

复演论教育意涵的演变： 从赫尔巴特到杜威

张斌贤 何灿时

【摘要】复演论是18世纪至20世纪前期西方思想文化界盛行的历史文化观念和儿童发展理论,对欧美国家近现代教育思想产生了广泛和深刻的影响。国内教育学界对此虽有所涉猎,但缺乏系统的专门研究。基于较为充分的文献史料,通过梳理从维科、莱辛到黑格尔、海克尔复演论阐释的演变过程,具体分析赫尔巴特、德国赫尔巴特学派和美国赫尔巴特学派将复演论运用到学校课程的探究、霍尔以复演论为基础诠释儿童发展阶段和开展儿童研究的努力以及杜威基于复演论对课程和教学方法的探索,并据此探讨复演论在近现代欧美教育理论中的运用和影响,可以发现:“适时”“适用”和“适度”是复演论作为一种“外源理论”对欧美近现代教育思想产生持续影响的重要原因,而教育家主体的二次乃至多次的再创造,是成功借鉴相关学科理论和方法的关键所在。

【关键词】复演论;文化纪元论;赫尔巴特;赫尔巴特学派;霍尔;杜威

【作者简介】张斌贤(1961—),男,浙江杭州人,教育学博士,北京师范大学教育历史与文化研究院教授,博士生导师,主要从事西方教育思想史、美国教育史研究;何灿时,北京师范大学教育历史与文化研究院博士研究生(北京 100875)。

【原文出处】《大学教育科学》(长沙),2023.1.114~127

近代以来,源于哲学、政治学、经济学、社会学和心理学等领域的概念、理论和方法对教育研究产生了持久而广泛的影响,为教育研究提供了重要的理论基础和方法论基础,丰富了关于教育问题的思考,有力推动了教育理论的发展。在一系列曾被引入教育研究的“外源理论”中,复演论(The Recapitulation Theory)的“经历”是非常特殊的。作为18世纪至20世纪前期欧美学术界非常盛行的一种重要的人类种族发展理论和儿童个体发展理论,复演论不仅较早被哲学家、历史学家、心理学家和教育家自觉引入对教育问题的思考,而且“引入”持续时间之长、参与“引入”的名人之多、“引入”过程之复杂、“引入”结果之重要,在近现代教育史上都是不多见的,由此构成了一种独特的文化历史现象,成为欧美文化史和教育史的重要篇章。

20世纪以来,欧美学界对复演论的研究始终未曾中断,产生了较为丰富的研究成果。相比之下,我国教育学界对复演论及其在教育中的运用的研究不仅起步较晚,而且缺乏系统和专门研究。本文

借鉴已有相关研究成果,基于较为翔实的文献史料,简要梳理复演论的演变过程,分析其在18世纪后期至20世纪前期对德国和美国等国教育思想的影响,以求更为完整地把握复演论对欧美教育发展的历史贡献,并为教育研究如何合理借鉴相关学科的理论和方法提供借鉴。

一、学术史梳理

复演论及其在教育中的运用经历了较长时间的演化过程。对复演论的研究也有着同样复杂的经历。19世纪末、20世纪初,正当复演论风靡一时之际,桑代克(Edward Lee Thorndike)等人对复演论提出了严厉的批评,视其为“过时的理论”^[1]。此后相当长的时间内,复演论似乎被“湮没”在故纸堆里,成了历史的遗迹。自20世纪80年代后,学术界又兴起了新一轮对复演论的批评浪潮。在科斯塔尔(Alan Costall)看来,复演论“荒谬到没有必要进行讽刺”^[2]。卡雷尔(Clarence Karier)认为,霍尔所主张的复演论中不仅包含了精英主义、原始主义的元素,而且具有种族主义和

性别沙文主义的成分^[3]。21世纪初,大卫·比约克隆(David Bjorklund)则强调,从科学的理论标准来看,复演论把个体发育和系统发育的关系界定得过于简单化,并认为这是一种基于生物学—哲学性质的过时观念^[4]。

在批评声浪不时涌起的同时,为复演论正名的努力也从未消失。尤其是从20世纪中后期开始,欧美学术界开始出现重新审视复演论在生物学、人类学、社会学、心理学以及文学等不同领域历史贡献的趋势^①。2014年,美国儿童发展研究会(Society for Research in Child Development)决定恢复成立历史委员会。该委员会次年召开第一次会议,议程便是对发展心理学的历史进行重新梳理,以正本清源。复演论成了本次会议关注的焦点^{[5](P627-629)}。与会者分别从复演论的欧洲起源、海克尔(Ernst Haeckel)、霍尔(G. Stanley Hall)、鲍德温(James Baldwin)等人对复演论发展和传播做出的贡献展开讨论^②。在题为《没有复演论,就没有发展心理学》的论文中,库普斯(William Koops)强调发展心理学与复演论之间存在着密不可分的关系。他认为,从19世纪至20世纪,几乎所有发展心理学学科的重要创始人都曾受到复演论的影响^{[5](P640-655)}。

相对而言,在欧美(尤其是美国)教育学界,关于复演论及其对教育影响的探讨则始终未曾中断。回顾近一个世纪的学术史,欧美教育学界的研究重点主要在三个方面。第一,关于复演论对美国赫尔巴特学派、霍尔和杜威(John Dewey)等人思想的影响^③;第二,复演论对20世纪前期美国幼儿园运动、童子军运动、夏令营运动等教育革新运动的影响^④;第三,对复演论教育含义的总体探讨^⑤。

由于种种原因,国内学界对复演论的专门探讨不仅起步较晚,而且研究成果也相对贫乏。20世纪90年代初,儿童文学界开始关注复演论,吴其南的《评“复演说”——兼谈儿童文学和原始文学的比较研究》是国内较早讨论复演论与儿童文学之间关系的研究文献^⑥。在教育学界,虽然诸如教育学、课程与教学论、外国教育史和学前教育学等学科的一些教科书通常都会或详或略地介绍复演论,有关儿童哲学、美国儿童研究运动以及霍尔的研究大多也会或多或少提及复演论^⑦,但专门的研究一直不足。张红霞等人的《教育重演论与中国教育改革》是较早专门讨论复演论及其对教育影响的文字^[6],高振宇2021年的《重思“复演论”及对儿童学研究的影响和启示》则是近20年来为数不多的专题研究成

果^[7]。在该文中,作者对复演论演变过程进行了较为详细的梳理,并着重分析了复演论对儿童研究的启示,但并未涉及复演论对教育和教育研究的历史影响。

就总体而言,由于系统的专门研究不足,国内教育学界虽然对复演论及其在教育中的运用似乎并不陌生,但认识依然停留在浮光掠影、大而化之乃至以讹传讹、人云亦云的阶段。这种状况既不利于诸如课程史、儿童教育史、外国教育史等专业领域相关专题研究的深入,也无助于对现代教育演变的总体把握。

二、复演论源流

在欧洲思想史上,复演论有着较为深厚的渊源。早在古希腊时期,阿那克西曼德(Anaximander)、恩培多克勒(Empedocles)和亚里士多德(Aristotle)等人的思想中就已经包含着某些与复演论关联的思想萌芽。例如,亚里士多德就曾将三重灵魂序列“营养灵魂”“感觉灵魂”“理性灵魂”与生物体的个体发育相类比,并提出了“起初所有这些幼体似乎经营着植物的生活”的论述^[8]。

18世纪,意大利哲学家维柯(Giambattista Vico)试图提出一种能充分解释人类发展一般规律的理论,复演论由此萌发。而后,经莱辛(Gotthold Lessing)、赫尔德(Johann Herder)、黑格尔(George Hegel)等人的进一步阐释,复演论逐渐成为一种普遍的文化思潮,其影响波及哲学、文学、历史学、心理学、自然科学和教育学等领域。文学家如歌德(Johann Goethe)和席勒(Johann Schiller),哲学家如康德(Immanuel Kant)、费希特(Johann Fichte)、谢林(Friedrich Schelling)、孔德(Isidore Comte)和斯宾塞(Herbert Spencer),神学家如施莱尔马赫(Friedrich Schleiermacher),科学家如海克尔(Ernst Haeckel)等都是复演论的重要代表人物^[9]。

