

【专题:教育学理论体系建设研究】

编者按:中国教育学在百年的发展历程中,立足本土现实,传承民族文化,建构出了具有独特属性与气质的中国特色教育学理论体系。本期专题精选四篇文章,通过回顾中国特色教育学理论体系的发展演进过程,探讨大教育学视野下教育学中国话语体系的建构路径,以及教育学知识生产的转型与重构,以期丰富和发展新时代中国特色教育学理论体系提供参考。

中国特色教育学理论体系: 历史回眸与当代审视

王天健 李政涛

【摘 要】中国特色教育学理论体系的发展大致经历了萌芽、奠基、形成、成型四大时期。萌芽时期(1901-1949年)包括西方教育学体系、师范培养体系、教育制度体系、新民主主义教育理论体系;奠基时期(1949-1978年)主要由苏联教育学理论体系与毛泽东教育理论体系构成;形成时期(1978-2000年)以邓小平理论的提出与中国特色教育学理论多元发展体系的形成为标志;成型时期(2000年-)以“三个代表”“科学发展观”“习近平新时代中国特色社会主义思想”构成的“当代中国特色社会主义教育理论体系”为标志,由中国特色教育学理论“学派体系”“话语体系”“文化体系”构成的“当代中国教育学的学科体系与话语体系”也已成型,二者交汇融通为当代中国特色教育学理论体系,体现了新时期我国教育学理论在体系建设上的新突破。

【关键词】教育学;中国教育学;理论体系

【作者简介】王天健(1994-),男,吉林四平人,华东师范大学基础教育改革与发展研究所博士研究生,主要从事教育基本理论、中国教育学研究;李政涛,华东师范大学基础教育改革与发展研究所(上海200062)。

【原文出处】《西北师大学报》:社会科学版(兰州),2022.4.39~51

【基金项目】国家社会科学基金“十三五”规划教育学重大项目“中国特色社会主义教育理论体系研究”(VAA190001)。

“体系”指若干事物互相联系、互相制约而构成的一个整体^[1](P2237)]。体系的视角意味着考察的着眼点落在“联系”与“整体”。体系的形成需要三个基本条件:一是在场,体系的生成来自于基本要素的组合,没有基本要素的在场,则不可能具备生成体系的初始条件;二是多元,单一的、孤立的要素,难以实现有效的制约与联系,要素的多元是体系形成的主要条件;三是建构,体系的形成需要来自主体自觉地、有意识地组织建构,并论证各要素之间的逻辑关系,在对不同要素的整合与梳理中搭建框架,形成体系。以体系的形成逻辑考察“中国特色教育学理论体系”,以我国教育学理论体系的发展形态为基本依据,可将“中国特色教育学理论体系”这一

主题划分为四大历史时期:体系萌芽时期(1901-1949年)、体系奠基时期(1949-1978年)、体系形成时期(1978-2000年)、体系成型时期(2000年-)。其中蕴藏着一条主线,即中国特色社会主义教育理论的产生、发展与演进,这一过程贯穿了四个时期,并在思想价值层面对中国教育学理论给予导引。四大历史时期满足了体系形成所需的在场、多元与建构三个条件,呈现出了我国教育学理论体系发展的中国特色、时代特质与学术贡献。

一、体系萌芽时期:“教育学”与中国的相遇和结缘(1901-1949年)

1901-1949年是教育学与中国“相遇”“结缘”的历史时期,教育学在这一时期通过译著引入中国,并

在中国大地上扎根,迅速传播、发展,改变了中国在教育学研究上“缺席”的状态。针对这一历史时期的阶段划分,较有代表性的为“两阶段论”与“三阶段论”。两阶段论指:1901—1919年的萌发时期、1919—1949年的传播时期^[2];三阶段论指:1901—1915年的引进阶段、1915—1927年的模仿阶段、1927—1949年的“中国化”阶段^[3]。两种划分方式都将五四运动前后作为重要的时间节点,五四运动前期,我国教育学以引进日本、德国教育学思想与著作为主流,在研究上倾向于学校制度变革与师范教育发展^[4];五四运动后,受杜威来华影响,美国教育学理论开始兴起,教育研究的重点转向学校实验与课程革新^[5]。这一时期是中国特色教育学发展的重要阶段,但由于列强入侵、政局动荡、军阀混战、内战连绵,民国时期的社会状况从根本上制约着教育发展的总体水平,民国时期的教育成就不宜估计过高^[6],中国特色的教育学理论体系尚未形成。这一时期的教育学理论大致可划分为四类体系。

(一)西方教育学体系:两种学脉传统的并行渗透

教育学作为舶来品,以国外理论译著为载体传播进入中国,随之而来的是国外教育学已经成型的理论体系,这种体系大致分为以日德为代表的传统教育学体系与以美国为代表的进步主义教育学体系,两种体系都以各自的学脉传统对中国教育产生了深远的影响^[7]。这一时期中国的教育学发展以间接引译与直接翻译外国教育学与教育类相关著作为主,是教育学由外至内的引进时期。教育学作为现代西方话语体系与学科分类意义下的产物开始在中国大地上扎根,并引起知识分子与政府管理者们的普遍关注。从教育学体系上看,这一时期的“中国教育学”主要以模仿和学习为主要研究任务,目的在于解决中国在社会转型时期所面临的教育问题。这一目的也导致在前期教育学引进的过程中呈现出一定的急功近利、片面追求短期成效的思想。随着外来文献在体例与派系上的逐步完善,中国学者对教育学的认识也从盲目走向初步成熟,并有学者开始撰写“立足中国实际、兼具西方理论的教育学”。如朱孔文编著的《教授法通论》(时中学社,1903),王国维编著的《教育学》(教育世界社,1905)等。但与同期引进的外来教育学著作相比,这一时期中国学者所撰写的著作“在‘量’上相当有限,在‘质’上尚显稚嫩”^[8]。

(二)师范培养体系:外来教育学理论引入的重要载体

外强环伺、国民积弱的时代危机推动了对于师范教育体制改革的寻求,借由对外来先进师范培养体系的引入与模仿,西方教育学理论也依附师范体系得以传播与扎根^[9]。1902年的《钦定学堂章程》,是我国近代教育首例法定学校系统和师范教育的起始建制,其中的《钦定中学堂章程》明确规定学堂中应设置教育学课程,此时的教育学课程主要包括教育宗旨、教育原理、中外教育史、教育理论、教授法等等^[10],后期兴办的各级各类师范学堂皆设有教育学相关课程,国外教育学也借由师范制度的传入与改进,在中国大地上产生影响。

