DOI:10.16382/j.cnki.1000-5560.2006.01.011

近代高等师范学校教育学科的建立与发展

——以北高师和南高师为中心

肖 朗 项建英

(浙江大学教育学系, 浙江杭州 310028)

摘 要: 民国初期, 近代高等师范学校成为我国教育学科建立与发展的中心。尤其是北京高等师范学校和南京高等师范学校形成了以归国留学生为主体的教师群体, 在教育学科建设的学术化、教学内容与方法的科学化以及人才培养模式的创新等方面建树良多, 从而对加速中国教育学科现代化的进程产生了深远的影响。

关键词: 近代中国 高等师范学校 教育学科

中图分类号: G40 文献标识码: A 文章编号: 1000-5560(2006)01-0069-07

民国时期的高等师范学校由清末的优级师范学堂发展而来。1912 年教育部公布《师范教育令》规定“高等师范学校定为国立, 由教育总长通计全国, 规定地点及校数分别设立”。[1](p 701)把全国划分为六大师范区, 并在每一区设一所高等师范学校。1912 年京师优级师范学堂率先改为北京高等师范学校, 随后相继成立了四川高等师范学校、广东高等师范学校、武昌高等师范学校、南京高等师范学校、沈阳高等师范学校, 另加北京女子高等师范学校。这七所高等师范学校中, 北京高等师范学校和南京高等师范学校堪称“执牛耳”者。而教育学科是高等师范的核心学科, 也体现了高师的特色所在, 师范教育和教育科学之间的关系是“相互依存、相得益彰的: 师范教育质量的提高有赖于教育科学的繁荣和发展, 教育科学的推广和应用也有赖于师范教育的教学研究。”[2](p 3)本文以北高师和南高师为中心, 主要考察民国初期高等师范学校教育学科的建立、发展及其主要特征。

一、以归国留学生为主体的教师群体

教育学科是随着清末师范学校的兴建而设置的。师范学堂初创之际, “有一位老先生听了, 很为诧异, 便发愤说: ‘师何以还须受教, 如此看来, 还该有父范学堂了!’”[3](p 6)一直以来, 无论在社会上还是在官学、私学、书院里, 往往以长者为师、学者为师或者以吏为师, 教师远未达到专业化、科学化的程度, 也就谈不上教育学科的开设, 尤其对于那些旧科举出身的人来说, 师范学校更是前所未闻的新鲜事物。故张之洞曾说: “设学堂之难有两事: 一延师, 一筹款, 而延师尤难。”[4](p 443)为了解决教育学科的师资问题, 清政府主要采取了两

收稿日期:
基金项目: 本文为国家哲学社会科学“十五”规划课题“中国近代教育学术史研究”(BAA050010)的阶段性成果。
作者简介: 肖朗(1958—), 男, 江苏苏州人, 浙江大学教育学系教授, 教育学博士, 博士生导师; 项建英(1970—), 女, 浙江余姚人, 浙江大学教育学系博士研究生。

条措施：一是延聘外籍教育学教师；一是送学生到外国学习教育学。清末教育学教师以日本教习为主，留日学生学速成师范的也比较多。至 1911 年，日本教习基本回国，留日学生开始独立承担教育学的教学工作。民国初年，随着留美学生的归国，高等师范教育学科的师资以留日学生为主逐渐转变为以留美学生为主。

民国初期的北高师和南高师均聘请了一批留学归国的学生执教教育学科。北高师校长陈宝泉毕业于日本东京弘文学院速成师范，在他任职期间，聘请了一批著名学者来北高师执教，如邓萃英、李建勋、林砺儒等。邓萃英毕业于东京高等师范学校，1918 年被教育部以大学教授资格选送留学美国，入哥伦比亚大学师范学院深造，师从杜威和孟禄等教授，学习教育哲学；李建勋于民国初年毕业于日本广岛高等师范学校，1917 年由严修推荐赴美国留学，入哥伦比亚师范学院，主攻教育行政、教育统计和学务调查，并于 1918、1919 年先后获教育学士及硕士学位，1920 年回国任北高师教育科教授兼教育研究科主任；林砺儒早年就读于日本东京高等师范学校，1919 年到北高师任教授，并曾担任庶务主任、教育系主任等职，先后讲授过伦理学、人生哲学、教育概论、近代教育思想、西洋教育史等课程。除本校教师外，当时北高师还邀请外国教育专家来校授课，如杜威曾在北高师教育研究科讲授“教育哲学”一年。这一时期北高师教育学科已形成一个以归国留学生为主体的教师群体。