作为复演论的开山鼻祖,维柯虽然并未明确提出“复演论”这个概念,但这个理论所包含的思想元素在维科著作中已基本出现。在1725年出版的《新科学》一书中,维柯指出:“起源于互不相识的各民族之间的一致观念必有一个共同的真理基础,一定就是这种共同的真理基础支配了一切民族。”^{[10](P154)}也正是在这样普遍永恒的原则之下,各民族依照神的时代、英雄的时代和人的时代向前发展^{[10](P489)}。但各民族又时常因为贪婪,导致人们的理性常被野蛮所消解,最终又使人类复归至野蛮的、原始的时代。维柯提出的有关人类永

恒历史的基本原则,事实上为历史哲学视域下的复演论提供了基本思想模型。此时的复演论更多指向人类历史演进的一般规律——当社会发展到一定阶段,历史就会表现出某种复归,重新回到野蛮的状态。

维柯关于人类历史演进规律的探寻进一步启发了他对于人类个体发育进程和教育的思考。在第六人文讲演中,他根据青少年发育成长的过程和特点,专门设计了一个渐进的学习过程。维柯所提出的“人性的萌芽”“人性的雏形”和“人性的成熟”三个阶段分别与“神的时代”“英雄的时代”和“人的时代”一一对应。

维柯认为,人性的萌芽阶段即指儿童期,而儿童则复演了神的时代中的原始人的本性,例如各种感官是儿童与动物认识事物的唯一渠道^{[10](P374)}。通过对语言学进一步研究,维柯指出早期人类的发音器官十分僵硬,各族语言一定是从单音节开始,因此儿童初学语言时也必须从单音词开始,尽管儿童的发音器官纤维现已十分灵活^{[10](P125)}。而“原始人既然简单像儿童,忠实于自然本性,最初的寓言故事就不能是伪造,所以必然都是些‘忠实的叙述’”^{[10](P210)}。除了对于儿童教育的启示外,维柯认为,通过对儿童语言学的研究,也能了解人类思维的发展历程。因此,对原始野蛮社会的复归也成了对思维水平与之相近的儿童的一种复归。在维柯的理解中,人类所有的认知都来自感性,而非理性,并且是在实践创造的过程当中,由感性逐渐上升到理性的发展过程^{[10](P385)}。

受维柯的影响,18世纪的许多学者,尤其是18世纪后期的德国思想家都参与到对个体发育过程与人类演进历程的关系的研究中。在众多学者中,戈特霍尔德·莱辛被认为是复演论思想的集大成者。

莱辛在他1780年面世的著作《论人类的教育》(The Education of Mankind)中阐述了他对复演论的理解并提出了更为系统的论述。他将个体一生的发展阶段与犹太教—基督教的启示相类比,并指出“在单个的人那里是教育的东西,在整个人类那里便是启示”^{[11](P102)}。与之相似的类比贯穿全文。在他看来,教育是对个体的启迪,而对人的启迪则是对全人类的教育。而“启示给予人类的,并非人的理性凭自己达不到的东西,教育给予人的,仅仅是人凭自己可能得到的东西,只是更快、更容易而已”^{[11](P102)}。这意味着启示被莱辛视为

单纯促进人的某种自然禀赋,且使其有较快发展的一种行为。因此,教育不应该漠视这样的问题,即“应该以何种顺序发展人的能力,同样,上帝在给予启示时,也必须遵循一定的顺序,必须恪守一定的尺度”^{[11](P103)}。

由此,莱辛则将人类历史发展的三个阶段与儿童的孩提时代、少年时代与成年时代相对应,试图通过每个孩子的发展来定位人类认识的发展阶段。正如莱辛所言,“上帝在引导自己拣选的民族经历儿童教育诸阶段”^{[11](P106)}。

人类教育的第一个阶段是犹太教的启示历史阶段。“在这个阶段的民族如此粗野、如此不善于接受抽象思想,尚完全处于其孩提时代,这样一个民族只能接受与其孩提时代相当的教育,即通过直接、感性的赏罚进行的教育。”^{[11](P105)}

在人类教育的第二个阶段,也就是基督教时代。在这个阶段,启示与理性的关系更为紧密。莱辛认为,“当人类某一部分在理性上的运用已经有了长足的进步”,这个时期的人类正如同儿童的少年时代,当“孩子成长为少年,甜食和玩具让位于正在萌发的要求,要像其兄长那样享有自由、尊重、幸福”^{[11](P117)}。

在人类的孩提时代,上帝直接启示单纯的理性真理,或是在一段时间内上帝允许和着手将单纯的理性真理作为直接启示真理来讲授,而在人类的少年时代,《新约》代替了《旧约》,成了儿童较好的第二部初级读本。至此,“灵魂不死的教诲是作为启示来宣讲的,而非作为人的推论结论来教授的”^{[11](P120)}。这意味着这个真理并非来自理性推导,而是源于其他“自外部”的告知。

在第三个新的永恒福音时代,人类的认识在经历了之前的两个阶段后,在这里将走向一种完善。他认为前两个时期,人类的行为依赖于感性的推动,而在第三个时期,“人行善只因其为善,而非由于给行善规定了任何报偿”^{[11](P126)}。在莱辛的眼中,这就类似于少年长大成人后,成了一个即使没有荣誉、成功一类的前景仍然能够履行其义务之人,走向人类的永恒福音时代的完美。

莱辛的《论人类的教育》在历史哲学领域产生了不可磨灭的影响。莱辛尝试扬弃人类不同宗教在历史上呈现得迥然不同的形态,把握他们内在共同的本质,从单纯的逻辑和历史的外在对立转向了内在的一致统一,并实现了从启蒙哲学的理性主义向历史主义的转型。包括赫尔德、席勒、康德与费

希特,乃至整个德国唯心主义中的重要人物,都受到莱辛思想的深刻影响。例如赫尔德受到莱辛的启发,试图在人类心智的统一和人类文化的多样性之间找到联系。赫尔德认为,这种联系将史前形式与历史形式联系起来,借此解释人类的起源、发展与延续,其主要特征即为轮回(Palingenesis)^[12]。

黑格尔历史哲学中的一些基本思想与莱辛、赫尔德之间存在着明显的承继关系。黑格尔在《精神现象学》(Phenomenology of Mind)中指出,“每个个体,凡是实质上成了比较高级的精神的,都是走过这样一段历史道路的……这段历史道路就是作为人类的‘普遍精神所走过的那些发展阶段’,在知识的领域里,我们就看见有许多在从前曾为精神成熟的人们所努力追求的知识现在已经降低为儿童的知识、儿童的练习,甚至成了儿童的游戏;而且,我们还将教育的过程里认识到世界文化的粗略轮廓”^[13]。黑格尔将历史看作是绝对理念以人类活动形式进行自我表达的一种例证。

关于人类历史对于每个个体的意义,黑格尔还在《哲学史讲演录》(Lectures on the History of Philosophy)中这样写道,“人类所有过去各时代工作的成果,通过一切变化的因而过去了的,结成一条神圣的链子,把前代的获创给我们保存下来,并传给我们”^[14]。可见,黑格尔认为个体精神的发生史复演了种族精神的发生史,而这种一致性观点的提出,建立在“精神(或逻辑)决定历史”的基础上,正如他所说,“那在科学上最初的东西,必定会表明在历史上也是最初的东西”^[15]。

到19世纪,受进化论思潮的影响,儿童研究受到关注,欧洲学术界出现了一种普遍的、对“万物原初生长状态的兴趣”^[16]。正如英国哲学家、心理学家詹姆斯·萨利(James Sully)所说,儿童研究工作的开启受到了一种好奇心的驱使,这种好奇心使得地质学家试图回到地球生成时的最初状态,生物学家试图寻找生命的原始形态^[17]。

