



中国中青年
教育学者自选集



教育基本理论研究

王坤庆 著

 安徽教育出版社

王坤庆 著

中国中青年教育学者自选集
石中英 主编

教育基本理论研究

JIAOYU JIBEN LILUN YANJIU

王坤庆 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

石中英

唐王光 程斯辉 司晓宏 王本陆

(以姓氏拼音力序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

 安徽教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育基本理论研究 / 王坤庆著. — 合肥: 安徽教育出版社, 2008.6

(中国中青年教育学者自选集. 第二辑 / 石中英主编)

ISBN 978-7-5336-4982-1

I. 教… II. 王… III. ①G521-53②G451.2-53 IV.
G521-53 G451.2-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 084491 号

策划编辑: 殷振群

责任编辑: 殷振群

技术编辑: 王 琳

装帧设计: 袁 泉

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市繁华大道西路 398 号

邮 编: 230601

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽创艺彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥中德印刷培训中心印刷厂

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 24

字 数: 340 000

版 次: 2008 年 10 月第 1 版 2008 年 10 月第 1 次印刷

印 数: 2 000

定 价: 48.00 元

发现印装质量问题, 影响阅读, 请与我社出版科联系调换

电 话: (0551) 3683078

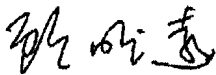
总 序

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

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

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

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



2007年10月30日

于北京求是书屋

目 录

第 一 辑 教育学史研究

- 001 关于建立“教育学史”学科的基本构想
- 013 论西方教育学的发展及其方法论启示
- 029 西方知识教育价值观的历史考察
- 036 论康德对教育学的贡献
- 046 论赫尔巴特教育学的方法论特征
- 057 杜威教育价值观述评
- 067 试析教育学科分化的内部矛盾
- 075 试论现代科学对教育学的影响

第 二 辑 教育哲学研究

- 085 论现代教育哲学体系的改造与重构
- 097 21 世纪中国教育哲学发展前瞻
- 108 教育研究方法论论纲
- 119 关于教育研究方法论的探讨
- 140 人:哲学与教育学的契合点
- 149 人性、主体性与主体教育
- 158 关于人性与教育关系的探讨
- 170 主体间性:当代主体教育的价值追求

第三辑 教育价值研究

- 181 教育价值论
- 191 论马克思主义哲学与教育价值研究
- 201 论教育价值中人的价值地位
- 213 论价值、教育价值与价值教育
- 224 当代教育研究的价值取向与基本方法
- 238 引导选择:让教学成为丰富的价值世界
- 252 论社会主义市场经济条件下的教育价值观念更新

第四辑 精神教育研究

- 257 精神教育内涵初探
- 267 关于精神教育内涵的再思考
- 280 西方精神教育思想的历史考察
- 292 当代西方精神教育研究述评
- 308 论精神与精神教育
- 325 追求崇高 完善人格

第五辑 人文教育研究

- 332 论人文主义教育的价值取向
- 341 新世纪人文主义教育价值观思考
- 347 关于素质教育的哲学思考
- 355 论当前学校文化建设的几个基本途径
- 370 我国教育学学科原创性缺失的文化解说

- 376 后记

第一辑 教育学史研究

关于建立“教育学史”学科的基本构想^{*}

近年来,我国教育理论界许多人都在探索中国教育学进一步发展的道路,期望建立一种既符合科学逻辑、又具有民族精神的新教育学体系。然而,要达到这一目的,不了解历史是不行的,这正如美国教育史学家梅迪·拉可斯丁(Mehdi Nakosteen)所说的:“不了解过去不仅现在毫无意义,将来也没有希望。”“教育学史”正是一门以历史上的教育学理论发展为研究对象的学科,它通过研究教育学的产生、发展及其变化的过程,去寻找教育学的历史发展规律,为我们今天的研究提供历史借鉴。因此,在致力于中国教育学朝着民族化、科学化和现代化方向发展过程中,研究“教育学史”,是一项既具历史意义又具现实意义的开拓性工作。为此,本文拟从探讨“教育学史”学科性质入手,就建立“教育学史”学科问题谈几点基本看法。

