



China's
Education
Research & Review

郑金洲 程 亮◎主编

中国教育研究新进展 2012



华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位



China's
Education
Research & Review

郑金洲 程 亮◎主编

中国教育研究新进展 2012



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国教育研究新进展. 2012/郑金洲,程亮主编.—上海:
华东师范大学出版社,2014.11
ISBN 978-7-5675-2734-8

I. ①中… II. ①郑…②程… III. ①教育工作—研究—
中国—2012 IV. ①G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 259905 号

中国教育研究新进展 2012

主 编 郑金洲 程 亮
策划编辑 彭呈军
项目编辑 孙 娟
审读编辑 贾 斌
责任校对 邱红穗
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 23.25
字 数 427 千字
版 次 2015 年 1 月第 1 版
印 次 2015 年 1 月第 1 次
印 数 1100
书 号 ISBN 978-7-5675-2734-8/G·7718
定 价 48.00 元

出 版 人 王 熠

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 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一些深刻的内在变革。处于社会变革宏大场景中的教育,也必须与时俱进。

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。

纂辑《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。临近新世纪,这一想法遂以 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借鉴资料。

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,而下一年度则问津者甚少。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

“历史的陈述”。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》纂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发表的研究成果,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》纂辑过程中的另一个准则。研究者在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”的研究者睿智的见解。

努力梳繁理纷,连缀篇章,这是《进展》纂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?纂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,实际上也是纂辑者较全面地学习、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两三次,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,用文中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,注出作者与刊出期号;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,使理论与实践工作的定位清一些、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 程 亮

2012年10月

目 录

前言	1
一、教育学的理论研究	1
二、教育综合改革	16
三、教育现代化与教育发展方式转变	37
四、基础教育优质均衡发展	66
五、城乡教育一体化	79
六、农村教育	111
七、农民工随迁子女教育	141
八、教育质量	171
九、新课程改革	182
十、教学的有效性与道德性	194
十一、生活德育与公民教育	214
十二、教师专业的维度与发展	232
十三、高中教育改革	275
十四、高考制度改革	300
十五、教育评价	323
十六、国际教育新动向	348
后记	363

一、教育学的理论研究

目录

(一) 教育学的学科性 / 2

1. 教育学的学科定位 / 2
2. 教育学的学科维度 / 3
3. 教育学的学科品性 / 3
4. 教育学的学科合法性 / 4

(二) 教育学的发展困境与建设路径 / 5

1. 教育学的发展困境 / 5
 - (1) 教育学的理论退化 / 5
 - (2) 教育学的知识困境 / 6
 - (3) 教育学的文化困境 / 7
2. 教育学的理论建设 / 7
 - (1) 学科立场 / 7
 - (2) 价值取向 / 8
 - (3) 表达方式 / 9
 - (4) 理论吸收 / 9
 - (5) 理论转化 / 10

(三) 教育理论与实践的关系 / 11

1. 教育理论与实践的应然关系 / 11

教育学的学科性问题一直是我国教育研究者所关注的重要议题,2012 年论者们对教育学的性质与地位等老话题继续给予了积极的关注,对时下教育学发展困境以及理论建设的路径进行了广泛的分析,同时也对教育理论与实践关系展开了深入的探索。

(一) 教育学的学科性

1. 教育学的学科定位

有论者认为,教育学应该有自己的归属,有它的独特地位,应当属于人文科学,而且是经典的、正式的人文科学学科。把关于教育及其相关的学问归结为社会科学,表现了社会本位的强势。社会本位的强势严重影响中国的教育,教育方针强调的“面向”、“服务”使教育处于从属或附属的地位,这些提法没有服务人,没有面向人的发展。教育是因人而生,因人而长的,并因此去影响社会。同时,也不能因教育成为一种社会活动就说教育学属于社会科学。因为社会是由人派生出来的,把派生出来的社会视为一种本位是一种颠倒,社会本位的实质其实是一种特殊的人本位,这种社会本位只代表极少数人。社会应当适应人的需要,由人改造社会、变革社会,社会的发展也是为人的生活服务的。因此,教育学应当属于人文学科,把教育学归为综合学科是一种无奈的选择,无助于人们去分析不同学科的属性,甚至会造成混淆。〔张楚廷,2012(6)〕

