

教育科学研究 30 年：一个知识社会学的考察

王永斌¹, 王兆璟²

(1. 兰州交通大学 马克思主义学院, 甘肃 兰州 730070;

2. 西北师范大学 学报编辑部, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 改革开放 30 年来,我国教育科学研究历经拨乱反正、恢复重建,从“三个面向”、开放借鉴,到强化反思、关注元理论,再到转型发展、理论与实践同建共构的过程。考查这一时段的教育科学研究,始终贯穿着对教育学自主性的追求,进而也在回应教育实践诉求中发出了应答。作为知识生产的教育科学研究,从教育观念、思维方式,到研究领域、咨询服务、教育话语方式等方面发生了深刻的变化。

[关键词] 教育科学研究;教育学;自主性

[中图分类号] G40-03

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-6201(2011)01-0154-07

知识社会学主要研究知识或思想的产生、发展与社会文化之间的联系。在知识社会学看来,任何一种知识或思想的产生,都不是孤立的现象,而是与特定的文化制度、历史情境、时代精神、民族文化心理等社会文化之间有密切联系。中国正逐渐步入“知识经济”时代,知识开始在社会中占据中心地位,研究知识与社会的关系正成为中国学者的义务与责任。在中国改革开放的宏观背景下,我国教育科学研究从恢复重建到蓬勃发展,走过了一条迂回曲折的道路,取得了举世瞩目的成就。从知识社会学的视角,考查教育科学研究 30 年的变迁,不难看出,作为知识生产的教育科学研究,不仅受特定时代的历史情境和时代精神的召唤,是我国改革开放的产物,而且也以自己的独特方式,促进了教育改革和发展,为教育实践提供了强有力的理论支撑和智力支持。

一、拨乱反正、恢复重建(1978—1982)

1978 年是中国改革开放的元年,中国社会由此进入了一个新时期:结束了长达 10 年的“文化大革命”灾难,政治上进入了一个“拨乱反正”的历史时期。伴随着对所谓“两个估计”和“两个凡是”的批判,以及关于“真理标准”问题的大讨论,发出了思想领域解放与变革的先声。随着教育战线的拨乱反正,教育理论界也在思想上冲破了禁区,对建国以来尤其是“文革”期间遭到惨重破坏的重大教育基本理论问题进行重新认识或反思,尤其对宏观教育问题予以特别的关注。

建国以来,我国实行向苏联学习的一边倒政策,教育学以苏联为蓝本,批判抛弃了一些西方教育理论。从此,苏维埃教育学一统天下。1958 年开始提倡建立中国自己的教育学,批判苏维埃教育学,但是由于受“左”的思想的干扰,中国自己的教育学始终未能真正建立起来^{[1]3-6}。致使我国教育学深深植根于建国以来主导意识形态的话语结构里,成为特定时期占主导地位意识形态内容的一部分。如“教育

[收稿日期] 2010-10-10

[基金项目] 教育部人文社会科学研究 2009 年度一般项目(09YJA880104);教育部人文社会科学研究 2010 年度一般项目(10YJA880140)

[作者简介] 王永斌(1971—),男,甘肃民勤人,兰州交通大学马克思主义学院副教授;王兆璟(1969—),男,甘肃临洮人,西北师范大学学报编辑部编审,教育学博士。

是阶级斗争的工具”，“学校是无产阶级专政的工具”等。经过 1978 年真理标准大讨论，在党的十一届三中全会重新确立的“解放思想，实事求是”的思想路线指引下，教育科学研究的恢复重建进入实质阶段。先后就教育起源、教育本质、教育功能、教育价值、教育与生产劳动结合、人的全面发展、教育与经济的关系、教育与科学技术的关系等重大教育理论问题展开讨论、研究与争鸣，教育事业发展与改革过程中的重大理论与现实问题以及新的教育学学科体系的构建问题得到学术界的普遍关注。

