

试论西方近代早期教育史研究的新范畴

——从启蒙运动教育史到启蒙教育史

李明妹，王晨

摘要：教育史研究与“诸启蒙运动”学术新史之间的长期脱节，导致启蒙运动教育史深受教材传统和卡西尔范式影响，亟需转型。进入20世纪70年代以来，学界对启蒙运动复杂性质及其时间尺度与空间维度进行了广泛探索，揭示了“启蒙即教育”的解释维度，并讨论了启蒙教育史的新范畴。该范畴以启蒙教育为线索，重新解读了近代早期欧美教育现代化转型及其内在张力，提出了相关研究议题，这些议题可以通过问题导向的多元方法论进行探讨。厘清“教育即启蒙”的内涵，对于构建涵纳全球多区域和中国本土的自主性教育启蒙史研究框架具有重要的现实意义和学术必要性。

关键词：“诸启蒙运动”；启蒙运动教育史；启蒙教育史；教育启蒙史

中图分类号：G519 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-6660(2025)04-0004-13

我国既有的启蒙运动教育历史的研究通常建立在单一学术观点之上，它将启蒙运动视作18世纪欧洲历史的进步时刻并主要从教育思想史的角度加以诠释。毫无疑问，这导致人们对启蒙运动中复杂的教育问题的简单化与刻板化理解，而这种误解在很大程度上并非我国教育史学者固有的问题，而是深受黑格尔—卡西尔启蒙哲学理解范式的影响。然而，西方学界早在20世纪末就已在批判卡西尔的基础上揭示出启蒙运动研究中诸多的历史盲点，并基于新视野和新史实提出了很多新见解。启蒙运动的学术新史，不仅为启蒙运动教育史提供了新的学理基础和研究路径，也迫使我们不得不重新审视教育与启蒙之间复杂且深刻的关系，从而据此重新界定启蒙教育的范畴，并重新书写启蒙教育史。

一、当前启蒙运动教育史研究的若干问题

自卡西尔以来，启蒙运动的研究史几乎是一部围绕启蒙运动的性质与意义、思想与实践、地理空间与时间尺度展开的学术论争史：启蒙运动是思想运动还是改革运动？是理性还是神性？是“一个启蒙运动”（The Enlightenment）还是“诸启蒙运动”（Enlightenments）？是法

作者简介：李明妹，北京师范大学教育学部博士研究生，爱丁堡大学历史、古典与考古学院联合培养博士研究生（北京 100875）；王晨，北京师范大学教育学部教授、博士生导师（北京 100875）。

国现象，还是欧洲现象，或是泛大西洋现象？等等。^①这些论争往往最终导向一个根本性问题——启蒙运动究竟是真实存在于18世纪西方社会进步的决定性时刻，还是一个仅仅被构建出来的西方文化的象征符号？^②这些问题目前并未有明确的答案。而对这些问题思考和回答的不同路向，决定了如何看待和理解启蒙运动，尤其是如何看待黑格尔—卡西尔范式。长期以来，启蒙运动在外国教育史历史分期与教育现代性的辉格叙事中占据着重要地位。然而，既有研究显然深受卡西尔时代单一启蒙运动学术范式的影响，尚未根据启蒙运动研究的新进展提出新的发现、理解和解释。

（一）教材传统的影响

新中国的外国教育史学科建设伊始，我国的教育史学者对启蒙运动的理解深受苏联教育史编纂的影响。20世纪50年代，我国的外国教育史学科在仿效苏联模式的背景下发展起来，教学使用的主要是一些苏联教育史教材与著作的相关译作。^③在麦丁斯基、沙巴耶娃、康斯坦丁诺夫等苏联学者的笔下，启蒙运动教育史以法国唯物主义、法国资产阶级革命为特征，并主要以达朗贝尔、伏尔泰、爱尔维修、狄德罗、霍尔巴赫、卢梭等法国唯物主义哲学家为代表，即认为，人在自然状态中具有自由、平等、友爱的自然权利，宣称理性为衡量一切现存事物的尺度。^④到20世纪80年代初，我国的外国教育史学科开启自编教材的重要重建阶段，苏联学者的启蒙运动解读模式被迁移进《简明外国教育史》（谢觉一等编著，1984）、《外国教育史》（王天一等编写，1984—1985）等早期教材中，形塑了启蒙运动是18世纪法国资产阶级兴起的一场反封建斗争，是对“理性王国”的追求这一基本观念，从而奠定了对启蒙运动教育史的权威性、标志性解释。

进入21世纪以来，新编教材对启蒙运动教育史的理解与此相差无几。例如，在王保星编写的《外国教育史》（2008）和张斌贤主编的《外国教育史》（第2版，2015）中，启蒙运动依然被视为法国启蒙思想家在18世纪上半叶掀起的以理性和科学的追求为标志的思想解放运动。类似解释也可见于早期通史类著作《外国教育通史》（滕大春主编，1990），以及教育思想史类著作《西方教育思想史》（张斌贤主编，2011）和《西方教育思想史》（单中惠主编，2017）当中。时至今日，有关启蒙运动教育史的基本内涵并未发生任何实质性的转变。^⑤

然而，将启蒙运动视为18世纪法国资产阶级追求理性和科学的思想文化运动和现代欧洲

^① Ernst Cassirer. *The Philosophy of the Enlightenment*. Princeton: Princeton University Press, 1951; Peter Gay. *The Enlightenment: An Interpretation. Volume I: The Rise of Modern Paganism*. New York: Alfred A. Knopf, 1966; Peter Gay. *The Enlightenment: An Interpretation. Volume II: The Science of Freedom*. New York: W. W. Norton & Company, 1969; Franco Venturi. *Utopia and Reform in the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971; Susan Manning and Francis D. Cogliano, eds. *The Atlantic Enlightenment*. Farnham: Ashgate, 2008; Charly Coleman. *Resacralizing the World: The Fate of Secularization in Enlightenment Historiography*. *The Journal of Modern History*, 2010(2), pp.368–395; Jonathan Israel. J. G. A. Pocock and the “Language of Enlightenment” in “His Barbarism and Religion”. *Journal of the History of Ideas*, 2016(1), pp.107–127.

^② J. C. D. Clark. *The Enlightenment: An Idea and Its History*. Oxford University Press, 2024, p.vii.

