

# 百年现代化进程中“教育中国化” 的曲折探索\*

程红艳

(华中师范大学教育学院, 湖北 武汉 430079)

**[摘要]** 在150余年的教育现代化进程中, 中国教育一直是西方教育的“跟跑者”“追随者”, 中国式教育现代化如何超越对西方教育的模仿, 在承继中国传统文化的基础上建立自主创新的教育现代化体系是百年来一直未能很好解决的问题。教育现代化面临同质化抑或多元化的战略选择, 在中西文化之间做着两难抉择。我国自新文化运动以来经历了三次教育中国化的曲折探索。第一次教育中国化的探索发生在20世纪30年代左右, 第二次教育中国化的探索发生在20世纪50-60年代, 第三次教育中国化的探索发生在20世纪末直至当下。历史地看, 教育中国化有其风险, 易被狭隘民族主义、民粹主义、文化激进主义所裹挟。教育中国化的失败尝试深刻地揭示出: 教育现代化不能脱离中国传统文化, 文化激进主义只能带来灾难; 教育中国化亦不可脱离教育现代化的整体轨道和世界格局。在现代化或中国化之间做“非此即彼”式选择对于教育发展百害而无一利。教育现代化必须经由教育中国化而成, 教育中国化是教育现代化的必由阶段及最终归宿; 教育中国化并非复古主义, 而是现代化视角下的文化扬弃与文化再生。教育中国化需要中国文化本位的精神重构、融合中西文化之长的课程重构和中西教育不断比较与对话的视野重构。

**[关键词]** 教育现代化 教育改革 教育中国化 中国传统文化

**[中图分类号]** G521 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 2096-983X(2023)01-0135-10

19世纪以来, 伴随着资本主义的扩张, 现代化浪潮逐渐将全球都裹挟其中, 成浩浩荡荡之势。世界各国, 顺之则昌, 逆之则衰。教育现代化意味着教育要围绕人的现代化而重塑传统教育的使命、目标和内容体系, 与此同时, 增进教育的现代性, 实现教育的人道化、理性化、民主化、法制化、专业化等目标。<sup>[1]</sup>中国教育现代化滥觞于19世纪60年代, 是在不断借鉴和移植

西方教育体系中形成的, 始于直接引进原版教科书、外教师资、科技课程, 继而逐渐将一套教学组织形式、教育管理制度及学位制度系统引入。<sup>[2]</sup>1922年, 中华民国颁布的壬戌学制, 标志着中国新式教育制度体系逐渐建立和完善起来。迄今为止, 中国已发展起世界规模最大的教育体系。但是, 现代化尚未完成, 仍然是中国教育孜孜以求的目标。《中国教育现代化2035》提

收稿日期: 2022-04-27; 修回日期: 2022-07-09

\*基金项目: 全国教育科学规划国家一般项目“教育现代化进程中学校变革的伦理追求与实践路径”(BEA180113)

作者简介: 程红艳, 博士, 教授, 博士研究生导师, 主要从事基础教育改革研究、德育理论研究等。

出,到2035年,总体实现教育现代化,迈入教育强国行列。“现代化”这一使命几乎贯穿了中国教育150余年的发展历程。

现代化进程一方面推进中国教育挣脱传统,与世界教育接轨;另一方面,现代化作为全球话语可能携带的西方中心主义倾向,却因其忽视本国本土文化现状及历史传统而引起抵制,引发文化殖民化与“自殖民化”的担忧。总体来看,中国教育一直是“跟跑者”“追随者”,常常满足于做“取经者”,而不是“写经者”“传经者”<sup>[3]</sup>。党的二十大报告明确提出,新时期的中心任务是“以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴”,中国式现代化“既有各国现代化的共有特征,又有立足于自己国情的中国特色”。在这一背景下,中国式教育现代化如何超越对西方教育的追随模仿,如何在继承中国传统文化的基础上建立独具特色、自主创新的教育现代化体系,这一百年未竟之业在当下如何切实推进值得学界深思。思考之起点应是对“教育中国化”的演进历程和经验教训进行系统反思。

## 一、教育现代化的理论困境

一般认为,现代化涉及到政治、经济、社会、文化四种历史进程之间的多元互动与动态生成的关系。政治上体现为世俗政治权力的确立和合法化、现代民族国家的建立;经济上体现为市场经济的形成和工业化过程;社会过程体现为传统社会秩序的衰落和个人自由的崛起;文化上体现为宗教的衰微与世俗文化的兴起。这些进程深刻地反映了现代社会的形成并非是一个单一的过程,而是充满了矛盾和对抗。<sup>[4](P7)</sup>

