

教育思想史研究的

刘黎明 著

意义

追

寻

人类的教育思想以及教育实践活动在历经不同时间和空间的磨砺后 汇聚成了教育思想自身的历史 人类的怀旧情怀以及鉴古知今的梦想成就了教育思想史 赋予了教育思想史研究的意义

湖南师范大学出版社

意义 教育思想史研究的 追寻

刘黎明 著

人类的教育思想以及教育实践活动在历经不同时间和空间的磨砺后 汇聚成了教育思想自身的历史 人类的怀旧情怀以及鉴古知今的梦想成就了教育思想史 赋予了教育思想史研究的意义

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育思想史研究的意义追寻 / 刘黎明著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2009. 6

ISBN 978 - 7 - 5648 - 0054 - 3

I. 教… II. 刘… III. 教育思想—思想史—研究—世界

IV. G40 - 091

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 081289 号

教育思想史研究的意义追寻

刘黎明 著

◇策划组稿: 莫 华

◇责任编辑: 莫 华 胡亚兰

◇责任校对: 蒋旭东

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 8853867 8872751 传真/0731. 8872636

网址/http: //press. hunnu. edu. cn

◇印刷: 长沙市宏发印刷厂

◇开本: 700 × 1000 1/16 开

◇印张: 12. 75

◇字数: 208 千字

◇版次: 2009 年 6 月第 1 版 2009 年 6 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0054 - 3

◇定价: 22. 00 元



序一

刘铁芳

黑格尔在《哲学史讲演录》的结论中说到：“到了现在，世界精神到达了。那最后的哲学是一切较早的哲学的成果；没有任何东西失掉，一切原则都是保存着的。……精神的概念自身配备着自己整个具体的发展……发展自己并且由自身中前进。它永远向前迈进，因为只有精神是前进的。……精神的这种认识自己，寻求自己的工作，这种活动，就是精神自身，就是精神生活。它的成果就是它认识到自己的概念；哲学的历史就是精神在它的历史中。”在这个意义上，哲学史就是哲学，或者说哲学无非就是哲学史。任何精神的发展都有其自身的历史，教育理论研究亦复如此，对于当下教育理念的探讨需要触及教育理念自身的发展史。这意味着教育思想史研究的必要，教育理论研究不应成为没有过去的孤独断想。与此同时，教育史研究又不能局限于历史事实的澄清本身，还需要回到当下的问题，让历史在场化，从而显现历史研究的意义。由此，教育史研究呈现出两条基本脉络：一是返回历史，进入现场，廓清历史本身的真相，还原历史中的教育思想脉络本身；二是回到现实，针砭、补救时弊，寻找过去的思想资源进入当下的路径，让过去的思想当下化、在场化。

问题在于，我们不可能纯粹地进入历史之中，我们总是带着自身的时代偏见进入历史之中，这意味着教育史的研究的初始阶段乃是，也只能是站在今天看历史，从现时代的视域出发，寻找进入历史的切入点。历史资源浩如烟海，我们不可能全盘吸收，需要自己的问题选择。这意味着历史研究中当下视域的必要性，这是教育思想史研究的第一步。

我们带着自身的偏见进入历史研究的门槛，时代偏见具有毋庸置疑的合理性。但一旦我们找到了历史的问题，时代偏见就会成为我们进入历史现场的阻碍。到这个时候，我们需要尽可能地剔除、或者叫悬置自身的时代偏见，尽可能地回到历史本身，回到历史中的思想本

身，就过去看过去，就历史看历史。唯其如此，我们才可能更真切地触摸到历史深处之教育思想本体的温情与血脉。

一旦我们真实地进入历史，史上的教育思想就不仅仅是作为过去的资源被罗列出来，而首先是激活我们自身的思想，激活我们对先哲所面对的问题的重新思考，正是在这种我们自身的灵魂被点燃的时候，我们不仅仅发现了先哲的思想，而且是在发现我们自身，找到我们当下的问题与先哲所面对的问题的相通。这样，史上的苏格拉底不仅是古希腊雅典街头的苏格拉底，而且是人类共同的苏格拉底，是我们当下心灵的伙伴。由此，先哲的思想不仅让我们回到过去，更重要的是让我们更真切地走进今天，步入当下——当局者迷，旁观者清，杰出的先哲恰恰总是能更全面而真切地引领我们进入我们自身的问题。

