



梁克隆/编

西方哲人论儿童教育

XIFANG ZHEREN LUN ERTONG JIAOYU

中国社会科学出版社



梁克隆 / 编

西方哲人论儿童教育

XIFANG ZHEREN LUN ERTONG JIAOYU

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

西方哲人论儿童教育/梁克隆编. —北京: 中国社会科学出版社, 2007. 12

ISBN 978 - 7 - 5004 - 6761 - 8

I. 西… II. 梁… III. 儿童教育 - 研究 IV. G61

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 018274 号

出版策划 任 明
责任编辑 刘 兰
责任校对 晓 晨
封面设计 典雅设计
技术编辑 张汉林

出版发行 **中国社会科学出版社**

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 邮 编 100720

电 话 010 - 84029450 (邮购)

网 址 <http://www.csspw.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京奥隆印刷厂 装 订 鑫鑫装订厂

版 次 2007 年 12 月第 1 版 印 次 2007 年 12 月第 1 次印刷

开 本 880 × 1230 1/32

印 张 5.25

字 数 130 千字

定 价 20.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社发行部联系调换
版权所有 侵权必究

内容简介

本书集十余位西方哲人对儿童教育的论述。他们从各自不同的角度论述儿童教育的各个侧面，他们又都处在不同时代，从而细心的读者可以从他们对儿童教育的论述中，了解到哲人所具有的渊博知识和论述所具有的超乎常人的深度和广度，感受到哲人令人惊叹的智慧之光。因此，认真阅读先哲的论述，必将有助于现代人把握好儿童教育的今天和未来。

作者简介

梁克隆，男，1955年12月生于北京。1985年考入北京大学中文系研究生院，攻读先秦秦汉文学。1988年毕业，获文学硕士学位。1990年至1996年任日本东京学芸大学外国人研究员。1996年归国，现在中华女子学院任教。主要著作有《正始太康诗传》等，发表论文有《略论〈庄子〉散文的艺术境界》等。

出版策划：任明

封面设计：典雅设计

古典作品是一个民族或几个民族长期以来阅读的书籍，仿佛它的全部内容像宇宙一般深邃、不可避免、经过深思熟虑，并且可以作出无穷无尽的解释。

——博尔赫斯

儿童教育是人类最重要的一个问题。

——蒙台梭利

家庭生活的乐趣是抵抗坏风气的毒害的最好良剂。

——卢梭

否定性的教育是对孩子的最好教育。

——康德

一个被娇惯的孩子不会感到悲哀，他只觉得厌烦，就像一个国王，就像一只狗。

——萨特

目 录

罗素 (1872 — 1970) 英国哲学家	(1)
论教育	(1)
论家庭教育	(16)
塞缪尔·斯迈尔斯 (1812 — 1904) 英国道德家	(29)
女性的素养决定一个民族的素养	(29)
培根 (1561 — 1626) 英国哲学家	(36)
论礼貌	(36)
论家庭	(37)
论习惯	(38)
蒙田 (1533 — 1592) 法国思想家、散文家	(41)
论孩子的教育	(41)
论教育	(61)
卢梭 (1712 — 1778) 法国思想家	(75)
爱弥儿 (论教育节选)	(75)
爱默生 (1803 — 1882) 美国哲学家	(112)
修养是源自最优秀思想的一种暗示	(112)
修养是教育的结果	(117)

杜威 (1859 — 1952) 美国哲学家	(122)
我的教育信条	(122)
康德 (1724 — 1804) 德国哲学家	(135)
否定性的教育是对孩子的最好教育	(135)
昂苏里 (? — 约 1187) 波斯诗人	(139)
论高贵有赖于才智	(139)
纪伯伦 (1883 — 1931) 黎巴嫩诗人	(142)
论孩子	(142)
论教授之道	(143)
阿德勒 (1876 — 1937) 奥地利哲学家	(144)
学校的教育	(144)

