

The Ideological
History of Western
Naturalism
Education

刘黎明 著 《《

西方自然主义教育
思想史



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

湖南省哲学社会科学基金项目（13YBA216）成果

The Ideological History of Western Naturalism Education

刘黎明 著 《《

西方自然主义教育 思想史



华中科技大学出版社
<http://www.hustp.com>

中国·武汉

图书在版编目(CIP)数据

西方自然主义教育思想史/刘黎明著. —武汉:华中科技大学出版社,2013.12
ISBN 978-7-5609-9575-5

I. ①西… II. ①刘… III. ①教育思想-思想史-研究-西方国家 IV. ①G40-091

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 299974 号

西方自然主义教育思想史

刘黎明 著

策划编辑:肖海欧

责任编辑:肖海欧

封面设计:龙文装帧

责任校对:李 琴

责任监印:周治超

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)81321915

录 排:武汉楚海文化传播有限公司

印 刷:湖北新华印务有限公司

开 本:710mm×1000mm 1/16

印 张:22.25 插页:1

字 数:398千字

版 次:2014年4月第1版第1次印刷

定 价:55.00元



本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

西方自然主义教育思想史是一个重要的研究课题。它的重要性是随着教育理论的纵深发展而不断凸显的。教育理论学科的发展迫切需要从它那里吸取“营养”。但西方自然主义教育思想无论在理论还是在实践上都存在着诸多令人困惑的难题。本书通过对西方自然主义教育思想难题的探讨,一方面提升西方自然主义教育思想的历史视野与现代视野,拓展自然主义教育思想在整个西方教育思想史中的位置,提升自然主义教育思想在西方教育思想史学科中的重要性,为外国教育史等学科的发展提供新的研究视野;另一方面,更重要的是,有助于为整个教育理论学科的发展提供一种历史的反思视野与经验支持,有助于发现和揭示教育理论进一步发展的生长点,为现代教育理论的发展提供“源头活水”。本书还能为当代教育改革提供借鉴和启示。西方自然主义教育思想在当代仍然具有很强的生命力和穿透力,其当代价值在于奠定了当代中国教育理论的思想品格,为我们正确处理教育与儿童发展关系提供了思想资源,为我们树立“把儿童当作儿童”的儿童观提供了理论支撑,为我们正确认识和把握自由教育的要义提供了理论源泉,为我们确立儿童的主体地位奠定了理论基础,为我们确立活动教学观提供了启示价值。这些借鉴和启示价值有力地彰显了自然主义教育思想研究的实践品格。

本书分为导言、上篇、下篇三个部分。在导言部分,主要阐释了西方自然主义教育思想的历史嬗变及其特征;从政治因素、哲学因素、自然科学因素、心理学因素、自然教育家的反思和批判意识五个维度揭示了西方自然主义教育思想历史嬗变的动因;探讨了西方自然主义教育思想的理论基础:人文主义、自然哲学、性善论、自然权利和自然状态学说、经验论哲学、心理学。

上篇从微观上探讨了西方自然教育家的自然教育思想及其演

变。第一章“自然教育思想的萌芽”，探讨了亚里士多德的自然教育思想、古罗马的自然教育思想、人文主义教育家的自然教育思想。第二章“客观化自然教育思想”，主要探讨了拉特克、夸美纽斯的自然教育思想。第三章“主观化自然教育思想”，探讨了卢梭的自然教育思想。第四章“心理化自然教育思想”，探讨了裴斯泰洛齐、赫尔巴特、第斯多惠、福禄培尔、斯宾塞的自然教育思想。第五章“生长论自然教育思想”，探讨了杜威的自然教育思想。需要说明的是，作者把西方自然主义教育思想历史嬗变分成自然教育思想的萌芽、客观化自然教育思想、主观化自然教育思想、心理化自然教育思想、生长论自然教育思想五个阶段，其依据和标准是自然教育思想在每个时期不同的主导思想和侧重点，以及所形成的不同的学派和范式。

