

【教育基本理论】

教育基本理论：从学科形式到探究方式

程 亮

【摘要】改革开放以来,“教育基本理论”作为一门学科,首先是从制度层面开始的,体现在专业、课程、社群、期刊等载体之中,并在知识层面不断明晰和建构自身作为知识领域的性质与范围。在这一过程中,“教育基本理论”不仅遭遇学术建制逐渐弱化、知识边界不清的困境,而且面临着来自“实用”取向、经验研究、学科分化等方面的挑战。应对这些困境或挑战,需要突破“学科化”的传统思维,将“教育基本理论”理解为一种有关教育“基本问题”的整体而综合的探究方式,由此它需要承担四个方面的知识使命:整合来自教育不同领域的理论,转化有关教育不同学科的理论,融通来自不同社会文化的教育理论以及发展属于教育自身的整体理论。

【关键词】教育基本理论;制度化;探究方式

【作者简介】程亮,华东师范大学教育学系教授,博士生导师,基础教育改革与发展研究所研究员,主要从事教育基本理论、教育伦理学、学校变革与儿童哲学研究(上海 200062)。

【原文出处】《山西大学学报》:哲学社会科学版(太原),2024.1.110~118

【基金项目】教育部人文社科重点研究基地重大项目“面向高质量发展的中国特色基础教育学科体系研究”(22JJD88019)。

目前,在我国教育学的分类框架中,“教育基本理论”仍与教育哲学、教育社会学等并列,被置于“教育学原理”这个二级学科之下,但对于它所指为何、边界何在、如何建构,甚至连有些声称从事教育基本理论研究的人都不见得明了。针对这种情形,一些研究者力图在理论上澄清“教育基本理论是什么”,证成“教育基本理论应该是什么”,以重申“教育基本理论”的功能、划定“教育基本理论”的领地、引导“教育基本理论”的发展^①。但是,还较少有研究注意到“教育基本理论”作为一门学科(或专业)在制度层面和知识层面所呈现的实然样态及所面临的发展困境。鉴于此,本文主要在描述与分析这种实然样态与发展困境的基础上,呈现“教育基本理论”作为一种整体而综合的探究形式的可能性与使命。

一、作为学术建制的“教育基本理论”

在现代学术中,任何一门学科或专业,都意味着一种学术分工,内含着一种学术建制。这种学术建制在很大程度上塑造了学科或专业的知识传统,为其“专业身份”的形成提供了支撑^[1]。这种建制体现为学科或专业的“物质”形式或载体,通常包括

学术教席、教科书、研究机构、出版物、学术交流网络等^{[2][3]162-163}。“教育基本理论”要构成一个学科或专业,自然也离不开这样的制度化过程或载体,而且也需要通过制度化过程或载体来确立自身作为学科或专业的知识边界与合法性。事实上,“教育基本理论”的“学科化”历程,也正是从制度层面开始的。

1978年,随着我国学位制度的确立,为适应高等师范院校发展的需要,教育部颁布了《高等师范院校教育系学校教育专业学时制教学方案(修订草案)》,对教育系学校教育专业的培养目标、学制、课程设置、时间分配等问题作了较为详细的规定。根据规定,高等师范院校需设“教育理论”课程,包括马克思列宁主义、毛泽东教育思想研究、鲁迅教育思想研究、现代教育技术、教育哲学、教学论和思想政治教育^{[4]344-345}。1979年,教育部和中国社会科学院联合召开第一次全国教育科学规划会议,“教育理论”开始成为教育科学研究的主要门类和重点研究项目之一。此时,虽然还没有出现关于“教育基本理论”这一概念的正式表述,但“教育基本理论”的雏形已然显现,与招收研究生的专业目录的厘定密切相关,

并蕴藏于“教育学”母体的专业建设中。

1981 年 11 月,国务院批准的《首批硕士学位授予单位及其学科、专业名单》和《首批博士学位授予单位及其学科、专业名单》中,开始出现“教育基本理论”的专业名称。首批获得该专业博士学位授予权的单位是北京师范大学和华东师范大学,获得博士生导师资格的分别是王焕勋和刘佛年。首批获得该专业硕士学位授予权的单位,除了北京师范大学和华东师范大学外,还有东北师范大学、华中师范学院和山东师范学院。1984 年 1 月,曲阜师范学院成为“教育基本理论”专业的第二批硕士学位授予单位。1986 年 7 月,在国务院学位委员会批准的第三批学位授予单位中,东北师范大学和南京师范大学获得了“教育基本理论”专业的博士学位授予权,华南师范大学、西南师范大学、河南大学、上海师范大学及延边大学获得了硕士学位授予权。1990 年 10 月,国务院学位委员会和国家教委联合下发的《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》,明确用“教育学原理(含:教育社会学)”这个新的专业名称取代了“教育基本理论”,研究方向包括马克思主义教育原理、教育哲学和教育社会学^{[5]77};同年 11 月,第四批学位授予单位及其学科、专业名单中,福建师范大学新增为硕士学位授予单位。

