

· 教育学学科建设 ·

新中国教育史学七十年发展历程 的回顾与反思

孙 杰^①

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

摘 要: 新中国教育史学 70 年发展历程包括新中国教育史学的转型、初建、重建、探索和形成五个阶段。新中国教育史学在全面学习苏联的过程中, 引入马克思主义唯物史观作为教育史研究的指导思想与方法, 逐步实现了向社会主义新教育的转型。伴随着党的十一届三中全会的召开和教育领域关于真理标准问题的讨论, 以重评孔子、杜威为突破口, 教育史学科逐步恢复在人才培养和科学研究中的基础性地位。20 世纪 80 年代关于教育史学科体系的讨论, 开启了从教育史学层面研究学科基本理论问题的先河。进入 21 世纪, 教育史学科日益摆脱教科书传统的束缚, 逐渐回归历史研究的本性和教育史学科的本来面貌。

关键词: 教育史学; 教育史学科; 教育史学体系; 教育史学研究

中图分类号: G52 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2019)08-0044-13

Review and Retrospect on the Development of China Educational Historiography in the Past 70 Years

SUN Jie

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: The development of China educational historiography in the past 70 years, was divided into such five stages as transformation, initial construction, reconstruction, exploration and formation. With Marxist historical materialism as the guiding ideology and method, it transformed into the new socialist one. After 1978, with the re-evaluation of Confucius and Dewey as the breakthrough, it gradually recovered its basic position in personnel cultivation and scientific research. The discussion on its system in the 1980s initiated studying the basic theoretical issues from the perspective of educational historiography. Entering the 21st century, it got rid of the shackle of the textbook tradition, and returned to the nature of history.

Key words: educational historiography; discipline of educational history; system of educational historiography; educational historiography research

^① 收稿日期: 2019-03-22

基金项目: 国家社会科学基金(教育学)重点课题(AOA180016)

作者简介: 孙 杰(1978—), 男, 山西灵丘人, 山西大学教育科学学院副院长, 副教授, 教育学博士, 从事教育历史与文化研究。

新中国教育史学 70 年研究主要是回顾和反思 1949 至 2019 年间新中国教育史学的发展历程,总结新中国教育史学各个阶段的发展特征并展望其发展趋势。本文以对政策、学科、教材、著作的文本分析为中心,从转型、初建、重建、探索、形成五个阶段全面呈现新中国教育史学 70 年的发展历程。

一、新中国教育史学的转型 (1949—1957 年)

从学习苏联先进教育经验到高等师范院校开设教育史课程,从中国教育史教学大纲的讨论到中国教育史和世界教育史教学计划的颁布,从 1956—1967 年发展教育科学规划到中央教育科学研究所的正式成立,新中国教育史学科伴随着新中国教育事业的建制而实现了历史性的转型和发展。

1. 转型期的教育史学特征

新中国教育史学在全面学习苏联的过程中,实现了从资产阶级旧教育向社会主义新教育的转型发展。从中国教育史学科来看,新中国最早的中国教育史学科建设和教育史研究是从自主编写油印本教材开始的,如北京师范大学、华东师范大学、东北师范大学等高等师范院校在 1953—1954 年间编写了中国教育史教材并进行了校际教材交流^①。这些油印本教育史教材对中国教育史学科的研究目的和任务、研究方法、教材体系等相关内容进行了初步研究,既是对 20 世纪二三十年代的唯物史观的继承和发展,也是新中国成立以来中国教育史工作者全面学习苏联先进经验的学术尝试。从外国教育史学科来看,培养能够以马克思主义立场、观点和方法进行研究和教学的工作者成为新中国成立以来外国教育史学科建设的首要任务。因此,学习苏联教育史工作者对于教育史教材建设、教育史研究方面的工作经验,成为新中国外国教育史工作者首先要面对和解决的重要问题。从译介苏联的教育史教材到聘请苏联教育史专家来华授课、亲自指导,外国教育史工作者(也包括中国教育史工作者)全面开启了学习苏联先进教育经验的历程。“这一时期的外国教育史研究遵循唯物史观,在强化学科的党性原则和采用阶级分析方面,有了很大的进步,为学科发展指明了马克思主义的方向。但由于‘左’的干扰,并未达到预期效果,学科发展相当迟缓,比起二三十年的研究,在数量上远远赶不上。”^[1]可以说,新中国教育史学科建设正是从学习苏联先进教育经验开始的,所

遇到的问题也是在全面学习苏联先进教育经验过程中出现和形成的。

2. 唯物史观:教育史学研究方法的学术定位

在新中国成立之前,杨贤江撰写的《教育史 ABC》是“闪耀着历史唯物主义光辉的教育史专著,它不仅在中国是第一本,在全世界也是第一本,杨贤江同志的贡献的意义也正在于此。尽管这本书还只是初步研究,不免有不足之处,但它毕竟是开创性的,是前无古人的,是在教育史研究领域升起的第一面马克思主义的旗帜,是教育史研究的曙光和方向。以历史唯物主义作为研究教育史的指导思想,几千年来各种互相矛盾甚至互相对立的教育理论、教育事实才不再是呈现在人们面前的杂乱无章的偶然的堆积物,人们对教育发展历史的认识才得以避免表面性和主观随意性,教育发展的规律才得到科学的说明,教育史才真正成为一门科学。马克思、恩格斯为这一转变提供了可能,杨贤江同志则是第一次使可能成了现实”。^[2]《教育史 ABC》与之后出版的《新教育大纲》成为体现杨贤江唯物教育史观的代表性著作。依据杨贤江的理解,教育史研究的任务不仅仅在于记述教育家的事迹、教育家思想的派别,更应该说明教育性质的变迁、变迁的根据和“支配阶级与被支配阶级”之间在变迁过程中的关系变化。与此同时,以米丁斯基(《世界教育史》)、康斯坦丁诺夫(《世界教育史纲》)、沙巴也娃(《教育史》)、崔可夫(《教育学讲义》)、杰普莉茨卡娅(《教育史讲义》)、哥兰塔(《世界教育学史》)等苏联教育学者所撰写或讲授的教育史著作作为依托,教育史工作者开始了解和学习苏联教育史理论知识。苏联教育史学说对新中国教育史学科的影响主要体现为:“依据五种社会发展形态的观点划分教育史发展阶段,运用上层建筑和经济基础的相互关系理论分析教育现象,坚持哲学的党性原则去展现教育思想史上唯物主义和唯心主义的斗争,运用阶级分析的方法去评判教育历史和教育家,依据教育学理论范畴和框架去构建教育家的教育思想”^[3]。

3. 以俄为师:教育史学体系建构的学术努力

学习苏联教育建设的先进经验是建设新中国教育的重要举措,师范院校教育系开设外国教育史课程,也需要参考苏联的教育史教材。在“以俄为师”的教育背景之下,苏联教育史教材不仅满足了外国教育史课程教学的需要,同时从教育史教材体系上为新中国教育史学科体系建构提供了学术参照。在翻译苏联教育史著作的同时,华东师范大学聘请苏联教育专家杰普莉茨卡娅讲授教育史课程,并根据

讲授内容编写成《教育史讲义》(上册),供高等师范学校外国教育史课程讲授使用,新中国教育史学者迈出了借鉴和吸收苏联教育史研究成果的重要一步。《教育史讲义》“导言”中指出,教育史是研究人类历史中从古到今教育的实践和理论,教育史的任务是从马克思列宁主义的立场出发,来阐明各个不同的历史时期中,各国的教育、教育机关与教育理论的状况和发展;教育史的研究对象与教育学的研究对象有直接的联系,所研究的都是人类社会的教育现象,教育史研究对象的特殊性在于,研究人类社会各个不同的历史时期中,各国的教育和学校的状况、教育思想的发展以及在教育思想领域内唯物主义与唯心主义的斗争;马克思主义教育史是真正科学的教育史,是以辩证唯物主义和历史唯物主义作为自己的方法论基础的。总之,以学习和借鉴苏联教育史著作为基础,教育史学界引入马克思主义唯物史观作为教育史研究的指导思想与方法,为教育史学科的发展指明了方向。但不可否认的是,“在全面学习借鉴苏联外国教育史学科建设的过程中,我们常犯一个毛病就是缺乏独立思考与创新,跟在别人后面亦步亦趋,其结果是忽视外国教育史史料建设,过分强调外国教育史学科的党性原则和政治色彩”^[4],致使教育史几乎成了政治思想史和哲学史的附庸。

