

# 19世纪西方教育思想演变中的若干问题

徐小洲

(浙江大学高等教育研究所,浙江杭州310028)

[摘要] 在西方教育思想史上,19世纪是西方近代教育理论趋于成熟的时期。本文试图分析19世纪西方教育思想在培养目标、教育内容、教学理论体系、办学观念等方面上的冲突与演变。

[关键词] 西方;教育思想;问题

[中图分类号] C40-09 [文献标识码] A [文章编号] 1008-942X(2001)03-0119-05

Problems in the Evolvement of Western Educational Thought in Nineteenth Century

XU Xiao-zhou

(Institute of Higher Education, Zhejiang University, Hangzhou 310028, China)

**Abstract:** The 19th century is a mature period of educational theory in the western history. This treatise analyses contradictions and evolvements among the aim and content of education, teaching theory, idea of running schools.

**Key words:** Western; educational thought; problem

工业革命后,西方资本主义国家政治、经济、科技迅猛发展。到19世纪末20世纪初,英、美、德、法、俄、日等资本主义国家经历了发展、繁荣、垄断等阶段。在这个发展过程中,教育和政治、经济的发展呈现出一种互动关系。一方面,政治、经济的发展推动了教育的革新;另一方面,教育的发展又反过来促进了政治的民主和经济的繁荣。同时,哲学、心理学、社会学、自然科学的发展和人类历史上长期积累起来的丰富教育经验为教育思想的发展奠定了坚实的基础。但是,封建教育观念仍然禁锢着人们的头脑,压制人性的教育习惯势力依然盘踞在学校之中。

在这种历史背景下,英、德、美等西方国家涌现出一大批卓越的教育思想家。他们在汲取了人类教育思想精华的同时,猛烈抨击传统教育的弊端,提出了一些反映时代需要的新的教育观念。这种新旧教育观念的冲突在教育目标、内容、方法、办学性质、教育理论体系等诸多方面都有所体现。正是在这种冲突中,近代西方教育思想取得了人类历史上前所未有的成就。

## 一、英才教育与大众教育的交锋

文艺复兴以来,一些资产阶级教育家从人道主义出发提出了扩大教育权的问题。如捷克教育家夸美纽斯(Johann Amos Comenius, 1592-1670)提出了泛智教育思想,主张把一切知识教给一切人。但是,19世纪以前,在西方各国中,教育仍主要是一种特权,英才教育仍然占统治地位。这种沉闷的局面在19世纪被打破了。从整体上看,主要发达国家或迟或早都由单一的英才教育逐步向英才教育与大众教育并存转变。

[收稿日期] 2000-10-05

[作者简介] 徐小洲(1964-),男,浙江常山人,浙江大学高等教育研究所副所长、副教授,博士,主要从事比较高等教育、外国近现代教育思想研究。

这种培养目标的转变折射了当时政治和经济发展的要求。

首先,它反映了时代的政治要求。从政治体制上看,尽管不同国家的起点不同,发展的历程也有反复或挫折,但是,在人民群众的艰苦斗争下,主要发达国家都在向民主的道路迈进。众所周知,民主的政治不可避免地要求参与政治的人具有一定的文化知识,经济地位的改变与受教育的程度也不无关系。劳动人民本身清楚地意识到这一点,因此,他们为争取自己子女的教育权进行了不懈的斗争。如:英国工业革命后,资本家贪婪地剥削工人,童工现象非常普遍,劳动人民及其子女的身心受到严重的摧残。在工人阶级的斗争压力下,英国政府于1834年颁布了《工厂法》。该法规定,9—13岁的童工每天劳动8小时或不超过9小时,每天在工作时间内接受2小时的义务教育。尽管很多资本家并不遵守《工厂法》,但是,它在推动童工接受教育上具有积极意义,并为英国政府正式颁布《初等教育法》奠定了基础。1870年,英国政府终于颁布了《初等教育法》,国民教育制度得以建立。可见,争取教育权利的斗争是政治斗争的一个重要组成部分。