(三)教育制度体系:教育学理论与制度构建相结合的初步尝试

现代教育制度体系也由国外传播至国内,民国时期的教育制度体系有着先仿日本、后学欧美的特征,在教育制度体系背后是西方对于教育以及人之发展的价值观念的强调^[11],这也随着教育制度的传播而流入中国。这一时期教育制度的传入立体而全面,包含各级各类学校制度,高等教育、职业教育以及教育法等相关制度。在制度传入的过程中,也涌现出了杰出的本土教育家,他们将国外先进制度与民族实情予以结合,作出了早期具有一定程度中国特色的教育学探索。如倡导职业教育的黄炎培,著有《学校教育采用实用主义之商榷》,提出职业教育应“谋个性之发展”“为个人谋生之准备”“为个人服务社会之准备”“为国家及世界增进生产力之准备”^[12];以生活教育为理论核心的陶行知,在代表著作《中国教育之改造》中提出了“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”等重要主张,先后创办晓庄学校、生活教育社、山海工学团、育才学校和社会大学等重要教育机构^[13];早期高等教育的先行者蔡元培,曾任北京大学校长,先后发起与组织中国教育会、爱国学社和爱国女学,提出大学教育应“思想自由,兼容并包”,为民国时期高等教育的发展作出了重要贡献^[14]。这一时期具有代表性的教育家还包括倡导“公”“能”教育的张伯苓、倡导“通才教育”的梅贻琦、倡导“人格教育”的吴贻芳等等。

(四)新民主主义教育理论体系:中国特色社会主义教育理论体系的基础

新民主主义教育理论体系随新民主主义革命的兴起而产生。其中的重要理论著作作为1940年1

月毛泽东发表的《新民主主义论》。该文以中国共产党在新民主主义革命时期的理论、方针、路线与政策为抓手,奠定了新民主主义革命的理论基础。作为新民主主义革命理论的一部分,毛泽东详细论述了新民主主义教育方略,依据当时的局势以及革命需要,对教育理论体系进行了探索与尝试,这也成为了后期中国特色社会主义教育理论体系的基石。新民主主义教育理论体系拥有三大支柱,分别为“民族性”“科学性”“大众性”。

“民族性”指教育要有属于中华民族文化的基本立场、基本内容与基本形式,切不可以西方的思想代替民族血脉,从而走上全盘西化的民族危机。面对帝国主义的文化入侵,要有选择性地吸收有益的、能够服务于我国建设的先进文化;对反动的、殖民主义的奴化教育思想要有所警惕。对待外来文化,要坚守住民族立场,“必须经过自己的口腔咀嚼和胃肠运动,送进唾液胃液肠液,把它分解为精华和糟粕两部分,然后排泄其糟粕,吸收其精华”^{[15] (P707)}。

“科学性”指新民主主义革命中的教育,是坚持真理路线、求是路线、理论联系实际路线的教育,是在马克思主义科学理论指导下发展的教育。教育一方面要接受科学世界观与理论的指导,一方面要将科学理论作为教育内容传播给人民群众,发挥文化教育在思想传播上的具体作用;要以辩证唯物主义理论与科学世界观,对中外教育理论进行综合分析,并在教育实践中检验与践行^[16]。

“大众性”指教育要坚持群众路线,以人民群众办教育、为人民群众办教育。人民群众通过教育掌握了科学知识、了解了先进理念,才能真正成为革命的组成部分,发挥人民在革命中的力量。为此,教育要将先进思想的普及作用与提高作用结合起来,把教育干部的知识与教育大众的知识在内容和程度上联系起来,构建适切于我国人民群众的教育理论体系^[17]。

教育学的传入与发展,是近代中国时代危机与社会变革催生的产物,它既是学术转型中引进的“西学”的一种,又为师范学堂所用,是挽救民族危亡中具体的一环^[18]。这样的动因虽使得教育学在中国大地上开始传播并产生了学术研究的雏形,但总体上是一种缺乏学科“自我意识”的学术探索,因而这一时期的“中国教育学”也缺乏相应的“中国经验”,所产生的教育学体系也并非“中国特色”体系。虽说在此过程中也开始产生了中国文化与外来学

说的碰撞,也有学者开始站在中国立场上分析教育学的“中国化”问题,但水平与成果都较为有限,并未展现应有的中国特色。随后,在新民主主义革命运动中,初具民族与大众文化特色的教育理论已经形成,它影响了我国新民主主义革命的进程,也为之后中国特色教育学的建立在理论与实践两方面积累了经验。

二、体系奠基时期:中国特色教育本土化体系的初步生成(1949-1978年)

1949年新中国成立,中国教育学迎来了新的发展,中国特色教育学理论体系也逐步开始形成。以苏联凯洛夫教育学为代表的教育学理论体系与在我国革命实践探索中生成的毛泽东教育思想体系^[19],相继成为主导,对新中国的教育事业影响深远。

(一)苏联教育学理论体系:对中国特色社会主义教育理论体系建设的利与弊

新中国成立初期,受“以俄为师”的思潮影响,以苏联凯洛夫《教育学》为主体的教育学体系成为当时教育研究的主流。这一教育学体系的积极影响在于,苏联教育学思想以及国家层面对于我国教育事业的援助,极大地推动了我国教育现代化进程的发展。据考证,从1949-1960年,在我国高等学校工作的苏联专家帮助我国培养教师、研究生共14132人;亲自讲授的课程有1327门,指导中国教师讲授的课程有653门;编写讲义和教材1158余种^{[20] (P1675)},这为我国教育发展起到了促进作用。与此同时,盲目的跟风与单纯的模仿致使当时的教育理论与相关制度并不能真正回应社会现实与教育问题。譬如,苏联教育学体系中的诸多问题(如“操作性较强,理论性较差;教条性较强,辩证性较差”^[21]等)也被一并移植了过来。这也直接导致了后期教育改革中,对这一历史时期所产生的问题的反复调整与修正。

后续发展中,1961年由刘佛年主编的《教育学》初步实现了教育学“中国化”的探索。虽然该书在论述框架上并未完全摆脱凯洛夫与当时政治化教育学的体系,但相较同时期的教育学研究,在“语码化”“标签化”程度上较轻,有意识地对教育学的发生及发展规律进行了探讨,奠定了我国特色教育学发展的基础^[22]。

