

## 西方教育史方法论五题

邓明言

(华东师范大学教育学系,上海 200062)

**摘要:** 教育史研究缺少科学的方法论支撑,以及在研究方法上的落伍,一直困扰着学科自身的发展,成为妨碍教育史学术水平提高的重要原因。本文从方法论的角度,分别就“问题教育史”、“现代主义观”、“教育史的人文属性”、“教育史的解释模式与案例研究”和“欧洲文明中心论”等课题进行了分析和评论。

**关键词:** 西方教育史 方法论 教育研究

**中图分类号:** G4      **文献标识码:** A

教育史研究缺少科学的方法论支撑,以及在研究方法上的落伍,一直困扰着学科自身的发展,导致教育史与一般历史研究脱节,从而也与整个社会科学的研究相隔离,成为妨碍教育史学术水平提高的重要原因。

战后,在一些西方国家掀起的新史学革命致力于开拓历史学的广度和深度,带动了教育史研究领域的改革。教育史研究开始借鉴社会科学的理论和方法。到目前为止,这方面的研究尚未超越尝试性的摸索阶段。

### 一、关于问题教育史

加拿大历史学家威廉·德雷将历史划分为“描述的历史”和“解释的历史”。描述层次上的历史,一为“主题”历史,一为“年代”历史。这种区分根据是,主题历史有一个主题,由某种统一性所决定;年代历史主要由时空标准所决定。解释层次上的历史,一为理解历史,二为阐发历史。

作为一种当代趋势,以往那种强调编年的叙事,解释事物来龙去脉的“记述性历史”,正在被侧重对几个特定历史时期的同一问题进行分析的“问题历史”取代。这种变化不仅对教育史自身发展,而且正在对教育史与相关学科的关系产生影响。具体表现为:第一,问题史研究有利于学科之间的对话与沟通,从而为教育史的多学科和跨学科研究提供了机会。教育史研究范围和样式得以扩展和更新。按照英国哲学家卡尔·波普尔的见解,学科的所有分野和划分相对来说都是次要的和肤浅的。我们不是某学科而是某问题本身的研究者。而问题可以在任何学科的边缘产生。第二,问题史研究加强了历史学为现实服务的社会功能。历史研究过程就在于交替地看待历史和现实,以便识别连续性和差异性。而任何对当代的思考,任何分析当前教育形式的尝试,都暗示着过去的某种联系。当前,教育史集中分析教育与当代社会变革的联系。这方面课题的丰富性一直吸引着人们的注意。不少学者认为,20世纪60年代教育史发展中的突变,与其说是由于增进了对历史的好奇性,不如说是由于发展了对现实问题的兴趣。第三,问题史研究通过强调对教育具体问题的分析,将有利于各种观点的相互交流,从而推动比较研究的发展。第四,对于理论本身的重视是史学研究从叙事史向问题史转变的需要。问题史研究有利于提升教育史学科的学术水平。历史科学正开始做的是:“为力图描述和解释过去而提出一系列范围更广泛的问题,为有助于提供答案而发展范围同样广

泛的概念。”<sup>1</sup>从这个意义上说，问题史学即理论史学。

布鲁巴克《教育问题史》第6章围绕“教育与心理学”主题，下设“官能心理学”、“经验心理学”、“联想和统觉”、“发生心理学”、“机能心理学”、“行为心理学”、“格式塔心理学”、“认识学习”、“弗洛伊德心理学”、“社会心理学”、“测量和个别差异”等子题，广泛涉及自柏拉图以来的33位有代表性的心理学家和教育家思想，回答了诸如“什么是心理的本质？”、“什么是心理的功能？”、“心理在学习过程中如何起作用，它是怎样作为学习动机的？”、“在学习过程中个体之间有无差别？这些差异能否测量？”、“有无可以作为心理卫生依据的活动准则？”等各种心理学和学习理论的相关问题。尽显问题历史研究的多样性和包容性。

