

南京师范大学出版社

中外教育 史纲

胡金平 主编

南京师范大学出版资助金资助出版

中外教育史纲

胡金平 主编

南京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中外教育史纲 / 胡金平主编. —南京: 南京师范大学出版社, 2001.1

ISBN 7-81047-591-6 / G·339

I. 中… II. 胡… III. 教育史-世界-高等学校-教材
IV. G519

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 54705 号

书 名	中外教育史纲
主 编	胡金平
责任编辑	余珍有
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)3598077(传真) 3598412(发行部) 3598297(邮购部)
E-mail	nnuniprs@public1.ptt.js.cn
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	南京京新印刷厂
开 本	850×1168 1/32
印 张	12
字 数	301
版 次	2001 年 4 月第 1 版 2001 年 4 月第 1 次印刷
印 数	1200 册
书 号	ISBN 7-81047-591-6/G·339
定 价	18.00 元

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵权必究

前 言

“中外教育史”是关于中国与外国教育思想、教育制度的产生、变革和发展轨迹并由此揭示其规律的一门学科,是教育科学的一个重要分支。

教育史作为一门学科,既有历史学科的一些特点,如阶段性与连续性、变革性与继承性等;同时作为教育科学的一个分支,它对于教育科学体系又具有依赖性。

中外教育史以中国和外国教育思想和教育制度的产生、发展的过程及其规律为研究对象。涉及的范围主要包括两大部分:一是自古以来中外教育制度的发展脉络,包括教育的起源、学校教育制度的建立、教育政策的制定以及教育实施的史实等;二是自古以来中外主要教育家的教育思想和主要教育流派的教育主张。

要学好中外教育史,我们首先需要正确处理历史性与现实性的关系,以历史性为基础,因为历史是凝固的现实,现实是流动的历史。今天的教育是在继承传统教育的基础上发展起来的,同时又必须坚持“古为今用”,学习历史的目的是为了回到过去,而是为现实的教育发展服务。

其次还要处理好政治性与学术性的关系,政治性对学术性有决定和制约作用,但不能以政治性简单地来代替或推断学术性。一个在政治上保守的教育家,他在教育理论方面的主张并非一无是处,所以具体人物要具体分析。

此外还要处理好阶段性和连续性的关系、中国教育与外国教

育的关系。

学习研究中外教育史的方法主要有文献法和比较法,在掌握每个具体的教育史实的基础上,还要比较中外教育发展的异同,从中找出共性与个性,发现某种规律,把握当今教育的发展趋势。

《中外教育史纲》系编写者在多年本、专科教学的基础上,为公共教育理论课程改革而编写的教材,适合于师范院校非教育学专业的本、专科学生使用,也可以作为各类教师进修教育史课程的教材。本教材由胡金平负责全书纲目、体例的拟定以及最后的统稿。参加本书编写的有:胡金平(绪言,第一章,第二章第一、二、三、四、五、六节和第八节之第一部分,第三章第一、二节,第四章第一、二节,第五章,第六章,第七章第四、五节,第八章第一节之第二部分、第三节、第四节之第三部分、第五、六节)、王本余(第二章第七节,第三章第三节,第四章第三、四、五节)、王雯(第二章第八节之第二部分,第七章第一、二、三节,第八章第一节之第一、三部分、第二节、第四节之第一、二部分)。

