

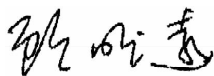
## 总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想 1979 年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论工作研究的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想 18 年以前,1989 年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作者研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

## 目 录

001 自 序

### 第一编 关于教育史和教育史学的探讨

001 西方理性主义教育原理述评

014 赫尔巴特在美国

031 全面危机中的外国教育史学科研究

041 教育历史:本性迷失的过程——对教育发展的“另类”观察

051 论整体教育史观

066 教育史学引论

### 第二编 关于大学史的探讨

140 关于大学史研究的基本构想

151 西欧中世纪大学的特权

170 学术职业化与美国高等教育的发展

182 学术自由在美国的制度化历程

193 西方高等教育哲学的“历史结构”

198 大学史的经典之作

203 大学是社会的杠杆

208 “大学发展不能摆脱历史”——《欧洲大学史》第一卷《中世纪大学》译介

### 第 三 编 关于高等教育的探讨

- 218 大学“理念”考辨——兼论大学“理想”与大学“观念”
- 228 我国高等学校内部管理体制的变迁
- 242 现代大学制度的建立与完善
- 259 美国大学与学院董事会成员的职业构成——10 所著名大学的“案例”
- 269 美国大学与学院的生师比和班级规模
- 278 学术自由研究的历史与展望
- 297 大学批评(八则)
- 318 谨防建设研究型大学的“狂热”

### 第 四 编 关于教师教育的探讨

- 322 关于教师培养模式改革若干问题的思考
- 333 教师教育体制的变革与高师教育学院的发展
- 337 论高师教育院系的重建
- 351 关于高等师范院校的转型
- 363 “冷眼”旁观教师培训热

## 自序

中国教育学会中青年理论工作者分会第四届理事会与安徽教育出版社拟合作出版一套中青年教育学者的自选集。中青会理事长石中英教授嘱我参与。我自知,由于近十年来行政工作和社会工作缠身,主要的时间和精力均用于种种“为他人作嫁”的事务,学术功力全废,所写的一些鸡零狗碎的东西羞于见人,所以,起初并未接受他的好意。但经不住再三劝说,也只好硬着头皮、检索旧作,拼凑一些自觉还勉强能拿得出手和对得起读者的“玩意”献丑。

扪心自问,之所以立场不坚定,经不住“游说”,也许内心深处本来就没有完全排除这个选择。这主要是因为我与中青会的渊源实在是太深了。上个世纪90年代初,我刚“出道”不久,就参与了中青会的筹建工作(与其他学术组织不同的是,中青会是活动在先、成立在后,1993年正式成立之前,已经先后在大连、杭州、成都等地召开了数次年会),并出任第一任秘书长,协助第一任理事长史静寰教授负责处理中青会的日常工作,并分别在中青会1997年的焦作年会和2000年的苏州年会上,当选为中青会第二届和第三届理事长,直到2004年5月西安年会上从中青会理事会“提前退休”。

从1993年到2004年前后十余年,我在中青会度过了非常美好和难忘的时光。尽管在这十余年中,我也为中青会的工作付出了不少时间和精力,但我始终清醒地意识到,我的收获远远大于我的付出。在这期间,我不仅结识了许多教育界的英才(让中青会历届负责人都感到骄傲的一点是,当今活跃在中国教育学术界、年龄在65岁以下的有影响的学者中,有很大一部分都曾经担任过中青会的理事或参与过中青会的活动),并与他们中的许多人

成了朋友,从他们身上学到了很多有价值的东西;也因为结识了众多来自东、西南和不同学科专业的学者,我逐渐形成了一种超越学科、地域和院校界限的思维定势,眼界大为开阔。这对我以后的工作产生了非常重要的影响。所以,我始终把中青会看作是我的学校、我的精神家园。也许正是这个原因,对于中青会这项很有创意的工作,我似乎找不出不支持的理由。