刘黎明兄是华东师范大学 84 届的高材生，一直从事外国教育史的教学与研究，尤其对西方自然教育思想问题、近现代大学教育思想问题有独到的研究。本书就是他长期以来从事教育思想史研究的结晶。

细读本书，不难看出，刘黎明兄用功甚勤，对一个问题的研究力求扎实、全面，在找到自己的学术兴奋点后尽可能深入进去，一点点旁及其他。比如自然教育思想研究，就是从一般性地勾勒以卢梭为中心的西方自然教育思想的基本脉络，再向前延及古希腊亚里士多德的自然教育思想渊源，又向后论及后卢梭时代自然教育思想的新发展。雅斯贝尔斯的研究也是如此，先一般性地论及雅斯贝尔斯的大学理念，再扩展到雅斯贝尔斯的教学理念、学生观，再到雅斯贝尔斯大学教育思想的内在精神意蕴。

难能可贵的是，黎明兄不仅重视西方教育思想史的专题研究，而且有很强的本土问题意识，所以，他特别注重中外比较研究，关于蔡元培的研究就是这方面努力的结果。教育思想史的研究在阐明史上的教育思想脉络的同时，更重要的还是立足自身，回应我们自身的问题。蔡元培无疑是研究大学思想不能绕过的一座高山，黎明兄从蔡元培的研究型教师观、研究性教学观、研究性学习观——道来，又与洪堡的教育目的观、高等教育思想进行比较研究，这使得他的研究空间更丰富，富于立体感。

如果再仔细一点，就可以发现黎明兄的研究有着前后的微妙差异与可喜的进步。写得比较早一点的文章，更多一点以今天看历史的研



究意味，往往从外国教育史，或者西方教育思想史上即成的结论、框架出发，并没有更真切地回到历史文本，所以得出的观点难免先见预设更多。而新近写的文章，比如关于雅斯贝尔斯的几篇，已逐步进入回到历史写历史的研究境界。《大学精神生活的彰显——论雅斯贝尔斯大学教育思想的精神意蕴》，无疑是黎明兄更多地直面雅斯贝尔斯的教育思想，又能透过其教育思想，直面大学教育问题本身的代表作。当然，黎明兄还可以进一步思考，如何更多地进入历史现场，激活沉寂的思想，由此而穿越历史时空，直面时代教育的难题。

刘黎明兄原是湖南教育学院教育系的教师，2000年教育学院合并到湖南师范大学，黎明兄自然就成了我的同事。每次在学院里见面，黎明兄总是话语不多，低头行走，默默沉思，专注于自己所探究的教育思想史的意义世界之中。他属于我在一篇小文章中写到的这个世界上为数不多的安静的人。

承蒙信任，他把书稿发我，并与我几次交流、适当删改，并嘱我在前面写上几句。我对教育思想史研究虽然眷念，却有些外行。之所以不惧愚鲁，慨然应允，乃是出于我对黎明兄发自内心的敬意。祝愿黎明兄在教育思想史研究的道路上走得更远，更深入。

（本文作者系湖南师范大学教育科学学院教授、博导，北京师范大学“985”研究员）



序二

王保星

作为造就完满个人和塑造合格社会成员最有效工具的人类教育，其发展体现出人类有目的、有意识地对理想意义的追寻。正是借助于具体的教育活动，人类已经部分实现并将继续推进对人类自身的改造；同时，教育还帮助人类深化对自然界和人类社会的认识，并在此过程中逐步确立起指向和谐和全面发展的教育意义，并将该意义赋予在历史中逐步伸展的教育活动。作为世界上最为高级的生物性存在，人类希望借助于知识的薪火承传和德性的教化涵咏而不断迈进一个教育的“理想国”。

