

历史

史与现实之间

中国教育传统的理论探索

责任编辑 韦 禾  
责任印制 滕景云  
责任校对 曲凤玲

图书在版编目 ( CIP ) 数据

历史与现实之间：中国教育传统的理论探索 / 丁钢主  
编 . —北京：教育科学出版社，2002.10

ISBN 7 - 5041 - 2339 - 0

. 历... . 丁... . 教育史 - 研究 - 中国  
. G529

中国版本图书馆CIP数据核字 ( 2002 ) 第049749号

出版发行 **教育科学出版社**  
社 址 北京·北三环中路46号 邮 编 100088  
电 话 62003339 传 真 62013803  
网 址 www.esph.com.cn  
经 销 各地新华书店  
印 刷 **中国科学院印刷厂**  
开 本 787毫米 × 960毫米 1/16  
印 张 14.5 版 次 2002年10月第1版  
字 数 230千 印 次 2002年10月第1次印刷  
定 价 25.00元 印 数 00001 - 5000册

( 如有印装质量问题，请与本社发行部联系调换 )

## 序 论

在我们这个时代，一方面，关于历史和现实的诸多现代想像、解释和评论已变得声名狼藉，普遍被看成是与“社会现实”问题无关的夸夸其谈（G.E.Marcus，1986；利奥塔，1997）或冷酷僵化的历史机制的话语阴影（Michel Foucault，1977、1979；华勒斯坦，1997）。新近的许多理论选择，无论是形式主义或现象学，还是存在主义、逻辑实证主义和后结构主义，无不放弃内容，而仅仅试图在个性化的叙事风格中，在否定一切关于社会理想和人性价值的现代性话语中，求得理论张力的延伸；另一方面，各种严肃但却孤立的现代性视野、主题与内容又一并汇集在“文化”的名义下，重构自己的修辞方式与话语结构，似乎只有这样才可以避免对历史与现实的逃离，而且能够灵活地认识眼前这个被上述理论个性化发展趋势所证明的多元文化既斗争又共存的社会格局（詹姆逊，2000a）。

但是，后一种理论更新并不像纯粹“景观主义”叙事者所想像的那样，绝对意味着现代性视角的消失或者被漫无目的、随心所欲的“文化白描”或“能指游戏”所代替，相反在许多经典的先锋理论实验中，

从福柯的“知识考古学”（Michel Foucault, 1972）到布尔迪厄的“文化社会学”（Pierre Bourdieu, 1990）、詹姆逊的“文化研究”（2000b），再从格尔茨的“解释人类学”（1999）到斯科特的“人群经济学”（2001）、哈贝马斯的“交往理性”（Habermas J., 1984），文化叙事总是服务于描述更能凸显特定视角的开阔语境，或者更具体地说就是在历史的复杂内容与变迁中分析某种特定的社会理想和人文关怀可能涉及的经济社会文化谱系，以求能够建设性地在现实中揭示落实现代性理想的社会阻力与行动方向。相比之下，各种将个性化的叙事风格与话语技巧当做追求目标的理论活动虽然获得了新颖的美学体验，但终究疏离了今天依然是各种生活之物质基础的现代性社会语境。

这样一种试图立足于现代性社会语境及其未尽结局来勾勒探索视野的文化研究意识在当代中国人文社会学界亦表现得非常显眼。但是，首先需要说明的是：由于人文精神传统的差异，当代中国人文社会学界的文化研究兴趣并不像西方人文社会学界普遍将现代性理想定格于自由主义的价值诉求，毋宁说，支撑当代中国文化研究的内在动力更多地来源于对中国社会如何才能更好地实现现代性目标的“焦虑”。很明显，这种焦虑会降低文化研究的自由主义渴望。与此同时，也正是出于对中国社会的深情关切，当代中国文化研究在与西方文化研究进行对话的过程中，会将注意焦点放在对西方理论框架进行梳理与质疑上，期望能因此勾勒出更贴切的透视中国历史与现实的的分析工具，何况随着全球化进程的加速，西方文化研究所描述的经济社会关系日益渗入中国社会结构，也需要细致检查西方文化研究的理论框架。

