

教师必读文库
《外国教育名家名作精读丛书》
北京师联教育科学研究所 编译
总主编 冯克诚

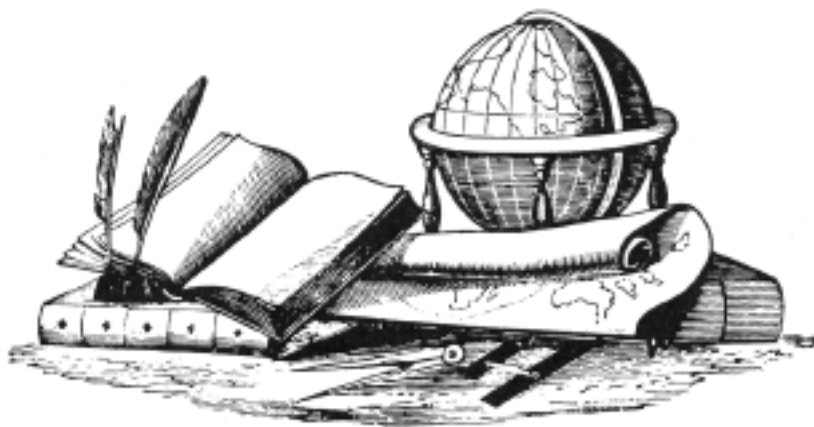


(第四辑·第一卷)

[当代] 西方教育思潮
(Contemporary Educational Theory)

理论流派与梅逊

《西方当代教育理论》选读



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第四辑/北京师联教育科学
研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 735 - 3

. 外... . 北... . 教育名著 - 作品集 - 世界文
学 . 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131424 号

外国教育名家名作精读丛书·第四辑
[当代]西方教育思潮理论流派与梅逊
《西方当代教育理论》选读
北京师联教育科学研究所 编 译
总主编 冯克诚
中国环境科学出版社 出版发行
学苑音像出版社

北京密云红光印刷厂印刷
2006年1月第1版第1次印刷
开本:1/32 印张:180 字数:4677千字

ISBN 7 - 80135 - 735 - 3

全二十册定价:526.00元(册均26.30元)

(ADD:北京市朝阳区三间房邮局10号信箱)

P. C. : 100024 Tel: 010 - 65477339 010 - 65740218(带 Fax)

E - mail: webmaster@BTE - book. com Http: //www. BTE - book. com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者

2005 年 11 月

目
录



外国教育名家名作精读丛书 第四辑·第一卷

[当代]西方教育思潮理论流派与
梅逊《西方当代教育理论》选读

上 篇

现当代西方教育思想流派及其理论源流

属于新传统派的教育理论流派	(1)
(一) 要素主义教育理论	(3)
(二) 永恒主义的教育理论	(11)
(三) 新托马斯主义教育理论	(15)
属于现代派教育理论的改造主义教育理论	(19)
50年代后产生的资产阶级教育理论流派	(27)
(一) 存在主义教育哲学	(27)
(二) 分析哲学的教育理论	(37)
(三) 结构主义的教育理论	(42)
附:对当代一些教育口号的反思	威廉姆·黑尔(51)
(一) 回归基础	(52)
(二) 发现学习	(55)
(三) 价值澄清	(57)
(四) 隐蔽课程	(59)
(五) 行为目标	(60)

