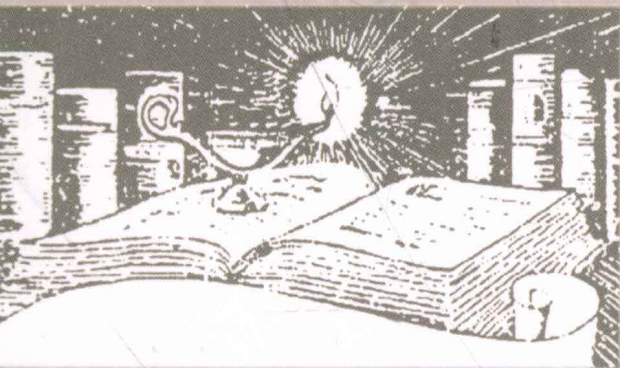




“十二五”国家重点图书出版规划项目
新视野教师教育丛书

陆有铨著作集



躁动的百年

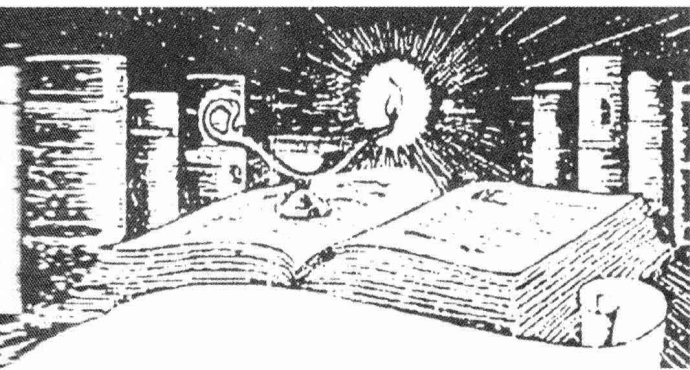
20世纪的教育历程

陆有铨 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

陆有铨著作集



躁动的百年

20世纪的教育历程

陆有铨 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

躁动的百年：20 世纪的教育历程/陆有铨著. —北京：北京大学出版社，2012. 4
(新视野教师教育丛书)

ISBN 978-7-301-20341-5

I. ①躁… II. ①陆… III. ①教育史—研究—世界 IV. ①G519

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 032340 号

书 名：躁动的百年：20 世纪的教育历程

著作责任者：陆有铨 著

丛 书 策 划：姚成龙

责 任 编 辑：姚成龙

标 准 书 号：ISBN 978-7-301-20341-5/G · 3379

出 版 发 行：北京大学出版社

地 址：北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址：<http://www.pup.cn>

电 子 信 箱：zyjy@pup.cn

电 话：邮购部 62752015 发行部 62750672

编辑部 62752013 出版部 62754962

印 刷 者：北京鑫海金澳胶印有限公司

经 销 者：新华书店

787 毫米×1092 毫米 16 开本 33.75 印张 810 千字

2012 年 4 月第 1 版 2012 年 4 月第 1 次印刷

定 价：76.00 元

未经许可，不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有，侵权必究

举报电话：(010) 62752024 电子信箱：fd@pup.pku.edu.cn

祝贺陆有铨七十寿诞

黄 济

陆有铨同志是我的挚友和知己，从 20 世纪 80 年代相遇，至今已有三十多年，我们一直情同手足，在学术和生活上相互砥砺，相互帮助和支持。今逢他七十寿诞，约为其著作集作序。作序不敢，仅就所感略陈一二，作为对他七十寿诞的衷心祝贺！

有铨同志，被其弟子称为“批判型的思想者”，这是名副其实的称谓。在学术上他学贯中西，而且有自己的独到见解，特别是对西方的教育思想，更有深厚的研究。他的《躁动的百年：20 世纪的教育历程》一书，是对近现代中国和西方教育发展的全面分析与总结，曾获得上海市哲学社会科学一等奖和中国图书奖。

他的著作集，所涉及的教育问题是极为广泛的：大至近现代世界和中国教育的发展趋势，小至各级学校教育工作的方方面面，都有所论述；尤其对“教育哲学”思想有更深刻的思考和研讨。例如，他曾写过《中国教育哲学的世纪回顾与展望》，对教育思想的引进和传播，中国教育哲学学科的创建与发展，以及教育哲学的发展与功能等，都做了精到的论述，这是一篇指导中国教育哲学学科建设的史论结合的重要论文，对我国教育哲学学科的建设和发展有着重大的指导意义和作用。

他对西方近现代教育思想的研究，尤具特色。我在撰写《教育哲学通论》一书时，有关“西方教育哲学流派”部分，就深得陆君之助，得益匪浅。

他长期担任中国教育学会教育哲学专业委员会主任委员，对教育哲学学科的发展和建设，对专业队伍的形成和壮大都起到了极大的组织和推进作用。在教育哲学学科建设方面，从对学科体系的探讨到专题讨论，从对历史的回顾到现实和未来问题的研究和展望，他对问题的研讨是越来越深入，其影响也越来越大。