另一方面,我觉得将自己近年来的一些成果加以检索,也是对自己业务工作的系统的反思。自从1986年开始在北京师范大学任教到现在,我一直主要从事外国教育史学科的教学和研究工作,前后20余年。在前10年,我的主要兴趣是西方教育思想史和教育史学(一段时间里也曾从事过教育政治学的研究,在《教育研究》、《教育评论》等刊物发表过相关论文,与成有信教授等人合作编写了《教育政治学》,并在全国率先开设了“教育政治学”课程)。这两个方面工作的主要成果是我和褚宏启教授、朱旭东教授、李立国博士等人合作编写的新中国第一部《西方教育思想史》(四川教育出版社1994年出版)、参与先师王天一教授主编的《西方教育思想史》(湖南教育出版社1996年出版)以及1986—1991年间我先后在《教育研究》、《教育研究与实验》和《教育评论》等刊物上先后发表的十余篇论文。作为这个时期西方教育思想史研究的后续成果,是参与吴式颖教授和任钟印教授主编的10卷本《外国教育思想通史》的编写,并与方晓东研究员合作主编了该书的第三卷。

近十年中,我的主要学术兴趣是西方大学史。这期间,虽然也写了些东西,但由于事务缠身,我自己所做的研究工作非常有限,主要是指导硕士研究生和博士研究生开展相关的研究。从2001年至今,先后有9名博士研究生和5名硕士研究生完成了以西方大学史为主题的学位论文并获得学位(其中7名博士研究生的学位论文已列入“大学发展研究丛书”,将由北京师范大学出版社出版)。另外,组织开展相关的研究,先后组织编写了“大学”书系(目前已经出版两辑),组织翻译了欧洲大学校长常设会议资助编写的四卷本《欧洲大学史》(其中第一、二卷的中文译本将由河北大学出版社出版)和“美国研究型大学探索译丛”(6种)。与此相关的工作还包括与石中

英教授联合主译的新版 10 卷本《国际教育百科全书》(海南出版社、西南大学出版社 2005 年出版)。通过大学史的研究,自己也开始关注高等教育的状况,先后写了一些评论性的文字和研究性的论文。

此外,近年来,由于在教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心和教育部教师教育创新小组的工作,以及参与组织全国高校教育学院院长工作会议,我开始关注教师教育领域的问题,并撰写了一些文字。

这本自选集主要选编了近十年来我在上述几个方面的部分成果。为了尊重历史,本次收录的论文或其他形式的文字除体例上做了必要的调整以符合出版的要求外,在内容上没有做任何修改,均保持了发表时的原貌。

回顾自己二十多年的学术经历,感慨颇多。应当说,这么多年来,尤其是近十年来,尽管我的时间和精力都主要用于行政事务以及与此相关的社会事务,但我始终把学术研究作为自己安身立命的根本,当作自己人生奋斗的终极目的。尤其是面对外国教育史学科长期得不到重视(甚至日益被轻视)从而不断萎缩的状况,我始终把复兴学科、使外国教育史学科真正发挥其应有的学术功能当作自己的使命。二十多年来,不敢说时时刻刻都在忘我工作,但始终是非常努力地做自己力所能及的事情。当人到中年、检索旧作之际,深感往事不堪回首,内心不免感慨万千。

与此同时,我感到非常幸运的是,在我职业发展的每一个阶段,都得到了来自许多前辈的亲切关怀和大力扶持。由于有幸就学于北师大并在北师大服务,有非常便利的条件向学校的众多名师求教。我攻读硕士学位期间的导师王天一先生、攻读博士学位期间的导师吴式颖先生耳提面命,谆谆教诲,在治学、为人、处世等方面都对我产生了全面和深远的影响。黄济先生、顾明远先生、王策三先生、夏之莲先生、成有信先生、孙喜亭先生、朱美玉先生、厉以贤先生、高奇先生、周玉仁先生、陈孝斌先生、王炳照先生、刘德华先生、郭齐家先生、何晓夏先生、林崇德先生、裴娣娜先生、王英杰先生等多年来一直对我关怀备至,从他们身上我受益良多。

多年来,由于各种机会,我还有幸从北师大之外的许多前辈那里获得了

巨大的教益。赵祥麟先生、滕大春先生、王承绪先生、金锵先生、任钟印先生、李明德先生、戴本博先生、黄学溥先生、王逢贤先生、梁忠义先生、吴琅高先生、周宏志先生、田正平先生都曾以不同方式提供了慷慨的帮助和无私的支持。

