

“十二五”国家重点图书出版规划项目

中国近现代原创型教育家研究丛书

总主编 宋恩荣 李剑萍

教育家蔡元培 研究

汤广全 著

山东人民出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

“十二五”国家重点图书出版规划项目

中国近现代原创型教育家研究丛书

总主编 宋恩荣 李剑萍

教育家蔡元培 研究

汤广全 著

山东人民出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目 (CIP) 数据

教育家蔡元培研究/汤广全著. —济南:
山东人民出版社, 2016. 1
(中国近现代原创型教育家研究丛书/宋恩荣,
李剑萍总主编)

ISBN 978-7-209-09370-5

I. ①教… II. ①汤… III. ①蔡元培 (1868—1940)
—教育思想—研究 IV. ①G40-092.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 315771 号

教育家蔡元培研究

汤广全 著

主管部门 山东出版传媒股份有限公司
出版发行 山东人民出版社
社 址 济南市胜利大街 39 号
邮 编 250001
电 话 总编室 (0531) 82098914
市场部 (0531) 82098027
网 址 <http://www.sd-book.com.cn>
印 装 山东临沂新华印刷物流集团印装
经 销 新华书店

规 格 16 开 (169mm × 239mm)
印 张 23.5
字 数 360 千字
版 次 2016 年 1 月第 1 版
印 次 2016 年 1 月第 1 次
ISBN 978-7-209-09370-5
定 价 58.00 元

如有印装质量问题, 请与出版社总编室联系调换。

总 序 原创型教育家的文化自觉与 中国现代教育体系之形成

李剑萍 杨 旭

一、教育家研究之研究

创新型教育、创新型人才培养呼唤创新型教育家。教育家研究是教育史研究中既经典又常研常新的课题,而“创新型教育家”研究迄未得到应有的重视。

几乎每一本通史类、综合类教育史或教育思想史著作,都列专门章节研究著名教育家的思想和实践,甚至将教育思想等同于教育家的思想。近一二十年来,近现代教育家的研究实际是沿着四个路向展开的。

一是中国近现代教育家研究走向系列化、精细化。系列化的代表性成果有宋恩荣主编的23卷本《中国近现代教育家系列研究》(辽宁教育出版社1993—1997年版),被教育学界高度肯定。厦门大学潘懋元教授称该研究“规模宏大,成果丰富,意义深远”;华东师范大学孙培青教授称其“在近代教育史研究中是前所未有的,确是一项新创举”;北京师范大学王炳照

教授誉其“是国内首次有组织有计划地对中国近代重要教育家进行深入、全面、系统地个案研究的重要成果”^①。另有,美国 General Books LLC 2010 年出版的 *Chinese Educators*, 内收蔡元培、胡适、盛宣怀、马相伯、张伯苓、于右任、马君武、蒋梦麟、陶行知、傅斯年、罗家伦、钱伟长等 79 人的传记,以及中国高等教育学会组编的《共和国老一辈教育传略》(高等教育出版社 2008 年版)等。所谓精细化,是指除了扩大研究视野之外,还出现从校际、地域等视角研究教育家的倾向,如刘国生主编的《从清华走出的教育家》(内蒙古文化出版社 2012 年版)、俞可著的《海上教育家》(文汇出版社 2010 年版)等。

二是研究外国教育家及其对中国的影响,并与教师培训培养相结合而走向普及化。从早期的中央教科所比较教育研究室编写的《世界著名教育家》(贵州人民出版社 1989 年版),到代表性的赵祥麟主编的《外国教育家评传》(上海教育出版社 1992 年第一版),以及刘传德著的《外国教育家评传精选》(北京师范大学出版社 2006 年第三版)、霍力岩等编著的《影响新中国教育的外国教育家》(天津教育出版社 2009 年版)、汪明帅主编的《常青藤:一本书读懂世界教育家丛书》(中国青年出版社 2011 年版)等,此外还有弗兰克·M. 弗拉纳根著、卢立涛等译的《最伟大的教育家:从苏格拉底到杜威》(华东师范大学出版社 2009 年版)等,都表明了常研常新和普及化的态势。