作为与人类同样悠久甚至同样永恒的教育，其发展又是一种历史性的存在。人类教育思想以及教育实践活动在历经不同时间和空间的磨砺中，汇聚成教育思想自身的历史。人类的怀旧情怀以及鉴古知今的梦想成就了教育思想史，赋予了教育思想史研究的意义。总结人类已逝的教育思想演变的历史以期对当下教育实践有所补益和镜鉴，对未来教育走向有所预测和前瞻，便成为关注教育历史、现实和未来发展的教育界同仁孜孜求解的问题。《教育思想史研究的意义追寻》即是湖南师大刘黎明副教授对此问题作出的努力与解答。

刘黎明副教授近年来在中西教育思想史领域用力甚笃，成果颇丰，为学界同仁关注。《教育思想史研究的意义追寻》即是其关于中西教育思想史研究的集中性成果。按照研究主题的不同，《教育思想史研究的意义追寻》分为三辑：自然教育论、雅斯贝尔斯高等教育思想论和蔡元培高等教育思想论。在自然教育论部分，作者求证史料，钩沉史海，对于西方自然主义教育思想的历史演进、基本内涵及其现代意义作出了自己的诠释，并在此基础上聚焦于亚里士多德的自然教

作者在第二辑集中探索了雅斯贝尔斯的大学教育观,力图在当下高等教育规模扩张,大众性高等教育如火如荼推进的历程中重新思考雅斯贝尔斯存在主义大学观的意义。作者的研究使其坚定了这样的信念:加强高等教育的研究职能,避免把大学看成是发放文凭的地方和职业培训所;大学教育重心应放在促进学生人格的和谐和人性的完善,提升学生的内在修养和能力上;大力倡导学术自由。没有学术自由做保障,就不会有真正自由的、充满批判、质疑和创新的学术研究,也就不会有原创性、开拓性学术成果的出现,更不会有学术大师的产生;大学应贯彻研究与教学统一原则,它不仅能提高学术水平 and 教学质量,而且还能彰显真理的精神内涵,促进学生全面和谐发展;在功利主义弥漫大学校园,大学精神日益式微的当今时代,尤其要彰显大学的精神生活,重视师生精神境界的提升。有理由相信,这些认识对于我国当下的高等教育改革不无现实意义。

在集中探究重大的教育思潮,如自然主义教育思潮之外,《教育思想史研究的意义追寻》还力图在比较中体现中西教育思想的基本意义,如作者在对中国现代高等教育事业的奠基者——蔡元培的研究型教师观、教学观和学习观分别阐释的基础上,集中比较了蔡元培与西方现代大学理想的卓越追求者与践行者——洪堡的高等教育思想,并在比较中求得教育思想史研究的现实意义:一种理想的人类教育应注重个人个性的发展,人格的完善,精神境界的提升。教育是追求目的的过程。教育目的就其本质而言是培养人,因而人的个性的完善、人的全面发展始终是教育目的关注的根本问题。通过比较,作者强调:为改变当下教育人文目的性弱化的状况,要以人文精神与人文理念塑造学生,重塑学生的人格,完善学生的个性,提升学生的精神世界,使他们在今后的岁月里努力求真、求善、求美。这既是教育发展的内在要求,也是人类的希望。

期盼作者在教育思想史研究领域辛勤耕耘,再出新作,并以此语共勉之!

2008年11月于沪



目 录

第一辑 自然教育论	(1)
西方自然主义教育思想的形成、演变及历史贡献	(1)
西方自然主义教育思想研究的现代意义的追问	(11)
亚里士多德的自然教育思想	(20)
卢梭的自然教育思想	(37)
斯宾塞科学课程的人文价值观	(46)
论斯宾塞的科学课程的宗教修养价值观	(54)
斯宾塞的兴趣教育思想	(60)
罗杰斯的主体性教学观	(67)
罗杰斯教学过程的本质观	(72)
杜威“生长目的”论与罗杰斯“自我实现目的”论之比较	(80)
 第二辑 雅斯贝尔斯高等教育思想论	(89)
雅斯贝尔斯的大学教师观	(89)
雅斯贝尔斯论研究与教学的统一	(98)
雅斯贝尔斯的大学生观	(109)
雅斯贝尔斯的交往教育观	(118)
雅斯贝尔斯与洪堡的高等教育思想之比较	(127)
大学精神生活的彰显——论雅斯贝尔斯大学教育思想的精神意蕴	(136)
 第三辑 蔡元培高等教育思想论	(145)
蔡元培的研究型教师观	(145)
蔡元培的研究性教学观	(153)
蔡元培的研究性学习观	(163)
蔡元培与洪堡的教育目的观之比较	(172)
蔡元培与洪堡的高等教育思想之比较	(181)