教育本质的大争论是新时期教育领域具有全局性的重大问题。1978 年，于光远在《学术研究》杂志上发表题为《重视培养人的活动》的文章，认为“在教育这种社会现象中，虽然包含有某些属于上层建筑的东西，但是整个来说，不能说教育就是上层建筑，在教育与上层建筑之间不能划等号”^[2]，由此拉开了教育学术界有关“教育本质”问题的大讨论。这场争论持续了 10 年之久，发表的论文有 300 余篇。据不完全统计，前后出现了 28 种观点，其中影响较大的有“生产力说”与“上层建筑说”之辩、“双重属性说”与“多重属性说”之辩、“社会实践活动说”与“特殊范畴说”之辩、“生产实践说”与“精神生产说”之辩、“社会化说”与“个性化说”之辩、“培养人说”与“传递说”之辩、“产业说”与“非产业说”之辩^{[3]14}，等等。这一讨论对教育学科发展的重大意义在于参加讨论的人大多不再沿用简单演绎的方式，从马克思主义有关社会结构的一般结论中，推演出教育学的原理式结论；在于教育学界有了不同于自 50 年代以来已经少见或不允许出现的学术意义上的争论。由此带来的不仅是思想的解放，也是学术的解放，而且使学科基本理论的研究与时代发展有了沟通^{[4]3-17}。正因为如此，紧接着引发了关于教育功能的探讨、关于教育产业化的争论、素质教育的兴起等等，一些新的范畴进入研究视野。

这次讨论虽然对教育的本质属性并未达成统一的认识，一些达成共识的问题也未能得到完全解决；但延续时间之长，论争之激烈、观点之纷呈、影响之广远，迄今为止，再没有哪个教育问题讨论可以与之匹敌。这一学术现象的出现，既是教育学界拨乱反正、思想解放在学科建设上的必然反映，更是新时期教育实践变革和教育科学发展高潮的即将到来对教育科学提出的挑战。不但极大地解放了思想，深化了对教育基本理论问题的认识，为后续的教育科学研究打下了坚实的基础，而且为确立教育在经济社会发展中的战略性、基础性、先导性地位提供了理论依据，为教育的改革发展提供了相应的理论基础。现在看来，这场争论，不过是以学术讨论的形式（当时争论的参与者大都是来自于大学和科研院所的教育学研究者）表达出来的新的政治认同和政治诉求，是对于新的政治意识形态的理论诠释^{[5]3-19}。

这一时期教育科学研究的恢复重建还有几个重要标志：一是恢复重建中央教育科学研究所，各地纷纷建立了教育科学研究所，逐渐形成国家、地方和学校三级科研网络；二是建立全国教育科学规划体系，教育科学研究得到经费资助；三是高校教育学科专业、教师队伍和学位点基本得到恢复和重建；四是创建中国教育学会等教育社团机构，推动群众性教育科学研究展开。

二、“三个面向”、开放借鉴（1983—1991）

1983 年邓小平为景山学校题词：“教育要面向现代化，面向世界，面向未来。”从此，“三个面向”就成为我国教育理论和实践的旗帜，决定了这一时期教育科学研究的走向，并于 1985 年被写进《中共中央关于教育体制改革的决定》之中。“现代化”、“世界”、“未来”这些富有感召力的字眼，提供的是一个新的宏大叙事：它以“现代化”概念为轴心，把“中国”和“世界”、“过去”和“未来”通过对比联结在一起，为从不同立场出发言说中国文化和教育问题的人，提供了新的想象和思想空间^{[5]3-19}。

思想的枷锁一旦打开，原来积蓄的能量得到自然释放，教育科学研究迅速呈现出“百花齐放、百家争鸣”的局面。从 1979 年刘佛年主编的《教育学（讲座稿）》面世，到 1990 年 12 月为止，国内公开出版各个类别、各种层次的《教育学》共 111 本（包括哈萨克文的、朝鲜文的），尤以 1986—1989 年为峰期。在这 1979—1990 年 12 年时间里，可谓风起云涌，火树银花，且多有融汇、取舍^{[3]19-24}。在这么多教材面前，一方面感到有如“山阴道上，应接不暇”；另一方面，又不时有“似曾相识燕归来”的议论。在这个阶段，与教材并驾的是一批教育学专著的出版。例如厉以贤主编的《现代教育原理》（北京师大出版社 1988 年版）、张诗亚和王伟廉的《教育科学学初探》（四川教育出版社 1990 年版）、成有信主编的《现代教育引论》（河南教育出版社 1992 年版）、陈桂生的《教育原理》（华东师大出版社 1993 年版）、孙喜亭的《教育原理》（北京师大出版社 1993 年版）、方展画的《教育科学论稿》（上海教育出版社 1995 年版）、黄济和王策三主编