^③ 孙益、陈露茜、张斌贤：《70年来外国教育史学科进展》，《教育研究》2019年第9期。

^④ 康斯坦丁诺夫、米定斯基、沙巴也（耶）娃著，李子卓、于卓译：《教育史》，人民教育出版社1958年版，第66页。

^⑤ 新近出版的《外国教育通史》依然将启蒙运动解释为18世纪以法国为中心的欧洲资产阶级思想和文化运动。朱旭东，郭芳主编：《外国教育通史·第八卷：18世纪的教育（上）》，北京师范大学出版社2024年版，第19页。

社会的决定性时刻既是学术建构的产物，也是政治革命哲学基础和意识形态影响下的产物^①，其基础源自19世纪初由黑格尔构建的启蒙运动学术范式。实际上，这一观点与18世纪的语境和历史现实中的启蒙运动有着显著差别。

（二）黑格尔—卡西尔范式的主导性

黑格尔—卡西尔启蒙哲学范式的深远影响，正是导致教育史学者专注构建理性启蒙思想解释的根本原因。黑格尔最先改变了启蒙运动的历史解释语境，他将焦点从“主体的至高地位”转向了“精神”，使启蒙运动成为欧洲人精神生活中的一个阶段和逻辑时刻，通过与理性的对立面——信仰——进行斗争，最终破坏信仰的运作秩序。^②20世纪上半叶，卡西尔发展了黑格尔的叙事框架，使之成为启蒙运动的标志性解释。

在《启蒙哲学》(1932)中，卡西尔明确表示，他的目标在于“研究启蒙哲学的概念起源和潜在原则的统一性”，提供一种“哲学精神的现象学”。^③在卡西尔的决定性影响下，启蒙运动被明确定义为一场以理性为中心的思想运动，具有了清晰的时间、地点和人物背景，体现了理性、人道、自由与宽容等价值理念，成为现代性的源头。^④此后，卡西尔的启蒙哲学范式俨然成为学术正统，其影响可以说至今仍未结束。^⑤自外国教育史学科肇建以来，教育史学者主要遵从卡西尔的方法论指引，启蒙运动教育史因此往往直接等同启蒙运动教育思想史。

现有研究罗列出一份详尽的启蒙教育家名单，包括洛克、卢梭、康德、歌德、席勒、巴泽多、裴斯泰洛齐、狄德罗、拉美特利、爱尔维修、拉夏洛泰、霍尔巴赫与斯密等人。^⑥这种以“人物”为中心的叙述范式不仅广泛存在于通史著作与教材中，也在学术论文中占据主导地位。^⑦在这一框架下，新研究的创新空间往往体现在启蒙教育人物名单的增删上。^⑧然而，延长或缩短启蒙教育家名单、考据新史料等研究拓展，仍然是一种卡西尔式的再应用，忽视了基于启蒙运动历史真实的新视野和新理解。

（三）教育思想与实践的二元割裂问题

更重要的是，上述研究往往导致教育思想与教育实践的二元割裂问题。以《外国教育通史》(第9卷，2024)为例，尽管研究试图从多维度探讨德国启蒙运动时期的教育演变，却不免将其分割为两个孤立的部分：一部分专注于沃尔夫(Wolff)、巴泽多、康德、歌德和席勒等人的教育理念；另一部分则着眼于同期教育改革的实际进程，如普鲁士初等教育制度的确立，

^{①②} Vincenzo Ferrone. *The Enlightenment: History of an Idea*. Princeton: Princeton University Press, 2015, pp.23, 14-15.

^③ Ernst Cassirer. *The Philosophy of the Enlightenment*. Princeton: Princeton University Press, 1951, pp.xi-xii.

^④ 关于卡西尔对启蒙运动标准性定义的影响，参见John Robertson. *The Case for the Enlightenment: Scotland and Naples, 1680–1760*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p.1; Margaret C. Jacob. *The Enlightenment Redefined: The Formation of Modern Civil Society*. Social Research, 1991(2), pp.476-477。

^⑤ Johnson Kent Wright. *A Bright Clear Mirror: Cassirer's The Philosophy of the Enlightenment*. Keith Michael Baker and Peter Hanns Reill. *What's Left of Enlightenment? A Postmodern Question*. Stanford: Stanford University Press, 2001, p.72.

^⑥ “启蒙教育家名单”汇总自相关教材，参见贺国庆、于洪波、朱文富主编的《外国教育史》，高等教育出版社2009年版，第138—142页；张斌贤主编的《外国教育史》，教育科学出版社2015年版，第222—235页。

^⑦ 以2023年度外国教育史研究论文为例，本年度只有3篇论文涉及启蒙运动，且都围绕教育家思想展开。中国教育科学研究院教育史研究所课题组：《2023年度中外教育史研究进展综述》，《教育史研究》2024年第4期。

^⑧ 例如，易红郡的《英国教育思想史》中讨论18世纪的英国教育思想时，指出我们还应关注葛德文、马尔萨斯、边沁、玛丽·沃斯通克拉夫特等启蒙教育家。易红郡：《英国教育思想史》，华东师范大学出版社2017年版。

哈勒和哥廷根等大学引领的新大学运动，普鲁士国王推行的开明教育政策，等等。^①即便是丰富的研究内容和明晰的结构，也难以完全解决在阐释启蒙思潮对教育改革的关键影响方面，解释力显得薄弱的问题。这是一个普遍性的问题，由于对启蒙与教育之间的辩证性关系认识不足，研究往往难以深入探讨人物与人物、思想与事件、思想与思想、事件与事件之间的教育互动和张力，其结果是所谓的“启蒙运动”往往沦为一个“万能公式”型的思想背景。

这是卡西尔方法论的根本性矛盾，也是遵循其范式无法避免的结果。一方面，卡西尔明确指出启蒙哲学的目标不在于理解世界，而在于依据自身的理解自由地改造世界；另一方面，他却未能列举任何由启蒙思想所塑造的具体制度或实践例子。^②卡西尔自己对此是有所意识的，或者说这是他刻意为之。正如他所指出的：“为了揭示启蒙哲学的统一性……必须回避对启蒙运动历史表现的关注……否则将呈现出不可调和的矛盾。”^③进入20世纪70年代以来的启蒙运动研究的新发现消解了卡西尔范式的有效性，然而教育史学者至今仍主要依赖卡西尔的学术资源，并未对他刻意选择的方法论作出充分的反思。^④

