

華中師範大學出版社

Central China
Normal University Press

中国教育史学

周洪宇 / 主编
刘来兵 / 副主编

ZHONGGUO JIAOYU SHIXUE QISHI NIAN
(1949—2019)
70年

下卷



華中師範大學出版社
Central China
Normal University Press

周洪宇 主 编
刘来兵 副主编

中国教育史学

70年

(1949—2019)

ZHONGGUO JIAOYU SHIXUE QISHI NIAN

下卷

外国教育卷

关于外国教育史学科体系的几个问题

赵祥麟

外国教育史是一门历史科学，也是高等师范院校的一门基础课程。中华人民共和国成立以来，这门学科一直沿用苏联麦丁斯基、康士坦丁诺夫等编的教育史的教材，曹孚的《外国教育史》（1960）也是采用苏联的几种教材汇编而成。现用教材具有不少优点，但毕竟是二十世纪五十年代的产物，很难适应现实的需要。为了使外国教育史这门学科，以马克思主义为指导，更好地完成它的基本任务，它的整个体系，无论在结构上和内容上，须有所变革、充实和更新。以下几点，是极初步的想法，仅供讨论。

顾名思义，教育史是以自古迄今的教育理论和实践及其发展规律为研究对象，它既包括过去的东西，也包括直到目前为止的最新、最近的东西，这一点不会有什么怀疑。问题是“今”与“古”要有合理的比例。对于我们外国教育史现用教材的情况来说，应当予以强调的是“今”而不是“古”。因为现用教材中西方部分只讲到第一次世界大战，苏联部分只讲到1920年，整个二十世纪外国教育史几乎是个空白。这个情况必须改变过来。历史本来是绵延不断的，看起来它似乎是关于辽远的、消逝了的东西，其实它就在我们的周围，历史上已经出现过的东西，往往反复以种种不同的新的形式重新出现。因此，认识过去诚然有助于我们认识现在；认识现在也有助于认识过去，否则，历史将显得更为朦胧。恩格斯讲到“摩尔根在北美印第安人底血统联系中找到了一把钥匙，用这把钥匙，解开了古代希腊、罗马及德意志历史上至今尚未解决的最重要的谜”^①。恩格斯的话，对于外国教育史也是完全适用的。这就是说，为了更好地理解原始社会、古代、中世纪和近代教育史，必须更好地研究现代教育史，即二十世纪教育史，而且应当把二十世纪教育史提到适当的地位，作为整个学科体系中的一个重要构成部分。

事实上，我们从国外编写的教育史中，无论是新出版还是修订再版的，可以看

^① 恩格斯：《家庭、私有制和国家的起源》，人民教育出版社1984年版，第6页。

出,一般总是尽可能地包括最新、最近的东西。例如,鲍恩 (James Bowen) 的《西方教育史》第三卷 (1981) 后半部大部分讲现代教育史,最后一章发展的模式:1945 年到现在重要的动向和问题所述的内容,直到 1980 年为止。博伊德 (William Boyd) 的《西方教育史》(1921) 于 1972 年修订再版,增编了“二十世纪教育”共三章,占全书篇幅的五分之一。康纳尔 (W. F. Connell) 的《二十世纪世界教育史》(1981) 写到 1975 年为止。可见教育史必须包括直到目前为止的二十世纪教育史的内容,是编史工作的通例。

此外,由于考虑到教育史和比较教育的紧密联系,人们把教育史的下限定在到第二次世界大战结束时,这以下划归比较教育。我们认为这值得商榷。一般说来,比较教育是一门新兴学科,最初在教育史的基础上建立起来。在研究方法上,教育史和比较教育同样都用历史法和比较法。因为研究任何社会科学方面的问题,都不能忘记基本的历史联系;同时,事物相比较而存在,“有比较才有鉴别”。但实际上教育史更多地用历史法,即历史地看待历史上的学校制度、人物教育思想等等,力求准确地把教育发展的历史过程和线索再现出来。比较教育更多地用比较法,即把各国不同类型的学校制度等等,进行具体分析和比较。尽管教育史和比较教育都具有跨学科和多学科性的特点,它们之间不可避免地有交错,但它们所具有的各自独立的研究领域是不能相互替代的。

二十世纪人类各个活动领域所发生的激烈的变化,在历史上是空前的。在教育领域里也是这样,以致西方一些教育史家对于这种变化所引起的关于教育的性质、目的和实际的争论与冲突感到茫然,鲍恩甚至认为八十年代是人类历史的经验中最令人感到不安的年代^①。在这里也可以看出研究二十世纪教育史的重要性。同时,“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”,研究二十世纪教育史对于我们社会主义教育事业的建设,会具有更多的可供借鉴的作用。

