

[俄罗斯]卡特林娅·萨里莫娃 主编
[美]欧文·V.约翰宁迈耶

当代教育史研究 教学的主要趋势

方晓东 等译

此书经由俄罗斯罗索诺夫出版社授权出版

图书在版编目 (CIP) 数据

当代教育史研究与教学的主要趋势 / (俄罗斯) 萨里
莫娃, (美) 约翰宁迈耶主编; 方晓东等译. —北
京: 教育科学出版社, 2001.7

书名原文: Why Should We Teach History of Education?

ISBN 7-5041-2146-0

I. 当... II. ①萨...②约...③方... III. ①教育
史—研究—世界②教育史—教学研究—世界
IV. G519

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 23217 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01-2001-1054 号

出版发行 教育科学出版社

社址	北京·北三环中路 46 号	邮编	100088
电话	62003339	传真	62013803
经销	各地新华书店		
印刷	保定市印刷厂		

开本 850 毫米×1168 毫米 1/32

印张 8.875

字数 205 千

定价 15.00 元

版次 2001 年 7 月第 1 版

印次 2001 年 7 月第 1 次印刷

印数 00 001—5 000 册

(如有印装质量问题, 请与本社发行部联系调换)

前 言

自 19 世纪后半叶以来，教育史已经成为许多国家师资培训的必修课程。本书的标题提出的“我们为什么要教授教育史？”^①的问题，受到了教育界的极大关注。

当如此众多的国家正在进行学校教育改革，师范系统内也发生了根本变化的时候，当今的教育家必然会感到不安。所有心理学和教育学包括教育史在内的教学都发生了急剧的变化，而且现代的要求与以往的要求有着根本的不同。

整个世界也在发生变化，在人类的历史中，我们首次确保了人类在和平、友好的环境中生活这一最大的梦想得以实现。我们认识到：我们，即全世界人民，已作为全球性的有机体而彼此紧密地互相联系着。因此，我们面临的重要而迫切的任务就是要抓住当前变革的实质，掌握驾驭它的方式，以便通向理想的目标。

所有的年轻一代都要在学龄时期受到一般的学校教育。人类的未来在很大程度上取决于学校对将取代老一代的年轻人所灌输的各种价值观和行为准则。这就是为什么今天我们需要能促进世界变革的教师的原因。相应地，也需要一种培训教师的

^① 本书中译本的标题改为“当代教育史研究与教学的主要趋势”。——译者注

417.66/5

新方法。教育史是培训教师的诸多学科之一，它能教育未来的教师具有与世界各国人民友好、相互理解和相互尊重的感情。

许多同行们强调指出，作为一门学科的教育史目前正面临着危机。“作为教育理论和教育实践的一种要素的‘教育史’已经失去了其学术能力。结果，教育史作为一门教育学科来说已经不能引起未来的教师、父母、行政官员们的兴趣。因此，最近，日本文部省改变了其政策，教育史作为一门教学科目已从课程中消失”，我们的日本同行中内俊夫（Toshio Nakauchi）教授给我们传来了这个信息。

我们的美国同行 V. 西莉亚·拉斯卡拉兹（Celia Las-carides）和勃立萨·希涅茨（Blythe Hinitz）也证实说：“从事教育的人缺乏有助于该职业的历史知识。”

来自巴黎的皮埃尔·加斯巴德（Pierre Caspard）教授告诉我们：“师资培训在法国正在发生革命。教育史能否以非正式的方式出现在必修课中，这取决于教师、社会学家或哲学家本人是否对此科目感兴趣。”

上面只是来自不同教育史学家的少数评述，其他国家的情况似乎也是这样。不同国家的教育家设法以他们专门调查的统计数字来证实这个结论。

本书所阐述的很多观点都是作者们在国际教育史专题组会议上作为研究课题和在国际教育史常设会议上作为教学科目研讨过的。国际教育史常设会议是 20 世纪 70 年代末期，在各国著名学者的倡议下建立的，并每年在不同国家召开一次。

国际教育史专题组的成员于 1991 年分别相聚在莫斯科、苏茨里尔、苏黎世，于 1992 年相聚在巴塞罗那。他们就目前东西方大学教育史的研究与教学中的问题展开了讨论。这些会议的结果之一就是形成了本书。

