



Emile Durkheim

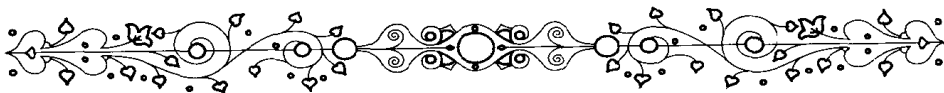
[法] 爱弥尔·涂尔干 著

教育思想的演进

李康译 渠东校

涂 尔 干 文 集 第 四 卷
渠敬东 编

上海人民出版社



图书在版编目(CIP)数据

教育思想的演进/(法)涂尔干(Durkheim, E.)著;李康译.

—上海:上海人民出版社,2003

(涂尔干文集;4)

ISBN 7-208-04417-1

I. 教... II. ①涂...②李... III. 中等教育-教育史-法国

IV. G639.565.9

中国版本图书馆CIP数据核字(2002)第087302号

特约编辑 田青

责任编辑 王歌

封面装帧 王晓阳



世纪文景

·涂尔干文集 第四卷·

教育思想的演进

[法]爱弥尔·涂尔干 著

李康译

渠东校

出版发行 世纪出版集团 上海人民出版社出版、发行

(200001 上海福建中路193号 www.ewen.cc)

经 销 新华书店上海发行所

印 刷 商务印书馆上海印刷股份有限公司

开 本 850×1168毫米 1/32

印 张 15.75

插 页 6

字 数 348,000

版 次 2003年1月第1版

印 次 2003年1月第1次印刷

印 数 1-5,100

ISBN 7-208-04417-1/G·835

定 价 29.80元

译自 *L' Evolution pédagogique en France* , Librairie Félix Alcan ,
1938.

特别参考 *The Evolution of Educational Thought : Lectures on the
formation and development of secondary education in France* , Trans. by
Peter Collins , Routledge & Kegan Paul , 1977 .



爱弥尔·涂尔干 (Emile Durkheim, 1858-1917)

编选说明

如果说本文集第三卷所收编的《教育与社会学》和《道德教育》是涂尔干探讨普通教育学的一个尝试,那么对他的整个教育理论甚至是社会理论来说,本卷收录的单本著作《教育思想的演进》所牵连出来的局面则要复杂得多,其中不单有主题意义上的教育及其观念史的问题,更有社会学与历史学、形态学与比较历史学、文化史与制度史、变量分析法与个案分析法等社会史研究中的核心问题。

这部史学界所公认的社会史的开山之作,实际上是根据涂尔干1904—1905年在巴黎大学开设的“法国中等教育史”课程整理而成的。设这门课的理由很简单,就是在教育理论方面对“教师资格考试”的全体应试者进行专业培训。《教育思想的演进》考察了长达十几个世纪的教育制度和观念史,几乎涵盖了法国启蒙教育从早期教会的“肇发时期”到19世纪的“危机时期”的演进过程,并集中刻画和分析了几组历史个案:加洛林文化复兴时期的思想和制度革新;12世纪大学的诞生和教育上的繁荣景象;文艺复兴时代道德和教育所陷入的动荡局面;贯穿于18世纪的教育思想和实践的发展,等等。本书不仅把教育观念的演进与思想体系史通融起来,也与教育体制内的制度安排和实践形式环环相扣,以教育为视角和切入点,勾画了一幅现代性在

