



专升本

教育部师范教育司组织编写

中学教师进修高等师范本科(专科起点)教材

中国教育思想史

肖建彬 主编



高等教育出版社

教育部师范教育司组织
中学教师进修高等师范本科(专科起点)教材

中国教育思想史

主编 肖建彬

高等教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国教育思想史/肖建彬主编. —北京:高等教育出版社, 2001.8

ISBN 7-04-010063-0

I. 中... II. 肖... III. 教育思想—史—中国—高等学校—教材 IV. G40-092

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 26191 号

中国教育思想史

肖建彬 主编

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市东城区沙滩后街 55 号 邮政编码 100009

电 话 010-64054588 传 真 010-64014048

网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>

经 销 新华书店北京发行所

印 刷 中国农业出版社印刷厂

开 本 850×1168 1/32 版 次 2001 年 8 月第 1 版
印 张 11.875 印 次 2001 年 8 月第 1 次印刷
字 数 290 000 定 价 12.20 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

前 言

——关于《中国教育思想史》教与学的建议

“中国教育思想史”是高等学校教育学科各专业必修的专业基础课程。在教育部师范教育司制订的“中学教师进修高等师范本科(专科起点)公共事业管理专业(教育管理专业)教学计划”中,中国教育思想史学科占有重要的地位,它属于考试科目,全日制和业余制教学时间均安排了72课时;而函授教育则安排了36课时的面授时间,并要求有72学时的自学与之配合。

中国教育思想史课程的设置旨在使学生批判地继承教育历史遗产,为学生思考现实教育问题提供广阔的教育文化背景,拓宽理论视野,培植理性思考和科学创新精神,为进一步学习其他专业课程打下基础。

中国教育思想史是以时间为经,各种各样的教育思想和理论为纬,纵横交织而构成的教育发展长卷,具有体系的开放性与内容的丰富性特点。企求在短时间内“全面掌握”、“深刻领会”是不可能的,因此,在确立自学不能仅局限于学历教育期间这一原则的前提下,重点、难点的确定和教学方法的选择就显得十分重要。就成人教育的特点来看,应该把教与学的重点放在中国教育思想史的发展演进及著名教育家或教育流派的教育思想上,以建立脉络清晰、包容量大的学科结构。教学可采用“系统勾勒、重点阐释、疑难解答”相互配合的“三合一法”。点上不必过深,面上务求扩展。中国教育思想史的教学还要与中国教育通史结合起来,与现实教育问题结合起来,与其他学科课程结合起来,与教育科研能力的培养相结合起来,沿着入门—扩展—定向—深研的学习研究路向,不断发展。

最后,《中国教育思想史》的教、学、考务必吸取中国教育史的

教训,以求学以致用,活学活用。

(有关课时安排参见“课时分配建议表”。)

课时分配建议表

章	学时	类	全日制	业余	函授			备注
					面授辅导	自学练习	合计	
第一章	2		2	2	1	2	3	
第二章	6		6	6	3	6	9	函授形式第一节为自学内容
第三章	12		12	12	6	12	18	
第四章	7		7	7	2(3)	4(6)	6(9)	
第五章	8		8	8	4	8	12	
第六章	7		7	7	3	6	9	
第七章	8(9)		8(9)	8(9)	4(5)	8(10)	12(15)	采用开卷考核形式的剩余时间分别加在七、八章
第八章	8(10)		8(10)	8(10)	4(5)	8(10)	12(15)	
第九章	8		8	8	4	8	12	
第十章	2		2	2	1	2	3	
考核			4(1)	4(1)	4(1)	8(2)	12(3)	集中闭卷4(3+1);分散开卷1,用于考核指导。
合计			72	72	36	72	108	

* 1. 此表为教学建议时间,教师应根据课程目标,结合自身特点和学员实际进行安排。

2. 教学管理应强化成人教育以自学为主的特点,函授形式的自学练习时间为最低控制时间,全日制和业余学习形式的学员也应安排适当的自学练

习时间。

3. 全日制及业余教育的教学时间和函授的面授辅导时间包含各种教学形式使用所需的时间。但不包括学员自主学习所需的时间,不适宜用于课堂上作业、练习或自习之类的活动。

4. 第九章与第十章的教学应与其他学科如《邓小平理论》(公共必修课)和《教学论》、《德育论》(专业必修课)以及《教育哲学》(选修课)等的教学配合进行,以达到互补协进的目的。

