

二十世纪中国教育名著丛编

ERSHI SHIJI ZHONGGUO
JIAOYU MINGZHU CONGBIAN

JIAOYU XINGZHENG

教 育 行 政

主 编/瞿葆奎 郑金洲
特约编辑/孙锦涛 谢延龙

上 册

罗廷光◎著



海峡出版发行集团

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

福建教育出版社

FUJIAN EDUCATION PRESS

二十世纪中国教育名著丛编

ERSHI SHIJI ZHONGGUO
JIAOYU MINGZHU CONGBIAN

JIAOYU XINGZHENG

教 育 行 政

主 编/瞿葆奎 郑金洲
特约编辑/孙绵涛 谢延龙

上 册

罗廷光◎著



海峡出版发行集团

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

福建教育出版社

FUJIAN EDUCATION PRESS

图书在版编目(CIP)数据

教育行政/罗廷光著. —福州:福建教育出版社,
2008. 12(2010. 7 重印)

(二十世纪中国教育名著丛编)

ISBN 978-7-5334-5173-8

I. 教… II. 罗… III. 教育行政—研究—中国 IV. G526

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 197196 号

二十世纪中国教育名著丛编

教育行政(上、下册)

罗廷光 著

- | | |
|------|---|
| 出版发行 | 海峡出版发行集团
福建教育出版社
(福州梦山路 27 号 邮编:350001 网址:www.fep.com.cn) |
| 印 刷 | 北京市业和印务有限公司
(北京市朝阳区金盏乡马各庄村) |
| 开 本 | 700 毫米×1000 毫米 1/16 |
| 印 张 | 41 |
| 字 数 | 671 千 |
| 插 页 | 4 |
| 版 次 | 2010 年 7 月第 2 版 2010 年 7 月第 1 次印刷 |
| 书 号 | ISBN 978-7-5334-5173-8 |
| 定 价 | 79.60 元(上、下册) |
-

如发现本书印装质量问题,影响阅读,
请向本社市场营销部(电话:0591-83726019)调换。

出版说明

20 世纪,中国教育学科从无到有,从译到著,形成了具有一定风格的体系。中国教育学者在把握时代脉搏的基础上,博采中西,融汇古今,或独立编写教育学科教材,应迎中国师范教育之需;或自主撰述教育学科专著,夯实中国教育学术之基。皇皇百年,朵朵奇葩。它们在不同程度上折射了时代精神的光芒,反映了教育学术的风貌,凝聚了教育学者的卓识。

站在世纪之交,我社思量有必要重树前辈们的精神财富。2003 年春夏之交,时任我社副总编的黄旭赴沪,力邀华东师范大学瞿葆奎先生和郑金洲教授担任主编,诚请老中青教育学者校注和介评,郑重推出《二十世纪中国教育名著丛编》。

辑入这套《丛编》的,皆历经了 50 年以上时间检验的,水平较高、影响较大、领学科风骚的著作。透过这些著作,试图展现 20 世纪中国教育学者的学术智慧,盘点中国教育科学的世纪历程,鉴往追来,在过去、现在、未来之间铺设中国教育科学的桥梁。这是一项承接前人、嘉惠后学的教育学术工程。

诚挚感谢主编及其工作集体、各册特约编辑的极大努力,各著作权所有人的全面支持。

《丛编》选、编、校、印中的缺点、错误,敬恳读者批评指正。

福建教育出版社

2006 年 8 月

编校凡例

1. 选编范围。《二十世纪中国教育名著丛编》(以下简称《丛编》)选编20世纪经过50年时间检验的水平较高、影响较大、领学科一定风骚的教育著作。这些著作在学术上有承流接响的作用。

2. 版本选择。《丛编》以第一版或修订版为底本。在各册扉页前,附印原著的封面。

3. 编校人员。《丛编》邀请有关老、中、青学者,担任各册“特约编辑”,负责校勘原著、撰写前言(主要介绍作者生平与原著)。

4. 编校原则。尊重原著的内容和结构,以存原貌;进行必要的版式和一些必要的技术处理,方便阅读。

5. 版式安排。原著是竖排的,一律转为横排。横排后,原著的部分表述作相应调整,如“左列”改为“下列”等等。

6. 字体规范。改繁体字为简化字,改异体字为正体字;“的”、“得”、“地”、“底”等副词用法,一仍旧贯。

7. 标点规范。原著无标点的,加补标点;原著标点与新式标点不符的,予以修订;原文断句不符合现代汉语语法习惯的,予以调整。原著有专名号(如人名、地名等)的,从略。书名号用《 》、〈 〉规范形式;外文书名排斜体。