下篇从宏观上对西方自然主义教育思想进行“元”研究。第六章“西方自然主义教育思想研究的四个范式”，提出并论证了四个范式，即客观化自然教育思想范式、主观化自然教育思想范式、心理化自然教育思想范式、生长论自然教育思想范式。第七章“西方自然主义教育思想的历史贡献”，探讨了自然教育家所作出的历史贡献，包括重视对儿童天性的研究，确立了“教育心理学化”的教育思维模式；重视对儿童个性的研究，确立了儿童在教育过程中的主体地位；重视教育与儿童发展关系的研究，促进了人类对教育的科学研究；重视感官教育的研究，确立了经验教育理论；形成了较有特色的活动课程论，推动了活动教学思想的发展；建构了具有儿童视野的儿童教育学，促进了儿童教育理论的发展。第八章“西方自然主义教育思想研究的现代意义的追问”，主要探讨和追问了西方自然主义教育思想对现代教育理论的影响及价值。第九章“西方自然主义教育思想的当代价值”，主要从西方自然主义教育思想的当代命运之追问、西方自然主义教育思想当代价值之审视、实现西方自然主义教育思想的当代价值的可能路径之探究三个维度研究了西方自然主义教育思想的当代价值。

之所以要在上篇探讨西方自然主义教育思想的演变历史，是因为在人类教育的发展中，过去、现在和未来是相互关联的。自然

主义教育思想史不是死亡的过去,而是依然活着的过去,它和当代的教育理论和教育实践有着割舍不断的关联,这使教育者无法完全无视它和摆脱它。尽管自然主义教育思想史的内容已是过往之物,但它却深深地扎根于当代的教育生活。因为自然主义教育思想史是稳定凝结了的教育现实,而教育现实是流动变化着的自然主义教育思想史。教育者只要面对教育现实,就必须面对自然主义教育思想史。这就是自然主义教育思想史之所以在当代依然存在、依然发挥指导作用的坚实理由。人类教育的发展尽管是一个不断开拓创新的过程,但这种创新离不开自然主义教育思想史所提供的历史前提。尽管“人们自己创造自己的历史,但是他们并不是随心所欲地创造,并不是在他们自己选定的条件下创造,而是在直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条件下创造。”(《马克思恩格斯选集》(第1卷),人民出版社,1995年,第585页)。自然主义教育思想史能为当代的教育改革提供历史经验。对自然主义教育思想借鉴的深度,取决于对自然主义教育思想史认识的深度。尽管自然主义教育思想史不能为当代的教育改革提供直接的答案,但它能为人们提供教育理念和智慧,使人们能够更聪明地、更睿智地解决教育改革中的实际问题。正如巴茨在《教育文化史》中所说:“研究教育史,就其本身而言,是不能解决目前的实际问题的;但它使我们更为聪明地解决目前的实际问题。”“这是因为研究教育史可以帮助我们看出目前的重要问题是什么,这些重要问题是怎样出现的,过去曾怎样解决的,过去解决的办法能否用来解决目前的问题。”(转引自滕大春著:《美国教育史》,人民教育出版社,1994年,第58页。)

* 之所以要在下篇追问西方自然主义教育思想史研究的现代意义和当代价值,是因为自然主义教育思想史是具有现实性品格的历史,具有超越教育现实和改造教育现实的力量。如果对自然主义教育思想史的研究不为教育改革的现实服务,那么它就会失去存在的价值和意义,就会失去教育思想的时代感和教育生活的气息,就无法完成教育思想史研究的社会担当功能。“无限的‘过去’都以‘现在’为归宿,无限的‘未来’都以‘现在’为渊源。”(李大钊

语)研究已经过去的自然教育思想,一个重要使命就是为了应对今日的教育事务。研究自然主义教育思想史并非以为古,实乃以为今。因为“过去与将来是视界,是从现在出发的视界。人们是根据现在来建立过去和投射未来的。一切都归于现在。历史之难写,正在于它与我们的现在有关,与我们现在看问题的方式以及投射将来的方式有关。只有一个时间,那就是现在”(陈启能著:《二战后欧美史学的新发展》,山东大学出版社,2005年,第32页)。研究自然主义教育思想史虽然是对现代教育理论源头的追溯,但立足点是当代。黑格尔曾说过,哲学史就是哲学,哲学就是哲学史。套用黑格尔的话,我们同样可以说,自然主义教育思想史就是当代教育史,当代教育史就是自然主义教育思想史。因为两者的视界是交融的。离开了教育现实,自然主义教育思想史就只能成为象牙塔的学问和学者们自娱自乐的学问;离开了教育现实,就有可能导致自然主义教育思想史的研究变成纯粹的“考据学”。

