

China's
Education
Research & Review

中国教育研究 新进展 2009

主编◎◎郑金洲 程 亮

中国教育研究新进展
系列丛书
2010年最新版



华东师范大学出版社

教育

中国教育研究 新进展 2009

主编◎◎郑金洲 程 亮



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展. 2009/郑金洲等主编. —上海:华东师范大学出版社, 2011. 3

ISBN 978 - 7 - 5617 - 8452 - 5

I. ①中… II. ①郑… III. ①教育工作—研究—中国—2009 IV. ①G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 032898 号

中国教育研究新进展·2009

主 编 郑金洲 程 亮

责任编辑 金 勇

审读编辑 周 军

责任校对 王 卫

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://ecnup.taobao.com/>

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 19

字 数 348 千字

版 次 2011 年 6 月第 1 版

印 次 2011 年 6 月第 1 次

印 数 1—2100

书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 8452 - 5/G · 4979

定 价 39.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

前 言

步入 21 世纪,“全球化”、“信息化”、“网络化”、“数字化时代”、“学习化社会”、“城市化”、“后现代”等一连串字眼,已经成为新世纪词典中的重要词汇。它们所预示的,不仅仅是社会的一些外在变化,更意味着社会转型时期所产生的一些深刻的内在变革。处于社会变革宏大场景中的教育,也必与时俱进。

每个年度对教育所展开的研究,都或多或少地有新的课题进入研究者的视野;每个年度都会对先前一些课题的已有研究有所推进。教育研究的历程,也正是在这样年复一年的进展中向前发展着;对教育的规律性认识,也正是借助于这样年复一年的研究向前提升着。努力汇总中国教育研究每个年度的一些热点课题,努力展示中国教育研究每个年度的发展状况,努力辨察中国教育研究每个年度后续研究的态势,回溯过去,梳理现状,铺垫未来,这就是《中国教育研究新进展》(以下简称《进展》)的旨趣。

纂辑《进展》的想法由来已久。在 1995 年由全国教育科学规划办公室组织的“教育学学科调查”中,我们承担了“教育基本理论”学科的调查任务,调查结果最后体现在《教育基本理论之研究(1978—1995)》(福建教育出版社 1996 年版)中。当时,就曾设想将这样的学科调查经常化、系统化,每个年度进行一次,每次以年度进展报告的形式反映出来。由于种种原因,这一想法当时并未践行。临近新世纪,这一想法遂以 2000 年为开端,逐年积累相关的研究素材,为教育理论工作者和教育实践工作者提供各年度的借鉴资料。

在取材上,《进展》并不局限于教育理论研究的成果,还涉及教育实践中有关课题的研究。这是因为考虑到每个年度研究者关注的课题不一,有的年度理论性课题探讨多些,而有的年度实践性课题反映多些;并且,读者所关心的课题也各有侧重,有些读者偏重于理论性课题的把握,有些读者偏重于实践性课题的评析。何况理论性课题与实践性课题之间往往多有联系,互相印证。

既然各个课题的素材是来自过去一年中已有的研究成果,因而每个年度所汇总的课题不尽相同。有些具有一定的连续性,几年中一直成为关注的研究对象;而有些几乎是“年度课题”,这一年度关注者较多,而下年度则问津者甚少。对前者,会在不同年度得以持续反映;而对后者,只能在出现较频繁的年度加以集锦,以后也许会成为“历

史的陈迹”。另外,由于《进展》的立意是各个课题在横向上,介绍存在的不同观点及其所持的依据,辨析观点与观点之间的差异;在纵向上,探寻研究所取得的进展,尽量理清脉络,悉心把握源流,因而,有些课题可能会涉及前些年尤其是前一年度的研究成果,会引用一些密切相关的但又非该年度的研究论、著。

