

学前教育专业知识生产的问题、困境与破解路径

◆ 杨宁

摘要 借助英国学者吉本斯的知识生产模式 2 理论对大学学前教育专业的知识生产进行分析, 提出学前教育专业知识生产具有模式 2 的诸多特点, 如典型地表现出超学科性, 内生地具有经验性、内隐性、个体性和情境性, 兼具社会弥散性、社会问责和反思性。同时, 与相关专业的知识生产相比, 学前教育专业知识生产呈现出某些特有的问题甚至困境, 如缺少文化自觉, 学科自身遭遇结构性问题, 无法达到“高深知识”生产的程度, 缺少学术表达的途径, 需要借鉴多学科研究方法等。基于契合模式 2 的潜在优势, 提出学前教育专业知识生产问题和困境的破解路径: 根本改变现有人才培养体系; 树立方法意识, 努力构建学前教育的主体方法论; 提倡反思意识, 树立文化自信。

关键词 学前教育专业; 知识生产; 模式 2; 主体方法论

中图分类号 G61

文献标识码 A

文章编号 1002-4808 (2018) 12-0027-07

大学是知识生产的最主要场所之一, 大学学前教育专业无疑是学前教育知识生产的最主要场所。与相关专业的知识生产相比, 学前教育专业的知识生产呈现出某些特有的问题与困境, 例如: 学术生态恶劣、缺乏高质量产出、缺乏学术表达途径、缺少学术话语权等。这些问题又与学前教育专业本身存在的结构性矛盾、方法论意识淡薄、实证研究困难和理论薄弱等问题有着密不可分的关系。而学前教育专业内生地具有的实践性、经验性、内隐性和情境性的特点又极大加剧了这些矛盾, 凸显出学前教育专业知识生产的深刻危机。在学前师范教育转型和迅速发展的今天, 这些问题与困境已经成为严重制约学前教育专业发展的重大障碍。本文借助英国学者迈克尔·吉本斯 (M. Gibbons) 等人的知识生产模式 2 理论对学前教育专业知识生产的特点、问题与困境进行了系统分析, 并对问题的破解路径进行了初步探讨。

一、知识生产的范式转变

1994 年, 英国学者吉本斯等在《知识生产的新模式: 当代社会科学与研究的动力学》一书中提出了知识生产的新模式理论。吉本斯提出“我

们熟知的知识生产模式之外, 正在浮现出一种新的知识生产模式。这种新的知识生产模式影响十分广泛, 不仅影响生产什么知识, 还影响知识如何生产、知识探索所置身的情境、知识组织的方式、知识的奖励体制、知识的质量监控机制等等。”^[1] 吉本斯这里所说的人们熟知的知识生产模式就是指知识生产模式 1, 或者传统的知识生产模式, 而正在浮现的、新的知识生产模式则被称为知识生产模式 2。模式 1 是指以德国洪堡大学为代表的近代大学形成的知识生产方式, 主要是牛顿以来的科学知识的生产、管理、表征和传播方式, 也是基础的、纯粹的、制度化的和同质的科学研究方式。概括而言, 模式 1 知识生产是基于学科的, 或者说是“在一种学科的、主要是认知的语境中进行”。^[2] 而模式 2 是在模式 1 的基础上逐渐形成的, 是在应用环境中, 以跨学科方式进行的知识生产方式。

知识生产模式 2 不同于传统的知识生产模式 1, 它具有以下特征。一是情境性。模式 2 知识生产是在更大范围内的多种因素的结果, 涉及实业、政府、各类人等, 面临不断的谈判和社会协商, 以取得利益一致。二是跨学科性。模式 2 知识生产由于更多的源于解决实际情境中的具体问题,

