

华东师范大学出版社

主编 瞿葆奎 郑金洲

中国教育研究 新进展·2003

教育部主管 教育部社会科学研究所

2000 年第 1 期
中国教育研究
新进展 2000

教育部社会科学研究所 编

华东师范大学出版社

主编 瞿葆奎 郑金洲

中国教育研究 新进展·2003

图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展·2003/瞿葆奎主编. —上海:
华东师范大学出版社, 2005. 1
ISBN 7-5617-4111-1

I. 中... II. 瞿... III. 教育工作-研究-中国-
2003 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 004555 号

中国教育研究新进展 · 2003

主 编 瞿葆奎 郑金洲
责任编辑 金 勇
特约编辑 陈亮亮
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
市场部 电话 021-62865537
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 华东师大校内先锋路口
业务电话 上海地区 021-62232873
华东 中南地区 021-62458734
华北 东北地区 021-62571961
西南 西北地区 021-62232893
业务传真 021-62860410 62602316
<http://www.ecnupress.com.cn>
社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 商务印书馆 上海印刷股份有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 32.75
字 数 524 千字
版 次 2005 年 3 月第一版
印 次 2005 年 3 月第一次
印 数 2 100
书 号 ISBN 7-5617-4111-1/G·2348
定 价 48.00 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度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? 编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,实际上也是编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各个课题编辑的初稿,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;使理论研究与实践工作定位清一些、韬略明一些。

编辑中的缺点、错误,敬请读者批评。

瞿葆奎 郑金洲

2001年7月初稿

2002年7月改稿

2003年7月三稿

中

前

言

总 目

前 言	(1)
一、教育理论的原创与反思	(1)
二、教育制度创新	(27)
三、教育政策价值及若干热点问题的研究	(47)
四、人文教育与科学教育的融合	(75)
五、终身教育与社区教育	(101)
六、教育创新的内容及其与教师的关系	(128)
七、基础教育均衡发展	(150)
八、教育投资体制改革	(175)
九、民办教育的问题与对策	(200)
十、农村教育	(224)
十一、西部教育	(249)
十二、信息化与教育变革	(276)
十三、多元智力理论与教学	(300)
十四、新课程改革与学校变革	(322)
十五、综合实践活动实施	(346)
十六、课堂教学改革与教学模式	(371)
十七、学校德育课程的改革	(399)
十八、教师专业发展的理论与途径	(424)
十九、校本研究、叙事研究与案例研究	(453)

中

总

目

二十、课程论的若干研究 (482)

后 记 (513)

中

中国教育研究新进展·2003

一、教育理论的原创与反思

目 录

(一) 关于教育学的学科反思/2

1. 教育学的学科困境/2
 - (1) 泛化的概念/2
 - (2) 迷失的话语/2
 - (3) 教育学体系的危机/4
2. 教育学的学科重建/5
 - (1) 增强教育学的解释能力/5
 - (2) 转换教育学的话语/5
 - (3) 变革教育学的体系/7

(二) 教育理论研究的原创性/9

1. “原创性”的界定/9
2. “原创性”的标准/10
3. 原创性缺乏的原因/11
 - (1) 教育研究自身/11
 - (2) 社会—文化环境/11
 - (3) 教育活动的复杂性/12
 - (4) 教育科研体制/13
 - (5) 教育研究者/13
4. 提升原创性的策略/14
 - (1) 促进教育研究的变

革/14

- (2) 提升教育研究者的素养/15
- (3) 加强教育科研体制的改革/16
- (4) 促进教育理论的实践转向/16

(三) 教育理论与实践的关系/17

1. 教育理论与实践的阻隔/17
 - (1) 教育理论与实践的特殊性/17
 - (2) 教育研究者/18
 - (3) 教育实践者/19
 - (4) 教育研究方法/19
2. 教育理论与实践的整合/20
 - (1) 教育理论与实践的本然统一/20
 - (2) 教育理论与实践整合的路径/21

论文索引/23

中

中国教育研究新进展·2003

2

自

20世纪80年代以来,随着教育学学科“自我意识”的觉醒,我国教育学界对一些关系到教育学自身发展的根本性问题,给予了长期不懈的关注,初步形成了学科反思的传统。2003年的相关研究,在保持传统研究主题连续性的同时,力图在研究的深度和思路有所拓展。这不仅表现在对教育学概念、话语与体系的反思上,而且体现在教育理论的原创性诉求,以及探寻教育理论与实践关系的视野上。