南高师在校长郭秉文等人的努力下，其师资队伍更是人才济济。郭秉文本人毕业于美国哥伦比亚大学师范学院教育系，回国后对南高师教育学科的建设倍加关注。“供职后，复数度东行访问，各校杰出人才，了如指掌。而于国内宿儒，又周咨博访。故所物色教授，俊彦云集，极一时之盛。”[5](p. 373) 郭秉文延师有方，他往往先拟出优秀中国留学生的名单，请欧美著名大学校方代为介绍，再与之进行交谈。为了延聘到真才实学之人，他甚至亲往观察实验或旁听教学，并采用预付薪金等方式，千方百计把他们聘请来。胡适当时就曾对郭秉文说过这样的话：“如果不是蔡子民（蔡元培——笔者注）先生和我早已有约在先，我一定会到南高师执教，因为早已有几位和我一同留美的同学好友，如任鸿隽、陈衡哲、梅光迪等，都已被你拉到南高师了。”[6](p 130) 因此，一时间“孔雀东南飞”，南高师教育学科成为教育学者向往之地。刘伯明时任南高师教育科教授，他学贯中西，通晓德文、法文，自学梵文、希腊文，在美国攻读哲学和教育学，获硕士和博士学位，1915 年回国后在南高师讲授哲学、伦理、教育等课，时有“南刘（伯明）北胡（适）”之说。陶行知在伊利诺大学留学期间就选修教育学方面的课程，到哥伦比亚大学攻读博士学位，十分努力，他的学识和人品得到了孟禄的赏识。陈鹤琴在哥伦比亚大学读书期间，选修了杜威、孟禄、桑代克、克伯屈等教授的课程，到南高师后开拓了儿童教育的新领域。另外，郑宗海、廖世承、徐则陵等人都聚集在南高师教育学科。因此，曾任燕京大学校长的司徒雷登对郭秉文赞誉有加：“他搜集了大约五十来名归国留学生，每个人都有突出的专长”。[7](p 96)

从北高师和南高师的师资来看，担任高师的校长都是师范院校毕业的教育学专家，深知师资建设的重要性。在他们的罗致下，北高师和南高师迅速聚集了一批学教育出身的留学生，他们把“在国外学到的先进理论、学说、观点、方法，甚至一些实验手段带到国内各高等教育机构；许多新的课程由他们首先开设，许多新的专业，经过他们的努力得以创办；他们编写教材，潜心著述，组织各种研究团体，出版大量学术刊物，不仅对高等学校的学科建设做出积极贡献，而且有不少人成为国内众多学术领域的开拓者。”[8](p 425) 从而为民国时期高等师范学校教育学科的建立、发展创造了有利条件。南高师教育科教授廖世承曾说：“一个学校的最后成功，就靠着教师。无论宗旨怎样明定，课程怎样有系统，训育怎样研究有

