

中国教育学科
年度发展报告·2001

上海教育出版社

中国教育学科 年度发展报告

叶澜 主编

· 2001

上海教育出版社

中国教育学科 年度发展报告

叶澜 主编 · *2001*

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.2001/叶澜主编. —上海:上海教育出版社, 2002.12

ISBN 7-5320-8560-0

I. 中... II. 叶... III. 教育-学科-中国-2001-研究报告 IV. G52-2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 105570 号

中国教育学科年度发展报告·2001

叶澜 主编

上海世纪出版集团 出版
上海教育出版社

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店发行 上海市印刷四厂印刷

开本 787×1092 1/16 印张 16.25 插页 4 字数 267,000

2002 年 12 月第 1 版 2002 年 12 月第 1 次印刷

印数 1-4,150 本

ISBN 7-5320-8560-0/G·8567 定价:29.00 元

主编：叶 澜

编委：陆友铨 杜成宪

单中惠 杨小微

郑金洲 马和民

吴遵民 黄向阳

卜玉华 李政涛

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年始,每年出版一本反映前一年中国教育学科发展状况的报告。其宗旨是通过“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”以教育学的主要分支学科为单位撰写。2001年入选的分支学科有教育学原理、教育哲学、教育社会学、德育原理、课程论、教学论、中国教育史、外国教育史、比较教育、教育管理学,共10门。教育学科群内还有许多其他分支学科和还在生长着的新的分支学科,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相关。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,重要的是有了开始,发展与完善将在长期的过程中实现。

三、书中每一分支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2001年为主。因为这本“报告”是首次撰写,为说明基本状况和进展,还会涉及到以前的一些相关著作或论点。报告中还涉及到少量2002年发表的论文,这是因为这些论文在2001年召开的年会上已作过宣读。由于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。因此,我们在努力搜集资料的基础上,把力气主要花在提炼上。

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:撰写者要努力把握全局与动态,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,撰写者自身的因素会对“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的是不同的、多样的风格。本人作为主编,没有刻意去追求统一。在我看来,不同阐述者的阐述本身也可成为阐述者之间相互理解和学习丰富资源。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、在决定撰写“报告”的过程中,中国教育学会会长顾明远同志给了我们很大的支持,主动与上海教育出版社联系出版事项。在此,编委会全体成员表示诚挚的谢意。上海教育出版社的袁正守副总编和本“报告”的责任编辑尹亚年同志,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,这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,在各自都有十分繁忙的教学、科研学习任务的背景下,花了不少的时间和精力,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。

六、本书是“报告”系列的第一本,具有始创的意义。但由于时间紧迫,受缺乏经验、各人素养等的限制,肯定有不少问题。欢迎学界同仁和读者提出宝贵意见,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。我们的目标不在于“评述春秋”、“独占鳌头”,而在于创出一种有品牌、有个性、有现实价值的书系。

目 录

1	总述:构筑中国教育学科发展的世纪新平台
1	一、自我反观:教育学科发展研究的缘起与历程
3	二、清理基地:学科存在价值与发展空间的再寻找
4	三、平台新土:中国教育改革的生动实践与传统文化土壤的当代更新
7	四、发展机制:方法论更新和良性生态环境的营造
9	教育学原理
9	一、概述
11	二、进展
11	(一) 新世纪新教育视野中的教育性质和功能再探讨
19	(二) 教育学学科的发展及其机制:在对原创性的追寻中进行对话和理论与实践关系的转化
26	(三) 校本研究与课堂研究:深入学校与回到课堂
28	(四) 教师专业发展:从萌芽到成熟
29	(五) 办学体制多元化:民办教育
30	(六) 中国教育问题:走向本土化的教育研究
31	三、展望
35	教育哲学
35	一、概述
36	二、进展
36	(一) 主体性仍是显学
40	(二) 对个体生命与非理性价值的弘扬
42	(三) 拒斥形而上学,坚持多元思维并存
44	(四) 生活世界、理解和交往与对教育本质的重新认识