超越了单一的学科范畴,需要多学科动态地交互作用,因此具有天然的跨学科性质。吉本斯认为跨学科是模式2知识生产的首要形式。“模式2知识生产打破了学科界限,形成大学与社会和市场的良性互动,更为重要的是,大量的跨学科研究开始进入大学,成为学科整合的显著标志和重要方法,致使科学研究日益呈现多元化、多视角的繁荣发展景象。”^[4]三是异质性和组织多样性。今天,知识生产的场所和来源日趋多元化,呈现分布式特征。经典意义上的大学已经不再是知识生产的唯一场所,学校以外的机构,如政府部门、社会组织、企业的实验室或研究部门、咨询机构等都出于自身的需要参与知识的生产过程。同时,知识背景和训练各异的知识生产者随着不断出现的新问题而进行合作,知识生产团队往往异质性很强,知识生产的场所和从业者呈现出“社会弥散或社会分布”(Socially Distributed Knowledge)和异质性的特征。四是关注社会责任与反思性。“由于知识弥散于社会,知识的生产直接关系到公众的利益,因此,社会问责已经渗透到知识生产的整个进程之中。这不仅反映在对于研究结果的阐释和传播中,还体现在对问题的定义以及对研究优先次序的设置上。”^[5]

吉本斯进一步指出:大学科学研究正在分裂为模式1和模式2两种方式,并逐渐走向模式2。而且,模式2不仅存在于自然科学领域,也广泛存在于社会科学和人文科学领域。吉本斯的模式2知识生产观对理解现代大学的知识生产提供了新的视角,也较为准确地把握了现代知识生产方式的变迁特征,但引发了诸多质疑和争论,如模式1和模式2的区分是否合理?二者究竟有没有明晰的界限?值得注意的是,模式2的分析框架已经被越来越多的研究者用于当代社会特别是大学知识生产的转型。

二、学前教育专业知识生产的特点

本文中的学前教育专业是指大学特别是高等师范院校的学前教育专业。高校学前教育专业无论从学生培养、论文发表、著作出版还是国际学术交流等方面来看都已经是我国学前教育专业知识生产的最主要场所。

从学科角度看,学前教育专业是教育学下的二级学科。学前教育专业的知识生产旨在“指导学前教育实践,解决学前教育实践中的问题;探

索学前教育的新知识,揭示学前教育的规律;为教育决策提供科学依据,影响学前教育政策。”^[6]然而,令人遗憾的是,这三个使命的达成都是比较薄弱的,即使是许多实践取向的学前教育方案也往往缺乏清晰的理论建构和长期的实验研究支持。同时,从学科历史追溯来看,学前教育专业的知识生产与教育学的知识生产也有着巨大差异,教育学学科起源是理论导向的,其知识生产更符合模式1的特征。而学前教育学科的起源更多是实践或社会导向的。近现代意义上的公共学前教育是工业革命和空想社会主义思想的产物,其目的在于解决产业工人和社会的后顾之忧,主要任务是为工作的母亲看护和照料幼儿,兼有慈善救济和福利性质。这不仅形塑了学前教育知识生产的主要特点,也为其存在的问题埋下了伏笔。尽管随着社会的发展,今天的学前教育已远远超越简单看护的功能,无论在发达国家,还是发展中国家均已纳入国民教育体系,成为基础教育的基础,但作为学科的学前教育与教育学其他二级学科相比是比较“另类”的,几乎一开始就是一门实践性极强的“学科”。也可以说学前教育专业的知识生产一开始就与模式1古典大学象牙塔似的知识生产有很大距离,而相对比较契合模式2的特点。

(一) 典型地表现出超学科性

模式2的显著特征之一就是“问题导向”,而不是传统的“学科导向”。通常研究者在解决具体情境问题的过程中会“超越任何单一的学科”。学前教育学无疑是最特殊和“跨度最大”的教育学类二级学科,是典型的“小专业,多(跨)学科”。它的内容不仅涵盖了教育学类绝大部分二级学科,同时也涉及相关一级学科及其二级学科门类,如哲学、心理学、人类学、语言学、神经科学、生理学、卫生学等,还涉及法学、社会学、财政学、历史学、伦理学、文化学、美学、艺术、体育和运动科学甚至建筑学和景观学等。不是说其他教育学类二级学科就没有涉及多个学科,而是说学前教育学把这一特点推到极致。