但也有论者提出,教育学作为一门综合学科比较适宜,也更有利于教育学的发展。首先,从历史上看,教育学产生之初是作为一门艺术,这个时候把教育学归为人文科学并无不可。然而,工业革命之后,教育学的含义就发生了变化,逐渐演变成为一种教育科学,这种趋势一直持续到 20 世纪中叶以后。就目前而言,受自然科学研究范式影响的科学教育学与以实践效果为追求目标的实践教育学在教育学的研究思路中仍然居于主导地位,由此可以看出,教育学的属性是复杂的,既非单纯的人文科学,也非单纯的社会科学,它还有许多无法归入人文科学或社会科学的属性。其次,教育学归属于人学也并非就是教育学归属于人文科学的充分条件。因为所有的社会科学都可以归结为人学,其出发点都是为了人,都是为了满足人的发展需要。同时,在人文学科中很难

出现精确的、具体的概念,一般都是比较抽象的、模糊的概念,而教育学的研究对象教与学的行为显然是可观察的,也是有一定规律可循的。这一属性就使教育学必然要保留很强的社会科学属性。由上可以发现,教育学无法直接归入人文科学或社会科学,因为它确实具有双重属性,虽然把教育学说成人文学科自有其道理,但就此把教育学归属于人文科学则有矫枉过正之嫌。〔王洪才,2012(4)〕

2. 教育学的学科维度

有论者认为,单一的科学维度不足以完整地表述教育学的真实性质,教育学除了科学维度之外,还有玄学维度。玄学以内省、诠释的方式对内在世界进行领会,它回答的是科学无法涉及的有关人的精神、心灵的问题。教育最终要实现的是心、性的转化和提升,要达成内在领悟、道德智慧、默观洞见、诠释知识、内省感知、美感表现,这些方面不能完全靠科学化的路径,而是要从“玄”门进入。教育的玄学与科学研究的区别主要在于:①研究对象不同,玄学的研究对象是内在的主观世界,而科学的研究对象是客观世界,是有数、量、形的外在的事物。教育的研究对象是心灵的一种表现或反映,与自然科学的对象相比不具有实在性。②研究问题的不同,科学的研究方式以问题为中心,而教育上的问题具有个体特殊性与复演性,因此教育研究的方式要超越“解决问题”的心态。③研究程序的不同,科学常将对象加以拆分,而玄学则将对象作为一个整体来把握。教育上只能通过对人内心的探知,以达到一种整体的效果。在教育环境下运行的是从我们平静内心深处涌现的认知,完全依据自己内在的感觉行动,在行动之中领悟。④研究方式的不同,玄学是活动的,是变化的,它永远是现在进行时,教育实践的对象是人,人的生命系统不只是部件的组合,因此教育研究的活动方式不能采取“分析—还原”的方法。当前,在世界范围内,教育学研究已经出现一种由重视知识与技能的掌握向重视心灵发展、内在认知、内在领悟的玄学转向,主要表现在重视内心觉知的价值、教育进路上注重内求、倡导感悟的学习方法三个方面。〔谭维智,2012(5)〕

3. 教育学的学科品性

有论者认为,学科品性是一门学科在发展过程中表现出的稳定的综合特征,是学科完整性、独立性的重要体现。教育学的学科品性是教育学在研究对象与方法、学科命脉与追求等方面表现出的稳定的综合特征,具体表现为生命品性、实践品性、历史品性与境界品性。生命品性是教育学的学科立场,这不仅表现在生命就是教育学的根本性和前提性概念,而且还表现在人的内在本性和发展本性需要教育学,以促进“生命自觉”为己任的教育实践同样需要能与此密切相关的教育学。实践品性是教育学的研究

范式,教育学的实践品性是指教育学从来不是超然于教育现实之外的玄思和遐想,而是教育思想中所把握到的教育实践。其实践品性有其特殊之处,它是一种以主动介入人的生命成长和发展为主旨的实践活动,是从单纯对生命的理性探讨,转化为培育生命、生成生命,是对生命的再创造,即在此过程中按照教育目的的引导使受教育者生成包括知识、技能、情感、态度、价值观等在内的与生命相关的一切内在因素。因此,教育实践本身就是具有生命生成性和创造性的实践。历史品性是教育学的学科命脉,这种历史品性来自于对教育学知识脉络及其背后所蕴含的文化精神的持续探寻与积极肯定,来自对教育生命品性和实践品性的积极肯定。古往今来任何教育学说的理论力量,都在于其深厚的历史品性。教育学历史品性的独特性在于它告诉人们离开古今中外教育家所提供的教育学“文本”,仅凭个人的“体悟”或“思辨”去冥思苦想,是不可能形成通晓教育思想的历史与成就的理论命脉的。境界品性是教育学的学科追求。教育学是一门对教育问题寻根究底、追本溯源的学问。这种永无止境的求索,构成了教育学博大的境界品性。教育学的境界品性,首先是由教育学的反思性所决定的,并突出地表现为教育学的反思过程。同时,它又是由教育学理论的批判性所决定的,教育实践的现状总有许多不尽如人意之处,教育学研究者力图把教育实践变成更加理想的现实。任何类型或派别的教育学说与实践都在一定领域和程度展现了上述四重品性。〔赵鑫,2012(9)〕

