

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·2002

华东师范大学出版社

G52
Q821

主编 瞿葆奎 郑金洲

中国教育研究 新进展·2002

图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展. 2002/瞿葆奎主编. —上海:
华东师范大学出版社, 2004. 1

ISBN 7-5617-3649-5

I. 中... II. 瞿... III. 教育工作—研究—中国
2002 IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 001136 号

中国教育研究新进展·2002

主 编 瞿葆奎
编辑统筹 金 勇
特约编辑 彭亮亮 周 益
责任校对 乔惠文
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 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 江苏宜兴德胜印刷有限公司
开 本 700×1000 16 开
印 张 39
字 数 601 千字
版 次 2004 年 3 月第一版
印 次 2004 年 3 月第一次
印 数 3100
书 号 ISBN 7-5617-3649-5/G·1966
定 价 54.00 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

中

前
言

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。

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、教育学形态与教育理论研究	1
二、教育政策的理论与热点问题	26
三、教育与生活	52
四、文化与教育	83
五、教育市场、区域教育与 WTO	113
六、信息化与教育改革	148
七、教育创新的界定与实施	191
八、后现代主义与教育	210
九、多元智力理论与教育	239
十、建构主义教学论	263
十一、新课程与学校发展	291
十二、校本课程与校本培训	319
十三、综合实践活动与研究性学习	355
十四、课堂教学改革	388
十五、学校德育的变革	427
十六、教育评价及其发展趋向	458
十七、我国与西方教师教育改革	487
十八、教育研究方法及其引介	520
十九、若干教育科学分支学科的研究	548
二十、国际教育发展新动向	586
后 记	614

中 ZGJY
国教育
究

一、
总
目

ADD48/04

一、教育学形态与教育理论研究

目 录

- (一) 教育学的学科建设/2
 - 1. 教育学的性质/2
 - (1) 质疑教育学的科学性质/2
 - (2) 关于教育学性质的不同观点/3
 - 2. 教育学的形态/5
 - (1) 实践教育学/5
 - (2) 现象学教育学/6
 - (3) 批判教育学/7
 - (4) 解放教育学/8
 - 3. 教育学的中国化/10
 - (1) 中国教育学发展的阶段/10
 - (2) 中国教育学发展的特征/11
 - (3) 教育学中国化的建设/12
 - 4. 元教育学体系的建构/13
- (二) 教育理论研究的相关问题/13
 - 1. 教育理论研究的意义/13
 - (1) 一般意义/13
 - (2) 特殊意义/14
 - 2. 教育理论研究的类型/14
 - (1) “继承型”理论研究/14
 - (2) “介绍型”理论研究/14
 - (3) “交叉型”理论研究/15
 - 3. 教育理论研究的缺失/15
 - 4. 教育理论研究的改进/16
 - 5. 教育理论研究的走向/17
- (三) 教育理论与实践的关系/17
 - 1. 教育理论的实践功能/17
 - (1) 教育理论与实践的脱离/17
 - (2) 对“指导说”的质疑/18
 - (3) 教育理论与实践的应然关系/19
 - 2. 教育理论走向教育实践的路径/20
 - (1) 影响因素/20
 - (2) 转化过程/21
- 论、著索引/23

中

一、教育学形态与教育理论研究

进

入 21 世纪后,我国教育学界在聚焦教育实践的同时,也在不断加强教育学学科自身的建设。在分析和批判的基础上,探讨教育学的性质与形态,诊断教育理论研究的现状,追究教育理论与实践的内在联系,等等,成为近年来我国教育研究的重要课题之一。本课题以 2002 年的研究成果为着眼点,结合 2000 年和 2001 年的相关研究成果,围绕上述方面做一些初步的梳理。

(一) 教育学的学科建设

在教育学的学科建设方面,2002 年的探索是多方面的。既有对教育学性质等老话题的关注,也有对国外教育学新形态的引介;既有对中国教育学发展的百年回顾,也有建构元教育学体系的系统尝试。

