

教育的哲学方法与问题

Philosophical
Methods
and
Questions
of
Education

薛晓阳
著

 江苏大学出版社
JIANGSU UNIVERSITY PRESS

教育的哲学方法与问题

薛晓阳 著



江苏大学出版社
JIANGSU UNIVERSITY PRESS
镇江

图书在版编目(CIP)数据

教育的哲学方法与问题 / 薛晓阳著. —镇江: 江苏大学出版社, 2018. 7

ISBN 978-7-5684-0700-7

I. ①教… II. ①薛… III. ①教育哲学—研究 IV. ①G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 309392 号

教育的哲学方法与问题

Jiaoyu de Zhexue Fangfa yu Wenti

著 者/薛晓阳

责任编辑/米小鸽 权 研

出版发行/江苏大学出版社

地 址/江苏省镇江市梦溪园巷 30 号(邮编: 212003)

电 话/0511-84446464(传真)

网 址/http://press. ujs. edu. cn

排 版/镇江文苑制版印刷有限责任公司

印 刷/镇江文苑制版印刷有限责任公司

开 本/718 mm×1 000 mm 1/16

印 张/27.5

字 数/527 千字

版 次/2018 年 7 月第 1 版 2018 年 7 月第 1 次印刷

书 号/ISBN 978-7-5684-0700-7

定 价/68.00 元



如有印装质量问题请与本社营销部联系(电话:0511-84440882)

Philosophical
Methods
and
Questions
of
Education

目录

绪论 001

第一章 取向选择 013

- 一、理论与实践：作为方法论问题 013
 - (一) 教育研究的两种态度 013
 - (二) 从历史博弈到学理分析：本土化的学术问题 022
 - (三) 方法论的陷阱 025
- 二、理性立场与现象学的博弈 035
 - (一) 理性权利的恢复 035
 - (二) 实践的自我显现 040
 - (三) 生活世界作为哲学方法 046
- 三、作为实践的研究：人类学与教育叙事研究 051
 - (一) 从现象学到人类学 052
 - (二) 作为规范研究的可能 060
 - (三) 文化批评与人类学的意义表达 063
 - (四) 叙事结构的多元性 069
 - (五) 案例研究与经验叙事 076

第二章 文本与方法 086

一、解释学与教育科学 086

- (一) 解释学作为方法论的本质 087
 - (二) 解释与真理发现：教育的理论生产 094
 - (三) 教育理论的魅力 100
- ### 二、文本与表述：道德性及诠释危机 105
- (一) 文本价值及本质——以德育文本为例 106
 - (二) 道德教育的文本品质 112
 - (三) 德育文本的教育隐喻 117
 - (四) “第三世界”理论的文本启示 118

第三章 知识传统 123

一、古典教育的方法哲学 123

- (一) 作为精神反思的教育立场 123
 - (二) 教育的高度和位置：历史和命运意识 128
- ### 二、知识作为方法意识：古代知识观 131
- (一) “大道之知”的教育精神 131
 - (二) 求大道之学的教育 134
 - (三) 教育形态的演进与改变 135
- ### 三、知识社会的“知识方法” 143
- (一) 回归大道知识的尝试 143
 - (二) 教育形态与变革 145

第四章 研究的立场 147

一、人性假设的方法意义 147

- (一) 人性假设与教育研究 148
 - (二) 善的预设：教育科学的出发点 152
 - (三) 人性假设的首要任务 156
 - (四) 人性假设的假设：幸福作为教育目的 158
- ### 二、价值中立与教育研究的学术立场 173
- (一) 价值判断与教育研究 174

