

【专题：中国教育学自主知识体系建构研究】

编者按：建构中国教育学自主知识体系既是新时代教育强国建设的战略需求，也是教育学者完善学科建设的重要使命。本期专题精选五篇文章，聚焦中国教育学自主知识体系的本质内涵与基本架构分析，并通过探讨如何科学建构中国教育学，如何处理中国教育学自主知识体系建构与意识形态、相关学科等的关系，以及生成式人工智能如何影响教育学自主知识体系建构等问题，明晰中国教育学自主知识体系的建设路径，以为加快建设教育强国、推进教育现代化提供有力支撑。

论中国教育学自主知识体系建设

刘贵华 孟照海

【摘要】中国教育学学科成熟、学术繁荣和话语自觉，是形成自主的知识体系的标志。百余年来，作为“西学东渐”产物的中国教育学经历了多次推倒重来的发展，但始终将民族性与继承性作为自主知识建构的主线，将时代性与原创性作为学科知识发展的动力，将系统性与专业性作为学科获得认同的基础。新中国成立70多年来，教育的民生属性、战略属性和政治属性随时代变迁而日益凸显。中国教育学自主知识体系由学科体系、学术体系、话语体系、教材体系、治理体系构成。具体而言，在内容形态上由标识性概念、核心知识和前沿知识构成；在生产机制上由学科、学派、学会和学术刊物构成；在转化应用上由实践知识、政策知识和教育思想构成。教育学的中国特色源于中国教育传统、中国教育实践和中国教育问题，建基于学科自觉、学术自律和文化自信。要处理好中国特色与普遍知识的辩证关系，夯实学科体系的基座，激发学术体系的原创性，增强教材体系的导向性，提高治理体系的有效性，让中国教育学“说得出”“用得上”“传得开”“叫得响”，为教育强国建设提供思想先导和理论支撑。

【关键词】中国教育学；自主知识体系；学科体系；学术体系；话语体系

【作者简介】刘贵华，中国教育科学研究院，E-mail: lgh1203@sina.com；孟照海（通讯作者），中国教育科学研究院，E-mail: mengzhdr@163.com（北京 100088）。

【原文出处】《华东师范大学学报》：教育科学版（沪），2024.2.1~17

【基金项目】中央级公益性科研院所基本科研业务费专项资助项目“中国特色教育学学科、学术和话语体系建设研究”（GYB2022002）。

世界教育强国的形成往往是理论先行、思想先行。习近平总书记指出：“加快构建中国特色哲学社会科学，归根结底是建构中国自主的知识体系。”（新华社，2022）任何文明的核心都是一套解释和说明自己的知识体系，中华民族伟大复兴的关键是重建自己的知识体系。在我国五千多年的文明史中，“轴心时代”诸子百家的思想创新和知识创造，是中国自主知识体系构建的基本内核和原始基质。近代以来，中国知识体系构建处于西方与本土、传统与现代的张力之中，在很大程度上是“他塑”而非“自塑”的结果。面对“卡脖子”“卡脑子”“卡嗓子”的时代困境，中国自主知识体系构建已成为事关国运兴衰、事关文化自信自强、事关民族精神独立的重大问题。与科技自立自强一样，人文社会科学要

重视“学术芯片”能力建立，构建自主的学科体系、学术体系和话语体系。面对党的二十大提出的“加快建设教育强国”和“全面提高人才自主培养质量”的战略任务，加快构建中国教育学自主知识体系作为一项前提性条件被摆在更加突出的位置，这就要求教育研究者从非反思性的盲从者转变为反思性的自主研究者，构建“自我—授权”的自主知识体系（吴晓明，2011）。

一、中国教育学知识体系的发展脉络

“历史从哪里开始，思想进程也应当从哪里开始，而思想进程的进一步发展不过是历史过程在抽象的、理论上前后一贯的形式上的反映。”（马克思，恩格斯，1972，第122页）从农业社会、工业社会、信息社会到智能社会，有什么样的教育实践形态，也

就有什么样的教育理论和知识体系。“讲仁爱、重民本、守诚信、崇正义、尚和合、求大同”是中华优秀传统文化的特质,也是中国传统教育思想的源泉。20世纪初因师范教育的需要和“西学东渐”的影响,1901年我国编译了第一本《教育学》,并开始在大学讲授教育学,由此算来我国教育学已有120余年的历史。在百余年的历史流变中,中国教育学多次出现“整体式转向”或“推倒(或抛弃)重来式”的“发展”,这是造成中国教育学学术积淀薄弱、原创力匮乏的重要原因(叶澜,2004)。这种中断或断裂也是以中国化和本土化的决绝方式对抗西方化和全球化冲击的无奈之举,几代教育学人在本土化实践中艰难赓续中国教育学的文化血脉,并将中国传统文化、西方教育理论和马克思主义思想融入当代中国教育学的知识脉络中。

(一)追求民族性与继承性是教育学知识建构的主线

现代学科意义上的教育学是西方的“舶来品”。20世纪初,在“废科举、兴学校”的社会转型背景下,西方现代学制和学科分类体系移植和嫁接到中国传统知识体系上,把中国传统学术强行纳入西方“认知”性的学术范畴之中,中国传统的“六艺”和“四书五经”等学科分类体系以及《论语》《学记》《师说》等传统教育思想,都要按照西方的学科分类体系和理性认知逻辑进行改造,从而造成了延续数千年的中国传统学术的人为中断。从1901年到1949年,德国的唯理论教育学和美国的实用主义教育学先后成为我国主导的教育学思想。从1949年到1977年,先是“一边倒学习一本书”(凯洛夫的《教育学》),继而批判一切(欧美、苏联和中国传统教育学)和中断一切后,封闭地探索自己的教育学,但由于知识积累不足,教育学成了“政策方针汇编”或“语录”。多次的推倒重来切断了教育学的知识和文化基础,消解了学科的自主性和合法性。

从1978年到2001年,在改革开放和思想解放的推动下,中国教育学界广泛引入欧美和苏联的教育学思想,围绕教育目的、本质、规律展开大讨论,开创了教育学“一个时代的集体荣耀”(周作宇,2018),涌现出陈元晖、黄济、潘懋元、瞿葆奎、汪永铨、李秉德、王道俊、王汉澜、鲁洁、王承绪、顾明远、叶澜、裴娣娜、朱小蔓等一大批当代中国教育学的奠基者和开拓者。这一时期的学者编写了大量教育学教材,在学科建设的过程中,教育学分化出众多分支学科,从单数教育学转变为复数教育学,并

开始了元教育学的探索。同时,在“教育学终结”和“沦为其他学科的殖民地”的深刻反思中,教育学的“学科自觉”和“文化自觉”意识不断增强。从2001年到2012年,随着21世纪基础教育课程改革的推进,中国教育学从形而上的学科建设转向问题导向的研究,围绕微观领域的课程教学和学生素质问题,在借鉴欧美教育学新理论的过程中,通过介入基础教育改革维护了自身的合法性。在知识与能力的价值取向上,出现了钟启泉和王策三关于课程改革的“钟王之争”。

从2012年至今,我国教育综合水平不断提升,教育学科建设投入不断增长,文化自觉、理论自觉和学科自觉随之增强。西方教育理论越来越无法解释中国教育实践,甚至曲解和误导中国实践。西方的高等教育大众化理论、民办高等教育理论、高等教育市场化理论和学分制改革等,在中国存在明显的“水土不服”问题(邬大光,2020)。在扩大教育对外开放和构建人类命运共同体的国际对话交往中,被遮蔽的中国教育传统和教育智慧不仅是构建自我认同的安身立命所在,也是为世界知识体系作出贡献的思想源泉。扎根中国大地是自主知识生产的现实基础。为此,习近平总书记2016年5月明确提出要加快哲学社会科学三大体系建设,2022年4月又进一步将之归为中国自主知识体系建设,强调要“以中国为观照、以时代为观照,立足中国实际,解决中国问题”(新华社,2022),要求推动马克思主义与中国具体实际和中华优秀传统文化相结合。

(二)追求时代性与原创性是教育学创新发展的动力

没有中国自主的教育实践,就没有中国自主的教育学。新中国成立70多年来,教育的民生属性、战略属性和政治属性随时代变迁而日益凸显。1961年,中宣部副部长周扬指出,社会主义教育的经验不足,建设中国教育学缺少条件。但改革开放四十多年来,我们破解了穷国办大教育的难题,积累了丰富的经验,为建立中国特色教育学提供了丰富的资源和可靠支撑(冯建军,2021)。1978年开始的关于教育本质的大讨论,冲破了教育作为阶级斗争工具的思想禁区,随着教育“三个面向”的提出和教育优先发展战略的确立,教育的经济生产功能逐步凸显。围绕教育市场化、产业化和人力资本理论的大讨论随之展开,面向知识经济的素质教育理论被提出并上升为国家政策。进入21世纪,在和谐

社会建设中,教育公平成为社会公平的基石,围绕缩小区域、城乡、校际和群体的四大教育差别,教育的社会功能被抬高,随之出现“教育民生”“教育公平”等理论创新。2020年脱贫攻坚任务如期完成,“教育扶贫”理论功不可没。在“满足人民对美好生活的向往”中,“人的全面自由发展”成为教育追求的目标,由此形成的“立德树人”理论成为中国教育学的新标识。同时,面向中华民族伟大复兴的教育强国理论和数字时代的教育变革理论,重塑了教育的功能理论和教育知识形态。改革开放以来,我们几十年的教育发展走过了西方国家上百年的发展历程,在“时空压缩”的急剧变革中,教育改革发展经验的丰富性和差异性,为教育学知识创新提供了丰沃的社会基础。理论与实践的交互生成既加快了中国教育现代化进程,也推进了中国教育学知识创新。

