

从学术转向到文化自觉

——改革开放以来我国教育科学的自主性历程

张永祥

(西北师范大学 教育部人文社会科学重点研究基地西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 改革开放以来,我国教育学在恢复和重建中,走过了一条从学术转向到文化自觉的自主发展、自我反思的历程。在此过程中,教育学从贫乏到丰富,从附庸到自主,获得了一定程度的自主发展,但也存在自主性迷失、畸变、缺乏方向感的问题。当前,在“文化自觉”成为教育学研究者群体性实践的背景下,追求群体性反思实践或许是教育学走向本真自主的可能路径。

[关键词] 教育学;自主性;文化自觉;反思性实践

[中图分类号] G 0 [文献标识码] A [文章编号] 1001-9162(2013)03-0076-06

20世纪70年代末以来,我国教育科学在恢复和重建中获得了相当发展,其自主性也在一定程度上获得“自觉”,并成为形塑自身学术品格的一个重要向度。但与此同时,教育科学的自主性也不断遭致畸变和异化,因而一直是学界热切关注的核心问题。邓正来先生认为,“中国社会科学的自主性”命题主要存在两个紧密相关的向度:一是“国内向度”,关涉中国社会科学场域在一国内部与经济、社会、政治等场域之间的关系;二是“国际向度”,涉及中国社会科学场域在世界结构中同西方社会科学场域之间的关系。^[1](P3)可以看出,社会科学的自主性问题主要存在于一个“关系场域”中,是一个“关系”问题。具体到教育学场域,其自主性问题又显现出独特性和复杂性。概括来说,主要关涉如下既各自独立又相互缠绕的问题:一是教育学与意识形态的关系;二是教育学与相关学科的关系;三是中国教育学与国外人文社会科学的关系;四是体制内教育学的“公共言说”和体制外教育学的“个体性言说”之间的关系等。整体而言,对教育科学自主性的反思,就是以重思(rethinking)甚至“否思”(unthinking)的方式对上述发生在

教育学场域中的“关系问题”进行梳理、检讨、辨析和批判。具体而言,即是要对我国教育科学自主性历程中的一些前提性、预设的、“不在场的”和“沉默不言”的非教育学知识场域逻辑进行“否思”,以分析阻碍教育科学自主发展的各种潜在的或显在的因素,揭示隐含在教育科学知识生产和再生产之中的权力关系,使人们认识到那种集体无意识的研究活动是如何助长了教育科学知识“正当性赋予”的力量^[1](P14),并对误导、阻碍研究者“心智解放”的“知识障碍”进行批判。

大致而言,改革开放30多年来我国教育科学的自主性历程,以1990年代中期为界,分为前半期和后半期。前半期以思想解放、理论启蒙为主导话语,教育学在恢复和重建中发生一系列“学术转向”,主要表现为:一是竭力挣脱旧的意识形态话语的束缚,表现为教育学“去政治化”的努力;二是大量移植和借鉴国外教育学理论,教育学显现出“西化”、“去中国化”的后果;三是在国家化、制度化、规范化的知识生产体系下,教育学的“非个人化”倾向明显。后半期则是对“教育学危机”的回应和反思时期,是教育学走向“文化自觉”的时

[收稿日期] 2012-12-26

[基金项目] 教育部人文社会科学研究一般项目“30年来教育研究的中国经验与自主性问题研究”(09YJA880104);西北师范大学“知识与科技创新工程”科研骨干培育项目“教育学科体系建设与发展研究”(NWNNU-KJXCXG-SK0302-17)

[作者简介] 张永祥(1974—),男,甘肃武威人,教育学博士,西北师范大学副教授,主要从事教育基本理论研究

期，主要表现为创建学派的热情，对原始创新的追求，对本土文化的认同等。

一、思想解放背景下教育学的“学术转向”

