

全国高等师范院校通用教材
北京市高等教育精品教材建设项目

西方教育思想史

(修订版)

Xifang Jiaoyu Sixiangshi

张斌贤 主编



人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

全国高等师范院校通用教材
北京市高等教育精品教材建设项目

西方教育思想史

(修订版)

张斌贤 主编

人民教育出版社
· 北京 ·

图书在版编目(CIP)数据

西方教育思想史/张斌贤主编.

—北京:人民教育出版社,2011.9

全国高等师范院校通用教材

ISBN 978-7-107-23713-3

I. ①西…

II. ①张…

III. ①教育思想—思想史—西方国家—师范大学—教材

IV. ①G40-091

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第164984号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京四季青印刷厂印装 全国新华书店经销

2011年9月第1版 2011年9月第1次印刷

开本: 787毫米×1092毫米 1/16 印张: 38.25

字数: 694千字 印数: 0 001~3 000册

定价: 43.60元

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与本社出版科联系调换。

(联系地址:北京市海淀区中关村南大街17号院1号楼 邮编:100081)

《西方教育思想史》（修订版）撰稿人

（按执笔章节先后为序）

- 张斌贤** 北京师范大学教育学部教授，教育学博士，博士生导师，中国教育学会教育史分会副理事长，本书主编。执笔绪论、第一章、第二章、第三章、第五章、第九章、第十一章。
- 褚宏启** 北京师范大学教育学部教授，教育学博士，博士生导师。执笔第四章、第六章、第七章、第十二章。
- 朱旭东** 北京师范大学教育学部教授，教育学博士，博士生导师。执笔第八章。
- 陈露茜** 中国人民大学教育研究所讲师，教育学博士。执笔第十章。
- 李立国** 中国人民大学教育研究所教授，教育学博士。执笔第十三章。
- 王 晨** 北京师范大学教育学部副教授，教育学博士。执笔第十四章。

目 录

绪 论	1
[内容提要] /1	
[学习目标] /1	
[关键词] /1	
一、教育思想史的性质	2
二、教育思想史的发展逻辑	6
三、西方教育思想史的基本线索	12
四、西方教育思想史的分期	18
[要点小结] /21	
[思考与练习] /21	
[参考文献] /22	
第一章 古希腊教育思想	23
[内容提要] /23	
[学习目标] /23	
[关键词] /23	
第一节 古希腊教育思想的社会文化基础	24
第二节 古希腊教育思想的演进	31
第三节 古希腊教育思想的中心议题	42
第四节 古希腊教育思想的基本内容	53
第五节 古希腊教育思想的特征与历史贡献	69
[要点小结] /72	
[思考与练习] /73	
[参考文献] /73	
第二章 古罗马教育思想	75
[内容提要] /75	
[学习目标] /75	
[关键词] /75	
第一节 古罗马教育思想的发生基础	76
第二节 古罗马教育思想的发展进程	80
第三节 古罗马教育思想探讨的基本问题	90
第四节 古罗马教育思想的特征与贡献	102
[要点小结] /105	
[思考与练习] /105	
[参考文献] /105	
第三章 中世纪教育思想	107
[内容提要] /107	
[学习目标] /107	
[关键词] /107	
第一节 基督教的演变与基本教义	108
第二节 基督教对中世纪教育的影响	112