8. 译名规范。原著外国人名、地名等,与今通译有异的,一般改为今译。

9. 数字规范。表示公元纪年、年代、年、月、日、时、分、秒,计数与计量及统计表中的数值,版次、卷次、页码等,一般用阿拉伯数字;表示中国干支等纪年与夏历月日、概数、年级、星期或其他固定用法等,一般用数字汉字。此外,中国干支等纪年后,加注公元纪年。

10. 标题序号。不同层级的内容,采用不同的序号,以示区别。若原著各级内容的序号有差异,则维持原著序号;若原著下一级内容的序号与上一级内容的序号相同,原则上修改下一级的序号。

11. 错漏校勘。原著排印有错、漏的,进行校勘。

12. 注释规范。原著为夹注的,仍用夹注;原著为尾注的,改为脚注。特约编辑补充的注释(简称“特编注”),也入脚注。

中国教育学科的百年求索

——《二十世纪中国教育名著丛编》代序

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着的精神、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。

一

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

^① 张之洞:《劝学篇·外篇·游学第二》。

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——立花铣三郎讲述的《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)^①,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(Herbert 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

^① 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。

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:《比较教育学史》,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》(<i>Mental and Social Measurements</i>)	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		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、教育论理学、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!

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。

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，从这百花园中，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

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。

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题,则采用国外的资料。”^④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觐。我们要做开创的工作,要本远到的目光,深邃的见解,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”^⑤。……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:

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。

④ 萧孝嵘:《教育心理学》,正中书局1944年版,“编辑大意”第2页。

⑤ 罗廷光:《教育行政》(上册),商务印书馆1943年版,“自序”第1页。

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。”^①

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。”^②

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，遂不憚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。”^③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。”^④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，朱兆莘在《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。”^⑤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

① 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。

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

③ 张子和编纂：《大教育学》，商务印书馆1914年版，“自叙”第2页。

④ 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。

⑤ 朱兆莘：《教育学》，世界书局1932年版，“例言”。

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。”^①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,同时要有选择有批判地吸收外国的东西,只有这样,才能编出具有科学水平的教材,才是中国的教育学、中国的文艺学。”这是一个中外与古今的问题。所谓只有中没有外,就没有全面观点;只有今没有古,就没有历史观点。在这种思想指导下,以刘佛年主编的《教育学》^②为代表的教材^③,试图谨慎地矫正一些教育学科在“教育大革命”中所发生的偏离,但仍留有“以阶级斗争为纲”的一些时代痕迹。好景难长,还没有来得及出版,“文革”浩劫降临,再次剥夺了中国教育学科生存的空间。我们不得不承认,这曾经是中国教育学科“自主”走过的一段短暂历程,但曾几何时,一下子又成为“文革”对所谓封、资、修大批判、大斗争的对象。

综合上述,似乎可以说,那种“痛快地”认为我国教育学科是“先抄日本”、“继袭美国”、“再搬苏联”的说法是一种比较简单化了的认识的声音。“中国化”是先后中国教育学者矢志不移的学科情怀。当然,做得有高低之分,优劣之别。改革开放以后,这一问

① 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。

② 刘佛年主编的《教育学(讨论稿)》,为了教学试用和征求意见,曾于1962~1964年先后内部印刷4次。“文革”后,应华东师范大学校内教学急需,1978年第5次印刷。后应人民教育出版社的要求,稍加修改,于1979年正式出版。1981年,主动函请停印。其后,涌现了一些适应新形势的教育学,如华中师范大学等五院校合编的《教育学》[人民教育出版社,1980,1982;王道俊、王汉澜主编《教育学(新编本)》,1988,1989],南京师范大学教育系编的《教育学》(人民教育出版社,1980,1984),等等。

③ 在教育史方面,中国教育史用“编”,有毛礼锐、邵鹤亭、瞿菊农等的《中国古代教育史》、陈景磐的《中国近代教育史》、陈元晖的《中国现代教育史》;外国教育史用“借”,有曹孚根据麦丁斯基的《世界教育史》和康斯坦丁诺夫等著的《教育史》,编纂了一部《外国教育史》。在教育心理学方面,有潘菽主编的《教育心理学》。等等。

题再次被提上日程,并在80年代末90年代初形成了一股讨论的热潮^①,提出了“建设具有中国特色的社会主义教育学”的使命。这场讨论大体沿两个方向展开:一是“个性为主”的中国化,即充分重视本国的教育实践,注重中国教育规律的探索;二是“共性为主”的中国化,即在探寻中国教育规律的同时,探索普遍的教育规律。随着全球化时代的到来,“本土化”又成了从空间上关涉中国教育学科发展的关键词。与“中国化”相比,“本土化”的应用范围不限于中国,可以是全球化进程中任何一个国家或地区。因此,“教育学中国化”可以看作是中国语境下的“教育学本土化”,或者说“教育学本土化”在中国的具体体现。