制度化和文明化的意义上从生成到危机的全景,也恰恰从这个角度出发,当代许多社会史学家都认为,涂尔干所勾勒的教育思想的演进史,正是现代性本身所经历的生发流变的历史。

倘若我们回顾一下《社会学年鉴》学派的学术史以及法国“年鉴史学”的发展,就不难发现《教育思想的演进》一书所产生的创造性和革命性的影响。年鉴学派成员的历史论题相当广泛:巴黎社会风尚的文明史、神圣表现的演化史、金钱作为符号体系的宗教起源、中国社会的分类形态、印度等级制的变迁,等等。后来,布洛赫(Marc Bloch)和费弗尔(Lucien Febvre)等人也用其他的形式秉承了涂尔干社会史的衣钵,“心态”和“表现”等概念也逐渐成为治史的核心概念。1903年,涂尔干在同福孔奈合著的一篇文章中就曾指出历史学已经逐渐呈现出社会学化的趋势;1908年,在“论社会学和历史学中的解释”一文中,他也曾说过:“事实上,在我的社会学知识中,根本就没有只符合社会学的称谓而不具备历史学特征的东西……根本没有两种彼此孤立的方法或两种风马牛不相及的概念。历史学中真实的,在社会学中也同样真实。”而他早在1898—1900年的讲座中就已经开始实践了这样的观念,即《职业伦理与公民道德》对法团发展史的考察。相比而言,《教育思想的演进》对比较史学方法的运用显得更为成熟。他不仅尝试去描画和比较历史个案,把握各种各样“有意义的因果模式”,还努力透视“引发特定结果的条件组合或原因集合”。涂尔干运用多元历史方法来解释社会群体及其教育话语的形成,展现知识制度化过程中错综复杂的权力关系,使我们看到了教育思想体系的生产和选择机制;不仅如此,涂尔干的历史分析和解释也蕴涵了一种有别于传统史学的可能性,正如他本人所说:“教育形式可以是多种多样的……在每个

历史时刻,都有几种可能的未来。”很显然,涂尔干历史分析中的因果解释,已经蕴涵了当前史的思路,简言之,历史是选择性的,既为“现在”设置了界限,也提供了开放的可能性;因此,涂尔干的历史观与历史目的论的解释格格不入,按照蒂利(Charles Tilly)的说法,历史的演进“即使不是无限的,也是多样的,每个时刻都有许多可能的未来”。

导 言

(法文 1938 年版序言)

在此奉献给读者的作品,是“法国教育史”课程的讲稿。涂尔干最初开设这门课程的时间为 1904—1905 年,从此以后,就始终在讲授这门课程,直到一战爆发。早在 1902 年改革时期,有关方面就已经决定,为“大中学校教师资格考试”^[1]的全体应试者开设一门教育理论方面的专业培训课程。巴黎大学将这门课程委托给涂尔干来讲授。

读者千万不要忘记,社会学并未被允许大事声张地进入索邦,^[2]而是转经教育理论这扇小门悄悄进去的。这是事实,并无夸张之处。1902 年,涂尔干被任命为比松的代理,^[3]并于 1906 年正式接任了他的位置,负责讲授教育科学。不仅如此,由于他在波尔多大学执教时,曾把相当多的时间花在这门学科上,因此已经为这门课做好了准备。我们会看到,这门课程只能在一定程度上称得上一种新的工作。在此之前,他已多年不懈地关注着教育与教学方面的有关问题。涂尔干成功贯彻了构筑经典教育理论的三种研究视角:道德教育、儿童心理学和教育学说史。在这块领域,几乎没有哪一片范围是他不曾探究过的。这可不单单是为了完成他必须履行的一项工作。这项工作属于

人的科学的一部分,而且属于其中至关重要的种种实践应用之一。涂尔干相信,他自己在这上面付出的心血是完全值得的。

《法国教育的演进》汲取了所有这些探求,深受这些探求的浸染。但在这本书里,我们还能发现一些别的东西。涂尔干为我们树立了一个典范,让我们知道,一位伟大的社会学家,在一种历史的框架内来研究教育制度,究竟能够得到怎样的成果。就像有宗教社会学、政治社会学之类的学科一样,也确实有一门教育社会学,无论怎么说,它都不是无关紧要的。这是因为,一个社会若按自身的形象来塑造其成员,最有力的工具便是教育。诚然,是家庭首先从整体上承纳了孩子,全面包容他,以自身的方式来形塑他。但是,如果我们考虑到在他第一次上学后,他身上所发生的那些重大变化,我们就会认识到,他的存在方式已经改变了,甚至连他的天性几乎都改变了。从那一刻起,他的身上就包含了一种名副其实的“二重性”。当他回到家中,父母会觉得他越来越不属于他们。父辈与子辈的代沟从此树立起来。这些服从于学校环境下的作息与训练的孩子们,这些年轻人,会越来越清楚地发现,在自己的家庭之外,还有那么一整个社会世界,自己要想在其中占得一席之地,就只能去适应它,融入它。就连家庭本身也逐渐被这个世界所改变。