4. 教育学的学科合法性

有论者认为,由于缺乏规范和认同,教育学无论是作为学科还是学位类别都处境尴尬,陷入了合法性危机。学科合法性建立在相对独立的知识体系之上,要求学科有明确的研究对象和独到的研究方法,体现自身的独立性和独特性。教育学的合法性相对脆弱的原因主要有三个方面,其一是教育学研究对象的极端复杂性。教育作为形成人和培养人的一种实践活动,以人为活动的对象,以促进人的发展为目的,这就使教育活动显得十分生动和复杂,也使得教育学这门研究人的教育活动的学问难以进行规范,难以获得共识性的知识。其二是教育学相对薄弱乃至矛盾的学科发展基础。教育学缺少学术独立性,缺乏知识原创性,学术创新成为直接影响教育学学术发展的最大瓶颈。教育学学术规范意识淡薄,学术批评和争鸣不够,教育学学术规范正在建设之中,不能为教育学创新提供外在的制度保障,也难以跟其他人文社会科学进行接轨和对话。其三是教育学在实践中的效用较差。现实中,教育学研究问题意识缺乏,教育决策影响力低下,不能对完善教育实践,促进教师教书育人能力的提高提供可以利

用的资源,使得教育学不仅不能成为一门育人指导课,有时反而成为助纣为虐的害人学问。同时教育学以其自身发展对学科合法性作了回应。首先,教育学是学术性的,是有学术标准的;其次,教育学正在经历着深刻的变革,正在为建立一种基于学科专业内的自我认同和学科外人群的社会重视的学科承认而积极做出努力;再者,教育学是科学性的,教育学的研究方法及其反映的教育规律是科学的。教育学应坚持学术标准,走科学道路,在不断的变革中追求合法性地位。〔杨建忠,2012(34)〕

(二) 教育学的发展困境与建设路径

1. 教育学的发展困境

(1) 教育学的理论退化

有论者认为,在教育实践的“围剿”下,教育理论陷入了“退化”的态势。这种理论“退化”的态势主要表现为教育学的形态退化、逻辑退化和功能退化。在形态退化方面,从与教育实践间保持“必要张力”与适度间距的理论教育学到走进教育实践,服务教育实践,扎根教育实践的实践教育学,再到基于教师的立场考虑教育问题的教师教育学,构成了教育理论形态退化的三个台阶,勾画出了教育学“沦落”的大致轨迹。逻辑退化方面,教育学逻辑正走在“理论逻辑—实践逻辑—情景逻辑”的退化行程中,教育学的理论逻辑节节败退,难敌来自教育实践的反击和责难。功能退化则主要表现在教育学理论参与实践的方式不断变化,从教育理论功能的无限至上,主宰教育实践到理论无用论变得流行,向教育实践妥协再到教育理论成为“教师辅佐者”。在研究者的实践立场推动下,教育学变得十分谦虚。这种谦虚理论姿态的出现并不意味着教育学的进化,而是意味着它正被教育生活世界边缘化,正在走上一条“自失”的不归之路。教育理论的危机时代悄然临近,其源头就在于其自身本性的迷失,在于它在与教育实践的纠缠中放弃了理论应有的尊严与自信。应对教育理论的生存危机,摆正教育理论的地位,重拾教育学者的理论信念,成为当代教育理论崛起的现实选择。〔龙宝新,2012(2)〕

也有论者认为,教育理论内在隐含着实践指向和为实践提供方法论启示的可能,但由于受到诸多因素的制约,导致了教育理论实践指向的缺失。教育理论工作者自身目中无人、心中无情、胸中无境的“三无”状态是导致教育理论实践指向缺失的重要原因。在教育理论研究方面,许多教育理论研究者常常处于一种“目中无人”的工作状