二、“启蒙教育史”的提出：源自20世纪70年代以来启蒙运动史学重估的研究框架

20世纪中叶，反启蒙潮流的兴盛动摇了启蒙运动在学术史中旧有的价值预设与历史意义。这促使新一代学者重新反思传统的哲学式解释路径，尤其是卡西尔范式因其高度抽象性与脱离历史语境，成为反启蒙者批判理性主义乌托邦的理论靶标。面对这一挑战，部分学者开始转向经验性历史研究，主张将启蒙置于具体的社会背景中加以理解。彼得·盖伊（Peter Gay）正是在与卡尔·贝克尔（Carl Becker）、雅各布·塔尔蒙（Jacob Talmon）等反启蒙者的论战中，逐步确立了其“观念的社会史”的研究路径，强调启蒙运动无需辩护，而只需被历史性地理解。^⑤罗伯特·达恩顿（Robert Darnton）提出更为明确的主张，要求“从卡西尔那种抽象空洞的哲学概念下沉到社会背景当中，对启蒙运动进行脚踏实地的考察，以便更加准确地定位启蒙运动”。^⑥而启蒙运动的历史现实，几乎从未符合哲学家构建的抽象历史。^⑦

这场从哲学辩护走向历史现实理解的学术转向，标志着启蒙研究开始重估其社会基础与现实维度，从而为一种更具经验性、实践性的研究框架——启蒙教育史——的确立提供了契机。

（一）启蒙即教育：启蒙教育史研究框架的逻辑基础

在探究启蒙经验的过程中，盖伊最早指明了启蒙教育的重要历史意义和研究价值。在盖伊

^① 这部分研究参见王保星、李福春、王立主编的《外国教育通史·第九卷：18世纪的教育（下）》，北京师范大学出版社2024年版，第1—102页。

^② Johnson Kent Wright. A Bright Clear Mirror: Cassirer's The Philosophy of the Enlightenment. Keith Michael Baker and Peter Hanns Reill. What's Left of Enlightenment? A Postmodern Question. Stanford: Stanford University Press, 2001, p.3.

^③ Ernst Cassirer. The Philosophy of the Enlightenment. Princeton: Princeton University Press, 1951, p.xi.

^④ 《外国教育通史》（2024）显示，我国既有的启蒙运动教育史研究多依赖思想家译著及选集，二手资料主要取自各类通史。除卡西尔《启蒙哲学》外，几乎未涉及其他启蒙运动研究成果。

^⑤ Peter Gay. Voltaire's Politics: The Poet as Realist. Princeton: Princeton University Press, 1959, p.viii.

^⑥ Robert Darnton. In Search of the Enlightenment: Recent Attempts to Create a Social History of Ideas. The Journal of Modern History, 1971(1), p.113.

^⑦ Vincenzo Ferrone. The Enlightenment: History of an Idea. Princeton: Princeton University Press, 2015, p.157.

看来，尽管18世纪西方政治局势动荡，但真正阻碍启蒙的并非政治困境，而是广泛存在于社会底层的文盲与缺乏自主意识的大众。^①这种现实迫使启蒙哲人不得不将教育作为变革社会的根本路径，正如盖伊所言：“启蒙运动的逻辑实际上就是教育……如果大多数人尚未准备好实现自主，那就必须让他们做好准备。”^②因此，启蒙哲人从未将自己视为政治家，而是自始至终地扮演教育家的角色，他们深知教育对于政治和社会思想具有战略性的重要意义，而启蒙正是他们要传授的内容。对他们来说，“教育不仅是一个理论或希望，教育也是一种切身经历，且在他们作为启蒙哲人的经验中占据核心地位”。^③因此，在盖伊看来，“教育”或更具体的“教育经验”才是启蒙运动经验中真正创新且最具辨识度的历史特征。

据此，“启蒙教育史”本应是理解启蒙结构与动力的关键入口，但过去启蒙运动教育史常常将启蒙教育运动视为“启蒙运动”对“教育”的单向度嫁接，即首先预设启蒙运动为一场思想运动，再探讨其在教育领域的表现或影响，其结果要么是陷于“两张皮”现象之中，要么成为一种剪裁拼凑出来的难以通过因果或史实检验的论证，在无形中模糊和弱化了教育在启蒙运动中重要的结构性地位和作用。若要突破这一解释路径，“启蒙教育史”必须像盖伊所提出的那样，重新审视启蒙与教育之间的内在逻辑，将教育视为启蒙实现自身历史的核心机制，而非启蒙思想的附属表达方式。

（二）“诸启蒙运动”视野下的启蒙教育史重构

尽管盖伊在推动经验性启蒙研究方面具有重要地位，但他仍坚持“一个启蒙运动”（The Enlightenment）的整体论叙事。他强调：“18世纪有许多启蒙哲人，但只有一个启蒙运动。”^④然而，詹姆斯·施密特（James Schmidt）指出，“The Enlightenment”这一以大写加定冠词的表达方式，本质上是19世纪末英语学界——尤其是黑格尔主义者在翻译与概念整理中构造出来的术语，这一术语在18世纪并不存在。因此，关于“一个启蒙运动”的设想实则是一种后见性的建构，甚至是一种“幻觉”。^⑤1997年，约翰·波考克（John Pocock）在“以赛亚·柏林讲座”中作出具有代表性的总结。他指出，学界正重新评估启蒙运动的整体图景：我们已不再将其视为一种统一而普遍的历史现象，不再执着于对某一线性历史的歌颂或控诉；相反，摆在我面前的，是一个由多元文化构成的启蒙运动家族。^⑥据此，波考克提出了“诸启蒙运动”（Enlightenments）的概念，强调启蒙运动是一片森林，在这片森林里，有许多复杂的路径可以探索。^⑦

^{①②③} Peter Gay. *The Enlightenment: An Interpretation. Volume II: The Science of Freedom*. New York: W. W. Norton & Company, 1969, pp.497, 498-499, 501-502.

^④ Peter Gay. *The Enlightenment: An Interpretation. Volume I: The Rise of Modern Paganism*. New York: Alfred A. Knopf, 1966, p.3.