没有这些前辈的教诲、关怀和扶持，也就没有我的今天。在内心深处，我常感念这些前辈的恩泽。我希望自己不仅在事业上追随他们，而且也努力效法他们的品德和行为。借此机会，向所有曾经帮助过我的前辈表示衷心的感谢。他们中的有些先生已经作古，谨以此书告祭他们的在天之灵。

我特别要感谢我的妻子张弛。十多年来，她不仅为家庭、孩子和她所服务的单位付出了很多，而且对我的业务工作和行政工作给予了巨大的支持。尤为重要的是，她总是能在我最需要的时候，提供无价的精神援助。没有她的无私奉献，我难以在工作中取得哪怕是点滴的成绩。

正如我近年来的许多业务工作一样，编辑这本自选集，也得到了来自我的学生们的支持和帮助。李子江博士、王晨博士、孙益博士、陈露茜同学和李金阁同学等都为这本自选集的成书做出了重要贡献。其他的学生虽然没有直接参与本书的编辑，但在与他们相处的过程中所获得的精神上的享受，始终是我工作的重要动力。在此对他们表示由衷的感谢。

据说，早在上个世纪 20—30 年代，作家自编选集是一种非常普遍的现象。每当作家在完成一种形式或题材的创作并即将开始另一种形式或题材的创作之际，都会自编选集，以检阅自己在某一个阶段的创作成果。我理解这实际上是一种自我总结和自我反思。我之所以最终接受中青会的邀请，编辑这本自选集，根本的目的就是通过检索旧作，系统反思自己过去二十多年特别是近十年来的业务工作，以便充分吸取教训，更好地为今后的业务工作建立一个起点。正因如此，我深深感谢中青会和石中英理事长为我提供了这样一个良机，也感谢安徽教育出版社的大力支持。

张斌贤

2007 年 9 月 12 日

# 第一编 关于教育史与教育史学的探讨

## 西方理性主义教育原理述评<sup>\*</sup>

理性主义(主知主义,主智主义,Intellectualism),是西方近代教育发展进程中产生的一种重要的教育思想或思潮。作为一种教育思潮,理性主义发端于17世纪,至19世纪趋于鼎盛,成为支配欧美教育发展的一种重要力量。从19世纪末、20世纪初开始,理性主义逐步失去了原有的统治地位,但其影响仍然广泛存在,并不断发挥着不可忽视的实际作用。

相对于中世纪教育思想的根本精神而言,西方近代历史上产生的几乎所有的重要教育思想或思潮在不同程度上都具有重知、重智的特点。因此,从广泛的意义上讲,西方近代的一切教育思想、理论和学说都可以归纳到理性主义的思想范畴中。但是,作为一种具有特定规定性的教育思想,理性主义则主要是指以赫尔巴特和赫尔巴特学派为主要代表的教育思想派别。

理性主义深刻体现了西方近代社会、文化和教育发展的基本趋势和根本精神。它强调知识以及与此相关的智力、智慧和理性的价值,主张把传授知识和发展理性作为教育和教学过程的基础与目的,注重探讨传授知识的有效方法和途径,重视研究选择、编制知识内容的基本原则和具体方式。根据理性主义教育家们的观点,知识不仅具有认识的价值,与人的理性发展直接相关,而且与道德、审美乃至宗教信仰具有不同程度的重要联系。因此,

---

<sup>\*</sup> 原载《北京师范大学学报》(哲学社会科学版)1997年第3期。

传授知识不只是一种教学活动,其意义不仅仅限于智育,它本身也是一种教育、陶冶、训练,并且是实施道德教育、审美教育和宗教教育的基本途径。



理性主义教育思潮具有深厚的思想渊源。从古希腊到 16 世纪的两千多年中先后产生的柏拉图、亚里士多德、蒙旦和夸美纽斯等人的教育思想,都构成了理性主义教育思潮的历史基础。

理性主义教育思潮既是历史发展的继续,同时也是时代的产物。在理性主义教育思潮的产生和发展过程中,经济、社会、政治和文化等方面的一系列变化起了重要的推动作用。在这其中,近代自然科学的进步和人类知识的增长、18 世纪启蒙运动所发挥的作用尤为直接。

