

教育学术文丛



现代教育原理发凡

Xiandai Jiaoyu Yuanli Fafan

孙传宏 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

术文丛



现代教育原理发凡

Xiandai Jiaoyu Yuanli Fafan

孙传宏 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

现代教育原理发凡 / 孙传宏著. — 北京 : 北京师范大学出版社, 2017.3 (2018.8 重印)

ISBN 978-7-303-22017-5

I . ①现… II . ①孙… III . ①教育理论—研究 IV .

① G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 012603 号

营 销 中 心 电 话 0537-4459916 010-58808015

北师大出版集团华东分社 <http://bnuphd.qfnu.edu.cn>

电 子 信 箱 hdfs999@163.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 济南荷森印务有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 710 mm × 1000 mm 1/16

印 张: 15.25

字 数: 244 千字

版 次: 2017 年 3 月第 1 版

印 次: 2018 年 8 月第 2 次印刷

定 价: 39.00 元

策划编辑: 赵玉山 李 飞

责任编辑: 肖维玲 陈 晨

装帧设计: 耿中虎

责任印制: 李 飞

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 0537-4459907

读者服务部电话: 0537-4459903, 4459916

本书如有印装质量问题, 请与服务部联系调换。



序 篇	守望“派地亚序篇”星空.....	1
	一、摩西三喻中的“教育”	2
	二、既是社会学，也是人生学的教育学.....	3
	三、盐工的教师高论.....	5
	四、教育学：被“占领”的学科.....	7
上 篇	第一章 现代“教育”观的转变.....	10
	第一节 审视“教育”的重心转移：从“教”到“学” ...	10
	第二节 范围的扩大：从学校教育到生活教育.....	16
	第三节 功能的提升：从多元素质培养到“完人”	21
	第二章 现代教育及其发展.....	29
	第一节 现代教育：概念与分期.....	29
	第二节 现代教育的特点.....	33
	第三节 现代教育的发展趋势.....	46
	第三章 人文主义教育的当代复兴.....	60
中 篇	第一节 “人”的问题突发：人文复兴的缘由	60
	第二节 “回到人”的当代教育	67
	第四章 教育本性的复归.....	79
	第一节 教育本性及其历史发展.....	79
	第二节 教育本性的现代复归.....	83
	第五章 人的发展与教育.....	91
	第一节 教育进化与人的生物学研究.....	91

中
篇

第二节	人的发展：自然历史的过程·····	96
第三节	学校教育：人的发展的“蒙养园”·····	105
第六章	教育过程中的人——教师和学生·····	110
第一节	现代社会中的教师·····	110
第二节	现代社会中的儿童权利观·····	117
第三节	现代教育中的师生关系·····	124

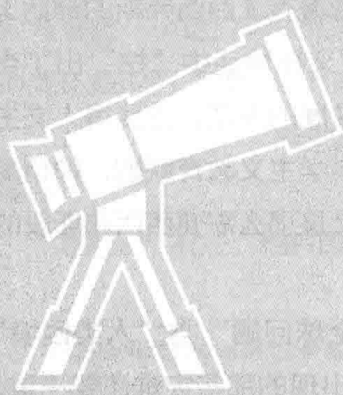
下
篇

第七章	教育即媒介型生产力·····	132
第一节	生产力包括科学的力量·····	133
第二节	教育的生产性与生产的科技化·····	140
第三节	生产力包括教育·····	146
第八章	教育中的政治与民主·····	160
第一节	教育的政治社会化·····	160
第二节	教育政治社会化特性的崭新表现·····	164
第三节	教育民主——教育中的政治·····	174
第九章	教育：文化的生命机制·····	183
第一节	文化：人化与化人·····	183
第二节	象征符号：教育行为的起源和基础·····	185
第三节	教育、文化的生命机制·····	191

余
论

教育的意义追寻与观照·····	199
一、教育：在“是”与“不是”之间·····	201
二、乌托邦与教育：“西方马克思主义”的阐释·····	221

序篇 守望『派地亞序篇』 星空



一、摩西三喻中的“教育”

1993年，一位国际教育老人退休了。他就是摩洛哥的扎古尔·摩西（Zaghloul Mersy），《展望》（Prospects, quarterly of Education）的主编（1972—1993年）。在作自我回顾时，他这样写道：

