

陕西师范大学“211工程”重点学科建设项目

面向当代教师教育的教育科学研究

郝文武 栗洪武 主编

理论卷

教育哲学研究

郝文武 著



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

陕西师范大学“211工程”重点学科建设项目
面向当代教师教育的教育科学研究
郝文武 栗洪武 主编

理论卷

教育哲学研究

郝文武 著

教育科学出版社
· 北京 ·

责任编辑 吴莉莉
版式设计 杨玲玲
责任校对 刘永玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教育哲学研究 / 郝文武著. —北京: 教育科学出版社,
2009. 4

(面向当代教师教育的教育科学研究 / 郝文武, 栗洪武
主编)

ISBN 978 - 7 - 5041 - 4644 - 1

I. 教… II. 郝… III. 教育哲学—文集 IV. G40 - 02

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 044980 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64981252
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京中科印刷有限公司	版 次	2009 年 4 月第 1 版
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16	印 次	2009 年 4 月第 1 次印刷
印 张	14.25	印 数	1—2 500 册
字 数	220 千	定 价	33.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

陕西师范大学
“211 工程”重点学科建设项目

面向当代教师教育的教育科学研究

编委会

主 任 司晓宏

副主任 郝文武 栗洪武 游旭群

主 编 郝文武 栗洪武

副主编 游旭群 陈晓端 陈 鹏

编 委 (按姓氏笔画为序)

王有智	王勇慧	王振宏	田建荣
司晓宏	刘新科	张立昌	李国庆
陈青萍	赵 微	傅钢善	霍涌泉

序



教育是亘古的事业，有了人类就有了教育，也就有了人类对教育的认识；教育又是未来的事业，是为未来社会培养人才的实践，所以教育研究既要温故又要知新。陕西师范大学教育学院的年轻学者，在精心耕耘于教坛、收获丰硕成果的同时，深入钻研教育问题，在继承之基础上

不断创新，取得了显著成绩，并作为学校“211工程”重点学科建设项目的成果，以“面向当代教师教育的教育科学研究”“教育科学研究新视野”与“教育科学研究新进展”等系列专著的形式结集出版，以此从一个侧面展示其教育学学科建设、教育学学人学术研究承传与发展的风貌，这是一件令人高兴的事情。

我与陕西师范大学的老师有着密切的交往。北师大、陕师大同是教育部直属的师范大学，而且陕师大的不少老师来自北师大，因此我们这两所大学有着天然的兄弟情谊。两校的教育干部培训中心和教师培训中心，都是教育部下属的兄弟单位。我曾经担任过北师大这两个中心的领导，所以无论是开会、讲学，我们都会会聚在一起讨论共同遇到的问题。陕师大教育学院也是我最熟悉的单位之一，那里有我国老一辈的学者如刘泽如、吴元训等先生，有我们同辈的张安民、孙昌识等先生，也有我们的学生辈郝文武等学者。

陕师大也是我到西安的主要立足之地。我第一次到西安，就住在陕师大。那是1980年的事，我来西安参加在陕师大召开的中国教育学会教育史研究会的成立大会。西安这个美丽而朴实的古都，它的文化底蕴，给中华民族带来的文明，给我以极大的震撼。会议之余，我两次跑到碑林去欣赏我国古代书法艺术，半坡村、华清池遗址当然也没有错过。以后我又多次到西安，东西两边的古迹都跑了一个遍。陕师大就坐落在这个文化窝子里，你想，她的身

2 教育哲学研究

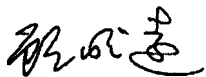
上能不散发着浓郁的文化气息嘛!

