列参考书与实验仪器；废除课堂讲授，将学习内容制成分月作业大纲，规定应完成的任务；学生与教师订立学习公约后，按兴趣自由支配时间，安排学习；教师只是作为各作业室的顾问；设置成绩记录表，由教师和学生分别记录学习进度，进度快的可以提前更换公约，并缩短毕业年限。

道尔顿制的实质是让每一个学生能够对自己的学习进度和学习方法更多地负责。它看到了整齐划一的班级授课制度的缺陷，因此“其用意在于适应个性，指导研究，打破学年制度”，注重因材施教和学生独立工作能力的培养，对改变机械、被动的学和呆板、划一的教育有很好的用意，因此吸引了力图改变教学现状的中国教育界。1922 年，道尔顿制被介绍到中国，此后一些教育家纷纷著文、著书大力宣传，一些学校也纷纷仿行。1925 年，柏克赫斯特访问中国，将道尔顿制的宣传和试行推向高潮。20 年代后这一试验逐渐停止。

四、“文纳特卡制”★★★★

文纳特卡制是比道尔顿教学法更为激进的一种个别教学方法（也称适应个性教学法），由美国教育实验家华虚朋创造。文纳特卡制设定了四个目标：（1）给儿童以优美快乐的生活；（2）充分发展儿童的个性；（3）个人的社会化；（4）养成儿童普遍必需的知识和技能。依据这四个目标，文纳特卡制把课程分为两个部分：第一部分为儿童将来生活必需的知识和技能，如阅读、拼字、习字、写作、计算等。这类课程还是学科课程，安排在上午进行，要求每个儿童在个别化教学中学得十分纯熟；第二部分是创造的参与社会的活动——使儿童个人的能力和社交意识得到发展。如音乐、美术、文学欣赏和各种创造表演等，不必使全体儿童有统一的态度和统一程度的熟练。这一部分的课程，属于“活动课程”，安排在下午进行。就儿童个人来说，可以发展个人的才能，是一种创造表演；而就团体来说，可以培养社会意识、团队和协作精神。

1928 年，文纳特卡制传入中国，但并没有像道尔顿制那样产生广泛的影响，只在一些地区做过一些实验研究。其原因有两个方面：一是文纳特卡制对学生要求较高，由于它在小学低年级自学能力比较差的时候就实行自学和个别作业，缺少教师的直接讲授，常有抄袭作

业、敷衍了事之类的事情发生，导致学生不能获得系统扎实的基础知识，教学质量下降；二是经过此前的设计教学法和道尔顿制实验，人们对西方新教学方法的热情开始减退，甚至出现了质疑，因而导致对文纳特卡制的实验与运用相对较为谨慎。

纵观这一时期的教学方法，其特点：一是注意“适应社会进步之需要”和“生活教育”的发展，突出学校的社会化功能，把教学内容与社会生活紧密结合起来，力图使学生能较快地适应当前和未来的社会工作和实际生活；二是注意“谋个性之发展”，突出儿童中心主义，根据儿童的潜力、兴趣和心理特点因材施教，力图发展学生的个性和创造能力。

第五节 1922 年“新学制”★★★★★

一、“新学制”的产生过程

1922 年的学制，其实在 1919 年就开始拟定并讨论了。1922 年 9 月，教育部召开全国学制会议，对全国教育联合会提出的学制草案稍加修改，于同年公布施行，此学制被称为“壬戌学制”，也称新学制。又由于采用的是美国式的“六三三”分段法，故又称“六三三学制”。

二、“新学制”的七项标准和体系★★★★★

新学制提出七项标准作为改革的指导思想，即：适应社会进化之需；发挥平民教育精神；谋个性之发展；注意国民经济力；注意生活教育；使教育易于普及；多留各地方伸缩余地。正式取代了民初的教育宗旨，其体现出来的主流是新文化运动以来所倡导的“民主”与“科学”的精神，尤其是实用主义的教育思想，对其后民国一系列的教育改革产生了深远的影响。

1922 年的学制与以前的学制相比较，在指导思想、整体结构和具体条款上都有独特的长处和显著的进步。新学制以儿童身心发展为依据，采用美国“六三三”分段标准，将整个学制分为三段。从纵向看，小学 6 年，其中初级小学 4 年，高级小学 2 年；中学 6 年，其中初中和高中各 3 年；大学 4~6 年。小学之下有幼稚园，大学之上有大学院。从横向看，与中学校平行的有师范学校和职业学校。学制还定有四项附则：为使青年个性易于发展，得采选科制；为适应特殊之智能，对于天才者之教育应特别注重，其修业年限得变通之；对于精神上或身体上有缺陷者，应施以特殊教育；对于年长失学者，应施相当之补习教育。

三、1922 年“新学制”的特点

1. 根据儿童身心发展规律划分教育阶段，新学制基本上是按照我国青少年身心发展的特点来划分的，这在中国近代学制发展史上是第一次。

2. 缩短小学年限，7 年减为 6 年，初级小学 4 年为义务教育阶段，高小 2 年，有利于初等教育的普及。初等教育阶段趋于合理，更加务实。缩短了小学年限，确立了幼儿教育在中国教育史上的地位，使幼儿教育与小学教育得以衔接。

3. 中等教育的改制是新学制的核心，中学的年限延长，由 4 年制改为 6 年制，改善了大学与中学的衔接；将中学分为初中和高中两级，增加了办学和学生的选择余地；在中学实行选科制和分科制以适应学生的差异性发展。

4. 为适应国情，职业教育渗透到普通教育中，有利于在各个层次上兼顾学生升学和就业两种准备。注意使自身具有相对弹性和多样性。

5. 师范教育种类增多，程度提高，设置灵活。

6. 取消大学预科有利于大学进行专业教育和科学研究。

四、“新学制”的课程标准

在学制改革的同时，全国教育会联合会还组织了新学制的课程标准起草委员会，并于 1923 年公布了《新学制课程标准纲要》，对小学、初中、高中的课程设置作了规定。

规定如下：（1）小学设立国语、算术、卫生、公民、地理、历史（公民、地理、历史三科初小合称“社会”、自然、园艺、工用艺术、形象艺术、音乐、体育。）（2）初中必修的课程有：公民、历史、地理、国语、外语、算学、自然、艺术（图画、手工、音乐）、体育（生理、体育）。从初中开始实行学分制，中学一律采用选科制和学分制。初中三年学满 180 学分可以毕业，其中必修课占 164 学分，其余为选修课。（3）高中实行分科制，公共必修课程包括：国语、外国语、人生哲学、社会问题、文化史、科学概论、体育，这是不管哪一科都要修的课目。分科专修课反映不同的科目特色，纯选修课反映各人不同的兴趣爱好。高中修满 150 学分可以毕业，其中公共必修课 67 学分，其余为选修课。

五、“新学制”评价

1922 年的“新学制”虽然在一定程度上借鉴了美国的六三三制，但它“并不是盲从美制”。从它产生的整个过程来看，是经过教育界长期酝酿讨论，并经许多省市认真试行，最终集思广益的结果。1922 年“新学制”的颁行，加强了中等教育和职业教育训练，并注意以选科制和学分制来适应教育对象的不同发展水平，还注意发挥地方办教育的积极性，提

高师范教育水平，缩短小学教育年限以及初中可单设等，均有利于初级中等教育的普及，再加上课程的改革等，在一定程度上处理了升学和就业的矛盾，适应其时中国资本主义工商业发展的要求。再者，1922 年新学制尽管受到进步主义教育思想和美国模式的影响，但有其内在的先进性和合理性，比较彻底地摆脱了封建传统教育的束缚，表现了教育重心下移、适应社会和个人需要等时代特点。新学制颁发后，国民政府陆续出台了其他一些配套政策，对中国教育的发展起到了积极的推动作用。

该学制的主要缺点是在移植美国综合中学学制上脱离了当时中国的实际，因而在实行中困难重重，收效甚微。本欲加强的方面，如职业教育、师范教育反而被削弱，因而于 1932 年以后停止实施。但“新学制”的产生是一种历史进步，是中国教育现代化发展到一个新的标志，是中国近代教育史上的一座里程碑。

第六节 教会教育的扩张与收回教育权运动★★★★★

义和团运动的兴起对基督教的传教事业造成了强烈的冲击，基督教迫于此把中心转移到了教育上。教会教育在各教会和传教士们的经营下，在我国迅速膨胀。到 20 世纪 20 年代，在华外国教会已建立起了一个从初等教育到高等教育，并包括各种专门教育的相互衔接的庞大的教会教育系统，严重侵犯了中国教育主权。

1922 年 3 月，由于“世界基督教学生同盟会”要在北京清华学校举行第十一次大会，讨论“如何宣传基督教于现代之大学生”，“学生生活基督化”等问题，引起了社会上普遍的反反对，针对此情况，在中国社会主义青年团的倡议下，北京、南京以及上海等地先后组成了“非基督教大同盟”以及“非宗教学生同盟大运动”，向教会学校发起攻击，第一次在中国公开揭露了基督教的反动本质和教会利用学校所进行的文化侵略。1924 年，中华教育改进社、全国教育会联合会先后发出收回教育权的议案，教会学校的学生和教师罢课游行，甚至集体退学，给教会学校以沉重的打击，许多学校只得关门，给帝国主义沉重的打击。1925 年五卅惨案前后，收回教育权运动达到高潮。在强大的社会压力下，北洋军阀政府被迫在 1925 年 11 月颁布了《外人捐资设立学校请求认可办法》。这是收回教育权运动的最大的实际性成果。其主要内容有：(1)外国人在中国办学校要遵守中国法令；(2)教会学校要由中国人任校长；(3)学校董事会里，中国董事应占多数；(4)不得传播宗教；(5)课程要以部颁为标准。此后，帝国主义所办学校不得不在形式上向中国政府注册立案，并按统一的课程标准

进行教学。收回教育权运动狠狠打击了帝国主义的文化侵略，在一定范围内取得了进展。这场运动虽然取得了一定的成果，是近代教育战线反帝斗争的一次大胜利，但是并没有完全收回教育权，教会学校实际上仍然不受中国政府的管辖。新中国成立以后教育权才完全收回。收回教育权运动是日后教会教育，特别是教会大学走向本土化和世俗化的必不可少的前奏，具有深远的历史意义。

第十章 南京国民政府的教育

复习提示：

本章要求了解南京国民政府的教育宗旨与教育方针的变迁以及教育制度改革，掌握抗战时期学校教育的发展和国民政府对学校教育的控制。

重点难点：

重难点：“战时须作平时看”的方针；大学院和大学区制的试行。

知识框架：

第一节 教育宗旨与教育方针的变迁

一、党化教育★★★

1926 年广东国民革命政府成立教育行政委员会，提出“党化教育”的口号。1927 年 5 月，蒋介石提出实行“党化教育”，并授意各省成立“党化教育委员会”，拟定“党化教育大纲”。国民政府教育行政委员会第 81 次会议的一项决议要求“实行党化教育”，于是党化教育就在国民党统治区内的各级各类学校中强制实行。但是国民党的党化教育的政治目的过于露骨，不断受到社会的攻击，国民党内也有分歧，终于在 1928 年第一次全国教育大会上决定以“三民主义教育”代替“党化教育”。

所谓党化教育，按照国民政府教育行政委员会通过的《国民政府教育方针草案》的阐述，就是“在国民党指导之下，把教育变成革命化和民主化”。换句话说，就是教育方针的提出

应以不违背国民党的根本政策为前提。总之，推行“一个党，一个主义”的专制教育，使学校教育国民党化，从而建立起国民党一党独裁。

二、“三民主义”教育宗旨★★★

“三民主义”教育由党化教育蜕变而来。1929年3月，国民党第三次全国代表大会提出了“三民主义”的教育宗旨，并由南京国民政府正式公布。为落实“三民主义”教育，南京国民政府于1931年公布了《中华民国临时训政时期约法》，以根本法的形式规定了国民教育宗旨及其方针政策。9月又通过了《三民主义教育实施原则》，“三民主义”教育宗旨及其实施原则至此完备，直到国民党到台湾时期，上述的教育宗旨和方针始终是国民政府实施教育的法律依据。

“三民主义”教育宗旨的具体内容为：“中华民国之教育，根据三民主义，以充实人民生活，扶植社会生存，发展国民生计，延续民主革命为目的；务期民族独立，民权普遍，民生发展，以促进世界大同。”同时配套公布的还有《三民主义教育实施方针》。

“三民主义”教育宗旨的实施，对维护当时教育的稳定发展起了一定的作用，但是该宗旨实质上是国民党反共、反对民族民主革命和为建立独裁统治服务的手段，完全背叛了孙中山提出的新“三民主义”的反帝反封建的革命目标。“三民主义”教育事实上成为维护和粉饰专制统治的工具。

三、“战时须作平时看”的教育方针★★★★

1937抗日战争爆发后，国民党政府提出了“战时须作平时看”的办学方针，颁布了“一切仍以维持正常教育”为主旨的《总动员时督导教育工作办法纲领》，规定了战时教育的九大方针和十七项要求，一方面采取一些战时的教育应急措施，另一方面强调维持正常的教育和管理秩序。

该方针的主要内容有：(1)在战争时期，学校的课程、学制，学校的秩序和教育经费都要以平实为准；(2)为了适应抗战的需要和符合战时的环境，要对教材作适当的修改，推行战时教材，为抗战培养人才；(3)进一步加强思想政治教育和传统文化的教育，教育学生坚定三民主义的信仰。

“战时须作平时看”的教育方针，是一项并不短视的重要决策。既顾及了教育为抗战服务的近期任务，也考虑了教育为战后国家重建和发展服务的远期目标，使得教育事业在艰苦卓绝的战争环境中仍能苦苦支撑。同时，“战时须作平时看”的教育方针也因强调教育目的

与政治目的一致，同样成为国民党搞反共、闹摩擦和压制民主、控制思想的工具。

第二节 教育制度改革

一、大学院和大学区制的试行★★★★

1927年6月，国民党政府根据蔡元培和李石曾的提议，仿照法国教育行政制度，中央设中华民国大学院，作为全国最高的学术和教育管理机构，地方试行大学区，以此取代民国以来中央政府设教育部，各省设教育厅的教育行政建制。

1927年10月，中华民国大学院成立，蔡元培为首任大学学院院长。国民政府审议通过《大学区组织条例》，全国各地根据教育、经济、交通等状况划分为若干个学区，大学院设大学委员会，下设高等教育、普通教育、社会教育、文化事业以及若干个大学区，每区设大学一所，大学校长兼管区内教育行政以及学术事业。大学区制先在江苏、浙江、河北三省试行，试点后推广到全国。

试行大学院和大学区制是蔡元培教育独立思想的体现，目的是以促进教育与学术的结合，实现教育行政机构的学术化；同时可以让教育摆脱官僚的支配，事权统一，实现教育决策和实施的民主化。受制于专制独裁统治和经济文化极端落后的客观现实，大学院和大学区制的实际效果并不理想，大学院制实施一年之后便不了了之。这是一次忽略中国国情的失败的教育管理改革实践。由于中国学术风气未浓而官僚气息却深，让学术机构与行政机关混一，高等学府反而成了竞争倾轧的场所，官僚机构的腐败出现在学术机构。

二、“壬戌学制”的颁行★★★

1922年新学制实施后，效果并不显著，南京国民政府成立后要推行三民主义，需要制定新的学制。1928年5月，当时的大学院院长蔡元培在南京主持召开第一次全国教育会议，以1922年的学制为基础略加修改，提出《整理中华民国学校系统案》，即“壬戌学制”，这个学制分为七项原则与组织系统两个部分。这个学制虽然未经政府正式公布实行，但是它的基本精神为政府变革具体学制时所吸取。“壬戌学制”与“壬戌学制”在结构体系上基本相同，只是在中等教育和师范教育方面有一定的改动。“壬戌学制”颁定后直到1937年抗日战争爆发经过多次局部增改调整越来越重视职业教育，也留下了南京国民政府统治时期政治、经济发展的烙印。

第四节 学校教育的管理措施

一、训育制度★★★

建立训育制度是南京国民政府对各级各类学校实施严格管理的措施。从组织上保证和强化学校训育。训育制度虽有一些道德教育的内容，但主要的目的是为了实施国民党的独裁统治，大多数强调的是封建的思想道德观点，是倒退的。1929年7月，国民政府教育部通令全国实行国民党中央执行委员会所制定的《中小学训育主任办法》，设立训育主任和训育人员，专事考查学生的思想、言论和行动，开始在全国中小学实行训育制度。从实施训育制度起，国民政府历年所颁有关训育的法令法规多达数十个，详细规定训育的实施，这说明国民政府对学校教育的管理控制严格。1939年9月，教育部颁布《训育纲要》，从训育的意义、内容、目标、实施诸方面规定了学校训育，是一个最为体现国民党训育思想的纲领性文件。

二、中小学校的童子军训练★★★

为了严格控制学校和学生，作为对学生训育的重要的组成部分，国民政府在小学和中学实施童子军训练，在高中以上学校实行军事教育和军事训练，用管理军营的办法管理学校，用管理军队的办法来管理学生，目的是使青少年和儿童养成军队的服从意识、整齐划一的行动习惯、团体主义精神和军事知识技能。

童子军于民国初年由国外传入，是一种使少年儿童接受军事化教育训练的组织形式。1914年在上海成立中华全国童子军协会，蒋介石为会长，总会设在上海，在其他的城市设立分会。南京政府成立后撤销原来的中国青年部，设立国民党童子军训练部。12~18岁的青少年必须入伍接受童子军训练。

根据国民政府教育部1937年1月颁发的《初级中学童子军管理办法》，童子军的组织和活动方式为：以学校为单位组织童子军团，校长任团长，主持军训等一切管理事务；初中学生均实施童子军组织管理；学生起居上课一切作息，均以号音为准；早晚举行国旗升降典礼，随时对学生进行服装、用品、勤务等项检查，给予矫正和奖惩；设童子军教练员主持训练管理一切事务。此外，对童子军的服装、出行等规定了严格纪律，违者严惩不贷。抗战爆发后，对童子军的组织和训练更为加强。1939年教育部又公布了《中国童子军兼办社会童子军暂行办法》，要求童子军团招收12~18岁的失学青少年组成社会童子军，从而将童子军

扩大到社会范围，以组织和控制社会青少年。

三、高中以上学生的军训★★★

五卅惨案后，基于民族义愤，大学院下令全国专门以上学校一律增加军事教育课程。

1929 年 1 月，教育部颁发《修正高中以上学校军事教育方案》，规定高中以上学校军事科每学年 3 学分，两年共 6 学分。1933 年 3 月，蒋介石下令：“凡高中以上学校学生军训不合格者，不得补考，投考大学”，将军训作为完成学业和升学的必要条件。抗战胜利后，随着国民党发动内战的步子加快，对高中以上学校学生的军训也逐步加紧。在当时中国国难当头的时候，出于国家抗战的需要，对学生进行军事训练是必要的和合理的，但是国民党却把它变成了为实现其独裁统治的工具，至此，国民党对青年学生的军事训练已经完全蜕变为反共、反人民、摧残青少年的工具。

四、颁布课程标准，实行教科书审查制度

为了从教育内容方面管理和控制学校，南京国民政府通过教育部制定和颁发一系列有关法令 严格规范和统一全国学校的课程与教科书。

1. 颁布课程标准

1927 年国民政府在推行党化教育时就提出了要课程重组 使之与党化教育保持一致，同时也体现教育学和科学原则。1928 年公布《中小学课程标准起草委员会规程》，着手制订中小学校的课程科目、课程目标、教授时间、教学方法和学分标准等要点。次年 8 月公布幼儿园、小学、中学三个课程暂行标准。试行三年后 于 1932 年正式由教育部颁发《小学课程标准》和《中学课程标准》。1936 年又公布《修订中学课程标准》，修订内容主要有减少时数、修订劳作课程、增设职业科目等。为落实和加强公民训练课程，1933 年公布了《小学公民训练标准》。为了统一规范全国公私立大学的培养工作，从 1938 年至 1948 年的 10 年中，国民政府教育部召开了三次全国大学课程会议，先后颁发了文、理、农、工、商、师范八个学院的共同必修科目、分系必修科目和选修科目，强调基础训练、基本要求和扩大知识面。

2. 实行教科书审查制度

民国成立时，临时政府于 1912 年颁布了《审定教科图书暂行章程》。1927 年，南京国民政府为贯彻党化教育，通过了《组织教科书审查会章程》。大学院时期，设立了专门编审机构，并公布了《教科图书审查条例》，规定非经大学院审定，所有教科书不得发行和采用；

凡审定的教科书必须在书面上标明；教科书在使用一段时期后须重新审核认定。这明确了以国民党的党纲、党义和“三民主义”为审查教科书的标准。1929 年，国民政府教育部先后公布了《教科图书审查规程》和《审查教科图书共同标准》，明确了所有图书都须经过教育审定。随着国民党对教育控制的日益加强，对教科书的审查日趋严格。1932 年设立国立编译馆，会同教育部普通教育司代表政府办理中小学教科书的编纂审定事宜。在 30 年代，国民政府教育部先后成立中小学教科书编审委员会、教科图书编辑委员会和大学用书编辑委员会，1942 年归入国立编译馆。抗战胜利后，除由国立编译馆继续编纂教材外，选择各书局、出版社的优秀课本，但都在国民政府严格的控制之下。

五、中学毕业会考★★★

实行毕业会考制度是 1932 年教育部对全国教育进行整顿的重要措施与内容之一。1932 年 5 月，国民政府教育部公布了《中小学毕业会考暂行规定》，开始实行民国时期中小学生的毕业会考制度。1933 年 12 月，教育部专门公布了《中学毕业会考规程》，其内容要点为：毕业考成绩(40%)与会考成绩(60%)两者合并计算；会考 3 科不及格者，留级次数改为两次为限；会考科目中删去体育一门。1933 年 12 月教育部废除了《暂行规定》，取消小学生毕业会考，1935 年 4 月教育部又颁布《修正中学学生毕业会考规程》，中学毕业会考制度实行至 1945 年。政府决定暂时停止，也未再恢复。对于会考褒贬不一，其实行留下不少值得研究的问题。主要目的是通过会考，使之成为对学校和学生严格管理、有效控制的手段，成为学生的羁绊而令其无暇无力旁顾，成为政府对学生求职就业的操纵和控制。

第四节 学校教育的发展

一、幼儿教育

1904 年颁布的“癸卯学制”规定幼儿教育机构为蒙养院，1912 年“壬子癸丑学制”改称蒙养园，1922 年新学制又改为幼稚园。新学制公布前后，以教会办幼儿机构较多，1925 年以后，外国人设立幼稚园逐渐减少，其在中国幼儿教育中的地位开始下降，而中国人自办的幼稚园借助国家法律法规的保障，在重视幼儿教育、推广教育研究实验的社会氛围中，走上了规范蓬勃发展的道路。1932 年，国民政府教育部颁布《小学组织法》，规定小学设立

幼稚园。多采用西方设计教学法，办园形式以半日制为主。1939 年教育部公布《幼稚园规程》，1943 年教育部将《幼稚园规程》加以修正，经呈行政院，改名为《幼稚园设置办法》随后公布实施。这一系列法规的颁布实施，使得各级政府管理幼稚园有据可依、有章可循 保证了幼稚园的健康发展。

二、初等教育★★★

根据《小学法》和《小学规程》的规定，小学的修业年限是六年，分为前四年初级小学和后两年的高级小学。6 周岁入学，遇特殊情况可延缓至 9 周岁，9 周岁后不能进入六年制小学读书，但为了推行义务教育，让错过小学的儿童有受教育的机会，学制中要求设立简易小学和短期小学，入学年龄可宽限至 16 周岁。国民政府成立之时就开始制定义务教育规划。1929 年 7 月，国民政府行政院提出了 1934 年前实现普及四年义务教育的要求，这显然不切实际。1930 年召开的第二次全国教育会议上，将义务教育完成期限定为 20 年。1935 年，行政院批准并颁布了教育部根据国民党四届五中全会精神制定的《实施义务教育暂行办法大纲》及实施细则，计划分三期实现全国普及四年制义务教育的要求。后虽因抗战而中断但对初等教育的发展起到了一定的作用。

三、中等教育

普通中学仍然沿用“三三”制，分初、高两级。相对于 1922 年学制，国民政府对中等教育段作了较大的改革。取消了中学的分科制，改变了 1922 年的综合中学制，分别公布了《中学法》《师范法》《职业学校法》，规定了这三种类型的学校有各自独立的任务和目标并以年级制替代选科制。在取消分科制的前提下，规定普通中学由原来的升学与就职兼顾的培养目标，改为以升学为主的单一培养目的。在课程设置上，改革后的普通高级中学基础知识有了大幅的加强，职业准备课被删去。改革后规定高级中学每周上满 34 小时的课，还要在校自习 27 小时，造成学生负担过重。1936 年减少了授课时数，并增加了少量的职业课程。

四、高等教育

根据 1929 年颁布的《大学组织法》和《大学规程》及有关专科学校的法规，高等教育机构分大学、独立学院、专科学校三种，允许国立、省立、私立。大学本科分文、理、法、教育、农、工、商、医八个学院。如果一所学校具备三个学院以上，而且其中包括理、农、工、医学院之一的可以称为大学，不具备的只能称为学院。学年期限除医学院五年外，其他

皆为四年。专科学校一般为两到三年。高校实行学年兼学分制。国民政府对高等教育的课程强调统一、标准化。规定大学和各学院的公共必修课目，有党义，后来称三民主义、国文、体育、军训、第一和第二外国语。先后分三组公布了文理法、农工商、师范学院의必修课程表。就高等教育发展规模来说，1927 年至抗战前稳定发展，抗战初期高等教育遭受严重破坏，但由于国民政府执行了“战时须作平时看”的教育政策和广大教育界人士的努力，高等教育迅速发展。抗战结束后，由于国民党发动内战，很快失去了发展高等教育的大好时机。

五、抗日战争时期的学校西迁

抗战爆发后，中、高等教育损失巨大。但国民政府在“战时须作平时看”政策的指导下一定程度上维持了中、高等教育的稳定和发展。在中等教育方面，由于沦陷区师生流亡到大后方日益增多，国民政府在西南、西北等后方省份广泛设立国立中学予以安置。抗战中，前后创办了国立中学 34 所，国立师范学校 14 所，国立职业学校 14 所。国立中等学校与其他内迁学校一起，共同促进了原来文化教育比较落后的西南、西北地区教育水平的提高。在高等教育方面，为保存国家教育实力，国民政府将沿海著名的大学西迁，高等教育的基本力量不仅得到保存，还获得了一定的发展。一些著名的大学经过合并组合，优势互补，形成了新的特色。而且在西北、西南增设了和改制了一些大学，西迁后的大学进行了调整重组。国立北京大学、清华大学、私立南开大学辗转长沙，迁入昆明，组成国立西南联合大学。国立北平大学、国立北平师范大学、国立北洋工学院迁往陕西汉中，成立国立西北联合大学。至 1938 年底，共迁址调整大学 55 所，为中国教育保存了一批精英力量，使抗战时期中国的高等教育呈发展态势。

第十一章 中国共产党领导下的教育

复习提示：

本章要求的重点是新民主主义教育方针、抗大以及革命根据地教育的基本经验，了解新民主主义革命时期的干部教育、群众教育和普通教育。

重点难点：

重难点：干部教育；革命根据地和解放区教育的基本经验。

知识框架：

第一节 新民主主义教育的发端

一、工农教育

中国共产党成立后，始终重视工农教育 将其作为开展革命的有力武器。党的工农教育围绕着提高工农政治觉悟和文化水平的目标展开，而教育形式则多是因地制宜、灵活多样

中国共产党领导的工人教育是通过领导全国职工运动的中国劳动组合书记部并依靠各级工会展开的。广大的中国共产党员深入厂矿企业展开职工教育，进行多种形式的教育活动。北方最早创办的工人教育机构是长辛店劳动补习学校。南方则由刘少奇于 1921 年在沪西小沙渡开办了劳动补习学校。国共合作后，各地纷纷办起工人教育机构。在各地的工人教育中以湖南地区最具代表性。1925 年后，工人教育在全国各地更为广泛地开展起来，各种形式的工人学校逐渐普及，有效地促进了工人运动的深入开展和北伐战争。

与此同时，广大党员深入农村，组织和教育农民开展斗争。农民运动和农民教育最早兴起的地区，由彭湃领导的共产党人在当地开办学校，实施农民教育。建党以后，许多共产党人和进步人士在各地办起农民补习学校，宣传革命。1922 年成立的长沙农民教育补习社，就曾在长沙附近办有 17 所补习学校，编写了一批农村教材。农民运动的开展，有力促进和保障了农民教育的发展。1926 年第二次农民代表大会通过了《农村教育决议案》，规定了农民教育的方针、组织、师资、经费等问题，成为全国农民运动的行动纲领。1926 年 12 月湖南省第一次农民代表大会通过了《农村教育决议案》。这些纲领性文件，既促进了农民教育的蓬勃开展，也推进了农民运动本身，为后来中国共产党领导的农村革命根据地的教育事业奠定了基础。

二、湖南自修大学

1921 年 8 月，毛泽东、何叔衡等在长沙利用船山学社的旧址和经费，办起了湖南自修大学这一新型学校，为中国共产党培养了许多干部。办“平民主义的大学”是湖南自修大学的办学宗旨。为实现办学宗旨，自修大学实行了独特的教学制度、方法和课程。由于办学模

式新颖，湖南自修大学广受赞誉。1923 年 11 月，大学为军阀政府强行封闭。自修大学被封后，中共湖南省委筹办的湘江学校于 1923 年 11 月 24 日开学，自修大学大部分的学员转来学习。湖南自修大学为中国共产党培养了大量的干部和革命的中坚分子，对中国人民的解放事业贡献巨大。

三、上海大学

上海大学创办于 1922 年春，是共产党领导的又一类型的高等学校。初为私立东南高等专科师范学校，同年改组为上海大学。上海大学的办学目的是培养研究社会实际问题和建设新文艺的革命人才，专业设置关注现实与政治。教学采取教师授课与学生自学相结合的方式注重学生的自学。上海大学鼓励学生投身社会活动，支持学生积极参加革命活动。上海大学以改造社会为己任，“五卅”运动后遭当局强制解散。上海大学办学五年，不仅宣传革命，教育青年民众，也培养了许多党的干部。

四、农民运动讲习所

农民运动讲习所是国共合作时期培养农民运动干部的学校，也是全国农民运动研究中心，创办于 1924 年 7 月，初为广州农民运动讲习所。至 1926 年 9 月共办六届，广州国民政府迁武汉后，于 1927 年 3 月又办一届，为中央农民运动讲习所。前六届分别由彭湃、毛泽东主持，迁至武汉后由邓演达、毛泽东主持。广州和中央农民运动讲习所先后培养一千多名农运干部，为此后十年土地革命播下了火种。

五、李大钊的教育思想

李大钊是中国共产主义运动的先驱，中国共产党的创始人和领导人之一，也是中国马克思主义教育理论的奠基人之一。李大钊关于教育本质问题、工农教育和青年教育的思想，对新民主主义教育思想的形式产生了实际影响。

李大钊用历史唯物主义说明教育的本质，提醒人们正确认识教育与社会发展的关系。他指出文化教育受经济基础和政治制约，要改造中国光靠教育本身是不够的，而首先要解决经济基础问题。李大钊运用上层建筑与经济基础的关系理论，深刻揭示了封建教育的灭亡，新教育建立的历史必然。他积极倡导工农大众的教育，认为资产阶级那里不可能有真正平等的教育，广大工农群众应该面对现实，积极争取受教育的机会。他还认识到劳工教育的重要性，因此号召广大有志青年到农村去，根据农民的生活生产实际，对农民进行反帝反封建教育，

启发阶级觉悟并进行工农联盟的政治教育。他始终关心青年问题，关心青年的教育和成长。中国共产党成立后，他明确指出青年在社会改造中的使命，要求青年运动成为社会变革的先锋，要求青年不仅要树立正确的人生观，而且要磨练坚强的意志，指导青年走工农结合的道路。

六、恽代英的教育思想

恽代英是中国共产党早期出色的活动家和理论家、杰出的青年运动领导人，同时也是一位教育理论的探索者和教育改革的实践者。

恽代英论述了教育与社会改造的关系。肯定了教育是改造社会的有力工具，但要发挥这一作用，关键在于要以社会改造的目的和需要来办教育。同时，他批判了“教育救国论”，主张把教育放在社会中，把改造教育与改造社会结合起来，认为中国当下最需要的是革命的人才，而不是学术的人才。在对教育的改造问题上，恽代英以社会改造为其教育改造的根本目的和依据，通过批判旧教育，提出新教育的构想。他主张实行儿童公育，使儿童一出生就受到良好的教育。恽代英的教育工作始于中学，因此提出了对中等教育的改造。中等教育首先应该明确其教育的目的，这样才能培养出符合社会发展的人才。提出对中等教育的课程、教科书和教学方法改造思想。恽代英澄清了人们对教育作用的认识，给青年指出了前进的方向。恽代英改革中等教育的思想，切中当时中等教育的弊端，推动了 20 世纪 20 年代中学教育的进步。

第二节 新民主主义教育方针的形成

一、苏维埃文化教育总方针★★★

革命根据地建立后面临着国民党的不断围剿，根据地文化落后，工农和红军大部分都是文盲，为了提高红军和广大群众的文化与觉悟，巩固和发展革命政权，在苏维埃的领导下，各地政府都积极地开展了教育工作。1931 年 11 月，中华苏维埃政府宣告成立，在宣言中明确提出了苏维埃的教育方针：“工农劳苦群众，不论男女，在社会、政治、经济和教育上，完全享有同等的权利和义务，取消一切麻醉人民的封建的、宗教的和国民党的三民主义教育”，阐明了苏区教育的根本性质。

毛泽东于 1934 年在第二次全国工农兵代表大会的报告中，更具体明确地表述了苏维埃

教育的总方针：“在于用共产主义的精神来教育广大劳苦大众，在于使文化教育为革命战争和阶级斗争服务，在于使教育与劳动联系起来，在于使广大的中国民众都成为享受文明幸福的人。”

毛泽东对苏区教育总方针和总任务的阐述，反映了中国共产党对马克思列宁主义教育思想和苏联教育经验的理解和吸取，并结合了中国革命根据地的具体情况，坚持了教育与生产劳动相结合，有利于支持根据地的生产和战争；倡导了工农大众的教育普及和教育权利平等。这一方针合乎实际，具有民主的、科学的、大众的和革命的特征，是中国共产党对新民主主义教育方针最初的、较为明确的表述，是对苏区教育实践的总结，也为它的进一步发展和抗日战争时期革命根据地教育事业的发展奠定了理论基础。

二、抗日战争时期中国共产党的教育方针政策★★★

抗战时期，依据党的“一切为着前线，一切为着打倒日本侵略者和解放中国人民”的总方针，中共中央制定了一系列教育方针政策，如：抗战教育政策（着重于对“抗战教育”和“国防教育”的思考），文化工作中的统一战线政策（即向着帝国主义的文化侵略和封建主义的文化残余展开斗争），干部教育第一、国民教育第二政策（出于民族解放战争的需要、根据地文化教育的实际状况和党的未来事业发展的准备），实行生产劳动的教育政策（出于坚持抗战的需要；出于对青年教育的需要），民办公助的政策（既要求充分发挥民间办学的积极性，充分尊重民众对学校学制、教育内容的需求，也强调通过公助的形式加强对学校的指导和管理）等。

三、“民族的、科学的、大众的”文化教育方针★★★★★

1940年1月，毛泽东发表了《新民主主义论》，论述了中国共产党在新民主主义革命时期的理论、路线、方针和政策，其中全面阐明了新民主主义文化教育是全国的、民族的、科学的、大众的的新文化和新教育，确定了中国新民主主义革命时期教育的总方针。所谓“民族的”，是指新民主主义教育是反对帝国主义压迫，主张中华民族的独立和尊严，带有民族特性的教育。所谓“科学的”，是指新民主主义教育是反对一切封建迷信思想，主张实事求是，主张客观真理，主张理论与实践统一的教育。所谓“大众的”，是指新民主主义教育是为全民族90%以上的工农民众服务的教育，并逐渐成为他们的教育，因而又是民主的。这是文化方针，也是教育方针。

第三节 革命根据地的干部教育

一、干部在职培训★★★

干部在职培训是干部教育中开展最早的一种教育形式，早在苏区就已广泛开展，目的在于提高在职干部水平或训练某种专业人员，通过干部训练班、在职干部学校实施。1931 年以前干部教育主要是在职培训。

由于根据地变动大，又以随营学校、教导队、短训班的形式进行，干部在职培训类别丰富，实施规范，多按系统、分层次举办，以其灵活易行的特点，极大地缓解了革命工作对干部的大量而急切地需求以及在很大程度上提高了干部素质。

二、干部学校教育★★★

干部学校教育是在 1931 年后苏区政权日渐稳定的条件下，由干部在职训练演变发展而来的一种干部教育形式。苏区的干部教育从不正规、半正规向正规化过渡，形成较为完整的干部教育体系。

干部学校分为高级干部学校和中级干部学校两个层次。抗日战争时期，随着抗日根据地的扩大，军队和政权建设任务的加强，对干部的需求更为紧迫。1940 年年底，毛泽东在《论政策》中强调：“每个根据地都要尽可能地开办大规模的干部学校，越大越多越好。”根据地的各类干部学校不断涌现，作为党中央所在地的延安，更是集中了大批高层次的干部学校。当时主要的干部学校有中国中央党校、中国人民抗日军事政治大学、陕北公学、鲁迅艺术学院、华北联合大学等。中级干部学校不仅培养中学生，而且主要培养在职干部；不仅有正规学制的中学、师范，而且有各种短训班。

苏区的干部学校是苏区教育的特色部分，其目标明确、课程简明、学制灵活、形式多样，突出思想政治教育和理论联系实际，极大地提高了干部队伍的素质，为苏区的建设和革命战争提供了保障。

三、“抗大”★★★★★

“抗大”是中国人民抗日军事政治大学的简称，是中国共产党创建的一所培养抗日军政干部的学校。它的前身是 1936 年 6 月在瓦窑堡成立的西北抗日红军大学，1937 年更名为中国人民抗日军事政治大学，迁至延安。从 1936 年建校开始，该校先后办了 8 期，有 12 所分

校，培养了 20 多万军政干部。

(一) “抗大”的教育方针、教育宗旨

1. 教育方针。1938 年 3 月，在第三期同学会成立时，毛泽东题词“坚定不移的政治方向，艰苦奋斗的工作作风，加上机动灵活的战略战术”成为教育方针。

2. 教育宗旨。“抗大”以训练抗日救国军政领导人才为宗旨。

(二) “抗大”的校训、学风

1. 校训。1938 年 8 月毛泽东为抗大题词“团结、紧张、严肃、活泼”，后来成为“抗大”的校训。

2. 学风。即理论联系实际，边学习，边工作，边战斗，在战争的第一线学习、锻炼。

(三) “抗大”的思想政治教育

“坚定不移的政治方向”是“抗大”教育工作的首位，学校的一切工作都是为了转变学生思想，思想政治教育是“抗大”教学工作的中心一环。抗大通过多种途径进行思想政治教育，主要有：

1. 理论学习，提高马克思主义理论水平；
2. 学习中共党内斗争的文件，提高党性意识；
3. 开展群众性的自我教育；
4. 严格的组织纪律要求；
5. 深入工农群众，投身于火热的斗争中去，向工农学习，向实际学习。

(四) “抗大”的教学方法

“抗大”创造出了一套行之有效、生动活泼的教育方法，如启发式(由具体到抽象、由近及远，突出重点，注意相互联系)、研究式(集体讨论，按照教育计划学习，个人自学和思考研究是主要的形式，教员只是从旁指导)、实验式(较少的课堂上讲授，多实地操作，多设置实况演习，以养成学员长于分析判断、善于随机应变的能力)、“活”的考试，(由教员拟定考题，指定参考书目，学员自行准备后进行讨论，吸收补充他人的见解，再结合本人的材料完成答卷，学员互阅试卷)。

第四节 革命根据地和解放区的群众教育和学校教育

一、群众教育

群众教育是抗战时期社会教育的主要组成部分。群众教育以成人教育为重心的主要形式有：冬学、民众学校(民校)、夜校、半日校、识字班，以及剧团、俱乐部等，冬学和民校适应分散的农民群众生产和生活实际，是最受欢迎、最普遍、最广泛的社会教育形式。群众教育特别强调从群众的实际需要出发，领导组织发动与群众自学自愿相结合，走依靠群众的积极性和创造性的群众路线。解放战争时期，强调教育要配合人民解放战争，根据新老解放区的不同特点与需求进行，由过去注重农民教育，进一步发展为加强工人群众的政治文化教育。

就组织形式而言，在苏区，主要有夜校、半日学校、业余补习学校、俱乐部和识字班等形式。群众教育被视为能提高红军战斗力和政府工作效率的重要工作。抗战时期，冬学是群众教育最主要的一种组织形式，分为集中与分散两类，课程一般分为文化、政治和军事三个方面，是最受欢迎、最普遍、最广泛的社会教育形式。解放战争时期，冬学与夏学在农村迅速发展。在城市，还兴办了若干职业学校，出现了业余教育与学校教育相结合的趋势。

二、根据地的小学教育★★★

1. 教育制度：根据地的小学教育经历了曲折的发展过程，基本上延续了苏区的制度，学制5年，前3年为初小，后2年为高小。抗战初期，各根据地初小较多、高小较少。民主政权建立以后，小学的发展取得显著的成绩。

2. 组织形式：根据地的小学教育根据实际需要和可能，因地制宜、因陋就简办学，创造了诸如“游击小学”、“两面小学”、“一揽子小学”等形式多样、生动活泼、富有战斗性的学校形式，在交通不方便的地区办起了“流动小学”、“巡回小学”，教师往来授课。

3. 教育内容：根据地小学教育内容十分注意适应战争的需要，有国语、算术、音乐、劳作、体育等，到了高小增加政治、自然、历史，劳作以生产劳动为主，体育以军事训练为主。条件差的初小只开设国语、算术两门课程。抗战根据地的小学教育还特别重视战时政治教育，各根据地大都编写了战时小学教材。

三、解放区中小学教育的正规化★★★

抗战胜利，全国出现和平的局面，社会建设需要人才，学校的正规化提上日程。在这个大背景下，1946年春，中共召开中等教育会议，讨论了要逐渐注意中小学正规化的问题。1947年，面对全国就要解放的新形势，学校正规化的问题再一次提上工作日程。1948年，华北解放区的太行行署、冀中行署召开中等教育会议，教育工作正规化意向初露端倪。此后，

东北、华北、山东等地相继召开教育会议，重点讨论了中等教育正规化问题。为了回应地方新民主主义教育的新动向，中央于同年9月16日，新华社依据华北教育会议的精神，发表了题为《恢复和发展中等教育是当前的重大政治任务》的社论，肯定了中等教育正规化。在积极地进行中等教育正规化的同时，也参照中等教育的改革精神对小学教育进行了正规化的探索。1949年5、6月，华北人民政府在北平召开华北小学教育会议，研究小学正规化的问题，包括小学的学制、师资、教材、经费、领导体制等内容。1949年6月15日《人民日报》发表社论，肯定了华北小学教育会议的方向。解放战争期间从教育纠偏器，经各解放区教育正规化的工作，极大地促进了当时普通中小学教育的发展。

三、解放区高等教育的整顿与建设★★★

全国解放，新区的管理需要大量管理干部，大规模的经济建设需要大量的人才。高等教育的整顿与建设是解放区教育事业的重要方面，表现为三个主要方面：

1. 办抗大式培训班。2. 解放区原有的大学进一步正规化。这一时期建立了很多大学，主要有：1946年，延安创办华北联合大学；1946年1月，华北联合大学恢复原来的教育学院、法政学院、文艺学院，后又设外语学院，1948年又与北方大学合并成为华北大学，是当时一所规模大、门类全、集中了许多知名学者的综合性大学，后组成中国人民大学。3. 创办新大学。如哈尔滨工业大学、沈阳工学院、沈阳医科大学、东北大学、东北行政学院、延边大学等等。

第五节 革命根据地教育的基本经验

从苏区、边区到解放区，根据地造就了数量巨大的干部，普及了群众教育和少年教育，创建了一定数量的正规高等教育，积累了大量成功的经验，成为时代奇迹，根据地教育的成功经验也成为中国教育史上有借鉴意义的遗产。

（一）教育为政治服务

当时教育的中心任务是教育人民投入、支援革命战争，最大限度提高人民军队干部和战士的觉悟。所以安排各类教育的发展时，正确处理轻重缓急，保证最迫切的需要，干部教育第一，国民教育第二，成人教育第一，儿童教育第二；在教育内容上，以服从战争的需要为原则，以形势教育、对敌斗争教育、阶级斗争教育、纪律教育、群众路线教育为主；在教学

安排上，也充分考虑到了战争条件和政治需要。以速成班为主，课程少而精，教学强调与现实相连，在战斗和工作中学习。

(二)教育与生活劳动相结合

在教学内容上，紧密联系了当时当地的生产和生活实际，对学生进行劳动习惯、劳动知识和技能的教育；在组织形式和时间安排上注意与生产需要相适应，要求学生参加实际的生产劳动。根据地的师生还广泛参加各类革命斗争和政治活动，既有助于提高他们的思想觉悟、锻炼革命意志、提高工作能力，同时也支援了革命斗争和解放区的建设。

(三)依靠群众办学

解放区的人民需要教育，而政府能力有限不可能包办教育，办教育也要走群众路线。“以民教民”是当时根据地教育的一个特点，为了更好地发挥各个方面的优势和积极性，出现了“民办公助”的办学形式，具体来讲就是由群众集资、出力自己办学，主要是由家长和学生通过劳动来解决资金和人力问题，也采取集资、提取结余、组织文教合作社等方式来筹集办学资金，政府则给予方针上的指导、物质上的补助和师资的支援。群众办学就是从群众的需要出发，要由群众自愿办学，教学的内容也要和群众实际相关，教学方式也要因地制宜、因人而异，尤其是成人的教育要适应生活和生产的需要。例如，干部教育不脱离群众，无论教学内容、学习时限和教学组织，都考虑群众工作的实际需要。

(四)创立新型教育体制

革命根据地创立了一个完全新型的教育体制，它包括干部教育、群众教育和儿童教育三个部分。三个部分有主次之分，成人教育重于儿童教育，在成人教育中，干部教育重于一般群众的教育，在干部教育中，现职干部的教育重于对未来干部的培养。因为成人教育后能立刻投入到生产中，起到立竿见影的效果；干部教育的任务是培养和训练干部；群众教育的任务是提高群众的革命觉悟和文化水平；儿童教育则着眼于造就未来的革命接班人。在教学制度和方式上，它缩短学制，注重教育联系实际，注重实效，普遍推行“小先生制”。

(五)教学制度和方式的改革

处于革命的环境中，根据地的教育打破了原来的正规化的模式，采取更加实际和实用的教学制度和教学方式。(1)缩短学制。这对于接受系统的知识不利，但是能够尽快学到革命和生产需要的知识，收到及时的成果。(2)教育和实际紧密联系。(3)注重实效的教学方法。不受正规的教师、课堂的制约，提倡“小先生制”。破除传统的教学方法，特别是在程度较高的干部教育中，多以自学为主，启发、研究、讨论和实际考察相结合。

第十二章 现代教育家的教育探索

复习提示:

本章内容十分重要，要求对杨贤江、黄炎培、晏阳初等人的教育思想重点掌握并能进行比较分析。杨贤江和马克思主义教育理论论教育本质“全人生指导”、黄炎培的职业教育思想与实践、晏阳初的乡村教育实验“四大教育”与“三大方式”“化农民”与“农民化”、梁漱溟的乡村教育建设乡村建设和乡村教育理论乡村教育的实施、陈鹤琴的“活教育”探索儿童教育和“活教育”实验、陶行知的“生活教育”理论体系。

重点难点:

重难点：黄炎培的教育思想；晏阳初与梁漱溟教育思想的比较；陶行知的生活教育思想理论体系。

知识框架:

第一节 杨贤江的马克思主义教育理论

一、论教育本质★★★

杨贤江是中国最早的马克思主义教育理论家和青年教育家，撰有《教育史 ABC》、《新教育大纲》，翻译《家庭、私有制和国家的起源》。杨贤江关于教育本质的论述主要体现在他的《新教育大纲》中，他根据唯物史观关于经济基础与上层建筑的关系原理，对教育的本质进行了论述。他认为，教育起源于人类实际生活的需要，由经济和政治决定，对经济和政治也有影响，是社会的上层建筑之一。杨贤江指出，教育是观念形态的劳动领域之一，即社会的上层建筑之一，具有如下特点：

1. 单纯的劳动力转变成为特殊的劳动力。
2. 教育以别的精神生产内容为内容。

3. 阶级社会的教育是“变质”的。具体表现为五大特征，即“教育与劳动分家”、“教育权跟着所有权走”、“专为了支配阶级的利益”、“两重教育权的对立”、“男女教育的

不平等”。

二、“全人生指导”与青年教育★★★★★

1. 青年教育的意义：杨贤江认为青年期是人生发展中的一个非常重要的阶段，是人生的“第二诞生期”。这个时期人在生理和心理两方面都发生很大变化，是“人生改造期”，而且这种变化将在很大程度上影响未来的生活方向和质量。

2. 青年教育的目标：“全人生的指导”是杨贤江有关青年教育的思想，是指对青年给予全面的关心、教育和引导，使之在德、智、体诸方面得到健康发展，成为对社会有用的人。

3. 青年教育的内容：(1) 人生观指导：以对人类作出贡献为幸福；(2) 政治观指导：投身革命，改造社会，欲做专家，先做战士；(3) 健康生活的指导：具备常识，注重锻炼，有强健的体魄与精神；(4) 劳动生活指导：以劳动为荣，有工作的知识与技能；(5) 公民生活指导：参加科学、文艺、游历等多方面文化活动，富有人生情趣。这种以革命人生观为核心的德、智、体、美、劳、群全方位的教育，称为“全人生指导”。

4. 青年教育的评价：杨贤江“全人生指导”思想的核心是教育青年树立正确的人生观并引导他们走上革命道路。“全人生指导”最重要的原则是提倡自动自律，培养青年的主动精神，让青年做自己的主人，教育只能居于指导地位，不应包办和强制。这些思想对当时一代青年的健康成长影响深远，而且对当今教育改革也具有深刻的启示意义。

第二节 黄炎培的职业教育思想与实践

一、职业教育的探索★★★

黄炎培的职业教育思想是他综合西方教育经验，反思中国新教育中的问题和教训，在不断探索中逐步形成的，他在长期的教育实践中认识到，旧的教育的最的弊端在于学与用脱节。20 世纪初，普通教育发展速度高于职业教育，毕业生所学知识无用于社会，所以他 1913 年在《教育杂志》上发表《学校教育采用实用主义之商榷》一文，激起了社会的强烈反响，形成早期实用主义教育思潮，引发人们教育观念的变化。第一次世界大战期间，中国资本主义发展迅速，黄炎培考察国内外教育，教育与职业联姻的想法开始萌发，思想向职业教育嬗变。1917 年，中华职业教育社成立后发表的《中华职业教育社宣言书》标志他的职业教育思想的形成。他的职业教育思想发展经历了三个阶段：最初认为职业教育以解决个人生计为

目的；20 世纪 20 年代中后期，在总结近十年职业教育的基础上，提出“大职业教育主义”的观念，主张职业教育必须联络和沟通所有教育界和职业界来办，参与全社会的活动和发展，使职业教育适应外部环境，至此他的职业教育探索趋向成熟；进入到 30 年代，他投身民族救亡，职业教育思潮消退，但是他的思想继续影响着中国职业教育实践的发展。

二、职业教育思想体系★★★★★

黄炎培在实践中形成了完整的职业教育思想体系，包括职业教育的作用与地位、目的、办学方针、教学原则和职业道德的基本规范等。

(一)职业教育的作用与地位

职业教育是社会分工的产物，教育则是延续社会发展的条件，职业既有对谋生和对群众服务的作用，又是适应社会、人的发展差异的需要。它有助于解决中国最大、最重要、最困难、最急需解决的人民生计的问题，应将职业教育放在教育、经济、政治和社会发展的全过程中加以考察，认识其地位与作用，即：“谋个性之发展”；“为个人谋生之准备”；“为个人服务社会之准备”；“为国家及世界增进生产力之准备”。

职业教育在学校教育制度上的地位应是一贯的、整个的和正统的。“一贯的”是指从初级到高级的职业教育系统，贯穿于全部教育过程和全部职业生涯，建立起职业陶冶—职业指导—职业教育—职业补习和再补习的体系。“整个的”是指不仅要有独立的职教体系，而且要与其他教育相互沟通。“正统的”是指职业教育与普通教育在地位上等量齐观，破除普通教育正统，职业教育偏系的观念。

(二)职业教育的目的

黄炎培在 20 世纪 20 年代后将职业教育的目的概括为“使无业者有业，使有业者乐业”，这是他终生的职业教育目的观。因为它包含着黄炎培所提倡的为个人谋生，为社会服务，促进实业发展，增长社会经济，稳定社会秩序等政治思想和教育思想。新中国成立后，他提出“职业教育要为劳动者文化、业务水平的提高，造就新型知识分子服务”服务，表明他的认识顺应时代发生了变化。

(三)职业教育的方针

黄炎培的职业教育方针是社会化和科学化。社会化是“职业教育机关的唯一的生命”。社会需要某种人才，就要办某种学校。办学宗旨、培养目标、办学组织、办学方式都要社会化。职业教育较之普通教育与社会生产和生活联系更紧密，更多地受制于社会发展，所以职业教育必须社会化。科学化是指用科学来解决职业教育问题，不论物质方面的工作还是人事

方面的工作都要遵循科学原则。在职业心理学和社会心理学的基础上，他在中国率先运用心理测验手段进行职业学校的招生，试图把自然科学和社会科学熔为一炉，把科学方法引入职教管理中。

(四)职业教育的教学原则

黄炎培提出“手脑并用”、“做学合一”、“理论与实际并行”、“知识与技能并重”等原则，用一句话总结就是知行结合。他说中国传统教育与社会分两边，一边是士大夫的“死读书老不用手”，一边是劳动者的“死用手老不读书”，“要使动手的读书，读书的动手，把读书和做工并起家来”。

(五)职业道德教育

黄炎培把职业教育的基本要求概括为“敬业乐群”四个字，并把它作为中华职业学校的校训，“敬业”就是“对所习之职业具嗜好心，所任之事具有责任心”。“乐群”是指具有优美和乐之情操以及共同协作之精神和利居众后、责在人先的服务和奉献精神。他的职业观出于他对职业教育培养目标的设想，号召学生成为人格好、体格好的新国民；出于他对职业教育社会职能的认识，要求教育以富国强民、和谐社会为目的；出于他对传统教育的反思，要求破除“学而优则仕”的观念，认为职业平等、无高下、无贵贱。

作为中国近现代职业教育的先行者，黄炎培的职业教育思想具有平民化、实用化、科学化和社会化的特征，不仅开创和推进了中国的职业教育事业，丰富了中国的教育理论，而且对中国 20 世纪 20、30 年代的教育产生了巨大影响，对当今职业教育也有借鉴意义。

第三节 晏阳初的乡村教育试验

一、“四大教育”与“三大方式”★★★★★

(一)“四大教育”

晏阳初把中国的所有问题归结为“愚、穷、弱、私”四项。“愚”是指中国人民有 80% 的文盲；“穷”是指中国最大多数人生活在生与死的夹缝里，谈不上有生活水平；“弱”是指中国最大多数人民是病夫；“私”是指中国最大多数人民是不能团结，不能合作，缺乏道德陶冶和公民训练的。要解决这四个问题，必须从事四大教育：

1. 以文艺教育攻愚，培养知识力，其中的首要工作是除净青年文盲。
2. 以生计教育攻穷，增产生产力，其中要注意农业科学的应用，发展副业，采用合作方

式。

3. 以卫生教育攻弱，培养强健力，主要是建立医疗保健体系，保证农民有科学的治疗机会。

4. 以公民教育攻私，培养团结力，施以公民道德训练，这在四大教育中最为根本。

（二）“三大方式”

“三大方式”是晏阳初在定县平民教育实验中提出的。

1. 学校式教育。它以青少年为主，教材以《平民千字课》为主。开设的学校有初级平民学校、高级平民学校和生计巡回学校，还有改进小学、传习处、公民服务训练班、幼童园等。

2. 社会式教育。其内容取材于四大教育，主要通过平民学校同学会所开展的各项活动进行教育，如成立读书会、演新剧等。

3. 家庭式教育，即每个家庭应对其成员进行道德、卫生习惯、家庭预算、妇女保健、生育节制等方面的教育，标准是侧重家庭需要与身份特点，组织形式有家主会、主妇会、少年会等。

“四大教育”与“三大方式”是对于县范围内如何具体实施乡村教育来谈的，但晏阳初没有认识到帝国主义之侵略与封建残余的剥削才是造成中国愚、穷、弱、私的原因。

二、“化农民”和“农民化”★★★★

这是晏阳初进行乡村改造的目标和途径。晏阳初认为，（1）中国的基本在农村，最广大的人口是农民，改造中国就要从改造农村开始。（2）从1929年开始，他与同仁组织“博士下乡”，到定县开始实验，架起知识分子与农民之间的桥梁，使农民科学化、科学简单化。（3）提出欲“化农民”，须先“农民化”。他号召知识分子换上“农夫眼镜”，“给农民做学徒”。向农民学习，与农民同劳动同生活，彻底与他们打成一片。这样：才能深切了解农民的需要，才能为他们服务，才能实实在在进行乡村改造。

晏阳初是一位爱国的教育改革家，其平民教育和乡村改造理论颇具中国特色。虽然他的乡村教育实验，并没有也不可能使实验区的农民从根本上摆脱贫穷落后的命运，但确实给他们带来了一定的实惠。

第四节 梁漱溟的乡村教育建设

一、乡村建设和乡村教育理论★★★★

针对中国的问题，梁漱溟形成了自己独特的乡村建设和乡村教育理论，他认为，中国的问题就是文化失调——极严重的文化失调”。在梁漱溟看来，中国社会是伦理本位和职业分立，不同于西方个人本位及人臣阶级对立。社会主义走阶级对抗之路，不合中国国情，中国只有走乡村建设之路。因为乡村有 80%的人口，中国传统文化的根、道德和理性的根在乡村，只有收拾被破坏的乡村，“中国才算有办法”。“乡村建设，实非建设乡村，而意在整个中国社会之建设，或可云一种建国运动。”

乡村建设应以乡村教育为方法，而乡村教育需以乡村建设为目标，建设、教育二者不能分开。因此，乡村建设是一种力图在保存既有社会关系的基础上，通过乡村教育的方法，由乡村建设引发社会工商业发展，实现经济改造和社会改良。

二、乡村教育的实施★★★

1931 年，梁漱溟在山东邹平和菏泽进行实验，在邹平开办了山东乡村建设研究院。1933 年，山东省政府将邹平、菏泽划为县政建设试验区，县长由乡村建设研究院提名，省政府任命。全县分区，区设乡农学校校董会，乡农学校由学长、学董、教员、学众组成。整个行政系统与各级教育机构合一，希望以教育的力量替代行政的力量，分为村学和乡学两级。学长和学董是“乡村领袖”、学校领导。学董会推举“老成厚重”者为学长，即一村一乡民众的师长，教员是研究院训练的乡村建设者，学众是乡村中的一切人，主要是成年人。学校按自然区域划分，组织原则是“政教养卫合一”、“以教统政”；学校教育与社会教育“融合归一”。学校成立儿童部、成人部、妇女部和高级部，高级部培养乡教骨干人才，尤重成人教育。乡农学校学习北宋学者吕大临兄弟“化民成俗”的“吕氏乡约”，编写《村学乡学须知》，将政治、经济、法律、风俗等问题都通过道德教育来实施。课程分两类：一类是共有课程，包括识字、唱歌等普通课程和精神讲话；另一类是根据自身生活环境需要而设置的课程，如自卫训练、运销合作社等。

总的来说，梁漱溟的乡村建设理论和思想是一种中国知识分子通过改造农村来改良中国社会的理想，是在探索拯救中国的“第三条道路”，虽不足以改变农村面貌，却也作出了有益的探索。

第五节 陶行知的“生活教育”思想与实践

一、“生活教育”实践

陶行知 1917 年回国后，积极参加新教育改革，主张将南京高师全部课程的“教授法”改为“教学法”，以突出教与学的联系，并进行了很多有益的教育实践探索。

(一)晓庄学校

以培养乡村人民儿童所敬爱的老师为总目标，具体分为农夫的身手、科学的头脑、改造社会的精神、健康的体魄和对艺术的兴趣。1926 年，陶行知提出了“筹募一百万元基金，征集一百万同志，提倡一百万所学校，改造一百万个乡村”的口号。1927 年春，在南京和平门外晓庄创办南京市试验乡村师范学校，后改名为“晓庄学校”，确定“生活即教育”、“社会即学校”和“教学做合一”的生活教育理论。1930 年晓庄被查封。