### (一)现代化的战略选择:西化还是多元现代化

由于现代化取得的辉煌历史成就,一些学者认为现代化只能是以西方为样板的西方化。以自由市场、民主制度为代表的现代化是一列单轨列车,它的过程是同质的,必将驶向一个

终点。福山认为,不论什么样的社会,只要登上了工业化这部上升的电梯,它们的社会结构就会发生变化,政治参与的要求就会增加。<sup>[5](P6)</sup>亨廷顿认为,现代化是同质化的、不可逆的进步过程,增加了人类在文化与物质上的幸福。<sup>[6](P4)</sup>尽管现代化有不同的路径和形态,如有法国模式、德国模式或拉美模式之分等,但其本质上都体现为不发达国家向发达国家看齐与过渡的过程。发展中国家要实现现代化,就必须引进西方科学技术,仿效西方国家道路,并全盘引进西方的价值观点和政治体制。

另一些学者持审慎态度反思或批判现代化中的西方霸权。如英国哲学家毕尔认为,现代性的高歌猛进带来了物质的繁荣,但也带来了世界战争和对自然的掠夺。当前人类生活所遭受的核威胁,甚至大屠杀,正是现代性的产物。<sup>[7]</sup>法兰克福学派则进一步指出,这些灾难并非是现代性过程的偶发事件,反之,他们是须臾内造于启蒙大业本身的。<sup>[8](P273)</sup>后现代学者对现代性同质化神话的批判更是不遗余力。另一些学者指出,现代性本身充满矛盾,有不同发展理路。当前以知识化为基础的第二次现代化与以工业化为基础的第一次现代化迥然有别,它强调对传统文化的“回归”,人类将如同保护生物多样性一样保护文化多样性。<sup>[9](P257-278)</sup>“现代化不等于西化,西化不等于美国化,美国化也不等于基督教化”。<sup>[10]</sup>

### (二)教育现代化的文化选择:西方文化与传统文化的对峙

上述争议在教育领域折射是:中国教育现代化到底是西方教育所体现的普适性教育规律在中国的本土化运用,还是要将中国教育扎根于中国的文化土壤和独特矛盾,探索中国教育发展的独特规律与特色模式?两者争论的焦点便是对中国传统文化的理性认识与态度取舍。

坚持教育西化或西方教育本土化的为大多数,认为“西方文化比中国文化要高明、优越”,中国文化总体上是黑暗落后的。教育现代化的路径主要是摒弃传统文化,不断模仿、借鉴和

创造性地运用西方的教育体制、教育理论及方法。以西化为主的教育现代化,在发展战略上,强调教育国际化,与国际接轨;在具体策略上,移植西方教育制度和教育模式;在教育内容上,对标西方文明,强调自然科学和外语学习。这种模式推进教育取得了巨大成绩,但其“非此即彼”的简单对立思维、贬低中国传统文化和深深隐藏的民族自卑心理使得教育不可避免沾染上“精神殖民”和“自我矮化”的心理特质。

坚持教育中国化的则对中国文化怀着“温情与敬意”,或持文化折中论,认为中西文化没有高低优劣之分;或持中国文化本位论,认为现代化必须要扎根于传统文化,多持文化与制度二分法观点。如张君勱认为物质与精神、制度与文化应该加以区分,科学和政治的制度有其普遍性,中国可以学习西方,认可西方民主宪政制度;但在文化道德层面,在涉及价值和意义问题上,科学是无能为力的。因此,拥有丰富伦理思想的儒家文化依然具有特殊的意义。也即物质制度层面可以西方文化为主,而心灵精神层面则可以中国文化为主。<sup>[11](P86-87)</sup>此后,费孝通、余英时等世界知名学者皆沿此路线,一方面肯定现代化过程中自由民主制度的价值,另一方面则认为现代化必须附丽于中国本土文化,提出“文化自觉”“内在超越”等理论。“教育中国化”论者认为,教育可以学习西方教育制度、内容和方法,但不能背弃中国文化教育的精神传统,而必须从中生发开出。

“教育中国化”发展模式是现代化进程中一股相对弱小的潜流与支流,却仍在暗暗积蓄力量,不绝如缕。它在教育现代化的洪流中若隐若现,每逢社会转型与教育变革时期,便会发声。当前,中国社会改革向深水区迈进,“扎根中国大地办教育”、建构具有“中国气派”的教育学、破除唯SCI科研评价标准、弘扬中华优秀传统文化、复兴中国梦等呼声渐高,“教育中国化”的诉求逐渐凸显,在此背景下,深入探究现代化进程中“教育中国化”的曲折尝试,避免歧途,殊为必要。

## 二、教育中国化的实践尝试

教育中国化包含着两个相互联系的诉求:一方面要求将教育扎根于中国本土和社会现实之中,探索教育自主发展的中国经验;另一方面则要求重拾中国文化教育传统。历史地看,教育中国化经历了三次浪潮。

