

外国教育史教学参考资料

赵荣昌 单中惠 主编

华东师范大学出版社

外国教育史教学参考资料

赵荣昌 单中惠 主编

华东师范大学出版社

外国教育史教学参考资料

赵荣昌 单中惠 主编

华东师范大学出版社出版发行

(上海中山北路3663号)

新华书店上海发行所发行 吴县装潢印刷二厂印刷

开本: 850×1168 1 / 32 印张: 21 字数: 540千字

1991年4月第一版 1991年4月第一次印刷

印数: 1—2,000本

ISBN 7—5617—0352—X / G · 163 定价: 8.90 元

编者说明

一、外国教育史是我国高等师范院校的一门专业基础课程。为了提供必要的教学参考资料，为了有利于学生自学，培养独立学习和工作能力，我们曾于1984年编印《外国教育史教学参考资料》一书，并在华东师范大学和部分兄弟院校中试用。现根据几年来试用的情况、教学的基本要求以及新出现的关于外国教育史方面的研究成果，我们对原书作了较大的增删和修订，请华东师范大学出版社出版，以供高等师范院校外国教育史教学及青年读者自学教育专业知识之用。

二、本书选编的资料与我国高等师范院校使用的外国教育史教材体系大体一致。全书共分绪论、古代、近代和现代四部分。书后附有“外国教育史参考资料要目索引”。

三、本书是在华东师范大学教育系外国教育史教研室赵祥麟教授的指导下，由赵荣昌、单中惠、邓明言、马荣根和吴志宏等同志参加选编的，赵荣昌、单中惠同志为本书主编。

五、限于水平，本书在选材和编排上难免有疏漏或错误之处，恳请读者批评指正。

编者

1987年3月

目 录

一、绪论部分

- 教育史研究中的若干问题……………曹 孚(1)
关于外国教育史学科体系的几个问题……………赵祥麟(13)

二、古代部分

论教育起源和学校产生的问题

- ……………〔苏〕沙巴也娃著 马骥雄译(28)
关于两河流域古代学校的考古发掘……………滕大春(51)
古代埃及的学校教育

- ……………〔苏〕司徒卢威著 陈文林 等译(65)
古代印度的教育……………马骥雄(78)
斯巴达人的教育……………〔古希腊〕普鲁塔克著 刘家和译(92)
在雅典的学校里

- ……………〔苏〕乌特钦科 卡里斯托夫著 贾 刚 等译(95)
论智者和智者的教育活动……………戴本博(103)
柏拉图的《理想国》及其教育理论初探……………滕大春(117)
亚里士多德的教育思想与城邦危机……………宋瑞芝(149)
西方大学的形成及其社会根源

- ……………〔加拿大〕许美德著 俞理明译(162)
培根与近代科学教育的兴起……………单中惠(175)

三、近代部分

伟大的教育家扬·阿姆斯·夸美纽斯

……………〔苏〕凯洛夫著 成有信译(187)

扬·阿姆斯·夸美纽斯在目前时代的重要性

……………〔瑞士〕皮亚杰著 吴永泉译(198)

洛克和他的《教育漫话》……………傅任敢(221)

18世纪法国唯物主义者的教育思想述评……………吴式颖(226)

卢梭——教学论发展史上的丰碑……………滕大春(244)

裴斯泰洛齐早期生活及其著作

……………〔美〕卡特·谢具著 吴永泉译(267)

赫尔巴特教学论的再评价……………常道直(301)

赫尔巴特教学论中的几个问题……………张法琨(319)

福禄培尔教育体系初评……………张德喜(331)

欧文主义教育观的产生、发展和影响

……………〔美〕哈里森著 瞿葆奎 赵中建译(342)

第斯多惠教育思想浅议……………姜文闵(367)

康斯坦丁·德米特里耶维奇·乌申斯基(1823—1871)

……………〔捷〕米罗斯拉夫·齐普罗(380)

试论斯宾塞在近代科学教育发展中的地位……………单中惠(391)

赫胥黎教育思想中的几个理论问题……………邓明言(408)

马克思、恩格斯关于教育的论述……………张健 邹光威(423)

关于巴黎公社改革教育的措施……………谢建明(430)

近代美国的教育改革与资本主义工业化……………谢觉一(438)