二、新中国教育史学的初建

(1957—1976年)

以1957年曹孚《教育学研究中的若干问题》^[5]的发表为标志,教育史学科围绕基本问题展开讨论,对苏联教育学和教育史研究中的形而上学以及简单化、公式化的方法发起反击,在理论上为中国教育史学科的中国化指明了方向。然而,直到1961—1964年间,以教育部召开全国重点高等学校工作会议为标志,教育史学科建设的学术氛围才有所恢复,特别是高校文科教材编写工作^②的推进,极大地推动了教育史学科建设的步伐。按照会议精神,高校文科教材编写工作全面展开,包括中国教育史和外国教育史在内的教育史教材编写工作随之展开。此后,教育史学科建设又处于一个低峰期,直至“文化大革命”的结束。因此,1961—1964年可以被视为新中国教育史学科发展的一个高峰期。

1. 初建期的教育史学特征

对于中国教育史学科来说,以《中国古代教育史》、《中国近代教育史》、《中国现代教育史》等教材

的编写为重点,教育工作者开始了关于中国教育史学科体系的初步探索。“这些成绩主要是:中国教育史工作者认真地、系统地学习了马列主义和毛泽东思想,运用历史唯物主义,按社会发展形态对中国古代、近代、现代教育史进行了研究,突出了社会政治经济背景对教育制度和教育思想的影响,贯穿了阶级分析的方法,初步确立了中国教育史的一些学科规范。”^[6]“但总体上来看,中国教育史的研究人员不多,正常的研究更少,与此前此后任何一个历史时期相比,所取得的进步十分有限”^[7]。对于外国教育史学科来说,自20世纪50年代后期至60年代中期,外国教育史学科开始出现摆脱苏联模式影响的迹象,尝试独立创建具有中国特色的外国教育史学科体系,曹孚编写的《外国教育史》虽然“仅是苏联教育史教材的复制品”,但以曹孚为组长,滕大春、马骥雄、吴式颖为成员的外国教育史编写小组所编写的《外国教育史编写提纲(初稿)》则体现了教育史工作者对教育史教材体系乃至学科建设的学术思考。但是,“由于左倾思潮的影响和政治运动的冲击,创建具有中国特色的外国教育史学科的尝试无疾而终,苏联教育史编撰模式和教育史观仍然深刻影响着外国教育史学科”^[8]。

2. 反思与再构:教育史学体系的自立之路

自20世纪50年代后期,以曹孚发表《教育学研究中的若干问题》一文为标志,教育史工作者展开了关于教育史基本理论问题的讨论,形成了新中国成立后第一次理论问题讨论热。《教育学研究中的若干问题》一文主要探讨了教育史学方面的三个问题,即教育中的继承性问题、教育史上人物的评价问题以及对当代资产阶级教育、教育学、教育家的评价问题。正是在此基础之上,教育史工作者以编撰教材的方式开启了教育史学体系的自立之路。在中国教育史教材方面,有毛礼锐、邵鹤亭、瞿菊农的《中国古代教育史》,陈景磐的《中国近代教育史》,陈元晖的《中国现代教育史》,顾树森的《中国历代教育制度》,华东师范大学教育系教育史教研室编著的《中国现代教育史》;在外国教育史教材方面,有曹孚的《外国教育史》、罗炳之的《外国教育史》(上册),以及由曹孚、滕大春、马骥雄、吴式颖等拟定的《外国教育史编写提纲(初稿)》,它们都是这一时期教育史教材建设的代表。

3. 思想与制度:教育史学研究的二维取向

以《中国古代教育史资料》、《中国古代教育文选》为代表的教育史著作,基本上勾勒出了中国古代教育制度史和思想史的发展脉络,并为教育史文献

资料、书籍编纂提供了优秀的范例。《中国古代教育史资料》由孟宪承、陈学恂、张瑞璠、周子美编写,于1961年由人民教育出版社出版。它与同年修订再版的舒新城的《中国近代教育史资料》配套成为中国古代、近代教育史资料体系。《中国古代教育史资料》选编特点可以概括为:“其一,选择史料兼顾学术史、思想史、社会史和教育史,而突出教育史。其二,选录史料以历代文献和考古发掘等原始资料为主,也适当收入有价值的历代学者的研究著作。其三,史料的分类和编排方面,既依据了现代教育学理论范畴及体系,也遵循了古代教育史实的固有分类和教育思想的固有范畴”^[9],为后世教育史料编撰及展开教育制度和教育思想研究提供了范例。《中国古代教育文选》由孟宪承编纂、孙培青注释,于1963年完成、1979年由人民教育出版社出版。《中国古代教育文选》在“编辑说明”^[10]中对内容选录的标准、解題及注释进行了说明。《中国古代教育文选》与之后的《中国近代教育文选》、《中国现代教育文选》共同选录了中国教育史学科重要的文选资料,成为开展中国教育思想史研究的重要参考。

4. 探索与歧路:教育史上的儒法斗争

在社会各界以对孔子教育思想的批判为重心,认为一部中国思想史实为一部儒法斗争史的同时,儒法之间的斗争成为教育史发展的主要线索。1974年,《教育革命通讯》从第6期起开辟“教育史上的儒法斗争”专栏,发表评价教育史上儒法斗争的文章。同年12月,该刊第12期发表了北京师范大学教育系、广东师范学院教育学教研室、河南南阳地区教育干部学习班编写的《教育史上的儒法斗争概括(初稿)》,该书于1975年由人民教育出版社正式出版。正如杜成宪所言:“诚然,中国教育史研究在这十年中走入歧路,但由于‘文革’中、后期几乎每一次思想政治运动均多少与中国教育的历史有涉,可以说,中国教育史的现实功用,还从未像在‘文革’期间这样表现的如此充分的。对‘文革’中的‘批孔’和‘评法批儒’这类强奸教育历史的现象,人们往往归咎于‘文革’的倒行逆施,然而事物的发展总有其自身的内在逻辑,即使视如突然发生的事变,也总是有一个漫长的积累过程。‘文革’的出现也应作如是观。我们有理由把‘文革’的‘批孔’、‘评法批儒’的荒谬与‘十七年’乃至更长的历史时期联系起来作整体考察。甚至可以这样说:‘十七年’的学术发展始终在为‘文革’的总爆发聚着能量。”因此,“中国教育史在‘文革’十年中的经历是一段不能简单否定了事的历史。这段历史与其前和之后的历史有着不可分割的

联系,很好地认识了这段历史,也就有益于认识其前和之后的历史”。^[11]

三、新中国教育史学的重建

(1976—1980年)

新中国教育史学科的重建,是在粉碎“四人帮”以后拉开序幕的。特别是党的十一届三中全会的召开,让中国教育迎来了百花盛开的春天,教育史学科就是在这属于自己的春天里拉开重建序幕的。

