

华东师范大学出版社

主编 郑金洲

# 中国教育研究 新进展·2005



华东师范大学出版社

主编 郑金洲

# 中国教育研究 新进展·2005

## 图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展. 2005/郑金洲等主编. —上海:  
华东师范大学出版社, 2006. 12  
ISBN 978-7-5617-5140-4

I. 中... II. 郑... III. 教育工作-研究-中国-  
2005 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 156787 号

## 中国教育研究新进展·2005

主 编 郑金洲  
策划编辑 金 勇  
责任编辑 金 勇  
责任校对 邱红穗  
封面设计 卢晓红  
版式设计 蒋 克

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  
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105  
网 址 [www.ecnupress.com.cn](http://www.ecnupress.com.cn) [www.hdsdbook.com.cn](http://www.hdsdbook.com.cn)  
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316  
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者 宜兴市德胜印刷有限公司印刷  
开 本 787×1092 16 开  
印 张 27  
字 数 396 千字  
版 次 2007 年 2 月第一版  
印 次 2007 年 2 月第一次  
印 数 3100  
书 号 ISBN 978-7-5617-5140-4/C·3016  
定 价 42.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 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深刻的内在变革。处于社会变革宏大场景中的教育,与时俱进,与时同变。

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。

编辑《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。在步入新世纪之前,这一想法在实施上有了时间上的依据,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资料借鉴。

在取材上,《进展》并不局限于教育理论研究的成果,还涉及教

中

前  
言

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》编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已有的研究成果,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》编辑过程中的另一个准则。研究者们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》编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,注出作者与期刊月份;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。

郑金洲

2003年7月三稿

2006年10月四稿

中

前  
言

# 总 目

|                      |         |
|----------------------|---------|
| 前 言 .....            | ( 1 )   |
| 一、教育学的困境与探索 .....    | ( 1 )   |
| 二、科学发展观视野下的教育 .....  | ( 26 )  |
| 三、教育与和谐社会 .....      | ( 44 )  |
| 四、教育法制与教育法规建设 .....  | ( 65 )  |
| 五、农村义务教育 .....       | ( 88 )  |
| 六、城市化与教育 .....       | ( 120 ) |
| 七、基础教育改革论争 .....     | ( 142 ) |
| 八、课程实施 .....         | ( 174 ) |
| 九、课程管理与课程领导 .....    | ( 198 ) |
| 十、教学模式与教学策略 .....    | ( 226 ) |
| 十一、教师职业倦怠与心理问题 ..... | ( 246 ) |
| 十二、师德建设 .....        | ( 269 ) |
| 十三、网络道德建设 .....      | ( 286 ) |
| 十四、美育思想与实践 .....     | ( 309 ) |
| 十五、校长专业化 .....       | ( 334 ) |
| 十六、校本教研 .....        | ( 352 ) |
| 十七、教育叙事 .....        | ( 372 ) |
| 十八、国际教育理论引介 .....    | ( 392 ) |
| 后 记 .....            | ( 420 ) |

中

总  
目

# 一、教育学的困境与探索

## 目 录

### (一) 教育学面临的困境/3

1. 原创体系的缺失/3
  - (1) 原创体系缺失的表现/3
  - (2) 原创体系缺失的原因/3
2. 专业界限的模糊/4
3. 学术传统的中断/5
4. 学科立场的摇摆/5
  - (1) 其他学科抑或教育学/6
  - (2) 引介抑或本土/6
  - (3) “科学”抑或“艺术”/6
5. 发展价值的迷失/7

### (二) 教育学的学科立场/7

1. 本土立场/7
  - (1) 本土化在中国/7
  - (2) 教育思想的本土化/8
  - (3) 本土化的诉求/8
2. 实践立场/9
  - (1) 教育理论的实践特点/9

(2) 教育理论走向实践的历史回顾/10

(3) 教育理论走向实践的现实路径/10

### 3. 生命立场/12

- (1) “生命”是什么/12
- (2) 教育学视野中的“生命”/12
- (3) 以生命为核心的教育学体系的构建/13

### 4. 非决定论立场/13

- (1) 决定论与非决定论/13
- (2) 对决定论的批判/14
- (3) 教育的非决定论立场/14

### (三) 教育学的理论建构/15

1. 教育学理论建构的使命/15
2. 教育学理论建构道路的探寻/16
  - (1) 引入复杂科学的视野/16
  - (2) 探索独特教育理论思维/17

中

- (3) 采用新认识论视野/17
- (4) 改造现代教育学传统/18
- (5) 会通中西教育学/18
- 3. “发展教育学”的创生/19
  - (1) 发展教育学的缘起/19
  - (2) 发展教育学的界定/19
  - (3) 发展教育学的任务/19
  - (4) 发展教育学的方法论/20
  - (5) 发展教育学的研究领域/21
  - (6) 发展教育学的评析/21

