

·回顾与展望：世纪之交话教育·

# 中国教育学百年(下)

● 瞿葆奎

## 应然求索

如果说上面实然描绘我国教育学百年的画面是“形”于外的话，那末教育学研究者对教育学的应然的思考就是“神”于内了。盖实然重于事实的求“真”；而应然倚于价值的求“善”、“美”。这一个百年求解的问题，我国教育学研究者或常以教育学科学化、中国化和现代化的有关命题为审思对象。这里的“应然求索”，试亦作结束语。

### 一、教育学科学化的思考

教育学科学化是一个过程：也许是一个永恒的课题。它的直接命题是：怎样使教育学成为一门科学？教育学是一门什么样的科学？本世纪之初的教育学研究者大都强调实证方法，追求教育学“自然科学化”。

受赫尔巴特学派观点和实验教育学派的倾向等影响，在当年我国就有人说：“至海尔巴脱出，遂有所谓科学的教育学发现。”<sup>⑧</sup>于是出现了“建立教育学究当如何”的思考。在西方，早有学者称赫尔巴特的《普通教育学》以实践哲学（伦理学）说明教育的目的、以心理学说明教育的方法，为教育学奠定了科学基础，是第一本以教育学命名的书籍<sup>⑨</sup>，称他使教育学成为一

门独立的科学；称他是科学教育学的创始人。甚至有的学者说，在很长的时间里，人们把赫尔巴特教育学与科学教育学看成是同义词。

然而在实验教育学派看来，要使教育学具有科学性，就必须革除教育学的思辨性，采用实验的方法。而赫尔巴特及其学派的教育学仍属思辨教育学。实验教育学是自然科学蓬勃发展下的产物，尤其是实验心理学发生、发展下的产物。同时，由于实验教育学逐步为人们熟悉，人们开始感到“近代科学之所以迅速发达，其原本于实验；教育家有见于此，以为研究教育，或实施教育，也非注重实验不可”<sup>⑩</sup>。例如德国实验教育学创始人之一的拉伊（W. A. Lay），就认为实验教育学才是新教育学，才是科学教育学，新教育学与旧教育学的主要区别，在于它们积累经验的方式和研究方法不同；科学教育学与思辨教育学的主要区别在于前者运用包括系统观察、统计以及与假设、验证联成一体的实验，对教育现象作客观的因果解释，而后者运用的方法多是一些个人的经验与推论<sup>⑪</sup>。而且拉伊还认为只有实验教育学才是“普通教育学（一般教育学）”，才是“全球通用的教育学”、“全世界的教育学”，因为它使实验研究在世界各地都能重复验证和推广、深化<sup>⑫</sup>。

我国当年论者反映出这样的观点：“今日时令所趋，教育学术受了科学的洗礼”，往后教育研究应“1. 打破个人之私见，求客观的标的。

2. 废除散漫的观察,作严密的实验。3. 由等级的评判,进于单位的测量。4. 由定性的方法,进于定量的研究”<sup>⑧</sup>。这些见解多少受了当时德国教育学者克莱茨迈(J. R. Kretzschmar)的影响。他写了一本《哲学教育学之末运》<sup>⑨</sup>,宣告空疏的教育理论的“死刑”,认为“传统的哲学的教育学不久将自归消灭”。这番话的底蕴被科勒(M. E. Kohler)揭示出来。科勒认为,克莱茨迈所谓的“哲学教育学之末运”一语,是经验教育学派的口号,他们排斥思辨的教育学,而以纯粹经验的科学为基础去建设一种经验的教育学<sup>⑩</sup>。

在当时的条件下,人们认为教育学科学化的主要标准之一是:有科学精神、用科学方法。“某种学术含有科学的精神,而完成的步骤采用科学方法,亦得成为一种科学。所谓科学的精神,列举起来,约有几件。最有关系的就是:1、求真实的知识,2、化品质为数量,3、执简驭繁,4、纯客观,5、有系统,6、可反复证明”<sup>⑪</sup>。当时要求的教育学的科学化主要是“自然科学化”。许多教育学研究者热衷于在教育学的中介如梅伊曼(E. Meumann)、拉伊等人的实验教育学以及实验法、观察法等实证方法。如钱歌川在《现代教育学说》(中华书局1934年版)中介绍的第一个学派便是实验教育学;舒新城著的《教育通论》(中华书局1927年版)、庄泽宣著的《教育概论》(中华书局1928年版)、陈科美著的《新教育学纲要》(开明书店1932年版)等,都有专章或专节论述教育科学方法。