罗素 (1872—1970) 英国哲学家

论教育

任何政治理论只有既适用于成年男女，又适用于儿童，才是令人满意的。理论家多数并无子女，即使如果他们有孩子，也会小心翼翼地躲避孩子，免得被喧闹嘈杂所烦扰。有些理论家也写过论述教育的著作，但在通常情况下，他们写作时并没有在心里想到孩子。那些了解孩子的教育理论家，如幼儿园的创始人和蒙台梭利教育体系^①的发明者，也并没有总是充分认识到教育的最终目标。我对于孩子和教育都不甚了了，要是我能懂得教育就可以指出别人的著作中有什么缺憾了。但是考虑到教育也是一种政治规范，它就涉及要求重建社会的某些问题，而不是教育理论著作家通常所考虑的那些事情了。我所要讨论的正是这类问题。

在性格和观念的形成过程中，教育的力量是巨大的，这一点已为人们所广泛认识。父母和教师的真诚信念虽然不同于经常讲的格言，但仍然会被孩子们在潜移默化中所接受。即使孩子在日后的生活中偏离了这些信念，它们也仍会残留下来，深埋在记忆中，一到紧张危机的时刻，这些信念就随时闪现出来。通常，教育是站在现存事物一方的最强大的力量，它反对根本性的变革。遭到变革所威胁的社会制度依然是强有力的，它一家独掌着教育机器，在孩子们可塑的心灵中灌输观念，使他们尊重社会习俗的精华。主张变革者则起而反击，力图把对手从优越的地位上撵下

^① 一种让儿童自由发展的教育方法。

去。但双方都没有考虑孩子的自身需要，而是只把他们当作单纯的一堆物质材料，以便为这支部队或那个军团补充新的兵源。如果考虑到孩子们的需要，教育就不应把争夺儿童当作宗旨，而应培养孩子的能力，使他们在双方之间作出明智的选择，并以此作为教育的目标。教育应当培养孩子思考的能力，而不是培养他们按照老师所想的那样去想问题。如果我们能够尊重孩子的权利，那么教育就不再是一种政治武器。如果我们尊重孩子的权利，我们就应当视教育为向儿童赠予知识和精神习惯，因为只有掌握这些东西才能形成独立的观念。但是，作为一种政治力量的教育，却竭力把习惯的形成和知识的限定纳入特定的轨道，目的是建立一套让人必须接受观念体系。

公正和自由作为两个原则，包括了社会重建所需要的大部分内容。但就教育而言，只有公正和自由又是不够的。从字面上理解，公正也就是权力平等之意。显然，权利均等对于儿童来说是不可能完全做到的。至于自由，它首先就带有否定的性质。凡是对于自由的侵犯，它均予以谴责，只要这种侵犯是可以避免的。自由并不带有建设性的积极主旨，而教育却是一种根本性的建设，它需要获得构成幸福生活的某些积极概念。虽然在讲课训导的同时，教育也对自由尽量予以尊重，并且在不损害实行讲课训导方法的前提下，提供远远超过了传统习惯所能容忍的程度。但是，为了教会孩子一些东西，某种偏离自由的做法就显然仍是不可避免的。例外的情况只发生在个别智力非凡的儿童身上，他们被迫同智力平平的伙伴们相隔离。教师之所以担负着很大的责任，乃是由于这样一个理由：孩子或多或少必须受到长者的监护，而不能由他们自己随着兴趣来。教育的权威作用在某种程度上是不容回避的。所以教育者既不得不寻求发挥权威作用的途径，而又要做到使这种权威性同自由的精神并行不悖。

越是不容回避权威性，就越是需要尊重他人。一个人只要想做到教育有方，想使孩子成长为有才干的重要人物，他就必须彻彻底底地充满尊重精神。那些提倡“机械化生产铸铁体系”的人们——改革者和保守分子——试图把人类精神强行注入军国主义、资本主义，以及其他一切牢笼之中。这些人所缺少的正是对于他人的尊重。在教育领域中充斥着政府部门发布的规章制度、庞大的班级、一成不变的课程、不堪重负的老师，以及一定要生产出水平完全一致的能说会道的庸才。凡此种种，唯独缺少对于孩子的尊重，这几乎成了普遍现象。尊重他人是需要想象力和必要的热情的；特别是对于那些取得了些微实际成绩和有权力的人来说，尊重他人就更需要想象力了。孩子是弱者，而且有些肤浅愚笨；而教师是强者，并且在各方面都比孩子更聪明。由于儿童外在的弱势，不尊重人的教师和不尊重人的官僚，动辄就会蔑视孩子。他认为，塑造孩子是他的责任。在想象中，他将自己当作一个拿着泥土的陶器匠。于是，他把孩子捏成某种不自然的形状。随着年龄的增长，这种形状会坚固起来，并且产生出紧张和精神上的愤懑，滋生出残忍和嫉妒，甚至他们认为，必须强迫其他人也要经受同样的扭曲。

