



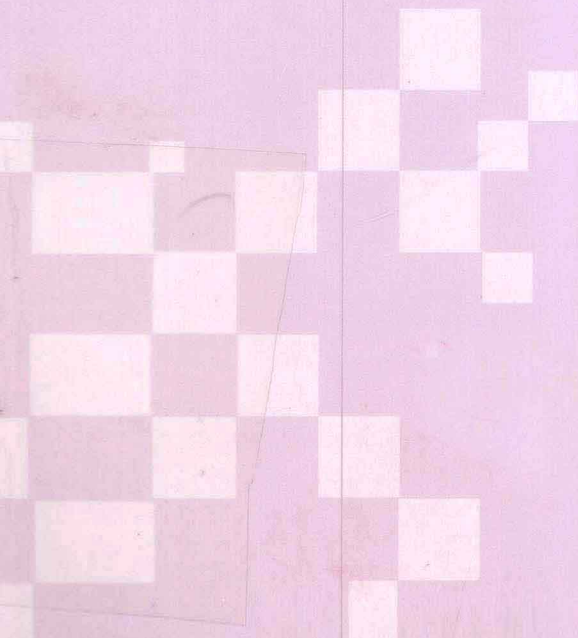
Science of Educational Evaluation

教育評鑑學

陳玉琨◆著

瞿葆奎◆主編

呂達◆副主編



學鑑評教育

陳 玉 琨 著

華東師範大學教育管理學院院長

瞿 葆 奎 主 編

華 東 師 範 大 學 教 授

呂 達 副主編

中國教育部課程教材研究所
教授兼常務副所長

五南圖書出版公司 印行

教育評鑑學／陳玉琨著．——一版．——臺北市：
五南，2004 [民 93]
面；公分

ISBN 957-11-3570-4 (平裝)

1. 教育—評鑑

520.38

93003471

教育評鑑學

作 者	陳玉琨
主 編	瞿葆奎
副 主 編	呂 達
編 輯	蔣和平

出 版 者 五南圖書出版股份有限公司

發 行 人 楊榮川

地 址：台北市大安區 106
和平東路二段 339 號 4 樓

電 話：02-27055066 (代表號)

傳 真：02-27066100

劃 撥：0106895-3

網 址：<http://www.wunan.com.tw>

電子郵件：wunan@wunan.com.tw

顧 問 財團法人資訊工業策進會科技法律中心

版 刷 2004 年 6 月一版一刷

定 價 370 元

版權所有・請予尊重

本書中文繁體字版由人民教育出版社授權五南圖書出版股份有限公司在台灣地區出版發行，尊重著作權，翻印必究。

繁體版出版說明

隨著教育科學的不斷發展，教育學科既分化又整合的趨勢並行不悖。教育學科透過與其他學科的不斷整合，其內涵和外延不斷發展，產生了一系列新的分支學科；各分支學科理論上的相互融合，研究方法的不斷更新和相互借鑑，又促進了教育學科的整體演進。為了適應這種趨勢，進一步促進中國教育科學的繁榮發展，人民教育出版社贊助出版了《教育科學分支學科叢書》。本叢書由中國教育學會教育學分會和中國教育部課程教材研究所發起，並聘請華東師範大學瞿葆奎教授、中國教育部課程教材研究所常務副所長呂達教授分別擔任主編、副主編，各卷的著作者大都是教育學界的博士、教授，中青年教學與科研的骨幹，本學科的學術菁英。

目前，本套叢書第一輯十五卷已全部問世，繁體版的《教育評鑑學》（原名《教育評價學》）和《教育資訊學》（原名《教育信息學》）就是其中兩卷。整體而言特點如下：

（一）獨創性

教育科學分支學科是借助相關學科來研究教育問題的學問，各分支學科之間既有共性，又有個性。同時，各學科的發生、發展以及成熟度各不相同。這就為著作者在寫作時發揮自己的獨創性提供了廣闊的空間。著作者在論述相對分支學科時，在學科性質、研究對象、任務以及研究方法、理論框架等方面創造性地提出了較為完整的觀點。在研究視角、研究思路、問題提出、邏輯結構上，都能給人獨具一格的印象，反映了著作者堅持理論創新、悉心構建各分支學科理論體系的新思路。

