

现代西方 资产阶级教育思想 流派论著选

华东师范大学教育系
杭州大学教育系 编译

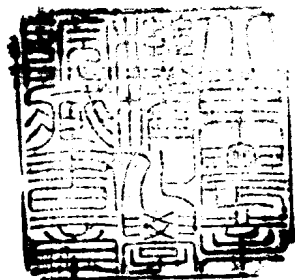


人民教育出版社

G40-06
1

现代西方资产阶级教育 思想流派论著选

华东师范大学教育系
杭州大学教育系 编译



人民教育出版社

2576/10

现代西方资产阶级教育

思想流派论著选

华东师范大学教育系 编译
杭州大学教育系

人民教育出版社

新华书店北京发行所发行
北京市房山县印刷厂印装

开本 850×1168 1/32 印张 14 字数 336,000
1980年11月第1版 1981年6月第1次印刷
印数 1—10,000
书号 7012·0167 定价 1.25 元

编译者说明

一、为了了解、分析和批判现代西方教育思想，我们编译了《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，供从事这方面的教育科学研究和高等师范院校教学之用。

二、本书以选译现代西方资产阶级教育理论中有代表性的、影响较大的著作为主，包括以下几个流派：实用主义教育(杜威、克伯屈、布拉梅尔德)，新教育(蒙台梭利、怀特海、罗素、尼尔)，要素主义教育(巴格莱、科南特、贝斯特、里科弗)，永恒主义教育(赫钦斯、艾德勒、阿兰、利文斯通)，新托马斯主义教育(马里坦)，存在主义教育(布贝尔)，新行为主义教育(斯金纳)，结构主义教育(皮亚杰、布鲁纳)和分析哲学与教育(奥康纳)。

三、本书对现代西方资产阶级教育思想各个流派及其代表人物的历史背景、基本观点和演变过程，作了一点简单的介绍和评论，附在译文之前，供读者参考。

四、本书主要根据霍华德·奥兹蒙：《现代教育评论选》(Howard Ozmon: Contemporary Critics of Education, 伊利诺斯州际出版公司一九七〇年版)和约翰·保罗·斯特兰：《近代教育哲学文选》(John Paul Strain: Modern Philosophies of Education, 纽约兰多姆·豪斯出版公司一九七一年版)译出，部分著作根据原著版本译出，均已在译文后分别注明。某些篇目的个别地方有删节。

五、本书由华东师范大学教育系和杭州大学教育系部分同志

负责编译。因水平关系,编选和译文上的不妥之处,恳请读者批评指出。

《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》编译组

一九八〇年七月

目 录

实用主义教育	(1)
我的教育信条	杜威(3)
学校与社会进步	杜威(15)
民主主义与教育	杜威(29)
《教育资源的使用》一书引言	杜威(47)
学习的现代理论	克伯屈(53)
急需一个改造的教育哲学	布拉梅尔德(68)
新教育	(80)
童年的秘密	蒙台梭利(82)
儿童教育	蒙台梭利(90)
教育与美好生活	罗素(102)
教育的目的	怀特海(110)
萨默希尔学校	尼尔(137)
要素主义教育	(147)
要素主义者的纲领	巴格莱(149)
知识的堡垒	科南特(161)
教育的荒地	贝斯特(170)
教育与自由	里科弗(181)
永恒主义教育	(194)
普通教育	赫钦斯(196)

教育中的冲突·····	赫钦斯(213)
怎样读一本书·····	艾德勒(225)
为教育哲学辩护·····	艾德勒(234)
教育漫谈·····	阿兰(241)
古典语言和国民生活·····	利文斯通(250)
新托玛斯主义教育 ·····	(272)
教育在十字路口·····	马里坦(274)
新托马斯主义的教育观·····	马里坦(284)
存在主义教育 ·····	(297)
品格教育·····	布贝尔(299)
新行为主义教育 ·····	(315)
学习的科学和教学的艺术·····	斯金纳(317)
学生的动机·····	斯金纳(329)
结构主义教育 ·····	(349)
教育原则与心理学的论据·····	皮亚杰(352)
思维发展中不变性和可逆性运算的成就·····	皮亚杰(374)
教育过程·····	布鲁纳(389)
论教学的若干原则·····	布鲁纳(398)
分析哲学与教育 ·····	(412)
教育哲学引论·····	奥康纳(414)