他在担任山东师范大学教育系主任期间，由于工作成绩卓著和学术上的造诣，被评为“山东省拔尖人才”。

有铨同志，对待老师、学生和朋友，真正做到了尊师如父，爱生如子，与朋友交往真诚备至。

有铨对导师傅统先先生，真正做到了无微不至的关照和爱戴。在傅先生在世时，对其生活及全家是全面照顾；傅先生逝世后，对葬礼全面负责安排。特别应当提出的是：傅先生和张文郁先生合著的遗作《教育哲学》，是在傅先生逝世之后，由有铨进行了整编，并联系由山东教育出版社出版。这是对傅先生的最大安慰，使其在天之灵得以安息。

他对学生是爱生如子。仅就其培养研究生来说，前后共培养了研究生（包括硕士生、博士生、博士后）七十余人，大都是博士生，外加访问学者十余人，这些同志已成为各个方面的骨干。他对学生真正做到了爱之深，责之切，对学习和为文的要求是一丝不苟，不允许有半点松弛。但对学生的生活，又是关怀备至，从饮食起居直至经济困难，都尽力给予关照和资助。他讲的“好好生活就是好生活”，已成为学生塑造人生的座右铭。

在我和有铨同志的交往中，我从他那里深深体会到了如曾子所说的“君子以文会友，以友辅仁”之圣训的意蕴。我们曾一起编撰《教育大辞典》中的教育哲学分册；并合作写过《我国教育哲学的回顾与前瞻》一文，刊登在《教育研究》1988 年第 11 期上；现在《我国教育哲学的回顾与前瞻》一文又被选为《教育研究》创刊 30 周年的杰出论文，刊登在《教育研究的时代足音》专集上，并获得“杰出论文”的“荣誉证书”，这些宝贵经历令人难以忘怀。

使我永远不会忘怀的另一件事是：在我离家四十余年之后，适逢我去山东乳山参加教育学年会，有铨同志陪同我返家（即墨县）探亲，一同睡在我儿时住的房间里，情同手足。

我将此拙文作为祝贺陆有铨同志七十寿诞的献礼！祝贺他永葆青春，在教育事业上为祖国和人民作出更大的贡献。

2011 年冬日

前 言

本书力图在一个比较广阔的世界政治、经济、科学技术和文化发展的背景下考察 20 世纪教育的历史进程。

即将过去的 100 年是人类历史上发展最为迅猛的一个世纪。站在世纪之交的门槛上，回顾这近百年的风起云涌错综复杂的历程，我们感到无比激动：20 世纪出现的一种崭新的社会制度——社会主义制度，显露出人类憧憬已久的理想社会的端倪；波澜壮阔的民族解放和民族独立运动使许多国家的人民摆脱了殖民主义的桎梏；具有强大冲击力的新科技革命在很大的程度上改变了人类的生产和生活的面貌；曾经发生过两次世界大战，而且大大小小的战争更是从未停息过；虽然 20 世纪的发展所造成的生存危机（人口、资源、环境）将留待 21 世纪去解决，但 20 世纪的文明成就，却是人类历史上任何一个时代都无可比拟的。

透过 20 世纪纷繁多彩的历史进程，我们看到，作为社会进步和变革一个重要方面的教育，在人类努力把握自身命运的过程中，也形成一个发展的新纪元。在社会急剧变化的时代，教育也在被动或主动地作出相应的调整 and 适应，从这个意义上来讲，20 世纪教育的一个最基本的特征是，教育在不断地进行改革，不断地发生着变化。出于对 20 世纪教育发展这一基本特征的理解，本书取名为《躁动的百年》。

本书主要叙述 20 世纪教育发展的几个阶段和若干主要方面发展的进程和特征。从时间的范围讲，上起 19 世纪末、20 世纪初，下迄 20 世纪 90 年代。在写作中，考虑到 20 世纪发生的一些事情的相对完整性，上起的时限往往要向前追溯。例如，中国、苏联（俄罗斯）、日本、德国等国教育的发展，一般从 19 世纪中期写起。从空间的范围来讲，本书力图以世界各种类型国家的教育为对象。但在内容上有所侧重，如欧、美工业化国家和日本等国的情况所占的篇幅相对较多；而中国以外的其他众多的发展中国家的情况所占的篇幅则较少。

对于 20 世纪教育发展的认识，如果把它分解为若干个方面并从每个方面发展历程的角度作纵向的考察，那么每个方面都有其自己的特征。如果把 20 世纪教育发展作横向的综合考察，那么可以划分为具有不同总体特点的几个阶段。无论纵向的分解或是横向的切割，都是人们对于客观存在的历史进程的主观认识。