明治时期的学制改革……………王桂(450)

四、现代部分

重新评价杜威实用主义教育思想……………赵祥麟(464)

杜威教育思想探究·····	王天一(483)
杜威芝加哥实验的设计和理论述评·····	赵祥麟(500)
美国“进步教育运动”综述·····	吴志宏(518)
蒙台梭利方法述评·····	马荣根(541)
列宁关于教育的论述·····	厉以贤 邹光威(553)
苏联学校的发展历史概述·····	〔苏〕凯洛夫等(558)
战后苏联教育改革述评·····	刘久胜(584)
克鲁普斯卡娅在建设苏维埃学校中的作用 ·····	〔苏〕阿尔先耶夫著 程逢如译(593)
重新评价卢那察尔斯基的教育思想·····	赵荣昌(613)
教育家马卡连柯·····	〔苏〕费洛诺夫著 徐佩琴译(630)
马卡连柯是怎样教育我们的 ·····	〔苏〕卡拉巴林著 何国华 王晋清译(639)

〔附录〕

外国教育史参考资料要目索引·····	(1)
--------------------	-------

教育史研究中的若干问题 *

曹 孚

一、教育中的问题继承性

最近几个月来，在中国的哲学界，展开了关于中国哲学史的研究问题的讨论。讨论中涉及的问题之一是哲学上的继承性问题。问题不在于唯物主义哲学思想与唯心主义哲学思想之间的继承，而在于唯物主义哲学思想对唯心主义哲学思想的继承关系，唯物主义哲学能不能从唯心主义哲学中吸取或继承一些东西呢？随着哲学中的继承性问题讨论而来的，我们又看见了关于道德与法律学领域中的继承性问题的讨论。假使关于继承性的讨论，在哲学、道德学、法学的研究中是有意义的，那么，继承性的讨论，在教育学研究方面，具有更为重大的意义。

参加哲学中的继承性问题讨论的同志们大致肯定，从唯心主义方面，我们是可以吸收与继承一些东西的。争论发生在这里：继承的份量有多少？范围有多宽？标准是什么？关于教育学，我们可以预先这样肯定：我们今天的马克思列宁主义教育学，可以而且应该从过去的教育学与教育思想中吸取与继承一些东西，而且它所吸取与继承的份量要比哲学、法学、道德学方面多，范围比它们广，而且在吸取与继承的标准上也自有其专门特点。马克思列宁主义教育学一向把历代的教育学方面的文化遗产，作为自己的科学源泉之一，而教育史的研究与教育学研究之间的关系之密切也超过一般科学与其相应的科学史之间的关系，就足以说明这一点。

* 节选自《教育学研究中的若干问题》，标题为编者所加。

在过去一段时期中，由于斯大林的影响，哲学界中比较不注意否定之否定这一辩证法的规律。跟着对斯大林的个人崇拜的批判，否定之否定这一规律又被强调提出了。这一规律的主要内涵即是事物发展中的继承性。运用这一条规律，我们才能够正确地说明各种现象的发展的性质。譬如，上层建筑这一种社会现象。按照斯大林的说法，上层建筑会随着基础的变化、消灭而变化、消灭。现在大家认为，这“消灭”的提法是不正确的，因为它意味着新旧上层建筑之间的继承性的否定。根据否定之否定这一规律，旧的上层建筑不是完全与单纯地“消灭”了，它的一部分内容是要消灭的，但另一部分内容，会被保留在新的上层建筑中间，经过改造，作为新的上层建筑的构成部分。

因此新旧之间的继承性关系是作用于一切上层建筑的发展过程中的普遍规律。这条规律适用于哲学、道德、法律，也同样适用于教育。这是我们在一般的意义上肯定在教育学中的新旧教育的继承关系。但我们还应该有一种特殊的意义上来肯定教育事业与教育思想中的继承性。我们已经说过，教育学从过去的教育经验与教育思想中可以吸取与继承的份量比其他社会科学多，范围比较广，……这是根据教育这一社会现象的特点而来的：教育不仅是上层建筑，同时也是一种永恒范畴。

