中国教育学科年度发展报告

叶　澜　主编

· 2005

上海教育出版社

需要全本请访问 www.ertongbook.com

编写说明

• 叶澜 •

一、《中国教育学科年度发展报告》(以下简称“报告”)由教育部人文社会科学重点基地、华东师范大学基础教育改革与发展研究所的研究人员撰写,自2002年开始,每年出版一本,反映前一年中国教育学科的发展状况。宗旨是通过“报告”的撰写,及时总结、反思教育学科的发展,形成和强化研究者学科发展的自我意识,并以年度报告的形式留下21世纪中国教育学科发展的轨迹,表达我们对学科发展的关注与思考。

二、“报告”以教育学的主要交叉与分支学科为单位撰写。2005年入选的学科有教育学原理、教育哲学、教育社会学、教育经济学、课程论、教学论、德育原理、教育管理学、中国教育史、外国教育史、比较教育,共11门。本“报告”选择的学科相对集中在教育学科群的“基本”和“传统”范围内。作出这样的选择,一是考虑到基础性与发展性的关系,二是受编委会成员学术背景的限制,三是与书的篇幅不能太长有关。同时,我们也不想把“报告”写成“百科全书”类。但是,这并不意味着今后选择学科时不再作变动。目前这一选择的合理性和局限性都是明显的。对我们来说,发展与完善将在长期的过程中实现。

三、书中每一具体学科的发展报告都由“概述”、“进展”和“展望”三大部分组成,其中“进展”是核心构成。资料涉及面以2005年为主。由于撰稿人员视野和时间有限,资料肯定不可能收全,这也是信息社会不可避免的缺陷和遗憾。我们在努力搜集资料的基础上,把力气主要花在提炼上,花在对发展脉络的把握上。本年度的分学科报告对各学科从2001—2005年的发展作了简要梳理。总报告则把重点放在世纪初五年间学科发展状态的总体评析上。这是本年度报告与以往的区别之处。

四、撰写者力图通过“综述”反映学科理论年度发展的概况,突出亮点,发现问题,作出展望,但并不回避对相关发展问题的评说。编委会的基本态度:

撰写者要尽力把握全局与动态，但不可能作无撰写者的阐述。在“报告”中，撰写者的立场、旨趣、眼界、功底、学养、思维、文字风格等，隐性地存在于资料的选择、主题的提炼、问题的提出和文字的表达中，显性地表现在点睛式的评说中。正因为如此，撰写者自身的状态总会对“综述”与“评说”的质量水平、报告的文字风格等产生影响。同时，学科的性质和传统也会对它产生影响。所以，本书各学科的报告在统一的框架下呈现出不同的、多样的风格。本人作为主编，没有刻意去追求统一。在我看来，不同阐述者本身也可成为阐述者之间相互理解和学习的丰富资源。另外，各学科报告之间内容方面也有少量交叉，本人在统稿时，已注意尽量避免重复，但不可能完全排除。因为学科之间原本相关，论题又常具有综合的特性。

五、上海教育出版社的袁正守副总编把此书的出版作为对教育学科发展有特殊价值的一项工作来抓，十分重视。2001 年的“报告”已被《编辑学刊》列入精品书窗，这更增强了我们写好文稿的责任心。“报告”撰写过程中，基础教育改革与发展研究所全体撰稿人和相关博士生、硕士生，在各自都有十分繁忙的教学、科研、学习任务的背景下，花了不少时间和精力，通力合作，反复讨论、修改，以负责的态度完成了撰写工作。在此，我要向所有为此书出版作过努力和付出心血的同志致以最深切的谢意。

我们将不断改进，持续努力，使“报告”的质量一年比一年上升，特色一年比一年鲜明，创出一种有品牌、有个性，对教育研究和教育学科发展既有反思、又有推进价值的书系。

2006 年 7 月

目　　录

1 总论:在裂变与重聚中创生——2001—2005年中国教育学科发展评析
1 一、不同类型教育学科发展路径评析
2 (一) 传统基干型学科
7 (二) 局域分支型学科
9 (三) 交叉综合型学科
10 二、教育学科发展机制评析
10 (一) 新概念“星际云”的形成
12 (二) 学科立场意识的强化
14 (三) 理论与实践相互滋养与建构关系的形成

