

重新理解《学记》: 基于整体教育史观的审思^{*}

孙 杰

(山西大学教育科学学院,太原 030006)

摘 要:以学论教是经学时代《学记》文本注疏的总体特征,由学至本是中国古代学者对《学记》的整体理解和把握。在经学时代向学科时代的转变过程中,学者们通过中体西用范式来表达对现代学术的文化认同,《学记臆解》就是国人依托传统学术对现代教育学的自我应答。国人在翻译和介绍赫尔巴特学派的教育学类译著的过程之中,拉开了中国教育学科体系自身建设的序幕。《学记考释》就是借鉴赫尔巴特的教育范式,从《学记》之教育目的论、教育方法论和教育心理学三个部分,来解读《学记》的教育思想体系。《学记今译》和《〈学记〉译述》《〈学记〉批注》《学记评注》等著作,可以被看作是新中国成立以来教育学科体系建设的历史缩影。教育史学科对于人类社会化活动的共时性和历时性关系的关注,使得我们必须围绕中国教育思想史的基本问题,基于实质概念与形式概念连接和转换的研究路径,来重新思索经学化和学科化视域下的《学记》研究范式,以期在实现教育史学和教育学史辩证统一的基础之上,达到对《学记》教育思想体系的历史的逻辑的分析。

关键词 《学记》;整体教育史观;以学论教;以教代学;学教合一

中国教育学科体系形成并不断完善的过程,同教育制度自身发展演变过程紧密相连并互为因果。《学记》作为“中国教诲观念的化石”(陈桂生,2004),既体现了我国前制度化教育阶段的教育文化特征,又在我国制度化教育形成过程之中发挥了重要作用。《学记臆解》《学记考释》和《学记评注》等理论著述,不仅见证了我国制度化教育萌生及其发展历程,而且在一定程度上折射了我国教育学科体系的自身变迁历程。非制度化教育理念的提出,在引发学者们对于制度化教育及其学术体系进行反思的同时,也引起了学者们对于前制度化教育阶段教育研究范式的理论思索。我们对于《学记》的重新解读,就是要在厘清经学化和学科化范式下《学记》研究的发生认识论的基础之上,从整体教育史观的视角来重塑《学记》研究的新范式。

一、以学论教:前制度化教育下的《学记》注疏

《礼记》考释自郑玄集其成而树其大宗,正如朱熹所言“汉魏诸儒,正音读,通训诂,考制度,辨名物”([宋]朱熹《晦庵先生朱文公文集》卷七十五《语孟集义序》),汉魏诸儒首推郑玄。至唐代,唐太宗“以儒学多门,章句繁杂,诏国子祭酒孔颖达与诸儒撰定五经义疏,凡一百七十卷,名曰《五经正义》,令天下传习”([后晋]刘昫《旧唐书》卷一百八十九上《列传》第一百三十九《儒学上》)。作为官方统一版本并颁行天下的《五经正义》(包括《诗》《书》《礼》《易》《春秋》),成为后世官方修订和编撰儒家经典的范例版本。同样,郑注孔疏版本也成为历代学者研究《礼记》之范本,《学记》教育范畴体系融入《礼记》

* 基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题“中国古代教育学范畴发生史:以《学记》为中心”(BOA150030)。

