

中国近代 教育学原理的知识演进 ——以文本为线索

◎ 叶志坚 著

The Evolvment of Knowledge
of the Principle of Educology in Modern China
— Focusing on the Texts of Educology

中国近代教育学原理的知识演进

——以文本为线索

**The Evolvment of Knowledge of the Principle
of Educology in Modern China**

——Focusing on the Texts of Educology

叶志坚 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

中国近代教育学原理的知识演进：以文本为线索 /
叶志坚著. —杭州：浙江大学出版社，2012. 6

ISBN 978-7-308-09921-9

I .①中… II .①叶… III .①教育学—思想史—研究
—中国—1899~1948 IV .①G40—092.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 081400 号

中国近代教育学原理的知识演进——以文本为线索

叶志坚 著

责任编辑 陈晓菲

封面设计 刘依群

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州中大图文设计有限公司

印 刷 杭州半山印刷有限公司

开 本 787mm×960mm 1/16

印 张 18.75

字 数 370 千

版 印 次 2012 年 6 月第 1 版 2012 年 6 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-09921-9

定 价 37.50 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571) 88925591

目 录

第一章 绪 论	1
1.1 研究问题与核心概念	1
1.1.1 问题及其缘起	1
1.1.2 核心概念	2
1.2 文献综述	7
1.2.1 研究历程回顾	8
1.2.2 本课题研究基础之再检视	15
1.3 研究构想	17
1.3.1 研究方法构想	17
1.3.2 历史分期	18
1.3.3 陈述框架	19
第二章 近代教育学科引进的历史背景	21
2.1 “分科立学”观念的导入开创了“接纳”近代教育学科的条件	21
2.2 西方近代教育的导入“孕育”着中国近代教育学科	25
2.3 师范教育的勃兴“催生”了近代教育学科	30
第三章 蓬勃期(1899—1911)	34
3.1 文本发展概貌	35
3.2 文本研究	42
3.2.1 文本框架的比较研究	42
3.2.2 文本的知识呈现——以大濑甚太郎《新编教育学教科书》为例	48
3.2.3 王国维《教育学》研究	52
3.3 成就、特点与问题	68
3.3.1 主要成就	68
3.3.2 特点与问题	77

第四章 回旋期(1912—1919)	84
4.1 文本发展概貌	84
4.2 文本研究	89
4.2.1 文本框架的比较研究	89
4.2.2 教育学知识成果及其呈现——以《教育学要览》为例	93
4.2.3 张子和及韩定生的教育学文本研究	96
4.3 成就、特点与问题	106
4.3.1 主要成就	106
4.3.2 特点与问题	115
第五章 转向期(1920—1927)	120
5.1 文本发展概貌	122
5.2 文本研究	129
5.2.1 舒新城的两部教育学	129
5.2.2 体系完备、自成一家的《教育哲学大纲》	136
5.2.3 从《教育原理》到《教育哲学》：余家菊“教育学原理”解读	151
5.3 成就、特点与问题	166
5.3.1 主要成就	166
5.3.2 特点与问题	169
第六章 深化期(1928—1948)	177
6.1 文本发展概貌	178
6.2 文本研究	185
6.2.1 两个“之最”：吴俊升的《教育哲学大纲》及其《教育概论》	186
6.2.2 三民主义“教育学原理”：姜琦《教育哲学》与《教育学新论》 论析	195
6.2.3 纠实证化之偏：石联星《教育学概论》解读	207
6.3 成就、特点与问题	215
6.3.1 主要成就	215
6.3.2 特点与问题	220

第七章 结 论·····	228
7.1 互动之中求发展：中国近代教育学的文化场域 ·····	228
7.2 学习之间有创造：中国近代教育学的发展方式 ·····	235
7.3 与时俱进中国化：中国近代教育学的核心命题 ·····	237
主要参考文献·····	244
附录一 中国近代教育学原理书目编年(1899—1948)·····	263
附录二 第一个中译本教育学：《教育学纲要》·····	276
后 记·····	288

