

元教育学

研究

瞿葆奎 主编

浙江教育出版社

元教育学

研究

瞿葆奎 主编

浙江教育出版社

特约编辑 沈荣枚
责任编辑 金燕峰
封面设计 王大川
责任出版 温劲风

元教育学研究

瞿葆奎 主编

*

浙江教育出版社出版发行

（杭州体育场路 347 号 邮政编码 310006）

杭州兴邦电子印务有限公司排版（文三西路金都花园）

杭州富春印务有限公司印刷

开本 787×1092 1/18 印张 32.25 插页 5 字数 540000

1999 年 4 月第 1 版 1999 年 4 月第 1 次印刷

印数 1—750

*

ISBN 7-5338-3016-4/G · 2993

定 价：38.00 元

前言

大致在 20 世纪 90 年代初,我国教育学界明确提出并关注到了一个新的研究领域——元教育学。它作为对教育学进行系统反思的产物,以教育学自身为研究对象,形成了教育理论研究的新视野。随着元教育学研究的逐步深入,随着涉足这一领域的教育理论工作者的兴趣逐步浓厚和人数逐步增加,我们萌生了将有关元教育学的一些研究成果汇集成册的想法,旨在促进对它进一步的研究与讨论。

收入本书的论文,有些属于旧作,其中不少来自《华东师范大学学报(教科版)》在 1994—1996 年开辟的“元教育学讨论”专栏;有些则为新撰。对于旧作,我们在形式上作了一定的整理,在内容上请作者作了必要的修改和原印刷上的勘误;对于新撰,我们注意了对材料的占有,并且要求在此基础上能提出自己的一些见解,力求材料与观点的统一。

作为一本文集,限于选文的内容,虽殚思竭虑,也未能达成一个首尾一贯的序列;限于我们的水平,虽群策群力,仍未能编好。敬请读者批评!

本书目录中的分“类”别“群”,只是一个粗略的、相对的划分。选文大致分 4 个类别:

第一类是对什么是元教育学的探讨。包括对元教育学的性质、研究对象、研究内容、研究意义等方面

的分析。

第二类是对元教育学所包含的一些具体内容的思考。主要分为以下诸“群”：教育的意义与概念、教育理论的性质与结构、教育学的逻辑起点与范畴体系、教育学史等。

第三类是对已有元教育研究成果的综述。对1978至1997年6月间我国教育学界元教育研究的情况进行了大致的汇总、梳理和辨析。

第四类辑录了当年我以《华东师范大学学报(教科版)》主编的名义,邀请德国学者撰写的一篇元教育学论文。

元教育学的研究,在我国可以说还只是刚刚起步。

初始的东西,往往是不成熟的。其不成熟性的主要标志,就是在一些基本问题上尚缺乏一致的认识,缺乏为大家所共同遵循的原理和准则,这一点同样也反映在本书中。好在在学术问题上我们信奉“只有一种观点的学术,是窒息的学术;没有争论的学术,是死亡了的学术”。我们深信学术的生命力和魅力就在于不同观点间的切磋和辩驳。在学术研究上,与众口一词相比,我们更倾向于选择各抒己见。

初始的东西,往往是需要扶持的。元教育学尚处于“蹒跚学步”时期,这就需要教育理论工作者以这样或那样的方式关注它,使其自立于教育科学之林。研究它是扶持,讨论它也是扶持,批评它甚至更是一种扶持。

初始的东西,往往是富有活力的。元教育学产生至今所表现出的生机,显示出了它在教育理论研究中独特的地位与作用。在一定意义上讲,元教育学是教育学“困惑时代的哲学”,它给教育学反观自身带来了一定的启示,从而为教育学的进一步发展理清思路、拓展时空。

元教育学的研究在于促进教育学的发展。它在澄清教育学的认识论基础方面具有重要的理性价值,但它不能取代教育学自身的

建设。我们希望元教育学研究与教育学自身的建设并驾齐驱,相互促进,“旧学商量加邃密,新知培养转深沉”,使教育学在世纪的交叉路口上能有一个新的起点,进而展示出新的面貌。

本书的编纂,各作者、译者都花费了大量的心血,而尤以郑金洲同志为多。又袁文辉同志参加了校勘工作,感甚!

