

近代中国教育社会学“本土化”的兴起、进展与实践

——基于学术史的考察

许刘英

【摘要】 在中国社会科学发展史上,学术研究“本土化”向来是一个不断被提起并热议的论题。教育社会学自传入中国之日起就面临着“本土化”的问题,“本土化”意识随即兴起,这一时期其“本土化”的目标主要在于“本土契合性”,即教育社会学的教学和研究要如何契合中国的语言、社会和文化条件等方面。随着社会学及教育社会学理论和方法与中国社会和教育的现实问题的密切结合,尤其是近代中国学者在参与乡村教育及乡村建设的实践过程中,通过努力将实践经验转化为构建教育社会学“本土化”的理论资源和现实素材的基础上,近代中国教育社会学“本土化”研究得以不断发展。回顾和梳理近代中国教育社会学“本土化”的历程,不仅能促进教育社会学学科在中国的进一步发展,也可当前教育社会学“本土化”相关理论问题之探讨提供借鉴。

【关键词】 学术史;近代中国;教育社会学;本土化

在中国社会科学发展史上,学术研究“本土化”向来是一个不断被提起并热议的论题。围绕本土化论题,不同时期、不同学者,或针对的问题不同,或论证的角度不同,但都为中国学术的“本土化”做出了贡献。一般来说,中国学术的“本土化”大致经历了两个过程:首先是西方学术知识体系与方法在中国社会的导入和传播的过程,进而是联系中国社会实际,强调中国社会的特殊性,通过对西方学术知识体系与方法的反思而形成具有本土特色的理论和方法的过程。上述两个过程相辅相成,共同推动着近代中国学术的“本土化”^①发展。近代中国教育社会学自传入中国之日起就面临着“本土化”的问题,“本土化”意识随即兴起,这一时期其“本土化”的目标主要在于“本土契合性”,即教育社会学的教学和研究要如何契合中国的语言、社会和文化条件等方面。随着社会学及教育社会学理论和方法与中国社会和教育的现实问题的密切结合,尤其是在近代中国学者参与乡村教育及乡村建设的实践过程中,努力将实践经验转化为教育社会学“本土化”的理论资源和现实素材,“本土化”研究才得以不

许刘英,教育学博士,南京师范大学教育科学学院博士后流动站研究人员(南京 210097)。本文是教育部人文社科一般项目“学术史视野下近代中国教育社会学与乡村建设互动研究”(14YJC880094)阶段性成果。

^①现代社会科学中“本土化”(Indigenization)一词最早出现并流行于20世纪中期以后,当时在相同的涵义上多使用“某国化”一词,如近代中国社会学就曾使用过“中国化”的表述。鉴于社会科学“本土化”概念在今天包含了较为丰富的内涵,同时为了论述的方便起见,本文统一称“本土化”。

断向前发展。

一、近代中国教育社会学“本土化”的兴起

在中国传统的知识体系里,很早就注意到教育与社会的关系,并蕴含着丰富的教育社会学思想。如《周易》注重从宏观上,特别是从教育与社会的关系上来阐述问题,对教育的育人功能和社会功能以及它们之间的关系都有比较精到的见解^①。《论语》对教育的社会政治功能、教育与人的流动以及教育与社会环境等问题也做了深刻的阐述。^②尽管如此,但始终未见有如西方教育社会学这样专门论述教育与社会之间关系的独立学问。因此,与许多其他学科一样,在近代中国的学术体系里,教育社会学是不折不扣的“舶来品”。

作为一门学科的教育社会学,于20世纪初期借“西学东渐”之风,通过译介国外(主要是欧美和日本)教育社会学理论著作,逐渐传到中国。国外教育社会学著作的译介对于近代中国教育社会学发展来说,不仅是基础性的工作,而且是必经的过程。实际上,自国外教育社会学传入中国之日起,学术研究“本土化”过程即已展开,这是因为源自欧美和日本的教育社会学著作,其受众对象原本都是针对其本国人的,运用的自然是其本国的语言文字,译介这些教育社会学理论著作首先面临的便是如何契合中国语言和文化的问题^③,同时也“融汇了译者对原词的理解与对中国教育的价值诉求”^④。对于这一点,近代中国学者有着清醒的认识。如《自然界》在其“发刊旨趣”开宗明义道:“我们若把西洋的科学变成中国的科学,在这工作中最重要的条件,科学上的理论和事实须用本国的文字语言为适切的说明”^⑤。罗家伦也曾在其《中国若要有科学,科学先说中国话》一文中强调指出“要本国(即中国)真有科学的基础,必须是科学的思想,都有本国适当的语言文字,可以表现出来逐渐的流入民族下意识里面……必须如此,科学在这个民族思想里面,久而久之,才能生根,才能发生自己的科学。”^⑥但无疑也对译者提出了较高的要求,无怪乎当时有学者这样喟叹道:“译书实在是一件很难的事体,因为各国文字的特性不同,在甲国文字中只须一句话可以说得清楚的,译成乙国文字每每要用几句话才能把他的意思传达出来;有时在甲国文字中须用许多说话方能把一件事体说明,译成乙国文字便觉得冗长繁琐。”^⑦所以,他们在确保忠实于原著思想的基础上均采用“意译”的方式。这方面,以陈启天翻译美国学者史密斯(W.R.Smith)^⑧《教育社会学的导论》一书的下半部分最具代表性。陈氏并非逐字逐句地翻译原文,而是考虑到中国读者的理解程度及行文习惯,从第三章开始只是译述其大意,不再完全按照原著行文的次序,有时夹叙夹议一些中国教育问题以求理论与实际相联系,进而增添读者的兴趣。^⑨这在某种程度上可以说是国外教育社会学在形式上实现了“本土化”。从这个意义上讲,国外教育社会学的译介构成了近代中国教育社会学“本土化”的第一步。