三是更加清晰地提出了学习教育家智慧、精神的命题,并出现了一些对教育家进行总论性、本体性研究的成果。从早期余立主编的《校长教育家》(同济大学出版社 1988 年版)到后来殷爱荪等主编的《校长与教育家》(福建教育出版社 2004 年版),学习教育家的智慧、精神、风骨尤其突出了两个重点,一是对民国教育家寄予了某种理想化的观念,如智效民著的《民国那些教育家》(四川科学技术出版社 2013 年版)等,二是开始关注当代教育家,如袁振国编著的《这就是教育家:品读洪宗礼》(教育科学出版社 2009 年版)、张彦春等主编的《16 位教育家的智慧档案》(华东师范大学

^① 参见潘懋元、孙培青、王炳照、张瑞璠、董宝良、杨东平等教授对《中国近现代教育家系列研究》评审鉴定意见书手稿。

出版社 2006 年版)、张康桥编著的《在教育家的智慧里呼吸》(华东师范大学出版社 2012 年版)等。由此,出现的总论性、本体性研究的代表性著作,有孙孔懿著的《论教育家》(人民教育出版社 2006 年版)等。

四是研究方法趋于多样,试图借鉴其他学科的方法从新的角度挖掘教育家的深层性东西。如从心理史学视角有胡志坚著的《教育家心理史学范式研究》(社会科学文献出版社 2007 年版),从生活史角度有路书红开展的“中外教育家的生活史研究”等。

以上表明,教育家研究这个经典领域保持了常研常新的态势,或者说保持了研究成果数量增加的态势,这主要是由研究者增多、出版业繁荣、成果普及化所推动:一是集众人之力把单个教育家的研究整合成系列成果;二是拓展新的研究领域,把一些未被关注、曾经湮没的教育家发掘出来;三是研究成果普及化,除了专业研究者之外,中小学教师成为重要的受众。当然,从学术史的角度考察,更有价值的还是运用新方法、新范式对于教育家的新认识、深认识,这种努力现在还处于尝试之中,系统性的创新之作还在期盼之中。这些态势,从蕴含着更大信息量的论文数据库中可以得到进一步印证。

近年来,关于“教育家”的研究论文数量呈现快速增长态势。在“中国知网”的“期刊论文”数据库中,以“教育家”在论文题目(篇名)中精确检索(截至 2015 年 6 月 25 日)发现,1990 年至 2000 年仅 589 篇,2001 年至 2010 年达 995 篇,2011 年至 2015 年 6 月已达 806 篇。同样,“硕博学位论文”数据库中,以“教育家”为“题名”进行检索(截至 2015 年 6 月 25 日),检索到 41 篇,其中,2001 年至 2010 年仅有 8 篇硕士论文、1 篇博士论文;其余 32 篇都是 2011 年以后的,但其中博士论文也仅有 3 篇,这表明虽然数量增多,但原创性高水平成果仍缺乏,并且,在 41 篇硕博论文中,有 20 篇是针对被冠以“教育家”的某人的研究。

这种快速增长乃至井喷之势,表明教育家研究、至少“教育家”一词成为近时期的教育热点之一。这些研究成果,还反映出教育家研究中存在着“两大主题、两类重点、一种背反”的特点。

——其一,研究的两大主题是“教育家办学”和“未来教育家培养”。它的提出既跟领导人的关注和教育实际工作的需求相关,更深层反映了当下的

社会诉求和教育思潮。教育、学校愈益成为一种社会性事业,与每个家庭每个人发生着更密切更长久的联系,公众期盼愈益高涨和深切,随着教育成为社会公平公正的投射焦点,改革和发展的呼声更加强烈,进而将教育存在的问题归因为教育行政化,与之相应便呼唤教育家办学,并反思因何缺乏教育家以及如何培养教育家。可以说,这是近年来教育家研究兴起的直接背景和动因。

其二,研究的两类重点,就是关于教育家型校长和教育家型教师的培养,包括教育家型校长和教师的主要特征,教育家型校长和教师与一般校长和教师的区别,教育家型校长和教师的培养途径和方式,教育家的内在核心精神和外部成长环境等。这些研究普遍隐含的价值假设是,教育家型校长和教师是优秀的和高级的,他们具有独特的优秀品质和精神气质,这些品质和气质是可以通过培养而具备的,并且,教育家的生成和作用发挥需要一定的社会保障条件,只要经过适当培养和提供条件保障,就可以养成教育家或促成教育家的涌现。