- (二) 价值认知的客观性 184
- (三) 价值性与教育的实践性 188
- (四) 教育研究的想象力 190

第五章 科学博弈 197

- 一、实证的想象 197
 - (一) 实证与局限：孔德的悖论 197
 - (二) 教育如何面对实证 201
 - (三) 教育研究的学科自信 207
 - (四) 实证方法的科学性及批判 210
- 二、实证研究标准与现象学、解释学原则 215
 - (一) 对象的限定及社会学的科学性 216
 - (二) 研究的问题与层次：中层理论的运用 219
 - (三) 社会学的假设与现象学的悬置 223
 - (四) 社会学的客观、现象学的悬置与诠释学的想象 229
 - (五) 对问题与条件的限定：科学保证的有限性 231
 - (六) 假设—证明范式：假设的价值性 233
- 三、证伪作为实证的标准 236
 - (一) 证伪的逻辑及其有限性 236
 - (二) 作为研究规范的证伪 241
 - (三) 证伪对实证意味着什么 244
- 四、作为发现的方法 250
 - (一) 实证的“发现” 250
 - (二) 默顿的边界与理由 252
 - (三) 逻辑方法的可能性 253
 - (四) 想象与实证：实证的超越 257
 - (五) 未来如何理解发现 263

第六章 学科赋性 267

- 一、实践学科的印象 267
 - (一) 实践学科的疑问 267

- (二) 杜威的实践教育学与未来 272
- (三) 实践学科及其危机 279
- 二、教育学科的独立：学术、权力与自由 285
 - (一) 学科权力与学科独立 286
 - (二) 德育作为一个学科 291
 - (三) 道德教育的学科责任 296
- 三、学科及学科属性 301
 - (一) 从育儿技术到科学研究 301
 - (二) 教育学的课程理解与课程责任 304
 - (三) 学科属性与教育学的功能：学科与职业的对抗 309
 - (四) 教师教育的学术性 312
 - (五) 技术与理性的功能博弈 314

第七章 数据认知 317

- 一、教育的数据哲学——统计认识论 317
- 二、教育研究的数据意识 322
 - (一) 数据的科学与限度 322
 - (二) 质性解释与数理分析 331
- 三、数据方法与立场 337
 - (一) 现象数据的实证意义 337
 - (二) 模型认知的价值 341
 - (三) 规范比方法更重要 344

第八章 伦理问题 349

- 一、科学、方法与伦理 349
 - (一) 科学作为道德的范畴 349
 - (二) 研究伦理：领域与悖论 361
 - (三) 言说的道德性 367
- 二、知识分子的愿景 376
 - (一) 灵魂丢失还是学术贬值 378
 - (二) 学术如何被贬：颠倒的因果 386

- (三) 标准的标准与问题 393
- (四) 东方话语的必然性 399

第九章 两种方法形态 404

一、作为方法论的模式研究 404

- (一) 结构的想象：模式思维的创造性 404
- (二) 模式的哲学——实践方法论 407
- (三) 教育的模式研究 412
- (四) 模式建构的特征 415

二、“教育”是一种方法论 419

- (一) 教育的方法哲学 420
- (二) 教学就是教育：教学的方法原则 424
- (三) 教学方法论的统治 427

后记 431

绪 论

教育科学及教育研究面临诸多矛盾、悖论和问题，哲学的崇高与实证的可靠、理性的魅力和经验的丰富、价值的向往和客观的中立之间，存在着永远纠缠不清的矛盾、困惑和陷阱。作为学科的教育科学，它在身份认同和价值归属上始终处于争议之中。教育科学到底应当作为一门方法的艺术，还是作为一种科学的领域，这让无数教育学的研究者，乃至哲学家和社会学家费尽心思。任何一个元素的摆动，都将引起教育科学的阵痛。比如，教育理论与教育实践的关系，不仅表述着理性和经验的分歧，而且干扰着教育研究的视野和方向，挑动着教育研究的方法和立场。教育科学抑或正经历着学科不被承认、理论不被承认与方法不被承认的痛苦。然而，教育科学必须在方法与问题、理论与实践、叙事与实证等矛盾和博弈中生存。从方法论角度看教育研究，看教育科学的性质之争，这是教育科学研究不可回避的问题。

华勒斯坦曾描述教育科学的艰难处境，认为这种处境与教育科学始终在方法论上徘徊不定、缺少自信有关。由此，教育科学的研究成果及贡献，不仅无法得到平等的认同，而且影响到整个学科的自我认同。正像霍斯金所说的那样，教育学总是被作为“次等学科”看待。^① 他分析说，19世纪末叶，教育才作为一种现代的专门学术领域发展，但当一些响当当的人物，如涂尔干、杜威等，脱离教育学而卷入社会学和哲学这些“真正的学科”