改革开放以来,在教育本质的大讨论中,“大教育”“泛教育”的概念不断涌现,教育学研究的问题域急剧扩大。从学校教育到家庭教育、社会教育,从德育智育到德智体美劳“五育并举”,从普通青少年到特殊学生、成人与老年人,从正式教育到非正式教育,从线下教育到混合教育,教育学的问题域随着社会变革和教育发展不断拓展。在数字时代,教育的形态、功能、内容、评价、方式和手段以及教育的生涯都将发生范式革命(袁振国,2019)。中国教育学在回答中国之间、世界之间、时代之间和人民之间的过程中,不断拓展自己的知识边界,不断逼近真理性的教育学认识。

“马克思主义基本原理同中国具体实际相结合、同中华优秀传统文化相结合”是中国化时代化马克思主义理论创新的线索和钥匙。优秀传统文化与革命文化、社会主义先进文化共同铸就了中国文化的主体性。20世纪以来,在教育学的中国化探索中,出现了陶行知的生活教育、黄炎培的职业教育、晏阳初的平民教育、梁漱溟的乡村教育、陈鹤琴的活的教育等理论创新,这些教育家具有深厚的传统文化积淀,并接受了西方现代教育思想。改革开放以来,中国教育学的原创性知识源自一批学养深厚且有相同集体经历的学者,他们将马克思主义思想与具体教育实践和中华优秀传统文化相结合。基于马克思对人的本质的认识,叶澜教授指出,中国教育学理论需要实现从“抽象的人”到“具体个人”的转换(叶澜,2003)。基于马克思辩证唯物主义和实践观,鲁洁教授提出“教育的适应与超越”

(鲁洁,1996),对“教育万能论”和“教育无能论”等二元对立认识进行了理论澄清。从教育的文化基础出发,顾明远教授开创了民族文化传统与教育现代化的关系研究。根据马克思主义实践观和人的发展理论,裴娣娜教授推动了主体教育实验。从中国传统文化出发,朱小蔓教授提出了情感德育理论。正如加拿大教育学家许美德(R. Hayhoe)所说,这一代教育家都非常关注扎根于中国本土社会与文化现实的教育理论,从而体现中国特有的思维方式,与欧洲理性主义者推崇的线性学术传统相比,中国思维方式显得更具灵动性,充满辩证味道(许美德,2008)。“两个结合”是中国教育学知识实现原创性的根本途径。

(三)追求系统性与专业性是教育学获得社会认同的基础

1979年中国社会科学院副院长于光远在全国教育科学规划工作会议上,提出要建立教育科学体系,并指出教育科学体系是教育科学各个部门的总称和总体(于光远,1979)。中国教育学知识体系的发展,体现在知识类型的不断丰富、知识体系的不断成熟以及学科反思的不断自觉。由于教育学知识类型的复杂性,一些人常常将教育常识、个人经验和意见等同于专业教育知识。非学术、非学科或前科学的知识不断渗入和侵占教育学的学术领地,造成教育学自主知识的贫乏,而这也成为了“外行领导内行”时频频贬低教育学的“合法性”论据。从知识体系上看,20世纪后半叶以来在从科学化到社会科学化的发展历程中,教育科学已经从单数的教育科学发展为复数的教育科学(education sciences),形成了教育哲学、教育社会学、教育经济学、教育政治学、教育心理学等比较成熟的分支学科(唐莹、瞿葆奎,1993)。从作为专业知识“户口”的《学科专业目录》来看,教育学一级学科下设教育学原理、课程与教学论等10个二级学科。从教育学知识体系来看,大体形成了由基础学科(如教育学原理和课程教学论)、重点学科(如学前教育 and 高等教育)、交叉学科(如教育社会学和教育法学)和新兴学科(如教育神经学)构成的学科布局。从学科反思来看,20世纪90年代元教育学的兴起,以及分析哲学的引入和教育基本理论的重建,乃至教育学“三大体系”建设都是学科反思水平不断提升的印证。

教育学知识的专业性体现在教育学的解释力和批判力上,解释力是社会科学有效性的基础,批

判力是社会科学进步的动力(项贤明,2018a)。从1806年赫尔巴特(J. Herbart)出版《普通教育学》以来,教育学在科学化和学科化的道路上尽管取得了长足进展,但对于教育现象的解释力和批判力仍显得十分苍白。教育学思想的贫困到底源自何处?在社会科学场域中,智识资本相对较弱的研究,趋于应和经济政治社会等其他领域的问题,以增强自身的合法性。200多年来,教育学的知识积累仍相对薄弱,在大学的学科等级秩序中也常被人瞧不起,因而常常放弃自主性一味迎合外部需求。在自主性缺失的情况下,社会、经济或政治意识形态等非学术力量,透过“外行”渗入研究对象及其研究中,进而渐渐支配了社会科学场域(邓正来,2018)。这种侵蚀和支配使得教育研究常会忽视学科的根本问题,并带来“外行当道”和“滥竽充数”。教育研究中的道德拜物教、意识形态化与政治化、娱乐化和虚假化,造成了专业性和自主性知识的贫乏。

理论的系统性是在对古今中外相关知识的深刻把握基础上的逻辑重建,但目前教育学中不读文献、闭门造车的短平快研究屡见不鲜。对中美两国教育学权威期刊《教育研究》和《美国教育研究杂志》的抽样调查发现,《教育研究》样本文章中每篇引文在20个以下的比例高达93.3%,而《美国教育研究杂志》中每篇引文在50个以上的比例为98.3%(Yong Zhao, et al., 2008)。近几年虽有改进,但中国教育学在学术研究的系统性上与美国相比仍有较大差距。在学科建设、人才引进和学术刊物中,聚焦学科反思和知识建构的基础研究,常常让位于追逐时髦问题的应用研究,看似繁荣的教育研究建立在一盘散沙之上,教育学的基础学科和基础研究沦为“冷门绝学”。浅尝辄止、频繁转换的研究无法提升教育学知识的系统性和专业性,低水平的碎片化研究侵占了原创性教育知识的学术空间。在中国,72.3%的“CSSCI来源期刊”上的发表物跨越了10个(含)以上的学科,这些学刊显然不能成为专业化研究的有效交流平台,而只是展示成果的“窗口”(项飙,2021)。无论是现实需要还是未来发展,教育学自主知识体系建构已刻不容缓。

二、中国教育学自主知识体系的基本架构

百余年来,中国教育学知识体系形成了马克思主义理论、中国传统教育思想和西方教育学知识范式相互交织的“中体、西用、马魂”格局。在知识生产体系上,由学科、学会、学派、学刊组成的知识生

产和规训制度形塑着中国教育学知识的形态。在知识应用体系上,理论与实践、学术与政治、专业与大众的相互转化激活了教育学知识发展的动力。学科自觉、学术自律和文化自信是教育学知识得以“自主”的内在逻辑。在中国教育学自主知识的基本架构中,学科体系是“基座”,学术体系是“动力”,话语体系是“形态”,教材体系是“载体”,治理体系是“保障”,中国特色是“灵魂”。

(一)教育学知识的基本构成

1. 以提高生命质量和生命价值为主体的学科知识结构和教材知识体系

教育学知识结构是学科知识聚合和关联的状态,体现了学科传承和发展的知识谱系,其专业化、系统化程度是学科成熟的主要标志。教育学科的知识体系是围绕教育活动的本质构建起来的,教育的本质可概括为提高生命质量和提高生命的价值(顾明远,2018),生命质量体现了人心人格在“人成为人”过程中的发展,生命价值体现了人才人力对于经济社会发展的贡献。“人—教育—社会”的认识逻辑是教育学知识逻辑的核心架构。教育学教材作为知识逻辑与教学逻辑的统一,体现了国家事权及其价值导向。从1901年王国维翻译第一本《教育学》开始,中国教育学的知识结构基本因循了教育学总论、教学论、教育论(德育论)和学校管理四大板块。改革开放之后掀起的教育学教材编写热潮,也没有突破这种体例,由此造成了教育学教材的“千篇一律”“千人一面”。从目前国内发行量大、具有代表性的教育学教材来看,王道俊主编的《教育学》(已发行第7版)沿用了“总论、教学论、教育论和学校管理”四个板块。鲁洁主编的《教育学》首次突破了教学论专讲智育的局限,对德育的研究着墨较多(陈元晖,1991)。袁振国主编的《当代教育学》采用了教育发展总论、教育与人的发展、教育的外部关系三大板块,侧重反映当代教育研究新成果。叶澜主编的《新编教育学教程》分为学校教育的功能、模式、活动三个板块,由外及里、由远及近论述教育现象(韩华球,2017)。项贤明主编的马工程教材《教育学原理》以马克思主义立场观点方法,对教育学本质问题进行理论探究。在长期知识积累过程中,教育学知识形成了相对稳定的结构,大体上包括教育基本认识(本质、目的、功能)、教育外部关系(教育与政治、经济、社会、文化和人口)、教育内部要素(教师、学生、课程教学与学校管理)和教育体制结构(教育制度、体系、机构、政策和科研)。