教育同社会的所有主要功能一样,也有属于其自身的精神,表现于学习的计划、所授课程的大纲、教学的方法,也表现于一副有形的身体。而这副身体作为一种物质的结构,既在一定程度上表现了这种精神,也在一定程度上影响了这种精神,有时在它上面留下自己的印记,偶尔还会限制它。从主教座堂学校到中世纪的大学,再从后者到耶稣会学院,然后又从后者到我们自己的公立中学(lycées),其间肯定曾经发生过许多转型。这是因

为,无论在什么时代,教育的器官都密切联系着社会体中的其他制度、习俗和信仰,以及重大的思想运动。

但这些器官也各自有其生命,有其相对自主的演进,在这段历程中,也留存了各自前身的许多结构特征。有的情况下,它们会仰赖于各自的过去,以此来抗拒来自外界的种种影响。例如,要想理解大学何以分划成各个院系,理解各种考试和学位制度、膳宿制度,理解学术世界里种种奖惩约束的运用,我们就必须一直回溯到创建这一机构的时候。机构的外在形式一旦形成,往往就会借助于某种惯性的力量,或是由于成功地适应了新的情势,而长久延续下来。从这个角度来看,教育的组织似乎比教会本身还更为排斥变迁,更为保守和传统。这是因为,教育组织的功能就在于将某种源远流长的文化传递给新的一代。但与此同时,在某些特定的时期里,教育组织也会始终经受实际发生的革命所带来的更为激烈的变迁,这些革命有时候也会被证明是一种过度的革命。涂尔干指出,在文艺复兴时期,人们对经院哲学抱有敌意,对于中世纪教育中值得存留的某个方面,也就是对严格逻辑训练的关注也未能予以维护,从而为一种纯粹文学性的希腊—拉丁语文课程铺平了道路,而这门课程的宗旨,就是要把人训练到运笔圆熟、弘论雄辩、出口成章的程度。

这段历程涵括了自加洛林时代到 19 世纪末的整个时期,可谓错综复杂、跌宕起伏、规模宏大。当然,涂尔干并不是一个治史专家。但他在巴黎高师求学时,曾拜师古朗治门下,而且深受称许,因此对现代的治史方法了然于胸。^[4]他研读了大量原始文献,比如阿尔昆的原作。^[5]作为一位史学家,涂尔干的才华与普菲斯特难分伯仲,^[6]后者十分熟悉涂尔干关于加洛林文化复兴的两次讲演,认为这些演讲无懈可击。涂尔干的史料证据

也尽可能确凿充分:大部分讲演所包含的征引文献都足以证明他博览群书,当然,这些文献现在都已过时,我们在此没有照搬出来。

无论如何,最关键的莫过于理解涂尔干的初衷。当他同意开设这门课程时,就已经清楚地表明,自己并不打算效仿心理学家或道德家的做法,用说教的方式来探讨教育问题。相反,他会阐明,在情势与社会环境的压力下,这些问题是如何在事件发生的进程中出现的,究竟什么样的解决方案获得了成功,产生了什么样的后果,我们又该从中汲取什么样的教益。他的做法是以古鉴今。既然历史以这样的方式呈现给他,也就为反思某些大规模的教育实验提供了素材,而这些教育实验的结构和轮廓也恰恰是由历史呈现出来的。他需要去重新唤起这些实验,想像它们,在思想中重新赋予它们生命,最重要的是在它们的关系和发展中理解它们,解释它们。就像孔德在论述实证主义时所说,社会学完全能够恰如其分地处理先前的种种观点,处理它相信自己注定取而代之的种种观点。涂尔干固然认识到了此前种种教育思想体系中的裂痕、过度以及根深蒂固的缺陷,但他也敏锐地看到了这些体系富有创见、成果卓然的一面,完全有理由据此说明这些体系何以能取得多少算是持久的成功。

