



“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜
丛书副主编：李政涛 卜玉华

时代需求

中国教育学的转型与创生

周志平 著



华东师范大学出版社



“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜
丛书副主编：李政涛 卜玉华

时代需求

中国教育学的转型与创生

周志平 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

时代需求:中国教育学的转型与创生/周志平著. —上海:
华东师范大学出版社, 2014. 8

(“生命·实践”教育学论著系列, “基本理论研究”丛书)

ISBN 978 - 7 - 5675 - 2503 - 0

I. ①时… II. ①周… III. ①教育学—研究—中国
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 199809 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版。



“生命·实践”教育学论著系列·“基本理论研究”丛书

时代需求

中国教育学的转型与创生

著 者 周志平
策划编辑 彭呈军
审读编辑 罗雯瑶
责任校对 王丽平
装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海崇明裕安印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.75
字 数 242 千字
版 次 2015 年 1 月第 1 版
印 次 2015 年 1 月第 1 次
书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 2503 - 0/G · 7602
定 价 29.80 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编 叶 澜

副 主 编 李政涛 卜玉华

编 委 会 (按姓氏拼音字母排列)

卜玉华 李政涛 刘良华 庞庆举

彭正梅 孙元涛 伍红林 徐冬青

叶 澜 袁德润 张 永 周志平

本书为教育部人文社会科学重点基地——华东师范大学基础教育改革
与发展研究所“十二五”重大项目“基础教育改革与‘生命·实践’教育学派创
建研究”(11JJD880034)的研究成果之一

总 序

在“生命·实践”教育学的创建走过十年历程之后,我们策划了三套系列论著,以总结十年来的收获,并明晰今后继续前行的方向。本系列是“生命·实践”教育学理论探索方面成果的集结,由华东师范大学出版社支持出版。在此,本人作为主编,谨对各位作者和出版社的通力合作深表感谢!

从12本构成本系列论著的书名中,不难读出“生命·实践”教育学理论探索的触角和追求:一是指向时代、社会的发展与教育学发展的关系以及怎样从教育学的角度看中国社会的发展问题,后者是一个新的视角,具有相当难度;二是教育学发展与中国文化传统的关系,我们将此视作本学派建设的命脉所系;三是本学派对教育学研究的性质定位、人性假设、审美追求、发展内动力与路径的探究;四是从新视角对西方哲学的历史和当代国外教育学研究进行考察,以拓展研究的空间视野;五是万思归之于“人”,关于“教育学人”自身发展问题的思考。本人承担的“论纲”则是作为学派建设倡议人奉上的,有关“生命·实践”教育学核心内涵与学术品性整体纲要式的回答。

本系列论著的酝酿策划历时两年。每个题目都是作者自报或自认后,经过列叙题纲与反复讨论,再依据丛书题目风格一致性的美学思考整体调整而定。每本著作都是由个人独立承担完成的,尽管有些交换意见,但最终由作者自行抉择,文责自负。很难说,在上述几方面,我们的研究已做得足够深入充分,但大家都在原有的基础上作了巨大的努力;至少对于个人来说,这是一次思想的梳理与提升;在学派发展的路上共同铺出了一段路程,为今后的延伸提供了可能;对当代中国教育学建设而言,我们尽了作为教育学的责任,也为超越和自我超越提供了可供批判的资源。

由于作者众多,各有繁忙的日常事务,加之基础、才思、写作风格、主题的诸多不

同,给出版工作带来不少麻烦。感谢本系列论著责任编辑彭呈军的耐心等待和尽心付出!同样感谢副主编李政涛、卜玉华教授在本套论著形成过程中的尽责与付出!

谨以本系列论著的完成,祝愿当代中国教育学的建设有更新、更好的明天!

叶 澜

2014.5.21

目 录

导 论	1
一、转型与教育学转型	1
二、何种教育学的转型	10
三、教育学的转型努力与创生指向	14
第一章 教育学作为独立学科的产生	18
第一节 前学科时期的学术思想与教育思想	19
一、前学科时期的学术思想状况	19
二、前学科时期的教育思想状况	25
第二节 近代学科形态教育学的确立与发展	31
一、近代学科体系的产生	33
二、夸美纽斯与学科形态教育学的确立	39
三、赫尔巴特与教育学作为一门科学的独立	44
第二章 中国教育学术思想形态的突变	52
第一节 教育思想转型的社会与学术背景	52
一、中国清末民初社会分析	53
二、“西学东渐”与中国的思想文化自觉	55
三、中国学术的整体转型	59
第二节 强国之梦与中国近代教育实践的变革转型	63
一、晚清的教育实践转型	63