1. 重建期的教育史学特征

从教育史学科建设的层面来看,1976—1980年间属于教育史学科建设的恢复重建阶段,属于教育史学科建设在经历低谷之后重新走上正确道路的重建阶段,属于教育史工作者逐步恢复教学和科学研究工作的重建阶段。首先,中国教育史学科以“重评孔子”、外国教育史学科以“重评杜威”为突破口,逐步恢复教育史学科在人才培养和科学研究中的基础性地位。教育史学科对于孔子、杜威等教育史经典人物重新评价的历史意义,就在于探讨如何运用历史唯物主义的方法来正确对待中外教育遗产的深层理论问题。其次,从高等师范院校恢复招生之后,为了满足教学工作的现实需要,教育史学界出版了编写于20世纪60年代、体现了教育史学界老一辈学者心血结晶的中外教育史教材和专著。这些中外教育史教材和专著从整体上代表了教育史学界20世纪五六十年代的最高理论水平,这次的恢复出版既体现了对老一辈教育史工作者劳动成果的尊重,又体现了对既往教育史学研究成果的学术继承。20世纪80年代的教育史学研究,正是在此基础之上不断成长和发展起来的。同样,一批中外教育史工作者正是在这批教材和著作的影响下,逐渐成长为教育史领域的学术传承者。再次,1979年12月,中国教育学会全国教育史研究会在杭州举行成立大会,从此教育史工作者有了自己的学术组织,有了全国性的交流学术思想的组织平台。最后,更为重要的是,教育史学科从1978年开始在全国范围内招收研究生。这一重大教育举措,使得教育史学科断档十几年的教学和研究队伍得以补充、后继有人,为教育史学科建设注入了动力,增添了鲜活的血液。至此,教育史学科建设走上正轨。因此,恢复重建在教育史学科发展中起到了承上启下、继往开来的历史作用,其意义在于使教育史学科建设走向了正常发展的轨道,为以后创建具有中国特色的教育史学科体

系创造了有利条件。

2. 教育史学关键问题的重新诠释

1979年4月15日,中央教育科学研究所主办的《教育研究》创刊。《教育研究》在创刊号中申明:“本刊目前的首要任务,便是和大家一起,提倡解放思想、破除迷信,使我们的思想从林彪、‘四人帮’的束缚中解放出来,回到马克思主义的认识论上来,把被颠倒了的东西重新颠倒过来。”^[12]《教育研究》创刊号发表《根据实践是检验真理的唯一标准,探索教育工作中的规律》一文,文章对“文革”期间教育上的种种错误观点进行了批判。此后,《教育研究》在1979年第4期发表特约评论员文章《补好真理标准讨论这一课,教育问题要来一次大讨论》,把纠正“两个凡是”提到“两种思想大论战”的高度去认识,教育领域关于真理标准问题的讨论也随之展开。从1980年秋开始,《教育研究》还开辟专栏,专门讨论“关于进一步解放思想,搞好科学研究问题”,将教育领域关于解放思想的讨论逐步引向深入。这些讨论对于活跃教育领域的学术氛围、促进教育思想解放起到了重要的作用。教育领域关于真理标准问题的讨论,也引发了教育史研究领域对于教育史学关键问题的讨论。《教育研究》在1980年第1期集中发表了一系列关于教育史学方面的理论文章,如张惠芬的《教育史中的批判与继承》、张瑞璠的《对古代道德教育能否批判继承》、金铨的《外国教育史研究中的几个理论问题》就是其中的代表,它们深入探讨了以教育史的批判与继承为中心的亟待从理论上予以解答的教育史学方面的理论问题。

3. 教育史经典人物的重新评价

教育史学界对于教育史学科基本理论问题的学术讨论,促使教育史工作者重新认识教育史经典人物的思想。以对孔子、杜威教育思想的重新评价为出发点,教育史工作者开始从研究实践领域探索教育史的批判与继承问题。教育史工作者对于批判与继承问题的理论与实践探索,成为推动教育史学科关于基本理论研究的学术动力。中国教育史领域的解放思想、拨乱反正是从重新评价孔子教育思想开始的,《再评孔丘的“有教无类”》(张瑞璠)、《孔丘教学教育方法的再评价》(杨荣春)、《论“学而优则仕”》(王炳照)等学术论文就是其中的代表。与此同时,全国教育史研究会编务组从参加全国教育史研究会第二届年会(1982年5月)的论文中,选取研究孔子教育思想的论文,编成《孔子教育思想研究》论文集,集中体现了教育史工作者在此阶段对于孔子教育思想的重新评价和认识。外国教育史领域的解放思

想、拨乱反正是从重新评价杜威教育思想开始的。以赵祥麟《重新评价杜威实用主义教育思想》一文为代表,外国教育史领域拉开了重新评价杜威的序幕。教育史学界在对杜威实用主义教育思想进行重新评价的同时,对赫尔巴特教育思想也进行了重新认识和评价。与《孔子教育思想研究》一书同时选编的《杜威和赫尔巴特教育思想研究》,就集中体现了教育史工作者对于杜威和赫尔巴特教育思想的再认识和再评价。总之,教育史工作者对教育史经典人物思想的重新认识和评价,从教育史学科本身来说,关涉如何重新面对和正确认识教育史学科基本理论的问题,从整个教育史研究领域来说,则关涉如何进一步解放思想、拓展视域的根本问题。

4. 教育史学会的鸣锣开张

教育史学科从恢复基层学术组织——教研室开始,慢慢地形成教育史学术研究队伍。同样,在“文革”时期受到极大冲击的全国外国教育史研究队伍,也随着外国教育史学科的重建而开始了队伍方面的建设。根据国务院学位委员会的统一安排,教育史学科从1978年开始在全国范围内招收研究生,培养专业人才。此外,1979年9月24至25日,在上海华东师大(当时称上海师大)召开全国教育史研究会成立大会暨第一届年会的筹备会议;1979年12月12至18日,全国教育史研究会成立大会暨第一届年会在杭州举行。全国教育史研究会的成立,标志着全国性的教育史学术组织的正式建立。“这是有史以来我国教育史研究者的首次盛会,它标志着我国教育史学科从长期受到歧视到开始得到重视、从横遭破坏到苏生向荣的历史转折。梦寐以求的愿望实现了。”^[13]全国教育史研究会首次年会的召开,也为全国教育史学者共同探讨教育史问题提供了一个学术交流的平台。“大家一致认为,通过这次会议明确了研究教育史的目的和任务,不仅是为了揭示各个时代、各个国家教育的特殊规律,更重要的是要总结人类在教育方面所取得的全部丰富经验,结合今天的教育实际,批判地加以改造、吸收,做到‘洋为中用’,‘古为今用’,丰富和发展马克思主义的教育理论,以指导当前的教育工作。”^[14]

四、新中国教育史学的探索 (1980—2000年)

1980至2000年是教育史学科发展的第二个高峰期,是在教育史学科重建基础之上的探索发展阶

段。教育史工作者在“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”的“三个面向”理论指引下,就教育史学科的学科体系、学科建设等方面的问题展开理论探讨,推动了教育史学科建设的深入发展。

1. 探索期的教育史学特征

20世纪80年代,伴随着高等学校本科人才培养、研究生人才培养工作的重新恢复,教育史工作者重新走上了教书育人和科学研究的工作岗位。全国教育史研究会举办的“学科体系研讨会”,分别在1980年12月和1983年9月以“中国教育史学科体系”和“外国教育史学科体系”为主旨展开专题研讨。这也是教育史工作者在新中国成立以来首次以全国性的学术研讨会的形式,展开关于中国教育史和外国教育史学科体系的学术讨论,它成为20世纪80年代教育史学的主题之一。教育史学科之所以要开展学科体系研讨,实质上就是要从根本上解决教育史学科业已存在的体系弊端,构建符合改革开放后中国教育学科发展的学科体系。20世纪90年代,教育史学科坚持解放思想、实事求是的指导方针,坚持为改革开放及现代化建设事业服务的基本方向,在广泛吸收、充分利用国内外教育科学及其他人文社会科学研究成果的基础之上,开展了全方位、多层次的深入研究,学科建设硕果累累。首先体现为教育通史研究的更为深入,中国教育史学科在教育思想史和教育制度史研究方面都取得了突破性的进展,外国教育史学科在教育通史研究方面表现较为突出,尤其是在突破西方中心论的研究框架,构建具有中国特色的教育史学科体系方面取得了突破性的进展,强调要把历史唯物主义的观点和方法科学地运用到教育史研究中,从而更加深刻和全面地解释教育历史现象,客观、如实地评价教育历史人物。其次,借鉴和引用比较史学的研究方法,进行中外教育比较史层面的学术研究,为教育史学科深入开展跨学科、交叉研究提供了可资借鉴的研究范式;在借鉴和吸收国内外现代化理论研究成果进行中国教育近代化研究方面也取得了开拓性的学术成果,所形成的关于教育近代化研究的理论框架具有创新性的示范引领作用。更值得关注的是,由杜成宪、崔运武、王伦信撰写的《中国教育史学九十年》,首次从教育史学的理论视角来认识中国教育史学科九十年发展历程,为厘清中国教育史学科的研究对象、研究方法及学科体系,深入认识和把握中国教育史学科九十年发展中各个阶段的具体特征,提供了教育史学层面的学术思考和理论建构。另外,1980—2000年间,中国教育学会教育史分会共召开了12次会议,

