

目 录

派地亚星系	扎古尔·摩西	5
阿兰	菲力普·福雷	17
亚里士多德	查尔斯·休莫	31
阿维森纳(伊本·西拿)	阿布德·拉赫曼·那奇布	42
安德烈斯·贝略	格雷戈里奥·维因伯格	56
布鲁恩·贝特尔海姆	卡伦·泽兰	68
阿尔弗雷德·比奈	雷内·赞佐	83
帕维尔·彼得罗维奇·布隆斯基	米哈伊尔·格拉西莫维奇·丹尼尔琴科	93
布特鲁斯·阿勒-布斯坦尼	海利勒·阿布·里艾利	103
马丁·布贝尔	卡尔曼·雅隆	110
蔡元培	张利中	120
埃杜阿尔德·克拉帕雷德	丹尼尔·哈梅林	128
扬·阿莫斯·夸美纽斯	让·皮亚杰	140
孔多塞	伯尔纳·乔利贝特	161
孔子	杨焕英	171
罗歇·库西内	路易·雷隆	179
扬·瓦迪斯瓦夫·达维德	切斯瓦夫·库皮谢维奇	189
让-奥维德·德克罗利	弗朗辛·迪布勒克	200
约翰·杜威	罗伯特·B. 韦斯特布鲁克	224
弗里德里希·阿道夫·威廉·第斯多惠	卡尔-海因茨·贡特爾	237
埃米尔·涂尔干	让-克劳德·菲尤	244
尤瑟夫·艾福	伊斯特万·梅扎洛斯	259
伊拉斯谟	让-克洛德·马戈林	269
法拉比	阿玛·阿尔塔比	286
阿道夫·费里埃	达尼埃尔·哈默林	304
塞莱斯坦·弗雷内	路易·勒格朗	329
后记	胡安·卡洛斯·特德斯科	343
本卷作者介绍		344

G40-091/6

世界著名教育思想家

第一卷

扎古尔·摩西 主编

梅祖培、龙治芳等 译



21515705

中国对外翻译出版公司

1515705

〔京〕新登字 020 号

国外版权

Editor: Zaghloul Morsy

Thinkers on Education

Prospects No. 85/86

Unesco Edition

根据《教育展望》第 85/86 期译出

责任编辑:龙治芳

责任校对:徐元歌

世界著名教育思想家

中国对外翻译出版公司出版、发行 北京市太平桥大街 4 号
邮编:100810 电话:6022134 电报挂号:6230
新华书店北京发行所经销
北京振华印刷厂印刷

787×1092 毫米 1/16 21.75 印张 字数 405(千)字
1994 年 12 月第 1 版 1994 年 12 月第 1 次印刷

中国对外翻译出版公司发行处 电话:6022124

ISBN 7-5001-0326-3/G·65

定价:16.00 元

目 录

派地亚星系	扎古尔·摩西	5
阿兰	菲力普·福雷	17
亚里士多德	查尔斯·休莫	31
阿维森纳(伊本·西拿)	阿布德·拉赫曼·那奇布	42
安德烈斯·贝略	格雷戈里奥·维因伯格	56
布鲁恩·贝特尔海姆	卡伦·泽兰	68
阿尔弗雷德·比奈	雷内·赞佐	83
帕维尔·彼得罗维奇·布隆斯基	米哈伊尔·格拉西莫维奇·丹尼尔琴科	93
布特鲁斯·阿勒-布斯坦尼	海利勒·阿布·里艾利	103
马丁·布贝尔	卡尔曼·雅隆	110
蔡元培	张利中	120
埃杜阿尔德·克拉帕雷德	丹尼尔·哈梅林	128
扬·阿莫斯·夸美纽斯	让·皮亚杰	140
孔多塞	伯尔纳·乔利贝特	161
孔子	杨焕英	171
罗歇·库西内	路易·雷隆	179
扬·瓦迪斯瓦夫·达维德	切斯瓦夫·库皮谢维奇	189
让-奥维德·德克罗利	弗朗辛·迪布勒克	200
约翰·杜威	罗伯特·B. 韦斯特布鲁克	224
弗里德里希·阿道夫·威廉·第斯多惠	卡尔-海因茨·贡特爾	237
埃米尔·涂尔干	让-克劳德·菲尤	244
尤瑟夫·艾福	伊斯特万·梅扎洛斯	259
伊拉斯谟	让-克洛德·马戈林	269
法拉比	阿玛·阿尔塔比	286
阿道夫·费里埃	达尼埃尔·哈默林	304
塞莱斯坦·弗雷内	路易·勒格朗	329
后记	胡安·卡洛斯·特德斯科	343
本卷作者介绍		344

派地亚星系

扎古尔·摩西

所有的词典都告诉我们，“太阳系”一词是指我们自己的太阳所属的广阔无垠的云雾状星群，通称“银河”。以此类推，我们还可以说有“传媒体系”、“政治或跨国体系”，正像马歇尔·麦克卢汉谈到过“古滕伯格体系”一样。我们在此指的是一群思想家。

至于说到“派地亚”，这个词及其概念指的都是沃纳·耶格的不朽之作：《派地亚：希腊文化之理想》¹。该作者说道：

“诚然，它〔派地亚〕是一个意义很难界定的概念；正像其他意义广泛的综合性概念（例如哲学或文化）那样，它很难被某个抽象的公式加以界定……²不可能不援引一些现代概念，如文明、文化、传统、文学、或者教育……。每一个这样的概念都仅表示它的其中一个意义；除非把这些全都包括在内³，否则难以概括该希腊概念的所有含义。