1. 教育学的性质

(1) 质疑教育学的科学性质

教育学是不是一门科学?这是思考教育学性质时首先必须面对的问题。有研究者基于不同立场,对此进行了考察,认为教育学不是严格意义上的科学,或者说,教育学不具科学的性质。

① 从“动态的”教育学的立场来看

通常人们把“教育学”理解为一种“静态的”知识体系。有论者认为,这种理解对于认识教育学的性质是不充分的,因为“静态的”教育知识体系本身不过是“动态的”教育学活动的产物,只是“完整的”教育学活动的一个环节。由此,论者从动态的意义上将“教育学”规定为,教育学者借助于一定的教育概念和教育思维方式,对教育问题进行的一种学术研究活动,即一般的、专业的和完整的教育认识活动。这种活动包含五个基本要素:教育学者(主体)、教育问题(对象)、教育概念、思维方式和知识基础。由于教育学者不是以纯粹的观察主体或理性主体的面貌出现的,教育问题内在地包含有价值因素并以价值判断为前提,教育概念是一种具有历史性、规范性、表达性、民族性甚至歧义性的概念,教育学研究活动还不可避免地使用隐喻的思维,并且在历史和现实中都不能拒绝教育民俗的基础,这就决定了教

育学不可能是经验主义或理性主义意义上的“科学”。〔石中英,2002(3)〕

② 从社会科学的立场来看

把教育学看作是传授教与学的学问,是与职业有关的知识,这是对教育学的误解。与自然科学产生于对物质世界的观察不同,社会科学产生于对人类社会以及人类自身问题的关注。由孔子和苏格拉底开创的教育学传统,从一开始就注重对自然秩序的尊重和对人类自身有限性的承认。教育学在一百年的发展过程中过度地夸张了人类理性作用,试图依靠新的研究技术和采用自然科学的数学计量方法,为教与学提供可靠的指导。其实,强调教育学不是一门严格意义上的科学,恰是为了提升具有人文特质的教育学在学术领域中的地位。因为“教育问题归根结底是哲学本身的问题”。尽管科学可以提供教育目的和手段所依据的许多事实细节,但它不能指导人们作出决定。因此,教育学的问题既不单纯是逻辑实证的问题,也不单纯是语义分析的问题,而首先是历史观、价值观的问题,是社会批判、文化批判所依据、所坚守的思想与信念的问题。〔劳凯声,2002(1)〕

(2) 关于教育学性质的不同观点

20世纪中叶,奥康纳(D. J. O'connor)与赫斯特(P. H. Hirst)曾就教育理论的性质问题,展开过长期的论争。奥康纳从逻辑实证主义出发,坚持用严格的科学标准和方法,建立真正科学的教育理论;而赫斯特认为,教育理论在于阐述和论证一系列实践活动的行为准则,因而属于一种实践的理论。布雷岑卡(W. Brezinka)则坚持走综合或折衷的路线,认为教育学并非单一的科学理论或实践理论,因为在教育学中存在着建构科学理论和规范理论的多种可能性。大多数研究者都试图从这些经典论断的反思和批判出发,建立起关于教育学性质的新认识。

① 教育学是一种实用理论——有论者在分析奥康纳与赫斯特等人观点的基础上,引入了斯坦纳(Steiner)关于理论分类的框架,提出:教育理论是综合的而不是分析的,是后验的而非先验的;它包含着价值的人文科学理论的内容,是关于人类现象的理论。概言之,教育理论是一种综合性的、后验的、人文性质的人类行为学,属于一种实用理论。〔郭铁军:《教育理论的性质和种类归属》,载《宁波大学学

中

报》(教育科学版),2001(5)]