图表目录

图 2-1	《名理探》“析艺”图例	24
图 3-1	师范讲义《教学原理》之版权页	37
图 3-2	“蓬勃期”新出教育学文本的年度分布图	41
图 4-1	“回旋期”新出教育学文本的年度分布图	85
图 4-2	“回旋期”新出教育学文本的年度分布校正图	89
图 5-1	“转向期”新出教育学文本的年度分布图	122
图 6-1	“深化期”新出教育学文本的年度分布图	178
图 6-2	师范丛书《教育哲学大纲》版权页	183
表 1-1	1910 年前中译“教育学史”文献要览	9
表 2-1	《西学凡》所见之“西学六科”简况	21
表 3-1	五种译本的教育学框架比较	43
表 3-2	五种编著本教育学的框架比较	43
表 3-3	“剑潭本”与“清震本”之“绪论”比对	45
表 3-4	“新益本”与“定生本”的框架对照	46
表 3-5	“金太本”与“湖北本”框架结构对照	47
表 3-6	大濂本之“绪论”的知识要点一览表	49
表 3-7	“大濂本”(绪论)部分与“剑潭本”的论题对照表	50
表 3-8	1901—1907 年间王国维发表教育论说一览表	54
表 3-9	王国维译立花铣三郎《教育学》框架一览表	56
表 3-10	王国维编著的《教育学》框架一览表	61
表 3-11	王国维编著本《教育学》中所出现的人物及频次统计表	65
表 3-12	中国近代早期(1899—1911)教育学文本出产方式简况	69
表 3-13	教育学文本编著人员的“日本阅历”及“从教经历”简况	69
表 3-14	日本明治时期教育学要览表	72
表 3-15	中国近代早期教育学文本中的非赫尔巴特学派一览表	76
表 3-16	日本教育学者受中译者青睐指数表(1899—1911)	78

表 4-1	长尾槇太郎、蒋维乔《教育学讲义》之框架结构一览表	90
表 4-2	译本教育学之框架比较表	91
表 4-3	自编本教育学之框架比较表	92
表 4-4	《教育学要览》“绪论”部分知识要点一览表	93
表 4-5	《大教育学》的框架结构一览表	97
表 4-6	韩定生《新体教育学讲义》中出现的人物及频次统计表	104
表 4-7	“回旋期”教育学文本重版数据统计表	108
表 4-8	“回旋期”教育学文本著述队伍的“准专业化”水平评估	114
表 4-9	“回旋期”与“蓬勃期”教育学文本的数量指标比较	115
表 5-1	1919 年至 1927 年间世界文教名流在华活动一览表	121
表 5-2	舒新城《心理原理实用教育学》的框架体系一览表	130
表 5-3	范寿康《教育哲学大纲》征引文献统计表	147
表 5-4	“转向期”自编本教育学之框架比较	170
表 6-1	桑代克教育学文本译介简况表	180
表 6-2	吴俊升、王西征《教育概论》的体例溯源表	192
表 6-3	教育学译本的来源国情况统计表(1920—1948)	216
表 6-4	文化教育学在近代中国的介绍与传播简况表	218

第一章 绪 论

1.1 研究问题与核心概念

1.1.1 问题及其缘起

教育学是个外来的知识体系,这个知识体系是怎样被带入中国,并在此落地生根的?这是学习和研究教育学的人共同感兴趣的问题。在这种兴趣的驱使下,前人已经在这个领域进行过很多有益的探索,也获得了不少有价值的成果。正是从这些研究成果中我们获得了关于这个历史过程的各种各样的观念,这些观念与观念之间,有些是互相支持的,有些是彼此冲突的,有些是互不关联的,有些则又是交叉重叠的。通过对这些观念进行比较、鉴别、取舍、串接,我们便在自己的观念世界里重构历史,形成认识。由于受到材料、前人研究以及个人理性能力等诸多方面的局限,使得我们对历史的“重构”常常充满了风险。然而,只要我们真正想认识一点什么的话,这种风险却是必须要承担的。我们唯有通过及时补充新材料,吸纳新成果,开拓新研究,来不断地丰富、修正甚至推翻先前的观念,形成新的、更可靠的认识,以控制这种风险。这样看来,历史研究本身应该是一个持续不断的、开放的过程。此其一。