(二)山海工学团

1932 年，陶行知在上海郊区大场创办山海工学团，提出“工以养生，团以保生”，力图将工场、学校、社会打成一片，进一步探索中国教育之路，以达到普及教育之目的。有六个训练内容：军事、生产、科学、识字、民权和生活。教材是陶行知自己编写的《老少通千字课》。此外工学团还组织修路、筑堤、赈灾和开办信用社等活动。

(三)“小先生制”

陶行知认为“小孩也能做大事”，小孩不仅能教小孩，甚至能教大人。他提出了“即知即传”的“小先生制”，即人人都要将自己认识的字和学到的文化随时随地教给别人，而儿童是这一传授过程的主要承担者，“教自己的学生做小先生”、“穷国普及教育最重要的钥匙是小先生”这一教育思想将文化知识不断绵延推广。“小先生制”是为解决普及教育中师资奇缺、经费匮乏、谋生与教育难以兼顾、女子教育困难等矛盾而提出的。

(四)育才学校

1939 年 7 月，陶行知为了收容战争中流离失所的难童，培养有特殊才能的劳苦民众子弟，在重庆创办育才学校，以“新武训”自比，培养了一批艺术人才，其中不少成为新中国的干部。育才学校的创办，突出了陶行知站在人民大众尤其是劳苦大众的立场上思考和解决他们的教育问题的主张。

二、“生活教育”理论体系★★★★★

“生活教育”理论是陶行知教育思想的核心所在，它包括了教育目的、内容和方法，是一种创造性的，又是不断发展前进的教育理论。

陶行知在实验的基础上，把杜威的“教育即生活，学校即社会，教学合一”翻了半个筋斗，从而形成自己的生活教育理论。1918年，他产生了“生活教育”的思想。1927年先后发表《生活即教育》、《教学做合一》等演讲，形成自己系统的生活教育理论，即“生活即教育”，“社会即学校，教学做合一”。

1. “生活即教育”

“生活即教育”是本体论的阐述，是陶行知生活教育理论的核心思想。“生活即教育”包含这样几层意思：一是生活含有教育的意义，具有教育的作用，生活本身就是一种特殊的教育。二是教育应以生活为中心，反对脱离生活而以书本为中心。生活与教育是一回事，是同一过程，教育的目的、原则、内容和方法都要通过生活来进行。三是生活决定教育，教育改造生活。教育改造社会生活，也改造个人生活，是改造人类的武器。他说“生活即教育”是以生活为本位的，“教育即生活”是以教育为本位的。

2. “社会即学校”

“社会即学校”是生活教育理论的另一个重要主张。“社会即学校”是指“社会含有学校的意味”，“学校含有社会的意味”，或者说以社会为学校，凡是生活的场所，就是我们教育自己的场所。“学校即社会”是半开门，“社会即学校”是拆除学校围墙，在社会中创建学校。“不运用社会的力量，便是无能的教育；不了解社会的需求，便是盲目的教育。”

3. “教学做合一”

“教学做合一”是方法论问题。教学做是生活之三方面，而不是三个各不相谋的过程。”首先，“在劳力上劳心”，因为“行是知之始”。其次，要求“有教先学”，即“以教人者教己”，要教人，先教己。要求“有学有教”、“即知即传”，会者教人学，能者教人做。“小先生制”就体现了这一点。再次，“教学做合一”反对注入式教学，“教的方法根据学的方法；学的方法根据做的方法。事怎样做便怎样学，怎样学便怎样教。教与学都以做为中心”。陶行知相应地对课程、教材也提出了改造意见。

生活教育理论是陶行知立足于中国，按照“国家的需要和精神，去谋适合、谋创造”的教育理论，最具生活生气和时代特征，是一种为人民大众服务的教育理论。

第六节 陈鹤琴的“活教育”探索

一、儿童教育和“活教育”实验

陈鹤琴 1919 年 9 月任南京高等师范学校教师，教授教育学、心理学和儿童心理学。他是中国近代学前教育理论和实践的开创者。通过对长子陈一鸣的追踪研究，他积累了经验，在南京创办了中国第一所实验幼儿园——鼓楼幼稚园。

20 世纪 30 年代末他提出教师“教活书，教书活”和学生“读活书，活读书，读书活”的“活教育”主张。1940 年，陈鹤琴应江西省政府主席之邀到江西泰和筹建省立实验幼稚师范学校，附设小学、幼儿园和校办农场，开始“活教育”实验。1941 年，创办《活教育》杂志，标志着影响全国的“活教育”理论的形成及其运动的开始。

二、“活教育”思想体系★★★★★

“活教育”在长期的实验中形成了独立的理论体系：三大目标、四个步骤、五指活动、“死”“活”教育的十大区别、十三条训育原则和十七条教学原则。

（一）“活教育”的目的论

“活教育”的目的是“做人，做中国人，做现代中国人”。要做好现代中国人，有五个方面素质要求：1. “要有健全的身体”；2. “要有建设的能力”；3. “要有创造的能力”；4. “要能够合作”；5. “要服务”。“活教育”的目的论从抽象的人到具体的现代中国人，表达了陈鹤琴对人的发展、教育与社会变革的追求。

（二）“活教育”的课程论

“大自然、大社会都是活教材”，不能把儿童限制在学校这所“知识的牢狱里”和困在书本的世界里，而要到大自然和大社会中去寻找“活教材”，那才是“直接的书”。书本是有用的，问题是不能“把书本作为学校学习的唯一材料”。陈鹤琴追求的是让自然、社会、儿童生活和学校教育融为一体。他说儿童的生活是整体的，按学科教育必然与儿童的生活相悖，故而提倡采取活动中心和活动单元的形式，即五指活动：儿童健康活动，包括卫生、体育、营养等；儿童社会活动，包括史地、公民、时事等；儿童科学活动，包括生、数、理、化、地等；儿童艺术活动，包括音、美、工等；儿童文学活动，包括读、写、说、译等。五指活动如五根手指，是一个整体。

（三）“活教育”的教学论

“做中教，做中学，做中求进步”是教学的基本原则，“做”是学生学习的基础，也是教学论的出发点，它强调儿童在学习过程中的主体地位和直接经验。在教学中鼓励儿童自己去做、去想、去发现，是激发儿童主体性的最有效手段。当然，让儿童自己去做，可能盲目性较大，教师就要用心理学和教育学的规律去启发诱导他们，鼓励他们，用比赛、游戏、故

事、暗示来调动他们，不是惩罚他们，不是灌输教学。“活教学”的四个步骤：

1. 实验观察。实验观察是基础。
2. 阅读思考。感性不能彻底了解事物，就要通过阅读思考来弥补。
3. 创作发表。要发挥儿童的主动性和创造力，对阅读思考中获取的直接、间接的知识经验进行加工整理并创作发表。
4. 批评研讨。儿童在学习中的结论不一定正确，就通过批评研讨来互相启发，达到完善。

陈鹤琴的“活教育”思想源于杜威的现代教育理论，与陶行知的“生活教育论”有共同的精神，符合时代的要求，是一种有吸收、有改造、有创新的教育思想，当代教育改革仍可借鉴之。

专题研究：

专题一：儒家教育思想发展的几个阶段

儒家教育思想是中国古代教育的指导思想，并且对中国教育的发展一直产生着深远的影响。儒家教育思想在不同的发展阶段呈现出不同的特点。

一、儒家教育思想的产生时期

春秋战国时期，社会大变革，促使思想战线空前活跃，私学兴起，养士之风盛行，直接推动了各学派的发展，形成百家争鸣的局面，学术文化空前繁荣。其中影响最大并与教育关系最为密切的是儒、墨、道、法四家。儒家以孔子、孟子、荀子和《礼记》为代表。

1. 教育作用

儒家教育思想充分肯定教育的社会作用和对个体发展的作用。“建国军民，教学为先”的思想最先来源于孔子。孟子提出教育的作用在于“得民心”和“求放心”。荀子提出教育在人的发展过程中起着“化性起伪”的作用，并强调教育有富国强兵的作用。

2. 教育目的

在教育目的方面，儒家强调培养维护统治阶级利益的各种治术人才。孔子提出“仕而优则学，学而优则仕”的主张。孟子确定教育目的为“明人伦”。其实质就是要培养各级官吏和各类治术人才。

3. 教育内容

儒家教育思想强调以“六艺”为教育内容，即以《诗》、《书》、《礼》、《易》、《乐》、《春秋》为内容。儒家特别重视道德教育，在教育内容中一般文化知识的学习要服从道德的需要。

二、儒家教育思想的确立时期

汉代的董仲舒对儒家学说做了进一步的发展，并最终确立了儒家思想在中国古代教育中的统治地位。

董仲舒根据当时的统治需要，把原始儒学改造成夹杂大量迷信成分的神学化的学问，他对《春秋》中的“大一统”思想加以发挥，提出了“罢黜百家、独尊儒术”的主张，汉武帝接受了他的建议。自此，国家政策和文化教育皆以儒术为本，儒学成为统一的指导思想，并根据这个指导思想培养人才、选拔人才、对人民加以思想教化。

在这一政策指导下，儒经受到了极大的推崇，并有了广泛的传播，经学的昌盛有力地推动了学校教育的发展，教学目的、内容及教材空前地统一起来，学校教育基本上成了经学的教育，这对后世封建社会的教育产生了深远的影响。

三、儒家教育思想的发展完善时期

宋明时期，儒家教育思想有了进一步的发展完善。不同的儒学家根据对“格物致知”的不同理解，分成了不同的学派，主要有程朱理学和陆王心学两大学派。程朱主张格万物、知天理，陆王主张格吾心、知心性。由此产生教育上的两大派别，一派强调读经书、道问学，一派强调静省思、尊德性。两派主张对教育发展的影响极大，这成为研究宋明以后教育思想的一个关键问题。

1.程朱理学教育思想

程朱理学以“理”一元论客观唯心主义哲学体系为基础。认为教育目的、作用就在于“明人伦”。朱熹指出教育也就是“存天理，灭人欲”的过程。他针对不同人禀受“天理”和蒙受“人欲”的不同情况，提出了不同的教育目的。他认为圣人之性清明至善，不教而自善；贤人之性次于圣人，通过教育也可达到“无异于圣人”的地步；中人之性则善恶混杂，介于君子和小人之间，教育在中人的培养中起着重要的作用。

2.陆王心学教育思想

陆王心学以主观唯心主义的心学为基础。其哲学思想核心是“心即理”，“致良知”。其强调万物都是靠心的认识存在的，万事万物不存在于心外，而在内心之中。

陆王心学从“心即理”出发，把内心修养作为教育的根本问题。其关于教育作用的主张就是明心、存心、求得其心，即去人欲，去习染，即存天理，去人欲。他也是以“明人伦”

作为教育目的，但却是以“致良知”为基础的。

为实现其教育目的，陆王学派强调凡是有助于“求其心”者都可以作为教育内容，如读经、写字、弹琴、习射，都可以学习，都发挥着不同的作用。

四、儒家教育思想的新发展时期

17 世纪是中国封建社会的大动荡时期，这一时期思想和学术领域出现了进步思潮，代表人物有黄宗羲、顾炎武、王夫之、颜元等人，他们对官方传统理学教育进行了深刻的批判，提出了新的教育主张。

1.批判理学教育理论。启蒙思想家批判了程朱理学“存天理，灭人欲”的教育哲学，主张理欲不可分离，天理寓于人欲之中，强调教育应顺应自然人的本能要求，促进人的个性发展。

2.主张培养经世致用的实用人才。在教育目的上，启蒙思想家强调培养具有挽救民族危亡和治理社会能力的治术人才，反对空谈心性、侈谈伦理的所谓“学力圣人”。

3.在教学内容上，提倡实学，重视自然科学和技艺的学习。

4.在教学方法上，提倡主动、习行的教学方法，反对理学家主静、读书穷理的治学方法。

专题二：中国古代“性善论”与“性恶论”的教育学意义

中国古代教育家在论述教育思想尤其是在论述教育的作用时，都是以其“人性论”思想为基础的。而孟子的“性善论”与荀子的“性恶论”是两种截然不同的人性论的代表。

一、孟子的“性善论”

“性善论”是孟轲整个教育理论的基础。他认为，人性是先天固有的，是至纯至善的，人之所以不同于禽兽，就是因为人有善性。他还认为仁、义、礼、智是人生而就有的“良知”、“良能”，“非由外铄我也，我固有之也”。不过，这些还只是人之“端”，不等于现实。因而，教育的作用就在于扩充这些“善端”，使之不断发扬光大。所谓“学问之道无他，求其放心而已矣”，即找回失散的善的本性，保存和发扬天赋的善端。他认为，任何人只要肯接受教育，肯学习，就可以把先天的善端充分发挥，达到最完善的境界，这就是圣人。他曾说：“人皆可以为尧舜。”其理由就在于人人都有善端，普通人与圣人在先天本质上并无区别。由此可见，孟子十分重视教育在人的发展中的作用。

二、荀子的“性恶论”

在人性论问题上，荀况提出了“性恶论”。“性恶论”是荀子教育理论的基础，他批评

了孟子的“性善论”，认为孟子的根本错误在于把后天的“伪”与先天的“性”混同起来，故荀况主张“性伪之分”。另外，虽然“性”与“伪”是区别甚至对立的，但二者又是联系与统一的，因为“性”与“伪”就是素材与加工的关系，只有二者的结合才能实现对人的改造。所以荀子还主张“性伪之合”。这样，教育的作用就在于“化性起伪”。首先，人的贵贱、智愚、贫富都取决于后天的教育和学习；其次，环境对人的成长有重要影响，但人不是被动地受环境的影响，人经过长期的教育和学习，可以使自己的本性得到改变。在这个意义上，荀子强调了教育的重要意义，认为学习是人的素质和命运的决定因素，荀子否认了道德先验论，肯定了人是后天环境与教育的产物，具有唯物主义因素。

荀子也很重视教育的社会作用，认为教育能够统一思想，统一行动，使兵劲城固，国富民强。

专题三：中国古代教育家的师道观

在中国几千年的传统文化中，尊师重教的传统悠久，古代教育家在师道观方面的论述丰富而精辟，对当代教育具有巨大的启发和借鉴价值。

一、中国古代教育家师道观的主要内容

1. 孔子的师道观

孔子热爱教育事业，敏而好学，具有丰富的实践经验，重视道德修养，因而具备作为优秀教师的品质和条件，被后人称为“万世师表”。他主张教师应具备以下几个基本条件：

第一，学而不厌，诲人不倦。教师必须先学好，然后才能教好，学好是教好的基础。同时教师只有“学而不厌”，才能激发学生的求知欲望。教师学好是为了教好，所以“诲人不倦”是教师最可宝贵的品格。

第二，热爱学生，教学相长。孔子把“仁者爱人”的精神倾注在学生身上，他对学生的热爱本身就是一种巨大的教育力量，同时也为师生之间的教学相长提供了良好的条件。孔子认识到教学过程不仅仅是教师向学生单方面的知识传授，而应该做到教学相长。所以，在教学活动中，他为学生答疑解惑，与学生一起切磋学问。

第三，以身作则，身教重于言教。孔子特别强调教师要以身作则，以自己的模范行动作学生的表率。他说：“其身正，不令而行，其身不正，虽令不从。”从这个意义上说，身教比言教更为重要。

2. 荀子的师道观

荀子在先秦儒家诸子中，最为提倡尊师。与孟子将君师并称提法相比，荀况把师提高到了与天地、祖宗并列的地位。他说：“国将兴，必尊师而重傅；贵师而重傅，则法存。国将衰，必贱师而轻傅……”可见荀子已把尊师看作是国家兴衰和法制存废的标志。教师的地位既然如此之高，自然不是人人可以做教师的。

荀子对教师地位看得很重很高，因此他对教师的要求也很严，认为教师必须具备四个条件：第一，要有尊严和威信。第二，要有丰富的经验和崇高的信仰。第三，要能循序渐进，诵说不凌不乱。第四，精通细微道理，并加以发挥。

按照这样的教师价值观，教师在教学过程中必然处于绝对的主导地位。荀子主张学生必须无条件地服从教师，做到“师云而云”。荀子的尊师思想对后世中国封建社会“师道尊严”的形成有着很大的影响。

3.韩愈的师道观

韩愈的教育思想集中体现在《师说》一文中，它是中国古代第一篇集中论述教师问题的文章，后人有关师道观的不少论述皆受其影响。

韩愈的尊师重道思想既维护了儒家道统思想在教育领域中的地位，又揭露了教育事业中出现的流弊。韩愈认为，教育的过程是一个先觉传后觉、先知传后知的过程，教师闻道在先，并在教学活动中起着主导作用，因而学生要学习体会仁义之道，就必须尊师重道。敬拜天地君亲师，君师是相通的，师道就体现着君道。在学校中能尊敬师长，在社会上就能效忠皇帝，这也是他提倡师道的深层原因。通过尊师重道，既可巩固封建的中央集权制，又可重振儒道，抵制佛教、道教的思想影响。“安史之乱”后，学校教育衰微，人们耻学于师，他重提师道，既挽人心，又救国运。其要点如下：

第一，教师的作用。“古之学者必有师”，自古以来任何一个人的知识学问都是从老师那里学来的，生而知之者是不存在的。

第二，教师的任务。《师说》明确指出：“师者，所以传道、授业、解惑也。”这句话首先表明教师在教学过程中的主导地位；其次表明教师的基本任务是以传道为主，以授业、解惑为辅。

第三，择师标准。以“道”为求师的标准。“道之所存，师之所存。”

第四，师生关系。主张建立合理的师生关系。“君子不必不如师，师不必贤于弟子，闻道有先后，术业有专攻，如是而已。”他既提倡教学相长，乐为人师，勇为人师，同时又鼓励不耻下问，虚心拜人为师。

韩愈的上述思想在中国教育思想史上占有重要地位，是他区别于其他教育家的最显著的

特点。

专题四：科举制度

科举制是历代封建王朝通过考试选拔官吏的一种制度。由于采用分科取士的办法，所以叫科举。

一、科举制度的沿革

科举制度的产生、发展和消亡存在一个漫长的过程。科举制度是从汉代的察举制和魏晋南北朝时期的“九品中正制”发展过来的，以隋炀帝创建进士科作为其正式产生的标志。科举制度在唐朝得到完善，宋朝得到加强，明清时期发展到了极致，即八股取士，在清末的1905年被清政府废止。

1. 隋唐科举制度的确立和完善

隋炀帝时期明确提出十科举人的科目，其中一科“文才秀美”科，即是进士科。进士科的开始，标志着科举制正式产生。

到了唐朝，一面扩建校舍，确保科举取士的数量和质量，一面开科取士，学校科举并重。武则天轻视学校教育，却重视科举取才，开创了殿试先河、武举先例和糊名考试法。唐玄宗励精图治，调整学校教育和科举制的关系，使两者健康发展。科举由吏部移至礼部主管，加强了中央领导。开元二十九年，设道举来选拔通道人才。天宝年间，科举制中大部分的考试科目已经确定，考试的内容基本以儒家经典为主，考试的形式业已定型，科举已经发展成为完备的选士制度。

2. 宋代科举制度的强化

与唐代相比，宋代科举制度在规模和制度上都有了进一步的发展，具体表现为：

第一，地位提高。宋初废止了两汉以来的察举制度，视科举为取士正途。

第二，规模扩展。宋太宗即位后，开始大幅度增加录取名额，此后，每届大体维持三四百名的录取规模。

第三，内容改革。王安石变法时，废除帖经、墨义、诗赋等传统科目，改试经义，专用《三经新义》取士。

第四，时间变化。宋神宗将科举改为三年一试，此后成为定制。

第五，严密立法，防止作弊。从宋代开始，科举开始实行糊名和誊录，并建立防止徇私的新制度。

3.明清科举制度的发展与八股取士

明清科举制度进入鼎盛时期，科举考试重视进士一科。明清正式科举考试分为乡试、会试、殿试三级。考试采用八股文取士，即考试采用排偶文体，成为“八股文”。它有固定的格式和清规戒律，有不少繁复而苛刻的要求，每篇文章由八个部分组成，专取《四书》、《五经》内容命题，内容诠释必须以程朱理学的注释为标准，不得自由发挥。

4.清末科举考试的改革和废除

清末统治者为了缓和人民的不满情绪，维护其封建统治，于 1901 年开始推行“新政”，陆续颁布了一些改革法令，其中就包括改革和废除科举制度。科举制度从改革到废除共经过三个步骤：第一步，改革科举内容，废八股，改策论，废武试；第二步，递减科举中额；第三步，科举制度完全废止。

1905 年 8 月清政府下令“自丙午科为始，所有乡会试一律停止，各省岁科考试停止工作”。至此，自隋朝起实行了 1300 年的科举制度完全停止，各省岁科考试亦即停止。旧的取士制度在形式上宣告结束，中国教育开始进入了一个新的发展阶段。

二、科举制度在中国长期存在的原因

科举制度在中国社会长期存在是有重要原因的，主要包括以下几个方面。

1.选拔人才的需要

科举制度是从魏晋南北朝时期的“九品中正制”发展而来的。随着士族势力日益膨胀，中正官几乎全部被盘踞朝廷的士族大官所垄断，而品第士人的标准也开始专讲家世门第了，这使国家无法选拔到所需的人才。而科举制度比较详明严密地开创了考试取士的制度，具有一定的客观标准，这使一般出身低微的知识分子有进入仕途的机会，选拔了某些有才干的人，能帮助封建统治者网罗到一批中下层知识分子。

2.统一中央集权的需要

“九品中正制”逐渐发展为巩固门阀世族制度的工具，容易使士族把持一方，造成政治上的四分五裂。科举制度的采用，把官吏选用的大权集中到了朝廷，由中央统一来行使，这就加强了中央集权，巩固了封建统治。

3.禁锢思想的需要

科举及第后的荣耀，刺激了中低阶级出身的知识分子追名逐利，争相参加科举考试。科举考试以儒家经典为主，因此士子要想科考成功，取得官职，就必须研习儒家学问；科举考试有统一标准，尤其是明清实行八股取士，因此士子还要去适应这些标准，这就起到了统一和禁锢思想的作用。

4.麻痹知识分子的需要

科举考试表面上看来是十分公平的，任何人只要读好书，就有资格应考做官。但是除少数人通过科考成功外，对大多数人来说，科考是终生追求而不可得的，为了谋求生活出路，大批知识分子将终生精力消磨于科场考试中，这实际上是掩饰官僚政治的阶级本质，吸引全社会的知识分子只知读书，不问世事，是麻痹封建知识分子的手段。

5.缓和阶级矛盾的需要

科举制度向各地方的庶族地主、平民打开了出路，给知识分子留下了一线希望，刺激网罗了一批中下层知识分子，使他们有了参与政权的机会，这就调和了阶级矛盾，扩大了封建统治阶级的基础。

6.学校教育发展的需要

科举制度的实施使选才和育才的标准一致起来，不仅推动了学校教育的发展，而且学校教育也以科考内容作为教学内容，是科举考试的准备机关，有利于封建统治秩序的维持。

总之科举制度在中国长期存在是有其深刻的社会原因的，从根本上说是因为它在一定时期内顺应了社会历史发展的潮流，满足了封建统治阶级的利益，起到了巩固封建统治的作用。

三、科举制度与学校教育的关系

科举制是通过分科考试然后选拔人才的制度，学校教育制度是培养人才的制度。以前，选士制度和育人制度基本上是脱节的，科举制则将二者结合在一起。

学校根据科举考试的要求来组织教学活动，学校教育成为科举制的前提条件，科举制又是学生取得官职的必由之路。科举制刺激了人们学习的积极性，促进了学校教育的发展。

科举制和学校教育之间呈现着一种相互制约的关系。学校教育的兴衰直接影响着科举取士的质量和数量；科举制是学校教育发展的指挥棒。学校教育培养的学生，通过科举考试而得到社会的认可，封建社会通过科举制来操纵学校的发展，控制人们的思想。

四、科举制度的影响

1.科举制的合理性

科举制产生于隋唐，是我国封建社会中持续时间最长、影响范围最广的选士制度。它以考试成绩作为选拔人才的标准，不同于以德取人的两汉察举制，也不同于以门第取人的“九品中正制”。它是时代发展过程中最完备的选才制度，为世界多个国家学习借鉴。科举制存在 1300 多年，有其合理性：

(1)有利于加强中央集权制。选士大权收归中央，强化了中央集权，考试选拔官吏，提高了统治阶层的文化素养，通过考试，士子参政，打破士族垄断，笼络人心，缓解国内矛盾。

(2)使选士和育士紧密结合。科举是“学而优则仕”的具体途径，它刺激了学校教育的发展，同时将儒家思想灌输到人们思想深处，统一认识。科举使得学校教育内容和教材一致，利于教育的普及和发展，考试名目繁多，扩大了人们的知识范围，特科又在一定程度上使文武并重。

(3)使选拔人才较为客观公正。科举考试有完备的制度和一定的内容，不同科目考法不同，为保证公平合理，采取了多种方法和措施，容许平民子弟参考，不论出身和门第，比较公平，进士科重考时务和诗赋，不求背诵经典，有利于检验人的才能。

2.科举制的消极面

但科举制也有消极的一面：

(1)国家只重科举，而忽略了学校教育。一切以科举为中心，学校成为附庸。

(2)科举制有极大的欺骗性。表面看起来客观公正，但评分的主观性较大，并且存在舞弊现象。大批学子终生耗费于科场，浪费人才。

(3)科举束缚思想，败坏学风。为了科举，学校教育中形成重文辞少实学，重教条形式，不求义理，重书本知识和经书，轻实践研究和自然科学的风气。为科考成功，有的士子出卖人格和良知，另外一些人则成了“两耳不闻窗外事，一心只读圣贤书”的书呆子。这都是科举带来的畸形读书观和学习观。

专题五：中国古代官学制度

官学是中国古代官府举办、管辖的学校，包括中央官学和地方官学。前者由朝廷直接举办和管辖，后者按行政区域在地方设置，严格说来我国古代官学制度的建立始于汉武帝时期，完备于唐代。

一、汉代官学制度

汉代官学分为中央官学和地方官学两种。中央官学指设在京都的官办学校，其中最重要的是学习儒家经典的，由九卿之一的太常领导管理的太学；地方官学是指设在郡国的官办学校，主要是指郡国学。

1.中央官学——太学

太学是官学中级别最高的学校。太学是世界教育史上有明确文字记载的由统一中央政府设立的第一所官立大学。公元前 124 年，汉武帝采纳董仲舒的建议，为博士设弟子，标志着太学的正式设立，同时也意味着以经学教育为基本内容的中国封建教育制度的正式确立。汉

代太学的教师称为博士，博士的首席在西汉时称仆射，东汉时称祭酒。太学的学生在西汉时称为“博士弟子”，东汉时称“诸生”或“太学生”。

2.地方官学——郡国学

郡国学是地方官学的最主要形式。最初由汉景帝时的蜀郡太守文翁所倡导兴办。他送地方官吏去京师学习进修，学成后回到蜀郡，或为官或教学，同时他在成都设立官学，“受业弟子”跟随学官学习，毕业后委以一定的官职。此后各地方官纷纷在自己的治内设立学校。郡国学的主要任务：一是培养本郡的官吏，同时向朝廷推荐优秀学生。二是促进礼乐，推广教化，宣传孝悌等封建道德思想。但地方学校的规制并不完备，因此没有得到普遍实施。

二、唐代官学制度

中国古代学校制度完备于唐。唐代官学分为中央官学和地方官学两部分，二者不存在统属关系，而是存在递升关系。中央官学是唐代的主干，也是唐代教育兴旺发达的重要标志。

1.中央官学

中央设有“六学”和“二馆”。“六学”属于直系，具体指国子学、太学、四门学、书学、算学、律学，其中前三学属于普通学校，学习儒家经典，后三学属于专科学校，书学研习书法，算学学习历算，律学学习律令。“六学”直隶于国子监，长官称为国子监祭酒，国子监具有双重性质，既是大学，又是教育行政管理机构。“二馆”即崇文馆、弘文馆，属于旁系，前者归东宫直辖，后者归门下省直辖。“二馆”为收藏书籍、校理书籍和研究教授儒家经典三位一体的场所。

2.地方官学

唐代在各府、州、县分别设有府学、州学、县学，在县还设有市学和镇学。学生名额和教师编制是有规定的。地方学校主要学习儒家经典。所有府州县市镇各学校归地方政府之行政长官长史兼管。各府州还有医学和崇玄学，分别由中央太医署和礼部之祠部领导。地方学生大多是庶民子弟，教学要求相对较低，毕业时由长史主持考试。

专题六：中国古代私学

中国古代社会有着悠久的私学历史和传统，自春秋战国私学兴起，私学就作为中国古代教育的一个重要系统和官学共同发展，为中国教育的发展作出了巨大贡献。

一、中国私学系统的发展

1.春秋战国时期私学的兴起

春秋战国时期，中国社会大动荡，各国统治者无暇顾及教育，原有的等级制度崩溃，以礼乐为核心的教学内容缺少实用价值，由此官学衰废。原来秘藏于官府中的书籍、礼器、乐器扩散到民间，出现了“学术文化下移”的趋势。一批旧贵族在政治斗争中垮台，他们熟悉“六艺”知识和各种礼仪，沦落为“士”。各诸侯国的执政者从巩固自己统治权力的需要出发，争相“招贤纳士”，养士之风由此盛行。社会上有大批自由民争着要从事“士”的职业，也迫切需要掌握文化知识。因此私学兴起。私学的出现是中国古代教育发展史上的一次飞跃，表现出与官学截然不同的特点。

私学的主要特点包括：私学与官府分离，是独立的专门的学术和教育团体；私学不传授官府的典章制度和文献，而以本学派的政治与学术主张教授弟子；私学大师与王官分离，属于士的行列；各家私学基本上都本着“有教无类”的原则，扩大了教育对象；冲破了西周以来“学在官府”的局面，使教育成为一种独立的活动；催生了一批教育典籍和教育专著，奠定了中国古代教育理论的基础。

总之，私学的产生和发展，是历史发展的必然，是教育制度上一次历史性的大变革。在特定的历史条件下，私学依靠自由办学、自由就学、自由讲学、自由竞争来发展教育事业，不仅符合历史潮流，也开辟了中国教育史的新纪元。

2.古代高等私学：经师聚徒讲学

私学兴起于春秋、战国，兴盛于两汉。汉代高等私学一般称“精舍”、“精庐”，其经师身份大致有二：一是官吏兼经师；二是经学专家。生徒身份也有及门弟子和著录弟子之分。及门弟子，指亲自到精舍，向经师问学者。著录弟子，是列名某一经师门下，有师弟子之名分，没有授受经学之实者。史书记载，有的经师门下，著录弟子达数千人或万余人。即使是及门弟子，人数若太多，经师仍然不得不采用高年级学生教低年级学生的办法。这种弟子间转相授受的办法非常流行，形成了以名儒讲诵为主，弟子们转相授受为辅的教学方法。

3.古代初等私学：私塾蒙学

私塾是我国封建社会的一种特殊教育组织形式，是私人开办的学校，在中国有两千多年的历史。私塾有蒙馆、经馆之分。蒙馆相当于私塾的初等小学。唐宋以后，实行科举取士，家长将其子弟送到私塾，通过启蒙教育，经“童试”获取资格，进入县“儒学”、“学院”，然后经过科考，跻身官场，私塾成为私学的重要阶段。特别是明代兴起“八股”以后，科举考试演变为以经义为主体，所有人均须经过科举始得入仕。从小注重读经习礼的私塾教育，就更符合当时的社会需要，愈加受到人们的重视。但多数的私塾仍属于蒙学性质的教育机构，主要有教馆、座馆、家塾或义学、义塾等类别。这种蒙学性质的私塾在我国封建社会后期得

到空前的发展，其遍及的区域之广和数目之多，让人叹服。

我国古代一直重视蒙学教材的编写。西汉时，以史游所作的《急就篇》影响最大。到明清时期，蒙学教材较前代在数量和质量上都有提高，发展到了相当完备的程度。大致有以下几类：一是以识字为主的教材，流传较广的是《三字经》、《百家姓》、《千字文》。二是伦理道德教材，流传较广的有南宋朱熹的《小学》、吕祖谦的《少仪外传》等。三是综合知识类教材，《龙文鞭影》和《幼学琼林》是这类蒙学教材的代表作。四是诗歌类教材，以《千家诗》为代表。

古代蒙学教材，渗透着浓郁的封建伦理纲常的说教，但从编撰教材的角度来说，蒙学教材的以下特点值得借鉴：一是重视汉字的特点。二是注意与日常生活的联系。三是考虑儿童的兴趣和特点，使儿童既长知识又明事理。

4.古代私学的高级形式：书院

书院始于唐朝，有两类：一类为中央藏书机构，另一类为个人读书治学之所。唐末因官学衰落，在佛教禅林的影响下，书院出现授徒讲学活动，成为新的教育组织形式，但书院作为一种教育制度，其形成和兴盛则在宋朝。

宋朝实现国家统一后，统治者定下“兴文教”的策略。最初急功近利，只重科举，忽视官学，书院便乘隙而强。宋初出现六大书院：白鹿洞、石鼓、应天府、岳麓、嵩阳和茅山，这些书院先后受到朝廷褒奖，或赐院额，或赐书，或赐学田，甚或兼而有之，社会影响较大，因而著名。南宋重科举，学校有名无实，理学成熟，闽学、湖湘学、心学等学派勃兴。各派大师讲论自己的学术主张，积极创设书院，书院发展达到极盛。南宋书院作为一种教育制度已经确立，它促进了南宋理学的发展和学术文化的繁荣，但官学化倾向已经出现。元朝对书院采取保护态度，但加强了对书院的控制，书院渐失其淡于名利，志在学部修身的初衷。

书院创造了中国古代另一种教育模式，其特点为：

第一，书院功能。书院重视藏书，也重视教育，培养人才。

第二，书院组织形式。书院有民办、公办和私办公助等多种形式。其组织最初比较简单，它的主持人既负责书院的管理，又担负书院的主要教学工作。一般不设管理人员和机构。书院主持人通常称为“山长”或“洞主”。其经费由设置院田做来源，此项院田由私人捐赠，或由官方拨充。

第三，书院教学。书院的讲学活动是书院的主要内容，也是作为教育机关的主要标志。它与官学有很大的不同，形成许多显著的特点：(1)既是教育和教学组织，又是学术研究机构，教学和研究紧密结合，相互促进。(2)允许不同学派讲学，在一定程度上体现了“百家

争鸣”的精神。(3)入学门户开放，不受门户限制。(4)教学注重讲明义理，躬行实践，多采用问难论辩式，注意启发学生思维，培养学生学习的兴趣与能力。(5)师生关系融洽，以道相交，感情深厚。

第四，书院的规章制度。书院的教学方向、方法和程序，多见于书院所制定的“学规”或“教约”之中。学规是书院教学的总方针。宋代最著名的学规是朱熹制定的《白鹿洞书院揭示》，这是后来书院学规的一个范本。

5.古代私学的特殊形式：家庭教育

家庭教育，即在家庭中父子相传，起源甚早。这不是指识字教育和某种技艺的传递，而是一种专门学术的传授，汉代已相当流行。唐中叶以后，宗族，大小家族逐步成为社会的基本组织，为了维护巩固本家族的势力，族长家长们都很重视本族子弟的教育，运用家族的经济力量开设私塾，培养本族优秀弟子，使之有机会通过科举应考，进入仕途。这种通过家学传递专门学术的传统一直绵延到清代不绝，是中国古代教育的一大特色。

二、对中国私学系统的认识

- 1.潜心学术、热爱教学的敬业奉献精神。
- 2.宽松的学术气氛，自由的理论追求。
- 3.重人文精神，轻科技实业。

专题七：中国近代学制

一、清末学制

中国近代教育史上最先制定的系统的学校制度，是光绪二十八年的《钦定学堂章程》，1902年为壬寅年，故这个学制也称“壬寅学制”。它虽经正式公布，但并未实行。第二年，即光绪二十九年又由张百熙、张之洞、荣庆拟定了《奏定学堂章程》，1904年1月颁布执行。这个章程规定了学校系统，除制定各级各类章程以外，还制定了学校管理法、教授法等。光绪二十九年为癸卯年，故这个学制也称“癸卯学制”。

癸卯学制纵的方面把整个学程分为三段七级。第一阶段为初等教育，分为蒙养院4年，初等小学堂5年，高等小学堂4年，共三级13年；第二阶段为中等教育，仅设中学堂一级，5年；第三阶段为高等教育，分高等学堂3年，分科大学堂3年到4年，通儒院5年，共三级11年到12年。儿童从7岁入小学堂到大学堂毕业，学制总年限长达20~21年之久。横的方面除直系各学堂外，另有师范教育以及实业教育两个系统。

壬寅学制和癸卯学制的制定与施行，为中国新型学制的建立奠定了基础。学制颁布后，各级各类学校获得了发展。但是，由于中国处于半殖民地半封建的社会条件下，加之整个学制改革是在“中学为体，西学为用”的指导思想下进行的，所以所施行的学制虽然形同西方近代资产阶级的学制，但实质上仍然是受封建思想支配，表现出明显的半殖民地、半封建性。

二、“壬子癸丑学制”

1912年9月中华民国成立后，教育部颁布《学校系统令》，称“壬子学制”。1913年，教育部又陆续颁布了各级各类学校法令，补充了这个学制，逐步形成了一个新的学制系统，称“壬子癸丑学制”。

“壬子癸丑学制”规定整个教育期限为17年或18年。共分三段四级。初等教育二级，其中初小4年，男女同校；高小3年，男女分校。中等教育设中学校4年。高等教育设立大学，6年或7年。小学之前有蒙养园，大学之上有大学院，均不限年限。从横的方面讲，也分为三个系统，除普通教育系统外，还有师范教育和实业教育。师范教育分师范学校和高等师范学校二级，相当于中等和高等教育阶段。实业教育有乙种实业学校和甲种实业学校，相当于高小、中等教育阶段，还有专门学校，相当于大学教育阶段。

“壬子癸丑学制”和“癸卯学制”相比，有很大进步：

1.缩短了学制年限，较之癸卯学制，缩短了3~4年，有利于增加劳动人民受教育的机会。

2.取消了毕业生奖励出身的制度，消除了科举制度的阴魂。

3.女子教育取得了一定的地位。“癸卯学制”中没有涉及女子教育的地位，而“壬子癸丑学制”中，普通中学、中等实业学校、师范学校、高等师范学校都规定设立女校，初等小学还可以男女同学。

4.在课程的改革上，取消了忠君、尊孔的课程，增加了自然科学课程和生产技能的训练；改进了教学方法，反对体罚，要求教育联系儿童实际，适合儿童身心发展的特点。

三、1922年新学制

1922年9月，教育部召开全国学制会议，对全国教育联合会提出的学制草案稍加修改，于同年公布施行，此学制被称为“壬戌学制”，也称新学制。又由于采用的是美国式的“六三三”分段法，故又称“六三三学制”。

1.1922年学制的主要内容

(1)七项标准

新学制提出七项标准作为改革的指导思想，即：适应社会进化之需；发挥平民教育精神；

谋个性之发展；注意国民经济力；注意生活教育；使教育易于普及；给各地方多留伸缩余地。

(2) 学制体系

新学制大致以儿童身心发展为依据，采用美国“六三三”分段标准，将整个学制分为三段。从纵向看，小学 6 年，其中初级小学 4 年，高级小学 2 年；中学 6 年，其中初中和高中各 3 年；大学 4~6 年。小学之下有幼稚园，大学之上有大学院。从横向看，与中学校平行的有师范学校和职业学校。

学制还定有四项附则：为使青年个性易于发展，得采取选科制；为适应特殊之智能，对于天才者之教育应特别注重，其修业年限得变通之；对于精神上或身体上有缺陷者，应施以特殊教育；对于年长失学者，应施相当之补习教育。

2.1922 年学制的特点

第一，根据儿童身心发展规律划分教育阶段，这在中国近代学制发展史上是第一次。

第二，缩短小学年限，有利于初等教育的普及。

第三，中学年限延长并分段，提高了中等教育的水平。

第四，职业教育渗透到普通教育中，有利于在各个层次上兼顾学生升学和就业两种准备。

第五，师范教育种类增多，程度提高，设置灵活。

第六，取消大学预科有利于大学进行专业教育和科学研究。

该学制的主要缺点是在移植美国综合中学学制上脱离了当时中国的实际，因而在实行中困难很大。本欲加强的方面，如职业教育、师范教育反而被削弱，于 1932 年以后停止实施。

专题八：中国古代“性三品说”与教育作用的关系

一、董仲舒的观点

人性学说是董仲舒论述教育作用的理论依据。他认为人性是天赋予人的一种素质。人性之中有“仁气”“贪气”，其中仁气即人性中有利于发展封建社会的道德因素，是主导方面；情欲之贪气即导致与封建社会道德相抵触的因素，是从属的方面。董仲舒又将人性与善区别开来，而善在这里指的是封建社会的道德。人性也相应地包含性与情两种成分，即性属阳，是仁的，善的；情属阴，是贪的，恶的。它必须通过教育，才能继续发展成为人的善德，即所谓“性非教化不成”。可见，董仲舒认为人性中兼有善恶的因素，教育的作用就是发展人性，使人成为善人。因此，董仲舒提出了“性三品说”，他把人性分为“圣人之性”、“中民之性”、“斗筭之性”。“中民之性”是董仲舒对人性这一概念内涵进行规定的事实依据，

他是就“中民之性”而言性的。认为教育对不同的人起不同的作用，具有“中民之性”的人是教育的主要对象。

二、韩愈的观点

教育发挥作用是以人性为基础的，韩愈的教育思想也是建立在他的人性说基础上的。韩愈从他的唯心主义的天命论出发提出了“性三品”的人性假说，并以此为基础，阐述了他对教育作用的观点。韩愈认为人是受命于天的，人性也秉承天命，有上、中、下三品，还有仁、义、礼、智、信五项道德内容，上品的人是善的，中品的人可导而上下，下品的人是恶的。人性中除了性之外，还有情，情是人接触到外界事物后产生的内心反应。情与性是相对应的，也分为上、中、下三品，情有喜、怒、哀、惧、爱、恶、欲七种具体表现。这继承了汉朝董仲舒的人性三品说，为宋代的“存天理，灭人欲”作了铺垫。

韩愈认为中性之人最多，教育能够使他们顺性克情，以达善行。他还认为决定人发展的主要因素是人性，教育只能在已定的人性品位内发生作用，人性决定了教育的主要内容。由于人性天生就存在着等级差别，教育只能在这种差别内发挥作用。对于上品的人，教育能使其先天具有的仁义善性发扬光大；对于中品的人，可导而上下，尽量通过教育向上品靠拢；而下品的人，教育起不了作用。人性天生就包含着仁、义、礼、智、信的道德内容，教育就是将它们开发出来，使其自动付诸实践。而儒家的经典，诸如“五经”等都是教育的最好教材。

韩愈从唯心主义的天命论出发，提出了“性三品”的主张。他又以此为依据，一方面肯定教育促进人性的变化，号召人们接受教育；另一方面认为教育作用有限，只能在已定的人性品位内发生作用，韩愈的人性与教育作用的论述具有明显的阶级性，这种人性论不但为封建社会等级制度作了合理的论证，而且也为绝大多数人接受封建的道德教育作了理论上的说明。

第三部分 外国教育史

一、学科知识概览：

从考试内容来看，本部分出题更加灵活多样，加大了对细节知识点的考查，所以建议考生要在理解的基础上识记各个知识点，并且关注细节知识点。

下面将外国教育史部分的知识框架搭建出来，让考生对本部分内容有一个清晰的认识。

由于教育史部分的知识点相对杂乱繁多，所以在记忆过程中需要遵循一定的方法，可以将时间先后顺序作为一条贯穿其中的主线，还可以通过教育史上特殊的三条脉络来整理知识点，这三条脉络分别是：

教育思想史：指的是人们对教育现象和教育活动的认识过程，主要体现在一些教育家的教育思想中，如裴斯泰洛齐、赫尔巴特、杜威等的教育思想；

教育制度史：指的是教育活动、教育行为制度化和法律化的过程，主要体现在相关的教育政策法规当中，如美国的赠地法案、日本的《教育令》等；

教育实践史：指的是教育活动和现象的改革发展过程，主要体现在各个时期的教育改革和教育实践活动当中，如人文主义教育改革、进步主义教育改革等。

提示：

- 1.建议考生先将参考书通读一遍，对所有知识点有一个系统的认识；
- 2.在通读完课本后按照这三条脉络对所有的知识点进行整理，一边整理一边记忆。

二、复习方法点拨：

学习任何一门知识和技能，对方法的掌握是至关重要的。在学习外国教育史知识过程中，主要有以下几种方法需要掌握：

(一)联系社会背景知识

教育不是孤立存在于社会的，所以在学习教育史过程中应该与广阔的社会背景联系起来，把教育看成社会整体的一个部分。在关注教育史实的同时，也应该对当时的历史背景，如政治、经济、文化等背景知识进行了解，这样能够更好地理解一定历史条件下的教育史实。

(二)历史的方法

这种方法要求考生在学习过程中能够将外国教育史中的任何问题放到一定的历史范畴内考量，看教育发展是否顺应了历史的发展潮流，较之前面的史实有何进步之处，通过这种方法可以加深我们对外国教育史的理解。

(三)比较的方法

比较法主要包括纵向比较和横向比较、同类比较和异类比较、定性比较和定量比较、宏观比较和微观比较等等，要根据具体的问题选择不同的比较方法，通过这种比较的视角，可以加深对外国教育史现象的认识，能够更好地认识教育现象的本质。

第一章 古希腊教育

复习提示：

本章的主要任务是对现代西方文明的发源地——古希腊的教育发展进行了解和掌握，尤其是对“希腊三哲”——苏格拉底、柏拉图和亚里士多德的教育思想进行深入了解，掌握基本的教育史实和教育思想。

重点难点：

重难点：斯巴达和雅典教育对比；古希腊三哲的教育思想；智者学派。

知识框架：

古希腊是现代西方文明的摇篮，也是西方教育的发源地。在西方教育的发展史上，古希腊教育(特别是雅典教育)占有非常重要的地位。古希腊的教育成为西方奴隶制国家教育完整而典型的代表，也是西方奴隶制社会教育发展的高峰。

第一节 古风时代的教育

希腊人认为教育应该是全面综合和谐的，希腊人不重实用，把重点放在塑造和培养整个人身上。这种培养可以用三种标准来衡量：智力、艺术和形体。智力上通过读写算的基本技能以及文学、哲学这些高级技能来体现；艺术主要是通过舞蹈和唱歌来体现；形体主要是通过体操和运动来衡量。希腊人看来受教育是每个公民的权利和义务，每一个公民都必须准备好参与城邦政府的工作。

古希腊各个城邦的发展很不平衡。斯巴达和雅典是两个最大的、最具有代表性的城邦国家。这两个城邦的教育也较具代表性，而且对西方教育的发展产生了深远的影响。

一、斯巴达教育★★★★

在斯巴达，教育被看作一项极为重要的国家事业，完全由国家控制，其教育的典型特征

是军事教育，这也成为斯巴达治国和维持统一的工具。

斯巴达教育的目的，就是训练良好的公民，培养维持统治的武士。作为一个武士，首要条件是身强力壮。因此，斯巴达对出生的儿童选拔十分严格，只有体质合乎健壮标准的，才被留下来，身体虚弱的便弃之荒野。此目的在于保证种族在体格上的优越性，培养体格健壮的战士。斯巴达的教育完全由国家控制，主要表现在：

1.出生~7岁：在家中接受母亲的教育，要接受国家的监督。

2.7岁~18岁：儿童进入国家的教育机构，开始军营生活。在这个阶段，教育的主要任务就是通过严格的军事体育训练和道德灌输，使儿童养成健康的体魄、顽强的意志，成为勇敢、坚韧、顺从和爱国的合格公民。军事体育训练的基本项目为：五项竞技，即赛跑、跳跃、摔跤、掷铁饼、投标枪。除此之外，骑马、游泳、作战游戏、击剑和唱战歌，也是未来军人必须学习的。训练要求十分严格，必须达到每一个项目要求，才能终止。

国家教育场所的负责人，经常给青少年灌输斯巴达人是如何优秀的思想，讲述奴隶制国家的政治、法律、行为规范等，并让他们直接参加各项实际活动，以巩固学习的效果。军营的制度严峻残酷，对青少年的要求十分苛刻，他们生活条件艰苦，还经常受到毒打。国家教育场所的管教工作，一般由20到30岁的青年担任。他们是青少年直接的和正式的管教者。

3.18~20岁：满18岁的青年，进入高一级的军事机构——青年军事训练团，接受正规军事训练。其中的一个主要项目是“秘密服役”。

4.20~30岁：20岁要到国家边境的沿线驻扎，进行实战训练。服役需要10年的时间；直到30岁，通过一定仪式，才能获得完全的公民的身份，成为一个正式合格的军人。至此，全部的教育历程才算结束。

斯巴达也非常重视女子教育，女子也要接受军事训练。一来，当男子外出征战时，女子有负责防守城池的责任。二来，斯巴达人认为，只有身体强壮的妇女，才能生育出健壮的子女。

斯巴达人只重视军事体育训练，不重视文化知识的学习，生活方式狭隘，除了军事作战不知其他，这种教育目的很片面，忽视了个人的发展。但是当时多数的希腊城邦实施博学多能、情操优美的教育。而斯巴达人并不理会其他城邦的做法，为了能很好地对付希洛人的暴动，他们只好把精力集中在强化军事训练上。这种教育方式妨碍了斯巴达才智的发展，也不利于社会的发展。不过，斯巴达式的教育对柏拉图、亚里士多德的教育思想，以及对后来西方教育的某些方面都有明显的影响。

二、雅典教育★★★★

雅典城邦也十分重视教育，与斯巴达教育不同，雅典人提倡一种身心统一和谐发展的教育。认为一个最好的公民应该是道德智慧健康美集于一身的人。与斯巴达教育不同，雅典教育不仅要把统治阶级的子弟训练成为身体强壮的军人，更要求把他们培养成具有多种才能、能言善辩、善于通商交往的政治家和商人。这样一来，雅典教育的内容要比斯巴达单纯的军事训练的教育内容丰富得多，充实得多，教育方法也较为灵活。具体说来，雅典教育制度，大致分为以下各阶段：

1.出生~7岁：儿童出生后，也要经过严格的体格检查，但是由父亲负责检查。身体孱弱的被弃之。7岁前，由父母在家中养育。

2.7~12岁：男孩从7岁开始，就要在文法学校和音乐学校(也称弦琴学校)学习。文法学校教给儿童文学及读写算的初步知识。音乐学校教授音乐、唱歌、朗诵。女孩7岁后仍继续由母亲照顾、教育，让她们学习纺织、缝纫、刺绣等方面的技能，不进学校学习文化。

3.12~13岁：一方面继续在文法学校和音乐学校学习，同时又开始入体操学校(又称“角力学校”)学习。体操学校以体育操练为主，训练的内容有：赛跑、跳跃、角力、掷铁饼、投标枪，(五项竞技)以及游泳、舞蹈等项。其目的也是发展学生的体力，使他们成为健康强壮的人。

4.15~16岁：到了15至16岁时，大多数青年不再继续上学，要从事其他职业。只有少数显贵者的子弟，才可进入国家体育馆学习。在国家体育馆里，体育作为首要的内容，由专门的体育老师进行指导。除了体育训练，文化知识的学习也占有很重要的地位。

5.18~20岁：这时期的青年，属于预备公民阶段，可以进入青年军事训练团受军事训练。20岁以后，通过一定的仪式，接受正式公民的称号，获得完全的政治权利。这样就有资格进入国家官吏的行列了。

综上所述，斯巴达教育与雅典教育既有相同之处，也有不相同的地方。其相同之处是学校教育主要为奴隶主阶级所控制，教育还没有和生产劳动发生关系，二者都把严格的军事体育训练放到重要的地位。但与斯巴达教育相比，雅典教育不仅要求通过严格的军事操练使学生身强力壮，而且还力求实现智力、美感、道德和体育等方面的和谐发展。这在斯巴达教育中是看不到的。雅典教育的和谐发展的思想，不仅受到亚里士多德的极大重视，而且对后来西方资产阶级进步教育思想的发展也产生了极大的影响。

第二节 古典时代的教育

古典时期的教育是希腊教育发展的黄金时期，以智者的出现为标志，希腊的教育进入了一个新的发展阶段。智者在对社会、政治道德等与人们生活直接相关的重大问题进行探讨的同时也提出了一些对教育问题的见解，这直接导致了希腊教育思想的正式确立，智者的教育思想涉及许多教育的基本问题，因此智者的教育思想对希腊教育思想的历史进程产生了非常重要的影响。

一、“智者派”的教育活动★★★

智者的出现，是希腊(尤其是雅典)教育进入一个新的发展阶段的标志。智者(sophists，又称诡辩家)原意为“哲人”或“智慧的人”，是指公元前5世纪开始出现的一批希腊职业教师。他们主要教文法、修辞学和哲学，以便使学生将来参加奴隶主阶级的政治活动。在《荷马史诗》时代是指某种精神方面的能力和技巧，以及拥有这些能力和技巧的人。如：造船工、战船驭手等，都被称为“智者”。以后，各行各业具有专门知识和技能的人，如诗人、音乐家、医生、自然哲学家等，也被称为“智者”。随着“智者”词义的延伸，具有治国能力的人同样被称为“智者”。到了公元前5世纪，“智者”又被赋予了新的、特殊的含义，被用来专指以收费授徒为职业的巡回教师。这些人云游各地，积极参加城邦的政治和文化生活，以传授知识获得一定的报酬，并逐步形成一定的阶层。

“智者派”的代表人物有：普罗塔哥拉(Protagoras，他认为人是万物的尺度)、高尔吉亚(Gorgias，他宣称“无物存在”和“一切意见都是假的”)、普罗狄克斯(Prodicus)、希皮阿斯(Hippias)、安提丰(Antiphon)和克里底亚(Critias)等。“智者派”共同的思想特征是：相对主义、个人主义、感觉主义和怀疑主义。在他们看来，一切知识、真理和道德都是相对的，都有赖于具体的感知者。没有客观真理，只有主观意见。

智者的教育活动也具有高等教育的性质，而且开始了集体教学。辩论术、修辞学、文法(三艺)是智者们的主要教学科目，甚至有的智者把自然科学也纳入智者的教学科目和研究范围。教育的目的是教人学会从事政治活动的本领，即训练公民和政治家。

智者不仅在希腊文化史上占有重要的地位，作为西方最早的教师，他们对希腊教育实践和教育思想的发展，同样作出了重大的贡献。

第一，智者云游各地，授徒讲学，有教无类，以钱财作为教学的唯一条件。这种游走式

的教学促进了城邦之间的文化交流。推动了文化的传播，又扩大了教育对象的范围，促进了社会的流动。

第二，培养政治家的教育目的，提供了一种新型的教育即政治家或统治者的预备教育。智者的教育目的是训练政治家和公民，因此道德知识和政治知识作为主要教育内容。这种教育目的使得教育日益被人们所重视。

第三，确立了教育内容和方式。智者把与训练与演说技能相关的文法、修辞、作为教育的主要科目，扩大了教育内容的范围。西方教育史上沿用长达千年之久的“七艺”中的前三艺(文法、修辞学和辩证法)，正是由智者首先确定下的。

第四，智者的出现标志着教育工作已经开始职业化，在希腊，职业教师取代了“大众教师”。

第五，智者对希腊教育思想的发展作出的贡献尤为突出。由于智者的出现，希腊的教育思想真正成型。希腊教育思想中的一些基本的范畴、命题、原理，在智者们在其言论中已经或多或少涉及到了。总之，智者的教育思想中已经包含了全部希腊教育思想发展的基本线索和方向。

在古典时代，希腊学校发生了一系列重要的变化。在雅典，逐渐形成了文字教师与音乐教师的分工。更为重要的变化是，出现了一批著名学者创办的高等教育机构，例如：公元前 390 年，著名修辞学家、教育家伊索克拉底创办了修辞学校；公元前 387 年，柏拉图创办学园；公元前 335 年，亚里士多德创办了“吕克昂”。

二、苏格拉底的教育活动与思想★★★★★

苏格拉底是古希腊著名的哲学家、教育家，在教育史和哲学史上占有崇高的地位。

(一)教育目的论

苏格拉底是历史上最早的专家治国论者，认为教育的目的是培养治国人才。这也是柏拉图培养哲学王的渊源。认为治国者必须德才兼备，深明事理，具有各种实际知识。

(二)美德即知识

苏格拉底认为教育的首要任务就是培养道德，伦理、道德问题是其思想体系的核心所在。美德即知识，智慧即德行。苏格拉底认为，道德不是天生的，正确的行为是基于正确的判断，知识、智慧和道德具有内在的直接的联系。人的行为的善恶主要取决于他们所掌握的知识，只有知道什么是善，什么是恶，才能趋善避恶。在这个意义上，苏格拉底明确指出，“美德就是知识”。这个见解可以说是近代教育性教学原则的雏形，在他所处的时代提出这一见解

具有明显的进步意义。美德即知识的观点也是不完善的，忽略了道德的其他方面，如情感、行为等。

(三) “苏格拉底方法”

“苏格拉底方法”，又称“问答法”或“产婆术”，是苏格拉底在哲学研究或教学中形成的由讥讽、助产术、归纳和定义四个步骤组成的独特的方法。讥讽是采用对话或提问的方式，使对方自陷矛盾，无言以对，终于承认自己的无知。助产术是帮助对方自己得到答案。归纳是从具体事物中找到事物的一般共性和本质。定义就是把个别事物归入一般的概念，得到关于事物的普遍概念。

“苏格拉底方法”，既是苏格拉底探讨伦理哲学的研究方法，也是他的教学方法。它不是将现成的结论硬性地灌输或强加于对方，而是与对方共同讨论，通过不断提问诱导对方认识并承认自己的错误，自然而然地得到正确的结论。但是苏格拉底方法是在当时没有成熟的教材、没有正规课堂教学制度的特定历史条件下的产物，不是万能的教学方法，只能在一定条件下和适度范围内作为参照。第一，受教育者必须有探求真理、追求知识的愿望和热情。第二，受教育者必须就所讨论的问题积累一定的知识，否则问答便无法进行。第三，苏格拉底谈话的对象是已经有一定的知识基础和推理能力的成年人，这种方法不能机械地搬用于年幼的儿童。

三、柏拉图的教育活动与思想★★★★

柏拉图(Plato，公元前 427—前 347 年)，古希腊著名的哲学家，客观唯心主义的创始人。他在苏格拉底门下受教 8 年，最主要的教育著作是《理想国》，在书中，柏拉图精心设计了一个他心目中的理想国家，并为这个理想国家的实现提出了完整的教育计划。(在西方教育思想史上，柏拉图的《理想国》卢梭的《爱弥儿》杜威的《民主主义与教育》被称为教育史上的三个里程碑。)

(一) “学习即回忆”

柏拉图认为，所谓的知识、真理不是人们对现实世界的认识，而是对理念世界的认识。认识理念世界不能靠感觉，感觉只能提供错误的认识，认识理念世界主要靠灵魂对理念世界的回忆。他认为从感性的个别事物中不能得到真的知识，只有通过感性事物引起思维、认识共相，才能达到对真理的把握。强调理性思维，追求共相、本质，这个本来深刻的见解被当成了唯心主义解释，他把思维、共相看成与外界无关的、存在于人的灵魂内部的东西。他说人在出生以前已经获得了一切事物的知识，当灵魂依附于肉体降生后，这些已有的知识被遗

忘了，但遗忘是短暂的，在适宜的条件下，通过接触感性的事物，才重新“回忆”起已被遗忘的知识。“认识就是回忆”，“一切研究、一切学习不过是回忆罢了”。人的灵魂是永恒的不变的，学习并不是从外部得到什么知识，它只是回忆灵魂中已有的知识。“回忆说”是对苏格拉底追求“一般”的思想的进一步发展。

(二)《理想国》中的教育观

柏拉图在《理想国》中设计了他心目中理想的国家，并且提出了完整的教育计划来实现这个理想国家。

1.关于理想国

柏拉图认为一个完美的社会和国家，必须由三部分组成：执政者(哲学王)、军人、工农商。执政者是监护整个国家和妥善谋划国家政事的人，属于金质的，具有智慧的美德，最适宜成为国家的最高统治者。军人是维持社会秩序的保国者，属于银质的，心灵中意志成分最强，具有勇敢的美德，最适宜成为国家的辅助者。工农商是给养者，是铜铁质的，心灵中欲望成分最多，具有节制的美德，最适宜从事体力劳动，供养智慧的哲学家和勇敢的军人。理想国三个阶级的人应服从各自的天性，各尽其职，互不干扰，这样整个国家就充满正义。智慧、勇敢、节制、正义是理想国的四大美德。