17 世纪中叶以后,以一系列新学科和新发现为标志,近代自然科学、社会科学和人文科学进入了一个高速发展的时期。人类知识的增长一方面表现在知识数量和学科门类的增加,另一方面则表现在知识的性质和功能的深刻变化。在古代社会中,知识的目的主要是认识性的,与人类的生产和生活没有直接的联系。古代思想家甚至把实用知识视为“卑陋”,认为只有那些不具有实用价值的知识,才是纯粹的和高尚的。亚里士多德曾经说过,哲学家们“探索哲理只是想脱出愚蠢,显然,他们为求知而从事学术,并无任何实用的目的。这个可由事实为之证明:这类学术研究的开始,都在人生的必需品以及使人快乐安适的种种事物几乎全都获得了以后。这样,显然,就不为任何其他利益而找寻智慧;只因人本自由,为自己的生存而生存,不为别人的生存而生存,所以我们认取哲学为唯一的自由学术而深加探索,这正是为学术自身而成立的唯一学术”。

17 世纪中叶以后,由于自然科学的重大发展以及在社会生产和人类生活中的日益广泛的运用,人们对科学、哲学乃至一切知识价值的认识,发生了根本的变化。培根明确指出:“科学的真正合法的目标,说来不外是这样:把新的发现和新的力量赐给了人类生活。”正因为科学、知识与人类生活具有密切联系,探索知识的最终目的在于为人类谋福利,因此,知识本身就获

得了空前未有的崇高地位。根据培根的观点,知识具有无可比拟的威力,是人类一切力量中最为强大的力量。知识的作用超越了时间和空间的限制,超过了帝王的权力。“知识就是力量”,是至高无上的权威。培根的论断为他以后两百年间的社会发展所证明。到 19 世纪,科学、知识最终确立了其在西方文化中的统治地位。

近代科学、知识的巨大发展及其在社会中的地位不断确立的历史,同时是理性主义教育思潮发生、发展的历史。这种现象绝不是一种巧合和偶然,它深刻反映了科学、知识的增长与理性主义的演进之间存在的密切相关。

如果说科学发展和知识增长为理性主义教育思潮的形成创造了可能性,那么,18 世纪的启蒙运动则促使这种可能性成为现实。

18 世纪在法国等国开展的启蒙运动的根本目的在于,同封建迷信、宗教狂热、世俗偏见进行不调和的斗争。为此,启蒙思想家们致力于传播知识,并把知识和理性当作解决一切社会问题的灵丹妙药。他们认为,知识就是力量,就是财富,人们有了知识,就能认清自己的本性和使命,就能改正错误、走向真理,从而建立一个自由、平等的美好社会。由于这个原因,启蒙思想家大多极力主张发展教育,使广大民众都能受到教育、获得知识、发展理性。康德在写于 1784 年的论文《回答这个问题:“什么是启蒙运动?”》中,高度概括了启蒙运动的根本宗旨。他说:“启蒙运动就是人类脱离自己所加之于自己的不成熟状态。不成熟状态就是不经别人的引导,就对运用自己的理性无能为力。……Sapere aude(要敢于认识)!要有勇气运用你自己的理智!这就是启蒙运动的口号。”

对理性主义教育思潮的发展而言,启蒙运动的意义在于,它为知识和理性权威的最终确立扫除了障碍、奠定了基础。正是在由启蒙运动所奠定的基础上,理性主义才真正成为支配欧美近代教育的主要精神力量。没有启蒙运动,也就没有理性主义教育思潮。

## 二

作为特定时代的思想成果,理性主义教育思潮并不是各种社会力量机

械作用的消极结果,它有着其特有的演进过程和内在逻辑。理性主义教育思潮从产生到衰落的历史大致可以分为两个主要阶段。

### 1. 理性主义的初创

理性主义教育思潮的真正先驱是西欧近代早期的一些哲学家,特别是培根、笛卡尔和洛克。他们的教育学说,标志着理性主义教育思潮的兴起。

培根一方面从哲学的高度深刻阐述了知识,特别是自然科学的崇高价值,另一方面又具体提出了实施科学教育的计划。培根不仅论述了知识对社会、国家的重要作用,而且分析了其在人性改进中的价值。他指出:“学问对于人心的一切痼结,都有救治的功效,它可以洗涤人心的病态,清理人心的积滞,帮助人心的消化,增进人心的胃口,疗治人心的伤痕同疮疾,以及其他种种病疾,学问使人心的生理,不至于停滞在已成的缺陷里,而使人心随时都可以生长,随时都可以改良。”而在《新大西岛》中,培根则通过对理想国家的描述,进一步阐明了科学家治理国家、以科学改造社会和促进人类福利、向年轻一代传播科学知识的设想。这些思想对理性主义教育思潮,产生了重要的影响。