16 教育学原理
16 一、概述
16 二、进展
16 (一) 教育学理论元研究
31 (二) 对教育本身的研究
39 (三) 教育视野下的教师考察
40 三、五年来的回顾总结
43 四、展望

48 教育哲学

48 一、概述
48 二、进展
48 (一) 关于人的研究
57 (二) 关于教育的研究
67 (三) 知识与教育的研究
70 (四) 教育哲学自身的研究
75 三、五年来的发展趋势与存在的问题
77 四、展望

82 教育社会学
82 一、概述
84 二、进展
84 (一) 难点
87 (二) 焦点
93 (三) 热点
98 (四) 亮点
102 三、展望

109 教育经济学
109 一、概述
110 二、进展
110 (一) 教育投融资的多元分析
117 (二) 教育制度变革研究
122 (三) 教育资源配置不公平研究

需要全本请访问 www.ertongbook.com

126 (四) 教育成本计量及其负担研究
130 (五) 大学生就业难研究
133 (六) 教育经济效益研究
136 三、展望

143 德育原理
143 一、概述
144 二、进展
144 (一) 道德教育与人的关系
149 (二) 道德教育与学生生活的关系
154 (三) 道德教育与研究资源的开发
157 (四) 德育工作者的专业素养与道德智慧
159 (五) 道德学习问题聚焦
162 (六) 公民教育与公民道德教育
165 (七) 德育研究方法论的积极探索
169 三、展望

174 课程论
174 一、概述
175 二、进展
175 (一) “轻视知识”问题的讨论在继续
179 (二) 课程论学科建设
180 (三) 课程管理与课程领导
184 (四) 课程与教师

185 (五) 课程与组织
188 (六) 课程评价
190 (七) 课程实施与课程改革
199 三、展望

205 教学论
205 一、概述
207 二、进展
207 (一) 新课程背景下教学观的再理解
213 (二) 课堂教学行为的多维分析
217 (三) 教学设计的系统研究
221 (四) “教学回归生活世界”的讨论
223 (五) 教学论的学科反思与重建
231 三、五年回顾与展望
231 (一) 五年回顾
233 (二) 展望

239 教育管理学
239 一、概述
239 二、进展
239 (一) 借鉴与创新——教育管理学学科建设研究
244 (二) 价值与变革——基础教育管理研究
252 (三) 大众化与市场化——高等教育管理研究
259 (四) 继承与发展——五年研究的回顾与反思

261 三、展望

264 中国教育史
264 一、概述
265 二、进展
265 (一) 五大研究热点展现多维视角
283 (二) 教育人物和思想研究景象纷繁
288 (三) 教育制度研究取得新进展
295 (四) 值得关注的研究动向
297 三、展望

305 外国教育史
305 一、概述
307 二、进展
307 (一) 外国中小学教育史研究新范式出现
309 (二) 外国高等教育史研究成为显学
314 (三) 外国实验教育史研究新领域开拓
316 (四) 国际教育研究新进展
319 (五) 外国教育思想研究的新视角
321 (六) 外国教师专业发展研究深入
325 (七) 犹太教育研究受到重视
328 三、展望

333 比较教育
333 一、概述
335 二、进展
335 (一) 比较教育元研究
339 (二) 高等教育
343 (三) 成人教育、社区教育和终身教育
345 (四) 思想政治、道德和公民教育
348 (五) 远程网络教育
349 (六) 科学教育与职业技术教育
353 (七) 教育投资、教育筹资、教育财政
356 三、展望

总论:在裂变与重聚中创生
——2001—2005 年中国教育学科发展评析

叶　澜

本世纪初诞生的《中国教育学科年度发展报告》(以下简称“报告”)至今已满 5 岁了。

我们决定像民间“逢五”过生日来一次“小聚”那样,以既作年度、又作五年小结的方式来写 2005 年的“报告”。5 年,是个不短不长的时段。在寻常的日子里,它虽不足以发生“沧海桑田”般的质变,但已能让人感受到世间和自身的变化。如今处于大变革的时代,5 年的绝对时值虽不变,但以变化来表达的相对时值已大增,我们可以,也需要对教育学科 21 世纪最初五年的发展作一次小结,以获得更为清醒的发展意识,包括对过去五年和未来五年可能追求的目标的认识。

