

资源分配公平视角下的 教育管理

ZIYUAN FENPEI
GONGPING SHIJIAOXIA
DE JIAOYUE GUANLI

新型城镇化建设与社会治理丛书
总主编 颜佳华

罗泽意 著



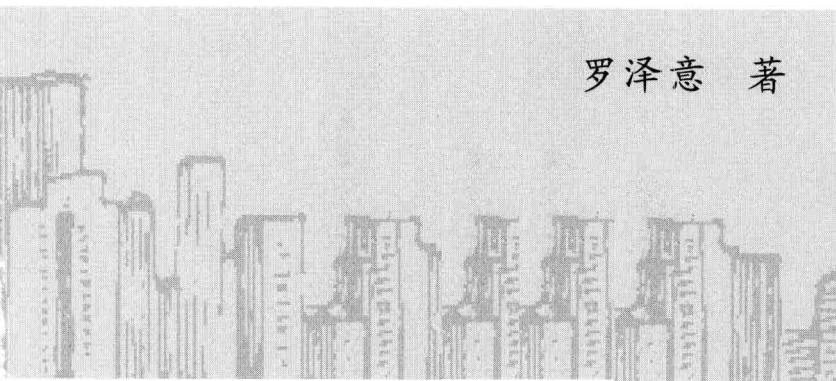
湘潭大学出版社

资源分配公平视角下的 教育管理

新型城镇化建设与社会治理丛书

总主编 颜佳华

罗泽意 著



湘潭大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

资源分配公平视角下的教育管理 / 罗泽意著. — 湘潭: 湘潭大学出版社, 2014.12

ISBN 978-7-81128-794-3

I. ①资… II. ①罗… III. ①教育管理—研究 IV. ①G40-058

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第299828 号



责任编辑: 熊先兰

封面设计: 舒林媛

出版发行: 湘潭大学出版社

社 址: 湖南省湘潭市 湘潭大学出版大楼

电话(传真): 0731-58298966 0731-58298960

邮 编: 411105

网 址: <http://press.xtu.edu.cn/>

印 刷: 国防科技大学印刷厂

经 销: 湖南省新华书店

开 本: 787×1092 1/16

印 张: 17

字 数: 393 千字

版 次: 2014 年 12 月第 1 版 2014 年 12 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-81128-794-3

定 价: 42.00 元

(版权所有 严禁翻印)

本书由

湖南省“十二五”公共管理重点学科、
教育部特色专业行政管理、湘潭大学学科建设经费
资助

本书是湖南省社科基金项目《现代大学管理制度的成本与控制研究》（编号：12YBB247）的研究成果

前 言

十八届三中全会提出要“完善城镇化健康发展体制机制”，坚持走中国特色新型城镇化道路，推进以人为核心的城镇化，推动大中小城市和小城镇协调发展、产业和城镇融合发展，促进城镇化和新农村建设协调推进。这为完善城镇化健康发展体制机制提出了明确目标。我国目前正处于城镇化高速发展阶段，如何引导好城镇化的发展方向，提升城镇化的社会治理水平，拓宽城镇化的社会治理路径，促进国家和社会之间更加有效地融合，是具有重大理论意义和实践意义的课题。

湘潭大学公共管理学院作为全国最早开办行政管理专业的高校之一，曾出版过《公共管理论丛》、《公共行政与公共管理丛书》等大型学术研究丛书，并编辑出版了《湖湘公共管理研究》学术辑刊。本套丛书紧扣新型城镇化与社会治理中出现的新问题，比如城市社区建设与社区发展、城镇规划、土地流转、农村社会组织与社会发展、医疗制度改革、文化事业管理、城市公用事业管理改革等学界关注的热点问题展开研究，为经济社会发展提供服务。

本套丛书的作者是我院近年来涌现出来的一批优秀中青年教学科研骨干，均具有国内外名校的博士学位，理论功底好，创新意识强，科研上已有所建树，在学术界已开始崭露头角。本套丛书在学术研究视角和研究方法上力求有所突破，理论上有所创新，为推进新型城镇化建设和社会治理作出贡献。但由于学识所限，书中不妥之处诚请专家、读者批评，以便我们进一步提高。

湘潭大学公共管理学院院长、教授、博士生导师 颜佳华

2014年7月8日

目 录

第一章 教育管理的基本概念与学科性质

- 第一节 学科的概念 (1)
- 第二节 学科的构成要素 (3)
- 第三节 教育管理学是一门独立的学科 (5)
- 第四节 教育管理学是一门交叉学科 (9)
- 第五节 教育管理的内涵 (13)

第二章 教育管理与教育资源分配公平

- 第一节 教育资源 (15)
- 第二节 教育资源分配公平 (22)
- 第三节 教育管理与教育资源分配公平 (30)