② 教育学是文化科学——如果要称教育学为“科学”,那也只能是文化科学意义上的“科学”,而非“自然科学”意义上的科学。教育学的“科学化”也只能走一种文化的路向,而非自然科学或实证科学的路向。论者用“教育学的文化性格”来表达关于教育学性质的总体看法,即认为教育学活动在实质上不是一类以价值中立、文化无涉为前提,以事实发现和知识积累为目的,以严密的归纳方法或逻辑体系为依托的科学活动,而是一类以价值批判和意义阐释为目的的价值活动或文化活动。只有从文化的角度来理解教育学活动,教育学者才能明了和理解自己的生存方式。〔石中英,2002(3)〕

③ 教育学是一种内含经验、哲学、科学与文化等多重性质的理论——有论者认为,教育学的性质主要是由教育学的研究对象和研究方法决定的。其中,尤以研究方法对教育学性质的影响为最。具体说来,体悟、总结赋予教育学经验性质;反思、批判赋予教育学哲学性质;实证、实验赋予教育学科学性质;价值沉思赋予教育学文化性质。教育学性质的多重性,使教育学获得了多元化发展。完整意义上的教育学,既有经验的成分,也有哲学的成分;既有科学的成分,也有文化的成分。断然否定其中的任何一个,都会破坏教育学的完整性。〔刘庆昌,2002(1)〕

④ 教育学是一种整合的、性质多元的理论——有论者认为,在教育性质认识上存在的各种分歧和对立,其根本原因在于:教育活动本身的复杂性和特殊性。因此,要准确地认识教育理论的性质,就必须对教育活动本身有合理而全面的把握。从宏观的整体的角度看,教育活动在本质上是实践的,它应划归社会历史领域。作为社会实践活动的教育,不仅具有具体的、历史的和直接现实性的特征,而且是一个完整的不可分割的整体。这就决定了教育理论也应是“整合”的,无论是单数的还是复数的教育理论,都不足以反映教育活动的全貌。从具体的角度来看,人们是从各个侧面来认识和研究教育活动的。在认识论上,教育活动又可划分为不同的层面,针对不同层面采用不同方法进行系统的认识,就形成了不同性质的理论,如教育科学理论和教育哲学理论等。如此一来,教育理论呈现出多元化的趋势。因此,在追问教育理论的性质时,不能简单地一概而论,而应

分别作答。但是,这些不同理论之间的界限也只是相对的。〔唐汉卫,2002(1)〕

2. 教育学的形态

(1) 实践教育学

布雷岑卡从经验科学的立场出发,认为在教育科学与教育哲学之外,存在着一种独立的以实践为目的的描述—规范的命题体系——实践教育学或教育实践学。其目的在于:为特定社会—文化中的教育者,提供关于教育任务和完成这些任务的手段的知识,并运用适当的世界观和道德去激励他们的教育行为。在我国,不少研究者接受了布雷岑卡的分类框架,从不同的角度进一步发挥了实践教育学的相关论题。

有论者从受教育者的角度,论述了实践教育学的对象和基本问题。实践教育学旨在研究受教育者怎样有效地理解和掌握教育“应当”,从而形成教育实践能力。具体来说,有四个方面的内涵:①受教育者是接受实践教育学教育的对象;②实践教育学研究受教育者理解和掌握教育“应当”的范围;③实践教育学研究怎样有效地帮助受教育者理解和掌握教育“应当”;④实践教育学的基本着眼点是增强受教育者的教育实践能力。

该论者认为,促进教育知识向教育实践能力的运动是实践教育学的基本问题。这一问题又涉及到两个方面:①教育知识向教育实践能力运动包括四个主要环节:知识习得并以观念的形式保存在大脑中;观念与实际问题对应;将观念具体化为解决问题的程序;运用这些程序解决实际问题并达到一定的熟练程度;②促进“转化”的基本策略主要有:在转化过程中,要抓住要害,有针对性地下功夫;其次要充分发挥教育情境(相关情境)的作用。〔熊川武等:《实践教育学》,上海教育出版社,2001,第9—19页〕

也有论者立足于教育者,从形式上分析了实践教育学的性质与形态。认为实践教育学是在实践需要的基础上产生的理论建树。它要在回答教育“是什么”和“做什么——怎样做”问题的基础上,着重解决教育“应当是什么”和“应当做什么——怎样做”的问题,这意味着它基本上属于教育规范理论。这种实践教育学存在着两种不同

