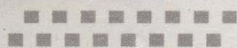


中国教育 的文化基础

ZHONGGUO JIAOYU DE WENHUA JICHU



顾明远 / 著



山西教育出版社

中国教育 的文化基础

► ZHONGGUO JIAOYU DE WENHUA JICHU

◎ 顾明远 / 著

山西教育出版社

图书在版编目(C I P)数据

中国教育的文化基础/顾明远著. —太原:山西教育出版社,
2004.10

ISBN 7-5440-2802-X

I. 中… II. 顾… III. 教育-研究-中国 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 104462 号

出 版 人 王宇鸿
责任编辑 张金柱
复 审 刘立平
终 审 梁 平
装帧设计 侯云峰
责任发行 张小平
印装监制 贾永胜
出版发行 山西教育出版社出版发行(太原市迎泽园小区 2 号楼)
发行专线 (0351)4053275
印 刷 山西新华印业有限公司新华印刷分公司
开 本 787×1092 1/16
印 张 20.5
字 数 216 千字
版 次 2004 年 10 月第 1 版 2004 年 10 月山西第 1 次印刷
印 数 1—5000 册
书 号 ISBN 7-5440-2802-X/G·2516
定 价 36.00 元

顾明远教授(博士研究生导师),男,1929年10月14日生,江苏江阴人。苏联莫斯科国立列宁师范学院教育系毕业。曾任北京师范大学教育系主任、外国教育研究所所长、副校长、研究生院院长、管理学院院长、国务院学位委员会教育学科评议组召集人、国家教委中小学教材审定委员会副主任、世界比较教育学会联合会副主席。现任教育硕士专业学位教学指导委员会主任、教育部社会科学委员会副主任、中国教育学会会长。

主要著作有《鲁迅的教育思想和实践》(合著)、《比较教育》(合著、主编之一)、《比较教育学》(译著)、《教育学》(合著、主编之一)、《教育大辞典》(主编)、《战后苏联教育研究》(合著、主编)、《比较教育导论》(合著)、《民族文化传统与教育现代化》(合著、主编)、《世界教育大事典》(主编)、《中国教育大系》(主编)、《我的教育探索》、《Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education》(香港大学出版)等。



顾明远先生近照

前 言

有一些教育问题常常困扰着我：为什么素质教育在我国如此难以推行？为什么学历主义在中国人头脑中经久不衰？为什么职业技术教育在我国发展不起来？近些年来我国大力提倡教师和家长都要转变教育观念，但转变什么观念？旧的观念产生的根源是什么？新的观念又如何才能产生？改革开放以来，我们引进了许多外国的教育理论和思潮，哪些理论切合我国的国情？又如何使它本土化？思来想去，觉得这些问题都与中国的文化传统有关。十多年前我就萌发了研究教育和文化的关系的念头。直感地觉得，教育有如一条大河，而文化就是河的源头和不断注入河中的活水，研究教育，不研究文化，就知道这条河的表面形态，摸不着它的本质特征，只有彻底把握住它的源头和流淌了 5000 年的活水，才能彻底地认识中国教育的精髓和本质。

但是真的做起来，就觉得力不胜任。原因是我的文化的底子太薄弱。为了弥补不足，我曾努力读书，收集资料，但由于年龄已长，记忆力衰退，看了后面，忘了前面。特别是因为杂事缠身，精力分散，不能集中起来写作，所以拖了十年之久，才动起笔来。今年利用“非典”的非常时期，关在家时长达二个半月，总算完成了一个初稿。本稿只能说是一部读书笔记，尤其是有关文化的部分，主要是借用了别人研究的成果，并无多少自己的见地。关于教育方面，也只作了一些梳理，谈了一些自己的观点，并未能解决上述的问题。现在拿出来出版，一方面是向北京市教

育科学规划办公室交差，另一方面是向同行们求教。

作者

2003 年 9 月 21 日于北京求是书屋

目 录

绪 论	1
第一章 教育与文化	11
第一节 有关文化的各种界说和文化特性	14
第二节 教育是文化的一部分	29
第三节 教育的文化功能	35
第二章 中国文化及其基本特征	39
第一节 中国文化的形成和演进	41
第二节 中国传统文化的基本特点	53
第三章 中国传统文化的类型、性质和基本精神	57
第一节 中国传统文化的类型和性质	60
第二节 中国传统文化的基本精神	68
第三节 中国传统文化的消极面	80
第四章 中国的教育传统及其基本特点	89
第一节 中国教育传统的演变和形成	91
第二节 中国教育传统的基本特点	101
第五章 中国传统文化对中国教育的影响	109
第一节 中国传统文化铸造了中国传统教育	111
第二节 科举制度对中国教育的影响	123

