

论凯洛夫教育学中国化的 经验及其启示

和学新¹,田尊道²

(1. 天津师范大学 教育科学学院,天津市 300387;2. 河南师范大学 教育与教师发展学院,河南 新乡 453007)

摘要:凯洛夫教育学对中国现代教育发展有着巨大影响,其中国化走过了半个多世纪的发展历程,经历了兴起、批判和深入发展三个阶段。凯洛夫教育学之所以能够在中国迅速确立地位并产生持续的长期影响,是多种因素作用的结果。凯洛夫教育学本身的科学性、时代性、操作性等是内在因素,政治因素起了关键性的决定作用,文化因素在深层次上产生了重要影响,苏联教育专家、中国教育学家和中国广大教育实践工作者则是其中国化的重要推动力量。凯洛夫教育学中国化的经验启示我们,学习借鉴国外教育理论思想,要杜绝运动式学习,要对引入理论进行系统化深入研究,要把握引入理论与中国文化的契合性。

关键词:凯洛夫教育学;教育理论;中国化;经验;启示

中图分类号:G40-012 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2015)06-0089-10

在中国近百年教育发展历程中,对中国教育理论和实践产生巨大影响的外国教育理论除了杜威教育理论外,就数凯洛夫教育学^①了。凯洛夫教育学至今仍对中国教育(尤其是基础教育)有着重大影响。^[1]研究国外教育理论的中国化,凯洛夫教育学的中国化无疑是一个重要案例,它对学习借鉴国外教育理论,促进国外教育理论的中国化具有重要价值。

一、凯洛夫教育学中国化的历程

凯洛夫教育学的中国化自20世纪中叶起步,经历了兴起、批判和深入发展三个阶段。

(一)凯洛夫教育学中国化的兴起(1949—1956)

1949年至1950年上半年,《人民日报》、《人民教育》等报刊不断刊发凯洛夫教育学1948年版的节译,并对其大力推崇。1950年12月和1951年5月,人民教育出版社分别出版1948年版中译本初版上册和下册,其后,在做出修订的情况下,又分别出版了第二版上下册和第三版上下册及第三版的合订本。1957年,人民教育出版社出版了1956年版中译本初版,后又再版。据统计,凯洛夫教育学1948年版本(也称老本)共印10次,印数为291 516册;1956年版本(也称新本)共印8次,印数为193 897册。老本、新本总计印数为50万册左右,城市中小学教师几乎人手一册。^[2]凯洛夫

^① 凯洛夫教育学是指苏联教育家伊万·安德烈耶维奇·凯洛夫主编的书名为《教育学》的教育学教材。凯洛夫主编的《教育学》总共有三个版本,分别是1939年版、1948年版和1956年版。其中,1939年版没译成中文;1956年版中文版出版后即遭质疑,不久被批判,对中国教育的影响有限。这里的凯洛夫教育学主要指1948年版本。

收稿日期:2015-06-21

作者简介:和学新,天津师范大学教育科学学院,教授,博士生导师。

基金项目:教育部人文社会科学研究规划基金项目“课程的理论基础的深化、拓展与整合研究”(11YJA880031),项目负责人:和学新;天津师范大学中青年骨干教师学术创新推进计划“中国特色课程理论的发展与创新研究”(52WX1003),项目负责人:和学新。

教育学的出版和普及为其中国化提供了文本支持。

凯洛夫教育学出版后,教育部把它规定为机关干部每周业务理论学习用书,组织各级干部、教师对其进行学习。^[3]国内教育学家则联系中国实际,为广大教育工作者提供学习支持。^{[4]63-64}不少老一辈教育学者对此经历都有回忆和记载。^[5]教育学家的讲解报告或被连载发表或被结集出版,产生很大影响。如曹孚为上海市小学教育工作者所做讲座,其讲稿不仅《文汇报》全文刊载,还做成广播稿要求教师按时收听,而后又由人民教育出版社结集出版,前后两版刊印发行六次,累计发行 80 余万册。^[6]

在这一阶段,聘请苏联教育专家(其中包括凯洛夫本人)来华和派遣留苏学生、访苏团,是学习苏联教育经验的重要渠道。当时聘请来华的苏联教育专家集中在教育部和高校,主要从事顾问、讲学和做报告等活动。由于受意识形态的影响,1930—1950 年代的苏联教育学体系表现出很强的一致性。苏联教育专家在华活动有意无意间极大地促进了凯洛夫教育学的传播。例如,在北京师范大学讲学的波波夫、普希金和崔可夫,在华东师范大学讲学的杰普莉茨卡娅等人,“主讲教育学各有自己的讲义或提纲,就其主要的结构或基本内容来说,大致雷同或类似凯洛夫主编的《教育学》”。^[7]崔可夫的讲义不仅先由《光明日报》连载,而且后又由人民教育出版社结集出版,影响极大。而在讲义中,对于一些易产生歧义的教育学概念,崔可夫基本以凯洛夫教育学为准绳,像“教养”和“教学”两个主要概念均直接引自凯洛夫《教育学》1953 年中文版第 15 页。^[8]1956 年,凯洛夫应邀来华,在北京、上海等地做了大量报告,会见了许多教育界人士,进一步激发了人们对凯洛夫教育学的学习热情。当时,中国政府不仅聘请苏联教育专家来华讲学和做报告,而且派遣留学生和访问团到苏联学习。留学生在留苏期间所用教育学教材并不是凯洛夫教育学,但所学教育学内容、体系与凯洛夫教育学大同小异。^{[4]133-134}我国政府还派遣由一线教育工作者组成的教育代表团到苏联实地考察、学习,近距离感受苏联的教育现实。这些都为凯洛夫教育学成功走向中国教育实践提供了便利条件。

