

教师必读文库
《外国教育名家名作精读丛书》
北京师联教育科学研究所 编 译
总主编 冯克诚

(第四辑·第十八卷)

[当代]教育与教育学
(Educational And Pedagogy)

基本理论发展与论著选读(中)



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第四辑/北京师联教育科学
研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 735 - 3

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文
学 IV. I11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131424 号

外国教育名家名作精读丛书·第四辑

[当代]教育与教育学基本理论发展与论著选读(中)

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社 出版发行
学苑音像出版社

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006年1月第1版第1次印刷

开本: 1/32 印张: 180 字数: 4677千字

ISBN 7 - 80135 - 735 - 3

全二十册定价 526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD 北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. 100024 Tel 010 - 65477339 010 - 65740218(带 Fax)

E - mail webmaster@BTE - book.com Http ://www. BTE - book. com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者
2005 年 11 月

目 录 外国教育名家名作精读丛书 第四辑·第十八卷

[当代]教育与教育学基本理论发展与论著选读(中)

上 篇

当代教育与教育学的主流

思想和基本理论(二)

| | |
|----------------------------|------|
| 康德尔民族主义的国家与教育发展理论 | (1) |
| (一)康德尔的比较教育研究范式 | (1) |
| (二)康德尔的比较教育研究基础 | (12) |
| 三种反教育现代化思潮 | (14) |
| (一)教育现代化过时论 | (15) |
| (二)教育现代化模糊论 | (17) |
| (三)教育现代化危机论 | (19) |
| (四)保持必要的张力 | (22) |
| 20 世纪西方教育管理理论与模式 | (23) |
| (一)西方教育管理理论发展研究 | (23) |
| (二)古典教育组织理论——效率为本模式 | (25) |
| (三)人本主义教育管理理论——人本模式 | (27) |
| (四)教育管理科学理论——理性为本模式 | (30) |
| (五)后现代教育管理思潮——多元整合模式 | (33) |

中 篇

当代教育与教育学文论选读(一)

- 教育的定义 [美]索尔蒂斯(41)
- 教 育 :一个概念 ,多种用法 [英]沃尔什(46)
- 用法网络 (51)
- 正规教育和最广泛意义上的教育 (57)
- 教育和真正的教育 (66)
- “教育”一词的多种含义” [法]米亚拉雷(72)
- 教育一词的4种基本含义 (72)
- 现代教育的各个领域 (76)
- 关于作为社会现象的教育的专门特点的讨论总结
 [苏]包德列夫、叶希波夫、康斯坦丁诺夫科罗列夫、季特科夫、申比廖夫(82)
- 教育的源起 [法]勒图尔诺(108)
- (一)教育一词的词义应该是什么 (108)
- (二)动物的教育 (110)
- (三)家畜的教育 (117)
- (四)动物的语言与人的语言 (124)
- 原始教育 :一种非进取性的适应的教育 [美]孟禄(129)
- 原始教育的意义 (129)
- 原始社会的主要特征——泛灵论 (130)
- 由这种主要的社会特征所决定的原始人的教育的性质 ... (132)
- 达到教育目的的媒介的形成 (134)
- 原始教育的方法 (137)
- 过渡到教育过程的较高阶段 (139)

| | |
|---------------------------|-----------------|
| 教育学 | [美]亨德森(141) |
| 教育学 | [德]朔伊尔 施密特(144) |
| (一)作为教育的行为方式和观念的教育学 | (145) |
| (二)作为教育理论的教育学 | (147) |
| (三)作为教育科学的教育学 | (150) |
| (四)作为建立在牢固科学基础上的教育学 | (151) |
| 教育学 | [苏]皮斯库诺夫(152) |
| 教育学的结构和教育学科的体系 | (153) |
| 作为一门科学的教育学的主要发展阶段 | (154) |
| 苏联的教育科学 | (160) |
| 教育学 | [日]田浦武雄(163) |
| 概 念 | (163) |
| 历 史 | (164) |
| 现状与课题 | (170) |

上 篇

当代教育与教育学的主流
思想和基本理论(二)



康德尔民族主义的国家 与教育发展理论

教育和国家的关系命题是西方比较教育学者一直关心的问题,尤其在康德尔那里,它曾经是比较教育研究的一种主要模式,或者说,这种关系曾成为比较教育研究的基础。康德尔是西方二战前比较教育领域研究国家与教育发展理论的重要学者。战后由于发展理论的崛起,国家发展与教育发展^①成为一种基本的比较教育研究范式,争论的一个关键问题就是教育在国家发展过程中发挥的作用。20世纪80年代以来,发达国家在全球化条件下受到前所未有的挑战,而亚洲四小龙的崛起提出了发展性国家理论,于是教育与国家形成理论、教育与发展性国家理论^②在后现代主义思潮的关照下成为比较教育新的研究样式。本文在这里将对康德尔的国家与教育发展的理论以及他的比较教育研究基础进行探讨。

(一)康德尔的比较教育研究范式

1. 西方中心主义:民族、国家一体化理论

在比较教育研究中,任何一位比较教育研究者都不可能脱离开

^① Ingemar Fagerlind & Lawrence J. Saha, *education and National Development: A Comparative Perspective*, Oxford: Pergamon Press, 1989.

^② Andy Green, *Education and State Formation, 1990*; *Education, Globalization and Nation State*, 1997.

一定的研究对象,而比较教育研究的历史表明,以民族国家为单位的比较教育研究是现代比较教育的一个典型特征。西方现代早期比较教育研究所持的立场带有一定的普遍性,也就是持西方中心主义的立场。康德尔在他的著名的《比较教育》^①一书中,选择的研究对象是“英格兰(England)、法国、德国、意大利、俄罗斯和美国”。在《教育新朝代:比较研究》^②一书中的研究对象是“法国、德国、美国 and 苏联”四国。康德尔把英国、德国、法国和美国甚至意大利和俄罗斯视为先进国家,而把墨西哥、印度、中国和西班牙等视为落后国家,但在用语上,用了 peoples,他说,“其他国家(countries)(瑞士、土耳其、保加利亚)尚没有着手进行教育改革,国家利益(national welfare)的实现依赖于教育,这需要从墨西哥和印度、中国和西班牙这些国家的改革或改革建议的深入阐明来反映,同时,落后民族(backward peoples)的教育新动向进一步说明教育进入到了一个新的时代。”此话隐含的意思很明确,即这些落后国家还不足以成为比较教育的研究对象。

在解释教育与民主主义的关系问题时,康德尔认为当时的最大问题应当是教育与民主之间的关系。^③在回答教育对民主的意义时仍然是西方中心主义的,在他看来,英国、法国和德国对民主的理解意义、运用都不同,美国的民主含义及对教育的意义也不一样,含义的不同对教育组织和实践的实际影响也不一样,所以导致了对机会均等观念,甚至对文化的标准及教学方法的解释都不一样。

康德尔认为,学校以新的方式在新的程度上演变为现代国家巨大的建设工具,教育在现代国家中已占据了十分重要的地位。在康

① Kandel J. L. Comparative Education, Houghton Mifflin Company, 1933.

② Kandel J. L. The New Era in Education: a Comparative Study, London: George G. Harrap & Co, Ltd, 1954.

③ Kandel, Comparative Education p. 10, 8, 13, 11, 1 - 2.

德尔的话语中,民族、国家、人民等词经常是互用的,这种互用导源于他遵循了西方人一贯坚持的“民族、国家一体化”理论。关于这一点,我们从他下面这段话中可以看出,“今天,无论何地的国家(nations)皆视其人民的教育(the education of their people)与他们的民族的(national)、社会的、经济的、工业的和健康的进步休戚相关,而且推动或促进他们的民族的(national)利益和繁荣与控制 and 指导公共教育的国家制度(state system of public instruction)被看作是不可或缺的国家功能(state functions)。”^①利用学校灌输政治意识成为一个国家目的(national purpose)。教育是国家进步的一个因素,这已得到普遍而广泛的认识、理解和强调,尤其在欧洲的先进国家(leading nations)和美国更加显著。

2. 文化历史主义:文化民族主义

在康德看来,必须考虑的是民族文化(national culture)的地位、含义和有效性,它影响到教育管理的性质从而影响到课程制定、纪律和教学方法等问题。民族性(national character)作为一种影响与动力形成或塑造了不同国家(nations)的教育制度,因此在教育研究中,对发展公共教育是一项国家事业(national undertaking)的任何理论都必须在民族主义的动力前提下来解释。民族主义的深入发展在二战以来对不同国家都产生了实际影响。教育管理学家、教育史学家库柏莱在康德的《比较教育》一书前言中评论说,二战以来先进国家的教育制度发生了许多深刻的变革,它需要一种新的解释和阐释。

康德之所以提出文化民族主义的分析范式,是因为他看到了当时教育研究中存在两种普遍的显著倾向性都不足以解释教育制度的安排。一种是试图使教育科学化和客观化,通过利用统计方法——所有的教育必须具有一种肯定性价值,据此提出教育哲学只

① Kandel, Comparative Education, p. 10, 8, 13, 11, 1 - 2.

有在客观的、统计的测量基础上才能重建 ;二是教育哲学强调自由的重要性 ,强调教育中个人主义的重要性。康德尔认为 ,前一种倾向无法界定教育的目标和目的 ,无法建立质的标准 ,尽管假设统计测验和测量方法有效地建立起可靠性 ;后一种没有关注社会目的或社会忠诚的目标。这两种倾向受到一个相同的观点支配 ,即教育一直受到传统、信仰和观点的控制 ,它是正式而无意义的 ,个体不是一个对他具有直接价值和有意义的事情的学习中的积极参与者。康德尔指出 ,这两种倾向都忽视这样的事实 ,即教育是一个社会过程 ,今天比任何时候处处都更依赖民族(national)基础进行组织。任何合理的教育理论都以这个事实为起点 ,都必须寻求个体的权利与他作为社会和国家的一个成员的地位相称和协调 ,这是他那个时代所有民族性国家教育制度进步的基本问题 ,忽视这样的事实就是冒在真空中讨论教育的危险 ,冒建立一个类似于 19 世纪经济学的“经济人”的教育者(educand)危险。康德尔进一步指出 ,教育必须为一定的目的或目标而存在。他的《比较教育》一书就是建立在教育制度受国家目的支配 ,理解民族主义的意义和致力于教育所有动力是教育家和教师的职责的观点基础上研究的。^①民族主义在今天是一个不可回避的事实。因此 ,比较教育除非它努力发现建立教育制度基础的民族主义 ,否则是毫无意义的。比较教育并不是专门建立衡量各种不同教育制度质量的标准。每种民族性国家教育制度都体现创造这种制度的国家(nation)的特征 ,每种制度表明构成那个国家的特殊东西 ,每个国家(nation)都有它喜欢或它肯定的教育制度。

康德尔意识到他所处时代促进教育发展的两种最强大的动力 ,那就是民主理想和认识到个体潜在的价值。在这两种动力背后还存在着另一种动力 ,即民族主义 ,民族主义动力赋予了民主和个人主义以及教育以自身特殊的解释。民族主义动力是民族自我意识的飞速

^① Kandel ,Comparative Education p. 10 8 ,13 ,11 ,1 - 2.

进步和发展的结果,标明19世纪是民族主义的时代,大战以来最强的共同情感形式之一。

康德尔对民族主义的认识包括以下几个方面:共同的种族根源、语言和宗教以及共同文化。康德尔认为,偏重于文化习俗方面的民族(nationality)观念并不简单地定义为对共同理想的忠诚,还应有其他的因素和解释来超越它,有一些人坚持认为,一个国家(nation)应当是一种种族单位,具有共同的祖先、共同的亲属、共同语言、共同文化、共同家园和一定的共同特征。从这种意义上说,可以认为犹太复国主义运动既是一次种族(racial)运动,也是一次民族(nation)运动;但是另一方面,从现行存在的任何国家(nation)来看很容易驳倒建立在种族根源共同体或社团(community)基础上的民族(nationality)理论。如美国、意大利、英国和印度都是种族混合国家。即使是美国,也有共同的遗产得以保存,如国歌中的唱词:“父辈们进去的土地。”

语言是民族主义共同基础的另一个因素。把语言宣称为民族统一(national unity)的根源和基础常常受到双语国家存在的困惑——南非、加拿大、瑞士、比利时——这些例子弄乱了简单地把语言接受为民族主义的解释。同时语言在过去民族巩固的发展中起到,至今仍然还起到极其重要的作用,因为语言的一致性有助于志趣相投、思想统一、共同利益意识、团体意识以及共同敌视情感的形成。但语言共同体也并没有使英国和美国之间、西班牙和南美国家之间、南美国家之间的思想统一,这也是不争的事实。

康德尔指出,围绕“nation”、“nationalism”、“nationality”这些词而提出的涵义使界定的任务变得复杂起来。在他看来,nationalism和nation与一个政治国家的存在相联系,nationality意味着一种精神纽带,这种纽带联结了一个个集团,这个集团感觉自己是一个集团,因此许多nationalities可以在相同的政治国家中并肩存在。从历史上来看,可以把民族团体(national group)的崛起追溯到许多社会天

性、群居和 herd 本能,合作本能,随时准备为社会单位作牺牲的精神。Nationality 所包含的共同体(communion)意识的全面发展涉及到领土思想,共同生活在一个固定的家园的思想。从这个角度来分析,nationalism 和 nationality 可以作出这样的理解,它们代表着一种精神品质,这种品质隐含着一种共同的家园(homeland)、共同生活、共同(corporate)成长、共同自尊和建立在文化共同体基础上的自我意识。一个 nation 是享有一种共同文化的个体集团(a group of individuals)。因此康德认为,民族主义意味着一种共同语言、共同习惯和一种共同文化。一个 nation 就是一个获得自我管理的 nationality——它是 nationality 加国家(state),一个 nationality 拥有自己的政治机构和组织,它们由在其自己的民族边界内通过自己同意的控制和管理。

19 世纪教育的进步是在民族主义观念的推动下得以巩固的,这种民族主义强调政治和权力,它是民族国家(national state)的目的,强调的不是合作,而是国家(nation)之间的对抗。具有个性特征的个人在发展国家权力和经济自利中显得无足轻重,文化民族主义的共同基础是国家(state)的产物,是促进共同意识和忠诚的国家机器的一部分,因此国家(state)教育制度的固定部分是把所有人都训练成相同的公民,康德把文化视为一种动力癖好,目标指向国家,其目的是确保纪律、责任、顺从、效率和公共服务。Nation 被划分为领导的人和被领导的人,被划分为界定文化的人,这种文化成为了向大众灌输的媒介。

康德的民族主义概念是建立在民族国家基础上的心灵状况或对理想的忠诚。它涉及到思想、价值和道德观、情感和一般意义上的文化,因此教育在国家(national)发展的规划中占有极其重要的地位。教学方法、内容、纪律和自由的地位、灌输和自主都涉及到民族主义的内容,同时从属于民族性国家教育制度。康德指出,教育内容的所有方面都会与民族主义发生关系。民族主义直接影响到教育

制度的品性,每个国家都不敢说它的制度是独特的,独特的是每个国家解决问题的方法、社会条件和影响因素。他说,每个国家构成了一个教育制度的实验室,相同的问题在各自的实验中以不同的方法进行解决,这些方法由独特的社会传统和环境或条件所决定的。正是这个原因,一个国家的教育制度和实践是无法移植到其它国家或其它民族的,除非它作深刻的调整和修正。

康德在《教育的新时代:比较研究》一书中构建了他的比较教育研究的另一种模式,首先他从社会危机时代和战后教育重建的时代背景出发探讨了比较教育的范围和意义,也就是比较教育的内容和方法。他认为,教育背后隐藏着若干不可知的动力因素,也就是民族性教育制度的基础,康德同时指出,比较教育应当为教育哲学提供思想资源,尽管各种思想之间的斗争存在,但教育作为国家利益(national welfare)实现的一种工具的观点得到了一定的共识。

因此康德的比较教育逻辑在于教育和国家的关系是比较教育研究的基础,他在此书的第二部分讨论了这种关系,并指出了国家威权的扩大化趋势,他提出了国家二元分析模式,即由极权主义和民主主义规定的极权主义国家和民主主义国家。在这两种国家模式中,个体与国家之间的关系是不同的,这直接决定了教育的目的。由于在国家观念上存在着巨大的差异,民主与自由,民主与威权之间的关系对教育产生了深刻的影响,对民主教育提出了挑战。极权主义国家观把教育视为条件性的先在规定,而民主主义国家观把教育看作是一种可操作的社会政治过程。康德以为,国家直接决定了教育的价值观,当代的教育改革运动皆从属于这种价值观。

康德还提出了决定教育制度特征的动力理论,也就是教育制度形成的动力论。以这种动力理论为基础,他构建了比较教育研究的新的框架,即教育重建的新模式、教育机会均等、教育管理和组织、儿童的教育、成人教育和教师培养。这种研究框架与他在1933年的《比较教育》一书中的研究框架有很大不同,尽管仍然是制度分析主

义的,但重新确定了分析的因素,即1)权力的因素,教育机会均等是受教育权的需要,教育管理和组织实际上就是教育权的确定;2)人本主义因素,儿童、成人和教师教育成人本因素。康德尔选择研究的对象也不一样了,它们主要是英国、法国、苏联和美国。

3. 制度分析主义:民族性国家教育制度

康德尔认为,19世纪末20世纪初的国外学校制度和教育制度的研究,若干报告的编辑和出版都不足以建立比较教育作为教育研究的一个分支学科。原因在于,其一,外国学校制度的一般性描写仅仅是叙述管理、组织和实践;其二,这些叙述完全是从单纯的教育观点来撰写的,没有任何一点接近于理性化分析,那种制度代表什么或表明与它们国家(national)的背景、进步和发展的相关性是什么都没有给予回答;其三,在国家(national)环境中去考察差异,或者在比较基础上构建一些普遍的原则趋势也很少进行尝试;其四,既然教育制度是不可避免地反映国家(nations)的目标、抱负、传统和特征,那么对每个国家(nation)总会有一种趋势把自己的问题视为特殊问题,也因此认为其他国家(countries)的教育实践是不可应用的。^①

教育的国家制度(national system)之间的差异比利用单纯的教育组织形式和提供的课程类型要基础得多,而且能根据本身就是多种动力的产物的国家观(national outlook)来彻底理解。

民族性国家教育制度由于受到民族性不同的影响也表现出不同的形态。英国教育中可以找到个人主义和类型多样性,法国和意大

^① 在这里,康德尔实际上提出了比较教育研究的几种相对价值观,即描述性和分析性价值、普遍性和特殊性价值、理论性和应用性价值、适应性(adaptation)和吸收性(assimilation)价值。如康德尔时代普遍的价值趋向是构成教育制度的一切方面如实践、设置、方法、组织都无法原封不动地从一个环境转移或转换到另一个环境中。康德尔认为,这样一个事实只说明了比较教育的错误应用,这个事实强调教育中的适应性的重要,而与吸收性是相对的。

利的教育中集权化和科层制组织更突出,德国的地区主义(sectionalism)和知识与科学的崇敬较明显,俄国更强调民族主义(nationalism),以及美国长期强调人民民主和政治平等与地方自治使教育的组织和管理课程及每个国家学校的教学方法五彩缤纷。

针对这种制度分析主义,库柏莱指出,对当前每个国家(nation)的教育制度的单纯描述也许有价值,但更有价值的是这样一种重要的民族性国家学校制度(national school system)的组织、管理、范围、课程和目的进行卓有成效的比较研究,正象康德尔的这部著作所做的,根据国家性(national character)和国家目的(national purpose)进行全面解释。

康德尔在谈到个体与国家和社会的关系时考察了对教育制度的影响。他认为,“教育制度事实上是因为流行的社会和政治观念而不是因为试图涉及作为一个孤立的个性的个体的心理学理论或教育哲学而变得异彩纷呈。”^①教育制度是一种有机体,它由传统、文化和理想构成。

康德尔也试图揭示决定国家教育制度差异的原因和因素。他提出了历史因素、国家和教会、阶级和社会性、种族特征、人口流动、社会和经济以及政治理论。在他看来,现代制度和文化都是过去经验和地方环境之间的互动形成的,民族差异的最突出的地方可以在一个国家的历史和传统中找到,如美国受18世纪法国启蒙思想家关于人的完整性的信仰的影响演绎出了机会均等的理想,边疆开拓产生了民主主义,清教主义结合了个人主义等,所有这些因素决定了美国的教育制度。就政治理论而言,他认为柏拉图和亚里士多德一生都在讨论一个民族(a people)的性格与政治理论和政体形式之间的紧密关系,19世纪国家教育制度的形成正好说明了他们的理论的具体现实。集权化的、专制的、独裁的政体形式倾向于强调利用中央机

① Kandel, Comparative Education p. 10 8, 13, 11, 1 - 2.

构控制通过学校中的教学内容主导观点及其形成,而自由主义或民主主义的政体形式把权力下放给地方。

根据一种外国教育制度构建(它的砖和瓦)的性质——它的教师的工资和地位、它的学生依据班级和学校的分配、它的课程内容和时间表、教学的方法等的研究为比较教育的研究提供了基础的材料。这些描述性尽管有用处,但还远远不够,有关其它国家的教育制度的年鉴和其它论文集虽然是由不同的作者撰写,也为比较教育研究提供了一些基础,但它们本身构成不了比较教育的著作。

4. 民族主义与教育权确立的关系

康德尔认为,“随着民族主义这个政治观念的产生和不断增长,国家逐渐分享承担教育的控制权。”^①民族主义教育思想和国家控制教育观念是一脉相承的,实际上民族主义为国家教育权的确立提供了思想基础。正如康德尔在1930年3月4日于哥伦比亚教师学院作关于“当代国外教育运动”这门课的讲座时在“欧洲国家与教育”题目中开宗明义地说:“永恒的教育问题一直是‘谁应当控制儿童的教育?’”康德尔指出,从理论上说亚里士多德和柏拉图已经解决了这个问题,但从实践上说,他们首次从政治哲学的角度提出的问题至今还悬而未决。亚里士多德在《政治学》中称,“在我提到的所有事情中,教育适应政府的形式是宪法得以永恒的最可靠保证。”

这种思想意味着国家教育权的确立,教育对国家安定与民族团结至关重要。德国的普鲁士在1800年之前就已建立了教育制度中的教育权,1794年法规规定,“学校和大学是以有用的和科学的知识负责教育年轻人的国家机构,这样的机构唯有在国家的认可和同意下才能建立。”^②继耶拿战败后爱国主义和民族主义更深入地论证国

^① Kandel J. L. Essays in comparative education, New York: Teachers College, Columbia University, 1930, p. 10.

^② Kandel, Essays in comparative education, p. 10.

家控制教育权的原则,康德尔认为,这个原则在1870年以后随着德国政治的、军事的和经济的民族主义的发展得到了更广泛的应用。在费希特和黑格尔的思想中,国家代表社会生活中理性和合理的实现,国家有权组织教育,因为教育能实现国家所需要的文化民族主义。

5. 以问题为基础(problem - based)的研究模式

康德尔提出比较教育具有与传统的研究截然不同的功能,尤其是在当下如此多的教育问题几乎都涉及到了,这些问题可以划分为(1)含义性问题,如民族主义的含义是什么?宪政化社会中的自由含义是什么?文化的含义是什么?教育机会均等的含义是什么?等;(2)因素问题,如决定一种教育制度特征的因素是什么?一种教育制度的基本因素是什么?等;(3)关系性问题,如教育与民族主义之间的关系是什么?个体与社会或国家(state)的关系是什么?一般教育和特殊教育的关系是什么?等;(4)主体性问题,如控制儿童教育的人是谁?谁来制定课程和学程?等;(5)地位性问题,如私立教育和私立学校的地位是什么?教师应如何培养,其地位是什么?如何保持标准,考试的地位是什么?等;(6)范围性问题,如学前教育的范围是什么?初等教育的范围是什么?初等后或中等教育的范围是什么?每种类型的学校课程是什么?等;(7)责权问题,如社会或国家对其成员教育所承担的责任有多大?教育管理和法律条例应当是分权还是集权?等。所有这些问题在今天还依然存在,民族主义与教育的关系问题在全球化背景下更显突出。康德尔是比较看重个体与国家和社会之间的关系的,在他的眼里,这种关系是教育史上永恒的问题之一,这个问题之所以是一个基本问题,是因为它对诸如民族主义和爱国、课程内容、纪律、教学方法、思想、信仰自由等问题的影响和所发挥的作用。在实践上,个体与国家和社会之间的关系的不同态度在康德尔时代比心理学家对个体本质上贡献或完全建立在个人主义原则基础上的教育理论的作用要更有效和有力。与此关系

问题紧密相关的是管理的不同类型,集权化和分权化或者地方主义,它涉及到家长与儿童之间、家庭与其他社会集团之间、地方当局与中央政府之间、一个国家与其邻国之间的关系的传统和态度的综合复杂性。

康德尔一直关注国家与个体的关系及这种关系对教育的意义问题。在他看来,国家有两种作用,一是作为一种组织国家推动个体自由、道德和精神的发展;二是国家把所有的个体塑造成一种模式,其目的是使国家自身得到维护和永久化。因此这种关系决定了教育的管理、支持和维持,可以是完全集权化和控制,也可以是地方分权化;这种关系还产生了私立教育在国家制度中的地位问题,它在什么范围内允许,并得到鼓励,国家在何种程度上控制、监督和管理私立教育。是按照阶级利益还是机会均等来构建教育制度?这种制度体现选择性还是差异性?抑或符合民主利益提供单轨制设制?这种关系还决定了学校课程的本质和课程制定,因为在某种程度上说,课程和学习规程可以视为宣传灌输的一种形式,国家的需要决定灌输的类型,课程制定和学习规程内容的确定是国家建立的机构的全权控制。这种关系也决定民族主义和爱国主义的灌输,历史、地理、文学、艺术和音乐的教学主要由占主导的民族国家观的类型所决定,历史课可以是中立的,培养人的历史欣赏力,掌握历史知识,但它可以用来进行爱国主义教育;地理课程可以作为科学进行传授,可以作为人与环境的关系来理解,但国家地理疆域,收复失地等问题的教学却涉及到民族主义,在康德尔看来,即使算术的教学也会满足爱国主义目的。

(二)康德尔的比较教育研究基础

康德尔的比较教育研究的基础包括两个方面,一是知识基础,二是观念基础。

1. 比较教育研究的知识基础

康德尔指出,《比较教育》是把比较教育作为一个政治学的分支来进行处理的,利用的话语常借助于最早的教育理论家——柏拉图和亚里士多德使用过的话语。从这种知识基础出发来讨论民族主义的意义和赋予它性质的动力,因为民族主义反过来赋予教育制度得以组织的重要意义。

除此之外,康德尔认为,比较教育研究可做出另一个贡献是国际主义(internationalism)的形成,它不是建立在情感或情绪基础上的,而是建立在对其他国家(nations)欣赏性理解基础上的,因为从这样的意义上说所有的国家利用其教育制度依据其自己的方式致力于世界的事业和进步,认识到每个国家(nation)利用其学校努力传递抱负、雄心和理想。在这里康德尔提出了比较教育的美学价值。

2. 康德尔的教育重建发展思想

康德尔在进行比较教育研究中所折射出来的教育思想是另外一个值得思考的问题。他的教育思想可以视为他研究比较教育的观念基础。这种思想就是他的教育发展思想。就他所认识的教育发展问题,在本文看来是一种教育重建发展思想。一方面他把教育视为社会重建的工具,另一方面他视教育发展为教育的不断重建的过程。康德尔认为,一战之后,教育前所未有的被视为社会控制的一种重要工具,是社会重建的最有价值的辅助物之一。^①在他看来,世界已愈益意识到学校必须在未来命运的构筑中起到重要作用。同时,康德尔认为,每一次重大的社会变革都会带来一次教育的重建,象伴随文艺复兴而来的是中等教育的重组,伴随宗教改革而来的,是提出了普及初等教育的计划,而这些计划一直到19世纪在工业革命、政治自由主义、民族主义的影响,或在它们的综合影响下才得以实现,科学

^① Kandel, *Essays in comparative education* p. 10.

的进步和国际交往的不断发展,又受到经济竞争的需求的影响,最后职业教育把其发展归功于科学应用于工业和商业,以及经济民族主义的崛起。另外,康德尔看到了他那个时代的教育的另一种发展形式——转型,即教育已经从由孤立地考虑大众教育类型、精英教育类型和成年工人教育类型向人类的整个生命的教育类型的思考转型。这种整体性包括健康的人、政治的和社会培训、适应机器时代、情感的和美学的发展、为休闲作准备和心智的开发。

三种反教育现代化思潮

20世纪90年代以来,教育现代化问题在我国学术界再度成为显学。伴随研究的深入,不仅形成了一系列正面的理论观点与实践模式,而且还出现了一股“反教育现代化”、“去教育现代化”(demodernization of education)的思潮。虽然这股思潮并未成为当前研究的主流,但其震撼力却是巨大的,它足以动摇教育现代化存在的合法性。因此关注反教育现代化思潮,辨析其精神实质,是中国教育现代化建设不可回避的问题。

在对反教育现代化思潮评析之前,做如下说明是必要的。1. 反教育现代化思潮与反现代化思潮一脉相承,两者持有基本相同的理论范式与研究方法论;

2. 反教育现代化思潮具有广泛的国外背景,我国学者在批判教育现代化论题时也基本依此背景;

3. 反教育现代化论者对教育现代化论题的批判主要集中在理论建构、话语表达与价值关涉三个方面,而这三者恰恰又是教育现代化理论立论的逻辑前提与基础。

(一)教育现代化过时论

教育现代化理论直接渊源于 20 世纪 50—60 年代在西方兴起的现代化理论。现代化理论沿承了早期社会进化论和结构主义传统,以及“传统与现代”的两分范型,对自工业革命以来由传统农业社会向现代工业社会转变的进程进行了研究。他们认为,不论现代化的起点有何不同,所有现代社会在最终出现的“现代性”上都是相似,甚至是同一的,导致西欧国家“化”成“现代”的“理性化”发展过程具有“普世性”的意义。教育现代化理论沿承了这种思维方式和研究框架,认为教育现代化的过程就是向西方工业社会教育形态转变的过程。这种观念对第三世界国家的教育发展产生了极为重要的影响。托达罗指出:“大多数第三世界国家的大学在结构和功能方面是仿效工业化国家的。这种仿效一直持续到现在。过去 20 多年,国家对大学发展的许多规划使得发展中国家越来越多地仿效美国、法国、英国和其它发达国家的做法,且仿效的方式也有所变化。”

对后发外生型国家来说,教育现代化理论所关注的问题是“应该怎样实现教育现代化”。由于“应该怎样实现教育现代化”是以“应该进行教育现代化”为价值预设的,而且这种“应然”状态指向的是发达工业化国家的教育形态,因此,早期的教育现代化理论具有强烈的“种族中心主义”倾向和“西化论”色彩。在 60 年代末,该理论受到了教育依附理论以及后来的教育世界体系理论的强有力挑战。依附理论以世界分析为方法论,以社会发展的外部条件为视角,探讨了第三世界政治、经济、文化和教育不发达的原因。他们认为,在所有不同国家所形成的世界体系中,发达国家与发展中国家一方处于中心地位,一方处于边缘地位,第三世界的长期落后既是发达国家殖民扩展的结果,又是不发达国家对他们依赖的反映。这种依赖性发展表现在教育领域就是:宗主国将本国的教育制度、结构强加给殖民

地国家,而殖民地国家又不加鉴别和选择地输入、移植发达国家的教育体制、结构及其理论,致使本国的教育成了为他国作嫁衣裳的教育,在国际教育交流中,由于发达国家提供了有附带条件的教育援助和不考虑发展中国家独立与自身发展需要的教育交流项目,不仅没有促进第三世界国家的教育发展,反而造成不同程度的内隐和外显的智囊流失,使“受惠国”蒙受损失,发达国家在教育输出过程中,往往有意无意地强调了本国的文化和价值准则的重要性,贬低或否定本土文化,造成了发展中国家青年一代的“文化异化现象”,等等。

教育现代化理论与教育依附理论的问题形式是根本对立的,前者关注的是同一时间序列上的传统教育与现代教育的紧张,而后者强调的则是同一空间格局上的教育殖民扩展与教育自主发展的冲突。虽然教育依附理论从世界体系的视角审视国与国之间的发展状况及其对教育的影响,具有一定意义,但由于它严重忽视了对教育发展内部条件的分析,没有正确处理好向西方学习与摆脱对西方依附的关系而受到批判,走向衰落。

基于教育现代化理论的这一发展线索,现代化理论主将之一阿普特在富有挑战性的论文《我的回顾:发展研究的过时》中意味深长地说:“现代化理论已经过时了。”我国少数学者也认为,教育现代化理论由于自身的危机而不断受到质疑和批判,教育现代化论题已被其它的教育发展论题所消解、所终结,教育现代化研究已经没有什么意义。在当今的中国重新进行教育现代化研究,无异于拾人家的“残杯冷炙”。

教育现代化理论真的过时了吗?只要我们稍微静下心来,摆脱学术研究上的浮躁情绪就不难发现,教育现代化论题的转换实际上并不是论题的消解,恰恰相反,它是教育现代化论题的深化和论域的拓宽。无论是教育依附理论、教育世界体系理论,还是教育的内源发展理论(endogenous development of education)、反省的教育现代化理论(reflective modernization of education)都不曾否认“教育现代化”

本身的价值,它们否定的是教育现代化理论对第三世界国家教育落后状态所作的解释以及他们所倡导的教育现代化道路与模式。教育现代化的论域由原来的“如何或怎样进行教育现代化”拓展到“为什么没有实现教育现代化”、“要不要进行教育现代化”、“如何理解教育现代化”等等,恰恰表明教育现代化理论不断发展。另外,世界教育现代化研究的重点已经发生转向,即由西方转向非西方、由整体研究转向个案研究。这正如艾恺(G. S. Alitto)所看到的:“现代化,作为世界范围内的普遍现象,正在引起人们的广泛注意和讨论,而以现代化发源地著称的英国、法国却越来越少被人提起。”进行地区性的个案研究“反映了现代化理论正在进入新的更高的阶段。”

通过对教育现代化过时论的审查,一方面使我们看到了一些“眼睛向外”研究取向的流弊和迷恋于“话语平移”、忽视“问题研究”的不良学风,另一方面又增强了我们对中国教育现代化这一特殊个案进行研究的信心。中国教育现代化的研究要有自己的主体性,要有自己的问题意识,即要在历史—现实—未来和中国—亚洲—世界双重视界的深层次融合中去把握其时代内涵。

(二)教育现代化模糊论

教育现代化研究受到的另一方面批判就是教育现代化概念的模糊性。马丁·康韦说:“这个词在当代的表述中,真正是、确实是异乎寻常地令人难以解释清楚的词,这个词本身实际可用以指任何东西和所有东西!”无独有偶,中国问题专家费正清(John K. Fairbank)教授在《剑桥中国晚清史(1800—1911年)》(下卷)的前言中也写道:“更为严重的问题在于现代化一词所固有的高度概括性。我们认为现代化一词是对各种进步思潮的概括,……(但)把形容词‘现代的’升级而成为‘现代化’这一抽象的统一体,真能提高我们的理解吗?这个术语有可能成为一只方便的篮子,像‘生活’这个字眼那

样,用来盛放许许多多基本上不知其为何物的东西、未经译释的信息和没有解答的玄理。”

事实也正是这样。即便在深究概念与逻辑的学术界,教育现代化这一语词的使用也出现了极大的模糊和混乱现象。“教育现代化”越来越成为一个“框式概念”,“一只方便的篮子”,教育学中许多具有独立性的词汇,譬如教育民主化、教育全民化、教育终身化、教育国际化、教育科学化、教育法制化、教育个性化和教育多样化,以及近年来兴起的时髦教育思想,诸如素质教育思想、创新教育思想、主体性教育思想和人文教育与科学教育融合思想等等,都统统装入“教育现代化”这只篮子中。由于“教育现代化”一词的功能不是用作一种理论的词语,而只是用作一个同义词,对原有概念并没有增添任何新的东西,结果不仅使“教育现代化”成为一个多余的概念,而且使原来比较精确的概念在很大程度上失去了精确性。据此,蒂普斯指出:“把‘现代化’当作已经有明确定义的某种变量因素的同义语来使用,不可能发挥有效的作用,最后当然应被抛弃。”

除了上述“关键特征叠加”的定义方式之外,另外一种常用的教育现代化概念分析框架——“两极对立转化”也受到了批判。人们常常把教育现代化视为由传统教育向现代教育转化的过程。但是,教育的传统性与现代性在本质上是两个不对称的概念,现代性的理想一提出,凡不属于现代的任何东西都可贴上传统性的标签。拉斯托说,现代性“可以明确地下定义”,而传统性却基本上仍是个残留的概念”。由于“传统性”概念的形成不是以观察为依据,而是以“现代性”假设的对立面为依据,因而不可避免地忽视了传统性内部之间所固有的差异性。事实上,教育的传统性内部之间(如中国的传统教育、印度的传统教育、英国的传统教育)的差异与教育的传统性与现代性之间的差异同样大,甚至更大。传统性之间除了贴上那个共同的标签之外,很难看到还有什么共同之处。此外,在人们的潜意识中,还经常把教育的现代性与一切好事等同起来,与西方性等同起

来。这种价值观念的偏见和意识形态的腔调使教育现代化概念一开始就失去了观察和分析走非西方道路的教育变化过程的能力。正象亨廷顿所说,现代非西方教育这只盒子“至少到目前为止仍然是空着的。”由于教育现代化概念自身的模糊性,所以人们常常疲于研究教育现代化的“描述和分类问题,却忽视或含混了根本性的问题。……它几乎没有促进经验主义的研究,……没有建立以经验为根据的富有成果的问题结构。”

应该说,以上的批判是致命的,它甚至诱发了一种寻找“可以告诉我们更多东西”的替代概念的企图。面对尖锐的批判,我们究竟应该选择“修正论”还是“抛弃论”?