实用主义教育

实用主义教育是现代西方资产阶级教育思潮的一个重要流派，为杜威所创立。十九世纪末，美国正处于南北战争结束后大规模地扩张和改造，即从自由资本主义过渡到垄断资本主义的时期。由于工业技术的最新成就，大型工业联合企业的迅速发展，垄断资本的高度集中，阶级的分化和矛盾愈益加深。同时，在教育领域里，学校制度、课程和教材、教学方法，等等，仍沿袭欧洲的旧传统，与社会实际生活严重脱离，形式主义的东西占统治地位。杜威实用主义教育理论就是在这样的历史背景下，提出并经过他所创办的芝加哥实验学校的长期试验，然后不断更新、丰富而形成起来的。

杜威作为主观唯心主义经验论者，在他的哲学词汇里，实用主义、工具主义、实验主义等词，基本上是同义语，可以转换使用。它的中心概念是“经验”。与传统的经验主义不同，杜威引进了生物学和心理学的概念，认为经验是人的有机体与环境相互作用的结果。所谓相互作用，就是说，有机体不仅被动地适应环境，而且也对环境起作用。其结果，环境中所造成的变化又反过来对有机体及其活动起反作用。一句话，观念、知识和经验都是在行动中，在人的有机体和环境相互作用的过程中得来。他说，“行动处于观念

的核心”，“认识本身就是一种行动”，就是这个意思。杜威关于“教育即生长”，“教育即经验的改造”，以及关于经验和思维、课程和教材、教学方法，等等，都是从他所理解的“经验”这个基本思想出发的。在我们看来，杜威关于在教学过程中必须充分估计到儿童的心理特点及其活动的意义，从而增强儿童学习的独立性和创造性等等观点，是值得注意的。不过，由于他片面强调儿童生活中的“直接经验”，忽视间接经验在课程中的地位和作用，就不可避免地降低智力训练标准，削弱基础知识。六十年代，美国为了提高智力训练标准，加强“新三艺”，在进行全国性课程改革中，杜威实用主义教育理论，特别是他的关于作业活动的理论，受到极其严厉的抨击，完全不是偶然的。

从政治上说，杜威实用主义教育理论中最根本的东西是他的社会改良主义。他的全部教育理论符合美国资本主义和垄断企业的需要，而且是为它们的利益服务的。

改造主义教育是实用主义教育的一个分支。在三十年代美国陷于经济大萧条的时期里，杜威说过，“教育必须参与社会的改造”，他的门徒康茨也说，学校必须“敢于建立一个社会新秩序”；但改造主义教育作为一个独立的思想流派，是五十年代布拉梅尔德发表了一系列的著作以后才形成的。正如布拉梅尔德自己所宣称的，改造主义是“进步主义(实用主义)的继承者”，只不过它“试图在改正进步主义的同时，将会补充、统一和加强它的成就”。

我的教育信条^①

[美] 杜 威

约翰·杜威(John Dewey, 1859—1952), 美国唯心主义哲学家、教育家, 实用主义的主要代表, 生于阜蒙特州柏林顿市附近的农村。1879年在阜蒙特大学毕业后任中学教师。1884年在霍布金大学得博士学位, 后在密执安大学、明尼苏达大学讲授哲学。1894—1904年任芝加哥大学哲学、心理学和教育系主任。1896—1903年主办芝加哥大学实验学校。1904—1930年任哥伦比亚大学哲学教授。杜威于1919年“五四”运动时曾到中国, 传播实用主义教育思想。1928年曾访问苏联。主要著作有:《我的教育信条》、《学校与社会》、《民主主义和教育》、《明日之学校》、《经验与教育》、《人的问题》等。

