

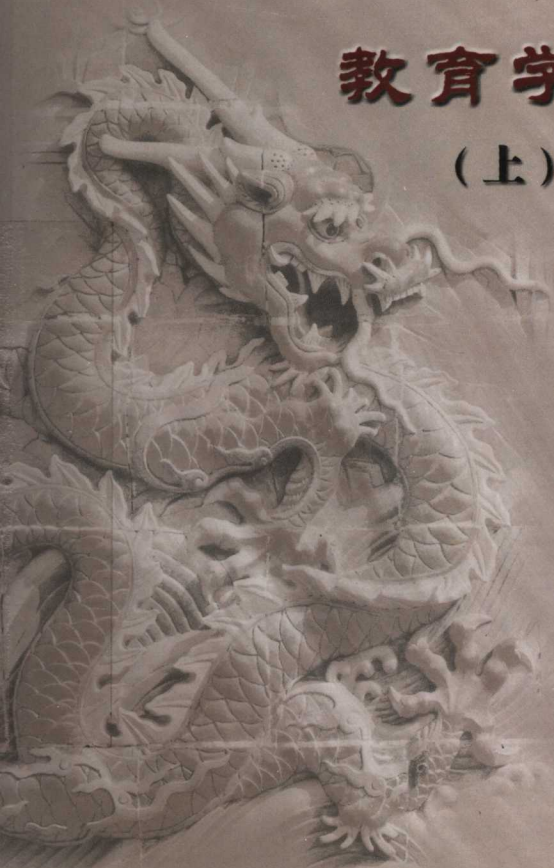
· 本书编辑委员会 编

中国人文社会科学 博士硕士文库

· 续编 ·

教育学卷

(上)



浙江教育出版社

· 教育國際化與國際教育 ·

中國人文社會科學 博士碩士文庫

教育學類

(第1卷)



中國社會科學出版社

C53/94

:1

2005

中国人文社会科学 博士硕士文库

· 续编 ·
教育学卷
(上)



浙江教育出版社

编辑说明

《中国人文社会科学博士硕士文库》(续编)系国家“十五”重点图书规划项目,所收论文大都具有比较重大的学术创见和理论意义。

首辑文库 1998 年出版后,受到学界的广泛注意和较好评价。不仅专门研究者将其视为不可或缺的学术信息和参考资料,广大参加自学考试的人们更将其作为撰写论文的范本,收集材料、形成观点的路径。初版千套,两月内即告售罄,可见社会有此需要,因此便有编辑出版续集的计划。

本书主要收集 1994—2000 年在我国高校和科研机构毕业并获得博士、硕士学位者的人文社会科学优秀学位论文,并适当兼顾 1994 年前相关之优秀学位论文,凡 150 篇。全书分文学、历史学、哲学、经济学、法学、教育学六大学科卷,共 17 分册。为了便于读者阅读和学术交流,对于入选学位论文,我们均请作者进行了精心的修改或必要的调整,有关情况详见各篇题注。

我们是立足于高度负责的学术立场、本着极其认真的学术精神,来从事本书的组织与编纂工作的。为了切实保

障本书独一无二的学术品质,仍特邀德高望重的于光远教授、季羨林教授、蔡尚思教授担任名誉总主编。王元化教授、任继愈教授等学界前辈任学术顾问。纪宝成教授、陈平原教授等知名中年专家任学术编委。

在本书学术顾问、学术编委的热情指导和学术界广大专家学者的大力支持下,经过作者自荐、专家推荐、权威遴选等多种形式,本书即将隆重奉献给学术界、教育界和读书界。本书之顺利编纂和出版,将不仅有利于系统地反映我国学位与研究生教育的辉煌成就,而且还有利于从一个基本的层面及时总结我国人文科学和社会科学研究的基础性、理论性、前沿性和创新性学术成果。有一点需要说明的是,一些远在海外或者由于别的原因未能联系上的作者,虽其论文颇具社会影响,在学界评价甚高,然无法收录,不免有遗珠之憾。

我们有充分的理由相信,与已经出版的《中国人文社会科学博士硕士文库》一样,本书将成为全面反映我国研究生与学位教育方面最新成就、最权威的标志性成果之一。

我们热切期待着专家学者和广大读者的批评、关心与厚爱!

