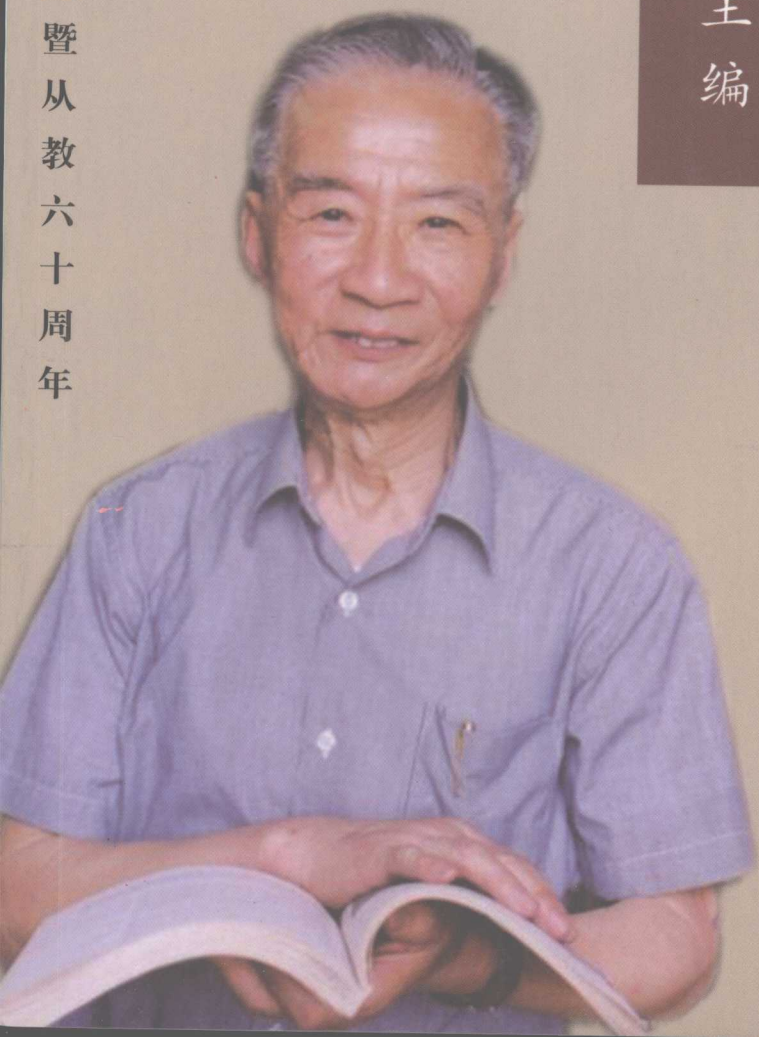


教育的 意蕴

郑金洲◎主编

福建教育出版社

庆祝瞿葆奎教授八十五寿诞暨从教六十周年



JIAOYU DE YIYUN

教育的意蕴

郑金洲◎主编

福建教育出版社



庆祝瞿葆奎教授八十五寿诞暨从教六十周年

图书在版编目 (CIP) 数据

教育的意蕴——庆祝瞿葆奎教授八十五寿诞暨从教六十周年
/郑金洲主编. —福州:福建教育出版社, 2008. 4
ISBN 978-7-5334-4987-2

I. 教… II. 郑… III. 教育学—文集 IV. G40—53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 054753 号

教育的意蕴

——庆祝瞿葆奎教授八十五寿诞暨从教六十周年

郑金洲 主编

出版发行 福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 电话: 0591-83726971

83733693 传真: 83726980 网址: www.fep.com.cn)

印 刷 福建省天一屏山印务有限公司

(福州铜盘路 278 号 邮编: 350003)

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 23.75

字 数 412 千

插 页 2

版 次 2008 年 4 月第 1 版 2008 年 4 月第 1 次印刷

印 数 1—3 100

书 号 ISBN 978-7-5334-4987-2

定 价 36.00 元

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,

请向出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

前 言

风月无边，庭草交翠。

恭逢恩师瞿葆奎先生八五寿诞暨从教六十周年，弟子无不欢欣鼓舞，于是动议：结集文章，聊作贺仪，以铭师恩。我们以为，先生耕耘学术六十载，培育桃李满天下，最希望看到的，最感到高兴的，也许就是他挚爱的事业得以承续光大，他授业的弟子在教育领域有属于自己的一方天地。