1922年,我国第一本教育社会学专著——陶孟和撰著的《社会与教育》问世,标志着中国教育社

①杨昌勇:《论〈周易〉的教育社会学的思想》,《齐鲁学刊》1994年第1期。

②隗峰:《试析〈论语〉中的教育社会学思想》,《伊犁师范学院学报》(社会科学版)1997年第4期。

③黄绍伦:《中国解放前社会学的成长》,载复旦大学分校社会学系编:《社会学史》,杭州:浙江人民出版社,1981年,第176—181页。

④曹春平,张斌贤:《从缮性至心智训练——Mental discipline在中国的引入》,《湖南师范大学教育科学学报》2017年第4期。

⑤佚名:《发刊旨趣》,《自然界》1926年第1期。

⑥罗家伦:《中国若要有科学,科学先说中国话》,《图书评论》1932年第1卷第3期。

⑦[美]杜威:《明日之学校》,朱经农,潘梓年译,上海:商务印书馆,1923年,译者序言第1页。

⑧史密斯(W.R.Smith, 1875—1937),美国社会学家,教育社会学学科创始人之一。1909年在美国堪萨斯州州立师范学校开设教育社会学课程,1917年出版西方第一本教育社会学教科书《教育社会学导论》,1923年参与创建美国教育社会学学会。主要著作有:“An Introduction to Educational Sociology”(1917)“Principles of Educational Sociology”(1928)等。

⑨[美]史密斯:《应用教育社会学》,陈启天译,上海:中华书局,1925年,译序第2页。

会学的创立,此后,教育社会学作为一门独立的学科开始在各大学普遍开设。据调查,到20世纪30年代中期,全国共有31所高等院校开设了教育社会学课程。^①除课程设置外,中央大学教育学院增设了教育社会学系,“以作专精的探讨”^②,近代中国教育社会学学科建制已渐趋成熟和完备。然而,与课程设置及学科建制相比,教育社会学教材建设却相对滞后。自1922年教育社会学创立以来,在近十年的时间里,所出版的教育社会学书籍不到十本,且大多是译著,真正属于国人自行撰写的教育社会学著作仅有陶孟和的《社会与教育》,即便是此书,也因其“编译色彩过于浓厚”而为时人和后人所诟病。^③1931年,蔡元培在《申报》上发表了《国化教科书问题》一文,指出采用外国教科书是文化落伍国家接受现代知识所“不得已的过渡办法”,“用这种书教中国学生,学习时既不免有隔膜惆怅的弊病,将来出而应世,亦不能充分应用。”^④为此,他领衔组织成立了包括文理、政治、工商、医学、教育等各学科专家在内的商务印书馆“大学丛书”委员会,发起“课本中国化”运动,即提倡大学里使用中国人自己编写的教科书。^⑤受上述诸因素的影响,雷通群将他在厦门大学教育学院讲授教育社会学时所使用的讲义编成《教育社会学》一书,书中“例言”部分明确指出“本书的宗旨,在使教育社会学成为中国化”,“本书的用途可充专门大学的教科用书”,^⑥如赵廷为在中央大学教育学院教育系讲授“教育社会学”课程时就曾用这本书作为教材。该书先是作为“厦门大学教育学院丛书”出版,后又被列入商务印书馆“大学丛书”,得到了更为广泛的传播,雷氏也因此成为提倡教育社会学“本土化”第一人。

总体来看,这一时期教育社会学“本土化”的目标主要在于“本土契合性”,即教育社会学的教学和研究要如何契合中国的语言、社会和文化条件等方面,^⑦对教育社会学在中国发展适用与否还没有积累多少实际的经验,所以也谈不上对社会学及教育社会学的理论和方法进行批判和反思。随着社会学及教育社会学理论和方法与中国实际问题的密切结合,教育社会学“本土化”意识不断向前发展。