今天的教育是（很可能历来就是）西西弗斯的石头，同时又是潘多拉的盒子和珀涅罗珀的网（《展望》第84期）。

他的表述是非教育的，而且走向了古之神话。这些神话原本与教育无任何关联。据希腊传说，西西弗斯为英雄赫刺克勒斯的后代埃俄罗斯的儿子，创建了科林斯国，并自任国王。在荷马史诗中，他蔑视天神和死亡，被打入地狱从事没完没了的苦役，日日夜夜竭尽全力推一巨石上山。快到山顶时，石头又滚了下来，他又再次推上。就这样，推上滚下，滚下推上。同样是希腊传说，因普罗米修斯盗火予人类，众神之王宙斯决意要惩罚人类。赫菲斯托斯按宙斯之意造了一个女人潘多拉，诸神送给她许多礼物（美丽、阴谋、狡猾、巧舌），并将她嫁给了普罗米修斯的弟弟埃皮墨透斯，送给她一个礼盒。潘多拉忍不住好奇，打开了盒子，里面的灾难和不幸全都跑了出来，只剩下一个，那就是希望。还是传说，伊夫卡岛国王奥德修斯的妻子珀涅罗珀，忠贞著世，丈夫十年征战特洛亚，十年海上漂泊时多有人求婚，她以为老人织完寿衣为借口，答应织完便嫁。然而她却是白天织，晚上拆，就这样，等待着丈夫的归来。

然而这种种神话又确切地指喻着教育。加缪曾著有《西西弗斯的神话》，指喻当代人类，荒谬、悲壮而又无奈。摩西如今又在神话中“挖”出了当代教育。确实，正是当代人那并不惬意的生存和发展的无奈，才使得人文主义教育得以复兴。而得以复兴的人文主义教育与科学主义教育联姻，殚精竭虑地从事着推进和完善人类文明的工作，这工作又是那么需要西西弗斯般的付出。

现代世界是一个“人成了问题”的世界，“全球问题”与“人类困境”从来没有如此严重，这要比打开潘多拉的盒子所出现的那些灾难还要严重。

那怎样才能使人类摆脱困境呢？罗马俱乐部的创始人贝切伊认为，正是人的脆弱性导致了人对自然和人类自身失去了控制，因此人的素质便成为一个关键问题。所以，罗马俱乐部由对现存世界的悲观分析（尽管他们并不承认）还是找到了希望：通过教育，具体讲通过创造性学习，提高人的素质。联合国教科文组织国际 21 世纪教育委员会主席雅克·德洛克在 Learning: The Treasure Within 的呈送报告中也写道：“人类面对战争，犯罪行为和不发达状态所造成那么多的灾难，正在逃避和听天由命之间踌躇不定。让我们为人类指出另一条道路吧。”这一条道路何在呢？他告知：“一切都需要重新强调教育的伦理和文化内涵。”^① 雅克·德洛克这位前欧洲委员会主席（1985—1995 年）为人类寻找的道路不是别的，同样寄希望于教育。

教育与人之生存、生活和发展息息相关，又几乎是人人都或多或少地参与的社会活动（只要为人父母便是担任人之“第一教师”）。只要参与其间，他就没有多少功利意识，父母自己并不一定都强烈期待培养子女要多少回报，教师辛勤的付出不一定会有学生的感激（这在当代社会更加突出），但他们还是那样执着、那样孜孜不倦。我们对此给出的唯一可能的解释便是：他们忠贞地对待这事业，也就是忠贞地对待人类自己。

二、既是社会学，也是人生学的教育学

一部教育史告诉我们：伟大的教育家，尤其是教育思想家往往首先不是从教者，或没有系统学过教育学，或没有从教的经历，或没有留下系统的教育著述……这究竟说明教育不是科学还是说明人人皆有教育家的天赋呢？抑或还是说明了我们还有未曾知的冥冥之物？

在人类教育的“派地亚（Paideia）”星空中最为耀眼的是这样的一个个星座：

思想家：孔子、柏拉图、康德、苏格拉底、亚里士多德、马克思、杜威……

^① 联合国教科文组织 21 世纪教育委员会：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社 1995 年版，第 6 页。

政治家：列宁、毛泽东……

空想社会主义者：圣西门、傅立叶、欧文……

文学家：列夫·托尔斯泰、泰戈尔、鲁迅……

扎古尔·摩西对这一“天文”现象给出这样的表述：“每个时期和每种文化的哲学家、社会学家、科学家、神学家、小说家、历史学家、诗人以及散文作家都曾对教育这一课题发表过很多言论，对于教育问题，他们不只是在外面围观而是迎头而进。”