在研究的理路上,作者力求使论证与解释相结合。论证主要是从自然主义教育思想的逻辑关系出发,着重揭示西方自然主义教育思想历史嬗变的内在脉络、特征、动因和理论基础,把握各学派和各范式之间的共同趋向和思想脉络,彰显西方自然主义教育思想的研究范式、历史贡献、现代意义和当代价值。解释主要是把自然教育家的自然教育思想置于一定的历史背景和思想情景下,考察它们的独特性,再现自然教育思想的生动性、具体性和多样性,彰显不同的自然教育思想体系的个性化色彩。强调两者结合和双重进路,意味着在研究中既不忽视论证,也不忽视解释。因为忽视论证,往往会使自然教育思想的研究只关注细节、材料和单纯的语境分析,难以看到西方自然主义教育思想发展的全貌以及应有的内在脉络和逻辑关系。忽视解释,就会导致西方自然主义教育思想的研究变成抽象的逻辑论证,遮蔽了自然教育思想应有的具体性和多样性,难以看到有“血”有“肉”的自然教育思想。

这部著作是新中国成立以来的第一部从微观和宏观两个方面系统探讨西方自然主义教育思想演变历史的学术专著。它的学术创新和特色主要体现在以下几个方面:

第一,创造性地提出了“心理化自然教育思想”和“生长论自然教育思想”两个概念,对阐明西方自然主义教育思想的嬗变具有重要的学术价值。

第二,从自然教育思想的萌芽期(古希腊至文艺复兴)→客观自然教育思想(以夸美纽斯为代表)→主观自然教育思想(以卢梭为代表)→心理化自然教育思想(以裴斯泰洛齐、赫尔巴特、福禄培尔、第斯多惠、斯宾塞为代表)→生长论自然教育思想(以杜威为代表)的演变路径,展现西方自然主义教育思想发展的整个“图景”,把握西方自然主义教育思想发展的内在机制。

第三,首次探讨西方自然主义教育思想演进与政治、哲学、自然科学、心理学、自然教育家的反思和批判精神等因素之间的本质联系,从而揭示出西方自然主义教育思想演进的动因。

第四,从人文主义、自然哲学、性善论、自然权利和自然状态学说、经验论哲学、心理学等方面对西方自然主义教育思想的理论基础作出新的理论分析。

第五,首次论述了西方自然主义教育思想研究的四个范式,即客观化自然教育思想范式、主观化自然教育思想范式、心理化自然教育思想范式、生长论自然教育思想范式。

第六,对西方自然主义教育思想的历史贡献作出新的论述:重视对儿童天性的研究,确立了“教育心理学化”的教育思维模式;重视对儿童个性的研究,确立了儿童在教育过程中的主体地位;重视教育与儿童发展关系的研究,促进了人类对教育的科学研究;重视感官教育的研究,确立了经验教育理论;形成了较有特色的课程理论——活动课程,推动了活动教学思想的发展;建构了具有儿童视野的儿童教育学,促进了儿童教育理论的发展。

第七,首次系统地论述西方自然主义教育思想的当代价值:奠定了当代中国教育理论的思想品格,为我们正确处理教育与儿童天性的发展的关系提供了思想资源,为我们树立“把儿童当作儿童”的儿童观提供了理论支撑,为我们正确认识和把握自由教育的要义提供了理论源泉,为我们确立儿童的主体地位奠定了理论基础,为我们确立活动教学观提供了启示价值。

第八,从微观上对夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、第斯多惠、福禄培尔、斯宾塞、杜威等教育家的自然教育思想作出新的解读和客观公正的评价。