二、教育社会学“本土化”与中国教育实际问题的结合

20世纪30年代后,经过中西文化论战,国人对西方社会科学理论在中国的发展有了更深入的反思,如有的学者一针见血地指出:“近代的社会科学本来不是中国的,所以这几十年来中国一切属于社会科学的教科与著作,都是直接的或间接的贩卖洋货,所谓中国社会科学界的工作不外下列三种:一,讲授外国的教科书;二,抄袭外国的著作编成教科书或讲义;三,将外国书翻译成汉文。所谓中国社会科学家大概也都脱不了这个窠臼”,认为这种社会科学理论对认识中国社会“帮助甚少”,中国的社会科学应以认识中国社会特殊性为旨归,呼吁学术界应加强中国社会实际问题的科学研究。^⑧由此,如何将西方移植过来的理论与方法运用于中国社会的实际研究并在研究中探索本学科“本土化”的发展道路,成为了这一时期中国学术的主流。

这项工作最早始于社会学,1930年孙本文在中国社会学社第一次年会上演讲时,提出了建设一种“中国化”社会学的主张。他认为:“如能采用欧美社会学上之方法,根据欧美社会学家精密有效的学理,整理中国固有的社会思想和社会制度,并依据全国社会实际状况,综合而成有系统有组织的中

① 许刘英:《近代中国教育社会学研究》,北京:中国社会科学出版社,2016年,第63—64页。

② 沈冠群、吴同福:《教育社会学通论》,南京:南京书店,1932年,编者序第1页。

③ 肖朗,许刘英:《陶孟和与中国大学教育社会学学科的发端》,《高等教育研究》2010年第1期。

④ 高平叔编:《蔡元培全集·第六卷》(1931—1935),北京:中华书局,1988年,第42页。

⑤ 许力以:《中国出版百科全书》,上海:书海出版社,1997年,第885页。

⑥ 雷通群:《教育社会学》,上海:商务印书馆,1931年,例言第1页。

⑦ 杨国枢:《心理学研究的中国化:层次与方向》,载杨国枢,文崇一编:《社会及行为科学研究的中国化》,台北:台湾中央研究院民族学研究所,1982年,第180—181页。

⑧ 燕客:《如何改造中国的社会科学》,载谢冰编《独立评论文选》,福州:福建教育出版社,2012年,第98—102页。

国化的社会学,此诚今后之急务。”^①近代中国教育社会学学者很快予以响应,在他们看来,教育社会学“确实应该从实际生活中去探求,才能名符其实的”^②。不仅如此,这种认识还可以从以下两方面得到充分的说明:其一是从学科起源看,教育社会学学科的诞生在很大程度上是缘于教育发展满足不了社会的需要,由此造成很多社会问题,其中也包括教育问题,人们在解决这些社会及教育问题的过程中意识到须将教育现实和社会整体联系起来加以研究,尤其要以社会学的观点和方法来对教育现实问题加以研究,可以说,对教育现实问题的高度关注是教育社会学得以存在和发展的重要前提和基础;其二是从学科导入看,最早译介的杜威《学校与社会》一书,是由于其能解答中国当前学校和社会严重脱节的重大问题,尤其是“与吾国教育以痛切之针砭”^③而受到学界的极力推荐并受到读者的广泛欢迎的。

这种认识一度成为近代学者撰写教育社会学研究著作的重要目标。雷通群在其《教育社会学》一书“例言”中曾明确说道,该书“尤重中国现时教育界之实用”,并将全书体系严格区分为“原理篇”和“实用篇”。在“实用篇”中,作者特别强调运用社会学原理和方法针对中国教育(含学校教育和社会教育)的实际问题进行具体分析,内容包括学校进化的程序、社会进步与学校的关系,以及社会化思想指导下的学校教育目标、教育行政、课程、教学法、职业教育等问题的探讨。^④陈翔林在说明其撰写《教育社会学概论》的原因时写道:“十年来,中国的大学教育学院以及普通师范学校多设有此学科(指教育社会学——笔者注),任学生选习。不过教材多系取诸美国,甚至采用美国的原本,不胜合于中国学生之用。著者有见于此,久有意于撰述一本教育社会学,以中国实际社会为讨论的根据”^⑤。卢绍稷也在其所著《教育社会学》一书中特别列出“教育社会学之应用”一篇,其目的在于“将教育社会学原理应用于学校教育与社会教育上,关于学校行政社会化、课程社会化、教学法社会化、训育社会化、社会教育民众化,以及教育调查方法等,均一一加以论述,使读者得知教育社会学之价值。”^⑥有的学者甚至强调:“各种教育之有赖于教育社会学,比任何教育科学为甚”^⑦。