然而,“教育学中国化”、“教育学本土化”这两个概念在不同程度上带有所谓“殖民”的色彩,甚至残留着“西方中心主义”的痕迹,因为它们的前提仍然是外来的(更确切地说,是西方的),是生长于异域的教育理论;它们的逻辑仍然是结合本地的教育实际,筛选、改造和应用外来的教育理论。在这一过程中,外来的教育理论可能在与本土的教育实践结合的过程中,生发新的冲突,引出新的问题,重构新的理论,但总体来说,这种模式难以催生出体现中国“原创”的“本土理论”。事实上,从中国教育问题出发,建立“中国的教育学”,一直是20世纪中国教育学人的憧憬。例如,早在1932年,就有学者提出,“外观世界大势,内审国内需要;研究本国民族思想的特质,找出教育与本国政治、经济、社会的关系,并认识儿童本性及其学习过程。综合种种,而创设中国教育的基本理论,而确立中国教育理论的体系”^②。1955年,有人提出要“创建和发展新中国教育学”^③。而近年的呼声尤为强烈,如有论者要求“建设中国特色的社会主义教育学”^④,有人提出“本土生长”的概念^⑤,有人重提“中国教育学”的设想^⑥,等等。这都是期盼建立真正属于中国自己的“原创”教育理论,为世界教育理论贡献自己的智慧,有如陈元晖厚重的豪迈气概:“真正摆脱‘进口教育学’而有‘出口教育学’,让外国人来翻译我们的著作。”^⑦建构本土的教育理论,是全球化时代赋予中国教育学者的神圣使命,学者们不懈地奔走呼号,为此殚精竭虑。然而,这种本土的理论建构,概而言之,就要“统新故

① 瞿葆奎主编,郑金洲副主编:《教育基本理论之研究(1978~1995)》,福建教育出版社1998年版,第964~968页。

② 罗廷光:《什么是中国教育目前最需要的》,载《时代公论》1932年第8号。

③ 程谔凡:《对教育学教学大纲的意见》,载《光明日报》1956年11月26日。

④ 例如,鲁洁:《建设具有中国特色的社会主义教育学管窥》,载《教育评论》1988年第1期;刘黔敏:《建设中国特色的教育学:挑战与应答》,载《教育理论与实践》2004年第11期;等等。

⑤ 项贤明:《教育:全球化、本土化与本土生长——从比较教育学的角度观照》,载《北京师范大学学报》(人文社会科学版)2000年第2期。

⑥ 叶澜:《中国教育学发展世纪问题的审视》,载《教育研究》2004年第7期。

⑦ 陈元晖:《中国教育学史遗稿》(北京师范大学教授文库·陈元晖卷),北京师范大学出版社2001年版,第67页。

而视其通”——立足于今，融会古今；“苞中外而计其全”——立足于中，兼采中外。是耶非耶？

三

前述以教育活动这一实践形态为对象的教育学科，又可以说不外“教育哲学”和“教育科学”两类。“在教育学——其中只有一部分的事实和原则可以用自然科学的方法来发现，另一部分却非有综合的理解不可——这种从全体上来衡量的态度，是求得确信所必需的。”^①从这个意义上说，教育学乃是教育科学与教育哲学的结合体，因而也是众多教育学科分支的整合体。这些分支学科是从总体的教育学分化而来，仅从某一方面揭示教育的本质属性，而要形成有关教育的整体认识，又有赖于总体的教育学加以整合，以跨越学科间的壁垒，寻求以“教育”为基质的统一性。这大概就是分化与整合的辩证法。但是，有不少学者好像没有看到那些分化出来的教育学科分支背后的这种统一性，要么认为分化是对总体的教育学的消解，要么认为这些分支不过是其他学科的知识应用，教育学并没有对它们的建构做出特有的贡献，从而怀疑教育学的学科价值。面对这些“非难”，从本源上重提教育学与其他学科的关系问题，也许有其必要性。

自哲学中“脱胎”以来，教育学似乎总是难逃与其他学科的“纠缠”。从伦理学、心理学，到社会学、生理学，以至与人有关的学科，似乎都可以成为教育学的“理论基础”。在历史上，例如，尼迈尔（A. H. Niemeyer）就认为伦理学、人类学、心理学、生理学是教育学的“基础学科”；拉伊（W. Lay）称这些学科为教育学的“辅助学科”；赫斯特（P. Hirst）则将它们视为对教育学“有贡献的学科”。这种学科的“介入”或“引入”，是否威胁到教育学存在的合法性？在20世纪的百年中，粗查历史，这个问题至少曾两度唤起中国教育学者的兴趣。

