

## 当代中国教育变革的教育史视野(笔谈)

**编者按:**2013年12月15—16日,中国教育学会教育史分会第14届年会在深圳大学隆重召开,本刊编辑应邀出席了会议。会议聚焦的主题之一就是面对世界科技与教育的发展变化,当代中国教育变革应当何去何从。会议组织者的精心筹备、会议资料的洋洋大观、学术研讨氛围的浓郁热烈、教育史学工作者对于当代中国教育现实问题的热切关注与真知灼见都令人耳目一新。教育发展的历史与现实使得教育改革时不我待,具有永恒性的学校变革既是一个理论问题,更是一个实践问题。本刊通过胡金平教授邀请了教育史学界著名专家学者围绕“当代中国教育变革的教育史视野”这一主题展开笔谈。我们期待本组文章能够引起教育理论工作者与实际工作者的关注与思考,为深化我国教育与教学改革尽绵薄之力。

### 国家意志与我国乡土教育的三次勃兴

胡金平

乡土教育是一种“地方性知识”,但由于“乡土”一词的模糊性,致使对其确切的内涵长期以来并无一致的看法。大致而言,乡土教育就是指让学生了解、认识其所居住地的历史、地理、经济、人文等文化,使他们能认同与热爱自己的乡土,以激发他们改善家乡的意愿及能力。当一个完全异质的文化教育体系被移植于中国的土壤之后,如何处理外来文化与本土文化之间的关系,便不仅是理论问题,更是个实践问题,如此一来,象征着传统的乡土文化与代表着现代的西方课程体系之间的矛盾便凸显出来。纵观20世纪,我国将乡土教育“嵌入”现代教育制度曾出现过多次沉浮,如果以国家介入的强度和深度而论,大致出现过三次勃兴:清末新教育制度建立时期、20世纪30年代前后的国民政府时期、20世纪50年代后期的社会主义建设初期。在其背后,均可见到国家、政府的身影。

#### 一、民族文化的传承与清末民初地方性知识的初次勃兴

我国现代教育制度完全移植于国外,在复制西方现代教育制度的同时,也将包括“乡土教育”在内的教育理念带入国内。一则被普遍征引、并被作为概念来源证据的史料,是修于1907年的江西《新修建

昌县乡土志》中由该县知事所作的序言,文中提及自身“丙午(1906)春遣小儿光藻游学东瀛,万里邮函,得询悉日本小学校儿童教授要法,皆从乡土入手为多”,由此一些研究者推定:“德国和日本是清末‘乡土教育’概念的重要来源。”<sup>①</sup>虽然这种推定有孤证之嫌,但虑及清末学制蓝本源自日本,故笔者认为这种结论仍有一定的可信度。恰因如此,注意到地方性知识在现代教育知识体系中的一席之地,也是始自我国1904年颁行的近代第一个学制《癸卯学制》。在该学制的《奏定初等小学堂章程》的“学科程度及编制章第二”中,提出在诸如历史、地理、格致等普遍学科知识教学中注意对乡土内容的渗透,以历史科目为例,“其要义在略举古来圣主贤君重大美誉之事,……尤当先讲乡土历史,采本境内乡贤名宦流寓诸名人之事迹,令人敬仰叹慕,增长志气者为之解说,以动其希贤慕善之心。”<sup>②</sup>然而,对于仓促成、囫圇吞枣式移植而来的这个近代学制,学制制定者们是否在设计之初便敏锐地意识到地方性知识的价值则是值得怀疑的。不过,学制的有意无意之举,引发了一些教育界人士对于乡土教育的热情,如在1904年便有《锡金乡土历史》、《锡金乡土地理》等乡土教材的编写。<sup>③</sup>