那么，原因何在呢？

扎古尔·摩西这样说道：“教育思想乃是其他一切思想形式（哲学、文学、美学、历史）所据以塑造的铸模。”中国第一位马克思主义教育理论家杨贤江早在1930年在解释马克思为什么没有将教育包括在“上层建筑”中时实质上对此也做了说明：“教育虽是和法制、宗教、道德、艺术、哲学、科学等等同为上层建筑，但它有一点特别的地方，就是它不像别的精神生产各有各的内容，而是以其他的各项精神生产的内容为内容的。”^①

扎古尔·摩西及杨贤江的解释已经够清楚了，但我们还是要介绍王国维。他从教育学的产生意义上讲道：“自19世纪以来，教育学蔚然而成一科之学。溯其原始，则由德意志哲学之发达是已。当18世纪之末叶，行德（即康德——引者注）始由其严肃论之伦理学而说教育学，然而未有完全之系统。从那以后，海尔巴德（即赫尔巴特——引者注）始由自己之哲学，而组织完全之教育学。同时，德国有名之哲学家，往往就教育学有所研究，而各由其哲学系统以创立自己之教育学。”由此，王国维断言：“夫哲学，教育学之母也。”^②

哲学又是什么？马克思在1842年6月为179号《科伦日报》写的社论中指出：哲学“它是文明的活的灵魂”，并且告诉我们“哲学不是世界之外的遐思，就如同人脑虽然不在胃里，但也不在人体之外一样。自然，哲学首先是通过人脑和世界相联系，然后才用双脚站在地上”。黑格尔曾经做过一个比喻：一个时代的精神文化生活好比一座巍峨雄伟的殿堂，这个时代精神

① 杨贤江：《杨贤江教育文集》，教育科学出版社1982年版，第417~418页。

② 王国维：《叔本华之哲学及教育学说》，《王国维遗书》（第五辑），上海古籍出版社1983年版，第25~26页。

文化生活的各种形态，诸如法律制度、道德生活、宗教、文学、艺术等等，犹如殿堂的拱门、厅堂、走廊和窗户，它们构成了一个整体。体现这个整体，使这些要素构成一座殿堂的，便是哲学。这就是说，哲学既是对生命意义与价值的追问，也是对一个时代文明的浓缩。

既然哲学为教育学之母，而哲学又是如此，那么教育学也就不再是“教育之学”，而是“社会之学”“人生之学”。这一结论对我们而言，那又意味着什么呢？

其一，不能就教育论教育，而应把视野投注到整个社会、整个人生。否则，教育学便犹如孩子用积木搭成的房子，它虽然精美，但有一个最大的弊端：不能住。

其二，教育思想家的诞生，不是因为他有没有学过教育学，或有没有过从教经历，而是首先要看有没有自己的人生哲学观、政治观、文化观。中国在近现代为什么没有向世界贡献更多的诸如蔡元培、毛泽东这样的大教育家？最主要的原因就在这里。

三、盐工的教师高论

论教育必论教师，而论教师，当然那些教育家最有资格。

这样的教育名言我们并不陌生：“国将兴，必尊师而重傅”（《荀子·大略》）；“教师的职业是一种责任最重大，最光辉的职业”（克鲁普斯卡娅）；“太阳底下再也没有比教师这个职业更高尚的了”（夸美纽斯）；“小学教员在社会上的位置最重要，其责任比总统还大些”（蔡元培）；“教育者，寂寞之事业，而实为神圣之天职，扶危定倾，端赖于此”（杨昌济）。我们相信论者的真诚，但也知道，真诚不是真实。

那么真实情况又是如何呢？

古代有“天地君亲师”之说，师与天地并列，与君亲同位。而到了宋代，师则位列老九。郑思肖在《心史》中这样排列：一官、二吏、三僧、四道、五医、六工、七猎、八民、九儒、十丐。清代的郑板桥对教师有这样的

描述：“教馆本来是下流，傍人门户度春秋，半饥半饱清闲客，无枷无锁自在囚。”而到了“文化大革命”时期，教师老九依旧（位列地主、富农、反革命、坏分子、右派分子、叛徒、特务、走资派之后）。俱往矣，不作过多的追述也罢。

在新的历史时期，历史伟人邓小平在“科学技术是第一生产力”条件下提出“尊重知识、尊重人才”，由此教师的政治地位得到根本改变。目前全世界约有数千万教师，犹如天空中的星星散布于全球，只要有儿童和青少年集聚的地方就有教师。虽然在不同的国家和地区教师的政治地位和经济地位并不相同，但现代社会的知识进化程度已不容许再对教师的作用有所忽视。雅克·德洛尔的报告称“教育处于社会的核心地位”，那么也就等于给现代教师锁定了位置。