一次是20世纪30~40年代。黄炎培、江恒源、杨卫玉等人持否定的意见，认为教育可以借助其他学科、专设相应的机构来研究，但没有另辟独立学科的必要^②。多数学者，如常道直、艾伟、姜琦、陈友松等，则坚信教育学作为一门独立的学科，不仅是必要的，而且是可能的。承认这种独立性，并不意味着教育学不需要其他学科的支撑。相反，我们必须接受这一事实：教育学与物理学、化学、生物学不同，自身并没有一套已经证实的基本概念。“教育学不过借用了自然科学的假设和方法，应用了生理学、心理学、社会学里面已经树立的基本概念。有如医学应用了生理学、内分泌学的概念以建造身体；工程学应

① 孟宪承：《教育哲学引论》，载周谷平等编：《孟宪承教育论著选》，人民教育出版社1997年版，第351页。

② 程其保等编：《中国教育问题总检讨》，载《教育通讯》1948年复刊第5卷第4期。

用了力学、数学的概念以建造机器，教育学应用了生理学、社会学以及自然科学的概念以建造人格。”^①既然医学、工程学之类的学科可以屹立于学科之林，教育学岂非一门独立的学问？！因此，关键的问题，不是教育学是否需要其他学科的资源，而是教育学如何对待其他学科的知识。然而，这一时期的学者没有或没有来得及合理地明晰阐明这一点。

另一次是20世纪90年代以来。随着学科间相互渗透的加强，不仅从事其他学科的学者所谓“越界”讨论教育的问题，而且以教育学为志业的学者大都“主动”地向其他学科“伸手”，找寻于教育知识建构有用的概念与命题、理论与方法。随着其他学科的发展，教育学相应地获得了更加丰富、更加坚实的学科基础，似乎也表现出对其他学科越来越深的知识“依赖”。面对这种情况，有学者忧虑，教育学在缺乏主体意识的情况下，所谓盲目“占领”其他学科的材料，结果可能反被其他学科所占领，以致沦为“别的学科领地”；也有人怀疑，在学科独立性方面先天不足的教育学，恐难抵抗其他学科的“入侵”，从而在知识的大分化中走向“终结”^②；还有人呼吁应对其他学科的应用保持高度警惕，避免陷入“非学科性”的境地之中，从而主张多方寻求教育学独有的学科立场和认知方式。与这种被动的“守势”相比，不少学者采取一种积极的“攻势”策略。他们认为，多学科介入是教育研究的规律，因此，担心教育学的领地遭到“入侵”、“占领”或“蚕食”，而对其他学科采取一种消极的抵制态度，是枉费功劳的，而且是有害的；重要的是，利用教育学的整合优势，秉持一种自由而开放的态度，“以我为主”地吸纳其他学科的理论和方法，或接受这些学科的知识“滋养”。但也有论者断言，这种多学科的渗透会使教育学的研究范式变得越来越模糊，教育学从而成为“一个边界不断扩大的专门化的研究领域”^③，这似仍是对教育学学科独立性的存疑。

不加检视地“应用”或“移植”其他学科的成果，或者，对其他学科采取“拒斥”或“防范”的态度，这两种想法与做法都有失偏颇。前者奉行的是“拿来主义”，有使教育学沦为其他学科“领地”的危险；后者无异于“废食主义”，漠视了其他学科对教育学的贡献。那么，如何在兼蓄其他学科知识的同时，保持教育学的学科独立性？我们今天的认识是，实现这种统一性的“阿基米德点”，就是教育实践本身。虽然其他学科可以讨论教育实践，但这并不能替代教育学本身的讨论。因为“每一门学科，即使在它关注教育实践时，也都有它自己的概念，并用这些概念提出它自己的独特的理论问题，这些问题基本上可以说具有哲学的、心理学的或历史学的性质，而不是实践性的。”而且，“每门学科都从复杂的实践中进行适合于它自身有限的抽象。这类学科不探讨任何种类的共同的问题，

① 陈选善：《三十年来教育中之科学方法》，载《教育杂志》1935年第25卷第8期。

② 吴钢：《论教育学的终结》，载《教育研究》1995年第7期。回应这种观点，有如郑金洲：《教育学终结了吗？——与吴钢的对话》，载《教育研究》1996年第3期；周浩波：《论教育学的命运》，载《教育研究》1997年第2期等。

③ 劳凯声：《中国教育学研究的问题转向》，载《教育研究》2004年第4期。