^① (美) 华勒斯坦，等：《学科·知识·权力》，刘健芝，等译，生活·读书·新知三联书店，1999年，第44页。

之后，“教育学却无法找到一种显示出其学科地位的声音去作出回应”。从此，教育学限于“自卑的情结”中。同时，“教育学和商科一样，都只是各种真正学科的大杂烩”。^①从这里可以看到，教育学对自身方法论的纠结和左右为难，恰恰源于自身在知识领域的不良处境。

对方法论的纠结与学科性质的摇摆不定，两者相互影响。布列钦卡在书中引用美国学者费舍尔（Fischer）的话说：教育学更多是“思想的想象性创造而不是现实取向的发现”，认为教育学“在其核心……仍然保留了哲学”，“更多的是对信念的声明和对行动的召唤而不是知识和证据”。^②布氏又援引美国教育家布鲁纳（Bruner）的观点来说明，教育学更多是建立在“想象”的基础之上，而不是建立在观察和逻辑分析的基础之上。^③对于教育现象作为一个知识领域，涉及哲学、历史、政治、法律、伦理等学科的独特性，布列钦卡认为“因为这门科学所拥有的学科已经属于其他科学”。^④意指在那些学科，诸如教育哲学、教育社会学、教育政治学等领域，所取得的成就不能归功于教育科学。由此看到，教育学对学科和方法的争论如此激烈，以至于我们对他们的观点难以做出判断。如何收拾这些观点本身，似乎已经成为一个独立的问题领域。

在这里，我们以这一主题作为讨论的对象，或许并不是因为教育科学已经走向衰落，抑或问题显得有多么严重或不可救药。恰恰相反，从中看到的是，这个让我们不断感受压力的学科，正在朝成熟的方向不断迈进。理论反思是一个学科的自觉意识，它标志着这一学科理论觉醒的开始。教育科学对于方法论的反思正意味着它的进步和未来，以及拥抱新阶段的象征。事实上，不仅教育科学，其他人文社会学科，现在或曾经普遍面临相似的处境。默顿在《论理论社会学》中，也曾埋怨社会学不得不从其他学科借用方法这一无可奈何的现象^⑤，并希望通过他的努力改变这一令人沮丧的状况。这说明，不仅教育学而且在其他人文社会学科，“借用”或“混杂”并不一定是一件坏事，即使像社会学这一在人文学科中最具方法论权威的学科也不过如此。人文社会科学或许在方法论上都是不成熟的，比起古老的自然科学，人文社会科学往往都处于成长之中。教育学作为一门特殊的人文社会学科，它既包含人文学科的属性，又具有社会科学的特点，

①（美）华勒斯坦，等：《学科·知识·权力》，刘健芝，等译，生活·读书·新知三联书店，1999年，第44页。

②③④（德）布列钦卡：《教育知识的哲学》，杨明全，等译，华东师范大学出版社，2006年，第2、2、3页。

⑤（美）默顿：《论理论社会学》，何凡兴，李卫红，王丽娟译，华夏出版社，1990年，第183页。

这使其在方法论上具有更加复杂而纠结的地方。它的相当一部分属于价值的或信仰的领域，但在另一部分，它又属于科学的或实证的领域。这样的学科性质，令它无法在学科的内在性及方法论上，保持共同一致而又不受质疑的自信。

