

20世纪教育学名家名著

责任编辑 杨星初 责任校对 愨民 封面设计 智慧

ISBN 7-5361-2638-7



9 787536 126381 >

ISBN 7-5361-2638-7
G·827 定价: 68.00元

● 20 世纪教育学名家名著

2000
2

名家名著

主 编 张人杰 王卫东

20 世纪教育学

ErShiShiJiJiaoYuXueMingJiaMingZhu



广东高等教育出版社

· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

20 世纪教育学名家名著/张人杰, 王卫东主编. —广州: 广东高等教育出版社, 2002. 6

ISBN 7-5361-2638-7

I. 20… II. 张… III. 教育学-文集 IV. C40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 55730 号

广东高等教育出版社出版发行

广东邮电南方彩色印务有限公司

880 毫米 × 1230 毫米 32 开本 31.125 印张 850 千字

2002 年 6 月第 1 版 2002 年 6 月第 1 次印刷

印数: 0001 ~ 1400 册

定价: 68.00 元

出版说明

一

20世纪是国际社会在各个方面都发生了深刻变革的百年。经济，经历了增长、萧条、复苏等曲折坎坷后正在走向一体化，政治，取得了社会主义革命的胜利、第三世界国家争取独立、霸权主义的对峙等巨变后面呈现多极化的态势，科学技术的飞速发展为人们的生活和工作展现了前所未有的新图式，在军事上，世界人民在饱受了二次世界大战和几乎从未间断的局部战火的折磨后面日益渴望和平，此外，以现代化为主流的社会变革，给各个国家和地区的文化和心理等方面也带来了空前的变化。

在这些深刻的变化中，教育尽力地发挥着越来越重要的作用。同时，随着社会各个发展阶段的变革，教育自身也发生着不断的改革。在这场持续的教育改革运动中，许多光辉的教育思想和伟大的教育（学）家也应运而生。在欧美资本主义国家，有罗素的“自由教育”思想、杜威的实用主义教育思想、巴格莱的要素主义教育思想、皮德思的分析哲学教育思想、泰勒的课程与教学论思想等；在前苏联，有苏霍姆林斯基的个性和谐发展的教育思想、赞科夫的一般发展的教育思想等；在中国则有蔡元培的自由民主主义的教育思想、黄炎培的职业教育思想、晏阳初的平民教育思想、陶行知的生活教育思想、陈鹤琴的家庭教育思想、杨贤江的马克思主义教育思想等。这些伟人及其思想，像一颗颗璀璨的明星，闪烁在历史的银河之中。要使这些伟人得以永驻人心，这些思想得以不断发展，就需要后人认真地了解和学习。为此，广东高等教育出版社计划出版一套介绍20世纪教育学、心理学名家及其思想的书籍，并邀请我

们负责教育学卷的编写。出版社做了一件有意义的事情，而我们也义不容辞地担起了这副并不轻松的担子。

二

对著名教育（学）家的思想和著作给以介绍和评价，在我国教育界早已有之。这就使我们不得不重新思考编写本书的特色和定位问题。在参考了已有主要论著的特色，吸取了他们的长处后，我们决定在写每一个教育思想家时，首先简单介绍其生平和著作，然后原原本本摘录其代表作，最后对其教育思想做一个详略得当的评价。我们之所以这样安排，主要是想让本书的读者对象范围更加宽泛一些，不仅教育界“圈子”内的人士可以拿来作参考或批评的资料，也可以让不在教育界内的、具有一般教育程度的人拿来阅读，以扩充自身的教育知识，加深对教育问题的认识。今天，随着“提高公民文化素质”呼声的日益高涨，各种各样的知识（如人口知识、国情知识、法制知识、环保知识等）开始在广大公民中间普及。我们认为，教育知识也应该在广大公民中间普及，它不仅影响着科教兴国战略的实施，而且影响着中国在新世纪中如何迎接知识化社会的问题。我们希望，本书的出版和发行，能够在教育知识的普及方面起到一定的作用，哪怕是掀起一点微澜，也算满足了我们长期以来的强烈愿望。同时，在长期的教学实践中，我们发现正在高等师范院校教育系学习教育科学知识的学子们，在学习中外教育史知识方面，除了正规教材和一些诸如“外国教育名著丛书”之类的学习参考书之外，像我们这样一本既有原著精选，又有教育家思想的全面介绍的参考书还不多见，因此，我们希望本书也能为这些莘莘学子在提高学习效率方面提供一个条件。