到 1997 年 6 月,国务院学位委员会和国家教委颁布了新修订的《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》,原来作为独立学科或专业的“德育原理”“教育科学研究法”等纳入“教育学原理”之下。从制度层面来看,这在一定程度上意味着“教育学原理”这个二级学科已经不限于原有的“教育基本理论”范围。这种变化进一步强化了教育学作为整体对基础理论的需要,也反映出“教育基本理论”与教育中其他学科或领域之间的张力,

由此“教育学原理”可以看作是统观教育现象或观念的教育理论领域的“哲学”,即对教育(学)进行总体思考^{[6]40-45}。不过,在国务院学位委员会办公室和教育部研究生工作办公室编写的学科专业简介中,又特别指出:“教育学原理,原称‘教育基本理论’,研究教育学中的基本理论问题,探求教育的一般原理。它为教育理论的发展和教育改革提供综合性的研究成果。教育学原理是教育学中的基础学科,为其他二级学科提供理论观点和思想方法,为研究各级各类教育提供理论基础。教育学原理也从其他二级学科吸取养料。”^{[7]65} 其研究范围包括:马克思主义教育原理、马克思主义教育思想研究、毛泽东教育思想研究、邓小平教育思想研究、中国特色社会主义教育理论研究,教育哲学、教育社会学、德育原理、教育研究方法,以及其他新兴学科如教育法学、教育政治学、教育评价学等。然而,单从这里划定的研究范围来看,“教育学原理”实际上远远超出了“教育基本理论”的范围。其后,在一些高校“教育学原理”学科的研究生招生目录或培养方案中,“教育基本理论”已然变成了与教育哲学、教育社会学、德育原理等并列的研究方向。

实际上,“教育基本理论”作为一个学科(或专业)的建立与调整,在很大程度上与教育学研究型人才培养的需求与定位有关。20 世纪 70 年代末,随着教育学专业恢复招收研究生,以“教育基本理论”为名称的专业课程就开始出现。特别是在北京师范大学教育系,最初由黄济、顾明远、厉以贤等十余位学者共同教授这门课程,采取的形式是专题学术报告;后来改由王策三、成有信等人共同主持,分别负责相关内容的教授与辅导工作。到 1986 年,北京师范大学还组织过一次有关教育学科研究生专业基础课程的名称和设置问题的讨论会,与会者主张,原有的“教育基本理论”应改为“教育学原理”,

表 1 第一至四批“教育基本理论”专业博士、硕士学位授予单位

	博士学位授予单位	硕士学位授予单位
第一批(1981)	北京师范大学、华东师范大学	北京师范大学、东北师范大学、华东师范大学、华中师范学院、山东师范学院
第二批(1984)		曲阜师范学院
第三批(1986)	东北师范大学、南京师范大学	河南大学、华南师范大学、南京师范大学、上海师范大学、西南师范大学(现西南大学)、延边大学
第四批(1990)		福建师范大学

说明:第四批的专业名称已调整为“教育学原理”,但同前三批一样,仍与“德育原理”“教育科学研究法”等专业并列。

成为研究生专业基础课程之一。1986年至1987年间,该课程由孙喜亭主持,1988年开始又改由成有信全面主持这门课程的教学工作,其间也邀请校内外知名学者做专题学术报告^[8]。无疑,课程名称的调整与前述专业名称的变化是内在呼应的。其后,有关教育学研究生专业基础课程的表述,常以“教育学原理”或“教育原理”为主,但仍有标以“教育基本理论”专题或前沿研究的课程。

就此而言,作为一门专业或课程的“教育基本理论”逐步“退隐”。但是,它的另一种制度形式,即作为专业社群或组织的“教育基本理论”,不仅得到了保留,而且在一定程度上还有所扩展。1981年4月,经中国教育学会批准,全国教育学会(中国教育学会教育学分会前身)在第二届理事会年会上,根据教育科学研究事业的发展需要,组建了第一批专业委员会,教育基本理论专业委员会就是其中成立最早、同时也是最主要的专业委员会之一。最早担任教育基本理论专业委员会主任委员的是中央教育科学研究所的张同善。这一专业组织通过常规性的组织领导和学术会议等,在很大程度上推动了“教育基本理论”研究者的规模扩展与研究转向,而且帮助这个领域的从业者形成一种群体的专业自觉与身份认同,以至于今天很多研究者仍在用“教育基本理论”来标示自己的研究领域或方向。