其中包括6次专题研讨会和6届学术年会,成为推动教育史研究及教育史学科建设的重要组织力量。与此同时,教育史学界出版了代表性的教育史教材,如王炳照等著的《简明中国教育史》、孙培青主编的《中国教育史》、王天一、夏之莲、朱美玉的《外国教育史》、吴式颖、李明德主编的《外国教育史教程》、沈灌群、毛礼锐主编的《中国教育家评传》、赵祥麟主编的《外国教育家评传》等。教育史学科的专业期刊《教育史研究》^⑧也于1989年创刊,为教育史工作者展开教育史研究、探索教育史学科相关问题提供了专业的学术期刊平台。

2. 学科自觉:教育史学体系的中国化努力

教育史学科在20世纪80年代关于教育史学科体系的讨论,开启了教育史学界从教育史学层面研究学科基本理论问题的先河。“学科体系问题对于任何一门学科来说都是一个至关重要的问题,它所涉及的学科的对象、范围,内容及其形式结构等一些认识问题,足以影响到学科的存在与发展。因此,对学科体系问题的认识水平,也是衡量一门学科成熟程度的标志之一。”^[15]1980年12月全国教育史研究会举行了“中国教育史学科体系问题讨论会”,它是新中国成立后中国教育史学家们首次就中国教育史学科体系问题举行专门而集中的学术探讨。之后,杜成宪发表的《中国教育史学科体系试构》一文^[16],采用二分法来构建中国教育史学科体系,将关于中国教育史学科体系问题的讨论推向了一个新的理论高度。1983年9月,全国教育史研究会专门组织了“外国教育史学科体系讨论会”,与会者们尽管在一些具体问题上存在分歧,但“特别重要的是,学者们一致认为应摆脱苏联教育史模式的束缚,建立具有中国特色的社会主义的外国教育史学科体系,使之适应我国社会的新需要。这次会议的标志意义在于,教育史学界表明了摆脱苏联教育史编撰模式的束缚,自主发展教育史学科和重构教育史观的自我意识”^[17]。总之,以全国教育史研究会举办的学科体系问题讨论会为依托,教育史工作者围绕教育史学科体系展开了深入的讨论,形成了关于教育史学科基本理论问题的一系列学术观点,成为推动教育史学科深入发展的重要学术基础。

3. 两相并重:教育思想与制度研究的深化

(1) 深化之一:教育通史研究。教育思想史和教育制度史研究是教育史研究中的两个重要方面,教育史学界首先是从对教育通史的研究来展开教育思想和教育制度研究的。同样,教育通史研究也是进行教育思想和教育制度研究的重要方式。在新中国

教育史学发展的探索阶段,无论是在中国教育史研究领域还是外国教育史研究领域,都编撰出版了代表性的教育通史著作,可视为本阶段关于教育思想和教育制度研究的开拓性成果。毛礼锐、沈灌群主编的《中国教育通史》“以马克思主义为指导,充分展现了作为通史的纵的发展与横的联系,成为一个具有纵横内在联系的有机统一整体。它具体阐述了中国教育发生、发展和演变的全过程,揭示了中国教育的基本特点和发展规律,做到了观点与史料结合,思想性与科学性的统一”,“是80年代末期中国教育通史研究的开山之作”,“特别是把新中国40年教育十分珍贵的史料公之于世,使得该书具有较高的学术价值和史料价值,是一部具有开创性的通史教材”。^[18]滕大春主编的《外国教育通史》论述了从原始社会到现今人类教育的产生和演变的全过程,涉及除我国以外的世界主要国家和地区的教育发展,“在突破西方中心论、摆脱‘左’的模式的影响、强调各国文化教育交流的意义、充分发挥外国教育史学科的功能等方面,均产生了较大的影响”。^[19]

(2)深化之二:教育思想通史和教育制度通史研究。教育史学界在教育通史研究的基础之上,形成了专门以教育思想和教育制度为研究对象的教育思想通史和教育制度通史著作。教育思想通史和教育制度通史著作既是教育通史研究深化和系统化的研究成果,也是教育思想和教育制度研究专门化的理论成果。它表明教育史学界对于教育思想和教育制度研究的深化,并试图以专门性的研究来探索教育思想、教育制度内在的发展规律。^④王炳照、阎国华主编的《中国教育思想通史》的撰写和出版推动了中国教育史学科建设,凝结了20世纪90年代初期本学科的最新进展,“把中国教育思想史研究水平推向了一个新高度,堪称中国教育史研究领域的新硕果”。^[20]李国钧、王炳照总主编的《中国教育制度通史》“系统总结了自先秦至1999年中国教育制度的发展经验,是迄今国内规模最大、涉及面最广、时间跨度最长的中国教育制度著作”。^[21]在此基础之上,由王炳照、李国钧、阎国华总主编,在《中国教育思想通史》、《中国教育制度通史》基础上合编而成的《中国教育通史》,代表了21世纪教育史研究的新动态和新取向,标志着教育史学界对于中国教育思想史和教育制度史的研究进入了一个更高的学术阶段。

(3)深化之三:教育流派、教育思潮、教育哲学思想史与教育管理史研究。教育史学界突破以通史研究为主流的传统研究框架,从对代表性教育思想家的教育思想、观点研究的微观分析,深入到对教育流

派、教育思潮、教育哲学的宏观分析,以期从更深层次上阐释教育思想自身发展的内在逻辑,从而寻找属于教育思想本身内在的学术线索。其中在中国教育史方面,孙培青、李国钧主编的《中国教育思想史》,董宝良、周洪宇主编的《中国近现代教育思潮与流派》,张瑞璠主编的《中国教育哲学史》等作出了可贵的学术努力;在外国教育史方面,张斌贤、单中惠、王天一等人的以“西方教育思想史”为题的西方教育思想史研究,可视为这一阶段教育思想史研究的代表之作。同样,吴式颖、任钟印主编的《外国教育思想通史》也是这一时期教育思想史深化研究的学术成果。就教育制度史而言,教育管理制度研究成为教育制度研究中的一个热点,同样也是对教育制度史研究的深化。教育史学界在中外教育管理制度史研究领域都产生了代表性的著作,其中在中国教育管理史方面有熊贤君的《中国教育管理史》、孙培青的《中国教育管理史》、李才栋、谭佛佑等人的《中国教育管理制度史》及王建军等人的《中国教育管理史教程》;在外国教育管理史方面有陈孝彬的《外国教育管理史》、袁锐锸的《外国教育管理史教程》等。