经学体系之中。

“三礼”取“记”(《礼记》)而去“经”(《周礼》《仪礼》)自唐代修撰《五经正义》始,其原因在于,“《周官》《仪礼》,一代之书也《礼记》,万世之书也”(焦循,1988,第652页),《礼记》相对《周礼》和《仪礼》来说,因具有更加普适的礼学价值而备受后世推崇。《五经正义》的修撰始于唐贞观十二年(638年),止于永徽四年(653年),历经唐太宗、唐高宗两朝,由前后两代学者历时十六年完成,“唐初撰写《正义》的时代,汉学系在汉、魏以来四个多世纪中已经积累了各家各派的丰富成果,整个学术领域在语言学、考古学、历史学等方面都有很大进步,有条件解决过去阙疑或误解的一部分问题。所以《正义》的疏解,较过去的笺注有所充实和提高,它体现了汉学系经学在新历史条件下的总结和发展”(夏传才,1998,第39页)。由此可见,《礼记正义》集汉、魏经学之大成而成一统,“据黄氏以为本,其有不备,以熊氏补焉。必取文证详悉,义理精审,剪其繁芜,撮其机要”(孔颖达,2014,第2页)。即依据南朝皇侃《礼记义疏》并在参考北周熊安生之书的基础之上,遵循“疏不破注”的原则实现对郑玄《礼记》注的疏解。《五经正义》包括《毛诗正义》(40卷)、《尚书正义》(20卷)、《礼记正义》(70卷)、《周易正义》(14卷)、《春秋左传正义》(36卷),其中以《礼记正义》的学术成就最为突出,“故其书务伸郑注,未免有附会之处。然采摭旧文,词富理博,说礼之家,钻研莫尽。譬诸依山铸铜,煮海为盐,即卫湜之书尚不能窥其涯涘,陈澧之流益如莛与楹矣”(永瑢等,1983,第6页),以后世《礼记》学之代表人物卫湜、陈澧作为参照对象,确实可见《礼记正义》不可逾越的历史地位和学术价值。《礼记正义》从唐代刊刻以来版本众多,我们试以北京大学出版社影印南宋越刊八行本《礼记正义》为范本,来分析《礼记正义》中《学记》的教育思想体系。

《学记》位于《礼记正义》第四十六卷(共一卷),开篇即指出“《正义》曰:案郑《目录》云,名曰‘学记’者,以其记人学教之义,此于《别录》属通论”,“学教之义”就是“学记”之本义。孔颖达本着“学教之义”的注解宗旨,试图在把握《学记》文本要义的基础之上,来呈现以学为核心教育话语体系的《学记》教育范畴体系。孔颖达通过“发虑”至“学乎”的文本疏解方式,“《正义》曰:此一节明虽有余善,欲化民成俗,不如学之为重”表达其对《学记》各节大意的整体认知。《学记》全篇包括“发虑”至“学乎”、“玉不”至“谓乎”、“虽有”至“谓乎”、“古之”至“谓乎”、“大学”至“谓乎”、“大学”至“谓乎”、“今之”至“由乎”、“大学”至“由兴也”、“发然”至“废也”、“君子”至“喻矣”、“学者”至“者也”、“善歌”至“志矣”、“君子”至“谓乎”、“凡学”至“师也”、“善学”至“道也”、“记问”至“舍之可也”、“良冶”至“于学”、“古之”至“不亲”、“君子”至“务本”,共十九部分,分别论述学之为重、学之为美、教学相益、国家立庠序上下之殊并明入学年龄之差、教学大理、教学之道、教者违法学者所以不成、教之得理则教兴也、学之不依理教之废耳、君子教人方便善诱之事、教者识学者之心而救其失、教者若善则能使学者继其志于其师、为师法、尊师、善学及善问并善答不善答之事、教者不可为记问之学、学者数见数习其学则善、弟子当亲师之事、学为众事之本等学教之义理。故此,《学记》注疏就是在以学为核心的教育话语体系下,围绕学一道和学一教两类范畴而形成的思想体系,即“学一道”观支配下的“学一教”体系。

学 { 学一道(包括学一性、学一政、学一圣、尊师一敬学等)
学一教(包括教学之理一法、学一习、学一问、问一答等)

正如戴溪所论,“《学记》之论,由末以造本《大学》之论,自本以徂末:其为教则一也”([宋]卫湜《礼记集说》卷九十)。同样,孔颖达在注解“此之谓务本者”句时指出,“本小而后至大,是小为大本。先学然后至圣,是学为圣本也”,学为小,圣为大,学为圣人乃国家立教设学之根本所在。《学记》从“化民成俗,其必由学”“建国君民,教学为先”始至“学为圣本”终,“以学论教”的重学特色跃然纸上。《学记》“由末以造本”的思维运作方式,成为中国古代学者认识和理解《学记》文本的关键所在。

二、以教代学:制度化教育下的《学记》解读

我国制度化教育形成的过程,就是以教为核心的教育话语体系形成并得以确立的过程。《学记》

解》《学记考释》和《学记评注》等理论著述,不仅见证了我国制度化教育萌生及其发展历程,而且体现了我国教育学科从中体西用到模仿借鉴直至理论创新的发展和完善历程。中国教育学科体系自身不断发展和完善的历程,在《学记》的教育体系术语表达之中留下了清晰的历史印迹,即从寻找表达现代教育概念方式到形成现代教育概念的教育学科发展历程。

