

JIAOYU
K E X U E

教育科学
论稿

方展画 著

LUNGAO

上海教育出版社

教育科学论稿

方展画 著

上海教育出版社

(沪)新登字107号

全国教育科学“八五”规划课题《教育范
畴结构与教育学科体系研究》研究成果之一

教育科学论稿

方展画 著

上海教育出版社出版发行

(上海永福路123号)

各地新华书店经销 上海市印刷十二厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 10.25 插页 4 字数 225,000

1995年2月第1版 1995年2月第1次印刷

印数 1—1,000本

ISBN 7-5320-3504-2/G·3415 定价: (精)16.00元

前 言

教育界有不少人在从事教育科学研究，但这里的“教育科学”究竟指什么？同时，“建立中国的教育科学体系”这一口号提出已久，令人振奋，但这种“科学体系”的内涵（或者说对内涵的要求）是什么？功能是什么？发展方向又是什么？

所提出的这些问题，也是笔者在本书写作过程中碰到的一些难题。对“教育科学”本身进行研究，在中国教育理论界，是80年代，尤其是80年代中期以来才开始引起重视的。近几年，笔者对这一课题进行了初浅的探索，但已深感步履维艰，乃至每每濒于窒息状。其艰其难，至少有三个方面。

首先，教育作为一种复杂的社会现象，包含着令人眼花缭乱的多样性、多变性，它们极大地掩盖了教育现象内在的理性秩序。不同的人，从不同的角度来审视教育这一现象，可以得出不同的认识。就科学研究而言，不同认识的产生不仅是正常的，而且是必须的。然而，问题是，在已有的不同认识中，也包括了对“教育科学”本身的否定意见，而且似乎也“言之有据”。这种意见，在西方当代教育理论界有相当大的影响。例如，由瑞士著名教育学者胡森及其他几人共同主编的《国际教育百科全书》（1985年版）中，专列了“教育研究史”词条，其篇幅达9页之长。该

词条在对19世纪末到本世纪80年代近百年时间西方教育研究的历史进行统盘考察之后,下了一个结论:“像医学一样,教育也是一门艺术”,并认为这是近百年的教育研究之所以不能产生“实证主义意义上的教育科学”的原因所在。在西方,像这样把教育(学)规定为一门艺术而不是科学的人,至今仍不在少数,其中也包括了当代西方一些著名的理论家。值得深思的是,早在上个世纪末,西方教育界就打出了“教育科学”的旗号,并且一直在为此做出努力。然而,持续了一个世纪的这种努力,其结果却是对“教育科学”本身的怀疑与否定。这除了说明西方教育科学研究在方法论上有明显的缺陷之外(对于这一点,本书将有专章进行分析),还说明对教育进行真正的科学意义上的研究难度颇大。

其次,当代教育理论的基本框架结构,无论是国外(主要是西方)还是国内,都直接脱胎于300多年前捷克教育家夸美纽斯所创的体系。因此,自1826年德国教育家福禄倍尔首次使用了“教育科学”一词以来,人们一直是在“教育学”这个内涵意义上来使用它的。也就是说,“教育科学”与“教育学”是同义词。美国学者把赫尔巴特的《普通教育学》德文原版翻译成英文版时,干脆就改用《教育科学》这一书名。在中国,这种现象也较为普遍。这样,在对“教育科学”本身进行研究时,就出现了一个难题,即对“教育科学”,尤其是对作为一种思潮的“教育科学”的发展史的考察,在一定程度上就是对“教育学史”的考察,但同时我们又必须摆脱教育学已有理论框架的钳制,对“教育科学”作出具有新的、内在规定性的认识与理解。否则,对教育科学就没有研究的必要。本书尝试着解决这个难题,而且笔者相信这个难题是有可能解决的,尽管“始生之物,其形必丑”。

再次,已有的教育学理论研究,暂且不论其中各种理论流派众说纷纭,它们使用的概念和术语的不规范现象也非常严重。概

念或术语内涵的不一致,特定概念的一词多义、多词一义等情况相当普遍。这就给研究工作带来了许多麻烦(当然,也有一些是属于“再认识”问题)。举个典型例子,在对“教育科学”一词的理解上,一些人认为它是现有教育诸分支学科的“总称”,一些人则认为它是“教育学”的“简称”;一些人认为它是理论科学,一些人认为它是应用科学,还有一些人则认为它既是理论科学又是应用科学;等等。至于教育术语语义不确定现象,就更加普遍了。这种现象表明教育研究中的基础研究工作不扎实,也意味着对教育科学本身进行研究存在很大的难度。