第三节	中世纪基督教教育思想家·····	115
第四节	中世纪教育思想所探讨的基本问题·····	123
第五节	中世纪教育思想的特征与历史地位·····	136
	[要点小结] /140 [思考与练习] /140 [参考文献] /140	
第四章	人文主义教育思想 ·····	142
	[内容提要] /142 [学习目标] /142 [关键词] /142	
第一节	文艺复兴运动与人文主义·····	143
第二节	人文主义教育思想的演变·····	150
第三节	人文主义教育思想所探讨的基本问题·····	163
第四节	人文主义教育思想的基本特征和历史地位·····	189
	[要点小结] /198 [思考与练习] /198 [参考文献] /198	
第五章	新教教育思想 ·····	200
	[内容提要] /200 [学习目标] /200 [关键词] /200	
第一节	新教教育思想的发生基础·····	201
第二节	新教教育思想家·····	209
第三节	新教教育思想的基本原理·····	212
第四节	新教教育思想的特点与历史地位·····	222
	[要点小结] /226 [思考与练习] /226 [参考文献] /226	
第六章	唯实论教育思想 ·····	228
	[内容提要] /228 [学习目标] /228 [关键词] /228	
第一节	唯实论教育思想产生发展的社会条件·····	229
第二节	人文唯实论的教育思想·····	233
第三节	社会唯实论的教育思想·····	237
第四节	感官唯实论的教育思想·····	241
第五节	唯实论教育思想的影响及其历史地位·····	252
	[要点小结] /255 [思考与练习] /256 [参考文献] /256	
第七章	自然主义教育思想 ·····	257
	[内容提要] /257 [学习目标] /257 [关键词] /257	
第一节	自然主义教育思想的演进·····	258
第二节	自然主义教育思想的理论基础·····	261
第三节	自然主义教育思想的基本内容·····	273

第四节	自然主义教育思想的影响及其评价·····	285
	[要点小结] /290 [思考与练习] /290 [参考文献] /290	
第八章	民族主义教育思想 ·····	292
	[内容提要] /292 [学习目标] /292 [关键词] /292	
第一节	民族主义教育思想产生的历史背景与理论基础·····	293
第二节	法国的民族主义教育思想·····	297
第三节	德国的民族主义教育思想·····	306
第四节	英国的国家办教育学说·····	313
第五节	美国的公共教育思想·····	315
第六节	民族主义教育思想的传播与实践·····	329
	[要点小结] /331 [思考与练习] /332 [参考文献] /332	
第九章	教育心理学化思想 ·····	334
	[内容提要] /334 [学习目标] /334 [关键词] /334	
第一节	教育心理学化思想发生的基础·····	335
第二节	教育心理学化思想的发生和发展·····	339
第三节	教育心理学化思想的基本理论·····	348
第四节	教育心理学化思想的广泛传播·····	366
	[要点小结] /369 [思考与练习] /369 [参考文献] /369	
第十章	科学教育思潮 ·····	371
	[内容提要] /371 [学习目标] /371 [关键词] /371	
第一节	科学教育思潮兴起的社会和文化基础·····	372
第二节	科学教育思潮的演进·····	376
第三节	科学教育思潮的主要理论·····	388
第四节	科学教育运动在各国的兴起·····	396
	[要点小结] /405 [思考与练习] /405 [参考文献] /405	
第十一章	新教育运动 ·····	407
	[内容提要] /407 [学习目标] /407 [关键词] /407	
第一节	新教育运动的兴起和发展·····	408
第二节	新教育运动中的著名实验·····	412
第三节	新教育运动的基本理论·····	419
第四节	新教育运动的历史贡献·····	436