在斯大林的《马克思主义与语言学问题》发表之后，在苏联教育学界曾经展开过一场关于教育这一社会现象的专门特点的争论，争论的焦点是：教育这一社会现象是不是上层建筑？假使是上层建筑，它之不同于其他上层建筑的特点是什么？有人引证了列宁在《什么是‘人民之友’以及他们如何攻击社会民主党人》中的一句话，肯定教育是一种普遍的与永恒的范畴。所谓“永恒”范畴是对着“历史”范畴而言的。说教育是一种永恒范畴，就是说，人类在一切时代、一切社会中，都要对年青一代进行教育，教育为一切时代、一切社会服务，教育并不随着社会的经济基础的消灭而消灭，因而它不是上层建筑，它没有历史性和阶级

性。另外的人根据列宁的其他有关教育方面的指示，论证教育是一种上层建筑，具有历史性与阶级性：在抽象的意义上说，不同时代、不同社会中，同样需要教育；但教育的具体性质，即教育的具体目的、内容、形式和方法，却是随着社会性质之改变而改变的。在1952年4月，《苏维埃教育学》杂志，曾就这个争论做了总结。总结并没有否定教育是永恒范畴，但它更着重地肯定了教育是属于历史范畴，它反对人们“把注意力集中在教育的永恒的而不是集中在历史的性质上”。经过这场争论之后，苏联教育学界人士，似乎肯定了教育是永恒范畴，同时又是具有历史性、阶级性的上层建筑。

苏联教育家们主张把我们的主要注意力集中在教育的历史性、阶级性这一方面是完全正确的。但他们是不是对教育的作为永恒范畴的一面，注意得太少了呢？我认为：既然我们肯定教育是一个永恒范畴，同时也是一个历史现象，那么，教育中的“永恒”的或比较“稳定”的因素，在我们的教育学研究中也应占有一定的地位，即使是一个不重要的地位。说教育的性质——具体表现在教育的目的、内容、制度、方法方式等方面——是随着社会的改变而改变，是具有阶级性的，这是完全正确的。但在不同社会的教育中，在教育的内容、方法、制度方面，有没有一些共同的因素，可以为不同的社会、不同的阶级同样服务的因素呢？

在教育的内容方面，我们可以找到一些这样的共同因素。

语言、文字是没有阶级性的，它们一视同仁地可以为各种社会、各个阶级服务。而语言、文字的教学(识字)，在一切社会的教育体系中，都占居重要的地位。

计算(算术、数学)在教学内容中的地位仅次于写、读。新社会中学校里所教的算术基本上跟旧社会学校中所教的是一样的。自然科学，就其内容言是没有阶级性的，因而大部分的自然科学知识，可以同样在不同的社会中，为着不同的阶级目的而服务。

社会主义社会是十分关怀儿童与青年的体力与智力的发展

的；但发展体力与智力的工作并不是在资产阶级社会的学校中完全没有地位。资产阶级会关心本阶级子女的体力与智力的某种程度的发展是不足为奇的；在为劳动人民子女设立的学校中，稍稍搞一下发展学生体力与智力的工作也并非完全违反资产阶级的阶级利益。资产阶级要求他们的未来的工人，具有一定的文化，起码的体力。而且我们不能忽视：劳动人民子女的教育权利是由劳动人民向地主、资产阶级手中争取得来的。劳动人民自然不会对自己子女在学校中的体力与智力的发展，完全置之不理。

在每一个社会的学校中，都要对学生进行道德教育。在资本主义社会中，学校对学生进行的是资产阶级道德教育；社会主义社会中的学校则对学生进行共产主义的道德教育，两者之间是有着本质的不同的。但在新旧社会的学校道德教育工作中，有没有任何共同因素呢？这会牵涉到道德中的继承性问题。在人类的道德生活中，有没有一些可以为不同社会、不同阶级同样服务的道德品质或要求？就拿道德教育中的例子来说，我们的学校中要对学生进行文明行为的教育，这种文明行为的教育，就其内容说，似乎与旧社会学校中的礼貌教育相仿佛。我们怎样说明这种问题呢？苏联的教育学书本上一般是这样解释的：资产阶级社会中讲礼貌是虚伪的，还带有标榜出自己的不同于劳动人民的高贵身份的作用；而在社会主义社会中，讲礼貌乃是出发于对人的尊敬，出发于社会主义人道主义的真实感情。这种说法基本上是正确的。但问题也有另外的一面，《苏维埃教育学》杂志在一篇关于学校纪律问题的社论中接触到文明行为即礼貌的问题。社论指出，在历史上所形成起来的一些礼节上的要求，其中有许多条没有阶级性，而具有全民性。“实质上，这许多条都是由公共生活、合作的要求而产生的，它们要求关心人、尊重人。例如，给妇女和老年人让座，拾起别人失落的东西并客气地把它送还，用心听对方的谈话，没有必要不中断他，以德报德，以及诸如此类的一些行为规则的要求都是这样的。”^①