另外（在第一卷第一章的注释7中），耶格声称：“〔派地亚一词〕首次出现于埃斯库罗斯的著作（《七将攻底比斯》，第18章），其在此处的意义仍然是……抚育或养育儿童之意”⁴。

在此以前，耶格在同一章注释5中解释说：

“这种‘文化之理想’（希腊文为 aretē 和派地亚）是希腊人想出的一个有其特殊意义的词。人类学的文化概念是这种最初概念在现代的延伸；但它却把一个价值观念仅理解为一种描写性的范畴，此范畴可适用于任何一个民族，甚至适用于原始文化……它倾向于将文化纳入某种博物馆中，即亚历山大时代表示学问这一意义上的派地亚中。”⁵

“广阔无垠的星群”、“文明”、“文化”、“传统”、普遍适用（“综合到一起”）、“儿童养育”、“教育”、“性格形成”⁶。希腊人的特殊理想正是从这些线条的结合中转化为，或者说延伸为一个普遍的平面，并且借助于两部词典（一部西班牙语专用词典和一部普通英语词典），使这部选集得以编辑成册。

有待填充的空白

承担这个项目的理由不只一个。

首先，在这些令人兴奋的但又奇特的非历史、非哲学的年代，边境在崩溃，口号代替

了教条,形像有着暴君式的威力,人们迫切需要重温的正是20年代和30年代具有辉煌传统的哲学、历史和文化的原著,这就是克罗齐、托因比·库尔特乌斯和布劳代尔的传统。在那个时代,人们既能见到树木,也能见到森林,人们的有分析综合能力的头脑并不是狭隘地侧重于某个单独的文明、文化或者历史,而是同时兼顾到一切。换句话说,我们所需要的是全球性的态度,这也许正是我们真正理解历史的希望之所在。

相比之下,今天,在社会科学领域,尤其是在教育领域,我们似乎正在南美热带雨林中踟蹰而行,无人引导,也不见路标。新的“理论”和“改革”刚刚在一片喧嚣声中出台,便几乎在瞬息之间就土崩瓦解了。其原因是,每种“理论”或“改革”都不顾及这同一文化领域的先辈,各自都存在着内在矛盾,前后不一致,在处理上又互不衔接。而且已经在某一处想到或写到的内容,却在另一处被思考着、撰写着。光是对所谓外语、政治以及翻译速度上的无知,是无法解释这一切的。

这意味着,无论是在政治或文化领域,在历史或教育领域,我们比以往任何时候都更需要有一个参考框架,一个阿里阿德涅的线团,以走出迷宫。我们需要寻根究源,探索那些直接或间接塑造我们所有人的思想家们的根源。我们最缺少的就是批判的和信息灵通的连续性,而正是教育思想能使我们填补空白、保证这种连续性。我们可以立即接受以教育思想作为人类思想史的一个重要方面。的确可以毫不夸张地说,教育思想乃是一切其他思想形式(哲学、文化、美学、历史等等)所据以塑造的铸模。我们即将听到的各种声音会使我们相信这一说法。

第二个理由是,在太多的情况下,每当我们谈到“教育的奠基人”时,我们头脑里想到的只不过是那些在西方或在别的地方(除去极少数明显的例外)献身于教育的思想家和教育家,而将其他一切都排除在外;总之是把教育当作一个保护区或是私人领地。然而,每个时期和每种文化的哲学家、政治家、社会学家、科学家、神学家、小说家、历史学家、诗人以及散文作家都曾对教育这一课题发表过很多言论,对于教育问题,他们不只是在外围观望,而一般都是迎头而进。要举什么?像康德、法拉比、贝略、尼雷尔、伊本·赫勒敦、格伦特维、托尔斯泰、泰戈尔,这些不过是随便举出的少数例子而已。从认识论或其他方面说,没有任何理由认为他们不应列在派地亚殿堂内,至少在词典、百科全书和教育史中就是这样编辑,告之于人的。这些局外人不仅起了重要的作用,而且他们经常胜过专业教育家们的理论并接受其观点。应该指出,他们当中有些人往往会涉足于他们各自的学科之外的事业。更普遍地说,一旦把这两种人在平等的基础上聚拢在一起,就会给我们上一堂谦虚课(在思想和观念方面,任何人都无权垄断),会使我们觉察到某种互补的效应,因为他们不同程度和不同角度上,在多层性和总体性意义上共同关心着派地亚体系,而这也是沃纳·耶格所理解的派地亚的含义。

第三个理由更加令人信服。每一位研究人员和认真办事的政治家都知道或者怀疑,大约二十五年来,教育已日益变得跨越国界,也就是说成为国际性的实践了。这并非出于爱好,而是出于必要。不论它是体制改革或内容改革的问题,是教学、师资培训或管理的问题,还是计划、儿童心理学或学年节奏的问题,一个国家之所教所为与其他国家之所教所为之间,都有一种相互依存——也由于地区的整体性——的密切关系。教科文组织和

国际教育局都发挥着世界协调者和数据库的作用。并且得到了几大洲的地区和分地区机构和非政府组织以及国际会议和代表大会工作的支持。这意味着教育科学方面相互隔绝的时代已经一去不复返了。由此进一步来说,如果除去玩弄时尚、政治表层的涡流和起伏之外,我们对于激起这类事件的思想家知之甚少或毫无所知,我们怎能通过一个又一个层次来深入理解作为某种教育体制基础的明显或不明显的哲学思想呢?在缺乏这种知识的情况下,比如说,比较教育这个概念便会丧失其大部分的可信性。

为此就需要有更广泛的见解,需要有既定的原则和指导方针,需要有更多的教育需求,需要相互依存的研究工作和文化交流,拒绝排他意识。除此之外,还有什么别的需要吗?