—

“教育学史”的学科性质,是建立“教育学史”学科必须首先回答的问题。历史上不少学者在这一问题上表明了自己的看法。如英国教育史学家亚当

^{*} 原载《华中师范大学学报》(哲学社会科学版)1992年第6期。

斯认为,“教育学史”是一门属于历史学范畴以研究教育理论的演进史为内容的学科。1913年,他在其《教育理论演进史》(Evolution of Educational Theories)中,不以年代为经,也不重视某一学说的代表人物或其发展的高潮时期,而是对教育学理论的整个历史作横向剖析,旨在阐明某种学说对整个教育理论发展的贡献及与其他教育理论流派之相互关系^①。又如美国教育史学家拉可斯丁认为,任何时代的教育实践,总有它相对确定的哲学基础,这种哲学思想运用于研究教育,就构成了教育思想或教育学理论,因此,考察“教育学史”就是研究教育的哲学背景如何变化的历史,是运用现代科学学的基本理论范式和方法原则,去分析探讨教育科学的内部结构及其历史发展。^②

上述种种看法表明,在“教育学史”的学科性质上,人们的认识还存在分歧。笔者认为,导致这些分歧主要在于人们对三个方面的关系的不同理解,即“教育学史”与“教育史”的关系、“教育学史”与“教育思想史”(或“教育理论史”、“教育哲学史”)的关系、“教育学史”与“教育科学学”的关系。下面,笔者试从论述三个方面的关系入手,谈谈对“教育学史”学科性质的看法:

(一)“教育学史”与“教育史”的关系。从治史的角度而言,这二者均属于历史科学范畴,都是以教育作为自己的特殊研究对象,只是研究的侧重点不同。“教育史”研究的是人类社会教育现象产生、演变的历史,其包括的范围极为广泛。从时间上讲,自原始社会教育至当代教育,都可纳入教育史范畴进行研究;从内容上讲,它包括研究教育实践、教育制度、教育家的思想及影响等。“教育史”主要是以历史的纵向发展为线索,探讨人类特有的教育活动的发展规律,它侧重于对教育历史事实的陈述与分析,尤其关注那些在教育发展史上有重大影响的教育事件和教育家。相比较而言,“教育学史”的研究范围则小得多,它是在社会历史和教育历史的总体背景下,去研究作为学科体系而存在的“教育学”这门学科的历史发展,并试图从历史发展中

① [英] J. 亚当斯. 教育哲学史. 余家菊译. 北京: 中华书局, 1934: 2.

② G. Mialaret. Introduction to the Educational Science. Paris, Unesco, 1985, p. 65.

抽象出带有规律性的逻辑联系及其发展的内在依据,为今天发展和繁荣教育学理论提供历史借鉴。从另一角度上讲,“教育学史”关注的重点,不是实践形态的教育活动、教育影响,而是理论形态的教育学,这正如姜琦先生曾指出的:“教育学史所采取之材料,仅限于教育思想家之著作及启导当时思想之大哲学家之学说,而未及乎人文发达之全部事情也。”^①此外,治“教育学史”与治“教育史”还有一点不同,前者特别关注历史上教育学理论体系的演变,后者往往重在历史资料的考证和历史事件的陈述。因此,在“教育学史”研究中,要尽量避免那种只是拼凑历史事实的“剪刀史学”,而应该提倡用思想和观点去分析历史。只有通过思维和逻辑的把握,“教育学史”研究才能从一堆枯燥乏味的原始材料中形成一个有血有肉的生命,才能从物质资料的遗迹中逐步跨入精神生活的殿堂。历史上,马克思、恩格斯之所以能超越摩尔根的发现,不正是因为他们具有比摩尔根更敏锐的思想和更深刻的洞察力吗?故在“教育学史”研究中,没有文献和资料不行,仅有文献和资料也不行,研究者应该站在事实的基础上,去对教育学的历史发展作更深入的思考和探索,用批判的头脑和思维的逻辑去把握资料,这正如克罗齐(B. Croce)所讲的:“文献和批评,生活和思想,是历史的真正资料。”^②

