

# 论教育政策与教育实践互动的动力源泉与现实可能

徐 贇

**[摘要]** 教育政策与教育实践的关系是亟需展开理论探讨的课题。教育政策何以能改变教育实践和教育政策何以能改变教育实践是讨论教育政策与教育实践关系的两个前提性问题。教育政策主体的特殊性和教育政策的价值生成过程决定教育政策具有变革教育实践的内在动力；教育实践的生成性、教育改革的推动和教育实践危机的预防对教育政策的依赖性使得教育实践具有被教育政策变革的现实可能。从理论上把握这两点，既是破解教育政策与教育实践关系困境的重要线索，又是科学认识和理解教育政策与教育实践关系本质的前提。

**[关键词]** 教育政策 教育实践 动力源泉 现实可能

## 一、教育政策与教育实践关系的理论困难

一般来说，教育活动由教育理论、教育政策和教育实践三部分构成。三者之间的关系——教育理论与教育政策的关系、教育政策与教育实践的关系、教育理论与教育实践的关系，也就成为学界不可回避的问题。这三对关系中，教育理论与教育实践的关系是最早引起争论的，主要集中在教育哲学领域。它不断地被提出与被解释，在我国教育界从未停止过争论。关于教育理论(研究)与教育政策(决策)之间的关系研究随着教育活动日趋复杂、教育政策制定愈加依赖于教育研究的现状而逐渐进入教育研究者和教育决策者的视域中。二十世纪90年代，从研究人员与间接参与这一过程的实体(教育决策机构)建立的关系的角度来分析教育研究是其国际发展的一个重要方面。<sup>[1]</sup>然而，同教育理论与教育实践的关系以及教育研究与教育决策的关系相比，关于教育政策与教育实践关系的探讨则显得很冷清。“尽管政策很典型的被认为可以对实践产生实质性的作用，对于这种主张的理论支撑的研究却很

少。”<sup>[2]</sup>似乎在理论上两者关系是不言自明的，然而在现实中，并非所有的教育政策都带来教育实践的积极改变。即使是那些制定阶段能很好地得到教育理论指导、吸收教育研究成果的教育政策在教育实践中也会遭遇困境，导致政策表面化、政策扩大化、政策缺损、政策替换，甚至是抵制和反对。如果说任何的困境都反映或表征着理论研究的困难，那么教育政策与教育实践的困境折射出的恰是对于二者互动关系的理论研究缺失，缺失的根源在于我们对于教育政策和教育实践互动的理解停留在一般意义的认识。尽管我们经常认为“教育政策是教育理论与实践的桥梁或中介”<sup>[3]</sup>，但我们尚不能深入回答诸如教育政策与教育实践是否能够互动？如何互动？互动的本质是什么？等问题。由此看来，对教育政策与教育实践的互动关系展开理论探讨尤为必要。否则，我们将无法回应教育政策与教育实践在现实中的矛盾和冲突，教育政策与教育实践的关系也将处于理论的迷惘和现实的困境之中。

毋庸置疑，作为教育理论与实践的中介，教育政策改变着教育实践，又受到教育实践的影响。然而，正是

本研究为安徽省哲学社会科学规划项目“地方教育智库参与政府决策研究”(AHSKQ2016D38)的阶段性成果。

这个常识性的问题,却蕴涵着两个更深层次的前提性问题——教育政策何以要改变教育实践?教育政策何以能改变教育实践?这是我们研究教育政策与教育实践互动关系时首先要面临的理论问题。也只有这两个前提性的问题解决了,我们才有可能尝试着去回答教育政策与教育实践互动的本质等更深层次的问题,才能回应教育政策遭遇的教育实践困境。本文试图对以上两个理论问题进行回答。

## 二、教育政策何以要改变教育实践

教育政策何以要改变教育实践,其本质上回应的是教育政策是否具有变革教育实践的功能与动力问题。动力在机械意义上往往指向外在的作用力,然而在人类活动中更多地指称着人从事实践活动的内在主体性发挥。在教育政策活动中,则存在着“作为教育政策主体的人”和“作为主体的教育政策”的区分。因而,分析教育政策变革教育实践的动力问题还需要从作为教育政策主体的人及人赋予教育政策的主体性开始。