二、中国近代教育形态的确立	68
第三节 中国传统教育思想的转型	70
一、中国传统教育思想的转型演进	71
二、中国近代教育思想的复杂生态	78
 第三章 中国教育学科形态的探索构建	 81
第一节 新中国教育制度的探索发展	83
一、新中国教育制度的建立	83
二、新中国教育实践形态分析	89
第二节 资产阶级教育思想批判与苏联教育学引进	93
一、西方资产阶级教育思想批判	93
二、凯洛夫教育学引进及其对中国教育研究的影响	97
第三节 中国教育学科创建的努力尝试	101
一、教育学的“中国化”	101
二、中国教育学的初创及其形态分析	106
 第四章 教育转型性变革与教育学转型	 108
第一节 改革开放与教育实践变革	108
一、中国改革开放与社会转型	108
二、中国教育改革的探索实践	114
第二节 教育学研究及学科建设推进	118
一、思想解放与教育研究的拓展	119
二、建设有中国特色的社会主义教育学	126
第三节 中国教育学转型及其过程机制	133
一、中国教育学科形态分析	133
二、中国教育学转型的过程机制	138
 第五章 当代教育学转型的国际视野	 142
第一节 从赫尔巴特到杜威：教育学的现代转型	142
一、赫尔巴特教育学的成功及之后的分化	142

二、杜威:教育学的“现代”转型	151
第二节 当代国外教育学的重建:以本纳为例	158
一、关于教育的基本理论	159
二、关于普通教育学	161
第六章 当代中国教育学:在转型中创生	164
第一节 当代中国教育学创生的社会语境	164
一、时代的精神状况与教育的使命	164
二、当代中国教育实践的转型变革与形态转换	170
第二节 当代中国教育研究转型与教育学转型	174
一、教育理论研究与教育实践转型的相互缠绕	174
二、关于教育学学科性质认识的深化	178
三、当代中国教育学的转型创生	181
第三节 “生命·实践”教育学研究	186
一、把脉生命律动培育生命自觉	186
二、教育实践“转型性变革”与教育理论重建	191
三、学科自我意识强化与学派创生	194
结语:当代中国教育学的使命	198
参考文献	202

导 论

在中国,教育学作为一门学科是 19 世纪后期从西方引进的。经过 20 世纪尤其是 20 世纪 90 年代以来的充分发展,中国逐步建立作为学科形态的教育学。进入 21 世纪以来,对于中国教育学发展的自觉意识更加强烈,关于教育学转型以及建立中国教育学派的呼声及研究日益增多,也日益深入。对中国教育学转型发展的历程及有关研究进行梳理和反思,从而为中国教育学的创生提供借鉴启示,探寻一条中国教育学转型发展之路,也就有了必要和可能。

一、转型与教育学转型

“转型”是当下一个比较时髦的概念,“转型研究”已成为当前研究的热门话题。有很多对经济发展转型或社会结构转型的研究,也有对某一方面转型或者“转型期”某些领域、某些问题的研究。从“转型”一词的含义来看,“转型”是一种“转变”,但“转型”又不是一般性的“转变”,“转型”涉及事物的整体性、根本性的变化,一般性的变化不能算是“转型”。从“转型”一词应用的范围来看,往往是指社会经济结构、文化形态、价值观念等方面发生的转变。在学术研究中,“转型”研究成为了一个重要领域,或者说研究的一种重要取向。在中国,“转型”研究首先出现于进行经济体制改革、建立社会主义市场经济体制的过程中,主要是对经济转型尤其是社会结构转型进行的研究。一般认为,李培林较早对中国社会结构转型进行研究,从而在一定程度上开启了中国学术研究中转型研究的取向。李培林提出:

人们一般认为,就影响中国资源配置和经济发展的力量而言,存在着两只手:一只是有形的手——国家干预,一只是无形的手——市场调节。实际上,由于中

国社会目前正处在一个结构转型时期,并且中国经济处于含义更加广泛的非平衡状态,因而对于中国来说,还存在着第三只手即另一只看不见的手,这就是社会结构转型。

在整个中国社会转型时期,结构转型作为一种无形的巨大力量,以它特有的方式规定着社会发展的趋势和资源配置的方向,这种力量用国家干预和市场调节都是无法概括的。在一般的发展过程中,这种力量只是一种潜在的推动力,而在新旧两种体制的转换过程中,这种力量的作用日趋明显。^①