(一)《学记臆解》:中体西用范式下的《学记》解读

在王国维通过翻译日本立花铣三郎编著的《教育学》(1901年),向国人第一次较为完整和系统地介绍教育学之前,因新式教育发展及创办师范学堂的内在需求,国人开始有意识地从传统学术之中寻找吻合现代教育的文化因子,《学记》因而再次进入学者们的教育视野。梁启超在《变法通议·论师范》中就曾指出,“《学记》一篇,乃专标诲人之术,以告天下之为人师者”,《学记》不仅可以作为师范教育的教学法用书,而且符合师范教育之大义:“至其所以为教之道,则微言妙义,略具于《学记》之篇,循而用之,殆庶几矣。”(梁启超,1989,第37页)同样,张謇在创办通州师范学校之时也非常重视《学记》之于师范教育的价值。他在《通州师范学校议》中指出,“自《学记》师范实验之不传,教授管理不得不借才于异域。其所以必借之义,盖将借其考求所得之实际,以证我之理想,以复明我二千年前之教育不着眼于文字也”(张怡祖,1931,第10页),《学记》本身就是我国师范教育之本源;在《通州师范学校始建记》中进一步指出,“謇维教不可无师,师之道备于《学记》”“师必出于师范,师范之教授管理,其法往往可以证通《学记》”(张怡祖,1931,第13—14页);在《师范学校开校演说》中又指出,“我中国二千年前教育与各国师范义法近者,独《礼记·学记》一篇”(张怡祖,1931,第17页),可见《学记》之中包含师范教育之道。如果说梁启超与张謇等人只是在论述师范教育之时,借用《学记》来论证创办师范教育的教育文化基础和传统教育资源,那么刘古愚借用现代教育术语来重释《学记》的《学记臆解》,则可以被视作《教育学》传入我国之前,国人借用传统教育经典来论证现代教育的代表之作。

刘古愚^①作《学记臆解》(1895年)的目的在于,“通诸今之学校法,意在融贯中西,不拘常解,化裁通变,期以济时”(宋聊奎,1936,第173页),即用臆解的方式来达到经世致用的学术功效。刘古愚遵循王夫之《礼记章句》的分章方法,把《学记》分为四部分十六章:第一部分(第一章)是设学之旨,第二部分(第二章至第九章)是为师之道——教法,第三部分(第十章至第十五章)是为学之道——学法,第四部分(第十六章)是为学务本。教法和学法共同构成了《学记》的教育思想体系,符合梁启超和张謇因倡导师范教育而重视《学记》的思维方式。我们以《学记臆解》阐释第一章(“发虑宪”至“其此之谓乎”)之大意,来体会刘古愚以经世致用之宗旨来臆解《学记》的目的。刘古愚认为,“此章(第一章)叙学缘起。欲化民成俗,则为当官行政者言之,不惟非训诂词章之学,亦非博考典章以为经济,高谈心性以为道德,仅聚生徒讲论一堂之学也。盖三代师即是官,教即是政,民即是徒,则兵刑礼乐之政,农工商贾之业,饮食男女之事,出入起居之时,皆学也”(宋聊奎,1936,第79页)。设学的目的在于“为当官行政”,反对“训诂词章”“博考典章”“高谈心性”的“无用”之学,倡导包括“兵刑礼乐”“农工商贾”等实用之学。同样,刘古愚在注释第三章(“古之教者”至“其此之谓乎”)时,引用了“课程”概念并采用“本之六经,参以时势,证以西法”的方法,构建了“一年”至“九年”的课程体系(表1)^②。

刘古愚的课程体系之中既有中学对西学的比附,也有本着“为我所用”而直接选取的西学内容,充分体现了以经世致用为宗旨的课程内容选择标准。《学记臆解》的主要贡献在于运用新式教育术语来诠释《学记》之中教法、学法内容,体现了国人对于新式教育的学术体悟和文化自觉,以及对于寻找表达现代教育概念方式的学术探索。但是,《学记臆解》并没有在突破传统教育范式的基础之上形成新的范式体系。

