

中国教育学科 年度发展报告

叶 澜 主编

2003

上海教育出版社

中国教育学科 年度发展报告

叶 澜 主编

· 2003

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. 2003/叶澜主编, -上海:
上海教育出版社, 2004. 12

ISBN 7-5320-9818-4

I. 中... II. 叶... III. 教育科学 - 研究报告 - 中国 - 2003 IV. G40

中国版本图书馆CIP数据核字(2004)第131264号

中国教育学科年度发展报告·2003

叶澜 主编

上海世纪出版集团 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 字数 379,000

2004年12月第1版 2004年12月第1次印刷

印数 1-3,000本

ISBN 7-5320-9818-4/G·9566 定价:38.00元

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。2003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、德育原理、课程论、教学论、教育管理学、中国教育史、外国教育史、比较教育,共11门。其中,“教育经济学”是本期新增的学科,“德育原理”去年缺失,今年补上。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,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2003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。

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来的是不同的、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、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,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。

今后,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。

2004年7月

目 录

1	总论：艰难的行进——学科发展意识的觉醒与迷乱
2	（一）教育学科群的内结构转型问题
4	（二）教育学科的实践转向问题
6	（三）教育学科的方法论意识问题
8	（四）其他
10	教育学原理
10	一、概述
10	二、进展
10	（一）对“教育”本身的研究
15	（二）教育理论元研究
27	（三）教育中的“人”之研究
30	三、展望
37	教育哲学
37	一、概述
38	二、进展
38	（一）关怀生命
42	（二）认识教育
48	（三）追寻价值

55	(四) 认识论、知识观与教育
59	(五) 人文与科学的反思及其观照下的教育
64	(六) 学科发展
71	三、展望
76	教育社会学
76	一、概述
79	二、进展
79	(一) 学科发展
80	(二) 知识社会学的研究视角凸显
82	(三) 教育公平研究
88	(四) 教育与社会分层
90	(五) 教育自身社会系统的微观研究
95	(六) 个体社会化研究
98	(七) 大学生文化的时代解析
99	(八) 网络时代:教育必须直面的挑战
101	(九) 诸多关注:社会转型期的教育问题
102	三、展望
107	教育经济学
108	一、概述
110	二、进展
110	(一) 学科研究:从被动到主动
112	(二) 教育产业化研究:从抽象到具体

115	(三) 教育投资研究:从一元到多元
118	(四) 教育资源配置研究:从优化到兼顾
121	(五) 教育经济效率与效益研究:从滞后到超前
123	(六) 教育供给与需求研究:从粗放到高效
125	三、展望
130	德育原理
130	一、概述
134	二、进展
134	(一) 概念研究稳中求进
144	(二) 从“德育的可能性”到“德育的理性化”
149	(三) 德育理念的更新与变革
152	(四) 全球化语境中德育的出路
158	(五) 道德教育领域中的心理学研究
160	(六) 德育课程
165	(七) 间接德育
169	三、展望
173	课程论
173	一、概述
174	二、进展
174	(一) 课程观的转变
177	(二) 课程与教师
180	(三) 研究性学习
182	(四) 教材与教科书

184	(五) 课程改革与课程实施
187	三、展望
192	教学论
192	一、概述
199	二、进展
199	(一) 教学研究开始聚焦课堂、立足“校本”
201	(二) 教学过程本质研究深入到“关系”之中
202	(三) 教学设计研究走向系统
204	(四) 教学模式与策略研究成为热点
208	(五) 课堂教学评价研究出现新进展
209	(六) 教学论理论基础的转向与学科建设的反思
211	三、展望
216	教育管理学的
216	一、概述
216	二、进展
216	(一) 学校危机管理——灾难中生长的智慧
218	(二) 现代化教育管理理念探究——规范与创新的融合
221	(三) 校长负责制重建与再造——由外控管理走向自主管理
224	(四) 校本管理——现代学校制度的构建基础
225	(五) 课程管理——学校教学管理的关注要素