瞿葆奎

1997年7月于华东师大

目 录

- [1] 前言
- [1] 1 元理论与元教育学引论
唐莹、瞿葆奎
- [22] 2 元教育学概论——元教育学的性质、对象、方法及意义
郭元祥
- [41] 3 “元教育学”问对
陈桂生
- [54] 4 “元教育学”考辨
郑金洲
- [75] 5 说“元教育学”
熊川武
- [85] 6 “教育”意义的探索
周浩波
- [107] 7 “教育”一词的由来、用法和含义
黄向阳
- [129] 8 教育本质研究之研究
杨银付
- [151] 9 论教育理论的结构
沈剑平
- [168] 10 教育理论构建的认识定位问题
方展画

-
- [186]11 教育理论与教育实践
周浩波
- [207]12 教育学逻辑起点: 昨天的观点与今天的认识
郑金洲、瞿葆奎
- [238]13 教育学范畴问题探析
郭元祥
- [252]14 教育学范畴体系初探
张晓鹏
- [267]15 教育学是一门科学吗? ——当代若干欧美国家的学者对教育学的科学地位的论争概略
蒋士会
- [291]16 教育知识学科称谓的演变: 从“教学论”到“教理学”
黄向阳
- [307]17 西方教育学史略
范国睿、瞿葆奎
- [363]18 中国教育学百年
瞿葆奎
- [424]19 教育研究的元分析
黄向阳
- [443]20 教育学的反思与元教育学的兴起
唐莹、任长松、王建军、郑金洲 [附: 论著索引]
- [489]21 教育学知识的哲学——分析、批判、建议
W. 布雷岑卡著, 李其龙译

1 元理论与元教育学引论

唐莹 瞿葆奎

我国教育理论界和实践界对教育理论的现状都不满意,正在进行较全面而深入的反省;我们的教育理论究竟出了什么偏差?它该往何处去?它可以往何处去?……在有关的讨论中,既有历史的反思,又有现实的分析。纵使即兴的思考,也不乏真知灼见。这种以理论形态的教育知识为对象的研究,有别于以教育现象领域为对象的研究。它以另一种独特的陈述方式,正在开辟出一个新的知识领域——元教育学。这些思考既是国际范围内的元教育学研究的回应,也是我国教育学发展自我意识的表现。

本文拟从勾勒元学科群的轮廓入手,透视元理论研究的一般特征,为理解什么是元教育学提供一个背景;然后考察国外元教育理论的一些重大成就,并试图通过比较,概括我国在这方面研究的特点;在这个基础上归纳元教育理论研究的一些可能的课题和可用的方法。这种归纳是尝试性的,我们期待着学界提出宽广的视野,作出深入的探讨。

一、元理论研究

元理论研究先在西方国家兴起。“元”的西文为“meta”,意即“……之后”、“超越”。它与某一学科名相连所构成的名词,意味着一种更高级的逻辑形式。具体说来,又可区分为两层含义:一层含义是指这种逻辑形式具有超验、思辨的性质。这源于“metaphysics”一词。据说,后人在编辑整理亚里士多德的著作时,首次运用“metaphysics”——“物理学之后”,作为亚里士多德《物理学(Physics)》之后著作的名称。它探讨的是超经验的世界本体的终极原理。我