的《现代教育论》(人民教育出版社 1996 年版)、陈桂生的《“教育学视界”辨析》(华东师范大学出版社 1997 年版)等。此外,不少教育出版社先后出版了好多部教育学或教育丛书以及参考资料,如华东师范大学教育系教育学教研室编的《教育学参考资料》(上、下册,人民教育出版社 1980 年版),南京师范大学、上海师范大学、安徽师范大学、苏州大学、扬州师院教育学教研室合编的《教育学教学参考资料》(3 册,人民教育出版社 1985 年版),瞿葆奎主编的《教育学文集》(26 卷共 30 本,人民教育出版社 1989 年起出版)。如果说,教育学教材的编写与建设对教育学基础知识起到了一定的普及作用,那么,教育学著作的出版则在更大程度上推动着教育学术的发展,也可以说,这些著作在一定意义上代表着教育学术发展的水平。

改革开放,犹如一觉醒来,打开窗户,发现外面的世界是如此五彩缤纷。20 世纪 60 年代是世界教育大发展、大改革的年代,是世界教育进入现代化的重要历史时期。可惜当时我国正在闹“文化大革命”,对世界教育发生的重大变革一无所知。改革开放以后,我们的眼界才被打开,于是开始积极引进国外的教育理念、教育内容和教育方法。最早引进的一本书是联合国教科文组织 1972 年发表的教育报告《学会生存——教育世界的今天和明天》^{[1]3-6}。这一时期主要是介绍美国、苏联、英国、法国、德国、日本六个发达国家的教育制度和改革发展的经验,同时引入各种教育思想,在我国最流行的有四位学者的教育思想,即苏联赞科夫的发展性教学理论和苏霍姆林斯基的“和谐教育”思想,美国布鲁纳的结构主义教育理论和布卢姆的掌握学习理论。此外,还大量介绍瑞士心理学家皮亚杰的发展心理理论。

在改革开放的最初年代,介绍国外先进的教育理论和做法是解放思想的最重要的工作之一。然而,如何正确地引进和消化国外的先进经验,如何向先进的国家和学者学习,却是教育界还未深切体悟的问题。所以,在对国外教育理论与思潮的研究方面,做了大量工作,但较多停留在介绍或阐述的水平上,且偏重于日、美、苏,而对欧洲大陆国家、英国、第三世界国家教育的研究数量不多,从整体上看,比较、分析、创造性吸收还很不足,把发展教育理论的希望寄托在尽快从国外引进最新资料上,忽视或没有下大力气研究中国教育的实际与理论问题^[6]。由于当时最先翻译引进且流传较广的是美国学者布鲁纳的《教育过程》一书,所以很快形成了像 50—60 年代中国盲目追随前苏联教育家凯洛夫一样的“言必称布鲁纳”现象,在教育界,布鲁纳的思想几乎成了教育界的“圣经”。但是很快,在 90 年代末教育界已经认识到,这种“言必称希腊”式的研究是有诸多局限性的,中国的教育问题首先是中国自己的问题,任何先进的理论都应该与中国的教育实际相结合^[7]。针对教育学界“尊奉”西方思想渐成潮流的现象,有学者一针见血地指出:有意义的教育思想必须基于实践,对中国教育真正具有引导力的思想最终只能形成与本土境脉与本土实践之中,不能用具有浓厚的西方文化色彩的价值取向、思维习惯与言说方式来套解中国的社会现实和规引中国人的教育实践^[8]。

三、强化反思、关注元理论(1992—2000)