2.《理想国》中的教育观

柏拉图非常重视教育的作用。认为理想国的建立和维持主要通过教育来实施。要通过教育来培养合格的人才，来培养执政者、军人、工农商。培养他们各自的本领、能力，挖掘他们各自灵魂中的特点。教育应该由国家来集中管理，取消私人办学，对全体公民实施强迫教育。其教育观点有两个特点：以英才教育为中心，是一种领袖教育，以培养国家领袖为目的；实施考核，层层淘汰，保证少数体、智、德各方面的优秀者成为国家的统治者。

柏拉图充分肯定教育塑造人的作用，系统论述了教育与政治、教育与智力发展的关系。他强调男女平等，提出了广泛的教育内容(算术、几何、天文、音乐)和智者的三艺合称为“七艺”。另外他还提出了各门学科的作用。

柏拉图把哲学王的培养过程分为五个阶段：

1.公民身份的男女儿童的教育从音乐和讲故事开始，内容要健康。然后经过 2~3 年的体育训练，锻炼吃苦耐劳勇敢的品格。

2.10 岁以后的男孩女孩都被送到乡下去接受教育，学习内容以初步的阅读、书写、计算、唱歌、音乐。14 岁进入体操学校，学习的内容有五项竞技、体操、野营、射箭等。到了 16、17 岁以勇敢为标准进行第一次考核，好的继续升学，不好的就做农工。

3.17~20 岁：进入国立高等教育军事学校“埃弗比”团，接受专业的军事教育。这个阶段是军人教育阶段，主要学习音乐、体操、算术、天文。在这一阶段要进行第二次考核，标准是理智。少数的优秀者继续学习，其余的进入军营当军人。

4.20~30 岁，这一阶段目的不在于实用主要是发展思维能力，为哲学家作准备。学习高一级的算术、几何、天文、乐理和哲学。到了 30 岁，第三次考核，以理性为标准，优秀者继续深造，其余的充当一般的国家官员，帮助哲学家治理国家。

5.30~35 岁：学习高级哲学，研究辩证法。辩证法是哲学的最高阶段，是指导人类认识最高的善的观念的科学。这一段学习结束，即可以执政了，但是要边执政边学习，50 岁成为哲学王。

《理想国》中高度评价教育在人的塑造中的作用；重视体育训练；提出“四艺”科目学习，即对算数、几何、天文学和音乐理论的学习；第一次提出以考试作为选拔人才的手段之一；强调身心协调发展；男女教育平等；注意早期教育；主张课程学习与实际锻炼相结合，净化教育内容；反对强迫学习；以理性指导欲望作为道德教育的核心任务。但是在柏拉图的理想国中，过于强调教育的一致性，用一个刻板的模子铸造人，忽视了个性的发展。

（三）学园

是柏拉图创办的西方最早的高等教育机构，存在了九百多年，影响深远，也成为后世高等教育学术机构的统称。学园开设哲学、数学、音乐、天文等学科，并实行教学和探索思辨相结合、讲授与自由讨论相结合的教育模式，培养了大量的人才，也成为希腊的哲学科学中心。

四、亚里士多德的教育思想★★★★

亚里士多德(Aristotle，公元前 384—前 322 年)是古希腊著名的哲学家、博学的思想家和教育家，对西方的教育和教育思想有着深远的影响。马克思称他为“古代最伟大的思想家”，恩格斯说他是古希腊哲学家中“最博学的人”，黑格尔称他为“人类的导师”。

（一）灵魂论与教育

亚里士多德把灵魂分为理性的部分和非理性的部分。非理性部分又分为动物灵魂和植物灵魂两个部分，所以人的灵魂由三部分构成即营养的灵魂、感觉的灵魂和理智的灵魂。一是植物灵魂，是灵魂中最低级的部分，主要表现在营养、发育、生长等生理方面。二是动物灵魂，是灵魂的中级部分，主要表现在本能、情感、欲望等方面。三是理性灵魂，是灵魂的高级部分，主要表现在思维和认识方面。在灵魂的三部分中，植物灵魂与理性不相干，动物

灵魂即感觉的、欲望的灵魂，在一定程度上具有理性，但它天性中有某种反理性的倾向，会与理性相对抗、相搏斗。使灵魂的三部分在理性的领导下和谐共存，人就成为人。后世很多教育家在这个问题上众说纷纭，各种意见对立。总的来说，他们无法绕开柏拉图、亚里士多德提出的这个问题。

(二)教育作用论

亚里士多德提出了人形成人的三个因素：天性、习惯和理性。重视人的天性，在良好的环境和正当的行为中养成良好的习惯，并通过教育发展人的理性，使天性和习惯受理性的领导，人就能成为有良好品性的人。在这三个因素中，教育显然起着特殊的作用。他认为人的最终发展依赖于教育，而身体、情感的发展完全为理智的发展创造条件。因此他把体育放在最前面，其次是道德教育，最后才是智育和美育。教育的最终目的在于发展人的理智。

亚里士多德关于形成人的三要素的理论，是后世关于遗传、环境和教育理论的雏形，也是卢梭划分自然教育、事物教育和人为教育的依据。不同的是，卢梭认为事物教育和人为教育服从自然教育，亚里士多德则坚持天性、习惯服从于理性的指导。

(三)自由教育

自由教育是亚里士多德总结的古希腊教育传统，它是指对自由公民所实施的，强调通过对自由教育的学习进行非公立的思辨和求知欲，从而免除无知愚昧，获得各种能力全面完美的发展以及身心和谐自由状态的教育。其教学内容为不受任何功利主义影响的自有知识，也称为自有学科（七艺），即文法、修辞、逻辑，算术、几何、天文、音乐等。自由教育是西方经典的教育模式之一，对西方教育传统的形成具有重要作用。

第二章 古罗马教育

复习提示：

在西方教育史上，古代罗马的教育占有很重要的地位。美国教育史学家克伯雷认为，古罗马文化教育西方文明的四大渊源之一。本章主要是系统介绍古罗马的教育情况,要求考生在了解古罗马教育的基础上，熟悉古罗马两位教育家的教育思想。

重点难点：

重难点：西塞罗和昆体良的教育思想。

知识框架：

第一节 共和时期的罗马教育

在古罗马历史上，共和时期又分为共和早期(从公元前 501 年到前 300 年左右)和共和后期(从公元前 3 世纪中叶起，到罗马帝国的建立)。古罗马教育的基础是功利主义和现实主义，强调实践、技术而不注重思辨。

古罗马共和早期的教育是农民和军人两方面的，因此是“农民—军人”的教育。古罗马以其“家长制”出名。罗马的家庭教育以道德—公民教育为核心，进行道德、政治、军事、农业和法律教育。教育的组织形式是在生产生活实践中进行的，以家庭教育为主，主要内容为道德、政治、军事、农业和法律等。

古罗马共和后期开始设立学校，它的学校教育制度既保留了罗马民族自身文化的特点，又吸收了古希腊文化教育的成就。在罗马共和后期，存在着几乎是平行的两种学校系统，一种是以希腊语、希腊文学为主的希腊式学校，另一种是拉丁语学校，它包括初等教育(初级学校)、中等教育(文法学校)、高等教育(修辞学校)三个教育阶段：

1.初等教育。

7~12 岁的男女儿童都可以到初级学校学习。这种学校主要是为平民而设，贵族子弟主要是请家庭教师。学校是私立的，设备简陋，教学内容较为匮乏，一般教一些很简单的读、写、算的初步知识。教学方法主要是教师讲述，学生背诵。

2.中等教育。

贵族及富家子女 12~16 岁入文法学校。它比初级学校高一级，相当于中等教育学校，也是私立的。文法学校的教师被称为文法家或文学家，收入较高，也有较高的社会地位。教学内容包括拉丁文、希腊文、修辞等。教学方法是讲解、听写和背诵，目的是使学生掌握读、写、说的能力，为儿童入雄辩术学校做准备。

3.高等教育。

读完文法学校后，准备担任公职的贵族子弟进入修辞学校或雄辩术学校。雄辩术学校的目标是培养演说家或雄辩家。作为高等教育的雄辩术学校，除重视学习文学和修辞学，还设

有辩证法、历史、法律、数学、天文学、几何、伦理学和音乐等科目。

第二节 帝国时期的罗马教育★★★

公元 30 年，共和政体结束，罗马进入帝国时期，为适应帝国统治的需要，国家加强对教育的控制，进行了一些教育变革，主要体现在：

- 1.改变教育目的。把培养演说家改为培养效忠于帝国的顺民和官吏。主要有文法学校、高等修辞学校、并出现了拉丁文法学校。
- 2.国家建立统一的教育制度。对初等学校(私立)实行国家监督，教师由国家委派，把教师变为国家官吏。把部分私立文法学校和修辞学校改为国立，以便国家对教育的严格控制。
- 3.加强宗教教育。

第三节 古罗马的教育思想★★★

一、西塞罗的教育思想

西塞罗是罗马共和后期的演说家、哲学家、文学家和教育家。他于公元前 55 年发表的《论雄辩家》是其教育方面的代表作。在著作中，他论述了一个演说家所必需的学问和应该具有的品格。

1.雄辩家的定义

西塞罗认为，一个真正的雄辩家，必须能够就眼前的任何问题、任何需要用语言艺术回答的问题，进行得体、生动而有说服力的演说。雄辩家本质特点是能就任何问题进行得体的演说。

2.雄辩家教育的内容和方法

西塞罗认为，要想成为一个名副其实的雄辩家，必须具备下列条件：

第一，要有广博的学识。他要求雄辩家掌握各种重要的知识和全部自由的艺术，否则就不可能成为一个真正的雄辩家。所谓各种重要的知识包括政治、各国的政治制度、法律、军事和哲学等；全部自由艺术是指文法、修辞，以及柏拉图所主张学习的算术、几何、天文、音乐等学科。

第二，要在修辞学方面有特殊的修养。西塞罗认为决定演讲水平高低的重要方面是遣词

造句以及整个演说词的问题结构，因此在言语修养方面要达到三个标准：表达准确、通俗易懂、优美生动，与主题相称。

第三，要有优美的举止和文雅的风度。西塞罗还特别强调雄辩家的个人修养，要求有优美的举止和文雅的风度。

3.雄辩家的培养方法

西塞罗指出，在培养雄辩家的过程中，方法十分重要，他强调练习的重要作用。他认为练习是培养雄辩家必不可少的环节，它能使有关雄辩术的各种知识转化为演说的效果。他主张，要经常进行模拟演说，同时要勤于写作，写作可以训练人的思维能力和表达能力，这种能力可以转移到演说能力中去。

二、昆体良的教育思想

昆体良是古罗马教育理论家，也是著名的演说家。其著作《雄辩术原理》既是他自己20年教育教学工作经验的总结，也是古代希腊、罗马教育经验的集大成者。昆体良的教育理论和实践都以培养雄辩家为宗旨。

1.关于教育的作用和目的

昆体良提出，教育的最终目的就是培养演说家、雄辩家。一个真正的雄辩家既是明智的，又是精于演说的。强调德行是雄辩家的首要品质，具有崇高的德行比具有最出色的雄辩才能更重要。因此他的教育目的是培养善良而精于雄辩术的人。

昆体良高度评价教育在人的形成中的巨大作用。它承认天赋的作用更重视教育的力量。他说人有赖于教育的发展，一般的人都是可以通过教育来培养的。教育首先要了解学生的天赋及其特点，其次必须遵循儿童的年龄特点，在教学中适应个人的特殊情况和需要，使每个学生都发挥出特长。这种关注人的天性、适应自然的思想符合教育规律，对后期的人文主义教育有一定的影响。

2.论学校教育的优势

昆体良认为，学校是儿童最好的学习场所，学校教育优于家庭教育。这是因为：第一，学校教育可以激励学生趋善避恶。在学校，儿童每天都看到好的行为和坏的行为，每天都能听到对德行的赞扬和对错误的批评。第二，在学校，可以培养儿童间的友谊、合群的品性，养成学生适应社会公共生活的习惯和参加社会的能力。第三，学校可以给儿童提供便捷的多方面的知识。

3.论学前教育

昆体良十分重视学前教育。他认为，在幼儿能说话之前，就应该对他进行智育教育。但由于7岁之前的儿童接受知识的能力有限，因此，每次的教学量应控制在一定的范围内。关于学前教育的内容，昆体良主张教儿童认识字母、书写和阅读。他是教育史上第一次提出双语教学的教育家，他先让儿童学习希腊语，然后学习拉丁语，最后两种语言同时学习。在有关儿童的教学方法上，昆体良反对对儿童进行体罚，认为这是对儿童的侮辱。他认为应该对儿童进行激励，鼓励儿童积极上进，使他们在快乐中学习，使儿童热爱学习。

4.教学理论

昆体良教育思想中最有价值、对后世影响最大的是关于教学的理论。他在教学理论的许多方面提出了自己精辟的见解，主要体现在以下几个方面：

第一，班级授课制思想的萌芽。昆体良认为教师应根据一定的实践经验，把儿童分成班级，依照每个人的能力，依次发言。他最早产生了班级授课制思想的萌芽。

第二，重视教师的作用。昆体良认为要把教育教学工作做好，教师的作用是至关重要的。他对教师提出了如下几个要求：教师应该德才兼备，教师的德行对学生的影响很大；教师的一言一行对学生都会产生影响；教师要有广泛的知识；教师要懂得教学方法；教师要懂得儿童之间的个体差异，进行因材施教。

第三，专业教育应建立在广博的专业知识基础上。雄辩家的学科应该包括文法、修辞学、音乐、几何、天文学、哲学(物理、伦理、辩证法)。

第四，改进教学方法。应该采取赞许和表扬的方法激励学生进步，反对体罚学生。教师应善于向学生提出问题，并向那些不发问的学生提问。这样可以检测学生的听课情况，使学生主动地参与学习。

第五，量力性原则。他认为教师所传授的知识的深度和分量要适合儿童的天性，符合他们的接受能力，学习和休息要交替进行，休息时主要发挥游戏的作用。

第六，注意学生能力的培养。在教学中要结合作业、教材和各种练习培养学生的判断力、想象力和创造力。

在西方教育史上，昆体良是第一位专门论述教育问题的专家。他是第一位教学理论家和教学方法专家，他使教学论成为一个相对独立的研究领域，对近代教学论的发展产生深刻影响。

第四章 西欧中世纪教育

复习提示：

本章主要介绍的是从公元 5 世纪到 14 世纪欧洲的教育情况，主要反映的是封建制的教育，要求考生在了解时代背景的前提下，掌握各种宗教教育，对新兴的世俗教育、中世纪大学的形成与发展进行深入的了解。

重点难点：

重难点：中世纪大学和城市学校的发展。

知识框架：

第一节 基督教教育

一、基督教的教育形式、机构和内容★★★★

中世纪时期，教会学校一直是基督教教育的主要形式，教育的主要目的是为教会服务，培养神职人员和信徒，扩大教会的影响。教育方法机械繁琐、纪律严格、体罚盛行。教育内容主要是“七艺”、《圣经》等为宗教服务的科目。当时进教会学校读书的一般是僧侣子弟，其次是封建主贵族次子以下的子弟。教会学校主要有三种形式：

1. 修道院学校

中世纪最典型的教会教育机构是修道院。所有进入修道院学习的人，不管以后从事什么职业，都要读书、写字，这使他们在获得基督教信仰的同时，也获得了文化知识。修道院有内学和外学之分：内学的学生毕业后将终生从事圣职；外学的学生入修道院只为学习知识，学成后仍为俗人。修道院的学生一般 10 岁左右入学，学习年限大约为 8 年。早期修道院学校的教学内容主要是宗教信仰的教育，知识学习的内容不过是简单的读、写、算知识，以后课程逐渐增多加深，“七艺”成为重要的教育课程。修道院的“七艺”内容是在古希腊教育中的“七艺”基础之上进行了修改，加入了基督教的成分。

修道院学校的教师完全由教士担任，教学方法主要是教师口授和学生背诵、抄写相结合。

实行个别教学。学生的入学时间、学习进度和时间安排因人而异。学校纪律严明，体罚盛行。

2.主教学校

主教学校又名大教堂学校，设于主教的驻地，学校的设备和条件较好，水平也比较整齐，由于自己拥有地产或接受捐赠而不收费，但是数量有限。

3.堂区学校

堂区学校又名教区学校，出现较晚，也很简陋，是牧师在村落教堂的门房或自己的家中，对一般居民子弟进行初步教育的一种形式。他们收取一定的费用，以拉丁文教识字、写字和读祈祷文，有的还教唱宗教赞美歌，教计算的极为少见。

教会学校在培养僧侣和其他为教会服务人员的同时，也向群众宣传宗教，使群众服从教会和封建统治。因此，西方教育发展中一个重要的主题就是将学校和教会相分离，即教育的国家化和世俗化。虽然，教会教育大部分是消极的影响，但是不可否认由于当时的学校衰败，其在保存古代文化、发展封建文化方面还是起了一定的作用的。

易出题型：选择题

二、基督教的教育的特点

- 1.教育目的宗教化；
- 2.教育内容神学化；
- 3.教学方法原始、机械、繁琐。

第二节 世俗教育

随着西欧封建社会的发展，有别于教会学校的、旨在满足世俗的封建主需要的教育形式和机构出现了，人们称之为世俗教育。世俗封建主的教育有宫廷教育和骑士教育。

一、宫廷学校★★★

教育目的：宫廷学校主要是培养治理国家的官吏。

教育机构：宫廷学校是一种设在国王和贵族的宫廷中，主要培养王公贵族后代的教育机构。

发展情况：查理曼大帝在其统治时期，大力发展文化教育，宫廷学校成为欧洲重要的世

俗教育形式。

教育内容：宫廷学校教学内容为“七艺”、拉丁语和希腊语。

教学方法：采用当时教会学校盛行的问答法，以此来使学生掌握宗教、自然和社会的各种知识。

因为欧洲中世纪早期社会政教合一的特征，宫廷教育也具有浓厚的宗教色彩，与教会学校有着密切的联系和相似性。

二、骑士教育★★★★

1.骑士教育是西欧封建社会的一种特殊家庭教育形式，也是中世纪世俗教育的一种主要的形式，以培养当时封建制度中骑士阶层的人员为目的。

2.骑士教育并无专设的教育机构，也没有专职的教育人员。它在骑士生活和社交活动中进行。主要培养剽悍勇猛的豪侠、忠君爱国的骑士精神和技能。

3.骑士的训练和养成大致分三个阶段：

(1)家庭教育阶段(0~7岁)。7岁之前在家中接受宗教教育和道德教育，并注意培养健壮的身体。

(2)侍童教育阶段(7、8~14岁)。这个阶段又称礼文教育阶段。到了七八岁之后，按照自己的出身等级送到高一级贵族的官邸充当随仆和侍童，侍奉主人或主妇，按照其指导和吩咐，在日常生活和交往应酬中完成各种服役，同时，学习上流社会的各种礼节、习惯和待人处事之术。这样的教育目的是养成骑士的封建意识与道德言行。除上述内容外，主要的学习内容还有骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、弈棋和吟诗，被称为“骑士七技”。

(3)侍从教育阶段(14~21岁)。这是骑士训练的最后一个阶段。在14岁至21岁期间做跟随领主的侍从，也叫从士。其主要活动是侍奉领主，到了21岁，从士在隆重的仪式上被授予骑士称号，这样就成为一名正式的骑士，骑士教育至此宣告结束。

4.骑士教育重在灌输服从与效忠统治阶级的思想，训练勇猛作战的各种本领，培养封建统治阶级的忠实保卫者，对文化知识并不重视，以致目不识丁的骑士比比皆是。骑士教育的这种状况，是由当时社会生产与生活水平的低下和西欧封建社会的阶级关系的特点所决定的。

三、城市学校与行会学校

11、12世纪，由于生产的发展和社会的进步，西欧的城市重新形成。这些城市以商品

市场和交换活动为主,从事商品生产和交换活动的手工业者、商人构成了城市中的特殊阶层,即市民阶层,他们是资产阶级的前身。随着城市市民阶层的出现,他们在政治利益和经济利益方面的特殊需要必然也反映到教育上,城市学校应运而生。

城市学校不是一所学校的名称,而是为新兴的市民阶层子弟开办的学校的总称。它包含了不同种类、不同规模的学校。例如,由商人联合会设立的学校被称为基尔特学校;由手工业行会设立的学校被称为行会学校。城市学校虽然在课程设置、教师成分、学习年限等方面各有不同,但与传统的学校相比,城市学校作为一种新的学校类型也具有一些共同的特点:

第一,在领导权上,最初的城市学校大多由行会和商会开办,以后随着城市的发展和管理的加强,这些学校逐渐由市政当局接管;从城市学校的归属来看,尽管它与教会有着千丝万缕的联系,但它基本上属于世俗的性质。这就打破了教会对学校的垄断,所以说,这是欧洲中世纪教育的一个很大的进步。

第二,从内容上看,城市学校强调世俗知识,特别是读、写、算的基础知识和与商业、手工业活动有关的各科知识的学习,这扩大了学校的教育内容,使学校教育为人们的现实生活服务。城市学校,尤其是程度较低的学校,一般都使用本民族语言进行教学,这与完全用拉丁语讲授的教会学校形成鲜明的对比。

第三,从培养目标来看,城市学校主要满足新兴城市对从事手工业、商业等职业人才的需要,因此城市学校虽然是初等学校,但也具有一定的职业训练的性质。

总之,城市学校是适应生产的发展、市民阶层的利益需要而出现的新型学校。尽管它曾经遇到教会的多方面反对和阻挠,但仍具有很强大的生命力。到了 15 世纪,西欧几乎所有的大城市都办起了城市学校,城市学校的兴起和发展对于萌芽阶段的资本主义生产方式的成长起了促进作用。

四、中世纪大学★★★★

中世纪大学是一种自治的教授和学习中心。一般指一名(或数名)在某一领域有声望的学者和他(或他们)的追随者自行组织起来,形成类似于行会的师生团体进行教学或知识交易。最早的大学包括意大利萨莱诺大学,法国波隆那大学、巴黎大学等。

中世纪大学的基本目的是进行职业训练,培养社会所需要的专业人才,因此大学教育往往分文、法、神、医四科来进行。大学的这种教育目标与当时的教会教育机构截然不同,因此中世纪大学不仅是一种新型的教育组织,而且还代表了一种新的教育思想和精神。

中世纪的大学已经初步表现出自治的特点,虽然教会统治者不断加强对学校的控制,但

学校的内部事务基本上由学校管理。大学还利用教会、世俗政权以及各地方之间错综复杂的关系为自己争得不少特权。中世纪大学的自治为后来西方高等教育的发展打下了基础。

中世纪大学的领导体制可分为“学生”大学和“先生”大学两种。前者学生主管校务，以意大利为代表；后者教师主管校务，以巴黎大学为代表。

大学的课程开始并不固定，各大学甚至由教师自己规定开设的课程。13 世纪以后，课程趋向统一。文科一般 6 年学制，属大学预科性质，学生结束文科的学习后，分别进入法学、神学或医科，学习有关专业课程。中世纪大学已有学位制度。学生修完大学课程，经考试合格，可获得“硕士”或“博士”学位。

中世纪大学的特性：行会性、制度化、国际性、独立性、流动性、宗教性。

行会制是指大学是由老师和学生组成的一个团体；制度化是指在人才培养过程当中逐渐形成了制度化的程序；国际性是指学校招收的学生来自五湖四海、四面八方，没有学籍的限制；独立性是指大学独立于当时的政府等组织；流动性是指大学可以根据自己的需要进行自由流动，不受地域的限制；宗教性是指在大学中还盛行浓重的宗教色彩。

中世纪大学的产生具有很大的进步性，有着积极的意义。它打破了教会对教育的垄断，促进了教育的普及。现代意义上的大学基本上都直接来源于欧洲中世纪大学，现在大学的一系列组织结构和制度建设都与欧洲中世纪大学有着直接的历史渊源。中世纪大学也有局限性，当时的教会势力过于强大，宗教色彩浓厚，大学教学受经院哲学的影响很深。

第三节 拜占庭与阿拉伯教育

一、主要教育机构

（一）拜占庭主要教育机构★★★

公元 395 年，罗马帝国分裂为东西两部，东罗马帝国以巴尔干半岛为中心，领属包括小亚细亚、叙利亚、巴勒斯坦、埃及以及美索不达米亚和南高加索的一部分。首都君士坦丁堡，是古希腊移民城市拜占庭旧址，故又称拜占庭帝国(Byzantium)。拜占庭教育分为世俗教育和教会教育。

1. 世俗教育

在拜占庭，世俗教育比较发达，因为存在着统一的中央世俗集权；具有传承下来的繁荣的城市和较发达的商业，并且继承了古希腊文化遗产。希腊语是通用的语言，在交往的过程

中，它还吸收了波斯、印度和中国的文化。

(1)初等教育

拜占庭的私立初等学校招收 6~12 岁儿童，学习正字法、文法初步、算术以及《荷马史诗》、《长诗集》等读物，保留着希腊化时代的传统。

(2)中等教育：中等学校主要是文法学校，学习的内容是文法和古典作品。

政府对教师有许多的要求，公立学校的教师必须有国家许可证并且信奉基督教。

(3)高等教育

在拜占庭，最有影响的高等学校是君士坦丁堡大学，这是帝国政府创办的大学，目的是培养高级官吏。教师是著名学者，领取国家俸禄并免税，学生修业 5 年，以“七艺”为基础课程，还要学习哲学、法律、历史、医药等学科知识。值得一提的是，拜占庭最重视的是法律教育。

(4)宫廷教育和府邸教育

宫廷教育一直以来都受到君士坦丁堡帝王的重视，目的是教给受教育者未来作为高级官吏所需的知识，培养统治阶级需要的人才。拜占庭上层人士还常邀请学者到家庭讨论文、史、哲、医、政治、地理、数学和声学等。这也是他们接受世俗教育的一种形式。

2.教会教育

拜占庭还存在着教会教育，该教育是受皇帝控制的。皇帝可以颁布神学理论、解释教义、发布教规、任命高级神职人员。当然，教会也从皇帝那里得到各种特权。

当时的教会学校主要分为两种：隐修院学校和座堂学校。隐修院学校注重祈祷、读经、行善和生产劳动。座堂学校主要教育内容是神学也有世俗学科。它们都培养神职人员，进行神学教育，学习基督教经典和世俗的学科，如“七艺”、古代哲学文学著作、演讲术等。

(二)阿拉伯主要教育机构

1.昆它布。多附设在清真寺内外，是一种简陋的初级教育的场所，通常是教师在家中收取少量的学生，进行简单的读写教学。

2.宫廷学校和府邸教育。帝国王室和大贵族为自己的子弟办宫廷学校，有的贵族聘请家庭教师在家中弟子进行教育，培养未来的封建帝国的统治者。

3.学馆。是学者在家讲学的地方，相当于中等程度教育，讲课内容较为高深，是私人讲学的一种重要形式。

4.清真寺。既是宗教的场所，又是重要的教育场所。清真寺除了附设昆它布对儿童进行教育外，还传授高深知识。讲授的课程主要是神学、哲学、史学、文学、法学、数学、天文

学等。教学既有记诵，也有研究性讨论。

5.图书馆和大学。既收藏图书又培养学生，是特殊的高等教育机构。

二、历史影响★★★

拜占庭教育具有如下特点：第一，直接承接了古希腊和古罗马的教育遗产。第二，存在因世俗生活需要而得到发展的世俗教育体系。第三，教会的文化教育体系与世俗的文化教育体系长期并存。第四，除教主外，所有的教士均可结婚，这一点对教会教育的内容和方式也有影响。

拜占庭教育影响：起了保存和传播古希腊罗马文化的作用，它对欧洲教育的发展产生了很大的影响。另外，拜占庭的文化教育对阿拉伯教育的发展也起到了一些作用。

阿拉伯教育具有以下特点：第一，尊师重教，主张教育机会均等。第二，教学组织形式多样化，神学与实用科学并存。第三，开明的文化教育政策。第四，多方筹资以保证发展教育的物质条件。

阿拉伯的教育影响：发展迅速，在文化科学上取得了巨大的成就。例如，阿拉伯人在数学、天文学、医学、哲学和文学的学术研究与教育方面对西方世界产生了重要的影响。其保存下来的希腊典籍对西欧重新认识古希腊文化产生了重要的影响，对西欧文艺复兴也起了一定的催化作用。

阿拉伯在教育上实行文明开化的政策，广泛地吸收被占领地区民族的文化教育遗产，在融合东西方文明的基础上形成了具有自己特色的伊斯兰文化教育体系。他们在文化教育上的成就对西欧中世纪教育的发展和文艺复兴作出了不可磨灭的贡献。

第四章 文艺复兴时期的教育

复习提示：

文艺复兴运动是从14世纪到17世纪欧洲在意识形态领域里向封建主义和天主教神学体系发动的一场伟大的文化革命运动。文艺复兴的时代内容主要表现为批判封建主义旧文化，发展资本主义新文化。人文主义文化和宗教改革是文艺复兴运动的两大主要成就，具有历史进步意义。

本章主要是讲述文艺复兴这一特殊时期的教育发展情况，因为时间段的特殊性，所以必须在了解相关背景知识的基础上来理解此时的教育发展情况，尤其是对文艺复兴要有全面的了解。

重点难点：

重难点：人文主义教育思想家；人文主义教育的基本特征和对后世的影响。

知识框架：

文艺复兴时期最为重要的教育是受人文主义影响的人文主义教育思想和实践。人文主义教育突破神学的藩篱，强调解放人的思想和理性，发展个性和才能，提高人的自我意识，追求德智体的和谐发展。要求冲破教会和经院哲学对教育的桎梏，将教育解放出来，以适应近代社会发展。与此同时人文主义教育复兴了古典的培养身心全面和谐发展的完人的教育理想，要求培养身心健康，懂得世俗学问和古典知识，有人道主义精神，有德行，具有资产阶级事业家品质的，懂礼仪，具有开拓精神的资产阶级绅士。

第一节 人文主义教育家★★★★

秉持人文主义教育思想、对近代教育产生重要影响的文艺复兴人文主义教育家主要有以下几位。

一、弗吉里奥

弗吉里奥是第一个表达文艺复兴教育思想的人，他曾在巴维亚、威尼斯、米兰、帕多瓦和罗马等地从事教育活动，并对昆体良《雄辩术原理》一书进行注释，引起了人们对昆体良教育经验的极大关注，同时发表《论绅士风度与自由学科》的论文，全面概括了人文主义教育的目的和方法。另外他对“七艺”作了较大的修改，提升了“四艺”的学科地位。

他的主要观点有：1. 主张对青年实施通才教育以培养事业家；2. 认为必须使所学的科目适合学生的个人爱好和年龄；3. 特别重视道德品质的培养，把学识和品行结合起来作为教育的共同目标，并认为德行重于学问。

二、维多里诺

维多里诺是文艺复兴时期影响较大的人文主义教育家，1432 年他在孟都亚公爵冈查加的邀请下，在孟都亚创办了“快乐之家”（House of Joy）宫廷学校，成为当时欧洲最好的宫廷学校和欧洲大陆人文学校的范例，被认为是人文主义学校的发源地。快乐之家学校环境优美，招收贵族子弟和部分天才贫苦学生，修业 15 年，培养身心和谐发展的人，即“受过良好教育的完全公民”。

维多里诺的主要贡献包括以下几方面：

1. 倡导“自由教育”，培养全人。维多里诺接受了古希腊亚里士多德关于培养和谐发展的人的思想，认为教育的目的在于培养身心和谐发展的人。

2. 开设以古典语文为中心的内容十分广泛的人文主义课程。课程范围从初步的读写算、拉丁文、希腊文到传统的“七艺”、古代教义著作乃至骑士技艺，包括了当时可以想象到的文化教养，实现了古典文学、基督教和骑士教育理想三者的调和。这种由多方面文化构成的课程内容后来成为欧洲古典中学智力训练的基础。

3. 发展了新的教学方法体系。维多里诺强调尊重儿童的身心特征和个性差别，反对机械背诵，提倡启发学生的学习兴趣和主动性。主张发展儿童的个性和特长，在学习的高级阶段，如发现学生有特殊才能，教师要调整教材，促进儿童特殊才能的发展。另外，维多里诺反对惩戒，禁止体罚。

三、伊拉斯谟

16 世纪早期荷兰著名人文主义思想家，杰出的教育理论家。他与《乌托邦》的作者莫尔被认为是北方文艺复兴的典型代表，并由于在人文主义教育方面的重要贡献，被称为“欧洲的导师”。其教育方面的代表作有《论基督教君主的教育》。

他的主要教育思想有：1. 人性有潜在能力，可经过后天教育充分地、完美地实现；2. 家庭、国家、教会都要重视教育，主张国家和教会应重视教师培养；3. 强调古典文化的教育价值，反对形式主义，要求因材施教，尊重儿童，反对体罚和羞辱。

四、莫尔

是英国杰出的人文主义者，西方早期的空想社会主义者。其代表作为《乌托邦》提出了空想社会主义的教育思想。其主要观点如下：

1. 主张实行公共教育制度，即普及教育。所有儿童都要受到良好的初等教育，男女享有平等的教育权利。

2. 学校应设置广泛的学科，如读、写、算、几何、天文、地理、音乐、自然科学、本族语、当代外语等，采用本族语进行教学。

3. 重视对儿童进行劳动教育。

4. 德育占最重要地位。莫尔认为，在一切财富中，美德占首位，学位居第二位。主张知识应与道德有机地结合在一起。莫尔还在许多方面论述了社会主义的德育观念。如他强调，人们在追求快乐时，他们的行为应以不违反公共利益为前提，个人利益要服从集体利益。

5. 重视美育。强调自然之美与精神之美。

6. 在体育方面，重视对儿童进行身体锻炼，培养儿童的健美强壮的体格。

7. 宗教教育依然占有重要地位。但反对残害人性的基督教，赋予宗教以新的内涵，主张人们崇尚自然。实际上他的至高无上的“神”就是自然。

8. 教育不只限于儿童和青年时期，而是终生的。从这一点来看，莫尔可以说是成人教育和终身教育的倡导者。

五、蒙田

是16世纪法国具有人文主义思想的作家和教育家，其代表作为《论学究气》和《论儿童教育》。蒙田的教育目的是培养一种“全新的绅士”，反对经院哲学的学究。这种全新的绅士深谙生活的真谛，具有较强的生活适应能力，掌握对生活有益的知识，表现出谦虚、忠勇、爱国、追求真理的道德素养，具有健康的体魄。为实现“全新绅士”的培养目标，蒙田提出应实施一种将人文主义和自然主义结合起来的“适当教育”，这种适当教育的主要特征在于对实际行动的重视。

第二节 人文主义教育的特征、影响和贡献★★★★

一、特征

（一）人本主义

人文主义教育在培养目标上注重个性发展，在教育教学方法上反对禁欲主义，尊重儿童天性，坚信通过教育这种后天的力量可以重塑个人、改造社会和自然，这些都表现出人本主

义内涵，人的力量、人的价值被充分肯定。

（二）古典主义

人文主义教育思想吸收了许多古人的见解，人文主义教育实践 尤其是课程设置亦具有古典性质，但这种古典主义绝非纯粹的 “复古”，实则含有古为今用、托古改制的内涵，尽管它也具有局限性，然而在当时却是进步的。

（三）世俗性

不论从教育目的还是从课程设置等方面看，人文主义教育充溢着浓厚的世俗精神，教育更关注今生而非来世，这是人文主义教育与中世纪教育的根本区别。

（四）宗教性

人文主义教育仍具有宗教性，几乎所有的人文主义教育家都信仰上帝，他们虽然抨击天主教會的弊端，但不反对宗教更不打算消灭宗教，他们希冀以世俗和人文精神改造中世纪陈腐专横的宗教性以造就一种更富世俗色彩和人性色彩的宗教性。

（五）贵族性

这是由文艺复兴运动的性质（并非大众运动）所决定的，人文主义教育的对象主要是上层子弟；教育的形式多为宫廷教育和家庭教育而非大众教育的形式；教育的目的主要是培养上层人物如君主、侍臣、绅士等。

二、影响和贡献

1. 教育内容发生变化：对古希腊罗马的热情使其知识和学科成为教学主要内容。导致了美育和体育复兴并关注自然知识的学习。

2. 教育职能发生变化：从训练、束缚自己服从上帝到使人更好地欣赏、创造和履行地位所赋予人的职责。

3. 教育价值观发生变化：重新发现人，重新确立了人的地位，强调人性的高贵，复兴了古希腊的个人主义价值观。

4. 复兴了古典的教育理想：形成了全面和谐发展的完人的教育观念，从中世纪培养教士的目标转向文艺复兴培养绅士的目标。

5. 复兴了自由教育的传统：教育推崇理性，复兴古希腊的自由教育。

6. 兴起了自然主义教育思想：用自然来取代 《圣经》作为引证，按照人的天性来生活，按照人的需求和本性来设置课程，尊重受教育者的兴趣、爱好、欲望 和天性，出现了直观、游戏、野外活动等教育新方法。

7. 出现了新道德教育观：以原罪论为中心的道德教育已开始解体。人道主义、乐观、积极向上、热爱自由、追求平等和合理的享乐等新的道德观在人文主义的学校中开始取代天主教会的道德观。尊重儿童，反对体罚，已成为某些教育家的强烈要求。

8. 教育与劳动相结合及共产主义的教育思想：在某些空想社会主义教育思想中，首次提出教育与生产劳动相结合的思想以及成人教育的思想。人文主义者莫尔和康帕内拉还提出共产主义的理论以及所实行的教育制度。

9. 建立了新型的人文主义教育机构。

10. 促进了大学的改造和发展。

11. 教育理论不断丰富。

12. 推动了教育世俗化的历史进程。

第五章 宗教改革时期的教育

复习提示：

本章主要是宗教改革这一特殊时期的教育发展情况，分析了天主教、新教的不同教育主张。

重点难点：

重难点：加尔文派、路德派的教育主张；耶稣会学校的组织管理与教学方式。

知识框架：

宗教改革运动是文艺复兴运动在宗教领域的继续，与文艺复兴中的人文主义运动相比，是一场更广泛、更深刻的社会改革运动，它的意义绝不仅在于“宗教”的改革，而是触及社会生活的各个主要的层面。宗教是西方文化的核心，而教育是传播文化的工具，宗教改革势必会导致教育的变革。

第一节 新教的教育思想与实践

一、路德派新教的教育思想★★★★

宗教改革运动起源于德国，发起者是威登堡大学神学教授马丁·路德。其思想包括以下几点：

- 1.教育目的：教育既有使人虔信上帝的宗教性和又有维护国家安全和促进人的世俗性的目的。
- 2.国家教育体系的建立：要求建立包括初等、中等、高等教育在内的学校教育体系。
- 3.教育内容：以《圣经》为主要的科目，也学习读、写、算、历史、音乐和体育等
- 4.教学方法：用直观的教学方法，主张废除体罚。
- 5.他提出两大教育原则：第一，教育权由国家控制而不是由教会掌握；第二，是由国家推行普及义务教育。他还提出男女平等，强迫义务教育的观点，认为使儿童受教育，不仅是父母的职责，也是国家的职责。
- 6.提出义务教育的主张，但是并没有一贯的强调普及义务教育，德国农民战争后，他的注意力转移到中等教育和高等教育，更为注重培养教会和国家领袖，这是一种精英教育。

二、加尔文派新教的教育思想★★★★

加尔文派新教兴起于瑞士。加尔文的教育主张主要表现在《基督教原理》、《教会管理章程》、《日内瓦初级学校计划书》等著作中。具体表现为以下几个方面：

- 1.重视教育对个人生活、社会生活和宗教生活的影响。
- 2.提出了普及、免费教育的主张，要求国家开办公立学校，实行免费教育，使所有的儿童都有机会接受教育，学习基督教教义和日常生活所必需的知识技能。与路德不同，加尔文不仅提出普及教育的主张，而且还自己亲自领导了免费、普及教育的实践。有学者称他为“普及教育之父”、“免费学校的创始人”。
- 3.重视人文学科的价值，将宗教科目与人文科目结合起来。
- 4.学习古典文科中学的管理模式，创立了相对完整的教育体系以及日内瓦学院，以培养传教士、神学家和教师为目的，影响了西方高等教育的发展。

第二节 天主教教育

一、耶稣会的学校★★★★

为了反对宗教改革，天主教加强了自身的变革和对教育的控制，其中最为著名的是耶稣会。耶稣会是反对宗教改革运动的先锋和中坚，其首创人是西班牙人罗耀拉。

耶稣会把兴办教育视为实现其宗教和政治目的的重要手段。耶稣会挽救了由于受新教教育冲击而导致的天主教教育的颓势。为了夺回因宗教改革而失去的教育独占权，耶稣会到处开办耶稣会学校。这种学校教育的目的主要是抵制呼吁宗教改革的新教宣传，并在世界各地建立天主教教会的宗教控制。出于培养精英以控制未来统治阶层的需要，耶稣会集中全力于中等教育和高等教育方面，而不重视初等教育。初级部 5~6 年，相当于中等教育和大学预科，内容以人文学科为主，高级部分哲学部和神学部属高等教育。神学部是最高一级的教育。耶稣会设立的学校统称为学院，从教育的分级和教学的内容上来看，耶稣会学校之所以富有成效主要取决于完备的组合管理、高水平的师资和切实可行的教学方法。

二、耶稣会学校的组织管理与教学方式★★★★

耶稣会学校的组织管理以《耶稣会章程》和《教学大全》这两个文件作为纲领，前者专门对教育问题如授课时间、顺序、方式等作出规定；后者以权威的形式对耶稣会学校的教育内容和方法的一切细节予以明确规定。这些规定具有法律的权威，面对学校工作具有普遍的指导意义。保证了散布欧洲各地的耶稣会学校组织和管理上的统一、集中和稳定。

高水平的师资也是耶稣会取得成功的一个重要条件。师资的培养和训练主要有三个方面的内容：一是宗教训练，二是知识训练，三是有关教育和教学方法的训练。在教学方式和方法上，耶稣会学校采用寄宿制和全日制，学生因能力水平的不同分别被编入不同的班级，教学以班级为单位采用集体授课的方式，教师在教学中具体使用讲座、讲授、阅读、写作、背诵、辩论、练习、考试、竞赛等方法，学校实行温和纪律、爱的管理，强调亲密的师生关系，很少使用体罚，即使偶尔使用，也由校工而不是由教师来执行。

耶稣会教育随耶稣会势力的扩张而扩张。但是耶稣会教育有其致命的弱点，那就是不管它的制度、方法多么完善，组织管理多么周密，师资水平多么高，这些都服从于它企图重建教皇和天主教会对于欧洲统治的目的，这是逆历史潮流的，结果必然为历史所淘汰。

第六章 欧美主要国家和日本教育的发展

复习提示：

文艺复兴和宗教改革以后，欧洲的社会生产力进一步发展，资产阶级在世界历史舞台上的地位最终确立。反映社会需求和进步的新的教育思潮促使欧洲各国的教育都发生了变化，其中英、法、德、俄、美等欧美国家的教育都各具特色，本章主要介绍欧美这五个主要国家和日本的教育状况，在复习过程中应当结合各国的国情进行综合理解。

本部分是外国教育史的重点部分，建议考生应当着重理解各个知识点，并且加深对知识点的识记。

重点难点：

重难点：英、法、德、美、日、俄的教育发展和改革情况。

知识框架：

第一节 英国教育的发展

一、公学

公学是私立教学机构，公学之所以叫做公学是为了和私人请家庭教师相区别而已。其教学质量较高，目标是培养一般的公职人员；其教学设备、条件和教学质量均高于文法学校。著名的公学有伊顿、温彻斯特、圣保罗等九大公学。公学修业一般为5年，注重古典语言的学习和上层社会礼仪的培养，同时还进行体育和军事训练。公学以升学教育为宗旨。

二“贝尔—兰卡斯特制”

又称导生制，是18世纪末19世纪初为了解决师资不足的问题，由英国国教会教师贝尔和公益会教师兰喀斯特创立的一种教学组织形式。其基本方法是先由教师在学生中选择一些年龄较大、学业成绩较好的学生担任导生，教师先对导生进行教学，然后由他们去教其他学生。这种方法在一定程度上缓解了教师奇缺的压力，但是不可避免地造成教育质量的下降。

三、1870 年《初等教育法》

1870 年，英国政府颁布了《初等教育法》，又称《福斯特法案》，该法案的宗旨在于在完善已有的宗教和慈善团体兴办初等教育的基础之上，建立公立的初等教育制度，以满足社会发展的需要。其主要内容为：①国家对教育有补助权和监督权。②将全国划分为数千个学区，设立学校委员会管理地方教育。③对 5~12 岁的儿童实施强迫的初等教育。④在缺少学校的地方设立公立学校。⑤学校中世俗科目和宗教科目脱离。《初等教育法》是英国第一个关于初等教育的法案，最有意义的是强迫初等教育，标志着国民初等教育制度正式形成。之后初等教育获得了快速的发展，到 1900 年，基本上普及了初等教育。

四、《巴尔福教育法》★★★★

进入 20 世纪，英国加强了对地方教育的管理。1902 年英国颁布《巴尔福教育法》。该法令规定：(1)设立地方教育当局管理教育，以代替原来的地方教育委员会。规定地方教育当局的主要职责是保证满足初等教育的要求，享有设立公立中等学校的权利，并为中等学校和师范学校提供资金。(2)地方教育当局还应负责对私立学校和教会学校的资助，并对其进行一定的控制。

《巴尔福教育法》的颁布促进了英国教育委员会和地方教育当局伙伴关系的建立，形成了以地方教育当局为主体的英国教育行政管理体制，对后来英国教育领导体制和中等教育的发展有重要的影响。该法案第一次把初等教育和中等教育放在一起论述，使国民教育变为完整的初等义务教育，并把中等教育纳入地方管理，结束了英国教育长期的混乱状态，提供了建立国家公共教育的基础。

五、《哈多报告》★★★★

1924 年，工党政府任命了以哈多爵士为主席的调查委员会，负责对英国的全日制小学后教育进行调查研究。在 1926 年到 1933 年间委员会三次提出了《关于青少年教育的报告》，一般称为《哈多报告》。其中影响最大的是 1926 年的报告，其主要内容如下：(1)小学教育应重新称为初等教育。儿童在 11 岁之前所受的教育为初等教育，5~8 岁入初级小学。(2)儿童在 11 岁之后所受的各种形式的教育均为中等教育。中等教育阶段分设四种类型的学校：以学术性课程为主的文法学校、具有实科性质的选择性现代中学、相当于职业中学的非选择性现代中学、略高于初等教育水平的公立小学高级班或高级小学。(3)为了使每个儿童进入

最合适的学校，应该在 11 岁时举行选择性考试。同时规定，义务教育的最高年龄为 15 岁。

《哈多报告》的中心是强调教育应为一个连续的过程，可以分为前后两个阶段，即小学阶段和中学阶段。在这一过程中，11 岁是一个关键年龄阶段。儿童完成普通的初等教育，在 11 岁通过考试，分别进入不同类型的学校，以适应儿童不同的能力和需要，同时减少中小学教育的阶级分野。《哈多报告》第一次从国家教育的角度阐明了初等教育的终点和初等教育后的教育分流的主张，以满足不同阶层人们的需要。但是，报告中所反映的主张，实质上是通过一次性的考试，把中等教育分为两部分，即传统的文法学校和各种形式的现代中学，反映了英国教育传统双轨制对改革的影响。

六、《1944 年教育法》★★★★★

1944 年，英国政府通过了以巴特勒为主席的教育委员会提出的教育改革方案，即《1944 年教育法》，又称《巴特勒法案》。法案的基本内容如下：(1)加强国家对教育的控制和领导。废除 1899 年设立的只有督导责任的教育委员会，设立教育部，统一领导全国的教育。(2)加强地方的教育行政管理权限，设立由初等教育、中等教育和继续教育组成的公共教育系统。地方教育当局负责为本地区提供初等教育、中等教育和继续教育。(3)实施 5~15 岁的义务教育。父母有保证子女接受义务教育和保证在册生正常上学的职责。教育当局应向义务教育的超龄者提供全日制教育和业余教育。(4)法案还提出宗教教育、师范教育和高等教育改革的要求。

《1944 年教育法》是英国教育制度发展史上一个极其重要的法令。它结束了战前英国教育制度发展不平衡的状况，形成了初等教育、中等教育和继续教育相互衔接的国民教育制度，扩大了国民受教育的机会。法案决定了英国战后教育发展的基本方针和政策，对英国教育的进一步发展产生了重要的影响。至此，英国教育形成了中央教育行政管理和地方教育行政管理相结合、以地方为主的教育管理体制，也基本建立了初等、中等和继续教育相互衔接的学校制度，为英国现代教育制度的进一步发展提供了基础。

七、“罗宾斯原则”★★★★★

以罗宾斯为主席的教育委员会于 1963 年提交了《罗宾斯高等教育报告》，这是影响英国 20 世纪 60 年代高等教育改革和发展的重要方案。它探讨了英国高等教育如何为社会服务这一重大问题。报告建议应为所有在能力和成绩方面合格的，并愿意接受高等教育的人提供高等教育课程。该报告建议一些学院要升格为大学，一些大学要在专业结构、课程设置和科

学研究等方面进行新的改革尝试,抛弃了传统大学长期以来一直实行的狭窄专业占主导地位的办学方针,强调高等教育要适应现代科学进步和社会生产发展对人才的新要求,在跨学科的基础上培养既有宽厚的理论基础知识,又具备现代社会生活所需要的实用性、应用性知识和技能的高级人才。“罗宾斯原则”中的某些条款也被称为是《斯宾斯报告》“迟来的结果”。

八、《1988 年教育改革法》

《1988 年教育改革法》被看成是继《1944 年教育法》后最为重要和最具深远影响的一项立法,标志着面向新世纪英国最为重要的教育改革的开始,为 21 世纪英国教育的发展勾画了基本的蓝图。

(一) 《1988 年教育改革法》的主要内容

《1988 年教育改革法》主要内容是针对中小学教育的改革问题,但是也涉及高等教育、职业技术教育、教育管理和教育经费等多方面的内容。

1. 设立全国统一课程: 该法案规定在 5-16 岁的义务教育阶段设立三类课程:核心课程、基础课程和附加课程。核心课程和基础课程被称为“国家课程”,是中小学的必修课程。核心课程包括数学、科学和英语。基础课程包括历史、地理、工艺、音乐、艺术、体育和从中学开设的外语。

2. 设立全国统一考试制度: 法案规定在整个义务教育阶段(5—16 岁),学生要参加四次全国性考试,分别在 7、11、14、16 岁时举行。

3. “摆脱选择”政策: 法案规定所有中小学可以摆脱地方教育当局的控制,直接接受中央教育机构的指导。这一政策被认为是英国打破过去中央、地方两级分权管理教育的传统,走向中央集权制的重要一步。法案赋予家长为子女自由选择学校的权利。

法案还规定建立一种新型的城市技术学校。这类学校开设基础课程和有关企业实用的课程,采取校内教学与到企业中实践相结合的途径,培养企业急需的精通技术的中等人才。法案废除了高等教育“双重制”。多科技术学院和其他学院在内的高等院校将脱离地方教育当局的管辖,成为“独立”的机构,取得与大学同等的法人地位、中央政府对高等教育的控制大大增强。

《1988 年教育改革法》涉及问题广泛而且重要,在一定程度上触动了英国教育的某些传统,因此,它在英国引起的反响异常强烈,被认为是自《1944 年教育法》以来英国历史上又一次里程碑式的教育改革法案。总的说来,这次改革强化了中央集权式的教育管理,对过去从来没有做过统一规定的课程、考试等问题开始进行全国划一管理,这将对英国未

来教育发展产生不可忽视的影响。

第二节 法国近代教育

一、启蒙运动时期国民教育设想

启蒙运动时期，法国出现了诸多思想家，基于平等、自由等启蒙精神，提出了新的教育观念，对国民教育进行了设想。主要的代表人物有爱尔维修、狄德罗和拉夏洛泰等人。爱尔维修追求教育民主化，提出了教育万能论，认为个人的成长归因于教育和环境，通过教育可以改变社会制度，解放思想，造就人才。教育万能论否定了遗传因素的作用，陷入了唯心主义的社会历史观。爱尔维修的另一个重要思想是国民教育思想。他主张由国家创办世俗教育，教育应该摆脱教会的影响。同时，他强调科学知识的传授。

狄德罗提出了国民教育思想，认为应该剥夺教会的教育管理权力，教育应该由国家管理，国家应该推行强迫义务教育。他还强调科学知识的学习和科学方法的应用。拉夏洛泰是 18 世纪中期法国倡导国家办学，阐述国民教育思想的著名思想家。他系统论述了国家办学的思想，对法国和西欧各国世俗公共教育制度的建立发生了很大影响。他的主要著作是《论国民教育》。他强烈批判教会教育，强调教育应该由国家创办。教育的目的应该考虑国家目的，培养公民。启蒙运动时期的国民教育思想虽然没有实现，但是此后国民教育制度形成和发展的重要基础。

二、《帝国大学令》与大学区制★★★★★

1806 年法兰西第一帝国时期，拿破仑颁布了《帝国大学令》，设立帝国大学为政府管理全国教育的机构，并根据《帝国大学令》实行大学区制，划全国为 29 个“大学区”，区内设大学一所，中小学若干所。帝国大学设立总监，由皇帝任命，大学区最高长官是总长，管理区内各级教育，向帝国大学的总监负责。由此法国确立了中央集权式教育管理体制。这种教育体制的主要特点是：教育管理权力高度集中；全国的教育实行学区化管理；开办任何学校教育机构必须得到国家的批准；一切公立学校的教师都是国家的官吏。拿破仑建立的中央集权教育领导体制，对法国国民教育的管理与法国教育的发展产生深远的影响。

三、《费里教育法》★★★★★

1882 年，政府为缓和人们的革命情绪，颁布了《费里法令》，即《费里教育法》，重新规定了国民教育制度的三大基本原则：义务、免费、世俗化。依据这一规定，于当年开始实行母亲学校和小学免费教育以及师范学校免缴膳宿费的政策。1882 年又发布法令实行 6～13 岁的义务教育，规定每个村镇设立公立中学和增设艺徒学校等。该法案为以后近百年间法国国民教育的发展打下了基础。

四、《阿斯蒂埃法》与职业技术教育的发展★★★★★

1919 年，法国议会通过了阿斯蒂埃提出的关于职业技术教育的法案，该法案被称为《阿斯蒂埃法》。法案的主要内容是：(1)由国家代替个人来承担职业教育的任务；(2)规定全国每一市镇设立一所职业学校，经费由国家和雇主各负担一半；(3)18 岁以下的青年有接受免费职业教育的义务；(4)职业技术教育的内容应包括补充初等教育的普通教育、作为职业基础的各门学科、获得劳动技能的劳动实习三部分。

《阿斯蒂埃法》的颁布，使法国职业教育第一次获得了有组织的形式，成为一种由国家管理的事业。该法案在法国历史上有“技术教育的宪章”之称。

五、《郎之万—瓦隆教育改革方案》★★★★★

1947 年，法国物理学家郎之万和心理家瓦隆正式提出了《郎之万—瓦隆教育改革方案》，以现代化、民主化为目标，提出了六项教改原则：社会公正原则；社会上的一切工作价值平等，任何学科价值平等；人人都有接受完备教育的权利；加强专门教育的同时，适当注意普通教育；各级教育实行免费；加强师资培养，提高教师地位。方案还提出在法国应实施 6~18 岁学生免费义务教育，这种教育具体可以划分为三个阶段：基础教育阶段、指导阶段决定阶段。之后分别进入三种不同类型学校学习，学生在 18 岁时结束免费义务教育。这个法案不仅成为战后初期法国教育改革的依据，而且在整个法国教育史上也是一项重要的改革举措。教育改革委员会强调，法国教育应彻底加以改造，消除双轨制，实现教育民主化。

由于二战后初期历史条件的限制，此改革的教育方案并未付诸实施。但是在它的影响下，法国开始大规模的扩充初等教育，同时把较好的初等学校升格为中学，极大促进了中等教育的普及，基本实现了初等教育和中等教育的衔接。在此方案的影响下，欧洲其他国家也逐步将中等教育作为教育的一个层次而不是一种类型加以规划和发展。

六、1959 年《教育改革法》★★★★★

这是 1959 年戴高乐政府颁布的教育改革法令,主要内容是:规定义务教育的年限为 6~16 岁,6~11 岁为初等教育,所有儿童应接受同样的初等教育,之后除个别儿童外,其余儿童进入中等教育第一阶段即两年的观察期教育(11~13 岁),两年后进入中等教育第二阶段(13~16),此阶段分为四种类型:短期职业型、长期职业型、短期普通型和长期普通型。短期型为三年制,长期型为四年制和五年制。长期普通中等教育实际上为大学做准备的教育。这类教育在国立中学实施,前四年开设古典语文、现代语文和技术科目,最后一年开设哲学、试验科学、理论数学、应用数学、经济学以及人文科学课程,但此方案实施效果不佳,在实践中并未完全实施。

七、《高等教育方向指导法》(《富尔法案》)★★★★★

1968 年 11 月,法国议会通过并颁布了《高等教育方向指导法》(又称《富尔法案》),确立了法国高等教育“自主自治、民主参与、多科性结构”三条办学原则。按照这三条原则规定,大学是享有教学、行政和财政自主权的国家机构。

第三节 德国近代教育

一、初等国民教育的兴起

德国是较早将教育权从教会转移到世俗政权的国家。早在 16 世纪后半期,威登堡、萨克森等邦国颁布强迫教育法令要求进行义务教育。1763 年普鲁士王腓特烈二世颁布《普通学校章程》,规定 5—12 岁的儿童必须到学校受教育,否则对家长要课以罚金。1787 年,普鲁士成立高级学校委员会,管理中等和高等学校。1794 年,普鲁士《民法》规定,学校事务最终决定权在政府。这些法令规定了国家强迫义务教育的各方面具体要求和措施。为德国的初等国民教育的发展奠定了基础。进入 19 世纪后,德国初等教育发展加速,一些公国颁布了《初等义务教育法》,1885 年普鲁士实行免费初等义务教育,19 世纪末德国初等教育入学率达到 100%,在初等教育发展方面,德国走在了欧美国家的前列。

二、巴西多与泛爱学校

泛爱学校是受卢梭和夸美纽斯教育思想影响而出现的新式学校,是自然主义教育思想在德国的实践,是德国资产阶级反封建的启蒙教育运动。其创始人是巴西多,他赞同卢梭的教

育思想，认为教育的最高目的是增进人类的现世幸福，培养掌握实际知识、具有泛爱思想、健康、乐观的人，反对压制儿童的封建式经院教育，主张热爱儿童，让儿童自由发展。因此，德育、体育、劳动教育、现代语和自然科学知识受到重视，注重实物教学，反对经院主义、古典主义教育，禁绝体罚。

泛爱学校强调适应自然的教育原则和让儿童主动地学习的教学方式，提出培养博爱、节制、勤劳等美德，注重实用性和儿童兴趣，寓教育于游戏之中。泛爱学校的课程主要有实科知识、体育、音乐和劳动等。巴西多的泛爱学校传播资产阶级进步的人文主义教育思想，起到了反对封建教育作用，但泛爱运动所形成的教育思想过于注重儿童的自由而受到了后来赫尔巴特等人的批评。

三、实科中学

受经济和科学技术发展的影响，德国实科教育在 18 世纪得以兴起并得到发展。1708 年虔信派信徒席姆勒在哈勒创办了“数学、力学、经济学实科中学”，此后，在各地都有发展。这是一种既具有普通教育性质，又具有职业教育性质的新型学校。它排除课程内容的纯古典主义的倾向，注重自然科学和实科知识的学习，适应了德国资本主义经济逐渐发展起来的需要，但实科中学的社会地位也比文科中学低得多，学生不能升入大学，大都只能进入职业领域。

四、柏林大学与现代大学制度的确立★★★★

1810 年，为了挽回普法战争给予普鲁士造成的影响，在洪堡、费希特等人的领导下，德国创办了柏林大学。柏林大学是一所新型大学，注重开展哲学、科学和学术研究，提倡学习和教学自由，建立了讲座教授制度和习明纳制度，培养学生的研究能力，从而确立了以研究为核心的现代大学制度，成为现代高等教育的典范，影响了世界高等教育的发展。