与此相关,“教育基本理论”还通过学术期刊这个载体,进入知识分类的体系,获得自身作为知识领域的“身份”。比如,1979年创刊的《教育研究》,最初虽然没有以“教育基本理论”为名设立的专门栏目,但是在改成月刊之后,从1986年起每年第12期的最末,附有该年度发文的“总目录”,其中都有“教育基本理论”这个类别,所涵盖的主题涉及教育的本质或性质、教育的目的和价值、教育与人的发展关系、教育与社会发展的关系、教育学及其分支或交叉学科的基本问题等。从2011年起,《教育研究》开始设立“教育基本理论”这一栏目。1983年创刊的《华东师范大学学报(教育科学版)》最初也没有分类设置栏目,直至2000年开始设有“教育理论”栏目。该栏目于2016年更名为“教育基本理论”,并于2017年改为“基本理论与基本问题”。不过,该刊物在1994年第2期最后,汇集了1983年至1993年间的总目录,以分类的方式呈现出来,其中第二个板块就是“教育基本理论”。事实上,除了这两本期刊之外,还有不少期刊设立了“教育基本理

论”栏目,对教育领域的一般性、整体性或规范性议题进行讨论。

总体来说,作为一种学术建制,同时也是专业体系中最为基础性的领域和方向,“教育基本理论”在制度化方面呈现出复杂而多样的特征。从发端时间来看,作为课程形式的“教育基本理论”早于作为专业社群的“教育基本理论”,而后者又早于作为专业门类的“教育基本理论”;从发展历程来看,“教育基本理论”作为学科(或专业)称谓经历了由“显”到“隐”(作为“教育学原理”的专业方向)的变迁,作为专业基础课程也逐渐让位于“教育学原理”或“教育原理”,但其作为专业社群、知识分类的形式仍持续了下来。当然,这些不同的方面不是彼此分离的,而是相互关联、彼此影响的,共同塑造着“教育基本理论”的知识建构和相关研究者的专业认同。

二、作为知识领域的“教育基本理论”

美国社会学者撒克里(Thackray, A.)和默顿(Merton, R. K.)认为,“任何学术领域在建立合法性的过程中,都会在认知结构和社会功能方面经历独特的变化……最为明显的特征就是一个学术领域所经历的系列转向,即从一个弥散的、不集中的探究领域,充其量偶尔有些支持者表现出真正的理智上的关切,到成为一个在概念上不同的学科,能够掌握属于它自己的工具、技术、方法、理智取向和问题框架”^[9]。作为一门学科(或专业)的“教育基本理论”要确立自身的合法性,仅仅依靠外在的制度形式是不够的,还需要逐步明晰自身的知识性质,划清自己的知识边界,推进实质性的知识生产与理论建构。

“教育基本理论”的这种“自我意识”,不是一蹴而就的。改革开放最初十年左右,由于整个教育学主要处在恢复与重建的过程中,有关教育学的“自我意识”才初步萌发,因此“教育基本理论”作为一个知识领域的合法性并没有成为一个认识上紧迫的问题。但是到了20世纪90年代,随着教育学内部各个领域理论(如教学论、课程论、学前教育学等)的不断分化,以及教育学与其他学科关联的不断强化,“教育基本理论”作为一个知识领域的正当性开始受到挑战。比如,有学者就特别指出,“教育学在各门科学的冲击下分化扩展为各自独立的理论和学科,这些学科之间又日益紧密地互相联系着,这样的扩展和分化即教育学(或教育基本理论)

的正式完结”^[10]。不过,也有学者认识到,正是在这种分化中,“教育基本理论”渐渐显示出其在教育学学科中的基础价值,甚至成为作为整体的“教育学”的代名词^{[11]272-275}。

在这种情况下,将“教育基本理论”作为一个知识领域来进行界定就变得十分必要了。在这方面,主要有三种代表性的观点:第一种观点侧重从“对象域”来考察,强调“教育基本理论”是有关教育(学)“基本”的理论,或认为它往往是就教育中的“形而上”问题发表见解^[12],或认为其着力研究“教育学基本概念、范畴、问题、命题、理论基础”^{[13]2},或认为其关注教育基本问题、基本关系以及教育学的元研究或方法论问题等^[14];第二种观点侧重在“认识论”层面,强调“教育基本理论”是关于教育(学)的“基本”理论,或认为其是“关于教育的基础理论和普通理论”^[15],或认为它是“对教育问题的整体认识和基本认识”^{[16]1},或认为它是“经高度抽象概括而获得的关于教育活动和教育学发展的一般性的、基本的教育认识、主张和思想观点”^[17];第三种界定则试图整合前面两种理解,认为教育基本理论作为一种知识,应是“受理论思维指导”而形成的“反映‘教育基本’的一般性认识”^[18],或认为它是“一种把握教育存在的方式”,是教育生活中的“形而上学”,是“在存在层面、智慧层面、意义层面、原理层面对‘教育’的整体把握”^[19];等等。

对于“教育基本理论”的这些界定,确实在很大程度上让人们注意到了“教育基本理论”在知识定位上的独特性,但是对于哪些概念、范畴、问题或关系称得上是“基本的”,或者有关这些概念、范畴、问题或关系的何种分析算得上是“基本的”,仍然存在不同的认识甚至重大的分歧。关于这一点,大体可从既有的以“教育基本理论”为名的专业著述与学术活动中窥见一二。