在社会科学中,概念的模糊现象并不鲜见。因为社会是文化的,教育现代化也是文化的,要求文化现象的概念化象自然现象的概念化一样严密、精确,无异于用鱼在陆地上的存活时间去衡量它的寿命。特别是象教育现代化这样用以描绘近三百年来教育所发生的巨大转变情况的概念,其有用性的标准显然应有所不同。但这并不意味着我们可以容忍这一概念的模糊性,恰恰相反,努力提高其解释能力正是我们的研究方向之一。我们不主张“抛弃论”,因为重新选择的替代概念也不能保证它更有解释力,况且它会浪费掉许多努力使教育现代化概念精确化的精力和时间。我觉得布莱克(C. Black)教授的观点是冷静的,他说:“用现代化的概念对社会转变进行解释只有一二十年的时间,目前它的特征仍然是问题多而答案少。这既是一种不足,却又是一种挑战。”

(三)教育现代化危机论

从思想根源上看,教育现代化肇始于启蒙运动。由于启蒙运动把理性(reason)从宗教信仰中解放出来,确定了以经验性观察为基础的自然科学方法的权威地位,因而不可避免地造成了理性的分裂,

即工具理性的膨胀和价值理性的放逐。艾恺的分析是颇有见地的,他说:“启蒙运动不但改变了欧洲的世界观,由于其本身即包含了‘道德真空’的基因,遂为日后‘价值失落’、‘没有目的’与‘无意义的世界’播下了种子。”

事实确实如此。18世纪的启蒙思想家曾对理性主义时代文明的发展作过浪漫主义的憧憬,然而历史无情。现代化的历程在给人类带来空前物质丰裕的同时,也使人类陷入了空前的精神危机和价值混乱之中。近代以来,当世俗化、功利化的浪潮从根本上摧毁了神圣的信仰体系,使得一切终极而崇高的价值从公众生活中隐退的时候,人们以为现代化本身就意味着终极意义,于是也就把自己的终极关怀寄托在自由、理性、富强、幸福这些世俗价值上。所以人们怀着异常兴奋的心情欢呼尼采的宣告:“上帝死了!”因为这一宣告的背后意味着人的自我挺立。但是,由于人自我放逐了终极价值的观照和对生命存在意义的反思,以为上帝死了就什么都可以干了,从而使工具理性急剧膨胀,走向了“理性的暴政”。人刚刚从自然界和宗教的蒙昧中解放出来,却又被理性自身的创造物所奴役,人自己逐渐失去了主体性而被对象化、物化,成了技术的、机器的、商品的,甚至官僚制度的奴隶。继上帝死了之后,人本身也虚无化了。无怪乎哲学家们发出这样的慨叹:“19世纪的问题是上帝死了,20世纪的问题是人死了。”

现代化不仅造成了人神关系的冲突,而且也使人人关系和人与自然关系日趋紧张。人际关系的冷漠、疏离,感情纽带的松弛,人际关系的商品化、功利化,使人们越来越相信存在主义“他人即是地狱”的哲学。不可再生资源日益枯竭、环境污染日趋严重、生态失衡日渐恶化,诸如土地沙漠化、森林资源减少、臭氧层破坏、物种灭绝;以及由于科学技术的发展所导致的核战争威胁、人口大爆炸等等,都是现代化给人类世代维系的生存家园带来的危机与恶果。难怪韦伯(M. Weber)坦言这是“世界的去扭”(disenchantment of the world),哈

贝马斯(J. Habermas)惊呼这是“生命世界的殖民化”(Colonialization of life world)。

在现代化的危机面前,由于教育缺乏批判的价值尺度,结果加剧了主体的幻灭、意义的失落和心灵的漂泊。教育越来越多地按照技术的原则、机器的原则、市场的原则,总之是按“现代化”的原则,而不是人的原则去运作。19世纪50—60年代,斯宾塞(H. Spencer)划时代的问答“什么知识最有价值?一致的回答就是科学”,把科学教育和职业技术教育推到了中心,而人文教育和道德审美教育却被边缘化了,功利的追逐代替了意义的寻求。在市场的导向下,人们接受教育、塑造自己的“目标是在市场上成功地出卖自己。”受现代工业生产和科学技术的冲击,教育也被工业化、模式化、标准化,教育被组织成类似于工业生产过程,统一的课程,统一的方法,统一的目标,成批地把学生加工成标准化的“教育商品”。池田大作曾不无失落地说:“在现代技术文明的社会中,不能不令人感到教育成了实利的下贱侍女,成了追逐欲望的工具。……现代教育陷入了功利主义,这是可悲的事情。这种风气带来了两种弊病,一个是学问成了政治和经济的工具,失掉了本来应有的主动性,因而也失去了尊严性。另一个是认为唯有实利的知识和技术才有价值,所以做这种学问的人都成了知识和技术的奴隶”

在20世纪50—60年代兴起的后现代主义(postmodernism)思潮,深刻地体认了现代化和教育现代化危机的总根源,因此把批判的利剑直指“现代性”。他们认为,诸如“权威”、“中心”、“本质”和“基础”这些现代性话语,以及现象与本质、主体与客体、中心与边缘、深度与平面、此岸与彼岸、基础与非基础、短暂与永恒等逻辑斯(logos)中心主义,只不过是现代人所杜撰出来的新的神话。现代性已不再是一股解放的力量,相反,它成了“奴役、压迫和压抑的根源”,必须予以解构和摧毁。

作为事实,现代化和教育现代化对人类生存环境、生活质量以及

生命意义所造成的不良后果是毋庸置疑的。这对常常把教育现代化视为“正面的”和“好的”事情的人来说,无疑是一个沉重的打击。那么,这是否意味着教育现代化已失去了存在的价值呢?中国是应该放弃对教育现代化的追求,还是应该转而去追求教育的后现代化呢?显然,这种问题意识的背后隐含着“西方中心”的价值预设,即西方追求的,中国也应该去追求,西方放弃的,中国自然也要放弃,相反,却缺少自主性思维和批判性态度。我认为,中国应追求教育现代化,而不是教育的后现代化,不仅如此还要尽可能避免教育现代化的负面效果。这样的好事可能吗?或者说是否会有不必付出代价的教育现代化,抑或较小的代价达成教育的现代化?中国能否构建出一个“另一种样子”的教育现代性,而不是西方教育现代性的翻板?这些都是时代留给我们的课题。

(四)保持必要的张力

几乎在启蒙运动催生现代化和教育现代化的同时,世界范围内反现代化和反教育现代化的运动与思潮也风起云涌。这正如艾恺看到的,人类一边在“放手地现代化”,一边又在“放手地批判现代化”。因为毕竟“现代化是一个创造与毁灭并举的过程,它以人的错位和痛苦的高昂代价换来新的机会和新的前景。”

可是长期以来,在人们的思维方式中,对欲求和渴望的事物是不允许批判和反对的,否则人们就会动摇对它的渴望和欲求。人们过多地把批判看作是一种邪恶的力量,而不是反省和促动的力量。在当代中国,这种现象似乎尤为突出。这种“单向度的思维方式”带给我们的是开拓、进取和创新意识的禁锢,否定、升华和超越能力的丧失,以及求是、向善和臻美精神的背离。因此中国在教育现代化的认同与批判之间应保持必要的张力,这有助于我们思考和研究新问题,辨明教育现代化过程的真正本质,明确人类应该付出的代价。教育

现代化与反教育现代化的冲突是不易消解、也不应该消解的。“现代化及与其同时存在的反现代化批判,将以这个两重性地模式永远地持续到将来。”

20 世纪西方教育管理理论与模式

(一)西方教育管理理论发展研究

如何认识和分析 20 世纪西方教育管理理论发展及其模式,西方学者做了不少努力。著名学者坎贝尔(R. F. Campbell)等以及霍伊(W. K. Hoy)和米斯克爾(C. G. Miskel)等以管理理论的发展为线索讨论教育管理理论的发展。坎贝尔等把教育管理思想的发展分为以泰罗(F. W. Taylor)科学管理理论为基础的教育中的“科学管理”、以杜威(J. Dewey)的民主思想和梅奥(E. Mayo)的人际关系理论等为基础的“民主管理与人际关系”、以韦伯(Max Weber)的官僚制理论和以效率为目标的管理研究为基础的“理性主义”以及 60 年代以后兴起的“开放系统管理”等,并认为前两种理论属于强调组织的理论,后两种理论属于关注个体的理论,并讨论了组织和个体如何保持平衡的问题。霍伊和米斯克爾也基本上是按照管理发展的历史线索讨论教育管理理论的发展,“在过去的 90 多年中可以分为四个阶段:古典组织思想、人际关系、社会科学方法和新出现的反传统方法。”古典组织思想包括泰罗的“科学管理”理论和法约尔(H. Fayol)、古利克(L. Gulick)和厄威克(L. Urwick)等的“行政管理理论”。“人际关系理论”则是“在反对古典管理模式的正规组织传统中发展起来的”。“社会科学的方法”在重视社会关系和正式组织结构的作

用的同时,从心理学、社会学、政治科学和经济学中吸收一些主张,如巴纳德(C. Barnard)、西蒙(H. Simon)、帕森斯(T. Parsons)等的理论观点。当前的“反传统方法”主要有三种:后现代主义、批判主义和女权主义。

卡尔伯森(J. A. Culbertson)以教育管理理论发展自身的逻辑为线索对教育管理理论的发展进行了讨论,说明了教育管理理论的理论来源及其基本概念,并讨论了各阶段理论发展的优点和缺陷。他把1875年到1985年教育管理理论的发展分为五个阶段:

第一阶段是“实践者正视教育和管理科学:1875—1900”;

第二阶段是“学校管理科学的确立和新观点的发现:1901—1925”。本阶段主要受孔德(A. Comte)和斯宾塞(H. Spencer)的影响;

第三阶段是“教育和管理科学源溢的拓宽和加深:1926—1950”。这一阶段深受杜威的实用主义思想的影响。杜威的思想和孔德的科学概念被用于教育管理理论之中。

第四阶段是“提升为一种管理科学:1951—1966”。格里菲斯(D. E. Griffiths)、哈尔平(A. W. Halpin)等以逻辑实证主义和行为本主义为基础发起了旨在建立一种教育管理科学的“理论运动”。

第五阶段“作为一个防卫概念的管理科学:1967—1985”。这时期许多新理论开始向逻辑实证主义挑战,其中最有影响的挑战性概念是库恩(T. Kuhn)提出的“范式”以及批判理论。其中对“理论运动”进行全面批判的是格林菲尔德(T. B. Greenfield)、福斯特(W. Foster)和贝茨(R. Bates)等。

著名学者塞基万理(T. Sergiovanni)采用历史分析和模式分析相结合的方法分析了100年来教育管理思想的发展形态。他把教育管理思想分为四种模式:第一种模式从1900年早期到1930年左右的“关注效率模式”阶段;第二种模式是1930年到1965年左右的“关注人的阶段”;第三种模式是从第二次世界大战后到现在的“关心政治与决策制

定”。这种模式重视外部环境对组织的动力作用以及政策的发展,认为组织中的冲突是自然的和必要的,还认为决策的制定不一定总是依据理性的模式进行。第四种模式是当前的“关心文化”模式。文化模式关注“集体性和意义与价值分享”。还有其他学者如维鲁尔(D. J. Willower)、尔沃斯和拉戈姆斯姬(C. W. Evers, G. Lakomski)对教育管理理论的新进展从不同的角度进行了批判性讨论。

运用历史分析与模式分析相结合的方法,把以上各种研究归纳为四种:古典教育组织理论—效率为本模式。人本主义教育管理理论—人本模式、教育管理科学理论—理性为本模式和后现代教育管理理论—多元整合模式。以下对这四种理论流派及其模式进行分析。

(二)古典教育组织理论

——效率为本模式

古典组织理论是西方管理理论的重要组成部分,也是西方管理理论成为独立研究领域的开始,形成于20世纪初,鼎盛于20—30年代,其本质特征是科学和效率—以科学的方法、原则和制度为手段,以实现组织的效率为目标。主要是由泰罗的科学管理理论、法约尔、古利克和厄威克的行政管理理论以及韦伯的官僚制理论所构成的。19世纪末和20世纪初之前,西方资本主义蓬勃发展,但由于管理不善导致了人力和物力资源的极大浪费,加强对管理问题的研究,通过提高管理水平来提高生产效率,成为当时人们普遍关注的问题。古典组织理论就是在这种背景上产生的。

泰罗的科学管理理论是最早还用于管理实践中的,也是最早对20世纪教育管理思想的形成产生影响的观点之一。泰罗着力研究的是管理方法的科学化。他的主要观点可以表述为:“1. 对每一项工作的每一项要素提出最佳的操作方法,以代替旧的经验的方法。

2. 一旦工作经过科学地分析后,就需要科学地挑选人员,对其培训教育,并使其得到发展。而在过去,工人自己挑选自己的工作,尽自己所能自我训练。3. 管理人员应与工人热诚地合作,以保证所有的工作按照已经建立的科学原则进行。4. 管理方和工人在工作和责任方面要平等地分工。管理方把自己比工人更胜任的那部分工作承担下来,而在过去所有的工作和大部分的职责都推给了工人。”他的这些观点以及其他观点被斯的丁(F. E. Spaulding(1913)和博比特(F. Bobbitt)运用于教育管理中,强调测量和评价,对教师的教学和学生的学习实行量化控制等。

法约尔更多地是从整个组织的角度来看管理问题的,他的管理理论如同他给自己的著作所定的题目一样是“一般管理”,着重讨论的是管理原则的理性化和科学化,他认为“管理就是预测和计划、组织、命令、协调和控制”,同时提出了管理的14条基本原则,其中有些原则成为管理中的金科玉律,如“统一指挥”、“权力与责任统一”等。后来古利克根据他的过程理论又提出了“计划、组织、人事、协调、报告和预算”过程理论,对管理原则补充提出了“控制跨度”原理。他们的管理理论称之为行政管理理论,在教育管理中同样是适用的。法约尔还认为管理不只是管理人员的事情,而是每一个人的事情,所以要加强管理教育,让所有的人都理解和遵循管理的基本原理和原则。

韦伯的理论更多地侧重于组织的制度建设,在组织中排除人为因素的干扰。在他看来,传统的管理主要凭借的是“世袭权力”或“魅力权力”,而现在社会的管理则凭借的是以法律为基础的权力,所有的人在所规定的职权范围内行事,是职位规定人的行为,而不是人的行为规定职位。可以说,韦伯的理论重在组织制度的科学化和理性化。尽管韦伯的官僚制理论有这样和那样的缺点,受到了后现代理论的批评,但迄今还是有效的。这是因为组织要完成两种使命:一是协调组织成员的活动和维持内部系统的运转;二是适应外部环

境。前者是让组织成员适应组织的目标,是“内适应”;后者是组织与外部环境的适应,是“外适应”。只有这两种适应统一并都得到了完成,组织才可以生存和发展。而完成这两项任务的则是官僚体系。韦伯的官僚组织理论的核心就是建立系统、理性的或科学的制度,建立完整的直线制和职能制相结合而以直线制为主的组织系统,在这一系统中,制度是整个组织的血脉,是第一位的,根据制度来选择适当的人担任适当的职务。任何人进入这一组织体系都必须按照制度、规则行使组织的职能。上至总统下至一般的管理人员概不例外。教育组织尽管有其特点,但它作为一种组织也同样要完成这两项任务,同样需要建立系统的、科学的和理性的制度化的组织系统,运用这一系统合理利用教育资源,促进教育的有效发展。所以,韦伯的官僚制是教育管理的一种主要组织制度模式——因为可以保证教育组织的“秩序、理性、可行和稳定。”

古典组织理论是系统化、理性化和科学化的。泰罗强调管理方法的科学化和标准化,法约尔等强调管理原理和原则的科学化和理性化,韦伯重视的是组织制度的科学化和理性化,这三方面构成一个完整的管理理论系统。另外,这些理论无论是个别还是整体都是以理性或科学为标准,以排除个体经验、感情、非理性等的干扰。最后,三种理论都以效率为本。

(三)人本主义教育管理理论

——人本模式

如果说古典组织理论属于科学主义的话,而人际关系理论和人力资源理论则属于人本主义。人本主义思想源远流长,起源于古希腊文化,形成于文艺复兴,发展于启蒙运动,在现代社会得到不断地完善,同科学主义一道相互竞争、相互补充,共同构成了西方文化的基本精神,影响着人们的思想和行为。但人本主义运用于管理学的

历史则不长,这是因为管理学本身也是一门年轻的学科。人本主义教育管理理论,首先以“人际关系理论”的形式始于20世纪30年代以后,运用并发展于40—50年代,60年代以后得到了进一步发展,以“人力资源理论”的形式广泛运用于各种管理活动中。人际关系理论和人力资源理论都重视组织中个体成员的合理需要的满足,以提高人的工作积极性和工作效率。

在20、30年代,泰罗的科学管理方法被广泛地运用于各种管理实践中,促进了生产效率的极大提高,但却遭到了许多工人的反抗。为找出问题的症结,在1922—1932年间哈佛大学商学院的教授梅奥和罗斯利斯伯格(R. J. Roethlisberger)等领导了在美国西方电器公司霍桑工厂进行的管理实验研究。实验证明,改善管理人员对工人的管理和监督——采用民主的、富有人情味的监督和泰罗制所采用的物质刺激、严格的控制等方式都是有效果的,但前者效果更佳。经过进一步的研究,梅奥认为以效率为本的管理模式让人异化并丧失自我,并提出了不同于效率为本管理理论的关于对人的特点的看法。在他看来,人是受社会需要的激励并在与其他人的关系中获得满足感、意义和价值,同来自外部刺激和管理控制比较,个人更容易对来自所在集体的社会压力作出反应。梅奥还认为个人对管理和组织的认同感和忠诚度主要取决于组织和管理是不是满足了他的社会需要。因此,管理的根本任务就是创造良好的人际关系气氛,满足组织成员的社会需要。梅奥的这一理论就是“人际关系理论”,它是针对科学管理理论的弊病提出来的。这一理论和杜威的民主教育理论结合在一起,成为40年代以后流行的教育管理思想,可以称之为早期人本主义管理理论。但人际关系理论过分强调个人的社会需要,忽略对工作的责任感,并且把完成工作任务和满足个人的需要割裂开来,也因此一直受到人们的批评,因为“只要工人是愉快的和满意的,他就可能对影响其工作的决策没有什么兴趣”。

社会需要的满足与组织任务的完成以及工作效率之间一定是有

矛盾的吗?从40年代勒温(K. Lewin)和巴纳德等的社会系统理论把人的行为和环境因素结合起来开始,不少学者试图把个人需要的满足和组织目标的实现有机地统一起来。这就使人际关系理论的个人需要与组织需要的二元对立论开始走向人力资源理论的二元整合。其中的许多研究成为管理学的经典。如巴纳德认为组织是人的协助系统;巴克(E. W. Bakke)把组织看作是个体和组织相互作用的“融合过程”;阿基里斯(C. Argyris)认为人的个性是从不成熟到成熟的发展过程,需要逐步扩大工作内容并实行民主参与管理。马斯洛(A. Maslow)提出了“需要等级论”,认为组织应注意满足人的不同需要;麦戈雷戈(D. McGregor)在马斯洛的需要论的基础上提出了“X理论”和“Y理论”。X理论认为人是经济动物,需要严格的管理,而Y理论更适合于作为管理思想的基础,强调人的主动性、社会性和创造性方面。赫兹伯格(F. Herzberg)则在马斯洛和麦戈雷戈的基础上提出了“双因素动机理论”,把防止人的不满意产生的因素称为“保健因素”,把引起人的满意的因素称之为“激励因素”。保健因素不能缺少,但真正能够产生激励作用的则是激励因素。管理者要把这两种因素有效地结合起来,引导组织成员在工作中获得满足。利克特(R. Likert)在实验研究的基础上提出了4种系统:第1种系统是“专权领导模型”,第2种系统是“温和的命令式”,第3种系统是“协商式”,第4种系统是“参与式管理”。他的结论是第4种模型是最有效的模式,它主要是建立在三个关键的主张上:支持性的关系、在交叉的集体中的集体决策、领导有很强的操作性目标。以上所有这些研究都试图解决组织与个人之间的冲突、矛盾,也就是在满足个人需要的同时高效率地实现组织的目标。在教育管理中,人们十分重视组织与个人的互动,重视教职工对决策的参与、合作计划、共同目标、自主性、个人在教育或学习中自我发展、自我实现等。

人际关系理论把人与组织对立起来的做法简单化了,人力资源理论试图把组织与个人统一整合起来。在管理过程中,组织的目标

与组织成员的目标在根本上是一致的,因为组织成员是怀着共同的愿望加入到该组织的。除了共同的需要外,还有不同的需要,这些不同的地面是永远存在的,完全避免组织和个人的冲突是不可能的。学校教育组织和其他组织一样都是由人所组成的,不同的是它的工作对象也是人。所以,人本主义管理思想更切合于教育实践。和一般管理不同的是,学校管理不仅要寻求实现学校组织目标与教职工利益的一致性,而且要把学校的目标与学生发展的目标统一起来。应注意的,人本主义管理理论由于过分重视组织中的个人而忽略了社会政治、经济、文化对学校组织和个人的影响而受到人们的批评。

(四)教育管理科学理论

——理性为本模式

教育管理科学理论兴盛并流行于 50 年代初到 70 年代初,至今仍然是教育管理领域的主流理论之一,它是以教育管理科学的“理论运动”著称的,其占支配的观点是把教育管理学作为一种科学理论。“理论运动”的代表人物有哈尔平(A. W. Halpin)、格里菲斯(D. E. Griffiths)、哥泽尔(J. W. Getzels)等。哈尔平运用范式的方法把科学研究的规范引进到教育管理中,哥泽尔以行为科学理论为背景,把教育管理作为一个社会过程来研究,格里菲斯直接把一般科学的观点和管理行为理论运用到教育管理理论中,认为教育管理行为理论是一般的人的行为理论的亚系统。从他们开始,对教育管理问题的研究从“必然性”概括转变到解释性和说明性的“必然性”概括,教育管理和社会科学学者关系的改变带来了新的科学探究方法,更多概念性的内容为教育管理理论的教育和培训提供了基础,创办了多种教育管理理论杂志以传播“理论运动”的研究成果。

教育管理科学“理论运动”的兴起有其现实背景和理论基础。

从当时的背景来看,第二次世界大战结束,世界进入冷战阶段—美国 and 当时的苏联各自代表自己的阵营在科学技术和其他领域进行着激烈的竞争。苏联人造卫星首先上天引起了美国朝野的震动,也引起了美国人对教育的广泛批评,认为杜威等发起的进步主义教育运动是导致教育落后和科学技术落后的根源,人本主义管理思想脱离了社会政治发展的实际,不少人开始对人本主义教育管理理论进行批判,认为学校教育要关注社会、政治和文化的发展,一味地强调个人只能导致教育质量和效率低下。“科学管理”重新得到了重视,不同的是50年代以后所重视的是“管理科学”和“教育管理科学”的建设。而其理论基础则是逻辑实证主义和行为科学,强调以理性为本。

逻辑实证主义是维也纳学派(Vienna Circle)倡导和发展的,是孔德(A. Comte)的实证主义与罗素(B. Russel)和怀特海(A. N. Whitehead)等的符号逻辑学的结合。维也纳学派认为孔德把人类思想发展分为神学、形而上学和实证阶段是有意义的。孔德认为神学和形而上学在科学中没有地位,物理学已处于实证阶段,社会科学还处于前科学思维水平,必须用科学探究的方法促进本学科的发展。逻辑实证主义的第二个基础是符号逻辑。尽管孔德是实证主义之父,对逻辑实证主义产生重大影响,但逻辑实证主义采用的更多的是演绎,重视量化分析,在概念上更加重视结构化和标准化。这一新的哲学对社会科学和行为科学产生了重大的影响。莫顿(R. Merton)在把维也纳学派引入到社会学中起到了重大的作用。但逻辑实证主义首先引发了心理学的变革,如勒温在运用逻辑的和数学的术语表述心理学时指出:“今天的心理学中的重要变化是发展了一种‘理论心理学’,它与‘实验心理学’的关系如同‘理论物理学’与‘实验物理学’的关系是一样的。”

逻辑实证主义是通过社会学理论对管理学和教育管理理论产生作用的。西蒙(H. Simon)把逻辑实证主义运用到管理理论中,他的《管理行为》成为教育管理科学“理论运动”的奠基之作。西蒙在第

四版的前言中说“《管理行为》也许属于当代组织理论研究的第二代,第一代就是所谓以泰罗、法约尔、古利克和厄威克为代表的‘古典理论’”。他在批判古典组织理论的同时发扬了古典组织理论的科学精神。该书把逻辑实证主义的原则作为决策理论的起点,发展了巴纳德的组织理论。西蒙认为传统的古典组织理论是建立在不能测量的简单的格言上。他把管理看作是影响组织成员的一种理性决策过程。“他的著作在40年代为‘管理科学’引入到教育管理中提供了直接的渠道”。这样,逻辑实证主义也就成为教育管理理论的基础。

根据逻辑实证主义和行为科学的基本理论和社会发展的要求,教育管理科学或理论运动的核心是把教育管理理论建设成为象工程学或医学那样的科学理论。理论运动早期的倡导者接受了费格尔(H. Feigl)的定义:“理论是一系列的假设,通过逻辑—数学过程从中推断出更大系列的经验法则。”这一概念在教育管理科学理论的发展中有所改进。比如威罗尔认为费格尔的定义太过严格,把教育管理中的大部分理论都排斥在外。根据费格尔的定义,霍伊和米斯科尔认为:“理论是对教育组织行为规则的概念、假设和概括一系列相互联系的解释和说明”。作为科学理论,有三个要点:首先理论逻辑是由概念、假设和一般概括所组成;二是它的主要功能是解释、说明和预测行为规则;三是理论是启发式的,即它激发和引导知识的进一步发展。理论运动的核心观点可以概括为6个方面:第一,关于组织或管理人员应该做什么的陈述不能包含在理论或科学中;第二,科学理论把现象作为一种存在对待,理论解释、说明和预测,但不规定;第三,有效研究源于理论也受理论的指导;第四,演绎的前提系统是理论的最好的范例;第五,对理论发展和训练来说,社会科学是最基本的;第六,为了理论发展的目的,最好把管理看作是所有组织中可以发现的一般现象。

显然,以逻辑实证主义为基础的教育管理理论是关于“是什么”或

“如何做”的理论,而不包括“应该是或应该如何做”,它把教育管理作为一种事实存在进行研究,解释、说明和预测这些教育管理事实,但不规定这些现象应该如何。教育管理理论的建构依赖于人的理性思维并受到逻辑实证主义和行为科学的指导。这实际上把教育管理理论作为一种科学对待,“在多方面的转换中,具有特别重要意义的是对科学的概念从松散的界定到严谨的界定,从定性研究到定量研究,从事实到理论。明确地拒绝对‘价值自由’探究的倡导和倾向是知识探索的标志性转折。”“理论运动”的主要目的是试图为教育管理实践提供两方面的成果:一是为改善教育管理专业基础知识提供严谨的程序;二是提供的知识应该是以可以运用的形式。这就推动了教育管理科学理论的发展,使得教育管理理论成为一种独立的科学研究领域,有了自己的概念和体系,提高了教育管理理论的理论化、系统化和操作性,为教育管理专业培训提供了理论基础。但教育管理科学或“理论运动”是有局限性的。首先从其方法论来看,同人际关系理论一样,它着重解释和说明的是学校组织内部的运作情况,而忽略了外部环境对学校的影响。这也导致了70年代教育管理相关的理论发展缓慢。其次,“理论运动”所追求的是教育管理论的科学化和理性化,着重对事实问题的研究,把价值排除于教育管理科学之外。把价值排除于教育管理过程之外显然把教育管理问题简单化了。

(五)后现代教育管理思潮

——多元整合模式

后现代是继现代之后的人类社会发展的新阶段。哈贝马斯(J. Habermas)认为,现代是指“一系列的累积的和互动的过程:资本形成和资源流动;生产力发展和劳动率提高;集中化政治权力的建立和国家认同感的形成;政治权力参与、城市生活和正规教育的多样化;价值和原则的世俗化。”可以说现代社会是以理性和科学技术为工

具追求人类社会至真、至善、至美的发展。但二次世界大战对人类生命的践踏和对社会财产的摧毁,导致人们对传统理性和传统科学的信念的怀疑和破灭,认识到仅仅靠理性和科学技术是不够的。所以,西方发达国家大致上在 50 年代末之后陆续向后现代社会迈进,70 年代末、80 年代初之后,后现代社会特征已经很显著了,比如科技发展有机化、知识信息化、政治国际化、经济全球化、文化多元化,追求社会的可持续发展等等。这些变化根本上影响着社会关系和社会生活的本质。如果说现代社会重视的是理性和科学的标准化、客观性、唯一性,而后现代社会则重视理性、知识和科学的价值性、情景性和多元化。

后现代主义是后现代社会中的一种文化反思性理论,其基本概念也被引入到教育管理理论领域。后现代主义的代表人物福科认为(M. Foucault),知识和真理不是永恒的,是特定历史条件下人的创造,“知识永远是某种角度的知识”;权力是到处存在的,是生产性的,是通过组织关系和组织成员自我调节来实现的,对话则是权力和知识转化为实践的桥梁。德里达(J. Derrida)则在批判西方哲学的理念中心主义(logocentrism)的同时,提出了他的解构主义。在他看来,理念不是深藏于事物内部,而是属于语言或文本,我们称之为思维的东西来自于文本以及我们如何阅读、理解和解释文本的,所以必须重视对文本的解构,不同的读者对同一文本可能有不同的解释,唯一正确的答案是没有的。伽达默尔(H. Gadamer)运用他的解释学强调理解。解释学既反对康德的理性先验论也反对黑格尔的理性目的论,其任务是通过理解赋予历史以意义,理解既是一种表达也是一种创造。格林菲尔德率先把后现代主义理论运用到教育管理理论中,对科学理论运动进行了系统的批判。他认为组织不是自然实体,而是人造的,不是标准化的;管理理论也不是“理论运动”所宣称的是客观的、唯一的。霍金森(C. Hodgkinson)持类似的观点。他认为“管理是行动的哲学”,这种哲学不是永恒的,更多的是偶然的,是对

话的,处于解释过程中,“‘没有事实,只有解释’。管理是对组织现实进行解释的艺术”组织是为实现特定的目标而建立的,而目标是人的愿望或价值的体现。教育组织除了实现审美的、经济的和理想的目标之外,其基本价值是促进学生身心的完善发展。可以看出,后现代主义教育管理思想重视教育管理过程的价值性更甚于事实性,强调教育组织的主体性更甚于客体性,强调教育管理知识的多元性和发展性更甚于单面性和静止性,强调教育管理方式方法的多样性更甚于标准化,特别重视理解、对话、分权和解释等在教育管理中的重要作用。

批判理论的主要代表人物霍克海默(M. Horkheimer)、阿多诺(T. W. Adorno)、马尔库塞(H. Marcuse)和哈贝马斯等强调通过对话、理解和交流等方式透过认识对象的表面把各种社会关系等呈现出来,以达到改变社会和组织结构所导致的异化、压抑和不平等,获得自由和解放,实现正义和平等的目的。把批判理论运用于教育管理理论中的学者众多,代表人物主要有福斯特、贝茨、赛塔尼克和奥克斯(K. A. Sirotnik, J. Oakes)等。他们认为,社会充满着不平等和压迫,需要进行社会变革,以便使被压迫和被剥夺公民权的人得到解放。但与马克思的“斗争”或“革命”不同,社会变革是通过运用理性的、理智的实践对话,对权力关系采用一种批判的观点来完成。过去权力被看作是组织中高层人物控制的不可分割的实体,而边缘人物无法接触到权力。这种权力是通过自上而下的方式行使的。显然这种权力是以压迫的形式存在的。教育组织的目的是实现正义和平等,以便教育组织中每个人获得自由和解放,并发挥主体性。所以,根据批判理论的观点,就需要授权,与管理人员、学生和社区分权,打破传统的机械的、僵硬的管理范式,促进教育组织改进,实现教育的正义和平等;课程和教学应以学生为中心并指向于社会平等和正义。从这一观点出发,仅通过校本管理或协助和合作学习等实践来消除等级是不够的。教育者要问这些问题:合作学习达到什么目的?

校本管理达到什么目的?例如一个极端的例子:希特勒具有杰出的合作和协助技能,但他的目的是非正义的。”所以,教育管理的批判理论虽然把重心放在分权和授权、合作、交流、对话、个体的差异与平等、男女平等、种族的文化差异与平等方面,但目标是实现社会正义与平等、人的自由和解放。

女权主义则运用后现代主义和批判理论的方法试图理解、解构和消除女性所受到的不公正、不平等的遭遇和受压迫的地位,以实现妇女的自由和解放。女权主义也同样对教育管理理论有重大的影响。女权主义者认为现行的组织强调服从、对权力的依附、忠诚、竞争、进攻性和效率,把个人看作是商品,个人的价值是按照其对组织的贡献来决定的。女性的价值和地位不受重视,没有获得与男性同等的地位,受压迫和受压抑,其原因主要是现代社会结构和组织的非人性和僵化。在教育和管理方面,女性主义认为在教育和社会形成过程中,妇女的定位不公正,男女是不平等的,女性被贬低、被剥削,受压迫;在教育制度、向受教育者提供的知识和教育活动中可以发现女性不平等和受压抑的现象。妇女更多地“从属”于男性的“管理监督”。男性思维和知识结构主导着教育和教育管理。如何实现男女平等,使女性获得公正的待遇、个人的自由和解放呢?同后现代主义和批判理论类似,女权主义强调在教育管理中必须重视对话、理解、交流,不同的是它对直觉、感情、感觉以及各种关系赋予了很高的意义。教育世界包括整个人类世界都是由男女组成的,教育管理理论和实践忽视了女性,实际上就是忽视了世界的另一半。这不仅阻碍了女性群体发挥其创造力,也妨碍了教育管理的效率和质量。

后现代教育管理理论对现代教育管理科学“理论运动”的全面批判宣告了以实证主义和逻辑实证主义为基础的教育管理科学神话的破灭。教育组织不是自然的而是人造的,教育组织的主要目标不是效率而是保证教育的正义和平等,促进人的自由和解放,教育管理知识不是实证的而是情景和价值的,组织中的权力不是固定的,而是

生产的,其生产性主要表现为权力的参与和分解,教育管理方法不是唯一的而是多元的,不是对抗的而是对话的。这说明,教育管理理论、教育管理模式、教育管理方法可能不止一种而是有多种,也就是说,教育管理理论从单一走向多元,同时多元的教育管理理论又是整合的:具有共同的精神,如强调组织、权力、知识的发展性和多样化,强调对话、理解、交流、解释等在管理中的作用等,强调管理民主化、分权、公正,追求人的自由、解放、价值和创造等。

以上四种教育管理理论及其模式的发展体现了从科学主义和人本主义、社会组织本位与个体中心二无论到以人为主体的多元整合论的发展历程。二元论把科学主义和人本主义看作是水火不相容的。坚持科学主义就要反对人本主义,而坚持人本主义就一定反对科学主义。古典组织理论和教育管理科学是以科学主义为其精神的。前者坚持社会组织本位,把组织成员作为组织的一个零部件;后者坚持把教育组织作为自然实体对待,在管理科学中只有物的客观事实,而没有人的价值和感情。而人际关系理论和人力资源理论是以人本主义为其基本精神的。人际关系理论把人看作是社会性的,重视人的关系的改善并把改善人际关系作为管理的根本任务,但忽视了组织和制度的重要性;人力资源理论则强调满足人的各种需要,不重视组织、纪律、制度的作用。实际上,科学主义和人本主义可以说是西方社会文化中两种相互联系、相互冲突又相互促进的基本精神——科学主义促进西方科学技术的不断进步,人本主义促进西方社会民主化程度的不断提高。两者不是相互削弱的关系,而是相互促进的关系,即科学主义和科学精神越发展,越需要人本主义和人文精神,反之亦然。所以,思考和分析教育管理问题就需要坚持二元统一论或多元整合论。这种方法论虽然把科学主义与人本主义、社会组织与个人、事实与价值、自然与文化、身心、主体与客体等还看作是不同的方面,但并不再把它们看作是对立的、静止的、不变的,而看作是联系的、变化的、发展的、平等的、同一整体事物的不同的方面。

西方教育管理理论及其模式为改造我国教育管理理论发展和实践的模式提供了思路和基本观念。首先,我国教育发展和整个社会处于现代阶段,教育管理乃至所有的管理有一个从经验、人治管理到理性和法制管理的转换过程。因此,西方古典组织理论及其效率为本模式以及教育管理科学理论及其理性管理模式对我国现阶段的教育管理理论和实践仍具参考价值。因为它们所蕴涵的科学和理性精神是我国教育管理和各种管理所最缺乏的,也是教育管理现代化所最需要的;其次,由于我国的现代化是以西方发达国家的现代化为参照系的,西方管理现代化的历程中有成功的经验也有失败的教训,这就要求我们在借鉴西方的管理和教育管理理论的时候不能盲目照搬,要避免他们走过的弯路,所以我们借鉴古典组织理论和教育管理科学理论的时候,同时要学习和借鉴人本主义教育管理理论——以人为本模式,处理好教育管理中科学主义与人本主义、教育组织与个人、社会与教育组织等关系;第三,虽然我国社会总体上还处于现代阶段,但由于高科技的发展和信息大众化、全球化使得我国在许多方面也步入后现代阶段,因此,在建设我国的教育管理理论和实践模式的时候有必要吸收西方后现代理论及其教育管理思想,这对理解和解决我们所面临的教育管理理论和实践问题无疑具有重要意义。

中 篇

当代教育与教育学文论

选 读 (一)



教育的定义^①

[美]索尔蒂斯

我无意给读者这么一种印象:很少有人尝试界定教育。我们发现,教育界里里外外的许多人——从 A 到 Z,从海军上将到党派、宗教的狂热者——都不仅喜欢谈论教育,而且非常愿意界定教育。事实上,所缺少的并不是对教育所下的某种定义。各方面人士给我们提供的各种各样的教育定义和对教育的看法,是谈论和思考教育时所涉及的问题的一部分。我们确实受到大量相互冲突的定义的骚扰,这些定义引诱我们在它们中间作出选择,把这些定义加以拼凑,甚或否定所有这些定义,由我们自己去寻找教育的那个“真正的”定义。

在这一连串的定义里面,往往隐含着一个非常关键的假设。那就是,我们假定只有某种教育定义,或只有那个真正的教育定义。我们的所作所为好象在寻找那个定义,如同一个打大猎物的猎人搜寻大象一样,他自信,如果看见一只大象,他会认出来,而且他自己会用网捕到一个非常有价值的猎物。但是,如果我们实际上更象一个真心实意但又误入歧途的捕 centaur^② 的猎人,即便跟随着一支准备充分的远征队,并把枪始终置于准备射击的状态,也永远不需要动物标本剥制师的帮助,情况又会怎么样呢?与捕大象相比,寻找教育的那种真正的定义,会不会更象捕 centaur 呢?教育的那种真正的定义是

① Soltis J. F. ,Definitions of Education. An Introduction to the Analysis of Educational Concepts(2nd ed.) ,1978.

② 希腊神话中人首马身的怪物——译者

否存在呢？

让我们转到探讨定义这一观念本身,而不是直接着手解决界说教育这个问题。谢弗勒在其《教育的语言》一书中,探讨了3种定义:即规定性定义(the stipulative),描述性定义(the descriptive)和纲领性定义(the programmatic)。^① 尽管实际上我们始终不可能找到纯粹的规定性定义、描述性定义和纲领性定义,但谢弗勒还是指出了每种定义区别于其它定义的一些特征。

规定性定义是创制的定义,说得更明白一点,就是作者所下的定义,要求这个被界说的术语在后面的讨论中始终表示这种规定的意义。比如,有人可能会说:“注意,我知道当前对教育有许多时尚的界说和看法,但为了顺利起见,我在整个探讨(演讲、论文、著作,等等)中,将把‘教育’这个词只用来表示社会为了通过有目的的教和学来保存其文化的某些方面,而创造和维护的那种社会制度。”这就是一种规定。也就是说,“不管其它人所用的‘教育’一词是什么意思,我所用的‘教育’一词就是这个意思。”

但是,描述性定义的实质,不是“我将用这个术语表示什么什么”这样的规定性主张,而是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。实际上,词典就是试图罗列描述性定义;因此,一个词有若干种定义的情况并不鲜见,因为许多词有多种描述性含意。但是,词典不允许我们随意地选择某种定义;词典给我们提供在不同语境中某个词的不同用法。比如,我们来研究一下“run”这个词^②。这个词有许多定义,每种定义只适用于某种特定的语境。如果约翰参加竞走,我们就会期望他在体力上驱策自己,跑得尽可能快,但是,如果他是在竞选总统,对他的竞选活动作“在体力上驱策自己,跑得尽可

^① Schfler J. ,The Language of Education ,chap. 1 ,1960。

^② “run”一词有多种含意。下文中用楷体排的“参加”、“竞选”、“抽丝”、“渗开”都是“run”的中译。——译者

能快”的描述,似乎是非常不合适的。还有,如果是苏珊的袜子抽丝了,或者是苏珊的画的颜色渗开了,那么,通过例举“run”一词在不同语境中的运用情况,我们又有了“run”一词的两种不同的、不相冲突的描述性定义。在第一例中,“run”一词表示织物的不雅观的裂口;而在第二例中,我们用“run”一词来表示颜色的扩散与混合。因此,“run”一词的描述性定义不是只有一种,而是有许多种,这些定义表示该词在不同语境中的特定用法。

上面所提出的教育的那个规定性定义,也是一种描述性定义,因为它提及我们用“教育”一词来表示社会为了通过有目的的教和学来传递某些文化而创立和维护的那种特殊制度。毫无疑问,这一定义描述了“教育”这一术语的一种广义的用法,这种用法既适用于复杂社会中的正规教育(formal schooling),又适用于土著村庄里父亲教儿子制造武器或打猎的那种非正规教育(informal schooling)。但这只是教育的描述性定义之一。教育这一术语也可以非常贴切地用于那些不以有目的的教和学为特征的情境之中。比如,某个人对自己的“教育”的叙述[见于《亨利·亚当斯的教育(The Education of Henry Adams)》]或更为普遍的,“在磨难中所受到的教育”(通过经验,而不是通过有目的的教和学来接受教育)。因为这两种用法都是对不同语境中我们所理解的教育一词的正确描述,所以,只认为第一种定义才是正确的定义就显得有点可笑了。规定在某一讨论中将自始至终采用第一种定义,这并不排斥第二种定义或其它合适的描述性定义的存在。这种规定,仅仅是为了探讨顺利而采用的一种策略或协定。而且,我们似乎不应该对描述性定义有真正的分歧,假使有了分歧,以某种客观的方式来解决这些分歧也并不是一件太困难的事情。^① 因为对任何事物的客观描述,毕竟只是试图使其符合公众的观念。

于是,我们可能会问,我们当前对教育所作的界说,为什么会导

^① 见 Scheffler 对描述性定义方面模棱两可的事例的探讨:18, 27—29。

致或引起关于教育目的的激烈争论呢?这些争论会不会就是各种互相冲突的规定?我们似乎不应该在如何暂时使用某一术语的规定上有这类争论,但是,就某个术语在不同语境中的实际用法的描述的准确性或“真实性”而进行争论,难道不也同样是可笑吗?我认为,答案能在谢弗勒的纲领性定义这一概念中找到,纲领性定义明确地或隐含地告诉我们,事物应该(should)怎样。因此,有人可能把教育界说为心智能力的发展,于是也就暗示,课程应该完全以促进学生理智的发展(而不是社交能力或体力的发展)为定向。说某一事物应该怎样,与说某事物实际是怎样完全不同,也与只说“我暂且用这表示它的意思”迥异。教育一词的纲领性定义,往往包含是(is)和应当(ought)两种成分,是描述性定义和规定性定义的混合。

比如,让我们来考察这么一个定义,这个定义把教育描述成“社会藉以发展年轻一代认识生活中的善和价值的 ability 的手段”。在这个定义中,不仅有把教育看作社会的一种手段或制度的描述性因素,而且还有提出的纲领。隐含在这个定义中的是这么一种规定性或规范性的陈述:“教育应当发展人们认识生活中的善和价值的 ability。”这一陈述只强调道德教育和美育这两方面的纲领,而对还有或应该还有其它什么方面的教育,几乎没有言及或完全没有言及。

现在,稍作反思,人们不应该对教育的定义经常外显地或内隐地包含某些纲领、规范、规定或价值观而感到惊奇。教育毕竟是人类的一项事业,在这项事业中,人们试图有目的、有见地、谨慎地做些什么。如果有目的地行动时头脑中带有某种目的或程序,那就至少是在某种程度上认为那种目的或程序是有价值的、好的和理想的,等等。正如医生尽力治愈病人,是因为他们把健康看作好,把疾病看作坏,教育工作者致力于使学生头脑开放,是因为他们把头脑开放看作好,把头脑封闭看作坏。我们可以举出其它许多的例子,来说明某些价值观是如何渗入人的有目的的活动之中的,可在这里,似乎没有必要这么做。还是让我们暂且回到前面悬而未解的问题——教育的那

个真正的定义——上。

虽然我们对定义的种类有了这些想法,但我们的定义问题无论怎样都还显得模糊不清。在问“那个真正的教育定义是否存在”这一问题时,我们的意思可能是:教育的那个真正的规定性定义、描述性定义或纲领性定义是否存在?这样看来,我们的问题实际上就成了三个问题。认识到这一点,似乎是朝着正确的方向迈进了一步,因为要是有人用“存在的”来回答原先的那个问题,我们不知道究竟是哪个问题得到了肯定的回答。

所以,我们最好来考察一下,对每一个问题来说,肯定的回答究竟意味着什么?就规定性定义而言,一个绝对肯定的回答,会显得令人可笑,因为发表意见的自由,正是“规定”的本质之所在,从逻辑上讲,任何定义都能充当教育的规定性定义,因而,在这里很显然的是要求对教育下那个真正的规定性定义,要么是不恰当的,要么是应予以否定的。(当然,已经下了一种规定性定义,并且只是要求重新想起的情况要除外。)

但是,如果带着寻找教育的那个真正的描述性定义这一意向来提问,那么,一个意味着有而且只有一个真正的描述性定义的肯定回答,在这里会使人感到疑惑,因为我们已经认识到了这种可能性:在不同的语境中,为了不同的目的,“教育”一词有多种描述性意义。但是,假定我们能够对教育下一个适合于所有特定语境的简单定义[诸如“教育就是学习(education is learning)”],这种定义有可能会使所有人感到满意,但由于同样的原因,这种定义对任何人说来都没有说出什么东西。(人们既可以学成夜盗,也可以学成律师;或既可以从经验中学习,也可以从教师那里学习。)而实际上我们是能够为教育下一个简单的、可作各种用途的描述性定义的。但是,教育这一术语的这么一种广义的、不加区别的、不加评价的用法,似乎不大可能非常有用。因此,这种定义很可能引不起我们的兴趣。

寻找教育的那个真正的定义,很可能就是要为教育寻找一种正

确的或最佳的纲领的表述,而且这本身就是规定要在教育活动中寻求的某些有价值的手段或目的,这就是这里的探讨所想要得出的结论。在我看来,寻找教育的那个真正的纲领性定义,与问“哪种宗教是人类真正的宗教”或“冰淇淋的真正的味道是什么——是巧克力味还是香草味”这样的问题非常相象。我把冰淇淋和宗教并列起来,不是要亵渎神灵,仅仅是为了指出教育方面的价值问题的范围和复杂性。象冰淇淋的味道这样的问题,纯粹是口味的偏好,而象宗教这样的其它一些问题,涉及的是坚定的信仰,某些立场和理性上层建筑(rational superstructure),就是围绕这些坚定的信仰而形成的。认为学校应该传授优良的生活方式,更类似于教育的“冰淇淋式的”目的,而赞成学校是民主价值观的主要传递者,则更与“宗教的”目的相象。与是否应该把学生教成有责任心的、忠诚的、民主政体的公民这样的决定相比,是否要教导学生在校长进教室时起立这样的决定,是个较为次要的价值决断。尽管毫无疑问,在教育方面必须作出价值判断,而且有些价值决断将是非常关键的,但通过下定义来作出决断,很难说是最理智的方法。对重要的价值问题,要有中肯而审慎的判断,是不能单靠下定义来解决的。

教 育 :

一个概念,多种用法^①

[英]沃尔什

这篇文章的题目可能使人想起一个略微有点过时的问题:教育

^① Walsh, P. D. Education: One Concept in Many Uses. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2, 1985.