[要点小结] /437 [思考与练习] /438 [参考文献] /438

第十二章 进步主义教育思想..... 440

[内容提要] /440 [学习目标] /440 [关键词] /440

第一节 进步主义教育思想产生与发展的社会背景..... 441

第二节 进步主义教育思想的产生和发展..... 447

第三节 进步主义教育思想的特征与评价..... 489

[要点小结] /493 [思考与练习] /493 [参考文献] /493

第十三章 保守主义教育思想..... 495

[内容提要] /495 [学习目标] /495 [关键词] /495

第一节 保守主义教育思想产生的时代背景..... 496

第二节 要素主义教育理论..... 497

第三节 永恒主义教育理论..... 509

第四节 新托马斯主义教育理论..... 519

[要点小结] /526 [思考与练习] /527 [参考文献] /527

第十四章 当代教育思想与思潮..... 528

[内容提要] /528 [学习目标] /528 [关键词] /528

第一节 改造主义教育思想..... 531

第二节 存在主义教育思想..... 542

第三节 行为主义和新行为主义教育思想..... 549

第四节 分析教育哲学..... 556

第五节 结构主义教育思想..... 563

第六节 终身教育思潮..... 569

第七节 现代人文主义教育思想..... 576

第八节 教育经济化思潮..... 582

第九节 激进主义教育思潮..... 589

[要点小结] /599 [思考与练习] /599 [参考文献] /599

后 记..... 601

绪论

【内容提要】

本章从教育思想的基本概念出发,分析教育思想史的基本性质、教育思想变迁的基本逻辑。在此基础上,讨论西方教育思想史发展的基本线索和历史分期。教育思想是人类个体和种族对教育世界及其内在特性的系统认识,这种认识在历史过程中的展开构成了教育思想史的本质。教育思想的历史进程受到社会文化多种因素的相互作用,因此呈现出异常丰富和复杂的特殊性。西方教育思想的历史发展经历了古代、从古代到近代的转折时期、近代和现代四个主要阶段。不同阶段的教育思想存在着诸多差异。而由于教育基本问题的普遍性,不同阶段的教育思想因此具有显著的连续性,这种连续性形成了西方教育思想史的基本线索。

【学习目标】

1. 理解教育思想史的基本性质。
2. 理解教育思想史发展的基本逻辑。
3. 理解西方教育思想史的基本线索。

【关键词】

教育思想史 性质 逻辑 发展线索 分期

本书旨在运用相关文献史料,借鉴相关学科的研究方法和研究成果,较为系统地叙述西方教育思想从古希腊到20世纪90年代这两千多年间的发生发展过程,分析特定历史时期西方教育思想与思潮的基本内容,阐释不同历史时期西方教育思想与思潮之间的联系和变迁,揭示教育思想发展的历史逻

辑及其与社会、思想和文化等诸多因素的相互关联。

一、教育思想史的性质

黑格尔指出：“一门学问的历史必然与我们对于它的概念密切地联系着。根据这概念就可以决定那些对它是最重要最适合目的的材料，并且根据事实对于这概念的关系就可以选择那必须记述的事实，以及把握这些事实的方式和处理这些事实的观点。”^①这个见解对于教育思想史的研究也是适用的。如果不把教育思想史的研究对象——教育思想的概念加以明确界定，就无法从浩如烟海的历史材料中寻找出那些真正重要的、具有普遍意义和重要价值的教育见解、主张、观点，因而也就不可能真正客观地展示西方教育思想发展的轨迹。

所谓教育思想，是“对教育现象的认识。主要包括：教育主张、教育理论、教育学说等。大体可分两个层次：一是较为零星的、不太系统的教育思想，如人们对教育总体或某方面的片断的初步看法、想法、主张、要求与建议等；二是较为系统和严密的教育思想，如人们在总结前人经验基础上，经过深入探索、反复检验、整理改进而提出的教育理论、教育学说”^②。

另一种界定认为，教育思想是指：（1）关于“教育问题的理论观点和主张”。（2）人们“对于各种教育现象及其客观规律的认识和概括。它既包括某些教育理论，也包括来自教育实践的经验和观点”。（3）“指着眼于教育工作应如何进行所提出的各种各样问题所引起的关于教育方式的直接议论和答案”，它回答“怎样教育”的问题。^③

还有更多的关于教育思想的界说。如果抛开概念的外延不论，直接把握概念的内涵，那么便可以清楚地看到，不管教育思想的具体结果采取何种形式（观点、主张、学说或理论，等等），在本质上，教育思想是人类种族和个体对教育现象的一种理性把握。易言之，教育思想虽然是人类主体对教育这个大千世界的认识结果，但这种认识既不是感性的、直觉的，不是模糊的、不确定的，也不是随意的、即兴而发的。在这个意义上，教育思想完全不同于对教育现象和教育问题的议论、感受和体验。