笛卡尔对理性主义教育思潮的影响主要有两个方面:(1)智力平等说。笛卡尔认为,健全的感官是每个人所共有的,做出判断、分辨真假的才能在所有人中都是同等的。这个思想以后为爱尔维修等人所接受,并加以进一步发展。(2)理智训练论。笛卡尔认为,尽管理智是人与生俱来的能力,但必须不断地进行训练,使之日趋完善。笛卡尔的这个观点通常被认为是最早的形式训练说。

有充分的理由把洛克当作理性主义的真正鼻祖。这是因为,第一,洛克系统阐述了联想主义心理学的基本原理,从而为理性主义教育思潮提供了重要的心理学基础。第二,洛克全面论述了知识教育与道德教育、理智发展之间的相互关系,并把理智发展和道德发展作为知识教育的直接目的。这一思想以后成为理性主义者的共同信条。第三,洛克的教育思想直接影响了卢梭、爱尔维修和狄德罗等人,成为理性主义教育思潮的一个重要的思想来源。

到 18 世纪,由于爱尔维修、狄德罗等人的努力,培根、笛卡尔、洛克的教育思想得到了进一步的丰富和发展,并通过法国大革命时期所制订的教育计划而获得了实践意义。这些都促进了理性主义的体系化。

## 2. 理性主义的体系化

18 世纪末、19 世纪初,由于康德和费希特特别是赫尔巴特的努力,理性主义教育思潮进入了一个新的发展时期,其标志就是理性主义的体系化。

康德认为,人是有道德、有理性的动物,道德和理性是人之所以为人的根本特点。因此,旨在全面发展人的各种能力的教育,就应当以发展人的理性和道德作为基本目的。另一方面,理性的发展不仅具有其自身的意义,而且还是道德发展的前提和手段。根据康德的观点,只有当人在理性的帮助下接受了道德规律,才能真正成为有德性的人。这个观点以后被赫尔巴特进一步发展发展为“教育性教学”原则。

在理性主义教育思潮的发展史上,康德的地位是非常重要的。他的教育学说进一步丰富了理性主义,更为重要的是,他的哲学直接影响了赫尔巴特,并通过赫尔巴特,成为理性主义的重要理论基础。

与康德相比,费希特的教育思想更具理性主义的色彩。他认为,一切教育都应以培养善良的品性为宗旨,真正的教育就是道德教育。但是,道德教育的最重要的手段却是智育。通过智育,不仅可以增长知识、掌握技能,而且可以有效地发展心智能力。反过来,理性的发展又有助于进一步获得知识。更为重要的是,理性发展本身就具有道德价值。这样,就把道德教育与知识教育、理性发展直接联系起来。而这种联系的基本前提则是人的天性。

赫尔巴特继承了前人所提出的丰富思想,以长时间对哲学、教育理论和心理学的研究为基础,建立了一个完整的教育理论体系,从而使理性主义教育思潮的发展达到了其逻辑顶点。

与前人相比,赫尔巴特的一个基本特点是,自觉地以系统的心理学作为建构教育理论的基础。按照他的统觉心理学的基本观点,人的认识活动特别是心理活动的基本要素是观念。各种观念的活动、聚集、分散、增强和减弱,直接决定着人的意识的全部内容。不仅如此,观念之间的不同关系制约

着人的各种心理活动。观念的本质是认知性的,但是观念间的相互作用会产生情感、愿望、注意、意志、兴趣,等等。简言之,在赫尔巴特的哲学—心理学中,认识活动被当作人的全部心理活动的基础和根源,情感、意志等则是认识活动的派生物或结果。由此,赫尔巴特阐明了知识教育与道德教育、审美教育之间的内在联系,认为:“教学如果没有进行道德教育,只是一种没有目的的手段,道德教育如果没有教学,只是一种失去手段的目的。”以此为出发点,赫尔巴特全面探讨了以知识教育为中心的教学过程、教学方法、教学程序和教学内容,从而建立了一个近代西方最为完整的以教学理论为核心的教育思想体系。通过其学生和信奉者(即通常所说的赫尔巴特学派)的宣传,从19世纪60年代至20世纪初的近半个世纪中,赫尔巴特的教育理论特别是教学理论在欧美各国产生了广泛的影响,成为支配欧美教育的主导力量,从而使理性主义教育思潮进入了其鼎盛时期。但也正是在这个时期,理性主义受到主要来自于西欧新教育运动和美国进步主义教育运动的严重挑战,开始逐渐衰落。