(一)作为教育政策主体的人及其活动统一了教育政策与教育实践

在教育实践活动中,人能动地改造着有关教育的客观物质世界和主观精神世界,因而人是教育实践活动的主体,也是教育实践活动的部分客体。作为科学研究活动的教育政策,它源于人类社会的实践需要,其学科发展是不断关注教育实践的问题,并在研究的价值取向上不断贴近教育实践。教育政策具有较强实践性特征不仅表现为其诞生的背景、关注对象与内容、研究的价值取向等客体实践性,更表现为一种主体的实践性,即作为教育管理活动的教育政策其活动形式和价值实现过程本身是一种实践——教育政策的实践。教育政策活动自身作为一种实践活动,同样是作为主体的教育政策能动地改造着客观的教育世界的过程。然而,作为人类教育实践的过程和结果,教育政策自身并不具备改造客观世界的能动性,其能动性归根结底是教育政策主体的能动性——人的能动性。在教育政策变革教育实践中,起决定性的因素是教育政策主体的人之需要。从这个意义上来说,人的能动性将教育政策与教育实践统一起来。人能动地进行着包括教育政策在内的教育实践活动,在这个过程中,人不仅直接地从事着改造教育世界的实践活动,而且还将自己的能动性转化到教育政策身上,间接地通过从事教育政策活动来改造教育世界。因此,如果我们对于“人何以要从事实践活动”<sup>[4]</sup>不难理解的话,那我们也能理解教

育政策何以要变革教育实践了。所以说,在教育政策与教育实践的互动关系中,人是决定性要素。

那么,人如何统一教育政策与教育实践活动?在这里,人不是抽象意义上的作为类的人,而是具体的教育实践活动中的人。在现代社会,人生活的过程就是教育和受教育的过程,学习和教育是贯穿现代人一生的重要特征,这是终身教育思想的基本特点。反过来说,在现实生活中,每个人都有可能是教育实践的主体或客体,并且这种主体性和客体性往往同时存在于同一个体。例如作为孩子的父母,我们经常是家庭教育的主体;作为社会公民,我们是社会教育的客体;有时候这些关系甚至更为复杂,一个在自己工作的学校攻读博士学位的教师,既是学校教育的主体,又是学校教育的客体。如果我们从教育实践的自身的范畴来分析,同样能得出这样的结论:就教育实践的“精神性”方面,教育实践的主体包括学校教育机构和社会教育机构中的教育者和受教育者;就教育实践的“物质性”方面,教育实践主体还包括为教育活动提供物质保障的教育行政人员、教育管理人员及关心教育的其它有关人员等。因此,从人类教育生活的角度来说,教育实践的主体是全部的人。

比较而言,教育政策主体的范围更为狭窄。关于教育政策主体,张新平认为其主要是“解决教育政策的所属问题,即解决是谁的政策,是谁制定的政策问题”<sup>[5]p.5</sup>,并认为就现今社会而言,教育政策主体是“政治实体”——包括中央和地方党委、人民代表大会、政府、其它的政治团体等。祁型雨则从功能的角度的角度将教育政策主体划分为三类:决策主体、咨询主体和参与主体。其中,咨询主体是指在政策制定过程中作为专家和智囊的咨询人员,参与主体是作为政策执行者的相关人员。<sup>[6]</sup>与之相似的还有高峰和杨晓明等人的观点,他们认为教育政策主体包括决策主体、辅助决策主体、参与主体。<sup>[7]</sup>

显然,抛开学界对教育政策主体外延划分的差异,我们也能发现,相比作为教育实践主体的人的范畴,教育政策主体的人的范畴要小的多,两者是包含与被包含的关系。教育政策制定的决策主体、为教育决策提供服务的咨询主体抑或参与教育政策执行、监督评价的参与主体,都无一例外地首先是教育实践的主体。然而,并非所有的教育实践主体都是教育政策主体。如同在现代民主社会中的民主互动一样,普通公民的利益是由组织或组织领导人代表的,而不是依靠所有个体的亲自参与来实现的。在教育政策活动中,教育