问题史最早是法国年鉴学派提出的一个重要主张，提倡带着问题研究历史。历史的选择是以现在向过去提出的问題为取向的。一般来说，问题史学的价值取向指向当代。历史学只研究过去的同现在有利关系的事物。在他们看来，历史并非完全消逝了的过去，而现在就是正在发生着的历史。历史是过去和现在之间持续不断的对话。用莱昂的话说：“历史易于刺激当前的行为。”<sup>2</sup>马克·布洛赫则认为问题历史研究有助于打破以往史学从起源上揭示事物本质的历史主义偶像。<sup>3</sup>不过，也有人担心，问题研究会助长功利倾向，结果会导致“只教问题不教年代”，完全以“问题为中心”，来取代以“史料为中心”。这种一味强调史学研究按问题分类，淡化学科标帜的做法将使得史学研究只见问题不见学科。

对此，英国教育家迪尔登给出了他的解释。他认为，教育研究中的主题取向和实用取向存在着区别。前者指教育理论必须是有关实践的理论。这样说原则上并不错。但是从概念上承认它并不等于实践中就能付诸实施；至于后者，完全是指理论应与解决当前的实践问题有关。显然，主题取向是一个更广义的概念，而实用取向则是主题取向的次一级的概念。教育研究要警惕让教育理论严格地受制于实用取向，并在实用兴趣指导下开展研究的极不明智的做法。这是由于“首先，受实用取向的控制，将使现实实践本身的目的得不到理论的批判；其次，理论如此为实践所主宰，使理论更容易成为一种为实践辩解的意识形态。”<sup>4</sup>但无论如何，昔日“史料即史学”的实证史观被主题历史或问题历史的研究所取代是史学发展大势所趋。学习历史、研究历史是为了引起对新问题和当代问题的关注。了解历史从现在开始，从现在回顾过去，从过去认识现在，这一切有赖于提出问题。从这个意义上说，提出问题是所有史学研究的开端和终结。没有问题便没有史学。

## 二、关于“现代主义”历史观

史学研究中的“现代主义”（presentism）又称现在主义。现代主义是一种以古例今，根据历史来推测当前问题的理论。其特点是提倡对当代的崇拜。

现代主义历史观在理论上的代表是克罗齐。他称一切历史都是当代史。其含义是过去的事件和历史学家对这些事件的思考是分不开的。而后者不可避免要受他那个时代的制约。既然一切历史著述都是历史学家自己感受到的当代史，他只能从现实出发研究历史，以现在的眼光根据当前的问题来审视过去。因此，在他看来，历史学家不属于过去，只属于现在。

按照克罗齐的表述，“任何描述过去的史学都试图把曾经发生的事情同现在结合起来，因此是对现在的富有生命力的兴趣促使我们撰写过去的历史。”<sup>5</sup>这就是说，历史是过去的现实化。历史把过去变为当代，它只有在研究现实问题的过程才能复活和重现生机。总之，现实主义历史观要把历史带入当代，从当代去回顾历史。这种通过现今去接触历史的观点，经常被新史学家们用来解释处在社会剧烈变革的历史转折期所面临的重大现实问题。

应当看到，现代主义历史观强调史学工作者肩负的社会责任，要求历史研究更多地介入现实是有积极意义的。它挑战长期以来支配着史学界的客观主义史学思想和“照录史实”的史

学编纂原则，在史学界影响很大。然而，这种历史认识论却从根本上抹杀了历史的客观性，将历史说成是依赖人的主观解释的产物。按照现代主义史学理论，人们必须按现代的尺度来衡量过去。一旦“现代”的内容有变，这种尺度也就相应改变。这种过分强调把“当前”作为衡量过去的尺度，隐含着一种反历史主义的偏见。滥用现代主义的结果，一方面夸大了不同时代彼此差异的相似性；另一方面利用过去为现在辩护。同时，由于现代主义将历史解释和历史兴趣植根于当前关注的一些事物中，对过去所提供的解释往往只能是支离破碎的。

从技术的观点看，“现代主义”往往赋予过去的术语以现代的含义，或者相反，将现在的术语运用于过去，而这一术语在当时根本不存在或内涵根本不同。例如，美国教育史上关于“公共的”一词的使用是人们一直在争论不休的问题。然而在18世纪，一个“公共的”教育机构是指儿童聚集在一起学习的场所，其意与私人聘用家庭教师的教育相对，所以要设法避免现代主义就不能不关注语境问题的研究。