45	(五) 多种认识论并存不悖
45	(六) 后现代知识观与教学改革
47	(七) 知识经济时代的来临与对知识的深入认识
48	(八) 建构主义知识观
50	(九) 对教育价值本质的研究
51	(十) 教育目的的理想与现实之争:乌托邦与反乌托邦
52	(十一) 科学与人文之争:从对峙到融合
54	(十二) 实用主义的余韵
55	(十三) 其他哲学流派对教育理论的影响
56	(十四) 教育学与哲学的关系以及教育哲学的使命
57	三、展望
62	教育社会学
62	一、概述
63	二、进展
63	(一) 学科理论建设体系化与分化并存
65	(二) 教育社会学微观研究领域进一步拓展
65	(三) 质的研究方法凸显
67	(四) 网络社会背景下学校教育的困境与出路
70	(五) 个体社会化:一个备受争议的研究领域
73	(六) 学生生活质量研究
74	(七) 教育与社会流动
76	(八) 我国现阶段教育平等状况实证分析
79	三、展望
85	德育原理
85	一、概述
93	二、进展
93	(一) “德育”概念研究的深化
100	(二) 以回归本真教育为取向的德育辩护论

101	(三) 促进德育重心下移的理论探索
108	(四) 多元社会中学校德育改革探索
112	(五) 网络德育论
115	三、展望
118	课程论
118	一、概述
121	二、进展
121	(一) 《纲要》的解读与诠释
125	(二) “综合实践活动课程”的理论探究
129	(三) 研究性学习课程研究
135	(四) 课程论发展研究
137	三、展望
143	教学论
143	一、概述
144	二、进展
144	(一) 教学论存在危机辨析
149	(二) 教学认识、教学交往、教学实践
153	(三) 教学论研究的方法论
154	(四) 教学论研究的回顾与展望
158	三、展望与建议
164	中国教育史
164	一、概述
165	二、进展
165	(一) 教育人物研究
186	(二) 教育制度研究
193	(三) 专题史研究
201	(四) 教育史学理论研究与史料、工具书编撰

204	三、展望
207	外国教育史
207	一、概述
211	二、进展
211	(一) 西方古代、中古代教育思想研究
213	(二) 西方近代教育思想研究
215	(三) 教育思想的历史演进研究
216	(四) 重要教育人物研究
223	(五) 教育制度史研究
225	(六) 教育史学研究
226	三、总评与展望
231	比较教育
231	一、概述
231	二、进展
231	(一) 研究的立足点、方法论和范式
234	(二) 学科理论建设
235	(三) 研究领域的新课题
238	(四) 比较的观点:对各国教育改革现状的评述和展望
240	三、展望
242	教育管理
242	一、概述
243	二、进展
243	(一) 继承与创新——我国教育管理理论的现代化
245	(二) 批判与反思——我国教育管理理论与实践的发展
246	(三) 整合与平衡——我国教育管理的决策模式
248	(四) 市场与变革——我国高等教育管理改革
250	(五) 改革与实践——校本管理
251	三、展望

总述:构筑中国教育学科发展的世纪新平台

叶 澜

《中国教育学科年度发展报告·2001卷》按原计划出版,这是我们为形成教育学科发展的“自我意识”,促使教育学科的发展从“自在”走向“自为”持久努力的继续。

一、自我反观:教育学科发展研究的缘起与历程^①

自中国进入“改革开放”的新时期起,早在20世纪80年代中期,华东师范大学从事教育基本理论研究的学术群体,就开始了以教育学自身为对象的研究。最早发表的一篇论文是1984年雷尧珠撰写的《试论我国教育学的发展》^②,首次提出并进行了“教育学发展”问题的研究;1986年,瞿葆奎、喻立森发表了《教育学逻辑起点的历史考察》^③,开创了有关教育学的逻辑及理论体系的研究;1987年本人撰写了《关于加强教育科学“自我意识”的思考》^④,第一次涉及要对教育学科作多角度、多层次的系统思考,形成学科体系发展的“自我意识”问题;1989年陈桂生对建国以后的教育学发展道路作了实质性、评述性的系统分析,发表了《教育学的迷惘与迷惘的教育学》^⑤一文。这些论文在学界产生了广泛的影响和回应,教育学自身问题的研究,作为一个教育学研究新领域的开拓性工作就此开始了。

