

教育高质量发展问题研究的 “三重意识”与逻辑进路审思

满忠坤

【摘要】教育高质量发展作为问题被提出，具有客观的事实依据和现实逻辑，规约着教育高质量发展问题研究的“三重意识”与逻辑进路。教育问题作为特殊的社会历史范畴，深入推进教育高质量发展问题研究应重点强化主体意识、历史意识和代价意识，由此构成教育质量问题研究中价值—时间—选择三位一体的方法论规范。确证教育质量内涵的本质所是，厘清教育质量评价的现实之困，探寻教育实践质量改进的路径之可能，是推进新时代教育高质量发展问题研究应遵循的逻辑进路。

【关键词】教育质量；高质量发展；主体意识；历史意识；代价意识

【中图分类号】G40-012 **【文献标志码】**A **【文章编号】**2096-6024(2023)01-0003-13

改革开放以来，特别是党的十八大以来，我国教育事业同其他各项社会事业的发展都取得了令人瞩目的伟大成就，实现了跨越式发展，也为国际教育现代化贡献了更多更好的“中国智慧”“中国方案”和“中国力量”。在这一过程中，我国教育事业发展的主要矛盾也发生了阶段性转变。从新中国成立之初的教育为无产阶级政治服务的“政治取向”，到改革开放之后的教育为社会主义建设服务的“经济取向”，再到21世纪初期以来的办人民满意的教育的“民生取向”，表现为不同历史时期教育发展核心目标的不同定位和价值诉求，并呈现出不同时期教育发展质量观和教育发展范式的阶段性转换。

进入新时代，实现教育高质量发展作为重要的国家战略被提出，是以我国经济社会发展进入新的历史阶段为前提的，也符合教育自身发展规律的应然趋势，促进教育高质量发展和建设高质量教育体系成为我国各级各类教育发展的时代使命和战略选择。习近平总书记在党的二十大报告中指出要加快建设高质量教育体系，这是全面建设社会主义现代化国家的首要任务在教育领域的战略定位，为推进新时代我国教育领域综合改革、落实新发展理念指明了前进方向，提供了根本遵循。教育高质量发展与高质量教育体系建设具有内在规约关系，教育高质量发展目标的实现离不开高质量教育体系的支撑和保障，高质量教育体系建设的价值实现最终应体现为教育高质量发展目标的有效达成。具体到教育研究领域，厘清新时代教育高质量发展问题提出的现实逻辑，强化教育高质量发展问题研究的“三重意识”，明晰教育高质量发展问题研究的逻辑进路，是推进教育高质量发展问

项目基金：国家社会科学基金2020年度教育学一般项目“我国教育研究的范式梳理与‘中国经验’研究”（BAA200023）。

作者简介：满忠坤，聊城大学教育科学学院副教授，主要从事教育基本理论研究。

题研究的方法论前提,也是实现教育学知识体系和高质量教育体系的互动生成^①的必然前提和时代使命。

一、新时代教育高质量发展问题提出的前提

教育是一种复杂的社会历史现象,与社会的政治、经济、文化都有紧密的依存关系。“现代教育既要依托于现代社会,受现代社会诸多要素发展程度的制约,又要服务于现代社会,促进现代社会的进化与发展。”^② 高质量或理想的教育发展及其价值实现,是人类自有教育以来的永恒追求,也是教育研究者孜孜以求的学术使命与价值承诺。进入新时代,教育高质量发展问题的提出有其客观的事实依据、现实逻辑和独特内涵。辨明新时代教育高质量发展的现实可能、必然要求与应然趋势,是提升以教育高质量发展为主题的相关研究的科学性、有效性、价值性的基本前提,也是推进教育高质量发展战略目标如期实现的客观依据。

(一) 教育高质量发展成为现实可能

就一般意义而言,实现高质量发展是教育理论与实践的永恒追求,具体到不同时代、国家和地区,教育高质量发展的内涵诉求和实践样态又兼具一定的现实特殊性。现实中,无论是作为一个政策话语还是学术论题,教育高质量发展问题的提出不应是主观意志的任意所为、任意所想,必须根植于特定社会的政治、经济和文化基础,教育的社会制约性因此成为最基础的教育基本理论。在中国共产党的正确领导下,我国社会的主要矛盾发生了历史性改变。经过长期努力,中国特色社会主义进入了新时代,表明中国社会由高速增长阶段转向高质量发展的新阶段,实现了“发展范式”的历史性转型。2020年,我国国内生产总值历史上首次突破100万亿人民币大关,实现了历史性跨越;人均国内生产总值连续两年稳居世界中等偏上收入国家行列,与高收入国家发展的差距继续缩小,经济实力、科技水平、综合国力及民生事业实现跨越式发展。基于上述事实,我国经济社会发展进入新的历史阶段,能够为教育高质量发展提供更加有力的基础性保障,中国教育事业因此进入“高质量”发展的新征程。从教育的起源来看,教育作为一种社会存在,与人类赖以生存的物质和精神生活条件具有紧密的联系。社会的生产和生活的需要,是教育产生、发展的动力机制;伴随生产力的发展,劳动产品有了剩余,教育才有可能作为专门的培养人的活动从直接的社会生产中独立出来。尤其是制度化的学校教育,无论是教育目的的确立、教育内容的选择、教育规模的设计,还是教育权利与教育机会的分配,都受制于特定社会的政治、经济、文化发展为教育发展所提供的物质基础和知识积累水平。在中国特色社会主义进入新时代这一客观背景下,教育高质量发展问题的提出作为一种现实可能,是建立在对教育与社会发展的一般规律以及我国社会主义教育制度优越性的正确认识基础之上的。

党的十八大以来,以习近平同志为核心的党中央,把教育作为国之大计、党之大计,坚持优先发展教育事业,加快推进教育现代化进程,推动我国教育事业取得了历史性成就、发生了历史性变革,中国特色社会主义教育制度体系主体框架基本确立,教育总体发展水平跃居世界中上行列,教育面貌正在发生格局性变化。^③ 到2021年底,我国学前教育毛入学率为88.1%,比2012年提高23.6个百分点;义务教育阶段巩固率为95.4%,提高3.6个百分点;高中阶段教育毛入学率为91.4%,提高6.4个百分点;高等教育毛入学率为57.8%,提高27.8个百分点。各级教育普及程度

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 (2): 83-98.