五、德意志帝国与魏玛共和国时期的教育★★

1. 德意志帝国时期的教育

在德意志帝国时期，德国教育形成了典型的三轨学制，产生了三种学校：为下层阶级设立的国民学校、为中间阶级设立的中间学校、为上层阶级设立的文科中学。国民学校和中间学校主要为学生就业或谋求较低一级职业做准备，文科中学注重古典人文学科，主要为学生升入大学做准备。19 世纪末，受新人文主义的影响，德国中等教育开始了改革。1892 年，

减少文科中学古典语言的课程分量，在其他中学中增加自然科学和现代语言的课程，并增设两类学术性学校：实科中学和文实中学。1901 年，宣布文科中学、实科中学和文实中学地位相同，都可为大学培养学生。

2.魏玛共和国时期的教育

第一次世界大战结束后，德国于 1919 年建立了魏玛共和国，并通过了《魏玛宪法》，规定了该时期教育发展的指导思想。依宪法规定，教育权归各州所有，国家负责对各类教育事业进行监督。在此时期，德国对初等教育、中等教育、教师培养以及高等教育进行了改革。在初等教育上，德国废除了双轨学制，实施了 4 年制的统一初等教育，以后又实施了 8 年制的初等义务教育。在中等教育上，主要有两个方面的变化：一是取消了中学的准备阶段，使中学能够建立在统一的基础学校上；二是新建立了两种学校：德意志中学和上层建筑学校。在教育培养上，德国提出了小学教师由属于高等教育的师范学校培养的措施，提高了师资培训的规格。在高等教育上，一方面坚持大学自治、教学和科研相结合的原则，另一方面提出高等教育面向大众的思想。总之，魏玛共和国时期的德国教育与以前相比有了较快的发展，但也出现了帝国时期所强调的民族主义和国家主义倾向。

六、《改组和统一公立普通学校教育的总纲计划》★★★★

1959 年，联邦德国教育委员会公布了《改组和统一公立普通学校教育的总纲计划》，简称《总纲计划》。《总纲计划》主要探讨了如何改进普通初等和中等教育等问题，没有涉及高等教育。在初等教育上，建议所有的儿童均应接受 4 年制的基础学校教育，然后再接受 2 年的促进阶段教育。在中等教育上，建议设置 3 种中学：主要学校、实科学学校和高级中学，分别培养不同层次的人才。《总纲计划》既保留了德国传统的等级性，又适应了战后德国的社会劳动分工对学校人才规格和档次的不同要求。

第四节 俄国及苏联教育的发展★★★

一、彼得一世的改革

在彼得一世的教育改革中，最为重要的措施是创办学校。首先是专门教育方面。彼得一世为了尽快培养俄国改革和发展所需的专门人才，创建了诸多具有实科性质的学校，特别是有关军事技术的专门学校。其次是在初等教育方面。彼得一世 进行了举办国立初等普通教

育学校的尝试。最后是中等和高等教育方面，彼得一世为了培养本国的高级人才，于 1724 年创办了俄国科学院及附设文科中学和大学，以肩负科研和教学的双重职能。1755 年，在著名科学家罗蒙诺索夫倡导下所创办的莫斯科大学及其附属文科中学就受到其影响。

二、《国民学校章程》

1786 年，由叶卡捷琳娜二世成立的国民学校委员会颁布了《国民学校章程》，章程规定，在各省城设立中心国民学校，修业 5 年。在各县城设立初级国民学校，修业 2 年。并对课程等都做了详细规定。这是俄国历史上发布最早的有关国民教育制度的正式法令，这一章程标志着俄国教育制度化和法制化的开端。由于该法令的实施，初等、中等教育被忽视和外省缺乏学校教育的情况有所改变，从而对俄国近代教育发展，特别是国民教育制度的建立起到了一定的作用。但该章程并没有涉及农村地区的教育。

三、苏联建国初期的教育管理体制改革

“十月革命”胜利后，苏维埃政府对旧教育进行了根本性的改革。改革的重点是废除旧的教育制度，改变学校的性质，确立无产阶级政党对教育事业的领导地位。苏联政府一方面建立了教育人民委员会和国家教育委员会，作为全俄教育的领导机构，阐明了教育工作的总方针和基本原则。实施免费、普及的义务教育，清除了教会对学校的影响。另一方面废除了旧的国民教育管理制度，撤销学区制，撤销学堂管理处和视察处等机构。共和国国民教育总的领导由国家教育委员会承担，各地方教育由省、县、乡的工农兵代表苏维埃执行委员会所属的国民教育局负责。这克服了革命前学校管理方面的分散和混乱现象，保证了学校领导的统一性，迅速地、成功地拟定出建立新的社会主义教育体制的总的原则。

四、《统一劳动学校规程》★★★★

1918 年，颁布了《统一劳动学校规程》，规定苏俄的普通学校(除高等学校外)一律叫作某某统一劳动学校，把所有的普通学校都统一归教育人民委员部管理。所谓“统一”，是指所有学校为同一类型的学校，是一个不间断的阶梯；所谓“劳动”，是指把劳动列为新学校的课程，特别重视劳动及劳动的意义、作用，把“读书的学校”变为“劳动的学校”，使学生通过劳动认识世界。统一劳动学校分为两个阶段：第一级学校招收 8~13 岁的儿童，学制 5 年；第二级学校招收 13~17 岁的青少年，学制 4 年。两级学校是免费的，相互衔接的，目的是试图实现普及义务教育的目标，但是在当时的历史条件下是无法完全做到的。在执行

时候又往往把“统一”和“划一”混淆，并且用劳动生产代替教学过程，使统一学校劳动制度 and 经济文化发展的矛盾日益突出，因此从 1919 年开始建立了各种性质的学校来补充。

《统一劳动学校规程》强调劳动在学校生活中的地位，取消一切不必要的、不合理的教学制度，取消教学计划，废除考试和家庭作业等。统一劳动学校的建立，反映了苏联前期教育改革的成绩，但也出现了很多问题。虽然有缺陷，但是它是苏联教育史上第一个重要的教育立法，在世界教育时史第一次贯彻了非宗教的、真正民主的、社会主义的教育原则，尖锐的批评了旧学校的形式主义、脱离实际的倾向，要求把教育与生产劳动相结合，强调全面发展学生的个性，充分发挥学生的积极性、主动性和创造性。这一切在苏联和世界其他国家的教育界都引起了强烈的反响。

五、20 世纪 20 年代的学制调整 and 教学改革实验★★★★

1. “综合教学大纲”

为了从根本上改革旧的内容和方法，1921—1925 年，苏联公布了《国家学术委员会教学大纲》(通称“综合教学大纲”或“单元教学大纲”)。新大纲的主要特点是取消学科界限，将指定要学生学习的全部知识按自然、社会、劳动三个方面的综合形式加以排列，并以劳动为中心。新大纲力图打破学科界限，加强教学内容同生活的联系，其出发点是好的，但破坏了各学科之间的内在逻辑，削弱了学校中系统的基础理论知识的学习和基本的读写算能力的训练。综合大纲虽然未普遍实行，但是对苏联学校的教学工作产生了深远的影响。

2. “劳动教学法”

在实施综合教学大纲的同时改变了教学方法，开始采用劳动教学法，即自然环境中，在劳动和其他活动中进行教学。主张废除教科书，甚至提出“打倒教科书”的口号，广泛推行“工作手册”、“活动课本”、“杂志课本”等。在教学组织形式上主张取消班级授课制，实行道尔顿制和设计教学法。“综合教学大纲”的编者认为，学生的基础知识不是通过课堂教学在教师指导下系统地学习教学大纲规定的教材来获得，而是在完成计划作业时顺便获得的，因此主张在自然环境中、在劳动和其他活动中进行教学。

六、20 世纪 30 年代教育的调整、巩固和发展★★★★

为了满足国家建设的需要和解决教育发展中的问题，1931 年，苏联颁布了《关于小学和中学的决定》(也称“9·5 决定”)。“9·5 决定”主要解决普通中小学的教学问题，对学校的基本任务、教学方法、干部、中小学的物质基础以及学校管理等方面提出了明确的

要求和具体的改进措施，强调系统知识和传统的教学方法。此决定对克服普通学校工作中存在的缺点，改进学校的教学教育工作，提高教学质量，使教育更加适应社会建设的需要具有积极意义，改变了教师和学生只参加劳动而忽视学校教学的错误倾向，但是这一决定又过分强调了知识教育，忽视了劳动教育，走上了另一个极端。

第五节 美国教育的发展

一、殖民地普及义务教育★★★

1642 年，马萨诸塞学校法规定家长和雇主有责任让子弟受教育。1647 马萨诸塞老骗子撒旦法规定凡满 50 户居民的市镇设教师一人，满百户的市镇设小学一所。这些法令对于早期殖民地的普及义务教育产生了重要影响。

1751 年富兰克林在费城创办了第一所文实中学。到 19 世纪上半期文实中学成为中等教育的主体，19 世纪下半叶，公立中学逐渐取代文实中学。文实中学用现代语言教学，不重拉丁语而重英语；男女合校，为就业作准备，开设适应经济和政治需要的学科，不重古典课程而重实用课程；不仅以富家子弟为对象，而且照顾到中产子弟；扩大了中等教育机会，促进中等教育从古典向现代发展。

二、贺拉斯·曼与公立学校运动

19 世纪 30 年代美国出现了公立学校运动。公立学校运动主要是指依靠公共税收维持，由公共教育机关管理，面向所有公众的免费的义务教育运动。19 世纪上半期，美国公立学校运动的进行主要是在小学；19 世纪后期至 20 世纪初期，主要是在中学。美国公立学校运动奠定了美国资本主义教育制度的基础，促进了普及义务教育的开展，同时也相应促进了美国师范学校的发展。

贺拉斯·曼是 19 世纪美国著名的教育家，在推动美国公立学校发展上作出了重要贡献。被称为是美国公立学校之父。他的教育思想主要是普及教育思想和师范教育思想，对美国影响甚大，并具有国际影响。他认为普及教育对国家、社会以及培养人才都有着巨大作用，国家应该担负教育的职责，提供免费教育。在教育内容上，他对体育、智育、政治教育、道德教育、宗教教育等都进行了论述。另外，他还重视师范教育，提倡设立师范学校培训未来教师。在美国州教育管理制度的建设和推动州教育机构开展公立教育运动上，他也发挥了重大

作用。这一时期也被美国人自称为教育史上的“教育觉醒时代”。

三、《莫雷尔法案》与赠地学院的发展

1862 年美国国会通过了《莫雷尔法案》(亦称为“赠地法案”),明确提出各州凡有国会议员一名,拨给 3 万英亩土地,用这些土地的收益维持、资助至少一所学院,主要开设有关农业和机械技艺方面的专业,培养功能也继续人才。赠地法案的颁布推动了美国赠地学院的发展,推动了美国大学课程趋于实用化。到 19 世纪末,赠地学院发展到 69 所,这些学院后来多数发展成为州立大学,成为美国高等教育的重要组成部分,为美国经济社会发展作出了重大贡献。

当然,赠地学院不但培养工农业生产需要的专门人才,而且研究工农业生产的新技术、新方法、新问题,推广科学知识和技术。值得一提的是,依据赠地法案于 1866 年建立的康奈尔大学,强调高等教育与社会之间的紧密联系,加强职业技术学科的发展,强化了大学为社会服务的精神,为后来“威斯康星理念”的形成奠定了基础。从此,社会服务逐渐成为美国高等教育的重要职能。

四、六三三学制★★★★★

进入 20 世纪以后,美国中等教育强调选择和实施智力的模式受到挑战。1918 年,美国“中等教育改组委员会”提出《中等教育的基本原则》的报告,提出美国中等教育的指导原则是民主观念的教育,应使每个成员通过为他人和社会服务的活动来发展他的个性,中等教育必须以全体青年的完善和有价值的生活为宗旨,引导青年向着高尚的目标改造自己和社会。中等教育的七大目标是:健康、掌握基本的方法、高尚的家庭成员、职业、公民资格、适宜地使用闲暇、道德品格。为了有效地实现这个目标,报告建议改组学制,形成“六三三”学制,并建立组织统一、包容所有课程的综合中学。《中等教育的基本原则》报告在美国教育史上是一份很有影响的报告,它不仅肯定了美国的“六三三”学制和综合中学的地位,而且提出中学不应是一个选择机构,也不是大学的附属机构,而是面向所有学生并为社会服务的学校。

五、初级学院运动★★★★★

19 世纪后半期,为解决中等教育和大学的衔接问题,人们从高等教育的目标和自身结构方面提出了改革设想。1892 年,芝加哥大学校长哈伯率先提出了把大学的四个学年分为

两个阶段的设想。第一个阶段的两年为“初级学院”，第二个阶段的两年为“高级学院”。同时把课程分为两部分，使前一阶段的课程类似中等教育，后一阶段的教育类似专业教育和研究生教育。同一年，加利福尼亚大学也对学校体制进行了改革，建立了“初级证书”制度，这种制度的设想也是把大学教育分为各为两年的两个阶段。

初级学院是一种从中等教育向高等教育过渡的教育，既可以直接就业，也可以升入大学三年级完成正规高等教育。初级学院思想的提出，对美国高等教育自身结构的改革产生了影响，同时也对中等教育改革产生了较大的影响，一些中学也开始增设中学后课程。20 世纪初，美国的许多州建立了初级学院。第二次世界大战以后，美国的初级学院由于面向地方发展的需要，改为社区学院。初级学院运动的产生和发展，是美国高等教育大众化和民主化进程的产物，构成美国高等教育体系中一个重要层次。

六、《国防教育法》★★★★★

1957 年，苏联卫星上天以后，美国教育改革的呼声日益高涨。1958 年 9 月 2 日，美国总统亲自批准颁布《国防教育法》，其中心内容是由联邦政府增拨大量教育经费来提高美国教育质量。主要内容有：(1)加强普通学校的自然科学、数学和现代外语(即新三艺)的教学；(2)加强职业技术教育；(3)加强“天才教育”；(4)增拨大量教育经费，作为对各级学校的财政援助。

以后，《国防教育法》的内容又不断得到修正。《国防教育法》认识到教育在国际竞争中的重要性，该法案的颁布有利于美国教育的发展，有利于教学质量的提高，有利于科技人才的培养。

七、《中小学教育法》

20 世纪 60 年代，为了继续改善教育机会不平等问题，美国进行了教育改革，1965 年，通过了《中小学教育法》。法案的主要内容包括：1. 提出了中小学的教育目标，指出小学生更应加强文化教育，为将来接受专业教育打好基础，中学的目标则应是为培养未来的学者、专家打基础，学会钻研科学的方法；2. 要求政府拨款奖励推动黑人、白人学生合校的工作，规定凡自动而认真合并的学校可以领取大量的补助费；3. 制订了一系列对处境不利的儿童的教育措施和帮助政策。该法案对于中小学教育质量的提高和教育公平的实现具有重要作用。

八、生计教育和“返回基础”★★★★★

70 年代，美国教育暴露出一些新的弊端，中小学学生缺乏社会适应能力，因此，美国 20 世纪 70 年代教育改革的主要内容是围绕着生计教育和返回基础进行的。

1. 生计教育

生计教育是美国教育署署长马兰于 1971 年提倡的一种教育。他认为，社会决定了人们接受教育不再是为了终生从事一种职业，人的一生会多次发生职业变化，因而要求人们学会许多新知识和技能以适应生存需要。生计教育的实质是以职业教育和劳动教育为核心的适应社会发展的教育。生计教育扩大化的职业教育，这种教育要求以职业教育为中心重新建立教育制度。1974 年，美国国会通过了《生计教育法》，正式开始实施生计教育。其实施的对象是幼儿园、中小学和大专院校学生及成人。其中，中小学是重点，分三个阶段实施：1 年级～6 年级是了解和选择职业阶段；7 年级～19 年级是探索和学习阶段；11 年级～12 年级是职业决定阶段。生计教育的某些思想对我们开展职业技术教育具有参考价值。生计教育是美国失业率较高，人们对自己就业问题忧心忡忡地心态在教育制度上的反映。这种教育制度不可能解决社会制度固有的弊端，只能是一种安慰人们适应社会现实生存措施，并不鼓励人们奋起改造社会。

2. 返回基础

返回基础教育于 1976 年开始，是在美国基础教育委员会倡导和推动下进行的，是 70 年代后期美国教育改革的主流。返回基础主要针对的是中小学出现的基础知识教学和基本技能训练方面的问题。改革强调阅读、写作和算术教育和基本技能训练，取消选修课增加必修课，加强英语、自然科学、数学和历史等必修科目。加强教师的主导作用，不让学生有任何的自主的活动，要求使用传统的教学方法和评价方式，严明纪律，强调考试等。为了配合这次改革运动，有些州开始注意师资质量的提高，多个州陆续出台了教师证书考试制度。返回基础教育运动实质上是恢复传统教育的思潮，它否定了进步主义运动的基本主张，强调严格的管理，提高教育质量，但是这一教育运动遭到了许多的指责，认为它过分的欣赏和重振传统教育，返回教育基础的呼声在 80 年代后又渐渐的沉下去了。

九、《国家在危机中：教育改革势在必行》★★★★

20 世纪 80—90 年代是美国教育改革的重要年代。同时，中小学教育质量问题也成为全社会关注的中心。1983 年，美国中小学教育质量委员会提交了一份报告，标题为《国家在危机中：教育改革势在必行》。报告建议：加强中小学五门“新基础课”的教学，中学必须开设数学、英语、自然科学、社会科学、计算机课程；提高教育标准和要求；改进教师的培

养，提高教师的专业训练标准、地位和待遇；各级政府官员和学校校长、学监要加强对教育改革的领导和实践，政府、学校和全体公民要为教育改革提供必要的财政资助。

第六节 日本教育的发展

一、明治维新时期的教育改革★★★★

1868 年，日本建立了大地主大资产阶级联合执政的天皇制明治政府，实施了自上而下的一系列的改革措施，史称“明治维新”。教育改革主要内容有：

1.中央集权式教育管理体制的确立：1871 年明治政府设立文部省，主管全国的文化教育事业，并兼管教育事务。

2.1872 年，政府颁布了《学制令》：在确定教育体制的基础上，建立全国的学校教育体制。

3.1879 年颁布了《教育令》：大学区的教育管理体制被废除，改为美国式的教育分权制。1880 年，政府又修改了《教育令》，重新强调中央政府对各级各类学校的控制，重新恢复实施大学区制。

4. 高等教育上：1877 年，创办东京大学，1886 年《师范学校令》的颁布规范和引导了师范教育的发展；1886 年颁布《帝国大学令》，积极筹建高等教育机构。

总的来说，日本通过改革，使得封建教育向近代资本主义教育转变。建立并完善了学制，普及了初等义务教育，发展了中等和高等教育，为日本的发展作出贡献，提高了日本国民文化水平。但明治维新自上而下进行，带有很大的不彻底性，使得日本近代资本主义教育的发展从一开始就带有浓厚的封建主义和军国主义的色彩。尤其是 1886 年颁布的《学校令》和 1890 年颁布的《教育救语》，主张国家对教育的控制，维护日本天皇制国家主义，向日本人民灌输尊君的封建思想，将日本教育纳入了军国主义政策的轨道。这为此后教育军国主义化的进一步发展奠定了基础。但日本在改革中善于吸收外国教育经验，并结合本国实际，这是其重要特点。

二、军国主义教育体制的形成和发展

日本军国主义教育体制的形成主要体现在加强对学校的控制，加强军国主义教育思想灌输和军事训练学校化和社会化三个方面。

三、《教育基本法》和《学校教育法》★★★★★

1947 年，日本颁布了《教育基本法》和《学校教育法》，开始了战后第一次教育改革，改革的基本原则是“教育民主化”和“非军国主义化”。

《教育基本法》的主要内容有：(1)教育必须以陶冶人格为目的，培养和平的国家及社会的建设者；(2)全体国民接受 9 年义务教育；(3)尊重学术自由；(4)培养理智的国民；(5)国立、公立学校禁止宗教教育；(6)教育机会均等，男女同校；(7)尊重教育，提高教师的地位；(8)家庭教育和社会教育应得到鼓励和发展。此法案与战前军国主义教育政策截然不同，对战后日本教育的发展意义重大。因此，它被称为日本教育史上划时代的教育文献。

《学校教育法》是《教育基本法》的具体化，其主要内容有：(1)废除中央集权制，实行地方分权，削弱文部省权力，新设地方教育委员会管理学校事务；(2)采取“六三三四”单轨学制，延长义务教育年限，由原来的 6 年延长到 9 年；(3)高中以实施普通教育和专门教育为目的；(4)将原来的各种类型的高等教育机构统一成为单一类型的大学等。同时还对教员、校长、教育经费、教育行政管理等作出了相应规定。

《教育基本法》和《学校教育法》的颁布，否定了战时军国主义教育政策，为战后日本教育指明了发展方向。

四、20 世纪 70 年代—80 年代的教育改革★★★★★

进入 20 世纪 70 年代，日本又进行了多次教育改革，其中比较重要的是 1971 年 6 月日本中央教育审议会提出的《关于今后学校教育综合扩充、整顿的基本措施》咨询报告，拉开了日本自明治维新和战后初期两次重大教育改革后“第三次教育改革”的序幕。这次改革主要涉及中小学教育和高等教育方面。在中小学教育方面，日本提出了重视人的个性发展、国家和教育者的责任这 3 个基本目标和为实现这些目标而制定的 10 项具体措施。在高等教育方面，报告提出了 5 个方面的要求和 12 项具体措施。20 世纪 70 年代，日本还颁布了《关于改善中小学教学计划的标准》、《小学初中教学大纲》、《高中教学大纲》等法规。

20 世纪 80 年代，日本的教育改革更加具体和深入。1984 年日本成立了“临时教育审议会”，1987 年文部省成立了“教育改革推进本部”，二者成为推进日本 20 世纪 80 年代教育改革的领导机构。“临时教育审议会”1987 年的咨询报告最有权威性，报告提出了教育改革应重视个性的原则、国际化的原则、信息化的原则和向终身教育体制过渡的原则。“临时教育审议会”还提出了具体的改革建议，主要有完善终身教育体制，改革中小学教育体制，

强调按照灵活、多样、柔性化的观点改革学制，加强道德教育和体育，推进高等教育和师资培训等内容。

第七章 欧美教育思想的发展

复习提示：

教育思想主要体现在教育家相关的教育理论当中。本章主要介绍几位为教育发展做出突出贡献的教育家的一些教育思想，主要有夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、福禄培尔以及马克思和恩格斯、杜威等，并介绍了一些教育思潮和教育流派。本章为外国教育史的重点部分，建议考生在复习本章的过程中对这几位教育家的教育思想进行横向比较，以加深记忆。

重点难点：

重难点：夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、福禄培尔、杜威等的教育思想；新教育运动和进步主义教育运动的发展。

知识框架：

一、洛克的教育思想★★★

洛克(1632—1704 年)是英国著名的唯物主义教育家和绅士教育家。他的主要著作是《教育漫话》。洛克重视教育对个人幸福、事业和前途的影响，其教育思想具有世俗化、功利主义和个人主义的色彩。在洛克教育思想中，绅士教育是其核心概念。

1.理论基础：“白板说”

洛克基于“白板说”和经验主义的认识论观点，提出了绅士教育思想。因此，白板说是洛克教育思想的主要理论基础。早在古希腊，著名哲学家亚里士多德就曾用“白板”来比喻人类心灵本来的状态是像白板一样，没有任何印迹。洛克在《人类理解论》中借用这一概念，作为批判天赋观念论的理论基石。认为知识不是天赋的，而是后天获得的。人的心灵像一张

白纸(白板),上面没有任何记号,没有任何观念,我们的全部知识都是建立在经验上的,知识的起源是经验。该学说坚持了唯物主义反映论的基本方向,是唯物主义经验论的基本原则,在批判天赋观念论的斗争中起了重要作用。但它本身有重大缺陷,这表现在它把心灵看成是消极被动地接受外界事物作用的东西,不能理解人类智力的历史发展对人类智力的影响以及个体的人的认识能力的千差万别的事实,因而不能在理论上真正驳倒天赋观念论。

2.教育目的: 洛克认为,教育目的就是培养绅士,主张把贵族子弟培养成为身体强健、举止优雅,有德行、智慧、才干的事业家。同时,他还认为,家庭教育优于学校教育。

3.教育内容: 洛克把德行放到了比知识更重要的位置,即德行重于学问,学问的内容必须是实际有用的知识。除了学习有用的知识之外,洛克认为还要培养学生良好的态度,提高他们的能力。

4.教育方法: 洛克重视兴趣、直观、循序渐进以及好奇心、注意力和记忆力的培养等。

二、斯宾塞教育思想★★★

斯宾塞是英国 19 世纪著名的哲学家、社会学家和教育家。他是提倡科学教育的主要代表人物之一,《教育论》是他的教育代表作。他提出了“教育预备说”、“科学知识最有价值”等一系列著名论断,对近代各国实科教育的发展有很大的影响。

他的教育主张主要体现在以下几个方面:

(1)教育预备说(教育目的论)

斯宾塞认为教育的目的是为“完满生活做准备”,但是学校的教育恰恰相反。他呼吁,教育应从古典主义的传统中解放出来,适应生产、生活的需要。

(2)讨论什么知识最有价值(知识价值论)

他认为科学的知识最有价值。由于时间有限,我们应该力求把我们的时间拿去做最有益的事情。

(3)关于智育、德育和体育的论述(教育内容论)

在西方教育史上,斯宾塞第一次明确提出了智育、德育和体育的概念。在智育方面,他提出以人类生活为基础、以科学为主的学科体系。在德育方面,提倡“自然后果”的德育方法。在体育方面,强调身体训练是智力发展的基础。他认为:儿童的饮食不应过饱或不足;儿童的衣着不应过多、过暖;多运动、多游戏;注意用脑卫生,不过度学习。

(4)关于教学原则和方法的论述(教育方法论)

在教学应遵循的原则和方法上,斯宾塞认为:其一,教学应符合儿童心智发展的自然顺

序；其二，儿童所受的教育必须在方式和安排上同历史上人类文化的发展相一致；其三，教学的每一部分都应该从实验到推理；其四，引导儿童自己进行探讨和推论；其五，注重学生的学习兴趣；其六，重视实物教学。

(5)关于课程设计的论述(课程教学论)

斯宾塞把人类的生活分为了五个部分：(1)直接有助于自我保全的活动；(2)间接自我保全的活动；(3)目的在于抚养孩子和教育子女的活动；(4)与维持正常的社会和政治关系有关的活动；(5)在生活中的闲暇时间用于满足爱好和感情的各种活动。针对这五类活动要进行相应的五类课程的学习：第一类是生理学和解剖学用于直接的自我保全的活动；第二类是逻辑学、数学、力学、化学、天文、地质学、生物学和社会学用于间接自我保全的活动，是使文明生活成为可能的基础；第三类是履行父母的责任所必需的知识即生理学、心理学和教育学的知识；第四类是历史知识，有利于调节人们的行为，履行公民的职责；第五类是文学、艺术以满足人们闲暇时休息和娱乐的知识。

三、夸美纽斯的教育思想★★★★★

夸美纽斯(1592—1670 年)是 17 世纪捷克伟大的爱国者、教育改革家和教育理论家。他的教育代表作《大教学论》，是教育学成为独立学科的开端。其著作还有《母育学校》、《世界图解》。

(一) 论教育的目的和作用

1.教育目的

夸美纽斯认为，教育的终极目的是使人为永生做好准备；教育的现实目的是为现实的人生服务，培养具有“学问、德行和虔信”的人。关于现实的教育目的，他认为，学问、德行与虔信的种子自然存在于我们的身上，这就要求通过教育使人认识和研究世界上的一切事物，培养和发展他们的各种能力、德行和信仰，以便享受现世的幸福，并为永生做准备。

2.教育作用

夸美纽斯认为教育的作用主要有：第一，教育是改造社会、建设国家的手段。他认为，教育对于开发自然资源、发展生产、增进人类的幸福和加强国家的实力等起着非常大的作用。教导好青年就是对国家和社会最大的贡献。第二，夸美纽斯高度评价教育对人的发展的作用。每个人只要接受合理的教育，都能够得到发展。他说：“假如要形成一个人，必须由教育来形成。”“只有受过恰当的教育之后，人才能成为一个人。”第三，不同等级的人接受教育的目的不同。第四，教育对宗教有很大的作用。教育可以培养人的学问、道德和虔信的种子，

从而步入天堂。

（二）论教育适应自然的原则

教育适应自然的原则是贯穿夸美纽斯整个教育思想体系的一条根本的指导原则。主要内容是：

(1)宇宙万物和人的活动中存在着一种“秩序”，即规律性。教育活动必须遵循自然的、普遍的“秩序”和规律。在《大教学论》中，夸美纽斯论述了教学理论和教学方法应该遵守自然规律的观点。

(2)要根据人的自然本性和年龄特征进行教育是他的教育要适应自然原则的另一个重要的内容。他说，各级学校要根据学生的年龄以及已有的知识循序渐进地教学。

(3)夸美纽斯关于教育要适应自然的原则，其中心思想是教育应当服从“普遍的秩序”，即客观规律。它包括：教育工作应该是有规律的，教育工作者应该遵守这些规律；既然教育是有规律的，那么我们就应该发现、探明这些规律。

（三）论普及教育和统一学制

1.普及教育

夸美纽斯从他的民主主义的泛智思想出发，提出了普及教育的思想。泛智，即把一切知识教给一切人。普及教育的意义：掌握对于人类来说必需的一切知识。这些知识可为所有的人、所有的阶层所掌握。普及教育的可能性：从儿童的身心特点出发，认为所有儿童都具备接受普及教育的心理素质。普及教育的内容：一切人都要受教育，主张在基督教王国的一切教区、城镇和村落都建立学校，使男女青年都接受普及教育；人人都应该受到一种百科全书式的教育。普及教育的措施：广设泛智学校；采用班级授课制；实行学年制；编写统一的泛智教材。

普及教育思想的提出具有深远的历史意义，积极方面主要有：夸氏的普及教育的思想是建立在对儿童身心发展特点认识的基础上的。论述了普及教育的必要性，这是史无前例的；有比较完整的理论体系；对贫民教育给予了更多的关心和同情；教育内容比较丰富，包括了以前没有的一些自然科学知识。局限性主要有：由于认识上的局限性，对普及教育中的一些重要的问题认识不足，另外其思想还带有宗教的色彩。

2.统一学制

为了使国家便于管理全国的学校，为了使所有的儿童都有上学的机会，夸美纽斯主张建立全国统一的学制。他把人从出生到成年分为四个时期，主张按照这种年龄分期设立相应的学校。婴儿期(1~6岁)：在家庭中设立母育学校，培养婴儿的外感官，即身体和四肢。儿童

期(6~12岁):在村落中设立国语学校,培养儿童的内感官、想象力、记忆力。少年期(12~18岁):在城市中设立拉丁语学校,培养少年的理解力、判断力。青年期(18~24岁):在每个王国或每省应当设立大学,培养青年的协调性和意志力。他的这种建立全国统一的既分段又连贯的学校制度的思想,对后世的影响很大,各国的普及教育及公立学校制度正是在此基础上发展起来的。夸美纽斯划分这四种学校的思想与教育应适应自然的思想紧密相连。在他看来,人的教育活动必须遵循适应自然的原则。大自然分为春夏秋冬四季,人的教育也相应分为四段,母育学校相当于春季,国语学校相当于夏季,拉丁语学校相当于秋天,大学相当于冬天。

(四)论学年制和班级授课制

1.学年制

夸美纽斯对近代教育学作出了突出的贡献,其中以他创立的班级授课制度最为出名。在中世纪,西欧各国的学校工作基本上处于混乱无序的状态,学生在一年中可以随时入学。为了改变这种状况,夸美纽斯制定了统一的学年、学日制度,提出并全面论述了班级授课制。

学年制规定:各年级应在统一时间开学和放假;每年招生一次,学生同时入学,以便使全班学生的学习进度一致,学年结束时,经过考试,同年级学生同时升级。他还强调学校的工作要有计划,使每月、每周、每日、每时都按计划进行各项工作。这样,就可以对学生的学习、休息和生活都作出合理的安排。

2.班级授课制

为了改变教学组织混乱的情况,夸美纽斯提出了班级授课制。他认为班级授课制是提高教学效率的有力措施。班级授课制的内容是:把全校的学生按照年龄和程度分成班级,作为教学的组织单元,每一个班级有一个教师,以免妨碍别的班级。每个班级由一个教师同时对全班同学进行教学,以代替传统的个别施教。教师把全班学生分成若干人小组,每个小组由一个成绩优秀的学生去管理(称“十人长”)。

班级授课制的确立,在近代教育学发展史上具有划时代的意义,并给教学法开辟了一条新的途径。班级授课制为彻底改变个别教学的形式提供了理论基础。班级授课制的实施扩大了教育对象,提高了教学效率,促进了学生集体的形成,为学校教学管理的制度化、标准化提供了可能。

(五)论教学原则

1.直观性原则

夸美纽斯在感官论的基础上论述了直观教学的重要性。他说:“在可能的范围以内,一

切事物都应该放在感官的眼前。”夸美纽斯认为这是教学工作的一条“金科玉律”是一切教学的基础，但他片面夸大了直观教学的意义。

2.系统性和循序渐进性原则

夸美纽斯主张学科目的安排要遵循从易到难，从具体到抽象的原则，同时要适合儿童的年龄特点。系统性要求教材的组织要有逻辑性和系统性，把学科的知识排成一个整体，不省略和颠倒任何东西。渐进性要求儿童的学习要严格地遵循时间和科目的划分，不能越级。主要要遵循以下几条：基本的先于其他的、重要的先于不重要的、有关联的同时学。

3.巩固性原则

夸美纽斯要求学生在掌握基本理论之后，要将所学的知识加以训练和运用。要运用知识首先要理解知识，理解的教学就像钉子、钩子，能牢牢地把知识钉住、钩住。其次，要注重联系和复习。再次，把自己掌握的知识传授给别人也是巩固知识的好方法。

4.主动性和自觉性原则

要激发学生的求知欲望，提高学生学习的主动性和自觉性。教师要运用一切可能的方法调动儿童的求知欲。他认为教师的主导作用对儿童的积极性有着重要的影响，教师只有采取正确的教育方法，才能充分调动学生的主动性。

5.量力性和因材施教的原则

量力性原则是夸美纽斯在教育史上第一次提出的，主张教学不能使学生的负担过重，要照顾学生的接受能力。夸美纽斯提出教学应根据学生的年龄特征、知识水平及个别差异有针对性地进行。

（六）论道德教育★★★★

夸美纽斯非常重视道德教育，把培养德行看作是学校的主要任务之一。在他看来，德育比智育更重要。夸美纽斯突破了道德教育属于宗教教育的条条框框，把世俗的道德教育从宗教教育中分离出来，成为一个独立的部分，并把它放在宗教教育之前。在道德教育内容方面，他采用了古希腊智者们的术语——智慧、勇敢、节制、公正，作为自己的道德教育内容。并把这四种品德称为主要的和基本的德行。此外，他还在德育内容中纳入了一个崭新的观念——劳动教育。他要求儿童要从事劳动。在道德教育方法上，夸美纽斯提出了以下几种：(1)尽早开始正面教育；(2)从行动中养成道德行为习惯；(3)榜样的力量；(4)教诲与规则；(5)择友；(6)纪律。

（七）教育管理思想

夸美纽斯提出了一套完整的、系统的、有独创性的教育管理思想，这是他在教育史上的

一个重大贡献。

夸美纽斯认为，教育无论对国家建设和社会发展，还是对个人的成长，都起着很大的作用。因此国家应该重视教育，应该普遍设立学校。国家对教育具有不可推脱的责任，也有管理教育的最高权力，而不该把教育事业让给教会或其他社会力量。他主张国家设置督学(夸美纽斯是外国教育史上最早提倡国家设置督学的教育家)，对全国的教育进行监督，以保证全国教育事业的统一发展；主张建立统一的学校制度和学年制度，并从理论上阐述了班级授课制的作用和意义。他还对学校各类人员提出了不同的管理性规定，非常重视纪律和规章制度在学校管理中的作用。“学校没有纪律犹如磨盘没有水”。他的教育管理思想对教育管理学的形成作出了有益的贡献，在教育管理思想发展史上占有一席之地。

（八）教育贡献及意义

夸美纽斯提倡普及教育思想，教育适应自然原则的提出，充分的显示他的民主主义和人道主义的教育思想。在历史上第一次系统地总结了教学原则，他的教学理论包含了大量宝贵的教学经验，在一定程度上反映了教学工作的客观性、规律性，具有普遍的指导意义。论述了教育的作用，试图让所有的人都接受高等教育，制定了学制和班级授课制，编写了教科书，很多在教育领域都有开拓者的意义，尤其在教学理论方面，奠定了近代教育理论的基础。但是他的思想中也存在着一些缺陷，主要是因为认识和时代的局限性，导致其教育思想中带有严重的宗教性，对科学知识的认识也不够准确。

四、卢梭的教育思想★★★★★

卢梭(1712—1778 年)是 18 世纪法国启蒙运动中最激进的思想家、教育家。其教育代表作是《爱弥儿》，在书中他提出了以人的自由发展和自然教育为基础的培养新人的教育理想。

（一）自然教育理论及其影响

自然教育理论是卢梭教育思想的主体。自然教育的核心是“归于自然”。“归于自然”的教育是指，让儿童远离嘈杂的城市社会教育，15 岁之前的教育需要在远离城市的农村进行，这样才能保持人的善良天性。他说每个人都是由自然教育、事物教育、人为教育三者培养起来的。只有这三种教育完满结合起来才能达到预期的目的。而且事物教育和人为教育必须与自然教育趋于一致，才能实现这三种教育的良好结合。因此，教育“归于自然”，即以自然的教育为基准，才能有良好的教育效果。

同时，他还要求教育要遵循自然天性，即要求儿童在自身的教育和成长中取得主动的地位，无须成人的灌输、压制、强迫。卢梭还提出“消极教育”的观点，他认为教师的作用是

消极的，教师只需创造学习环境，防范不良影响。

1.关于自然教育的培养目标

卢梭认为，自然教育最终的培养目标是“自然人”。他认为“自然人”和“公民”是两个相对立的概念：第一，自然人是能独立自主的人，他能够体现自身的价值。而公民的一切依赖于社会，没有自己独特的价值。第二，在自然秩序中，所有的人都是平等的；而在社会秩序中，公民是有等级的。第三，自然人是自由的人，公民因从事某种职业而失去自由。第四，自然人还是自食其力的人。事实上，卢梭所要培养的身心协调发展、广泛适应社会情况的自然人，就是资产阶级的新人。

2.关于自然教育的方法原则

第一，正确看待儿童。卢梭认为，在人生的秩序中，儿童有他的地位，反对把儿童当成大人看待，更不能把他作为大人的玩物。第二，给儿童以充分的自由。

3.自然教育的实施

卢梭把儿童的学习分成四个教育阶段。他主张，教育者要按照学生不同的年龄特点进行教育。

第一阶段，婴儿期教育(出生后的两年)：发展身体，给儿童充分自由的活动。

第二阶段，儿童期的教育(2~12岁)：又称“理智睡眠期”，主要进行儿童感官的训练并继续发展身体。卢梭反对儿童在12岁以前读书学习，认为儿童周围的事物就是一本书，要求对这一阶段的儿童进行视觉、听觉、触觉等感官的训练。可以用“自然后果法”对儿童进行道德教育。

第三阶段，少年期的教育(12~15岁)：主要进行智育和劳动教育。在智育上，卢梭主张选择实际、有用、有益于儿童幸福的知识。在智育方法上，主张让儿童主动地学习。卢梭重视对这一时期的儿童进行劳动教育，在各种劳动中，他最看重手工劳动，因为它无所依赖，是最自由的。

第四阶段，青年期的教育(15~20岁)：这一阶段，儿童由农村回到城市进行道德教育，让儿童了解社会。卢梭认为道德教育主要是培养儿童善良的情感和良好的道德行为。善良情感的培养，应先从儿童的“自爱”开始，逐步扩展为“他爱”、“博爱”。道德行为的养成则需要身体力行和艰苦努力。另外，也可以通过学习历史、伟人传记，阅读寓言等来对儿童进行道德教育。宗教教育也是道德教育的资源之一，但应以自然宗教为限。

此外，针对德育、智育他还提出了自己的一些举措：

1. 消极教育：教育要遵循自然天性，也就是要求儿童在自身的教育和成长中取得主动

地位，无须成人的灌输、压制、强迫，教师只需创造学习的环境、防范不良的影响。他的作用不是积极的，而是消极的，是对儿童的发展不横加干涉的教育。这就是卢梭所谓的“消极教育”。

2. 自然后果律：当儿童犯了错误和过失后，不必直接去制止他们或处罚他们，而让他们在同自然的接触中，体会到自己所犯的 error 和过失带来的自然后果，使儿童服从于自然法则，结合具体事例使他们从自己的直接经验中受到教育。这就是“自然后果法”。卢梭强调说，我们不能为了惩罚而惩罚孩子，应当使他们觉得这些惩罚正是他们不良行为的自然后果。例如，儿童打碎了窗上的玻璃，不必立刻惩罚他，也不必马上配上新的玻璃，而宁可让他受寒着凉。这样，他就会认识到自己的过失及其后果，并加以改正。

3. 感官训练：卢梭主张，首先是发展触觉，因为触觉不仅能提供事物的形象和表面，而且比其他的感觉更为可靠；其次是发展视觉，最后发展听觉。但听觉的发展应该注意与语言的发展联系起来。

4. 智育：卢梭强调从自然中学习，主张要以儿童的经验为基础，独立观察和研究大自然中的各种事物。他认为教学中最重要的是启发儿童、青年的自觉性，为此特别重视动机、兴趣和需要在学习中的作用。他还主张使用发现法教学、直观教学、从经验中学习。

5. 德育：卢梭主张，从天赋良心与自爱出发到爱亲近的人再到爱全人类，激发青年自然涌现的善良感情，发展理性，在行为中接受道德的磨练。

（二）公民教育理论

一方面，卢梭反对培养国家公民，主张培养自然人；另一方面，他又主张建立国家教育制度以及培养良好的国家公民。在1773年写的《关于波兰政治的筹议》中，卢梭提出了公民教育的理论。

卢梭认为，理想国家中的教育目标是，培养忠诚的爱国者。他主张国家应掌握学校教育，要求儿童受同样的教育。卢梭认为体育是教育中最重要的部分，“不仅是为儿童健康而强壮，尤其为了对道德的影响”。

卢梭教育思想的基本内容是尊重儿童的天性，倡导的是自然主义和儿童本位的教育观，是现代教育思想的重要来源。他系统地论述了自然主义的教育思想，提倡行善论，反对封建社会对人性的压制，具有历史进步意义。在教育目的上主张培养身心和谐发展的“自然人”，反映了对人的发展的合理要求。他还详细的分析了不同时期学生身心发展特点，并据此探讨了教育内容。卢梭论证了自然主义教育的内容和方法，如：他分析了儿童身体健康教育；重视感觉教育的价值，并论述了感觉教育的要求和方法；反对古典主义和教条主义，倡导人们

学习真实和有用的知识；反对填鸭式的教育，提倡启发式的教育；主张直观教学；反对向儿童灌输道德教条，要求养成符合自然发展的品德等。这些观点既是站在前人的基础上的发展也反映了近代教育的发展方向。

（三）教育贡献及意义

卢梭的教育学说包含着相当激进的思想，充满了新兴资产阶级自由、平等和博爱的精神，在法国大革命的前夜，其具有解放人们思想的重要意义。

有人称，卢梭在教育界发动了一场哥白尼式的大革命，他把儿童放在教育过程的中心，认为儿童有一种潜在的发展可能，而教育就是为儿童提供一个优良的环境，使其充分地实现这种可能性。同时，卢梭奠定了实用主义哲学和进步教育的理论基础，对欧美教育产生了深远影响。虽说卢梭为教育的发展做出了突出贡献，但是他本身也是一位备受争议的教育家，其教育思想中存在诸多矛盾，理论缺少一定的实践基础，存在空想的成分，所以对卢梭的教育理论，我们只能从精神实质上领会和把握，而不能在具体方法上盲目照搬。

五、裴斯泰洛齐的教育思想★★★★

裴斯泰洛齐(1746—1827 年)是 19 世纪瑞士著名的民主主义教育实践家和教育思想家。其代表著作为《林哈德和葛笃德》。

（一）教育实践活动

1768 年，裴斯泰洛齐开办“新庄”示范农场，想通过传授新的耕作技术来改善农民生活，但未获成功。1774 年，他将新庄逐渐变为一所“贫儿之家”，收容流浪儿童，让这些孩子一边学知识，一边从事劳动，教给他们从事手工业和农业的劳动技能，并亲自教孩子们学习读、写、算，这是教育史上首次进行教育与生产劳动相结合的初步实践。

1798 年，裴斯泰洛齐建立了斯坦茨孤儿院，组织儿童边劳动边学习，同时积累了以母爱作为德育基础的新经验。裴斯泰洛齐很注意教育与劳动的结合，也注意智力、道德和体力方面的和谐发展。同时，为使教育心理学化，他开始了初等教育的合理的新方法的研究与实验。

1799 年，裴斯泰洛齐在布格多夫的市立幼儿学校担任老师，第二年担任了市立中学的领导职务，继续他的初等教育方法的实验研究，这一时期是裴斯泰洛齐在教育实践，尤其是在教育理论上最有成效的一个时期。1825 年，裴斯泰洛齐写成总结自己一生工作经验的最后一本著作——《天鹅之歌》。最早使用日记描述法研究儿童成长和发展的还是裴斯泰洛齐。

（二）论教育目的★★★★

裴斯泰洛齐认为，教育意味着完整的人的发展，主要指儿童的德、智、体等方面的能力得到均衡的、和谐的发展。每个人都有天赋的潜能，都要求和可能得到发展。教育的唯一目的就是协调和发展人的各方面的能力和素质，使人达到德、智、体的全面发展。裴斯泰洛齐认为教育的目的是“促进人的一切天赋能力和力量的全面和谐发展。”通过教育使人成为有道德、有智慧、有劳动能力与身体健康的人。即培养所谓的“完人”或“真正的人性”。

（三）论教育心理学化★★★★

裴斯泰洛齐是世界教育史上第一个明确提出“教育心理学化”的教育家。在 1800 年发表的《方法》一文中，他首次明确提出教育心理学化的思想。

裴斯泰洛齐认为，教育心理学化就是要找到根除旧教育和旧教学的基本机制，将新的教学机制建立在符合人类本性的永恒规律的基础上；就是把教育提高到科学水平，将教育科学建立在人的心理活动规律的基础上。具体内容包括：

第一，教育要适应儿童心理的发展。将教育的目的和理论指导置于儿童本性发展的自然法则的基础之上；

第二，教学内容的心理学化，必须使教学内容选择和编制适合儿童学习的心理规律；

第三，教育原则和教学方法的心理学化。教学要遵循自然的规律，要与自然活动的规律相协调，首要的就是要使教学过程和学生的认知过程相一致。

第四，教育者要适应儿童的心理，调动儿童学习的主动性，要让儿童成为自己的教育者。裴斯泰洛齐的教育心理学化思想对 19 世纪欧洲教育心理学化的思潮产生了重大的影响。

（四）论要素教育★★★★

要素教育论是裴斯泰洛齐基于教育心理学化理论对初等教育内容和方法的重要论述，也是为初等教育革新所作的开创性实践的结晶。

裴斯泰洛齐致力于要素教育的原因有：(1)他认为儿童天赋能力和力量的发展都有其从简单到复杂的顺序；(2)为了广大劳动人民都能接受到更加简便有效的教育。

要素教育理论认为，初等学校的各种教育都应该从最简单的要素开始，然后逐渐转到日益复杂的要素，以便循序渐进地促进人的和谐发展。裴斯泰洛齐认为，要素教育既要求每个人在德、智、体几个方面都能受到基本的教育而得到和谐的发展，又要求每一个方面都通过“要素方法”获得均衡发展。其出发点：一是儿童身心发展有其自然的顺序，这个顺序的基本特点之一就是简单到复杂；二是简化初等教育方法，使每个普通家庭的母亲不需要别人帮助就能教自己的孩子。他总结德、智、体方面的要素为：德育要素，即儿童对母亲的爱；

智育要素，即数目、形状和语言；体育要素，即关节的活动。教育就是要从这些要素的基础上进行教学和设计，从而促进儿童心理的发展。

（五）建立初等学校各科教学法★★★★★

裴斯泰洛齐根据教学心理学化和要素教育的理论，具体研究了初等学校各科教学法，对当时的初等学校各科教学提出了很多革新意见，为科学地建立初等学校各科教学法开创了基础。被誉为“现代初等各科教学法的奠基人”。

裴斯泰洛齐认为，教学艺术首先要培养人的最基本的计算能力、测量能力和说话能力。因此，他对初等学校的语言教学、算术教学和测量教学十分重视。语言教学：词的学习是最基本的因素，语音又是词的最简单的因素。他主张语言教学从发音教学开始，先使儿童学会发音，然后是单词教学，最后才是语言教学。算术教学：“1”是数目最简单的因素，而计数是算术能力的要素，先个位数，再十位数、百位数，要在形成整数概念的基础上，再进行整数的四则运算，其教学程序是先加法、乘法、除法，然后是减法。测量教学：也称为形状教学。直线是构成各种形状的最简单的因素，测量教学要先从直线开始，再学习四边形、三角形及各种多边形，然后学习曲线、圆形和椭圆形等。

（六）教育与生产劳动相结合★★★★★

裴斯泰洛齐是西方教育史上第一位主张将教育和生产劳动结合，并将此付诸实践的教育家。他认为，教育与生产劳动相结合对人的和谐发展具有很重大的意义。

早期，裴斯泰洛齐主要重视生产劳动的经济价值，教育与生产劳动的结合只是一种单纯的、机械的外部结合，教学与劳动之间并无内在意义的联系。后期，裴斯泰洛齐关注生产劳动的教育价值，将两者在人的内部结合起来，不仅把学习和劳动的结合视为帮助贫苦人民掌握劳动技能，从而改变贫困状况的手段，而且将其和体育、智育、德育联系起来，肯定其对人的和谐发展具有重要的教育价值。

六、赫尔巴特的教育思想★★★★★

赫尔巴特(1776—1841 年)是 19 世纪德国著名的哲学家、心理学家、教育家。他明确提出了把教育学建成一门独立学科的设想，并提出了完整的教育理论体系，被称为“教育学之父”和“科学教育学的创始人”。主要的代表著作是 1806 年发表的《普通教育学》。

（一）教育实践活动★★★

赫尔巴特大学毕业后，到瑞士的一个贵族家里当家庭教师，从此开始了他的教育活动。1802 年他在哥廷根大学获得博士学位，并在这个学校任教，讲授教育学和心理学。1809 年

他应柯尼斯堡大学的聘请，担任柯尼斯堡大学哲学教授，在这里他不仅讲课，而且积极参与教育改革。他创办了教学论研究所、教育研究所和师范研究班、附属实验学校，并亲自在研究所附设的实验学校教数学课，为培养优秀教师作出了贡献。

（二）教育思想的理论基础★★★★★

1.伦理学基础

关于伦理学的基本内容，赫尔巴特提出了五种道德观念，即内心自由、完善、仁慈、正义和公平。

(1)内心自由。指一个人有了正确的思想或者对真善美具有明确的认识，就能够自觉地按照道德规范行事，使自己的行为符合理性的原则。内心自由观念只能使人决定行为的方向，还不能使人成为有道德的人。

(2)完善。指人调节意志、作出判断的一种尺度。

(3)仁慈。指“绝对的善”，它要求人无私地为他人谋福利、与人为善，从而使自己的意志与他人的意志协调一致。

(4)正义。即“守法”，要求避免不同意志之间的冲突，并且按照人们自愿达成的协议或法律解决冲突。

(5)公平或报偿。是指当人“故意作祟”时予以应有的惩罚，即善有善报，恶有恶报。

关于伦理学的重要的特征，赫尔巴特强调知识和认识在德行形成过程中的作用。他指出五种道德是一个不可偏废的相互联系的整体，它们应该按照一定的比例构成，任何一种观念不能缺少也不能过多或过少，追求各个要素之间的平衡。前两种是调节个人道德行为的，后三种是调节社会道德行为的。

2.心理学基础

赫尔巴特是西方教育史上第一位把心理学作为一门独立学科进行研究的教育家。他指出，教育学必须以心理学为基础。他系统研究了观念、统觉、兴趣和注意力等心理学问题，建立了自己的观念心理学。

赫尔巴特的统觉理论深受康德等人思想的影响，他更主要的是把统觉活动看成一个心理学范畴，并使之具体化，从而运用到教学过程之中。赫尔巴特统觉理论的基本含义：当新的刺激发生时，表象就通过感官的大门进入到意识阈中；如果它具有足够的强度，便能够唤起意识阈下已有的类似观念的活动，并与之联合，那么，由此获得的力量就将驱逐此前在意识中占统治地位的观念，成为意识的中心，新的感觉表象与已有的观念相结合，形成统觉团；如果与新的表象相似的观念已经在意识阈上，那么，二者的联合就进一步巩固了它的地位。

赫尔巴特把人的全部的心理活动看作是各种观念的活动,认为观念的联合或斗争是心理学的基础。他提出观念是人的大脑与外界事物相互作用的结果。观念体系是新旧观念同化的产物。把这种观念及其统觉论应用于教育中,就是要说明教育是通过感觉经验的作用使学生不断的掌握新知识。

(三) 道德教育理论★★★★★

1.教育的目的论

道德是教育的最高目的。为实现这一目的,教育目的分为可能的目的和必要的目的。可能的目的是指与儿童未来所从事的职业有关的目的,这也可以称为“多方面的兴趣”,即教师必须发展学生多方面的兴趣,使学生的各种能力得到和谐的发展。必要的目的是指教育要达到的最高的目的,即道德。教育的根本目的是养成五种道德观念。

2.教育性教学原则

(1)教育性教学的含义

教育性教学是指通过教学来进行教育的原则。赫尔巴特认为知识与道德之间具有直接的内在联系,因此他提出教育性教学原则。他认为教学是对儿童进行道德教育的主要途径,任何教学过程都必须有教育作用,没有教学也就没有教育。

(2)教育性教学的实施

他认为要通过教学来进行道德教育,首先,要求教学目的与整个教育目的保持一致,因此教学的最高目的是养成德行;其次,为实现最高目的,教学必须为自己设立一个近期的较为直接的目的,即培养“多方面的兴趣”。最后,教学和道德教育之间是手段和目的的关系,教师应当寓教育于教学。

(3)教育性教学的意义

赫尔巴特运用心理学的研究成果具体阐明了教育和教学之间的本质联系,使道德教育获得了坚实的基础,其局限性是把教学完全等同于教育,具有严重的机械化倾向。

3.儿童管理和训育

管理的目的在于创造秩序,使教学更好地进行。赫尔巴特认为教育过程应有一定的顺序,包括管理、教学和训育三个阶段。管理的目的是在儿童心里“创造一种秩序”,为以后的教学和训育创造必要的条件,因此,管理应在进行知识和道德教育之前进行。训育主要是关于道德教育的主张。训育是指“有目的进行的培养”,其目的在于形成性格的道德力量。他把训育分成四个阶段:道德判断、道德热情、道德决定和道德自制。赫尔巴特认为,道德判断是道德的基础,这种道德判断必须转化成为“同勇气与智慧相协调的热情”,才能把“道德

化为性格”。道德决定是指用“道德的眼睛”对事物、环境等进行观察和理解，并以此行动。道德自制是对自我的认识。

（四）课程理论★★★★★

赫尔巴特在总结前人教育思想的基础之上，以心理学为理论依据，提出了自己较为完备的课程理论。

1.课程必须与儿童的经验和兴趣相适应

赫尔巴特认为，课程内容的选择必须与儿童的经验和兴趣相一致，与儿童日常经验保持联系。只有与儿童经验相联系的课程内容，才能引起儿童浓厚的兴趣。他把兴趣分为两大类：经验的兴趣和同情的兴趣。经验的兴趣包括经验的、思辨的和审美的三种兴趣；同情的兴趣包括同情的、社会的和宗教的三种兴趣。根据兴趣的分类，然后划分相应的课程。

2.课程要与统觉过程相适应

赫尔巴特课程理论的又一重要基础是统觉理论。依据统觉原理，新知识总是在原有知识的背景中形成的，因此课程的安排应使儿童能不断地从不熟悉的材料逐渐过渡到密切相关但还不熟悉的材料。赫尔巴特为课程设计提出了“相关”和“集中”两项原则。所谓相关是指学校不同课程的安排应当相互联系、相互影响。所谓集中是指在学校的课程中，选择一门科目作为学习的中心，其他科目都作为学习和理解它的手段。历史和数学被作为所有学科的中心，目的是保持课堂教学的逻辑结构和知识的系统性。

3.课程要与儿童发展阶段相适应

赫尔巴特课程理论的一个重要的特征是把儿童发展与课程联系起来。他深入探讨了儿童的年龄分期，进而提出了课程的程序。他认为婴儿期要注意身体的养护和加强感官训练，发展儿童的感觉；幼儿期应发展儿童的想象力；童年期和青年期应发展其理性。

（五）教学理论★★★★★

1.教学进程理论

赫尔巴特的教学进程理论是以统觉理论为基础的。他认为统觉过程的完成具有三个环节：感官的刺激、新旧观念的分析和联合、统觉团的形成。与此相应，他提出了三种不同的教学方法：单纯的提示教学、分析教学和综合教学。这三种教学方法之间的联系，就产生了他所谓的“教学进程”。

(1)单纯的提示教学。即直观教学，其目的在于通过感官的运用，得到一些与儿童已经观察过的事物相类似，并与之有关联的感觉表象，从而为观念的联合做准备。

(2)分析教学。对不同的观念和表象进行区分有助于形成观念的复合或融合，为观念的

联合做好准备。分析教学有两个阶段：第一，教师要求学生指出并命名当前出现的事物，然后转向尚未出现的事物；第二，讲述某一个整体分割成的各主要部分、这些部分的相对位置、它们的联系与变动。

(3)综合教学。形成观念的联合，获得新知识和概念。

2.教学形式阶段理论

教学形式阶段论对 19 世纪后期、20 世纪前期世界许多国家和地区师范教育的发展发挥了重要的推动作用。赫尔巴特教学形式阶段论的突出贡献是在严格按照心理过程规律的基础上，对教学过程中的一切因素和活动进行高度的抽象，以建立一种明确的规范化的教学模式。从这个意义上讲，教学的形式阶段论不仅反映了人类对教学过程和教学活动本质认识的发展，而且具有广泛的实践意义，不足之处是带有机械论的倾向。

赫尔巴特将兴趣活动分为四个阶段：注意、期待、要求、行动，并根据儿童在学习活动中的两种思维状态即专心和审思，提出了教学形式阶段理论，实际上就是课堂教学的完整过程。

(1)明了。当一个表象由自身的力量突出在感官前，兴趣活动对它产生注意。这时学生处于静止的专心活动。教师通过运用直观的教具和讲解方法，进行明确的提示，使学生获得清晰的表象，以做好观念联合，即学习新知识的准备。

(2)联合。由于新表象产生并进入意识，激起原有观念的活动，产生了新旧观念的联合，但又没有出现最终的结果，这时兴趣活动处于获得新观念前的期待阶段。教师运用分析教学。

(3)系统。新旧观念最初形成的联系并不是十分有序的，因而需要对前一阶段由专心活动得到的结果进行审思。兴趣活动处于要求阶段。需要采用综合教学，使新旧观念间的联合系统化，从而获得新的概念。

(4)方法。新旧观念间的联合形成后需要进一步巩固和强化，这就要求学生自己进行活动，通过练习巩固新习得的知识。

（六）赫尔巴特教育思想的传播与评价

赫尔巴特的教育思想既反映了资本主义发展的要求，又反映了封建国家的特色，既有进步的一面，又有保守落后的一面。由于当时德国封建落后，所以他的教育思想在当时的德国并未受到人们的重视。到了 19 世纪 60 年代以后，德国资本主义迅速发展，需要大力发展中小学教育，人们才开始重视并迅速传播赫尔巴特的教育思想，形成“赫尔巴特学派”。19 世纪末 20 世纪初，赫尔巴特的教育思想传到美国，引起美国教育界的极大重视，对发展美国教育起过巨大的推动作用。随后，他的教育思想传到欧洲其他地方和日本，并通过日本于

清朝末年传到我国。

七、福禄培尔的教育思想★★★

福禄培尔(1782—1852 年)是德国 19 世纪著名的教育家、幼儿园的创立者、近代学前教育理论的奠基人。被誉为“幼儿教育之父”，其代表作有《人的教育》。

(一) 论教育的基本原理★★★

1.统一的原则。即世界事物都统一于上帝的精神之中，教育的目的就是认识自然，认识人性而逐渐认识上帝。

2.顺应自然的原则。福禄培尔认为，人性是善的，上帝是人性的本原，按上帝的精神作用和从人的完美性来说，教育、教学和训练的最初的基本标志必然是顺应自然的，这里的自然有两层含义：一是指大自然，一是指儿童的天性。