本教材在编写过程中吸收了诸多前贤、时哲的研究成果,在此深表谢忱。同时还要感谢为本教材的出版提供资助的南京师范大学出版社以及为本教材进行润色的责任编辑余珍有同志。

由于编写者水平有限,书中外错不当之处在所难免,敬请读者批评指正。

编写者

2001年2月

目 录

前 言	(1)
第一章 从非形式化教育向形式化教育的转变	(1)
第一节 远古时期非形式化教育概况	(1)
第二节 世界早期学校的出现	(4)
第三节 中国奴隶社会时期的学校教育	(10)
第四节 古希腊时期的教育	(18)
第五节 古罗马时期的学校教育	(22)
第二章 古代教育理论的奠基	(24)
第一节 孔子的教育思想	(24)
第二节 孟子的教育思想	(36)
第三节 荀况的教育思想	(43)
第四节 墨家、法家的教育主张	(50)
第五节 苏格拉底的教育思想	(57)
第六节 柏拉图的教育思想	(59)
第七节 亚里士多德的教育主张	(62)
第八节 《学记》与《雄辩术原理》	(69)
第三章 古代学校教育制度的发展	(77)
第一节 中国封建社会官学教育制度的演变	(77)
第二节 中国封建社会私学的发展轨迹	(106)
第三节 西欧中世纪时期的教育	(124)

第四章 古代教育理论发展的高峰	(132)
第一节 理学教育理论.....	(132)
第二节 明清之际启蒙教育思潮.....	(152)
第三节 文艺复兴时期人文主义教育思潮.....	(160)
第四节 基督教新教的教育思想.....	(167)
第五节 夸美纽斯的教育思想.....	(174)
第五章 从形式化教育向制度化教育的转变	(186)
第一节 资产阶级革命、工业革命与教育的发展	(186)
第二节 欧洲近代教育制度的建立和发展.....	(187)
第三节 美国、日本近代教育制度的建立和发展	(198)
第四节 中国近代教育制度的建立和发展.....	(208)
第六章 近代资产阶级的教育理论	(217)
第一节 洛克的绅士教育主张.....	(217)
第二节 卢梭的自然教育理论.....	(223)
第三节 裴斯塔洛齐的和谐教育理论.....	(231)
第四节 赫尔巴特的传统派教育思想.....	(236)
第五节 斯宾塞的实科教育思想.....	(243)
第六节 乌申斯基的民主主义教育主张.....	(248)
第七节 中国近代主要教育思潮.....	(256)
第八节 蔡元培的民主教育思想.....	(267)
第七章 现代教育制度的建立和发展	(276)
第一节 第二次世界大战前各资本主义国家教育的发展	(276)
第二节 第二次世界大战后各国教育的改革.....	(279)

目 录

第三节	世界各国六七十年代的教育改革·····	(284)
第四节	中国资产阶级教育制度的演进·····	(300)
第五节	中国社会主义教育现代化发展道路的探索·····	(311)
第八章	现代教育理论的发展·····	(319)
第一节	第一次世界大战前欧美主要教育思潮·····	(319)
第二节	杜威的教育思想·····	(325)
第三节	第二次世界大战前后西方主要教育思潮·····	(335)
第四节	前苏联主要教育家的教育思想·····	(342)
第五节	中国现代主要教育思潮·····	(357)
第六节	陶行知的教育思想·····	(364)

第一章 从非形式化教育向 形式化教育的转变

教育是人类特有的一种社会现象,是一种有意识的以影响人的身心发展为直接目标的活动。教育伴随着人类社会的产生而出现,并随着人类社会的发展而变化。在人类社会发展的远古时期,教育并没有从人类的生产和生活活动中以一种独立的形式出现,即教育处于非形式化发展阶段。随着人类社会的发展,教育的价值和重要性日益突现,加之各种内外因条件的成熟,教育活动终于成为一种专门的、特殊的社会活动,这是人类教育发展史上的一次重大飞跃。

第一节 远古时期非形式化教育概况

一、教育的起源

教育的起源问题是教育的基本问题,在这个问题上有着各种不同的观点。法国哲学家、社会学家利托尔诺(Charles Letourneau)在《各人种的教育演化》一书中提出“生物起源论”,认为:“动物尤其是略为高等的动物,完全同人一样,生来就有一种由遗传而得到的潜在的教育。”“人类教育的进行与动物的教育差别不大,在低等人种中进行的教育,与许多动物对其孩子进行的教育甚