显然,学前教育专业的知识生产与模式1强调单一中心学科的倾向是矛盾或者不相容的,也可以说它根本够不上模式1,而更加符合模式2的特点。不过,应当承认,目前学前教育专业的知识生产还远远谈不上是超学科的,顶多是对相关学科知识的借用,因为超学科需要“发展出自

己独特的理论结构、研究方法和实践模式”^[6]。

(二) 内生地具有经验性、内隐性、个体性和情境性

早在20世纪50年代,著名学者迈克尔·波兰尼(Michael Polanyi)在其《人的研究》一书中指出“人类的知识有两种。通常被描述为知识的,即以书面文字、图表和数学公式加以表述的,这只是一类类型的知识。而没有被表述的知识,像我们在做某事的行动中所拥有的知识,是另一种知识。”^[6]这里可以表述的知识就是我们在日常话语中所理解和谈论的知识,是外显的、能够明确说明的知识,所以也叫作明晰知识(Explicit Knowledge),一般来讲,明晰知识可以被清晰界定、明确表达和可量化的知识,具有公共性和客观性;而后者,所谓“没有被表述的知识”,即我们在做事或实际行动中所拥有的知识则被称为默会知识(Tacit Knowledge)或隐性知识。默会知识是内隐的、个体的知识,具有较大的主观性和体验性,蕴含于实践和体悟的过程,通常无法量化或明晰表达。“默会知识作为个人知识,它深深地扎根于个体本身而与认识主体须臾不可分离,如果一旦离开了产生它的母体,它便失去了生命,而游离于其母体之外的只是一些毫无生命的明确知识,正是默会知识与知识主体合一的特征,使它与明确知识区别开来了。”^[6]学前教育专业的知识生产内生地具有经验性、内隐性和情境性恰恰是指学前教育关涉的知识很大程度上具有默会知识的上述特点。同时,也可以说学前教育更多涉及朴素知识和地方性知识,而非抽象的、普遍化的和外显的理论知识。正是因为经验性、内隐性和情境性,当学前教育工作者遇到“具有争论性的问题而要提出建议时,他所根据的不是知识体系,而只是常识性的考虑或仅仅是方便从事”^[6]。

(三) 兼具知识生产的社会弥散性、社会问责和反思性

吉本斯指出“一种弥散于社会的知识生产体系意味着,其知识由整个社会的个人和团体提供,并分配给这些团体和个人。”^[15]或者说“知识在大范围的潜在知识生产场所之间和不同的应用环境之中进行传播”^[6]。学前教育专业的知识生产无疑符合这一特征。实际上,即使与同在社会科学和人文科学领域的哲学、人类学、政治学等学科相比,学前教育因其涉及大量“朴素”知识,关

联千家万户,其知识生产的社会弥散性要广泛得多。

知识生产的社会问责和反思性则是指:知识生产者要具有高度的研究应用敏感性和社会责任感,高师学前教育专业的知识生产直接面对幼儿园、社会和家庭,无疑比其他学科承担了更多的社会责任。而反思性本身就是人文学科的重要特点,作为人文学科的学前教育很大程度上无疑需要强调反思性。特别是当下学前教育的产业化、市场化带来的问题对反思性提出了更高的要求。此外,根据吉本斯的说法,人文学科的“社会情景化”导致其反思性遭遇困境。而值得注意的是,学前教育知识生产由于学前教育学科本身的理论性不强和外部实践的零散与复杂,导致其反思性遇到极大的困境。