教育科学对于方法论的怀疑，与社会学在人文科学中首先倡导严谨与实证的方法有关。传统教育学更多是价值性的判断，哲学想象对于教育科学来说是至高无上的。正像布列钦卡所说：“离开价值判断，没有人能够进行教育活动。”价值判断是“教育科学的重要组成部分”，即便有了“价值中立”原则，也并不意味着“这些陈述应该被从科学陈述系统中删除掉”。^①在他看来，“教育现实是一种构建，是人类想象的产物”。^②由此可见，教育现象不是纯粹的客观现象，而是包含价值观的社会现象，价值是它不可缺少的本质。然而，社会学的立场则完全不同意这样的陈述，在社会学的方法哲学看来，客观的观察、事实和数据，或许才是科学结论的全部来源，任何主观的想象都是不能接受的。正像默顿所言，社会学家不能容忍像哲学家那样，让理论脱颖于“一个人的大脑的幻想”。^③然而，从方法论的角度看，教育科学对方法的选择和信念，则似乎永远无法摆脱对价值与信念的想象和偏好。人文主义的哲学信念及对人的价值的推断，决定了教育科学研究的基本认知。英国的劳埃德认为，自然和文化之间的两分法，这是人文科学的思维方式和方法论。^④也许，这是任何一门人文学科及研究都面临的问题，而不是教育科学一门学科的问题。

但不管如何，社会学在方法论上走在了人文研究的前沿——尽管社会学早期的实证想象为随后的现象学等方法论所抵制——其对方法论的孜孜以求，对于教育科学研究来说，无疑具有前所未有的震撼和影响。默顿说：“方法论问题凌驾于任何一门学科的问题之上”，而且“方法论并非特别局限于社会学问题”。^⑤在他看来，如果有“较为适当的方法论要求，将会较快地缩小方法论的抱负和实际社会学成就之间的鸿沟”，使社会学研究及成果“不再那样令人生厌”。^⑥一方面，这说明即使在社会学领域之内，方法论问题也处于探索之中，而不是已经毫无争议。另一方面，它也告诉我们，无论教育科学如何尊重价值和想象，作为试图以更快的步伐接近现代科学的

①②（德）布列钦卡：《教育知识的哲学》，杨明全，等译，华东师范大学出版社，2006年，第73、98页。

③⑤⑥（美）默顿：《论理论社会学》，何凡兴，李卫红，王丽娟译，华夏出版社，1990年，第70、182、183页。

④（英）劳埃德：《认知诸形式：反思人类精神的统一性和多样性》，池志培译，江苏人民出版社，2012年，第123页。

一门学科，教育学应当在方法论上做出回应并不断完善自己。然而，在确信这一信念的同时，我们也要聆听另一位伟大的社会学家韦伯的声音。作为同样关注方法论的学者，韦伯曾引用历史学家爱德华·迈尔的话，以警告人们不要过高估计方法论的价值：“最全面的方法论认识也不会使任何人成为历史学家。”在韦伯看来：“清晰地意识到这些手段”——指作为方法论的技术和标准——“也不是卓有成效的工作的前提条件”。^①方法是重要的，但不是绝对的。由此，教育科学应当对自身的现在和未来怀有信心。

教育科学在方法论上的自我立场或许是必要的，盲目迷信其他学科的方法论成果可能是危险的。那种认为是“方法”影响了教育学的独立，主张没有独立研究方法，就不能成为独立学科的观点，似乎是站不住脚的。教育学的研究者们也越来越认识到，“教育学是否具有独立的学科地位和存在价值，却并不取决于它是否具有确定的、专门的和独特的研究方法”。“只有问题、而不是方法，才是一切认识活动的中心和目的。”“研究方法原本相通，并无严格的学科界限。任何学科的持续发展，都无法单纯依靠一种研究方法的应用。”^②即便是作为自然科学的物理学，除实验法外运用思辨的哲学方法也是不可或缺的。^③王洪才认为，教育学的“独立研究方法”，应当是指“普遍有效的方法”，而不是局限于某一“独特方法”。^④在他看来，教育学的多学科性（无论是理论的还是方法的），经过教育学发展的历练和洗礼，已经开始由多学科的“殖民地”向一个“帝国”的转变。^⑤教育科学应当有一种意识，不是学科的独立在困扰我们，而是教育学者的“精神独立”在困扰我们。教育学应当在看到危机的同时看到希望。教育学就是教育学，它是独立的。因为作为一个领域、问题和门类，它都独立于其他学科。而其他的独立，尤其是方法的独立，并不是决定这一学科命运的关键。