2. 由马克思主义理论和中国传统教育思想相结合而成的标识性概念术语

基本概念(或者核心概念)体系对于一门学科而言,犹如人的骨架,发挥着极其重要的支撑作用(项贤明,2018b)。中国传统儒家和道家思想中蕴含着丰富的教育思想,形成了一系列标识性观念,如“有教无类”(教育公平)、“因材施教”(个性化教学)、“教学相长”(交互主体)、“知行合一”(教育与生活实践相结合)、“温故知新”(记忆规律)、“不陵节而施”(循序渐进)、“不愤不启,不悱不发”(启发式教学)、“为学日益,为道日损”(转识成智)。这些经验性认识是中国教育学概念建构的思想根基,它们在当代的创造性转化和创新性发展,是中国教育学标识性概念术语形成的根本途径。20世纪80年代以来,中国教育学形成了“素质教育”“核心素养”“立德树人”“生命自觉”“生活德育”“情境教育”等具有标识性的概念。“素质教育”概念既源于对道德养成和君子人格的传统文化追求,也源于马克思关于人的全面发展理论,还源于教育学对于人才培养目标的本质追求(庞海苟,2023)。与“素质教育”相比,“核心素养”更加突出信息化、知识经济和终身学习社会中人的“胜任力和竞争力”,是对作为全面发展的素质教育的时代发展(陈佑清,2016)。“立德树人”既体现了以德为先的中华优秀传统文化思想,也反映了人才成长规律和人类社会教育将回归德性的未来趋势(张志勇,2019)。叶澜教授将教育界定为“教天地人事,育生命自觉”,将“生命自觉”作为对“使人成为人”的教育本质的把握。鲁洁教授从马克思主义实践论出发,超越知性德育,提出了“生活德育”的概念。李吉林借用中国传统的“意境”论,从情感和活动两个维度,提出了“情境教育”的概念。

3. 以“人人、时时、处处”的教育现象为对象的核心知识

教育学具有独特的研究领域,并由此构建了自己的核心知识,所谓“万变不离其宗”的“宗”就是这种核心知识。现代教育学发端于对于班级授课制的研究,“教与学”的基本范畴是教育学知识增长的内核。“教育学的核心问题是教什么、学什么?谁教、谁学?怎么教、怎么学?怎么评价学习的成果和成效?怎么提高教学效益?等等,这些构成了教育学发展的基本脉络。”(袁振国,2019)正是在这一内核基础上,教育学才建构了学科同一性。然而,教育的内涵和外延随着社会发展而变化,最初

对于教与学发生的时空场景的认识逐步拓展。构建教育学知识体系,要回归“人的发展”这一根本价值尺度,而“人的发展”贯穿一生和所有生活场景,因而教育学要揭示“人人、时时、处处”发生的教育现象和规律。忽视“成人”“老年人”“家庭”“社会”等人群和场景中的教育范畴,轻视智育之外其他方面的发展,或许是当代人类教育在许多方面都陷入困境的根本原因(项贤明,2013)。构建专门的教育学知识体系,需要动态地将基本范畴置于不同时空条件下进行探讨,形成更加普遍的规律性认识。

4. 由学科交叉融合而创生的前沿知识

前沿知识是学科范式变革的重要动力。没有前沿知识的滋养,教育学就没有进展;没有学科逻辑的统摄,教育学就会坍塌。前沿性和逻辑性对于教育学科发展缺一不可。构建教育学知识体系,既要明晰学科的核心知识和边界,又要坚持边界开放和知识互涉,形成积累与创新双轮驱动的知识发展模式。教育学面对的是作为整体的人类实践活动,由于教育问题的综合性与复杂性,教育学不可能独自完成对教育现象的认识,不同的学科视角和学科思维提供了观察事物的一种独特方式。教育学知识的增长是在学科之间的互鉴与对话中实现的,学科交叉、渗透和融合促进了学科共识的形成。20世纪末以来,认知神经科学、心理学与教育学的交叉,诞生了“教育神经科学”,致力于揭示“教育现象的神经机制”(张明、董波、陈艾睿,2018)。在大数据时代,计算机、互联网和人工智能等新兴科技手段催生了计算教育学,借助“计算+教育”的算法与算力,研究者能够对学习行为、认知行为、学习动机、情感参与和师生互动等教育活动进行更加精确的数据挖掘和分析(王晶莹、张永和、宋倩茹、马勇军,2020)。在数字时代,教育要素将发生深刻变革,从而推动教育学知识体系的重组和创新发展。

(二) 教育学知识的生产机制和学术治理

1. 学科专业是教育学知识生产和传承的制度化建制

长期以来,我国形成了师范院校和综合性大学共同发展教育学的二元格局。目前,我国具有教育学一级学科博士学位授权和教育学一级学科硕士学位授权的高校分别为37所和103所,具有教育专业博士和教育专业硕士授权的高校分别为31所和185所。这些学位授权点是我国教育学知识生产和传承的主要建制。1999年以来,教育部在全国高校建立了10个教育学科的教育部人文社会科学重点

研究基地,按照一流和唯一的建设标准,开展教育经济、比较教育、教师教育、高等教育等相关方向的研究,成为教育学知识生产的重要学术中心。这些机构和研究中心是我国教育学学科建制的“关键少数”,按照“二八定律”(前20%的机构产出所有成果的80%),它们在教育学科人才培养和知识创新中发挥主力军作用。从学科组织的实践活动来说,课程、评分、考试、书写(学位论文)是学科制度化的重要规训力量(华勒斯坦,1999)。这些学科建制是知识传承、学术创新、学者养成、学派创立和知识中心形成的重要机制。

2. 学派的创立促进了教育学自主知识建构和学术繁荣

有无学派,特别是有无著名的学派,是一个学科是否繁荣、是否有活力、是否成熟、是否有社会影响力以致国际影响力的重要标志之一(郑杭生,2014)。学派的创立建立在理论自觉、学科自觉和文化自信的基础之上,它需要自由宽松的学术环境。学派对内是推动学术传承积淀、沿相对稳定的方向不断向深处掘进的保障,对外是彰显学术个性、扩展学术影响力的重要力量(孙元涛、项玲连、赵妙娴,2021)。学派形成的标志是出现了代表性人物,生成了自主性知识,传承了学术主张。20世纪以来,世界学术史上产生了诸多具有广泛影响力的学派,如“芝加哥经济学派”“法兰克福学派”,以及我国的“社会运行学派”“新结构经济学派”。这些学派以关键学术人物、关键概念和关键理论主张为主要标识,在世界社会科学知识生产中占有举足轻重的地位。进入21世纪,随着学科自我意识的增强,我国教育研究中涌现出“生命·实践”教育学派、主体教育学派、新教育学派、情境教育学派、情感教育学派等具有代表性的学派(王天健、李政涛,2022)。学派的创建在于构建独特和自主的知识体系,将个人知识创造上升为集体的知识表达,但学派不能成为宗派,更不能造就学阀,学派应能够推动学术争鸣和多元表达。学派有其孕育、诞生、成熟、衰落的生命周期,学派的繁荣既要提出并不断发展独特的理论主张,还要有制度化的学术传承平台,更要打造具有开放性和内聚力的学术团队,而学派的衰亡常常源于走向了精神的封闭。

3. 学会搭建了教育学者相互交流和同行认可的学术关系网络

现代学会的建立旨在促进学科、分支学科或研究领域的发展,学会借助奖励和认可制度,激励学

者的学术研究;通过学术会议和出版学术成果,搭建学术交流和知识传播的平台,并为学术共同体提供专业发展机会(Hopkins, J., 2011)。这种学术共同体以有形学院和“无形学院”的形式构建了学者的学术关系网络。学会作为学者的正式学术共同体,既建立了学者之间的社会关系,促进了学术交流,也以学术科层化的方式构建了学术等级制度,通过权威学者与入门者之间的学术互动发挥着学术规训功能。在教育领域,中国教育学会和中国高等教育学会是比较有影响力的全国性学会。中国教育学会成立于1979年,目前拥有60个分支机构、近200个单位会员和上万名个人会员。中国高等教育学会成立于1983年,目前拥有68个分支机构、1600余个单位会员。学会一般通过学术年会、专题学术研讨会、科研课题等形式设置议题,对学科知识生产发挥方向引领作用,并及时展示和交流最新研究成果,形成学术共识和知识积累。

4. 学术刊物是教育学知识的“传播者”和学术标准的“守门人”

参与学科建构是学术期刊的基本功能,作为“科学的记录”,学术期刊逐渐形成了确权(研究成果的优先权和所有权)、评鉴(同行评审)、传播和存档四项基本功能(杨九诠,2022)。学术刊物作为知识发表和传播的重要载体,既反映和传播学科最新知识,又在很大程度上支配学科的发展方向,掌控着学科的议题设置和成果准入。一流的学科必然有一流学术期刊群做支撑。学术刊物只有具有强烈的学术论题关照下的“问题意识”和“前沿意识”,并坚决捍卫学术论文和学术刊物评判的自主性,才能产生高质量的学术论文,进而推进学科知识增长(邓正来,2005)。就教育学科而言,形成了综合性和专门性的学术期刊群。一是高校和科研机构主办的综合性教育刊物,如《教育研究》《北京大学教育评论》等,二是学会的会刊,包括中国教育学会的《中国教育学刊》、中国高等教育学会的《中国高教研究》,以及两大学会的二级分会会刊《高等教育研究》《比较教育研究》等。这些学术刊物推动了教育学及其分支学科知识的发展,但同样也面临着综合与专业、自主评判与资源依赖等复杂难题。