的诸多不同的、甚至互相竞争的概念和“教育”一词的多种用法(我的、你的、毛泽东的)是否具有共同的核心或基石。这个核心或基石是任何要算作是教育概念的概念必须满足的某套条件,也是“教育”的所有这些互相竞争的用法要在语言上成为适当的用法必须满足的某套条件^①。但是,关于这个问题,本文除了偶尔涉及外,实际上并不是我所关注的事情。我的兴趣在于另外一类差异,即“教育”一词的各种标准用法的差异,或者更贴切些,“教育”一词的各种被认为是标准用法的差异。在这种限定之下,人们不会自发地说到竞争,而是要么只讨论差异,要么甚至只讨论互补,因此,我关心的主要问题恰恰是:人们应该在何种程度上讨论互补,并且在此基础上,讨论一个统一的概念。再者,教育的不同用法和意义(采用“用法”和“意义”的其它更基本的运用方式)有竞争的,也有并不竞争的,这是向教育这个概念的统一性提出的又一质疑,我关注的,正是这些并不竞争的用法和意义。

然而,也许,关心标准的习惯用法不只是有点过时,而是完全过时了。这种关心不正是在人们了解了各种竞争的用法后被怀疑和取消了吗?而且,无论如何,人们一定已经在早期详尽探讨了标准的习惯用法了,而这个问题上所能有的内容确实在那时已经全部探索过了。对此,我现在要说明,我为什么认为这两种反驳都是极其错误的。

^① 人们可能会提议,用“概念(concept)”这一术语专指这样一组基本条件,而用“构想(conception)”、“观点(view)”、“理论(theory)”等术语指任何更专门的东西。或者人们可能会象奈什(Naish, M.)最近所提出的那样,用“概念”来包括特殊的争论者们在一次特殊的争论中共有的东西,从而使“概念”和“构想”、“观点”等等之间的联系有上下文限制。这两种建议看起来都是合理的规定——但仍然是规定而已。“概念”本身的习惯用法颇有弹性,能够包括“构想”等等术语,如果人们要使这个习惯用法把这些术语包括进来的话。

我相信,没有人会反对这种简单的直觉:语言沟通本身是以习惯用法或用法的标准性为前提的——即使我们承认,对“标准性(standardness)”要作适当解释,从而不至于将它绝对化,要允许各种用法或成为标准的、或不再成为标准的、或是半标准的,以及只在某些特殊的社会团体和阶级内是标准的,如此等等。且不管肯定和否定这种竞争性的两种人可能要作相反的论述,这种直觉完全不会因为人们认识到某些术语的某些用法互相竞争而动摇。不仅竞争性(contestedness),或者极其自然地解释成在某些不言而喻的共同基础上形成的,或者极其自然地解释成超越了某些公认的说明水平^①,就连这种“形成(building up)”和“超越(going beyond)”本身也是一种标准做法。我们可能赞同彼得斯(Peters, R.)的说法,真正的教育是一种休戚与共的关怀在深度和广度上的发展;也可能赞同弗莱雷(Freire, P.)的说法,教育是“形成良知的过程(conscientisation)”;或者可能赞同教育是把个体纳入集体生活的过程。我们可以想象,某一社会非常专注于这些理想中的这种或那种理想,从而用“教育”来代表这种理想。在那个社会的语言中,这种用法就是一种标准用法。但是在我们的许多多元社会里,所有这些界说和用法,以及一般说来,在某些最低水平上带有其它含义的任何用法,其中每种界说和用法都极易引起争论,并且面临着另外的带有其它含义用法的竞争。这就是说,上述各种用法,逐一考虑,对我们来说并不是标准用法。但是在所有这些用法之中称得上标准的是,它们都体现了这种一般做法:用“教育”来代表教育领域中人们所偏爱的理想,而不管这种理想是什么。这些理想也许不被广泛接受,但用“教育”一词来囊括这些理想的做法则很普遍。我们的语言本身就鼓励这种倾向性。因此,最好把这种抱怨——分析哲学家错误地把实际上是有争议的规定当作分析——解释为这样一种主张:分析哲学家错误地把实际上

^① 例如,奈什以及彼得斯(Peters, R. S. 1979)就作了这样的解释。

是语言游戏中符合规范的一个步子当作是对语言游戏的评述。由此也可以推论,我们不妨把哲学家“发现(discovery)”的竞争性当作是那种标准习惯用法分析里拓宽的新步子,而不是背离那种分析的一步^①。

本文提出的是标准习惯用法分析的另一个新步子,或者说是,无论如何被忽略了的一步,而且它还会是促使人们对以前的结果作出某些新解释的一步。因为,(回答前述第二种反驳)至少就“教育”而言,旧式的概念分析,似乎从来不曾对“教育”一词的不同标准用法之许多可能的互补事例有过适当地探讨。这种探讨在旧式概念分析中也不可能展开,因为下面这种观念左右着问题的把握:教育的各种标准用法中某一个用法定会成为主要的、核心的或范式的用法,它虽以其它所有用法为逻辑前提,但是具有独立性(它使人有时觉得它与各种用法的关系同一个术语的引伸义和本义的关系类似^②——而人们对这种关系本身往往作了过于简单的理解^③)。于是相应的策略是:首先,迅速识别并且分离出“教育”的这种核心意义或者用法,

① 我的意思是,“竞争性”可被看作是一种非常明显和不成问题的现象。倒是“基本的竞争力(essential contestability)”,尤其是“基本的竞争性(essential contestedness)中的形容词使我们超越了语言现象学,而进入了那些认识论的和元伦理学的争端。奈什在他的文章中对这些问题进行了非常有趣的讨论。

② 例如,比较威尔逊(wilson J., 1981),第8—9页。认为在这里存在超出类比确实是错的。毫无疑问,“教育”及其同源词有想象的、比喻的、隐喻的用法。例如,“一条受过良好教育的弗吉尼亚爬虫”,“他的受过教育的左脚”,甚至可能有“一个受过教育的上颚”。但是,仍然存在着一系列可以说是同样严格的用法。

③ 认为永远只有一条途径,而且认为隐喻总是可以不必兑现的。但是,借用维特根斯坦的例子:在“深沉的声音”中的“深沉”会是可以兑现的吗?再者,“深井”中的“深”和“深刻的真理”中的“深刻”会不相互影响吗?“深井”在这儿既是一个象征符号,又是原始字义。

而后,在这个基础上,把分析的全部火力集中在它身上^①。但是我要进行的分析将采取不同的策略——为了避免引起各种错误期望,可称之为“语言的(linguistic)”分析,但是也可称之为“概念的(conceptual)”分析。我要寻求的不同标准用法之间的层次,并不是以某一主要用法为基础,而是以对多种用法的权衡为基础。我要探索的是双向的而不是单向的依存关系。我要指出,事实上存在着几种这样的依存关系,而且,正是由于“教育”的各种不同用法相互竞争、相互补充——所以其中没有哪一种用法可以过早地不予思考——教育的概念得以继续存在,也正是通过这种相互竞争和相互补充的关系,教育的概念组织着我们在这个领域里的思想并使这些思想具有威力。

这里首先提出涉及语言分析的这种要点的一个观点。这个观点以下述总原则为依据:在教育领域里,在其它事情上,我们的语言当然并不决定思想和研究结果的具体细节,但是它倾向于在某种很一般的水平上勾勒出我们的思想和研究的轮廓,并决定它们的方向。根据维特根斯坦(Wittgenstein)的语言必须以判断的一致为前提的精神^②,我们可以说,懂得我们的语言,就是心照不宣地懂得语言之

^① 这样,威尔逊在一本分析“教育”的书中用两页文字非常匆忙地选出:他的教育的“主要的”意义并且(并不充分地)列举了教育的“从属的”意义(见 Wilson J. 1979, PP. 17—18);还有一个人是彼得斯,一系列意义引导他去识别“主要的”或者“有趣的”意义。这种偏见的特殊结果是,人们超乎寻常地摸索那种规范用法。它是不是主要的?它竟然存在过吗?威尔逊(1979年,第27PP.)把教育的“主要的”意义限于“受过教育的(educated)”这一过去分词中。另一方面,奈什有关这个问题的简单论述(PP. 148—149)似乎被一种观点诱惑了,这种观点认为,“教育”的一个非评价的用法会标志对于教育失去信念。一个简单的真理是,我们不断地同时采用“教育”的所有同源词的规范用法和描述用法,每一种用法都各自有一套目的。以后,我要进一步指出每一种用法不仅不可缺少,而且相辅相成。

^② 《哲学研究(Philosophical Investigations)》第242小节。

外的许多东西,或者认为我们懂得这些东西。因此,我们可以把那种语言作为一种手段,使我们能够为自己十分明白地表示出这些轮廓、方向以及那些“知识(knowledge)”。语言作用的这种展示本身就具有很大的魅力——而这正是本文力图彻底弄清的问题。此外,语言能有效地反馈到我们最早层次的教育思想和教育研究之中,反馈到“教育”一词的多种自然用途之中,而这种反馈又以两种方式进行——以后我会不时地举例说明。第一,语言能够为我们的研究按惯例评定的层次、一致性和敏锐性作出贡献。因为在所展示和阐明的事情中,会有某些教育问题,尽管思想上不易捉摸,但似乎总是存在,我们似乎“认识到”这些问题特别基本,而且隐藏在就教育所作的大量日常思考之中。第二,更具破坏性,这些分析使我们用更加批判的眼光看待这些分析所揭示的思惟习惯,值得注意的是,使我们意识到某些问题是正确的、深入事物中心的问题。这些分析本身也许确实并不会改变事物,但是,它们能促使我们去改变事物,甚至改变我们的语言本身。这并不是主张我们能够完全脱离语言来重建我们的思想和语言,我们只是承认这样一种明显的事实:语言是多层次的、反射的、能适应的,必要时我们甚至可以用语言来促成语言本身的发展或者变革——例如,雄辩的男女平等主义者批判性别歧视的用语就表明了这个事实。

我在下一节,试图用熟悉的日常素材来描绘“教育”一词多方面的实况,而且,我将进一步发展以互补为基础的概念统一性的思想。最后两节,我将比较详细地讨论两对具体的相互关联的概念,首先是正规“教育”和最广泛意义上的“教育”,然后是描述的“教育”和规范的“教育”。

用法网络

要唤起对“教育”有多种可用用法的了解并不难。例如,一定的

有关教育的问题,象教育是否必然是一件好事?或者,我们是否可能有了太多的教育?或者,教育是否是我们能够和它了结的那种事情?所有这些问题的回答,取决于“教育”指的是哪一种意义。于是,莫里斯(Morris)的格言(我们为了生活而学习,为了学习而生活)的最热烈的拥护者会承认,在“教育”的一种意义上,教育确实会典型地结束,人们也确实最后或者毕业,或者辍学。但是,这并不需要禁止我们在其它情形中坚持以下看法,教育是终身的,是一个没有最终成果的过程。

此外,我们不妨详述“没有受过教育(uneducated)”的可能用法。“没有受过教育的人(uneducated person)”最通常是指,没有上过学(或者在学校里没学到什么)以及没有通过其它途径学到学校里教的那几种东西(读、写和算,一些文学、历史、自然科学等学科的皮毛知识)的人。托尔斯泰的小说《战争与和平》中的农民普拉冬·卡拉塔耶夫是在那种意义上的没有受过教育的人。但是要注意到,我们完全可以把普拉冬描绘成这样一个人,他童年所得到的教养、经验以及优雅的风度使他成为异常机智和聪明的人。在危难时期,普拉冬和皮埃尔·别祖霍夫公爵都成了战囚,同样为了灵魂和生存而挣扎,正是有教养的皮埃尔觉得自己显得是——我们难道不可说——两人当中“没有受过教育”的一个。他后来对娜塔莎说:“不,你们不能理解我从这个没有受过教育的、憨厚的粗人学到多少东西。”^{①②}在更加周到地考虑的悖论中,学校教育常与教育相对立,并以教育的名义被排斥。教育开始于学校教育结束之时,学校中断了儿童的教育,更糟的是,学校进行的是确实错误的教育。是否合理,暂且存而不论,我们甚至认为,这些双关妙语至少部分地以我们对“教育”的一种用

① 《企鹅丛书(Penguin)》译本,第1324页。

② 刘辽逸译:《列夫·托尔斯泰文集》第8卷,人民文学出版社1988年版,第255页。——统稿者

法的把握为转移,这种用法同在专门讨论和学校相联系的、或者可能和学校相联系的各种学习时的“教育”的用法是不同的^①。我们还可以提到第三种情形。在“不曾在学校培养出读写能力(unschooled in literary and its products)”的意义,整个社会都不曾受过教育,因而是没有受过教育的。可是,人类学家倾向于象自由讨论这种社会的血缘关系、经济和政治制度那样,自由讨论这种社会的教育途径和制度。在这种用法里,“教育”的意义不同于刚才提到的那个用法,它也并不赞成那个用法所描述的内容。与前述几种意义不同的是,在这种意义上,只有儿童可以说成是“没有受过教育”,以此来表达“还没有受教育(not - yet - educated)”的意思。

“教育”、“没有受过教育”等词的这些用法,在正常情况下并不是互相竞争的,因为使用其中一种用法并不意味着我们必须杜绝其它用法。恰恰相反,当这些用法适合我们不断变化的目的和论题时,我们的语言鼓励我们利用所有这些用法。实际上,我们会发现自己在同一次讨论中从一种用法转到另一种用法。例如,假定两位家长正在精心地为他们的孩子选择学校。他们的有关兴趣包括:讨论中的这些学校应该能够在儿童的学术发展和社会性发展方面提供什么?涉及到家长自己在家提供的东西,或者能够提供的东西,或者能够促使其它机构提供的东西,这些学校提供什么?这些学校提供哪些同高等教育机构和劳动力市场的期望有关,同家长自己的价值和生活理想有关,同孩子们现在和将来的幸福和福利有关的东西?哪些最适合这个或那个儿童的气质和才能?同最恰当地表达家长自己更加广泛的社会承诺的东西相对照,什么最适合他们的孩子,或者把范围缩小一些,什么最适合孩子们的“进展(advancement)”?无疑还有其它兴趣。现在,当他们从这个角度,又从那个角度讨论时,不

^① 这可能——而在这些情形的某些增形中确实是——还以我们设想正规教育的其它激进形式[如伊里奇(Ilich)的“学习网络”]的能力为转移。

难想象,他们先是在某种意义上,而后又在另外一种意义上使用“教育”、“有教育意义的(educative)”、“教育家(educator)”等术语,把各种错综复杂的可以用上的意义和他们那相互作用的多种兴趣对应起来。于是,“约翰的教育”在某个时候可能是指:某些给人带来好运的学校将专门通过公认的正规课程提供给约翰的东西,在另外某个时候却可能是指:由一系列机构提供的最广泛意义上的教育,一种比较一般的事业,它包括许多不易捉摸的和许多属于个人范围的东西。或者,“教育”一词的出现可能和学校实际上提供的东西相连[“生动的教育(a lively education)”、“相当传统的教育(a rather traditional education)”等等],或者与家长自己认为理想的学校应该提供的东西相连[“真正的(true)”教育中的“教育”],这种真正的教育可能和社会要求学校提供的那种教育不同。最后,家长们可能采用探索的方式用“教育”(犹如用未知量“X”)来标志他们尚不十分清楚的事情,然后又以带有更多其它含义的方式,用教育来囊括某套相当明确的理想,例如,把“教育”当作“自由教育(a liberal education)”的简称。

在讨论教育的这些用法之间的转变时,我们是非常站得住脚的。我们在这里不言而喻的知识通常远远超过我们对这种知识进行清晰界定说的能力。不管怎样,假设家长们确实不时地发现他们自己相互误解。人们可能认为,这暗示了,家长们同意把自己限于这些用法的一种用法中确实有某些实际好处。然而,如果家长们不同时极力把他们选择学校的种种角度的范围缩小,他们就必须搜寻一些同义词或者同义句代替那些被排除的用法,而这些同义的词句可能难以得到或者极其冗长。于是,这种补救办法比原先的问题更使人受到束缚。而且,无论如何,家长不得不在诸如“真正的(true)”、“所谓的(so-called)”。“在最广泛意义上(in the widest sense)”等限制性表述中提出更自然的补救办法,从而使“教育”的特殊用法在上下文本本身不足以说明问题时,也能很充分地加以识别。

但是,这并不是家长不顾语言上的障碍就能够处理的事情。更确切地说,在家长的议论中,“教育”的这些多种用法成了一笔积极的财富,它们对多重考虑的产生和整理有很大的、甚至可能是不可或缺的促进作用,这种考虑的产生和整理在有关教育的议论里是典型的。因此,在这种情形里,坚持以下说法是合理的:家长所拥有的关于“教育”用法的不言而喻的知识,使他们想要并且能够恰如其分地处理学校选择这样一桩复杂的事情。家长对由这些用法组成的网络的总体意识,使他们能够通盘考虑有关因素。专门用法和用法的结合,使家长在选择学校时有了许多特殊的看法,我们发现这样追溯原因是自然的。同时,当家长对教育反复进行多方面的考虑时,“教育”的这些用法是使他们开始对这些考虑进行安排和整理的过程。这样,“教育”的多种用法,在家长心目中激起的是一组早已组织好了的观念。这是一件在家庭和学校之间,学术性和社会性之间,个别和一般之间,现在和将来之间,理想和现实之间达成平衡、产生一致、进行比较的事情。最后,“教育”的用法所具有的上述诸多功能,并不只是表现在选择学校这件事上。前述各种角度,在一般的有关教育的讨论中,极易作为主题而反复出现和同时出现。

“教育”的各种用法具有的某种力量,把家长集体利用的那些众多的多重考虑组织起来。这个设想极其尖锐地把我们带回到这个问题面前:各种用法之间所具有的关系的性质和程度。

把“教育”的各种用法组织起来的一条途径是凭借它们的相似之处,即相通之处。它们确实并不是许多同音异义词。这样,学习含蕴在“教育”的所有用法中,实际上,学习不象训练(training),似乎既包括大量的学习(于是教育成了一桩长期事务),也包括多种不同性质的学习。可以说,“教育”的所有用法都以某种说法暗指有价值的学习(公认是琐碎的、有害的东西则不能这样形容),以及确实具有持久的而不是短暂的价值学习。“教育”的大多数用法对有关的学习所作的进一步描述的暗示,在某种意义上,学习可看作是获得社

会积累起来的知识和技能,获得一种传统或者文化。最后,大多数用法实质上多少有点把传统看作是一个传递和教学(在最广泛的意义上)的过程。

但是,就我们的总体论述而言,这些相似之处可能不是决定性的。如果“教育”的多种用法在各个不同的方面依然相互联系,如果这些用法形成了某些近乎有序的体系,那么,它们具有的整理作用和联结作用确实能够得到充分的发挥。

证实上述猜想的第一步是要注意到,我们现在面对的并不是无穷的区别,而只是很少的区别,这些区别通过相互交叉和组合导致了“教育”及其同源词的所有主要用法。我认为有4种区别。第一,要把作为一种正规事业的“教育”和较广泛意义上的“教育”区别开来。其次,广泛意义和正规意义上的教育,都可以根据是规范的方式还是仅仅是描述的方式而进一步加以区别。第三,比前面更进一步,上述4类教育又可以用另一尺度加以区别,从很开放的(名义上的、一般的)一端到高度带有其它含义的(实质性的、特殊的)另一端。在用这种尺度区别教育用法的过程中,该尺度从标准的习惯用法,经半标准的习惯用法,到那些规定的、理论的习惯用法,并以同一方式,从那些广泛假定的习惯用法到那些激烈竞争的习惯用法(许多相互竞争的用法,带有其它含义的程度相同,但是,所带含义不同,因此竞争确实激烈)。因此,“教育”的每一个具体用法不是正规意义上的,便是广泛意义上的;不是规范的,便是描述的,并在几种可能程度的某一种程度上带有其它含义。举几个例子会有助于理解。用“教育”来指“把学生引进自古以来最伟大的思想和作品中”,或者指与之相竞争的“促进基于兴趣的学习”,这些用法显然是正规的,往往又是(尽管可能,并非不可避免地是)规范的,而这些用法带有其它含义的程度超过标准水平。另外一方面,那些研究某种以前没有研究过的社会的人类学家,将很乐意坚持,既使用正规意义上的“教育”,又使用广泛意义上的“教育”,以一种非承诺的描述方式运用这两种意义上

的“教育”,并且启发式地尽量维持其纲要性而不具体说明。此外,当我们把那个不识字的农民看作是“没有受过教育的人”时,我们唤起了正规的东西,我们往往在规范的意义上来讲,她在这方面“错过”了,而在评述识字能力以及与此类似的内容时,我们使“教育”带有其它含义的程度确实超过我们作为人类学家时使“教育”带有其它含义的程度,但是,仍然是轻微的、本位的,而且低于我们各自对教育作陈述时所达到的程度。最后,还有第四种区别:作为习惯做法的“教育”和作为关于这种习惯做法的第二层次研究的“教育”。然而,这种区别并不具有前三种区别的复合效应,因为,尽管作为习惯做法名称的“教育”按前述三条相互交叉的途径分解开来,作为研究分支名称的“教育”则并没有这种交叉的分解。

现在的问题是,我们能否通过展示这些起控制作用的区别而决定性地加深正在形成的用法网络的印象。在每一种情形里,这个网络里的“教育”的两种或多种区别的每一种区别,不仅就其本身而言是有用的,而且这些区别互有助益(甚至互为必要)、共生共存、在逻辑上相互关联。我们还要表明这些又是怎样发生的。我试图在以下各节中论证前两种区别的这种关系。

正规教育和最广泛意义上的教育

我们广泛地遇到“教育”的正规意义:在有关“教育状态(the state of education)”和“教育系统(the educational system)”的日常讨论中;在谈论某些专业和职位,诸如“教育家(educator)”、“教育学者(educationist)”、“教育部长(the minister of education)”时;当我们看到履历表上写着此人在X小学,Y中学,Z大学接受教育时;在假设大学毕业生就是“受过较高教育的人”时,等等。在上述全部情形中,我们都毫无限制地把应该称作“正规教育(formal education)”的东西当作“教育”,并把它看作是教育的一个部分。

根据最为传统和普遍的做法,“教育”的这种正规意义,可通过参考两套众所周知的制度加以说明。学校以及类似的机构组成其中一个制度。另外一种制度主要包括的,虽然并不排除所谓“书本上的各门学科(the disciplines of the book)”(历史、文学、自然科学、数学、设计等),但一般说来,在这些学习领域里,识字多少是进步的一个不可缺少的条件。此外,我们会发现,这两种制度相互关联。在任何情形下,学校以及类似机构显然是在某种制度上参考书本学习而分别予以识别的。正是这样,我们往往将学校以及类似机构也从同教和学有关的其它种类机构中区别出来,如驾驶学校;或者从也是为年轻人专设的机构中区别出来,如游戏小组和青年俱乐部。但是,充分考虑到在家中受教育的人和自学的人,我们也会发现一种意义上的(如果不是很密切的)逆转关系。因为,即使是在家中受教育的人和自学的人,也必须服从一种“学校教育(schooling)”,也就是说,不只是服从一种内容,而是根据那种内容的本质,服从一个与学校教育过程在一些重要方面相似的过程。再者,在家中受教育的人和自学的人被认为已达到了一定识字标准,这里不也可以说,人们的眼角撩到学校了吗?那么,我要指出,在阐述我们通常所说的正规意义上的“教育”的含义时,我们不会不考虑到学校,因为学校在我们的意识中占据的地位太重要了。正规教育象两条腿,它既参考某种内容(文字等),又参考某种机构和过程(学校)而得以识别。即使只有一条腿着地,正规教育的另一条腿仍然在为维持其平衡而起着作用。

上述分析和所举例子是在带有其它含义的一种水平上对“正规教育”所作的分析。正如我们前面所述,“正规教育”也有既更加开放,又有更多其它含义的用法。一方面,我们有时把额外的条件加到正规教育里,例如,把灌输排除在外,或者(更有争议地)只限于基于兴趣的学习。我们在讨论教育目标和教育价值时,尤其有这种倾向。另一方面,“(正规)教育”还有一种极其单薄和开放的用法,用来指

称某种东西,例如“任何多少有些持续而有系统地引导学生掌握必须知道或被认为必须知道的内容的绝大部分工作”。我们可以借助人类学背景中的这种用法,例如,以便把穆斯林传统社会里的《可兰经》及其世界观的经过整理的口头传道包括在内;另外,涉及到我们自己所处的社会类型中许多和“学校的语文教育”范例明显相反的有益建议,如伊利奇(Illich, I.)的学习网络(learning - webs)这样一个问题时,我们也会借助这种用法^①。

现在转到与“正规教育”相对的“最广泛意义上的教育”,我们会回想起曾经遇到过这种用法,如在讨论托尔斯泰小说中的那位农民所具有的智慧时;或者在声称(即使有失夸张,也不难理解)学校中断了儿童的教育时;或者在教育应该是终身的(它的意思并不是人们在80高龄还要去攻读学位!)这一观念中。最广泛意义上的“教育”也往往与增长见识的旅游、促进成熟的关系或者促使个人作出重大发现从而认识自身的能力和缺陷相联系。另外,父母是儿童最早而又主要的教育者,这种众所周知的说法唤起的也正是最广泛意义上的“教育”,因为其中包含比他们教孩子识字做功课还要广泛而深刻的东西。

“发展(development)”、“抚育(upbringing)”和“社会化(socialization)”同这种“(最广泛意义上的)教育”密切相关,无论如何,这些词的某些用法确和“教育”相关。“成长(growing up)”是这类名词中的又一术语,在说一个形体成熟的成人“他永远也不会真正长大”时,这个词的用法与“(最广泛意义上的)教育”尤其密切相关。当然,“学习”和最广泛意义上的“教育”的关系同“学习”和“教育”的其它用法的关系同样密切。所有这些词没有一个是与“(最广泛意

^① 这两种有更多其它含义的用法和有较少其它含义的用法也许都从传统水平出发,在一个方向上详尽阐述以前所把握的学校语文教育的观念,又在另一个方向上对那种观念进行提炼。

义上的)教育”完全同义的^①。但是,我们也许可以尝试把这些词结合起来,从而找到“教育”的某些非常合理的定义。例如:“所有有助于(或者被认为有助于)一个人变成(或者是)一个发展了的人的学习以及过去和现在促进他的学习的因素的总和。”

但是,这里必须指出,一个在任何情形中无装饰无连带的定义仍旧有很不适合的地方。因为最广泛意义上的教育作为一个整体,尽管它本身把正规教育(以及它所在之处)包括在内,但是它确实不是某种正规的、有中心的、界限分明的、有系统的东西。因此,最广泛意义上的“教育”不具有与前述两套制度类似的要点,正是凭着那两套制度,我们对“正规教育”作了界定。于是,要传达最广泛意义上的“教育”的风味,我们还是诉诸某种更加模糊和散漫的叙述为好。因此,我们可以在前面的定义中加进下面冗长的注解:“它包括许多在校外学到的而且同课堂和学校无关的东西——也包括在校内学到的同课堂和学校有某种关系的东西;包括

^① 扩充说明,“社会化”挑出“教育(最广泛意义上)”的一个方面,或者特别挑出“教育(最广泛意义上)”反个人主义有争议的观点。“养育(rearing)”包括太多的内容(喂食、穿衣等)而“抚育(bringing up)”往往太强调行为,两者都是比“教育”更加独特的有关培育(nurture)的术语,我们自己以及和个人无关的东西都是养育和抚育的代理人或代理机构。另一方面,在与任何性质的机构的关联方面,“发展”和“成长”等词比“教育”的用法一般要宽松些(因此,“发展”有不及物和及物的用法,“发展”和“教育”是不对称的),同样,在把生物学的用法包括在文化的用法上,“发展”和“成长”也比“教育”的用法宽广。限于“生理的(physical)”、“情感的(emotional)”、“道德的(moral)”或“心智的(mental)”“发展”,从另外一种角度来看,无论如何比“教育”的任何用法更加逐渐狭窄,但是“发展”仍然保持着这种生物学的意义,尽管程度越来越弱。最后,正如我们所知,“学习(learning)”和所有意义上的“教育”都有极其密切的关系,但是,只有在对“学习”的容量,多样性和重要性进行复杂的限制以后,“学习”才会和所有意义上的“教育”的任何一个意义接近同义。

许多‘潜移默化的’和正式学来的东西，大量‘摄取的’和灌输的东西，许多只是在一般意义上和许多在更为狭窄的意义上有认知意义的东西，大量专门的和具有个人特点的东西以及大量一般的东西，如此等等”。

这个注解中最重要的是，它不断地或多或少参考正规教育而展开叙述。它实际上以它“对手”的特征组织起来：课堂、学习、教学、认知、标准化的。因此，我们很自然地把最广泛意义上的“教育”描述为“超出正规教育的某种东西”；正规教育加上它的幕后内容；或者，正规教育只是（也许更为恰当）那个广泛和深邃的过程中最为明显的部分，正规教育犹如一座冰山的尖顶。这与许多——如果不是大部分——我们可能使用“（最广泛意义上的）教育”的那些范围一致。于是，当我们的这种社会就学校教育和语文教育所作的承诺提出质疑时（学校教育和语文教育对“真实的教育”是必要的、很有意义的吗？等等）；当我们的这些承诺进行修正时（这些承诺更多的是为了成熟和能力——因而也是为了教育——而不是为了从书本上可学到的、凭考试可予以测量的东西）；或者当我们凭着以“成长”之类更广泛更简单的术语为标志的过程把这些承诺同我们所关切的内容联结起来时（也就是，当我们提出正规教育本身应以发展或“成长”这个术语来构思时，另一方面，当我们细察养育儿童的一般做法对儿童学业成就的影响时），我们都可能唤起正规教育的概念。

现在，“教育”的这两种用法既有各自的特点，又相辅相成，以及这种关系如何发生等问题应该越来越清晰了。让我们分别从两方面来探讨这个问题。我们偏执于“教育”的最广泛意义上的用法，至少已经深刻地影响了我们的正规用法。概括地说，“教育”的最广泛意义上的用法，使我们不至倾向于只看到正规教育本身，而是在我们心目中唤起并加强这样一种看法，即正规教育应该适合并且影响培养和发展的更为一般的过程。但是，由于我们对作为一

个影响因素的学校和课程的看法,似乎早已通过我们把它称作“(正规)教育”而表达出来,我们可以说,“(最广泛意义上的)教育”在这里作为桥梁促使了“(正规)教育”意义的产生。当然,这一点还不能充分说明最广泛意义上的“教育”对正规意义的“教育”是必需的。没有这座“桥梁”,我们就不能设法直接实现所需的联结了吗?也许不能,但不管怎样,很难设想我们不曾设计出这种为我们铺平道路的手段。为了弄清这个设想,我们不妨假设,有一个社会自古以来只为烹调、纺织和剑术等非常专门的技术进行正规教育。假设现在,这个社会为了服务于更一般的“生活目的”而对其中的培训制度重新定向——就这样,第一次为这个社会(或者为这个社会的某些英才)创立了正规教育系统。再进一步假设,这个社会决定以一个新术语(或者一个旧术语的新用法)“X”来标明这些制度的新目标。现在就很容易认定,人们如果不是立即观察到,他们也很快就会发现:若“X”指的就是那个新目标,那么,可以认为,大量的“X”和“X的教育”以前和现在都在这些新型的制度之外进行。构思有关成人生活艺术的教育系统和构思为成人生活而进行的“学习”,两者基本上相互关联。第二个概念天生可以用在任何正规教学制度之外——这个概念一旦已经构想好,就很难想象不如此应用。再者,任何东西如果有可能阻止为生活而学这一概念的这种较广泛的应用,那么,它也会在一开始就危及另外一个新概念:为生活而教。因此,“教育”的正规用法在某种程度上需要“教育”的“最广泛意义上”的用法,至少它需要人们承认那种用法。

另一方面,如果全然没有“教育”的正规用法的引发,我们就可怀疑“教育”的“最广泛意义上的”用法是否会产生。我们可以合理地设想,学校教育或和它类似的某种东西的高度可见性是“(最广泛意义上的)教育”从诸如“发展”、“培育(nurture)”、“抚育”、

“知识”等相关的概念群中显现的一个正常条件^①。但是,即使在当时缺乏可以算作最为广泛的正规教育的正规教学的社会里,最广泛意义上的教育不也会以其非正式的方式进行吗?也许我们可以这样谈论这些社会,但问题的关键是,这些社会本身会怎样谈论它们自己。而且,认为它们不会这样描述它们自己,认为它们的语言缺乏我们可以称心如意地译为“教育”的术语(假设它们缺乏我们可用来限制那些概念的制度,我们会很正当地怀疑,史前时代的“穴居艺术家们”是否认为自己就是艺术家,并把自己的画当作艺术作品),这也并非不合理^②。然而,这些社会确实拥有教育概念的所有要素,只是没有把这些要素组合起来。据此,我们仍然可以替我们用来描述社会的术语的、尚且难以令人信服的用法辩护,并同时坚持对人类行为的描述,应该只根据当事人本人对自己所从事的活动所作的阐述这一原则^③。因为这些社会,一方面拥有发展和成熟(maturity)、抚育和培育等概念,另一方面又拥有知识、技能(skill)、教(teaching)和学(learning)的概念,否认这些社会具有教育的概念就等于否认它们在上述两组概念之间纳入某种复杂的相互作用(如我们最近在试图给“最广泛意义上的教育”下定义时所追溯的那种作用)。因此,这些社会为高度专门化的成就和过程保

① 重要的是要记住,我们所关心的正是“教育”目前的许多用法。彼得斯(1972年)提到,19世纪以前人们把“教育”作为“养育”或“抚育”的同义词使用,甚至用它来指动物训练。“教育”一词的那种用法可能早于任何一个谈到学校教育时的用法,“教育”最初只用于儿童养育的一种机构。但是那种用法不是我们目前“教育”的最广泛意义的用法,“教育”同“养育”和“抚育”并不同义(比较第52页注①),这是彼得斯似乎没有谈到的事实。

② 我借用威尔逊(1979年,第32—38页)的观点,尽管他并不是在那里思考“教育”的正规用法和“最广泛意义”的用法的相互依赖性。

③ 我借用威尔逊(1979年,第32—38页)的观点,尽管他并不是在那里思考“教育”的正规用法和“最广泛意义”的用法的相互依赖性。

留了“知识”、“技能”、“教”和“学”等概念,而且它们并不被迫在生物的发展和文化的文化之间,在培育的生理的、情感的和认知的(cognitive)类型之间作出严格区分。因此,这些社会确实拥有所有这些概念,我们从这些概念的相互作用中引申出我们的“教育”概念和用法,而这些社会的生活方式和我们的生活方式的这种基本相似性,可用来原谅我们把我们的术语的这一种用法延伸到这些社会中去这一孟浪的做法。

但是,这是一种延伸。“(最广泛意义上的)教育”的原始的主要作用,仍然是连接“(正规)教育”和更为简单的观念如“发展”和“养育”。它所引起的概念间的相互作用,使我们现在能够更加审慎地注意到质疑和探索的两条基本线索,每一条线索都具有与“(正规)教育”带有其它含义的不同程度相应的不同份量的重要性。第一条线索,“相关性(relevance)”问题,讨论书本知识等东西在人的一般发展中的价值和作用(并且部分地可以在扩大的一般发展的概念中进行)。如果我们假定,正如“(正规)教育”的某一水平鼓励我们假定的那样,书本知识在这里确实具有某些重大作用,于是,这项质疑就限于寻找某些更加精确和合理的观念,从而说明这种作用是什么,以及这种作用带来了什么使我们把学生引进这种知识。但是,从我们最为标准和传统的关于“(正规)教育”的说法所表达的承诺退后一步,我们可能会进一步探索这种学习对人的正常发展是否具有任何重大作用,从而保证它在正规教育中的通常的中心地位;以及根据适当途径命名的某些全然不同性质的课程,可能并不具有更大的相关性。其次,对于学校在一般培育机构中的重要性和作用存在相关联的质疑:与从家庭、同伴小组、活动场所、媒介等方面能够而且应该可以期望到的东西相关联,对从学校能够或者应该可以期望到的东西,也存在有关的调查和质疑。这个问题,正如学校消亡论者(deschoolers)独特地为我们所指出的那样,还有其更激进的形式。我们可能要问:学校是否,

或者是否能够,为成长作出任何贡献?这种成长,归根到底是与青少年个人的时间之延长了的、强迫性的独占相称的;为了使正规教育能够开发更多的非正式机构从事教育活动,并且使两者一致,正规教育的安排应作何等根本改变?