(二)毛泽东教育理论体系:对中国特色教育学理论体系化的贡献

1957年中苏关系破裂后,我国转入完全排斥外

来教育学思想的独自探索阶段^[23]。在这一阶段,毛泽东关于教育的思想与论著成为教育学发展的主要依据。1958年由北京师范大学编写的《教育学教学大纲》中明确指出过去的教育学“不是从毛主席的思想出发、不是从党的方针政策出发、不是从我国的教育实际出发”;华东师范大学、上海师范学院、上海市教育局、共青团上海市委和上海教育学会等单位联合编写的《教育学》将“毛泽东同志关于教育的基本理论”作为重要的理论基础,用以驳斥西方教育学理论^[24]。

毛泽东教育思想体系的具体内容与主要贡献大致可阐释如下:

一是继承和发扬了马克思主义教育思想,揭示了社会(尤其是中国社会)发展的一般规律和认识发展的一般规律。他关于教育和政治、经济关系的论述,关于教育和生产关系的论述,关于理论和实践关系的论述,对于考察教育是有指导意义的^[25]。

二是基于中国的教育现实,为教育发展指明了一条具有中国特色的路径,具体包括:一是中国的教育改革必须从中国国情出发,走中国化的道路;二是教育的根本目的在于受教育者在德、智、体诸方面生动活泼地得到发展,成为有社会主义觉悟、有文化的劳动者;三是理论联系实际是教育改革所应遵循的基本原则^[26]。

三是以理论联系实际为原则,针对中国的教育方针与政策提出了切实可行的改革思路。第一,发展了马列主义关于教育目的是“培养全面发展的人”的思想,提出教育是使受教育者在德、智、体等多方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者;第二,提出教育同劳动联系起来,将中国社会的实际需要与教育的内涵价值结合起来;第三,提出必须实行文化教育改革,根本改革过去的教育方针和教育制度^[27]。

四是毛泽东针对分支教育领域的教育思想,包括但不限于干部教育思想、农民教育思想、思想政治教育思想、文化教育思想、素质教育思想、劳动教育思想等。这些教育思想在各个教育领域都发挥了价值引领的重要作用,是我国分支领域教育研究在理论与思想上的先行思考。

毛泽东的教育思想是体系化的、全方位的,已经具备了中国特色教育理论体系的基本特征。针对我国教育的历史现实与实际问题,提出了许多带

有根本性、方向性的教育原理、方法和原则,确立了中国社会主义教育改革理论的基本框架,为我国教育改革的理论和实践提供了指导思想和理论基础,在中国特色理论发展与教育学理论推进的双重路线上,作出了立足于本土与时代的创见性贡献,是中国特色教育理论体系永恒的思想源泉。

三、体系形成时期:两大标志的确立(1978—2000年)

体系形成时期有两大明确标志:一是作为“中国特色社会主义理论”的开篇与先导,邓小平理论的提出代表着“中国特色社会主义理论”的形成;二是中国特色教育学理论多元发展体系的形成。改革开放后,中国特色教育学体系开始初步形成,产生了一批优秀的教育学者与教育学著作,教育学体系的构建也由受某一理论影响走向多元交互的新样态。这一时期也是中国特色教育学自我意识觉醒的黄金年代,从过去几十年“先学日、德,后学美、苏”的依附状态逐步走向了自主、自觉的自我发展阶段,这也为日后中国特色教育学体系的主体建构提供了理论积淀。

(一)邓小平教育思想理论的提出与体系化

十一届三中全会以后,邓小平提出了许多新思想、新观点。邓小平教育思想是新形势下对毛泽东教育思想的继承与发展,是发展教育事业、拨乱反正的需要,更是改革开放和加速推进社会主义现代化的需要。邓小平教育理论思想体系主要可阐述为:

邓小平的教育时代关系论。邓小平指出,不同历史时期,党的中心任务、教育的责任和使命都有所不同。教育理论要服务于时代的中心任务,在社会主义建设时期,经济建设是党的中心任务。结合这一历史现实,邓小平指出教育要发挥四大作用:启发工人阶级和人民群众的阶级觉悟;为革命、建设和改革提供精神动力和方向保证;巩固和发展安定团结的政治局面;促成良好的社会风气。以此为基础构建了邓小平关于教育使命与作用的思想体系,并体现了中国特色社会主义教育理论在理论与实践双向转化中的有机统一^[28]。

邓小平的教育主客体论。邓小平指出,无产阶级及其政党是马克思主义教育的主体,广大人民群众是教育的客体。邓小平继承了马克思主义理论与毛泽东思想中培育人的重要观点,在社会主义建设和改革时期,提出了“人人都要改造”的重要思想,要在中国特色社会主义文化领导下以马克思主义为指导,培养有理想、有道德、有文化、有纪律的

特属性与气质。

(一)当代中国特色社会主义教育理论体系的主导理论思想

1. “三个代表”教育理论

江泽民于2000年从全面总结党的历史经验和如何适应新形势新任务的要求出发,首次提出并全面阐述了“三个代表”重要思想。“三个代表”重要思想,集中概括了党和国家全部理论活动、实践活动,包括一切工作的根本方向、根本准则、根本依据,成为指引党和国家新世纪伟大进军的行动指南。“三个代表”教育理论以科教兴国和教育改革与创新两部分为重要组成部分。

“科教兴国”是指全面落实科学技术是第一生产力的思想,坚持教育为本,把科技和教育摆在经济、社会发展的重要位置,增强国家的科技实力及向现实生产力转化的能力,提高全民族的科技文化素质,把经济建设转移到依靠科技进步和提高劳动者素质的轨道上来,加速实现国家的繁荣强盛^[43]。

“教育改革与创新”包括认真贯彻党的教育方针,使受教育者在德育、智育、体育、美育等方面都得到生动活泼、主动的发展;正确处理改革、稳定、发展之间的关系,实行大改要研究、中改要实验、小改普遍搞的原则,努力提高教育质量和办学效益;普及教育,推动基础教育全面发展;推进教育网络化、多媒体化,实现教育现代化发展;大力培育师资,增加教育投入等相关内容与措施^[44]。

2. 科学发展观教育理论

胡锦涛在2003年提出“坚持以人为本,树立全面、协调、可持续的发展观,促进经济社会和人的全面发展”。科学发展观是按照“统筹城乡发展、统筹区域发展、统筹经济社会发展、统筹人与自然和谐发展、统筹国内发展和对外开放”的要求推进各项事业的改革和发展的方法论,也是中国共产党的重大战略思想^[45]。科学发展观教育理论主要由教育的人本理念与发展理念组成。