努力客观叙述,审慎评说,这是《进展》纂辑过程中秉承的一个准则。按照我们的理解,年度“进展”应该反映的是研究者们过去一年里发表的研究成果,我们要做的或主要能做的是对这些研究成果进行一定的梳理,让读者明了过去一年里教育研究主要做了些什么,在哪些方面取得了进展。虽然在这样的过程中,也会掺杂一些我们的见解,如我们对课题的选择、对各个课题逻辑框架的安排和对一些研究的评说。但是,与叙述研究者们已有的成果相比而言,我们的评说是居于极次要的地位的,甚至在一定程度上是内隐的而不是外显的。

努力博采众长,合理取材,这是《进展》纂辑过程中的另一个准则。研究者们在各个年度内关注的课题会有所不同;在同一个课题上,不同的研究者往往会有不同的识见。我们力求做到不以人定题,不以人选题,从论、著的质量出发,从课题被关注的程度出发,努力客观地确定入选课题以及与课题相关的研究论、著。因而,在《进展》中,您既可以看到一些知名研究者对相关课题的研究成果,也可以看到一些名尚未见“经传”的研究者富有睿智的见解。

努力梳繁理纷,连缀篇章,这也是《进展》纂辑过程中的又一个准则。每年我国出版的教育类著作成千,发表的教育研究论文上万,如何甄别材料,再将这些材料加以整合?纂辑的过程就是我们学习的过程。在经过集思广益、粗定课题“总目”初稿的前提下,我们采用了如下工作步骤:①查检索索引和收集其他有关的论、著目录;②按图索骥,悉心查找相应的报刊和书籍;③分门别类摘要记录论、著的主要观点;④在进一步确定各个课题框架结构的同时,把摘要加以汇总分析,整合进框架结构之中,这样一个过程,实际上也是纂辑者较全面地学习、了解与掌握该课题的过程;⑤确定各个课题序列,形成“总目”;⑥各个课题纂辑的初稿,在统稿中都作了少则二三次、甚至更多次的修改与调整。

《进展》是一本资料书,是着眼于“工具”的角度来考虑书的篇章结构的。为了便于参阅和使用,每个课题前附有目录;每个课题后附有论、著索引;用夹注反映引用研究成果的出处。在夹注中,成果论点出自期刊的,注出作者与刊出期号;出自报纸的,注

出作者与刊载日期;出自著作的,注出作者、页码与出版年份。我们期望通过《进展》,理论工作者能够明了自身研究的一定的基础与价值;实践工作者能够知晓教育研究的一定的概况;使理论研究与实践工作定位清一些、韬略明一些。

纂辑中的缺点、错误,敬请读者批评。

瞿葆奎 郑金洲 程 亮

2010年10月

目 录

前言	1
一、教育学科的当代发展	李冲锋 1
二、教育政策研究	赵成亮 20
三、教育与创新人才培养	李玉芳 40
四、义务教育均衡发展 with 义务教育免费政策	朱 丽 51
五、农村教育问题	程宝伟 69
六、课程实施	程冬梅、宋 萑 94
七、学校变革	王晓芳 106
八、教科书问题研究	潘 晓 129
九、有效教学	刘慧芬 150
十、教育伦理问题	洪 洁 164
十一、教师专业发展的问题与途径	俞海燕 182
十二、普通高中改革	曾 辉 202
十三、高考制度改革	张美云 224
十四、教育研究方法	宋 萑、石泽川 258
十五、国际教育发展动向	林存华 277
后记	294

一、教育学科的当代发展

目录

(一) 教育学的学科发展 / 2

1. 教育学的发展阶段 / 2
 - (1) 西方 / 2
 - (2) 中国 / 3
2. 教育学的知识问题 / 4
3. 教育学的体系问题 / 5
4. 教育学的方法问题 / 5
 - (1) 教育研究方法的发展阶段 / 5
 - (2) 教育研究方法的发展 / 6
 - (3) 教育学中的概念分析 / 7
5. 教育学发展的困境与出路 / 8
6. 教育学的发展趋向 / 11

(二) 教育学分支学科的发展 / 11

1. 教育哲学 / 11
2. 教育法学 / 12
3. 教育管理 / 12
4. 比较教育学 / 12
 - (1) 比较教育学的发展阶段 / 12
 - (2) 比较教育学的发展路径 / 14
5. 教学论 / 15