对这种自然科学化倾向较早发难的研究者,于1918年撰文批评了盲目采用实验等实证方法的做法:“研究之态度,必不可舍本求末。苟先致力于理论的研究,而后根据理论以为实际的研究。……所谓实际的者,当以自己之教育理想及理论证之于实际,……若无意义无理想之实际,只可谓之教育的游戏实际。”<sup>⑫</sup>

后至30年代,蒋径三发表了《反海尔巴脱主义者迪尔泰的教育思想》,进一步深化了对自然科学化倾向的批评,指出1888年迪尔泰(W. Dilthey)发表了《关于普遍的妥当的教育学的可能》[今译为:《论普遍性教育科学的可能性》(Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogischen Wissenschaft)]一文,客观上否

定了赫尔巴特教育学的“科学的教育学的普遍性”。迪尔泰认为决没有超越时空而适合任何时代、任何民族的普遍性的教育学,决没有可能建立自然科学般的纯然经验的教育学,只能建立基于精神科学的考察法的教育学。精神科学的考察法有“历史与心理的两方面的特性”<sup>⑬</sup>。

迪尔泰是精神科学教育学即文化教育学第一代的代表,这个学派以精神科学为理论基础。他认为,赫尔巴特教育不考虑民族的差异性,以及国家对现存学校制度的需要而树立一般的模式,而且视学生为物,为单纯的客体,是一种没有人的教育学。要把这种传统教育学的单一的知的教育,转变为知、情、意三者整合的活生生的真正主体的教育——总体的人的教育、全人的教育<sup>⑭</sup>。总之,迪尔泰的精神科学的考察法就是要研究“总体的人”,把人的“主体性”凸现出来。这种精神科学教育学观念的出现,使教育学科学化有了与教育学自然科学化倾向不同的意蕴。

此后不久,罗廷光的《教育科学纲要》面世,这是一本论述教育学的专著,有“元教育学”、“教育科学学”的性质。它从“何谓教育学”讲到“教育学是不是一种科学”以及“教育学属于何种科学”等,逐步分析。特别是它关于教育学是科学和教育学属于何种科学的较有力的论证,似乎将当时的教育学科学化的思考提升了一个层次<sup>⑮</sup>。

至50年代,在学习原苏联教育学的过程中,教育学的科学化问题又提了出来。但与以前不同的是,“阶级性”几成教育学科学化的首要标志。甚至有时是唯一标志。当时一般认为资产阶级教育学不是科学也不能成为科学,因为教育是一种社会的历史过程,而它见不到阶级与阶级的斗争,所以不能正确反映社会发展的规律;脱离了具体的社会关系(特别是生产关系),抽象地孤立地研究人的身心,所以不能正确反映人的发展的规律。而苏维埃教育学是科学的教育学,因为它一是有“党性”,即阶级性,二是有“科学方法”,即辩证方法。这种阶级性观点在50年代、60年代上半期编写的教育学中有较充分的反映。在阶级社会中,教育是有阶级性的。可是十年浩劫期间,所谓“教育是阶级斗争的工具”、“学校是无产阶级专政的工具”

得到了荒谬的主观膨胀和空前的浑身媚骨的极端表现。

1976年“文革”结束以后,我国教育理论界为了揭发“文革”对社会主义教育学的严重破坏,教育学科学化成为一个热闹的话题。《教育研究》编辑部于1980年2月召开的教育实验的座谈会,提出“教育科学的生命在于教育实验”。之后(《教育研究》1980年第2期),有的学者认为“实验的自然科学加上实验的教育科学的大发展,必将为我们社会主义祖国引来一个真正伟大的新时代”<sup>⑧</sup>。于是在教育研究中运用客观化、数量化、形式化方法的风气在一些方面初步形成。出现这种对自然科学方法的热情是可以理解的。因为在建国以来的许多岁月中,教育研究一直重思辨、轻实证,不过,此时对自然科学方法在教育研究中价值的认识,已开始升华。有的学者认为不是单一地使用自然科学的方法,而是将之与定性的、思辨的等社会科学常用方法结合起来,使“求真”与“求善”互相沟通<sup>⑨</sup>。在这方面的思想逐步深化的同时,人们对下列问题也产生了较大的兴趣。