^⑤ 此过程包含几个关键时期：1856年，美国译者朱利叶斯·H. 西利（Julius H. Seelye）将“Aufklärung”译为“Clearing Up”；1865年，苏格兰哲学家詹姆斯·H. 斯特林（James H. Stirling）在其《黑格尔的秘密》中采用“Illumination”一词；1910年，詹姆斯·B. 贝利（James B. Baillie）在翻译黑格尔《精神现象学》时首次采用“Enlightenment”一词，同年约翰·G. 希本（John G. Hibben）在其著作《启蒙哲学》的标题中明确使用了“The Enlightenment”这一术语。参见James Schmidt. *Inventing the Enlightenment: British Hegelians, Anti-Jacobins, and the Oxford English Dictionary*. *Journal of the History of Ideas*, 2003(3), pp.421-443。

^⑥ J. G. A. Pocock. *Enthusiasm: The Antiself of Enlightenment*. *Huntington Library Quarterly*, 1997(1), p.7.

^⑦ J.G.A. Pocock. *The Re-description of Enlightenment: Isaiah Berlin Lecture*. P. J. Marshall. *Proceedings of the British Academy*, Volume 125: 2003 Lectures. Oxford University Press, 2005, p.114.

“诸启蒙运动”的学术转换推动了对启蒙形态与意义的重新认识，挑战了卡西尔所构建的单一理性的叙事。例如，乔纳森·伊斯雷尔（Jonathan Israel）的“温和启蒙”与“激进启蒙”分类揭示了启蒙的内在张力，提供了一种全新的解释框架^①；“宗教启蒙”的研究则纠正了对加尔文主义、天主教、犹太教及各类修会团体启蒙作用的长期忽视，凸显启蒙与宗教相互依存的变革力量^②；而“情感启蒙”的兴起则进一步打破了启蒙等同于冷静理性的刻板印象，重申理性与激情的互动构成启蒙的核心张力之一。^③显然，传统启蒙运动教育史以资产阶级理性运动为中心的叙事，已不足以应对这一多元化、复合化的启蒙图景。

更重要的是，上述启蒙新意的揭示同时修正了启蒙的时间框架和地理分布，消解了过去将启蒙运动等同于18世纪欧洲历史（尤其是法国）进程的主导论断。眼下，启蒙时代的开端在不断提前，启蒙时代的终结在不断延后。与此同时，启蒙运动的地理层级也在持续扩张。早在1969年，弗兰科·文图里（Franco Venturi）便提醒学者关注启蒙运动的地域多样性问题，强调启蒙运动并非以统一形式在欧洲同步展开，而是一个复杂多样的进程，不同地区和国家表现出截然不同的强度与形式。^④现已成为显学的苏格兰启蒙运动研究，正是在这一学术背景下发展起来的。^⑤

对不同国家和地区启蒙运动的研究，进一步印证了盖伊关于“启蒙运动的逻辑就是教育”的理论主张。其中，苏格兰启蒙运动无疑提供了最具代表性的例证。美国教育史学者劳伦斯·A. 克雷明（Lawrence A. Cremin）指导其学生道格拉斯·斯隆（Douglas Sloan）完成的《苏格兰启蒙运动与美国大学理念》（1971），深入探讨了苏格兰大学对18世纪美国高等教育的深远影响。斯隆指出，苏格兰启蒙的知识领袖几乎都是大学教授或直接参与大学事务的人士，他们在大学里重新组织课程体系与教学法，在大学外积极促进国家经济、工业与农业的发展，从某种切实意义上讲，苏格兰启蒙运动本身就是一场大学运动。^⑥这种现象并非苏格兰独有，在荷兰、意大利及德国诸多地区，大学与教育改革同样构成了启蒙运动的重要基础。^⑦

显然，在这场史学重构中，启蒙教育史的书写是更加准确地定位和多样化地呈现启蒙运动

^① Jonathan I. Israel. *Radical Enlightenment: Philosophy and the Making of Modernity, 1650-1750*. New York: Oxford University Press, 2001.

^② 参见 Jonathan Sheehan. *Enlightenment, Religion, and the Enigma of Secularization: A Review Essay*. *American Historical Review*, no.2003(4), pp.1061-1080; David Sorkin. *The Religious Enlightenment: Protestants, Jews, and Catholics from London to Vienna*. Princeton: Princeton University Press, 2008.

^③ 关于情感启蒙运动研究，可参见：迈克尔·L. 弗雷泽著，胡婧译：《同情的启蒙：18世纪与当代的正义和道德情感》，译林出版社2016年版；John Dwyer. *The Age of the Passions: Interpretation of Adam Smith and Scottish Enlightenment Culture*. Edinburgh: John Donald, an imprint of Birlinn Ltd, 2021。

^④ 在《启蒙运动的乌托邦与改革》中，文图里在探讨启蒙运动的年代结构与地理分布时，细致梳理了欧洲各地区启蒙条件的差异。尽管他强调，从政治史的角度看，启蒙运动具有某种统一性，但他对其节奏分化与地区异质性的揭示仍具有奠基性的范式意义。参见 Franco Venturi. *Utopia and Reform in the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971, pp.17, 117-136。

^⑤ 参见亚历山大·布罗迪编，贾宁译：《剑桥指南：苏格兰启蒙运动》，浙江大学出版社2010年版。

^⑥ Douglas Sloan. *The Scottish Enlightenment and the American College Ideal*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1971, pp.14-15.

^⑦ Robert Anderson. *European Universities from the Enlightenment to 1914*. New York: Oxford University Press, 2004, p.20.

的一个不可或缺的维度。

三、开展启蒙教育史结构性研究的路径与方法讨论

正如“诸启蒙运动”在意义、年代学和地理学上不断更新自我定义一样，启蒙教育史也需要超越以往的教科书传统和黑格尔—卡西尔范式，搭建自身的研究框架。

(一) 启蒙教育史的年代学与地理学

1. 以近代早期为时间框架

界定启蒙运动的时间尺度，主要有以下三种途径。第一种方式侧重哲学传统，主张以伟大思想家的生平与学术体系为标尺。^①例如，卡西尔和盖伊分别以“莱布尼茨—康德”和“伏尔泰—康德”为标志构建启蒙年代表，伊斯雷尔则以“斯宾诺莎—马克思”界定激进启蒙的时间尺度。第二种方式着眼于启蒙与人文主义之间的内在连贯性，从而拓展其历史时限。例如，尼采^②和休·特雷弗—罗珀（Hugh Trevor-Roper）^③皆指出，人文主义、文艺复兴和启蒙运动应被视为单一现代文化运动的连续阶段，因为它们在逻辑上完全一致。意大利历史学家德利奥·坎蒂莫里（Delio Cantimori）与尤金尼奥·加林（Eugenio Garin）更加明确地提出“漫长启蒙”（Long Enlightenment）的概念，认为其跨度是从14世纪的彼特拉克至18世纪的卢梭，涵盖“重生时刻”（黑暗之后光明重现）与“启蒙时刻”（光明蔓延）。^④第三种方式是地理视角，关注不同地区的时间节奏。法国启蒙遵循欧内斯特·拉布鲁斯（Ernest Labrousse）所绘经济波动曲线：18世纪初扩张，50—60年代高峰，80年代衰退。苏格兰启蒙则自17世纪80年代牛顿体系进入大学讲坛起，延至18世纪80年代。美国启蒙集中于1765—1815年，依次经历革命、宪政建设与共和国建立三个阶段。^⑤