上述质疑,都是从(最广泛意义上的)教育这种观念推出它们的合理性的^①。但是,还有另外一条更加根本的探索之线,(最广泛意义上的)教育对它同样起援助作用。就在刚才对(最广泛意义上的)教育这种观念进行思考,并且进行某种最低程度的历史的、人类学的想象时,我们能够设想到在一个社会里,人们根本不以教育术语进行思考,而停留在各种逻辑上更加基本的概念上。于是,有人很快会问,我们对教育如此考究,是有益还是有弊?我们不应该在再次跨过(最广泛意义上的)教育这座桥梁之后把它炸掉吗?的确,在学校消亡论传统之下的最近一些作者就在致力于拒斥教育本身,而不是以教育的名义拒斥学校。霍尔特(Holt, J.)期待着一个“没有人为‘教育’担心”的社会到来。人们将忙于“做重大的有趣的事情”,并会因此而变得更有知识、更有能力、更有智慧,但是并不需要亲自参与教育活动^②。我们可以为或可以不为这种见解所吸引,但是,我们确实应该为我们对教育如此考究承担责任,并且承认,找到考究的理由是我们重要的哲学任务。

① 因此,一个哲学家的初步分析和定义赋予这种观念的重要性,显示出他处理这些质疑的程度和水平。比较韦恩(Wain, K, 1984)的一次非常中肯的讨论。

② 霍尔特(1976年),也比较贝雷特(Bereiter, C, 1973年)。“教育”的大多用法在这样的社会里逐渐消失,并且毫无疑问地,在和当前性别主义者习惯用法所遇到的攻击相似的攻击冲击下,逐渐削弱。

教育和真正的教育

我们现在考虑的“教育”以及它的同源词的多种用法之间的区别:带有明确价值指示的用法和不带有明确价值指示的用法,承诺性的或规范的用法和非承诺性的或纯描述的用法之区别,并非“教育”所特有。也许实际上,有比较明确标志的惯例和结果的名称都有规范用法,同时又有纯描述用法,其中几乎每一种惯例和结果都有达到或未达到公认标准的问题。例如:“那就是我称作煎蛋(或窟窿、跳高等)的东西。”但是,这种规范的习惯用法似乎是一些名称的尤其明确的特征——这也许是人们认为讨论中的惯例和结果所具有的重要性和难度以某种方式组合的结果。因此,把某样东西称作“艺术作品”是赞赏它,这是常见的情况。“文学”、“民主”——以及“教育”——则往往很自然地是规范术语的另外一些词例。

我们知道,在“教育”、“受过教育的”、“与教育有关的(educational)”等词的纯描述用法中,这些词挑出某些系统、惯例、制度、人员、事物以及目的、理想和理论,但是并不积极地加以支持。虽然假定了挑出来的东西正为或曾为某人所称道,但描述用法并不暗示这种东西是好的、对的、有效的,或者是在其它方面值得称道的。因此,我们可以中立地把某些东西称作“教育系统”,并不暗示这个教育系统一定传递“真正的”教育,而(似乎)只是暗示了这个教育系统声称要传递的东西,以及至少在这种教育系统中工作的人看来是值得传递的东西。我们也熟知下述论点:我们对事物的识别,通常从被识别者识别他们自己的方式里引申而来。教育系统、学院、玩具、人员等宣称自己是与教育有关的,于是,我们就跟着这样宣称。但是,当我们接受他们的自我识别时,我们忘记了他们的自我认可。因此,在总体上,我们要说,描述用法主要表达和

促进的观点就是不偏不倚的旁观者对早就存在并且早已把自己识别为与教育有关的事物所持的观点^①。

但是,我们也许低估了这种观点的范围和意义。特别是当我们并未忽视人文科学和非正式场合中的这种观点时,我们并未注意到它对极其基本的评价活动是不可缺少的。然而,应该清楚的是,即使我们在最后坦率地讲到“好的教育”或“坏的教育”时,带有评价意义的是那些形容词,而“教育”只用来识别其主语。因为,不然的话,“好的”会是多余的,而“坏的”则导致矛盾。尽管在这里,识别是通过存在于人们心目中的评价而作出的,但是,识别本身是先有的、非承诺性的、转述的——在作出判断之前,评价的对象可以确切地说明有关它自身的情况。再者,在这里我们应该区别两种水平上的客观观点和评价,这种区别应当根据以下问题的解答来进行:人们只是对现存制度的习惯做法、机构、人员、事物和建议的效能未作承诺,对这些教育手段能否成功地实现某些既定的特殊的教育价值概念(人们对这个特殊的教育价值概念作了承诺)未作承诺(也许暂时如此),或者人们对于教育价值的那个概念也未作承诺。即使在从未有过第二种水平上的客观观念的封闭社会里,不管是在评价中,还是在比较偶然的讨论中,人们仍然可以怀疑并且争议特殊的制度、惯例、教师等等的效益,从而怀疑并且争议和这些手段有关的“教育”及其同源词的纯描述用法的使用。但是,在开放的多元社会里,善于思考的人不得不采用更彻底的描述法。在谈到其它不同社会(这些社会的观

^① 当然,这种正式的自我宣传仅与正规意义上的“教育”相关联——所以,这部分分析只与正规意义上的“教育”有关。但是,我认为,在人类学的相当特殊的背景之外,很少有(如果有的话)“(最广泛意义上的)教育”的纯描述用法。通常,当我们希望在这个比较广泛的领域内不作承诺时,我们会说经验的“形成性的(formative)”影响因素,而不说经验的“与教育有关的”影响因素。

点和惯例将不被假定仅有“人类学”的意义)时,这些人当然会使用描述法,而且,在涉及到和他们自己社会的对立的观点或者其它可能发生的事情时,他们也会使用描述法,具有决定意义的是,他们也会用描述法来使他们作出承诺的观点“客观化”,这是使他们的承诺具有重要地位并且保持这种地位的一个条件。同样,即使他们描述的直接对象不是目的、理想或者理论,而是某些(或者其它)教育手段(一所学校、一种习惯做法、一台学习辅助机),他们的客观态度仍然会典型地延伸到那种手段所体现的目的,也延伸到那种手段实现这些目的的效能中去。因此,他们会随意把X作为一个教育场所,而不与此同时对X的特殊的教育概念作出承诺(也许他们根本不知道这种概念是什么)。而对开放社会里教育手段的评价会通过一定途径延伸到目的中去。例如,一次官方的学校视导活动或者学校内部的一次自评活动,有关人员会典型地表明该校“宗旨”的客观性并且进行评价,而不是简单地就事论事。总之,在开放的社会里,“教育”、“与教育有关的”、“教育家”等词的纯描述用法完全服务于那种批评习性,人们根据这种习性可以对价值、手段以及这两者之间的关系进行经常的审视。

如果采用“教育”的描述用法,那么所指的教育是好是坏,仍然是一个悬而未决的问题。然而,若采用规范用法,“教育”就可能指“好的教育”。我们多半用“教育”的描述用法来指称那些事先存在而又把自身识别为与教育有关的事物。我们更倾向于采用规范用法的两种背景可以看成是缺乏上述两个条件之一的那些背景。在其中一种背景中,我们关心的是,把那些并未把自身识别为与教育有关的事物同教育联系起来加以评论——如旅游和小说。“旅游可以成为一种教育”要比“旅游可以成为一种好的教育”更加自然。另一方面,当旅游制度化教育时,如在教育旅游中,我们很自然地让诸如“好的”、“坏的”等形容词承担起评价工作。“一次好的教育旅游”

听起来是很妙的^①。

第二种背景具有重大意义,在这种背景里,人们不再是作为一个旁观者或评价人员,而是作为一个某种意义上的教育代理人来思考和发表意见。“教育”,作为一个实用推理的术语,作为一种工具以形成并集中人类的努力和事业,作为一个名称指代某些要做的事情,教育自然是规范的^②。这就使学校足以宣布其最主要的目的当然是“对学生进行教育”——而不需要声明“对学生进行的是好的教育”。家长为他们的孩子(从外面的机构中)选择“一种好的教育”,但是,他们(当他们自己作为教育者时)筹划的(仅仅)是孩子们的“教育”。再者,人们在评价教育手段并宣称它们是“好的”、“坏的”等等时,人们在使用某套规范。如果这时,人们转而把规范本身精确地当作规范来思考(也就是,活动必须符合所有的规范),人们可能会发觉自己在谈论教育应该怎样——蕴含着和教育的实际情况的一种可能的对比。但是,当人们竟未认识到那种对比,而且把规范当作目的时;当人们逐渐认为自己是(但愿只是富于想象力地)重新勾勒教育的大致框架时,他们自然会发现自己是在讨论(“真实的”)教育是什么和包含什么。因此哲学家们似乎很普遍地以直陈语气表达他们经过深思熟虑的个人“看法”,教育“是形成良知的过程”;“是一种休戚与共的关怀在深度和广度上的发展”;“是……”。

“教育”被看作是某种具有内在价值的东西,在某种意义上,先于被看作是某种中性的东西。这似乎是很清楚的了。中性地使用“教育”仍然使人们想起值得一试的东西。这种用法,蕴含着人们相信并且认为值得一试的东西;占据了为值得一试的东西所保留的社会空间;如果不是提供了值得一试的东西的现实,至少也提供了值得

^① 这又显示了(比较前面的一条注释),“(最广泛意义上的)教育”正常而又自然地是规范的。

^② 威尔逊的著作(1979)第50~55页暗示过这种想法。

一试的东西的幻觉,如此等等。从刚才确立的规范用法和实用推理的联结来看,我们讨论的内容也许可以表述如下:“教育”显然是人类事业的名称,总的说来,就事业而言,语言可以两种方式涉入,一种方式是对事业进行构思、设计和实施,另一种方式是,根据构思、设计和实施的情况,对事业进行描述。但是,在这里,语言的纯描述的涉入必须以语言的实用涉入为前提,因为,没有实用的涉入,就没有内容要描述。“教育”作为要被完成的东西,在逻辑上先于“教育”作为正被完成的东西^①。当然,这并不意味着,为了有资格描述地使用“教育”,人们必须自己规范地使用“教育”(和评价教育)。上述讨论的要点只是,除非某些人领悟了教育的要点,并且据以从事教育活动,我们任何人就不会不予承诺。“占星术”和“打开保险箱”的情况也一样。我们通常采用这些词的描述用法,就暗示着,在有些领域内,或者曾经存在这样的领域,这些词的规范用法是允许的,也是自然的。但是,这并不使得我们成为这些领域中的人。实际上,我们早已注意到,一些讨论教育的作者已经逐渐强而有力地,从这些领域中挣脱出来。

另一方面,我们必须指出,讨论教育的作者从“教育”的这些领域中挣脱出来,要比占星家和打开保险箱的人从类似的领域中挣脱出来更令人惊奇,我们可以探讨事情为何竟会这样。换句话说,我们仍然需要说明以下事实:“教育”的规范用法要比大多数其它活动名称的规范用法确立得更牢固。当然,教育的社会地位现在是高的(在这方面,它更象科学而不象占星术)。下列事实也有关系:教育既不象打开保险箱,又不象占星术(或者也不象科学),教育这项事业使得我们许多人都扮演着当事人的角色。同教师一

^① 这里参考“好的(good)”这一形容词的相当特别的特点也是切题的,吉奇(Geach, P., 1956)和威廉斯(Williams, B., 1972)第26页全文专门对这个问题进行了详尽的探讨。

样,家长和不同的其它人经常发觉自己在对教育进行批评,从而局限于教育的规范用法,即如我们所说的,实用的和负责的方面。于是,教育既得到普遍的尊重,又广泛地为人们所从事。但是,下列观察也许更加重要:教育更与价值有关,这可能是教育特有的。教育既是一项高度受到重视的事业,又是,或者是明确地包括传递价值的事业。关于学生必须学的东西——至少在道德领域内,但是大多数有关教育的考虑超出这一领域——教育的目的不只是使学生掌握学习的内容,而且使学生逐渐喜欢这些内容。我怀疑,这使那种反教育主张似乎成了一种奇谈怪论。假如这种反教育的主张,不是简单的愤世嫉俗,或者极尽讥诮之能事,这种在原则上反教育的主张又意味着什么呢?人们怎么能够既关心年轻人,又相信某些东西在生活中很重要,而不想引导他们去认识这些东西的重要性呢?即使人们把选择价值的自由放在任何具体价值之上,人们不也应该很有兴趣地接受至少那种价值的传播吗?而且,一个人怎会因为别人帮助他珍爱值得珍爱的东西而受损害呢?可见,一个霍尔特式或贝雷特式的人所坚决反对的恰恰不是价值观的传播,而是教育这个概念的其它一些含义或假定的含义(有计划性被看作具有威慑性,指向未来被看作使人不知所措)——但是本文暂不探讨这个问题。我们只对揭示教育的这个观念的一个根源感兴趣,这个根源,将有助于解释教育的这个观念的那种在“教育”一词的规范用法中显示出来的对我们的控制力。

然而,教育描述用法的各个作用和必要性仍然存在。试看教育的这样一些基本事实:人们在相互冲突的教育概念中追求教育,教育可能被糟蹋,教育的大部分已制度化(也许不得不这样),即使教育工作者也发现自己为“教育系统”所限制,而且——作为制度化的更进一步的效应——教育把自己掩蔽起来,阻止不直接参与教育的人介入(像众所周知的坚不可破的学校围墙)。承认这些事实,不管是为了评价,还是为了更加偶然的的目的,人们迫切需要以某种中立的

形式来谈论教育。

更进一步,只要这种需要和评价有关,我们现在可以从构成教育规范用法基础的实用逻辑中导出这种需要。人们对教育的重要性的认识,迫使人们采用描述的和规范的两种用法。因为,只要教育或者任何连续的或者一并发生的事情是重要的,那么监督教育——对以它的名义进行的事情进行观察、描述和评价——也是重要的。决定了目的也就是决定了手段,所以,决意要取得某种持续的东西,就是决意对我们的进展情况实行某种检查。因此,如在“教育”这一情形中所看到的,我们需要相关术语的某种纯描述用法。

于是,我们论证了“教育”的这两种用法之间的联系。描述用法既以规范用法为前提,又是规范用法的补充。把这个结论加上前面得出的类似的联结正规意义上的“教育”和广泛意义上的“教育”的结论,我们可以说,在展示“教育”一词的不同用法的统一性和系统性方面,进而在证明我们用这些不同用法来共同表达一个单一的概念的习惯的合理性方面都有了很大的进展。

“教育”一词的多种含义^①

[法]米亚拉雷

教育一词的4种基本含义

在公正地分析我们现在使用的教育科学这一概念之前,有必要

^① Mialaret, G. 'The Many Meanings of the Word 'Education''. Introduction to the Educational Sciences, 1985.

反思一下教育科学的真正目的,其真正目的就是促进教育。我们可以毫不犹豫地说:教育是一个多义词,教育一词的意义对确定教育科学的范围以及如何对其加以理解,以便在更深刻的层次上继续分析教育科学本身,都是必不可少的。我们只要列举出诸如“学前教育”或“终身教育”、“体育”或“音乐教育”、“智育(intellectual education)”或“社会教育”、“古代教育”或“欧洲教育”、“传统教育”或“现代教育”这类术语,就会发现“教育”这个词拥有非常广泛的含义。“教育者(educator)”一词也是如此,在不同的历史阶段或不同的国家里,它也具有许多迥异的含义。

在我们谈论学前教育或终身教育、古代教育或欧洲教育的时候,我们是指一种具有它自己的结构、特点和工作方法(modus operandi)的机构。我们日益了解当今世界的学前教育是如何组织的,而历史学家的著作告诉我们古代教育是如何组织的。

但就是古代教育这个词本身,意义也不明确,因为它既指古代教育的机构,又指古代教育的内容。学前教育也是如此,它既可意味着政府为某一年龄阶段的儿童提供教育而建立的机构体系,也可表示为这种教育的实际内容;运动、智育、游戏、绘画等等。甚至在进行更深刻的分析之前,我们也能很容易地认识到,把学前教育当作一种体系或当作一种方法来加以研究,不可能得出同样的结果。在所列举的学前教育的内容方面,以及科学研究学前教育的方法方面,都会有所不同。

我们可能会注意到,诸如“音乐教育”此类术语同样也有多层含义(二层或三层)。这个术语(第一层含义)是否指为提供音乐教育而组织的体系(如匈牙利的音乐中学)?是否指人们使用的音乐教育方法[比如匈牙利的科达伊方法(Kodály method)]?还是指这种教育的结果(“他受到了良好的音乐教育”)?

我们发现,摆在我们面前的“教育”一词至少有4种基本的含义:

- (1)作为一种机构的教育；
- (2)作为活动的教育；
- (3)作为内容的教育；
- (4)作为一种结果的教育。

因此,在我们看来,作为一种机构的教育(education as an institution)是指一种总体的组织结构,不论是在某一个国家,某几个国家,还是在某一个特定的时期,这种机构的目的都是教育学生[受教育者(the educated)]。这种机构的运行要遵守具有一定精确性的各种规则,并在一定历史阶段表现出相当稳定的特点。正因为这样,我们才能够分析苏联教育,并把它与美国教育相比较,如同我们能够将古代教育与现代教育进行比较一样。

大约在1950年以前,作为活动的教育(education as action)是最常见的一种用法。这个定义一直占支配地位,它是由涂尔干(Durkheim)在本世纪初(1911年)提出的,这个定义左右了几比教育家的整个思想:“教育是成年人作用于后代的活动,这些后代还没有为参加社会生活做好准备。教育的目的在于引导儿童在身体、理智和道德方面达到一定的状态,这种状态是儿童的整个社会和他将投身其中的社会环境对他的要求”^①。

然而,我们发现,1921年以后是以另一种语气给教育过程下定义的,这个定义是国际新教育联合会(International League for New Education)在卡利斯(Calais)提出的:“教育在于促进每个人的能力尽可能得到充分的发展,无论他是作为个体的人,还是作为通过团结一致而组成的某一团体的一个成员。教育与社会的发展是不可分割的,它是决定社会的力量之一。科学和经验不断为我们提供了关于

^① Durkheim, E., Education. In Buisson, F. (Ed.), Nouveau dictionnaire de Pédagogie et d' instruction primaire, 1911. Dottrens, R. & Mialaret, G. 引自 Debesse, M. & Mialaret, G. (Ed.), Traité des sciences Pédagogiques, tome I, p. 26, 1909.

儿童、成人和社会的知识,因而教育的目的与方法必须依据这些知识而不断地加以修正。”^①

无论不同的人所持的哲学立场如何(显而易见,不同的人所持的哲学立场是不同的)这两个教育的定义在表面上还是相似的,因为它们把目的的问题同活动过程的问题结合起来了。我们必定会碰到我们给教育一词的第二种含义——“作为活动的教育”。

因此,“作为活动的教育”包括经常混淆的几个方面:目的方面,方法和技术方面,以及所涉及的心理过程方面(在与学生相处的时候产生和使用的)。对这些不同方面的科学分析,会再度把我们引向各门教育学科。

初看起来,作为内容的教育(education as content)所表达的含义,与我们所谓的“课程(curricula)”是一致的,但如果作进一步分析,就会发现这种类比的局限性。当我们谈及科学教育或艺术教育,谈及古典人文主义教育、现代人文主义教育或科学人文主义教育[1947年在巴黎召开的一个会议的名称就叫做“科学人文主义(The Scientific Humanities)"]时,我们在观念上远远超越了“课程”这个概念,课程几乎总是指称需要获得的许多知识。尽管科学教育确实具有表示不同领域的知识这一特征,但是,它还包括产生和形成一定数量的知识结构和心理过程,这些知识结构和心理过程会改变人的世界观,会改变他理解、运用和掌握知识的方法。艺术教育并不等于获得艺术史的知识,也不等于运用某种表达的技巧,而在于燃起每个人新的艺术情感,唤起每个人都来观察由于所有艺术前辈的努力而美化了的世界,从而使每个人获得更深刻的变化。

如果没有专家们的合作,就不可能对作为活动的教育进行详尽的分析。在后面的论述中,我们将着手分析教学论的问题。在对

^① Pour 1 lère nouvelle, Revue internationale d'éducation nouvelle, janvier 1922

“作为活动的教育”和“作为机构的教育”作分析时,我们会发现我们对教育科学有不同的看法。

作为一种结果的教育(education as a product)强调的是,在作为机构的教育的背景下,通过运用作为内容的教育,使作为活动的教育产生的结果。18世纪的普通教育旨在培养“绅士(gentleman)”——一种对所有事物都有一定认识的人;但20世纪的普通教育与18世纪的不同,20世纪的普通教育旨在培养一种现代的人,这种现代的人能够迅速地使自己适应新的环境,并解决他将面临的不断增多的各种问题。但是,难以置信的是,即使不分析教育的所有效果(短期、中期和长期),我们也可以断言,对运用某种方法或某种内容所作的分析,属于对作为结果的教育的分析框架。因此,仅举2例就能说明问题,学习阅读的两种方法(分析法和与之相对的综合法)和所谓的“现代”或“传统”方法不仅导致知识的不同分支,而且形成了不同的心理结构。

对“教育”一词的4种基本意义的这一很简短的分析,能为读者理解我们后面要论述的各门特定科学作好准备,并提醒读者注意,经过这样一种简要的分析以后,教育科学这一概念并不象人们以前认为的那么简单。对教育状况和教育事实的各种决定因素的分析,会使我们得到同样的结果。不过,我们首先应该考察教育的各个领域,以便对“教育”这个词了解其全面的含义,并更准确地从整体上考察教育科学。

现代教育的各个领域

在过去的50年里,教育领域极大地拓宽了。让我们看看这种拓宽表现在哪几个方向上。

以前,人们在一个非常特定的阶段中优先进行教育,现在,这个特定阶段已经扩展到人生的所有阶段。如图1所示,这种教育扩展

是在两个方向上。

尽管就每个国家的情况而言,这个图 1 并不是绝对正确的,但是它体现出下述一般趋势的主要线索:

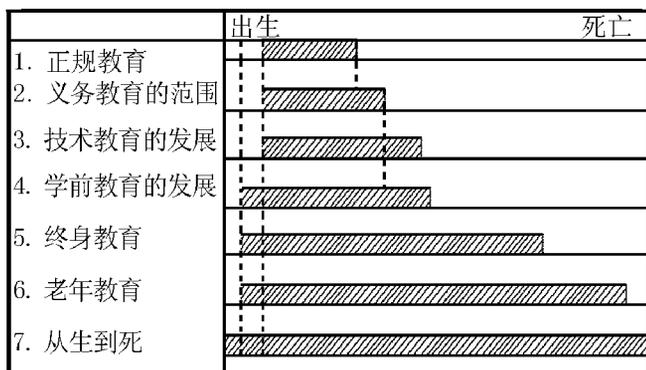


图 1 从人生阶段看教育的发展

——首先,义务教育年限由 3 年或 4 年延长到 5 年或 6 年,甚至 8、9 年或 10 年。

——技术教育和职业教育的引进,起初缓慢,但以后速度不断加快。这样,“在职”学习逐渐被在一定程度上得到良好组织的整合教育(integrated education)所取代(技术教育的机构产生并得到发展)。

——在几个欧洲国家里,学前教育的发展出现了相当迅猛的势头。从两岁半起,儿童便可进入幼儿园或保育学校。日托制(day care)的入学年龄还要低些,我们可以说,由于心理学家的影响,现在孩子出生以后,许多家长马上就关心他们的教育。

——到目前为止,社会条件的变化使各行各业的工人必须不断地更新他们的知识和职业技能。这便是我们目睹的在我们

身边发展起来的终身教育。

——另一方面,就是这些社会压力和技术压力,倾向于不断降低退休年龄,这样,个体退休以后的时间都越来越长,由于明显的心理的和人道主义的原因,第三时期教育(thirdage education)^①得到了发展(注意,特别是第三时期大学的数量增多)。

很明显,我们在这里经常使用“教育”这一术语。但是,它总是表示同一种意义吗?它总是与相同的目的、方法和技术相对应吗?提出这个问题,就意味着已经有了答案。所以,将要解决这些问题的各门教育科学,本身也有不同的“目的”,并会遇到不同层次、不一致和异质的教育情景。

我们能够从另一角度——对教育责任重大的社会因素这一角度——来考察教育领域的扩展。见图2。

| | | |
|----|------|-----------|
| 家庭 | 正规机构 | 正规教育和职业培训 |
|----|------|-----------|

图2 传统的教育组成部分

孩子出生后的一段时期里,家庭关心孩子,并对他进行教育。每当许多家长不能周全地照顾他们孩子的学业时,家庭就把这个任务托付给负责教学和教育的学校。在职学习(on - the - job learning)和以后的职业生涯,完善了个人的教育。

今天,这种情况从另一角度体现出来,这种情况可简单地如图3所示。

^① 第三时期教育是欧洲和北美高等教育机构的一种教育运动,特别是指为退休人员计划、提供的继续教育(continuing education),它关心照顾老年人专业训练上的改进,进行适当的研究工作,并提高老年人的社会地位。——译者

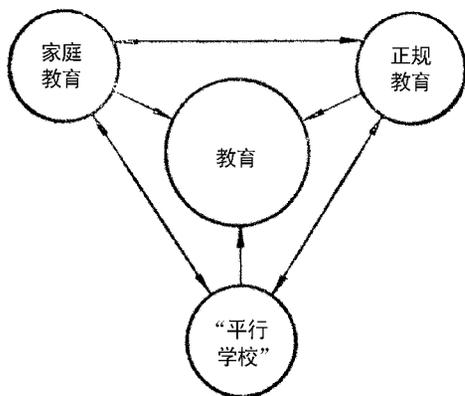


图3 制约教育的3个基本因素的相互影响和作用

教育至少是3个主要因素越来越经常地相互影响和作用的结果,这3个因素是:家庭、学校机构和社会学家所谓的“平行学校(parallel school)”。 “平行学校”包括整个社会生活,尤其包括所有媒介:出版物、广播、电视。尽管图3箭头所示的所有关系可能不完全成立,但是,我们可以毫不犹豫地说,在将来,这个图将反映任何具有连贯性的教育。

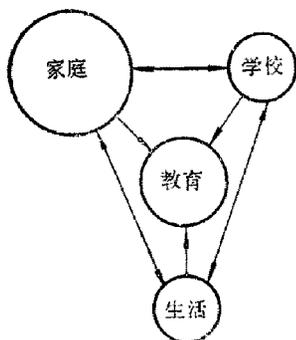


图4 童年时期各教育因素之间的比较

我们还能够发现,哪一个因素占优势,取决于下列年龄阶段:童年时期(见图4)。家庭的作用是决定性的,其它因素的影响较小。

义务教育时期(见图5)。这个时期又可分为2个阶段:

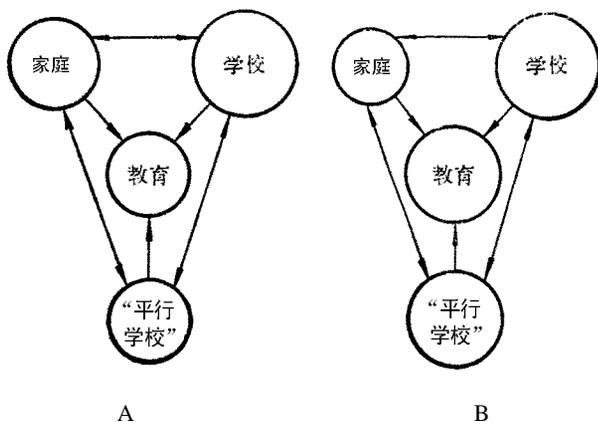


图5 义务教育时期各教育因素之间的比较

A. 第一阶段:家庭的作用仍重要,但开始降低。学校的影响最大。平行学校变得越来越重要。

B. 第二阶段:家庭的作用进一步降低,但它得到平行学校的教育作用的补充。学生在校期间,学校环境仍重要,但正在减弱。成人时期(见图6)。

学校机构的影响往往大幅度降低(虽然它仍然保留着一些影响,但是它正趋于零)。这时,终身教育正试图把工作经验与专业训练中的有关理论问题结合起来。

我们可以从受教育者的个性的角度来考察教育这一概念的外延。教育史已向我们表明,几个世纪以来,教育的主要目的已经发生了变化。如果不回顾雅典公民的政治训练和斯巴达的军事训练,我们可以回顾一些与我们邻近的教育:中世纪骑士的体育和德育、法国17世纪“绅士”的社会教育、法国大革命时期由学校进行的技术教育

和政治教育、拿破仑统治时期的国立中学(lycées)里的军事教育和智育。

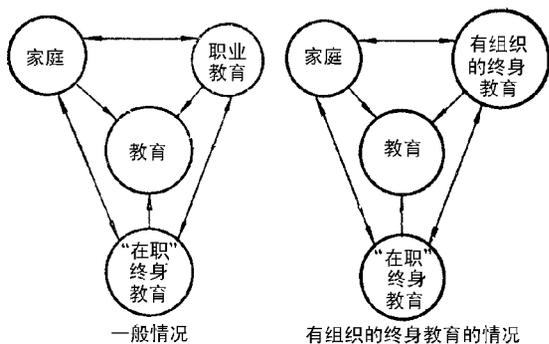


图6 成人时期各教育因素之间的比较

19世纪末、20世纪初的正规教育,往往主要强调学习拉丁语和希腊语(“人文学科”)这些文字类的智育。但是,现代语言、数学及自然科学逐渐出现了,而且越来越重要。因此,在纯理智方面发生了根本的变化,这是由于现在诸如数学和自然科学这类学科比希腊语和拉丁语更引人注目。

尽管人是有理智的,但是人并非仅仅只有理智。在哲学和社会、以及心理分析等各种因素的合力作用下,我们发现教育把注意力转到人的个性和人的生活的新的方面:社会教育、情感教育、艺术教育、体育、性教育等。对教育者来说,仅仅关心儿童或青少年个性的某一个方面还不够,教育者必须从整体上考虑儿童的个性、考虑个性的不同成分之间的相互影响和转换。现在仅仅培养“尖子学生”也还不够,需要通过教育儿童充分利用其个性,使每个人为适应新的生活习惯作好准备。

我们认为,这种认识大大拓宽了教育这一概念的外延,在计划研究教育情景所采用的目的、方法和科学技术的时候,这种观念上的拓宽会产生重大的影响。

关于作为社会现象的教育的 专门特点的讨论总结^①

[苏]包德列夫 叶希波夫 康斯坦丁诺夫
科罗列夫 季特科夫 申比廖夫

斯大林教导说,没有不同意见的争论,没有批评的自由,任何科学都不可能发展和进步^②。批评和自我批评是苏维埃社会发展的规律。斯大林所论证的这个规律,在他的有关语言学的那部天才的著作中,从科学方面作了精确的阐述。在教育科学中也象在其他科学知识领域一样,不同意见的争论、自由的批评是反对科学思想停滞不前和僵化的有力工具,是非常重要的理论问题创造性研究的方法,是把整个科学研究工作提高到更高阶段的一种手段。

开展教育的专门特点问题讨论的任务在于,通过自由的创造性的讨论寻求正确的马克思主义的观点来解决教育科学的这一根本问题。弄清教育的专门特点,也就是仅仅为教育所固有的特点,使教育同其它许多社会现象区别开来,并使之成为一门独立的科学——教育学——的研究对象;它对解决任何的教育问题(理论方面的和历史方面的)都具有重大的意义。

本刊编辑部在号召教育科学活动家和学校实际工作者参与讨论

① Толдырев, Н. И., Есипов, Ы. П., Константинов, Н. А., Королев, Ф. Ф., Литков, Л. В., Имбирев, Л. Н., Итоги дискуссии о специфике воспитания как общественного явления. Соевская лев алолика, №4, 1952

② 参见《马克思主义和语言学问题——论语言学中的马克思主义》,《斯大林文选(1934—1952)》(下),人民出版社1962年版,第541页。——选编者

的同时,制订了需要讨论的问题的大致范围^①。

毫无疑问,对讨论不能提出也不可能提出这样的任务:即彻底而全面地阐明教育的本质和专门特点,以及解决与教育有关的所有问题。讨论所要解决的任务比较简单,即根据斯大林有关语言学的著作的观点,制订研究这一问题应该采取的途径(哪怕是最初步的大致想法),这次讨论基本上解决了这个任务。

这个讨论引起了苏联教育界对教育科学最重要的理论问题的重视,并弄清了哪些问题应该作为俄罗斯苏维埃社会主义联邦共和国教育科学院的科学研究所、各加盟共和国的教育科学研究所,以及高等学校的教育学教研室进行创造性研究的对象。

这个讨论令人信服地和明显地表明,某些问题具有重要的方法论意义,诸如:在儿童发展中社会因素和生物因素的相互关系;教育中的自觉性与自发性以及其它问题,但目前对这些问题的研究显得很薄弱。

讨论还有另一种意义,它表明了必须坚决提高教育工作干部的思想理论水平和掌握方法论的水平。在讨论过程中所产生的许多问题之所以未能得到圆满的阐述和解决,只是因为教育科学的干部还没有很好地掌握创造性地运用马克思主义的方法。

根据斯大林关于语言学问题的著作的观点,进行的初步尝试是,以新的方式来解决教育学中某些最主要的方法论问题,当然,讨论不可避免会产生一些严重的缺点,甚至是错误。在一些争论性的文章中,出现不少一般性的抽象议论、教条主义的原理,甚至有时有点混乱。

编辑部对讨论进行总结时认为,自己的职责是,首先,对讨论中有关说明作为社会现象的教育专门特点方面所提出的正确意见进行总结;其次,揭示争论文章中存在的错误,指出这些错误的根源并

^① 见 Соее ская педагогика, 1951 г., 106.

予以批判,第三,制订出需要进一步深入研究的那些问题的范围。

* * *

斯大林教导说,在分析社会现象时,必须揭示它们的专门特点和特性,决不能仅仅说明一切社会现象所具有的属性。^①

斯大林的这个指示,对研究社会现象的所有科学,其中也包括教育学,都具有非常重要的方法论意义。根据这个指示,就必需解决这个问题,教育为社会服务体现在哪一方面,它与其它社会现象不同的特点是什么。

在教育著作中,教育往往被看作是对一个人整个一生(从出生到最后死亡)的所有影响的总和,这些影响包括有组织的和无组织的影响,有计划的和偶然的影响,自觉的和自发的影响。我们提到教育的专门特点的问题时,往往只注意到儿童和青年的教育,同时,在“教育”这个概念中,只包括某种有组织的,以及借助家庭、社会或某些社会阶级按照指定的方向来培养年轻一代的影响。那些来自社会和自然的种种因素对青年一代的自发作用和影响,尽管这些影响对儿童和青年的发展起着重要的作用。我们都没有把它列入教育之内。

教育是与人类社会同时产生和发展的,而且仅仅为人类社会所特有的。教育与动物在抚养幼兽方面的本能表现有着根本的区别,只有资产阶级的进化论者不承认这种本质上的差别。

对任何一个社会来说,由于物质财富的再生产和“人类自身的再生产”而产生了对教育的迫切需要。这就使教育在任何历史时期都具有某些类似的特点和特征。

从总体来看,教育不取决于它所赖以实施的具体历史条件,不取决于它的部落、国家、民族和其他的区别,它是抽象的概念。但是,

^① 参见《马克思主义和语言学问题——论语言学的几个问题》,《斯大林文选(1934—1952)》(下),第544页,——选辑者

“教育”这个概念就象一般的“生产”概念、“生产力”概念一样,不以体现生产的具体历史条件为转移,而是必要的科学的抽象概念。而且,这种科学的抽象概念反映不同社会类型的教育所固有的共同特点。

任何社会的教育都包括:体现在对儿童饮食以及使儿童免遭外界危害这方面的照管,使儿童与周围世界建立起初步的联系,让儿童掌握作为人们交际的有力工具——语言,通过某种形式给年轻一代传授生产劳动经验、社会传统和行为规范并使他们掌握这些东西,向年轻一代灌输某种思想意识。作为教育组成部分的学校教育,也就是给年轻一代传授并使他们掌握一系列科学知识、技能以及掌握认识自然界和社会的方法,这种教育只是在历史发展的高级阶段才出现的。

教育就其总体而言,不论具体的历史条件如何,都是年轻一代身心发展的工具,也是使年长一代与年轻一代在历史发展过程中保持继承联系的一种手段。

加里宁(Каленин М. И.)说过:“在我看来,教育是对受教育者心理上施加的某种确定的、有目的的和有系统的影响,以便使他们养成教育者所期望的品质。我认为,这样的措词……大体上包括了我们所列入教育概念中的一切内容,例如培养一定的世界观、道德和人类公共生活的规范,形成一定的性格和意志的特征、习惯和兴趣,发展身体的某些素质等等。”^①

决定作为社会现象的教育的本质的主要一点在于,对受教育者心理上所施加的影响是为了什么目的,是按照什么方向来发展青年的身心——是按照退步的、摧残的和由资本主义劳动分工所产生的职业愚昧的方向呢,还是根据人的个性全面发展、克服那种由于脑力

^① 参见陈昌浩等译:《论共产主义教育》,引自《论共产主义教育和教学》,人民教育出版社1979年版,第56—57页。——选编者

劳动与体力劳动相脱离而产生的畸形的片面发展的方向?是通过教育来培养暴徒——美国式的法西斯暴徒呢,还是培养积极的、自觉的共产主义社会的建设和保卫者?教育是充当压迫劳动群众的工具呢,还是作为提高劳动人民文化的手段?——这就是问题的实质。

在这方面,共产主义教育同资产阶级教育,以及同以往存在过的其它社会教育形式有着原则上的根本区别。

马克思列宁主义的辩证法要求我们去阐明各种现象在历史发展的各个阶段、各个时代和各个时期中的特点和本质上的独特性。它要求不要让一般的现象去掩盖特殊的和个别的现象的专门特点,不要把一般现象描绘得过于繁琐重复。当然,它也要防止出现另一种危险——使特殊的和个别的现象同普遍的现象脱离开来。

当教育成为任何社会的生活需要时,它与作为社会现象的语言有着某种共同点,因为语言在社会存在的整个时期都起积极的作用,儿童的教育也和语言一样,是随着社会的产生而产生,随着社会的发展而发展的。但是,说实在的,这就是教育与语言的相同之处。

斯大林在《马克思主义和语言学问题》这一著作中谈到,从普希金(Пушкин)时代起已经变换了三种社会经济形态,但是,语言在这个时期却没有发生本质的变化,尽管语言还在继续发展^①。然而,教育在这个时期则发生了根本的变化。共产主义教育从它的所有形式来看,都与黑暗的农奴制时代、与尼古拉一世(Диколая I)君主专制时期的教育有着天壤之别。

教育不同于语言,它在敌对的社会中是具有阶级性的,并随着一种社会制度向另一种社会制度过渡时发生相应的变化。这一事实说明,任何把教育同语言完全等同起来的企图,都是站不住脚的。

一旦社会分解为敌对阶级时,教育就成为阶级斗争的工具。而

^① 参见《马克思主义和语言学问题——论语言学中的马克思主义》,《斯大林文选(1934—1952)》(下),第523—524页。——选编者

且阶级斗争愈是采取有组织的和自觉的形式(例如在资本主义社会)那么教育就愈是被各阶级用来争取年轻一代以施加其影响的最有力的手段之一。

作为资本家阶级手中工具的资产阶级国家,把一切有组织的教育形式,首先是各级学校都置于自己的影响之下。资产阶级国家确立了对所有私人的和社会的教育机构的监督作用,并建立自己专有的强大的“教育”机构——分布在各处的学校网和校外教育机构网;广泛地利用出版物、电影和广播,建立儿童和青年的组织。整个这套机构都是为统治阶级服务的。这种情况在人类社会发展的某一阶段上给教育本质带来决定性的变化。

整个国家的教育体系以及所有私人的和社会的教育机构的使命,一般不是培养年轻一代走上社会生活和参加劳动,而是培养有产阶级的子女去承担社会中统治阶级和剥削阶级那种专门发号施令的角色,而劳动人民的子女则去从事生产劳动,去为剥削者工作。这是一切剥削社会的典型现象。在资产阶级社会里,作为教育组织部分的教养也是被统治阶级所垄断的。无论是普通教育还是职业教育都成为使脑力劳动与体力劳动更加脱离的工具,成为加深两者之间对立的工具。甚至在一系列资本主义国家里,普及的初等教育从它出现的时候起,资产阶级就力图用它“……来替资产阶级训练机灵听话的奴才,甚至在全国上下竭力利用普遍教育替资产阶级训练这样的奴仆,教他们去执行资本的意志,听从资本的使唤。他们从来不想使学校成为培养人的品格的工具。”^①

斯大林教导说,语言作为人们交际的工具,同样地为社会一切阶

^① 列宁:《在全俄国际主义者教师第二次代表大会上的讲话》,《列宁全集》第35卷,人民出版社1985年版,第421—422页。

参见《马克思主义和语言学问题——论语言学中的马克思主义》,《斯大林文选(1934—1952)》(下),第520—540页。——选编者

级服务,在这方面表现出语言对各个阶级是一视同仁的。语言的基本词汇和语法结构不可能通过某个阶级的努力而根本改变,或者遭到破坏和消灭。这就是语言区别于其它社会现象,尤其是区别于上层建筑的专门特点之一。^①教育不同于语言,它不可能同样地服务于社会的各个阶级,不可能在这方面表现出对各个阶级都一视同仁。

某些阶级和社会集团的同行语^②不可能发展成为独立的语言,不可能代替和排挤整个社会的统一的民族语言。阶级的语言是不存在的。可是,在阶级社会中,教育则有明显的阶级性。如果断言教育也和语言一样,体现为无区别地对待各个阶级,那是大错特错。没有内容的教育是不存在的,任何教育不管怎样都是有内容的,而不是某种“一般”的过程,不可能体现出对各个阶级一视同仁。甚至是教学生读、写、算、劳动操作等等,以及给学生传授科学基础知识都是在某种世界观的支配下进行的。

某些人认为,教育之所以具有阶级性,是因为各个阶级在自己的斗争中都要利用它,而教育本身对各个阶级都是一视同仁的。但是,这是玩弄空洞的语言游戏。当斯大林指出,各个阶级极力利用语言为自己的利益服务,把自己特殊词汇、特殊用语,强加到语言中去时,他指的是,为社会所创造的、具有基本词汇和语法结构的某种语言。然而,各个阶级要利用语言为自己利益服务时,它不可能创造出具有特殊语法结构和基本词汇的自己的语言。^③但在教育领域中,我们所看到的则是另一种情况。在阶级社会中,不存在这种为社会所创

① 同行语,原文为“жаргон”,指同一社会集团、同一职业集团的惯用语。即所谓“行话”。相当于英文的“Jargon”。——选编者

② 同行语,原文为“жаргон”,指同一社会集团、同一职业集团的惯用语。即所谓“行话”。相当于英文的“Jargon”。——选编者

③ 参见《马克思主义和语言学问题——论语言学中的马克思主义》,《斯大林文选(1934—1952)》(下),第527—528页。——选编者

建的、具有自己稳固基础的、自己的原则和各种方法的,而又不依赖各个阶段而独立存在的教育,因此各个阶级在利用教育作为阶级斗争的工具之前,就规定教育的目的和任务,制订教育的原则,建立强大的教育机构,并为实施这种教育而挑选和培养忠实于它们的教师干部。

甚至教育最基本的组成部分——对儿童的照管——也不是一成不变的,也不是在本质上都是一样的。对年轻一代的照管就其内容、范围、形式和组织来说,在社会发展的不同阶段也是有根本区别的。在苏联社会主义社会中对儿童的照管与关怀是资本主义社会无法比拟的。至于教育的所有其它因素也都带有人类社会发展的某一阶级的痕迹,这就更不用说了。

但是,如果说教育就其具体内容、范围、组织、时间的长短和对受教育者心理施加影响的方法,都经常发生变化,不仅是数量上的而且还有质量上的变化,那么,列宁从什么意义上说教育是普遍的和永恒的范畴呢?为了正确地理解列宁对这个问题的观点,就必须从列宁思想的整个发展过程,并且无疑地要同列宁有关教育问题的其他意见联系起来,来研究他的原文。

列宁在《什么是“人民之友”以及他们如何攻击社会民主党人?》(Что такое Друзья Народа и как они воюют против социал-демократов?)》一书中,揭露自由主义的民粹派首领米海洛夫斯基(Михайловский),揭露他的主观唯心主义,以及他关于遗产制度是与生育子女和教育子女相联系的形而上学的论断时,写道:“的确,米海洛夫斯基先生这一套关于遗产制度同子女教育、同子女生产心理等等相联系的议论,不就是说遗产制度也同子女教育一样是永恒的、必要的和神圣的吗!”^①列宁阐明了米海洛夫斯基的形而上学的根源,是因为它“把历史上一个特定的社会形态(以交换为基础的社

① 《列宁全集》第1卷,人民出版社1984年版,第122—123、124—125页。

会形态)的范畴和上层建筑,当作同子女教育和‘直接’两性关系一样普遍的和永恒的范畴。”^①如果考虑到列宁后来所讲的关于教育和教养的历史性,关于剥削社会中学校教育的阶级性的那些意见,那么这究竟有什么意义呢?这只有这样一种意义,就是教育与直接的两性关系一样,不同于遗产制度,教育是保证任何社会能够一代代接替和继承下来的必要条件之一,教育从它最初级的形式来看,从照管孩子的形式来看,是人类传种接代的必要条件,而遗产制度一样是人类发展的某一时代的产物。在这种情况下,从列宁的言论中得不出也不可能得出任何其它的结论。列宁在自己许多有关教育、学校和青年教育问题的言论中,都竭力强调教育、教养和教学的历史性。他十分明确地揭示了资产阶级社会学校教育的阶级性。

列宁并没有提出任何根据,来说明教育在上述意义上是永恒的、普遍的范畴,并没有提出要在教育学中把教育的某些“永恒的”所谓稳固的因素提到首要地位。如果教育科学把注意力集中在教育的永恒的因素上,而不是集中在教育的历史性上,那么,除了老生常谈那一套之外,它将得不到任何东西。

作为社会现象的教育是服从于社会发展的一般规律的,但是它也具有自己所固有的特殊规律,这些规律是根据人在其童年和青年时期,在他各方面得到最迅速成长时的身心发展的特点而来的。儿童和青年的年龄特点对选择教育手段、教学内容、教育和教学的方法与方式提出一定的要求。年轻一代的年龄特点对整个教育过程产生一定的影响。甚至在提出各个阶段的具体教育目的和任务时,都要考虑到这些特点。而且,这些特点还作为把教育分为各个阶段的依据之一。

联共(布)中央在关于学校和少先队组织的决议中,不只一次地指出教育的这个特点,坚决要求教育机构在确定教育和教学的内容、

^① 《列宁全集》第1卷,人民出版社1984年版,第122—123、124—125页。

组织和方法时,考虑到儿童的年龄特点。

* * *

教育是与一系列社会现象相联系的。毫无疑问,它同生产也是密切联系的,因为教育是劳动力再生产的一种手段。

“要改变一般的人的本性,使它获得一定劳动部门的技能和技巧,成为发达的和专门的劳动力,就要有一定的教育或训练,而这就得花费或多或少的商品等价物。”^①

教育的这个职能,特别明显地体现在职业教育体系中,而一般来说,普通教育是通过职业教育来完成的。然而教育远非限于这个职能。教育的社会使命是极其广泛的,因为通过教育还培养人的个性的其它方面。

教育与生产的联系说明,人是构成生产力的不可缺少的最重要的因素。

斯大林说:“……每一辈新人开始生活时,他们就遇到现成的生产力和生产关系,即前辈人工作的结果,因此新的一辈在最初必须接受他们在生产方面所遇到的一切现成东西,必须适应这些东西,以便有可能生产物质资料。”^②

但是,为了“适应”生产,就必须掌握生产劳动的经验、劳动的技能和技巧。斯大林说:“生产工具变化和发展了,生产力的最重要的因素——人也随着变化和发展,人的生产经验、劳动技能以及运用生产工具的本领也随着变化和发展。”^③斯大林在阐明手工业作坊及手

① 马克思:《资本论》第1卷,人民出版社1975年版,第195页。

② 联共(布)中央特设委员会编、联共(布)中央审定,中共中央马克思、恩格斯、列宁、斯大林著作编译局译:《苏联共产党(布)历史简明教程》,人民出版社1975年版,第142、137、139页。

③ 联共(布)中央特设委员会编、联共(布)中央审定,中共中央马克思、恩格斯、列宁、斯大林著作编译局译:《苏联共产党(布)历史简明教程》,人民出版社1975年版,第142、137、139页。

工业工场企业变成了以机器装备的大型工厂,以使用农业机器的大型资本主义经济取代贵族地产时,说道:“新的生产力要求生产工作者比闭塞无知的农奴更有文化、更加伶俐,能够懂得机器和正确地使用机器。因此,资本家宁愿利用摆脱农奴制羁绊、有相当文化程度来正确使用机器的雇佣工人。”^①

但是,教育学作为一门科学,它的任务不在于重复这些历史唯物主义的原理,而在于具体地分析教育与生产的联系,以及这些联系在不同历史时期的性质。要知道,在苏联社会主义社会条件下,教育与生产联系的性质是与资本主义社会条件下教育与生产联系的性质有着本质上的区别。

如果抽象地提示教育与生产联系的问题,那就不可能使这个问题得到令人满意的解决。

如果对各种形式和各种类型的教育(家庭的、学校的、校外的、普通的和职业的教育等等),对各种不同年龄阶段的教育之间的实际联系不作具体的分析,那就无法回答教育与生产联系的问题。一切形式和类型的教育,归根结蒂都是由生产力发展的水平所决定的——这是众所周知的马克思主义的真理,这个真理未必需要教育学来加以论证。

教育与生产是否直接相联系呢?