其一,教育学的性质问题。教育学到底是“基础科学”还是“应用科学”,虽有择其一端主张教育学是基础科学或应用科学的<sup>⑩</sup>,但较多的学者认为教育学应是基础科学与应用科学的统一:教育学体系的基础理论研究与应用研究是并存的,但两者的价值不在于它们浑然一体的结合状态中,而在于各自从不同的方向发展,各得其所,然后才能在联系中真正地相互促进<sup>⑪</sup>。

在国外,尤其在英国,教育理论是以怎样的理论形态而存在的:是经验科学理论?还是实用理论?引发了许多激烈的争论<sup>⑫</sup>。看来,几乎可以肯定地说,教育理论不可能成为纯粹意义上的经验科学理论,它是一种实用理论。但是,教育理论中存在着“解释”部分,而且实用理论是“关于实践”的理论,它并不等于直接规范人们今天干什么,明天怎样干。它不同于直接的“处方”,而是“处方”的依据。

其二,教育学的体系问题。关于这个问题的思路主要朝两个方向发散。

(1)教育学的逻辑起点问题。逻辑起点是一门科学或学科的体系的起始范畴。作为一门

课程的教材的体系也必然有它的逻辑。但是作为一门学科的逻辑与作为一门课程的逻辑未必雷同。我们过去把两者混淆了,这是不正确的<sup>⑬</sup>。也许可以说,教材体系是经过教学论加工改造过的科学体系。教育学逻辑起点的探索,是研讨作为一门学科的教育学的逻辑“始项”。首先要阐明的是:“什么是‘逻辑起点’”?其次要阐明的是:“谁的‘逻辑起点’”?再次要阐明的是:“‘逻辑起点’的规定性是什么”?这是研讨的前提<sup>⑭</sup>。否则就是没有认清“门牌号码”了。教育学的逻辑起点问题,自1984年起迄今的十几年里,引起教育学研究者的争鸣,虽然没有取得共识,但是由于对问题的多种剖析,在思路不断深化了。在学术讨论上,就一定的意义来说,可能本身的价值更大于取得的结果;而况真理往往产生在争论中。

(2)教育学的内容建构问题。人们先后提出了多种框架的设计。例如,一是“大”教育学框架或微观与宏观教育学统一的框架。大教育学框架内含第一编,教育本质论;第二编,宏观教育论;第三编,微观教育论。若将此三编分开,可编成两本教育学,即由上述第一编和第三编组成微观教育学,第二编组成宏观教育学<sup>⑮</sup>。二是理论体系教育学和工作体系教育学框架。后者是作为普通教育理论知识供参考用的教育学;前者是作提高用的理论性强的教育学<sup>⑯</sup>。三是学科体系框架和教材体系框架。教育学的学科体系是指教育科学的学科系统群,教材体系是所有这些教育学科的“缩编”<sup>⑰</sup>云云。教育学作为一门科学或学科是社会科学的一个分支。它以教育的科学规律来反映教育的客观规律。它的建构是以教育学范畴的体系、规律的体系来反映的。

80年代后半期以来,人们对教育学的反思日甚。例如从1987年叶澜的《关于加强教育科学“自我意识”的思考》的发表(《华东师大学报(教科版)》1987年第3期),到1989年何齐宗的《建立“教育学史”刍论》(《教育研究》1989年第8期)、肖川的《建立“教育科学学”刍议》(《教育研究》1989年第11期)等的刊出,再到《华东师大学报(教科版)》1995年第1期起展开“元教育学(meta-pedagogy)”的专栏讨论,教育学又经历了一次剧烈的锻造。在锻造中迸发出了

思想火花。元教育学是随着教育学及其分支学科的不断发展,产生了自我反思的需要而正在形成的,也就是产生了对教育理论本身的研究而正在形成的。布雷岑卡(W. Brezinka)的“特约稿”《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》(《华东师大学报(教科版)》1995年第4期)<sup>⑩</sup>,也许有一定的借鉴意义。它是一种“方案”:建议教育学化为教育科学、教育哲学和实践教育学。教育科学的任务是揭示教育规律;教育哲学侧重于建立价值与规范;实践教育学则在于为教育活动提供实践的建议或指示。

人们对教育科学化思考已取得了不少的成绩。不过,教育理论归根结底,是来源于教育实践,是为教育实践服务的。另一方面,教育理论又不能满足于跟踪教育实践的“脚步”,忘记了自己审视的、批判的本质这一使命。