假使我们在教育的内容方面，可以找出一些能够为不同的社会与阶级同样服务的共同因素的话，那么，在教育的方法方式方面，我们将可以找到更多的这类共同因素了、

五级记分制是在帝俄时代的学校中所沿用的记分方法。它过去为资本主义社会服务，现在同样为社会主义社会服务。匈牙利的记分办法是1、2、3、4、5，不同于苏联的5、4、3、2、1。解放以后，匈牙利把1、2、3、4、5改为5、4、3、2、1。这可能是因为有人错误地认为，5、4、3、2、1的记分办法是社会主义性质的，实则记分制度，不管是5、4、3、2、1，或者是1、2、3、4、5，既可以为资本主义社会中的教育服务，也同样可为社会主义社会中的教育服务。

苏联高等学校的专业专门化的设置，它们的教学计划，以及有些教学方式的方式，如毕业设计、口试等等，不是在革命以后凭空产生的，它们继承了一部分帝俄时代的教育传统。中小学中的课堂教学制度，是在资本主义社会中成长与发展起来的，今天无论在社会主义社会中或在资本主义社会中，课堂教学都是学校教学工作的基本组织形式。

在教学方法方面，社会主义社会的学校中讲直观教学，采用演说法、谈话法、实验法等等，这些教学方法在资本主义国家的学校中也是被广泛采用的。在这两套学校中既然同样采用这些方法，那么，其中存在着某些共同因素是不足为怪的。

教育是一种上层建筑，教育的性质随着社会之改变而改变。新旧社会中的教育，就其整体来说，是有本质的不同的。教育目的、教育方向上的本质差异是无待说明的。在教育内容方面，新旧学校也有许多不同，尤其在社会科学的知识方面。已经说过，在资产阶级道德教育与共产主义道德教育之间有着本质的不同。社会主义学校中的教学方法，作为一个体系来说，也远比资产阶级学校中的教学方法为优越。我们在上文中只举新旧教育中的相同之点，没有说明它们之间的不同，因为后者是已经受到充分注

意了，对于前者，则一般注意不足。我们肯定新旧教育之间，存在着不少共同因素，即是肯定教育中的继承性。作为上层建筑，新旧教育之间存在着继承关系，何况教育除了是上层建筑之外，又同时是永恒范畴？

教育中的继承性问题，对教育理论的研究，对教育实践的指导，都有重要的意义。列宁在《论青年团的任务》的演讲中指出，旧学校是必须改造的，但同时也指出了旧学校中的好的东西必须接受过来。我们过去几年中，在进行教学改革的时候，对我们自己的教育传统是否有了足够的注意呢？重要的问题还在今后。今后，我们对旧教育采取一笔抹杀的虚无主义态度呢，还是采取去其糟粕、取其精华的批判接受的态度？我们说，我们要用我国历史上的教育遗产来丰富我们自己的教育学，这是没有问题的。但对于近百年来的新教育这一段，包括国民党统治下的教育这一段的经验，应不应该加以总结呢？这种经验是应该总结的，假使我们肯定了新旧教育中的继承性关系。我们今后各级教育领导应该比从前更多地跟老教育家商量，多向他们请教。老教育家有的是旧教育的经验。肯定我们应该更多地向老教育家商量，也是以肯定教育中的继承关系为前提的。

二、教育史上人物的评价问题

在哲学史的研究中，一个基本出发点就是：一部哲学史是唯物主义与唯心主义斗争的历史。从恩格斯到日丹诺夫都是这样肯定的。他们指的是“哲学史”。在教育学史中，是否也体现着这两个阵营、两条战线的斗争呢？

我以为，在教育史中，存在着进步与反动的两条路线的斗争是没有问题的。但这种斗争是不是唯物主义与唯心主义之间的斗争呢？要解答这个问题，我们首先要澄清一点：一个哲学家或教育学家的哲学观点与他的教育主张之间究竟存在着什么样的关系？