虽然《奏定初等小学堂章程》开启了我国现代教育体系下对于乡土教育关注的传统,但对于学校中如何进行乡土教育,该学制最初并无详细规定。为此,1905年,担任京师编书局监督的著名学者黄绍箕根据《癸卯学制》要求编订而成《乡土志例目》一书,并由学部下发各地,要求“各省督抚发交各府厅州县,择士绅中博学能文者按目考查,依例采录。”<sup>④</sup>并规定各地在接文后的一年之内将编纂完成的乡土志提交学部审核。《乡土志例目》发行的目的是企图以官方名义为全国各地编纂小学教学用乡土教材提供一个明确的指导方案,包括乡土教材编写内容的采录范围、编写框架等,毕竟在清末新政之前,全国大多数教育工作者并未真正了解西方课程体系更遑论参与编辑新式的教科书。然而值得注意的是,该书所提供的乡土教材框架格局并未采用西方近代教科书所惯用的课目体例和知识分类方法,而是沿袭中国原有志书编纂体例和内容分类方式,一方面将乡土(“本境”)的区域范围确定划分为本府、直隶州、州、县四层,另一方面将乡土内容分类为历史、政绩录、兵事录、耆旧录、人类、户口、氏族、宗教、实业、地理、山、水、道路、物产、商务15门,而在各门之下具体所含内容均有明确提示。

乡土教材编写“模板”的提供以及国家的强势推进,带动了我国地方性知识教育的发展,以1905年《乡土志例目》下发为标志,形成了我国近代编写地方乡土教材、实施乡土教育的第一次高潮。

清政府借助行政力量大力推进乡土教育的目的,虽然不排除某些研究者所提出的,乃是企图通过爱乡进而达到爱国教育情感的培养,但更最重要的目的恐怕是与其确定的“中学为体,西学为用”教育宗旨是一致的。清末“西学”已成显学,而“中学”的地位则是岌岌可危。在清政府看来,“中学”地位的沉浮既关乎中国传统文化价值的认同,更波及政体合法性的认可。而按照张之洞等人的观点,所谓“中学”,既包括语言文字、四书五经、中国历史、政治制度,还涵盖山川地理、风俗习惯等等。因而,强化乡土教材的编写和教学其实便是强调“中学”在现代教育知识体系中的应有价值和地位,它与开设读经讲经课程的目的有着共同之处。正因如此,作为一次自上而下的教育改革,清政府需要牢牢把握教育“新政”路径方向的权力,尤其要控制中小学各类教材的编写,使其成为国家意志的体现,乡土教材的编写当然也不例外,故学部当时明确规定无论官编还是私修均需经过学部从内容、结构、编排等方面进行严格审核,如学部对由广东南海县附生蔡铸编纂呈送的“广东乡土地理教科书”,便以该书存在“多随意掇拾,或漏或伪,不可枚举”等问题,裁定“毋庸审定”,不予批准采用;<sup>⑤</sup>而对于浙江东阳县吴允让编辑的乡土历史地

①程美保:《由爱乡而爱国:清末广东乡土教材的国家话语》,《历史研究》2003年第4期。

②张百熙撰,谭承耕、李龙如校点:《张百熙集》,长沙:岳麓书社,2008年,第144-145页。

③王兴亮:《清末民初乡土志书的编纂和乡土教育》,《中国地方志》2004年第2期。

④《学务大臣奏据编书局监督编成〈乡土志例目〉拟通飭编辑片》,《东方杂志》1905年第2卷第9期。

⑤《图书:学部申驳广东南海县附生蔡铸呈编辑广东乡土地理教科书批》,《浙江教育官报》1910年第19期。

理教科书,学部以该书“多叙事实,少所发明,以之训授儿童微嫌干燥少味”为由,要求修改后再行送审<sup>①</sup>。可见,官方掌控乡土教材的审核权,既有把握教材质量的考虑,同时也不排除政府通过掌握教材话语权以充分体现国家守护传统文化意志的意图。在1904年1月清廷发布的《学务纲要》中曾提出:“戒袭用外国无谓名词,以存国文,端士风。古人云:‘文以载道。’今日时势,更兼有文以载政之用。……大凡文字务求怪异之人,必系邪僻之士。文体既坏,士风因之。夫叙事述理,中国自有通用名词,何必拾人牙慧。”<sup>②</sup>因此,在清末编写的大量乡土教材中,官方主编的教材多以“乡土志”名之,而外来语“乡土教材”则多为民间教育界人士编纂地方教材的名称。