中

类型:

① 实践教育理论研究,即从国情出发,针对具体教育实践而进行的研究。它又可分为两类:一类是理论工作者与实践者的合作研究,如“教育行动研究”,它不提供具有一般指导意义的理论陈述,而是通过实践者的思考,改进实践;另一类是直接阐述本国教育价值观念、教育规范的陈述体系,如“中国社会主义教育理论”等,它对本国教育实践可能有普遍意义。

② 实践教育学陈述体系。它超越于具体教育情境中的实践,具有某种普遍的指导意义,因而不局限于阐明本国的教育实践。同前者相比,它对具体实践的指导意义也是相当有限的。〔陈桂生,2002(10)〕

(2) 现象学教育学

由德国哲学家胡塞尔(E. Husserl)创立的现象学是现代西方哲学最重要的思潮之一。它的效应远远超出了哲学界,已广泛影响到心理学、美学、人类学、教育学、逻辑学、社会学等学科的思考与建设。较早把现象学的理论与方法引入教育研究领域的是德国海德堡大学校长克里克(E. Kriek),他借用胡塞尔现象学的本质还原的方法论分析教育科学,因此,他的教育学被称为“现象学的教育学”。但是,现象学教育学的真正发展是在20世纪40—70年代。在此期间,“现象学教育学”这一术语在西欧教育思想界逐渐被采用,同时涌现了一批现象学教育学的重要代表人物,如荷兰的兰格威尔德(M. J. Langeveld)、比克曼(T. Beekman)等,德国的利皮茨(Lippitz)、德劳(Drawe)、洛赫(W. Loch)等。此后德国主要代表还有博尔诺夫(O. F. Bollnow)、莫伦豪尔(K. Mollenhauer)。20世纪70年代,北美开始在教育领域形成现象学的研究传统。在加拿大,范梅南(M. van Manen)、史密斯(D. Smith)等人将现象学的方法应用于课程理论的研究,阿尔伯塔大学教育学系还创办了《现象学与教育学》(Phenomenology + Pedagogy)杂志。在美国,现象学教育学也有所发展,其中以格林内(M. Greene)和范登堡(V. Vandenberg)的著作比较突出。此外,休伯纳(D. Heubner)、派纳(W. F. Pinar)等人也是现象学课程理论的代表,巴里特(L. S. Barrit)则积极倡导现象学教育学。

现象学教育学的主要观点如下:

① 教育本质上是处在教育关系中的人与人之间的生活方式。

② 教育学是一门人文学科。由于它所面对的是人的生活和实践,是人的需要、目标、情感、信念和旨趣,因此,它所提供的不是确定不变的客观知识,而是“关于可能的生活经验的细致描述和解释”,因而总是具体的、与情境有关的。

③ 强调规范、实践和反思的价值。现象学教育学主张道德规范应置于理性观念之上,它们总是与人们的文化、社会背景相联系,因此,在教育中应正确地区分合适与不合适、好与坏、对与错。现象学教育学摆脱了胡塞尔过于抽象的理论,对日常而平凡的生活与实践给予了充分的关注,进而肯定了教育的实践性。然而,现象学教育学并不满足于对实践的关注,同时认为对教育现实进行理论反思,以引导现实教育的提升,也是不可或缺的。

④ 把知识理解为一种动态过程,认为要通过体验和理解、能动地建构才能形成知识。儿童要在个人经验的基础上发展生成问题的能力,建立自己的判断,学会批判、理性地思考。教育的任务不仅仅是知识的传递、技能的掌握,还应该致力于对学生能力的培养,使其通过自身建构获得个人发展。当前教育理论中频繁使用的生活、情境、意义、理解、建构等话语,都与现象学有着密切的关联,其中,回到事实本身、交互主体性、生活世界等现象学概念,对教育学具有特殊的启发意义。〔宁虹等,2002(8)〕