通常来说,基于课程开设而形成的教科书或专著,在一定程度上可以反映与之相关的知识范围或框架。前述北京师范大学在“教育基本理论”课程教学的基础上由成有信主编的《教育学原理》,可看作是对“教育基本理论”知识范围的早期框定。其中涉及十五个主题,依次是:教育学,教育的产生与发展,教育概念与教育本质,教育与社会,教育与发展,教育目的,教育制度,教学论的历史和现状,我国教学论建设的基本理论问题,教学结构和课外活

动,人的价值、教育价值、德育价值,人的身心发展过程、教育过程、德育过程,体育、美和美育,劳动教育、综合技术教育和职业教育^[8]。这本书大体反映了当时有关“教育基本理论”的认识,与作为整体的“教育学”相当,但又力图凸显其在理论或原理层面的思考深度。其后,也出现了靳玉乐、易连云主编的《教育基本理论问题专题研究》、张淑清的《教育基本理论》、王飞、亓玉慧编著的《教育基本理论专题》等相关著作或教材,但在内容上将“教育基本理论”的主题扩展到了更加宏观或整体的层面,或细化到了更为具体的领域或主题(见下页表2)。与这些著作或教材相比,公开列入“教育基本理论”范围的研究论文在主题上更加宽泛。有研究者对2002—2014年某教育类核心刊物“教育基本理论”板块刊发的441篇论文进行了分析,发现其高频关键词包括“教育”“教育研究”“义务教育”“教育公平”“均衡发展”“教育政策”“教育投资”“网络教育”“高等教育”“中等职业教育”“民办学校”,等等,而论文作者明确以“教育基本理论”为研究方向的仅占16.78%(77/459)^[18]。

如果说这些以“教育基本理论”为名的研究仍然具有个人化或个性化的特征,还不足以说明“教育基本理论”作为一个知识领域的总体面貌,那么,相对而言,由“教育基本理论”专业社群或组织所确立的议题就应具有相当的权威性和代表性,至少应体现“基本”的意味,有助于人们理解“教育基本理论”的知识范围。自1985年在北京举行首届学术年会以来,全国教育基本理论学术委员会形成了每两年举办一次学术年会的惯例,迄今已成功举办十八届学术年会。历年议题包括教育与人、社会、文化、经济之间的基本关系,关注教育与人性、生活、交往、幸福、国民性、儿童成长等之间的内在关联,也涉及教育学作为一门学科的立场、理论发展、方法论、历史与传统等问题(见下页表3)。比较而言,这些议题相对“紧束”,要么没有脱离教育与人、教育与社会两大基本关系的范围,要么侧重教育领域某些相关的理论性或“形而上”主题,要么是针对教育学本身的理论反思和历史分析。即便是关联重大政策的议题,也强调“理论视野与知识贡献”。就此而言,“教育基本理论”作为知识领域,即便在“基本”上还不够明晰,但至少包含着处理教育及其相关问题的一种理论态度或方式。

表 2 “教育基本理论”著作中的研究主题

著作	研究主题
瞿葆奎主编《教育基本理论之研究(1978—1995)》(福建教育出版社,1998)	毛泽东教育思想、教育起源、教育本质、教育规律、教育功能、教育价值、教育与人的发展、马克思主义人的全面发展理论、教育目的、教育与生产劳动结合、社会主义初级阶段教育理论、市场经济与教育、传统教育与现代教育、元教育学研究
张淑清《教育基本理论》(中国社会科学出版社,2008)	教育本质、教育功能、教育与人的发展关系、新世纪教师的素质及角色、教育目的、教育与生产劳动相结合的理论与实践、中国学校教育制度演变及发展、教育平等、闲暇教育、终身教育、教育机智、教育与现代化
靳玉乐、易连云主编《教育基本理论问题专题研究》(西南师范大学出版社,2012)	教育学的本质及功能、教育学的研究方法、教育中的变革与挑战、当代学校德育改革、课程与教学理论改革、教育经济与法律
王北生主编《当代教育基本理论论纲》(人民教育出版社,2012)	教育的基本问题(教育的意蕴与教育学立场、教育本质的争鸣与评述、教育功能的驳辨与转向、教育价值的冲突与整合、教育目的的评析与调适、教育制度的演进与创新);教育的基本关系(教育与人的发展、教育与社会进步、教育与生活结合);教育研究与当代思潮(后现代主义与教育研究、复杂理论与教育研究、现象学与教育研究、解释学与教育研究)
冯建军主编《教育基本理论研究20年(1990—2010)》(福建教育出版社,2012)	教育学元研究、教育本质、教育目的、教育功能、教育主体、教育与人的发展、教育与生活、时代发展与教育、市场经济与教育、教育公平与均衡发展、教育研究方法(论)
王飞、亓玉慧编著《教育基本理论专题》(教育科学出版社,2019)	教育学的学科立场、教育学的历史发展、教育理论与实践关系的考辨、教育公平、课堂教学中的“边缘人”、中小学教师职业道德建设、核心素养的体系构建及实施路径、发展具有中国气派的教育学
冯建军主编《当代教育基本理论研究新进展(2010—2020)》(福建教育出版社,2023)	教育学与中国教育学的建构、教育本质与立德树人、教育目的与全面发展教育、核心素养与育人方式变革、教育与社会发展、教育正义研究、教育现代化研究、公民教育与价值教育、教育评价改革、教师专业发展与专业伦理

