宏观教育学建构的理论渊源与未来图景*

周光礼

［摘　要］ 作为中国教育学自主知识体系的重要组成部分，宏观教育学植根于马克思主义系统论和中国整体论的知识传统，聚焦“教育促进人和社会的全面发展”这一中心论题。作为从西方引进的教育学，微观教育学是一种向内的研究。当教育学的向内研究变成内在价值的循环论证时，便丧失随社会共进的能力，而教育强国战略呼唤教育学的向外研究。作为结构主义思潮的重要组成部分，系统观念为宏观教育学提供了至关重要的方法论支撑。宏观教育学研究坚持整体性、层级性、开放性、非线性和自组织性原则。宏观教育学的发展历史是在建构教育的社会相关性中展开的，其中，进步主义和保守主义两条思想脉络交替演进。宏观教育学建构的未来图景植根于中国式现代化。根据“五位一体”的社会总体性，宏观教育学可以划分为五个分支领域：教育与经济建设、教育与政治建设、教育与社会建设、教育与文化建设、教育与生态文明建设。宏观教育学作为一个整体，始终保持着对所有研究视角的综合与超越。正是这种分化与整合、边界与跨界、秩序与突破之间的持续张力，构成宏观教育学知识演进的真正动力。

［关键词］ 宏观教育学；系统观念；结构主义；学科主题

［作者简介］ 周光礼，中国人民大学教育学院院长、教授 （北京　100872）

一、引论

改革开放以来，中国教育学最有代表性的两大研究取向是内部视角和外部视角。前者注重研究教育自身，聚焦教育适应并促进人的发展问题，强调教育学的人文学科属性，由此形成人文立场的教育学，即微观教育学。后者则强调教育与社会的关系，聚焦教育适应并促进社会发展问题，强调教育学的社会科学属性，由此形成社会相关性立场的教育学，即宏观教育学。作为从西方引进的教育学，微观教育学是一种向内的研究，强调教育的相对独立性，教育自由、教育自治是这种教育学的主要诉求。然而，当教育学的向内研究变成内在价值的循环论证时，便丧失随社会共进的能力。这种教育学难以应对中华民族伟大复兴的战略全局和世界百年未有之大变局的挑战。教育强国战略呼唤教育学的向外研究。

作为中国教育学自主知识体系的重要组成部分，宏观教育学的建构是“重头戏”。人类知识体系的演进常以学科的分化与确立为标志。在学科建构的基本逻辑中，一个学科的身份几乎总是由其研究的核心主题——研究什么——来界定，而非首先取决于其怎样研究。[1]7这种以研究主题为中心的学科界定方式，旨在从纷繁复杂的现实世界中划出一片相对清晰、可被集中探索的领域。宏观教育学的确立亦循此理：它聚焦于促进人和社

中国知网 https://www.cnki.net

会全面发展的教育活动。

实际上，学科边界的清晰性本身就是一种只存在于思想中的“乌托邦”。现实世界是一个相互关联的有机整体。将人类知识分解为政治学、经济学、社会学乃至教育学等不同学科，本质上是人为建构出来的，旨在通过聚焦与暂时性的“分离”，使某些复杂论题变得可被深入探究。因此，学科的划分既是为了人类认知的便利，也反映了特定学术共同体对知识版图进行秩序化建设的集体共识。

一门学科得以存续与发展，根本上依赖于学科从业者所做的合法性论证，即其所研究的主题具有不可替代的价值，其所采用的研究手段卓有成效。也就是说，学科必须正视并彰显其“功利”价值，即它对于理解世界、解决问题的独特贡献。这种功利性，既是对外证明自身合法性的需要，也是对内凝聚共识、激发探索的力量源泉。当然，学科的身份虽然主要由其“研究主题”来界定，但它也必须不断反思自己的方法论基础：它应如何研究特定主题？为何采取此种路径？这些问题背后，始终有一个挥之不去的功利考量：何种研究哲学更能回应这个时代的需求？

应该说，人类的知识世界宛如漫天星河，由一系列学科“星球”构成。每个“星球”的特色都围绕着其特定的“兴趣中心”——学科主题——来展开。在“星球”内部，关于如何研究该主题、研究应深入至何种程度，可能存在激烈的争论与不同的流派，但这恰恰是学科活力的体现。宏观教育学正是漫天星河中一颗日益凸显的“星球”。相较于对教育教学微观过程的探讨，宏观教育学是将教育视为一个整体进行研究，将教育系统视为一个复杂的社会子系统进行分析。宏观教育学致力于探索教育系统的整体运行规律与动态演化逻辑，尤其聚焦于教育系统的总量指标、结构关系与动态变迁，从根本上追问“教育如何支撑经济社会的高质量发展”。

当前，宏观教育学这个“星球”正经历着重要的哲学与方法论争论。传统的还原论思维在面对教育这一复杂系统时，常常有些力不从心；而系统观念以其对整体、结构、涌现的深刻洞察，为理解教育系统的宏观行为提供了新视角与新工具。本文旨在阐述系统观念的核心主张，阐释其为何以及如何能够作为宏观教育学的方法论基础。

二、整体论：宏观教育学的理论逻辑

系统观念是习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观和方法论的重要内容。在世界观层面，系统观念强调“万事万物是相互联系、相互依存的。只有用普遍联系的、全面系统的、发展变化的观点观察事物，才能把握事物发展规律”[2]20。在方法论层面，系统观念强调“我们要善于通过历史看现实、透过现象看本质，把握好全局和局部、当前和长远、宏观和微观、主要矛盾和次要矛盾、特殊和一般的关系，不断提高战略思维、历史思维、辩证思维、系统思维、创新思维、法治思维、底线思维能力，为前瞻性思考、全局性谋划、整体性推进党和国家各项事业提供科学思想方法”[2]21。在新时代改革发展的世界观和方法论体系中，系统观念突出体现了整体性、关联性和协同性的思维特征。一是其以前瞻性思考处理当前与长远的关系；二是其以全局性谋划把握全局与局部的关系；三是其以整体性推进把握“两点论”与“重点论”的统一。[3]作为一种整体论，系统观念来源于马克思主义系统论和中国整体论知识传统。