教育学科的发展是理论界多年关注的主题。2009 年是新中国成立 60 周年,值此之际,人们对教育学科的发展进行了回顾与展望,出版了一些有代表性的专著和论文。这些论著对 60 年来(特别是改革开放以来),甚至更长时段的教育学科建设的主要成就做了系统回顾与总结,对学科发展过程中存在的基本问题进行了深入反思,对学科发展的路径与措施给予了积极建议。

(一) 教育学的学科发展

教育学科可以指作为一门学科的教育学,也可以指教育学的各个分支所构成的学科群。2009 年,一些论者首先就作为一门学科的教育学形成的过程、存在的危机、发展的路径等进行了细致的探讨。

1. 教育学的发展阶段

(1) 西方

有论者认为,西方教育学的发展历程大致可以分为四个阶段:①前教育学阶段。这一阶段,人们对教育的认识主要停留在经验或习俗的水平,或是对教育经验的总结、或是对教育事实的记述和描绘,尚未形成系统的理性认识,且散见于哲学、政治学的学说之中。②教育学孕育成型阶段。从 17 世纪开始,英国培根(F. Bacon)提出了指称教育学的概念,夸美纽斯(J. A. Comenius)出版了《大教学论》,康德(I. Kant)在柯尼斯堡大学主讲教育学,裴斯泰洛齐推动了教育活动的科学化。在这一阶段,对教育的认识逐渐从教育“术”上升为教育“学”,从“前科学”转向“科学”。③教育学规范和发展阶段。这个阶段又可分为“传统”与“现代”两段:传统教育学以赫尔巴特(J. F. Herbart)及其《普通教育学》作为代表,现代教育学以杜威(J. Dewey)及其《民主主义与教育》为代表。④当代教育学的新发展阶段。当代教育学逐渐从关注微观的教育过程扩展到宏观的教育规划,从教育内部关系扩展到教育外部关系,从基础教育扩展到高等教育,从正规教育扩展到非正规教育;同时涉及更加广阔的学科领域,呈现出更加多样的研

究模式,拥有更加丰富的研究层次,由此形成了一系列的分支学科。此外,当代教育学也越来越关注教育实践问题,重视理论的指导作用。〔琚超,2009(5)〕

(2) 中国

在我国,更多的论者还是立足中国的语境回溯教育学的发展历程。有论者认为,就20世纪而言,中国教育学经历了借道日本学习德国、学习美国、学习苏联、自主探索等阶段。〔安富海,2009(7)〕具体到新中国60年,有论者认为,中国教育学又经历了五个阶段:①效仿学习苏联教育学(1949—1956年);②“教育学中国化”的探索(1957—1965年);③教育学的荒芜与践踏(1966—1976年);④教育学的恢复与重建(1977—1980年代末);⑤教育学的发展与繁荣(1990年代至今)。这五个阶段并非泾渭分明,阶段与阶段之间有交叉和重叠,但每个阶段又有着较为显著的特征。〔郑金洲,248页,2009〕也有论者认为,新中国教育学的发展经历了三个阶段:①从20世纪50年代至80年代,是中国教育学的学科前阶段。这一阶段,中国教育学仍处于单一引进苏联教育学、与欧美教育学发展主流隔绝的状态,属于中国自主的教育理论研究,基本处于个别、分散和经验总结为主的格局。②从20世纪80年代至世纪末,是中国教育学重构理论体系、奋起直追的阶段。主要特点是:以教育问题为研究起点和基础,大量引进、新建和拓展新兴、复合、交叉学科,开始探索理论与实践相结合为特色的中国教育学理论体系。③进入21世纪,是构建具有中国本土特色的原创性理论体系阶段。主要特征是:有关教育学理论体系的讨论研究,从“元教育学”理论研究向建构具有中国本土特色的原创性理论体系的方向发展。〔张伟江等,211—212页,2009〕