在长期的交往中,我对陕师大教育学院有了更多的了解。陕师大教育学院与陕师大一起经历了60余年的发展历程。它的前身——陕师大教育系走过了曲折的道路,特别是“文革”期间遭受到严重的破坏,一度停办。改革开放以后开始重建,并且由教育系扩展为教育科学学院。最近教育科学学院又分为教育学院和心理学院。改革开放以来,在学校领导的重视下,经过几代教职员工的不懈努力,陕师大教育学科在人才培养、教师队伍建设、学科建设、科学研究等方面都取得显著成绩。特别是在近几年,学科建设取得了历史性的突破:2002年,教育学专业被陕西省人民政府命名为“名牌专业”;2003年,获得教育学原理博士点和基础心理学博士点;2005年,获得课程与教学论博士点;2004年,西北基础教育与教师教育研究中心被陕西省教育厅批准为陕西哲学社会科学重点研究基地;2006年,获得教育学、心理学两个博士后流动站;2008年,学校又将“面向当代教师教育的教育科学与认知科学研究”列为“211工程”重点学科建设研究项目。我衷心地祝贺他们所取得的这些成绩,并祝愿他们在新世纪取得更大的成就。

现在,展现在大家面前的这一系列专著,便是陕师大教育学院和心理学院教师近年来在学术研究领域辛勤耕耘所取得的新收获。该系列专著以“三个面向”和科学发展观的战略思想为指导,坚持理论与实践相结合、教育科学与教师教育研究相结合的原则,比较深入地探讨了新世纪教育转型、改革和发展中重要的基本理论与实践问题,这对更新教育观念,推进教育实践发展,培养高水平、应用型基础教育的优秀教师都有积极意义。

追求精品是学术性著作的本性。该系列专著无论是基础理论研究,还是实践领域的应用研究,都能在广泛占有资料的基础上,反映出学科研究的前沿水平,体现创新见解。而且,多数作者为中青年学者,他们思维敏锐,观念新颖,研究方法独特,每本著作都各有特色。同时,为了提高书稿质量,各书还分别邀请相关专家作为特约审稿人,对书稿的质量进行全面把关。

相信该系列专著的出版,将会进一步提升陕师大教育学科的研究水平,为教育科学研究的百花园增色添彩,在西北地区乃至全国发挥良好的作用。承蒙陕师大教育学院不弃,要我写几句话,是为序。



2009年4月

序 二

具有 60 多年历史的陕西师范大学，近十几年来在教学、科研、学科建设等方面发生了历史转折性的巨大变化，2006 年被国家列为“211 工程”建设大学，并确定了“以教师教育为主要特色的综合性研究型大学”的办学目标。为此，学校坚持优先发展教育科学，把教育学学科列入“211 工程”重点建设学科。在学校领导的大力支持和广大教师的共同努力下，近年来教育学学科建设得到快速发展，目前设有教育学原理和课程与教学论两个博士点，同时取得了一批突出的科研成果。2008 年国家批准“面向当代教师教育的教育科学与认知科学研究”为“211 工程”重点学科建设项目，由教育学院和心理学院承担其主要任务。“陕西师范大学‘211 工程’重点学科建设项目面向当代教师教育的教育科学研究”系列专著，就是其重要成果之一；“教育科学研究新视野”和“教育科学研究新进展”等系列专著，也是教育学院和心理学院教师近年来研究的新成果。

“面向当代教师教育的教育科学与认知科学研究”项目确定了“当代中国基础教育与教师教育发展的理论和实践研究”“学生学习与作业绩效的行为和认知神经研究”“现代教育技术与西北地区教育实践研究”三个主要研究方向。

“当代中国基础教育与教师教育发展的理论和实践研究”的主要任务是：通过对中国当代教育实践和教育思想变革的根源、动力、内容和历程的探讨，阐明中国当代教育思想和教育实践变革的价值追求和发展方向；通过对中国当代基础教育及其新课程改革与教师教育改革和发展的研究，形成适应并引领我国基础教育发展、新课程改革和教师教育发展的理论。该研究的主要内容涉及当代中国教育的本质、价值、目的、课程、教育技术的哲学变革，教师教育体制改革和课程改革，教师教学专业可持续发展的路径与策略，基础教育课程改革、课堂教学模式重建及从传统教学方式向新型教学方式转变等。