确定了本书的定位问题之后，一个新的问题又摆在我们面前，那就是人物及其名著的取舍问题。为了解决这一问题，我们草拟了一个写作内容的初稿，先请广东教育理论界的部分同仁给以批评，

然后修改后发给了全国在教育研究领域——特别是在中外教育思想研究方面颇有造诣的专家，请他们赐教。华东师范大学教育学系的瞿葆奎先生、东北师范大学教育系的王逢贤先生、浙江大学教育系的徐辉先生都在百忙中亲自回音，提出了宝贵的意见。根据这些意见，我们形成一个比较完善的内容。但是，在写作过程中，由于邀请作者方面不尽如预期所望，再加上一些作者因出国学习等原因不能如期践约，所以最终呈现给广大读者的与计划之内容有较大的出入，尽管有挂一漏万之嫌，甚至可能漏洞百出，但是，我们在这方面不愿承担专家、学者和广大读者严厉批评而格外认真，全程把好质量关，实在不愿意给人类留下“文化垃圾”。

三

最后为本书的完成做出贡献的，既有在教育理论界德高望重的老专家，也有前途无量的教育学博士、硕士；既有长期在教育理论界耕耘的有经验的教师，也有正在“象牙塔”内刻苦攻读的博士研究生和硕士研究生。同时，我们还诚邀台湾的部分学者共襄其成。在这里，我们要特别感谢年近八旬的教育学界泰斗、华东师范大学教育学系教授、博士生导师瞿葆奎先生。他不仅抱病亲自为本书撰稿，同时，还在确定书名、遴选人物和编写要求等方面提出了宝贵的意见，提供了丰富的资料。前辈严谨、认真的治学态度和提携后学的高尚人格，永远是我们学习的楷模。在这里我们还要把我们真诚的谢意送给台湾师范大学社会教育学系教授王秋绒博士、台湾屏东师范学院副教授李锦旭博士以及陈丽华、钟圣校、林逢祺、李奉儒等教授。他们为本书所做的贡献，使本书大为增色。

忝为主编的我们，除了亲自撰写部分内容之外，还负责整部书的策划、统稿工作，有些作者因为工作繁忙，来不及亲自摘录教育家的名著，我们也一并代劳。对于极少数评介性文章，因为结构问题或内容分量不足，我们也做了修补。至于文章中的观点性内容，

则一概不加修改，以示对作者的尊重。华东师范大学教育学系在职博士生、曲阜师范大学教育系杨昌勇教授在邀请作者和其他组织工作方面给予了大力的支持，在此我们向他深表谢意！

为了便于读者更好地理解本书体系，特将我们编辑的体例等问题说明如下：

（一）凡入选本书的教育思想家，一律按出生年月的先后排序，而不按国籍或其他标准加以编排。对于出生年月相同的人物，则按其姓名中第一个字的笔画排序。

（二）本书原计划写 40 位著名教育家及其教育思想，但实际上并没有达到这一要求。因为我们在编辑时对一些重要的人物（如杜威、陶行知等）有意多用了些笔墨，从而达到“点”、“面”兼顾的目的，以使读者明白在众多的教育思想家中，哪些人物是更应该深入理解和铭记在心的。