在西方，整体论的最早阐述来自古希腊。亚里士多德（Aristotle）的“整体在属性和功用上不同于部分”的思想被现代系统论演绎为“整体大于各部分之和”的著名论断。本文在梳理马克思（Marx K）和恩格斯（Engels F）相关论述的基础上，将其整体性思想归纳为三个层面。

一是在自然观层面，马克思和恩格斯坚

中国知网 https://www.cnki.net

信物质世界是一个动态演变的有机整体。他们始终以系统的观点看待整个世界,将世界看作一个相互联系的整体。在他们看来,世界是物质的,物质是普遍联系和发展变化的,发展变化是有规律的。这些构成唯物辩证法的底层逻辑。二是在社会历史观层面,马克思和恩格斯坚信人类社会也是一个发展变化的有机整体,强调人类社会具有相互联系、不可分割的整体特性。马克思在《资本论》序言中明确指出,“现在的社会不是坚实的结晶体,而是一个能够变化并且经常处于变化过程中的有机体”[4]。他以生产力和生产关系、经济基础和上层建筑两对矛盾范畴深刻剖析了社会有机体的结构要素和演变过程,为唯物史观奠定底层逻辑。三是在科学方法层面,马克思和恩格斯坚信世界的整体性必然带来人们对世界认识的系统性。马克思主义认识论强调从事物的普遍联系和发展过程中把握认识对象,马克思对资本主义社会的研究鲜明体现了这种整体性、关系性的分析思维。他通过考察资本主义社会内部各要素及其相互关系,揭示其基本结构和主要矛盾,并在分析与综合的统一中把握资本主义社会的运行机制与发展趋势。正如拉法格(Lafarge P)所言:“他巧妙地把一种事物分解为它的各个组成部分,然后再综合起来,描述它的全部细节和各个不同的发展形式,发现它的内在的联系。”[5]

马克思主义的整体论为现代系统科学提供了方法论基础。一般系统论的创始人冯·贝塔朗菲(Von Bertalanffy L)曾宣称“马克思和黑格尔的辩证法”是其理论先驱。[6]美国学者麦奎里(McQuarie D P)和安贝吉(Amburgey T L)通过深入研究,得出如下结论:“马克思确实可以看作是一位早期的系统论者。他的理论工作的主要部分都可以看作是富有成果的现代系统方法研究的先声”[7]1。他们进一步援引波兰理论家希通卡(Sztompka P)的话提出,“可以把马克思称为社会科学中现代系统方法的始祖”[7]1。

不同于西方的还原论知识观,中国传统的知识观是一种整体论知识观。西方还原论知识观植根于古希腊原子论世界观。古希腊哲学家德谟克利特(Democritus)最早提出原子论思想。如其所言,“万有底根源,是原子和空虚的空间,原子以其坚固性底原因,是既不能分割,亦不能变化的”[8]。这种唯物论世界观为近代科学主义范式(还原论)奠定了基础。还原论知识观主张,复杂系统可以通过其各个组成部分的行为及其简单机械式的互动来加以解释。因此,科学研究就是把研究对象层层分解为其组成部分的过程。学科分化和定量研究是这种知识观的直接表征。

中国整体论知识观植根于以“道”为核心的有机整体观。有机整体观是中国传统文化中极具鲜明特点的思维方式,这种世界观在西方引发关注是近代以来的事情。正如李约瑟(Joseph N)所言,中国的宇宙图景由朱熹及理学家们系统化之后,它的有机论特性通过莱布尼茨(Leibniz G W)的媒介变成西方哲学思想的思潮。[9]在有机整体观中,“道”处于核心地位。一方面,“道”统帅一切客观事物,是万事万物发展的底层逻辑;另一方面,“道”又不能脱离人类的主观认识。因此,“道”兼有客观性和主观性两重属性,是主观和客观的有机融合,这就是“天人合一”。整体论知识观就是建立在“天人合一”的基础之上的。整体论知识观强调万事万物是一个整体,人和天(自然)本来就是“合一”的。这种看问题的方式,在中国道家和禅宗的思想与修行里表现尤为明显。

习近平文化思想的核心是“两个结合”。“第一个结合”是马克思主义基本原理同中国具体实际的结合,“第二个结合”强调把马克思主义基本原理同中华优秀传统文化相结合。从系统思维的角度看,马克思主义关于普遍联系、整体性和发展的思想,与中华优秀

中国知网 https://www.cnki.net

传统文化中的整体性思维和关系性智慧具有深层契合，这种思想融通进一步丰富了新时代系统观念，并为认识和推进中国改革发展提供了重要的方法论资源。系统观念为教育研究提供了整体性研究范式。2024年9月，习近平总书记在全国教育大会上强调，建设教育强国是一项复杂的系统工程，需要我们紧紧围绕立德树人这个根本任务，坚持和运用系统观念，正确处理支撑国家战略和满足民生需求等五对重大关系。[10]整体性研究范式要求我们把研究对象先看作一个有机整体，从整体与部分的关系中找出它的整体特征和规律，从而全面准确地理解它。宏观教育学的理论基础和理论渊源就是这种基于整体论的系统观念。在系统观念的指引下，我们从学科主题和学科范式两个层面进一步阐述宏观教育学的知识基础。

三、教育促进人和社会的全面发展：宏观教育学的学科主题

17世纪上半叶，捷克教育家夸美纽斯（Comenius J A）出版了《大教学论》，这是近代最早的一部体系严整的教育学著作，被誉为“教育学形成独立学科的开始”[11]。19世纪，德国教育学家赫尔巴特（Herbart J F）出版了《教育学讲授纲要》。他在书中提出，教育学应以伦理学（指明目的）和心理学（指明途径、手段）为理论基础。[12]至此，教育学正式成为一门具有严密理论体系的规范学科。应该说，自近代教育学作为一门独立学科传播开来以后，它便具有“促进人的全面发展”与“促进社会全面发展”的双重旨趣。一方面，教育学关注“人的全面发展”问题；另一方面，它对“社会全面发展”问题也感兴趣。这种双重关注构成教育学得以安身立命的根本张力与动力源泉。