### (一) 第一次教育中国化的论争

第一次关于教育中国化的讨论出现在20世纪20-30年代。彼时,经过新文化运动的洗礼,中国教育现代化已经颇见成效:中国优秀人才不必完全仰仗国外培养,中国优秀高校培养学生的质量也颇令人称道,达到西方名校认可的水平。然而,伴随着一战以来对欧洲文化失败的反思,有识之士对五四以来反对传统文化如“打倒孔家店”“不读中国书”“凡是外国的就是好的”的激进主义开展批判。1935年1月,10位教授发表《中国本位的文化建设宣言》,针对中国五千年来所积淀形成的价值信仰和文化生态的整体性、根本性的坍塌与崩溃状况,强调要加强“中国本位的文化建设”,立足于“中国此时此地的需要”,旗帜鲜明地反对“全盘西化”主张,在当时引发了关于“中国文化出路到底是中国本位还是全盘西化”的大讨论。

一部分“教育中国化”的倡导者来自于中国传统儒家思想的继承者,如梁漱溟和钱穆。梁漱溟深入探索中国文化伦理本位的基因,提出“回归中国文化”的号召,并尝试在中国农村进行社会改造和教育改造试验。与陶行知将西方思想本土化的尝试不同,他试图依靠农村开明乡绅及乡约来教化村民。“以中国固有精神为基础,而吸收了西洋人的长处”。<sup>[12](P102-103)</sup>几乎与此同时,钱穆批评中国教育从根本上走错了路,“今日中国之国家教育乃尽力自掘传统文化之根,又尽力为移花接木之试验”,舍中国语言文字而专精英文,“英国人读莎士比亚,我亦读莎士比亚。英国人读雪莱,我亦读雪莱而已”。对此,他不以为然,批判道,这不仅是模仿,而是一种“次殖民地之教育”。他认为,“今日中

国国家教育之唯一出路，端在转移此种模仿教育之积习。若使中等学校之青年，于晨光曦微，晚灯煜燁之下，手一卷而高声朗诵者非莎士比亚与雪莱，而为《论语》《庄子》《史记》、陶渊明，则具体而微矣”。<sup>[13](P61)</sup>

另一部分“教育中国化”的倡导者来自于新教育理论与实践的探索者。中国的教育先行者也认识到盲目模仿外国教育之弊病。如教育家张伯苓办教育便经历了一个从大刀阔斧的“洋化”到“土货化”的转变过程。他初次访美时，看什么都好，恨不能所有的都移植过来，因此在南开聘请外籍教师，使用国外原版教科书。1924年，他认识到全盘化的美式教育水土不服，教育不可脱离其民族性和文化性；1928年，他更旗帜鲜明地反对洋货教育，提出南开日后要培养“知中国、服务中国”的人才。<sup>[14]</sup>20世纪20年代中后期到30年代，许多学者都认识到教育全盘西化割裂传统，与中国国情亦不符。学者们如庄泽宣和舒新城都参与到“新教育中国化”的运动中，用中国传统教育的特色去补充新式教育。“中国的新教育，模仿日本与西洋都不对，非自己去建设不可。这种的建设当然是不容易的，而且起首的时候是局部的、是偶然的”。<sup>[15]</sup>

另有一部分批评来自于“旁观者清”的国际友人。早在1930年代，国联专家对中国教育进行考察后撰写的“报告书”指出，“外国文明对于中国之现代化是必要的，但机械的模仿却是危险的”。国联专家主张中国的教育应构筑在中国固有的文化基础上，对盲目学习外来文化尤其是美国文化抨击甚力，“中国有许多青年知识分子，只晓得摹仿美国生活的外表，而不了解美国主义系产生于美国所特有的情状，与中国的迥不相同”。他们极为明智地指出，“中国为一文化久长的国家。如一个国家而牺牲它历史上整个的文化，未有不蒙着重大的祸害”。<sup>[16]</sup>杜威在华演讲时也多次指出，中国应当在适应新的社会秩序的同时不能丢掉自己的文化传统。

第一次教育中国化的讨论因为时机尚不成熟，争论的结果是“现代化”这一概念取代了

“全盘西化”和“中国本位”两概念，合并了两者之间的共识。遗憾的是，这一讨论后来被日军侵华炮火所中断。现实地看，教育中国化的口号却被党派利益所利用，成为国民党实施党化教育和训育的理论依据。

## （二）第二次教育中国化的尝试

新中国成立之后，中国终于可以独立自主地选择未来社会、文化和教育发展的道路，为新的社会培养新人。正如库姆斯所指出的，“大多数发展中国家于50年代或60年代开始的教育不过是引入的殖民教育制度的小型翻版。这种教育制度根本就不是设计来满足这些国家的特定需要和环境条件的。因此它们面临着严峻的选择。是应该坚持并发展外来的模式，还是应该发展一种本国模式但可以有选择地采纳一些别国的做法”？<sup>[17](P71)</sup>