广东高等教育出版社的编辑同志为本书的出版付出了辛勤的劳动，在此特向他们表示衷心的感谢。

编者

2001 年 9 月 10 日

目 录

1	涂尔干	(1)
	生平简介	(2)
	名篇选读	(2)
	思想评介	(23)
2	杜威	(36)
	生平简介	(37)
	名篇选读	(38)
	思想评介	(56)
3	怀特海	(74)
	生平简介	(75)
	名篇选读	(75)
	思想评介	(87)
4	拉伊	(99)
	生平简介	(100)
	名篇选读	(102)
	思想评介	(125)
5	沛西·能	(146)
	生平简介	(147)
	名篇选读	(148)
	思想评介	(162)
6	罗素	(174)
	生平简介	(175)
	名篇选读	(175)
	思想评介	(185)
7	巴格莱	(202)
	生平简介	(203)
	名篇选读	(203)
	思想评介	(213)
8	斯特鲁米林	(224)
	生平简介	(225)

	名篇选读	(226)
	思想评介	(241)
9	马丁·布贝尔	(254)
	生平简介	(255)
	名篇选读	(256)
	思想评介	(268)
10	尼尔	(278)
	生平简介	(279)
	名篇选读	(279)
	思想评介	(291)
11	小原国芳	(302)
	生平简介	(303)
	名篇选读	(304)
	思想评介	(317)
12	科南特	(332)
	生平简介	(333)
	名篇选读	(333)
	思想评介	(347)
13	赞可夫	(360)
	生平简介	(361)
	名篇选读	(362)
	思想评介	(377)
14	舒尔茨	(392)
	生平简介	(393)
	名篇选读	(394)
	思想评介	(402)
15	泰勒	(414)
	生平简介	(415)
	名篇选读	(417)
	思想评介	(431)
16	朗格朗	(469)
	生平简介	(470)
	名篇选读	(470)

	思想评介	(480)
17	布鲁纳	(494)
	生平简介	(495)
	名篇选读	(496)
	思想评介	(511)
18	苏霍姆林斯基	(521)
	生平简介	(522)
	名篇选读	(522)
	思想评介	(539)
19	伊里奇	(551)
	生平简介	(552)
	名篇选读	(553)
	思想评介	(566)
20	麻生诚	(575)
	生平简介	(576)
	名篇选读	(577)
	思想评介	(602)
21	皮德思	(612)
	生平简介	(613)
	名篇选读	(615)
	思想评介	(639)
22	阿莫纳什维利	(656)
	生平简介	(657)
	名篇选读	(657)
	思想评介	(670)
23	鲍尔斯 金蒂斯	(681)
	生平简介	(682)
	名篇选读	(682)
	思想评介	(695)
24	弗雷勒	(707)
	生平简介	(708)
	名篇选读	(709)
	思想评介	(717)

25	蔡元培	(728)
	生平简介	(729)
	名篇选读	(730)
	思想评介	(744)
26	黄炎培	(757)
	生平简介	(758)
	名篇选读	(758)
	思想评介	(776)
27	晏阳初	(789)
	生平简介	(790)
	名篇选读	(791)
	思想评介	(810)
28	胡适	(824)
	生平简介	(825)
	名篇选读	(826)
	思想评介	(843)
29	陶行知	(854)
	生平简介	(855)
	名篇选读	(855)
	思想评介	(873)
30	陈鹤琴	(890)
	生平简介	(891)
	名篇选读	(891)
	思想评介	(907)
31	梁漱溟	(918)
	生平简介	(919)
	名篇选读	(919)
	思想评介	(934)
32	杨贤江	(946)
	生平简介	(947)
	名篇选读	(947)
	思想评介	(970)



涂尔干

(Emile Durkheim)

- 生平简介
- 名篇选读
教育及其性质与作用
- 思想评介
涂尔干的教育社会学观

生平简介

埃米尔·涂尔干（1858～1917），又译为“迪尔凯姆”，法国“经典”教育学家、教育社会学创始人之一。

涂尔干于1858年4月15日生于法国洛林省斯特拉斯堡附近的埃比纳勒，1882年毕业于巴黎高等师范学校，在中学任教数年，一度赴德国访学，回国后先被波尔多大学聘为社会科学教授，后在巴黎大学文学院主持教育学讲座。