素，校风怎样良善，要是教师不得人，成功还没有把握。”[9]（本卷前言p.7）

二、教育学科建设的学术化

清末高等师范学堂教育学科的学术研究较为薄弱，但到民国初年高师教育学科已经过一段时间的发展，1914年发布的《教育部整理教育方案草案》中明确指出：“自教育学发达，乃知即为人师者亦有其必须之学与术”。[10](p.237)高师教育学科意识到进行学术研究的重要性，并开始加大教育学科学术研究的力度。北高师在成立之初，为给教师提供一个良好的学术环境、促进学术研究，成立了教员研究室，供研究学术之用，最后虽然由于校舍不敷，尚未能完全成立，但可见对学术研究的重视。为保证教师的研究时间，规定教师上课“至多不过二十小时”。[11](p.997)同时，对学生也尽量创造一种研究的学术氛围。“各班每周授课三十余小时，嗣以教授时数过多，则学生无研究之余力，不易以启发其自动，因减少课时，以三十小时为限，并设种种机关，以为实地研究之辅助。”[11](p.991)为进一步提高教育学术，1920年北高师经北京政府教育部核准开办教育研究科，招收高师和专门学校毕业生及大学三年级的学生，英文程度要求能直接听讲。这是我国近代高等学校招收教育学研究生之始。北高师教育研究科第一次把教育学作为一门专门学术进行研究，培养了一批最早的教育学研究者。与此同时，北高师教育学科注重为学生打好从事学术研究的基础。“除了掌握讲义中的内容外，还要阅读一定的参考书，考试才能及格。当时好多学生愿意在高师读书，但怕高师的考试。”[12](p.30)因此培养出来的学生基础扎实。教育研究科学生胡国钰对“教育统计”有过深入的学习和研究，曾撰写过多篇有关教育统计的论文，刊载在《师大月刊》及其他刊物上。“胡先生还旁听了数学系的‘微积分’课程，所以他在数学方面也是很有造诣的。”[13](p.229)

这一时期在南高师教授中曾流传着一句话，即“想为官者上北京，想发财者去上海，唯我心甘情愿在南高。”[14](p.61)这与南高师宽松的学术氛围有很大的关系。第一任校长江谦乃硕学鸿儒，他以“诚”治校，博览中外教育家的论著，虚心听取各方面的意见，为南高师造就了宽松的学术氛围。郭秉文掌校期间，更是提倡学术自由、兼容并包，不论何种学说在学校均可得一席之地。他认为“学术之研究，应特别提倡，为国家根本计，学术不精，则凡百不能进步。”[15]刘伯明也把学术自由放在第一位，他曾说：“国家要强盛，非实行民主政治不可；学校要昌明，非实行学术自由不可。”[16](pp.74－75)在这种民主、自由、宽松的学术氛围下，南高师教育学科师生在学术上不断创新，成果丰硕。例如，陈鹤琴以长子一鸣为研究对象，发表了《儿童心理及教育儿童之方法》、《儿童之好问心与教育》等文章，从而开创了我国幼儿教育学研究的先河。廖世承虽然兼任南高师附属中学主任，但仍坚持一面教学一面研究，几乎每年写书一册，并成为近代教育测验事业的开拓者。俞子夷主持开展了设计教学法，使南高师附小成为小学教学改革的一面旗帜。南高师教育学科许多教授的学术创新活动，在当时开全国风气之先。

为进一步促进教育学科建设的学术化，北高师和南高师都十分注重国内国际的学术活动。北高师校长陈宝泉本人积极参加各种学术团体，如北京通俗教育研究会、北京教育会、天津县教育会、全国师范教育研究会等。在校长的带领下，广大教育学科师生注重教育理论的研究与实践，踊跃投入到教育学术的各项活动中，《教育丛刊》就是当时北高师教育学科师生研究教育、自由发表思想的重要园地。为活跃学术研究，北高师教育学科还积极开展国际教育交流。校长陈宝泉多次出境考察各国教育，他认为“要同外国一样富强，必须先学他的学问”。[17](p.16)他还引用俗话说“泰山不让土壤，故能成其高；河海不择细流，故能成其

深。国家若不取法各国，何以致富强呢？”[17](p.20)因此，学校曾邀请国际著名教育专家孟禄和杜威来校讲学。

南高师教育学科也开展了各种学术活动。当时教育学科教师基本上都是《新教育》杂志的编辑成员，而《新教育》主要以“调查教育实况、研究教育学术、力谋教育进行”为宗旨。为了培养学生科学研究的能力，规定所有毕业班的学生均要参加一项为期一年的研究课题，最后撰写论文或报告，既作为成绩考核的依据，也作为学生留给母校的纪念。南高师教育学科国际学术交流活动频繁。1919 年郭秉文邀请杜威来华讲学，1920 年 4 月 7 日至 5 月 16 日杜威在南高师系统讲授了“教育哲学”、“试验伦理学”、“哲学史”。当时教育科学生积极参与杜威讲演的记录，及时传播杜威讲演内容，对杜威教育思想在近代中国的传播起到了推波助澜的作用。