#### 论文索引/22

中

已逾百年的中国教育学面临着诸多的困境,如原创体系的缺失、专业界限的模糊、学科立场的摇摆、学术传统的中断、发展价值的迷失等等。为了突破这种困境,中国教育学人进行了孜孜不倦的探索,其中有批判也有建构,有争鸣也有共鸣,有忧虑也有希冀。本课题在延续和深化前几年某些主题的基础上,着力从学科立场和体系建构这两个维度,对2005年研究者的探索作一些初步的梳理。

## (一) 教育学面临的困境

### 1. 原创体系的缺失

#### (1) 原创体系缺失的表现

有论者从教育学与其他学科关系的角度,论述教育学缺乏原创体系的现象:

① 从其他学科“舶来”——教育学在引用其他学科的概念时,往往借用的是其他学科的语言和分析框架,缺乏教育学自身的“语境”与特点,与教育学的其他概念间缺乏必要的内在联系。而且,在以牛顿(Sir L. Newton)力学为代表的经典科学思想方法的影响下,人们对教育学概念的理解存在着理性化、单一化的倾向;这使它失去了原有的多义性与丰富性,失去了本有的诗意,从而使教育学逻辑体系松散、缺乏深刻的思想和文化内涵。

② 教育学中的“殖民”色彩——教育学的概念包含丰富而独特的文化、思想和历史内容,它不是纯粹的形式或符号,不能像数学符号那样随意挪用。但是,长期以来由于教育学无法与其他学科相提并论,为了提升自己的学科地位的迫切愿望,它移植了其他学科的思维方式和概念体系,并将它们简单地用于研究教育活动和教育现象,结果却使教育学失去了原本具有的丰富思想和文化内涵。〔刘旭东,2005(11)〕

#### (2) 原创体系缺失的原因

有论者认为,研究的非问题化倾向是我国教育学缺乏原创性的重要原因之一。而这种怪现状的产生,是传统学术规范、社会文化环

中

境、评价机制和研究者自身共同作用的结果。

① 传统学术规范——“六经注我，我注六经”，是中国传统学术规范的主要特点。这种重传承、轻发现，重模仿、轻创造的传统学术，在教育研究者内心深处留下了很深的印记。它使许多研究者形成了一种教条化的思维方式，在研究中迷信经典权威，缺乏思想的真正自由和独立。

② 社会文化环境——沉重的学术文化史及其所带来的障碍，与后现代文化一起构成了当下的社会文化环境。它导致了教育理论研究中的惰性和惯性，使教育理论研究不能面对问题、研究问题和解决问题。

③ 评价机制——理论研究是一项非常复杂且必须全心投入的活动，能否形成全社会公认的成果，随机性非常强，而且一般需要较长的时间。因此，在评价机制方面，应该予以适当的保障。但目前中国的评价体制恰恰没有充分解决这一难题，这在一定程度上使教育研究者不能真正投入研究，且常常放弃研究需费大量心血才能解决的教育问题。

④ 研究者自身——目前中国不少研究者，缺乏尊重并热爱真理的心态，缺乏对教育理论研究的学术共同体的关注。另外，研究者方法论的落后和在实践中很少讲求方法论的合理运用，也是一个重要的原因。〔吴洪伟等，2005（11）；岳伟等，2005（2）〕

## 2. 专业界限的模糊

教育学自从哲学的母体中挣脱出以来，随着其他学科的不断介入和自身体系的日趋分化，专业界限模糊现象也便存在于教育学与其他学科之间和教育学研究从业者之中。这表现在两方面：

首先，教育学和其他学科之间的边界模糊。对于其他学科的介入，教育学界的认识是不一的。这主要表现在两个方面：一是被动的“守势”策略——教育学在学科独立性方面先天不足，恐难抵挡其他学科的“入侵”。而对其他学科材料的盲目汲取，结果可能会使教育学被其他学科所占领，沦为“别的学科的领地”，从而在知识的大分化中走向“终结”。因此教育学要对其他学科的应用保持高度警惕，寻求其所独有的学科立场和认知方式，避免陷入“非学科性”的境地