(二)“教育学史”与“教育思想史”的关系。从总体上来说,它们都是从意识形态的角度对教育进行研究,并都试图揭示教育理论的历史发展规律。但在研究的一些基本问题上有所不同,归纳起来有两点。

第一,“教育思想”与“教育学”在基本概念上的区别,便导致了二者在研究范围上的不同。教育思想(educational ideology)是指人们对教育现象的认识,主要包括教育主张、教育理论、教育学说等。它大致可以分为两个层次:一是较为零星的、不太系统的教育思想,如人们对教育总体或某方面的初步看法、主张、建议等;另一是较为系统和严密的教育思想,如人们在总结

① 姜琦. 西洋教育史大纲. 上海:商务印书馆,1933:497.

② 引自张文杰等. 现代西方历史哲学译文集. 上海:上海译文出版社,1984:301.

前人经验的基础上,经过深入研究而提出的教育理论、教育学说。^① 这里,教育思想所包括的范围相当广泛,所谓“教育思想史”,当然是在这一概念的规范下去研究人类古往今来的教育智慧(educational wisdom)。何谓“教育学”(pedagogy, padagogik, pedagogie)? “它是一门研究教育现象及其规律的科学”。在今天的英语国家,人们已倾向于用“education”一词来取代“pedagogy”,按照他们的理解,所谓“教育学”(Education)是指研究教育过程的性质和其成果的学科,而本来意义上的“Pedagogy”则指“教学工作的原则、方法论和职业”,^②这几乎相当于我们今天所讲的“教学论”了。尽管人们对“教育学”的解释还存在上述差别,但有一点是肯定的,即作为学科形态而存在的教育学,它必须具有相对完整的内容和严格的逻辑体系。仅此一点就与“教育思想”区别开来:教育学是一门学科,它必须呈现某种体系或结构;教育思想是人们对教育的认识或看法,不一定具有系统性。研究教育思想史,可以研究有文字记载以来的全部历史,只要人们对教育产生过或存在着某些理性认识,都可构成教育思想史的研究范围。而教育学史要研究的,则是作为一门学科的产生和发展的历史,从研究的起点来说,它比教育思想史要晚得多。

第二,“教育思想”与“教育学”在发展过程上并不完全同步,甚至可以说,在某些时候还相去甚远。在一般意义上,我们可以这么理解,当人们能够自觉地从事教育实践的时候,他实际上开始了对教育的理性思考,教育思想也就萌芽于此。后来,随着社会实践和教育自身的不断丰富和发展、人们认识能力的提高,对教育的认识才更趋于合理和抽象,并为科学的教育学的产生逐步准备条件。因此,研究教育思想史的起点可以追溯到史前文化时期。而教育学的产生则不然,它是人类教育实践活动和教育思想发展到一定阶段的产物,如今天人们一般认为,近代科学形态的教育学产生于 17 世

① 顾明远主编. 教育大辞典(第 1 卷). 上海:上海教育出版社,1990:41,81.

② Derek Rowntree. A Dictionary of Education. Harper & Row Publishers, London, 1981.

纪,那么,研究教育学的恰当起点应从此时开始。再譬如,被西方人称之为人类有史以来的三大教育哲学家之一的柏拉图,其教育思想是极为丰富的,它理所当然地构成了教育思想史的研究内容。而教育学史研究,就不一定非要从柏拉图开始。又如,中国古代教育思想可谓源远流长,连绵不断,孔子、墨子、孟子、荀子等人的教育思想,堪称人类教育思想宝库中的精品,直到今天,它们仍具有积极的意义。研究中国教育思想史,就不能不研究这些光照千秋的教育睿知。然而,从教育学史的观点看,中国教育学的发展起步于近代,具体来讲,是在西方教育学传入之后才逐渐确立教育学的科学地位,因此,探讨中国教育学史,也未必一定要从孔子、孟子讲起。至于教育学与教育思想发展过程的不同步,更是明显,兹举一例说明之。18世纪的欧洲,是教育思想史上巨人辈出的时代,它贡献了诸如卢梭、裴斯泰洛齐、康德等一大批杰出人物,假如没有他们的贡献,人类后来的教育也许是另一种样子。然而,不管人们怎样赞誉18世纪的教育思想成就,至今为止,大概还没有人断定,科学的教育学是产生于这个时代,恰恰相反,人们一般认为,自夸美纽斯至赫尔巴特,“教育学史出现长达一个多世纪的断裂层”。^① 这里的一个显而易见的结论就是,“教育学史”与“教育思想史”毕竟存在差别。