三、学前教育专业知识生产的问题与困境

(一) 缺少文化自觉

1903年,湖北巡抚端方开办我国第一家学前公共教育机构——武昌蒙养院,标志着我国近代学前教育的诞生。武昌蒙养院引进日本园长和教师,采用日本幼儿园教学模式。此后,我国学前教育也逐渐开始引进和学习美国、苏联等国的学前教育思想与经验。改革开放以来,有较强影响力的各国各家学前教育思想流派和课程,如蒙台梭利(意大利)、瑞吉欧(意大利)、多元智能(美国)、高宽课程(美国)、华德福(德国)、学习故事(新西兰)等几乎都可以在中国找到拥趸和“传承者”。大量西方学前教育思想和课程直接移植、推广,几乎是没有任何约束地被引进我国的这一现象,套用阎亚军(2012)的话,可以说是“他国导向型知识生产方式”,具体是指一些中国教育学者“从西方教育学,特别是现当代西方教育学那里简单移植、套用或演绎而生产出教育学知识的方式”^[6]。在这个过程中,“西方教育学者是知识生产者,而中国教育学者是知识消费者。西方教育学者掌握着教育知识的生产程序、标准,控制着教育学的话语权、支配权”^[6]。应当承认,引进发达国家思想和理论本身并没有错,后发国家学习先发国家的经验也是后发国家发展的必经之路,但如果仅仅是其他国家或民族的文化和思想单向地引进和输入,缺乏自我意识和批判反思能力,就无异于自我殖民。学前教育领域长期出现这样的本土文化

失语和直接移植外来幼教理论的局面不是偶然的,充分反映出学前教育知识生产缺少理论思维和文化自觉,实际上也是学前教育知识生产缺少反思性的表现。

(二) 遭遇结构性问题

学前教育专业知识生产遭遇“结构性问题”是指学前教育专业涉及的学科领域极为广泛,专业人才培养和知识生产上极易陷入“样样学(研究)一点,样样不精”的困境。几乎每一所高校学前教育专业课程设置除公共课、基础课外,都包括大量技能课(钢琴、声乐、舞蹈、美术、手工等)、“三学(学前教育学、学前心理学、学前卫生学)六法(各科教学法)”,还有研究方法,行为观察、测量评价等课程。这样的课程计划已经涵盖了生理学、心理学、教育学、哲学、统计学、文学艺术等方面的内容,还包括广泛的才艺技能训练。四年下来,学前教育专业本科生根本无法在学术上得到很好的训练,难以形成扎实的专业理论和方法论基础。同时,现有的学前专业教师(知识生产者)也很难像自然科学甚至社会科学工作者那样聚焦于某一具体问题或领域,往往面临大量的关联性问题,研究中很容易遇到知识的“指数爆炸”。文东茅和沈文钦从北京大学教育学院知识生产模式2的实践案例中指出,现实的需要总是不断变化、分散和非连续的,因此模式2研究者常常需要在不同的研究问题之间来回转换,容易导致不能长期聚焦于某一领域和研究方向,在学术共同体内部,按照模式2从事研究的学者仍然有被主流体制排斥的风险。^[1]实际上,即使在教育学内部,学前教育专业的知识生产也往往是受排斥的。

值得注意的是,学前教育专业知识生产(乃至人才培养)存在的结构性问题暗合了经济学中的完全理性。所谓完全理性是指行为人是全知全能的,可以在诸多决策方案中进行最优选择。著名行为科学家赫伯特·西蒙(Herbert A. Simon)对这一观点进行了批判,他指出,人类理性不是全能的神话理性,只能在一定的限度之内起作用,而个体也只能非常有限地触及客观世界的表层。例如,人们关于每个备选方案的后果的知识和预见不可能是完备的,只能是零散的、片段的和模糊的;对于未来事件的价值,人们的想象和猜测肯定是不完整的;在所有可能的备选方案当中,人们作决策时想得到的,只有其中很少

一部分。因此,“一切管理决策都有一个内在约束,即可用资源的稀缺性”,这种内在约束“可能就是生物自身的生理、心理限度”,^[2]因此,人类理性本质上是有限理性(Bounded Rationality),而有限理性的心理机制正是人类有限的信息加工能力。西蒙的有限理性说是关于人类抉择或决策的科学,但它的基本思想对于我们认识学前教育的“结构性缺陷”也有很大的启发意义,大学学前教育专业研究者只有认识到有限理性的合理性,避开指数爆炸,才有可能作出高质量的研究。