20 世纪教育的发展可以划分为三个阶段。第一阶段从 19 世纪末、20 世纪初开始至 1945 年第二次世界大战结束；第二阶段从第二次世界大战结束到 70 年代初；第三阶段从 70 年代初直至现在。至于这三个阶段的特点的刻画，本书主要是通过这三个阶段中发生的重大的教育改革来反映的。换言之，本书通过 20 世纪呈现的三次教育改革的高潮来表现 20 世纪教育发展的三个阶段。这三次教育改革的进程分别是本书第三章、第四章、第五章的主题。

马克思在《政治经济学批判》一书中对于经济基础和上层建筑变更的关系，作了经典性的说明：“在考察这些变革时，必须时刻把下面两者区别开来：一种是生产的经济条件方面所发生的物质的、可以用自然科学的精确性指明的变革，一种是人们借以意识到这个冲突并力求把它克服的那些法律的、政治的、宗教的、艺术的或哲学的，简言之，意识形态的形式。我们判断一个人不能以他对自己的看法为根据，同样，我们判断这样一个变革时代也不能以它的意识为根据；相反，这个意识必须从物质生活的矛盾中，从社会生产力和生产关系之间的现存冲突中去解释。”^① 马克思的论述乃是我们考察 20 世纪教育改革最根本的指导思想。

第三章叙述的 20 世纪第一次教育改革，主要反映 20 世纪初欧美主要资本主义国家的以资产阶级民主主义为主要内容的教育改革，以及资本主义裂变以后所出现的其他内容的教育改革，它们是俄国十月社会主义革命以后工人阶级民主主义即共产主义的教育改革；日本、德国、意大利三国的法西斯主义教育的改革。

第二次世界大战以后，世界政治格局发生了很大的变化。社会主义在欧洲和亚洲的多国取得胜利。随着“冷战”的开始，世界上出现了以美国为盟主的资本主义阵营和以苏联为首的社会主义阵营的严重对峙。在“冷战”的格局下，对峙双方的争斗主要表现在军备、经济领域。发端于 20 世纪 40 年代的新科技革命和苏联 1957 年第一颗人造地球卫星上天，使发展科学技术、提高本国军事实力成为双方竞争的主要内容。为此，教育改革的主要内容便集中在课程和教学方法的领域。这一阶段教育的主要特点可以从美国和苏联战后的教育改革中得到反映，这也是第四章的主要内容。

仅仅用“冷战”形势下两大阵营严重对峙来概括第二次世界大战以后的政治格局，显然不够全面。因为在两大阵营之外，尚存在着一个第三世界，这就是地处亚洲、非洲、拉丁美洲广大区域的发展中国家。第二次世界大战后的民族解放和民族独立运动使老牌帝国主义国家在海外的殖民地体系崩溃，一大批国家摆脱了殖民主义的统治。亚、非、拉广大地区的发展中国家在国际政治中发挥了越来越重要的作用。此外，由于国际共产主义运动的分歧和论战，60 年代上半期，社会主义阵营不复存在。资本主义阵营内，西欧诸国和日本对美国也表现出离心的倾向。所以，70 年代以后，世界政治格局出现了多极化的趋势。同时，新科技革命的继续，使工业化国家在 70 年代以后发生了产业结构的变化。在政治、经济发生急剧变化的情况下，教育对社会环境不适应的情况日趋明显。从 70 年代开始，有的国家即开始酝酿教育的改革。由于 70 年代工业化国家的经济危机，第三次教育改革的高潮推迟至 80 年代才出现。本书对于多极政治格局下的教育改革是通过美国、苏联、日本以及发展中国家的情况来加以反映的，这成为第五章的主要内容。

如前所述，对于 20 世纪教育的考察，除了按其综合特点划分出几个阶段之外，还可以对它的各个方面作纵向的梳理。根据不同的标准，人们可以对 20 世纪教育的方方面面作不同的分解，而且，无论根据哪种标准，都可以分解出许许多多的方面。即使是把这些方面简单地罗列出来，也是一份很长的清单。本书只是选取笔者个人认为重要的几个方面加以叙述，如教育思想；终身教育的理论和实践；中国的教育等。

^① 苏联教育科学院编：马克思恩格斯论教育（上卷），华东师范大学《马克思恩格斯论教育》编译小组编译，北京：人民教育出版社，1985：240。

在 20 世纪教育思想的发展方面,本书着重叙述两种类型教育思想的发展,一种类型是马克思主义的教育思想;另一种类型是西方资产阶级的教育思想。

马克思主义教育是马克思主义的一个重要组成部分。马克思主义的辩证唯物论和历史唯物论提供了研究教育领域中重大理论问题和实践问题的思想武器。20 世纪马克思主义教育思想的发展,本书主要是通过列宁、毛泽东、邓小平的教育思想来体现的。他们都是伟大的马克思主义者,在他们的许多著作或文章中对于教育问题作了非常深刻、非常重要的论述。他们的教育思想为我们提供了运用马克思主义的立场、观点和方法解决具体理论和实践问题的光辉典范。

