



中国教育活动史专题研究丛书

总主编◎周洪宇

The Son of Boatman
and an Educational Master

船工之子与 教育大师

——牧口常三郎的
教育活动

周洪宇 蔡幸福◎著

史



华中科技大学出版社
<http://www.hustp.com>

教育活动史专题研究丛书
丛书主编 周洪宇

船工之子与教育大师

——牧口常三郎的教育活动

周洪宇 蔡幸福 著

华中科技大学出版社
中国·武汉

图书在版编目(CIP)数据

船工之子与教育大师——牧口常三郎的教育活动/周洪宇 蔡幸福 著. —武汉: 华中科技大学出版社, 2011. 10
ISBN 978-7-5609-7400-2

I. 船… II. ①周… ②蔡… III. 牧口常三郎-教育思想-研究 IV. G40-093. 13

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 204999 号

船工之子与教育大师——牧口常三郎的教育活动 周洪宇 蔡幸福 著

策划编辑: 周小方

责任编辑: 刘 亭

封面设计: 潘 群

责任校对: 朱 玢

责任监印: 周治超

出版发行: 华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编: 430074 电话: (027)87557437

录 排: 华中科技大学惠友文印中心

印 刷: 湖北恒泰印务有限公司

开 本: 710mm×1000mm 1/16

印 张: 20.75 插页: 1

字 数: 402 千字

版 次: 2011 年 10 月第 1 版第 1 次印刷

定 价: 58.00 元



华中出版

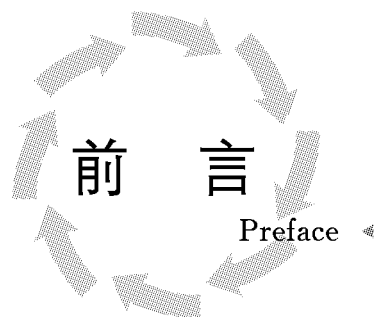
本书若有印装质量问题, 请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线: 400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

内 容 提 要

本书以教育活动为主线,以《人生地理学》、《乡土科研究》、《创价教育学体系》三大教育力作和创价学会的产生、发展过程为重点,详细介绍了牧口常三郎从船工之子走向教育大师的艰难人生历程,生动再现了牧口常三郎和蔼可亲、慈悲善良、勤奋好学、求实开新、百折不挠的个性特征,着重研究了牧口常三郎教育活动的三大基石和思想结晶,在分析牧口常三郎创价教育思想影响的基础上对其教育理论与实践进行了客观评述,为全面、深入研究牧口常三郎提供了重要的参考。

作者简介

蔡幸福,男,1966年8月生,湖北通山人,华中师范大学教育学博士,主要从事中国近现代教育史和中外教育史交流研究。先后在《比较教育研究》、《教育科学》、《教育导刊》、《河北师范大学学报》等学术刊物上发表论文数十篇,出版专著《融通与创新——陶行知与牧口常三郎教育思想比较研究》(山东教育出版社2008年版),参与编写《教师的教育科研与专业发展》、《WTO与武汉》等著作。承担并完成的教育部委托“十一五”重点课题“区域内校际之间差距研究”获湖北省教育厅科研课题一等奖。近期与周洪宇教授共同承担日本创价学会研究项目“创价教育之父——牧口常三郎思想研究”,与周洪宇教授合编译有《牧口常三郎教育论著选》,即将由人民教育出版社出版。



牧口常三郎(1871—1944年)是日本近现代杰出的教育家、民主战士和宗教人士,也是日本近现代具有相当原创力、真正形成了自己的教育思想体系(创价教育思想)、富有世界影响的教育思想家。2007年,美国知名学者、哥伦比亚大学教育学院哲学、教育学教授戴维德·汉森(David T. Hansen)在他主编出版的《教育的伦理视野——实践中的教育哲学》一书中,介绍了世界最具影响力的十大教育思想家。其中,唯一的一位日本教育思想家就是牧口常三郎,与美国的杜威、意大利的蒙台梭利、中国的陶行知等世界著名教育思想家并列,足见牧口常三郎教育思想在国际学术界的巨大影响,以及国际人士对他的高度认可。