——编者

第一条 什么是教育

我相信——

一切教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的。这个过程几乎是在出生时就在无意识中开始了。它不断地发展个人的能力, 熏染他的意识, 形成他的习惯, 锻炼他的思想, 并激发他的感情和情绪。由于这种不知不觉的教育, 个人便渐渐分享人类曾经

^① 本文发表于《学校杂志》(The School Journal)第51卷第3期(1897年1月16日)。——译者

积累下来的智慧和道德的财富。他就成为一个固有文化资本的继承者。世界上最形式的、最专门的教育确是不能离开这个普遍的过程。教育只能按照某种特定的方向，把这个过程组织起来或者区分出来。

唯一的真正的教育是通过对于儿童的能力的刺激而来的，这种刺激是儿童自己感觉到所在的社会情境的各种要求引起的，这些要求刺激他，使他以集体的一个成员去行动，使他从他自己的行动和感情的原有的狭隘范围里显现出来；而且使他从他自己的集体利益来设想自己。通过别人对他自己的各种活动所做的反应，他便知道这些活动用社会语言来说是什么意义。这些活动所具有的价值又反映到社会语言中去。例如，儿童由于别人对他的呀呀的声音的反应，便渐渐明白那呀呀的声音是什么意思，这种呀呀的声音又逐渐变化为音节清晰的语言，于是儿童就被引导到现在用语言总结起来的统一的丰富的观念和情绪中去。

这个教育过程有两个方面：一个是心理学的，一个是社会学的。它们是并列并重的，那一方面也不能偏废。否则，不良的后果将随之而来。这两者，心理学方面是基础的。儿童自己的本能和能力为一切教育提供了素材，并指出了起点。除了教育者的努力是同儿童不依赖教育者而自己主动进行的一些活动联系的以外，教育便变成外来的压力。这样的教育固然可能产生一些表面的效果，但实在不能称它为教育。因此，如果对于个人的心理结构和活动缺乏深入的观察，教育的过程将会变成偶然性的、独断的。如果它碰巧能与儿童的活动相一致，便可以起到作用；如果不是，那么它将会遇到阻力、不协调，或者束缚了儿童的天性。

为了正确地说明儿童的能力，我们必须具有关于社会状况和文明现状的知识。儿童具有自己的本能和倾向，在我们能够把这些本能和倾向转化为与他们的社会相当的事物之前，我们不知道它

们所指的是什么。我们必须能够把它们带到过去的社会中去，并且把它们看作是前代人类活动的遗传。我们还必须能把它们投射到将来，以视他们的结果会是什么。在前一个例子中，正是这样能够在儿童的呀呀的声音里，看出他将来的社会交往和会话的希望和能力，使人们能够正确地对待这种本能。

心理的和社会的两个方面是有机地联系着的，而且不能把教育看作是二者之间的折衷或其中之一凌驾于另一个之上而成的。有人说从心理学方面对教育所下的定义是空洞的、形式的——它只给我们以一个发展一切心能的概念，却没有给我们以怎样利用这些心能的概念。另一方面，又有人坚决认为，教育的社会方面的定义（即把教育理解为与文明相适应）会使得教育成为一个强迫的、外在的过程，结果把个人的自由隶属于一个预定的社会和政治状态之下。

假如把一个方面看作是与另一个方面孤立不相关而加以反对的话，那么这两种反对的论调都是对的。我们为了要知道能力究竟是什么，我们就必须知道它的目的、用途或功能是什么；而这些，是无法知道的，除非我们认为个人是在社会关系中活动的。但在另一方面，在现在情况下，我们能给予儿童的唯一适应，便是由于使他们充分发挥其能力而得的适应。由于民主和现代工业的出现，我们不可能明确地预言二十年后的文化是什么样子，因此也不能准备儿童去适合某种定型的状况。准备儿童使其适应未来生活，那意思便是要使他能管理自己；要训练他能充分和随时运用他的全部能量；他的眼、耳和手都成为随时听命令的工具，他的判断力能理解它必须在其中起作用的周围情况，他的动作能力被训练能达到经济 and 有效果地进行活动的程度。除非我们不断地注意到个人的能力、爱好和兴趣，——也就是说，除非我们把教育不断地变成心理学的名词，这种适应是不可能达到的。