李培林从影响资源配置和经济发展的力量的角度,将社会结构转型作为转型期的“另一只看不见的手”、一种“无形的巨大力量”,并对社会转型及中国社会结构转型进行了分析。他从整体性发展、特殊的结构性变动、数量关系分析等三个方面,对社会转型概念进行界定,并分析中国社会结构转型的特点,揭示结构转型所具有的强大力量。李培林的研究,其意义不仅在于把社会转型作为一个课题进行研究,而且更主要的是“转型”成为当前中国人进行学术研究的大背景,“转型”研究成为学术研究的一个重要领域、一种重要取向。

“转型”表明的是从一种“型”转向另一种“型”。因此,这首先意味着事物已经具有一种相对稳固的“形态”,呈现出一种“定型”。如果尚未确立一种“定型”,也就不存在“转型”的问题。研究“转型”,需要对事物已经具有的某种“形态”进行勾勒、刻画。这个过程,是研究者以自己的认识框架、价值取向介入其中的过程,因而不具有“客观性”。

“转型”反映的是一个过程,即从一种“型”、从一种“形态”,向另一种“型”或另一种“形态”转变的过程。这个过程,也许需要在经过一段时间之后,在后续的发展变化过程之中才能察觉和表现出来;但在对事物发展变化的趋势特征有深刻把握后,能通过主观努力促成这个过程的发生,这也就是研究“转型”的重要意义。

从“转型”研究所涵盖的主题来看,有如下几个方面:一是发展方式(模式)的转变,比如经济发展方式转型、教育发展方式转型等;二是结构形态的变化,如社会结构转型。从“转型”研究的对象来看,有对某方面“转型”的研究,也有从整体上对学科发展“转型”的研究。

^① 李培林. 另一只看不见的手:社会结构转型[J]. 中国社会科学,1992(5).

如,吴黛舒区分了“教育学研究”转型和“教育学学科”转型:

教育学的“研究”转型和作为一门学科的“学科”转型是两个概念和范畴。……除了表现在具体的问题研究中,教育学研究的转型还有一个更基本的表达方式,即表现在学科建设中。^①

教育学研究“转型”:

解决热点和难点问题,却不能代替学科建设。学科制度化过程中的两个基本功能,即为研究问题提供思想理论和方法工具,以及为研究共同体训练后继研究者,仍然需要保留和加强。没有学科提供的思想方法以及后继研究者的不断加盟,问题的研究和解决也失去条件和保障。^②

吴黛舒认为,中国教育学研究转型表现为从依附型转向独立型,或者是从“藤本型”转向“木本型”;教育学研究的转型在“学科”上表现为“范式”、“学科基质”等方面的变化。按照库恩“科学革命的结构”对科学“范式”及其革命引起科学革命的分析,教育学研究转型表现在“范式”及“学科基质”的变化上。教育学的学科基质主要包括以下几个方面:信仰和立场,基本问题,研究方式或认识研究对象的途径,基本概念、范畴和理论,通过特别指定的著作、论文或其他方式进行的方法论训练等。^③

对于“转型”的类型,可从以下几个方面加以区分:一是在时间段的发展演进上,“转型”是从传统型向近代型、现代型转变的过程;二是在转型发生的层面上,包括单方面的转型与整体转型;三是在转型的动因和动力角度,包括主动转型与被动转型两种类型,前者是以一定的目的、价值为取向,有意识地驱动事物发生根本性转变,后者是在经历了一个较长的发展过程后,呈现出具有本质性阶段特征而发生的转型,当然,在这个过程中也有着推动事物发展的因素及努力,但并非为推动事物发生根本性变化或转型而有意为之,在此前并不能预见到这种努力所带来的质的变化。

对于“转型”的概念及内涵,本研究基于如下认识:首先,转型是一个过程性概念,

① 吴黛舒.多元文化背景下的中国“教育学研究”[D].上海:华东师范大学,2004:127.

② 同上注.

③ 参见吴黛舒.多元文化背景下的中国“教育学研究”[D].上海:华东师范大学,2004:127—133.