227	(六) 教师管理——以“心”为本的管理理念
230	(七) 反思与前瞻——中国高等教育、职业与成人教育管理的研究成果及问题
234	三、展望
237	中国教育史
237	一、概述
238	二、进展
238	(一) 教育人物和教育思想研究的深化和多样化
249	(二) 教育演变研究的细致化与新动向
259	(三) 专题史研究走向繁荣和具体
269	(四) 教育史研究方法及史学理论的开拓与反思
275	三、展望
280	外国教育史
280	一、概述
281	二、进展
281	(一) 外国教育思想史研究的新突破
288	(二) 外国女子教育史研究的有益尝试
291	(三) 外国古代教育思想的重新解读
296	(四) 西方教育史学研究继续受到关注
304	(五) 高等教育史研究方兴未艾
310	(六) 杜威教育思想仍是研究热点
312	三、展望

316	比较教育
316	一、概述
319	二、进展
319	(一) 理论研究呈现新态势
326	(二) 基础教育改革研究成为热点
332	(三) 社区教育研究成果丰硕
338	(四) 教育全球化研究日趋升温
345	(五) 双语教育研究倍受关注
350	(六) 高等教育大众化研究向纵深发展
355	三、展望

总论：艰难的行进 ——学科发展意识的觉醒与迷乱

叶 澜

人在什么时候才会遇到或感受到行进的艰难？最近，我算有了一次真实的经历。

今年六月下旬，我和几位同事一起到象山旅游。受宣传画册上动人摄影的诱惑，我选择了旅行社“景点套餐”上没有列出的一个景点——潭头山。我知道那是座落在东海荒岛上的一座小山，山的那边有少见的“姐妹沙滩”、美丽的海湾和无际的大海。旅行社满足了我们的要求。带着期待和新奇，我们上了海轮。一路上的小风浪更增添了我们的游兴。然而，就在潭头山可望而未近之时，问题发生了。

海轮因潮水问题不能按常规靠上码头，只能在山另侧的“非码头”停靠。当地船员率先登岸，在他们有力的拽拉下，我们生平第一次不用码头，登上了垂直海面的崖石之岸。我们刚为自己的勇敢和胜利登陆而欢呼，却马上又被告知，要看到景色，必须从山腰横穿潭头山。已别无选择的我们，只能仍在船员的带领下，进入过人高的茅草丛中，沿着被茂密茅草遮蔽得看不到前也看不到后、只有两脚掌宽、高低不平、难以称作路的小路上行走。是相互的鼓励、提醒和关键时的一拉，使我们克服了心里的紧张和行走的艰难。一小时以后，我们终于走出茅草“路”，见到了因有了从未有过的艰难而感到从未有过的美丽的一切。

象山，我们到了多处，但最不能忘怀的是潭头山之行。它让我悟出：艰难的行进，总是在有追求和憧憬时开始；艰难的行进，总是在有“向”无“路”时发生；艰难的行进，总是在用清醒克服迷乱的过程中完成。近两个星期以来，研读同事们提供的2003年教育各学科的年度报告，按学科对照、重读和整理三年来各报告中反映的学科进展，我又有了潭头山之行的感觉。“艰难的行进”，这也许是对我国教育学科新世纪以来行走状态的一个恰当描述。

三年来，在时代大潮的冲击下，中国教育学科的发展首先起因于学科研究人员自身的思想觉醒。时至今日，可以说，教育学科发展尽管还未拥有相对共同的立场和解决问题的清晰路径，但已有了“向”，已形成了基本的问题域，已出现了相对强势的观念，新的研究力量和多元组合也正在聚集。尽管这些并

不意味着重大进展或成功,甚至其中还包含着分歧和批判,夹杂着虚假的泡沫、幼稚的跟风、空洞的大话和名利的钻营,但至少它已打破了昔日顽强的定势,呈现了新的发展可能与资源。尽管思想的觉醒还远未带来现实的更新,无论是教育学科本身还是教育实践,甚至因此而滋生了新的迷乱和不确定,但它至少已经促成了新路的探寻。这种探寻主要在两个层次上同步开展:一是教育学科自身发展问题;二是构成教育学科发展的问题。本年度报告集中对第一层次的问题作一相对系统的论述。