知识改变命运，导师成就人生。我们的境遇大多因为先生而发生转变，因为先生而步入学术人生的轨道。正是他以质朴的品格、淡泊的情怀，指引我们漫步人生的航程、感悟处世的真谛；正是他以丰硕的学识、宏阔的视野，引导我们踏上学术的征途、探求教育的奥赜。“堂堂正正做人，踏踏实实为学。”先生相信，做人第一，只有“堂堂正正做人”的人，在学问探索上才可能是“踏踏实实”的。尽管我们从事的研究领域互有差异，但是这十二字箴言却一直伴随着、引领着我们的成长和发展。

跟随先生左右聆听教诲、研读讨论的日子，虽已远去；但是先生的教诲言犹在耳，不敢忘怀。从严格的“一天三班制”到定期的“学术星期六”，从“三个一点”（觉少睡一点，天少聊一点，影视少看一点）的要求到“三个甘于”（甘于艰苦，甘于清贫，甘于寂寞）的期望，从学习上的“三个为主”（以理论学习为主，以专题研究为主，以自学、讨论为主）到研究上的“三个统一”（历史与逻辑相统一，材料与观点相统一，叙述与评析相统一），等等，都体现了先生在培养学生方面的“别具一格”，而这种“别具一格”实际上寄寓的是先生对学生的殷殷期切，折射的是先生对学生的高度责任感。

从我们亲身的经历、感受和体悟来说，先生在引领我们走上教育学术道路方面，大致可以用五个关键词来勾勒其特征：

领域——知识领域是研究者思想的平台、生存的空间。特别是在当代教育知识日渐分化和多样的背景下，研究者不可能博习深究教育学的一切领域

或分支,而应该首先扎根教育学的某一领域或学科,达到细致而精深的境界,然后再循序渐进地向相关领域或学科拓展。因此,先生在培养研究生时,明确要求他们在教育学的园地里确立自己的专攻领域或学科。我们是先生这种定位的直接受益者,各自逐渐在教育学的各个分支领域中找到了自己的位置。

问题——任何研究都是从问题开始的,都试图去弄清或解决问题。对于“平铺直叙”的写作,对于“波澜不惊”的叙述,先生以为都与问题不明或没有问题有关。他常说,研究必须有问题指向,必须有“对立面”;唯其如此,研究才能“立体”,才会引人入胜,才能发人深省。进入某一领域或学科之后,我们需要从“主题化”的写作转向“问题化”的研究,从建构学科体系取向转向问题探究取向。

多样——多样性是学术发展的良性“生态”。对于学生的要求,先生从来不是“千篇一律”,而是鼓励我们结合自己的兴趣,自由选择专攻的学术领域;结合自己的特点,自主选择恰切的研究方式,走“多样化”、“个性化”的专业发展道路。有些人擅长思辨,就关注教育中的形而上学问题;有些人偏爱实证,就深入现场,搜集资料,把握教育事件的“真相”。在先生看来,没有多样性,学术就没有生气,就没有活力,就没有创生的可能。

自由——先生一直认为,“只有一种观点的学术,是窒息了的学术;没有争鸣的学术,是死亡了的学术”。在探究教育真理的过程中,需要打破“一团和气”,不限于思想的“共鸣”,更重要的是,营造开放的空间,允许自由的讨论,引发真正意义上的学术“争鸣”,经常有“风乍起,吹皱一池春水”的景象。先生自己身体力行,为我们起到了表率作用。

规范——在思想上,先生是推崇自由的,但在撰述上,先生是严格规范的。从句读标点到引文注释,从遣词造句到谋篇布局,先生都不容许有任何的疏忽或错漏,更不用说在观点陈述和逻辑论证上了。对于学术腐败,先生不仅感到痛心,而且采取各种措施予以坚决抵制,以求学术环境的“净化”。他认为“学术研究是与存真求实、脚踏实地联系在一起,是与探索创新、锐意进取联系在一起的,没有真实、诚信,也就没有了学术的生命。”

先生之风,山高水长。我们无不景仰,无不受其浸染。正是循着先生的足迹,众生在教育研究的领地里潜心钻研,自由驰骋。本书的各篇即是弟子们扎根各自领域而形成的成果。这些文章自然不能与先生的境界相比肩,但是所谓“心向往之”,我们总是努力去接近它,领悟它,尝试它。假如我们去细细体味,还是可以感受到这些论题和方法与先生研究的直接或间接的关联。譬如,有些是承续先生元教育学研究之余绪,探讨教育学在时间长河中的

“驻足”或“漂流”；有些依循先生课程与教学研究之步伐，追踪中国语文教育的百年历程；有些重回马克思主义，以社会演进为背景，勾勒教育发展的阶段，寻求教育与人的自由发展的联系；有些直接展现先生治学的风貌，讲述先生对自己学术历程的深刻影响。诸文或回溯历史，或针砭现实，或展望未来，但都只是我们在通往教育理论征途中的一次“驻足”，在领略先生学术风范过程中的一次“体验”。