凯洛夫教育学是在总结苏联 1930 年代教学经验的基础上形成的,提出了课堂教学的一整套模式和规范。这套模式和规范成为当时中国教学改革的模板。全国各级各类学校的教师和校领导积极主动地按照凯洛夫教育学的要求,规范自己的教育教学行为。据当时的任课教师回忆,当时中国学校全面学习苏联教育经验,不仅全国普遍采用凯洛夫教育学的通用教学模式,而且对教师教案格式、学生评分及课堂提问等具体教学行为都有着严格要求。^[9]广大教育工作者在积极实践的同时,还在报刊上推介自己的经验。报刊发表了大量一线教育工作者实践、应用凯洛夫教育学的文章。例如,《人民教育》分别刊文介绍长沙五中校领导、沈阳二中教师和山西洪洞一中教师学习凯洛夫教育学的实践经验。

在苏联教育理论的影响下,中国教育学人自编了多部教育学教材,例如,张凌光等编《教育学》(师范学校课本,人民教育出版社)、北京师范大学教育系教育学教研组编《教育学讲义》(北京出版社)等。这些自编教育学教材均是学习苏联教育理论的产物。张凌光等编《教育学》“出版者的话”中指出:“编写该书的目的是在学习苏联先进的教育理论和经验的基础上,试用马克思列宁主义的观点通俗地论述教育科学问题”。^[10]中国教育学人把凯洛夫教育学的结构概括为总论、教学论、教育论、学校管理论四板块,并以此作为编写教育学教材的统一模式。^①除在结构上效法外,中国教育学人自编教育学教材在基本概念和对教育基本问题的确定、主张方面也与凯洛夫教育学保持一致。

^① 关于“四大板块”的说法曾有过歧义,学者们通常认为凯洛夫教育学由总论、教学论、教育论、学校管理论四大板块构成,而陈桂生教授认为凯洛夫教育学并不是明确由四大板块构成,“四大板块”的说法只是人们与凯洛夫教育学影子作战所形成的普遍性错误。我们考察凯洛夫教育学的两个版本确实并没有体现出所谓的“四大板块”,但凯洛夫教育学在“教育学总纲”那一编下的“教育学的结构”小标题下明确指出教育学分为一般部分、教学、教育、学校管理四个部分。在这里,我们可以认为,“四大板块”的说法是凯洛夫教育学中国化的成果。

(二) 凯洛夫教育学中国化的批判(1957—1978)

1956年,毛泽东在《论十大关系》等文中指出,学习苏联必须有分析有批判,不能盲目搬运。1958年,毛泽东进一步指出:“教育方面搬得也相当厉害,……不考虑解放区的教育经验”。^[8]有了毛泽东的引导,中国教育界迅速把凯洛夫教育学搬下了“神坛”,并指出了移植苏联教育模式所产生的一些严重问题:大量必须参加生产劳动的中小学毕业生,缺乏相应的劳动能力和态度;知识分子和青年学生普遍性地只注重知识而忽视政治和生产劳动,等等。但人们起初并没有对凯洛夫教育学完全否定。1958年4月,中央召开教育工作会议,认为凯洛夫教育学是一部社会主义教育学,但存在着空想主义、在具体政策上不强调党对教育的领导等问题。

1958年人民公社化和大跃进开始以后,教育大革命也“应运而生”。在教育大革命中,人们的教育思想倾向风驰电掣般地往前飞进,把一切已存教育思想“甩”在后面。凯洛夫教育学这时早已权威不再,并且已经落后,被批判乃是情理之中的事。1964年,《人民教育》连发数文,对凯洛夫教育学进行不点名批判。1965年,教育部印发中共中央宣传部加了批语的《城市半工半读学校情况汇编》,明确指出以前“把苏联凯洛夫的教育思想认为是社会主义的,而实际上它是资本主义的”。^[8]凯洛夫教育学的性质已然发生了变化。

文化大革命十年,中国被激情“烧”得几近癫狂。当人们可以无所顾忌地打砸旧事物时,对凯洛夫教育学进行大肆挾伐,并不值得惊奇。只是这时的凯洛夫教育学批判有着“借台唱戏”的功效,其目的在于批、反国内的修正主义。在众多批判凯洛夫教育学的文章中,上海市革命大批判写作小组在《红旗》1970年第2期上发表的文章《谁改造谁?——评凯洛夫的〈教育学〉》影响较大,最具代表性。主标题“谁改造谁?”意指社会主义和资本主义都要按照自己的世界观改造世界,它们之间还没决出胜负;还有一个“谁改造谁”的问题,无产阶级必须用毛泽东思想分析批判凯洛夫教育学,来使教育革命得以深入开展。

在理论上批判凯洛夫教育学的同时,人们在教育实践中也抛弃了它的主张。在教育大革命中,原有的教学大纲、教学计划被旁置,学校正常的教育教学秩序被打乱。学生把大部分时间用在生产劳动与社会政治活动上面,上课时间被严重压缩。而在文化大革命期间,教育大革命的趋势得到了延续,并走向极致。其时,学生忙于造反、串联、批斗、互斗和上山下乡,教师则被劳改、下放。学校日常生活便是闹革命、劳动和参与各种社会活动,凯洛夫教育学所主张的严格、规范的知识教学几乎无人理会。