有论者认为,1978年以来,我国教育学发展可以划分为以下几个阶段:①1978—1984年,为教育学研究的拨乱反正、解放思想、明确目标和积极探索阶段。这一时期重在建国以来,尤其是“文革”期间遭到破坏的重大教育基本理论问题进行重新认识或反思,重在宏观教育问题的关注;同时,教育学的某些分支学科开始产生。②1985年至20世纪末,为教育学研究的迅速发展阶段。教育学在进一步深化理论研究的同时,更加关注教育实践中面临的诸多现实问题,同时加快了以二级学科的衍生为主流的教育学科建设。③进入21世纪以来,为教育学研究的持续发展和深化阶段。这一时期,研究者们开始更加主动、更加自觉地进行自我反思、自我批判,更加理性、更加审慎地去看、去研究教育上的各种问题。〔张波,2009(8)〕也有论者认为,改革开放三十年来,我国教育学研究取得了较为显著的进展,主要表现在:教育学基本问题得到深入探讨,一些新的范畴进入研究视野;教育学分支学科架构基本成形,课程理论异军突

起;教育学理论基础进一步扩展,复杂科学受到关注;教育学研究与教育实践的双向互动关系逐步形成,教育学咨询服务功能加强;教育学研究国际视野逐渐开阔,本土教育理论流派呼之欲出;教育学教材体系多姿多彩,一统的教育学教材面貌不复存在;教育学研究方法多元化特征明显,行动研究、叙事研究等走向勃兴。〔郑金洲,2009(3)〕

2. 教育学的知识问题

① 教育学知识与知识观——有论者认为,不同的知识型具有不同的知识观和教育学知识观。从现代知识型和后现代知识型出发,可以看到,在科学话语、相关学科话语、社会权力话语、西方中心话语等的影响下,当前教育学面临着“失语”的危机。后现代知识型视域下教育学知识通过回归日常教育实践,可以真正实现让教育学知识“说”自己的话。〔申卫革,2009(10)〕也有论者更为具体地提出,后现代知识观强调知识的“境遇性”、“文化性”与“价值性”,这种定位有助于人们重新审视教育学的价值性、开放性与生成性等。教育学要想取得进展,就需要打破传统思维的局限,在现实生活中发现自己的任务和使命。〔任珂,2009(4)〕

② 教育学知识与人类生活——有论者认为,教育学是一个与人类生活密切相关的学科,教育学知识也与人类生活有着千丝万缕的联系,任何把教育学知识化、固定化、教条化,并把教育学知识看作是一种“规律”或是“原理”的观点,都是错误的。教育学的学术旨趣不是要站在生活之外去“看教育”和形成有关教育的“完整知识”,而是要把生活作为一切教育认识及其活动的根源和终极意义所在,挖掘和提升人的价值,实现可能生活。在这个意义上,反映时代精神的教育学是一门具有鲜明人文色彩和独特文化品格与价值追求的学科,它以提升人的价值、使人获得更加有效的发展和建构人的生活价值与生命意义为研究旨趣。教育学知识既不是教条式的教育经验总结,也不只是简单地对其他学科理论与方法的吸收和利用,它有源于实践又超越实践、来自生活又回归生活的品性。〔郭军,2009(3)〕

③ 教育学知识与教育实践——有论者认为,教育学应教育实践的需要而产生,其基本任务是,揭示教育实践的规律,为教育实践活动提供积极价值和科学基础,使其在正确的方向上更有效率。提高教育学知识的科学性和可用性,是教育学改善学科形象、赢得尊重、体现价值的根本途径。教育实践是一项跨度很大的工作,相应地,教育学知识也有社会科学形态、心理学形态和哲学形态三种类型。为获得可靠的知识,在面对不同性质的问题时,应选用不同的研究方法。〔马凤歧,2009(11)〕也有论者认为,教育学的发展之所以会出现危机,是因为教育学知识的概念还没有真正深入到教育学中