对于启蒙教育史而言，更具启发性的时间框架是对上述路径进行综合。一方面采纳近代早期作为最宽泛的时段，另一方面在讨论具体区域时注意区分其内部的时间节奏。

启蒙教育史的开端，可追溯至文艺复兴时期。正如达朗贝尔所指出的，启蒙精神自文艺复兴起便以最自然的方式展开：从整理古典文献开始，以文学为其传承，又以哲学为终点。^⑥彼特拉克率先将古代道德和伦理理想视为人类行为的规范，并将教育视为实现自由的路径。^⑦启蒙教育的重要表现形式之一，便是重新挖掘并应用古希腊和古罗马的教育理论和实践。^⑧卢梭持有相似观点，他称柏拉图的《理想国》为“有史以来最伟大的教育著作”。^⑨

^① Dorinda Outram. *The Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p.3.

^② Friedrich Nietzsche. *Human, All Too Human*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp.113-114.

^③ Hugh Trevor-Roper. *The Crisis of the Seventeenth Century: Religion, the Reformation, and Social Change*. London: Macmillan, 1967, p.1.

^④ Francesco Borghesi. From the “Renaissance” to the “Enlightenment”. *Intellectual History Review*, 2019(1), p.3.

^⑤ Vincenzo Ferrone. *The Enlightenment: History of an Idea*. Princeton: Princeton University Press, 2015, pp.127-128; Adrienne Koch. *The American Enlightenment: The Shaping of the American Experiment and a Free Society*. New York: George Braziller, 1965, p.19.

^⑥ 达朗贝尔著，徐前进译：《启蒙运动的纲领：“百科全书”序言》，上海人民出版社2020年版，第62页。

^{⑦⑧} James Bowen. *A History of Western Education. Volume Two: Civilization of Europe Sixth to Sixteenth Century*. London: Methuen, 1972, pp.194, 217.

^⑨ Jean-Jacques Rousseau. *Emile, or On Education*. New York: Basic Books, 1979, p.40.

传统教育史编年中以文艺复兴与人文主义、宗教改革、科学革命和启蒙运动为分期依据的叙述方式，将在启蒙教育史的新视野下获得重新审视。其价值在于揭示近代早期教育转型的连续性，例如，关于“人性”的认识——强调理性、知识和批判精神的核心地位。^①同时，也有助于指出随历史语境变化而出现的断裂，譬如，17世纪之后，启蒙教育深受科学革命的影响，融合古典教育与现代科学教育的精华构成了这一时期教育革新的主要轴线。^②启蒙教育史的新时间框架还有助于重新讨论宗教改革对教育的影响，反思近代早期关于宗教改革与教育世俗化的传统叙述。所谓“世俗化”并不必然意味着宗教的衰退，相反，传统信仰、宗教实践与启蒙教育之间构成的或是一种非线性、交错演进的历史关系。^③例如，以约瑟夫·普里斯特利（Joseph Priestley）为代表的启蒙教育强调科学知识与神圣知识的整合，而启蒙运动对于大众教育的想象与推广事实上也以教会和宗教教育模式为模仿对象。^④

2. 以欧美为地理分布

总体来看，启蒙教育史的地理分布主要集中于欧洲和美国。以《国家背景下的启蒙运动》（1981）为参照，英格兰、苏格兰、法国、荷兰、瑞士、意大利、新教德国、天主教德国、奥地利、波希米亚、瑞典、俄国和美国的启蒙运动均可作为独立的研究对象。^⑤此外，还有学者关注拉丁美洲的启蒙运动。^⑥如今，在“大西洋世界”的框架下审视启蒙现象已蔚然成风^⑦，因此，在不同地理背景之间开展启蒙教育的历史比较研究，无疑具有重要学术价值。

以英、法、美三国启蒙运动的比较研究为例，理性是法国启蒙的核心特征，但并非英美启蒙的主导理念。相较之下，英国启蒙更强调“社会美德”与“社会情感”，而美国启蒙则以内化的“政治自由”作为基本动力。^⑧在苏格兰，“情感启蒙”的特征尤为显著。大卫·休谟提出“理性应为激情的奴隶”^⑨的命题，苏格兰大学的教育改革亦致力于在新兴商业社会中建构以情感为基础的道德秩序。由此观之，启蒙教育的情感史（或激情史）与其理性史同等重要。尽管美国启蒙主要由“哲人—政治家”群体主导（如富兰克林、亚当斯、杰斐逊、麦迪逊与汉密尔顿）^⑩，但他们同样关注教育问题，且由于拥有更大的权力，美国启蒙教育实现得更加彻底。

^① Vincenzo Ferrone. *The Enlightenment: History of an Idea*. Princeton: Princeton University Press, 2015, p.97.

^② Peter Gay. *The Enlightenment: An Interpretation. Volume II: The Science of Freedom*. New York: W. W. Norton & Company, 1969, p.511.

^③ Charly Coleman. Resacralizing the World: The Fate of Secularization in Enlightenment Historiography. *The Journal of Modern History*, 2010(2), p.373.

^④ 参见：李明妹、王晨的《从自由且实用的教育到普遍的永恒幸福——普里斯特利教育思想释读》，《教育学报》2023年第5期；Harry C. Payne. *The Philosophes and the People*. New Haven: Yale University Press, 1976, p.101。

^⑤ Roy Porter and Mikuláš Teich, eds. *The Enlightenment in National Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

^⑥ 参见 A. Owen Aldridge. *The Ibero-American Enlightenment*. Urbana: University of Illinois Press, 1971。

^⑦ 参见 Susan Manning and Francis D. Cogliano, eds. *The Atlantic Enlightenment*. Farnham: Ashgate, 2008.

^⑧ Gertrude Himmelfarb. *The Roads to Modernity: The British, French, and American Enlightenments*. New York: Alfred A. Knopf, 2004, pp.18-19.