20世纪90年代,这一领域的研究在华东师范大学的相关学人中继续开展,推进到了一个新阶段。逐渐形成了“元教育学研究”、“教育学科元研究”和

① 此处的“自我反观”,局限于对华东师范大学的教育学科研究群体(也并非完整意义上的,只是主要方面),不涉及其他研究群体。目的只在形成群体的研究“自我意识”,也向读者简单交待一下我们的研究基础与背景。

② 雷尧珠:《试论我国教育学的发展》,《华东师范大学学报》(教科版)1984年第2期。

③ 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。

④ 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》(教科版)1987年第3期。

⑤ 陈桂生:《教育学的迷惘与迷惘的教育学——建国以后教育学发展道路侧面剪影》,《华东师范大学学报》(教科版)1989年第3期。

“分学科的研究史”三大系列^①。研究影响、吸引了一批研究生和中青年学者,他们有的发表论文,有的把此领域的问题选作硕士或博士论文,成为研究队伍中的新生力量;研究成果还部分转化为博士研究生的课程,不仅发挥了培养人的作用,而且使研究在教学过程中不断得到拓展。如果说80年代的研究只是思想的泉涌、出土的新芽,那么到90年代末,“思想的泉涌”已形成了多支清浅的小溪,各自有了“行道”,缓缓地、实实在在地向着更大的江河不息地奔流;“出土的新芽”已长成了初具形态的小树,根扎得更深,枝干伸得更直,新叶长得更茂。

以往十多年的研究,使我们对自己从事的研究领域的发展历程、对象特性、中心问题的转换,方法论的演进,现有学科的发展水平与科学、哲学基础,概念与研究逻辑,教育学科的内系统状态及与其他学科的关系状态等,有了较以往清晰得多和较为整体、深入的认识,形成了更自觉的问题意识和发展意识。以往的研究也使我们对教育学科的丰富性、复杂性和随着人类社会进步和自身发展需要而日益增长的发展可能性充满信心。

随着世纪转换的日益临近,我们在研究中回顾教育学科百年历程的同时,对新世纪有着诸多的期盼,其中包括对教育学科自身的研究有一个好的世纪开端的企盼。现在新世纪已经进入了第二年,本书^②的出版就是从“期盼”转化为“研究行为”的一个方面。它意味着:我们汲取了历史的教训,从新世纪开始,就着手进行有关学科发展状态的梳理和评析工作,在描绘学科发展轨迹图的同时,思索、探求进一步发展的路径,研究人员不再是等10年、20年,甚至50年、百年才来“总算账”。我们期望这一研究能使每一个参与者树立起更为自觉的学科发展意识,成为学科发展的主动投入者和推进者。

作为本书的现任主编,我组织和参与了这项工作。在通读十门学科发展报告的过程中,一种独特的感受越来越强烈,那就是不同学科的旋律围绕着共

① 有关成果颇丰,如瞿葆奎主编的《元教育学研究》(浙江教育出版社1999年版)、陈桂生著的《历史的“教育学现象”透视——近代教育学史探索》(人民教育出版社1998年版)、张瑞璠主编的《中国教育哲学史》(山东教育出版社2000年版)、杜成宪等著的《中国教育史学九十年》(华东师范大学出版社1998年版)、叶澜主编的“教育学科元研究”丛书(共六本,上海教育出版社1999年出版第一本,现已出版五本)等。

② 2001年,瞿葆奎主编、郑金洲副主编的《中国教育研究新进展·2000》已由华东师范大学出版社出版。该书与本书在宗旨上相近,但在起始年的选定和作者群、选材角度、内容组织方式、评述等方面有区别,相信今后不会出现雷同。

同的主旋律——“构筑中国教育学科发展的世纪新平台”(以下简称“新平台”)奏响,汇成了新世纪中国教育学科发展的宏大交响乐章的序曲,它预示着:一个教育学科重建的时代随着新世纪一起开始了。