1958年，“教育必须为无产阶级政治服务、教育必须与生产劳动相结合”这一方针的提出，标志着中国教育开始试图摆脱长期以来通过模仿欧美教育和移植苏联经验的做法，决意走一条中国教育的自主创新道路。客观地说，建国后对模仿西方教育而形成的以知识授受为主要任务的制度化学校教育的批判不乏合理之处。如1964年毛泽东批判学校教育，“现在学生课程太多，对学生压力太大。讲授又不甚得法。考试方法以学生为敌人，举行突然袭击。这三项都是不利于培养青年们在德、智、体诸方面生动活泼地主动地得到发展的”。制度化教育确有科层化、官僚化、升学竞争压力加剧等弊病，不利于扩大广大人民群众平等受教育权。然而，对这些问题的解决方式是大破大立，完全无视现代教育专门化、理性化、系统化等特征，另起炉灶将教室搬到田间地头，以革命运动、阶级斗争和生产劳动来代替制度化的学校教育，这一做法无疑给中国教育带来了浩劫。

这一阶段试图探索马克思主义中国化的道路，继承了五四以来的文化激进态度，试图抛开传统文化来进行教育中国化——对于传统文化持全面打倒和彻底决裂的立场，并试图抛开西

方文化来进行教育中国化——对西方文化教育也持完全批判的态度，以阶级教育替代了资产阶级“爱的教育”。这一错误的“教育中国化”道路呈现出文化虚无主义特征，终使中国教育彻底割断了与优秀传统文化的联系，且封闭隔膜于世界先进文化，在文化精神上无所依傍，以致完全被政治时局所裹挟。

### （三）当前第三次教育中国化的尝试

改革开放之后，尤其是邓小平为景山中学题词之后，教育现代化再度成为主旋律，强调中国教育要融入世界。义务教育普及，高等教育大众化，教育法制化、民主化水平不断提升，中国教育取得了举世瞩目的成绩。中国开始从人口大国迈向人力资源强国。与此同时，对传统文化和传统道德的研究也不复是禁区，学者们被打断的工作重又开始。教育理论界如毛礼锐、王炳照等人也开始深入挖掘和批判继承中国古代优秀的教育传统。20世纪90年代，市场经济带来的道德滑坡、拜金主义、信仰缺失等精神危机症候激发国人思考“中国人的精神家园到底在哪里”的问题，人们开始重估传统文化的价值。传统文化在民间开始复兴，读经运动悄然兴起。

21世纪以来，优秀传统文化复兴从民间活动进入官方视野。2011年，中共十七届六中全会明确指出，中国共产党自成立之日起就是中华优秀传统文化的忠实继承者和弘扬者。这无疑是一个具有转折意义的文件。十八大以来，传统文化被认为是中华民族的“魂”与“根”，多次强调优秀传统文化“是我们在世界文化激荡中站稳脚跟的根基”，是文化软实力的体现，在全球化时代更要高扬优秀传统文化。2014年教育部出台《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》，不仅提出了加强中华优秀传统文化教育的指导思想和基本原则，并提出建立实施传统文化教育的师资、评价等多元支撑保障体系。获得民间和官方双重支持的传统文化教育重归校园，“从台港到内地”“从老人到少儿”“从精英到民众”“从研究院到幼儿园”。<sup>[18]</sup>在各地政府

支持下，传统文化进校园活动呈现蓬勃发展之势。全国多所学校开展了以诵读古典书籍活动为主的优秀传统文化教育，并增加了传统文化知识在课本知识与考试内容中的比例。曾经在学校教育中一度被中断的传统文化教育内容，在全球化的视野中被承继和接续下去，为培养中国人的文化认同和文化自信奠定了基础。

## 三、教育中国化的风险

对当前教育中国化效果做出客观评价还需时日。当我们立志要自主探索教育中国化的时候，便会面对失去明确目标和模仿路径的不确定性。教育中国化似乎是一个充满风险和陷阱的旅途。为中国教育找到一条自主发展道路是无数学者孜孜以求的理想。深入思考教育中国化诉求提出的历史背景与思维方式，或许对这一问题的解答有所裨益。

### （一）教育中国化与民族主义兴起

民族主义源于中国在现代化过程中被列强欺凌出现的忧患意识，表现为对本民族生存发展的热烈关注和理想情怀，即任何个人、理论或思想体系都要体现为振兴中华民族的目的和需求而服务的价值，如马克思主义也是因为它能“救中国”而被广泛认可。在这种情况下，民族危机最初会加剧加速教育现代化的进程。危机越深重，要求彻底改进传统教育、推进现代教育的呼声越高。

另一方面，教育中国化也出自民族主义的诉求。教育中国化诉求高涨的时候，往往也是民族意识高涨的时候。如20世纪30年代教育中国化诉求，便与反抗帝国主义文化侵略、回收中国教育主权的行动相呼应。第二次教育中国化的尝试也是与中国社会在国际政治中的困危局面激起的自力更生的民族意识密切相关。当前第三次教育中国化尝试，也是同全球化时期探索中国特色社会主义道路、重建中国文化自信的使命密切相关。无疑，民族主义对国家振兴和公民身份认同具有积极作用。

