

<<当代教育原理>>

图书基本信息

书名：<<当代教育原理>>

13位ISBN编号：9787565100000

10位ISBN编号：7565100005

出版时间：2009-8

出版时间：南京师范大学出版社

作者：冯建军

页数：287

字数：326000

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：<http://www.tushu007.com>

<<当代教育原理>>

前言

为了使读者了解隐含在本书中的一些想法，特以“前言”的形式明示三个方面的问题：一是关于本书的书名；二是关于本书的内容结构；三是关于本书的性质。

第一，关于本书的书名。

为什么这本书命名为《当代教育原理》，而不是《教育学原理》、《教育概论》？

在我看来，《教育学原理》既可以理解为“理论教育学”，以区别于实践教育学；也可以理解为“关于教育学的原理”，相当于元教育学，以区别于教育学。

《教育概论》是对教育的概略性认识，对整体教育的粗略介绍，多适用于非专业人士，其内容等同于教育常识。

而这本《当代教育原理》，既不完全是教育学的内容（如作为教育学重要组成部分的教学、德育本书就没有），也不属于写给非专业人士的教育常识，更不属于元教育学，所以，以《教育学原理》或《教育概论》命名均不合适。

教育原理是关于教育的事理，它研究某种教育现象出现背后的原因、依据和本质，回答“是什么”、“应该是什么”、“为什么”。

若按此认识，本书大致可归为“教育原理”。

那为什么不称作《教育原理》、《现代教育原理》，而称作《当代教育原理》呢？

这牵扯到另一个想法。

我一直认为，在人类发展的历史中，虽然我们把一类现象都称作“教育”，其实，无论是性质，还是形态，“此一时期的教育”已非“彼一时期的教育”，教育具有变动性、生成性（但不否定教育也具有继承性和稳定性）。

若企图把所有时期的教育放在一起，讨论背后的“是什么”和“为什么”，可能也会得到结论，但这一结论因为概括的时间跨度太大，其内涵自然就很稀薄。

而一个内涵很稀薄的概念，可能就流于“正确的废话”，无法真正标示出某一时期教育的“独特性”或这个时期教育的认识。

要揭示出一个时期教育发展的特殊性，我们只能分期探讨，如可以标称“古代教育原理”、“现代教育原理”、“当代教育原理”，因为古代教育、现代教育、当代教育的性质和形态各不相同。

<<当代教育原理>>

内容概要

教育作为有目的地培养人的社会实践活动，在整体上，我们通常从两个方面来理解它：一是作为一种社会现象和社会子系统，二是作为一种培养人的活动。

把教育“作为一种社会现象”考察，主要涉及教育的社会属性、社会功能，教育与社会发展的关系，教育制度，等等；把教育“作为一种培养人的活动”考察，主要涉及教育本质、教育目的、教育与人的发展的关系、教师与学生等等。

本书就是分别从社会发展和人的发展两个方面，对教育所做的整体考察。

教育与社会发展、教育与人的发展是教育基本理论的核心内容，因此，本书讲述的主要是教育基本理论，不涉及具体的教学、德育、学校管理等活动，这些内容隶属于教学论、德育论和学校管理学。

