

中国教育史学科的历史演进与价值选择

■刘燕楠¹,涂艳国²

摘要:中国教育史学科在引进与创生的百年发展历程中,面对传统与现实、外来与本土、学科内部与外部异常繁杂的关系碰撞,经历了一个“西化—中国化—中国教育史”的曲折演进过程。基于教育史学科性质的价值追问和“中国教育史”的价值探寻,中国教育史的发展需要避免急功近利的心态,重新找寻以中国传统文化为本土之源的中国教育史发展的内部根基,在文化传承与时代创新中进行知识改造,建立立足本土教育实践的“中国教育史”。

关键词:中国教育史;引进与创生;历史演进;价值选择

中图分类号:G40-011

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2016)07-0003-05

在创立之初,中国的教育史就一直存有某种恐慌——“在异域理论的‘驱动’下,在其他学科的‘挤压’下,在意识形态的‘控制’中艰难行进,努力挣脱依附的生存处境,谋求自主的发展空间”^[1]。这种恐慌本质上源于对价值的迷茫:学科知识(价值客体)是否能够很好地满足价值主体(学科共同体、理论者和实践者)的期望和要求,能否真实反映教育存在的本质和教育的终极目标,能否帮助日益复杂的教育实践得到实际的改善……这些教育事实与理想价值之间的矛盾让我们“恐慌”。正是因为教育是面向人类未来的、指向人自身发展的特殊实践,因而“超越性”本质是教育的独特属性,在此基础上,“我们的历史、现实是怎样的”和“我们的未来应该是怎样的”这两个核心问题都包含在对于学科“价值”的关系和判断之中——教育研究的“价值”作为对美好教育未来之“可能”路径与必要追问,将我们带入未来教育史的发展之维。

一、历史审视:中国教育史的学科发展之路

中国的“教育”历史悠久,以孔子为代表的中国古代思想家,将一个博大精深的“中国古文化”奉献给了世界,其中所包含的教育思想深刻影响着中国几千年的文化传承和教育实践。与此不相匹配的是,中国的“教育史”,即作为一门学科形式出现的“教育史”,则是近代以来才发生的,它在中国的“降生”,有学者称之为“降临”而非“诞生”^[2],较为贴切地描述了“教育史”在中国本土的起始过程和存在状态。

从文化自身的延续规律来讲,中国的教育史理论应该是与中国的传统文化(教育观念)一脉相承的,而事实上,中国的教育

史与中国传统教育之间却是完全断裂的——也就是“教育思想史与教育学科史,并不是两个‘等价’的概念”^[1],教育史在中国不是本土创生或经过本土改造的,它是一个“舶来品”。在全盘引进的过程中,中国的教育史经历了极为独特的发展历程:在目的上,它的产生并非受到自身知识系统与理论发展的“内驱”,而是受当时(19世纪末20世纪初)新办师范教育的“外需”,为解燃眉之急,不得不“拿来即用”,因而违背了学科自身的发展规律——知识结构的更新生成独立的知识系统,从而形成学科。以“用”为目的的教育史,必存在着“先天不足”的历史基因。从发展过程看,中国教育史有着极为“戏剧化”的演进情节——在传统与现实、外来与本土、学科内部与外部异常复杂的关系中,“几度兴废、几番沉浮”^[1],历经“多次的‘整体式转向’或‘推倒(或抛弃)重来式’的‘发展’。并且,几乎每一次的‘推倒重来’都循着基本相同的路线:中断历史—重新启动—简单模仿(或演绎)—初级综合—建立体系”^[2]。中国的教育史经历了“先抄日本”、“继袭美国”、“再搬前苏联”^[1]的盲目引进过程,先后经历了三次知识结构的断裂,还经历了极为特殊的本末倒置、受政治意识形态控制的教育政治化阶段……中国教育史从殖民化到独立性发展的一百年里,急功近利的心态使其陷入非此即彼的思维,走过了一条极为复杂而曲折的道路,直至改革开放以来,才趋于理性地审视自身,并于伟大复兴之中迎来了新的历史使命。教育史在中国的演进大体可划分为六个主要阶段,具体见图1。