反映了事物发展变化的过程;其次,转型是一种根本性的转变,是指体现事物本质属性的结构形态、运转模式等发生转变;第三,转型也是一种主体认识介入其中的建构性概念,是对事物的认识方法、思想观念等发生重大转变,从而带来对该事物认识的改变。

作为一门学科的转型,主要是指学科的存在形态、研究范式等方面所发生的根本性转变。近代学科体系的建立,是人类认识发展史上的一次重大转型,使得人类的思想更加深化。从教育学的学科发展史而言,这种转型使得人类从关于教育的思想向作为一门学科存在的教育学学科转变。

教育学作为一门学科,在西方产生。教育学的产生,是一次重要的转型。这种转型是与社会转型、人类认识发展转型密不可分的。教育学作为一门学科产生之后,也处在不断的发展过程之中。但并非每一步发展变化都是转型,只有发展积累到一定程度,理论基础、人性假设等关系到学科属性的要素发生根本性转变,才是学科发展的转型。从夸美纽斯(Johann Amos Comenius)教育学到赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)教育学,到杜威(John Dewey)教育学,教育学从其理论基础、人性假设,到学科存在形态、学科体系等,都已发生重大变化,并且仍处在发展变化之中。

“研究范式”的转换,是学科研究转型的根本标志。王坤庆对教育学研究中的“范式”演变进行历史考察,提出教育学从其发展历史来看,经历了四种范式、四个阶段:“经验—陈述”教育学、“哲学—思辨”教育学、“科学—实证”教育学、“规范—综合”教育学等。^①

如果把教育学史作为一门科学研究,而不仅仅作为教育思想的汇集,拟用“范式”概念来规范历史上的教育学比较恰当。

在夸美纽斯以后很长的一段时间内,西方教育学主要表现为经验陈述的性质。^②

夸美纽斯创立了“经验—陈述”教育学的“元范式”。洛克(John Locke)、卢梭(Jean-Jacques Rousseau)、启蒙思想家、泛智派学者、新人文主义者、裴斯泰洛齐(Johan Heinrich Pestalozzi)等人的教育学,都是在夸美纽斯“经验—陈述”教育学的范式下,对

① 参见王坤庆.论教育学研究范式的历史演变[J].教育研究与实验,1991(4);王坤庆.教育学史论纲[M].武汉:湖北教育出版社,2000:317—337.

② 王坤庆.教育学史论纲[M].武汉:湖北教育出版社,2000:65.

教育问题进行探讨,并对教育学做出相应的贡献和发展。^①

康德(Immanuel Kant)开启了教育学史上“哲学—思辨”教育学的发展新阶段。他“最重要的贡献是开创了教育学史上的一个新时代,即哲学教育学的时代”。赫尔巴特、赫尔巴特学派、贝内克(Friedrich Eduard Beneke)等人的教育学,都是哲学教育学范畴。^②

康德以后的教育学家几乎花了整整一个世纪的时间,用思辨的研究方式去探讨哲学教育学,并在人类教育思想史上留下了光辉的一页。^③

在哲学教育学下,人们对于教育学的认识方式和理论框架无疑受到哲学思潮的影响。

有趣的是,直接导致人们对传统教育学的怀疑,并使哲学教育学最终走向解体的导火线,首先仍然来自哲学,这即 19 世纪中后期发端于法国,然后波及其他国家的实证主义哲学思潮。^④

从其对现代西方哲学乃至整个社会科学的影响来说,实证主义哲学开启了一个科学主义的时代。^⑤

实证主义哲学一经产生,就对教育学的发展产生了影响。^⑥

斯宾塞(Herbert Spencer)、孔佩雷(Jabriel Compayré)、拉依(Wilhelm August Lay)、梅伊曼(Ernst Meumann)等人对于教育学研究中的科学转向,对于教育学学科体系中“教育科学”的建立和发展,产生了深刻影响,也是教育学研究从哲学、思辨向科学实证的一次重要转型。

而在 20 世纪,教育学发展呈现出这样的态势:

① 参见王坤庆. 教育学史论纲[M]. 武汉:湖北教育出版社,2000:65—98.

② 同上,99—146.

③ 同上,110.

④ 同上,147.

⑤ 同上,148.

⑥ 同上,149.