第一辑 自然教育论

西方自然主义教育思想的 形成、演变及历史贡献

西方自然主义教育思想，是西方近代大多数教育家所关注的理论，它经历了萌芽期、客观化自然教育、主观化自然教育、心理化自然教育四个时期，对近代的教育思想和实践的发展作出了重要的历史贡献，表现在：（1）重视儿童天性的研究，确立了“教育心理化”的教育思维模式；（2）重视对儿童个性的研究，确立了儿童在教育过程中的主体地位；（3）重视教育与儿童发展关系的研究，促进了人类对教育的科学研究；（4）建立了系统的教学原则体系，为教学理论的发展奠定了坚实的理论基础。

一、自然主义教育思想的形成和演变

最早的自然主义教育思想发端于古希腊。哲学家亚里士多德首次提出教育应当“效法自然”的原理，指出：“教育的目的及其作用有如一般的艺术，原来就在效法自然，并对自然的任何缺漏加以殷勤的补缀而已。”^①他认为，人的成长进程的顺序依次是躯体、非理性灵魂和理性灵魂。合理的教育，就应当遵循人的这种自然进程，通过体育、德育和智育使人得到多方面的和谐的发展。亚里士多德的自然教育观，对西方自然主义教育思想的发展起了奠基的作用。

在文艺复兴时期，人文主义教育家十分重视自然教育。从教育目的的上看，要解放人的思想，发展个性和才能，追求德智体和谐的自然发展；从教育内容上看，注重对自然科学知识的学习；从教育方法上看，提倡直观的循序渐进的自然的教育。这个时期自然主义教育思想的显著特点是创立了“引证自然”的论证方式。英国的培根和德国的

拉特克对自然主义教育思想做了经验地描述。培根强调要想命令自然就必须服从自然。拉特克强调一切教学要依据自然的顺序和过程进行,并提出了“自然教学法”。不过这些论述缺乏系统性,其论述的出发点主要是政治、社会、哲学等角度。尽管如此,这些论述还是有意义的,为近代自然主义教育思想的兴起埋下了伏笔。

第一个从教育学的高度揭开自然教育序幕的是夸美纽斯。他把自然教育理解为“教育要适应自然原则”,其内涵包括两个方面:一是教育应模仿自然。他认为,自然界存在着一种起支配作用的普遍法则。他称之为“秩序”。而“秩序是把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则,这是应当、并且只能以自然的作用为借鉴的”^②。为此,他列举了大自然和人类社会的许多事例与教育原理类比,以说明教育要适应自然的合理性,这是他思想的核心。二是要依据儿童的天性、年龄、能力进行教育。夸美纽斯对自然教育的论述是在文艺复兴时期人文主义精神熏陶下进行的,深受教育世俗化时代特征的影响。他一方面肯定“人是造物中最崇高最完善最美好的”;另一方面又认为,“人的终极目标是趋于现世的人生”,要与上帝结合。这种矛盾的世界观使他把“神道”和“人道”结合在一起,创立了既推崇神性又提介人性,既坚持皈依上帝又强调遵循自然的教育理论体系”^③。很显然,他理解的“自然”既指自然界,又包括人类自身,既有人性的因素,又有神性的因素,是一个多元化的概念。由于夸美纽斯的“自然适应性原则”着眼于自然类比,因而被人们称为“客观自然”。尽管夸美纽斯的自然教育思想无法超越时代赋予它的局限性,但他确立了西方自然主义教育的逻辑起点——按照儿童身心特点进行教育,使自然主义教育初具理论色彩。这是夸美纽斯不可磨灭的贡献。