中。二是积极的“攻势”策略——多学科介入是教育学研究的大势所趋,因此,担心教育学领地遭到“占领”或“蚕食”,而对其他学科采取一种消极的抵制态度,是于事无补的。重要的是,要利用教育学的整合优势,秉持一种自由而开放的态度,“以我为主”地吸纳其他学科的理论和方法,逐步使教育学成为一个边界不断扩大的专门化的研究领域,缓慢地趋向多元化。

其次,教育研究从业者的边界意识淡薄。论者认为,在教育学的学科内部,边界意识也日渐淡薄,不同专业之间的流动更趋频繁。一方面,过去潜心致力于教育基本理论、教育史、比较教育学等传统专业的研究者,纷纷转向课程与教学论、教育经济与管理专业;另一方面,原先以其他专业为志向的研究者又有少数回流,或者兼及这些传统专业,非专业化的倾向愈演愈烈。〔郑金洲等,2005(11)〕

### 3. 学术传统的中断

有论者认为,以“用”为目的,向西方倾斜而自我否定的学术心态,公式化的创作方式,以及形式化地追逐西方学术新潮等等,这些共同构成中国现代教育学的重要传统。这一传统导致了中国教育学在文化上的双重隔绝:

一是隔绝于中国文化历史传统——对具有特定文化与历史内涵的西方教育学范式,进行完全超越化的理解,并以之剪裁、阉割具有内在一致性的中国传统教育学术,这不仅是在误读传统教育,而且把中国传统教育人为组织到向现代教育进化的历史序列之中,从而丧失了基于自己的传统言说自己的教育、生成自己的问题、承续和创造具有自我文化意义的教育学术之能力。

二是隔绝于西方文化历史传统——人们又不自觉地基于自己“做”的逻辑,在“用”的层次上去解读和引进西方教育理论,从而在误读西方教育理论的同时,形式化地引进西方理论。〔于述胜等,2005(12)〕

### 4. 学科立场的摇摆

教育学的学科立场问题,一直是中国教育学者争论不休的论题之一。论者们各执一端,从不同的视角阐述了这一问题。

中

### (1) 其他学科抑或教育学

教育学萌芽于古老的哲学和政治学,产生于哲学和心理学。自此之后,教育学学术生命的合法性和独立性品格便一直是教育学者孜孜以求的境界。教育学能否从学科之林中脱颖而出,是否具备完整的“生命”形态,一直是令教育学者十分尴尬的问题。〔孙俊三,2005(11)〕20世纪八九十年代,在先后经历了“亲哲学”和“亲科学”的阶段后,教育学并没能摆脱学科的自卑情结,以为只有通过“发达”的别的学科才能看清楚自己,教育学者确认和提升自己的途径是依靠对其他学科知识的“占有”。〔杨小微,2005(10)〕从夸美纽斯(J. A. Comenius),特别是赫尔巴特(J. F. Herbart)后,教育学者们所致力建立的自足的教育学体系仍停留在理想阶段。相反,各种自以为是的“教育学”愈多,对它的批评意见也愈多,以致有人批评教育学目前仍是一套有点零碎的、庞杂的思想。〔刘旭东,2005(11)〕

### (2) 引介抑或本土

20世纪中国教育学从无到有,经历了从日本引介教育的概念与命题,到学习和译介美国的教育理论,再从苏联引进社会主义的教育理论,到全面引介西方的教育理论流派的学说与观点。不可否认,这种知识引介对我国教育学术的发展具有启蒙价值,对我国教育学科的积累具有奠基作用。但另一方面,研究者由于长期沉浸在这种近乎“搬运”或“套用”的研究方式之中,逐渐形成了对“他者”的依赖,以致在本土语境下失去了独立思考、自主言说教育问题的欲望和能力。这使中国教育学处在一种“殖民化”的状态中,失却了对本土教育问题的关照,从而也失去了原创性的冲动和活力。〔郑金洲等,2005(11);岳伟等,2005(2)〕

### (3) “科学”抑或“艺术”

教育学是“科学”还是“艺术”的问题是教育学史上的经典论题之一。“科学”和“艺术”的对峙实质上是“科学理论”与“实践理论”的分野。从“科学”和“艺术”这对范畴出发,论者择其要者,总结了学者们关于“教育学是科学还是艺术”的见解。①以乌申斯基(К. Д. Ушинский)为代表,认为教育学是艺术不是科学。②以马里翁(H. Marion)为代表,认为教育学是科学不是艺术。③以涂尔干