在批判凯洛夫教育学的过程中,凯洛夫本人的形象也发生迅速变化。1957年凯洛夫来华时,中国教育界对他的溢美之词言犹在耳,五年时间不到,凯洛夫居然成了“苏联现代修正主义教育理论的祖师爷”、“苏修叛徒集团所豢养的一个御用学者”、“国际上臭名远扬的修正主义反动权威”,等等。

(三) 凯洛夫教育学中国化的深入发展(1979至今)

在这一阶段,凯洛夫教育学中国化经历了恢复性发展和突破性发展两个不同的时期。两个时期的凯洛夫教育学中国化在旨趣、表现和人们对凯洛夫教育学的态度等方面都有着很大区别。

1. 20世纪80年代以前的恢复性发展

“文革”结束后,中国教育教学秩序得到恢复。建国初期,中国教育是在学习以凯洛夫教育学为代表的苏联教育经验基础上建构起来的,而新时期教育教学秩序恢复后,就很有必要从理论上重新评价凯洛夫教育学。20世纪70年代末中国教育理论界“很多学者在学术刊物上发表了重新认识凯洛夫《教育学》的文章并曾举行大型研讨会”。^[11]此时的重新评价显然是针对教育大革命至“文革”时期对凯洛夫教育学的批判和否定,为其“正名平反”。但重新评价中获得“正名”的凯洛夫教育学却不再有20世纪50年代的权威性。人们对它有了较为全面的认识,既肯定它的合理部分,也指出它所存在的缺陷。

20世纪80年代初,中国教育界掀起研讨赞科夫教学思想的热潮。^[12]在热潮中,人们把赞科夫

发展性教学思想与凯洛夫教育学进行比较,不仅发表大量相关文章,还在上海举办了“关于凯洛夫和赞科夫教学思想的异同和评价”小型专题学术讨论会。在比较研究中,人们虽然观点不同,但研究旨趣却一致地集中在探讨赞科夫如何实现对凯洛夫教育学的超越和创新。可以说,这和当时我国教育领域力图突破凯洛夫教育学束缚的意图是一致的,只是这种意图所引导的努力并没取得有效成果。

改革开放后,中国教育所恢复的是凯洛夫教育学所主张的教学模式和规范。由于凯洛夫教育学本身固有的缺陷,中国教育教学秩序恢复不久即在发展中出现诸多问题,促使人们推行教育教学变革。然而,在20世纪80年代以前,凯洛夫教育学所主张的教育教学模式和规范是中国教育运行的基本依据,几乎没有变革能对其构成有效冲击。与此同时,中国教育学的发展也有着同样的无奈。面对教育学教材极度紧缺,人们把“文革”前刘佛年主编的《教育学》讨论稿重印以为应急。之后不久,大量的自编教育学教材涌现。据统计,20世纪80年代中国正式出版了多达100多种教育学教材。^[13]然而,当时出版的教育学教材却都以凯洛夫教育学为蓝本,体系结构一致遵循“四大板块”。

2. 20世纪90年代之后的突破性发展

20世纪90年代以后,中国教育学人突破凯洛夫教育学束缚的努力取得了成效。在教育学科不断分化和不断综合的过程中,传统无所不包的大教育学分化成了教育基本理论、教学论、课程论、德育原理等学科。为适应学科教学和发展的需要,教育学的理论建构势必也要随之变化。在这种情况下,教育学教材逐渐多样化起来,不仅出现“教育原理”、“教育概论”、“教育学原理”、“教育学”、“普通教育学”等多个名称,内容结构也是新旧并陈、丰富多样。然而,20世纪90年代以后的自编教育学教材仍然受凯洛夫教育学的影响。暂且不说20世纪80年代的教育学教材或其修订版依然在90年代以后有着强劲的生命力和广泛的使用率,即使是那些具有创新的教育学教材,和凯洛夫教育学也有着密切关系。通过考察发现,这些教材虽然突破了凯洛夫教育学的体系,修正了它的缺陷,但是其思考教育的基本理路以及关于教育的基本观念却和凯洛夫教育学保持一致。从这个角度而言,凯洛夫教育学俨然成为了新中国教育理论的传统。

中国教育改革在20世纪90年代以后也加强了力度。在从理论上探讨师生关系、学生主体性等问题的同时,在实践中也进行了相应的变革。进入21世纪后,中国教育开启了系统的新课程改革,大力推行素质教育。可以说,通过变革,中国教育突破、超越了凯洛夫教育学的模式和规范。然而,这种超越却是有限的。这种局限表现在,中国学校教育仍以知识教学为主,而知识教学的整体面貌改变不大。除了像教材这样的硬性资源不断翻新之外,21世纪中国(尤其是广大农村)教师教的路数、学生学的路数并不比20世纪80年代高明多少。可以说,教学的深层行为模式依然如故。同时,教改实验大多是“淮南之枳”,所提出的教学模式在实验学校均获得成功,却不能推广。中国教育改革与其说是在不断革除凯洛夫教育学的影响,不如说是在对它进行发展和完善。