本书编辑委员会

2004年9月

目 录

上册

论教育学的文化性格	石中英(1)
论教育家形成的外部条件	钟祖荣(78)
教育反贫困的机理及战略	顾建军(121)
阶梯型课程引论——关于中小学课程难度的研究 ..	黄甫全(192)
朱熹开创的书院传统及其在元代的命运	徐 梓(265)
程朱学派教育思想研究	黄书光(336)
当代西方新教育社会学进展评析	杨昌勇(415)
司徒雷登与燕京大学	史静寰(488)

下册

美国联邦政府科技政策与研究型大学科研发展	沈 红(587)
论责备与辩解的心理控制源影响	王登峰(676)
德育美学观探讨	檀传宝(742)
活动道德教育模式的理论构想	戚万学(804)
技近乎道——传统武术训练理论文化侧论	周伟良(854)
信息加工速度的发展研究	沃建中(923)
西方道德教育理论的新进展	袁桂林(1010)

论教育学的文化性格*

石中英

一、“教育学”的概念

在19世纪末之前,一个人若说自己是研究“教育学”的,人们不会对他提出疑问,因为那时“教育学”无论在名称上还是在内容上都很简单、明白。就名称上看,无论是英语国家的“Pedagogy”,还是法语国家的“Pédagogie”,德语国家的“Pädagogik”,都是源于希腊语的“教仆(Pedagogue)”一词,意为照看、管理和教育儿童的方法。正如奥利韦拉所指出的那样,它“并不是一种知识,而是一种行动”^[1]。所有关于教育问题的研究都可以归入到“教育学”的名下。然而,19世纪末之后,情况发生了巨大变化,一个人再说自己是研究“教育学”的,就必须对自己的研究对象做出清晰的界定。

在英语国家,人们对源于“教仆”的“教育学”一词逐渐不满,认

* 本文选自作者博士论文《论教育学的文化性格》(导师为黄济教授)。原文27万字,这里节选的是原文的导论和第二编“理论研究”,后者是论文的核心部分。节选时,作者进行了部分删节和修订。

为这个词的含义过于狭隘,且含有对教育工作和教育学研究的价值偏见,不利于确立“教育学”在大学课程体系以及整个科学体系中的地位 and 学术尊严。于是,在 19 世纪末,人们就用“education”来取代“pedagogy”。但是,由于“education”是个多义词,有“教育”、“教”、“教学”、“训导”、“培养”、“教育学”等多种含义,所以在出现“department of education”、“arts and sciences in education”这样的名称或论题时,人们就非常费解:到底是“‘教育’系”还是“‘教育学’系”,是“‘教育’中的艺术与科学”还是“‘教育学’中的艺术与科学”?特别是,不少人对“department of education”(“‘教育’系”)这个词表示不满。他们认为,高等学校是生产知识、追求真理的场所,怎么能为指称某种活动的“教育”设立一个系呢?“‘教育’系”的学生们(students of education)在“‘教育’系”获得的究竟是一种实际“教育”态度、技能呢,还是获得一种普遍的“教育”知识?所以,尽管人们承认使用“education”后扩大了教育的研究领域,但也认为这个词造成了许多思想上的混乱。此外,“education”作为一门“学科”^[2],也不符合通用的构词规则。在英语中,表示“××学”一般是在根词的后面加上后缀“-ology”,如“社会学”是在“society”(社会)后加“-ology”构成“sociology”,“心理学”是在“psyche”(心灵)后加“-ology”构成“psychology”的。在这种情况下,有人从本世纪 50 年代初开始用“educology”^[3]来取代“education”,特指对教育的学科研究,但不是狭义上的“教育科学”,而是所有教育学科研究的统称,包括了对教育的“分析研究”、“规范研究”以及“经验研究”。“教育科学”只是经验研究的一个分支^[4]。

在法语国家,当社会学家涂尔干 1904—1905 年在巴黎大学讲授“法国教育史”专业课程时,就认为“Pédagogie”这个词存在着“严重的缺陷”,很难概括大学里的教育研究活动。他在保留这个传统词汇的同时,使用了“教育的科学研究”(scientific study of education)和“教育艺术”(art of education)这两个词。“教育的科学研究”就是

