

教育学的建构

陈桂生 著

湖南教育出版社

1998. 长沙

教育学的建构

陈桂生 著

责任编辑：张汉芳

湖南教育出版社出版发行

湖南省新华书店经销 湖南省新华印刷三厂印刷

850×1168 毫米 32 开 印张：11.25 字数：270000

1998 年 9 月第 1 版 1998 年 9 月第 1 次印刷

印数：1—1000

ISBN 7-5355-2724-8/G·2719

定价：13.50 元

本书若有印刷、装订错误，可向承印厂调换

作者介绍

陈桂生, 1933 年生, 江苏高邮市人, 华东师范大学教育系教授。著有《人的全面发展与现时代》[1988 年]、《教育原理》[1993 年]、《马克思主义教育论著研究》[1993 年]、《现代中国的教育魂》[1993 年]、《徐特立教育思想研究》[1993 年]等, 主编文科教材《马克思恩格斯论教育》、《列宁论教育》, 1982—1998 年间发表论文近 200 篇。

1103/25

= 序 =

25年前,传统教育学的认识论批判还是一项开拓性的工作,但从那时起,认识论研究已经风行,甚至成为这样一门学科,如今甚至有理由担心二级内容会变成一级内容,即元教育理论为其自身起见发展下去而分散了人们对其实质——指向更为完善的教育理论构建工作——的注意力。

[德]布雷岑卡:《元教育学:教育科学、教育哲学、实践教育学基础导论》英文版前言(1992年)

“教育学的建构”,以治“教育学”之道为理论基础。所谓治“教育学”之道,其实正是“元教育学”的精髓所在。鉴于“元教育学”在中国刚刚发萌,势已难以逃脱被曲解的命运,像唯物主义者费尔巴哈忌谈“唯物主义”一词那样,基本上规避所谓“元教育学”,固不失为一策,然而适当加以澄清,则仍属必要。这里所议治“教育学”之道,大致涉及的问题有:

1. 关于教育学的研究对象与方法,我国教育学教科书都会在“绪论”中提及,只是同一本书的“本论”,未必是按“绪论”

所定基调进行研究的成果,以致相当普遍地存在着教育学“本论”同其“绪论”背离的现象,即在同一本书的构建中,存在“做”的研究对象与方法(本论)同“讲”的研究对象与方法(绪论)不一致现象,而长期以来人们似对这种奇怪现象浑然不觉;不仅如此,在现代学科建设中,“研究对象”“研究方法”观念正在变化中。对此,我国教育学研究领域反应迟钝。这样,鉴别“研究对象”“研究方法”的真伪,致力于“研究对象”“研究方法”观念的更新,遂成为不容忽视的课题。

2. 近代教育学的发生,如从18世纪与19世纪之交算起,已有两个世纪左右的历史,而关于教育学独立的学科地位,一直成为问题,至今仍有争议。除了客观原因外,同长期以来对于教育学学科地位及它同若干相关学科之间的关系,缺乏可靠的理论分析,也不无关系;除此以外,在近代教育学科林立的背景下,作为一门学科的教育学,遇到了新的挑战,从而有必要对教育学以及它同若干相关学科之间的关系,重新加以审视。

3. 曾经为近代以来的教育学奠定基础的教育学家,经过长期反思,不断争议,才发现“教育科学理论”与“实践教育理论”之间的逻辑鸿沟,而在我国教育研究领域,至今对这种逻辑鸿沟,尚未察觉,即使察觉,恐怕亦难以认同。当代教育学家在以往教育理论“二分法”的基础上,进一步尝试对教育理论作三重区分,即把它分为教育科学、教育哲学和实践教育学,鉴于“三分法”依然不足以解释许多教育理论现象,从而难以据此判断学科性质,并预测教育理论演进的前景,遂不揣浅陋,冒昧提出教育理论成分四重区分的设想,即把它划分为“教育技术理论”“教育科学理论”“教育价值理论”及“教育规范理论”等四种基本成分,并以教育理论象限图式显示它们之间的关系。