(E. Durkheim)为代表,认为教育学介于科学与艺术之间。④以杜威(J. Dewey)为代表,认为教育学是自由运用科学的艺术。⑤以桑代克(E. L. Thorndike)和盖茨为代表,认为教育学既是科学又是艺术。⑥以《学会生存》为代表,认为“教育学过去一度是一种艺术——教学艺术,现在已经成为一门科学。〔程亮,2005(7)〕

## 5. 发展价值的迷失

当科学的教育学在提高教育效率的同时,人们也开始觉察到近代科学发展带来的不良后果,如浓重的实证主义倾向、技术理性给教育学所带来的桎梏等。在它的影响下,人们更关注的是如何建立一个与他人相异的教育学体系,而对于“为什么需要这样一个体系”,“什么样的教育学才是有价值的”这样一些饱含价值论的问题却不甚关注。以构建教育学体系为己任的一些教育学家忽略对教育学存在的必要性和合理性的反思,直接导致了教育学发展的价值迷失。与建构某种体系相关联的另一事实是,此时的教育学充满了“技术”色彩,各种以提高效率为旨趣的模式、训练方法层出不穷,诸多“规律”、“原则”、“要求”、“手册”等,成为此时教育学教科书出现频率较高的字眼。对此,有许多学者深感不安,认为工业化时代误读了教育。〔刘旭东,2005(11)〕

### (二) 教育学的学科立场

学科立场的探索是教育学主体意识觉醒的重要标志之一。2005年,学者们主要在本土立场、实践立场、生命立场和非决定论立场等方面进行了一些探讨。

#### 1. 本土立场

针对教育学在引介国外教育理论的同时,本土理论逐渐缺失的困境,论者们作了如下探索。

##### (1) 本土化在中国

有论者认为,中国教育学家未曾放弃本土化的努力。早期,对于外来教育理论进入中国的适应性问题,教育学先驱们如王国维、张子

中

和等是有所觉察的。他们并没有简单地照搬照抄,而是有意识地进行了一些改造,以切合中国教育实际之需。20世纪50年代中期,在学习和反思苏联教育学的过程中,“教育学中国化”的问题逐渐凸显出来,但在“左”的思潮下,关于这一问题的讨论几近中断,随后一度出现过“政策汇编”和“工作手册”式的教育学。改革开放后,鉴于教育学“仍是或浓或淡地镌刻着凯洛夫(И. А. Каиров)教育学的痕迹”,这一问题再次被提上日程,并在80年代末90年代初形成了一股讨论的热潮。这场讨论的余波至今犹在。随着全球化时代的到来,“本土化”又成了从空间上关涉教育学发展的关键词。〔郑金洲等,2005(11)〕

## (2) 教育思想的本土化

① 本土化的必要性——有论者认为,对中国教育真正具有引导力的“思想”,最终只能形成于中国的文化与社会境脉之中,并最终带有“中国话语”的特征。同理,由于西方学者身处于西方的文化与社会境脉之中,其所构建的思想也就不能不带有“西方话语”的特征。把对中国教育进行解释与指导的希望,完全寄托在具有西方话语特征的教育思想的身上,这样的期盼未免过于天真。

② 本土化的路径——论者认为,对于建构真正有意义的教育思想来说,最宝贵的资源在于作为思想者的研究者自身,在于研究者的本土境脉与本土实践。是我们自身、我们自己的家园从根本上赋予了我们思想的力量,激励我们思想的智慧。对于西方学者的思想,当然也可以了解、可以学习,但前提是需要有一种平视的目光与平和的心态,而不是顶礼膜拜、亦步亦趋。〔吴康宁:《“有意义的”教育思想从何而来——由教育学界“尊奉”西方话语的现象引发的思考》,载《教育研究》(北京),2004(5)〕

## (3) 本土化的诉求

对于如何建立中国教育学的问题,有人提出“建设有中国特色的社会主义教育学”,或“建设中国特色的教育学”,有人提出了“本土生长”的概念,有人提出“中国教育学”的设想,期盼建立真正属于中国自己的原创教育理论,从而为世界教育理论贡献自己的智慧。〔郑金洲等,2005(11)〕