至相差无几。”^① 利托尔诺断言教育这种现象可以超越人类社会范围之外,甚至在人类以前,教育就早已在动物界存在。英国教育家沛西·能也持同样的观点,他在《教育原理》中认为:“教育从它的起源来说,是一个生物学的过程,不仅一切人类社会有教育,不管这个社会如何原始,甚至在高等动物中也有低级形式的教育。我之所以把教育称之为生物学的过程,意思就是说,教育是与种族需要相应的,是种族生活天生的,而不是获得的表现形式;教育无需周密的考虑使它产生,也无需科学予以指导,它是扎根于本能的不可避免的行为。”^② 美国教育史专家保罗·孟录(“Monroe, P.”)则从人的心理发展的方面提出了“心理起源说”(也称“模仿起源说”),认为教育起源于儿童对成人本能的、无意识的模仿。在他看来,模仿是一种教育的手段,也是教育的本质。无论是“生物起源说”还是“心理起源说”,事实上均否定教育是一种有目的的社会活动。

苏联教育家根据马克思、恩格斯关于劳动创造了人的论断,提出了“劳动起源说”。这种观点的主要论据是:第一,原始人教育的需要产生于劳动与生活过程中经验传递和互相协调的需要。在遥远的蛮荒时期,为了应付恶劣的生存环境,原始人单靠个体的力量是难以生存下去的,而必须依靠群体的力量。在原始群体活动中,劳动经验的传递有着十分的必要,同时维持群体的一些礼仪规范、习俗等也必须通过教育使下一代掌握。第二,人类的生产劳动也为教育的产生提供了条件。在社会活动中,劳动产生了可供传递的劳动工具和劳动经验以及传递经验的方式,这些都成为教育的内容和方式。

① 瞿葆奎主编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社 1993 年版,第 158 页、第 177 页。

② 沛西·能著,王承绪等译:《教育原理》,人民教育出版社 1992 年版,第 38 页。

“劳动起源说”自 20 世纪 50 年代传入中国后,在 20 世纪 80 年代以前一直没有什么争论,但随着思想的不断解放,一些学者对这种似乎成为定论的起源说提出质疑,展开讨论,认为“劳动起源说”在理论上是不完整、不确切的。劳动虽然在教育的起源中确实发挥着重要的、决定性的作用,但它只能是教育起源的外因;“劳动起源说”虽然以“劳动创造了人本身”这一命题为理论依据,但其实是对这一主张的简单化、绝对化和公式化的推演,缺乏深入的理论论证,混淆了教育和劳动这两个不同的概念和范畴。为此一些学者提出了“生产劳动需要论”、“社会生活和人类自身发展的需要论”、“文化起源活动论”、“军事训练论”等,至今仍是莫衷一是。

二、远古时期非形式化教育的实施

(一)教育性质——儿童公育

远古时期没有阶级,家庭还未出现,私有财产当然也就无从谈起。儿童为公社所有,并由公社所公育。

中外许多人类学家在对一些尚处于氏族公社时期的部落进行调查时发现,在这些部落中,普遍分成无性别差异的两大群体:一是身强力壮能够出外采集果实、获取猎物的青壮年群体,一是身体羸弱只能在家看管动物、建设隐蔽场所的老人和儿童。老人在与儿童相处的过程中,承担着教育儿童的职责。当然,远古时期虽然没有阶级,但事实上还存在着性别分工的差异。因此,在部落中,男儿童在八岁以前是不分性别地生活在一起的,由妇女负责照管,八九岁以后,就男女有别了,男孩由男子负责指导,学习男子应做的事,女孩由妇女教以妇女应尽的职责。

由于远古时期的儿童公有、公育的传统,这个时期所有的儿童都具有平等的受教育的权利,即教育只有社会性,没有阶级性。

(二)学习内容——社会生活和生产劳动的实际知识与技能

由于远古时期生产力极度落后,人们时时面临着生存的压力,

依靠群体的力量,让下一代更快、更早地成为劳动力是人们的迫切愿望。为此,教育的目的只是“保存”,教育的内容也主要是与儿童现在和将来的生活密切相关的实际知识和技能。由此可见,教育自其产生之日起,便与人类社会的生产与生活活动紧密相关,这也是教育的真谛所在。