怀着对教育学“爱慕之情，仰望之心和探究之志”，先生为中国教育学的发展尽心竭力，虽至耄耋之年，依然孜孜不倦，致力于中国教育学的资料整理和学科建设。出版这本文集，目的不仅仅在于将弟子对先生的感激和祝福融入文字，更重要的是，我们是以一种方式将先生的学术薪火传承下去，感沐先生之德风，激扬先生之学问——这也许才是最好的礼物！

最后，让我们真诚地恭祝先生寿比南山！

郑金洲 程 亮

2008年1月1日

目 录

瞿葆奎、郑金洲、程 亮

中国教育学科的百年求索	1
-------------------	---

沈剑平著 袁文辉 程 亮译校

美国教育学概念的演进及其意义	17
----------------------	----

黄向阳 康德与教育学	47
------------------	----

谭晓玉 教育法学的何谓与何为	58
----------------------	----

刘家访 我国社会科学本土化:背景、问题与出路	88
------------------------------	----

吴德刚 马克思主义人的全面发展学说的再认识

——兼论教育工作全面贯彻落实科学发展观	106
---------------------------	-----

涂艳国 人的自由发展是教育的重要目的	117
--------------------------	-----

罗明东 人类社会教育发展三形态论	140
------------------------	-----

熊川武 论反思性教育实践	155
--------------------	-----

蒋士会 教育公平结构论	164
-------------------	-----

唐晓杰、朱俊杰

试论基础教育在创新人才培养中的奠基作用	176
---------------------------	-----

范国睿、李树峰

多元文化价值导引健康教育生态	197
----------------------	-----

郑金洲 学校内涵发展:意蕴与实施	209
------------------------	-----

崔允漷 论我国课程变革实施之研究路径

——兼评当前学界热衷“教师”研究的热点问题	220
-----------------------------	-----

郭元祥 从“作为事实”到“作为实践”:课程理解的转向

——兼论课程研究中的思维方式	230
----------------------	-----

王 枏 教育叙事研究的反思	240
---------------------	-----

刘孝学 从“形式”与“实质”之争说到语文教育的百年难题	251
-----------------------------------	-----

张 玲	如何进行人格教育:情感体验的进路 ——以西方心理学与中国传统文化为资源的分析	267
马凤岐	重新审视“高等教育”的定义	280
周浩波	关于提高高等教育质量的几点思考	291
徐玉珍	关于研究生教育的几点思考	301
孙绍荣、宗利永、鲁虹	高校教师教学行为模型描述与教学质量监控制度有效性分析	314
任长松	美国大学入学考试 SAT 深度剖析	323
李复新	澳大利亚中文教育的现状、趋势与分析	335
附录:		
喻立森	先生治学四记	343
汪刘生	先生的教诲与我的成长	350
程 亮	融会古今 兼蓄中外 ——瞿葆奎先生教育思想纪略	356

中国教育学科的百年求索

瞿葆奎 郑金洲 程 亮

【摘要】在 20 世纪的百年中，中国教育学科在异域理论的“驱动”下，在其他学科的“挤压”下，在意识形态的“控制”中艰难行进，努力挣脱依附的生存处境，谋求自主的发展空间。探寻中国教育学科走过的历史轨迹，有助于洞悉它们的新世纪的发展路向。

【关键词】中国教育学科；教育学。

【作者简介】瞿葆奎，华东师范大学教育学系教授，现任中国教育学会顾问，教育学会学术顾问，教育理论刊物专业委员会名誉理事长，全国教育科学规划领导小组教育基本理论学科规划组顾问；郑金洲，教育学博士，华东师范大学教育学系教授、博士生导师，中国浦东干部学院科研部主任；程亮，教育学博士，华东师范大学教育学系讲师。

20 世纪是中国教育学科艰难创生、曲折发展的世纪。伴随着中与西的文化激荡，传统与现代的思想交融，中国教育学科逐渐地从译介走向编著，从移植走向创生，从草创走向发展。教育学者们百年来以执著的精神、笃实的态度、质朴的思维，成就了中国教育学科发展史的世纪篇章。站在 21 世纪的门槛里，隔着时间的距离，回眸这段历程，不仅能窥视中国教育学科所沐浴的阳光，更能体味到她所历经的风雨。

