

中国教育学科 年度发展报告

叶 澜 主编

2005



上海教育出版社

中国教育学科 年度发展报告



叶 澜 主编

· 2005

上海教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国教育学科年度发展报告. 2005 / 叶澜主编. —上海:
上海教育出版社, 2007. 2

ISBN 978-7-5444-1037-3

I. 中… II. 叶… III. 教育科学—研究报告—中国—
2005 IV. G40

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第021852号

中国教育学科年度发展报告·2005

叶澜 主编

上海世纪出版股份有限公司 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路123号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 上海市印刷三厂印刷

开本 787×1092 1/16 印张 23 插页 4

2007年2月第1版 2007年2月第1次印刷

印数 1-3,000本

ISBN 978-7-5444-1037-3/G·0851 定价:38.00元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换)

华东师范大学

基础教育改革与发展研究所承担的
教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目
基础教育改革与中国教育学理论重建
研究成果之一

主编: 叶 澜

编委: 陆有铨 杜成宪

单中惠 杨小微

马和民 吴遵民

李政涛 宁本涛

王建军 范国睿

李家成

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

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	教育管理学的
239	一、概述
239	二、进展
239	(一) 借鉴与创新——教育管理学的学科建设研究
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。

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富和有学术底蕴,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。