于是,在这个炎热的夏天,我除了阅读今年各分学科撰稿人提交的年度报告外,还重读了自己编制的前四年报告的分学科提要,把它们按时间和议题两个维度排成系列,努力地想从中找出教育学科五年变化的足迹、发展的势态与机制。

在阅读和思索的不同阶段,我头脑中冒出一些很不相同的总体图景。先是一种进入“热带雨林”的感觉:种类繁多的植物长得密密麻麻,高低不一的乔木上攀附着各种大藤,长满了各式附生植物,连其叶面都不放过。这种纠缠、杂乱的丰富,表达了教育学科发展的强烈愿望和生长的某种特性,但让人透不过气来。于是,梳理出“雨林”中共生的、不同学科的生长势态,就成了我首先要完成的任务。正是在梳理的过程中,反复出现的一些学科发展中的共同问题和频率很高的强势概念,按其相关性渐渐汇拢,我脑海中浮现出由新概念构成的“星际云”和恒星式的共有问题。寻解恒星式问题的奥秘和辨明“星际云”内部的聚变,是透析已有的和建设更加有利于学科发展路径的需要。这种思考使我穿出“雨林”,飞向高遥的“星空”。当思想再次返回“大地”,重望教育学科五年变化的总体图景时,我最想说的话是,教育学科发展的“春秋时代”到了。这时,“在裂变与重聚中创生”的标题才赫然跃出。

一、不同类型教育学科发展路径评析

先后作为我们“报告”研究对象的教育学科共有 11 门。回望五年的发展,

不同类型学科的路径并不相同，但也并非迥然不同。造成这些不同的原因，归结起来主要有如下两方面。一是从学科自身的角度看，主要与学科的性质、研究对象关涉的领域，学科历史的长短及研究传统，学科反思、重建的自我意识等因素相关。二是从学科所处的生境看，其中有内外之别。内生境是指各分学科在教育学科群系中所处的地位及其影响力，与学科群系中其他学科的关系程度与性质。外生境一指该学科与教育学科群系外其他学科的关系；二指该学科与教育实践的关系；三指教育行政对该学科的关注程度，即学科从社会权力机构获取资源的可能性大小。以上两大方面的因素，渗透到每一个分学科的发展中，形成独特的组合，并通过相关研究群体对学科发展价值、目标、方式的选择和研究实践的运作等人为因素，具体而深刻地影响着每一个教育分学科的发展路径。因此，分门别类地，而不是笼而统之地描述各学科的发展路径，对于研究主体认识问题本身是必须的，对于形成认识影响学科发展路径因素的自觉和把握也是必要的。

教育学科与其他经典人文学科相比，在整体上属于年轻的学科，但其内部依然有传统与新兴之别。以教育学、教育史为代表的传统学科，其形态的稳定大多在 18—19 世纪，于 20 世纪初传播到中国。新兴学科的发展可分为两大时间段。第一时段在 19 世纪末至 20 世纪 30 年代左右，主要在欧美地区。这在我国 20 世纪 20 年代前后的师范教育课程中有所反映。第二时段自 20 世纪 50 年代末起至今。我国 20 世纪 50 年代主要受苏联教育学界的影响，形成了主要由教育学、中外教育史和学科教学法三门学科组成的教育学科传统格局。70 年代后，我国再次出现国外教育学科大量引进的浪潮，逐渐突破了原先的“老三门”，出现了教育学科群内结构转型①的新局面。

（一）传统基干型学科

就传统学科而言，“报告”中的教育学原理、教育哲学属基干型中的理论研究一类；中国教育史和外国教育史属历史研究一类。两类学科的共同之处：都以教育的总体存在作为研究对象。中国研究传统中强调的“论史不分家”，又使这两类学科有内在的依存性。

