

大夏

大夏书系·陈桂生教育学文丛

教育文史辨析

Chen Guisheng

陈桂生 著



华东师范大学出版社



大夏书系·陈桂生教育学术文丛

教育文史辨析

陈桂生 著

Chen Guisheng



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育文史辨析/陈桂生著. —上海:华东师范大学出版社,2012.5

ISBN 978-7-5617-9515-6

I. ①教... II. ①陈... III. ①教育学—研究②教育思想—思想史—研究 IV. ①G40

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第097349号

大夏书系·陈桂生教育学文丛

教育文史辨析

著 者 陈桂生
项目编辑 顾晓清
审读编辑 陆海明
责任校对 王丽平
封面设计 王晓蕾
责任印制 殷艳红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537
邮购电话 021-62869887 地址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com/>

印 刷 者 北京东君印刷有限公司
开 本 700×1000 16开
印 张 27
插 页 2
字 数 460千字
版 次 2012年6月第一版
印 次 2012年6月第一次
印 数 6100
书 号 ISBN 978-7-5617-9515-6/G·5596
定 价 48.00元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话021-62865537联系)

序·教育文史空间的探求旨趣

夫史所载者事也，事必藉文而传，故良史莫不工文，而不知文又患于为事役也。

——（清）章学诚：《文史通义·史德》

本人有幸忝列教育学系，并无专治教育历史的机缘。只是出于对“教育学”的关注，才旁及教育之“史”。这是因为教育大抵属于一定教育者在一定时间、地点，通过一定中介，对一定受教育者施加影响的过程。在此过程中，教育者、受教育者、他们之间发生联系的中介，教育时间及场所，都属变量。其中，每个因素变了，对别的因素以至整个活动都不能不产生一定程度的影响。何况它还须受各种社会条件制约，以致教育现象比许多别的社会现象更带有一次性，即不可复制性。此种见解，虽不尽恰当，从中确可提供治“教育”之学的启示。即尽管每一特定教育现象难以按其原貌重现，然而从教育的长期变化中，可能显示其演变的轨迹。故欲洞察教育底蕴，须对它进行历史的具体的研究，并把它放在特定历史环境中考察。

如果说治教育之“学”不能不关注教育之“史”，那么，教育历史研究也少不了从教育理论中吸收关于“教育”的假设。概言之，教育基础理论（如“教育原理”）越有历史感，才越近于“学”；同样，考察历史的教育视角越准确，才越接近教育历史的真实。此外，有道是“事必藉文而传”，而“文又患于为事役也”，故治教育之信史，又不能不从对教育历史文献的辨析入手。

基于这种认识，多年来不敢疏忽对中国与世界教育历史的学习；对待教育历史文献，更不敢马虎从事。原非“史才”，“史学”、“史识”也很有限，于“史德”，则不敢有亏。惟这种审慎，大抵只求教育知识的可靠，同教育史学科建设未必有多大干系。尽管迄今尚未形成关于教育历史的专业思考，日诸月居，免不了把教育历史和教育史料的一鳞半爪，作为研究对象。所幸，日就月将，渐益堆积，居然凑成一帙，姑以“教育文史辨析”名之。

全稿分为内篇、外篇及余篇。

内篇为从文、史、哲视角观照教育理论研究及教育历史研究的心得。其中关于“教育史学”的研究，涉及治“教育史学”的可能性、“教育史学”的问题领域、唯物主义教育史观、教育历史的认识论和教育历史研究方法论，以及教育历史中的名实问题。

外篇主要为教育历史人物研究及中国 20 世纪教育史事研究。

此外，本人教育研究主要从研读教育名著入手，授业也以“文献课程”为主。在此过程中留下许多读书笔记。以往曾摘其要，结集成一帙，为“西方教育名著指要”。原无付梓之念，现从其中取出 4 篇。因其行文体例特殊，故列为余篇。

是为序。

陈桂生

2012 年 1 月 2 日沪上

目 录

Contents

内 篇

I 关于教育史学

引言 / 4

1. “教育史学”的建构 / 5
2. “教育史学”的问题领域 / 9
3. 教育历史认识论问题 / 14
4. 教育历史研究方法论问题 / 18
5. 教育历史中的名实问题 / 23

II 马克思恩格斯的西方教育评论

引言 / 28

1. 马克思恩格斯关于 19 世纪欧美教育的评论 / 29
2. 马克思恩格斯对近代教育名家的评论 / 33

3. 马克思恩格斯关于国际工人运动中
若干派别教育倾向的评论 / 37

III 关于教育哲学

引言 / 42

1. “元教育学”辨析 / 43
2. 何谓“教育哲学” / 55
3. 教育哲学与一般哲学 / 60
4. “教育的社会属性”一家言
——杨贤江如是说 / 64
5. “唯物主义教育史观”一家言 / 69

