

从“体系时代”转向“问题时代”： 我国外国教育史学科振兴的路径

□ 张斌贤

北京师范大学 教育历史与文化研究院 北京 100875

从学科史的简要梳理中可以清晰地看到,由于外国教育史长期被当作教学科目,因此重视教材建设、注重教科书编撰不仅一直是主要的学科活动内容,而且事实上构成了非常稳定的学科传统,即“教科书传统”。这种在教科书编撰过程中长期累积形成的传统包括一整套有形或无形的、特有的原则和规范以及与之相适应的思维方式和工作方式方法,其中最为显著的特征是追求知识的完整性和系统性。“教科书传统”虽然源于教科书的编撰,但由于在学界开始系统研究外国教育史之前,这种传统已经基本形成,因此不可避免地对外国教育史的学术研究产生直接和重大的影响,其结果就是教科书编撰的规范、方式逐渐成为制约甚至主导学术研究的规范,教学的需要和逻辑决定了研究的需要和逻辑,因而使外国教育史学科长期处于“体系时代”。而在本质上,教学和研究虽然相关、相连,但却是有着显著差异的学术活动。忽视二者之间的差异,无意识或不加区别地将教科书编撰的规范和逻辑照搬到学术研究,按照教科书编撰的要求从事教育史问题的研究,这或许是长期以来严重制约我国外国教育史学科研究进展、阻碍其学术化进程的关键原因所在。

持续多年的“体系时代”所形成的“教科书传统”,对外国教育史研究的消极影响可以概括为“贪大求全”。具体言之,主要有以下几个方面的表现。第一,对学科体系的崇拜。在“教科书传统”的影响下,对知识的系统性和完整性的追求逐渐演变为对学科体系的崇拜。多年来,常有学者呼吁加强学科体系建设,将学科体系建设视为全部学术工作的重心。所谓的“学科体系”建设实际上就是课程体系和教材体系的建设。探讨课程体系的目的是试图建

立一个以通史为基础,以断代史、国别史、专题史为支撑的完整的外国教育史课程体系。教材体系建设的宗旨既包括适应课程教学的需要,编写相应的教科书,也强调在教科书编写过程中,要打破“欧洲中心论”或“西方中心论”的束缚,教科书的内容要囊括世界各个主要地区和国家的教育史,由此构成一个完整的知识体系。

第二,对通史编撰的迷信。受根深蒂固的“教科书传统”的影响,长期以来,在课程设计和教材编写方面,通史包打天下;在学术研究方面,通史编撰“独领风骚”。通史编撰要求编撰者具有丰富的学识、广阔的视野、深厚的积淀和很高的理论素养。而且,由于外国教育史涵盖世界多个国家和地区的教育演变,掌握基本史料需要使用多种语言,这就决定了任何人都无力承担这样巨大的工作,需要多人参与、团队合作。在多数情况下,参与者往往会根据自身的特长或分工各司其职,但如果缺乏基于长期研究所形成的清晰、合理的整体设计或参与者之间深度的沟通交流,并就外国教育历史演变的基本过程和基本线索达成清晰的共识,是很难编写出真正意义上的贯通古今、融会各国的通史的。而事实上,要使众多参与者形成完全一致的教育史观,即使不是不可能,也是极为艰难的。如果缺乏这样的基本前提,那么在较好的情况下,一部通史有可能成为扩大版的教科书;在较糟的情况下,通史就有可能成为不同作者独立著述的汇编甚至拼凑,并不能清晰反映教育历史的整体脉络和基本线索,因而也就不能成为真正意义上的通史。更为严重的问题是,长期以来对通史编撰的迷信客观上造成了对国别史、断代史和专题史研究的或有意或无意的偏见,认为对相对具体的教育史问题的研究将会产生种种不利的影响。

第三,对宏大叙事的偏好。长期以来,在外国教育史研究中,就是在一项具体的研究工作中,由于忽视对研究问题的聚焦、凝练、限定,以至于研究的问

题范围过大、问题的边界不清、问题所涉及的时限过长或问题本身过于复杂,因此不可能在—项具体的研究工作中对问题进行细致深入的探讨,往往只能泛泛而论,难以形成新的认识,难以不断推进研究工作的深入。另一方面,因为研究问题的过于宏大,难以对问题的各个细节条分缕析地进行梳理、挖掘,而为了保证研究工作的完整性,研究者只能对问题的每一个主要部分进行粗略的扫描、笼统的叙述和宽泛的分析,其结果就是诸多研究成果虽然具有足够的时间“长度”或较大的空间“广度”,却没有史学的“厚度”和史识的“深度”。多年来,外国教育史之所以缺乏普遍公认的优秀专题研究成果,这是其中的一个重要原因。