二

在国外,教育史教科书一般都以欧洲为中心,或者说,以西方为中心,即整个教育史的编写以古希腊、罗马、欧洲的中世纪以及近代法、英、德、意、俄、美等国为中心,把东方或其他国家的教育完全置于附庸的地位。孟禄 (Paul Monroe) 最早把中国古代教育作为东方教育的一个类型写入《教育史教科书》(1905),认为中国教育的特点是“重复过去”。艺术变成了外在的装饰;学表现为公式主义的,只重形式,不重内容,科学变成了神秘主义;发明只是偶然的結果;道德为功利主义所支配;等等^②。格雷夫斯 (Frank P. Graves) 继孟禄之后,甚至把中国古代教育与原始社会及

① 鲍恩:《西方教育史》第3卷,人民教育出版社1981年版,序言。

② 孟禄:《教育史教科书》,麦克米伦出版社1905年版,第48—49页。

其他古代东方国家教育一起作为第一部分，叫“非进步教育”，写进《教育史》(1909)^①。孟禄和格雷夫斯对中国和古代东方国家教育采取的这种极端轻蔑的、全面否定的态度，便是欧洲中心论的一种具体表现。

欧洲中心论或西方中心论是由于一些客观的历史因素所造成的，主要的是系统的教育史的编写开始于十九世纪欧洲德、法、英等国的教育家，在他们的心目中，希腊便是他们的“家园”^②，以欧洲为中心是理所当然的；其次，近代欧洲或西方一些国家，在经济、教育，特别是自然科学方面处于先进的地位。实际上绝大部分国外教育史著作便是以“西方教育史”命名的。可是另一方面也要看到，人类的历史过程中，如果有什么中心的话，从来是多中心的，而且是不平衡的，先进变落后，落后变先进，呈现出一幅曲折前进的画面。那种认为在历史上只有西方是“先进”的，东方是“落后”的观点，只能说是帝国主义殖民主义时期的产物。黑格尔认为古老的中国和印度是静止的，固定不变的，缺乏一种“真正的历史性”^③，他还断言，东方哲学只是一种宗教哲学，在孔子那里思辨哲学是一点也没有的^④。他的这些观点也许为欧洲中心论提供了一种理论依据。事实上，第二次世界大战后长期处于被奴役地位的亚非拉许多殖民地从帝国主义、殖民主义的统治下解放出来，成为独立的国家，以第三世界的崭新的面貌出现在国际政治舞台上，这是人类历史上的新篇章。这些国家的教育，在殖民时期，一直为殖民者、传教士所控制，培养极少数所谓英才的儿童，为帝国主义、殖民主义利益服务。这些国家在取得独立后，为了谋求经济和政治上的改善，一般对教育文化事业进行了迅速的改革和扩展。对于我们外国教育史学科体系来说，必须放眼全世界，打破欧洲中心论，在古代部分关于埃及、巴比伦、希伯来、印度的教育，以及中世纪部分关于阿拉伯的文化和教育，要大幅度地予以加强。在近现代部分，除日本、瑞典、加拿大等国外，对第三世界国家，特别是埃及、印度以及东南亚国家的教育应给予一定的地位。在这方面，康纳尔的《二十世纪世界教育史》对印度（包括印度教育家、诗人泰戈尔和政治家、“印度基础教育之父”甘地的教育思想），非洲和日本的教育，都专章详细论述；还有贺秋五郎的《现代亚细亚教育史研究》（1983）对中国、日本、朝鲜及东南亚各国的现代教育进行了专门研究，应引起我们的重视。

三

西方教育史编写工作中关于人物教育思想的处理方式，大致有以下几种：（1）主要讲学校教育制度史，附带地涉及一些人物，如卡伯莱的《教育史》（1920）；（2）专

① 格雷夫斯：《教育史》（中世纪前），麦克米伦出版社1909年版，第8—19页。

② 黑格尔说，一提到希腊这个名字，在欧洲人心中，尤其在德国人心中，自然会引一种“家园”之感。见黑格尔：《哲学史讲演录（第一卷）》，贺麟译，商务印书馆1957年版，第157页。

③ 黑格尔：《历史哲学》，王造时、谢谔征译，商务印书馆1936年版，第191、221页。

④ 黑格尔：《哲学史讲演录（第一卷）》，贺麟译，商务印书馆1957年版，第119页。

讲人物教育思想史，如乌利希 (Robert Ulich) 的《教育思想史》(1945)、劳伦斯 (Elizabeth Lawrence) 的《近代教育的起源与发展》(1972)；(3) 把学校教育制度史和人物教育思想史按不同历史时期结合起来讲，对主要人物设专章，如伊比和阿罗伍德、鲍恩、博伊德、古德的《西方教育史》和格雷夫斯的《教育史》。以上三种方式中，前两者对学校教育制度史和人物教育思想史分别有所侧重，后者是综合性的。这三种方式，各具特点，在不同情况下，都是可以采用的。我们的现用教材大致属于后一种。

我们要辩证地、具体地、实事求是地对待历史人物，把人物的教育思想和活动放到整个社会的发展过程中进行考察。我们反对人物中心论，即把人物的教育思想和活动与有关的基本的历史联系及其他历史因素割裂开来，甚至对个别人物的形象过分渲染，似乎那个时代的整个教育理论都出于某个人物的创造。这样对待人物，往往不能充分阐明人物的教育思想的特点及其在历史上的地位和作用。