下 篇

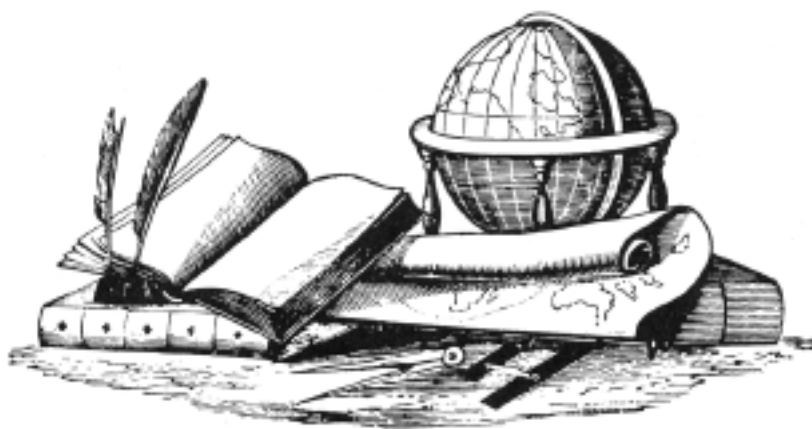
《西方当代教育理论》选读

导 论	(65)
十九世纪的时代背景	(66)
第二次世界大战前科学与人文主义的竞争	(70)
二十世纪中期以来的教育学说	(72)
第一章 传统的文科教育	(82)
年 表	(83)
背 景	(85)
渊 源	(87)
理 论	(89)
教育方面的应用	(94)
有关变革的建议	(104)
第二章 进步教育	(110)
年 表	(111)
背 景	(114)
渊 源	(116)
理 论	(117)
教育方面的应用	(128)
实验主义对进步主义理论和实践的修正	(145)
小结——实验主义的立场	(164)
第三章 学科结构运动	(171)
年 表	(172)
背 景	(174)
渊 源	(179)

理 论	(180)
教育方面的应用	(184)
一些特定的课程设计——几个实例	(194)
第四章 新行为主义——教学机器和程序教学	(204)
年 表	(205)
背 景	(207)
渊 源	(210)
理 论	(211)
教育方面的应用	(213)
评 述	(225)
第五章 人文主义心理学	(234)
年 表	(235)
背 景	(236)
渊 源	(239)
理 论	(251)
教育方面的应用	(262)

上 篇

现当代西方教育思想 流派及其理论源流



属于新传统派的教育理论流派

第二次世界大战以后, 欧美各主要资本主义国家的政治、经济形势和社会生活发生巨大变化, 国际关系也出现了新的形势。在此背景下, 作为社会生产与生活重要工具的教育, 产生了重大变化与改革, 而与教育体制改革的同时, 也出现了重新论证教育理论的高潮, 反映了新历史条件下资产阶级对教育这一社会现象的新的观点、态度和要求。新的教育理论大多以现代哲学的各种流派作为理论基础, 对教育的作用、目的、过程、内容与方法, 乃至教学的组织形式等进行了新探讨, 形成各成体系的现代教育理论流派。它们虽然立论不一, 观点各异, 甚至互相攻讦, 争辩不已, 但它们却有一个共同的特点, 这就是都反映了现代资产阶级的阶级意志、教育信念与价值观。在这些理论中, 都侈谈科学, 包括宗教性理论派别也迫于当代科技发展的形势, 大讲科学教育的重要性。在哲学观上, 它们都标榜自己“凌驾于唯心与唯物斗争之上”, 似乎真正摆脱了唯物与唯心论的分歧与斗争, 成为“公允”的理论体系。但在实质上, 却都未能也根本不可能摆脱唯心主义的本质, 并顽固地抵制辩证唯物主义的基本原则。在论述教育的根本问题时, 它们极力突出唯我主义、阶级合作, 乃至复古主义等观念。对此, 必须给以科学的识别和严肃的分析。但是, 由于这些理论是在现代教育发展过程中产生的, 它们反映了现代教育中的一些主要的重大的矛盾, 又在深刻研究的基础上得出一定的正确结论或提出发人深省的研究课题, 所以, 在对它们进行正确理解与科学剖析的基础上, 也能取得鉴戒与借鉴。

战后几十年中发展起来的现代资产阶级教育理论, 依其基本主张大致可分为下列几种主要的类别:

直接抨击现代派教育理论、坚决要求恢复传统教育原则的新传统派教育理论,它们包括要素主义、永恒主义、新托马斯主义等派别;

继承并发展实用主义教育理论,属于现代派教育理论的改造主义派别;

50年代以后产生并广为流行的几派新的教育哲学,如存在主义、分析主义、结构主义的教育理论等等。

自杜威首次提出传统教育的概念并对传统教育给予批评以后,资产阶级教育理论便分成两大派系。以实用主义教育理论为代表的现代派教育理论在约半个世纪中占据了优势地位。但从本世纪30年代的后半期开始,又出现了回击现代派、重新宣传以传统教育为核心的新传统派教育理论,虽在第二次世界大战中暂停流传,但从50年代开始,新传统派教育理论的宣传与阐述获得很大发展,并直接影响了现代资产阶级教育制度的发展。这种情况以美国最为突出。