应该承认，在最初接触当代西方文化研究之际，即20世纪80年代，中国人文社会学界的文化探索难免会情绪性地把西方的现代性价值体系直接拿过来，作为分析中国现实的逻辑起点，很方便地从文化价值批判的角度来谈论中国现实。一系列按照“西方/中国”、“现代/传统”的两分理路而展开的话语建构，便表明了这一点（汪晖，2000）。于是，在这一文化语境中，中国现实也常常被处理成了仅仅是“澄清”西方文化特征的“他者”。其内涵不是被理解为不具备西方文化的理性机制（Max Weber, 1951）或纯粹追随西方文化的被动结构（John King Fairbank, 1971），就是被解释为绝对不缺乏西方的理性精神（余英时，2001）。不难看出，就中国现实而言，这些理论探索所提出的问题实际上均是“伪问题”。然而，在这些关于中国的价值批判话语潮流日渐高涨的时候，西方学者却意识到韦伯或费正清式的中国话语并没有将中国本身的内涵揭示出来，从而发出了“在中国发现历史”的理论呼吁，

希望关于中国的描述能更“细致化”，能更接近中国的“人情”（柯文，1989）。

在“回到中国”后，或者更具体地说，在韦伯、费正清之后，西方中国学界的确创作出了更细致、更符合中国人情的作品，其中引人注目且已被译成汉语的，包括《叫魂——1768年中国妖术大恐慌》（孔飞力，1999）、《文化、权力与国家——中国华北农村，1900—1942》（Prasenjit Duara，1988）、《功过格》（包筠雅，1999），等等。这些著作都做到了从中国社会文化生活的细节入手，由细节引出相关的政治社会结构，如此，不仅跳出了传统的西方中心主义理论框架，还将中国状况及其问题以一种文化叙事的方式流畅地表达了出来。这些话语转换背后隐含着的理论倾向，显然符合柯文所归纳的“哲学”：中国问题不是在西方的理论框架里，而是在中国本身的社会生活中。虽然由这一新视角创作出来的中国话语仍旧或多或少带有一些替古典中国伤感的情绪，例如，将中国传统政治体制比喻成疯狂的统治机器，并且，中国传统知识界无论怎样强化自己的社会责任感，也无法“阻挡这种疯狂”（孔飞力，1999），但客观地说，这些关于中国的新式话语确实描述出了一幅更详细的中国历史画卷。

无论是作为对柯文的回应，还是出于自主的摸索，“中国经验”或“中国问题”在中国20世纪90年代以来的人文社会学界同样成了热门探索主题。尽管在局部领域，仍然有人从西方的文化价值出发，巧妙地绕开中国的历史与现实，推出了“人文精神”（王晓明等，1996）、“诗意的栖居”（郜元宝，1995）、“十字架上的真”（刘晓枫，1995）等一些颇具诱惑力的文化批评主题，但是，正如前面指出的那样，由于中国人文精神传统对社会的“焦虑”，这些依附于现代或古典精神的文化批评活动，根本无法化解对中国历史与现实的深情关切，其理论视线总是被一系列西方现代性的价值理想遮蔽，以至于只能在中国问题外围发表一些总体评价，并依靠美学的抒情方式，转移因为难以理解中国社会而产生的各种困惑。

相比之下，直接以中国经验为探索对象的现实主义文化理论活动，则相信无论对于现代性的价值理想有多了解，都不能以此代替对中国历史与现实的了解，或者说，仅仅是把现代性理想所描绘的人类前途当成了实际的历史内涵。在这种理论自觉的推动下，当代人文社会学界的文化探索，逐渐形成了两股颇有声势的理论倾向：一是清算20世纪以来中国人文社会学界的主要理论框架，梳理其构成方式及其与中国现实的关系，然后在此基础上重新