自然主义教育理论的“客观自然”取向,到了18世纪已不适应时代要求,开始转变为“主观自然”取向。这是自然主义教育理论的重心转变,这一转变是在启蒙运动中实现的。启蒙思想家不满足于把人仅仅看成自然之物,反对宗教把人当作上帝造物的观点,要求人们冲破神学的牢笼,清除思想中神学的迷雾,把注意力放在人的自身,反映到教育实践上,就是重视人的价值、人的主体意识的作用。

促成这一转变的关键人物是卢梭。“自然”这一概念,是经他之手,被置为整个自然主义教育理论的基石。卢梭理解的“自然”已纯人本化了,它是指人——儿童本身,儿童自然本性及发展的自然进程。他提出一个著名的命题,即“大自然希望儿童在成人以前就要像



儿童的样子”^④，应当把儿童当儿童看。自然主义教育，就是要顺儿童的自然本性，按儿童的年龄、兴趣、需要、能力之特点，引导儿童在实际活动中合乎自然地获得知识，自由自在地发展个性，以便培养出自然的和自由的资本主义新人。不难看出，“在卢梭的自然主义教育思想中占主导地位的完全是对‘人性’、‘人本’的尊重”^⑤。卢梭对自然主义教育的贡献在于赋予了自然主义教育人本化的内涵，突出儿童在教育中的主体地位，开辟了教育科学人本化的道路。对此，康德做了精辟概括，称卢梭完成了人的内在宇宙的科学，发现了人的内在本性。

如果把夸美纽斯的“自然适应性原则”和卢梭的自然主义教育思想作个对比，我们不难发现，前者把人从属于自然，要求教育消极地适应自然，关注教育与“客观自然”之关系；后者把人直接看成是“自然”，认为人的本性即是自然的，要求人们把自然主义教育与“自由教育”联合起来，关注教育与“主观自然”的关系。两者致力的方向迥异，前者是神学化，后者是人本化。可见，卢梭大大地发展了夸美纽斯的“自然适应性原则”，确立了真正的自然主义教育体系。

教育史学界称卢梭是教育领域的“哥白尼”。这个评价无论怎样都不过分，因为卢梭开启了一个新的取向，开拓了一个新境地。在他之前，还没有哪一位教育家，能对自然主义教育在近现代的走向，产生如此经久不衰的影响。在他之后还没有哪一位致力于探讨教育与人的发展关系的教育家，不曾受到过他的思想洗礼。

首次从理论上明确提出应当自觉地从心理学的角度探讨教育与人的发展关系的是裴斯泰洛齐。他把人的本性的发展更确切地理解为人的心理发展，提出了一个著名的命题，即“教育心理化”，要求教育教学与人的心理发展协调起来。这样，他就把自然教育与人的心理发展密切联系起来了，不仅克服了夸美纽斯和卢梭未能把儿童的心理条件与儿童的教育教学有机结合的局限性，而且开启了心理化自然教育的新时代。随后的福禄贝尔、第斯多惠等教育家对此做了不懈的努力，进一步发展了自然主义教育思想。福禄贝尔继承了裴斯泰洛齐的自然适应性原理，把教育适应自然的原则理解为适应潜藏在人身中的力量和能力的自我发展，要求教育“小心翼翼地追随本能”。第斯多惠的贡献在于，他不仅提出了教育适应文化的原则，为教育适应自然原则进行了必要的补充，更为重要的是他明确地提出把心理学作为教育科学的基础，强调由于人的心智发展总是与肉体的发展联系在一起

的，因此，教学的重要任务就是要使精神与肉体和谐与协调地发展，既要发展心理也要发展体力。“第斯多惠关于教育的自然适应性原则”的观点，是这一原则的最高发展。因为这一原则自夸美纽斯提出之后，可以说十七八世纪和19世纪上半期，对教育理论和实践的发展都起过进步作用，但在第斯多惠以后，随着儿童心理学和教育心理学的建立与发展，教育学著作中一般不再使用‘教育的自然适应性’这一术语，而是直接应用生理学、心理学等学科的知识来论证和阐明教育必须依据儿童生理和心理发展的规律，从而使经历了两百多年的‘教育的自然适应性’原则的合理思想因素为更加科学的理论原理所替代，将教育要遵循其对象即人的本身发展规律的思想提高到一个新的阶段”^⑥。