牧口常三郎生于日本柏崎县查刈羽郡荒浜村(现新潟县柏崎市荒浜)的船工之家,因家境贫困14岁辍学,20岁时有幸考入北海道寻常师范学校(北海道教育大学的前身)学习。1893年毕业后开始了教师生涯。1896年,顺利通过文部省举行的中等教员地理科鉴定考试,获得地理教师资格许可证。次年,任北海道寻常师范学校地理科教师。1901年,辞去教职,专心于《人生地理学》的写作并于1903年出版了该书。1904年,来到宏文学院担任地理课教师。1909年,被调到东京富士见寻常小学任教。1913年至1932年近20年的时间里,先后担任过东京下谷区(现台东区)的东盛寻常小学、新建的大正寻常小学、西町寻常小学、白金寻常小学和麻布新崛寻常小学等小学校长。1928

年结缘日莲^①佛法,并成为其坚定的信徒。1930年,在其教育理论代表作《创价教育学体系》第1卷正式出版前夕,他和户田城圣两人创立了“创价教育学会”。1932年,因所任职的麻布新崛寻常小学宣告停校而辞职。尔后,全力投入到普及创价教育理论和宗教革命实践之中。1941年3月,日本军国主义政府为了全面备战,禁锢进步思想,颁布了新的《治安维持法》。为统一思想,政府强迫全体国民祭祀皇大神宫的大麻^②,信仰其神道。牧口常三郎坚持自己的宗教信仰,对此表示公开对抗,被反动当局视为眼中钉、肉中刺。1943年7月6日清晨,72岁的牧口常三郎在伊豆下田被逮捕,原因是违反《治安维持法》,罪名是“大不敬”。在监狱中,他始终洋溢着乐观向上的情绪,铮铮铁骨,睥睨反动当局,坚持日莲佛法提倡的永远和平精神,为人类和平的美好愿景同当时的军国主义政府进行了不屈不挠的斗争,直至1944年11月18日因衰老和极度营养失调在狱中病逝,时年73岁。

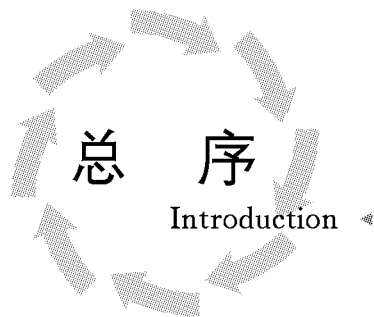
牧口常三郎一生曲折坎坷,以反抗强权、热爱和平为特征。身为一名教育家,牧口常三郎的善良仁慈广为人知,其以“利、善、美”为核心的价值观至今为世人所推崇。为了他钟爱的教育事业,竭尽所能,把学生的幸福确立为教育的目的,使教育更人性化。他酷爱教育和孩子,对日本军国主义法西斯教育和对西方“食洋不化”所进行的简单照搬给予了大胆的抨击。他热爱自然、人类,牢记自己“地球市民”的身份,警示人们自然与人类生命是一体的,共荣共存。他以“价值”为切入口,告诉人们“人生的幸福就在于创造价值,教育的目的就是要增进人格的价值,教育就是要教人去创造价值”,通过自己毕生的实践和历练,创造性地提出了“创价教育思想”,被人们誉为“创价教育之父”。

牧口常三郎的创价教育思想,是在其亲身实践的基础上,科学借鉴西方和日本先进教育思想的产物。可以说,没有对康德、杜威、文德尔班、裴斯泰洛齐等欧美大师和内村鉴三、志贺重昂等日本学术权威思想的吸纳,也就没有牧口常三郎的创价教育思想。

牧口常三郎是一个坚定的佛教徒。自从结上佛缘之后,牧口常三郎的人生为之一变,整个精神面貌为之一新。佛教中“真诚、清静、平等、正觉、慈悲”

^① 日莲(Nichiren,1222—1282年),俗姓贯名,幼名善日。日本佛教日莲宗创始人。幼年于清澄山寺从道善落发,名莲长,后改名日莲。1260年,将所著《立正安国论》呈献给幕府,坚持以立正(信仰《法华经》)为因,安国为果。要求禁止净、禅诸宗,专奉法华信仰,大触北条时赖之怒,被以诬惑罪发配到伊豆(在今静冈)之东。两年后被赦回镰仓,仍骂诸宗如故。后被发配佐渡。2年零5个月后被赦回镰仓。不久至甲斐(今山梨)身延山,建草庵弘扬《法华经》。圆寂后大正天皇追赠立正大师号。主要著作有《守护国家论》、《教机时国钞》等。