三、教学内容和方法科学化

清末师范学堂教育学科的教学内容和方法主要从日本引进，民国初年高师教育学科的教学内容和方法仍沿袭清末，比较陈旧和保守。随着留美学生的大量回归，他们耳濡目染欧美教育改革运动，又看到国内教育现状，提出了“教育学科要科学化，实行科学教育”的主张，对推动我国教育学科教学内容和方法的科学化产生了深远的影响。

时任南高师教育学科教授的陶行知、陈鹤琴、郑宗海等都是中国科学社成员。陶行知曾提出把“教育的理论根植于自然科学”，教育专修科把“科学常识”列为教育学科学生的必修课。据 1919 年秋入学的教育学科学生章柳泉回忆，“我入学的第一学期，就有一门介绍科学常识的课，陶老师在这门课中给我们讲遗传学，从达尔文到德弗里斯，特别是孟得尔的杂交试验。第二年我们就学《科学的发展史》（张子高老师教的）。生物学又是教育科的必修课程（秉志老师教的）。心理学是教育学的重要科学基础，我们学得很不少，有‘普通心理学’，‘教育心理学’，‘儿童心理学’，‘实验心理学’等。‘实验心理学’是重点，共学两年，做过很多实验，还开设‘心理学史’课程（都是陆志韦老师教的）。此外还有教育统计学（陶老师教的），‘测验之编制与应用’（是以麦柯尔等人为主任教的）。”[18](pp.332—333)从上述课程设置可以看出，教育学科的教学内容正在逐渐走向科学化。

这一时期，北高师教育学科也力求教学内容的科学化。张耀翔教授担任普通心理学、实验心理、儿童心理、教育心理四门课，自编讲义及教学大纲，大力宣传介绍心理学这门新学科，努力把心理学引入教育学的教学内容之中；李建勋提出教育行政也要科学化，他把教育行政比作一个人的身体，他说：“教育行政机关为头脑，它所管辖的学校与社会教育机关为肢体。头脑清醒，则肢体俱得其用，则事举；头脑颟顸，则肢体失其常态，则事废。”[19](p.70)

留美学生回国后，看到国内的教学方法仍然以传统教育“先生讲、学生听”的注入式为主，于是发起了一场教育方法科学化的运动，当时在北高师和南高师，各种新式教学法大胆试验，教育实验蔚然成风。

1．改“教授法”为“教学法”

1917 年秋，陶行知在南高师教育学科任教时提出改“教授法”为“教学法”，并于 1918 年在南高师的一次校务会议上正式提出这一主张，但遭到部分教师的激烈反对，认为这是“标新立异”、“哗众取宠”，结果没有通过。此后，陶行知多次进行宣传，并撰写《教学做合一》一文，提出了“教学做合一”的理论。随着五四运动兴起，在校长郭秉文的支持下，担

任教务主任的陶行知毅然决定在南高师将“教授法”一律改名“教学法”。1920 年前后，北高师校长陈宝泉与陶行知南北呼应，相继主张将“教授法”改为“教学法”。把“教授法”改为“教学法”，看似一字之差，但却反映了教育理念和思想从以教师为中心向以学生为中心的转变。很快“教学法”的教育理念和思想以高师为中心，辐射到全国各地，当时大、中、小学都纷纷效仿，风行一时。