(二)《学记考释》:目的方法论范式下的《学记》解读

正如王国维在《哲学辨惑》(1903年)中指出,“余非谓西洋哲学之必胜于中国,然吾国古书,大率繁散而无纪,缺残而不完,虽有真理,不易寻绎,以视西洋哲学之系统灿然、步伐严整者,其形式上之孰优孰劣,固自不可掩也。且今之言教育学者,将用《论语》《学记》作课本乎?抑将博采西洋之教育学以充

之也?于教育学然,于哲学何独不然?且欲通中国哲学,又非通西洋之哲学不易明也”,“异日昌大吾国固有之哲学者,必在深通西洋哲学之人,无疑也”(王国维,1997,第5页)。在王国维看来,无论是在哲学领域还是在教育学领域,向西方学习并深通西方学术之原理,是继承和发扬中国传统学术的关键所在。同样,“从春秋到清末林林总总的著作、学说,哪一部可称之为教育学之书呢?《论语》《学记》常被人提及,但它们毕竟是对教育现象的零散的、片段的认识,而难以与作为一门学科的教育学相提并论。处此情景,大概除抄之外,别无他途。大量译介日人著作,将日人所论的赫尔巴特教育学奉为宝典,是教育学在中国立足的一条有效的途径或者说捷径”(郑金洲、瞿葆奎,2002,第262页) 赫尔巴特教育学传入中国就成为推动教育学科向前发展的时代需要。

表1 《学记臆解》中的分年课程体系

学程	课程内容
入学后课程(10岁)	今日学者不可不知绘图之法,执笔须从篆书入手,则写字绘图为主。
一年后课程(10—12岁)	今五洲大通,宜采各国诗歌,如其语言歌法以教中国人,则语言之学即寓于诗矣;今日学校须有舞法,宜以军营步伐定为舞列,使习之以健筋骨。
三年后课程(12—14岁)	古之射如今之演放枪炮,拟乡学以枪代鼓篋之鼓,凡师之号令皆令放枪,暇则演中的,则兵寓于学矣;古之御如今之运用机器,拟令乡学各购一适用之小机器,由此推广以及一切机器,则工伏于学矣。此则由射御变而进之也。
五年后课程(14—16岁)	凡为身世所需之艺,如日本所谓普通学,今皆习之,而生人之业无不能为矣。
七年后课程(16—18岁)	今视之果能论能取,则可为士为吏为兵,否则前十六时不能博习,即所业不能通,不能亲师,即其志不在学,即视其材质,分之农工商。
九年后课程(18—20岁)	习当代之朝章典故及各国风土人情以通知当时之故;夫子以学承尧舜禹汤文武周公之政之法

《学记考释》(1943年)就是杜明通^③借用赫尔巴特的教育范式来解读《学记》的学术著作。《学记考释》共由三部分组成:考证卷一、注释卷二和引义卷三,其中引义卷三重点阐释《学记》研究范式(表2)。杜明通在《学记考释》的引义卷三之中,从《学记》之教育目的论、教育方法论和教育心理学三个方面,来论证《学记》所包含的教育思想体系。

《学记考释》的引义部分用教育目的论和教育方法论来进行体系建构,则是受20世纪初流行于我国教育界的德国教育家莱因教育学分类思想的影响(余家菊等,1928,第650页)。莱因把教育学分为历史的教育学(教育史)和系统的教育学两大类,其中系统的教育学分为理论的教育学和实际的教育学两类,理论的教育学由目的论和方法论两部分组成。故此,目的方法论范式取代“学一道”观支配下的“学一教”体系,以教为核心的教育话语体系成为诠释《学记》教育思想体系的教育术语。

(三)《学记评注》:教育教学论范式下的《学记》解读

新中国成立后十七年,“我国教育学科体系的建设是以引进和学习苏联教育学科体系为起点和基础的”(金林祥,2000,第137页)。至1958年与苏联断交,“中国教育学科被迫无奈,走上了一条自立之路。但是这条路仍是苏联教育学之路,框架模式未变,基本思路未变”,“‘文革’后,我们大致用了五六年时间去恢复教育学,恢复‘文革’前凯洛夫教育学,其间出版的教育学书籍,不少可以映照出凯洛夫教育学的影子”,从20世纪80年代中期以后,“我们才把注意力渐渐扭转过来,思维转向我国教育学的本土化”,“教育学的本土化,是我们的向往,是我们在经历了抄日、仿美、学苏以后的深深期盼”(郑金洲、瞿葆奎,2002,第265页)。学习苏联—自主探索(保留苏联教育学框架)—本土化(继承与创新),就是建国以来教育学科体系建设的发展路径。《学记今译》和《〈学记〉译述》(1957年)—《〈学记〉批注》(1975年)—《学记评注》(1982年)就是中国教育学科体系建设的历史缩影,《学记》研究范式呈现出相应的术语变迁(表3)。