20世纪30年代的美国,资本主义垄断经济已有相当的发展。但1929年至1932年资本主义经济大危机沉重地打击了美国,造成经济萧条、社会政治形势混乱、阶级斗争加剧的局面。统治者力图从各个领域来调整政策、缓和局势、消除矛盾。在教育领域内,纷纷谴责以现代派教育理论为指导的进步教育措施,认为这种教育所推行的一套漫无目的、杂无系统的课程、缺乏训练的教师、放任自由的教育方法与组织形式以及学校里缺少严明纪律等等,导致了美国教育质量的下降,以致破坏了传统的社会文化的稳定性,从而造成社会危机,人们也丧失了对教育能创造美好生活的信心。因此必须对教育进行改革。

在国际形势方面,30年代末,德意日觊觎世界各国领土,准备发动世界战争。1937年日帝侵华,1940年德、意、日结成法西斯军事侵略集团,自称是“改革世界秩序的轴心。”当时的美国资产阶级为抵制法西斯称霸世界的野心,极力宣传保卫和加强美国的民主制度,并提出通过教育培养有现代文化的公民,防止法西斯主义的侵袭,维护

社会秩序。

正是在这种国内外形势的需要下,30年代末,首先在美国出现了新传统派教育思潮。它以反对现代派教育为出发点,重新论述资产阶级传统教育的基本主张,并大多以一定的传统哲学体系为理论根据。这就是要素主义、永恒主义和新托马斯主义诸教育理论流派的诞生。但受二次世界大战影响,这几种流派的理论真正发展与流传并获得较大声势是在战后,特别在50年代—60年代初更为盛行。

(一) 要素主义教育理论

要素主义(Essentialism)教育理论是新传统派教育理论中最重要的一个派别。它强调在民族生活、文化历史发展过程中的基本的、永恒不变的、青年人必须学习的文化与知识要素,同时也坚决主张传统的教育、教学的基本内容、原则、方法等仍应是现代教育必须保留并发扬的要素。

1938年,在美国新泽西州大西洋城,一些持有不同哲学思想的教育学者组成一个学术团体,即“要素主义者促进美国教育委员会”。参加者包括著名的要素主义教育理论家巴格莱(William Chandler Bagley 1874—1946)、德米阿什克维奇(Michael Demiashkevich)、坎德尔(Isaac L. Kandel)、芬尼(Ross Finney)等人。尤以巴格莱为最主要的代表人物。他写的论文《要素主义者促进美国教育的纲领》(An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education)于1938年4月发表,也被称为《要素主义者的宣言》,以后一直被视作要素主义教育派别的经典著作,其中阐述了这一派别的基本教育主张。

“要素主义者促进美国教育委员会”于1939、1941年开过两次年会,由于爆发了第二次世界大战,暂时停止了活动。1955年美国“进步教育协会”解散,而1956年却成立了“基础教育协会”,这标志

了进步教育势力的衰落和要素主义教育势力的崛起, 1958年美国的“国防教育法”的颁布, 以及当代美国教育家康南特、贝斯特(Arthur E. Bestor)、里科弗(H. G. Rickover) 等人的教育理论宣传活动, 都与要素主义教育理论紧密合拍, 形成要素主义流派的新发展。

要素主义教育理论与其它一些理论流派不同, 它不是某一种哲学理论在教育问题上的表述, 也不仅仅是阐述教育的一般的、思辨性的基本原理, 它完全立足于现实的教育、教学问题, 探讨现存教育, 教学制度之弊病, 阐明教育、教学的理想实施原则、内容与方法, 它批评、指责以实用主义教育理论为支柱的现代派教育措施中的种种缺点, 而重新论证已为近代资产阶级传统教育所证实的诸种教育原理, 并使其与当代需要相适合。

要素主义教育理论虽不属于某派哲学体系, 但任何一种教育理论都要寻求哲学理论依据, 要素主义教育理论的哲学依据总的说来是带有一些唯物因素, 但实质上是唯心主义的实在主义(Realism) 哲学观和唯心主义的理论主义(Idealism, 也译观念主义、唯心主义) 哲学观。