(三) 教育学知识形态的转化

1. 以“渐进的社会工程”为特征的实践性知识
现代教育学由于师资培养的需要和学科化情结,从诞生时起就存在理论知识和实践知识割裂、学术性和应用性分立的问题。理论知识常常以真

理自居,“用逻辑的事物替代事物的逻辑”,但无法掩饰对教育实践解释力和穿透力不足的尴尬,没有教育理论,教育实践仍然可以照常进行,甚至能取得良好效果。但在教育高质量发展和知识生产模式转型的背景下,教育理论知识与实践知识之间的边界越来越模糊,二者的相互渗透、相互涉入和相互生成日益成为知识创新的动力。因此,教育理论必须要联系教育实践,无论是实然性或应然性的教育理论,还是价值层面、制度层面抑或操作层面的教育理论都应以具体实践为关照和依据(吴康宁,2019)。教育理论是一种“实践性理论”,是教育实践活动的行为准则。教育实践是规范性的价值行动,唯有理论知识的加持,才能实现对教育工具化、程式化和技术化的超越(金生鈇,2014)。由于教育实践的复杂性,行动者总会遇到意想不到的事件。正如英国哲学家波普尔(K. Popper)所说:“社会理论的任务在于揭示我们的企图和活动怎么会引起不希望的结果,以及如果人们在某种社会环境中干各种各样的事,那么会产生什么样的结果。”(波普尔,2015)这些“意外”和“如果……那么”的条件假设,揭示了从理论到实践是一个“渐进的社会工程”。从工学思维来看,教育理论首先转化为行动者的教育信念、教育思维和行为准则,进而作用于教育实践,并在不断的尝试—错误中修正理论假设。

2. 以思想启迪、问题解决和政策辩护为导向的政策性知识

社会科学知识的政策应用通常有三种模式,即“工具性应用”(直接解决具体问题)、“概念性应用”(思想启迪)和“象征性应用”(政策辩护)(Amara, N., Mathieu, O. & Landry R., 2004)。在知识社会中,民主化科学决策要求科学与政策之间形成“新的社会契约”,既要走出“为知识而知识”的学究式研究,又要与政府之间保持必要的张力。1982年,面对教育经费“充足”与“效率”之争,为解决国家财政性教育经费占国民收入的合理比例问题,由厉以宁教授领衔的团队,经过大规模的实证研究,提出教育经费应占“4%”的建议。但从1986年成果发布到1993年《中国教育改革和发展纲要》的正式采用,耗时7年(闵维方、文东茅等,2010)。研究成果的质量,研究者(厉以宁、郝克明、王善迈等)的学术地位和社会影响,研究者与决策者的互动,以及当时的政策环境和国家战略是决策转化成功的关键因素。但大部分研究成果之于决策而言都是启发性的。理论的力量,是在人们的心灵深处

爆发一场革命,给实践提供新方向、新思路,而不是具体的做法。研究者只是提供“对的知识”,但决策者能否“把事情做对”还受制于多种因素。

3. 以穿透力和感召力为指向的思想性知识

从知识形态上看,理论是系统化的思想,思想是理论的主要内容;理论是严谨抽象的,思想是生动活泼的。苏霍姆林斯基、范梅南(M. Van Manen)和陶行知等教育家的教育著述之所以颇受教育实践者欢迎,主要是因为他们呈现的是教育思想而非教育理论。尽管教育理论研究者可以严谨地论证“爱对于教育的价值”,但远远抵不上“捧着一颗心来,不带半根草去”所具有的精神感召力(刘庆昌,2020)。与日常语言相比,学术语言具有反思性和抽象性的特征,对于普通受众的理解能力有一定的要求。越是专业的学术知识,能够理解的群体就越小。大众不会容忍学者躲在专业名词背后,用复杂的表达重复常识(项飙,2021)。著名哲学家冯契提出的“化理论为方法、化理论为德行”的两化理论,对于教育理论转化为教育思想同样适用。这种“转化”是教育知识形式的“变形”。转化应用与知识发现同等重要,化教育理论为教育思想,需要发掘理论的经验基础,重视教育语言的生动表达。著名教育家顾明远先生的教育信条就是,“没有爱就没有教育,没有兴趣就没有学习。教书育人在细微处,学生成长在活动中”。通俗生动的语言,蕴含着对教育本质的深刻认识。

(四) 教育学知识体系自立自强的特征

1. 明确的“学科自觉”

作为“科学教育学奠基人”的赫尔巴特,从一开始就将教育学建立在伦理学和心理学基础之上,从而打开了其他社会科学入侵教育学的窗口。20世纪后半叶,教育学在社会科学化过程中形成了诸多分支学科,看似实现了学科分化,实则导致教育学领域的分崩离析,形成了被占领和割据之势,并引发“教育学终结”的惊呼。教育学的科学化及其独立存续所面对的最主要威胁之一,便是模糊的学术边界对其论域的清晰性以及知识的有效性的消极影响(项贤明,2017a)。这种模糊的学科边界使研究者对教育知识—非教育知识无法作出明确的区分,其结果是“种了别人田,荒了自家地”,该研究的不研究(学校时空框架之外的教育),不该研究的却去研究(教育中的经济、政治、社会和文化现象)。为给自身科学化寻找论据,教育学常常把其他学科的理论作为自己的基础,并且希望“婆婆越多越

好”，只要跟教育沾边，“有奶便是娘”，从而迷失在科学化 and 学科化的追求之中。教育学知识自主性的确立，建立在学科意识、学科立场和学科视角的实践反思基础之上。教育学者把握研究对象的方式，选用研究方法的水平，进行多学科对话的心态，以及跨学科知识整合方式，深刻影响着教育学的学科独立性（孙元涛，2009）。为了避免教育学陷入赫尔巴特所说的“像偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理”的境地，中国教育学需要增强学科自觉，对作为“西学东渐”产物的教育学及其学科范式进行批判性反思，以知识考古学的方式发掘被遮蔽的“异托邦”，坚守教育学的学科立场，拓展教育学的合理边界，清理“非教育学”职能，构筑教育学的核心知识。

2. 强大的“学术自律”

法国社会学家布尔迪厄（P. Bourdieu）指出，最能区分场域的特征是自律的程度和准入的门槛（对新进入者征收的“入场券”的力度和形式），如文学场不同于官场、科学场和司法场等其他场域，是因为文学场对“入场券”的受教育程度标准非常微不足道（布尔迪厄，2006）。作为学术场域的教育学，对“入场券”的要求相对较低，大凡从事教育相关工作或者受过教育的人，都可以对教育问题评头论足。即便一些从未进过校门的家长谈起教育也“相当在行”。一些高校的管理者可能从未学过教育学，但凭借工作经历照样可以成为教育学科的博导，跨学科考取教育学研究生也被许多本科生视为一条捷径。在教育学的学术场域中，政治逻辑、经济逻辑、社会关系逻辑常常超越学术逻辑成为支配法则。在学科建设、学位授予、论文发表、课题评审、学术评价和学术会议等活动中，让学术回归学术的呼声日益强烈。一些大型学术会议在年会主题和特邀嘉宾的确定、会场布置和主题汇报安排等环节，都存在一定的行政逻辑介入下的等级次序结构（黄巨臣、赵强，2022）。学术会议成了巩固江湖地位、拉近学术关系和换取个人利益的名利场，由知名教授、核心期刊编辑、青年教师和研究生构成的差序格局强化了既有的学术权力格局，致使学术研讨会的“表演”功能在不断增强（陈洪捷，2021）。增强教育学的学术自律性，不仅要坚守学术场域的规则，抵御“官大学问大”“学术资本主义”等非学术逻辑的侵蚀，而且要激发内部的学术活力，防止因学术分层和等级结构“板结化”而阻滞学术流动和知识创新。

3. 坚定的“文化自信”

20 世纪初在中国学科和知识范式的建立中，人文社会科学大都采用“反向格义”“以西释中”的认识路径和方法选择，以自己不够熟悉的西方概念体系和理论框架来解释自己更熟悉的中国本土经典或传统思想（刘笑敢，2006）。它们在完成对中国学术的形塑中，造就了中国学术对西方话语的依附，给中国学术造成相当的片面性偏差。改革开放之后，在追求社会科学国际发表和学术评价机制的作用下，对西方人文社会科学理论的“学徒”心态日益增强。以 21 世纪前 10 年我国学者在 SSCI 期刊上的发文为例，论文选题更倾向西方国家关注的热点问题，研究范式更倾向于西方学术界认同的范式（刘强、丁瑞常，2014）。我国学者国际发表的显示度虽然增强，但是影响力依然不足。从近 20 年国际中国教育研究的发文状况及其学术影响力看，中国大陆学者作用逐渐提升，但仍主要扮演“知识加工者”角色，对于港台地区和国外学术网络存在依附关系（李梅，2019）。中国教育学知识和教育学研究者在世界知识体系中的依附状态和“学徒”地位，限制了中国教育学知识建构的自主和自由。诺贝尔奖获得者阿玛蒂亚·森（Amartya Sen）提出“以自由看发展”的新发展观，指出经济发展的目的不是 GDP 增长、收入提高、技术进步或社会现代化等，而是人的自由的发展，也就是人们能够过自己愿意过的那种生活的“可行能力”的发展（阿玛蒂亚·森，2012）。中国教育学在世界知识体系中的“可行能力”不仅关涉世界知识生产体系的公平性，而且关涉中国教育智慧的自由发展。正是基于对知识、公平和自由的全新认识，2021 年联合国教科文组织（UNESCO）通过了第一份关于开放科学的全球建议书，希望借此让知识不再是少数人的特权，而是以更公平的方式获取的共同利益。中国教育学自主性的国际向度，就是在世界知识生产体系中“可行能力”的提升，从而在文化自信的基础上实现中国教育智慧的自由发展。