1978年开始的“实践是检验真理的唯一标准”的大讨论，是思想解放之初最激荡人心的“思想事件”。长期极“左”思潮的钳制之后，“思想解放”犹如漫漫长夜中的一点明光甚或铁屋中的一声呐喊，唤醒了人们思想深处久违了的“春天”。我国教育科学研究也由此走出了意识形态话语强力控制的“阴影”，重新走上了一条自主的发展历程。标志教育学恢复和重建自主性开始的典型学术事件即是关于“教育本质”问题的大讨论。随之，关于“教育功能”、“教育起源”、“市场经济与教育”、“影响人身心发展的因素”、“教育与人的发展”、“全面发展教育”等探讨、争鸣逐一展开，一批题为“教育学”的教材相继问世，表现出由“思想解放”、“思想启蒙”所带来的“学术解放”和“学术转向”的强劲势头。现在看来，在“思想解放”中，否弃旧的政治意识形态话语，自觉站在思想解放亦即政治正确的立场上进行教育学言说，为教育学的存在和自立寻根问据，是改革开放之初教育学在自主性向度所呈现出的鲜明特点。但是，在“思想解放”背景下发生的对教育本质、教育功能等理论问题的探讨，这首先是体制内发起并引导的讨论，所以从一开始，学术的话语就被嵌入政治话语的背景中，成为政治意识形态话语的组成部分。教育学言说的正当性是在政治话语的翼蔽下得到确认和合理化的。整观20世纪80年代以来教育学对很多热点问题的讨论，基本上围绕着当时的政治、社会、经济变革而展开。社会的、政治的、经济的需要主导着人们讨论的方向而不是从教育学知识自身的逻辑出发展开探讨。譬如对市场经济与教育、教育现代化等问题的讨论。从话语内容分析来看，有关教育本质、功能问题的探讨，尽管观点纷呈，讨论热烈，解放了思想，开阔了视野，但依然未能脱离政治意识形态话语的架构和思维模式，依然严重局限于“生产力与生产关系”、“经济基础与上层建筑”等理论框架和范畴，因而并未取得教育学知识的实质性增长。正如有学者在总结关于教育本质的争论时所说，它“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”。^[2]从教育

学话语实践的后果来看，这种以政治意识形态话语为“导向”的争论、研讨式的所谓“学术研究”潜在地形成了一种研究风气，即对政治、社会热点问题普遍较为“敏感”，并以此为学术研究旨趣，使得对问题本身的学理探讨相对欠缺，这种风气至今依然盛行。当前，一些教育学史的研究者在论述当时有关理论探讨的学术意义时，仍然以问题的政治意义和社会意义代替对问题本身的学术意义的评估，政治性的考量多于学术性的审度和智识层面的辨识，这里也可看出教育学自主性缺失的一个思想原因。固然，意识形态与学术之间存在复杂的互动关系，但正如邓正来先生指出的，“只有当我们不再简单地把学术研究对意识形态的担当误作是我们毫无批判地把学术研究与意识形态等而视之的理据的时候，中国社会科学才有可能不会在与其他场域发生互动关系的过程中沦入一种‘不思的’依附状况之中，我们的学术研究才有可能维护其自身的自主性和批判性。”^[1]（P324）

在“学术转向”中，由于我国教育科学处于恢复和重建起步阶段，由于此前教育学的“语录化”、“口号化”及“政策汇编”、“工作手册”式的教育学未能形成必要的有价值的知识生产和积累，因此，在缺乏严格自身知识场域逻辑的情况下，我国教育学再次将目光转向西方，又回到了此前“移植”、“借鉴”他国教育学的发展之路，教育学的“移植品格”凸显。回顾教育学“降临”^[3]中国大地百年来的历史，20世纪上半叶，先抄日本，后学美国。20世纪下半叶，始而学苏，继而批苏，进而全盘西化，唯以政治、社会、经济需要马首是瞻。改革开放以来，大量引进国外教育学理论，尤以1985年至1994年为引进的高峰期，引进的国别、内容、方式等在中国教育学发展史上都蔚为大观。据统计，20世纪下半叶共引进教育学著作及论文458部（篇），其中教育学著作274本。^[4]这种“移植”和“借鉴”，在本土教育理论资源相对匮乏的客观情势下，使我们有了可以借鉴的更多的理论资源，也的确拓宽了我们的研究视域，为中国教育学的恢复重建和“原始创新”奠定了较为宽广的中外学术基础，使其具备了“创新”和“发展”的可能。但反思20世纪80年代以来这股持续的“引进”浪潮，对我国教育学的自主性而言，存在两个性命攸关的问题。