“文革”结束以后,凯洛夫教育学没再被重印过,似乎真的走入了历史。然而,凯洛夫教育学并没有退出中国教育领域,它的影响依然存在。对凯洛夫教育学的地位的认识,中国教育学界呈现出两种明显对立的态度:反对、批判和接受、拥护,而且争鸣不断。20世纪80年代后期,燕国材在《教育研究》发文认为凯洛夫教育学属于传统教育理论范畴,继而引发了一场辩论。^[14]21世纪初,新课程改革中影响较大的王钟论辩,其辩论的焦点之一依然是对凯洛夫教育学的地位和作用的认识。在辩论中,拥护凯洛夫教育学的王策三教授认为凯洛夫教育学握住了整个现代教育和现代学校教育的核心部分,虽有缺陷,但具有基本的合理性,在我国的教育发展中功不可没。^[15]而对凯洛夫教育学持批判态度的钟启泉教授则认为凯洛夫教育学缺少人文性,其教育教学主张只见教师不见学生,属于斯大林专制主义的产物。^[16]两相对立观点的持续争鸣,表明了凯洛夫教育学对中国的影响是多么深刻,同时也表明,中国教育理论和实践的发展不可能简单粗暴地抹去凯洛夫教育学的存在

和影响。

二、凯洛夫教育学中国化的影响因素

(一)理论因素

1. 科学性

知识是人类经验的符号表征。人类延续除了需要生理遗传之外,还需要把人类所积累的经验传递给新生代。在一定意义上说,所谓教育便是通过让学生掌握知识以使其内化人类经验的存在。学校作为专门的教育机构,通过教学让学生掌握系统知识则成其基本职责和工作重心。就目前而言,教师主导和讲授法则是保证知识传授有效、快捷的必要途径。

凯洛夫教育学集中关注学校教育,认为学校教育在学生发展中起主导作用,并把学科知识的学习作为学校教育的中心。它认为学校应以传授系统知识为目标,在教学中强调书本、课堂和教师主导等因素。可以说,对知识教学的统一和规范形成了凯洛夫教育学的主要旨趣。也正因为如此,凯洛夫教育学尽管具有意识形态色彩浓重、关注学生不够等缺陷,但在某种程度上的确反映了现代教育的要求,体现了现代教育的规律。

另外,凯洛夫教育学是一本力图运用马克思主义基本原理探讨教育问题的教育学著作。虽然它对马克思主义的运用存在着严重的教条主义乃至某些谬误,但它的确也取得了一定的成绩。马克思主义教育观从历史唯物主义的角度对教育问题进行论述,为人们提供了考察教育的新视角,有利于人们在社会发展的大背景下认识和发展教育。凯洛夫教育学延续和发展了马克思主义教育观,为马克思主义教育研究作出了贡献。

2. 时代性

20世纪20年代以后,斯大林对苏联各个领域加强了意识形态控制,施行政治统领一切,在苏联全境推行高度集中统一的斯大林模式。而作为该书主编的凯洛夫不仅是教育学教授,还是一位官员^①,有着对政治的高度敏感性。可以说,凯洛夫有能力把握苏联当时的政治形势,推出适合当时政治需要的教育学教材。从凯洛夫教育学1948年版对阶级斗争和意识形态的强调与贯彻、对斯大林的推崇来看,凯洛夫也显然这样做了。他把自己主编的教育学打造成“标准”的社会主义教育学,使得凯洛夫教育学1948年版出版不久便成为了当时苏联教育学教材的代表,被当作苏联编写教育学教材的基础。

凯洛夫教育学在苏联教育的成功为它在中国的巨大影响打下了基础。新中国建国初期,中国人民对共产党、社会主义和共产主义有着无比的热爱和崇信。政治和意识形态获取了主导人们思想和行为的巨大力量。在党和政府倡导的学苏运动中,教育界向苏联学习的自然便是社会主义教育理论和经验。可以说,社会主义特点是人们选择学习对象第一位的标准。凯洛夫教育学在苏联教育的成功及它醒目的社会主义标识,不仅对中国人形成强烈的吸引力,还为它迅速成为中国教育领域的“权威”奠定了基础。

3. 操作性

凯洛夫教育学严格说并不是一本探讨教育的科学著作,更接近于指导学校教育行为的规范性理论。凯洛夫教育学1948年版共有教育学总论、教学理论、教育原理三编,以智育、综合技术教育、德育、体育和美育等构成教育的五个部分作为论述学校教育的基础,重点论述了知识教学和德育两

^① 凯洛夫1942年至1950年任《苏联教育学》杂志的主编,1946年至1966年连续21年任俄联邦教育科学院主席,1949年至1956年任8年俄联邦教育部部长。另外,凯洛夫还曾是苏共中央候补委员、中央监察委员会委员、苏联议会副主席、苏联最高苏维埃苏联法国组主席和苏联与外国友好协会教育处处长等。参见:何国华,陈漪.凯洛夫生平和教育著作[J].外国教育动态,1989(1):42-43. 杨大伟.凯洛夫《教育学》:斯大林意识形态的教育代表作[J].全球教育展望,2007(8):13-19. 吴式颖主编.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,1999:725-728.等。

个方面。在这两个方面,凯洛夫教育学阐释的并不是知识教学和德育的内在原理,而是对教育工作者在这两个方面的学校教育行为做出系统规范。通览凯洛夫教育学,它更多地采用的是“应该怎样”的规范论调,而不是“是怎样”的科学语气。如此一来,凯洛夫教育学的科学理论水平难免要遭受质疑,但它也由此形成操作性强的优势。