鉴于上述两点根本不同,笔者认为,“教育学史”应该属于教育科学领域里一门具有方法论性质的基础理论学科,如同科学哲学主要是通过研究科学发展过程去给科学理论的发展提供方法论依据一样,教育学史主要是通过研究教育学自身的运动,从而给现代教育学理论发展提供方法论启示。

(三)“教育学史”与“教育科学学”的关系。近年来,国内教育界已有人倡导建立“教育科学学”,即借鉴科学学的基本方法,对整个教育科学的发展过程进行反思,从而形成规律性的认识,以指导当前的教育科学研究。应该说,这种尝试是积极的、有益的,并将对我国教育科学的发展起促进作用。“教育学史”作为一种研究教育学的历史发展的理论学科,它一经提出,人们

^① David Stenhouse. Active Philosophy in Education and Science, Paradigms and Language Game. London: George Allen, 1985. p. 175.

会马上联想到“教育科学学”，并认为它们在学科性质上是一致的学科。实际上，“教育学史”与“教育科学学”也存在区别，对此，笔者作如下三点概括：

其一，从研究对象来看，“教育科学学”的范围要广泛得多，它包括了整个教育科学，是对教育科学的结构、功能“进行认识、评估、批判，并在此基础上对教育科学的发展进行预测、设计和有效的指导”。^①而“教育学史”则把思维的视野集中在教育学这门学科上，只是随着现代教育学理论的不断分化和综合，才旁及某些相关学科。因此，“教育学史”研究不能也没有必要负担研究整个教育科学的责任。

其二，从研究方法来看，“教育科学学”隶属于科学学范畴，它主要借助科学学的理论模式和研究方法，去对教育科学的结构和功能进行分析，以期建立合理的教育科学体系，最大限度地发挥其科学功能。“教育学史”则属于历史科学范畴，它主要运用历史学的基础理论和方法，并借助真实可信的史料去对教育学的历史发展作事实判断，在此基础上试图揭示教育学这门学科的历史发展规律，为今天建立和发展科学的教育学理论提供历史启示。当然，“教育学史”研究也必须遵循逻辑，更要求运用哲学思维方法，但它的基点在于立足历史事实。如果一个教育学史研究者过早地沉溺于广泛的概括和空洞的抽象，就不利于达到他的目的，而这一点又恰恰是一个教育科学学研究者所必备的素养。

其三，从研究内容来看，“教育科学学”的涵盖面相当广泛，诸如教育科学领域内的基本概念、范畴规范化的研究，教育科学体系与结构的研究，教育科学发展前景的预测，教育科学研究的领导与管理，教育科学的社会功能，教育科学研究者的素质，等等，均属于教育科学学要回答的基本问题。“教育学史”则不同，它侧重于考察教育学发展过程的历史事实，主要包括下述内容：教育学的产生，教育学的发展阶段及特点，教育学理论基本范式的演变，教育学逻辑起点的不同，教育学理论派别源流探析，教育学方法论的

① 张诗亚，王伟廉. 教育科学学初探——教育科学的反思. 成都：四川教育出版社，1990；

更替,等等。

综上所述,笔者对“教育学史”学科性质的看法可归纳为三点:

1. “教育学史”是一门具有历史学性质的学科,是一门运用历史学的基本理论和研究方法探讨教育学历史发展规律的教育基础学科。在教育科学的整体结构中,它与教育管理史、教育制度史、教育思想史等学科的地位是相等的,其不同之处在于,它以教育学的历史发展为自己的独特研究对象。