^② 大麻:神符。



问渠那得清如许 为有源头活水来

“半亩方塘一鉴开，天光云影共徘徊。问渠那得清如许，为有源头活水来。”这是南宋大诗人、大教育家朱熹所作的脍炙人口的七绝《观书有感》。全诗以方塘作比，生动形象地表达了一种十分微妙的读书感受。虽然这种感受仅是就读书而言的，却寓意深刻、含义丰富，可以作广泛的理解。尤其是“问渠那得清如许，为有源头活水来”两句，比喻人要心灵澄明、慧思泉涌，就得认真读书、补充新知。故而也常被人们用来比喻只有不断学习新知识，才能达到新境界。只有思想活跃、善纳新识、勇于创新、不断开拓，学术智慧与创造之源才能永远“清如许”，才会一直有“活水来”。

有鉴于此，笔者近年来重点对教育史学科建设问题作了若干探讨^①，并多次在全国教育史年会上呼吁加强教育史学科建设，积极开展教育史研究。这些探讨试图立足于国际学术发展的宏观背景，思考国际教育史与中国教育史学的发展趋势，提出以“活动”为基础与主轴，以“思想”与“制度”为派生与两翼的新的教育史研究对象理论。着眼于学科建设的长远目标，倡导在原有教育思想史、教育制度史研究的基础上，大力开展更为本源、更为基础

^① 笔者先后单独或合作发表了《新世纪中国教育史学的发展趋势》（《华东师范大学学报》（教育科学版）2007年第3期）、《对教育史学若干基本问题的看法》（《河北师范大学学报》（教育科学版）2009年第1期）、《全球化视野下的教育史学新走向》（《教育研究》2009年第3期）、《教育活动史：视野下移的学术实践》（《教育研究》2010年第10期）、《教育活动史研究述论》（《湖北大学学报》（哲学社会科学版）2010年第4期）、《教育史学科建设的历史自觉意识》（《教育研究与实验》2011年第1期）、《视域融合与历史构境——实践活动取向的教育史研究》（《教育研究》2011年第2期）等文章，撰写并出版学术专著《学术新域与范式转换——教育活动史研究引论》（华中科技大学出版社，2011年版）、《文化与教育的双重历史变奏——周洪宇文化教育史论》（华中科技大学出版社，2011年版），主编《教育活动史研究与教育史学科建设》（山东教育出版社，2011年版）和八卷本《中国教育活动通史》（2012年将由山东教育出版社出版）。

的教育活动史研究,拓展教育史学的研究对象与领域,转换研究范式,加强教育史学科建设。这套“中国教育活动史专题研究丛书”就是基于上述思考而编写出版的。

一

长期以来,各种权威教育史学论著都告诉人们,教育史学是研究教育历史及其规律的学科,其研究对象就是教育思想史和教育制度史。这样说对吗?当然不能说完全错误,但细究下来,是不准确、不科学的。

笔者认为,这种说法遗漏了教育史学研究的另外一个更为基础、更为重要的对象,那就是教育活动史。如同教育学不研究人们的教育活动,就无法进行一样,教育史学不研究人们的教育活动史,再怎么研究教育思想史和教育制度史,也缺乏前提和基础,只能是一门“见人不见行”、“见物不见事”的教育史学。

从教育学研究来看,最能充分体现教育本质的是人们的教育活动。这里的教育活动专指直接以促进人的有价值发展为目的的具体活动的总称,也是指教育者与受教育者以各种方式参与教育过程并进行互动的方式的总合。教育活动是教育现象得以存在的基本形式。正如原苏联学者休金娜所说:“人的活动是社会及其全部价值存在与发展的本原,是人的生命以及作为个性的发展与形成的源泉。教育学离开了活动问题就不可能解决任何一项教育、教学、发展的任务。”^①同时,教育活动也是影响人的发展的决定性因素。人的发展是主、客体相互作用即活动的结果。个体的活动是个体发展的决定性因素。确定教育活动是影响人的发展的决定性因素,不仅不排斥教育在人的发展中所起的主导作用,而且为教育在人的发展中的主导作用的发挥指明了努力的方向。人们无法想象,教育学不研究教育活动,如何找到教育的规律?如何解决教育教学问题?如何促进人的有价值的发展?所以,任何国家的教育学研究,都把教育活动的研究放在极为重要的地位上。

同样道理,教育活动史也应该成为教育史学研究的一个极为重要的内容。教育活动史是教育者与受教育者以各种方式参与教育过程并进行互动的历史,是影响人们的教育思想和教育制度发展过程的关键性因素。它既是教育思想史和教育制度史的起源,又是教育思想史和教育制度史存在的前提和基础,还是连接教育思想史和教育制度史的中介和桥梁。教育活动史与教

^① 瞿葆奎,吴慧珠,等. 教育学文集·课外校外活动[M]. 北京:人民教育出版社,1991.