总之，我相信，受教育的个人是社会的个人，而社会便是许多个人的有机结合。如果从儿童身上舍去社会的因素，我们便只剩下一个抽象的东西；如果我们从社会方面舍去个人的因素，我们便只剩下一个死板的没有生命力的集体。因此，教育必须从心理学上探索儿童的能量、兴趣和习惯开始。它的每个方面，都必须参照这些考虑加以掌握。这些能力、兴趣和习惯必须不断地加以阐明——我们必须明白它们的意义是什么。必须用和它们相当的社会的事物的用语来加以解释——用他们在社会事务中能做些什么的用语来加以解释。

第二条 什么是学校

我相信——

学校主要是一种社会组织。教育既然是一种社会过程，学校便是社会生活的一种形式。在这种社会生活的形式里，凡能最有效地培养儿童分享人类所继承下来的财富以及为了社会的目的而运用自己的能力的一切手段，都被集中起来。

因此，教育是生活的过程，而不是将来生活的预备。

学校必须呈现现在的生活——即对于儿童说来是真实而生气勃勃的生活。象他们在家庭里、在邻里间、在运动场上所经历的生活那样。

不通过各种生活形式，或者不通过那些本身就值得生活的生活形式来实现的教育，对于真正的现实总是贫乏的代替物，结果形成呆板而死气沉沉的局面。

学校作为^一种制度，应当把现实的社会生活简化起来，缩小到一种雏形的状态。现实生活是如此复杂，以致儿童不可能同它接触而不陷于迷乱；他不是被正在进行的那种活动的多样性所淹没，

以致失去自己有条不紊的反应能力，便是被各种不同的活动所刺激，以致他的能力过早地被发动，致使他的教育不适当地偏于一面或者陷于解体。

既然学校生活是如此简化的社会生活，那么它应当从家庭生活里逐渐发展出来；它应当采取和继续儿童在家庭里已经熟悉的

活动。

学校应当把这些活动呈现给儿童，并且以各种方式把它们再现出来，使儿童逐渐地了解它们的意义，并能在其中起着自己的作用。

这是一种心理学的需要，因为这是使儿童获得继续生长的唯一方法，也是对学校所授的新观念赋予旧经验的背景的唯一方法。

这也是一种社会的需要，因为家庭是社会生活的一种形式，儿童在其中获得教养和道德的训练。加深和扩展他的关于与家庭生活联系的价值观念，是学校的任务。

现在教育上许多方面的失败，是由于它忽视了把学校作为社会生活的一种形式这个基本原则。现代教育把学校当作一个传授某些知识，学习某些课业，或养成某些习惯的场所。这些东西的价值被认为多半要取决于遥远的将来；儿童所以必须做这些事情，是为了他将来要做某些别的事情；而这些事情只是预备而已。结果是，它们并不成为儿童的生活经验的一部分，因而并不真正具有教育作用。

道德教育集中在把学校作为一种社会生活的方式这个概念上，最好的和最深刻的道德训练，恰恰是人们在工作和思想的统一中跟别人发生适当的关系而得来的。现在的教育制度，就它对于这种统一的破坏或忽视而论，使得达到任何真正的、正常的道德训练变为困难或者不可能。

儿童应当通过集体生活来使他的活动受到刺激和控制。

在现在的情况下，由于忽视了把学校作为社会生活的一种方式这个概念，来自教师的刺激和控制是太多了。

教师在学校中的地位和工作必须按同样的基本观点来加以阐明。教师在学校中并不是要给儿童强加某种概念，或形成某种习惯，而是作为集体的一个成员来选择对于儿童起作用的影响，并帮助儿童对这些影响做出适当的反应。