1866年,海克尔明确提出了“复演论”这一概念。他通过观察胚胎细胞的发育过程,发现了在早期发育阶段人类的胚胎与动物祖先的胚胎具有极高的相似度且难以分辨。由此为出发点,他假设了一个“物种始祖”的存在——变形虫(因其最接近胚胎最初分化的形态),并认为人类胚胎发育的过程复演了动物祖先漫长的进化过程。其在《普通形态学》(General Morphology)一书中将其总结为“个体发育复演种系发生”(Ontogeny recapitulates Phyloge-

ny),构建了个体发育与种系演进之间的密切因果关系^[18]。

斯坦利·霍尔则对海克尔的生物复演论进行了进一步的阐发。他认为,如果胚胎的发育过程复演了生物学史所有的阶段,那么成熟的人类形态同样可以追溯到由类人猿进化到人类的历史阶段。通过一系列行为与心理发展阶段的对比,霍尔指出,“人类个体发育的过程,事实上是个体以一种普遍的方式复演所有种系进化的过程。翻阅种系进化的历史,物种逐渐从原生动动物逐渐进化到后生动物。而人类从一枚胚胎直至发育成熟的过程中,也曾经历过变形虫、蠕虫、鱼类、两栖类、类人猿、人等阶段”^{[19](P2)}。就人类个体而言,其成长过程的顺序同样经历着其种族进化发展的相应阶段,从生命产生之时到发育成熟的完整周期当中,个体都经历了该物种发展进化的全部阶段^{[20](P28)}。

作为一种人类种族演化和个体发展的理论,复演论在历经一百多年的演进后,逐渐成形、体系化并不断启发着人们对教育问题的思考。杜威曾对复演论的基本内涵做过精炼的概括,他认为复演论的主要内涵包括以下几点:第一,人类个体与种族之间存在一种广义上的对应关系;第二,这种对应关系是选择和组织教学材料的关键依据;第三,与种族演进相对应的文化成果(cultural products)是儿童不同成长阶段的主要学习内容^{[21](P240)}。由此可见,虽然复演论被广泛运用到生物学、历史学、心理学和文学等知识领域,但其与教育学的关系更为直接和关键。这也是其之所以成为近现代教育研究所格外“倚重”的重要“外源理论”的根本原因。

三、从赫尔巴特到德国赫尔巴特学派

由于复演论关注种族演化与个体成长过程及其关系问题,所以,复演论从形成之初便与教育结下了“不解之缘”,并被用于对教育问题的探索。在这方面,维柯和莱辛开风气之先。在他们之后,赫尔德、黑格尔以及卢梭(Jean-Jacques Rousseau)、裴斯泰洛齐(Johann Pestalozzi)、赫尔巴特(Johann Herbart)、福禄倍尔(Friedrich Froebel)、戚勒尔(Tuiskon Ziller)、霍尔和杜威等人都曾以复演论为基础相继提出了关于教育问题的思想主张,由此形成了一部独特的教育思想史。

赫尔巴特是较早将复演论系统引入教育研究的重要教育家。他指出,“教育的目的是将儿童的道德水平提升至与现代文明相一致的程度。虽然儿童现有心智水平尚无法直接欣赏周遭环境中高

尚且美好的事物,但儿童可以通过重新体验过去阶段中重要且有价值的道德要素,使得他的道德水平逐渐接近当代社会的文明程度。”^{[21](P234)} 赫尔巴特的这番论述较为直接地指出了个体成长过程与人类种族演化之间的关系。在他看来,既然儿童的个体成长过程复演了人类历史演进的历程,那么假使想让年轻人达至精神上的高度,就应该让儿童观察人类文明究竟以何种路径得以发展。赫尔巴特指出,通过使儿童追溯人类道德文化发展的轨迹,人类文明的伟大进步将在儿童的成长中得以再现^{[22](P78)}。

在这种理念的影响下,赫尔巴特提出了一种粗略的有关学习内容选择和安排的标准。首先,他认为,文学和历史能够最好地还原人类道德文化发展与演化的踪迹。而从历史哲学的角度来看,古希腊时期正是人类社会的“童年期”,其与处于童年期的儿童相对应。正如赫尔巴特所言:“低年级的历史课将提供自亚当至今最值得注意之事的浅显概貌并引领男童急速穿越一系列社会领域,而不让其停留于儿童世界中。”^{[23](P228)} 因此,赫尔巴特的教学主要以古希腊、古罗马时期的经典著作作为教育文本而展开。

其次,赫尔巴特根据个体成长与人类历史演进之间的对应关系,大致拟定了不同年龄阶段的教育文本。他认为,6至9岁的儿童复演人类在其童年的世界,而这一世界可在《旧约》和荷马的作品中找到踪迹。因此,“《旧约》犹如母乳,是6至9岁男童的精神食粮”^{[23](P229)},而“荷马史诗对于理想的童年的典型描述,为整个后世确定了一个闪光点”^{[23](P189)}。当儿童在成长至8岁或9岁时,儿童将进入扩大的荷马世界,并选择奥德赛作为模仿和学习的英雄。赫尔巴特认为,《奥德赛》启发儿童思考人类社会中的因果关系,甚至在该民族所有后来的作品中都能找到这位“诗歌之父”的影子^{[23](P42)}。在孩子成长至12至13岁时,他们已不

再满足于荷马构筑的幻想之中,而选择用希罗多德笔下的现实与之替代。此时,“奥德赛不得不让位于自由的希腊人反对以奴役相威胁的波斯王的威力的振奋人心的斗争”^{[23](P229-230)}。在复演论的影响下,赫尔巴特认为,个人获取知识的方式必须与本民族历史文化的产生发展过程相一致。

在赫尔巴特生活的年代,他的思想主张并未在德国教育界产生明显的影响,就连赫尔巴特自己也曾哀叹:“我那可怜的教育学没能喊出它的声音来。”^[24] 在赫尔巴特去世二十年后,当年曾旁听过他的教育学课程的学生威勒尔承担起重新解读和传播赫尔巴特思想的重任。威勒尔进一步发展了赫尔巴特基于复演论的课程构想,并将其命名为“文化纪元理论”(The Culture-epoch Theory),据此形成了一种依据人类演进历程而拟定的课程体系,为课程理论的发展注入了强大的动力。

威勒尔认为,儿童心智发展的过程大体上与其民族或人类发展的主要阶段相对应。因此,正如在文学和历史中发现的那样,当儿童从文化的一般发展中获得精神给养时,儿童的心智就得到了最好的发展。每个学生都应该依次经历与其发展阶段相对应的人类历史发展阶段。换言之,每个人都必须经历种族自身所经历的每一个阶段,而对个人进行指导的最佳材料也取材于这些人类发展主要的历史时期^{[25](P122)}。

除此之外,威勒尔强调道德宗教关系对学生品格的形成具有重大影响,同时也由于19世纪后期宗教教育在德国学校课程体系中的重要地位,因此,他提出将双重历史序列作为课程的基础。第一重序列(即宗教历史)以《圣经》为中心,包括从亚伯拉罕时代到宗教改革时期犹太教和基督教历史的主要时期;第二重序列则是德国历史(即世俗历史),包括从图林根和撒克逊国王的早期传统故事到拿破仑战争和1871年德国统一时期。表1为两重历史的时期划分^{[25](P123)}。

表 1 威勒尔关于双重历史对应纪元的构想

年级	宗教的	世俗的
一	史诗般的神话时代(Epic fairy tale)	
二	鲁滨孙漂流时代(Robinson Crusoe)	
三	族长时代(History of the Patriarchs)	图林根时代(Thuringian Sagas)
四	以色列士师时代(Judges in Israel)	齐格弗里德时代(Siegfried Sagas)
五	以色列君王时代(Kings in Israel)	德意志国王时代(The German Kings)

续表1

年级	宗教的	世俗的
六	基督时代(Life of Christ)	路德时代(The Life of Luther)
七	门徒时代(History of the Apostles)	新教教义的传播时代(Spread of Protestantism)
八	宗教改革时代(History of the Reformation)	德意志帝国的创立时代(German Nationalization)

戚勒尔对每一个文化纪元都做了具体的阐释。其一,史诗般的神话时代。戚勒尔认为,富有诗意的故事比任何东西都更适合儿童个性发展的早期阶段,因为这些史诗般的神话最富有想象力,而想象力是最为强大的思想力量。这种看似孩子气的精神,复演了整个民族童年的特征,以最简单的方式创设了可靠的道德判断手段^{[25](P125-126)}。