毕生从事教育学和社会学的研究与教学。1896年创办了《社会学年鉴》；1909年起，开始在著名的法兰西学院讲授“18世纪以来法国主要教育学说”。1917年11月15日，因心脏病而逝世，终年59岁。

涂尔干一生论著颇丰，仅专著就有20多种。主要的社会学著作有：《论社会劳动分工》（1893）、《自杀论》（1897）、《宗教生活的基本形式》（1912）等；最重要的教育学著作有：《教育与社会学》（1922）、《道德教育论》（1925）、《法国教育学的演变》（1938）等。

名篇选读

教育及其性质与作用

一、教育的定义：批评性审视

教育一词，有时是在很广泛的意义上加以使用的，它涵盖了自然界或其他人对我们智力或意志可能产生的全部影响。斯图尔特·米尔^①就曾经指出，教育意谓“旨在使我们的本性得以完善，我们

^① 斯图尔特·米尔（Stuart Mill, 1806～1873），英格兰哲学家和经济学家。——译注

自己以及其他人为我们所做的一切。在最广泛的意义上，教育甚至包括目标完全不同的一些事物对人的性格和能力所产生的间接影响，这些事物是指法律、政府组织形式和工艺美术，以及不以人的意志为转移的一些自然现象，诸如气候、土壤和地理位置”但是，这一定义含有一些极不协调的事物，用一个词来囊括就不能不产生混淆。事物对人的影响，在程序和结果方面与来自人本身的影响是有很大的区别的；同辈人对同辈人的影响，也有别于成年人对年轻一代的影响。我们在这里感兴趣的，仅仅是成年人对年轻一代的影响，因此，教育一词应该指的是这种影响。

但这种独特的影响包括些什么呢？对这个问题已有的回答是大相径庭的，基本上可以分为下述两大类。

按照康德的说法，“使每个人都得到他所能达到的充分完善，这是教育的目的”但是，应当完善的是什么呢？人们往往说，这就是人的各种能力的和谐发展。使我们的能力得到最充分的发展，并使之尽可能完全实现而又不互相损害，这难道不是至高无上的理想吗？

这种和谐发展，在一定程度上确实是必不可少又令人向往的。即便如此，却并非都能实现，因为它与人们同样必须遵循的另一个行动准则有矛盾。这个行动准则规定，我们必须献身于某一项特定而有限的任务。我们不可能也不应当把一切都献给同一种生活方式；我们根据自己的能力有不同的职责要履行，我们应该与自己肩负的职责相适应。我们并非都是适合于思考的人，应当有一些是注重感情和行动的人；反之，也应当有一些以思考为己任的人。然而，他们只有从行动中摆脱出来，进行反思，并暂时放弃自己全心全意投入的外部行动，思考才能得到发展。因此，出现了不打破平衡就不会有最初的分工。至于行动，它同思考一样，也可以有许多不同的特殊形式。无疑，这种专业化并不排除具有某种共同基础，因而，也并不排除存在着脑力劳动与体力劳动的某种平衡，如果没有这种平衡，将会损害个体的健康，同时将会损害社会团结。可见，这并不意味着可以把完全的和谐发展作为引导和教育的最终目的。