最后一个理由概括了所有其他理由。很显然,需要在同一部著作中,用我们自己的语言,以我们目前掌握的工具,将那些介绍并评价曾经以某种方式在教育思想领域内留下其业绩的伟大人物的专论文章汇集在一起,来填充一项空白。

可以肯定,以前曾经有人,不论是在较远的过去,或是在最近的现在,做过这种尝试,但一般都是由某个单独的作者以论文集的形式,利用以前出版的原文,维护某种个人的论点,或者研究选自某个文化领域的某个特殊教育家的作品中的某些特殊方面⁷。其他的尝试则是采取某个作者或一批作者从历史的、社会学的或哲学的立场出发,在西方文化的背景下写出关于某些思想家的论文的形式。⁸

当然也有一些普通的或较专门的教育百科全书或词典,然而不用说,虽然对某些思想家做了详细介绍,但也忽略了许多人,另外一些人即使不曾被漏掉,也只是在脚注中略加说明。⁹就我所知,唯一与此类似的设想是朱罗斯拉夫的孤独的著作,是用捷克文写出的,而且很遗憾,这部作品已不容易得到了。¹⁰

谈到不可得到的问题,立即引发起另外两个问题。大多数教育家以及社会科学及教育科学领域的研究人员和教师都苦苦陷于某种障碍或者缺点之中。所谓障碍,就是在这个领域内,虽然人们知道所引述的一部作品确实存在,但它并不是容易弄到手的同一部作品,因为此人不能阅读撰写该作品所使用的语言,且不论在百科全书、词典和选集中查到的概要或摘录的质量如何。所谓缺点,就是说,不论一位孤独的作者如何大胆,如何认真对待生活在不同时代、从许多不同角度用多种不同语言撰著的思想家,但无法真正直接接触原文,他就不可避免地会失之粗浅和疏漏。而且尽管进行过很真实全面的努力去推动翻译工作,但在任何地方,教育领域都未能受到特别令人满意的重视。¹¹

由于所有上述理由,本选集不仅符合明显的需要,它的出版也是恰逢其时的。¹²但确切地说,本书的特殊之处究竟何在呢?

不寻常的任务

自从十多多年前《教育展望》开辟了“教育家简介”这个栏目以来,当我向人们谈到这一栏目时,我经常注意到他们有一种惊讶兼怀疑的表情——尽管他们都是文化的专业

人士。

他们知道,卢梭、夸美纽斯、克拉帕雷德、蒙台梭利、裴斯泰洛齐和亚里士多德都曾研究过教育问题,但是托尔斯泰、甘地和尼雷尔——真的都是教育家吗?

另外有些人坦率地承认他们从未听说过,比如布斯坦尼、蔡元培、艾厄特沃什、马蒂、耶伊克、甚至维戈茨基!他们是谁?他们来自何方?他们生活在什么年代?他们有哪些著作?

当然,这些反应,如果认真观察一下,都只是涉及一、两个人名。而且很自然,一个黎巴嫩人、中国人、匈牙利人、古巴人(或是拉丁美洲人)、印度人、现在的俄罗斯人,他们的反应会截然不同:他们会认出他们本国的某个人。

我们从这些看法中应该得出什么结论呢?简单说来就是,教育世界比我们设想的要宽阔得多,它藐视种族中心主义,它不是专业教育家们所独占的领地。

在此,为了满足某些人的好奇心,也为了重新激起另一些人的兴趣,将大约100名国际、地区或各个国家承认的专家撰写的100篇论文编辑成集。如果说,他们并不使用他们所写的某个思想家的同一种母语,他们却已掌握了这种语言,因而完全熟悉而且直接接触过他们的作品。虽然所研究的作者们,像研究他们的人一样,各自采取很不相同的哲学立场,但他们有着共同的对儿童的喜爱,对教育的热情,对两者的发展都至为关心,而且对思想观念的起源和迁徙有着强烈的兴趣。这就是他们在这里受欢迎之所需具备的一切。

但是为什么要包括孔夫子和毛泽东?为什么有法拉比和塔哈·侯赛因?为什么还有萨米恩托和巴斯孔塞洛斯?首先的一个简便回答就是把问题转过来。为什么有涂尔干——我随意选择一个名字——而不是伊本·赫勒敦、贝略或尼雷尔?涂尔干曾经对欧洲思想留下过像伊本·赫勒敦对阿拉伯或非阿拉伯思想留下的那种印记吗?他曾改变过他本国的教育政策的方向、像尼雷尔或毛泽东所做过的(是好是坏,历史将做出评价)那样吗?肯定地说,他们既非学者,也非教育家,但他们留下的可见的或隐蔽的印记仍然留在中国、阿拉伯-伊斯兰世界、美洲次大陆等地的文化中,因而也就是教育思想的遗产。