态,研究活动往往只指向理论成果,而对教育实践的现实问题较少关注。在教育理论呈现方面,许多教育理论工作者把教育理论的呈现视为自我陶醉的文字游戏,较少考虑教育实践者特别是从事中小学教育教学一线工作者的接受水平,一方面充塞大量从译著里引出的晦涩难懂的理论概念,另一方面又布满云里雾里的考据,忽视了情感的表达。在教育理论教学方面,教育理论者的语言表达往往离开一定的背景和情境,难以获得表达者真实的见解和主张,往往出现曲解或误解的情况。这种“三无”状态不但局限了教育理论工作者的视野,使教育理论的学习和接受无法激起学习者作为学生和教师的体验,同时也无法引导教育实践者从不同学科的角度来理解和诠释教育历程中许多相关因素,以及从不同视角和思路去检视、解释教育实践中各种价值取向来发展他们自己的教育价值观,发展他们在寻求教育问题解决时形成政策制订的观点和能力,发展他们根据不同对象去确定教育目标、选择和开发课程资源的能力。教育理论工作者必须正视这一现象,认真考量教育理论研究、呈现、教学等工作与教育理论所折射出的体验性、思辨性和拓展性特点的联系。〔范远波,2012(9)〕

(2) 教育学的知识困境

有论者认为,教育学知识存在三大问题或困境:教育学知识的性质及其确立问题,认识机制问题和知识的效用问题,即教育学知识的真理困境、方法论困境和价值困境。首先,教育学知识的性质及其确立问题,不管是主张主体观念与客体对象相对应的“符合论”、主张融入信念系统后保持逻辑一致性的“融贯论”还是主张知识是否为真在根本上取决于它的“效用”的“效用论”都始终没有放弃理性生活,从而遮蔽了伦理道德与丰富的情感世界。而教育却是理性与情感的融合,毕竟人的教养不在于有知识、有智慧,而在于有道德良心。在这个意义上,教育学知识的确立可能还不在于“真”,更多的在于“德”。这就使教育学陷入真理困境之中,一种同时蕴含道德品质和真理品质的“整体知识论”也许更适合用于确立教育学知识。其次,在方法论层面,教育学知识产生的内在过程,不管是哲学的、科学的还是艺术的方法,都面临着共同的困境,即来自二元对立思维模式的桎梏,造成了认识论立场的两难境地。这种困境集中体现在事实与价值、还原与整体、量化与质性的二元之争上。而对于复杂多样的教育研究来说,更加需要倡导的是方法的多元主义。再次,教育学知识的存在与否在根本上取决于其效用的大小,而教育学知识与不同的教育实践存在着复杂而丰富的关系,教育学知识(研究层面的)无法直接指导实践。〔童想文,2012(8)〕

(3) 教育学的文化困境

有论者认为,在教育学中国化的过程中存在的两种文化态度给教育理论中国化造成了不同的文化困境。其中,第一种文化态度是以学习先进为价值取向的激进态度,是指中国教育学人以先进为最大价值取向,采用新旧对立的思维方式对国内外教育理论进行评价和处置的倾向。这种态度具体表现为热切移植、学习西方近现代“先进”教育理论和经验,把中国传统文化和教育传统当成中国教育发展的最大障碍进行批判乃至弃绝。这种激进态度是近代以来教育理论中国化的一个基调,在20世纪的大部分时间里呈现为这种状态。第二种文化态度是以注重继承传统为价值取向的发展态度,是指中国教育学人以发展本国特色教育理论为价值取向,采用新旧互济的思维方式对国内外教育理论进行评价与处置的倾向。这种态度具体表现为关注教育理论的特殊性,主张教育理论中国化需要以中国教育传统和传统文化作为基础。第一种文化态度主要面临三大挑战:首先,它造成了中国教育学人学术生活与日常生活一定程度的分裂;其次,它造成国人对域外教育理论的盲目尊崇。由于对域外教育理论理解的临时性和情境性,出了专门进行研究工作的“象牙塔”,回到中国活生生的现实,便会感到迷茫、困惑,而所持的向先进教育理论积极学习的文化态度又决定了必然会现出一种以理论裁剪实践的局面;再次,它造成中国教育研究原创精神和原创能力的缺乏,制约了真正属于自己的教育理论的创生。第二种文化态度则更加任重道远,面临更大的文化困境。首先,这种文化态度面临着如何破旧立新的问题,由于不能在传统中发现足可与先进教育理论媲美的不一样的东西,教育学人只能在西方教育理论的框架里徘徊;其次,由于受此前所秉持价值取向的影响,教育理论中国化价值取向发生转变以后,现在研究传统文化反而出现了困境。古文阅读基础较差的现实使得研究者与传统文化的交流只能是间接的,这显然不利于他们对传统文化和教育传统做深入的研究,不利于传统文化的有效传承。〔和学新等,2012(8)〕