在理论研究类中，教育学原理与教育哲学的关联性是明显而无疑的，但它们在研究对象、目标和旨趣的区分方面并不十分了然。我们撰写“报告”时也

① 参见叶澜主编：《中国教育学科年度发展报告 · 2003》，上海教育出版社 2004 年版，第 2～4 页。

需要全本请访问 www.ertongbook.com

遇到这个问题。两门学科常有材料选择上的重复,最后由主编裁决。因此,有人认为两门学科实际上是一门学科的不同名称,有人主张取消教育学原理或以教育哲学代教育学原理。这给原先因分支学科迅速发展而带来的所谓"单数教育学"的存在危机又增加了一层威胁。

可以说,教育学原理在当代中国的发展始终与学科存在"危机"相关。首先,它是在危机中诞生的,是自 20 世纪 80 年代始的分支学科纷纷从单数教育学中分裂出去后的产物。因此,它已经不同于 50 年代中国以凯洛夫教育学为范本的单数教育学,而成为以教育中关涉总体性的问题和教育学中属于基本原理性的问题为研究对象,以教育的基本结构、功能、性质和原理的揭示为宗旨的学科。从这个意义上看,教育学原理也是一门新学科。因为在目前的教育学科群中,它是唯一的一门不具有显性交叉学科性质的学科,因此,它往往被有些人认为是原先单数教育学的遗留物。实际上,这是不察变化造成的偏见。真正的遗留物是在这些结论拥有者的头脑中,而不是在"教育学原理"中。

自 20 世纪 70 年代末起,持续到 80 年代初的关于"教育的本质与属性"的讨论,可以视作教育学原理研究人员对本学科理论内在危机意识的觉醒,以自我批判、争论与反思的方式,寻求教育学原理重建的起始阶段。80 年代中期以后,这种反思性探究进入到元教育学和教育学元研究的层面。元教育学的研究以《教育学逻辑起点的历史考察》①一文发表为标志性起点,并以瞿葆奎、陈桂生等教授为代表,持续深入开展至今,形成了我国元教育学研究领域;教育学科的元研究可以《关于加强教育科学"自我意识"的思考》②一文为标志,从教育学科整体发展的角度开展反思性探讨,并持续至今,形成了教育学科元研究领域。这两个相关但并不相同的研究指向,增加了教育学原理研究中一个新的层面,建立起教育学发展的内动力系统,形成了教育学原理研究在反思中完善、拓展和重建的新研究传统。

近 5 年来,教育学原理的一条发展路径是上述新研究传统的继承与发展。相关研究群体的部分人员开辟了教育学分支学科的系列研究,体现出教育学原理在拓展分支学科方面的影响力;另一部分人则将教育学科发展问题从学科史、研究方法论的反思与系统探究,推进到学科立场、学科理论基础更新、学

① 瞿葆奎、喻立森:《教育学逻辑起点的历史考察》,《教育研究》1986 年第 11 期。

② 叶澜:《关于加强教育科学"自我意识"的思考》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1987 年第 3 期。

科知识特性和教育学原理原点的探究等新世纪学科重建所必须面对的一系列前提性问题的研究。此外，有研究者已经开始尝试新的原理建构，提出理论教育学与实践教育学分野，①也有大量以原理为视角，对各类教育问题作专题研究的论文和著作问世。

教育学原理的另一条发展路径是下行式的、指向当代中国教育改革的实践研究。理论研究者不仅把此当作一种责任，也把它视作当代中国教育理论建构所必须的、回到源头式的探寻，在丰富的改革实践和富有创生性的变革研究中，重新审视已有理论和形成对教育问题的当代认识。教育学原理的发展现在正处于十分艰难的新的积聚和孕育之中，新形态的形成和真正产生原理的作用还需要相当的时间。作为教育学原理研究队伍中的坚定者之一，我最深切的体验是，危机是一种催生的力量，它并不可怕。可怕的是不识危机之根，不知反思，不善于走出危机，不善于抓住发展的新时机，可怕的是对原理本身在任何学科建设中作为灵魂和基干不可或缺的怀疑，更深一层的可怕是对教育学作为一门学科建设的漠然和内在需求的丧失。

