

二十世纪中国教育名著丛编

中国教育史



zhongguo jiaoyushi

王凤喈◎编著

上册

主編◎瞿葆奎 郑金洲 特约编辑◎姜国钧

híjī zhongguo jiaoyu míngzhū cōngbiān 福建教育出版社

二十世纪中国教育名著丛编

中国教育史

上册



王凤喈◎编著

主编◎瞿葆奎 郑金洲 特约编辑◎姜国钧

福建教育出版社

上

冊

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。

—

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、沈铤译的《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

① 张之洞：《劝学篇·外篇·游学第二》。

《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（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）^②。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

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、39页。

② 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。

“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^①。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专著,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^②

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. 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 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。

② 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》(<i>The Curriculum</i>)	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, 他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！

历经了三十年的曲折或中断，中国教育学科的“家园”百废

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。

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

① 如黄济编著《教育哲学初稿》（北京师大出版社，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》（北京师大出版社，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》（转下页注释）

薄，总得有几十年的时间检验。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：

（接上页注释）

（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》（北京师大出版社，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。

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。

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”^①;雷通群曾倡导“使教育社会学成为中国化”^②。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。”^③ 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

① 吴俊升:《中国教育需要一种哲学》,载《大公报》1934年11月5日。

② 雷通群:《教育社会学》,商务印书馆1933年版,“例言”第1页。

③ 萧孝嵘:《教育心理学》,正中书局1944年版,“编辑大意”第2页。

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”^①。……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。”^②

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。”^③

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，思想之翦

① 罗廷光：《教育行政》（上册），商务印书馆1943年版，“自序”第1页。

② 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。

③ 余家菊等编：《中国教育辞典》，中华书局1928年版，“凡例”第1～2页。