第九,首次从微观和宏观两个维度构建了西方自然主义教育思想史的完整体系,其结构新颖、独特。

第十,书中大部分内容以论文的形式在《教育史研究》《中国人民大学教育学报》《河南大学学报》《武陵学刊》《河北师范大学学报(教育科学版)》《湖南师范大学教育科学学报》《当代教育论坛》《宁波大学学报(教育科学版)》《江苏教育研究》等刊物发表过,体现了研究、写作的原创性。

刘黎明

2013年8月1日

绪论	(1)
第一节 西方自然主义教育思想的历史嬗变及其特征	(1)
一、自然教育思想的萌芽期	(1)
二、客观化自然教育思想	(3)
三、主观化(人本化)自然教育思想	(5)
四、心理化自然教育思想	(7)
五、生长论自然教育思想	(9)
六、结语	(11)
第二节 西方自然主义教育思想历史嬗变的动因探析	(12)
一、政治因素	(12)
二、哲学因素	(14)
三、自然科学因素	(16)
四、心理学因素	(17)
五、自然教育家的反思和批判意识	(19)
第三节 西方自然主义教育思想的理论基础	(22)
一、人文主义	(22)
二、自然哲学	(25)
三、性善论	(27)
四、自然权利和自然状态学说	(31)
五、经验论哲学	(33)
六、心理学	(37)

上 篇

第一章 自然教育思想的萌芽	(43)
第一节 自然教育思想之父:亚里士多德的自然教育思想	(43)
一、亚里士多德的自然教育思想的思想背景	(43)
二、亚里士多德自然教育思想的理论基础	(46)
三、教育效法自然的原理	(47)

四、教育效法自然原理在教育中的运用	(49)
五、亚里士多德自然教育思想的历史意义	(53)
第二节 “自然”与“雄辩”:古罗马的自然教育思想	(56)
一、自然教育思想的渊源	(56)
二、自然教育的内涵:教育应顺应人的天性	(59)
三、自然教育的目的:培养雄辩家	(61)
四、自然教育的路径	(63)
五、古罗马自然教育思想的评析	(69)
第三节 “自然”与“人文主义”:文艺复兴时期的自然教育思想	(71)
一、自然教育思想的历史渊源	(71)
二、自然教育之内涵	(73)
三、自然教育之目的	(78)
四、自然教育之内容	(80)
五、自然教育之路径	(82)
六、文艺复兴时期自然教育思想的评析	(86)
第二章 客观化自然教育思想	(89)
第一节 理论前驱:拉特克的自然教育思想	(89)
一、生平活动	(89)
二、自然教育思想	(89)
三、对拉特克自然教育思想简析	(90)
第二节 “自然”与“秩序”:夸美纽斯的自然教育思想	(90)
一、自然教育思想产生的渊源	(91)
二、自然教育思想产生的背景与理论基础	(92)
三、自然教育的目的	(93)
四、自然教育原则:自然适应性原则	(97)
五、夸美纽斯自然教育思想的评析	(106)
第三章 主观化自然教育思想	(111)
一、自然教育的理论基础	(111)
二、自然教育的内涵:顺应儿童的自然本性,听任儿童的 自由发展	(114)
三、自然教育目的:培养自然人	(117)
四、儿童观:把儿童当作儿童	(118)
五、自然教育的路径	(121)
六、卢梭自然教育思想的特征	(129)
七、卢梭自然教育思想的评析	(137)