② 黄济,王策三. 现代教育论: 第三版 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2015: 2.

③ 怀进鹏. 胸怀国之大者 建设教育强国 推动教育事业发生格局性变化 [N]. 学习时报, 2022-05-06 (1).

达到或超过中高收入国家平均水平，其中义务教育普及程度达到世界高收入国家平均水平，高等教育进入世界公认的普及化阶段。进入新时代，我们拥有世界上规模最大的国民教育体系，教育优先发展战略的投入保障机制日渐完善。自2012年以来，国家财政性教育经费投入占国内生产总值比例连续10年不低于4%，是财政一般公共预算的第一大支出，巩固了教育优先发展的战略地位，有力保障和推动了我国教育发展总体水平迈入世界中上行列。^①时至今日，教育发展的条件有了历史性的改变，这为新时代我国教育高质量发展提供了必要的、坚实的人财物的基础保障。追求新的教育发展范式，建设高质量教育体系，实现教育高质量发展，具备了更加坚实的物质基础和条件支撑。

无论是内涵的确立，还是具体实践样态的选择，教育质量都具有鲜明的社会历史规约性，并体现为特定的时代特征和独特内涵。作为一种教育发展价值取向的确立，“高质量”是基于我国经济社会和教育自身发展规律正确认识基础上的客观判断和科学选择，不应该将其泛化为抽象的概念、浪漫的理想，这是相关理论探讨必须确证的最为基本的逻辑前提。教育需要理想，但是从来不存在抽象的“好教育”，也不存在抽象的“教育高质量发展”或者“高质量的教育”。教育高质量发展目标的确立是一个从量变到质变的历史过程，有了过去的高速增长才有今天的转向高质量发展，这符合量变到质变的发展规律。^②进入新时代，教育高质量发展命题的提出，不是对既有教育质量观及其教育发展质量的简单否定，更不是把过去的教育发展质量作为批判的对象，而是在既有经济社会和教育自身发展水平的基础上，积极追求教育更高质量的发展，是立足经济社会发展现实可能的高质量。教育高质量发展不是无源之水、无本之木，无法超然独立于教育发展所依存的社会物质和文化生活之外。我国经济社会的高速发展带来综合国力的全面提升，各级各类教育事业的不断完善带来国民素质的全面提升，都为我国教育高质量发展提供了必要的坚实基础，教育高质量发展因此成为一种现实可能。伴随我国社会主要矛盾的转变，我国教育的主要矛盾转变为人民日益增长的美好教育需要和不平衡不充分的教育发展之间的矛盾。在全面建成社会主义现代化强国的新征程中，教育高质量发展成为我国教育事业发展的阶段目标和范式转型。

（二）教育高质量发展成为必然要求

今天，人力资本理论已成为一种常识性理论和国际共识，这也是世界各国和地区实施教育优先发展战略、加快推进教育现代化的内在逻辑。党的二十大报告从“实施科教兴国战略，强化现代化建设人才支撑”的高度，深刻阐释了推进中国式教育现代化的重大理论和实践问题，凸显了教育的基础性、先导性、全局性地位，为推动高质量教育体系建设指明了前进方向，提出了战略要求。人类社会发展的历史和逻辑均表明，教育作为一项重要的人力资本投入，是全面提升国家和地区综合发展水平，改善社会、家庭和个人生活质量的最有效途径。教育是经济社会发展的动力之源，在现代化建设中的基础性、先导性、全局性的地位和作用更加突出，理应为我国现代化强国建设提供更加强大的人力资源保障。这是时代发展赋予教育发展的新使命、新要求。党的十九大报告明确提出，“我国经济已由高速增长阶段转向高质量发展阶段”，与此同时，“我国仍处于并将长期处于社会主义初级阶段的基本国情没有变，我国是世界最大发展中国家的国际地位没有变”。2017年12月18日，习近平总书记在中央经济工作会议上指出：“中国特色社会主义进入了新时代，我国经济发展也进入了新时代。”“推动高质量发展，是保持经济持续健康发展的必然要求，是适应我国社会主要矛盾变化和全面建成小康社会、全面建设社会主义现代化国家的必然要求，是遵循经济规律发展的必然要

^① 孙春兰. 办好人民满意的教育 [N]. 人民日报, 2022-11-09 (6).

^② 洪银兴. 改革开放以来发展理念和相应的经济发展理论的演进：兼论高质量发展的理论渊源 [J]. 经济学动态, 2019 (8): 10-20.

求。”服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命，成为新时代我国教育高质量发展的必然要求。世界范围内，资源的有效利用日益成为人们关注的问题，因之有效利用公共资源的必要性日益增强。“在全球经济竞争的背景下，教育质量成为赢得经济竞争力的必要条件”，^①各利益相关方对教育质量问题越来越感兴趣，提高教育资源投入的产出效益，成为世界各国越来越感兴趣的核心关切和战略选择。

教育作为有目的的培养人的活动，从来不存在抽象的人性，也就不存在抽象的高质量的教育，教育质量最终应体现为人的发展质量和社会的发展质量。其一，教育高质量发展不仅仅是个教育问题，不应只关注教育自身发展的速度与规模等外在指标，其本身就负载着促进社会发展、促进人的发展的内在诉求。从这个意义上讲，教育质量是工具性的历史存在，是特定时代背景对教育发展提出的客观要求。其二，从教育与其他社会系统的关系来看，教育发展质量还涉及与政治发展、经济发展、文化发展、生态发展等方面的协同发展成效，这也是新时代教育高质量发展的应然遵循与价值诉求。其三，教育不仅受社会经济物力基础的制约，还具有鲜明的意识形态属性。为谁培养人和培养什么样的人，是探讨教育质量问题必须明确的根本前提。不同的历史时期、意识形态、社会制度，对人才培养的质量和规格的具体要求也不一样。党的二十大报告向世界郑重宣告：“从现在起，中国共产党的中心任务就是团结带领全国各族人民全面建成社会主义现代化强国、实现第二个百年奋斗目标，以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴。”进入新时代，我国教育的高质量发展应服务于全面建设社会主义现代化强国的时代要求，服务于中华民族伟大复兴中国梦的实现，服务于不断满足人民日益增长的美好生活的需要。这是我国社会主义教育性质的本质要求，更是事关“两个一百年”奋斗目标和中华民族伟大复兴中国梦的如期实现。当然，教育并不是，也无法孤立地实现人类的目标诉求，不应，也不能希望仅仅通过教育的高质量发展，就能实现上述诉求。教育高质量发展作为时代的必然要求，其功能的发挥是有限度的、有条件的，这也是学校教育功能有限性的基本规律使然。