在近代相当长的时期内，教育学研究的重心显著地倾向于第一个维度——“教育促进人的全面发展”。这一取向具有外在和内在两方面的原因。从外部原因来看，这一研究取向顺应了两种时代潮流：一是启蒙运动以来，人们对理性个体的推崇。二是现代民族国家兴起，对塑造合格公民的需求。从内在原因来看，其最坚实的知识基石，主要来自现代心理科学的蓬勃发展。通过将学习理论和发展心理学确立为主要的方法论基础，教育学得以深入探究教学过程的规律、认知与情感发展的阶段、师生互动的机制，从而将“如何更有效地促进个体成长”置于中心位置。这一研究路径聚焦于教育系统的“内部”，关注教育自身，教学过程与师生互动构成微观教育学研究的主题。微观教育学强调教育学即人学，教育学的生命力直接源于人的生命力。“以人为出发点，又以关于人的哲学为理论基础，并归结到人自身的发展，这就是教育学。”[13]这种研究兴趣赋予教育学深厚的人文关怀与个体本位取向，使教育学在很大程度上被视为一门人文学科。

第二次世界大战后尤其是21世纪以来，伴随着科学技术迅猛发展、大国博弈日趋激烈以及全球知识经济兴起，教育日益从社会的“边缘”走向社会的“中心”。教育不只是成就个人的事业，更是国家竞争力、经济创新、社会融合与文化传承的战略工程。在这种背景下，“教育促进社会全面发展”的维度得到前所未有的重视。教育学的研究视野随之极大地拓宽，开始大规模地引入政治学、经济学、社会学、人口学、文化学乃至生态学等多学科的视角。教育学不再仅仅是关于“如何教”的艺术，更是关于“社会如何运行”的科学。这一转向催生了对教育“外部”关系的深入研究：教育与经济（人力资本、增长、就业结构）、教育与政治（治理、公平、意识形态）、教育与社会（阶层流动、人口变迁、社区发展）、教育与文化（认同、传承、创新）、教育与生态文明（可持续发展素养、生态伦理）等宏观结构被纳入核心议题，旨在推动

中国知网 https://www.cnki.net

经济、政治、社会、文化、生态的系统性变革。这个专注于教育系统整体功能、整体结构，并追问其与社会大系统如何互动的领域，就是宏观教育学。因其研究对象与方法均属于社会科学范畴，宏观教育学也被明确定位为社会科学。

关于宏观教育学的学科主题边界，自然会存在不同的观点。大部分学者或许会强调，宏观教育学的独特性和完整性恰恰源于其必须同时观照“教育促进人的全面发展”与“教育促进社会全面发展”的双重使命。将两者割裂，会使其丧失教育学的本质内核，沦为纯粹的社会工程学。也有学者主张，宏观教育学应主要聚焦于“促进社会全面发展”，而将“促进人的全面发展”的具体机制与过程研究留给微观教育学，以此实现学科内部的分工。本文所采取的是一种综合性立场。宏观教育学固然以研究“促进社会全面发展”为核心任务，这是它最显性的特征；但它绝不能，也无法脱离对“促进人的全面发展”的终极关怀。其研究聚焦教育系统如何规模性、制度性、战略性地为实现人与社会的全面发展创造条件。它所探讨的是如何通过政策、规划、资源配置和制度设计，把无数个体的人生理想和发展潜能与整个社会的前进方向和战略目标系统性地结合在一起。例如，研究一体推进教育科技人才发展和构建产教融合的职业教育体系、公平优质的基础教育体系对社会公平的影响等，这些问题本身既是宏观的社会发展议题，也关乎每一个个体的发展机会与生活质量。因此，宏观教育学的研究对象是联接个体发展与社会发展的宏观教育结构及过程。

据此，我们可对微观教育学和宏观教育学作进一步探讨：微观教育学主要研究教育“自身”，即教学过程、课程设计、师生互动、个体学习，在方法论上植根于现代心理科学，重视人文阐释，整体上被定位于人文学科。宏观教育学主要研究教育的外部关系，即系统的功能、结构、规模、效益及与各社会子系统的互动，在方法论上植根于现代社会科学，强调“冷冰冰的数据、冷冰冰的分析”，整体上被定位于社会科学。

宏观教育学是一个正在蓬勃生长、轮廓日益清晰的实在领域。本文的核心关切并非论证宏观教育学“是否”存在，而是聚焦于它“干什么”（学科主题）和“如何去干”（方法论基础）的知识论问题。因此，我们将重点探讨：作为社会科学的宏观教育学，其背后的哲学基础是什么？系统观念作为中国特色社会主义建设的世界观和方法论，能为宏观教育学提供怎样的解释框架与分析路径？

四、结构主义：宏观教育学的哲学视域

任何一个成熟的学术领域的研究者，无论自觉与否，其实都在遵循着该学科的一套哲学范式。这套范式有时候会被明确地表述出来，作为研究的前提与准则；有时候，它只是一个隐性的“当然背景”，潜移默化地塑造着我们：该如何提问？该用什么样的研究方法？又该怎样去解释这个世界？哲学，作为“爱智慧”之学，它的核心就是对思维本身的反思，也就是对我们如何推理、如何争辩的反思。而对于一个学科来说，它的哲学根基首先扎根在认识论与本体论之上。

认识论回答“我们能够知道什么”以及“我们如何能知道它”这类基本问题。它涉及知识的性质（一个人所相信的是什么）、类型（直接体验与间接描述）、客体（知识所指向的对象）与起源。[1]12本体论则关乎“什么可能存在”。在学科语境下，它与接受什么是“事实”有关。认识论与本体论共同构成一个学科的元理论框架，从根本上限定了该领域可能的认知范畴与探索路径。此框架被用来限定某种方法论，即一套指示研究和争论将如何在学科内进行的规则和程序：如何才能将信息收集并组织起来。[1]13