去,生活的、实践的教育学知识观并未取代本质主义的、宏大叙事的和规范描述的教育学知识观。教育学知识不应是静止的、符号化的陈述,而是实践的、生成的智慧,是站在实践的立场上对教育进行不断批判的一种教育学思维。〔刘旭东等,2009(4)〕

④ 教育学知识与社会——有论者认为,在知识社会学的视野中,中国百年教育学的发展所呈现出来的不断“推倒重来”的现象,受制于百年中国“总体社会”发展的现实条件,受制于百年中国学术发展习惯于“总体话语”言说这一取向。真正能激活中国教育学发展的内在动力,并实现教育学知识的累积式发展,取决于中国教育学人能否平衡并把握自身“学术自由”与“学术责任”两者之张力。〔刘猛等,2009(12)〕

3. 教育学的体系问题

新中国成立以后,尤其是改革开放以来,教育学在以基础学科、应用学科、复合交叉学科和分支学科为主要方面的学科体系发展上,呈现出一派繁荣景象,正步入成熟和完善阶段。在教育学基础学科方面,教育学理论界在教育统计学、比较教育学等学科基础上,拓展了“元教育学”、教育学史等学科。在教育学复合交叉学科方面,中国教育理论界适应国际学科发展向复合、交叉、边缘化方向和多学科方向发展的总体趋势,拓展了教育经济学、教育政治学、教育政策学、教育生态学、教育行政学、军事教育学、领导教育学、教育人类学、教育法学、教育文化学、教育美学等学科。在教育学分支学科方面,教育理论界根据中国教育领域和教育问题的分类,拓展了学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学、成人教育学、职业技术教育学、终身教育学、家庭教育学、社区教育学等学科。〔张伟江等,213页,2009〕也有论者认为,改革开放30年,是教育学分支学科大发展、大提高的30年,但同时也给教育学母学科的建设带来深深的困惑:教育学分支学科采用“他学科研究方法+教育领域问题”的研究策略,加之本土化不够,一定程度上影响了它们和母学科的融合。不过,随着今后教育学分支学科对经典理论的改造与本土化,以及教育学者多学科融合能力的提升,教育学分支学科的发展对教育学母学科建设是有积极意义的。〔高新发等,2009(2)〕

4. 教育学的方法问题

(1) 教育研究方法的发展阶段

有论者认为,新中国成立60年来,随着教育实践的发展,教育研究方法也有了相应的变化。①经验总结法的“黄金时代”。1949年以后,在学习苏联教育理论的同时,人们也开始对经验总结法情有独钟,这一方法成为20世纪五六十年代最为主要的研究方法。②实验研究的兴盛。20世纪80年代,教育实验研究大规模开展。我国的教

育研究走过了以宏观的观察和思辨为主要形式、以定性描述为主要手段的发展阶段,到以微观的实验操作系统的精密化为主要形式、以定性定量相结合的研究方法为主要手段的发展阶段。③行动研究的引入。20世纪90年代,行动研究引入我国。借助于校本教研、校本课程,融合理论与实践的鸿沟,它成为教育工作者共同关注的对象,促进了教师专业成长与发展,推进了新课程改革的落实,也改变了教育科研的格局。④叙事研究的发展。进入21世纪以来,叙事研究成为研究中的“显学”。教育理论工作者和教育实践工作者都抱着极大的热情投身于叙事研究,两者难得地达成了共识,在同一事物上形成了共鸣,一时形成了叙事研究的热潮。〔郑金洲,213—220页,2009〕

也有论者认为,改革开放以来,我国教育研究方法经历了五个发展阶段:①以定量研究为主要方法的发展阶段。20世纪80年代,随着教育学的复苏,以教育统计、教育测量、教育实验、教育评价等为主要方法的教育研究、实践活动广泛开展起来。②以系统论为主要方法的发展阶段。20世纪90年代,系统论方法在我国与教育学有效结合,形成了以系统论为主要内容的教育研究方法论。③以行动研究为主要方法的发展阶段。20世纪90年代中后期,为解决教育理论与教育实践严重脱节的困境,教育行动研究被引入教育领域。④以叙事研究为主要方法的质的研究发展阶段。进入21世纪后,叙事研究作为新的研究方法被引入教育领域。⑤定量与定性研究综合运用的发展阶段。近几年,由于更多的理工科背景和其他非教育学科背景的教育工作者大量进入教育理论和实践领域,教育研究方法的运用进入多元整合的发展状态。教育理论界倾向于打破研究方法之间的人为分割,更加注重研究方法的复合交叉、多元综合和互补运用。〔张伟江等,215—216页,2009〕

