

中国教育学科 年度发展报告

叶澜 主编

· 2004

上海教育出版社

中国教育学科 年度发展报告

叶澜 主编

· 2004

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. 2004 / 叶澜主编. —上海: 上海教育出版社, 2006. 1
ISBN 7-5444-0452-8

I. 中... II. 叶... III. 教育科学—研究报告—中国—2004 IV. G40

中国版本图书馆CIP数据核字(2006)第003681号

中国教育学科年度发展报告·2004

叶澜 主编

上海世纪出版股份有限公司 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 20 插页 4 字数 326,000

2006年1月第1版 2006年1月第1次印刷

印数 1-3,000本

ISBN 7-5444-0452-8/G·0348 定价: 33.00元

(如发生质量问题, 读者可向工厂调换)

国家教育部普通高等学校
人文社会科学重点研究基地

华东师范大学

基础教育改革与发展研究所研究项目

主编: 叶 澜

编委: 陆有铨 杜成宪

单中惠 杨小微

马和民 吴遵民

李政涛 宁本涛

王建军

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。2004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、课程论、教学论、教育管理、中国教育史、外国教育史、比较教育,共10门。本“报告”选择的学科相对集中在教育学学科群的“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2004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。

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。

2005年6月

目 录

1	总论:教育学科研究势态的变化与消长
1	一、多了些深思,少了些浮躁
4	二、本土研究强化
5	三、学科重建力量的集聚与萌动
7	教育学原理
7	一、概述
7	二、进展
7	(一) 教育理论发展研究
19	(二) “教育”变革与发展研究
25	(三) 教育活动中的主体关系研究
27	三、展望
33	教育哲学
33	一、概述
33	二、进展
33	(一) 教育“本身”的研究
40	(二) 学生与教师
47	(三) 知识与教育教学改革
52	(四) 教育哲学学科发展与建设
57	三、展望

63	教育社会学
63	一、概述
65	二、进展
65	(一) 传统的复归与领域的新建——教育社会学史与 课堂社会学分析
69	(二) 思考与践行——社会变迁中的教育问题
76	(三) 疑问与争鸣——社会分层与教育公平
81	(四) 盲点中的亮光——学校文化与学生文化
84	(五) 焦点的转向——教师与社会化
87	三、展望
95	教育经济学
95	一、概述
96	二、进展
96	(一) 学科建设问题
97	(二) 教育制度创新问题
103	(三) 教育不公平问题
106	(四) 大学生就业问题
108	(五) 教育成本问题
110	(六) 教育效率、效益问题
114	(七) 教育投融资问题
119	(八) 高校助学贷款问题
121	三、展望

128	课程论
128	一、概述
129	二、进展
129	(一) “轻视知识”问题的论战:知识观与学习观的辩证
133	(二) 课程及课程研究之本土文化根基的寻求
134	(三) 课程政策与课程领导
140	(四) 课程组织与教材
142	(五) 课程与教师
144	(六) 课程评价
145	(七) 课程实施与课程改革
150	三、展望
156	教学论
156	一、概述
165	二、进展
165	(一) 从交往、互动、对话、体验等多重视角理解教学过程的本质
168	(二) 教学设计的理论和实践开始走向成熟
171	(三) 基于学习方式变革而展开的教学模式与策略研究
176	(四) 课堂教学评价研究新进展
178	(五) 立足于校本的教学研究和教师发展
180	(六) 教学论的理论转向与学科建设的反思和重建
183	三、展望

191	教育管理学的自身发展
191	一、概述
192	二、进展
192	(一) 教育管理学的自身发展
196	(二) 从多维学科的视角关注学校管理和学校文化
201	(三) 着眼于“发展性视野”的教师管理研究
209	(四) 以安全第一、法德相济的观念关注学生管理
213	三、展望
218	中国教育史
218	一、概述
220	二、进展
220	(一) 教育人物和教育思想研究兼具时代性和多样化特征
229	(二) 教育制度与学校系统研究向纵深发展
239	(三) 专题史研究结构层次分明
249	(四) 教育史研究方法及史学理论研究继续拓展
252	三、展望
256	外国教育史
256	一、概述
258	二、进展
258	(一) 聚焦外国教育史学科百年
261	(二) 拓展外国教育人物和教育思想研究的视野