由于儿童最早接触的是社会环境,因而社会生活方面的知识和技能是儿童首先必须学习的内容。这些内容主要包括本氏族的历史传说、风俗习惯、道德规范、图腾、禁忌等方面的知识,以及与宗教活动有关的音乐、舞蹈、绘画方面的技能。

生产劳动方面的知识和技能是儿童学习的最重要的内容。据人类学家的报告,在一些原始部落中,当儿童幼年时,成年人便指导他们通过观察或游戏学习生产劳动方面的知识,当年龄稍大一些时,孩童们便常常成为生产劳动的助手,例如成人在制造工具、埋设捕兽的陷阱时,儿童常常充当成人的帮手,并逐渐变成独立的劳动者。

(三)学习方式——在生产和生活过程中进行教育

在远古时期,教育还没有成为独立的社会活动,没有专设的机构对儿童进行教育,儿童接受的只是一种非形式化教育,即在社会的生产劳动和社会生活中进行教育。教育的方式主要是口耳相传,教育的方法一是通过观察、游戏或“做中学”,一是通过长辈的叙述、解说来启发诱导学生。

第二节 世界早期学校的出现

一、古代埃及的学校

公元前 3000 年左右,埃及王朝建立,最高统治者“法老”,一切政治和经济的权力都集中于法老手中。古埃及前后经历了早期

王国、古王国、中王国、新王国和后王国。其中古王国、中王国是古代埃及的黄金时代。

古埃及在公元前 2500 年左右,即在古王国末期时产生了学校。这些学校在中王国时期得到发展,当时主要有以下几种类型学校:

(一) 宫廷学校

宫廷学校设在宫廷里,专供王子或高级官吏子弟就学,以培养奴隶主国家的高级文武官吏为主要任务。这种学校是古埃及最早出现的学校,也是最高一级的学校,一般人家的子弟或中级以下的官吏子弟是不能进入此类学校学习的。

宫廷学校的学生,在学校学习期间一方面要学习已有的文稿(政策文件),另一方面还要用大部分时间从事抄写,把各种各样教海式的档案、铭文抄写在草纸或泥板上,以备学习和保存。所有宫廷学校还要进行奴隶主阶级的道德和政治教育。学生通过铭文、格言等文稿的学习,了解奴隶制社会所需要的生活习惯、行为规范以及怎样对待上司、如何保护和尊重私有财产,特别是如何维系森严的世袭等级制度等。此外,国家的高级官员还要对他们进行讲话,讲述奴隶主的功绩及种种神奇的传说、故事等等,让学生进一步了解奴隶主国家的社会、政治、道德、法律方面的准则,要求学生遵守国家法律、效法名人言行,能坚定地奴隶制国家的利益而效力。

为了使贵族子弟将来能成为一名英勇善战的武职官吏,习武也是宫廷学校的一门重要课业,主要训练项目有:射箭、投掷标枪、骑马、刀剑等,并经常外出打猎。

作为未来的官吏,还要求尽可能善于词令。词令被认为比武器还有力。当时流行的一句话是:“巧妙的词令,胜过贵重的绿宝石。”

有些宫廷学校,还要求贵族子弟能了解一些当时已经整理和

总结出来的初步的科学知识,如天文、数学、建筑、医学、地理等,了解这些知识对于将来管理国家也是必要的。

(二) 寺庙学校

寺庙学校是附设在寺庙里的一种学校,寺庙的僧职人员也就是寺庙学校的教师。这些寺庙的僧职人员一般都是身兼三职:既是僧侣,又是政府官员,同时也是学校主管人和教师。他们是僧侣奴隶主。这些人利用特殊地位、身份和权力,保留和垄断着广大劳动者在生产实践和社会生活中创造和总结出来的各种知识和经验,并加以神化和歪曲,再传授给寺庙学校的学生。寺庙学校一方面要给学生以普通的知识,如文字书写、语言、计算、几何、天文等学科的初步知识,同时也要向学生传授如神学、巫术、占星术、法律、医学、建筑、历法、数学等比较高深、比较专门学科的知识。这些知识的传授是和学校的培养目标相联系的。就学校的培养、教育程度来说,它既培养一般官吏、一般僧职人员,也为皇帝培养修建宫殿、陵墓、寺庙及医治疾病的人员。