更为重要的是,关于中国近代教育学知识体系的演进史,我们迄今为止所形成的认识,大致还停留在“两次热潮”的观念上。^①然而,“两次热潮”的

^① 这个观念显然得之于十余年前瞿葆奎先生发表的研究成果——《中国教育学百年》。该成果最初分上、中、下三期刊发于《教育研究》1998年第12期和1999年第1、2期上,后全文收入瞿葆奎主编的《元教育学研究》(浙江教育出版社1999年版)中,几经大幅修订、补充,又以同名出版了单行本(郑金洲、瞿葆奎:《中国教育学百年》,教育科学出版社2002年版)。该研究将中国教育学的百年历程概括为:“四次热潮;两度曲折;一大一小”。也就是说,“两次热潮”的交替掀起与衰退即构成了旧中国前50年的教育学发展历程,其中第一次热潮以“赫尔巴特及其学派教育学的引进与国人译、编、著教育学”为中心,它于1915年前后“接近尾声”;第二次热潮则以“杜威实验主义教育学的引进与国人译、编、著教育学”为中心,它绵延至国民党在大陆统治政权覆灭之日。

概括是否准确?旧中国 50 年的教育学发展历史是否就是以学习和引进为主调?其间有没有或者有多少是国人自创的东西?进一步讲,创造与学习在当年究竟是处在怎样的一种关系当中?此外,两次热潮是否真的就以“赫尔巴特及其学派教育学”和“杜威实验主义教育学”为中心?应该如何理解它们所处的中心地位及其各自与非赫尔巴特学派、非杜威主义教育学的具体关系?对于这一连串的问题,其实我们仍然是不清楚的。所以,我们对于“两次热潮”的观念,仍然感觉到不满足。

惟,教育学如今已是一个拥有诸多分支学科的庞大知识体系;而且,这个知识体系即使在一个世纪以前的中国,也并非是完全未经分化的、单一的逻辑构造。于是,从哪里入手来探寻中国近代教育学知识体系的演进历程,遂又成了问题。欲在有限的篇幅里对囊括各分支学科的教育学知识作具体的、全面的考察,笔者认为,既不可能,也无太大必要。而立足于教育学其他分支学科上的考察(诸如教学论史、课程论史、教育史学史一类的研究),固然重要,但试图以此作为寻绎教育学知识体系演变轨迹的路径,总感觉不得要领,且非个人兴趣所在。笔者忝列教育学原理教研室多年,始终觉得教育学原理是教育学知识的重要生长点,它对于整个教育学科的发展起着基础性和支撑性的作用。于是萌生了考察中国近代教育学原理知识演进历程的想法,并希望借此对整个教育学知识体系的演变过程作更加具体的检视和更为深切的观照。我的这一想法得到了导师肖朗教授的支持,先生多年来一直致力于中国近现代教育学术史研究,并且恰巧在规划一个宏大的课题计划,拟对中国近代教育学术史进行一个全方位的考察,这一规划随后以《中国近代教育学术史研究》为题被批立为国家社科基金项目。在导师的课题设计中,亦将中国近代教育学原理发展史单独列为一个研究主题,显然对教育学原理的发展历史也有特别的关注和推重。由于个人研究意向与导师课题规划的“不谋而合”,遂使我确定了以“中国近代教育学原理发展史研究”作为博士学位论文的选题,并初步明确了以知识为焦点的研究取向。

1.1.2 核心概念

[1]教育学原理

然而,我们不得不承认,所谓“教育学原理”至今还是一个含糊不清的概念。我们平时虽然不乏使用这个概念,但是歧见多出,若不加以澄清,势必影响研究的进展。在中国,常有“教育学原理”、“教育原理”、“教育基本理论”、“元教育理论”等各种不同的提法,它们之间到底是什么关系,怎么界