266	(三) 深化外国高等教育史研究
271	(四) 探索外国教师观和教师教育理念
274	(五) 解读外国教育经典
276	三、展望
280	比较教育
280	一、概述
281	二、进展
281	(一) 高等教育质量研究凸现
287	(二) 基础教育政策研究成为新视野
291	(三) 教师专业化研究成果丰硕
298	(四) 道德与公民教育备受关注
302	(五) 学科建设向纵深发展
305	三、展望

总论:教育学科研究势态的变化与消长

叶 澜

读完 2004 年各学科的年度报告,我有一种观海听潮的感觉:海浪从远处奔腾而来,蓄足了力量又拍岸而去;潮起潮落,日复一日,改变的是力量,不变的是节奏。正是这大海的韵律,这奔腾过程中渐成的节奏,使每个到海边的人,能走出日常生活中积累的无序与烦躁,体验到大海所特有的呼吸——涌动的宁静和持续的张力。

文本所展示的 2004 年教育学科研究势态的变化恰似这大海的韵律:每个学科在新世纪面临的基本问题、主题词、走势等已初成稳态,消长的是各种思潮、思想、观念、论点的内在力量和相对力量。这些变化让你感受到希望,看到新的雏形和可能超越的力量在积聚和增长。

一、多了些深思,少了些浮躁

学术力量的增长与积聚常常通过学术心态的变化透出。与前几年相比,从今年的文本中可以明显读出的是浮躁之势的减弱和思考力度的加强。

浮躁之势的减弱明显地表现为,跟风式或随着学术时尚转、拿着一艘来的学说或方法、根据官方钦定的意见或决定、学界要人提出的理论或观点,简单套用或“戴帽穿靴”式的论文,在我们的“报告”中已不再多见。在此,我并不是说大家不必关注上述的一切,而是说要把这些当作一种资源,用自己的思考、理解、批判、分析、判断,即通过自己的研究,发出具有对话、深化、细化、丰富、开拓等富有创生或推进价值的自己的声音。真正的学术是在这样的过程中成长的,永远的紧跟、追潮,不可能跟出一个新世界,可能的只是浮饰虚妄的“繁荣”和学术自我的枯萎。教育学科发展的历史中这样的教训还少吗?也许,这种浮躁是由渴求发展的热情引发的,这在一个充满挑战的变革发展过程中是不可避免的,是发展需要付出的代价,然而必须尽快地走出。可以庆幸的是,与以往相比,21 世纪初的中国教育学术界已经有一批有思想、有责任心、肯下“死”功夫的学人,较快地走出了这一幼稚期。

思考的深化首先表现为问题的开掘与聚集,体现为研究者的问题意识加强。所谓问题意识,包括问题的原发性,即问题是自己的研究中产生的,而不

是拿别人提出的问题做文章,这是教育学发展追求原创性和加强本土性的始发式保证。如教育学原理中对当代中国社会转型时期的学校转型研究,教育社会学中有关中国农村教育危机与流动人口教育的问题,教育经济学中的民办教育研究,比较教育中关于“世界一流大学”的讨论,中国教育史中非制度化教育史研究的提出等。强调提出真问题,是问题意识的又一种表现,而且是研究是否具有理论价值与实践意义,具有推进发展价值的基本要求。教育哲学的报告中专门提出了这一点,强调缺乏真问题的意识,将制造出伪学术成果,学科建设的愿望会成泡影。问题的纵、横拓展,是在学科问题史意义上对问题深化提出的要求。如关于教育学学科独立性问题的讨论,引出了关于教育学是一个领域还是学科,教育学与其他学科关系性质等横向拓展的问题,也引出了有关教育学立场、思维方式、理论特性、话语方式等深层问题。问题逐渐由散点式的分布到向核心聚集和呈现出结构关联,这是学科整体发展意义上问题意识的提升。今年各学科的年度报告,尤其是基础性学科报告中,我们都能看到这一走向。思考的深化还表现为反思力度的加强。本年度的报告中,有对百年学科发展世纪问题的反思(教育学原理),其宗旨不局限于历史经验与教训的总结、原因与过程的分析、功过的评定,更在于寻找当前我国教育学发展来自学术传统上的资源、障碍和问题的病根,以及它在教育学研究人员内在精神世界中的积淀,它对当代研究取向、发展动力、思维方式等方面的深层影响及表现,以求提升研究人员超越历史与学术自我局限的自觉,增强新世纪学术发展艰难而不能重蹈覆辙的警觉。本年度报告中还有对学科自身存在价值的反思,关于学科研究范式的梳理与反思,对学科知识特性的探讨等。这些研究如此集中,在以往的年度报告中不多见,其反思的深度也是前所未达的。它至少表达了各学科研究人员在学科自我意识上的提升、在学科独立性和知识品质上的追求,也是学科发展自信心、责任感增强的表现。

