

天津市哲学社会科学后期资助项目
编码: TJJXHQ1403

天津市市長張

校此上

賜予設法指撥庶可早日興工

經始尚乞

治丁撥備則可自自行雇工燒製對於工事利極多至木料一層尤須步

鈞府接收在案該密也地校甚近望補圖更如荷

馬場附近
張伯苓與南開
塊田地業經

張伯苓與南開

——天津历史名校个案研究

王彥力 著



南開大學校長張伯苓



南開大學出版社

张伯苓(915)目録

张伯苓与南开

——天津历史名校个案研究

王彦力 著

南开大学图书馆藏 CIP 数据



南开大学出版社

天津

图书在版编目(CIP)数据

张伯苓与南开：天津历史名校个案研究 / 王彦力著.
—天津：南开大学出版社，2015.10
ISBN 978-7-310-04984-4

I. ①张… II. ①王… III. ①张伯苓(1876~1951)
—人物研究②南开大学—校史—研究 IV. ①K825.46
②G649.282.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 218470 号

版权所有 侵权必究

南开大学出版社出版发行

出版人：孙克强

地址：天津市南开区卫津路 94 号 邮政编码：300071

营销部电话：(022)23508339 23500755

营销部传真：(022)23508542 邮购部电话：(022)23502200

*

天津午阳印刷有限公司印刷

全国各地新华书店经销

*

2015 年 10 月第 1 版 2015 年 10 月第 1 次印刷

210×148 毫米 32 开本 8.75 印张 2 插页 240 千字

定价：25.00 元

如遇图书印装质量问题，请与本社营销部联系调换，电话：(022)23507125

我们怀念那个身体魁梧、声音洪亮、谈笑风生、豪爽豁达的人。

这个人，

急躁又慈祥，倔强又克己，不文而雄辩，机警而天真，

能从辛苦中学得快乐，能从失败中找到成功……

我们怀念，

国士，

教育家，

新教育的启蒙者，

一代人师——

张伯苓

——黄钰生

目 录

导言：教育史研究的人学探索	1
研究现状	9
一、天津历史名校	9
二、张伯苓和南开	11
第一章 天津历史名校溯源	22
一 时代背景	23
二 地域文化背景	26
第二章 天津历史名校个性化特色	36
一 强烈的社会责任感	36
二 兼容并包的务实教育	40
三 草根特质的平民教育	46
第三章 “南开校父”严修	52
一 严修：平凡的圣人	52
二 严修与张伯苓	63
第四章 南开缔造者张伯苓	74
一 救国图存	75
二 坚定信念	76
三 践行信念	79
第五章 创建南开 允公允能	85
一 学生时代	85
二 创办南开	93
三 引入西学	96
四 土化南开	98

第六章 趣味教学、立人为本	111
一 趣味教学	111
二 梁启超“趣味教学”	118
三 梁启超与南开	129
四 立人为本	143
第七章 重视体育，健全人格	162
一 自立人格，首倡体育	162
二 强国先强种 强种先强身	170
第八章 南开历史名校研究启示	180
一 加强地域特色责任感教育	180
二 加强价值观导向情感教育	186
三 面向民众的“平民教育”	197
四 提高国民素质的诚信教育	204
五 以人为本教育	216
结语：谁是教育家	225
一 时代的人格精神典范	228
二 坚定的教育信念	230
三 笃实的教育行动	232
附录 张伯苓演讲两篇	235
中国不亡吾辈在	235
学行合一	237
知道有中国的就知道有南开	240
张伯苓先生追悼词	244
教育家张伯苓	255
参考文献	261

导言：教育史研究的人学探索

21 世纪以来我国教育史研究出现了可喜的局面，全球化教育史、教育口述史、整体教育史、微观教育史、教育活动史、后现代多元化教育史……在借鉴中西方历史学研究成果的基础上对以往教育史研究有了新的突破。然而，让我们回到最根本的问题，究竟什么是教育史学？从分类学的角度来说，“分类的内核在于某种尺度，或是说一定标准，这标准将保证分类的顺利进行，并达到条理化、清晰化的目的……就教育理论来说，由于它涉及对人的活动的解释，从而需要运用许多有关‘人’的学科的概念和解释”^①。由此可以引申出，教育史作为教育学的分支学科就是以“历史”为尺度，运用历史研究的视角与方法来解释教育，以使得人们对教育的认识更加明确、更加清晰。教育史研究的重心是“教育”，并不止于研究发生于此时此刻之前“过去”的教育，从某种意义上说，现在的教育、未来的教育更需要用“历史”的眼光、方法与智慧来解读和思考。教育从本质上说是培养人的活动，人既是教育的出发点又是教育的目的归宿，离开了人，教育就不复存在，犹如说“历史学所要掌握的正是人类，做不到这一点，充其量只是博学的把戏而已。优秀的史学家犹如神话中的巨人，他善于捕捉人类的踪迹。人，才是他追寻的目标”^②，教育史研究的对象是人、研究的主体是人、研究的目的是人。人——只有人，才是教育史学追寻的最终目标。只要现实教育中的人还不能摆脱种种压迫，获至全身心的解放，教育史研究就不容乐观，难以言及走出了困境。