表 3 全国教育基本理论学术委员会年会主题(1985年至今)

届	时间	地点(承办单位)	主题
一	1985	北京	当前教育基本理论研究中的几个问题
二	1989	华中师范大学	教育与人
三	1990	呼和浩特	教育·社会·人
四	1993	四川师范大学	教育学研究的方法论、教育与市场经济
五	1995	张家界	教育与文化的关系
六	1997	华中师范大学	邓小平教育思想以及“中国社会主义现代化与教育改革的深化”
七	1999	华东师范大学	教育理论的世纪回顾与展望
八	2001	广西师范大学	教育与交往
九	2003	东北师范大学	教育理论的新视域
十	2005	内蒙古师范大学	教育学的学科立场
十一	2007	陕西师范大学	教育与幸福
十二	2009	华南师范大学	教育与人性
十三	2011	北京师范大学	教育与生活
十四	2013	西南大学	教育与国民性
十五	2015	山西大学	教育学的传统与变革
十六	2017	南京师范大学	儿童成长与教育变革
十七	2019	湖南师范大学	文化传统与中国教育学的意蕴
十八	2021	杭州师范大学	建设高质量教育体系:理论视野与知识贡献

对于“教育基本理论”的研究进展,也有一些比较系统的分类与整理。透过这些分类与整理,更容易看到“教育基本理论”在知识边界上的复杂性。1994年底,全国教育科学规划办公室组织“教育学学科现状与发展趋势”调查,其中专列了“教育基本理论”的部分,由瞿葆奎负责。他从1995年2月开始,组织了15人的队伍,围绕14个专题,进行了近两年的调查,对改革开放最初17年“教育基本理论”的发展面貌进行了梳理,形成了《教育基本理论之研究(1978—1995)》。不过,瞿葆奎对于这些专题纳入“教育基本理论”范围仍持十分谨慎的态度,因此他在序言中特别说明:“‘教育基本理论’的涵盖范围,目前尚少统一的认识。我们力求在‘基本’的框架内搜集、分析材料,把研究的脉搏调动在‘基本’的节奏上。但是,这不能表明:这里选定的14个课题就是教育基本理论的全部内容;也不能表明:这14个课题中所涉及的所有问题都是属于教育基本理论的范围。”^[20]²其后,冯建军在接续这项工作的过程中,也提到“教育基本理论”的这种模糊性,认为它所关注的范畴是清楚的,但对这些范畴的把握在何种意义上是“教育基本理论”的,仍是不清楚的^[21]²。由此,他从“基本概念”层面转向对有关教育问题的探讨方式层面。这些工作表明,即便我们可以清晰划定哪些概念或范畴、关系或问题是“基本的”,也不能就此将有关这些方面的探讨纳入“教育基本理论”的范围,因为这些探讨也可以是哲学的、社会学的或经济学的;同样,即便某些议题在教育中不是“基本的”,但有关这些议题的探讨也可以进入“教育”的整体或一般层面,而具有“教育基本理论”的特征。

综合来说,这些有关“教育基本理论”作为知识领域的认识与建构,一方面呈现出它在“基本”层面的多样性,内含着“基本概念(或范畴)”“基本问题”“基本关系”“基本认识”等,而这种“基本”具有贯穿不同教育领域或形式的一般性、普遍性或整体性;但另一方面,又由于这种“基本”的抽象性,使得“教育基本理论”不像有关教育不同领域(如课程、教学等)研究那样对应着特定的活动或过程,也不像有关教育的多学科理论(如教育哲学、教育社会学)那样有比较明确的“学科之眼”^[22]⁴,以至于难以直接划定自己研究的题材(subject matter)范围和知识边界。这种状况在一定程度上使“教育基本理论”的制度形式失去了内在的支撑,影响到“教育基

本理论”研究者的自我概念,而且也使“教育基本理论”作为一门学科或知识领域的基础受到潜在的挑战。

三、作为探究方式的“教育基本理论”

上述分析侧重在描述“教育基本理论”作为一门学科或专业在制度层面和知识层面所呈现出的基本面貌,下面将进一步探讨它所面临的困境,进而寻找解决这些困境的替代方案,重新定位它在教育学科发展中的功能或使命。