2 教育哲学研究

“学生学习与作业绩效的行为和认知神经研究”的主要内容包括以下三方面。第一，应用认知神经科学与人因学研究。该研究在继续发挥空间认知基础理论研究的国内领先水平和优势基础上，结合认知神经科学技术手段，积极开展有关教育心理学研究。第二，学习与记忆的神经机制研究。该研究采用分子生物学的方法，探索学习和记忆的神经机制，在深入探讨学习与记忆的分子学基础上，通过脑成像技术，开展学习与记忆的脑机制系列研究。第三，心理发展与健康的脑与行为机制研究。该研究主要拟突破的重点问题是情绪障碍、注意缺陷多动障碍的神经基础，网络成瘾、问题行为的神经生理机制，情绪发展的神经生理学基础等。

“现代教育技术与西北地区教育实践研究”的主要内容包括：信息技术促进教师专业发展的理论与实践研究，西北地区教师教育信息资源建设理论与实践研究，信息技术与课程整合的有效模式研究，西北地区教师教育数据库建设，教育信息化的基本理论与对策研究等。该研究对在西北地区中小学普及信息技术教育，实现信息技术与教学过程的有机结合，建立完善的信息技术基础课程体系，推广新型教学模式，优化课程设置，丰富教学内容，提高师资水平和教学效果，全面推进素质教育有重要的意义。

在此要特别感谢著名教育家顾明远先生对我们的关心和厚爱，老先生不辞辛苦欣然为本系列专著作序，使后学晚辈备感荣幸和鼓舞。我们期盼本系列专著能对我国教育理论与实践的发展产生积极的影响，并诚恳欢迎专家、学者对存在的问题提出宝贵意见。

编委会
2009年4月

目 录

第一章 教育哲学的学理	1
第一节 教育学的科学化与合理性	1
第二节 作为反思教育思想前提的教育哲学	13
第三节 教育理论的终极追求与教育实践的合理性建构	22
第二章 教育本质建构哲学	30
第一节 从本体存在到本质生成的教育建构论	31
第二节 主体间指导学习——学习化社会教育本质新概念	38
第三节 师生主体间性建构的哲学基础和实践策略	48
第四节 复杂关系中的教育需要和教育价值建构	58
第五节 教育规律的逻辑分类	68
第六节 教育负功能探析	77
第三章 课程教学目标和方式哲学	84
第一节 实现三维教学目标统一的有效教学方式	85
第二节 两种理性及其与非理性统一的有效教育方式	93
第三节 教育的自由价值和方式	99
第四节 教育民主的主体间性本质和方式	106
第五节 学科和课程分化与综合的辩证法	113
第六节 课程改革与教育本质从理念到行动的转变	121

第四章 德性教育的理想和目标哲学	128
第一节 人文精神的当代特征和形成方式	129
第二节 德育的终极关怀与多元价值和方式	137
第三节 教育与幸福的合理性关系解读	146
第四节 平等与效率相互促进的教育公平论	153

第五章 教育哲学的多方面应用	161
第一节 当代中国教育哲学的变革	162
第二节 教育的唯一性和多样化	170
第三节 素质教育的本质特征	174
第四节 创新教育的本质特征和形成方式	180
第五节 价值理性和工具理性视角观照下的农村教育问题	191
第六节 身体的实践性质与教师的楷模先知特点	200
第七节 分数面前人人平等的公平性守护和局限性消除	204

参考文献	210
后记	217

第一章

教育哲学的学理

研究教育哲学首先要研究教育哲学的学理，明确教育哲学的对象、任务和方法。学理即做学问的一般道理，教育哲学的学理即研究教育哲学的一般道理，或者一般规律。教育哲学的对象、任务和方法是教育哲学学理的主要内容，研究教育哲学的学理就必须研究教育哲学的对象、任务和方法。

教育哲学是教育学与哲学的交叉和分支学科，研究教育哲学及其学理既要研究教育哲学本身的学理，也要研究教育哲学学理与教育学学理、哲学学理的关系，还要研究教育学理论、哲学理论，以及教育哲学理论与教育实践关系的共性、教育哲学理论与教育实践关系的特殊性。