一是研究者在引进和移植中“不思”的盲目状态，形塑了我国教育学的“移植品格”。在引进中，

很多学者以外国的教育问题为中国的教育问题，对域外新理论观点的译介代替了对中国教育问题的深思，更罔顾发现和探究中国的重大问题，使中国教育在西方知识或文化霸权面前缺乏必要的自主和自立品格。当照搬移植成了支配性的学术实践，很多学者在治学心态和思维方式上，形成了一种“路径依赖”，即解决中国教育问题习惯于眼光向外，从域外理论寻求脱困之道，“假洋鬼子”式地主张“国外如何如何”，渐趋形成“自我学术殖民的心态”^[5]（P13），并深深地影响了后代学人。从知识生产者的角度来看，这种移植品格的形成，“正是作为‘被动者’的中国学者向作为‘主动者’的中国学者的转化，才在一个方面致使社会、经济、政治的需求在中国社会科学场域中得到了某种程度的再生产，而在另一方面也致使西方社会科学知识在中国社会科学场域中得到了很大程度的再生产。”^[6]亦即是说，教育学缺失应有的自主性，并非西方知识或文化霸权单向度支配的结果，而是中国的知识生产者与之“合谋”的结果。

二是教育学形成的“移植品格”，从知识内涵上讲，则是实证主义科学观对教育学知识生产的支配性逻辑。实证主义科学观的经验基础来自于近代自然科学的成功，它秉持一种知识的客观性、价值中立和普适性原则，试图以此来宰制人们对宇宙、世界、自然、社会的认识。反映在教育领域，随着西方教育学理论的广泛输入，我们很自然地接受了这种“科学”观念，教育学“科学化”成为理想图景，寻求不受时空条件限制的确定性的教育规律，探索隐藏在教育现象背后的本质，建立一套类似于自然科学的严密、精确的理论体系成为教育学孜孜以求的目标。然而，科学自身发展的历程却一再表明，实证主义的科学观无非是一个一厢情愿的“神话”。近代自然科学在巨大的胜利中也蕴藏着“范式转换”的危机。热力学第二定律、量子力学、测不准原理以及20世纪五六十年代兴起的自组织理论、非线性理论、复杂性理论等不断揭示出实证主义科学观在知识立场上的某种虚妄。知识社会学、当代科学哲学的新进展也不断反驳知识的价值无涉立场，提示知识社会建构的本质。因此，从理论根柢上，实证主义科学观从来就不是一个无需澄清的可靠信念。从教育学自身逻辑来看，人类的教育现象是十分复杂的社会现象，“它包含价值、事实和行为三大方面，以及这三大方面所指向的过去、现在和未来三大时态，涉及活动主体与对象、

工具与方法多方面错综复杂的关系”。^[7]教育是人为和为人的实践活动，教育学探讨既须探讨教育事实，更离不开教育价值的追寻，教育学只能是事实 and 价值的统一。实证主义科学观对教育学的支配性逻辑使教育学迷失了自身应有的知识品格，从而丧失了自主性。

此外，改革开放之初，重建规范化的教育科学研究制度也成为教育学走向独立自主的重要保障。随着一些教育科学研究所恢复重建，专业教育学术刊物创办，专门出版教育学术著作的出版社成立，群众性教育社团机构创立，国家教育科研经费资助体制确立，中小学教研室重建等等，规范化、制度化、国家化的教育学知识生产机制渐趋形成和完善，教育学知识生产逐渐从“个人化”时代步入“国家化”、“制度化”时代。教育科学研究逐渐被纳入自上而下的以“项目”促动的科研体系当中。1978年10月教育部成立的全国教育科学规划领导小组便是统管全国教育科学规划工作的最高机构。从全国教育科学规划“六五”到“十五”的投入经费和立项课题数来看，投入经费和立项比例逐年增加，课题数从“六五”时期的36个增长至“十五”时期的2840个；投入经费从“六五”时期的50万元增加到“十五”时期的3000万元。“十一五”规划控制规模，增大投入，重在质量。2006年度申报课题5000份，各类立项课题为474项，投入经费达990万元。^[8]在国家化的学术生产机制中，国家掌控了学术资源，“国家意志以一种非政治、非意识形态化的行政方式，通过资源的分配、管理以及学术成果的评估，对人文社会知识的生产、流通和消费过程发展进行再控制”。^[9]（P602）基于这种具有明确行政导向的科研体制，教育学研究的旨趣被吸引到可获得课题、经费、评奖等实际利益的“规划项目”中，而那些源自学者个人兴趣的个性化研究不容易获得支持。^[10]（P597）显见的是，遵从外部利益驱动而不是源自知识本身的逻辑而展开研究，越来越成为教育学人的实际选择。