为了回答这个问题,首先必须弄清直接联系意味着什么。

斯大林在分析上层建筑的特点时,指示上层建筑“……同生产、同人的生产活动没有直接联系。上层建筑是通过经济的中介、通过基础的中介同生产仅仅有间接的联系。因此上层建筑反映生产力发展水平的变化,不是立刻、直接反映的,而是在基础变化以后,通过生

^① 联共(布)中央特设委员会编、联共(布)中央审定,中共中央马克思、恩格斯、列宁、斯大林著作编译局译:《苏联共产党(布)历史简明教程》,人民出版社1975年版,第142、137、139页。

产变化在基础变化中的折光来反映的。”^①

由此可见,生产力发展水平的变化不可能自发地和直接地导致上层建筑的变化,而是通过经济基础的变化才能引起上层建筑的变化。是否可以认为,教育就象我们所说的语言那样,是直接地反映生产力发展水平的变化呢?不,不能这样说。

家庭教育,有组织的学前教育、整个普通教育体系——教育机构、教学计划、教学大纲和教学方法等等——都不能直接地反映生产力发展的水平。

有些人引证了马克思的一个原理:“正如我们在罗伯特·欧文那里可以详细看到的那样,从工厂制度中萌发出了未来教育的幼芽”^②,以此证明教育是直接与生产相联系的。然而,这个原理并不是教育直接地反映生产力发展的水平的任何直接或间接的证明。马克思在指出未来教育的幼芽是在大工业基础上产生的。同时,无可辩驳地论证了只有在社会主义社会条件下,也就是在消灭了资本主义关系之后,才能保证个性的全面发展,才能保证教育与生产劳动和体育相结合。

有些人为了证明教育与生产直接联系的这一原理,引证了列宁的某些言论,如果不把教学与生产劳动或者生产劳动与教学相结合,那就不能想象出未来社会的教育理想^③。但是,列宁的这句话还有另一种涵义。它贯穿着这样一种思想,即社会主义基础将消灭理论与实践、体力劳动与脑力劳动相脱离的现象,而这种现象则是过去历史时期所形成的。

① 《马克思主义和语言学问题——论语言学中的马克思主义》,《斯大林文选(1934—1952)》(下),第524—525页。

② 《资本论》第1卷,第530页。

③ 参见《民粹主义空想计划的典型》,《列宁全集》第2卷,人民出版社1984年版,第461页。

马克思和恩格斯还在《共产党宣言》中写道:教育是由社会关系所决定的。^①毫无疑问,马克思和恩格斯在谈到社会关系的决定性作用时,指的是生产和分配的关系,也就是生产关系的总和或基础。

例如,资产阶级的整个教育制度是保证有产阶级子女的文化教育的利益,它剥夺了劳动人民子女最需要的东西——最低限度地关怀他们的发展,剥夺了他们受教育的权利或者仅仅为他们提供一些微不足道的教育,以便使劳动人民的子女成为能够操作机器的识字工人。这种教育制度是由资本主义社会的生产关系所决定的,是由两个极端所决定的:一方面统治阶级的财富不断增长,另一方面广大劳动群众日趋贫困。教育是由资产阶级关系所决定的这个事实,在资本主义国家,特别是在美国、英国、法国和其它资本主义国家的现代教育、教养和教学的形式中表现得尤其明显。在这些国家里,是以仇视人类的思想意识、种族主义和沙文主义的精神,是以统治阶级的帝国主义侵略政策的精神来教育年轻一代,这种教育是由资产阶级社会在其没落时期的生产关系所决定的。

伟大的十月社会主义革命开辟了人类历史的新纪元,破坏了资产阶级的关系并建立了新的、社会主义的生产关系,同时也消灭了为巩固地主资产阶级制度服务的旧社会的教育制度。十月革命建立了从幼儿园到高等学校一套新的、最先进的社会的教育形式,这种形式保证了所有儿童在体力和脑力方面得到全面的发展,使他们了解科学和文化的新成就,同时这种形式也作为培养能够最终建成共产主义的新一代的强有力的工具。

教育不是象语言那样,表现出来对基础毫无关系,而是为巩固和发展新基础服务的。完全可以这样说,我国的教育是培养青年具有苏联人民的爱国主义,具有共产主义的劳动态度、对公共财产的爱护态度,培养自觉的纪律,这些都是直接由社会主义的社会关系所决定

^① 《马克思恩格斯选集》第1卷,人民出版社1912年版,第269页。

的,并为巩固这些关系服务的。

关于教育与上层建筑的关系问题,在讨论过程中很明显地出现了以下几种观点:

(1)教育就其本质特点,就其在社会生活中的作用来说,是上层建筑的一个组成部分。它是培养人才和干部的工具,这些干部能够在同衰颓的、正在退出历史舞台的基础的斗争中巩固新的基础。同时,教育也具有某些区别于其他上层建筑现象的专门特点。

(2)在教育过程中反映出社会生活的所有主要方面:基础、上层建筑、自然科学、语言等等。随着阶级社会的出现,教育仍然是永恒的范畴,它在基础和上层建筑的影响下具有阶级的性质。

教育也同语言一样,既为生产服务,又为基础服务,同时也为上层建筑服务。但所不同的是,教育观点和教育机构是上层建筑的组成部分。

(3)教育在本质上不同于上层建筑,它不可能包括在上层建筑的成分中。教育观点是上层建筑的一部分,但任何阶级的教育观点都不能列入上层建筑的范围之内。教育机构总的来说也不能作为上层建筑的内容。

在个别文章中,还有其它意思上的细微差别,但这些差别对于所研究的问题没有任何重要的意义。

首先,必须强调指示,任何把教育与教育观点及教育机构对立起来的看法,都是方法论上的极大错误。波兹南斯基(Познанский, И. Ф.)教授认为,学校是上层建筑,而教育不属于上层建筑的现象。这是以形而上学的观点解决问题的典型。波兹南斯基正确地注意到,不能把“教育”、“教育观点”和“教育机构”混为一谈,然而,他本人对这些现象相互联系的理解却是错误的。在他的解释中,机构和教育观点似乎是与教育完全脱离的。他企图把学校仅仅看作是没有任何内容的一种形式,他认为,党校是一回事,而学校的活动又是另一回事,这种看法是错误的。当人们谈到“资产阶级的学校”、

“社会主义的学校”时,所要强调的不是形式上的不同,而是它们的教学教育活动在内容和性质上存在着本质上的区别。教育的概念之所以比教育机构的概念更为广泛,这是因为教育机构不包括各年龄阶段和无一例外的所有儿童教育的整个过程。

同时,也要承认,任何企图把教育、教育机构和教育观点分为独立的几个部分,并且把其中一部分列为上层建筑,而把另一部分作为非上层建筑的现象,这种作法都是毫无根据的。

同政治、哲学和别的观点有着密切联系的教育观点,与家庭进行的教育,以及在社会发展的一定阶段上由专门建立的教育机构和组织(学前机构、各种类型的学校、校外教育机构、儿童和青年的组织等等)所实施的教育,或者属于当前的上层建筑的部分,或者是过去的上层建筑的因素和残余,或者是未来的上层建筑的胚胎、萌芽或前提。教育观点以及与其相适应的教育机构,如果不为现存的经济基础服务,那就不属于由当前经济基础所产生的并为巩固这个经济基础服务的上层建筑。在我国,例如宗教的观点与及与其相适应的宗教机构(教堂、教会学校等等)是属于旧的上层建筑的残余。在资本主义国家里,共产党的政治、哲学、教育和别的观点以及与其相适应的机构(无产阶级的组织、出版物、教育机构及其他等等)都是未来的社会主义上层建筑的前提。

在斯大林关于语言学问题的天才著作问世之前,通常都把当今社会存在的所有观点、思想和机构统统列入上层建筑,而不管它们是为什么样的经济基础服务。产生这些不正确的观念,是由于把社会存在与基础,把所有的社会意识形态与上层建筑等同起来。斯大林明确地说明了基础的概念和上层建筑的概念。他指示,基础——这是经济制度,也就是在这个社会中占统治的生产关系的总和。而上层建筑——这是指在这个基础之上产生的并反映这个基础和服务于这个基础的所有政治、哲学、艺术和别的观点以及与其相适应的机构。“基础创立上层建筑,就是要上层建筑为它服务,要上层

建筑积极帮助它形成和巩固,要上层建筑为消灭已经过时的旧基础及其旧上层建筑而积极斗争。”^①斯大林把上层建筑的服务作用看作是上层建筑定义中所包含的最重要的特征之一。上层建筑只要拒绝履行自己的服务作用,那它就会丧失自己的本质,也就不再成其为上层建筑了。

在每一种社会——奴隶社会、封建农奴制社会、资产阶级社会、社会主义社会中,凡是为巩固当时的经济基础服务的政治、哲学、艺术和别的观点以及与此相适应的机构都属于上层建筑。如果认为所有的教育形式,教育观点和看法、所有的教育机构,不论它们的服务作用如何,都属于当时的上层建筑,这种看法不是什么别的,而是把马克思主义庸俗化。大家都知道,例如,革命的民主主义者——别林斯基(Белинский)、赫尔岑(Герцен)、车尔尼雪夫斯基(Чернышевский)、杜勒罗留波夫(Добролюбов)等人的教育观点,就像他们的政治、哲学、艺术观点一样,不属于封建农奴制的上层建筑,因为他们不是为巩固,而是为破坏地主农奴制制度服务的。在资本主义国家中,由工人阶级中有觉悟的一部分所创建的教育机构和教育组织(儿童和青年的组织、政治党校、儿童和青年无产者俱乐部等等),不属于资产阶级的、资本主义的上层建筑,因为它们不是为巩固而是为破坏这个上层建筑服务的,它们是作为未来社会主义上层建筑一部分的社会主义教育的前提,这点大家也很清楚。

在敌对的社会中存在着各种相互矛盾的教育观点,存在着各种不同的教育思想和教育理论,这是由于敌对社会的经济基础本身就包含着内在的矛盾。例如在资本主义社会里,这种矛盾就是劳动与资本之间的矛盾,它反映在无产阶级与资产阶级的阶级斗争中。资产阶级与无产阶级之间的斗争也必然引起这些阶级对教育的不同看

^① 《马克思主义和语言学问题——论语言学中的马克思主义》,《斯大林文选(1934—1952)》(下),第521页。

法,同时也使资产阶级教育与无产阶级教育在资本主义社会条件下为求生存而斗争。除此之外,还必须注意到,任何一种社会形态都不是单纯地存在着。其中每一种社会形态始终都包含着已经衰亡形态的残余与新的、未来形态的萌芽。那些已经腐朽的阶级仍在继续挣扎,并竭力反对已经取得胜利的新制度,它们的代表人物也参与当今社会制度的阶级斗争。例如,在资产阶级的经济制度内部,长期存在着封建主义的残余,而这些残余在教育领域还占有地位。只要指出,在革命前俄国的教育体系中,在十月社会主义革命前夕,还保留了象等级学校这样的封建农奴制的残余,这个事实足以说明这一点。

在苏联,社会主义的生产关系已经没有阶级对立,因为剥削阶级已经消灭,因而,也就消灭了已往阶级社会的经济形态所固有的敌对的社会意识。经历了几千年的阶级社会之后,在苏联历史上第一次建立了具有统一的思想体系、统一的政治、法律、道德、艺术、哲学观点的社会。目前,与苏联社会主义上层建筑相对立的,只有那些作为已被消灭的基础遗毒的资本主义残余,还遗留在许多苏联人民的意识中。

虽然,在阶级对立的社会中,统治阶级所建立的教育机构是为本阶级的自己的利益服务的,并向年轻一代灌输敌视人民的政治、哲学、道德和美学的观点,但是在苏联,整个强大的、规模空前的国家教育体系则是为整个社会服务的。在苏联,社会主义国家和布尔什维克党给教育各部门指出明确的发展方向,从广义来说——出版、报纸、杂志、剧院、电影制片厂、各种类型的学校(从小学到大学)都是为人民服务的。对年轻一代进行共产主义的教育,培养他们成为全面发展的、积极的共产主义社会的建设者和保卫者,这是从社会主义顺利地过渡到共产主义的最重要的条件之一。使我国的青年掌握世界最先进的苏联科学的基础知识,并在这个基础上形成他们的共产主义世界观,培养他们热爱祖国,忠于马克思列宁主义的伟大思想,培养青年具有共产主义的道德规范、社会主义的现实主义的美学观点及新的审美力——所有这些都是为争取共产主义的彻底胜利的伟

大事业服务的。

毫无疑问,把教育列入上层建筑并不意味着完全否定与过去社会的教育类型和形式的继承关系。随着经济基础的更替,凌驾于这个基础之上的并为巩固这个基础服务的上层建筑也随之消灭。如果政治制度、法律日趋消亡,那么理论、思想、政治、哲学、艺术和别的观点也被取代。其中包括教育观点也被改变,曾为巩固旧基础服务的旧教育体系也在日趋消亡,而新的教育体系则正在逐步建立。然而,在旧社会内部,在教育领域中所建立的一切进步的、先进的东西不但不死亡,而是可能得到加强和发展。况且,当一个基础被另一个基础所取代而引起的旧上层建筑的消亡和新上层建筑的建立时,并不意味着一概否定或统统抛弃旧的上层建筑。旧上层建筑的某些因素可以为新上层建筑所利用,并经过改造而列入新的上层建筑内容之中。

在社会主义关系的基础上发展起来的共产主义教育,利用了进步的民主主义教育学(包括理论和实践)所积累的思想方面和组织方面的经验。

编辑部认为,科罗列夫(Королев, Ф. Ф.)断言,教育的特点好象是“教育‘似乎是上层建筑的第二层’”,“好象是上层建筑的最高层”,这种说法都是错误的。

* * *

在总结文章中,不可能而且也没有必要对所有争论文章中存在的许多不妥当的论述和某些错误,都一一加以分析和批判。

编辑部认为,需要指出的只是那些由于不正确的、非马克思主义的教育观点而产生的错误和论点,这些错误和论点导致在理论和实践上得出有害的结论。这些错误,首先是以生物论的观点解释教育,以及错误地理解教育中的自发性与自觉性的相互关系。

马克思主义无可辩驳地论证了,教育从各个方面来说,都是属于社会现象。所有参加讨论的人都以这个原理作为根据。但是,沙巴洛夫(Шабалов, С. М.)口头上承认教育是社会现象,而实际上在自己

文章中的个别地方却把教育中的生物因素与社会因素对立起来,而维达诺夫(Виданов, Ф. А.)则赤裸裸地、极其粗鲁地用生物论的观点来解释教育过程。

沙巴洛夫把教育与动物生活中所看到的现象作了错误的、非常荒谬的对比。例如,他写道:“母亲哺乳孩子,决不是以抚养新一代的长远动机为指导,而首先是出于对这个过程的自然需要。”

“儿童也同样是出于单纯的自然需要,而需求喂养并希望得到喂养。”

“从最简单的形式中看到的这种关系,不仅是人类所固有的,而且也是所有其它的高等动物所固有……。无论是动物界还是人类,在‘繁殖’下一代的过程中都包含着老一代向下一代传授其种族和个人的生活经验。”^①

沙巴洛夫直率地说道:“这种关系(哺乳,照管儿童。——原编者)是由于人是自然界的一部分所决定的,所以在客观上必然受到自发的自然力(自然规律所固有的)起作用的自然规律的制约。”

这不是什么别的,而是公开地把教育领域中的社会关系生物化。认为人是社会有生命的东西,但同时又是自然界的一部分,如果不是为了强调人的教育的两重性——社会性和生物性,那么这种说法又有什么意义呢?

维达诺夫的《论教育是社会现象(Овспигании как общественном явлении)》^②这篇文章,是粗鲁地用生物论的观点来解释教育过程的典型。

维达诺夫在把教育过程描述为一成不变的生物过程时,认为教育在任何条件下始终是个单独的过程,它不取决于任何生产、任何基础、任何上层建筑。维达诺夫在指出教育内容随着生产力的发展而改变时,写

^① 见 *Советская педогогика* №11, 1951 г. 81.

^② *Советская педологика* № 12, 1951 г. 81—89.

道：“但这决不意味着教育过程本身(也就是培养新一代具有进行生产所需的一定的知识、经验和技巧的过程;其次,也是在意识和行为中形成一定的世界观、道德、人类社会生活的准则,造就一定的性格和意志特征;培养习惯、兴趣等等的过程;第三,也是发展一定的身体素质的过程)也随着生产力、基础和上层建筑的变化而变化。”^①

从维达诺夫以下完全错误和有害的论点中,可以看出他在教育过程的生物化方面走得多么远。

“只要是给新一代成员中的个别人或团体授予‘一份’相应的知识、经验和技巧,那么掌握这些知识、经验和技巧,在受教育者的意识和生活中灌输这些知识和技巧,都要按照教育、教学和教养的规律来进行,这就好比植物吸收水分和吸取溶解在水中的养料时也是按照生物学规律来进行的一样。”^②

“教学-教育过程本身的组织形式,也和劳动过程的组织形式(技术、工艺学和方法)一样,既不取决于基础,也不取决于上层建筑。教学-教育过程的组织形式是由以下两方面来决定的:第一,内容(也就是需要教的东西)的特点和性质;第二,受教育者(需要教的对象)的感觉器官、神经系统、大脑的特点、性质和状况……。”^③

在研究教育的专门特点这一问题时,当然,必须考虑到巴甫洛夫(Павлов И. П.)关于高级神经活动的学说在教育方面所得出的结论。大家知道,巴甫洛夫根据高级神经活动的生理学观点,断定教育、教学、任何一种纪律的培养、各种习惯的养成,都是每个人在整个个人生活过程中所积累起来的一系列的条件反射。但是,巴甫洛夫在指出教育的生理学机制时,并不认为,这些生理学机制决定着作为社会现象的教育本质和特点。维达诺夫却认为,教学-教育过程

① *Советская педологика* № 12, 1951 г. 85-88.

② *Советская педологика* № 12, 1951 г. 85-88.

③ 见 *Советская педологика* № 12, 1951 г. 85-88.

的组织决定于受教育者的感觉器官、神经系统、大脑的特点、性质和状况,这种说法是极大的错误。这种以生物论的观点来解释教育,甚至是资产阶级的教育学也不允许的。

此外,在讨论中也暴露出对教育中自觉性与自发性相互关系的错误理解。

对这个问题很明显地存在两种观点:

(1)教育在任何情况下都是自觉的社会活动,其目的是使年轻一代掌握社会劳动的经验、劳动的技能和技巧、社会行为的规范,如果没有这些就不可能一代代地继承下去,社会也就不可能继续发展。自觉性、组织性和计划性也是教育的基本的和专门的特点。

2. 教育是具有客观规律的过程,它服从于客观现实中所存在的规律性,因而具有自发的性质。

这两种观点都是错误的,因为它们都具有片面性。

在人类各种活动中自发性与自觉性的相互关系,在马克思列宁主义的经典著作中已经极其明确地作了阐明。

例如,斯大林在谈到工人运动时指出,工人运动具有两个方面;客观的和主观的。“客观的即自发的因素,就是不以无产阶级的自觉的和调节的意志为转移的一些过程。国家的经济发展,资本主义的发展,旧政权的瓦解,无产阶级和它周围各阶级的自发运动,阶级之间的冲突等等,——所有这些都是不以无产阶级的意志为转移而发展的现象,就是运动的客观方面。战略对于这些过程是不起什么作用的,因为战略既不能取消它们,也不能改变它们,只能估计到它们并以它们为出发点。……”

但是运动还有它的主观的即自觉的方面。运动的主观方面,就是运动的自发过程在工人头脑中的反映,就是无产阶级走向一定目标的自觉的和有计划的运动。其实,运动的这一方面所以使我们感到兴趣,就是因为它不同于运动的客观方面,它完全是受战略的策略

支配的。”^①

教育活动也象任何实践活动一样,从某种意义上来说是自觉的活动,因为教育者代表种族、家庭、整个社会或某个阶级和国家给自己提出了一定的目的和任务,并力求达到某种教育理想。在任何社会条件下,每个教育机构的特征都是对受教育者施加有目的的、有计划的和系统的影响,以便解决社会(不管是整个社会或者是某个阶级)对教育的需要所提出的任务。然而,这种自觉的活动是受社会关系制约的。人们之所以不可能自由选择教育理想和教育机构体系,这不仅是因为一代新人都要遇到现成的某种教育体系和教育观点,而且还因为他们不能超越社会发展的客观存在的需要。随着历史的发展,教育活动中自发因素与自觉因素的相互关系也随之发生根本的变化。

在划分为阶级的社会里,统治阶级自觉地采取一些措施,以便把年轻一代的教育引导到他们所需要的轨道上去。对为培养有产阶级子女而建立的教育机构和教育组织提出某些目的和任务,并通过教师对受教育者施加有计划的和系统的影响。当然,统治阶级对劳动人民的子女如何进行教育也并不是漠不关心。它们自觉地力图使劳动人民子女的教育内容和教育方向服从自己的影响,不管是由家庭或者由专门成立的教育机构来进行的教育。例如,在中世纪,世俗的和教会的封建主在农奴与手工业者的家庭教育中灌输宗教原则和唯命是从的思想。而被剥削阶级本身也在自发的和自觉的阶级斗争形式中,利用青年的教育来达到斗争的目的。然而,剥削阶级和被剥削阶级所有的自觉活动,都是在客观地起作用的社会发展规律的范围内的进行的,因而并不是始终都能达到预期的结果。

在这里,引证恩格斯的话是很恰当的。恩格斯写道:“有了人,我们就开始有了历史。动物也有一部历史,即动物的起源和逐渐发

^① 《论俄国共产党人的战略和策略问题》,《斯大林全集》第5卷,人民出版社1957年版,第132—133页。

展到现在这个样子的历史。但是这部历史是人替它们创造的,如果说它们自己也参与了创造,这也不是它们所知道和希望的。相反地,人离开狭义的动物愈远,就愈是有意识地自己创造自己的历史,不能预见的作用、不能控制的力量对这一历史的影响就愈小,历史的结果和预定的目的就愈加符合。但是,如果用这个尺度来衡量人类的历史,即使衡量现代最发达的民族的历史,我们就会发现:在这里,预定的目的和达到的结果之间还总是存在着非常大的出入,不能预见的作用占了优势,不能控制的力量比有计划发动的力量强得多。”^①恩格斯指出,只有自觉地组织社会生产和有计划地进行生产及有计划地进行分配,才将开始人类历史的新纪元。“人们周围的、至今统治着人们的生活条件,现在却受到人们的支配和控制,人们第一次成为自然界的自觉的和真正的主人,因为他们已经成为自己的社会结合的主人了。人们自己的社会行动的规律,这些直到现在都如同异己的、统治着人们的自然规律一样而与人们相对立的规律,那时就将被人们熟练地运用起来,因而将服从他们的统治。”^②苏联社会是以有计划的社会主义经济为原则,是在自觉地利用和运用科学所发现的自然及社会发展的客观规律的基础上建立起来的,它对自己提出了改造自然和改造人自身的伟大任务。共产主义教育始终致力于既定的目标,并严格按照经过周密考虑的计划来进行。为了达到向共产主义迈进的社会主义社会的需要所提出的教育目的和任务,对年轻一代所施加的自觉而有系统的影响,不仅通过空前广泛的教育机构网(从幼儿园到高等学校)来实现,而且还通过家庭来实现。然而,并不是所有的儿童教育发展的规律都为人们所认识了,苏联有组织

^① 《自然辩证法》,《马克思恩格斯选集》第3卷,人民出版社1972年版,第457页。

^② 《自然辩证法》,《马克思恩格斯选集》第3卷,人民出版社1972年版,第441页。

的教育还远远没有服从自己的影响,远远没有把周围环境和其它无组织的因素对青年的大量影响引导到所需要的轨道上来。但是,我们愈来愈深刻地认识和利用年轻一代的发展和教育的客观规律,并在这个基础上为取得有意识的教育的彻底胜利而奋勇前进。

对于季特科夫的《论教育是社会现象的问题(К вопросу о воспитании как общественном явлении)》^①这篇文章中所存在的某些明显的错误提法,不能置之不理。季特科夫写道:在已经取得社会主义胜利的苏联,国家“……变成了无阶级革命和建成共产主义社会的主要工具……。”^②从这种说法中可以得出这样的结论,只有在苏联社会主义胜利之后,国家才成为无产阶级革命的主要工具,而实际上,国家从诞生开始就作为把资本主义社会改造为共产主义社会的主要工具了。随着社会主义的胜利,国家在建设共产主义社会中的作用在不断加强。斯大林在说明苏维埃国家在其发展的第二阶段的特征时,说道:“现在,我们的国家在国内的基本任务,就是进行和平的经济组织工作和文化教育工作。”^③

季特科夫文章中的这种提法也是错误的。他认为:“在社会主义革命时期,当世界分为两个阵营(社会主义阵营和资本主义阵营)时,教育的作用和意义显得特别重要。在人类历史的这个阶段,教育成为社会主义最后战胜资本主义的决定性的因素之一,因为人类已经由必然的王国进入自由的王国(原编者按:着重号是编者加的),所以群众自觉性的作用也大大提高。”^④

从这种说法中得出的结论是,似乎整个人类已经完成了“从必

① *Советская педагогика*, №2, 1952.

② *Там же* с. 87.

③ 《在党的第十八次代表大会上关于联共(布)中央工作的总结报告》,《列宁主义问题》,人民出版社1964年版,第715页。

④ *Советская педагогика*, №2, 1952 с. 99.

然王国进入自由王国的飞跃”。其实,恩格斯的这句话只适用于已经推翻了资本主义并过渡到社会主义的那一部分人。只有对社会主义社会才能用恩格斯的话来说,因为社会主义社会把客观的、至今还统治着历史的外界力量置于人的监督之下,并开始完全自觉地创造自己的历史。但是,就在这种情况下,也不能把恩格斯的话理解为取消自然和社会发展的客观规律。由伟大的共产党领导的苏维埃人民,在自己的活动中正是凭借着被马克思主义所揭示的自然和社会发展的规律,并利用这个规律来造福整个社会。

季特科夫的这个论点也犯有明显的错误。他认为,“在苏联和人民民主国家,教育成为彻底改造向共产主义迈进的社会的工具。”^①

不能忘记,苏联和人民民主国家是处在不同的发展阶段:在人民民主国家仅仅完成了从资本主义向社会主义的过渡,而在苏联则已经建成了社会主义并顺利地向共产主义逐步过渡。对于人民民主国家可以说,它们的学校已经由阶级统治的工具变为以共产主义的观点改造社会的工具(毫无疑问,这与“彻底改造社会”的说法是有不同意义的,因为后者并没有指出,按什么方向来改造社会)。

对于向共产主义社会最高阶段过渡的苏联来说,提高人民的共产主义自觉性具有决定性的意义。因此,在从社会主义向共产主义逐步过渡的时期,要大大提高整个国民教育体系的作用,首先是普通教育学校的作用,因为它影响到我国整个年轻一代。我国向共产主义每前进一步,教育就越来越成为个性全面发展的工具,成为培养共产主义社会的积极的、自觉的建设者和保卫者的工具。

* * *

这场讨论令人信服地表明,教育科学面临着研究一系列方法论问题的任务。

首先,必须对共产主义教育的本质和专门特点的问题,对它所固

^① Советская педологика №2, 1952 г. с. 99.

有的、区别于其它社会现象的特点问题进行认真而深入的研究。此外,还必须根据苏联家庭、许多教育机构和青少年组织对我国年轻一代所实施的共产主义教育的各种各样的具体经验,来详细研究共产主义教育与其它社会现象的相互关系。

在研究共产主义教育的本质和专门特点之一问题的同时,必须深入研究教育学这门科学的范围,以及它同其它科学,尤其是同巴甫洛夫生理学的相互关系问题,因为这两个问题有着密切的联系。

教育科学各个部门的迫切任务,是从不同的角度以及从不同的教育阶段(从学龄前开始)来研究教育与发展的相互关系问题。应该指出,苏维埃教育学在揭穿儿童学家关于儿童发展的反马克思主义的、伪科学的观点之后,对这个问题的正面研究方面几乎没有提供任何的东西。然而,解决儿童发展的问题,对于揭示教育过程的规律、对于研究某些实际问题都具有极其重要的意义。至于研究年龄特征的问题,对确定教学-教育工作的内容,对规定大纲教材的范围,对选择教学组织形式和教学方法有着重要的意义,但是,如果没有深入地、以马克思主义的观点阐明教育与发展的相互关系,那就不可能正确地解决年龄特征的问题。

对教育科学各个部门来说,一个极其重要的问题是研究儿童语言的发展与儿童思维的发展相结合的问题。无论是心理学理论、教育学理论,还是教学法都应该根据自己特殊的任务研究这个问题。尤其是教育学家和教学法专家面临着一项重要的任务,这就是研究教学中语言与直观的相互作用,语言、观察与思维之间的相互关系等问题。

在斯大林关于语言学问题的著作中,强调指出了研究方法对科学发展的巨大意义。科学研究机构和高等学校的教育学教研室面临的一项急需解决的任务是,结束对研究方法和研究技术漠不关心的这种情况,并认真地在研究过程中着手创建完全符合科学的方法。

这场讨论很明显地表明,教育史学家也面临着一系列需要解决的问题。在这里,首先是研究劳动群众的教育历史的问题。

教育史不仅是统治阶级为垄断教育事业、为把教育变成奴役人民群众的工具而斗争的历史,而且也是劳动群众为反对剥削阶级在教育领域中推行反人民的政策而斗争的历史。

教育史最重要的任务不仅是揭示教育、教育机构以及与其相联系的教育理论的历史发展的一般规律,而且还要指出教育有史以来的具体形式和类型的专门特点和特征。同时,教育史还必须广泛地阐明在教育和教育理论发展中两条路线的斗争:代表统治阶级利益的路线和代表劳动群众利益的路线。列宁说过:“每个民族的文化里面,都有一些哪怕是还不大发达的民主主义和社会主义的文化成分,因为每个民族里面都有劳动群众和被剥削群众,他们的生活条件必然会产生民主主义的和社会主义的思想体系。”^①

为了顺利地解决上述的任务,教育理论工作者必须更深刻地掌握创造性的马克思主义的方法,要牢记“马克思主义这一科学是不能停滞不前的,——它是在发展着和完备着。”^②

教育的源起

[法]勒图尔诺

(一)教育一词的词义应该是什么

“教育”一词,其确切的词义应该是什么?诚然,它的词源(é du-

① 《关于民族问题的批评意见》,《列宁全集》第20卷,人民出版社1958年版,6页。

② 《马克思主义和语言学问题——答同志们》,《斯大林文选(1934—1952)(下)》,第559页。

cere)本身已经为我们提供了一个看法:所谓教育,乃是在这种或那种意义上使人得到发展的手段,也就是说,使人具有光靠自身无法获得的能力、优点或缺点的手段。但是,这一定义已经使人非得提出带有先决性的异议不可:“是否能够十分肯定地对教育工作者说,教育具有人们经常赋予它的效能呢?难道每个人不是生而就有世代相传的潜在的能力和倾向,而你们短暂时期的文化既无力加以创造,又无力使之消除吗?教育者喜欢炫示的要求,即把托付给他们的人像柔软的粘土似地加以塑造的要求,这除了是一种奢望之外又是什么呢?”从根本上提出的这一异议,无疑含有部分真理。怎么能够否认,人在身心方面如同动物,不过是祖先在身心上受到的影响而产生的全部结果呢?说实话,这些影响对人类而言已组成一种具有周期性的自发的教育,它在人的身心方面留下了深刻的痕迹。这些影响来自不同方面:后代不管是否愿意而必须适应的气候和自然环境的作用;在人类方面,则主要是从远古起祖先必须经受或适应的社会环境和生活方式的作用,等等。这些影响是如此多种多样,又是如此强劲有力,结果形成了在身心方面有不同类型的人,而极其缓慢地形成的不同类型,显然也不易得到改变。我们认为,在很大程度上,这是千真万确的。但在另一方面,世界通史却告诉我们,有生命之物既然是长期演变的结果,那么,归根结蒂现在也是易变的和可变的。确实,现代人与变形虫或原生细胞有很大差别,可是,人类的子孙在许多世纪里已经历了各种中间形式,人的胚胎之成长现在也仍向我们展示一幅演变的略图。因此,人现在是可以改变的,过去更是可以改变的有生命之物。人怎么会不是可教育的呢?然而,还得考虑到人的形态、器官以及功能也在日益确定。因此,在比较低等的生物例如微生物中,特有的类型是很容易改变的,但在高等动物中,只要影响胚胎,就容易引起人为的畸形。鉴于同样的理由,就本义而言的教育是能够使个体变好或变坏的,当个体比较年轻,即在身心方面尚未形成比较稳定的结构时,则更为容易。

概括地说,既不要过分地贬低但也不要无限地抬高教育的效能。无疑,就个体而言,教育的效能是有限的,可是,一旦对几代人连续不断、坚持不懈地进行同样的训练或采取同样的教育制度时,教育就会产生巨大的力量。从前,在叙述风尚演变时,为了引用能反映道德倾向的事例而往往难以作出选择,因为这些道德倾向既是通过教育而得到的,但也有天生的本能所产生的效能,此外,还有被忽视的因素所产生的作用(被忽视的因素,实际上是在神经细胞尤其是在脑细胞中形成一些可以遗传的浪迹之后,自发地进行的教育)。比这些总的考虑更好的是,着眼于年幼动物的养育,对动物界迅速作一审视,这将有助于我们对教育的效能形成一些看法并得出一种正确的意见,而这种正确的意见,同时也将使我们对人类教育的效能之研究有所准备。

(二)动物的教育

1. 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,其效果见诸于个体的发展过程

因此,在各种不同类型的演变中,缓慢地形成的我们的器官,是按照这种方式或那种方式在发生作用的,这些器官有自己的记忆力。消化器官、血液循环器官、呼吸器官、感觉器官、生殖器官,等等,它们充分发挥各自的作用是由于本能,可谓无师自通。即使是年幼的动物,受自身驱使也能迅速地在广阔的世界中摆脱困境,避开敌人,并找到合适的食物和兽穴。至于那些非群居的动物,一旦幼年动物能基本满足自己需要时,其父母也赶紧把它从自己身边撵走。这种现象,在禽类和我们家养的鸟中间特别容易见到。例如,我们看到私人养的斑鸠,当幼斑鸠长得差不多能自立时,就会突然不再予以照料和抚爱,而

用鸟嘴啄,还用翅膀扑打。奥杜邦^①也指出,美洲白头鹰是粗暴地赶走其幼鹰的,幼鹰被撵走时还不愿意振翅飞一段距离,被驱逐的幼鹰又胆怯地回来,像一个哀求者那样,围绕着已被禁止入内的鹰巢盘旋,这真的有几个星期^②。金黄色的鹰对幼鹰更为粗暴,在这种动物中间,无论雄鹰还是雌鹰,不仅把幼鹰逐出鹰巢,而且赶出自己的狩猎区^③。但另外一些禽类动物则比较关心其后代的前途,在分手以前,在飞翔或游泳以及狩猎或捕鱼方面悉心加以训练。马尔(Malle, D. de la)曾指出,隼让死小鼠和死燕子从很高的地方落下,以便幼隼养成向猎物飞快地猛扑过去的习惯,并且学会正确地判断距离;当幼隼初步学会之后,负责训练的母隼使用自己捕获的活鸟代替死的猎物,在幼隼前面从天空中放掉^④。同样,美洲羽冠鸭也耐心地训练其后代,学会找到种子和突然咬住生活在水边的苍蝇和昆虫^⑤。

通常情况下,对后代的前途予以关心的乃是母动物,其父对此几乎毫不注意。在野鸭中间,正是母鸭带着一窝雏鸭下水的,开始的时候还特别注意选择浅水区;也正是母鸭训练幼鸭捕获苍蝇、蚊子和金龟子^⑥。母绒鸭则用自己的嘴仔细托着幼鸭,轻巧而又挨个地放到水上;然后,渐渐地,把幼鸭引向深水区,教会幼鸭潜水捕鱼。幼鸭如果累了,母鸭就钻入水中驮着幼鸭,小心地送到岸上^⑦。无疑,禽类动物的游泳或飞翔几乎是本能,也是前辈进行教育所产生的惟一的效能;母禽几乎只要示范,就能吸引幼禽去下水或上天,如同白尾海

① 奥杜邦(Audubon, J. J, 1785—1851),美国博物学家,他对北美的植物区系和动物区系作了描述。——译者

② D'Audubon, Scènes de la nature t. 1 pp. 86.

③ D'Audubon, Scènes de la nature II pp. 297. 47, 115 226—227.

④ Malle, D. de La, Annales scientifiques naturelles, Vol. XXII p. 397.

⑤ D'Audubon, Scènes de la nature II pp. 297. 47, 115 226—227.

⑥ D'Audubon, Scènes de la nature II pp. 297. 47, 115 226—227.

⑦ D'Audubon, Scènes de la nature II pp. 297. 47, 115 226—227.