目 录

前 言	(1)
第一章 教育思想与教育思想史研究	(1)
第一节 教育思想的界定	(1)
一、教育思想的含义	(1)
二、教育思想的特性	(5)
三、中国教育思想史的研究范围	(8)
第二节 教育思想史研究的原则和方法	(9)
第三节 中国教育思想史研究的现状分析	(11)
一、中国教育思想史研究的热点	(11)
二、中国教育思想史研究的成果	(11)
三、中国教育思想史研究的特点	(12)
第二章 中国教育思想发展的基本脉络	(14)
第一节 中华文明的演进	(14)
一、世界的文明古国	(14)
二、中华文明的演进	(17)
第二节 中国古代教育思想的产生与发展	(23)
一、古代教育思想的发端	(24)
二、中国古代教育思想的体系化及学派化	(29)
三、国家教育决策与主导教育思想的选择	(36)
四、正统教育思想主导功能的弱化及其改造	(39)
五、正统教育思想的僵化与非主流教育思想的抗争	(41)
第三节 中国近代教育思想的萌生与妥协	(43)
一、反传统教育的思想主张	(43)
二、糅合中西的教育思想成为主导	(44)
第四节 中国现代教育思想的产生、斗争与发展	(46)
一、20 世纪前期的教育思潮	(46)

二、社会主义教育思想体系的确立	(50)
三、“左”倾教育思潮的泛滥	(51)
四、建设有中国特色社会主义教育指导思想的确定与 教育理论的多样化	(52)
第三章 先秦时期的教育思想	(55)
第一节 先秦教育思想的社会文化背景	(55)
一、夏商西周的社会文化和教育思想的源流	(55)
二、春秋战国时期的政治经济文化情势	(68)
第二节 先秦儒家教育思想	(74)
一、孔子的教育思想	(75)
二、孟子的教育思想	(86)
三、荀子的教育思想	(92)
四、《礼记》之《学记》、《大学》、《中庸》、《乐记》的教育思想	(99)
第三节 先秦墨家教育思想	(105)
一、关于教育的作用	(106)
二、关于教育目的和内容	(106)
三、关于教学的原则和方法	(107)
第四节 先秦道家教育思想	(108)
一、老子的教育思想	(109)
二、庄子的教育思想	(112)
第五节 法家教育思想	(117)
一、法家先驱与法家教育思想的形成	(117)
二、韩非与法家教育思想的发展	(121)
第六节 先秦其他学派的教育思想	(124)
一、兵家的军事教育思想	(124)
二、阴阳家邹衍的教育思想	(127)
三、名家的教育思想	(128)
第四章 秦汉时期的教育思想	(132)
第一节 大一统文化下的教育决策原则	(132)
一、书同文	(132)
二、行同伦	(133)
三、言同一	(134)

第二节 主导教育思想的选择	(135)
一、各家并存,推重“黄老”	(136)
二、罢黜百家,独尊儒术	(137)
第三节 董仲舒的教育思想	(140)
一、生平与教育活动	(140)
二、关于人性与教育的作用	(142)
三、关于文教政策的三大建议	(143)
四、关于教学内容和方法	(144)
五、关于道德教育的内容原则	(145)
第四节 王充的教育思想	(146)
一、生平与教育活动	(147)
二、王充的世界观和人性论	(147)
三、关于教育目的和作用的思想	(148)
四、论学习	(149)
第五章 魏晋至宋元时期的教育思想	(151)
第一节 社会变迁与正统教育思想主导功能的弱化	(151)
一、经学的式微	(152)
二、名教的危机	(152)
第二节 玄学教育思想源流	(155)
一、玄学教育思想的产生及其源流	(155)
二、嵇康的教育思想	(157)
第三节 道教与佛教的教育思想	(161)
一、道教文化的教育功能	(162)
二、佛学的教育思想	(163)
第四节 正统教育思想的二次改造	(165)
一、正统教育思想的张扬和改造	(166)
二、韩愈的教育思想	(167)
第五节 理学教育思潮的源流	(171)
一、理学的学派及其教育思想	(171)
二、朱熹的教育思想	(174)
第六章 明清(鸦片战争前)的教育思想	(180)
第一节 政治专制与正统教育思想的僵化	(180)