透过上述讨论，我们看到，我国教育学在恢复和重建中尚未能从根子上确立起自身的自主性。究其原因，一是政治意识形态的“诱导”，二是教育学在与其他场域诸如政治、社会、经济等的互动中缺乏自身严格的知识逻辑，三是作为知识生产者的教育学研究者在种种的“关系”中缺乏自觉的反思意识，这种“集体无意识”状态使得他们既是教育科学的建构者，也成为社会、政治、经济场域的被

建构者。教育学自主性的诸种缺失，便是这些因素“合力”作用的结果。这种学术生态，注定要在新的历史时期以一种新的方式来解决。

二、学科危机话语中教育学的“文化自觉”

20世纪90年代中期以来，面对社会转型和文化转型，“重建人文社会科学”成为我国人文社会科学研究者普遍性的诉求，批判和反思成为研究者普遍的话语实践方式。教育科学的自主性在新的历史时期获得了新的内涵，展开了新的探讨。在此，我们借用费孝通先生的“文化自觉”^[11]（P185）这一术语来界定此一时期对“教育科学自主性”问题的理论思考。“教育学的文化自觉”这一命题所表达的是全球化语境中对我国教育科学自主性的关切和思考，这一关切和思考，既是对我国教育学自身学术传统和现实处境的体认和反思，也是在新的时代条件下寻求中国教育学独特发展道路的现实关怀，它集中反映了中国教育学正视历史、面对现实和走向未来的学术自觉和文化担当。在渴盼创建有中国气派的教育学的今日，“基于文化自觉推进中国教育学的知识生产和理论创新已成为越来越多研究者的共识”。^[12]

中国教育学的文化自觉首先是对自身学术传统的一种自觉体认。教育学作为一门学科或课程在我国出现，是清末适应“废科举，兴学堂”的现实需要的产物。如此，教育学在中国的存在和发展已有100多年的历史。作为教育学人的一种话语方式、思维方式和存在方式，不论是照抄、模仿、借鉴欧美抑或苏联的教育学，还是种种的“中国化”的本土努力，教育学已在中国的文化土壤扎扎实实地落地生根，甚至开花结果。亦即是说，百年来，教育学在中国也有了自己的文化和学术传统。加之，中国传统文化中丰富的教育思想及其积久化育而成的教育文化精神，已浸透于我们的文化血脉当中，与我们息息相关，难以割弃。教育学的文化自觉所要表达的正是在新的时代背景下，教育学的自主性必然是一个立足于自身的文化、学术传统和现实而展开自主创新的过程。本土的教育实践和教育学在中国的发展历程业已表明，简单移植、照搬他国的教育学无助于教育学的自立自主，更无助于我国教育实践的根本改善甚至有可能将其引向歧途。但另一方面，中国教育学自身的自主性又离不开对世界教育学术文化和各种优质文明的学习和借鉴，离不开与它们的“文明对话”，亦即是说，教育学自身的

自主性必须奠基于自身开放性的前提之上。费孝通先生的“各美其美，美人之美，美美与共”思想所表达的正是这种开放性与自主性、关联性和多样性之间的辩证关系，也正可以用来表达和概括教育学走向自主性的途径和历程。对教育学而言，“各美其美”需要教育学正视传统，走进历史；“美人之美”需要教育学兼容并包，兼收并蓄；“美美与共”则是表达一种在多元文化一体格局中各种教育理论共存互补，和而不同的理想。