### 三

在理性主义教育思潮中,知识价值观是一个带有根本意义的问题。它不仅涉及对知识价值的判断,而且与教育目的、教育作用等一系列教育的基本问题直接相关。把握其知识价值观,是理解理性主义的关键所在。

理性主义思想家们从多方面广泛论述了知识的价值。根据他们的见解,知识不仅具有认识价值、道德价值,而且具有审美价值、信仰价值和社会价值。

根据理性主义者的观点,知识的认识价值首先在于消除迷信、愚昧,使人从无知状态中摆脱出来,成为真正有理性的存在。理性主义者坚决反对封建蒙昧主义,认为无知是一种极大的罪恶,并且是一切罪恶的根源。在他们看来,使人处于无知的状态,是对人性的粗暴践踏,是违背人的自然本性的。爱尔维修认为,无知只能使人“怠惰”、“怯弱”,从而导致人的堕落。狄德罗则指出,愚昧和野蛮是直接相连的,一个无知的人一定是粗鲁的,同样,

一个愚昧的民族也必然是野蛮的。而要真正消除无知、扫除愚昧、克服迷信和偏见,最为基本的手段是普及教育、传播知识,使所有的人都具有一定的文化、知识和技能。理性主义思想家认为,一个人只有受过一定的教育,掌握了必要的技能,才能变得聪慧,才能认识自然、认识社会,从而形成健全的判断力。这样,由无知、愚昧所造成的偏见、迷信也将自然消失。只有在这时,人才能从奴隶的状态中解放出来,成为自由的、勤劳的和有用的人。

在理性主义者看来,知识的价值不仅在于消除无知,更重要的是在于形成和发展理性。洛克认为,知识教育乃至全部教育工作的任务,并不仅在于传授知识,“并不是使年轻人在任何一门科学上达到完善的程度”,也“不是扩大心的所有物”,而在于“增进心的活动与能力”,在于使被教育者具有理智的能力,并“使他们有能力在需要时专心于任何一门学科”。赫尔巴特则认为,教育工作的最高使命在于,在年轻一代的心灵中,“培植起一种广阔的、其中各部分都紧密地联系在一起的思想范围,这一思想范围具有克服环境不利方面的能力,具有吸取环境有利方面并使之与其本身同一起来的能力。”根据赫尔巴特统觉心理学的原理,不同观念之间的联系形成统觉团,统觉团形成后即具有不断吸收新观念、从而不断扩展自己的能力,这就是所谓的“思想范围”。从一定的意义上讲,赫尔巴特所说的思想范围,其实也就是智力、智慧。

在知识的认识价值的两个方面,理性主义者更为强调的是后者即理性的发展。这实际上反映了近代西欧哲学对理性作用的普遍认识。近代哲学认为,与知识相比,理性是更为重要的。如果说知识是一种认识结果,那么,理性则是一种认识能力。只有理性,才能引导人们不断发现真理、建立真理。另一方面,理性主义者并没有因此而忽视知识本身的独立意义,但他们更为注重的是,把拥有、掌握知识作为一种手段而不是目的,把掌握知当作进一步获得认识的前提,认为这才是获得知识的目的,才是知识的真正价值所在。莱辛(Lessing, 1729—1781)说过,不应在真理的占有,而应在真理的获得中发现理性的真正力量。这句话可以作为理性主义者关于知识的认识价值见解的很好注解。

在理性主义者看来,知识不仅与人的认识相联系,而且与人的道德直接相关。他们认为,无知既是迷信、偏见的原因,也是道德沦丧、堕落的根源,是一切社会问题产生的基础。因此,要改造社会、改良人性、敦化风俗,基本的途径是发展教育、传播文化、普及知识,使人人都成为有知识的人,从而成为有道德的人。只有这样,由个人所组成的社会,才将得到有效的改造。

