

中国教育学自主知识生产的现实困境与优化路径*

赵梦雷^{1,2}

(1.淮师范大学教育学院,安徽淮北,235000;2.中国教育科学研究院教育理论研究所,北京,100088)

摘要 推动中国教育学自主知识生产是丰富与创新中国教育理论的关键,是提升中国教育自信和国际影响力的基础工程。基于“谁在生产知识”“何以生产知识”“如何生产知识”等维度研究发现,中国教育学自主知识生产面临的困境主要表现为知识生产主体的文化自信待提升、知识生产客体的实践适切性待增强、知识生产价值的科研功利倾向待扭转。究其原因,主要在于传统文化内部传承危机与外部话语冲击的双重影响削弱文化自信,理论抽象化与实践经验边缘化导致知识适切性萎缩的结构性缺陷,科研评价的功利导向与行政干预动摇学术信仰。为此,推动中国教育学自主知识生产需要明确文化立场,开拓教育学知识生产新视野;深化实践导向,推动教育学知识生产新突破;坚定学术信仰,铸造教育学知识生产新境界;完善学术机制,构建教育学知识生产新范式。

关键词 中国教育学;自主知识生产;文化立场;教育实践;学术信仰

引用格式 赵梦雷.中国教育学自主知识生产的现实困境与优化路径[J].教学与管理,2026(06):1-7.

自20世纪初现代教育学引入中国以来,其本土化与理论自主性建设便成为一项持续的研究课题。历经百余年的发展,诚如李政涛等人指出的,“中国教育学并不缺乏知识,尤其不缺来自相关学科的知识,也不缺来自西方的知识,缺的是属于教育学自身的知识,以及来自中国本土的教育学知识。”^[1]中国教育理论缺乏知识的原创性与自主性,“没有来得及从其自身内部生长出批判和创新的力量,来独立地进行疏浚清理、发展转化;对于西方‘新学’,也没有足够的基础和时间去加以咀嚼、消化、吸收”^[2]。

从知识生产的角度看,任何学科知识生产不仅是学术话语的深层探索,更是一个涉及知识生产、传播、再生产与应用的复杂过程,涵盖“谁在生产知识”“何以生产知识”“如何生产知识”等多维问题。对中国教育学而言,自主知识生产意味着其应在问题提出、概念形成、理论构建及方法选用等一系列关键环节中,始终扎根中国教育的实际经验与文化传统,并坚持以中国价值立场与学术理性规范为准则,持续产出具有原创性、有效解释力以及能够跨越语境传播的教育学知识。基于此,本文从“谁在生产知识”“何以生产知识”以及“如何生产知识”的逻

辑向度,对中国教育学自主知识生产困境进行分析,探讨当前存在的中国教育学自主知识生产结构性症结及其深层机理,并提出相应的优化策略,以为推进教育强国建设提供有力的知识供给和理论支撑。

一、中国教育学自主知识生产的现实困境

中国教育学知识生产丰富,涵盖理论、政策、实践和学术精神等多方面。推动中国教育学的自主知识生产,既是对学科话语权的追求,也是对学术内涵的深化与重塑。然而,在“谁在生产”“何以生产”与“如何生产”的多维场域中,中国教育学自主知识生产仍存在“尾随心态、学徒困境、闭门造车、孤芳自赏、脱离时代”^[3]等问题。这些问题制约知识生产的自主性,也阻碍中国教育学在全球知识体系中创新性与主体性的彰显。

1.谁在生产:文化自信待提升的主体困境

知识生产主体是中国教育学知识体系的核心,承载着国家与民族在教育领域的身份认同与文化立场。自觉的主体应在深入理解并认同本土文化的基础上,把文化视为“象征形式(包括行动、语言和所有有意义的物品)中的意义形式,人们依靠它相

* 该文为2024年度国家社会科学基金教育学青年项目“中国教育学自主知识生产范式的创新研究”(CAA240249)、中国博士后科学基金第18批特别资助项目“中国数字教育学知识生产的话语机制与建构路径研究”(2025T180459)的研究成果