同时,凯洛夫教育学的许多章节与其说是教育理论阐述,毋宁说是对苏联教育经验的介绍。这对于它作为一种从国外引进的教育学教材来说,反而更增强了可操作性。虽然以精炼语言表达的抽象理论有利于扩展人们的认识视域,可以引发人们深邃的思考,但对于理论基础薄弱和经验积累欠缺的中国教育工作者(尤其是一线教师和教育行政人员)而言,凯洛夫教育学这种低抽象水平的作品反而比深奥的理论更易为人们接受和应用。

(二)政治因素

政治因素对凯洛夫教育学中国化的影响是至关重要的,可以说,若无政治的作用也许便不会有凯洛夫教育学中国化的命运。而在凯洛夫教育学传入中国之后,其发展则始终和政治缠绕在一起。

政治因素在凯洛夫教育学中国化早期起了极大的作用。积极的方面体现在,在政治的影响下,凯洛夫教育学不仅为中国教育理论树立了典范,而且使中国教育建立起完整统一的规范体系,为其以后的有序发展奠定了基础。消极的方面则体现在,政治的影响使凯洛夫教育学中国化从一开始就发生了歧化。凯洛夫教育学中国化早期,由于政治的主导,中国实际上形成了一种一边倒的局面。这种局面所营造出的特殊氛围使得凯洛夫教育学在悄然之间变成了类似于封建社会《论语》、《孟子》之类的“经书”。而权威地位的确立使得凯洛夫教育学中国化表面上看起来一片繁荣景象,实则荒芜异常。换句话说,中国教育在学习凯洛夫教育学的基础上,似乎建立了自己的教育教学体系,发展了自己的教育理论,实则中国教育理论并没有多少自己的东西。对吃东西而言,越是囫圇个儿的生吞,越难于消化和反刍,学习也同样如此。中国化讲究的是中国对外来理论与经验的转化、吸收,而不是生硬、粗糙、革命式的自我改变。从某种意义上说,在政治的影响下,凯洛夫教育学中国化在早期更像是凯洛夫教育学化中国。

凯洛夫教育学后来被批判可以说也是缘于政治。由上文可知,凯洛夫教育学给中国教育带来了一些严重问题,但鉴于凯洛夫教育学的权威地位,中国教育工作者开始并没有公开对其提出质疑。只是由于最高领导人的讲话才给它带来了被批判的命运。也就是说,对于广大的中国教育工作者来说,不是自己的实践经验或者理性思考意识到凯洛夫教育学的中国化存在着问题,而是政治上需要批判修正主义和苏联,这才殃及到凯洛夫教育学。在当时,政治是全国一切活动的龙头,政治的需要给凯洛夫教育学定了性。首先确定了要批判它,至于为什么要批判、批判什么及怎么批判,那都是后话。凯洛夫教育学从被迫捧到被批判的转变,透出一种“成也政治败也政治”的意味。

“文革”后,中国教育学人便抛弃了作为教材的凯洛夫教育学,然而,为什么在无形当中还受其控制呢?这里除了中国教育发展的问題外,也有政治的影响。很多时候,人的精神的康复要比身体的康复来得更慢,更何况大多的教育学人并不一定对政治有那么高的敏感性。改革开放之后的十多年间,中国教育学者在编写教育学教材时,仍有意识地凸显社会主义特征,编写社会主义教育学。而什么样的教育学才是社会主义教育学而不至于犯政治错误呢?凯洛夫教育学显然已经指出了一条较为保险的道路。藉此,中国教育学人在不自觉间或者无奈地又走入凯洛夫教育学的窠臼之中。后来越来越宽松的环境向中国教育学界明示政治气候确然已经发生变化,于是,人们这才为突破凯洛夫教育学的束缚做出各种努力。尽管如此,马克思主义教育观在中国教育学界仍然是不容置疑的,而在中国表现马克思主义教育观的各种理论和著作中,凯洛夫教育学无疑是影响最大的。所以,也就不难理解为什么中国许多教育学教材思考教育的基本理路和凯洛夫教育学如出一辙。

(三)文化因素

这里,我们认为文化是一定社会以价值系统为核心的精神存在,是一个统一的整体,具有特殊

性、发展性和继承性等。文化的特殊性意味着人类文化作为一个整体虽然有着基本的一致性,但不同社会的文化之间存在着本质差异;文化的发展性和继承性是相统一的。文化总是处在不断变化之中,不同历史时期的文化存在明显区别,但一定社会的文化在发展中会保持相对的稳定性和前后一致性,长期延续其独特传统。文化处处时时存在,决定并表现在人们的生活中。文化对于凯洛夫教育学便像土壤对于稼禾一样,影响着其中国化命运。

凯洛夫教育学中国化其实质是两种不同文化之间的交流,故而,凯洛夫教育学中国化的发展状况很大程度上取决于凯洛夫教育学和中国文化的契合程度。也正缘于此,凯洛夫教育学和中国传统文化的诸多契合为其在中国牢固确立及持续发展提供了基础。中国文化有很多传统,如集权主义、师道尊严、注重书本知识、官本位,等等,都与凯洛夫教育学的相应层面有着一致的精神。这使得凯洛夫教育学很容易被中国文化所接纳。