1909年,学部颁行《改订初等小学堂章程》,取消了历史、地理、格致课程设置,而要求将其相关内容编入《中国文学》读本中教之,这对乡土教材的编写和实施产生一定消极影响,我国地方性知识在西方化的课程知识体系中的首次“勃兴”旋即陷入低潮。不过,第一次的短期“勃兴”,使得地方性知识的价值几乎为教育界人士普遍认可,乡土教育也成为了我国一个教育传统而被后世承袭,到民国初期一些学校的有识之士甚至仍然开设专门的“乡土教育”课程传播地方性知识,如费孝通曾忆及民国初年在苏州吴江一所初等小学读书时,四年级开设有《乡土志》的课程,由当时的校长亲自执教,他讲的“都是些有关我们熟悉的地方,想知道的知识。他讲到许多有关我们常去玩耍的垂虹桥和鲈鱼亭的故事”<sup>③</sup>。

## 二、以“复兴民族精神”相号召的地方性知识地位提升的高潮

1929年,国民政府教育部召开第一次全国教育会议,在通过的“改进全国教育方案”中,有“各县市可在课程中,斟酌本地状况,编制乡土教材以代替课本之某部分,呈准教育厅施行”的规定。1932年10月,教育部公布《幼稚园小学课程标准施行办法》,其中第五条要求各县市教育行政主管机关承担起编写地方性补充教材的组织工作,“组织地方教材搜集委员会,依据本标准各科作业要项,搜集各地方实际应用的乡土教材,作为补充教材,呈请主管教育行政机关审核后,加入于具体教材要目中。”<sup>④</sup>抗战爆发后,乡土教育更被视为实施爱国主义教育、增强民族自信心的重要途径,1938年4月,在国民党临时全国代表大会通过的《战时各级教育实施方案纲要》中,将“本国之历史不重,乡土之教材不谈”视为以往我国办理新教育过程中出现的智育脱离实际弊端的三大表现之一,为此,改革教育的要点之一便是对各级学校各科教材彻底进行整顿,“尤宜尽先编辑中小学公民、国文、史地等教科书及各地乡土教材,以坚定爱国爱乡之观念。”<sup>⑤</sup>据此精神,教育部于同年订定的《战时各级教育实施方案》中,提出“乡土教材与国家教材应视为同等重要,而地方需要与国家需要应为施教之根据”,并“令各省市教育厅局编辑各地乡土教材,以为中小学及民众学校之补充教材。”<sup>⑥</sup>

在中央政府确定乡土教材的价值和地位的同时,各省市县也相继制定了有关实施乡土教育的具体政策和规定,组织专门机构加以落实,如江苏省教育厅从“如果儿童于平时训练之中,能知所生本乡土优良风俗,丰富出产,及以往可资模范之名人史迹,必能引起爱护乡土之心,亦即将来可养成爱护民族之志”的认识出发,认为“欲厉行民族教育之推进,平时小学各科教授,必须尽量采用乡土教材,使儿童充分