3.发展的原则。人的发展是一个进步的过程，发展具有阶段性和延续性。

4.创造的原则。从统一的原则出发，人应该像上帝一样进行创造。

(二) 幼儿园教育理论★★★★

1.幼儿园教育的意义和任务

福禄培尔认为，幼儿园教育可以协助家庭更好地教育孩子，是家庭教育的有益的补充、继续和扩展，与家庭教育是一致的。幼儿园的工作主要是通过各种游戏和活动，培养儿童德智体等的初步发展，为下一个阶段的发展做准备。

2.幼儿园教育方法

幼儿园教育方法的基本原理是自我活动或自动性。依据这个原理，福禄培尔十分重视儿童的亲身观察，要求教育工作者把相关事物呈现在儿童面前，使儿童容易感知这些事物，形成概念。他高度评价了游戏的教育价值，把游戏看成是儿童内在本质的自发表现，认为它能帮助儿童的发展。他还认为儿童之间的社交关系十分重要。

(三) 恩物与作业

福禄培尔依据直观性、自我活动与社会参与的思想，建立起了一个以活动和游戏为主的幼儿园课程体系，包括游戏与歌谣、恩物、手工作业、运动、自然研究、唱歌、表演和讲故事等。其中重要的有恩物和作业。

恩物是福禄培尔创制的一套供儿童游戏或进行其他活动时使用的教学用品，在家庭和幼儿园都可以使用。他认为，恩物作为自然的象征，其教育价值在于它能帮助儿童认识自然及其内在的规律，帮助儿童由易到难，由简到繁，循序渐进地认识自然。恩物通常有 6 种，第

1 种是 6 只柔软的彩色小球，第 2 种是木质的球体、立方体和圆柱体，第 3 种是由 8 个同样大小的小立方体组成的一个大立方体，第 4、5、6 种都是一个大立方体，可以分割成大小和数目不等的小立方体、长方体、长方板以及小的三角板。除了上述 6 种之外，福禄培尔还主张使用各种纸片、小木棒和小珠，提供给幼儿多种活动。这 3 种材料有时就被称为第 7、8、9 种恩物。

真正的恩物应满足三个条件：其一，能使儿童理解周围世界，又能表达他对于这个客观世界的认识；其二，每种恩物应包含一切前面的恩物，并应预示后继的恩物；其三，每种恩物本身应表现为完整的有序的统一的概念——整体由部分组成，部分可形成有秩序的整体。

作业是福禄培尔为幼儿园确定的一种教育活动形式，通过作业对幼儿进行初步的教学。

作业是为儿童设计的各种游戏活动，要求将恩物的知识运用于实践。作业的种类很多，积极有益的活作业源于自动的原则。每一种作业又包含一系列的作业活动。通过这些活动不仅可以扩大幼儿对于多种图形的认识，而且可以帮助儿童认识点、线、面，并练习利用它们去组成整体。

恩物与作业既有区别也有联系。一方面，恩物和作业是相互连接的幼儿游戏的两种形式，是儿童认识自然、社会，满足其内心冲动的必要的手段。另一方面，恩物和作业具有明显的区别：(1)从儿童活动的次序来看，恩物在前，作业在后。(2)恩物的作用主要在于接受或吸收，作业则主要在于发表和表现。(3)恩物不改变材料的形态，作业则要改变材料的形态。

八、马克思和恩格斯的教育思想

(一) 对空想社会主义教育思想的批判继承★★★

以圣西门、傅立叶和欧文为代表的 19 世纪的三大空想社会主义者，对教育问题也提出许多重要的观点，描绘了未来共产主义社会的教育蓝图。他们的教育思想对马克思和恩格斯教育思想的形成影响最大，马克思和恩格斯既汲取了其积极的有价值的思想成分，又批判了空想社会主义者们的空想性质。

1. 对资本主义社会教育的批判

三大空想社会主义者批评了资本主义社会教育的种种弊病，如：违反儿童的天性，方法单一，理论脱离实际，严重压抑儿童的需要和兴趣。马克思和恩格斯赞赏他们对资本主义教育具有批判思想，同时指出空想社会主义者们这种建立在人性论基础上的对教育的批判是有其局限性的。马克思、恩格斯认为，只有建立在唯物史观的基础上，才能更深刻、科学地解释资本主义教育的弊病。

2.环境和教育对人的发展的影响

空想社会主义者们强调人的发展的社会制约性，重视教育的作用，但却走向了另一个极端，即认为后天的环境和教育决定人的成长和发展。马克思、恩格斯肯定了他们对教育 and 环境作用的高度重视，但也指出，这种忽视人的主观能动性的观点是不正确的。

3.关于人的全面发展

三大空想社会主义者都提出了人的全面发展的思想。马克思、恩格斯在赞赏他们关于人的全面发展思想的同时，批判了其中的人性论的教育思想，而是从现代工业生产的本性对劳动者的要求以及社会向共产主义发展的必然趋势与人的彻底解放之间的内在的联系，对人的全面发展给予了科学的论述。

4.关于教育与生产劳动相结合

三大空想社会主义者都提出了教育要与生产劳动相结合的教育主张，对马克思、恩格斯产生了很大的启示，但他们并未真正揭示教育与生产劳动相结合的客观规律，马克思、恩格斯在总结前人经验的基础之上，科学地论证了教育与生产劳动相结合的历史必然性和重大意义。

（二）论教育与社会的关系★★★★

一方面，教育是人类社会特有的社会现象，教育是与人类的生产联系在一起，既取决于生产的物质条件也取决于生产关系，它受社会、社会关系制约，并为社会服务，因而随着社会的发展、社会关系的变化，教育也必然发生变化，所以教育具有历史性。在阶级社会，教育具有阶级性。另一方面，教育具有相对独立性和继承性。

（三）论教育与社会生产★★★★

教育的发展归根到底受社会生产力的制约。不同的生产力发展水平，为教育提供了不同的物质基础，也对教育提出了不同的要求。随着社会的进步和生产的不断发展，社会生产对教育的影响也在不断地发生着变化。一方面，社会生产的发展，促进了教育发展的规模和速度，推动了教育内容、方法和组织形式的变革。另一方面，随着现代科学技术在生产中的广泛应用，教育在社会生产中的地位和作用也越来越重要。这种重要作用突出表现在：(1)教育是劳动力生产和再生产的重要手段；(2)教育是科学知识转化为现实生产力的的重要手段；(3)学校是科学知识再生产的重要场所。

（四）论人的本质和个性形成★★

关于人的本质问题，首先，人与动物的区别，劳动是人的本质；其次，人的本质在其现实性上是一切生产关系的总和。

关于人的个性形成问题，马克思、恩格斯在以上述的本质观为依据的基础之上，提出了自己的观点和主张：第一，人的遗传因素是人赖以发展的物质基础和前提，人的遗传因素存在着较大的差异。第二，重视教育和环境对人的成长和发展的作用，但批判“环境决定论”、“教育万能论”片面夸大了环境和教育对人的作用。第三，将实践的观点纳入了人的个性形成和发展的理论，将人作为认识活动的主体加入环境与教育的影响进程，这为科学地解决环境和教育在人的发展中的作用问题，以及教育在社会发展中的作用问题，奠定了理论基础，并使人的形成发展学说取得了重大的突破。

（五）论人的全面发展与教育的关系★★★★★

人的全面发展理论，是马克思、恩格斯的教育思想最核心的部分。

马克思、恩格斯认为，资本主义的分工是导致人的片面发展的社会根源。他们在深刻揭示资本主义机器大工业生产将人的片面发展推向顶点和普遍化的同时，指出大工业时代也给人的全面发展创造了条件。社会化大生产既对人的全面发展提出了要求也为人的全面发展提供了基础。马克思主义不仅从机器大工业及其资本主义应用的劳动过程考察人的全面发展，而且从共产主义的人的彻底解放展示人的全面发展。人永远是现实社会关系中的人，人的全面发展及其实现只能依据现实的社会条件。马克思、恩格斯还指出，实现人的全面发展是一个历史发展的过程。到了共产主义社会，人们真正成为社会的主人，人才能充分、自由、和谐地发展。

（六）论教育与生产劳动相结合的重大意义★★★★★

马克思、恩格斯科学地论述了现代生产和现代教育的联系：第一，机器大工业时代客观上要求教育与生产劳动相结合，以培养多方面发展的劳动者。第二，科学地将教育与生产劳动有机地结合起来。第三，综合技术教育使儿童或少年不但获得了生产的基本原理，而且也掌握了各种技能，这样的现代教育内容为教育与生产劳动相结合提供了纽带。

教育与生产劳动相结合不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。彻底改变旧的生产方式，在合理条件下，生产劳动和智育的早期结合是改造现在社会的最强有力的手段之一。

九、19 世纪末至 20 世纪前期的教育思潮和教育实验

（一）新教育运动★★★★

1.新教育运动的形成和发展

新教育运动又称新学校运动，是指 19 世纪末 20 世纪初在欧洲兴起的教育改革运动，初

期以建立不同于传统学校的新学校作为新教育的“实验室”为特征。新教育运动始于 19 世纪 80 年代的英国，后扩展到欧洲其他国家如德国、法国、瑞士、比利时、荷兰和奥地利等国。早期代表人物有英国教育家雷迪、德国教育家利茨和法国教育家德莫林等。20 世纪的代表人物有爱伦·凯、德可乐利、罗素、怀特海和沛西·能等。

1889 年，英国教育家雷迪在英格兰的德比郡创办了阿博茨霍尔姆乡村寄宿学校，标志着新教育运动的兴起。这一时期，德国的利茨在德国哈尔茨山区的伊尔森堡创办了德国第一所乡村教育学校，法国的德莫林创办了法国第一所新学校——罗歇斯学校。1899 年，德莫林的追随者、瑞士教育家费里耶尔在日内瓦建立了“国际新学校局”，作为欧洲各国新学校的联络中心。1921 年，在费里耶尔的倡导下，在法国加来成立了“新教育联谊会”。1966 年，“新教育联谊会”改名为“世界教育联谊会”(World Education Fellowship 简称，WEF)，这标志着新教育运动的结束。

2.新教育运动中的著名实验

(1) 1889 年，英国人雷迪在英格兰创办了阿博茨霍尔姆乡村寄宿学校，标志着新教育运动的开始，该校被誉为欧洲“新学校”的典范，主要招收 11~18 岁的男孩，以把他们培养成新型的英国各种领导阶层为目的。课程主要包括体力和手工活动、艺术和想象力的课程、文学和智力课程、社会教育、宗教、道德教育。重视课程之间的联系和学生的全面发展。上午学习功课，下午从事体育锻炼和户外实践，晚上则是娱乐和艺术活动。

(2) 1898 年，法国新教育的拥护者德摩林仿照雷迪的做法，在法国开办第一所新学校——罗歇斯学校。该学校重视师生之间的家庭式的亲密关系，开设各种正规课程的同时，还从事体力劳动和小组游戏，尤其重视体育运动，被称为“运动学校”。

(3) 1898 年，德国的利茨在伊尔森堡创办了德国第一所乡村教育学校，招收 12~16 岁的学生。以后他又创办了两所乡村教育学校。在他的影响下，德国出现了以利茨学校为模式的许多新学校，形成“乡村教育之家”。

(4) 1901 年，比利时教育家德可乐利在布鲁塞尔创办特殊儿童学校，研究低能儿童的心理和教育问题。1907 年，他在布鲁塞尔市郊创办“生活学校”(或称“隐修学校”)。德可乐利主张学校要加强与生活的联系，为儿童的发展提供合适的有刺激的环境；他根据儿童的发展特点和教育的要求，创办了德可乐利教学法；他还提出以兴趣为中心的课程论思想。

(二) 梅伊曼、拉伊的实验教育学★★★★

实验教育学是 19 世纪末 20 世纪初兴起的用自然科学的实验法研究儿童发展及其与教育

关系的理论。主要代表人物有德国教育学家和心理学家梅伊曼、拉伊等，代表著作主要有梅伊曼的《实验教育学讲义》和拉伊的《实验教育学》。

实验教育学的主要观点是：第一，反对以赫尔巴特为代表的强调概念思辨的教育学，认为这种教育学对检验教育方法的优劣毫无用途；第二，主张利用当时与儿童发展有关的各方面的科学研究成果及研究方法来推动教育的科学化；第三，教育实验分为三个阶段：假设阶段、制订计划阶段、实验验证阶段；第四，教育实验与心理实验是有差别的，心理实验是在实验室进行的，而教育实验则是在学校环境和教学实践中进行的；第五，主张用实验、统计和比较的方法探索儿童心理发展过程的特点及其智力发展水平，用实验数据作为学制、课程和教学方法改革的依据。

实验教育学所强调的定量研究成为 20 世纪教育学研究的一个基本范式，近百年来得到广泛的应用和发展，极大地推动了教育科学的发展。但实验教育学也具有一定的局限性，如像教育目的这样涉及价值判断和选择的问题就不能用实验的方法来解决。

（三）凯兴斯泰纳的“公民教育”与“劳作学校”理论

凯兴斯泰纳是德国教育家，劳作教育思潮的主要代表人物和推动者。其主要教育著作有：《德国青年的公民教育》、《公民教育的要义》等。

（1）公民教育理论

凯兴斯泰纳的公民教育理论是 19 世纪末在欧美各国出现的民族主义教育趋势的反映，为当时德国资产阶级统治集团的对内统治和对外侵略扩张提供了精神武器。

凯兴斯泰纳认为，培养有用的国家公民是国家公立学校的目的，也是一切教育的目的。公民教育的中心内容是通过个人的完善来实现为国家服务的目的。在他看来，所谓“有用的公民”应包括三项品质：第一，具有关于国家的任务的知识；第二，具有为国家服务的能力；第三，还要具有热爱国家、愿意效力于国家的品质。

（2）劳作学校理论

劳作学校理论是凯兴斯泰纳公民教育理论的有机组成部分。凯兴斯泰纳主张为实现公民教育的目的，必须将德国的国民学校由“书本学校”改造为“劳作学校”。劳作学校是一种最理想的学校组织形式，其基本精神是：让学生在自动的创造性的劳动活动中，得到性格的陶冶。

凯兴斯泰纳阐明了“劳作”在教育上的定义：第一，“劳作”不只是体力上的，而且是一种身心并用的活动；第二，“劳作”与游戏、运动、活动不同，“劳作”既有客观目的，

又须经受艰辛，所以富有教育意义；第三，“劳作”应能唤起个人兴趣，使学生有内心的要求，设法完成计划，并检查劳动成果。

凯兴斯泰纳确定了劳作学校的三项基本任务。首先，对学生进行“职业陶冶”，即帮助学生培养各种能力，使其将来能在国家的组织团体中负责一项工作或担任一种职务。其次，对学生进行“性格陶冶”，帮助学生学会将自己的工作与社会的发展联系起来。第三，在“性格陶冶”的基础上，把学生组成工作团体，培养其互助互爱、团结工作的精神，即团队意识的培养。

（四）蒙台梭利的教育思想

蒙台梭利是 20 世纪著名的幼儿教育家，也是西方教育史上与福禄培尔齐名的两大幼儿教育家之一。

蒙台梭利重视环境对儿童的影响，强调创造一种适合儿童身心发展的环境是进行自由教育的必要条件。他重视儿童心理的发展，认为儿童的心理发展存在着四个显著的特点：其一，具有独特的心理胚胎期；其二，心理具有吸引力；其三，发展具有敏感期；其四，发展具有阶段性，分别为个性建设阶段(0~6 岁)、增长学识和艺术才能阶段(6~12 岁)、青春期阶段(12~18 岁)。他认为教育的基本任务是使每个儿童的潜能在一个有准备的环境里得到自由的发展，使之成为一个自由独立的人，在儿童的自由发展中要处理好自由、纪律和工作的关系。

要让儿童自由发展，主要应对儿童进行三方面的训练：其一，感官教育；其二，初步的知识教育，即读、写、算的练习；其三，实际生活练习。

蒙台梭利强调生物目的和社会目的的统一，将教师、儿童和有准备的环境三个要素结合。有准备的环境是一个需要真实的环境，提供儿童身心发展所需要的活动练习，充满自由、营养、快乐与便利的环境。具体的标准：(1)有规律、有秩序的生活环境；(2)提供有吸引力的、美的、实用的设备和用具；(3)允许儿童独立活动、自然表现，使儿童意识到自己的力量；(4)丰富儿童的生活印象；(5)促进儿童智力的发展；(6)培养儿童的社会性行为。

蒙氏体系的确立呈现了“幼儿园有史以来最重大的一种教育体系”，使得自福禄培尔以来的幼儿教育思想更“多元化”和“多样化”。

（五）进步教育思潮运动

“进步教育”是指产生于 19 世纪末并持续到 20 世纪 50 年代的美国的一种教育革新思潮，亦称为“进步主义教育运动”，这一运动试图通过改革使学校教育适应美国社会的新需

要。进步主义教育的理论源自卢梭、裴斯泰洛齐和福禄培尔等人的教育思想，并且受现代科学，尤其是生物学和进化论的影响。

1.进步教育运动始末★★★★

美国的进步教育运动的发展大致经历了四个阶段：

（1）兴起阶段(19 世纪末—1918 年)：19 世纪末，帕克先后在马萨诸塞州昆西市和芝加哥库克师范学校进行教育革新实验，创造了“昆西教学法”，被杜威称为“进步教育之父”。1896 年，杜威创办芝加哥实验学校。在他的影响下，许多进步教育实验以各种形式展开。

（2）成型阶段(1918—1929 年)：1919 年，进步教育发展协会成立，后改称为美国进步教育协会。1924 年，协会创办《进步教育》杂志，向读者介绍欧洲的教育革新和美国的进步教育实验。在这个时期进步教育运动日益专业化，其中哥伦比亚大学师范学院成为美国进步教育运动的中心。

（3）转折阶段(1929—1943 年)：1929 年“大萧条”严重影响了美国进步教育运动的发展。一方面，使进步教育运动发生了转向。由强调以儿童为中心和个人的自由发展转到更加重视学校的社会功能。另一方面，加剧了进步主义教育内部的分裂。

（4）衰落阶段(1944—1957 年)：1944 年，美国的进步教育运动开始走向衰落。这一年美国进步教育运动协会更名为“美国教育联谊会”，成为欧洲新教育联谊会的一个分会。1955 年，协会解散。1957 年《进步教育》杂志停办，标志着美国教育史上一个时代的结束。

2. “昆西教学法”

“昆西教学法”的创始人是美国进步教育运动的先驱者——帕克。他的主要代表作是《关于教育学的谈话》。帕克的教育改革措施以“昆西教学法”或“昆西制度”著称。其主要特征是：(1)强调儿童应处于学校教育的中心。教师必须了解儿童和他的本性，提供必要的条件，满足其要求和需要；(2)重视学校的社会功能，强调学校应成为理想的家庭、完善的社区和民主政治的雏形，在促进民主政治的发展方面发挥巨大作用；(3)主张学校课程应尽可能与实践活动相联系。他将学习的内容与儿童的日常生活联系起来，并围绕一个核心安排相互联系的科目；(4)强调培养儿童自我探索和创造的精神。

3.有机教育学校

约翰逊是美国教育家、进步主义教育协会的创始人之一。1907 年，她在亚拉巴马州的费尔霍普创办了费尔霍普学校，该校以“有机教育学校”而闻名。有机教育学校的主要特征是“有机教育”。其主要观点有：

(1)学校教育的目标在于发展人的整体机能，包括培养感觉、体力、智力和社会生活能

力，以改善生活和文化；

(2)教育方法是“有机的”，因为它们遵循学生自然成长的规律；

(3)有机学校的整个课程计划以活动为主。活动扩大了儿童的视野，成为他们的知识源泉。约翰逊设计出以下活动代替一般课程：体育活动、自然研究、音乐、手工、野外地理、讲故事、感受教育、数的基本概念、戏剧表演、体育比赛以及画地图和地形等；

(4)强迫的作业、指定的课文和通常的考试都被取消；

(5)约翰逊重视社会意识的培养。她认为，人是社会的人，发展合适的社会关系应该是学校最重要的任务之一；

(6)约翰逊反对放纵儿童。在她看来，使儿童以最有利的成长纪律是必要的，所以她主张以一种平衡而有纪律的方式发展整个人的机体。

4.葛雷制

1907 年，美国教育家沃特被印第安纳州葛雷市教育委员会聘为公立学校督学后，推行了一种进步主义教育性质的教学制度，称为“葛雷制”，也叫“双校制”、“二部制”或“分团学制”。葛雷制主要内容包括：

(1)以杜威的教育思想准则为依据，以具有社会性质的作业为学校的基本课程。把学校分为四个部分：体育运动场、教室、工厂和商店、礼堂。课程也分为四个方面：学术工作，科学、工艺和家政、团体活动以及体育和游戏；

(2)在教学中采用独特的二重编制法，即将全校的学生一分为二，一部分在教室上课，另一部分在体育场、图书馆、工厂、商店以及其他场所活动，上下午对调；

(3)葛雷制曾被认为是美国进步教育思想的最卓越的例子。它的课程设置能保持儿童兴趣和热情，它的管理方式经济而高效。到 1929 年，美国已经有 41 个州的两百多座城市的很多学校采用这一制度，成为进步学校流行最广的一种形式。

5.道尔顿制

道尔顿制是美国进步主义教育家帕克赫斯特创立的。它是针对班级授课制的弊端而提出的一种个别教学制度。道尔顿制又称“道尔顿计划”，其主要的特点有：

(1)在学校里废除课堂教学，废除课程表和年级制，代之以“公约”或合同式的学习。即把各科一年的课程分为分月的作业大纲，学生以公约的形式确定自己应完成的各项学习任务，然后学生根据自己的学习需要进行自学；

(2)将各教室改为各科作业室或实验室，按学科的性质陈列参考用书和实验仪器，供学生学习之用。各作业室配有一名教师负责指导学生；

(3)用“表格法”来了解学生的学习进度，既可增强学生学习的动力，亦可使学生的管理简单化。

道尔顿制的两个重要原则是自由和合作。要使儿童自由学习，允许他们根据自己的需要安排学习，养成独立工作的能力。它还强调师生之间、学生之间的合作，以培养学生的社会意识。20 年代道尔顿制在许多国家产生了较大的影响，当然它也存在以下弊端：过于强调个别差异；对教师要求过高；在实施时易导致放任自流；将教室完全改为实验室也不切合实际。

6.文纳特卡计划

文纳特卡计划是美国教育家华虚朋推行的教育实验计划。主要内容包括：(1)重视使学校的功课适应儿童的个别差异。(2)将个别学习和小组学习结合起来，使个性发展与社会意识培养相联系。(3)将课程分为两部分：共同知识和技能(包括读、写、算等工具性学科)，创造性的、社会性的作业(如木工、金工、织布、绘画、雕刻等)。前者主要按学科进行，并以学生自学为主，教师适当进行个别指导。学生按计划进行学习，平时有进度记录，最后以考试来检查学习结果。后者则以小组为单位展开活动或施教，无确定的程序，也不考试。这样做可以加强不同年龄儿童之间的联系，培养合作精神。局限性是实施起来比较困难，20 世纪 50 年代后逐渐衰落。

7.设计教学法

设计教学法是美国教育家克伯屈提出的一种新的教育方法。他于 1918 年发表了影响很大的《设计教学法》，因而被称为“设计教学法之父”。克伯屈在前人思想的基础之上，系统归纳和阐述了设计教学法，并被认为是此种教学法的代表人物。他强调有目的的活动是设计教学法的核心，儿童自动地、自发地、有目的地学习是设计教学法的本质。他将设计教学法定义为在社会环境中进行的有目的的活动，重视教学活动的社会 and 道德因素。其主要内容有：(1)放弃固定的课程体制，取消分科教学，取消现有的教科书，将设计教学法分为四种类型：生产者的设计、消费者的设计、问题的设计和练习的设计。(2)设计教学法有四个步骤：决定目的、制订计划、实施计划和评判结果。在这个过程中，强调教师的指导和决定作用，但实际则是以学生为主。

设计教学法在美国得到迅速的传播。到了 20 世纪 30 年代，对英语国家的学校产生了广泛的影响，甚至影响到了中国、印度和埃及等国的教育。设计教学法充分发挥了儿童的主动性和积极性，使儿童成为学习的主人，并力求使教学符合儿童身心发展的规律，以提高学习效率；注重培养儿童的合作精神，加强了教学与儿童实际生活的联系。但由于过分强调根据

儿童的经验组织教学，设计教学法实施的结果，必然导致系统知识学习的削弱。

8.进步主义教育运动的历史意义★★★★

进步主义教育运动对美国的意义：**(1)**促进了美国教育现代化的转变，制约着现代美国教育发展的方向和格局。**(2)**对形成美国学校的特征产生了深远的影响，从根本上改变了美国学校和教室的气氛。**(3)**促进美国教育理论研究的发展和教育理论研究的美国化。对世界的意义：对世界产生了广泛的影响，并且成为中国、苏联、日本和印度等国现代教育历史的重要篇章；进步主义运动与西欧教育运动一起，共同构成了西方现代教育的重要开端。

十、杜威的教育思想

杜威是美国著名的哲学家、社会学家和教育家，美国实用主义教育理论和进步教育运动的主要代表人物，被誉为“哲学家们的哲学家”、“创立美国教育的首要人物”。代表作有《民主主义与教育》、《我的教育信条》、《学校与社会》、《儿童与课程》、《我们怎样思维》、《明日之学校》等。

（一）论教育的本质★★★★

杜威的教育观是：教育即生活；教育即生长；教育即经验的持续不断的改造。

1. 教育即生活

杜威提出该命题时，他关注的主要是正规学校教育和社会生活及个人（儿童）生活的关系。教育是生活的过程，学校是社会生活的一种形式，学校的生活应该与儿童自己的生活相契合，满足儿童的需要和兴趣；学校生活应该与学校以外的社会生活相契合，适应社会变化的趋势并成为推动社会发展的重要力量，儿童本能的生长总是在生活过程中展开的，所以教育即生活。教育是儿童现在生活的过程，而不是未来生活的新任务。

与此相对应，杜威又提出“学校即社会”。教育既然是一种社会生活的过程，那么学校就是社会生活的一种形式，学校应该“成为一个小型社会，一个雏形的社会”。这一观点的实质是要改造不合时宜的学校教育和学校生活，使之富于活力，更有乐趣，更具实效，更有益于儿童发展和社会改造。

2. 教育即生长

教育即生长实质上是在提倡一种新的儿童发展观和教育观。针对当时的教育无视儿童的天性，消极的对待儿童，不考虑儿童的需要和兴趣，以外在的动机强迫儿童记诵文字符号，以成人的标准去要求儿童的现象提出的。“教育即生长”则要求摒除压抑、阻碍儿童自由发展之物，使一切教育和教学适合儿童的心理发展水平和兴趣、需要的要求。然而这种尊重绝

非放任自流，任由儿童率性发展。杜威所理解的生长是动机与外部环境、内在条件与外部条件交互作用的结果，是一个持续不断社会化的过程。要求尊重儿童而不是放纵儿童。杜威认为，儿童心理活动的基本内容就是以本能活动为核心的心理机能不断发展和生长的过程，教育就是起促进本能生长的作用。

3. 教育即经验的改组和改造

杜威的“教育即经验的改造”克服了经验与理性的对立。经验是机体与环境相互作用的过程，机体不仅受环境的塑造，同时也对环境加以若干改变。经验是一种行为、行动，喜怒哀乐、酸甜苦辣等因素也是经验的构成部分，经验不仅仅是与认识有关的事情，认识的、情感的、意志的等理性非理性因素皆涵盖在内。杜威指出：“全部教育都离不开经验。教育是在经验中，由于经验，为着经验的一种发展过程。”受教育过程实际上就是儿童不断地取得个人的直接经验，即是经验不断改组或改造的过程。

（二）论教育的目的★★★★★

杜威关于教育目的的主要观点如下：

1. 教育无目的与教育即生长

杜威反对外在的、固定的、终极的教育目的，其所追求的是教育过程内在的目的，这个目的就是“生长”。教育的过程，在它自身以外没有目的，它就是它自己的目的。杜威认为在非民主的社会里，教育目的是外在于并强加于教育过程的，饱含权威与专制的色彩。而在民主社会里，教育目的应内在于教育的过程之中，杜威主张以生长为教育目的，其主要意图在于反对外在因素对儿童发展的压制，在于要求教育要尊重儿童的愿望，使儿童从教育本身、从生长过程中得到乐趣。

2. 教育的社会性目的是民主，为社会进步服务，为民主制度完善服务

杜威认为，过程以内的目的并不否定教育的社会作用和社会目的。相反，杜威认为教育是社会进步以及社会改革的基本方法，学校是社会进步和改革的最基本和最有效的工具。而教育的社会目的就是改造社会，完善民主。民主不仅是教育的目的，也是教育的要求。

（三）论课程与教材★★★★★

杜威提出了“做中学”和“教材心理学化”的观念。杜威认为，旧的分门别类的学科不仅破坏了儿童生活和经验的“统一性和完整性”，使儿童的认识失去应有的全面而流于片面，而且容易使儿童缺乏社会精神。因此，他提出“从做中学，从经验中学”的观点，要求以活动性、经验性的主动作业来取代传统书本式教材的统治地位。活动性经验性的课程包括：园艺、烹饪、印刷、纺织、唱歌、阅读、书写等形式。这些活动能满足儿童心理的需要，又能

满足社会性的需要，还能使儿童对事物有统一性和完整性的认识。杜威并不把个人直接经验与人类间接经验对立起来，他并不反对间接经验本身，他反对的是传统教育中那种不顾儿童接受能力的直接灌输、生吞活剥式的获得间接经验的方式。问题的关键在于怎样使儿童最终获得较为系统的知识而同时又能在学习过程中顾及儿童的心理水平，他主张以“教材心理学化”来解决此问题。

杜威的课程理论也存在一些不足之处，主要表现在：他的活动性课程似乎不能代表社会生活，尤其是现代工业生活的基本类型；这些科目能否最有效地激起学生的兴趣尚需探讨；并非所有的系统知识都可以还原为直接经验；组织原则的贯彻存在困难。

（五）论思维与教学方法★★★★

杜威反对以教师、教科书、教室为中心的传统教学方法，他提出了“从做中学”的观点。这是一种通过主动作业，在经验的情境中思维的方法。通过“从做中学”来达到经验与思维的统一、思维与教学的统一、课程与作业的统一、教材与教法的统一。

杜威根据他的科学的实验主义探究方法和反省思维模式，提出了五步教学法：疑难的情境；确定疑难所在；提出解决问题的种种假设；推断哪个假设能解决这个困难；验证这个假设。这种教学方法重视科学探究思维，重视解决实际问题的行动能力，与主智主义的传统教育理论有本质的区别。但该方法过于重视活动，忽视了系统知识的传授，狭化了认知的途径，泛化了问题意识，在实践中也存在诸多影响教育质量的问题。

（六）论道德教育★★★★

杜威认为，道德教育的主要任务是协调个人和社会的关系。反对个人至上论和社会至上论，反对将个人和社会裂开来，认为个人的充分发展是社会进步的必要条件，社会的进步又可以为个人的发展提供良好的基础。从广义上说，道德就是教育。他的德育论是以实用主义道德论为基础的，否认客观的永恒道德，把实效作为衡量善恶的标准。

杜威将道德教育的原理分为社会方面和心理方面。前者是关于道德教育的“目的和内容”，是指道德教育应有社会性的情境、社会性的内容和社会性的目的。后者则是关于道德教育的方法和精神，是指道德教育若要取得成效，就必须建立在学生本能冲动和道德认识、道德情感的基础上。如果漠视这些心理条件，道德行为就可能变成机械的模仿或外在的服从。对于社会道德的要求，应顾及学生的心理能力。

在实施德育方面，杜威首先主张通过活动来培养学生的道德品质，反对抽象的说教，这与他的“从做中学”是一致的。其次，应结合智育进行德育。最后，重视教育方法的教育作用，他认为，学校生活、教材和教法在学校的德育教育中是三位一体的。

（七）杜威教育思想的影响★★★★★

杜威的教育思想深刻影响了 20 世纪上半叶美国的教育理论与教育实践，他的全部教学理论，针对传统学校中死板教学的种种弊病，提出了不少合理的见解，对后来美国出现的许多教学制度与方法亦有重大作用。杜威的教育思想不仅在美国享有权威，而且影响遍及世界各国。但由于杜威的教育理论过分强调以儿童为中心，轻视系统理论知识的传授，曾导致学校教育中知识质量的下降，其理论因此受到批评。

杜威教育思想的影响可归纳为以下几点：(1)强调知行合一，将教学中死的知识变为强的知识。(2)教育是人与环境的交互作用的观点是内发论和外铄论的超越与突破。(3)教育是生长和生活的观点从心理学角度探讨了教育的本质。(4)教育即经验从认识论的角度探讨教育的本质，解决知识、经验的获得以及心理与社会、过程与目的的协调问题。(5)教育即生活、学校即社会是从社会的角度出发将个人与社会统一起来。将学校的生活和学生的生活经验联系起来，解决教育与社会的脱离问题。(6)教材心理学化，适合学生经验的心理发展，而不是逻辑顺序。(7)教学方法的科学化和探究精神使得科学精神成为教育的重要组成部分。(8)教学专业，提高教育学的学科地位，增强学术性。在其影响下教育专业机构大量建立。(9)杜威具有世界性的影响，其教育理论对世界教育进程发挥巨大作用，对日本、中国、土耳其、苏联、墨西哥等国具有直接的影响。(10)杜威的理论中过于强调儿童中心、活动中心、经验中心而使得教育实践忽视了系统知识的传授，并引发了自由和纪律、师生关系等诸多矛盾。另外根据经验和教材心理学化原则编写新型教材的设想过于理想，难以实现。

十一、现代欧美教育思潮

（一）改造主义教育★★★

改造主义教育是实用主义教育理论的一个分支。它在 20 世纪 30 年代实用主义教育的浪潮中产生于美国，第二次世界大战后获得很大的发展。主要代表人物有美国著名的教育家康茨、拉格、布拉梅尔德等。其基本观点如下：(1)明确要求教育应具有改造社会的目标。(2)教育要重视培养“社会一致”的精神。(3)强调行为科学对整个教育工作的指导意义。(4)教育应该以社会问题为中心。(5)教师应该进行民主的、劝说的教育。改造主义虽然在教育理论上有一定的影响，但是由于美国统治阶级所追求的是资本主义制度的长治久安，而不是什么“社会改造”，因而改造主义在美国教育中始终未成气候。

（二）要素主义教育★★★★★

要素主义教育是 20 世纪 30 年代末作为实用主义和进步主义教育的对立面而出现的。1938 年在美国成立的“要素主义者促进美国教育委员会”是要素主义教育形成的标志。主要代表人物有美国教育家巴格莱、科南特等。要素主义教育家认为，在人类的文化遗产中，存在着永恒不变的、共同的、超越时间和空间的要素，它们是种族文化和民族文化的基础。在民主社会中，应该通过学校教育“使每一代人拥有足以代表人类遗产最宝贵的要素的各种观念、意义、谅解和理想的共同核心”。

其观点的具体内容如下：(1)与美国进步教育思想尖锐对立，激烈地批判美国的进步主义教育，认为进步主义教育导致了美国教育质量的下降。(2)把人类共通的“文化要素”作为学校教育的核心。(3)教学过程必须是一个训练智慧的过程。(4)强调学生在学习上必须努力和专心。(5)强调教师在教育和教学中的核心地位。

要素主义教育家要求美国普通中小学重新审查它们的课程计划，以保证学生学到基础知识和基本技能。特别强调“新三艺”，即数学、自然科学和外语。他们还强调必须按逻辑系统编写教材和进行教学。

要素主义教育对美国的学校教育产生过重要的影响，它所提出的教育理论和策略也受到美国政府的重视，对苏联和东欧也有一定的影响。但是由于忽视学生自己的兴趣、身心特点以及能力水平，片面强调系统的、学术性的基本知识学习，加上所编的教材脱离学校教育实际，因而遭到一些社会和教育界人士的抨击。从 20 世纪 70 年代起，要素主义教育逐渐失去其优势地位。

（三）永恒主义教育★★★★

永恒主义教育形成于 20 世纪 30 年代，其代表人物有美国的赫钦斯、阿德勒，英国的利文斯通，法国的阿兰等。永恒主义教育认为，教育的任务在于借助对永恒真理的认识促使永恒人性的发展；强调通过知识教学向学生传授永恒真理，以便使学生认识永恒的世界，同时又使人的最高属性——理性得到发展；提出让学生学习世界名著的“名著课程”计划。具体内容如下：(1)教育的性质永恒不变。(2)教育的目的是“要引出我们人类天性中共同的要素”。(3)永恒的古典学科应该在学校课程中占有中心地位。(4)提倡通过教学进行学习。

永恒主义教育对进步主义教育的批评比要素主义更加激进，但从整体上看，它并未提出什么新的价值判断标准。作为一种教育哲学思想，它在教育理论上有一定的影响，但在教育实践中的影响范围并不大，主要限于大学和上层知识界中的少数人。其复古态度遭到了许多相关人士的批判。

（四）存在主义教育★★★★

存在主义教育是一种建立在极端唯心主义、唯我主义哲学基础上的教育理论，20 世纪中期流行于美国和西欧各国。主要代表人物有德国的博尔诺夫、奥地利的马丁·布贝尔、美国的尼勒等。基本观点如下：(1)教育的本质和目的在于使学生实现“自我生成”。(2)强调品格教育的重要性。(3)提倡学生“自由选择”道德标准。(4)主张个别教育的方法。(5)师生之间应该建立信任的关系。

作为一种教育理论，存在主义教育思想提出了不同于传统教育和实用主义教育的观点，其中有一些观点是具有积极意义的，如强调个性的发展，提倡积极的师生关系等。但是，由于存在主义教育本身具有的消极因素，如：过于悲观主义的人生观影响了其教育观点；强调个人自由选择的道德标准，忽视了社会性；过分重视人文社会学科，忽视了自然学科；放任的教学观影响了教育的成效。因为这些致使它在教育工作实践中的影响甚为有限，而且在 20 世纪 70 年代后便逐渐衰落。

（五）新行为主义教育★★★★

新行为主义教育产生于 20 世纪 30 年代，主要代表人物有美国的斯金纳、加涅、托尔曼等。其基本观点是：(1)教育就是塑造行为。(2)程序教学。(3)让学生在运用教学机器。(4)教育研究应该以教和学的行为作为研究的对象。

新行为主义教育在一定程度上促进了学习理论的发展，并为计算机辅助教学的发展开辟了道路。但是它把人类的学习仅仅归结为操作性条件的作用，忽视了人类学习和动物学习之间的本质区别，其所设计的程序教学和教学机器，都明显具有机械主义的特征。

（六）结构主义教育★★★★

结构主义教育是一种建立在瑞士心理学家皮亚杰认知心理学基础上的，在现代欧美国家广泛流行、影响很大的教育理论。主要代表人物是美国心理学家布鲁纳。基本观点如下：(1)强调教育和教学应重视学生的智能发展。(2)注重传授各门学科的基本结构。(3)主张学科基础的早期学习。(4)提倡“发现学习法”。(5)教师是结构教学中的主要辅导者。

结构主义教育思潮是 20 世纪 60 年代美国课程改革的指导思想。但是它的有些思想过于天真和理想主义，致使课程和教材的改革偏难。

（七）终身教育思潮★★★★

终身教育思潮产生于 20 世纪 50 年代中期的法国，60 年代后在世界范围内得到广泛的传播。主要代表人物是法国的朗格朗，其《终身教育引论》被公认为终身教育思想的代表作。主要观点如下：(1)终身教育是现代社会的需要。(2)终身教育没有固定的内容和方法。(3)终身教育是未来教育发展的战略。

终身教育在教育领域中引起了一场广泛而深刻的革命，它已成为建立学习型社会的象征。

（八）现代人文主义教育思潮★★★★

现代人文主义教育思潮盛行于 20 世纪 70 年代的美国，主要代表人物是美国的心理学家马斯洛、罗杰斯、弗鲁姆和奥尔波特等。它是建立在现代人文主义的哲学和心理学基础上的教育思潮，它的思想继承了西方人文教育传统，并吸收了实用主义和存在主义的一些观点。基本观点如下：(1)强调教育目标是培养“完整的人”。(2)主张课程人本化。(3)强调学校应该创造自由的心理气氛。

现代人文主义教育思潮力图纠正 20 世纪以来教育领域中的“主知主义”和“主情主义”这两种偏向，从多方面来考虑人的整体发展，强调认知和情感两方面在教育过程中的作用，给教育理论带来了观念上的革新。但是它过分强调个人的价值观和个人的“自我实现”，简单地把个体的潜能实现与个体的社会价值画上等号，忽视了社会环境和学校教育对个体发展的重要影响。

十二、苏联教育思想

（一）马卡连柯的教育思想

马卡连柯是苏联早期著名的教育实践家和教育理论家，代表作有《教育诗篇》、《塔上旗》、《父母必读》。

1.论教育的目的

马卡连柯主张要以辩证的观点看待教育，非常重视教育目的的问题，他认为教育过程的目的乃是教育工作的主要基础和教育事业成功的首要条件。提出学校的主要任务是为社会培养高质量的人才，人才的培养计划要“根据社会订货来制定”。在拟定教育目的时，必须具有高度的政治敏锐性，要切实了解社会的需要，不能一般的、抽象地谈论教育目的。

2.论集体主义教育

集体主义教育是马卡连柯教育体系的核心,其理论基础是根据马克思主义关于个人和集体的关系,根据苏维埃社会的特点提出来的。主要观点是在集体中、通过集体、为了集体进行教育的思想和方法,提出了平行教育影响、前景教育、优良的作风与传统等原则。

平行教育影响原则,即以集体教育为主,不和个别人发生关系,只和集体发生关系,使每个学生都不得不参加共同的活动。在教育集体的同时教育个人,又在教育个人的同时影响集体;这一教育形式改变了传统单一的教育方法,改善了教师和学生之间的关系,充分发挥了学生集体的教育作用。

前景教育原则,即要求教师在教育过程中经常给集体提出一个或几个需要经过一定努力才能完成的任务,吸引学生集体和集体中的每一个成员为之努力。

培养优良的作风与传统,对于美化集体和巩固集体具有重要意义。

3.论纪律与劳动教育

马卡连柯认为在学校的纪律教育中必须适当的使用奖励和惩罚。适当的奖励和惩罚可以调动学生的积极性,使他们相信自身的价值和力量。纪律教育和集体教育是相互促进的,集体的建立和发展要以纪律的形成为条件,而集体的发展又会更好地推动纪律的形成,并且社会主义的纪律永远是从人们的自觉行为中产生的,应该是一种愉快的纪律。他还对劳动教育做了高度评价,认为劳动是用以改造、培养新人的重要途径,同时应把生产劳动同教学过程和思想政治教育结合起来,组织学生开展集体的、创造性的、有计划的、经常性的劳动,教师要在劳动中发挥带头作用。

4.论家庭教育

马卡连柯认为早期家庭教育对儿童的成长影响极大。家庭教育的基本条件是建立一个完整和团结一致的家庭集体,要遵循中庸之道,找出培养积极性和克制能力的尺度,重视父母自身行为在家庭教育中的作用,让儿童参与家庭经济管理,劳动、组织游戏等也是家庭教育的重要方法。

(二) 凯洛夫的教育学体系

凯洛夫是 20 世纪 40—50 年代苏联教育界最主要的代表人物。他的教育思想主要反映在他主编的《教育学》一书中。

1.教学论

关于教学过程的本质的认识,认为教学首先是指教师在学生自觉与主动的参与下以知识、技能和熟练技巧的体系武装学生的过程,还担负着以科学原理和共产主义世界观武装学

生与有计划地发展学生智力、培养学生道德品质的任务。还提出了教学的六个基本环节：感知并形成印象；分清事物的主次、异同；形成概念；掌握事实和概括性的工作；技能的养成和加强；在实践中检验知识。提出了直观性、巩固性、系统性与连贯性、自觉性与积极性、通俗性与可接受性等教学原则。关于教养和教学内容：教养和教学的内容主要表现在教学计划、教学大纲和教科书中。教学大纲要有系统性，教科书应该包括基本原理和学生独立学习的材料，还包括学生必须领会的知识。教学工作的组织形式和方法，主张班级授课制，提倡包括参观、实验室作业、启发式等教学方法。

2.德育论

德育的任务主要包括培养苏维埃爱国主义精神。社会主义的人道主义精神、集体主义精神、对劳动和社会公共财产的社会主义态度、自觉纪律以及布尔什维克的意志与性格特征等六个方面。德育原则：共产主义的目的性和思想性相结合、长善救失的原则、在集体中进行教育原则。德育的方法：说服法、练习法、儿童集体组织法、奖惩法。

凯洛夫教育学说建立在马列主义的哲学思想和历史唯物主义基础上，批判改造了以往教育学说的历史遗产。其主要指导思想受 30 年代教育改革基本观点的影响，强调了学校的任务是使学生掌握系统的科学基础知识和读写算基本技能，肯定分科教学和班级授课制，强调稳定的教学大纲，并将德智体美综合技术教育理解为人的全面发展的教育。因此教育学说基本上是以传统教育的理论为基础，而没有很好地吸收现代教育包括 20 年代苏联教育改革的理论和实践经验。主要的缺点在于未能根据苏联当时发生的很大变化的文化教育状况、教育自身特点及其发展规律，提出和解决新的教育理论与实际问题，而是仍然坚持 30 年代形成的全部理论，使它带有浓厚的滞后性和封闭性，缺少创造性。此书还表现出严重的机械化倾向。

（三）赞科夫的教学理论

赞科夫是苏联著名的心理学家和教育家，其教学理论主要是处理教育与人的发展的关系问题，主要是通过他的“教育与发展关系问题”实验来发展苏联的教育理论。通过实验，提出了发展性教学理论，主要观点：(1)教学要着眼于学生的一般发展，突出了教学的发展功能。(2)对一般发展的概念进行了界定，突出了一般发展与智力发展的区别，扩张了发展的内涵。(3)揭示了教育发展的内因和外因之间的关系。(4)以系统论为基础，提出了以尽可能大的教学效果来促进学生的一般发展为主导思想的实验教学体系。实验教学体系的五项教学原则：以高难度进行教学、以高速度进行教学、理论知识在教学过程中起基础性作用、使学

生理解教学过程、实现全体学生的发展。(5)提出研究儿童发展进程的三条线索：观察活动、思维活动和实际操作。(6)要研究学生的内部动机，并且创造有利条件使学生对知识的需要得以表现出来，并培植发展这种需要。

（四）苏霍姆林斯基的教育理论

苏霍姆林斯基是苏联当代著名的教育实践家和教育理论家，世界著名的教育学者，代表作有《把整个心灵献给孩子》、《帕夫雷什中学》、《给教师的建议》，其思想的主要特征是重视个性全面和谐发展的教育。他认为学校教育的理想就是培养全面和谐发展的人、社会进步的积极参与者；为了培养全面和谐发展的人，必须在整个教育过程中实施和谐的教育，即把人对客观世界的认识 and 个人的自我表现结合起来，使二者达到一种平衡；应从德育、智育、体育、劳动教育相互联系、相互渗透的整体观点出发进行教育。

专题研究：

专题一：比较分析蒙台梭利与福禄培尔的儿童教育思想

蒙台梭利与福禄培尔作为西方教育史上齐名的两大幼儿教育家，他们的教育理论及有不少相同点，也存在许多不同之处。

相同之处主要体现在两个方面：

(1)他们都接受了卢梭的影响，反对传统教育对儿童身心的束缚和压迫，反对外铄论；信奉性善，赞同内发论，主张以儿童为本位；要求认真研究儿童特点，遵循自然，强调强调教育中的自由与活动的重要性。

(2)都极其重视幼儿期的教育，重视童年生活对人生的影响。倡导建立专门幼儿教育机构及培训教师从事幼儿教育工作的。

不同之处主要体现在三个方面：

(1)在教育内容和方法上，福禄培尔倡导游戏、恩物、作业，强调通过游戏来发展幼儿的想象力和创造力；蒙台梭利则主张工作、自我教育、感官教育、实际生活练习，推崇工作的价值，反对有想象活动的游戏和玩具，否定了创造性游戏在幼儿教育中的重要作用。

(2)在教学组织形式上，福禄培尔要求组织集体教学，蒙台梭利则主张个别活动，单独学习。

(3)在教师作用上，在福禄培尔的幼儿园里，教师被视为“园丁”，须承担对幼儿关心、指导乃至教学的职责；而在蒙台梭利的儿童之家中，教师由主动转向被动，被称为“指导者”，只是承担指导、引导及环境保护和看护责任。

专题二：比较分析新教育运动和进步教育运动

一、简述两种教育运动

1.新教育运动是指 19 世纪末 20 世纪初在欧洲兴起的教育改革运动，初期以建立不同于传统学校的新学校作为新教育的“实验室”为特征。

2.进步教育是指产生于 19 世纪末并持续到 20 世纪 50 年代的美国的一种教育革新思潮，这一活动试图通过改革使学校教育适应美国社会的新需要。

二、两种教育运动的相同之处

1.背景和性质是 19 世纪末兴起的教育革新运动。

2.两种教育运动都是为了促进本国教育的发展，在原来教育基础上运用新的方法进行改革；

3.两种教育运动均采用了新型的教育方法，在学校中进行了实验和改革；

4.两种教育运动对本国教育发展的影响都较为深远。

5.两种教育运动都强调对儿童天性的尊重和维护。

三、两种教育运动的不同之处

1.两种教育运动的具体操作不同。新教育运动始于欧洲，主要是采用创立新型学校的方式，在这些学校中开展新型的教学实验，这些学校大多建立在乡村或者城市郊区，要求有优美安静的环境；进步主义教育始于美国，主要是在认识到传统教育弊端的基础上，实行有别于传统教学模式的新的教学方法，试图通过改革使学校教育更加适应美国社会新的需求。

2.两种教育运动的理论基础不同。新教育运动主要是运用了梅伊曼、拉伊的实验教育学以及凯兴斯泰纳的公民教育理论进行指导，而进步主义教育运动的思想来源于卢梭、裴斯泰洛齐和福禄培尔等人。

3.两种教育运动的教育对象不同。新教育运动主要面向上层社会，进步主义教育运动主要面向普通民众。

4.两种教育运动的侧重点不同。相对于新教育运动而言，进步主义教育运动更强调与社会生活的联系。

5.两种教育运动的影响程度不同。相较而言美国的进步主义教育运动产生的影响更为深远,不仅对本国,对全世界教育的发展都产生了深远的影响。

第四部分 教育心理学

一、学科特点分析:

从考纲内容来看,本学科共分四大部分:第一部分是概述;第二部分介绍学习理论;第三部分分别从知识、技能、策略、问题解决四个角度来阐述教育心理学;第四部分讲品德发展与心理健康。考生复习时要理清各部分之间的逻辑关系,确立整体观念。

(一)教育心理学概论

第一章 绪论。共有三大知识点,分别是“研究对象”、“研究任务”、“历史发展”,其中以第三个知识点为重点,该部分内容将会以选择题的形式进行考查。考生在复习时无需花费太多的功夫,只需将历史发展中的若干标志性事件记住即可。

第二章 心理发展与教育。共有四大知识点,其中以“认知发展理论与教育”、“人格发展理论与教育”、“心理发展的差异与教育”为重点。该部分内容的考查方式以选择题为主,兼有简答题。复习该部分内容时,以重要人物的理论复习为主。

(二)学习理论

第三章 学习及其理论解释。共有五大知识点。对于知识点的把握以“学习的分类体系”、“经典性条件作用”、“班杜拉的社会学习理论”、“布鲁纳的认知-发现说”、“奥苏伯尔有意义接受说”、“建构主义学习理论的基本观点”和“罗杰斯的人本理论”为重点。考生务必要将此部分作为重点来复习把握。

第四章 学习动机。共有三大知识点。这部分主要复习“学习动机的分类”和“学习动机的理论”。

(三)知识、技能、策略、问题解决

第五章 知识的建构。共有四大知识点,涵盖了知识建构、理解、转变、整合和应用方面的内容。这部分应该会以选择题或辨析题的形式出现。重点关注的知识点包括“知识理解”和“错误概念的转变”。

第六章 技能的形成。共有三大知识点,主要关注“心智技能的形成过程”和“操作技

能的主要类型”。这部分主要以选择题的形式备考。

第七章 学习策略及其教学。共有四大知识点，主要关注“学习策略及其结构”“认知策略及其教学”和“元认知策略及其教学”。这部分主要以选择题和辨析题的形式备考。

第八章 问题解决能力与创造性的培养。共有五大知识点，主要关注“能力的基本理论”和“问题解决能力的培养”和“创造性的基本结构”。这部分以选择题和分析选做题的形式备考。

(四)品德发展与心理健康

第九章 社会规范学习与品德发展。共有四大知识点，主要关注“社会规范学习的过程”、“品德形成过程和培养”和“品德不良的矫正”。其中，“社会规范学习的过程”很大可能以选择题的形式备考，而“品德形成过程和培养”和“品德不良的矫正”会以分析选做题的形式出现。

第十章 心理健康及其教育。主要由三大知识点组成，其中，“心理健康教育的途径”是重点。

二、复习方法点拨：

复习专业课一般都有4个阶段，不同的阶段有不同的侧重点和学习的方法：

第一阶段，根据考纲对所有知识点有个整体的印象和把握，了解结构体系，把握每个章节之间的逻辑关系。

第二阶段，更详细的复习，将知识点在脑海里形成更深的印象，更加的系统化。

第三阶段，进行重点记忆以及集中复习。此时需要对照新的考纲，进行补充。对一些重要的概念、教育心理学的理论进行有意识的记忆。更重要的是还要结合当今的社会实际对热点问题思考，并做好笔记。

第四阶段，处于冲刺阶段，需要查缺补漏，对照考纲思考该知识点还可以延伸出哪些题型。对于自己之前整理的题目，进行有意识记忆，尽量能默写出来。

复习总原则：

1. 深刻理解基本概念，基本理论。概念和理论是应用的前提，如果深刻理解了基本概念和与之相关的理论渊源，复习教育心理学就不难了。

2. 通过案例进行学习。通过实例分析，既可以巩固所学知识，又为考研做了准备。考试题型大多以案例形式出现，所以考生要多分析一些案例。

3. 认真读好参考书。仔细读教材，从整体上把握教育心理学的内容体系和各个章节的内

部联系，不要只关注局部的具体知识点。

第一章 教育心理学概述

复习提示：

本章要求考生了解教育心理学的研究对象、研究任务及其起源，掌握教育心理学的发展阶段，把握教育心理学的未来研究趋势。考查的重点涉及内容不多，有可能出选择题和简答题。

重点难点：

本章不属于重点章节。

知识框架：

教育心理学作为心理科学和教育科学交叉而形成的一门独立的学科，诞生迄今已经过百年的发展。在百年发展历程中，教育心理学逐渐确立了独特的研究对象、研究任务和研究内容，并成为教育实践的重要基础理论。

第一节 心理学与教育心理学

一、心理学的研究对象★★★

（一）什么是心理学

心理学是一门既古老又年轻的学科。两千多年前，人类就开始了对心理现象的探索。但直到 1879 年，德国哲学家和心理学家冯特（W. Wundt）在德国莱比锡大学建立了世界上第一个心理学实验室，心理学才脱离其哲学母体成为一门独立的学科。心理学是一门研究人的心理现象的科学，心理学对心理现象的研究就是要揭示心理现象发生、发展的客观规律，指导人们的实践活动。

（二）心理学的研究对象

心理学的研究对象就是人的心理现象。但是，人的心理现象十分复杂，表现形式也多种多样。为了研究的方便，在心理学中，人们通常从心理过程和个性心理两个方面去研究心理现象。心理过程的研究就是探讨、人的心理的共同性，个性心理的研究就是探讨人的心理的差异性。心理现象就是心理过程与个性心理的统一体。

1. 心理过程

心理过程是指人的心理活动发生、发展的过程。具体来说，它是指在客观事物作用下，在一定时间内大脑反映客观现实的过程。心理过程包括认知过程、情绪过程和意志过程。

认知过程指人通过感觉、知觉、记忆、想象、思维等形式反映客观事物的特性、联系和关系的过程。其中，感觉就是指人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。如看到的颜色、听到的声音、闻到的气味等。感觉是最简单、最低级的心理现象。知觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的综合属性的反映。如看到红色的花、听到一首乐曲、闻到苹果的香味等。记忆是经验的识记、保持和再作用的过程。如可以背诵出儿时记住的诗句、回想起几天前经过的事情等。想象是人脑对已储存的表象进行加工改造形成新形象的过程。思维是人脑对客观事物本质属性与规律的概括的间接的反映。

人在认识客观事物的过程中不可能无动于衷，总会伴随着认识活动的进行而形成各种态度，产生相应的喜、怒、哀、乐、爱、恶等情绪情感体验。情绪过程就是人对待他所认识的事物、所做的事情以及他人和自己的态度体验，包括情绪和情感。

意志过程指人在自己的活动中设置一定的目的，按计划不断地排除各种障碍，力图达到该目的的心理过程。意志是人的主观能动性的充分体现。

认识、情感和意志是心理活动过程的三个方面。这三者之间相互联系、相互制约、相互影响，共同构成了心理活动的动态过程。认识是情感和意志行动的基础。没有认识，人的情感就无从产生和发展；意志的整个过程也都是在认识的基础上，经过深思熟虑之后才得以进行的。情感既是意志行动的动力，又使认识活动带有一定的情感成分。意志对认识和情感具有控制和调节作用。意志坚强的人既能够自觉地控制自己的情绪情感，使其服从于理智，又能调节自己的认识过程，促进认识的深化。认识、情感和意志简称为“知”、“情”、“意”，它们是一个统一的心理活动过程。

2. 个性心理

认知过程、情感过程和意志过程是人们所共有的心理过程，体现着人类心理活动的共同规律和一般特征。但是，当这些过程具体表现在每个人身上时却有较强的个体差异。这些个体差异的表现称为个性心理。它可以划分为三个主要的子系统：个性心理特征、个性倾向性

和自我。

(1) 个性心理特征

个性心理特征包括能力、气质和性格三个部分。能力标志着人在完成某项活动时的潜在可能性上的特征，如聪明、愚笨等。气质标志着人的心理活动的稳定的动力特征，如活泼、安静、慢性子、急脾气等。性格显示着人对现实的稳定的态度和行为方式上的特征，如诚实、虚伪、勤奋、懒惰等。

(2) 个性倾向性

个性倾向性是推动人进行活动的动力系统，是个性结构中最活跃的因素。个性倾向性主要由需要、动机、兴趣、信念、理想和价值观等因素构成。

(3) 自我

自我即自我意识，是个人对自己的自觉因素。自我意识是一种多维度、多层次的心理系统。合理现象的各个方面，不是彼此孤立的，而是相互联系、相互制约、相互影响的。一方面，个性心理是通过心理过程在实践活动中逐步形成发展，并在心理过程中体现出来，没有心理过程就不可能形成个性心理；另一方面，个性心理一旦形成，又制约着心理过程，影响着心理活动的进程和特点。概括地说，既没有离开个性心理的心理过程，也没有脱离心理过程的个性心理。

二、教育心理学的研究对象与任务

教育心理学是心理学的一个分支学科。伟大的学习理论家、教育心理学家桑代克在 1903 年出版《教育心理学》一书，标志着教育心理学的诞生。教育心理学是研究学校教育、教学情境中主体的各种心理活动及其发展变化、有效促进的机制和规律的科学。

(一) 教育心理学的研究对象

教育心理学的研究对象主要包括两个方面内容：一是研究教学情境中师生的心理活动的一般机制和规律；二是研究教学情境中如何遵循师生的心理特点和规律有效指导教与学，促进主体（主要指学生）健康发展的特殊心理机制和规律。这两个方面又可分为不同的研究领域或层面：

1. 研究教育心理学的科学学问题，构建学科基础和学科基本理论架构；
2. 研究主体心理发展的一般机制和规律，揭示教与学情境条件下主体心理活动机制和规律；
3. 研究在教与学情境中如何促进主体心理发展变化的有效途径和策略；

4. 研究制约和影响主体顺利实现教与学目标及主体发展的条件和因素。

教育心理学上述不同领域的研究都是围绕教与学展开的，它们分别从不同侧面揭示教育心理学的研究对象的发展变化的特征和规律。在教育情境中，教与学的目标从根本上看是一致的，教是为了促进学、帮助学，教与学的矛盾是教学过程的基本矛盾，学是矛盾的主要方面。基于这一认识，教育心理学把学生的学习心理作为研究的主要领域。教育心理学中讲的“学”，不仅指知识的学习，也包括纪律、态度和品德等社会规范的学习。