文化的发展是一个综合外来文化,整合时代价值,进而创造新文化体系的过程,但文化的发展必须以传统文化为基点。从一定意义上讲,文化的发展过程就是一个对传统文化不断扬弃、改造和创新的过程。如此而言,凯洛夫教育学中国化的命运就会随着中国文化发展中传统文化存在状况的变化而改变。在建国初,政治统御着社会不断前行,新民主主义文化和社会主义文化先后被称为中国最先进的文化,超越了一切已存文化。然而,当时这两种文化的内涵却相当模糊,也未能给人们的行为赋予新的意义。在这种情况下,虽然整个社会都陷入激进状态,但实质性地支配着人们思想和行为的仍然是传统文化。凯洛夫教育学也因此十分顺利地在中国教育领域确立起来,甚至扎下了根。改革开放后,中国文化转变进程加快,转变力度加大,相应地,人们对凯洛夫教育学的批判也变得越来越强烈,要求改革受其影响之教育模式的呼声也不断升高。然而,在另一个方面,传统文化在中国文化发展中拥有强大的惯性,依然对中国文化各方面有着巨大影响。相应地,中国教育领域所进行的针对凯洛夫教育学主导之教育模式的改革也是举步维艰,凯洛夫教育学的影响持续存在,深层的文化因素是必须考虑的。对此,学者已有深入的研究和分析。^[17]

(四)主体因素

1. 苏联教育专家

新中国建国初期,苏联曾经派遣大量教育专家到中国帮助建设新教育体系。这些来华教育专家都表现出了高度的国际主义精神和奉献精神。他们忘我工作、尽职尽责,在新中国教育建设中发挥了很大作用。如上文所述,由于苏联特殊的时代背景,苏联教育专家和凯洛夫教育学有着基本一致的教育主张。所以,无论苏联教育专家本人是否明确推介凯洛夫教育学,他们的在华活动客观上都促进了凯洛夫教育学在中国的传播和普及。

1956年,凯洛夫本人来华也在一定程度上加强了凯洛夫教育学在中国的影响,但整体而言,凯洛夫来华对凯洛夫教育学中国化的影响有限。凯洛夫来华时,凯洛夫教育学早已在中国得到了传播和普及,学习凯洛夫教育学的热潮也快接近尾声。凯洛夫走后不久,凯洛夫教育学即受到质疑和批判。若不论他对凯洛夫教育学产生的意义,凯洛夫本人对凯洛夫教育学中国化的影响,还远不如其他来华苏联教育专家。

2. 中国教育学家

新中国建国初期,新政府通过改造、培养和派遣留学等方式,拥有了一大批认同和拥护社会主义的教育学家。这些教育学家在凯洛夫教育学推广和普及过程中发挥了重要作用。他们以专业的学术水准,认真钻研凯洛夫教育学,并使其与中国教育实际相联系,然后再把自己的研究所得以通俗的形式呈献给广大一线教育工作者,为其学习凯洛夫教育学提供便利。这无疑有力地促进了凯洛夫教育学在中国的传播和普及。

改革开放以来,凯洛夫教育学中国化在人们的支持和批判中不断取得发展。支持凯洛夫教育学的学者在坚持其基本主张的基础上,努力弥补它的缺陷,对其作出发展和完善,使其和时代保持

同步。这部分中国教育学家在凯洛夫教育学中国化过程中所起的作用自不待言。而批判和反对凯洛夫教育学的学者也间接地促进了凯洛夫教育学中国化的发展。批评者的批评构成了凯洛夫教育学不断发展的重要动因,而批评者所指出的缺陷则是凯洛夫教育学发展的重要起点。

3. 广大教育实践工作者

在凯洛夫教育学中国化早期,学习凯洛夫教育学是一场全国性的运动。在这场运动中,广大教育工作者(主要指教育行政人员和基础教育一线教师)不仅响应号召,积极对凯洛夫教育学进行学习,还学以致用,主动用凯洛夫教育学指导自己的学校工作实践。可以说,正是广大教育工作者积极主动地学习和应用才使得凯洛夫教育学在中国教育领域迅速得到确立和普及。

教育改革要由广大教育工作者落实、执行。而广大教育工作者面对变革时对惯熟行为方式的维护却成为抗拒教育的习惯力量。这种习惯力量在一定程度上维护了凯洛夫教育学所主张教育模式的持续存在。随着广大教育工作者理论水平与反思能力的不断提高,他们对自己教育实践的改进又在一定程度上推动了凯洛夫教育学中国化的发展和完善。上文论及,改革开放后中国教育迄今为止的历次改革均演变成了对凯洛夫教育学所主张教育模式的发展和完善。由此不难看出,广大教育工作者在其中所发挥的重要作用。

三、凯洛夫教育学中国化的经验启示

(一) 杜绝运动式学习

全国性学习运动使凯洛夫教育学迅速在中国教育领域确立起权威地位,为其在中国教育理论和实践发展中产生长期影响打下了基础。应该说,运动式学习对凯洛夫教育学的中国化是有益的。它使得凯洛夫教育学这一苏联的教育学教材成功地走入中国教育者(乃至被教育者)的生活,对中国人的教育行为、教育思维及关于教育的话语体系产生了巨大的影响。面对建国初传统教育、国统区教育、教会教育、解放区教育等多种性质教育并存的状况,这种运动式学习对于迅速在全国范围内确立起规范、统一的教育教学体系是有积极意义的。