第一阶段(1901—1919年)。这是教育史“西学东渐”的起始阶段。此阶段的教育史,在哲学思想上沿袭的是德国康德的唯心

作者简介:1.刘燕楠(1983-),女,湖北孝感人,温州医科大学教育理论研究所所长、副教授、教育史博士,主要从事教育基本理论研究;2.涂艳国(1960-),男,湖北罗田人,华中师范大学教育学院院长、教授、博士研究生导师,主要从事教育基本理论研究。

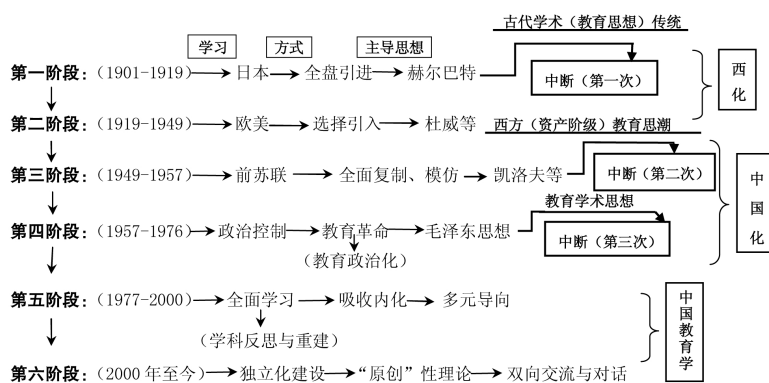


图1 中国教育学科发展路径图

主义教育观,以全盘引进为方式,应当时新办师范学堂之需,从日本取“西洋之法”(即赫尔巴特的教育理论),^①由王国维先生译介立花铨三郎讲述的《教育学》^②——这是我国近代“教育学”作为一门学科出现的开端。由于其最初引介的目的是“应急”,故选择了典型“拿来主义”的方式:从数量上,“20世纪上半叶共约引进245本,而这一阶段(1901—1915年)就引进了约118本,占整个引进数的48.2%”;在选择上,以“至游学之国,西洋不如东洋”^③为取向,此阶段被引介的118本著作绝大部分求借于日本,其中“日译本约84本,占总数的71.2%”;从引进方式来看,呈现出“在引进时存在着盲目认同,无组织、无选择地引进,本末不具,派别不明,惟以多为贵”的基本特征^④。以“用”为旨的中国教育学的始入,造成了中国近代以来教育学科发展史上的第一次思想中断——即古代传统教育思想与近代学科知识的断裂。

第二阶段(1919年—1949年)。此阶段的教育学在哲学上奉行的是美国杜威的实用主义教育思想。在经历了辛亥革命、五四新文化运动之后,中国教育学的学习方向由日本转向欧洲,此时西方正在进行着另一场教育学的“科学化”运动,此运动的结果是:以赫尔巴特为代表的“传统教育学”在经受西方“经验科学”的冲击下被彻底瓦解,从而形成了以美国杜威为代表的实用主义教育的新思潮。在此阶段,教育学的体系逐渐发生变化,各分支学科迅速衍生,同时,引进的态度也由从前的全盘接收逐渐趋于理性,“引入”逐渐具有了选择性,即能够自觉地对中国的教育实践,理论与实践相结合,从“西体中用”(西学为体,学为中用)转向“中体西用”(以中为体,以西为用),有选择地引进,并能根据中国的实际在内容上进行删减和变化,从完全“西化”的学科存在朝着“中国化”的思路一步步靠近。在数量上,此阶段共引进著作120本,学习对象以欧美(主要是美国)为主,并呈现出多元的趋向,例如,加入了部分前苏联著作的引介。从总体上看,第一阶段到第二阶段的50年时间里,中国教育学最初走的是一条捷径,共引进学科26门,将西方百余年的教育学科发展史压缩在50年时间里完成,以“速成”的方式初步建立起了对于中国来说一个崭新的、陌生的“教育学科框架和体系”。