第三节	书院对中国教育的影响·····	127
第四节	中国传统教育中的宝贵财富·····	133
第五节	《学记》是我国传统教育遗产中的 一块灿烂的瑰宝·····	139
第六章	西学东渐和中国教育近代化·····	147
第一节	西学东渐对中国传统文化的冲击·····	149
第二节	教会学校的出现和近代教育在中国 的产生·····	157
第三节	西学东渐对中国教育近代化的影响·····	164
第七章	西方教育制度和教育思想对中国教育 的影响·····	173
第一节	中国新学制的诞生·····	175
第二节	西方教育理论在中国的传播·····	191
第八章	马克思主义在中国的传播和马克思主义 教育思想在中国的诞生·····	201
第一节	马克思主义在中国的传播和中国新 文化的奠基·····	204
第二节	马克思主义教育思想在中国的传播·····	207
第三节	革命根据地革命教育的实践和形成 的传统·····	214

第四节	新民主主义教育思想的形成·····	222
第九章	苏联教育对中国教育的影响·····	227
第一节	苏联教育理论在中国的传播·····	230
第二节	苏联教育理论的特点及其对中国教育理论界的影响·····	238
第三节	苏联教育对我国教育实践的影响·····	244
第四节	对苏联教育的批判和苏联教育经验的本土化·····	252
第十章	改革开放和教育思想的多元化·····	257
第一节	教育反思和各国教育思潮的涌入·····	259
第二节	教育大改革、大发展和教育观念的大转变·····	272
第三节	网络文化对传统教育的冲击·····	289
第十一章	结束语：探索中国教育现代化之路·····	297
后 记	·····	319

绪 论

教育是什么？提出这个问题，似乎有点可笑。但是，即使是教育理论界，对什么是教育也是众说纷纭。

先从被大家称为教育学之父的夸美纽斯说起。他认为，人人具有知识、德行和虔信的种子，但这种子却不能自发地生长，需要凭借教育的力量，“只有受过恰当的教育之后，人才能成为一个人”^①。夸美纽斯没有给教育直接下定义，但很明显，上面的话是对教育的一种解释。这里面包含着宗教的影响，他认为人的天赋是上帝创造的，三个种子“自然存在我们的身上”，教育则使这些种子发芽生长。他的学说可以称为“生长说”。



英国教育家洛克则主张“人心没有天赋的原则”，“人心是白纸”，通过教育能使儿童掌握知识和德行。有人称此说为“白

夸美纽斯(1592—1670)，捷克教育家。从小深受宗教影响。他是世界上最早提出普及教育思想的教育家。他依据自然秩序的原理，提出目标明确、互相衔接的教育体系；强调教学论就是把“一切事物”教给“一切人”的重要手段，提出了一系列诸如直观原则、彻底性原则、自觉积极性原则、系统性原则、循序渐进性原则和量力性原则等教育原则。

^① 夸美纽斯：《大教学论》，人民教育出版社1988年版，第39页。



赫尔巴特(1776—1841),法国哲学家、心理学家和教育家。赫尔巴特的教育学以伦理学和心理学为基础,把教学过程分为管理、教学、教育三个阶段,认为教学应以学生多方面的兴趣为基础,进而把兴趣分为经验、思辨、审美、国情、社会、宗教六个方面。赫尔巴特的教育思想对欧美的中学教育尤其是古典中学教育影响很大。他的门徒齐勒尔、赖恩等人在老师的基础上总结出了五段教学法,在世界范围内曾产生较大影响。

板说”。

法国教育家卢梭则提倡“自然教育”,教育的任务应该使儿童“归于自然”,培养自然的人,自由的人。

德国教育家赫尔巴特提出了作为独立的一门科学的教育学的理论体系。他说:“教育学以学生的可塑性作为其基本概念”,“教育学作为一门科学,是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的;后者说明教育的途径、手段与障碍”。^①他的教育目的就是“德行”,同时“通过教学来进行教育”。因此他认为,不存在“无教学的教育”和“无教育的教学”。^②

俄国教育家乌申斯基则把教育分为广义和狭义两种:狭义的教育概念中,学校、负实际责任的教育者和教师是教育者;广义的教育概念是无意识的教育,大自然、家庭、社会、人民及其宗教和语言都是教育者。他认为,“完善的教育可能使人类身体的、智力的和道德的力量得到广泛的发挥”^③。

美国教育家杜威从实用主义经验论出发,主张“教育即生长”。他给教育下过一个定义:“教育就是经验的改造或改组。这种改造或改组,既能增加经验的意义,又能提高指导后来经验进程的能力。”^④杜威理解的教育也是“生长说”,但与夸美纽斯的“生长说”有所不同。杜威把教育建立在儿童的经验上,虽