（二）學術性

體現在：理論結構嚴謹自成體系；重要的理論問題分析闡述深入，有獨到見解；基本概念和問題界定清楚，概念與原理的闡釋確切；引用

的資料翔實，有較強的說服力；論述層層推進有深度；評析中肯有見解。值得一提的是，本叢書各卷的著作者嚴格執行有關學術規範的要求，例如，儘量引用國內外第一手資料，並做到引文準確，所採用的圖表等也注意科學規範並註明出處等。

(三)時代性

這兩卷的著作者都非常注重在廣泛占有資料的基礎上，吸收新素材，將其融於相關命題的分析中，使著作的時代性更加鮮明。這不僅為學科建立提供了借鑑，而且為讀者廣泛了解學術提供了窗口。

(四)實踐性

主要體現在：立足中國國情，從研究問題出發，在引進國外教育學科及其成果時，力求將其本土化，力求解決本國的現實教育問題。此外，還注意兼顧實際工作者的需要，適當介紹一些可操作的應用技術。

教育科學分類：問題與框架

《教育科學分支學科叢書》代序

對教育科學進行分類，人們已做了一些嘗試。它是從分類學的角度對教育科學本身進行的一種反思。這一方面意味著理智上的本能：從混沌逐漸走向有序；另一方面又反映出教育科學自身發展的邏輯：從幼稚逐漸走向成熟。但是，「我們也並非不知道，關於教育科學的分類至今還不夠完善，甚至具有隨意性。」¹這是個不過分的估計。

—

就論題本身來看，我們要達到的直接目標是提供一個較合理的分類框架。由此自然會想到：構建一個分類框架，需要的是什麼？在現實生活中，人們經常進行著分類，因為這是紛紜複雜的世界要求人們做出的選擇。比如性別之分、籍貫之別等等，這僅是分類的最簡單的形式而已。同時，分類也是科學研究中的一項重要工作，一些學科本身就是分類學。但無論哪一種分類，當我們用「奧卡姆剃刀」²刮掉關於分類的種種內容與現象時，可得到分類的內核便在於某種尺度，或者說一定標準，這標準將保證分類的順利進行，並達到條理化、清晰化的目的。因此，教育科學分類首先要回答的是：依據怎樣的標準進行分類？但是，接下來我們又要追問：標準從何而來？它是任意給定的嗎？如果對一個事物可以從多種角度提出多種分類標準，這是不是主觀隨意性的表現？

要對分類及其標準問題透視得清楚一些，解剖分類典型也許是一個

1 加斯東·米亞拉雷、讓·維亞爾主編，張人傑等譯：《世界教育史（1945年至今）》，上海譯文出版社1991年版，第500頁。

2 奧卡姆（William of Occam），中世紀英國經院哲學家。宣稱「若無必要，不應增加實在東西的數目。」此說後被稱為「奧卡姆剃刀」。

權宜之計。科學分類³是人們已長期探索的論題之一。教育科學分類與科學分類是特殊與一般的關係。對科學分類的一定分析，或許能為教育科學分類在思考方向上撥開一些迷霧。

嚴格地說，科學分類是科學發展、繁榮和分化以後的產物，即近代科學發展的產物。人們已對前輩為科學分類作出的貢獻理出了一些清單。在這裡，我們僅作一些綜合而簡約的分析。培根是以人類的理性能力作為分類標準的。⁴聖西門否定這種主觀的標準，提出了以研究對象為依據的分類，這是以客觀標準分類的雛形，但同時顯示出的是停留在表面現象上的機械對象觀。⁵黑格爾把這種機械觀作為靶子，以辯證發展的思想來看待分類，但學科之間的轉化被說成是絕對精神自我發展的結果。⁶恩格斯則站在歷史總結的地平線上，對聖西門和黑格爾的思想進行了分析，提出了科學分類的客觀性和發展性原則，按物質的運動形式進行分類。⁷與此同時，還有另一種取向，即由於科學方法的突飛猛進，價值問題的無法迴避，因而有的學者提出以科學研究方法作為科學分類的一種標準。這從德國學者溫德爾班（Windelband, W.）開始，⁸逐漸普遍開來。這也