（二）教育心理学的研究任务

1. 教育心理学的理论探索任务

教育心理学作为心理科学的分支，其理论任务在于揭示教与学的基本心理规律，丰富和发展心理科学及教育心理学的理论和事实；从教育科学角度看，教育心理学的任务还应研究怎样遵循教与学的心理规律去为设计教育内容、改革教育体制、优化教育系统、提高教育效能、培养高素质人才服务；教育心理学作为应用理论学科的任务是探索教与学情境中主体获得知识、发展智能、形成健全人格的心理机制和规律，为构建科学合理的教育心理学理论体系服务，推动教育科学的发展。

2. 教育心理学的实践指导任务

教育心理学以研究教与学情境中主体的心理规律为己任，主体的心理反映和变化总是由外部环境引起的。对青少年学生来说，其心理的反映和变化与社会尤其是学校的教育密切联系。学校教育一般由目标系统、内容系统、教与学的活动系统、教育成效的考核评价系统组成，这些系统的确立和应用既必须遵循主体心理活动特点和规律，也需要教育心理学提供实施途径、策略和手段、方法等方面的具体指导。这既是教育心理学百年发展中日益彰显的重要任务，又是其不断向前发展的实际推动力所在。

（三）教育心理学与教师

教育心理学与教师是紧密联系，相互依存的关系。一方面，教育心理学中包含着大量对教师的教学实践起积极作用的知识，如提高教学有效性的知识、教学管理的知识、如何处理师生关系的知识等。通过学习这些教育心理学的知识，教师可以很好地运用这些知识指导自己的教学实践，提高教学的有效性，进而提高自己的教育教学能力。另一方面，教师在日常的教学实践中，一定会遇到很多新问题，产生新见解，这些都拓宽了教育心理学的研究范围。在教师不断地教学实践中，教育心理学的内容逐步丰富起来。

第二节 教育心理学的历史发展与趋势

一、教育心理学的起源

(一) 教育心理学诞生的背景

1. 教育心理学诞生的社会背景

(1) 西方工业革命对教育的期待：教育心理学诞生于 20 世纪初的美国，工业化的加速要求社会建立公共教育机构来承担起培养知识型人才的责任。学校教育的迅速发展推动了教育心理学的研究。

(2) 城市化进程与教育发展：在 19 世纪末美国仅有四分之一的人口住在大城市，到 19 世纪中叶则有一半以上的人口住进了大城市，形成了西方独有的城市化特征。这就要求其社会成员具备一定的科学文化知识，推动了基础公共教育事业的发展。

(3) 移民带来的教育问题：美国是一个典型的移民国家，函待通过教育把来自不同文化背景的人“美国化”，然而传统的教育由于自身的缺陷不能适应这一挑战，必须找到一种新的教育方法，要求以科学的原理为基础，改革传统的教育方法。这也是促使科学教育心理学产生的重要因素。

2. 教育心理学诞生的哲学背景

教育心理学乃至整个心理科学都是从哲学中独立出来的，它的产生和发展自然离不开源远流长的哲学根基。纵观教育心理学的发展轨迹，对其影响最大的析学流派主要有经验主义、理性主义、实证主义和实用主义。

3. 教育心理学诞生的心理科学背景

在教育心理学诞生之前，科学心理学已经从哲学中分离出来，成为一门独立的学科，并在诸多领域内取得了丰富成果。这些研究成果中的一些为教育心理学的诞生提供了理论支持，而另一些则成为了教育心理学的研究内容。

(1) 教育心理学化运动：教育心理化运动对教育心理学的创立的作用和意义在于：第一，教育心理化运动使广大教育工作者了解了教育科学和心理学的关系，促进了教育学与心理学的结合；第二，教育心理化运动中所提出的一些主张给教育心理学的产生提供了可供直接研究的课题。

(2) 心理测量运动：心理测量不仅是桑代克教育心理学的研究领域之一，而且更为重要的它为教育心理学从：思辨走向科学研究提供了一种重要的研究手段。时至今日，教与学

的评价仍然是现代教育心理学的重要研究内容和热点问题,而心理测量法仍然是其不可或缺的研究手段之一。

(3) 儿童研究运动: 儿童研究运动运用心理学方法研究儿童发展的规律,从而更好地为教育研究提供科学的方法,改善教育实践。儿童研究运动成立了大量的研究组织,创办了许多儿童研究的专门刊物和出版了众多的儿童研究著作和手册,甚至还建立了儿童研究图书馆。这场影响深远的运动为教育心理学的独立作了理论和实践上的准备。

(4) 冯特的科学心理学: 1879 年冯特 (W. Wundt) 在莱比锡建立了第一个心理学实验室,标志着科学心理学的诞生。冯特的科学心理学对教育心理学的贡献主要在于: ①使心理学成为一门科学,为科学教育心理学的创立铺平了道路; ②把心理学的研究对象转到具有不同于动物的人身上,为教育心理学确定了明确的研究对象; ③为教育心理学培养了一批专业队伍; ④教育心理学的许多研究内容正是在批判冯特的内容心理学的基础上发展起来的。

(5) 艾宾浩斯的记忆研究: 心理学家艾宾浩斯 (H. Ebbinghaus) 用自己作被试对记忆规律进行了深入探讨。艾宾浩斯对教育心理学的主要贡献在于他向人们证明了人类的高级心理问题,例如学习问题是可以通过科学的方法进行研究和改善的。

4. 教育心理学诞生的科学背景——进化论

进化论对心理学的影响首先表现在,认为动物活动是有机体的某种机能表现,揭示了心实在和有机体实在二者在进化过程中所形成的历史同一性,从而为心理学澄清由二元论思维方式所造成的理论混乱带来了希望。其次,承认人与动物在心理上的连续性,为教育心理学的研究提供了一种途径;再次,进化论把心理看做动物进化赋予人的一种机能,强调心理适应环境的作用,这把心理学从纯理论研究转向应用研究,从而推动了侧重于应用性的教育心理学的产生;最后,进化论把个体差异的发展引入了心理学的研究课题,个体差异是桑代克科学教育心理学理论体系中的三大内容之一。

(二) 教育心理学诞生的标志

虽然教育心理学的创立者是桑代克。但教育心理学的独立决不只是桑代克一人的功劳,比如我们在前面提到的教育心理化运动、儿童研究运动以及心理测量运动等都对教育心理学的建立作出了各自的贡献。也许桑代克只是时代精神的代言人,才成为教育心理学的创立者。

1. 教育心理学的催生士

(1) 詹姆士的教育心理学观点; (2) 杜威的教育心理学观点。

2. 桑代克教育心理学的创立

桑代克是一个伟大的学习理论家、教育心理学家,是科学教育心理学的鼻祖。他在 1903

年出版的《教育心理学》，标志着教育心理学的诞生，并在此基础上于 1913 — 1914 年扩展成三卷本《教育心理学》。该书被誉为教育心理学发展史上的一座里程碑，备受教育心理学家的推崇。

二、教育心理学的发展过程

（一）教育心理学的发展阶段

1. 创立阶段

创立阶段（20 世纪 20 年代以前）是教育心理学学科体系的初创阶段，也是教育心理学的第一个繁荣阶段。在这个阶段中，教育心理学学科体系不完整、不系统，其内容体系主要建立在对普通心理学资料的印证的基础上。

2. 迷茫阶段

迷茫阶段（20 世纪 20 — 50 年代）。这一阶段教育心理学呈现出忽略自身理论构建，体系不一和内容零散、庞杂、分歧等弱点。

3. 选择阶段

选择阶段（20 世纪 60 — 90 年代）。这一阶段教育心理学发展的特点是内容开始趋于集中，大多数研究都是围绕着有效教与学而组织的，教育心理学的理论体系将进一步完善。从内容上说，教育心理学包含有关学习理论、教学理论、学习动机理论、发展理论、教育社会心理学理论相互联系的五大块；从理论上来说，行为主义学派、精神分析学派、认知心理学、人本主义心理学的相关理论共同充实了教育心理学的理论体系。

4. 整合阶段

整合阶段（20 世纪 90 年代以后）严格来讲是现代教育心理学的基本发展趋势。所谓整合就是从学科的对象出发，融合各相关研究之长，强调整体实质上的一致，求同存异，淡化学派之争。自 20 世纪 90 年代以后教育心理学的整合趋势日益明显，表现为：（1）理论构建的综合化倾向；（2）研究取向的整体化倾向；（3）研究方法论的本土化倾向。

（二）教育心理学发展的基本特点

1. 教育心理学发展与时代社会发展密切联系；
2. 教育心理学发展以教育发展要求为前提；
3. 教育心理学的发展受心理科学思潮的直接影响；
4. 教育心理学的发展受自身研究方法的制约。

三、教育心理学的研究趋势

1. 在研究取向上，从行为范式、认知范式向情景范式转变；
2. 在研究内容上，强调教与学并重，认知与非认知并举，传统领域与新领域互补；
3. 在研究思路，强调认知观和人本观的统一，分析观和整体观的结合；
4. 在研究方法上，注重分析与综合、量性与质性、现代与生态、人文与科学的结合。

第二章 心理发展与教育

复习提示：

本章是教育心理学考查的重点，也是教育心理学的难点之一。要求考生重点掌握心理发展的一般规律、认知发展理论、人格发展理论以及它们与教育的关系，同时也要了解心理发展的差异及其对教育的影响。

重点难点：

重难点：皮亚杰的认知发展阶段理论；维果茨基的文化历史发展理论；埃里克森的心理社会发展理论；科尔伯格的道德发展阶段理论，以及这些理论对教育的启示。

知识框架：

心理发展构成了人类生命发展的精髓。遵循心理发展的规律实施教育教学活动是有效教育的基础。把握个体心理发展的基本规律，明确心理发展与教育的关系，是教育心理学的基本理论前提。

第一节 心理发展及其教育

一、心理发展的内涵

心理发展是指个体从胚胎期经由出生、成熟、衰老一直到死亡的整个生命过程中所发生的持续而稳定的 内在心理变化过程。心理发展反映的是个体心理随年龄增长而出现的持续

而稳定的系列变化过程，主要包括认知发展和人格发展两大方面。

二、认知发展的一般规律

（一）认知发展

认知发展是指在个体与环境相互作用的过程中，其感知觉、注意、记忆、思维、言语等认知的功能系统不断发展，并趋于完善的变化过程，表现为个体自出生后在适应环境的活动中，对事物的认识以及面对问题情境时的思维方式与能力表现随年龄增长而逐渐改变的历程。

（二）认知发展的一般规律

1. 认知发展受遗传与环境的交互作用，是生理成熟和教育（学习）的结果；
2. 认知发展具有连续性和阶段性；
3. 个体的认知发展具有方向性和顺序性；
4. 认知发展具有共同性和差异性；
5. 认知发展具有互补性和相互关联协调发展；
6. 认知发展具有不平衡性和关键期

三、人格发展的一般规律

（一）人格发展

人格发展是指个体自出生经成年到老年的整个生命全程中人格特征或个性心理形成、发展和表现的过程。一般认为，人格的形成和发展是遗传因素和环境因素相互作用的结果。遗传因素是人格形成和发展的生物学基础，遗传为人格发展提供了可能性和发展方向。在遗传和环境的相互作用过程中，环境因素，包括社会、家庭、学校等，则把遗传给人格发展提供的可能性转化为现实。

（二）人格发展的一般规律

1. 人格的发展具有社会性；
2. 人格既是稳定、持久的特征，具有稳定性，但又是发展变化的，具有可变性；
3. 人格的发展既有连续性又有阶段性；
4. 人格的发展既具有独特性，又具有共同性；
5. 人格的发展是一个持续终身的毕生过程

四、心理发展与教育的关系

（一）心理发展是有效教育的背景和前提

虽然教育对个体身心素质发展起主导作用，但个体身心发展的规律又制约着教育主导作用的发挥，影响着教育的效率，教育必须以个体心理发展的水平和特点为依据。

（二）有效的教育能促进个体心理的发展

教育一方面要依据个体的心理发展状况和水平，另一方面，教育又能够极大地促进个体心理的发展并对个体的心理发展起着主导作用。

第二节 认知发展理论与教育

一、皮亚杰的认知发展阶段理论★★★★★

瑞士心理学家皮亚杰认为，发展是个体在与环境的不断的相互作用中实现的。儿童从出生到成人的认知发展不是一个数量不断增加的简单积累过程，一方面，由于环境的影响，有机体会产生一定的变化来适应环境；另一方面，有机体又不完全是消极适应，整个适应过程也是有机体内部积极建构的过程。个体心理发展是个体通过同化和顺应环境而达到平衡的过程。

（一）认知发展的实质

皮亚杰用图式、同化、顺应、平衡四个概念来解释复杂的认知发展过程。其中，同化指的是个体利用已有的图式把新的刺激纳入到已有的认知结构中去的过程。皮亚杰认为，认知（或智力）的实质就是适应，即儿童的认知是在已有图式的基础上，通过同化、顺应和平衡，不断从低级向高级发展。

（二）影响认知发展的因素

皮亚杰认为影响个体认知发展的基本因素有四个：成熟、练习和经验、社会性经验、具有自我调节作用的平衡过程。成熟是指机体的成长，特别是神经系统和内分泌系统的发育，它是某些行为模式出现的必要条件。练习和经验是指个体对物体施加动作过程中的练习和习得的经验（主要指物理经验和逻辑经验）的作用。社会性经验是指社会环境中人与人之间的相互作用和社会文化的传递，主要涉及教育、学习和语言等方面。平衡过程调节个体（成熟）与环境（包括物理环境和社会环境）之间的交互作用，从而引起认知发展的一种新建构。

（三）认知发展阶段理论

1.感知运动阶段(0—2岁): 儿童思维的萌芽期

儿童的认知发展主要是感觉和动作的分化,主要通过探索感知觉与运动之间的关系来获得动作经验,形成一些低级的行为图式,逐渐获得客体的永久性概念,以此适应外部环境并进一步探索外部世界。这个阶段的儿童还不能用语言和抽象符号命名事物。其中,手的抓取和嘴的吸允是他们探索世界的主要手段。

2.前运算阶段(2—7岁): 表象思维阶段

这一时期,儿童已经将上一阶段获得的感觉运动图式内化为表象或形象模式,具备了符号功能,开始能够运用语言或者较为抽象的符号来表达他们经历过的事物。但是,这个阶段儿童的心理表象只是直觉的物的表象,还不是内化的动作格式。此时,儿童的认知活动具有相对性,不能进行抽象的运算思维,思维具有不可逆性和刻板性,以自我为中心,还没有获得物体“守恒”的概念。

3.具体运算阶段(7—11岁): 小学阶段

这时儿童开始能够凭借具体事物或从具体事物中获得的表象进行逻辑思维和群集运算的认知发展阶段。处于这个阶段的儿童已出现了“守恒”的概念,即无论客体的形态如何变化,其物质总量是恒定不变的。该阶段思维具有多维性、可逆性和动态性。

4.形式运算阶段(11—16岁): 抽象思维阶段

“形式运算”指对抽象的假设或命题进行逻辑转换。这一阶段儿童逐渐从依赖于具体内容的抽象思维中摆脱出来,而逐渐进入脱离具体内容的抽象思维的认知发展阶段。这一阶段的儿童已经完全具备进行假设—演绎思维、抽象思维、系统思维的思维能力。

大量研究表明,皮亚杰所揭示的认知发展的阶段性是普遍存在的。思维、语言等的发展由低一级向高一级水平过渡,这种顺序是不可改变的。

(四) 认知发展与教学的关系

根据皮亚杰的认知发展理论,要想发展个体的认知能力,需要遵循以下教学原则。

1. 提供活动。为了增进儿童的活动经验,应该为他们提供大量丰富的、真实环境中发生的活动。

2. 创设最佳的难度。根据皮亚杰的观点,认知发展是通过不平衡来促进的。教师的主要任务是通过提问来引起学生认知不平衡,并提供有关的学习材料或活动材料,促使学生认知发展。

3. 了解儿童如何思考。教师在教学中,必须认识到儿童思考问题的方式与成人不同,只有这样,才能真正帮助儿童的认知发展。

4. 认识儿童认知发展水平的有限性。教师需要认识各年龄阶段儿童认知发展所达到的水平，这样在教学中 就会更加主动。

5. 让儿童多参与社会活动。皮亚杰特别强调社会活动对儿童认知发展的作用。

二、维果茨基的文化历史发展理论★★★★★

苏联心理学家维果茨基于 20 世纪 30 年代，从历史唯物主义的观点出发，提出了“文化历史发展理论”，主张人的高级心理机能是社会历史的产物，受社会规律的制约。

(一)文化历史发展理论

1.两种工具理论

维果茨基认为，人有两种工具：一种是物质工具，如原始人所使用的石刀，现代人所使用的机器；另一种是精神工具，主要指人类所特有的语言、符号等。由于动物没有且永远不会有这种精神工具，所以动物只能有低级水平的心理。人因使用精神工具，从而使人类的心理发生质的变化，上升到高级阶段。精神工具与物质工具一样，受人类文化历史发展的影响，是不断发展变化的。

2. 两种心理机能

维果茨基认为存在两种心理机能：一种是作为动物进化结果的低级心理机能，这是个体早期以直接方式与外界相互作用时表现出来的特征；另一种则是作为历史发展结果的高级心理机能，即以符号系统为中介的心理机能。高级心理机能使人类心理在本质上区别于动物，它实质上以心理工具为中介，受社会历史发展规律的制约，活动和社会交往对它的发展有着非常突出的影响。

(二)心理发展观的实质

维果茨基认为，儿童的心理发展具有社会性，心理发展是个体心理自出生到成年，在环境与教育的影响下，在低级心理机能的基础上，逐渐向高级心理机能转化的过程。主要表现：
(1)随意技能不断发展；(2)抽象—概括机能提高；(3)各种心理机能之间的关系不断变化、重组，形成间接的、以符号为中介的心理结构；(4)心理活动个性化。

(三)教学与认知发展的关系

维果茨基对教学与认知发展关系的探讨，是从以下五个方面展开的。

1. 教学的含义

他提出应将“教学”分为广义和狭义两种：广义的教学是指儿童通过活动和交往掌握精神生产的手段，它带有自发的性质；狭义的教学是指有目的、有计划进行的一种交际形式，

它“创造”着儿童心理的发展。

2. “最近发展区”

维果茨基认为，在进行教学时，必须注意到儿童有两种发展水平：一种是儿童的现有发展水平；另一种是即将达到的发展水平。维果茨基把两种水平之间的差异称为“最近发展区”，即独立解决问题的真实发展水平和在成人指导下或与其他儿童合作情况下解决问题的潜在发展水平之间的差距。维果茨基认为，弄清楚儿童发展的两种水平，即最近发展区，将会大大提高教学对儿童心理发展的作用。

3. 教学应当走在发展的前面

首先，教学主导着或决定着儿童智力的发展，这种决定作用既表现在智力发展的内容、水平和智力活动的特点上，也表现在智力发展的速度上；其次，教学“创造”着最近发展区。儿童两种水平之间的动力状态是由教学决定的。

4. 学习存在着最佳期

维果茨基认为，儿童在学习任何内容时，都有一个最佳年龄。

5. 认知发展的“内化”学说

内化是外部的实际动作向内部心智动作的转化。维果茨基提出，一切高级的心理机能最初都是在人与人的交往中，以外部动作的形式表现出来的，然后经过多次重复、多次变化逐渐内化成内部的智力动作。

第三节 人格发展理论与教育

一、艾里克森的心理社会发展理论★★★★★

埃里克森（E. Erikson）是美国的精神分析医生，也是美国现代最有名望的精神分析理论家之一。

（一）心理社会发展的内涵

艾里克森认为儿童人格的发展是一个逐渐形成的过程，它必须经历一系列的阶段，每一个阶段都有一个生物学成熟与社会文化环境、社会期望之间的冲突，每一个危机都涉及一个积极的选择与一个潜在的消极选择之间的冲突。如果个体能够成功而又合理地解决每个阶段的危机或冲突，就会形成积极的人格特征；反之，将会形成消极的人格特征。

（二）心理社会发展的阶段

按照人在一生中所处的特定时期经历的生理成熟和社会要求,艾里克森将人的一生分为八个阶段:

(1)信任对怀疑(1.5 岁以前),该阶段的发展任务是发展对周围世界,尤其是对社会环境的基本态度,培养信任感;

(2)自主对羞怯(1.5 岁~3 岁),该阶段的发展任务是培养自主性;

(3)主动对愧疚(3 岁~6/7 岁),该阶段的发展任务是培养主动性;

(4)勤奋对自卑(6、7 岁~11 岁),该阶段的发展任务是培养勤奋感;

(5)自我同一性对角色混乱(12 岁~18 岁),自我同一性指个人组织自己的动机、能力、信仰及其活动经验而形成的有关自我的一致性形象;

(6)友爱亲密对孤僻疏离(18 岁~30 岁),该阶段发展任务是培养交往和爱的能力;

(7)精力充沛对颓废迟疑(30 岁~60 岁);

(8)完美无缺对悲观失望(60 岁以后)。

艾里克森的心理社会发展理论指出了人生每个阶段的发展任务及所需要的支持帮助,这有助于教育工作者了解中小学生在不同发展阶段所面临的各种冲突,从而采取相应的措施,因势利导,对症下药。

二、科尔伯格的道德发展阶段理论★★★★★

美国的科尔伯格从 1958 年起,运用“道德两难故事法”研究儿童的道德发展,他将儿童的道德发展划分为三种水平六个阶段:

(一) 科尔伯格道德发展的实质

所谓道德发展就是指个体随着年龄的增长,逐渐掌握是非判断标准以及按该标准表现道德行为的过程。

(二) 道德发展的三水平六阶段学说

1.前习俗水平(9 岁以前)

这个水平的主要特征是儿童的道德观念是纯外在的,儿童是为了避免受惩罚或获得奖励而顺从权威人物规定的行为准则。这一水平包括两个阶段,即第一阶段:惩罚与服从定向阶段,即以惩罚与服从为准则;第二阶段:工具性的相对主义定向阶段,即以行为的功用和相互满足需要为准则。

2.习俗水平(9 岁~15 岁)

这一水平的主要特点是儿童为了得到赞赏、表扬或维护社会秩序而服从各种准则,也可

以说是为了力图满足社会的需求和希望。它也可以分为两个阶段，即第三阶段：以人际和谐为准则，又称为“好孩子”取向；第四阶段：以权威和维持社会现有秩序为准则。

3.后习俗水平(15 岁以后)

又被称为原则水平。达到这一水平的人，其行为原则已经超出了某个权威人物的规定，而有了更普遍的认识。它也可以分为两个阶段，即第五阶段：以社会契约和法律为准则；第六阶段：以普遍的道德原则和良心为准则。

三、人格发展理论的教育含义★★★

1. 强调在社会文化环境中形成和发展学生的健全人格。优化社会文化和学校教育环境是学生健全人格发展 的前提。

2. 依据个体人格发展不同阶段的主要任务，提高学校人格教育的针对性。学校教师要针对青少年阶段人格 发展各阶段的主要任务，有针对性地有效促进各阶段发展任务的顺利完成。

第四节 心理发展的差异与教育

心理差异（differences of psychology）是指人在认识、情感、意志等心理活动过程中表现出来的相对稳定而又不同于他人的心理特征方面的差异。

一、认知差异与教育

认知差异主要表现在认知水平的差异和认知类型的差异两个方面。

（一）认知水平的差异

认知水平的差异主要表现为智力水平的差异，而智力水平的差异又表现为智力发展水平的差异和智力发 展速度的差异。

1. 智力发展水平的差异。智力发展水平的高低是通过智力测验所得到的智商来体现的。智商是智力年龄与实足年龄之间的比值。智力按发展水平的高低，可以分为超常、正常和低常三种类型。一般认为，智商在 130 以上为超常，智商在 70 以下为低常，智商在 100 左右的为正常。智力超常是指智力发展水平大大超过同龄人的水平。智力超常的人有的是某一方面得到专门发展。智力低常是指智力发展水平远远低于同龄人的水平，表现出学习和社会适应的障碍。一般来说，智力的发展是呈正态分布的，即智力超常和智力低常的人数极少，智

力偏高和智力偏低的人数次之，智力中等的人数最多。

2. 智力发展速度的差异。智力的发展有早晚的差异。有的人是天生聪慧，在很小的时候就表现出较高的智力水平，有的则是在大器晚成，在很大年龄才表现出较高的智力水平。有人对 301 位诺贝尔奖获得者进行统计，结果表明，30—45 岁是人的智力发展最佳年龄区。

（二）认知类型的差异

认知类型的差异又叫认知方式的差异。认知方式是指个体在进行信息加工时，通过其知觉、记忆、思维等内在心理过程在外显行为上表现出的习惯性特征。它具有持久性和一致性的特点，反映的是个体在信息加工方式上的偏好。主要包括知觉类型差异、记忆类型差异、思维类型差异和认知反应类型差异。

1. 知觉方式的差异

（1）根据知觉时分析和综合所占的比重，知觉类型可以分为分析型、综合型与分析—综合型。

（2）根据知觉受外界环境影响的程度，知觉类型可以划分为场依存型与场独立型。

2. 记忆方式的差异

根据记忆过程中的知觉偏好，记忆类型可以分为视觉型、听觉型、动觉型与混合型。知觉偏好是指记忆过程中哪一种感觉系统的记忆效果最好，学生就偏向于使用哪一种感官来进行学习。

3. 思维方式的差异

（1）根据思维的概括性，思维可以分为艺术型、思维型与中间型。在现实生活中，艺术型和思维型的人数较少，大多数人属于中间型。

（2）根据学习策略的差异，可分为整体型与序列型。整体型与序列型的学生主要存在思维差异和性别差异。

（3）根据认知反应和情绪反应的速度，可划分为冲动型（impulsivity）与深思型（reflection）。冲动型与深思型的学生主要在问题解决、使用认知策略、学习三个方面存在差异。

（三）针对认知方式差异的教育

1. 教师必须帮助学生识别自己的认知方式。教师对学生认知方式的识别不仅仅在于调整自己的教学方法，还应该帮助学生分析和认识自己的认知方式。

2. 教师要明确适应认知方式的两类教学策略。适应认知方式的教学策略可以分成两类：一类是采取与学习者认知风格一致的教学策略，又叫匹配策略；另一类是采取对学习者的缺乏

的认知风格进行弥补的教学策略，又叫失配策略。

3. 教师要调整自己的教学风格，提供多模式教学。学生认知方式的多样性要求教师必须改变自己单一的教学风格，采用各种教学方法，组织多样化的教学活动来满足和弥补不同学习者不同层次的需要。

二、人格差异与教育

人格差异又称个性差异，是指个人在稳定的心理特征方面的差异，反映的是人格特征在个体之间所形成的不同品质。

（一）人格的特质差异

特质论者认为，一种恰当的人格理论应该有可以测量的人格单位，这种单位就是特质。人格特质是所有人共有的，但每种特质在量上则因人而异，从而构成了人与人之间人格上的差异。

（二）人格的类型差异

个人的人格虽有差异，但也有其共同点。在千差万别之中找出某些共同点，都属于这一共同点的归为一类，属于另一共同点的又归为另一类，从而分析出不同的人格类型。

（三）气质差异

气质就是平常所说的脾气禀性。气质是表现在心理活动的强度、速度、灵活性与指向性的一种稳定的心理特征。人的气质差异是先天形成的，受神经系统活动过程的特性所制约。

三、性别差异与教育

性别差异是指男女两性的生理差异及在智力、人格和成就等方面的心理差异。

（一）智力的性别差异

1. 男女两性在智力发展的总体上是平衡的，男性智力分布的离散程度比女性大。
2. 男女两性在智力结构上表现出不平衡性。
3. 男女智力差异发展变化具有年龄倾向。
4. 智力差异取决于遗传、环境和教育等许多因素的影响，特别是环境和教育的影响。

（二）人格和行为上的性别差异

1. 性格特征的性别差异。研究表明，小学阶段男女学生的性格特征并无显著的性别差异，但到了中学阶段，学生逐渐形成了对现实的稳固的态度和习惯了的行为方式，并表现出性别差异。

2. 学习兴趣的性别差异。一般来说,小学男生对数学、体育和美术的兴趣超过女生;女生对语文、英语和音乐的兴趣超过男生。中学男生对数学、物理、化学等理科的兴趣超过女生;女生对语文、外语、政治、历史等文科的兴趣超过男生。在课外阅读兴趣上的性别差异。研究发现,从小学六年级开始分比,到初中三年级出现明显区别,而后到了高中二年级其差异又渐小至不明显。

3. 学习动机的性别差异。研究发现,小学阶段,女生在成就性动机、认知性动机上都显著高于男生;男生在附属性动机上显著地高于女生,其中为满足家长的要求和监督、为执行老师指示而学习因素差异非常显著。中学阶段,男生成就性动机及其所含的竞争性、新奇性因素显著高于女生,女生的成功性因素、认知性动机中的获取知识因素显著高于男生;威信性动机和班级威信因素女生略高于男生,他人尊重、社会影响因素男生略高于女生,附属性动机和执行教师要求、挣大钱因素男生显著高于女生。

4. 学习归因的性别差异。一般来说女生比男生更容易把失败的原因归结为自己内部的因素,如努力程度不够、自己的学习能力较低等。男生则更多地归结为外部环境的因素,如学习内容太困难、学习任务重、教师教学方法有问题等。

(三) 依据性别差异的教育

1. 改变不同性别学生的性格局限,培养积极兴趣,提高多种能力。男女生的性格,各有所长,各有所短,要教育他(她)们以人之长,补己之短,发扬优点,弥补缺点。

2. 改变传统观念,对男女学生一视同仁,彻底改变男尊女卑的思想。对女生的进步要注意表扬,增强其自信心和自尊心,对女生应热心指导,帮助她们与男生并驾齐驱。

第三章 学习及其理论解释

复习提示:

本章是重点章节。要求考生了解学习的含义及其分类体系,重点掌握学习的联结理论、认知理论、建构理论以及人本理论。考查重点是各学习理论的代表人物的学习观点,以及具有代表性的实验。

重点难点:

重难点：学习的联结理论、学习的认知理论、学习的建构理论、学习的人本理论及其在教育学上的应用。

知识框架：

第一节 学习概述

一、学习的实质★★

学习是指经由反复经验而导致有机体的行为或行为潜能的比较持久的变化过程。其实质有以下含义。

首先，学习的结果表现为行为或行为潜能的变化。其次，学习引起的行为或行为潜能的变化是比较持久的。再次，学习的发生是由反复经验所引起的。最后，学习是一个行为变化过程，而不仅仅是一个行为变化的结果。

二、学习的分类★★★

(一)学习主体分类

学习按主体不同，可以分为动物的学习、人类的学习、机器的学习。动物的学习和人类的学习有本质的区别，主要表现在：(1)动物的学习仅限于消极适应环境，而人类的学习则是主动适应并改造环境；(2)动物主要以直接的或先天遗传的方式来获得经验，而人类可以在社会实践活动中、在与他人交往的过程中间接地获得经验，并能够概括、抽象事物及其关系；(3)动物的学习主要局限于第一信号系统，学习环节比较简单，而人类的学习主要是第一信号系统和第二信号系统的协同作用。

机器学习，主要指计算机学习，是计算机系统如何获取、加工信息并解决问题的过程，是人工智能的一个活跃的研究领域。

(二)学习水平分类

加涅根据学习复杂程度的不同，把学习分为八大类：信号学习、刺激—反应学习、连锁学习、言语联想学习、多重辨别学习、概念学习、原理学习、解决问题能力的学习(高级规则学习)。

(三)学习性质分类

奥苏伯尔根据两个维度进行分类，一个是按学习的方式把学习分为接受学习和发现学习；另一个是按学习的性质，把学习分为机械学习和有意义学习。

(四)学习结果分类

加涅根据学习结果把学习分为五类：言语信息的学习、智慧技能的学习、认知策略的学习、态度的学习和动作技能的学习。

三、学生学习的特点

1. 接受学习是学习的主要形式

学生的学习是在教师的指导下，有目的、有计划、有组织、有系统地进行的，是在较短的时间内接受前人所积累的文化科学知识，并以此来促进自己发展和完善的过程。

2. 学习过程是主动构建过程

学生的学习必须通过一系列的主动构建活动来接受信息，形成经验结构或心理结构，这一点越来越为众多研究者所认同。

3. 学习内容的间接性

在经验传递系统中，学生主要是接受前人的经验，而不是亲自去发现经验，因此，所获得的经验具有间接性。

4. 学习的连续性

学习的连续性 学生的学习是一个连续的过程，这表现在前后学习相互关联。前面的学习为后面的学习奠定基础，而后面的学习又是前面学习的补充和发展。

5. 学习目标的全面性

学生的学习不但要掌握知识经验和技能，还要发展智能，形成行为习惯以及培养道德品质和促进人格发展。

6. 学习过程的互动性

重视教学中教师与学生以及学生与学生之间的社会互动，倡导合作学习、交互教学是当前教学改革的重要趋势。

第二节 行为主义的学习理论

一、巴甫洛夫的经典性条件作用说★★★★

俄国生理学家巴甫洛夫通过对动物条件作用形成过程的研究为学习奠定了科学基础。他的经典条件作用实验的主要内容为：将狗置于经过严格控制的隔音实验室里，食物通过遥控装置可以送到狗面前的食物盘中。狗的唾液分泌量通过仪器可以随时测量并记录。实验开始后，首先向狗实行铃声刺激，铃响半分钟后便给食物，于是可以观察并记录到狗的唾液分泌反应。当铃声与食物反复配合呈现多次以后，仅有铃声而不出现食物时，狗也会做出唾液分泌反应。

（一）经典条件作用的主要规律

1.条件作用的获得与消退

在条件作用获得的过程中，条件刺激与无条件刺激之间的时间间隔十分重要。它们之间必须同时或近于同时呈现，间隔太久，很难建立联系；条件刺激必须先于无条件刺激呈现，才能建立联系。条件反射建立后，如果条件刺激重复出现多次而没有无条件刺激伴随，则条件反射会变得越来越弱，并最终消失，这就是条件反射的消退。

2.刺激的泛化与分化

刺激泛化，是指人和动物一旦学会对某一特定的条件刺激做出条件反应以后，其他与该条件刺激相类似的刺激也能诱发其条件反应。刺激分化，指的是通过选择性强化和消退，使有机体学会对条件刺激和与条件刺激相类似的刺激做出不同的反应。二者是互补的过程，前者是对事物相似性的反应，后者是对事物的差异的反应，对学习过程都起着各自独特的作用。

3.恐惧性条件作用

在经典条件作用实验中，以引起个体恐惧的刺激（如强电击、高噪音）等作为无条件刺激来建立条件反应，结果发现也能控制个体的行为。像这种把有机体具有恐惧性质的刺激作为无条件刺激进行的条件作用，称为恐惧性条件作用。

为了消除这种恐惧心理，心理学上一般运用系统脱敏疗法(systematic desensitization)加以干预、治疗。系统脱敏疗法又称交互抑制法，是由美国学者沃尔帕创立和发展的。这种方法主要是诱导求治者缓慢地暴露出导致神经症焦虑、恐惧的情境，并通过心理的放松状态来对抗这种焦虑情绪，从而达到消除焦虑或恐惧的目的。如果一个刺激所引起的焦虑或恐怖状态在求治者所能忍受的范围之内，经过多次反复的呈现，他便不再会对该刺激感到焦虑和恐怖，治疗目标也就达到了。这就是系统脱敏疗法的治疗原理。

4.高级条件作用

当条件作用形成以后，条件刺激可以像无条件刺激一样诱发出有机体的反应。这种由一个已经条件化了的刺激来使另外一个中性刺激条件化的过程，叫做高级条件作用。在高级条

件作用中，条件作用的发生不再需要无条件刺激的帮助，因而它极大地拓展了经典条件作用的范围。

二、桑代克的联结—试误说★★★★★

桑代克是美国著名心理学家，联结学习理论的创始人。他把动物和人类的学习过程定义为刺激与反应(S-R)之间的联结，认为知识和技能的获得必须通过尝试—错误—再尝试这样一个过程。

（一）经典实验

桑代克的经典实验是对饿猫学习解决迷笼问题进行的研究。他把一只饥饿的小猫放进迷笼，把食物放在笼外它看得见却够不着的地方，开始时小猫想用爪子直接去取迷笼外的食物，但是不成功，便表现出极度的不安和逃脱的冲动，在迷笼里乱跳、乱撞。在这样盲目的活动中偶然碰到开关，从而打开笼门吃到食物。第二次再把小猫放进去，它虽然也会表现出多余的动作，但是逃出迷笼的时间比第一次快一些。经过多次重复以后，小猫的盲目行为逐渐减少，这说明猫完成了这一问题的学习过程。经过多次重复实验，他得出猫的学习曲线，认为猫是在进行尝试错误式的学习，它经过多次的尝试错误，学会了打开牢笼的动作。因此，桑代克认为，学习即联结，学习即试误。

（二）主要内容

桑代克“联结—试误说”的主要内容有：

- 1.学习的实质在于形成一定的联结。情境是引起反应的原因，反应是情境引起的结果，二者的联系是直接的，不需要意识为中介。而且，这些联结是人先天就有的。
- 2.一定的联结需要通过试误而建立，并遵循一定的规律。为此，他提出了学习的三大定律：效果律、练习律和准备律。
- 3.动物的学习是盲目的，而人的学习是有意识的。

（三）联结—试误学习的基本规律

桑代克在《教育心理学概论》一书中提出了至今影响深远的三大学习规律：效果律、练习律和准备律。

1. **效果律**：指凡是导致满意后果的行为会被加强，而带来烦恼的行为则会被削弱或淘汰。
2. **练习律**：指一个联结的应用会增强这个联结的力量，一个联结的失用（不练习）则会导致这一联结的削弱或遗忘。
3. **准备律**：指当学习者有准备而给以活动就感到满意，有准备不活动则感到烦恼，学习

者无准备而强制以活动也会感动烦恼。

三、斯金纳的操作性条件反射说

斯金纳是著名的行为主义心理学家，他对桑代克的动物学习实验装置进行了改进，并提出了独具特色的操作性条件作用理论。

（一）经典实验及行为分类

1.斯金纳在桑代克的迷笼基础上创设了斯金纳箱。将饥饿的白鼠置于斯金纳箱中，白鼠自发地做出多种行为，当它偶然踩压箱中的杠杆时，杠杆与释放食丸的装置相连接，能自动释放食丸至食槽中。若干次这样的压杆与食物结合后，不给食物，白鼠也会多次压杆。

2.通过大量的研究，斯金纳认为人和动物的行为有两类：应答性行为和操作性行为。应答性行为是由特定刺激所引起的，是不随意的反射性反应，例如风吹导致眨眼。而操作性行为则不与任何特定刺激相联系，是有机体自发做出的随意反应，例如婴儿喃喃自语。斯金纳认为，在日常生活中，人的行为大部分是操作性行为。

（二）操作条件反射的主要规律

1.强化

凡是能增强反应发生概率的刺激和事件就是强化，能增加某个反应的概率的刺激物叫强化物。强化有正强化和负强化之分。当环境中某种刺激增加而行为反应出现的概率也增加时，这种刺激的增加就是正强化，例如家长或教师在孩子出现了所期待的行为后，给予其糖果、表扬(刺激)等，逐渐孩子的这种行为就会增多。在所期待的行为出现后，撤销一个厌恶刺激(如不许看电视、指责等)，这叫负强化。负强化包括两种形式：逃避条件作用和回避条件作用。强化还可分为立即强化和延缓强化，间隔强化和连续强化，立即强化的效果优于延缓强化，间隔强化的效果优于连续强化的效果。后效强化是指行为之后的强化。

2.逃避条件作用与回避条件作用

当厌恶刺激或不愉快情境出现时，有机体做出某种反应，从而逃避了厌恶刺激或不愉快环境，则该反应在以后的类似情境中发生的概率便增加，这类条件作用称为逃避条件作用。

当预示厌恶刺激或不愉快情境即将出现的刺激信号呈现时，有机体自发地做出某种反应，从而避免了厌恶刺激或不愉快情境的出现，则该反应在以后类似的情境中发生的概率也会增加。这类条件作用称为回避条件作用，例如看见路上的垃圾后绕道走开。回避条件作用是在逃避条件作用的基础上建立的。

回避条件作用与逃避条件作用都是消极强化的条件作用类型，但是两者又有着明显的不同。

同。在逃避条件作用中，厌恶刺激或者不愉快的情境在个体做出反应之前就出现了，个体实际经受了由厌恶刺激带来的痛苦。而回避条件作用是有机体事先做出了反应而得以避免，个体并未实际遭受厌恶刺激的袭击。正因为如此，采用回避条件作用来维持行为比采用逃避条件作用更主动，这也是我们在德育工作中应注意“防患于未然”的理论基础。

3.惩罚与消退

当有机体做出某种反应以后，呈现一个厌恶刺激或不愉快刺激，从而消除或抑制此类反应过程，称作惩罚。有机体以前曾被强化的反应，如果在这一反应之后不再有强化物相伴，那么这一反应再发生的概率便会降低，这就是消退。

（三）程序教学与行为矫正

学习的操作性条件作用理论在实际的教学和教育工作中有着非常广泛的应用。影响最大的是程序性教学与行为矫正。

1.程序性教学是通过教学机器呈现程序化教材而进行自学的一种方法。它把一门课程学习的总目标分为几个单元，再把每个单元分为许多小步骤。学生在学完每一步骤的课程后，就会马上知道自己的学习结果，即能得到及时的强化，然后按顺序进入下一步的学习，直到学完一个单元。在学习的过程中，学生可以按自己的学习能力和学习习惯，自定学习步骤，自主进行反应，逐步达到总目标。

2.行为矫正即通过操作性条件反射或是消退的原理来消除个体在某种情境下的不适当行为或不良习惯。根据操作性条件学说，在教育过程中，教师应多用正强化的手段来塑造学生的良性行为，用不予强化的方法来消除消极行为，慎重对待惩罚。

四、班杜拉的社会学习理论及其教育应用★★★★★

观察学习又称替代学习，指通过观察他人行为而获得示范行为的象征性表象，进而引导学习者做出与之相对应行为的过程。

在早期的研究中，研究者首先让儿童观察成人榜样对一个充气娃娃拳打脚踢，然后把儿童带到一个有充气娃娃的实验室，让其自由活动，观察其行为。结果发现，儿童也会像成人榜样一样对娃娃拳打脚踢。这说明，榜样的行为对儿童有明显的影响，儿童可以通过观察而习得榜样的行为。班杜拉大量的理论都是在早期实验研究的基础上建立起来的。

（一）班杜拉的经典实验与发现

班杜拉与其合作者对早期的实验研究进行了延伸，他们于 1961 年进行了攻击反应学习的经典实验。在这项实验中，他们将男女各半的 72 名 3—5 岁的儿童被试分为三组，首先让

儿童看到电影中的成年男子的攻击性行为。影片结束后，第一组儿童看到成人榜样被表扬，获得了巧克力糖和汽水等奖品。第二组儿童看到成人榜样受到批评。第三组儿童看到成人榜样的行为既没受到奖励也没有受到惩罚。然后，把儿童带到一间实验室，里面有成人榜样攻击过的对象。结果发现，看到榜样受表扬组儿童的攻击行为最多，看到榜样受到惩罚组的儿童攻击行为最少，控制组居中。这说明，儿童通过观察榜样的行为，已经受到了替代强化，因此会引起相应行为的增强与抑制。

（二）观察学习的基本过程与条件

班杜拉认为，人类的大多数行为都是通过观察习得的，人们通过观察他人的行为，可以获得榜样行为的符号性表征，并可以此引导观察者在今后做出与之相似的行为。这一过程主要包括：

1.注意过程。这是观察学习的首要阶段，它调节着观察者对示范活动的探索和知觉。影响注意过程的主要因素有：榜样行为的特性、榜样的特征、观察者的特点等。

2.保持过程。在这一过程中，个体把观察到的榜样行为转换为符号性表征，并保留在记忆中。

3.动作再现过程。即把符号性表征转换为适当的行为。班杜拉认为，个体对动作行为的再现过程包括：反应的认知组织、反应的发起和监控，以及在信息反馈基础上的精练。

4.动机过程。指个体不仅通过观察模仿从榜样身上学习到一定的行为，而且愿意在适当的时机将习得的行为表现出来。也就是说，榜样的行为已经被观察者内化。动机过程包括外部强化(或直接强化)、替代强化和自我强化。

（三）观察学习理论的教育应用

观察学习在人类学习中具有重要的作用，对于我们进行社会规范教育和培养道德品质具有一定的借鉴意义。在实际的教育工作中，教师应该给学生提供好的可借鉴的榜样，并且引导学生观察榜样的行为，向榜样学习。同时，教师也要通过表扬或奖励对良好的行为予以强化，通过批评和教育对不良行为进行抑制。此外，班杜拉还把观察学习的范围扩大到个体自身，即个体可以通过观察自身进行学习，这就要求我们在教育过程中要引导学生学会自律。

第三节 认知派的学习理论

一、布鲁纳的认知—发现说★★★★★

布鲁纳是美国著名的认知教育心理学家，他主张学习的目的在于以发现学习的方式，使学科的基本结构转变为学生头脑中的认知结构。因此，他的理论常被称为认知—发现学习说或认知—结构教学论。

(一)认知学习观

1.学习的实质是主动地形成认知结构。布鲁纳认为，学习的本质不是被动地形成刺激—反应的联结，而是主动地形成认知结构。学习者不是被动地接受知识，而是主动地获取知识，并通过把新获得的知识和已有的认知结构联系起来，积极地构建其知识体系。

2.学习包括获得、转换和评价三个过程。布鲁纳认为学习任何一门学科的最终目的是构建学生良好的认知结构，而构建良好的认知结构常常需要经过获得、转换和评价三个过程。

(二)结构教学观

布鲁纳不仅研究学习问题，而且研究教学问题。他在 20 世纪五六十年代倡导的结构主义教学改革运动，曾在国际上产生了广泛的影响。其结构教学观主要包括：

1.教学的目的在于理解学科的基本结构

所谓学科的基本结构，是指学科的基本概念、基本原理及基本态度和方法。布鲁纳认为，学生理解了学科的基本结构，就容易掌握整个学科的基本内容，容易记忆学科知识，就能促进学习迁移，提高学习兴趣，并可促进儿童智力和创造力的发展。

2.掌握学科基本结构的教学原则

为了让学生学习和掌握学科的基本结构，布鲁纳提出了四条基本的教学原则，即动机原则、结构原则、程序原则以及强化原则。

(1)动机原则：布鲁纳认为内部动机是维持学习的基本动力。学生具有三种最基本的内在动机，即好奇内驱力(求知欲)、胜任内驱力(成功的欲望)和互惠内驱力(人与人之间和睦共处的需要)。

(2)结构原则：布鲁纳认为任何知识结构都可以用动作、图像和符号三种表象形式来呈现，为了使学习者更容易理解教材的一般结构，教师必须采取最佳的知识结构进行传授。

(3)程序原则：通常每门学科都存在着各种不同的程序，教学就是通过引导学习者有条不紊地陈述一个问题或大量知识的一系列结构。

(4)强化原则：教学规定适合的强化时间和步调是学习成功的重要一环。

根据结构主义教学观及其教学原则，为了促进学生良好认知结构的发展，首先，教学应新异，跨度应适当，难度应适中，以激发学生的好奇心和胜任感；其次，应根据学生的经验水平、年龄特点和材料性质，选取灵活的教学程序和结构方式来组织实际的教学活动；同时，

应注意为学生提供反馈信息，并教育学生进行自我反馈，以提高学生的自觉性和能动性。

(三)发现学习

布鲁纳认为“发现是教育儿童的主要手段”，学生掌握学科基本结构的最好方法是发现法。发现学习是指学生在学习情境中通过自己的探索来寻找获得问题答案的学习方式。这种学习方式要求学生像科学家那样去思考、探索未知，最终达到对所学知识的掌握。为此，教学不应使学生处于被动地接受知识的状态，而应当让“学生自己把事物整理就绪，使自己成为发现者”。教师的作用在于帮助学生形成一种能够独立探究的情境，而不是提供现成的知识。

但是布鲁纳提倡的发现学习思想也存在局限性。它无视学生学习的特点，歪曲了接受学习的本意。同时，对发现学习的界定缺乏科学性和严密性。此外，发现学习比较浪费时间，不能保证学习的水平。因此，发现学习应根据教材性质和学生的特点来灵活安排。

二、奥苏伯尔的有意义接受说

美国心理学家奥苏伯尔根据学习进行的方式把学习分为接受学习和发现学习，又根据学习材料与学习者原有认知结构的关系把学习分为机械学习与有意义学习，并认为学生的学习主要是有意义的接受学习。

(一)有意义学习的实质和条件

1.意义学习的实质

所谓意义学习，奥苏伯尔认为就是将符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立非人为的和实质性的联系。所谓实质性的联系，是指表达的语词虽然不同，却是等值的，也就是说这种联系是非字面的联系。所谓非人为的联系，是指有内在联系而不是任意的联想或联系，指新知识与原有认知结构中有关的观念建立在某种合理的或逻辑基础上的联系。有意义学习的类型包括表征学习、概念学习和命题学习。

2.意义学习的条件

意义学习的产生既受学习材料本身性质的影响，也受学习者自身因素的影响，前者为影响意义学习的外部条件(客观条件)，后者为影响意义学习的内部条件(主观条件)。从客观条件来看，意义学习的材料本身必须满足能与认知结构中有关知识建立实质性的和非人为的联系的要求，也就是说，材料必须具有逻辑意义。

从主观条件来看，首先，学习者必须具有积极主动地将符号所代表的新知识与认知结构中的适当知识加以联系的倾向性。其次，学习者认知结构中必须具有适当的知识，以便与新

知识进行联系。如果学习材料本身有逻辑意义，而学习者认知结构中又具备了适当的知识基础，那么，这种学习材料对学习来说就构成了潜在的意义，即学习材料有了和学习者认知结构中的适当观念建立联系的可能性。最后，学习者必须积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与认知结构中的有关旧知识发生相互作用，使认知结构或旧知识得到改善，使新知识获得实际意义即心理意义。意义学习的目的，就是使符号代表的新知识获得心理意义。

上述条件缺一不可，否则就不能构成有意义的学习。在学习者的心理上是理解的，是在其学习能力范围之内的。

(二)认知同化理论与先行组织策略

1.认知同化理论

奥苏伯尔认为在新知识的学习中，认知结构中原有的适当观念起决定作用，有意义学习就是通过新信息与学生认知结构中已有的有关观念相互作用，导致新旧知识意义的同化，将新知识的意义纳入到原有的认知结构中，同时改变原有的认知结构。按照新旧知识发生联系的方式，奥苏伯尔提出了有意义学习的三种不同的同化模式：

(1)下位学习——将概括程度较低或包容范围较窄的新概念或命题，归属到认知结构中原有的概括程度较高或包容范围较广的适当概念或命题之下，从而获得新概念或新命题的意义。如，将新学的概念“橄榄树”归到“树”这个总括的概念中。

(2)上位学习——新概念、新命题具有较广的包容面或较高的概括水平，将一系列已有观念包含于其下而获得意义。如，先知道“松树”、“柳树”等具体概念后，再学习“树”这一总括概念。

(3)并列学习——新旧知识既无上位关系，也无下位关系，这时发生的学习就是并列学习。如，先知道“松树”的概念，再学习“柳树”的概念。

2.先行组织策略

奥苏伯尔认为，影响接受学习的关键因素是认知结构中起固定作用的观念的可利用性。为此，他提出了先行组织者的教学策略。所谓先行组织者，是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料，它的抽象、概括和综合水平高于学习任务，并且与认知结构中原有的观念和新的学习任务相关联，为新旧知识之间架设一座桥梁，为新知识的学习奠定支点或者认知框架。

(三)接受学习的界定与评价

奥苏伯尔认为，接受学习不同于发现学习，它是学习者在教师指导下接受事物意义的学习。接受学习是学习者掌握人类文化遗产及先进的科学技术知识的主要途径。在教师的指导下，学习者可以在较短的时间内掌握大量的间接知识，而且所获得的知识是系统的、完整的、

精确的，便于储存和巩固。但是，奥苏伯尔未能弄清接受学习的本质，对于接受学习的评价存在夸大不实之处，因而这一理论不是一种完备的科学理论。

客观地说，奥苏伯尔的认知接受学习论和布鲁纳的认知发现学习论，实际上并不矛盾。布鲁纳的发现法强调学生用自己的头脑亲自去获取知识，奥苏伯尔的接受学习强调充分利用学生原有的认知结构的同化作用。事实上，学生发现新知识，不是建立在空中楼阁的基础之上的，而是利用认知结构中已有的适当知识作为基础的。学生同化新知识，也不是被动地接受教师所传授的知识，而是通过自己头脑的积极主动的反映才能实现。应该说，发现学习和接受学习虽强调的侧重点不同，但都重视学生认知结构的作用，重视学生认知结构的构建。

三、加涅的信息加工学习理论★★★★★

(一)学习的信息加工模式

加涅的信息加工学习理论认为，来自环境的刺激从感受器输入到感觉记录器，然后进入短时记忆，最长时间可保持 30 秒。如果学习者进行复述的话，信息能保持稍长的时间。随后，将信息编码储存，并且能进入长时记忆里。储存在短时记忆或长时记忆中的信息恢复后，就到达反应发生器。反应发生器把信息转换成行动，也就是激起效应器的活动，作用于环境。在这个模式中，执行控制与预期是两个重要的结构，它们可以激化或改变信息流的加工。前者起调节作用，后者起学习定向作用。

(二)学习阶段及教学设计

加涅认为，每一个学习动作可以分解成八个阶段，可根据这些阶段进行相应的教学设计，安排相应的教学事件。

- 1.动机阶段。**教学要引起学生的学习兴趣，激发学生的学习动机，使之产生学习的期望。
- 2.领会阶段。**学习者的主要心理活动是注意、选择性的知觉。因此，教师应该采取各种手段来引起学生的注意，以便使学生把注意力集中在与学习目标有关的刺激上。
- 3.习得阶段。**习得阶段是把存储在短时记忆中的信息进一步编码加工，转入长时记忆中。教师可以给学生提供各种编码程序，鼓励学生选择最佳的编码方式。
- 4.保持阶段。**经过编码的信息将进入长时记忆的储存器，进入保持阶段。教师要帮助学生采取较好的编码策略，以利于信息的获得。
- 5.回忆阶段。**学生习得的信息要通过作业表现出来，信息的提取是其中必需的一环。这一阶段，教师要利用各种方式使学生获得提取线索的能力，教会学生提取线索的策略，以增加学生的回忆量。

6.概括阶段。概括阶段涉及学习的迁移问题。为了促进学习的迁移，教师必须让学生在不同的情境中进行学习，并提供在不同情境中学习的机会；当然，更为重要的是，要引导学生概括和掌握其中的原理和规则。

7.作业阶段。即反应生成阶段，反应发生器把学生的反应组织起来，使得他们在作业中表现出所学到的东西。这一阶段教师的任务是提供各种形式的作业，使学习者有机会表现他们的操作活动。

8.反馈阶段。学生通过作业的完成可以了解到自己的学习是否达到预期目标。这时，教师给予适当的反馈，让学生及时知道自己学习的结果，这样，可以强化他们的学习动机。

第四节 人本主义学习理论★★★★

人本主义心理学是 20 世纪 60 年代在美国兴起的新的心理学思潮。它强调学习过程中人的因素，强调尊重人的价值和主观功能。人本主义学习理论具体反映其在自由学习理论和以学生为中心的教学观的思想之中。

一、罗杰斯的自由学习观★★★★

罗杰斯把学习分为两种类型：认知学习和经验学习。学习方式也有两种：无意义学习和有意义学习。他认为，认知学习和无意义学习是一致的，经验学习和有意义学习是一致的。罗杰斯还提出了有意义学习的四个特征：全神贯注、主动自发、全面发展和自我评估。

主要内容有：

- 1.作为教师，必须首先认定：每个学生都有天生的、潜在的学习能力。
- 2.只有当教材有意义且符合学生的目的时，学生才会产生学习。而教材是否有意义，则在于学生对教材的觉知。
- 3.学生只有在较少威胁的情境下才会进行有效学习，因此，在教学过程中教师要努力营造轻松的学习氛围，减少学生的心理压力。
- 4.只有主动自发、全心投入的学习才会产生良好的效果。所以安排学生学习，不能使用逼迫的方式。
- 5.让学生对自己的学习结果进行自我评价，可以培养学生的独立思维和创造力。
- 6.教学除了要重视学生对知识的学习以外，还要重视生活能力的学习，以便帮助学生适

应变动的社会。

罗杰斯提倡意义学习，他的意义学习是以人的自主学习潜能的发挥为基础，以学会自由和自我实现为目的，以自主选择的自认为有生活和实践意义的知识经验位内容，以“自我——主动学习”为特征，以毫无外界压力为条件的完全自主的、自由的学习，即以学习者为中心的自主学习成为罗杰斯一贯倡导的有效学习原则。

二、学生中心的教学观

罗杰斯认为教育的目标是促进变化和学习，培养能够适应变化和知道如何学习的人。罗杰斯提出“以学生为中心”的教学模式并加以实施。“以学生为中心”教学模式的基本特征包括：1. 教学过程无固定结构；2. 教学无固定内容；3. 教师不做任何指导。这种 教学模式又称为“非指导性教学”。

第五节 学习的建构理论★★★★

一、建构主义的思想渊源与理论取向

(一)思想渊源

建构主义的哲学思想渊源与科学哲学和日常语言哲学密切相关。另外，当今建构主义者在吸收维果茨基思想的同时，也受到马克思主义哲学的影响。

从心理学方面看，建构主义学习理论则是行为主义发展到认知主义以后的又进一步发展。行为主义的基本主张是：客观主义、环境主义以及强化。行为主义者根本无视在知识传递过程中学生的理解及心理过程。研究信息加工的认知主义者，基本上还是采取客观主义的传统。他们与行为主义者的不同之处在于强调学习者内部的认知过程，认为教学的目标在于帮助学习者习得有关事物及其特性，使外界客观事物内化为其内部的认知结构。

在皮亚杰和早期布鲁纳的思想中已经有了建构的思想，但相对而言，他们的认知学习观主要在于解释如何使客观的知识结构通过个体与之交互作用而内化为认知结构。20 世纪 70 年代末，以布鲁纳为首的美国教育心理学家将维果茨基的思想介绍到美国以后，对建构主义思想的发展起了极大的推动作用。维果茨基在心理发展上强调社会文化历史作用，特别强调活动和社会交往在人的高级心理机能发展中的突出作用。他认为，高级的心理机能来源于外部动作的内化，这种内化不仅通过教学，也通过日常生活、游戏和劳动等来实现。另一方面，

内在智力动作也外化为实际动作，使主观见之于客观。内化和外化的桥梁便是人的活动。所有这些都对当今的建构主义者有很大的影响。

(二)理论取向

事实上，建构主义本身并不是一种学习理论流派，而是一种理论思潮，并且目前正处在发展过程中，尚未达成一致意见，因此存在着不同的取向。主要有：

1.激进建构主义

这是在皮亚杰思想基础上发展起来的建构主义，以冯·格拉塞斯费尔德和斯特菲为代表。激进建构主义有两条基本原则：(1)知识不是通过感觉而被动地被个体所接受的，而是由认知主体主动建构起来的，这种建构通过新旧经验相互作用而实现。(2)认识的机能是适应自己的经验世界，帮助组织自己的经验世界，而不是去发现本体论意义上的现实。激进建构主义者认为，世界的本来面目是无法知道的，也没有必要去推测它，我们所知道的只是我们的经验。

2.社会建构主义

社会建构主义主要以维果茨基的理论为基础，代表人物有鲍尔斯费尔德和库伯。它也在一定程度上对知识的确定性和客观性提出了怀疑，认为所有的认识都是有问题的，没有绝对优胜的观点，但它又比激进建构主义稍温和。它认为，世界是客观存在的，对每个认识世界的个体来说是共通的。知识是在人类社会范围里建构起来的，又在不断地被改造，以尽可能与世界的本来面目一致，尽管永远达不到一致。另外，它也把学习看成是个体建构自己的知识和理解的过程，但它更关心这一建构过程的社会的一面。此外，它还将知识分为自上而下和自下而上两种。

3.社会文化倾向建构主义

这种倾向与社会建构主义有很大的相似之处，它也受到了维果茨基的突出影响，也把学习看成是建构过程，关注学习的社会性方面。它与社会建构主义的不同之处在于，它认为心理活动是与一定的文化、历史和风俗习惯背景密切联系在一起的。知识与学习都是存在于一定的社会文化背景中的，不同的社会实践活动是知识的来源。所以它着重研究不同文化、不同时代和不同情境下个体的学习和问题解决等活动的差别。