育思想史、教育制度史构成一种倒三角关系,教育活动史是起源、前提和基础,教育思想史和教育制度史是派生物和结果。没有教育活动史,就没有教育思想史和教育制度史。三者相辅相成,三足鼎立,缺一不可。离开了教育活动史,教育思想史和教育制度史有如无源之水,难以维持,又如无桥之岸,无法沟通。因此,研究教育史,必须研究教育活动史。

其实,早在20世纪二三十年代,中国第一代教育史学者就在他们的著作里明确指出了研究教育活动史的必要和可能以及途径和重点,如王凤喈在其被列为教育部部定大学用书的《中国教育史》第一编“绪论”中明确指出“教育史为记载教育活动之历史”^①,研究教育史,不能孤立地研究历史上的教育活动,而是应与政治制度、社会思想乃至社会之全部相联系、比照来进行,应将教育史放到广阔的社会背景中去研究。而陈青之在他那本列入商务印书馆大学丛书的《中国教育史》中也写道:教育史之内容,包括实际与理论两方面,教育制度、教育实施状况及教育者生活等属于实际方面,政府的教育宗旨、学者的教育学说及时代的教育思潮等属于理论方面。^②雷通群在其《西洋教育通史》中更强调,教育事实“包有两种要素,其一为教育理论方面,其二为教育实际方面。前者是关于教育理想或方案的一种思想学说,此乃构成教育事实之奥柢者,后者是根据上述的思想或学说而使其具体化者,如实地教学、教材、设备、制度等均是。……此等理论或实际,若为某教育家所倡导或实施时,须将其人的生活、人格、事迹等,与教育事实一并考究。”^③十分清楚,陈青之、雷通群两位此处讲的“教育实际”,不仅包括教育制度,而且包括教育实施状况与教育者生活,以及人的生活、人格、事迹等,而这些正是典型的人的教育活动。对其作历史的研究,正是教育活动史研究。

颇堪玩味的是,或许是当年的教育史学者在具体研究和表述时,仍然习惯采用源于传统的“知与行”范畴的“教育理论与教育实际”两分法,而对“教育实际”的表述又多用于教育制度,而少用于教育实施状况与教育者生活,以及人的生活、人格、事迹等。因此,后继的教育史学者渐渐在无形中将“教育实际”的内涵逐步窄化,最后趋于混淆和消解。久而久之,沿袭下来,以至于习焉不察,司空见惯,使得学术界(包括迄今为止那些有代表性的各种教育史教材、通史和权威学者的专著)仍通常认为,教育史学就是研究教育思想史与

① 参见王凤喈《中国教育史》,1935年在1925年商务印书馆出版的《中国教育史大纲》基础上重新编写,1943年由国立编译馆出版,正中书局印行。

② 陈青之. 中国教育史[M]. 上海:商务印书馆,1936.

③ 雷通群. 西洋教育通史[M]. 上海:商务印书馆,1934.

教育制度史,而不包括教育活动史。教育活动史不是一个独立的研究对象,它就囊括在教育思想史与教育制度史之中。研究教育思想史和教育制度史,就是研究教育活动史。这种忽视教育活动史研究,只注重教育思想史和教育制度史研究的做法,将教育活动史混同于教育思想史和教育制度史之中,导致“只见物不见人”,“只见思不见行”,无疑是过往教育史研究极大的缺陷和不足,也是长期以来教育思想史和教育制度史研究大多流于平面和肤浅,无法形成立体多层动态研究,难以真正深入并取得实质进展的根源所在。

如果进一步细究,除了上述学者“理论与实际”的思维两分法和对“教育实际”认识的逐步片面化、笼统化原因外,可能还与研究教育活动史需要的具体过程和细节史料极为缺乏或难寻有密切关系,毕竟绝大多数学者的心理都是“趋易避难”。常言道,“巧妇难为无米之炊”,既然如此,为何不放弃研究相对困难的教育活动史而从事相对容易的教育思想史与教育制度史呢?