## 二、教育学中国化的探讨

教育学中国化也是一个过程。在本世纪的一二十年代,也许可以视为教育学中国化的思想从“经验层次”上提了出来。如1911年的《教育杂志》中评价张继煦的《教育学讲义》时说:“现今坊间所通行之教育学,出版者寥寥数种类,皆译自东书。新理则具,而于我国之国情,多枘凿不合。”而张继煦的这本《教育学讲义》,“于发挥我国国粹,扶摘近时利病,多有独到之处,迥非寻常译籍可比”云云(《教育杂志》1910年,第2年第5期)。于是,编写适合我国情况的教育学成为一些研究者的动机。又如张子和在谈编写《大教育学》的意图时说:《大教育学》“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。”<sup>⑪</sup>后来,随着各种新教育思想和教学法的传入,怎样吸收并改造使之适合我国情况,成为人们不得不认识的问题。“我们采取人家发明的教学法决不是抄A即A,抄B即B,照抄一下就算的,必须将AB结合,化成一个适合国情、童心的C来,才是教育者的天职”<sup>⑫</sup>。还有人说:“中国之社会,乃生中国特有之教育问题”,所以要“就吾国各地现今之通行之旧教

法中,尽量采用新方法之长,而焙成一效果宏著而适合于吾国各方面现状之‘小学新教学法’”<sup>⑬</sup>。这种例子是不少的。

较早提出“教育中国化”概念,并从理论上始予以论证的有庄泽宣。他于1929年提出教育中国化的标准:1、合于中国的国民经济力;2、合于中国的社会状况;3、能发扬中国民族的优点;4、能改造中国人的劣根性<sup>⑭</sup>。

教育学中国化源起于对外来教育学的思考,是中与外的问题,是教育学领域中的中外关系问题。教育学中国化也就是教育学本土化的问题、教育学民族化的问题。在百年的中国教育学史上,由于各阶段外来教育学的主体不同,因此教育学中国化的对应性也有差别。

逐步深入地研究教育学中国化是建国之后尤其是近十多年来的事情。

1951年,《人民日报》发表了钱俊瑞为纪念中国共产党成立30周年而作的论文:《学习和贯彻毛主席教育思想》。接着《人民教育》以这篇文章为代社论;《新华月报》在转载时,加了“编者按”:“这篇论文对毛主席教育思想的特点、内容作了系统的介绍和阐述。我们号召全国教育工作者研究和讨论这篇文章,以便在毛主席教育思想基础上逐步建立新中国的教育科学。”<sup>⑮</sup>也许可以认为这是建国后教育学中国化的早期信息。又如1954年的《初级师范学校教育学教学大纲(草案)》说,这个大纲是参照苏联教育学的一般体系拟定的;又说,新中国的教育学是研究对新一代进行社会主义教育的科学,它是马克思列宁主义教育学说与中国教育实践相结合的产物。1956年的《师范学校教育学教学大纲(试用)》和《师范学院、师范专科学校教育学试行教学大纲》,都提到它们是参照了1954年苏俄教育部批准的师范学院教育学教学大纲,结合我国过渡时期的实际情况制定的,等等。

这里可以窥见,当年讨论教育学的中国化,一方面是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,建立中国的社会主义教育学;另一方面又认为当年苏联的教育学就是马克思主义教育学的化身,就是社会主义教育学的标准模式。其实它最多是“苏联化”的产物,可是把它看成是准经典性的

权威理论。经过这个“代数学”，于是出现了一个非逻辑的“逻辑”，教育学中国化似乎可以“简化”为：苏联教育学与中国教育实践相结合。当年在中国化问题上，我自己就是反映过这种错误“思维逻辑”的一个例子<sup>⑩</sup>。

1961年4月，周扬在高校文科教材编选的意见中说：“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；只是今没有古，就没有历史观点。这是个正确的命题。