具有尊重感的人则不认为塑造青年人是他的责任。他感到在所有生物中间，特别是在人类中，最重要的是在孩子身上，存在某种神圣的东西；它捉摸不定，无以限量，具有某种个性，又神奇珍贵；生命的真谛由此孕育；断然的沉默体现了与世界的奋争。在孩子面前，他感到一种无以名状的自卑——这是用任何理由都不易抗拒的惭愧，然而这比起许多家长和教师油然而生的自信心却更接近明智。孩子们外在的无助和对于依赖的呼吁，使他产生了托付人的责任感。他的想象力为他展现出孩子可能发生的变化：孩子或是变善，或是变恶；孩子的进取心，将如何得以发

展。或是如何遭到挫折；孩子的希望将如何必定变得黯然无望，生活将如何渐失生气；孩子的信任感将如何遭受打击，活泼机敏的欲望将如何被深沉阴暗的念头所取代。凡此种种都使他渴望站在孩子一边，在儿童自己的战场上助其一臂之力。他将为孩子提供装备，增添力量。这倒不是为了国家或没有人情味的政府从局外提出的目标，而是为了孩子在茫然中的精神求索。只有感受到这一点的人才能发挥教育的权威作用，并且不会违背自由的原则。

由国家、教会，以及从属于它们的庞大教学单位所实行的教育，恰恰缺少对于人的尊重精神。教育所考虑的问题几乎从来不是小男孩小女孩，也不是少男少女，而差不多总是想用某种形式维系现存的秩序。就个人而言，教育几乎只抱有世俗的成功观——赚钱和高升。在青年人面前，教育提供的观念是那么平庸，无非是教人学会往上爬的技艺。除了少数罕见的教师外，无人具有足够的勇气能够突破束缚他们为之工作的体制。几乎所有的教育都抱有政治动机，目的是在同其他集团的竞争中，加强某一集团、某一国家、某一教派或是某种社会的力量。从主要方面而言，正是这一动机决定了教育的主题，决定了应该提供哪些知识、压制哪些知识，并决定了学生应该获得什么样的精神习惯。在帮助内心精神世界的成长方面，教育却几乎无所作为。事实上，在精神生活中，那些受教育最多的人往往已经萎缩枯败，毫无进取之心，用刻板机械的态度取代了生机勃勃的思想。

教育在目前可以获得的某些东西也势必会由所有的文明国家继续获取。所有的儿童必将继续在别人的教授下学会读书写字。一些人必将继续学会所需的专业知识，诸如医学、法律、工程等等。科学和艺术所需求的高等教育对于适合学习的人来说，仍然是必不可少的。除了历史、宗教和其他类似的领域之外，授业讲

课虽然没有明显的害处，但方法并不适当。也许应该在充满自由精神的气氛中讲授课程，并且力图说明授业的最终用途，当然许多课程明显都是传统过时的东西。但就主要方面来讲，授业讲课还是必需的方法，它仍会成为所有教育制度中的一个组成部分。

然而，正是在历史、宗教和其他长期有争议的专业领域中，授业讲课却有着明显的害处。这些专业涉及学校的利益，正是由于这些利益学校才得以保存。这些利益要求保留学校，目的是为了把某些关于这类专业的观念灌输给学生。在任何国家中，历史学都是按照这样一种方式讲授的：它张扬夸大自己的国家，教孩子们相信他们的国家总是正确的，几乎总是可以取胜的，这个国家造就了几几乎所有的伟大人物，在任何方面都超过了其他所有的国家。由于这些信念听起来让人那么舒服，所以就很容易被接受，以至于以后学到的知识也无法从人们的直觉中排除这些信念。