我们一方面为教师地位与作用的改变感到由衷的欣慰，另一方面也为他们的实际状况感到担忧。一位盐工曾这样评论教师：“教师就像盐，家家都需要一点，就是不值钱。”在我们看来，这是对教师所做的最为形象、最为精当的评价。

“教师就像盐”，这道出教师作用的无可替代。盐对人生命的重要性，犹如水和空气对人一样。纵是粗茶淡饭，抑或美味佳肴，总需有盐。一个人不吃山珍海味可以活命，但若没有盐分，那么将会有死亡的可能。人类要延续、社会要进步，必须有文化的传承与传播，必须有青年一代的成长，这就需要教师。正是从这一意义上世上的各种职业都有消失的可能，但教师和医生除外。

“就是不值钱”，这说明在现实中教师的经济地位还不理想，有待提高。但我们更为关心的是在现代社会为何教师的经济地位总不能有根本提高的内在原因。这一内在原因其实就在教师这一职业自身。国际劳工组织和联合国教科文组织在1966年联合发布的《关于教师地位的建议》中认为“教育工作应被视为一种专门职业”。而日本的市川昭午则指出：“教职仅在非赢利性服务业这一点上，符合专门职业的标准，在专业技术和长期训练，特别的才能与素质这一点上，还逊于其他专门职业。教师工作只能作为准专门职业”。

业。”^①市川昭午的这一观点至少提醒我们应重视教师的专门化。法国前教育部部长若斯潘认为“未来教师不再只是传授知识的先生，而应是引导学生完成学业的教育及教学专家”^②。《国际教育百科全书》也指出：“如果当今和未来的教师能同社会上做出杰出贡献的人一样，享有同等的地位和声誉，他们一定是专职教师。他们的教育教学水平应该越来越同内科医生的教育相媲美。”^③从中我们理应清楚的是：教师地位的提高关键在于提高自己，若是月球抱怨自己不如太阳，那就首先抱怨自己不是太阳，那就首先抱怨自己不发光吧。

四、教育学：被“占领”的学科

作为一门学科，教育学在中国版本雷同，而在苏联也是如此。克里沃诺斯在《教师报》（1989年2月14日）的一篇文章中写道：“读者只要翻一下各个年代的不同版本的《教育学》教科书，从凯洛夫主编的《教育学》（1948年）到巴班斯基主编的《教育学》教科书，不难发现，它们的篇目、章节标题大同小异，行文措辞近乎雷同，人们似乎只要在已有的版本上像批小学生的习作一样，略加修改，就当作新版《教育学》付梓了。”^④对此陈桂生解释其原因为：一元化的教育价值取向、集中统一的教育管理体制，以及“大教育学”的格局。^⑤

而在教育学的研究上，它却日益被“占领”从而导致分化。在“大教育学”时代，这种被“占领”主要表现为在讲述某一部分时借用其他学科的内容，而现在他们却纷纷另立门户，由此涌现出大量的分支学科，诸如教育经济学、教育哲学、教育社会学、教育文化学、教育管理学的教育人类学……几乎“大教育学”的每一问题都成长为“学”，可谓“星光灿烂”。

① [日]市川昭午：《现代教育学基础》，钟启泉译，上海教育出版社1986年版，第443页。

② 陈永明：《中日教师教育之比较》，华东师范大学出版社1994年版，第9页。

③ 胡森：《国际教育百科全书》（第九卷），贵州教育出版社1990年版，第23页。

④ [俄]克里沃诺斯：《教育学教科书应该是怎样的？》，《外国教育资料》，1989年第3期。

⑤ 陈桂生：《“教育学”辨——“元教育学”的探索》，福建教育出版社1998年版，第368页。

在这种教育学的被“殖民化”几乎完成的情况下，教育原理又能做些什么呢？它是否已空洞化，只有像陨石般落地呢？我们不得不在进行具体论述前对此问题加以说明。

“凡设施教育，评判教育之基本的准则，统称教育原理。”^①这是20世纪上半叶我国学者的观点。陈桂生说：“教育原理，顾名思义是探求教育事理的学科。”^②而孙喜亭认为教育原理则是研究以教育事实为基础，教育中最一般性的问题的学科。^③英国的沛西·能（Percy Nunn, 1870—1944年）称之为 Education, It's Data and First Principle^④。