定?似乎没有多少人能说得清楚。陈桂生先生注意到了这个现象,并且曾引经据典、循名责实,试图对这些词汇的来龙去脉及应有涵义加以梳理和辨析。他讲道:“在中国有‘凡设施教育、评判教育之基本的准则,统称教育原理’之说(《教育大辞书·教育原理》,商务印书馆1933年版,第1026—1027页);最近若干年间,另有‘教育基本理论’一词流行。所谓‘基本理论’,似与‘原理’相当,其实不然。它是一个学科群。除包括‘教育学’、‘教育概论’、‘教育原理’外,也把若干教育边际学科(‘教育哲学’、‘教育社会学’、‘教育经济学’等)、若干教育学子学科(如‘德育原理’等)包括在内。所列学科就其内容来说,除包括部分‘基本理论’外,还包括相当多的应用性的知识、技能,连‘教育学’也不例外,故有‘教育原理’之设。它实际上是‘理论教育学’。这个‘理论教育学’又有所谓‘教育学原理’名称。其实也属用词不当。‘教育学原理’也者,顾名思义,当以‘教育学’为研究对象。正在喷薄欲出的‘元教育理论’(一种非以教育现象为研究对象而以教育理论为研究对象的学科),才堪称名副其实的‘教育学原理’。”^①

陈先生从语用逻辑出发,坚持对“教育学原理”、“教育原理”、“教育基本理论”三者作严格的区分,并欲将所有人们已经“习以为常”的“用词不当”都给纠正过来,这一工作既需要勇气,也相当冒险。它固然可以满足“清思”的要求,不过,既然所谓“教育学原理”、“教育基本理论”等提法均属“用词不当”,这样一来,历史上出现过的、现在依然存在的“教育学”、“教育概论”、“教育哲学”等便失去了一个可以笼而统之的“名头”,变得没有着落了;而且,顾名思义地将“教育学原理”等同于当时正在喷薄欲出而今犹如日落西山的“元教育理论”,也不合学科分类的“惯例”。可见,“陈说”虽然讲究,却不免与中国教育学科分化的历史和现实相抵牾。若勉强“纠正”,恐怕反致混乱!

相反,叶澜则遵从历史沿袭。她说:“随着教育学的学科分化和分支学科的涌现,作为阐述教育原理,或从总体上研究教育、从理论上阐明教育现象的分支学科,常以‘教育学原理’、‘教育概论’、‘教育基本理论’等名称命名”;它们“是教育学科中最为基础性的学科”;又“由于和最初诞生的学科‘教育学’的关系最为直接和深厚,故也常常依然称为‘教育学’”。^②也就是说,在叶澜先生看来,“教育学原理”与“教育基本理论”、“教育原理”、“教育

① 陈桂生:《教育原理》,华东师范大学出版社1993年版,第1页,“序”,脚注[1]。

② 叶澜主编:《二十世纪中国社会科学》(教育学卷),上海人民出版社2005年版,第55页。

概论”,甚至“教育学”等,只是名称不同,实质却是一贯。如此处理,虽不免有“难得糊涂”之嫌,却因其能包容历来的“用词不当”,反倒显得“务实”。本书研究历史,自当充分尊重国人对教育学科称谓的历史沿袭,同时也为减少枝节计,且从“叶说”。

“教育学”一词也有歧义,同样需要澄清。自教育学科分化以来,原初意义上的作为单门学科的“教育学”在法语和英语国家几乎都“消亡”了,代之而起的是“教育科学”的单、复数之分。^①中国则和俄语国家相仿,“现代教育学既是一门统一的学科,又是多分支的许多教育学学科的总和”^②。不过,又因为汉语“教育学”一词具有很强的包蕴性,使得中国的情况要比俄语国家更复杂些。这里既有教育学的单、复数之分,又有广、狭义之别^③,更有别异“现代教育学”与“传统教育学”之议^④。

有鉴于此,陈桂生先生又专门辨析了“教育学”的概念,认为它至少有三

① 黄向阳称,“教育科学”一词初以单数形式出现。后因瑞士心理学家克拉帕雷德(É. Claperède, 1873—1940)倡导运用多种学科研究教育,并于1912年创立“教育科学学院”时,首次使用“教育科学”的复数形式(la sciences de l'éducation),遂有了“教育科学”的单、复数之分:单数指一门独立的教育科学,即科学教育学;复数是对所有与教育相关的分支学科的一个总称,它不承认存在有独立的教育科学。论者还指出,无论单数还是复数的“教育科学”,均不能合法地指称整个教育知识体系,因为它们无法同时涵括用规范性命题表述的规范性知识和用混合型命题表述的实践知识。参见黄向阳:《教育知识学科称谓的演变:从“教学论”到“教理学”》,载瞿葆奎主编:《元教育学研究》,浙江教育出版社1999年版,第300—301页。