这一切都体现在覆盖了千年历史的巨大而清晰的壁画上,体现在关于人类心智在法国的进步的论述中,惟有涂尔干才有能力构筑这种历久弥新的论述。

我们相信,能够昭示涂尔干思想和知识活动的这一方面,可以在很大程度上帮助我们获得有关他的记忆。他的敌手有时候会把他表现成一个眼界狭隘的学究,满脑子抽象概念,一旦越出他那套体系的局限,也就没有能力对任何东西有所洞见。尽管

他的整个著述涉猎极广,形式多样,但有些人依然只盯着某一部分不放,攻击他关注的焦点过于单一,没有注意到野蛮社会和古代社会。然而,对本书的读者来说,涂尔干将会呈现出他真实的面貌:他的头脑不受任何先入之见的拘限,而是首先把事实奉为圭臬,在巨大的画布上运笔自如。读者还将看到,在他的眼里,一千多年以来,法国和欧洲的思想史是如何始终启发着法国教育史的。还能有什么比这更具体,更切题,更接近我们当前的关怀吗?

除此之外,还有一个因素,在这特定的时刻,敦促我们不能让这部作品沉入昏睡状态,像许许多多被人忘却的文稿那样,被人丢弃一边,落得散落的下场。事实上,本书直接回答了今天我们本着前所未有的急迫心情为自己提出的问题。因此,惟一恰当的做法,就是将它重新引入当代生活的主流,引入论说与争辩的领域,这是它惟一的栖居之地。

就在开课之前不久,议会对教育领域开展了大规模考察,来自社会各行各业、各种党派和学校的资深代表纷纷举证,并最终促成了1902年的改革。当时,中等教育,或我们今天所说的“中级”教育领域也恰恰酝酿着另一场改革。涂尔干在最后一轮演讲中,有一次曾描述了19世纪课程安排的变化,而在20世纪的前三四十年,情况依然如故。这套体系和那套体系,这种观念同那种观念,这个极端与那个极端,任凭它们怎么混乱不堪,相互抵触,终归是修来改去,没个尽头。对此涂尔干想来也不会感到诧异。不过在另一方面,他也认为,这种状态所构成的不确定局面不可能无尽地延续下去,危机状态不久就会到来,谨小慎微的局部改革是不能深入事态的核心的,必须彻底重组我们的教育体系。在那样的时刻,很有必要回顾教育思想整体上的问题,而

涂尔干所希望完成的任务,正是充分指明问题的方方面面、指出寻找解决方案的途径。在这部长篇历史研究的结尾处,写下了长长的两章规范性论述。在这两章里,他区分了教育的两大对象,即人与物,成功地考察了由此出发应该从有关科学、历史和语言的研究中得出怎样的教益。这些篇章包含了一套全面的教育理论,兼具实证性和系统性,也非常切合当时的需要。无论是各级学者和教师,还是我们的中小学校与大学体系的古老大厦,都同样需要结构性的改革。我们满怀信心地将此书献给那些担负改革重任的人,尤其是各级学者与教师。如果他们能够更清楚地认识到迄今所走过的那一段演进轨迹,将更有能力为促成这些改革做出贡献。即便他们由此依然无法认识到他们所属的学术有机体究竟往何处去,从针对法国教育思想史这一漫长时期所开展的充分研究中最终会得出什么样的原理;他们也至少将会了解到,这个学术有机体是如何一步步构成的,又是从何处而来的。

哈布瓦赫

(Maurice Halbwachs)