(三) 无法达到“高深知识”生产的程度

由于上述这些特点,学前教育专业的知识生产不仅有别于相关社会科学和人文科学的知识生产,而且往往无法达到“高深知识”生产的程度。这里所说的高深知识是人类知识中以学科形态表征和呈现的最为基础、最为艰深通常也是最为前沿的知识,旨在“解释事件为什么会发生和其发生的原理上,主要涉及思考和行为方法”^[3]。长期以来,人们之所以用“象牙塔”来隐喻大学,不仅是因为大学与社会保持一定距离,也因为大学是人类“高深知识”生产的场所。一个学科“高深知识”生产的程度直接决定了该学科在学科谱系中的学术地位和话语权。遗憾的是,学前教育专业的知识生产显然无法企及高深知识中相对来说最深奥的那一部分。当然,这个问题并非学前教育专业独有,只不过尤其突出罢了,因为这一问题本身就是大部分学前教育专业所属的高等师范院校的痼疾。与综合性大学相比,高等师范院校的专业和学科基础都相对薄弱,在深度与广度上都有所欠缺,从作为评价学科水平和学校科研实力重要指标的重点学科数量看,高等师范院校就远逊于综合性大学。^[4]

此外,教育科学本身也存在诸多问题。50年前,皮亚杰就曾经痛陈教育科学的贫乏和发展的缓慢,他指出,在相当长的一个时间跨度内,无论是自然科学、社会科学还是人文科学都能出现一些伟大的学者,给社会带来深刻的革命。“然而,在同一个时期内,却没有出现过伟大的教育学家可以列入杰出人物之列或他们的名字可以在教育史中构成一个里程碑。”^[5]更加令人深思和遗憾的是“为什么这样庞大的一个教育工作者队伍,现在这样专心致志地在全世界各地工作着,而且一般地讲来,都具有胜任的能力,却产生不

了杰出的科学研究者，能够使教育学变成一门既是科学的，又是生动的学问，在立足于文科与理科方面的其他应用学科中占有它的正当地位。”^[10] 教育学存在的这些问题，学前教育都存在，不过问题更加突出而已。而“高深知识”（也就是各门知识中最为基础，通常也是最前沿的部分）的匮乏不能不说是学前教育专业知识生产的最大困境。

学前教育“高深知识”的缺乏还表现在学前教育专业知识生产通常遭遇重大理论和政策问题，而本身又无法或无力解决这些问题。如上所述，由于学前教育涉及学科跨度极大，不仅涉及诸多学科，也涉及大量发生学问题。同时，学前教育也要面对许多宏观和中观政策层面的问题，如学前教育的政府责任、学前教育的财政投入、学前教育与教育公平等。可见，与大教育的其他二级学科相比，学前教育专业的知识生产往往遭遇更加广泛而基本的理论和现实问题，而自身又无法或无力解决，也极大地影响了学前教育实践的深度和广度，导致学前教育领域极易出现常识性错误，甚至神话和伪科学极度盛行，借用语言学家费尔迪南·德·索绪尔（Ferdinand de Saussure）一百年前的话，就是“没有任何领域曾经孕育出这么多的荒谬观念、迷梦和虚构。”^[14] 另一方面，“公众（包括某些教育当局和相当数目的教师本身）并没有意识到这些问题的复杂性，并不知道，教育学乃是一门可与其他科学相比较的科学，而且由于它所包括的各种因素的复杂性，这门科学甚至是一门研究起来十分困难的科学”^[13]。而学前教育尤其复杂，这种复杂性更是没有被社会、教育部门甚至研究者自己所意识到。

（四）缺少学术表达的途径

专业学术期刊无疑是学术表达乃至学术评价最基本的途径。“个体性知识要得到承认和认可，一个很重要的途径便是通过学术期刊发表论文，这也是同行之间交流的重要途径。发表论文还有两种潜隐功能，亦即确立科学发现的优先权和自我证实发现的重要性。‘publish - or - perish’（要么发表要么出局）原本是西方研究型大学对教师业绩进行评价的潜规则，如今也成为当前我国学术领域的倾向，获得期刊认同已成为教育学人重要的学术目标。”^[15] 然而，迄今为止，学前教育专业期刊进入 CSSCI 认定的仅有《学前教育研究》，