然而,极端民族主义也会造成对中国文化的盲目乐观。如出现“中国文化对峙论”或“中国文化优越论”,或认为中国文化足以与西方文化对峙抗衡,无需向西方文化学习;或厚中薄西,视西方文化为粗俗的物质文明,中国文化为高雅的精神文明,欧洲文化需要中国文化去拯救云云。同时,民族主义也有滑向狭隘民族主义的风险。狭隘民族主义可能因警惕文化侵略、要求文化主权而走上排外道路,以民族利益为由反对学习外国文化,认为外国文化均是帝国主义侵华的代理者。在这一心态的影响下,甚至出现以不读外国书、不学外语为荣的现象。其实是自绝于文明世界,将心智变得闭塞淤堵。

### (二)教育中国化与民粹主义

教育中国化的失误也是来自于中国社会和教育长期存在的精英文化与大众文化之间的鸿沟。精英文化以接受西方文化的知识分子为代表,心态开放,追求民主与自由;大众文化以民粹主义为代表,追求温饱安乐。民国时期这种阶层分化已经初见端倪。如小说《围城》中方鸿渐的生活与当前大学教授生活相差无几,但与当时萧条破败农村闰土们的生活却有天壤之别;孙柔嘉女士的生活似乎与当代女性相差无几,而当时大多数女性却依然在父权统治下包裹着小脚,三从四德,几乎未受教育,不会写自己的名字。精英人士与底层社会农民虽生活轨迹上有些交集,却难找到共同语言。精英/底层、城市/农村、地主/农民、资产阶级/无产阶级、脑力劳动/体力劳动等系列的社会差异在建国前便根深蒂固地存在。

新中国成立后,这种社会阶层和文化分化被夸大化、意识形态化。在社会分工中,强调体力劳动,鄙视脑力劳动;在道德价值上,强调吃苦耐劳和艰苦朴素,否定审美体验和生活享受;在文化选择上,强调普通百姓的日用劳作经验比精英的高雅文化更有价值;在知识价值上,持一种拿来就用、立竿见影的狭隘实用知识观甚至是反智主义态度,将科学原理及人文社会科学知识都排除到知识体系之外,造成了教育

贫瘠和文化沙漠状态。

### (三)教育中国化与文化激进主义

百年以来,在教育现代化与中国化的进程中,始终未很好解决中西文化融合问题,未处理好教育深层内在的文化矛盾和文化危机。其一,中西文化何者为本,是以中国文化为本,还是以西方精神为主要代表的西方文化为本?其二,中西文化如何融合?在个人精神上,不应是拖着长辫而说英语的辜鸿铭形象,或许是“新文化的师表、旧道德的楷模”的胡适形象?

教育中国化的风险与文化激进主义密切相关。文化激进主义是五四以来对待传统文化的主流取向,强调文化的发展需要通过决绝的革命方式,而非改良的渐进方式;其思维方式是非此即彼的;其对待社会问题的态度是比较简单的,即要进行文化革命。其实,文化创生与制度重构是相辅相成的。如果只进行文化革新,不进行制度重构,文化就会变得越来越激进,试图打破一切旧文化和旧习俗,社会丑恶现象被归咎于落后文化,文化成为制度失败的替罪羊。文化激进主义具有毁灭一切经典和颠覆一切权威的破坏性气质。英国思想家柏克指出,传统是人类健全的进步和发展的唯一保证。毁灭性的破坏将导致一种新的专制主义强权,唯有传统才能维持社会免于全面的混乱与崩溃。<sup>[19](P117)</sup>

文化激进主义的典型态度是不允许辩论,不允许文化异见者发声。实际上,文化不仅具有道德与价值属性,还需要以“什么是真”“什么是知识”的知识观作为核心因素,同时还需要制度佐之以建构可以自由讨论的公共空间。即文化并非凝固的,而是流变生成的,需要在公共领域的自由讨论中建构地形成重叠共识。而如果教育制度不允许学术性讨论,知识会被权力操控,成为权力的奴仆,公共理性就不能涌现出来。

## 四、教育现代化与中国化关系之再审视

教育中国化的失败尝试深刻地揭示了两个

显而易见的道理：教育现代化不能脱离中国传统文化，文化激进主义只能带来灾难；教育中国化亦不可脱离教育现代化的整体轨道和世界格局，否则便会被狭隘民族主义、民粹主义所裹挟。在现代化或中国化之间做“非此即彼”式选择对教育发展百害而无一利。