教育科学作为一门社会科学，它的特点是既富于理论性，又富于实践性。历史上出现的任何一种新的教育理论，总是与当时的教育实践紧密相联，也就是从生动的实践中汲取素材和力量而形成的。例如，柏拉图所主张的“对于身体用体育，对于心灵用音乐”，如他自己说的，这不过是“许多年代传下来的制度”。亚里士多德看到斯巴达人自以为使儿童们勇敢地、艰苦地操练，却使他们变得残忍、野蛮，于是提出“应该把高贵的东西而不是兽性的东西放在第一位”。他调查研究了小亚细亚西部流行的音乐，于是主张为了教育，对于青年们必须选用富于伦理性的旋律和曲调，如道瑞斯调，以及兼具幽雅和教育因素的曲调，如里亭调。夸美纽斯关于普及教育和班级授课制度的理论是在当时兄弟会所建立的学校和学校管理方法的基础上提出的。裴斯泰洛齐所提倡的教学法，看起来似乎十分简单和初步，可是那是他在十八世纪瑞士的教育发展水平极其低下的情况下进行探索的产物。可见只有把历史人物的教育思想和当时的教育实践结合起来进行研究，才能更恰如其分地把历史的真实面貌呈现出来。

由于人们的创造性的活动是互相联系的，我们还应当注意到同时代或不同时代人物的教育思想之间的相互影响和作用。例如，我们讲到夸美纽斯的教育思想，可以联系拉底克 (Ratich)、安德烈埃 (Andreae) 的教育思想。讲到洛克的绅士教育，可以回溯到文艺复兴时期人文主义者伊拉斯谟、蒙旦的教育观点。洛克所说的青年绅士教育必须委托经过挑选的导师来进行，对儿童不能溺爱，还要使他经受体格锻炼的痛楚，养成所谓高贵者的风度、礼仪，等等，都可以在蒙旦的《论儿童教育》中找到来源。讲到斯宾塞的教育思想，也可联系到当时英国围绕着“什么知识最有价值”这个问题在斯宾塞、赫胥黎以及牛门 (John Henry Newman)、阿诺尔德 (Matthew Arnold) 之间展开的一场对英国以后的教育具有极端影响的辩论。讲到卢梭的自然教育，可以对比沙洛太 (La Chaleotais) 关于国民教育的思想。讲到蒙台梭利的“幼儿之家”，可以对比福禄贝尔的幼儿园。这样，在外国教育史学科体系中，我们可以吸收较多的人物思想，使不同人物的教育思想交相辉映，显现出更为生动的历史画面。

四

关于怎样看待学校教育在现代化和科学技术革命过程中的巨大作用，这是当前教育理论方面同时也是外国教育史学科体系中的一个重要问题。

“现代化”是一个含义很广泛的词，在西方，一般指近代几个世纪以来由于科学技术革命所引起的人类生活各方面深刻的变化的过程。这个过程，从十六、十七世纪的科学运动，十八世纪的工业革命开始，随着资本主义经济的发展，一直在进行着，与此相对应的是学校教育的不断扩充和教学内容与方法的革新。我们看到十七世纪以来西方不少思想家、教育家为适应生产过程的现代化和科学化，在他们的著作中提出把自然科学的内容组织到各级学校课程中去。例如，培根的乌托邦著作《新大西岛》里的“所罗门之宫”关于自然科学的研究和实验，夸美纽斯的泛智论和百科全书式课程，十七、十八世纪德国弗兰克（Herman Frank）的教育学院，赫克（Hecker）的实科学校和巴采多的泛爱学校，都致力于把新的科学文化引入学校课程。十九世纪后半期，英国斯宾塞与赫胥黎号召英国教师们，打开眼界，看到日新月异的自然科学，并注意到这个方面的教育。赫胥黎还是当时英国科学教育普及运动的提倡者和实践者。大约就在这个时期里，可以看到巴黎工艺学校、德国实科中学的蓬勃发展，以及俄国和日本为引进西方科学技术所推行的现代化。有关上述史料在国外是极其丰富的，应适当地组织到我们外国教育史学科体系中去。