- 3 由於「科學」這一概念有其歷史的發展過程，人們在對它的理解上和運用上出現了不少分歧，在「科學分類」問題上也是如此。有的僅是對自然科學進行分類，有的則將人文、社會科學包括在內，更有人把哲學也考慮進去，但這並不妨礙我們對這一問題的分析。其實，這都是對學科進行分類。嚴格來說，用「學科分類」替代「科學分類」也許更恰當一些。
- 4 培根認為人類具有三種理性能力：記憶、想像和判斷；相對地便有三類學科：記憶學科（包括歷史學、語言學）、想像學科（包括文學、藝術）和理智學科（包括哲學和自然科學）。
- 5 聖西門把科學研究的對象分為天文現象、物理現象、化學現象和生理現象，相對地便有下列幾類學科：天文學、物理學、化學和生物學。
- 6 黑格爾的科學分類思想體現在他的「自然哲學」裡。他認為絕對精神既是自然發展的原因，又是自然發展的結果。自然的發展分為三個階段：「機械性」階段、「物理性」階段和「有機性」階段。相對於三個階段的三類學科為：數學、力學；物理學、化學；地質學、植物學、動物學。
- 7 恩格斯把物質運動形式分為五類：機械運動、物理運動、化學運動、生物運動和社會運動。對應於這五類運動形式有五類學科：力學、物理學、化學、生物學和社會科學。
- 8 溫德爾班認為，由於科學認識目的的不同，存在著兩種不同的研究方法，即「規範化」的方法與「表意化」的方法。根據這兩種方法的區分，可以將科學分為：自然科學與歷史科學。其繼承人李克特（Rickert, H.）雖然認為科學分類既可遵循「質料的分類原

可以說是對培根分類標準的發展，因為研究方法是人類理性能力的有力表現。整體而言，以研究對象為分類標準一直是科學分類的主流，由此在大體上形成了框架。從最大或基本部類來說，一般而言，英、法傳統把科學分為自然科學、人文科學、社會科學；德國傳統把科學分為自然科學與精神科學，兩者有異曲同工之處。還有一種框架是把科學的涉及面擴大了，如前蘇聯學者凱德洛夫（Кедров, В. М.）在 1954 年對科學的分類，堅持了恩格斯的客觀性與發展性原則，把科學的基本部類分為：哲學、自然科學、社會科學，進而再尋找這三大部類之間的二級、三級聯繫。⁹

隨著現代科學的迅速發展，人們不得不再次面對科學發展的特點，對科學分類作出新的思考。有幾種趨勢：從分類標準來說，分類標準多樣化（這與分類目的有關）；從交叉學科形成的途徑來分類；並且由於 20 世紀以來，人們對方法的崇尚，不少學科本身就是一種方法，因而以方法為標準似乎與以對象為標準各執一端，分庭抗禮。從形成的框架來說，科學的基本部類由三個推向多個。而凱德洛夫在科學新發展的挑戰面前作出的判斷：分類標準正從功能走向基質¹⁰，實際上進一步強調了科學分類所需的基本點：反歸科學研究的事物本身。

迄今為止，科學分類是否已很合理暫且不論，但其探索歷程中的成功與困惑，卻為教育科學的分類提供了思考方向。科學分類的標準把科學所指向的客觀事物作為思考的基本點，但如何處理好這一基本點與其他標準，諸如：方法的關係？如何才能做到主觀與客觀、歷史與邏輯、

則」（從研究對象的角度），也可遵循「形式的分類原則」（從研究方法角度），但他更傾向於後者。他把研究方法分為「普遍化的方法」與「歷史的方法」，從而將科學分為自然科學與文化科學。

9 凱德洛夫著，裘輝譯，馮申校：《論科學的分類》；凱德洛夫著，劉伸摘譯：《論現代科學的分類》；瞿葆奎主編，陸亞松、李一平選編：《教育學文集·課程與教材》（上冊），人民教育出版社 1988 年版，第 368～408 頁。

10 這裡，「基質」指的是科學研究的某一客體。科學分類的基質水準是更為複雜的、高級的水準，它與以研究對象為標準（客觀性原則）的區別在於，它反對對象與科學是一一對應的，強調對某一客體（基質）的多方面研究，同一基質可以成為多門學科的對象。

形式邏輯與辯證邏輯的統一？同時，科學分類還告訴我們：作為理性的科學分類框架要能反映學科發展的歷史與現狀，具備較大的學科涵蓋量，體現學科之間的內在聯繫，具有一定的預測性，從而間接地發揮著指導實踐的功能，比如它將對今後學科的發展、研究的重點、課程的設置等提供理論基礎。然而，教育科學分類並非是科學分類簡單的演繹，它具有自身的特性。也就是說，接下來的問題是：我們是在對怎樣的事物進行分類？