① 瞿葆奎、唐莹. 教育科学分类：问题与框架[A]. 唐莹. 元教育学[M]. 北京：人民教育出版社，2002. 1-2. 9.

② M. 布洛赫. 历史学家的技艺[M]. 张和声、程郁译. 上海：上海科学出版社，1992. 23.

(一)

教育史研究的是什么？可以说是一个包罗万象的范畴，可以是教育制度，可以是教育思想，可以是教育文献史料，可以是教育文物遗迹，可以是关于教育的访谈记忆、考察调研……然而从根本上说，教育史研究的是人，教育制度是由人来制定的、教育思想是人提出来的、教育文献史料是人书写流传下来的，教育文物遗迹是人制造保留的，教育访谈记忆是由人来述说表达的，教育考察调研的对象更是离不开人……然而“‘人’对于作为人的人也许永远会是个谜……直到今天也许还只能像卢梭所说的：我觉得人类的各种知识中最有用而又最不完备的就是关于‘人’的知识”^①，正是人的复杂性、对人的理解的无限性决定了教育史研究范畴的包罗万象，研究过程本身的永无止境，这也从理论上解释了当前教育史研究范畴不断拓宽的一个国际趋势。比如美国从20世纪60年代起，以贝林和克雷明为代表的文化修正派就提出“将教育史研究范围扩大至文化意义上的一切教育形式。虽然教育史研究的边界问题迄今仍有争议，但是开阔的研究视野已经成为美国教育史学界的一项原则性共识”^②。在英国“正如罗伊·劳所指出的，将‘学校教育’（‘schooling’）等同于‘教育’（‘education’）的日子已经过去很久了，教育史研究的领域也因此得以延伸。自20世纪中期以来，一些此前被忽视的主题已经成为英国教育史学科的研究重点。这方面以性别与教育的问题最为突出和明显。此外，儿童、劳工、教师、残障人士等群体的教育问题也都进入英国教育史探讨的范围”^③。

由此可以推见，教育史研究所涉及的“人”并不只是某一特定时期特定教育制度的创建者，对这一教育制度的创建有过杰出贡献的少

① 鲁洁. 教育人学——当代教育学的人学路向（序）[A]. 王啸. 教育人学——当代教育学的人学路向[M]. 南京：江苏教育出版社，2003.

② 孙益、林伟、杨春艳、李振蕊. 21世纪以来美国教育史学科新进展[J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2011（4）：87-94.

③ 孙益、林伟、罗小连、孙碧. 2000年以来英国教育史学科发展研究[J]. 教育学报，2010（5）：120-128.