2. 教育学的理论建设

(1) 学科立场

有论者认为,探索讨论教育学的学科立场是继教育学的逻辑起点和学科性质之后的探索教育学学科独立,走出教育学危机的另一条思路。教育学学科立场包含四个维度:学科假设观、学科对象观、学科知识观和学科价值观。教育学的学科假设,即人有受教育的需要并具有可塑性,这一基本假设贯穿于教育学理论构建的历史过程之中。教育学的研究对象是“教育现象”,确定教育现象要依据“教育目的—手段”一体性的规

范性框架。教育学知识是关于促进人的成长的知识,具有综合转化性。个人的教育性成长则构成了教育学的基本价值追求。〔李云星,2012(11)〕

教育学学科立场的基本结构

基本结构	学科假设观	人是教育的存在,并具有“可塑性”;
	学科对象观	1. 教育学的实质研究现象是“教育现象”; 2. 确定教育现象的形式是“教育目的一手段”一体性关系(教育研究的视角);
	学科知识观	1. 教育学知识的特性(综合转化); 2. 教育学知识的目的是改善教育实践,促进人的发展;
	学科价值观	人的教育(人的成长)是教育的核心价值和重要追求。

也有论者认为,教育学应坚持“三维一体”的立场,即从三个维度来分析教育学的立场:①教育学立场的“原点·基础”:人之生存与发展。这是针对当前我国教育中对人(学生)发展的漠视而提出的。研究和思考教育学问题,必须以人学理论作为基础。只有以人学作为教育学研究的基础,才能真正重视和解决人面临的生存与发展问题,才能克服教育中“见物不见人”的“物化教育”的弊端,真正解决学生的生存与发展问题。②教育学立场的“指向·目的”:具体生命与自觉。“生命自觉”是人的精神世界的能量可以达到的一种高级水平,只有自觉的人才能对自己的发展有自觉意识,才能明确自己发展的需要和目标,并结合外界条件和自身状况对未来发展做出判断和决策,进而自觉掌握自己的命运。教育学是一门关注人、研究人、造就人,使人追求“生命自觉”、学会“生命自觉”、成就“生命自觉”的学问,它以培养学生积极、能动、成功的发展,学会自我养成与自律,学会“生命自觉”为己任。③教育学立场的“方式·方法”:生命实践与律动。从一定意义上说,实践是人之生命的本质所在,离开实践,人之生命就失去存在的方式。实践能够唤醒人的自然潜力,为人的智力和体力发展提供舞台,也是将科学文化知识转化为技能技巧的土壤。“律动”就是行动,就是“做”,“践行”是体现教育学立场的最好方法。这三个方面紧密相连,相互支撑,三维一体,缺一不可。这种生命实践与律动之学的立场强调教育者要做到:要有积极的“人性善思”,即“心中要有人性的善”;要有鲜活的“生命之感”,即“眼中要有鲜活的生命”;要有律动的“实践之行”,即“行中要闪现律动与个性”。〔王北生,2012(1)〕

(2) 价值取向

有论者认为,教育理论建构应秉持教育的生命价值取向,这是因为人的生命只有

有了价值才富有意义,人是为价值而存在的,并不是为了存在而活着。关注人的生存环境、生存质量和生命理想是教育理论创生与发展的主旋律,影响着人的存在意义。关注生命价值的教育理论就是要注重研究现实生活中学生的生命存在方式,使教育理论不再是眼中没有学生的抽象空洞的话语体系。教育理论要从现实生活中学生的积极性、主动性、创造性、灵动性、开放性出发,关注现实生活中学生生命的动态发展,不断满足学生生命个体的发展需要,培养学生对生命的理解与尊重,建立起多维度、多层次的生命教育理念,将尊重生命落到实处。中国教育研究者不仅要继承传统精神价值的精华,还要弘扬现代精神价值的精粹,更要汲取西方现代精神价值的精髓,在人类共有的精神财富基础上创造出新的精神价值,使教育理论的生命价值大放光彩。〔杜复平,2012(10)〕