作为人类理性的产物，教育思想是主体运用一定的概念、范畴对教育现象的把握，它是一种沉思活动的结果，并且是以某种确定的形式得到固化或

^①〔德〕黑格尔著，贺麟、王太庆译：《哲学史讲演录》第1卷，商务印书馆1981年版，第4页。

^②顾明远主编：《教育大辞典》第1卷，上海教育出版社1990年版，第41页。

^③张焕庭主编：《教育辞典》，江苏教育出版社1989年版，第763页。

以某种方式明确表达出来的。由于这个原因，教育思想虽然并不总是按照严密的逻辑体系加以组织和表达，但是，它始终具有一定的概括性、普遍性和系统性。而当教育思想以一种精心安排的概念框架出现时，它便成了教育学说、教育理论。

简言之，教育思想是人类主体对教育现象及其内在规定性的较为系统的认识。本书所探讨的正是这种意义上的教育思想在西方世界中的演变。本书中所涉及的不仅有职业教育家们的思想、学说，而且也包括哲学家、思想家、政治家、科学家等关于教育的主张、理论。这些思想和理论都曾在不同时期对西方国家的教育发挥过不同程度的影响作用，直接或间接地制约了西方教育思想的变迁，因而构成了西方教育思想发展的主流，代表着西方教育思想发展的基本方向和基本特性。

教育思想既然是人类个体和种族对教育现象的认识，那么，教育思想史在本质上便是这种认识发生、发展和变迁的过程。这个过程不仅要说明在过去的时代中曾经产生了哪些教育家和哪些教育思想，更为重要的是，它还需要呈现教育思想是怎样从无到有、从古代到现代的发展进程，以及推动教育思想发展的动因及其作用机制和方式，并从根本上揭示前人对教育现象的思考与当代人的理解之间存在的内在联系。而所有这一切，都直接涉及一个基本问题，即教育思想史的“性质”问题。

在本质上，无论是某一时代所产生的教育家及其教育思想、学说、观点，还是由不同时代教育理论体系所构成的有机序列，都是一种完整的动力性过程的产物，因而都具有历史的性质。教育思想是人类对教育现象、活动、过程及其本质规定进行认识的结果。对教育家个体来说，这种认识需要经过一个长期探索、从片面到全面、从肤浅到深刻的过程。对人类种族来说也同样如此，只是这个过程更为复杂。

在任何一个时代，在历史发展的任何一个阶段上，人类种族对教育现象及其本质规定的认识和认识结果，都是一种历史的产物。一方面，每一时代人对教育的认识、理解，都是在一定的历史条件下进行的，因而，这种认识和理解的程度不仅受到人类认识能力、认识水平和思维方式在该时代发展所达到的水平的制约，而且受到作为认识对象的教育本身在该时代的状况的限制。历史条件规定了人们对教育认识的方式以及这种认识所能达到的程度。因此，每一时代人们对教育的认识、理解，都不可避免地具有局限性。他们可能在某一方面取得超越时代的成就，但是，在总体上，他们的认识只能是他们时代的认识，因而只能是人类对教育认识进程中的一个环节、一个阶段。

恩格斯指出：“每一个时代的哲学作为分工的一个特定的领域，都具有

由它的先驱者传给它而它便由以出发的特定的思想资料作为前提。”^①他又说：“历史思想家……在每一科学部门中都有一定的材料，这些材料是从以前的各代人的思维中独立形成的，并且在这些世代相继的人们的头脑中经过了自己的独立的发展道路。”^②在人类对教育的思想和认识历程中，也存在着本质上相同的现象。

每一时代对教育现象和运动规律的认识和理解，都首先是，而且必然是在以前各时代所积累、流传下来的思想成果的基础上开始进行的。前人思想过程的现实结果成为后代人进一步思想的材料。只有这样，人类对教育的认识才有可能不断深化，日益丰富。在这个意义上，任何时代的教育思想只有在本质上与此前一切时代的教育思想产生联系，才有可能发生，才有可能存在。人类种族对教育的认识正是通过这种各个时代之间的内在联系而不断发展、不断更新。也正因如此，教育思想的历史才成为人类向着真理不断接近的有机过程。