在有的哲学家或教育家身上，一般哲学观点与教育主张之间

的关系是十分密切的。例如，杜威。他的世界观与他的教育目的论有着有机的联系，他的教学理论是他的哲学上的认识论的直接演绎。

但在有的教育学家身上，我们可以看到他的哲学立场与教育主张的不一致：他的哲学体系是错误的，但他的教育主张是正确的。在近代教育史上，夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、乌申斯基……的哲学立场是唯心主义的，但他们的教育体系是进步的。教育史工作者将怎样说明这类现象呢？

在西洋哲学史上，唯物主义与唯心主义之间的斗争的第一回合是在德谟克利特与柏拉图之间展开的。苏联的教育史家麦丁斯基在其所著《世界教育史》中只列柏拉图而不列德谟克利特，这完全是可以理解的。德谟克利特的著作散失甚多，在保留下来的著作中，没有接触到教育问题。柏拉图的著作被后代保存了下来，其中有成套的教育理论，所以，在教育史上只列柏拉图而不列德谟克利特，并非厚彼薄此，更不意味着对于后者作为一个哲学家的伟大意义的贬损。后来同一位教育史家在康斯坦丁诺夫主编的《世界教育史纲》中撰写“古代教育”一部分时，加列了德谟克利特。作者在叙述了德谟克利特的唯物主义哲学观点之后说：“这些哲学上的原理，对于后来的教学和道德教育方面的理论，发生了莫大的作用。”究竟发生了怎样的作用，作者却没有交代清楚。我个人是不赞成这种做法的。德谟克利特没有接触过教育问题，教育史上就不必列他的地位。作者显然是为了迁就两条战线的公式，硬拉德谟克利特出来与柏拉图对垒的，我以为这不是实事求是的做法。

关于老子是不是一个唯物主义哲学家，在目前中国哲学界还在进行争论。有些研究中国教育史的同志，肯定了老子是一个唯物主义哲学家，从而主张在中国教育史中，列入老子或老庄这个题目。我反对把老子列入中国教育史，正像我反对把德谟克利特列入西洋教育史一样；因为在老子的五千言《道德经》中，看不

到有直接触及教育的地方。

有的同志在中国教育史讲义中把墨子与孔子列为中国古代教育思想斗争中的两边：墨子在唯物主义一边，孔子在唯心主义一边。但他们在讲义中没有指出在教育思想上——不是在一般哲学思想上——墨子与孔子是怎样交锋的，而且最后他们给予孔子在教育史上的估价并不低于、甚至高出于墨子。这就说明，把哲学史上的两条路线的斗争，套在教育史的头上的企图，是不易成功的。

我在这个问题上的初步结论是：教育史有着不同于哲学史的特点，套用哲学史上的两条路线的斗争来说明教育史上的两条路线的斗争是有困难的。其次，一个人的教育主张与他的哲学立场之间的关系可能是密切的，在另一个人身上，在这两者之间，也可能没有什么显著的关系。一般的说，具有唯物主义思想的哲学家，作为教育学家，一定是进步的。但一个具有唯心主义哲学思想的教育家可以对教育思想作出积极的、重要的贡献，也是数见不鲜的。



另外一种关系是政治立场与教育思想之间的关系。我觉得，一个教育家的政治立场对他的教育主张的影响，比起他的哲学观点对他的教育主张的影响更为直接与巨大。像上面所举的近代大教育家夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、乌申斯基，尽管他们的哲学观点是唯心主义的，但他们的政治倾向都是进步的；他们都是伟大的民主主义者与人道主义者。可以断言，他们对人类教育思想所作出的巨大贡献，在很大的程度上，得力于他们的进步的政治倾向。

但就在这个问题上我们也不是没有困难的。柏拉图的政治倾向是反动的；但我们不能断言，他对人类的教育思想宝库，没有作出任何贡献。关于孔子的历史评价还在争论之中。但历史学家们，即使把孔子在政治倾向上划入保守甚至反动的一边，却从不