教育学科自身发展问题在新世纪是从反思和展望引出的。三年来,我们一年一回头地清点着行程,发现各个学科发展的自我意识在提升,认识在深化,并逐渐集中到下列几个问题上。

(一) 教育学科群的内结构转型问题

教育学科结构转型问题是由生存困惑引发的,但生存困惑——有的学科称之为“生存危机”——并不是一个新问题了,虽然它在今天又添了新的内容。正是这种困惑和危机,把教育学科自我意识的觉醒和发展推到了一个新的水平,而且不只是在每个学科层面上,还在学科群内结构层面上。

造成新的生存困惑和危机的原因来自多方面。迅速、激烈变革的时代和社会是直接的推动因素。在改革开放以来 20 多年的时间里,中国社会经历了一场又一场变革的冲击:从计划经济到市场经济,从工业社会到信息社会,从产业经济到知识经济,从引进外资到经济全球化,从生产社会到消费社会,从经济体制改革到精神、政治文明建设……一次次、一项项,各种提法和决策,无论是社会的还是教育的,都来得这样突然,又似乎都十分合理。正是研究人员亲历了现实的社会转型和教育变革,才深切意识到学科在新时期面临着生存危机,唤起了学科群内结构变革和转型的需求。

转型在教育学科群结构层面上,表现为应时代发展所需,由学科分化和交叉而产生的新学科迅速发展,改变了原先的结构单一状态。变化先从学科内的分化开始,如,从 80 年代初期开始,教育学分化为教育学原理、教学论、德育原理和学校管理学等;进入 90 年代后,某些领域又出现了第二次分化,如,教学领域又分出了课程论,管理领域又分出了教育行政学等。继而是交叉学科大增,如恢复了教育哲学、教育社会学、教育统计学等一度被取消的学科,新增了教育经济学、教育技术学、教育法学、教育政策学、教育政治学、教育人类学、教育文化学等。除分支、交叉以外,还出现了以问题为中心的多学科综合研究(如教育环境学等)。大量新学科的涌现,使原先较单一的教育学科群呈现出

丰富、多类、多层和纵横交叉的结构状态。

正如老子所言，“道生一，一生二，二生三，三生万物”。教育学科由一向多的转化，不仅给教育学科的发展带来了生机，而且使其结构具有了一种内生生长力，几乎能生出教育学科的“万物”来。这首先是因为人们对新学科的生成有了思路，且学科命名的严谨性被学科发展的大潮冲破，冠之以“学”却还没有很多“学”味的东西迅速成长，构成了“万物”景象。其次是因为学科分化、交叉还在向纵深层面发展。这在本年度报告中就有表现，如，德育提出了有必要发展德育心理学和德育社会学。围绕着同一问题从不同学科切入的研究也增多，如教师专业发展问题，在本年度的教育学原理、教育哲学、教学论、课程论、外国教育史、比较教育等学科的报告中有反映，高等教育也有类似的处境。可以预见，将来以实践领域为划分的综合学科会加速发展。

与此同时，教育学科由一向多的转向又引发了学科群内部各学科边界模糊、相互包含的局面。我们时不时地可以听到教育学科内部的这类争论。其一般状态：新生学科想代替或包含传统学科；传统学科则在划清界限，守住阵线，着力于学科内部的变革与重建。一攻一守，十分有趣。

总之，教育学科由一向多的转化，带来了其内生态的变化，这种变化包含生长与发展、交叉与融合、矛盾与碰撞；也带来了教育学科与其他学科交叉范围的扩大、深化和下移。这一势头在呈现出教育学科强大生命力与丰富性的同时，也提出了以下一系列新的学科发展问题。

教育学科群内学科门类的迅速增长意味着什么？传统的学科规范标准是继续有效，还是需要改变？学科得以存在的依据、根在哪里？学科数量增加与质量提升的关系如何？

交叉学科与综合学科在教育领域内的增加，对传统的教育学意味着什么？是消亡，还是再生？不同学科对教育研究的切入有无立场的差异？教育学领域里的交叉学科是否只有一种属性，即切入学科的应用学科？有无以教育学为母学科的交叉应用学科存在、发展的可能与必要？在这样的背景下，有无必要思考和明确教育学立场与教育学视角？