尽管如此，教育学中国化仍然是、也必然是“路漫漫”的。把起点与终点放在中国，深入而系统地研究中外古今的教育理论和实践，更加深入而系统地研究中外当今的教育理论和实践，博观精考，科学地进行总结，批判地进行选择，这大致是80年代教育学中国化——创建有中国特色的社会主义教育学——的基调。《教育研究》杂志还于1991年5月辟《教育理论与实践》专栏，开言路，集思益，历时七月余。这方面的广泛探讨和争鸣使人们的认识逐步相对集中起来，教育学中国化的思路大致从两方面展开：一是“个性为主”的中国化，即充分重视本国教育实践，注重中国教育规律的探索。这样，教育学中国化体现在：（1）把马克思列宁主义教育学说和毛泽东教育思想同我国当前的社会主义教育实践相结合，以建立具有中国特色的社会主义教育学为目标。（2）重视我国教育经验的总结。通过三个途径积累本国教育材料：整理古代教育经验，发掘教育遗产；总结老区的尤其是建国以来的教育经验；立足当前我国的教育实际，采用教育实验、调查等积累本国材料。（3）科学地吸收国外先进的教育经验、有益的教育理论，但理论体系的建构须以本民族的教育经验为主体。（4）此外，还体现在语言、行文和体例上，要适合中国人的语文习惯。<sup>⑪</sup>

另一种可以说是“共性为主”的中国化。例如董远骞认为，要立足于中国实践，但要重视和强调在寻求中国教育规律的同时，探索普遍的教育规律。教育学中国化体现在普遍性与特殊性的结合上<sup>⑫</sup>。又如鲁洁认为，作为一种特殊

的教育学，就必然存在着一个普遍性与特殊性的关系问题，这两方面的内容形成教育学多层次的结构：第一层反映的是教育的普遍规律，只有通过它才能把教育的一切现象、一切过程联系起来，揭示教育的本质，形成教育学的统一；第二层反映的是某一种生产力发展水平，某一种经济形态下教育及其规律；第三层反映的是某种社会制度下的教育现象及其规律；第四层是当前历史条件下我国教育的规律。论者同时认为，不能脱离当代高度发展的国际背景来考察具有中国特色的教育学问题，在我们建构的教育学中，共性的因素应显得更为突出<sup>⑬</sup>。80年代以来，也许可以认为，不少教育学在共性寓于个性之中的中国化道路上毕竟不断取得了一些新的进展。

也有研究者对中国特色教育学这一“口号”提出异议，认为并不存在一种有某国特色的教育学，科学无国籍，它探求的是普遍规律。因此教育学中国化不是一个学术概念<sup>⑭</sup>。如果据上文布雷岑卡的观点，教育学分化为教育科学（科学教育学）、教育哲学（哲学教育学）和实践教育学的话，那末，科学教育学是没有本土化、民族化特点的；而哲学教育学和实践教育学则面对着教育行动取向的问题，所以就有地域、国家、民族等特点了。

那种认为我国教育学是“先抄日本”，“继袭美国”，“再搬苏联”的说法，是一种“简单化”了的认识的声音。在教育学的中国化的道路上有做得多或少的差异，有做得好或不大好（甚至不好）的区别，可是不能完全否定我国多少代教育学者在中国化上的劳心与劳力。教育学中国化这篇“文章”没有做完，也不可能做完。甚至这也是一个永恒的课题。探讨教育学中国化的目的，是在历史唯物论的指导下，创建中国自己的社会主义教育学。这是我国教育学领域里“无限多的有限的人的头脑”从事认识的成果。只有建立了，并不断完善自己的具有中国特点的教育学，才能宽步教育学的国际学术之林。

### 三、教育学现代化的追求

如果教育学科学化可以说是侧重于内容的话，那么，在一定意义上相对而言，教育学中国

化可以说是侧重在空间,教育学现代化可以说是侧重在时间上说的了。如果教育学中国化是反映民族精神的话,那么,教育学现代化是表述时代精神了。如果说教育学中国化和现代化是过程的话,那么教育学的民族性和时代性分别是属性了。

据一些学者研究,我国现代化意识的最初萌芽,始于鸦片战争以后。当年,梁启超所说的“新化”,陈独秀所说的“欧化”,胡适等人所说的“西化”,是20世纪初中国思想界对“现代化”的理解。“现代化”一词,在“五四”以后已偶尔出现,而且“现代化”与“西方化”并提。“现代化”一词作为新的社会科学词汇在报刊上使用,由“西化”引出“现代化”,则在30年代<sup>[9]</sup>。

40年代初,冯友兰对“现代化”的一段话倒是“入木三分”的。他说:“以前人常说我们要西洋化,现在人常说我们要近代化或现代化。这并不是专是名词上的,这表示近来人的一种见解上底改变。这表示,一般人已渐觉得以前所谓西洋文化之所以是优越的,并不是因为它是西洋底,而是因为它是近代底或现代底。我们近百年之所以到处吃亏,并不是因为我们的文化是中国底,而是因为我们的文化是中古的。这一觉悟是很大的。”<sup>[10]</sup>