教育哲学与教育学原理的区别，其实只有在两种情况下才可能成为问题。一种是当教育学原理进入到对形成原理的前提性问题的拷问时；另一种是教育哲学进入到具体教育理论和教育问题领域的探讨时。如何确定教育哲学的学科对象与特性，是教育哲学近五年来自我反思的一个重要方面。讨论中，学者们有诸多不同的看法，但教育哲学的研究并未因此停步，其基本的行进路线有以下两种取向。

一是以不同哲学流派的核心观念、理论，批判、解读和重构教育学的问题或已有理论。五年来被运用最多的是后现代主义哲学。在此呈现出，作为交叉学科的教育哲学，其性质是哲学的应用学科。由于哲学是一门具有丰富历史资源、强大理论动力和在当代十分活跃的学科，因此，这一路径显得资源丰沛和有学术底蕴，凸显了哲学对已有教育学知识、概念的质疑和澄明的价值，也不同于基于教育问题的理论探讨。因为后者的视角与方法都不是纯哲学的，结果也不只是澄清与否定。这种路径的进一步发展尚需深思的问题是，一般层面上的哲学观念和理论在什么意义上和如何运用，才具有教育哲学而非政治哲学、科学哲学等的价值与特性？教育哲学有无自己独特的哲学范畴和哲学问题？其实，所有教育学科中的交叉学科都面临同类问题，即教育学本身

① 参见熊川武等著：《实践教育学》，上海教育出版社 2001 年版，前言。

在交叉学科形成中的作用与地位问题。相当普遍的状态是，教育学在交叉学科中通常作为被说明的对象和会涉足的领域，相关研究者们一般相当关注交叉学科中另一方的学科发展，包括观念、理论、方法论和趋势的变化，对教育学的发展却缺少关注，认为这与该交叉学科的发展关系不大，甚至无关。

二是走“下嫁路线”，关注当前教育改革中的一系列重要问题，用哲学的方式进行讨论与研究。在五年的发展历程中，有关教育的价值、课程改革、道德教育、教师发展等一系列方面，都成为教育哲学的研究领域，教育哲学表现出积极的实践关怀，使其不再成为只是在高空俯视大地的“神明”，而是行走在大地上目光炯炯的凡人。这一路径本身有可能通向基于教育本体研究的教育哲学建设，但对研究人员两门相关学科的素养要求都很高。

教育哲学在学科发展本身的研究上也下了大功夫。除了对20世纪中国教育哲学的发展作了系统梳理①外，还对西方教育哲学当代发展进行了深入研究。杜威教育哲学的再研究则成为重要的关注点。对中国传统哲学的当代研究，黄济先生在《教育哲学通论》中，突出了“熔古代中外教育哲学思想于一炉，吸收我国古代教育哲学思想的精华，借鉴国外教育哲学流派的学说，结合当前教育面临的实际问题，建立起一个具有中国特色和现代教育意识的教育哲学新体系”②的宗旨，迈出了体系建构的重要一步。在2004年的论文中，他进一步阐发了这一指导思想③。响应者在中国传统哲学和教育家哲学思想方面，都作了进一步的专题式研究。

上述一系列研究对发挥教育哲学理论批判、价值辩护、现实透析和理想引领的功能，明确学科发展的问题与路径，实现学科建设中思想、理论的突破和成果的积聚，都有积极的推进价值，但要实现具有整体框架性的突破与重建，形成体现时代性、内含中国文化意蕴，以教育内在问题和逻辑为研究本体，提炼出富有原创性的教育哲学的范畴与体系，还有很长的路要走。