### （一）教育现代化必须经由教育中国化而成

教育现代化是教育发展的目标，但这一目标的达成必须要经由教育中国化而成。换言之，教育中国化不仅是教育现代化的阶段性路径，也是教育现代化的总体性目标。

首先，中国教育现代化必须要扎根于中国优秀的教育传统中。在教育现代化转型过程中，中国优秀的教育传统并没有受到足够重视。“因材施教”“知行合一”“教学相长”“慎思明辨”等古老的教育智慧和教育传统在向西方学习过程中被丢失了。目前，可以从三方面探索：第一，坚持“尊师重道”传统，敬畏“师道”，总结古代学者的为学之道，不断探索古代优秀大师如孔子、韩愈、胡瑗等教书育人之道；第二，探索古代学校组织和制度的特点，中国古代书院师生“共同起居、悠游山水、质疑问难、相互启发”的教育生活至今仍有其价值；第三，认识中国传统文化与传统教育的独特性，如李泽厚曾将之总结为乐感文化、实用理性、情本体等。

其次，必须思考：中国教育对世界教育的独特贡献是什么？建国之后，中国基础教育和高等教育均得到长足发展，义务教育全面普及，高等教育业已大众化。我国提供了一个在经济落后、人口众多、差异悬殊的欠发达国家中推行教育现代化的特殊形态，可谓“中国经验”。“中国经验”特点很多：举国体制、全民动员、立法先行、坚持开放等。中国教育现代化进程中的成功经验反复证明：教育现代化的成功是国际视野与本土探索的融合。从西方引入的先进思想或作法只有与本国人民的实际需求及教育现实结合，与基层创新结合，才能开花结果。

同时，也必须思考：中国教育发展曾经的失败教训是什么？相比于其他的后发型国家，中国

教育历经若干次推倒重来的大起大落，伤筋动骨。教育实践者和教育研究者要加强教育研究，加深对中国传统文化的了解，把学术研究和教学实践扎根于中国教育改革发展的现实之中，研究中国教育问题。

### （二）教育中国化是现代化视角下的文化再生

教育中国化并非是复古主义，而是强调传统文化并非是亘古不变、铁板一块的东西，是在不断与其他文化的对话交流中重新生成和建构的。中国传统文化恰恰具有这种开放性和流动性。美国教育学者阿克曼（D. B. Ackerman）十分幽默地告诫我们不要把有关传统教育与进步教育对立起来，或者将两者只看成是装饰华丽的手纺车中周而复始不断旋转的转轮，他引用DNA的生物隐喻解释传统教育与进步教育的关系，“学校最显著的哲学形式，就如同DNA的双链一样：进步派和传统派是相互缠绕、相互作用、相互补充的。这就是我们应提倡的学校”。<sup>[20]</sup>借用他的比喻，中国传统文化和西方文化亦是文化DNA的双链，两者并非相互对抗、隔离与竞争，而是相互缠绕、相互补充、相互借鉴、相互融合。

传统文化是什么，依赖于我们如何认识和诠释它。今人阐述传统文化的方式亦非像过去所认为的那样是完全客观的，而是用已经经受了西方文化洗礼的视角去看，也即批判性的、现代性的视角去看，因此我们眼中的中国文化是已经经受现代化过程大浪淘沙选择过的传统文化，是经过视域融合、理论扬弃之后产生的新文化。如此这般，传统文化是一种经过创造性转化后的文化再生，是一种无形而强大的精神力量，它对于重建中国文化和中国精神家园是有益的，且具有根本性作用。<sup>[21]</sup>许多学者的探索表明传统文化的创造性转化是一条可行之路：伦理学家何怀宏将传统伦理思想改造为底线伦理；加拿大学者贝淡宁认为传统中国的贤能政治经过改良可以规避选举民主的弊端导向善治；钱穆在香港创办的书院制学校延续至今，在香港中文大学中被发扬光大。如此种种，都表

明中国传统文化实际上是一个既包罗万象又具有开放性的知识宝库和观念体系,它可以通过意义重构、价值更新、策略选择等方式不断与时俱进地发展。

## 五、教育中国化与现代化的深度融合

教育中国化强调中西文化既不是西风压倒东风,也不是东风压倒西风,而是和谐共生、平等对话,以此实现现代化与中国化的深度融合。教育中国化的路径更多是渐进的,而非突变的;是扎根生成的,是顶层设计与基层创新的融合,而不是“理论空降”或演绎推广式的。

### (一) 中国文化本位的精神重构

教育现代化并非是文化中立的,而要在教育主导精神及文化价值方面有所选择和依傍。教育中国化强调教育现代化要以中国精神文化为本位,要培养了解中国传统文化和认同传统文化价值的公民,具有中国人的开放心智与传统美德。在培养目标上,要培养知中国、服务中国的中国公民,这些公民既具有强烈的社会责任感、爱国主义精神,也具有国际视野和参与国际竞争的能力。