以人为本是发展的本质和核心,它首先是作为其原初意义的发展观念,然后才是在教育领域的具体体现。

作为发展理念的以人为本,就是要求把人民利益作为一切工作的出发点和落脚点,不断满足人民的多方面需求;就是坚持以人的全面进步和发展为本,促进人的发展,为人的发展提供条件;就是坚持以人民为本,不断满足人民群众日益增长的需要。

以人为本的发展理念,转化到教育事业的发展中,即是把教育的重点转向人本身,在教育过程中把人的全面发展放在中心地位;即是在满足人基本生活和生存要求的前提下,提高人的素质,发挥人的潜力和能力,而使人更多地发挥自身的潜力和能力;即是满足人民群众日益增长的文化教育需要,努力办好让人民满意的教育,办好让人民满意的学校,让教育发展的成果惠及全体人民^[46]。

科学发展观的发展理念包含:坚持教育的全面发展,在保障人基本权利的前提下,发展人的综合素质、劳动技能与创造才能^[47]。教育的全面发展意味着各个层面每个个体的全面、公平发展。公平合理地分配教育机会,要扩大优质教育资源,保证受教育过程中质量和条件的公平,接受教育对个人发展前景影响的公平,以促进每个个体的全面发展^[48]。

坚持教育协调发展,一是处理好教育改革、发展与稳定的关系^[49];二是处理好教育的区域发展与整体发展、农村发展与城市发展的均衡发展关系^[50];三是处理好教育与社会子系统的发展关系^[51]。

教育的可持续发展问题是指教育发展的长期合理性问题,这既包括整个教育的长期发展,也包括个人的长期发展。从教育的长期发展来看,教育的可持续发展是社会经济文化可持续发展的一部分,教育是实现社会可持续发展的重要途径。落实科学发展观并实现可持续发展的重要基础是,提高全体公民特别是青少年的可持续发展科学思想与科学知识水平,这就需要发挥教育在促进可持续发展过程中的奠基作用和先导作用。从教育的个人发展来看,教育的可持续发展要为人持续发展服务^[52]。国民素质的提高是社会健康发展的重要保障,是落实科学发展观和构建和谐社会的基本前提与保证,这离不开终身教育与学习型社会的构建^[53]。

3. 习近平新时代中国特色社会主义思想教育理论

2018年9月举行的全国教育大会,用“九个坚持”梳理概括了党的十八大以来习近平总书记关于教育的重要论述,形成了系统完整的新时代中国特色社会主义教育理论体系,标志着我们党对教育规律的认识达到了新高度。习近平总书记在大会上的重要讲话,为新时代教育改革发展提供了根本遵循。从某种意义上说,习近平总书记在全国教育大会上的重要讲话标志着“习近平教育论述”的正式形成,在马克思主义教育思想发展史上具有标志

性意义,在马克思主义教育思想发展史上占有重要地位^[55]。关于习近平教育基本论断的研究,主要涉及教育的战略地位、教育的根本任务、新时代教育的推进路径三方面。

习近平始终坚持把教育放在社会主义现代化建设中优先发展的战略地位,指出优先发展教育事业、加快教育现代化,是建设教育强国的重大部署;教育是民族振兴、社会进步的重要基石,是功在当代、利在千秋的德政工程,是国之大计、党之大计,突出了党和国家对教育的重视和担当,要办好人民满意的教育,使每个孩子享有公平而有质量的教育^[56]。习近平站在战略和全局的高度,明确教育的历史定位,提出建设教育强国是中华民族伟大复兴的基础工程。立足中国特色社会主义事业后继有人大局,强调培养担当民族复兴大任的时代新人^[57]。

为谁培养人、培养什么人、怎样培养人的问题是教育的根本问题,也是实现教育是国之大计、党之大计的根本问题^[58]。党的十八大报告中指出,“把立德树人作为教育的根本任务,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人”,这是“立德树人”作为教育的根本任务首次得以正式确立^[59]。习近平指出,要全面加强党对教育工作的领导,坚持党的教育方针,坚持立德树人,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

新时代教育的推进路径,主要有以下几个方面:坚持党对教育事业的全面领导,坚持把立德树人作为根本任务,坚持优先发展教育事业,坚持社会主义办学方向,坚持扎根中国大地办教育,坚持以人民为中心发展教育,坚持深化教育改革创新,坚持把服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命,坚持把教师队伍建设作为基础工作^[60]。

习近平关于教育的论述是高度凝练的、体系化的,反映了在新的历史时期党和国家领导人针对中国本土的现实问题与发展目标,以中国特色社会主义理论所作出的教育理论应答和教育实践应对;是对中华民族优秀传统文化思想的又一次继承与发展;是习近平总书记心系教育的独特智慧与经验凝结,更是对中国特色社会主义教育学理论体系的丰富与发展,是当前中国教育改革的重要理论基础和指导思想^[61]。

(二)当代中国教育学的学科体系与话语体系建构:学派与文化

2000年前后,中国教育学界诞生了众多具备跨

时代属性的著作与文章,它们标志着中国特色教育学体系的发展又进入了一个全新的时代。如黄济的《20世纪中国教育学科的发展》一文鲜明地提出,教育学科要以教育现代化为基础,探索出一条既是现代化的、又具有中国特色的教育与教育科学发展之路^[62];叶澜的《思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找》^[63]指出,教育研究的重心应集中到教育领域和主体身上,找寻他们在理论与实践呈现的实际状态;顾明远的《课程改革的世纪回顾与瞻望》创见性地阐明新世纪课程的发展要着眼于人的发展,要注重个性、注重自然与人文的结合^[64]。这些文章从不同的角度回顾了20世纪的中国教育与教育学,并富有前瞻性地展望了新世纪中国教育与教育学的发展道路,这也预示着一个新的中国教育学时代的到来。

这一时期的体系建构有了鲜明的主体特色,是“可以名状”的中国特色教育学理论体系,是以“中国”为主体而主动建构的教育学理论体系。这种中国特色体现在,21世纪具备主体性的中国特色教育学理论体系,不再依赖某一国家、某一派别,抑或是某一理论、某一思潮,而是根据中国的历史传统、教育实践、发展需求而展开的体系求索。已有研究表明,改革开放后的中国特色教育学体系由学科体系、学术体系、话语体系构成^[65]。如果进一步以“理论体系”的眼光审视当代中国特色教育学,从理论的生成方式、基本载体与价值内涵的角度予以审辨,较为鲜明的中国特色教育学理论体系至少包含如下三大体系。