①《学部审驳浙江东阳县附生吴允让呈乡土教科书批》,《浙江教育官报》1910年第21期。

②张百熙撰,谭承耕、李龙如校点:《张百熙集》,长沙:岳麓书社,2008年,第45-46页。

③费孝通:《忆小学乡土教育》,傅国涌编:《过去的小学》,北京:同心出版社,2012年,第219页。

④宋恩荣、章威主编:《中华民国教育法规选编(1912—1949)》,南京:江苏教育出版社,1990年,第224页。

⑤中国第二历史档案馆编:《中华民国史档案资料汇编》(第五辑第二编教育),南京:凤凰出版社,1997年,第14页。

⑥中国第二历史档案馆编:《中华民国史档案资料汇编》(第五辑第二编教育),南京:凤凰出版社,1997年,第16-38页。

认识本乡土之可贵,辗转以达爱护民族之目的。”<sup>①</sup>为此,特订定小学编纂乡土教材办法9条,要求各县统一遵照执行。1932年,山东省教育厅发布训令,要求各县市组织地方教材搜集委员会,“依据幼稚园小学课程标准各科作业要项搜集各地方实际应用之乡土教材,作为补充教材,呈请主管教育行政机构审核后,加入于具体教材中。”<sup>②</sup>1933年,云南省昆明县组织小学乡土教材编辑委员会,明确其宗旨为“编辑乡土教材,补充现用教科之不足,使学生明晰乡土情况,以谋生活之改进。”<sup>③</sup>广东省教育厅也于同年通令各县市教育局组织地方教材搜集委员会,负责搜集各地实际应用的乡土教材汇呈审核。

总体而言,自民国建立以来,乡土教育一直未曾断续,但由于受各种教育思潮、理念、立场等影响,各方人士对于乡土教育的目的和价值认识并不一致,既有持主知主义的,如史学家柳诒徵认为,中小学讲授乡土历史有助于克服历史学科局限于“书本历史”的毛病,以拓展实物的历史<sup>④</sup>;也有持直观主义的,如新史学派何炳松认为乡土知识能使历史教学使过去“活现”起来<sup>⑤</sup>;而有的学者更是将乡土教育作为开展单元教学、设计课程的重要材料;当然,地方性知识的情感陶冶作用也为许多学者注意到。不过,在国民政府的官方话语中,乡土教育与“复兴民族精神”之间关系更被强调。在1928年5月全国教育会议议决的教育宗旨中,提出“恢复民族精神,发挥固有文化”,次年国民政府正式公布的教育宗旨和实施方针,依然沿袭了这个精神,提出在小学教育中“以史地教科,阐明民族之真谛”。<sup>⑥</sup>1932年,蒋介石在长沙面对各界代表会议所作的一次讲演中更是明确认为:“现在救国与复兴民族的途径,惟有第一注重教育,第二注重经济……现在国家虽然危急存亡的程度已是十二分迫切,但看我们中国民族的历史,我们却可以很安心,晓得日本人无论怎样强横,他也亡不了我们中国”<sup>⑦</sup>。正是由于政府的强势引导和社会面临的形势变化,乡土教育的价值和目的被视为复兴民族精神的有力武器,几乎成为当时所有论及乡土教育的主流话语,尤其是九一八事变后和全面抗战爆发前后,“乡土”突破了狭义的空间地理概念,而更作心理、精神层面的解释,甚至认为“乡土即民族”。地方性知识的传授被赋予了提高民族文化认同感、激发民众的爱国爱乡之心和民族自信心的政治意涵。例如九一八事变爆发不久,学者彭以异便发表《国难期间吾人对于乡土教育应有的认识》一文,便认为真正的乡土教育应用以民族主义为目的,“从积极方面来讲,在养成儿童特有的民族精神,合理的国民道德,敬虔的团体情操,牺牲的社会意识。”<sup>⑧</sup>教育家钱希乃同样认为:乡土教育是民族教育的基点,乡土教育的目的首先是引起乐乡爱乡之观念,引起民族意识,提供民族自信力,振发民族精神。<sup>⑨</sup>在乡土教育研究方面颇有建树的学者蔡衡溪发表《复兴民族精神必先提倡乡土教育》一文,认为:“乡土内容与民族精神之关系极深,民族精神之形成,大半须根据于乡土之习惯及观念,如不谋乡土习惯及观念之维护及发展,而只图民族精神之唤起,只不过等于空洞的口号。”<sup>⑩</sup>简言之,正是政府以“复兴民族精神”为号召,引发了国难当头时期中国许多知识分子的积极响应,形成了注重地方性知识教育的第二次高潮。

其实国民政府实行以“地方自治”为特征的社会管理体制试验的政治需求,也成为政府重视乡土教育的重要推手之一。根据孙中山先生的“主权在民”的思想,国民党“革命”的最终目的,是实现全民主。但由于中国的特殊情况,其完成的路径是军政→训政→宪政,而训政时期“唯一之要政”,就