最早在柏拉图的哲学和中世纪“唯实论”哲学中所承认的“共相”的独立存在是传统的实在主义哲学的核心。20世纪初, 在英、美出现了新实在主义哲学思潮。认为宇宙万物作为被人认识的对象是客观的独立于人体之外的实在, 而不是存在于意识之中。就这一点来说, 它有唯物因素。但在论述到人对客观实在的认识时, 又陷入唯心主义, 认为人是把事物作为一个观念来认识的, 不进入意识的事物, 不能证明它的客观存在, 因此, “认识的客体不能离开认识的主体而独立存在”。这样, 它实质上又否定了离开人的主观意识而存在的客观世界的独立性, 以及客观世界是认识的基础与源泉这一真理。理想主义哲学则径直认为宇宙就是智慧的表现, 宇宙中唯一不朽的存在物就是思想、精神(*Idia*), 任何事物都是由精神加以说明, 加以扩展的, 因此, 精神是第一性的。这两种哲学观都是唯心主义的。

以实在主义为依据,要素主义者认为,永恒的世界既然在人的信仰与行动中具有重要地位,因而教育的整个过程就必然是使人的理想与智慧去认识和研究这种实在,以构成人类的知识;以理想主义为依据,要素主义者又认为,教育的根本目的与任务在于通过教师的教育、教学活动来发展学生的观念,塑造他们的理想人格。依据这两种哲学观,形成了要素主义重视知识、重视课堂传授、重视教师作用的教育理论体系。这一体系与永恒主义派鼓吹复古、新托马斯主义派宣扬重建宗教对教育的控制不同,而突出知识教育与智慧的发展,与当代“知识爆炸”、科技大发展的时代要求相吻合,受到资产阶级统治者的器重。

要素主义的核心人物、美国教育家巴格莱,19世纪末作过公立学校和师范学校教师,有丰富的教育经验。1917年后,担任美国哥伦比亚大学师范学院教育学教授。本世纪20、30年代他出版过《教育过程》、《教学概论》等书。在这些著作中,表述了重视传授系统知识和重视发展智力的基本观点。他在杜威的“生长说”、“经验不断改造说”盛行时,虽然也承认这些概念,但他主要是从生理、心理学的角度来谈“生长”,从采用“替代经验”(即“他人解决问题的办法”)来谈经验的重要性,他也称它为“民族经验”、“社会遗产”。他认为这种经验是经过长期历史的积累与无数人的经验检验过的,它比儿童个人的经验有意义。因此,他极其重视“贮藏人类经验”的教材和具有广泛学科的课程体系的重要地位。与此同时,他也提出发展儿童的“心智”的重要性,并认为这种发展也是在教与学的过程中完成的,因而也认为教师在传授知识、促进儿童智力发展中具有重要地位与作用,这都说明他的教育思想与进步主义教育的树立。他于1938年所写的《要素主义者促进美国教育的纲领》(以下简称《纲领》)有一个突出特点,即《纲领》中的每一条建议几乎都是以对现代教育的批评和对传统教育的新的阐述为内容的。

巴格莱在《纲领》一文中,对美国的现代派教育理论即进步主义

教育理论提出了尖锐的批评。他说,美国推行的“使人软弱的教育理论”导致了美国教育“可怕的缺点并缺乏效率”。巴格莱归纳了教育中存在的一系列矛盾概念,诸如:“个人——社会”,“自由——纪律”,“兴趣——努力”,“游戏——工作”,“眼前需要——长远目的”,“个人经验——种族经验”,“教材的心理组织——教材的逻辑组织”,“学生主动性——教师主动性”等。这每一对矛盾中的前者,如个人、自由、兴趣、游戏、眼前需要、个人经验、教材的心理组织、学生主动性等等,实际上都是巴格莱所反对的进步教育理论片面地、简单化地追求的概念,他在《纲领》中逐条地分析、指责了由这种教育理论所引起的教育上的具体的缺点。

其中包括:

进步教育论使许多学校取消了学业成绩的严格标准,学生缺乏基本训练,学校出现了没有“留级生”,反而有“超级生”的怪现象,但实际的学习成绩却非常低劣。

进步教育破坏了学习中的系统和顺序,否定了教材的逻辑系统、年代顺序和因果关系,热衷于把偶然碰到的、眼前能吸引学生的东西作为学习的内容,而忽略了基本的训练与技巧,例如语言、测量与计算等。