4.信息加工建构主义

在学习理论学派中，信息加工理论不属于严格的建构主义，尽管它认为认知是一个积极的心理加工过程，学习不是被动地形成 S-R 联结，而是包含了信息的选择、加工和存储的复杂过程。它假定，信息或知识是事先以某种形式存在的，个体必须首先接受它们才能进行认

知加工，那些更复杂的认知活动才能够进行。因此，它只是强调原有知识经验在新信息的编码表征中的作用，而忽略了新经验对原有知识经验的影响。

信息加工建构主义比信息加工理论前进了一步，它完全接受了“知识是由个体建构而成”的观点，强调外部信息与已有知识之间存在双向的、反复的相互作用。新经验意义的获得要以原有的知识经验为基础，从而超越所给的信息。而原有经验又会在此过程中被调整或改造。但它并不接受“知识仅是对经验世界的适应”的原则。所以，往往又被称为“温和建构主义”，代表人物有斯皮诺等人。

二、建构主义学习理论的基本观点

建构主义学习理论是在建构主义思想指导下可以形成一套新的比较有效的认知学习理论。从心理学方面来看，建构主义学习理论是认知主义的进一步发展。建构主义者更加关注学习者如何以原有的经验、心理结构和信念为基础来建构知识，更加强调学习的主观性、社会性和情景性。

(一)知识观

1.知识并不是对现实的准确表征，它只是一种解释、一种假设，并不是问题的最终答案。相反，它会随着人类的进步而不断地被“革命”掉，并随之出现新的假设。

2.知识并不能精确地概括世界的法则，在具体问题中，我们并不能拿来使用、一用就灵，而是需要针对具体情境进行再创造。

3.知识不可能以实体的形式存在于具体个体之外，学习者对于知识的理解只能由个体基于自己的经验背景而建构起来，它取决于特定情境下的学习历程。

(二)学生观

建构主义者强调，学生并不是空着脑袋走进教室的。在日常生活以及以往的学习过程中，他们已经形成了丰富的经验。教学不能无视学生的这些经验，而是要把儿童现有的知识经验作为新知识的生长点，引导儿童从原有的知识经验中生长出新的知识经验。教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。教师不是简单的知识呈现者，他应该重视学生自己对各种现象的理解，倾听他们的看法，洞察他们这些想法的由来，并以此为根据，引导学生丰富或调整自己的理解。

(三)学习观

建构主义认为，学习是学习者主动建构内部心理表征的过程。学习者并不是把知识从外界搬到记忆中，而是以已有的经验为基础，通过与外界的相互作用来建构新的理解。学习

过程同时包含两方面的建构：一是建构对新信息意义的理解；二是对原有知识经验的改组和重建。建构主义更重视后一种建构。

三、认知建构主义学习理论与应用

认知建构主义以维特洛克的生成性学习模式和认知灵活性理论为代表。

维特洛克认为学习的生成过程就是学习者原有的认知结构和从环境中接受的感觉信息相互作用，主动地选择信息和注意信息，以及主动地构建事物的意义的过程。教学必须从学生已有的知识、态度和兴趣出发，精心设计能够给学生提供经验的情景，然后在教师的促进下，由学生自己去建构自己的知识。它主张既要提供建构理解所需的基础，同时又要留给学生广阔的建构的空间，让他们针对具体情景采用适当的策略。

此外，支架式教学也是具有代表性的学习模式。支架式教学是指，教师或者其他助学者通过和学习者共同完成某项学习任务，为学习者提供某种外部支持，以帮助他们完成自己无法独立完成的学习任务，随着活动的进行，逐步减少外部支持，直到最后完全由学生独立完成任务为止，把学生的最近发展区转化为现实。支架式教学包括预热、探索和独立探索三个环节。

四、社会建构主义学习理论与应用

社会建构学习理论重视学生之间的社会交往和与环境的互动对建构的作用，重视在学习过程中形成的非正式的经验背景的作用。它强调个体的学习过程是学习者以自己的方式建构对事物的意义，不存在唯一的标准的理解。教学过程中，教师提供解决问题的原型，即创设与真实情境相类似的教学环境并指导学生进行探索。建构主义重视教学中教师与学生以及学生与学生之间的社会性相互作用，提倡合作学习和交互式学习。

这一理论在现实中的主要应用有抛锚式教学、合作学习、认知学徒制、交互式教学等。

(一)抛锚式教学

这是美国温特贝尔特大学的“认知与技术课题组”提出的，其主要意图是将学习活动与某种有意义的情境挂钩，让学生在真实的情境中进行学习。

(二)合作学习

这是一种教学策略，把学生分成一个个小组，每组都由能力各异的成员组成，以合作和互助方式从事学习活动，共同完成小组的学习目标，在促进每个人的学习水平的前提下，提高整体成绩，获取小组奖励。合作学习的目的不仅是培养学生主动求知的能力，而且发展了

学生在合作过程中的人际交往能力。

(三)认知学徒制

认知学徒制通过允许学生获取、开发和利用真实领域中的活动工具的方法，来支持学生在某一领域中的学习。“学徒制”概念强调经验活动在学习中的重要性，并突出学习内在固有的依存于背景的、情境的和文化适应的本质。在传统的学徒制中，完成所有任务的步骤通常易于观察。然而在认知学徒中，必须使思考过程变得更加明显。当师傅的思维更接近于学徒，而学徒的思维对师傅则一目了然时，那么，学习才有可能逐渐地同时既完善行动又改进潜在的过程。

(四)交互式教学

交互式教学是在示范的基础上，传授知识和技能的一种方法。交互式教学重视学习者之间的相互支持和促进，它有两个特点：(1)着眼于培养学生以特定的、具体的用以促进理解的策略；(2)以教师和学生之间的对话为背景。

第四章 学习动机

复习提示：

本章是重点章节。要求考生掌握学习动机的实质及其作用，重点掌握各种学习动机理论，了解在教学过程中如何激发和培养学生的学习动机。考查的重点是学习动机的几种重要理论。

重点难点：

重难点：学习动机理论。

知识框架：

第一节 学习动机概述

一、学习动机的内涵★★★

学习动机是指激发与维持个体的学习行为,并促使个体的学习活动朝向一定的学习目标进行的一种内部启动机制。它与学习活动可以相互激发、相互加强。学习动机一旦形成,就会自始至终,贯穿于某一学习活动的全过程。它的主要内容有知识价值观、学习兴趣、学习效能感和成败归因。

二、学习动机的分类★★★

1. 根据学习动机的作用与学习活动的关系,可将学习动机分为近景的直接性动机和远景的间接性动机。

2. 根据学习动机的动力来源,可将学习动机分为内部动机和外部动机。

3. 根据学习动机内容的社会意义,可将学习动机分为高尚的与低级的动机,或者正确的与错误的动机。

4. 根据学习动机作用的范围不同,可将学习动机分为一般动机与具体动机。

5. 根据学习动机影响学生学业成就的不同,奥苏伯尔将其分为:认知内驱力、自我提高内驱力与附属内驱力。认知内驱力是在要求理解和掌握知识需要的基础上产生的,指向学习任务本身,是一种内部动机;自我提高内驱力是在通过胜任某些活动而获得尊敬的需要基础上产生的,其目标是获得某种地位;附属内驱力是在希望获得他人关心、认可、友谊与支持需要的基础上产生的,其目标是获得他人的赞许与认可。后两种动机都是外部动机。

6. 根据学习动机在活动中的地位,可把学习动机分为主导性动机与辅助性动机。

三、学习动机的作用★★★

(一) 学习与学习动机的关系

动机在学习中是一个很有效能的因素,它能够大大地促进学习,然而这并不意味着动机是个必不可少的条件。不少研究表明,有些学习既不靠动机给予力量,也不靠内驱力的满足来加强。然而,主张有意义学习,特别是具有片断性、短期性的有意义学习能在没有动机的条件下发生的人,并不否认每当动机存在并发生作用时,它总能大大的促进学习。

(二) 学习动机的作用

学习动机的作用是指在学习活动的开始、进行和完成的全过程中,与学习动机有关的各因素的作用及其互相关系,以及学习效果对学习动机、学习活动的反馈作用。

学习动机的作用主要表现在:

1.使个体的学习行为朝向具体的目标进行;

- 2.使个体为达到某一目标而努力;
- 3.激发和维持某种与学习有关的活动;
- 4.提高学习者的信息加工水平;
- 5.决定何种结果可以得到强化;
- 6.导致学习行为的改善。

第二节 学习动机的主要理论

一、学习动机的强化理论★★★★★

学习动机的强化理论由行为主义学习理论家提出，他们不仅用强化来解释学习的发生，而且用它来解释动机的产生。在他们看来，人们的学习行为倾向完全取决于先前的这种学习行为与刺激因强化而建立起来的稳固联系，强化可以使人在学习过程中增强某种反应重复的可能性。

强化是指伴随于行为之后且有助于该行为重复出现之概率提高的事件或力量。能增加行为发生概率（起强化作用）的所有刺激都是强化物。强化从性质上可以分为正强化和负强化。正强化指某个愉快刺激的出现会提高个体的行为反应，如教师的表扬。负强化指某个厌恶刺激的退出会提高个体的行为反应，如考试及格可以避免惩罚。

有五种类型的强化可以用来增强学生的学习动机：（1）社交强化物；（2）活动强化物；（3）象征性强化物；（4）实物强化物；（5）食物强化物。

学习动机的强化理论注意到了强化在学习过程中的重要性，对教学过程有一定的参考价值；但是它过分夸大了学习过程中外部力量的作用(外部强化)，而忽视了学习者自身的自觉性和主动性(自我强化)，因而学习动机的强化理论有较大的局限性。

二、学习动机的需要层次理论★★★★★

美国人本主义心理学家马斯洛对人的需要作了全面分析，提出了需要层次理论，主要内容有：

- 1.人有七种基本需要，按其满足的先后，可以由低级到高级排列，即基本生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重需要、认知需要、审美需要、自我实现的需要。满足这七种需要是推动各种行为的动力基本源泉。

2.人的需要的满足有先后之分，越是低级的需要越要先满足，只有较低级的需要基本满足以后，才能产生较高级的需要。

3.这七种需要可以分为两类。前四种需要是缺失性需要，也称基本需要，在这些需要未满足前，它们一直推动人从事满足需要的行为，一旦满足，行为就暂时停止；后三种需要是成长性需要，它们是在已得到适当程度的满足以后才产生的，且不会暂时终止，将一直推动人去从事满足这些需要的行为。

4.人的最高级需要是自我实现的需要。由于种种原因，只有少数人可以达到自我实现的境界。

需要层次理论说明，在某种程度上学生缺乏学习动机可能是由于某种缺失性需要没有得到充分满足引起的。所以教师不仅要关心学生的学习，也应关心学生的生活和情感。

三、学习动机的认知理论★★★★★

学习动机的认知理论主要有以下几种：

(一)期望—价值理论

期望—价值理论即成就动机理论，由阿特金森提出。他认为，个体的成就动机强度由成就需要、期望水平和诱因价值三者共同决定，用公式表示即：动机强度(T)=f(需要×期望×诱因)。其中，成就需要是个体稳定地追求成就的倾向(M)，期望是个体在某一任务上获得成功的可能性(P)，诱因是个体成功完成某项任务所带来的价值和满足感(I)。

阿特金森认为，人们在追求成就时存在两种倾向：一种是力求成功的倾向，一种是避免失败的倾向。根据这两类动机在个体动机系统中所占的强度，可以将个体分为力求成功者和避免失败者。成功概率为 50%的任务是力求成功者最有可能选择的，相反，避免失败者则倾向于选择非常容易或非常困难的任务。他把诱因价值定义为在特定任务中成功的相对吸引力，包括成功诱因和失败诱因。追求成功的倾向(Ts)=成功的动机(Ms)×成功的可能性(Ps)×成功的诱因值(Is)，避免失败的倾向可以根据此公式类推。成就动机水平与完成学业任务的质与量紧密相关。

(二)成败归因理论

在海德和罗特研究的基础上，韦纳(B.Weineir)对行为结果的归因进行了系统探讨，发现人们倾向于将活动成败的原因归结为六个因素：能力高低、努力程度、任务难易、运气好坏、身心状态、外界环境等。他把这六个因素归为三个维度，即内部归因和外部归因，稳定归因和非稳定归因，可控制归因和不可控制归因。学生将自己的成败归因为何种因素，受到多种

变量的影响，主要有：他人操作的相关信息、先前的观念或因果图式、自我知觉、教师或者权威人物对学生行为的期待、奖惩等。

(三)自我效能感理论

自我效能是指个体对自己能否成功地进行某一行为的能力的主观判断。这一概念最早由社会学习理论的创始人班杜拉提出。班杜拉运用自我效能来解释个体行为的启动和改变。他认为：当个体面对一项挑战性任务时，是否主动、全力以赴取决于两个因素：1. 对工作性质的了解掌握情况；2. 根据经验对自己实力的评估判断，即自我效能感。

他认为，个体的行为不仅受强化的影响，而且受个体对强化的期望的影响。除了传统的对结果的期望以外，还有对自我效能的期望。效能期望是指个体对自己能否完成某项活动的能力的推断，即对自己行为能力的推测。

自我效能感形成后，将对个体行为产生深刻的影响，其功能如下：1. 决定个体对某项活动的选择和坚持；2. 影响个体面对困难的态度；3. 影响个体新行为的获得和已获得行为的表现；4. 影响个体在活动中的情绪状态。

影响自我效能感的因素有：1. 直接经验和归因方式；2. 间接经验，也叫替代经验；3. 书本知识和他人的意见，也叫言语劝说；4. 情绪唤醒；5. 身心状况。

自我效能理论博取了联结派和认知派动机理论的合理之处，突破了二者的某些局限，拓展了强化理论关于强化的含义，使之更符合实际，也扩大了传统认知学派关于期望的范围，把人的需要、认知、情感有机结合起来，具有很强的理论和实践价值。

(四)自我价值理论

自我价值理论是美国心理学家卡文顿提出的。这一理论立足于学生的自尊，从实际的角度来解释学生的动机问题。该理论认为，人天生具有一种维护自尊和自我价值感的需要，当一个人的自尊和自我价值感受到威胁时，他就需要用各种措施来维护以保持自我的价值感和能力感。学生同样有这种需要。自我价值理论依托于成就动机理论，同时也做了多方面的扩展：

1.对成就动机、成功的不同界定

该理论认为人类将自我接受作为最优先的追求。在社会生活中，一个人的价值是与其成就相等同的，在学校中，学生的价值通常来源于他们在竞争中取得成功的能力。从这个意义上讲，学生的成功就是保持积极的、有能力的自我形象，尤其是在遭遇竞争失败时。

2.对动机类型的分类及其原因分析

自我价值理论将动机划分为四种类型，相应的，也将学生划分为四种类型。

(1)高趋低避型。这类学生拥有无穷的好奇心，对学习有极高的自我卷入水平。他们通过不断的刻苦努力来发展自我，通常表现得自信、机智。这种类型的学生被称为“乐观主义者”。

(2)低趋高避型。对这类学生来说，逃避失败要比对成功的期望更加重要。他们并不一定存在学习问题，只是对课程的兴趣不高，这种类型的学生被称为“逃避失败者”。

(3)高趋高避型。这种类型的学生同时感受到成功的诱惑和失败的恐惧，他们对某一项任务含有既追求又排斥的突出情绪，兼具了前两种类型学生的特点，被称为“过度努力者”。

(4)低趋低避型。他们没有对成功自豪的期望，也没有对羞耻感的恐惧，这种类型的学生被称为“失败接受者”。

3.自我价值理论对教育过程中的许多现象都具有独特的解释能力。如对学生努力的态度，学习动机随年龄增长而降低，学生对任务的选择、目标的选择、对考试的抱怨等都能进行合理的解释。

第三节 学习动机的培养与激发

一、影响学习动机的因素

(一) 内部条件

1. 学生的自身需要与目标结构。由于每个人在需要的强度和水平上不尽相同，反映在学习上动机的强度和水平也就有很大的差异。学生树立的目标不同，形成的目标结构不同，影响着学生的动机和学习。

2. 成熟和年龄特点。年幼儿童的动机主要是生理性动机，随着年龄的增长，社会性动机及其作用也日益增长。

3. 学生的性格特征和个别差异。学生本人的兴趣爱好、好奇心、意志品质都影响着学习动机的形成。

4. 学生的志向水平和价值观。学生整个人生观、世界观、价值观所直接反映的理想情况或志向水平影响着学习动机和目标结构的形成。

5. 学生的焦虑程度。学生的焦虑水平不仅影响着学习的动机，更会影响学生的成绩。

(二) 外部条件

1. 家庭环境和社会舆论。首先，社会要求通过家庭对学生的动机起影响作用；其次，在

学生动机形成过程中，家庭的文化背景、精神面貌也起着极重要的作用。

2. 教师的榜样作用。首先，教师本人是学生学习动机的榜样；其次，教师的期望也会对学生的动机和行为产生不同的影响；再次，教师还是沟通社会、学校的要求与学生的成长，形成正确动机的纽带，要善于把各种外部因素和学生的内部因素结合起来。

二、学习动机的培养★★★

一般认为，学习动机的培养主要通过以下途径：

- 1.将学习动机的培养作为学校思想品德教育的有机组成部分；
- 2.为学生设置具体的目标以及达到目标的方法；
- 3.设置榜样，发挥榜样的示范作用；
- 4.培养学生对学习的兴趣；
- 5.利用原有动机的迁移，使学生产生学习的需要；
- 6.关注学生的归因倾向，引导学生正确积极归因。

三、学习动机的激发★★★

学习动机的激发是指在一定的教学情境下，利用一定的诱因，使已形成的学习需要由潜在状态转变为活动状态，形成学习的积极性。在实际教学中，教师可通过以下途径来激发学生的学习动机：

- 1.创设问题情境，实施启发式教学，激发学生的认识兴趣和求知兴趣；
- 2.坚持以内部动机作用为主，外部动机作用为辅；
- 3.充分利用反馈信息，对学生的学学习结果给予恰当的评定；
- 4.根据作业难度，恰当控制动机水平；
- 5.合理设置课堂环境，妥善处理竞争与合作的关系；
- 6.妥善进行奖惩，维护学生的内部学习动机；
- 7.适当进行归因训练，促使学生继续努力；
- 8.注意学生的个别差异，因材施教；
- 9.注意内外动机的相互补充，相辅相成。

第五章 知识的学习

复习提示:

本章要求考生了解知识及其建构过程,重点掌握知识建构的基本机制,掌握知识的整合与应用(特别注意知识迁移的相关理论),此外还要了解错误概念转变的相关知识。本章考试内容可能会在辨析题或简答题中出现。

重点难点:

重难点:知识理解的过程;影响知识理解的因素;遗忘的特点和原因;知识建构的基本机制。

知识框架:

第一节 知识的含义及类型

一、知识的含义★★★

关于知识的定义,存在多种争论。一般而言,知识通常在两种意义上使用。一是指人类知识,这类知识常以书籍、计算机或其他载体来储存,构成人类所具有的信息总和。二是个体知识,是某个体的头脑中所具有的信息的总和。当然,无论是人类知识还是个体知识,其实质都是通过主客体的相互作用产生的,是客观事物的特征与联系在人头脑中的能动反映,是客观事物的主观表征。

二、知识的类型

人们在使用知识的时候,往往有广义和狭义之分。以下所指知识是狭义的,一般来说,可以从以下角度对知识进行分类。

1.感性知识和理性知识:根据知识的不同反映深度,可以将知识分为感性知识和理性知识。

2.陈述性知识和程序性知识:根据知识的不同状态和表述形式,可以将知识分为陈述性知识和程序性知识。前者主要反映事物的状态、内容及事物变化发展的原因,说明事物是什

么、为什么和怎么样，一般可以用口头或者书面语言进行清楚明白地表述；后者主要反映活动的具体过程和操作步骤，说明做什么和怎么做，它是一种实践性知识，主要用于实际操作，也称为操作性知识。

3.根据知识反映事物的范围，可分为一般知识和特殊知识。

4.具体知识与抽象知识：根据知识的不同抽象程度，可将知识分为具体知识与抽象知识。前者指具体而有形的、可通过直接观察而获得的信息；后者指不能通过直接观察，只能通过定义来获取的知识。这类知识往往是从许多具体事例中概括出来的、具有普遍适用性的概念或原理。

5.根据知识是否易于传递，可分为编码化知识和隐含经验类知识。

三、知识获得的基本机制★★★

（一）陈述性知识获得的机制

皮亚杰发展了赫尔巴特的同化思想，认为儿童通过同化和顺应两种方式把新旧知识联系起来进行学习。同化是指新知识纳入原有的认知结构而引起认知结构发生量变的过程；顺应是指新知识的纳入使原有的认知结构得到调节和改造而引起认知结构发生质变的过程。

奥苏伯尔认为陈述性知识的学习从本质上讲就是使学习者获得或理解知识的意义，而意义的获得则是个体的认知结构与外界刺激交互作用情况下的同化过程。奥苏伯尔还详细阐明了下位学习、上位学习和并列结合学习的内在同化过程。

（二）程序性知识获得的机制

现代认知心理学运用产生式理论来解释程序性知识获得的心理机制。产生式由条件和行动两部分组成，其基本原则是“如果条件为X，那么实施条件Y”。通常解决一个简单的问题只需要一个产生式，而解决一个复杂的问题则需要若干的产生式，这些产生式组成了产生式系统。程序性知识的学习本质上是掌握一个程序，即在长时记忆中形成一个解决问题的产生式系统，以后若遇到同样类型的问题，就可以按照这一产生式系统的程序，逐步解决问题。

第二节 知识的理解★★★★

一、知识理解的类型

（一）陈述性知识理解的类型

1. 陈述性知识的类型：加涅把陈述性知识看做言语信息，将陈述性知识由简到繁分为 符号、事实、知识群三类。

2. 陈述性知识理解的类型。 奥苏伯尔把他所区分的有意义学习的三种类型看做陈述性知识理解的类型：（1）表征学习；（2）概念学习；（3）命题学习。

（二）程序性知识理解的类型

1. 程序性知识的类型。按其性质和特点，可以把程序性知识分为智慧技能、认知策略 和动作技能。

2. 程序性知识理解的类型。（1 模式识别学习：指学习者对某一特定内外刺激模式进行辨认和判断。（2）动作步骤学习：指学习者学会顺利完成一项活动的一系列陈述性的规则与操作步骤，是动作步骤执行的前提与基础。

二、知识理解的过程

（一）陈述性知识理解的过程

奥苏伯尔根据言语材料学习的特点曾把学习过程分为两个阶段，即初学阶段和保持阶段。皮连生根据陈述性知识学习主要是学生对知识信息的内在加工过程的特点， 将其学习过程分为习得阶段、巩固和转化阶段以及提取与应用阶段。

（二）程序性知识理解的过程

程序性知识的理解与获得划分为三个阶段：（1）认知阶段；（2）联系阶段；（3）自 动化阶段。

程序性知识作为一个整体，它在智慧技能、认知策略与动作技能的理解与形成上又有不同的过程与阶段。

1. 智慧技能的理解与形成过程

加里培林提出了著名的智慧活动按阶段形成的理论，他认为智慧活动是外部的、物质活动的反映，是外部物质活动向知觉、表象和概念等方面转化的结果。这种转化要经过五个阶段才能实现：（1）活动的定向阶段；（2）物质活动或物质化活动阶段；（3）出声的外部 言语活动阶段；（4）无声的“外部”言语活动阶段；（5）内部言语活动阶段。 冯忠良在吸取加里培林“内化”学说的基础上，提出了智慧技能形成的三阶段理论：（1）原型定向阶段；（2）原型操作阶段；（3）原型内化阶段。

2. 认知策略的理解与学习过程

（1）自上而下的学习，即学习者有目的、有意识地通过对相关认知策略的含义、作用

的感知、理解，并在特定的问题解决情境中进行具体的联系，进而掌握该策略并能迁移到其他情境之中。

（2）自下而上的学习，即学习者在大量解决具体问题的过程中，通过不断的经验积累，最后归纳、概括出具有一定抽象程度的相关认知策略，作为今后解决问题的一般方法。

3. 动作技能的理解与学习过程

复杂运动技能的形成，一般要经历认知阶段、分解阶段、联系定位阶段、自动化阶段等四个主要阶段。

三、影响知识理解的因素

知识理解是个体逐步认识事物及其关系、本质与规律的一种思维活动。

（一）知识材料本身的原因

知识的理解是通过思维实现的，但只有在丰富的、典型的、正确的感性材料的基础上才能更好地进行比较、分析、综合、抽象、概括，从而理解事物的本质与规律。

（二）教师教学方面的原因

教师的教学对于学生理解知识起着非常重要的影响作用，教师所运用的教学策略与方法会对学生理解知识产生重要影响。

（三）学生自身方面的原因

学生心智技能的掌握、学习的积极主动性和有关知识的储备等学生自身方面的原因也会影响知识的理解。

第三节 知识的整合与应用

一、知识的整合

知识的整合过程实际上是知识的记忆过程，是通过记忆来促进知识的整合与深化。

（一）记忆及其种类

所谓记忆，是个体通过对知识的识记、保持、再现（再认或回忆）等方式，在头脑中积累和保存经验的心理过程。从信息加工阶段的观点来看，记忆相应的是指人脑对外界输入的信息进行编码、存储和提取的过程。识记和保持是再现的前提，再现是识记和保持的结果，知识的整合与深化主要是通过识记和保持两个记忆环节实现的。

1. 根据记忆的结构，可把记忆区分为瞬时记忆、短时记忆和长时记忆

瞬时记忆也叫感觉记忆，是指感觉刺激停止之后所保持的瞬间映像。它不做任何形式的加工，且保持的时间很短。短时记忆也叫工作记忆，是指个人当时注意着的信息，为现实进行加工、操作服务的记忆过程。它具有记忆容量有限、储存时间短、唯一对信息进行有意识加工和具有语音听觉、视觉形象、语义等多重编码的特点。长时记忆是短时记忆中的部分信息经过加工而得到永久储存的记忆，而且容量无限。

2. 在长时记忆中，从不同的角度可将其区分为程序性知识和陈述性知识的记忆、形象记忆和情绪记忆、情景记忆和语义记忆、表象系统和言语系统的记忆等。

（二）遗忘的特点与原因

1. 信息储存的动态变化

（1）保持量的减少。保持量随时间、测量方法、学习程度、材料性质等因素的变化而有所不同。

（2）保持量的增加。儿童在学习后的两三天保持量会比学习后立即测得的要多，这种现象叫做记忆的恢复。记忆恢复现象，儿童比成人较普遍，学习较难的材料比学习较易的材料更明显，学习程度较低的比学习纯熟的更容易看到。

（3）记忆内容变化。保持在头脑中的图形不是原封不动的，也不只是模糊化，而是进一步被加工并发生变化，故事逐渐被缩短和省略，变得更有连贯性、合理化、符合习惯与价值观。

2. 遗忘原因的理论探讨

（1）记忆痕迹衰退说。完形心理学家提出人们在学习时神经活动引起大脑产生某种变化，并留下各种记忆痕迹，这些记忆痕迹会随着时间的延长而逐渐衰退，只有通过不断的练习，这种学习所留下的记忆痕迹才能继续保持。

（2）材料间的干扰说。遗忘的发生是由于人们在一种学习之后又去从事其他的学习任务，人们在某时期所学习的材料或所获得的信息之间会发生相互影响，正是这种影响造成了遗忘的发生。

（3）检索困难说。现代信息加工心理学认为，人们所获得的信息是以某种编码形式永久地储存在长时记忆中的，人们一时无法回忆起所需要的信息，并不是遗忘之故，而是因为难以找到其提取的线索造成的。

（4）知识同化说。奥苏伯尔根据其同化理论指出，遗忘是知识的组织和认知结构简化的过程。在有意义学习中，新知识同化到原有的认知结构中，遗忘的往往是一些被较为高级

的观念所替代的低一级的观念，从而减轻了记忆的负担。

（5）动机性遗忘说。遗忘是因为将一些记忆推出意识之外，因为它们太可怕、太痛苦，遗忘不是保持的消失而是记忆被压抑，这种理论由此也被称为压抑理论。

（三）促进知识整合的措施

知识的整合实际上是运用记忆规律促进知识的保持的过程。其措施有：（1）提高加工水平；（2）多重编码；（3）联系记忆法；（4）过度学习与试图回忆相结合；（5）合理复习，包括及时复习和分散复习等。

二、知识的应用与迁移

（一）知识应用的形式

知识的应用是指运用所获得的知识去解决同类或类似课题的过程。其形式可分为课堂应用和实际应用，过程一般包括四个环节：（1）审题；（2）联想；（3）课题类化；（4）检验。

（二）知识迁移的种类与理论

1. 知识迁移的种类

迁移是指已经获得的知识、动作技能、情感和态度等与新的学习之间的相互影响。按其效果来看，可分为正迁移和负迁移；按迁移的顺序来分，可分为顺向迁移和逆向迁移；把两个维度组合起来，形成顺向正迁移、顺向负迁移，以及逆向正迁移和逆向负迁移四种形式。

2. 知识迁移的理论

（1）形式训练说。此学说主张人类的心理是由不同的官能组成的，通过对人的心理官能进行训练，可以使该官能的能力得到提高，从而促进迁移。

（2）共同因素说。教育心理学家桑代克和伍德沃斯提出，认为两种学习之间具有共同成分和共同因素时，才会产生迁移。

（3）概括化理论。心理学家贾德提出产生迁移的关键是学习者在两种活动中概括出它们之间的共同原理，认为两种学习之间的共同因素是迁移的必要条件之一，而发现两种学习中内在所遵循的共同原理，才是产生迁移的根本。

（4）关系理论。格式塔心理学家苛勒认为迁移是由于学习者突然领悟两种学习之间所存在的关系的结果，驳斥共同因素说。

（5）认知结构迁移理论。奥苏伯尔认为，在有意义学习中，学生积极主动地将新知识与认知结构中有关的旧知识发生相互作用，旧知识得到充实和改造，新知识获得了实际意义。

这个过程实际上就是陈述性知识迁移的过程，而其中的关键因素是认知结构本身的可利用性、可辨别性与清晰稳定性。

（三）促进知识应用与迁移的措施

1. 促进陈述性知识迁移的措施

（1）科学编排和呈现教材，促进学生形成良好的认知结构；（2）重视基础知识的教学，提高学生的概括水平；（3）注意学习材料的共同性，促进学生知识的综合贯通。

2. 促进程序性知识迁移的措施

促进智慧技能的迁移，教师应注意以下问题：（1）帮助学生形成条件化知识，掌握产生式规则；（2）促进产生式知识的自动化，熟练解决问题；（3）加强学生的言语表达训练，促使智慧活动内化。

促进学生动作技能的迁移，教师应注意以下问题：（1）帮助学生理解任务性质和学习情境；（2）教师的示范与讲解要准确清晰；（3）加强学生的练习与反馈。

3. 促进认知策略迁移的措施

- （1）培养学生树立正确的学习动机；
- （2）丰富学生的知识背景；
- （3）根据学生的元认知水平进行策略训练；
- （4）制订一套外显的可以操作的训练技术；
- （6）变式与练习。

第六章 技能的形成

复习提示：

本章要求考生了解技能的概念、特点、类型与应用，掌握心智技能和操作技能的形成与应用。这部分内容比较有条理，也与现实生活联系非常紧密。

重点难点：

重难点：心智技能与操作技能的异同及其形成与培养。

第一节 技能及其特点

一、技能及其特点★★★

(一)技能的概念

技能是指人们通过练习而获得的合乎法则的活动方式和动作系统。技能也是一种个体经验，但主要表现为动作执行的经验。技能作为活动的方式，有时表现为一种操作活动方式，有时表现为一种心智活动(智力活动)方式。

(二)技能的特点

技能的获得要经历一个从不熟练到熟练的过程，较熟练的技能具有如下几个基本特点：

1. 流畅性。即各动作成分以整合的、互不干扰的方式，并按一定顺序运作。
2. 迅速性。即快速地作出准确的反应。
3. 经济性。即完成某种活动所需的生理与心理能量较小。
4. 同时性。即熟练的活动的各成分可以同时被执行或者可以同时进行两种互不关联的活动。
5. 适应性。即能够适应各种变化的条件，显示其活动的稳定与灵活。

二、技能的类型★★★

根据技能的性质和特点，可将技能分为两种类型：

(一)操作技能

又叫运动技能、动作技能，是在练习基础上，由一系列实际动作以合理、完善的程序构成的操作活动方式。它的活动对象是物质性客体或肌肉，具有客观性。就动作的进行而言，它的执行是通过外部显现的肌体运动实现的，具有外显性。就动作的结构而言，它的每个动作都必须切实执行，不能合并、省略，在结构上具有展开性。它包括三个基本成分：动作或动作组、体能、认知能力。

(二)心智技能

也称为智力技能、认知技能，指人脑借助于内部语言，以简缩的形式对事物的主观表征进行加工、改造的过程，包括感知、记忆、想象和思维等认知因素，其中抽象思维因素占据着最主要的地位。它具有以下特点：动作对象具有观念性，动作执行具有内潜性，动作结构

具有简约性。

(三)操作技能与心智技能的联系与区别

操作技能与心智技能之间既有区别又有联系。

区别：

1.活动的对象不同。操作技能属于实际操作活动范畴，其对象是物质的、具体的，表现为外显的骨骼和肌肉的操作。心智技能的对象是头脑中的印象，具有主观性和抽象性，是从外部难以觉察的头脑中的思维过程，属于观念范畴。

2.活动的结构不同。操作技能是系列动作的连锁，因而其动作结构必须从实际出发，符合实际，不能省略。而心智技能是借助于内部言语实现的，可以高度省略、高度简缩，甚至觉察不到它的进行。

3.活动的要求不同。操作技能和心智技能形成的结果都是从不会做到知道如何做，再达到熟能生巧。但操作技能要求学生必须掌握一套“刺激—反应”的联结，而心智技能则要求学习者掌握正确的思维方法，即获得产生式系统。

联系：

操作技能经常是心智技能形成的最初依据，心智技能的形成常常是在外部操作技能的基础上，逐步脱离外部动作而借助内部言语实现的。同时，心智技能往往又是外部操作技能的支配者和调节者，复杂的操作技能往往包含认知成分，需要学习者智力活动的参与，手脑并用才能完成。

三、技能的作用★★★

个体一旦获得技能，就会对其学习、生活和工作产生影响，影响到个体的能力发展与问题解决等。

1.技能作为合乎法则的活动方式，可以调节和控制动作的进行。

2.技能是获得经验、解决问题、变革现实的前提条件。

3.技能是能力的构成要素之一，是能力形成发展的重要基础。

4.技能还能提高学习效率，使人富于创造性，而且掌握各种技能，与个体道德行为、意志、性格的形成具有密切关系。

第二节 心智技能的形成与培养

一、心智技能的形成过程★★★★

(一)加里培林关于心智技能按阶段形成的理论

苏联心理学家加里培林认为智力活动是一个从外部物质活动向内部心理活动转化的过程，一般要经历五个阶段：

1.活动定向阶段

这是智力形成的准备阶段，其任务是制定目标，明确方向。

2.物质活动或物质化活动阶段

这个阶段的具体要求是借助于实物或实物的标本、模型、图表等进行学习，以便使学生在头脑中形成多种多样的表象，特别是概括化水平较高的表象，为智力技能的形成向第三阶段转化奠定基础。

3.有声言语活动阶段

这个阶段是外部的物质与物质化活动向智力活动转化的开始，是智力技能形成过程中的一种质变。

4.无声外部言语活动阶段

这个阶段的特点是智力活动借助于不出声的外部言语来进行。

5.内部言语阶段

这是智力技能形成的最后阶段，其主要特点是智力活动的省略、压缩和自动化。

(二)冯忠良的三阶段论

北京师范大学心理学教授冯忠良认为心智技能的发展需要经过三个阶段：原型定向阶段、原型操作阶段、原型内化阶段。

1.原型定向阶段(加里培林的第一个阶段)

原型定向就是了解心智活动的实践模式，包括了解“外化”或“物质化”了的心智活动方式或操作活动程序。了解原型活动的结构，就是儿童知道该做哪些动作和怎样去完成这些动作，明确活动的方向。因此，原型定向阶段的任务就是使儿童掌握心智技能的实践模式并使这种模式的动作结构在头脑中得到清晰的反映。也可以说，原型定向阶段就是使儿童掌握程序性知识的阶段。

2.原型操作阶段(加里培林的第二个阶段)

原型操作是依据心智技能的实践模式，学生将头脑中建立的操作活动程序映像以外显的操作方式付诸执行。在原型操作阶段，心智活动是在物质与物质化水平上进行的，动作的对

象是具有一定形式的客体，动作本身是通过一定的机体运动来实现的，对象在动作作用下所发生的变化也是以外显的形式来实现的。

3.原型内化阶段(加里培林后三个阶段的总结)

原型内化是指心智活动的实践模式向头脑内部转化，由物质的、外显的、展开的形式变成观念的、内潜的、简缩的形式过程。

(三)安德森的三阶段理论

安德森的三阶段理论包括：认知阶段、联结阶段和自动化阶段。

1.认知阶段。了解问题的结构，即问题的起始状态、要达到的目标状态、从起始状态到目标状态所需要的步骤，从而形成最初的问题表征。

2.联结阶段。学习者把某一领域的陈述性知识“编辑”为程序性知识。

3.自动化阶段。个体对特定的程序化的知识进一步进行深入加工和协调。此时，个体操作某一技能所需的有意识的认知投入较小，且不易受到干扰。

二、心智技能的培养方法★★★★

心智技能的培养方法主要有以下几种：

(一)形成条件化知识

心智技能形成的关键是把所学到的知识与其应用的“触发”条件结合起来，形成条件化知识。即在头脑中储存大量的“如果……那么……”的产生式。在学习知识的同时，要把握该知识在什么情况下适用。

(二)促进产生式知识的自动化

认知心理学的研究表明，产生式知识必须通过练习达到十分熟练的程度，甚至达到自动化的程度，才能变成一种心智技能。

(三)加强学生的言语表达训练

言语活动有利于避免学生思维的盲目性，帮助学生寻找到新的更佳思路，能引发执行的控制加工过程，使注意集中于问题的突出方面或关键的因素，促使问题解决的成功率更高。

(四)要科学地进行练习

练习是促进陈述性知识向程序性知识转化的必要条件，心智技能要通过练习形成，练习的效率受很多因素和条件制约。

(五)正例与反例的运用

正例传递了最有利于概括的信息，反例则传递了最有利于辨别的信息。通过大量正例和

反例的分析和比较，模式识别的概括化和分化，概念和规则就能被正确地运用到相应的问题情境中。

(六) 分阶段进行培养

由于心智技能是按一定的阶段逐步形成的，同时，由于一种心智技能往往是由多种心智动作构成的。如果在某种心智技能中，有些动作成分是学生已经掌握了，有些是尚未掌握的，就应该针对那些新的动作成分进行分阶段联系，并注意做好新旧动作间的组合关系的指导。

第三节 操作技能的形成与训练

一、操作技能的主要类型★★★

根据不同的维度，操作技能可以分为不同类型：

(一)连续性操作技能与断续性操作技能

根据动作的连贯与否，可以分为连续性操作技能与断续性操作技能。

前者由一系列的连续动作构成，需要对外部情境进行不断的调节，而且动作的序列较长，如骑车、跑步等。后者由一系列不连续的动作构成，只包括较短的序列，其精确性可以计数，如投篮、举重等。

(二)细微型操作技能与粗放型操作技能

根据动作的精细程度与肌肉运动强度，可以分为细微型操作技能与粗放型操作技能。

前者主要靠小肌肉群的运动来完成，一般不需要激烈的大运动，是在比较狭窄的空间领域，通过手、脚、眼等的协调运动而实现的，如打字、弹钢琴等；后者主要靠大肌肉群的运动来完成，执行动作时伴有强有力的大肌肉收缩和全身神经—肌肉的协调运动，如举重、游泳等。

(三)徒手型操作技能与器械型操作技能

根据操作对象的不同，可以分为徒手型操作技能与器械型操作技能。

前者主要通过机体自身的运动来完成，如自由体操、太极拳等，后者主要通过操作一定的器械来完成，如打字、驾驶、球类运动项目等。

(四)闭合性操作技能与开放性操作技能

根据动作对环境的依赖程度不同，又可以分为闭合性操作技能与开放性操作技能。

前者主要依靠机体自身的内部反馈信息来进行运动，动作的产生不依赖外界环境，如自由体操、跳水、舞蹈等；后者需要根据外界变化做出适当的动作，对外界信息依赖程度较大，如足球、排球等。还有一些技能处于开放与闭合这个连续体的某个位置上，如高尔夫球运动中的一些技能即兼具开放和闭合两种特性。

二、操作技能的形成过程★★★★

操作技能的形成是通过领悟和联系逐步掌握某种动作操作程序的过程。复杂操作技能的形成一般要经历四个主要阶段。在每一个阶段，学习者学习的重点及表现的特征不同。

(一)认知阶段(也称知觉阶段)

这是操作技能形成的开始阶段。传授者主要是讲解与示范。学习者主要是理解学习任务，形成目标表象和目标期望。主要特点是领会技能的基本要求，掌握技能局部动作，注意范围比较狭窄，精神和全身肌肉紧张，动作忙乱，呆板而不协调，出现很多多余动作，不能觉察自己动作的全部情况，难以发现错误和缺点。

(二)分解阶段

传授者将整套动作分成若干分解动作，学习者做初步尝试，逐个学习，把组成新运动技能的动作所构成的整体逐一分解，试图发现它们是如何构成的，最后尝试性完成所学新技能中的各个动作。学习者的注意力只能集中在个别动作上，不能统观全局和注重动作的细节。

(三)联系定位阶段

这是操作技能的巩固阶段。这一阶段重点是使适当的刺激与反应形成联系固定下来，整套动作连为整体，变成固定程序式的反应系统。其特点是学习者经过练习使各个个别动作联系起来，动作趋向协调，对单个动作的注意力大为减少。

(四)自动化阶段

这是操作技能的熟练阶段。这个时期学习者的各个动作似乎自动流出，得心应手，甚至出神入化。学习者的紧张状态减弱，多余动作消失，动作几乎不需要意识控制，只要有一个启动信号就可以准确按照顺序以连锁反应的方式出现。

冯忠良认为技能学习可以分为操作定向、操作模仿、操作整合与操作熟练四个阶段。

三、操作技能的训练要求★★★★

操作技能的训练必须依据其形成规律，才能加速其形成进程，并促进保持和迁移。有多种因素影响操作技能的学习过程，教学时应充分考虑这些因素，并采用相应的有效措施进行

训练。在操作技能的训练中应注意以下几个问题：

（一）让学生理解任务的性质和学习情境

这是影响操作技能获得的内在原因和培养操作技能的必要条件。首先，教师应使学生懂得掌握某种操作技能的重要性，形成强烈的学习动机。其次，教师应向学生明确提出学习的目标，使学生能根据自己的能力与学习任务的目标而调控自己的练习过程。

（二）准确的示范与讲解

教师的示范与讲解在操作技能的形成中具有导向功能，能引导学生做出规范性的动作。指导者的示范与讲解不同，学习者的学习效果也不同。

（三）必要而适当的练习

练习是形成各种操作技能的关键而必要的环节，应该采用多种不同的形式。操作技能的练习要根据任务的性质来确定不同的练习量和练习方式。就操作技能的形成而言，过度学习是必要的，过度学习也指过度练习或者过度训练，即实际练习时间超过达到某一操作标准所需的练习时间。

（四）充分而有效的反馈

只有通过反馈，学生才能辨别动作的正误，知晓自己的动作是否达到要求，反馈可分为内部的与外部的、及时的与延迟的。采用何种反馈，应依据任务的性质、学习者的学习进程而定。

（五）建立稳定清晰的动觉映象

进行专门的动觉训练，可以提高动作的稳定性和清晰性，充分发挥动觉在操作技能学习中的作用。

第七章 学习策略及其教学

复习提示：

本章要求考生掌握学习策略的概念与结构、认知策略及其在教学上的应用，重点了解元认知策略及其教学，同时了解几种具体的资源管理策略和相应的培养措施。

重点难点：

重难点：认知策略、元认知策略和资源管理策略的具体内容。

知识框架：

第一节 学习策略的概念及其结构

一、学习策略的概念★★★★

关于学习策略的概念主要有以下三种观点：

- 1.把学习策略看作是学习活动或步骤；
- 2.把学习策略看作是学习的规则、能力或技能；
- 3.把学习策略视为学习计划。

综合上面的观点，学习策略是指学习者为了提高学习效率，有目的、有计划地制定的有关学习过程的方案，是学习过程中信息加工的方式方法和调控技能的综合。它是学习者为了达到学习目标而积极主动使用的，是有效学习所必需的，是针对学习过程而制定的计划，它规定了学习的方式和程序等，是通过学习、练习获得的，并且能通过训练得到提高。

二、学习策略的结构★★★★

关于学习策略的构成，主要有以下几种观点：

1.丹瑟洛把学习策略分为：基本策略和辅助策略。基本策略是用来直接操作材料的各种学习策略，主要包括信息的获得、储存、检索和应用策略。辅助策略帮助学习者维持适当的认知氛围，以保证基本策略能有效地操作。辅助策略主要包括计划和时间筹划、注意力分配与自我监控和诊断策略。

2.温斯坦认为学习策略包括：认知信息加工策略；积极学习策略；辅助性策略；元认知策略。

3.迈克卡把学习策略分为认知策略、元认知策略和资源管理策略。认知策略是用来加工信息的方法和技术。认知策略会因知识类型的不同有所变化。适用于陈述性知识的有注意策略、编码与组织策略、复述策略和精细加工策略。元认知策略是学习者对自己的认知过程进行认知的策略，包括：了解策略、计划策略、监视策略和调节策略。资源管理策略是帮助学生管理可用的环境与资源，以提高学习效率的方式方法，包括：时间管理策略、学习环境管

理策略、努力管理策略、社会资源利用策略。

4. 奈斯伯特与舒克史密斯认为，学习策略包括六个因素：提问、计划、调控、审核、矫正、自检。

如上所述，学习策略的成分都是从学习过程的环节或所涉及的诸方面如方法、步骤、手段及组织中提出来的。分析学习策略的成分不仅要考虑学习活动的类型，而且要考虑所获得信息的种类。

第二节 认知策略及其教学

认知策略是学习者信息加工的方法和技术。其基本功能有两个：一是对信息进行有效的加工与整理，二是对信息进行分门别类的系统储存。

一、注意策略★★★★

（一）注意策略

注意策略是指学习者在学习情境中将注意力集中于有关学习上，对学习材料保持高度警觉状态的学习策略。它指向学习活动的各个阶段，主要作用是帮助学习者进行知觉定向，实行自我控制，促进有意义学习。

（二）注意策略的教学

在教学过程中，教师可以通过以下几种途径将学生的注意力集中在课堂上。

1. 设置教学目标，告知学生本课的目标。
2. 使用标示重点的线索，如使用手势。
3. 增加材料的情绪性，多用带感情色彩的词汇。
4. 使用独特的或奇特的刺激。
5. 告知学生后面讲的内容对他们非常重要。

二、精细加工策略★★★★

精细加工策略主要是指对学习材料进行深入细致的分析、加工，理解其内在的深层意义，促进记忆的学习策略，即将新学习的材料与头脑中已有知识联系起来，从而增加新信息意义的深层加工策略。具体包括：

（一）简单知识的精细加工策略

对于简单知识来说，精细加工策略是非常有效的。其中，记忆术是一种常用的有效策略。常用的记忆术主要有位置记忆法、缩编和歌诀、谐音联想法、关键词法、视觉想象等。

（二）复杂知识的精细加工策略

对复杂知识进行精细加工，主要通过以下几种方法：

1.做笔记。从信息加工的角度来看，做笔记有助于对材料进行编码，同时还具有外部存储的功能。主要包括做笔记摘抄、评注、加标题、写段落概括语以及结构提纲等活动。

2.联系生活实际。在学习过程中，教师不仅要帮助学生理解所学知识的意义，更要让学生感受到这些知识的价值，教会学生如何利用这些所学的知识，并迁移到课堂之外的环境中去。

3.利用背景知识。在对复杂信息进行加工时，背景知识有助于把新旧知识联系起来，从而有助于加深对新知识的理解，因此起着非常重要的作用。

（三）精细加工策略的教学

1. 给学生适当的时间，让学生思考；2. 充分运用学生原有的知识；3. 向学生介绍一些精细加工的实例，让学生掌握精细加工的方法；4. 及时反馈评价。

三、复述策略★★★★

复述是在工作记忆中为了保持信息，运用内部言语在大脑中重现学习材料或刺激，以便将注意力维持在学习材料之上。它是信息由短时记忆进入长时记忆的关键。常见的复述策略有：利用随意识记和有意识记、排除相互干扰、多种感官参与、整体识记和分段识记、尝试背诵、过度学习、及时复习、分散复习和集中复习、复习形式多样化以及反复实践等。

复述策略的教学有：

1. 经常要求学生复述，培养学生的复述习惯；
2. 通过多种方式发展学生的复述能力；
3. 对学生的复述给予引导，使学生通过理解材料之间的意义、连接、关系来复述而不是死记硬背。

四、编码与组织策略★★★★

编码与组织策略就是用某种结构将学习的内容组织起来。这种结构既可以是有关新学习内容的、独立的特定结构，也可以是将新知识与已有知识联系起来的结构。简而言之，就是

将信息集中起来，以便于更好地进行管理和记忆。

（一）编码策略

心理学家研究发现，在单位时间内，人类加工的信息量是有限的。工作记忆是人类大脑的一部分，人类的工作记忆最多可以同时处理 9 件事。人们扩充自己记忆空间的一条途径就是将这些信息进行编码，转化为更大的记忆组块，这就是编码策略。

（二）组织策略

组织策略主要包括：

- 1.列提纲：就是运用简要的语言来描述新知识的内在层次，体现出知识的组织结构，促进学习者的理解与记忆。
- 2.作示意图：是指运用图解的方式来原因信息之间的内在关系，用连线和箭头等形象地显示组织结构。
- 3.利用表格：就是对材料进行综合分析后，提取出关键信息，按照一定的方式陈列出来，一目了然，清晰明确。

（三）编码与组织策略的教学

1. 教给学生组织材料的步骤；
2. 培养学生的概括能力，教给学生概括的方法；
3. 给学生提供更多的运用组织策略的练习或机会；
4. 注意理论与实践相结合。

第三节 元认知策略及其教学

一、元认知及其作用★★★★

（一）元认知的概念

元认知是由斯坦福大学心理学家弗拉维尔在 1976 年首先提出的。他认为，元认知就是对认知的认知。具体地说，就是个人对自己的认知过程及结果的意识与控制。一方面，元认知来自我们过去的认知活动，另一方面，学生已经形成的元认知又会对他们随后的认知或学习活动产生影响。

元认知结构包括元认知知识、元认知体验和元认知监控这三个既相互独立又相互关联的组成部分。

元认知知识就是有关认知的知识,是对有效完成任务所需的技能、策略及其来源的意识,是在认知之前的一种认识。

元认知体验是指伴随着认知活动产生的认知体验和情感体验。

元认知监控是指认知主体在进行认知活动的全过程中,将自己正在进行的认知活动作为意识对象,运用自我监控的机制,不断地对认知过程进行积极、自觉的监视、控制、调节。

(二)元认知的作用

- 1.元认知可以提高认知活动的效率和效果。
- 2.元认知的发展可以促进智力的发展。
- 3.元认知的发展有助于个体发挥主体性。

二、元认知策略★★★★★

元认知策略是指学生对自己学习过程的有效监控。它使学生警觉自己在注意和理解方面可能出现的问题,以便找出来加以修改。元认知策略包括以下几种:

1.自我计划策略

自我计划是指在开始认知活动之前,个体需要确定目标,预先计划好各个步骤,预测可能的结果,选择恰当的策略,准备好处理各种可能的突发状况等等。

2.自我指导策略

自我指导就是学习者采用口头或者书面的方式,把学习步骤或者方法呈现出来,用来引导和监督自己的学习。

3.自我监控策略

自我监控是个体对自身行为某些方面的有意识关注。主要包括:自我记录、自我提问、领会监控、集中注意等。

4.自我调节策略

自我调节是对认知策略效果的检查,发现问题则采取相应补救措施,根据对认知策略效果的检查,及时修正、调整认知策略,保证学习有效顺利地进行。

5.自我评价策略

自我评价是指个体按照一定的标准和规范来判断自己的行为。

6.元认知策略的教学

- (1) 教给学生元认知知识;
- (2) 丰富学生的元认知体验,指导学生调节与监控自己的学习过程;

- (3) 经常给学生提供反馈的机会；
- (4) 指导学生调节和监控自己的学习过程。

第四节 资源管理策略及其教学

资源管理策略是帮助学生有效地管理和利用学习资源，以提高学习效率和质量的策略。

一、时间管理策略★★★

时间管理策略就是指学习者通过建立时间表、设置目标等，即统筹安排学习时间，高效利用最佳时间，灵活利用零碎时间以提高学习效率的策略。常见的时间管理策略有：设定目标、设定学期(年度)计划、规划每周(日)活动。

(一) 计划时间策略

根据目标的时间分类，时间计划策略可以分为长期目标的时间计划、中期目标的时间计划和短期目标的时间计划。

(二) 最优时间策略

在不同的时间里，人的体力、情绪和智力状态是不一样的，因此，个体的学习就有一个最优学习时间。首先，要根据自己的生物钟安排学习活动。其次，每周、每天的学习效率都不一样。再次，随着学习的进行，人的精神状态和注意力会发生变化。

(三) 化零为整策略

时间的有效性不仅仅体现在整块时间的利用上也体现在零碎时间的利用上。

二、努力管理策略★★★

努力管理策略是指学习者归因于努力，通过调整心境、自我谈话、坚持不懈、自我强化等方式，激发学习积极性的策略。目的是使学习者能够更有效地将精力用于学习上。具体来说，主要包括：归因于努力、调整心境、意志控制和自我强化等策略。

(一) 归因于努力

韦纳的归因理论将能力、努力、任务难度和运气等作为人们在解释成败时的四种主要原因。不论学习成功还是失败，归因于努力都会使学习者产生较强烈的情绪体验，从而维持和促进学习者继续努力，积极地去争取成功。

（二）调整心境

调整心境实际上是为了排除学习过程中消极情绪对学习的干扰，使学习者保持愉悦、活跃、轻松的积极情绪状态。对于学习过程中的消极情绪体验，采用两种调控方式是比较有效的：一是自我提示言语；二是采用转移法。

（二）意志控制

意志控制主要对努力起维持作用，亦即把既定的努力付出集中在学习任务上，使其不受其他因素的干扰。

（四）自我强化

自我强化指的是学生在达到自己制订的学习标准时进行自我奖赏。自我强化是一种自我管理、自我监督的过程。

三、学业求助策略★★★

学业求助策略就是在学习中善于寻求老师、同学的帮助，或者通过小组中同学间的合作与讨论来促进自己的学习，加深对学习内容的理解、记忆。

学业求助一般可以分为三类：一是工具性求助，指学习者借助他人的力量以达到自己解决问题和实现目标的目的；二是执行性求助，指学习者面对本应自己解决的问题时却请求别人替他完成；三是回避性求助，是指学生遇到问题却不主动求助。

（二）影响学业求助的因素

1. 学业求助者的态度

学业求助者的态度与学习者的自我效能感有关。低自我效能水平的学生更少求助或回避求助；相反，高自我效能水平的学生更有可能寻求必要的帮助。

2. 学习者的归因

学习者常常根据是否独立完成任务来判断者能力的高低，因此为了避免对自我构成威胁，常常回避求助。

3. 过去习得经验的影响

学生的求助经验会影响学生的求助行为，在鼓励求助的教师那里，学生的求助行为是积极的，在抑制求助的教师那里，学生的求助行为是消极的。

4. 难以识别该策略的运用条件

部分学生不知道什么时候、什么条件下应该使用该策略，他们认为自己无须求助或认定求助无益。也有学生不知道该向什么人求助，以及求助的方式等。

（三）学业求助的过程

1. 判断是否需要求助；2. 决定是否需要求助；3. 考虑如何求助；4. 获得帮助；5. 评价反应。

（四）学业求助策略的教学

1. 教会学生正确看待学业求助；
2. 注意发展学生学业求助能力；
3. 要求学生采用工具性求助；
4. 注意营造一种良好的社会性学习环境；
5. 强调元认知策略。

第八章 问题解决能力与创造性的培养

复习提示：

本章是重点章节。本章要求考生重点掌握当代有关能力的基本理论和创造性及其培养这两个知识点，特别要注意多元智力理论和成功智力理论；同时也要掌握问题解决的实质与过程，并对问题解决的影响因素和问题解决能力的培养有一定的了解。

重点难点：

重难点：几种智力理论；问题解决的过程及其影响因素；创造性的培养措施。

知识框架：

第一节 当代有关能力的基本理论

一、传统智力理论★★★★★

传统智力理论，以心理测量学为基础，认为智力由因素构成，通过因素分析可以探索这些因素，进而认识智力内核。主要包括：

1. 智力的二因素论

英国心理学家斯皮尔曼在 1904 年提出智力的二因素论。该理论认为智力包括一般因素(简称 G 因素)和特殊因素(简称 S 因素)两种。一般因素主要是推理因素,是智力的首要因素,表现在一般性的活动上。特殊因素表现在特殊性的活动上。先有一般因素,然后才有特殊因素。

2.智力的群因素论

美国心理测量学家瑟斯顿于 1938 年提出智力的群因素论。该理论认为智力的内涵中并没有所谓的一般智力与特殊智力,而是七种基本心理能力的组合。这七种基本能力分别是:语词理解、语词流畅、数字运算、推理能力、空间能力、联想记忆和知觉速度。

3.智力的三维结构理论

美国心理学家吉尔福特于 1967 年提出了智力的三维结构模型理论。该理论认为智力结构应从操作、内容、产物三个维度去考虑。操作即智力活动过程,包括认知、记忆、分散思维、聚合思维、评价 5 个因素;内容即智力活动的内容,包括图形、符号、语义、行为 4 个因素;产品即智力活动的结果,包括单元、门类、关系、系统、转换、蕴涵 6 个因素。把这 3 个维度组合起来,会得到 $4 \times 5 \times 6 = 120$ 种不同的智力。

4.智力层次结构理论

英国心理学家阜南于 20 世纪 60 年代提出了智力层次结构模型理论。该理论认为智力结构是按等级层次来组织的,最高层次是一般因素(相当于斯皮尔曼的 G 因素);其次是言语—教育能力和操作—机械能力两个大因素群;第三层是小因素群,如言语-教育能力又可分为言语因素、数量因素等;最后是特殊因素(相当于斯皮尔曼的 S 因素)。

5.流体智力和晶体智力理论★★★★★

美国心理学家卡特尔于二十世纪六七十年代根据智力的不同功能,将智力划分为流体智力和晶体智力。流体智力是指与基本心理过程有关的智力,受先天遗传因素影响较大随年龄的老化而减退,如知觉速度、机械记忆、识别图形关系的能力等;而晶体智力则是人后天习得的能力,与文化知识、经验积累有关并不随年龄的老化而减退,如词汇概念、言语理解、常识等。

二、加德纳的多元智力理论★★★★★

美国心理学家加德纳于 1983 年提出多元智力理论。他认为人类的心理能力中,至少应该包括以下 8 种不同的智力:

言语智力,指学习与使用语言文字的能力;

数理智力，指数学运算及逻辑思维推理的能力；

空间智力，指凭知觉辨认距离判定方向的能力；

音乐智力，指对音律节奏的欣赏和表达的能力；

体能智力，指支配肢体以及完成精密作业的能力；

社交智力，指与人交往且能和睦相处的能力；

自知智力，指认识自己并选择自己生活方向的能力；

自然智力，指辨别生物以及对自然世界其他特征敏感的能力。

多元智力理论提出了多维智力的理念，突破了传统的智力范畴。该理论既注重神经生理学的证据，又不忽视社会文化的作用，使得其理论更具说服力。但是，这 8 种智力在个体身上的不同组合使每个人的智力都有独特的表现方式和特点，因此很难找到适用于任何人的统一评价标准来评价一个人的聪明程度和智力水平的高低。

三、成功智力理论★★★★★

美国心理学家斯滕伯格于 1985 年提出智力的三元理论，在三元智力理论的基础上，他又提出了成功智力的概念。所谓成功智力就是为了完成个人的以及自己群体的或者文化的目标而去适应环境、改变环境和选择环境。他认为，成功智力具有三种基本成分，即：

- 1.分析性智力，用于解决问题和判定思维成果的质量；
- 2.创造性智力，帮助个体从一开始就形成好的问题和想法；
- 3.实践性智力，将思想及其分析结果以一种行之有效的方法加以实施。