鹏和秃顶鹰所做的那样^①。但是,对比较复杂的训练说来,为幼动物上课就显得非常有用,虽然这并不是必不可少的。正因为如此,鸬鹚为其子女表演怎样衔着鱼潜水,以激励其子女跟着这样做;鸬鹚还很注意奖赏其最伶俐的孩子,把已经用作诱饵的鱼送给最伶俐的孩子^②。教学一定有其存在的理由,因为捕鱼的方法和狩猎的方法如同游泳或飞翔,都是动物本身的机体所固有的,但毕竟前者不如后者,更何况食物资源的丰富程度随栖所而变化。禽类动物界长辈为小辈的示范,其作用之所以更显著,这是因为禽类动物一般都有口头语言(发展程度有所不同),长辈示范时借助的口头警告、鼓励、责备和呼唤,能够有力地激励小辈天生的模仿倾向。但在某些禽类动物中,这种语言本身也是被教会的,作为个体是早晚能够学会吱吱喳喳叫的,随后,幼禽才受到一种名副其实的社会教育,能够轻易地学会啁鸣和交谈。在鸣禽中间,尤其有这种往往是出于本能的相互训练。金翅鸟一旦离开其鸟类社会而成长,鸣叫也就很糟糕。反之,人们发现常去庭园的乌鸫自己学会了被人养在鸟笼中的乌鸫才有的优美而熟练的啁鸣。有时还会看到,某些禽甚至完全是出于本能的模仿,学会了另一种禽的鸣叫。例如,燕雀可以学会乌鸫的鸣叫,而乌鸫也能模仿公鸡的啼叫,其真切的程度甚至使公鸡也会搞错^③。在这方面,还要提到马尔的一只欧椋鸟,他使这只欧椋鸟学会啁鸣马赛曲,随后,它使自己所到之处的全部欧椋鸟都学会了马赛曲。顺便指出,这些异常的习得只有经常加以练习才能保持,它们远远没有世代相传的本能所具有的稳定性,学会后很快就会被忘掉。我愿意冒着对人不尊敬的危险,把这些短暂的习得比作一堆既不连贯又无实用价值

① Houzeau, *Facultés mentales des animax*, II, p. 164.

② Espinas *sociétés animales*, p. 431 埃斯皮纳斯(1844—1922),法国哲学家,对动物界颇有研究,据称还推进了实验心理学的发展。——译者

③ Romanes, *Evolution mentale des animax*, p. 221.

的杂乱无章的概念,而在亚洲和欧洲国家里,习以为常的注重死记硬背的考试和会考,目前还要求可怜的考生的记忆中堆满这些概念。

2. 许多博物学者、旅游家和观察家都已经注意到,哺乳类动物中在教育方面有一些类似于上文提到的现象

在许多哺乳类动物中,可以看到父母——尤其是母亲——在对其子女进行初步教育。例如,母熊就在热忱地对幼熊进行着训练,教幼熊行走、攀登和吃东西,为了使幼熊学会这些行为,母熊不借对幼熊进行处罚,不惜用脚踢和打耳光,甚至不惜轻咬幼熊^①。母熊虽不知道却遵循着一句古老的格言:“爱得深,责得严。”此外,指出这一点也是很有意思的,即幼熊长得比母熊还要高大和结实的时候,对母熊也决不自卫^②。人们还看到,雌象教幼象游泳,并使幼象顺从^③。有些勤勉的哺乳动物则仅仅在同其子女一起干活时进行训练。例如,有人观察到,河狸在踢倒柳树,边吃柳树皮边弄断柳条时,河狸的孩子们自己学着这样做,并且终于帮着把柳条推进水中^④。

当非洲南部狮的数量还很多并容易加以观察的时候,人们已发现,非洲南部狮通过一种有意识的体操动作进行自我训练,把树桩当作猎物练习猛扑。一头狮子由于距离判断得不准致使一匹斑马逃脱,或者不能正确地跃到悬岩顶部,从那里轻易地扑向猎物,此后,这头狮子便多次重新开始仅仅是独自的练习。接着,在这头狮子练习时会有两头狮子突然来到,这头狮子先引着到来的两头狮子围着悬岩转,使后者了解困难所在;当两头狮子被领回起点时,这头狮子便跃向悬岩以结束其演习。目睹这种情景的本地人曾指出,在这种奇

① Vogt, C, Mammifères, p. 219.

② Leuret et Gratiolet(转引自 Espinas, Sociétés animales, P. 561).

③ Espinas, Sociétés animales, P. 561.

④ Brehm, Mammifères(Caston et Dessau).

怪的情景的全过程中,狮子不断地吼叫,不断地“交谈”^①。多亏了这种自我教育,才使那些会从事技巧活动的动物随着年龄的增长而变得更加能干。例如,年长的鸟筑巢的技艺就胜于幼鸟,像矮脚小鼠这种哺乳动物——也搭窝——随着年龄的增长,在搭窝方法上同样越来越灵巧^②。因为,年长的动物即使在生活中掌握了这些技巧,但这些技巧并没有原始的本能所具有的那种稳定性,不加使用相当快地就会失去。家兔终于忘记了挖窟的技巧和需要(对家兔说来,几乎已毫无用处),这便是一例^③。

3. 在脊椎动物中,人们已经可以确认存在着有意识的教育,这始终是指脊椎动物中的家庭教育,而且通常是指母脊椎动物进行的教育

相反,在软体无脊椎动物例如蜜蜂中间,特别是在蚂蚁群体中,母蜂和母蚁仅仅是生育机器,决不进行教育活动,照管幼动物的乃是不育的工蜂和工蚁。当然,母蚁并非始终扮演生育的角色,因为在母蚁中间还存在一种处于潜在状态的履行母亲职责的心智。人们已经发现,有些还是处女的雌蚁仿佛像仙女般地行使工蚁照管幼蚁的职责,而另一些故意同工蚁分居的雌蚁,则变得像工蚁一样勤劳而悉心照料幼蚁^④。但在蚁穴和蚂蚁居住区,蚂蚁之间的职责是完全不同的。在那里,养育是一件重大的社会事务,这却专门由不育的工蚁来承担,工蚁是完全忘我地完成任务的,不仅如此,工蚁似乎还为自己承担这一重大的社会义务而感到莫大的乐趣。这是一种十分奇怪的景象。周到的工蚁首先照料的是多产的母蚁,其中每一只母蚁各有12至15只工蚁簇拥着,这一组工蚁的惟一的任务便是等待着母

① Moffat, Vingt - trois ans dans l' Afrique australe p. 93.

② Espinas, Sociétés animales p. 453.

③ Leroy, G. Lettres sur les animax p. 48.

④ Huber, P. . Fourmis indigènes p. 99.

蚁产卵。这些工蚁是多产的母蚁的卫士,处处加以伴随,这些工蚁还全面地为多产的母蚁效劳,在艰难的通道中予以帮助,需要时甚至把母蚁载过通道,这些工蚁更不会忽视为多产的母蚁提供食物,等等。工蚁选择多产的母蚁作为重点保护对象,这仅仅是为了群体的利益;如果母蚁想要逃走,工蚁会用脚把她留住,为更安全起见,甚至把她引到蚁穴的地道中去,在那里,工蚁不允许她有任何将会产生危险——将有损于群体——的自由^①。当重大的事件来到时,即母蚁一边爬行一边产卵时,作为卫士的工蚁更是热忱地侍候,工蚁悉心地照料着产妇,并关怀地扶起她产下的卵,小心翼翼地把卵含入口中,同时不断地从口中退出卵,以便使卵经常保持适当的湿度。接着,担任警戒的工蚁负责守卫卵,这些工蚁时刻准备战斗,准备把毒液射向一切威胁自己负责警戒的宝贝之生命的敌人。这些卵不但得到如此周到的保护,此外,还由担任守卫的工蚁载到蚁穴,并在合适的时候载去晒太阳。然后,蛹壳在最佳时刻是非常仔细地打开的,即每一只幼蚁有时是分别破壳而出的。每当蛹壳打开但尚未完全打开时,可以看到工蚁互相轮流使问世的新蚂蚁从绊索中摆脱出来,帮着幼蚁脱去光滑如绸缎的薄膜,并且轻巧地帮助幼蚁展开触角、小触角、脚和翼。继上述一切之后,工蚁用嘴给幼蚁喂食,悉心地照料幼蚁,其热忱如同奶妈。

继养育之后,立刻就是教育。幼蚁一旦完成了变态,便由女管家带领,女管家引导幼蚁穿过蚂蚁居住区中迷宫似的通道,让幼蚁认识这些通道的所有拐弯^②。这种对幼蚁的教育,可以深入到什么地步呢?这比观察者能够看到的无疑要多得多,因为蚂蚁的社会生活——至少是工蚁的社会生活——需要进行训练。工蚁的技巧实在太复杂,以致很难象有人所断言的那样,纯粹是一种无意识的、不加

① Huber P. *Fourmis indigènes* pp. 78—77, 103—104.

② Huber P. *Fourwis indigènes* pp. 78—77, 103—104.

考虑的本能。当蚂蚁共同进行一种劳动和干某种事情时,人们怎样区别最年幼和最年长的蚂蚁,又怎样区别其中的学生和教师呢?当两只蚂蚁借助触角用触觉语言交谈时,需要学习是肯定无疑的,而人们很难把简单的交谈同语言课加以区别,这也是肯定无疑的。

但在一种场合下,人们似乎观察到了蚂蚁中间进行的真正的训练。我愿意叙述一下这些体操练习,其目击者是于贝尔(Huber, P.)。工蚁先用触角进行简短交谈,自我吹嘘一番,而后可以看到工蚁成对地用后脚站起来佯攻,彼此从不伤害对方,也不射出呛人的毒液,而只是不断地交换对手,显然这仅仅是为了学习或传授一种武术。

概括地说,我们在蚁穴中可以看到一种不由自主的社会教育,它来自成年蚂蚁所进行的有趣的活动,来自这种能给幼蚁一些有用的暗示的紧张生活。除此之外,我认为还可以看到存在着一种名副其实的教育,其目的在于尽快地使学生在蚂蚁居住区中成为一个有用的角色。对生命期很短的动物说来,最为宝贵的莫过于这种教育性启蒙。

某些蚂蚁——维护奴隶制的蚂蚁——给我们这样一个启示(在一般教育史上极为重要),即出生后尽早开始进行教育,便能改变某些根深蒂固的倾向。例如,以首先作为军人和掠夺者的战斗蚁为一方,以褐色蚁为另一方,这两种蚂蚁之间有着世仇,褐色蚁十分勤劳,但不如战斗蚁那样强壮,不断地遭到战斗蚁的定期搜刮,在褐色蚁中间,战士是来自奴隶,当这些奴隶一旦在掠夺成性的蚁穴中诞生,也就是说,当这些奴隶丝毫还不知道自己真正的祖国时在战斗蚁的蚁穴中诞生,他们便会专心掠夺,虔诚地为掠夺者效劳,不过,他们除了是好斗者之外,同时还保持着自己所属的那一种蚂蚁的勤劳风尚^①。

还要指出,这是一种普遍现象,因为这种现象可以见诸于所有的

^① Huber P. *Fourwis indigènes* p. 258.

脊椎动物。在脊椎动物即使在初等的脊椎动物中,很早进行教育有时可以改变功能的表现,甚至可以改变那些通过遗传机制有规律地传给后代的功能之表现。

例如,小鸡破壳而出只有 8 天或 10 天之内,听到母鸡的呼唤但不会听从母鸡^①。同样,未得到母鸡抚养的小鸡不会在嘴中吸了水后仰头喝水,但在母鸡抚养下的小鸡很快就会喝水,要使前者会喝水,只有把它的嘴按进水槽^②。新生儿这样做并不难,可是,他们如果被匙喂,那很快就不会吮吸,即丧失如此原始的能力^③。一切有生命之物在形态学上虽然有区别,但毕竟有其共同本质;一种动物的生理心理学也可以对另一种动物乃至人的生理心理学有所启示。总之,有充分理由这样说:各种脊椎动物或无脊椎动物在生物分类学上排列的位置可以有很大差别,但这些动物的神经中枢都已有些发达,所以是能够受教育的,此外,在这些动物中间进行合适和经常的训练,在一定程度上能使遗传倾向——所谓本能的倾向——有所改变,甚至还能形成一些新的倾向。

(三)家畜的教育

上述天生的倾向有所变化的情况,在家畜中间特别容易观察到。使人甚至感到惊讶的是,把少数我们认识的动物十分成功地训练得能够加以使用之后,人并未完全驯服其它动物。确实,极少数高等动物抵制有步骤的经常训练,这正象人们在理论上所预计的那样,也正象许多单独地进行的尝试所证明的那样。但必须指出,除了仍然有些不顺从的猫之外,真正的家畜多数是易于同人交往的动物,当这些

① Romane *Évolution mentale des animaux* pp. 165. 27, 165.

② Romane *Évolution mentale des animaux* pp. 165. 27, 165.

③ Romane *Évolution mentale des animaux* pp. 165. 8, 165.

动物还处于大自然环境中的时候,已过着游牧部落式的生活,或者过着程度不同的群居生活,这种生活方式先前已把这些动物训练得能接受其最强的同伴或多或少是专横的意志^①。未被人驯服的群居动物是有的,这些动物只是需要得到比其它动物为时更长的教育。事实上,人们已经多次成功地驯服了,也就是说,用特殊教育已驯化了不同的喜欢离群索居和不合群的动物,例如狼、熊、狮、豹,等等。再者,在某个时候即在动物发情时,最凶猛的母动物也愿意被人接近,甚至爱求被人抚摸^②。最后,经验已经表明,对年幼动物进行训练较为容易。由于恰当地进行训练,时而粗暴时而温和地进行训练,或者采取更好的方法(交替使用粗暴和温和),人终于驯服了最不合群的动物。例如,人已经能够把豹驯得像猫一样,伸出藏起利爪的脚,在训练时只要给豹少许薰衣草汁作为奖赏,薰衣草汁的气味便使豹产生一种强烈的快感,高兴得直打滚^③。更应该指出,在动物中间如同在人中间一样,太野蛮的教育会使一些为表面的顺从所难以掩饰的恶毒和阴险的本能有所发展,致使性格受到破坏。例如,在巴拉圭,当地产的马本性温和,通常是经受得住极其粗暴的训练的,当骑马人狠狠地抽上一鞭,或者在它颈部擦破长长的一道时,这种马并不发怒,却变得向后倒退,默默地不服管教,且不断窥伺时机颠簸骑马人落马^④。

一般而言,粗暴和野蛮的训练,会使马难以驾驭,而当一个地区的马匹以桀骜不驯者居多时,则可以称这些马属于一种粗鲁的民族。自远古以来,阿拉伯人的驯马方式与此完全相反。阿拉伯人的马驹受到的是备加关心的,可说是慈母般的抚养和训练。首先,阿拉伯儿

① Espinas, Sociétés animales, p. 177.

② Gratiolet et Leuret, Anatomie comparée du système nerveux. 1, p. 478.

③ Franklin, Vie des animaux, 1, p. 233(Mammifères).

④ Brehm, Mammifères, p. 315.

童对有朝一日将驮着他们的马驹好玩地学着照料和训练 ;马和骑马人是同时长大的。年幼动物的初步教育在家庭环境即帐篷中进行。马驹经常得到疼爱 and 抚摸 ,只在恶作剧和不听话时才受到处罚。马驹对饲料的要求从来不会遭到拒绝 ,但渐渐地使马驹尽力养成有用的习惯。配马衔时 ,人们仔细地用羊毛遮满马嚼铁 ,以免擦伤马嘴 ,另外还把这些羊毛放在盐水中浸透 ,以便长期引起一种舒适的感觉 ,使马喜欢马衔。对马的教育 ,就用这种始终都是谨慎的方式继续进行下去 ,即使驯马结束 ,驯马者也决不会允许自己打骂。马驹像狗一样 ,同阿拉伯人的孩子一起玩耍 ,而且往往是在同一个帐篷中。由于这种持续的共同生活 ,因此在主人与他的坐骑之间产生了一种真正的友谊。人们还观察到 ,在战斗中 ,阿拉伯马自己衔起并驮上身受重伤或已死亡的主人离开混战。阿拉伯人中间流传着许多有关驯马的格言 ,例如 ,“骑马人驯马要象丈夫对妻子那样地疼爱。”还有一句对人同样合适的谚语 :“成年时上的课像鸟窝一样容易消失 ,童年时上的课如同在石板上雕刻。”^①最后 ,最美的阿拉伯诗是用来赞美甚至颂扬马的优美和长处的。我从这些作品中略引于后 :

别说这个动物是我的马 ,请说他是我的儿 !他奔驰胜过狂风 ,连目光也迫尘莫及。他纯洁如同赤金……他在黑暗中能看到头发 ,他追得上羚羊 ,对鹰说 :“我像你一样上那里。”他可曾听到年轻姑娘欢乐的喊叫 ?他高兴地嘶鸣。在子弹呼啸声中 ,他的心激烈地跳动。他从女人的手中要求施舍。他用铁蹄迎面痛击敌人。他若能随意驰骋 ,将会热泪盈眶……他是如此轻盈 ,即使在恋人丰满的胸上跳舞也不会使她受伤。他的步伐是如此平稳 ,即使他驮着你疾驰也不会使你杯中的咖啡溢出一滴。他懂得一切 ,如同亚当的后代 ,缺少的惟独是语言。^②

① Brehm ,Mammifères p. 363.

② 转引自 Brehm ,Mammifères(Solipèdes).

无疑,对马的赞扬略为过于热烈,可是,阿拉伯人的马比我们欧洲农民和赶大车者的马所受到的抚养与对待不知要胜过多少倍,这已经得到充分证明。

训练中恰当的恩威并施,也许未必能令人感到愉快,但至少可以在一定程度上驯服某些很凶猛而智慧又很低的动物。训隼术恰好充分地证实了这一点。更有说服力的例证是,从前的饲养员主要训练成年的隼。他们训练从巢中逮到的隼——所谓羽毛未的隼——的情况不多。幼隼当然更容易加以训练,无奈猎人的本领不高。在有关训隼方法的书籍中,有最多的篇幅叙述应该怎样对待所谓性野难驯的成年隼,应该怎样给隼戴头罩,以免让隼看到东西,应该怎样用手抚摸或用鸽翼轻拂使隼息怒,当隼略为平静时,又怎样提供喂吃的肉食,接着,给隼除去头罩后,应该怎样在驯隼用的假鸟即饰有鸽的两翼的木板上呈现肉食和饲料,应该怎样使挨饿的隼习惯于攫取这些食物,等等。最后,专著的作者们特别提出这样的建议,即始终陪伴在旁,同隼建立友谊。人已能驯服性野难驯的成年隼,这确实是教育所取得的一个很大的胜利。

人同智慧较高的动物例如象和狗打交道时,进行教育的困难更少,但教育方法的性质其实仍然相同。狗被人驯化为时已久,以致狗现在从出生起实际上就是驯服的,要做的事只是加以训练,使狗有不同的用处。但是,在野外和成年时被捕获的象却不同于狗,因此,人对象训练的方法更使我们感到兴趣。对成年的象进行这种教育之所以没有很大困难,而且需要的时间很短,其主要原因不仅在于象是一种聪明的动物,还在于象会思考,有很强的记忆力,对自己遇到的问题甚至能够进行推理,一言以蔽之,象能够做一些人类所做的事。关于猎象已有很多描写,我不必停留很久。大家提到的是那种南美的畜栏,它的围墙由结实的木桩组成,其平面和门堪称陷阱。人们已经知道,被驯服的象是怎样机灵地把野生的象诱入陷阱的,接着又怎样聪明地协助驯象者制服被捕获后狂怒的象。人们已经观察到,被捕

获的象进行挣扎时,非得稍稍提起它的一只脚,人才能使这只脚从活结中移出,为此,被驯服的几头象巧妙地都用自己的一只脚,在那头进行挣扎的象被活结缠住的脚下滑动。然后,可以看到,完成此事的几头被驯服的象,故意绷紧已被系在颈圈上的绳子向人奔去,并躲过被捕获的象用长鼻进行的甩打,对此,不仅毫不生气,还始终不让那头被捕获后进行抗拒而且可能很凶猛的象受到伤害。而人(驯象者)则已经有所安排,使那头被捕获的象冲着他而来的长鼻甩打落在小木桩的尖端上。由于上述一切手段所产生的综合效果,野生的象相当快地就安静下来。驯象者于是跟它讲话,抚爱它。几周后,它被驯服,并且服从管教。一旦开始进行专门训练,驯象者先使用粗暴的手段,诸如禁食、疲劳、失眠和烟熏等;然后采取亲善的手段,让精疲力竭的象自得其乐^①。每当结束专门训练时,象就变成一个既聪明又顺从的仆人,可以被人派去从事各种各样的劳动,它懂得这些劳动,而且完全象人那样帮助人进行劳动。在锡兰,已看到象自己在把石块垒成引水沟。作为坐骑,象往往十分关心骑在自己背上的人。使我确信这是事实的,还是象自己提供的一个使人不能不相信的例证:象一边走,一边弄断可能会令人不快地碰到自己背上的旅行者的树枝。有人甚至证实,在驮人行进中,象有时还用长鼻为背上的人采摘芒果并送到他跟前^②。显然,驯象才使象的行为在名称和性质上变得这么完美,这已变成聪明的动物所乐意提供的一种有意识的配合。

更能说明问题的,乃是某些灵长类动物。例如,法国海军军官格朗普雷(Grandpré)在船舷上看到一头黑猩猩转动绞盘的轮子,帮助干粗活的人和生炉子。又如,在塞拉利昂,人们已可以差遣灵长类动

① Rrebm, Mammifères, pp. 711—724.

② Houzeau, Facultés mentales des animaux, pp. 298, II, 300—301.

物去运水、研磨,等等,总之,进行一些人干的活^①。在至今还有类人猿生存的热带地区,人为何已经毫无困难地把类人猿变成自己的可贵的助手呢?这也许仅仅是由于人尤其在类人猿身上看到了有模仿的本领,而这种模仿又使人——自称为自天而降的神——感到丢脸。

既然大量的猴类动物像狗一样,千百年来已被人驯服而与人共处,那么,作出这样的假设也并不轻率,即猴在身心方面的演化远远多于“人类的朋友”,很可能十分接近低等人种,因为狗虽然与人有所不同,但已很通人情。不过,狗通人情是一个很重要的事实,它确实表明教育可以产生多大作用,表明只要进行足够时间的教育,就足以把动物训练得符合一定要求。家犬确实是类似狼的一种或几种犬科动物的后代,也就是说,从极其凶猛、智慧很低但已有若干天生的群居本能的动物演化而来。无疑,需要许多世纪的时间,才能使家犬祖先中间猛兽的习性有所减少,最后才能使家犬祖先变成我们现在看到的通人情的动物和人的十分忠诚的同伴,即家犬爱自己的主人胜过自己,为了同主人进行交流,已经用表达力强的狗叫——一种语言——代替狼嚎,至于年幼的家犬,已经可以反复教它们学会一些在本性中完全不具备的,有时甚至违背其本性的本领。再说,狗的这种教化不是短暂的过程。例如,在澳大利亚游牧部落中间,更广泛地在低等人种中间,至今还可以看到半驯化半野生的狗,它仍然不会像通常的狗那样地叫,同其主人几乎没有任何感情上的联系,只是主人狩猎的助手和营地或村落的凶猛的卫士。

因此,我们予以高度评价的家犬的长处,乃是教育的结果,而教育取得的这些结果,是同大脑上人为地留下的甚至还相当不牢靠的痕迹相一致的,因为,当动物离开人类社会重新处于野生状态时,这些长处很容易消失。狗之所以有值得注意的进化,这是因为狗有机会充当第一种家养的哺乳动物,接着,人给它更多照料,要它进行各

^① Houzeau, Facultes mentales des animaux, pp. 298, II, 300—301.

种服务,并十分关心它的品性和智慧训练。相反,另外一些家畜,如牛、羊、猪等,却只有充当肉用动物的机会,它们非但没有获得原先环境中的品性和智慧,而且在人的注视下退化。这些动物失去了生活在自由时代靠自身掌握的素质,又没有任何其它素质取而代之,总之,它们已向植物性生命退化。正因为如此,母爱在母羊中间几乎已丧失殆尽^①,同样,饲养在牛栏中的母牛其母爱也大为减少。恰恰相反,作为人的亲密合作者,狗已变成一种可训练的动物,其程度有时使我们感到惊讶。众所周知,通过训练可以使狗具有特殊的本领和兴趣,从而成为特种狗,这些本领和兴趣虽然是人为的,且仅仅对人有用了,有时甚至还与动物的本能相悖,却已变为可以世代相传。可以想想一发现猎物就站住的良种猎犬,这种猎犬本能地即未经个别训练就会不冲向猎物而停在猎物跟前,有时甚至会这么执拗地停在猎物跟前,即任凭哨声、呼唤乃至枪弹都不能使之动摇,其主人非得前去寻找不可^②。牧羊犬同样几乎不需要训练,自己会在羊群四周奔跑,并向羊群冲过去,为的是集中羊群而不是驱散羊群,好象天生就会这样做。因此,在所有这些特种狗中间,训练起到的作用就是使大脑上可以世代相传的心智痕迹得到加深,而心智痕迹则把一定环境中表现得如此特殊的行为方式强加给动物。此外,狗还能接受更加独特的训练,虽然这些训练所取得的结果不会传给后代(因为这些训练只对个别的狗进行)。作为一个典型的例子,我们可以举出富兰克林叙述的狗。这只狗属于富兰克林所有,它的专长是擦皮鞋,它学会了给行人的皮鞋涂上鞋油,象真正的擦皮鞋者那样擦鞋^③。为了使狗具有一些与其本性不同的本能和习性,人们只是根据被训练的狗是温顺还是倔强而采取奖或罚的办法,强迫它一次又一次地练

① Eapinas, Sociétés animales p. 436.

② Bellecroix, Dressage du chien d'arrel p. 81.

③ Franklin, Me des animaux I p. 186.

习教给它的行为。但家畜有时凭简单而又自发的本能,自己也在进行很特殊的教育。例如,牝猫抚养大的狗,学会了舔自己的爪子,再用爪洗脸和洗耳,象抚育它的牝猫一样^①。另一个更为奇特的例子是,小猫看到母猫用一只爪子伸进盛满牛奶的细颈瓶,然后舔着沾上牛奶的爪子,终于弄到了牛奶后,自己会凭着简单的模仿心理跟着这样做。同样,许多被养在笼中的鸟,特别是鹦鹉,不仅模仿同样在笼中的别种鸟的啁鸣和嚶啼,甚至还模仿哺乳动物的叫喊^②。众所周知,鹦鹉甚至还能模仿人的讲话。最有天赋的动物进行模仿,同样都出于本能和未经专门训练。这些事实,使我们关心动物的语言能力以及通过训练使这种能力所能得到的发展。

(四)动物的语言与人的语言

很明显,在这里我并不打算叙述语言的起源,甚至无意于简略地加以叙述,我将涉及的只是某些一般的主张。今天,在范围不大的哲学界和语言学界中,几乎已无人敢断言,口头语言是人与动物之间不可克服的一个障碍。虽然“语言”一词有其词源,但重要的是赋予它很广泛的含义。语言极其多种多样,人的讲话在根本上与蚂蚁用触角进行触觉语言没有什么不同。语言的方式,无疑随不同的动物之生理结构而异,但始终可以把语言方式最初归并为一些受需要、愿望、感觉、情感和思想所制约的反射作用。口头语言,在科学上已可以同叫喊、感叹声和拟声相连接,实际上只是一种反射作用、喉的动作而已。因此,把人的语言与动物的语言进行比较是十分正当的,指出动物自己怎样通过练习和教育使语言得以改进,这会使人感到兴趣。

① Malle D. de la. 转引自 Darwin, *Descendance* p. 76.

② Houzau, *Facultes mentales des animaux*, II p. 157.

一种动物的生理结构势必使它具有某种语言方式,这是显而易见的。例如,生理结构上失音的蚂蚁为蚂蚁之间进行交流已发明用触角进行的语言,这种语言在蚁穴中使全体成员有一种亲密无间的关系。禽类动物、哺乳动物和人更容易获得有声语言;可是,人与人之间偶而也用触觉语言进行交流。以前,我看到过一位既聋又盲的老妇人,同她进行交谈的人依靠的不是讲话,而是触摸她的这个或那个手指以及手指节,以便表明各种不同的字母,甚至表明某些词或标点符号。去东方国家旅游的人和先行者夏尔丹(Chardin),都曾描述他们见到过类似的语言,正是用这种语言,波斯和阿拉伯商人进行讨价还价,使周围的人怀有的冒失的好奇心落空。

在脊椎动物中间,禽的语言能力高于哺乳动物(人除外),至少某几种禽是如此,因为其它许多种禽的语言能力已经退化,只会用简单的喧叫来表达,但是,那些鸣禽则可以被看作飞禽中能说会道者。

观察家赛姆(Syme)已能够把上述最后一种飞禽的语言分为六类表达:春天时雄鸟的呼唤,挑战性的喧闹;发现猛兽后的警告;对亲生幼鸟的号唤以及幼鸟的回答;爱情浪漫曲;因鸟窝而发出的惊叫^①。不应该认为鸟的这种语言是先天的。相反,它是后天获得且完全不能世代相传的。为了能够恰当地啾鸣,幼鸟需要得到教育,其最初的一些尝试完全可以同我们人的幼儿牙牙学语时发音不清的尝试相比拟^②。

鸣叫语也只是某几种鸟才有的;乌鸦虽然长有类似夜莺的喉,但不会叫得像夜莺那样悦耳。幼鸟是通过练习尤其是出于本能的模仿在学习啾鸣的。不言而喻,幼鸟主要模仿其父母的鸣叫。可是,在鸟笼中幼鸟有时还模仿其它鸟的叫声,如同我们的孩子在听到其他人的

① Houzeau, Facultés mentales des animaux, II, p. 312.

② Darwin, Descendance, pp. 91, 407, 89.

讲话声中学习陌生的语言。例如,有人已观察到麻雀模仿朱顶雀的叫声^①。可见,鸣禽肯定是慢慢地获得其艺术才能的。我们的狗在人类社会才变得常吠的。无疑,狗不会模仿人的语言,但是,狗有了表达新的感受的需要后,为了同主人进行交流,已创造一种为狗所特有的语言——含有多达四、五种声调的狗叫声^②。再说,狗的驯服是很久以前的事情,这就可以使人考虑,在进行驯狗的那个极其久远的时代,人自己除了音调有所变化的喊叫之外,是否还有其它语言。家犬固然不会象我们那样讲话,但家犬很懂得我们讲的某些词和句子;通过训练,人更能极大地提高狗的这种有声语言能力。在这方面,狗的智慧完全可以同我们10至12月的婴儿相比拟,婴儿在这个年龄已懂得一定数量的词,但还不会加以连接^③。同样,成年人到外国后,他是先很好地懂得一种新的语言中的某些词,然后才会读出这些词的。

家犬还能听到亲密无间地生活在一起的各种不同的动物的语言。在得克萨斯州,乌佐养的狗警惕地守卫着他那经常受到威胁的鸡舍,一旦听到雄鸡和雌鸡发出的表示有重大危险(例如猛兽迫在眉睫的侵袭对鸡群的威胁)的叫声,便会迅速前去救援^④。可见,这些狗已学会一种它们所陌生的语言,其原因仅仅在于听到过这种语言。同样,至今仍不会发声的狗,有某些野生习性的狗,以及只会嚎叫的狗,如有机会经常听到已开化的同伴的语言,也能学会吠。例如,有人已观察到生于伦敦的一头只会嚎叫的波-鲁热狗,听到比自己更有教化的同伴的叫声时就会学着叫^⑤。在动物中间,就像儿童甚至成人中间一样,模仿能力往往来自本身的智慧发展,但在人中

① Darwin, *Descendance*, pp. 91, 407, 89.

② Darwin, *Descendance*, pp. 91, 407, 89.

③ Darwin, *Descendance*, pp. 89, 90.

④ Houzeau, *Facultés mentales des animaux*, II, p. 349.

⑤ Franklin, *Me des animaux*, I, p. 163.

间 模仿能力很强者有时则见诸于白痴^①。

人们普遍认为,所有的动物都不能学会讲人的话。这是真的吗?对此已可以提出质疑,因为某些鸟例如鹦鹉、欧椋鸟等已学会讲一些完整句。当然,这些鸟看来往往并不理解自己所讲的话;但也有例外。达尔文曾提到一只鹦鹉在早上说“早上好”,在晚上说“晚安”,从来没有搞错过。此外,这头鹦鹉会叫出它所属的家庭中某些成员或朋友的名字。达尔文还提及一只德国欧椋鸟同样始终不错地说“早上好”或“晚安”。

在这种事情中最令人奇怪的,发生于莫里斯德纳索(Nassau, M. de)君主的巴西之行。事情的经过,有一位在18世纪被认为很勇敢的作家已予以报道^②,洛克在其《人类理解论》一书中也曾提及^③。洛克在此书中提到一件轶事,并称这件事系德纳索君主亲口所说。我在此作一概述。问题在于有一只洛克称为“懂事的”鹦鹉,也就是说,它享有这样的名声:能象人一样正确地提问和回答。德纳索君主的随从人员坚称这是一只鬼怪附身的动物,他的神甫们也说这种鸟“体内有魔鬼”。君主好奇地去寻找这只非同寻常的鹦鹉。这是一只年龄很大、身体也很大的鹦鹉。“当它发现君主的身边聚集着几个荷兰人时就嚷道:哪些白人陪着这个人?当有人对它指着君主并问它这是谁的时候,它答道:这是某位将军。鹦鹉接着被人移近君主,君主自己向它发问:您从哪里来?它答道:从马里南来的。君主又问:您是属于谁的?它回答说:属于一个葡萄牙人。君主再问:你在他那里干什么?它答道:我在看护着鸡群。君主笑着问:您会看护鸡群?它回答说:是的,我很会发‘嘘嘘声’,说完就象人召集鸡的时候那

① Romanes. *Évolution mentale des animaux* p. 224.

② *Mémoires du Chevalier du Temple* 荷兰文版 P. 66.

③ *Livre II* cha p. XXVII, § 8.

样,不止一次地发‘嘘嘘声’。”^①据叙述着说,这确有此事,至少对他讲此事的君主是这样说的。上述对话本身,丝毫也并不说明这只鹦鹉聪明过人,若不相信这一事实,那只能假设莫里斯·德纳索及其随从已被十分高明的作腹语者^②所骗。当然,这件事是可以引起某种怀疑的,因为能说会道的鹦鹉虽然不计其数,而象这样的鹦鹉迄今为止毕竟只有一例。然而,此事说到底仅仅是许多同样的事实中突出的一例,因为有些鸣禽也能恰如其分地使用自己学会的某些词。那么,为何最聪明而且与人最亲近的哺乳动物——例如狗——没有学会人的讲话呢?看来,这是因为人从来就没有十分认真地教狗说话,于是就没有那种能说话的狗的若干实例;但至少有一条狗能够清楚地说出20个词,莱布尼茨提到它的时候说,在萨克斯(saxe)曾亲眼目睹这种情况^③。

迄今为止,一些同样的事实虽然很奇特,却能激发熟练的驯兽者乃至实验心理学家的热忱。有人也许会对我们说,词对于不理解其含义的动物说来,无非只是一些符号而已。这种说法是正确的。但唤醒某些观念的恰恰就是一些符号。何况,词对于我们人说来难道是另一回事吗?

我对动物界的教育很快地进行的审视就到此为止。从观察得到的、互相有联系的许多事实已无可争辩地向我证实:兽类教育和人类教育在根本上有同样的基础;由人强加的人为的教育,可以动摇甚至改变动物的被称为本能的倾向,并反复教它们具有一些新的倾向;为取得这一结果,通常只要让年幼动物反复地练习并恰当地利用奖惩

① Locke, *Loco cit.*

② 会腹语术的人。腹语术是一种口技,使语音似乎从说话者腹中发出。——译者

③ Franklin, *Mé des animaux*, I, p. 185; Romanes, *Dvol. ment. chesl'hemmed*, p. 128; Leibniz, *Communic. à l'Académie royale de Paris.*

也就够了。由此不难看出,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。Memento quid pulvis pulvis es.....^①

原始教育：

一种非进取性的适应的教育^②

[美]孟禄

原始教育的意义

原始社会以最简单的形式展现它的教育,然而教育的过程在这

^① 这句是拉丁文,意为:你记住,那(指上述观点)是会被人完全推翻的,但是又提不出任何论据。——译者

^② Monroe P. Primitive Education. Education as Nonprogressive Adjustment. A Textbook in the History of Education, 1923.