4. 交叉融合:教育史学新领域的内拓外延

(1)融合之一:新方法、新框架。20世纪90年代以来,在教育史学领域运用新的理论和方法来展开教育史研究,成为拓展教育史研究领域和深化教育史研究的重要途径。其中运用教育比较史的研究方法和借鉴现代化理论研究成果展开教育史研究,就是有启发意义的学术尝试,也取得了令人瞩目的研究成果。教育史学界运用比较史学的研究方法展开中外教育史比较研究,是教育史学研究领域开展跨学科的综合、交叉研究的非常有意义的学术尝试。^⑤其中,张瑞璠、王承绪主编的《中外教育比较史纲》就是一项在研究领域和研究方法上均富有创新意义的研究成果。另外,教育史学界运用现代化理论研究的成果展开教育近代化研究,是教育史学研究领域突破教育通史研究的理论框架、构建新的理论分析框架以深化教育史理论研究的创新性学术尝试。其中,田正平主编的“中国教育近代化研究丛书”,就是一项旨在加大教育史研究理论力度的具有开拓性价值的研究成果。

(2)融合之二:新视野、新领域。20世纪90年代教育史学科建设的重要特征就是研究视野和研究领域的拓展,教育史学者关于中华人民共和国教育史的研究就是其中的代表性成果。如何东昌主编的“中华人民共和国教育专题史丛书”就分14个专题分门别类地对新中国教育的历史作了一次较为全面

系统的专题研究。同样,教育史学界在其他研究领域,如学前教育、义务教育、高等教育、留学教育、实验教育、教会教育、女子教育、民国教育、少数民族和地方教育等领域展开了教育史专题研究,进一步丰富和拓展了教育史研究视野和研究领域。教育史研究领域围绕教育的不同主题展开专题史研究,既是对教育通史性研究的补充和拓展,也是深化教育史研究领域并形成新的学术生长点的理论探索。这些专题有的是对既往专题的深入研究,有的可谓是拓荒性的补白之作,都体现了教育史工作者对教育史研究领域持续不断的深入思考,也正是因为有这些持续不断的深入思考,才推动了教育史学科不断向前发展。

五、新中国教育史学的形成 (2000 年至今)

进入 21 世纪以来,教育史学研究方向发生了重大转变,即从宏观把握转向微观研究,从整体认识转向具体探微。教育史学科正日益摆脱教科书传统的束缚,逐渐回归历史研究的本性,回归教育史学科的本来面貌。

1. 形成期的教育史学特征

教育史学界在对中外教育史学科百年发展历程的回顾与展望中,开始探索 21 世纪中国教育史学科体系建设。首先,加强教育史学科建设的意识增强。它一方面表明教育史学科建设中存在亟待解决的问题,另一方面体现了教育史工作者站在学科自觉的高度,开始有意识地对学科建设进行自我反思。其次,提高教育史学科建设的理论意识增强。具体表现在两个方面:一方面是加强教育史学科自身的理论建设,另一方面是借鉴和运用人文社会科学相关学科的理论和方法来展开教育史研究。对于教育史学科自身理论建设来说,教育史工作者开始关注教育史学若干基本问题的研究,明确提出学科性质史学论、研究对象三分论、研究中心下移论、理论方法现代化、学术传统继承论、学者素养要素论、未来发展多元论七个方面的系统论述,推动了新时期关于教育史学基本问题研究的深入发展。第三,深化教育史学科建设的“中级理论”意识增强。教育史学科的“中级理论”就是教育史学理论,就是对教育史研究的研究。特别是《教育史学》、《教育史学通论》的出版,以及对西方教育史学的关注和研究,推动了教育史学研究的深入发展。第四,教育史学科研究的

视线下移。教育史学科研究转向教育历史的日常问题,开始关注历史发展中的具体教育问题,回归日常成为教育史研究的新的理论增长点,真正展现出有血有肉的教育史学科特点。第五,教育史学科建设的方法论意识增强。一方面,教育史学界对新的史学研究方法的重视程度逐步提升,出现了大量运用新的史学研究方法展开教育史研究的学术成果,大大丰富了教育史研究的领域和范围;另一方面,开始注重教育史学方法论体系建设,并逐步从方法论的视角来审视过往的教育史学研究。第六,在教育史学术交流活动和学术期刊建设方面,从 2000—2019 年间,中国教育学会教育史分会共召开了 16 次会议,其中包括 4 次专题研讨会和 12 届学术年会;由北京师范大学、华东师范大学、浙江大学、厦门大学和台湾师范大学、澳门大学共同发起的海峡两岸及港澳台地区教育史学界的教育史论坛,从 2007 年开始至 2018 年共召开 12 届;中国教育史工作者以参加国际教育史年会为起点,加强了与国际教育史工作者之间的学术交流;中国教育学会教育史分会于 2014 年组织编写的按年度向国内外发布我国教育史研究(包括中国教育史和外国教育史研究)进展情况的学术年刊——《教育史研究与评论》,从 2014 年至 2018 年共出版了 5 辑。

2. 危机中的重建:教育史学研究的新进展

(1) 教育史学科体系的新思考。教育史学界对于教育史学科体系的新思考,是在对教育史学科发展历程的回顾与前瞻基础上,以三分法为出发点,以教育活动史、教育思想史和教育制度史为基本范畴的教育史学科体系,体现了教育史工作者对于教育史学科体系思考的新动向。

一是教育史学科的回顾与前瞻。以贺国庆《外国教育史学科发展的世纪回顾与断想》一文为起点,教育史工作者以回顾与前瞻的方式来探索 21 世纪教育史学科发展的新方向。贺国庆在对外国教育史学科发展历程进行回顾的基础上提出,“以唯物史观指导教育史研究,这是二三十年代所没有的,但效果如何,实难评判,真正有创见的成果不多。相反,片面化、机械化、生搬硬套的现象时有所见。学科研究的方法几乎没有变化,仍是沿用几十年不变的传统方法。其他学科的最新研究进展和成果,国外教育史学科的新变化,似乎与我们关系不大。从某种意义上说,八九十年代的第二次高峰只是第一次高峰期的复兴。由于学科本身没有多少变革和创新,经过短暂的繁荣,不可避免地陷入危机和困境。世纪之交的今天,正是此次危机的关口。如何摆脱危机,

使外国教育史学科走上健康发展的道路,是历史赋予我们这一代教育史研究者的神圣使命”^[22]。与此同时,田正平、肖朗在《教育史学科建设的回顾与前瞻》一文^[23]中,在对近10年来教育史学科建设所取得的重大进展和重要成果进行回顾和评价的基础上指出,教育史学科自身的理论建设虽取得了重要进展,但从总体上说水平仍不够高;研究成果中部分选题重复,造成了人力、物力浪费的现象;在教育史研究队伍中,也不同程度地存在浮躁和急功近利的倾向。正是在教育史工作者对教育史学科不断进行回顾与反思的基础上,2004年10月31日至11月2日召开的中国教育学会教育史分会第九届学术年会暨第六届会员代表大会,以“我国教育史学科建设百年回顾与反思”为会议主题,将如何建设中国教育史学科的学术讨论推向了一个新的高潮。通过对百年教育史学科发展历程的回顾与前瞻,教育史学科自身的理论建设成为教育史工作者共同关注的话题,并成为解决教育史学科发展危机及推动教育史学科建设的重要保障。

二是教育史学科体系的新建构。在建构新的教育史学科体系方面,教育活动史研究的提出具有重要的学术价值。教育活动史研究主要以周洪宇为代表,以《对教育史学若干基本问题的看法》一文^[24]的发表为始点,逐步形成了关于教育活动史研究的系统认识。如在《试论教育史学的学科体系》一文^[25]中,较为完整地提出了关于教育史学学科体系的新构想,即中国教育史学体系包括具体的教育史学研究和抽象的教育史学研究两部分,其中具体的教育史学研究由教育活动史、教育思想史、教育制度史组成,抽象的教育史学研究由教育历史哲学、教育史学理论与方法、教育史学史组成。值得说明的是,于述胜在《中国教育史学科结构方式的历史探究》一文^[26]中指出,他本人在参加1996年中国教育学会教育史分会所提交的、发表在《教育史研究》1997年第2期上的《教育思想·教育制度·教育实践——中国教育史研究中的一个方法论问题》,可能是国内教育史学界最早系统论述“三分法”的文章。可以说,无论是以周洪宇为代表的教育活动史研究,还是以于述胜为代表的主体性的发现,究其实质,都在于试图探寻教育史学科体系重建的出发点,并进而建构基于三分法的教育史学科体系。