1992 年,在邓小平同志“南巡讲话”精神鼓舞下,教育科学研究的自觉性明显提高。1993 年,中共中央、国务院颁发了《中国教育改革和发展纲要》,明确提出要建设具有中国特色的社会主义教育体系,加强教育和理论的研究和试验,教育理论工作者和实际工作者要以马克思主义为指导,研究和回答建设有中国特色的社会主义教育体系的理论问题和实际问题。经历了 1989 年政治风波和市场经济的洗礼,中国知识界开始对十一届三中全会以来 10 年的实践及研究进行全面反思,一批具有自我反省意识的学者“开始有意识地抽身于思想界,进入专业的学术界,通过学术史和学术规范的重建和传统国学的梳理,为中国学术和文化奠定一个更扎实的知识基础”^[9]。教育学界也不例外。教育学学科“自我意识”的加强,始于对学科发展状态和影响发展问题的反思。对中国教育学在新时期发展的强烈愿望和责任感,激发了这种反思的需要。首次对此作出探索的是雷尧珠 1984 年在《华东师范大学学报(教育科学版)》上发表的《试论我国教育学的发展》这篇论文。由此而开发了一个问题域,引出了从历史的角度反思教育学,以及教育学科群中各科目的一系列反思性论文与专著,到 20 世纪 90 年代末,形成学科发展研究的历史性高潮。其中最具有影响力的是由陆有铨主编的《20 世纪教育回顾与前瞻丛书》,它对教育学科各主要科目的发展都作了世纪的梳理^{[4]3-17}。

教育科学研究反思还表现在对元理论的思考。所谓元理论,就是关于理论的理论,即对理论本身的

思考。元教育理论研究的兴起,意味着教育理论范围内“反思”也在不断深入^[10]。事实上,以“元研究”为意识的反思在 80 年代末就已开始,1987 年叶澜《关于加强教育科学“自我意识”的思考》一文的发表似可标示。随后,人们对教育学的反思日甚,关于建立“教育学史”、“教育科学学”的提议被学者相继提出。《华东师范大学学报(教育科学版)》从 1995 年第 1 期起展开“元教育学”(meta-pedagogy)专栏讨论,发表国内外学者的相关研究成果。到 90 年代末期以至世纪之交,元教育学及教育学元研究方面著作的丰盛出版,把这种具有元研究特色的学术反思推至高潮^[11]。有关元教育学的理论讨论在学科信念、研究范式、知识构成、话语规则以及教育学研究者共同体的学术生存方式等方面都取得了一些成果,推动了教育学在中国的发展。

反思性与元理论,其实是一个问题的不同侧面。反思性的强化与对元理论的关注,是世界范围内后现代语境下人文学科和社会科学的一个基本特点。例如,法国当代著名的社会学家皮埃尔·布迪厄,对于社会学的主要贡献,就在于开启了一个反思社会学的维度。反思性,是布尔迪厄社会理论独树一帜也最令人神往的魅力所在。其意义,已经超出了社会理论本身,而在更广阔范围内对人文学科和社会科学的研究具有启示意义。而社会理论家 I·沃勒斯坦则认为,反思能力是一个学者或科学家的基本能力。科学研究不仅需要重思(rethinking),更需要否思(unthinking):对学者和科学家来讲,重思(rethinking)争议问题是相当正常的。当重要的新的证据推翻了旧有的理论和有关的预测无法成立时,我们就会被迫去重新思考我们的前提。就这个意义而言,19 世纪社会科学的大部分,一直在被人们重思。但是,除了这种常规性的重思以外,我认为我们还需要“否思”(unthinking)19 世纪的社会科学,因为它的许多预设——在我看来,这些预设是误导的和阻碍性的——对于我们的心智有着太强大的控制。这些预设,曾一度被认为是对人的精神的解放,但在今天却对有益地分析社会世界构成了核心的知识障碍^[12]。由于布迪厄、沃勒斯坦等一批社会理论家不遗余力的提倡和实践,使得反思性成为全球范围内后现代语境下人文学科和社会科学研究的一个基本特点。美国文化人类学家乔治·E·马尔库斯则认为,在人类学领域反思,是人类学研究获得突破的一个决定性因素。他认为,“现时代,人文学科中处于支配地位的观念正在被重新评估。……目前的理论反思决不局限于对观念的批评,而更重要的是针对表述这些观念的范式风格(paradigmatic style)而展开的。”所以,人类学“迫切的任务将依然是对传统写作方式进行反思、对新的方式提出实验性的试探”^[13]。