(一) 关于教育学的学科反思

1. 教育学的学科困境

(1) 泛化的概念

近年来,教育学中的许多概念存在着泛化的倾向,如“课程”、“教学”、“教育技术”等。研究者倾向于让所有与教育相关的概念都来承担教育的事情,其广义几乎与“教育”相当。这种现象对教育学的发展是极其有害的:它既模糊了教育学中不同概念之间的区别,失去了对事物本质的把握,也不利于教育学科自身的发展,不利于发挥教育理论对实践的指导作用,更助长了教育理论研究脱离实际的歪风。论者认为,造成这种现象的原因主要有:①用“理念”来代替“概念”,用个人对问题“应然状态”的理解,来代替反映事物本质的概念本身;②不按概念的定义规则(被定义概念=种差+属概念)下定义;③教育学中各子学科为谋求独立的学科地位,把其他学科的问题纳入自己的领域,而教育学对其子学科中的概念也是拿来即用,结果导致了有关概念之间的交叉;④学术研究中的浮躁风气,使人们习惯在概念上做文章;⑤教育学中反科学思潮正在抬头,过分强调多元化、多样化、本土化,必然导致相对主义的模糊性,导致教育学的空疏和倒退,导致教育学实践效用的丧失。〔汪基德等,2003(3);戴李敏,2003(1)〕

(2) 迷失的话语

有论者从措辞的角度出发,认为教育学话语存在的问题主要有:

① 公共性语言的泛滥——教育学中存在着大量的公共性语言,既有传统的教育学未能更新的习惯性话语,也有由某一教育热点问题所引发的主流教育学话语,以及没有任何实质内容的伪辩证话语。

② 语言的非生成性——教育学中充斥的是大量非生成性的语言,既有西方传来的非本土性语言,又有其他学科移入的非本学科语言。

③ 写作品体和措辞方式的单一性——以事实与逻辑为主的写作、以学术论文或专著为主要形式的文体,逐步取代了以叙事和比喻为主的写作、以小说和散文为主要形式的文体。教育学在措辞方式上日渐单一、生硬、死板。

④ 学术语言对日常语言的排斥——在教育教学中,学术语言取得了霸权地位,从而产生了大量由话语产生的话语、关于话语的话语、为了话语的话语。〔李伟言等,2003(8)〕

由于话语在更基本的层次上支配着研究者的思维方式和行为方式,它不仅仅是一种语言,而且是一种超出语言字面意义和形式的“政治学”或“文化学”实践。也有论者基于这一立场,认为中国教育学的话语权在很大程度上仍然受下列话语的影响:

① 西方文化语境的话语——长期以来,中国教育学以沿袭西方文化语境中的话语形态为主,用西方文化语境的教育学话语来剪裁中国教育的经验、规范中国教育学的体系、阐释中国的教育思想,很少考虑中国文化语境的特殊性,以及用西方教育学话语整理中国教育经验的合法性,因此,所谓的“中国教育学话语”大都是在西方文化语境中构造的。

② 权力话语——这种话语对中国教育学话语权的控制主要表现在:一是有些权威教育研究者把领导人有关教育问题的讲话、指示,国家关于教育的政策等,作为研究对象或重要论据的注解式话语形态;二是有些欲入政界的研究者,在研究教育问题时,力求走向话语权力中心的奏折式话语形态。

③ 大综合话语——中国教育学话语从一开始就是植入性的,拼凑、引入或直接套用其他学科的理论,以至于其他学科理论都在教育学中占有一席之地,使教育学的话语成为一种大综合式的话语,成为其他学科概念的拼盘。

④ 先验预置话语——即教育研究者在不知不觉中按已经习得的、在教育学上已经公认的所谓“公共性话语模式和语法规则”来说。由于教育研究者缺乏对这些公共性话语的考量,这种教育学话语的滥觞,从根本上取消了尊重中国教育学话语的生成语境。〔栗玉香,2003(4)〕

还有论者认为,教育学话语“迷失”主要表现在:大量引入西方以及其他学科的“陌生”而“新鲜”的话语。导致这种现象产生的原因大致有:①研究者急于摆脱当前教育学所面临的“不公正”的定位,忽视了教育学研究对象的特殊性,以及教育学学科性质和研究方法的特殊性;②研究者有“崇洋”心理,盲目引入西方相对优势的教育理论研究成果;③研究者采用的是“隐居式”的研究方式,不愿亲身到实践中去观察、调查和体验;④研究者在学术研究中表现出急功近利的心态。〔陈荟,2003(5)〕

(3) 教育学体系的危机

论者们认为,当前教育学体系面临着深刻的危机。导致这场危机的因素主要有:

① 牛顿—笛卡儿模式——有论者认为,传统教育学几乎是与整个工业化的历史相平行的。由于牛顿—笛卡儿世界观已深深嵌入工业化和近代科学的肌体之中,传统教育学也打上了深重的机械模式的烙印,以追求教育内容和过程的确定性、教育结果的标准化、人的批量生产为旨趣,以强化统一、控制、权威和垄断为特征。无论是夸美纽斯(J. A. Comenius)对学校工作制度的构想,还是赫尔巴特(J. F. Herbart)对教学形式阶段的建构,都浸染了牛顿—笛卡儿模式的痕迹。然而,随着工业社会的变迁和信息时代的来临,作为传统教育学对象的学校教育,不仅由于其严重的行政化、官僚化、封闭化、程式化和模具化,严重滞后于信息时代的社会变迁,而且由于自身的内在限度,无法满足信息时代的四种学习需求——终身学习的需求、个性化学习的需求、即时学习的需求、短周期学习的需求。当代学校教育所显示出的这种局限,也正是传统教育学走向衰微的最感性的注释。〔陈建翔,2003(11)〕

② 实证主义——有论者认为,我国教育学界深受实证主义范式的影响,倾向于“社会与自然同构”的观点,力图以经典的自然科学

来改造教育学。因此,在教育研究上,多采用实证、定量、可控、统计等自然科学的研究方法。其结果是,教育学丧失了生机、活力与感召力,变得琐屑、平庸、贫乏和沉闷。导致这一局面的原因主要在于,实证主义范式在通常情况下根本不适用于教育学自身的需要。首先,“实证主义范式”不同于“现象学范式”;其次,实证研究中的价值中立原则不适合教育学的特性;第三,教育学中的一些重要理论问题(如教育平等、教育民主化等),涉及教育的时代性和历史性,涉及教育的理想和现实,涉及各阶级、各阶层在教育方面的实际利益,其中本身包含着浓厚的人文精神,并不是纯粹的“实证主义研究”、“价值中立”所能从根本上解决的。〔文楨中,2003(2)〕

2. 教育学的学科重建

(1) 增强教育学的解释能力

有论者认为,无论是历史还是现实,教育学的危机都与教育学对教育现实的解释能力和指导能力的弱化有关。要化解当前教育学的危机、重建教育学的学科地位,关键就在于增强其对现实的解释能力。面对如今已经相当分化的教育学科群,教育学自身的重建还须从整体出发,真正形成一个统领教育学科群的学科。这个统领的学科首先必须以全部教育现象为研究对象,通过分析研究,能从根本上揭示现实教育问题的深层原因;同时,必须突破具体的知性框架,从总体上全面研究人的发展及其一般规律,从而成为一门研究人之何以成为人的“成人”之学。

基于这一认识,研究者首先应当从一个完整的“教育”概念出发,以“教学”、“教养”、“训练”等表述不同教育现象的概念之间的层次关系为线索,根据各种基本概念的结构、类别及其相互之间的逻辑联系,修订和重建教育学的范畴体系;其次要以这些基本概念结成的思维之网为基础,围绕现实的个人的成长与发展,重建教育学的基本命题和基本原理及其内在逻辑联系;进而,按照历史与逻辑统一的原则,将这些概念、命题和原理运用于对实际教育问题的解释和分析,并在解释和分析的过程中加以检验和发展。〔项贤明,2003(10)〕

(2) 转换教育学的话语

有论者认为,要促进中国教育学的良性发展,必须实现中国教育

中

学话语的根本性转换:

① 走出西方文化语境,在中国文化语境中展开教育学话语——这就要求研究者在与西方文化语境的对比中理解中国文化语境,通过观念领域的先验批判建立中国文化语境,并在中国文化语境中展开教育学话语。

② 突破权力话语的诱引,在相对独立的话语空间中生成非主流教育学话语——这种非主流的教育学话语,应是相对远离意识形态诱惑的话语,是教育学研究者自身出场时必需的文化符号。它在本质上是一种接触感性现实、再现生命经验和表达精神意义的个体话语方式。

③ 致力于原创性的教育研究,形成个性化的教育学话语——这种话语形成的途径包括两方面:一是设定由教育学特有的研究对象、视角、思维方式、命题和言说方式等构成的“问题域”;二是加强教育学独特话语方式的构造。

④ 消解先验预置的话语,在现实教育的研究中构建生成性教育学话语——要形成这种生成性的话语,不仅需要人们暂时把先验预置的教育学话语“悬置”起来,而且需要人们真正面向中国教育的现实,用自身的智慧来思考中国现代教育的问题,把虚拟的公共性话语转化为个体性话语,把外在性的话语转化为内在的话语,把技术性的话语转变成本真的话语。同时,要营造开阔的、宽容的话语空间。〔栗玉香,2003(4)〕