(一)“教育基本理论”面临的挑战

今天的“教育基本理论”不再作为独立的学科或专业设置,而是纳入“教育学原理”的框架之下。尽管也有不少人以“教育基本理论”为自己的研究领域或方向,但他们所开展的研究或发表的论文与“教育基本理论”并没有多少关联,这种情形非但没有增进“教育基本理论”的影响力,反而使“教育基本理论”逐渐丧失了其应有的专业性。同时,由于“教育基本理论”不能清晰地说明和划定自己的知识边界,其作为知识领域的独立性与合法性也不时受到学界的质疑。不过,在新的时代背景下,“教育基本理论”所面临的挑战还不只是如此。

第一个挑战来自“实用”的社会取向。尤其是在政策驱动和市场导向的双重作用下,教育研究者越来越多地将研究重心转向教育改革与发展中的热点、焦点或难点问题,着力为改革举措提供阐释或辩护,积极为政策落实和学校改进提供对策或建议,由此强化了教育研究服务决策和改进实践的功能。在这种情况下,“教育基本理论”由于偏向于一般的或抽象的理论分析,往往不能为决策或实践改进提供直接的建议,甚至还可能对决策或实践的合理性提出质疑,而不断被“边缘化”。

第二个挑战来自“经验研究”(empirical research)的冲击。推动教育研究的“实证转向”,促进教育学的“经验科学化”,仍然是今天教育研究的主流话语。这一话语契合了整个社会科学的“问题导向”,呼应了教育决策或实践领域的“寻证”或“循证”要求。经验研究并不否认“理论”,相反在获取和分析经验资料方面,离不开“理论”提供的假设、参照或解释,但它们在很大程度上拒斥“教育基本理论”之类“形而上”理论,因为这类理论在经验上常常是不可证实或证伪的。

第三个挑战来自教育学科内外的分化。20世纪中期以来,社会科学开始突破原有的学科边界,

围绕一些综合的、复杂的社会问题、领域或系统开展多学科或跨学科的研究^{[23]39-52}。教育问题、领域、系统越来越多地被看作是社会问题、领域、系统,尤其需要多学科或跨学科的研究。今天的很多教育研究并没有改变其作为其他学科“领地”的局面,公开宣称教育就是其他学科的“领地”,甚至怀疑是否存在或需要一种“教育的”理论,更不用说去探寻所谓的“教育基本理论”了。不仅如此,教育学自身领域也不断分化或细化,也使人们在怀疑是否需要一种有关教育的“整体理论”。

概言之,当前的“教育基本理论”若论学术建制,失去了最初作为学科或专业的地位;若论知识领域,则缺乏课程论、教学论那样相对明确的边界、清晰的结构;若论知识贡献,又不像有关教育的各领域理论与各学科理论那样直接;若论实用价值,更容易遭到教育决策者或实践者的指摘或贬抑。这些现实的挑战或困境,意味着“教育基本理论”不得不寻找新的自我定位。

(二)“教育基本理论”作为探究方式

如果我们突破有关“教育基本理论”作为一个学科、专业或知识领域的传统思维,回归“理论”(theory)作为观看的原初意味^{[13]115},将“教育基本理论”理解为针对教育领域中“基本问题”所采取的一种整体而综合的探究方式,那么我们就有可能使“教育基本理论”应对这些挑战,化解自身的身份危机。具体来说,这个理解包含着三层意义。

首先,它以“基本问题”为对象。这些问题通常是指那些“具有‘根本性’‘稳定性’‘纲领性’的问题,它的变化和发展决定其他问题的变化和发展;它自始至终存在,并不随时代变迁而沉浮;它居于最高的抽象层次,笼罩着教育的全部范畴,奠基着教育学的所有规律”^{[24]1}。比如,“什么是教育”(如教育自身的性质、结构或逻辑)、“谁是教育的对象(或主体)”、“教育应该或实际上为了什么”(如教育的目的或职能)、“教育何以成人”(如教育内容与方式及其关系)等问题,都是不同国家、社会或个体在思考和从事教育活动时或多或少、或隐或显地需要回应或回答的。

其次,它以整体而综合的探究为方式。对这些“基本问题”的探讨,当然并不能排斥其他学科的介入,也不应反对结合特定领域或特定社会背景的实际分析,但是“教育基本理论”需要立足“教育”自身这个整体的性质、结构与逻辑,探讨或检验来自

不同学科、不同领域或背景的理论或知识的合理性,并在此基础上进行必要的综合创造,建构具有广泛学科基础、内在领域贯通的“教育的”理论。

再次,它将“理论”或“基本理论”看作是教育工作者把握和参与教育世界的一种方式。这种方式不仅关涉教育工作者的专业认同,而且契合了教育工作者作为理性主体的基本特征,因为无论是研究者还是实践者都不得不追问或思考此时此地如此选择或行动的理由。这种追问和思考是教育工作者对教育世界的一种介入或参与,而不单纯是外在的、静观式的、对象化的;它关联到教育工作者作为人的基本价值与尊严,而不单纯是服务于某种外部的实际利益或需要。