在价值观方面，“现代主义”代表着一种工具主义历史观。美国自由派历史学家青睐所谓“辉格史观（whiggism）”。它所代表的历史解释认为美国体现着某种价值。历史学家研究既往的责任是发现、记录和歌颂这些价值。这种史学研究途径是先鉴别今日美国的性质，再追述这些特征的历史渊源，以此来解释美国何以演变成现在这样的。为证明自己的信念，往往任意拔高或美化一些材料，无视或贬低一些相反的材料。这在美国教育编史工作中有明显反映。

辉格史观一度在史学界拥有巨大的影响力。时至今日，仍有人将现代主义称为现代版的辉格史观。座右铭更换了，但座右铭依然存在。

### 三、教育史的人文属性

历史必须遵守社会科学的准则，以求建立有关人与社会的客观事实。同时，历史学家的综合和解释工作又与艺术工作相近，必须包含想象和直觉能力。正如卡西尔所说：“艺术和历史学是我们探索人类本性最有力的工具。”<sup>6</sup>

#### （一）、叙事

史学不仅包括理论，也包括历史撰述。史学的科学性和艺术性同属于史学的本质属性。从史学的这种本质属性出发，人们就不难理解，历史事件和历史叙述对史学的重要性。历史事件体现了人在历史中的活动。没有历史事件就没有人的活动，因而也就没有作为现实的历史。对历史事件的表述主要通过叙事。没有叙事就不可能对人类的过去作任何有联系有系统的描述，更不用说生动的描述。史学要履行自己存史、资政和育人的社会功能也就无从谈起。

古特克曾经指出教育史研究中一种令人忧虑的倾向，即为师范生开设的教育基础类课程过分强调经验和统计方法的运用，完全无视教育的人文性。某些倡导新教育史学的人士一厢情愿地想以实证的、经验的、统计的和行为主义的方法为教育史重新打造方法论基础是根本行不通的。在教育史研究中，计量法的作用往往被过分夸大，甚至被当作目的去刻意追求，这将导致教育史固有的人文精神的失落。教育史研究必须回到人文主义基础上来，否则它将无所归依<sup>7</sup>。因是之故，史学界不断有人呼吁回归叙事史传统。有一种观点认为，教育史是人文学科的扩展。<sup>8</sup>目前教育史研究中编年史模式及方法论的危机可总结为重新为人文主义下定义的必要性。历史学研究应当开放，但面对史学研究中大量运用技术手段的情况，必须警惕史学研究中“非人性化”倾向。

这就是说，一方面，教育史研究重视考据十分必要，但作为历史著作也切忌枯燥乏味，对叙述这一文学表达形式不屑一顾，否则只会失去读者。另一方面，教育史研究不能只盯住社会结构和政治进程而无人，否则会导致在教育关系和结构与教育经验的意义之间联系脱节。值得关注的是，一些社会学家无视历史编年。他们研究统计数字，希望从中推导出社会

发展的规律。但他们最大的不足是对人缺乏理解，而这正是成为优秀历史学家的首要条件<sup>9</sup>。

## （二）、具象

历史作品的具象性即审美性。它和叙事又有密切联系。作为艺术作品，史作的语言表现形式必须生动形象。所谓叙述主义，即研究历史著作的语言和文学形式。

柏拉图一生写过 30 多篇哲学对话。对话这种通俗直白式的叙事体是从古希腊史诗和戏剧中演绎发展起来的。柏拉图对话中大量运用了明喻、暗喻、隐喻、讽喻（苏格拉底讽刺）等修辞手法。许多地方还应用了逻辑学上的诡辩论，富于文采。作者在讨论某一问题时一般不从抽象概念，而是从具体事例出发，层层剖析，使读者得以窥见其思想辩证式的发展过程。

《理想国》的“洞穴之喻”就是借用隐喻式的图象语言阐述教育本质的古典范例。如此借用文学手法阐述哲学思想是柏拉图的创造。它的最大好处除了增加了文章的可读性，还可激起和丰富读者的想象。在这方面，柏拉图拥有众多的追随者。