第四,对完整叙述的“痴迷”。在诸多研究成果中,不论研究的主题是什么,“背景(原因)、事件(过程)和结论(启示)”仍是“雷打不动”的固定叙述格式,似乎不按照这个格式行文撰稿,就不是外国教育史研究的成果。事实上,正是由于把形式完整当成了教育史叙述的目的而非手段,以至于很多成果不仅形式僵化呆板,而且内容空洞贫乏。在一些论著中,将背景分析当成了一种公式,为背景而背景,因而在背景与事件之间存在巨大的鸿沟,很难从这些阐述中看出背景或原因与即将展开的史实叙述和分析有什么直接、有机和必然的联系,以至于难以具体揭示事件的“前因”,背景分析因而成了一种形式或摆设。而在对事件(过程)进行梳理时,通常也热衷于追求事件(过程)叙述的完整性。这种“发生学”的研究方法本身是很有价值的,通过对某一个具体问题从发生到发展的完整过程的梳理,有助于拓展和深化对问题的认识。但是,如果把“发生学”方法当作唯一正确的方法,则难免走入误区;又由于缺乏必要的史料支撑,其结果必然是虽面面俱到,但都浅尝辄止,专题研究变成了缺乏细节叙述的“全景式”的扫描。

第五,对既有成果的忽视。在教科书编撰中,由于着力于完整和系统地呈现知识内容,因而很少(甚至几乎不会)对某一个问题进行学术史梳理,简要介绍不同的见解,并对不同的见解进行扼要分析和评论。这种情况同样也出现在教育史的研究中。诸多外国教育史研究在提出或论证研究的主要问题时,很少就问题产生的知识背景进行深入挖掘和分析,很少系统梳理国内外同行在同一个问题上已经开展的研究工作,也很少明确阐明自己的研究与之前相关研究的关联。忽视乃至无视同行已有相关研究成果,不善于梳理和把握与已有研究成果之间的关联,实际上意味着—项研究工作缺乏扎实的学术基础,因而难以在一个新的高度上开展研究工作,从而不断推进研究工作的拓展或深入。诸多教育史研

究成果之所以常给人缺乏厚重深邃之感,原因之一是研究者缺少认识问题的纵深感,这种纵深感的一个重要来源就是研究者对既有成果的深入把握和由此形成的学术积淀。

三

自觉地摆脱受“教科书传统”支配的“体系时代”,转向以微观的、具体的教育历史问题研究为主导的“问题时代”,是外国教育史学科振兴的必由之路。要摆脱教科书传统的束缚,首先需要明确教科书编撰与教育史研究之间存在的区别。诚然,无论是教科书编撰还是教育史问题研究,本质上都是学术工作,二者同为学术工作的重要组成部分,但是它们的工作逻辑是完全不同的。在通常情况下,教科书是为即将进入某个知识领域的学生提供的入门导引,是对某个领域基本概念、范畴和知识的全面概述。为了使学生能全面、系统和准确地掌握知识体系,教科书强调的主要是知识的完整性、系统性和准确性,注重的是知识的“广度”“宽度”而非“深度”,关注的是知识的传递而非知识的创造。另一方面,因为教科书大多涉及某一个知识领域或活动领域,其中包含诸多问题、关系、概念、范畴,由此构成了较为庞大的知识体系。在教科书编撰中,这些都是应当遵循的基本原则和规范。教育史问题的研究则不同。如果说外国教育史教科书旨在使学生从总体上全面系统地了解国外教育演变的基本过程,那么教育史研究的目的则在于基于已有研究成果,进一步深化和拓展对某一个特定历史问题的研究,以便对某一个具体问题获得新的认识。如果说教科书所追求的是已有知识的完整和系统构建,研究则是以已有知识的重构和新知识的获得为目的。前者图“全”,后者求“新”。与此同时,由于某—项特定的研究工作总是在—定的时间条件、空间条件和资源条件下进行的,也受到研究者既有知识储备等的限制,因此,为了达成对研究问题的深入认识或具有新意的认识,需要将问题从背景中分离出来,对问题进行聚焦、凝练,以明确问题的内涵和外延,使问题本身变得更加确定和易于把握。

其次,由于教育史学科的主要研究对象是“过去的教育”,即历史过程中曾经存在的教育现象和教育活动,因此,就学科属性而言,教育史学科更接近于历史学科,具有更多人文学科的特征。正因如此,教育史研究主要反映研究者个体对教育史现象和问题的认知、理解,而这些认知和理解在很大程度上都具有独特性甚至“唯一性”。即使是对完全相同的问题的研究,由于研究主体的不同,由于不同主体的知识结构、认识问题的角度和价值取向等的差异,也不会形成完全相同的结论,甚至可能会出现分