中国知网 https://www.cnki.net

（一）哲学思潮与教育学源流

在人类思想史的长河中，形成了若干主要的哲学思潮，它们为教育学提供了方法论。第一种是经验主义。其认识论主张知识源于（感官）经验；其本体论主张存在即被经验之物；其方法论强调对经验事实的直接观察与归纳。第二种是实证主义。其认识论也强调知识源于经验，但强调知识必须建立在一致认可的可重复检验的证据之上；其本体论以“可证实的证据”为实在基石；其方法论的核心在于对事实陈述进行严格的验证。第三种是人本主义。其认识论强调知识是在一种由个人创造的意识世界中主观获取的；其本体论主张存在即被感知之物；其方法论侧重于理解个体的、独特的、主观的意义世界，与实证主义的普遍性、客观性追求形成鲜明对照。[1]13第四种是结构主义。其认识论主张现象世界（我们直接观察或体验到的世界）未必能直接揭示“机制世界”（产生该现象世界的深层结构）；其本体论认为，真正存在并起决定性作用的，是那些往往无法直接观察、却可通过思维加以把握的“结构”或“底层逻辑”；其方法论侧重于理论构建，通过构建能够解释现象的理论模型来推断深层结构，但这些理论本身的“真实性”常因缺乏直接证据而难以像实证事实那样被简单检验，其有效性更在于解释力、逻辑自洽与价值启示。[1]14

这四种哲学范式，可以进一步从整体论和还原论的角度进行归类。实证主义范式主张将复杂现象归结为更简单的现象，将复杂系统简化为存在线性因果关系的简单系统，这是一种典型的还原论。还原论的核心要义主张对复杂事物进行分解，依据复杂系统各构成要素及其互动关系来推导系统的整体特质。与之形成鲜明对照的是人本主义范式。人本主义范式主张把复杂系统作为一个整体，而不是把系统分解为构成元素进行研究。这与整体论的不可分割主张不谋而合。整体论的核心要义是强调事物的总体效应、系统的动态性及系统的功能行为。经验主义范式和结构主义范式介于整体论和还原论之间，前者更偏向于还原论，后者更偏向于整体论。结构主义范式以整体论为底色，结合还原论。如果说整体论是“只见森林、不见树木”，还原论是“只见树木、不见森林”，那么结构主义是“既见森林、又见树木”，即对整体论和还原论进行整合，取整体论“见森林”的长处，避还原论“不见森林”的短处；取还原论“见树木”的长处，避整体论“不见树木”的短处。这与系统观念的内在逻辑高度一致。系统观念强调首先设置整体框架，以把握系统整体具有而不为部分具有的那些性质；其次，采用还原论方法解剖整体，定量分析各组成部分的特性规律及其相互联系；最后，搭建从系统部分到系统整体的桥梁纽带。[14]

早期教育实践和教育思想具有较强的经验性。无论是东方以孔子、孟子为代表的儒家教育思想，还是西方以苏格拉底（Socrates）、柏拉图（Plato）、亚里士多德为代表的理性教育观，均主要依靠教育者的直觉和经验来传承，缺乏系统的理论体系。近代以来，自然教育学派将教育学建立在心理学的基础上。20世纪初，随着行为主义心理学的兴起，实证主义思潮在教育学研究中占据了主导地位。第二次世界大战以后，特别是人类进入信息时代，教育学呈现出前所未有的复杂性与包容性。结构主义和人本主义作为实证主义的批判纷纷被引入教育学。结构主义教育学、人本主义教育学、批判教育学等不断刷新人们对教育的认知。进入21世纪，随着数字化、智能化时代的到来，世界的系统性日益凸显，复杂系统理论被引入教育学研究，宏观教育学应运而生。纵观整个历史，教育学经历了“从经验到科学”“从哲学思辨到实证研究”“从简单系统到复杂系统”的三次大跨越。它不再仅仅是学校围墙内的技术，而是一整套关乎人类如何实现自我完善、社

中国知网 https://www.cnki.net

会如何达成公平正义的宏大叙事。

（二）宏观教育学的核心原则

宏观教育学的哲学基础主要是结构主义，而系统科学——包括一般系统论、控制论以及后来的复杂系统理论——本质上，就是结构主义思潮的组成部分。系统观念为宏观教育学提供了至关重要的方法论支撑。第一，在本体论上，系统观念引导宏观教育学，把教育系统自身及其所嵌入的社会大系统视为一种“真实的存在”。这个存在有特定的结构、功能和演化规律。它关注的不是孤立的个体或事件，而是要素之间的关联网络、系统的层级结构、反馈回路以及整体的涌现属性。这些“结构”和“关系”，虽然无法直接触摸，却被视为理解宏观教育现象的根本所在。第二，在认识论上，系统观念承认那些宏观教育现象，如入学率、毕业生就业结构、教育对经济的贡献率，这都是我们能看见的“现象世界”。但要真正理解它们的成因与演变，我们必须去探究背后那个不可直接观测的“机制世界”。知识是通过构建系统的模型（概念模型、数学模型等）来推断这些深层机制而获得的。第三，在方法论上，系统观念推动宏观教育学超越传统的描述性统计和简单的因果归因。它发展出一整套方法：系统分析、建模与仿真、政策模拟、结构—功能分析、多维综合评价等。它不强求像自然科学那样去“证实”一个复杂的教育—社会系统。它更看重的是理论的解释力、对动态过程的洞察力、对未来情景的推演能力，以及对政策设计的启发价值。而这一切，恰恰契合结构主义方法论的核心主张。

因此，将系统观念作为宏观教育学的主要哲学基础意味着认同：教育的宏观规律本质上是一种系统规律；理解教育与社会的发展，关键在于理解相关系统的结构、互动与演化。这一定位使宏观教育学能够正视社会现实的复杂性、动态性与整体性，从而在社会科学领域中确立其独特的、不可替代的分析视角与解释力量。根据系统观念，宏观教育学主要遵循以下几项核心原则。

一是整体性原则。它告诉我们，系统不是要素的简单堆砌，整体永远大于部分之和。一个要素在孤立时和在系统中时，表现出的性质完全不同。宏观教育学强调整体分析法。这种方法反对还原论，认为单靠分析要素永远无法理解系统的宏观特性。就像资源依赖理论和制度分析理论所主张的：任何要素的性质，都取决于它在整体中的位置与关系。研究教育变革，就必须将其置于宏观的体制和结构之中。