强调中国精神文化为本,要重建中国教育的文化DNA。中国文化本身所具有的浓厚的古典人文精神和天人合一的生态文明思想不能只是被碎片化地塞入课程体系中,而是需要整体系统地去学习。传统文化能够贡献给中国教育的第一大财富便是中国古典人文精神。正如五四运动所批判的,中国传统文化中未能开出“科学”与“民主”。然而,科学与民主更多的是一种研究的方法、思维的工具或制度的手段,其背后更重要的应该是西方历史所孕育的独特的“精神自由”传统,尤其是西方文化中对精神、理念、自然规律等抽象真理的孜孜不倦的探寻精神,这些是培育科学精神与民主观念的土壤。而中国教育精神之魂,也应该是来自中国传统文化中追求精神自由的古典人文精神。

中国传统文化最能贡献给教育的人文精神就是对“仁爱”“气节”“道德”“良知”等人之为人所必备的精神属性的追求,具体体现为以天下为己任的家国情怀、重义轻利的伦理精神和刚毅进取自强不息的人生态度等。这些精神应该成为学校的灵魂,在学校文化、人际关系、行为方式等多个维度打下深刻的烙印,成为每位师生的精神底色。

### (二) 教育中国化的课程重构

教育中国化的战略选择体现为目标重构、课程重构。在教育中国化的战略选择上,要提防文化激进主义,要循序渐进地进行课程重构。课程重构第一个核心问题便是将中国传统精神文化的精要融入课程,尤其是将儒家经典书籍《四书》变为必修科目。台湾地区从1954年开始在高中课程中安排传统文化为必修科目。从1971年起,台湾高中国文课程选录四书编纂为《中国文化基本教材》,该教材后更名为《中华文化基础教材》,一度从必修课变为选修课,但终又复归必修课程。2013年,该套教材引入内地,然而因难度较大、师资缺乏等因素限制而无法推广。显然,在传统文化教育方面,我们还有很多历史欠账。

课程重构的第二个核心问题是在课程建构方面要融贯中西文化之长,让学校课程成为体现西方先进文化和中国先进文化的聚合体。笔者曾调研过一些优秀学校,发现一些有思想的学校管理者在文化选择上表现出反思的自觉意识,试图在课程体系中因地制宜地融合中西文化。如武汉格鲁伯学校校长认为中国传统文化中的经典吟诵、西方文化中的重视体育和社团文化,三者是中西教育传统中的宝贵财富,都应该在学校课程中有所体现,因此他们注重传统文化教育,使用自编的传统文化教材,重视对中国古典文学的学习,同时加强体育课和自然教育;另一所国际学校定位于培养全球公民,“学生能够学到中国和世界上最好的课程”,于是他们引进加拿大的科学课程和原版教材,与中国的人文课程结合起来,让学生在接受先进科学

文化知识的同时保留中华民族的优良传统和优秀的文化价值观。两校管理者都选择了民国人物为精神偶像:强调复兴传统文化的格鲁伯校长选择了张伯苓,而更强调全球视野的国际学校管理层则选择了马相伯。可见,中西文化可以很好地融合在学校精神与学校课程中。中国学校教育要提质量,成为世界一流的教育,必须在学校课程设计上更自觉地汲取中西文化传统中沉淀结晶下来的优秀精神财富,探索两者深度融合的路径,而不是被当下盛行的应试文化、时髦的消费文化所左右。

### (三)教育中国化的视野重构

教育中国化不仅要总结中国经验,还要研究外国教育,在中西比较中更深入地理解中国教育,创建“在中国、为中国、属中国”的教育理论体系。比较教育专家萨德勒说:“在研究外国教育制度时,我们不当忘记,学校之外的事情比学校内部的事情更重要,它们制约并说明校内的事情。我们不能随意地漫步在世界教育制度之林,像小孩逛花园一样,从一堆灌木丛中摘一朵花,再从另一堆中摘一些叶子,然后指望将这些采集的东西移植到家里的土壤中便会拥有一棵有生命的植物。一个民族的教育制度是一种活生生的东西,它是被遗忘了的斗争和艰难的结果,是‘久远以前的战斗’的产物。其中隐含着民族生活中的一些隐秘的作用……,如果我们以一种同情的精神去理解外国教育制度的真正作用,我们就会更好地使自己深入到我们自己的民族教育的精神和传统中,更敏锐地感受其中尚未被表达的理想,更迅捷地捕捉到反映教育制度发展或衰退的征兆,更乐于去识别威胁教育制度的危险以及有害的变革中的微妙影响……。”<sup>[22](P7)</sup>研究外国教育并非仅仅是拿来主义式的借鉴,也不能只满足于对西方新概念和新事物的猎奇追逐和知识搬运,更重要的是通过走出“当局者迷”的视野重构来增进对本国教育独特性的理解,对于本国教育发展变化趋势更为敏感,反思本国教育理论和教育实践,建构具有“中国表达、中国实践、中国经验、中

