

20

世纪教育回顾
与前瞻丛书

■总主编 陆有铨

挑战与应答

——20世纪的教育目的观
扈中平◆刘朝晖◆著



山东教育出版社

20

世纪教育回顾
与前瞻丛书

总主编 陆有铨

挑战与应答

—— 20 世纪的教育目的观

扈中平 \ 刘朝晖 \ 著



山东教育出版社

20 世纪教育回顾与前瞻丛书

对峙与融合

——20 世纪的教育改革

冲突与整合

——20 世纪西方道德教育理论

挑战与应答

——20 世纪的教育目的观

反思与建构

——20 世纪的教育科学研究方法论

困惑与抉择

——20 世纪的新教学论

平衡与制约

——20 世纪的教育法

从滞后到超前

——20 世纪人力资本学说·教育经济学

学与教的历史轨迹

——20 世纪的教育心理学

震荡与变革

——20 世纪的教育技术

挑战与应答

——20 世纪的教育目的观

扈中平 刘朝晖 著

山东教育出版社出版发行

(济南市经八纬一路 321 号)

深圳当纳利旭日印刷有限公司印刷

850 毫米×1168 毫米 32 开本 16 印张 5 插页 357 千字

1995 年 3 月第 1 版 1996 年 10 月第 2 次印刷

印数 2001 5000

ISBN 7-5328-2140-4/G·1951

定价: 20.00 元

目 录

第一章 人文主义的教育目的观	1
第一节 人文主义教育目的观的基本主张	2
一 人文主义教育目的观的哲学基础	3
二 人文主义教育目的观的实践特征	8
第二节 19 世纪末 20 世纪初人文主义教育 目的观的衰落	15
一 人文主义教育目的观的最后繁荣	16
二 人文主义教育目的观的衰落	22
第三节 人文主义教育目的观的抗争	30
一 永恒主义的教育目的观	30
二 新托马斯主义的教育目的观	49
三 存在主义的教育目的观	58
第二章 实用主义的教育目的观	73
第一节 实用主义教育目的观的基本主张	74
一 实用主义教育目的观的理论基础	75
二 实用主义教育目的观的实践特征	96
第二节 实用主义教育目的观的兴起与发展	116
一 实用主义教育目的观的萌芽	117
二 实用主义教育目的观的初步确立	126
三 进步主义教育的转折与实用主义教育目的观的发展	149
第三节 实用主义教育目的观的生命力	165

一	进步教育的衰落·····	165
二	实用主义教育目的观的生命力·····	172
四	实用主义教育目的观的世界性影响·····	179
一	(前) 苏联·····	181
二	中国·····	198
三	印度·····	230
四	非洲国家·····	245
三	国家主义的教育目的观·····	263
一	国家主义教育目的观的基本特征·····	266
一	国家目标是教育的最高目标·····	266
二	教育目的的政治化·····	274
三	接受国家对教育目的的干预·····	283
四	日趋强调科学教育·····	293
二	法西斯主义的国家主义教育目的观·····	303
一	极端的民族主义教育·····	304
二	教育的极端国家化·····	322
三	蒙昧主义的教育倾向·····	330
三	“冷战”期间美国教育目的观中的 国家主义倾向·····	341
一	教育应为美国谋取世界霸主地位服务·····	342
二	美国国家主义教育目的观的主要特征·····	351
四	国家主义教育目的观的前景·····	392
一	国家主义将逐渐弱化·····	393
二	教育目的观中国家主义与世界意识的融合·····	403
四	科学—人文主义的教育目的观·····	421
一	19世纪后后期到20世纪前期科学 人文教育思想拾零·····	424

一	赫胥黎的科学文化价值论·····	425
二	罗素对“实用”教育与“装饰”教育的见解·····	427
三	杜威实用主义教育思想中的人文主义精神·····	432
第二节	当代人文主义复兴的原因·····	435
一	战争的悲剧和威胁·····	435
二	科学技术的非人道化后果·····	438
三	人自身的危机·····	445
第三节	人文主义教育目的观的现代复兴·····	448
一	视人格完善为教育的终极目的·····	449
二	重视科学人道主义教育·····	455
三	加强道德教育·····	460
第四节	未来的趋势：科学—人文主义教育目的观·····	468
一	科学主义是未来教育目的观的基础·····	470
二	人文主义是未来教育目的观的价值方向·····	484
三	科学教育与人文教育必将融合·····	494