过去，在西方，教育史以公共教育即初等、中等教育为研究对象，关于高等教育发展史，除“中世纪的大学”一章以外，很少触及。从五十年代起，许多国家在“第四次产业革命”的浪潮中，号召“教育先行”，“智力投资”等等，大学作为“知识工业的基地”迅猛地发展起来，大学生数成倍增长，这不仅标志着现代社会生活的特点，而且也开辟了教育理论的一个新领域。关于高等教育方面的论著和刊物，包括《高等教育国际百科全书》（1978）在内，以几千种计。这里要指出的，高等教育的研究工作虽然是一个新的领域，可是关于高等教育的问题在历史上一直是存在的。柏拉图的“学园”，亚里士多德的吕克昂学校以及智者派伊索克拉底的修辞学校暂且不提，我们可以考察从起源于中世纪的大学到演变为法、德、英、美各国大学的模式的历史，也可以考察大学的职能，从牛门的理想化的学术团体，到弗莱克斯纳（Abraham Flexner）所描述的研究机构，再到克尔（Clark Kerr）管理下松散的由多种学科组成的加利福尼亚巨型大学。我们还可以结合科学革命和工业化来考察大学课程设置的沿革。此外，关于“大学自治”、“学术自由”、高等教育机构的权利和特权、英才教育和平等主义，也一直是高等教育哲学存在的问题。关于这个方面，H. 拉什达尔《中世纪欧洲大学》（1958）、弗莱克斯纳《大学——英、德、美》（1930）、牛门《一个大学的理想》（1858）等著作，可以提供丰富的资料。另外，布鲁巴克和鲁迪《变革中的高等学校：美国学院和大学史》（1968）、本·戴维（Joseph Ben-David）《学术的中心（英、法、德、美）》（1977）、穆德（Alexander M. Mood）《高等教育的将来》

(1973)、布鲁巴克《高等教育哲学》(1978)、哈钦斯《美国高等教育》(1930, 1979)以及英国怀德海和阿什比有关高等教育的著作,都是这个方面的重要资源。

五

十九世纪末二十世纪初在欧洲一些国家和美国出现了一个教育革新运动,在欧洲叫“新学校”“新教育”,在美国叫“进步学校”“进步教育”。“新教育”和“进步教育”最初是各自独立发展起来的,约在二十世纪初汇集在一起,我们在这里统称为“进步教育”,就它包括的人物之多,专门著作和理论以及各种实验报告的丰富多样,流传的广泛和在实践中(主要是初等学校)的深刻影响来说,是现代西方教育思潮的一个重要方面。爱伦·凯说,二十世纪是儿童的世纪^①。她这句话大体上描绘出了进步学校思想的轮廓。

进步教育没有一个地理的中心,无论欧洲的新学校或美国的进步学校,一般都是各自独立建立起来的小规模的实验学校,它们提出的理论和方法很不相同。例如,芝加哥实验学校是杜威哲学和心理学的实验室,蒙台梭利和德可乐利都是医生,都研究变态心理学,把变态心理学原理应用于正常的儿童教育,可是在方法上蒙台梭利注重“感官教育”和“自动教育”,而德可乐利注重“整体化”和“兴趣中心”。英国尼尔(A. S. Neil)自称他创办的萨默希尔学校采用“激进的方法”,儿童可从事任何感兴趣的活动,不受约束,听任自由。进步教育也没有形成一个组织严密的团体,人们对进步教育的理解亦极不一致。例如,二十世纪二十年代“蒙台梭利方法”在英国极其盛行,注重个人作业,“自动教育”成了当时英国人的口头禅和战斗口号;可是在克伯屈看来,蒙台梭利的“感官教育”是建立在过时的“形式训练”学说上,基本上属于十九世纪中叶的东西,落后于当时教育理论的发展五十年。又如二十世纪二三十年代美国许多进步学校以为依据了杜威的教育理论,杜威虽然肯定进步学校在改变课堂生活的气氛上有所成就,可是对于进步学校的一些弱点,如关于“知识性教材的选择和组织”没有给予应有的重视等等,一直进行批评,并根据自己的经验哲学,不断地阐明“什么东西配得称作教育”的问题^②。

从根本性质上说,进步教育运动是西方资本主义国家中广泛的社会改革运动的一个组成部分,是适应资本主义发展的需要,为维护和巩固这个制度而产生的。克雷明曾明确指出,十九世纪初美国进步运动,包括帕克和杜威的芝加哥实验学校在内,是与当时芝加哥周围的社会改良主义运动联系在一起的。因此,它在名义上是“进步”的,实质上是保守的。同时,进步学校的理论和方法虽多种多样,但具有共同的特

^① 爱伦·凯,瑞典作家和教师,于1920年著《儿童的世纪》,“献给希望在新世纪里培养新人的父母们”。

^② 杜威:《杜威教育论著选》,赵祥麟、王承绪译,华东师范大学出版社1981年版,第345—376页。

点,即反对传统的形式主义教育。不少进步教育家如蒙台梭利对旧学校中儿童所受的种种严酷的束缚、惩罚和折磨进行了控诉,他们一般都重视儿童的心理特点和需要,主张应提供一定的环境,让儿童自己在操作中进行学习,以培养儿童独立思维和探索的能力。在这个意义上,皮亚杰关于行动是思想的基础,“认识事物须作用于这个事物并改造这个事物”的观点,以及他对于儿童的认识结构和发展的不同阶段所进行的探索,无疑加强了进步教育家们的信念。

这里有必要说明,进步教育思想发展史已有一个世纪了,尽管它自身有种种弱点,可是在过去一个世纪里西方资产阶级教育改革运动的过程中,传统教育和进步教育两种思潮总是交替地在起着作用。为了对西方教育思想史有比较全面的了解,在我们外国教育史学科体系中必须适当地把它包括进去。