表2 《学记考释》中的目的方法论范式

引义	目的方法论范式
教育目的论	<p>大学三科以诗、礼、乐为内容,以德行之陶冶为目的。 操缦、博依、杂服,艺也,亦居学也;弦、诗、礼,学也,亦正业也。 (1) “大学始教之七事”目的同样在于修德。“七事”是方法,修德是目的。 方法一目的“皮弁祭菜”——“习礼”,“宵雅肄三”——“尚志”,“入学鼓箠”——“敬业”,“夏楚二物”——“端仪”,“未卜禘不视学”——“乐群”,“时观而弗语”——“养恒”,“幼者听而弗问”——“明伦” (2) “视学”同样也是“有形之学”与“无形之修养”并重。 有形之学: 离经、敬业、博习、论学、知类通达 无形之修养: 辨志、乐群、亲师、取友、强力不反 大学教育最终期望养成学生四个方面的品质: 服从、勤笃、乐群、自治</p>
教育方法论	<p>确立教学方法的三原则: 重感化、重自动、重思考 教学四方法: (1) 预防法——禁于未发之谓豫; (2) 及时法——当其可之谓时; (3) 循序法——不陵节而施之谓孙; (4) 观摩法——相观而善之谓摩</p>
教育心理学	<p>豫、时、孙、摩皆符合心理学规律。 如“豫”之心理规律,发而禁会产生两种危害: (1) 教者胜利,则学生人格压抑,仍存于潜意识,得间作变态之表出; (2) 学者胜利,则放僻邪侈,益不可收拾。</p>

表3 教育教学论范式下的《学记》思想体系

年代	著作	教育教学论范式
1957年	《学记今译》 顾树森 人民教育出版社	<p>批判的部分: (1) 以“化民成俗”“建国君民”作为教育的目的; (2) 以学习“至道”作为教育的任务; (3) 古时教育制度是完全为统治阶级服务的; (4) 重视开学典礼,施行体罚,以宣扬统治者的权威; (5) 以“务本”为求学的最终目的 发扬的部分: (一) 关于行政领导方面: (1) 分年编制教学计划和视导制度的创立; (2) 利用开学典礼的必要措施; (3) 尊师重道的积极意义 (二) 关于教育原理方面: (1) 教学相长和教学各半原理; (2) 正常课业与课外作业相结合的原理; (3) 教育上成功和失败的经验教训; (4) “因材施教”和“长善救失”的原理 (三) 关于教学原则方面: (1) 要求教师善于诱导启发学生的原则; (2) 要求教师注意学生接受能力的原则; (3) 要求学生进行学习必须从练习入手的原则; (4) 要求学生独立思考采用“比物丑类”“触类旁通”的原则 (四) 关于教师的严格要求: 循循善诱、因材施教、以身作则、继志</p>
	《〈学记〉译述》 傅任敢 上海教育出版社	<p>一、教育作用与目的 二、教育制度与学校管理: (一) 学制; (二) 年级雏形; (三) 视学制度; (四) 开学仪式; (五) 目的教育; (六) 上课规则; (七) 体罚 三、教育与教学的基本原则: (一) 教学相长的原则; (二) 藏息相辅的原则; (三) 预防性(豫)原则; (四) 及时性(时)原则; (五) 顺应性(孙)原则; (六) 观摩性(摩)原则; (七) 启发性(喻)原则; (八) “长善救失”的原则 四、教学方法: (一) 问答法; (二) 讲解法; (三) 练习法 五、教师问题: (一) 教师的作用; (二) 优秀教师的基本条件; (三) 尊师的必要 六、当时教育的五大弊端: (一) 呻其占毕; (二) 多其讯言; (三) 及其数进而不顾其安; (四) 使人不由其诚; (五) 教人不尽其材</p>