本书的撰稿者均为欧洲、美洲和亚洲的著名专家和大学教

授，他们对教育史在师资培训中的作用日渐衰落的明显趋势深表关注。作者们彼此分享了他们利用过去教育遗产的经验，以提高将决定青年一代命运的人的专业水准与人文水准。用新方法明确本学科在现代条件下的界线 and 本质，并且应用跨学科的最新信息，构成了本书的内容。本书不仅是为从事教育理论和教育史研究与教学的教师们撰写的，而且也是为关心青年一代教育与培养问题的人提供的参考书。

在编写和讨论本书内容时，我们要求我们的同行要向师生表明，为教好、学好教育史，需要掌握许多有价值的理论和方法；要向学生们介绍教育史研究的过程和基本理论，说明学者们对自己工作的看法，他们这样做想达到什么目的；要表明教育史如何能够或应当成为师资培训的组成部分以满足当前客观存在的需要。

在本书的许多论文中，读者可以找到有关教育史内容、大纲、教学方法等材料，例如由切斯拉夫·马约列克（Czeslaw Majorek）、片同义雄（Yoshio Katagiri）等撰写的论文。同时我们也决定将几份教育史教学大纲编入本书。鉴于篇幅有限，因此我们只选择了少量适用于欧洲、亚洲和美洲未来教师所需要的大纲。然而，根据我们的见解，尽管它们数量不大，但却概括了本学科的教学方法和内容。

首先引起我们注意的是教学内容上和方法上的多样化。我们确信，在所有教学大纲中都有如夸美纽斯、裴斯泰洛齐等古典教育学家，这无疑是显著的特点。一些作者成功地将本国教育史有机地融合在世界教育史中。此外，想请读者注意欧洲、美洲的大学教学大纲都将注意力集中在本国教育史这一事实。这些教学大纲在相当大的程度上具有欧洲中心主义特征，没有任何涉及到东方国家教育史的材料。作者们也承认这是欠缺之处。

了解其他国家教育史的内容可以帮助教师扩大他们的知识面，更有效地利用人类的教育遗产来发展未来教师们的专业能力，而且必然会对青年一代的教育产生积极的影响。

本书按惯例分为三部分：第一部分着重指出作为一门科学的教育史的理论和方法论的问题，以及各国学者对这门科学的结构和内容的一些看法。我们相信本部分的各篇文章将有助于读者了解目前这门科学与其不久前的解释有什么不同。第二部分陈述了作者们运用教育史的实践经验，以提高未来教师的专业水平，培养他们的教育观点和思维。它包括教学法的问题，古典教育遗产的研究；家庭、宗教和其他社会机构在教育青年一代中的作用等。第三部分即附录部分是部分国家教育史教学大纲。这部分将有助于读者了解某些东西方大学所讲授的教育史的具体内容。鉴于篇幅有限，我们不得不对某些大纲作了删节。

由于所有作者均围绕教育史这个问题进行讨论，因此我们重申划分以上三部分只是按惯例而已。

作者来自东西方不同的国家。我们精心地保留了文章中原有的英语语言上的风格以及陈述的逻辑性。

最后我们对布赖恩·西蒙（Brian Simon）教授仔细地校阅了本书中的所有文章，并进行重要的评介表示感谢。对为在苏黎世和巴塞罗那举行专题组会议创造了良好条件的弗里茨·比得·哈格（Fritz Peter Hager）和佩尔·索拉（Pere Solà）两位教授谨表谢意！同时我们也对伊林娜·罗加契娃（Yelena Rogacheva）为准备和出版专题组的资料所提供的长期而卓有成效的帮助表示感谢！

卡特林娅·萨里莫娃

目 录

第一部分 当代教育史的主题与内容

教育史的重要性·····	布赖恩·西蒙 (3)
试述教育史的本质·····	马克·第帕普 (21)
教育史教学中的课程导论部分的重要性 ·····	切斯拉夫·马约列克 (26)
教育史的本质、目的和方法 ·····	欧文·V. 约翰宁迈耶 (40)
教育史是历史学科和传统人文学科的扩展 ·····	佩尔·索拉 (53)
教育改革史 ·····	关惠子 (63)
昔日教育智慧对未来的启示·····	卡特林娅·萨里莫娃 (75)
加拿大教育史的问题与现状·····	卡斯·马祖列克 (88)
日本教育史教学的现状与问题 ·····	片同义雄 (100)
印度教育史研究与教学的发展趋势 ·····	萨利什·钱德拉·格什 (111)

第二部分 在师资培训中教育史的目标

教育史之我见·····	理查德·奥尔德里奇 (119)
论柏拉图、夸美纽斯和卢梭关于预备教育的三种理论 ·····	弗里茨·比得·哈格 (132)