^⑨ David Hume. *The Philosophical Works of David Hume*, vol. 2. Edinburgh: Adam Black and William Tait, 1826, p.169.

^⑩ Adrienne Koch. *The American Enlightenment: The Shaping of the American Experiment and a Free Society*. New York: George Braziller, 1965, p.41; A. Owen Aldridge. *The Ibero-American Enlightenment*. Urbana: University of Illinois Press, 1971, p.7.

除了上述年代学和地理学的更新，启蒙运动中政治视野下权力的更迭和变革、社会史和文化史视野下民众自主性的唤醒和形成及其体验等也将在超越卡西尔理性范式的基础上，从更宽广的历史时空中展现更多的研究和理解的可能性。这种历史的复杂和交融，在以往研究中并未被充分认识。

（二）启蒙教育的两项基本议题

1. 人的可教性问题

启蒙教育的不同论题，往往汇聚于同一个根本性问题——人的可教性，即天性与培养，何者更具决定性。如盖伊所言，这是启蒙时代具有重大意义的新问题，本质上是一个政治问题，因为教育对人的塑造力度越大，立法者就越轻松。^①在面对这个基本启蒙教育问题时，启蒙家大致分为以下三个流派。（1）激进派。激进派持有教育的乐观主义精神，他们认为教育无所不能，如重农学派，洛克、爱尔维修、普里斯特利等人。（2）保守派。以卢梭为典型代表，相信只有对教育本身进行大量的改革工作，教育才能做更多的事情。（3）中庸派。如狄德罗，虽然坚定地肯定教育的价值，却也保持对其限度的理性认知。

上述立场的分歧随处可见。例如，18世纪70年代初狄德罗和爱尔维修之间的争论；苏格兰启蒙家大卫·福代斯（David Fordyce）、乔治·特恩贝尔（George Turnbull）、托马斯·里德（Thomas Reid）等人的“种子说”教育观念与洛克“白板论”教育观念之间的差异。总之，启蒙教育的功能、形象与意义并非一成不变，而是随着启蒙家对人的本性与认知结构理解的演进而不断调整。

2. 受教育权与教育权问题

启蒙教育的第二个核心议题是人的自然权利问题，尤其是对“受教育权”的探讨——启蒙到底应局限于精英阶层还是面向普通大众。盖伊认为，启蒙家普遍吸收了晚期罗马帝国的教训，认识到大众教育的重要性与必要性。^②但事实上，启蒙对大众教育的态度呈现出高度复杂性与分歧。^③1779年由沙隆学院（Châlons-sur-Marne）发起的关于“什么是大众教育的最佳方案？”的论文竞赛，正是这一张力的集中体现。^④总体而言，对大众教育的态度决定了启蒙教育机构的形态及其准入机制。

建立国民教育体系是启蒙教育典型的形式之一。在推动公共教育的具体实践上，苏格兰无疑走在欧洲前列。早在1560年，约翰·诺克斯便在《第一教规书》中提出国民教育的设想^⑤；至17世纪末，低地地区已建成由教区学校与城镇学校构成的教育网络。与此同时，苏格兰大学不设宗教信仰限制，吸纳英格兰、爱尔兰乃至北美殖民地学生，使19世纪的苏格兰人得以

^① 彼得·盖伊著，王皖强译：《启蒙时代·下卷：自由的科学》，上海人民出版社2015年版，第471页。

^② 彼得·盖伊著，刘北成译：《启蒙时代·上卷：现代异教精神的兴起》，上海人民出版社2019年版，第111页。

^③ 参见 Harry C. Payne. *The Philosophes and the People*. New Haven: Yale University Press, 1976.

^④ 辩论涉及了启蒙教育的诸多经典议题，如是否应该教育人民？大众教育的目的是什么？宗教是否应纳入课程内容？是否应教导民众识字与书写？是否应提供职业培训或保留某种学徒制体系？大众教育应延伸到何种程度？课程设计中识字技能、职业培训与道德教育三者孰轻孰重？不同课程内容之间应如何相互关联？整体教育结构应如何规划？等等。具体参见哈维·奇西克的研究 Harvey Chisick. *The Limits of Reform in the Enlightenment: Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*. Princeton: Princeton University Press, 1981, pp.10-11。

^⑤ John Knox. *History of the Reformation in Scotland*, vol.2. London: Thomas Nelson and Sons Ltd, 1949, pp.295-296.

自豪地自称“智识民主”。^①然而，在苏格兰之外，国民教育在整个近代早期仍属稀缺。值得注意的是，启蒙教育并不局限于正规学校体系，还涵盖更广义的社会教化机制与文化实践，如沙龙、俱乐部、社团、协会乃至布道与讲演等。受于尔根·哈贝马斯（Jürgen Habermas）“公共领域”理论的影响，自20世纪80年代以来，这些非正式教育空间逐渐进入启蒙研究的核心视野，被视为理解启蒙运动交往模式与传播机制的重要议题。^②休谟就曾强调，真正富有生命力的哲学对话与教育方式，应根植于社团、俱乐部等开放性公共空间，而非局限于大学。^③因此，启蒙教育史不仅是学校教育的历史，更是一部关于社会文化实践的教育社会史与教育文化史。

上述讨论进一步涉及启蒙教育由谁来实现的问题，对此，启蒙家的观点不一。爱尔维修寄希望于开明的专制君主。伏尔泰、普里斯特利、孔多塞以及苏格兰启蒙家则将希望寄托在中产阶级身上，在他们设想的未来社会中，中产阶级掌握显性权力，知识分子掌握实际权力，新的统治者与启蒙精神将形成一种天然的联盟。^④相比之下，康德则强调启蒙教育只能依赖“私人努力”，由少部分“视野开阔、关心普遍善的人”来实现。^⑤而当实现启蒙教育的权利被交给不同的个体或群体或君主时，所采取的教育模式和实践也将截然不同。因此，“教育权”与“受教育权”构成了启蒙教育的一组核心张力。

（三）对方法的讨论

前文尝试识别启蒙教育史中具有持续性的结构因素，以将其作为构建解释资源与分析路径的基础框架。简言之，在近代早期的大西洋世界中，不同的“人的科学”观念导向了彼此差异显著的启蒙教育方案（见图1），而这些教育方案既反映了启蒙家所面对的具体社会与地域问题，也深刻体现了他们所秉持的文化价值取向。^⑥在具体研究中，需将上述结构性因素置于启蒙运动内部的时间差异、地域变换、权力更迭、社会变迁与文化交错之中加以考察。