互交流并共同具有一些经验、概念与信仰”^[4],从而确立文化自信。文化自信本质上是知识生产的动力,它体现了一个国家对其历史、传统和价值观的认同与自豪感,并且指向了一个国家、民族对自身文化的充分认同与自信。它包括对本国文化的独特性、优越性和价值的信任与肯定,是对文化精神、教育理念以及民族特色的回归与再生。树立文化自信是推动中国教育学自主知识生产的重要标准,“需要从中国人的生命方式、中国文化背景出发,来思考中国文明回应教育基本问题的方式,也即深切地理解、认识中国文明与教育的内在联系”^[5]。

然而在现实中,我们的教育研究仍受外部范式的规约,缺乏建构性和贡献性的理论知识突破,在国际上的影响力有限。根据 Scopus 数据库统计,中国教育学者的国际合作发表增长率,从 2015 年的 58 篇到 2022 年的 800 篇,在国际期刊上的发表数量显著增长^[6]。但大多局限于对西方知识的应用或二次加工,中国教育学者“在全球语境中具有较高的参与水平,但缺乏以高被引作者与标志性理论为支撑的影响力”^[7]。中国教育学更多依赖于西方的理论框架和研究范式,其知识的生产和再生产未能体现出独特的文化立场和批判性思维,更多地充当了“他者知识”的再生产者,未能形成真正的文化自主性和创新性。

西方学术标准、话语逻辑、研究范式等多重裹挟,使得部分教育研究者陷入了对西方理论与方法的盲目崇拜。对本土文化创造的重视不足,使得部分教育学者逐渐沦为“他文化”的再生产者。“这种把中国教育文化精神知识化的状态,不仅夹杂着西方教育文化的影响,而且不断翻新的现实教育改革总是把自己的传统设定为变革的对象,最后的结果便是今日中国的教育学学者对中国教育历史的精神文化遗产越来越感到陌生。”^[8]

2.何以生产:实践适切性待增强的客体困境

知识生产的客体是中国教育学用于描述和指导教育实践的知识体系和表述方式,它强调教育理论在实际应用中的指导作用和实践价值。中国教育学自主知识生产客体需要理论知识的完整性和严密性,更需要与实践知识上具备行动者的实践意识。“行动者对自己的所作所为及其缘由的了解,即他们作为行动者所具有的认知能力,大抵至于实践意识。”^[9]中国教育学自主知识生产一个重要的方面是如何将相应的教育理论应用于实践,让行动者具有实践意识,以实际的教育情境为基础,推动中国

教育学自主知识体系的建构。

然而,中国教育学在发展过程中,其知识生产也显露出其在实际指导应用方面的局限性,反映教育理论到实践的转化过程中存在两者之间的适切性问题。现有理论注重逻辑推演,对学校真实场域中的制度规范、组织流程、群体差异与资源条件等关键情境要素缺乏深入剖析,导致其难以形成具体可行的操作方案。以项目化学习为例,尽管理论层面构建了以学生为中心、强调真实问题与跨学科整合的框架,但在落地过程中仍面临诸多适配性障碍:角色分工未细化至可执行的任务层级,时间安排缺乏课堂层面的具体操作指引,资源配套未能形成系统化支持工具,评价机制也偏重结果等级而忽视过程性反馈。因此,一线教师在实施中常面临目标不清、管理松散、支持匮乏与评价模糊等现实困难。当教育理论难以转化为可复用、能解决实际问题的教育教学实践时,知识客体便无法有效转化为行动者清晰、可操作的实践意识。这不仅会减弱教育变革的牵引力,也会导致教育理论在实践中处于悬浮状态,难以获得其真实情境的反馈与修正。

3.如何生产:科研功利倾向待扭转的价值困境

中国教育学自主知识生产价值在于其在教育探索过程和研究成果中所承载的学术理想与价值导向,深刻塑造学人学术研究的内在驱动力。知识生产价值涉及学人对学术价值、社会价值以及个体价值的系统性认知与多维度追求,构成学人贡献与研究影响力的重要话语向度。郑永年在《中国的知识重建》中指出中国知识分子在名利场中趋利的现象,认为“知识分子从来没有确立过知识本身的认同,从来不是为了知识而知识,知识对他们来说就是达到其他目标的工具”^[10]。这一观点虽有夸大之嫌,却在一定程度上揭示了当下研究功利倾向的价值困境。