1. 中国特色教育学理论学派体系

这是进入21世纪以来中国特色教育学理论体系发展过程中,所创生的独特的教育理论。进入21世纪以来,中国特色教育学理论研究的生产方式由“学科立场”转向了“学派立场”^[66],这一转向源于20世纪90年代中国教育学人自我意识觉醒的“余波”与“回声”,体现了当代教育学人的学术自觉、学术自信,以及对中国特色教育学理论体系探索的学术勇气。相较于学科体系,学派体系更具备人物的代表性与群体性、立场的一致性与发展的脉络性、学说的独立性与发展中的对话性,特别是对于中国特色教育学学派而言,学派的产生源于传统与现实的理论与实践,是区别于他国教育流派和其他学科学派的独立存在^[67]。目前,中国教育学界较为具备代表性的学派包括:

“生命·实践”教育学派。“生命·实践”教育学派是由华东师范大学终身教授叶澜创立并持续领导的当代中国特色教育学派,是当代中国社会大转型中,教育研究共同体长期自觉探究的产物。在长达三十年的时间中,该学派以当代中国教育理论重建为己任,通过理论反思、实践探究、方法论更新、学科元研究等四个重要方面的持续深化与交互生成式的研究,经历了孕育、初创、发展、成形至通化五个阶段,在不断推进和多维多层的回归与突破中,逐渐生成了富有个性的学派存在形态和独特品质,就教育学与教育的一系列基本理论问题作出了自己的回答。所创设的“生命·实践”教育学理论“是属人的、为人的、具有人的生命气息和实践泥土芳香的教育学”^[68-69]。

主体教育学派。由北京师范大学裴娣娜教授主持的主体教育理论研究和实践探索已有二十多年的历程,全国众多教育理论工作者和中小学教师从不同角度参与了这项工作。所谓主体,是指具有社会性的从事认识和实践活动的现实的个人或社会集团。区别于哲学范畴中的分类及多重含义,主体教育视野中的主体,主要包括两类:一是个体主体,二是群体主体。个体主体指的是处在一定社会特定教育环境和关系中的单个人(学生、教师、学校管理者、家长等),是有目的、有意识地从事教育实践活动的主体。群体主体则是处在一定社会关系中的教育群体,主要指学校以及教育活动机构。目前,主体教育研究已成为教育界一个热点课题,主体教育的理念对整个教育理论和教育实践都产生了广泛的影响^[70]。

新教育学派。新教育学派以“新教育实验”为行动核心,是由朱永新教授发起的一个民间教育改革行动;是一个以教师成长为起点,以营造书香校园等十大行动为途径,以帮助新教育共同体成员过上一种幸福完整的教育生活为目的的教育实验。“新教育学派”在价值导向上重视人的主体价值;躬身实践,重视教育行动的价值;相信愿景,重视共同话语的激励价值^[71]。“新教育实验”在推进过程中始终坚持五个基本观点:无限相信学生与教师的潜力;教给学生一生有用的东西;重视精神状态,倡导成功体验;强调个性发展,注重特色教育;让师生与人类的崇高精神对话。

情境教育学派。创始人特为教师李吉林老师。情境教育系列实验与研究由最初的语文学科

的情境教学发展到涵盖儿童成长诸领域的情境教育,并落实到情境课程,形成了独特的情境教育理论体系与操作体系。情境教育顺应儿童天性,突出“真、美、情、思”四大元素,以“儿童—知识—社会”三个维度作为内核,构筑了具有独特优势的课程范式。情境教育还从脑科学最新成果中找到理论支撑,即儿童的脑是敏感的,需要一个丰富的环境;儿童的脑具有极大的可塑性,需要不断提高神经元联结的频率;儿童的脑优先接受情绪性信号,积极情感伴随的学习活动可获得高效。情境教育正是将儿童认知活动与情感活动结合起来,找到了一条全面提高儿童素质的有效途径^[73]。

情感教育学派。由朱小蔓教授创建。朱小蔓教授是我国当代情感教育理论的倡导者和实践的行动者。朱小蔓教授以她的学术责任感和学者的道德良知,自20世纪八九十年代以来,引领我国情感教育研究。朱小蔓教授的情感教育思想在她的思考、实践过程中不断完善。情感教育关注人的情感如何在教育的影响下不断产生新质、走向新的高度,关注作为人的生命机制之一的情绪机制,如何与生理机制、思维机制一道协调发挥作用,以达到最佳的功能状态^[74]。

21世纪的中国教育学派在创生与发展中,构建出了具有浓郁中国特色的“教育学派体系”,这一体系具备如下共性:①相较于学科为主的研究,学派体系的立场更鲜明。学派研究的重要特征在于学说与学人的独特性,这种独特性往往来自于其背后的民族性与文化性,学派研究也因此更具民族立场与国家立场。②“学派体系”大多是自下而上的、“草根”式的探索,这赋予了“学派体系”更为显著的实践的贴合性、问题的敏感性和时代发展的先导性。相较于制度性的、由官方教育机构所主导的研究,学派式的研究更为“贴地”,更能敏锐地对教育实际产生的问题作出反应,也更贴近于真实生活中实在的教育现实。③“学派体系”更强调研究的集体成果,以“派”“群”为单位进行“集团式”“群落式”的成果产出,改变了过往孤立的、单打独斗式的学术研究氛围。同时学派在横向上沟通教育研究者的同时,也在纵向上与教育实践工作者、教育政策制定者关联起来,从而汇聚成更为有力的教育理论研究生态,为中国特色教育理论体系的推进注入了新的活力。

2. 中国特色教育学理论话语体系

话语是理论研究、产出、表达与传播的基本载

体。21 世纪以来的中国特色教育学理论研究强化了话语研究的重要意义。学界对中国特色教育学理论话语体系主要围绕几个问题展开建构?为何要研究和阐述中国特色教育学理论话语?如何表述、以何种方式表述中国特色教育学理论话语?中国特色教育学理论话语体系所承载的内容与价值是什么?中国特色教育学话语的作用对象为何?这些问题也可简单地概括为“为何说”“如何说”“说什么”“向谁说”,这些问题构成了当代中国特色教育学理论话语体系的基本框架。