第一章 人文主义的教育目的观

人文主义教育最早可追溯到古希腊社会，人们将这种教育称之为“Liberal education”，意即“文科教育”。“Liberal”一词来源于词干“Liber”，意思是“自由”。文科教育也就是自由教育或自由人的教育，它的根本目的是培养自我完善的人。由古希腊人所创立的传统的文科教育又为古罗马人所延续和发展，并在中世纪的教会学校中达到了顶峰^①。从10世纪起，商业的复活意味着农村城堡和修道院的霸权开始衰落。再后，文艺复兴时期，伴随着资本主义的萌芽，城市生活的勃兴和商业的繁荣导致了更为世俗的教育。对过分地为上帝的永恒生活作准备而感到的厌烦和对现实世界的生疏感，使人们急于转向世俗世界的重新发现。满足人们这一愿望的教育就是人文主义教育 (humanistic education)。人文主义的教育目的，部分复活了古希腊和古罗马的教育理想，虽然它还部分保持了基督教的教育目的，但同时也鼓励了人们努力接近世俗生活。

直到19世纪晚期至20世纪初期，人文主义的教育目的观仍然代表着欧洲和美国教育的主要方向，同时也代表了在它们直接和间接控制下的整个世界的教育发展的主要路线，无怪人

^① 当然，中世纪的文科教育与古希腊时代的文科教育有很大不同，前者渗透着宗教神学思想。

们常把这一时期称作“人文学科观点”的时代。但也就是从这个时期开始，传统的人文主义教育目的观遭到了以进化论等科学为基础的实用主义教育目的观的挑战。随着科技的发展和经济的变化，这一挑战愈加尖锐，在强大的社会发展主流的冲击下，兴盛了数千年的人文主义教育目的观终于开始走向衰落。

然而，人文主义教育目的观并没有退出教育的历史舞台。一方面，藉助着强大的传统力量，人文主义教育目的观在教育目的的理论和实践中占据一席之地进行着顽强的抗争；另一方面，20世纪不断出现的社会问题和人的危机也为人文主义教育目的观的存在和复兴提供了空间和条件。在20世纪已经过去的90余年中，人文主义教育目的观始终作为一股独立的制衡力量，不仅存在着，而且发展着，它制约着科学主义和唯科学主义教育的发展势头，补充着以科学主义为主流的其他教育目的观的不足，减小了这种教育将人和社会的发展引向歧途的可能性，为20世纪人和社会的发展做出了伟大的贡献。更为可贵的是，这种贡献是在忍受和抗拒着人们对人文主义教育目的观不断的蔑视和嘲笑中获得的。历史证明：曾作为主流的人文主义教育目的观在20世纪的衰落是必然的，也是合理的；然而，它作为一种独立的制衡力量在20世纪的继续存在和发展同样是必然的、合理的。

第一节 人文主义教育目的观的基本主张

20世纪的人文主义教育目的观与延续了数千年之久的传统的人文主义教育目的观有着本质上的共同点，但毕竟此时的科技、经济和文化等社会条件已发生了一系列重大变化，因而

新人文主义教育目的观又有其新的特点。总地讲，这种教育目的观仍是一种以人为出发点和以人为中心的人本主义教育目的观，但与传统人文主义教育目的观所不同的是，它开始强调教育与整个社会的联系和教育对全体个人参与社会生活和谋生的意义。

一、人文主义教育目的观的哲学基础

(一) 人性不变的哲学观

人文主义教育目的观从来认为，人性是美好的，并且是永恒不变的，教育的本质和根本目的就是培育人性，不管这些人是生活在 20 世纪还是 2 世纪。总之，无论何时何地，人性依然如故，教育依然如故^①。

所谓西方文化的伟大传统认为，人类所生活的世界是一个建立在预先安排好了的固定原理基础之上的永恒的理性世界。在西方人的思想中持续存在了许多世纪的亚里士多德 (Aristoteles) 关于变化的观念虽然包含了发展的思想，但亚里士多德观点的实质是，一切事物的变化终究只是永恒形式的具体事例。达尔文 (C. D. Darwin) 以前的思想家在使用“发展”或“进化”这类名词时，不过是把发展和进化看作是一种在预先计划好的轨道上的来回移动，并不意味着新事物的起源和旧事物的突变。人文主义坚持不懈地搜寻存在于一切事物中的永恒不变的价值，他们拒不接受自然主义的哲学设想，坚决反对进步主义者把变化不息看作是物质领域和思想领域的主要特征的观点。1930 年以后，参与复兴人文主义教育传统的各种人虽然在教育目的观上有细节上的差异，但他们都一致认为，自然主义