不过,这些都不构成教育活动史无须也不可能独立作为研究对象的充足理由。反过来,正好说明,教育活动史是一个被人们长期遗忘的角落,一个长期无人开垦的处女地,恰恰是我们今天的教育史学者应该格外关注和重视的一个学术领域,这个长期的学术空白完全应该也有可能成为今后教育史研究取得重点突破的领域。以往将教育活动史融化在教育思想史和教育制度史中的理解和做法,是不妥当的。那不是重视教育活动史,而是忽视教育活动史、消解教育活动史。

对于教育活动史的研究,在今后的研究中,应该作为一个相对独立的内容来予以重视和强调。可以预言,一旦如此,将会带来教育史研究的重大变化,甚至带来学科建设的根本性变革。

倘若我们不再将自己的眼光局限于国内教育史研究领域,而是开阔视野,转换角度,放眼国际学术界,就会发现从20世纪70年代末起,国际历史学界已发生了研究对象与研究方式的新变化,“新史学”得到进一步发展,即由注重研究精英的思想和国家的制度转向研究普通百姓的日常生活,由包罗万象的宏大叙事转向具体细微的微观叙事。作为新史学新发展具体体现的是以意大利史学家卡洛·金兹伯格等人为代表所倡导的微观史学的兴起,以及受其影响而兴起和发展的德国“日常史”、法国“日常生活史”和英国“个案史”研究热潮。这些史学新潮,尽管各自的研究方法并不一致,但是作为一种研究趋势,有其明显的特点,多是以研究人们的日常生活为重点,通过历史资料的重新挖掘和整理,运用大量的细节描述,深入分析并重建一个微观化的个人、家族或小区。他们的研究,虽然是具体的或者局部的,但是这种具体的结



论有助于加深对整体结构的认识。

特别值得注意的是,近年来,欧美史学又出现了以美国历史学家施皮格尔(Gabrielle M. Spiegel)等人为代表的“实践史学”的新动向。张弛指出,这种“实践史学”的出发点是“做事”,就是行动本身,是人如何有意识、有策略地利用各种资源,实现预定目标,这是它与“新文化史”的根本区别。“新文化史关心的是行动背后的意义,对它来说,行动不过是意义的表现,是过渡到意义的桥梁,本身缺乏独立分析的价值”,而实践史学的分析逻辑是比较复杂的,人是存在于一定的社会文化条件下的。对于行动主体而言,这些经济的以及文化的条件既是资源,也是限制。人是完全可能发挥他的创造性和能动性的,但是他必然是在现有条件下发挥,也只能利用现有的资源。换句话说,他不可能随心所欲。“实践史学”与“新文化史”的另一个区别是,它“强调文化是一个结构化的过程,而不是一种静态的统合的结构。实践依赖于文化结构,仅仅是因为后者提供了行动方案所依赖的资源,而不再具有某种决定性的力量。另一方面,文化结构也唯有依靠实践才得以延续”。俞金尧指出,“实践的历史”在当前已成为“受到社会理论与文化理论影响最大的历史写作的新领域之一”。根据英国社会史学家彼得·伯克的介绍,“实践的历史”涉及的新题材有语言史(尤其是言语史,即说话的历史)、宗教实践史、旅游史、收藏史、阅读史等。在社会史的传统题材如婚姻、家庭、亲族关系的研究中,“实践的历史”也有新的收获。在一定程度上,或许可以说,对实践理论和实践历史的探索代表了欧美史学家超越文化/语言转向所作的最新努力,它最终能否成为历史研究的新范式,还有待进一步跟踪观察。但是,这种探索表明,后现代主义主导史学的局面正在成为过去。^① 笔者认为,我国历史学界包括教育史学界有必要密切关注“实践史学”的动向,作出适时反应,汇入到世界史学与教育史学的主流之中并走出自己的路子。

意大利“微观史学”、德国“日常史”、法国“日常生活史”、英国“个案史”以及近年欧美“实践史学”的出现,与西方学术发展趋势密切相关。20世纪以来,社会日常生活越来越多地进入西方哲学家的视野。胡塞尔、维特根斯坦、海德格尔和卢卡奇等哲学家都在其著述中从不同的角度对日常生活进行了探讨。福柯通过研究认为,现代史中的日常生活越来越受到“规训”的约束。德国社会学家安德烈亚斯·雷克维茨、史学家戈夫·埃利以及美国人类学家马歇尔·萨林斯等人则对“实践”问题及其理论给予高度重视,把实践看成既

^① 俞金尧,张弛,加布里埃尔·M. 施皮格尔. 欧美史学新动向——实践史学[N]. 光明日报, 2011-09-13.