其二,鲁滨孙漂流时代。戚勒尔认为,儿童在学习的第二学年,除了要继续唤醒想象力外,必须逐步限制曾经不受控制的行为活动,将儿童引领至历史进程中,而这一切都将通过笛福(Daniel Defoe)的《鲁滨孙漂流记》得以实现。戚勒尔认为,当儿童处于与世隔绝的环境中时,就能按照事物本来的用途对其真正关系作出判断。因而,戚勒尔敦促儿童回到史前时代,那时人类孤身一人,没有族群相伴,仅通过匮乏的资源便获得了生存的经验并发明了工具^{[25](P126-127)}。《鲁滨孙漂流记》创设了一种境遇,使得鲁滨孙在从事各项生产活动中展现出人类的全部自然需求,并且儿童的大脑也可以明确地察觉并感知这些需求。与此同时,满足这些需求的方法也要同样巧妙地相继演绎出来。那么,对这种境况激动人心但又简单质朴的描绘,就会形成对孩子想象力最早期的训练。

其三,第三学年及后续时代。儿童在经历了鲁滨孙般的个人奋斗历程后,必须让他们体验个人与社会之间的依存关系,而犹太人社会文化发展的阶段似乎与个人社会化发展阶段相对应^{[22](P82)}。因此,从第三学年开始,学习材料将遵循犹太种族历史演进的顺序,从巴勒斯坦最早期的历史延续至今。第三学年将从学习作为人类文化最早期的代表——族长时代开始;第四学年将讲述以色列人从游牧生活到部落生活的故事,围绕具有领袖风采的士师们是如何统治着百姓的生活与其他重要领域。而随着最后一位士师的去世,第五学年,从以色列君王时代开始,这代表着一个有序的国家机关正式形成;第六学年,讲述耶稣的一生。戚勒尔认为,耶稣的生命观体现了文化总体发展的一个时代,而这个时代与儿童的发展相对应^{[25](P127)}。而第七、八学

年,即使徒时代和宗教改革时代,被认为是传播基督教教义的重要时期。除了第三学年开始的宗教文化纪元外,与之相并行的是世俗文化纪元,讲述的是德国人自己的历史,例如族长时代与图林根时代相对应,基督时代与路德时代相对应。

学生们在不同阶段学习的教学文本也正取材于各个纪元。在一年级和二年级,宗教教育并不以正规的形式出现,而是在祷告练习、圣诞故事等中出现。神话故事和《鲁滨孙漂流记》是一、二年级的主要教材^{[26](P94)}。从三年级开始,与之相关的教学文本将被填充进每一个历史纪元。例如,戚勒尔认为,五年级儿童的行为特征复演了德意志国王时代的社会发展特征,因此五年级的学生将学习罗兰(Rolands)和查理大帝(Charles the Great)的传奇故事。这一做法使得儿童头脑和经验中已存在的事物能够与任何纪元的新材料相联系,并予以阐明^{[25](P128-129)}。

值得注意的是,戚勒尔对于复演论的应用,实际上仍基于赫尔巴特提出的概念,即在儿童的心理结构中,存在着某种遵循种族整体发展计划的倾向,而利用这种倾向就能与儿童的兴趣、本能和冲动保持更密切的联系^{[22](P83)}。戚勒尔进一步发扬了这一概念,并以文化纪元论为基础为公共学校构建了针对儿童每个年龄阶段的完整课程体系。至此,复演论以“文化纪元论”之名在教育中落地生根,并在德国广为流传。以戚勒尔为起点,文化纪元理论开始成为一个中心理念,从这个中心中衍生出各种各样的课程构想。

四、从德国赫尔巴特学派到美国赫尔巴特学派

从19世纪末、20世纪初开始,由于美国留德学生和学者的努力,文化纪元论开始受到美国教育界的关注。美国赫尔巴特学派的三位代表人物查尔斯·德·加谟(Charles De Garmo)、麦克默里兄弟(Charles McMurry & Frank McMurry)将其由德国引入美国。在美国赫尔巴特学派的成员们看来,19世纪末的美国学校面临着知识倍增、儿童负担过重的严峻形势。由于社会的转型,知识内容面临革新。新知识的大规模涌入,使得学生的课业面临极大的

负担,而课程的分化又使得知识呈现断裂式结构。1895年,尼古拉斯·巴特勒(Nicholas Butler)在美国全国教育协会会议上指出了这一最关键的教育问题。他以斯宾塞在《教育论》中提出的“什么知识最有价值”为题发表讲演指出,“被时代裹挟着的学生往往因现代思想的复杂性感到困惑,而这也造成了他们价值观上的混乱”^[27]。德·加谟也同样认为,“学校正面临知识的快速转型,即使是今天在座的年轻人中最有能力的人,也无法在其暮年之时穷尽知识,探索并抵达知识的边界”^[28]。

在这种形势下,美国教育界亟须一种全新的课程组织方式,这种课程中应包含与美国当前社会相关且对儿童极具吸引力的内容,但又不会将学校课程种类扩充至儿童无法承受的数量。由此,文化纪元论被引入美国,被视为课程整合的基本组织方式,将知识有机地联结为一个整体,并将传统对于读、写、算的教学视为在复演过程中自然而然发生的事情,试图减轻学生的课业负担。

1893年,查尔斯·麦克默里出版了《普通方法要素》(The Elements of General Method)一书,这是美国第一次在正式出版的书籍中涉及文化纪元理论的著作。麦克默里在书中的阐释进一步延续了威勒德国式文化纪元的理论架构,但在威勒尔的基础上,他设计了一套美国化的文化纪元理论(见表2)^[29]。在麦克默里看来,无论是宗教历史还是德国历史,都无法成为美国课程中的重要组成部分^{[26](P95)}。

值得注意的是,麦克默里认为,对于一至三年级的儿童来说,美国的历史并不具有价值。因此,其设计的前三年课程依旧采用了德国赫尔巴特学派的建议,但从四年级开始,儿童的教学文本将采用美国人自己的历史文化成果。弗兰克·麦克默里认为,神话、童话、传说、诗歌以及其他描述真实历史的形式,恰能用以了解种族发展历程中的思想演变路径^[30]。

表2 查尔斯·麦克默里关于美国初等学校四至八年级对应纪元的构想

年级	相应纪元
四	拓荒者时代(The age of pioneers)
五	拓荒者时代(The age of pioneers)
六	殖民时代(The period of settlements)
七	独立战争时代(The Revolution and life under the Articles of Confederation until the adoption of the Constitution)
八	联邦政府时代(Self-government under the Union and the growth and strengthening of the federal idea)

除了沿袭德国赫尔巴特学派将历史文化成果作为课程组织的中心外,还有部分学者在以何种方式呈现种族演进历程方面提出了不同的见解。例如,德·加谟强调商业地理(commercial geography)的重要性,敦促教育者意识到在人文学科、自然科学之外,经济理念的重要性。德·加谟认为,“语法研究思维的形式,训练思维的敏锐度,但没有揭示任何道德关系;数字亦是如此,它是对无机自然界的定量研究。这两个主题是有用且有必要的,但对任何道德洞见的贡献都只能起到间接作用。而在文学、历史,尤其是地理学中,我们可以听到这个种族的心跳,因为它在与诱惑作斗争,或因受到鼓舞而腾飞。此外,我们必须研究人类究竟在什么条件下相遇、奋斗并生活”^[31]。

不仅如此,随着赫尔巴特的一系列理念在美国的传播,赫尔巴特门徒逐渐意识到赫尔巴特的观点必须结合美国本土的教育情况加以改造。1895年,在德·加谟、麦克默里兄弟等人的倡议下,赫尔巴特俱乐部更名为全国赫尔巴特协会,并在出版的第一份年鉴报告中便声明,成立协会的目的并非“囿于赫尔巴特及德国赫尔巴特学派的信条,而是要通过平等且充分地研究和讨论来理解他们的教育信条”^[32]。在第一份年鉴报告中,以范·利尤博士(Dr. Van Liew)发表《有关文化纪元论的教育学阐释》一文为开端,美国赫尔巴特学派在其后的几年中对于这一概念进行了本土化探索与深入挖掘。