如若在教育原理学科中反映这些内容，也只能上升到一般的理论意义上讲“教育活动”、“教育过程”、“教育方法”等。

在这个意义上，本书确切地应该称作《当代教育基本原理》，因为它研究的内容是教育的“基本理论”。

但问题是学界一般不用“基本理论”作为课程和学科的名称，故还是称为《当代教育原理》。

<<当代教育原理>>

书籍目录

前言第一章 当代教育应该是什么 第一节 教育过程的基本要素 一、受教育者 二、教育者
 三、教育中介客体 第二节 教育过程的结构及其矛盾 一、教育过程的总体结构 二、教育过
 程的次级结构 第三节 当代教育的本质 一、以人自身为对象的实践活动 二、促进人的自由发
 展的活动第二章 人类的发展与教育 第一节 主体人格的历史生成 一、群体主体状态下的依附人
 格 二、个人主体的独立人格 三、类主体的自由个性人格 第二节 古代的依附性教育 一、
 原始的适应性教育 二、古代人身依附关系的训练 三、中世纪的神学教育 第三节 近现代的个
 人主体教育 一、自然主体教育 二、理性主体教育 三、价值主体教育 第四节 当代的类主
 体教育 一、以全人教育为面 二、以自由活动为线 三、以个性发展为点 第五节 当前我国
 主体教育的价值选择第三章 个体生命发展与教育 第一节 个体生命发展的影响源 一、个体生命
 发展的含义 二、影响个体生命发展的因素 三、教育在个体生命发展中的作用 第二节 个体生
 命发展的教育意义 一、个体生命发展的水平与教育 二、个体生命发展的特征与教育 三、
 个别差异与教育 第三节 教育的本体功能 一、教育的个体社会化功能 二、教育的个体个性化
 功能 三、教育的个体享用性功能 四、教育对个体发展的负向功能第四章 教育目的 第一节
 教育目的的概述 一、我们是否需要教育目的 二、教育目的的含义 三、教育的“应然”目
 的与“实然”目的 四、教育目的的内在价值与外在价值 五、教育目的的层次 第二节 近代西
 方教育目的的不同取向 一、“自然人”的教育目的取向 二、“精神人”的教育目的取向
 三、“社会人”的教育目的取向 四、“新个人主义”的教育目的取向 五、“完美生活预备”
 的教育目的取向 第三节 传统教育目的观的现代转换 一、从“客体论”到“主体论”的教育目的
 二、从“再现过去社会状态”到“预示某些新的社会状态”的教育目的 三、从“个体主义”
 到“共同体主义”的教育目的 第四节 世界历史性的个人主体：现代教育的目的 一、培养世界历
 史性：现代社会的要求 二、世界教育改革对世界历史性个人的昭示第五章 教育主体第六章 教育
 系统的产生与发展第七章 社会发展与教育发展第八章 当代社会与当代教育附录

<<当代教育原理>>

章节摘录

第一章 当代教育应该是什么 古罗马哲学家奥古斯汀曾经诙谐地说过“时间是什么”的问题：如果不问“时间是什么”，我大概还知道“时间”是什么；一旦问起“时间是什么”，倒真不知道“时间”是什么了。

教育亦是如此。

其实不问“教育是什么”，人们凭经验也大体知道“教育”是什么——因为人人都有教育和受教育的经历。

但从理论上回答“教育是什么”，倒不是件容易的事情。

近代以来，西方学者关于“教育”含义的表述，达65种之多。

我国自1978年开始讨论教育本质问题，其有影响的说法也达28种之多。

“教育”是一个不说还明白，越说越糊涂的概念。

但糊涂总比头脑空空好，或许教育本身永远也说不明白，因为教育在时间中流淌，借用海德格尔的话，教育“在路上”，“在旅途中”。

说不清的东西，并不等于不要说，而是要改变叙述和思考的方式。

以往我们习惯于问“教育是什么”，围绕着定义发生争论。

这其中隐含一种假设，那就是“教育是什么”只有一个答案，或者说只有一种定义才是真正的教育定义。

实际上，这种真正的教育定义存在吗？

即便存在，寻找它有意义吗？

让我们从分析教育哲学家谢夫勒对“定义”的揭示入手。

谢夫勒指出，定义有三种方式：规定性定义、描述性定义和纲领性定义。

规定性定义是创制的定义，是作者自己所下的定义，这个定义在整个讨论中自始至终表示作者所规定的特定意义。

描述性定义，是适当地描述被界说的对象或术语在不同场景下的所有内涵。

例如，词典就是试图罗列描述性定义，它给我们提供了不同场景下一个词的特定意义。

纲领性定义明确地或隐含地告诉我们，事物应该（should）怎样。

说事物应该怎样与说某事物在某种场景下实际怎样（描述性用法）完全不同，也与“我暂时用它表示这个意思”（规定性用法）不相同。

纲领性定义，往往包含实然的“是”与应然的“应是”两种成分，是描述性定义和规定性定义的混合体，是符合实际的一种应当追求。

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:<http://www.tushu007.com>