是接受文化,也是改造文化的地方,强调社会秩序以及个体都不是话语塑造的结果,也不是顺从某种期待的产物,相反,社会秩序和个体都是在日常生活中人们用实践改变周遭世界的时候创造出来的。施皮格尔认为,实践是一种行为的例行化的模式,包括一套相互关联的因素:仪式化的身体表现、心态活动、情感,以及理解世界上的各种“事物”,明白它们如何使用的习惯性的思路。马克思的理论对“实践”论述尤多,从某种意义上说,马克思主义就是实践唯物主义(又称辩证唯物主义、历史唯物主义,实践唯物主义、辩证唯物主义、历史唯物主义三者是一而三、三而一的关系)。马克思主义对“实践的历史”有着重要的指导价值。在俞金尧看来,马克思主义关于人民自己创造历史的观点,指出了人作为行动者、作为主体的能动作用,与“实践的理论”所关注的并无差别。马克思主义认为,人不能随心所欲地创造历史,人们是在既定的、制约着他们的现实社会环境(这当然也包括文化与传统)中创造历史的,这又指出了人的行动的约束性因素。此外,马克思主义对于作为个体的人和作为集体的人的作用作出了区分,在很多情况下,作为集体的行动显然能发挥更大的作用,历史是在许多单个意志的相互冲突的过程中被创造出来的。推动历史发展的力量是无数个力的“平行四边形”,而无数人的行动最终可能出现谁都没有预想到的结果。可见,马克思主义理论不仅对于“实践的历史”具有指导意义,而且可以进一步发展实践理论。

国际学术界的发展趋势,给了人们一个重要的启示,那就是目前国内教育活动史的兴起,不仅是教育史研究的题中之意和内在需要,也顺应了社会发展和学术发展的大趋势,是时代的必然产物,而非少数人凭空臆造的结果。从这个角度来说,学者们更应具有一种学科建设的历史自觉意识。只有站在时代和世界的高度,才能看清学术的前沿所在,才能自觉地为学术的发展贡献个人的力量。

这里有个相关问题需要附带说明,“教育活动”不等于“教育实践”,“教育活动史”也不等于“教育实践史”,这是两组既有联系又有区别的概念。首先,从教育实践概念的内涵来看,教育实践不等于教育活动。广义的教育实践,是指人类特有的能动地培养或塑造符合一定时代需要的现实人的实践活动,这种活动主要包括社会上一切影响人的思想品德、增进人的知识和技能的活动,包括教育思想、教育制度,也包括教育活动。而狭义的教育实践,主要以学校教育为主,具体体现为学校教育活动主体之间的相互关系及活动机制。其次,从教育活动与教育实践的关系上看,教育活动也不等同于教育实践。教育活动是介于教育行为和教育实践概念之间的中位概念。教育活动的概



念大于具体的教育行为,但小于宏观的教育实践。由此也可知道,“教育活动史”不等于宏观的、涵盖了教育思想史、教育制度史、教育活动史的“教育实践史”,也不等于具体而微的各种教育行为史。但教育活动史与教育实践史、教育行为史有着密切的关系,研究教育活动史,也是在某种程度上研究教育实践史和教育行为史。

二

明确了教育活动史与教育思想史、教育制度史的关系,清楚了研究教育活动史、教育思想史、教育制度史的同等重要性,那么,三者各自包含的具体的研究内容又是什么呢?换句话说,教育活动史应该研究哪些具体内容呢?

依笔者之见,教育活动史主要以历史上感性的、实在的、具体的教育活动的发展及演变历史为研究对象,重点研究人类历史上各种直接以促进人的有价值发展为目的的具体活动以及教育者与受教育者参与教育过程,进行互动的各种方式的发展、演变的历史。具体包括:分析教育史上教师、学生、教育行政管理人员等在教育过程中的内外部活动及其表现形式和特征,探索这些活动发生、发展的规律及作用;分析研究家庭教育活动、社会教育活动的内、形式的演变历史及其规律等。主要研究各类教育行为史、教育生活史、学校办学史、教学史、教师活动史、校长活动史、家庭教育活动史、社会教育活动史、民间教育活动史、教育社团活动史、科技教育活动史、宗教教育活动史、文化教育传播史、海外教育活动史,等等。教育制度史则主要研究有组织的教育和教学机构体系,包括学校教育制度和教育行政制度的历史发展与变迁,也包括对教育政策和法规产生、发展及演变历史的研究。具体包括学校教育制度史、教育行政制度史、教育管理史、教育宗旨史、教育政策史、教育法规史、教育立法史等。而教育思想史主要以教育历史上的教育理论思维为对象,研究教育思想形成、发展的历史过程及其主要内容,同时也兼及对教育历史人物评价以及对社会阶层、学术流派、社会团体的教育主张和思想进行研究,并在此基础上,把握教育思想、教育思潮、教育流派发展的特点和规律。主要研究教育概念史、教育范畴史、教育主张史、教育思潮史、教育流派史等。

教育活动史的研究重点在于人的微观、具体和日常活动。教育是培养人的活动,人是教育的出发点,也是教育最直接、最基本的着眼点。^①因此,要着重研究教育历史上学校教师和学生的日常活动,包括探究教师教学实况展

^① 扈中平. 人是教育的出发点[J]. 教育研究, 1989(8).