也有论者主张,教育学话语方式的改造应着力从以下方面展开:

①关注教育的生活世界,倡导教育学的现实关怀;②倡导教育学的个体性言说,以己之思启发他者之思;③奉行措辞的多元化原则,宽容多种文体写作;④加强与相关学科对话,实现语言的双向渗透;⑤兼容日常生活语言,实现学术语言与日常语言的优势互补。〔李伟言等,2003(8)〕

另有论者指出,教育学的言说方式有两种:传统的教育写作和诗化的教育写作。前者追求“以理服人”,“解决”他人的问题;后者追求“以思启人”,意在唤起问题。从传统的教育写作到诗化的教育写作,从“说服”到“启发”,不仅意味着教育话语品质的转向,也意味着教育学者生存方式的转向。〔刘铁芳,2003(3)〕

(3) 变革教育学的体系

① 从积累性的发展转向转型性的发展

教育理论的发展有两种基本形态:积累性的发展与转型性的发展。当前中国教育理论的发展已经具有了转型和创新的特点。这种转型和创新表现在一系列基本概念、重要范畴与基本理论的变化中,如教师、学生、教育公平、终身教育、教育地位等。教育学概念体系的这种变化,既体现在个别概念的更新与发展上,又体现在整个概念体系和平台的变化上;它决不仅仅是一种数量或规模的变化,而且也是一种概念本身和概念体系的创新和转型。从某种意义上说,这也是一种教育学概念体系的重建。它是在原来教育学概念体系的基础上,不断吸收教育改革和实践的成果,对各种教育学的概念进行重新审视和重新定义,并从整体上构建一个教育学的新体系。〔谢维和,2003(2)〕

② 从传统教育学转向量子教育学

与牛顿—笛卡儿模式相适应的传统教育学,在走到最极端的地方开始向自己的反面转化,从而诞生了一个新的时空。有论者认为,这个时空属于新生的“量子教育学”。这种教育学是运用量子理论所揭示的核心原理和思维方式加以构造的,是信息时代的教育学。它与传统教育学的差异主要体现在:

(a) 在对人的基本假定上——传统教育学认为,人可以分解成生理、心理的要素,并且是彼此可以分立的;人的发展是线性的;发展过程是确定的。而量子教育学认为,人具有高度复杂性、整体互动性和开放的可能性,人作为一个生命的整体不等于生理、心理的要素相加;人的发展是非线性的、不连续的、充满变化的;人的发展过程存在不可预测性。

(b) 在对教育、教学的基本假定上——传统教育学认为,教育本质上是一种塑造受教育者的活动,应当“以教定学”,核心在教学;教学内容是教师给予学生、学生无条件接受的;教学过程是可操控的;教学结果应当有标准化的评估。所以,传统教育学采取班级授课、分科教学、标准化考试的统一模式。而量子教育学认为,教育本质上是一项为学习服务的活动,应当“以学择教”,核心在学习;学习内容是学生主动探索的对象,教师起导引作用;学习过程有随机性,

因人而异;学习结果的评估可以是个性化的。量子教育学主张合作的探索学习,主张综合研究,主张考试可以有“自选动作”。(详细比较,参见表 1.1)

表 1.1 量子教育学与牛顿(传统)教育学的比较

牛顿教育学的基础	牛顿教育学的特征	量子教育学的基础	量子教育学的特征
牛顿—笛卡儿世界观	线性的、机械化的、划分过细的教学	量子理论	整体性的、联系式的、交互式的、不连续的、跳跃式的学习
清教徒主义	刻板、乏味、枯燥、高度克制	新人本主义	愉悦、快乐、充满趣味和感动
个人主义	学习者之间是竞争的、孤立的和不交互的	合作主义	学习是团体内学习者之间的相互合作,是人性的分享
工厂模式	一刀切的装配线式的教学	生态模式	多样化学习方法的相互协调
身心分离	排斥身体活动,思维不需要感性动力和外周感受器的连接	身心和谐	注重身体活动和学习动力
左脑主导思想	教学是认知的、语言的、被动的;强调控制、理性分析、程序式的教学过程	全脑统一思想	强调综合化的、并行式的、顿悟的、直觉的和潜意识的学习
印刷机化	把文字与抽象的概念看成是教学的基础	全息化	注重暗示作用,注重具体的经历、图像、声音和其他潜在信息

该论者认为,确定量子教育学的未来图景是困难的,但可以用 12 个关键词来描述量子教育学的核心理念,这些关键词是:服务、学习、选择、限度、个性化、艺术化、不确定性、主观介入、网性联结、综合活动、互补、未来。〔陈建翔,2003(11)〕