（三）教育高质量发展成为应然趋势

教育高质量发展既是服务经济社会高质量发展的现实要求，也是教育自身发展历史进程和客观规律的体现。教育具有相对的独立性和继承性，教育高质量发展问题的提出，是我国社会主义教育事业自身发展阶段的应然趋势，也是反映教育事业内在发展规律的阶段性目标选择。进入新时代，我国教育事业的发展不但积累了丰富的办学经验，也积累了坚实的教育基础，形成了较为完备的教育制度和体系结构。教育不仅要适应经济社会的发展，也要通过积极寻求自我变革，不断优化目标定位、学制结构、办学层次、办学类型等，让教育更加主动、更加高效地服务于经济社会发展和人们对美好生活向往的需要。学校是培养人才的专门机构，社会是检验和选用人才的场域，学校不能脱离社会而存在。教育虽然对社会发展具有引领作用，但更要服务于社会对人才的需求，否则就会重蹈“学校繁荣，教育衰败”的覆辙。社会之所以不认可某类学校、某类专业的教育质量，根本在于学校培养的人才不符合社会的需要。基于这种现实，解决问题的逻辑不应是以说教的、主观愿想的方式强迫社会转变教育观念，不应期望社会一味被动地适应超前或保守的教育，而应通过教育自身变革提高人才培养质量，以高质量的人才供给，提高教育的投入效益和产出质量，在教育的继承性和发展性、适应性和先导性之间保持必要的张力。教育高质量发展作为我国教育研究的时代议题，不是抽象的理论假设、浪漫的哲学迷思，而应顺应我国社会主义教育在新的历史时期的发展趋势，

^① 经济合作与发展组织. 为了更好的学习：教育评价的国际新视野 [M]. 窦卫霖，等译. 上海：上海教育出版社，2019：31.

有所为，有所不为。高质量发展作为新时代教育发展的现实目标，预示了教育发展的新理念、新范式和新方法，旨在通过优化教育要素，改进教育结构，协同教育与社会发展，践行教育高质量发展的时代使命。

人类教育的起源和发展历史表明：知识积累到一定程度，必然要求教育变为专门的社会实践活动，向更高的水平发展。^① 据此，实现教育高质量发展既是全面建设社会主义现代化国家的重要对象，也是促进经济社会高质量发展战略性路径的选择。党的二十大报告指出：“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题。育人的根本在于立德。”教育现代化的根本在于人的现代化，中国式教育现代化的根本目标也应体现为人才培养质量的现代化，即重在培养堪当民族复兴大任的时代新人。具体到教育研究领域，我国经济社会发展进入新阶段作为一种背景事实，也是我们探讨教育高质量发展问题的前提共识。如何通过教育体制机制变革，构建教育高质量发展体系，促进教育高质量发展实践目标的达成，既是顺应我国教育事业发展的应然趋势，也是教育高质量发展作为“教育研究问题”存在的内在逻辑和价值诉求。教育高质量发展作为新时代教育发展的范式转型，有赖于教育发展理念、教育发展路径、教育发展目标、教育制度设计等的系统性优化。以教育发展的目标定位为例，从政治范式到经济范式，再到文化范式，从社会取向到民生取向，从效率优先到更加重视公平，都是教育发展范式转变的具体表现。以教育科学研究为依托，构建德智体美劳全面培养的教育体系，为教育高质量发展贡献教育学的理论智慧与实践方案，是教育学作为独立学科存在的使命与职责，也是新时代中国特色社会主义教育理论体系构建的应然趋势。

二、教育高质量发展问题研究的“三重意识”

教育作为一种社会历史性存在，推进教育质量问题研究应重点强化主体意识、历史意识和代价意识，这也是教育高质量发展目标有效达成应遵循的最为基本的方法论原则。教育质量问题的主体意识，旨在明确教育质量的服务对象，统筹主体教育价值取向的多元性和统一性；教育质量问题的历史意识，旨在强调教育质量问题的社会文化规约性，辨识教育质量变革在特定场域内的“可为”与“不可为”；教育质量问题的代价意识，旨在关注教育质量达成的效益问题，审慎考虑教育变革的利弊得失。上述“三重意识”是方法论意义上的共时性规范，对教育质量问题研究具有普遍的整体性规约意义。

（一）教育高质量发展问题研究的主体意识

关于教育质量的探讨，从来都没有缺席过对主体的默许或追问。自培根提出“什么知识最有价值”，到斯宾塞的“知识的比较价值”，再到阿普尔的“谁的知识最有价值”，都以明确或默许的方式追问教育知识、教育价值、教育质量的本真及其标准。确证教育质量的主体性，是教育高质量发展问题研究有效性的逻辑前提，贯穿于教育质量目标确立、教育过程路径选择和教育结果成效评价的全过程。教育与生活具有天然的紧密联系，离开了生活的坐标我们便无法有效定位真实的教育质量，对教育质量的认识也就无法达成科学性和价值性的统一。围绕教育质量的讨论贯穿教育的整个发展和认识历程，教育满足特定主体的需要情况，可作为教育质量的一般性定义。讨论教育的高质量发展不应脱离教育主体的生活境遇和价值诉求。每当我看到早晨父母们骑电车在车流中穿行送孩子去学校，而孩子却在后座昏昏欲睡的时候，每当我看到小学生在放学后挤地铁或公交时还在“赶做”家庭作业的时候，每当我看到各种形式的高考“誓师大会”的时候，都会不由自主地思考教育质量的本质是什么。什么是

^① 毛礼锐，沈灌群. 中国教育通史：第一卷 [M]. 济南：山东教育出版社，1985：42.