作为学科的或知识的领域与门类，教育学有自己的问题意识和对象。它不仅不同于自然科学，而且不同于其他人文社会学科。教育科学中的“人”，或许不像社会学中的“人”。社会学将自己的对象严格限定于“科学事实”的范畴。^⑥哪怕是“人”被视作这一事实对象的自由主体或思想主体。社会学不像教育科学那样，更在意于作为情感、道德和精神的人。劳

①（德）马克斯·韦伯：《社会科学方法论》，李秋零，田薇译，中国人民大学出版社，1999年，第51页。

②③ 林丹：《学科性质、学科体系抑或学科功能？——理性审视教育学学科地位的独立原点》，《教育学报》，2007年第3期。

④⑤ 王洪才：《教育学：学科还是领域》，《厦门大学学报（哲学社会科学版）》，2006年第1期。

⑥（法）迪尔凯姆：《社会学方法的准则》，狄玉明译，商务印书馆，1995年，第21-42页。

埃德认为,人的本质不是物理性的,是理性和精神构成了它的本质。他分析说,无论是亚里士多德或中国古典先哲,都没有将人性特征定义为任何的“物理特征”。相反,将人的灵魂作为定义人的主要依据。亚里士多德认为,这一本质的东西是人灵魂中的理性,而中国古典哲学则认为是人的道德能力。^①即便劳氏是那样坚信,人类的不同类型(文化),有完全不同的“精神特性”,以及“认知的多样性”。^②但他对人性的共同性及由此形成的基本立场仍然没有动摇。在他那里,无论各个民族有多么巨大的文化差异,他们作为人类的共同性——精神本质——都是神圣而不可侵犯的。教育学这一对人的理解立场,奠定了教育科学及研究方法的基本立场,以及讨论问题的出发点。同时,这也是教育学为什么有能力也有自信,成为一门独立学科的全部依据。

然而,上述立场并不影响教育科学对方法及方法论的关注。事实上,教育科学研究的进步,总是伴随方法论的革命而进行的。这种革命往往不是局限于教育科学研究内部,而是与整个人文科学方法论的发展密切相关。在一个方法论不断革命和层出不穷的时代,教育科学研究被卷入一场没有尽头,不断反思的运动。各门学科的知识更新和新的研究思想,推动着教育科学对研究对象、方法和问题三者关系的变动。教育科学对方法论的革命保持着越来越大的兴趣、热情和期待,因为在这样的革命中,教育科学获得了巨大的动力和进步的可能。这些方法论的更新包括马克思主义的历史观及批判理论、现象学与生活世界的转变、文化人类学的田野研究和日常观察,以及解释学的革命和社会学的实证哲学,等等。我们以对于人文社会研究产生巨大影响的,发端于意大利的微观史学和法国年鉴学派的方法论革命为例,来看方法论演进对于教育科学具有的能量和意义。微观史学的方法论要求打破人文研究的“线性时间观”,转而关注于另一种时间意识,即“复线的社会时间”,他们拒绝宏大叙事的历史概念,将认识的对象指向于“短时段”和“地方性”,努力摆脱无法澄清的对巨大历史和政治问题的纠缠,转而将心态、习俗、行为举止及“群体无意识”作为评价、分析和衡量历史的“标准”。^③这对于包括教育研究在内的人文研究来说,具有深刻的历史及划时代的意义,颠覆了教育科学的问题意识和分析线路,让教育研究获得新的研究标准和范式,启示将更加多样而丰富的内容纳入教育研究。这一方法论的革命,让教育科学进入新的时代,以更大的包容