本文译自1923年版的《教育史教科书(A Textbook in the History of Education)》的第一章。孟禄的“教育史”共有3本:一是《教育史教科书》,初版于1905年。二是1907年出版的《教育史简编(A Brief Course in the History of Education)》;在该书前言中,孟禄指出《简编》是对《教科书》的浓缩,主要目的是为了那些没有足够时间来学习《教科书》的师范学院学生的需要而出版的,它主要删除了《教科书》中的一些抽象的和哲学的论述,三是1911年出版的《教育史大纲(A Syllabus of the Course of Study in the History of Education)》;该书以纲目的形式罗列《教科书》的主要内容,以了解每个章节的重点。我们选取了较详细,也更能体现他的原始观点的《教育史教科书》作为我们选译的选本。——译者

早期阶段,也具有教育在高度发展阶段所展现出来的所有基本特征。在这里,生活没有所有高度发展的文化形式的复杂性,构成个体教育目标的那种一般的生活概念中的要素在性质上是简单的,在数量上是很少的。用来帮助或强制个体服从普遍要求的复杂手段,绝大部分是无意识地对个体施加影响的,而这些普遍要求是个体为了能同他周围的人共处所必须履行的条件。当这些手段被有意识地运用时,它们在影响上就是直接的,在性质上就带有普遍性。学校系统还没有建立。间接地用作生活指导基础的大量知识或学习科目尚未组织起来。使用的方法从头至尾都是简单的、无意识的模仿。只是在原始生活的最高阶段,即从开化^①阶段进入到我们称之为文明^②的阶段时,教育的方法才出现。当学生直接关注高度发展的民族的教育过程时,其中这些因素如此复杂,以致目的、组织手段或社会的及心理的方法的基本特征,由于这种极大复杂性而很难找到,其中对个体和社会所产生的影响也难以分析,而原始社会的教育简单明了,因此对它作简短初步的研究将是有价值的。

原始社会的主要特征

——泛灵论

可是为了理解任何民族的教育目的或意图,有必要去探索一下那些赋予教育过程以形式或意图的主要的组织特征和文化观念。

① 本文据摩尔根著 杨东莼、张栗原、冯汉骥译:《古代社会》,商务印书馆1971年新一版,译“savagery”为“野蛮”,译“barbarism”“为开化”,译“civilization”为“文明”。——选编者

② 本文据摩尔根著 杨东莼、张栗原、冯汉骥译:《古代社会》,商务印书馆1971年新一版,译“savagery”为“野蛮”,译“barbarism”“为牙化”,译“civilization”为“文明”。——选编者

原始人尽管在许多方面也许不一样,却都具有一种类似的基本纽结。这就是一种对他们环境的那种解释,我们称之为泛灵论(animism)。在所有的物质存在物或感知的事物的背后,原始人推断出一种非物质的力量,一种精神的实体,一个“幽灵(double)”——它控制着物体,说明它的存在和它对人的意志的抵抗,并且使它成为意识居留的一个场所,这种意识跟原始人自身所具有的意识在类型上毫无差异。这种信念并不是长期思考的产物,而是原始人还没有充分意识到自身,没有把他自己的存在和所有其它感知的存在物——生命体或非生命体在心理上区分开来。在梦中,他和清醒时一样逼真地体验到兴奋地打猎、军事远征和其它活动。这就向他指明他的灵魂或幽灵已在别处,然而他周围的人使他相信他的躯体仍在原处。迷睡、昏厥和各种形式的丧失知觉——他的充满着暴力的生活使他尤其容易失去知觉——以及梦游,都进一步表明幽灵可以随意离开和返回躯体,而死亡则表明幽灵不愿意回去或迷路了,从此以后,它开始寄居在其它躯体或物体上了。偶尔出现的精神病、白痴或癫痫的病例还提供了进一步的证据,表明躯体和幽灵是可以分离的实体,因为在这些病例中,一个外在的或敌对的灵魂占据了不是他自己的躯体。对他的狗、他的马、他的木划子、他用于战争或打猎的武器,他都赋予一个类似的幽灵。他不是在中梦有过它们吗?它们不是象他本人一样以幻想的角色出现吗?并且它们好象被一个敌对的灵魂所占据一样,不是时时想要阻抗他的意志吗?因此到死的时候,他的马和狗被杀了,可能他的木划子,甚至他的妻子被焚烧了,或者他的武器和家用器具跟他的尸体一起埋葬,使其幽灵能象以前那样为他的幽灵服务。对他的灵魂一直要供奉食物和其它的生活必需品,直到在对众多的祖先灵魂的崇拜中把他遗忘掉,这种祖先的灵魂充斥空间或居住在可感知的物体中,它们形成了家族或氏族的宇宙。

原始人就是这样解释他周围世界的进程的,每一种物体,不管从

我们的角度来看它是可感知的还是不可感知的,从他的非思考的方式来说都被赋予了意识。通过它的幽灵,每一种物体都能象他自己一样感知和思维,具有意志的力量。幽灵世界是物质世界的非物质的对应物。因此,在一般的生活和自然的进程中可找到对它们的解释,对异常的事件,采用类似的方式却可以表明这种灵魂的干预,如果所发生的事件充满着良好的结果,这个灵魂就是友善的,如果事件伴随着不幸的结局,它就是敌对的。

由这种主要的社会特征所决定的原始人的教育的性质

原始人的生活在于能获得满足机体需要的手段——食物、衣着和住所,另一方面,也在于能通过崇拜的方式以安抚、控制或回避灵魂世界的敌对性。由于每一种食物、每一种为住所或衣着提供原料的树或草,每一种武器或工具,都有一个鬼怪似的幽灵,所以在这些东西本身给予人们所需的满足之前,人们必须控制它的幽灵。因此,生活最简单的需求也裹上了可怕的含义,这些需求的满足就需要一个精心安排的程序,以便不仅能保证得到这种服务或所需要的东西,并且能安抚或控制它的幽灵。在日常的生活事件中,灵魂是通过特定的方式给予安抚的,通过这种方式获得或使用所需要的东西,然而在打猎、远征、收割和除了日常生活外大量的事件之前,还有一些带有更一般性的方法来安抚灵魂。

由此,原始人的教育由两个方面组成。首先是为获得满足生活的实用必需品所必不可少的训练。这种训练不仅在于学会如何达到目的——即打猎、捕鱼、使用武器、制取皮革和保卫住所,而且还要学会如何按明确规定的方式做所有这些事情;通过氏族或家族的经验——按照巫师、驱魔师、医师或可称作任何名称的那些人所作的解释——认为这些方式能避免冒犯支配这些东西的幽灵,从而可获得

所需要的东西。其次是在精心安排的方法或崇拜的方式方面给予训练,必须通过这种方式,群体的每个成员才能努力安抚灵魂世界,或谋求它的良好意愿。每一种过程都在于获得跟个体和群体的生活中的每一项经验——不管是寻常的或异常的——相应的明确的活动方法或方式。前一个过程构成了他的实际教育,后者构成了他的理论教育。从后者产生了对事物的原始的解释,泛灵论对原始人意味着宗教、哲学和科学是合为一体的。的确,哲学、科学和自然宗教就是从这些幼芽发展起来的。

原始人的理论教育,无论它跟文明人的理论教育可能有很大的不同,但在类型上和意图上是相同的。通过这种教育,他努力获得一种对生活的解释,一种实在的观念,一种对自然及其发展进程,以及物质和非物质世界的关系的理解。正如现代科学家认为物质具有某种力,例如化学亲和力、分子吸引力、电流,并且通过符号表达它们以便解释它们的运动,进而为自己的目的控制它们一样,原始人也认为所有形式的物质都被幽灵占有着,以此来解释它们跟他之间的关系,通过它们的幽灵或它们的符号,他可以控制它们而为自己所有。不管是原始人还是文明人,正是通过这种理论教育,现实世界才得以解释,也只有通过理论教育的发展——这种对事物的解释——实际教育的进步才有可能。

这就是原始社会教育过程的性质,其教育目的——如果那个教育过程完全是无意识的场合也可以说有一个目的的话——就是在做事和崇拜方面按确认的或固定的方式行事,使个人适应他的物质和非物质的环境。作用于原始人身上的正是这种集体的行事方式。个人和集体都没有鲜明地意识到个体,肯定没有意识到跟群体的权利和福利截然不同的个体的权利和福利。因此,所有的方面都被习俗和传统支配者,原始人的教育在最细微的地方都被规定着,以至他具有的自由远比较高的文明阶段所拥有的要少得多。

达到教育目的的媒介的形成

由于原始人很少有个体的意识,而且由于教育目的完全是当个体在习俗的、规定的行事方式中完成的,因此,一种精心设计的教育机构几乎没有需要,当然也就毫无成就可言。没有构成集体之个人的权利意识的集体利益就是目的,这是一个通过最一般的社会机构来完成的目的。

实际的教育

最基本的社会组织——家族是最早阶段的惟一的教育机构。根据这个事实,必须永远保持这个机构,教育过程必须从那里开始。这个过程的所有各阶段最后的责任必须寄托在那里。由于劳动的第一次分工,使获取生活必需品的实际过程变得更加明确和更加发达,这时,训练的过程在方法上也变得更明确了。这种训练,不管它何等简单,都是由家族或氏族群体中专门化的一部分人按特定的方式来施行的。男人和女人之间的劳动的基本分工,必然使战争和打猎的训练由男人承担,而衣食的准备和保卫住所的训练由女人承担。但是,即使到了后一个阶段,这时制作武器、纹身、捕鱼、编织和加工皮革等方面的特殊能力已使得这种分工更为明确,当后来的分工已经成为实际教育的媒介时,这个过程仍然是一个无意识模仿的过程。以后,从原始生活过渡到文明的低级阶段时,当这些专门化的职务在某些家族中固定下来,并且把这种特殊的能力从父亲传授给儿子也变得合乎需要时,教育进程的进一步演变也就在社会等级制度的形成中产生了。即使如此,虽然现在已是一个有意识的过程了,它几乎依然是模仿。不能把等级制度看作在基本上是一种狭义上的教育体制。虽然等级制度的功能在一般意义上多少可与家族相比,但等级制度就其基础而言是一种社会组织形式。实际上教育现已形成了一个特定的组织机构,虽然它带有一种更一般的特征。然而就个人而言,教

育仍然是非进取性的,因为在教育的目的或概念上,或个人的生活上,都没有得到发展,并且,在方法上也很少变化。

理论的教育

就理论教育方面而言——它试图解释实际教育和一般生活中的困难和问题——它的媒介多少更明确一些,它的发展也更快些。这方面的教育与原始人对周围世界的解释以及他对灵魂世界的适应有关,这个灵魂世界在每个方面都是对物质世界的补充。我们追溯原始人的生活到尽可能的远古时代,发现如何指导行为以满足灵魂世界要求的那些知识,控制在专门化的级别——巫师、术士、驱魔师、药师或诸如此类称呼的人的手中。部落行为的指导,——在专门的实际事务上和崇拜的形式上构成了这个族类最早的理论教育。在这个阶段,还很少试图对这些做法作出解释,仅仅只是决定要履行的行为和实施的方法——做什么和如何做。

很自然的,在友善的灵魂中绝大多数应该是那些已去世的祖先的灵魂。这些灵魂仍然是家族群的成员,栖居在某种物体上,或跟家族住地有关的物体上。经过了一段时间以后,这就成为家族的祭坛。因此,当生活条件变得不那么艰难,并且友善的灵魂变得日益增多时,宗教仪式、崇拜、符咒、或无论称作什么的东西逐渐地跟氏族的联系就没有象跟小家族群那样密切了。这种崇拜于是在族长——家族群之首领的基础上发展起来了。这种群由许多有点类似现代家庭那样的成分集聚而成。于是这个族长成为按照正规的生活的行为——按照适宜的方式行事来训练年轻一代的人。这就构成了他们的教育。虽然巫师和不友善的灵魂世界的解释者仍然存在,但他的职能已经变得不重要了,事实上,他仅仅在特殊场合才变得重要,他的职能类似处于社会发展较高阶段的希伯来(Hebrew)先知的职能。在较后的阶段,由于族长的职能在军事组织、司法和政治责任方面成倍地增长,祭司的职能也进一步专门化了。随着专门的祭司的形成,我们发现了其首要的职能显然是教育方面的。这种进步在教育的功能

上,可以从3个方面看到,它们是教的等级的形成、学的内容的形成和作为一种基础的语言和文献的形成。

教的等级

教授宗教现在仍在祭司手中,它跟较早阶段一样,仍然跟对现世的实际进程与灵魂世界——现在被明确地看作是来世的关系进行解释有关。这种解释现在需要灌输大量的教义和对复杂的仪式或典礼进行训练。这种教义体现在带有具体运用方法的一般的忠诚体系中,这两者都要教或至少要由祭司对大众进行训练。这种仪式需要对人们进行训练,使他们按特定的方法进行日常生活活动,除了跳舞、唱歌、制备牺牲和祭品之外,还有跟食物种类的选择和准备、衣着特征等诸如此类有关活动的训练。通过希伯来的经典著作,我们已经很熟悉这些东西了。

学的内容

祭司阶层除了上述的教育功能之外,还有另一种教育功能——把这些教义对他们自己的未来成员作专门的解释。在多数情况下,从这里产生了一种神秘的教义,它远远不同于传授给大众的那种东西。对大众的训练仍然是指明“做什么”和“如何做”,而在祭司内部的训练还要加上“为什么它应该这样做”。对这些仪式意义的探究和对这些教义作进一步的解释已经超越了给予大众的那种训练,由此产生了第一个真正的教育过程和第一个特定的教育组织。虽然它还只是一种“祭司学校(school for priests)”,但这种由祭司实施的对未来祭司的教育形成了一种学校——就这个词的现代意义而言的学校。在古代埃及人和古代巴比伦的迦勒底人中间,甚至在亚伯拉罕受吾珥(Ur)恩召之前,这些学校就开始出现了。换句话说,就是在历史的这个黎明时刻,已经发现这些人从开化阶段进入到最早的文明阶段。

对神秘教义的精心阐述进一步引起理智的发展和理智的分化。

正如在早期埃及人所清楚地看到的那样,从这种探究中产生了宇宙论、早期的哲学、数学、物理的和生物的科学。通过这种研究,祭司从一种完全是泛灵论的、或唯灵论的解释,进展到部分形而上学的,甚至部分是科学的解释,这在埃及的祭司阶层中有关解剖和卫生的思想中可明显地看到。其中有些玄妙的含义隐藏在教大众的正式形态之中,例如希伯来和埃及的仪式都具有促进健康的价值。

文献基础

在这个阶段,祭司在教育功能上的进展的第三个方面可以从书面语言的发明中看到。随着对大量的教义和仪式的精心阐述,以及哲学的、宇宙论的和科学的解释,使它们具有永恒的形式就变得很有必要,而不管是通过发明的还是借用外来的书面语言。这样,一种详尽阐述的文献迅速产生了,它为正式教育提供了基础和媒介。除了给大众大量的正统的和规范化解释之外,就祭司阶层而言,理论的教育已变成掌握书面语言和掌握包含着他们族类文化史的文献,正如我们的文献也包含我们的族类文化史。文化史就是人类验证生活的价值和意义的经验的总和。

原始教育的方法

有关方法,还要讲的就差不多了。正如我们已经看到的,就实际方面而言,除了在偶尔的情况下和在最高的阶段,原始人从来没有达到有意识的教育过程。即使就给予的训练而言,至多仅仅指明要做的事情和做事情的过程,而没有试图作解释或阐明,绝大部分纯粹是无意识的模仿。儿童仅仅是通过观察和使用“尝试-成功”的方法学习如何用弓箭射击,如何加工被杀死的动物,如何烹饪,如何编织,如何制作陶器。重复地模仿,成功地使失败越来越少,这给予了原始时代的儿童在技艺方面所获得的全部东西。随着社会等级制的发展,甚至伴随着一个并不高度发展的劳动分工,这个模仿的过程变得有

意识了,但是在通常的实践中,原始人的生活从未向我们展示出理性化的教育过程。事实上,这种方法,不管是社会的还是个人的,通常都是非理性的。这个事实从陶器制作的发展进程就可以说明。首先通过偶尔燃烧一只内盛液体、外由柳条编织的篮子包裹着的粘土碗,发现这种粘土会变得坚硬,可防止水的渗漏。原始人数代相传,先编柳条篮子,涂上粘土,然后烧掉木质的模型,由此制成陶器。又一次通过偶然的事件,发现粘土可以直接塑造成型,于是一代一代地用这种未编织起来的柳条在粘土上压上痕迹,虽然他没有做柳条的模型或模壳,这也可以留下不可磨灭的印记。

其实生活中几乎所有寻常的领域都以不变的方式体现出来,对教育过程的计划或开拓是完全没有的。具有类似意义的是,在我们时代的原始人,也无能力阐述或解释对传授给年轻人的这些实用的生活方式的知识过程。

在理论教育方面,这种同样的盲目模仿的方法很盛行。只有在具有祭司职能的一个特定等级已经形成,使对一个特殊等级教祭司的教义成为必不可少时,才出现一种教学,在一定意义上这种教学除了仅仅指明要模仿的行为,或者要接受的教义或信念之外,还试图显示和告知事情为什么要这样做。只有驱魔师或医师对青年教育的大部分才是这种惟一的正式教学,这些青年在成为部落的正式成员之前要被带出去几天,给他传授他们同胞的秘密。处于一种保密的约束之下——甚至在许多情况下,在整个这段时间内禁止说话,虽然时间可能长达数周——青年终于拥有了他的同胞的智慧——他们试图通过他的生活与灵魂世界的关系对这种生活作出解释。十分重要的是人类学家对这种仪式所给予的术语:“加入仪式(initiation)”,因为它清楚地表明原始教育就像最复杂的现代教育一样,接纳个人进入社会生活方式是通过获得它的有组织的文化产物才得以实现的,现在这种文化产物已扩展到许多课题,为了获得这些课题需要数年的

时间。提供的这张插图^①——这类仪式中最好的写照,是对一个澳大利亚中部部落的青年在驱魔师给予一段时间的教育之后,解除了禁止讲话的命令的一张照片。这种教学具有纯粹模仿的性质,对青年来说,只能毫无变通地接受,不能对他们仅有的那些教师所传授的部落的传统提出任何疑问。

习俗——不管在行为上还是在解释上——一直是固定的,由驱魔师或预言家,通过咒语、预测、询问神谕或随便什么可接受的方法一劳永逸地传授的,一旦决定了,个人的义务就是通过模仿而绝对服从。

过渡到教育过程的较高阶段

通过对绝大多数原始社会细致的归纳研究(虽然同样的真理也可以从对现代社会的观察中提取出来),斯宾塞(Spencer)指出,“最不发达的民族是最反对变化的。”原始人的生活是通过直接模仿他的长者的行为,或直接服从巫师或为巫师服务的人的指令而适应于他的周围环境的,而巫师或为巫师服务的人必然也是最大可能地受同一原则所指导。原始人的世界完全是眼前的,因为他完全不具有或根本没有意识到过去或未来。他的教育仅仅是适应环境。因此当他的教育无变化时,他的教育也就是非进取性的。没有未来的观念,没有建设性的想象,只有直接愿望的支配。再引用斯宾塞的论述:“痛苦和快乐的降临,并没有被强烈地体验到;它们并没有给予足够的行动刺激,只剩下无知地漫不经心地专注于眼前。”当他祖先的灵魂支配着他时,他很少有与眼前生活不同的未来生活的概念;他所受的教育,肯定不会有任何东西能够影响他的行为对未来需要作任何适应的部分。

^① 原文附有一张“澳大利亚中部部落驱魔师对青年的加入仪式”插图,从略,——选编者

没有记录,除了一些细节之外也没有记忆。野蛮人和开化人没有多少过去的概念,正如斯宾塞所指出的,他们不能认识漫长的前后的联系。因此,在他们的生活和教育中还没有有意识地试图保存过去,使生活适应于过去代代相传的全部经验所决定的环境。牢牢地遵循已有的习俗和传统,但这仅仅是无思考地模仿的结果。正如我们已经了解的,原始人所关心的惟一的事情是他直接的日常需要,以及对妨碍他获得满足的力量进行安抚的需要。结果他的感知功能得到高度的发展,而他的思考功能几乎完全没有。对他周围的、当前的环境他是有所意识的,他所受的教育就是对它的适应,然而并不试图要影响或控制遥远的未来或复演过去。仅仅只有天赋高的人,那时跟现在一样,会建议改进旧的方式,甚至在那个时期已经觉察到这是模仿过程而已。然而,这种人事实上是非思惟性的,而他们的老师只是巫师和为巫师服务的人。

对所观察的经验甚至只要作少许的思考,就终于产生了可作永久记载的媒体。通过书写记载,有助于形成一般判断的材料得到了积累;从思考和试图作出解释产生了测量的手段;从这些测量的理智手段里——数学、科学等等——产生了一致性、因果和普遍规律的概念。这些东西的系统阐述使早期哲学、宇宙论和各种科学的幼芽得以问世。这些后来的产物,原始人是完全没有的。但是随着它们的出现,思惟开始具有一种确定性,在这里思惟和事物之间形成了一种对应,而在泛灵论阶段这是不可能的。随之而来,必然产生一种对旧事物的怀疑态度,对新事物的批判态度,由此成为更新更好的事物。然而,远在这阶段达到之前很久,原始阶段已经结束了。

伴随着思惟生活中的变化,这种变化标志着原始文化阶段的转变,其它的东西也经历了同样基本的转变。旅长制的家族采用了固定的住地,建立在地域关系和土地所有基础上的政治或社会组织替代了建立在家族血缘关系基础之上的组织。社会变成了是政治的而不是遗传的性质。祖先的崇拜被对自然物、自然力、或地域神的崇拜

所代替。火、水、暴雨和丰收之神依次被战争、商业、音乐、诗歌、爱及其它诸如此类的非自然力量之神所代替。人们充分意识到他的过去和过去的价值,意识到他的未来和未来的种种可能性。在这些阶段,教育不再是单纯由现在所控制,通过对他现在的发展的控制,试图使个体接近过去的价值,或者认识他在未来的种种可能性,不论现世的还是来世的。那时,被叙述为非进取性的、只是对眼前周围环境适应的那种原始人的教育已不再存在,因为更高的阶段已经来到了。

教育学^①

[美]亨德森

教育学(pedagogy)通常被理解为教的科学和艺术。教育学这个词源于希腊语中的教仆(pedagogue)一词,教仆通常(如果不是总是的话)是指照料年幼男孩的奴隶,送孩子上学,接他回家,替他携带学习用品,注意他需要些什么,并管束他。据说,教仆除此之外不会干别的事情,即便是受他们管束的儿童也不很尊重他们。因此,在古代,教仆这个词,如果不是受到蔑视的涵义,也不包含受尊敬的涵义;即使在现代的用法中,这种涵义也没有完全消除。

一种多少有点相似的涵义,附着在“教育学”这个派生的术语上。自文艺复兴以来,与教材相比,教育改革家们越来越重视教育过程的意义。几百年来,对教育过程的研究,就被叫做“教育学”。哲学家康德(Kant)就把他关于教育的讲义称为《教育论(Über Pädagogik)》。康德的讲义非常注意习惯的形成、品德的训练以及教

^① Henderson E. N. ,Pedagogy. In Monroe P. (Ed.) ,A Cyclopedia of Education ,Vol. 4 ,1913.

学。根据这种界定,教育学探讨的是教育的通常被认为是最幼稚、最令人不感兴趣的方面,教育学反映的是与保育员、母亲和教仆有关的生活,因而它几乎没有什么内容博得在心智或意志方面有才干的人去研究。事实上,在孩子的父亲或教师看来,对儿童的管理和教学,凭借权力的权威就能解决。他们认为,学习就是学生方面的努力。努力是意志的问题,而意志取决于对学生的控制。但是,因为学生柔弱、纯真,所以,控制学生是无需花很大的力气的,或者是不必殚思极虑、过分看重的。

因为“教育学”是从“教仆”这个词派生出来的,同时它作为一种应用的艺术,很少受到尊重,所以,教育学这个词从一开始就没有“深奥的科学”这种涵义,然而,由于存在着这样一门学科的理想,以及一些改革家执着的努力,最后才使教育学有了更丰富的内容,获得了更高的地位。起初,教育学对实践的影响主要在小学。在世界上较为发达的国家里,随19世纪而来的是初等教育的急剧发展。为适应这种情况而培养教师,逐步成为师范学校或师资培训学校的任务。这些学校考虑的主要问题是:如何教授免费小学中开设的各门科目,如何解决学校管理方面的问题。小学教师不仅应该懂得他们要教的科目,而且应该掌握教的艺术,这逐步成为一条公认的原则。

教育的科学研究不应该只限于小学里出现的问题,这种观念最终导致在学院或大学里设立教育学系(departments of pedagogy)。1832年,纽约市立大学(University of the City of New York)[现在的纽约大学(New York University)],开设了教育学方面的学程。1890年,该大学建立了教育学院。(School of Pedagogy),并可授予教育学硕士和教育学博士学位。位于奥尔巴尼(Albany)的纽约州立师范学院(New York State Normal College)可授予教育学学士学位。许多大学,尤其是美国西部的许多大学,在19世纪的最后20年里,设立了教育学教授的职位。

把教育学这门学科引入高等院校后,“教育学”这个词也产生了

一些新的问题。人们觉得教育学主要是师范学校的一门科目,它主要关心小学的各种问题,以及教小学课程中各门科目的“根据经验而得出的(rule - of - thumb)”方法。大学里的专家往往认为,他们所以在大学里有教的资格,主要是因为他们具有所教的学科的知识。除此之外,他们也承认自然性向和经验的重要性,但他们不承认各种方法的效用。许多专家直率地嘲笑“教育学”的自负,并且讨厌在高等教育中设置教育学课程。有些专家甚至批判教育学对初等教育的一切影响,认为教育学强调兴趣,它败坏了学校的工作,给予我们的是“软性”教育学(“soft”pedagogy)。

对教育学作为一门大学学科的许多这样的批判,无疑是正当的,因此,为了确保教育学持久的立足之地,为了使教育学获得平等的学科地位,有必要修正和扩充教育学的内容。为了标志这种变化,出现了用 education 一词代替 pedagogy 的倾向,并用 education 作为系科和教授职位的名称。pedagogy 一词在很大程度上也就奔而不用了。新的“教育学(education)”与旧的“教育学(pedagogy)”有 2 点不同。首先,education 涵盖面更广一些,远不止教学方法和学校管理这 2 方面;第二,education 更科学。就拿第一点来说,我们要注意到:education 探讨论会的所有教育功能和教育机构,涉及教育史和教育行政,注意到身心两方面的发展以及对缺陷儿童和正常儿童的教育,既一般又具体地探讨教育目的和课程,研究教育与公共福利之间的关系。表明教育学领域得到扩充的一个好的例证,就是从 pedagogy 史[我们可以在孔佩雷(Compayré)以此命名的著作^①中看到这一点]转到当今的 education 史。过去,教育学史这门学科在很大程度上把自己局限于学校里盛行的目的和方法,局限于叙述教育改革家的思想和工作。现在,教育史学家试图把教育过程和教育机构,与社会制度

^① Compayré, G. ,Histoire de la pedagogic ,Translated by Payne ,W. H. ,The History of Pedagogy ,First ed. 1887 ,Ninth ed. ,1918. ——选编者

的、经济的、社会的以及文化的历史发展联系起来。

随着从 pedagogy 转到 education 而产生的第二个变化是:今天采用了更为完善和科学的研究方法。一方面,在研究教育问题时,需要吸收更为广泛的基础科学的研究成果。因此,不仅心理学和哲学,而且生物学、生理学、社会学和经济学,都对教育研究工作产生了影响。另一方面,人们不再宣传“不切实际的(armchair)”教育学(pedagogy)的各种观念,而是认真地寻找事实材料,运用历史研究、比较研究、实验和统计等方法。教育学系(department of education)给科学研究带来了一些令人感兴趣的实际问题,也给教师提供了许多被证明有实践价值的、无可辩驳的事实和结论。

教育学(pedagogy)这个词有可能在“实验教育学(experimental pedagogy)”的名义下复活,这是令人感兴趣的事情。实验教育学的产生,与其说是由于教师或教育改革家把教建立在坚实的基础之上的愿望,还不如说是由于实验心理学延伸到新的领域——尤其是实验心理学的方法和原理可用来影响实践的那些领域——的趋势。然而,尽管实验教育学在其渊源上与发生心理学和教育心理学有所不同,它们一开始就试图为教学提供科学基础,而不是解决新的科学问题,而实验教育学自然有包含发生心理学和教育心理学的倾向。

教育学^①

[德]朔伊尔 施密特

教仆(παυδαγωγος)最初指负责照顾男童(πατς)的生活,并陪

^① Scheuerl, H. und Schmidt, G. R., P! dagogik. Horney, W. u. a. (Hrsg.), P! dagogischer Lexikon, 1970.

伴其上学读书($\alpha\gamma\sigma\tau\upsilon$)的奴仆。以后其涵义扩展为“教育者”和“教师”。与之相应的教育技能($\pi\alpha\delta\alpha\ \gamma\omega\gamma\epsilon\chi\ \eta\ \tau\acute{\epsilon}\chi\eta$)被简单地称为“教育能力”。

因此,应区分教育学的以下4种不同的意义:1. 作为教育的行为方式和观念;2. 作为教育理论;3. 作为教育科学;4. 作为建立在牢固科学基础上的教育学。

(一)作为教育的行为方式和观念的教育学

在最广泛的意义上,教育不外乎是正在或企图对所有未成年者的行为和行为规范实施影响的成人生活观的反映。由于没有一个青年人能不受此影响而获得生活能力,教育也就成为人类的一种基本现象。在不同情况下,成人对青年的影响可能是有意识的,也可能是无意识的。而在这个过程中,教育者自己也可能受到影响,他很容易忘情于自己的一时冲动之中,并凭情绪办事。或者,他可能即兴制订出相应的教育措施。在多数情况下,正如同在其周围实施的教育一样,教育者也常常受到教育活动本身的影响,也就是说,教育者对自己过去所受的教育记忆犹新,因而常常自觉地或不自觉地模仿其他教育者。由此,教育者的行为就具有了一种存在内在联系的相关性,并向人们提供了一种可以认识的特征,它使教育行为成为某种相应教育风格的统一体。教育始终在一种社会组织中进行,每个个体的教育活动又无一不受与它对应的文化模式的影响。就其概念的基本含义来讲,教育学就是这样一种模式。作为任何一个教育事件中的重要因素,教育学的意义如同教育活动自身一样,在不断发展。每种文化都有其教育学传统,而在不同的文化中,教育学所涉及的范围或领域是各不相同的。因此,必须区分教育学在时间、地点、特殊环境、职业条件、宗教特点及其它方面存在的差别。再者,教育学的有些特征还可以多方面叠加:人们不仅可以列举贵族家庭教师教育学、寺院

教育学或手工业教育学,而且可以列举加洛林王族教育学或印度教育学,以及政治教育学和公民教育学等等。与此同时,对大部分儿童放任自流,漠不关心,或娇生惯养和粗暴对待,也常常被认为限制在教育风格类型的范围内。因此,人们又常常根据教育行为中所表现出来的上述特征而将教育学分为棍棒教育学和放任自流教育学。

作为人类基本现象的教育以及教育行为的社会文化特征,不以人的意志为转移地广泛存在于人类社会的原始关系之中。然而在许多人类语言里,却没有这样一个词汇,它能把未成年人的行为方式归纳成一个综合概念。现存的教育学主要与实际生活中的道德和习惯相伴并包容于其中,因而很容易付诸实践。当人们发现自己的教育行为与他人教育行为相悖时,也就很容易调整其教育实践或行为。正是在每个人的教育实践中,或由于每个人的教育实践,导致了包含于其中的教育理论的产生。而只有在其反映相应社会组织形态中的成人现实生活和理想观念时,教育理论才可能被接受,其意义才明显。

尽管让人们用语言来表达自己的认识时,所说的可能是切合实际的,也可能是不切合实际的,甚至可能是一种残缺不全的理论,但世上却根本不存在完全没有理论指导的教育。而为了缓和或克服社会生活中不断出现的矛盾或冲突,也毫不例外地要求通过与下一代的交往,加强相互间的理解。由于教育存在于任何一个社会,有关各种教育问题的经验交流或总结普遍存在;人们不断地深化并表达自己对教育的认识,并用最易懂的俗语和谚语反映出来。例如《旧约》的智慧篇中就有如下谚语:“鞭子加训斥只能泯灭孩子的智慧,对孩子放任自流只能让母亲丢脸。”而在德语词汇中还有“要为人师,趁早用功”之类的俗语。它们在一定程度上提提了不少有效、实用的教育方法,并有助于受教育者受到良好的教育。

一般说来,文化的要求越是不同,越是具有冲突性,教育学就越是具有自觉性。当教育活动最终需要一笔经费至少用于某些领域,

而这笔经费又不能为原来的所有教育工作者所得到时,它便被作为一项特殊职能交托给特殊的个体(教师)或机构(学校),教育便成为一种职业。尽管存在劳动分工,但却很容易理解。随着每种文化领域之间的差异的出现,必须不断补充新的职能载体(funktionsträger),并提出一些教育学的问题。与每种被社会认可的职业一样,从事教育职业的人必须具备口头表达的知识和能力。

(二)作为教育理论的教育学

教育理论旨在表达某种能自圆其说并提出相应教育总体计划的教育观点。其职能在于:对教育实践进行指导、强化教育技能、树立教育者的自我意识,并提供教育活动的内在保证,由此成为一个统一的整体。

在一种教育理论中,规范的论述通常优于一般性叙述。然而,当教育的现实性很强,以至于已经能够达到一定目标并为此提供了合适的方式时,规范的论述中也可包含一般性叙述。在任何情况下,都不要采取因循习俗的态度来理解行为指导的概念,许多教育理论都打算给人们提供思想帮助,从而帮助人们较容易地发现符合具体情况的解决问题的办法。可事实上,由于教育理论的确立和要求,从语言上看差别并不大,因而导致理想和现实之间出现特殊的模糊现象。与此同时,通过对规范的一般性叙述,则使一些教育理论容易给人以这样的印象,好象它们想要达到的理想与现实的吻合已经完成。

根据所涉及到的领域范围,可将教育理论划分成特殊性教育理论和一般性教育理论。特殊性教育理论的内容往往限制在一定教育发展阶段(夸美纽斯:母育学校的教学);限制在一定的群体[莫鲁斯(Maurus, B. H.) :牧师教育;费内隆(Fenelon) :女子教育];限制在教育中的某一领域[赖尔斯(Reyhers, A.)、舒尔默托杜斯(Schulmethodus)、凯兴斯泰钢(Kerschensteiner, G.) :劳动学校的概念];限制在某

一教育任务[萨尔茨曼(Salzmänn, C. G.) :论向儿童传教的最有效途径,弗尔斯特(Foerster, F. W.) :性伦理学和性教育]等等。一般性教育理论则试图将一切领域的教育和一切教育观点包容起来,将其系统化并从教育学的整体联系中提出关于部分任务的观点。其中,关于各年龄阶段学生的内容受到特别偏爱(如卢梭:《爱弥儿》;夸美纽斯:《泛智学校》),一些教育基本问题,如教育目的、方法和组织的内容也受到特别偏爱[保罗(Paul, J.) :Levana 或教育理论;莱因(Rein, W.) :教育学的系统阐述;格特勒(Göttler, J.) :教育学体系]。

历史地看,特殊性教育理论的出现要早于一般性教育理论,它与宗教理论及其传播或教育家的产生相伴而生。但由于人们逐步认识到特殊的教育目标不可能在与之不相应的总体条件下实现,因而推动了一般性教育理论的发展。依据教育理论的地位,还可以将教育理论划分成从属性教育理论和独立性教育理论。前者作为某一其他领域的论著如政治和宗教论著的从属论题而出现(如柏拉图的《理想国》中的教育理论);而在独立性教育理论中,教育问题成为主要论题,但并不排斥从宗教的、政治的或社会的角度进行论证。

大部分教育理论均包括或至少包括如下内容:

(1)一种有关教育的本质和结构的观点。教育的本来面目或现实的教育是否能被认识,这个问题常常还不太清楚。譬如格特勒就认为,“教育就是成人对正在成长的下一代的精神发展施加影响……”。

(2)一种现实的人类学。指出教育行为的归宿,并列举出从一开始就影响学生的各种因素。[费兰克(Francke, A. A.)]:“因为人们的心倾向于为自己塑造偶像,并专心于填饱肚子的事情,或者试图过一种自在有趣的日子。”

(3)一种理想的或观念的人类学。阐明教育应帮助青年达到的目标和状态,或至少指出欲对青年发展实施影响的方向。(康德:“教育儿童,不应着眼于现在,而应着眼于尽力改善人类未来的状

况,这就是人类的看法和整个观念。”)

(4)一种社会学。说明不同的教育理论如何看待应将青年置于其中的社会,说明青年人应为何种社会职业作准备。(康德:“青年人在进入社会时开始形成的第三种差别,表现在对人类不平等状况的认识上。”)

(5)一种社会计划或纲领。它在一定条件下是一种乌托邦,旨在阐明应在何种方向上通过教育对社会实施影响。[孔多塞(Condorcet):“尽力扩大法律平等的社会义务,导致了如下任务的产生,即让每个人获得为确保一般人类义务所必需的指导。”]

(6)一种价值论。由此而排列出学生价值追求的顺序,它与理想的人类学和社会计划紧密相连,并调整内容的选择,使其反映青年的价值取向。[布列琴卡(Brezinka):“如果要使精神或心灵不受偶然事件和狭隘观念的影响,教育者必须要有进行价值评价的勇气。”]

(7)一种教学内容的理论。它与教育者密切相关,并包括教学、游戏或一般交往等活动。旨在对教学内容进行选择、分类(按其重要性)和排序(按时间顺序)。(康德:“人们必须记住那些能使我们坚信并与现实生活紧密相连的事物特征。”)

(8)一种方法论。概述那些经教育者使用后能对青年施加影响的活动或方法。(卢梭:“将您的学生引向自然,他将立即好奇起来。但如果仅保持他的好奇心,你自己也绝对不会满意。因此,应尽可能向学生提出相应的问题,让他自己去寻找解决问题的办法。”)

(9)有关那些应付实践的教育组织形式和机构的论述。(夸美纽斯:“应将人们的整个生活完全纳入到学校活动中去,应向每个年龄阶段的人提供与之相应的教育。”)

(10)一种教育生态学。它不仅回答有关教育的生活环境问题,而且试图对其作用的性质和范围作出评价。(夸美纽斯:“仍然存在与人类教育权利相对抗的第四种障碍:腐朽的道德和恶劣的言论作

为一种消极因素,不仅对青年发生着不良影响,而且会把他们引向邪路。”)

(11)一种伦理学。确定雇用教育者的尺度和确定教育者行为的标准,一般直接传达给教育者本人。(孔多塞:“教师职业是要求一个人终生或几乎终生从事的职业。”)

在不同历史条件下,由于教育理论代表人物所处的历史地位、责任感、特殊要求和教育目标各不相同,其教育理论的主题或重点也就各异。譬如,如果一种教育理论是由生活在一个世界观相当一致的社会里的教育者提出的,而该社会的生活方式又通常作为一种理所当然的事实被接受或容忍,那么,这种教育理论绝不会特别着力阐述确立教育目标的理由,而是把主要力量放在讨论方法论和组织工作的问题上。

但是,由于多数教育理论自身具有局限性,对许多具体问题甚至作出了相互矛盾的解释;而与此同时,伴随着现代科学的发展,对教育现实作出科学的令人信服的论述的要求又越来越高,因此,教育理论占主导地位的阶段宣告结束,教育学作为科学出现成为必然。

(三)作为教育科学的教育学

从狭义的经验分析的观点来看,教育科学与教育理论的区别首先表现在有关教育论述的可靠性和适用范围上。教育科学借助于确定的方法,力求作出从主要概念到逻辑体系均能经得起检验的结论。如果说教育理论仅将教育作为一种“下派的”(aufgegeben)任务,并直接以行为指导为目标,那么,教育科学则是将教育现实首先看作是一种“客观存在”,并从“纯认识”的角度去考察其条件结构及相互关系。显然,后者所表现出来的较强的理论性,无疑会有助于人们获得改进教育实践的理论知识或认识。而从教育科学的角度来看,教育理论本身是教育现实的组成部分或因素,它应对教育理论的作用和

属性进行研究。教育科学自身并不能建立规范,而只能通过相应的教育理论、政策计划以及世界观等的形式来阐述现存的规范观念,同时对各种现存的教育观进行审查,分析其历史制约性,并对其现实性和结果作出相应估计。然后采用“条件—结论—论述”的形式作出判断,以确定用何种方式可以达到既定目标。教育科学能够对现存的教育现实提出批评,并指出有可能给教育带来危害的种种紧张关系,但它自身却不能创造教育现实。

教育科学通常有如下 3 方面的任务:

(1)阐明应作为教育现象来进行研究的客观外界对象的成分、范围和最普通的结构;

(2)确定研究的方法论并提供科学理论的保证;

(3)作出规定,即有关教育实践既不能单纯依赖于上述教育科学的理论指导,因为它并不能提供现实的行为指导,也不能轻易接受未经科学检验的教育理论的指导,因为它常常是经不起仔细推敲的。

(四)作为建立在牢固科学基础上的教育学

从帮助教育实践的角度来看,这种教育学在一定程度上与教育理论一样,有着同样的问题范围。但与教育理论所不同的是,建立在科学基础上的教育学的所有论述,其性质和有效程度均经过反复深入的思考。在这种教育学中,常常是根据个人的信念和人类学的沉思提出论点,也引用个别的意见或广泛一致的意见,以及个体或他人的教育经验。但这些都通过科学论证的方式而与以往的经验归纳或总结区别开来,因而可以避免传统教育学在指导实践过程中所表现出来的僵化。

一种类似较高级的教育理论、建立在科学基础上的教育学,不仅可以向教育实践提出最终的规范,而且也可以提供一些阶段性的中间结论。最终规范主要涉及教育和培训的目标。它的提出,一方面

依赖于哲学人类学和神学人类学的解释,另一方面则有赖于心理学和医学的观点以及社会学的分析和预测。尽管有关论述不能简单地不加批判地接受,而只应在教育学参与体系中占据相应的位置,但由于它在论述一些教育基本问题(如教育学的自治、教育学的辅助性和相邻学科、伦理学和教育学的关系、世界观和教育学的关系)方面负有特殊的责任,因而应予以强调。而中间结论旨在叙述具体实施的方式,以及达到教育和培训目标所首先要努力达到的中间目标。它的提出,依赖于实践经验,也依赖于教育科学和心理学的“条件—结论—论述”模式,但只是这种模式的有保留的应用。

教育学^①

[苏]皮斯库诺夫

教育学是关于专门组织的、有目的的和系统的培养人的活动的科学,关于教育、教养和教学的内容、方式和方法的科学。

教育学的主要范畴是:个性的培养,教育,教养,教学。以前用“广义的教育”这一术语来说明培养,把个性的培养理解为既在有目的的影响(教育本身的词义)的作用下,也在周围环境多种多样的、常常是相互矛盾影响的作用下,人的个体的形成过程。当代国外的教育学常常用“意向性教育”来表示对人的第一类作用,用“功能性教育”来表示第二类作用。

在马克思主义教育学中,教育本身是一个核心概念,标志着社会和家庭为培养全面发展的人而进行的有目的的活动(主要在社会专门

^① Пискунов, А. И., Педагогика, Прохоров, А. М. (Главный редактор), Большая советская энциклопедия, т. 19, 1975.