续表 3

年代	著作	教育教学论范式
1975年	《〈学记〉批注》 景德镇市红星瓷厂二车间工人理论小组、景德镇市第二中学语文学习组 江西人民出版社	教育作为上层建筑的一个重要组成部分,是为一定阶级的政治服务的。《学记》炮制者站在反动奴隶主阶级的立场上,把教育作为复辟奴隶制的工具,提出了一整套为复辟奴隶制服务的教育路线、方针和方法。它规定的教育目的、课程设置、教育过程和考试制度,都是以唯心论和形而上学为哲学基础的,是颂古非今的。《学记》通篇浸透了孔孟教育思想的毒汁,是一部地地道道的奴隶主阶级的“教育学”。
1982年	《学记评注》 高时良 人民教育出版社	《学记》的内容阐明了教育和政治的关系,教育的作用、目的和任务,教育和教学制度、内容、原则和方法,教育过程中的师生关系,同学之间的相互关系,等等。

高时良教授在《学记评注》(1982年)及《学记研究》(《学记评注》修订版,2006年)之中,对《学记》教育思想体系的诠释和建构,代表了20世纪80年代以来我国学者对于《学记》教育思想体系的学科共识。以“教育目的论”和“教育方法论”为代表的《学记》研究范式,被以“教育和政治的关系,教育的作用、目的和任务,教育和教学制度、内容、原则和方法,教育过程中的师生关系,同学之间的相互关系”等学科术语取代。《学记》研究范式之中以学为核心的教育话语体系,被以教为核心的教育话语体系取代,从而导致前制度化教育中“以学论教”的《学记》教育思想体系,向制度化教育中“以教代学”的《学记》教育思想体系的转变,进而产生了学教分离的理论倾向。因此,为了重申《学记》教育思想体系之中“学教合一”的逻辑体系,就需要以相互关联、整体的和统一的历史观念,来探寻现代教育体系下的《学记》教育研究问题。

三、学教合一:非制度化教育下的《学记》诠释

非制度化教育理念的思维视域之下,我们在开始反思和批判制度化教育的同时,也开启了对以制度化教育术语来诠释《学记》教育思想体系的理论反思,以及对前制度化教育下《学记》教育思想体系的理论思索。张斌贤教授在《探寻教育史学科重建的出发点》中指出,自20世纪80年代以来的教育史学科,“由于主要关注各种类型、各种层次的正规学校教育,而忽视对不同历史时期各种‘非正规’教育形式的探讨,‘外国教育史’变成了‘外国学校教育史’(或者说‘教育史’变成了‘学校教育史’);而且,由于仅仅注重学校中那些被制度化了的事物和现象,外国教育史事实上又变成了正规学校内部局部、片段的教育现象或事物的历史”(张斌贤,2016,第82页),外国教育史研究领域存在的问题绝不是孤例,制度化教育下的《学记》教育思想体系研究就存在借用学校教育话语的研究视域狭窄问题。故此,“作为教育史学科研究对象的教育史就是过去一切时代人类所开展的社会化活动及其共时性和历时性的关系”(张斌贤,2016,第87页),教育史学科对于人类社会化活动的共时性和历时性关系的关注,使得我们必须重新探寻《学记》教育思想体系研究的新范式和新视角。

(一) 整体史观《学记》诠释的新范式

陈元晖先生生前就曾指出,“研究教育史的目的,也就是为了观察教育理论发展过程中的胚胎和萌芽的形式”,“教育学的研究应成为教育史研究的中心环节”,“教育学不管教育史与教育史不管教育学的分离局面必须终止。它们的结合是发展教育史研究之路,也是发展教育学研究之路”(陈元晖,1988,第3—5页)。整体教育史观就是“以相互联系的、整体的和统一的历史观念,认识和理解人类教育的历史现象、历史过程及其本质”(张斌贤、王晨,2010,第6页),力图“运用现代的系统思想来考察教育的全部历史”及“教育内部存在的各种相互关系、教育与社会环境的相互关系以及这些关系的演变过程”(张斌贤、王晨,2010,第12页)。整体教育思想史的提出,“既是对碎片化历史研究的克服,也是对内外方法综合的尝试,或者说试图整合教育学史和教育史学的努力”(王晨,2012,第129页)。依据