首要问题是“为何说”。这一问题追问的是中国特色教育学理论话语的存在意义与重要性。已有研究对此主要有三方面回应:①为权力而说,话语意味着话语权,这是一个国家、民族重要的软实力,同时话语权关涉着创造权、表达权、传播权、自主权等等相关权力^[75],建设中国特色教育学理论话语体系,就是在为中国教育学理论争取权力,这种权力既是国家层面的,同时也包含学科层面,是当代中国教育学建设的历史使命与责任;②为理性而说,教育学话语的理论表达最基本的载体就是它所依赖的语言,明确的理论表述是教育学专业化的应有之义,建设中国特色教育学话语体系就是在用中国独有的价值理性来解释教育、言说教育、研究教育,这种理性不能被西方话语中的价值理性所遮蔽与替代^[76];③为实践而说^[77],教育学话语本身应具备对实践的说明力、解释力,中国的教育实践应有与之配套的中国特色教育理论话语,不能用他人的话语来描述本国的实践,应以中国特色话语,说中国当代实践。

再者是“如何说”的问题。这一问题反映的是当代教育学建设应以何种态度、何种方式来建构话语体系:一是“自觉说”,中国教育学话语体系薄弱的问题一定程度上源于研究主体缺乏话语“自觉”,中国教育学要摆脱“学徒状态”,在话语的自觉意识中走向自主、自为的独立状态^[78];二是“接着说”,这不意味着要因循守旧,重说过去话语,而是要从我们的话语传统与习惯中发掘价值,使其成为我们当代话语体系建设的重要力量,要在我国传统命脉中找寻中国式的教育表达与教育学表达^[79];三是“创新说”,教育思想的变革必然带动教育话语的创新,而教育话语的创新必然更深刻地促进教育思想的持续变革,话语的“创新说”将深刻影响着教育学理论与实践的革新^[80]。

继而是“说什么”,中国特色教育学理论话语应表达出如下内容:“说概念”,中国特色教育学话语体系的标志性特征就在于使用具有主体性、原创性的、来自中国本土的教育学核心概念^[81],概念本身需要依托话语逻辑予以表达,话语体系的形成需要众多独特的核心概念进行搭建,这是话语、概念、话语体系三维立体的互释互构;“说现实”,这里的现实指的是中国的教育现实,是由中国的本土境况与实践产生的教育实情。面对中国教育现实所产生的特殊问题,不能以西方文化色彩的价值取向、思维习惯与言说方式来回应与解决中国的教育现实^[82]。面对中国的教育现实,中国的教育学话语应最具权威性、与适切性,面对中国的教育问题,中国的教育学话语应最具分析力与解决力。

最后是“向谁说”,这涉及话语体系所面临的对象与输出路径问题。中国特色教育学理论话语首先应对“自己说”,这个自己是就中国教育学理论研究而言的,中国特色教育学理论话语首先应能为自身的研究服务,说明自身研究的意义、价值、作用,并起到沟通、推广与传播的相关作用。而后应该向“他者说”,此处的他者至少包含三方面含义,一是以“中国”为立场,向他国说,拟定教育学中国话语体系的全球发展与传播战略,最终推动教育学中国话语赢得国际地位^[83];二是以“教育学”为立场,向其他学科说,教育学话语有助于我们思考引进与创造之间的关系^[84],教育学领域不只是其他学科的“跑马场”,教育学话语体系的生成有助于向其他学科做出来自教育学视域的独特贡献;三是以“教育理论”为立场,向实践与参与实践的一线教育工作者说,这体现了教育学话语体系的重要功能之一——促成理论与实践的双向转化与融通。有效的话语体系应能够产出实践工作者听得进、听得懂、用得上的理论话语,真正推动中国教育事业的发展^[85]。

3. 中国特色教育学理论文化体系

中国浩瀚博大的文化脉络赋予了中国教育学理论研究独特的气质与品格,这是中国特色教育学理论体系之“中国特色”的命脉与源泉。关于中国特色教育学理论文化体系主要有三类研究:一是从教育学的文化性质层面所做的宏观研究,用以在基础层面申明教育学与文化之间的本质联系;二是从中国特色文化的角度理解与阐释教育学,赋予当代中国教育学发展以中国文化内涵;三是以教育学回应中国特色文化,在教育学的研究中把握中华文化

命脉。

宏观意义上,从教育学的文化性格上看,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^[86];要建设具备文化性格、文化品性的中国特色教育学,就必须突出教育学的文化意识,复归于中华民族的文化伦理、文化逻辑之中^[87];但与此同时,已有研究也警示我们,不能将文化研究等同于教育研究,不能将文化学的诸多理论引进并代替教育学自身理论的发展^[88],要清楚地辨析文化与教育的联系与边界,才能在真正意义上实现文化与教育二者的互动共生。

从中国特色文化的角度阐释教育学,是促进教育学“古”“今”融合与“中”“外”融通的重要路径。我国教育学文化体系已经能够用“中国文化”来解释、解读、回应教育的基本问题,在教育学的核心问题上赋予来自中国文化的价值导引。如对“教育是什么”这一问题,以“教天地人事育生命自觉”的中国式回答予以回应,从教育内容上看,“天地”指代与自然科学相关的各类学科;“人事”则指人文社会科学的相关内容。于教育而言,“天地”与“人事”包含了“自然世界”与“人类世界”二者中种种的知识与规律,“‘教天地人事’是用大自然和人类文明的财富,丰富受教育者的精神世界,是教育中认识外部世界,学会生存、学会学习、学会创造等重要的基础性任务”^{[89](P446)};“育生命自觉”意在关注人的精神世界,是对人精神力量的引领与激发。“生命自觉”呈现了中华优秀传统文化对人培养的最高要求与最终目的,是个体在成长中所应唤醒的重要品质,是促使个体成长与自我调节、自我选择的精神内生力^[90]。

从教育学角度回应中华优秀传统文化主要关涉到如下研究主题:当代中国特色教育学的建设需要回应“文化自信”这一主题^[91],中国特色教育学是一种以诠释中国教育的文化性、增进中国文化自信心为目标的独特学科实践^[92],因而当代中国特色教育学的建设有着独特的历史使命,要将建构教育学的时代使命与复兴中华文化的伟大理想统整起来,让中国特色教育学具备本土文化与全球文化的双重视野^[93];同时也需回应“文化传承”这一主题,通过教育研究传承与保有中国文化的特殊精神,以教育实践让学生了解中国文化的优秀与卓越,通过教育与文化的双向互动让当代中国人喜爱中国传统