第三阶段(1949—1957年)。这一阶段的教育学在哲学上完

全是照搬前苏联的所谓马克思列宁主义的辩证唯物主义和历史唯物主义的思想。新中国成立以后,中国的教育学在阶级斗争的政治意识形态的影响下,又全面接受了社会主义的改造,开始了批判资产阶级思想、全面投向前苏联的学科意识与发展的转向。在此阶段,由于极端化意识的影响,中国教育学再次重复了“推倒重来式”的思维轨迹,全面否定最初好不容易舶来的“西化产品”,以“非此即彼”的思维方式转向对前苏联思想的“迷信”之中,又开始了新的“全面引进”、“模仿复制”的发展路径,同时不断向前苏联引介著作并改编成册(教材)。此阶段,以马克思主义思想为指导,中国的教育学科建设引进了凯洛夫主编的《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^①。在此基础上,以前苏联教育学框架为蓝本,我国也自主编著了一些教材和讲义,但无论从形式还是内容,此改造都可看做是前苏联教育学的“翻版”,并未出现原创意义上的中国教育学著作。从知识进程和结构来看,此阶段的教育学完全切断了了解放前全面学习西方的教育经验和初步形成的教育学体系,在思想上造成了中国教育学科发展史上的第二次思维断裂——与西方教育思想的断裂。

第四阶段(1957—1976年)。此阶段在哲学上以批判前苏联的所谓马克思的辩证唯物主义和历史唯物主义的同时,坚持毛泽东的所谓“马克思主义毛泽东思想”的教育观念。此阶段可划分为两个历史时期:1957年到1966年,主要是以毛泽东思想为主导,以“语录式”为知识表达形式,将教育学学科的发展与政治化路径混同起来,造成了严重“学术政治化”倾向,进而,1966年至1976年,“文化大革命”爆发,教育学学科发展关键的10年又被湮没在激烈的政治斗争之中,出现了严重的学科发展之倒退。然而,这两个时期却呈现出一个共同点,即中国的教育学从“学术性”知识形态转向“政治意识”形态,此时,教育革命与阶级斗争相互映衬,政策语录与教育内容相互关联,产生了教育学学科发展史上由知识性、学术性转向政治性的第三次思想中断。

第五阶段(1977—2000年)。此阶段在哲学上经过质疑前苏联的所谓马克思辩证唯物主义和历史唯物主义的同时,提出了马克思实践唯物主义的思想,并在教育观上逐渐确立了马克思

①日本教育学深受西方教育学影响,从19世纪80年代用以“教育学”的概念,此教育学可以算作德国教育学的翻版,即以赫尔巴特为代表的德国传统教育学思想。

②此著作连载于罗振玉创办的第一本教育专业杂志《教育世界》的第9、10、11号(1901年9—10月)。

的人学理念。在经历了复杂的历史变迁后,无论从经济还是文化建设,当代中国都处于百废待兴的状态,中国的教育学也在此阶段的文化复苏中开始了新的学科的重建。根据中国教育学的实际,对于学科的重建反思了曾经“非此即彼”的思维方式,不再局限于向欧美、前苏联(俄国)或日本某一个国家(或某一个地域)进行学习,而是将目光投向全球,在博取众长中试图建立多元的知识体系。在学科视阈上,也不再固步自封,更为关注世界范围内教育学领域的发展动向,同时,学科自觉性逐渐加强,随着元教育学理论的研究深入,中国的教育学已具有了初步的自省能力,在吸收(引进)与内化(思想转化)的过程中,逐步走向独立化的发展阶段。

第六阶段(2000年至今)。在哲学思想上,此阶段一方面致力于恢复博大精深的中国儒家传统文化的教育之根,另一方面则以各色后现代理念以及新马克思流派的理论争论为焦点,在学术争鸣中推动中国教育学的繁荣发展。历经了百年求索,中国的教育学学科发展进入了一个新的历史时期。从历史的“全盘西化”到“本土改造”,从“多元参照”到“文化自觉”,进入21世纪以来,中国教育学学科建设进入了一个“原创性”引导的阶段。此阶段的关键是需要处理好中国教育学与西方教育学的“创造性”并存的关系,理性看待教育学所植根的土壤和理论移植产生的“水土不服”的现象,立足中国文化与教育现实,对外来知识进行必要改造的研究与发展事实。