其三,研究中的一种背反现象是,一方面感叹教育家太少,另一方面又将教育家之名泛化,所有论文中80%以上的被冠名“教育家某某研究”。被冠以教育家之名者,又依次集中在艺术教育(音乐、美术、戏剧等)、农业高等教育、医学高等教育、工程高等教育等4个领域,分别被称为音乐教育家、戏剧教育家、农业教育家、医学教育家、工程教育家等。文章、论文的作者主要是被尊为教育家的弟子或媒体人,而较少教育理论研究者。这实际反映了这些领域特别是艺术领域的师承关系和流派特点,暗示凡被称为“教育家”者自然是大家,大家的弟子自然是名门正派。由是便引发教育家的标准问题,或者说成为教育家是困难的还是容易的,叶澜等认为教育家只能是少数人的事情,王道俊等则认为大多数教师只要经过努力就可能成为教育家。

从已有研究成果来看,目前教育家研究的不足或者说今后特别值得加强之处存在于以下四个方面。

一是教育家的元研究,代表着研究的自觉水平。近年来教育家研究成果的“井喷”之势,为开展元研究即研究的研究提供了基础条件。元研究一方面对于研究成果的事实描述,包括研究对象的聚类分析(哪些

人被作为教育家来研究)、研究人员的构成分析(理论研究者、媒体人、教育家的亲朋弟子等)、研究成果的类型分析(学术性、普及性、纪念性等),以及研究周期、研究成果来源、研究成果发表载体等的分析;另一方面是对于研究问题的实然分析,诸如研究成果涉及的教育家成长经历、思想基础、精神气质、教育教学理念、治校治学方法等,以及这些研究问题及其研究方法的消长变化。在此基础上,可以判断教育家研究的现有状态和发展趋向。

二是教育家的分类研究,代表着研究的细致程度。如果认为教育家是“在教育思想、理论或实践上有创见、有贡献、有影响的杰出人物”^①,那么目前研究成果中被冠以教育家者,似乎大多并未达到这一标准,而更多地与研究者的情感色彩、经验因素、利益考量、比附想象相联系。有的研究者坚持教育家是极少数人的事情,成为教育家是很不容易的,无疑具有理性和规范的意义,可以防止教育家的泛化、泛滥乃至欺世盗名;有的研究者主张成为教育家并不很难,只要具有成为教育家的理想就可能达到,这在呼唤教育家的时代,可以激发教师、校长提升愿景以及形成造就教育家的氛围,而从现实来看,也确实正在涌现出一批具有教育家水平的优秀教师和校长。正因为此,教育家趋于分类分层,教育家的标准也趋于多元,分类研究不同的教育家及其标准,可能比坚持教育家的唯一标准去争论什么人教育家或成为教育家的难易,更为迫切和更有价值。

三是教育家的“行为·目的·情境”权变关系研究,代表着研究的深入程度。目前大多成果还集中在“教育家特质”研究阶段,即试图找出教育家独特而卓越的品质素质,或者说教育家优异于一般教师和校长之处,研究往往采取描述和归纳的方法,对于教育家的特质进行罗列或者归类。这种研究成果可能存在两个问题,一是罗列的各种特质简则以偏概全,多则繁冗寡要,且难以进行实证归因;二是这些特质之间往往是相互矛盾的,包容谦和与霸气决断、理性内敛与感性外露等相矛盾的特质,可能鲜明地存在于不同教育家身上。于是,教育家研究的深化方向,便指向教育家在特定的约束条件、组织情境中,为了实现教育教学目的而采取的卓越行为,

① 顾明远主编:《教育大辞典》(增订合编本)(上册),上海教育出版社1998年版,第755页。

以及这种行为与目的、情境之间建立起的权变关系范式。所有教育家的永恒目的或职责就是育人,但不同时期、不同组织,所要解决的重点问题不同,或是更新教育教学理念、创新体制机制、改革课程教学、促进教师专业发展,或是解决办学条件、办学体制等,这些问题又是相互交织、相互影响的,同时教育家面临的组织情境、所能运用的组织资源也不相同。正是在这些多因素变量中,教育家才凸显出高超的智慧、卓越的策略和鲜活的人格特征,这才是教育家之所以成为教育家之处,也是教育家研究值得深入之处。