二、清理基地:学科存在价值与发展空间的再寻找

构筑“新平台”的第一组旋律是含蓄而深沉的。它是对不同学科在当代的存在价值与生存空间的深层思考。在世纪转换之际,教育学界就教育学科的性质、内部交叉关系,乃至有些学科是否还有存在的必要等问题展开了讨论。随着新世纪的到来,不同学科在寻找新的发展基础和生长点时,都以不同程度的对自己学科的性质、存在价值、研究对象的特殊性、研究领域拓展可能性等问题的探究为起点。这是一种清理原有基地的工作,是通过清理明确新世纪的发展方向和研究领域的工作,是构筑新平台必要的第一步。

教学论在受“课程论”和“教学设计”等新发展起来的相关学科冲击的背景下,对存在危机的问题有更深切的感受^①,也有更深的思考,提出了究竟应该以什么作为一门学科的存在依据、新学科的发展是否必要以取代原有学科为目标、某门学科在英语中找不到完全相应的译名时,是否就意味着要淘汰等一些中国教育学科进入分化加速期、加强国际交流后具有一定普遍性的问题。教育社会学从另一个角度讨论了生存危机问题:怎样提高教育社会学的专业化水平?怎样使教育社会学呈现出既不同于教育学,又不同于社会学的交叉学科的特性?这也是所有教育交叉学科发展都需要回答的问题。比较教育则提出了“学科同一性危机”这一“对象”分析的深层课题。教育史要努力澄清的是社会发展、变革时期的史学研究价值和不可取代性。德育面临的是研究领域的界定。它一方面要面对原有大德育的分化,另一方面又要明确与新的热门相关领域(如学校青少年心理咨询等)的区分与联系。教育管理从管理理论现代化的角度,清理了现有教育管理理论研究中存在的倾向性问题。

各学科在对自身发展的生存空间的探求方面,都从自己原有的状态出发。有的强调补缺,以求突破原有研究领域的固化倾向(中、外教育史);有的在学科初期建设——概论式研究基本完成的基础上,突出分化研究与体系化并行,

^① 本文自第二部分起,论述都以各学科的“发展报告”提供的资料为依据。为避免注释上的重复,不再一一加注,请读者对照内容,参阅本书的相关部分。

加强微观层次的研究(教育社会学),或宏观层次研究(教育管理),在层次的移动上做文章;有的不满足于并列式的描述或比较,要求研究走向深化,以寻求学科研究的文化价值为基点,从多元文化的视角,通过比较,实现研究的理论价值与实践价值(比较教育);有的把基础与视野的拓展、在多元文化背景下加强多方面的对话,看作实现新基础上的理论重建的重要前提,要求进一步明确学科的价值取向与知识属性、内在话语系统与研究逻辑(教育哲学、教育基本理论);有的则意识到现阶段根本性的任务是要逐渐实现学科理论范式的重建,从规律的证实走向意义的解释(教学论、课程论)。不少学科都提出了学科反思和学科发展研究应成为必不可少的研究领域的主张,一些过去较少讨论这一问题的学科呈现出觉醒的状态。

新世纪的起始之年往往是学界的构想之年,是清理过去、对未来发展的总体方向和蓝图的策划之年。面对新世纪,中国适逢转型时期,世界进入了全球化和信息化的加速时期,“社会的地球”转得越来越快,文化、科学、技术、新观念、新知识、新技术层出不穷。在一个变化剧烈的时代,学科要想求发展,就不能不研究“自我”和“环境”,不能不审视新的世界和新的前景,并在此基础上形成新的问题域,做出新的自我定位,寻找新的发展空间。教育学界中的一批学人,能在这样一种令人目眩和失重,同时又令人兴奋和充满希望、呼唤人的创造冲动和行动能力的时代,保持一分清醒和执著,环顾全局,反思历史,不失时机地投入到新世纪学科创造性发展的清基工程之中,这是中国教育学界经历了百年风雨以后,在通向成熟的道路上迈出的新一步。自然,教育学科的世纪重建还要走很长的路,即使是“清基”的任务,也不是一年即可完成的,重要的是,我们迈出了新一步。

三、平台新土:中国教育改革的生动实践与传统文化土壤的当代更新

与百年前教育学主要由国外“引进”这一历史事实形成鲜明反差,本世纪中国教育学科的发展与重建,尽管是在全球化发展加速的大背景下,但仍以原创意识的觉醒,对国内现实教育改革、发展的需要与问题的关注,以及传统文化的当代更新为基点。十门学科对研究进展的主题综述,都呈现出鲜明的本土意识,在通向中国当代教育改革的路途上出现了大汇合。新世纪中国教育学科发展的平台新土充满着中国基因,散发出沁人的家园气息。徜徉在此间的旋律是“茉莉花”式的。