六

在西方,关于教育史的编写工作,一般认为真正开始于十九世纪德国矿物地质学家和教育学教授劳默尔(Karl von Raumer)编的四卷本《教育学史》(1847),至十九世纪末,英、法等国也编写了教育史,如孔帕(Gabriel Compayre)《教育学史》(1884),奎克(Obert Quick)《教育改革家》(1890)。这是由于当时德国及其他国家为适应资本主义政治上和经济上的发展,推行义务教育,客观上需要从过去的历史中吸取经验作为指导,而这一点也正是教育史的基本功能所在。值得一提的是美国马克思·韦尔(William H. Maxwell)于1891年建议把教育史包括在师资训练课程中,目的是使学生从伟大的教育思想家的著作中获得鼓舞并付诸实践。大约到这个时期欧洲和美国把教育史列入了高等师范院校的课程。

二十世纪初至第一次世界大战后,教育史的编写工作进入一个新的阶段,到五十年代为止,根据宾夕法尼亚大学教育史和比较教育教授布里克门(William W. Brickman)著《教育史的研究》(1947,1973)中所提供的欧美各国出版的比较重要的教育史书目共642种之多。五十年代至今西方教育史的编写工作又经历了一番变化。“教育史学会”的成立及其刊物《教育史杂志》(季刊)的出版,是这个变化的一个重要标志,此外,“比较和国际教育学会”的成立(1956),也在国际范围内促进了教育史的研究。哥伦比亚大学师范学院教育史教授巴茨(R. Freeman Butts)在所著《西方教育文化史》(1973)里提供了一个他认为可以读的、有价值的教育史书目(限于英语语种)共600多种,其中绝大部分为六十年代出版的,七十年代以后出版的还未计入内。

在西方编写的大量的教育史著作中,有教育通史、断代教育史、国别教育史、专题教育史和历史文献等,其中一些断代教育史和专题教育史,不仅为教育史的研究开拓了新领域,而且也给人们提出了研究的新课题。弗里曼(Benneth J. Freeman)《希腊的学校》(1907)提供了关于古代希腊学校的实际和理论的一幅生动图景。耶格尔(Werner Jaeger)《自由教育(Paideia):希腊文化的理想》(1930)帮助人们认识

了希腊人的性格赖以形成的理想和方法。布鲁巴克《教育问题史》(1966)就教育史一直存在的一些根本问题,如教育目的、政治与教育、经济对于教育的影响、教学方法、课程、艺术和道德教育等,分别进行了讨论。埃默森(George Emerson)的《工程教育——一部社会史》(1973)对欧洲自文艺复兴以来工业化过程中的工程师教育和学校制度,以及十九世纪五十年代以来资本主义国家之间在制造业方面的激烈竞争对学校设置课程的影响,做了极其详尽的叙述。英国西蒙(Brian Simon)《教育与工人运动,1870—1920》(1965),阐述了十九世纪七十年代以来英国工人运动为八小时工作日、童工问题、学校午餐、免费教育所作的斗争以及在实现“人人受中等教育”和建立“综合中学”的过程中所起的作用,提供了一种与教育史通常所描写的完全不同的情景。这实际上提出了教育史应如何正确看待教育与工人运动的关系这个新课题。

关于历史文献方面,除了早期出版的卡伯莱《教育史读物》(1920)、孟禄《教育史资料集》(1923)、乌利希《三千年的教育智慧》(1947)等外,六十年代出版的有钱布利斯《崇高、悲剧和自然主义:古希腊的教育》(1971)和《启蒙运动与社会进步:十九世纪的教育》(1971)、巴恩斯(Donna R. Barnes)《关于宫廷、庄园和教堂:中世纪欧洲的教育》(1971)。另外,还有克雷明编的“教育名著”丛书,已出版多卷;他编的《美国教育,其人,思想和制度》,共161卷。

应特别提一下的是六十年代以来美国教育史研究工作中受到的两次修正派的冲击。第一次开始于贝林(Bernard Bailyn)的《美国社会形成中的教育》(1960),一直延续到克雷明的《公共教育》(1976)、《美国教育的传统》(1977)为止,教育史家们强烈地反对卡伯莱(Ellwood P. Cubberley)的《美国的公共教育》(1910)一书的编史方法,不同意他把公共教育看成维护和巩固现存秩序的唯一手段,认为这是在一种以专业研究为目的的特殊气氛中的产物。克雷明自称“基本上是相互作用主义者”,即从政治、经济、文化等因素以及各代人的相互影响来观察教育,认为“正规学校教育”(schooling)和“教育”(education)这两个词的内涵是不等同的,除了学校教育以外,还要看到其他机构的教育作用。基于上述观点,克雷明提出了关于美国教育史研究中的新课题,对美国教育史进行重新解释工作,编写出一系列的美国教育专著。第二次开始于卡茨(Michael B. Katz)《早期学校改革的嘲弄:马萨诸塞州19世纪中期的教育革新》(1968)、《阶级、官僚政治与学校》(1971),直到斯坦纳、阿洪夫和麦克莱伦(Elizabeth Steiner, Robert Arno and B. Edward Me Mollalan)《教育与美国文化》(1980)以及科尔曼(James S. Coleman)《教育机会平等》(1966)发表后出版的一系列关于“教育不平等”的著作为止。这方面的著作很多,主要是从历史、社会学和哲学各个方面,对美国资本主义自身的种种矛盾,如经济危机、阶级对立、种族歧视等等给学校带来的后果进行了揭露,从而认为美国学校教育所起的作用,只能是维护和巩固现存社会秩序,而不是有利于社会的改造和民主。