在这种认识指导下,教育社会学成为时人分析、研究中国各种教育实际问题的主要工具,并被赋予了更科学地解释本土教育现实问题的期待,这在民众教育方面表现得尤为明显。民众教育一般认为是由西方传入的成人教育、社会教育等教育理论与中国实际相结合而产生的一种具有中国特色的教育事业。南京国民政府成立后非常重视民众教育,在1928年5月召开的第一次全国教育会议上就通过了《实施民众教育案》,将民众教育列为配合“训政”的重要措施。此后,1933年4月南京国民政府公布了《修正教育部组织法》,在社会教育司掌管事项中第一条便是“民众教育事项”^⑧,民众教育成为了社会教育工作的首要事业,其重要性由此可见一斑。不过,自民众教育兴起以来,对于“什么是民众教育”可谓众说纷纭,莫衷一是,有人将其等同于社会教育或成人教育,也有人认为它是扫盲教育或识字教育。但从事民众教育的专家和学者都清醒地认识到,民众教育的实施应该以社会需要为依据,明确社会的特性,了解社会需要什么样的人,因为“个人生存于社会,不能离社会而生活,从来不曾有过真正生活于社会以外的个人”^⑨,所以必须将民众教育置于一定的社会背景下来分析,制定相应的目的、内容、设施,以培养符合社会需求的人,进而创造出优良的社会。在他们看来,社会学的基本原理,是

①孙本文:《中国社会学之过去现在及将来》,载陈书德、许妙发编:《中国社会学史资料汇编》,上海大学文学院内部教学用书,1986年,第210页。

②庄泽宣:《一门大学功课不讲演不看书的尝试》,《教育与人生》,上海:中华书局,1946年,第59页。

③[美]杜威著:《学校与社会》,刘衡如译,北京:中华书局,1921年,序言第3页。

④雷通群:《教育社会学》,例言第1页。

⑤陈翔林:《教育社会学概论》,上海:中华书局,1933年,叙第1页。

⑥卢绍稷:《教育社会学》,上海:商务印书馆,1934年,序言第1—2页。

⑦张雲缙:《教育社会学与民众教育》,《民众教育季刊》1932年第2卷第2号。

⑧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(一),南京:江苏古籍出版社,1994年,第61页。

⑨陈礼江:《民众教育》,上海:商务印书馆,1935年,第116页。

开展民众教育的重要理论基础。诚如《教育社会学与民众教育》一文所言：“民众教育的目标，若不报告社会生存的原则而规定之，则其目标必错误，民众教育的实施，不根据民众社会生活的实际情形，则其结果必不大”，“社会生存的原则是什么？民众生活的现状是怎样？这两个问题，若非请教社会学先生，则无从得到正确的答案”^①。

显然，基于中国现实问题意识的“本土化”主张，不仅强调中国社会的特殊性，同时强调在本土问题的选择上要充分体现出中国特殊的社会现实，即中国是一个乡村本位的社会，乡村是中国社会的基础，“乡村教育，是各种乡村问题的先决问题，各种乡村事业的基本事业。”^②于是，教育社会学与近代中国乡村建设运动相结合成为其“本土化”发展的必然趋势。

三、乡村建设运动与教育社会学“本土化”的实践

20世纪二三十年代乡村建设运动在全国范围内展开，这是抗日战争以前中国近代史上影响最为广泛的一场社会改革运动，近代乡村建设运动的代表人物晏阳初甚至将其提升到更高的位置，认为这是近代以来继太平天国、戊戌变法、辛亥革命、五四运动、北伐战争之后的第六次民族自救运动。^③教育社会学学者积极参与到这场声势浩大的运动中来，在他们看来，乡村教育和乡村建设理应是中国教育社会学研究的重点课题，^④学界也应在参与乡村建设运动的过程中推动教育社会学学科在中国不断发展。这一时期可以说是近代中国教育社会学学术研究最为活跃的时期，也是最能代表近代中国学者教育社会学学术研究水平的时期。之所以出现这种情形，原因固然很多，但不可否认的是，教育社会学与近代中国乡村建设运动的密切结合是其获得较快发展的一个重要因素，甚至可以说是一个非常有力的因素，正是在参与乡村建设运动的过程中，近代中国学人教育社会学“本土化”意识得到进一步增强。从近代中国教育社会学者的参与方式来看，大致可分为以下三种不同的类型：

第一，部分学者通过运用社会学和教育社会学的原理与方法对近代中国乡村教育进行系统的理论阐述，这方面以余家菊最具代表性。余家菊是近代中国最早关注乡村教育并予以研究的学者。1919年，《中华教育界》刊登余家菊的《乡村教育的危机》一文，此为“国中言乡村教育之第一文”^⑤。在余家菊看来，乡村教育直接是乡村的问题，间接就是社会的问题，“这是从社会学立足点看，不能不促进乡村教育的一种理由”^⑥，并有感于当时对乡村教育问题“能依学术的见地，为系统的整个搜讨者，既不多见，而能依事实的需要为全盘的筹画者，亦未之前闻”^⑦，进而依据社会学和教育社会学的基本原理，分别围绕着乡村教育之社会背景、目的、体系三方面予以专门而深入的研究，在此基础上撰成《乡村教育通论》一书，成为近代中国教育社会学学者系统研究乡村教育的重要理论成果。有学者读后给予较高的评价：“通论中欲求其言整个的乡村教育能方方顾到而有系统的搜讨者，实不易多觐”，它是“一本可称为‘通论’之书”，并极力向国人推荐此书道：“凡研究乡村教育的人或研究教育的人，都得一读本书”^⑧。余氏也由此成为近代中国教育社会学学者中系统研究乡村教育的突出代表。