不同时代的教育思想之间之所以可能产生这种内在的必然联系，教育思想的历史之所以可能成为一个完整的有机过程，根本的原因就在于，虽然在不同时代、在不同社会条件下人类教育具有很大的差异和区别，或者说，任何时代的教育都是一种历史的存在，但是，从教育产生之日起，它的一些本质特性、它区别于其他一切人类活动的根本性质以及基本关系，就已经确定下来，并被不断地强化、深化和形式化。在任何时代，人类教育都首先是一种由社会集团的年长一辈向年轻一代传授种族经验的活动。虽然在不同时代、在社会和教育的不同发展阶段上，这种活动的形式、范围、方法、组织，这种种族经验的内容，存在着非常重大的差别，但是，并不能改变这种以传递文化为主要职能的活动的本质规定。就学校教育而言，它的基本关系（教师与学生）、它的基本方式（课程教学）、它的基本目的（培养社会未来的成员），等等，这些关系、方式和目的的具体内涵和发展水平，在不同时代具有不同的特性，但是，从根本上说，从学校产生至今，它们并没有发生改变。概言之，教育是一种历史的现象，但同时也是一种永恒的现象——其中包括一些稳定的本质规定。

由于这个原因，不同时代对于教育的认识 and 理解的出发点、方式和角度虽然不同，所认识的客体世界在形式、结构和功能上也有区别，但在本质上，人们所面对的是同一个世界，是在不同的背景下探索同一个困惑人心的奥秘。因而，不同时代对教育的认识就必然具有本质的联系。后代人可以汲

^{①②}《马克思恩格斯选集》第4卷，人民出版社1995年版，第703~704、727页。

取前人的思想成果，并把它转化为自己思想的工具、材料。人类就是在这样一个不可摆脱的“宿命”般的联系中，向着真理的认识不断进步。

正因为人类对教育的认识是一个不断展开的有机过程，是一个不断向着真理接近的过程，因而，在实质上，迄今为止的人类认识的全部历程构成一个完整的逻辑整体。在其中，任何一个时代、任何一个教育家的教育思想、理论和学说，都成为这个整体中的一个组成部分、一个环节，都是这个整体在发展的特殊阶段所出现的产物；而且，对整体来说，它们都是必不可少的，也是必然产生的。没有这些部分、环节，就不可能产生整体。

另一方面，整体的每一个组成部分和每一个环节本身又相对地构成一个完整的实体，或用黑格尔的术语说，是“一个自身完整的圆圈”^①，具有自己独特的逻辑起点、结构和终点。这样的一个实体就标志着人类认识整体在不同阶段上所达到的发展水平。

因此，要完整、深刻地认识每一个时代、每一个教育家的教育思想和学说本身的意义、价值以及对人类思想的贡献，并做出恰如其分的、历史主义的公正判断，一方面固然要考虑每种教育学说产生的时代条件（不仅仅是时代的社会、政治、经济条件，还应包括其他方面的现实基础），但更为重要的是，应当考虑各种历史性的联系，尤其要深入探索每一种教育学说与人类对教育的认识总体的有机联系。首先这是因为，“在进入个别的事实之前，我们首先必须有一个一般的概观，不然，我们会只见部分而不见全体，只见树木而不见森林”^②，因而也就不可能从总体上，在一个广阔背景下认识各种教育思想、学说。其次，任何一种教育思想、学说和观念，之所以具有意义、价值，不仅在于它与时代的联系，而且在于，并主要在于它与整个人类教育认识的历史进程的相互联系，在于它与人类认识整体的联系。正如黑格尔所说：“事实上个别部分之所以有其优良的价值，即由于它们对整体的关系。”^③只有当教育史家真正深刻、具体地把握了这种联系，才可能理解一定时代所产生的教育思想、学说的历史地位、贡献，或者说，它在哪些方面对人类的认识比前代人有了更深的发展，以及了解这种深化的发展过程，也才有可能据此做出客观的评价。