另一种观点认为，教育的目的乃是“使个体成为一个为自己和同样的人谋幸福的工具”（詹姆斯·米尔^①语）。这种功利主义的界说使人更不满意。因为，各人都是用自己的方式对幸福作出评价的，幸福主要是一种主观的事物。这样的表述使教育目的成为不确定的，因而使教育本身也成为不确定的，其原因就在于它让各人随意作出解释。诚然，斯宾塞曾试图客观地界说幸福。在他看来，幸福即生活，完全的幸福即完全的生活。但生活的含意应该是什么呢？如果仅仅指物质生活，那么，真的可以说无物质生活也就不可能有生命。确实，生命意味着有机体与其环境取得某种平衡，况且这两个有联系的概念是可以下定义的，因此它们的关系同样也应当可以限定。但这样只能表达与生命最直接有关的需要。这种生活，对人特别是对当今的人来说却不是生活。我们要求的生活，不只是我们的生理器官具有大致正常的功能。一个很有才智的人宁愿不活也不愿放弃智力上的乐趣。即使仅仅从物质生活点着眼，所有超出最起码的必需品的东西其实也没有得到限定。生活基准，像英国人所说的 Standard of life，在我们看来这是人们不会同意再下降的一个最低生活标准，但也随着时间、地点和条件而有很大不同。总之，昨天我们感到足够的东西，今天已使我们感到连我们现在认识到的人之尊严也未得到保证，一切都表明我们在这方面的要求将日益增加。

在这里，我们已涉及所有这些定义所招致的一般指责。据以提出这些定义的公设是，存在着不加区别地适合于任何人的一种理想而又完全的教育；理论家努力界说的正是这种普遍而又统一的教育。但是，如果首先考察一下历史，那就会发现没有一件事情是可以证实这一假设的。教育因时间和国家而有很大不同。在古希腊和拉丁姆^②的城邦中，教育是把个体训练成盲目服从集体以及任社会摆布的人；今天，教育致力于使个体具有独立自主的人格。在雅典

① 詹姆斯·米尔（James Mill, 1773 - 1836），英格兰历史学家、哲学家和经济学家。——译注

② 拉丁姆是罗马国家发源地。——译注

教育中，人们力求培养高尚的、深思熟虑的、洞察入微的、注意分寸与和谐的、有审美能力和乐于进行纯粹思辩的人；在罗马教育中，人们首先要把儿童培养成为对文学艺术不感兴趣，但崇尚军功的勇于战斗的人；在中世纪，教育首先是要使人信奉基督教；在文艺复兴时期，教育具有更明显的世俗性和人文主义的特征；今天，科学正在逐渐取代以前艺术在教育中所占的地位。这是否可以说明事实与理想并不一致？这是否意味着教育之所以有所不同，是因为对教育应该是什么已经理解错了呢？其实，如果罗马教育仿效了类似于我们时代的个人主义，罗马城堡就无法维持；接着，拉丁文化也不能形成，因而部分来自拉丁文化的我们现代文化同样不能形成。中世纪的基督教社会，如果像我们今天那样给自由审视让出一席位子的话，它就不能继续存在。可见，在那种情况下有其不可抗拒的必要性，即不能不予以考虑的必要性。凭空构想出这样一种教育，即对于付诸实施的社会将是致命的教育，这能有什么用呢？

上述有争议的公设，本身就犯有一个更为普遍的错误。如果撇开时间、地点和条件不谈，先考虑理想的教育应该是怎么样的，这实际上是在默认教育制度本身丝毫没有实体的特征。于是，在教育制度中就看不到整个教育实践与教育机构随着时间的推移而在缓慢地得到组织，也看不到它们与其他所有社会机构有相互联系，更看不到它们反映了其他所有社会机构，因而它们不能像社会结构本身那样随意地发生变化。教育制度似乎便是一个纯粹的观念体系；鉴于同样的原因，它仿佛只属于一个逻辑范畴。据此，有人设想每个时代的人为了实现既定目标而自愿地组织教育制度，并且设想这种组织之所以不是到处相同，其原因就在于弄错了应该追求的目标的性质，或者弄错了可以达到目标的途径和性质。用这个观点来看过去的教育，过去的教育不是在总体上就是在局部上显得有错误。由此可见，不应该这样来考虑问题，我们不应该维护前辈错误的观察或逻辑，但我们可以而且应该向自己这样提出问题，即不考虑已有的解决办法，也就是说，把已有的一切撇在一边，而仅仅考虑应该是什么。历史的经验教训至多可以使避免重蹈覆辙。

其实，每一个社会在我们加以审视的某一发展阶段，都有一个