外 篇

IV 教育历史人物研究（上）

引言 / 74

1. 西方历史上关于“美德是否可教”的论争 / 75
2. Padagogica 在培根学术分类中的位置 / 81
3. 夸美纽斯“大教学”理论的建构 / 86
4. 洛克的“绅士教育说” / 93
5. 卢梭的“自然教育说” / 98
6. 裴斯泰洛齐改革教学境遇的警示 / 106
7. 教育学历史上的赫尔巴特学派现象 / 108
8. 斯宾塞的“教育预备说”与“知识比较价值说” / 119
9. 第斯多惠的教育学见识和“普通教学法”建树 / 124
10. 乌申斯基的“教育人类学”见解 / 133
11. 杜威的“学校道德说”
——《教育中的道德原理》解读 / 138
12. 克鲁普斯卡娅——列宁领导教育改革的“右手” / 146

附录：近代西方教育学说在中国最初的传播（1901—1908）
——《教育世界》杂志刊载的教育理论研究
成果存目 / 154

V 教育历史人物研究（下）

引言 / 160

1. 中国 20 世纪教育名家大观 / 161
2. 陶行知在根据地的影响 / 169
3. 徐特立对陶行知的评介 / 176
4. 洛甫在新民主主义文化教育理论形成中的建树 / 186
5. 毛泽东与教育名家（上） / 192
6. 毛泽东与教育名家（下） / 215

VI 中国 20 世纪教育史事述评（上）

引言 / 220

1. 民国时期教育宗旨考辨 / 221
2. 民国时期“训育”沿革 / 228
3. 民国时期私塾往事 / 242
4. 中央苏区“学习化社会”的曙光 / 248
5. 陕甘宁边区小学教育沿革（1937—1945） / 254
6. 陕甘宁边区中等学校教育沿革（1937—1945） / 265
7. 解放区群众教育“民办公助”缘起
——陕甘宁边区文化教育工作会议纪事 / 279
8. 人民解放战争时期的陕甘宁边区教育
（1945—1949） / 282
9. 根据地教学改革中的教学法问题 / 296

VII 中国 20 世纪教育史事述评（下）

引言 / 308

1. 共和国黎明时分的“新教育”与
“旧教育”观念的再认识
——1949—1952 年基础教育的价值取向问题 / 309

2. “学习苏联教育经验”的是是非非
——1953—1956 年基础教育的价值取向问题 / 320
3. 人民共和国办学体制的演变（上） （1949—1978） / 326
4. 人民共和国办学体制的演变（下） （1979—1999） / 336
5. 中国的“教育方针现象” / 341

VIII 教育历史研究评议

引言 / 350

1. 关于“人类教育的起源” / 351
2. 传世名著中论证的瑕疵
——兼议韩愈《师说》 / 355
3. 关于尊重人类教育文明成果 / 358
4. 关于“古今中外文明错位现象” / 362
5. “以今度古现象”溯源 / 368
6. 关于“不敢读史” / 372

余 篇

IX 教育名著指要

引言 / 378

1. 康德《论教育学》指要 / 379
2. 赫尔巴特《普通教育学》纲要 / 386
3. 杜威《民主主义与教育》提纲 / 403
4. 富尔《学会生存·序言》提纲 / 416

跋·教育历史研究自愿者独白 / 421

内 篇

=I= 关于教育史学

如果不把唯物主义方法当做研究历史的指南，而把它当做现成的公式，按照它来剪裁各种历史事实，那么它就会转变为自己的对立物。

恩格斯：《致保·恩格特 [1890 年 6 月]》

◎ 引 言

“教育史”（学科）虽可勉强称其为“教育史学”，毕竟同以“教育史学科”为研究对象的“教育史学”有别。以往我国教育史学界关于这门学科和这个研究领域也常有反思，惟这类反思大都同某种“实践目的”（编撰“教育史”教材）相关。鉴于教育历史研究既属史学亚学科，又属“教育学”亚学科，作为一门交叉学科，若缺乏关于自身特点的专门思考，那就难免随史学与教育学潮流的起落而波动。况且如今教育历史研究恐怕已落后于史学与教育理论潮流，更需加以反思。为此，不揣浅陋，尝试就教育历史陈述的性质和治“教育史（学）之道进行初步探索。所涉及的问题有：