一、程朱理学正统地位在明清的确立	(180)
二、程朱理学对明、清前期文化教育的影响	(181)
三、程朱理学教育思想在明清的发展	(183)
第二节 加强监控与教育管理思想的发展	(186)
一、采取禁锢思想的文教管理政策	(186)
二、对各级学校的教官及生员、教师实行严格管理和控制	(188)
三、实行八股取士制度	(189)
四、对书院的管理与控制	(190)
第三节 非主流教育思想的抗争	(192)
一、“心学”流行与王守仁的教育思想	(192)
二、实学教育思潮的兴起与颜元的教育思想	(199)
三、乾嘉学派的崛起与戴震的教育思想	(202)
第七章 晚清时期的教育思想	(207)
第一节 中国近代的教育改革	(207)
第二节 地主阶级改革派的教育思想	(211)
一、“不拘一格降人才”	(211)
二、“以经术为治术”	(213)
三、“师夷长技以制夷”	(215)
第三节 洋务派的教育思想	(218)
一、“破拘挛之故习,求制胜之实济”	(218)
二、“西语西文之暇,仍以正学为本”	(221)
三、“务本以正人心,务通以开风气”	(222)
四、“中体西用”思想的评价	(224)
第四节 资产阶级维新派的教育思想	(229)
一、“欲任天下之事,开中国之新世界,莫亟于教育”	(229)
二、“得才之道多端,而莫先于改科举”	(233)
三、“远法德国,近采日本,以建学制”	(236)
第五节 资产阶级革命派的教育思想	(241)
一、“以养成共和国民健全之人格为根本方针”	(241)
二、“为平民谋幸福”	(244)
三、“思想自由,学术自由,兼容并包”	(247)
第六节 近代教会教育思想	(250)

一、“孔子加耶稣”	(250)
二、“宗教和科学结合起来,才能拯救中国”	(253)
三、“训练着未来的领袖和司令官”	(254)
第八章 民国时期的教育思想	(257)
第一节 新文化运动与教育思想的变革	(257)
一、复古教育的逆流及其批判	(258)
二、新文化运动与教育观念的更新	(260)
第二节 20世纪前期的教育思潮	(264)
一、平民教育思潮	(265)
二、实用主义教育思潮	(266)
三、科学教育思潮	(267)
四、职业教育思潮	(269)
五、乡村教育思潮	(271)
第三节 三民主义教育思想的浮沉	(272)
一、三民主义教育思想的前身	(273)
二、三民主义教育思想的发展	(274)
三、三民主义教育思想的衰落	(277)
第四节 新民主主义教育思想的发展	(278)
一、新民主主义教育思想的萌芽	(279)
二、新民主主义教育思想的发展	(280)
三、新民主主义教育思想的成熟	(283)
第五节 陶行知的教育思想	(288)
一、陶行知的“生活教育”论	(289)
二、陶行知的创造教育思想	(293)
第九章 新中国的教育思想	(297)
第一节 社会主义教育思想体系的确定	(297)
一、新中国教育的发展状况及其道路选择	(297)
二、毛泽东教育思想及其体系化	(307)
第二节 新中国成立初期教育思想上的论争	(322)
一、对陶行知教育思想的批判	(322)
二、关于全面发展问题的讨论	(325)
三、对“量力性原则”的批判及论争	(328)

四、对“母爱”的批判及论争	(329)
第三节 “左”倾教育思潮的泛滥	(330)
一、“左”倾教育思潮的形成和发展	(330)
二、“左”倾教育思潮的特征	(334)
第四节 思想解放运动与教育基本理论问题的讨论	(336)
一、关于教育本质问题的讨论	(337)
二、关于教育功能问题的讨论	(338)
三、关于教育方针问题的讨论	(339)
第五节 建设有中国特色社会主义教育指导思想的确立与 教育理论的多样化	(343)
一、邓小平的教育理论	(343)
二、建设有中国特色社会主义教育指导思想的确立	(348)
三、教育理论的发展及其多样性	(349)
第十章 更新传统教育观念 树立现代教育思想	(351)
第一节 中国传统教育思想的精华与糟粕	(351)
一、中国传统教育思想的精华	(352)
二、中国传统教育思想的糟粕	(355)
第二节 中国教育思想发展的启示	(357)
一、教育思想的繁荣依赖于适宜的气候和土壤	(357)
二、教育思想的发展是顺应时势、自我否定、吸收融合、 推陈出新的结果	(358)
三、科学的态度是教育思想发展的重要条件	(360)
第三节 教育现代化呼唤教育观念的更新	(360)
一、教育观念的民族性	(361)
二、教育观念的人民性	(361)
三、教育观念的科学性	(362)
四、教育观念的开放性	(363)
后 记	(364)

第一章 教育思想与教育思想史研究

[学习要求] 理解与中国教育思想史学科相关的几个基本理论问题,包括对象特征、研究的原则与方法;了解中国教育思想史研究的现状及本学科领域研究成果的多样性,进而为自主的拓展性学习和针对性研究打下基础。

