

中西教育文化比较

——四谈教育学究竟是怎么一回事

陈桂生

摘要 本文针对自己对教育学初步认识中发觉的问题,尝试以教育学为研究的对象,根据马克思历史比较研究取向和中西教育文化比较,运用溯法重新审视源于西方的教育学和本国教育文化传统与现实长期存在的问题。如此研究属于个人对教育学的自我反思,其中力求避免从一个片面的判断转向另一个片面的判断。

关键词 教育学; 中西教育文化传统; 历史比较研究取向; 溯源法

作者简介 陈桂生 / 华东师范大学教育学系教授 (上海 200062)

作为教育学人,关于教育学究竟是怎么一回事,是经常考虑的问题。以往的考虑不谈,2018年曾一而再、再而三地不断反思。议论之余,不免进一步反思:究竟议论出什么名堂,不妨从已经发表和即将发表的看法谈起。

一、教育学初步认识中存在的问题

关于教育学,首先想到的是:按照现代基础学科建构的学术规范,新建的学科,免不了形成本学科的基本概念,作为本学科论证的逻辑起点,形成本学科的主要命题,经过合乎逻辑的论证,形成本学科表达的思想系统,以示同其他学科区别。^[1]进而想到:现代教育学原以未成年儿童、少年为研究的对象。其中的基本概念和主要命题都与此相关。事实上此类概念和命题往往在超越基础教育范围,如职业教育、大学研究中运用,便成为有待研究的问题。^[2]基于如此认识,加之察觉教育翻译可能引起的问题,便发觉教育“西学中化”、“化而未化”现象更是不容忽视的问题。^[3]

以上对于教育学的初步认识,虽不无道理,现在看来,教育学究竟是怎么一回事,毕竟是一个含糊的说法。因为不同时代、不同社会-文化中的教育文化不是一回事。即使在同一社会-文化中,或许还存在教育基础理论与教育实践理论的区别。由此便发生另行研究的设想。即在历史的逻辑的教育研究基础上,运用马克思倡导的历史比较的研究取向(时人或称其为“溯法”),从中西教育文化历史的比较的研究中发现问题的。

二、在中西教育文化比较中重见教育学

我国近百年来经历西学东渐的过程。我等教育学人非常有限的教育学见识,基本上就是这点东西。以往甚至还自以为是,凭借这点东西解读源于西方的教育学和本国教育文化传统与现实,并未意识到诸如此类意识中隐含着一个不言而喻的价值判断,即教育学中的“教育”概念和教育学本身为理所当然的事情与学问,并以此解读本国的教育文化的传统与现实。冒昧地说,现今或许到了站立起来睁眼看教育学的时候了,也就发生重新审视教育学的念头。

现在看来以往虽对教育和教育学曾进行历史的、逻辑的研究,由于对教育历史和教育学的了解有限,故当时对问题的认识若明若暗,故有必要对原有认识进一步反思。为此,尝试运用“逆溯法”,既以源于西方的现代教育学为研究的对象,又从中西教育文化的比较中发现问题。

由于任何事物发展到相当成熟的程度,其内在的本质属性才显示出来,马克思据此以人体与猴体比较,作出“人体解剖对猴体解剖是一把钥匙”的判断。因“低等动物身体表露的高等动物的征兆,只有在高等动物被认识之后才能理解”。^[4]这便是时人所谓“逆溯法”。

鉴于西方民族国家是在现代化过程中形成的,那里经历天主的精神统治的黑暗时代,一般不存在本民族国家或地区教育文明的历史。惟中国古代教育文明传承不息。故尝试运用逆溯法,既以西方教育学为研究的对象,又从中西教育文化比较中,发现其中的问题。如此假设能否成立呢?权且证明如下:

第一,西方文化中在价值研究盛行后,于20世纪中叶,才有学者明“教育”与称之为“教学”的教学活动的区别。在此之前,在很长时期里,关于这两者的区别与联系的了解若明若暗。如17世纪夸美纽斯的建树称之为“教学艺术”,实际上是有待完善的教-学活动规则、原则与行为规范的概括。至于衡量教-学活动的价值标准,通常以称之为“教育目的”表示,包括“认识自己”(认识万物、“管束自己”与“皈依神”。指其为“教育目的”,实际上是后人的说法。18世纪与19世纪之交,从称之为“教学法”的教-学活动理论同教育学从并行不悖到以教学为“真正的教育”的赫尔巴特《普通教育学》,显示“教育”与教-学活动的区别若明若暗。事实上人类“教育”意识的萌生经历多少世纪才形成教-学活动。值得注意的是,在我国,早在所谓“轴心时代”,“教”字即一字两音,一词两义。去声之“教”(音叫),相当于双音词“教育”,平声之“教”(音交),为中性词,相当于双音词教学。如此区分的意义在于教-学活动可能流于形式,尤其是科举的负面影响,故讲求教-学活动的教育价值追求。此理,从历史遗留的数十篇以“师道”为主题的《师说》足以证明。

第二,西方“教育”(英语 education)是以古拉丁语 educauo 为词根建构的新词,为“引出”之意。其实,“引出”是有别于“输入”而赋于教-学活动的新意,并非“教育”概念的内涵。以致那里在很长时期,是以“教育目的”表示教-学活

动的价值追求。其中“教育”概念的内涵若明若暗。如赫尔巴特《普通教育学》,虽以“性格的道德力量”为必要的教育目的,近于“教育”的内涵,又以多方面能力的协调发展,为选择性的“教育目的”。“兴趣的多方面性”实际上近于那里的“教养”概念。

其实,我国从先秦时期开始,就一以贯之地形成“以善先人者谓之教”的判断,以长善救失为教学活动的价值追求。直到20世纪中叶,日本学者村井实在根据我国自古以来的“教育”观念,把“教育”定义为“使儿童(或每个人)成为善良的活动”。以矫正法国学者迪尔凯姆、德国学者克里克、美国学者杜威“教育”定义之失。^[5]不过那些学者认定教育“社会和文化的自我增殖作用”本身并没有错,只是忽视教育促使未成年人道德人格的形成的本义。

第三,西方教育学原是现代社会形成时期(我国称其为“近代”)为未成年人教育的普及,参照日趋发达的自然科学先例建构的学问。如夸美纽斯在培根的归纳法启发下,建构“教学艺术”。18世纪与19世纪之交,赫尔巴特力求按照科学规范建构《普通教育学》。不料“科学的教育学”(或称“教育科学”)诞生不久,其“科学性”便受质疑,并且长期争议不休。更由于“科学的教育学”同广泛的教育实践之间的距离日益扩大,越来越受到舆论与学术界的关注。于是20世纪初迪尔凯姆提出“教育科学”与“教育学”分途的建议。此后的争议中,逐渐把教育学归入“教育实践理论”范畴。不过“教育实践理论”究竟是怎么一回事,依然成为有待探讨的课题。

教育实践理论为什么成为尚待继续探索的课题呢?其原因相当复杂。简单地说,西方社会-文化早已形成科学的传统,以致原先由教育学引起的那些争议,在教育实践理论话题中继续存在。其实,20世纪30—50年代以凯洛夫《教育学》为代表的俄罗斯教育学,在马克思主义实践理论的启发下,参照“教学艺术”先例,在一定程度上解决了这个难题。问题在于“教学艺术”实际上属于“教程”的设计,同“学程”的距离甚大,以致引起不必要的争议和不必要的误解。

其实,当年的俄罗斯教育学,虽同科学有距离。它本身依然未摆脱科学的影响,其可取之处在于按照教育与教养的价值追求建构教程性质的教学活动的常理、常规(规则与行为规范)。

其实,实践是由人所参与的活动,教学活动是由教师和学生参加的活动,其中的常理、常规取决于教师的理解和根据学生情况的具体运用。我国教育文化传统中虽无教育学的建树,在“天地君亲师”的舆论中,形成以师道为主题的《师说》。当时所谓“师道”,并非单指为师之道,或许更指治国尊师之道与学生求师之道,实际上更加符合教育实践的精神。

不仅如此,我国从农村革命根据地到人民共和国的教育实践过程中,历史地形成学校中教师组织与学生组织传统。可惜如此传统即使在本国也未受到应有的重视,更谈不上研究。

第四,欧洲从天主教精神统治的中世纪(10—15世纪)经过文艺复兴与启

蒙运动,才逐步演变为现代社会。其中源于中世纪末期的大学为自治机构。随着现代学校的发生和义务教育的实现,才形成公立学校与私立学校之分。中国教育文化传统从未中断。自古以来,早就形成官学与私学之分。其中官学(包括中央官学和地方官学)都以成年人为教育对象,而以未成年人为教育对象的私塾,在废科举后才改造为学校。