① 赫尔巴特:《普通教育学·教育学讲授纲要》,人民教育出版社1989年版,第190页。

② 赫尔巴特:《普通教育学·教育学讲授纲要》,人民教育出版社1989年版,第12~13页。

③ 乌申斯基:《人是教育的对象》第1卷,科学出版社1959年版,第8~12页。

④ 杜威:《民主主义与教育》,《杜威教育论著选》,人民教育出版社1999年版,第159页。

然他认为儿童的经验是建立在他的原始本能上的，但又认为经验是人的有机体与环境互相作用的结果。

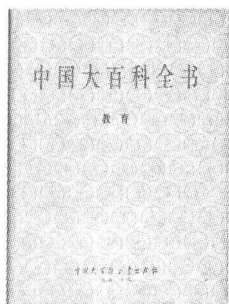
从以上简要的介绍中可以看到，历史上各国教育家对教育的理解和诠释各不相同。他们都是在不同的历史背景下，根据自己的哲学观点和教育实践提出对教育的理解和诠释。他们都没有给教育下完整的定义，主要是从教育的作用和教育的目的这两个角度提出教育是什么。这里面还包含着对人的本质、人的先天素质与后天获得的不同认识等。

中国教育界长期以来受孔孟教育思想的影响。孟子说：“得天下英才而教育之，三乐也。”（《孟子·尽心上》）《说文解字》称“教，上所施，下所效也”；韩愈《师说》说得更明确，教师的任务就是“传道、受业、解惑”，这也就是教育。解放以后，我们学习苏联，最早接触的教育定义是加里宁提出的：“教育对于受教育者心理上所施行的一种确定的、有目的的和有系统的感化作用，以便在受教育者的身心上，养成教育者所希望的品质。”^①凯洛夫主编的《教育学》中没有提一般教育的定义，只提共产主义教育，给教育赋予了阶级的内容。他在书中写道：教育是社会的和历史的过程，它在阶级社会里是具有阶级性的。

“共产主义的教育，是有目的地、有计划地实现着青年一代底造成，使他们去积极参加共产主义社会底建设和积极捍卫建立这个社会的苏维埃国家。”^②长期以来我们接受了这个观点，认为教育是有目的、有计划地培养青年一代的活动，它具有历史性、阶

① 加里宁：《论共产主义教育》，外国文书籍出版局1949年版，第88页。

② 凯洛夫：《教育学》，人民教育出版社1947年版，第14页。



《中国大百科全书》，新中国成立以来组织出版的规模最大的一部百科全书，该书由中国大百科全书出版社出版。

级性，是上层建筑。

1978年，我国教育界展开了一场教育本质的大争论，争论的焦点主要集中在教育的本质属性上：教育是上层建筑，还是生产力，还是有多种属性，但没有统一的结论。因而，各种教科书中都有不同的定义。

下面，我们列举比较具有权威性的几种定义（只选广义的）来分析一下。

1. 教育是培养人的一种社会现象，是传递生产经验和社会生活经验的必要手段。（《中国大百科全书·教育》）

2. 传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为：广义的教育，泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。（顾明远主编《教育大辞典》）

3. 广义的教育是泛指一切增进人们知识、技能、身体健康以及形成或改变人们思想意识的活动。（南京师范大学教育系编《教育学》）

4. 教育是一种社会活动，它区别于其他社会事物的本质属性就是人的培养。（潘懋元主编《高等教育学》）

以上的定义可以算作是一个大类，这类定义有两个特点。一是都是从现象学的角度提出来的：教育是一种社会活动或社会现象；教育的本质是培养人。二是从教育者出发，强调教育者对受教育者的影响，培养教育者所希望的人。这类定义很少讲到受教育者本人在教育过程中的作用和他们的自我发展。《中国大百科全书·教育》把教育视作传递生产经验和生活经验的手段，更加突出了教育者的作用，却没有提到学生在教育过程中的作用。

1979年,于光远先生曾经提出把教育学分为教育现象学和教育认识学:研究教育发生发展过程的为教育现象学,研究教育发展规律的为教育认识学。他还提出教育的三体论,即主体、客体、环境三体,互相作用。我当时不大同意他的三体论,从哲学观点来看,无论是对学生还是对教师来讲,都只能是二体论。如果以学生为主体,则教师、环境都是客体;如果以教师为主体,则学生、环境是客体。但是从教育过程的基本要素来讲,确是有学生、教师、环境三个要素。把三个要素叫作三体,也无不可。于光远的这种认识克服了只从现象学角度来看教育的片面性,同时提出了受教育者(学生)在教育中应有的地位。