第一节 教育思想的界定

学习、研究教育思想史,首先要认准它的研究对象。在教育思想史研究对象的把握上,泛化与狭窄化都是有害的。前者牵强附会,扩大范围,将会忘记或淡化基本任务;后者遗珠弃玉,缩小范围,将会陷入虚无主义。明确研究对象的性质和范围,对于有效的学习和研究是很有必要的。

一、教育思想的含义

教育思想是教育思想史的研究对象,这在教育史学界是没有疑问的。问题在于如何理解教育思想。权威的辞书如《中国大百科全书》和《辞海》没有收入“教育思想”这一辞条。有关教育思想的阐释主要有如下几种:

第一种,认为“教育思想”是“关于教育的理性认识。有时也指某种教育理论的体系。人们在社会实践或教育实践中,对教育产生的认识,开始是感性认识,当感性认识材料积累多了,就会出现一个飞跃,变成理性认识,这就是教育思想”。并认为教育思想与教育观近似。

第二种,认为“教育思想是指人们在一定历史时代的社会条件下,在教育实践基础上形成的对教育现象与问题的认识和看法”。

第三种,认为“教育思想是人类对社会和教育认识、概括、论证和思考的结晶,是社会和教育发展到一定阶段的产物,是人类社会进入文明时代、教育上升到自觉状态的标志”。

第四种,认为“教育思想主要包括:教育主张、教育理论、教育学说等”。“中国教育历史上的教育思想,大致可分为两个层次:一是较为零星的、不太系统的教育思想,如对教育总体宏观或某一方面的片段微观的初步看法、想法、主张、要求与建议等;另一是较为系统和严密的教育思想,如在总结前人教育经验基础上,经过深入研究、反复检验、试验、改进而提出的教育理论、教育学说”。

第五种,认为教育思想“无标准”。例如:“马克思主义教育思想”的存在与否,难以职业教育家的思想为模子,只要辨明,马克思主义有无考察分析和处理教育现象(问题)的特定立场、方法和概念,马克思主义有没有引发教育思想的革命性转换?有没有改变教育变革的方向和度量?马克思主义是不是当代世界的主要思想体系之一?只要肯定了这些问题,就可以认定其教育思想的存在,而未必要对教育问题“单独进行过缜密而冗长的归纳或演绎”,或者是写出一部“教育学”。

以上几种有关教育思想的阐述很难说是严格意义上的“定义”,其中,既有共同点,也有不同点,反映出人们对教育思想的认识还存在较大的分歧。

教育思想是什么?

首先,教育思想是一种认识,它的主体是人。任何一种受到关注的社会活动,都大致包括相互关联的三个领域:实践的、制度(惯例)的和认识的。其中,认识来源于实践又指导或影响着进一步的实践;制度是用于规范实践的,是认识外化的直接结果,是指导或影响实践的重要手段和标志;实践一方面产生了认识和制度,另一方面又受认识和制度的制约。教育思想作为一种认识,它是对教

育实践的一种主观反映,是基于相关经验、借助语言并通过大脑的活动来进行的。人类对实践的认识通常包括两个方面,即本体论认识和方法论认识。教育思想也应该包括教育的本体思想和教育的方法思想。人类的认识通常有两种情形,即持续的、系统的、深刻的和间断的、零碎的、浅层的。教育思想不应排斥任何一方。从认识结果的表现来看,有两种基本形式,即声音和符号。由于生产力水平的低下和斗争的残酷等原因,千百年来,人类用声音表达出来的认识结果包括教育思想已经随风飘逝,剩下的只是较有影响和地位的符号形式的认识成果。虽然如此,就教育而言,人类历史长河中积存下来的认识成果也是汗牛充栋的,教育思想史研究不应舍弃这些宝贵成果。

其次,教育思想的客体是教育实践及其相关问题。教育思想有其特定的认识客体,它包括教育实践、教育的社会问题和社会的教育问题。虽然教育思想的产生和发展“要从人类认识社会政治、经济、军事、文化等各个方面的成果中吸取养料。或者说,人类对全部社会生活及其各个方面的认识丰富着和加深了对教育实践的认识,推动了教育思想的发展”,但教育思想本身不可能是“对社会和教育认识、概括、论证和思考的结晶”,而且“人类对全部社会生活及其各个方面的认识”也不可能“直接成为教育思想的重要组成部分”。如果那样,教育思想就会发生泛化。和任何一种社会实践一样,教育实践包括了教育现象、教育过程、教育结果以及由此引发的教育问题。教育过程和教育结果通常可以归并到“教育现象”这一概念之中。教育现象属于过去的或现实的教育实践,而教育问题则未必是现实的,它可以是超越现实、在未来才发生的教育实践。教育思想作为对教育实践的一种认识,既可以是对过去教育实践的一种总结,又可以是对现实教育实践的一种评判,也可以是对未来教育实践的一种理想。此外,教育实践还包括了外化了的具有中介性质的教育思想,如教育制度等。教育制度和依托载体而流传的教育思想成果是一种特殊的教育实践,是被主体认识