寺庙学校要收取高昂的学费,僧侣把这作为寺庙经费收入的一部分,从这一点也可知,寺庙学校绝非一般人家的子弟所能上得起的。寺庙学校的教学方法非常简单,一般是限于教师问学生答,文字书写和背诵占很重要地位。在整个教育、教学过程中,特别注意和加强宗教神学精神和巫术思想的灌输。

(三) 文士学校

在古埃及,宫廷学校、寺庙学校的数量是有限的,那些想成为政府官吏或寺庙僧职人员的奴隶主子弟,大多数进入“文士”所设立的学校学习。“文士”是古埃及所特有的一种人物,这些人大多是从寺庙学校出来的。有的有官职,有的没有官职,但都有一定的社会地位。这些人的最大特点是长于文墨,并且有一定的初步科学知识。文士学校一般设在文士家里,平常也可在露天或大树下教学。这种学校一般是比较初级的和启蒙性的学校,主要教授一

些识字、阅读、书写和基本计算方面的知识。对天赋较高的学生，可加授天文、医学和法律方面的知识，但全部学习内容中都浸透着迷信、巫术、神学精神。文士学校的入学年龄无严格限制，学习年限也长短不一。这种教育靠收取学费维持。文士学校也招收一些自由民子弟，但家境贫寒的即使上了学也很难长久坚持下去。

值得注意的是，上述学校在教学方法方面强调机械背诵，反复练习。学校纪律严酷，体罚被看作是正当的教育手段。体罚在当时很普遍，有一句谚语：“男孩的耳朵是长在背上的。”

二、古代印度的学校

公元前 1000 年，处于恒河流域的古印度产生了最初的奴隶制国家。古代印度社会的特点：一是宗教在社会生活中占主导地位。宗教一经产生，就同整个社会生活联系紧密。最初的宗教是婆罗门教，其宗旨在于维护、宣传种姓制度。到公元前 6 世纪，又出现了一种新的宗教——佛教。佛教基本上是继承了婆罗门教的教义，只是它反对婆罗门种姓的特权地位，而宣扬“众生平等”；二是种姓制度非常严格。按照种姓的高低，把全社会划分为五个等级：婆罗门、刹帝利、吠舍、首陀罗和贱民。婆罗门是祭司贵族，刹帝利是军事贵族，这两者占有大量的生产资料，属于统治阶级。吠舍是小生产者（农民、手工业者、商人）。首陀罗是一些失去土地的自由民及一些外族人，他们和奴隶一样处于被奴役的地位只能任贱役。被征服的达罗毗荼人属贱民即奴隶，地位最低。不同种姓之间尊卑极为悬殊，不共同生活，也不互通婚姻。

古印度的教育是与种姓制度和宗教教育密切联系在一起的。

（一）婆罗门教的教育

1. 家庭教育

古代印度在氏族社会解体之后，原始公社变成农村公社，以公共经济和血缘关系为基础的氏族社会制度变成由掌握特权的少数

人奴役多数人的阶级制度。

当时印度以农业为主要生产,担任农业生产的达罗毗荼人自然居住在农村,过着农业公社生活,因为当时城市尚未发达,非达罗毗荼人也同样居住在农村。农村是印度的基本组织单位,其经济是自给自足。在公社村中,印度人的家庭也分为单独和联合两种,联合家庭的成员聚居一处而共有财产;单独家庭却由成员分别居处而各私其财产。在两者之中,以联合家庭习见。