学科群内学科边界的模糊、新老学科的纷争意味着什么？新学科的诞生是否必然要以取代旧学科来体现它的价值？学科的综合是否要以否定分科的存在为代价？新学科、老学科要解决发展问题，是否有不同的取向、任务与路径？

现在是否有必要来理清学科群的内在关系与结构？目前的这种学科丛生

态是转型过程中的必经历程,还是混乱险象?教育学将来是否会出现不同性质的学科群类,比如一类是以传统学科形态为基本构架、模式而发展生成的学术性学科群,一类是以教育实践形态为基本构架、模式而发展生成的专业、职业性学科群?

教育学科作为一个整体,今后要实现发展,需要解决哪些认识问题、政策问题与实际问题?

上述问题,本年度的各学科报告中多少有些涉及或呈现出一些现象。这些问题为我们进一步思考提供了资源。

(二) 教育学科的实践转向问题

教育学要理论联系实际,要面向实践,回答或解决实践中提出的新问题,可以说也是个百年老问题。在某种意义上,教育学在中国出现,就是因为上世纪初新教育制度的诞生。然而,作为一门“学”,它又必然有理论要求。因此,对理论与实践之间关系的认识与处理,伴随着教育学发展至今的全过程。

21 世纪的最初三年,教育学科在发展中出现了强烈的、几乎是各学科全方位的实践转向。这一方面与前面提到的时代剧变相关,是实践向理论提出了强烈的要求,另一方面也是理论工作者的自觉追求。其中,部分人员是受回答新时期一系列新问题的责任所趋;部分人员是在服务实践的过程中感受进而意识到了变革实践对于理论生成的重要滋养价值和催化作用,在发展理论的意义上,提升了面向、研究和参与实践变革的自觉性;也有部分人员是由学科生存危机唤起和受政府的学术发展政策导向所趋,想从实践转向中找到学科发展的空间。不管如何,教育学科实践转向的意识和行动已真实地开始了。

再细分一下,我们可以看到各学科在实践转向的路径和策略上是有差异的。

第一类学科,主要是新兴学科,如教育经济学、教育法学、课程论等。由于其本身的发展与教育改革需要,尤其是与政府部门的直接关注,甚至直接领导、特殊拨款的研究项目或任务相关,它们与实践关联的方式是直接为宏观决策服务,甚至是研究人员以专家的身份直接介入决策过程或参与决策贯彻过程。这些研究人员与一线的行政人员和教师接触时,往往有行政部门特聘的专家身份,因此在一定程度上有助于增强贯彻行政决策的力度。这类学科指导实践的理论资源,相当一部分来自国外的相关学科,所以,时而有对这类学科脱离中国实际的批评。这似乎有点怪圈的味道:最直接参与到教育决策中去,最可能对教育改革全局产生影响的学科理论,却存在着脱离中国实际的

可能。

第二类学科,实践转向的策略主要是以原学科研究的核心问题为框架,把研究的重心下移,关注现实中的相关领域,并对这些领域中的问题作出学理上的辨析与辩护、批判与重建,如教育学原理、教育哲学、教育社会学、教学论等这些传统意义上理论性相对较强的学科。比较三年的年度报告,我们可以发现,这些学科的核心问题域基本没有变,只是在对问题的回答上,逐年有变化,或有新的角度出现。例如,教育哲学围绕着价值论、认识论、知识论、人文与科学的关系等领域展开,教育社会学围绕着公平、民主、权利、利益、分层、流动等问题展开,教育学原理则围绕着教育的基本性质、功能、要素、过程等的发展变化及学科发展本身展开。这些学科呈现出的实践关怀与理论在内容、观念、命题层面上的重点与性质的转换相关,并且在一定程度和范围内形成了一些新的生长点。例如,教育价值取向中的生命关怀、教育向生活回归的问题,对教育中知识性质的研究和教育因素复杂关系的辨析,等等。这些学科作用于实践的直接程度似乎不足,也常常会受到来自实践界的“道理空泛、缺乏操作性”的批评,但它们在解释实践变革的意义、性质、走向、问题的力度上可能更强一些,在理论资源上也相对多元,既有国外的,也有国内的,还有一些是直接从教育改革研究中形成的。总的来看,这些学科面临着理论转型和对实践的解释由点向系统发展的任务,也需要思考学科本身的特点。本年度的“教育哲学”和“教育社会学”报告中,已经提出了这一令人有些迷惑的问题。他们看到了一些没有教育哲学味的教育哲学论文、没有教育社会学味的教育社会学论文,不知道是“味”出了毛病,还是论文不“正宗”。另外,在学科对实践的影响力提升上,恐怕面临着如何与更贴近实践的学科结合,如教学论与学科教育学等结合的问题。