第三章 教育行政体制

- 第一节 教育行政体制的类型 (39)
- 第二节 教育行政主体 (52)
- 第三节 教育行政结构 (60)
- 第四节 教育行政职能 (65)
- 第五节 教育资源分配公平视角下的教育行政体制创新 (78)

第四章 教育行政组织

- 第一节 教育行政组织概述 (87)
- 第二节 教育行政组织的机构设置 (92)
- 第三节 教育行政组织职权与运行 (95)
- 第四节 教育行政组织内部管理 (99)
- 第五节 教育资源分配公平视角下的教育行政组织创新 (105)

第五章 教育政策与法规

- 第一节 教育政策与教育政策系统 (110)
- 第二节 教育政策过程 (116)
- 第三节 教育法与教育法体系 (123)
- 第四节 教育资源分配公平导向的教育政策与法规建设 (128)

第六章 教育财政

- 第一节 教育财政体制 (133)
- 第二节 教育经费筹措 (140)
- 第三节 教育经费分配 (147)
- 第四节 教育资源分配公平视角下的教育财政制度完善 (155)

第七章 学校组织管理

- 第一节 社会系统中的学校组织 (158)
- 第二节 学校组织结构 (164)
- 第三节 学校组织规范 (172)
- 第四节 教育资源分配公平导向的学校组织建设 (185)

第八章 教师管理与教师发展

- 第一节 教师在学校发展中的地位 (189)
- 第二节 教师薪酬与教师发展 (194)
- 第三节 教师人事管理与教师发展 (200)
- 第四节 教育资源分配公平导向的教师管理与发展 (206)

第九章 学生管理与学生发展

- 第一节 学生与学校发展 (212)
- 第二节 学生管理观念 (214)
- 第三节 学生管理组织与学生管理方法 (220)
- 第四节 教育资源分配公平导向的学生管理队伍建设 (228)

第十章 总结和归旨：人本教育管理

- 第一节 人本教育管理概述 (231)
- 第二节 人本教育管理的原则 (239)
- 第三节 人本教育管理过程 (246)

参考文献 (252)

后 记 (260)

第一章 教育管理的基本概念与学科性质

对教育管理的基本概念与学科性质的探讨是研究教育管理学的首端。只有先把握了教育管理的基本概念与教育管理学的学科性质才能真正做到对教育管理学有一个宏观的了解,为进一步深入探讨教育管理学的相关问题打下坚实的基础。

第一节 学科的概念

学科以知识分化和归类为基础,首先是一个历史的概念,然后是一个学术分类的概念。之所以说学科首先是一个历史的概念是因为随着人类对知识探究的不断深入和宽泛,对学科一词的认识也在不断深化;与此同时,具体学科的内涵和研究对象、研究范式、核心概念都在不断地改进和演变。

从词源看,学科一词最初源自于一印欧字根,希腊文中的 didasko (教) 和拉丁文中的 (di) disco (学) 相同。在古拉丁文中, discipline 兼有知识和权力的意思。乔塞 (Chaucer) 时代,英文中的 discipline 指各门知识。《牛津英语字典》将 discipline 解释为“为门徒和学者所属,基于普遍接受的方法和真理”。此外,学科这个词在法国最初指进行自我鞭策并进行自我约束的小鞭子,后来逐步演变成为鞭策在思想领域进行探索的人的工具,再演变到现代意义的科学领域的组成部分的含义。^① 从对学科一词的使用来看,中国古代的“学科”具有科学门类和科目门类的意思。《新唐书》卷一九八《儒学传序》中“自杨绾、郑余庆、郑覃等以大儒辅佐,译优学科……”即是指科学门类的意思。而宋孙光宪《北梦琐言》卷二中“咸通中,进士皮日休进书两通:其一,请以《孟子》为学科……”即是指科目门类的意思。时至今日,人们一般认为学科是科学的下位概念,是指一个特定科学领域或一门科学的分支,是具有相同或类似知识的集合体。它是与知识相联系的一个学术概念,是自然科学、人文社会科学两大知识系统内知识子系统的集合概念。因而,学科是分化的科学领域,是自然科学、人文社会科学概

^① 杨天平:《学科概念的沿演与指谓》,《大学教育科学》,2004年第1期。

念的下位概念。如自然科学中的化学、生物学、物理学；再如生物科学的分支，动物学、植物学及微生物学等；社会科学中的法学、社会学。学科的此种含义可以称之为“科学中的学科”。