第二个回答是,不论是属于过去的,还是属于现在的,那些本身也是改革家的思想家们在自己的著作和业绩中,都证明思想观念的那种跨文化转移,证明作为一门专业的教育史完全可以研究并论述各种文化思想的相互影响作用。在这些研究报告中,我们并不经常遇到某个特殊的思想家对某个特殊政治家的影响所做的分析(例如,狄德罗应叶卡捷琳娜大帝的要求,为俄国政府拟定一个大学的规划)。此外,按照对平行线或者对“X作为Y的读者”这一公式的经典式运用,虽然分析一下卢梭对洛克的评价或者瓦隆对卢梭的评价都是十分有趣的,但了解一下伊本·米斯凯韦对亚里士多德的评价、安德烈·贝略对洪堡的评价或者蔡元培对杜威的评价,也同样是很有意思的。

很显然,把“荣誉市民权”像这样延伸到非“专业人员”中去,会过于扩大讨论范围。

从时间上说,所研究的作者中,最古老、最遥远的乃是孔子,据说他出生于公元前五个半世纪(公元前551年),大约比西方文明的思想家大师苏格拉底(公元前470年)还要早八十年,而苏格拉底本身又是不可分地同柏拉图(公元前428年)联系在一起,在这里

是把他摆在他的门徒之后加以描述的。在我们生活的时代,仍然有一些非常活跃的人物直接或间接地继续积极地推动着关于教育问题的普遍性辩论(弗莱雷、胡森、伊里奇等人)。在这中间的时期,在我们一页一页阅读此书时,将有二千五百年漫长的荒诞年代(到处呈现着“黑暗世纪”),间或出现闪耀着炽热光芒的时期。

至于谈到地理空间,按地域编排可能更胜过按年代编排的体裁。通过所涉及到的所有各个世纪,我们将逐步了解到:中国、日本、印度、中近东(伊拉克、波斯、叙利亚、埃及、黎巴嫩、以色列)、马格里布、希腊、巴尔干国家(保加利亚、克罗地亚)、意大利、西班牙、葡萄牙、法国、瑞士、比利时、荷兰、英格兰——后来是联合王国——丹麦、瑞典、德国、波兰、匈牙利、捷克、斯洛伐克、俄罗斯和苏联。我们将踏上非洲的土地,然后在阿根廷、巴西、智利、古巴、墨西哥、乌拉圭和委内瑞拉作短暂停留,最后到达美国。

讲到空间和时间的遨游,也就涉及对宗教、文化和意识形态的探索和环绕各种政治体制的航行,从独裁统治、帝国政体或专制王朝到民主政治——正式的、不成熟的或成功的民主政体。因为应该说,所有这些思想家无不局限于他们本国或他们那个时代的政治、宗教、道德和社会问题,这些都不可避免地在他们的著作中留下自己的印记。时间和空间无不出现在这些原著中,而且都不是毫不相干的问题,因而这种较为系统化的态度——时代的思想家——应能保证教育史的受人尊重的地位,使之摆脱其在社会科学中经常处于的次要的边缘地位。

最后,可以说,对普遍真理的探索,旨在推动历史学家、研究工作者和教育家以及其他任何潜在的读者解放思想,认真考虑其他各种文化,愿意更多地了解它们,不是通过一些陈词滥调或者蜻蜓点水式地接触一下,而是要有一定的深度,要通过他们最杰出的思想家的思索去考虑,去认识。如果承认任何一种理论,除非经得起所有其他理论——古代的、现代的、外国的和土生土长的——批判性检验,否则就不可能得到力量、明澈和价值的话,那么,像这样冲破障碍进行直接接触只会带来充实知识之结果。

根据以上原则,我认为,本选集看来是第一次以三种通用语言¹³,介绍每个时代、每种文化的伟大教育家思想的全面的 firsthand 观点的系统化尝试。

对于本书的撰写者们,不要求他们必须符合某种严格的模式,只要求他们将思想家们置于各自的时代背景下,概述他们思想发展的轨迹,引用他们的原话,描述他们对教育的态度和见解,在合适的情况下,把这些观点同他们全面的哲学思想联系起来,从他们的著作中摘出那些对我们今天仍有意义的和在目前显得无关或已过时的成分,最后还要求作者们指出他们的思想对其本国或某些特殊国家,或在某种具体情况下在国际上的影响。每一篇论文的末尾要列出两套书目:一要列出确实与教育有关的著作;二是论述该思想家的经过选择的——不可避免地会带有主观性——作品,以利于鼓励读者深入钻研原著和帮助他们进行各自的研究工作。

毫不奇怪的是,既然来自完全不同的文化和大学背景的撰稿者们范围广泛,本选集必将显示出各种各样的处理方式、方法和风格,以及同样不可避免的各种观点和语调的突然变化,但其中也会有—种国际教育研究工作本身的性质所强加于人的一种广泛的趋同性。虽然不难摘出某些“语系的相似点”(拉丁语、盎格鲁撒克逊语、日耳曼语、阿拉

伯-伊斯兰语),以鉴定某人属于某一具体思想流派,甚至也不难看出哪种语言的精神以其便利条件和限制因素在起着作用,然而可以预见的是,一位作者有关孔子的撰写方式不会像叙述弗莱雷一样,而撰写黑格尔或里德的方式也不会像撰写福泽谕吉、伊本·米斯凯韦、诺伊科夫或泰戈尔一样。总之,每篇论文都以各自的方式不仅反映作者本人特有的风格,而且也反映他或她的国家的教育研究工作现状。

就本选集的统一性、特殊性和研究范围等问题而言,我无须赘述,只有教科文组织能够设想和承担这项任务,成功地完成这项任务,并让整个国际社会分享这一成果。

“无序可循的”字母顺序

一百个人物涉及到二十五个世纪,五大洲,几十个国家以及人类主要的宗教和文化:这样大量的文献,一旦到手,应当怎样加以组织和编排呢?