当然，近代中国教育社会学学者中关注乡村教育并予以系统分析和论述绝非余家菊一人，雷通群、卢绍稷也是其中重要的代表人物，雷、卢两人也同样有乡村教育研究专著问世。雷通群曾强调道：

①张云缙：《教育社会学与民众教育》。

②傅葆琛：《乡村运动中之乡村教育》，《中华教育界》1934年第22卷第4期。

③马秋帆，熊明安主编：《晏阳初教育论著选》，北京：人民教育出版社，1993年，第189页。

④[德]鲁塞克著：《社会学与教育》，许孟瀛译，上海：商务印书馆，1947年，译者序言第3页。

⑤章开沅，余子侠主编：《余家菊与近代中国》，武汉：华中师范大学出版社，2007年，第390页。

⑥余家菊：《乡村教育运动底涵义和方向》，《中华教育界》1921年第10卷第10期。

⑦余家菊：《乡村教育通论》，上海：中华书局，1934年，自序第1页。

⑧石玉昆：《乡村教育通论》（书评），《中华教育界》1935年第22卷第11期。

“现在讨论乡村教育者，须先得正确的社会学观念，庶免蹈于畸形的论调”^①，而“国内所梓行的乡村教育专书，千篇一律的肤浅谰陋，无足以供大学程度之研究，即以供中等学校的教本，仍多似鸡肋之无味”^②，遂撰成《中国新乡村教育》一书。卢绍稷则批评当前关于乡村教育的各种书籍“俱不能使读者得一‘乡村教育’之概念”，^③尤其是乡村教育的整体观，因而主张从教育社会学的视角来对乡村教育进行系统研究，同时撰成《乡村教育概论》一书。不过，雷通群和卢绍稷对乡村教育的研究与余家菊也有着明显的区别，突出地表现在雷、卢两人倾向于将有关乡村教育的论述作为其构建“本土化”教育社会学理论体系的重要素材和基本内容，而余家菊则是专论乡村教育，把乡村教育作为教育社会学“本土化”过程中的专题而展开深入的研究，因而研究的视角和侧重点有所不同。

第二，部分学者围绕着乡村社会现实所开展的社会调查和教育调查也对教育社会学“本土化”的推进发挥着不可替代的关键作用。一方面，社会调查及教育调查的行为本身就在一定的程度上推动着教育社会学“本土化”的进程。众所周知，近代学者将教育社会学从西方导入中国的同时也将其基本的研究方法如社会调查及教育调查移植进来，当时不少学者主张，要使中国教育得到发展，必须推行教育调查。^④但此类调查毕竟是西方科学研究发展的产物，其具体的方法技术也是根据西方社会实际的需要而制定的，因而它们在中国的运用首先必须考虑到中国社会情形，尤其是“要顾到中国的民间生活状况而规定出适合中国情形的方法及技术来”。^⑤当时从事社会调查及教育调查的学者，除了须满足自己特定的需要外，^⑥也十分注意“能在社会科学上有相当的贡献”^⑦，这方面尤以廖泰初最具代表性。廖泰初在借鉴西方社区研究方法的基础上，联系中国的社会实际倡导“居住调查法”，并利用对山东汶上县教育作实地调查的机会加以应用尝试，成果集中体现在《动变中的中国农村教育——山东省汶上县教育研究》一书中。费孝通称其读了这本书后，“对于社区研究有坚决的信仰”^⑧。廖氏自己也坦言，他在山东汶上县进行实地调查研究中发现很多有趣的事实，^⑨“有些事实不是亲眼见到，真不易教人相信”，^⑩由此更坚定了他提倡和开展以“乡村社区”为核心的中国教育研究途径。廖泰初认为，乡村社区教育研究的优点就在于它“对一切社会事实作综合性关联性的探讨，注意到一切事实配搭勾连的缜密；尤属可贵的就是对原野或是实地研究的认识，作居住研究的尝试”^⑪，并强调乡村社区研究特别适合作为中国教育研究的新途径及发展方向，因为中国国土辽阔、人口众多、文化背景深厚，“一切社会改造，文化各部门的估价，善恶优劣的问题，须得在整个研究结束之后”，“在田野材料充实以后，才能有所根据”^⑫；更进一步来讲，“中国教育研究要有出路的话，必种根在大多数劳苦民众的身上，他们要有出路，中国的教育研究才有出路”。^⑬