杜威的教育实验及其对未来教师的作用

——来自俄罗斯的分析和研究

..... 伊林娜·罗加契娃 (141)

挪威课程史研究综述..... 伯稚尔格·昆德姆 (151)

丹麦学校的发展与教育实践

..... 克里斯顿·克鲁柯夫 埃伦·诺尔加德 (166)

17—20 世纪日本的家庭、家庭养育和教育的历史

..... 中内俊夫 (180)

将传记作为教育史教研的一种形式

..... 琼·K. 史密斯 (191)

当前欧洲采用的教育史教科书

..... 玛丽·玛德琳·康比尔 (206)

我们在教育史课程中教些什么？

..... 里特·斯·萨斯罗 纳·雷·欣纳 (214)

对幼儿教育领域古今名人情况了解程度的调研

..... 西莉亚·拉斯卡拉兹 勃立萨·希涅茨 (228)

附录 部分国家教育史教学大纲

日本东京一桥大学..... (245)

波兰华沙大学..... (248)

西班牙加泰罗尼亚巴塞罗那大学..... (253)

叙利亚大马士革大学..... (258)

乌克兰基洛沃教育学院..... (260)

美国俄亥俄州阿克伦大学..... (267)

美国哥伦比亚大学师范学院..... (270)

后记

第一部分

当代教育史的 主题与内容

教育史的重要性

布赖恩·西蒙 (Brian Simon)

一、前进与后退

教育赋予每个人以能力。教育能通过发现和提供合适的环境，鼓励人类在艺术、科学、社会和宗教等各个领域的活动中更加全面地发展各种能力和技巧。但是更广义地说，教育显然已被看成是人类在社会中的发展方式。^①从这个角度来看，教育过程涉及到所有这些因素的影响，包括家庭、同侪团体、教会、学徒培训、邻里和公民的关系。所有的人都很早就与这些因素有关系，当然，上述关系随着社会的复杂性而变得更加复杂了。在这些相互关系中组织起来的学校教育，不久之前只影响一小部分人，现在却扮演着重要的角色。与家庭结合在一起，学校教育是引导新一代走向未来的主要手段。

因此，试图了解教育与社会之间的关系，以及教育改革与社会变革之间的关系是至关重要的。如果要使中小学、学院和大学及各类教学机构的教育事业蒸蒸日上，并且去实现授予每个人以能力的目标的话，那么我们所要了解的问题是影响这种形势发展的环境。这就要作历史分析。这种分析表明对上述这

^① Joan Simon, *The History of Education in Past and Present*, *Oxford Review of Education*, 3, 1 (1977).

些问题没有简单的答案。首先整个问题比开始想像的要复杂得多。例如：在大多数国家中有过这种时期，教育界似乎正在突飞猛进地发展，整个领域似乎被一种正气所鼓舞；所有人似乎都在为同一目标而努力；可以得到巨额资金；似乎将出现新的突破，即使仍然存在抗拒变革的顽固势力，但每个人都将获得更加广泛和更富有创造能力的机会。

大多数国家在 20 世纪内至少经历过一次这样的运动。如果可以举英国为例的话，我认为，这些年来，确切地说是在 20 世纪 60 年代，英国经历了这个具有全国意义的变革。在此期间，首先是根据高校董事委员会通过的 20 年发展规划——一项得到政府认可、支持和提供资金的计划，迅速而有计划地发展高等教育，包括建立许多所新大学（和多科性工学院）。接着从 1965 年开始，由地方兴办的“综合”中等教育，也转而由政府资助，用规范的术语来说：这场运动至少结束了过去那种分裂的、互相脱节的和择优录取的学校教育体制，但这还不是全部。在这个时期，第一次真正认识到初等教育是教育的一个重要的阶段；取消了长期建立的以能力划分的分班制，并在学校里建立了符合人性的教育方法。最后，在这个时期对私立学校的合法性提出了愈来愈多的异议，其地位（和数量）也最终有了明显的降低。这是公立的教育制度愈来愈得到承认，并同时出现了由地方进行民主管理的合法教育机构的结果。

在英国还经历过几个这样的时期，但都没有发展得如此突飞猛进。例如，19 世纪末叶（1880—1900）初等教育制度终于确立下来，尤其在英国中部和北部的各个工业城市中，一种“取代”过去传统系统（基于分阶级、分阶层）的新系统初显轮廓。在这种出人意料的推动下，在小学中出现了新型高级小学“尖子生”，也出现了所谓新的技术学校等等，这些都是从初等教育制度中涌现出来的。与此同时也相应建立了其他新型