既言“原理”，自然相对于具体问题，所以我们认为它旨在探讨的应是“教育中最一般性的问题”。而在教育中什么问题具有最一般性呢？这就是“教育·社会·人”三者的关系。“教育原理”显然是指“教育”，而非“教育学”，所以它指向于教育事实。

就教育事实而言，它历史地发生过，现在存在着，将来还会存在。这样，我们又怎能给予全面的考察呢？为了避免察而不周，考而不透，我们仅仅选取了“现代教育”，因为它是“活着的教育”。

对“现代教育原理”加以厘定，事实上也就回答了它应否存在、应做什么的问题。这是因为教育在现代总是与现代人和现代社会存在着种种关系，因为这种种关系会有其现代的特点，还因为这种关系在将来依然会存在。

由于我们关心的是现代社会中现代人的教育，而我们又生活于其中且参与其事，所以我们拒斥那种概念“积木”的游戏，而代之以史实或事实的叙述以及自我感知的表达。文本的鲜活，诗性的话语，以及思想的明晰将是我们不懈的追求。

① 唐钺、朱经农、高觉敷：《教育大辞书》，商务印书馆1933年版，第1026~1027页。

② 陈桂生：《教育原理》，华东师范大学出版社1993年版，第1页。

③ 孙喜亭：《教育原理》，北京师范大学出版社1993年版，第1页。

④ [英] 沛西·能：《教育原理》，初版于1920年，现行中文版据其第三版译。

上篇



“一切都存在，同时又不存在，因为一切都在流动，都在不断地变化，不断地产生和消失。”^①这是恩格斯对希腊哲学家赫拉克利特思想的概括。西方有的学者则概述为：一切皆变，唯变化不变（The only unchanging thing is changing）。世事的演进证实着这一卓越的思想。就教育而言，特别是现代教育，本身便一直处在变化过程之中。教育，无论教育思想，还是教育实践无不在变化着。本篇以“变”为基点，着重考察“教育”观的转变、现代教育及其发展趋势。

^①《马克思恩格斯选集》（第3卷），人民出版社1973年版，第60页。

第一章 现代“教育”观的转变

在教育的种种变化中，最为深层和基本的是“教育”观的变化，亦即怎样理解“教育”。可以讲教育思想和观念体系均以此为“始基”，它的嬗变，哪怕是部分的更新均将意味着教育思想和观念的变化。

那么，纵观整个 20 世纪，伴随着人类教育实践的进步，“教育”观的转变究竟有哪些呢？

第一节 审视“教育”的重心转移：从“教”到“学”

在传统的“教育”观中，人们对教育的审视，其着眼点是其中的“教”，而在现代“教育”观中，其着眼点发生了革命性变化，即转向受教一方。这是现代“教育”观的第一大转变。

“教”字在中文中依据造字规律，左上示书，左下示人，左边上下结构表示系统的知识学习；右上示教鞭，右下示子，右边上下结构表示教育过程的强制性。从“教”字中不难看出，它并无关照受教育者之义。《说文解字》则称“教，上所施，下所效也”，同样也是如此。英文“教育学”（pedagogy）意即“关于教的科学和艺术”，它的最初含义为“教仆”，引申为“教育儿童”。

近代教育学发生的自然历史过程，大致经历了从“教”之法到“教”之学、从“教之学”到“教育”之学、从“教育”之学到“教育学”三个阶段。它从夸美纽斯开始，经过洛克、卢梭和裴斯泰洛齐三大教育思想家在教育观念上革故鼎新的创举，以及一批德国学者如博克、特拉普、康德、尼迈尔、施瓦茨关于“教育”之学的建树，到赫尔巴特才开始告一段落。全程历时一个半世纪之久。^① 赫尔巴特（Johann Friederich Herbart, 1776—

^① 陈桂生：《“教育学”辨——“元教育学”的探索》，福建教育出版社 1998 年版，第 23 页。

1841年)在西方教育史上首先建立了以心理学和哲学为基础的教育理论体系,被誉为“科学教育学的奠基人”,但是,他所提倡的道德教育的目的在于通过教育培养儿童五种道德观念,使他们成为维护和忠于普鲁士君主制度的人;所采用的道德教育和儿童管理的方法,基本上保留了中世纪的特点;它的教学论侧重于系统传授书本知识,突出了学生思维能力的培养,教学阶段的形式化越来越多地影响教学质量的提高,因而成了“传统教育”的典型模式。在他那里,核心还是一个“教”字。近代教育学说白了便是“教什么”“怎样教”的学科。