综上所述，自然主义教育理论经历了“客观化自然”——“主观化自然”——“心理化自然”（终结）——现代教育理论衔接的历程。尽管每个阶段的教育家研究的角度迥异，但在教育要促进人的身心发展上却是殊途同归。它们以各自独特的形式，论证了自然主义教育对于时代的意义，也塑造了自然主义教育的一些主要特性和致力的取向。心理学化是西方自然教育理论的终结。终结指的是它的原始状况的终结，名称的变更。但是由于它致力探讨的问题是教育与人的发展关系这样一个永恒的命题，它的理论意义远不停留于此。它以自己的成果充实了现代教育科学之后，它的一切成就都会保存下来，溶入现代大教育观之中，现代教育科学也以辩证扬弃的方式吸取它的精华，使它发扬光大。从这个意义上说，自然主义教育理论是延续，而不是终结。终结的只是它的旧名和旧质。

自然主义教育理论的形成和演变，反映了时代的要求。

首先，自然主义教育理论反映了生产技术、自然科学的要求，实现了从外在自然到内在自然的转变。这种转变的主要原因是近代西方社会人的地位得到重视和提高的结果。17世纪自然科学得到了系统全面地发展。哥白尼提出了“日心说”，克卜勒发现了行星运动三定律。科学的进步，一方面激发了人们研究自然界及其规律的兴趣，提出了向自然模仿的方法论——自然类比法。夸美纽斯就是用这种方法来论证教育原理的典型代表。他认为教导的恰切秩序应当从自然去借来，不能受任何障碍，教学艺术是自然的一部分，它应当服从整个自然界的秩序。另一方面，科学的进步，生产技术的改进，使人们认识到了自身的奥秘，进一步发挥自己的创造性。文艺复兴时期的人文主义思



想家提出了以人为中心的思想，他们肯定人的价值、地位和作用，要求尊重“人性”、“人的尊严”，提倡世俗教育和科学知识，反对中世纪神学。到了18世纪，人的学说跃居历史的前台。法国启蒙思想家提出“天赋人权”、“人道”、“正义”、“自由”、“平等”、“博爱”等口号，以启发人们的头脑，同封建专制主义和宗教蒙昧主义斗争。随着人的社会地位的提高，自然主义教育从外在自然的研究，转向对人的本性发展的内在自然的研究。卢梭赋予自然教育人本化的内涵，裴斯泰洛齐提出了“教育要心理学化”的思想。

其次，自然主义教育理论反映了改革封建教育，提高教育效率的迫切要求。夸美纽斯尖锐地批判了旧教育的弊端，认为它只是用死的文字填塞学生的头脑，忽视了儿童生理和心理的发展顺序，“教导青年的方法通常都是非常残酷的，以致学校变成了儿童恐怖的场所，变成了他们的才智的屠宰场”^⑦。卢梭对封建教育也提出了深刻的批判。他认为，封建教育根本不顾儿童的心理特点，向他们灌输各种繁琐知识和空洞的宗教神学教条。它扼杀了人性，严重地摧残了儿童的身心健康，束缚了他们的个性发展。卢梭指出，由于现有的教育是在堕落的社会中，由堕落的人来实现，所以它必然是坏的。裴斯泰洛齐反对当时经院主义式的教育，认为这是用别人的情感、观点和一堆无用知识充塞儿童的头脑，使儿童内在能力得不到发展，实际上是戕害儿童个性和智慧。因此，如何改革封建教育，实施自然教育，提高教育效率，成了西方近代教育家关注的一个重要课题。