教育思想史与教育学科史，不是两个“等价”的概念。在中国，教育思想史可以上溯到两千多年以前，但是教育学科史迄今却不过短短百余年的历程，而启动这一历程的是以日本为媒介的“西学”引介。促动这些引介的直接动因，还是新办师范学堂的课程“急需”。当年，所谓“办理学堂，首重师范”，而“教育为师范学堂之主要学科”。中国教育学科的历史和师范院校的发展乃唇齿相依。之所以借道日本取法“西洋”，主要是因为中日地理毗邻、文化同源。清末张之洞就说：“致游学之国，西洋不如东洋：一、路近费省，

可多遣；一、去华近，易考察；一、东文近于中文，易通晓；一、西书甚繁，凡西学不切要者，东人已删节而酌改之。中、东情势，风俗相近，易仿行，事半功倍，无过于此。”^①一时间，清廷公派、民间私往日本的学生甚众，多攻读师范速成科。这些学生归国后，又有不少成为师范学堂的译员或教习，成为引介教育学科的主要先驱。他们以译书立说为要务，广揽教育学说，拓展国人视界，推进了教育学人的思想“启蒙”，以及教育学科的学术“建制”。

在中国教育学科史上，1901年是个值得珍视的时段。就在这年，罗振玉创办了中国最早的教育专业杂志——《教育世界》；王国维译介了第一本完整的教育学著作——立花铨三郎讲述的《教育学》。这本著作连载于《教育世界》第9—11号，被视为“教育学”在中国的始点。但在此前，还有两门教育学科分支的著作先行引入中国，即是：田中敬一编、周家树译的《学校管理法》（载《教育世界》第1—7号）；三岛通良著、汪有龄译的《学校卫生学》（载《教育世界》第1—8号）。其后，《教育世界》又先后刊载了汤本武比古著、王国维译的《教授学》；原亮三郎编、沈紘译的《内外教育小史》。1902年，木场贞长著、陈毅译的《教育行政》付梓。中国教育学科的园地又添了“新蕊”。

上述著作都是所谓“进口货”，说的是他域的教育，解的是他国的问题，终究不能替代国人自己的“言说”。在引进、积累之后，国人就尝试立足中国实际，兼蓄西方理论，自编相关教育学科的著作，从而迈出了国人自主“治理”教育学科的最初步伐。朱孔文编的《教授法通论》（时中学社，1903），王国维编的《教育学》（教育世界社，1905），蒋维乔著的《学校管理法》（1909），黄绍箕和柳诒徵著的《中国教育史》（1910）^②，袁希洛编的《教育行政数日谈》（1912），俞庆恩著的《学校卫生讲义》（上海江苏教育会，1915）等等，都称得上是各自领域的“先行者”。与同期的译作相比，这些著作在“量”上相当有限，在“质”上尚显稚嫩，但也不乏融合本土经验的作品。这是一个“方长、方成”的时期。总体来说，清末民初的教育学科体系，无论是内容还是结构，都深受赫尔巴特及其学派（Herbart and Herbartians）的影响，同时也符合当时师范课程设置的要求。这意味着，“理论”的驱动和“实践”的需要，构成了中国教育学科发展的原初动力。

随着社会政制的更替、教育情势的发展，尤其是在西方的留学生归国和

① 张之洞：《劝学篇·外篇·游学第二》。

② 一说为1902年。见孟宪承、陈学恂、张瑞璠、周子美编：《中国古代教育史资料》，人民教育出版社1961年版，第14页。

杜威 (J. Dewey) 以及孟禄 (P. Monroe)、麦考尔 (W. A. McCall) 等访华的直接推动下, 中国教育学科发展的“风向标”由“中道”日本转向“直捷”西方。19 世纪末 20 世纪初, 西方的“教育科学化”运动, 冲击了以赫尔巴特为代表的思辨教育学, 初步建立了经验科学的教育学, 即所谓单数“教育科学” (educational science)^①。与此同时, 教育学在与心理学、伦理学、生理学、社会学、统计学等学科 (认真说来, 这里的“学科”是“科学”。下同) 的双向渗透中, 又衍生出一批交叉性或边缘性的教育学科分支, 形成了所谓复数“教育科学” (educational sciences) 概念^②。这一概念意味着大量社会学科, 还包括某些自然学科, 应用于教育领域所形成的分支学科群。大抵在 20 世纪 20 年代及稍后, 这些分支先后在中国“登陆”, 于是建立了现代教育学科的一定体系。与清末民初相比, 这一时期译介尚盛, 但已不及国人著述的规模, 而且“登陆”的方式也呈现出多样化的态势: 有些仍然走的是先译介后编著的路线, 如教育社会学、比较教育学等; 有些是先有国人编著, 而后又引介西方的相关著述, 如教育哲学、教育统计学等; 还有些仅有国人的编著, 似未见引进相关的学科性著作, 如教育伦理学、教育生物学等。可略列表举例如下:

1919—1949 年国人早期译介和编著的部分教育学科著作^③

教育学科	早期的学科著作	国人早期译介的学科著作	国人早期编著的学科著作
教育哲学	1904 年, 霍恩 (H. H. Horne) 著《教育哲学》 (<i>Philosophy of Education</i>)	1924 年, 豪恩 (霍恩) 著、周从政译述《教育哲学》 (中华)	1923 年, 范寿康著《教育哲学大纲》 (中华学艺社)

① 1798 年, 德国教育学家里特 (K. Ritter) 在《由教育学批判以证明普遍教育科学之必要性》 (*Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft*) 中, 明确提出了“教育科学” (Erziehungswissenschaft) 概念。见黄向阳: 《教育知识学科称谓的演变: 从“教学论”到“教育学”》, 载瞿葆奎主编: 《元教育学研究》, 浙江教育出版社 1999 年版, 第 299 页。

② 1912 年, 瑞士心理学家克拉帕雷德 (É. Claparède) 在日内瓦指导一个教育心理学研讨班时, 明确提出了复数“教育科学” (la sciences de l'éducation) 概念。

③ 侯怀银: 《20 世纪上半叶中国教育学科发展问题的反思》 (华东师范大学 2001 年博士学位论文); 瞿葆奎主编, 瞿葆奎、沈剑平选编: 《教育学文集·教育与教育学》, 人民教育出版社 1993 年版; 黄向阳: 《教育伦理学辨——兼析教育问题的哲学反思》 (华东师范大学 1994 年硕士学位论文); 王承绪主编: 《比较教育史》, 人民教育出版社 1998 年版; 等等。

教育伦理学	1897 年, 杜威著《教育伦理学》(<i>Educational Ethics: Syllabus of a Course of Six Lecture-Studies</i>)、《构成教育基础的伦理原则》(<i>Ethical Principles Underlying Education</i>)		1932 年, 丘景尼编《教育伦理学》(世界)
教育社会学	1917 年, 史密斯(W. R. Smith)著《教育社会学导论》(<i>An Introduction to Educational Sociology</i>)	1918—1919 年, 史密斯著、刘著良译《教育社会学导言》(载《安徽教育月刊》)	1922 年, 陶孟和编《社会与教育》(商务)
教育生物学			1947 年, 张栗原编《教育生物学》(文化供应社)
教育心理学	1903 年, 桑代克(E. L. Thorndike)著《教育心理学》(<i>Educational Psychology</i>)	1921 年, 哥尔文、沛葛兰著, 廖世承译《教育心理学大意》(中华)	1922 年, 舒新城编《教育心理学纲要》(商务)
教育统计学	1904 年, 桑代克著《心理与社会测量》	1928 年, 塞斯顿著、朱君毅译《教育统计学纲要》(商务)	1922 年, 薛鸿志著《教育统计学大纲》(北高师编译部)
教育测量学	(<i>Mental and Social Measurements</i>)	1927 年, 杜佐周编译《麦柯教育测量法撮要》(民智书局)	1922 年, 张秉波、胡国钰编《教育测量》(北高师编译部)
比较教育学	1817 年, 朱利安(M. -A. Jullien De Paris)著《比较教育的研究计划与初步意见》(<i>Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée</i>)	1917 年, 余寄编译《德英法美国国民教育比较论》(中华)	1929 年, 庄泽宣编《各国教育比较论》(商务)

课程论	1918 年, 博比特 (F. Bobbitt) 著《课程》(The Curriculum)	1928 年, 波比忒 (博比特) 著、张师竹译《课程》(商务)	1925 年, 余家菊著《课程论》(《中华教育界》第 19 卷第 9 期)
.....			

其实, 这种学科分化的景象, 从《中国教育辞典》(中华, 1928) 和《教育大辞书》(商务, 1930) 这两本有影响的教育专业辞书中就可窥见一斑。除了学校管理学、学校卫生学以外, 它们还收录了教育哲学、教育伦理学、教育伦理学、教育美学、教育社会学、教育病理学、教育心理学、教育统计学等辞目。从形成机制来看, 这些学科主要集中在两类: 一类是以“他学科”为理论框架, 分析教育活动中形而上的、社会的或个人的问题; 另一类是研究如何运用科学的方法来分析教育活动的学科。它们的涌现, 既反映了 20 世纪初叶西方教育学科“科学化”的基本成果, 同时顺应了国际教育学科分化的总体趋势。有些学科诞生不久, 便在中国教育学科的殿堂里占得了席位。