一是研究目的的功利倾向。有些研究者倾向于追求那些能够带来快速、直接利益或个人声誉的课题。这种倾向导致其研究越来越注重短期成果而忽视对学术本真的追求。学术场域中的个体行为常受制于外在的评价标准。为满足短期效果,研究者可能多选择那些能够迅速产出成果的领域,推行那些具有即时可见效益的学术生产,而忽视基础教育理论研究和长期学术积累的重要性。

二是学术量化评价的倾向。当前学术绩效评价主要采用量化标准,如论文发表数量、基金项目等级、获奖排名等。这些指标虽短期内为研究者提供

激励准绳,但当量化指标受到推崇,研究者倾向选择“风险低、回报快”的选题,导致其知识生产的同质化与浮躁化,不利于学者更深入的学术探索。

三是学术交流的功利倾向。学术交流本是推动教育研究深化的重要途径,学者可通过会议、研讨、访学等形式,在学术平等对话与批判性反馈的过程中互相启发、凝聚新知。然而,许多学术研讨会以学术研讨之名,做了许多学术研讨之外的事情。“学术研讨会不是用来探讨的,而是用来宣读、展示和表演的。”^[11]学者们虽拥有了展示研究成果的平台,却缺少深入的学术质疑;在会议上虽有形式化的议程与“宣读式”的发言,但难以催生新的问题意识或理论碰撞。

二、中国教育学自主知识生产的困境分析

中国教育学自主知识生产面临的现实困境,深刻揭示了当前教育学术研究中的多重局限性。这些困境产生的机理体现在文化自信的缺失、学术实践与理论之间的割裂以及学术信仰的偏移等方面。文化自信不足、教育实践割裂、学术信仰失位等问题彼此交织,制约中国教育学自主知识生产,深入探究这些症结的产生机理,是推动中国教育学自主知识生产的关键所在。

1. 内部传承危机与外部话语冲击的双重影响削弱文化自信

文化,是民族和国家存在模式的“集大成者”。传统文化是一个国家或民族历史上积累的、具有深远影响的文化遗产,包括其思想观念、道德规范、艺术形式、生活习俗等,能赋予理论创新以灵魂。中国传统文化的“魂”包括儒释道等学派的思想、经典文献、传统教育方式以及中国的伦理道德观念等文化表现形式。这些“对文化符号形式的建构、理解和运用”^[12],体现了中国教育文化精神,是中国教育学自主知识生产的重要理论资源。中国教育学自主知识生产必须根植于文化传统,否则无法形成具有民族特色的教育理论,也无法在全球范围内确立自主的立场和价值,从而削弱了中国教育学自主知识生产的主体自信。

从我国教育史看,西方进步主义教育提出的“文纳特卡计划”和“设计教学法”等在中华民国时期曾一度流行,但由于未能与中国传统文化有效融合,这些理论和方法在实践中遭遇失败^[13]。新中国成立后,中国教育学全盘吸收了苏联教育学知识,受制于“意识形态之虞”,忽视了教育学中国化的历史

命题。由于文化根植弱化,使得中国教育学主体难以形成明确的自我认知,进一步加剧了对外来理论的依赖性。从现实层面看,当前课程体系呈现出两种并行且失衡的取向。一方面,传统文化内容被压缩,如“六艺”(礼、乐、射、御、书、数)及经典学习弱化,书法、国学诵读等列为选修;另一方面,西方教育体系的评价标准、课程结构与教学方法被大规模引入,如STEM(科学、技术、工程、数学)成为重要框架。其直接结果是,“崇德修身”“家国一体”等具有“中国性”的价值旨趣在教学中的显性不足,教育理论阐释因缺乏本土经验支撑而趋于空泛。当内部传统文化传承发生危机而外部话语规训持续施压,会压缩本土表达与理论生长的空间,削弱其文化自信,使学科在理论创新中难以保持应有的独立性与内生动力。

2. 理论抽象化与实践经验边缘化导致知识适切性萎缩的结构性缺陷

实践是理论构建的脉络。教育理论的价值在于其理论完整性,更在于在具体教育情境中能发挥效用。若教育理论与实践之间脱节,其知识生产的内在逻辑便无法成立。从国际学术生产量来看,当前我国已是世界学术论文生产大国,但部分成果没有与实践需求紧密对接。“当学术GDP被大规模生产出来的时候,我们首先面临的是‘产品’的使用价值问题。”^[14]教育理论若无法有效回应教育实践需求,便会使其知识生产的价值被削弱。