一、“教育史学”的建构，涉及“教育史学”的界定，建构“教育史学”的可能性，“教育史学”的性质与类型等问题。

二、“教育史学”的问题领域，涉及教育历史的陈述，教育历史事实的解释，教育历史陈述中的价值取向，及教育历史陈述体系等问题。

三、“教育史观”，涉及对以往“唯物主义”教育观念的质疑和对“唯物主义教育史观”的解释。

四、教育历史认识论与教育历史研究方法论。关于教育历史研究方法论，表述了研究教育历史的信条。

五、对我国教育历史陈述中常见的“名不副实”、“以今度古”之类倾向的评论。

“教育史学”的建构

1

一、“教育史学”界定 [5] —— 二、建构“教育史学”的可能性 [6] —— 三、“教育史学”的性质与类型 [7]

通常提到的“教育史”，实有两重含义：一是指历史的教育现象；一是指关于历史的教育现象的陈述，即称为“教育史”的学科。关于后者，间或称其为“教育史学”。惟迄今为止，“教育史”学科以“史”（历史的陈述）为主。在某种教育历史的陈述中，虽隐含着“论”的成分，并且在“绪论”中或者还有涉及教育史观、治“教育”之史的方法之类陈述，整个说来，它不属于史论，也就难以算得上是“教育史学”。那么，“教育史学”是什么？有没有可能构建这样一种学问？诸如此类的问题，以往间或有所讨论；惟这类讨论大都同某种“实践目标”（编撰“教育史”的具体目标）相关，故将“教育史学”作为专门研究领域，在我国至今鲜有系统的思考。

—

就教育学科分类而论，相对于非教育学科，一般把“教育史”归入教育学科；在教育学科中，教育史学科与教育理论学科（教育学、教育哲学、教育社会学等）之间，在总体上存在“史”与“论”之间的分工。正如在经济、政治、文化等领域中存在“史”、“论”分工一样。不过，如此分工似乎意味着教育史研究，只运用别的学科（教育学、教育哲学等）提供的理论，分析历史的教育现象，而教育史学科本身没有独特的理论；同时在教育历史陈述中，实际上还隐含着一定的历史观点与治史方法，属于“史学”范畴，同样存在研究教育的专史有没有自身特点问题。

其实，作为“教育史”理论基础的学科（教育学与历史学），各有自身的研究对象。教育的历史与通史或其他专史有别，它与教育的现实也不完全相同。治“教育”之“史”，若不形成自身特有的理论，它只能成为别的学科的附庸，其观念免不了随教育思潮、史学思潮的浮沉而波动；随着有关教育历史陈述的

研究成果的积累,关于治“教育史”之道,越来越引起关注,结果,自然地形成关于“教育史学”的思考。

二

从根本上说,“教育史学”作为一门独立的学科,它的专门概念、命题以至陈述体系,应从多量的教育历史陈述体系和教育史研究现象中加以概括。

关于教育历史研究,一般分为本国教育历史与世界(主要是外国)教育历史两个研究领域。固然,中国特有的史学传统是治中国教育历史之学的优越条件;惟在现代形成的中国教育历史陈述体系,大体上是参照外国教育历史研究的经验构建的,所以,这里着重以外国教育历史陈述和教育历史研究现象为基础,讨论“教育史学”问题。

19世纪初,德国学者施瓦茨(1766—1837),以原始史料为基础,撰写了《教育原理》(1802),他被称为世界上第一位“教育史”学家。德国是近代教育学的故乡。在德国,原先试图按自然科学的先例构建“科学的”教育学;后来人们逐渐意识到,以作为人的活动领域的教育为研究对象的教育学,不能简单地模仿自然科学的先例。由于制约教育活动的因素相当复杂,严格说来,特定条件下发生的教育现象带有“一次性”,即不可重复性,所以,教育的一般性质只有经历一定的历史过程才能显示出来。基于这种见识,对教育历史的研究越来越受到重视。从那时起,在西方国家已经积累了大量教育历史研究的成果。虽然我们对这类研究成果所知不多,而能够收集到的样本、特别是我国多年来通用的教育历史(中国的与世界的)陈述体系,可作为分析的对象。

至于如何对教育历史陈述体系加以分析,即如何从样本中抽象出教育史学的概念、命题,进而形成这门学科的陈述体系,委实是一个难题。不过,以往虽缺乏教育史学的系统建树,并不缺乏这方面的思考。例如,早在19世纪下半期,德国赫尔巴特学派的教育学家施托伊(1815—1885),实际上已经接触到教育史学方面的问题,被认为是第一位教育历史编纂学家。多年来,关于“教育史”学科的研究对象与研究方法,关于教育历史陈述体系的结构,关于教育历史陈述中的教育价值观,以及关于“教育史”学科与教育实践的关系,等等,一直是学者关注的课题;到了20世纪60年代以后,教育思潮与史学思潮都发生了重大变化。前者作为对传统的“制度化”的教育历史反思的结果,引起对以往教育历史陈述的怀疑,后者为以新的历史观念与研究方法考察教育历史提供新的视野和认识工具,导致教育历史陈述体系的变化。如英国威廉·博伊德、埃德蒙·金的《西方教育史》(第7版,1960)、法国加斯东·米亚拉雷、让·维亚尔《世界教育史》(1981)、澳大利亚康内尔《20世纪世界教育史》(中译