第四章 心理化自然教育思想	(143)
第一节 教育心理学化:裴斯泰洛齐的心理化自然教育思想 ..	(143)
一、心理化自然教育思想的渊源	(143)
二、心理化自然教育思想的理论基础	(145)
三、心理化自然教育的意蕴	(150)
四、实施心理化自然教育的路径	(154)
五、裴斯泰洛齐的心理化自然教育思想的评析	(159)
第二节 彰显教育学的心理学基础:赫尔巴特的心理化自然 教育思想	(164)
一、心理化自然教育思想的渊源:裴斯泰洛齐的教育思想 ..	(164)
二、心理化自然教育的理论基础	(165)
三、心理化自然教育的基本内容	(170)
四、赫尔巴特心理化自然教育思想的评析	(182)
第三节 “自然”与“文化”:第斯多惠的心理化自然教育思想 ..	(184)
一、自然教育思想提出的依据	(185)
二、自然教育思想的意蕴	(187)
三、自然教育的目的	(190)
四、自然教育的教学原则	(192)
五、第斯多惠的心理化自然教育思想的评析	(195)
第四节 “自然”与“游戏”:福禄培尔的心理化自然教育思想 ..	(198)
一、哲学基础	(198)
二、自然教育的内涵	(200)
三、自然教育的原则	(204)
四、游戏在自然教育中的地位和作用	(210)
五、福禄培尔心理化自然教育思想的评析	(211)
第五节 “自然”与“快乐”:斯宾塞的心理化自然教育思想	(213)
一、自然教育的内涵	(213)
二、自然教育的目的	(217)
三、自然教育的课程及其价值	(218)
四、自然教育的原则	(221)
五、斯宾塞心理化自然教育思想的评析	(225)
第五章 生长论自然教育思想	(229)
一、继承:对卢梭自然教育思想的审视	(229)
二、超越:生长论自然教育思想的建构	(232)
三、杜威生长论自然教育思想的评析	(257)

下 篇

第六章	西方自然主义教育思想研究的四个范式	(265)
	一、客观化自然教育思想范式	(265)
	二、主观化自然教育思想范式	(267)
	三、心理化自然教育思想范式	(271)
	四、生长论自然教育思想范式	(277)
第七章	西方自然主义教育思想的历史贡献	(282)
	一、重视对儿童天性的研究,确立了“教育心理学化”的 教育思维模式	(282)
	二、重视对儿童的个性研究,确立了儿童在教育过程中的 主体地位	(284)
	三、重视教育与儿童发展关系的研究,促进了人类对教育 的科学研究	(286)
	四、重视感官教育的研究,确立了经验教育理论	(288)
	五、形成了较有特色的活动课程理论,推动了活动教学 思想的发展	(292)
	六、建构了具有儿童视野的儿童教育学,促进了儿童教育 理论的发展	(296)
第八章	西方自然主义教育思想研究的现代意义的追问	(300)
第九章	西方自然主义教育思想的当代价值	(311)
	一、西方自然主义教育思想的当代命运之追问	(311)
	二、西方自然主义教育思想的当代价值之审视	(315)
	三、实现西方自然主义教育思想的当代价值的可能 路径之探究	(325)
参考文献	(328)
后记	(335)

绪 论

第一节 西方自然主义教育思想的历史嬗变及其特征

教育与儿童发展关系的问题是西方自然主义教育思想研究的主题。“自然主义教育思想的核心是人的自然发展和教育问题,其主要特征是依据人的自然本性全面论述教育过程,以揭示人的发展和教育活动的本质,为人的发展和教育创造有利条件。”^①围绕这一主题,自然主义教育家从不同的视角,展开了对自然教育问题的多方面论述,使自然主义教育思想的发展呈现出不同的阶段:萌芽期、客观化自然教育思想、主观化自然教育思想、心理化自然教育思想、生长论自然教育思想,同时彰显出不同的特征。

一、自然教育思想的萌芽期

古希腊、古罗马以及文艺复兴时期的自然教育思想处在萌芽时期。最早的西方自然教育思想产生于古希腊。亚里士多德是“自然教育思想之父”,他“认识到儿童的生活是合植物与人类生活而成的,必然要依据其自然的发达以为教育,则可更明显地提倡一种教育上的自然主义运动了”^②,最早提出“教育效法自然”的原理——“教育目的及其作用,有如一般的艺术,原来就在效法自然,并对自然的任何缺漏加以殷勤的补缀而已”^③。亚里士多德自然主义教育理论的哲学基础是他的灵魂说。其原理是立足人的本性,实质是遵循儿童的灵魂或心灵发展的自然秩序。“自然教育的目的在于开发智力。因为智力和判断是一个人区别于野蛮人的最显著的标志之一。按照自然教育的最终目的,人不仅能成为最佳公民,甚至可以达到自我生活的

① 王天一,方晓东.西方教育思想史[M].长沙:湖南教育出版社,1996:216.

② 薛文蔚.自然主义与教育[M].上海:商务印书馆,1933:2.

③ [古希腊]亚里士多德.政治学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1965:405.