政策主体只是部分的教育实践主体,每个教育实践者的利益表达是由教育政策主体“集中代表”来完成的。这种“集中代表”是每个教育实践主体通过“选择”或“被选择”的方式组成利益集团而进行的。其中,“选择”是指有些实践主体的利益需求是通过自己主动选择的利益团体来表达;“被选择”是指存在着部分利益团体主动宣称代表着某类教育实践主体的利益诉求,或称为“被代表”。无论如何,只有通过集中代表这种形式,教育政策活动才有可能完成,否则会由于教育实践主体的利益要求过于分散而无法在教育政策过程中实现统一。教育政策主体也必须真正地集中代表教育实践主体的利益才能使教育政策获得合理性和合法性,从而使教育政策执行有效性成为可能。总而言之,人类实践活动的本质决定着教育实践主体具有能动地改造教育活动的内在动力,而教育政策主体又是教育实践主体的集中代表。这便是教育政策变革教育实践的人的依据。

(二)教育政策唯有通过变革教育实践才能创造作为主体的价值

当我们把视角从“作为教育政策主体的人”转换到“作为主体的教育政策”时,其主体性又将如何发挥以实现动力作用?

主体性教育政策观认为,教育政策是教育领域中行为准则或政治措施组成的政策文本及其总和;是调整和分配各种有关教育利益、以实现人的自由发展的而促进社会发展的工具;是教育利益表达与整合的一个动态连续的主动选择过程;它在活动过程和利益分配方面具有不同于一般公共政策的特殊性。<sup>[8]</sup>作为文本的政策“至关重要,因为它由文本组成,而文本正是我们行动的指南”。<sup>[9]</sup>然而,文本仅仅是教育政策的表象,文本的制定及其指导行动的过程中的解读都充满了价值判断、价值选择、价值冲突与价值平衡。正如斯蒂芬·J.鲍尔所言:“政策明显是一件‘对价值进行权威性配置’的事情,政策是对价值观的可操作性表达,是‘对法定意图的表述’”。<sup>[10]</sup>因此,在教育政策活动中,价值问题具有特殊的核心地位。<sup>[11]</sup>那么,何为教育政策价值?教育政策价值来源于哪里?又如何得以实现?从哲学层面上看,教育政策价值是教育政策的客体属性与教育政策的主体需要在实践基础上统一起来的一种特定的效用关系。<sup>[12]</sup>在教育政策价值系统中,教育政策的客体属性是教育政策价值发生的基础,教育政策主体的需要是教育政策价值发生的现实力量,而实践活动是教育政策价值的源泉,效应关系是

教育政策价值活动的结果和实现形式。因而,决定教育政策价值的要素是主体需要、客体属性、实践活动,教育政策价值最终以“效用关系”来评判。在教育政策价值系统中,主体需要、客体属性、实践活动都与教育实践紧密相联。教育政策价值产生的实践活动指的是政策的制定、执行和评价等活动。主体需要、客体属性在政策制定、执行与评价等一系列活动中产生价值关联,并作为教育政策实践活动的固定内容,生成教育政策的价值。然而,政策制定、执行与评价等又无不必然地依赖着、改变着教育实践。

简单来说,首先,教育政策制定过程就是对未来如何变革教育实践做出价值选择,合法化的教育决策方案是对即将变革的教育实践进行规划的蓝图,是对以教育政策主体为集中代表的教育实践主体的利益分配的一个文本承诺,也是影响教育实践主体未来如何“实践”的指导手册。其次,教育政策执行过程即是教育政策与教育实践不断相互形塑的过程。教育政策综合动态地展现自己的客体属性来满足教育实践主体的需要,新的主体需要又不断输入到教育政策过程当中。教育政策执行可被描述为“价值创造——价值调整——价值再创造”的不断循环过程。再次,教育政策评价中,教育政策判别标准是其核心。判别标准本质上还是来源于教育政策主体需要,外在表现为教育政策变革教育实践的有效性程度。或者说,只有有效变革了教育实践的教育政策才是好的政策。