再次，自然主义教育理论的发展，是西方教育科学发展的内在要求。因为在自然主义教育理论的发展中存在着不同的学派。正是这些学派的形成和发展，推动了西方教育科学的发展。夸美纽斯的《大教学论》问世以后的200年内，没有引起人们的注意，甚至被人遗忘，一个重要的原因是夸美纽斯的《大教学论》的立论基础，是他的包罗万象的自然的普遍规律。这种注重自然界规律的自然主义教育思想，没有形成一股强大的文化思潮，没有后继者支持，再加上神学化的局限，使他的自然主义教育思想影响甚微。而卢梭的自然主义教育思想对西方教育科学的发展有极大的影响，这固然与卢梭的自然主义教育思想纯人本化，注重儿童的“人性”、“人本”有关，更与他之后有巴泽多、裴斯泰洛齐、福禄贝尔、第斯多惠等一大批唯卢梭自然教育思想是从的“卫道士”有关。这些“卫道士”根据新形势的需要，在继承卢梭的纯人本化的自然主义教育思想的基础上，刻意创新，赋

予自然主义教育以新的内涵,“近代教育则明显地表现出使教育心理学化的趋向,许多教育家都开始努力把教育工作建立在儿童心理研究的基础上。裴斯泰洛齐的实物教学理论,福禄贝尔关于幼儿创造性活动的教育理论,甚至赫尔巴特把兴趣看作教育教学工作之基础的理论,无不与卢梭教育思想的影响有关”^⑧。

综上所述,自然主义教育理论学派与西方教育科学发展关系是密切的。这是由自然主义教育理论学派本身的性质和学派发展的基本要求决定的。其一,满足了生存与统一的要求。自然主义教育理论学派在发展中保持了自身的统一,即遵循儿童本性的自然发展,这使自然主义教育形成了传统,具有连续性和稳定性。其二,满足了创新的要求。自然主义教育理论学派之所以能够建立和发展,就因为它在西方教育科学发展上有新的内涵。其三,满足了深化的要求。自然主义教育理论学派从建立到发展有一个过程。从学派本身来说,是学派自我完善的过程;从西方教育科学发展来说,这是教育科学内涵加深的过程。自然主义教育理论学派为了求得生存和发展,固然要保持自身的统一,但只有使本学派原有理论、方法不断深化、不断发展,才能使学派真正保持自身的统一,而不致退出教育科学的舞台。

二、自然主义教育思想的历史贡献

(一) 重视儿童天性的研究,确立了“教育心理化”的教育思维模式

夸美纽斯的适应自然教学原则的重要内容之一,就是要求教学要适应儿童本性的自然发展,“无论什么事情,除非不仅是青年人的年龄与心理的力量所许可,而且真是它们所要求的,都不应该教他们”^⑨。他要求“一切学科都应加以排列,使其适合学生的年龄,凡是超出了他们的理解的东西就不应给他们去学习”^⑩,“知识如果不合乎这个或那个学生的心灵,它就是不合适的”^⑪。在他看来,“假如一切事情都按学生的能量去安排,这种能量自然就会同学习与年龄一同增长”,那么,“学习可以更容易,更快意”^⑫,所以他反复强调“凡事都要跟随自然的领导,要去观察能力发展次第,要使我们的方法依据这种顺序的原则”^⑬。由于心理学的落后,他未能作出科学的解释,但他的见解萌生着“教育心理化”的新思路。

裴斯泰洛齐首次提出“教育心理化”的思想。他在《论教学方法》中开宗明义地指出,“我的探索使人类教育心理化”,即探索儿童



的心理特点以及与人性和规律相符合的教学方法。他认为,人生来就蕴藏着各种能力和力量的萌芽,渴望并要求获得发展。教育应该考虑不同年龄阶段儿童的心理特点,充分把握儿童发展的自然法则,这是教育成功的关键。他反复强调教学应建立在心理学基础之上,要求“有一个适合于人类本性的、心理学的、循序渐进的方法”^④。裴斯泰洛齐的“教育心理化”的思想对儿童心理学的研究起了划时代的积极作用。

福禄贝尔的观点是,教育必须遵循儿童的“内在”生长法则,使之获得自然的和自由的发展。“只有对人和人的本性的彻底的、充足的、透彻的认识,根据这种认识,加以勤恳的探索……才能使真正的教育开花结实。”^⑤