三、中国教育学自主知识体系的建设路径

著名史学家金冲及指出，知识基础、问题意识和文字表达是治学的三个基本功（金冲及，2019）。从自主知识体系建设来说，这三个方面分别对应学科体系、学术体系和话语体系。在世界知识体系的“中心—半外围—外围”的结构中，中国是一个“巨型边缘”，长期以来世界科学研究的基本方向、基本范式、先进设施和期刊著作等都由美国等西方国家主导，中国更多的是知识的消费者（阿特巴赫，

2000)。世界知识体系的建构性和不平等性决定了中国教育研究提升国际影响力不可能一蹴而就,需要经历三个主要阶段,即参与者—建构者—主导者之一(李梅、丁钢、张民选、徐阳,2018)。这就需要突出中国特色这一“灵魂”,坚持“两个结合”,建构学科体系、学术体系、话语体系、教材体系、治理体系“五大体系”,统筹“六类主体”,协同推进政府的规划引导、高校的学科建设和人才培养、科研机构的应用研究和成果转化、学会的学术共同体建设、学术刊物的学术传播交流和一线教育工作者的实践应用,建设中国教育学术生态系统。

(一)如何夯实学科体系的“底座”

1. 学科结构的优化

习近平总书记在哲学社会科学工作座谈会上指出:“要通过努力,使基础学科健全扎实、重点学科优势突出、新兴学科和交叉学科创新发展、冷门学科代有传承、基础研究和应用研究相辅相成、学术研究和成果应用相互促进。”(习近平,2016)在教育学科的知识结构中,教育史、教育基本理论等基础性学科的外部需求虽然不高,但却具有“无用而有用”的长远价值,需要在学科规划和资源配置中着力加强。学科布局体现的是对学科建设进行总体设计的战略思维能力,这种“软实力”体现在科学的学科规划、务实的学科“组织”和积极的学科文化上(吴康宁,2020)。综观国际经验,一流教育学科通常都形成了合理的学科布局。以哥伦比亚大学教师学院为例,它以独立学院并入综合性大学,教育学科布局全面,下设艺术与人文系、生物行为科学系、咨询与临床心理学系等10个系,将心理学、社会学、政治学、营养学、医学、人类学等学科知识融入教育学科中,支撑起高水平的教育学科知识生产。由于对师资培训和决策服务的双重需求,世界一流教育学科通常重视学习科学和社会科学等基础性学科,突出重点学科,同时积极推进脑科学、人类行为、健康科学、计算机科学等新兴前沿学科与教育学科的交叉,并将教育艺术和人文等“无用”学科作为基础性布局,实现了基础学科、重点学科、新兴学科、交叉学科和冷门学科的合理布局。

2. 学科方向的凝练

学科方向的确立体现了学术领袖或学术企业家的战略谋划能力。美国著名的战略学家波特(Porter, M. E.)指出,划定界限是领导者的一项重要职能,领导者需要作出必要的取舍,以追求有价值的战略(Porter, M. E., 1996)。一流教育学科建设与发展遵循“共性生存、个性发展”的规律(史秋衡、

季玫希,2021)。在我国教育学科发展的二元格局中,综合性大学更加强调学科特色,北京大学的的教育经济学、厦门大学的高等教育学、浙江大学的的教育史、华中科技大学的院校研究等特色方向,既有学科的历史积累,又有学科方向的凝练与发展。美国波士顿大学尽管在学科综合实力上比不上哈佛大学和哥伦比亚大学,但在著名的比较教育学家阿特巴赫(P. Altbach)的带领下,确立了国际高等教育的学科方向,同样享誉世界。从我国的重点学科制度到“双一流”建设,学科的特色和方向一直是学科能够获得认可和资源的关键因素。

3. 学科队伍的稳定

教育学的高质量发展需要一支稳定的专业队伍,但我国教育学专业研究队伍面临着“断代”的危机。自1998年中等师范学校取消之后,在“以就业论专业”的思维下,教育学专业在全部教育学类本科专业的占比和招生规模都出现了下降,从而使教育研究的专业人才供给面临枯萎甚至枯竭的危险(张斌贤,位盼盼、钱晓菲,2021)。在新文科建设背景下,教育学科的专业人才培养需要在类型和层次上不断拓展。对于新兴的教育市场需求,高校要及时对人才培养的类型与角色进行更新,除了传统的师资培训,还要培养新兴教育市场从业者以及跨学科的教育研究后备军(段禹、高怡楠,2020)。只有依据社会需求改造教育学专业,学科才有更大的发展空间。对于学科发展来说,要始终着眼于教育学科的“明天”。世界一流教育学科普遍重视学科的元研究,强调对教育学科的发展历史、理论范式和逻辑形式等作出反思,这也是教育学科逐渐成熟的重要标志(顾建民、韩双淼,2021)。

(二)如何激发学术体系的原动力

1. 研究问题的识别与转化

理论是问题之树盛开的花朵。一部学科史就是一部问题史,从议题到问题的转化是学术体系建设的重要方面。习近平总书记指出:“理论创新只能从问题开始。从某种意义上说,理论创新的过程就是发现问题、筛选问题、研究问题、解决问题的过程。”(习近平,2016)。面对教育现象和规律,教育研究不会自然发生,就像农民耕耘劳作面对泥土,并不会产生“土壤学”研究一样。教育问题是反映到人们大脑中的、需要探明和解决的教育实际矛盾和理论疑难(皇甫全,2003)。学术研究不能停留在空泛或口号性的“话题”(topic)上,要基于学科知识作出学术性的转化,把话题转变为可研究的“议题”(issue),进而找到现实困惑引发的“难题”(prob-

lematic), 并从学术的角度提出自己的“疑问”(questioning), 最后经过思维和学术语言把问题科学地表述为研究的“题目”(title), 这样才能使研究问题逐步明晰。只有遵循问题生成的逻辑, 提出原发性、结构性和前沿性问题, 才会有教育理论创新(何善亮, 2020)。教育学是一门实践性很强的学科。实践性社会科学要求探索“实践的逻辑”, 要从实践中“拧出”它的(常常是未经明确表达的)逻辑, 由此提炼出抽象的理论概念, 而绝对不是纯粹经验研究的累积(黄宗智, 2005)。改革开放 40 余年来中国教育实践, 为原发性、结构性和前沿性教育问题的提出创造了条件, 提出并回答这些问题将推动中国教育理论和实践创新。

2. 研究范式的选择与运用

在现代科学范式的影响下, 教育学往往以自然科学为典范。科学需要实证, 但实证并不必然导致科学(项贤明, 2017b)。面对事实与价值, 应该如何作出取舍? 社会科学研究到底该从“假设出发”还是从“数据出发”? 到底该依赖“感性接触”还是“行为统计”, 到底该相信“实体规律”还是“统计规律”? (欧阳康, 2016) 在追求科学化的道路上, 研究者过于追求模型的精致和数据的完备, 过于依赖统计的规律而放弃价值的判断, 从而陷入“智能的平庸”。另外, 一些研究者坚持相对主义, 拒绝理论的普遍性和客观性, 导致研究缺乏严肃的理论检验, 带来研究观点的任意性(金生鈇, 2016)。教育研究的内容中既有事实问题, 又有价值问题。在研究中, 问题决定方法, 方法影响结论。没有最好的研究方法, 只有最适宜的研究方法。教育研究对教育规律的探求体现在学习、教学和社会发展等不同层次上, 教育规律的研究是理性思维、思想洞察和实证研究相互促进、相互推动的结果(袁振国, 2020)。当下的教育问题极其复杂, 特别需要运用多种学科和多种方法进行“会诊”。学科、知识和技术的“会聚”不断拓展教育学的研究领域, 同时也不断催生教育学知识的创新(任静静、赵兰香、姚圣文、李梦柯, 2021)。建基于教育学基本问题上的知识会聚, 以一种总体主义的哲学思维, 探索对于日益复杂和综合的教育问题的破解之道, 从而推动教育学知识的渐进累积性增长。

(三) 如何发挥治理体系的引导力

1. 学术研究的规划与资助

在知识生产模式转型的背景下, 科研资助体系成为支配学科知识生产的重要机制。课题制或项目制是科研资助的主要形式, 然而项目制对确定

性、绩效和短期利益的过分追求, 会背离学术研究的逻辑(李立国、张海生, 2021)。学术资助需要平衡国家规划与学术自由之间的张力, 学术资助的核心是科研资源的分配机制, 实现原创性和突破性的研究, 需要灵活性和包容性的科研资助体系, 创造有利于科研创新的制度环境。我国教育科学资助模式以单列学科(教育学领域)和项目式资助为主, 资助强度较小, 资助周期较短, 跨领域跨主体的联合性资助缺位。竞争性的短期科研项目会诱使研究者采取迎合的研究策略, 促使他们选择风险低、不费事、应用性、程式化的主流研究, 但这可能会误导科研方向, 降低科研质量, 制约研究的创新性(Laudel, G., 2006)。因此, 科研资助体系要以稳定的经费投入支持长期的研究, 坚持质量、创新和成果导向, 为原创性、突破性和“掘井”式研究创造空间。