2．教育测验

智力测验是通过测验的方式衡量人的智力水平高低的一种方法，由法国心理学家比纳和西蒙创立。1919 年，廖世承、陈鹤琴首次在南高师开设了教育测验课程，这在中国大学尚属首创。他们除了在课堂上介绍国外智力测验、教育测验的理论和方法外，积极组织学生到南高师附小、附中以及江浙两省学校开展实地测验活动。1920 年，南高师成立了我国第一个心理系，同时规定在新生招考时加试心理测验，由廖世承等主持，在当时教育界引起较大反响。1921 年由廖世承、陈鹤琴等合编的《智力测验法》一书是中国学者在智力测验方面出版的第一部专著。美国测验专家麦柯尔承认当时中国编制的各种测验，“至少都与美国的水平相等，有许多竟比美国为优”。[9]（本卷前言p 3）在南高师由廖、陈主持的教育测验课、心理测验考试以及组织学生开展测验活动，得到校长郭秉文以及一大批教育学科同事的支持。“事实上，在南高师形成了一个以廖世承为核心的宣传、研究、推广智力测验、教育测验的留美学生群。他们宣传测验理论、研究编制适合中国儿童的测验量表和方法，在实际活动中培养专门人才，实际上成为推进 20 年代测验运动的中心”。[8]（p 278）在北高师教育学科较早搞教育测验的是张耀翔教授，他也是我国较早搞民意测验的人，并写了《民意测验》、《智慧测量》等文章。

3．设计教学法

设计教学法的主要特点是“打破学科界限，废除班级授课制，摒弃传统教科书，强调激发学生的学习动机，发挥学生的学习主动性，由学生在教师指导下，根据自己的学习兴趣确定学习目的，设计学习内容，通过自行设计及操作，获得有关知识和解决问题的能力。”[20]（p. 500）1918 年夏，俞子夷受聘南高师，并担任南高师附小主任。在此期间，他组织师生最早试行设计教学法，在全国产生了很大的影响。南高师附小不仅成为当时全国试行设计教学法的重镇，而且是中国 20 世纪 20 年代小学教学改革的一面旗帜。《教育杂志》有文章说：“参观南高附小的，每年不知有多少，真可说是‘络绎不绝’了；做南高附小参观笔记的，也不知有多少，在中国小学教育界的出版物上，也可以说都有他们的教学概况了”。[21]

四、多元化的人才培养模式

清末高等师范学堂中的教育学科还只是作为一门公共学科，其主要目的并非培养教育学科的专门人才。到了民国初期，教育学科已发展成为一门专业，高等师范学校培养出一大批教育专业人才。1921 年 7 月，“南京高等师范学校教育专修科首届毕业生 37 人，分赴 11 省担负教育学科教师、教务主任、训育主任和省的教育行政工作。”[22]（p. 40）南高师教育专修科共招 3 届学生，毕业人数 117 人，为社会输送了大量教育专业人才。北高师教育学科从公共课到专攻科到专修科再到教育研究科，培养出许多教育专业人才，尤其是 1922 年 4 月教育研究科毕业生 16 人，其中有日后成为著名教育专家和学者的常道直、王卓然、薛鸿志、殷祖英、陈兆蘅、康绍言、邵松如、胡国钰、方永蒸等。当时高师教育学科培养的教育专业人才受到社会普遍欢迎，究其原因，主要与高师教育学科的人才培养模式有关。

南高师教育学科人才培养注重与社会相结合，当初设置教育专修科的起因也是由于社会的需要。“鉴于教育一科之缺乏专才，因于今年续收农、商、体育三专修科外，添设教育专修科，志在养成教育学教员及学校行政教育行政人才。近世因生物学、心理学、社会学、哲学之进步，教育已成为一种专门科学，非造就此种专门人才不足以促教育之进步，[此乃]增设教育专修科之微意也”。[23](p 56)南高师招生简章中也明确规定教育专修科的考生除了具有完全师范或中学及同等程度之学校毕业、身体坚强、品行端正外，须在教育界任事有一年以上之经验，应由服务之机关开具证明书。时任教育学科主任的陶行知，在《师范教育之新趋势》一文中指出：“社会上有新的需要，就当添加新的功课去适合他，指导他。现在社会问题纷乱，社会学应当增加了。又因为科学的发达，各种学问，注重分析。所以虚泛的、理论的心理学不够用，儿童心理学和心理测验一定要增加了。仅讲些教育史、教育哲学也不够了，教授法、管理法……一类的实际学问，也须重新研究了。总之，社会的新需要没一定，增加的新功课也当随之而异。”[11](p 863)因此，在教学过程中，他曾引导“学生走出课堂，在南京城郊参观实习，进行教育调查研究。他还指导学生回家乡调查教育现状，加以分析研究，提出改进办法。既作为暑期作业，又为地方教育改进提供参考”。[24](p. 132)1920 年暑期，陶行知提出开办暑期学校，试图通过教育来改造社会，“要用四通八达的教育创造一个四通八达的社会”。[25](p 55)南高师教育学科培养出来的学生受到了社会的普遍欢迎。1924 年东南大学讨论暂停工科案时指出：“教育科为南高递嬗而成，毕业学生极得社会信仰，国内大学办教育科者尚少，且无如本校之办理之完善”。[23](p. 176)讨论结果，停办工科，而教育学科继续办理。