勾勒理论视野，将“中国问题置于全球化的历史视野中考虑”（汪晖，1997、2000）；另一种理论探索则立足于中国“地方经验”的文化叙事，通过“地方知识”来检讨西方各种关于中国问题的文化理论言说，以及“地方经验”与现代性历史变迁力量之间的复杂关系（王铭铭，1997）。与这两种文化探索可以构成呼应的是，关于中国法律的文化研究（梁治平，1994）、关于中国经济的社会文化分析（林毅夫，1994；王振忠，1996；张曙光，1999；吴承明，2001），以及关于中国大众文化的文化解读（赵世瑜，1998；南帆，2000），也纷纷尝试从广阔的历史语境来分析各自所关心的中国问题。

如上诸端都从不同侧面显示了中国现实主义文化研究的理论探索风格。首先，其所涉及、启用的知识视角如此之多，可谓恰好体现了“文化研究”在西方20世纪五六十年代诞生之际要去追求的跨学科探索的理论品格。其次，所有涉及、启用的知识视角均服从于现实主义的探索目标，即都是为了寻找能够更加全面地描述中国历史与现实之丰富内涵及问题的理论语言。最后，最重要的一点在于以上这些视野的“文化转向”都是以对当下中国现实的观照为理论起点，或者说，其之所以对中国历史的社会文化状况抱有浓厚的兴趣，绝不是出于单纯的历史学兴趣，而是为了摆脱20世纪80年代中国文化研究对于中国问题的两元肢解，从中国历史本身去摸索导致现实的复杂变迁过程，以使对中国现实问题的分析立足于这样一个理论基础，即对中国经验的本来面目及其历史演变有全面深刻的了解，而不是像以往那样根据西方现代性理想来评价中国现实（周勇，2000a、2000b）。

当代中国教育学领域的“文化”探索意识也是萌发于20世纪80年代，其理论视野的勾勒最初表现为这样一个“中国教育史”命题：中国教育传统的结构、特性和特征及其与文化的关系（丁钢，1987）。在这一命题下，“中国教育传统”被分解为一个三元知识（儒、佛、道）结构，其特性则被描述为互补共存、相得益彰，但这一多元知识的混合特性并不能抹掉中国教育传统的根本特征，即“伦理性”与“政治性”，至于造成中国教育传统多元混合却不失其根本特征的原因，则涉及中国历史特殊的自然、社会与文化条件。无疑，这里对于中国教育的探索所遵循的是现实主义的文化研究理路，也就是将“中国教育”置于中国历史社会文化背景中考察，这表明当代中国教育文化研究，自诞生起就能与当代其他人文学科的现实主义文化探索尝试达成理论对话的态势（庄孔韶，2000）。但是，需要指出的是，仅就文化探索所要达到的叙事本质而言，由于局限于“结构”、“特性”及“特征”等这样一些

宏大的文化字眼，中国教育描述如何“细致化”，怎样深入中国历史社会文化状况这个确保中国教育文化探索得以顺利进行的基本背景语境，便成为后续的任务。

进入20世纪90年代后，中国教育史领域的文化探索一直在试图寻找更细致的理论道路，而90年代中期以来，教育学领域也有一些学者在尝试从“文化”的角度重构教育理论视野。无疑，这与人文社会学界在90年代中期之后掀起了声势更为强大的“文化浪潮”有关，当“文化”似乎成了整个学术界的公共话语，教育学也势必会有向“文化”靠拢的理论兴趣。但是，教育学的文化探索在落实过程中并非一帆风顺，尽管人文社会学界以及教育史领域已遭遇过了理想主义与现实主义的文化理论抉择，教育学领域的文化探索似乎并没有仔细梳理这一理论抉择背景，反而在很长一段时期里重复了价值两分的理想主义理路，具体表现则如从“人文精神”、“诗意的栖居”等西方人文理想出发，对教育现实展开批判或提出更完美的教育形式，与之相联系，人、现象学、解释学、存在主义、科技理性、生活世界等等，则成了分析教育现实的基本文化词语。