最高目标——幸福。”^①他的学说在西方自然主义教育思想发展中起到了奠基的作用。

到了古罗马时期，自然教育思想有了进一步的发展。如果说古希腊亚里士多德的自然教育思想侧重于抽象概括，那么古罗马人的自然教育思想侧重于具体阐述。塞涅卡认为，通过教育可以改变人的天性，促进人的天性的发展。他主张取消流行于古罗马的体罚，遵循儿童的天性而施教。昆体良认为，人的天赋是教育的原材料，如果没有原材料，教育就不能发挥有效的作用。他要求教师的教育应与自然适应，“自然如果辅之以精心的培养，就能获得更大的力量。如果引导一个人与自然倾向背道而驰，他就不可能在与他的天性不适合的学业中取得成就”^②。在教学方法上，他提倡因材施教、启发诱导，反对体罚。

尽管神学在中世纪的教育思想中占主导地位，但也蕴含着“自然主义”因素。阿奎那承袭了亚里士多德的灵魂学说，要求教师应该顺应自然，尊重儿童的个性差异，因材施教。奥古斯丁强调尊重儿童的学习兴趣。奥卡姆甚至提出了“自然人”的概念，认为自然人的活动决定于自然规律，决定于天性。这说明自然主义教育精神在中世纪仍然得到了一定程度的发展，为文艺复兴时期自然教育思想的出现埋下了伏笔。

文艺复兴时期的人文主义教育家的自然教育思想是在人文主义理念的视野中建构起来的。所谓“人文主义”，它不是指国内学术界流行的观点：以人性反对神性，以人道反对神道，而是一个具有丰富内涵的概念，既有人性的因素，又有神性的因素。从思想内容来看，一方面人文主义者以人为中心，歌颂、赞美人的意义、价值、尊严和创造力；另一方面他们拥护宗教信仰，保持虔诚的态度，具有强烈的宗教情怀。彼特拉克在《论无知》中表达了这种情怀：“我的心灵的最深处是与基督在一起的……当这颗心灵思考或谈到宗教时，即在思考和谈到最高真理、真正幸福和永恒灵魂的拯救时，我肯定不是西赛罗主义或柏拉图主义者，而是基督徒。”^③这种以人为中心、人神统一的理念构成了人文主义的基本内涵。

人文主义教育家以人文主义理念为指导，探讨了自然教育问题，形成了“人文主义”特色的自然教育思想。其一，教育应该根据儿童的身心特点，依据儿童的本性而实施。其二，教育应该遵循自然规律和法则。其三，教育应该遵循上帝的旨意，具有神性。其四，自然教育的路径有：尊重儿童的天性

① [美]约翰·S·布鲁柏克.教育问题史[M].吴元训,主译.合肥:安徽教育出版社,1991:4.

② [古罗马]昆体良.昆体良教育论著选[M].任钟印,选译.北京:人民教育出版社,2001:88.

③ 郑如霖.教皇利奥十世的历史地位[J].华南师范大学学报(社会科学版),1988(1).

和个别差异,因材施教;在大自然中求得知识;理论联系实际,学以致用;教育环境自然化。

综上所述,萌芽时期的自然教育思想经历了从古希腊、古罗马到文艺复兴时期的漫长的发展历程,尽管取得了一些重要成果,但教育家对自然教育思想的探索停留在直接观察和直觉领悟的认识水平上,没有达到专门化、理论化的程度。自然教育思想的研究成果,往往以一些观点、见解的形式存在,散见在哲学、政治、伦理、文学等著作中,缺乏专门的理论样态和教育学视野。当然,这并不意味着这个时期的自然教育思想不重要,相反它们的存在为后世自然教育思想的发展提供了前提,照亮了道路。

二、客观化自然教育思想

1632年,夸美纽斯的《大教学论》的问世,标志着西方自然主义教育思想的发展进入了客观化自然教育思想阶段。作为杰出的人文主义者,他对文艺复兴时期的人文主义理念作了高度概括和总结。一方面,肯定了人的价值、尊严和创造力,认为“人是造物中最崇高、最完善、最美好的”;另一方面,又肯定上帝的完美,认为人的学问、德行、虔诚的种子生来就是上帝给予的,“今生只是永生的预备”,人的终极目标在于与上帝共享永恒的幸福。这使他“把‘神道’和‘人道’结合在一起,创造了既推崇神性又提倡人性,既坚持皈依上帝又强调遵循自然的教育理论体系”^①。他继承了萌芽期的自然教育思想,又超越了它们。其超越之处,主要体现在以下三个方面。