谢弗勒在《教学的语言》一书中，将教育史上有关人的发展的“外在论”和“内在论”分别用陶艺和园艺喻之。扎卡赖亚则进一步将其范式化，用来阐述 20 世纪 50 年代至 80 年代第三世界国家中教育的作用。他指出运用这样的比喻是为了帮助我们将自然现象和社会现象的各个错综复杂的方面加以构想，给予澄清并使之关联。将学生比喻为陶土，强调的是人的社会化过程。必须给每个学生套上文化的胄甲。制陶的过程就是教育的过程。教师扮演陶工的角色，学生则处在被动的地位。学生资质的差异决定了教育过程是一个选择和淘汰的过程，只有少数人是成功者。所以教育的分流是不可避免的。由此而形成的社会层级化结构正是制度化教育有效率的表现。而西方国家在“制陶”工艺方面的先进性是不容置疑的。反之，将儿童比喻为生长中的植物则强调了人的个性发展。教育必须使学生免受文化的压抑，解除束缚他的社会锁链，为他创造机会，以实现其人性中真正的潜在的可能性。正规教育所代表的按年龄分级的课堂、专业教师、标准化（通常带有倾向性）的教材、强迫入学、证书及隐蔽课程有文化压迫和思想专制之嫌。对广大第三世界国家人民来说，其社会影响主要是负面的。作者用此比喻旨在说明南北关系中，教育上的依附论和冲突论正在成为一种国际性现象。

近来，“教育图象学”的兴起，更为教育史研究如何发挥具象性优势提供了最好的佐证。相比其它，这类具象更为直观。西方教育史上，类似“读图”式的图象考证的例子并非罕见。这与西方文化中有图象阐释的传统背景有关。

夸美纽斯的《世界图解》展现了图画中的世界。它不仅是一部直观的、富有特色的童蒙教科书，而且堪称西方儿童文学的先驱。编者洞悉儿童心理，不对儿童说教，而是尝试将知识图解。这些知识画面亲切易懂，文字以诗体分行排列，文中提到的事物还用数字逐一标明。人类知识经图解后变得趣味盎然。

作者在该书前言中写道，此书应能带来如下好处：一能激发孩子学习的兴趣；二使孩子感觉事物的能力变得愈加敏锐；三是饶有兴味的知识学习。《世界图解》初版 1658 年，终版 1845 年。在长达二个世纪中，它作为一本语文（拉丁文与各国语言的对译）教材风靡许多国家。书中插图在各个时期有所变化，恰好构成了时代风俗史方面的资料。《世界图解》的出版引发了西方儿童文学的产生。虽然它本身还不是文学，但编者对儿童的态度，以及隐藏在知识性画面和文字背后的“文学性”（可读性和可欣赏性）无不给人以强烈的印象。卡西尔说得好，历史学“只有在人类世界中才能生存和呼吸。象语言和艺术一样，历史学从根本上讲就是拟人的，抹杀它显示人的特点方面，也就毁灭了它独特的个性和本性。”<sup>10</sup>

## （三）、传记

自从历史的概念被划分为“事件的历史”和“叙述的历史”以来，人们意识到很大部分的历

史都是叙述的历史。因此，由亲历者根据个人经验自述或撰写的“历史”，或由传记作家为传主立存的个人“历史”活动的记录，就显得弥足珍贵。这也是记实文学的价值所在。传记正是这样一种文学。由于最早的传记作品常被当作史料看待，它又是历史学的一部分。历史人物丰富的精神世界，他们的命运已经进入了当代人的生活。传记是教育史研究的一种基本形式，即通过教育家生平展示教育史。它们既有史料价值，本身又是史著的一部分。选择传记这种形式是植根于人性之中的“故事情结”使然。普鲁塔克的《名人传》对卢梭有一种罕见的吸引力。这就是传记魅力所在。

真实性和艺术性构成了传记的二大要素。对于传记作者来说，如果他捏造或隐瞒材料来制造一种效果，那他在真实性方面就是失败的；反之，如果他仅仅满足于列举事实，那么它在艺术上就是失败的。舍其一，传记就不能履行其社会功能和教育功能。

卡莱尔说，历史是杰出人物的传记。传统意义上的教育史也被定义为“伟大思想家的故事”。这些思想家构成了全部人类教育的智慧。思想史脱离扎实的传记研究是不可思议的。卢梭的《忏悔录》写得真实、细腻、痛苦，具有一种震撼人心的力量。他在书中恳请读者把它作为关于人的研究的第一份参考材料。罗曼·罗兰在《卢梭传》中这样写道：“不仅他（卢梭）的思想是革命的，他的写作也正是一种革命……他永不曾放松对自己的观察。……他解放了现代人的心灵，他教它毁弃它的桎梏，去认识自己并表达它自身。”<sup>11</sup>作为浪漫的自然主义代表作，《忏悔录》给了德国狂飚突进运动和 19 世纪欧洲批评现实主义运动以深刻的历史影响。