二是层级性原则。系统是分层的。它由许多子系统构成，同时自己又是更大系统的一个子系统。每一层级都有自己独特的规律，这就是涌现性。低层级的法则解释不了高层级的现象。宏观教育学强调层次分析法。它要求我们在不同层级上，建立不同的解释模型。比如，我们在研究高等教育治理问题时，必须明白大学层级的逻辑、区域层级的逻辑、国家层级的逻辑不是完全相同的，不能将其混为一谈。

三是开放性原则。系统与环境之间，始终进行着物质、能量和信息的交换。根据与环境关联的程度，有封闭系统与开放系统之分。封闭系统若不与环境互动，最终必然走向消亡。开放系统则在与外界的交换中获得适应性。宏观教育学强调适应性分析法。这种方法强调“跳出教育看教育”，主张解释一个系统的状态时，不能只看内部结构，必须考察它是否与外部环境相适应。

四是非线性原则。在复杂系统里，不存在简单的线性因果。因为系统内部遍布着复杂的反馈回路，一个微小的因，可能引发巨大的果。这就是因果不成比例的“蝴蝶效应”。宏观教育学提倡非连续性分析法。根据这种方法，我们放弃精确预测某个具体事件的想法，转而关注历史，关注初始条件。历史之所以重要，是因为系统的路径依赖决定了它未来

中国知网 https://www.cnki.net

可能走向的空间。

五是自组织性原则。复杂系统的秩序往往是通过无数个局部主体之间的相互作用，自主涌现出来的。宏观教育学强调“自下而上”的分析法。它提醒我们，想要建立一个高质量教育体系，与其试图用强制指令去塑造它，不如向基层赋权，关注那些微观主体之间的博弈与协作，让理想的结果在生长中自发形成。

五、教育的社会相关性：宏观教育学的历史建构

探讨宏观教育学的历史建构，需要分析其产生的历史实践。这有助于揭示其历史意义和当代价值。宏观教育学以教育与社会的互动关系为核心关切。这一关切其实由来已久。自从人类开始系统性地反思教育，人们就开始思考教育究竟应该维护现存社会，还是去塑造一个不一样的未来？这就是教育的社会相关性问题。对此，始终存在着保守主义与进步主义两种不同的声音，由此形成两条绵延不绝的思想脉络。梳理这段发展历程，至少有两点好处。一是它能帮我们看清为什么宏观教育学在当代会如此兴盛。二是它能揭示出这门学科的核心主题和哲学基础，究竟是沿着怎样的历史逻辑一步步演变至今的。

（一）西方宏观教育思想的演进

在西方，最早对教育社会相关性的探讨，可以追溯到古希腊。那时，人们普遍认为，教育就是文化延续和经验复制的过程。一个社会，如果通过教育能获得和过去一样安稳的秩序，人们就满足了，这是教育保守性的由来。在当时看来，任何与传统相冲突的教学活动都不是在扩充经验，而是在破坏社会。[15]621古希腊因其史无前例的经济繁荣与社会变迁，首次对这一保守立场形成实质性挑战。其中一个重要原因是：贸易的扩展带来外来观念，并成为催生教育革新的力量。

正是在这一背景下，柏拉图成为历史上首位明确主张教育应促进社会全面发展的思想家。他并不满足于将教育质量低下归因于儿童的无知与技能欠缺，而是洞察到社会环境的重要性。他提出，改善教育必先改善社会环境。《理想国》开篇对理想社会的描绘，实则确立了教育的一项全新职责：不再是复制旧传统，而是为实现理想社会秩序而进行更复杂的育人活动。[15]621这可视为宏观教育学思想的奠基性宣言。

然而，柏拉图的主张在古希腊并未成为主流。与其有师徒传承的亚里士多德代表了与之对立的保守传统。在《政治学》中，亚里士多德提出，一种特定的政体要求实施一种与之相符的教育，教育的目的在于维持社会现状，而非重构社会秩序。[15]622这一立场在其后漫长的历史中成为更务实的教育实践者的信条。古罗马的昆体良（Quintilianus M F）、中世纪的经院学者乃至启蒙时期的部分政治哲学家，虽身处不同的社会形态，却共享着同一种教育观：学校只是社会制度的产物，教育只是社会现状的盟友。中世纪的欧洲，教育几乎完全依附于教会，其根本使命在于维护神学权威与封建等级秩序，任何试图通过教育改变社会结构的企图都被视为异端。文艺复兴时期，虽然人文主义者强调古典学问的复兴，但在教育社会相关性问题上，多数人仍停留在培养“宫廷绅士”或“理想公民”的层面，尚未真正挑战教育服务现存秩序的基本格局。孟德斯鸠（Baron de Montesquieu）强调教育应与政府原则相一致，[15]625正是这一传统在18世纪的延续。

尽管如此，柏拉图的理想在历史长河中从未真正湮灭。它在自由主义者那里被不断复活，并在18至19世纪迎来新的生机。法国自由主义者孔多塞（Condorcet M）对人类的完美性充满信心，提出国家和学校不仅不要害怕社会变革，而且要更加积极地抓住机会或提供机会来推动社会进步。[15]627-628德国哲

中国知网 https://www.cnki.net

学家康德(Kant I)赞同孔多塞的观点,进一步强调在指引人类进入理想世界的过程中,教育应该扮演领导角色。[15]628这一理念复兴的关键人物是卢梭(Rousseau J-J)。他不仅继承了"通过教育改造社会"的理想,更将其与心理学对儿童天性的认识相结合,开创了自然教育学派。自然教育学派主张:儿童出生时就具备某些天赋能力,这些天赋能力的自然发展必须受到重视。值得指出的是,自然教育学派的兴起,直接导致宏观教育学向微观教育学的转型。教育学的目光开始从"社会"转向"儿童",从"制度的改造"转向"天性的开发"。教育学研究日益关注教育自身,日益关注教育促进人的全面发展,而教育社会相关性问题则在一段时间内退居次要位置。经由裴斯泰洛齐(Pestalozzi J H)、福禄贝尔(Fröbel F)等人的实践与传播,这一理念深刻影响了19世纪欧洲的教育改革。但需要追问的是:当教育学家沉浸于发现儿童、尊重天性的"微观革命"时,是否也在不经意间淡忘了教育改造社会的"宏观使命"。