学校中的训练应当把学校的生活作为一个整体来进行，而不是直接由教师来进行。

教师的职务仅仅是依据较多的经验和较成熟的学识来决定怎样使儿童得到生活的训练。

儿童的分班和升级的一切问题，都应当参照同样的标准来决定。考试不过是用来测验儿童对社会生活的适应能力，并表明他在哪种场合最能起作用 and 最能接受帮助。

第三条 教 材

我相信——

儿童的社会生活是他的一切训练或生长的集中或相互联系的基础。社会生活给予他一切努力和一切成就的不自觉的统一性和背景。

学校课程的内容应当注意到从社会生活的最初不自觉的统一体中逐渐分化出来。

我们由于给儿童太突然地提供了许多与这种社会生活无关的专门科目，如读、写和地理等，而违反了儿童的天性，且使最好的伦理效果变得困难了。

因此，学校科目相互联系的真正中心，不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动。

教育不能在科学的研究或所谓自然研究中予以统一，因为离开了人类的活动，自然本身并不是一个统一体；自然本身是时间和空间里许多形形色色的东西，要自然本身使它自己作为工作的中心，那便是提供一个分散的原理，而不是集中的原理。

文学是社会经验的反映和阐明；因此，它必须产生在经验之后，而不是在前。因此，它不能作为统一体的基础，虽然它可以成为统一体的总和。

再次，历史就它提供社会生活和生长的各个方面来说，是具有教育价值的。它必须参照社会生活而加以控制。假如只简单地作为历史来看，它便陷于遥远的过去而变成僵死的、毫无生气的东西。历史如被看作是人类的社会生活和进步的记录，那就成为有丰富意义的东西了。但是我认为，除非儿童也被直接引入社会生活中去，否则对于历史是不可能这样看的。所以教育最根本的基础在于儿童活动的能力，这种能力是沿着现代文明所由来的同一的总的建设路线而活动的。

使儿童认识到他的社会遗产的唯一方法是使他去实践那些使文明成其为文明的主要的典型的活动。

因此，所谓表现和建设的活动便是相互联系的中心。

这便给予学校中烹调、缝纫、手工等的地位以一个标准。

这些科目并不是附加在其他许多科目之外，作为一种娱乐、休息的手段，或者作为次要的技能的特殊科目而提出的。我更相信它们是代表社会活动的类型和基本形态的；而且，通过这些活动的媒介把儿童引入更正式的课程中，这是可能的，也是值得想望的。

科学研究就它显示了产生现代社会生活的各种资料和方法而言，是具有教育意义的。

目前科学教学的最大困难之一是，这种资料以纯客观的形式提供出来，或者作为儿童能加于他已有经验之上的一种新的特

殊经验。其实，科学之所以有价值正因为它给我们一种能力去解释和控制已有的经验。我们不当把它作为新的教材介绍给儿童，而应当作为用来显示已经包含在旧经验里的因素，和作为提供更容易、更有效地调整经验的工具。

现在我们丧失了许多文学和语言科目的价值，这是因为我们抛弃了社会的因素。在教育著作里，差不多总是把语言只当作思想的表现。语言固然是一种逻辑的工具，但基本的、最重要的是一种社会的工具。语言是一种交往的手段，是一个人用以分享别人的思想和感情的工具。如果只是把它当作个人获得知识，或当作表达已经学到的知识的工具，那么就会失去它的社会的动机和目的。

因此，在理想的学校课程中，各门科目并不是先后连贯的。如果教育即是生活，那么一切生活一开始就具有科学的一面、艺术和文化的一面以及相互交往的一面。因此，一个年级的固定科目只是阅读和写字，而较高的年级里却开设阅读、文学或科学，这是不正确的。进度不是在于各门科目的连贯性，而是在于对经验的新态度和新兴趣的发展。

最后，教育应该被认为是经验的继续改造；教育的过程和目的是完全相同的东西。

如要在教育之外另立一个什么目的，例如给它一个目标和标准，便会剥夺教育过程中的许多意义，并导致我们在处理儿童问题时依赖虚构的和外在的刺激。

第四条 方法的性质

我相信——

方法的问题最后可以归结为儿童的能力和兴趣发展的顺序问