当然，教育家生平永远不可能仅仅是不争事实的客观的记录，即便相关事实非常丰富。作为传记作家，他的真实的职责仍在于诠释；他必须透过纯粹事件去揭示被它们掩盖了的目的和独特性。而要做到这一点，只有通过拟构性想象的努力，这无疑都是个人的发挥。因此，即使是毫无夸张的陈述也不可避免地带上某些源于作者本人的痕迹。这包括他对材料的独特看法，以及运用材料时的一些取舍标准。

传记研究者史密斯将传记学归纳为三个要素：第一，传记作家在写作中应持有一种科学的或批判的态度，将自己的偏见和价值观置于一旁，投入研究对象的世界中去；第二，传记作家必须成为一名文学艺术家，只要不是空想，允许他想象，特别是在资料不完全充足时；第三，必须理解发生在传记作家与其对象之间情感上的相互作用。欲达此目的，有时就需要借助于心理学家的合作。

关于最后一点，史密斯认为，要使传记中的人物形象饱满、真实和富于色彩，借助当代心理分析理论求得对传主某些令人费解的行为动机的理解是必要和有益的。例如，埃里克森的人格理论可作为研究人物行为动机的工具。总之，作为传记作家的主要使命是努力使传主形象鲜活起来，使读者“用较多的理解和较少的判断”观察丰富多彩的人们生活，并给无生命的教育事件带来“人性意义和细微差异”。<sup>12</sup>

自从弗洛伊德创立精神分析学说，并以此来研究历史人物的行为之后，西方出现了心理历史学这样一门历史研究的新学科。从某种意义上说，这门学科是对个人传记的心理分析（无意识理论和人格理论）。此外，它还涉及家庭史和集体心理史。埃里克森认为“从根本上说，心理历史学就是用精神理论和历史学相结合的方法来研究个人和集体的生活”。<sup>13</sup>对教育史研究者来说，生活史是思想史的源泉，而传记恰可写成一部思想史。

#### 四、教育史的解释模式与案例研究

追求确定性和形式分析是西方学术思想的一大特点。在历史研究上具体表现为建立某种解释模式。当代西方史学解释模式是分析的，目的是为解释历史提供一种理论框架，运用案

例(样本)对所占有的资料从社会关系方面进行结构功能分析,以证明这种解释模式的适用性和可靠性。这种方法先是广泛运用于社会学研究,后又被教育史研究借鉴和采纳。以下是二种教育史解释模式和案例研究的实例。

### (一)、教育生态学模式

克雷明的教育生态学模式依据现代人类学和社会学理论,运用案例对特定历史时空下的社区文化环境进行结构性分析,考察教育所具有的功能,作者在《公共教育》一书中选择了殖民地时期地处马萨诸塞州、弗吉尼亚州、费城和纽约的四个小镇的社区教育结构作为调查分析的样本。结果发现,这些社区的家庭、教堂和学校均与英国和欧陆各国城市保持着多种文化教育联系渠道。它们在18世纪都发展了一种多重教育机构。及至19世纪,大多数当地社区都形成了这种结构。20世纪以来,受家庭结构的改变、电视等大众传媒的普及、新兴产业的迅速发展、建立在知识和信息基础上的高技术所导致的社会劳动性质的改变,以及学校教育日益大众化等因素的影响,都市教育结构加速发展,完全突破了局部区域的限制,社区文化环境具有了一种跨国的性质。当今的社会,人们面临着比以往更为混乱的教育结构,而他们受到的教育影响却具有了更大的共同性。

克雷明的案例研究包含着丰富的意义。它至少提供了这样几点启示:第一,教育机构和教育结构历史上就具有多样化和多重性特点。它们同处一个社会生态系统,交相作用,功能互补;第二,教育受社会影响,同时也对社会产生着影响。它在保持社会的稳定性和连续性方面发挥着一定的作用,并刺激和加速着社会的变革。例如,在美国革命的年代,思想激进的牧师和书商具有的影响力决不亚于当代一些主要社会运动中媒体所发挥的舆论导向作用;第三,教育改革的方向是建立一个系统的、精心组织的、以社区为基础的新型的教育结构。它将是“综合的”、“互相联系的”和“面向公众的”。