数“代表人物”以及他们的思想主张。教育中的一切，并不是单纯以少数有特权的人、精英人士的存在为标志，为了他们的利益而存在。教育中的一切都是属于大多普普通通的人，为了这些普通人的利益而存在的。教室里的绝大多数教师很可能并不十分聪明，他们的课堂教学也可能不会妙趣横生，他们也许一辈子就是一个普通教师，不会因具有高度“代表性”的教育思想成为流芳百年的“万世师表”，不会因“杰出”的教育贡献官至教育部长、局长甚至学校校长。在他们置身其中的教育制度与其身后的教育制度中难以找到记载他们影响的只言片语，看不到他们影响的蛛丝马迹。坐在教室里和从教室里走出来的学生也多是普普通通的人，他们头脑里满是乱七八糟令人厌烦的想法，他们可能厌恶所受的教育，对学习功课提不起兴趣，坐在教室里只为混得一张文凭，他们甚至计划接受国家规定的义务教育之后即结束自己在学校受教育的生涯，他们的一生可能不会受到更高的系统教育，他们可能一辈子平平常常，永远不会功成名就。总之，从这些教育中的人身上看不到任何特殊之处，他们就是林肯所说的，被上帝喜爱而创造的那么多普通人中的一个。在历史长河中，他们只是擦肩而过的路人甲、乙、丙、丁，仅留下些出生、入校、离校及死亡的记录。但如果说，历史是人民大众创造的，如当代美国史学家所言“每个人都生活在历史之中，都处于创造历史的过程之中，而历史又在每个人的生活和创造中体现出来。所以，历史不仅是每一个人的历史的扩大，而且是由社会大众重写他们自己历史的过程。而这种重写的历史要包括所有过去和现在的社会大众”^①。那么教育历史又何尝不是由这些教育中的绝大多数普通人创造的？如果教育史研究把这些教育中的普通人都拒之门外，关注不到他们的所作所为，所思所想；只为少数特权人物、精英人士提供纵横驰骋的沙场，为他们的思想主张提供跑马场，那么教育史无论采取多么高深的史学理论、领先的史学研究方法来进行研究，都注定是南辕北辙，难以完善起来。

当然完善的教育史研究也应该为教育中的少数特权人物、杰出代

^① 中国昌、周洪宇. 全球化视野下的教育史学新走向[J]. 教育研究. 2009 (3). 70-74.

表、精英人士提供广阔天地，但我们应该首先认识到，这些人在成为教育中的特权人物、杰出代表、精英人士之前，他们也是普通人，也是芸芸众生中的路人甲、乙、丙、丁，甚至在他们为某一教育制度的创立奔走疾呼、全心投入时，在他们提出其教育主张，形成教育思想时依然没有摆脱“普通人”的身份，甚至是在他们有生之年始终没有因其在教育上的“杰出成就”而成为“精英人士”，而是在故去很长时间之后，才被权力阶层为了达到某种目的“挖掘”出来，对其某些做法和思想主张大加推崇，极力宣传，甚至追封为“万世师表”，才使他们成为了“代表”“精英”，被“神化”为“圣贤”，他们的某些教育主张、教育思想就被经过奥卡姆剃刀式的削砍之后“提炼”出来，“先进”的部分被提升为了具有普遍适用性的教育理论，“落后”的部分被横加批判。一般情况下，在教育史研究中这些“代表人物”往往是“英雄不问出处”，他们来无影、去无踪，不问他们创建教育制度的来龙去脉，不管他们提出教育主张背后的个人成长的心路历程，似乎他们的教育思想主张是凭空而生的客观标准，如果不是他们也自有别的什么人会作为“代表”提出来。然而事实并非如此。每一个人在进行教育活动，提出教育主张时只能对他听到、看到、经历过的教育事件进行思考并相应地采取行动。由于人在生活地域空间、时间范围、活动区域等方面的限制，每个人所见、所闻、所经历的事件都与他人不同，在由时间和空间构成的社会无限发展的坐标上，个人的活动范围总是具体的、有限的，同时也是独一无二的，这就决定了每一个人的教育主张和行动都是独特的，他可以通过了解他人的所思所想，阐释他人的说法和做法，但那也是根据他自身的好恶来取舍的，根据他自身的经验来阐释，他永远不可能“代替”他人思考和行动，没有人会认为研究过、或许一辈子研究康德，就可以“代表”康德。同样，也不会有任何一个有独立思考能力的“他人”完全心甘情愿地“被代表”。很显然，倘或能如克雷明等人所言“将（教育史）研究范围扩大至文化意义上的一切教育形式”，那教育史的研究对象必将是人类文化意义上的一切教育形式所关涉的每一个生命个体的人。

(二)

历史研究中历来有“让史料说话”的说法。让史料说话，有一分史料说一分话，事实上，这只不过是对于历史研究者进行研究时严谨态度的诉求，因为谁都知道“史料”能够保留下来，被研究者选为研究的对象，取舍的过程中本身就已经渗透了某种价值观的取向，与其说是“史料”说话，不如说是保留它、研究它的人在说话，“历史学家的主要任务不在于记载，而在于评价，因为没有评价，就不知道什么值得记载下来”^①。历史研究的主体是人，人是生活在具体的时空中的，他不可能独立于他所所处的社会，人的局限性是任何人都无法回避的事实，人基于其自身的价值观取向而做出的每一个选择，其实也同时是给自己划定了一个规定，一个限制，选择了走这条路就不能走那条路，选择了某个研究范围就只能放弃其他。但人同时又是在不停地追求无限的，正是人的局限性催生了人对于无限性的渴望——他渴望不断地超越自身与生俱来的种种局限，超越自己的选择——人的追求无限。承认自身的局限性是自我超越的第一步。