因此,如果说教育政策价值源于教育政策的实践活动,毋宁直接地说教育政策只有通过变革教育实践才能实现自身价值的创造。这便是作为主体的教育政策之所以要变革教育实践的依据。

### 三、教育政策何以能变革教育实践

教育政策何以能改变教育实践,其本质上回应的是教育实践被教育政策变革的现实可能性的问题,即教育实践能否被教育政策变革?这一问题既需要从教育实践的自身特点,还需要从教育实践对教育政策的依赖性中寻找答案。

(一)教育实践的生成性特点决定着教育实践具有可塑性

在实践哲学领域,无论是亚里士多德的“纯粹的实践”,还是马克思主义的生存论本体论中的实践,甚至是其他哲学流派中的抽象认识论的实践,都没有否认实践活动中人的主体性。从本质上来说,实践是人的存在方式,是人的本真存在的现实表现和确证。在亚

里士多德那里,正是由于人的行为所具有的选择性与自然界的普遍性存在着本质的区别,他才作了“实践”与“理论”、“制作”的区分。而马克思则将“制作”划分到“实践”的领域,正是出于人的现实性的考虑。如果说亚里士多德对实践的把握是以“目标”为出发点的话,那么马克思则是以“历史现实”的原则为基础。他正是因为看到人首先必须作为自然界的存在物,其生存和发展的前提是满足人的生物性的需要。只有以这种物质实践为基础,才能去从事更高级的精神实践活动。然而,马克思又做了更为细致的区分,他指出:人作为真正的主体“不是以纯粹自然的,自然形成的形式出现在生产过程中,而是作为支配一切自然力的那种活动出现在生产过程中”。<sup>[13]p113</sup>所以,人类实践正是人在社会历史中自由自觉地、现实地创造出来的。或者说,实践即是“现实的人”在“现实的世界”中的“感性活动”。正由于“现实的人”具有“现实性”和“选择性”,才带来了人类实践活动中的不确定因素,也因此造就了实践活动千姿百态的丰盈形态。

教育实践同样是属于“现实的人”的实践活动,因而教育实践活动不仅是一个极其复杂的行为,而且是一个充满不确定性的、丰富的、生动的生成性行为。在教育实践活动中,“现实性”体现在教育实践虽属于“上层建筑”范畴内的精神实践和道德伦理实践,但教育活动需要“经济基础”的支撑,因而“现实性”的教育实践决定了教育实践所包含内容的复杂性,如教育管理实践、教育教学实践等。“选择性”体现在教育实践主体(现实的人)在教育管理和教育教学活动中所表现出的行为选择差异,而这种差异部分地是由于“经济基础”或物质实践而决定的,我们更应该看到的是,这种行为选择差异使得教育实践活动存在可塑性的可能。

首先,如同其它人类实践领域一样,教育实践中行为选择的差异往往是对立矛盾的。根据布迪厄的理解,这种差异只是人们身处不同的“位置”来看待问题所造成的结果,往往并没有对错之分。正如德博拉·斯通所言:“就平等、效率、社会尺度、因果关系、效能或者任何别的什么东西而言,都不存在所谓的‘黄金标准’”。<sup>[14]p11</sup>也正因如此,我们的“位置”才有改变的客观可能。尽管在场域中会因为“位置”的不同会造成力量的悬殊,进而产生冲突。由于“位置”源于客观惯习,它可以被改变。在实践活动中,不同位置的行动者会依据自身位置感来采取不同的策略来维持或改变自己的位置。<sup>[15]p81</sup>我们能够在充满差异的世界中共同生活,是因为我们能够通过沟通、协商等方法促使“位置”的转变来化解差异,