此外,苏联的克鲁普斯卡娅、中国早期马克思主义者李大钊、陈独秀、恽代英以及中国早期马克思主义教育理论家杨贤江等人关于教育的论述,本书也有不同程度的反映。本书第三章第一节,第七章第二节,第八章第一节、第三节,对于马克思主义者的教育思想都有比较集中的叙述。

西方资产阶级教育思想的发展是本书第一章和第二章的主要内容。20 世纪西方教育思想发展的一个线索是人文主义教育思想和科学主义^①教育思想的争斗。需要说明的是,除第二章第三节“后现代主义教育”之外,本书关于西方教育思想发展的资料基本上取自拙著《现代西方教育哲学》一书。

在 20 世纪教育发展过程中逐渐形成,并将对未来教育发展产生重要影响的一个发展趋势,是教育的终身化,或终身教育。这是本书第六章的主题。

虽然现代终身教育的理论到 20 世纪 60 年代初才由保罗·朗格朗系统地提出,但在人类最初的教育实践中就包含有终身教育的观念。20 世纪终身教育概念的提出,同 19 世纪以来工业化进程发展较早国家成人教育的实践有着直接的、密切的联系。本书对于终身教育的叙述相对比较完整。在第六章中,对于终身思想的缘起、发展,近代以来成人教育实践的发展历程作了比较具体的叙述,并力图概括不同发展时期的特点。对于现代终身教育理论和实践的发展及其未来的前景,也作了必要的整理。

正像第七章和第八章的标题所显示的那样,对于 20 世纪中国教育的发展,本书主要叙述马克思主义教育思想指导下中国教育理论和实践的发展。之所以选择这一视角,是因为马克思主义教育思想指导下的教育理论和实践的发展乃是 20 世纪中国教育发展的主流和方向。

概言之,本书的主要内容是叙述 20 世纪世界教育发展的三个阶段,以及 20 世纪教育思想、终身教育以及中国教育的理论和实践的发展历程。

^① 科学主义 (scientism),也译为“科技主义”、“纯科学主义”、“唯科学主义”。“scientism”指一种主张或信念,它把科学技术所提供的自然界演化图景当做终极的实在图景,并上升到本质的高度。它尤其注重实证知识和实验方法,并夸大了实证知识和实验方法的价值和功能,以致认为,即使对于人文学科和社会科学的研究而言,科学方法也是唯一可靠的方法而不必采用其他的方法。从一定的意义上讲,“scientism”含有一定的贬义成分。在西方思想界,没有人以信奉 scientism 自居,使用这个术语的多为反对者。考虑到中文的特殊性以及这个术语学理上的含义,“scientism”似可译为“纯科学主义”或“唯科学主义”。由于“科学主义”一词在我国学术界已广为流传,本书从众,仅在此作一简要说明。

目 录

前 言	1
第一章 西方教育思潮(上)	1
第一节 进步主义教育	1
一、思想基础	1
二、进步主义教育的基本主张	6
第二节 改造主义教育	19
一、改造主义的产生和发展	19
二、思想基础	21
三、改造主义教育的基本主张	23
第三节 要素主义教育	27
一、要素主义的产生和发展	27
二、思想基础	29
三、要素主义教育的基本主张	31
第四节 永恒主义教育	35
一、永恒主义的产生	35
二、思想基础	37
三、永恒主义教育的基本主张	39
第二章 西方教育思潮(下)	45
第一节 分析教育哲学	45
一、分析哲学和分析教育哲学	45
二、分析教育哲学的发展	48
三、对几个教育概念的分析	55
第二节 存在主义教育	60
一、从存在主义哲学到存在主义教育	61
二、存在主义哲学的主要论题	65
三、存在主义教育的基本主张	71
第三节 后现代主义教育	81
一、后现代主义的产生和发展	81
二、后现代主义的思想特征	85
三、后现代主义的基本教育主张	91
第三章 世界裂变中的教育改革	101

第一节 民主主义的教育改革	101
一、社会背景	102
二、理论基础：杜威的观点	103
三、教育的改革和实践	111
第二节 共产主义的教育改革	124
一、十月革命前俄国教育民主化的斗争	125
二、列宁论共产主义教育	133
三、1917—1931 年的教育改革	140
四、1931—1941 年对改革的调整、巩固	144
第三节 法西斯主义的教育改革	149
一、30 年代以前德国和日本的教育	150
二、法西斯主义教育的基本特征	158
第四章 对峙双峰的教育改革	168
第一节 第二次世界大战以后世界的新局面	169
一、国际政治的新格局	169
二、新技术革命	171
三、教育面临的挑战	175
第二节 美国的教育改革	181
一、50 年代对于教育的批评	181
二、种种改革的建议	184
三、《1958 年国防教育法》	189
四、学科结构运动	191
五、新行为主义与程序教学	198
第三节 苏联的教育改革	202
一、50 年代的苏联教育	203
二、1958 年的教育改革	209
三、60 年代的教育改革	219
第五章 多极世界中的教育改革	228
第一节 多极世界的形成及 70 年代的教育	229
一、世界政治经济多极格局的形成	229
二、美国 70 年代的教育	232
三、苏联 70 年代的教育	240
四、第三世界国家 60、70 年代的教育	243
第二节 在危机中学会生存和发展	251
一、繁荣中的危机	251
二、《学会生存》的建议	262
第三节 80 年代重点各异的教育改革	270
一、教育优异：美国 80 年代的教育改革	271