举一个简单甚至是琐细的例子：有关滑铁卢战役的情况，许多极为具体的情节和精微之处都已为人们所熟知。但是，在英国、法国和德国，初等学校所讲授的有关情况却大不相同。普通的英国男孩以为，普鲁士人在这个战役中没有发挥任何作用；而普通的德国男孩则以为，当普鲁士元帅布吕歇尔的英雄军队调头前往营救的时候，英国元帅惠灵顿已经结结实实地吃了败仗。假如在上述两个国家中，能够准确地讲授有关滑铁卢战役的情况，民族自豪感就不会发展到如此的程度，任何一个国家也就不会认为在战役中自己一方必然获胜，好战的欲念也就将逐渐消失。然而，人们所要阻止的正是这种结果。任何国家都希望宣扬民族自豪感，并且都清楚地意识到，依靠不偏不倚的历史学是无法成就民族自豪心的。人们用曲解、强制和暗示的手法向没有抵御能力的孩子进行教育。因此，在许多国家中传授的是错误的历史观

念。这种观念鼓励人们争凶斗狠，并且为保持执迷不悟的民族主义活力而服务。如果人们期望有一种良好的国际关系，那么首要的步骤之一就是成立一个国际委员会，把教授历史学的所有任务都交付给它。这个委员会应当编写中立的教科书，而不被目前四处为人们寻求的爱国主义偏见所干扰。

准确地说，同样的情况也适用于宗教。初等学校实际上总是或被控制在某些教会手中，或被掌握在倾向于某种宗教的国家手里。宗教团体的存在是由于这样的事实：教会的成员都对某种事物抱有确定的信念，而事实上对于这种事物并不存在一个看得清的真理。教会学校不得不对天性好问的孩子加以控制，以防止他们发现：原来还有别人在反对这种确定的信仰，而这些反对者又并非那么没有理智；另外，还有许多具有判断力的人认为，支持任何一种确定的信仰都是缺乏有力凭据的表现。在军事化的非宗教国家中，例如在法国，国立学校如同被宗教控制的学校那样，是独断专行的。（据我所知，在法国的小学里，绝不准提到“上帝”）所有这些情况导致了一个同样的结果，求知询问的自由被加以阻止。在有关世界上最重要的问题面前，孩子得到的或者是教条，或者是冷酷的沉默。

不仅在初等教育中存在这样的恶行，即使在高等教育中恶行也以更微妙的形式存在着。人们企图掩盖恶行，可邪恶依然故我。伊顿和牛津^①都抱有清楚的目的性，但是它们没有公开说出来的目的性却同样强大有效。在几乎所有上过这两所大学的人中间，都产生了对“礼仪”的崇拜。这种“礼仪”同中世纪的宗教一样，对于生活和思想是一种毁坏。“礼仪”可以同外表虚心开朗、兼听各方意见、温文尔雅地对待敌手等和谐共存，但它却

① 英国两所著名的贵族子弟大学。

不容忍本质上的虚心谦怀，也绝不允许从内心深处尊重他人的意见。礼仪的本质是认为某种行为方式具有极其重要的意义。在同一档次的人中间，这种行为方式可以减缓冲突，但对于等而下之的人，它却微妙地留下一种印象：下等人自身真是粗野残忍。在以势取人的民主制度下，礼仪作为维护富人特权的政治武器具有卓越的作用。对于那些虽然有钱却无强烈信仰和非凡追求的人来说，礼仪是造就和谐社会环境的一种措施，因而它有一定的益处。但从其他方面看，礼仪是令人讨厌的。

礼仪的害处来源于两个方面：其一，它绝对相信自身的正确性；其二，它认为与智能、艺术创造力、活力，以及世间其他推动事物发展的动力相比，人们更需要的是正确的风度。然而，谁要是绝对的自信，那么这种自信本身就足以毁灭全部精神上的发展。伟大的精神力量几乎肯定会伴之以生硬的姿态和令人尴尬的举止。因此，当礼仪对生硬和令人尴尬的模样投以轻蔑时，它就会变成一股破坏力，可以毁灭所有同“礼仪”相连的人们。礼仪自身是僵死的、一成不变的，因此，礼仪就会用它的举止把僵死的气息传播给不具有“礼仪”的人们，使许多原本富有生气的人也变得僵化起来。对于英国小康和注重小康主义的能人来说，“礼仪”造成的危害不胜其多。