从而达成共识。这个过程就表明了教育实践并不是孤立静止的,而是可以形塑的。

其次,教育实践中人的行为选择有着自身的逻辑——受事先习得的习性的支配;受虽有所准备但仍不断被情境因素所修正或改变的意向的支配;受固定的、单身的时间结构的支配;受身体——心理——社会构成的三维空间结构的支配;受上述各因素共同、交互与重叠的支配。<sup>[16]</sup>通过教育实践中人们行为选择的逻辑可知,或许我们不能左右“不断被情境因素所修正或改变的意向的支配”的部分,因为那部分的逻辑是“不严密的”、“不清晰的”,但我们能够通过引导实践者惯习,设置身体空间、心理空间和社会空间等等来改造教育实践。例如,尽管一项新的课程政策规定在课堂教学中要采用民主的方式来奖励或惩罚学生。在教育实践中,或许并不能保证所有的教师在课堂教学中都能百分之百的在不伤害学生自尊的情况下来奖励或惩罚学生,因为教师的行为选择除了受了政策知识学习的影响外,还会受到一些突发性的、不确定性的因素左右,如情绪化因素的影响。但我们可以通过政策工具的多样化,如加强政策宣传、采用激励措施、强化“以生为本”的意识等改变教师的惯习,从而影响课堂教育实践。

再次,从一定意义上来讲,教育政策本身就是广义教育实践活动的一种,教育政策过程本身的价值选择、价值冲突与价值平衡就是一个动态变化的过程,这便是教育实践可塑性的本体论根据。此外,从教育自身的角度来说,教育是除遗传之外最有效的改变人类行为的手段。因此,教育本身正是塑造教育实践的工具。总之,教育实践的复杂性和生成性特征恰恰证明了教育实践具有可塑性,其根源在于教育实践归根结底是“现实的人”的实践活动。

## (二)普遍性的教育实践变革依赖于教育政策的制定与实施

从一定程度上来说,我们可以借用制度变迁的理论来解释教育实践的变革。按照新制度主义经济学的观点,制度变迁可以分为诱致性制度变迁和强制性制度变迁两种方式。<sup>[17]p384</sup>其中,诱致性的制度变迁是由个人或一群人,在面对获得利益的机会时自行组织和行动以更改现行的制度安排。强制性的制度变迁则是靠政府的强制性的手段如法律和命令等来实践制度的变更和替代。“两种制度变迁方式尽管特点各异,但自发的制度安排,尤其是正式的制度安排变迁中,往往通过政府的行动来促进变迁过程”<sup>[18]</sup>。同样地,我们可以

将教育实践的变革区分为个别的变革和普遍的变革。个别的变革往往是教育实践个别主体在面对教育问题时自发或非自发的组织实行的。普遍的变革则是由政府命令和法律引入实行的。需要注意的是,个别变革又有自发和非自发两种。自发的个别变革是个别教育实践主体出于自愿地解决教育问题所进行的变革;非自发的指个别教育实践主体受教育行政部门委托或特许进行的变革,例如很多政府举办的教育改革的实验区和试点学校。我国改革开放以来,“中央政府基于财政压力鼓励各区域进行教育改革试点是主旋律”<sup>[18]</sup>。现实中,教育改革总是先由教育改革的实验区做起,或者建立试点学校,赋予这些学校一定的特权,鼓励和允许他们进行教育制度的创新和探索,最后才在更大范围内进行推广,这是我国当前教育制度创新的重要启动机制。

在教育领域,普遍的变革推行的原因有很多,有些是出于教育自身的内在要求,而有些则来自教育外部相关领域的客观需要。内在原因引起的普遍变革往往是源于个别的变革,或者说是对个别变革的推广与传播。然而个别的变革数量有很多,但并不是所有个别的变革(特别是自发的)都能成为普遍的变革。在个别变革上升为普遍变革过程中,就需要教育政策活动的介入。这里所讲的个别的变革转变为普遍的变革的过程,某种程度类似于自下而上的政策制定过程,个别的变革上升为普遍的变革的条件就是政策问题认定所需的条件。当教育问题影响广泛且严重,引起了明显的价值、利益与规范的冲突,或已出现利益团体之间的博弈,同时政府决策者有足够兴趣和能力解决问题时,个别的问题便能够进入到政策问题。个别变革所面对或解决的问题只有进入了教育政策的议程才会成为政策问题,政府才会通过教育政策的制定与实施使之形成普遍的变革。特别是在我国,历次重大的教育改革主要是以中央政府为主导的自上而下的强制性变迁(改革)为主,自下而上的诱致性变迁(改革)较少。随着社会民主化程度的提升,未来必然会有更多的自发性个别变革和政府特许的个别变革将上升为普遍性的变革。因此,教育实践的变革对教育政策的运行也会表现出更多的依赖。