第一节 教育学的科学化与合理性

教育学研究的目的、任务和方法是追求科学化还是合理性的问题，实质上是关于教育学是什么和怎样研究

2 教育哲学研究

的问题。在教育学发展几百年后还需追问此类最基本的问题，其实并不奇怪。回顾人类发展历史，大凡社会大变革时期人们都要反思历史，形成新时代要求的新的理论和思维方式。近年来我国关于教育学研究方法的反思，就是我国现代化建设大变革时期寻求新的教育理论及其思维方式和方法论的反映，反思教育史上和近年来我国关于教育学研究方法的反思对认识教育学理有重要意义。

一、解构和建构交替：教育学科学化的过程

众所周知，教育学从哲学中分离出来成为一门独立的学科的标志是17世纪捷克大教育家夸美纽斯（Comenius）的《大教学论》。19世纪德国教育家赫尔巴特（Herbart）的《普通教育学》把教育学建立在心理学和伦理学的基础上，使教育学走上科学化的道路。但就在所谓科学的教育学诞生只有一个世纪多一点的时候，就有人提出它不是科学的教育学。不仅如此，纵观教育学独立以来走过的道路，无论是在经验描述阶段、哲学思辨阶段、科学实证阶段还是在规范综合阶段、科学人文阶段，都不难看出它既是一条生长和建构之路，也是一条“终结”和解构之路，是以合理性为实质的科学化的历史过程。

杜威（Dewey）用对待教师与学生、教材与经验和课堂与活动的态度和教育观念为标准，衡量教育学的科学性，认为赫尔巴特的以教师、教材和课堂为中心的教育学是传统的、保守的，理所当然应该“终结”，应该由他的以儿童、经验和活动为中心的进步的、现代的和科学的教育学所代替。以梅伊曼（Meumann）、比奈（Binet）、桑代克（Thorndike）等为代表的实证主义者用机械的形而上学来拒斥超验的和辩证的形而上学，试图摆脱教育学的思辨面貌，使其成为像自然科学一样的经验科学，把是否应用实验方法及其能否达到数学实证那样的“精确”“确定”“有用”的程度作为研究是否科学的标志，认为旧教育学从古到今，不是概念的科学，就是规范的科学，而实验教育学则是真正之探究的科学（王坤庆，2000b）¹⁷⁸；新教育学应当根据观察与实验，首先应为实验的（比奈，1931）。“教育是唯一尚未运用科学方法的一个学科领域。”（米亚拉雷，1991）不无遗憾的是英国著名科学史学家贝尔纳（Bernal）竟也认为：“过去的教育学只是哲学的教育学，而不是科学的教育学。教育学具有科学气味并成为一门真正的科学，是由于智力测验引进到教育学中了。”（张诗亚，等，1990）因此，有人认为，赫尔巴特教育学应

用的心理学也是形而上学的心理学，而不是科学的心理学；真正使教育学开始走向科学化的是 19 世纪中叶的斯宾塞（Spenser）。

奥康纳（O'Conner）等逻辑实证主义者则不仅以教育学研究是否应用实验方法，而且以教育学概念、命题和体系是否严密和具有逻辑性为标志衡量教育研究的科学性，认为教育学理论必须用科学的概念进行系统的阐述，“只有在我们把心理学或社会学上充分确立了的实验发现应用于教育实践的地方才有根据称得上理论”，而现行的教育理论对形而上学和价值判断的陈述都是难以实证和混乱的，因而只能是“尊称的理论”，并不是真正科学的理论（华东师范大学教育系，1980）⁴³⁰。赫斯特（Hirst）和彼得斯（Peters）则不同意奥康纳的观点，认为教育理论是从理论上探讨和研究制定指导人的教育行动原则的实用学科，一个完整的人是不能用心理学的语言加以解释的（陈友松，1982）⁷¹⁻⁷²。布雷津卡（Brezinka）把教育学视为合规律性和合目的性统一的综合科学，认为从事科学的目的是要获得认识，而不是要塑造世界和影响人类。它的行为是理论的，不是实践的。然而教育行为只能在目的和手段关系的框架中才能得到理解。教育科学并不只是一种描述事实的科学，而是一种分析目的和手段的科学。我们应该抛弃过去那种认为教育学理论是自然科学的认识，教育学应该是获得教育行为的客观认识的教育科学，规范教育行为和价值取向的教育哲学，只为实践不为科学的指导合目的的教育行为的实践教育学的总和（布雷津卡，1995）（王坤庆，2000b）²⁷⁵⁻²⁷⁶。