很明显，造成这一状况的原因可以上溯到赫尔巴特那里。由赫尔巴特创立的教育学恰恰是以思考这些教育问题为中心：应该将人（儿童）教育成什么样子？如何才能把人（儿童）教育成这个样子？从这一点来看，教育学的理想主义文化重构，实际上是将赫尔巴特式的教育模式，即伦理目的、心理学（灌输）方法，改造成了人文目的、解释学（理解）方法。无论怎样，在这一理想主义文化理路勾勒的教育语境中，中国教育现实包括教育历史都被扬弃掉了，所以，当人们意识到，教育学的文化探索开始理论反思并决定选择现实主义的研究道路时，其反思及批判的切入点，恰恰是教育学的理想主义文化重构没有把教育历史与现实当做理论探索的对象，也就是没有将“中国教育”放在中国社会历史语境中考察（周勇，2000c）。有的学者还指出，倘若教育学要想勾勒现实主义的文化探索视野，就必须将自赫尔巴特以来的教育思考习惯“终结”掉（吴刚，1995）。从最近的教育学动向来看，教育学的文化探索实验似乎在向现实主义理路靠拢，有的学者开始启用“知识转型与教育改革”的视角，来分析文化、社会与教育之间的历史变迁关系及其可能的后果，例如，对本土传统文化的遗忘、受制于全球化的知识社会运行机制，等等（石中英，2001）。

与教育学的文化探索在理论抉择时承受着理想主义与现实主义的视角分

野不同，中国教育史领域的文化探索则由于“天生”就与“事实”纠缠在一起，所以一直在尝试各种知识视角，以求能更细致地描述出中国教育的内涵及其社会文化谱系。为实现这一点，90年代以来，关于中国教育文化研究可谓作过诸多努力，包括广泛吸收哲学、文学、人类学、历史学以及经济学的叙事工具，与国际汉学界的中国教育研究展开理论对话，从而勾勒出了一系列旨在从不同细节来展示中国教育内涵的理论视野，例如，中国教育文化的哲学基础（高瑞泉，转引自丁钢，1992a）、理学教育的文化品格（黄书光，1993）、中国古典文艺教育形式（金忠明，1992）、书院教育的文化精神、明清地方经济生活与教育（丁钢，1992a、1996）等等，可谓描述了中国教育的不同细节及其社会文化关联。

最近，这一探索尝试又提出了“中国教育”这一概念，不仅重申了多学科对话在中国教育史研究中的理论意义，而且强调了中国教育当前的现实处境，即全球化趋势所构成的社会文化张力，应该成为透视中国教育的前提语境（丁钢，2001）。显而易见，“中国教育”的提出，并不是为了构建近二三十年来一直令中国教育学界魂牵梦萦的中国本土教育学体系（这不光是考虑到中国历史上绝非缺乏本土教育话语，更是因为如果按照赫尔巴特式的思路，中国本土教育学的体系难以确定，谁都可以选择理想与方法，推出自己的教育学话语体系），毋宁说“中国教育”这一概念所要尝试的，乃是综合现代学科的理论策略，并立足于对中国教育当前处境的密切观照，勾勒一种集历史与现实于一体的教育探索视野，也就是使中国教育的历史内涵作为一个基础变量，融进分析中国教育现状的理论活动中。从这一意义上讲，在“中国教育”的理论视野中，所谓“本土”就是指中国教育现状，而不是指能够建构出与赫尔巴特或杜威的教育学体系齐名的中国教育学，与此同时，对于中国教育现状的探索，无论采取何种现实主义的文化视角，都必须以理解中国教育的历史内涵作为基础。