不可否认,许多具有进步思想的民主人士曾经为大众争取教育权而呼吁、奔波,这些教育家的努力在国民教育的发展上起了推波助澜的作用。这一点在不同国家都有所体现。美国公共教育运动之父贺拉斯·曼(Horace Mann,1796—1859年)不失时机地指出:“如果一个阶级占有全部财富和教育,而社会中其余的人是无知、贫穷的,那么,不管人们如何称呼他们之间的关系都无济于事。真正的是:后者是附庸于前者的奴隶和臣民。”<sup>[1]</sup>俄国民主主义者也非常重视劳动人民的教育权,并为争取这种权利而进行了不懈的斗争。车尔尼雪夫斯基(Н. Р. Чернышевский,1828—1889)就指出:人不受教育就不免陷于愚蠢、贫穷和不幸,教育是人的最大的幸福,也是人民幸福、民族强大的重要手段。

其次,它适应了经济发展的需求。19世纪,世界资本主义经济发展从手工大工场向大机器生产过渡。在这个发展过程中,科学技术在生产和经济中显示出越来越重要的作用。相应地,社会生产者应该掌握与之相适应的文化知识。在这种情形下,它要求接受教育者的范围从以前的少数统治者扩大到广大的生产者。

可见,从英才教育向大众教育的发展与政治、经济的发展是密不可分的,这也从一个层面验证了上层建筑对经济基础需要的调适。

当然,英才教育与大众教育的内涵是随着历史的发展而发展的。在不同的国家,发展的进程也不平衡。19世纪中期以前,中等学校大多是文法中学,只有少数人有资格接受中等教育。因此,中等教育基本上属于英才教育的范围。19世纪后期,随着实科学校的兴起,中等教育开始向大众教育过渡。当然,中等教育大众化的任务则有待20世纪完成。高等教育仍几乎完全属于英才教育的范畴。

## 二、古典教育和科学教育的抗争

与英才教育的目标一致,19世纪以前,在教育内容上,古典教育向来在大学和中学占据统治地位。教育目标的变化在客观上导致了教育内容的调整。正因如此,19世纪,科学教育思想向古典教育发起了奋力冲击。而古典教育论者却竭力维护已取得的地盘,试图与科学教育思想抗争。

英国教育家牛曼(John Newman,1801—1890)、阿诺德(Matthew Arnold,1822—1888)是古典教育思想的典型代表。牛曼论述了自由学科的价值。他指出,自由学科本身就是一种财富和力量。在《大学的理想》中,纽曼指出:“先生们,让我们告诉你们一种自由教育是怎样具有真实和充分的实用性,虽然它并非是一种专业教育。诚然,‘好的’是一回事,‘实用的’是另一回事,但是,我确定的原则

(这一原则可以使我们愁云顿消)是,虽然实用的未必总是好的,好的却总是实用的。好的事物的属性之一是它不仅本身是好的,而且能够再产生出好的。凡是卓越的、美好的、自身可取的事物不可避免地要外溢,把自身的美好洒向周围四方。……因此,如若理智是我们如此美好的组成部分,它的培养是如此美好,那么,它不只是本身美好、完善、可敬、高尚,而且从真实和高雅的角度说,它对拥有者本人和周围的人也是有用的。……因此,如果一种自由教育是好的,它也必然是有用的。”<sup>[2]</sup>他所说的自由教育主要是指古典学科的教育。他曾经感叹道:“如果英语像希腊语那样,有某种明确的词来简单和一般地表达理智的成熟或完善,那就好了。”<sup>[3]</sup>

阿诺德也认为,古典语言是人类智慧的最高成果,是最能发展人的精神力量的学科。因此,教育仍然应该坚持古典主义的传统。

在与古典教育的激烈论战中,英国教育家斯宾塞(Herbert Spencer, 1820 – 1903)和赫胥黎(Thomas Henry Huxley, 1825 – 1895)无疑是科学教育思想的先锋。斯宾塞旗帜鲜明地提出:“什么知识最有价值,一致的答案就是科学。这是从所有各方面得来的结论。”<sup>[4]</sup>他猛烈批判英国教育盛行的在心智培养上装饰重于实用的现象,并从知识价值论的角度论证科学教育的重要性。赫胥黎竭力提倡科学教育,他说:“我认为,主张把自然科学知识作为教育的一个重要组成部分,这决不仅仅涉及到那些中学。相反地,我觉得,在那些初等学校里,甚至更加需要这样做。”<sup>[5]</sup>

经过长期的争论,科学教育逐步在各级学校中取得越来越重要的地位。从历史背景来说,科学教育内容的兴起和发展与以下两个因素密切相关:

第一,科学知识的分化和发展。19世纪,自然科学和社会科学都取得了突破性进展,并且在生产、经济和社会生活中得到越来越多的应用。科学知识的发展必须依赖其传播机构——学校加以推广,否则,科学就不能取得更大的进步甚至难以延续下去。当德国教育家洪堡(Wilhelm Von Humboldt, 1767 – 1836)力倡大学的核心是发现知识、追求真理后,科学知识进入大学的殿堂更是勿庸置疑了。

第二,培养目标的多元化引起教育内容的变革。如果说对传统的培养目标而言,科学知识与古典学科在价值体系上的作用尚有争议的话,那么,对培养直接为经济、生产服务的人来说,科学知识在未来职业中的作用是不言而喻的。正因如此,古典学科才逐步让位于科学学科。

### 三、近代教学理论的确立

夸美纽斯被公认为近代教学理论的开创者。之后,经过众多教育家两百多年的努力,到19世纪末,近代教育理论体系终于形成,并逐步完善起来。其中,19世纪是教育理论成果最辉煌的世纪。它特别明显地表现在以下几个方面:

从各个阶段的教育来看,对世界各级教育发展产生深刻影响的理论代表人物出现了。如:德国福禄培尔(Friedrich Wilhelm August Frobel, 1782 – 1852)提出的近代学前教育理论,导致了幼儿园运动在世界各地的发展;瑞士裴斯泰洛齐(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 – 1827)在18世纪研究的基础上,进一步完善其初等教育理论,他的初等教育思想在19世纪得到广泛的传播;德国赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart, 1770 – 1841)论证了中等教育理论,在他的影响下,传统教育派产生并在教学中取得了正统的地位;德国洪堡的大学教育思想成为近代大学发展的理论依据;德国第斯多惠(Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, 1790 – 1866)提出的师范教育理论推动了师范教育的发展,等等。不难看出,19世纪德国涌现的一大批卓越的教育家,在世界教育思想的发展史上添写了光辉的一页。

从教育思潮来看,这一世纪出现了在外国教育思想史上具有承继关系的重要思潮。如:贫民教

育思想、新人文主义思想、国民教育思想、民主主义教育思想、空想社会主义教育思想、功利主义教育思想、公共教育思想、古典教育思想、科学教育思想、民众教育思想、功能主义教育思想、科学社会主义教育思想、实验教育思想等。在教育思想发展过程中也产生了一大批杰出的代表人物。

在教学原则和方法上,19世纪西方教育界发生了重要的变化。文艺复兴以来,许多资产阶级教育家提出要改变棍棒教学、死记硬背的恶习。但是,直到19世纪中期,棍棒教学在教学理论界仍然有人推崇,可怕的背书制度在教学实践中依然盛行。这种方法与19世纪历史的发展进程是不协调的。概括起来说,它集中表现在以下几方面:

1. 随着资本主义政治制度影响的扩大、推行和发展,人性自由、尊重人格等观念愈益深入人心。一些持民主观点的教育家认为,自由的精神是不能通过强制的方法培养出来的。它在教学上的直接反映是反对棍棒纪律,要求尊重儿童,反对束缚、压制个性自由发展。

2. 19世纪心理学研究取得了重要成果。在哲学、生理学、生物学、物理学、化学等学科发展的基础上,许多学者把不同领域的研究方法运用于心理学研究中,形成了心理学研究多元化的局面,并最终导致了心理学的独立。根据对儿童心理的观察、量化分析、实验和对教育心理的研究,人们更清晰地发现,儿童的心理发展和掌握知识的心理过程是有章可循的。适应这些规律,教学工作就能取得事半功倍的效果。

3. 科学的发展引起了知识的分化和研究方法的多样化。在近代科学繁荣以前,人文学科和宗教在学校中占据统治地位。根据传统的学习理论,这些学科的主要学习方法是背诵;认为学生通过记忆不仅能掌握这些知识,而且也能促进其智力的发展。但是,自然科学的迅猛发展以及在学校教学中的分量不断加大,乃至取代了古典学科的地位以后,学生学习的对象发生了变化。这些自然学科的绝大多数内容不是仅仅靠死记硬背就能掌握的,它还必须借助新的学习和研究方法(如:观察、推理、分析、实验等)。