实证和实验方法的应用对教育学的科学化确实具有重要意义，但教育学的科学化并不完全是实证化和实验化，当然也不完全是哲学化和人文化，而是认识规律和追寻意义，客观反映和主观建构的既一分为二又合二而一的合理性教育学理论的形成过程，是不断解构和建构的过程，是合理性的科学化过程。建构乃主体根据自己的目的和客观事物的规律形成新事物的活动过程。这种思想观点从杜威开始，到解释学和建构主义等哲学的教育学中形成广泛共识。杜威认为经验就是主客体相互作用的产物。皮亚杰（Piaget）提出，认识既不起因于主体也不起因于客体，而是“起因于主客体之间的相互作用”，“认识的获得必须用一个将结构主义和建构主义紧密地连结起来的理论来说明”（皮亚杰，1981）。施瓦布（Schwab）认为，“任何时期的科学知识都不是建立在一切事实的基础之上，而是建立在经过选择的事实的基础之上，而这种选择又是建立在探究概念原则的基础之上的。”（王坤庆，2000b）²⁶⁸

杜威的批判；实验教育学的影响和“奥赫之争”，在我国近年来的教育学研究方法的反思中都有反映，并具体化为教育学研究是坚持科学主义还是人文主义，是客观实证还是主观建构？教育学应该有什么样的逻辑体系，如何改造赫尔巴特和凯洛夫教育学，建构新的教育学？教育理论如何与教育实践紧密结合？等等（吴钢，1995；郑金洲，1996；周浩波，1997；周作宇，2001）。评价争论的标准是科学化。然而，如果不能从合理性意义上解释科学化，这种争论不仅不能取得应有成果，还可能变成斗嘴皮的公婆之争。

二、教育学科学化就是教育学的合理性

教育学研究的对象和任务是确定教育学研究方法的根本依据。现行教育学规定教育学是揭示教育规律的科学，但从其实际承担的任务和采用的方法看，不完全是揭示教育规律，而是合规律性和合目的性统一的合理性教育理论的建构，是合理性的科学化。教育学是研究（包括物质和精神的）教育存在，建构（合规律性和合目的性统一的）合理性教育理论的科学。

有了人类便有了教育，教育与人类同在。人不受教育就不能成为人。教育是人的一种重要的实践方式。育人或成人是教育之天职，教育之本体或唯一之路。教育必须遵循天道之客观规律。但从发生认识论看，人并不是在认识教育规律后才发展和接受教育，而是在发展教育中和接受教育后认识教育规律的。实践的过程和目的就是向前发展，向前发展就是向前行路，迈向更加美好的未来。

古今中外，人们对教育的认识既有共同特点又有很大差异；或者说既有很大差异又未离开教育本体和围绕教育本体之左右。教育是上所施，下所效；教育是传道、授业、解惑；教育是使人作善；教育是育人；教育是导学；教育是使人社会化；教育是使人知识化；教育是文化；教育是生产力；教育是上层建筑；教育是引发；教育是外烁；等等。对教育规律逻辑分类的认识有：“内部外部关系说”“一般特殊矛盾说”“动态静态规律说”“社会关系和自身关系分类说”，等等（潘懋元，1992）（孙喜亭，1989）²⁵⁻³¹（马兆掌，1990）（郝文武，1993）（孙振东，1994）。仁者见仁、智者见智，众说纷纭、莫衷一是，对教育学研究已绝非谦虚的夸张和形容。很明显这种现象不能说明教育是没有任何统一本体的任人解释的什么都可能是的主观存在和只有一种不可改变的本质的什么都不可能是的客观存在，教育学研究根本就没有确