^① 参见赫钦斯：《美国的高等教育》，耶鲁大学出版社 1936 年版，第 63 页。

的、实用主义的和以科学为基础的哲学不应在学校教育实践中居支配地位，学校需要有来自于它们之外的哲学观的指导，这种哲学观的核心就是人性不变。

既然人性永恒不变，而教育的本质又是培育人性，因而教育的目的也是永恒不变的。这种教育是独立于时间和空间的，与特定的社会条件无关。教育永恒的目的就是去培养和发展那些使人区别于动物的特征，从而使人成其为人。因此，在人文主义教育者看来，受过最好教育的人也就是最有人性的人，就是人性最完善、最充分的人。

（二）人的最高价值是理性^①

在人文主义教育者看来，人区别于动物的本质特征就是人的理性，唯人才具有理性。在《论灵魂》中，亚里士多德认为，尽管灵魂是生命的本原，凡是活的东西都有灵魂，但人的灵魂是独特的，只有人的灵魂才具有理性，所以对人的教育就应该尽可能地实现或显示人的心灵或理性。

西方的人文主义传统认为，宇宙受永恒的法则所控制，这个法则是以理性作为基础的。人类所生活的世界之所以是一个理性的世界，就在于人性中具有理性，因而人能够理智地控制他所生活的世界。人的理性超越于人的生物的和社会的本性，是人性中最宝贵的天赋财富。因此，教育的最高目的就是培养和发展人的理性。培养和发展人的理性不仅是使人所生活的世界具有理性的前提条件，同时也是使人获得完善人性和实现理想的完满生活的根本保证。理性是人性中的灵魂，是人性的向导，

^① 与科学主义不同，人文主义强调的理性主要是人性意义上的理性。有的人文主义者尽管也有反理性的倾向，但并不反对人性意义上的理性。他们所宣扬的非理性，主要是指非技术的人的情感、意志等。

它决定人性发展的方向。人失去了理性，也就失去了人性中天賦的真、善、美原则。虽然人性中天賦的真、善、美原则天然存在于人体之中，但这些原则也可能会被人生活于其中的日常生活所玷污。要使人性不走上邪路，首先必须使理性不误入歧途，而人性是否能获得完美的发展，则取决于理性的自我约束和相应的能力锻炼。

总之，教育最神圣的责任在于使人的理性获得健康的表现，这是人性培育的出发点和归宿，是人成其为人的关键所在。因此，只有发展理性的教育，才是最好的教育。专注于发展理性的教育，不仅可以使人获得个人的幸福，同时也是一种为良好的社会培养从事有益职业的良好公民的最好教育。正如赫钦斯（R. M. Hutchins）所说，发展理性的教育，它本身就是最好的，它是获得幸福的最好手段，它是培养公民的最好方法，它甚至是最好的职业教育^①。

（三）个人价值高于社会价值

教育的首要目的在个人而不在社会，这是人文主义教育目的观的核心思想，从古希腊到 20 世纪，这一思想都没有发生实质的变化。这一观点有两个层次的含义：第一，个人的教育目的高于社会的教育目的，教育首先是为个人发展服务，其次才是为社会发展服务；第二，就个人的教育目的而言，教育的首要目的又在于个人的自我实现，在于使个人形成完善的人性和获得美好精神生活的手段，而不在于使个人获得谋生的手段和求得物质生活的满足，因为制鞋的技术和演奏钢琴的技术是不能同日而语的。可见，人文主义教育目的观的这一核心思想体

^① 参见赫钦斯：《美国的高等教育》，耶鲁大学出版社 1936 年版，第 63 页。

现为重个人、轻社会，重精神、轻物质。

古希腊的人文主义教育目的观认为，自由人的教育不同于工匠的训练，这种教育的目的不在于培养从事某一经济行业的人，而是使人作好精神生活的准备。这种教育鲜明地体现为由亚里士多德所倡导的以培养一般文化修养为目的的文雅教育。亚里士多德认为，文雅教育必须蕴含“自由民的价值”，有利于他们人性的完善发展，而不应具有实用性和职业性。欧洲中世纪的“七艺”教育，以及当时的古典教育（注重学习希腊文和拉丁文），都在很大程度上反映了文雅教育的指导思想。

到19世纪末20世纪初，新人文主义的教育目的观虽然已开始更多地容纳教育的外在价值，但仍坚定地将使个人获得美好生活的手段视为教育的首要目的，宣称教育的目的就是个人的自我实现。鲁迪格尔（Rudyger）认为，教育就是要使人成其为人，教育的根本目的在于个人而不在于社会。因而他反对将教育的社会目的作为教育目的的主要部分，而只是将其视为教育目的中的一个次要部分。在鲁迪格尔看来，广泛的人类生活并不都与社会有关，人类生活在很多方面只是为了个人自己的满足，在现实生活中，人们沉缅于音乐、艺术……甚至自然科学之中，往往是为了直接的享乐，而根本不会考虑到什么社会利益。阿德勒（M. J. Adler）认为，成为自我实现的人，像人似地生活或有理性地生活的优越性是无须辩护的，而为了追求物质享受而反对理性生活的人就是否定他本身是一个人，他只是像动物似地生活着，像植物似地生长着^①。