建立的机构和组织中进行)。“教育”这一概念通常分成以下组成部分:世界观的培养,智育,德育,劳动教育,美育和体育(这一划分在很大程度上具有假设性,因为在实践中教育是统一的整体过程)。

教养被认为是掌握知识体系、形成技能和技巧的过程和结果,归根结蒂,这是为了保证人的认识需求和才能发展到一定水平,并培养他从事某种实践活动。教养分为一般教养和专业教养。一般教养^①保证每个人具有全面发展所必需的知识、技能和技巧,一般教养也是以后接受以培养从事职业活动为目的的专业教养^②的基础。按照内容的水平和容量来看,一般教养和专业教养都可分为初级、中级和高级。综合技术教养^③是一般教养的一个不可分割的部分。

教养和教育的最重要的手段是教学。教学是传递和积极掌握知识、技能和技巧的过程,也是为实施人的连续教育所必需的认识活动的手段的过程。教学过程是双边的,包括统一整体的相互联系的部分,教是教师在传递知识和指导学生为积极掌握知识、技能和技巧的体系而进行的独立工作——学——方面的活动。教育学已进入了研究人、人的社会、人的生存条件的科学体系(哲学、伦理学、美学、心理学、政治经济学、社会学、历史、解剖学、生理学、医学等),并利用它们的理论原理、研究方法(包括数理统计学和控制论)及具体研究成果。

教育学的结构和教育学科的体系

在教育学领域内,存在着一系列相对独立的,与研究教学和教育过程的各个方面有联系的部分。教学论研究教养和教学的目的、任

① 通译普通教育。——译者
② 通译专业教育。——译者
③ 通译综合技术教育。——译者

务、内容、原则、方法和组织(教养和教学的理论);个人的道德品质、政治信念、审美力的培养,学生各种活动的组织等问题是教育理论和教育方法的研究对象。学校管理研究与国民教育管理、教学和教育机构网及其结构,以及与指导它们的工作有关的所有组织和教育方面的问题。

为了使教育学领域的科学研究工作具体化,并对作为一门教学科目的教育学作深入的专业性研究,需要区分对不同年龄阶段或不同职业定向类别的人所进行的教学和教育的特点(学龄前儿童、普通学校学生、职业技术学校学生、中专学生或大学生、军人等)。在这种场合,可有条件地称学前教育学、学校教育学、高等教育学等,并结合教育规律性在这些条件下的表现特点,探讨对每一类学生进行教育和教学的组织和方法问题。

归入教育学本身的有,在各类学校开设的某些教学科目的讲授方法,研究非正常儿童的身心发展特点,研究对他们进行教育、教养和教学的规律的残疾儿童教育学(又可分成更狭的专业分支:研究对耳聋和弱听的儿童进行教育、教养和教学的理论和方法的聋哑教育学;研究对盲童和弱视儿童进行教育、教养和教学的理论和方法的盲童教育学;以智力发展有缺陷的儿童为研究对象的弱智儿童教育学;以言语遭受破坏的儿童为研究对象的言语矫正法);研究不同历史时期教育、教养和教学的理论和实践发展的教育史。

作为一门科学的教育学的主要发展阶段

首次试图结合社会的需要来思考教育实践,要追溯到地中海奴隶制国家的兴盛时期。有关教育目的、任务、内容和手段的论述(当然仅对自由民而言),在德谟克利特、柏拉图、亚里士多德及其他古希腊哲学家的作品中占有重要地位。这些论述并不成为独立的教育理论,而是组织社会的方案或哲学体系的组成部分。对教育思想的

进一步发展具有重大意义的,是古希腊哲学家关于教育依靠伦理学和心理学原则,关于智育、德育和体育相统一以及关于人的发展的年龄阶段划分等思想。在古罗马,对修辞学校教学的组织、内容和方法问题产生了特殊的兴趣。昆体良的《演说术原理》一书,实际上是总结教学经验,表达对教师和教养者的要求,指出必须照顾儿童的个人特点的第一本专著。

欧洲各民族的教育观点,在中世纪受到了成为欧洲封建社会中占统治地位的宗教——基督教的强烈影响。所有教育观点完全是在基督教教义的范围内发展起来的。在其它宗教思想体系(伊斯兰教、佛教)占统治地位的地区也有类似的情况。

在封建社会解体、资本主义社会关系萌芽时期(14—16世纪),教育观念中也反映出该时期所特有的把人的思想从宗教教义中解脱出来的愿望和对人本身及其日常活动的兴趣的恢复。在文艺复兴时期人文主义者(莫尔,康帕内拉,伊拉斯谟,拉伯雷,蒙旦涅等)不同风格的作品中,提出了人的身体和精神的全面和谐发展的思想,以掌握古希腊罗马文化遗产和文艺复兴时期迅猛发展的科学知识的成就为基础的世俗教育的思想。

作为教育人的完整理论的教育学的历史,始于欧洲首次资产阶级革命时期,并与捷克思想家夸美纽斯的名字联系着。他总结并从理论上认识了欧洲教育的实践,建立了严整的教育体系。夸美纽斯的《大教学论》探讨了教学和教育的基本问题。夸美纽斯是班级上课制的创始人。夸美纽斯的教育理论是他在其巨著《关于改进人类事务的总建议》中所陈述的广泛的社会政治构想的有机部分,其中有一个部分(《普遍的教育》)完全讲述教育问题。特别是其中首次表达和展开了在人的一生中教育和教养的连续性的思想,陈述了对作为教育的主要工具——书籍——的编写要求等等。

从17世纪英国资产阶级革命时期开始,教育思想的发展中可以分出2个主要流派:一方面,封建教权主义的教育观念继续保持其统

治地位;另一方面,新的资产阶级的论点开始形成:把教育作为培养有才干的人,使他为自身的幸福而积极斗争的手段。新的教育理想在英国的启蒙哲学家洛克的著作中得到了鲜明的反映。他把德育和体育问题提到首位,他也是以功利主义态度看待教养和教学的鼻祖。洛克反对天赋论的斗争具有重要意义。

在18世纪对教育问题的理论探讨,主要是在启蒙教育范围内进行的。依据洛克关于人天生平等的学说,进步的法国思想家(爱尔维修、狄德罗、卢梭等)发展了关于教育和环境在个性形成中的决定性作用的论点。其中狄德罗认为,发展人的特性是教育的主要任务之一。法国唯物主义者论证并推广了实科教育的思想,认为应当排斥所谓的经院主义教育。对18世纪教育思想的发展作出最大贡献的是自然教育和自由教育观念的奠基人——卢梭。卢梭试图从不同年龄阶段儿童身心发展的特点,制定对儿童进行教育和教学的任务、内容和方法,并提出了使教学方法积极化的要求。在1789—1793年法国革命时期的国民教育民主改革方案中,在创建了新型寄宿教育机构,并实际上是对教育学作开创性理论探讨的德国泛爱主义者(巴泽多^①、札尔茨曼^②、坎珀^③等)的活动中,可以追踪到卢梭思想的影响。

18—19世纪的教育思想受到一些德国古典哲学的论点的影响(康德、费希特、黑格尔)。在对教育问题的探讨上,瑞士民主主义教育家裴斯泰洛齐的活动是一个重要的阶段。他试图在心理学的基础上建立教育和教学理论。裴斯泰洛齐的经验和思想,涉及儿童在教学和教育过程中的发展、劳动教学问题、初等教育的读写算、地理等学科的方法等。他的实践是19世纪上半叶关于教育的科学的发展

① [德]巴泽多(Basedow J. B., 1724—1790)。——选编者

② [德]札尔茨曼(Sdlzmann C. G., 1744—1811)。——选编者

③ [德]坎珀(Campe J. H., 1746—1811)。——选编者

动因。裴斯泰洛齐是第一个论述国民学校的理论家。

19 世纪上半叶,德国教育学家、心理学家和哲学家赫尔巴特试图把教育学说成是有科学依据的、建立在哲学和心理学基础上的理论(前者论证教育的目的,后者可以为达到这些目的寻求正确的途径)。赫尔巴特的一系列论点(兴趣在教学中的作用、教学的教育性、教学过程的结构等)在教育以后的发展中得到运用。但与此同时,资产阶级教育学家们吸收了赫尔巴特学说中的保守方面,诸如他的有关管理儿童的理论,这一理论实质上通过详细规定限制和惩罚的制度,压制儿童的个性。

对整个教育学,特别是对教学论的研究作出重大贡献的是 19 世纪德国民主主义教育家第斯多惠。他提出了适应文化的原则,即在教育过程中考虑国家和民族所特有的文化、历史、经济条件的总和,把它作为一个最重要的教育原则。这一原则与教育适应自然的思想一起(诚然,夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐对这一思想的论证、解释各不相同)极大地丰富了教育学。

19 世纪末出现了所谓的教育改良运动,它的支持者反映了资产阶级各阶层(相互间斗争,但一致反对无产阶级及其意识形态)的利益,但与此同时,他们批评压制学生个性的学校的繁琐的教学内容和独断的教学方法。教育改良的各种派别(“新教育”、“劳动学校”、“艺术教育运动”、“个性教育学”等)的代表人物赞成每个儿童的个性自由发展,主张探讨新的教学组织方式和方法,改变学校的教养内容和加强学校工作的教育性。一些教育改良的活动家,如杜威、凯兴斯泰纳、古尔利特(Гурлитт Л)、沙列尔曼(Шаррельман Г)、德克罗利、蒙台梭利、费里埃^①等人的思想和观念,统治资产阶级教育学至 20 世纪中期,现在仍在某种程度上保留了它们的影响。

16—17 世纪,俄国人逐渐克服人的原罪说,克服温顺、服从、虔

① [瑞士]费里埃(Ferrière, A., 1879—?)。——选编者

诚的封建和基督教教育观念,开始传播人文主义的观点[兄弟学校的活动家·波洛茨基(Полоцкий,С.)、斯拉维涅茨基(Славинецкий,Е.)等],当然,旧的观念仍然常常反映在东正教教义的概念和术语中。

18世纪,随着1786年章程确认的第一个国家学校教育制度的确立,俄国教育思想是与论证这一制度的各种方案联系着的[萨尔特科夫(Салыков,Ф.Ф.)、普罗科波维奇(Прокопович,Ф.)、塔季谢夫(Татищев,В.Н.)等]。关于教育和教学的任务、内容和方法的各种观点,主要反映了‘开明专制制度(Просветительный абсолютизм)’的利益,并受到进步的俄国思想家们[别茨科伊(Бецкой,Н.)、诺维科夫(Новиков,Н.И.)等]很熟悉的法国启蒙学家思想的强烈影响。18世纪末,教学论开始发展,这与必须为日益扩展的学校网提供教科书和教学用品,为教师提供教学组织和教学方法的建议有关[米里耶沃(Мириёво,Ф.И.Я.Д.)]。

到19世纪60年代,俄国进步教育思想主要是在革命民主主义社会思想的轨道上发展,并成为它的有机部分[拉吉舍夫(Радищев,А.Н.)、赫尔岑(Герцен,А.И.)、杜勃罗留波夫(Добролюбов,В.Г.)、车尔尼雪夫斯基(Чернышевский,Н.Г.)、皮萨列夫(Писарев,Д.Н.)等]。阐明教育的本质、目的和任务,教育和教养的内容和方法等问题,吸引了革命民主主义者的注意。他们认为教育目的是培养具有革命唯物主义世界观的公民爱国者,对社会的丑恶不妥协的、有广泛的教养的、爱劳动的战士。

19世纪50年代中期的解放运动开始普遍高涨,激发了广泛的,具有反农奴制性质的社会教育运动。著名的学者、作家、国民教育活动家[皮洛戈夫(Пирогов,Н.И.)、托尔斯泰(Толстой,Л.Н.)、韦塞尔(Вессель,Н.Х.)等]参与了教育问题和准备进行的学校改革的讨论。学校的使命、教育的人道主义化、改变教养的性质和教学方法等问题是注意的中心。开展了反对不加批判地借鉴外国教育理论和教

育体系的斗争,开始了建立民族教育体系运动。这一切促使教育学分离为科学活动的一个独立分支,教育研究达到了专业水平。

在俄国,教育学形成一门科学是与乌申斯基(Ушинский, К. Д.)的名字联系在一起的,他创造性地利用了19世纪中期教育学和心理学建立的严整的心理和教育方面的观念,并在此基础上建立了教育和教学的理论。乌申斯基开始用人们生活的社会经济条件来理解教育的决定,把人的个性的形成与教育作为人的社会性再生产的有目的的活动区分开来(用乌申斯基的话:“狭义的教育和广义的教育”),使他能将教育学分化成一门科学。他根据研究人本身及其生存条件的全部科学资料,来综合研究人的问题,这使乌申斯基有可能奠定教育人类学的基础。在他看来,这是一门有关教育正在发展中的人的科学,即教育学本身。对这些基本问题的研究是经过认真论证的教养和教学理论的基础。根据这一理论,在革命前为国民学校编写了较好的教科书,并形成了教学和教育工作方法。在乌申斯基的思想影响下和在其支持者的积极参与下,19世纪末至20世纪初,开始既广泛地研究教学论和教育学的一般问题[卡普捷列夫(Каптерев П. Ф.)、奥斯特罗戈尔斯基(Острогорский В. П.)、瓦赫捷罗夫(Вахтеров В. П.)、布纳科夫(Бунаков Н. Ф.)、乌里扬诺夫(Ульянов И. Н.)、列斯加夫特(Лесгафт П. Ф.)等],也研究个别教学科目的讲授方法[斯托尤宁(Стоюнин В. Я.)、沃多沃佐夫(Водовозов В. Н.)、谢苗诺夫(Семенов Д. Д.)等]。

乌申斯基的教育思想对俄国其他民族教育思想的发展产生了影响[戈格巴什维利(Гогобашивили Я. С.)、雅克夫列夫(Яковлев И. Я.)、阿加扬(Агаян Г.)、阿尔滕萨林(Алтынсарин И.)、埃芬季耶夫(эфендиев Р)等]。

在真正科学的教育学的形成和发展中,马克思和恩格斯在19世纪中期建立起辩证唯物主义和历史唯物主义是一个转折点。科学共产主义创始人提出的关于人的本质是人在社会实践活动过程中所

“承受”的社会关系的总和,人们在积极作用于周围大自然和社会环境的同时也改变了自己的本性的论点,说明了个性的社会形成的途径和因素。马克思和恩格斯在他们的著作中,揭示了阶级社会中教育的阶级性,并在总体上探讨了培养全面和谐发展的人的内容和方法,综合技术教育的任务、内容和方法,教学与生产劳动相结合的形式和方法,家庭教育和社会教育的相互关系等等。马克思和恩格斯研究了新人的共产主义教育的理论。他们指出,这一理论只有在建立工人阶级政权后才能实现。

列宁发展并具体说明了马克思教育学说的主要论点:社会主义社会的下一代应当形成唯物主义世界观、共产主义信念和高尚的道德品质。达到这一目的的手段是建立在综合技术基础上的广泛的科学教育,教学与生产劳动的联系,青年积极参与建设新社会的实践。列宁关于社会主义文化、教育和共产主义教育的学说是苏联教育学的基础。

苏联的教育科学

伟大的十月社会主义革命,为马克思列宁主义教育观念的实现创造了必要前提。苏联教育科学以马列主义关于人和社会的学说为指导,对探讨建立统一劳动综合技术学校的原则,对确定其教学和教育内容,对探索教学和教育工作积极化的途径和方法,对教育性集体的各种问题,予以极大重视[克鲁普斯卡妮(Крупская Н. К.),卢那察尔斯基(Луначарский А. В.),布隆斯基(Блонский П. П.),沙茨基(Шацкий С. Т.),列别申斯基(Лепешинский П. Н.),马卡连柯(Макаренко А. С.)等]。

要探讨与阐明苏联教育学和其他科学的相互关系,以及确定其对象、任务和方法等有关理论问题,就必须批判地审查过去的教育观念和理论。

早在 20 年代 ,俄罗斯联邦共和国就在莫斯科建立了学校工作方法研究所(1922)、校外工作方法研究所(1923)、第二莫斯科大学科学教育学研究所(1924) ,1931 年在莫斯科建立了综合技术教育研究所(1937 年改组为中等学校研究所)。1938 年所有教育领域的研究所合并为俄罗斯联邦共和国教育人民委员部学校研究所。20 年代后半期 ,在乌克兰(1926)、白俄罗斯(1928)、格鲁吉亚(1929)、阿塞拜疆(1931)都设置了教育科研机构。40—50 年代期间 ,在其它共和国也建立了教育科研机构。1943 年 ,为了联合教育学领域的科研工作 ,建立了俄罗斯联邦共和国教育科学院 ,1966 年改组为苏联教育科学院。

苏联教育学的形成和发展 ,是与这样一些著名教育家的名字联系在一起 ,如布隆斯基 ,平克维奇(Пишкевич ,А. П.) ,叶希波夫(Есипов. в. ц) ,达尼洛夫(Данилов ,М. А.) ,加涅林(Ганелин ,Ш. И.) ,赞可夫(Занков ,Л. В.) ,斯卡特金(Скаткин ,М. Н.) ,奥戈罗德尼科夫(Огородников ,И. Т.) ,沙波瓦连柯(Шаповаленко ,С. Г.) (教学论) ,苏霍姆林斯基(Сухомлинский ,В. А.) ,斯瓦德科夫斯基(Свалковский ,И. Ф.) ,凯洛夫(Каиров ,Й. А.) ,冈察洛夫(Гончаров ,Н. К.) ,莫诺松(Моносн ,З. И.) ,包德列夫(Боллырев ,Н. И.) (教育理论和方法) ,康斯坦丁诺夫(Константинов ,Н. А.) ,麦丁斯基(Медынский ,Е. Н.) ,斯米尔诺夫(Смирнов ,В. З.) ,科罗廖夫(Королёв ,Ф. Ф.) ,洛尔德基帕尼泽(Лорджипанидзе ,Д. О.) ,卡德罗夫(Кадыров ,И. К.) ,梅赫季 - 扎杰(Мехти - заде ,М. М.) ,库尔班诺夫(Курбанов ,А. А.) ,恰夫达罗夫(Чавдаров ,С. Х.) ,伊斯梅洛夫(Измайлов ,А. Э.) ,拉贾博夫(Раджабов ,С. Р.) (教育史)等。在苏维埃政权的年代里 ,出版了许多曾对教育科学的发展作出贡献的伟大思想家的教育文集 ,夸美纽斯 ,第斯多惠 ,洛克 ,裴斯泰洛齐 ,赫尔巴特 ,傅立叶 ,欧文 ,别林斯基(Белинский) ,赫尔岑 ,车尔尼雪夫斯基 ,杜勃罗留波夫 ,皮萨列夫 ,乌申斯基 ,列斯加夫特等。同时 ,帝国

主义时期教育学中的主要流派(新教育,劳动学校,实用主义,实验教育学等),受到批判性的分析,编写教育学教科书、教育史教科书和教学参考书,以及编写出版百科知识参考书(《教育百科》1—3卷,1927—1929年;《教育辞典》1—2卷,1960年;《教育百科》1—4卷,1964—1968年),促进了苏联教育学成果的综合化和系统化。

探索培养精神充实、道德修养高尚、身体完美的全面和谐发展的人的最优途径,是马克思主义教育科学当前的主要研究方向。教育学还要论述充实教育内容的途径,并阐明如何按照社会主义经济、文化和科学的要求来正确运用这种途径。在科学技术革命时代,所有科学领域的知识都迅速增长,这就要求学校在其本身和学生的条件几乎不变(学习年限、学日、学生的体力和疲劳程度等)的情况下,授予的科学知识量应当扩大。教育学探讨选择普通教育内容的新原则和新标准,扩充单位掌握量,全面推广符合普通教育需要的知识,加强普通教育的系统性和理论性,持续实行综合技术原则并把它作为选择在学校必须学习的科学材料的一个重要标准等。

教学工作组织方面的研究方向与探索,是与掌握知识过程中学生的积极化、发展他们独立性和主动性的途径联系着的。因此,正在进行旨在保留教师指导作用的同时,通过把各类学生小组和学生个人工作引入课的结构,使课的传统形式现代化的研究,以及旨在完善教学手段和方法,使学生的认识兴趣和才能得到最大的发展,形成他们合理组织这一劳动技能的研究。教育学最重要的研究方向,是探讨与青少年的思想政治教育和道德教育,与培养他们的共产主义世界观有关的问题(共产主义观点和信念的培养过程的内容和规律,确保形成青少年的共产主义自觉性和行为的统一的有效教育手段)。作为一门科学的教育学继续前进,在很大程度上取决于研究那些与明确其对象、范畴、术语,与完善研究方法和加强与其它科学的联系的有关的理论问题。

对个别教育问题以及解决这些问题的历史的教育研究,对各种

教育观念、理论、方法、概念的起源等的教育研究,也具有很大的迫切性。这样就使教育史成为真正有关教育的科学史,赋予历史性教育研究以预测性意义。

教育学^①

[日]田浦武雄

概 念

对教育进行学术性研究并综合成一个理论体系,这就是教育学。

(1)从研究方法来看,广义的教育学不仅指对教育的哲学性研究,也包括对教育的科学性研究。但有时教育学在狭义上是区别于教育科学的,即区别于诸如教育心理学、教育社会学、教育人类学等等的教育的科学性研究。当今的教育科学注重实证性和实验性的研究,并出现了许多专业的分化。而教育哲学也与战前的不同,不再认为教育哲学必须支配教育理论研究的全部领域。但可以说教育哲学仍然是理论性研究的一个重要领域,在方法论上已分化为一些不同的流派。

(2)从研究对象来看,教育学在广义上包括学校教育学、社会教育学、家庭教育学等等领域。但在狭义上与这些领域有区别,有时教育学这一概念意味着以教育的哲学性研究和历史性研究为中心的基础研究。

^① 细谷俊夫、奥田真丈、河野重男(编辑代表)‘教育学大事典’第2卷,昭和53年(1978)初版发行。

由此可见,教育学一词的使用并不是一致的,但总的来说,多数人倾向于把它作为对教育的学术性研究的总称。但说到某人的教育学,就未必是一种完整的教育学体系,往往是指各个教育学家的教育理论。不过只要称得上教育学,就不是简单的有关教育的议论或常识,而必须具有某种理论体系。

历 史

如果广义地把教育看作社会生活所本来就具有的基本职能之一,那么教育是自人类产生就有的现象。而关于如何进行教育才能取得更好的效果的问题,则认为需要通过成功和失败的尝试,积累而形成各种看法或经验来解决。这些看法经过整理成为教育论或教育思想而得到传播,并成为文字材料在人们中间传阅。但是,这样的教育论或教育思想还不是有体系的学术研究成果,难以称作教育学。在步入近代以前,学科尚未分化,被称作思想家的人中有相当多的人讨论过教育,但仅此还难说是教育学。当然不能否认这些教育论或教育思想中有许多东西仍值得我们今天去学习。如卢梭(Rousseau, J. - J.)通过他的《爱弥儿》,还在给今天的教育学以许多有益的启示。

教育学的鼻祖可以追溯到谁?一般地说,较多的学者认为是赫尔巴特(Herbert J. F.)。19世纪初,赫尔巴特发表了《普通教育学(Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet)》^①(1806),1835年又出版了他有关教育学的第二本主要著作《教育学讲授纲要(Umriss Pädagogischer Vorlesungen)》。这些著作都是以他在大学的讲义为基础整理而成的,而这些著作的发表说明作为一门学问的教育学已经产生。赫尔巴特主张科学的教育学应该以实践哲

^① 日文译为:《一般教育学》。——译者

学和心理学为依据,实践哲学指出教育以陶冶品性为目的,而心理学则确定教育的方法。品性陶冶是教育的本质,在教育方法上他提倡由明了、联想、系统、方法诸阶段组成的四段教学法。他认为学习的性质是多方面的,是从感性认识到达概念性表象的过程,应该分阶段地推进。

以后,赫尔巴特的弟子们发展了赫尔巴特的教育学,形成赫尔巴特学派,对19世纪后半叶的教育产生过很大的影响。特别是齐勒(Ziller, T.)把赫尔巴特的“明了”阶段分解为“分析”、“综合”,提出“分析、综合、联想、系统、方法”的五段教学法。到了莱因(Rein, W.)则又进了一步,所谓赫尔巴特学派的教学形式阶段,即“预备、提示、比较、概括、应用”的五段式得到定形。维尔曼(Willmann, O.)对只基于个体教育的赫尔巴特教育学作了补充,加入了一些社会性要素。但总的来说,赫尔巴特学派都过分侧重于思辨性,所以受到19世纪末兴起的德国新教育运动的批判。赫尔巴特学派的影响还进入美国。美国在1895年成立了赫尔巴特学会^①,由德加莫(DeGarmo, C.)和麦克默里(McMurry)兄弟等领导,有组织地开展活动,主要的是追求形式阶段学说和教材教学的模式。但这些动向受到巴格莱(Bagley, W. C.)的《教育过程(The Educational Process)》(1905)和杜威的一些著作的批判。这些批判着眼于学习活动的方向引导和儿童的经验改造等方法论问题。

在日本,第一次冠以教育学书名出版的著作是1882年(明治15年)伊泽修二的《教育学》。早在江户时代,如贝原益轩的著作就论

^① 1892年美国建立“全国教育科学研究赫志尔巴特学会(National Herbart society for the Scientific Study of Education)”,简称“赫尔巴特学会(Herbart Society)”。1902年改称“全国教育科学研究学会(National Society for the Scientific Study of Education)”。(Eby, F. & Arrowood, C. F., The Development Modern Education, 1946. P. 787)。——选编者

及了教育问题,但这还谈不上教育学的诞生。伊泽的《教育学》在心理学的基础上科学地论述了智育和德育,还在生理学的基础上科学地论述了体育。伊泽从1875年开始在美国的佐治亚师范学校留学2年,又从1877年的10月起,在哈佛大学研究自然科学7个月,他的《教育学》可以说是在佐治亚师范学校听讲教育学的笔记的整理。这本书作为我国教育学的起始著作,其地位是得到承认的。伊泽的理论是以心理学为中轴,把知识的传递看作教育的目的,他本人也因此成为日本师范教育的开拓者。

1887年,我国邀请德国的豪斯克内希特(Hausknecht, E.)东来,并在当时的东京帝国大学举行了教育学讲座。豪斯克内希特的教育学也属于赫尔巴特学派。在他的影响下,我国的教育学与德国教育学有了紧密的联系。反映这一倾向的代表性著作是大濑甚太郎的《教育学》(1891)。嗣后在德国,冠以社会教育学、个性教育学、审美教育学、理想主义教育学、文化教育学、民族教育学、国家主义教育学等等名称的学说纷纷抬头,并且流入了日本。不过其中有许多并不属于赫尔巴特学派,但基本上都是哲学性的和思辨性的内容,属于哲学性教育学的系谱。其中社会教育学的代表学者纳托普(Natorp, P.)与赫尔巴特并立,也是哲学性教育学的典型。赫尔巴特主张教育学应是教育实践的概念体系,在概念的普遍性中把握教育活动的目标,追求理论上的分析和连贯。与此相对立,纳托普主张教育学应是教育实践的理念体系,重点放在找出教育实践的理念形态。所谓理念,是指在思想中对事物形态应该如何描述,正是理念给予教育实践以最终的统一性,同时成为教育实践的根源。纳托普努力使教育学建立在伦理学、逻辑学、美学等全部的哲学基础之上。但从根本上说,他把康德的实践理性放在最高的位置上,认为教育的主要课题是意志的陶冶。克里克(Krieck, E.)的学说既带有社会教育学的倾向,又接近国家主义教育学。他认为,教育的本质在于社会化,社会化的中心又在于精神化,而精神化必须由德意志一个民族、一个国家和一

个领袖来完成。显而易见,他的学说容易走向法西斯主义。赫尔巴特、纳托普、克里克之间有不同的观点和立场,但有一点是共同的,即他们都认为必须基于哲学来进行教育的学术性研究,并都带有哲学性教育学的色彩。

所谓社会教育学(社会的教育学),就象“通过社会到达社会”这句话所表示的那样,不把教育现象仅仅看作是个人间的传递过程,而是站在社会整体的立场上重视通过社会进行的教育。由于杜威的努力,在美国建设起了社会性的教育哲学,它与德国社会教育学的区别在于它的经验主义哲学立场,同时“社会”的概念也不理解为理念的社会,而是现实的民主主义社会。此外,杜威的一大特点是更为重视通过不断实验来验证理论,而不是理论体系本身逻辑上的一贯性。杜威的理论在20世纪最初的10年已成体系,但对大正年代的日本影响不大,当时日本社会的国家主义风气阻碍了杜威民主主义教育哲学的引进,这种状况一直持续到第二次世界大战结束。

明治末年,实验心理学已在德国兴盛,进行了不少对儿童精神发展及特点的实验研究,并提倡以这些研究成果为基础来建立教育学。梅伊曼(Meumann E.)、拉伊(Lay, W. A.)等的实验教育学就是很好的例子。到了本世纪特别是大正年代,实验心理学在教育心理学领域获得显著发展,智力测验及统计处理的方法也得到运用。美国教育心理学的实证研究产生了很大影响。另外,从19世纪开始形成体系的社会学被运用到教育领域,教育社会学的实证研究在美国也很盛行。由于对教育的这些实证研究,出现了一些新的教育学主张。阿部重孝参照美国有关教育的科学研究而编写的《小小教育学》(1927)就是一个典型。他从事的教育调查就是提倡要研究学校的实际情况并为之提出改进方案。这类主张对教育问题进行实证研究的人不喜欢用教育学一词,而喜欢用教育科学,意在建立一门与以往的教育学不同的新的学问。

在哲学式教育学家中也曾有使用教育科学一词的,如德国教育学家克里克。他认为以往的教育学具有教育技术学的性质,而他主张的教育科学(Erziehungswissenschaft)应是一门把握并描述教育客观现象的独立的和纯粹的学问。但他的教育科学与实证和实验的教育科学不同,仍然带有思辨的倾向。

作为哲学性教育学典型的赫尔巴特的和纳托普的教育学,在方法论上虽有若干差异,但在追求普遍适用的教育学这一点上却是相同的。这种倾向当然要受到来自实证性教育科学立场的批判,但现在从教育哲学的立场出发也对之进行了批判,19世纪末的狄尔泰(Dilthey, W.)就是一个例子。他站在精神科学的立场上开辟了文化教育学的新视野,认为必须研究因时代和场合不同而各有其特质的教育现实问题。继承这一系谱的教育学家把教育作为现实问题来看待,尝试进行模式研究。从独自的立场出发展开这种理论的日本人有春山作树,他的《教育学讲义》(1934)把教育放在文化的相互关系中来解释,努力使教育学针对教育的现实。

除狄尔泰以外,为克服历来教育学思辨性质的运动也方兴未艾。德国的福禄贝尔(Fr bel, Fr.)在《人的教育》(1826)一书中奠定了幼儿教育学的基础。俄国的乌申斯基(Ушинский, К. Д.)试图使教育人类学体系化。英国的斯宾塞(Spencer, H.)则从进化论出发撰写了《教育论》(1861),论述了近代市民的教育。

第一次世界大战前后,在教育学的唯心主义和实证主义的对立斗争过程中又有新的动向兴起,即批判了对立双方各自的片面性,要求更为具体地把握教育问题。德国的施普兰格尔(Spranger, E.)、利特(Litt, T.)等继承和发展了狄尔泰的文化教育学,且开创了精神科学性质的教育学,并给日本的教育学界带来了影响。吉田熊次的《教育与教育学的本质》(1931)和长田新的《教育学》(1933)等,可以说是这一分支的研究成果。此外,筱原助市则基于批判哲学而著成《理论教育学》(1929)。美国的杜威使实用主义发展到实验主义,他在《民主主义

与教育》中把新的教育哲学体系化了。但杜威的观点在战前的日本只不过得到一部分人的共鸣。英国的怀特海(Whitehead, A. H.)和罗素(Russell, B.)以其独自的实在论展开他们的教育论,堪称后来兴起的分析哲学派的先驱。苏联的克鲁普斯卡娅(Крупская, Н. К.)和马卡连柯(Макаренко, А. С.)等代表了建设社会主义教育学的领导角色,并在战后的日本得到不少的赞同者。而日本从昭和初期到第二次世界大战,一方面强调国家主义、皇国主义的教育学,与德意志理想主义合流,另一方面又压制教育学的科学及实证倾向。

第二次世界大战后的我国教育学受到美国的教育实证研究的影响,一改哲学性教育学的面貌,十分盛行教育科学,特别是教育的心理学和社会学研究。首先可以看到,哲学性教育学已不同于过去,对教育进行哲学性研究在教育的学术性研究领域中所占的位置比战前要小了。究其原因,一是教育的学术性研究进一步分化而不再限于哲学的方法,科学的方法业已盛行;二是由于哲学性教育学走进了死胡同,对此,教育哲学内部也感到必须自我反省。

教育哲学内部的自我反省特别涉及以下3点:

(1)重视教育现实

以往的教育哲学或哲学性教育学,强调对超社会现实的教育目的的概念性把握和对教育目的本身的理念性质的领悟。但仅仅如此并不能充分阐明教育的现实,也无助于教育实践。这一点使人觉悟到应该研讨的恰恰就是教育的现实。在杜威等的实验主义教育运动中就可以看到这种自觉。他们认为教育的价值和教育目的都应该作为科学研究的对象。社会性的教育哲学的兴起也表现了这种自觉,教育不再仅仅是指那些有目的和有意识的活动,目光还应投向影响人成长的未必经过组织的社会生活要素,教育就是生活经验的重组。战后的教育哲学为了加强与教育实践的联系,注重对既有的价值和目的的再探讨,注重研究受教育者的心理和社会条件,不满足于为理论的理论及超社会现实超经验的理念层次的议论,要求教育哲学加

强其探索教育现实的性质。

(2)重视教育目的的历史性及社会性

战后的教育哲学在谈论教育的理想和目的时,特别注重历史和社会现实的制约作用。以往的教育哲学或哲学性教育学虽然不是全然无视历史和社会现实所具有的制约力,但更强调的是如何使自己的哲学观点在逻辑上一贯和完整。

(3)联系教育实践

战后不久,教育界受到杜威教育哲学的影响,对过去的哲学性教育学偏重从教师到学生的知识传递过程进行了反省,转而重视教育中学习者的活动。另外还引进了苏联马卡连柯等的教育实践,强调了教育理论的实践效果。通过这些努力,新的教育哲学不再是为理论而理论,而是非常重视与实践的联系。

其次,看一下随教育科学的发展而来的教育学的分化就可以发现,在教育心理学和教育社会学方面,战后要比战前更加盛行实证研究。同时,一些其它的专业分支,如教育史学、教育行政学、健康教育、比较教育学等等也纷纷出现。此外,在各领域中冠以教育学名字的分支还在不断出现。战后的教职人员许可证法规定,用了教育原理这样的概括性名称的科目是有关教职人员的必修的专业科目,而上述的各专业分支一部分成为选修科目,不过这超过了教职人员许可证法规定的范围,扩展了有关教育教专业领域。

现状与课题

1. 教育学的专业分化

观察教育学的现状,首先可以发现其专业分化的特点。教育学的各个专业学会数已有十几个,如果包括那些没有单独组织学会的,分化的专业数会超过20。这种分化的倾向还在进一步发展。教育

学和其它学科交叉而产生的边缘学科,除了战前的教育心理学、教育社会学,又出现了教育人类学、教育生理学、教育经济学、教育政治学等。再以教育心理学为例来看就可以发现,随着心理学方法的多样化,又进一步分化为诸如学习心理学、发展心理学、个性心理学等分支。再进一步以发展心理学为例来看,又有关于幼儿、儿童、青年、老年的各种心理学。随着分化的深入和细微化,再要进行全面整理并取得综合性的研究成果就不很容易了。

现在有关教育学的研究已分得很细,所以进行笼统的教育学研究的学者已经很少。如果说到某人在进行教育学的研究,就必须问一问他是在研究教育学的哪个专业领域或哪个更加细小的分支。说是教育学的研究者,实际上多是在研究一两门专业分支。通过深入各专业分支领域来推动自己的研究,这当然是很重要的,但如果对自己的研究在整体研究中的位置缺乏了解的话,非常专门化了的,研究恐怕也要犯视野狭小的毛病。为此,有必要对教育学的专业分化有个整体观,对诸多专业领域作综合整理。每个人应尽量扩大学问的研究范围,具有广阔的视野。同时有必要提倡各专业分支研究者的协作,进行跨学科的研究。不过即使是日本教育学会,每年的年会虽然也进行跨学科的研究,但持久的研究很少,而专心致力于本专业学会活动的学者则越来越多。

2. 教育学的新动向

作为教育实践的指导理论已分成了许多教育流派,有理想主义、现实主义、进步主义、改造主义、马克思主义、存在主义等等。后来又有逻辑实证主义的兴起,战后特别兴盛的教育科学,也因其注意重点与方法论上的不同而分立为多种学说。说到当今教育学的新的方向,至少可以举以下5个:

(1) 教育人学的出现

针对现代人的危机,以西德为首的很多国家兴起了存在主义教

育学。以色列的哲学家布贝尔(Buber, M.)^①,从“我”和“你”的人格呼应关系出发追索教育的本质,强调教育是“交往”,指出人的存在方式是教育论的根基。博尔诺(Bollnow, O. F.)把海德格尔(Heidegger, M.)、亚斯帕斯(Jaspers, K.)等的存在主义哲学同狄尔泰学派的生命哲学在人学的观点下统一起来,以此展开他的教育学,深化了“交往”的概念,强调教育是内在的自我变革,是一种觉醒。博尔诺著作的日译本已经很多,并在日本获得相当多的赞同者。荷兰的朗厄费尔德(Langeveld, M. J.)把人看作具有教育必要性和可能的存在,教育的根本课题就是培养对自己行为负责的人格。他还认为,以前的哲学性人学尚未充分阐明儿童在人学中的位置,而他的目标就是确立儿童人学。日本有森昭著的《教育人学》,是站在发生论的立场上并运用了许多有关学科的科研成果的一项划时代的研究,引起了人们的兴趣。此外,下程勇吉、石井次郎等人也都从各自独特的立场出发阐明了教育人学的观点。

(2)教育现象学的兴盛

随着技术社会的发展,出现了人的从众和异化倾向。为对抗这一趋势,重视个体的人和强调人的自由与尊严的思想逐渐流行起来。对教育的现象学的研究就是其中的一个典型。胡塞尔(Hussell, E.)以后,现象学的方法在哲学中的地位得到巩固,并经过海德格尔、梅劳-庞蒂(MerleauPonty, M.)等而系统化了。今天的教育人学最基本的共同点是:认为应从教育的视角来逼近对人的理解,并阐明教育实践中成立的规律,这是现象学的研究角度,朗厄费尔德的教育学尤其显示了这种意识。在宾斯万格尔(Binswanger, L.)的精神病学和马斯洛(Maslow, A. H.)的存在主义心理学中,也可以看到现象学的

^① 一说为奥地利人,见华东师范大学教育系、杭州大学教育系编译:《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,人民教育出版社1980年版,第209页。——选编者

方法。教育现象学也有好几个流派,其中有美国的钱伯林(Chamberlin J. G.),他是积极主张教育现象学的。他论说了正确记述教育现象特别是教育过程的重要性,并在教育价值这方面作了深入发掘,从而开拓了教育现象学的新视野。与胡塞尔不同,他没有把教育等同于“意识”的问题,也不象海德格尔那样把教育与“存在”看作一回事。他认为现象学的研究对文化方面的关注应基于对人的存在的关注。基于这些观点,他探求文化与教育的联合,光大了文化人类学的贡献。除了钱伯林,在教育上发挥了现象学方法的还有美国的丹顿(Denton, D. E.)、费尼克斯(Phenix, P. H.)、范登堡(Vandenberg, R.)等人的研究。日本的有关研究还不过刚刚有些头绪。美国的研究基本上把焦点放在人的存在问题上,认为探讨认识和价值的问题应该是今后注意的课题。

(3)教育人类学的发展

教育人类学是介于教育学与文化人类学之间的边缘学科,它作为教育学的前沿阵地受到人们的关注。教育人类学是文化化的科学,即具有行为科学倾向,它研究教育在整个文化矩阵(matrix)中的位置和功能。宏观上,教育人类学是对文化制度作文化横向性研究。微观上,教育人类学是通过参与性观察等深层接触的方法,来探讨社会集团中文化变革的过程。以往的教育人类学一直把文化化仅仅看作是文化上的同化,其主要课题是对文化化的描述。这种倾向尽管仍然是今日教育人类学的主流,但也出现了一些新的趋势,如认为以前的理论不完全,教育人类学应作为实践科学来为文化化提供解决问题的方法、重视与教育学统合的观点等等。例如布拉梅尔德(Brameld, T.)认为,文化化不仅是文化的同化,也包括文化的改造,不仅应重视对文化化的描述,还应重视其研究方法。他还认为在文化化过程中,人不仅仅是理性的存在,同样重要的是,人还是具有感情的存在,是难以用合理性来充分说明的存在。从而在如何解决教育同人的存在联系起来的问题上投下一束亮光。他认为教育人类

学是关于文化化的科学,又是关于文化化的哲学,而且包括了文化的同化与文化的改造两个方面,由此提出了把哲学的教育入学与行为科学的教育人类学联系起来的理论模式。今后教育学面临的问题就是探讨理论模式,同时重视比较教育、比较文化的视角,研究实际的教育过程的理想状态,即如何使教育过程和学习指导达到最优化。

(4) 社会科学化的趋势

马克思列宁主义强调通过人的全面发展和社会改革来完成人的改造,以苏联和中国为首的共产主义各国在努力推进和发展为建设共产主义社会服务的教育学。在其它的一些国家,也能看到教育学的社会科学倾向及政治哲学倾向在抬头。具有这种倾向的,在美国有科佐尔(Kozol, J.)和卡诺(Canoy, M.)等的教育理论,在日本也有矢川德光、小川太郎、五十岚显页等的研究,并已成为日本教育学界的一大流派。从包括这些学者的观点在内的种种观点出发,关于教育权利的理论也得到了发展。虽然教科书审定是直接的契机,但更重要的原因是,有关教育权利的思想已广泛深入人心。而苏联的教育学所强调的记数式学习作为典型的受控式的学习,是与发现式学习相对立的,在教育方法学上已成为议论的靶子。

(5) 学校教育学的焦点

受到技术革新的影响,50年代开始到60年代盛行的教育改革运动,正如教育内容现代化的口号表明的那样,主要是一场课程改革运动。当时,学校教育特别是中等教育的各门科目,在内容方面显著地落后于这些科目本身的飞速发展,改革就是为克服这一落后状态。但是这一运动到了70年代受到了批判。这时,改革的立足点转到使学校人性化。所谓学校的人性化,是与以往各种学校现不同的一种学校观,它站在学习者一方,尊重学习者的自主性,以求儿童的全面发展,并为此致力于教育内容结构的综合平衡和学习指导的最优化。在精选教育内容时,力求做到使过分难的东西条理化,使过于烦琐的东西结构化,不是偏重于知识教育,而是为了获得价值、感情、情操、

意志、健康等各方面的平衡。为了强调学校的人性化,美国全国教育协会(NEA)1971年的年会发表了很有影响的报告书《20世纪70年代及以后的学校》。该报告认为,学校的使命应该有所进步,应突破学校是使儿童为将来的社会职能作准备的传统观念,学校应培养儿童成为全面实现的人,即能以人的尊严进行自我更新、自我指导的人,不仅生存于这个社会,而且能有意识地为社会创造美好的事物作出贡献的人。这里显示了学校观的一种新方向,学校必须既尊重学生的个别差异又强调人的集体感,既理解文化遗产又有改造文化的眼光,通过培养优秀的学力来为社会作贡献,学校还应努力使人思考自己的人生观,以有助于自我实现和帮助他人成长。60年代强调知识结构化的布鲁纳(Bruner, J. S.)在1971年出版的《教育的适合性(The Relevance of Education)》中,也主张从科学立场转换到人的立场上去,课程要使形成科学认识的接受学习与解决学习者自身切实问题的主动学习结合起来,即重视人际交往、感情和关心社会。学校的人性化站在学习者一侧,意在培养能跟上新时代的人,也可以说是意在通过教育进行社会改造。我们如果纵览实际的教育理论,就可以看到教育学致力于解决社会及政治课题与想通过培养主体的和自主的人来改造社会这两个极端。近年来开始抬头的开放教育和自由学校的动向,也是想消除以往学校给人的印象,创造出新的教育场所。

今天,教育学关心的教育问题是多种多样的,也面临许多教育问题,如语言教育、道德教育、教师培养、残疾儿童教育、教育工艺学、和平教育、国际理解的教育等等,并感到解决这些问题的迫切性。

为构筑教育学的综合体系,至少有几点是必须重视的。首先是有必要在教育学与其它相关的学科之间,如哲学、伦理学、心理学、社会学、政治学、法学、经济学、文化人类学等等,开展跨学科的研究。第二是教育学的各专业领域之间的共同研究。第三,各个教育学研究者有必要在深入其专业分支的同时,拓宽对其它专业分支的理解,广开视野,也加宽自己学问的基地。这三方面的努力在教育学的研

究上是非常重要的。因为教育现象中的教师、学生、教材、教学方法、制度、环境等变量,都是错综复杂的,所以,为了对各有关变量进行理论上的分析和综合,上述研究姿态尤其是不可或缺的。

文 献

Bruner J. S. ,The Relevance of Education. (1971 ,W. W. Norton) ,平光昭久译
‘教育切性’(1972 ,明治阅书)

Dewey J. ,Democracy and Education. (1916 ,MacMillan) ,松野 安男译‘民主主义教育’(1975 ,岩波书店)

森 昭 教育人间学(1961. 黎明书房)

村井 寒 教育学入门(1975 ,谈社)

森昭人间形成原论(1977 ,黎明书房)