1981年,我在《江苏教育》第10期上发表了《学生既是教育的客体,又是教育的主体》一文,引起了教育界的争论。争论的焦点是教育过程中以谁为主,是以学生为主还是以教师为主。学生也是教育的主体的提法与教师起主导作用的传统教育观念有矛盾。这实际上涉及对教育的理解和诠释问题,也就是冲击了传统的教育观念。需要指出的是,随着教育改革的深入和国外教育理念的引入,学生教育中的主体地位得到了大多数教育工作者的认同。

随着教育理论界对学生主体性的张扬,20世纪90年代中期,项贤明提出泛教育理论,他在博士论文《泛教育论》中说,“教育是作为主体的人在共同的社会生活过程中开发、占有和消化人的发展资源,从而生成特定的、完整的、社会的个人之过程”。这就完全从学生的发展角度来看教育了。他认为,人的生长发展在其本质上是一种生命现象,同无机界的简单变化不同,它的本质特性就是主动的“生长”,而且是所有生命的生长中最

高级、最复杂的，因此，来自外部的“改造”不足以全面概括教育这种人成为人的活动的本质，全面的教育观应当是内在地包含了“改造”的“生成”教育观。^①这种教育观实际上与杜威的教育观相似。在教育中强调学生主体的生长是必要的，但完全否认外部的影响，特别是忽视教师的作用，“泛教育”就变成没有教育了。人的成长与教育密不可分，但把“人成为人”的全部活动都说成是教育，那么，教育就变成涵盖人类一切活动的活动了。

20世纪90年代末，在全国一片对“应试教育”的声讨声中，什么是教育又被人重新提出来。以保定吴宗璜为首的“主客体关系学”研究课题组就写了一本书《教育是什么》，试图用主客体关系的理论来论述教育问题。他们认为，人与其他生物一样，总是力争生存和发展，要生存和发展，就要趋利避害，因此“教育属于人的趋利避害的活动”。他们构建了一套理论，认为主客体的关系就是一元四系。一元指主客体的存在，四系是部整系、因果系、共性系、相似系。主客体关系学认为：所谓生物的进化，主要是指其调节主客体关系“功能”的进化。这种调节功能由两部分组成：一是主体内部的信息处理功能；二是外部的趋利避害功能。信息处理功能又分为三个等级：第一等级是感应，第二等级是感知，第三等级是思维；趋利避害功能与之相对应也有三个等级：第一是适应，第二是利用，第三是创造。而生物的调节功能是衡量生物进化程度的主要标志。微生物和植物，已具有感应—适应功能；动物，具有感应—适应和感知—利用功能；而具有思维—创造功能的就是人。思维—创造调节功能就是头脑

^① 项贤明：《泛教育论》，山西教育出版社2000年版，第36页。

的智力或通常所说的“智能”。生物还具有积累遗传的功能，即把前辈获得的信息处理和趋利避害的功能进行积累并遗传给后代的功能。所以他们认为，“人的教育，或者狭义的教育，应该定义为‘智能的积累遗传’，这是人的教育的基本特征，也是人的教育的‘本质’”。作者认为，当今的教育，由于思维—智力的机制和规律还没有像基因遗传的机制和规律那样已经被揭示和掌握，所以人的教育只能停留在人们可以认识和把握的外在行为的教育（传授）水平上。作者断言，“当今人的教育，本质上还是动物式的教育”。传统教育是“传授知识—接受知识”的教育，新型教育模式应是“开发智力—培养创新”。^①

上述观点虽然给我们很多启发，但把复杂的教育简单地生物学化了。首先，作者认为动物也有教育。这是一个有争议的问题。教育理论界一般认为，教育是人类特有的活动，是有目的、有意识的活动，而动物是没有意识的。其次，把传统教育说成是动物式的教育很不合适。远古的教育对人类的生存和发展起到了重要的作用。任何人也不能抹杀过去的教育（也即传统教育）对人类文明的进步做出的贡献。把传统教育说成是“动物式的教育”，是不是意味着我们今天还没有人类文明，还处在“动物式”的生活中？今天我们批判传统教育，并不是否定它的一切，而只是说它不符合当今时代的要求，不能培养现代化所需要的有创新精神和能力的人。再次，把教育说成是“智能的积累遗传”也有失偏颇。发展人的智能，只是教育的一个任务，还不是教育的全部。教育要使受教育者的脑力和体力都得到充分的发展，在

^① 《主客体关系学系列丛书》撰写组：《教育是什么》，商务印书馆 2000 年版。