二、存在根基 教育学学科性质的价值追问

从教育学学科发展的历程看,中国教育学的创立是“外生的”而非“内发的”,因此,其在根源上缺乏一种内在的学科存在根基。这种文化本源的缺失使得中国教育学科在发展中不仅“先天不足”,缺乏“自我意识”,同时,很难抵御外来文化的侵袭,面对外来理论极具“依附性”,对本土文化与传统知识缺乏自信,故而丧失了对中国教育学“应然”层面的理性思考以及对学科性质及关系(中西关系、学科内外部关系)的分析、选择和判断力。如果说中国的教育学最初是在迫不得已的情势下不得不“拿来即用”的话,那么,如此百年之后,仍找不到自身理论之根基,仍缺乏中国原创之力,确实是中国教育学家极大的悲哀。聚焦至价值的层面,中国教育学寻求自身的关键就在于明确性质,摆清关系,以本土教育实践为基点,旨于解决中国教育的问题。

(一)以“用”为体:中国教育学引进的特殊背景

对中国教育学学科性质的判定极为复杂,既有外部对于学科性质的干扰(因中国教育学科属“引进”的概念),又有自身特殊的学科发展背景(我国国情),因此,愈加难以辨别真伪。在学科性质的判断上,首先需要厘清中国教育学的“性质”能够作为一个问题存在的原因,即什么因素导致了教育学学科出现了性质不明的状况——而这种状况又必然与教育学发展的历史背景紧密相关,它集中反映为一个根本性问题:教育学到底应该是一门理论性学科还是应用性学科?

在学科建立之初的极为特殊的历史背景中,中国的教育学是以“用”为旨的,此“用”又可进一步延伸为三个层面:作为目的之“用”,作为功能之“用”和作为性质之“用”。在目的上,“用”可以追溯到教育学“引进”的源头——“创办师范学堂之课程”急

需,此“用”指的是“直接使用”或“拿来即用”。在功能上,“西学东渐”的核心是“西体中用”,即以西方引进的知识作为中国教育实践之“用”,以解决中国教育实践的问题。因此,于功能的视角,教育学是指向“教育实践”之学,此“用”可理解为“作用”,即要具有实用性。第三个“用”是作为学科性质之“用”,即指“应用性学科”。这个规定并非源于中国本土的解释,而是在学科引进的同时,西方教育学(尤其是欧美教育学)就将教育学视为一门“应用性”学科,具体见表1。

表1 中国教育学学科定位的特殊背景

层次	基本指向	内涵	背景	性质来源
目的	“用”	使用 (拿来即用)	解“兴办师范学堂”之需	中国内需
功能	“用”	作用 (实用性)	“西体中用”,解决教育实践问题	
性质	“用”	应用 (应用学科)	教育学是一门“应用性”学科	西方“引进”之规定性

一直以来,中国教育学学科被指向“用”,此实用性的观念既受西方的影响,也有自身特殊的历史背景,可谓是中西结合的思想产物。以“用”为目的,使得中国的教育学在知识的源头上缺乏理论根基,关注于教育学产生的“直接功能”,本着“实用”的心态,把作为人类知识总体中的一门学科的教育学,与作为师范学校课程之一的教育学混为一谈^[2],把作为教育学理论发展规律与系统之学,与作为解决实践的“问题”之学(有效“良方”)混为一谈,降低了“教育学”作为一门普遍性知识的层次与价值,使教育学沦为了一门注重实效的“技术性”学科。这种“实用”的心态为教育学科所带来的影响一直延续至今,站在新世纪的起点上,也有大量的教育学者以“科学主义”态度看待教育理论,将教育学作为“应用学科”的分支,忽视甚至蔑视教育理论的价值,抑或认为教育理论即是应用研究成果的归纳与整合,并无纯粹教育理论可言,也无独立存在的必要。

这种“实用”的心态在当前的教育学领域普遍存在,我们仍能不时听到一些教育分支学科甚至从事教育理论研究自身的人高谈阔论“教育学没有理论”,那些对于教育学理论存有信仰的人,对此论调尽管“不服”,也只能忍气吞声,因为对于中国的教育学来说,确实还未出现令理论界扬眉吐气、昂首阔步的“教育事实”(理论成果),教育理论研究也并未出现质的突破,在很大程度上,理论的发展依旧循着“外部”(外来理论)的影响在被动地接受与延续,而非“创生”,理论界依旧在努力找寻自己可能“立足”的支点与突破口——这是作为理论的教育学滞后于快速发展的“应用性”教育学科的突出表现,也是教育理论在日益丰富与繁杂的教育学科领域的深层次的生存困境。