作为历史研究者的人是在其特有价值观取向的基础上来选择史料、阐释史料、研究史料的。研究者的价值观是在其生活的经历中逐渐形成的，对于以何种态度、采取何种行动对待在其生活中遇到的种种问题具有指导作用。研究者的价值观与其个人的同一性和整体性密切相关，是研究者评判自我、他人和社会的参照点，也是他在生活中处处身体力行从而使他成为他自己而不是别人的重要标志。

教育史研究者所持的价值观决定了他所关心的现实教育问题，并据此决定了他所选择的考察和研究的教育发展特定阶段、特定教育现象中“人”的问题的基本模式。运用历史研究的方法为当前教育现实生活提供参照，这意味着，所选取的研究对象的“人物及其活动”只有令研究者产生“认同感”时，才会被纳入他的研究范围。一个在现实中对中小学生学习现状完全不关心，对于他们“书包最重的

^① [英]爱德华·霍列特·卡尔. 历史是什么?[M]. 转引自郭法奇. 什么是教育史研究[J]. 教育学报. 2005 (3). 92-96.

人是我，作业最多的人是我，起得最早的人是我，睡得最晚的人是我，最辛苦的人是我，是我我还是我……”的苦痛置若罔闻的研究者，大概不会理解夸美纽斯所说的“学校是儿童心灵的屠宰场”，将不会对主张“儿童是教育的出发点，社会是教育的归宿点”的杜威和他的教育理论产生发自内心的研究兴趣。他们可以“研究”夸美纽斯、“研究”杜威……但不过是知道某个年代在某个国家出现了某个教育家，有关教育目的、教育内容、教育方法等方面某个教育家有如此这般的论述，但不会有内心的领悟，不会真正懂得某个教育家在人类对教育的认识过程中所真正达到的高度，不会真正懂得某一教育制度变革的深远影响。在作为研究主体的研究者的领悟中，时间、空间都不是独立于人之外的存在，时空的距离也不能将人类的精神世界隔离。比如，体现于教育家张伯苓身上的那种“平民式的骨气和倔强”不会随着斯人已去而消失，它还影响着我们，还存在于今天的南开教育中，它就存在于我们中间。史料不会说话，南开的操场、教室也不会说话，但教育史研究者应根据自身认识水平、精神追求，通过对张伯苓、对近代南开教育、天津精神深刻领悟基础上的创造性阐释，再现张伯苓教育思想、南开教育精神、天津风土人情的魅力。

此外，作为教育史研究对象的人的复杂性、对人的理解的无限性不仅仅决定了教育史研究者运用多元的历史观更加清晰地加以认识，此外既然“历史是关于人在社会环境条件下发展的记录，如果研究者不具备人类学、社会学、人口学、经济学、政治学、法律学、伦理学、心理学、心态史、文化史和科技史等多学科的知识 and 理论，就不可能对这种记录做出合理的解释”^①，因此教育史研究必须打破专业狭窄的界限和门户之见，进行跨学科的研究。比如“地理环境与社会、经济、军事、文化、历史等多种因素相互联系，人的思维局限是在特定区域中多种因素相互作用的结果，地理环境无疑构成了人类活动框架中的重要一部分”^②，人类教育活动同样也离不开地理环境的影响。

① [美] 巴恩斯语。转引自申国昌、周洪宇，全球化视野下的教育史学新走向[J]，教育研究，2009（3）：70-74。

② [美] 伊格尔斯，欧洲史学的新方向[M]，赵世玲、赵世瑜译，北京：华夏出版社，1989：157。

教育史研究也需要社会学的介入，英国历史学家埃·哈卡尔认为：“史学越成为社会学，社会学越成为史学，对这两门科学也就越好。让它们之间的界限为双边运动而大敞开吧”……^①

(三)

在“教育普及化”“终身教育”浪潮席卷全球的今天，每一个生命个体都可能会以各种不同的方式与教育发生千丝万缕的联系。“读史使人明智”，不管是为了自我教育、接受教育或是教育他人，经常有意无意地以历史的视角和方法审视教育，以局外人的视角了解他者的教育经历，都可以促进自身有意识地、主动地思考自身的教育状况，从而更好地认识自己及涉身其中的教育，自觉把握人生。因此对于每一个人来说都不无裨益。