我国在西学东渐后,本国教育文化传统影响并未轻易消退。中西教育文化中,公立学校与私立学校之分,同官办学校与民办学校之别,其实并非名称差异。其中实际上反映大学与中小学管理体制不同。如此比较,或许可从各自得失的具体分析发现改进的方略。不过在西学东渐后,一般以西学视野审视本国教育文化传统与现实,把双方得失看成是利弊之分,这才长期发生所谓教育管理体制问题的争议。

第五,教育学是18世纪与19世纪之交,在建构人文科学潮流中脱颖而出的新学科。其中以自然科学为先例,建构本学科的基本概念和主要命题。按照科学规范,概念的内涵应是从大量同一事物中抽象出来的这一事物的本质属性。其实,教育学中的基本概念,并非出于对教育之类本质属性的界定,而是现代社会-文化中“应然教育”的规定性的定义(或称“定义性表述”)。为何如此呢?由于如今欧洲各民族国家大抵是在现代化过程中逐渐形成的。在此以前,世俗性质的基础教育难得存在。尽管教育历史上并不存在教育“西学中化”的假设,现代教育学在演变过程中才逐渐明了的“教育”内涵、教育同教-学活动的区别,以及某些教育常理常规,在一定程度上倒同我国教育文化中相应的部分不谋而合。因为教育毕竟是教育。教-学活动就是教-学活动。其中自有绕不开的常道、常理、常规与人之常情。

第六,现代教育学属于专业性质的学科,以示同其他专业及拿教育说事的业余看法区别。所谓“专业”是在职业分工基础上形成的专业分化。现代人文专业原是借鉴自然科学的专业分化建构的。其中教育学首当其冲。由于其“科学性”备受质疑,进而引起对人文科学特点的思考和探索。其中教育学因以一代又一代未成年人教育为研究的对象,更有特点。不过其特点却易于被其他专业及其他活动领域观念所掩饰。

其实,在马克思的“人的全面发展”(普遍的个人体力和脑力全面而自由的发展)学说中,对专业的由来、专业的价值及凝固化的职业分工与专业分化可能发生的负面影响,有深刻的分析。只是在马马虎虎的“教育研究”中,把如此学说当做“教育目的”价值判断的依据看待,加上客观条件限制和利益考虑,以致把前人专业学说几乎置若罔闻。

明乎此,可知专业之于职业专门性质的形成虽值得肯定,问题在于任何职业都不是社会生活中的孤立存在,其发生与发展都同社会生活实际情况与客观需要存在复杂的联系。如果说教育学专业研究中难免受狭隘职业观念影响和长期甚至终身束缚于一种专业或一项专业中的局部问题的限制,那么不符合学术规范的教育研究固然难以成立,有些拿教育说事的研究,因未受狭隘职

业观念的影响,倒可能在一定程度上说出了某种教育问题的所以然。

三、以“教育”为根本对教育学的认识

若问以上诸见识如何发生,一言以蔽之,为运用逆溯法分析教育文化所致。具体说是以较为高级的教育文化为解开较为低级教育文化的钥匙。如以20世纪中叶才明确的教育同教学活动的区别与联系的见识(彼得斯)解读17世纪的“教学艺术”(夸美纽斯)与19世纪的《普通教育学》(赫尔巴特)未解的问题。同样,也不妨以杜威的“教育无目的说”,审视19世纪的“教育目的说”。不仅如此,更运用中西教育文化的比较,以较为低级的中国传统教育文化,揭示现代教育学中关于“教育”的内涵及关于教育同教学活动的区别与联系的认识长期若明若暗问题。

诸如此类现象发生的缘由何在呢?不能不以“教育”为根本从新认识现代教育学。

在教育历史上,现代教育学仿佛是“半路上杀出的程咬金”。因为在此以前,长达十个世纪的“中世纪”,在天主教精神统治下,以未成年儿童、少年为对象的世俗性质的基础教育,几乎难以寻觅。所以新兴的教育学,缺乏必不可少的实践依据。如“引出”实际上为针对精神统治中的“输入”建构的教学活动价值取向的新词,同“教育”概念的内涵颇有出入。相比之下,我国自古以来,以善先人者为教育,早就习以为常,这才对教育学演变过程中发生的相关问题较为敏感。