而在教育实践和教育管理实践层面上，如在高等学校的学科建设或学科评估活动中，学科还包含科学研究、学科发展方向、学术梯队、人才培养等方面的内容。由此可见，学科还应该包含“科学领域或一门科学的分支”之外的其它内容——第二种含义。学科的第二种含义指学科还包括高校教学、科研等的功能单位，是对高校人才培养、教师教学、科研业务隶属范围的相对界定。学科建设中“学科”的含义侧重后者，但与第一个含义也有关联，不能完全超脱于“科学领域或一门科学的分支”。否则，人才培养、科学研究和教师教学等第二种含义的内容将混乱无序，没有基本的依据。中国国务院学位委员会和教育部于2009年2月颁布的《学位授予和人才培养学科目录设置与管理办法》（学位〔2009〕10号）制定了详细的学科目录。学科目录分为学科门类、一级学科和二级学科。三者之间既是不同的学科层次又相互联系，彼此制约。学科门类是学科目录中的第一个层次，决定了授予学位的名称。它是对具有一定关联的学科的归类。其设置符合学科发展和人才培养的需要，并兼顾教育统计分类的惯例。该学科专业目录设置了包括哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、农学、医学、军事学和管理学在内的12个门类。其中一级学科是指具有共同理论基础或研究领域相对一致的学科集合，原则上按学科属性进行设置。也就是说一级学科在原则上要求具有确定的研究对象，形成了相对独立、自成体系的理论、知识基础和研究方法。二级学科是组成一级学科的基本单元。它与所属一级学科下的其他二级学科有相近的理论基础，或是所属一级学科研究对象的不同方面；应当具有相对独立的专业知识体系、已经形成若干明确的研究方向，并且，社会对该学科人才有一定规模的需求。如中国《学位授予和人才培养学科目录设置与管理办法》在管理学学科门类下管理科学与工程、工商管理、农林经济管理、公共管理等9个一级学科；而公共管理一级学科下设公共卫生事业管理、行政管理、劳动与社会保障、土地资源管理、教育经济与管理（可授教育学学位）等二级学科。同时规定，一级学科每10年调整，二级学科每5年修订。学科的此类含义可称为“教育与管理中的学科”。

同样地，由于知识分化程度和知识掌握维度的差异，不同国家的不同学者对“学科”的理解也有一定的差别。如德国学者黑克豪森运用经验和事实分析的方法来考察学科，认为它是对同类问题所进行的专门的科学研究，以便实现知识的新旧更替、知识的一体化以及理论的系统化与再系统化。法国学者布瓦索运用结构和形式分析的方法来考察学科，认为它是一个结构，是一个由可观察或已形式化并且受方法和程序制约的客体与作为客体间相互作用具体化的现象以及按照一组原理表述或阐释并预测现象作用方式的定律等三种成份组合成的集合体。比利时学者阿波斯特尔运用科学社会学的方法来考察学科，认为它是以建立模式为目的（基础学科）和以改变客体为目的（应用学科）

的活动。^①我国学者孙锦涛则认为,学科是主体为了教育或发展的需要通过自身认知结构与客体结构(包括原结构和次级结构)的互动而形成的一种具有一定知识范畴的逻辑体系,它具有创造知识、系统管理和全面育人的功能和价值。^②

一个独立学科的存在和发展具备自己特有的逻辑发展规律。一般而言,它在研究对象、研究内容、研究方法、研究范式等方面都具有自身特有的独立性,因而可以不为其他学科的存在、发展或消亡所影响。“教育与管理中的学科”以“科学中的学科”为基础和依据,“教育与管理中的学科”是“科学中的学科”发展的重要影响因素。但是,无论是“科学中的学科”还是“教育与管理中的学科”都是历史的概念,它的内涵和外延随着人类对知识掌握的程度不断演化。从知识和科学的发展历史看,学科总是随着人类对知识的掌握程度而处于不断分化与综合的过程之中。因此,可以将学科定义为在一定历史时期,人类为了知识探索 and 知识传播的需要,以知识自身的内在逻辑为基础,兼顾知识传播与管理的效率而形成的具有相对稳定而独立的研究对象、研究主体、研究方法、研究内容和研究范式的知识体系。

第二节 学科的构成要素

一个学科的形成和发生必须具备几个核心要素。这些核心要素是衡量一个学科是否形成及成熟程度的标志,并且它们的具体内容是一个学科和另一学科相区分的重要标准。

第一,相对稳定而独立的研究对象是一个学科形成与成熟与否的首要构成要素。

所谓研究对象是在思考和行动的研究过程中被作为目标的现象、问题和事物。研究则是指人类在主动寻求某一现象、问题和事物(或者某一类现象、问题和事物)产生的根本性原因与更高可靠性依据而提高事业或功利的可靠性和稳健性而做的工作。每一特定学科都有其相对稳定而独立的研究对象。譬如,建筑力学主要以杆件和杆件结构为研究对象,而植物学则以植物的形态结构、生长发育和生殖的规律为基本研究对象。研究对象的独立性可以将学科的基本归属和类别区分开来。比如,根据研究对象的区别可以基本判断某个具体学科是属于自然科学、人文科学还是社会科学,等等。