4. 由于教育目的同一定价值观念相关,而不同的人们,

价值取向各异,遂发生对“教育目的”进行“科学研究”可能性的争议。尽管这种争议对教育科学的命运颇有影响,而我国教育理论界至今仍对这种争议无动于衷。鉴于我国教育研究中“科学”与“非科学”之间的界限不甚分明,更须关注有关对教育进行科学研究可能性问题的认识成果,尤其值得注意的是在这种思索激发下产生的“教育科学研究”的多种抉择。

5. 我国长期形成的教育学,实际上是以“教育规范理论”为核心的“实践教育学”,然而这种教育学却为它关于自身的“科学”假想所惑,其真实性质遂被掩盖起来。且不论它是否经得起“科学”检验,倒确实耽误了有关构建与检验“实践教育学”标准与规则的探讨,以致它至今仍属不够规范的“规范教育理论”,成为对教育实践缺乏指导意义的“实践教育学”。这样,关于“实践教育学”对实践“指导”的含义、关于作为“实践教育学”基本范畴的“规范”的含义,特别是关于治“实践教育学”的标准与规则,自然地成为优先考虑的课题。

6. 概念是理论建构的基本单位,命题是一个或更多概念关系的陈述,一系列的命题经过可靠的论证,才构成一定的理论系统。不同性质的教育学,基本定义的类型有别,基本命题的类型也不尽相同,其立论与检验标准的区别更为显著;惟在我国关于教育学的反思,往往偏重于所谓“体系”(框架),而对教育学的陈述,对框架中表现为概念、命题、论证的东西,却缺乏讲究,加之我国通行的教育学性质模糊,对治“教育学”的标准与规则的研究方才开始,以致教育学不尽如人意的状况难以改观。若要按规则反思教育学,不得不从考察治“教育学”的规则入手。鉴于规则的生命力在于运用,宜乎以在我国影响最大的教育学样本,如赫尔巴特《普通教育学》、凯洛夫《教育学》、刘佛年《教育学》为案例,分别加以剖析,藉以揭示现行教育学框架的由来。

7. 构建较为周密的教育理论体系,是一个历史性的难

题。关于治“教育学”之难,学者们早有感受,惟其中一个最为隐秘的难点,迄今尚鲜为人知,这就是“教育”名实问题(即正名与循名责实问题)。客观存在的“教育”,是一个历史范畴;不同时代“教育”之名不同。现在所用的“教育”一词,也只是借用古代偶然出现的提法,对近代概念的一种表述。忽视“教育”名实之辨,首先是忽视“教育”用语的历史真实,单从概念的使用上,就不免有以今度古之嫌,加上自觉或不自觉地把现实需要图解历史,遂使教育范畴贫乏化、僵硬化,难以对历史的、现实的教育现象,从根本上加以解释。不仅如此,即使是近代形成的“教育”概念(还包括与此相关的一系列基本概念),也不是一成不变的。与此相关,近代以来不同时期“教育学”研究的“实质对象”(教育问题领域),实际上也不断发生变化,这是由“教育”名实问题引起的“教育学”名实问题。忽视“教育学”名实之辨,遂使现行教育学的内在问题,长期隐而不露,犹抱琵琶半遮面。

8. 教育学历经沧桑,一代又一代理论遗产经长期积淀,层层覆盖,其原有面貌扑朔迷离,越来越难以辨认。由于对教育学文化断层疏于清理,遂使教育学因“忘本”而“离题”(离“教育”之题),虽“离题”而又熟视无睹,故有必要对教育学演变的轨迹加以认真的清理。关于对“教育”进行历史比较的研究,前辈教育学家早就有见及此;其实对“教育”之学,也该进行历史比较研究。不过,整个说来至今还缺乏这种动作。既然如此,总得有人冒叫一声,哪怕是“哇哇”的一声。

9. 发生于18世纪与19世纪之交的教育学,时至19世纪与20世纪之交,从基本上单一类型的普通教育学,演变成反映不同教育价值取向、采用不同方法研究的教育学多元化格局。进入20世纪以后,进而出现摆脱传统教育学外壳的尝试,在“教育学”侧畔,涌现出色彩斑斓的教育新学科,形成包括多种“教育交叉学科”“教育学子学科”与“教育学亚学科”的