在跨文化的规模上——有时即使是在同一文化内——将历史划分为阶段的任何一种尝试都必然是人为的或武断的。现有的“教育史”都是按照同一种模型营造出来的,是不可改变的。不过,应该承认,比如说,“古代”、“中世纪”和“文艺复兴”的标记,在欧洲和在中国、印度、日本、阿拉伯-伊斯兰以及非洲的文明中,或者实际上对于美洲次大陆,各自都有着不同的含义,因而有时凡是涉及后者在这些历史阶段的论述,无论具有何种良好的愿望,都不过是蜻蜓点水似地漂在某项研究或论述文章的表面上,最终同它们毫无关系。这种处理方式毕竟是不适当的。应该承认,的确有一些国家的教育史是很不错的,有些世界史也是较有分量的,但迄今仍没有人写出过一部真实的世界教育史。然而这与本题并不相干:本选集尽管充满了有关历史的叙述,但并不认为这就是一部“教育史”。

按照思想家们所依据的教育模式对他们加以区分的其他归类法,使人想到的流派有:改良主义派、保守派、归化派、自由派、定向与非定向派、世俗化-人道主义、宗教集权主义、普鲁士派、“产婆术”派、取消主义、自由意志论、政治-意识形态、文化中心或教学中心论、教师或学生中心论、学生权利中心论、成人权威中心论、社会需求论、民主-共和派、封建主义、专制主义、马克思-列宁主义,等等。每一种模式都有其代表为这一模式加以辩护或解释,但采取这种分类法会使本选集变成某种意识形态的法庭或一个有关个人荣誉的光荣榜。

其他可采用的方法有:根据思想家的国籍予以介绍;他们自称所属的或被人指定属于的某种思想学派或流派;根据他们所提出的哲学问题进行组合;按文化领域;根据他们过去是或现在是纯理论家或者教育家或他们论述接近教育问题的著作;按照年代;按照公民地位;从孔子和柏拉图到弗莱雷、胡森、伊里奇、贝特尔海姆和斯金纳。可能会有制造严重混乱和瓶颈的风险,会为挤入某些“黄金时代”的地位而斗争,同时又会使某些时期缺少值得列入的思想家。

无须顾及任何思想意识或“外交礼节”方面的考虑,这些归类法中,看来没有一个行得通,因为作为排列原则,这些都将会是武断的,没有一个普遍的处理方法。毫无疑问,它

们都可能适用于某个地方,适用于较早的某个时期或适用于今天,但没有一个可以适用于所有思想家。如果选择其一,或试图形成某种大杂烩,那就会不可避免地使整个结构垮台。因此,作为一种严格的方法论,有必要放弃这些分类法,虽然当我们继续阅读下去时,所有这些分类法都将在几个世纪中,以不同的面貌,多种多样的习惯、信条和语言,重新显示出来。

唯一的其他解决方法是将思想家按字母顺序加以排列。¹⁴这样会使许多人感到惊讶,首先肯定会令人震惊的是某种生疏感。一些有经验的读者,完全吸收了词典上的概念,作为思想和研究工作的一种体裁和模式。即使是这些读者也不免对此感到吃惊。

仅以本选集前十名教育家的名字为例,可以设想,阿兰(1868-1951)对于讲英语、法语或西班牙语的读者来说,是有某些重要性的。紧接着阿兰之后的是亚里士多德(公元前384—332)。不论他同阿兰的关系从文化方面说是多么真实可信或多么淡薄,那也不过是一种颠倒的关系。当我们读到阿维森纳(公元980?—1037;回历370?—428)时,我们大概就会接近于对大多数读者来说的所谓“未探明地区”。对于贝略,无疑还有贝特尔海姆和比奈,或许还可以重新拾起这条线索,但对于布隆斯基、阿尔·布斯坦尼、布贝尔和蔡元培,这条线索又再次中断了。在几十页篇幅中,我们将从我们的时代跳回到古代,在拉丁美洲和近东,从十一世纪跳到欢腾的十九世纪,再跳到二十世纪和多次革命中去。

在同一段时间内,我们将会了解到第三共和国时期的法国、亚历山大大帝时期的希腊、白益王朝的波斯,还有智利、美国、苏联、以色列、黎巴嫩和中国,以及每个国家的背景、政治环境及其教育“制度”发展状况。这不仅压缩了时间和空间,而且精简了教育理论及其所依据的世界观。