①② (英)劳埃德:《认知诸形式:反思人类精神的统一性和多样性》,池志培译,江苏人民出版社,2012年,第1、2页。

③ 杨雪翠:《略论微观史学对教育史研究的启示》,《教育学报》,2010年第5期。

性迎接研究对象的扩大、研究重心的转移,以及史料运用的拓展,如此等等,都将对教育科学研究产生难以估量的影响。

伯明翰学派的亚文化研究,使作为人文研究的教育科学,看到了摆脱传统研究局限于政治与经济这样单一的问题线索,将教育置于整个社会及文化和历史之中的希望。伯明翰学派的代表人物科恩认为,亚文化问题不是文化问题,而是政治社会问题。亚文化的方法论意义在于,揭示了从非主流世界看主流意识形态的研究视角。正像代表人物科恩认为的那样:“中产阶级不会产生亚文化”,因为他们处于主流之中,因而中产阶级的文化不是亚文化,而是主流文化的一部分。科恩由此推论亚文化具有“进步性”,可以用来洞察对主流意识形态的批判。^①伯明翰学派的文化研究并非是就文化而言文化,他们总是将一种特定的文化现象与意识形态、阶级、种族、性别等更广泛的社会政治背景联系起来进行探讨。由此可见,方法论问题不仅是技术和技巧问题,它提供的价值更是内涵性的。方法与策略的改变使伯明翰学派得到了对政治问题的突破和划时代的成果。正像其另一代表人物汤普森的文化研究,实际是在运用一种可以称之为社会研究的“文化学方法论”。在他看来,文化是社会的“象征”,因而文化是洞察社会的方法,通过文化的途径,甚至可以“重构人类历史”。^②从方法论上说,在他那里,文化具有高于社会的认识论意义。这既是伯明翰学派的研究策略,又是这一学派的研究成果。当然,方法的过度使用,也会导致结论的偏激,损害研究的严谨性和科学性。比如,伯明翰学派从亚文化的政治性,推论出毒品作为亚文化,本质是一种文化反抗,甚至具有积极的政治意义。或许已经陷入方法论的不良循环。

研究方法的本质是基于认识论的一种解释,任何方法在本质上都是认识的方法。教育科学在不断迎接一个又一个新的方法时,教育科学自身也在悄悄地发生革命,传统的、机械的,仅仅依赖经验总结或作为育儿艺术的时代已经过去。尽管教育学仍然面临来自学科内部或外部的批评,但它又的确已经今非昔比,无论是其研究的意识、问题和方法,还是其所做出的贡献,都越来越得到展现。教育学对教育问题的分析和研究,尽管还不能与哲学、经济学这样的经典学科相比,但它所提供的成果,也不是任何一个学科之外的成果所能替代的。同样,尽管教育研究在不断扩大和借鉴其他学科的研究方法,但它在将这些方法运用于自身学科的过程中,却越

① (澳)肯格尔德:《伯明翰学派:开创亚文化研究的新领域》,《国外理论动态》,2013年第10期。

② (英)约翰·B.汤普森:《意识形态与现代文化》,高铨,等译,译林出版社,2005年,第135-136、142页。

来越具有自己的特点和不可替代性。比如,大量有关运用人类学田野研究对少数民族及乡村教育的叙事和研究,为我们展现了只有教育研究者才能敏锐发现的问题。另外,大量有关教育问题的哲学研究及实证统计研究,也在为解决教育问题提供强有力的研究资源。我们必须承认,教育科学正在以巨大的勇气向作为学术的和科学的研究迈进,这一过程虽然艰巨而充满风险,但作为一个起点它已经开始。在经历越来越丰富的方法论洗礼之后,伴随经验叙事、现象学革命、人类学思维和社会学标准这些方法论思想的进入,教育科学也在一点一点积累自己的力量。从这一角度看,教育科学研究方法的发展,就是整个教育科学发展的一个方面,也是象征教育科学不断成熟的标志。

而教育科学的这一经历,似乎正复制着其他相对成熟学科的道路。涂尔干分析过社会研究的早期“生物比较”方法的流行,认为它最终证明失败的原因是过于粗糙而原始,未能把握人类行为和意识的特殊性。简单的类比不适用于人类的意识和行为,更不用说由人类架构的复杂的历史和政治。他分析说,类比方法是比较研究的一种合理形式。但是,在涂尔干看来,他们的错误不在于运用了类比方法,而在于没有以生物学知识去“限定”有关社会的研究,而是试图“从生物学的规律中推导出社会研究的规律”。^①然而,社会学在经历这一个又一个曲折之后,最终以崭新的面貌出现在新的世纪,成为领导社会科学研究前沿的代表。教育科学的进步或许也正在经历这场变革,事实上,它早已度过原始和粗糙的阶段,而是处于探寻如何自立并综合形成作为自身方法论标志的时代。