有质量的教育？我们需要何种质量的教育？谁来判断什么样的教育才是有质量的、高质量的？可以认为，教育对象主体的确立，是探讨教育高质量发展问题必须确证的核心前提。

教育是一种有目的的培养人的活动，可以说，具有多少实际存在的教育主体类型、主体层次，就有可能存在多少种不同的教育质量观。现实中，学生、家长、学校、研究者、社会用人单位、政府及其他利益相关者，都是教育中实际存在的对象主体。由于他们所持的立场、视角不同，其对高质量教育的理解、诉求也不尽相同，甚至彼此冲突。但是，无论是教育质量标准的的确立，还是教育质量目标的实现，都应统筹考虑国家、家庭、学校三方利益主体的质量观与现实诉求。历史与现实中，自然主义者或许总能提出各种具有诱惑性的教育信念或改革蓝图，他们往往浪漫地认为原始的、原初的、本然的就是最好的，并极为主观地精心挑选某些极端非凡的案例，来佐证自己观点的科学性。其实，从来就没有超历史的一劳永逸的“好教育”，抽象的“好教育”只能存在于抽象的伦理学或神学体系中，只能是抽象的、不现实的。“有些迷茫的自然主义者，总是带着新石器时代的天真异想天开，认为谁都可以在家里或大街上自学成才，实际情况显然并非如此。”^① 教育作为一种社会历史性存在，具有鲜明的社会制约性，教育质量的优劣因此也是客观的。自制度化的教育诞生以来，从来没有超越阶级或国家的教育存在，国家主体因此应是教育质量确立的重要主体之一。当然，对不同时期、不同国家类型，国家主体与教育其他主体的关系存在较大的差异。在阶级社会，国家主体作为社会统治阶级的代表，教育质量的优劣高低主要取决于统治阶级的利益，此时教育质量价值取向的国家主体与个人主体是不对等的，表现为典型的社会本位或国家本位的教育目的论及其对立关系。教育的主体不是抽象的精神存在，而是社会历史中的现实存在。因此，不存在所谓的教育质量的“终极诉求”，也不存在教育质量的“终极尺度”。对作为主体的“谁”的需要的满足，始终是教育高质量发展问题研究的出发点和归宿。

教育质量研究中主体意识的的确立，旨在关注教育实践中主体的多元性存在，在重视差异、尊重差异、理解差异的基础上，辨明教育质量的“应然追求”与“实然存在”的关系。否则，教育质量问题研究将难逃浪漫主义的不切实际，或者沦为“目中无人”的空泛说教。所以，那种认为理想的教育，就是使每个人更好地生活，除了生活之外，教育没有什么特殊的目的，教育理想的价值，就是能给儿童带来快乐、幸福的生活，不过是一种带有充分浪漫与幻想色彩的教育主张，是没有它的现实基础的。^② 在当今中国社会，学业成绩、升学率、就业率虽然不是教育质量的全部，但如果对此类教育主体的质量诉求视而不见，或者简单地批判否定，既不客观也不科学，甚至还是不人道的。以城乡教育高质量一体化发展为例，如果乡村学校升学率明显低于城市学校，乡村学校的高质量发展便无从谈起。乡村基础教育，乡村义务教育，只是一个“地域性”概念，不应被视为具有性质差别的“功能性”概念。传统社会的乡村和城市是相对孤立的，交往是有限的，继而形成了两种相对独立、具有差异性的文化类型。基于这个前提，乡村教育和城市教育确实具有性质和类型的差异。进入现代社会，城乡一体化是现实背景，是价值追求，也是未来趋势，乡村教育的价值取向不应单一定位为培养传统“留守农民”，乡村和城市人口的流动是新常态，乡村文化与城市文化作为生活方式，二者的差异性日渐缩小，这是事实。应进一步强化乡村教育的流动逻辑，“没有理由说乡村教育一定‘为农’，乡村儿童不得‘离农’。反倒是，希望乡村教育在促进社会纵向流动上发挥更大作用”^③。城乡教育高质量一体化发展目标的实现不应等同于普及性、平均值、最低标准等量化统计指

① 萨瓦特尔. 教育的价值 [M]. 李丽, 孙颖屏, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 21.

② 孙喜亭. 教育原理 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003: 300.

③ 邓友超. 乡村教育只能办得更好 [N]. 光明日报, 2021-05-25 (13).

标,更应关注人民群众的教育满意度的主观体验和价值诉求。至于应该不应该,则是另一个问题。乡村振兴需要出生在乡村的人才,也需要出生在城市的人才。我们总想着让乡村人建设乡村、振兴乡村,同时还在努力让乡村人建设城市,那么,为什么城市人就不该去振兴乡村呢?这是什么逻辑?党的二十大报告指出:“坚持以人民为中心发展教育,加快建设高质量教育体系,发展素质教育,促进教育公平。”“人民性”是中国特色社会主义教育制度的本质属性,这是我国教育领域一切改革举措与发展路径选择的根本遵循,也是中国式教育现代化的首要特征和制度优势。要深入贯彻落实以人民为中心的发展思想,就要坚持以人民为中心的教育高质量发展理念,着力提升人民群众在教育改革与发展过程中的获得感、幸福感,接续推进共同富裕成果在教育改革与发展进程中取得新成效。

(二) 教育高质量发展问题研究的历史意识

任何关于教育问题的讨论都应从根植的社会和历史背景出发,“因为我们不能离开随着时间流逝而发生的社会总体发展而孤立地理解教育”^①。教育质量问题研究同样应遵循这一方法论规范。无论是教育质量目标的确立,还是改进教育质量实践的路径优选,都无法脱离社会历史文化的规约。研究的本质是通过系统的理性探究,寻求既定问题的解决策略,或者为问题的解决提供新的认识、新的视角、新的方法。无论专业的历史学家喜不喜欢,普通人(我是指有思想的普通人)对历史研究一点也不是无所为而为的;他研究过去并不单单是出于闲情逸致的好奇心(尽管这偶尔也可以成为他的动机),而是因为他发现其中有一种不可缺少的知识,假如他要对自己的时代作出一种持平的估价的话。^②在我们的学术研究中,流行着一种机械庸俗的“实用主义”,认为教育研究必须给出研究问题的解决对策,这样的对策越具体,越具有可操作性、可复制性,就越有价值,否则就会被冠以“无用”的帽子。其实,对于任何事关公平正义的重大社会问题,并没有一种轻而易举、立竿见影、一劳永逸的技术通则。对这类问题的历史研究之所以有价值,是因为其有助于形成对当下问题更加全面、深刻的认识和理解方式,这是历史意识之于教育研究的特殊价值。历史意识是主体拥有的一种思维方式和方法论自觉,能够使研究者超越由时代造成的偏见与局限,以更加冷静、更具批判性的视角、立场看待问题。历史不应仅仅被视为存在于过去的既定客体,还是现实的根源,现实是历史的过程性存在。确立教育研究的历史意识,就是要把教育高质量发展问题置于历史与现实融通的场域内,为教育高质量发展的实践诉求提供新视角、新方法、新启示,以及可能的经验借鉴和历史教训。