教育理论和实践的互动是推动教育改革深化的根本,二者应形成螺旋上升的共生关系,共同推动知识的生产。若教育研究脱离现实场域,专注于对既有文献的反复诠释与演绎,而非指向教育实践,探索现场的真问题,那么教育理论便易陷入“我注六经”的自足,忽视教育实践这部充满默会知识的“无字之书”的经验积累与情境智慧。久之,教育实践的真实问题与教育理论话语之间形成距离。正如吴康宁所言,教育研究者“随意提出一些不面向实践、完全不考虑实践可能性的所谓的‘教育思想’,这不是哗众取宠,便是自作多情,都是对实践的一种不负责任的行为”^[15]。这种脱离实际的知识生产模式,弱化了理论对实践的指导功能,更深刻的是,可能造成一种结构性的缺陷:当教育理论过度抽象化,忽视教育制度、学校组织与学习者差异等关键变量时,其解释力与可操作性必然受限。由此形成的“知识瓶颈”,既阻碍了理论对实践的有效引导,也切断了实践经验向学术理论建构的通道。

3. 科研评价的功利导向与行政化干预动摇学术信仰

学术信仰是研究者基于对真理的追求与学术价值的认同所形成的信念系统,它不仅是个人坚守的精神内核,更是维系学术生态与知识体系持续建构的基础。当研究者真正投入“对知识系统的构造、完善与维护”^[16]时,学术信仰便通过角色内化与日常实践,推动知识秩序的良性再生产。然而,当前学术信仰的失衡正引发知识生产价值导向的偏移,其背后与两类机制密切相关。

一是量化取向的绩效评价在实践中不断强化外显指标的约束力,学术研究由此更易滑向功利性的取向。论文数量、项目等级与获奖序位成为首要参照,研究选题趋向“短平快”,重复性与跟随性工作增多,原创性与解释力被稀释,研究成果在数量上可观,却在理论贡献上失语,复杂教育问题的深入攻坚让位于指标友好的表面产出,学术创新能力与问题意识同步弱化。二是行政权力的过度嵌入改变了学术运作的逻辑边界。当“以行政的逻辑代替学者的逻辑,而行政必然导致量化,量化必然导致学风浮躁,行政作为一种外部承认,可以带来资源和声誉”^[17],学术活动更易演化为“迎合型”“追逐式”的资源分配与博弈,研究者将主要精力投向外部认可的获取而非问题本身的深入,从而形成“低效的研究过程和平庸的研究结果”^[18]。在这两种机制的作用下,学术追求某种程度上可能由“求真、解难、增知”转向“达标、显绩、取誉”,知识生产的价值锚点从学术纯粹性、知识真理的追求、学术研究的创新性滑移至可量化的外部确认,使中国教育学知识生产偏离其应有的本真旨趣。

三、中国教育学自主知识生产的优化路径

中国教育学自主知识生产不同于新技术的应用项目,不能单纯依赖国家科研资金的投入、人力资源的配置或市场开发的运作来实现效益转化。相反,它是一项深层次的系统工程,需要在全面战略规划的指导下,以文化自信为根基,全面强化教育理论的自主性与创新性,推动教育实践与理论的深度融合等举措,才能在理论知识的升华、实践知识的深化以及范式知识的优化等方面提升知识生产的整体效能,为中国教育学自主知识生产注入新的活力,为建设教育强国提供坚实的知识供给与理论支撑。

1. 明确文化立场,开拓教育学知识生产新视野

“立”是站立、立足之意,“场”是站立区域和

场域。“‘立’犹如一个窗口,‘场’是由此窗口看到的景象。”^[19]在全球化与文化多样性交汇的现实中,中国教育学自主知识生产必须以文化立场为根、以自我意识为轴,从中国问题出发,以中国经验为据,在中国传统文化资源中重新界定教育对象与意义,从而拓展新的知识视野与表达路径^[20]。