方法论的演进推动了教育科学的解放,它们是一个时代的产物,也是这个时代的象征。教育科学在这一过程中扮演的角色,正是这个巨大历史进程的一部分。各种不同方法论的显现,都在不同角度、不同学科推动着人文研究跨越时代的进步。比如,实证研究在进入历史学之后,对历史学的影响亦类似于对教育学的震荡。如果说它的冲击发生在史学领域,而它实际影响的却是整个人文社会研究。亨利·贝尔批评传统史学的局限性,认为实证主义史学以“政治事件”为唯一内容,以考证“文字档案史料”为唯一方法,以“民族国家的形成和发展”为唯一线索,以“叙事式”为表达研究成果的唯一方式,只强调历史事件的“独特性”和“个别性”,因而它在方法论上存在诸多局限性。^②而新史学研究试图摆脱政治史

① (法)爱弥尔·涂尔干:《社会学与哲学》,梁栋译,上海人民出版社,2002年,第1页。

② 杨豫:《法国年鉴学派范式的演变》,《史学理论研究》,1992年第2期。

的束缚，“把重点转向经济、社会和文化领域”，以更为宽广的“综合”视野关注社会和文化领域，这与与“其他社会科学的结合打开了大门”，它的目标是使史学研究超越“政治事件的社会结构”。^①在这里，贝尔的观点，以及他对人文社会研究的“解放”所做的论述，似乎完全不是针对历史学的，而是针对教育学的。因为他的观点似乎正在描述教育科学研究的现实，也预示着教育科学的未来和方向。教育科学的当下选择，恰恰以开放和多元的心态，展现着多姿多彩的面貌。人文社会研究的所有方法和技术，绝不仅仅局限于它所诞生的那个领域，而是属于所有人文社会研究的共享成果。教育科学正在分享这些成果，以应对在自己领域发生的新问题。

教育研究正在接受越来越多的方法论的考验、模拟和学习，但同样，教育科学也在自己的研究中拓展它们，努力创造着自己独特的、能为自己服务的方法论知识。杜威将自然科学的实验研究引入教育，并创造了在开放而自然的条件下的学校实验——自然实验的方法，并将它作为教育科学研究的基础和前提。今天，教育科学仍然继续着这样的尝试，诞生了诸多卓有成效的研究与典型。丁钢对图像史研究的分析，力图在教育史研究中追踪历史图像。在他看来，这犹如视觉文化一样，让我们观看图像场所的变化，并从中得到教育的变化和启示。^②像类似这样的教育研究及方法和立场，应当视为摆脱纯粹文字史方法的一种努力或尝试。丁钢在文中引用彼得·伯克在《图像证史》中的观点：“图像所提供的有关过去的证词有真正的价值，可以与文字档案提供的证词相互补充和印证。事实的确如此，特别是有关事件史的图像。”同时，“有关其他文化的图像，正如我们一再看到的那样，可能带有偏见，但作为证据他们恰恰证明了偏见的存在。这本身就是一件再好不过的事情。”这些研究似乎在复制其他学科的方法，但却创造了教育科学只属于自己的理论和知识。

教育学的方法论问题，实际不仅关乎“科学性问题”，而且同时关乎“学术性问题”。传统研究的局限，以及之所以缺失理性及方法论的哲学意识，还常常把经验总结抑或实践方案作为教育研究的最终目的，即在于身陷“常识思考”而自鸣得意，没有意识到教育科学是与哲学、社会学一样，具有同等“学问”的学科。方法论的澄清即意味着科学性和学术性的清澈，超越常识是教育科学方法论革命的本质。但是，这一点似乎还没有成为一

① 杨豫：《法国年鉴学派范式的演变》，《史学理论研究》，1992年第2期。

② 丁钢：《村童与塾师：一种风俗画的教育诠释》，《社会科学战线》，2015年第2期。