而且进入时间不长。许多大学作为职称评定依据的重点期刊认定中，学前教育刊物基本是忽略不计的。以“XX 师范大学社科类重要学术期刊界定一览表”（2012）为例，教育学刊物中，A 级（10 种）刊物中教育技术类刊物占了 3 种，教育学强势二级学科各 1 种，学报 1 种，综合类 3 种，没有学前教育刊物。而 B 级（30 种）刊物中，教育学其他二级学科均有代表刊物，某些二级学科期刊多达 7 种，仍然没有学前教育刊物。

客观地说，这种情况与学前教育专业研究水平不高有直接关系。研究表明，学前教育“研究成果对于整个教育科学研究的贡献量在 26 个教育学二级学科中居于中下游”^[14]。张斌贤教授在谈到高等师范院校转型时指出，高师院校目前面临的真实危机主要“来自于自身在长期排他性教师教育体系和独立设置的高等师范院校体制下形成的狭隘和封闭意识……更主要的是来自于多年以来依据对教师职业片面理解而确定的高等师范院校的功能设计与学科定位。这种设计与定位使高等师范院校长期以来忽视科学研究，成了一个纯粹的知识传授和技能训练的培训机构”^[14]。这一看法同样适合学前教育专业。20 世纪 90 年代中期以前，大学学前教育专业是为中等幼儿师范学校培养教师，随着幼师的合并升级，高校学前教育专业培养方向不得不大幅调整，从培养幼师的教师到直接培养幼师，培养定位的直接下沉需要课程更具实用性和实践性，这一转型一直困扰高师学前教育专业，影响其知识生产。

（五）需要借鉴多学科研究方法

如何提高学前教育研究的质量和水平一直是高校学前教育研究者的痛点。由于研究对象的年龄、研究的生态学效度要求、追踪数据易流失等问题，学前教育实证研究比教育学其他学科面临大得多的困难。一方面，学前教育研究的复杂程度绝对不低于某些热门学科，高水平学前教育研究需要处理多个变量的复杂的、远轴的、非线性关系以及极为复杂的交互作用；另一方面，学前教育实证研究中数据的获取往往十分困难或者辛辛苦苦获得的数据质量不高。

还有很容易被人们忽视的一点是研究者的立场，在自然科学研究中，强调研究方法和结果的可重复性和客观性是必要的。值得注意的是，在自然科学，包括自然科学取向的社会科学中，研究对象往往是“他者”或客观对象。然而，人

文学科中,研究者的立场必须转换到主客统一状态,被研究对象不能简单地被看作一种与研究无关的、客观的对象。在学前教育这种偏重于人文学科的研究中,研究者更是不可能完全将自己定位于中立的观察者,把儿童纯粹当作“他者”。

整体来看,学前教育兼具社会科学和人文科学双重属性,更多具有人文科学属性。“当科学家面对人文领域时,首先要理解的就是意义。对于意义——私己的显著性,任何基于‘大数定律’(服从高斯分布)的统计方法必定失效。”^[17]因此,学前教育研究不能照搬心理学等学科的方法论,而更多要学习和借鉴人类学、民族学、社会学等学科的研究方法。

总之,学前教育确实存在“内容驳杂、逻辑混沌、边界模糊”的问题,^[18]既缺少作为一门学科必要的基本概念又缺少学科元理论;同时,本身作为二级学科,学前教育的研究范围和领域却涉及诸多一级学科,这种复杂性给学前教育研究带来了巨大的“认知负荷”,也使得学前教育领域难以建立统一的理论体系。

四、模式2驱动下学前教育专业知识生产的破解路径

学前教育专业知识生产尽管面临诸多问题甚至困境,但也存在某些潜在的优势,即它与知识生产模式2的高度契合,具有社会弥散性、情境性、超学科性、组织多样性、异质性和反思性等特点。根据吉本斯等人的观点,“模式2知识是在应用情境中产生的,超越了基础研究和应用研究的区别”^[19]。而现代意义上的学前教育的诞生很大程度上是植根于社会的实际需要,而非源于学科演绎的逻辑。这些都决定了学前教育一开始就是一门应用性、实践性、情境性很强的学科,涉及大量的内隐知识。学前教育专业知识生产不可能像教育学的诸多二级学科一样主要坐在书斋里进行纯理论或纯文献的考据研究,而是更多必须走向幼儿园实践现场,走向“田野”。因此,在学前教育专业知识生产体系中,类似“行政部门—高校—幼儿园”“高校—幼儿园”“高校—企业或机构—幼儿园”这样的实践共同体就有了极大空间。同时,与模式2的高度契合也赋予学前教育不同于教育学其他二级学科的专业知识生产动力学模式和知识传播方式。尽管这有可能遭遇专家权威减弱、知识生产商业化、知识话