二

從人類誕生之日起，教育這一實踐活動就承擔起了沉重而光榮的歷史使命，它使人類世界的進化有了內在的承續性。也正因為如此，關於教育的知識成了人類理智探索的永恆論題。教育科學有自己的驕傲：無論在西方古希臘哲人的、還是在東方古文明聖賢的著述中，它都可以找到自己最初的蹤跡。從哲學母胎中出來，且逐漸地有了「學」的名分，標誌著它的逐步走向獨立；對教育現象進行科學的研究，且不斷發展、豐富，標誌著它的逐步走向成熟。教育科學也有自己的悲哀：茫茫科學大地上，哪兒是它的位置？我們可以從奧利韋拉（Olivera, C. E.）列舉的人文和社會科學的一些知名的分類中感受到這一點。比如迪韋爾熱（Duverger, 1961）的社會科學門類概覽；維耶（Viet, 1965）受結構主義影響的學科目錄表；克勞斯納（Klausner, 1966）的對構成「整體社會」的研討的考察；皮亞傑（Piaget, J. P., 1970）專為聯合國起草的對學科類型的全面分析，這些分類都忽略了教育科學。¹¹ 教育科學在性質、範圍甚至名稱上一直成為人們爭議的話題。

考察一下教育科學發展的歷史，可以發現：有關教育知識的學科經歷了由一門「教育學」到多門教育學科的發展過程。從用詞上說，「教育科學」這一概念也經歷了由單數到複數的變化。「單數教育科學」（educational science）主要指的是按經驗科學的模式而形成的教育學，

¹¹ Olivera, C. E., Comparative Education: Towards a Basic Theory. in *Prospects*, Vol. XVIII, No. 2, p.177, 1988.

以區別於赫爾巴特的思辨教育學。這種提法是與自然科學研究方法向教育研究領域的滲透聯繫在一起的。19世紀末20世紀初，實證主義思潮的興起，使自然科學的規範和方法成了權威，社會科學領域紛紛效仿，「實驗教育學」便是當時這種現象在教育研究領域裡的表現。¹² 它力圖使自己像自然科學一樣，用種種自然科學方法研究客觀的教育事實，它要放棄理想，放棄價值與目的，成為經驗科學，擺脫教育學的思辨面貌。於是便有了用「教育科學」（單數）一詞來指稱這種教育學。¹³ 雖然教育學由此在某些方面獲得了進展，然而至今這種理想還只是理想。

教育學自身在現實中的發展更具有生命力。「複數教育科學」（educational sciences）的產生也是對這個問題的有力回答。它的產生源於人們對教育學的理論基礎的思考。早在赫爾巴特時，他就明確地把倫理學與心理學作為他的教育學的理論基石；在實證思潮的背景中，人們又陸續意識到生物學、生理學、社會學、統計學等等對教育學的貢獻；二戰後，經濟學、政治學及技術學等等也跨入了教育學研究的行列。教育學似乎與很多的學科結下了不解之緣。在這種現象出現之初，敏銳的學者就以簡潔的概念形式做出了概括。1921年，心理學家克拉帕雷德（Claparede, E.）在日內瓦指導一個教育心理學研討班時，提出關於「教育科學」的新概念，明確地把「科學」一詞當成複數形式，當時只涉及心理學、社會學、歷史學和哲學。¹⁴

正如任何新生事物一樣，複數教育科學概念被廣泛接受經歷了不短的時間，並且在不同語種的國家，做出的反應也不盡相同。有三種明顯的傾向。第一種是幾乎已完全承認「教育科學」的複數形式這一概念，

12 De, Landsheere, G., History of Educational Research, in Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, pp.1589-1596, 1985.