② [俄]И.П.阿图托夫等主编:《教育科学发展的方法论问题》,赵维贤等译,教育科学出版社1990年版,第17页。

③ 显然,教育学的广、狭义之分在中国更有“市场”。笔者发现,国内至少有广、狭义教育学的三种定义方式:(1)陈桂生采纳了第斯多惠(F. A. W. Diesterweg, 1790—1866)的意见,认同广义的教育学是指“教育人的(有意识和有觉悟)活动规律的科学”,它涵括“教学理论”;而狭义的教育学“只是提出道德教育的规律和规则”,“在这种意义上教育学和教学理论是相辅相成的”[德]第斯多惠:《德国教师培养指南》,袁一安译,人民教育出版社2001年版,第70—71页)。正是在此意义上,陈先生撰成《广义教育学史·传统教育学形成史》讲稿(油印本教材,华东师范大学1990年印),1998年易名《历史的“教育学现象”透视——近代教育学史探索》,交人民教育出版社出版。(2)叶澜则认定,教育学的“狭义指作为一门学科的教育学”;“广义是指教育学的学科群”(叶澜:《中国教育学发展世纪问题的审视》,《教育研究》2004年第7期,第16页,注释①)。(3)项贤明认为,狭义教育学即学校教育;而逸出学校范围的“泛教育”之学则为“广义教育学”(项贤明:《泛教育论——广义教育学的初步探索》,山西教育出版社2000年版)。

④ 鉴于汉语“教育学”一词包蕴性太强,有掩盖教育知识体系的国别和时代差异之嫌,黄向阳建议,以“传统教育学”指称“pedagogy”一类的研究成果;而以“现代教育学”指称“education”和“educology”之类的研究成果。参阅黄向阳:《教育知识学科称谓的演变:从“教学论”到“教理学”》,载瞿葆奎主编:《元教育学研究》,浙江教育出版社1999年版,第306页。

种含义:(1)作为一门学科(单数的“教育学”);(2)作为“教育基本理论”(含多种教育理论学科)的同义语;(3)作为教育分支学科群的总称(复数的教育学),大致与“教育理论”相当。^①按照陈先生的这个思路,我们也可说,汉语语境下的“教育学”可分为狭义、中义和广义,亦即,我们使用“教育学”一词,有时是指单门学科的教育学(狭义);有时指“教育学原理”(中义);有时指整个教育学科群(广义)。笔者认为,这个分析比较合乎国人的用语习惯。本文也将在三种意义上使用“教育学”一词,为确保用语的简洁明了,又能减少歧义,特作三点约定:(1)因论文以“教育学原理”为陈述对象,故需要指称“教育学原理”或“教育学原理文本”的时候特多,为行文方便,我们常代之以“教育学”或“教育学文本”。(2)中国近代历史上的“教育学原理”及其文本主要呈现在“教育学”和“教育哲学”当中,所以,我们也不免在狭义上(即指单门课程或学科的教育学)使用“教育学”或“教育学文本”。以上两种由同一用语指称不同对象的情况,一般都可以通过上下文得到明确,凡是我们认为有可能引起歧义的地方,则别以“狭义”(有时也径直称作“传统教育学”^②)或“中义”。(3)偶尔也在广义上使用“教育学”一词,意指整个教育学科群及其知识体系,这种情形下,我们通常都会加上“整个”、“学科群”之类的修饰语。

[2]学科、知识、文本与学术史研究

本文虽有意于从知识的层面检视中国近代教育学原理的演进历程,但它本身却算不上“知识史研究”,笔者更不敢以此自诩。^③我们的意图不过是想通过对知识演进的考察,来推进学科史研究而已。这一研究,与其说它是“知识史研究”,倒不如说它隶属于学术史研究,更妥帖些。