从亚里士多德和阿维森纳,经过阿尔布斯坦尼、布隆斯基和布贝尔,向前推进到比奈和贝特尔海姆,沿着这条道路,不用说,在社会科学领域以及我们对儿童和成年人的认识方面,都已出现了全新的概念。在这些概念中,有的现在已经过时,而有的则随着时间的推移,继续保持着它们的活力,充实着而且回顾着我们有关各个时代和各个民族的知识。这些都不仅是观念,同时也是方式、方法、研究领域和理论的问题。阿兰的著作和布贝尔的著作都是所谓无形的证据,完美地铭刻在他们那个特殊的时代和地点之中,很适合于他们的作品之所以产生的知识状态。其吸引力就在于,这些论文的撰写者们在分析其作品时,不是按照卢梭分析洛克或洛克分析蒙田、福禄培尔分析裴斯泰洛齐、蔡元培分析杜威或伊本·米斯凯韦分析亚里士多德的方式进行的,因而在我们眼前——以及本选集从头至尾——分布着千变万化的双重知识:一方面是诸如思想家们所观察到的和掌握的有关教育的知识;另一方面是由这些思想家们所不了解的其他社会科学著述给以支持的现代教育科学知识。

在今人想到这种自然地非直线性的双重过程时,我的本意自然不是要把一大堆观念、做法和技巧搅在一起,表明某种独特的、前后一致的、进步的教育问题的见解乃是超越时代、超越洲界和超越文化的。把这些理论及其代表人物在本选集中并列起来,在我看来,有着压缩空间的优点,可以给历史以一贯性和紧密性,突出那些超越各种文明界限的哲学和/或教育问题,并在各种文化之间建起一座桥梁。即使不可能做到综合性,我们也

应满足于这样一种希望：这种独特的接近方式至少会激起读者某种程度的好奇心，渴望从别人的有生命力的著作中更多地了解他们，或许还希望从中得到有吸引力的论据，以应用于其他一些信息面较广而其分割程度又不那么精细的教育项目。

因此，本选集一方面可以筑起一座论坛，让 100 位思想家进行对话，他们提出各自对立的观点，批驳他人的观点。最后又借助于各自的分歧而使各人都获得教益，另外有大约 100 名作者对各家的观点加以分析、澄清、表述和申辩；从某种意义上说，正是由于这一原因，该论坛亦将是文化方面的一股有力的推动力量。

当我们继续翻阅一篇篇的文章时，我们无疑将会享受到这种乐趣：探明它们共同的思想线索，从未想到过的影响和人所未知的或者模模糊糊、时隐时现的执着精神，探索其中的着力之处，总之，可以概略地设想出这个“派地亚星系”中的各个星座，其中的任何一颗星星都不再是孤立的。此外，新的研究领域将会拓展开来，例如：数十种哲学方法的比较分析，以及教育与社会、思想与行动、教育思想与教育政策之间的关系；探讨国际文化交流或文化间教育观念的交换方式。

我认为这种多样性使人产生充实之感，因为，除了必须按字母顺序安排次序以外——语气的突然改变、态度和立场的不同、信念的长处和短处、时间的远近以及空间存在的巨大空白——以外，这部选集变成了男人和妇女——妇女的人数无疑属于少数——的独一无二的特殊的集聚之地，他们有着与读者相同的宗旨：对儿童越来越全面的理解。他们还与读者有一个共同的目标：思想家们及其阐释者都认识到的儿童的成长和社会化过程。

看不见的星星

我认为，全世界论及教育问题的最深邃的思想都已集中到本选集里。这些思想虽说或许是最深邃的，但肯定不是毫无疏漏的。众所周知，像博物馆一样，百科全书总是有所选择的，有时亦缺乏公允。武断性是不可避免的：在陈列馆展出的，是代表作，是 18 世纪前大画家的名画，是有代表性或重要性的作品；在收藏室和档案室里，在后架上，是更多的代表作，是另一些被忽略的大师，是不太知名或人们不太理解的作品。本选集是冒着招致同样指责的风险的，尽管我并不是不欣赏许多不得不排除在本集之外的人物：以下按字母顺序列出的名单即可证明这一点。

西方远古时期：伊索克拉底、昆体良。

欧洲，从中世纪到我们这个时代：莱昂·巴蒂斯塔·阿尔贝蒂、本杰明·塞缪尔·布卢姆、皮尔·博韦、乌里·布隆芬布伦纳、杰罗姆·S. 布隆内尔、奥古斯特·孔德、利昂内尔·埃尔温·马利安·法尔斯基、费尔特雷·维多里诺、巴库尔·弗朗齐歇克、里查德·古丁斯、威廉·哈尔德·基尔帕特里克、赫尔曼·利兹、佩尔蒂埃·德·圣法尔古、安纳托利·瓦西里耶维奇·卢纳卡斯基、卡尔·马克思、阿尔瓦·米尔达尔、珀西·努恩、温森蒂·奥库恩、佩托·安德拉斯、沃尔

夫冈·拉特基、佩特罗·罗塞洛、爱德华·斯普朗杰、爱德华·李·桑代克、法利亚·德·巴斯孔塞洛斯、阿尔弗雷德·诺思·怀特黑德。

阿拉伯-伊斯兰世界：玛塔·阿克拉维、伊本·哈兹姆、贾希兹、马维尔迪、加比西、伊本·萨赫努恩、扎尔诺基。

拉丁美洲：阿尔弗雷多·卡尔卡尼奥、洛伦索·菲略、巴伦廷·莱特列尔、伊万·戈麦斯·米利亚斯、欧亨尼奥·玛丽亚·奥斯托斯、胡安·曼托瓦尼、阿塞·卡洛克斯·马利亚特吉、维克托·梅尔坎特、罗伯托·莫雷拉、奥古斯廷·涅托·卡瓦列罗、帕勃洛·皮佐尔诺、西蒙·罗德里格斯、欧亨尼奥·德·克鲁斯-埃斯佩霍、弗兰斯·塔马约、阿尼克西奥·特谢罗。