美国关于教育史编写工作的这场辩论,到了八十年代已接近尾声。可是这场辩论中提出的论点和新课题所产生的影响是长远的。这从西方新近出版的一些教育史著

作，如古特克《西方教育经验史》、巴茨《美国的公共教育》（1978）和鲍恩《西方教育史》第三卷中，都可明显地看出来。

历史本来是错综复杂的、多样的，教育史也是这样。十九世纪上半期，特别是本世纪六十年代以来国外教育史的专门著作、教科书和各种文献，如此浩繁，正说明了这一点。在这里可以看到，教育史作为一门社会科学，随着新的历史资料的不新涌现，它的学科体系在内容上存在着一个知识更新的问题；另一方面，国外出版的教育史论著包括一些文献在内，总是一定的社会历史条件下的产物，适应一定的阶级关系和利益。我们必须认真学习马克思主义理论，在比较熟悉和掌握原始资料的基础上，用马克思主义观点和方法，进行研究、分析和筛选，汲取其精华，去其糟粕，使我们外国教育史学科体系日趋完善，富于活力和现实感，更好地为“四化”建设服务。

（本文原载《华东师范大学学报（教育科学版）》，1984年第2期）

四十年来的外国教育史

金 锵 吴式颖

在我国教育科学的分支学科中，外国教育史的研究基础是比较薄弱的。新中国成立后至“文革”以前的17年中，外教史的教学和科学研究工作有些进展，但历经风雨，时起时落。“文革”期间，外教史像其他各门学科一样备受挞伐与摧残。十一届三中全会以后，外国教育史界与其他各个领域一样从思想上得到了解放，对本学科的各种学术问题进行实事求是的研究和讨论，才使它得到比较快的发展。本文按“文革”前后两个阶段对40年来外国教育史的教学和科学研究做些回顾，然后就外国教育史学科建设问题发表一点意见。

新中国成立初期，各行各业响应党的号召，学习苏联人民的建国经验和科学成就。师范院校教育系开设外国教育史课程，急需参考苏联的教育史教材。苏联著名教育史学家叶·尼·麦丁斯基编著的《世界教育史》（莫斯科1947年版）于1952年就在我国翻译出版（叶文雄等译，北京五十年代出版社印行，分上、下两卷）。在此以前，E. Я. 哥兰特、И. И. 加业林教授1940年为苏联师范学校编写的教学参考书《教育史》的外国教育史部分已在1951年以《世界教育学史》的书名出版（柏嘉译，上海作家书屋出版）。1952年11月，教育部正式颁发《关于翻译苏联高等学校教材的暂行规定》，加快了翻译苏联教育论著的工作。苏联另一位著名教育史学家尼·亚·康斯坦丁诺夫主编的《世界教育史纲》（三卷，莫斯科1952年版），玛·费·沙巴耶娃教授为苏联师范院校学前教育专业编写的《教育史》，康斯坦丁诺夫、麦丁斯基、沙巴耶娃合作写的苏联师范院校教育史教科书《教育史》（莫斯科1956年版）均以极快速度被翻译成中文，并于1954、1955、1958年由人民教育出版社出版。至此，我国高等师范院校的学校教育专业、学前教育专业和中等师范学校便具备了全部采用和参考苏联教材进行外国教育史教学的客观条件。

培养能够以马克思主义的立场、观点和方法进行外国教育史教学和科研工作（按当时一般的理解也就是掌握苏联学者的观点）的人才是亟待解决的问题之一。为了解决这一问题，我国曾先后请来几位苏联专家，开设进修班，讲授外国教育史。北京师范大学聘请的专家崔可夫、华东师范大学聘请的专家杰普莉茨卡雅都讲授教育史，崔可夫的讲义曾被打印出来在内部交流，杰普莉茨卡雅的《教育史讲义》于1958年由