歧很大的见解,由此产生了历史认识的丰富多样性和差异性,产生了不断重构教育史的必要性与其合理性。不同的学术观点可以相互交流、分享,但是不能互相替代。这实际上说明教育史研究本质上具有“个体”劳动的特性:个体的学术兴趣决定了研究问题的选择,个体的认识特点和价值取向制约着对问题的认知和评价,如此等等。学者个人的学术兴趣是教育史研究的主要问题来源。另一方面,由于学者个体所具有的主客观局限性,因而在一定的时间范围内,任何个体都只能通过对某些具体的教育史问题的研究形成自身的学术积淀,并经过长时间的积累逐渐获得在某一个或几个领域的学术专长,而难以对教育历史的全部过程及其各个时期、问题和领域都具有广泛和深入的研究。这在本质上决定了对具体的、专门问题的研究是教育史学者唯一可能遵循的治学路径。当然,教育史研究的个体劳动的特性并不排除不同的学者在一些问题的研究中开展合作,并编撰规模宏大的著作(例如欧洲大学协会组织编撰的四卷本《欧洲大学史》等),但这些著作并不是通常所理解的“通史”,而是基于具有不同专长的学者所进行的专题研究的综合或结集。因此,即使要开展“协作攻关”,其前提也是学者个体所开展的扎实的专题研究。

第三,由于长期以来缺乏系统和扎实的断代史、国别史、专门史和专题史的研究,学科已有的研究基础和学术积淀实际上是非常薄弱的,这是难以回避的现实。为了进一步夯实学科的基础,既要不断加大一手史料的搜集、储备和整理工作的力度,也应按照学术研究的基本规范不断加强微观问题和专题研究,以不断拓展和深化对教育史问题的认识。从外国教育史学科长远发展的角度看,当前迫切需要实现一个重大的范式转变,即从对“知识体系”的过度强调转向对“具体问题”的关注。所谓“问题研究”,实际上就是对具体的、微观的、专门的教育史问题的研究,是对“疑难问题”的探索和解答。这种疑难问题源于教育历史上曾经存在的、令当代人感到困惑不解的“问题”,包括当代人从解决现实问题的需要出发,希望了解古人在相似的问题情景下如何思考和行动的问题,通过这样的研究,汲取古人的智慧,解答理论或实践中的困惑;也包括前人研究工作中遗留下来的需要进一步商榷、质疑的问题。总之,“问题研究”是真正的疑难问题的探索,而不是以往的对没有问题的对象研究。应当指出的是,由于长期以来专题研究的不足,留待当代学者继续挖掘和探讨的问题是极为丰富和多样的。大到不同历史时期和不同地区的人们是如何理解教育、教学、知识、教师和学生的,不同历史时期不同学校的教育教学活动是如何组织、开展的,不同历史时期的不同学校是

如何运转的;小到不同历史时期不同学校的教科书内容、教师的教学方法是如何发生变化的,学校的建筑和辅助设施(图书馆、实验室等)经历了何种变化,不同学校的课表或作息时间表是如何逐步发生改变的,如此等等。简言之,只有在大量、充分的微观、专门的问题研究的基础上,才有可能逐步获得较为丰厚的学术积淀,外国教育史学科发展才会有扎实的基础和充足的内在动力,才有可能赢得崇高的学术地位,才能真正立于学术之林。

第四,按照学术研究的基本规范开展问题研究。教育史研究与教育学科其他分支学科的基本差异在于对文献的倚重和对文献研究方法的重视。但事实上,在“教材时代”,由于受“教科书传统”的影响,诸多教材普遍存在忽视文献梳理、分析和评论的现象。较为突出的一个实例是,教材中很少(或几乎没有)介绍对某一个或人物认识的不同观点,并分析不同观点之间的分歧。在教育史诸多研究成果中,研究者很少就问题产生的知识背景进行深入挖掘和分析,很少系统地梳理同行在某一个问题上已经开展的研究工作,分析同行已提出的研究结论,并对结论进行验证。殊不知正是因为缺少了学术研究工作这个不可缺少的基本环节,使得问题研究失去了前提和基础,甚至于失去了研究的意义。教育史学界之所以长期存在着低水平重复研究,漠视乃至无视同行(尤其是本国同行)已有相关研究成果是一个非常重要的作用。任何一个学术领域的知识都是通过历代人点点滴滴的努力逐渐累积起来的,并逐渐形成一个知识体系。尽管从表面看来,一项特定的研究工作往往是以个体劳动的方式进行的,但实际上,这种个体的工作是以整个知识体系为背景而展开的,是以整个学术共同体的劳动成果为基础进行的。因此,所谓科学研究或学术研究,实际上是许许多多相互分享研究成果的研究者以共同体的力量来追求知识的集体努力。而如何以合理的方式方法有效地汲取前人研究的成果,并能从中发现已有研究存在的问题、对进一步研究的可能性做出判断、探索新的研究路径和方法,这些都是需要经过长期、系统和严格的训练的结果。不幸的是,迄今为止,并非所有教育史学者都能清楚地意识到这一点,并以这种意识开展相关的工作。外国教育史学科要从根本上摆脱各种困境,真正立于学术之林,既需要充实史料、更新研究方法,更重要的是要严格遵守基本的学术规范,按照普遍的学术研究的基本原则和程序开展研究工作,由此逐渐形成深厚的学术传统。只有真正按照学术的基本规范开展教育史研究,才有可能不断提升教育史研究的水平。

■ 《云南师范大学学报》2017年
第6期,约12000字