建国以后,我们是“一边倒”的,曾相当长时期自我封闭于西方教育学现代化,这是历史教训。在那场称之为“文化大革命”的最大政治运动画上句号以后,1979年召开了全国第一次教育科学规划会议,提出了解放思想,冲破禁区,向教育科学进军的号召,提出了“教育科学研究必须为社会主义四个现代化服务”的号召。教育是打开通往现代化道路大门的钥匙。教育现代化与“四个现代化”是唇齿相依的。教育学现代化在一定意义上说,它是教育现代化的一个条件。

教育学现代化可以说源起于对传统的思考,核心是以其保守、落后的因素为对立面。要教育学现代化,就要反对泥古守旧。在教育现代化的行程中,一个明显的案例是教育学的“分化”。

在19世纪末,尤其是20世纪初起,从一门教育学的母学科或课程中已分化出了教育哲学、教育心理学、教育社会学、教育行政学、教育

统计学等;课程论、教学论、德育论大致也在20世纪一二十年代中开始建立了起来。30年代,比较教育学也独立“开户”;二战以后,教育经济学、教育技术学等也脱颖而出,等等。

建国以前,在高校的教育学系,作为课程来说,总是设置如教育哲学、教育心理学、教育行政学、教育统计学、比较教育学以及教学论(普通教学法)、德育论(训导原理)等课程,甚至开设教育社会学、教育生物学、课程论等课程。建国以后到“文革”以前,除教育心理学外,几乎都消失了。这是取法于原苏联模式。教育学现代化是一个向前变化的过程,是一个向上变化的过程,是一个发展、扬弃和创新的过程。回顾这段往事,我国教育学在客观上是自甘游离于现代化之外了。粉碎“四人帮”以后,尤其改革开放以后,教育学领域学科的研究、课程的设置就逐渐步上了现代化的征程。可是教育学现代化是不能一劳而永逸的,它是随着时代的变化不断行进的。

分化是当代教育学发展的一个重要趋势,它借助两种途径:一是“衍生性”分化,即从教育学内部纵向分化出许多分支学科。二是“交叉性”分化,即教育学与其它学科“联姻”的横向分化,又分化出许多分支学科。按我们初步的分类设想<sup>[11]</sup>,以对象为依据,可以分为两大类:第一类是以教育活动为研究对象的学科;第二类是以教育理论为研究对象的学科——元教育学。第二类的学科在第一类学科发展的基础上产生的,是第一类学科发展“自我意识”产生的标志。

纵横两种分化,教育学已有一个庞大的“家族”,已分化为一个庞大的教育科学群体了。进一步的发展,可能呈现相对意义上全方位、多层次的格局,由一级分化向二级分化甚至三级分化拓展。目前,我国教育学主要处于一级分化阶段,这是我国教育学现代化取得的成果。这里只能举例而已。

就衍生性分化言,在一支上,上述许多教育学教材,可以说是中小学教育学的。此外,还有学前和高教方面的,如黄人颂主编的《学前教育学》(人教社1989年版)等;如潘懋元的《高等教育学》(人教社1984年版)等。在另一支上,有如王策三的《教学论稿》(人教社1985年版),吴

杰的《教学论——教学理论的历史发展》(吉林教育出版社 1986 年版),钟启泉编的《现代教学论发展》(教育科学出版社 1988 年版);李秉德主编的《教学论》(人教社 1991 年版),吴也显主编的《教学论新编》(教育科学出版社 1991 年版)等,又如陈侠的《课程论》(人教社 1989 年版),廖哲勋的《课程学》(华中师大出版社 1991 年版),靳玉乐的《现代课程论》(西南师大出版社 1995 年版)等。

就交叉性分化而言,如鲁洁主编、吴康宁副主编的《教育社会学》(人教社 1990 年版);如杨葆 主编的《教育经济学》(华中师大出版社 1983 年版),厉以宁的《教育经济学》(北京出版社 1984 年版),邱渊的《教育经济学导论》(人教社 1989 年版)等;如黄济的《教育哲学》(北京师大出版社 1985 年版,初稿 1982 年版),傅统先和张文郁的《教育哲学》(山东教育出版社 1986 年版),刁培萼、丁沅的《马克思主义教育哲学》(华东师大出版社 1987 年版),张家祥等的《教育哲学研究》(复旦大学出版社 1990 年版),曾成平的《现代教育哲学新论》(重庆出版社 1991 年版),王坤庆的《现代教育哲学》(华中师大出版社 1996 年版)等;还有以流派编著的,如崔相录的《二十世纪西方教育哲学》(黑龙江教育出版社 1989 年版),陆有铨的《现代西方教育哲学》(河南教育出版社 1993 年版)等。此外,如王承绪、朱勃、顾明远主编的《比较教育》(人教社 1983 年版),吴文侃、杨汉清主编的《比较教育学》(人教社 1989 年版)等。