华东师范大学出版社公开出版。中央教育行政学院聘请的专家安娜·西格斯娃在讲授教育学的过程中也经常讲到教育史的问题。

从1952年至1959年,我国还翻译出版了大量从外教史教学和科研角度来说非常重要的教育原著与论著。这里包括苏联学者选编的《马克思、恩格斯、列宁、斯大林论教育》(五十年代出版社1953年版)、《马克思恩格斯论教育》(人民教育出版社1958年版)和《列宁论国民教育》(人民教育出版社1958年版)。主要的教育论著或文选则有《柏林斯基论教育》(上海作家书屋1952年版)、《加里宁论共产主义教育》(北京时代出版社1953年版)、《马卡连柯论共产主义教育》(人民教育出版社1955年版)、《托尔斯泰论教育》(上海正风出版社1955年版)、《马卡连柯全集》(人民教育出版社1956—1959年版)、《克鲁普斯卡雅教育文选》(上、下册,人民教育出版社1959年版)和乌申斯基的《人是教育的对象》(科学出版社1959年版),等等。这一时期,苏联著名教育家安谢·马卡连柯的教育思想深受我国广大教育工作者的重视和喜爱,评价其生平和教育观点的多种著作都被翻译出版,被译成中文的外教史著作还有克拉斯诺夫斯基的《夸美纽斯的生平和教育学说》(人民教育出版社1957年版)。此外,在当时出版的《教育译报》上也刊登了相当多的苏联学者撰写的教育史论文,在《人民教育》杂志和《教师报》上也常有这方面的文章。

以上工作对我国外国教育史学科的发展起了一定的积极作用。这主要表现在两个方面。第一,在全部停用解放前译著的主要反映西方教育发展史的外教史教材和教学参考读物后,苏联的教育史教材和论著填补了外教史教学的空缺。这些外教史教材与论著提出了从马克思主义的立场、观点与方法考察人类的教育实践与教育理论遗产的问题,并取得了某些成就,使我国学生学到了外国教育史方面的新知识。特别是马克思、恩格斯、列宁教育论著和克鲁普斯卡雅、马卡连柯教育著作的出版,更以马克思主义方法论和苏联教育理论武装了我国广大师生和教育工作者,对外国教育史学的发展起了推动作用。第二,正是在这一时期,培养了我国自己的外国教育史教师和科研队伍。许多老教师、老同志都重新进行学习,掌握马克思主义教育理论,有的老教授当时已年过花甲,还刻苦学习了俄文。中青年外国教育史教师队伍在这时也开始形成。在一些主要的师范院校集聚了较强的外国教育史教学力量,甚至形成了老、中、青结合的教学、科研梯队。1956年6月,中共教育部党组决定成立中央教育科学研究所筹备处,1955年由华东师范大学调到人民教育出版社教育书籍编辑室工作的著名教授曹孚被转调到筹备处,从事外国教育史的研究工作,不久又给他配备了年轻的科研人员作助手。在此基础上,我国自编的外国教育史教材和论著开始出版。例如,北京师范大学、华东师范大学、东北师范大学教育史教研室都编印了《外国教育史讲义》,南京师范学院与河南师范学院也编印了《世界教育史》,作为交流教材。北京师范大学毛礼锐教授和张鸣岐同志编写的《古代中世纪世界教育史》于1957年由湖北人民出版社出版,杭州大学郑晓沧教授编译的《柏拉图论教育》于1958年由人民教育出版社出版。同时,报刊上还发表了不少由我国学者撰写的有关柏拉图、夸美纽

斯、乌申斯基、马卡连柯、克鲁普斯卡雅教育思想的论文,出现了由我国青年教育工作者撰写的评价马卡连柯教育活动和教育思想的小册子。1957年,我国教育界还热烈响应世界和平理事会关于纪念世界文化名人、17世纪捷克教育家夸美纽斯的号召,在中央和一些地方报刊上发表了介绍夸美纽斯生平、教育思想和论著的文章,人民教育出版社重新出版了夸美纽斯的《大教学论》,湖北人民出版社出版了华中师范学院戴本博同志撰写的《夸美纽斯的教育思想》一书。当年11月15日,中国人民保卫世界和平委员会和中央教育科学研究所等单位在北京联合举行夸美纽斯教育论著出版300周年纪念大会,曹孚教授在会上做了学术报告,详细地论述了夸美纽斯对人类教育事业所做的巨大贡献。捷克斯洛伐克人民共和国也派学者来参加了这次纪念活动。

由此可见,在新中国成立以后的第一个十年中,在外国教育史学科建设上还是取得了一些成绩的。然而,在这一时期也存在着对这一学科发展的不利因素。这里既包括苏联四五十年代意识形态工作和苏联教育史教材与论著的问题、缺陷,也有我国自身在指导文化科学与教育事业方面一些失误的影响。