四是教育家的本体研究,代表着研究的质量水平。教育家研究要从数量繁荣走向学术深入,实现的基本策略是从两方面“返本开新”。一方面是回归教育家这个本,此乃根本之根本,无论古今中外、高层草根、主流另类,必须首先是教育家,从这个意义讲,研究教育家也是“去水分”、披沙拣金的过程,也是甄选出真正教育家的过程。另一方面是回归教育家思想和实践这个本,无论采用何种新方法、新视角、新范式,既要视野宏阔,跳出教育看教育家,发现教育家与社会的广泛联系和深层关系,又要避免泛化,丧失教育的自身立场;既要深入发掘教育家,又要避免过度解释,回到教育家史料的本身,无论文献的还是田野的。

二、教育家的类型与原创型教育家

教育家的类型可以按照不同标准进行划分。从其生活年代、活动时间来看,可以分为古代教育家、近代教育家、现代教育家、当代教育家等。这种划分的意义,一是任何教育家都带有时代烙印,也是时代教育精神的凝缩和代表,认识了一个时代的教育家便可高效地认识那个教育家所处时代的教育精神,在丰富教育历史认识中提升自己的教育智慧;二是某个时代的教育家就是要解决所处时代的教育问题,这些问题往往是那个时代特有的、必须解决又为那个时代教育家所解决了的,后代教育家可以在传承中超越,在扬弃中创新。后代教育家与前代教育家的思想关系,可以是继承性的、超越性的、批判性的甚或断裂性的。断裂性关系,即一个国家在社会和教育进程中出现明显断裂,后时代与前时代是非延续、非继承乃至否定性的,譬如殖民地国家模仿宗主国建立的教育体系与本土原生教育体系之

间,后代教育家与前代教育家在学缘、思想和行动上相对独立的。而其他几种关系,无论继承性的还是超越性的、批判性的,都具有广义上的继承性。狭义的继承性关系是一种延续性、顺向性、量变为主的继承,超越性关系是一种断续性、虽顺向但以质变为主的继承,批判性关系则是一种非顺向性(逆向或歧向性的)、针对前代教育家问题的继承。正是这种广义的继承性,为教育家的时代类型划分赋予了深刻而现实的意义,从教育家的代际起承转合、消长嬗替之中,可以寻绎出不同代际教育家的创新性之所在,可以说教育家智慧的形成,苦功夫是对自己教育实践的哲学思考,捷径则是向前代教育家的学习。

从教育家的活动和影响范围来看,可以分为地方性的、全国性的和世界性的教育家。教育家的实践活动范围与其影响范围,既有一致性也有区别,前者相对清晰和稳定,后者则有模糊性和变动性。教育家在一个时段只可能在一个相对固定的范围、场域开展实践活动,实践活动范围的大小取决于:一是场域自身的大小,既指场域的地理、物理空间也指场域的文化、思想空间。由于现代场域的联结性和虚拟延伸性,一般来讲,城市的教育家比乡村的教育家实践活动和影响范围都相对更大。二是场域变换的频度。同样条件下,教育家保持适度的场域变换频度,影响范围也相对更大。三是场域的典型性和辐射力。教育家同样是在乡村,具有文化样本意义的乡村影响力就更大,同样是在城市,省会、首都、中心城市乃至世界性、全球性城市,其影响就远超一般城市。教育家的实践活动范围通常就包含了其影响范围,但教育家的影响力、影响范围还取决于一些内在与外部、必然与偶然因素。从外部条件看,是教育家的作用发挥和思想传播机制。在传统社会 and 传统教育中,教育家的影响力主要依靠著书立说、讲学立派、官方认可立名(包括自己和弟子入仕、学说成为官方意志、著作列为科举教材等)等学术性、教育性、政治性机制,相互为用、共同作用来实现;进入现代,这些作用机制又注入了新的形式,著书立说的学术性机制与现代媒体、课题立项、各类评审评奖和人才队伍建设相结合,授徒讲学、开宗立派的教育性机制与现代学校教育体系、研究生培养、学术团体相结合,官方认可的政治性机制在精神激励之外又增加了巨额的经济支持,也就是说教育家的作用机制在现代呈现传媒化、学科化、资本化(主要指知识资本)的特点,