分化会不会导致教育学的“解体”或“终结”?“杞国有人忧天倾”是不必的。分化出的各分支学科之“和”并不等于整体的教育学。也就是说,分化出的任何一门分支学科各自接触教育活动的某一方面,从某一方面揭示教育的本质属性。这些方面的认识不能通过简单相加形成关于教育的整体认识。相反,对这些认识进行必要的抽象,再概括出具有普遍意义的原理,有关教育的整体认识才可能形成。而这种使命舍教育学而谁?!教育学分化的现象背后,有着深厚的统一的基础,也就是所有分化出的任何一门学科都聚焦于教育,也就是说,它们都以教育现象为汇集点。这与物理学与化学,社会学与经济学,以及心理学等等分化出许多

分支学科以后自身依然存在的道理是一样的。因此,可否认有关教育知识的学科经历了一门“教育学”到多门教育学科的发展过程;另一方面,教育学既是一门整合的学科,又是多门教育学科的总和。这也许就叫分化与整合的辩证法则。

80 年代中,运用系统论、控制论、信息论横断学科提供的思想方法和具体研究手段来认识和研究教育现象,也取得了成果,这也是我国教育学现代化的一个侧面的反映。横断科学的出现是现代科学整体化和综合化趋势的一种表现。它沟通了不同学科、不同领域的联系,尤其是沟通了社会科学与自然科学的联系。

教育学的科学化、中国化和现代化,都有“取人之长而弃其短,矫己之弊而存其粹”的问题。在宇宙间,唯一不变的是变化本身。在教育领域,“事实”在变,“价值”观念也在变,事实与价值的关系在实质上是现实与理想的关系。价值是与超越于事实的理想联系着的,它是理想中的事实。我们不会满足于中国教育学“是这样”,对“是这样”的今天持一批判的审视态度,而使中国教育学变化为、拓展为、创造为“应这样”,有更美好的明天。“芳林新叶催旧叶,流水前波让后波”就是中国教育学的发展流程图。

有人说,教育学是教育学的总结,教育学史是教育学的展开。站在新世纪的门槛上,我国 21 世纪进一步“面向现代化,面向世界,面向未来”的有中国个性的社会主义新教育学,乃是本世纪教育学的总结了。

#### 注:

⑧天民:《教育学之性质》,《教育杂志》1918 年,第 10 卷第 2 号。

⑨德国的特拉普(E. Ch. Trapp, 1745—1818)是主张从经验科学建立教育学的先驱。他是与康德同时代的教育学者。1779 年他就任哈雷(Halle)大学教育学教授,是德国设教育学讲座之始。翌年,即 1780 年刊行了他的授课讲义:《教育学探究(Versuch einer Pädagogik)》。较由林克(Fr. Th. Rink)于 1803 年编辑出版康德的《论教育学(Über Pädagogik)》要早 23 年;较赫尔巴特 1806 年出版《普通教育学》要早 26 年(杨深坑:《理论·诠释与实践——教育学方法论文集(甲辑)》,台湾师大书苑公司 1988 年版,第 118、188 页)。