国《易·系辞上》有“形而上者谓之道，形而下者谓之器”的说法，于是“metaphysics”就译成为“形而上学”^①。从此，形而上学被等同于本体论，它要回答宇宙的起源、世界的本源、人的本质、生命的绝对价值和终极意义等问题，其中充满了思辨的色彩。形而上学因而也常常代表着思辨哲学。就西方哲学的历史而言，其起点是本体论（形而上学）占主导地位的古希腊哲学，于是形而上学往往又成了哲学的代名词。“metachemistry”、“metapsychology”、“metaanthropology”、“metapolitics”等词与之相似，人们往往把它们分别理解为高度抽象的化学、思辨的心理学、形而上学的人类学、哲学的政治学等。另一层含义是，这种新的更高一级的逻辑形式，将以一种批判的态度来审视原来学科的性质、结构以及其他种种表现。这以元数学（metamathematics）和元逻辑学（metalogic）为先声。

元数学是德国著名数学家希尔伯特（D. Hilbert）在其“希尔伯特方案”中提出来的。这个方案试图用有穷的方法来证明无穷的数学系统的协调性。它把整个数学理论完全形式化为元内容的符号体系，其中包括作为符号的基本概念、作为符号系列的公理以及作为符号系列变形规则的基本推理规则。然后把这种符号体系作为研究对象，用另一套理论来研究它的协调性。这种用以研究数学的的理论的理论便是数学的元理论。如今元数学已发展成为一门新的数学分支，不仅研究数学的理论的协调性，还研究数学的理論的其他特性，如完备性和公理间的独立性等等。

元逻辑学是在希尔伯特的元数学概念和形式化思想的启发下发展起来的。它有广义、狭义之分。狭义的元逻辑学是指对逻辑理论的整体性质的研究，而对其中的某个具体的逻辑法则并不感兴趣。这种研究的关键在于逻辑的形式化。广义的元逻辑学是指对于一般形式系统的研究。形式语言是一些表意的人工符号和用这些符号组成的有意义的符号串，在形式语言中选择某几个公式作为公理，并建立一定的推理规则，便构成了形式系统。这种研究包括了语法和语义的研究。由于一般的形式系统可以存在于语言学、哲学、自然科学和社会科学中，所以元逻辑学便跨越了纯粹逻辑系统的范围。可见，元数学也正是一种广义的元逻辑学。从方法论的意义上说，元逻辑学把形式化、

^① 亚里士多德著，关寿彭译：《形而上学》，商务印书馆1959年版，第329页；彭克宏主编：《社会科学大辞典》，中国国际广播出版社1989年版，第52页。

符号化的思想向着普遍有效的方向推进,把我们带入了语言分析的维度中。

当我们用一种理论——元理论——来审视另一种理论——原来的学科理论时,须注意的是:两种理论所运用的是两种不同的语言陈述方式,这便涉及到一个元语言学上的问题。一般来说,原来学科是以现象领域为研究对象的,它是对现象进行陈述,是有关经验事实的语言,在元语言学上称为“对象语言”;而当我们以学科为对象时,须对对象语言进行分析,所作出的是有关语言的陈述,是有关语言的语言,元语言学上称之为“元语言”。但并非一切元语言陈述都是元理论。任何学科知识最终都是运用语言,以概念、命题或陈述的方式呈现出来,因此,语言分析在元理论研究中有着重要的位置。

20世纪欧洲哲学的一个重要动向,就是对语言的关注。因为像一切知识一样,哲学最终表现为一组陈述,因此,哲学问题的争议与语言问题是密切相关的。这是一个“分析的时代”,出现了一批语言哲学家。语言哲学从广义上说,包括了对科学语言与日常语言的分析。无论是逻辑实证论者对科学语言进行的形式化的逻辑分析,还是日常语言学派对日常语言进行的用法及功能的分析,它们都指向对传统哲学的反思和批判,力图超越传统的哲学问题,拒斥形而上学,其结果是把哲学的任务限定在语言的分析上。卡尔纳普(R. Carnap)宣称哲学的任务“不是陈述,也不是理论,也不是体系,而只是一种方法:逻辑分析法”^①。维特根斯坦(L. Wittgenstein)在对语言进行逻辑分析时,曾宣布全部哲学就是“语言批判”;当他转向日常语言分析,把哲学问题的产生归咎于对日常语言的用法及形式的误解时,又告诉人们,真正的哲学只是在作一种经验性的描述,真正的哲学家是日常语言分析的技术家。