在协会成立的首年,美国赫尔巴特学派的当务之急便是对这一概念溯本清源。除了援引哈勒大学瓦辛格尔教授(Professor Vaihinger, of Halle)的研究成果,对这一理论进行历史性回顾,以此来证明该理论在教育界的普适性外,范·利尤提纲挈领地指出了这一理论与教学、儿童之间的关联程度。他认为,过去教育家对于教学教材选择和活动组织原则顺序的讨论皆基于直接的效用,而非真正的教育

原则。文化纪元理论代表的是一种至高无上的且具有一定规范性的教学原则。这种原则符合儿童在发展过程中任意一个阶段有关兴趣、感知力和意志力的发展条件,一方面必须适应儿童的天性,另一方面也取决于在教学主题中找到相似的身体特征,能够在儿童与环境之间、主体与客体之间寻找一条最深切的纽带^{[22](P71)}。而将种族演进历程与儿童发展之间的对应关系引入课程之中,不仅为不同层次的学校教育中教授某些东西提供了依据,还提供了教授这些东西的材料选择标准。

除此之外,范·利尤明确指出了文化纪元论是如何解决美国教育中存在的诸如知识倍增、学生负担过重等困境的。他认为,在浩瀚的文明面前,人类的智力存在上限。因此,必须寻找一种方式,实现对于世界文明的全盘的理解,并将人类从无边界的知识牢笼中拯救出来。文化纪元理论在教育中的引入便解决了这一难题,教育者试图寻找每一个文化纪元中能够代表世界文明的元素或主体,一旦掌握这些,学生就能全面地掌握过去的知识。

从1896年的美国赫尔巴特学派年鉴报告来看,文化纪元理论在这一年得到了更为广泛的讨论。十四篇年鉴报告,有九篇都在讨论复演论的教育学应用。这些与会者来自不同学校、不同研究领域,却都对文化纪元理论产生了浓厚的兴趣,这一理论在1896年的流行程度可见一斑。作为美国教育领域出现的全新教育术语,学者们卷入到了这场有关文化纪元理论定义及其如何引入教育的争论之中。就总体而言,1896年针对文化纪元论的讨论呈现以下几种声音:其一,部分学者提出应谨慎使用这一理论。以伊利诺州立师范大学路易斯·加尔布雷特(Louis Galbreath)为代表的学者认为,在学者们能对种族和个人进行详尽的研究之前,人们永远无法清楚地认识到两者之间的对应性究竟意味着什么^[33]。其二,部分学者提倡更宽泛的应用范围。来自新泽西州立师范大学的利维·塞利(Levi Seeley)指出,过于狭窄的年龄范围的限定,无法发挥这一理论的实际用途。在此基础上,他提出了个人的直觉阶段、想象力阶段与逻辑思维阶段与种族的神话英雄纪元、中间纪元以及自由、自治纪元相对应的原则^[34]。其三,部分学者坚决拥护这一理论,并进一步指出进化论对于这一理论的支持作用。来自伊利诺伊州立师范大学的大卫·弗里曼(David Felmley)认为,对于一个在宇宙中始终受支配的生命体来说,生物学证据一定能够证明这一定

律适用于人类个体的精神发展^{[35](P127)}。

范·利尤博士在评议以上论文时总结道,几乎所有文化纪元理论的反对者都做了两个假设:第一,文化纪元理论被它的倡导者视为最终定论;第二,儿童和种族之间的对应性是没有限制的。他认为这两个假设都是荒谬的。相反,该理论的提倡者普遍认为,虽然该理论是“一个具有强大教学暗示和教学价值的原则”,但仍需要“对儿童生活、文化史和人类成长进行研究,并在这两者的比较中进行仔细的检验”。然而,当这项研究正在进行时,它可以被用来作为各种学科的教学方法的参考,这些方法将在实践中得到检验^[36]。

可见,美国赫尔巴特学派对于这一外来理论并非持全盘接受的态度,而是尝试重新厘清理论的脉络,证明这一理论引入教育中的必要性,并在德国赫尔巴特学派的基础上,重新为其搭建适合美国本土教育情况的理论框架。至此,文化纪元论在美国赫尔巴特学派的讨论之下,延伸出了不同的发展脉络,但总体而言,其仍被视为一种课程组织的方式或是实现正确教学次序的合理解释。然而,美国赫尔巴特学派的成员也逐渐意识到,“在很多方面,有关种族发展的文化纪元理论与达尔文的自然史进化假说有着戏剧性的相似之处,而且对于一些人来说,用后者作为前者有效性的证据的诱惑是不可抗拒的”^{[35](P126)}。因此,不少学者在后期指出,这一理论的确证必须经由儿童研究运动的相关成果予以证明^{[22](P67)}。

五、从赫尔巴特学派到霍尔和杜威

在19世纪后期儿童研究运动的影响下,偏重抽象思辨的理性心理学逐渐衰落,从实验心理学、生理学角度探究儿童发展本质的科学思潮兴起。儿童研究运动的代表人物霍尔试图用物种进化阶段替代赫尔巴特学派所提倡的文化史的阶段,并认为只有站在生物学视角下认识个体成长的问题,理解个体成长与种族演进的关系,才能发现这些问题中包含的关键原则以及教育应当遵循的真正秩序^{[20](P105)}。这使得复演论在教育中的引入开辟了另外一条全新的道路。

为了更好地了解个体成长与种族演进之间的关系,以霍尔为代表的学者们发表了一系列研究成果,譬如儿童各个器官的异时性发育阶段与人类种族演进的历程基本保持一致。婴儿的抓握行为、爬行习惯、体型和许多内部器官的形状和比例都表明,婴儿阶段表现出类人猿而非晚期成熟人类的特

征^{[20](P74)}。儿童在自由活动中,常表现出原始人阶段的习惯和特征。例如极具暗示意味的追逐游戏,霍尔认为这是远古时代狩猎活动的复演;此外,狩猎、捕鱼、游泳、划船又与远古时代祖先的野外生活密切相连^{[37](P87)};处于童年时期的男孩之间的战斗往往带着一种孤注一掷的意味,这些行为都象征着原始战争中为了某种赌注在个人之间进行的殊死较量^{[37](P96)}。霍尔认为,各种测量结果均表明儿童的身心发展规律,需要以人类种族进化阶段的生存状态与习性作为参考。以此为基点,霍尔使用复演理论,并将生物学和人类学的研究成果作为丰富的类比库,认为任何教育改革诉求都可以在与这些记录的比对中找到答案,从而丰富了他对于儿童身心发展规律的认识^[38]。

此外,个体成长与种族演进之间关系的不断明晰使得儿童的自然发展阶段可以被有规律地呈现。学者们尝试以人类个体与种族之间的对应关系为基础,对儿童进行年龄分期,譬如,儿童在八至十二岁的少年期,其发展模式复演了人类遥远的进化历程中的俾格米人(pigmoid)的成熟期^{[19](Px)}。在这个时期早期人类祖先已不再是猿猴,但总体上尚未进入自身已能很好适应环境的历史发展阶段。因此这一阶段的少年表现出了与前后两个阶段完全不一样的特质。在这几年中,“身体的生长速率放缓,随之身体处于休养生息的状态。但人的生命力、行动力以及抵御疾病的能力却显著增强”^[39]。霍尔结合儿童在心理以及肌体方面的复演规律,重新拟定在儿童个体发展过程中四个明确的年龄阶段:婴儿期(从出生至下一年末)、儿童期(两至七岁)、少年期(八至十二岁)与青春期(女孩:十三岁至二十岁,男孩:十四岁至二十岁)。

通过复演论在教育中的相关应用,霍尔描绘出儿童在每个生长节点上的自然发展过程。当教师过早地拔苗助长,可能会导致某一部分发展的永久停滞。然而过于压制某些生长倾向,又有可能完全抑制下一阶段的到来。因此,只有当学校的教育制度符合儿童的天性和需求时,学校的教育制度才能长久留存。霍尔认为,现如今许多在教育中争论不休的问题,例如学校课桌椅的摆放形式、倾斜度和高度,教室的照明、供暖、通风问题以及教室的大小,课间休息的时间与频率,课程量,课程时长,一天中教学的最佳时间段等,只要通过对于儿童的生理特征的观察,并与复演论建构的人类进化模型相对应,就能从中寻得答案;也只有为了解决这个问题