教育高质量发展问题研究中历史意识的确立具有重要的方法论价值。其一,历史作为经验的价值。教育研究不仅要关注教育的活动史,还要关注教育的制度史、思想史(学术史);不仅要向历史寻求有益经验,发掘教育智慧,还要向历史吸取教训,规避因个人或少数群体的主观理想或任性而导致的各种“教育灾难”。人类历史的演变有其自身的规律,“人类之行动在大范围内展开,只循着若干因果关系,不能由各个人意愿左右,更难因着他道德上的希望而迁就”^③。确证“历史的问题只能在历史中解决”的方法论意识,澄明当前试图解决该问题的理念、范式、方式、方法等的偏误与不理智,指明未来有可能解决该问题的路径与条件等。因此,教育高质量发展是有限度的高质量,是与时代发展相契合的“有限度”的功能定位和价值诉求,而不是“理想国”里“无限质量”的教育终极价值诉求。其二,历史作为现实的存在。教育研究不仅要从历史的脉络中梳理问题的起源,还要预判教育问题的发展趋势;不仅要关注教育问题的当务之急,还要关注教育问题的历史存在与

① 莱文. 教育改革:从启动到成果 [M]. 项贤明,沈成文,译. 北京:教育科学出版社,2004:7.

② 沃尔什. 历史哲学导论 [M]. 何兆武,张文杰,译. 桂林:广西师范大学出版社,2001:183-184.

③ 黄仁宇. 中国大历史 [M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2015:348.

演变脉络,从历史变迁的历程和教育自身演变的逻辑出发,明晰问题原生的历史根源和时代症结。每个时代对教育问题的反思,不免受时代的局限,“着眼于教育的未来,回顾教育的过去,或许更有助于把握教育的现实”^①。历史意识不是“过去意识”,更不是“历史知识”,它就是现代意识、当下意识。研究者持有历史意识,有助于超越个体的狭隘生活空间,成为人类自我意识的自觉承担者、反思者和批判者。^②从历史的发展中看待教育质量问题,就是把教育质量问题的解决置于历史发展的脉络中,区分“不能”与“不为”,揭示教育高质量发展的历史规律,探寻高质量发展的逻辑进路与实践选择。

(三) 教育高质量发展问题研究的代价意识

教育高质量的成效既要考虑教育目的的达成程度,还要考虑教育目的达成的代价。现实中不难发现,无论是作为个体的学生,还是作为教育制度的学校或其他教育部门,总能列举出各种指标表明教育的高质量发展与比较优势。但是与之同时,我们很少关注与教育质量相伴的代价。这里的代价可以概略为三个方面:一是经济物质方面的投入,二是学生身心发展的投入,三是社会公平正义的投入。当我们为中国学生在国际学生评估项目(PISA)等国际教育质量监测中取得优异成绩感到欣慰的时候,是否也该关注我们青少年的近视率、肥胖率,还有他们的学业负担、心理健康问题,以及教育的“城乡差距”“留守儿童”等问题?“在大量开发经济资源的同时,人类却毫不吝惜地放弃人的发展资源。教育的学校中心主义、知识中心主义和经济发展中心主义使人身不由己地采用一种极端片面的人的发展资源的开发模式。”^③当我们因学校、地区各项教育绩效指标不断提升感到自豪的时候,我们是否也该反思各种形式的教育资源浪费、闲置,以及与之相伴的教育非均衡发展、教育不公平问题?探讨教育高质量发展问题,不仅要关注教育质量的结果达成,也要关注各种实存或潜在的伴生代价。

其实,柏拉图的“洞穴隐喻”早就暗示了文明、开化和教育是要付出代价的。当那个偶然走出洞穴的囚徒再次回到洞穴时,“他的代价肯定是受到嘲笑,他越轨行为的唯一恶果就是他带着被毁坏的视力重又回来了。这个比喻的寓意即是:努力向上爬是愚蠢人的行为。‘至于那些教唆追求自由和极力向上爬的好事者,如果我们有机会抓住他,处死他,我们一定会这么做的’”^④。同样,苏格拉底被处死,也是一个鲜活的警示。更早的希腊神话中的普罗米修斯也是典型的例子,他因盗取天火给人类带来光明而受到宙斯的惩罚。教育作为人类特殊的实践活动,特定教育质量的达成不可避免地要付出相应的代价。从这个意义上讲,教育代价和教育投入可作为同义语使用。但是,教育投入与教育代价又有区别。教育投入是一个中性词,其本身不涉及结果判断;教育代价本质上是一种基于结果的价值判断与选择,是指为达成特定的、既有的教育质量所作出的付出乃至牺牲。教育是有目的的培养人的活动,理想的教育质量观的达成应指向受教育者(学生)的全面发展,即面向全体的全面发展。探讨教育质量问题,应从教育根植的社会历史文化背景出发,确证必要的代价意识,以最优化的方式追求最优化的质量目标。在具体的教育研究过程中,无论是教育质量观的确立,还是教育质量评价的实施,都应充分关注教育发展的代价意识。教育发展的代价意识提醒我们,不应以忽视、牺牲学生和其他教育相关者的身心健康和幸福来追求效率,也不应因公平可能导致效率在短时间内的降低而反对改革。教育高质量发展追求的是一种长期而非短期的效率,关注的是基于公

① 陈桂生. “教育学视界”辨析 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 278.

② 于述胜. 也谈人文社会科学研究的“历史意识”: 基于教育研究的理论思考 [J]. 教育研究, 2012 (1): 53-58.

③ 项贤明. 泛教育论: 广义教育学的初步探索 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2001: 41.

④ 汤因比. 历史研究 [M]. 郭小凌, 王皖强, 杜庭广, 等译. 上海: 上海人民出版社, 2016: 218.