可见,这些语言哲学家在反思传统哲学,试图摧毁传统哲学,并反复澄清着:哲学应该是什么。尽管“元哲学(metaphilosophy)”一词并未出现在这些哲学家的笔下,但他们的分析哲学正是具有着元理论性质的哲学。如今,“元哲学”一词开始频繁出现,有关方面的研究正成为哲学研究的一个热点。元哲学以哲学为自身对象,而不以具体的哲学问题为对象,注意对语言的形式化研究,从而分析、检验和判断以往哲学的合理性和有效性。

^① 卡尔纳普:《通过语言的逻辑分析清除形而上学》,见洪谦主编:《逻辑经验主义》(上卷),商务印书馆1982年版,第32页。

分析哲学的诞生,使许多学科开始了元理论研究的进程。如“元伦理学(metaethics)”,它是与分析哲学一脉相承的。同样,元伦理学的概念也源于新实证论者,特别与摩尔(G. Moore)关系密切。他俯视传统的伦理学说,挖掘它们的底座,以严密的逻辑分析从根本上揭示它们包含的逻辑矛盾及其产生的原因。认为这些矛盾的产生,大多是由于要给“善”下定义。若要杜绝危及整个伦理学大厦的逻辑结构上的纰漏,需要从头开始,像苏格拉底那样追问:“善究竟是什么?”他从对“善”概念的分析入手,开创了道德语言分析之先河,从而也开创了对元伦理学问题的专门研究。元伦理学的产生,正是在于思想家们敏锐地察觉到许多伦理学上难题的存在,并非是其证明缺少足够的理由或论据,而是在语言问题上步入了陷阱。于是,元伦理学便把自己投入到对传统伦理学中的道德概念、命题、推理的逻辑分析上,把道德判断的内容放在一边。通过语言的澄清,消除混乱,解决难题。元伦理学在形式化的研究中寻找自身的科学性。

对知识进行语言分析,事实上蕴涵着分析学家们的一个基本信念,即必须回到一个真正的出发点——思维上,语言是思维的载体,因此,分析也就是对思维的分析。这也表明元理论研究也是一种认识论层面的研究。分析的历史哲学正是把注意力放在了思维的层面上。

在历史学研究中,人们看到这样的现象:历史一旦成为事实便不再改变,然而历史学却在不断地更新中。这使历史学家意识到有必要首先考虑历史认识或历史知识的性质。1951年,沃尔什(W. Walsh)率先提出了“分析的历史哲学”一词,以与传统的“思辨的历史哲学”相对立,从而正式开垦了一方史学新领域^①。思辨的历史哲学也有学者以“metahistory”称之^②。但在这儿,“meta”的含义是我们前面所说的第一层含义,即思辨的、形而上的。托波尔斯基(J. Topolski)对历史哲学由思辨的到分析的转变作了恰当的描述:“对于历史研究的内容的思考常常被称为‘历史哲学’。……但它的含义仍然在演变:一方面……表达对于过去的思考,但也带上了贬义的色彩——即是指我得与不受科学支配的、主要是对于未来发展过程的沉思打交道。……为割断这些带有贬义的含义,……分析哲学的另一些代表以及许多不属于这一流派的作者在使

① 参见沃尔什著,何兆武、张文杰译:《历史哲学——导论》,社会科学文献出版社1991年版。

② 巴勒克拉夫著,杨豫译:《当代史学主要趋势》,上海译文出版社1987年版,第259页。

用‘历史哲学’这一术语时,并不带有对于事件过程进行思考的意义,而是指既作为认识活动又作为其结果的历史科学的思考。”^①因此,分析的历史哲学实际上具有了元理论的性质。它不是去发现历史是什么,人怎样创造历史,而是追问历史学家怎样写历史,以及这一过程有着怎样的性质,从而理清人们对于历史学研究的性质、对象、方法及功能等的看法,而这正是“史学的自我建设”^②。