①《教育消息:苏教厅规定编纂乡土教材要点》,《教育周刊》(福建)1934年第189期。

②《山东省政府教育厅训令第1372号》,《山东教育行政周报》1933年第234期。

③《云南省教育厅指令第174号》,《云南教育行政周刊》1933年第2卷第46/47期。

④柳诒徵:《中小学历史教学的意见》,《史地学报》1922年第2卷第1期。

⑤何炳松:《历史教授法》,《教育杂志》1925年第17卷第2期。

⑥陈侠:《近代中国小学课程演变史》,福建教育出版社,2007年,第50页。

⑦中国第二历史档案馆编:《中华民国史档案资料汇编》(第五辑第一编教育),南京:凤凰出版社1994年,第139页。

⑧彭以异:《国难期间吾人对于乡土教育应有的认识》,《江西教育行政旬刊》1932年第1卷第2期。

⑨钱希乃:《乡土教育之意义与目的》,《浙江教育行政周刊》1934年第5卷第49、50号合刊。

⑩蔡衡溪:《复兴民族精神必先提倡乡土教育》,《河南教育月刊》1934年第5卷第2期。

是“地方自治”，而“地方自治之范围，以一县为充分之区域”<sup>①</sup>。国民政府成立后，开始落实孙中山的民治构想，将推行地方自治作为国家建设的基本工作，1929年3月，国民党三大通过了《确定地方自治之方略及程序以立政治建设之基础案》，标志着国民政府自上而下开始以建设新县制为特征的地方自治政策正式确立。

此外，强调乡土教育事实上还内隐着政府“纠偏”新教育发展过程中过于“西化”的企图。大致而言，蒋介石为代表的国民政府对于中国传统文化多持较为“保守”的态度，如历史学家蒋廷黻就曾批评“国民政府在精神上所依赖的力量仅民族主义”<sup>②</sup>。从国家意志考虑，乡土教育被赋予了抵制过度洋化教育、保存中国传统文化的政治功能。

毫无疑问，1930年代前后对于地方性知识的重视，推动了我国在乡土教育实施、乡土教材编写在理论与实践层面的有益探索，但一个不可回避的问题是，这个时期的地方性知识地位的提升并不完全源于文化多样性的认识，而是更多地出自政治的需要。

### 三、中国化社会主义教育发展道路探索与地方性知识的工具性价值的勃兴

1949年中华人民共和国成立之后，重视乡土教育为标志的地方性知识的价值依然成为一个重要教育传统被认可，这其中虽然有着苏联大哥教育体系中重视乡土教育的经验佐证，但更重要的是不排除以毛泽东为代表的中国共产党在夺取政权过程中因依靠本土经验所取得的成就所带来的自信。不过，真正高潮的兴起是在1958年前后。

1957年3月，毛泽东在与7省市教育厅局长谈话时，就中小学教材问题发表了重要讲话，提出“教材要有地方性，应当增加一些地方乡土教材。农业课本要由本省编。讲点乡土文学。讲自然科学也是一样。”<sup>③</sup>根据毛泽东有关教育改革的指示精神，1958年9月，中共中央和国务院颁行了《关于教育工作的指示》，其中关于教材编写的问题，放弃了建国初期确定的中小学教科书完全“国编”的立场，规定“中小学教科书，由各省、市、自治区组织力量编写，编写时应当结合当地具体情况”<sup>④</sup>。受该指示精神的“鼓舞”，更是因应教育大跃进的社会形势，结果引发了一场全国性的自编教材运动，同时各地乡土教材的编写也进入数量的狂涨时期。

这个时期在自编教材和乡土教材的编写高潮中两个特别值得关注的现象：一是关于乡土教材、乡土教育研究的理论性文章少，而编写的乡土教材数量多；而是参与各类教材编写的队伍成员多为普通教师，甚至包括学生，真正的教材专家并不多见。这种令人玩味现象的背后，其实凸显了这次地方性知识地位急速提升背后“反权威主义”政治意识形态的作用。而“反权威”所反的权威，首先是指所谓旧教育制度下形成的教育权威。自建国初期1951年5月间对电影《武训传》的批判开始，在教育思想领域便相继开展了对杜威、晏阳初、梁漱溟、陶行知、陈鹤琴、胡适等人教育思想的批判。这些民国时期声名显赫海内外的教育大家被批，其主要目的之一便是对民国教育制度的彻底否定和对过去那些教育权威们的祛魅、其学术地位的消解，“资产阶级学者”甚至成为了当时教育权威的代名词。