(2) 教育研究方法论的发展

有论者认为,在人类知识谱系中,教育学作为一个学科领域,已经形成了一个包括多种研究范式在内的相对独立且综合呈现的知识领地。从方法论角度看,定量研究、行动研究、叙事研究、质的研究、案例研究、人种志研究等方法的先后引入,已经使得教育领域成为一个多种方法论的试验场。而今天中国教育学研究形成的“方法杂多”、“范式杂合”现象,是多学科视野和方法介入的结果。多学科视野和方法的介入丰富了教育学知识和方法,促进了教育学学科发展的独立性与成熟性,也催生了研究者在教育学研究中的知识信念和方法选择的困惑和迷惘。从教育学知识形态的演变来看,大致经历了以自然科学模式建构的教育学、以人文学科模式建立的教育学和以当代社会批判理论为主要模式建立的旨趣在于解放和自由的批判教育学三种模式。应该说,这

些模式的演变大致可以看作是西方教育研究的范式更替以致形成多元共存局面的过程。从教育学学科建设的角度,可以构建外在观察、内在参与、实践介入三种教育学方法论框架(见表1)。(徐冬青,2009(4))

表1 教育学的方法论框架

	外在观察者	内在参与者	实践介入者
本体假设	世界是客观的、实体的、存在的	世界是历史的、文化的、主观的、价值的	世界是建构的
知识	反映论	反映论	交互作用、生成的/过程的/动态的
真理	符合论	符合论	共识论
方法	直观、解释	理解、直观、经验	互动、对话、批判
表述	人工语言、客观描述、因果关系、规律性表达	自然语言、日常生活经验、主观描述、意义理解	主观表达/价值介入
理性	分析理性/工具理性	理解理性、历史理性	交往理性/批判理性
立场	外在的观察者立场、非介入、价值中立/不干涉	向内的观察者	介入/行动反思
信念	本质主义	相对主义、本质性的相对主义	反本质主义
思维	对象性的二元思维方式、主客二元对立	主客对立、客观性的价值,主观价值客观化	主体间性

此外,也有论者对质性研究中的价值问题进行了讨论,认为价值中立是质性研究倡导并遵循的重要原则,教育现象学研究与教育人类学研究是当前教育学质性研究的代表性研究方法。其中,“悬置”与“离我远去”分别是二者坚持价值中立的基本原则。教育研究是一种价值判断与价值表述,上述措施在实施过程中很难或者不能兑现,所以,质性研究的价值中立是教育学追求“科学”的一种努力,但并不能实现。(魏宏聚,2009(1))

(3) 教育学中的概念分析

有论者认为,概念分析在教育研究中具有重要的意义,是认识和理解教育实践的需要,是构建教育理论体系的需要,也是提高当前我国教育研究质量的需要。日常用法分析、定义分析、词源分析、隐喻分析、跨文化分析和条件分析是教育概念分析

中主要的六种类型,每一种都有自己特定的内涵、基础和路径。要更好地理解和使用教育学研究中的概念分析,需要注意以下事项:第一,教育学研究中的概念分析既可以作为一项独立的研究,也可以作为一项研究工作的一部分;第二,教育研究中六种概念分析的类型既可以单独使用,也可以综合使用;第三,教育学研究中的概念分析既不可过于简单,也不可过于繁琐;第四,教育研究中概念分析的目的既是认识论的,也是实践论的,它们涉及到人们对待概念分析的态度、方式和目的。〔石中英,2009(3)〕