教育学科群。既使传统的教育学受到挑战,又使作为“基础学科”的教育学获得新的机遇,而良莠不齐的教育分支学科的案例分析,即属这种尝试。

10. 我们一向致力于“教育理论”研究,现今又听说有所谓“元教育理论”。其实,一些人津津乐道的“元教育理论”,实际上不过是久已存在的“关于教育的理论”,也就是以往许多书斋学者的“教育理论”。原来我们的熟门熟路,大抵是“关于教育的理论”,而名副其实的“教育理论”(更不用说“元教育理论”)恐怕还是生门生路,教育学不尽如人意的状况难以改观,同此不无关系。

本书共分六编:第Ⅰ编,涉及以上提到的第1~3个问题领域;第Ⅱ编,涉及第4~5个问题领域;第Ⅲ编,有关第6个问题领域;第Ⅳ编,关于第7~8个问题的讨论;第Ⅴ编,涉及第9个问题领域;第Ⅵ编,同第10个问题领域相关。

看!教育学这个我们多么熟悉的天地,又是那样的陌生。“出石密之暗野兮,不识蹊之所由。”(张衡:《思玄赋》)这有什么关系呢?“夫道,若大路然,岂难知哉?人病不求耳!”(《孟子·告子章句下》)“山径之蹊,间介然用之而成路!”(《孟子·尽心章句下》)此之谓也。

此稿系根据本人近年间陆续发表或尚未发表的著述改编而成,作为“教育学研究”课程讲义。其中,编号为502的章节,系根据余秀兰硕士论文改写而成;编号为506、602、603诸章,以黄向阳博士原作为基础,只作技术处理。这毕竟是摸着石头攀山(蹊),不同于在通衢大道上跃马扬鞭,一“改”一“编”,动作不易。果蒙发现缺点错误,务请不吝指正!本书责任编辑张汉芳副编审为拙作的策划与技术处理,颇费心力,特此致谢!

陈桂生

1997年2月 沪上

I 教育学基本问题

101 教育学的研究对象

- 10101 教育学关于自身“研究对象”的设定 [2]
- 10102 “研究对象”观念在变化中 [4]
- 10103 学科研究的“实质对象”与“形式对象” [5]
- 10104 何谓以“教育问题”为研究对象 [8]
- 10105 教育学研究的虚构对象与真实对象 [10]

102 教育学的研究任务

- 10201 教育学关于自身“研究任务”的设定 [13]
- 10202 教育学“研究对象”与“研究任务”的错位 [14]

103 教育学的研究方法(上)

- 10301 教育学关于自身“研究方法”的设定 [16]
- 10302 教育学“研究方法意识朦胧现象” [18]
- 10303 教育学“研究方法意识朦胧现象”(续) [20]
- 10304 “研究方法”观念在变化中 [22]
- 10305 现代教育学研究方法的视野 [22]
- 10306 “教育研究”与“教育学研究” [24]

104 教育学的研究方法(下)

- 10401 关于若干“教育研究方法”的比较问题 [26]
- 10402 教育的实证—实验研究取向 [26]
- 10403 “解释学的教育学”取向 [28]
- 10404 分析的教育学研究取向 [30]
- 10405 教育“行动研究”取向 [32]
- 10406 四种教育研究方法比较 [32]

10407	教育研究成果的检验	[35]
10408	教育学研究方法的抉择	[35]
105	教育学的理论基础	
10501	教育学：“被占领的区域”	[36]
10502	教育学关于自身“理论基础”的设定	[38]
10503	中国教育学中的“理论基础意识”	[40]
10504	确定教育学“理论基础”的根据	[41]
10505	明确教育知识与非教育知识之分	[43]
106	教育学的学科地位	
10601	问题的提出	[47]
10602	教育学的学术水平问题	[51]
10603	教育学的科学水平问题	[52]
10604	“独立”的学科地位意味着什么	[55]
10605	别的学科研究成果在教育中的检验	[57]