另一方面，通过实际调查而获得的大量有关乡村教育和乡村社会状况的数据和资料，为近代中国乡村教育的研究和乡村建设的开展提供了大量的事实依据和科学指导。“详究乡村之各种事实，报导

①雷通群：《中国新乡村教育》，上海：新亚书店，1932年，第7页。

②雷通群：《中国新乡村教育》，“序”。

③卢绍稷：《乡村教育概论》，上海：大东书局，1932年，序言第1页。

④余子侠，王海凤：《陶行知与哥伦比亚大学教授G.D.Strayer师承关系考析》，《教育研究与实验》2018年第2期。

⑤李景汉：《定县社会概况调查》，上海：上海书店出版社，1992年，晏（阳初）序第2页。

⑥如李景汉的《定县社会概况调查》即是为了满足晏阳初定县乡村实验的需要；由李柳溪主持、许仕廉和杨开道指导的《社会调查与邹平社会》是应山东邹平县乡村建设的需要等。

⑦李文海：《社会调查：近代中国学术史上一场‘真正的革命’》，《民国时期社会调查丛编·乡村社会卷》（二编），福州：福建教育出版社，2009年，“前言”。

⑧费孝通：《费孝通文集》（第一卷），北京：群言出版社，1999年，第393页。

⑨这些事实如重男轻女的传统思想，女人根本是用不着识字的，她们的生活不要“字”的帮忙。参见廖泰初：《动变中的中国农村教育——山东省汶上县教育研究》，出版地不详，1936年，第78—79页。

⑩廖泰初：《中国教育学研究的新途径——乡村社区的教育研究》，《教育学报》1938年第3期。

⑪廖泰初：《中国教育学研究的新途径——乡村社区的教育研究》。

⑫廖泰初：《中国教育学研究的新途径——乡村社区的教育研究》。

⑬廖泰初：《中国教育研究的回顾与前瞻提要初稿》，《教育学报》（燕京大学）1940年4月，第5期单行本，第25页。

乡村之实际状况,提供有力之建议,以备作为改良我国乡村社会之张本”,^①是当时大多数学者开展乡村社会和教育调查的基本出发点,有的学者甚至将其看成学科价值的重要体现,如许仕廉曾指出:“从社会学的观点上,对于一个地方,用相当的时间,作数量分析的研究,较之普通用概略的方法叙述社会生活为有价值。”^②许氏是燕京大学社会学系聘请的第一位中国籍专任教师,1926年开始担任燕京大学社会学系系主任,致力于燕京大学社会学学科建设,其关于“本国社会学”学科建设的构想中将社会调查置于非常重要的地位,并提出了三个具体办法:“一是中国的社会学教员应自己进行社会学研究,决不能借一本外国书便糊涂了事;二是应多设社会研究所或社会调查所;三是使学社会学的学生注重实地考察。”^③他在《对于社会学教程的研究》一文中明确指出,社会学作为一门高深研究的科目,可分为理论研究与社会服务两项,而要进行社会服务必须同时从事实地调查^④。在他的亲自实践、倡导下,创造了一批为后世所称道的社会调查成果,如《北平郊外之乡村家庭》《北京犯罪之社会分析》《邹平市集之研究》《一个市镇调查的尝试》(Ching Ho: A Sociological Analysis)等。其中《一个市镇调查的尝试》是许仕廉在1928年主持燕京大学对北京清河镇进行社会调查的基础上写成的,详细考察了清河镇的历史、地理、商业、人口、婚姻家庭、教育等方面。这次调查为燕京大学社会学系1930年2月在清河镇创办“清河社会试验区”打下了基础,也为日后燕大社会学系师生参与清河实验区各项改良活动提供了科学的指导。

第三,部分学者将西方社会学及教育社会学理论与中国历史传统和社会现状相结合,构建出一种新的理论学说和方法,最后又将其运用到近代中国乡村建设和乡村教育的实践活动中去,在实践中推动着教育社会学“本土化”的进程,而各种乡村教育实验区则成为这种“本土化”的“实验室”,^⑤这方面以崔载阳和邵爽秋两人最为典型。崔载阳自1927年任教于国立中山大学教育系,一年后参与创办了国立中山大学教育研究所,直至1949年,在国立中山大学任职长达二十余年,是国立中山大学教育研究所的核心人物。^⑥期间,他以中华民族传统思想资源为基础,又借鉴杜威、涂尔干等人关于教育与社会关系的思想学说,构建了“民族中心教育”的理论。他认为,民族是近代现有社会最高的形式,民族中心教育必须以民族为中心,中国民族的本质是“协进”,那么中国教育的本质理应是“协进”,民族中心教育的本质就是协进,是“协同迈进,协力上进,协和上进”,内涵包括“培养民族成员、改进民族家乡、建设民族国家、开辟民族国际”。^⑦民族中心教育理论的提出,实现了他“不左右抄袭,不泥古眩今,惟向世界取雨露,从乡土吸营养,使旧根出新芽”的教育理想。^⑧然而,崔载阳的目标不满足于此。1935年,他以研究所为平台创办了龙眼洞乡村教育实验区,通过实验其“民族中心制小学课程论”,实现“以乡村小学为中心,而改进乡村社会”的宗旨^⑨。一年后,为“谋整个理想教育系统之树立”^⑩,他领导教育研究所筹办以“县”为单位的乡村教育实验区——花县乡村教育实验区,实验区主要围绕三个方面来开展工作:(1)以农村经济建设为中心工作;(2)以农村文化建设提高大众知能;(3)以农村政治建设为各项建设之纲领。^⑪在崔载阳看来,无论龙眼洞乡村教育实验,还是花县乡村教育实验,它们在教育研究所中都占有非常重要位置,是教育研究所事业中一个有机组成部分,“整个