然而，理解中国教育的历史内涵绝非一件一蹴而就的事情。尽管此前进行的有关中国教育文化探索已作过诸多努力，但是，这些零散的探索不仅没有被统一地纳于“中国教育”这一概念之下，而且其话语叙事也没有显示出观照现实的理论张力，况且就叙事本身而言，这些零星的探索对于中国教育历史内涵的揭示亦显得不够周详深入。正是出于这些考虑，《历史与现实之间——中国教育传统的理论探索》，决定对中国教育的历史内涵重新作一次梳理。粗略地讲，这次重新梳理将沿着以下两条线索进行：一是从文化的角度

理解中国教育传统的精神内涵、教学机制、表现形式与社会谱系等等结构性内容；二是分析中国教育传统在20世纪初期发生的诸多重构事件及其所属的社会文化语境，而这些梳理无疑是想为当代中国教育的理论与实践，提供一个比较清楚的关于教育的文化和社会的思考背景，更具体地说，就是促使当代中国教育的理论与实践反思自己是在什么样的历史结构之基础上展开行动的，而20世纪以来中国诸多现代性的教育理论与实践尝试，又是如何处理历史与现实之间可能产生的裂痕与差异的。

为实现这一梳理过程，本次探索仍将继续采用多学科的视角，包括哲学、历史学、社会学、人类学与教育学等等。显然，这一在教育学之外增加多重视角的做法绝不是为了显示文化研究的理论品格。实际上，如前所述，许多原先各自独立的现代性主题、视角与内容一并汇集到“文化”的名义下，这一趋势所表明的恰恰是当代人文社会理论活动早已超越了原先在单一的学科视角和修辞风格下进行探索的求知、写作模式，现在人们需要知道更多的“事件”，需要听到更多的“声音”（Michel Foucault, 1983；R.P.Mourad, 1997；古德森、沃克，转引自丁钢，2001）。本次探索借助于哲学、历史学、社会学等学科的知识视角与叙事策略，也是为了从中国教育传统中挖掘出更多的内涵，而不仅仅是“教育学”意义上的教育体系。借助多学科的理论工具，本次探索将揭示如下方面的问题：中国教育（包括道德教育）传统内在的文化精神与生命情怀，中国教育传统的社会心理积淀及其表现，中国教育传统的自然、人文与社会谱系，中国教育文化向社会生活渗透后形成的一系列“非正式”教育形式，以及与国际教育发展相呼应的民族化和国际化的种种努力，等等。

显而易见，由这些方面呈现出来的中国教育传统的人文塑造机制及其历史社会关系，可以为分析中国教育传统在20世纪以来发生的诸多现代性的重构事件（包括理论与实践两方面）提供丰富的理论反思资源。反过来说，分析中国20世纪教育理论与实践的重构经验，也能更进一步揭示中国教育传统在现代的命运：现代中国教育的理论与实践到底是怎样处理教育传统的？是从何种角度来理解教育传统的？注意到了教育传统的哪些方面？而其理解或关注的角度又是来源于什么样的社会文化条件？对于这些中国教育传统的现代性问题，或可归纳为“现代性语境中的教育传统”（岳龙，2001）。不难发现，围绕这些问题所展开的理论分析，实际上是在“观察”中国现代教育研究是如何处理历史与现实之间的裂痕与差异的，从中将会看到按照“西

方 / 中国 ”、“ 现代 / 传统 ” 等等文化价值两分的理路，最终往往只能得出摒弃历史的结论，而对中国教育传统的文化内涵有着相对深刻理解，但却缺乏社会观照的研究又易将历史当成现实的理想归宿。

本项研究正着眼于跳出两分理路，将中国教育传统的文化内涵及社会谱系作为考察对象，以求为在现代性或全球化趋势（现实）背景下进行中国教育研究，勾勒一个视野多重的历史分析基础（相对于以往侧重于文化内涵），这还意味着，认识中国教育的现实状况，将首先取决于对于中国教育传统的文化内涵及其社会谱系有何种程度的了解，因为中国教育恰恰就是以自己的文化内涵及社会谱系，参与到眼前这个日益明显的全球化教育趋势中去的——尽管本次探索也许依旧无法“巨细无遗地”将中国教育传统的文化内涵与社会谱系揭示出来。而这仍将成为我们今后继续研究的出发点。