第二,相对稳定而独立的研究主体是一门学科形成和发展的基础和必然要求。

学科是人类为了探索知识和传播知识的需要,以知识自身的内在逻辑为基础的知识体系。所有的知识附着于人才具有认识自然和社会的价值。所以,每一个学科的形成和发展都是以研究者和学习者存在为前提的。而只有研究者通过研究活动发现知识和创造技术才有供学习者学习的内容。因此,对于一个独立的学科而言,没有相对稳定而独立的研究者,该学科就无法具有稳定的研究产出,没有稳定的研究产出就无法保证稳定的研究对象,也就无法保障稳定而独立的学习内容。

① 杨天平:《学科概念的沿革与指谓》,《大学教育科学》,2004年第1期。

② 孙锦涛:《学科论》,《教育研究》,2004年第6期。

第三,相对稳定而独立的研究方法也是衡量一个学科是否形成和成熟的重要指标。

所谓研究方法是指在研究中发现新现象、新事物,或提出新理论、新观点,揭示事物内在规律的工具和手段。一般而言,每一个学科由于其研究对象的差异而需要采用不同的针对研究对象自身特征和规律的研究方法。譬如采用社会调查的方法去研究分子生物学就会显得比较荒谬而且不大可能取得真正意义上的研究突破。社会调查的研究方法更多地适用于社会科学,而分子生物学则更多地需要在实验室借助显微镜等仪器设备来完成研究工作。当然,研究方法的稳定和独立是相对的,一些学缘相近的学科也可以共用一些研究方法。学缘越是相近,共用的研究方法就越多。

第四,相对稳定而独立的研究内容同样是考量一个学科是否形成和成熟与否的重要维度。

一般认为,没有相对稳定和独立的研究内容便不能称之为学科。比如,信息法学作为法学的一个新兴分支学科,其主要研究内容包括信息法学的基本理论、法学原理、法制建设、法律主体、法律客体,等等。^①而体育地理学作为体育学的一个新兴分支学科,其研究则主要包括体育景观,体育分异与整合,体育的形成、演变、发展与空间传播,体育与环境问题,体育运动场所的空间布局,体育地理信息系统等内容。^②从信息法学和体育地理学的研究内容可以看出这两个学科之间研究内容的巨大差异。同样的,学科研究内容的独立性和稳定性也是相对的。一个学科的长期发展,其研究内容同样会随着人类对该领域的知识占有量发生沿演。比如,已经有研究表明,基因组学的研究已从结构基因组学转向功能基因组学,综述了功能基因组学研究的内容和方法,主要包括应用微点阵、基因表达系列分析(SAGE)、蛋白质组、生物信息学等方法来研究基因组表达概况、基因组多样性、模式生物体等。^③

第五,相对稳定而独立的研究范式对于一门学科的独立而言也具有非常重要的涵义。

范式往往包含研究方法,却有更多超出于研究方法的东西。它以研究相对稳定和独立的研究主客体及研究内容为基础,是衡量一个学科是否独立和成熟的一个综合性指标体系。所谓的范式通常是指那些公认的科学成就,它们在一段时间里为实践共同体提供典型的问题和解答,具有“不可通约性”。它通常表示某一学科共同体所共有的信念、传统、价值标准、基本理论观念和研究方法,包括世界观、认识论、方法论、价值观、道德观、理论背景和理论框架等。所谓范式的“不可通约性”是指相互竞争的范式的拥护者具有不同的科学标准或科学定义;话语体系(科学的术语)、概念及实验的内涵和相互关系在旧范式与新范式中具有根本的差别;相互竞争的范式的拥护者具有不同的世界观,要么一成不变,要么整个转变,或者他们是在不同的世界中从事研究。^④

① 马海群,乔丽春:《论我国信息法学的研究基础与学科建设》,《中国图书馆学报》,2001年第2期。

② 史兵:《关于体育地理学研究内容的讨论》,《西安体育学院学报》,2006年第1期。

③ 赵剑华等:《功能基因组学的研究内容与研究方法》,《生物化学与生物物理进展》,2000年第1期。

④ 杨长福,幸小勤:《库恩的范式理论与“李约瑟难题”》,《四川大学学报》(社科版),2008年第2期。

第三节 教育管理学是一门独立的学科

教育管理学是一门学科吗?如果承认教育管理学是一门学科,那么教育管理学的学科属性又是什么样的呢?这是任何从事教育管理教学、研究和撰写、学习教育管理学教材与专著的人都必须要考虑的一个重要问题。