(1) 挖掘传统文化基因,增强文化自信

文化自信不仅要求我们对传统文化有深刻理解,还要求我们在研究中体现文化立场。习近平总书记指出:“一个民族、一个国家,必须知道自己是谁,是从哪里来的,要到哪里去,想明白了、想对了,就要坚定不移朝着目标前进。”^[21]从西方教育史上来看,培根通过英国实验哲学理念构建了现代科学组织的典范;笛卡尔以法国理性文化自信确立了法国科学强国地位;洪堡以普鲁士文化建设了洪堡大学,使德国成为19世纪新的科学中心。这些具有世界影响力的思想家都是以文化自觉而进行知识生产的。中国教育学自主知识生产要正视中国传统文化的价值,把今天置入历史发展的整体脉络之中,在传而承之传、统而续之统的过程中承前启后,敞开今天^[22],赓续中国传统文化。中国传统文化中蕴含的儒释道思想,构建的“民为邦本”“自然和谐”“大同世界”“天下和合”等具有中国特色的教育学知识,能以强大的生命力、批判力、建构力破除西方理论的“等级性、压迫性、暴力性、霸权性、垄断性、不平等性、不公平性、片面性、野蛮性、随意性等问题”^[23],从而实现对西方主导的教育学知识生产逻辑、学术标准、方法范式的超越。

(2) 借鉴多元文化经验,推动视角创新

全球之间密切交流,文化之间相互融合,美美与共的文化格局的构建,使学科话语和现代学科的发展开始多元化转向。中国教育学自主知识生产不是一种单纯的学术探索,其“认知主体的自我关涉打开了通往表象领域的大门,而表象领域是内在的、固有的,它属于我们所有人,并领先于所表现的客观世界”^[24]。全球化带来的教育理论多样性为中国教育学自主知识生产提供了丰富资源。多元文化经验的借鉴能够带来新的视角和方法,但这种借鉴必须建立在文化自信的基础上,而不是盲目模仿,要在其尊重和吸收其他文化的同时,保持自身的独特性。

(3) 融通本土化与全球化,塑造融合话语

中国教育学自主知识生产需要在本土化与全球化之间找到平衡。本土化意味着中国教育学要在理

论和实践上充分体现中国文化和社会特征,而全球化则要求中国教育学要具备国际视野,参与全球教育学知识的交流与对话。中国教育学自主知识的创生既不能囿于本土、故步自封,也不能崇洋媚外、食洋不化,更不能陷入对立或相互抗衡。人类文明的进步离不开交流互鉴,知识的生长同样依托于世界文明的对话与彼此融合^[25]。教育研究者在开展研究时,既要深入理解中国教育的实际问题,又要关注国际教育发展动态。通过跨文化比较研究,发现中国教育与其他国家教育的异同点,从而提出具有全球意义的教育命题^[26]。

2. 深化实践导向,推动教育学知识生产新突破

推动中国教育学自主知识生产,需要培养教育研究的实践意识。“所谓实践意识,指的是行动者在社会生活的具体情境中,无需言明就知道如何‘进行’的那些意识。”^[27]教育实践决定了教育理论能否突破抽象与空洞,转化为可以操作适用的知识。因此,中国教育学的自主知识生产需要依托实践中的反馈机制,以“实践—理论—再实践”的循环模式,“赋能教育学知识生产的本质、意涵、方法、范畴、概念等所关涉的理论体系要素”^[28],确保知识生产的持续优化。

(1) 构建教育理论与实践联动的知识生产机制

教育理论的生命力在于其能通过实践的反馈进行持续修正和优化。“我们不能再把它当作我们自己的产物来加以感知的东西,这限制了我们自身的生产率,同时也约束了人的自主性和自我实现,并使主体同世界和自身出现了疏离。”^[29]这种实践推动理论反思、修正和优化的机制,使教育理论更加紧密地贴合教育实践,避免了抽象理论与实际应用的割裂。“中国教育学的理论创生要从中国教育实践中提炼新概念、新命题、新话语,并自觉接受实践的检验。”^[30]卢仲衡的自学辅导教学、李吉林的情境教育等成功教育实践,正是理论与实践“双向赋能”的典范。其不仅为中国教育学自主知识的创生提供了源源不断的实践素材,还深刻揭示了教育理论与实践间的互动对知识创新的积极推动作用。如此“双向赋能”的循环,既强化教育理论知识的应用价值,也拓宽教育实践的知识支撑,为中国教育学自主知识生产注入持续的创新动力。