伴随着1958年全国开始“多快好省地建设社会主义”的大跃进运动，教育领域也开始实行“大跃进”。由于毛泽东等中共高层领导料定这种超常规甚至违背教育规律的“大跃进”的发展模式势必会

<sup>①</sup>孙中山：《地方自治开始实行法》，《孙中山全集》（第5卷），北京：中华书局，1985年，第220页。

<sup>②</sup>蒋廷黻：《民族主义不够》，《大公报》1935年9月15日第2版。

<sup>③</sup>毛泽东：《毛主席论教育革命》，北京：人民出版社，1967年。

<sup>④</sup>华东师大教育系教育学教研室编：《教育学参考资料》（上册），北京：人民教育出版社，1980年，第42页。

遭致被视为“小脚女人”的教育专家们的反对,故在教育大跃进之初便确定了所谓的“群众路线”的改革方略。

1950年代初期,因冷战影响,我国在政治上采取了“一边倒”的“以苏为师”政策,教育领域同样邀请大批苏联教育专家来华指导工作。然而,教育实践中亦步亦趋照搬苏联教育模式所带来的弊端,以及1950年中后期因中苏意识形态领域开始出现的罅隙,更加大了对于包括苏联“洋权威”在内的教育专家、教育权威的怀疑。

基于“反权威主义”的政治意识形态,通过政治动员方式自上而下推动的地方性知识地位的“勃兴”,虽然其中包含着毛泽东为代表的中国共产党及其领导的政府试图在摆脱对旧权威、洋权威之下,依靠群众路线探寻一条建设中国特色的社会主义教育发展道路的努力,然而政治口号毕竟不等于专业知识,国家意志也不能取代教育规律,在“权威”与“全民”对立下“多快好省”编写出的各种地方教材,地方性知识“繁荣”的泡沫是在所难免,但“许多教科书编出来即成为废纸一张,象征意义远远高于实际意义。”<sup>①</sup>

#### 四、余论

进入20世纪八九十年代,虽然我国乡土教材编写曾一度出现“繁荣”,如1987年国家教委转发的《全国乡土教材工作会议纪要》中曾宣传:“目前,全国多数省、自治区、直辖市都编写了本省的地理历史教材,有些省、自治区、直辖市还组织编写了县级乡土教材,如浙江省有85%的县、湖北省有32%的县、云南省有22%的县编写了乡土地理教材,江苏省与14%的县编写了乡土历史教材。”<sup>②</sup>但残酷的现实是,伴随教材编写“繁荣”的却是教育实际的“冷漠”,这其中既有高考制度下应试教育所带来的功利性选择的结果,同时它也与我国人口流动的加速而导致本土之根断裂之间也有着密切的关系。

1992年,国家颁布的《九年义务教育全日制小学初级中学课程计划(试行)》,把中小学课程从管理权限上分为国家安排课程和地方安排课程两大类,这是“地方课程”的概念在政府文件中首次提出。1999年,《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中又指出,要“试行国家课程、地方课程和学校课程”。2001年,在党中央、国务院的领导下,教育部正式启动了新一轮基础教育课程改革,颁发了《基础教育课程改革纲要(试行)》等一系列政策文件,其中关于课程管理方面,提出“改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性。”由于地方课程所具有的区域性、文化性、实践性等特点,以及相对于乡土教育更具有的现实性、开放性、探究性等特点,在官方和民间的教育话语中,地方性课程(含校本课程)已基本取代乡土教材、乡土教育而成为地方性知识的代名词。目前,除在部分民族地区仍然关注乡土教育外,“乡土教育”逐渐淡出人们的视野而成为一个历史名词。