优秀文化并为之自豪,打造中国人所属的文化底蕴与人文修养^[94];最后需要立足于我国本土与当前时代,以“中国特色教育学”为主体,回应“文化创新”。面向未来需要的是创新教育,需要培养一种超越意识与超越能力相统一的人^[95]。历史经验已经证明,陈旧落后的教育研究、教育体制、教育观念不改变,就无法孕育新文化^[96]。中国特色教育学要在文化创新的过程中,以新思维来应答新的历史提出的新问题,为新问题提供来自中国文化的创新方案,以来自中国文化的创新方案来推动时代的教育进步。

在“中国特色教育学理论体系”的发展历程中,“中国特色社会主义教育理论”与“中国特色教育学理论”作为同向发展的两条路线贯穿于整体发展历程之中。两条路线在发展过程中相互影响、相互促进,这是中国特色教育学理论体系发展之所必需。“中国特色社会主义教育理论”对中国特色教育学理论体系起到引领价值、规划路向、坚定信念等重大作用,是教育学理论体系发展过程中的“风向标”与“保险丝”,它提示与警醒着教育学理论的发展,要时时明确为了什么人发展教育学理论体系、发展什么样的教育学理论体系。“中国特色教育学理论”在自身的发展中积极回应“中国特色社会主义理论”的价值导向,以充沛的理论自觉与学术活力,传承民族文化、立足本土现实、肩负时代责任,在我国社会主义事业大发展的背景下基于学科立场构建出兼具“中国特色”与“教育学”意蕴的理论体系,这使我国当代教育学的发展在目的、意义、价值与内生动力上都与他国教育学有所区别,以中国特色教育学这一独特存在立足于世界学术之林。

参考文献:

- [1] 夏征农,陈至立.辞海[Z].上海:上海辞书出版社,2009.
- [2] 雷尧珠.试论我国教育学的发展[J].华东师范大学学报(教育科学版),1984,(2).
- [3] 侯怀银.20世纪上半叶中国教育发展问题的反思[D].上海:华东师范大学,2000.
- [4] 蔡振生.近代译介西方教育的历史考察[J].北京师范大学学报(社会科学版),1989,(2).
- [5] 周谷平.近代西方教育学在中国的传播及其影响[J].华东师范大学学报(教育科学版),1991,(3).
- [6] 田正平.关于民国教育的若干思考[J].教育学报,2016,(4).

[7]侯怀银.教育学“西学东渐”的逻辑探寻——西方教育学在20世纪中国传播的回顾与反思[J].教育研究,2020,(8).

[8]瞿葆奎,郑金洲,程亮.中国教育学科的百年求索[J].教育学报,2006,(3).

[9]邹奇,苏刚.民国师范教育制度中国化探索及当代启示[J].社会科学战线,2017,(2).

[10]瞿葆奎.中国教育学百年(上)[J].教育研究,1998,(12).

[11]于述胜.民国时期社会教育问题论纲——以制度变迁为中心的多维分析[J].北京大学教育评论,2005,(3).

[12]高奇.黄炎培职业教育思想研究与实验[J].教育研究,1998,(5).

[13]郭元祥,胡修银.论教育的生活意义和生活的教育意义[J].西北师大学报(社会科学版),2000,(6).

[14]李春萍.“春风化雨”:蔡元培与中国现代大学制度[J].高等教育研究,2010,(2).

[15]毛泽东.毛泽东选集:第二卷[M].北京:人民出版社,1991.

[16]张腾霄.新民主主义教育理论的形成和发展[J].中国人民大学学报,1992,(5).

[17]孙喜亭.毛泽东论办中国的教育必须从中国实际出发,走中国化的道路[J].江西教育科研,1995,(6).

[18]侯怀银,张小丽.论“教育学”概念在中国的早期形成[J].教育研究,2013,(11).

[19]钟启泉.凯洛夫教育学批判——兼评“凯洛夫教育学情结”[J].全球教育展望,2009,(1).

[20]刘英杰主编.中国教育大事典[Z].杭州:浙江教育出版社,1993.

[21]瞿葆奎.中国教育学百年(中)[J].教育研究,1999,(1).

[22]陈桂生.刘佛年《教育学》述评[J].江西教育科研,1998,(3).

[23]陈桂生.教育学的迷惘与迷惘的教育学——建国以后教育学发展道路侧面剪影[J].华东师范大学学报(教育科学版),1989,(3).

[24]冯建军.中国教育学70年:从中国化到主体建构——基于不同时期教育学文本的分析[J].课程·教材·教法,2019,(12).

[25]陈桂生.全面地历史地研究毛泽东同志关于教育和政治经济关系的基本思想——纪念毛泽东同志诞生九十周年[J].上海高教研究,1983,(3).

[26]侯怀银.毛泽东的教育改革观探微[J].山西大学学报(哲学社会科学版),1991,(4).

[27]谭晓玉.毛泽东教育思想研究十七年[J].教育研究,1996,(10).

[28]史秋衡.教育率先现代化:实现国家现代化的必然选择——纪念邓小平“三个面向”题词30周年[J].教育研究,2013,(9).

[29]石中英.“三个面向”与中国教育改革[J].中国教育

学刊,2013,(10).

[30]翁文艳.邓小平“三个面向”教育思想与我国教育改革[J].未来教育家,2021,(7).

[31]顾明远.论教育的传统与变革[J].中国社会科学,1987,(4).

[32]叶澜.关于加强教育科学“自我意识”的思考[J].华东师范大学学报(教育科学版),1987,(3).

[33]肖川.建立“教育科学学”刍议[J].教育研究,1989,(11).

[34]郭元祥.元教育学概论——元教育学的性质、对象、方法及意义[J].华东师范大学学报(教育科学版),1994,(2).

[35]唐莹,瞿葆奎.元理论与元教育学引论[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995,(1).

[36]陈桂生.“元教育学”问对[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995,(2).

[37]郑金洲.“元教育学”考辨[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995,(3).

[38]鲁洁.建设具有中国特色的社会主义教育学管窥[J].教育评论,1988,(1).

[39]鲁洁.试论中国教育学的本土化[J].高等教育研究,1993,(1).

[40]陈元晖.中国教育学七十年[J].北京师范大学学报(社会科学版),1991,(5).

[41]郭戈.论教育学的“中国化”[J].中国教育学刊,1993,(2).