13 使用「教育科學」一詞的第一位學者很可能是法國的馬克—安托萬·朱利安（Jullien De Paris, M.-A.）。見加斯東·米亞拉雷等主編，張人傑等譯：《世界教育史（1945年至今）》，第496頁。有研究者認為，德國的里特（Ritter, K.）於1798年就提出了「教育科學」（erziehungswissenschaft）這一概念了。

14 加斯東·米亞拉雷著，雷若平譯：《法國的教育科學》，《國際教育科學雜誌》（中文版），第3卷第2期，1985年。

它逐漸取代了「教育學」(pédagogie)一詞，主要表現於法語國家。比如在法國，這一概念已明確確定了「約 20 年之久」¹⁵。第二種取向是教育科學複數形式與教育學(pedagogy)共存。比如在德語國家，儘管「pädagogik」一詞比較「頑固」，但強調複數教育科學的人們對它發起了強烈的攻勢。¹⁶在中國，無兩軍對峙的局面，以「教育學」為名稱的大量著作的出版發行，標誌著它的存在並未受到威脅。不過，另一方面，人們對大「教育學」背上了沉重的翅膀難以起飛的局面也焦慮不安¹⁷，加上現代科學發展的分化、綜合趨勢，促使人們要面對現實，教育科學的複數形式也得到了正式的權威性的認可¹⁸。第三種取向是較少採用教育科學複數形式一詞，但有自己的表達方式。比如，在英語國家中，經常使用教育理論及其基礎學科(educational theory and its foundation discipline)這一術語，其涵義與教育科學複數形式相近。此外，還有一種傾向值得注意：在俄語國家，一般把教育科學與教育學作為同義詞，「現代教育學既是一門統一的學科，又是多分支的許多教育學學科的總和。」¹⁹對教育科學複數形式的態度，儘管有一些差異，但複數教育科學已成為不可否認的事實，並且有著大致相同的涵義和範圍。它是所有有關教育的知識體系的總稱，由若干學科構成，這些學科從不同的研究角度或不同的層面來認識和改進教育活動。也正是因為教育科學以複數形式出現，才使教育科學分類成為必然的了。

教育科學在形式上由單數到複數的變化，並不是一種文字上的嬉戲，這當中蘊涵著觀念上的差異。單數「教育科學」中蘊涵的觀念是：力圖把教育學變為經驗科學。單數「教育科學」的「科學」涵義是從嚴格意義上說的。複數「教育科學」中蘊涵的觀念是：教育科學是大量社會學

15 米歇爾·德博韋著，馬肇元譯：《關於教育科學性質的國際範圍大辯論：一種比較研究的方法》，《教育展望》(中文版)，第 23 期，1990 年 5 月。

16 同上註。

17 例如，陳桂生：《教育學的迷惘與迷惘的教育學》，《華東師範大學學報(教科版)》，第 3 期，1989 年。

18 《中國大百科全書·教育》，中國大百科全書出版社 1985 年版。

19 П. П. 阿圖托夫等主編，趙維賢等譯：《教育科學發展的方法論問題》，教育科學出版社 1990 年版，第 17 頁。

科，還包括某些自然學科應用於教育領域而形成的，它們絕大多數以教育現象為對象；在方法上博採眾家，其發展以這些學科的發展為前提。複數「教育科學」的「科學」涵義比較寬泛，在形式上成了所有有關教育的學科的總稱。

這種觀念上的差異，可歸結到對教育理論性質在認識上的區別。因此，對教育科學的認識需進一步追問：教育理論是以怎樣的理論型態而存在——經驗科學理論？抑或實用理論？這個問題已引起了許多爭論²⁰，我們將在這種爭論的基礎上，做進一步的思考。

科學理論是對經驗世界的解釋，其目的在於認識和探索事物本身，其價值在於揭示事物內在的規律，甚至在於為這種規律探索的沉思。因此，（經驗）科學理論又常常意味著一種所謂「為知識而知識」的理性精神。它的結構一般可表述為：在大量事實基礎上提出假設，按客觀事物的實際聯繫和相互轉化關係，把相對的概念、判斷、推理組成一個嚴格而自為的邏輯體系。當然，從絕對意義上說，沒有一種科學理論是能與實踐相分離的。實用理論則把視線直接投向實踐，它探討有關如何把認識的規律運用於實踐的問題，並且要為解決實踐問題提供種種規範與建議，帶有極強的價值與目的色彩，因此，具有實用理論型態的學科常被稱為規範性學科。實用理論的結構可以大致這樣來概括：提出某種希望達到的目的，對各種指向目的的備擇手段予以論證，得出在既定的環境中某種合適的手段，然後建議如何將這一合適手段去兌現目的。²¹