学校——技术院校、美术学院及其他类型的院校，其中包括当时刚刚由地方建立的大学。因此，具有地方管理特点和具有从小学到新型大学相互衔接的教育制度也迅速地出现了。在这些学校发展中，由地方直接选举的地方教育委员会起了关键的作用。在地方教育委员会中，妇女也能够被当选，当地劳工运动的代表也能当选。法国历史学家埃利·阿利维（Elie Halévy）就称这些地方教育委员会及其作用为“激进主义大本营”，这是教育制度发展过程中一个明确而又非常肯定的阶段。^①

所以，在各国，包括在英国，都有过发展的时期。也有一些时期，例如，第一次世界大战和第二次世界大战后的几年，人们对教育发展的前景曾抱有很大的希望。在两次大战中，议会分别于1918年和1944年制定了进步的教育法案，对教育希望取得什么进步取得了一致的看法。但是教育史的研究及我们今天自身的体会告诫我们：在资本主义社会制度下教育的发展不是以简单线性方式实现的。在一个时期内所取得的进展并不意味着接踵而来的一定是更大的进展；历史也并没有赞同对通常发生的经济、社会和政治事件用所谓的“辉格党”的看法来解释——每一件事都是逐渐地、有规律地、始终如一和均匀地在改善的说法。

恰恰相反，在向前发展的阶段之后，接踵而来的常常是反复，使已取得的进展化为乌有。当然，这种反复也可能是因为进步走得太远，过于杂乱无章才出现的。如果经济、社会和政治状况有利于这些“新”观点的话，那么以前经历过的发展可能还会出现。这就早晚会形成一股潮流，去实施新的管理方式，全面的抑制，强行划分的地方教育行政区域，重新承认在教育系统、中小学乃至大专院校内部一度被否认的实践。而伴

^① Elie Halévy, *Imperialism and the Rise of Labour*, 1961 ed.

随着已被抛弃的观点和实践合法化再次需要进行意识形态的改革。

以上列举的两个例子，就是英国的经验。19世纪80年代和90年代的进展被保守政府以议会绝大多数通过的1902年教育法令为依据而停止了。这项法令也废除了曾经对教育事业起过促进作用的地方教育委员会，实际上也否认和废除了高等小学，建立了选择英才的中等教育制度，并使教育脱离了直接选举的民众管理制度。同样地在经过20世纪60年代的发展后，接踵而来的是体现在1988年由大多数保守议员所再次通过的教育法令中的类似措施。这些后来采取的措施是为了削弱综合中等教育制度，忽略或排斥地方教育当局在控制地方教育制度所起的作用；通过建立教育中的市场经济体系，发展一种竞争性的等级教育结构；并加强教育制度的私有化。

因此教育史研究强调了教育改革中的易变性，正如英国作家查尔斯·狄更斯所说过的那样，“每个时代都有最佳的情况，也有最坏的情况出现”。上述两种情况恰恰说明了教育与社会关系之间的复杂性。即使如此，毕竟在某个时期教育与学校的确取得了一定程度的自治（这在各国和不同时代而有所不同），而且正是这种自治给教育以力量。但是一般来说，在这个领域内的各种关系显然直接受到社会内部作为整体的更广泛和更无所不包的经济、社会和政治发展的影响；有些影响只涉及某个国家，而有些影响则涉及整个世界（20世纪60年代的发展已经成为世界性的现象）。

二、理论与实践

在教育取得发展的各个时期，其显著的特点之一是在教育理论与实践之间存在着密切的关系，或是相互束缚的关系，这

或许有些荒谬，但这也可能是倒退时期的特点，在这种情况下，便会产生各种特殊的问题。

例如，在以上叙述的 19 世纪 80 年代和 90 年代的英国，当非传统的学校制度正在积极改进的时候，以人类发展的古典唯物主义理论为基础的教育理论，特别是教学理论仍占主导地位。这种传统，或者说是观点，都是从约翰·洛克（John Locke）的著作，特别是他的《人类理解论》（*Essay Concerning Human Understanding*）中派生出来的。然后这种派生出来的学说由戴维·哈特里（David Hartley）发展为联想主义形式。接着，联想主义特别是有关教育的理论由约瑟夫·普里斯特利（Joseph Priestley）、詹姆斯·米尔（James Mill）及其他人进一步发展，并终于在亚历山大·巴恩（Alexander Bain）于 1879 年这个重要的，由进步的教育委员会领导的民主进程即将发生的时刻，在《教育为一种科学》（*Education as a Science*）的著作中发表出来。启蒙运动时代的孔多塞（Condorcet）、爱尔维修（Helvetius）及其他教育家发表的人类性善论是这个理论的基础。这就导致产生了“教育万能论”的观点——正如约瑟夫·普里斯特利所主张的那样，教师的行为，必须产生所需的效果。为取得好的结果，儿童的环境及他或她所受的影响必须小心设计和组织，以便根据人类进化的概念达到所设想的目的。^①