中国教育史和外国教育史五年的发展，均处于社会相关需求紧缩时期。在一个社会大变革、现实问题层出不穷、令人眼花缭乱的时代，谁还有多少心

---

① 参见陆有铨、迟艳杰撰写：《教育哲学》，叶澜主编：《二十世纪中国社会科学》（教育学卷），上海人民出版社2005年版，第81～181页。

② 黄济著：《教育哲学通论》，山西教育出版社1998年版，前言，第1页。

③ 黄济：《构建中国特色、中国风格、中国气派的教育哲学》，《教育研究》2004年第9期。

思去“治史”呢？近两年来，尤其是“和谐社会”的提出、“文化传统”的强调，使环境稍有改善，但它们并未回到昔日的“基础性”地位。面对来自环境生存空间的逼仄，两门史类学科一方面坚守着自己原先形成的传统领地，且作更加深入、系统或补缺性的研究，另一方面采取了既相同又不同的策略，拓展生存空间。

相同策略的表现，一是从现实问题出发，寻找历史的根源与借鉴，如，中国教育史围绕当代社会教育转型中出现的一系列问题，加强了教育近代史的系统研究，外国教育史与当前我国发展高等教育和创建一流大学的需要相呼应，开展了一系列关于国外著名大学与高等教育学的研究；二是利用历史人物或重大历史事件纪念日的到来，开展专题研究活动和出版专著，如，中国教育史在废除“科举”百年时推出“科举学”研究，外国教育史在纪念杜威逝世 50 周年时推出相关专著，学术会议集中等。这些研究不仅在程序深入和史料的开发上有进展，而且在研究视角、立场和观点上都有所突破。中外教育史在推进学科发展策略上的区别，表现为中国教育史更看重研究中新视角的形成，用“小开刀，深开掘”的方式来推进研究的深度，外国教育史则以将史的研究延伸到当代的方式，突出研究对象空间上与本国的距离和时间上与现实的几近同步。这不能不说是一种可行的发展路径，但也带出了在研究主题上与比较教育可能发生交叉的问题。

在 2005 年的“报告”中，教育史学科提出了一些有关学科发展的很有意义的问题和思路①。首先是教育史的定位问题。论者认为，如果将其归到史学类，那么它是应用学科，并不受重视；若将其归到教育学类，那么它就是基础性学科。究竟如何为好，似有为难之处。有论者认为，要形成大教育史观，重视史学理论与方法的进展研究。这显然是借史学之力，提升或形成教育史研究新格局的思路。还有研究人员建议，教育史要作教育发展原生态式的研究。如果与近年来中国教育史研究中关注教育学概念演变史联系起来看，那么无论是在中国教育史还是外国教育史的研究中，这一主张都将会产生“一石三鸟”的效果。它将使当代教育史学科研究不仅为当代中国教育改革与发展服务，而且能为当代中国教育学建设奠定概念、范畴和从原生态意义上认识教育演化历史的丰厚基础，并在深层次上形成教育理论与教育史发展的内在联系和互济共生的局面，突显其在教育学科中不可或缺的重要地位。更为重要的

① 参见本书中的相关部分。

是,这一研究路径的形成,不仅有可能使教育史走出环境的挤压,更为重要的是将可能带来教育史研究范式的深层变革,使教育史呈现出当代的风貌,形成本学科的主干框架,而不只是扮演简单围绕现实问题转的历史解说员的角色。

(二)局域分支型学科

在"报告"所列的学科中,教学论、课程论、德育原理等都属于教育学科群中的局域分支型学科。所谓局域,是相对教育活动整体而言;所谓分支,是指它与整体的关系,表明在学科名称上尚未出现与其他学科交叉的关系。自然,这不等于其研究和知识体系与其他学科没有关系。以上三种局域分支型学科虽然不是全部,但反映了与学校教育相关的最主要的方面,也表现了分支的不同取向。如,教学论以学校的某类活动——教学为对象;课程论以学校教育所需的"原料"——知识的选择、组织、结构及其形态等问题为研究核心,逐渐从教育学总体中独立出来;德育原理则以学校教育目标的重要构成——学生道德的形成为核心,开展相关教育的原理问题研究。由此可见,分支学科的形成有不同的划分标准,并不是一个预先策划好的总方案的同步或分步实施,而是在教育学科发展过程中,应现实需要和研究深化而必然逐渐生成的。一旦生成,就有可能发展成为相对独立的学科,形成自己的历史和轨迹、风格与个性。