2. 学术评价的导向与牵引

学术评价以促进知识创新为目的, 给予每个人应得的承认是一种“分配正义”原则, 也是维护良好学术生态的根本。学术评价可从纵向的重复性评价、横向的水平评价和现实性的贡献评价三个维度展开(《社会科学文摘》编辑部, 2021)。脱离这三个维度简单地进行量化评价, 并不能保证给予学术创新应得的承认, 相反会出现“失去灵活的卓越”。由于教育知识生成的复杂性、质量显现的滞后性和成果影响的间接性, 以及评价标准的多变性和模糊性等问题, 教育研究难以进行客观有效的评价(孟照海、刘贵华, 2020)。改进教育学知识的学术评价, 要坚持整体主义思维, 能够在与评价对象的对话和相互建构中, 促进学术人的自由解放和愉悦的审美体验。学术评价归根到底要促进知识增长, 不好的评价还不如不评。学术鉴别只是学术评价的第一步, 更重要的是要实现学术发展, 而不是给予评价对象固化的身份标识, 并以此象征性资本(“一流”“卓越”)来分配有限的学术资源, 进一步加剧“马太效应”。

(四) 如何增强教材知识体系的自洽性

1. 教育学知识的平行结构和概念表达

在理论构建和经验表达上, 中国学术传统长期延续的是“述而不作”, 即以经验思维来描述事实, 而很少用清晰明确的概念加以表达(徐勇, 2019)。与其他学科相比, 教育学话语充斥着规范性语言和感性语言, 而缺乏对教育事实和规律的描述性语言。诸多教育学概念存在着模糊的和容易产生分歧的认识, 所谓的教育概念仍然是一种倡导性、口

号性或情感性的语言,并且“整词儿”和“借词儿”现象越来越普遍。教育学话语要“有理说得出来”,就必须重新审视教育学话语的言说方式。社会科学是一个有机展开的过程,有时候需要重复展开,即不断回到原点,让一个想法的胚胎按另一种方式发育(项飙,2021)。从教育学知识生产的历史来看,教育研究知识在很大程度上是非累积性的,它们并不是建立在之前研究的基础上,而是在老问题上不断开辟新路,形成平行发展的知识结构(Hammersley, M., 1997)。教育学知识的复杂性决定了教育学话语表达方式的多样性,教育学知识的积累既有心理学、脑科学和实证社会科学的贡献,又有哲学和人文科学的贡献。中国教育学话语的表达方式滞后于教育理论的发展,而教育理论的发展又滞后于教育实践,这就使得话语表达不仅存在“词不达意”的问题,也存在“无话可说”的窘境。中国教育学要强化教育实践的学理表达,提供更多的话语表达“工具箱”,以明晰的和富有思想性的学术语言,阐释和规范中国教育实践;总结提炼标识性概念、标识性命题和标识性理论,以此构建教材体系的知识内核。

2. 逻辑思维与关联思维交互生成的知识结构

话语是在特定社会条件下,为了一定目的而出现的论证性语言系统。学术研究的语言和措辞来自说服论证的需要。在学科规训制度下,何种言说方式能被学术共同体认可是由学术权力关系和利益所决定的,而对于知识增长而言,不同的学术措辞其实差别不大(麦克洛斯基,2000)。在近代以来的科学主义范式影响下,教育学的科学化表达日益受到推崇。然而,科学化的教育学往往只关注逻辑理性、客观实在的教育表述,执着于当前在场的东西,而难以发现蕴涵在教育话语背后的真理(姜勇、庞丽娟,2009)。与西方的逻辑推理思维不同,中国传统文化中重视关联思维,这种思维的特点是跳跃性和涌现性,能够把“在场”和“不在场”融为一体,凸显了哲学社会科学的想象力,这种想象力恰恰是人文性、历史性和文化性的内在要求。从教育学话语陈述来说,隐喻是诗化教育学语言的重要形式,隐喻借助于“联想”和“聚合”的言语机制,特别追求表达的“独特性”和“生动性”(石中英,2001)。柏拉图的“洞穴”、夸美纽斯的“种子”和杜威的“生长”等隐喻都成为教育学的经典话语。另外,好的社会科学研究需要同时具备想词的能力和想事的能力,前者是理论思维能力,后者是真正沿着经验本身逻辑追问思考的能力(贺雪峰,2020)。讲好中国教育故事,不能忽视理论

思维,故事具有地方性、经验性、具象性,理论才具有普遍性、一般性和抽象性(徐勇、石健,2021)。构建中国教育学理论,需要强化学术表达策略,实现理论理性和实践理性的相互转化,增强教材知识体系的逻辑自洽性。

(五)如何才能“说得出来”“传得开”“叫得响”

1. 扎根中国教育实践的话语秩序重建

哲学社会科学的中国化创新要形成“话语”,需要建构概念与概念之间的关系,抑或变量与变量之间的关系,建构起框架性的理论假设(张翼,2018)。没有框架性的理论假设或属于中国教育学自己的概念术语体系,教育学话语的思想性和解释力就无法获得根本提升。教育学的理论自觉和话语创新是互为表里的关系,只有解释中国教育实践,并能够抓住国际受众,才能夯实中国教育学话语体系的基石。话语一旦形成,便成为理论和知识生产的支配性力量,使得某些陈述“翻来覆去地说”,而另一些陈述则“有口难说”。在“西方命题、中国证据”的严密推理中,中国教育学话语展现了一幅研究者深陷其中而不自知且视为理所当然的“理想图景”(安富海,2019)。教育学话语体系建设要批判性地审视“谁在言说”和“为谁言说”的原则性问题,以建构性的姿态介入教育学话语秩序重建。新时代社会科学话语体系的“形成”,需要话语与足够多的人的日常生活发生联系,通过传播和传承使之成为社会记忆的内核(张翼,2018)。话语的丰富性是实践的丰富性的表现,中国教育学话语的贫困,根源在于学术研究没有扎根到中国生动的教育实践,而只是在维系既有的学术再生产秩序。

2. 让教育学说“普通话”和“中国话”

话语传播依靠的是传播者和受众对信息进行编码和解码的能力(张春华,2011)。要克服教育理论著作被教育实践者冷落甚至被作为“垃圾”而丢弃,教育研究者就需要以“友好的”非学术化的方式向教育实践工作者呈现、提供教育理论(吴康宁,2017)。从国际传播来说,语言自觉和文化自觉是中国教育学参与国际话语构建的前提。21世纪以来,我国学者翻译了大量西方教育学论著,但漏译、误译时有发生,甚至于在2022年5月还有整本译著因错误百出被召回。此种文化误读生造出很多新词、怪词,使西方话语生硬地楔入到中国的文化语境中,加剧了教育学话语的晦涩性。在信息技术中,“metaverse”被译为“元宇宙”而不是我们传统文化中的“灵境”,“big data”被译为“大数据”而不是我们的“海量数据”,2023年火爆全球的

"ChatGPT" 甚至还没找到中文译名。概念炒作蔚为壮观,但以其昏昏何以使人昭昭? 民族语言是进入世界、观察世界和构建世界的视角和思维方式,中国教育话语要用本民族自己的语言来说。正如黑格尔所说,“如果哲学一旦学会了说德语,那么那些平庸的思想就永远也难于在语言上貌似深奥了。”(李政涛,2010)因此,要让中国教育学说汉语,通过这种语言和思维方式与本民族的文化传统和现实发展关联起来,说出西方没有的独特教育学知识,从而提升中国教育学在国际学术对话中的实力和影响力。

(六) 如何体现教育学的中国特色

1. 从“中国视角”与“学科视角”提升议题设置能力

构建自主知识体系,要能够主动设置议题,引导国际学术界展开研究和讨论。议题设置是学术话语权争夺的关键领域,“什么可以研究”“什么不可以或不需研究”的背后体现了权力的社会结构和社会关系。在国际教育研究领域,我国本土学者常常被西方学者的问题意识牵着走,还不能基于本土教育实践经验提出令中外研究者感兴趣的课题(王独慎、丁钢,2019)。显然,对英美等国重要的问题,对中国不一定重要,一些学者为了国际发表的需要,会按照英美学界设置的议题展开,使自己的学术研究成为西方议题的注脚。在国内学术界,我们不缺专业学会,更不缺学术杂志,但是学会和杂志设定议题的能力较差,而且也没有形成批评和尊重被批评者的风气,从而无法形成研究潮流(姚洋,2019)。议题设置能力的欠缺,使我们的学术研究处于边缘化地位。

构建中国特色教育学体系,首先是对教育问题的识别和选择。哲学家维特根斯坦(L. Wittgenstein)曾言:“洞见或透识隐藏在深处的棘手问题是很艰难的,要解决这个问题必须把它‘连根拔起’,使它彻底地暴露出来;这就要求我们开始以一种新的方式来思考。”(布迪厄、华康德,2004)建构中国特色的教育学体系必须确定一种新的视角和思维方式,认识到西方教育学理论对中国教育实践进行解释的“跨情境效度”,转而以其无法解释的“中国教育问题”为导向进行“去学科化”的综合性研究。学术研究的问题相当一部分来自研究者的生活经验和生活常识,但学术研究中的问题不能与日常生活经验中的问题等同,对于问题的回答更不能采用经验性的方式(何明,2022)。对社会问题的学术表达,比一般的经验描述更能引导研究议题的设置。中国特色教育学