二、普通教育与职业教育的接近:苏联 80 年代的教育改革	277
三、重视个性:日本的第三次教育改革	285
四、重点转移:80 年代发展中国家的教育调整	293
第六章 教育的终身化	302
第一节 终身教育思想的渊源	302
一、古代终身教育的实践及思想	302
二、近代成人教育的实践	307
第二节 20 世纪的成人教育	313
一、第二次世界大战结束以前的成人教育	313
二、战后至 70 年代的成人教育	317
三、70 年代以后的成人教育	323
四、20 世纪成人教育发展的几个特点	330
第三节 20 世纪中国的成人教育	341
一、中华人民共和国成立以前的成人教育	341
二、中华人民共和国的成人教育	351
第四节 终身教育的理论、实践和未来	361
一、保罗·朗格朗的终身教育思想	362
二、终身教育理论的确认和推广	366
三、终身教育的实践	370
四、终身教育的未来:打开 21 世纪光明之门的钥匙	377
第七章 马克思主义与中国教育(上)	383
第一节 从学习西方文明到接受马克思主义	383
一、从“西化”到“现代化”	383
二、新文化运动	390
三、马克思主义思想在中国的传播	395
第二节 中国早期马克思主义教育思想和实践	399
一、中国早期马克思主义者的教育观	399
二、马克思主义教育理论家杨贤江的教育思想	409
三、中国早期共产主义者的教育实践	416
第三节 马克思主义教育理论在革命根据地的实践	418
一、土地革命时期苏区的教育(1927—1937)	419
二、抗日战争时期根据地的教育(1937—1945)	424
三、解放区的教育(1945—1949)	431
第八章 马克思主义与中国教育(下)	437
第一节 毛泽东教育思想	437
一、教育与政治、经济的关系	438
二、教育与生产劳动相结合	443
三、教育着重为工农服务	448

四、坚持多种形式办学的方针	452
五、加强共产党对教育工作的领导	455
第二节 社会主义教育的探索	459
一、改造旧教育,创建社会主义新教育	459
二、探索社会主义教育发展道路	463
三、“文化大革命”对社会主义教育事业的破坏	476
第三节 创建中国特色的社会主义教育	485
一、邓小平的有中国特色的社会主义教育思想	486
二、创建有中国特色的社会主义教育体制	493
三、学校教育的改革	497
结束语 20 世纪教育发展的历程给我们的启示	505
参考书目	509
原版后记	514
一个批判型的思想者(代后记)	515

第一章 西方教育思潮（上）

本章主要叙述 20 世纪初至第二次世界大战结束以前四种比较重要的教育思潮。

在 20 世纪不断涌现的西方资产阶级的各种教育思潮之中，影响最大的无疑是进步主义教育。主要由进步主义教育思想推动的进步主义教育运动，构成了 20 世纪初波及全球的第一次教育改革的浪潮。

进入 30 年代以后，进步主义教育早先的那种勃勃生机受到了挑战，其主要原因是 30 年代席卷资本主义世界的经济危机。美国最早陷入这场危机，受到的损失也最大。在危机的年代，进步主义教育的理论和实践，受到了来自不同方面的批评和责难。进步主义教育遭受批评的焦点是教育的社会功能问题。30 年代经济大萧条的社会背景，把人们对于进步主义教育的批评不断引向对于教育理论问题的反思：学校究竟应该发挥什么样的社会作用；为了渡过目前的难关，学校首先应做哪些工作；学校怎样为建立一个没有危机的社会作出贡献。

30 年代的经济危机以及危机年代关于教育功能的争论，使进步主义教育的理论发生了转向，逐渐放弃早先过分强调的儿童中心主义，并分化出以康茨（George Counts）为代表的改造主义或社会改造主义。与此同时，受到进步主义教育严重冲击的人文主义教育和传统教育也以一种新的面貌出现，这就是永恒主义教育和要素主义教育。

第一节 进步主义教育

发端于 19 世纪末、20 世纪初美国的进步教育运动，同欧洲的“新教育”或“新教育运动”在本质上是一致的，它们都以传统教育为对象，倡导儿童个性的自由发展或“儿童中心”，以适应 19 世纪下半叶第二次产业革命以后社会迅速发展变化所提出的各种需要。第二次产业革命引起了物质生产方式、交通、运输的巨大变革，由此带来了工业、商业的繁荣和大批城市的兴起。与此同时，人们的思想乃至生活方式都发生了很大的变化。所有这些，都深刻地影响了教育，进步主义教育思潮就是在这种形势之下发展起来的。