5. 教育学发展的困境与出路

教育学的危机、教育学发展面临的问题或困境以及教育学发展的路径选择,是近年来教育学界关注的焦点问题之一。2009年,论者们围绕这一问题,从不同角度做了进一步的探索。

① 学科定位问题——有论者认为,教育学是一门充满人文关怀的学问,它所要回答的根本问题是,什么样的教育可能是好的抑或是更好的,并启发和提示人们值得努力的方向和路径。它只是教育学科中的一门学科而已,不能再依靠国家学术制度赋予的“学科门类”或“一级学科”的“霸权”,而把教育社会学、教育人类学、教育经济学、教育法学等学科视为自己的子学科,可以允许并充分尊重学者有自由的学科认同和归属的权利。祛除“霸权心态”,恢复“平常心态”,是重建教育学的先决条件。教育学需要在学术社区(academic communities)内部,通过平等对话和有效协商重建学科规训和认同。教育学应该是一门具有本土根基和世界眼光的学问,因此需要对“本土中心主义”和“西方中心主义”同时保持足够的敏感和高度的警惕。教育学需要正确处理自己与意识形态的“匿影缠绕”。从根本上说,教育、教育研究和教育研究都不可能回避意识形态问题,也不可能与之脱掉干系。没有主体性和反思性,人无以自立;没有学科的主体性和反思性,教育学亦无以自立。教育学的发展要告别宏大的“教科书式”的学术,发展微小的“专论式”、“佳肴式”的学术。〔巴战龙,2009(8)〕

② 科学化问题——有论者认为,教育学的科学化已有百多年的历史,但它是否为一门科学,依然存在较大的争议。在“唯科学”思潮的影响下,人们往往将“科学”视为通往真理的唯一途径;教育学也只有进化成为科学理论,才能获得发展的空间。但是“科学”与“真理”并不等同,科学之外还有其他通往“真理”的可能性。因此,教育学在探求真理的道路上,不能局限于经验的科学。〔蔡志华等,2009(1)〕也有论者认为,自然科学范式和学科规训制度的滥用,在规范教育学的操作与陈述形式的同时,也放逐了教育学的价值和人文关怀。教育学并非一定要成自然科学之学,也不一定要成学科规训

之学。教育学是一种实践的、为人的理论,而非科学的理论。一味追求科学化的教育学是一种“方枘圆凿”的教育学;简单地套用学科规训制度是对教育学的“削足适履”。〔吴原,2009(4)〕还有论者认为,要走出这种科学化的困境,教育学就要发生语言转向,逐步摆脱实证科学的窠臼,关注个体的存在与沟通理解,走向“生命关怀”。这种转变意味着话语风格的转变,从“实证范式”转向“诗化境界”;意味着教育学语言境域的转变,从“科学世界”转向“生活世界”;意味着教育学语言体系的转变,从“实体关注”转向“精神关注”。〔姜勇等,2009(11)〕

③ 独立性问题——有论者认为,学科独立性问题是教育学术史上一个重要的“公案”。在当前学科边界松动、学科对话频繁的学术生态中,有必要对教育学的学科独立性问题进行更为清晰的辨识:“硬学科”意义上的教育学之独立已成事实,而“软学科”意义上的教育学之独立日显迫切。无论是研究对象,还是研究方法,都不足以作为学科独立性的判断标准。教育学者把握其研究对象的方式、选择和使用研究方法水平,却是真正影响中国教育学科地位、进而影响教育学学科独立性问题的重要因素。其他学科的理论或知识进入教育学,并不必然导致教育学独立性的丧失,但教育学者进行学科对话的心态与姿态,以及选择与使用其他学科理论或知识的方式却深刻影响着教育学的学科独立性。〔孙元涛,2009(4)〕