的议题设置,既要聚焦中国现实的教育问题(如流动儿童教育、农村教育),又要善于对问题进行学术表达,提高中国教育研究的“问题意识”。中国教育研究必须基于中国教育实践提出“真问题”“好问题”,只有在“中国视角”和“教育学视角”的关照下,中国特色的教育学问题才能显现出来,并引导中国教育乃至世界教育学的研究方向。

2. 抢占阐释中国教育经验的话语先机

习近平总书记指出:“在解读中国实践、构建中国理论上,我们应该最有发言权,但实际上我国哲学社会科学在国际上的声音还比较小,还处于有理说不出、说了传不开的境地。”(习近平,2016)知识生产的领导地位是由定义权的归属决定的,知识生产具有“先占原则”。如果不重视对中国丰富实践的学术“占领”,一旦这些领域成为他人知识生产的“领地”,我们的学术研究就会处于被动的跟随状态。20世纪以来特别是改革开放40多年来,我国在教育公平、残疾人教育、女性教育等全球性问题上创造了丰富的“中国经验”“中国贡献”,但在《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》这份全球性、世界性的报告中几乎没有任何体现,相比之下“印度声音”“巴基斯坦经验”等却多次出现(李政涛、文娟,2018)。作为中国基础教育成功“密码”的教研制度,长期以来被当作“舶来品”,但实际上源于中国本土实践,是对中国优秀“师道”文化的传承,是对教师专业发展规律的中国探索(刘月霞,2021)。然而,这些中国经验直到上海在经合组织的国际学生成就评价(PISA)中夺冠后才引起更多人的关注和经验梳理。在教育与国家发展的关系上,20世纪70年代以来,一些拉美和非洲国家大力发展教育,非但没有使国家跨越“中等收入陷阱”,反而带来更严重的社会问题。但中国改革开放40多年来,国家优先发展教育、教育优先满足国家需要的“双优先”模式实现了中国教育的超常规发展(袁振国,2018),这背后的成功经验同样值得深究。

构建中国特色的教育学要建立在反思性实践基础之上,经验总结作为反思性实践更需要理论框架和创新。“研究成功经验比研究失败经验更可能产生新的和持久的理论——指出失败原因总是容易的,因为现有理论就可以提供足够的炮弹;而总结成功经验则需要一个完整的解释框架,构建理论就在所难免。”(姚洋,2019)在具体的经验研究中,我们随处会遇到说不清、道不明的难题。学术上的失语,首先是因为丰富的现实经验本身使然,这恰恰说明,所有这些经验现象每时每刻

都藏着突破既有概念体系的契机(刘小枫、苏国勋,2006)。提炼中国教育经验不能停留在碎片化的问题研究上,而是要将各种知识和经验进行整合,形成自洽而全面的理论。当前发展中国教育学的核心任务是通过发现实践逻辑,增长教育学本土知识。实践逻辑实质上是隐含于实践活动中的“事理”“机理”,这种“理”不是形式逻辑推出的“理”,而是隐含在实践中的、具体情境中的、动态变化的“理”,需要敏锐的洞察力才能将其从实践中“拧出来”(杨小微,2011)。教育实践具有历史性、文化性和情境性的特点,对经验和实践逻辑的把握需要明晰社会科学理论生产的前置条件和限制条件,认识到教育实践活动的复杂性和非线性,从一般理论在实践的“意外结果”中寻找原创性理论的突破点。

3. 重视教育学话语的本土阐释和国家策略

西方社会科学长于理论思维和理论建构,而我国社会科学在“述而不作”传统和经验思维的影响下,不善于提出概念和建构理论。学术表达具有思想的规范性和时空的穿透力,我们一旦进入他人建构的理论体系之中,就不可避免会受到其思维和话语体系的规制,从而很难产生与伟大变革时代和中国经验相匹配且具有广泛影响力的原创理论。这就使得我国的学术话语表达较弱,甚至与政治话语表达重叠,未能产生一批具有广泛影响力的学者(徐勇、石健,2021)。构建社会科学话语体系的基础在于对本土实践的原创性理论解释,并辅之以国家参与的话语传播策略。西方在学术话语权的构建中就采用了系统化策略,包括掌握学术话语先机(议题设置),注重概念建构(理论生产),贯彻国家意图(价值主导),以及强调智库运作和媒体配合(话语传播)等(赵春丽,2020)。

对中国教育实践的学术表达,需要形成具有标识性的新概念、新范畴、新表述。对中国教育真正具有引导力的“思想”,最终只能形成于中国的文化与社会境脉之中,并最终会带有“中国话语”的特征(吴康宁,2004)。只有做到“中国经验,国际表达”,才可能让教育学中国话语成为国际话语。这就要求中国教育学研究符合国际学术规范和表述逻辑,具有全球视野和全球思维,能够满足世界需要和解决国际问题,能够基于中国实践,形成中国的学术范式,提出中国的学术主张。中国教育学要赢得尊重和认可,只能体现在对现实的解释力和穿透力上。同时,要重视国家在国际话语传播中的策略,发挥各类智库以及国际学术期刊、国际媒体和国际论坛的传播力、影响力,促进中外教育思想的交锋、

交流、交融。

四、结语

构建中国教育学自主知识体系,要推动学科体系、学术体系和话语体系相互促进、相互转化、有机统一,其核心在于增强中国教育学的学科自觉、理论自觉、文化自觉和语言自觉。在全球化和现代化的宏大叙事中,人文社会科学首先要深刻反思“我们的学术究竟是为谁而作?”对于中国的人文社会科学而言,重要的是“拧出”中国经验的实践逻辑,不能以西方话语或一般理论强加于当今中国的社会现实之上,由此遮蔽真正的“中国经验”和“中国问题”,从而使我们的人文社会科学丧失自己的研究对象。被西方话语遮蔽的中国教育元素和处于边缘的“原始材料”恰恰是中国教育学话语创新的“新芽”。中国教育传统中重“学”甚于重“教”,重“养”甚于重“育”,常常从天人合一和天性生长的角度以种树来比喻“育人”,这与以培训和塑造为核心的现代西方教育理论有极大不同。近年来,基于中国教育传统提出的“立德树人”理念,就是关于教育本质的中国诠释和中国主张。与此同时,教育学的本土化或中国教育学的生成,不能以民族主义之名片面追求特殊性。若此,则会削弱或延缓中国特色教育学理论的形成,使之成为偏于一隅的地方化知识。唯有摒弃对西方话语和其他学科知识的“学徒心态”,以及对政治宣传和市场利益的过于趋附,形成学术自律和自我授权,才会真正建成具有国际水准、经得起历史和实践检验的中国教育学自主知识体系。

参考文献:

- [1]阿玛蒂亚·森.(2012).以自由看待发展.(任颐,于真,译).北京:中国人民大学出版社.
- [2]阿特巴赫.(2000).比较高等教育:知识、大学与发展.(人民教育出版社教育室,译).北京:人民教育出版社.
- [3]安富海.(2019).中国教育学本土化研究的困境及超越.教育研究,(04),50-57.
- [4]《社会科学文摘》编辑部.(2021).学术评价究竟应评价什么?.社会科学文摘,(07),2.
- [5]波普尔.(2015).猜想与反驳:科学知识的增长.(傅季重等,译).上海:上海译文出版社.
- [6]布迪厄,华康德.(2004).实践与反思:反思社会学导引.(李猛,李康,译).北京:中央编译出版社.
- [7]布尔迪厄.(2006).科学之科学与反观性:法兰西学院专题讲座.(陈圣生等,译).桂林:广西师范大学出版社.
- [8]陈洪捷.(2022-05-18).学术研讨会为何会沦为“表演”?.中国科学报,07.