整体教育史观的教育史研究思维方式,我们在展开《学记》教育研究之时,必须考虑“是否存在一种通过核心问题或类型图式来整体理解教育思想史发展进程”的整体教育思想史。

教育史研究者通过探寻教育思想史的基本发展线索,来试图达到教育史学和教育学史的辩证统一。张斌贤、褚洪启等在编撰《西方教育思想史》时认为,“从西方教育思想史的发展来看,下列这些问题是为大多数重要的教育家和教育思想家所共同关注的:个人与社会的关系;教育与人性的关系;教育与人的认识的关系;知识与道德的关系,等等。这些问题虽然在不同时期以不同的具体形式出现,但一直是构成教育思想的基本的、主要的内容(当然不是全部内容),因而也就成为西方教育思想发展的基本线索”(张斌贤、褚洪启等,1994,第20页)。同样,杜成宪在《中国教育思想史研究散论》中认为,中国教育思想史的基本问题是“为什么要有教育?凭什么能教育?为什么而教育?用什么来教育?怎么教育?由什么人来教育?教育什么人”(杜成宪,2016,第8页);孙培青、李国钧在《中国教育思想史》之中进一步明确指出,“古今中外教育思想的内容虽然各式各样,纷繁复杂,但无例外地都围绕着培养人这个中心,回答各个时代社会所提出的教育的基本问题,这些基本问题大致是以下几个方面:(一)人类社会为什么要有教育?(即教育的作用与地位。)(二)为了什么目的而教育?(即教育的方针与目的。)(三)以什么东西来教育?(即应有几方面的教育内容。)(四)怎样进行教育?(即教育教学方法。)(五)教育谁和由谁来教育?(即学生与教师。)(六)如何领导管理教育?(从微观至宏观的教育管理。)”(孙培青、李国钧,1995,第1—2页)。从中国教育思想史的基本问题来重新审视《学记》文本,并以此来避免制度化教育体系下《学记》教育思想体系研究存在的碎片化弊端,从而实现了对《学记》教育思想体系的整体理解和把握。

(二) 实质概念与形式概念相统一:《学记》诠释的新视角

我们要实现实质概念和形式概念相统一,就需要对《学记》文本进行“历史的逻辑的分析”。“历史的逻辑的分析”本身“就意味着用以分析历史的教育现象的逻辑范畴,源于历史,又回到历史,才能成立。固然,前人已经概括出的逻辑范畴,如前面提到的诸‘形式概念’,可以利用;一旦研究具体问题,如‘课程’的演变,仍须从‘课程’历史事实出发,概括出反映‘课程’变化的诸范畴”(陈桂生,2012,第21页)。只有作为形式概念的“课程”同反映“课程”变化诸范畴的实质概念的并用,才能在教育史研究过程中达到名实相副的研究本意,并进而实现“历史的逻辑的分析”的教育史研究范式。陈桂生教授在《〈学记〉纲要》中通过对《学记》结构的分析和对其中若干概念、命题的考辨,认为《学记》教育思想体系主要包括“学”理、“学”规、“教”型(法、“师”道、“学”道五个部分,以此来溯源《学记》文本之中所包含的实质概念,并进而避免“以新经验忖度旧事物”的研究弊病(陈桂生,2004)。《〈学记〉纲要》的学术贡献在于依据中国古代教育历史文化来溯源实质概念,不足在于是“研究历史上的教育概念,而不是研究教育概念的历史,因为它的重点还是在揭示特定时期特定人物那里某个教育概念的具体内涵,而不是展现教育概念在某个或者整个历史时期的发展演变情形,尤其是对教育概念演变与教育历史实践之间的关系关注不够”(田正平、章小谦,2007,第133页)。故此,如何围绕中国教育思想史的基本问题,依据中国古代教育文化提取出反映古代教育的实质概念,并展现实质概念在近代教育变迁历程中的逻辑演变及其与形式概念之间的语义转换,从而实现实质概念与形式概念之间的连接和转换,进而达到教育史学和教育学史之间的辩证统一,就成为中国古代教育经典文本研究的必由之路。因此,我们对《学记》的重新理解,就是对历史的逻辑的分析的整体教育史观的学术倡导,就是围绕中国教育思想史的基本问题,在实质概念与形式概念相统一的基础之上,实现教育史学和教育学史研究的相统一,即整体教育史观指导下的《学记》研究。

参考文献

- [清]焦循.(1988).《礼记补疏叙》清经解(册6,卷1156)(阮元).上海:上海书店.
[清]永瑩,等.(1983).《四库全书总目》(卷21).北京:中华书局.