定性和科学性,而只能说明教育学理论是对合规律性和合目的性之统一的合理性教育的理论建构或选择、生成,教育是在合规律性和合目的性之统一的合理性教育理论引导下发展或生成的。这些关于教育本质和规律的解释无论是陈述还是规范,是实证还是建构,是归纳还是演绎,是分析还是综合,是批判还是继承,是主观还是客观,是价值判断还是事实判断,是谢弗勒所说的规定性定义、描述性定义还是纲领性定义都蕴涵着“好教育”或“应然教育”、理念教育的规定(陈桂生,1997)⁷⁻²¹,不完全是“价值中立”的科学教育、概念教育的描述。

古今中外没有人能否认教育是教育者的教和受教育者的学组成的活动。这说明教学是人们从事、发展教育和解释、理解教育的最基本存在,任何教育的发展实质上都是教学的延伸发展。任何对教育的解释、理解实质上都是对教学过程的延伸性解释。但在教学基础上形成的教育究竟是什么?有何规律?如何发展?人们对它的解释不能离开其本体和客观事实,又不能不渗入主观意志,进行主观选择和建构。没有对教育的解释,教育也必然存在和发展,有了对教育的解释,就必然有不同的理解及其理论指导下的不同的合理性教育实践的发展,形成不同的教育本质及其规律。

教育学建构其合理性既有特殊性,也反映人文社会科学研究方法的特点。“二十世纪最棘手的问题是合理性问题。”劳丹(Laudan)指出,“合理性无论是行为还是信念,其核心是根据信仰做我们有充足理由去做的事。”“在科学之外看来有充足理由的许多事物在科学之内就不成为充足理由。”反之亦然。合理是为了进步,“所谓进步,即是坚持一系列越来越合理的信仰。”不是进步性在于不断接受最合理的理论;而是合理性在于作出最进步的理论选择(劳丹,1999)¹²²⁻¹²⁴。在此之前韦伯(Weber)把一切以伦理为取向的行动都归于责任伦理和信念伦理准则。认为这两种行为都有自己的合理性理由,责任伦理是工具合理性或目的合理性、形式合理性,指以能够计算和预测的后果为条件来实现目的的行为。信念伦理是价值合理性或实质合理性、规范合理性,是指主观性行动具有无条件的、排他的价值,而不顾后果如何、条件怎样都要完成的行动。工具合理性和价值合理性互为非合理性或者非理性,在理论上本质不同,在实践中互为前提,此消彼长,共存于同一事物之中,是同一事物的不同方面。一个具有真正自由人格的人,能以价值合理性为动力,以工具合理性为行动准则,将信念伦理和责任伦理互补交

融地结合起来。^① 社会科学的首要任务是通过对生活目的合理性关系的认识,促使目的合理性行为成为可能。

哈贝马斯(Habermas)认为,合理性不是传统意义上的表达的合理性;或者急功近利,从客体出发,以寻求世界发展的客观规律来寻求社会发展的合理性;或者从主体出发,凭借空想,以建构思想世界的蓝图来寻求社会的合理性。而是主体间交往行为的合理性,“主要是涉及具有语言能力和行为能力的主体如何获得和运用知识”的一种素质的合理性,只能在主体间的生活世界中去寻找,在主体间的平等交往、主动对话、相互理解、融合、接纳和取得共识的交往中形成(余灵灵,1998)¹⁶⁵。

我国学者欧阳康分析了历史上的理性概念和当代人文社会科学合理性理论研究后指出,“所谓合理的,就是合规律而被认为是客观的,合目的而被认为是有价值的,合逻辑而被认为是严密的,合理智而被认为是正常的,合规范而被认为是正当的,有根据而被认为是应当的,有理由而被认为是可理解的,有价值而被认为是可接受的,有证据而被认为是可相信的,有目标而被认为是自觉的,有效用而被认为是可采纳的,等等。合理性是对人的思想和行为所应当具有的客观性、价值性、严密性、正常性、应当性、可理解、可接受、可信性、自觉性等概括与要求,是合规律性、合目的性和合规范性的统一,也是真理性和价值性的统一。”(欧阳康,2001)也可理解为是合道理和合情理的统一。合理性表现在教育层面就是“一个有效的教育学理论应当是这样:它的关于目的的假设在道德上是可以接受的,它的关于儿童的假设是正确的和能够核实的,它的关于知识的假设在哲学上是值得尊重的,它的关于方法的有效性是被证实了的。”(劳顿,1985)