由此可见,反思,是世界范围内众多人文学科和社会科学化危机、超越自身的基本方式。中国教育科学的反思研究,既是世界范围内人文学科的反思性在中国问题中的落实,又具有自己的特点。从广度上看,中国教育学界对于教育学自身困境的反思有历史考察,有现实分析,也有未来展望;有基于理论与实践之关系的审视,有基于教育学科与其他学科之关系的探讨,也有基于国际视野与本土关怀的阐述,还有诸多涉及基本问题、开阔视野的总揽性研究。从深度上看,教育学界对于教育学自身困境的反思也达到了一个相当的层次。总的来说,这种反思不再滞留于简单的问题罗列、肤表的原因分析及一般的情绪宣泄,而是着力于一些根基性问题的追问。“挑战”、“困境”、“危机”是研究者们反思教育学自身状况时常常使用的概念,应对挑战、摆脱困境、走出危机也可以说是近年来我国教育学人的共同努力,这一努力的主旨在于追求中国教育学的学科独立性与本土原创性^[14]。

四、转型发展、理论与实践同建共构(2001—)

1999 年,中共中央、国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》致力于构建一个充满生机的有中国特色的社会主义教育体系,为实施科教兴国战略奠定坚实的人才和知识基础,明确提出要“重视和加强教育科学研究,提高政府决策和管理的科学性”。《面向 21 世纪教育振兴行动计划》则提出“要加强教育科学研究,要统筹规划,突出重点,促进教育科研成果向实际应用转化。”科学研究与社会互动,是进入 21 世纪后教育科学研究的一个新特点。教育理论与教育实践脱离的问题是一个多年煮不烂的老问题。尤其当谈及教育理论的发展或教育实践的进步时,大多都不能绕开它。当代中国教育发展面临着由社会转型而生的一系列挑战。于是,要求理论界研究教育实践中提出的新问题之呼声日益强烈,要求实践界学习新理论的舆论也日益高涨。无疑,这为新世纪推进中国教育理论界与实践界的结合,共创理论与实践发展新局面提供了重要的契机^[15]。

进入 21 世纪,是中国社会经历转型性变革的重要时期。早在 20 世纪 90 年代,学术界就开始对社会转型的关注和研究。1992 年《中国社会科学》上发表的《“另一只看不见的手”:社会结构转型》^[16]首次提出并系统阐述了“社会转型”理论,且在学术界和社会上引起强烈反响。由此,“社会转型”就成为描述和解释中国改革开放以来社会结构变迁的重要理论,同时也成为其他学科经常使用的分析框架。这一背景下,教育同样面临着新的转型性发展,教育实践的转型变革推动了教育学理论创新,也促进了教育学术转型。于是,教育转型的讨论在全方位、多层次地展开:或从历史视阈梳理社会变革与教育转型的关系,或从宏观层面重新讨论“教育是什么”,或从教育活动与改革的基本单位——学校层面展开整体系统式的分析,还有从微观角度讨论社会转型对学生人格转型的影响。

虽然对教育科学研究与教育实践关系的认识不同,对教育科学研究向教育实践转化的中介、机制等的理解不同,但随着研究者对教育学学科应用性质的确定,教育科学研究正在高度关注教育实践,教育科学研究者大多在重新定位自身角色,由单一的知识型研究者转化为实践型研究者,从知识的陈述者转变为知识的批判性分析者。从现在来看,参与实践正在形成新格局,教育科学研究与教育实践的联系已形成三条基本途径:一是进行决策咨询。一些重大教育决策出台,一些地区教育规划的制定,一些教育行政部门重大举措的提出,常常通过课题研究、专家研讨、集体攻关等形式,反映教育学研究者的智慧,新课程改革是其中典型的例证。二是指导学校具体实践。近年来,众多的教育学研究者开始深入学校第一线,对学校改革发展中的问题进行把脉问诊,对校本课程、校本培训、校本教研、校本管理提出各种建议,对教师专业发展、师生关系调整发表意见,对课堂教学做出评论,同时,也注重将自己的研究成果运用于学校实际,在学校场域中进行验证、修改、完善。三是提炼基层学校的实践智慧。教育学研究者与中小学教师及其他教育实践者一道,构成研究共同体,在为教育教学第一线工作者的认识活动和实践活动提供理论支持的同时,也日益注重概括提炼实践中出现的新智慧、新经验,注重从中捕捉具有普遍性、一般性的做法,注重将感性经验上升到理性认识^{[17]26-36}。