根据学科的构成要素,教育管理学发展到今天已经形成了具有相对稳定和独立的研究对象、研究主体、研究方法、研究内容和研究范式的知识体系。可以说已经具备学科的基本特征。

第一,教育管理学已经具有相对稳定和独立的研究对象和研究内容。

教育管理学的研究对象是教育管理思考和行动的研究过程中作为目标的现象、问题和事物,主要包括教育行政与学校管理。具体而言,包括教育行政与学校管理的基本理论、教育行政体制、教育行政组织、教育政策与法规、教育财政、课程行政、教育行政文化、学校组织、学校发展战略、学校质量管理、教师管理与教师成长、学生管理与学生成长、学校领导、学校公共关系等。

对于这些具体的研究内容,既有的研究大致可以分成四个流派,或者说是四个主流观点:特殊矛盾说、现象—规律说、问题说、过程活动说。

特殊矛盾说主张教育管理学的研究对象不应是泛泛而谈的教育管理现象及其规律,而是要在与其他相关学科的比较中揭示和提取出来。它主张从教育管理学与其它学科的不同点来限定教育管理学的研究对象。因此教育管理学的研究对象只能是教育的特殊矛盾性。其主要代表人物有黄云龙、安文铸等。^①特殊矛盾说虽然提出了鲜明而特定的研究对象,但是它将教育管理学的研究对象大大缩小,只寻求教育管理学同其它学科的差异部分作为研究疆域,自失城池。并且,特殊矛盾说这种抓主要矛盾的哲学思路并不能完全适用于一门社会科学的研究对象限定,表面上符合辩证法的逻辑,实质则违背了辩证法。一方面,特殊矛盾说未用普遍的观点和联系的观点看待教育管理学的研究对象和内容,并未看到教育管理学作为一门社会科学同其它社会科学普遍联系、理论共通的一面,而是将教育管理学同其它社会科学完全孤立起来,这样不仅不利于社会科学的发展,也不利于教育管理学的的发展。因为所谓的知识本身便是一个整体,只是人类为了更加方便深入探讨、研究和掌握才将它们划分为不同的学科加以分别探究。另一方面,特殊矛盾说也没有交代主要矛盾与次要矛盾以及矛盾的主次方面的关系,更是忽略了矛盾的历史性、变动性和发展性,将教育管理特殊矛盾局限在某一固定内容上。^②

现象—规律说主张教育管理学是研究教育管理现象,揭示教育管理规律的科学。主张教育管理学不是研究教育管理活动、过程和问题,而是要研究教育管理现象,并且,

^① 黄云龙认为,构建教育管理学学科体系,必须紧紧把握住“教育资源组合关系及其开发、利用和管理”这个特殊矛盾性来规定自己的研究对象;安文铸认为,教育管理资源的有限性同提高教育质量与教育管理效益之间的矛盾构成了这门学科的研究对象。

^② 陈学军:《教育管理学研究什么:观点论争与问题转换》,《现代教育管理》,2009年第11期。

教育管理现象是可以认识的、是不模糊的；对教育现象的研究可以揭示教育规律。其代表人物主要有刘文修、张济正、萧宗六、贺乐凡、陈孝彬、孙锦涛等^①。虽然现象—规律说得到很多人的认同，但也有研究者指出了它的问题。譬如，错将教育管理规律这一研究的结果作为研究对象；持有不合适的“自然科学”预设；淡化对教育管理现象之属性的追问，等等。之所以存在这些问题，可能不只是一些研究者所说的语意演绎的后果，也不尽是有意识的自然科学崇拜的后果，而可能是一种研究习惯、研究传统或研究环境使然，特别是对那些早先的研究者而言，采用马克思理论来进行理论研究和表述更具历史合理性。^②

问题说主张教育管理学的研究对象是那些需要讨论并加以解决的教育管理的问题，而不是那些所谓的教育管理的一般现象、教育管理规律及所谓的特殊矛盾。这种主张从本质上来讲是一种教育政治论的哲学观点而非教育认识论的哲学观点，或者说它是一种典型的实用主义观点。它希望通过将研究对象限于已经成为问题的现象来缩小教育管理学的研究对象，主张通过“发现问题—解决问题”的逻辑来研究和推进教育管理学的实用性发展。一方面它符合了社会科学的解决社会发展实际问题的要求，聚焦了教育管理学的研究内容；但另一方面，这种问题说的主张却主动放弃了教育管理学的许多作用场域和研究领域，也忽略了教育学作为一门社会科学的大部分价值，只关注了教育管理的实用价值。此外，以科学哲学为理论根基的教育政治论哲学对教育管理问题进行种种解释和分类后，往往容易变得不可求解。同时，“教育管理问题”本身也存在技术倾向和界定模糊的问题。问题说的代表人物主要有黄崑等人。