[42]梁廉玉.“有中国特色的教育学”辨析[J].中国教育学刊,1995,(1).

[43]宋小敏.邓小平教育理论及在当前的发展[J].社会主义研究,2002,(2).

[44]张健.对“什么是社会主义、怎样建设社会主义”认识的新境界[J].理论视野,2002,(6).

[45]科学发展观的提出[EB/OL].https://epaper.gmw.cn/wzb/html/2021-07/01/nw.D110000wzb_20210701_6-06.htm.

[46]翟博.树立科学的教育发展观[J].教育研究,2004,(4).

[47]吴德刚.关于马克思主义人的全面发展学说的再认识[J].教育研究,2008,(4).

[48]文东茅.以科学发展观促进教育公平[J].清华大学教育研究,2004,(2).

[49]谢继和.科学发展观与教育的改革[J].清华大学教育研究,2004,(2).

[50]翟博.中国义务教育发展的新跨越[N].中国教育报,2008-09-08(1).

[51]张旺.坚持以科学发展观指导教育科研工作[J].现代教育科学(小学校长),2008,(1).

[52]史根东.促进可持续发展:新世纪教育的重要使命[J].教育研究,2005,(8).

[53]郝国文.科学发展观、和谐社会与终身教育[J].理论前沿,2005,(10).

[54]孙春兰.深入学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述,奋力开创新时代教育工作新局面[J].人民教育,2018,(20).

[55]周洪宇,程光旭,宋乃庆,王晓杰,孙锦涛,康翠萍,陈鹏,龙宝新,祁占勇.学习贯彻全国教育大会精神,加快推进教育现代化[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2018,(6).

[56]顾明远.新时代教育发展的指导思想——学习习近平总书记在全国教育大会上的讲话[J].中国教育学报,2018,(10).

[57]陈宝生.认真学习贯彻全国教育大会精神,开启加快教育现代化、建设教育强国新征程[J].中国大学教学,2018,(10).

[58]刘延东.深入学习贯彻党的十九大精神,全面开创教育改革发展新局面[J].中国校外教育,2018,(7).

[59]曹红玲,戴锐.思想政治课课堂秩序的教育价值研究[J].思想政治教育研究,2019,(1).

[60]坚持把立德树人作为根本任务[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2018n/2018_zt18/zt1818_pl/mtpl/201809/t20180914_348688.html.

[61]杨志成.中国特色社会主义教育学理论体系发展的新境界——习近平教育思想研究[J].中国教育学报,2017,(5).

[62]黄济.20世纪中国教育学科的发展[J].北京师范大学学报(人文社会科学版),2000,(1).

[63]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].中国教育学报,2001,(4).

[64]顾明远.课程改革的世纪回顾与瞻望[J].教育研究,2001,(7).

[65]冯建军.构建中国特色教育学的“三大体系”——基于改革开放后教育学发展的分析[J].社会科学战线,2021,(9).

[66]靖国平.从“学科立场”到“学派立场”——论中国教育学的学派意识及其实践路向[J].高等教育研究,2006,(1).

[67]李政涛.论中国教育学学派创生的意义及其基本路径[J].教育研究,2004,(1).

[68]为“生命·实践教育学派”的创建而努力——叶澜教授访谈录[J].教育研究,2004,(2).

[69]叶澜.“生命·实践”教育学派——在回归与突破中生成[J].教育学报,2013,(5).

[70]裴娣娜.主体教育理论研究的范畴及基本问题[J].教育研究,2004,(6).

[71]朱永新,汪敏.“新教育实验”价值系统的特征与实现路径[J].教育科学,2020,(1).

[72]朱永新,本刊记者.“新教育实验”:意义、谱系与展望——朱永新教授访谈录[J].教育研究,2005,(6).

[73]李吉林.情境教育的独特优势及其建构[J].教育研究,2009,(3).

[74]朱小蔓,丁锦宏.情感教育的理论发展与实践历程——朱小蔓教授专访[J].苏州大学学报(教育科学版),

2015,(4).

[75]吴晓蓉,张晓文.构建教育学话语体系的本土化省思[J].广西社会科学,2018,(10).

[76]王燕敏,柳海民.论我国教育学话语的建构[J].教育科学,2015,(4).

[77]刘娜,谷春娟.教育话语及其实践效果[J].教育评论,2011,(6).

[78]孙元涛.论中国教育学的学术自觉与话语体系建构[J].教育研究,2018,(12).

[79]叶澜,罗雯瑶,庞庆举.中国文化传统与教育学中国话语体系的建设——叶澜教授专访[J].苏州大学学报(教育科学版),2019,(3).

[80]潘涌.话语创新:新时代重建教育学的学术使命[N].中国社会科学报,2019-11-22.

[81]谭维智.教育学核心概念的嬗变与重构——基于新时代中国特色教育学话语体系建构的思考[J].教育研究,2018,(11).

[82]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).

[83]李政涛,文娟.教育学中国话语体系的世界贡献与国际认同[J].北京大学教育评论,2018,(3).

[84]李政涛.文化自觉、语言自觉与“中国教育学”的发展[J].华东师范大学学报(教育科学版),2010,(2).

[85]李政涛.论教育理论主体和教育实践主体的交往与转化[J].高等教育研究,2007,(4).

[86]石中英.论教育学的文化性格[J].教育研究,2002,(3).

[87]姜勇.论教育学的文化品性[J].教育理论与实践,2007,(13).

[88]吴黛舒.文化学和教育学中的“文化”研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005,(3).

[89]叶澜.“生命·实践”教育学派的教育信条[A].叶澜.变革中生成[C].北京:中国人民大学出版社,2019.

[90]王树,王天健.论“生命·实践”教育学之“自觉”的文化逻辑[J].教育科学,2019,(6).

[91]陈桂生.论我国教育文化的自信——六谈教育学究竟是怎么回事[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,(2).

[92]龙宝新.论“文化中国”意义上的中国教育学[J].教育科学研究,2020,(1).

[93]余小茅.论“人—文化—哲学”相统整的教育学[J].教育发展研究,2011,(21).

[94]姜勇,柳佳炜,庞丽娟.中国教育学的文化根基:基于文化、为了文化、创新文化[J].湖南师范大学教育科学学报,2018,(2).

[95]张义兵.文化传递模式与教育价值取向:一种社会学分析[J].南京师大学报(社会科学版),2000,(5).

[96]冯增俊.论教育创新与民族创新精神[J].教育研究,2001,(11).