本1990),已经在一定程度上反映了这种变化。

更值得注意的是,由于“元教育学”的崛起,提供了把它用以分析“教育学”陈述体系的规则(认识论标准)作为考察教育历史陈述体系参考的可能性;不用说,在上述思想背景下,日渐增加的“教育史学”方面的研究成果,对于治“教育史学”更有借鉴作用。

这一切,就是关于构建“教育史学”可能性问题的回答。

三

教育史作为史学分支学科,其学科性质应按不同史学性质分类,而关于史学性质的划分,不是我们所能解决的问题。就教育史学科的实际情况看来,大致可把它分为两类,即描述的教育史(作为历史科学的亚学科)与规范的教育史(作为规范史学的亚学科);除此以外,便是分析的教育史,也就是形成中的“教育史学”。无论是确定某种教育历史陈述体系的性质,还是分析其中概念、命题或某一部分陈述的性质,都有赖于分清描述的教育史学科与规范的教育史学科之间的区别,有赖于明了这两种不同的立论与检验立论的规则,或者说,把握这两种不同的陈述之间的逻辑鸿沟。

西方国家在17世纪至18世纪奠定了近代自然科学的基础,并在这个基础上形成了他们的“科学”观念,即实证-实验科学的观念;大致在18世纪与19世纪之交,揭开按自然科学先例构建人文学科(即人文科学)序幕。按照他们的“科学”观念,科学通过描述事实(现象)、解释某种事实(现象)发生的原因、条件,从而提示隐在事实(现象)背后的因果关系,发现事物运动、发展的规律。简言之,科学主要回答“是什么”的问题。依照这种“科学”观念研究历史的教育现象,其陈述的体系称为描述的教育史(学科)。它属于“历史科学”的亚学科,也是“教育科学”的亚学科。

然而,人类一般只从事对自身说来是有价值的事,即人类的思想与行为大都同一一定的价值观念相关。其中包括各个人不同的价值取向,作为一定范围内共同思想-认识规范的世界观、社会观与人生价值观念,作为共同行为规范的纪律规范、道德规范等。教育实践也有自身的价值-规范。以价值-规范为问题领域的学科,称为“规范学科”。它主要回答“应当是什么”(价值)、“应当做什么-应当怎样做”(行为规范)问题。规范的教育史(学科)就属于规范理论的亚学科。

描述的教育史研究与规范的教育史研究是性质有别的两种研究。前者关注的是以教育的历史事实为基础的知识,即关于教育的规律性知识;后者关注的是给实践以指导的知识,即对规范人们的思想、行为有用的知识。检验前一种

陈述的标准，主要是历史事实，即检验某种关于历史事实的陈述是真陈述（符合历史实际）还是伪陈述（歪曲历史事实）；检验后一种陈述的主要标准，主要视其对现实的教育实践是否有价值。基于这种区分，在西方教育史研究者中形成两种不同的教育历史研究取向。从根本上说，涉及这个研究领域的研究对象与方法的争议，盖由此产生。

按照我国学人习惯的思维方式，有关这方面的争议本不该发生：难道不可以同一问题领域的研究中，既提供教育规律性知识、又指导实践么？提供教育规律性知识本身不就意味着指导实践么？若所提供的不属规律性知识，所提供的指导可靠么？诚然，若不真正了解所谓由教育史研究提供“规律性知识”意味什么，确实不致会像西方学者那样自找麻烦。那些把所谓“因材施教”、“学不躐等”之类口诀视为“教育规律”的研究者，那些发现“教育从来都是生产斗争工具”的研究者，确实不存在关于这门学科性质问题的困惑；问题在于描述科学与规范理论各有自己的规则，各按一定规则建立名副其实的学问谈何容易，它们之间存在一定的逻辑鸿沟，跨越这种鸿沟，举描述的教育史与规范的教育史毕其功于一役，更谈可容易？

关于这两种不同学问的规则以及它们之间的逻辑鸿沟，在关于“教育学”辨析的若干拙作中已经作了探讨的尝试，至于西方学者之间争议的详情，只得期待教育史专家去考证了。