成功智力主要具有四个方面的内涵：第一，应当在一个人的社会文化背景内，按照个人的标准，根据在生活中取得成功的能力定义智力；第二，个体取得成功的能力依赖于利用自己的长处和改正或弥补自己的不足；第三，成功是通过三个方面智力的平衡获得的，包括分析性智力、创造性智力和实践性智力；第四，智力平衡是为了实现适应、塑造和选择环境的目标，而不仅仅是传统智力所强调的对环境的适应。

第二节 问题解决的实质与过程

一、问题及问题解决★★★★★

(一)问题

1.问题的概念

问题，是个体不能用已有知识经验直接加以处理并因此感到疑难的情境。问题不同于简单的习题，问题的解决需要进行复杂的认知操作。

问题的解决一般涉及以下要素：

- (1)初始条件：指有关问题初始条件的一系列信息；
- (2)目标：指有关问题结果状态的描述，即疑难解决后的最终状态；
- (3)障碍：指在解决问题过程中会遇到的种种有待解决的因素；
- (4)解决方法：指问题解决者用来越过障碍，解决问题的程序、步骤和策略。

如此看来，问题解决可以理解为初始条件与目标之间某些障碍解决的过程。

2.问题的分类

一般的问题分类方法有两种：

(1)根据问题的组织程度即条件和目标是否被明确规定，可将问题区分为：结构良好问题和结构不良问题。结构良好问题是指具有明确的初始状态、目标状态以及解决方法的问题，如，从厦门去香港，哪种交通方式比较便利？结构不良问题是指那些没有明确的初始状态、目标状态或解决方法的问题，如让学生考察厦门市居民的生存状况。

(2)根据问题解决的不同，可将问题区分为：归纳结构问题(如系列填空题、类推问题)、转换问题(如河内塔问题)和排列问题(如字谜问题)。

(二)问题解决

问题解决是指利用某些方法和策略，使个人从初始状态的情境达到目标状态的情境的过程。不同的心理学家对问题解决的表述各不相同，其中，安德森的观点具有一定的代表性。他认为，问题解决主要包括以下三个特征：

- (1)问题解决具有目的性。
 - (2)问题解决包含一系列的运算。在问题解决的过程中，都要包括一系列的心理操作。
 - (3)问题解决具有认知性。在问题解决的过程中，必须有认知成分的参与。
- 简而言之，问题解决就是有认知成分参与的、有目的的一系列运算。

二、问题解决的一系列心理过程★★★★

问题解决是一种复杂的心理过程。问题解决的过程，即运用一系列认知操作(称为算子)，将问题由初始状态经过一系列中间状态转变为目标状态的过程，这些认知操作与问题状态构成问题空间。

当前多数心理学家对问题解决研究大都持阶段论的思想，绝大多数模式都非常类似，可以总结为五个阶段：（1）发现问题；（2）表征问题；（3）选择恰当策略；（4）应用策略；（5）评价反思。

第三节 问题解决能力的培养

一、影响问题解决的因素

（一）有关的知识经验★★★

任何问题的解决都离不开一定的知识、策略和技能。知识经验的不足常常是不能有效解决问题的重要原因。有关的知识经验能促进对问题的表征。只有依据有关的知识经验，才能为问题的解决确定方向、选择途径和方法。

（二）个体的智能与动机★★★

智能水平是影响问题解决的极其重要的因素。智能的变量主要通过以下三个中介作用于问题解决：（1）提取以及运用背景性命题；（2）突破心理定势；（3）运用问题解决策略。处于智能发展水平不同阶段的问题解决者只能解决同其智能发展水平相当的问题。人们对解决问题的动机可以直接影响问题解决的效果。动机强度不同，问题解决的效果也不同。中等强度的动机对问题的解决具有促进作用。

（三）问题情境与表征方式★★★

有两个或两个以上的可能性可供选择时即形成情境。如果情境与人们过去已经获得的经验不一致而发生冲突时就形成问题情境。问题情境中各素材元素的空间集合方式直接影响问题的解决。问题的呈现方式也会影响问题解决的过程。对问题的表征是否恰当，会直接影响问题解决的难易和速度。问题表征的主要功能包括：1. 引导个体对问题的有关信息作出进一步解释；2. 促使个体根据自身知识结构的特点选择可模仿的解决方式；3. 帮助个体联想并提出一个具体的解决方案图式。问题表征是正确解决问题的关键环节。问题表征常以内在表征和外在表征两种形式出现

（四）思维定势与功能固着★★★

思维定势也称心向，指的是个体经由学习而积累起来的习惯倾向。在问题情境不变的条件下，思维定势能使人应用已掌握的方法迅速解决问题。在问题情境发生变化的情况下，思维定势就会阻碍主体用新的方法来解决问題。

功能固着是指当个体熟悉了一种物体的某种功能时，便很难看出该物体其他功能的心理特点，而且最初看到的功能越重要，就越难看出其他功能。它使人难以发现事物功能的新异之处，因此会阻碍问题的顺利解决。

（五）原型启发与酝酿效应★★★

启发，是指从其他事物上发现解决问题的途径和方法。对解决问题起启发作用的事物叫原型。在问题解决过程中，由于原型与要解决的问题之间存在着某些共同点或相似之处，因此原型启发具有很大的作用。

酝酿效应又称直觉思维，有时候人们反复探索一个问题而毫无结果时，把问题暂时搁置几个小时、几天或者几个星期，然后再回过头来解决，这时候常常可以很快找到解决办法。

二、有效问题解决者的特征★★★★

（一）在擅长的领域表现突出

专家长期积累的经验只能在具体领域中发挥作用。往往这种专门知识积累起来非常缓慢，而且需要大量精力的投入。因此，专家只能在自己熟悉的领域内高效率地解决问题。

（二）以较大的单元加工信息

研究发现，专家之所以能更有效地组织信息，是因为他们能将信息转换成为更大的、可以利用的单元。他们能将当前有意义的信息加工成为自己熟悉的图式，而对于加工无意义的信息则并没有比新手表现更好。

（三）能迅速处理有意义的信息

这是因为专家往往能更有效地搜索和表征问题。他们已将一些基本技能的执行完全自动化，而且在收集信息的过程中就能进行直觉推理。

（四）能在短时记忆和长时记忆中保持大量信息

专家在解决问题时观念和行动的产生都是高度自动化的。这种自动化操作使专家以更有效的方式运用自己的短时记忆。

（五）能以深层方式表征问题

专家通常将他们的注意力放在问题的基本结构上，而不是问题表面特征上。专家更倾向于将问题分解成子目标并通过顺向推理的方式来最终解决问题。

（六）愿意花费时间分析问题

专家花费了更多的时间来确认和表征问题，而一旦问题得到了理解，在选择解题策略时就耗时甚少。

（七）能很好地监视自己的操作

专家在解决问题之前更可能产生其他的假设，在解题过程中更可能迅速抛弃不恰当的解决方法。他们能更为准确地判断出问题的难度，在问题解决的各个阶段，能始终保持反思，给自己提出一些恰当的疑问。

这些特征总体上可归纳为一个观点：要想使学生有效地解决问题，必须使他们拥有丰富的、组织良好的专门领域知识。在具体问题解决中，它同一般问题解决策略是互为补充、共同作用的：专门知识促进了解题策略的使用，而关于一般问题解决策略的知识又使学生更有效地运用专门知识。

三、问题解决能力的培养措施★★★★★

（一）问题解决能力培养与学科知识教学有机结合，形成知识结构体系

专门知识是个体正确和迅速解决问题的必要基础。在塑造学生知识结构时，不仅要保证陈述性知识的掌握，更要特别重视程序性知识的讲授。首先，要丰富学生的观念性知识。其次，要提供多种变式，促进知识的概括。最后，要重视知识间的联系，建立网络化结构。

（二）问题的难度要适当，注重对结构不良问题的训练

首先，教师要求学生完成的问题必须要有一定的难度，问题应该是要求学生通过对已有知识、方法进行重新组合后能够解决的。其次，学生在学科领域中遇到的问题大多属于结构良好的问题，而现实中可能遇到的问题，绝大多数情况下都是结构不良问题。因此，教师在教学中必须加强对结构不良问题的训练。

（三）分析问题的构成，帮助学生正确地表征问题

问题解决的核心是消除初始状态与目标状态的差别，而差别消除的关键在于对问题本质结构作深刻剖析，从中把握问题解决的规律。问题解决在某种意义上说，关键在于能否进行问题的类比与转化，寻求出可利用的识别模式。这样不仅能促使问题得到快而有效的解决，而且能提高学生的问题解决能力。

（四）强调一般思维方法和具体问题解决技能相结合，帮助学生养成分析问题和策略性思维的习惯

当训练内容由具体的和个别的问题解决技能构成时，迁移效果较好，这样个体习得的能力容易在类似的任务中迁移。因此，问题解决能力的培养必须将一般思维方法和具体技能结合起来，不能脱离对实际问题的解决。应该让学生在获得具体解题技能的过程中掌握一般思维策略，从而最终学会思维。

（五）加强对学生解决问题的态度训练，培养和激发学生主动提出问题和解决问题的内 在动机

一要训练学生积极思考问题。善于和不善于解决问题的人之间的一个重要区别，就是前者能够积极地去发现问题，他们对问题很敏感。二要注意培养学生解题的自信心。善于解决问题的人大都有很强的自信心。三是要求学生严谨地思考问题。必须使学生清楚，解决问题时不能太冲动，不能急于求成，下结论不能过于匆忙。在课堂教学中要鼓励学生提问，尽量减少观念上的限制，在班级上形成一种自由探索的气氛。同时教师也需要多给学生提供一些解决界定不良问题的机会，以便更好地激发他们的内在动机。

第四节 创造性及其培养★★★★★

目前，对创造性的理解主要有四种观点，体现了创造性研究的四种范式 and 方向。

（一）能力观

依据创造性人才的能力水平，大多数心理学家认为：“创造性是一种创造新产品的能力，这种产品是既新颖（独创的、预想不到的）又适宜（不超出现有条件的限制，产品是有用的）。 ”

（二）过程观

个体的创造性总是体现在问题解决活动中。过程观的研究取向重视对创造性的心理结构和过程的分析，开创了创造性研究的新思路，但是忽视了创造性个体的人格因素和社会因素，受到人们的批评。

（三）人格说

该观点认为个体在创造活动中表现出来的不同于一般的某种人格特征。持这种观点的学者一般都倾向认为具有创造性的人，总是具有好奇、进取、探究、专注、热情、自信、坚韧、自制、挑战和敢于冒险等明显的人格特征。

（四）产品观

近期西方心理学家主要从创造性产品这一角度来界定创造性。创造产品在一定程度上体现了主体的创造过程，反映了主体的创造性品质。因此，从创造产品角度定义创造性，来分析创造性的本质，具有相对的客观性。

综合已有的研究成果，我们认为，创造性是个体利用一定内外条件，产生新颖独特、有社会和个人价值产品的能力与相应的人格特征整合的心理品质。这种心理品质不是单一的，

而是综合的，不是线形的，而是多维的，它包括与创造活动密切联系的认知品质、人格品质和适应性品质。创造性表现于创造活动（过程）之中，其结果以“产品”为标志，其水平以产品的“价值”为标准。

二、创造性的心理结构

张大均等认为创造性是由多种心理品质有机结合构成的心理结构系统，主要包括创造性认知品质、人格品质和适应品质三个子系统。

（一）创造性认知品质

创造性认知品质是指创造性心理结构中 with 认知加工有关的部分，它是创造性心理活动的核心。创造性认知品质主要包括创造性想象、创造性思维、创造性认知策略三个方面。

1. 创造性想象

创造性想象是在人脑中対已有表象进行选择、加工和改组，形成独特的新形象的心理过程。

2. 创造性思维

创造性思维是指用超常规方法，重新组织已有知识经验，产生新方案和新成果的心理过程，是创造性认知品质的核心。其主要特征有：（1）流畅性；（2）变通性；（3）独特性；（4）综合性；（5）突发性。现在多数研究者认为，创造性思维是一个复合体，它是由多种思维有机组成、协同作用的。首先，创造性思维是发散思维与聚合思维的统一；其次，创造性思维是逻辑思维与非逻辑思维的统一。

3. 创造性认知策略

创造性认知策略是指有效地进行创造性思维和创造性想象的方法和操作程序，如克劳福德的“属性列举法”、J. 泰勒的“幻想法”、F. A. 奥斯本的“头脑风暴法”等。在创造性认知策略中，有一种重要的策略，那就是元认知策略。元认知在创造性认知活动中的作用就是提供创造性活动的反馈信息，以利于随时纠正可能出现的错误，达到创造性地解决问题的目标。

（二）创造性人格品质

创造性人格品质是有创造性的人所具有的个性特点。创造性人格品质包括创造性动力特征、创造性情意特征、创造性人格特质等。

1. 创造性动力特征

创造性动力主要表现为创造动机，它反映的是个体从事创造性活动的目的和意图。根据

创造动机对创造活动的不同影响，可分为外部动机和内部动机。内部动机会比外部动机导致更高水平的创造性，过高的外部动机会阻碍创造性水平的发挥。

2. 创造性情意特征

创造性情意特征主要包括创造情感和创造意志两个方面。创造情感主要表现为对创造具有积极的情感体验，有较高的创造热情，有强烈的创造欲望。创造意志是指人们自觉调节创造行动，克服创造活动中的各种困难以实现创造目标的心理品质，具体表现为对创造活动坚持不懈，即使失败也不气馁，而是敢于面对、敢于挑战，努力克服。

3. 创造性人格特质

高创造者所具有的共同的人格特征为：（1）强烈的好奇心和求知欲，乐于接受新事物，对智力活动和游戏有广泛兴趣；（2）想象丰富，好幻想，富于直觉；（3）勇于探索、渴求发现，不满足于现有结论，具有挑战性和冒险性；（4）独立自信，不盲从，不轻信；（5）自制力强，能克服各种困难，专注于自己感兴趣的问题之中；（6）富有幽默感。

（三）创造性适应品质

创造性适应品质是指个体在其创造性认知品质和创造性人格品质的基础上，在自己特定年龄阶段所规定的社会生活背景中，通过与社会生活环境的交互作用，所表现出来的对外在社会环境进行创造性的操作应对，对内在创造过程进行调适所表现出来的创造性行为倾向，具体表现为创造行为习惯、创造策略和创造技法的掌握运用等。

三、创造性的培养措施

创造性的培养不仅有利于学生充分地实现自我，施展自己的才华，而且有利于学生形成创新精神，因此，创造性是学校教育不应忽视的重要培养目标之一。具体来说，培养学生的创造性应注意以下几个问题：

（一）创造有利环境

1.保障学生的心理安全与自由，激发学生的积极性和主动性。

2.为学生的学习留有余地。

在教学过程中，要实现最佳的教学效果，就应该充分地调动学生学习的积极性，给他们留有充足的思考空间，以使学生在积极主动的活动中学得又快又准。

3.做有利于学生发挥创造性的教师。

作为学生成长和发展的引路人，教师不仅肩负着传授知识、培养技能的责任，而且还是促进学生创造性发挥的重要力量。

（二）培养创造性人格

创造力仅仅为创造性的发展提供了潜在的可能性，只有当它与创造性人格特征相结合时，才能使创造性的发展成为现实。培养学生的创造性人格，要注意以下几个问题：

- 1.保护学生的好奇心。研究表明，好奇心与创造性的发展密切相关。
- 2.解除学生怕犯错误的恐惧心理。
- 3.鼓励学生与创造性比较高的人接触。
- 4.培养学生的恒心和毅力。

（三）设置创造性课程，教给创造技法

设置专门的创造性课程，是促进学生创造性发展的一项重要措施。如：

1.发散性思维训练课

由于发散性思维在创造力的培养中具有独特的地位，因此在课程计划中设置专门的发散性思维训练课已成为许多国家教育计划的一部分。

2.自我设计课

学生通过实际的操作活动完成自己的设计，可以满足他们异想天开的愿望。

3.创造发明课

在课堂上，学生像发明家一样动手从事创造活动，可以激发学生的创造积极性，使其创造能力得到发展。

（四）发展和培养创造性思维

创造性思维是创造性的核心要素。因此，使学生掌握创造性思维策略以发展其创造性思维能力，将有助于他们创造性的提高。具体的培养策略有：

1.类比推理策略

根据两个对象间某些相同或相似之处，进而推断它们在其他方面也有可能相同或相似的一种思考方法。

2.对立思考策略

指从和已有事物或问题完全对立的角度来思考，创造性地找到解决问题的方法。

3.多路思维策略

也是发展创造性思维的重要方法，它要求思考者能从多个不同的角度开阔地面对问题，以期获得创造性的成果。

4.综合运用多项思维机制

创造性思维的重要特征就在于通过多种不同思维机制的综合运用，以创造性地解决问

题。

（五）培养创造型的师资队伍

要培养富有创造力的学生，则需要创造型教师。首先，要转变教师的教育教学观念，使教师形成理解并鼓励学生创造；其次，要教给教师必要的创造技法和思维策略；最后，教师应不断学习关于创造性的心理学知识，用心理学的理论指导自己的实践。

第九章 社会规范学习与品德发展

复习提示：

本章以识记为主，要求考生掌握社会规范学习与品德发展的实质、社会规范学习的过程与条件，重点掌握品德的形成过程与培养，同时也要了解品德不良的矫正方法。

重点难点：

重难点：社会规范学习的过程；品德不良的成因及其纠正。

知识框架：

第一节 社会规范学习与品德发展的实质

一、社会规范学习的含义与特点★★★★

（一）社会规范学习的含义

在教育系统中，社会规范学习指的是个体接受社会规范，内化社会价值，将规范所确定的外在的行为要求转化为内在的行为需要，从而构建主体内部的社会行为调节机制的过程，即社会规范的内化过程。社会规范学习是逐步积累交往经验的过程，也是个体适应社会生活的过程，同时是通过规范的“内化”过程实现的。是社会组织根据自身的需要而提出的、用以调节其成员的社会行为的标准、准则或规则。

这一概念的含义可以从以下几个方面理解。

1. 社会规范学习是个体不断社会化，积累社会经验的过程；

2. 社会规范学习是个体积极主动适应社会的过程；
3. 社会规范学习是一个内隐的过程；
4. 社会规范学习是个体从遵从到认同，再到内化的渐进过程。

（二）社会规范学习的特点

1. 社会规范学习的情感性；
2. 社会规范学习的约束性；
3. 社会规范学习的延迟性。

二、品德发展的实质★★★★

品德发展是指个体在整个生命历程中品德的发生、发展和变化，即伴随个体成长过程中品德心理结构、品德各个成分及其功能的发展变化

（一）品德发展是个体的品德心理结构的形成和不断完善，是品德各构成因素的不断协调发展

我国有学者曾把品德结构学说概括为因素构成说、功能结构说、系统结构说等。因素构成说认为，品德心理结构是由一系列彼此联系的心理因素构成的统一体。章志光提出的功能结构说把品德心理结构分为生成结构、执行结构和定型结构三个维度。林崇德从系统的角度提出系统结构说，认为品德结构是个多侧面、多形态、多水平、多联系、多序列的动态的开放的整体和系统。

（二）随着个体年龄增长，品德发展表现出阶段性特点，即不同年龄阶段个体表现出不同的品德特点

皮亚杰认为，儿童道德判断的发展与儿童认知发展的阶段是协调的、平行的，他在研究基础上还提出了儿童道德发展的年龄阶段。自我中心阶段（2—5岁）、权威阶段（6—8岁）、可逆阶段（8—10岁）、公正阶段（10—12岁）。科尔伯格他认为儿童的道德成熟首先反映在其道德判断上，然后是与道德判断相一致的道德行为上。科尔伯格按照个体道德判断结果的性质，将个体的道德发展划分为三级水平（前习俗道德水平、习俗道德水平、后习俗道德水平）六个阶段（惩罚和服从的定向阶段、相对功利主义的定向阶段、寻求认可阶段、遵守法规阶段、社会契约定向阶段、普遍道德原则的定向阶段），提出了全面的阶段模型。

（三）品德发展是个体对社会规范的学习和内化过程

品德结构及其对行为的价值取向的选择，是规范行为产生的内因。品德结构是个体通过学习和实践活动而不断构建起来的一种心理结构。品德结构是一种对社会规范遵从的经验结构，是通过个体对社会规范的认知学习，完成知、情、行的整合而构建起来的。

（四）品德发展过程就是个体不断社会化的过程

个体社会化是个体适应社会的前提。品德作为个体社会行为的内在调节机制，是合乎社会规范要求的稳定的心理特性，是德行产生的内因。品德实质是人际交往经验结构，表现为对人、对事、对己方面的社会规范的遵从经验。品德的发展是个体从生物人向社会人转化的核心内容和主要手段，个体品德发展过程就是不断社会化的过程。

第二节 社会规范学习的心理过程★★★★

一、社会规范的遵从

遵从是社会规范学习的初级接受水平，也是规范认同和内化的基础。

（一）社会规范遵从的特点

1. 社会规范遵从的盲动性；2. 社会规范遵从的工具性；3. 社会规范遵从的情境性。

（二）影响社会规范遵从的因素

1. 群体特征的影响

导致社会规范遵从的群体特征主要包括群体的规范、群体舆论和群体凝聚力等。一个群体的规范越标准、越集中、越明确，群体成员的认同感就越强。另外，群体规范还以舆论的形式对人的行为产生影响，当一个人的行为超出了群体规范所允许的真假是非、善恶美丑评价尺度时，个体为避免受谴责而遵从社会规范。群体凝聚力是指群体使其成员在群体内活动并拒绝离开群体的吸引力，包括吸引群体成员遵从群体规范和群体保持高度一致的吸引力。

2. 外界压力的影响

外界压力是诱发个体社会规范遵从的主要外因。外界压力有直接的外部压力也有间接的外部压力。直接的外部压力指团体或个人为了使人从事期望中的行为而直接施加的一种外在压力，即一般的奖励与惩罚。间接的外部压力指情境压力，是指当个体处于一个井然有序、循规蹈矩的情境中时所产生的很难不服从的潜在压力。

3. 个性特征的影响

由于个性的差异，不同个体在相同的群体中，面对相同情境会有不同的表现。一般说来，缺乏主见、独立性差、场依存型认知方式的人，更容易表现出遵从。另外，不同国籍和种族的人，其文化背景不同，其遵从性也不同。

二、社会规范的认同

社会规范认同作为社会规范的一种较高接受水平,属于社会认同范畴,是指个体在认识、情感上对社会规范的吸收,将社会期待转变为个体对自身的期待,在行为上与社会规范一致。社会规范认同是个体接受社会规范、确立自觉态度、形成品德的一个关键阶段。

(一) 社会规范认同的特点

认同作为社会规范学习的中间过渡过程,表现出不同于社会规范遵从阶段的特点。

1. 社会规范认同的自觉性; 2. 社会规范认同的主动性; 3. 社会规范认同的稳定性。

(二) 社会规范认同的类型

社会规范认同可以分为榜样认同和价值认同。

1. 榜样认同

榜样认同指个体出于对某人或某团体(可以称为示范者或榜样)的崇拜、仰慕等所产生的趋同心理,从而认同了榜样的示范行为,并将其作为一种行为规范认同接纳的现象。

2. 价值认同

价值认同指个体出于对规范本身的含义及规范执行的必要性的认识而发生的对规范的认可、接受并按照规范行动的现象。

(三) 影响社会规范认同的因素

1. 榜样的特点

榜样是主体认同的对象,是主体心中的范例,是主体认为值得学习的好人或好事。只有能够引起主体注意,激起主体认同需求和趋同情感的人或事,才能成为榜样。

2. 规范本身的特性

主体产生价值认同的前提是能认识到规范本身的含义和价值,所以,规范本身的特性同样会影响到主体对社会规范的认同。社会规范的抽象性程度、社会规范的实践意义和社会规范的使用频率是影响主体价值认同的主要因素。

3. 强化方式

强化对社会规范认同产生影响。如果认同行为受到奖励,可以促进社会规范认同,如果认同行为受到惩罚,则会降低社会规范认同。

三、社会规范的内化

社会规范的内化是社会规范接受的高级水平,是品德形成的最高阶段,它是指主体随着对规范认识的概括化与系统化,以及对规范体验的逐步累积与深化,最终形成一种价值信念作为个体规范行为的驱动力。

（一）社会规范内化的特点

1. 社会规范内化的社会需求性；
2. 社会规范内化的稳定性。

（二）影响社会规范内化的因素

影响主体社会规范内化学习的不仅有主体对社会规范价值的认知，也有主体对规范价值的情感体验。

1. 对规范价值的认知

规范价值的认识是在对规范的实践后果进行伦理学判断的基础上产生的，关于规范行为的是非、善恶、美丑的价值判断。个体的认知能力、社会实践机会、社会阅历、立场、态度以及所处的历史条件或情境都会直接影响到其规范价值的认识。

2. 对规范价值的情感体验

对规范价值的情感体验是主体对规范价值的社会意义和作用的一种唤醒或激活状态的反馈感受，这种感受是主体规范学习的内部动力。对规范价值的情感体验既在自我强化着自身的规范行为，也在间接强化着他人的规范学习。

第三节 品德的形成过程与培养★★★★

一、影响品德形成的因素

（一）影响品德形成的外部因素

1. 家庭环境

家庭环境对品德发展的影响可分为客观因素和主观因素两个方面。客观因素方面的研究结论包括以下几点。（1）家庭经济状况和居住条件同儿童与青少年的品德之间不存在显著的相关。（2）家庭结构和主要社会关系中，父母之间感情破裂而导致的分居或离婚，对子女品德的发展有严重的不良影响；主要社会关系也对儿童与青少年品德发展有一定的影响。

（3）家长职业类型与文化程度的不同，对子女的品德有明显的影响。主观因素方面的研究结论包括以下几点。（1）家长是儿童模仿学习的榜样，家长品德不良，会对孩子品德的发展产生不良影响。（2）家长对子女的教养态度及期望，在很大程度上影响着孩子人格的发展。良好的养育态度和对子女寄予积极期望对孩子品德的发展有积极的影响。（3）家长作风和家庭气氛对孩子品德发展影响的情况是：和善作风有利于儿童的良好品德发展，过于严厉的作风则会使儿童产生敌对和反抗行为；和睦、平常和紧张三种不同的家庭气氛条件下，

儿童的品德发展情况存在着显著的差异。

2. 学校集体

(1) 班集体的影响。班集体是构成学校集体的基本单位，学校集体的特点也是通过班集体的特点表现出来的：①班集体信念对集体成员的品德形成起作用；②班集体情感对集体成员道德情感有很大影响；③班集体的坚定的意志行动不仅直接增强了集体成员形成良好品德的决心，而且提高了他们形成良好品德而克服困难的自觉性，并使集体成员统一行动，保持和维护良好的道德风尚，自觉约束自己的行为；④班集体的行为习惯水平对集体成员品德形成的影响。

(2) 学校德育的影响。学校德育是根据一定社会的思想政治观点、道德行为规范和学生的身心发展规律，有目的、有计划地塑造儿童与青少年心灵的教育活动。它主要是通过三条途径实现的：①学科教学；②全校、年级、班级或团、队活动；③课外和校外活动。

(3) 学校集体中其他因素的影响。①教师的领导方式；②集体舆论；③校风班风；

(4) 校园文化的影响。学校文化环境包括教室、操场、食堂、宿舍等地的设备、卫生状况、装饰布置等硬件和软件建设，对学生的精神面貌和行为方式也具有重要的影响。

3. 社会化

社会化是指个体加入社会系统，通过与社会环境的相互作用，由自然人向社会人转化的过程。品德的形成和发展无疑是在社会化的过程中进行的。社会化的基本途径是通过广大的社会教化和个体内化实现的。从广义文化的角度来看，社会化也可以看成是人们接受文化的影响、吸收文化的营养不断塑造自己的过程。社会文化对人格和品德形成的影响，明显地表现为三个方面：（1）社会文化是人类创造出来的，是人类适应环境和改造环境的工具，人们在创造自己文化的同时，也就塑造出了自己的人格和品德；（2）人类积累的文化遗产又成为塑造新的人格和品德的依据和范式，并力图用这种文化遗产来塑造新生的一代；（3）新一代的成长是在吸收文化遗产和自己的创造活动中成长的，他们对社会文化有着各自的选择，这就是造成新的人格和各自不同的品德的原因。

（二）影响品德形成的内部因素

1. 道德认识

人的行动总是受人的认识的支配，人的道德行为也不例外地受到人的道德认识的制约。但道德认识不是与生俱来的，而是在实践中逐渐形成的对社会公认的品德准则、社会行为的是非善恶标准的了解与掌握。但作为独特的个体，每个人的道德认识会呈现出不同的水平与程度。建构主义认知观强调学生的主动性，在学生主动建构品德的过程中，个体的认知特性

对品德发展尤其是道德认识有着重要的影响作用。个体总是以已有的、特殊的认知特性为前提，去感受外界信息、理解品德规范与准则，最终形成自己的道德意识。

2. 个性品质

个性对品德发展的作用，主要体现为个性倾向性和个性心理特征对品德发展的影响。

（1）个性倾向性。个性倾向性在思维发展上起动力（或动机）作用。其中每一种具体成分所起的作用又有不同的表现形式。有的本身就是动力因素，有的与品德平行发展，但关系密切，有的与品德交叉发展，其中的一些因素构成品德的一个组成部分，甚至是核心的部分。

（2）个性心理特征。各种稳固的品德特征与能力、气质、性格等个性心理特征的影响也是分不开的。许多能力与品德发展有密切联系，其中认知能力是品德发展的基础。气质虽然不能决定个体品德的发展，但它却影响着某些品德形成的快慢和难易程度。气质直接影响着品德结构、品德过程，特别是品德行为的强度、速度、灵活性、平衡性和指向性。人的性格和品德有相似的结构，且统一在一个人的完整的个性中。一个人的性格可以表现他的品德，也可以发挥动机的作用，推动个体从事某种活动或不从事某种活动。

（3）适应能力

在社会化过程中，个体通过社会角色地位的不断变化来掌握相应的社会规范和行为模式，然后形成稳定的道德品质。从社会对个体品德的要求出发，适应能力有两大方面：一是自我教育能力；二是社会生活和工作能力。由于人与人之间存在差异性，因而人的适应能力各不相同，其品德表现也各不相同。要使学生在复杂的社会信息、社会现象中成为独立的、有德的公民，就必须加强对学生适应能力的培养与训练。

二、道德认知的形成与培养

（一）道德认知的含义

道德认知是对道德行为准则及其执行意义的认识，是社会道德要求转化为个体内在品质的首要环节，是道德品质形成的基础和前提。道德认知又包括道德知识的掌握、道德评价能力的发展和道德信念的产生三个基本环节。

（二）道德认知的培养

道德认知的培养不仅包括使学生获得准确的道德知识，发展积极正确的道德评价，还包括使学生形成牢固的积极的道德信念。道德认知的培养方略一般有短期训练法、小组讨论法、认知冲突法等。短期训练法对儿童道德认知的影响也是短暂的，但能够有效改变儿童的道德

判断定向。小组讨论法是老师把儿童在家庭和学校中人与人之间或群体间的矛盾冲突关系分别编成道德两难故事，让学生进行讨论，以帮助学生发展道德推理。

认知冲突法是指教师和处于不同认知发展水平的儿童共同参与对道德故事的讨论，让主体在论辩中为自己的道德认知寻找依据，在认知冲突中感悟自己和他人的认知的合理性，矫正不全面或错误的认识，从而提高自己的道德认知水平。

教师对儿童道德思维和行为水平的预期应符合儿童的年龄特征。不同年龄儿童在进行道德判断时关注的重心不同，教师要注意针对性。

三、道德情感的形成与培养

（一）道德情感的含义

道德情感是人们根据社会的道德准则去处理相互关系和评价自己或他人的言行举止时所体验到的情感。它是品德心理结构的动力机制，也是一种自我监督和自我检查的力量。从内容上看，它包括公正感、责任感、义务感、自尊感、羞耻感、友谊感、荣誉感、集体主义情感和爱国主义情感等等；从形式上看，它包括直觉的道德感、形象性的道德感和伦理性的道德感。

（二）道德情感的发展及培养

1. 人本主义情感取向的道德教育理论

人本主义的道德教育思想是情感取向的道德教育理论之一，主要可以归纳为五个方面。

（1）承认人性是建设性的。（2）重视情感在道德教育中的作用。（3）实施道德教育的三个最基本的条件：一是真诚；二是接受和信任；三是移情性理解。（4）视道德教育为一种过程，教师应是这一过程的“促进者”。（5）以“学生”为中心的非指导性教学模式。

2. 移情及其训练

移情是对事物进行判断和决策之前，将自己处在他人的位置，考虑他人的心理反应，理解他人的态度和情感体验。移情是自我与道德行为之间重要的中介变量；移情是助人、安慰、合作、分享等亲社会行为的动机基础。个体移情能力虽然受抚养人态度、个体过去经验、个体敏感性以及社会认知等多种因素的影响，可以通过训练提高。费希巴赫等人对小学三、四年级学生进行移情能力训练。训练包括：（1）以图片的方式提供假定的情绪情感情境，让学生想象在这种情境中，他人是如何进行情境知觉的；（2）让学生说出他们知觉这种情境的原因，帮助他们识别情绪情感线索，并训练他们用语言表达情绪情感的准确度；（3）用语言暗示，通过表情动作和言语导向，提醒他们对情境线索的情境反应给予注意，以便提高

学生对他人的情绪情感的敏感性。

四、道德行为的形成与培养

（一）道德行为的含义

道德行为是个人在一定的道德认识指引和道德情感激励下，表现出来的对他人和社会具有一定道德意义的行动。道德行为是道德认识和道德情感的集中体现，也是衡量个体道德品质的客观指标。

（二）道德行为的发展

新行为主义认为品德发展没有固定阶段，是儿童学习外部环境和受强化的结果。新行为主义的品德理论包括斯金纳的新行为主义品德理论和班杜拉的社会学习品德理论。

1. 斯金纳的品德理论

斯金纳坚持从强化理论来阐述道德行为。他认为，儿童品德形成是操作行为受强化而建立条件反射过程。斯金纳特别重视外部环境对道德行为的强化作用。他认为，环境包含了满足人们基本需求的条件，这些条件对于个体行为起到了非常重要的强化作用。道德教育塑造道德行为就是通过环境的控制和改变来实现的。斯金纳强调道德行为形成是行为操作而不是主观能力，是行为效果而不是行为动机。

2. 班杜拉的道德行为形成理论

班杜拉认为，观察学习是儿童学习的主要形式，品德学习也是通过观察学习完成。不同的成人及同辈榜样是导致儿童大部分道德行为获得和改变的主要原因。儿童通过观察学习不仅可以缩短学习过程而迅速掌握大量的整合行为模式，而且可以避免由于直接尝试错误和失败可能带来的损失或挫折。

儿童道德行为的习得受到观察者内部和外部因素的影响。外部因素主要指榜样的示范性特征及其后果。内部因素主要指观察者的动机或认知水平。在儿童的道德行为形成过程中，观察者本人、环境和行为三者是相互作用的。班杜拉的道德行为形成理论强调观察学习的重要性，具有重要的现实意义。

（三）道德行为的培养

1. 里康的四成分道德发展模型

里康提出了促进学生道德行为发展的四成分模型，包括自尊、合作学习、自我道德反省以及参与制订决策。尊重每个学生的独特性是提高学生自尊的有效方法。合作学习为学生提供了学习给予和接受他人赞扬的机会，也给同伴提供了模仿学习的榜样，能增加学生的道德

行为，尤其是亲社会行为和利他行为。通过为学生提供阅读、写作以及讨论道德事件的机会，能促进学生自我道德反思。最后，通过引导、组织儿童参与游戏规则、班级制度等的制订，能够提高学生决策参与感，预防问题行为发生。

2. 角色扮演法

角色扮演就是使个人暂时置身于他人的社会位置，并按这一位置所要求的方式和态度行事，以增进个人对他人社会角色及自身原有角色的理解，从而有效地履行自己的角色的技术方法。教师在培养学生道德行为中应该注意：身体力行，做遵守规章制度的典范，做遵循社会规范的典范；尽量创设重复良好行为的情境，让学生远离诱发错误行为和不良习惯的情境，以消退不良行为；明确活动目的性，培养学生道德行为学习的意识性；要及时纠正学生的问题行为和不良习惯；以奖励和表扬为主，合理、慎重使用惩罚；重点培养榜样，不轻易赋予学生特权等。

第四节 品德不良及矫正

一、品德不良的含义与类型

品德不良指经常发生的违反道德准则的行为或为了达到个人目的而违背道德规范，有较严重的道德过错，甚至处于违法犯罪边缘的行为。青少年品德不良表现在与其相关的生活学习等各个领域。青少年较为普遍的几种品德不良类型有以下几种。

（一）作弊行为

考试作弊属于学习领域最普遍的品德不良表现之一。该现象长期存在，一直受到社会广泛关注。

（二）诚信及文明礼仪缺失

诚信及文明礼仪缺失是青少年在社会生活领域中品德不良的主要表现。

（三）责任意识淡薄

责任在整个道德规范体系中居于最高层次。一个人能否形成一定的责任意识，能否勇于承担一定的社会责任，关键是青少年阶段。其主要表现有：1. 重个人意识，对集体、对社会责任意识淡漠；2. 自私、冷漠、懦弱、缺乏正义感；3. 行为上表现出怕负责任或逃避责任。

二、品德不良的成因分析

青少年品德不良的形成既有客观方面原因，也有主观方面的原因。

（一）品德不良的客观原因

1. 家庭方面的原因。主要包括父母的溺爱、一味迁就形成孩子的自我中心、自私、任性、专横等不良品德。

2. 学校方面的原因。包括教育工作者在教育理念上的偏差、思想上的偏激和教育方法上的不当。

3. 社会方面的原因。社会环境包括广义的社会环境和狭义的社会环境。前者指整个社会关系和社会风尚；后者指学校和家庭以外的学生的同伴、邻居、社区等。健康的、积极向上的社会风气有利于青少年品德形成和发展。

（二）品德不良的主观原因

1. 道德认知水平低或道德认知偏差。

2. 缺乏积极的道德情感体验。

3. 道德意志薄弱。

4. 性格方面的缺陷。

三、品德不良的纠正与教育

品德的心理构成成分及其相互关系为矫正不良品德提供了心理学依据。道德教育以及不良品德矫正中，既要从其每一个构成成分入手，又要统合心理结构的完整性、协调性。主要体现在以下方面。

1. 提高道德认知，消除意义障碍。

2. 注重移情体验，消除情感障碍。

3. 锻炼意志力，消除习惯惰性障碍。

4. 关注情感需求，杜绝简单粗暴的教育行为。

第十章 心理健康及其教育

复习提示：

本章侧重记忆，重视心理健康与心理素质的关系。

重点难点：

重难点：心理健康与心理素质的关系；心理健康的标准、内容、途径等。

知识框架：

维护学生心理健康的根本途径是培养他们健全的心理素质。培养学生健全的心理素质是学校心理素质教育的基本目标。

第一节 心理健康概述★★★★

一、心理健康的实质、标准

（一）心理健康的实质

心理健康是一种良好而持续的心理状态和过程，表现为个人具有生命的活力、积极的内心体验、良好的社会适应，并能有效地发挥个人的身心潜能和积极的社会功能。至于如何判断一个人的健康状况，目前主要有以下几类。

1. 统计常模。当一个人的心理特质的测量值接近总体平均数时，就认为他的心理是正常的、健康的；若一个人心理特质的测量值偏离总体均值，就认为他的心理是异常的、不健康的。

2. 社会常模。当一个人的心理与行为符合社会规范，得到多数人的认可，就认为他的心理与行为是健康的、正常的；反之，就认为他的心理与行为是异常的、不健康的。

3. 生活适应。生活适应良好者的心理是健康的；适应困难、干扰了个人或社会安宁者的心理是不健康的。

4. 心理成熟。一个人心理发展与生理发展程度协调者是心理健康的，而心理发展落后于生理发展或落后于同龄人平均水平者则是不健康的。

5. 按照当事人主观体验到的是满意感、幸福感还是痛苦与不适，来判断一个人心理健康状况。上述种种观点都是从某一角度去判断人的心理是否健康。心理健康是一种复杂的心理状态，应从多角度、多层面综合判断：（1）从个体的成长角度看，适应与发展是主要的判断依据；（2）从人的社会化角度看，统计常模与社会常模是主要的判断依据；（3）从个性发展角度看，心理结构的完整与功能的匹配是主要的判断依据。

（二）心理健康的标准

心理健康标准是心理健康含义的具体化。由于国内外学者确立心理健康标准所遵循的依据不同，因而对心理健康的判断标准的认识也存在差别。

1. 充分自我实现的人就是心理健康的人。人本主义心理学马斯洛的观点。

2. 适应良好的人是心理健康的人。这是中国传统文化中隐含的心理健康标准。

3. 适应与发展和谐统一的人是心理健康的人。这是比较公认的现代心理健康标准一综合标准。这一标准具体化为以下几点：（1）对现实的有效知觉；（2）自知、自尊和自我接纳；（3）自我调控能力；（4）与人建立亲密关系的能力；（5）人格结构的稳定与协调；（6）生活热情与工作高效率。

在理解和把握心理健康标准时，应主要考虑以下几点：（1）判断一个人心理健康状况应兼顾个体内部协调与对外良好适应两个方面；（2）心理健康概念具有相对性；（3）心理健康既是一种适应状态，也是一种发展状态；（4）心理健康作为一种整体的心理状态，反映出一个人健康的人生态度与生存方式。总之，心理健康的人在生活中多持有一种积极的、开放的、现实的、发展的、辩证的人生态度。

二、中小学生常见心理健康问题

1. 学习问题。包括厌恶学习、逃学、学习效率低、阅读障碍、计算技能障碍、考试焦虑、学校恐惧症、注意缺陷及多动障碍等。

2. 人际关系问题。包括亲子关系、师生关系、友伴关系等方面的问题，如社交恐惧、人际冲突等。

3. 学校生活适应。包括生活自理困难、对学校集体生活不适应、对高学段学习生活的不适应等。

4. 自我概念问题。包括缺乏自知、自信，自我膨胀，沉溺于自我分析，理想自我与现实自我的差距过大，自贬的思维方式等。

5. 与青春期性心理有关的问题。包括青春期发育引起的各种情绪困扰，异性交往中的问题，性困惑、性恐慌、性梦幻、性身份识别障碍等。

三、心理健康与心理素质的关系

1. 从根本上说，心理素质和心理健康都是人的心理现象，但二者处在人的心理现象两个不同的层面。心理素质是一种稳定的心理品质，而心理健康则是一种积极、良好的心理状态。

2. 从心理素质的功能来看,心理素质的高低与心理健康的水平有直接关系。一般情况下,心理素质健全且水平高的人,较少产生心理问题,其心理处于健康状态;相反,心理素质不健全或水平低的人,容易产生心理问题,其心理极有可能处于不健康状态。也就是说,心理健康是心理素质健全的功能状态和外显标志之一。

3. 从心理测量和评定的角度看,心理素质的测量常常包含许多心理健康的指标;而心理健康的测量标准也包含许多心理素质的成分。

4. 从心理素质的内容要素与功能作用的统一性意义来看,心理健康只是心理素质的表现层面,即功能性层面。大多数研究者都把心理健康看做心理素质的一个重要方面。

5. 从总体上看,心理素质与心理健康的关系是“本”与“标”的关系。心理素质包含从稳定的内源性心理品质到外显的行为习惯的多层面的自组织系统,而心理健康作为外显的表现和心理状态是心理素质的一种功能性反映,同时也可通过人的心理健康状况去了解人的心理素质。

第二节 青少年心理健康教育的目标与内容★★

一、青少年心理健康教育的目标

心理健康教育的总目标是:提高全体学生的心理素质,充分开发他们的潜能,培养学生乐观、向上的心理品质,促进学生人格的健全发展。

心理健康教育的具体目标是:

1. 使学生不断正确认识自我,增强调控自我、承受挫折、适应环境的能力;
2. 培养学生健全的人格和良好的个性心理品质;
3. 对少数有心理困扰或心理障碍的学生,给予科学有效的心理咨询和辅导,使他们尽快摆脱障碍,调节自我,提高心理健康水平,增强自我教育能力。

心理健康教育的主要任务是全面推进素质教育,增强学校德育工作的针对性、实效性和主动性,帮助学生树立在出现心理行为问题时的求助意识,促进学生形成健康的心理素质,维护学生的心理健康,减少和避免对他们心理健康的各种不利影响;培养身心健康,具有创新精神和实践能力,有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。

二、青少年心理健康教育的内容

心理健康教育的主要内容包括：普及心理健康基本知识，树立心理健康意识，了解心理调节方法，认识心理异常现象，以及初步掌握心理保健常识，其重点是学会学习、人际交往、升学择业以及生活和社会适应等方面的常识。

中小学心理健康教育，必须从不同地区的实际和学生身心发展特点出发，做到循序渐进，设置分阶段的具体教育内容。

1. 小学低年级主要包括：帮助学生适应新的环境、新的集体、新的学习生活与感受学习知识的喜悦；乐与老师、同学交往，在谦让、友善的交往中体验友情。

2. 小学中、高年级主要包括：帮助学生在学习生活中品尝解决困难的快乐，调整学习心态，提高学习兴趣与自信心，正确对待自己的学习成绩，克服厌学心理，体验学习成功的喜悦，培养面临毕业升学的进取态度；培养集体意识，在班级活动中，善于与更多的同学交往，健全开朗、合群、乐学、自立的健康人格，培养自主自动参与活动的的能力。

3. 初中年级主要包括：帮助学生适应中学的学习环境和学习要求，培养正确的学习观念，发展其学习能力，改善学习方法；把握升学选择的方向；了解自己，学会克服青春期的烦恼，逐步学会调节和控制自己的情绪，抑制自己的冲动行为；加强自我认识，客观地评价自己，积极与同学、老师和家长进行有效的沟通；逐步适应生活和社会的各种变化，培养对挫折的耐受能力。

4. 高中年级主要包括：帮助学生具有适应高中学习环境的能力，发展创造性思维，充分开发学习的潜能，在克服困难取得成绩的学习生活中获得情感体验；在了解自己的能力、特长、兴趣和社会就业条件的基础上，确立自己的职业志向，进行职业的选择和准备；正确认识自己人际关系的状况，正确对待和异性伙伴的交往，建立对他人的积极情感反应和体验；提高承受挫折和应对挫折的能力，形成良好的意志品质。

第三节 心理健康教育的途径与方法★★★★

一、青少年心理健康教育的途径

（一）专题训练

专题训练过程一般由“判断鉴别—训练策略—反思体验”三个彼此衔接的基本环节构成。判断鉴别是通过多种形式的心理检测和评估，让学生了解自己某方面心理素质发展的现状，以此引起学生的认同感或缺失感，唤起情感共鸣或震撼，激活心理能量，思考问题根源，进

而体会、感受该种心理素质对自己学习、生活、交往及成长的意义，激发接受训练的积极动机。训练策略就是针对该课主题和在判断鉴别中所发现的问题，提出若干解决该问题的具体而有效的方法和技巧，通过组织学生参与讨论和操作活动来感受、理解，进而选择。反思体验就是对训练中的心理感受、情感体验、行为变化、活动过程及效果等进行反思、强化、内化，强化训练效果，促进自我认知与评价。反思环节一定要强调“三自”，即自觉、自发、自控。

（二）咨询与辅导

开展心理咨询和心理辅导，对个别存在心理问题或出现心理障碍的学生及时进行认真、耐心、科学的心理辅导，帮助学生解除心理障碍。心理辅导是一种心理上的助人活动，是指在一种新型的建设性的人际关系中，辅导教师运用其专业知识和技能，给学生以合乎需要的心理上的协助与服务，帮助学生处理他所面临的问题局面，发展其未能充分利用的潜能与机遇，进而使其获得自助的能力与意愿，克服成长中的障碍，增强与维持自身的心理健康，以便在学习、工作与人际关系各个方面作出良好适应。心理辅导的最简单的定义是“助人者自助”。

（三）学科渗透

学科渗透是指教师在进行常规的学科教学时，自觉地、有意识地运用心理学的理论、方法和技术，让学生在掌握知识、形成能力的同时，完善各种心理品质，特别是诸如情感、意志、个性品质等方面。在学科教学、各项教育活动、班主任工作中，都应注重对学生心理健康的教育，这是心理健康教育的主要途径。

二、青少年心理健康教育的方法

（一）认知法

这种方法主要靠调动学生的感知、记忆、想象、思维等心理过程来达到教学目标。它可以派生出阅读、听、讲故事，观看幻灯、图片、录像、电影，欣赏音乐、美术、舞蹈等艺术品，案例分析、判断和评价等形式。

（二）游戏法

竞赛性游戏能够调动学生参与活动的积极性，培养学生的竞争意识和团结合作精神；非竞赛性游戏可缓解学生的紧张和焦虑程度，再现原有的生活体验，使学生获得新的体会与认识。

（三）测验法

通过智力、性格、态度、兴趣和适应性等各种问卷测验，帮助学生自我反省、自我分析，了解自己某方面心理素质的发展现状，形成正确的自我认识 and 自我评价。

（四）交流法

通过学生间的交流活动，各自介绍自己的心理优势或个体经验，促进其对训练策略的认同、领悟和掌握。交流有多种组织形式：既可以是口头的，也可以是书面的；既可以让交流者在课前有所准备，也可以要求他们在课堂上临场发挥；既可以是个人交流，也可以是小组或团体交流。

（五）讨论法

通过师生、生生间广泛、深入的思想交流，引导学生积极思考，步步深入，提高认识，转变思维方式和看问题的角度，掌握科学的行动步骤。讨论法可分为全班讨论、辩论、小组讨论、脑力激荡、配对交谈、行动方案研讨等多种形式。

（六）角色扮演法

教师提供一定的主题情境并讲明表演要求，让学生扮演某种人物角色，演绎某种行为方式、方法与态度，达到深化学生的认识、感受和评价“剧中人”的内心活动和情感的目的。

（七）行为改变法

通过奖惩等强化手段帮助学生建立某种良好的行为或消除、矫正不良行为。此法可分为代币法、契约法、自我控制法等多种形式。

（八）实践操作法

让学生亲自动手，完成某种操作任务。常用于验证某种心理效应，达到加深学生的体验和增强认同感的目的。

专题研究：

一、皮亚杰、布鲁纳、奥苏伯尔的认知结构理论的特点和意义

认知结构指在感知理解客观现实的基础上，在头脑中形成的一种心理结构，是个人的全部知识的内容和组织。不同的心理学家从不同的角度使用这一术语，具有不同的含义，它体现了认知结构理论的发展过程。

(1)皮亚杰从认知发展的观点看待这一术语，他认为，儿童智慧能力的发展是主体在环境的作用下，借助于其随身携带的两种功能(同化和顺应)改变认知图式的过程。这里的图式

与结构大致同义。皮亚杰的发生认识论可以说是关于认知结构的发展理论。把认知结构理解为一个动态的转换体系，体现了认知结构发展的本质。

(2)认知结构理论的体系化者是布鲁纳，他用类别及其编码系统来描述这一术语。布鲁纳从最一般的意义上把存在于头脑中的所有知识看作是整体的认知结构，对认知结构做了最抽象的概括。他认为，认知结构是知识的原有组织结构，它们以编码系统式的结构结合在一起。编码系统的一个重要特征是对相关的类别做出有层次的结构安排，这种结构对新习得的知识加以一般编码并做出解释，决定这种新知识能否获得意义。他对认知结构进行了较为系统的阐述，他的学习理论被称为认知结构学习理论，足见他对认知结构理论做出的突出贡献。

(3)奥苏伯尔是认知结构理论的具体化、实用化者，他提出了认知结构同化论。他认为，认知结构就是书本知识在学生头脑中的再现形式，是有意义学习的结果和条件。他强调概括性强、清晰、牢固、具有可辨性和可利用性的认知结构在学习过程中的作用，并把建立学习者对教材清晰、牢固的认知结构作为教学的主要任务。奥苏伯尔的有意义学习理论强调了认知结构的地位，围绕着认知结构提出的上位学习、下位学习、相关类属学习、并列结合学习和创造学习等几种学习类型，为新旧知识的组织方式提供了一种较有说服力的解释。自他之后，认知结构理论才真正引起人们的重视并为人们广泛理解。

建立在皮亚杰的图式理论、早期格式塔的经验基础上的顿悟理论以及托尔曼的认知地图理论属于早期形成时期的代表性理论。他们相对于行为主义来说，逐步由对外部刺激与行为反应的研究转向对内部认知过程的研究，开始了对学习者认知的科学研究。布鲁纳和奥苏伯尔的理论属于系统深化时期，他们对认知结构的形成过程和内在机制作了粗略但系统的研究，使认知结构成为完整的、立体的、动态的事物。

2.价值观、态度、品德及其相互关系

价值观是指主体按照客观事物对其自身及社会的意义或重要性进行评价和选择的原则、信念和标准。态度指经学习形成或习得的影响个人对特定对象作出选择的、有组织的内部准备状态或反应的倾向。品德是个体现象，是社会道德在个体身上的反映，指个体依据一定的社会道德行为准则行动时所形成和表现出来的某些较稳固的特征。

价值观、态度和品德的关系：

三者共同点：

- (1)都是经过学习习得的心理状态和特征。
- (2)都包含认知、情感和有关行为这三个成分，且以情感成分为核心。
- (3)都被作为情感领域的活动。

(4)都是一种内部反应倾向或准备状态。

三者不同点：

(1)范围不同。态度涉及的范围更广，有的涉及道德，有的不涉及道德规范。只有涉及社会道德规范的那部分稳定的态度，才能称为道德。个人的品德是其性格系统中与道德感、道德观有关的部分，简而言之，品德是性格的一个重要方面。

(2)态度与品德价值(或行为规范)的内化程度不同。因价值内化水平不同，态度可以在从轻微持有和不稳定到受到高度重视且稳定之间发生多种程度的变化。从态度的最低水平开始依次是接受，即注意；反应，即超出单纯注意的一种行动；评价，即行动后获得满足感，赋予行动以价值，并显示出坚定性；组织，即对价值标准的组织，通过组织判断各种不同价值标准间的相互关系，克服其间的矛盾与冲突，最后达到性格化的高水平；性格化，即价值性格化。上述价值内化的五级水平，也就是态度变化发展的水平，只有价值内化到最高级水平的态度，也就是价值标准经过组织成为个人性格系统中的稳定态度，方有可能成为品德。

(3)态度指行为倾向，而非实际行为本身；品德不仅包含内部特质，也包括外部行为，而且是衡量一个人不可缺少的标准。

(4)价值观是一个人思想意识的核心，对个人的思想和行为具有一定的导向和调节作用；价值观是个体在生活实践中逐渐形成的，一旦形成，就相对稳定。

(5)价值观是人们用来区分好坏的标准，并且是指导行为的心理倾向系统，为人们自认为正当的行为提供充分的理由，是浸透于整个个性之中，支配着人的行为、态度、观点、信念和理想的一个内心尺度。品德是价值观念体系中与社会道德规范有关的部分内化而成的，而价值观念体系属于态度认知成分的内容。

二、操作技能与心智技能的区别与联系

操作技能也叫动作技能、运动技能，是通过学习而形成的合乎法则的操作活动方式。其特点是客观性、外显性、展开性。心智技能也称智力技能、认知技能，是通过学生而形成的合法则的心智活动方式。阅读技能、运算技能、记忆技能等是常见的心智技能。其特点是观念性、内潜性、简缩性。

区别：

(1)活动的对象不同。操作技能属于实际操作活动范畴，其对象是物质的、具体的，表现为外显的骨骼和肌肉的操作。心智技能的对象是头脑中的印象，具有主观性和抽象性，是

从外部难以觉察的头脑中的思维过程，属于观念范畴。

(2)活动的结构不同。操作技能是系列动作的连锁，因而其动作结构必须从实际出发，符合实际，不能省略。而心智技能是借助于内部言语实现的，可以高度省略、高度简缩，甚至觉察不到它的进行。

(3)活动的要求不同。操作技能和心智技能形成的结果都是从不会做到知道如何做，再达到熟能生巧。但操作技能要求学生必须掌握一套“刺激—反应”的联结，而心智技能则要求学习者掌握正确的思维方法，即获得产生式系统。

联系：

操作技能经常是心智技能形成的最初依据，心智技能的形成常常是在外部操作技能的基础上，逐步脱离外部动作而借助内部言语实现的。同时，心智技能往往又是外部操作技能的支配者和调节者，复杂的操作技能往往包含认知成分，需要学习者智力活动的参与，手脑并用才能完成。

三、试述认知风格差异理论在教学中的启示

在教学活动中强调个体认知风格的差异就意味着教师要切实落实因材施教的教学原则，从而体现教育的真正“平等性”。但在学校环境中，该原则的操作并非易事，关键在于教师的作用究竟该如何发挥。

第一，教师应充分注意每个学生在认识上的特殊性。

由于任何认识活动都是个体主动的建构，因此，即使是同样的教学内容，不同的个体也完全可能由于知识背景和思维方法等方面的差异而具有不同的思维过程，也即表现出一定的差异性 or 个体特殊性。这就要求教师不能停留于对认识共性的普遍认识，而应更加深入地去了解各个学生的特殊性。更为重要的是，教师不应过分地追求统一性，而应看到合理地教学方法在很大程度上是“个体化了的”。这里，我们要特别强调认知风格的个体差异，并遵循认知风格的应用原则：(1)认知风格不是能力，而是能力运用过程中的某种偏好方式。它们两者的良好匹配可以创造出一种整体优势，其结果超越单一的认知风格或能力。因此，教学活动中要同时考虑认知风格和能力的差异。(2)个体不可能单纯地具有某种单一的认知风格，往往是两种、甚至是多种认知风格的整合体。(3)随着任务、情境的变化，个体表现出来的认知风格也会发生变化，某一时间、某一地点表现的认知风格并不一定在另一时间、另一地点有价值，因此，要正确对待学生多种认知风格的价值。(4)个体所整合的认知风格中的各

种“标签”强度不同，例如，同样是整体-言语类型的学习者，有的人倾向于整体型学习，而言语表征较弱；有的人倾向于言语型学习，而整体加工比较弱。因此，不同人在认知风格的弹性应用中灵活性不一样。(5)认知风格不是一成不变的，它可以通过学习而后天习得。(6)认知风格没有好坏之分。

第二，教师应在教学中有针对性地提供与学生认知风格相匹配的教学方式。

研究表明，当教师的教学风格与学生的认知风格相匹配时，有利于提高学习成绩。由于任何一种认知风格都不会适用于所有的知识学习，如果学习者在学习中坚守某一种认知风格，势必会在一些不适合自己认知风格的学科学习中失败。研究人员认为，个体的认知风格是一种习惯，后天的经验和训练起着很大的作用。要注意的是，方式失配的教学不会像匹配性教学那样容易展开，必须循环渐进，并且随时注意学生的学习情况，根据学生学习的反馈及时进行调节。

第三，教师不仅自己要分析把握学生的认知风格，而且要引导学生认识自己的认知风格特点，帮助学生学会学习。

其实，学生对教师的适应在很大程度上取决于他们的认知风格。每一种认知风格既有其长处、优势，也有其短处、劣势。认知风格中的短处或劣势不能认为是一个人的缺点，更不能与错误相提并论，而应视为学生在认知风格上尚未挖掘的潜力。经过特定的教育，这种潜力可以得到一定程度的提高和发展。

四、培养和激发学生学习的内部动机

在心理学中，一般把学生的学习动机分为两类：一类是内在动机，也称内源性动机；一类是外在动机，也称外源性动机。内部动机是人们对学习本身的兴趣所引起的动机，动机的满足在活动之外，它不需要外部的诱因、惩罚来使行动指向目标，因为行为本身就是一种动力。激发学生学习的内部动机可以有以下一些方法：

(1)在教学方法上，可以实施启发式教学，创设“问题情境”，在教学内容和学生求知心理之间制造“不协调”，激发认知兴趣和求知欲。也就是说，可以利用教学内容与方法的新颖性，使用有趣的材料和多种出现方式，以生动活泼的方法使学生了解某一学科知识在实际生活中的意义，引起他们进一步认知探讨的需要，调动学生学习的内部动机。

(2)利用各种课外活动小组和兴趣小组培养学生的学习兴趣和学习动机，并使学生在参与力所能及的学习活动时，从中获得满足感。

(3)利用原有的动机迁移，使学生产生学习的需要。

(4)注意学生的归因倾向，使他们发展出正确的归因方法，避免产生学习无助感。注意利用学习结果的反馈作用，对学生进行激励。

(5)正确开展竞赛，增加学生的学习兴趣和克服困难的毅力，并给予正确评价，从而巩固学生的学习动机。