(三)“教育基本理论”的知识使命

根据这种理解,“教育基本理论”显示出自身在新时代所具有的独特且不可替代的价值,也内含着四个方面的知识使命。

第一,整合来自教育不同领域的理论。随着教育系统的不断扩展和教育知识的不断积累,教育学内部呈现出不断分化和不断细化的趋势。比如,对应教育自身的目的一手段结构,分化并形成了有关课程、教学、指导、管理、教师发展等不同的具体领域或分支;对应正规教育系统的层级与类型,又有学前教育学、初等教育学、中等教育学、高等教育学之间的分野,还有普通教育与职业教育之类的理论分途;对应教育机构的不同,又有所谓学校教育、社会教育、家庭教育之类的区分。在这种分化与细化中,教育学不仅逐渐失去了自身的完整性或整体性,而且各领域的理论或研究之间的关联性也在弱化。正是如此,“教育基本理论”在很大程度上可以依托其对“教育”的一般或整体观照,在分化的各具体领域的理论或研究之间建立更加内在与系统的关联,形成更具基础性和统摄性的教育理论。

第二,转化有关教育不同学科的理论。教育在根本上关涉到个体与社会两端,因此有关个体与社会的一切学科都可以为教育所用,都可以构成教育学的“贡献学科”。在多学科或跨学科的介入下,教育学原本就不稳固的“领地”,变得更加“四分五裂”了,以至于有关教育实践的某些理论或研究,其实不过是哲学、社会学、心理学、经济学、管理学等学科的概念、理论与方法在教育领域的应用。就像赫斯特(Hirst, P.)所说,“每一门学科,即使在它关注教育实践时,也都有它自己的概念,并用这些概

念提出它自己独特的理论问题,这些问题基本上可以说具有哲学的、心理学的或历史学的性质,而不是实践性的。”^[25]⁴⁴⁴ 因此,这些学科都只是从自己的视角对教育现象或问题进行了概括与抽象,因而也都只是从某个方面为人们理解教育现象或问题提供了理智的资源,并不能就此直接制定或推导出教育的原则,而且这些不同的概括与抽象并非内在一致的,仍然需要在教育领域中进行检验才能确证其合理性。事实上,正是多学科的介绍及其面临的限制,赋予了“教育基本理论”存在的必要性。依托“教育基本理论”,回到教育本身,立足教育自身的性质、结构与逻辑,一方面要对来自其他学科的概念、理论或方法保持开放性,从它们那里“吸取养料”,另一方面又对它们在教育领域中的一致性、适切性与有效性进行审慎的考量。

第三,融通来自不同文化的教育理论。与自然科学不同,包括教育学在内的现代社会科学在很大程度上都是以民族国家为单位的,因而在问题域的设定、概念与范畴、理论与方法等方面,不可避免地会受到特定国家的社会结构、教育制度、文化传统等方面的影响,甚至具有鲜明的“本国”或“本地”特色。比如,德国教育学以“规范科学”为主导;英国以“贡献学科”为支撑,美国推崇“经验研究”;法国强调“综合社会科学”范式;等等^[26]^[27]159-172。暂不论学术话语权的问题,当前我国强调建设“中国特色社会主义教育学”,建构中国教育学的“自主知识体系”,在某种意义上也根源于教育学的社会—文化依赖性——它总是依系或服务于它所处的政治、经济、社会文化系统。值得注意的是,“教育基本理论”本身就是一个具有中国特色的概念,也肩负着独特的文化使命,在与外来教育学的接触或互动中,一方面需要阐明教育学的“中国性”及其内涵,建构“中国教育学”的理论体系,另一方面又需要寻求中国教育学与外来教育学之间的共同性,探讨外来教育学相关概念、范畴或理论之于中国的妥当性,甚至与外来教育学展开合作或对话,共同建构或生成某种跨越文化边界的更为一般或普遍的教育理论。

第四,发展属于教育自身的整体理论。教育无论是作为过程或活动,还是作为系统或制度,常常被看作是处在社会之中,依赖于社会,服务于社会的,但又不时被当作是改变社会的工具,推动社会进步的力量,具有基础性和先导性。这两种立场看

似“分立”,却又都预设了教育与社会及其各领域的相对分离与独立的特点,由此也意味着教育具有区别于其他社会领域的内在规定性。对于这种内在规定性,有关教育的多学科理论虽然可以从外部切入进行分析,但却不足以从内在方面进行把握;教育内部不同领域的理论虽然可以从内在方面进行局部的探讨,但却不足以从整体上进行阐释。从当前我国教育学发展的实际来看,有关“教育”的这种内在的、整体的分析,恰恰留给了“教育基本理论”,因为其他分支学科或领域并不以这种分析作为最直接的任务。相比较日益分化或细化的教育各领域或各学科的理论与研究,“教育基本理论”尤其需要承担起建立与发展面向教育自身的整体理论的工作。