克雷明的教育生态学理论一方面展示了教育过程的复杂性和多样性;另一方面也揭示了当前教育史研究存在的适应性危机。

### (二)、新教育社会史模式

美国第一部,也是最有影响的新教育社会史著作是迈克尔·卡茨的《对早期学校改革的嘲讽》(1968、2001)一书。作者在书中对美国教育史传统的攻击基于这样一些假设:学校为少数人服务,将穷人排除在外;教育改革是社会上层分子为保住既得利益对下实施的社会控制。他们为转移民众视线,将社会不公正的责任归罪于教育的失败。以虚伪的教育改革取代真正的社会改革,实际是以教育改革阻碍社会变革;教育家动机可疑。他们编造出关于学校的神话,散布对教育改革的幻想,表现为一种道德的堕落。传统教育史在此问题上难辞其咎,应负道义上的责任。

卡茨指出,直到最近,教育史还在对人说教,宣扬美国民主思想与公立学校的胜利是如何形影相随。这段历史恰与教育家的职业声望相吻合。因此,教育史理所当然地成为师范教育最受重视的课程。但事实上,美国历史上三次教育改革留下的是不光彩的记录。那一段历史要推倒重写。卡茨的研究表明,美国的公共教育制度到1880年已基本定型。这种教育是普及的、动用国税来维持的、免费的、强迫的、在官僚体制下运作的、种族主义的和充满阶级偏见的。它伴随着都市文化进程扩展到全国。后来的历次教育改革无不在此框架中进行。卡茨的上述观点颠覆了美国教育史传统的叙事框架,在史学界引起了极大的争议。同他的上述观点同样重要的是方法论。卡茨在对19世纪中叶马萨诸塞州教育改革中贝弗利中学的典型案例分析中运用了量化的政治分析的方法,揭示了那场改革引发的阶级冲突的社会基础。

他在另一部著作《阶级、官僚政治与学校》中继续运用其擅长的阶级分析的观点,对美

国学校教育进行了结构性批判。为了揭示美国学校教育官僚体制的出现,及其对当今改革的恶劣影响,卡茨建立了19世纪前半期美国历史上关于不同类型的学校教育模式:其一是家长式自愿办学制(paternalistic voluntarism)。所取样本是19世纪早期纽约公立学校协会创办的面向穷人的学校;其二是民主的地方办学制(democratic localism)。这种地方社区的学校由选举产生的委员会管理,主张维持地方控制,重视学校与社会的共生关系,反对教育上的集权主义。这种办学体制本质上反映了农村的观点,而与都市教育不相容;其三是社团捐助办学制(Corporate voluntarism)。这是一种由若干私人捐助团体联合办学的体制;最后是早期官僚体制下的办学制(incipient bureaucracy)。此为高度组织化的官僚办学体制的初始阶段。它最终为学校改革家所采纳。

卡茨的意图是要揭露教育改革的社会控制的本质,即教育无非是社会中较好的一部分人对其他人所做的某种事情,为了使他们成为守秩序,有道德和温顺的人。作者在运用类型分析的过程中,非常注意将文化与政治因素的相互影响作为其立论的依据。

卡茨收入《重建美国教育》一书中的论文《城市学校制度如何被官僚政治所控制:波士顿案例(1850—1884)》被认为是新教育史研究方面的经典性案例。作者紧扣教育改革与官僚政治在机制上的这对关系,着重阐述教育机构现在出现的专制、集权与功能分化所引发的一系列政策上的争论。他的目的要使人们理解,历史上的教育改革家是如何通过“选择”,倒向了业已变得“标准化”的官僚体制的一边。波士顿改革运动的失败说明,局部的改革根本无法触动官僚体制这一庞然大物,失败是必然的结局。

尽管卡茨的研究结论引起了不少争议和反批评,人们对于其方法论一般都倾向于肯定。卡茨的研究是教育史研究运用社会科学方法的一次较为成功的尝试。至此,计量法和案例研究被史学界广泛接受。