过程活动说主张教育管理学的研究对象是教育管理过程中的各种活动。此主张认为，教育的存在和发展都是一个特定的具体运动过程，并且不存在抽象的过程；它的存在和发展都从属于一个更大的过程，是更大过程的一个阶段、一个环节或一个部分。不同的学科背景的学者们又对教育的存在和发展所从属的更大过程分成两种不同的看法，一种观点认为教育管理过程从属于教育过程，另一种观点认为教育管理过程从属于管理过程。对于这一点，本书将在讨论教育管理的交叉学科属性时进行详尽探讨，故在此不作过多讨论。过程活动论的教育管理学早在民国时期就有学者的支持。民国时期，罗廷光就曾强调，教育行政学应该研究国家对于教育应取的方针、拟采的政策、学制的审议、经费的支配、视导的标准、督察的方法、师资的训练、人员的任免以及各级教育行政组织的组织和衔接等问题。他所提到的教育行政学的研究内容，基本上属于教育管理过程活动论的范畴。此观点在当代教育管理研究界的代表人物有陶增骈。陶增骈曾在讨论高等教育管理学的研究对象时直截了当地提出“高等教育管理学的研究对象就是高等教育系统的管理活动”。^③但是，过程活动说的主张既过于空泛又难以

① 孙锦涛认为，认为教育管理学研究对象是教育管理过程、活动、问题等观点都是站不住脚的。教育管理现象包括教育管理活动、教育管理体制、教育管理机制、教育管理观念四个基本范畴。而那些教育管理活动、过程、问题也是教育管理现象。

② 陈学军：《教育管理学研究什么：观点论争与问题转换》，《现代教育管理》，2009年第11期。

③ 陈学军：《教育管理学研究什么：观点论争与问题转换》，《现代教育管理》，2009年第11期。

将教育管理学同其它学科和其它观点区分开来。从过程论的角度讲,任何社会科学都可以视之为研究某个社会活动和过程的学科。而过程和活动本身又属于特殊具体的一个或者一类现象。因此,过程活动说对教育管理学研究对象的解释在涵括度上不及现象-规律说,在清晰度和聚焦程度上不如特殊矛盾说和问题主张说。

当然,对于教育管理学研究对象和内容的主张还包括一些其它的观点。有观点认为教育管理学的研究对象是多样化和变动的,超出了特殊矛盾说、现象-规律说、问题说、过程活动说的范畴。^①

虽然不同的学者对教育管理学的研究对象和内容有不同的表述,但无论如何,这些对于教育管理学研究对象和内容的不同只是描述重点或者说研究偏好的不同。从他们的概括和描述来看,教育管理学的研究无非是寻找、发现和运用教育规律及教育管理规律,分析、探究教育现象和教育管理现象。因此,教育管理学的研究对象和内容无非是教育及教育管理的规律和现象。或许有人会质疑教育规律和教育现象为何会被涵摄进教育管理学的研究对象和内容。教育现象和教育规律是教育管理学的基础知识和学科预备知识。教育管理应当以教育现象和教育规律为基础,只有立足于教育现象、遵循教育规律的教育管理才是真的教育管理。但这完全不影响教育管理作为一门学科的独立性。就像物理、化学需要经常借助于数学那样,基本的数学知识只是物理、化学的基本预备知识。但物理和化学确实是独立于数学之外的学科。

第二,教育管理学已经具备相对稳定和独立的研究主体、研究方法和研究范式。

相对稳定的研究主体不必赘言。教育经济与管理专业从硕士研究生到博士研究生已经培养了一大批具有相关研究能力的学术人才,加上一些管理学和教育学的研究人员的研究重心转换、各教育科学研究机构及各大高校高等教育研究所的相关研究人员,教育管理学的研究人员已经在数量上相对充裕和稳定。并且,研究主体的数量将持续稳定增加。教育管理学虽是一门新兴的学科,但经过这些年的发展和摸索,已经基本形成了相对稳定和独立的研究方法和研究范式。

所谓的研究方法一般是指在研究中发现新现象、新事物,或者提出新理论、新观点,揭示事物内在规律的工具和手段。《论语》说:“工欲善其事,必先利其器。”毛泽东也曾经说过:“不解决桥或船的问题,过河就是一句空话。不解决方法问题,任务也只是瞎说一顿。”如此可见研究方法对于一门学科研究的重要性。教育管理学的研究方法是指在教育管理学研究中发现新现象、新事物,或者提出新理论、新观点,解释教育管理内在规律的工具和手段。

教育管理学的研究方法一般包含三个层次:方法论、基本方法和具体方式。

其中,方法论属于形而上的问题,属于哲学范畴,是人们认识世界和改造世界的一般方法,是人们用什么样的方式、方法来观察事物和处理问题。换言之,方法论是与

^① 杨天平认为,教育管理学的研究对象是一个宏富的、多样化的变动发展的概念,它遮蔽了教育管理的一切过程和范域,在时间上纵贯古今,在空间上覆盖全球,在内容上涵指所有教育管理要素,在范围上包括各类教育管理活动。