自然,也存在着不同的看法,如,认为在当代学科走向交叉和综合的时代,教育学科讨论独立性、学科立场等问题似不合时宜,且有保守、倒退之嫌。在我看来,这是教育学学科发展中尚未走完、不可绕过的一个必须完成的阶段。教育学若无独立性,若无自身特有的结构、内容与品性,就不可能成为交叉学科形成中的对话者。一方只作为承受者的所谓“交叉学科”并不存在,因为无“交叉”的实质,最多也只是作为另一学科的应用学科而存在。在学科综合的过程中,教育学若无独立性,那么也就没有自己的声音,也不是综合学科的构成者或有关因素乃至酵母。这就是说,无论是交叉学科,还是综合学科,都是

以构成交叉和综合的各相关学科的独立存在为前提的,且都不会因交叉学科和综合学科的存在而放弃原学科研究的深化与发展。这就像强调全球性不应以取消本土性为目标和前提一样。反之亦然:强调本土性并不以反对全球性为目标和前提;当前突出教育学的独立性,也不是以反对、排斥其他学科研究为前提和目标的。

除此以外,本年度报告中的反思还指向 20 世纪 80 年代中期以来,中国教育改革发展中的—些重要方面。如教育哲学中讨论的素质教育,课程论中有关课程改革知识问题的大讨论以及教育学原理所涉及的教育政策范式转变研究,都建立在对变革实践批判性反思的基础上,呈现出理论研究对变革实践避免大幅震荡、趋于合理、提高积极效益和效应的价值。

反思方面尚须进一步关注的是传播到国内的当代西方—些时尚理论与研究方法,如后现代主义、新制度经济学、叙事研究、质性方法等。这些理论中,以后现代哲学观最为突出;研究方法中,叙事研究可作为代表,大有取代前一阶段的行动研究之势。问题不出在把它们介绍到国内来,而在于对这些理论、方法的本身及其形成史,包括它们何以会出现,核心的价值观是什么,针对什么而提出,超越在哪里,内在的局限在哪里等,作为把握—种理论与方法所必须完成的认识任务,没有花大力气去做。在这样的情况下,把它们当作—种可用之宝、会带来创新结果的武器,使用到对教育实践和教育理论的研究中,那就又平添了一份盲从性,并表现出思想方法有偏差的历史继承:用外国的“药方”治中国的“痼疾”。其实在西方对“后现代”、“新制度经济学”、“叙事方法”等,也并非—片赞同声,而是存在着批判性的观点,也不把它作为治国、治教育之良方。在国内,哲学界、经济学界已经由最初的积极介绍、应用,转向冷静辨别、批判反思。而教育界,尤其在中青年学者中,对这些“武器”的把玩,还趋于广泛和热烈。如果要找造成此态的原因,那么还是与教育学科长期形成的多重依附性和治学路线的惯性相关。在今年的年度报告写作中,我们读到的个别论文已涉及此问题,认为应从现代性与后现代性双重视角来认识当代教育的性质,表现出了一份清醒与冷静。我以为,当前我们不仅需要—有对现代性的批判性反思,同样需要—有对现代性作出尖锐批判的后现代性的深度把握与批判反思,进而还需要在把握教育本身特质的基础上,对后现代教育观的内核、价值与局限有—个相对明晰的认识。这是对批判的思想武器的批判,在推进学科发展上将具有深层的更持久的意义。这可能是医治当前教育理论方面深度浮躁的—帖不可缺少的药剂。