## 五、关于欧洲文明中心论

教育史研究中的欧洲文明中心论或西方中心主义产生于19世纪。它的形成有其深刻的历史、社会和宗教原因。历史上,制度化学校教育以及系统的教育史编写源于欧洲。以欧洲人固有的视角和心态看世界,以欧洲文明为中心是合乎逻辑的结论。19世纪末,欧洲文明中心论又因社会进化论的流行得到了强化。社会进化论暗含着欧洲种族中心主义。即把欧洲文明当作全人类最先进的楷模,将西方价值凌驾其它民族之上,为欧洲人向海外扩张提出辩护。殖民者成为向全世界传播文明,指导“落后民族”迈向“进步”的使者。欧洲人心目中的文明世界即白种人统治的基督教文明世界。最早移民美国的新英格兰清教徒认定他们是经上帝特许应招来推进秩序,传播自由福音的使徒。他们被赋予优越的智慧和力量,有责任和义务拯救处在黑暗中的世界。这种基督教普世主义逐渐被世俗化、政治化,使美国成为一个主张“普遍价值”的国度。此一意识形态必然反映在教育编史工作中。

古特克指出,在美国,新老史学家一直被一种错误观念所支配,即认为美国教育发展是无与伦比的。它与世界任何国家的教育发展历程毫无共同之处。按照这种文化相对主义观点,教育在特定的时空范围,相对于特殊的文化环境来说必定是与众不同的。这一观点产生了消极的影响。它排斥文化的比较研究,片面强调某一国家文化和教育发展的特殊性并对它顶礼膜拜。于是,文化相对主义变成了文化孤立主义。<sup>14</sup>它使得很多学者不能正确地面对本国的历史文化传统,不能客观地对待异文化乃至整个非西方世界的文明。孟禄就认为古代中国教育的特点是“重复过去”。艺术变成了神秘主义;发明只是偶然的結果;道德为功利主义支配等等。<sup>15</sup>格莱夫斯竟至于露骨地将古代东方国家的教育统统贬为“非进步教育。”<sup>16</sup>这种对异域文明和教育遗产的极端蔑视,无疑是欧洲文明中心论的一种具体表现。

第二次世界大战后,帝国主义、殖民主义体系崩溃。西方迎来一个“非西方的世界”。学

术界起来声讨欧洲种族主义,清算社会进化论,批判欧洲文化帝国主义。特别是20世纪六、七十年代席卷西方世界的民权运动,强调民族主义和分离主义。新生代知识分子受自由主义和左倾思想影响,对弱势文化群体以及不同民族和种族的历史文化传统寄予深切的关注。这些内外因素的相互作用,很大程度上消减了西方人教导文化的傲慢。当代美国学者赛义德首次用“东方主义”(Orientalism)一词对西方文明进行了批判。作为一名有着非西方背景的美国人,赛义德将“东方”当作西方文化霸权的符号来研究。他认为东方主义是一种文化和政治事实,是“欧洲——大西洋统治东方的权力符号”,是西方文化霸权运作的结果。指出这是理解工业西方文化生活所不可或缺的一个概念。<sup>17</sup>

英国历史学会主席巴勒克拉夫在为联合国教科文组织撰写的《当代史学的主要趋势》一书中大声疾呼历史研究者“跳出欧洲去,跳出西方去,将视线投射到所有的地区与所有的时代”,并进而认为“史学家的观点愈富有世界性,愈能摆脱民族或地区的偏见,就愈接近获得有效于当代的历史观念”。他指出:“世界上,每个地区的各个民族和各个文明都处在平等的地位上,都有权利要求对自己进行同等的思考和考察,不允许将任何民族或任何文明的经历只当作边缘的无意义的东西加以排斥。”<sup>18</sup>

在国际交往日益频繁的今天,一个现代社会必然是一个多元化社会。多元化不仅仅是描述一种社会状态,而且已成为一种社会目标和一种被普遍认同的价值标准。多元化显示了各民族、各社会阶层和社会群体的独立意识,以及由此产生的社会多样性。多元化意味着拒绝典范,尊重差异,显示文化特性,摈弃一切孤立主义论调。多元化还意味着不同文化的交融互摄。