语混乱、社会问责困难等问题,但也带来了知识生产本身的内在活力和外部驱动力。

(一) 根本改变现有人才培养体系

前面已经谈到学前教育专业知识生产遭遇的“结构性问题”,学前教育专业只有在人才培养上作出根本性调整,改变培养目标和课程设置,减少传统专业技能课比例,把更多时间和资源用于学生新师范技能(如教育教学活动组织能力、观察和评价幼儿的能力等)、批判性思维和研究能力的培养,重视通识教育和人文素质教育,才能为学前教育专业潜在的知识生产者奠定良好的学术基础。

(二) 树立方法意识,努力构建学前教育的主体方法论

正是因为上文提到的学前教育结构性问题,学前教育的研究方法面临比任何学科甚至一级学科都多元化的困境,由于涉及问题和领域极其广泛、庞杂,研究方法不可避免地多样化,借用著名科学哲学家保罗·费耶阿本德(Paul Feyerabend)的说法,学前教育研究方法必然是“怎么都行”,即方法论的“无政府主义”或多元论。而在社会科学乃至人文科学研究方法实证化、定量化,相当程度上也是美国化的趋势下,学前教育研究更是面临方法上的极大挑战。

无论从国际接轨的角度,还是出于研究变量之间交互作用的复杂性,高水平学前教育科学研究方法的应用都显得尤为迫切,必须积极借鉴相关学科的研究范式与研究方法。同时必须看到:“对学前儿童领域的科学研究奉行的是典型的笛卡儿身心二元论,研究对象与幼教机构里儿童和教师的日常生活脱节。因而,炮制了许多研究方法,经常置儿童于非自然的人为的情境中来研究儿童生活和发展,或者将儿童和教师的生活人为分裂、分割和去背景化。这些方法不是去顺应儿童的复杂性,反而将问题简单化。”^[20]

因此,学前教育研究无法直接照搬心理学等学科的方法论,心理学更多关注“近轴”刺激的实验室研究,需要控制无关变量,是去情境化和强调客观性的研究,与学前教育研究联系紧密的发展心理学也“采用高度实证性、去背景化以及普遍性的方法来针对儿童及其早期教育机构进行研究”^[21],心理学的研究成果也往往不能为学前教育所直接应用。学前教育研究是“在场的”、情境性的和生态性的,更多要引入人类学、民族学、

社会学等学科的研究方法,构建学前教育“主体”的方法论,去探索学前教育实践中“具体的人类经验所不可避免的复杂性”^[24] 123。

与此同时,学前教育研究不能把幼儿与他(她)们生活的世界割裂开来。“人们生活的意义世界以共识性、情境性存在于共享知识群体之中,并成为群体成员互动、沟通、交往的前提。对生活世界的默会知识的认识促使人类学对于社会文化行为深描诠释时需要洞察对行动者而言心照不宣的普遍意涵。”^[25] 这就要求在客观主义、逻辑主义的实证研究之外,更多关注“默会知识”和“意义建构”,学前教育需要有“温度”的研究。

(三) 提倡反思意识,树立文化自信

从根本上讲,学前教育更多属于人文学科范畴,尽管今天是一个人文学科受到贬斥的时代,但恰恰也是高度需要人文学科的时代。而反思性是人文社会科学的重要特征,学前教育知识生产缺少文化自觉的问题在当代学前教育发展中已经日益凸显,这正是缺乏反思性的表现。实际上,我们的学前教育今天依然遭遇 80 年前陈鹤琴先生所说的“富贵病”和“外国病”,而如何教儿童“做人,做中国人,做现代中国人”也就成为我们的学前教育值得深刻反思的重大原则问题。学前教育专业知识生产必须立足于中华民族深厚的“本原文化”,深入反思外国学前教育思想引进和传播中的问题与偏误,树立文化自信,兼收并蓄,建构中国本土的学前教育理论体系。