回顾整个20世纪乡土教育地位的沉浮,它从一个层面折射出学校课程知识的确立与国家、社会之间的密切关联。按照知识社会学的观点,学校教育的知识不仅涉及斯宾塞经典命题“什么知识最有价值”,而且更关涉其背后的富有争议性问题“谁的知识最有价值”,而这个“谁的”首先应是指国家(政府)的。乡土教育虽然只是一个小传统、一个凸显地方特色的教育,但它依然是国家意志的体现,国家对于“本土化”、“中国化”、“民族化”的价值取向、行政干预的方式等均引领甚至左右着乡土教育的发展路向和盛衰状况,20世纪中国乡土教育常常扮演救国强国的政治角色和民族文化化身,正是这个判读的最

<sup>①</sup>杜成宪主编:《共和国教育60年》(第1卷),广州:广东教育出版社,2009年,第57页。

<sup>②</sup>《中国教育年鉴·中小学乡土教材建设》,北京:人民教育出版社,1989年,第335-336页。

好注脚。当然,国家意志的真正落实,仍然需要考虑社会发展的趋势和教育发展的规律,需要取得广大教育工作者的认可,否则在官方理解的“繁荣”背后,依然存在着教育现实冷漠的危险。

(作者单位:南京师范大学教育科学学院)

## 论学校变革的永恒性

单中惠

### 一、学校变革是社会变革使然

社会始终是通过变革而得到发展的,而学校作为社会最主要的一种教育机构也自然会随之而进行相应的变革。在人类教育历史上,自学校产生之后,随着社会的变革,学校也进行了相应的变革。这无疑是学校变革永恒性的体现。早在1781—1787年,18世纪瑞士教育家裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)就在《林哈德与葛笃德》一书中深刻指出:“时代在进步,五十年来,一切都变动了,学校还是依然故我。这哪能培养出现代的人才,哪能适合时代的需要。”<sup>①</sup>到1899年,美国教育家杜威(J. Dewey)在《学校与社会》一书中又大声疾呼:社会“根本的状况已经发生了变化了,在教育方面也只有相应的改变才行。”<sup>②</sup>无疑,他们的话明确指出了学校变革与社会变革的关系。那就是,在社会生活已经发生很大的和根本的变化情况下,为了使教育生活是有意义的,学校也必须进行同样的相似的变革。

17世纪,欧洲正是从封建制度向资本主义过渡的时代。随着工场手工业生产和生产技术的革新,近代自然科学知识得到了更为迅速的发展,近代自然科学体系开始形成。各种新的思想和方法不断涌现。17世纪40年代,英国爆发了资产阶级革命,揭开了欧洲资产阶级革命的序幕,宣告了欧洲新社会政治制度的诞生。与此同时,关心生产力提高的信心资产阶级也需要科学的帮助,促进了自然科学的发展,扩大了人们的精神视野。但是,无论在学校管理制度上,还是在学校课程内容和教学方法上,当时欧洲的学校都无法满足时代和社会的需要。因此,17世纪欧洲的时代精神、社会生产力的发展、以及平民群众对文化教育的普及需求,都使得已具有几千年历史的西方学校面临着变革。这正是西方学校第一次变革的主要动因。

自19世纪后半期起,尤其是在19世纪最后的30年里,欧洲和美国的社會生活当时正在经历着一个彻底的和根本的变化。在欧洲,资本主义经济的发展更为迅速,新的科学技术应用更为广泛。这一切必然使得欧洲国家的社会生活发生了巨大的变化。在美国,都市化运动使得美国从一个以农村生活为主的农业国家变成了以城市生活为主的工业国家。欧美国家社会生活的变革必然会对它们的学校变革提出新的要求,从而使得西方学校面临着一场新的挑战。当代美国教育史学家克雷明(L. A. Cremin)就明确指出,进步教育运动是在美国现代文明史上构成了决定性的篇章,它实际上是

①[瑞士]裴斯泰洛齐:《林哈德与葛笃德》(下卷),北京编译社译,北京:人民教育出版社,2005年,第438页。

②[美]杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟等译,北京:人民教育出版社,1994年,第30页。