世界观相对应的哲学问题。世界观主要解决世界“是什么”的问题，方法论主要解决“怎么办”的问题。教育管理研究方法主要指研究者或研究团体从事教育管理研究的立场、方式和视角，探讨教育管理研究中主体、对象与方法的关系及适宜性问题。^①它是教育管理学研究方法的最高层次。认识问题不一定能够解决问题，描述的方法论不等于求解的方法论。教育管理学的研究方法论必须具有实践性，是一种求解的方法论，因为教育管理学是一门行动的科学。即使对教育管理学研究领域的现象、规律和问题有着清楚的认识，但是如果无法推出对这些问题的有效解决方案并有效实施，那么，教育管理学还是没有什么实际意义上的用处。

基本方法处于方法论和具体方式之间，是教育管理学研究方法的第二个层次。它主要确定了教育管理学研究的主要途径和路线。依据不同的研究目的和对象等，可以采取不同的基本研究方法。从研究任务的角度可分为理论研究方法和应用研究方法；从研究目的可分为描述性研究方法和解释性研究方法；从研究的时间点可分为共时研究方法和历时研究方法；从逻辑过程可分为演绎法和归纳法；此外还可以分为定性研究方法和定量研究方法。

具体方式是教育管理学研究方法三个层次中最低的层次，同时也是最具体和最具有操作性的研究方法。它是指在研究过程中所使用的各种资料收集方法、资料分析方法，以及各种特定的操作程序和技术。^②时至今日，教育管理学研究的具体方式有很多，不同学者也有不同的表述，虽然这些表述都是基于资料收集和分析方面提出的。如张济正提出，研究学校管理学的常用方法主要包括调查法、文献法、比较法、统计法、实验法和个案法（案例法）。萧宗六认为，学校管理学研究的方法主要有经验总结法、历史继承法、调查研究法、教育实验法、个案分析法、比较研究法等。贺乐凡指出，教育管理研究的具体方法包括调查法、实验法、经验总结法和行动研究法、其他方法（观察法、测量法、文献法、个案分析法等）。吴志宏在其主编的《新编教育管理学》中，把问卷调查法、访谈调查法、实验研究法、人种学研究法、比较研究法和行动研究法作为教育管理学研究方法。^③

总而言之，教育管理学研究方法经过几个世纪之前的考察教育问题的立足点、采用观察法以及归纳演绎和类比的方式进行研究及朴素的系统观的直觉观察时期；再经过17世纪开始的从经验的描述上升到理论的概括、教育研究方法论与哲学方法论糅合在一起、初步形成其理论基础风格。主张适应自然的以分析为主的方法论时期后，在19世纪末20世纪初通过移植其它学科方法逐步形成了自己相对独立而稳定的研究方法体系。并且，这个研究方法体系尚在不断地的完善和成熟过程之中。同样地，在教育管理学科的发展过程中也已经形成自身的研究范式：前实证主义范式（思辨研究）、实证主义范式（量的研究）和后实证主义及自然主义范式（质的研究）。因此，我们可以初步地

① 刘建，张新平：《教育管理研究方法论：内涵、特征与转型》，《教育研究与实验》，2011年第3期。

② 风笑天：《社会学研究方法（第三版）》，北京：中国人民大学出版社2009年版，第10页。

③ 此几位学者对于教育管理研究的具体方式的表述转引自张新平、陈红燕的《论教育管理学“两层三层次”方法体系》一文。

下这样一个结论：教育管理学的已经发展成为一门独立的学科，它隶属于社会科学范畴。

第四节 教育管理学是一门交叉学科

既然已经得出“教育管理学已经发展成为一门独立学科，隶属于社会科学范畴”的初步结论，那么教育管理学究竟是一门什么样的社会科学呢？

《大不列颠百科全书》对社会科学的解释是：“以人类社会为研究对象并引进自然科学的研究方法来研究社会以及人身上所表现出来的‘特定社会的东西’的科学，它主要涉及人类社会和文化方面的行为，包括经济学、政治学、社会学、人类学、心理学、民族学、未来学等 12 个门类。”教育管理学作为一门社会科学，它的发展必然依赖于多学科的支持，有多个关联学科的存在。对于教育管理学来说，最核心的关联学科是教育学和管理学。

所谓的交叉学科是指不同学科之间相互交叉、融合、渗透而出现的新兴学科。交叉学科可以是自然科学与人文社会科学之间的交叉而形成的新兴学科，也可以是自然科学内部不同分支学科的交叉而形成的新兴学科，还可以是人文社会科学内部不同分支学科的交叉而形成的新兴学科。