杨小微、叶澜在对新世纪第一个五年中我国教育学发展进行总结时发现,社会转型的讨论引发了大量教育观念和教育问题的具体研究,其中一部分是各学科共同关注的问题,如教师专业发展、教育中的生命意识、知识论的转换问题等等,不难看出教育学科的研究已形成对社会转型背景下教育转型中人的问题的普遍关注。社会转型引发的问题中,也有一部分反映了不同学科领域的特殊问题,如教育基本理论中的制度改革研究、教育政策研究与教育法学研究,就是转型催生出来的相对新的学科领域;教育哲学中关于教育价值的讨论,正是被转型过程中的价值冲突所激活;教育社会学中关于教育公平的研究,如“义务教育的均衡发展”、“高等教育的大众化”,正是社会转型中利益矛盾所引发和凸显^[18]。“转型”,不仅仅是社会背景、时代潮流,而且也已经成为各个学科共同酝酿的学术氛围。教育学的转型问题被教育研究者从不同方面提出、思考、探索,其中“原创教育学”是比较有代表性的一种^[19]。

中国教育学原创性问题的提出,针对的是中国教育学研究一贯的依附状态,要解决的是如何实现中国教育学研究的“转型发展”问题。教育理论的原创性问题一直是教育学的难题,如何开辟我国教育学原创性研究之路,成为教育学者关注的重点。期盼建立真正属于中国自己的原创教育理论,从而为世界教育理论贡献自己的智慧。已有不少学者在为此奔走呼号,为此殚精竭虑。例如,以叶澜为代表的研究群体沉浸“新基础教育”实验十余年,探索转型时期中国基础教育改革与发展之路,矢志建立体现中国原创的“生命·实践教育学派”,呈现出教育科学研究对新世纪“学术转型”任务的独特应答。

五、结 语

从新时期到新世纪,我国教育科学研究走过了 30 年的路程。30 年来,教育科学研究始终贯穿着对教育学本土化的追求,而且也在回应时代的诉求中发出了应有的声音。透过纷繁的现象表层,我们不难发现,教育科学研究 30 年,从教育观念、思维方式,到研究领域、咨询服务、教育话语等方面发生了深刻的变化。

(一)教育观念的转变与更新

我国教育科学研究从社会推动的发展,到推动社会发展,这并不是一个事实判断,而是一个观念的转变。从 1978 年至今的 30 年间,我国教育的改革与发展自始至终是与教育观念的更新、教育思想的解放紧密联系在一起的。一方面,改革开放不断深入的大环境,教育实践层出不穷的新问题,对教育研究

工作者转变观念、更新方法提出了新的要求,也提供了实现转变和更新的条件和可能。另一方面,教育科学研究的长足进步,推动着人们对教育认识的不断深入,将教育观念“导流”到一个又一个新的彼岸。几乎任何一次教育观念的更新,都有着理论特别是教育基本理论的支持,正是教育基本理论中对有关问题的探讨,引发了人们思想上的解放和观念上的突破^[20]。在一定意义上,可以说十一届三中全会以来教育发展的历程,也就是教育观念的不断转变和更新的过程,是不断扬弃旧的认识向更符合社会发展的方向迈进的过程。事实上,恰恰是我们不断解放思想,突破原有的思维定式与框架,才带来教育思想上的变革,才迎来教育实践的新发展。