必须指出，人文主义教育目的观尽管始终不渝地将人性的

^① 参见阿德勒：《怎样读一本书》，西蒙—舒斯特出版社1940年版，第7—8页。

自我完善作为教育的首要目的，但它不仅从来不拒绝教育的社会目的，而且也不把教育的个人目的与教育的社会目的完全对立起来。它只是认为，个人价值高于社会价值，社会价值要由个人价值来体现，社会的完善是由个人的完善所决定的。因此，教育必须以培育理想的人性为主要目的，只有这样，才能造成一个理想的社会。人文主义教育目的观所反对的社会目的，主要是那种顺应现实的社会目的，认为如果教育以满足现实的社会需要为主，或者以此为出发点，就会使教育误入歧途，从而也就把人的发展和社会的发展导入歧途了。对于理想的社会目的，人文主义教育目的观应该说是反对的，但这种理想的社会目的要得以实现，必须以人的自身完善为前提。在人文主义教育目的观看来，个人的发展和完善一定有利于社会的发展和完善。古希腊自由教育的目的虽然是使自由人作好精神生活的准备，但当时的人文主义教育家们同时也认为，这种作好了精神生活准备的和富于理性的人，能够运用他们训练有素的理智作出正确的选择，从而影响他们的国家。现代人文主义教育者也认为，对理性的强调与社会的幸福和美好之类的价值之间并没有冲突。理智的美德既为个人幸福，也为社会的幸福、和平以及社会生产率等所必不可少^①。因为只有人们努力去追求人性的真、善、美时，才能使社会获得真正的美好和幸福。自我实现的人是最幸福的人，也是最好的公民，甚至是最好的职业者。

还必须看到，人文主义教育目的观纵然没有把个人的教育目的与社会的教育目的完全对立起来，但这只是一种单向的逻

^① 参见阿德勒：《怎样读一本书》，西蒙—舒斯特出版社1940年版，第8页。

辑，这种单向逻辑的出发点是人性。几乎所有的人文主义教育者都认为，有利于个人的就一定有利于社会，但有利于社会的却不一定有利于个人。可见，这种逻辑如果反过来类推，说有利于社会的也一定有利于个人，这就为人文主义教育目的观所不能容纳了。也就是说，就社会标准而言的最好的公民和最好的职业者，不一定是完美和最幸福的人。

二、人文主义教育目的观的实践特征

人文主义教育目的观的哲学基础决定了它有着与 20 世纪其他教育目的观所不同的实践特征。

（一）在培养目标上趋向于“完美的人”

在教育的培养目标上，人文主义教育不仅强调人性的培育和理性的养成，而且趋向于培养“完美的人”。在人文主义教育者看来，所谓富有人性和理性的人，就是真、善、美三位一体的“完美的人”，学校的职责就是保存和发展人性中真、善、美的东西。这是人文主义教育从古至今所追求的永恒的理想目标。

具体来说，人文主义教育是要促使个人在智慧、道德和身体方面的和谐发展，使这三个方面都尽可能地接近真、善、美的境界。需要指明的是，人文主义教育更为强调道德的培养，认为道德的养成是培养目标的核心和教育所追求的最高目标。人文主义教育中的所谓理想人格，本质上都是道德化的；人文主义教育中的理性，本质上也是道德化的。（所谓有理性，主要是指道德方面的理智判断和选择）人文主义教育中理智教育方面的内容，即传统的文化遗产，本质上还是道德化的。可以说，20 世纪中各种人文主义的教育流派，都认为道德是个人完美生活和人类社会生活中最宝贵的东西，是人的全面发展所追求的最高目标。

在培养目标的类型上，人文主义教育也是有其特征的。由于人文主义教育目的观坚持的是人性不变的哲学观，强调教育目的的不变性，因此人文主义教育都趋向于理想的和永恒的培养目标或超现实的培养目标。正如阿德勒所说：教育的根本目的，对于一切人任何时间和任何地方，都是相同的，它们是绝对的和普遍的原理^①。人文主义教育认为，真与伪、善与恶和美与丑这类问题是有其绝对的、普遍的和永恒的标准，它们并不以此时此地的状况而发生变化，教育必须要适合这些永恒的价值，那么作为追求永恒价值的教育的培养目标，从根本上讲也是不能有所改变的。