对于专业的教育史研究人员来说，由于受到社会的委托，承担着社会的责任，研究的目的远不止于让自身受益或其他各种“私己”的目的。比如作为父母为了更好地教育子女，或许会研究《卡尔·威特的教育》中所涉及的儿童教育问题，更为重要的是应追求一种社会效果，有责任和义务让社会上尽可能多的人通过自己的研究获益。

如果说每一个教育史研究者都难以彻底摆脱现实生活中形成的价值观取向的影响，带着某种问题意识从事研究，那么“在一个多元的社会中，对观点的多元性和多样性的接受应当是共享的价值观中最重要的。对价值观及其解释，人们不可能有普遍一致的看法，但最重要的评价的过程应当是共享的，基本的问题应当尽可能地得到重视和澄清”^②。专业的教育史研究人员肩负着提高全民族的教育智慧的使命，因此为了国家的发展，社会的进步，应关注社会教育的方方面面，为不同社会阶层、不同社会群体提供制定教育政策、进行教育管理、选择教育形式、改善教育状况……提供全方位的借鉴和启示。然而，什么才是教育中应得的广泛重视的“基本问题”？“每个国家的教育

① [法]尤·卡赫克. 需要新的历史科学吗?[J]. 翟文奇译、郑风云校. 绥化师专学报(社会科学版). 1985(3-4). 99-103.

② [英]莫尼卡·泰勒. 价值观教育与教育中的价值观(上)[J]. 教育研究. 2003(5). 35-54.

中都会存在各种各样的问题，但是，如果从教育家、教育科学研究者的角度，首先想到的，则应把重点放在关心当前我们的儿童和青少年的发展状况上……要了解一个国家在教育上存在什么问题，最重要的一点要看那个国家的儿童，青少年们作为人的发展状况”^①。青少年是国家的未来和希望，他们所受的教育不仅对他们个人的人生和未来意义重大，而且教育给他们带来的益处也将决定国家的未来。因此，作为专业教育史研究人员更有责任关心“道德教育”“以文化人”“创新人才培养”“新课程改革”“留守儿童教育”……一系列的现实教育问题，以广大民众喜闻乐见的形式普及自己的研究成果，帮助家长、教师和其他教育工作者提高认识、解决现实教育问题的能力，从而从根本上促进青少年更好地发展。

教育学从根本上说是人学，作为教育学分支学科的教育史研究亦应该以关注教育制度、教育思想的主体——“人”为重心，以人为本，关注人的教育、关注人的精神、关注人的生活、关注人的发展，以实现培养“人”的教育终极目的。

① [日]大田尧. 日本教育的改革问题[J]. 教育研究. 1986 (1). 42-48.

研究现状

一、天津历史名校

天津很多历史名校从建校至今培养了大批栋梁之才，为天津发展、中国振兴做出巨大贡献，在天津乃至中国教育史上书写了辉煌的篇章，是津沽地域文化传承的强大内在动力。

教育人类学认为：人天生是一种文化生物。人自身作为一种“有缺陷的生物”，决定了人不能脱离文化而生存，同时也决定了人是一种“不断求新的生物”——虽不完美，但因此而能不断使自己完美起来的生物。教育是文化的生命机制，学校教育在文化的产生、保存、积淀、弘扬、创造、发展中起着至关重要的作用，产生于不同地域的历史名校，其根基深深根植于本地区的地域文化土壤中，又是地域文化传承的强大内在动力，而这种强大内在动力的源泉正在于历史名校的个性化发展轨迹。基于一名天津教育科学工作者的“文化自觉的”观念（费孝通的说法）——生活在一定地域的人群对其自身文化的过去、现在和未来及其对社会发展的作用的清醒认识和科学把握，和应有的“文化保护”意识。

天津于1986年被公布为第二批全国历史文化名城，天津历史文化遗产保护虽取得了不小的成绩，但有些方面还是未尽如人意，比如天津市地方史研究中心章用秀提出：“天津在许多外人眼里，没有文化底蕴，就是一个工商业城市，只有码头文化，实际上他们不了解天津，甚至在观念认识上都存在错误，这是由什么原因造成的呢？因为天津文化遗产都流失了。比如李叔同（弘一法师）在天津土生土长，祖辈