对教育科学体系的研究,需要更成熟的思考。笔者希望本书能作为一块很粗糙的“砖”,以求引“玉”。英国物理学家开尔文曾将自己的研究生涯概括为:“我坚持奋战五十五年,致力于科学的发展。用两个字可以道出我最艰辛的工作特点,这两个字就是失败。”畏惧“失败”,就永远不会有“成功”的喜悦。虽然对我们大多数人来说(自然包括笔者本人),也许毕生只能是饱尝“失败”之苦涩而已。

二

教育科学研究首先要解决的问题,是方法论问题。这个问题不解决,教育科学的研究就会事倍功半,甚至一事无成,走入歧途。

笔者在1990年《教育研究》第四期上曾撰文认为,“长期以来,教育科学研究在方法论上受到归纳法左右,强调由特殊到一般、由事实到理论,突出了对教育的具体的抽象过程。归纳法,成为教育科学方法论的主要支柱”。这一观点,笔者至今仍然坚持,并且进一步认为,正是这种对归纳法的片面追求与强调,导

致了西方长期以来教育科学研究发展缓慢、几多曲折,也导致中国教育科学徘徊不前。对教育科学发展的历史进行深刻反省,对于我们重新认识、建构教育科学及其理论体系必有所裨益。

总的来说,西方教育科学研究方法的主流是实证方法,把人们对教育的认识兴趣引向对细微局部问题的“精密”分析,并希望据此表现出科学本身的“客观性”。这种方法论特征对西方教育科学研究的发展,曾作出很大的贡献,丰富了人们对教育的认识。但是,这种方法带有自身所无法克服的局限性:排斥对教育现象之本质及内在规律的理性演绎,忽视对教育现象之整体及诸组成部分之间相互联系的辩证把握。这种缺陷反过来又对实证主义教育研究产生消极的影响。当然,60年代以后,西方已有一些研究教育的学者开始认识到这种实证研究传统对教育科学发展的危害性,并对之进行了深刻的反思。对理性认识,对演绎法,对教育科学理论的重视,在西方教育理论界已日见其长。

在中国,1958年3月20日,国务院科学规划委员会教育组召开了一次新中国教育史上具有重大意义的教育科学研究者座谈会。在这次座谈会上,中国教育科学研究者首次提出建立中国自己的教育科学体系这一新的历史使命,并提出在两三年内建成。但是,这一宏愿其实至今还未实现。原因当然是多方面的。除了由于政治运动频繁之外,还由于我们在研究方法论上存在一定缺陷,即只是一味强调从教育实践中建立教育科学,在很大程度上把教育科学的建构路线归结为对教育实践的抽象与概括,从而反映了归纳主义的价值取向。中国已有的“块状”教育理论体系(最初是从原苏联“引进”的),把整个教育活动按其外观表现形态或实践活动类型分成“德育”、“智育”、“体育”、“美育”、“劳动技术教育”等诸“块”,逐一加以研究,这便是归纳法的产物。这种理论体系只能相对地描述诸“块”之间存在的直观关

系,不可能解释导致这种关系的机制是什么。

将归纳法作为教育科学研究的主要方法论,也势必会大大削弱理论对实践的指导功能。所谓“指导”,并非纯粹是一种经验概括之后的“复原”过程,并非纯粹是一种对优秀教育实践经验加以总结之后的推广过程。真正意义上的“指导”,必须借助于理性思维,借助于对教育活动的科学预测,并通过对具体教育条件的具体分析而实现的。在这里,最重要的是对教育活动之内在规律的理性把握。需指出的是,理论与实践也并非存在着一种简单的“对应”关系。科学理论在本质上应独立于实践,超脱于实践,从而才有可能预测实践的发展方向,并通过这种预测而指导实践。这也就是马克思所说的,“现实本身应当力求趋同思想”(《马克思恩格斯选集》第1卷,第78页)。

当然,笔者并不是反对在教育科学的研究中运用归纳法。归纳法作为人类认识世界的一种手段或途径,具有其特殊的功能和意义,为其他方法所不可取代。但是,正如上文所分析的,归纳法不应成为教育科学研究的主要方法甚或唯一方法,而应把它和演绎法有机地结合起来运用。笔者甚至认为,在教育科学理论体系的建构中,从某种意义上来说,演绎法比归纳法更重要。因为,演绎法能从本质上揭示事物内在的关联性,因而更能辩证地把握事物运动的规律。