在我们前面提到的苏联的教育史教材中,麦丁斯基的《世界教育史》上卷(外国教育史部分)的第一版和哥兰特、加业林的《世界教育学史》是在40年代初(卫国战争之前)出版的。其详略程度不同,但都对自古代至近现代世界著名教育家的教育活动与教育思想和各个时代人类的教育实践、西方主要资本主义国家的教育制度的发展做了比较全面的介绍,观点也较为客观和公允。其他教材与参考书则是在第二次世界大战以后撰写出版的。我们知道,第二次世界大战以后,苏联在意识形态工作的指导思想方面出现了较大变化。第二次世界大战结束后,联共(布)中央在继续加强爱国主义教育的同时,开始大抓意识形态。从1946年起,颁布了联共(布)中央《关于〈星〉和〈列宁格勒〉两杂志的决定》等一系列有关意识形态问题的决议,广泛开展“反对资产阶级思想的斗争”。1947年6月24日,主管意识形态工作的日丹诺夫做了《在关于亚历山大洛夫著〈西欧哲学史〉一书讨论会上的发言》,对亚历山大洛夫提出了一系列尖锐指责。其中重要的两点是:第一,批判亚历山大洛夫把哲学史定义为“人类对于周围宇宙的看法之前进、上升、发展的历史”,认为“科学的哲学史,是科学的唯物主义世界观及其规律的胚胎、发生与发展的历史。唯物主义既然是从与唯心主义派别斗争中生长和发展起来的,那么,哲学史也就是唯物主义与唯心主义斗争的历史”^①。第二,批判亚历山大洛夫“把他的客观主义观点一贯到底地贯串全书内容”,“脱离唯物主义的阶级性和党性”,“成为资产阶级哲学历史学家的俘虏”,“对于声名越大的资产阶级哲学家也就恭维得越厉害”^②。日丹诺夫认为,马克思主义成为无产阶级的科学世界观后,哲学史的旧时代就终结了,旧时的哲学家“都是脱离实

① 日丹诺夫:《在关于亚历山大洛夫著〈西欧哲学史〉一书讨论会上的发言》,李立三译,人民出版社1954年版,第3—5页。

② 日丹诺夫:《在关于亚历山大洛夫著〈西欧哲学史〉一书讨论会上的发言》,李立三译,人民出版社1954年版,第15页。



际生活、脱离人民，与人民毫不相干的”^①。由联共（布）中央发起、日丹诺夫主持的这一形而上学的批判运动随即在社会学、自然科学的许多领域展开，这个浪潮自然也扩及教育学和教育史。在1949年和1950年，苏联教育理论界为麦丁斯基的《世界教育史》和冈察洛夫的《教育学原理》举行批判性研讨会，指责这些著作犯了“客观主义乃至世界主义方面的错误”，“没有以必要的清晰和坚定的原则性来指出教育学发展中两条路线的斗争，没有指出曾在某种情形下代表劳动大众在教育方面利益的进步的民主的教育和反映有产阶级和剥削阶级利益的反动的，即奴隶主的、农奴主的和资产阶级的教育学之间的斗争”^②，要求教育史家从联共（布）中央有关思想意识问题的决议和哲学讨论中得出结论，坚决克服评价教育学遗产中的非政治倾向和客观主义。康斯坦丁诺夫等著的《教育史》教科书是在这次批判运动之后撰写和出版的。作者们虽强调了必须批判地继承人类积累起来的教育经验和教育理论遗产，但是他们在序言中首先表明，苏维埃教育史必须“根据辩证唯物主义的原则，揭示阶级社会中教育理论与实践的阶级本质和局限性，揭示在这个领域中唯物主义跟唯心主义的斗争，进步的教育理论跟反动的教育理论的斗争，并揭示教育理论和实践发展的历史的规律性”^③，而在正文中贯彻这些观点时又表现出严重的简单化和公式化倾向。从结构与内容来说，外国教育史部分只占全书的三分之一，而且主要是评价西方教育思想发展史；俄国和苏联教育史却占了全书三分之二的篇幅。

在新中国成立以后的第一个十年，特别是在1956年苏联共产党举行第20次代表大会和批判对斯大林的个人迷信之前，我国一边倒地学习苏联，上述的联共（布）中央决议和批判材料曾被我国广为介绍，对我国的文艺理论、哲学、自然科学和教育理论建设起了一些消极作用。但苏联的这些观点在我国传播并为我国部分意识形态工作的领导人所接受，主要还是由我国当时的政治斗争条件决定的。甚至可以说，即使苏联的这些观点不被传入，在“四人帮”被粉碎以前，在我国也必然会出现类似的或者更“左”的观点，并在意识形态领域占据统治地位。国际国内的历史条件决定了我国外国教育史学科建设在“文革”前17年中的时起时落和“文革”时期的大倒退。

新中国成立初期，我国在知识分子的思想改造运动和改革旧教育的过程中不断开展反对资产阶级教育思想的斗争。从1950年开始，在报刊上就有批判杜威教育思想的论文出现，但在1950年7月对曾受杜威教育思想影响的我国人民教育家陶行知还举行过纪念活动（陶行知逝世4周年）。不久之后，在批判杜威教育思想与《武训传》的同时，也批判了陶行知的“生活教育”，我国著名教育家陈鹤琴的“活教育”学说同样因与实用主义教育思想的关联而遭批判。1955年11月4日党中央批转教育部党

① 日丹诺夫：《在关于亚历山大洛夫著〈西欧哲学史〉一书讨论会上的发言》，李立三译，人民出版社1954年版，第16页。

② 冈察洛夫：《教育学原理》（初译稿中附录的讨论总结），郭从周等译，人民出版社1951年版，第585页。

③ 康斯坦丁诺夫等：《教育史》，李子卓等译，人民教育出版社1958年版，第3页。