都是天津人，但祖籍现在却成了浙江人？又比如，曹禺也是地道的天津人，可有人就是说《雷雨》是以上海为背景创作的，类似的问题还有很多。再比如，天津博物馆历史很久远，天津图书馆是江北第一馆，天津很多东西在民国时期都是全国第一，可现在都不被人所知了。”^①

天津历史名校的现状如何？通过深入一些历史名校在实际调查过程中发现：随着岁月的流逝，一代代人的故去，“文革”时期的破坏，历史文化遗产保护意识的相对薄弱以及天津市建设的快速发展，城市改造和历史名校重建工程的启动，天津很多历史名校自身的文化处境濒危，如不紧急“抢救”和保护，前人创造并传承的很多宝贵文化遗产必将急速瓦解以至消亡。比如，在研究人员与天津汇文中学、天津九十中学、天津二十一中学、耀华中学、海河中学、文昌宫小学等历史名校学校管理人员的交谈中得知，通过与研究人员的前期交流，尽管校方目前对于校史研究工作非常重视（在汇文中学、九十中学、海河中学等一些历史名校已启动了校史陈列室的建设和完善工程，耀华中学正在积极筹备建设以在学校历史发展中起到关键作用的人物命名的生物园、体育馆等建筑），学校负责人已充分认识到对学校长期历史发展过程中的经验进行总结推广，对学校今后个性化、有特色地发展意义重大，然而，即便是学校管理人员本身对于学校的最初的创办情况、办学理念以及历史沿革都很难说清楚。当问及是否有资料可查询时，一些历史名校管理人员坦承：学校从建校至今，几经变迁，从校址、建筑、人员都早已面目全非，有记载流传下来的少之又少，只能在全国各地寻找旧时的校友及了解学校历史的人进行口述学校历史。目前通过广泛查找，能够找到的了解学校早期历史的人也不过三四人，且都已步入暮年，如不及时挖掘，学校历史传承将面临消亡的危险。比如，有着近百年历史的宜兴埠普育学校在恢复重建的过程中发现，很多记载学校历史发展的书面记载资料已丢失，急需通过各种渠道收集整理资料，梳理历史。同样具有百余年历史的文昌宫小学，就连新中国成立后的历任校领导都记载不全。天津历史名校的研究亟待得到

① 许鑫，莫在“城市化”中破坏文化遗产[N]，今晚报 2009-11-4（4）。

社会各方的广泛重视。

纵观当前中小学历史名校研究,在北京、上海、天津,一些中小学校史研究得到较多的关注。研究成果主要体现在:1. 历史名校在文化传承中的作用;2. 历史名校的校园文化;3. 历史名校的文化创新;4. 校史研究在历史教学中的作用;5. 历史名校的管理特色等方面。对于个性化发展方面的研究也有很多成果,主要体现在学校的个性化管理和个性化教学的研究上,其中又有不同侧重,有侧重探讨校长的个性化管理的(比如:康岫岩. 生命因你而精彩[M]. 北京:高等教育出版社,2009.);有侧重探讨教师的个性化教学的(比如:张武升教授的《当代中国教学风格论》和李如密教授的《教学风格论》等);有侧重探讨学生个性化学习(比如邓志伟教授的《个性化教学论》以及近年发表的大量有关个性化学习的论文)。相比之下,对于学校个性化发展在历史名校传承地域文化中的作用以及相关的研究略显薄弱,本研究将致力于通过张伯苓与南开的个案研究在这一方面寻求突破。

二、张伯苓和南开

置身于南开校园,不由得就会联想起六十多年以前这里发生过的一幕幕往事。那“有我在中国不会亡”的呼声依稀在耳边回响,一个高大魁梧的形象就会浮现在脑海中,渐渐地清晰起来,他就是被称作“中国最倔强的爱国者”、平民教育家——张伯苓。

张伯苓“从天津一个普通民居中走出来,抱着‘教育救国’的坚定信念,竟把一个最初只有几个人的私家塾,发展成为一个包括小学、中学、大学、研究所的系列学府……以‘私立非私有’的办学理念赢得了社会的认可,成为近代民办教育的一面旗帜……教育是他青年时的志愿,中年时的生命,老年时的安慰,他把一生奉献给了教育”^①。回顾历史,张伯苓和南开曾享有中国教育前所未有的国际声

^① 梁吉生. 张伯苓年谱长编[M]. 转引自张克非. 《张伯苓年谱长编》:一部别具深意的学术力作[J]. 博览群书, 2010(9): 62-65.