作出了真正的贡献,才能带来有关青少年生理和卫生知识方面的新观点^[40]。

在霍尔的大力宣传下,十九世纪末游戏场运动、自然研究运动等一众校外教育改革运动领导者们,均主张使用霍尔提倡的复演论来践行他们有关教育改革的理念^⑧。直至20世纪中叶,一本受成千上万美国家庭追捧的保育书籍中仍留有类似的表达:“随着儿童的发展,他在身体以及精神上的变化,正一步一步追溯整个人类历史。”^[41]此后,个体成长与种族演进之间的对应关系更多以“复演论”这一术语加以阐释,逐渐替代了赫尔巴特学派提出的文化纪元论这一概念。二者虽均指向人类个体与种族之间的对应关系,但复演论在进化论以及胚胎学的武装下,得到了更多人的认可,直至今日仍沿用这一表达。

相较于霍尔等人对于复演论的全盘接受并将其不加限制地运用于教育之中,杜威则显得更为保守与谨慎。虽然在早期有关复演论教育意涵的讨论之中,杜威一再强调他并非质疑复演论在“一般意义上”的确证性^{[42](P91)},但他指出,通过儿童发展与种族演进之间的对应关系引出教育的意涵,毋宁是一件极为复杂的事情,毕竟并非所有阶段都具有教育学意义。与此同时,多数生物复演的过程发生在人类胚胎阶段,这些阶段都是极为短暂的,也没有任何实质性意义。例如,没有人会建议当孕妇体内的胚胎发育至“鱼”的阶段时,改变她的饮食习惯以迎合鱼类的进食偏好,或对此做任何实质性的记录^{[42](P90)}。这事实上隐含着杜威对霍尔将教育标准的制定过于依赖种族进化史研究的不满。

为此,杜威试图重新厘清复演论的教育意涵,并指出教育标准的制定应回归儿童本身,而非种族。杜威认为,孩子对于事物兴趣与种族不同时期的发展状态有相似之处,并不意味着“个体要被迫经历这些特定的发展时期”^{[43](P307)},其关键在于“儿童发展与种族演进过程中存在相同的生长动机与需要”^{[43](P309)}。换言之,正是因为个人的成长和种族的演进过程中会面临着相似的生存环境和社会境遇,所以才会随之产生相同的意识阶段。教育者应寻找到这些重要的意识阶段,例如明晰儿童头脑中蕴藏着的与游牧时代相关的兴趣,将这种兴趣放在首位,而非机械地复演游牧时代^{[42](P93-94)}。

与此同时,杜威试图重新寻找复演种族经验活动的教学载体。杜威一再反对赫尔巴特学派将历史文化成果作为复演的方式。杜威认为,儿童并没

有对于历史的直接兴趣,“任何真实的、有教育意义的历史性的兴趣仅仅是对现有社会结构兴趣的反射”^{[42](P94)}。种族的演进过程从本质上揭露了现有社会基本形态的形成过程,而这些知识只能通过重温特定生活方式的经验活动予以获得。为此,杜威强烈批判了在19世纪末的美国学校中,常用郎费罗(Longfellow)的《海华沙之歌》(Hiawatha)作为复演野蛮时代的方式。杜威指出,假定儿童在某个阶段的兴趣与种族处于农业时代时相类似,那么儿童需要一种主动表达自己兴趣的方式,而不是间接地通过一些文本内容了解这种兴趣在农耕时代所产生的影响。儿童应通过“接触地球、种子、空气、阳光,以及自然界中的巨大变迁,通过了解当代农业活动、农产品,以及农产品进入市场的方式,使其身上属于农耕时代的本能得以满足”^{[42](P92-93)}。

自1896年起,杜威便在他的芝加哥大学附属小学(Chicago University Primary School)中将复演论付诸教育实践,并使用了“工作活动”(occupation)这一概念。杜威试图复演的并不是人类种族在演进过程中经历的每一个阶段,而是试图追溯被称之为“工作活动”的基本社会生活演化的过程。杜威学校的教学从早期对家庭生产活动的关注,逐渐拓展至狩猎时代、农耕时代、工业时代,最后遵循着年代顺序,从地中海沿岸的古代世界开始,历经欧洲历史再延伸至美国历史的特殊部分^[44]。例如,从七岁开始,儿童将重新体验工业文明的历史发展进程。从人类作为野蛮人开始,沿着逐级发展的历史阶段,直至人类开始进入文明的时代——铁器时代。对于铁器时代的讨论,进而延伸出了建造一座土制大熔炉的需求,这种需求将与有关燃烧的原理、关于制图和燃料的性质的教学相结合^{[45](P47-48)}。由此,儿童将“循着历史上人类的进步足迹向前,能真正懂得所使用的原料和包含的机械原理,把这些活动联系起来,就无异于把人类历史的发展进程复演一遍”^{[45](P33)}。当儿童对于“棉织业为何比毛织业发展得迟一些”这个问题不甚理解,杜威则通过让儿童复演祖先的劳作方式,“用手去棉籽,有一组儿童劳动了三十分钟之久,所得皮棉不到一盎司,儿童由此推知他们的祖先为何穿羊毛而不穿棉衣等知识”^{[45](P33)}。杜威认为,这样的做法使得“儿童在一年内的作业(每周共五小时)中获得的有关科学、地理和人类学的事实,较之美国赫尔巴特学派所主张的只给固定的课文提供事实的课堂中所获取的知识要多得多”^{[45](P48)}。

总的来说,杜威赞成儿童个体发育与种族演进历程之间存在对应关系。但就复演论在教育中的应用,杜威则认为要从儿童的角度出发,对于这种理论加以研究、证明并加以绝对的控制。为此,杜威再次重申道:“我们对个体成长与种族演进之间的对应性以及种族演进时期的社会活动研究方面尚存在认知鸿沟;无论如何,必须先缩小这一鸿沟,复演论在教育中的应用才能从模棱两可和混乱的状态中得以摆脱,那时才能真正证明这一理论在教育应用中的合理性。”^{[42](P95)}

六、复演论产生重要影响的内在原因

自近代初期以来,一系列来自哲学、自然科学以及心理学等领域的理论相继被引入对教育问题的思考,并产生了不同程度的影响。例如,以笛卡尔(Descartes)和斯宾诺莎(Spinoza)等为代表的理性主义哲学和官能心理学的引入确立了理智训练的教育目标和形式训练的教育途径;以洛克(Locke)和贝克莱(Berkeley)等为代表的经验主义哲学和联想主义心理学为直观教学的推行奠定了科学的基础;生物进化论则从根本上推动了儿童观的革新;如此等等。与上述“外源理论”相比,复演论对教育研究产生影响的特殊性不仅在于持续时间更长、影响范围更大,而且也在于其影响所产生的结果更为广泛。

从17世纪到19世纪末、20世纪前期,在欧美国家相继出现了大批重要的教育家。由于多种复杂的原因,这些教育家的思想来源或理论基础既丰富多样,又相互冲突。相对而言,复演论是被具有不同理论背景的教育家们较为普遍接受的一种思想来源。服膺经验主义哲学的卢梭与深受理性主义哲学影响的赫尔巴特都接受了复演论的思想主张,而分属不同哲学流派的斯宾塞与霍尔和杜威同样将复演论作为其教育思想的重要元素,如此等等。正因为被诸多教育家所接受并被用于其对教育问题的思考之中,复演论得以广泛传播,对欧美国家近代教育产生了深远的影响。赫尔巴特和德国赫尔巴特学派的思想不仅在法国、英国等欧洲国家得到传播,而且扩散到北美、亚洲等地区。霍尔大力倡导的青春理论 and 儿童发展理论直接引发了儿童研究运动、游戏场运动、自然研究运动在美国的相继开展,并波及其他国家。而杜威思想的影响则自不待多言。限于篇幅,本文难以充分展开梳理基于复演论而形成的教育思想的具体影响。概言之,从18世纪末至20世纪前期,像复演论这样对