在这里所呈现的是基于全国教育科学“九五”规划教育部重点项目的研究成果。本课题研究由丁钢主持并设计整体的研究计划和写作框架。具体撰写分工如下。序论：丁钢、周勇；第一章：岳龙；第二章、第四章：周勇；第三章：刘德恩；第五章：黄书光；第六章：丁钢。全书由丁钢和周勇统稿。

# 目 录

序 论.....	( 1 )
第一章 中国教育传统结构及其现代性.....	( 1 )
第一节 传统、传统教育与教育传统.....	( 2 )
一 什么是传统.....	( 2 )
二 传统教育与教育传统.....	( 6 )
三 对中国教育传统的既有认识及其批判.....	( 9 )
第二节 中国教育传统结构的人文生态分析.....	( 20 )
一 中国教育传统形成的社会存在生态.....	( 20 )
二 中国教育传统形成的文化精神生态.....	( 22 )
三 中国教育传统的主体结构生态.....	( 24 )
第三节 现代性语境中的教育传统.....	( 27 )
一 现代性的基本特征.....	( 27 )
二 西方教育现代性的探讨.....	( 29 )
三 中国教育传统的现代性问题.....	( 35 )

第二章	中国道德教育传统的理论建构与现代意义.....	( 55 )
第一节	中国道德教育传统形成时的文化精神状况.....	( 55 )
一	功利主义的膨胀.....	( 56 )
二	道德理想的失落.....	( 57 )
第二节	精神重建的双重路向：中国道德教育传统的理论建构.....	( 59 )
一	儒家道德教育传统的理论建构.....	( 60 )
二	道家道德教育传统的理论建构.....	( 72 )
第三节	中国道德教育传统的现代意义及其转化.....	( 82 )
一	传统道德精神的现代表现.....	( 83 )
二	“五四”反传统与新儒家的转化.....	( 86 )
三	理解与传统道德精神的转化.....	( 90 )
第三章	中国民间社会的教育心理传统.....	( 95 )
第一节	教育传统与民间社会的教育心理.....	( 96 )
一	中国教育传统的性质.....	( 96 )
二	多个学科、三种视角、两种路向的研究.....	( 98 )
三	从文献分析看中国教育的心理传统.....	( 101 )
四	民间教育心理与深化中国教育传统研究.....	( 104 )
第二节	中国民间社会教育心理的文化表现.....	( 105 )
一	民间儿童读物与正规教育传统.....	( 105 )
二	从谚语和成语看中国民间社会的教育心理传统.....	( 108 )
第三节	教育现状与民间教育心理传统的转变.....	( 114 )
一	刻苦学习与德本观念的弱化.....	( 115 )
二	教师形象与教育价值观念的转变.....	( 116 )
三	自我评价的转向与权威知识观的消解.....	( 118 )
四	几点理论总结.....	( 122 )

第四章	中国教育传统的非正式制度 .....	( 125 )
第一节	作为“非正式制度”的民俗教化传统 .....	( 126 )
一	人文社会学界的“非正式制度”转向 .....	( 126 )
二	非正式制度与民俗教化传统 .....	( 128 )
第二节	民俗教化传统的结构、功能与特征 .....	( 129 )
一	祭祀中的祖先崇拜教育 .....	( 131 )
二	民间文艺教化活动 .....	( 133 )
三	民间宗教活动 .....	( 135 )
四	农业生产习俗教育 .....	( 138 )
五	作为伦理教化的宗族制度 .....	( 140 )
第三节	民俗教化与学校教育的关系及其现代命运 .....	( 144 )
一	民俗教化与学校教育 .....	( 144 )
二	民俗教化传统的现代命运 .....	( 147 )
第五章	中国传统教育的解构与教育现代化的探索 .....	( 152 )
第一节	中国传统教育及其在近代的思想松动 .....	( 152 )
一	中国传统教育的发展高峰、内在结构与基本特征 .....	( 152 )
二	“西学东渐”与中国传统教育思想的松动 .....	( 155 )
第二节	制度领域的中国教育现代化尝试 .....	( 158 )
一	“中体西用”与中国早期教育现代化的启动 .....	( 158 )
二	制度变革下的教育现代化求索 .....	( 160 )
第三节	中国现代教育变革的文化转向 .....	( 163 )
一	观念心理变革与中国教育现代化的深层思考 .....	( 163 )
二	实用主义教育理论的中国化与再创造 .....	( 165 )
第四节	中国现代教育的历史选择与理论特征 .....	( 172 )
一	马克思主义学说传入与中国教育现代化的历史选择 .....	( 172 )
二	中国近现代教育理论发展的基本特征 .....	( 174 )