1905年,中国“废科举、兴学堂”,首先便是仪型日本。而此时的日本教育恰是赫尔巴特时代,这就是中国的“学堂”从一开始便与赫尔巴特教育观结下缘分,直到20世纪末它还异常顽强地影响着中国教育。体现在“教育”观上便是,几乎所有的“教育”定义,从1928年中华书局发行的《中国教育辞典》,到1985年的《中国大百科全书·教育》,再到1998年的《教育大辞典》(增订合编本),基本上沿袭了同一思路,以“教”为先,以“教”为中心。

然而事实上早在19世纪末20世纪初人类的“教育”观伴随着“新教育”和“进步主义教育”运动已经发生了变化。这一变化之巨,有史以来最大,而我们迄今恪守传统之“教”,着实耐人称“奇”。

一、从教师中心到儿童中心：“教育”重心的第一次转移

裴斯泰洛齐在《林哈德与葛笃德》中曾经疾呼：“时代在进步，五十年来，一切变动了，学校还是依然故我，这哪能培养出现代的人才，哪能适合时代的需要。”^①这种企盼终于在20世纪转折点上化为现实，而且它又是那样广泛、深刻。

“新教育之父”雷迪(Ceceil Reddie, 1858—1932年)于1889年英国创办了第一所“新学校”——阿博茨霍姆学校，由此揭开了“新教育”的篇章，另外英国的巴德利(J. H. Badley, 1865—1967年)，怀特海(A. N. Whitehead, 1861—1947年)，沛西·能(Percy Nunn, 1870—1944年)，以及德国的利

^① [瑞士]裴斯泰洛齐：《林哈德和葛笃德》(下)，人民教育出版社2005年版，第6页。

茨 (H.Lietz, 1868—1919 年), 法国的德摩林 (E.Demolins, 1852—1907 年), 比利时的德可乐利 (O.Decrly, 1871—1932 年) 以及瑞典的爱伦·凯 (Eellen Key, 1848—1926 年) 分别在自己的国家开办了“新学校”。

沛西·能在《教育原理》一书中概括了在欧洲盛行的“新教育”的原则:“这个运动的原则是:家长和教师们旧时的专横态度应当改变;应该更加注意个人的爱好和能力。”^①虽然在这原则之中还没有“儿童中心”,但对儿童的关照显然已经提高。在 1900 年爱伦·凯便著有《儿童的世纪》一书,称“20 世纪将成为儿童的世纪”。它具体表现在两个方面:一是教育者应理解儿童的特点;二是教育者应注意保护儿童天真纯朴的天性。

在爱伦·凯首先提出“20 世纪将成为儿童的世纪”之后,意大利的蒙台梭利 (Maria Montessori, 1870—1952 年) 的教育实践和著述被称为“儿童世纪的代表”。她主张“应用我的方法,教师教得少,而观察得多;教师的作用在于引导儿童的心理活动和他的身体变化发展”。另一位著名的“自由教育”的代表人物英国的尼尔 (Alexander Sutherland Neill, 1883—1972 年) 则强调“不论现在还是将来,只有儿童自己最懂什么使他幸福”。他十分尊重儿童的兴趣,认为儿童没有兴趣时,教师不要勉强儿童去做任何事,因为“真正的兴趣是整个个性的生命力,并且完全是自发的”。在“自由教育”这里儿童得以尊重,“教育”观的重心呈现出明显的偏移。

偏移并非转移,但在 19 世纪下半叶的美国转移却悄然实现了。F. W. 帕克 (Francis Wayland Parker, 1837—1902 年) 为美国“进步教育”的创始人,他在 1875 年至 1880 年主持领导昆西学校实验,第一次把“进步教育”思想付诸教育实践。在他那里,不是任何科目,而是儿童处于学校的中心。在“进步教育”的其他代表人物 M. 约翰逊 (Marietta Johnson, 1864—1938 年)、H. 帕克赫斯特 (Helen Parkhurst, 1887—1973 年), C. W. 华虚朋 (Carton Wolsey Washburne, 1889—1968 年), W. A. 沃特 (Witiam Aibert Wirt, 1874—1938 年) 等人那里,这一思想得以同样贯彻。在“昆西制度”“有机教育学校”“道尔顿计划”“文卡特纳计划”等各式教育实验中,儿童走进了“教育”的中心。

① [英] 沛西·能:《教育原理》,王承绪、赵端英译,人民教育出版社 1992 年版,第 107 页。