人对世界、人的社会实践及其教育的理解、解释和言说在不断发展,世界、社会及其教育的本质也在不断建构。不仅教育本质及其规律是合规律性与合目的性统一的合理性建构,而且教育的目的、内容、方法、结构甚至受教育的权利等都是合规律性与合目的性统一的合理性建构。建构合理性的教

^① 参见苏国勋著:《理性化及其限制——韦伯思想引论》,上海人民出版社1988年版,第71、273-274页。韦伯认为:“这两种准则从根本上互异,同时有着不可消解的冲突。”“这并不意味着信念伦理就不负责任,也不是说责任伦理就无视心情和信念。不过,一个人按照信念伦理的准则行动——在宗教上的说法,就是‘基督徒的行为是正当的,后果则委诸上帝’,或者是按照责任伦理的准则行动——行动者对自己‘可见’的后果负有责任,其间有着深刻的对立。”

育学理论不仅要研究教育是什么和为什么,也要研究教育应该是什么、怎样办、怎样发展和进行。教育学的任务决定了其研究方法的多元性和综合性。

三、科学实证和哲学人文建构结合:教育学科学化和合理性的方法

教育的对象是人,是确定教育学研究方法和建构教育学方法论的根本前提、客观依据、逻辑支点及其评价的最高尺度和检验的终极标准。教育学是研究形成自为人的活动。人既是社会的人也是自然的人;既是现实的人也是历史的人和未来的人;既是经济的人、政治的人,也是科技的人、文化的人。教育学研究教育不能不研究人:人的自然生长规律,人在社会影响下成长的规律和人影响社会的规律。自然科学以自然为对象,人文科学以人“自我”为对象,社会科学及其教育学既要以自然(人)为对象又要以社会的人为对象。因此不能不借鉴自然科学和其他人文社会科学的研究方法来研究人,在学科分化和综合日益加快的现代社会尤其应该如此。这在别的学科已成普遍现象,并大大加快了学科及其研究的发展。对教育学研究还有不同认识。“教育学似乎与很多学科结下不解之缘。”“在教育研究层面上,有多少用于研究‘人’的问题的方法,便可能产生多少分支学科;在把教育作为一个整体,从多种角度同时进行综合研究的层面上,教育领域内有多少种具有现实作用和影响的实际问题,就可能产生多少分支学科。”(瞿葆奎,等,1997)(周浩波,2000)^{代序22}教育学与自然科学和社会科学“各门学科之间的关系可以认为和一套大小不同的中国盒子的各个盒子之间的关系是相同的,比较一般的和抽象的研究为比较专门的研究规定了限度。”(华东师范大学教育系,等,1980)⁴¹⁵⁻⁴¹⁷

教育学研究的特点就是对象的特殊性和方法的综合性。为什么不把别的学科对教育学研究的影响看做是它们对教育学的青睐与教育学对它们的吸引和引进,而偏要把它看做是别的学科对教育学的“侵略”或教育学失去自我成为“别的学科的领地”(陈桂生,1994)?这不仅是教育学的具体方法问题,而且是带有关价值观的方法论问题。以教育科学否认教育哲学,教育哲学否定教育科学,有人学了教育和心理统计学、实验学而不知道应该统计和实验什么,又感到应加强哲学思维,这似乎成为近现代以来教育学教学和研究以子之矛攻子之盾的一种相当普遍的现象。《学会生存》在谈教育国际合作时指出,一个有自卑感的人往往唯恐别人的“侵入”而颂扬民族主义,强调