这样看来源于西方的教育学原先似乎是“无根之谈”,其实它另有根据。它是那个时代在现代科学优势压力下建构的专业性质的学科。问题在于那个“根”毕竟有别于世俗基础教育之“根”。因为科学本身旨在发现问题,科学研究人员未必有指导实践的意图。而教育学原出于指导教育实践的需求,故从教育学诞生时起,就发生跨越理论与实践鸿沟的难题。经过长期探讨,这才发生“教育基础理论”与“教育实践理论”的分化。不过,教育实践理论有别于教育实践。作为理论,依然受到科学的压力,又须解决从实践中来、到实践中去的路线问题。实际上把原先教育学遇到的难题,转移到教育实践理论建构中。

解决这个问题的先决条件在于探讨人文科学的特点。从人文科学特点探讨中,把历史和价值引入研究者的视野。故专业性质的教育实践理论,以教育与教学活动的历史与现实为客观依据,从历史经验与现实经验中寻求教学活动的规则;从历史与现实的教育价值变化中得出合理而可行的教育原则和教育行为规范。话虽如此,迄今教育实践理论的建构,仍是有待解决的课题。

四、何谓 Pedagogies?

我国通常所谓“教育学”,原为英文 Pedagogies(法文 Pédagogie, 德文

Paedagogik (俄文 Педагогикой) 的中文译词。原词为以古希腊文 Pedagogue 为词根建构的新词,希腊文原为“教僕”之义。在以“教育”为根本对教育学再认识基础上不免发生疑问:西方所谓 Pedagogies 究竟是什么学科的名称?

按照名与实的关系,学科名称作为学科的符号,必须符合学科本身。那么 Pedagogies 究竟是什么学科呢?其实,与其称为“教育学”,倒不如称其为“教养学”,才较为符合这门现代学科的实际。凭什么这样说呢?

其实“教养”也是西方语词(德语 Bildung,俄文 Образование)的中文译词。原义为使应有的知识与技能转化为学生的知识与技能,成为他们本身的教养。在教养的基础上形成理性的自立的道德人格的意义上,较之非理性的道德教育,更有教育的意义。只是知识、技能教养同道德人格形成,毕竟是不同性质的问题。

那么教育实践中的 Pedagogies 是怎么一回事呢?

19 世纪初赫尔巴特以“多方面兴趣平衡发展”为教-学活动选择性的目的,并把这个目的“用通常一种表达:一切能力的和谐发展”。^[6]其实属于教养目的。

20 世纪初法国学者迪尔凯姆、德国学者克里克、美国学者杜威把那里的“教育”定义为“社会和文化的自我增殖作用”。日本学者按照东方的“教育学”观念,把教育定义为“使儿童(或每个人)变成善良的各种活动”,并称“其他定义有意识地回避了这个概念”。^[7]其实倒是东方学者本着东方的“教育学”观念误解了西方学者近于“教养学”的表述。

20 世纪 50 年代中叶,我在大学学习教育学时,恩师萧承慎教授曾告诉我:我们所谓“普通教育”,外国称之为“普通教养”,我们说的“职业教育”,外国叫做“职业教养”。经查阅词典,普通教育为德文 Allgemeinbildung 的中文译词,职业训练为德文 Berufsausbildung 的译词。

现代 Pedagogies 是在科学的压力下兴起的专业性质的学科。其中关于基础教育的内容逐渐从传统的“七艺”改变为现代学科。即除语文、数学外,主要为现代自然科学与人文科学的基本知识、技能和艺术,使未成年儿童、少年获得现代教养。

在什么意义上把 Pedagogies 称其为“教育学”呢?按照现代教育观念:

1. 以“引出”为出发点的教-学活动。
2. 以知识、技能为基础的影响。
3. 有社会价值的课程与学生参与的社会活动。

否则只能算是“关于道德的教育”或“关于教育”。

有感于自己对源于西方的“教育学”和本国教育文化的传统与现实的了解若明若暗,才不断发生教育学问题的自我反思。其中并非试图把被颠倒的观念颠倒过来,无意以一种片面的见识取代另一种片面的见识,只是从西学东渐影响下,一向以外来教育文化为标准,观照本国教育文化的历史与现实,到尝