然而,这种方式把学习一种国外教育理论所应进行的“费事”步骤一概略去,把其他一切教育思想(包括中国的和外国的)全都打倒,迅速确立起凯洛夫教育学在中国教育界的垄断地位。它不仅限制了中国教育学人的视野,还割断了凯洛夫教育学与中国以前教育思想的联系,十分不利于中国教育学人对凯洛夫教育学进行理智地、有选择地吸收和转化。这种方式还造成中国教育界过于注重凯洛夫教育学的内容和形式,且以此作为规范长期约束自己,形成累加式的教条主义,^①造成中国教育理论的思维空间极其狭小:既无力思考教育实践,又不敢思考基础理论,同时还缺乏思考横断的联系。可以说,运动式学习是政治作用的结果,它用人们的政治热情烧掉了人们的理智,使得人们对凯洛夫教育学的学习具有很大的盲目性,不能在深层次上对凯洛夫教育学进行批判性消化、吸收。

广而言之,运动式学习对于国外教育理论的中国化更多的是消极意义。这种学习方式追求简单、直接、迅速实现目标,它只是在一个较浅的层次上把握学习对象。它期望接受者专注于接受、应用某一国外教育理论,而不作其它念想,这不仅无法应对国外教育理论所具有的文化特殊性问题,也缺少对国外教育理论本身的合理评判,无法获得对外国教育理论的全面认识。因此,外国教育理论的中国化应杜绝运动式学习。

运动式学习的出现与中国社会的官本位思想有着密切的关系。政治,某种意义上说是对全社会的控制,具有一定的强制性和权威性。中国官本位思想在深层次上认同着政治的思维逻辑。政治的权威性和强制性特征直接影响着人的思维倾向。权威就是使别人相信、服从的力量,思维的权威性倾向表现为希图自己的言论、决策能够得到最多人的附和及最少人的反对。直接性是相对于

^① 凯洛夫教育学对马克思主义犯了教条主义的错误,而我们又对凯洛夫教育学犯了教条主义的错误。

间接性而言的,思维的直接性倾向表现为喜欢把简单、直线式的关联思维作为行为策略的优先选择。在权威性思维倾向的影响下,即使是专门从事学术研究的人员,也喜欢被别人附和,并且附和者越多越好,讨厌被挑战、被反驳、被否定。在直接性思维倾向的影响下,人们总是喜欢刚性前进,而缺乏主动地开放式细作。运动式学习的显著特点就是以权威呼唤众人的盲目应和,以简单、直接的行为方式趋达目的。显然运动式学习对于教育理论的中国化而言难以达成持久的效果。

(二)对引入理论进行系统化深入研究

在凯洛夫教育学中国化过程中,缺少对凯洛夫教育学的研究,不仅使得人们对凯洛夫教育学具有很大的盲目性(无论是执迷还是批判均是如此),还造成许多研究凯洛夫教育学的学者不了解它的真面目,却和凯洛夫教育学的影子纠缠。^[18]一般而言,一种有价值的教育理论都是作者从独特的视角对教育和社会进行思考的结果,它虽然不能全面反映教育的内在机制,却能在某些方面形成深刻的洞见,部分揭示教育的特性。所以,一个完整的教育学体系不仅包含着作者独特的人生观、价值观和方法论,还包含作者对教育具体问题的分析和理论思维的具体展开。并且,教育理论除了普遍性之外,还具有文化特殊性。故而,学习一种国外教育理论不能不对其本身进行深入、透彻和全面的研究。要尽可能做到历史、现实、理论与价值的统一。^[19]

加强对引入理论的研究,除了加强对引入理论本身的研究外,还要加强对引入理论与中国教育经验的比对性研究,使借鉴国外教育理论是真正地立足于契合点基础上的学习,而不致演变成粗暴的移植。在建国初期学习苏联教育经验的过程中,人们看到中苏同属社会主义国家、同样面对西方文明压力等一致性的同时,却忽视了它们之间很多的不同。于是,中国忽略了自己需要继承的教育传统,加上没有自己积累的教育现代化经验,要在一片空白的基础上建立社会主义教育,这就不可避免地出现一种现象:把苏联的当成自己的,把苏联当时的模样想象成自己的未来模样。在这种情况下,凯洛夫教育学的中国化就是把凯洛夫教育学所主张的内容复印到中国的教育理论和教育实践当中去,使之成为中国教育发展的规范和标准。这不仅损害了中国教育理论和实践发展的自主性,更造成中国教育文化传统和教育经验在现行教育中的虚无存在,严重制约了中国教育长期健康发展。这一教训提醒我们,学习国外教育理论,有必要关注本国的教育经验,在两者相互比较中确立有效联系,并以此联系作为展开学习的基点。

加强对引入理论的研究,还要特别关注引入理论的实践性问题。凯洛夫教育学不仅在建国初期主导我国教育发展,而且“屡批不倒”,至今仍有重要影响。凯洛夫教育学之所以在我国有如此大的影响力,并不是因为其本身有特殊魅力。凯洛夫教育学自从1956年遭到质疑起,就不断地受到批判,其本身在“文革”后也一直没再被出版过。凯洛夫教育学巨大的影响力主要来自它与中国教育实践的密切关系。它在建国初期是新中国教育教学改革的标准,在其中国化起步阶段就深入到中国教育教学的实践之中,扎下了根。更进一步说,凯洛夫教育学之所以能和中国教育实践建立起密切关系,虽然原因很多,但最根本地却是它自身所具有的实践性。由此启示我们,一种国外教育理论中国化的持续发展,首要的便是与中国教育实践建立密切联系,而要成功与中国教育实践建立密切联系,最根本的就是这种国外教育理论本身的实践性要强。当前,我国新课改遇到很多问题,一个重要的原因就是新课改的指导理念实践性不强。这些新理念基本上是国外教育哲学思想的综合性演绎,在教学组织形式、课程和评价等方面显得过于模糊和粗糙,提出的实践策略过于繁琐又太理想化。这些无疑给它成功走向教育实践造成了很大障碍。