亚洲：马尔科姆·阿迪塞西亚、国吉小原、R. P. 辛格等等。

肯定还有其他人，但以上这些人已足以说明问题了。

还有 50 多篇“教育家简介”的资料供今后的《教育展望》选用，因为此刊是本选集得以形成的源泉。我将进一步指出，从现在起，几年以后会完全证明，出版一个新的版本，不仅考虑到研究工作方面的最新进展，而且把我在前面对出的思想家编写进去，这是完全可能的。一部百科全书应该经常准备扩充，不断增加新的内容，这难道不是每个这类计划的特性吗？不过，我们的“教育星系”，即使就其现有形态来说，至少包含了所有第一流的明星。

鉴于本选集原文的出处多种多样，所用语言又各不相同，读者会立即理解到翻译和审校工作会遇到不少问题。仅举一例，作者们被要求在分析时，应引述该思想家著作中的原话，以避免作出无根据的立论、歪曲的类比和随意的判断。可以看出，对此的反应是有很大压力的。每位撰稿者^[1]用他们的母语写文章，其中有阿拉伯语、汉语、英语、法语、德语、意大利语、俄语、西班牙语等等。教科文组织的翻译人员以及该组织的术语部门、提供文件和参考资料的部门都作出了出色的成绩，不仅忠实地反应了作者的原意，如同他们的一贯作法那样，而且进行了深入的研究，尽可能地查找英语、法语和西班牙语相应的引文；但所举出的许多著作只能找到思想家们原来用的语言，还有不少的著作现在已经无处可得了。

读者是谁？

在我们这个所谓的“地球村”里，凡是不可能形成单一整体的事物，都将属于全世界。教育亦如此。比较教育的功能之一便是为教师、研究人员和官员们指明了一条在时、空间标明路径，在十字路口立下路牌的方法。在本选集中，教育科学回顾它的过去和现在，以更多更好的信息，而且还会以更大的信心去迎接未来。

虽然，一个人如果对柏拉图、夸美纽斯或者卢梭一无所知——尤其是思想史的研究者们——，是不会被人原谅的，但如果他对伊本·赫勒敦、萨德勒、维戈茨基等人毫不了解，那也同样是不可宽恕的。旨在作为一种信息源泉、一种指导和阐释工具的这本选集

应能有助于摆脱这类指责。本选集是为大学、社会科学研究机构和师范院校编写的,是提供给讲授和论述思想史和教育史的教学和研究人员,是提供给在这个知识领域内希望为他们对教育及其性质、目标和发展的立场作出澄清并提供某种历史理论根据的人们的,更普遍地说,也是提供给关心国际文化交流的人们以及越来越多的相信在这捉摸不定的时代,教育思想应当发挥一种非其他思想所能发挥的催化作用的人们的。总之,它的目的是面向那些专业人员和研究工作者的,同时也是向那些具有建设性思想的政治家们发出的挑战。

*

* *

至此,我愿向众多的人致以谢忱。

读者可能已经猜想到,像如此规模宏大的任务,如果没有在幕后工作的许许多多其他人的帮助,那是不可能得以完成的。这些幕后工作者,正是教科文组织这个无形的却是世界性的科学院中那些没有头衔、没有席位的成员们。

我首先要感谢本书论文的撰稿者们,他们来自世界各地,响应我的呼吁;我感谢他们,并向他们表示歉意,因为我向他们发出过催稿单、请求澄清、改变措词,恐怕还要提到,我也曾要求他们修改文章,并校正参考书目,因而给他们造成不少麻烦。

我坦诚地、衷心地感谢所有那些就五大洲可列入本选集的思想家人选提出建议、并帮助鉴定最具资格的撰稿人的人们。按照字母顺序,他们是:丹尼尔·哈姆林(日内瓦大学)、詹姆斯·亨利·希金森(曾在伦敦大学和利兹大学任教)、托斯顿·胡森(斯德哥尔摩大学)、纳迪亚·贾马尔·阿尔丁女士(开罗埃恩·阿尔夏姆斯大学)、沃尔夫冈·密特(法兰克福大学)、埃尔温·波拉克(芝加哥,肯尼迪-金学院)、米歇尔·索耶塔德(法国西方天主教大学)、周南照(北京中国教育科学研究所)。

我还要感谢我以前和现在的一些同事们,他们是:何塞·布拉特·希梅诺(西班牙)、米罗斯拉夫·希普洛(捷克共和国)、安赫尔·迭戈·马克斯(阿根廷)、纳比尔·诺法尔、胡安·卡洛斯·特德斯科和阿布德瓦希德·尤瑟夫。

所有的人,不论是作者、顾问还是同事们,无不欢迎这个项目,先是感到惊讶,然后则满怀热情,而且不断给我鼓励和支持。既然这个项目已经完成,我预见到他们都会感到满意,我也同样感到满意。