根据历史的记载,吠陀时期极重家庭教育。在古代印度,特别是在氏族社会残余比较显著的印度河流域,父权极大,他是一家的主宰,当然也拥有对子女的教育权。祭司僧侣为了使后代保持世袭的种姓,一般都在家庭中教子女学习《吠陀经》。公元前 2000 年的《法典》说:“学习和理解《吠陀经》,从事虔敬的忏悔,探索有关法律和哲学的神圣知识,尊敬自然的父亲(即生父)和精神的父亲(即僧侣),乃是首要的职责,尽到这些职责,便可获致无限的幸福。”显然在吠陀时期十分注重家教,而家教的主要任务是借宗教训练培养继起的婆罗门。按照规定,婆罗门须把四种《吠陀经》全部学好,由于此事过于耗时费事(全部习完需 40 年),实际难以做到,然而最低限度也必须学好一种《吠陀经》才能为僧侣,即婆罗门。

2. 古儒学校

大约公元前 8 世纪以后,印度在生产和社会发展的同时,文化学术也得到了极大的发展。不但几何学、天文学、水利学、建筑学、医学等有了发展,而且为了正确诵读和解说《吠陀经》经典,还产生了语法学、发音学、声韵学、逻辑学、哲学等,这些丰富多样的知识使人具备了从理论上钻研《吠陀经》经义的条件,其结果是《奥义书》问世。从公元前 8 世纪到公元前 4 世纪的孔雀王朝,被称为奥义书时期。它是古代印度文化的兴盛时期,也是学校诞生之始。

家庭教育仅以背诵《吠陀经》为务,如今进入阐释经义的工作,并非一般家长所能胜任,而且宗教祭祀这时已成为具有专门训练

的僧人的职责,不再是一般婆罗门教士所能承担,这样古儒(Guru)学校便产生了。所谓古儒,是一些对经义粗具研究的人,他们兼具笃信梵天而又能阐述经典的双重品质。最初,他们周游各地,教导青年,被视为神圣的经典传播者,很受社会尊重,以后定居家中,设校课徒,那些不能或不愿亲自教导孩子的家长便把自己的孩子送到此处学习。一般入学年龄为七八岁,入学以前须经过隆重的仪式,成为再生种姓;然后还须经古儒许可,方被接受为学生。学生须迁居古儒家中,过着有节制、有规律的生活。在学期间,师生共同生活,不啻教师家中的成员。学习年限不一,一般为12年。学习内容除了《吠陀经》外,还有许多学科,如发音学、音韵学、语法学、字源学、天文学和祭祀等“六科”。这六科其实均是学习《吠陀经》经典的基本训练。可见学校已在神学学习中包括了更广泛的知识,这是有利于印度学术发展的。教学方法虽然仍以记诵、讲解为主,但也有了复述、讨论、演示等方法,当然,体罚仍然非常盛行。此外,古儒还常利用年长儿童为助手,助手先学习一步,然后去教其他儿童。

按古代印度的传统,惟有婆罗门教的僧侣才有资格教授《吠陀经》,古儒学校的教师当然也不例外,全为婆罗门种姓的人。法律规定教师应具学养、忠贞、和善,言语清晰、以身作则、信仰坚定,并且安于行乞而乐于以知识启迪后生。古印度把教师推崇为崇高的职业,凡教师堪称古儒者,是极高的荣誉。古儒学校不收学费,原因是传授《吠陀经》圣书是神职,为神效劳是不应索取报酬的,但实际上,学生家长常给古儒以丰厚的赠礼,学生毕业后对教师赠礼也是常事,可见,古儒学校也非一般贫寒子弟所能进入的。

(二)佛教的寺院教育

佛教产生后,提倡“无欲、无恶、清静,一切皆空”,宣传人要消除一切欲望,要多注意自我修行,多行善事,只有大彻大悟才能到达世界的彼岸。为了“普渡众生”,实现其济世的理想,佛教乃广设