(3) 表达方式

有论者认为,教育研究势必伴随着特定的理论表达方式,教育研究的成果必须通过相应的表达方式传递给读者,才有可能为教育理论史或改进教育实践做出贡献。从西方教育研究史来看,教育研究有文学性与科学性两种基本的表达方式。当下,由于科学性表达过于追求理性思辨或实证说明,忽视了人的个体生活体验,日益受到一些研究者的怀疑,使教育研究出现了一种以叙事研究为代表的文学性表达倾向。这种倾向的兴起,与基于思辨和精确量化的科学表达的困境有关,因为它试图挣脱教育学的概念框架与理论谱系的束缚,直接把教育研究指向教育活动的现场与个体的切身体验。教育研究的表达方式,不仅是研究者处理话语方式与文体形式的表层次问题,也是一个涉及方法论选择的深层次问题。无论是科学性表达,还是文学性表达,思维与语言习惯都会限制人们的视野,而人类生活经验中的许多意义也确实会被一些习以为常的理论及其表达方式所遮蔽,教育经验的意义同样也是如此。因此,表达方式作为教育研究方法论的外在形式,研究者不宜过于强求,甚至让它的重要性超越研究的过程与内容本身。〔熊和平,2012(4)〕

(4) 理论吸收

① 人类学研究范式。有论者认为,人类学的研究范式对于研究与解决今日中国教育的难题有着诸多的启示。首先,人类学对文化价值立场的坚守为教育研究提供了新的审视角度;人类学对文化的研究结论提示人的教育的独特性;人类学的文化视角帮助教育研究者看到当前中国教育核心问题的解决途径。其次,人类学研究坚持的独特的田野考察法启示教育研究要深入人的发展的立体及细微层面;教育研究要深入教

育实际,尽力展示最真实而鲜活的教育现实;田野考察法强调的自下而上的理论构建形式有利于发展中国教育学的本土理论。第三,人类学的他者言说系统对中国教育研究的启示为:他者的眼光有利于对教育公平的研究与实践;在教育研究中要观照体系内部生命体内在的需求;在教育研究中要站在第三方审视教育问题。〔李姗姗,2012(12)〕

② 行动者网络理论。有论者认为,教育研究一直以来都被框定在人、教育和社会的三维空间中,可见的(visible)物质世界却难觅踪影。莫基于事物为本哲学的行动者网络理论在过去的三十年间被广泛应用于社会科学领域,并为以非还原论实质观为核心的关系本体论、以认识论同等效力原理为旨趣的政治认识论、以“行动者网络”为基础的社会科学方法论的形成与开创创造了条件。然而,这种理论在教育研究中的运用并不十分充分。作为一种新的认识论视角和复杂对象的理论分析方法,行动者网络理论深切教育研究之根,打破已有的还原论怪圈,推动教育研究走向丰富多彩的实践世界;它立足教育研究之本,重构已有的教育学基本概念,为教育研究重新勾勒出新的架构;它冲破坚固的人与社会中心化牢笼,拓展新的研究领域,开辟了教育研究的一片新领地;它走进教育的真实场景,跟随行动者的步伐,重组教育。〔左璜等,2012(4)〕

③ 知识社会学方法。有论者认为,自20世纪90年代始,我国引入知识社会学理论,有关知识的形成与传递社会文化因素的分析成为当前我国教育研究的一大潮流。在当前的教育研究中,知识社会学的运用可分为两种路径:其一是对教育理论与教育政策演变的知识社会学分析;其二是对知识演化与控制的知识社会学分析。知识的社会建构论逐渐成为知识社会学的主流方法论,它指出了知识的生产和传递既是个人习得的结果,也受到社会因素的影响,即教育中的知识是由社会建构的。因此,在我国当前教育理论本土化建构的过程中,要从知识社会学的角度得出有益的结论,必须将教育学知识的研究置于社会运行的环境中进行考察,分析各种社会因素特别是权力关系对教育学知识演变所产生的影响,即弄清教育学知识的生产机制,如此方能为构建本土化教育理论提供指导,进而为教育改革指明方向。〔姜亚洲,2012(22)〕

(5) 理论转化

有论者认为,现代教育学理论的发展,需要建立明确的理论转化的方法论意识。然而,自“科学教育学”建立以来,尤其是在教育科学分支学科蓬勃发展的过程中,不少学者似乎更多的是在直接借用其他学科的“研究方法”的意义上研究教育问题,对于这种方法在研究教育问题中的局限缺乏应有的关注。其他学科方法必须“转化”为教育学科的研究方法主要有三方面的原因,分别是教育研究“缺”方法论、其他学科方法论