平的、可持续的效率。^① 提出教育质量问题的代价意识，旨在提醒研究者在追求教育高质量发展的过程中，充分评估可能或必然的代价。更重要的是，这种估价能否为教育决策者提供有益的启示，从而在教育决策过程中尽可能以最小的代价达成教育高质量发展的目标。^②

现代教育是现代社会的产物，理想的现代社会的构建离不开理想的现代教育，教育高质量发展的知识生产应服务于高质量教育体系的构建与实践落实。人类社会的历史进程和理性活动均表明，教育是人类、个体追求理想生活的最有效手段，却不总是有效或“如愿以偿”，必要的代价、事与愿违、始料未及常常伴随教育的历史过程。据此，极端者甚至陷入“教育无用论”的悲观与绝望。具体而言，代价意识的方法论价值有二。一是有助于警惕功利主义。教育质量的本质是一种价值选择及其实现，研究教育质量问题的不应忽视代价的客观性，更不应为了达成预设的质量标准无视现实或潜在的代价。“应试教育”“题海战术”“撤点并校”，以及“粗放型”增长方式导致的教育资源闲置、浪费等，都是这种功利主义质量观的体现。二是有助于警惕浪漫主义。教育代价的本质是教育发展的社会与人的制约性的体现，研究教育质量问题的不应无视代价存在的必然性，以一种不切实际的浪漫主义情怀论说教育，或者畅想一种不切实际的教育蓝图。比如某些自然主义、快乐主义教育的盲目推崇者，他们似乎忘记了，读书不是游戏，不刻苦学习是难以掌握现代科学的。没有玩出来的留美博士”，只有苦读，才能攀登科学高峰^③。其实，“这种卢梭式的观念归根结底是反人道主义的；因为这种观念认为，为了保持自然界的本来面目，必须限制人类文明的进步”，这样的主张和设想往往带有反动而空想的、片面而绝望的性质。^④ 教育的代价虽然不可避免，但通过教育决策优化可以增强教育改革代价的预判性、选择性，实现教育改革的“最大获利”原则。这也是教育研究的学科使命。

需要说明的是，本文提出教育高质量发展问题研究的“三重意识”，而不用“三种意识”或“三层意识”，旨在说明这三种意识是贯彻一切教育质量问题的共时性方法论原则，而不是说存在三种不同方法论取向的不同研究路径或研究范式。教育高质量发展作为一切教育活动的核心追求，不应也无法忽视教育的主体性、代价性、历史性抽象浪漫的实现。主体意识的确立使得教育质量问题的“价值属性”得以确立，历史意识使得教育质量问题的“时间属性”得以确立，代价意识使得教育质量问题的“选择属性”得以确立，由此构成“价值—时间—选择”三位一体的方法论规范。

三、推进教育高质量发展问题研究的逻辑进路

教育是人类社会特有的文化传递方式，学校则把这种方式不断推向科学化和专业化，极大地提高了文化传递的效率。教育质量是教育研究的永恒主题，追求高质量的教育是教育学的原初使命，也是教育学作为一门独立学科存在的知识价值承诺。因为一切教育研究的最终目的，都可归为通过提升教育的科学化和专业化实现人和社会的高质量发展。以上述“三重意识”为方法论准则，确证教育质量内涵的本质所是，厘清教育质量评价的现实之困，探寻教育质量优化的路径之可能，是推进教育高质量发展问题研究应遵循的基本逻辑进路。

（一）确证教育质量内涵的本质所是

明确教育质量概念的内涵所是，是教育质量问题研究有效性、科学性的前提。当前，教育质量

① 辛涛，李刚. 高质量发展时代教育质量评价的功能定位和重点内容 [J]. 人民教育，2020（20）：16-18.

② 袁振国，周军. 教育代价与教育决策 [J]. 教育发展研究，2000（1）：18-21.

③ 孙喜亭. 教育原理 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2003：300.

④ 弗罗洛夫. 人的前景 [M]. 王思斌，潘信之，译. 北京：中国社会科学出版社，1989：154.

的内涵理解和概念使用较为宽泛乃至随意。一是直接和间接转用作为“政策话语”的高质量发展概念，默许教育质量是“无须多言”的有效概念，使得教育质量的观念使用处于无意识或模糊的状态。二是把教育高质量发展等同于教育的理想追求，实则是一种具有主体赋予性的“好教育”的哲学阐释。历史与逻辑均表明，就教育质量的内涵而言，不同历史时期、不同主体会有不同的理解和诉求，是与国家或地区的社会、经济和文化发展水平相依存的兼具内在统一性与多样性的概念。无论是奉“知识即美德”，还是主张“知识就是力量”，都是教育质量内涵的时代表征。进入新时代，以教育高质量发展为议题的相关研究，首先应明确新时代教育高质量发展的独特内涵，这是构建具有中国特色教育质量体系的基本前提。因此，以高质量发展为指引探讨教育问题，首先要明确高质量发展之于新时代教育发展的具体内涵，区分教育质量的政策话语、理论话语、实践话语的逻辑关系与实践联系。现实中，往往以一种“拿来主义”的方式，把“教育高质量”视为不言自明的学术概念使用，并以此为前提为我国教育的高质量发展把脉开方。教育的本质在于促进人和社会的发展，二者具有内在的一致性，只是在不同的历史时期具有不同的侧重点。具体而言，就是要看教育促进国家发展、增进社会和谐、提升人民福祉方面的综合成效。“教育底本身是温和的改良的，无论何时都得顾及一般民众底现实利益，尊重一般民众底习惯，不使改良的进程发生障碍。所谓‘凶势利导’‘潜移默化’，都是形容教育功能的良好字面，也就是教育不能革命的见证。”^①教育的高质量发展不同于单一的教育规模扩张，也不同于单纯的教育条件改善，是一项系统工程，确立新的教育发展理念，探索新的教育发展路径，达成新的教育发展目标，是新时代教育质量问题研究的应然使命。

基于以上判断，以教育高质量发展为议题的相关研究，必须在教育与人的发展、教育与社会关系的基本逻辑框架内展开，否则必将陷入就教育谈教育、教育万能的误区。教育质量与教育价值具有内在的一致性，其本质是关于什么是好的教育、什么是善的教育的理论辨明与实践追寻。教育的质量观也就是教育的价值观，二者在概念的使用上可构成互释关系。教育质量的本质就是教育对于人的需要的满足情况，而人的需要不是凭空而来的随心所欲、任意施为，教育质量因此具有客观性。“历史上从来不存在什么抽象的‘人的价值’，也不存在着什么抽象的‘教育价值’。人们评定教育价值的标志，不是以抽象的完人的发展作为标尺的，而是从它所培养的人在社会发展中的作用作标尺的。”^②一切价值都是以一定人的主体尺度为根据的社会历史现象。价值并不是任何对象的孤立存在及其属性本身，而是事物同一定主体发生关系时才产生。