①李培林,渠敬东等编:《中国社会学经典导读》(上册),北京:社会科学文献出版社,2009年,第797页。

②许仕廉:《一个市镇调查的尝试》,《社会学界》1931年第5卷。

③许仕廉:《对于社会学教程的研究》,《社会学杂志》1925年第2卷第4号。

④许仕廉:《对于社会学教程的研究》,《社会学杂志》。

⑤李培林,渠敬东等编:《中国社会学经典导读》(上册),第374页。

⑥许刘英:《近代中国教育社会学研究》,北京:中国社会科学出版社,2016年,第203页。

⑦崔载阳:《民族中心教育的基本理论》,《教育研究》1935年第60期。

⑧崔载阳,方惇颐:《民族中心小学课程实验的总报告》,《教育研究》1938年第85 & 86期。

⑨国立中山大学研究院教育研究所:《本所研究事业十年》,出版地不详1937年,第44页。

⑩崔载阳:《国立中山大学教育研究所之过去现在与将来》,《教育杂志》1935年第25卷第7期。

⑪王璋:《合办花县乡村教育实验区进行计划大纲》,《乡村建设半月刊》1936年第6卷第8期。

研究所本身将来能成为一个有机体,自有其独特的生命。如此自非将教育上科学的研究与哲学的研究同时兼顾,同时发扬不可。由科学的研究以揭发一切精确的客观的教育事业,由哲学的研究以找出一些最高价值的教育原理(即他所提出的“民族中心教育”——笔者注)。然后由实验教育工作负责把双方的研究成果加以配合,使双方的理论都能发为各种行动,行诸实际,以为改革整个国家教育之张本”^①。

邵爽秋则通过借鉴杜威、史密斯、欧文·金(Irving King)^②等西方教育社会学学者的思想学说,^③如教育与生产、生活密切联系,教育的社会效率,教育的社会化等,并结合中国社会的实际,如教育与经济发展的关系、教育与生产劳动相结合以及教育的大众化等,提出了“民生本位教育”思想。他认为,任何教育不应离开民生,“民族教育应以民生教育为基础,乡村教育应以民生教育为脊干,民众教育应以民生教育为灵魂,生产教育应以民生教育为归宿”^④;反之,忽视民生的根本需要会导致“民族教育之基础落空,乡村教育之没有脊干,民众教育之缺少灵魂,生产教育之忽视分配”^⑤。因为无论是民族教育和乡村教育,还是民众教育和生产教育,它们都不过是当时中国教育界人士从社会某一部分需要出发,如“有的说过去的教育忽略了中国的现势,于是乎提倡民族教育;有的说过去的教育太偏重于城市,于是乎提倡乡村教育;有的说过去的教育是少数人的专利品,于是乎提倡民众教育;有的说过去的教育只能养成士大夫,于是乎提倡生产教育”,更为重要的是,这些教育不是从社会的“真正需要”出发,只有民生教育才是从中国大多数民众所真正需要的教育出发。^⑥为实验“民生本位教育”的各项主张,1933年邵爽秋以大夏大学教育学院为学术平台,从教育与社会的基本关系出发组织“念二社”(因该年是中华民国廿二年,读作“民国念二年”,所以也叫做“念二运动”),并以“念二社”为具体形式,创办梵王渡普及教育实验区。1935年春,他又在“念二社”基础上,发起成立“念二运动促进会”,同时由于深感“民生本位教育”实验有扩大的必要,遂将梵王渡普及教育实验区范围推广到整个沪西农村,成立“沪西民生教育实验区”。邵爽秋创办的“念二社”受到时人的瞩目和高度赞扬,被誉为“在最经济的设施中求最宏大之效果为鹄的”,且方法“力避抄袭、模仿、空想、玄妙,而含以革命性的新教育方法”。^⑦不仅适应了当时中国农村社会发展和农村民众生活的需要,也顺应了20世纪二三十年代乡村教育乃至整个教育改革发展的方向,是教育社会学学者对近代中国教育改革的又一贡献,也为教育社会学在联系中国社会实际方面开辟了又一途径。