- [唐]孔颖达.(2014).《礼记正义》(影印南宋越刊八行本).北京:北京大学出版社.
- 陈桂生.(2004).《学记》纲要.华东师范大学学报(教育科学版) (3) 68-74.
- 陈桂生.(2012).《教育文史辨析》.上海:华东师范大学出版社.
- 陈元晖.(1988).序.《中国教育家评传(第一卷)》(孙培青、韩达编).上海:上海教育出版社.
- 杜成宪.(2016).中国教育思想史研究散论.河北师范大学学报(教育科学版) (2) 5-11.
- 金林祥.(2000).《20世纪中国教育学科的发展与反思》.上海:上海教育出版社.
- 梁启超.(1989).《变法通议·饮冰室合集(一)》(饮冰室文集之一).北京:中华书局.
- 宋聊奎.(1936).《立政臆解·学记臆解》(关中丛书).西安:陕西通志馆印.
- 孙培青、李国钧.(1995).《中国教育思想史(第一卷)》.上海:华东师范大学出版社.
- 田正平、章小谦.(2007).中国教育概念史研究刍议.华中师范大学学报(人文社科版) (5) 132-135.
- 王晨.(2012).教育思想史系统性研究方式及其限度.教育研究 (3) 125-129.
- 王国维.(1997).《哲学辨惑·王国维文集(第三卷)》.北京:中国文史出版社.
- 夏传才.(1998).《十三经概论》.天津:天津人民出版社.
- 余家菊等.(1928).《中国教育辞典》.上海:中华书局.
- 张斌贤、褚洪启等.(1994).《西方教育思想史》.成都:四川教育出版社.
- 张斌贤、王晨.(2010).整体史观:重构教育史的可能性.清华大学教育研究 (1) 6-13+31.
- 张斌贤.(2016).探寻教育史学科重建的出发点.北京大学教育评论 (4) 78-88.
- 张怡祖.(1931).《张季子九录(教育录)》.上海:中华书局.
- 郑金洲、瞿葆奎.(2002).《中国教育百年》.北京:教育科学出版社.

注 释:

①刘古愚(1843—1903) 陕西咸阳人,名光蕡,字焕唐,晚年自号古愚,被誉为“旷世通儒”(陈三立语)、“关学后镇”(梁启超语)、“博大文儒”(康有为语)。

②课程体系根据刘古愚《学记臆解》之相关内容编制而成。

③杜明通(1910—2002) 四川夹江人,号草堂退士,曾任教国立四川大学。《学记考释》曾作为国立四川大学教育史教材。

(责任编辑 胡 岩)

Rethinking of *Xueji*: A Perspective of Overall Educational History

Sun Jie

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: Learning to teach is the general feature of the notes of *Xueji* in the era of Confucian classics. "From learning to the origin" is the overall understanding and grasp of *Xueji* by Chinese ancient scholars. In the transition from the Confucian classics to the academic age, some scholars express the cultural identity of the modern academic in a new way. *The Speculation of Xueji* is the self-response by the Chinese people to the modern pedagogy. In translating and introducing Herbart's works, the Chinese people have started the construction of Chinese pedagogy. Drawing on Herbart's paradigm, *the Notes of Xueji* is an attempt to interpret educational system of *Xueji* from its educational purpose, methodology and psychology. The works like *Modern Translation of Xueji*, *Annotation of Xueji*, can be seen as a historical epitome of the construction of Chinese pedagogy since the founding of the People's Republic of China. As the synchronic and diachronic relations in human socialization becomes the major concern of the education history, it's essential to rethink the research paradigm of academic *Xueji*. In doing so, it's expected to achieve a logic analysis of *Xueji* as well as the integration of the history of education and the education history.

Keywords: *Xueji*; overall educational history; learn to teach; teach to learn; integration of learning and teaching