问题是,学科与知识到底什么关系?为什么说知识史的考察,可以推进学科史的研究呢?中国近代有过教育学原理这个“学科”吗?所有这些问题其实都与如何理解“学科”一词有关。

什么是学科?一般认为有三层基本含义。一是指“教学科目”(subjects

① 陈桂生:《“教育学”辨——“元教育学”的探索》,福建教育出版社1998年版,第244页。

② “传统教育学”亦有两义,它既可以指称学派,也可以指称学科。譬如,过去我们常把赫尔巴特的教育学形容为“传统(的)教育学”,而把杜威的教育学视为“现代(的)教育学”,这是学派意义上的。学科意义上的“传统教育学”,对应于高度分化的“现代教育学”(学科群),通常指传统意义上的作为一门学科的教育学。本文使用的“传统教育学”一词,除做特别说明者外,一般都是指后一种涵义。

③ 不敢,并非不想,而是不能。虽说“知识考古学”、“知识史研究”早已成为治社会科学的“时髦”方法,但笔者鲁钝,自知未得其“玄机”,故不作“高攀”之想。

of instruction);二是指“知识门类”(branches of knowledge);三是指“学术组织”(units of institution)^①。“教学科目”面向知识的传递;“学术组织”意在知识的生产;“知识门类”实则知识的聚类与集合。所以,不管在哪个层面上,知识都居于学科含义的核心位置,有时甚至就是学科的同义语。在中国近代,确实没有出现过明确的教育学原理的学科建制,但作为教育学知识或科目之“一种门类”的教育学原理,却是存在的,并且集中呈现于当时的“教育学”和“教育哲学”之中,这是不能轻易否定的事实。我们讨论近代教育学原理,正是基于学科知识的层面,而非学科制度的层面。今人论学,动辄制度建设、制度创新,却鲜见对知识本身作严肃的检讨。殊不知,不讲知识的学科是虚妄的;不关心知识累进的学科制度是蹈空的;不研究知识演变的学科史是没有根基的。可见,从知识层面上研究中国近代教育学原理的演进,不但重要,而且必要。

知识承载于文本之中。离开了文本,要想对中国近代教育学原理作知识史上的考察,不过是句空话。所谓“文本”,一般泛指“任何书写或印刷品的文字形式”,这里专指 1899—1948 年间在中国出现过的“教育学”(狭义)和“教育哲学”书。就其性质、内容而论,既排除教育学科群内部其他的教育理论书籍,也不包括专题式的教育学论文或论文集,但形式不拘,无论单行本,还是连续出版物上刊发或连载的,甚至连油印讲义等非正式出版物,凡能搜罗到的,一概囊括。为行文方便,我们把“教育学”和“教育哲学”两类文本合称为“教育学原理文本”,简称“教育学文本”(中义)。

上述以知识为焦点的研究构想,亦得自于学术史研究智慧的启迪。学术史的回顾和总结对于学科的发展来说,始终有着特别重要的意义。近年来,知识界高唱学术研究的原创性。学术研究要求的原创,并非盘古开天地般的全新创造,而是在前人已有成果基础上的小步推进。^②个人的学术创造始于前面几代人所累积的学术传统。“如果没有学术传统,一个人的智

① 参见孔寒冰:《高等学校学术结构重建的动因》,载胡建雄等:《学科组织创新:高等学校院系等学科结构的改革研究》,浙江大学出版社 2001 年版,第 243—244 页。

② 陈思和曾经给“原创”作过别出心裁倒也切合实际的解释:“原字古为‘源’的本字,原创即‘源创’;源于某种前人成果的创作,有源的创作。”(参阅陈思和:《研究生论文是否需要原创性》,《出版参考》2006 年第 29 期)。笔者认可这种解释,以下对学术研究原创性的讨论正是在此涵义上展开的。

慧,尽管可能发展到很深很广,但是很难传授下去。”^①学术传统代代承继,推陈出新,遂铸成学术进步的轨迹。是故,原创性应是学术研究的固有品质,亦是其精血所在,原本是无须特别强调的。问题是,在“学术泡沫化”、“腐败”、“失范”愈益严重的今天,如何能保持学术研究应有的品性、提高学术研究的原创性?这固然要靠多方面的条件建设。然而,通过学术史的梳理,以提高研究者的自觉意识,并重建学术传统,防范学术生产当中的低水平重复,恐怕是一项必要而且必须长期坚持的基础性工作。