严格意义上讲,学前教育专业知识生产并未经历或者说达到过吉本斯等人所谓的知识生产的模式 1 阶段,我们只是试图采用模式 2 这一解释框架对学前教育专业知识生产的问题、困境和破解路径进行初步思考,更多只是提出问题,而非解决问题。学前教育专业知识生产的水平决定着学前教育本科和硕博研究生培养的质量,决定着整个学前教育专业领域的学术水平。学前教育专业如何应对知识生产当前存在的问题和困境,进行专业建设调整乃至重构已迫在眉睫。

参考文献

- [1] 吉本斯 迈克尔,利摩日 卡米耶,诺沃茨曼 黑尔佳,等. 知识生产的新模式:当代社会科学与研究的动力学 [M]. 陈洪捷,沈文钦,等,译. 北京:北京大学出版社,2011.
- [2] 卓泽林. 大学知识生产范式的转向 [J]. 教育学报,2016

(2):9-17.

- [3] 陈洪捷. 知识生产模式的转变与博士质量的危机 [J]. 高等教育研究,2010(1):57-63.
- [4] 周燕. 学前教育研究的使命与担当:关于学前教育学科建设之反思 [J]. 教育导刊,2013(1):5-7.
- [5] POLANYI M. Study of Man [M]. Chicago: The University of Chicago Press,1958:12.
- [6] 曹正善. 复杂性视域中的默会知识:展开式的知识教学何以可能 [J]. 全球教育展望,2005(2):24-27.
- [7] 皮亚杰 让. 教育科学与儿童心理学 [M]. 傅统先,译. 北京:文化教育出版社,1981.
- [8] 利奥塔尔 让 弗朗索瓦. 后现代状态:关于知识的报告 [M]. 车槿山,译. 南京:南京大学出版社,2011:13-14.
- [9] 阎亚军. 独立自主的中国教育学何以可能:知识生产方式的视角 [J]. 高校教育管理,2012(6):43-49.
- [10] 文东茅,沈文钦. 知识生产的模式[J]与教育研究:北京大学教育学院的案例分析 [J]. 北京大学教育评论,2010(4):65-74.
- [11] 西蒙 赫伯特. 现代决策理论的基石:有限理性说 [M]. 杨砾,徐立,译. 北京:北京经济学院出版社,1989:9.
- [12] 王骥. 大学知识生产方式:概念及特征 [J]. 自然辩证法研究,2010(10):76-80.
- [13] 张斌贤. 论高等师范院校的转型 [J]. 教育研究,2007(5):19-24.
- [14] 索绪尔 费尔迪南 德. 普通语言学教程 [M]. 高名凯,译. 北京:商务印书馆,1982:27.
- [15] 郭瑞迎. 教育学知识生产模式的转型与问题 [J]. 教育理论与实践,2014(7):12-16.
- [16] 张斌贤,陈瑶,祝贺,等. 近三十年我国教育知识来源的变迁:基于《教育研究》杂志论文引文的研究 [J]. 教育研究,2009(4):17-25.
- [17] 汪丁丁. 复杂思维为何艰难 [EB/OL]. (2014-06-09) [2018-03-09]. <http://opinion.caixin.com/2014-06-09/100688010.html>.
- [18] 赵蒙成. 论比较教育的知识生产 [J]. 苏州大学学报(教育科学版),2014(1):25-33.
- [19] HESSELS L K,LENTE H V. Re-thinking new knowledge production: a literature review and a research agenda [J]. Research Policy,2008(37):740-760.
- [20] 达尔伯格 冈尼拉,莫斯 彼得,彭斯 艾伦. 超越早期教育保育质量:后现代视角 [M]. 朱家雄,王铮,等,译. 北京:华东师范大学出版社,2006.
- [21] 雷亮中. 影像民族志:人类学知识生产过程与实践 [J]. 西南民族大学学报(人文社会科学版),2016(11):28-34.

(责任编辑 吕允英)