20 尤以英國學者奧康納（O'Conner, D. J.）與赫斯特（Hirst, P. H.）之間的論爭為代表。見 O'Conner, D. J., *An Introduction to the Philosophy of Education*, 1969; O'Conner, D. J., *The Nature of Educational Theory*; Hirst, P. H., *The Nature of Educational Theory*, Reply to D. J. O'Conner. In Peters, R. S., et al. (eds.), *Proceeding of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. 6, 1972. Hirst, P. H., *Educational Theory*, in Tibble, J. W. (ed.), *The Study of Education*, 1966. Hirst, P. H., *Educational Theory*, in Hirst, P. H. (ed.), *Educational Theory and It's Foundation Discipline*, 1983. Evers, C. W., *Epistemology and the Structure of Educational Theory: Some Reflection on the O'Conner-Hirst Debate*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, No. 1, 1987.

21 丹尼斯·勞頓等著，張渭城等譯，鄭儀等校：《課程研究的理論與實踐》，人民教育出版社 1985 年版，第 9 頁。

從上述兩種理論的特徵來看，分析一下教育理論的對象（實踐性活動）、目標（提出有效的建議），幾乎可以肯定地說，教育理論不可能成為純粹意義上的經驗科學理論，它是一種實用理論。但教育理論中存在著「解釋」部分，比如，它有對「人」的解釋，這一事實成為人們把教育理論看成是既有（經驗）科學理論又有實用理論成分的論據。這種觀點值得推敲。首先，它似乎存在著把完整的理論肢解開來的危險；其次，我們要問：教育理論中的「解釋」與（經驗）科學理論中的「解釋」，其性質是否一樣？此外，它還隱含了對實用理論的偏見。的確，如果我們把實用理論僅僅與實際操作性原理聯繫在一起，僅僅把它與即時地解決問題聯繫在一起的話，那麼，教育理論並不完全如此。實用理論是關於「實踐」的理論，但它有關實踐問題的論述，並不等於直接規範人們今天幹什麼，明天怎樣幹。作為一種理論，它有抽象性，有自己表達假設、進行論證的形式；它不同於直接的處方，而是處方的主要依據；它在思考如何運用規律時已蘊涵了對規律本身的思考。因此，實用理論並不排斥「解釋」，只是它解釋的方式具有自己的特性。

就教育理論來說，由於它涉及到對人的活動的解釋，從而需要運用許多有關「人」的學科的概念與解釋。而離開了這些學科的解釋，教育理論只能對現象作出事實的描述，卻達不到解釋的層面。但其他學科與教育理論兩者間的關係又不是直接的演繹關係，教育理論中的命題可以追溯到哲學命題、心理學命題、社會學命題等等，但它已不是這些命題本身，並且這些命題的正確性並不能保證教育理論命題的正確性。教育理論中解釋方式的特性在於：它是「運用解釋的解釋」。比如說，它是在對心理學、社會學、人類學等學科有關人的解釋的運用中來解釋培養人這一活動的。這樣，可以說，教育理論裡具有科學探究的成分，也由此而區分出其內部相對的基礎部分。

此外，從研究角度來說，教育理論的形成，實際上在運用這些學科的解釋的同時，也運用這些學科的方法，而對統計學等這樣的學科，則主要是運用了它的方法。尤其是隨著人類知識的不斷增長，不少新興方法性學科、工具性學科的湧現，如電腦科學，進入教育領域，為教育理論的科學化以及新的教育學科的形成做出了貢獻。

教育理論的這種特性，使它大可不必為自己不能成為純粹意義上的（經驗）科學理論而感到沮喪，恰恰應以此而自豪：它要站在「眾人」的肩膀上——把許多學科集於一身，去綜合成自身的體系。從某種意義上說，它比這些學科更複雜、也更富於挑戰性。然而，我們也不得不正視現實，教育理論的現狀，也許落在不少學科之後。不過，當我們正視現實，「眼中形勢胸中策」，既把自己列在為難的境地，而又不失信心地厲兵秣馬，情況就會一天天更好起來。

這種對教育理論的性質的認識，不僅為複數教育科學的產生做了恰當的腳注，而且還反映了教育科學分支學科形成的總特徵，即它們是在運用其他學科的理論和方法的過程中形成的。比如，當我們追溯教育社會學的形成軌跡時，必然會回到社會學家涂爾幹（Durkheim, É.）那兒，他正是運用社會學的理論和方法來研究教育的。