(3) 批判教育学

20世纪60年代,德国在人文和社会科学领域掀起了一股批判性研究的浪潮。在反思经验教育学与精神科学教育学的基础上,批判教育学应运而生。基于不同的社会哲学(主要是批判理性主义和法兰克福学派的批判理论)立场与方法,形成了众多观点与方法各异的批判教育学流派。主要有:

① 以费舍尔(W. Fischer)和罗维希(D. J. Loewisch)为代表的超验—批判的教育学,主张超越与摒弃任何形式的价值陈述,倡导一种超验的、分析的教育学方法。费舍尔主要以康德或新康德主义的超验哲学为理论依据,只对教育理论和教育实践的前提进行分析和批判;而罗维希试图摆脱这种纯粹的形式,把超验—批判的思想与乌托邦思想和党性联系起来,从而使超验—批判的教育学具有实际意义。

② 以莫伦豪尔和沙勒(K. Schaller)为代表的批判—交往教育学,力图克服单向的教师—学生的或以教材为取向的教育学。前者认为教育科学的兴趣主要是解放的兴趣,其目的在于启蒙,而它的批判应该以无统治、无压抑的交往为前提、标准和条件;而后者把批判理解为一种社会、政治要素,它首先意味着对自身的批判,它的标准存在于群体的交往之中。

③ 以布兰凯茨(H. Blankertz)和克拉夫基(W. Klafki)为代表的批判—解放教育学,试图抛弃传统的精神科学教育学。前者主张教育学应该参考康德关于人的成年状态的论述和哈贝马斯关于解放的认识兴趣理论,赋予以理性以优先权;同时借助哲学的方法或超验的方法建构教育理论,并使其无条件地承担起启蒙的使命。后者提出了批判—建构主义教育学的观点,认为教育学要把意识形态批判和社会批判作为自己的重要使命,超越了其狭义的目标设置,承担起原本属于政治学的使命。

④ 以伽姆(H. J. Gamm)为代表的批判—唯物主义教育学。他把唯物主义的方法论引入教育学,不仅指出了晚期资产阶级教育学的困境,同时还为教育科学元理论的新转向提供了辩护。

⑤ 以罗斯纳(L. Roessner)为代表的批判—理性主义教育学。他试图对超验—批判的教育学和批判—理性主义的教育学进行综合,主张限制带有价值观和价值化的研究,倡导中立的教育学或价值无涉的教育科学。

总之,批判教育学把意识形态的批判作为自身的主要使命。它主张教育要拨除意识形态对人的遮蔽和欺骗,从而使人认识到真实的自我和真实的现实。其中,首要的就是揭示出课程背后所潜藏的虚假的意识形态,以期个体形成独立的理性人格。批判教育学坚持自我批判,反对解放的不彻底性。因此,它的意义在于:引导青年一代去作出明智的辨别和判断,使他们批判地反思什么是政治上必需的和科学技术上允许的,而在不再服从绝对化机构的要求和不相信政治教条与科学教条的情况下,参与各种活动。〔彭正梅,2002(10)〕

(4) 解放教育学

对解放教育学的发展作出较大贡献的是巴西的弗莱雷(P.

Freire)。早在20世纪80年代初,弗莱雷的教育思想就开始进入我国教育研究的视野。〔弗特尔:《教育家简介:保罗·弗莱雷》,载《展望》(中文版),1982(2)〕90年代中期,我国研究者也开始关注弗莱雷的解放教育学思想。〔如于向阳:《保罗·弗莱雷的教育思想》,华东师范大学1994届硕士学位论文〕随后,《被压迫者教育学》(1970)一书的中译本面世(顾建新、赵友华、何曙荣译,华东师范大学出版社,2001)。该书是弗莱雷解放教育学的经典之作,也是“真正革命的教育学”。弗莱雷认为,教育就在于把被压迫者从非人性化的世界中自由地解放出来。因此,必须通过“识世教育”,帮助受教育者达到“意识化”,即发现生活世界中的压迫,追问社会现实和生活世界的本质,形成批判的精神和能力,并能以行动主体的身份在阅读和批判中,提高社会公正,增益社会公平,创造民主社会。弗莱雷围绕如何使受压迫者通过教育获得解放这一论题,形成了在方法论和价值观上兼有原创性的解放教育学体系。其主要内容有:

① 反思与行动合一,反思主导学和做。因为只有在反思和批判中,被压迫者才会发现非人性化是具体的历史事实,是不公正的社会秩序使然;只有在行动中,被压迫者才能改变使他们陷入非人性化境地的世界。

② 教育与压迫同构,灌输与统治同源。现实的教育把压迫与被压迫的关系具体化,并通过特定的表现方式,贯彻执行压迫意识,维系强化统治结构。压迫者利用灌输式的教育,并辅以家长式的社会行动机制,使学生麻痹、轻信和盲从,从而使个体成为世界的旁观者,自动地习惯于压迫者创设的各种规定。为此,要使被压迫者批判地意识到这种非人化的表现形式,必须借助于真正的人的解放的提问式教育。通过对话,打破灌输式教育的纵向模式,为改造世界采取反思和行动。

③ 统治与解放对立,自由与对话一体。对话是针对非人性化世界的联合反思和行动,它要求对话者在对话过程中要有爱的倾注、虚心、信任、批判性思维和充满希望的情感。为此,教育者要懂得人民的理想、语言及其赖以存在的社会结构,充实人民的独特的、情境化的世界观,并推进世界观的对话。这种对话还是调查和确定对话主体的活动本身。总之,与作为统治实践的教育相反,解放教育是被压

迫者的自由教育,是个体从非人性化到人性化的解放过程——是所有人的“终生意识化”的过程。〔董标,2002(8)〕

3. 教育学的中国化

(1) 中国教育学发展的阶段

对于教育学在中国的发展,研究者依据不同的标准对其进行了阶段划分。大体如下:

① 六阶段说——有论者回顾了中国教育学发展的百年历史,认为其经历了六个阶段的曲折发展的历程:(a)教育学的引入(1900—1919);(b)教育学的草创(1919—1949);(c)教育学的改造与“苏化”(1949—1956);(d)教育学的中国化(1956—1966);(e)教育学的语录化(1966—1976);(f)教育学的复归与前进(1976—2000)。〔郑金洲等,1—260页,2002〕

② 五阶段说——也有论者对中国教育学科的发展作了类似的划分:(a)教育学科体系的初现(1901—1919);(b)教育学科体系的构建(1919—1949);(c)教育学科体系的演变(1949—1966);(d)教育学科体系的破坏(1966—1976);(e)教育学科体系的发展(1976—)。〔金林祥主编:《20世纪中国教育学科的发展和反思》,上海教育出版社,2000,第16—289页〕

③ 四阶段说——我国的教育学,从总体上来说舶来品。依据主要学习对象的不同,可以将我国教育学的发展划分为四个阶段:(a)“学日”阶段(1900—1919),主要通过日本学习和了解西方的教育思想。(b)“学美”阶段(1919—1949),杜威实用主义教育思想在我国广泛传播的同时,其他学派的教育学说及著作也相继引入。(c)“学苏”阶段(1949—1966),建国后,教育界迅速掀起了学习苏联教育学尤其是凯洛夫主编的《教育学》的热潮。主要表现为大量翻译苏联的教育学;邀请苏联专家讲授教育学;不断引进苏联教育学研究的最新信息。(d)多元化与反思阶段(1976—),在介绍和研究美国、日本及西欧教育学家的新思想的同时,我国学者也日益重视教育学学科体系的建设,不断地拓宽研究的视野,加强同其他学科的沟通与融合,并注重对教育学的全面反思。〔叶巧先,2002(5)〕

鉴于我国教育学的发展同马克思主义教育思想和苏俄式教育学