(二)回归原点:指向普遍性知识与复杂性科学的“教育学”

在“应然”的层面,我们需要进一步阐明教育学“应该”是一门怎样的学科。回望历史事实,教育学是以“用”为目的而“引进”的学科,而在“价值”的层面,我们仍需要去追问教育学的存在根据。而这种探寻只能从源头上去找,即回到教育学的原点,回归赫尔巴特,从其创立之初的历史依据与可能现实中去找寻教育

学的存在根基。

教育学创立之初,赫尔巴特致力于建立一个“具有普遍性规律和原理的教育学”,在此基础上,教育学是“探索教育事实与方法的普遍理论”^[2]。因此,最初的教育学并非是指向应用的,而是试图建立具有普遍意义的系统性理论。而在学科理论建立的过程与方法上,赫尔巴特又避免了纯粹思辨和形而上学的理论呈式,以“科学化”手段将它作为某种“事实”进行探讨和研究。最初的教育学就以心理学和伦理学作为学科的支点,进而采用“观察”、“实验”等科学的方法来提升学科知识的客观性,以避免主观“经验”对知识的干扰。在学科知识的独立性上,尽管教育学依托的是心理学和伦理学的支撑,但赫尔巴特早已意识到作为一门独立的学科,教育学一方面需要借助外界的力量,以增强教育学知识的科学性;另一方面还要具有知识的特殊性,即教育学自身独特的概念系统和理论体系,即建立关于教育知识的普遍原理。因而,它的《普通教育学》作为教育学学科独立的标志,其中所诠释及解决的根本问题就是教育学学科的价值预设和独特的知识体系。经历了几个世纪的演变,作为一门独立性学科的教育学的价值追求逐渐淹没在纷繁复杂的各种教育思潮之中,尤其是受到“实验教育学”(纯粹“科学主义”的倾向)和“精神科学”(人文、历史的规定性)的双重挤压,教育学创立之初的价值旨归——对于“普遍教育原理”的探寻被各种“实用性”的评判标准以及分支学科对教育学“技术性”要求所替代。教育学对“普遍性真理”的追求降低为某种“技术性”应用的手段,遗失了其存在之根,被沦为“工具性”的学科。同时,教育学的“普遍性理论”由于不能满足以“实用性”为标准的现实需求,因而又遭遇来自实践层面的激烈指责,教育学彻底被“实用之流”所吞噬。

教育学学科自身的复杂性决定了其功能和形式的多样性。事实上,并未有一个学科似教育学般能与如此之多的学科取得联系与交叉,这是由教育学自身对象的复杂性所决定的。教育的对象是人,人的复杂性构成了教育学自身动态、生成和超越性的人本身的认识和事理性的学科本质。因而,教育学的性质并不能简单地判定,必须是建立在事实与价值双重角度上的认知与判断。在这一点上,“以教育活动这一实践形态为对象的教育学科,不外乎‘教育哲学’和‘教育科学’两类”,“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学科的整合体”^[1]。以此为根据,教育事实的部分需要借助“科学”(或技术)的手段来发现,反映真实的“教育事实”及其“应用规则”,而教育综合(普遍)的部分,则需要以哲学为参考的“价值判断”,这是教育学朝向真理与可能性发展的必然之路。

综上分析,表面上被“分化”的教育学,在深层次上必然具有“趋于综合”的实质性旨归,作为应用性知识的教育学与作为普遍性知识的教育学是“根与茎”的相互依存关系,任何学科的知识供给都不可能构成教育学的理论根基,真正的根基还存于“教育学”内部——即作为一门独立性知识存在的“教育知识系统”。因此,我们需要在深刻理解教育学科“复杂性”的基础上,重新建构关于教育学普遍性知识的“学问”,即重新找寻教育学的理论根基,使其在普遍性知识的层面与应用研究相区别,在理论与实践的交互中,使教育学学科摆脱实用性知识的局限,以“人的可