（二）在教育的功能上重人文、轻物理

随着社会生产和科技的发展、受教育人数的增多，以及社会生产和科技发展对劳动者素质要求的不断提高，过去那种几乎是排斥职业教育的贵族式的人文主义教育目的观与社会现实和受教育者个人需求之间的差距越来越大。到19世纪末20世纪初，为了使人文主义教育能得以继续生存和发展，传统的人文主义教育目的观在教育个人功利价值方面多少有了一些松动，也就是说，较之以前，开始更多地关心个人职业或谋生方面的需要。

较为温和的人文主义教育者主张文科教育应该为个人日后谋生和承担各种责任做一定的准备，而不应忽视教育的功利价值，因为它可以使青年人谋取职业，得以生活。这类人文主义教育者明确地承认了这样一个事实：“人类的儿童并不是为了优

^① 参见阿德勒：《为教育哲学辩护》，华东师范大学教育系等编译：《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，人民教育出版社1980年版，第238页。

游嬉戏而降生的”^①。

总之，随着世界范围内的科技和生产力的加速发展，相应地，受教育水平与个人的职业地位乃至整个社会地位的关系日趋密切。在形势的逼迫下，人文主义教育目的观也在一定程度上修正了对教育的个人功利价值的看法，不断地、更多地容纳了这方面的内容。

但是，人文主义教育者始终也没有改变自己对教育的本质和首要目的的根本看法。他们认为，谋生教育只有在实施好更为重要的人文主义教育的基础上进行。职业训练虽然是需要的，但毕竟是属于第二位的教育目的，这种“人力”的教育丝毫也不能危及属于第一位的“人”的教育。

由此可见，人文主义教育在其育人功能上，强调的是人的精神方面，而非谋生之道。这是人文主义教育在功能上重人文轻物理的一个方面。

在教育的社会功能方面，人文主义教育同样具有重人文轻物理的特征。人文主义教育目的观尽管将教育的社会目的放在次要的地位，但也不能说就没有注意到教育的社会功能。特别是20世纪的各种人文主义教育流派，都对教育的社会功能给予了相当的重视，而且可以说，这些流派的产生，本身就是对当时的社会问题的强烈反应。尽管人文主义教育声称不关心“此时此刻”的社会问题，但当这些社会问题违背了那些永恒和绝对的原则时，它也是不可能不做出反应的，只不过其目的不是要让那些永恒的原则去适合现实的社会问题，而是要使现实的社会问题按照那些永恒的原则加以改变，使社会永远按照预定

^① 参见马里坦：《处于十字路口的教育》，耶鲁大学出版社1943年版，第10页。

的理性轨道去发展。因此，那种笼统地认为人文主义教育不关心现实的社会问题，不注意教育的社会功能的说法是站不住脚的。然而，人文主义教育者尽管都喜欢宣扬自己是关心现实问题的，但其根本目的只是为了维护预定理性的绝对性，为了说明人性的不变性和教育的本质和根本目的永恒性。可以说，最顽固、最保守的人文主义教育者，都不可能没有自己的社会理想，都不可能对“此时此地”的社会问题完全无动于衷。在 20 世纪的时代背景下，不可能再有绝对的人本位的教育目的观，至于实践上的绝对的人本位教育，从古至今从来也没有过。英国教育过去算是最典型的人文主义教育了，但服务社会、服务同胞也是“英国学校传统的灵感”。就最具有人文传统的英国公学而言，尽管一方面它是要培养自我修养水平极高的绅士般的人，但另一方面它又要为社会培养官员。“准备做一名官员”，这是公学学生经常听到的告诫。做一名官员，就意味着愿意承担必要的责任，树立无可非议的榜样，随时尽力去做有益于他人的事。在这种服务的理想的指导下，英国公学为英国社会培养出了大部分行政公务员、议员、法官和教师。对于英国公学这类学校，难道能说它不具有相当强的社会发展功能吗？或许只能说，这种教育对上层社会的人有用，对下层社会的人没多大用；对社会的上层建筑有用，对社会的经济发展没多大用。上述思想，是在谈人文主义教育的社会功能特点前必须首先说明的，否则，谈这个问题可能是毫无意义的。

人文主义教育所追求的社会功能有其鲜明的特征，即，重视的是为社会的上层建筑的发展服务，也就是说，重视的是为社会的文学、艺术、宗教及政治等精神领域的发展服务。对社会的物质生产力的发展，包括自然科学的发展，人文主义教育