另外,科学技术要取得进一步的发展,必须培养学生从事科学研究的方法。不同学科的研究除了具有本学科的独特的研究方法以外,也有共同性的东西。其中一个核心问题是培养学生不盲从权威的精神以及主动发现问题和解决的能力。所有这些要求都不是传统的学习方法能够满足的。

4. 教学理论研究取得了新进展。为了提高教学效率,19世纪的许多教育家进一步研究了教学过程,并取得了新的认识。如:裴斯泰洛齐提出了要素教育论。他认为,教师教的过程和学生掌握知识的过程可以划分为若干个要素,掌握了这些要素,教学工作就能更顺利地开展。赫尔巴特把教学过程划分为清楚、联合、系统、方法四个形式阶段。他说:“在每一个最小的构成部分中都可区分出四个教学阶段,必须注意到:清楚、联想、排列与这种次序的进程。在最小的构成部分中这些阶段是迅速地一个接着一个发生的,而在下一个较大的构成部分要由最小的构成部分组成起来时,这些阶段就较慢地一个接着一个出现了”<sup>6</sup>。他还详细论述了每个阶段学生的心状态和教师应该采用的教学方法,等等。对教学认识的变化迫使传统的教学方法难以抱残守缺了。

许多教育思想家因此提出或丰富了一些反映教学规律的教学原则和方法。如直观性教学原则、自然适应性原则、循序渐进原则、发展的原则、创造的原则、巩固性原则、自觉性和积极性原则、教育性教学原则、文化适应性原则以及分析教学法、综合教学法、问答法、练习法等。这些教学原则和方法的提出与运用不仅促进了实际教学工作的有效开展,而且奠定了现代教学理论的基础。

#### 四、办学观念的变化

中世纪以来,在办学性质上,西方经历了宗教教育和世俗教育、公立教育和私立教育的斗争。

19世纪以前,教会一直是控制教育的主要势力。19世纪以来,宗教和世俗势力之间产生的斗争非常激烈。

资产阶级利用政府的名义与教会争夺教育权。斗争的最后结果是政府从教会手中夺取了绝大部分教育权。但是,政府与教会在教育权上是既互相争夺,又相互妥协的。资产阶级施教的目的是培养既能替他们创造利润,又不会惊扰他们安宁的劳动者。因此,教会的势力依然渗透在学校中,宗教教育并没有完全退出教育舞台。政府和教会一直是资产阶级控制思想的两个工具。

由于劳动人民的斗争以及政府认识到教育对国家政治、经济发展的重要性,公立教育思想得以逐步发展起来。这一时期,许多政治家、教育思想家竭力提倡公共教育,推动了公立学校运动的发展。在西方诸国中,美国的公立教育运动最引人注目。而美国教育家亨利·巴纳德(Henry Barnard, 1811—1900)的思想具有一定的代表性。他认为,教育与国家和个人的发展是成正比的。一方面,教育对一个国家的巩固和繁荣是极其必要的,因此,应该建立公立学校,国家参与对教育的管理。另一方面,教育是每一个公民的天赋权利,因此,每一个儿童都应该获得接受教育的机会。

但是,19世纪的公立教育运动主要是在初等教育领域得以逐步推广。在许多国家,私立中等教育和高等教育仍然是实施教育的主体。当然,在不同的国家,宗教教育和世俗教育、公立教育和私立教育的斗争进程并不一致,发展的结果也各有特点。

总之,在总结人类历史教育经验的基础上,19世纪西方教育思想家们谱写了人类教育思想史上灿烂的篇章。这一时期完成的近代教育思想体系是现代教育体系的直接来源,也是研究当代教育思想发展不可逾越的重要环节。但是,由于时代的限制,在教育思想领域也留下了许多有待继续研究的问题。

### [参 考 文 献]

- [1] E. P. Cubberley. Readings in the History of Education [M]. Houghton Mifflin Company, 1920. 336.
- [2] John Henry Cardinal Newman. The Idea of A University [M]. University of Notre Dame Press, 1982. 110.
- [3] 任钟印.世界教育名著通览[C].长沙:湖南教育出版社,1994. 792.
- [4] 斯宾塞.斯宾塞教育论著选[C].北京:人民教育出版社,1997. 91.
- [5] 赫胥黎.科学与教育[M].北京:人民教育出版社,1990. 91.
- [6] 赫尔巴特.普通教育学[M].北京:人民教育出版社,1989. 71.