用“教育学的文化自觉”这样一个命题来概括20世纪90年代中期以来我国的“教育学现象”，也是基于对新的历史时期我国教育学发展状况的观察和概括。20世纪90年代中期以来，面对世纪之交的社会和文化转型，人们对教育学的反思次第深入，渐入佳境。反思、批判、对话成为教育学领域重要的话语实践。具体表现为：一是对教育学中国化有了新的探索。人们越来越认识到，构建真正有意义的教育思想，最宝贵的资源在于作为思想者的研究者自身，在于研究者的本土境脉和本土实践。^[13]真正“中国化”的教育学应是以整个人类教育文明为背景，立足于本民族的教育理论遗产，对古今中外的教育理论成果去伪存真，去粗取精，形成适合中国教育发展的、有中国民族特色的教育学。^[14]更有论者提出“建设中国特色的教育学”的命题。^①二是“教育学的原创性”问题的提出与探讨。研究者对教育学原创的内涵、标准、条件，影响原创的因素、出路等方面进行了多维度、多层次的探讨。^②这个问题的探讨，反映出教育学“自我意识”的深化，同时也标示着教育学自主性的内在追求。三是对创建教育学学派的热情。有论者指出，中国教育学学科危机的背后隐藏着的是教育学学派的贫乏。学科危机是表象，学派贫乏是本质。提出中国特色、中国风格、中国气派的教育学需要从创建具有中国特色的教育学学派上寻找出路。^[15]研究者对创建教育学的意义、条件、路径等作了探讨。^[16]创建中国特色的教育学的努力，最具代表性的莫过于叶澜教授领衔创建的“生命·实践学派”。^[17]通过“新基础教育”的研究与实践，立足于“生命”与“实践”的内在关联，着力于“理论与实践的双向建构”，“生命·实践学派”为我们展示了中国教育学重建的一条可能之路，贡献了教育学的“中国经验”和智慧。四是教育学史和教育学术史日益受到关注。20世纪90年代以来，教育学史的研究日益受到广泛关注，涌现出一批教育学史

的著述，代表性的有王坤庆著《教育学史论纲》（湖北教育出版社，2000年版），陈元晖著《中国教育学史遗稿》（北京师范大学出版社，2001年版），郑金洲、瞿葆奎著《中国教育百年》（教育科学出版社，2002年版），金林祥主编的《20世纪中国教育学科发展与反思》（上海教育出版社，2002年版）等。此外，也有论者开始关注教育学术史的探讨。对教育学史和教育学术史的关注，显现出教育学术的一种自觉，一种持续深化的学科“自我意识”，也是一种“反求诸己”的学术努力。

教育学的文化自觉也是教育学自身发展到一定历史阶段的必然产物。教育学同其他任何学科一样，有其自身发展的内在逻辑。即是说，其发展过程内蕴着自己的特点，存在着一定的历史的、文化的逻辑规律。20世纪80年代，在思想解放的历史语境中，我国教育学在“学术转向”中逐渐走上了一条自主发展之路，教育学在与政治意识形态的相互缠绕中，在与相关场域的互动和对话中，以及在接引和吸纳域外教育学术资源中努力确证自身的自主性，在此过程中，教育学从贫乏到丰富，从附庸到自主，获得了一定程度的自主发展，但也存在自主性迷失、畸变、缺乏方向感的问题。20世纪90年代中期以来，教育学者立足本土教育文化，面向本土教育实践，在多元文化背景下，追求和而不同的自主自立。而在全新的历史文化语境中，在全球化的历史进程中，中国教育学又面临着新的问题，中西方文化的交流和碰撞日益频繁和强烈，国内各种文化思潮的涌动，各学科之间的跨学科交流和互动成为常态，这些问题都促使人们进一步反思“中国教育学如何可能”这一根本问题。

三、结语：从反思出发

教育学要达成文化“自觉”，十分有必要在教育学术研究中推动“反思”性的实践活动，“反思”是“自觉”的题中应有之义。教育学的反思研究就是对教育学如何可能的研究。可以说，反思强化了

教育学理论研究的文化自觉。布尔迪厄的反思社会学一再提醒我们，对自身的言说限度和知识的有效性要保持必要的警觉。自觉的反思性实践首先需要作为知识生产者的教育学人自觉树立反思意识，将反思贯穿于自己的所有研究实践活动中。对影响研究者思维方式、心态、价值观念、知识结构的因素进行深度反思甚至“否思”，以使那些不证自明的、隐蔽的立场、前提、假设等得到深度阐释和说明，使教育学话语与政治的、社会的、经济的话语保持必要的张力，同时对那些无处不在的常识性话语保持警惕和质疑，而不至于在无意识中成为这些话语的被建构者。反思能力是一个学者的基本能力，也是一个学科自主自立的基本条件。唯有基于理性反思的教育知识生产过程才能谈得上教育学术的“自觉”，也才能改变教育知识生产中集体无意识的不思状态。教育学要获致本真意义上的自主性，仅有个体性的反思是远远不够的，还需要进一步将此“个体性反思实践”活动推进至“群体性的反思实践”，即从“集体不意识”的“不思”状态推进至“集体意识”的“反思”状态。所谓“群体意识”的反思性实践，对教育学术的生产而言，就是要展开有效而切实的学术批评、学术争鸣。当学术批评、学术争鸣成为学术共同体内部普遍的行动纲领，成为学术生产的常态时，学术自身便获得了涵养自身的“源头活水”，也使那些和学术无关的、非知识场域的逻辑敬而远之，进而在真正意义上维护学术的自主发展。日常经验和科学发展史都告诉我们，不能被证伪和反驳的知识都是非科学的。知识是在严格批判检验中增长的。英国哲学家卡尔·波普尔（Karl Popper）就曾提出“批判是任何理智发展的主要动力”的观点。^[18]知识是在竞争和选择过程中发展的，只有批判，才有进步。只有在学术共同体的相互批评、相互辩驳中，我国教育学才能获致应有的自主性品格，而不致于在“中外关系”、“古今关系”、“相关关系”、“内外关系”等诸多“关系”中顾此失彼，进退失据。