运用涂尔干自己的社会学方法对“教育事实”进行研究,是他所谓的“人的科学”的一部分;“教育艺术”则是对教师实际教育技能的训练;至于传统的“教育学”则致力于尽可能认真地在—个既定的时间内把科学自身所提供的资料综合起来,作为行动的指导,是艺术与科学之间的中介物。显然,就学术地位而论,“教育艺术”与“教育学”是难以与“教育的科学研究”相比的。在涂尔干之后,由于儿童心理学的发展,特别是在皮亚杰和瓦隆的“发生心理学”的强大影响下,“教育学”—词获得了新的然而却是古怪的形式——“心理—教育学”(psycho-pédagogie)。这个概念—度十分流行,波及英美国家的教育学界。在20世纪50—60年代,法国大学甚至开设了“心理—教育学”的专业。教育学“变成了它在其中不起任何作用的一门科学(即心理学)的‘实际的’或者说是‘应用的’形态”,“‘教育学’—词逐渐被用来表示那些被称作‘教书匠’的小学教员的教学实践”^[5]。到了70年代,人们认识到把全部教育活动建立在某种心理学基础上的局限性、危险性以及试图以“心理—教育学”概念来代替“教育学”概念的荒唐。在这种情况下,米亚拉雷等人提出“复数的教育科学”(sciences de l'éducation)概念,区别于“单数的教育科学”(science de l'éducation)。所谓“复数的教育科学”指“在历史、社会、经济、技术和政治背景下研究教育事实和教育情境的学科总和”,而“单数的教育科学”指对教育事实和情境进行的“科学的”研究。之所以要提出“复数的”概念,是为了想在教育研究领域提倡—种“新的方法论”。“我们正在放弃采用教育科学方法进行的研究(我们称之为常规研究),而转向从本质上来说要运用多学科方法进行的分析。”^[6]

在德语国家,情况更为复杂。在18世纪,“教育学”研究就比较受到重视。1776—1787年,哲学家康德在哥尼斯堡大学两次主讲“教育学”,并提出“教育的方法必须成为—种科学”^[7]的主张。康德的这种思想给了他的后继者赫尔巴特以极大的影响。可以认

为,赫尔巴特演绎式的教育学理论体系与教育“科学化”的主张,都来源于康德。1869年,德国建立了“科学教育学协会”。1876年,维尔曼明确提出,“教育学”应把重点放在对社会、文化和教育事实的“陈述”上,其任务是“解释”,而不是“规范”与指导。“教育学”应是“经验的、分析的、归纳的与说明的科学”^[8]。但,维尔曼又认为,“教育学”只有依据于基督教才能成为“科学”。显然,他的“科学的”标准尽管不是“理性的”,可也不完全是“实证的”。在维尔曼之后,又有梅伊曼和拉伊受“实验心理学”的影响,提出“实验教育学(Experimentelle Pädagogik)”的概念,试图完全以自然科学的方法来研究教育现象。到了20世纪,“教育学”这个概念仍然在使用,只不过不同的人在前面加上不同的“定语”,表示它的研究方法和研究方向,如“经验教育学”、“批判教育学”、“思辨教育学”、“社会教育学”、“文化价值教育学”、“唯心主义教育学”、“解释学教育学”、“现象学教育学”等等。此外,20世纪的德语国家还出现了一个新词“Erziehungswissenschaft”,意为“教育科学”,译成英语就是“science of education”,指对教育事实的实证研究,在性质上不同于含义模糊的“科学教育学”。在布雷岑卡的《教育、教育理论、元教育理论关系表》^[9]中,把教育研究分为两个层次:一个是“教育学”,包括“教育科学”(Erziehungswissenschaft)、“教育哲学”(Philosophie der Erziehung)、“实践教育学”(Praktische Pädagogik);一个是“元教育学”(Meta-Pädagogik, Metatheorie der Erziehung)。“教育学”一词被看成是除“元教育学”之外的所有教育研究的总称。只是,没有一个概念来概括“教育学”研究与“元教育学”研究。在非常偶然的情况下,“Erziehungswissenschaft”才作为所有与教育有关的经验学科、规范学科的总称。

在中国,“教育学”作为科学之“名”没有多久的历史,当然也没有任何价值偏见的意味,它是一个译名。至于何时何地何人首译,目前尚不清楚。但有一点可以断定,这个名词是从日文转译过来