示、教师生活状况、学生学习生活、校长治校活动等日常的、微观的教育情节；探究历史上的家庭家族教育活动，包括家庭发蒙活动、家庭品行教育、家法惩戒活动等家庭教育的一般场景；探究历史上的社会教化活动，如乡规民约教育活动、宗教礼仪教育活动、民风民俗传承活动等。

具体而言，教育活动史研究重点包括以下几个方面。一是研究学校教育教学活动。主要分析教育史上教师、学生、教育行政管理人员等在教育过程中的内外部活动及其表现形式和特征，探索这些活动发生、发展的轨迹及影响。重点研究教育政策制定活动、官方教育改革活动、学校经费筹集活动、学校日常教学活动、校长日常管理活动、教师日常生活状况、教师选聘考核活动、师生交往互动活动、学生日常学习生活、学生课余生活、学生应试活动、学生教学实习活动、学潮学运活动、学校后勤服务活动等，这些都是基层教育的日常活动，看起来平淡无奇，恰恰能够真实反映不同历史时期的教育教学活动实况。二是分析研究家庭教育活动。主要挖掘不同历史时期家庭教育活动的活动内容、活动形式的演变历史，从中总结出家庭教育活动的规律，从而为当今独生子女家庭提高教育效率提供历史借鉴与启示。重点研究家庭家族教育活动、宗族宗派教育活动、家庭启蒙教育活动、家族家法教育活动、家庭礼仪教育活动、家庭艺术教育活动、家庭婚姻教育活动等，力求展示真实生动的家庭教育历史情景。三是研究社会与民间教化活动。主要研究不同历史时期的社会教化活动、民间教育活动的演变历程，总结不同时期的表现形式与特征，探究社会教育活动的的影响及规律。重点挖掘乡规民约教育活动、民风民俗教育活动、宗教礼仪教育活动、民间科技教育活动、民间文艺教育活动、民间武术教育活动、民间社团教育活动、社会各界助学活动、民间女子教育活动、民间教育交流活动等。四是研究历代文教政策的形成及其实施过程。主要研究先秦、秦汉、魏晋南北朝、隋唐、宋辽金元、明清、民国、新中国等不同历史时期，重大文教政策的酝酿、制定、出台、颁布过程，以及历代文教政策在学校教育、家庭教育及社会教育中的实施与落实情况。重点从活动的视角去审视历代文教政策的制定与实施，而不同于教育制度史只注重描述历代教育制度的内容与文本，重在研究制度生成之前教育家与民众的呼吁、官方的重视，制度制定过程，制度颁布后教育的反应以及对教育活动的影响等。以上这些就是教育活动史应该研究的基本内容。

三

那么，应该怎样研究教育活动史呢？



笔者认为,在研究取向上,应该以问题研究为导向。

“取”即选取,“向”即方向,“问题取向”研究就是选取问题作为研究方向的一种研究策略、研究思路或研究范式。其目的主要不是学科知识的积累或学科体系的完善,也不是建立新的学科,而是增进、更新、深化和拓展对特定问题的认识,从而有助于人们对该问题的了解、评价,并有助于该问题的解决。“问题取向”研究中的问题是指“反映到人们大脑中的、需要探明和解决的教育实际矛盾和理论疑难”,它包括通常所说的存在的不足、缺陷、困难,但更主要的是指引起认知主体疑惑、疑虑或感到疑难的种种现象。它既可以根据研究价值的有无分为“常识问题”和“未决问题”,也可以根据问题探讨的深度不同分为“表象问题”和“实质问题”,还可以根据问题涉及范围的宽窄分为“‘大’问题”和“‘小’问题”等。^① 吴康宁根据是否符合教育理论发展或教育实践改善需要及研究者本人是否有研究欲望和热情两个维度将研究问题分为“互通的问题”、“炮制的问题”、“异己的问题”以及“私己的问题”四类,其中只有“互通的问题”也就是既符合教育理论发展或教育实践改善的需要且研究者本人有研究欲望和热情的问题才是“好”问题、“真”问题。^②