柏拉图一脉的系统化与理论化,最终由美国学者杜威(Dewey J)完成。杜威坚信,智力的训练可以纠正不良的社会制度,学校乃是社会新领域的一个战略前哨。[15]632他不仅赋予教育以社会改造的使命,更从实用主义哲学出发,论证了教育、经验与民主社会之间的内在循环。从孔多塞到杜威,"教育作为社会进步发动机"的思想一脉相承。20世纪初美国进步教育协会的成立,正是这一传统的制度化尝试。进步教育运动在实践中逐渐分化为不同的取向:一部分人更关注儿童中心、个性发展,另一部分人则更坚持社会改造的初衷。值得指出的是,当进步教育运动逐渐偏向个性教育学时,康茨(Counts G S)在《学校敢于建立一个新的社会秩序吗?》中的质问,恰恰印证了宏观教育学的一个深刻洞见:缺乏社会导向的教育改革,终将丧失其改造社会的力量。康茨的质问提醒世人:教育学不能只是一门关于教学方法的技艺,它还必须直面一个根本性问题——教育究竟要把人类引向什么样的社会?

(二)中国宏观教育思想的源流

在中国,宏观教育学思想的积淀远比西方深厚。中国对教育社会相关性的思考源远流长,且呈现出与西方不同的表达方式与实践形态。

先秦儒家经典《学记》有曰:"建国君民,教学为先""君子如欲化民成俗,其必由学乎"。其意是建设国家,治理百姓,教育是第一要务;教化民众,移风易俗,也必定要从教育入手。这些论述把教育与国家治理、教育与整个社会的风尚培育,放在了同一个逻辑框架中。在此框架里,教育系统与政治系统是紧密结合的:一个社会最重要的政治活动,就是教育。孔子正是在这个意义上阐述教育与"大同社会"的关系。孔子强调教育不只是建设"大同社会"的"工具"。在他看来,教育本身就是"大同社会"的雏形。依照孔子的思想,教育就是理想社会的存在方式。理想不在远方,理想就在当下——就在师生相对而坐、弦歌不辍的那个当下。这个传统后来通过隋唐的科举制度被日渐强化。"学而优则仕",不仅是一个人的发展路径,也成为一套宏观制度安排,把教育系统与政治系统紧密地耦合在一起。在这一框架中,教育既是社会秩序的产物,也在源源不断地再生产着那个社会秩序。科举制度绵延千年,使"通过教育选拔治理人才"成为中华文明的一项制度性共识,这在世界教育史上都是一个独特而深远的宏观教育设计。

孔子的"大同社会"理念在近现代的回响是毛泽东的"新村"思想。1919年12月,毛泽东在《学生之工作》一文中勾勒了这份蓝图。这是一份关于"新学校、新教育、新社会三位一体"的总体构架。创造新学校,施行新教育,必与创造新家庭新社会相联。[16]其生活方式是"工读互助"。所有成员一边读书,一边工

中国知网 https://www.cnki.net

作，把脑力劳动与体力劳动结合在一起。“新村”的愿景是改造整个社会。新学校的学生不只是学习者，他们是“创造新社会的种子”。这些“种子”将来会组建新家庭，若干新家庭合在一起，就成了新社会。由此可见，“新村”的核心理念就是用一种和平示范的方式，把整个社会改造过来。总的来看，毛泽东的“新村”理念保留了孔子对公平、和谐、教化的那份终极向往，但他放弃了孔子“向后看”的保守路径，转而走上了一条“向前看”的路：通过教育建设一个理想中的新社会。从孔子到毛泽东，我们看到的是同一种对教育力量的终极信任：教育不仅能保存文明，还能创造新的文明。

中华人民共和国成立后，党的教育方针明确提出“教育为无产阶级的政治服务，教育与生产劳动相结合”[17]，重申了教育与社会的本质关联。这一方针将宏观教育学的核心命题从学理探讨推向制度实践：教育不仅仅是个人发展的阶梯，更是国家建设和社会改造的战略支撑。中国特色社会主义进入新时代，这一中华优秀文化传统获得了更为系统的理论表达。教育的政治属性、人民属性、战略属性，将个体发展与社会需要和国家战略在最高价值层面统一起来。与此同时，树立系统观念和“跳出教育看教育”的方法论自觉，标志着宏观教育学在中国语境下日趋成熟。统筹推进育人方式、办学模式、管理体制、保障机制的教育综合改革蕴含着深刻的系统逻辑：育人方式改革创新以办学模式的改革创新为前提，办学模式改革创新以管理体制和保障机制的改革创新为前提。[18]在宏观体制与结构未发生根本改变的情况下，微观层面的改革创新往往难以取得应有成效。这正是宏观教育学核心命题在当代中国教育实践中的具体呈现。党的二十大将守正创新、系统观念、问题导向等上升为新时代改革发展的世界观和方法论。这一理论逻辑不仅为破解教育改革发展中的深层次结构性问题提供了根本遵循，也为宏观教育学作为一门独立学科的确立提供了重要的思想资源。可以说，宏观教育学在中国，既是对古老教育智慧的返本开新，也是对新时代教育强国战略的理论回应。

综观中西教育思想史，宏观教育学的发展并非线性进步，而是两条思想脉络在历史情境中的此消彼长。保守主义将教育视为社会现状的维护者，以其稳定性与可操作性赢得历史中的多数实践者；进步主义则将教育视为未来社会的塑造者，虽屡遭挫折，却在社会大变革时期反复复苏并释放巨大能量。

西方从柏拉图的《理想国》到杜威的“学校作为社会战略前哨”，从亚里士多德的“政体决定教育”到孟德斯鸠的“教育与政府原则一致”；中国从《学记》的“建国君民，教学为先”到科举制度的“学而优则仕”，从孔子的“大同”理想到毛泽东的“新村”实践——尽管文化土壤不同，但人类对教育社会相关性的追问却惊人地相似。这一跨文化的比较至少说明：宏观教育学的核心问题，不是一个民族或一个时代的特殊困惑，而是人类教育实践的一个普遍性维度。