- [9]陈佑清.(2016).“核心素养”研究:新意及意义何在?——基于与“素质教育”比较的分析.课程·教材·教法,(12),3-8.
- [10]陈元晖.(1991).中国教育七十年.北京师范大学学报(社会科学版),(05),52-94.
- [11]邓正来.(2005).中国学术刊物的发展与学术为本.吉林大学社会科学学报,(04),7-14.
- [12]邓正来.(2018).研究与反思:关于中国社会科学自主性的思考(增修版).北京:中国法制出版社.
- [13]段禹,高怡楠.(2020).教育学本科人才培养的目标定位与模式创新——基于新文科建设的视角.教师教育学报,(05),112-118.
- [14]冯建军.(2021).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.社会科学战线,(09),210-222.
- [15]顾建民,韩双森.(2021).世界一流教育学科建设的特征及启示.教育发展研究,(19),49-51.
- [16]顾明远.(2018).再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放40周年.教育研究,(05),4-8.
- [17]韩华球.(2017).关于教育学教材建设的再思考.教育研究与实验,(06),31-35.
- [18]何明.(2022).“学科性学术”与“问题性学术”的张力及其消解——学术研究的建制化、去建制化与再建制化.开放时代,(01),41-48.
- [19]何善亮.(2020).原创性教育研究何以可能?.苏州大学学报(教育科学版),(03),30-37.
- [20]贺雪峰.(2020).理论资源与经验研究——如何才能写出一篇好的社会科学博士论文.济南大学学报(社会科学版),(03),5-11,2.
- [21]华勒斯坦.(1999).学科·知识·权力(刘健芝等,译).北京:生活·读书·新知三联书店.
- [22]黄甫全.(2003).关于教育研究中的问题意识.华南师范大学学报(社会科学版),(04),119-124,151.
- [23]黄巨臣,赵强.(2022).学术会议的本质属性与功能:基于场域理论的视角.浙江大学学报(人文社会科学版),(08),122-133.
- [24]黄宗智.(2005).认识中国——走向从实践出发的社会科学.中国社会科学,(01),83-93,207.
- [25]姜勇,庞丽娟.(2009).论教育学的语言转向.教育理论与实践,(31),3-6.
- [26]金冲及.(2019).谈谈治学的基本功.学习月刊,(05),49-51.
- [27]金生鈇.(2014).何为教育实践?.华东师范大学学报(教育科学版),(02),13-20.
- [28]金生鈇.(2016).为什么教育研究要追求普遍性与客观性.高等教育研究,(04),58-65.
- [29]李立国,张海生.(2021).高等教育项目治理与学术治理的张力空间——兼论教育评价改革如何促进项目制改革.重庆大学学报(社会科学版),(05),135-145.
- [30]李梅,丁钢,张民选,杨锐,徐阳.(2018).中国教育研究国际影响力的反思与前瞻.教育研究,(03),12-19,34.
- [31]李梅.(2019).中国教育研究的国际发文及其学术影响力——基于2000-2018年SSCI期刊论文的研究.教育发展研究,(03),10-16,32.
- [32]李政涛.(2010).文化自觉、语言自觉与“中国教育学”的发展.华东师范大学学报(教育科学版),(02),9-16.
- [33]李政涛,文娟.(2018).教育学中国话语体系的世界贡献与国际认同.北京大学教育评论,(03),62-72,188.
- [34]刘强,丁瑞常.(2014).SSCI对我国学者学术研究的影响:以教育学科为例.比较教育研究,(07),87-92.
- [35]刘庆昌.(2020).化教育理论为教育思想——一种新的教育学术工作.山西大学学报(哲学社会科学版),(05),92-104.
- [36]刘笑敢.(2006).“反向格义”与中国哲学研究的困境——以老子之道的诠释为例.南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学版),(02),76-90.
- [37]刘月霞.(2021).追根溯源:“教研”源于中国本土实践.华东师范大学学报(教育科学版),(05),85-98.
- [38]刘小枫,苏国勋.(2006).中国学术的文化自主性.开放时代,(01),4-53.
- [39]鲁洁.(1996).论教育之适应与超越.教育研究,(02),3-6.
- [40]马克思,恩格斯.(1972).马克思恩格斯选集(第2卷).北京:人民出版社.
- [41]麦克洛斯基.(2000).社会科学的措辞.(许宝强等,编译).北京:生活·读书·新知三联书店.
- [42]孟照海,刘贵华.(2020).教育科研评价如何走出困局.教育研究,(10),11-22.
- [43]闵维方,文东茅,等.(2010).学术的力量:教育研究与政策制定.北京:北京大学出版社.
- [44]欧阳康.(2016-11-10).大数据与人文社会科学研究变革与创新.光明日报,16.
- [45]庞海芍.(2023).素质教育思想的三大根基.江苏高教,(03),4-6.
- [46]任静静,赵兰香,姚圣文,李梦柯.(2021).学科会聚的知识结构与过程研究.科学学研究,(01),21-32.
- [47]石中英.(2001).教育学的文化性格.太原:山西教育出版社.
- [48]史秋衡,季玖希.(2021).面向教育强国的教育学科建设.教育发展研究,(19),28-32.
- [49]孙元涛.(2009).教育学“学科独立性”问题再认识.河北师范大学学报(教育科学版),(04),5-9.
- [50]孙元涛,项玲连,赵妙嫻.(2021).论“生命·实践”教育学派创建的心路与理路——兼论学派创建对中国教育学术的时代意义.教育发展研究,(24),7-15.
- [51]唐莹.瞿葆奎.(1993).教育科学分类:问题与框架.华东师范大学学报(教育科学版),(02),1-14.
- [52]王独慎,丁钢.(2019).中国教育研究的国际发表概貌与特征.教育发展研究,(03),1-9.
- [53]王晶莹,张永和,宋倩茹,马勇军.(2020).计算教育

学:研究动态与应用场景.开放教育研究,(04),59-66.

[54]王天健,李政涛.(2022).中国特色教育学理论体系:历史回眸与当代审视.西北师大学报(社会科学版),(04),39-51.

[55]郭大光.(2020).论我国高等教育学体系的特殊性.厦门大学学报(哲学社会科学版),(05),18-25.

[56]吴康宁.(2004).“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.教育研究,(05),19-23.

[57]吴康宁.(2017).以“友好方式”向教育实践工作者提供教育理论——关于走出教育理论生存困境的一个思考.教育研究与实验,(05),1-6.

[58]吴康宁.(2019).何种教育理论?如何联系教育实践?——“教育理论联系教育实践”问题再审视.南京师大学报(社会科学版),(01),5-15.

[59]吴康宁.(2020).学科建设的若干“非典型常识”.徐州工程学院学报(社会科学版),(01),88-96.

[60]吴晓明.(2011).论当代中国学术话语体系的自主建构.中国社会科学,(02),5-13,4,220.

[61]习近平.(2016-05-17).在哲学社会科学工作座谈会上的讲话.人民日报,01.

[62]项飙.(2021).为承认而挣扎:社会科学研究发表的现状和未来.澳门理工学报,(04),113-119.

[63]项贤明.(2013).论生活教育与学校教育的逻辑关系.教育研究,(08),4-9.

[64]项贤明.(2017a).论教育学的边界.教育研究,(06),12-19,31.

[65]项贤明.(2017b).论教育科学中的实证问题.教育学报,(04),17-24.

[66]项贤明.(2018a).关于教育学之解释力和批判力的一个验证.北京大学教育评论,(02),164-176,192.

[67]项贤明.(2018b).论教育学的术语和概念体系.教育研究,(02),43-51.

[68]新华社.(2022).习近平在中国人民大学考察时强调:坚持党的领导,传承红色基因,扎根中国大地,走出一条建设中国特色世界一流大学新路.取自:https://www.gov.cn/xinwen/2022-04/25/content_5687105.htm.

[69]徐勇,石健.(2021).伟大变革时代呼唤中国学术理论建构.探索与争鸣,(06),218-228,232.

[70]徐勇.(2019).学术创新的基点:概念的解构与建构.文史哲,(01),10-13.

[71]许美德.(2008).思想肖像:中国知名教育家的故事.(周勇,等译).北京:教育科学出版社.

[72]杨九诠.(2022).论学术期刊的学科建构功能.澳门理工学报,(02),117-124.

[73]杨小微.(2011).教育学研究的“实践情结”.教育研究,(02),34-40,46

[74]姚洋.(2019).中国经济学的本土建构.文史哲,(01),13-19.

[75]叶澜.(2003).教育创新呼唤“具体个人”意识.中国社会科学,(01),91-93.

[76]叶澜.(2004).中国教育学发展世纪问题的审视.教育研究,(07),3-17.

[77]于光远.(1979).关于教育科学体系问题——在全国教育科学规划会议上的讲话.教育研究,(03),2-10.

[78]袁振国.(2018).双优先:教育现代化的中国模式——为改革开放四十周年而作.华东师范大学学报(教育科学版),(04),1-17,162.

[79]袁振国.(2019).科学问题与教育学知识增长.教育研究,(04),4-14.

[80]袁振国.(2019).迎接高质量教育科学研究新时代.教育研究,(11),22-25.

[81]袁振国.(2020).教育规律与教育规律研究.华东师范大学学报(教育科学版),(09),1-15.

[82]张斌贤,位盼盼,钱晓菲.(2021).从学科发展大局重新审视教育学本科专业改革的意义与路径.大学教育科学,(03),4-12.

[83]张春华.(2011).传播力:一个概念的界定与解析.求索,(11),76-77.

[84]张明,董波,陈艾睿.(2018).教育神经学:心、脑与教育整合.苏州大学学报(教育科学版),(04),24-32.

[85]张翼.(2018).新时代社会科学话语体系的“形成”.中共中央党校学报,(03),28-31.

[86]张志勇.(2019).立德树人是党的教育方针的重大理论创新.教育研究,(03),19-22.

[87]赵春丽.(2020).西方社会科学学术话语权建构路径分析.马克思主义研究,(01),146-156,164.

[88]郑杭生.(2014-08-25).学会,学派,学术——我对理论自觉从何而来的学术思考.北京日报.

[89]周作宇.(2018).教育学:一个时代的集体荣耀.教育研究,(12),94-98.

[90]Amara N., Ouimet, M., & Landry, R. (2004). New evidence on instrumental, conceptual, and symbolic utilization of university research in government agencies. Science Communication, 26(1), 75-106.

[91]Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. British Educational Research Journal, 23(2), 141-161.

[92]Hopkins, J. (2011). The role of learned societies in knowledge exchange and dissemination: The case of the Regional Studies Association, 1965-2005. History of Education, 40(2), 255-271.

[93]Laudel, G. (2006). The art of getting funded: How scientists adapt to their funding conditions. Science and Public Policy, 33(7), 489-504.

[94]Porter, M. E. (1996). What is strategy?. Harvard Business Review, 74(November-December 1996), 37-54.

[95]Zhao, Y., Zhang, G., Yang, W., Kirkland, D., Han, X., & Zhang, J. (2008). A comparative study of educational research in China and the United States. Asia Pacific Journal of Education, 28(1), 1-17.