试从中西教育文化比较中初步获得对这两种教育文化的新见。自然其中的新见仍有待继续验证。

五、后记

写罢此作,重新想起马克思关于翻译的一个判断。有道是“就像一个刚刚学会外国语的人总是要在心里把外国语言译成本国语言一样,只有当他能在心里忘记本国语言来运用新语言的适合,他才算领会了新语言的精神,才算运用自如”^[8]。由此引起对本文的反思。

现代建构的 Pedagogies 为 education 之学。我国把 education 译为“教育”,便把 Pedagogies 称之为“教育学”。由于 education 为“引出”之义,而我国自古以来的教育为形成道德人格之义,故自西学东渐以来,既力求使本国教育文化“西化”,又以本国表述相关的语汇作为相应原有语汇的译词,从而形成两种教育文化同中有异,异中存同。

语词不仅是它所指称对象的符号,而且一词多义,故重要的是认知语词指称的对象和原词与译词的语义。

既然 education 和“教育”都事关未成年儿童、少年(或青年、成年)的成长,其中自有绕不过去的坎。这便是其中的基本要素:教育(狭义)、教养、称之为教学的教程或称之为课程的学程。

“教育”(狭义)事关道德人格的影响。

“教养”以知识、技能的传授与掌握促成智慧与能力的形成。

称之为“教学”的“教程”,为教-学活动中由教到学的程序或程式。

称之为“课程”的“学程”,为教-学活动中因学施教的程序或程式。

上述基本要素分为两类:教育(狭义)、教养属于不同的价值观念,教程与学程属于两种不同的教-学活动程式。由于教育或教养都经由实施教程或学程实现,故成为衡量教程或学程的教育价值或教养价值的标准。

由此形成几种不同的要素关系。即:

1. 教育与教养的区别与联系。
2. 教育、教养与教-学活动的区别与联系。
3. 教-学活动中教程与学程的区别与联系。
4. 教育性质的教程与学程的区别与联系;教养性质的教程与学程的区别与联系。

上述基本要素及要素之间的关系,在理论总体上合为涵义有别的“引出”之学,或教育(广义)之学。鉴于上述基本要素为人的形成过程中不可或缺的成分,即绕不开的坎,尽管在不同时代、不同社会-文化中影响未成年人成年准备的事业与理论发展程度不同,实际上表现为不同要素关系中权重的区别。一定时期的偏颇(过头或缺失),或早或迟都将得到补救或补偿。

近百年来 education 及 Pedagogies 实质性变化的内在缘由盖在于此。中国教育学的变化(包括有时炒作、有时乱套)更与此相关。

参考文献:

- [1] 陈桂生.教育学究竟是怎么一回事——教育学基本概念问题[J].教育学报,2018(1):3-12.
- [2] 陈桂生.再论教育学究竟是怎么一回事——教育学研究中遇到的已经解决与待解决的问题[J].中国教育科学,2019(2):20-37.
- [3] 陈桂生.教育学“西学中化”问题的症结——三谈教育学究竟是怎么一回事[J].教育学报,2019(3):3-9.
- [4] [德]马克思.资本论(第一卷)[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译.北京:人民出版社,1975:7.
- [5][7][日]村井实.教育的定义与教育学[A].大河内一男,海后宗臣,等,编.教育学的理论问题[C].曲程,迟凤年,译.北京:教育科学出版社,1984:317,312-318.
- [6][德]赫尔巴特.普通教育学[M].李其龙,译.北京:人民教育出版社,1989:39.
- [8][德]马克思.路易·波拿马的雾月十八日[A].马克思恩格斯选集(第一卷)[C].北京:人民出版社,1972:603-604.

Comparison of Chinese and Western Educational Cultures: The Fourth Discussion on “What Exactly is Pedagogy”

CHEN Guisheng

(Department of Pedagogy , East China Normal
University , Shanghai , 200062 , China)

Abstract: Focusing on the problems found in my preliminary understanding of Pedagogy, this research attempts to take Pedagogy as the object of analysis to reexamine the long-standing problems in the tradition and reality of Pedagogy originated from the west and domestic educational culture. This research applies the method of retrospection and Marx's perspective of historical-comparative inquiry. This study is the result of the individual's self-reflection on Pedagogy, which tries to avoid shifting from one side of judgment to the other.

Keywords: Pedagogy; traditions of Chinese and western educational culture; historical-comparative inquiry; method of retrospection

(责任校对: 钟彩凤)