宏观教育学的勃兴，正是在这两条脉络的交汇与张力中生长出来的。从柏拉图到杜威，从孔子到毛泽东，每一时代都在其特定的社会条件下，为这一学科贡献了可贵的思想资源。而当代的任务，则是在系统观念的指引下，深入探讨日益强化的教育社会相关性问题，使宏观教育学真正成为知识宇宙中一个功能明确、方法自觉、边界清晰的璀璨“星球”。

六、“五位一体”总体布局：宏观教育学的未来图景

宏观教育学建构的未来图景植根于中国式现代化，主要探讨回应未来社会需求引发的学科分化问题。事实上，任何学科在确立其中心主题与哲学基础之后，都面临着内部知识体系化的任务。知识体系化的基本形式

中国知网 https://www.cnki.net

是分支领域的建立。分支领域并非学科的先验结构，而是学术共同体基于研究对象的差异、方法论的偏好以及社会需求与知识应用场景，对学科领域进行的自觉划分，宏观教育学也不例外。

（一）分化的逻辑："五位一体"的社会总体性

宏观教育学的中心论题是：教育促进人与社会全面发展。社会的全面发展不等于单一的经济增长。这意味着经济建设、政治建设、文化建设、社会建设、生态文明建设这五个方面，在"人的全面发展"这个终极目标下协同共进。习近平总书记提出的"五位一体"总体布局，正是理解这种全面发展观的根本指引。强调总布局，是因为中国特色社会主义是全面发展的社会主义。[19]作为新时代党的理论创新成果，"五位一体"总体布局不同于20世纪80至90年代流行的政治、经济、文化三分法。"五位一体"总体布局不仅概括了社会发展目标的全面性，也为宏观教育学内部的知识分工提供了坚实的中国逻辑。

教育促进社会全面发展，并非以一种笼统、无差别的方式实现。它的作用路径是具体而多元的：通过培养掌握新技能的劳动者和开展科技创新，作用于经济系统；通过塑造公民的政治认同和参与能力，作用于政治系统；通过影响社会流动和促进社会公平，作用于社会系统；通过传承和创新生存方式和价值观念，作用于文化系统；通过培育生态素养和可持续行为，作用于生态文明系统。这五条路径，各有各的中介环节、制度载体和评价标准。它们客观上需要形成相对专门化的研究领域，才能被深入理解和有效实践。基于此，本文将宏观教育学划分为五个主要分支：教育与经济建设、教育与政治建设、教育与社会建设、教育与文化建设、教育与生态文明建设。

（二）分支领域的核心问题

教育与经济建设聚焦教育系统与经济系统的耦合关系。它关注的核心问题是：教育投入能否拉动经济增长，人力资本如何形成并带来回报。同时，它也探讨教育资源如何配置才能更高效更公平，教育成本如何分担。此外，该领域还涉及教育与劳动力市场的衔接、教育产业的规模结构，以及教育对收入分配和就业格局的深层影响。这一分支以经济学理论为主要分析工具，以成本—效益分析、计量回归、投入产出分析等为基本方法。

教育与政治建设聚焦教育系统与政治系统的相互关系，具体问题包括：教育政策如何回应政治制度？教育权力怎样分配？教育立法如何运行？公民意识如何通过教育塑造？教育在国家战略和意识形态中起什么作用？教育如何参与公共外交？这一分支从政治学、政策科学、法学等学科汲取理论资源，长于制度分析、政策过程研究、权力网络分析。

教育与社会建设聚焦教育与社会的关系。其核心问题包括：教育如何影响社会分层和流动？家庭背景如何影响教育机会？教育公平问题如何破解？学校怎样组织及如何完成个体社会化过程？教师职业在社会中处于什么位置？教育与人口变化、社区发展有何关联？教育如何促进社会稳定和融合？这一分支领域以社会学理论为支撑，擅长问卷调查、田野研究、比较历史分析。

教育与文化建设关注的是教育与文化系统如何互动。其核心议题包括：教育如何传递文化、塑造认同？如何弘扬和践行社会主义核心价值观？课程知识的选择背后有怎样的社会建构？多元文化如何在学校中共处？隐性课程和文化冲突如何应对？全球化背景下，教育如何回应文化自觉？怎样构建中国哲学社会科学自主知识体系？教育如何推动文化创新？这一分支与文化人类学、文化研究、哲学深度交叉，注重质性研究、话语分析、比较文化研究。

教育与生态文明建设探讨的是教育与自然环境的关系。它聚焦如下前瞻性问题：教

中国知网 https://www.cnki.net

育系统如何与自然环境进行物质和能量交换？学校布局的底层逻辑是什么？怎样通过教育培育生态文明素养？教育资源的代际公平如何实现？教育该如何应对气候变化？校园生态文化如何建设？教育如何引导绿色生活和生产方式？这一分支以生态学、环境科学、可持续发展理论为基础，形成了涵盖空间分析、生命周期评估、系统动力学建模等多元方法的研究范式。

（三）分支领域间的重叠与张力

与整个学科领域一样，宏观教育学内部的这五大分支并非天然存在。它们只是人为设计的知识分类工具，旨在更好地理解和研究宏观教育现象。因此，分支之间难免会有重叠，存在一些难以清晰归类的“灰色地带”。比如，研究教育资源配置既要考虑经济效率（教育与经济建设），又要顾及公平正义（教育与政治建设、教育与社会建设）。再看职业教育改革，它关乎劳动者的素质和产业结构（教育与经济建设），也影响着社会阶层流动（教育与社会建设），同时还涉及技术文化和工匠精神的培育（教育与文化建设）。学校布局的研究，既是一个资源配置的问题（教育与经济建设），也是人口与社区规划的一部分（教育与社会建设），更直接关系到生态环境和国土空间的利用（教育与生态文明建设）。这些交叉地带并不是学科划分的缺陷；恰恰相反，它们正是宏观教育学充满活力和复杂性的体现。