对于我的合作者希拉里·普拉特曼女士,我就不仅仅是表示感谢之意了。从一开始,她就欣然接受了这个项目,全心全意地投入这项计划。她负责管理全部后勤工作,一丝不苟地、高效率地、富于献身精神地投入到各个阶段的工作。我借此机会谨向她表示深切的谢意。

1993年10月

200001

注 释

1. 沃纳·耶格: *Paideia: Die Formung des Griechischen Menschen*, 第1版, 柏林/莱比锡, 1933. 1944/1945, 共3卷; 英文第1版, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, 伦敦, Basil Blackwell, 1939, 共3卷; 西班牙文第1版, *Paideia: Los ideales de la Cultura griega*, 墨西哥城, Fondo de Cultura Económica, 1957, 1卷; 法文第1版, *Paideia. La formation de l'homme grec*, 第1卷(只出一卷): *La Grèce archaïque; le génie d'Athènes*, 巴黎, Gallimard, 1965 ("Bibliothèque des Idées")。
2. 有一条被 *Diccionario de las ciencias de la educación* (马德里, Publicaciones Diagonal/Sartillana, 1983, 共2卷) 忽略的警告, 界定了“派地亚”一词的“定义”, 可译出如下: “希腊文 *Paideia*, 意为儿童教育。在教育史上: 希腊文化的重要概念, 表现了希腊思想中的教育理想, 包括个人体力和脑力的一切潜力的发展及和谐的形成”, 第2卷, 第1082页。无可否认, 由亨利·乔治·里代尔和罗伯特·斯科特编纂的受人欢迎的 *Greek-English Lexicon* (牛津, Clarendon Press, 1953), 也对这个词定义如下: “1. 儿童的抚育。2. 培养和教学、教育。3. 其结果, 精神文化, 学问, 教育。”
3. 耶格, 见前引书, 序言, 第v页。
4. 同上, 第418页。
5. 同上, 第416—417页。
6. “前言: 派地亚——希腊性格之形成”, 同上, 第ix页。
7. 以下论文均属此类:

Henry J. Perkinson, *Since Socrates, Studies in the History of Western Educational Thought*, New York/London, Longman, 1980; R. S. Peters, *Essays on Educators*, London, George Allen & Unwin, 1981; Bernard Jolibert, *L'éducation contemporaine*, Paris, Klincksieck, 1989; Hassane Mohammad Hassane and Nadia Jamāl al-Dine, *Madāris al-Tarbiyya fi al-Hadhāra al-Islāmiyya*, Cairo, Dar al-Fikr al-'Arabi, 1984.

8. 以下论文均属此类: for the United States, Robert Ulich, *History of Educational Thought*, New York, American Book Company, 1950; for the United Kingdom, *The History of Western Education*, William Boyd and Edmund J. King (eds.), London, Adam & Charles Black, 1975 (11th ed.); and, for France, *Les grands pédagogues*, Jean Château (ed.), Paris, Presses Universitaires de France, 1956, and *L'éducation: approches philosophiques*, Pierre Kahn, André Ouzoulias and Patrick Thierry (eds.), Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

9. 对十卷本教育百科全书(*The Encyclopedia of Education*, Lee C. Deighton (ed.), 伦敦, MacMillan Free Press, 1971)的考察, 发现其中只研究了西方思想中很少数伟大人物的名字。Diccionario de las ciencias de la educación (见前引书)旨在扩充篇幅, 并在很简单的章节中, 主要论述了欧洲和拉丁美洲的思想家。国际教育百科全书(*International Encyclopedia of Education*, Torsten Husén and T. Neville Postle-thwaite 编, 牛津/纽约, 费格曼出版公司, 1985, 10卷本)从未安排论述“教育思想家”的条目。该书以两个较长的章节论述教育史和教育史学, 但未专门论述教育思想家; 而且它们的名字只是偶然地散见于众多文章和注释的一些段落中。至于《不列颠百科全书》和《世界百科全书》, 虽然其中对一些著名的西方人物直接从“教育科学”的观点进行了研究, 但对一些非西方的杰出人物只是从他们主要的公众形象(哲学家、政治家、神学家等等)的角度作了研究, 而有许多

1515705

多人被默默地忽略掉。

10. Miroslav Cipro, 《教育史指南》, 布拉格, Panorama, 1984, 和《教育的源泉》, 布拉格, Prínco, 1991—1993; 已出版三卷, 第4卷将于1994年出版。
11. 为形成概念, 参见教科文组织“代表性作品”目录以及三十九卷《翻译索引: 国际翻译参考书目》。后者有两项标题具有特别直接的信息, 即“哲学、心理学”和“法律、社会科学、教育”。
12. 继此第1卷之后, 还将出版三卷, 其内容见附录。
13. 本选集拟用英文、法文和西班牙文出版, 以满足全世界众多教育研究人员和教育史学家的期望。无论教科文组织是否给予支持, 均希望作出努力, 用其他语言翻译出版。
14. 不过这种做法缺乏灵活性, 我也只好做一些随意处理。因此, 正如在《伊斯兰百科全书》中, 是否应将阿维森纳以伊本·西拿的名字出现, 像伊本·赫勒敦或伊本·米斯凯韦那样? 同样, 我是否应将 Confucius 以其真名孔子列出? 而列在名单上的第一个名字阿兰为什么不以埃米尔-奥古斯特·沙尔捷的名字出现呢?
15. 撰稿者名单见本卷末。

(梅祖培 译)