(2)教育史学科建设的新探索。教育史学界对于教育史学科相关理论的探讨,以教育史工作者自身危机意识和学科自觉为始基,从理论高度来思考教育史学科自身发展的根本性问题,以此来解决教

育史学科发展危机,并探寻教育史学科重建的出发点。

一是教育史学科建设的学术反思。以张斌贤《全面危机中的外国教育史学科研究》一文^[27]的发表为始端,教育史学界发表了一系列与教育史学科建设危机相关的学术论文^⑥。张斌贤认为,外国教育史学科要摆脱危机,就须注重学科的自我反思,加强研究者主体的学术自律和科学确立学科地位。“从目前的状况来看,外国教育史学科的自我反思主要包括:第一,学科研究历史的回顾与评估。第二,对外国教育史学科的研究对象、范围、任务、方法和目的等学科基本理论问题的研究。第三,对教育历史现象、历史过程与一般历史现象和过程的联系与差异的研究,对教育历史现象和过程与其他领域(政治史、经济史、文化史、社会史)历史的联系与差异的研究。第四,对教育历史现象和过程的解释框架或范式的探讨,等等。这些反思系统化的结果,就是教育史学的形成。”^[28]同样,“在我们看来,教育史的危机既在于教学科目意义上的学科危机,更主要的则在于学问分支意义上的学科危机”,作者把前一种危机称为“学科危机”,把后一种危机称为“学术危机”,“学术危机”实际上又是产生“学科危机”的内在根源。所谓“学术危机”,“主要是指由于教育史学界对教育史学科的对象、性质以及方法论等基本问题的严重的认识偏差以及由于这些偏差而造成的研究范式、研究方法等方面的种种不规范乃至非学术化的问题。正是学科深层存在的种种问题导致教育史学科始终处于发展缓慢的尴尬境地”。而要摆脱教育史研究中的“学术危机”,消除对教育史学科基本问题的认识偏差,就需要“重新认识教育史研究的学术性学科定位,重新确立学科的多元化目的,探索多元的学科方法论和研究方法,探讨学科知识体系建立的基本学术问题,以重建教育史学科”。^[29]可见,要从根本上摆脱教育史学科所面临的“学科危机”乃至“学术危机”,就需要回归教育史学科的传统,即完成从单纯的教学科目向同时作为教学科目和研究领域的转变。

二是教育史学科建设的学术判断。《华东师范大学学报》(教育科学版)2016年第4期的专栏文章“教育史学科建设六人谈”,反映了教育史工作者对于教育史学科建设的有益的学术探索。其中《什么是教育史?》(张斌贤)一文认为,“什么是教育史”是教育史学科的“本体论”问题,所谓教育的历史就是人类在不同历史时期对其后代传递种族经验的活动以及这种活动本身不断演化的过程,就是不同时期

对这种活动不断探索和交流的过程。^[30]《教育史有什么用?——对教育史学科价值的一点认识》(杜成宪)一文认为,教育史能使人“更为聪明”。一部现代教育学理论可以说是教育历史(尤其是教育思想史)发展的结晶,如果我们带着历史的观点、具备历史的知识去读教育学理论,可以帮助我们理解理论、把握理论。^[31]《史学方法论与教育史研究刍议》(肖朗)一文指出,探讨史学方法论的内涵及其与历史观、史学方法之间的关系对教育史研究有着不可忽视的重要意义。^[32]《偏离了主体与主流的中国教育史学》(周洪宇)一文认为,教育史学是历史学与教育学交叉而形成的一门学科,具有双重的学科属性。但这种双重属性不是对等平衡关系,从主体上看,它更偏重于历史学。该文还主张“大教育观”、“大文化观”、“大历史观”(“新三观”),呼吁开展教育活动史研究,推动教育生活史、教育身体史、教育情感史、大数据与教育史学变革等研究,以使中国的教育史学回归历史学特别是国际历史学和教育史学主流。^[33]《教育史研究的价值论问题》(陈露茜)一文认为,让教育史研究回归历史研究与教育研究的本质,真实地“回到过去”,实现教育史研究的自由价值并为之献身,应成为教育史研究者的“天职”。^[34]《西方历史观念的变迁与西方教育史研究前景》(周采)一文认为,关注西方历史观念的变迁及其对历史编纂学的影响,对于中国学者从事西方教育史研究有着重要的理论价值。^[35]综上所述,六位教育史工作者虽然只是围绕某个基本问题来展开学术研究,但是在教育史学界围绕教育史学科建设的基本问题进行集中专题讨论,其对于学科、学术的引领价值大于讨论本身。显而易见,教育史学科建设进入了一个以教育史工作者自我反思为核心、以学科自觉为动力的新时代。

三是教育史学理论的新成果。教育史学界对于教育史学科发展过程中存在危机的学科自觉,以及探寻解决危机、重建教育史学科学学术努力的系统化的结果,就是教育史学的形成。教育史学界对于国外教育史学理论引介的代表性著作有《美国教育史学:嬗变与超越》、《教育史学:传统、理论和方法》、《西方教育史学百年史论》、《英国教育史学:创立与变革》、《美国女性教育史学史研究》、《当代西方教育史学流派研究》等。其中周采的《美国教育史学:嬗变与超越》是我国学者第一次以“教育史学”为标题来研究美国教育史学的学术著作,而《西方教育史学百年史论》和《当代西方教育史学流派研究》则是我国学者通论西方教育史学理论的代表性著作。现阶段体现我国教育史学者对于教育史学理论研究新进

展的学术成果主要为《教育史学》和《教育史学通论》。杜成宪、邓明言的《教育史学》作为教育科学分支学科丛书,是我国教育史学界第一本直接以“教育史学”命名的学术专著,它试图通过对中国教育史学科和西方教育史学科进行理论总结和反思,构建以“学”为中心的教育史学理论体系。《教育史学通论》则体现了以周洪宇为代表的学术团队对于教育史学理论的系统认识。该书认为,教育史学作为从历史学怀抱中发育与成长起来的交叉学科,具有历史学和教育学的双重学科背景;研究教育史学的理论与方法,对该学科发展的过程、特点和规律进行探讨和总结,必将有助于拓展教育史研究的新领域、推动教育史学科的自身建设和发展、具有重要的学术价值。《教育史学通论》正是试图通过对教育史的学科体系,特别是对教育史学理论与方法进行整体研究,构建一个结构合理、内容丰富的教育史学体系,为教育史学科的理论建设铺垫一块坚实的基石,进而推动教育史学科的理论建设,使教育史学科更好地迎接新的挑战。

3. 回归历史本性:教育史研究的新理路

以教育史观重塑为核心的教育史学理论研究,以新史料、新方法、新视角为代表的新教育史研究,以新中国教育亲历者为个案的教育口述史研究等为旨趣的教育史研究新理路,标志着教育史研究逐渐回归历史研究的本性,回归教育史学科的本来面貌,进而推动教育史研究成为一种真正的学术研究。

一是以教育史观重塑为核心的教育史学理论研究。张斌贤在《重构教育史观:1929—2009年》一文中提出了重构教育史观的学术问题。“教育史观主要是指史家对教育的历史进行认识、理解和阐释时,所具有的基本观念和认识体系。它包括三个基本方面:第一方面是教育史的‘本体论’,主要解答‘什么是教育史’的问题,涉及关于教育历史的内在规定性、发展的基础和动力以及教育的‘内部史’与‘外部史’之间的相互关系等基本问题的主张;第二方面是教育史的‘认识论’,主要解答‘如何认识教育史’的问题,包括对作为认识客体的教育历史进行认知和解释的理论视角、规范、概念、框架、方法等;第三方面是教育史的‘价值论’,主要解答‘为什么认识教育史’的问题,包括对教育史研究功能的评价等。”^[36]可见,教育史观是关系到教育史研究的根本性理论问题,对于教育史观的反思和研究,在某种程度上决定着教育史研究的方向和进展。该文还认为,近百年来在我国不同历史时期所形成的教育史观分别为早期唯物主义教育史观、唯心主义教育史观、马克思