教育家的影响范围大大扩张。“世界性教育家”的概念确切讲是 20 世纪以来的事情,也因此为古代教育家的现代“复兴”提供了时代条件。从内在因素看,则是教育家所指向问题的重要性和普遍性。这些问题,一是人及教育的基本问题、永恒问题。只要还有人及教育存在,此类问题就会被反复探讨,它们一般是哲学层面的宇宙观、本体论、知识论、价值论、方法论、思维及其与教育的关系问题等。古代的大教育家行不过一地一国,而能具有现代性、世界性意义和影响,就在于他们关切的教育问题是基本性和永恒性的。二是转型时代的重大教育思想和制度问题。当此时代,旧有的思想体系已经难以解释教育的新命题,旧有的制度框架已经无法容纳教育的新要求,教育乃至整个社会从思想、理论到体制、制度都面临重整再构,这些问题往往需要做出社会性、政治性和制度性、政策性安排,解决此类问题的教育家也通常带有政治家色彩,如建议“罢黜百家、独尊儒术”和建立太学的董仲舒,系统论述“中体西用论”和规划现代学制的张之洞等。三是契合教育发展的趋向性问题,诸如非正规性学习、女性女权教育、环境教育、跨文化理解教育(和谐教育、国际理解教育、民族和解教育、宗教与文明理解教育)等。此类问题历史上曾隐含地存在却并不紧迫,而在当代和未来呈现高涨态势,前瞻性关注过此类问题的教育家便成为思想的源头。也就是说,越是关切和解答上述三类问题的教育家,其教育思想和实践可能愈加高明,愈益可能成为创新性和全国性乃至世界性的教育家。

从教育家的创造程度来看,可以分为继承型教育家和创新型教育家,创新型教育家又可以分为消化吸收再创造型、原创型教育家等。原创型教育家一般产生于历史大周期的巅峰时代或转型时代。历史大周期是长时段的,短则几百年长则上千年,或如中国历史上的汉、唐经过数百年涵养深蓄而达于历史周期的巅峰,此时所要回答和解决的是巍巍盛世的教育问题;或如春秋战国、魏晋南北朝、两宋、明清之际、近代以来,正处一大历史周期与另一周期的交汇转折之际,此时所要回答和解决的是叔季之世、新旧过渡、重整复兴的教育问题。也正因此,原创型教育家的产生具有历史集中性,有的时期大家辈出、群星璀璨,^①其余时期又相对平稳平淡。

① 参见姜国钧:《中国教育周期论》,北京大学出版社 2005 年版。

原创型教育家善于以广博而深邃的文化视野,敏锐而深刻地洞察教育问题。巅峰或转型时代所蕴含的重大教育问题,为原创型教育家的诞生准备了先天的原创性要素,正因为这些问题是划时代的、前所未有的,又必然是弥漫性的、隐而不显的,能够最先、最敏感、最清晰、最深刻地认识到这些问题,即把隐含的问题予以“问题化”并在此基础上聚焦化、系统化,不仅需要天赋和机遇,更需要广博而深邃的文化视野。原创型教育家通常还具有丰富的实践积累,他们在教育实践中感受、认识和抽绎教育问题,总结、修正和检验自己的教育思想和理论,形成和发挥自己的教育影响。原创型教育家在教育实践中面临着传承与创新的先天困境,扮演着旧教育的改造者、新教育的创造者、新旧教育的锻铸者等多重角色,一方面必不同于既往的教育主流,否则不可能成为教育创新者、原创者,另一方面代表着教育发展的主流方向,不可能专事批判、破坏而不顾建设,这就需要高度的实践智慧。从这个角度讲,原创型教育家乃侧身于新旧教育体系之间,从古代的孔子、孟子、朱熹、王守仁到近代的康有为、蔡元培、黄炎培、梁漱溟、陶行知等,大都曾身在教育旧体系之内,思想却指向之外的教育新体系。

原创型教育家是教育家的最高级类型或形式,其“原创性”主要体现在四个方面:原创性的时代,一般产生于长历史时段的巅峰时代或转型时代;原创性的问题,敏锐而深刻地发现并概念化时代的重大教育问题,这些问题是前所未有且无法回避的,对于这些问题的解答、解决就构成了教育历史发展的一个个必然环节;原创性的思想和实践成果,开创学理、学派或创立学校、学制,“立言”丰赡卓越、自成体系,“立功”构想深远、规模宏大;原创性的影响,不仅影响当代一时,并具永久性乃至世界性价值,值得反复研究和解读以汲取智慧。总之,原创型教育家就是那些生于原创性时代,提出原创性问题,创立原创性思想和实践成果,并具有原创性影响的教育家。