经过教育科学冲击后的传统教育学发生解体,出现了教育学研究价值取向的多元化,并在价值多元化的思路引导下,出现了诸多“主义式”的教育理论,最后,当20世纪末人们对教育学发展状况进行反思时,发现所谓教育学的分化与解体,仍不过是在规范的轨道上运行,即不管什么样的教育学说、理论,它们都是在引导、规范着人们的教育行为,而且,这些分化了的教育学理论,从一个更高的境界来看,实质上又是一次新的综合,即人们分别站在科学主义与人文主义的立场来表达自己的教育信念。^①

这也即教育学发展的“规范—综合”阶段。“规范”表征的是20世纪西方教育学价值取向多元化的发展特点;“综合”则是指教育学研究方法上的互补、渗透和融合。

“研究范式”的更替导致“研究传统”^②的变革。

理论教育学发展的历史,实质上就是研究范式不断更新和变化的历史,是新的研究传统不断替代或扬弃旧的研究传统的历史。^③

在对国外教育学研究范式发展演变进行历史考察的基础上,王坤庆指出:

从教育学研究范式的一般历史发展来看中国教育学,我们几乎只见到经验教育学的发展轨迹,鲜见有哪种不同特质、不同流派的教育学并存或相互替代的历史逻辑。^④

这实际表明了中国教育学发展的状态尚处于经验陈述教育学范畴,即使有所谓的理论教育学,也仍只是在借鉴移植意义上的教育学研究,并没有形成中国的教育学理论。

① 王坤庆. 教育学史论纲[M]. 武汉:湖北教育出版社,2000:195.

② 美国理性主义科学哲学家劳丹(Larry Laudan)在批判继承库恩的“范式”理论和拉卡托斯(Imre Lakatos)的“研究纲领”基础上,提出“研究传统”的概念。参见王坤庆. 教育学史论纲[M]. 武汉:湖北教育出版社,2000:337.

③ 同上,338.

④ 同上,339.

对于中国教育学学科百年来的发展历程,已有不少研究。^①从中国引进教育学,到教育学在中国的发展历程,再到百年来影响中国教育学发展的根本问题;从教育学中国化,到建设中国教育学,再到建立中国教育学派,对中国教育学转型发展进行的诸多研究,承载了中国教育学人的强烈使命感和责任感,凝聚了丰富的研究成果,为中国教育学转型发展提供了很好的借鉴和启示。

对中国教育学发展转型的研究,主要有几种形式。一是对教育学从国外引进以来,一个世纪的发展历程进行回顾梳理,划分阶段,探寻教育学在中国发展转型的阶段及其特征。如郑金洲、瞿葆奎对中国从国外引进教育学学科,进而经过本土化、中国化,逐步建立中国特色社会主义教育学的百年历程进行考察,将中国教育学的百年历程划分为六个历史时期:教育学的引入(1911—1919年)、教育学的草创(1919—1949年)、教育学的改造与“苏化”(1949—1956年)、教育学的中国化(1957—1966年)、教育学的语录化(1966—1976年)、教育学的复归与前进(1976—2000年)。^②

黄济“以教育学发展中对我国影响较大的主导思想来划分”,将教育学在中国的发展分为四个阶段,也即四个发展高峰:清末教育学科的引进和创建;20世纪20年代后实用主义教育思想的影响;全国解放后的全面学苏;十一届三中全会后教育学科的大发展。他还对教育学建设中的几个重点问题进行了探讨:教育学的科学性质问题,教育学的指导思想,教育与其他学科的关系,教育学发展中的继承和创新等。^③

对中国教育学学科发展历程的研究,是进行教育学转型研究的重要基础。但划分教育学发展阶段并不能深入到对中国教育学发展转型问题的探讨。冯建军提出:

百年中国教育学发展得如何,需要我们总结和反思。以往的研究,不乏这方面的成果,但多是立足于教育学的外部背景或政治事件的研究,缺少对教育学内核转型的考察。^④

冯建军将视野转向教育实践的转型变革与教育学的转型变革之间的关系,通过对

① 参见黄济. 20世纪中国教育学科的发展[J]. 北京师范大学学报:人文社会科学版, 2000(1); 瞿葆奎. 中国教育学百年(上)[J]. 教育研究, 1998(12); 瞿葆奎. 中国教育学百年(中)[J]. 教育研究, 1999(1); 瞿葆奎. 中国教育学百年(下)[J]. 教育研究, 1999(2).

② 参见郑金洲, 瞿葆奎. 中国教育学百年[M]. 北京:教育科学出版社, 2002.

③ 参见黄济. 20世纪中国教育学科的发展[J]. 北京师范大学学报:人文社会科学版, 2000(1).

④ 冯建军. 教育转型与教育学转型——基于新中国教育的考察[J]. 河南大学学报:社会科学版, 2012(3).