新中国成立后的 50 年代, 这些初具形态的教育学科接受了新民主主义和社会主义的改造。在“以俄为师”、“全面学习苏联经验”的号召下, 这种改造逐渐演变成按照苏联教育学科体系加以规划。中国的教育学科只开一扇“北门”, 在数量上大为收缩, 仅留下了教育学、心理学、各科教学法、教育史等学科; 在内容上倒向了苏联教育学者的研究成果, 禁闭或批判了西方学者的教育理论。中国教育学科经历了一次“血透”。“引进”又一次成了教育学科建设的主题, 而重点在译介苏联的“教育学”教材, 如凯洛夫主编的《教育学》、奥哥洛德尼柯夫和申比廖夫著的《教育学》、叶希波夫和冈察洛夫著的《教育学》等等; 虽逐渐有些结合中国实际的自编教育学科教材, 但框架上, 甚至内容上基本是苏联教育学科的“复制”。这是一种“大教育学”的体系, 它不仅使自身背负上“沉重的翅膀”^①, 而且砍宰了教育哲学、教育社会学、比较教育学、教育统计学等分支学科。与这种“论”的“教育学”相映衬的, 主要是教育史学科的建设。在外国教育史方面, 先是翻译了麦丁斯基的《世界教育史》, 康斯坦丁诺夫、麦丁斯基、沙巴也娃的《教育史》等等; 而后又改编和自编了一些外国教育史的教材; 在中国教育史方面, 运用马克思主义的立场、观点和方法, 挖掘和整理一些资料, 编写了一些教材和讲义, 并在学科体系方面进行了一些初步的探索。这些学科探索, 试图以马

^① 陈桂生:《教育学的迷惘与迷惘的教育学——建国以后教育学发展道路侧面剪影》, 载《华东师范大学学报》(教育科学版) 1989 年第 3 期。

克思主义为指导思想,确立适合新中国教育需要的学科体系。但是,在1949—1966年间形成的这些断续的、局部的、零星的、有限的学科建设成果,随着“文革”的到来,迅速淹没在一统的“语录化”教育表述之中。这是不堪回首的当年,又是必须回首的当年。它给中国教育学科史添加了一些史无前例的、苦难的、独特的国际笑料。这建国后17年的教育学科建设,也全部被批斗并付之东流!

历经了三十年的曲折或中断,中国教育学科的“家园”百废待兴。恰恰在这段岁月里,随着跨学科或多学科的研究日盛,教育学与经济学、政治学、未来学、技术学等学科的相互沟通渐密,西方教育学界又迎来了教育学科分化和发展的新高潮。在开放的背景下,从苏联因袭而来的“大教育学”体系,不仅与国际教育学科分化的整体趋势相悖,而且难以适应新时期教育改革和发展的需要。冲破这种“大教育学”体系,建立教育学科分支体系,成为当务之急。首先是恢复和重建一些教育学科,如教育哲学、教育社会学、比较教育学、教育统计学、教育测量学、教育行政学等;其次是新建一些中国教育急需的学科,如教育经济学、教育政治学、教育法学、教育文化学、教育生态学、教育评价学等等。除了重点译介西方的教育学科成果以外,编写相关的学科著作,建立专门的研究学会,开设专业的教育课程,等等,都极大地推动了中国教育学科体系的建设。尤其是20世纪八九十年代以来,随着教育学科“自我意识”的觉醒,两门以教育理论本身为研究对象的学科——元教育学和教育学史,逐渐进入了中国教育学者的视野。其中,差不多每门教育学科都拥有若干本国人士自主撰述的著作,从这百花丛中,似乎可以窥见中国教育学科建设的不少新思维、新风貌、新成就^①。至于它们的贡献厚薄,总得有几十年时间检验。如果说1919—1949年是中国教育学科的初创期,那