三、中国现代教育体系的解释框架和形成问题

对于中国现代教育的发生发展,我们提出“一体化说”作为一种新的解释框架。^①所谓“一体化”,一指纵向一体化,即从1862年中国人自己创

^① 参见李剑萍:《中国现代教育问题史论》(修订本),人民出版社2011年版。

办的第一所现代学校京师同文馆诞生,1904年中国第一个现代学制“壬寅·癸卯学制”颁行以迄于今,中国现代教育是一个持续的整体过程,作为现代教育的根本形态和趋向并未终结,并将在今后较长时期继续发展。二指横向一体化,即中国幅员辽阔、人口和民族众多、经济社会发展极不平衡,各地各民族现代教育发生发展的起点、进程、速度、路径也有差异,但总体趋向相同。此点意义极为重大,就是说中国现代教育的形成与发展过程,也是中国作为现代国家重整与复兴的过程。三指外向一体化,即中国现代教育是学习、引进、吸收先发国家教育思想、制度、理论和方法等的过程,就是增进教育国际交流与合作的过程,就是挽世界现代教育于中国、推中国教育于现代世界、中国教育与世界教育一体化、中国教育复兴并为世界教育做出崭新贡献的过程。四指内向一体化,即以现代学校制度为代表的现代教育制度逐步系统化和普遍化,以书院、私塾为代表的传统教育体系逐步学校化和消融化,以教会学校为代表的外国教育体系逐步中国化和世俗化,共同建构中国现代教育体系的过程。

中国现代教育的发生发展作为一个持续的整体过程,大致可以分为两大时期、四个阶段,即以1949年新中国成立界分为两大时期,此前是中国现代教育体系的形成时期,此后是中国现代教育的探索和发展时期,每一时期又各分为两个阶段,共计四个阶段。从1862年京师同文馆设立至1927年南京国民政府成立前是早期现代化阶段;从1927年南京国民政府成立至1949年新中国成立前是多元互动阶段,包括以党国化、制度化为特征的国民政府的教育建设与教育统治,以革命化、大众化为特征的中国共产党领导的革命根据地教育,以教育救国、杜威教育思想中国化为特征的民主主义教育家们的教育改革与教育试验,还包括教会学校的中国化和世俗化,私塾教育的学校化和消融化。从1949年新中国成立到1984年是转折与探索阶段,在新的社会制度基础上和毛泽东思想指引下,曲折地探索了什么是社会主义教育以及如何建设社会主义教育两大问题;1985年中共中央印发《关于教育体制改革的决定》和1986年颁布实施《中华人民共和国义务教育法》以来是新型现代化阶段,开始在改革开放和全球化的环境中,建设和发展中国特色的现代化教育体系。

中国现代教育是在三个层面依次启动,多层互动,整体联动的。一是

学校层面,包括现代学校的产生,学校类型的丰富,以及学校课程、教学和师生观念、角色、活动的现代趋向等;二是教育制度层面,包括现代学制的建立,现代教育行政体制和教育管理制度的形成与调适等;三是教育思想层面,包括先觉者和领导者的教育思想、教育家的教育思想与理论、社会公众的教育观念、官方教育思想即教育方针及其政策化等。从世界范围来看,各国现代教育的发生发展大致可以分为五种模式,第一种是以西欧国家为代表的先发内生型教育现代化模式,第二种是以美国、日本为代表的学习先发国家而自我创新的教育现代化模式,第三种是以印度等亚非拉殖民地国家为代表的主要移植原宗主国体制的教育现代化模式,第四种是以部分中东国家为代表的在政教合一体制基础上发展起来的教育现代化模式,第五种就是以中国为代表的在本土基础上学习外国而走自己特色道路的教育现代化模式。可见,不同国家的教育现代化不能简单分为先发内生型、后发外源型两类,而是有着不同模式,每一大模式又可细分为不同的小模式,它们在全球化浪潮中相互联系更加密切,相互影响更加广泛,使得世界教育一体化不是单一化而是多元化、丰富化。也正是从这个意义上讲,一方面,中国现代教育是中国教育与世界教育一体化的过程;另一方面,中国现代教育又是世界教育一体化中独具代表性的一极,具有独特价值,中国现代教育应彰显光大此种价值,这是中国现代教育的全球价值和使命。