II 教育理论的性质与类型

201 教育理论的性质

20101	教育理论性质问题	[61]
20102	教育理论的二重区分	[62]
20103	从“二分法”到“三分法”	[63]
20104	教育理论象限图式：四重区分的尝试	[65]
20105	教育学学科分类	[69]
20106	教育学对于自身性质的迷惘	[72]

202 教育科学理论

20201	“教育科学”理论上的难题	[76]
20202	思想背景：中西“教育目的”观念的差异	[77]
20203	对教育进行“科学研究”的最初尝试	[78]
20204	关于对教育进行“科学研究”可能性的质疑	[79]
20205	三种“教育科学研究”的抉择	[80]

20206	“教育科学理论”与“实践教育理论”之间的逻辑 鸿沟的发现·····	[84]
20207	当代关于对“教育目的”进行“科学研究”问题的 新视角·····	[84]
203 “实践教育理论”(上)		
20301	“实践教育学”的课题·····	[88]
20302	“教育科学”与实践·····	[89]
20303	从“教育科学”与“教育艺术”之分到“教育科学 理论”与“实践教育理论”之别·····	[89]
20304	“实践教育学”对实践的“指导”·····	[91]
20305	“实践教育理论”的新假设与新探索·····	[92]
204 “实践教育理论”(下)		
20401	“教育规范理论”的课题·····	[95]
20402	“教育规范理论”诸范畴·····	[96]
20403	“教育规范”与“教育规律”“教育价值”·····	[100]
20404	“一般教育规范”与“教育原则”·····	[101]
20405	“教育规范理论”中“规范性”弱化迹象·····	[102]

III 教育学陈述的规则与案例

301 教育学“概念”的建构

30101	“教育学概念建构”问题·····	[105]
30102	教育科学理论概念的建构·····	[106]
30103	通用的定义性陈述的类型·····	[109]
30104	实践教育理论概念的建构·····	[111]
30105	教育学的“概念病”·····	[112]
30106	教育概念“形式化”问题·····	[113]

302 教育学“命题”的建构

30201	“教育学命题建构”问题·····	[115]
30202	教育学命题类型·····	[115]

30203	教育学命题的抉择	[116]
30204	教育学命题模糊现象	[118]
303	教育学“论证”案例:康德《论教育学》	
30301	问题的提出	[122]
30302	教育理念的形而上学论证	[123]
30303	关于“教育”之学框架的论证	[125]
30304	从《论教育学》到《普通教育学》	[127]
304	教育学“框架”案例[一]:赫尔巴特《普通教育学》	
30401	问题的提出	[129]
30402	《普通教育学》框架	[130]
30403	构建《普通教育学》的旨趣	[132]
30404	教育目的一般	[134]
30405	从“兴趣的多方面性”推论的“教学”	[136]
30406	从“道德性格的力量”推论的“训育”	[138]
30407	从学科标准与规则的角度审视	[139]
30408	“教育学派”问题	[141]
305	教育学“框架”案例[二]:凯洛夫《教育学》	
30501	说不尽的凯洛夫《教育学》	[143]
30502	《教育学》框架	[144]
30503	所谓“四大块”	[146]
30504	关于“学校教育学”	[149]
30505	“工作手册式”的教科书	[153]
306	教育学“框架”案例[三]:刘佛年《教育学》	
30601	一本不该遗忘的《教育学》	[157]
30602	特殊历史条件的产物	[157]
30603	有独立价值的治“教育学”之道	[161]
30604	《教育学》框架	[165]
30605	未成熟的果实	[166]
307	教育学“框架”的建构	

30701	教育学“体系”问题	[170]
30702	前提	[172]
30703	《教育原理》框架	[174]
30704	“实践教育理论”的类型	[175]
30705	尚待解决的问题	[177]

IV 教育学演变的轨迹

401 “教育”名实问题

40101	“教育”名实与“教育学”名实	[179]
40102	还教育语言的历史真实	[179]
40103	中文“教育”一词的源头	[181]
40104	作为外文译词的“教育”	[183]
40105	“数典不忘祖”	[186]

402 从“教育”之学到“教育学”

40201	探寻“教育学”演变轨迹工程的蓝图	[188]
40202	“教育学”名实问题	[189]
40203	“教育学”与“教”之学	[191]
40204	“教育学”名实与“教育学”的建构	[191]