主义教育史观、现代化教育史观等。“从百年学科发展的历程来看,专题研究成果的大量出现正说明外国教育史学科研究方向的重大转变,即从综合走向分析,从宏观把握转向微观研究,从整体认识转向具体探微。这种转变实际上意味着外国教育史研究正日益摆脱教科书传统的束缚,逐渐回归历史研究的本性。”^[37]总之,以教育史观重塑为核心的教育史学理论建设是教育史学科发展到一定阶段的必然诉求,也是关乎教育史学科走向的关键。

二是以新史料、新方法、新视角为代表的新教育史研究。以张斌贤发表《全面危机中的外国教育史学科研究》一文^[38]为起点,教育史工作者开始反思学科自身发展所面临的危机意识,其中共同担忧且议论较多的一个重要问题即是学科的发展空间和生存环境恶化的问题。从学科的发展空间来看,学术视野不够开阔、学术思想不够活跃、研究方法不够多样等问题成为制约教育史学科发展空间的根本问题。因此,从史料、方法和视角方面寻求突破,就成为解决教育史学科面临的学科危机的重要途径。作为教育史学科全国性的学术组织——中国教育学会教育史分会在这方面起到了重要的推动作用。2007年11月4至5日,中国教育学会教育史分会学术讨论会在安徽师范大学召开,与会代表围绕“探索外国教育史研究的新领域与新方法”的主题展开了学术讨论,并出版了《探索外国教育史研究的新领域与新方法》论文集。^[39]论文集共分为五个部分:外国教育史学科发展的新思路、新史学与外国教育史研究、思想史研究的新视角、基础教育领域的新研究、高等教育领域的新研究。不难发现,新史料、新方法和新视角成为外国教育史学科解决学科危机的重要学术取向。与此同时,中国教育史学科以新史料、新方法、新视角为中心展开了系列拓展学科发展空间的学术探索。如丁钢主编的“中国教育叙事研究丛书”(2008)、周洪宇主编的“教育史学研究新视野丛书”(2008)、杜成宪主编的“中国教育文化研究丛书”(2012)等,就是教育史工作者开展新教育史研究的学术探索。

以新史料、新方法、新视角为代表的新教育史研究,不仅改变了教育史工作者的研究方向,而且出现了大量新的不同于以往的学术研究成果,从学术层面拓展了教育史学科的生存空间和研究领域。首先,在研究对象方面,商人、工人、农民、一般知识分子开始成为研究对象,成人教育、民众教育、乡村教育等也开始成为研究对象。其次,在研究史料方面,不同于以往官方材料的日常生活史料逐渐受到研究

者的重视,信件、日记、传记、报纸、杂志、歌词、民谣、绘画、剪纸、文具、教具、访谈记录、口述史料等成为教育史的重要史料来源;对学生的研究也发生了转向,开始关注学生的作文、日记与书信的内容,以及学生的图画甚至包括学生的涂鸦作品等;就教科书的研究来说,则开始关注教科书编者的身份、教科书的出版机构、教科书的生产和销售、教科书的使用及对学生成长的影响等。再次,从研究选题来看,不仅历史上的教育风俗、儿童歌谣、学校校训、私塾教师、乡村学校、乡村教师等受到关注,而且以教育活动史研究为出发点开始关注官学教育活动史、私学教育活动史、家庭教育活动史、书院教育活动史、科举活动史、女子教育活动史、教育身体史、教育情感史、教育记忆史等系列研究。最后,从研究方法来看,微观史学的研究方法越来越受到学者们的重视,人类学、心理学、社会学等研究方法也被应用到教育史研究中。伴随着教育史研究视角的下移,在教育史研究领域就呈现出众多让人耳目一新的新教育史研究成果,如田正平的《世态与心态:晚清、民国士人日记阅读札记》^[40]就给人以诸多启发。它们从传统的角度来看都属于“异类”,但却体现和代表了新时期教育史研究的学术动向。

三是以新中国教育亲历者为个案的教育口述史研究。正如于述胜在《在中国做教育口述史——〈中国教育口述史〉(第一辑)》“前言”中所言:“几年前,我到国家教育行政学院开会,俞教授(俞家庆)语重心长地说:‘中华人民共和国已经快60年了。这段教育史的重要经验、教训需要认真记录和总结。研究这段历史,不能只倚重官方文献,更要关注各种教育人物的亲身经历。建国之初参加教育工作的人,现在也都在80岁上下了,用口述史来抢救教育史料迫在眉睫。北京师大是中国教育史研究的重要基地,对此责无旁贷。’受此激励,2009年,我申得了国家社会科学基金项目‘制度变迁与知识生产——以北京为中心的新中国教育学口述史’,并主持北京师大‘985’三期课题‘新中国大学教育口述史’。”^[41]在于述胜主编的《中国教育口述史》(第一辑)中,记录和整理了郭齐家的《知识与信仰之间——郭齐家教授口述史》、田正平的《我的大学,我的同学》、易琴撰写的《华东师范大学首届教育史研究班探索》、陆有铨的《传统先教授的学术人生》、于述胜和王俊明的《真直实干的教育学家——陈信泰教授访问记》、张良才的《陶育川先生的教育史研究之路》、陈信泰的《忆陶育川先生》等,为我们生动呈现了关于新中国教育学的鲜活记忆。此外,于述胜团队在2010年先后整理

了陈信泰、郭齐家、田正平、何晓夏、高奇、蔡春、刘德华等人的口述资料。与此同时,北京师范大学出版社先后出版了启功、顾明远、潘懋元、王炳照、林崇德、黄济、卢乐山、吴式颖、朴永馨等新中国教育亲历者的口述史著作。以新中国教育亲历者为个案的教育口述史研究,为我们打开了一扇更加全面、深入地了解新中国教育史学科生动发展历程的大门,让我们更加感受到了教育史研究的鲜活和生动,以及充满生命感的教育历史过往。

六、结语:教育史学科发展历程的再思考

从新中国成立至今,在教育史学科发展过程中,无论是中国教育史学科还是外国教育史学科,都提到了学科发展过程中的两次“正”:一是新中国成立之后,我们引入马克思主义唯物史观作为教育史研究的指导思想与方法,为教育史学科的发展指明了方向,注入了活力;二是党的十一届三中全会以来,在继续坚持马克思主义的历史唯物主义指导思想的同时,倡导“百花齐放,百家争鸣”的方针,以“实践是检验真理的唯一标准”为依据,实事求是地评价教育历史事实与历史人物。第一次“正”为共和国教育史学发展指明了方向,与此同时,也是因为教育史学界对于“正”的理解错位,才导致了新中国教育史学科发展过程中第一次“枉”的发生:滥用阶级分析方法来分析教育历史现象,唯物主义与唯心主义的斗争、进步教育理论与反动教育理论的斗争成为教育史研究领域的主导线索,致使教育史学科几乎成为政治学或哲学学科的附庸。再加上新中国发展历程中的一些偏差,导致“枉”更大程度上对“正”的偏离。于是乎,第二次“正”,正是为了“矫”第一次“枉”。以对孔子、杜威等教育史经典人物的重新评价为突破口,教育史学科在20世纪八九十年代取得了长足的发展,以中外教育通史和教育思想史为代表的教育史学研究著述,成为教育史学科取得突破性发展的标志性成果。但正是在这样的发展过程中,随着教育史学者自身理论意识和学科自觉意识的增强,他们察觉到了教育史学科自身发展的困境和危机。虽然教育史学科发展的部分困境是由于不可控的外部因素造成的(比如教学中教学时数的整体减少等),但是从教育史研究本身来说也出现了第二次“枉”:“由于主要关注各种类型、各种层次的正规学校教育,而忽视对不同历史时期各种‘非正规’教育形式的探