我国改革开放以后,教学论是上述三门学科中最早出现的分支学科,在单数教育学中一直是核心构成,有相对坚硬的理论内核。它的发展先经历了一个开放的吸收阶段,如 20 世纪 80 年代先后介绍进来的一系列国外研究成果①,后又进入到理论深化和创生阶段,王策三的教学认识论、裴娣娜的主体教学论等,都是其中突出的成果。从 20 世纪 90 年代后期起,教学论作为学科存在,面临着两方面的挑战:一是教育改革实践的冲击,尤其是当时素质教育对应试教育的批判,强烈要求改变学校的课堂教学;二是应国家课程改革需要而兴起的课程论,将教学视作课程的实施,其形成要包含教学论的走向,由此而引起教学论与课程论关系的讨论,出现了"教学论"作为一门学科有生存危机的舆论。本世纪最初五年的教学论发展,基本上是一条寻找走出危机、自我更新的道路。

教学论的自我更新在学理探究上沿着两个方向开展:一是对已经形成的"教学认识论"研究不断深化,扩大这一认识论的包容度;二是寻找新的理论内

① 这一时期先后介绍进来的有[美]布鲁纳著的《教育过程》、[苏]赞科夫著的《教学与生活》、[苏]巴班斯基著的《教学过程最优化》等。

核，其来源大多是哲学范畴，且十分不同和多变，其中有“交往论”、“生命论”、“互动论”、“回归生活论”、“学生主体论”、“生成论”、“过程论”、“符号论”，等等。这一方面表明教学活动自身的丰富性和研究人员思想的活跃，另一方面说明新的理论内核尚未完全形成，反映了方法论研究尚须加强。除此以外，教学论研究者还深入教学实践开展教学研究，做了大量的、多种类型、不同层面的实验研究，学科教学论开始成为教学论的交叉型分支学科、重要的下移式生长领域，他们还吸收了一大批中小学教师参与。遗憾的是，学科教学论与教学论研究人员之间学理上的沟通与学术上的交往尚不足，这一点若能加强并取得实质性的成效，就会使教学论研究形成层次间的合力，并在不同意义上达到共同提高的目的。

课程论能不能将教学论包含进去？在我看来，如果仅作推理式的分析，从不同的角度，这两门相关学科都可以包含对方。这似乎无须作太多的论证。但从学科发展的历史和学校实践的状态看，这两门学科还是相对独立、相互照应、增强对话与沟通更为可行且有利。何况课程编制及其原理的研究与教学研究的实践主体、核心问题都不相同，难以相互取代。

与教学论努力走出危机，为生存辩护，为发展奋斗不同，课程论近五年的发展充满成长感，显示出一派生机，对一批年轻学者特别有吸引力。课程论研究群体一方面忙于国外课程理论、发展史、现状的研究和介绍，尽快构筑起自己编、著的理论框架，另一方面忙于参加由国家行政机构领导的当前国内课程改革的策划——从工作方案到课程设计，再到课程标准和教材编写、试点区校的实践指导和教师培训。他们在这两方面做了大量工作，为课程论在我国的迅速崛起和课程改革的迅速推进起了重要作用。但是作为一门学科，课程论在中国的成熟，显然还需要时日。加强与相关学科、主干学科的对话与沟通，也是课程论今后发展必须加强的方面。

德育原理的学科建设在社会资源上是丰富的。目前的中国，不仅学校德育为首、为本的地位没有动摇过，而且加强德育已从对学校的要求扩展到对社会全体成员的要求，是党中央高度关注的领域。但是，从社会文化生态和学生家庭状态来看，青少年的道德教育问题面临着建国以来从未有过的尖锐挑战。其中，社会价值的多元和道德行为的失范最为突出。因此，德育原理的学科发展生境十分复杂。五年来，其发展路径主要体现在两方面。一是属理论建设。德育原理在着力于基本概念（如大、小德育关系）廓清的同时，加强了道德底线与道德理想关系的研究。以上两点都与以往道德教育在认识上尚不清晰相

需要全本请访问 www.ertongbook.com