一、思想基础

对进步主义教育思想具有直接影响作用的是以卢梭、裴斯泰洛齐等人为代表的欧洲自然主义思想。此外，达尔文的进化论，尤其是杜威的实验主义对进步主义教育也有着很大的作用。

1. 自然主义

进步主义反对传统教育的“进步”精神最早可见之于古代罗马教育。古罗马人注重实际、注重教育的实践性，认为教育要与人现世的生活相联系。此外，14、15 世纪时出现

于意大利的文艺复兴时期教育冲破了中世纪经院哲学和教会蒙昧主义教育的统治,主张以人为中心,要求个性解放,重视现世生活,崇尚理性和知识。这种教育在一些根本的问题上都与传统主义相异趣,可以说是进步主义教育之先绪。

对美国进步教育具有直接影响作用的是欧洲的自然主义。法国自然主义教育家卢梭(Jean-Jacques Rousseau)在其教育代表作《爱弥儿》中开宗明义便说,“上帝创造的一切都是善的,而人滥于作为,便变为丑恶的”。既然人生来是善的,具有天赋的自由、理性和良心,顺性发展就可成为善良的人,实现善良的社会,如果按照成人的标准来塑造儿童,教育便不会成功,所以,教育要顺应儿童的天性,儿童不应受戒于成人,而只应受到自然的惩罚。卢梭的自由主义教育观经裴斯泰洛齐(Pestalozzi)和福禄培尔(Froebel)的理论和实践活动得以发扬光大,其中以前者对美国的影响为大。

裴斯泰洛齐认为,教育不仅仅是学习书本,它应该包括儿童的情感、智慧以及身体等各个方面的发展。教育应从儿童直接的现实开始,师生间要有爱的气氛。他在《林哈德和葛笃德》以及《葛笃德怎样教育她的子女》中集中地表达了自己的教育思想,认为教育应该是有机的,应做到体育、智育和德育的一体化,教育的作用就是通过对于手、头和心的训练以使人适应生活。他还断言,认识从感性的观察开始,通过对对象的加工而获得概念。有效的教学需要运用具体的事物,只有在得到儿童自己经验支持的时候,他才学得最好。裴斯泰洛齐的思想最早由尼夫(Joseph Neef)于19世纪初期介绍到美国。尼夫曾在瑞士与裴斯泰洛奇共同工作过,返美后在费城、路易斯威里(Louisville)等地教书。^①

美国“公立学校之父”霍瑞斯·曼(Horace Mann)在担任马萨诸塞州教育厅长期间,于1843年对英国、比利时、荷兰、法国、德国和瑞士的教育进行了几个月的考察。回国后,于1844年写了“第七个年度报告”(Seventh Annual Report)。在报告中,霍瑞斯·曼作为州教育厅长公开地表达了自己对于裴斯泰洛齐教学法的热情。虽然他对裴氏教学法的介绍和热情曾招致波士顿的校长们的不满,然而,他并不气馁,在他于1848年成为众议员辞去教育厅长之前,始终支持这种新的教学法,这对推动美国的教育改革发生了很大的影响。

传统主义教育由于自身存在的缺陷所造成的对于变化了的美国社会的不适应,以及欧洲自然主义教育思想的传入,为进步教育运动的兴起创造了条件。

2. 达尔文的进化论

英国生物学家达尔文在1859年发表了《物种起源》一书。在这本书中,达尔文提出生命的形式乃是长期变化的产物,而造成变化的原因除了环境的因素外,还要依据“用进废退”的原则。在生物求生存的斗争中,其原则是“物竞天择,适者生存”。后来,在《人的降临》(Descent of Man)中,达尔文进一步说明人类本身也是进化的产物。

达尔文的理论给人们的启示是:第一,世界的基本特征是变化,任何事物都不是永远固定的、静止的、完善的,这使我们从一个“静止”的宇宙概念转变为“变动”的宇宙概念。在达尔文以前,人们都假定世界上有一个永恒不变的结构,虽然在当时也有人提出过“变化”的概念,但在他们看来,一切变化都不过是永恒形式的具体体现。古希腊哲学家

^① Howick William H. Philosophies of Western education [M]. Danville: Interstate Printers & Publishers, 1971: 31.