的,时间大约在 20 世纪初。因为,在这之前,也有不少的西方传教士直接向中国介绍西方的教育思想,但在介绍时极少用“教育”这个词,一般用的是“学”这个词,如艾略儒的《西学凡》、丁韪良的《西学考略》、李提摩太的《七国兴学备要》等等。中国知识分子自己在这方面的著作也都以“学”为题,如张之洞的《劝学篇》等。20 世纪初,当中国知识分子从日本翻译西方的教育著作时,才用了“教育”、“教育学”这两个词。由于各种复杂的原因,“教育学”一到了中国,就被给予“科学”的美名,与“社会学”、“经济学”、“政治学”等并列。大学里开设“教育系”,聘任“教育学教授”。没有必要在“教育学”之外再用“教育科学”一词,在“学”的前面加上“科”字似乎有画蛇添足之嫌。但是,当一个世纪以来“教育学”作为一门课程和一种教材(讲义)之“名”在大学教育系频繁使用时,“教育学”渐渐地就不指称一个科学研究领域,而转化为课程或教材的专有名词了。当课程、教材的内容、结构、体系老化或与其他分支学科交叉重复时,人们就惊呼“教育学”的“迷惘”,乃至宣布它的“终结”。这样,“教育科学”这个汉语语境中本来可有可无的词就正式粉墨登场,以至于备受青睐了。

很清楚,19 世纪末以来,在世界范围内,“教育学”概念的内涵和外延都经历了复杂的变化,在不同的国家出现了不同的情况:在英美国家,它基本上被抛弃不用,成为有关教育研究的一个“历史”词汇;在法国,它基本上被局限在一个狭小的实践研究领域内,米亚拉雷的教育科学分类表中没有它的位置;在德国,它渐渐退居“次要的”位置,“主要的”位置被它前面的“定语”所侵占;在中国,它的名声也越来越不好,有被“教育科学”代替的趋势。而且,像其他的所有近代科学,20 世纪中,“教育学”作为一个研究领域也发生了不可避免的分化。今天,我们可以见到不同教育家和教育流派的教育学,不同年龄阶段的教育学,不同教育领域的教育学,不同历史阶段的教育学,不同学科的教育学,不同社会形态的教育

学,不同理论形态的教育学,等等。在“教育学”的“名”和“实”都变得如此多样和复杂的今天,“如果说某人在进行教育学的研究,就必须问一问他是在研究教育学的哪个专业领域或哪个更加细小的分支。说是教育学的研究者,实际上多是在研究一两门专业分支。”^[10]

那么,我们这里所要研究的究竟是什么意义上的“教育学”呢?是否也是研究“教育学”的细小的分支呢?在世界范围内,由于各自特殊的历史原因,19世纪末以来,人们对传统的“教育学”概念进行了种种的限制、批评、改造或干脆弃置不用,这都是有理的,也是现代教育研究和教育活动发展的必然要求。但是,有一点是谁无论如何也否认不了的,那就是围绕着教育活动已经形成了一个多学科的研究领域,它们有着共同的语言、目标以及责任感。我们需要给这个研究领域以一个统一的称谓。只有这样,才能促进这个领域的研究和学科间的交流。通过上面的分析,我们也看到,各国的称谓是不同的,人们只能在自己的语言环境中去寻找这个合适的称谓。我们认为,在汉语语言环境中,再没有比“教育学”这个译名更恰当的了。“教育学”可以作为所有教育学术研究的统称,而“教育科学”相比之下就不太可取。理由有二:第一,如果“教育科学”是一种广义的泛指,那它的概括力是相当有限的。比如,在这种情况下,“教育哲学”就要从属于“教育科学”。这显然难以说得通。第二,如果“教育科学”是狭义的,那它更不能作为所有教育研究的统称,而只能在众多的学科或学科方法中占一席之地。所以,这里所要研究的“教育学”不是传统意义上的“教育学”(Pedagogy, Pédagogie, Pädagogik),也不是以一门课程和一种教材形式存在的《教育学》,更不是教育学哪个细小的分支,而是所有教育学术研究的统称,相当于英美国家的“Educology”、法语国家的“Sciences de l'éducation”,布雷岑卡的“Pädagogik”。再进一步说,也就是要研究一般的、理性的教育认识活动,研究形形色色的教育学活

动之“一般”或“整体”。“通过深入各专业分支领域来推动自己的研究,这当然是很重要的,但如果对自己的研究在整体研究中的位置缺乏了解的话,非常专门化了的研究恐怕也要犯视野狭小的毛病。为此,有必要对教育学的专业分化有个整体观,对诸多专业领域作综合整理。”^{〔11〕}

二、教育学问题

大量文献显示,20世纪以来,世界各国的教育学事业都获得了很大的发展,表现在以下可加以统计的若干方面:教育研究机构的大量增多;教育学从业人员的大量增多;教育学出版物的大量增多;用于教育学研究的经费的大量增多;教育学的分支学科大量增多;教育学在许多国家和地区的大学课程体系中赢得了位置等。教育学似乎已经成了一个充满生机、硕果累累的科学领域。