二、本土研究强化

本土研究强化,是这几年教育学科研究中持续出现的走势,2004年已经呈现普遍化趋势并具体渗透在不同学科中。这是21世纪中国教育学科建设内生力量的增强和希望所在。

本土研究的强化,除了上面已经涉及到的问题意识中的原发性以外,还表现在如下方面。

第一是中国教育史对中国教育历史资源的深度开发和为传统与现代的沟通作出的努力。前者主要体现在对中国特有的方面,如考试制度、书院等的持续研究,其走向不仅是在观点上注意发掘其独特的历史价值、当代意义,而且研究其被废除或衰落等发生变迁的原因,并把研究推向具体人物、具体地域、具体机构和具体事件,从而使对事物的把握在整体上趋于深入、全面,呈现出历史逻辑。研究中不仅采用了文献法,还采用了文物的搜集和原始文本的分析,现场考察、调查、访谈与口述等多种方法。这种多视角、具体甚至是细部的研究,将使中国教育历史资源的形态丰富、多元且呈现出鲜活的状态,有利于突破从概念、典籍出发认识历史的局限,更加生动地认识和把握历史,也使当代与历史的对话情景式地而不是抽象式地进行,更有助于传统精神的当代复兴。为使传统与现代有效沟通,中国教育史尤其加强了近代教育史和民国教育史的研究,不管从什么角度切入,其重要的意图都是希望通过历史上转型社会教育思想和教育活动的研究,为当代社会转型中的教育变革提供借鉴。即使是对古代教育思想、人物和制度的研究,也着力于探寻当代变革的本土性渊源和民族文化的根基与土壤。尽管这些努力还只是开始,成效并非指日可待,但可以期待的是,中国教育史的当代研究走向,将为当代我国教育学研究之中国元素的深入和增生,乃至基因式作用的发挥,作出任何其他学科不能替代的贡献。

第二是其他教育学科对本土的实践研究也在加强。若要细分,这种取向的加强可分为四类。一类是以思辨见长的学科,如教育哲学,主要是对本土教育实践中存在的问题,从哲学层面上加以反思与批判,为了更好地把握现实,也将重心下移,深入到具体学科、专题,进入教育现场作观察研究,而不再仅停留在对教育的前提性问题的探讨上。第二类是教育社会学、教育经济学、教育管理学的交叉学科,它们大多是在本学科基本概念、命题的框架内,对相关的

实践问题开展考察与研究,作出解释与批判,提出改革的建议与策略。如教育社会学,对社会变迁与教育发展、教育公平、课堂中的人际关系与互动方式等作了学科框架内的分析,大多采用实证的方法,重在对事实的揭示。第三类是外国教育史、比较教育,它们或将国外教育作为研究对象,或必含国外教育研究,可戏称为“涉外”学科。按过去的状况,这两门学科的研究都以“外”作为“主打牌”,但这些年来出现了关注国内问题的特征,即试图通过对国内问题的把握来选择国外研究的领域,比较教育还十分积极地提供全球教育改革的趋势与走向,为国内改革提供参照系、背景、经验或教训。如外国教育史中对当代背景下的杜威教育思想研究、素质教育旨趣的历史解读、国外高等教育发展个案与重要人物研究等专题的突显,比较教育中有关高等教育质量保证、基础教育政策研究、教师专业化等问题的选择,都体现了关注当代本国教育发展需要的取向。第四类是由原先作为一门学科的教育学分解而成的分支学科,如教育学原理、课程论、教学论等,它们研究的重心是在教育和学校的本体部分,学科的理论问题与教育、学校的实践有着最大可能的相互建构价值。这些学科从多层面、多时态与实践形成内在关系,直至直接深度介入学校、课程、教学等方面的改革,在当代中国教育新形态创建的过程中作出直接贡献,而改革中的实践则激发教育理论更新的思路,提供丰富的具有创生意义的鲜活资源。

从以上的简要概述中,我们可以清晰地看到当代中国教育学学科研究中的一个重要变化:教育学科自身的发展要从民族文化传统中汲取营养,扎根于本国教育实践变革的丰厚土壤。这也是教育学科研究人员对本学科的发展在推进中华传统文化的当代复兴和本国教育发展中的责任有了一份自觉和清醒的折射。

三、学科重建力量的集聚与萌动

21世纪初的中国教育学界面临着学科重建的历史任务。学科重建是一个艰巨和复杂的过程。在我看来,它首先需要研究人员对时代发展、人类科学、文化、世界图景、思维方式等全局式与深度变化的不可回避、不可逆转和进步价值的觉识,进而带来自身认识世界和学科发展参照系的变化;然后要以变化了的参照系、思想方法等作为新的认识工具,重新审视已有的教育学科状态,通过批判性的反思,发现问题,清理核心概念和知识基础,找出支撑学科知识体系的学科深层结构;最后,在清理思想的过程中明晰富有新意的框架、思