赫拉克利特曾提出“一切皆流，无物常住”的观点，认为世界万事万物都在永远不停地变化，犹如川流不息的河水，“人不能两次踏进同一条河流”。然而，他之所谓变化决不意味着向前发展，而只是一种周而复始的循环。亚里士多德在他的“实体说”中表述了实体是“变中的不变”的思想，实体在保存着自己同一性的同时，能够容受相反的性质，所以，变化只意味着实体具有的性质发生了变化，而实体本身却没有改变。总之，他们不承认变化能造成旧物种的突变，能产生新的生命形式。

进化论的突创原理则与此不同，这种原理说明，进化、变化、发展并不是一种事先的安排，不是在预先安排好的轨道上的运动，它意味着从旧物种中产生新的突变体，出现新的形式。

第二，推翻了上帝造人的观念。根据达尔文的学说，人也是生物进化过程中的突创物，是从别的不太复杂的生命形式中经过长期演变的产物。人类的祖先可以追溯到类人猿、海洋生物，最终可以追溯到无生命的物质。所以，过去那种关于上帝造人，人起源于伊甸园以及人与自然的二分法就无立足的余地。

第三，达尔文的进化论使我们对人类的行为有了新的解释。“人类本身是从低等的生物有机体进化而来的。人和其他生物有共同的基本内驱力。他的起指导作用的道德价值是创造出来的，而不是以事物的本性为根据的……人与其伙伴在生活过程中所要遵守的那些法则是在社会的进程中逐渐形成的；不存在绝对的法规。因为人能够熟练地使用语言，所以人的社会生活比大多数其他的生物要复杂得多。然而，语言也是进化的产物。心灵被认为是一种‘生物—社会的突创物’。所谓心灵，事实上并不是人的一个实体部分，相反地，它只是人使用符号的一种行为（即利用符号进行动作）。”^①

人产生于自然，人就在自然之中。作为自然一个部分的人所面临的是一个不具人格的现实，其中没有任何神性的痕迹。人要服从于自然的法则、自然的选择。人要生存就必须理解自然演化的运作，人的生活就是与环境求得平衡。由于环境和有机体时刻发生着变化，所以需要不断地进行适应。为了使人更好地适应环境、控制环境以达到我们的目的，人必须要发挥人的心灵、理性的作用。所以，人类发展理性、追求知识的目的不是为发展理性而发展理性，不是为知识而知识，也不是为了文化上的享受，而是为了使人更好地生存。人的价值应当由是否适应演化需要这一点来加以判断。

演化是一个自然的过程，其中没有任何超自然的成分在内。人类和人类的事业都置于自然的环境之中，其发展、变化无须借助于超自然的神的原动力，而是有其自然的起因和自然的背景。

杜威在他的《达尔文主义对哲学的影响》一文中指出，这种产生于进化论的自然主义的新逻辑具有三个积极的特征。^② 第一，探究集中于研究特殊变化怎样服务于我们的目的，又怎样使我们的目的遭受挫折，而不是去发现或陈述某种终极意义或这种特殊变化背后的永恒本质。第二，探究就是考虑经验、经验本来的性质和价值在当前有什么用处和意义。第三，探究的观念负起了研究生活的责任。人对于决定未来起着实际的作用，即在不确定的情境中我们的行动是有力量的。我们可以在一定的程度上影响我们环境发展的

① 罗伯特·梅逊. 西方当代教育理论 [M]. 陆有铨译. 北京：文化教育出版社，1984：71—72.

② 同上书，77.

前景。

3. 杜威的经验自然主义

(1) 实用主义和经验的自然主义

在哲学思想方面,实用主义哲学及其主要代表人物皮尔士(Charles S. Peirce)、詹姆斯(William James)和杜威的思想给进步主义教育提供了理论基础。

实用主义出现于 19 世纪后期的美国,它的产生除了受英国经验主义哲学、尤其是培根和洛克哲学思想的影响之外,还同当时美国社会和文化的发展有关。由于工业革命和经验科学的兴起,人们开始认为现世的生活本身是最有价值的。而且,人们可以改变和改善的,也只是现世的生活。这样,对于宗教以及那些主张维持现状的任何哲学便开始失去兴趣,而对个人自由的要求则越来越强烈。人们更关心的是现世的日常的“实际”生活。实用主义反映的正是这种实际的人生观。

实用主义并不是一种铁板一块似的理论体系,它基本上是一种强调行为结果的哲学思维方法和哲学态度。“在实用主义演化的不同阶段,在它的各个代表人物之间,都存在着不少差异。于是,它又获得了一些其他名称。”^①例如,最先使用“实用主义”这个名词的皮尔士后来避免使用这个名词,而采用“实效主义”或“实用化主义”(Pragmatism)。詹姆斯认为自己是经验主义者。英国的实用主义者席勒(F. C. S. Schiller)认为自己是“科学的人本主义者”。和杜威一起形成实用主义芝加哥学派的米德(George Herbert Mead)则避免任何称号,只承认自己是社会心理学家,而实用主义哲学集大成者杜威则更喜欢用“工具主义”、“实验主义”或经验自然主义。这些有关实用主义的五花八门的别称,并不是简单的文字游戏或出于命名者的别出心裁,而是反映了他们的哲学观。

杜威对实用主义发展的作用在于,他不仅综合了其他人的思想使之成为一个完整的思想体系,而且还将这种思想体系运用于各个领域,其中包括教育。他反对那种以固定不变的原则为基础的哲学方法,而采用从经验出发的、实验的或工具的方法。在一定的意义上我们可以说,杜威的经验的自然主义乃是实用主义这种关于真理知识、价值的一般理论在实践领域比较明确而系统的运用。