2. “教育学史”是一门具有方法论性质的学科。这主要体现在,它不是对历史事实的罗列和历史现象的简单描述,而是要透过历史表象,去探寻教育学发展过程的规律,从较高的理论思维层次上对历史进行认识和评价,尤其是对教育学发展具有重大贡献的理论进行剖析,以求得在方法论上为今天的教育学研究提供历史经验。因此,不承认教育学史的方法论学科性质,就不能正确理解其学科地位和理论价值,同样,研究教育学史,如果不从方法论层次上为今天研究教育学提供启示,它要获得人们的承认也是相当困难的。

3. “教育学史”是教育学发展到一定历史阶段应运而生的一门边缘学科。从历史上看,在科学形态的教育学形成以前或形成的初始阶段,都不可能出现以教育学的历史发展为专门研究对象的“教育学史”,只是随着教育学本身内容的丰富和完善,教育学理论的不断改组和重构,教育学与其他学科不断综合,才给教育学史的产生准备了条件。之所以把教育学史视为一门边缘学科,是因为它不可避免地要受到历史学、教育史、教育学乃至教育领域的其他学科的影响,并从这些相关学科中吸取营养,来不断充实和完善自身。同时,它也以自身的研究成果给别的学科提供参考和借鉴,促进其相关学科的发展和繁荣。现代教育科学的发展,正是在这种相互交融、相互渗透、相互启迪的大科学模式中不断向前推进的。

二

根据上述关于教育学史学科性质的理解,笔者认为,“教育学史”所要研究并回答的基本问题有以下几个方面。

(一)关于教育学的产生。在科学的教育学何时产生这个问题上,人们的看法历来存在分歧,较有代表性的看法有三种,即分别将夸美纽斯、赫尔巴特和斯宾塞的代表作问世视为近现代教育学产生的开端。对于上述几种意见分歧,只有在深入研究的基础上,才能判断其是非曲直,没有进行深入的教育学史研究,仅凭主观感觉或臆断,不是一种科学态度。

(二)关于教育学的发展阶段及其划分的依据。教育学一经产生,便开始了它自身的发展历程。对事物的发展过程进行理性分析,最好的方法是将其划分为不同的相对独立的阶段。可以这么说,不研究教育学的历史发展阶段,教育学史研究在根本上是空泛的。在教育学发展阶段的划分上,最有影响的莫过于现行教育学教科书上的“三段说”(即萌芽阶段、独立阶段、发展阶段)。这种说法虽然流行,但所持的依据是什么,不清楚,也未见到有人专门进行论证。近年来,有人尝试提出“四阶段论”。作者认为,如果教育学理论改造只停留在表层结构的增减调补上,那么,由此产生的教育学理论并不具有较多的新质。^① 它给我们的启示是明显的,即对教育学发展阶段的研究,不仅仅是求得历史的正确认识,更重要的是能帮助我们重新审视今天的教育学理论,以便从其深层结构上进行变革,求得新的发展。

(三)关于教育学的科学运动。如果说,关于教育学理论发展阶段的研究,主要是从理论思维角度把握教育学深层结构的变化他的话,那么,研究教育学的科学运动则主要从社会文化背景去分析教育学作为一门科学的社会变迁。具体来讲,它是对一系列不同特质的教育学理论的历史命运进行探讨。其研究方式可考虑由三个层面构成:一是从世界范围来看教育学的科学运动,如在教育学发展史上,是否存在某个时期发展的中心或高潮,随着社会历史的变化,这一中心或高潮是否也相应转移。现在,不是有人提出,在19世纪与20世纪之交,教育学研究的中心遂从德国转移到美国吗?^②

① 贾永堂. 论教育学理论及其在近代发展的阶段与特点[J]. 华东师范大学学报(教科版), 1989, (4).

② S. E. Frost. Historical and Philosophical Foundations of Western Education. Charles E. Merrill Publisher Company, 1966. p. 343.