以上的“一体化说”解释框架,可以概括为“一体多向、二期四段、三层第五模式”。在中国现代教育发生发展的第一时期即体系形成时期,中国现代教育面临的重大问题或称中国现代教育的形成问题主要是:

其一,培养什么样的人即教育目的、教育方针问题。这是中国现代教育形成的核心性问题,其他问题是由此衍生和为此服务的。它在起初,既不像欧洲那样经历过一个宗教改革和文艺复兴的人本主义启蒙过程,也不是中国传统社会 and 传统教育自我发展、自我生发的结果,而是由于传统教育所培养的传统型人才无法应对严峻的外患内忧的紧迫需求而倒逼产生的,是外铄性和社会性的。也因此,这个问题经历了由培育精英化“人才”向养成现代性“国民”再到培养合格的“人”的转变,经历了由偏重政治化的“社会人”到全面发展的“知识人”再到综合中国人、现代人、世界人的“文化人”的认识发展。

其二,建立和发展学校教育即教育制度、教育体制问题。这是中国现代教育形成的结构性问题,是实现教育目的、教育方针的制度设计和制度选择。它在经历了起初的创设新式学校、建立现代学制和现代教育行政体制两步之后,便遇到三个更深层次问题:一是现代学校的内涵性建设。只有具备了现代课程教学和师生行为观念才是真正的现代学校,因此在中小学校要进行现代性的课程改革和教学实验,在大学要引入大学精神和科学研究。二是教育普及,确切地说是普及学校教育。学校教育的制度化优势也兼具高成本压力,在人多地广、一穷二白的当时中国如何普及教育,始终是必须直面的两难问题,面临采取单一的制度化教育还是融通制度化与非制度化教育的选择。三是对于旧教育、传统教育的认识和态度。传统教育既是现代教育的对立面,又是现代教育的参照系,甚至在现代教育中传统教育不会根除,只会通过传统教育的现代化转换成为现代教育的必然构成。

其三,教育与社会的关系即教育与社会改造、社会建设问题。这是中国现代教育形成的功能性问题。中国现代教育是在社会转型之际应需而生、应运而生的。正因为传统社会及其教育已经不能应对早期现代化的需要,所以必须在其之外引进和建设一套现代教育体系,而现代教育的发生发展又是以传统社会的改造、现代社会的建设作为基础和目的之一的。这就决定了中国现代教育形成时期在与社会的关系上呈现三个特征:一是偏重社会本位的教育,即在人与社会的关系方面更加关注后者,通过人的社会化来造就“新民”以改造旧的社会、缔造新的社会,注重人的社会工具价值,相对忽视人的自身意义和人的个性化;二是教育社会化,教育改造旧的社会、缔造新的社会的前提和途径,就是教育必须与社会实际、社会实践相联系,这一时期出现了形形色色的“教育救国论”者和教育试验运动,甚至在教育社会化中出现了轰轰烈烈的教育运动化、教育政治化,教育成为社会运动和政治活动的工具;三是社会教育化,社会改造论、社会建设论的教育家们提出的社会方案,几乎无一不是教育化的,即在教育社会化的同时社会教育化,按照教育的模式、体系去组织和构建新的社会体制,把教育社会化与社会教育化作为理想的教育和社会状态。

其四,教育与文化的关系特别是教育与中西古今文化的关系问题。这

是中国现代教育形成的深层性问题。教育与文化密不可分,是文化的一部分,教育传承创新文化并受到文化的规定制约。中西古今文化的关系及其与教育之间的关系,可以归结为外来文化本土化、传统文化现代化、中华文化世界化三大命题。虽有所谓传统文化本位主义者和全盘西化论者,实际上都是基于自己的立场,对中西古今文化的关系命题进行着自己的思考和解答。对于外来文化和外国教育理论,通常采取实用主义态度加以选取、改造和利用,即所谓“洋为中用”;对于中国传统文化和传统教育理念,也往往站在现实主义立场予以延续、变换和使用,即所谓“古为今用”,两者共同构成了教育与文化关系的民族化、现代化趋向,此点从 20 世纪 30 年代以后表现得尤为明显。