(二)研究者思维方式的变革

随着教育观念的转变与创新,教育科学研究者不再满足从哲学到教育学的简单推演的思维模式,不再满足从西方发达国家的教育理论到我国教育学理论的简单推演模式,而是以动态、复杂、多向建构的整体思维模式构建我国教育学,解决中国特有的教育问题。从20世纪80年代的“老三论”(信息论、控制论、系统论)到90年代的“新三论”(耗散结构论、协同论、突变论),再到20世纪末21世纪初在“新三论”基础上发展起来的复杂科学,都被引入教育领域,在教育科学研究中产生了一场思维方式的“革命”^{[17]26-36}:一是提供了分析教育系统的新原理,研究者可以运用既有的复杂科学原理解释教育系统的复杂性;二是提供了研究问题的新思维,促使研究者从线性思维转化到非线性思维,从还原性思维转化到整体性思维,从实体性思维转化到关系性思维,从静态性思维转化到过程性思维;三是提供了重建教育研究方法的新契机,研究者从系统的复杂性研究中汲取资源,探寻一些与教育系统复杂性相适应的特殊方法。

(三)研究视野的拓展与深化

与其他领域的研究相比,教育领域的研究更具复杂性和持续性。伴随思想解放、观念更新,教育科学研究不再局限于传统的“学校教育”的视野,而是从大教育的立场去认识教育现象的复杂性、相互关联性和动态变化性。在高度关注传统意义上的基本理论的同时,也适时引入了相关学科的理论来滋养教育学科,并将其作为分析教育现象或矛盾的“利器”。由于社会发展的需要,引发研究者对人和人的发展认识不断加深,研究视角也随之发生改变,相应的关于教育的价值取向也随之改变,由此引发研究取向和研究重心的转移^[21]。在扩展视域的同时,也开拓了教育学与其他学科交叉研究的新领域。诸如管理学、政治学、经济学、法学、生态学、人类学、文化学等学科为教育学研究提供了一个又一个新视角,将先前教育学关注较少的问题或现象纳入研究范畴,开启了教育科学研究的新空间。生态学的眼光、人类学的视野、文化的立场,正在成为观察教育的基本方式。

(四)咨询服务功能进一步增强

关注现实,参与实践,教育科学研究咨询服务功能的进一步增强,是教育科学研究在30年里的一个非常重要的表征。从根本上说,这种增强,既是教育学工作者对自己社会责任的一种自觉担当,同时也是学科发展、学科建设的一条必由之路。例如厉以宁关于教育经费在国民收入中的比例和教育投资经济效益的衡量的研究,秦宛顺关于教育投资决策研究,王善迈关于教育投入的研究等,他们所提出的教育财政性经费占GDP4%的结论影响至今;郝克明关于国家教育结构体系的研究,陶西平关于素质教育的研究,闵维方关于高等教育办学效益的研究,袁振国关于教育公平的研究,张力关于教育发展战略的研究,周洪宇关于免费义务教育的研究,谈松华关于教育政策的研究等,在不同程度上影响了教育决策;再如吕型伟创建的两个渠道并重的教学体系,叶澜的新基础教育,林崇德的儿童发展心理研究,裴娣娜的主体教育,李吉林的情境教育,魏书生的六步教学法,卢仲衡的初中数学自学辅导教学实验,顾泠沅数学教改实验,邱学华的尝试教学法,霍懋征的爱的教育,朱永新的新教育实验等,在不同程度上影响了基础教育实践。还有朱九思、刘道玉、杨福家等人的高等教育办学思想,在高等教育实践领域有一定影响^[22]。

(五)教育话语的自主性凸显

教育学话语是现行教育的影像。教育话语既标示出教育学研究的内容,同时也标示出一个时期或一段时间内教育研究的兴奋点^[23]。从学术话语的变迁来看,它经历了80年代的“反政治化的政治化”阶段,90年代的“知识化和专业化”阶段,以及21世纪“超越知识的文化追求”阶段。这个过程,也是学术、政治和大众三大文化系统从混沌一体,到分化独立,再到沟通对话并呈现出融合趋势的过程^{[5]3-19}。教育话语的变化意味着研究者思维方式、研究方法的转换,也折射出了对教育学自主性的追求。特别值

得注意的是,围绕一些学术重大问题的学术争论和学术批评的展开,使得教育学界形成浓郁的学术辩论之风、争鸣之风。由此,也进一步优化了教育研究领域的学术环境,科学精神得到了伸张,构建中国特色教育学派的努力初露头角。