20世纪以来,分析的思想已逐步渗透到许多学科中,它已不是一种哲学流派,而是一种奔涌而来的思潮。除了元伦理学、元历史学外,还有元美学(分析美学)、分析教育哲学等。这一思潮对于元理论研究贡献殊大。

从分析哲学中还引申出另一类元理论研究。分析哲学的一个主要出发点是拒斥形而上学,试图把哲学改造为科学的哲学,尤其是逻辑实证论者竭力主张把对科学知识的分析作为哲学的唯一任务。这样,在逻辑实证论者那里,一方面采取元哲学的立场来反思、批判甚至抛弃传统哲学;另一方面又对科学进行反思和逻辑分析。这种哲学因而又具有了科学的元理论上的性质。这就是科学哲学。

科学哲学发轫于19世纪中叶,而在20世纪,特别是在逻辑实证论者的推动下,科学哲学走向兴旺,它经历了逻辑实证论学派、波普(K. Popper)学派及库恩(T. Kuhn)、拉卡托斯(I. Lakatos)等的历史主义学派几个发展阶段。它们都以科学为对象,是对科学知识和科学活动的反思,只是侧重点不同:或是重在分析科学知识的逻辑结构和概念,或是重在分析科学知识发展中的发现逻辑,或是重在分析科学发展中的社会和心理基础,或是重在分析科学理论评价的方法和进步指标。

对科学进行反思,除了科学哲学,还有科学学。1925年,波兰社会学家兹纳涅茨基(F. Znaniecki)首先创造和使用了“科学学”一词,它不仅涉及到科学知识的内部问题,而且还涉及到科学家的学术活动、科学的社会作用等问题,从而使科学的自我反思从科学自身扩展到了与社会的关系上。由此看来,科学学是把科学作为一个完整的体系——既是知识体系又是特殊的社会体系——来看待,重在从多种角度、用多种方法来分析科学活动及其社会功能。科

① 托波尔斯基著,张家哲等译:《历史学方法论》,华夏出版社1990年版,第31页。

② 张文杰等编译:《现代西方历史哲学译文集》,上海译文出版社1984年版,第313页。

学学正在形成着一个学科群,其中科学社会学也许发展最快,独立性也最强,因而在很大程度上,它成了科学学的代名词^①。

在科学哲学、科学学产生的同时,“元科学(metascience)”的概念也应运而生。从狭义上说,它指的是用逻辑分析的方法对一般科学理论的概念和逻辑结构进行分析,这正是逻辑实证论者的专长。因此,狭义的元科学是科学哲学的一个组成部分。从广义上说,元科学乃“科学的科学”,也就是把科学作为一种社会现象全面地进行研究^②。如此看来,广义的元科学类似于科学学。简言之,科学哲学、元科学、科学学之间有重叠、有交错、有互补,都是关于科学的元理论。

在科学元理论研究的启示下,具体的学科开始了自己元理论研究的进程。如元社会学(metasociology),是弗费伊(P. Furfey)于1953年首次提出这个词。他把元社会学界说为研究社会学本身的科学,主要探讨社会学知识的科学性、研究对象和社会学研究的规则等问题。1970年古尔德纳(A. Gouldner)把元社会学称为“社会学的社会学(sociology of sociology)”,也就是把社会学看成是一种社会活动加以研究。里茨尔(G. Ritzer)提出了“社会学的元理论”概念,并把它界定为是对已有的社会学理论的研究;它是获得对理论深入理解的方式,是建构新理论的序曲,是形成超越的理论视界的资源^③。他认为,事实上,在元社会学的标题下,人们对社会学进行了系统的研究,包括对社会学的概念、方法、数据和理论等多方面的研究。此外,还有元心理学。雷科弗(S. Rakover)认为元心理学是比心理哲学更宽泛的概念,它重在考察心理学范围内科学哲学所考察的典型议题,如理论的可接受性与科学进步之间的关系^④。

通过上述对元理论家族成员的大致考察,可以形成有关元理论的一些基本概念:

第一,它孕育于20世纪,兴盛于近几十年。它体现了整个学术领域“自我意识”的萌动。当某一学科在尝试建立元理论时,它就是在反省、在思索。反省、思索是痛苦的,而其中隐藏着变革。然而,这种阵痛正是成熟的代价;或是

① 参见王兴成、徐耀宗:《科学学五十年》,辽宁人民出版社1986年版。

② 齐曼著、刘珥珥等译:《元科学导论》,湖南人民出版社1988年版,第2页。

③ G. Ritzer, *Metatheorizing in Sociology*, p. 5, 1990.

④ S. Rakover, *Metapsychology: Missing Links in Behaviour, Mind and Science*, 1990.

试图证明自己,如元数学;或是最终否定自己,如分析哲学;或是修正自己,如元历史学。无论结局怎样,元理论最终将使学科正视自己,一如既往地继续下去,或是重新寻找今后的道路。

第二,它是一种超越的视界。“超越”意味着更高一个层次的研究,即元理论以语言形态的理论为对象。它区别于哲学,因为尽管哲学与具体科学的表达方式不同,但都指向现象领域的问题。一旦以“哲学”为名,却是指向对语言层次的分析时,这就不是传统意义上的哲学,而是元理论了,如分析哲学、科学哲学等。“超越”还意味着:元理论是对整个学科理论作整体性的反思,它区别于对某一具体理论的反思。

第三,它是一种独特的方法。形式化是其总特征。元理论需要暂时抛开具体内容,但具体内容已积淀在形式之中。形式化程度的高低与学科的特征有关。数学、逻辑学等学科得天独厚,容易形式化,其他学科要完全形式化则有困难。此外,理论以语言来表述问题,因此,语言分析在元研究中尤为重要。

第四,它是一个相对独立的领域。元理论不能停留在零散的思考层次上,它对学科进行系统的反思,将成为该学科中的一支,并有可能形成一个分支群,如科学学。

二、西方元教育学研究素描

教育学也在寻找自己的元理论。尽管“元教育学”一词的出现是近三十年的事情,但西方对教育学的反思几乎从它诞生起就开始了。

关于教育学的反思,首先集中体现在教育史的研究和著名理论家在探讨教育问题时的历史思索中。这类史的研究,主要是对教育思想、教育理论进行历史事实的陈述,更多的是限于对具体内容、具体问题的思考,并没有区分教育思想和教育理论。孔佩雷(G. Compayré)虽有以“教育学史”为名的名著,但“名不副实”;他考察的是教育思想史,而不是“教育学史”。教育思想的出现先于教育理论,它或是人们教育生涯的常识性体验,或是哲学思想的附产品,或是一种社会意识,或是具有灵感的小说、随笔。而教育理论是系统化了的教育思想,是由一套专门概念(术语)、命题构成并支持着的一组陈述,它立足于教育学的立场,这才是元理论的真正对象。因此,这类史的研究一般尚未达到对系统化的教育学进行形式化分析的水平。但事实和分析正是元理论研

究的第一步,或者说前提。

关于教育学的反思,特别表现在教育理论家所构建的教育学体系中。历史上教育学的许多变革,实际上首先是教育理论家元理论立场的变化。就是说,他们在构建体系时,首先面临的问题是教育学是什么。如果他主张教育学是一种技艺性质的知识,那么他将着重在规范性、操作性上构建教育学,乌申斯基的教育理论也许是一个例子。如果他是一个科学理论的推崇者,那么他将努力从事实出发,建立探求教育客观规律的教育学,拉伊(W. Lay)的《实验教育学》可以作为一个例子。当然这种元理论立场有外显和内隐之分:有些作者在理论体系中明确地阐述了对教育学的看法,而有些作者的意图却要他人去解释和理解。

对教育学的反思,还大量反映在理论刊物的论文中。这些反思已不再囿于具体的教育问题,而具有了形式化的特征,追问着教育学本身。这些反思闪烁着零散的理性光芒。

从17世纪中叶到20世纪中叶,人们主要通过上述方式反思教育学,涉及的问题大致有:

1. 教育学是科学还是艺术?
2. 教育学是经验性学科还是规范性学科?
3. 教育学是理论学科还是应用学科?
4. 教育学是具有普遍适应性的学科还是建立在文化背景之上的学科?
5. 教育学是社会的教育学还是个人的教育学?
6. 教育学的理论基础是什么?哲学与科学在教育学中的地位如何?
7. 教育学由哪几部分构成?如何对教育学进行分类?
8. 建立教育学的方法是什么?等等。

这些问题相互之间有着密切关系,其中的核心是教育理论的性质和分类问题。在这一时期的探讨中,德、法教育理论家作出了他们的重要贡献。如维尔曼(O. Willmann)对于“科学教育学”与“实践教育学(教育学说)”的区分;涂尔干(É. Durkheim)对于“教育科学(教育的科学理论)”与“教育学(教育的实践理论)”的区分,以及洛赫纳(R. Lochner)对“教育科学(经验科学)”与“教育学说”的区分,尽管用词略异,但观点相近或相同,都批评把探讨规范的教育理论

与探讨规律的教育理论混为一谈的现象^①。

20 世纪中叶以后,人们对这些问题的思索日趋深入、细致。同时也不断提出新的问题和课题。

20 世纪 50 年代,分析教育哲学在英、美兴起,相对独立的教育学元理论开始孕育。分析教育哲学家们运用元语言工具,对以往的教育理论,特别是对其中的一些重要概念及命题进行了系统的批判性分析。分析教育哲学不急于去构建体系,而是致力于清理,甚至不惜怀疑和否定自身,使教育理论的合理性、有效性问题,甚至它的生存问题,第一次强刺激地呈现在人们眼前。它激发了人们对教育理论进行整体反思的责任感和兴趣。在英国,分析教育哲学家们注重对一些重要的教育命题及其论证进行分析,并由此而深入到教育理论性质的探讨。彼得斯(R. Peters)和赫斯特(P. Hirst)从不同的角度否定了一门独立的教育科学的可能性^②;赫斯特还更进一步强调了教育理论只能是实践的教育理论;穆尔(T. Moore)通过区分科学理论与实用理论的结构来为教育理论作为实用理论进行辩护^③;而奥康纳(D. O' Connor)则以科学理论的标准来指责现有教育理论的非科学性^④。在美国,分析教育哲学家们偏爱对教育陈述的基本用语作考察,特别是对一些口号、隐喻进行分析;与此同时,他们还对教育学的学科独立性进行了争论,谢弗勒(I. Scheffler)与索尔蒂斯(J. Soltis)分别代表了否定和肯定两种取向^⑤。

尽管分析教育哲学有着它自身的缺陷,但如果从元理论的角度来看,谴责它未直接与实践相联系,批评它未能构建新的理论体系,在很大程度上也许并不公允。此外,我们注意到分析教育哲学除了对教育理论中的概念、命题进行分析外,还对教育实践中的语言,比如实践口号、师生的课堂用语进行了分析,

① W. Brezinka, *Meta-theory of Education: European Contributions from an Empirical-analytical Point of View*, in J. Christensen (ed.), *Perspectives on Education as Educational*, 1981.

② R. Peters, *Comments*, in J. Walton & J. Kuethe (eds.), *The Discipline of Education*, 1963; P. Hirst, *Educational Theory*, in J. Tibble (ed.), *The Study of Education*, 1966; P. Hirst (ed.), *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*, 1983.

③ T. Moore, *Educational Theory: An Introduction*, 1974.

④ D. O' Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education*, 1966.

⑤ I. Scheffler, *Is Education a Discipline?* in I. Scheffler (ed.), *Philosophy and Education*, 1966; I. Scheffler, *Science, Morals, and Educational Policy*, *Harvard Educational Review*, Vol. 26, 1956; J. Soltis, *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, 1978.