较之南高师人才培养模式注重与社会相联系，北高师的人才培养模式更注重人格训练。北高师教育学科教师大多有留学日本的经历，人才的培养也以日本为模式，当时日本以“道德教育”为立国根本，并导入了欧洲特别是德国的“人格教育”思想，因此，北高师教育学科的人才培养也十分注重人格训练。陈宝泉在《北京高等师范学校报告》中曾说“关于精神这修养，则有德育演说、名人讲演、自治谈话、静坐法、雅乐组等以陶铸之，使学生动静交养，既变化其气质，复陶冶其性情，总期身心调和，以造成完全之人格而已。”[11](p. 993)他认为“道德是人生的根本，若没有道德，无论身体如何强壮，智能如何富足，终算不了一个完全人”。[17](p 10)教育科教授邓萃英担任北高师教务主任时，曾在北京学术讲演会上指出，教育的根本问题是“如何可使此人成为人”，也就是使现在之人成为理想之人。李建勋任校长时曾引用东汉郭林宗的话：“经师易，人师难求”，他认为一个好的教育者“不但要有高深的学识和精熟的技能，而且要有伟大的人格和高尚的修养，除教给学生以知识外，还是陶冶学生性格的导师。”[19](p. 73)其他教育学科教师也都重视人格训练。在这种人格训练熏陶下的学生，自然也注重对自己所教学生的人格教育。例如，第一届教育研究科毕业生方永蒸任西北师范学院教授兼附属中学主任（校长）时，有一次师大附中丢了一笔钱，当天晚上方永燕就召集全体学生开会。他沉痛地说：“我们师大附中校风一向纯朴，且声誉最好。可是，今天竟然有学生做出偷窃的事，这是我自己品德不足以服人，不配做校长……”[13](p. 22)方永蒸说着竟泪流满面，泣不成声，学生们深受感动，也都哭了。自此以后，学生们更自觉地遵守校纪校规。可以说，重视人格训练成了北高师教育学科人才培养模式的一大特色，对学生影响很大。

从民国初年到 20 世纪 20 年代初，伴随着五四新文化运动的兴起、西方教育思想与理论的涌入以及教育改革高潮的到来，高等师范学校成为我国教育学科建立与发展的中心。其中，尤

其是北高师和南高师引领时代的潮流，形成了以归国留学生为主体的教师群体，在教育学科建设的学术化、教学内容和方法的科学化以及人才培养模式的创新等方面建树良多，不仅促进了这一时期高等师范学校教育质量的提高，而且加速了中国教育学科现代化的进程。