^① 如黄济编著《教育哲学初稿》(北师大出版社,1982);《教育哲学》,1985),陆有铨著《现代西方教育哲学》(河南教育出版社,1993);鲁洁主编、吴康宁副主编《教育社会学》(人民教育出版社,1990);潘菽主编《教育心理学》(人民教育出版社,1980),邵瑞珍、皮连生、吴庆麟编《教育心理学》(上海教育出版社,1983),张大均主编《教育心理学》(人民教育出版社,1999);厉以宁著《教育经济学》(北京出版社,1984),邱渊著《教育经济学导论》(人民教育出版社,1989),王善迈主编《教育经济学概论》(北师大出版社,1989);王承绪、朱勃、顾明远主编《比较教育》(人民教育出版社,1983),吴文侃、杨汉清主编《比较教育学》(人民教育出版社,1989);陈玉琨著《教育评价学》(人民教育出版社,1999);陈孝彬主编《教育管理》(北师大出版社,1990),孙绵涛著《教育行政学》(华中师大出版社,1998);万嘉若、曹揆申主编《现代教育技术学》(中国科学技术大学出版社,1991),尹俊华主编、戴正南副主编《教育技术学导论》(高等教育出版社,1996);陈桂生著《“教育学”辨——元教育学的探索》(福建教育出版社,1998),叶澜著《教育研究方法论初探》(上海教育出版社,1999),王坤庆著《教育学史论纲》(湖北教育出版社,2000),唐莹著《元教育学》(人民教育出版社,2002);等等。

么这一时期则是中国教育学科的发展期。与初创期相比,处在发展期的中国教育学科不仅在分支数量上有大幅增加,而且呈现出一些“辩证”的特点:在领域上呈现出分化与整合的统一,在内容上呈现出“西学”与“中学”的会通,在方法上呈现出定量与定性的互补。

几度兴废,几番沉浮。世纪百年,见证了中国教育学科从牙牙学语、蹒跚学步走向独立言说、自主行进的曲折历程,涌现了不少先声之作,扛鼎之著,综合之论,特色之述。虽然教育学科的“家族”渐趋庞大,但它的发展是没有止境的。可以说,“在从某一角度分析教育的某一方面或某一组成部分的层面上,有多少涉及‘人’的学科;在教育研究的层面上,有多少可用于研究‘人’的问题的方法,便有可能产生多少分支学科;在把教育作为一个整体,从多种角度同时进行综合研究的层面上,教育领域内有多少种具有现实作用和影响的实际问题,就有可能产生多少分支学科”^①。而且,教育学科的分化层级也在向“纵深”拓展:从一级学科间的交叉逐渐向二级乃至三级学科间的衍生迈进。这些学科有的已较成熟,有的正在发展之中,有的还处在初生之际。

二

中国教育学科是“西学东渐”的产物,是在译介西方教育学科的过程中形成的。在这一过程中,源自西方的教育学科必然与中国教育实践之间产生某种摩擦或张力,因此,如何克服它们,使教育学科贴近中国教育实践,并裨益于中国教育实践,自然成为许多中国教育学者百年的学术追求。这是一种特殊的“中国意识”,也是一种普遍的“本土意识”。正是在这种意识下,他们感到,“教育学有共同之原理,亦有本国之国粹”,因而不能简单地移植或照搬外来的教育理论,而必须对这些“舶来品”保持一种“警觉”。

这种“中国意识”,也许是一种“本能”,伴随着各门教育学科在中国的成长。当年,吴俊升曾提出“中国教育需要一种哲学”^②;雷通群曾倡导“使教育社会学成为中国化”^③。萧孝嵘也曾说:“我国人的心理背景与外国人的心理背景自有一些差别,故在有些事件中,不能根据国外之研究结果推知本国

① 瞿葆奎、唐莹:《教育科学分类:问题与框架》(教育科学分支学科丛书·代序),载吴康宁:《教育社会学》,人民教育出版社1998年版,第22页。

② 吴俊升:《中国教育需要一种哲学》,载《大公报》1934年11月5日。

③ 雷通群:《教育社会学》,商务印书馆1933年版,“例言”第1页。

的情形。本书为顾及此种特殊背景起见，尽量采用我国的研究资料。在某些问题上，如无本国的资料，或有之而在某些方面尚有问題，则采用国外的资料。”^① 罗廷光曾同样认为，“不可把外国教育行政书籍直接拿来应用——况真正精心结撰之作仍不多覩。我们要做开创的工作，要本远到的目光，渊邃的见解，认清本国教育行政的问题，运用科学的方法和专门的智能以为解答；更当就教育行政之‘学’与‘术’本身作进一步的研究，以求树立本门学术之深厚的基础”^②。……这些学者都注意到，西方的教育理论植根于西方的教育土壤，况且它们也不是不证自明的、完满无缺的，因而不能简单地移诸中土，相反我们必须立足中国教育情势，对它们进行必要的改造。

“改造”的方式是多种多样的。在 20 世纪上半叶，似乎就涌现了诸如下列的方式：

一是“删削”式。例如，1905 年湖北师范生编译波多野贞之助讲义的“例言”中说：“是编是由日本波多野先生折衷中西诸学说，综论教育之原理，以国民教育、道德教育为宗旨，不偏重个人教育，亦不偏重社会教育。兼按中国情势立言，一切奇袤险怪之谈，概从删削。”^③