当然，也有学者试图打破这五个分支的界限。这些努力主要来自两个方向。一种是整合论观点。有学者认为，把教育与社会的关系分为五个独立领域，反而违背了系统观念的核心宗旨——整体大于部分之和，系统的效应来源于各要素间的相互作用，而非孤立贡献。因此，他们主张发展整体性研究方法，如一般系统模型、复杂系统模型等，希望在保证知识积累效率的同时，重新把握教育与社会关系的整体性。另一种是问题导向的观点。越来越多的学者主张，学科分支应该围绕重大的社会问题来组织，而不是固守抽象的社会领域。像“AI与教育变革”“人口老龄化与终身学习体系建设”“共同富裕与教育公平”“气候变化与可持续发展教育”这类问题，天然就跨越多个分支的边界，对传统的划分方式构成实质性挑战。在他们看来，分支领域的划分应该保持充分的弹性和开放性，允许甚至鼓励以问题为导向的研究联盟，不断重组学科版图。

本文之所以采用“五位一体”总体布局框架作为宏观教育学分支划分的底层逻辑，既是出于对当代中国现代化建设战略布局的学术回应，也是对教育与社会整体关系的一种理性抽象。笔者深知，这种划分带有历史和情境的烙印。因此，我们更加强调它的开放性和可争议性。就像所有学科边界都是人为划定，也可以被重新划定一样，宏观教育学的分支也必将在知识积累和社会需求的双重驱动下，不断调整、分化与重组。当前，这五个分支领域的并立，不应被理解为对宏观教育学知识版图的终极划定。它更像一个权宜之计，一个为了方便学术对话而设定的坐标系统。在未来，我们也可以将学科分支拓展到教育与科技、教育与国家安全等领域。

在这个坐标系统里，每一个分支领域都用其独特的研究视角，照亮教育与社会关系的一个维度。而宏观教育学作为一个整体，则始终保持着对所有研究视角的综合与超越。正是这种分化与整合、边界与跨界、秩序与突破之间的持续张力，构成宏观教育学知识演进的真正动力。

参考文献：

[1] 约翰斯顿. 哲学与人文地理学[M]. 蔡运龙，江涛，译. 北京：商务印书馆，2000.

[2] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗[R]. 北京：人民出版社，2022.

[3] 杜仕菊，石浩. 坚持系统观念是对马克思主义科学方法论的创新性发展[J]. 马克思主义理论学科研究，2022，8

中国知网 https://www.cnki.net

(12):48-57.

[4] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集:第5卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,编译.北京:人民出版社,2009:10-13.

[5] 拉法格,等.回忆马克思恩格斯[M].马集,译.北京:人民出版社,1973:10.

[6] 贝塔朗菲.一般系统论:基础、发展和应用[M].林康义,魏宏森,等,译.北京:清华大学出版社,1987:9.

[7] 麦奎里D,安贝吉T.马克思和现代系统论[J].国外社会科学,1979(1).

[8] 梭罗文.德谟克里特:哲学道德集[M].杨伯恺,译.上海:辛垦书店,1934:65.

[9] 潘吉星.李约瑟文集[M].天津:天津人民出版社,1998:35.

[10] 习近平在全国教育大会上强调 紧紧围绕立德树人根本任务 朝着建成教育强国战略目标扎实迈进[N].人民日报,2024-09-11(1).

[11] 韩晓飞,侯怀银,杨茜文.夸美纽斯的《大教学论》在中国的传播及其启示[J].教育史研究,2026,8(1):161-168.

[12] 赫尔巴特.教育学讲授纲要[M].李其龙,译.北京:人民教育出版社,2015:3.

[13] 张楚廷.教育学属于人文科学[J].教育研究,2011,32(8):3-8+12.

[14] 邹崇理,姚从军.现代逻辑和思辨哲学的跨学科研究:辩证逻辑的新模式[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2025,48(1):8-15.

[15] 布鲁巴克.教育问题史[M].单中惠,王强,译.济南:山东教育出版社,2012.

[16] 中共中央文献研究室,中共湖南省委《毛泽东早期文稿》编辑组.毛泽东早期文稿[M].长沙:湖南人民出版社,2020:410.

[17] 戴木才.培养担当民族复兴大任的时代新人:党的十九大报告关于社会主义核心价值观的重要论述[J].道德与文明,2017(11):5-7.

[18] 周光礼.高等教育强国建设的中国新路[J].河北师范大学学报(教育科学版),2025,27(2):25-29.

[19] 习近平.习近平谈治国理政[M].北京:外文出版社,2016:11.

Macro-Pedagogy Construction: Theoretical Origins and Future Prospects

Zhou Guangli

Abstract: As an important component of the autonomous knowledge system of Chinese pedagogy, macro-pedagogy is rooted in the intellectual traditions of Marxist systems theory and Chinese holism, and focuses on the central thesis that "education promotes the all-round development of both individuals and society." As a type of pedagogy introduced from the West, micro-pedagogy is an inward-oriented study. When the inward-oriented research into pedagogy turns into the circular argumentation of education′s intrinsic value, it will lose its ability to keep pace with social progress; the national strategy for the building a leading country in education calls for outward-oriented research in pedagogy. As an important part of structuralist thoughts, the systems concept provides a crucial methodological support for macro-pedagogy. Macro-pedagogy upholds the principles of holism, stratification, openness, nonlinearity, and self-organization; its historical development unfolds in the process of constructing the social relevance of education, in which the ideological threads of progressivism and conservatism have evolved alternately. The future prospects of macro-pedagogy construction are rooted in Chinese modernization. Based on the "five-in-one" social framework, macro-pedagogy can fall into five subfields: education and economic development, education and political development, education and social development, education and cultural development, and education and ecological civilization development. As a whole, it consistently maintains the synthesis and transcendence of all research perspectives; this sustained tension between differentiation and integration, boundaries and boundary-crossing, order and breakthrough constitutes the real driving force for the knowledge evolution of macro-pedagogy.

Key words: macro-pedagogy; systemic concept; structuralism; disciplinary theme

Author: Zhou Guangli, Dean and professor of the School of Education, Renmin University of China (Beijing 100872)

[责任编辑:许建争]

中国知网 https://www.cnki.net