洛克认为,知识与道德密切相关,知识是道德的辅助品,它有助于道德品质的形成,使人品行端庄、道德高尚。另一方面,道德的养成又有赖于理性的作用。所谓道德的行为,实质上就是遵循理性指导的行为。他指出:“一切道德与价值的重要原则及基础在于:一个人要能克制自己的欲望,要能不顾自己的倾向而纯粹顺从理性所认为最好的指导。”赫尔巴特则进一步把对知识的道德价值以及知识与道德的联系概括为“教育性教学”原则,并把它当做教育、教学工作所应遵循的基本原则。赫尔巴特认为,“愚蠢的人不可能是有德行的”。这就是说,人只有真正认识了道德的原则和规范,才能产生服从它们的意志,从而形成道德的行为。因此,知在行前,知识是行为的基础。正因为如此,赫尔巴特强调教学是道德教育的基本手段,而教学工作的最终目的则是德行的形成。

理性主义教育家们在论述知识的认识价值、道德价值等更多与个人相关的价值的同时,也分析了知识在社会改造和进步中的巨大作用。理性主义者认为,一个国家、一个民族、一个社会的状况与知识的状况是密切相关的。一个知识丰富、文化繁荣的国家必定是一个文明、进步的国家,反之,则必定是一个野蛮、落后的国家。拉夏洛泰指出,愚昧无知的人好比是黑暗中的行人,不可能不迷路。而由许许多多处于黑暗中的人组成的社会,必然是黑暗的社会。他说:“最愚昧无知的和最没有教化的时代,总是最邪恶和最腐败的时代。”

在理性主义者看来,不仅社会的黑暗是由无知造成的,而且很多社会问题也是由于缺乏教育而产生的。贺拉斯·曼(Horace Mann)认为,教育的缺乏,使人为造成的社会鸿沟不断扩大,劳动的奴隶状态日益加深,从而威胁着共和政体的生存。由此,他强调指出,必须“坚持一个永恒的真理,在一

个共和国里,愚昧无知是一种犯罪”。他进一步指出,经济上的贫困状态与缺乏知识是直接联系的,“没有知识的人民,不仅是而且肯定是贫困的人民。这样的一个国家不能创造出它自己的财富。”

理性主义教育家们坚信,要消除社会的种种罪恶、推动社会的改造和进步,传播知识、发展文化是唯一的途径。理性主义者认为,教育的普及和知识的传播,有助于消除贫困、促进经济发展和财富增长。贺拉斯·曼指出:“受过教育的人民是更加勤奋和有创造力的人民。知识和财富相互支持,犹如原因和结果的关系。在国家的财富中,人的智力是基本的组成部分。”理性主义者进一步认为,一个国家真正强大和繁荣的首要前提是知识、智慧和教育。洛克说过,英国之所以是当时世界上的一个强国,原因就在于“我们有德行、本领和学问”。富兰克林也认为:“具有智慧和良好德行的人是一个国家的力量之所在。较之财富和军队,教育更为重要。”

理性主义教育家们对知识价值的见解,说明了他们何以被称作“理性主义者”,也显示了他们与以卢梭等为代表的自然主义者的基本差异。在另一方面,从理性主义教育思想的整体来看,对知识价值的分析,实际上从不同角度涉及到了教育的其他问题,并为对这些问题的探讨提供了直接的依据。但从更广泛的意义上讲,仅有这重依据是不够的。知识的价值观能说明教育如何进行、教育要达到什么目的、教育具有什么功能等问题,但不能说明“教育何以可能和必要”这个更具“本体论”意义的问题。要真正说明这个问题,必须进一步探讨人的心理本质,从哲学—心理学中去寻找依据。只有同时具备了这两重依据,对教育问题的认识才有可能是完整的和深刻的。

## 四

在理性主义者中,最早对教育可能性问题进行系统探讨的是洛克。他对天赋观念论的批判和所提出的白板论,为理性主义提供了丰富的思想资源。

洛克尖锐地批判了笛卡尔提出的天赋观念论,认为人心是一块白板,在人的心灵中并不存在与生俱来的知识、观念和原则。洛克指出,人只需借助