从另一个角度来看，由于教育思想的历史与教育实践的发展存在着密切的联系，因此，教育思想史不仅展现了人类对教育现象的认识的发展进程，而且反映了人类教育的演化历程。

^① [德] 黑格尔著，贺麟译：《小逻辑》，商务印书馆 1982 年版，第 56 页。

^{②③} [德] 黑格尔著，贺麟、王太庆译：《哲学史讲演录》第 1 卷，商务印书馆 1981 年版，第 11 页。

恩格斯指出：“历史从哪里开始，思想进程也应当从哪里开始，而思想进程的进一步发展不过是历史过程在抽象的、理论上的、前后一贯的形式上的反映；这种反映是经过修正的，然而按照现实的历史过程本身的规律修正的，这时，每一个要素可以在它完全成熟而具有典范形式的发展点上加以考察。”^① 这也就是通常所说的历史与逻辑的统一。这种统一性同样存在于教育的发展过程中。在教育思想史中所产生的各种教育概念和范畴出现的前后顺序，以及它们在整个人类教育思想体系中的逻辑顺序，实际上是人类教育在不同发展阶段上的现实状况在人们观念中的反映，因而，对教育思想史的探讨，实际上正是从一个特定的角度对全部教育发展历史的抽象。

二、教育思想史的发展逻辑

如果说教育思想史的性质主要涉及“教育思想史是什么”的问题，那么，教育思想史的发展逻辑则与“教育思想史如何发展”的问题直接相关。这两个问题是相互联系的。

从对教育思想史性质的理解可以看到，教育思想的发展具有其独特的轨迹。这也就是说，教育思想的演化并不是社会发展的自然产物，它的发展进程与社会历史也不存在着同步进行、一一对应的相互关系，它的运动逻辑同样不是社会总体历史必然性在教育思想进程中的简单的直接表现。因此，必须具体地探讨客观的历史规律在教育思想发展进程中的特殊作用方式、机制以及作用结果的具体表现方式，从而揭示教育思想史的发展逻辑。

的确，人类教育认识发展的历史是在社会总体历史的背景下，在人类全部社会活动的基础上，在人类文化的氛围中展开并延续的，并受着人类社会发展的推动而不断演进。但是，由于社会历史本身就是一个由多因素、多层次、多种联系组成的复杂的整体，由于教育思想作为认识活动所固有的内在机制、结构与功能，也由于教育思想在历史发展过程中所不断积淀、凝聚和巩固的传统，教育思想进化过程的表现形式呈现出以下几个方面的特性。

首先，虽然从终极原因来看，任何时期、任何国家的教育和教育思想的产生、存在与发展，都离不开人类物质生产劳动所提供的现实基础，因而必然受到社会生产力发展水平的影响和制约。与此同时，一定历史阶段上的教育和教育认识也必然是在一定的社会关系、政治形态、文化环境中进行的，因而同样受制于上层建筑的各种因素，但是，生产力、生产关系及其相互关系对教育和教育认识发展的推动作用，在教育历史进程中往往是通过其他各