进步教育否定严格、精确和有严格要求的学科,如中学的拉丁语、数学、几何等,其理由是找不出这些学科的“实用价值”,结果是否定这些学科,从而也就否定了这些学科的陶冶、训练心智方面的价值。在小学教育内容上,长达20年的“课程改革”运动,“否定了一切人民尤其是民主社会的一切人民需要有基本文化的共同因素”,大搞“活动课程”,造成小学生没有基础知识和教育“无效率”的严重缺点。

进步教育抛掉了纪律与锻炼,认为“不成熟的学生有选择他要学习的东西的能力”和“拒绝完成他所不感兴趣的任務”,以致使学习成为“抵抗力最小、用力最少”的活动过程。

总之,巴格莱在教育质量、教材内容、教学活动、学习纪律以及教师作用问题上对进步教育进行了一系列的指责。他的这些观点被后来的拥护者一直用来作为抨击现代教育派的中心观点,他们说现代教育搞的是一种“反智主义”的教育,缺乏理智训练,教材实际上是“廉价的杂货摊”、“轻松课程”,采用的是一种“匙羹式的教学”,这种教育导致美国学生的质量大大落后于时代的要求。

除批评现代派教育理论外,《纲领》提出了一系列促进教育改革的建议,加上后来这一派教育家的各种补充,便形成要素主义教育的几项基本要求:

(1) 重建严格的学术标准,加强对学生的严格训练

要素主义者指出,在20世纪以前,美国学校的学术标准虽不及欧洲严格,但却具有理想,并且也提出过对教学的严格学术标准的要求。但自实施进步主义教育以来,为迎合一般智力的学生惧怕学习困难,以“适应生活”代替了学术标准,而放松了诸如拉丁语、数学、几何、代数等学术学科的教学,导致了知识质量的下降;更无视这些学科对心智训练的重要性。这种“有意采取降低程度的轻便的政策”,使掉队学生日益增加,这是民主政治要求所不容的。因此,重新确立学校中的严格学术标准乃是教育改革的根本条件。

巴格莱认为,进步教育仅仅重视发展学生的兴趣与提倡放任自流的学习方式,也是有害的。要素主义者要求加强对学生的严格训练,认为必须要求儿童在学习中有充分的、切实的努力,不能以忽视学习中的努力原则来换取儿童的所谓“自由”训练。巴格莱指出:“自由必须与责任携手并进,而有责任的自由总是经过努力得来的,而不是白送的”。和这一要求相关联,教材必须有一定难度,不能给学生以“裹着糖衣”的教材,也不能使教材枯燥,而是让儿童的努

力与兴趣相结合的原则下得到严格的学习训练。现代派教育因害怕出现不及格现象,从而放弃严格的学习标准,“简直无异于把小孩连同洗澡水一起倒掉。”

严格训练的要求也表现在智慧的发展上。要重视“头脑”的训练,使每个学生的概念思维得到较好发展。现代派教育只重以个人经验去评论问题,其结果只能取得带有感情色彩的偏见,而不能发展概念思维。当代要素主义者贝斯特在《教育的荒地》一书(1953年出版)中,集中论述了严格训练理智的问题。指出:在科学知识教育之外,还要加强心智的训练,他说:“真正的教育就是智慧的训练”,“愚昧是一种障碍,而经过训练的智慧乃是力量的源泉。”

(2) 教育过程的核心应是吸收预先规定的教材,必须重新考虑学科设置与课程体系的建立

从实在论出发,要素主义者承认世界本身有绝对价值,人能通过理智活动到达真理,而真理表现为文化遗产。在文化遗产中存在的永恒不变的共同的要素是“知识的基本核心”,教育的任务在于使这种文化要素“在每一个新生代中再现出来”。这就需要把它们作为教材教给学生。因此,以间接经验为主的、预先规定的教材在教育过程中占有中心位置。要素主义者认为让学生获取少量的直接经验也很必要,可用以作为吸取与掌握间接经验的心理与认识基础。但他们仍然主张间接经验应是教材的核心,它包括人类全部历史中积累起来的关于世界及人本身的科学知识,人类自己创造的艺术与思想成果,和已经在社会发展过程中确立起来的从“树顶动物”到“文化人”之间的道德、伦理原则等等。《纲领》指出:“有效的民主要求文化上的共同性。在教育上这意味着要使每一代拥有足以代表人类遗