历来被认为最易无视现实的教育史研究,在2001年的成果中,凸显了面向鲜活的改革实践的努力。以中国教育史为例,具体表现在几个方面:一是研究主题的确立从现实教育改革的需要出发;二是当代问题的历史追溯;三是传统人物及思想的当代诠释;四是选择研究的历史时期及其问题与当代的社会转型期具有相似性,旨在以史为鉴,对现实改革提供历史的启示;五是从思想史、制度史的研究走向文化史和生活史的研究。这些研究中虽然也存在简单化的古今类比问题,但总体而言,体现了史学观的变化,不仅在取向上,而且在综合性上和重心下移等方面。这是多年来中国教育史不多见的活跃和框架重建的努力。“史”的研究在关注现实的同时,自己也变得丰富和充实起来,有了新的视野和领域;它也关注了史与论的结合,在开发传统文化新意的同时,使自己的研究变得鲜亮和富有活力。外国教育史的研究也有类似的立场。如专题史“外国普通中等教育改革历程的研究”、“世纪史”中“19世纪西方现代教育思想演变”一文,选择的主题涉及到英才教育向大众教育转化、古典教育与科学教育的抗争、近代教学理论的确立、办学观念的变化等,这些都与我国当今教育改革所面临的问题有对应性。比较教育研究中的“全纳教育”和“全民教育”的话题,以及中外普及教育的比较研究,也体现了这一特点。

课程论、德育论、教育社会学、教育管理学的研究,表现出直面世纪初中国教育面临的新问题、随教育改革的需要与发展的深入而推进的特点。课程研究抓住了教育部进行新一轮课程改革的机遇,专家通过直接介入行政决策,使理论研究对课程改革实践的影响力达到了空前广泛的程度,也使理论研究随着课程改革的变化和深入向纵深发展。德育历来在我国的改革实践中被赋予灵魂的地位,但常常又落不到实处。转型期成人世界道德失范的状态,网络文化对德育效应的冲击,社会环境的复杂化、多元化和变幻不定等因素,使中国社会主义道德教育面临从未有过的尖锐挑战。令人深思的是,由经济体制改革、市场经济活跃带来的一系列道德问题,恰恰是在市场经济进一步发展、中国加入世界贸易组织以后被高度重视。最古老的道德规范——诚信,被重新提到非常重要的地位。“道德”被置于“立国”的高度,也是中华人民共和国建国以来从未有过的事实。国家主席江泽民的多次讲话、中共中央发表的一系列文件和《公民道德建设实施纲要》的颁布,在新时期道德重建方面起着导引作用,也开辟了道德教育一系列新的研究领域:德育的本真回归、生活基础、公平等多元取向,网络社会的道德教育,对德育教条化和相对主义观的双向批判,等等,使2001年成为“德育年”。研究和讨论空前活跃,极有力地促使多年

来德育研究突破性进展不大的局面出现突破。相关研究在回答实践挑战的同时,推动了德育基本理论的发展。教育社会学的研究主题也涉及到中国改革时期尖锐的新社会问题,如流动人口、弱势群体的教育,城市化过程中的教育,教育平等,转型时期学校中儿童的生存状态与生活质量,教师角色转换,师生关系,个人过度社会化,等等。这些新问题推动了教育社会学向多层面拓展,把该学科领域的研究与实践问题编织在一起。教育管理学的向公共管理理论靠拢、向“管理科学丛林”深入的同时,从教育管理决策模式和现实的热点问题,诸如高校管理改革、中小学的校本管理等方面的研究出发,为改革实践提供理论支持。