(三)把握引入理论与中国文化的契合性

由上文可知,凯洛夫教育学之所以能够在中国确立地位并产生长期影响,很大程度上得益于它和中国传统文化的契合。凯洛夫教育学与中国传统文化的契合一定程度上可以说是其和中国文化过去的发展水平存在着一致性。当然,这种一致性只是短暂的若干年。时代变了,文化发展了,原来的理论就不会再起主要作用了。

实际上,引入理论与引入时代的文化契合性决定了引入理论能否产生影响或能否持久产生影响。20世纪初,在中国先进知识分子积极提倡学习西方文化的背景下,杜威教育理论“合乎时宜”地传入中国,迅速被人们当做改变中国教育落后面貌的指导理论。然而,当时中国教育近代化发展刚起步,传统文化仍在社会各方面占据主导地位。在美国工业文明及其教育发展基础上产生的杜威教育理论与当时中国文化水平并不相契合,以其作为变革中国教育的依据则显得过于激进。同样地,我国新世纪课程改革的主导理念也存在着过于超前的嫌疑。这些主导理念多采自当前最流行的后现代主义、建构主义,强调儿童的个性化自主发展。^[20]当今中国虽然经济发展取得了巨大成就,但整体水平并不乐观,文化各方面都处在一种滞后状态,像科学、民主和自由这些现代思想尚未很好地确立起来。在这种情况下,在中国教育领域推行后现代思想无疑显得过于超前。事实也证明,不仅杜威教育理论对中国教育实践发展的影响有限,以后现代理论为基础的新课改的实施也出现了诸多问题。因此,引入理论无论滞后于中国文化水平还是过分超前于中国文化水平都不利于中国教育的发展。在借鉴吸收国外先进教育教学理念的同时,必须结合当前国情进行切实的创新,即本土化再造。没有本土创新的移植只会使借鉴变得机械而缺乏生命力。^[21]

文化作为人活动的产物,其发展虽然存在着规律,但不是一个纯粹的自然、客观过程。一定民族的文化发展需由该民族的成员努力完成。具体到学习国外教育理论而言,把握引入理论与中国文化的契合性则为自觉推进中国文化和教育发展所必需,把握引入理论与中国文化的契合性的关键则是把握引入某种国外教育理论的文化依据。

参考文献:

- [1] 叶澜.“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识[M].北京:教育科学出版社,2006:245-246.
- [2] 毛礼锐,沈灌群.中国教育通史,第6卷[M].济南:山东教育出版社,1989:96.
- [3] 刘英杰.中国教育大事典(上册)[M].杭州:浙江教育出版社,1993:13.
- [4] 郑玉飞.新中国借鉴苏联教育经验建设正规基础教育教学体系的探索(1949—1958)[D].北京:北京师范大学,2010.
- [5] 李秉德.教学原则——兰州市中等学校教师业务学习报告[G]//田慧生.李秉德教育文集.南京:凤凰出版传媒集团、江苏教育出版社,2011:59-70.
- [6] 郑金洲,瞿葆奎.中国教育百年[M].北京:教育科学出版社,2002:108-109.
- [7] 瞿葆奎.建国以来教育学教材事简[J].华东师范大学学报:教育科学版,1991(3):67-78.
- [8] 周谷平,徐立清.凯洛夫《教育学》传入始末考[J].浙江大学学报:人文社会科学版,2002(11):115-122.
- [9] 黄书光,等.文化差异与价值整合——百年中国基础教育改革进程中的思想激荡[M].北京:教育科学出版社,2010:273-282.
- [10] 黄书光.凯洛夫《教育学》在中国的辐射与实践影响[J].复旦教育论坛,2010(3):42-47.
- [11] 杨大伟.凯洛夫《教育学》在中国和苏联的命运之研究[D].上海:华东师范大学,2008:112.
- [12] 霍力岩,等.影响新中国教育的外国教育家[M].天津:天津教育出版社,2009:64.
- [13] 陈元晖.中国教育七十年[J].北京师范大学学报:社会科学,1991(5):52-94.
- [14] 燕国材.再论凯洛夫《教育学》属于传统教育思想范畴——与陈炳文、肖云端二同志商榷[J].上海师范大学学报:社会科学版,1989(3):68-73.
- [15] 王策三.“新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学[J].课程·教材·教法,2008(7):3-21.
- [16] 钟启泉.凯洛夫教育学批判——兼评“凯洛夫教育学情结”[J].全球教育展望,2009(1):3-17.
- [17] 陈志刚,张紫屏.课程改革的难题:凯洛夫教学模式的遗留[J].全球教育展望,2013(6):29-38.
- [18] 陈桂生.重评凯洛夫《教育学》[J].河北师范大学学报:教育科学版,1998(6):42-48.78.
- [19] 廖其发.论教育研究中的“史论结合”[J].西南大学学报:社会科学版,2014(2):85-93.
- [20] 钟启泉.中国课程改革:挑战与反思[J].比较教育研究,2005(12):18-23.
- [21] 李森,杜尚荣.清末民初时期基础教育改革的基本经验与现代启示[J].西南大学学报:社会科学版,2013(2):57-64.