[参考文献]

- [1] 顾明远. 改革开放以来我国教育科学的重建与发展[J]. 教育研究, 2008(9).
- [2] 于光远. 重视培养人的活动[J]. 学术研究, 1978(3): 11.
- [3] 瞿葆奎. 中国教育百年(中)[J]. 教育研究, 1999(1); 郑金洲. 中国教育学 60 年[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
- [4] 叶澜. 中国教育发展世纪问题的审视[J]. 教育研究, 2004(7).
- [5] 于述胜. 改革开放三十年中国的教育学话语与教育变革[J]. 教育学报, 2008(5).
- [6] 叶澜. 教育研究方法初探[M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 121.
- [7] 程方平. 改革开放三十年来教育研究发展的进程及思考[M]// 邓正来, 郝雨凡. 中国人文社会科学三十年: 回顾与前瞻. 上海: 复旦大学出版社, 2008: 394-407.
- [8] 吴康宁. “有意义的”教育思想从何而来——由教育学界“尊奉”西方话语的现象引发的思考[J]. 教育研究, 2004(5): 19-22.
- [9] 许纪霖. 启蒙的命运——二十年来的中国思想界[M]// 许纪霖. 另一种启蒙. 广州: 花城出版社, 1999: 252.
- [10] 周作宇. 问题之源与方法之镜——元教育理论探索[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 5.
- [11] 程天君, 吴康宁. 中国高校哲学社会科学发展报告: 1978-2008. 教育学[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2008: 15.
- [12] 邓正来. 研究与反思: 中国社会科学自主性的思考(修订本)[M]. 北京: 中国政法大学出版社, 2007: 7.
- [13] [美] 乔治·E·马尔库斯, 米开尔·MJ·费彻尔. 作为文化批评的人类学: 一个人文学科的实验时代[M]. 王铭铭, 等译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998: 18-23.
- [14] 程天君, 吴康宁. 当前教育学研究的三个悖论[J]. 教育研究, 2006(8): 20-24.
- [15] 叶澜. 思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找[J]. 中国教育学刊, 2001(4): 1-6.
- [16] 李培林. “另一只看不见的手”: 社会结构转型[M]// 李培林. 另一只看不见的手——社会结构转型. 北京: 社会科学文献出版社, 2005: 3.
- [17] 郑金洲. 改革开放 30 年的教育学研究[J]. 教育研究, 2009(3).
- [18] 杨小微, 叶澜. 在实践变革与理论创新的互动中发展中国教育学——新世纪第一个五年中我国教育基本理论研究的回顾与反思[J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 2006(4): 1-9.
- [19] 叶澜. 基础教育改革与中国教育学理论重建研究[M]. 北京: 经济科学出版社, 2009: 485.
- [20] 瞿葆奎, 郑金洲. 教育基本理论研究与教育观念更新——十一届三中全会以来教育基本理论研究引发的教育观念变革寻迹[J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 1998(3): 1-13.
- [21] 曾茂林. 新中国教育理论研究转向深层成因剖析[J]. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2010(3): 141-145.
- [22] 曾天山. 新中国教育科研六十年[J]. 教育学术月刊, 2009(5): 3-9.
- [23] 程少波. 论转型时期的教育话语[J]. 教育评论, 2000(3): 4-7.

The Research on Education Science for 30 Years ——An Investigation of Knowledge Sociology

WANG Yong-bin¹, WANG Zhao-jing²

(1. School of Marxism Studies of Lanzhou Jiaotong University, Lanzhou 730070, China;

2. Editorial Department of Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Since the reform and opening up for 30 years, the research of education science in China has experienced restoration of order and reconstruction, which has developed from the “Three Faces”, open learning, to the profound reflection and attention to meta-theory, to the transformation of the development and the combined building of theory and practice. Investigating the different periods, we discover that the pursuit of autonomy of education science has been the major concern and the responses/answers to it have also been found in the meantime. As knowledge production, education science has changed deeply in many aspects from education concepts and ways of thinking to consulting services and educational activities.

Key words: the research of education science; pedagogy; autonomy

[责任编辑: 何宏俭]