其五,教育哲学特别是知识价值论、认识论与教育的关系问题。这是中国现代教育形成的基点性问题。什么知识是有价值的或是最有价值的,如何认识有价值的知识或如何认识这些知识是最有效率的,便构成教育中教什么、学什么和怎样教、怎样学的问题,亦即课程和教学问题。在中国哲学传统中,本体论多与修养论相合一,即本体论道德化,宇宙观多倾向朴素唯物主义或带有人格化特点的唯心主义。而且,在实用理性的传统惯性和社会问题导向的现实需求作用下,现代教育家们的哲学思考是较少以本体论和宇宙观作为出发点的,而多是直接从知识价值论、认识论层面切入,并在课程教学哲学上呈现两个鲜明的倾向:一是在课程上,重视社会性、实用性、生活化、大众化的知识,二是在教学上,强调理论联系实际,与社会实践相结合,为生产生活服务。这一方面改变了中国传统教育教学与现代社会、现代生活相脱离的问题,另一方面也使得社会本位和工具主义进一步强化,这也是杜威实用主义教育理论之所以能在中国流行的深层原因。

四、原创型教育家的代际分期与中国现代教育体系的形成问题

在中国现代教育体系的形成时期,堪称原创型教育家者主要有张之洞、康有为、蔡元培、黄炎培、晏阳初、梁漱溟、陶行知、陈鹤琴等。就其原创性教育贡献和教育影响来看,张之洞、康有为属于以维新运动和新政改革为背景的晚清一代,蔡元培、黄炎培属于以辛亥革命和新文化运动为背景的民初一代,其余四人属于以国内革命和全面抗战为背景的民国中后期一

代。以上八人历时半个多世纪,大约算是三代教育家。

由于中国的早期现代化是一种急剧突变式的“压缩”了的现代化,八位教育家也可以算是两代半人。蔡元培、黄炎培作为第二代,其创新性教育影响发轫于清末,从辛亥革命后到20世纪20年代后期持续约20年;第三代则在20年代前期崭露头角,20年代后期开始形成较大影响,三四十年代成为主角。第二代的两人,与第三代的主要重叠期在20年代中后期,进入30年代他们虽然依然活跃并发挥重要影响,但已经主要是社会政治活动家的身份了。第三代的四人,生年奇迹般地顺差一岁,除了陶行知突发脑出血中年而逝,其余三人又都出奇地长寿,他们作为原创型教育家的光耀之时是在20世纪三四十年代,后来的人生道路、境遇虽然不同,但在当时都是民主主义教育家的杰出代表。从文化的代际传承来看,第一代的张之洞、康有为与第二代的蔡元培、黄炎培之间的关联性更多,即使康有为几近周游世界,蔡元培多年游学欧洲,也都属于传统文化的最后一代人,传统文化是他们青年所习、终生浸润、晚年所归,是他们教育改革的对象,也是他们的思想资源和文化比较的坐标系。第三代虽在童年时期受过一些传统文化的教育,但少年以后的思想和价值观形成时期,主要接受的是现代学校教育,除梁漱溟是自学成才之外,其他三人都在美国取得硕士、博士学位,受到过规范的现代思维训练和西方思想影响。由此,三代教育家的的问题指向虽然都是中国的,但第一代、第二代教育家除了蔡元培,多带有中体西用、以中释西的立场,第三代教育家除了梁漱溟,多是西方教育理论,确切地说是杜威现代教育理论中国化的产物。

第一代教育家张之洞(1837—1909)和康有为(1858—1927)是亦旧亦新、从传统走向现代的一代,他们共同的历史使命是建立现代学校系统,终结传统教育制度,以及从制度安排上回应中西文化的关系和传统儒学的命运。

张之洞是洋务教育的殿军后劲、清末教育改革的总设计师、中体西用论的集大成者,三重角色既是他教育思想和实践的分期,也反映了19世纪末到20世纪前10年中国教育由传统走向现代中的巨变。他在前期,主要延续或者说复兴了早期洋务派曾国藩、左宗棠、李鸿章、沈葆楨等人的教育事业,在甲午战争失败后更加深重的民族危机中,以更大的毅力和担当兴