④ 学科综合问题——有论者认为,针对已有的教育研究内部知识缺乏综合、联系实际不够两大问题,有必要在目前的教育科学体系中形成专门、独立的教育学研究。这样的教育学研究,一方面是汇通之学,通过问题的筛选、知识的汇聚、关系的沟通,建构教育学的知识形态;另一方面是启智之学,通过挑战常识、廓清问题、熟悉方案、重建经验,实现教育学的现实功能。〔王珏,2009(9)〕也有论者认为,近30年来,学科分化与综合的发展趋势,使教育学研究在确保自身独立性和鲜明学科特征的同时,呈现出注重吸收和接纳其他学科的研究成果和研究方法的开放的、多元的发展态势,表现出日益关注教育问题、教育效用、教育政策、教育美学和新的研究范式等的价值取向。〔张波,2009(8)〕

⑤ “中国教育学”问题——有论者认为,由于全球化对本土教育研究的冲击、中国教育学的失范、教育研究者自身素养的缺失等多方面原因,加上单一、量化的高校和科研机构评价机制,中国教育学并没有形成完整的学科体系,并呈现出显著的“西化”气质。因此,在中国教育实践空间中创建本土的教育学派,是改变教育学“西化”图景的根本出路。同时,应提升教育研究者的学术素养,改革高校和科研机构的学术评价与

管理体制,从而完善中国教育学体系,塑造中国教育学的“中国气质”。〔范涌峰等,2009(4)〕也有论者借鉴冯友兰建设中国哲学的基本立场,提出中国教育学建设必须“接着讲”:接着中国古代教育思想传统讲,接着 20 世纪上半叶中国的教育学传统讲,接着当代中国马克思主义教育学传统讲,接着以西方人文科学和社会科学为范式的中国教育学传统讲。要实现“接着讲”,就要全面认识中国教育学本质,系统开展中国教育学史研究,直面全球的前沿性教育问题。这一立场既不是民族主义,也不是全盘西化的拿来主义,而是从一种全球性视角出发,从生命体验和文明变迁的角度,直面、追问并解决困扰全球的前沿性教育问题,以中国的立场、中国的视野,在全球性的教育学舞台上发出“中国声音”。〔侯怀银,2009(12)〕还有论者认为,中国教育学当前主要存在“西方化”、“唯科学化”和漠视教育实践等问题。当下中国教育学应努力做到:在研究思路上,将国际理论视野和中国问题意识进行创造性的整合;在价值导向上,从“知识世界”回归“人的世界”;在实践追求上,以解决教育问题、影响教育决策为旨趣。〔安富海,2009(7)〕

⑥ 合法性危机——有论者认为,这种学术合法性危机是指由在教育中长期存在的对学术思想原创性、学术成果有效性、学术运作规范性的质疑所引发的学术信度和效度问题,其实质是由于违背基本学术法理而导致的教育研究的学术信仰问题。它表现为批判力丧失、解释力走弱、表达力衰微、创造力贫困等,其内因是研究者主体精神的缺失,外因是人文生态环境的恶化。若要把这种危机转化为教育学命运的转机,研究者就应当培植自身的学术创造力,即涵养生成学术创造力的主体精神,在“问题意识”的驱使下释放学术创造力,通过对学术个性的自觉追求抵达创造性学术境界。〔潘涌,2009(4)〕

⑦ 教育学者的作用——有论者认为,教育学的诞生和壮大既是一个在种种社会因素催发下的外生型发展过程,又是一个自觉觉醒、自我成熟、自主建构的内生型发展过程。其动力不仅仅来自其生存境遇和学科生存情势的压迫和推动,也来自教育学者共同体凭借自己的睿智推进应然的、合理的教育学理论建构的冲动,更来自教育学科自身所面临的诸种危机和实践责难。教育学者要加强自身对理论发展的牵引能力,加速教育学的理论向实践或行动的转化;要从教育学自身的学理出发,探明主宰教育学理论发展的隐性力量,不断推动教育理论与教育实践之间的和谐互动,力促一种健康、成熟、可持续的教育学发展之路的生成。〔龙宝新,2009(1)〕也有论者认为,一直以来,由于我国教育学者在问题意识上的局限性、理解维度上的单一性、思想理念上的片面性以及人文精神上的消极性,使得中国教育学难以跳出教育学“中国表述”的困境。对中