(2) 强化研究成果的现实转化能力

中国教育学自主知识生产的新概念、新范畴和新表述应依据中国教育实践的既有问题,根植教育

现实性,改变言说悬浮于日常生活和实践需求的教育学话语。通过实证研究、行动研究等方法,突破“躲进小楼成一统”的知识生产模式,直面现实问题,深入挖掘潜在问题,使其真正应用于推动国家教育改革和满足人民教育需求的教育实践中。为此,研究者需要从以下三方面关注研究成果的现实应用。其一,加强与一线教育实践者对接。通过与教师、教育管理者、政策制定者、教育实践部门合作,了解实践需求,设计符合实际问题的研究课题。确保研究成果能够有效解决实际问题,并能在教育实践中得到广泛应用。其二,推动教育政策的落实。中国教育学自主知识能够为教育政策的制定和调整提供学理遵循。研究者应将其学术话语转化为具体的政策建议,推动政策的制定和实施,从而促进教育改革。其三,深化教育理论的解释。通过在国内学术期刊发表、研讨会、培训课程等方面的专题解释,将理论知识推广给教育实践者和决策者,使其能够应用于中国教育改革实践中,以提升教育理论的解释力。

3. 坚定学术信仰,铸造教育学知识生产新境界

教育研究者在长期的学术探索过程中,常面临自我效能感不足的困扰,学术挫败感等负面心理体验尤为突出。对此,教育研究者需要依托深层次的学术信仰来克服畏难心理,从而开拓教育研究的新境界。

(1) 发扬刻苦精神,坚定学术信仰

学术信仰不仅是对真理的执着追求,也是对学术的核心价值坚定的信念。其能够“在人们中间建立强有力的、普遍的和持续长久的情绪及动机,依靠形成有关存在的普遍秩序概念并给这些概念披上实在性的外衣,它使这些情绪和动机看上去具有独特的真实性”^[31]。在我国学术史上,有许多士人治学的例子,他们持之以恒,终成学界楷模。如北宋文学家欧阳修废寝忘食、夜以继日编写《新五代史》;清代文学家蒲松龄几十年如一日辛勤搜集《聊斋志异》的材料;曹雪芹“披阅十载,增删五次”才著成《红楼梦》等。学术创新需具有刻苦的精神,克服孤独,孜孜以求,学以穷理。面对长期性和复杂性的学术研究,“具备勇往直前的探索精神,时刻保持对知识的热爱和好奇心,能够以科学的态度和方法探索未知领域”^[32],以仰之弥高、钻之弥坚的奋斗姿态,勉励从事、踵其步武,担当起行动者的时代使命。“无论作为一种思维规范的真理功能被认定是什么,它都强加在有意识的行动者身上,而这些行动者则承

认它是对他的经验的某些材料的独特选择与组织。”^[33]只有如此,才可能在教育理论构建和学术思想等方面有所突破。

(2) 提升学术品格,弘扬学术理想

学术品格包括诚实守信、尊重学术规范以及对学术质量的严格把控。学术品格的缺失可能导致如数据造假、抄袭等学术不端现象的发生。提升学术品格,需要树立高尚的学术理想,反躬自省,摒弃学术“名利场”,秉持“仰望星空”的信念。“一旦认知主体反躬自问,把自己当作对象,意识生命的能动性便不再是它必须接受的对象形式。”^[34]陈寅恪曾在纪念王国维时说道:“士之读书治学,盖将以脱心志于俗谛之桎梏,真理因得以发扬。”^[35]讲的就是做学术要脱离俗气,坚持学术之思想自由、独立的精神。因此,开展学术研究必须考虑到人的学术品格境界。“个体必须被当作一个拥有某些被期望的特征,而缺乏某些不被期望的特征的‘自我’”^[36],必须赋予个体自我的精神自觉。中国教育学人要遵从自己的内心良知,远离那些让内心世界对价值取向心存质疑的问题。作为真正的教育学人不应执着于课题、论著、奖项等标签性评价,而应关注研究本身的创新性、方法的严谨性、观点的启发性及其对学科发展的实质贡献。教育学界所铭记的,从来不是外在的头衔与数量,而是研究工作本身的思想深度与创新价值^[37]。此种自觉超越功利化研究的行为,构成教育学人宝贵的学术品格,其内在驱动正是对教育研究本真意义的坚守,以及对以知识创新为圭臬的回归。