总的来说,近代中国教育社会学是在导入和吸收欧美和日本教育社会学理论资源的基础上产生的,如何使外国的教育社会学转化为中国的教育社会学,即教育社会学“本土化”问题,始终是近代中国教育社会学学者关注的中心课题。对他们来说,地域空间及资源是制约教育社会学发展的重要因素,^⑧之所以要主张“本土化”是认为西方社会科学的理论与方法主要是基于西方社会的文化背景和实证资料,“他(指西方社会科学)所代表的概念,各有历史的背景,各有事实的凭据,则完全不是中国的,而是西洋的”^⑨,因此不能充分认识中国社会的文化和经验,“学问之对象虽取诸森罗万有,而言其

① 崔载阳:《国立中山大学教育研究所之过去现在与将来》。

② 欧文·金(Irving King, 1874—?),美国社会学家、心理学家,衣阿华大学教授,曾师从美国著名心理学家迈尔斯(Walter R. Miles),主要著作有“The Psychology of Child Development”(1903)、“The Development of Religion: A Study in Anthropology and Social Psychology”(1910)、“The Social Aspects of Education”(1912)、“Education for Social Efficiency: A Study in the Social Relations of Education”(1913)、“The High-School Age”(1914)等。

③ 这一点在《社会化的教育》一文的参考文献中可清楚地看出。参见《中华教育界》1920年第10卷第1期。

④ 邵爽秋:《民生教育刍议》,《教育杂志》1935年第25卷第6号。

⑤ 邵爽秋:《民生教育刍议》。

⑥ 邵爽秋:《民生教育刍议》。

⑦ 唐茂槐:《民族复兴运动中之普教问题》,《大夏周报》1934年第11卷4期。

⑧ 黄素君:《教师教育视域下澳门教育社会学的发展》,《湖南师范大学教育科学学报》2018年第3期。

⑨ 燕客:《如何改造中国的社会科学》,载谢冰编《独立评论文选》,福州:福建教育出版社,2012年,第98—102页。

实用途径,必以本国的国度为归宿可无疑义”^①。这种从中国本土的历史、文化和社会特点出发,强调运用西方社会科学理论和方法以加强对中国社会的研究,中国的材料和经验成为验证西方学术理论的工具或手段的“经验实证本土化”主张,是西方社会科学等相关学科在传入中国的早期阶段较为常见,也是中国学术创建初期“本土化”研究的主要内涵和特征。^②相对来说,在此意义上展开“本土化”问题的探讨,往往直接表现为学科史的研究,视其在中国的引入、应用和研究实践本身就是一个“本土化”的进程。如力主本土化的代表性学者郑杭生教授在《二十世纪中国的社会科学本土化》一书就曾这样阐述道:“可以认为,20世纪上半叶,社会学在中国的传入和发展,即是社会学学科的制度化过程,也是作为社会学的逐步本土化即中国化过程。”^③时至今日,教育社会学“本土化”研究仍然是学科建设的重要内容。^④梳理和反思近代中国教育社会学“本土化”研究历程,不仅能够促进教育社会学学科在中国的进一步发展,也可为当今中国教育社会学“本土化”相关理论问题之探讨提供借鉴和启示。

(责任编辑:蒋永华 石亚兵)

Indigenization of Sociology of Education in Modern China: An Academic History of Its Emergence, Development and Practice

XU Liuying

Absrtact: In Chinese academic history, the indigenization of academic research has always been a hot topic. Sociology of education faced the problem of indigenization from the date of its arrival in modern China, thus arising an awareness of indigenization. During that period, the focus of indigenization was mainly on the compatibility between the western theories and the Chinese reality: that is, among others, how to fit the teaching and research of sociology of education to Chinese language and the sociocultural conditions of modern China. When the theory and method of sociology of education was closely combined with the reality of Chinese society and education practice, modern China witnessed a rapid progress in the indigenization of sociology of education particularly due to the efforts made by Chinese academics at that time to turn into the theoretical resources and data for localizing sociology of education their practical experience gained in their participation into developing the education and welfare in Chinese rural areas. Reviewing the course of indigenization of educational sociology in modern China cannot only promote the further development of sociology of education in China, but also provide reference and inspiration for the discussion of the related theoretical issues concerning the indigenization of sociology of education at present.

Key words: academic history; modern China; sociology of education; indigenization

About the author: XU Liuying, PhD in Education, is Postdoctoral Fellow at School of Education Science, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).

①雷通群:《大学教育与国性之发扬》,《广大学报》1937年第1期。

②刘昌:《中国心理学:何以可能?如何建立?》,《南京师大学报》(社会科学版),2018年第4期。

③郑杭生,王万俊:《二十世纪中国的社会学本土化》,北京:党建读物出版社,2000年,第105页。

④程天君:《中国教育社会学“学科论”百年概要》,《北京大学教育评论》,2011年第4期。