403 从“教育学”到“教育系统”之学

40301	“教育学”问题领域的拓展	[195]
40302	“教育学”演变的“涟漪图式”	[198]
40303	教育学“离题”现象解读	[199]

V 作为“教育学科群”的教育学

501 教育学“多元化”与教育学科的分化

50101	“教育学科群”问题	[203]
50102	教育学演变过程中发生的“教育学问题”	[203]
50103	教育学科衍生的三条线索	[205]
50104	教育学的历史命运	[209]

502 作为教育交叉学科的“教育伦理学”案例

- 50201 “教育交叉学科”问题 [211]
- 50202 两个“教育伦理研究”案例 [212]
- 50203 从理论到实践的论证程序 [213]
- 50204 从实践到理论的论证程序 [216]
- 50205 《教育伦理学》的建构 [222]

503 作为教育学子学科的《德育原理》案例

- 50301 “教育学子学科”问题 [224]
- 50302 案例一 [225]
- 50303 案例二 [227]
- 50304 德育概念同一性问题 [230]
- 50305 教育学“子学科”现象 [230]

504 教育学“亚学科”案例

- 50401 “教育学亚学科”问题 [232]
- 50402 《教育概论》案例 [232]
- 50403 《教育原理》案例 [235]
- 50404 《教育通论》案例 [239]
- 50405 民国时期的《教育学》 [243]
- 50406 教育知识整合的三种方式 [244]

505 作为教育学变种的《教育学基础》案例

- 50501 “教育学基础”问题 [246]
- 50502 《教育学基础》的学科性质 [246]
- 50503 《教育学基础》陈述的特点 [248]
- 50504 美国《教育学基础》与中国《教育学》比较 [250]

506 “教理学”问题

- 50601 新名词“教理学”的出现 [251]
- 50602 “教理学”一词在中国的适用性问题 [257]

VI “元教育理论”问题

601 “教育理论”“关于教育的理论”与“元教育理论”

- 60101 问题的提出 [260]
- 60102 “教育学之后”辨 [261]
- 60103 分清三种理论的意义 [264]

602 布雷岑卡的“元教育理论”

- 60201 “元教育学”问题 [266]
- 60202 “元教育学”在论争中崛起 [268]
- 60203 传统教育学质疑 [272]
- 60204 《元教育理论》一书框架 [274]
- 60205 重新划分教育理论成分的尝试 [280]
- 60206 “元教育学”对澄清教育理论性质的贡献 [284]

603 教育的元分析

- 60301 “教育的元分析”问题 [286]
- 60302 元分析的特点 [289]
- 60303 元分析对象的查找和遴选 [290]
- 60304 研究效果量的计算 [292]
- 60305 研究特征的分类和编码 [294]
- 60306 研究特征与研究效果的共变关系的描述 [297]
- 60307 研究特征与研究效果的共变关系的解释 [300]
- 60308 关于元分析的批评和辩护 [303]

【跋】我的教育学信条

- 001 重建作为基础学科的教育学 [308]
- 002 “回到基础” [310]
- 003 确认“教育学”姓“教” [312]
- 004 基于教育“整体”观念整合教育学子学科知识
..... [314]

005	建立教育“形式概念”框架,表述教育结构的一般性质和教育演变的逻辑	[315]
006	兼用历史的、逻辑的、价值的分析	[317]
007	基于教育理论成分四重划分象限图式的假设,确定作为基础学科的“教育学”的性质	[318]
008	确认作为教育基础知识陈述体系的“教育学”意义的有限性	[319]
009	“教育研究”与“教育学研究”并举	[320]
人名索引		[322]
汉英专业术语对照		[334]
主要参考资料目录		[336]
本书作者教育学论著目录		[339]

= I =

教育学基本问题

发展教育科学的尝试已将近二百年了。像这样的科学是否可能,应当探讨哪些问题,这些问题应当怎样解决?诸如此类的问题还一直在争论着。对这些问题有许多根本不同的回答,即使在今天也还是争论着的对象。

[德]布雷岑卡:《元教育学:教育科学、教育哲学、实践教育学基础导论》