又有论者认为,本土的问题(而且是真问题),应该具体分析使

它产生的直接的影响因素,尤其当以解决问题为研究的出发点和归宿时,还要分析和依据本土提供的和可能提供的条件。当然亦不能忽视“国际化”的背景。既然直接的原因只能在本土找,那么,进入到解决问题的环节,恐怕也不能把期望完全寄托在国外理论或策略的“供给”上。这绝不是反对借鉴和引用,但强调要区别研究这些引用和借鉴在本土起作用的具体条件和它起作用的限度:一是借鉴来的东西其本身的限度;二是从原产地到新的环境后,新的环境对它本来作用发挥的条件性限制。〔吴黛舒:《对教育理论与实践关系问题的本土反思》,载《教育研究》(北京),2004(5)〕

## 2. 实践立场

### (1) 教育理论的实践特点

教育学中实践概念的意指与使用是有条件的,而非泛泛所指;亚里士多德(Aristoteles)、康德(L. Kant)和马克思(K. Marx)对实践概念的认识,使人们有条件理解隐藏在这一概念背后的常为人忽视的内涵。这就是:教育学的实践概念只能是本体论意义上的实践,即人与人关系及其意指的人与社会的关系层面上的实践;这种实践立足于物质生产和人的生产,中介于社会关系的生产,归根于精神生产。只有在此意义上,实践概念才能具有教育学意义,教育理论中长期存在的理论与实践的紧张关系方能解开。这样,实践的概念就可以初步理解为:实践乃指个体生存活动的展现方式,是个体把握人与自然关系和人与人之间关系的活动方式,其最终目的是人与人之间自由、和谐关系的实现。〔唐爱民,2005(8)〕

教育理论与教育实践的问题不是抽象的学说及其实际应用的问题,而是教育活动的不同方面的问题。作为一种活动方式,理论活动指专注于思考作为社会存在的教育运作及其作用等问题;而实践则可以是教育过程中人们从事的几乎一切理智的活动。它们当然不同,但并非对立的。如果探寻教育理论可能的实践影响,那么没有什么比理论本身更具实践性。另外,教育理论本质上是一种实践的理论,它总是在回答现实的、具体的问题和挑战,其对教育活动和教育现象的解释和理解大都以实践为取向,这也是教育研究的问题意识之所在。〔吴刚,2005(9)〕

中

## (2) 教育理论走向实践的历史回顾

教育学是一门应用性或实践性的学科,是一门需要在教育实践中定位自身价值的学科。基于这样一种普遍的认识,中国研究者们从未放弃对教育学的实践关怀。

改革开放之初,关于真理标准问题的大讨论,激起了教育学界对当时教育理论状况的检视。在这一过程中,教育理论不能指导教育实践的问题开始凸显出来。究其原因,有不少人认为是教育理论脱离了中国的教育实践(或实际)。因此,这一时期的主要问题是如何从中国的教育实践中汲取理智的资源,建构适合中国国情和教情的教育理论。20世纪80年代末以来,人们开始意识到教育理论走向教育实践的复杂性。一方面,教育理论与教育实践之间存在着某种距离;另一方面,不同性质的教育理论与教育实践之间的距离是不同的。因此,教育理论往往不能直通教育实践,而必须通过某种中介或转化,才能达到指导教育实践的目的。在这种观念下,不少研究者着力分析教育学内部存在的各种知识或理论类型,进而提出不同类型的知识或理论向教育实践转化的机制和策略。这便是基于理论的转化阶段。如果说第一阶段关注的是实践到理论的话,那么第二阶段关注的是理论付诸实践的问题。这恰好反映了人类认识的两个阶段。〔郑金洲等,2005(11)〕

## (3) 教育理论走向实践的现实路径

### ① 理论与实践相结合

有论者认为,为了解决这一问题,须把理论的普遍性与实践的特殊性结合起来。这就要求,一方面须重新定位教育理论与教育实践的关系,如摒弃二元论思维,强调教育理论与教育实践的双向滋养;质疑“指导说”,把教育理论之于教育实践的功能归于“理智的启迪”;等等。另一方面侧重分析教师实践的个人特征,如探寻教师个人知识的样态、开掘教师的实践智慧或教育智慧等等。此外,像“行动研究”、“叙事研究”、“反思性教学”等概念,无不透露出回归教师的实践经验、诉诸教师的实践理性的初衷。但对教育理论与实践的关系不能作庸俗化的理解,即人们不能把教育理论的功能仅仅定位在“用”上,局限在附属“实践”的地位上,这样就不可能认真对待它之于教育实践的批判功能——这一功能决定了教育理论独立于