“满足个人与社会的需要”虽为教育质量的整体性评价标准，但现实中个人与社会需要的满足程度并不一致，有时甚至还会发生矛盾。这也是教育的“社会本位论”和“个人本位论”分歧的客观依据。由此，教育满足个人和社会需要的差异情况，以及作为类群体的个人之间的差异情况，应是教育质量问题研究关注的重要内容。一方面，每个教育的直接、间接参与者，都可能成为教育价值判断的主体，他们在参与教育的过程中，从教育能否以及如何满足其需要的立场，对教育质量可能形成不同的判断。另一方面，教育实践的参与者虽具有多样性，但其教育质量观往往受时代价值观念的制约，同样具有客观性。因为无论哪种教育质量观，“无不根植于一定的社会土壤，其盛衰枯荣，实同其社会背景有关”^③。今天，基础教育领域的“双减问题”“择校问题”“内卷问题”等之所以成为难以根治的“顽瘴痼疾”，便是客观体现。党的二十大报告明确指出：“中国式现代化是全体人民共同富裕的现代化。”落实党的二十大精神，要在全中国脱贫的基础上，促进全体人民共同富裕，

① 舒新城. 舒新城近代中国教育思想史 [M]. 长春: 吉林人民出版社, 2013: 4.

② 王焕勋. 马克思教育思想研究 [M]. 重庆: 重庆出版社, 1988: 89.

③ 陈桂生. 教育原理: 第三版 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 167.

教育肩负着光荣的历史使命。加快义务教育优质均衡发展和城乡一体化,优化区域教育资源配置,仍然是今后教育发展的重点,^①这也是新时代教育高质量发展的应有之义。“满足个人与社会的需要”也是教育的“社会本位论”和“个人本位论”分歧的根本。事实上,高质量发展作为一个政策话语,主要是一种发展理念的宏观表达,是对新时代我国经济社会发展范式、发展理念、发展目标的战略定位,并非针对具体领域的具体操作性的概念表达。因此,以高质量发展为指引探讨教育问题,首先要厘清不同语境下高质量发展之于新时代教育发展的具体内涵,区分教育质量的政策话语、理论话语、实践话语的逻辑关系与实践联系,探明教育高质量发展的问题之源,探寻教育高质量发展的路径方法。

(二) 厘清教育质量评价的现实之困

教育质量评价,不但要明确作为主体的教育参与者的客观需要,以此回答“谁的质量”,也要进一步回答满足主体的哪方面(或哪些方面)需要,以此回答“什么质量”。可以说,教育质量问题的确立,就是“谁的质量”和“什么质量”的交汇点。回到教育学的经典话题,就是有关教育知识价值论中从培根对“什么知识最有价值”,到阿普尔对“谁的知识最有价值”的当下追问。不难发现,阿普尔的教育质量观不是对培根教育质量观的抛弃或替代,而是对其质量观的进一步明确或细化,使得教育质量问题的主体性得以确立。当前,无论是学术界还是实践领域,对传统教育质量评价弊端的指责已成共识,并对教育质量评价改革提出了有益的理论与实践探索,只是成效并不理想,教育质量评价改革依旧是“老大难”。一方面,教育作为一种培养人的活动,特别是对人的思维、观念、品德等精神品性的培养,具有显著的隐蔽性、模糊性、滞后性,这使得教育质量评价无法做到客观明了、立竿见影。特别受当前竞争取向、功利取向教育评价观念的牵制,使得基于长时段、追踪式的教育评价更不容易被重视。另一方面,教育质量评价是一个比控制论中的“黑箱理论”还要复杂的现象,因为我们既不能准确测量信息的输入,也无法准确获得信息的输出。教育评价检测的指标水平,与教育或学生发展的实际水平二者虽具有不同程度的相关性(这也与测评工具本身的信效度有关),但其实都是一种间接性评价。研究者围绕教育质量评价虽也构建了多样化的评价体系,但立竿见影的创新实践可望而不可及,提升教育评价指标的切实有效性、科学性,依旧是相关研究的难点所在。

时至今日,教育评价在教育实践中扮演着越来越重要的角色,成为改进、问责、规划不可或缺的工具和手段。与之同时,学术界关于教育质量评价的理念多有共识,但教育评价之于实践改进的成效依旧不理想。科学有效的教育评价是改进各级各类教育实践和优化教育质量的关键。然而,在批判传统评价范式业已成为“过时的时髦”的今天,倡导以增值性评价、过程性评价、诊断性评价等为代表的现代评价范式,也缺乏创新性。问题的关键是,人人都知道不应唯分数,不应仅仅盯着升学率,但是研究者在对此进行批评指责的同时,多以一种“世人皆浊我独清”的浪漫主义构建教育质量的“理想国”,而有意无意遗忘了现实中此类评价观念与行为“屡禁不止”的客观根源。教育质量评价本就有“质量监测”和“质量筛选”的双重使命,“国家义务教育质量监测”和“中国高考”等,分别是上述教育质量评价取向的典型代表。存在的不一定是合理的,有时恰恰是需要改造的,但教育研究不应对此类客观存在视而不见,或不屑一顾。教育作为一种预期的投入,“社会规则设定的利益回报方式才是形成人们愿意学习的有效榜样的原因,无论什么样的教育都不可能胜过社会规则的力量”^②。其实,我们更需要考虑的是,教育评价作为教育实践中熟悉而寻常的现象,人们

^① 顾明远. 奋进新时代,谱写教育新华章 [J]. 中国教育月刊, 2022 (11): 1.

^② 赵汀阳. 教育问题: 遗产、经典和榜样 [J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2020 (2): 10-14.