事實上，從教育科學分支學科的形成史中，可以歸納為這樣幾個大致的規律性特徵。第一，分支學科的形成與其他學科的發展和成熟度密切相關，它對其他學科發展的意識由遲鈍到逐漸敏感起來，從而加速自身的形成和發展。當然在這種欣欣向榮的背後也有著「假冒偽劣」，這指的是：有些所謂的新教育學科，用了不少其他學科的新名詞，但實際上並沒有新的內容，或者說沒有表現出具有從新的角度去解決教育科學其他分支學科未能解決的問題的能力。第二，對其他學科的運用由注意理論運用開始，逐漸也重視對方法、技術的運用，這樣在重「解釋」的教育科學分支學科不斷形成的同時，偏「操作」的技術性的分支學科也得到了發展。第三，教育科學分支學科的形成由「分析」（即從某一其他學科出發來研究教育）開始，逐漸出現「綜合」（即以多學科同時研究教育）。

教育科學發展至今，已形成了不少學科。教育科學分類最終要面對的就是已形成了的那些學科，對它們進行歸納性分析。因此，在回答「是在對怎樣的事物進行分類」這一問題時，除了上述對教育科學概念及教育理論性質的理解之外，還須明確教育科學內部有哪些學科可成為我們考察的對象。這便涉及到對「學科」的理解，怎樣才算是一門學科？學科的要旨是什麼？

對這個問題，一些學科的研究者已進行了比較深入的研究。例如，有的研究者以經驗分析方法分析經驗學科，得出確認學科本質特徵的七項標準：(1)學科的材料域，即一組研究對象；(2)學科的「題材」，即從某一角度來考察材料域所得的範圍；(3)學科的「理論」一體化水準；(4)學科的獨特方法；(5)學科的「分析工具」；(6)學科在實驗領域中的應用；(7)學科的「歷史偶然性」。²² 也有的研究者以結構分析法透視學科的本質，得出了三個標準：(1)可觀察或已形式化的客體，受方法、程序的制約；(2)現象與客體相互作用的具體化；(3)按照一組原理表達或闡述的定律。²³ 中國也有研究者通過對社會科學學科的分析，提出了一門獨立的學科所具有的特徵：(1)內容的專門性；(2)對象的成熟性；(3)研究方法的科學性；(4)從理論型態上把握認識。²⁴ 藉助這些研究者的研究，可以發現：不管人們是在對哪一門類的學科認識，也不管人們從各自角度提出了多少標準，只要是一門學科，其最根本的特徵主要體現在兩個方面：對象與方法。如果說有第三個方面，則是在此基礎上形成的理論體系。學科的命名也概略地出現這樣的分布：或以對象命名，或以方法命名。

關於學科，還有三點似乎值得注意。第一，根據學科的基本特徵，可以說，在應用中形成的學科並不妨礙其成為真正的學科，它有對象、有方法，也可自成體系。第二，方法有「專利」，但並非專用。沒有獨特的方法也並不妨礙一門學科成為真正的學科。第三，評判一門學科的實踐指標也很重要。舒爾茨 (Shultz, D.) 在談到心理學成為一門獨立學科的標誌時，認為幾乎都與實踐有關，如第一個心理實驗室，第一個心理學教授職稱，第一個心理學學術組織，第一份心理學期刊等。²⁵

歸納起來，評判一門教育科學的分支學科是否成熟，其指標可從兩方面看：一是屬於「理論」方面的——對象、方法（及理論體系）；一是屬於「實踐」方面的——是否有代表人物、著作、學術組織、學術刊物等。這就是說，成熟意味著：是否滿足了所有這些方面？滿足的程度

22 劉仲林主編：《跨學科導論》，浙江教育出版社 1990 年版，第 34～38、42 頁。

23 同上註。

24 陳波等著：《社會科學方法論》，中國人民大學出版社 1989 年版，第 36～37 頁。

25 杜·舒爾茨著，沈德燦等譯：《現代心理學史》，人民教育出版社 1981 年版，第 2 頁。

又如何？

三

教育科學的分類是對其內部的學科進行分類，因而學科的特徵量——對象與方法——便成了我們注意的焦點。是以對象為標準，還是以方法為標準？從科學分類中可以看到這一對矛盾，教育科學分類也同樣碰到了這個問題。