近代科学发展特别是科学上的重大发现，国计民生中的重大社会问题的解决等，常常涉及到不同学科之间的相互交叉和相互渗透。学科交叉逐渐形成一批交叉学科，如化学与物理学的交叉形成了物理化学和化学物理学，化学与生物学的交叉形成了生物化学和化学生物学，物理学与生物学交叉形成了生物物理学等。这些交叉学科的不断发大大地推动了科学进步，因此学科交叉研究体现了科学向综合性发展的趋势。此外，自然科学和社会科学之间也可以相互结合发展，形成新的交叉边缘学科，如进化金融学就是近年来兴起的介于生物学和金融学之间的一门交叉学科，演化证券学则是介于生物学和证券学之间的交叉学科。

教育管理学就是一门交叉学科。它是由社会科学内部不同分支学科的交叉而形成的交叉学科。具体地讲，教育管理学是教育学和管理学的相互渗透和交叉所形成的一门新兴学科。当前有部分学者认为教育管理学是管理学的分支学科，还有部分学者认为教育管理学是教育学的分支学科。这些观点都不能算是错误的，但应该讲都是有失偏颇的。教育管理学不仅属于教育学的分支学科，还属于管理学的分支学科，将教育管理学定位为教育学和管理学的分支学科应当是比较恰当和中肯的。教育管理学的交叉学科性质体现在它既是教育学的分支学科又是管理学的分支学科。换言之，教育管理学是教育学和管理学相互交叉和渗透而形成的交叉学科。它的交叉学科性质可以用图 1-1 表示：

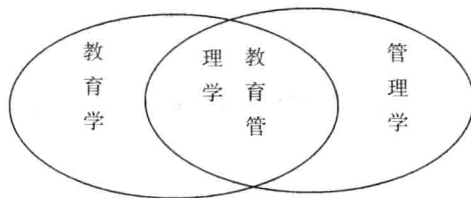


图 1-1 教育管理学的交叉学科性质

首先，教育管理学是教育学的分支学科。

随着社会科学的发展和知识的不断演化，教育学的知识深度也在不断被挖掘，其内涵也不断被丰富，从而演化出许多的分支学科。诸如教育学原理，高等教育学，职业技术教育学，教育资源学，教育技术学，教学论，教育课程论，教育经济学，教育管理学，教育法学，教育评价学，比较教育学，教育社会学，教育现象学，教育哲学等。之所以将上述学科都称之为教育学的分支学科是因为它们的许多理念都来自于教育学，以教育学知识为基础并为教育目的服务。教育管理学也是如此。所以，教育管理学应当为教育服务，为教育培养人的目的服务。并且，教育管理活动的开展必须遵循教育规律。

教育管理学是教育学分支学科的第一个理由是教育管理学应当为教育目的服务。康德把目的分为外在目的与内在目的两种。外在目的指一物的存在是为了它物，是一事物对另一事物的适应性。内在目的指在一事物的概念（本质）中包含着它自己的内在可能性的根据。也就是说，一个事物的形成与发展不取决于任何外在的因素，而是有赖于其内在必然性。教育目的同样也分为外在目的和内在目的。所谓教育的外在目的是指社会对教育所要造就的社会个体的质量规格和总的设想或者规定。换言之，教育的外在目的就是人们要把受教育者培养成为什么样的适应社会的人的观念上的预期和规定。教育外在目的规定下的教育就是使人社会化的过程。所谓教育的内在目的是指受教育者随着经验的生长、自我意识的发展对于自己应成长成为什么样的人有越来越明确的追求。教育管理学的直接目的就是促成教育的上述两类教育目的更有效率地实现。

教育管理学是教育学分支学科的第二理由是教育管理活动的开展必须遵循教育规律。教育规律是教育活动过程和教育管理活动过程中都必须遵循的规律。它是客观的，不以人的意志为转移的教育发展过程中的本质联系和必然趋势以及教育现象中诸因子发展变化所必须遵循的逻辑轨道。由于教育规律是教育发展过程中以及教育现象中诸因子发展变化中的客观规律，因此，它不仅体现为应然性、自为性，而且体现为选择性、非重性、后溯性等。教育规律产生、形成、实现于教育活动。所以，对教育规律的理解应采取人的特性的理解方式或教育活动的理解方式。^①著名学者潘懋元先生认为，在诸多的教育规律中，有两条规律是最基本的：一条是关于教育与社会发展关系的规律，称为教育的外部关系基本规律，简称教育外部规律；一条是教育和人的发展关系的规律，称为教育的内部关系基本规律，简称教育的内部关系规律。教育外部规律可以表

^① 吴全华：《教育规律的理解方式与教育规律的特点》，《教育理论与实践》，2004年第2期。