(三)预防教育实践的危机有赖于科学化、民主化的教育政策活动

从人类社会实践需要的角度来说,政策科学能够减少人类对未来命运把握的不确定性。政策科学能够减少人类危机,使人类的生存更加安定。没有进行分

析的政策,或者由于缺乏必要的科学分析工具而不得不用“试误法”来分析的政策,极易给人类社会造成危机。<sup>[19]~21</sup>在教育领域同样如此,政策预测是教育决策科学化的必然前提,或者说科学化的教育政策必然具有预测未来的功能。因而,科学的教育政策能够通过对未来预测和规划,规避教育实践可能面临的风险。

此外,教育政策还能运用其所属功能来缓解教育实践的矛盾与冲突。从教育政策的功能来看,教育政策具有导向功能、协调功能和控制功能。<sup>[20]~36-44</sup>教育政策通过导向功能可以对教育教学活动、对人们的行为具有引导作用,能够潜移默化地引导人们的行为向着教育目标所希望的方向发展。教育政策可以通过解释宣传来引导人们平衡心态、澄清认识、纠正行为偏差。教育政策通过协调功能在社会发展过程中实现协调和平衡各种教育内外关系的作用,即通过权威性的价值分配来化解教育内外部的价值冲突。教育政策通过控制功能来规范明确人们可以做什么、应当怎么样、不可以做什么等,并运用政策工具给以奖励或惩罚,从而约束和规范教育实践主体的行为。

#### 四、从两个前提看教育政策与教育实践的互动关系

教育政策与教育实践的关系是一种现实的客观存在,在理论和逻辑上来说是具有源自于教育政策方面的主体性动力需求及源自于教育实践的客体性现实可能。基于这样的分析,对于我们理解教育政策与教育实践关系的困境、发现二者关系的本质等有着新的意义。

首先,从教育政策的内在动力出发,我们必须意识到教育政策只是人间接改造教育实践的中介物,是人类教育实践的诸多形式之一。正是教育实践主体借助教育政策主体进行利益表达,将自己变革教育实践的内在动力传导到教育政策活动之中,才使得教育政策具有变革教育实践的主动性。反过来说,教育政策也只有去变革教育实践才能彰显自己存在的价值。这就意味着,良性的教育政策与教育实践互动是基于教育实践主体的利益需求能够充分表达与整合。教育政策的权威性和强制性是来源于教育实践者的支持、赞许和认同。作为教育政策主体的教育决策机构和人员只有重视和尊重教育实践主体的不同利益需求,通过教育政策来表达和整合不同教育实践主体的相关教育利益,并且对体制内外缺陷所造成的利益缺失进行补偿,才能使教育实践主体逐步形成对教育政策权威持久坚强的信任、忠诚和认同,良性的社会契约才能得以延续