(3) 培育批判思维,激发创新潜能

批判性思维把个体行动视为“一种绵延而发生的,是一种持续不断的行动流,正如认知一样,有目的的行动并不是由一堆或一系列单个分离的意图、理由或动机组成”^[38]。个体对行动意向性进行反思性监控而形成的批判性思维,是推动中国教育学自主知识生产的内生动力,有助于阐明中国教育学的理论问题,促使“教育学者不断审视自己的研究立场、视角和成果,勇于挑战既有的教育观念和实践模式,探索更加客观、有效和具有启发性的教育理论和策略”^[39]。反之,批判性思维的缺乏会导致对域外教育理论的盲目接受,无法真正深入认识其知识产生的内在机理。教育研究者要在教育理论知识的探讨中,培养批判性思维,注重敏锐洞察新兴问题,勇于突破传统的学术框架,敢于探索新的研究方向和方法。通过弥补原有知识的不足,进而提出新概念、新方法,为中国教育学自主知识创新提供坚实的理

论支持。

4. 完善学术机制,构建教育学知识生产新范式

美国科学哲学家库恩指出,范式不仅引导科学共同体成员关注特定的学术问题,还塑造了学术知识生产的核心方向。“一旦接受一个共同的范式,科学共同体就无须经常考察它的基本原理,其成员就能完全专注于它所关心的最复杂、最深奥的现象。”^[40]构建中国教育学自主知识新范式,既是对现有教育理论的突破,也是对教育学术的系统性完善。

(1) 完善学术规范体系

学术规范体系是学术研究的基础,学术规范的建立和推行能维护学术的严谨性、真实性和可靠性,吸引具有共同学术追求的研究者。“以共同的范式为研究基础的人,都信守相同的规则 and 标准来从事科学。”^[41]通过建立和推进全面的学术规范体系,教育学的核心要素,如数据的准确性、方法的可重复性、结论的可信度和研究过程的透明性等共同的研究规范体系,使学术共同体成员都能遵循透明、规范且严谨的操作标准,在科研过程和知识生产上达成高度共识与认同。

(2) 构建科学评价体系

学术评价体系作为其知识生产的基础性机制,直接决定着教育学的质量和发展方向。当前,我国教育学术评价的量化标准,深受“五唯”痼疾的困扰。为了克服这一问题,教育学界亟须构建一个多维度的评价体系,以全面反映学术研究的多重价值。其需要关注学术成果的创新性,通过综合考虑教育研究的理论深度、创新贡献和实际应用效果等成效,打破仅依赖量化指标的局限性,真正体现学术研究的内在价值。同时,强化同行评审制度建设,通过多轮匿名评审机制、公开透明的评价标准和及时反馈机制,避免行政干预对学术独立性的侵蚀,真正引导教育研究回归其本质使命。

(3) 推进跨界融合体系

面对人文社会科学的交叉性,中国教育学自主知识生产需基于可供依存的认同标准^[42],融合心理学、社会学、经济学等多学科知识,建立跨学科合作平台,促进不同学科领域的研究者之间的交流与合作。通过跨学科合作研究,能够推动中国教育学自主知识的创新,拓展研究视角和方法。中国教育学会要联合哲学、经济学、统计学以及社会不同界域的知识谱系等开展研讨会、讲座和论坛,打破学科空间、内容、类型、主体等不同的跨界限制,突破不同界限

阻隔的“学以成己”“学以成人”的藩篱障碍,建立知识跨界、教育跨界、价值跨界、能力跨界的学术联合共同体,促进中国教育“跨以成己”“跨以成人”,推动中国跨界教育学知识体系的构建^[43]。

此外,我们的跨界教育还应胸怀天下,加强与世界国际化的教育学术交流与合作,除了积极参与国际教育学术会议、合作项目和交流计划,吸收国际教育前沿的研究成果之外,还要以建构者、主导者、贡献者的身份主持和设置国际教育交流合作项目,如基于我国教育公平、数字化教育建设等经验,牵头成立跨国教育学术联盟,依据“一带一路”教育协同联盟或亚太教育合作组织,通过主导联合教育研究、制定跨国教育知识标准等方式,构建具有国际影响力的中国教育学自主知识生产范式。