为便于不同国家、民族、种族之间的文化传播和交流,一门新学科比较历史学得以兴起。受其影响,教育史研究也渐有摆脱“事件”和“年代”,向“问题”和“比较”转变的趋向。目前,美国在比较历史学的研究上有后来居上之势。这与战后美国放弃孤立主义,积极参与国际事务有关。一些教育家认为,要使美国的教育经验扩大影响,进入更远大的前景之中,第一流的比较历史学研究是绝对需要的。而在这方面曾经以目光短浅闻名的美国史学家几乎没有创造出有用的模式可供教育史家向它学习。但问题是不可避免的。美国历史学家需要一种跨国跨界的视野,加强比较历史研究。没有这样的比较的证据,充分评价教育对社会的影响几乎是不可能的。当然,考察教育遗产的“美国的方式”并不意味着它是“唯一的方式”、“正确的方式”、或“不可避免的方式”。比较教育史这门学科本身具有历史的、民族的、地方性的意义。<sup>19</sup>

### ***Five questions of methodology in research of western education***

Deng Mingyan

Education Department, ECNU

**Abstract:** Research of education history in our country needs support of scientific methodology. Taking a viewpoint of methodology, this paper discussed five issues in the research of western education, i.e., history of educational problems, modernism, humanity character of education history, interpretive model and case study in the research of education history, and euro-centerism.

**Key words:** western education, methodology, education research

收稿日期: 2003-4-15

作者简介: 邓明言, 男, 华东师范大学教育学系副教授。

- 
- <sup>1</sup> G.G.伊格尔斯:《欧洲史学的新方向》,米德尔顿,1975年,第193页。
  - <sup>2</sup> (法)安多旺·莱昂著:《当代教育史》,樊慧英,张斌贤译,肖云瑞校,光明日报出版社1989年第129页。
  - <sup>3</sup> 张广智、张广勇:《现代西方史学》,复旦大学出版社,1996年,第86页。
  - <sup>4</sup> R.F.迪尔登:《教育领域中的理论与实践》,瞿葆奎主编:《教育学文集》第一卷《教育与教育学》,人民教育出版社,1993年,第543页。
  - <sup>5</sup> B·克罗齐:《史学理论与史学史》,巴里,1954年,第4页。
  - <sup>6</sup> (德)恩斯特·卡西尔著:《人论》,甘阳译,上海译文出版社,1985年,第261页。
  - <sup>7</sup> Gutek,G.L. A History of the Western Educational Experience,1972,by Random House, Inc,P.9.
  - <sup>8</sup> (俄罗斯)卡特林娅·萨里莫娃,(美)欧文.V.约翰宁迈耶主编:《当代教育史研究与教学的主要趋势》,方晓东等译,教育科学出版社,2001年,第53页。
  - <sup>9</sup> Silver, H. Knowing and not knowing in the history of education, History of Education, 1992,Vol.21, No.1.
  - <sup>10</sup> (德)恩斯特·卡西尔著:《人论》,第242页。
  - <sup>11</sup> (法)罗曼·罗兰著,陆琪译:《卢梭传》,华岳文艺出版社,1988年,第25页。
  - <sup>12</sup> 琼.K.史密斯,《将传记作为教育史教研的一种形式》,《当代教育史研究与教学的主要趋势》,第203页。
  - <sup>13</sup> 转引自张广智、张广勇著:《史学,文化中的文化——文化视野中的西方史学》,浙江人民出版社,1990年,第110页。
  - <sup>14</sup> Gutek,G.L. ,A History of the Western Educational Experience, 1972,by Random House, Inc., PP5-6.
  - <sup>15</sup> Monroe,P., Textbook in the History of Education, The Macmillan Company, New York, 1905,PP.48-49.
  - <sup>16</sup> Graves,F.P., A History of Education before the Middle Ages, The Macmillan Company, New York,1909, PP.8-19.
  - <sup>17</sup> (美)爱德华·W·赛义德著,谢少波、韩刚等译:《赛义德自选集》,中国社会科学出版社1999年,第6-7页。
  - <sup>18</sup> 杰弗里·巴勒克拉夫:《当代史学的主要趋势》,上海译文出版社1987年,第158页。
  - <sup>19</sup> 参见:“History of Education as a Field of Study” The Encyclopedia of Education, Crowell-Collier Educational Corporation,1971,V.4. 卡斯特尔:“教育历史研究方法”,胡森主编:《国家教育百科全书》第5卷,1994年第2版。