科学演绎是一种理性认识活动,这种活动产生的前提是确立一系列的范畴。教育科学同样也是如此。如果我们不凭藉范畴来理解教育现象,那么,无限多样性的教育实际将不容选择地把我们带到一个“万花筒”式的认识迷宫之中,已有的诸多认识“迷惘”分歧,多多少少是源于此的。在当代教育文献中,我们鲜能看到对“教育范畴”的研究。笔者查阅了所能接触到的各种英文版教育理论书籍、教育辞书(包括教育百科全书),希望能了解

一下西方某些国家在这个问题上的研究情况,结果却大失所望。事实上,理论范畴具有极大的认识论功能。黑格尔认为,具有辩证关系的理论范畴是“精神的生活和意识的依据和趋向之点”^①。列宁改造了黑格尔的范畴观,吸取了黑格尔的合理因素,把理论范畴看成“是自然界的和人的规律性的表现”,并认为辩证思维的难点就在于表现概念的逻辑运动^②。因此,忽视教育科学之理论范畴的建构,就不可能对教育活动进行辩证的、本质的思考。

按建构理论范畴体系的思路来理解,教育科学是一门理论科学,而不是所有教育分支学科之“总称”。从一般意义上来说,“科学”和“技术”是两个不同的方面,不能混为一谈。可以这样认为,除了“教育科学”的理论领域之外,还有一个“教育技术”研究领域。这二个领域具有各自不同的研究性质。要求“教育科学”无所不能,无所不至,“包打天下”,是不现实的,也不符合科学研究本身的发展规律。不能从应用角度或实用角度来要求、规范和评价教育科学理论。当前教育理论界有不少人在强调教育(科学)理论要满足“可操作性”这个条件。但是,这个要求本身就是有矛盾的。“操作”源于实际活动的需要,是属于工艺性或技术性的东西,而真正意义上的理论,并不以眼前的实际活动需要为唯一价值导向,也不以实际的应用为直接目标。操作性,只是理论应用于特定情境时的产物,它并不是理论本身。这种“可操作性”要求本身的矛盾性,在现实中也表现出来了。例如,一方面,很多人对十年“文革”前编的《教育学》教材感到不满,批评它是一本“教育工作手册”;但另一方面,又要求新编的《教育学》有“可操作性”,这岂不是置人于无所适从的两难境地吗?从“可操作性”来看,“教育工作手册”之类是最符合要求的。但果真这

① 黑格尔:《逻辑学》上册,中文版第15页。

② 见列宁:《哲学笔记》,中文版第87页。

样做了以后,人们又颇多微词。这种现象或许正在提醒人们,对教育基本理论提出“可操作性”要求,是不切实际的。

三

教育科学的起点并不完全等同于教育实践的起点,科学理论不应该直观地、机械地反映实践。因此,本书所持的一个基本观点是:教育科学的起点是理论范畴的合理规定,这种规定反映着从抽象上升到具体这种叙述方式的必然要求。

第一个明确提出从抽象上升到具体这种叙述方式并运用它来构造理论体系的人,是德国思想家黑格尔(虽然黑格尔也受到另一位德国思想家康德关于“纯粹理性的建筑术”思想的影响)。这一叙述方式被马克思、恩格斯加以改造,他们强调了这种叙述方式对于掌握具体的作用,但同时摒弃了黑格尔把它看成是具体本身的产生过程这一唯心主义内容,并把它创造性地运用到自己的研究工作之中。此后,列宁进一步把这种叙述方式或思维方式提高到“一般辩证法的叙述方式”这一高度来重申。由此可见这种思维方式在唯物主义认识论中的地位。

教育现象与教育本质是不能简单地并且直接地“合二为一”的。如果我们把认识视野完全局限于“教育实践”,如果我们要求教育科学直接地生长于教育实际,并由此寻求理论与实践的“对应”或结合,那么,我们必然地会走向经验主义或者实用主义。教育科学的理论起点应该是关于教育中一些最简单,因而也是最抽象的规定,这些规定表现为教育科学的最基本理论范畴。它们自成体系,能够实现自身的推演过程,并通过这种不断的思想运动,形成各种具体的规定,由此完成由抽象上升为具体的认识全过程。

诚然,教育科学理论范畴的确定,不是纯主观思辨的结果,而是历史方法和逻辑方法有机统一的产物。所谓“历史的方法”,是指“在某个时候确实发生过或者还在发生的现实过程”^①;所谓“逻辑的方法”(恩格斯又称之为“思维进程”),是抽象地反映客观现实的认识过程,最终体现为范畴、概念、假说、原理等形式。在科学研究中,这两种方法必须相互映照,相互补充,相互结合,这样才能形成正确的认识 and 理论。当然,在具体的研究工作中,这两种方法不是平均使用的,有时候可以以逻辑方法为主,有时候可以以历史方法为主。