[注 释]

① 相关研究参看：叶澜. 中国教育学发展世纪问题的审视 [J]. 教育研究, 2004, (7); 杨杏芳. 教育学的重构：问题的发现与悖论的揭示 [J]. 教育理论与实践, 2004, (3); 刘黔敏. 建设中国特色的教育学：挑战与应答 [J]. 教育理论与实践, 2004, (11) 等。

② 相关研究参看：冯建军. 教育理论的“失语”与原创

性诉求 [J]. 南京师大学报（社会科学版），2003, (5); 傅维利. 教育研究原创性探析 [J]. 教育研究, 2003, (7); 刘铁芳. 回归与超越：也谈教育理论研究的原创性 [J]. 集美大学学报, 2003, (4); 柳海民, 李伟言. 教育理论原创：缺失归因与解决策略 [J]. 教育研究, 2003, (9); 吴黛舒. 教育理论原创的应有

之意 [J]. 教育研究, 2002, (7); 吴洪伟, 许广敏.
“教育理论原创”: 标准、问题及对策 [J]. 教育理论

与实践, 2005, (11).

[参考文献]

- [1] 邓正来. 研究与反思——关于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.
- [2] 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).
- [3] 叶澜. 中国教育学发展世纪问题的审视 [J]. 教育研究, 2004, (7).
- [4] 侯怀银, 杨琳. 20世纪下半叶教育学在中国引进的回顾与反思 [J]. 山西师大学报(社会科学版), 2010, (2).
- [5] 苏力. 80学人与30年人文社科发展 [A]. 苏力, 陈春声. 中国人文社会科学三十年 [C]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2009.
- [6] 邓正来. 全球化背景下社会科学研究的自主性问题——以澳门社会科学发展为视角 [J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2007, (2).
- [7] 杨小微. 从复杂科学视角反思教育研究方法 [J]. 教育研究与实验, 2000, (3).
- [8] 曾天山. 我国现行教育科研资助体系的比较分析(上) [J]. 教育理论与实践, 2007, (4).
- [9] 许纪霖. 当代中国人文学术知识的生产与流通 [A]. 苏力, 陈春声. 中国人文社会科学三十年 [C]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2009.
- [10] 杨东平. 从教育学到教育科学 [A]. 苏力, 陈春声. 中国人文社会科学三十年 [C]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2009.
- [11] 费孝通. 文化的生与死 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2009.
- [12] 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).
- [13] 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).
- [14] 邓三英. 教育学“中国化”探析——对中国教育学发展历史的回顾与反思 [J]. 教育实践与研究, 2004, (3).
- [15] 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).
- [16] 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).
- [17] 叶澜. “生命·实践”教育学论丛(第1-4辑) [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2007.
- [18] 卡尔·波普尔. 猜想与反驳——科学知识的增长 [M]. 傅季重等译. 上海: 上海译文出版社, 2005.

From Academic Transformation to Cultural Self-consciousness

——A Reflection on the 30 Years Independent Development of Education Science in China

ZHANG Yong-xiang

(Research Centre for the Educational Development of Northwest Ethnic Groups, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Since the reform and opening up policy in China, our education science has taken the route of independent development and introspection in its process of reinstatement and reconstruction. In this process, our education science has gained certain degree of independent development, from dependency to independence. But the education science has also experienced certain problems such as independent lost, alienation and lack of direction sense. Currently, cultural self-consciousness has become the common practice in education research, and pursuing practice of collective reflection could be a path to gaining real independence in education science in China.

[Key words] pedagogy; independence; cultural self-consciousness; reflective practice

(责任编辑 王兆琛/校对 丁一)