第六章	民族化与国际化：中国教育的世纪转捩.....	( 178 )
第一节	教育民族化发展道路的探索.....	( 178 )
一	中国现代大学的建构.....	( 178 )
二	现代学制的创立.....	( 181 )
三	平民教育与白话运动.....	( 184 )
第二节	社会主义教育体系的建构.....	( 187 )
一	教育变革：动因与实践.....	( 187 )
二	当代教育体制的演进.....	( 191 )
三	结语.....	( 194 )
	主要参考文献.....	( 196 )



## 中国教育传统结构 及其现代性

伴随着现代性弊端的日益暴露和西方社会后现代思潮影响的不断扩大，我国古代传统的合理内核得到了重新认识和评价，许多人甚至乐观地宣布：21世纪是中国的世纪，中华文化将因为其对于现代性弊端的有效克服而得到复兴，并将在世界文明的发展进程中起到重要作用，于是传统文化再一次热了起来，这与20世纪初所遭遇到的毁灭性的批判与打击，正好形成了鲜明的对照。同时，中国正在加紧实现现代化，伴随着中国综合国力的不断

与这一问题相关的论述可参见丁钢的论文：《中国传统教育的结构、特性和特征及其与文化的关系》（1987）。在这篇论文中，丁钢从中华民族文化的结构与特性的探讨出发，提出：中国传统文化是一个多元结构，它主要由儒家文化、道家（和道教）文化及佛教文化三部分组成，与传统文化相应，作为中国传统文化的一部分，中国传统教育也是一个多元结构，它主要也是由儒家教育、道家教育及佛家教育三部分构成。并且指出，在中国封建社会的特定历史环境中，三家教育的历史地位不尽相同，由于在满足封建政治伦理需求上的程度不同，一方面，构成了以儒家教育为主流，佛道教育为补充的局面；另一方面，随着封建社会的变动沉浮，三家教育此起彼伏，形成了一幅错综复杂的历史图景。这一论述有力地挑战了将传统教育仅仅视为儒家教育的传统偏见，而且还开辟了中国教育史研究的新领域。从广阔的社会背景探讨作为一种社会现象的传统教育，自有其重要的价值和意义，但是，对于教育传统来说，在社会制约的背后，更为重要的，它还与作为个体的人的生存及生活，也即他的生命发展密切相关。鉴于丁钢对于社会因素已经作了深入的探讨，所以在本论题中，将更多地从关注个体生命发展的维度切入而加以分析，这样做，绝不意味着对于社会因素的忽略，而是对于其研究的一种补充，为避免不必要的误会，特作此讲明。

增强和国际地位的不断提高，中国的古老传统作为现代化的伴生物也日益受到世界注目。为此，海外的新儒家提出了儒学的“第三期发展问题”，美国的华裔学者张灏提出不仅要从现代来看待传统，也要通过传统来看待现代的主张。近期，杜维明还提出了“现代性中的传统”这一命题，引起了积极的反响和广泛的关注。