国文化”的中国教育学。<sup>[23]</sup>

总而言之,在教育历史上,几乎没有罔顾本国传统文化而成功进行教育现代化的先例。离开了教育中国化,教育现代化可能会成为“没有实质的空壳、没有内容的形式、没有灵魂的过程”。中国教育发展最终依赖于中国人自己独特的智慧,如此才能走向世界,用中国经验回馈世界。

### 参考文献:

- [1]褚宏启. 教育现代化的本质与评价——我们需要什么样的教育现代化[J]. 教育研究, 2013, 34(11): 4-10.
- [2]程红艳, 周金山. 传统文化复兴与教育中国化的探索[J]. 教育科学研究, 2018(3): 76-81.
- [3]李政涛, 文娟. 教育学中国话语体系的世界贡献与国际认同[J]. 北京大学教育评论, 2018, 16(3): 62-72, 188.
- [4]戴维·弗里斯比. 现代性的碎片[M]. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [5]弗朗西斯·福山. 历史的终结与最后的人[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2014.
- [6]塞缪尔·亨廷顿, 等. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 北京: 新华出版社, 2010.
- [7]塞缪尔·毕尔, 马雪松. 观念、行为与制度: 政治科学的现代性根基[J]. 社会科学文摘, 2018(5): 35-37.
- [8]汤林森. 文化帝国主义[M]. 上海: 上海人民出版社, 1999.
- [9]何传启. 东方复兴: 现代化的三条道路[M]. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [10]陈广亮. 全球化与现代化: 同质化与差异化[J]. 攀登, 2013, 32(4): 22-26.
- [11]许纪霖. 家国天下[M]. 上海: 上海人民出版社, 2017.
- [12]黄书光, 等. 文化差异与价值整合[M]. 北京: 人民教育出版社, 2011.
- [13]钱穆. 文化与教育[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2004.
- [14]李玉胜. 张伯苓与南开大学的“土货化”[J]. 现代教育科学, 2014(3): 115-119.
- [15]吴冬梅, 俞启定, 于述胜. 何谓“新教育中国化”[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2005(2): 70-76.
- [16]孙邦华. 中国教育现代化运动中的中国化与美国化、欧洲化之争——1932年国联教育考察团报告书《中国教育之改进》的文化价值观及其反响[J]. 教

育研究, 2013, 34(7): 116-127.

[17] 菲利普·库姆斯. 世界教育危机[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.

[18] 陈先达. 中国传统文化的当代价值[J]. 中国社会科学, 1997(2): 30-40.

[19] 柏克, 等. 法国革命论[M]. 上海: 商务印书馆, 2011.

[20] 单中惠. 学校变革与社会变革——基于西方教育历史的诠释[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),

2013, 15(11): 24-28.

[21] 杜维明. 建构精神性人文主义——从克己复礼为仁的现代解读出发[J]. 探索与争鸣, 2014(2): 4-10.

[22] 艾萨克·康德尔 I. L. 教育的新时代[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.

[23] 冯建军. 构建教育学的中国话语体系[J]. 高等教育研究, 2015, 36(8): 1-8.

【责任编辑 杨从从】

## The Tortuous Exploration of “Chineseization of Education” in The Process of Modernization

CHENG Hongyan

**Abstract:** In the 150-year-long process of modernization, Chinese education has always been a “follower”, how to modernize Chinese education beyond simple following and imitation of Western education and establish a unique and innovative education modernization system based on inheriting Chinese traditional culture is a problem that has not been well solved for a century. The modernization of education is faced with the strategic choice of homogenization or diversification, and the dilemma of choosing between Chinese and Western cultures. Since the New Culture Movement, China has experienced three tortuous explorations of educational modernization. The first exploration of educational modernization took place around the 1930s, the second in the 1950s and 1960s, and the third in the late 20th century and up to the present. Historically, the Chineseization of education has had its risks, and it has been vulnerable to narrow nationalism, populism, and cultural radicalism. The failed attempts of educational Chineseization have profoundly revealed that educational modernization cannot be separated from traditional Chinese culture, and that cultural radicalism can only bring disaster; nor can educational Chineseization be separated from the overall track of educational modernization and the global pattern. The choice between modernization and Chineseization is a “either/or” choice that will do no good to the development of education. The modernization of education must be achieved through the Chineseization of education, and the Chineseization of education is the necessary stage and final destination of education modernization; the Chineseization of education is not retrogressivism, but cultural abandonment and cultural regeneration under the perspective of modernization. The Chineseization of education requires a spiritual reconstruction of Chinese cultural orientation, a reconstruction of the curriculum that integrates the strengths of Chinese and Western cultures, and a reconstruction of the vision of comparison and constant dialogue between Chinese and Western education.

**Keywords:** education modernization; educational reform; education Chineseization; Chinese traditional culture