近代教育产生如此广泛和深远影响的思想文化理论即使不是绝无仅有,也是难得一见的。

复演论之所以能够产生重要影响的一个内在原因是“适时”。复演论对近代教育的直接影响虽然表现在多个方面,但主要表现在学校课程的选择和安排方面。而这正是近代教育(尤其是中等和高等教育)所面临的主要问题。一方面,17世纪以后,随着社会、政治、经济、科学和文化等方面的巨大变化和发展,人类知识进入到一个前所未有的快速增长时期,各领域的知识日新月异,出现了大量新兴的学科。另一方面,由于启蒙运动的推动以及科学技术在社会生产和人类生活中所显现的巨大作用,知识逐渐成了一种新的社会统治力量。在这种全新的形势下,如何在浩若烟海的人类知识中选择恰当的教育教学内容,就成为教育的头等大事。而要进行选择,自然就涉及选择的依据。在古代,学校教授何种知识,开设哪些课程,更多地是因袭传统、习俗、经验或宗教的权威。而到近代,所有那些曾经的权威都逐渐丧失了其不证自明的合理性。因此,寻求课程选择和安排的新依据就成为教育活动亟待解决的重大问题。而复演论的出现正当其时,为解决教育中的迫切问题提供了重要的理论基础。在西方世界,自有学校以来,很少有一种理论能如此长久地对课程理论和实践产生如此重要的影响。

复演论之所以能够产生重要影响的另一个内在原因是“适用”。近代以来,欧美国家先后涌现了大量哲学、历史学、心理学和自然科学等领域的新思想,很多新思想也曾相继被引入对教育问题的思考,但并非所有“外源理论”都能有效地解决教育中的重大问题或对思考、解决重要教育问题提供有效的支持。复演论之所以能够得到如此众多的重要教育家的“青睐”,并持续为近代以来的教育思考提供灵感,一个非常关键的原因就在于它的适切性。就其揭示人类历史和人类文化演进过程的基本规律的努力而言,复演论是一种历史文化理论。而由于它强调人类个体的生长过程重复了种族的演化过程,因此它又是一种儿童发展理论,揭示了个体成长的过程以及各个阶段的基本特征。正是基于对个体发展与种族演化之间内在联系的认识,复演论从人类文化发展不同阶段的标志性成果找到了契合不同阶段儿童学习的恰当材料,从而为课程理论和实践提供了一种新的、有力的依据。

复演论之所以能够产生重要影响的第三个内

在原因是“适度”。从维柯、莱辛到赫尔巴特、霍尔和杜威,那些自觉汲取复演论进行教育问题思考的教育家并不试图借此解决教育中的所有迫切或重要问题,而是着力解决学校的课程设置和课程内容选择问题,这便使其探讨具有明确的指向性和目的性,因而也更具实践性和现实性。回顾复演论自萌芽到“全盛”时期的历程,可以清晰地看到,虽然在一定阶段或在某些教育家的思想中,复演论也曾被运用到对教学或学习过程的探讨,但主要应用于课程理论和实践的范畴,尤其是在德国和美国的赫尔巴特运动中,这种现象就更为明显。事实上,也正因为“适度”且聚焦于课程问题(尤其是中学的课程问题),因而才形成了一系列重要的课程理论,解决了中学教育亟待解决的重大问题,从而为现代中学的改革和发展提供了强劲的动力。

通过对复演论在教育中运用的历史过程的简要梳理,可以清晰地看到,作为一种“外源理论”,复演论之所以能够对欧美近现代教育思想和教育实践产生广泛和重要的影响,除了这种理论本身的基本特性之外,还在于运用这种理论的主体本身所发挥的作用。任何一种“外源理论”都不会自动对教育思考和实践产生影响,也不可能不经任何中介直接成为思考教育问题的依据,这需要借鉴和运用这种理论的主体进行第二次乃至更多的再创造。从维柯到莱辛,从赫尔巴特到威勒尔,从霍尔到杜威,诸多思想家既努力将复演论运用到对教育问题的思考,同时不断从不同知识领域出发直接参与到复演论本身的丰富和完善之中,在发展复演论的同时进一步深化对该理论的理解,从而推动其在教育中的运用。易言之,复演论在教育中运用的过程同时也是它自身逐步演化的过程,也正因为理论本身的演化,使得它更为贴近教育问题,从而获得了更大的适切性,进而产生了更为广泛和重要的影响。正因如此,即便复演论在历史理论或文化发展理论等领域的影响逐步衰减,但其在教育领域的作用却能经久不衰。

当代教育问题的巨大复杂性决定了不断从相关学科或知识领域借鉴理论和方法的必要性。这种需要比以往任何时候都更为迫切和重要,这是毋庸置疑的。正因如此,主体如何选择“适时”和“适用”的理论,并加以“适度”的运用,尤其是主体如何以不同方式“介入”或深入把握“外源理论”,诸如此类的问题同样具有前所未有的重要性。面对这些与教育研究“生死攸关”的重大问题,任何在“拿

来主义”掩盖下的实用主义、功利主义和形式主义不仅无益,而且有害。近四十年乃至更长时间以来,教育学科在借鉴“外源理论”方面所付出的努力有目共睹,但同样显而易见的是,这些努力所取得的成效并不尽如人意,其中原因既需要学界的自我反省,同样也可以史为鉴,真正从历史中获得教益。

注释:

①详见:Gossett,Thomas. Race:The History of an Idea in America[M]. New York:Shocken Books,1963;Baker, Lee. From Savage to Negro:Anthropology and the Construction of Race,1896-1954[M]. Berkeley:University of California,1998;Stocking, George. Culture and Evolution:Essays in the history of Anthropology[M]. Chicago:University of Chicago Press,1968;Cravens,Hamilton. The Triumph of Evolution:American Scientists and the Heredity Environment Controversy 1900-1941[M]. Philadelphia:University of Pennsylvania Press,1978;McKee,James. Sociology and the Race Problem:Failure of a Perspective[M]. Urbana:University of Illinois Press,1993。

②详见:Green,Christopher. Hall's Developmental Theory and Haeckel's Recapitulationism[J]. European Journal of Developmental Psychology,2015(6):656-665;Morgan,Thomas. James Mark Baldwin and Contemporary Theories of Culture and Evolution[J]. European Journal of Developmental Psychology,2015(6):666-677。

③Fallace,Thomas. John Dewey and the Savage Mind:Uniting Anthropological,Psychological, and Pedagogical Thought,1894-1902[J]. Journal of the History of the Behavioral Sciences,2008(4):335-349;Fallace,Thomas. Was John Dewey Ethnocentric? Reevaluating the Philosopher's Early Views on Culture and Race[J]. Educational Research,2010(6):471-477;Garrison,Joshua. Ontogeny Recapitulates Savagery: The Evolution of G. Stanley Hall's Adolescent[D]. The Indiana University,2006。

④Strickland, Burgess. Health, Growth, and Heredity: G. Stanley Hall on Natural Education[M]. New York:Teachers College Press,1965:1-26;Armitage, Kevin. The Child Is Born a Naturalist:Nature Study,Woodcraft Indians, and the Theory of Recapitulation[J]. The Journal of the Gilded Age and Progressive Era,2007(1):43-70。

⑤Strickland,Charles. The Child and the Race, the Doctrines of Recapitulation and Cultural Epochs and the Rise of the Child Study Ideal in American Educational Thought[D]. The University of Wisconsin,1963;Fallace,Thomas. Recapitulation Theory and the New Education: Race, Culture, Imperialism, and Pedagogy,1894-1916[J]. Curriculum Inquiry,2012(4):510-533。

⑥吴其南. 评“复演说”——兼谈儿童文学和原始文学的比较研究[J]. 温州师范学院学报(哲学社会科学版),1990(1):23-28。此后,吴其南发表了多篇文章,如《20世纪中国儿