注释

- [1] 大中学校教师资格考试(*agrégation*):1766年,巴黎大学艺术学院开始设置“教师资格考试”制度。最初此项考试包括哲学、文学与文法三种,后来成为取得法国大中学校教师资格的学衔考试。大学本科毕业取得文凭后,经过一段专门时间的培养和考核,合格者才具有教师资格——中译注
- [2] 索邦(*the Sorbonne*):巴黎大学的代称。1257年索邦(*Robert de Sorbon*, 1201—1274年)建立索邦神学院,1259年得到罗马教皇正式批准,很快发展成欧洲主要的一个研修中心,巴黎大学的核心。直至1968年到

1971年,巴黎大学被分解成多所大学后,只有少数大学仍留在索邦校区内。虽然巴黎大学的校园已远非索邦旧址所能涵盖,但索邦仍常作为巴黎大学之代称。——中译注

- [3] 比松(Ferdinand-édouard Buisson, 1841—1932年):法国教育家,政治家。1879—1896年任全国初等教育总监,改组法国初等学校制度,1896—1902年任巴黎大学教育学教授,促使此阶段巴黎大学教育社会学之发展,1898年参与创建人权同盟,并于1913—1926年间任主席,推进义务职业教育与非宗教化教育等。1927年获诺贝尔和平奖。——中译注
- [4] 古朗治(Fustel de Coulanges, 1830—1889年):一译库朗热。法国历史学家。曾在巴黎大学主持中世纪史讲座。1880年任巴黎高等师范学校校长(涂尔干于1879—1882年在该校学习)。所著《古代城邦》考察了宗教在古希腊、罗马的政治与社会发展中的作用。此外,他还有许多作品考察了古代法国的政治制度和在罗马帝国时代日耳曼人入侵时的情况。主张用客观的第一手材料研究历史。——中译注
- [5] 阿尔昆(Alcuin,约732—804年):出生于英格兰,诗人、教育家和教士,将盎格鲁—撒克逊的人文主义传统介绍到西欧,是加洛林文化复兴(见后注)的最杰出学者,留下300多封拉丁文书信,是研究那个时代的宝贵史料。——中译注
- [6] 普菲斯特(Christian Pfister, 1857—?):法国史学家,系古朗治最著名的学生和遗稿受托人朱利安的好友,撰有《南锡史》。——中译注

目 录

导 言	哈布瓦赫 1
-----------	--------

第 一 编

第一讲	法国中等教育史	3
第二讲	早期教会与教育	18
第三讲	早期教会与教育(终) ——加洛林文化复兴前的修道院学校	34
第四讲	加洛林文化复兴	50
第五讲	加洛林文化复兴(终) ——文法的讲授	69
第六讲	大学的起源	88
第七讲	巴黎大学的诞生 ——就职礼与执教权	106
第八讲	“universitas”一词的含义 ——教俗兼具的巴黎大学;以同乡会和教授会 为单位的内部组织	123
第九讲	艺学院 ——内部组织;学院	142

第十讲	学院(终)	158
第十一讲	艺学院的教学	
	——学位;研习课程	174
第十二讲	大学中的辩证法教学	191
第十三讲	辩证法与论辩	
	——艺学院里的学科	208
第十四讲	关于巴黎大学的结论	
	——文艺复兴	224

第 二 编

第十五讲	文艺复兴	
	——拉伯雷或博学派运动	243
第十六讲	文艺复兴(终)	
	——人文主义运动;伊拉斯谟	262
第十七讲	16 世纪的教育理论	
	——人文主义运动与学院派运动之比较	
	282
第十八讲	文艺复兴时期的教育思想(结论)	300
第十九讲	耶稣会	316
第二十讲	耶稣会(终)	
	——教育的外在组织形式	334
第二十一讲	耶稣会体系与巴黎大学体系	352
第二十二讲	关于古典教育的结论	370
第二十三讲	现实主义者的教育理论	
	——它的起源:夸美纽斯、罗兰与大革命	
	387