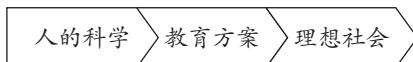


图1 启蒙教育史的结构

在方法论层面，启蒙教育史亟需突破“思想史”与“社会史”之间的范式对立。正如文森佐·费罗内（Vincenzo Ferrone）所批评的，这种二元区分使过去一个多世纪的启蒙运动学术史沦为一场“令人厌倦的方法论之争”。^⑦为了避免启蒙教育史重蹈覆辙，我们必须寻求更加整合性的分析路径，以兼顾观念结构与历史语境的复杂互动。在此背景下，盖伊的精神分析与历

^① 关于苏格兰教育的民主性，参见 George Elder Davie. *The Democratic Intellect: Scotland and Her Universities in the Nineteenth Century*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1961。

^② 参见 Jürgen Habermas. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.

^③ Christopher J. Finlay. *Enlightenment and the University: Philosophy, Communication, and Education in the Early Writings of David Hume*. Mordechai Feingold. *History of Universities*, vol.16. New York: Oxford University Press, 2000, pp.118-119.

^④ John Passmore. *The Perfectibility of Man*. New York: Charles Scribner's Sons, 1970, pp.193-194.

^⑤ Immanuel Kant. *Kant on Education*. Boston: D. C. Heath & Co., 1900, pp.16-17.

^⑥ 罗伊·波特著，殷宏译：《启蒙运动》，北京大学出版社2018年版，第85页。

^⑦ Vincenzo Ferrone. *The Enlightenment: History of an Idea*. Princeton: Princeton University Press, 2015, p.160.

史学的合作路径或可为我们提供一种有益的范式参照，从而在分析启蒙教育史的思想结构与具体历史情境、社会结构之间，建构起一种有效的平衡机制（见图2）。①

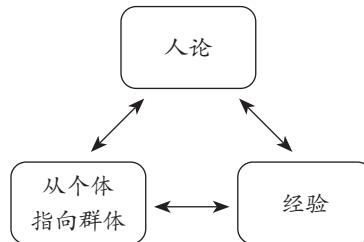


图2 启蒙教育史的分析模型

“人论”是理解启蒙教育的基本起点，它不仅关涉近代早期关于人的认识论立场，更是一种关于“人性”的哲学设定，作为研究者、启蒙家与被启蒙者之间的纽带，“人论”成为历史理解的方法论工具。尤其在以人类觉醒为核心的启蒙教育实践中，人性既是研究对象，又是激活历史理解的桥梁。与此同时，“个体指向群体”的视角凸显启蒙家之间的相互认同与共同理想，将孤立的启蒙个体置于共享目标的群体语境中。虽然他们对现实世界的回应多元甚至矛盾，但在建立启蒙的理想社会层面具有高度一致性，这就为探讨启蒙教育史的共性与差异、历时性与共时性提供了可能。最后，盖伊强调“经验”是稳妥且最具开放性的分析路径，它使思想分析沉降至具体的社会结构与语境中。在启蒙教育史研究中，这意味着必须把理论与实践嵌入特定的个人、交往、社会、政治与宗教经验中，并通过多重史料加以印证。

当然，上述模型仅是诸多方法论路径中的可能性之一。另一种同样具有启发性的研究进路，则是放弃对统一方法论范式的执迷，转而秉持一种问题导向、策略性的方法论多元主义。这意味着我们应将启蒙运动视为一项持续进行的文化工程，其核心特征在于对新问题的敏感性、对语境差异的开放性，以及对知识结构与观念变迁的历史意识。这一文化工程本质上是一项由人类对自身进行科学考察所驱动的普遍解放项目，其研究取向因此应具有生成性、开放性与批判性。②在此框架下，启蒙教育史的研究将不预设单一范式，而是依据具体问题、文本及社会结构的历史嵌入方式，灵活调度教育思想史、教育社会史、教育文化史、教育传播史等多种分析路径，实现学术视角的互补与理论资源的整合。

四、余论：探索教育启蒙史的可能性

启蒙是一种“半人马式”的概念，既为一个特定时代命名，又代表一种理想且永恒的精神范畴。③如果说启蒙教育史仍是一段指向近代早期的启蒙历史，那么教育启蒙史则回归一段立足永恒精神范畴的启蒙历史。这两种研究范式的互补并进，有助于我们进一步深化理解教育与启蒙之间一体两面的同质性关系。

康德认为，启蒙代表一种理性行使的方式，在任何历史时期、任何地点都有可能存在。④

① 模型图的制作参考了盖伊的理论，参见 Peter Gay. Psychoanalysis in History. Poetics Today, 1988(1), pp.246-247。

②③ Vincenzo Ferrone. The Enlightenment: History of an Idea. Princeton: Princeton University Press, 2015, pp.159-160, vx.

④ Immanuel Kant. An Answer to the Question: What Is Enlightenment? James Schmidt. What Is Enlightenment? Eighteenth-Century Answers and Twentieth-Century Questions. Berkeley: University of California Press, 1996, p.59.

在18世纪英语世界，“启蒙”(enlightenment)一词被频繁使用^①，其意义多指“启迪心智”(mental illumination)、“点亮或照亮”(lighting up)、“澄清”(clearing up)、“教育”(instruction)等通俗含义，强调的是“促使个体获得更高知识、理解力、洞察力的过程”。因此，在更为普遍的意义上，教育即启蒙，启蒙即教育。

教育的启蒙史可以追溯到人类开始拥有思想意识的那一刻，亦即从古希腊开始。^②黑格尔和盖伊都认为启蒙开始于古希腊。例如，古希腊的智者学派发明了探索的精神以及对人性的理性研究，并传播了教养^③；苏格拉底确立了只有作为思想者的人才是万物的尺度这一标准，完善了普罗泰戈拉的观点，在他之后，“主体自己从事决定”或者说“理性是一切事物的目的”，成为哲学的基本前进方向。^④同时，这也是教育启蒙史的前进方向。古希腊教育资源继续指引古罗马的教育发展，尤其塑造了诗人卢克莱修和政论家西塞罗的教育观。卢克莱修的《物性论》传递了批判思维的本质，使科学成为正当的理性，他同时将知识归属于知性范畴，是理性的、客观的、科学的，而且是社会重建的工具。西塞罗的重要性在于提供了人文主义的理想，对西塞罗而言，人文主义使个体相信自身的价值，聆听自己的理性，以无畏的怀疑精神直面生活。^⑤中世纪以后，希腊—罗马文化的哲学与批判精神而非犹太—基督教文化的神学传统，进一步成为近代早期教育改革的基本动力。^⑥