教育作为文化的一个重要组成部分和文化遗产及创新的重要手段和途径，也不能不受这种大背景的强烈影响。对中国教育传统，究竟该如何来认识？它在建设中国特色的教育中扮演着何种角色？在现代化进程中如何充分利用传统的积极因素来推进并构建新的富有民族特色的教育？这些问题，不仅成为中国教育界的“世纪末情结”，而且其解决程度的重要性将在很大程度上决定着21世纪中国教育的发展方向和历史进程，由此便直接涉及到了关于中国教育传统的结构及其现代性问题的讨论。要使这一问题的讨论取得有意义的实质性的成果，必须首先廓清对于传统的一些误解，并对于中国教育传统的特质及其核心有一个深刻的了解和把握。在此基础上，我们才能根据我们当前所面临的实际教育问题以及它所应确立的正确方向，实事求是地认识和展开中国教育传统的现代性问题。

## 传统、传统教育与教育传统

### 一、什么是传统

对于传统，无论中外都存在着各种各样不同的理解及诠释。在我们一般的直观感觉中，传统往往是与现代相对立的，是作为现代的对立面而存在的。其实不然。从词源学的角度来看，在西方文化中，传统一词源于拉丁文 *traditum*，意为从过去延传到现在的事物。后来英语 *tradition* 直接继承了这一含义。美国学者希尔斯教授在其经过25年潜心研究而撰成的专著《论传

统》中认为，“传统是围绕人类的不同活动领域而形成的代代相传的行事方式，是一种对社会行为具有规范作用和道德感召力的文化力量，同时也是人类在历史长河中的创造性想像的沉淀”（希尔斯，1991）。他认为传统作为一个社会的文化遗产，以表意象征的方式使人类的代与代之间，历史阶段和历史阶段之间保持了连续性和同一性，构成了一个社会创造与再创造自己的文化密码，并且给人类生存带来了秩序和意义。因此，传统与以科学理性为核心的现代性并非对立，也并非必然是传统社会向现代社会转变的障碍。相反，现代性就在传统之中，是在旧传统基础之上的新创造。

在中国古代的文献中，“传”字最早出现于甲骨文，其本义为“驿站”，后来逐渐引申出了“传达”，“延续”，“继承”等意义；“统”则最早见于篆文，其本义为“丝的头绪”，后来逐渐引申出“系统”，“纲要”的意义。到了南北朝时，范晔在《后汉书·东夷传》中将二字连用，“国皆称王，世世传统”。于是，以后“传统”才逐渐凝结为一个词，被用来指称历代延传下来的包含着深沉文化积淀的具有根本性的模型、模式、准则等的总和，“所谓传统，在中国的古典涵义就有历代相传，至今不绝的某种根本性的东西”（朱维铮，1987）。

一般而言，我们对于传统的理解包括两层意思。

第一，如何理解传统的本质及其对于现代人们生活的意义和作用问题。

第二，我们如何看待对于传统的理解问题。由此也决定了传统在现代社会中所遭遇到的不同命运，文化激进主义视传统为现代化的沉重包袱而予以彻底否定，认为“新旧之间，绝无调和两寸之余地”（陈独秀，1917）；文化保守主义则认为传统是现代化的根基，应对其进行现代化的转化；自由主义者要求客观、冷静地对传统进行分析；马克思主义者则认为应予以批判地继承。尽管存在着种种争执，但以上四种主要的观点有一点却是共同的，即传统是属于历史的，且与现代社会是二元分立的。这一点似乎已成为不证自明的预设前提。其实，正是这种不证自明的预设前提的存在，才导致了在传统问题讨论上难以取得实质性突破。只有打破这种前提预设，对于传统的认识才可能深化，传统与现代性的关系也才能得到合理的定位。

就人类历史而言，不管是传统还是现代性，都不能脱离开有生命的个体而独立存在。作为社会化的生命个体，在承担社会化使命的同时，他早已作为传统的产物而客观存在着。正如黑格尔所指出的，我们在现世中所具备的一切，“并不是一下子得来的，也不只是从现在的基础上发展起来的，而是