只要教育的目的是制造信仰，而非鼓励思考；是强迫青年对于可疑之事抱定无疑之见，而非放手让他们观察可疑之处，鼓励他们树立独立见解，那么，对于求知探索的自由加以禁止就是无法避免的事情。教育应当培育追求真理的希望，而不应当认定某些特殊的信条就是真理。然而，正是信条把人们团结在战斗的集体（宗教、国家、政党）之中。正是信条中凝聚的信仰产生了战斗力，使胜利归属于那些对可疑之事抱定最坚定信念的人们。而实际上，对可疑之事投以疑问才是理智的态度。为了增强信仰的

凝聚力和战斗力，孩子的天性就遭到了扭曲，自由发展的前景就受到了影响；人们培育的是禁锢之心，它成为阻止新思想成长的障碍物。对于思想不很活跃的人来说，随之而来的后果是使偏见占有了无限的力量；但对于难以扼杀其全部思想的极少数人而言，他们则变得看破红尘，冷嘲热讽，精神绝望，否定一切；他们能够把一切富有生机的事物都看作像是蠢物，却不能提供创造的活力，他们自己毁灭了其他事物的活力。

通过压制思想自由所打赢的胜仗是短暂且无价值的成功。从长远看，无论要在战斗中获胜，还是要在生活中过上好日子，根本的一点是要有精神活力。把教育看成为一种训练方法，一种通过奴役而产生高度一致性的手段，这是十分常见的事情。人们之所以为这种方法辩护，主要是因为它可以导致在战争中取胜。那些喜欢以史为鉴的人愿意引用斯巴达战胜雅典的故事，以此证明他们的观点。^①但是，有力量征服人类思想和想象力的却正是雅典，而不是斯巴达。我们任何人如果能够再生于业已流逝的历史重要时期，那我们宁愿生为雅典人，而不做斯巴达人。在当今世界，实际工作需要如此之多的智力，以至于要赢得对外战争的胜利主要得靠智慧，而较少靠听命驯服。教人轻信的教育很快就会导致精神的霉变；而只有保持精神的活力，自由地求知探索，才可能取得必要的些微进步。

从事教育的人通常灌输的是这样一些精神习惯：服从和纪律，为了世俗的成功而残酷无情的争斗，蔑视反对派，毫无疑问地轻信，热情地接受教师的聪明。所有这些习惯都是同活力相对立的。实际上，我们应该保存的是独立性和进取心，而不是服从

^① 历史上，斯巴达城邦实行寡头统治，忽视文学、艺术、哲学，而雅典却与此相反，是古希腊的文明之邦。

和纪律。教育力图发展的应该是思想的公正性，而不是残酷无情的。它应该灌输的是尊敬之心和努力理解他人，而不应是轻蔑；对于其他人的见解不应是无可奈何的默认，而是应该看到正是这种对立的见解具有可以理解的想象力，因而能够清楚地说明何以对立的缘由。它所要达到的目标不是轻信，而是激发具有建设意义的怀疑之心，热爱精神世界的发展，从本质上认识到要靠大胆无畏的进取思想去征服世界。由于对心灵的需求漠不关心，人们就会满足现状，就会使个体的学生依附于政治目的。这些就构成了产生邪恶的直接原因。但是在这些原因的背后还有一个更具有根本性质的因素，那就是人们只把教育看作是一种手段，以此向学生施以权力，而未把它当作培育学生成长的一项措施。正是由于这个原因，缺乏尊重感的现象才显露出来；而只有依靠更多的尊重感，根本性的改革才能取得成效。

只要还得保持课堂秩序，只要还应讲授课程，服从和纪律就似乎是必不可少的。这在某种程度上说是正确的；但在某些人看来，这种程度又是远远不够的。他们认为，服从和纪律本身就具有价值和吸引力。所谓服从，就是使个人的意愿服从外部的指令。因而，服从也就是权威的对应物，倔强的孩子、精神病患者、罪犯也许需要权威，或许应当强迫他们服从。然而，尽管在一定范围内，这样做是必要的，但这毕竟是一种不幸。我们所追求的是选择目标的自由，这种自由不应受到干扰。教育改革家已经证实，采用这种自由的方法是有望成功的，其可能性大大超出了我们的前辈所认为的那样。^①

庞大的班级和由于经济窘迫造成的教师工作负担过重，是导

^① 蒙台梭利夫人采用的方法，把服从和纪律降低到最低的程度，以便促进教育的发展。她所取得的成绩简直是奇迹。