本书的核心内容,在于提出教育科学中的三对理论范畴:知识与能力、认知与情感以及教育主体与教育客体。笔者认为,这三对范畴分别在抽象的意义上揭示了教育的目的、过程和价值观,它们不仅是有机统一的,也可以在具体化过程中(即把新的条件、新的规定、新的关系不断地补充到这些抽象范畴中)加以演绎。这三对教育科学范畴所组成的有机体系,是教育科学理论发育的基础。

本书的构思与写作仅仅只是一个始端。因为,本书基本上仅止于对上述三对教育范畴的规定以及在这一规定的基础上提出一些理论上的假设,因而只是完成了笔者本人对教育科学理论范畴的整体认识或者说建构。换言之,本书只是进行了笔者所理解的教育科学理论之“抽象”(起点),尚未开展从这一“抽象”向“具体”上升的工作,——这是笔者意欲在今后解决的课题。这也是本书以《教育科学论稿》作书名的原委。

① 《马克思恩格斯全集》第13卷,第533页。

四

最后,说明一下本书的基本结构与思路。

本书共由八章正文和三篇附录所组成。

毋庸讳言,作为一种思潮,教育科学首先是在西方出现的,而且西方教育科学的历史与现状对当代教育科学的内容、研究方向及发展趋势仍然有极大的影响力。所以,本书第一章首先回顾了西方教育科学的起源、发展和演变过程,分析了在西方教育科学思潮形成与发展过程中的一些重要事件、运动以及代表人物的教育科学观,以求能相对客观地描述西方教育科学思潮的演化轨迹。通过这一回顾,我们能看到西方教育科学在性质上的变化,这种变化的基本趋势似乎是清楚的:从最初的强调基础理论到后来的强调经验材料,继而重新重视基础理论这样一个否定之否定过程。西方教育科学的发展,在总体上是未尽如人意的。原因何在?笔者认为,其中一个极重要的原因是方法论上存在缺陷。第二章着重从方法论的角度对西方教育科学研究的演变情况进行探讨。这一探讨按编年史的顺序进行,希望能在历史反思的基础上总结经验教训,从而为我们自己的研究提供有益的借鉴。笔者始终认为,方法论问题是理论研究中最重要的问题之一,这个问题不解决,理论研究很可能会事倍功半,甚或“碌碌无为”。正是鉴于此,本章系统地研究了西方教育科学发展史上的方法论问题。这个研究得出的基本结论与第一章相同,即西方教育科学研究方法论同样也经历着由重演绎到轻演绎(重归纳、重实证)再到重演绎这样一个否定之否定过程。这在很大程度上反映了科学研究(因而也是教育研究)的必由之路。

第三章是对中国教育科学的历史与现状作一系统分析。这是一项非常困难的工作,因为这方面无研究先例(至少笔者管见所及是如此)可供参考,又缺乏资料。笔者是想阐明中国教育科学发展之“源头”以及这一发展的基本过程。现在看来,这两项工作已有初步的结果。这里可得出两个基本结论:(1)中国教育科学是近代西方文化全面渗入中国的产物。尽管中国的教育科学工作者付出了艰辛的努力来使之中国化,但这个过程目前还远未结束。建立中国自己的教育科学理论体系,无疑任重道远。(2)在中国近代以来教育科学(思潮)发展的进程中,出现一个异常的“裂变现象”:以1949年中华人民共和国成立为标志,此前与此后,教育科学的研究处于“裂变”之中,先前是向西方一边倒,后来是向原苏联一边倒。其中的是是非非,曲曲直直,颇值得今人去分析、总结。

通过历史的分析,我们认为重新认识和规定教育科学的性质及方法论是教育科学研究所必须解决的重大理论课题,是教育科学理论建设的当务之急。本书第四章以马克思主义的认识论为指南,根据马克思主义的科学观来阐明教育科学的性质,强调了教育科学的基础理论性,探讨了教育科学研究应该遵循的方法论准则。教育科学的性质与方法是二个孪生问题,彼此息息相关。第五章直接对教育科学范畴进行讨论,包括教育科学范畴的内在规定性、教育科学范畴的抽象化以及教育科学诸范畴之间的有机联系。笔者认为,只有把握范畴内在的联系,才能辩证地认识作为整体而发挥功能的教育。从教育科学范畴体系出发,我们也可以对教育作出一般性的理论假设,这些假设构成了对教育活动的一般性认识框架。第五章在这方面也作了初步尝试。

第六章、第七章、第八章依次讨论三对教育科学理论范畴:

知识与能力、认知与情感以及教育主体与教育客体。这三章的结构是基本相同的。首先,用历史的方法考察了诸对范畴的发生与发展情况(侧重于古代),然后对它们的内涵及外延加以规定,用矛盾的对立统一原理,分析各对范畴的对立性和相互转化(统一性),并提出一些假设。此外,上述诸章也尝试从范畴之间的辩证联系来分析当代西方教育科学领域中一些具有代表性的思潮或理论。

按照最初的构思,本书拟采用完整地反映从抽象上升为具体这样一种叙述结构,也即从抽象的教育科学理论范畴及其体系出发,通过补充一些新的较具体的规定与条件,来讨论诸如教育目的、教育体系的构成、教育过程中师生交互作用的机制形态、教育原则体系的演绎等方面的问题。笔者对这种“上升”过程已进行了一定的研究,并颇有信心完成这项工作。但是,为了更突出本书主题,在撰写过程中修正了原先的写作计划,放弃了“上升为具体”这一初衷,专论范畴体系的建构。为了部分地弥补由此而带来的遗憾,笔者选择了这样一个权宜之计,即把近年来已公开发表的若干篇有关“上升为具体”的论文作为本书“附录”。由于这些论文写于几年之前,因此,有些表述或看法同本书可能会存在着不尽吻合的情况,但基本思路是完全一致的。鉴于此,在收入本书时,这些论文未作修改,以保持其本来面貌。“附录”共收三篇,其顺序是根据论题而不是发表时间安排的。《当代中国教育学观的嬗变:三种趋势》基本上是用知识与能力,认知与情感这两对教育范畴来解释当代中国教学观之变化及不同类型的。《人的发展和教育:假设及构想》一文主要是用认知与情感这对教育范畴之间的相互关系来重新认识人的发展过程,提出了关于人的发展过程实际上是由两个过程组成的(“两级过程”)观点,并根据这种发展观推演、论证了人的发展的三个

阶段；并且又根据这三个阶段，把教育划分成三个不同质的主要阶段。在这篇文章的具体论述中，同时也以知识与能力、教育主体和教育客体这两对教育范畴作为分析线索。《教育过程的机制和形态》立足于用认知过程和情感过程的组合来解释学校教育活动的运转机制，从这对教育范畴在学校教育中的对立统一关系，演绎出教育过程中师生关系的六种形态。上述粗浅的尝试，还有待读者的批评与指正。

目 录

前言.....	1
第一章 西方教育科学思潮的演变.....	1
第一节 康德：教育科学思潮的先声.....	4
第二节 赫尔巴特：教育“科学化”的尝试.....	9
第三节 20世纪初：“教育科学运动”.....	17
第四节 杜威与皮亚杰：当代西方教育科学观.....	28
第五节 西方当代关于教育科学性质之争.....	44
第二章 西方教育科学的研究方法论.....	53
第一节 西方教育科学研究方法论之源——培根 的“归纳法”.....	53
第二节 实证主义方法论.....	57
第三节 实证主义变种之一：教育理论“心理学 化”.....	67
第四节 实证主义变种之二：教育“技术化”.....	77
第五节 对实证主义的扬弃：新近的趋势.....	87
第三章 中国教育科学思潮.....	104
第一节 中国教育科学的兴起.....	104
第二节 1949—1966：从教育科学的“以俄为 师”到“中国化”.....	111
第三节 1977年至今：中国教育科学的新发	

展.....	117
第四节 简短的评述.....	134
第四章 教育科学的性质与方法论.....	137
第一节 教育科学的性质.....	137
第二节 教育科学研究的方法论.....	149
第五章 教育科学的范畴建构.....	152
第一节 教育科学范畴的规定性.....	152
第二节 教育科学范畴的抽象思路.....	155
第三节 教育科学范畴体系的有机构成.....	161
第四节 关于教育的一般性理论假设.....	163
第六章 知识与能力.....	171
第一节 历史起点和演变线索.....	171
第二节 概念的界定.....	173
第三节 知识和能力的区别.....	180
第四节 知识和能力的相互转化.....	189
第七章 认知与情感.....	201
第一节 历史起点和演变线索.....	201
第二节 概念的界定.....	210
第三节 认知与情感的区别.....	217
第四节 认知与情感的相互转化.....	226
第八章 教育主体与教育客体.....	244
第一节 历史起点和演变线索.....	244
第二节 概念的界定.....	250
第三节 教育主体与教育客体的相互转化.....	254
附录1 当代中国教学观的嬗变:三种趋势.....	260
附录2 人的发展和教育:假设及构想.....	275