参考文献：

[1] 舒新城编．中国近代教育史资料（中册）[C]．北京：人民教育出版社，1981.
[2] 陈侠．师范教育和教育科学 [C]．北京：人民教育出版社，1985.
[3] 鲁迅．热风集 [M]．北京：人民文学出版社，1973.
[4] 朱有瓛主编．中国近代学制史料（第一辑下册）[C]．上海：华东师范大学出版社，1986.
[5] 陈学恂主编．中国近代教育史教学参考资料（中册）[C]．北京：人民教育出版社，1987.
[6] 周川、黄旭主编．百年之功——中国近代大学校长的教育家精神 [C]．福州：福建教育出版社，1994.
[7] 司徒雷登．在华五十年 [M]．北京：北京出版社，1982.
[8] 田正平．留学生与中国教育近代化 [M]．广州：广东教育出版社，1996.
[9] 汤才伯主编．廖世承教育论著选 [C]．北京：人民教育出版社，1992.
[10] 舒新城编．中国近代教育史资料（上册）[C]．北京：人民教育出版社，1961.
[11] 璩鑫圭等编．中国近代教育史资料汇编·实业教育·师范教育 [C]．上海：上海教育出版社，1994.
[12] 北京师范大学校史编写组编．北京师范大学校史（1902—1982）[M]．北京：北京师范大学出版社，1982 年版.
[13] 王淑芳、王晓明主编．北师大轶事 [C]．北京：北京师范大学出版社，2002.
[14] 王德滋主编．南京大学百年史 [M]．南京：南京大学出版社，2002.
[15] 郭秉文．战后英美教育近况 [J]．新教育，第 2 卷（第 4 期）.
[16] 朱斐主编．东南大学史（第一卷）[M]．南京：东南大学出版社，1991.
[17] 蔡振生、刘立德编．陈宝泉教育论著选 [C]．北京：人民教育出版社，1996.
[18] 江苏省陶行知教育思想研究会编．纪念陶行知 [M]．长沙：湖南教育出版社，1984.
[19] 王淑芳、邵红英主编．师范之光 [C]．北京：北京师范大学出版社，2002.
[20] 李华兴主编．民国教育史 [M]．上海：上海教育出版社，1997.
[21] 沈百英．参观南高附小杜威院、维城院记略 [J]．教育杂志，第 15 卷（第 11 号）.
[22] 中央教育科学研究所编．中国现代教育大事记 [C]．北京：教育科学出版社，1988.
[23]《南大百年实录》编辑组．南大百年实录（上卷）[M]．南京：南京大学出版社，2002.
[24] 何国华．陶行知教育学 [M]．广州：广东高等教育出版社，1997.
[25] 华中师大教科所主编．陶行知全集（第 5 卷）[C]．长沙：湖南教育出版社，1985.

（上接第 68 页）

[3] N. S. Hong (1998). The relationship between well-structured and ill-structured problem solving in multimedia simulation. Unpublished doctoral dissertation, the Pennsylvania State University. The Graduate School. College of Education.
[4] J. D. Sinnott (1989). A model for solution of ill-structured problems: Implications for everyday and abstract problem solving [A]. In Sinnott, J. D. (Ed.), Everyday problem solving: Theory and applications. New York: Praeger. 72-99
[5] M. H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (1988). The Nature of Expertise. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
[6] [美] R. J. 斯腾伯格著，吴国宏、钱文译 (1999). 成功智力 [M]．上海：华东师范大学出版社.
[7] J. C. Allaire & M. Mansiske (1999). Everyday Cognition: Age and Intellectual Ability Correlates. Psychology and Aging, Vol 14. No. 4, 627-644.
[8] J. C. Allaire & M. Mansiske (2002). Well- and Ill-Defined Measures of Everyday Cognition Relationship to Older Adults' Intellectual Ability and Functional Status. Psychology and Aging, Vol 17. No. 1, 101-115.
[9] R. K. Wagner (1987) Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 52 (6), 1236-1247.
[10] R. J. Spiro, R. L. Coulson, P. J. Feltovich, & D. K. Anderson (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Cognitive Science, 12, 257-285.
[11] R. K. Wagner (1991). Managerial Problem Solving. in Robert J. Stemberg, Peter A. Frensch. (ed). Complex problem solving: principles and mechanisms [C]. Hillsdale, N. J. L. Erlbaum Associates.
[12] J. Hernandez-Serrano & D. H. Jonassen (2003). The effects of case libraries on problem solving. Journal of Computer Assisted Learning (2003) 19, 103-114.
[13] M. C. Lohman (2002). Cultivating problem-solving skills through problems-based approaches to professional development. Human Resource Development Quarterly, 13 (3), 243-261.