⑩黄公觉:《最近教育思潮的趋势》,《教育杂志》1922 年,第 14 卷第 9 号。

⑩瞿葆奎等:《拉伊与实验教育学》,拉伊著、沈剑平等译:《实验教育学》,人民教育出版社1996年版。

⑪甘豫源:《论教育上之科学方法》,《教育杂志》1927年,第19卷第17号。

⑫J. R. Kretzschmar, *Das Ende, der Philosophischen Pädagogik*, 1921。

⑬姜琦:《中国教育哲学之方向的商榷》,《教育杂志》1937年,第27卷第4号。

⑭夏承枫:《教育学术科学化与教育者》,《教育杂志》1926年,第18卷第2号。

⑮朱元善:《教育者研究态度之革新》,《教育杂志》1918年,第10卷第1号。

⑯蒋径三:《反海耳巴脱主义者迪尔泰的教育思想》,《教育杂志》1931年,第23卷第2号。

⑰邹进:《现代德国文化教育学》,山西教育出版社1992年版,第24—54页;杨深坑:《理论·诠释与实践——教育学方法论论文集(甲辑)》,第8、11、79页。

⑱中华书局1935年版,第35—40页。

⑲胡克英:《提高教育质量,实验必须先行》,《教育研究》1980年第2期。

⑳张定璋:《教育实验科学化的几个认识问题》,《教育研究》1995年第2期。

㉑吴杰:《东北地区高师课教育学教材和教学问题讨论》,《教育研究》1982年第8期;王铁军:《倾听教育改革的呼声,探讨教育学的自身发展》,《江苏教育研究》1988年第1—2期。

㉒叶澜:《关于加强教育科学“自我意识”的思考》,《华东师范大学报(教科版)》1987年第3期。

㉓见D. J. O'Conner, *An Introduction to the Philosophy of Education*, 1969. D. J. O'Conner, *The Nature of Educational Theory*, P. H. Hirst, *The Nature of Educational Theory*, Reply to D. J. O'Conner, in R. S. Peters et al. (eds.), *Proceeding of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. 6, 1972. P. H. Hirst, *Educational Theory*, in J. W. Tibble (ed.), *The Study of Education*, 1966. P. H. Hirst, *Educational Theory*, in P. H. Hirst, *Educational Theory and Its Foundation Discipline*, 1983. C. W. Evers, *Epistemology and the Structure of Educational Theory: Some Reflection on the O'Conner Hirst Debate*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol 21, No. 1, 1987.

㉔瞿葆奎等:《教育学逻辑起点的历史考察》,《教育研究》1986年第11期。

㉕郑金洲、瞿葆奎:《教育学逻辑起点:昨天的观点与今天的认识》,《上海教育科研》1998年第3、4期。

㉖徐毅鹏:《关于当前教育学研究中的几个问题》,《东北师范大学报(哲社版)》1984年第5期。叶澜、唐莹整理《教育学体系》,瞿葆奎主编、钱景舫副主编:《社会科学争鸣大系(1949—1989)·教育学卷》,上海人民出版社1992年版,第26—45

页。

㉗唐文中:《群策群力,积极开展教育学理论研究》,《教育科研通讯》1982年第3期。

㉘高德建:《教育学体系之我见》,《天津师大学报(社科版)》1984年第5期。

㉙布雷岑卡的观点,也见他的: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlegender Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, 1978 (*Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundation of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*, translated by J. S. Brice R. Eshelman, 1992)。

㉚张九如:《大教育学·自序》,商务印书馆1914年版。文内松本、松浦系指当年两江师范学堂日本教习松本孝次郎、松浦作。

㉛张九如:《协调教学法的尝试》,《教育杂志》1923年,第15卷第10号;张九如:《协调教学法的尝试》,商务印书馆1925年版。

㉜李邦和:《小学旧教法中参用新教法之实验方案》,《教育杂志》1927年,第19卷第11号。

㉝《如何使新教育中国化》,民智书局1929年版,第23—24页。

㉞《人民日报》1951年6月29日;《人民教育》第3卷第3期;《新华月报》1951年8月号。

㉟瞿葆奎:《关于教育学“中国化”问题》,《华东师范大学报(人文科学版)》1957年第4期。

㊱叶澜、唐莹整理:《教育学体系》,《社会科学争鸣大系·教育学卷》,第27—28页。

㊲董远骞:《试谈教育学的深度和广度》,《教育研究》1983年第11期。

㊳鲁洁:《建设具有中国特色的社会主义教育学管窥》,《教育评论》1988年第1期。

㊴丛立新:《关于“建立有中国特色的教育学”口号的争议》,《中国教育学刊》1993年第2期。

㊵罗荣渠:《现代化新论》第九章《中国近百年来现代化思潮演变的反思》,北京大学出版社1993年版。

㊶冯友兰:《新事论》,《三松堂全集》第4卷,河南人民出版社1985年版,第225页,转引自罗荣渠《现代化新论》,第365页。

㊷唐莹、瞿葆奎:《教育科学分类:问题与框架》,《华东师范大学报(教科版)》1993年第2期。

[作者系华东师范大学教授、博士生导师。  
上海 200062]

(本文责任编辑:王磊)