葛兆光曾经敏锐地指出,“学术史研究的是知识在历史中的变化与增长”^②。确实,学术史研究就是对学者(包括群体和个体)在各自领域所从事的学术活动及其所创获的学术成果,进行清理、总结、比较和评价,它既检讨学术活动、组织、规范等制度层面上的东西,更着重梳理学术成果、思想、方法、风气等观念层面上的东西。按照刘曙光的构想,当代学术史学科要研究九大领域的问题。^③在笔者看来,学术史研究的领域再广,最终还得“九九归一”:即要聚集到知识这个焦点上,落脚于对学术成果的梳理、比较和鉴别上。学术史研究的主要任务,就是要通过对既有成果的筛选和淘汰,抛开重复、肤浅、甚至虚假的,留下有创新、有价值的,指认知识累进史上的“关键”人物及其成果,并从学术研究的方法论上加以总结和提炼。可见,学术史研究恰似勾勒“知识地图”的工作,它一面挤压学术泡沫,一面为学术发展“指路”。

综上所述,本研究欲以知识为焦点,以学术史研究为定位,以历史上出现的“教育学”和“教育哲学”文本为“抓手”,力图勾勒出一幅中国近代教育学原理的知识图景。

1.2 文献综述

笔者深知,这一勾画中国近代教育学原理知识图景的工作,端赖前人的

① 汪丁丁:《中国社会科学学术传统的重建问题》,《社会科学战线》2004年第4期。笔者认为,引文中的“授”字,实属多余。

② 葛兆光:《中国思想史第一卷·七世纪前中国的知识、思想与信仰世界》,复旦大学出版社1998年版,第26页。

③ 九大领域包括:(1)概论或概述(勾勒当代学术发展的轨迹);(2)学者研究;(3)各学科发展史;(4)学术规范、学术评价和学术批评;(5)学术活动和学术期刊;(6)研究机构和学术团体;(7)当代学术思潮和学派;(8)当代学术史研究方法;(9)学术志和年鉴。参阅刘曙光:《关于“当代学术史”学科建设的若干思考》,《云梦学刊》2005年第4期。

研究积累。因此,对于迄今为止已经完成的工作基础,加以回顾和整理,从而进一步明确本研究的起点和方向,是十分必要的。

1.2.1 研究历程回顾

近代教育学在中国的出现至少比西方“迟到”了100年。相比之下,教育学史的“研究”,起步却不算太晚。从第一个中译本《教育学》的出现^①到第一本《教育学史》的问世^②,中间相隔最多不过4年。笔者初步统计,1910年以前国内出版、刊发的“疑似”教育学史文献至少有4种(见表1-1)。但是,这些文献多以“泰西教育学史”为对象,且全都是译本。它们充其量粘带着一些开阔教育学视野的意蕴,而跟立于主动反思基础之上的“研究”基本无关。

20世纪20年代后半期,舒新城接连编出《民国十四年中国教育指南》和《民国十五年中国教育指南》两书,其主体内容实为年内出版的教育书报论文之提要。逐年搜集和检点教育书籍、论文及出版物,并分门别类地编写其提要与内容概略,这好比是对当年中国教育研究状况的一种“检阅”与“写实”。通过这项工作,编者亦提出了颇为尖锐的批评——“出版物数量既不多,质亦不良”;“教育者本身缺乏独立之研究的精神”,“美国化之风气特盛”,如此等等。^③

1936年,由国立第一中山大学教育研究所发起的“八年来中国之教育研究”,罗致了当时国内各领域的知名专家,按教育哲学、教育心理学、实验心理学、教育研究方法、师范教育、民众教育、学校训育等门类,分别撰写