同上,第 160 页。

同上,第 172 页

产最宝贵的要素的各种观念、意义、谅解和理想的共同核心。”要素主义者的知识观中强调掌握人类间接经验及把它们作为组成教材的核心的重要意义,是有合理因素的。

要素主义者提出,向学生传授教材必须通过一门门的学科系统来传授各种知识。他们指出进步教育让学生学“许多随意拼凑的东西是很愚蠢的”,那种“从做中学”、“依靠直接兴趣而产生学习动机”、“有需要时才去学习技术”等等教学实施,不能给学生以知识、技能的“总体”,也不能产生有训练的智慧。因此要素主义者要求必须设置各门学科,其教材的难度、讲授顺序应与年级的设置一致。在中小学里通过各门基础学科的系统讲授,给学生打好文化知识 with 道德精神的基础非常重要。1956年美国的“基础教育协会”就是在这个要求下组织起来的。

通过各门学科来传授教材,还意味着建立一套连贯与系统的课程体系。应学习哪些知识、建立何种学科,都不是偶然的,要依据实际需求。如应该设置有关社会生活所需的社会技术方面的课程,包括阅读、测量、计算和书写等课程,在小学里就是“三R”(即读、写、算);关于人文科学方面的课程,包括历史、文学、地理、艺术、美术、工艺以及关于自然科学方面的诸种课程等。战后,要素主义者依据当代资本主义社会经济、政治、文化、军事的需要,把中小学课程的重点放在语文、数学、历史、自然科学与外语等学科上。康南特在这个基础上又提出要特别重视数学、自然科学与外语等所谓“新三艺”学科,受到1958年美国“国防教育法”的重视。

要素主义者从强调传授基本文化要素与系统基本知识的普通教育的重要地位出发,认为不应把只给专业知识的职业教育摆在重要地位上,这种见解与杜威要求把普通教育普遍办成职业教育的见解正相反。当然他们各自的见解都是从各自的时代要求与当时资产阶

级的利益出发的。

(3) 开展天才教育

要素主义者重视培养天才人物,特别在战后更加重视。康南特在 1956 年出版的《知识的堡垒》一书中,明确宣传:“要利用天才儿童和青年所拥有的人类才能的丰富资源,中小学和学院对天才生的教育必须特别注意。”要素主义者要求重视天才生的培养反映了一定的实际,因为人的智力发展的性质与速度并不完全等同,对具有高资质的青少年应给以较高的要求与培养。但要素主义者的思想倾向则是与美国资本主义社会不平等的教育制度相结合的。他们提出,人的才力本来就是不平等的,“才力平等”的口号乃是一种“反动的阴谋”。鼓吹“我们将走向一个最有天才的和最有才能的人居于顶端的社会,这就是我们所构想的一个理想的社会”。这种天才教育的思想在美国 1958 年的《国防教育法》中也有所体现。

(4) 重申教育过程中的主动权在教师而不在学生

要素主义者认为,教育既然作为一种传递民族文化遗产的过程,其主动权必然操在教师手中。只有教师才能把人类的历史遗产、民族文化的共同要素以及成年人的世界介绍和引导给儿童,儿童单靠自己是不能理解他必须学习的一切的。另一方面,儿童的智慧、能力的发展也要靠教师来引发、教导才行。他们说,在重视儿童的兴趣和有目的的活动这一方面,他们并不比进步教育要求得少,但是,儿童的兴趣与能力必须由教师给以发展。教师是有“权威”的人物,在使儿童掌握知识、发展能力以及情感、道德、人格的成长诸方面,教师都要直接负责对儿童的教育、指导与管束。因此要“把教师放在教育宇宙的中心”,这种观点与现代派教育的“儿童中心主义”观点又是

《思想流派论著选》,第 166—167 页。

上海师大教育系编《外国教育发展史资料》,上海人民出版社 1976 年版,第 279 页。