为什么会固守“明显愚蠢”的教育质量观，为什么学校、学生、教师、家长、社会都被“明显愚蠢”的教育质量观所迷惑？事实上，“真正在社会生活中延续并直接起作用的，却常常不是那些高明的思想，而是一般性的普遍性的知识与思想”。它通过最基本的教育构成人们文化的底色，成为人们生活的规则和理由。^① 学术研究是科学的事业，也是学者的公共使命。探讨教育质量评价问题，如果不能冷静思考上述前提性问题，只能是不切实际的自说自话，是缺乏责任和担当的。特别是对那些一心想与“国际接轨”的知识分子而言，千万不要忘记身后的广大乡村和数量庞大的农民兄弟及他们的实际生存处境，在与“国际接轨”时，小心与“国内脱轨”^②。

（三）探寻教育实践质量改进的路径之可能

教育是复杂的，教育研究也是复杂的。教育又是普通的，现代的每个人都离不开教育，教育问题具有常识性，它几乎和我们每个人都有关系。教育研究不能脱离对教育实践的关注，教育研究如果不能很好地观照教育实践，也就失去了存在的价值和意义，失去了知识生产的根基，容易走向“知识异化”的误区。教育质量是一个事实与价值耦合的概念，无论是作为认识对象还是客观实存，都不是价值无涉的存在。高质量的教育可以理解为通过教育发现、选择，培养个体的潜力，并使之成为终生的事业，这也是教育研究的价值追求。教育研究不应从抽象的概念、浪漫的理想出发，而应从教育改革中的现实问题出发。这是教育学安身立命的根基所在。高质量发展作为独特的时代话语和发展范式转换，旨在“由规模扩张转向结构升级，由外延式发展转向内涵式发展，实现教育更公平、更均衡、更协调、更全面、更创新、更优质、更可持续及更安全的发展”^③。如何把理论成果转化为教育高质量发展的实践成果，是教育研究者应当思考的前提问题，也是教育学恪守实践品性、兑现价值承诺的路径选择。

概括而言，以教育实践质量改进为旨趣，相关路径的选择可归为四种主要研究范式。其一，“哲学范式”。主要以教育与人、与社会关系的哲学阐释为基础，以此构建教育质量的“理想国”。这一范式从“大教育论”的立场出发，旨在祛除教育高质量发展中的“理性混乱”和“价值迷失”，为推进教育质量变革提供智慧启迪，为改进教育质量实践提供知识基础和理论指引。其二，“教学论范式”。主要通过学校教与学的变革提升育人质量，具体包括教育的理念、内容、方法等的改进，以此实现教学过程最优化。该范式以学校教学变革为抓手，借鉴心理学、社会学、文化学、人工智能科学等的最新研究成果，为教育质量的改进提供多学科、跨学科的理论借鉴和实践策略。这也是巴班斯基“教学过程最优化”理论的逻辑起点。其三，“管理学范式”。旨在通过优化教育体制结构与资源配置方式，提升教育投入效益。管理学的本质是对效率的追求，实现教育发展中人财物的最优效益，是管理学范式引入教育研究的价值追求。其四，借助认知神经科学和“人工智能”促进教育和教学变革，则是更加复杂的“新范式”。人工智能在今天似乎成了一个被滥用的时髦话语，人工智能赋能教育高质量发展的技术和伦理限度同样是不容回避的迫切问题。这不仅有赖于“基于脑的教育学”“算法教育学”对人的心理机能的科学揭示，也关涉到人之为本质的“终极之问”。“教育应该以人文主义为基础，以尊重生命和人类尊严、权利平等、社会正义、文化多样性、国际团结和为可持续的未来承担共同责任。”^④ 试想，如果科学真的发展到“人对自己不再成为秘密”，知识、技能、情感等的“学而知之”可以被轻易“复制”或“传输”时，人存在的意义、教育存在的意义将

① 葛兆光. 中国思想史：导论 [M]. 上海：复旦大学出版，2013：15.

② 曹锦清. 如何研究中国 [M]. 上海：上海人民出版社，2010：93.

③ 柳海民，邹红军. 高质量：中国基础教育发展路向的时代转换 [J]. 教育研究，2021（4）：11-24.

④ 联合国教科文组织. 反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？[M]. 北京：教育科学出版社，2017：1-2.

何以寄托？今天困扰我们的教育高质量发展问题是否还将成为问题？这或许才是教育学的“原点性问题”。试想，如果真的到了那个时候，“后人类时代”的隐忧将真的成为我们必须面对的“人类之困”与“教育之忧”！

总之，无论是就人性复杂性的哲学立场，还是就人的社会历史性的现实存在而言，教育质量问题的都属于人类生活中一类没有永恒解决办法的重要问题，因为它“严重地触及了众多个人的生活，影响了重要的制度和极有价值的事物”^①。现实中，无论是“德智体美劳全面发展”的质量内涵的定位，还是“进步即质量”的增值性质量评价观的确立，再或者是“建设高质量教育体系”的路径选择，业已成为学界和实践领域的共识，没有谁会反对此类质量理论或理念的正确性、必要性。但是，如何把教育高质量发展的本质确证、理论推演、体系建设付诸实践，为教育实践提供理论指引和改进策略，乃是教育研究亟须兑现的价值承诺。教育与生活具有天然的一体关系，“文化多样性是教育多元存在的根基，也为教育研究范式的选择提出了多元化的诉求”^②。“研究活的教育，走进活的教育”，在“活的教育”中创生“活的教育学”，^③是“中国气派”教育学的创生机制，也是教育研究服务高质量教育体系建设的方法论遵循。

（责任编辑 郭晨跃）

Triple Consciousness and Logical Approach of the Research on High-Quality Education Development

Man Zhongkun

(School of Education Science, Liaocheng University, Liaocheng Shandong 252003, China)

Abstract: High-quality education development is put forward as a problem, which has objective factual basis and realistic logic, regulating triple consciousness and logical approach of the research on high-quality education development. Education is categorized in special social and historical extent. The research should focus on strengthening subject, and historical and cost consciousness to constitute the methodological norm of value-time-choice of the research. To confirm the essence of education quality, to clarify the realistic difficulties of education quality evaluation, and to explore the ways to improve educational practice quality are the logical approach to promoting the research in the new era.

Key words: education quality; high-quality development; subject consciousness; historical consciousness; cost consciousness

① 希尔斯. 论传统 [M]. 傅铿, 吕乐, 译. 上海: 上海人民出版社, 2014: 347.

② 满忠坤. 教育研究的文化学范式及其方法论阐释 [J]. 中国教育学刊, 2021 (4): 47-52.

③ 张诗亚. 回归位育: 教育行思录 [M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2009: 26.