讨,‘外国教育史’变成了‘外国学校教育史’(或者说‘教育史’变成了‘学校教育史’);而且,由于仅仅注重学校中那些被制度化了的事物和现象,外国教育史事实上又变成了正规学校内部局部、片段的教育现象或事物的历史”^[42]。外国教育史变成“外国学校教育史”的同时,中国教育史也变成了“中国学校教育史”。于是乎,用来“矫”第二次“枉”的第三次“正”,遂成为当今教育史学界集中关注的热点和核心。

我们所思考和关心的不仅仅是再次用何种“正”来矫“枉”,我们更为关注的是如何摆脱教育史学科发展过程中“枉”的再次发生。正如有学者所言,从“体系时代”转向“问题时代”就是教育史学科实现振兴的路径所在。那么,以微观的、具体的教育历史问题研究为主导的教育史研究,是否能成为避免“枉”再次发生的“正”?正如有学者客观且理性地指出的:“对中国教育史研究中的视角下移,应当有分析地加以肯定;而对为当今人们颇多非议的所谓宏观研究、关注‘上层’等传统研究方式,也应当有分析地加以批判。”^[43]

注释:

- ① 新中国成立初期的油印教材有:沈灌群、张瑞璠著《中国教育史纲要》(华东师范大学出版科1954年油印本);祁森焕著《中国教育史》(山西师范学院1953年印);关正礼、何寿昌著《中国近代教育史》(东北师范大学教务处1954年油印);朗奎第著《中国近代教育史》(山东师范学院教务处1954年油印)等。
- ② 1961年4月,中宣部召开高等学校文科教材编选计划会议,周扬副部长在会上发表了《关于高等学校文科教材编选的意见》,标志着教育史教材建设全面进入有计划统一管理的时期。
- ③ 从1989年创刊至2017年的28年间,《教育史研究》都是以内刊的形式发行。期间共出版115期,发表2500余篇文章。2017年11月25日正式向外公开发行,标志着教育史学研究至此有了自己的阵地。2019年《教育史研究》季刊正式创刊。
- ④ 与中国教育通史类著作大多将教育思想与教育制度作分别研究的路数不同,20世纪90年代,外国教育史的通史类著作大多仍将二者合在一起作总体考察。参见田正平:《老学科新气象——改革开放30年教育史学科建设述评》,《教育研究》2008年第9期,第10页。
- ⑤ 在教育史研究领域运用比较法展开研究的第一部著作作为陶愚川的《中国教育史比较研究》(山东教育出版社1985年出版)。
- ⑥ 同时期代表性的学术论文为:金忠明、林炊利:《教育史学科困境及其对策》,《河北师范大学学报》(教育科学

版)2005年第6期;王保星:《外国教育史学科的困境与超越——基于我国外国教育史学科功用的历史分析》,《河北师范大学学报》(教育科学版)2009年第5期;张斌贤、王晨:《教育史研究:“学科危机”抑或“学术危机”》,《教育研究》2012年第12期;朱季康、胡金平:《对当今教育史学科危机及出路的思考》,《现代大学教育》2014年第1期;陈锋:《外国教育史学科在中国的危机》,《高等教育研究》2016年第5期;章小亮:《对教育史学科困境的再思考》,《宁波大学学报》(教育科学版)2017年第3期等。

参考文献:

- [1] 刘新科. 外国教育史学科在中国的发展历史回溯与新世纪瞻望[J]. 大学教育科学, 2005, (2): 58-61.
- [2] 任钟印. 杨贤江与教育史研究[J]. 教育评论, 1986, (2): 46-49.
- [3][11] 杜成宪, 崔运武, 王伦信. 中国教育史学九十年[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998: 52-53, 105-106.
- [4] 李爱萍, 单中惠. 外国教育史学科在中国的百年嬗变[M]//杨孔炽. 百年跨越: 教育史学科的中国历程. 厦门: 鹭江出版社, 2005: 91.
- [5] 瞿葆奎, 马骥雄, 雷尧珠. 曹孚教育论稿[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1989: 213-231.
- [6] 刘立德. 中国教育史学科教材沿革及改革初探[J]. 课程·教材·教法, 1997, (9): 55-58.
- [7][9] 叶澜. 二十世纪中国社会科学·教育学卷[M]. 上海: 上海人民出版社, 2005: 133, 134.
- [8] 杨捷. 我国外国教育史学科的发展与回顾探究[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2015, (5): 5-11.
- [10] 孟宪承. 中国古代教育文选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: (编辑说明)1-2.
- [12] 编者的话[J]. 教育研究, 1979, (1): 13-14.
- [13] 教育史研究会首次年会纪略[J]. 教育研究, 1980, (1): 32-33.
- [14] 韩达. 全国教育史研究会会议述评[J]. 中国教育学会通讯, 1980, (1): 11-14.
- [15] 杜成宪. 中国教育史学科体系问题[M]//瞿葆奎. 社会科学争鸣大系(1949-1989)·教育学卷. 上海: 上海人民出版社, 1992: 398.
- [16] 杜成宪. 中国教育史学科体系试构[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997, (1): 19-26.
- [17][36][37] 张斌贤. 重构教育史观: 1929-2009年[J]. 高等教育研究, 2011, (11): 76-81.
- [18] 华潜玉. 中华教育历史长河的缩影——评《中国教育通史》[J]. 中国图书评论, 1990, (4): 71-73.
- [19][22] 贺国庆. 外国教育史学科发展的世纪回顾与断想[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2001, (3): 23-27.
- [20] 杨焕英. 中国教育史研究的新硕果——读《中国教育思想通史》[J]. 教育研究, 1995, (8): 79-80.
- [21] 马铺. 以史为鉴 服务当代——评《中国教育制度通史》[J]. 博览群书, 2002, (4): 77-78.
- [23] 田正平, 肖朗. 教育史学科建设的回顾与前瞻[J]. 教育研究, 2003, (1): 31-37.
- [24] 周洪宇. 对教育史学若干基本问题的看法[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2009, (1): 5-16.
- [25] 郭娅, 周洪宇. 试论教育史学的学科体系[J]. 湖北大学学报(哲学社会科学版), 2009, (2): 98-103.
- [26] 于述胜. 中国教育史学科结构方式的历史探究[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2008, (1): 14-22.
- [27][28][38] 张斌贤. 全面危机中的外国教育史学科研究[J]. 高等师范教育研究, 2000, (4): 40-45.
- [29] 张斌贤, 王晨. 教育史研究: “学科危机”抑或“学术危机”[J]. 教育研究, 2012, (12): 12-17.
- [30] 张斌贤. 什么是教育史? [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, (4): 1-3.
- [31] 杜成宪. 教育史有什么用? ——对教育史学科价值的一点认识[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, (4): 3-5.
- [32] 肖朗. 史学方法论与教育史研究刍议[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, (4): 5-7.
- [33] 周洪宇. 偏离了主体与主流的中国教育史学[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, (4): 8-10.
- [34] 陈露茜. 教育史研究的价值论问题[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, (4): 10-12.
- [35] 周采. 西方历史观念的变迁与西方教育史研究的前景[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, (4): 12-14.
- [39] 张斌贤, 孙益. 探索外国教育史研究的新领域与新方法[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2009.
- [40] 田正平. 世态与心态: 晚清、民国士人日记阅读札记[M]. 上海: 上海教育出版社, 2017.
- [41] 于述胜. 中国教育口述史(第一辑)[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2011: (前言)3.
- [42] 张斌贤. 探寻教育史学科重建的出发点[J]. 北京大学教育评论, 2016, (4): 78-88.
- [43] 杜成宪. 中国教育史研究中的三次视角下移[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2013, (1): 49-53.

(本文责任编辑 曾甘霖)