(2) 经验自然主义的形而上学

经验自然主义者认为实在既不是精神,也不是物质;实在有待于人们去发现,它就是人们所谈论的那样,而除了经验,我们不能谈论什么。经验自然主义的一个重要人物蔡尔兹(John Childs)说,经验自然主义者“绝对地断言,经验乃是我们拥有、而且能够指望拥有的一切。它是‘根本的论题’。用一句比较到家的话来说,‘它是任何人都能谈论的一切’。它本身既是出发点,又是终结。经验‘提出我们的问题’,而且它‘检验我们的解决办法’。因此如果人类的经验不能给我们提供一个关于实在的适当的说明,那么人类就不能得到这样的说明”。^②这里所讲的是普通人的日常经验,并认为其形而上学的最大优点是它的公众性,它能够公开让大家检验。

经验自然主义形而上学的一个最关键的概念是“经验”。那么,什么是经验呢?

首先,经验自然主义之所谓“经验”的含义比较广泛,它不仅仅局限于我们的感觉经

① 刘放桐等编著. 现代西方哲学 [M]. 北京: 人民出版社, 1981: 260.

② John L. Childs. Education and the philosophy of experimentalism [M]. New York: The Century Co. 1931: 50—51.

验，而是包括人们所做、所想和所感的一切。经验既包括沉静的反省，也包括积极的行动，既包括感，也包括知，既包括思索，也包括感觉。它绝不包括将这些相当平常的经验转化为超验的东西，因为那是人的智慧所无法达到的。至于超验的东西，人们既不能肯定它存在，也不能断言它不存在；我们对它不能谈论，我们之所以不能对它谈论，是因为我们无法知道它；而我们之所以无法知道它，是因为我们无法经验它。

其次，实验主义认为经验是有机体与环境的相互作用，杜威把它称为“交互作用”（transaction）。人作用于外部世界，然后外部世界反作用于人。例如，人拦河筑坝，然后河流便给人提供水力，这就是一种相互作用，也就是一种“交互作用”。在这种相互作用中，主观和客观不能分开，知者与被知者不能分开。经验自然主义认为，经验便是主观与客观的相互作用，有机体与环境的相互作用。

对于“实在究竟是什么”的问题，经验自然主义的基本回答是经验，认为我们所知道的最初实在是经验。除此之外，经验自然主义对于实在的问题还强调另一点，即认为实在是变化的。从前的哲学都把实在看成是某种物质的或非物质的东西，所以，实在是一种独立存在的实体的名称，是名词。经验自然主义者认为，实在是过程，即经验。它更像动词。由于人的经验是变化的，所以实在也是变化的，它就是我们所说的那样。经验可能会使人对实在作出错误的判断。

（3）经验自然主义的认识论

经验自然主义把知识看做是有机体与环境的相互作用，用杜威的话来说，就是人与宇宙的“交互作用”的对话。在经验的时候，人们会提出各种关于宇宙的假设、猜测，这便是人类认识活动的起点，而这些假设、猜测暂时还不能说就是知识，它们只是可能的知识。人们有了关于宇宙的各种假设和猜测以后，这些假设和猜测就将指导人们的行为。人们作用于宇宙的活动，必然会得到宇宙的回报，也就是说，人们必须要承受自己行动的后果。通过自己行动的后果，我们可以看到自己原先的假设和猜测正确与否。如果能够得到人们在行动前预期的结果，那么原先的假设、猜测就是正确的，就可以称之为知识。如果没有出现预期的结果，那么这种假设、猜测就不能称为知识。这样，人们便会提出另外的假设、猜测，再作出另外的行动。此外，如果人们活动的条件发生变化。我们承受的活动后果也将发生变化。这样，我们就要提出新的假设和猜测，这些新的假设和猜测又将指导人们新的活动，因而出现新的结果。

如上文所述，经验自然主义认为实在的本质是变化的，所以上述过程也就没有终结。这个无终结的过程就是认识的活动，杜威把这称为“反省思维”（reflective thinking）。然而，这种“反省思维”不是传统意义上坐在安乐椅上的沉思默想，而是指思想从经验到人的活动结果再回到原先的尝试的假设和猜测的活动。换言之，它是从我们经验达到的结果对原先假设的再组织，杜威把这称为“经验的改造”。

经验自然主义认为，检验知识真伪的最后标准是，人们尝试性地提出并付诸行动的那些假设和猜测是否真正“有用”。如果它们能够解决问题，能够解决生活中的困难并获得我们希望达到的结果，那么就是真理。所以，经验自然主义之所谓真理往往是或然的、相对的。它仅仅是用以解决问题的一种工具。

总之，经验自然主义认识论认为，认识是人类的一种无止境的、不断发展的活动。它是一种“公众的”认识论，是一种每个人都可以利用的、公开的求知的方法。只有那种适