吝惜给予孔子以在教育史上的崇高地位。这无异于说明了一个人的教育思想不一定与他的政治立场“正面相关”。

在近代西洋教育史上，有两个教育家的评价是值得研究的。第一个是英国的斯宾塞(1820—1903)。他是19世纪下半期英国著名的哲学家、社会学家。他的哲学立场是实证论，即是一种打起科学招牌的主观唯心论。在政治或社会哲学上，他是资本主义制度的最狂热的拥护者。他宣称资本主义制度是一切可能的社会制度中最完善的制度。他用他的社会有机体说来宣扬他的阶级协调论。他对于社会主义、共产主义抱着极端仇视的态度。他的教育思想呢？麦丁斯基在他的《世界教育史》中，指出了斯宾塞对工人教育的反动态度——他反对工人教育之普及。但麦丁斯基对斯宾塞的整个教育思想内容是褒多于贬的。康斯坦丁诺夫在他的《世界教育史纲》中却把斯宾塞列为一个反动的教育家。我个人倾向于麦丁斯基所作的有关斯宾塞的评价。不错，斯宾塞是英国资产阶级利益的代言人，但当时他所为立言的英国资产阶级还在发展生产力。工业生产的迅速发展使当时的英国资产阶级不能满足于传统学校给予他们的未来干部与继承人的重文轻理的偏狭的、经院主义式的教育。斯宾塞主张重新考虑学校的教学内容，要求加强实科，让学生多学些“有用”的知识，这是一种进步的教育主张，因为它有助于社会生产力的发展。当时的斗争是资产阶级的教育要求与封建残余的教育传统之间的斗争，在这个斗争中，斯宾塞站在进步的方面。在斯宾塞的论智育、论德育、论体育的主张中，我们可以找到许多精辟的议论与积极的因素，对于这些，麦丁斯基是充分予以肯定的。康斯坦丁诺夫对于斯宾塞的有关智育、体育、德育的议论是述而不断，既不肯定，也不批判，这是不能令人满意的。这两位教育史家对斯宾塞的处理上的不同是运用不同方法论的结果。麦丁斯基也注意到斯宾塞的哲学观点、政治立场，但他主要是从斯宾塞的教育思想来论述、评估斯宾塞的；康斯坦丁诺夫则把重点放在斯宾塞的哲学观点与政治

立场，用这两者去推演斯宾塞的教育主张。

麦丁斯基与康斯坦丁诺夫对德国教育家赫尔巴特(1776—1841)的处理也有类似的分歧。麦丁斯基一方面指出了赫尔巴特教育体系中的积极的意义，一方面指出了他的教育学中的“保守主义”；康斯坦丁诺夫则在“赫尔巴特的反动教育观点”这一题下，把赫尔巴特的教育思想全部否定。问题还在于哲学观点、政治立场与教育思想之间的关系。

赫尔巴特在哲学上是唯心主义的，形而上学的；在政治上，他是一个保守的普鲁士主义者。他的教育思想体系呢？资产阶级的教育学界，过去一向把赫尔巴特奉为教育科学的创立人。这种提法即使是犯了夸大的毛病，但是把赫尔巴特的教育思想全部抹杀是不妥当的。附带提一笔，德意志民主共和国的教育科学界已经出版了赫尔巴特的全集，他们正在进行关于赫尔巴特的评价的讨论。

在评价中国近代教育界人物的时候，我们也会遭遇到这个哲学观点、政治立场与教育主张之间的关系的問題。我指的是陶行知先生。几年前，大家在批判杜威的教育思想与《武训传》的同时，也批判了陶行知的“生活教育”。大家从否定陶行知的实用主义哲学观点而否定了陶行知的全部教育思想体系，甚至忘记了他后期的政治上的进步性。目前有的同志正相反；他们强调了陶行知晚年进步的政治立场，从而把陶行知在哲学上、教育思想上说成已经超越了杜威的实用主义。我个人觉得，陶行知晚年政治倾向的进步性是肯定的，但我们不能因此“举一反三”，想像陶先生已经在哲学上从一个实用主义者变成马克思主义者，也不能想像，他在教育思想上已经离开了杜威有好远。

以上的例子无非要说明，一个人的哲学观点、政治立场与教育思想之间并不永远是“正面相关”的。在个别的情况之下，一个哲学上是错误的人，可能在政治上是进步的。我们不必因为洪秀全在政治上是进步的而把他说成哲学上的唯物主义者。同样，