和发展而不至于失范。也只有这样,才能在政策执行环节更好地使教育实践者实施和落实教育政策,从而避免教育政策表面化、政策扩大化、政策缺损、政策替换等执行风险。

其次,从教育实践的现实可能性出发,则必须明确教育实践并非是抽象概念化的实践,而恰恰是生动丰富、鲜活具体的,是充满情景性、智慧性和反思性的生成性实践。教育实践的这些特点,决定着教育实践的逻辑并非是理论话语中的那么清晰,而是一种“不严密”的逻辑。从其逻辑性来说,“人们才不能随心所欲地对待教育实践,使得教育实践有某种程度上的规律或规则性可循,表现出一定的实践合理性。”<sup>[16]</sup>这就要求教育政策要依照教育规律制定,在执行过程中注重教育政策的规训和强制性的一面,使教育政策发挥主动性指导和变革教育实践。从其不严密的角度来说,生成性的教育实践并不是静态的,不仅具有可塑性,还意味着其是“善变”、“变幻莫测”的。然而所有教育政策文本中对教育实践的规定都是基于理性的假设,这与“实践着的实践”充满的“不确定性”和“非理性”之间形成着巨大的矛盾与鸿沟。消解矛盾、跨越鸿沟的途径要么是教育政策规约教育实践,要么是教育实践反作用于教育政策。教育政策与教育实践在这里相互渗透与影响,最终达成“求和”。所以,无论如何,教育实践并不是机械地被教育政策所决定着,它不可能无动于衷地、毫无反应地受教育实践的左右和支配。因而基于实践的立场,教育政策就不能是完全的强制,而是要保持其适度的弹性。教育政策活动要允许教育实践者的利益诉求能够“连续”、“动态”地表达,教育政策也必须与之相适应地“连续”、“动态”地对利益选择进行整合。因而,教育实践能动性作用于教育政策在时间和空间上是贯穿于整个教育政策过程的。综上所述,从理论上把握这两点,既是破解教育政策与教育实践关系困境的重要线索,又是科学认识和理解教育政策与教育实践关系本质的前提。

注:

[1][西] 费兰·费雷尔.有关教育研究趋势的一些想法[J].教育展望,2000(3).

[2][美] 大卫·K·科恩,苏珊·L·莫菲特,西蒙娜·戈尔丁.政策与实践的困境(上)[J].周娟,陈寅,张俊华译.华东师范大学学报(教育科学版),2010,9(28).

[3]肖恩忠.教育政策研究:联结教育理论与实践的必要

中介[J].黑龙江高教研究,2007(8). 陆启光.教育政策是教育理论向教育实践转换的中介和推动力量[J].当代教育论坛,2002(9).

[4]关于“人何以要进行实践活动”这一点,详见:王永昌.实践活动论[M].北京:中国人民大学出版社,1992.

[5]孙绵涛.教育政策学[M].武汉:武汉工业大学出版社,1997.

[6]祁型雨.论教育政策的主体[J].教育理论与实践,2000(7).

[7]高峰,杨晓明.从我国教育政策主体看政策模型的选择[J].教育探索,2004(4).

[8]徐赞,祁型雨.由从属性到主体性:我国教育政策观的回顾、反思与重构[J].教育科学研究,2017(11).

[9][英]斯蒂芬·J.鲍尔.教育改革——批判和后结构主义的视角[M].候定凯译.上海:华东师范大学出版社,2002.

[10][英]斯蒂芬·J.鲍尔.政策与教育政策制定——政策社会学探索[M].王玉秋,孙益译.上海:华东师范大学出版社,2011.

[11]刘复兴.教育政策的价值分析[M].北京:教育科学出版社,2003.

[12]孙绵涛.教育政策论——具有中国特色的社会主义教育政策研究[M].武汉:华中师范大学出版社,2002.

[13]马克思恩格斯全集(第46卷下)[M].北京:人民出版社,1980.

[14][美] 德博拉·斯通.政策悖论[M].北京:中国人民大学出版社,2006.

[15][法] 皮埃尔·布迪厄.实践感[M].蒋梓骅译.南京:译林出版社,2003.

[16]石中英.论教育实践的逻辑[J].教育研究,2006(1).

[17]林毅夫.关于制度变迁的经济学理论:诱致性变迁与强制性变迁[A]/R.科斯,等.财产权利与制度变迁[M].上海:三联书店,1994.

[18] 刘福才.我国教育改革的制度困境研究[D].北京:北京师范大学博士学位论文,2012.

[19]庄西真.特定事件、改革过程与整体背景——我国教育改革的分析框架[J].教育发展研究,2011(21).

[20]林德金,陈洪,刘珠江.政策研究方法论[M].吉林:延边大学出版社,1989.

[21]孙绵涛.教育政策学[M].北京:中国人民大学出版社,2010.

作者单位:安徽师范大学教育科学学院

邮 编:241000

(责任编辑 谭颖芳)