然而,与上述“量”的发展不协调的是,在世界范围内,人们对教育学者的学术成就以及教育学对整个社会教育事业的贡献评价很低。皮亚杰曾对教育学的状况进行多方面的分析,发表了精辟的评论。他说:“人们虽曾作过大量的努力,但在我们的教学法、教学大纲、我们对于问题的看法本身,乃至在作为一门指导学科整个教育学方面都还没有任何根本的革新。自从1935年以来,这种十分不相称的现象并未减少,一直到今天仍然存在。……这个问题正变得日益使人担心。那就是,为什么我们能有一门医疗科学——即使其规律在许多国家与社会阶层应用得较少——而教育部长们,却不像那些关心公共卫生的人们一样,能够依靠一门公正客观的科学,具有权威性地为教育工作提供原理和事实根据,因而只需考虑如何最好地加以应用就行了。……教育部不仅决定如何应用,而且决定着所应用的原则,因为还没有一门教育科学来支持这项工作,教育科学还没有发展到足以答复目前出现的无数问

题。”^[12]

来自教育学知识共同体内部的一些评论更能有力地说明这种情况。穆尔在其著名的《教育理论导论》(1974)中指出:“一般来说,从事实际工作的教师们对教育理论很少有兴趣。他们常常把它看成是一门与自己志趣不同的师范学院的学科。如果在自己的职业工作中碰到了教育理论,他们就把它看成是那些距自己每日的工作环境十分遥远,且总是提出一些与实践经验相冲突的建议的‘专家’在自己身上所抱的某种希望。……除了教师对教育理论缺乏兴趣以外,近几年来,人们对教育理论的学术完整性还持有保留态度。……人们认为,教育理论就不是真正的理论。‘教育理论’这个词应该用来指对教育实践产生影响的心理学和社会学的那部分,除此以外的其他任何用法都是用词不当。教育理论因此在根本上受到攻击。”^[13]

美国密歇根州立大学教育学院教授杜祖贻认为,作为一个学科领域的教育学“与其他传统学科相比还远没有成熟,未能对优秀人才产生智力上的充分刺激和挑战,因此未能吸引那些最有能力的人加入这支队伍”,“教育研究的成果有广度却无深度,有实用性然而模棱两可,因此导致其他领域的学者们的鄙视,传统的学问家至今不愿把教育学作为一门学科来接纳,与其他以职业为导向的专业一样,教育学专业在大学里的学术地位极低。”^[14]

像这样来自教育学知识群体内部的评论还可以引用很多。实际上,20世纪中叶,对教育学成就的低调评价文献在各个国家都可以读到。仅从这几个有着不同文化背景、社会背景、知识背景的专家在不同时期从不同角度对教育学状况发表的几则评论中,就可以充分地说明问题的严重性。教育哲学家莫里斯教授形象地比喻说,“教育研究‘在荒野上哭泣’”^[15]。

事情已经到了这样的一个地步:我们必须彻底地对我们的理论活动和知识形式有个清楚的认识,理解目前这种状况产生的原

因,回答从理论到实践、从学科外到学科内的各种质疑,否则,我们就不能获得足够的勇气继续留在大学的讲台上,就找不到作为教育学学者独特的生存方式。对于这种理智的要求显然不同于平日里教师、教育管理人员、家长、学生等对我们提出的要求,后者是希望我们回答为什么教育、谁来教育、教育什么、怎样教育、教育谁等一系列的问题。这是两类不同性质的问题,指称两个虽然有联系但极不相同的研究领域。我们把前者概括为“教育学问题”,把后者概括为“教育问题”。

“教育学问题”与“教育问题”的区别在于:第一,在问题的发生上,“教育学问题”尽管有许多实际方面的原因,但一般是由教育学者自己提出的。与此不同的是,“教育问题”一般是由教育实践提出的。第二,在问题的指向上,“教育学问题”指向教育认识领域,而“教育问题”指向教育活动领域。第三,在问题解决的目的上,“教育学问题”的解决不直接回答教育活动中的问题,主要是帮助教育工作者认识、理解和规范自己的教育学习活动,而“教育问题”的解决则直接指向教育活动,为它设定目的,提出建议,寻找合适的途径与方法。