第斯多惠直接继承和发展了裴斯泰洛齐的理论,把心理学看作是“教育科学的基础”,明确要求教育应遵循儿童发展规律,考虑儿童的年龄和心理特点。他强调指出:“教学必须符合人的天性及其发展的规律。这是任何教学的首要的、最高的规律。”^⑥他根据当时的心理学拟定了儿童发展三个阶段的儿童发展模式,尽管缺乏科学根据,但认识到了儿童整个心理机能是在互相影响中发展的,这有助于儿童一切素质的和谐发展。

(二) 重视对儿童个性的研究,确立了儿童在教育过程中的主体地位

重视学生的主体性,是夸美纽斯的一个重要原则。他引用昆体良的话说:“知识的获得要靠求知的志愿,这是不能够强迫的。”^⑦因此,他强调“应该用一切可能的方式把孩子们的求知与求学的愿望激发起来”^⑧。首先,教师要循循善诱,用一种吸引人的方式,“称赞学生当时所学功课的美好、快意”;其次,教学要遵循自然,“因为凡是自然的事情就都无需强迫。水往山下流用不着强迫”^⑨。

卢梭特别重视儿童在教育中的主体地位。他指出:“在万物的秩序中,人类有它的地位;在人生的秩序中,童年有它的地位;应当把成人看作成人,把孩子看作孩子。”^⑩这一思想像一根红线贯穿在他的整个自然主义教育理论中。他要求教师懂得:“大自然希望儿童在成人以前就要像儿童的样子。”^⑪据此,他提出了以儿童为主体的自然主义教育理论。“这个理论第一次把教育对象即儿童提到了教育的中心地位,教育应以儿童的生理、心理特点为依据,以儿童的本能、需要、能力、爱好为基础,帮助儿童发展其本能和各种器官……这个理

论打破了千年因袭的教育陈规旧习，把儿童从一个接受塑造的动物，变成一个主动接受教育的活泼的儿童”^②。

福禄贝尔根据对儿童的生理、心理特点的研究，提出了儿童“自动”发展的思想。他认为，儿童的“自动”即自我活动，是教育过程的出发点和基本原则。教育必须以儿童为主体，必须建立在儿童“自动”的基础上。因为儿童的自我活动是一种自由的、自我决定的活动，它在内在力量驱使下工作和活动，而非外在强制，儿童自动发展的实质是儿童的内部需要、情感、意志等作用于外部环境的积极主动发展。教育遵循儿童天性，通过儿童的自我活动，促使儿童内在本性自由地发展。

（三）重视教育与儿童发展关系的研究，促进了人类对教育的科学研究

教育与儿童发展关系问题是许多近代教育家关心的重要课题。夸美纽斯认为，教育适应自然原则的重要内容之一，就是要依据儿童的自然本性和身心发展规律进行教育。他要求所有的教学科目适合学生的年龄特征；要求一切教学的安排都适应于学生的能力；要求一切教学都应考虑到学生的要求。“假如没有一个学生违背本人的意志，被迫学习任何学科，我们就不会发生厌恶使智力受到抑制的情形了。每个人都会顺着他的自然倾向去发展。”^③

卢梭认为，自然主义教育就是按照孩子的成长和人心的自然的发展而进行教育。就是说，在教育儿童的时候，应该服从自然的永恒法则，遵循自然赋予他们的本性，考虑到他们的年龄特征，听任他们身心的自由发展。

裴斯泰洛齐认为，儿童的天赋力量和才能有其自然发展规律，教育者应该多方面研究儿童的自然发展，使教育和儿童的自然发展相一致。他说：“我的初等教育思想，在于依照自然法则，发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力，而这些能力，又必须照顾到它们的完全平衡。”^④

第斯多惠认为，儿童发展是他潜在的自然本性和力量的开展，只能通过教育来实现。因为素质只提供了教育和发展的可能性。一切发展都依赖两个条件：存在素质和对它的引发，“没有引发，不会有发展。教育就意味着引发，教育理论就是引发的理论”^⑤。

总之，西方近代教育家重视教育与儿童发展的关系，为探讨教育发展的内部制约因素问题提出了启示，促进了教育科学研究的发展。