第三类学科是着重对以事实、资料的开发为基础,通过比较研究来实现实践转向的学科,如中国教育史、外国教育史、比较教育等。它们与当代中国实践的差异首先是“时空”上的,其优势、特点也在这种差异上。故结合中国当今教育改革和发展的需要,选择、组织课题,研究历史,作出比较,成为学科实践转向的首选策略。进一步的发展是对某些资料、人物重新评价和研究,开辟一些新的研究领域,使学科研究的框架发生变化。如,中国教育史突出的地域教育史研究系列形成,外国教育史对中世纪史的开发等,还出现了结合历史背景和文化状态的对教育基本概念史的变化研究,这在本年度的中国教育史研究中有较典型的表现。该类学科的理论发展资源,除了史料、文本以外,还来自

于史学理论和比较理论的转换,以及研究人员的观念、基本功与见识的提升。他们为实践服务的状态基本上还是遵循着“洋为中用、古为今用”的路线,但可以看到向文化视角拓展和从更深层面上为实践提供借鉴、启发和重建的资源等走向。相对于前两类学科而言,这一类学科的实践转向更为艰巨和稍显滞后,在转向的过程中出现过“古、今”、“中、外”简单类比,以今解古、以中注洋的偏差,研究人员也为学科自身发展究竟如何实现而苦恼。

还有一些学科,似还处于不同意义上的理论与实践尚未很好沟通,但同样在作出努力的状态,如教育管理、德育原理等。教育管理似乎一面要为学科性质向公共管理靠拢作出努力,一面要回答教育管理改革中不断提出的新问题,这些问题,宏观、中观领域都有涉及。理论发展与实践研究尽管都在变,但两者之间的关联性质并不十分清晰。德育原理在理论的提升方面,主要着力于概念的分析、命题判断的理性审视,同时寻求更多的支撑性理论资源或作哲学的思考;在实践问题的研究方面,似更关注热点、时势或具有更多的经验色彩。两方面的努力自然都是必需和可见的,但也存在着关联性质不明晰和力度不足的问题。

对以上状态的粗略分析,也引发了我们对教育学科实践转向一系列问题的思考。

教育学科发展中存在的理论与实践的关系,学科群内部的不同学科,及其与其他学科建设相比,在理论与实践关系的性质上有无共性?有无差异?决定共性与差异的因素是什么?

教育学科究竟存在着多少类型和层次,多少不同角度的理论与实践的关系?什么是这些关系存在或产生的条件?关系间的关系是什么?

教育学科理论与实践相互作用的形态如何?相互转化的过程与条件是什么?

在教育学科理论与实践的关系上,我们的认识历程是什么?变化是怎样发生的?现在存在的误区和困惑在哪里?

教育学科理论与实践之间应保持怎样的张力,才有利于学科发展与实践推进得到双赢?政府有关部门应作怎样的支持和政策导向?

提出这些问题,只是为了提升自觉性,在行进的路上不再盲目:或踟蹰,或狂奔,或非此即彼;也为了使这个讨论了多少年的问题能在学科发展的实践中变成一种真实的推动力量,更具有有效性和实质性。

(三) 教育学科的方法论意识问题