^① 《马克思恩格斯选集》第2卷，人民出版社1995年版，第43页。

种因素（政治的、宗教的、哲学的、文化的），甚至是一些偶然因素而实现的。这就是说，在人类教育认识的演化史上，作为推动人类社会基本动力的生产力及其与生产关系的关系，它们的作用方式往往不是直接的，而是间接的，有时则需要经过若干个中间环节。因此，只是抽象地说，教育和教育思想发展的基本动力来自社会生产力的发展，来自生产力与生产关系的矛盾运动，事实上并没有接触到问题的实质，而只是用“事实材料去证实马克思列宁主义经典文献中早已从过去的某些材料中引出的”基本结论。^①在这方面，科学研究的根本任务在于揭示社会基本规律是如何通过各种中介环节发挥作用的，以及这种作用的程度，等等。例如，西欧文艺复兴时期的教育发展和教育思想的进步，在终极原因上，是早期资本主义社会生产力、科学技术发展的结果，但是，物质生产发展所起的作用是非常间接的。使文艺复兴时期西欧教育的面貌发生根本改变的直接动力，来自人文主义思潮，来自古典学术的复兴，来自人的自我意识的觉醒。简言之，在这时，推动教育思想发展的终极的物质原因被升华为理智的、情感的、审美的精神原因。又如，在宗教改革时期，推动德国等地教育思想进步的直接原因主要是宗教的、政治的因素，虽然这些因素是在生产力发展的前提下产生并发挥作用的。

其次，在任何一个历史时期，人类教育认识的发展都不是单一因素作用的结果，而是以社会生产力为基础的、多种历史力量相互作用所共同推动的。“根据唯物史观，历史过程中的决定因素归根到底是现实生活的生产和再生产。无论马克思和我都从来没有肯定过比这更多的东西……但是对历史斗争的进程发生影响并且在许多情况下主要是决定着这一斗争的形式的，还有上层建筑的各种因素、阶级斗争的各种政治形式和这个斗争的结果——由胜利了的阶级在获胜以后建立的宪法，等等，各种法权形式以及所有这些实际斗争在参加者头脑中的反映，政治的、法律的和哲学的理论，宗教的观点以及它们向教义体系的进一步发展。这里表现出这一切因素间的交互作用”。^②普列汉诺夫具体地阐述了马克思主义的经典原理，他指出，社会“诸因素”之间存在着相互作用：其中每一因素都影响其他一切因素，它本身又受其他一切因素的影响，结果就形成一个相互影响、直接作用和反射作用的错综复杂的网络。

马克思、恩格斯认为，要完整地描述历史的全部过程，必须描述历史过

^①〔美〕杰弗里·巴勒克拉夫著，杨豫译：《当代史学主要趋势》，上海译文出版社1987年版，第49页。

^②《马克思恩格斯选集》第4卷，人民出版社1995年版，第695~696页。

程各方面的相互作用。离开对“相互作用”的研究、揭示和描述，就不可能完成历史科学的任务。

教育思想史的研究也是如此。如果忽视对教育思想发展进程中各种历史力量相互作用及其方式、过程、结果的研究，就不可能正确地描述发展的全部过程，也就不可能揭示它的内在规定性。

如果说，社会生产力是推动教育和教育思想发展的决定性因素，那么，它同样也受到一个国家、一个民族教育水平与文化素质的影响，而教育水平与文化素质又受制于一个国家的文化传统。而且，在不同国家、在一个国家的不同发展阶段，各种历史因素的相互作用的方式都是不相同的。除了生产力的决定性的终极影响之外，很难说哪一种因素比其他因素更具有力量。

最后，虽然社会生产力的发展、生产关系的变更与教育历史运动存在着必然的联系，一定的生产力发展水平，一定的生产关系形式必然要求建立和产生与之相适应的教育制度、教育观念和在此基础上形成的教育思想，但是，事实上，在社会的客观要求与要求的现实化之间，存在着相当大的距离。新技术的发明、新工具的出现、新的社会制度的建立，都可能在一夜之间达到目的，但与之相适应的教育制度的建立，特别是隐藏于教育制度之中的教育思想、教育观念的形成，却要花费更长的时间，作出更大的努力，经过更多的波折。而且，新教育制度的建立，并不意味着旧制度和旧意识立即随之烟消云散、荡然无存。相反，在一种社会政治制度中，在一定时期内，往往存在着新旧教育制度和观念并存的现象。例如，英国虽然早在17世纪中叶就爆发了资产阶级革命，在以后的几十年间，逐渐建立了资产阶级的各项政治体制，但直到19世纪中叶，封建的和古典的教育内容、教育制度的基本形式仍然存在，并继续发挥着作用。这样的事例，在教育史上并不罕见。