致加工过的、独立于主体之外的客观存在。对这一客观存在的再认识,应该归入教育思想的范畴。

第三,教育思想是主观对客观的整合。马克思主义认识论告诉我们,教育思想的直接来源是教育实践。教育是人类社会特有的一种现象,始终伴随着人类社会的发展。人们在教育实践活动过程中,产生对教育的一些感性认识,随着教育实践经验的不断积累,认识也不断丰富提高,进而达到理性认识,逐渐形成了教育思想。离开了教育实践,教育思想就会成为无源之水、无本之木,脱离了教育实践,教育思想就会衰竭、枯萎、缺乏生气。可以说,没有教育实践就没有教育思想,远离教育实践,就不会有好的教育思想。学习研究教育思想首先必须确认教育实践的唯一本源地位。教育思想是一种认识结晶,是个人智力上努力的成果,一个人参与教育实践,会产生相应的有关教育的感觉,但如果没有智力上的努力,是不会形成教育思想的。因此,对个人来说,有教育实践未必有教育思想。人在直接或间接参与教育实践时,对教育实践的反映总会受到个人阅历、立场、观点和方法的影响,而不可能是“摄影式”的机械对应。是真实的还是虚假的,整体的还是局部的,表面的还是深层的,现象的还是本质的,各人的反映是不同的。这既与参与教育实践的程度有关,更与个人的价值观有关。因此,教育思想的正确与否,是否合乎规律,未必与教育实践的参与程度成正比,这里有一个整合的问题。在整合的过程中,个体的价值评判具有决定性的意义,反映的选择性决定了教育思想的个别差异性。学习研究教育思想还必须确认认识主体的能动作用。

第四,教育思想对教育实践的反映具有价值评判的相互关联性。马克思主义把感性认识到理性认识和理性认识到实践看作是人的认识过程中的两次飞跃。在对教育实践的认识过程中,哪一层次的认识才是教育思想呢?回答是理性认识层次。一个教师在教育实践中感到学生负担很重,那只是一种“感觉”,知道学生负担为什么重,那是一种“知觉”,而明了学生负担过重的表现、后果、根

源和如何有效“减负”，那就是一种“教育思想”。那种认为“感性认识材料积累多了，就会出现一个飞跃，变成理性认识”的推断是不确切的。理性认识不是许许多多感性认识材料的累积，而是对相互关联的感性材料加工的结果。这种加工，不仅是点上的深化，即认识要有深度，而且是面上的拓展，即认识要有广度。对学生负担过重问题从有感觉到深有感触并进而明了它的表现和直接后果，属于点上深化，这属于浅层的教育思想，只有当进一步对其潜在后果、根源和如何有效“减负”等相互关联的问题有了系列思考，即完成了认识的面上拓展时，才能形成深层的教育思想。从这个意义上说，教育思想具有系统性，而不是单个的“认识和看法”。它的系统性表现为两个层次：一是对某一教育实践（现象及其关联问题）的系列认识，可以称为狭义的教育思想；二是对整体教育实践（全部或基本的教育现象及其关联问题）的系列认识，即教育理论。但是，如果把教育思想等同于体系化的教育理论或教育学说，那将会犯狭窄化的错误。

运用反证法探究“教育思想不是什么”，可以获得进一步的认识：第一，教育思想不是与教育无关的认识；第二，教育思想不是教育实践的机械反映，也不是没有经过价值评判的认识；第三，教育思想不是感性认识；第四，教育思想不是对教育实践及其问题的单个的认识和看法。

基于上述的分析，可以给教育思想下一个定义：教育思想是人们对教育实践及其关联问题所作的系列的价值评判。

二、教育思想的特性

教育思想是社会意识形态的具体形式之一，它具有如下特点。

（一）实践性

教育思想的实践性不仅表现在本源上，即教育实践是教育思想的本源，全部社会生活及其各个有关方面的认识成果成为教育思想根植的肥沃土壤，任何一种教育思想无不打下该时代的印记，