以往的教育史学研究更多的是“体系建构”取向。张斌贤认为,“体系建构”取向是指在学科研究中更多地关注概念、范畴本身的确定性,更多地关注概念与概念、范畴与范畴之间的逻辑关系,更多地关注学科体系的严谨、完整和包容性,也就是总是以学科自身的需要、学科自身的建设等作为研究的出发点。这对于学科的创立、重建、发展与成熟无疑是必不可少的,但是这种意识一旦成为不自觉的集体“冲动”,当这种意识导致为体系而体系、把体系建构当做学科建设的全部目的,从而忽略了学科体系之外的世界、忽略了建设学科体系的最初动因和所要达到的最终目的时,这种意识就会成为一种经院习气,成为束缚学科本身不断更新和发展的力量,成为阻碍教育史学研究不断拓展和深入的不利因素。^③ “体系建构”取向的教育史学研究关注的焦点是上层人物、宏观制度,而微观的细节问题、日常问题乏人问津,成为当前教育史学研究的空白。

“问题取向”的教育活动史研究首先应当树立问题意识。问题意识是指

① 孙喜亭,等. 简明教育学[M]. 修订本. 北京:北京师范大学出版社,1988.

② 吴康宁. 教育研究应研究什么样的“问题”——兼谈“真”问题的判断标准[J]. 教育研究,2002(11).

③ 张斌贤. 从“学科体系时代”到“问题取向时代”——试论我国教育科学研究发展的趋势[J]. 教育科学,1997(1).

“人们在教育研究和实践活动中,以专门的教育知识和经验为基础,逐步形成的认识教育问题的实质和类型、发现并提出需要解决的教育问题的意识和能力”。^① 问题意识对任何研究来说都是至关重要的。布洛克曾说:“一件文字史料就是一个见证人,而且像大多数见证人一样,只有人们开始向它提出问题,它才会开口说话。”因此,“历史学研究若要顺利开展,第一个必要前提就是提出问题”。历史学工作的好坏同提出问题的质量高低有直接关系。^② 教育史学研究也是这样。因此,教育活动史研究首先应当树立问题意识,尤其是应将研究的重心转向教育教学的具体问题、微观问题和日常问题。比如教学,它会涉及教材、课程、教学方法、教学组织形式,包括各种教规、要求等,对此都要描述出来、介绍出来,通过这些微观的、具体的描述,达到“以小见大”的目的,也即可以通过它们来说明一个时代的教育状况以及社会经济状况。法国教育史专家卡斯巴(Pierre Caspard)就主张研究教学过程中与教科书和学生的书写物相关的问题。就教科书而言,可以研究关于教科书的立法、教科书编者的身份、教科书的生产与销售、教科书的内容与科学研究的关系、教科书的使用及其对学生的影响等相关问题;就学生个人书写物而言,可以研究学生的作业簿的书体及质量、作文、日记与书信的内容、学生的图画及雕塑作品的主题等,通过分析这些最基本的、日常的、微观的教育史料,来探讨当时的教学实况。^③

当然,问题的微观化并不等于结论的微小化,而恰好应该做到结论的重大化。要能够通过教育反映一个时代、一定时期的整个社会,甚至可以透过一定时期的教材,如教材的内容、价格、出版、体系等反映出一定时期的教育,进而反映出一定时代、一定时期社会的整体情况。因此,即使在历史发展的某些时段找不到完整史料,也可以专就发现的这部分史料进行重点研究,通过这些史料的深入研究也就能达到“看时代”的目的。所以,一方面要追求整个历史的系统性、完整性、全面性,另一方面在一些具体时段、具体专题的处理上要灵活变通,有时候可能是“以大见大”,有时候可能就是“小中见大”了。

在研究资料上,应秉持地上与地下、史学与文学、书面与口述相结合的大史料观。

史学研究通常运用实证研究方法,与主要运用规范研究方法的理论研究

① 黄甫全. 关于教育研究中的问题意识[J]. 华南师范大学学报:社会科学版,2003(4).

② (法)巴勒克拉夫. 当代史学主要趋势[M]. 杨豫,译. 北京:北京大学出版社,2006.

③ 周洪宇,申国昌. 新世纪中国教育史学的发展趋势[J]. 华东师范大学学报:教育科学版,2007(9).