① 笔者认为,1899年日人剑谭钓徒节译奥国林德纳(G. A. Lindner, 1823—1887)的《教育学纲要》,连载于《亚东时报》1899年第7—10号上,此为引进西方教育学之开端。不过,也有学者强调王国维译立花铤三郎《教育学》(《教育世界》第9—11号)的起点意义。参阅周谷平:《近代西方教育学在中国的传播及其影响》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1991年第3期;侯怀银:《中国教育学发展问题研究——以20世纪上半叶为中心》,山西教育出版社2008年版,第31—32页;瞿葆奎:《两个第一:王国维译、编的〈教育学〉——编辑后记》,《教育学报》2008年第2期。

② 侯怀银将日本高岛半三郎讲演,张宗哲编述的《教育学史》(《直隶教育杂志》丁未年第19期,戊申年第1期、第3—5期,1908.1—4)列为同类著作中的“第一本”。若单以书名为据,则侯著可能“忘记”了日本学者金子马治(一说金字马治)著,留日学生陈毅(一说陈宗益)翻译的《教育学史》(广智书局1903年版)的存在。参阅侯怀银:《中国教育学发展问题研究——以20世纪上半叶为中心》,山西教育出版社2008年版,第33—34、251页;陈学恂主编:《中国近代教育史教学参考资料》(上册),人民教育出版社1986年版,第683页。

③ 舒新城:《民国十四年中国教育指南》,商务印书馆1926年版,第18页;舒新城:《民国十五年中国教育指南》,商务印书馆1928年版,第2—3页,“序”。

了 18 份研究报告,以专刊的形式分 2 期刊出于《教育研究》。可以说,这是对南京国民政府成立 8 年来的教育研究进展所作的最全面、最大规模的一次盘点和总结。

表 1-1 1910 年前中译“教育学史”文献要览

文献题名	原作者	中译者	出版机构/登载刊物,期号,时间
《教育学史》	金子马治	陈毅	(上海)广智书局,1903
《泰西教育学沿革史》	?	蜕庵	《新民丛报》,第 32、33、35 号,1903.5—8
《教育学说之变迁》	?	黄国康	《新民丛报》,第 96 号,1907.11
《教育学史》	高岛半三郎	张宗哲	《直隶教育杂志》,丁未年第 19 期,戊申年第 1、3—5 期,1908.1—4

1940 年廖泰初发表长篇论文《中国教育研究的回顾与前瞻提要初稿》,这是他计划写作中国教育学史书稿(未见完成)的一个提要,它虽然“只是一个大纲初稿,只描画出一个骨架子,认定方向”,但作者对当时中国教育研究状况的评价却是毫不客气的:“中国的教育研究继续着抄袭搬运,谁要抄袭得像,抄袭得肖,就是国内的专家。”^①相反,同时期庄泽宣给出的评价则显得要客观、公允一些。他首先承认,25 年来中国教育研究的成果确实有很多是不可靠的,但考虑到研究者的实际条件和处境,他转而表示:“我们敢说以上的成就已经是难能可贵。”^②1946 年,王文新及时地总结和评价了抗战八年来中国教育学术研究的进展情况,并提出了自己的批评与建议。^③上述成果约略反映了当年学者对中国教育学术研究状况及其进展的总结与初步反思。

新中国成立后的最初 30 余年里,在教育学领域,形形色色的“批判”不少,但真正反思性的研究不多。其中比较重要的当属曹孚先生的《教育学研究中的若干问题》^④,该文提出了如何正确估价资产阶级教育学的问题。

雷尧珠的《试论我国教育学的发展》^⑤恐怕是改革开放以后第一篇专门总结中国教育学发展史的论文。其研究时段从 1901 年到 80 年代初期,跨

① 廖泰初:《中国教育研究的回顾与前瞻提要初稿》,《教育学报》(燕京大学教育学会编)1940 年第 5 期(单行本),第 1、9 页。

② 庄泽宣:《中国教育研究的后顾与前瞻》,《广东教育》1946 年第 1 卷第 3、4 期合刊。

③ 王文新:《抗战以来我国教育学术研究之一斑》,《教育杂志》1946 年第 31 卷 9 号。

④ 这是曹孚先生 1957 年春应中央教育行政学院之邀所作的学术报告。它初刊于《新建设》1957 年 6 月号,后节选入《曹孚教育论稿》(人民教育出版社 1989 年版)。

⑤ 雷尧珠:《试论我国教育学的发展》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1984 年第 2 期。