因此，从全面、历史的观点来看，如果说新教育制度的确立是一件不易之事，那么，要形成与一定生产力水平和生产关系形式相适应的教育观念则更难。原有的教育观念、教育思想虽然是在一定的教育制度的基础上建立的，但它一旦确立之后，便具有相对的独立性，成为一种可以独立发挥作用的力量。特别是当它为社会大部分成员所接受，成为一种普遍认同的社会心理时，往往具有极大的惰性；同时，它还受到文化传统、价值观念、伦理道德、政治思想的影响。因而，虽然其赖以产生的基础发生改变，但它却并不自动地随之改变，而是继续存在，并对新制度的正常运行发生作用。

另一方面，教育思想发展与社会发展之间所存在的“时滞”现象或不平衡性还表现在，在一定历史时期，教育思想发展可能会先于社会的发展。这是一种常规中的反常现象，但却是客观存在的。例如，在18世纪的德国，

就当时的生产力水平和生产关系形式来看，德国是一个落后的封建国家，但就在这个落后的德国，却出现了代表资产阶级及新教育趋势的泛爱主义教育思潮。这种思潮无论在理论上、实践上，都远远超出了当时德国的政治、经济的社会条件。这种反常现象涉及许多方面的因素，其中之一就是文化、教育的传播。

教育思想发展的相对独立性还体现在同一时期中处于不同发展阶段国家之间存在的平衡性。社会发展虽然具有普遍的规律，但是，由于各个国家的历史传统和社会条件的不同，因而在发展中呈现出各自的特色，表现出发展的不平衡性。这种不平衡性同样存在于教育思想的历史进程中，并且表现得更为明显、具体。另一方面，由于不同国家、地区之间的文化传播、交流，先进国家的文化、教育和学术思潮被引进到较为落后的国家和地区，从而使一个在经济、政治上处于较低水平的国家在文化、教育上取得重大的进展，这就进一步加剧了已经存在的不平衡性。上述德国的事例即是如此。在18世纪的德国，之所以会产生反映资产阶级利益和理想的泛爱主义教育思潮，主要原因之一就在于以卢梭思想为代表的法国启蒙运动的深刻、广泛影响。

社会发展普遍规律对教育思想演化作用的独特性更为基本地表现在教育思想史具有其特殊的运动逻辑，而这种特殊性又是与教育本身的发展所具有的“个性”直接相关的。

由于教育活动本身存在着区别于社会物质生产劳动、政治活动、文学艺术创作等方面社会活动的基本特征和内在规定性，因而，在它的历史发展中也同样呈现出与其他社会活动的历史相区别的“个性”。这种个性不仅体现为教育历史的进程具有自身的轨迹，而且表现在它特有的逻辑上。这也是教育的历史之所以可能成为一个专门的学术研究领域的根本原因。

第一，社会物质生产劳动、社会结构、阶级关系、政治统治形式、文化发展的成果等各种社会因素，在迄今为止的教育历史进程中，一直不断地对教育的发展施加各种影响，这是基本的事实。但是，所有这些社会影响只有当教育自身的发展达到足以接受这些影响的程度时，它们才有可能发挥真正的现实的作用。在社会发展、文化发展和教育发展之间，存在着非同步的、不平衡的关系，或“时滞”现象。当社会生活领域中其他方面的人类活动取得巨大成就而教育仍然停留在原有水平时，就出现了一种“社会超前”现象：社会文化先于教育而发展。这样，必然产生教育制度、教育思想的不适时性，从而产生改革教育制度、转变教育思想、更新教育观念的必然性。但是，当教育发展远落后于时代，那么，各种社会的影响、要求或者非常缓慢地发生作用，或者产生不了任何作用。另一方面，社会因素对教育发展的影