(一) 深化了“自然教育”内涵的认识,拓展了“自然教育”内涵的视野

在夸美纽斯看来,自然教育主要有两层内涵。其一,教育应该适应自然的法则和规律。这是夸美纽斯自然教育思想的核心内涵,也是教育的主导原则,其他原则都从属于它。由于它的重心是模仿自然界及其法则,因而他的自然教育思想被称为客观化自然教育思想。虽然在人文主义者那里,这一原则已经提出,但“法则”和“规律”缺乏明确的含义。夸美纽斯赋予它们以“秩序”的含义。秩序又叫事物的灵魂,“因为一切秩序良好的东西,只要它保持它的秩序,它就可以保持它的地位和力量,到了不能保持它的秩序的时候,它就变脆弱,就倾跌和颠覆”^②。对于“秩序”的重要性,夸美纽斯作了精辟的阐述:“秩序是把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则,这

^① 张法琨. 神学化·人本化·心理化——宏观西方教育思想发展的进程[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1984(2).

^② [捷]夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:教育科学出版社, 1999: 60.

是应当、并且只能以自然的作用为借鉴的。一旦这个原则彻底地被掌握以后,艺术的进行立即便会同自然的运行一样容易,一样自然。”^①其二,教育应适应人的自然本性和年龄特征。在夸美纽斯的视野中,“儿童的自然是一个现实的概念,因为这里考虑到的是所有的人生来就有的那些东西;但是它也是一个理想的概念,因为这里考虑到潜在能力里生来就有的倾向。承认这种理想的自然生来就具备,是任何一种适应自然的教育的基本要求”^②。据此,他要求教育按儿童的自然本性和年龄特征施教,假如按照学生的年龄,采用正当的方法,智性不被强迫去做天性所不倾向的事情,我们发现“教育的过程会来得容易”。他信奉的格言是:“凡事都要追随自然的领导,要去观察能力的发展的次第。要使我们的方法依据这种顺序的原则。”^③这一思想确立了自然教育思想的逻辑起点,为近代自然教育思想的演进定了基调,开创了具有长久理论意义的自然教育思想论域。

(二)使自然主义教育思想初具理论色彩,第一次有了教育学的视野

夸美纽斯以教育适应自然原则为指导,较为系统地论证了教学原则、教学方法、学校工作制度、教学组织形成、教学用书等一系列问题,使自然主义教育思想初具理论色彩,第一次有了教育学的视野。他的《大教学论》的成功建构得益于自然适应性原则的支撑。他说:“我通过再三的思考,把一切都归之于坚定不移的自然规律和标准时,才写出了《大教学论》。”^④他的伟大贡献在于“他以自己毕生的丰富的教育经验为基础,综合了15—17世纪教育学上各种理论的探讨,以适应自然的思想为红线,把《大教学论》的全部教育概念范畴都有机地联系在一起,使教育学第一次以一种有结构的独立形态从哲学框架、伦理学框架、政治学框架中分离了出来”^⑤,第一次获得了严格而彻底的教育体系,使教育学走上了科学化的道路,对教育学的科学化进程产生了巨大而深刻的影响:从17世纪以后,教育家们的共同理想和追求就是,通过探索教育与自然的关系,研究儿童的身心发展规律,实现儿童身心的全面发展,建构科学化的教育学体系。

① [捷]夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:教育科学出版社,1999:65-66.

② [苏]阿·阿·克腊斯诺夫斯基.夸美纽斯的生平和教育学说[M].杨岂深,译.北京:人民教育出版社,1957:195.

③ [捷]夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:教育科学出版社,1999:205.

④ 转引自王坤庆.教育学史论纲[M].武汉:湖北教育出版社,2000:61.

⑤ 毛祖桓.从方法论看教育学的发展[M].重庆:重庆出版社,1990:71.