教学论与实践结合的问题取向注意从深层切入,讨论了教学特殊认识论、交往论和实践论等这些关涉对教学本质认识的重要问题。教学论作为传统教育学中坚硬的内核和长期通过程式化操作对实践作指导的理论,确实产生了重新审视核心理念的需要,非如此,恐怕不足以产生改变范式的效应。教育哲学在对近年来教育改革中十分活跃的主体性理论以及知识观的重建、教育价值和本质的研究等方面下了功夫,为教育改革的深层推进提供哲学的理性支撑。教育基本理论对改革的关注集中在:把握社会转型期的时代特征,重建新时期的教育理念、目的、过程观;研究教师专业发展和学校改革的内部问题;立足校本,探寻教育理念与教育实践在互动中创生更新的路径。同时,对教育改革中一些属基本理论的热点问题,如教育产业化、教育中公平与效率、教育对人的发展的持续意义和终极指向等,也进行了认真的探讨。教育基本理论研究已经意识到:新世纪教育学科发展扎根于本土的重要价值在于催生原创性理论的诞生。对原创性问题的探讨,是21世纪中国教育学科内文化机制转化的重要方面,也是时代呼唤创新精神在教育领域的必议之题。教育哲学还提出了“概念本土化”问题。对原创性的关注与实践,将从深层次上促使中国教育理论研究之根深扎于本国的实践之土,结出自己的独特之果,进而取得国际对话中平等、双向互动的资格。这里,重要的不是“引进”,而是“对话”。我们期望,教育学科简单“引进”的历史将不再向21世纪延伸。这将是中国教育学界学术文化独立性提升的重要标志。

在“平台新土”中还必须提到的是教育学界对当代西方哲学和科学、技术的关注和吸纳。吸纳不只体现在对各学科赖以支撑的哲学、科学技术基础的更新,还注意到研究者自身的知识更新和思维方式的转换,力图通过这样的更新和转换,来开发教育学研究人员创新的潜质。这是新世纪教育学科发展更

为基础性的保证,但就总体来说,这一“工程”还处在起始阶段。

四、发展机制:方法论更新和良性生态环境的营造

教育学界的同仁基本上已形成这一共识:中华人民共和国建立以后的30年间,教育学科发展多曲折而缓慢有众多复杂原因,但思想方法长期受教条主义和形而上学的束缚是重要原因之一。新世纪开始,教育学领域各门学科的研究中,几乎普遍涉及方法论问题。其中教育基本理论、教育哲学和教学论等学科相对更为突出。大家较广泛认同的,是走出形而上学的认识方法,尤其是二元对立的思维模式,关注原先对峙中融合、互补、共生的可能,强调树立批判的意识,通过重新诠释,实现认识拓展、更新和视界交融。论者建议对教育作多维度的研究,使多种认识并行不悖、相互沟通;用多种方法对复杂的教育现象作探究,不要因方法的局限而妨碍认识的深化。以上对形而上学和教条主义的批判,也包括对教育研究中在运用马克思主义方面的同类倾向的批判,它并不妨碍,相反能提升教育研究中马克思主义的地位和作用。2001年教学论领域就此还展开过讨论。值得一提的是,有关方法与方法论的研究,已经不停留在一般议论上,而且对过去不熟悉的方法论和方法的研究和介绍在深入。研究者还积极尝试着用新的方法(如人种志的、民俗学的、行动研究的、解释学的)研究新的课题。有关复杂性的研究和思维方式也开始受到重视。自然,这一切也还处在“初级阶段”。

方法论的更新是学科发展的重要内机制的构成。与以往相比,新世纪初年的研究在这方面也给人耳目一新的感觉。研究队伍中中青年力量的加强,一批又一批新博士的加盟,是出现这一状态的重要原因。在创新路上,他们属于先遣队,也是中国教育学科发展的最大希望之所在。

教育学科发展内在机制的建设,另一个重要方面是营造良性的学科发展的生态环境。这一问题尚未引起充分重视,却是客观存在并且不可缺少和代替的一个重要方面。改革开放以来,中国教育学科研究的社会生态有了很大的改善。相信随着党和政府繁荣社会科学的文化发展方针的落实,社会对教育科研和理论需求的提升,这一社会生态会为教育学科的发展提供更良好的环境和更大的发展空间。在这种背景下,教育学科内生态环境的改善就显得更为迫切和重要。教育理论研究者 and 教育工作一线的实践者是这一内生态的共同创造者,也是其享用者和其中的生存者。所以,内生态环境的改善,包括