能性”为前提,构建一个独特的教育理论视域与知识系统——这是当前建立一个复杂性科学的教育学的根本旨归。

三、扎根本土:“中国教育学”的价值探寻

在学科性质趋于明晰的前提下,我们需要进一步澄明中外教育学的关系,正确处理“引进”与“接受”、“改造”与“创生”的历史命题。面对教育学在中国长期被西方思想“殖民”的事实,我们首先应区分的是教育学学科知识中所包含的“中国性”的成分。综观教育学在中国的整体发展路径,学科独立性建设可划分为三个阶段:教育学中国化阶段(中西教育学在交互中的存在形态)、中国特色的教育学阶段(与中国现实意识形态相互关联的学术存在形态)和中国教育学阶段(以本土文化为根基的中国原创性知识成果,见图2)。

(标志)

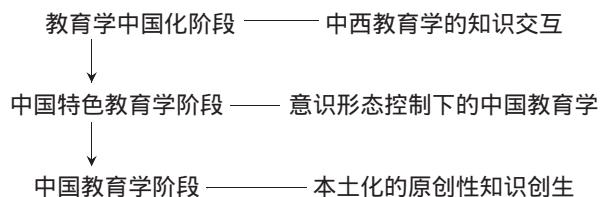


图2 中国教育学学科发展的独立性阶段

在第一阶段,需要处理好“引进”与“本土改造”的关系,不能盲目“引进”,而应有选择、有目的地引进,避免“崇洋媚外”的心态——即外来的教育理论都是好的,外来的教育理论都能解决好中国教育实践之用,而应以中国教育实践的真实问题为抓手,解决好外来理论与中国实践的“适切性”问题,扎根本土,从外来理论中获取精神养分,以启发中国教育实践的创造性理论的价值生成。

在第二阶段,“中国特色的教育学”是与中国社会发展的意识形态相互关联的。其在“中国性”的成分上虽多于“中国化”阶段,但受意识形态的支配,具有中国特色的教育学在知识结构上是趋于僵化的学术政治。此阶段典型的表现就是将“马克思主义”的意识形态与中国的教育学发展牵强附会联系在一起,将教育学在中国的建设表述为“以马克思主义思想为指导的、具有中国特色的社会主义的教育学”,这种“中国特色追求中教条化地运用马克思主义、体系情结、对相关学科的依附等问题,制造了中国教育学研究的表面繁荣背后的贫困的窘态”^[5]。作为一门独立的学科,其独立性的标志不仅仅在于知识与范畴的规定性,同时也表现为学术自由和以崇尚真理为本质追求的学科价值。在此基础上,学科的知识不受制于外部力量(如政治、经济、社会意识形态等),它只能遵循内部知识演进规律而独立存在。因此,中国特色的教育学阶段,尽管教育学被赋予了“中国”的某种特质(如将教育学进行唯物辩证法的意识改造),但在学科独立性的意义上,此“教育学”仍然是被外部“派生”的,而非具有自主、独立和自由的本质。

从前两个阶段来看,中国的教育学要想摆脱被外部“殖民化”和被内部“异化”的困境,必然努力建立一个真正属于自身的、具有独立性意义以及本质自由的学术形态。因此,“中国教育学”(第三阶段)的建立,必须要立足本土、立足于中国的教育实