二是从具体的国家或地区来看教育学的科学运动。应该说,无论欧美,还是前苏联、中国,教育学在不同的国家有着不完全相同的命运,而对此我们目前还研究不够。三是从教育学理论本身来看教育学的科学运动。不同的教育学理论在历史上的境遇是有差别的。例如,在教育学史上就曾经出现过这样两种现象,一些理论色彩比较浓厚(与前人或同时代人相比较)的教育学,往往被它的同时代人所忽视,甚至遭到批判,如夸美纽斯、赫尔巴特、罗森克兰兹等人的教育学。与此种现象相反,在历史上凡是对实践作出了卓越贡献的教育学,往往在创立者所生活的年代获得了普遍的赞扬,教育家本人也因此而声名鹊起,成为家喻户晓的风云人物,如裴斯泰洛齐、福禄培尔、苏霍姆林斯基等。历史上这两种奇怪的现象似乎告诉人们:你要选择事业上的现实价值,就必须献身于实践;你要选择科学上的理想价值,就必须关注理论。假如我们对诸如此类的教育学历史现象进行深入研究,将对我们选择教育学的发展道路、启发研究教育学的思维大有裨益。

(四)关于教育学的理论构成。从科学学的角度看,任何一种科学理论,总有它独有的思维方式和命题的陈述方式,并且是由一系列相关的概念和范畴构成的逻辑系统。同样,在历史上众多的教育学著作中,几乎每种著作都有其相对确定的思维方式、内容和体系。如夸美纽斯的《大教学论》,以“教育通论、教学论、德育论和学校系统论”四个相对独立部分来构成其理论体系;赫尔巴特的《普通教育学》则体现着一种双重结构,即将“目的一方法”式结构与“过程—运动”式结构合二为一,体现了他的“教育学要有它的概念体系”的信念;罗森克兰兹的《教育学的体系》一书,则体现着严格的黑格尔哲学思维模式,全书以“三三制”方式推导并构成;等等。以上所列举的还只是教育学理论的表层结构,即理论的外显形态,实际上,规定一种教育学理论性质的基本方面则是它的深层结构,即它的内在逻辑,教育学理论的发展,在根本上应归因于这种深层结构的变更。教育学史研究的一个重要方面,就是不仅要了解教育学理论表层结构的构成,更要分析其深层结构的特点及其变化,这样才对今天建立新的教育学体系更有价值。

(五)关于教育学的逻辑起点。从科学研究来说,逻辑起点问题,是建构

一门学科的基本出发点和立足点,是形成一门学科基本结构的起始范畴。在教育发展史上,可以这样认为,其逻辑结构应先于学科结构而客观存在,只是出于人们的认识倾向的不同,才导致了不同的逻辑起点论。由这些不同逻辑起点论建构起来的教育学体系,为我们今天寻找科学的逻辑起点提供了翔实而丰富的历史资料。我国教育学界近年来已有不少人开始关注这一问题,并从历史的角度进行了可贵的探索,有些人还不满足于仅仅是回顾历史,而开始探寻新的逻辑起点论。作为研究教育历史发展的“教育史”,探讨历史上教育学的逻辑起点,并试图在这一问题上有所新发现,应是其基本任务。

(六)关于教育学理论流派。研究教育史,不能不考察教育学理论派别。值得指出的是,这里研究流派与教育思想史和教育哲学中研究的流派有所不同。据蒋径三在《西洋教育思想史》中介绍,近代教育思想史,主要表现为不同教育思潮的更替,该书按历史顺序,将近代教育思潮概括为人文主义、自然主义、泛爱主义、理性主义、国家主义、个人主义、实证主义、实用主义等流派。^①另据美国教育哲学家乔治·奈勒的介绍,现代西方教育哲学的演进,也表现为不同的理论派别,诸如实用主义教育哲学、进步主义教育哲学、永恒主义教育哲学、要素主义教育哲学、改造主义教育哲学、存在主义教育哲学及分析教育哲学等^②。从总体上来看,上述两种流派划分的方法,基本上是以哲学背景为依据来研究教育理论的。教育史研究则不同,它主要是从教育学科本身来考察,看历史上客观地存在着哪些教育学派别,并对其产生、发展、影响及历史地位给予评价,为今天建立科学的教育学理论提供启示。因此,教育史研究的流派,主要包括经验教育学、哲学教育学、科学教育学、人格教育学、实验教育学、公民教育学、文化教育、规范教育学、社会教育学等。

① 蒋径三. 西洋教育思想史. 上海:商务印书馆,1934.

② George F. Kneller. Introduction to the Philosophy of Education. John Wiley & Sons, Inc. 1964.