二是“添加”式。例如，余家菊等在《中国教育辞典》的“凡例”中就说：“本书力求成一册‘中国的’教育辞典，而不愿成为一纯粹抄译之作，故于本国固有之教育学说、教育史实、教育名家，乃至教育有密切关系之各项事例，莫不留意搜采。”^④

三是“参合”式。例如，1914 年张子和在《大教育学》的“自叙”中说：“但其原本，实草创自日本教习松本、松浦二氏之手。余为中国产，思欲讨论修饰，以适合于中国教育界之理想、实际，遂不惮搜集近今东西人之名著，参合而折衷之，思想之崭新，资料之弘富，盖皆余事也。”^⑤ 这已不是简单地“堆砌”外来教育理论，而是体现中国教育学者本人的理论选择和综合素养。这种选择和综合，在一定程度上展现了中国教育学者的创新精神。

四是“改易”式。例如，赵演改译查浦曼（J. C. Chapman）和康次（G. S. Counts）的《教育原理》的译者序中就说：“但因鉴于该书例证，全系采自美国，且处处就美国情况立论，姑译者采取改译的办法。一切外国材料

① 萧孝嵘：《教育心理学》，正中书局 1944 年版，“编辑大意”第 2 页。

② 罗廷光：《教育行政》（上册），商务印书馆 1943 年版，“自序”第 1 页。

③ 金林祥主编：《20 世纪中国教育学科的发展与反思》，上海教育出版社 2000 年版，第 60—61 页。

④ 余家菊等编：《中国教育辞典》，中华书局 1928 年版，“凡例”第 1—2 页。

⑤ 张子和编纂：《大教育学》，商务印书馆 1914 年版，“自叙”第 2 页。

不能适用者，尽行删除，易以中国材料。且设法就中国情况立论，使读者觉得书中所讨论的，即是中国的教育原理。”^① 理论是外来的，材料是中国的，这种“大手脚”似易损原著的整体风貌。

五是“融化”式。例如，朱兆萃在《教育学》的“例言”中说：“本书对于国人所创设的教育主张、教学方法，作者加以搜罗，融化在系统中，努力于国化，以期渐成为自己的制造品，而非舶来品。”^② 这种方法提升了境界，通过融入国人自己的研究，实现对外来教育理论的渐进式改造。

诸如此类，如此等等。这折射出中国教育学人谋求教育学科“中国化”的良苦用心。这种“用心”，最初指向“日本化”，而后指向“美国化”。时至20世纪50年代，它又与“苏化”的现实联系在一起，而“苏化”又意味着切断已往、抵制西方。正当1957年，针对苏联教育学科中存在的僵化、教条化倾向，曹孚认为马克思列宁主义的教育学“一向把历代的教育学方面的文化遗产，作为自己的科学源泉之一”，“可以而且应该从过去的教育学与教育思想中吸取与继承一些东西”。而且，“教育，作为一种上层建筑，在一经形成之后，有它相对的独立性，教育思想与教育学术的发展有它自己独特的资料与规律。”^③ 割断现实与历史的联系，漠视新与旧之间的传承关系，不可能有中国教育学科的发展。但是，在努力探寻“教育学中国化”的过程中，一些学人一方面要求以马克思主义教育学说、毛泽东教育思想为指导，以中国教育实践为出发点，建立中国的马克思主义教育学、中国的社会主义教育学；另一方面却又把苏联的教育学当作是马克思主义教育学、社会主义教育学的化身。由此使“教育学中国化”简化为苏联教育学与中国教育实践相结合。当年，瞿葆奎也就犯过这种错误的“代数学”。“中国化”的道路艰辛而又曲折！初步整理的“中国化”思路，在“左”的思潮下“夭折”了——在西方教育学是“资本主义”的、苏联教育学成为“修正主义”的情况下，中国教育学科必然闭关锁国，必然陷入“以阶级斗争为纲”的“政策汇编”和“工作手册”的窘迫之中，从而不可避免地出现了阶级性突现、学科性失踪的“异化现象”！

我们认为，1961年周扬在高校文科教材编选会议上提出的这点意见是正确的：“要编出一本好的教材首先要总结自己的经验，整理自己的遗产，同时

① 查浦曼、康次著，赵演改译：《教育原理》，商务印书馆1935年版，第17页。

② 朱兆萃：《教育学》，世界书局1932年版，“例言”。

③ 曹孚：《教育学研究中的若干问题》，载瞿葆奎、马骥雄、雷尧珠编：《曹孚教育论稿》，华东师范大学出版社1989年版，第213、223页。