“教育学问题”与“教育问题”的关联体现在逻辑的和历史的两个方面:从逻辑上说,“教育学问题”相对于“教育问题”是次一级的,是“教育问题”的“问题”,也可以说,是“教育问题”的元问题,是关于我们怎样提出、确定、陈述、分析和回答“教育问题”的问题。因此,没有“教育问题”就没有“教育学问题”。从历史上说,“教育学问题”的出现是人类对“教育问题”的认识达到一定历史阶段的产物,是人类的“教育认识”从自发、自在到自觉、自为,从单纯的外向观察走向外在观察与内在反思相结合,从童年走向成熟的一个重要标志。此外,“教育学问题”的提出和解决尽管不直接回答“教育问题”,但并不是和它毫不相干的。实际上,对“教育问题”的追问最后都能够发现它的元问题的形式。对“教育学问题”的认识有

助于“教育问题”的认识和解决。

同“教育问题”一样,“教育学问题”不是个别的、孤立的,而是个庞大的“问题域”,由一组组相互联系的教育学问题构成。瞿葆奎教授曾提出从17世纪中叶到20世纪中叶300年间教育学的8个主要问题,它们是:教育学是科学还是艺术?教育学是经验性学科还是规范性学科?教育学是理论学科还是应用学科?教育学是具有普遍适应性的学科还是建立在文化背景之上的学科?教育学是社会的教育学还是个人的教育学?教育学的理论基础是什么?教育学由哪几部分构成?建立教育学的方法是什么?^[16]张胜勇提出了有关教育学的十二组问题,每组之中又有许多的子问题,如第一组的问题是,“教育研究能否成为一门科学?换言之,教育研究可以科学化吗?教育科学是可能的吗?什么是教育科学?教育科学是真理,还是一组猜测、信念或约定?教育科学与非科学的分界标准是什么?现代教育科学是关于现代教育的全部学问吗?”^[17]

在多种多样的“教育学问题”中,我们可以划分出两类逻辑性质不同的问题:一类是教育学的总体的、一般的、根本性的问题,一类是教育学的部分的、个别的、具体性的问题。前者如教育学是什么?教育学是否一门科学?教育学的科学化是否可能?如何实现?后者如教育学的研究方法论问题、教育学史问题、教育理论与教育活动的关系问题、教育学的民族化问题等等。在逻辑上,根本性问题的认识为具体性问题的认识提供了认识论的前提。不论自觉还是不自觉,人们总是在认识具体的教育学问题时有自己对根本问题的预设。例如,当有人说目前的教育学“不够科学”时,那么他就有一个教育科学“可以科学化”的预设;当有人从逻辑学的角度来研究教育的概念、命题、陈述时,他就有一个教育学知识“可以”或“应该”逻辑化的预设。这样的预设 in 说话者那里,是不言而喻的,但从旁观者的角度来说,却是可以进行质疑的。所以,在这个“反思的时代”中,要想对诸多的“教育学问题”有个系统的解决,

就必须首先追问那些带有根本性的问题。这个根本的问题可以概括成：“教育学是什么？”毫无疑问，这是个需要总体解决的“康德式的难题”。并且，这个难题的解决不可能由各门具体研究“教育问题”的教育学科进行，也不可能通过对一些具体教育学问题的研究进行。在其他科学中，类似这样的根本性的问题都是求助于哲学的，因为，只有哲学的思维态度和方法，才能使我们获得对问题的系统的、透彻的、总体的认识。因此，对教育学根本性问题的观察也只有求助于哲学——教育学哲学。

三、教育学活动的文化分析

（一）教育问题的主观性

科学活动源于问题，教育学的研究对象是“教育问题”，这已成为我国以及日本、英国等国教育学界的共识。一部教育学史不外是不停地探讨什么是教、为什么教、教什么、谁来教、教谁、怎样教的问题。但思维不能单单在形式上确立教育学活动的对象是教育问题，因为这样还不能揭示教育学者们的对象世界以及教育学活动的独特性，我们还应该进一步追问：教育问题在本质上是一类什么样的问题？它是怎样生成，又以一种怎样的形态存在和演化的？与其他的科学问题，如物理学问题、社会学问题、心理学问题相比，又有哪些独特的地方？

让我们通过一个典型的“教育问题”——教育本质问题——来思考。这是个引起我国教育学者浓厚兴趣但又始终没有取得一致意见的问题。关于它的研究，已经积累了丰富的学术资料，绝大多数教育理论工作者都熟悉这些资料，这里我们毋须重复。而且，我们的兴趣也不在这个问题的解决，而在通过对它的分析来研究教育问题的一般规定性。

根据人们在教育本质问题讨论中对“本质”和“教育本质”两个