启蒙时期的教育理论，即使有时表达得有些粗糙，但却是 19 世纪末叶使英国教育向前推进并使其合法化的基础。它给教师们以力量，并支持他们发挥教育者的作用。同时，上述这些理论以不同但又相关联的形式，在德国，特别是 19 世纪末

^① Brian Simon, *Studies in the History of Education, 1780 - 1870*, London, 1960, Chapter 1.

叶的教育学派的发祥地——普鲁士流行于教师和教育者中间。德国赫尔巴特的教育学说也是在联想主义的理论基础上派生出来的。诚然，当时赫尔巴特的教育学说在英国乃至整个西方世界（包括美国在内）起了极其重要的作用。

然而一个引人注目的事实是由于优生学和生物学思想的普遍推广，因此，上述这些思想和理论的垄断地位，于20世纪初叶，在英国以及其他国家（例如：美国）同时被打破了。现在优生学和生物学思想对遗传学的人类进化起了重大的作用。我们当今进入了全民基础教育的时代和中小学的普及教育时代，这正是《伟大的“心理学的胜利”》（*The Great ‘psychological capture’*）一书中所描述的时代。^①新的理论在心理测验或心理测量这些“科学”中使心理学具体化。这些手段被用于学校，以达到选择或分班的目的。

与洛克、孔多塞和巴恩的理论相比，这些理论强调人的能力的局限性，有限的教育功能，不能改善遗传“所赋予”的东西，因此降低了学校和教师的作用。心理测验者（或智力测验者）声称能够准确无误地测出人的先天智力。根据这个观点，等级森严的学校系统内形成的社会等级及其他社会差异，直接反映了个人之间的“自然”差异。所有的一切都是为了在一切世事中取得最佳的结果。

这种体现在智力测验中的思想是由在英国教育界工作的心理学家们，如西里尔·伯特（Cyril Burt）等发展的，它在理性概念的范围内准确地反映了经济、社会，以及教育在两次世界大战之间（1920—1940）出现的萧条。由于在那个时期各种事物的发展速度放慢，因此选拔、分组和分班已成为当时的制

^① David McCallum, *The Social Production of Merit: Education, Psychology and Politics in Australia 1900—1950*, London, 1990.

度。把大多数人不能接受教育解释成是各种先天局限因素，如心理障碍，智力低下的直接结果（甚至还使其合法化），因此在理论与实践之间再次出现新的联系。但是这一次，这种理论成了加剧教育停滞的强大力量。

重要的是该理论从 20 世纪 20 年代初起在整个时期内取得了主导地位。但在 60 年代出现如前所述的各种发展之前，在批判地分析和否定的意义上，这种理论的主导地位就已经被打破了。诚然，对于历史学家来说，重要的是领悟在这前进的十年一开始，就对两次世界大战间的宿命论采取了审慎的、有理智的而又有意识的否定——官方作了明确的否定，并形成了 1963 年著名的罗宾斯（Robbins）报告的思想基础，与从前相比，这项报告提出了大规模和有计划地发展高等教育的方案。^① 否认可称为心理测量传统观点中各种观点的根本理由已在由 P.E. 弗农（Vernon）和吉恩·弗罗德（Jean Floud）向罗宾斯委员会提供的“证据”中加以明确。弗农否认任何年龄组都能够从高等教育中受益的比例是由某些不可改变的智能分布所确定的传统心理测量学理论。而弗罗德则认为：“能力总量”是固定的，这一概念在“科学上没有实际价值”而不予以考虑。他认为提供有能力的学生乃是“社会变革和社会方针”的一种功能，而且功能的变化在一定程度上取决于方针的变化。因此，并不存在对“居民受教育能力的上限”有任何“有关国家人才的冷酷无情的法律”^②。

上述批判，预示着有关教育的主要观念将出现全面而迅速的变革。此时，诸如 A.R. 卢里亚（Luria），特别是 L.S. 维

① *Higher Education Report of the Committee on Higher Education* (the Robbins Report), Cmd 2165, 1963.

② *Higher Education Report, Part II, Evidence.*