参考文献

- [1] 李政涛,周颖.建设高质量教育体系与中国教育学的知识供给[J].教育研究,2022,43(02):83-98.
- [2] 姜义华.章太炎评传[M].南昌:百花洲文艺出版社,2010:19.
- [3] 李永智.中国教育文明的鲜明特征[N].光明日报,2023-05-09(015).
- [4] 汤普森.意识形态与现代文化[M].高铨,文涓,高戈,等译.南京:译林出版社,2005:146.
- [5] CLARIVATE ANALYTICS. Journal Citation Reports:Education Category[EB/OL]. (2023-06-28)[2025-6-12].<https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/journal-citation-reports/>.
- [6] 张越.教育强国背景下中国教育学话语体系建设的全球语境——基于十本高影响力 SSCI 期刊的文献计量分析[J].教育发展研究,2024,44(19):60-68.
- [7] 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,2004,25(05):19-23.
- [8] 刘庆昌.中国教育学自主建构的广义认识论条件[J].西北大学学报(社会科学版),2024,61(01):86-97.
- [9][27][31][38] 吉登斯.社会的构成:结构化理论大纲[M].李康,李猛,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1998:42,42,111,62.
- [10] 郑永年.中国的知识重建[M].北京:东方出版社,2018:52.
- [11] 陈洪捷.学术研讨会为何沦为“表演”[N].中国科学报,2021-05-18(007).
- [12][36] 格尔茨.文化的解释[M].韩莉,译.南京:译林出版社,2014:112,19.
- [13] 赵梦雷.面向新时代中国教育学话语及其体系重构[J].当代教育与文化,2020,12(05):8-16+25.
- [14] 王晓升.论学术表演[J].江海学刊,2016(02):15-22.
- [15][18][37] 吴康宁.遵从自己的内心,在乎别人的评价[EB/OL]. (2023-07-19)[2025-6-16].<http://www.ersonsy.org/Info/Details/2694>.
- [16][33] 兹纳涅茨基.知识人的社会角色[M].郑斌祥,译.南京:译林出版社,2022:5,7.
- [17] 马陆亭.如何重建高校科研学术秩序[N].光明日报,2014-12-09(013).
- [19] 李政涛.教育科学的世界[M].上海:华东师范大学出版社,2010:153.
- [20][42] 赵梦雷,姜朝晖.中国教育学话语建构的三重限度及其超越[J].现代大学教育,2024,40(04):8-17.
- [21] 习近平.青年要自觉践行社会主义核心价值观——在北京大学师生座谈会上的讲话[N].人民日报,2014-05-05(002).
- [22][39] 刘铁芳.中国教育学的意涵与路径[J].湖南师范大学教育科学学报,2023,22(04):9-14+32.
- [23] 孙杰远.中国式教育现代化的基本问题[J].中国远程教育,2023,43(06):1-10.
- [24][34] 哈贝马斯.后形而上学思想[M].曹卫东,付德根,译.南京:译林出版社,2001:13,43.
- [25] 韩升,段灼辉.世界文明交流互鉴的文化主体间性证成[J].新疆社会科学,2025(06):117-125+173.
- [26] 赵梦雷.人类命运共同体理念下中国教育学话语的三重特性[J].江淮论坛,2023(06):181-188.
- [28] 赵梦雷,姜朝晖.面向中国式现代化的教育学自主知识体系建构[J].国家教育行政学院学报,2024(04):40-47.
- [29] 哈贝马斯.现代性的哲学话语[M].曹卫东,译.南京:译林出版社,2011:90.
- [30] 李永智,马陆亭,姜朝晖,等.中国教育学论纲[J].教育研究,2023,44(04):4-11.
- [32] 张茂林,康秀云,李金蓉.研究生学术道德的时代要求、现实审视与纾困之策[J].学位与研究生教育,2025(01):68-74.
- [35] 陈寅恪.金明馆丛稿二编[M].北京:生活·读书·新知三联出版社,2012:246.
- [40][41] 库恩.科学革命的结构[M].张卜天,译.北京:北京大学出版社,2022:224,59.
- [43] 李政涛.跨以成人:跨界教育的历史、现实与未来[J].教育研究,2023,44(05):43-57.

[作者:赵梦雷(1989-),男,安徽利辛人,淮北师范大学教育科学学院,副教授,硕士生导师,博士,中国教育科学研究院教育理论研究所,博士后。]

【责任编辑 郑雪凌】