到18世纪，这一主张变得更为明确：启蒙通过对一切个体进行教育，使尚未开化的整体获得自由。^⑦康德指出，教育本身就是启蒙的过程，是引导个体摆脱不成熟状态的过程。^⑧在《论教育学》中，康德再次讨论了教育与启蒙内在一体的关系：“人可以被驯服、训练和机械式地教导，也可以真正被启蒙……仅仅驯服儿童是不够的，更重要的是要让他们学会思考……真正的教育需要付出极大的努力。”^⑨因此，教育启蒙史与教育通史具有本质性差异。

正如启蒙仍未完成一样，教育启蒙亦是一场未完成的运动。启蒙是一种跨历史的理性实践，而人的理性需要通过不断地教育和实践，才能从一个洞见水平提升到另一个洞见水平。这一进程必须依赖世代的努力，亦即每代人都需将自身的启蒙传递给下一代。^⑩哈贝马斯、福柯等人采纳了康德的观点，致力追踪启蒙与现代世界之间的连续性。^⑪类似的，教育启蒙史也不是一段已经结束的封闭历史：洞见依赖教育，反过来，教育又依赖洞见。对教育方法的真

^① James Schmidt. Inventing the Enlightenment: British Hegelians, Anti-Jacobins, and the Oxford English Dictionary. *Journal of the History of Ideas*, 2003(3), p.430.

^② James Schmidt. What, if Anything, Does Dialectic of Enlightenment Have to Do with “the Enlightenment”? Sonja Lavaert and Winfried Schröder. *Aufklärungs-Kritik und Aufklärungs-Mythen: Horkheimer und Adorno in philosophiehistorischer Perspektive*. Berlin and Boston: De Gruyter, 2018, p.21.

^{③④} 黑格尔著，贺麟、王太庆等译：《哲学史讲演录（第二卷）》，上海人民出版社2008年版，第11、86页。

^⑤ 彼得·盖伊著，刘北成译：《启蒙时代·上卷：现代异教精神的兴起》，上海人民出版社2019年版，第91—93页。

^⑥ 关于启蒙运动与古典文化的联系，除盖伊《启蒙时代》外，还可参考文森佐·费罗内的研究Vincenzo Ferrone. *The Enlightenment: History of an Idea*. Princeton: Princeton University Press, 2015, p.99。

^⑦ 阿多尔诺、霍克海默著，梁敬东、曹卫东译：《启蒙辩证法——哲学断片》，上海人民出版社2006年版，第33页。

^⑧ Geraint Parry. *Education and the Reproduction of the Enlightenment*. Martin Fitzpatrick et al. *The Enlightenment World*. London and New York: Routledge, 2004, p.225.

^⑨ Immanuel Kant. *Kant on Education*. Boston: D. C. Heath & Co., 1900, p.20.

^⑩ Immanuel Kant. *Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, pp.11-12.

^⑪ Dorinda Outram. *The Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, p.7.

正理解，只能在一代代人经验与知识的传承中逐步形成。^①在某种意义上，追踪教育在代际之间对人性教化的延续与持续转化，便构成了教育启蒙史的基本内容。

最后，教育启蒙史是一种全球性的经验。如康德所言，教育的制度基础必须是“世界主义的”(cosmopolitan)，以“人类普遍福祉”和“人之完善”为最终目标。^②从这一立场出发，我们得以将中国近代教育启蒙置入全球启蒙图景中加以理解。20世纪初，中国知识界发起了一场深刻的启蒙运动，其重要特征正是以“教育—科学—理性”三者之间的紧密关联为基础，推动社会的自我反思与现代转型。^③这一运动虽受西方启蒙精神影响，但也植根于中国自身的文化语境，构成了具有独特路径的教育启蒙史。在当下全球史与多中心启蒙研究逐渐深化的背景下，开展中国与西方在教育启蒙路径上的比较研究，不仅具有可行性，更具深远意义。

基于教育与启蒙的同构性，在运用前述新启蒙运动理解体系推动下的启蒙教育史的研究框架和视野，对涵纳全球多区域和中国本土的自主性教育启蒙史研究的可能性进行建构和探讨，将是一个充满机会的领域。构建中国自主知识体系的核心命题无疑是正确处理西方理论与本土理论构建的关系。^④因此，如何利用新启蒙运动的理解体系，通过批判性对话、创造性转化、主体性建构，不断探索教育启蒙史的研究旨趣，成为新的教育启蒙史研究的“知识生产者”，无疑是建设外国教育史的中国自主知识体系的重要一步。

(责任编辑：李洁)

New Category of Early Modern Educational Historiography in Western Countries: From Educational History of the Enlightenment to Enlightenment

Li Mingmei, Wang Chen

Abstract: The divergence between educational history study and the new historiography of Enlightenments makes educational history of the Enlightenment suffer from the influence of textbook tradition and Cassirer paradigm, which needs a transformation. Since the 1970s, the academic community has explored the complex nature, time scale and spatial dimension of the Enlightenment, revealed the explanatory dimension of “Enlightenment is education”, and discussed the new category of the educational history of Enlightenment. Taking enlightenment education as a clue, this category reinterprets the transformation of education modernization in early modern Europe and America and its internal tension, and puts forward related research topics, which can be discussed through problem-oriented multivariate methodology. Clarifying the connotation of “education is enlightenment” is of great practical significance and academic necessity for constructing an independent research framework of educational enlightenment history that covers many regions in the world and China.

Key words: Enlightenments; educational history of the Enlightenment; educational history of Enlightenment; educational enlightenment history

^{①②} Immanuel Kant. Kant on Education. Boston: D. C. Heath & Co., 1900, pp.11-12, 16.

^③ 关于中国启蒙运动及其教育内涵的讨论，参见舒衡哲著，刘京建译：《中国启蒙运动——知识分子与“五四”遗产》，新星出版社2007年版。

^④ 葛夫平：《第四届中国近代史青年论坛开幕致辞》，参见刘宇的《第四届中国近代史青年论坛在杭州举行》，(2025-05-09) [2025-09-20]. https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/202505/t20250509_5873171.shtml.