践,在前两者的基础上,产生中国原创性的教育学理论(知识)。

在第三阶段,中国教育学的建立需要理性看待传统与现代、中国与西方以及借鉴与创新的关系。首先要挖掘中国传统文化之根,深刻反思曾走过的极端批判和“推倒重来式”所带来的中国文化贫瘠的历史事实,深刻认识到中国现代化并非是摒弃了古典文化的现代化,而是富含了传统文化精髓的具有中国元素的现代化。“文化自卑”不应是中国教育学应有的“情结”,而是由“非此即彼”的思维方式所带来的必然结果。对传统文化与传统教育之间的“价值同构”,对教育改革中“文化自觉”的思考,对文化传承与时代创新中的知识改造,是中国教育学存在与生长的“价值”之维。有了文化背景与理论支撑的教育学,在面对外来文化之时,才不至于被沦为强势文化的“殖民地”,进而摆脱曾经“先天不足”的影响,从而避免一种反文化的现象——“一味搬用西方教育学者在其自身文化土壤中所建构出的整套话语系统,包括思想的逻辑与展开、模式框架的构成与呈现、概念的内涵与表达、关系的确定与处理等,完全用这些话语系统来解释我国教育实践的现象与问题,阐述应循取向”^[6]。因而,“本土理论”的催生必然是来自于本土教育的理论或实践的问题,“原创性”亦是“中国教育学”建立的根本标志。例如,民国时期,蔡元培、张伯苓的高校改革,梁漱溟的乡村教育,陶行知的生活教育以及黄炎培的职业教育改革等,都是扎根于本土的教育实践以及在此基础上蕴生的教育理论,为我们提供了宝贵的本土经验。只有如此,中国的教育学才可能具有与异域文化对话的前提和底气,才能为丰富世界的文化资源贡献出中国的学术力量。

在太长的时间里,中国的教育学忽视了自身的存在之根,习惯性地依赖于异域理论的供给,漠视甚至剥离本土经验的知识基础。然而,在全球化发展的今天,“本土化”作为世界的民族性与地域划分的概念,其“中国化”的视域则更为广阔,它可视为在中国语境下的“教育学本土化”,并将中国的教育学植入世界的

范围同时推向新的高潮。因而,我们呼吁创建一个属于中国的“教育学”,即以中国文化传统为依托,能深刻反映中国本土文化与教育传统的、扎根于中国教育实践的、具有自主性、独立性和开放性的教育学学科。“其内涵不不只是指教育学要从本国的文化传统中找到自己的根、开发其当代价值,也不只是指教育学要以本国的教育实践和教育问题作为发展教育理论之不可或缺之源,而是指中国学者应为教育学发展做出世界性的贡献。教育学的世界宝库中应该也有中国的原创性成果,中国教育学人为此也要为中国教育学界与世界其他国家教育学界交流时能平等对话、交互影响作努力!”^[2]——这是未来中国教育学谋求最大发展的历史判断与价值选择。

参考文献:

- [1]瞿葆奎,郑金洲,程亮.中国教育学科的百年求索[J].教育学报,2006(3):3-11.
- [2]叶澜.中国教育学发展世纪问题的审视[J].教育研究,2004,(7):18-21.
- [3]张之洞.劝学篇·外篇·游学第二[M].郑州:中州古籍出版社,1998.45.
- [4]侯怀银.20世纪上半叶教育学在中国引进的回顾与反思[J].教育研究,2001(12):64-69.
- [5]杨小微,叶澜.在实践变革与理论创新的互动中发展中国教育[J].华东师范大学学报(教育科学版),2006,(4):1-9.
- [6]吴康宁.我们究竟需要什么样的教育取向的研究[J].教育研究,2000(9):51-54.

作者单位:刘燕楠 温州医科大学教育理论研究所,浙江温州 邮编 325035 涂艳国 华中师范大学教育学院,湖北武汉 邮编 430079

The Historical Evolution and Value Choice of Chinese Pedagogy Disciplinary

LIU Yan-nan¹, TU Yan-guo²

(1. Institute of Educational Theory, Wenzhou Medical University;

2. School of Education, Central China Normal University)

Abstract: In the century of introducing and creating development path, Chinese pedagogy disciplinary, facing the tradition and reality, foreign and native, internal discipline and external discipline extremely complicated relationship collision has experienced the tortuous evolution course from “Westernization—Chinese characteristics—Chinese Pedagogy”. Based on the value examining of pedagogy discipline nature and value pursuing for “Chinese pedagogy”, Chinese pedagogy should avoid the psychology of quick benefits, renewedly search for the Chinese pedagogy development internal foundation taking Chinese traditional culture as indigenous source, carry out transforming knowledge in the process of cultural inheritance times innovation, and establish “Chinese pedagogy” based on native educational practice.

Keywords: Chinese pedagogy; introducing and creating; historical evolution; value choice