童文学的文化阐释》《“复演说”和成人对儿童的殖民》中,就复演说对中国儿童文学、儿童教育的影响做了进一步阐释。

⑦刘晓东. 儿童精神哲学[M]. 南京:南京师范大学出版社,1999;刘晓东. 儿童精神哲学视野中的“精神”概念——对孙民从先生“商榷”的商榷[J]. 学前教育研究,2002(4):26-29;李国庆. 现代欧美教育科学化运动的一个基石——儿童研究运动之研究[D]. 南京师范大学,2006;郭法奇. 霍尔与美国的儿童研究运动[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2006(1):122-127;郭法奇,董国材. 现代教育的早期探索:霍尔教育思想研究[J]. 贵州大学学报(社会科学版),2017(1):123-129。

⑧约翰逊(George Johnson)撰写的《游戏和游戏教育》(1907年)一书,是一本专为斯坦利·霍尔撰写的出版物,其中包含了许多对于霍尔的介绍;约瑟夫·李(George Johnson)在《教育中的游戏》一书中详细分析了游戏本能与复演理论之间的关系;古力克(Luther Gulick)在霍尔的敦促下,于1899年发表了一篇题为《团体游戏的心理、教学和宗教方面认识》的文章,详见:Johnson,George. Education by Play and Games[M]. Boston:Ginn,1907;Lee,Joseph. Play in Education[M]. New York:The Macmillan Company,1916;Gulick,Luther. Psychological,Pedagogical,and Religious Aspects of Group Games[J]. Pedagogical Seminary,1899,6:135-151。

参考文献:

[1] Thorndike, Edward. Biographical Memoir of Granville Stanley Hall[J]. National Academy of Sciences Biographical Memoirs,1925(5):140。

[2] Costall, Alan. Evolutionary Gradualism and the Study of Development[J]. Human Development,1986(29):8。

[3] Karier, Clarence. The Individual, Society, and Education: A History of American Educational Ideas[M]. Urbana:University of Chicago Press,1986:156。

[4] Bjorklund, David. The Origins of Human Nature: Evolutionary Developmental Psychology[M]. Washington: American Psychological Association Press,2002:59。

[5] Koops, Willem. Common Historical Roots: Introduction to the Special Section on Recapitulation Theory and Developmental Psychology[J]. European Journal of Developmental Psychology,2015(6)。

[6] 张红霞,[英]聂克·福斯克特. 教育重演论与中国教育改革[J]. 教育研究,1998(2):60-63。

[7] 高振宇. 重思“复演说”及对儿童学研究的影响和启示[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2021(5):64-73。

[8] [古希腊]亚里士多德. 动物四篇[M]. 吴寿彭,译. 北京:商务印书馆,2010:446。

[9] Garmo, Charles De. Herbart and the Herbartians[M]. New York:Charles Scribner's Sons,1895:111-112。

[10] [意]维柯. 新科学(合册)[M]. 朱光潜,译. 北京:商务印书馆,2012。

[11] [德]莱辛. 论人类的教育——莱辛政治哲学文选

[M]. 朱雁冰,译. 北京:华夏出版社,2008.

[12] Koepke, Johann Gottfried Herder: Innovator through the Ages[M]. Bonn: Bouvier, 1982: 96.

[13] [德]黑格尔. 精神现象学(上卷)[M]. 贺麟,等译. 北京:商务印书馆,1979:18.

[14] [德]黑格尔. 哲学史讲演录(第1卷)[M]. 贺麟,等译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1956:7-8.

[15] [德]黑格尔. 逻辑学[M]. 贺麟,等译. 北京:商务印书馆,1966:77.

[16] Dewey, John. The Interpretation Side of Child-Study [J]. Transactions of the Illinois Society for Child-Study, 1897 (2): 24-25.

[17] Sully. Studies of Childhood [M]. New York: D. Appleton, 1895: 4.

[18] Haeckel, Ernst. The Last Link: Our Present Knowledge of the Descent of Man [M]. London: Adam and Charles Black, 1898: 5.

[19] Hall, Stanley. Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education; Vol. I [M]. New York: D. Appleton and Company, 1904.

[20] Partridge, G. E. . Genetic Philosophy of Education: An Epitome of the Published Educational Writings of President G. Stanley Hall [M]. New York: Sturgis & Walton Company, 1912.

[21] Monroe, Paul. A Cyclopedia of Education, Vol. II [M]. New York: The Macmillan Company, 1911.

[22] Liew, Van. The Educational Theory of the Culture Epochs [M]//McMurry, Charles, The First Yearbook of the Herbart Society for the Scientific Study of Teaching. Chicago: The University of Chicago Press, 1907.

[23] [德]赫尔巴特. 赫尔巴特文集(第四卷)[M]. 李其龙,郭官义,译. 杭州:浙江教育出版社,2002.

[24] [美]佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础[M]. 吴元训,等译. 北京:华夏出版社,1987:461.

[25] Felkin, Emmie. An Introduction to Herbart's Science and Practice of Education [M]. Boston: D. C. Heath & Co. , 1895.

[26] McMurry, Charles A. . The Elements of General Method, Based on the Principles of Herbart [M]. Bloomington, Public-School Publishing Co. , 1892.

[27] Butler. What Knowledge Is of Most Worth [C]//National Education Association. Journal of Proceedings and Addresses of the National Education Association. St. Paul: Press of the Pioneer Press Co. , 1895: 69-76.

[28] Garmo, De. The Principles Upon Which the Coordination of Studies Should Proceed [C]//National Education Association. Journal of Proceedings and Addresses of the National Education Association. St. Paul: Press of the Pioneer Press Co. , 1895: 87.

[29] McMurry, Charles. The Elements of General Method, Based on the Principles of Herbart [M]. Bloomington: Public-

school Publishing Company, 1892: 96-97.

[30] McMurry, Frank. Value of Herbartian Pedagogy for Normal Schools [C]//National Education Association. Journal of Proceedings and Addresses of the National Education Association. New York: Press of J. J. Little Co. , 1893: 428-429.

[31] DeGarmo, Charles. The Most Pressing Problems [M]//McMurry, Charles, The First Yearbook of the Herbart Society for the Scientific Study of Teaching. Chicago: The University of Chicago Press, 1907: 10.

[32] McMurry, Charles. Plan and Purpose of the National Herbart Society [M]//Charles McMurry, First Supplement to the Year Book of the National Herbart Society. Bloomington: Pantagraph Printing and Stationery Co. , 1895: 204.

[33] Galbreath, Louis H. . A Critical View of the Culture Epoch Theory [C]//McMurry. Second Year-Book of the National Herbart Society. Bloomington: Pantagraph Printing and Stationery Co. , 1896: 113.

[34] Seeley, Levi. Culture Epochs [C]//McMurry. Second Year-Book of the National Herbart Society. Bloomington: Pantagraph Printing and Stationery Co. , 1896: 73.

[35] Felmley, David. The Culture Epochs [C]//McMurry. Second Year-Book of the National Herbart Society. Bloomington: Pantagraph Printing and Stationery Co. , 1896.

[36] Liew, Van. In Reply to Some Comments on the Culture Epoch Theory [C]//McMurry. Second Year-Book of the National Herbart Society. Bloomington: Pantagraph Printing and Stationery Co. , 1896: 130.

[37] [美]斯坦利·霍尔. 青春期:青少年的教育、养成和健康[M]. 凌春秀,译. 北京:人民邮电出版社,2015.

[38] Ross, Dorothy. G. Stanley Hall: The Psychologist as Prophet [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1972: 371.

[39] Hall, Stanley. The Ideal School as Based on Child Study [J]. Forum, 1901 (1): 27.

[40] Hall, Stanley. New Departures in Education [J]. The North American Review, 1885 (339): 148.

[41] Spock, Baby and Child Care [M]. New York: Charles Scribner's Sons, 1968: 229.

[42] Dewey, John. Interpretation of the Culture Epoch Theory [C]//Charles McMurry. Second Year-Book of the National Herbart Society. Bloomington: Pantagraph Printing and Stationery Co. , 1896.

[43] Dewey, John. Review of Katherine Elizabeth Dopp, the Place of Industries in Elementary Education [M]//J. A. Boydston. John Dewey: The Middle Works, vol. 3 of the Collected Works of John Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976.

[44] Dewey, John. The Aim of History in Elementary Education [J]. Elementary School Record, 1900 (1): 202.

[45] [美]杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟,等译. 北京:人民教育出版社,2018.