注释:

①参见:李政涛.什么是“教育基本理论”[J].高等教育研究,2020(3):1-17;扈中平,刘朝晖.对教育基本理论学科建设与发展的几点看法[J].华东师范大学学报(教育科学版),1998(2):40-44;刘庆昌.教育基本理论研究的性质和方法初探[J].太原师范学院学报(社会科学版),2004(1):115-119;刘源.教育基本理论包含什么:基于我国教育学者研究的反思[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2016(1):68-73。

参考文献:

- [1]程亮.教育学制度化的兴起与逻辑[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016(3):61-70.
- [2]HOFSTETTER R, SCHNEUWLY B. Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development[J]. European Educational Research Journal, 2002(1): 3-26.
- [3]郑杭生.中国特色社会学理论的拓展[M].北京:中国人民大学出版社,2005.
- [4]郑金洲,瞿葆奎.中国教育学百年[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [5]国务院学位委员会办公室.中国授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业总览[M].北京:高等教育出版社,1996.
- [6]胡德海.教育学原理[M].兰州:甘肃教育出版社,1998.
- [7]国务院学位委员会办公室,教育部研究生工作办公室.授予博士硕士学位和培养研究生的学科专业简介[M].北京:高等教育出版社,1999.
- [8]成有信.教育学原理[M].郑州:河南教育出版社,1993.
- [9]THACKRAY A, MERTON R K. On discipline building:

The paradoxes of george sarton[J]. Isis, 1972(4): 472-495.

[10]吴钢.论教育学的终结[J].教育研究,1995(7):20-24.

[11]陈桂生.“教育学”辨:“元教育学”的探索[M].福州:福建教育出版社,1998.

[12]瞿葆奎,郑金洲.教育基本理论研究 with 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.

[13]程亮.教育学的“理论-实践”观[M].福州:福建教育出版社,2009.

[14]王北生.当代教育基本理论研究之系统思考[J].中国教育科学,2013(3):83-111.

[15]扈中平,刘朝晖.对教育基本理论学科建设与发展的几点看法[J].华东师范大学学报(教育科学版),1998(2):40-44.

[16]冯建军.教育基本理论研究 20 年(1990—2010)[M].福州:福建教育出版社,2012.

[17]柳海民,王澍,姚玉香,等.新中国成立以来教育基本理论的发展与贡献[J].教育研究,2013(2):编者按.

[18]刘源.教育基本理论包含什么:基于我国教育学者研究的反思[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2016(1):

68-73.

[19]李政涛.什么是“教育基本理论”[J].高等教育研究,2020(3):1-17.

[20]瞿葆奎.教育基本理论之研究(1978—1995)[M].福州:福建教育出版社,1998.

[21]冯建军.当代教育基本理论新进展(2010—2020)[M].福州:福建教育出版社,2023.

[22]贺晓星.教育与社会:学科记忆梦想(2007—2012)[M].南京:南京师范大学出版社,2016.

[23]华勒斯坦.开放社会科学[M].刘锋,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1997.

[24]郑金洲.教育通论[M].上海:华东师范大学出版社,2004.

[25]赫斯特,著.沈剑平,译.教育理论[M]//瞿葆奎.教育学文集·教育与教育学.北京:人民教育出版社,1993.

[26]程亮.多元的传统与交互的生成:教育学知识建构的跨文化比较[J].教育研究,2016(5):4-13.

[27]KEINER E. Disciplines of education: The value of disciplinary self-observation[M]//FURLONG J, LAWN M. Disciplines of education: Their role in the future of education research. London: Routledge, 2011: 159-172.

Fundamental Theory of Education: From a Form of Discipline to a Way of Inquiry

Cheng Liang

Abstract: Since the Reform and Opening-up, Fundamental Theories of Education(FTE), as a subdiscipline of education, has gradually been institutionalized by establishing a program and a course of study in colleges, building a professional community as well as publishing in journals. With this process, scholars in FTE have also been encouraged to figure out the nature and sphere of FTE as a field of knowledge. In the present day, however, FTE is not only confronted with the increasingly weakening of institutionalization and the ambiguity of knowledge boundary, but also challenged by the expectations for its practicality, the domination of empirical research, and the differentiation of education as a discipline. To overcome these difficulties, it is necessary to break through the conception of disciplinarizing FTE and redefine FTE as a holistic and integrated way of inquiry into the fundamental issues in education. It should be committed to (a) making connections among the theories about the differentiated fields of education, (b) transforming the theories about education constructed from the perspectives of other disciplines, (c) accommodating the theories embedded in different socio-cultural contexts, and (d) developing the "holistic" theory on education-in-itself.

Key words: Fundamental Theories of Education; institutionalization; way of inquiry