以對象為標準，往往成了堅持客觀性原則的標誌。這個原則是恩格斯確立的。他把學科所要分析的對象，都歸結到事物存在的運動形式上，因而「科學分類就是這些運動形式本身依據其內部所固有的次序的分類和排列」²⁶。因此，以對象為標準，首先便要弄清所有學科所要分析的那些事物是什麼，這些事物之間的內在區別與聯繫是怎樣的。在教育科學的分類中，也有這種分類取向：如有的研究者認為，教育科學各個分支所表現出來的多層次性、多序列性與多量度性，正是由教育本身的、現實的系統特徵所決定的。由此提出了教育系統的五個特徵，相對列了五類教育科學分支學科。²⁷也有些研究者以教育現象（情境）的分析為基礎，根據影響教育情境的因素的分類來對教育科學進行分類。²⁸還有研究者按教育活動開展的階段劃分而區分了幾類學科。²⁹從這些探討中，我們看到，對象是科學分類中一個不可忽略的重要方面。

但是，我們也要看到：對教育科學分類具有著明顯的認識論特徵，認識論要通過追問「我們是怎樣認識事物的」來達到對事物是什麼的認識。「對象」本身就是一個認識論層次上的概念，它與客觀存在並不完全一致。對象總是映射了一個主題，主體所面對的是整個客觀存在，但

26 恩格斯：《自然辯證法》，《馬克思恩格斯全集》，第20卷，人民出版社1971年版，第593頁。

27 毛祖桓：《教育學的系統觀與教育系統工程》，四川教育出版社1988年版，第102～105頁。

28 Mialaret, G., *Introduction to the Educational Sciences*, 1985. 見馬驥雄：《外國教育史略》，人民教育出版社1991年版，第398頁。

29 赫爾馬·格·弗蘭克著，安文鑄譯：《未來教育科學入門》，中國世界語出版社1986年版。

最終所研究的則是主體從某一角度所看到的客體。而主體對對象的認識在很大程度上歸功於認識的方法。僅以對象為標準，實際上預先為自己設立了一個前提，即對象與學科、對象與方法總是一一對應的。現代科學的發展已使這種嚴格的分界變得模糊起來。因為很多學科、方法有可能同時指向同一個對象。因此，僅以對象為依據，在很多情況下已難以分類。在教育科學的分類中，以對象為依據頂多只能區分這樣兩大類：一是以教育活動為研究對象的學科，二是以教育理論為研究對象的學科。從歷史發展的眼光看，第二類學科是在第一類學科發展的基礎上產生的，是第一類學科發展「自我意識」產生的標誌。僅以方法為標準，也同樣存在難以克服的侷限，常常使一門學科分解開來。例如，日本學者根據研究問題的四種方法，把教育研究分為四類：理論研究、實證研究、實驗研究和歷史研究，相對地把教育科學分為四類³⁰；以及有些學者從研究方法的角度，把教育科學分為分析、規範、經驗三類學科³¹，都存在著這樣的問題。因此，分類標準的制訂需同時考慮到對象與方法。在這裡要注意的一點是：據前文所述，教育科學內部的各門學科是在對其他學科的運用中產生的，教育科學所運用的方法也正是來自於這些學科，這樣，考慮對象與方法的關係問題就轉變成了考慮對象與學科的關係問題。

有一點是十分明確的：除了以教育理論為研究對象的學科以外，所有分支學科都要以教育現象為匯集點，圍繞教育本身來組織有關教育的知識。關鍵的問題還是需回答：在具體的層次上，這些學科各自與所研究的教育現象的結合點在哪裡？也就是說，這些學科是怎樣以不同的方式來透視教育的？

考察現已存在的教育科學的各門分支學科，大致有這樣幾種方式。

第一種方式是：像教育哲學³²、教育經濟學、教育心理學這些學科

30 大河內一男等著，曲程等譯：《教育學的理论問題》，教育科學出版社1984年版，第193～196頁。

31 Christensen, J. E. & Fisher, J. E., *Educology as an Organizational Concept for School of Teacher Education, Colleges of Education, and Faculties of Education*, in Christensen, J. E. (ed.), *Perspectives on Education as Educology*, pp.275-287, 1981.

32 作為一門學科被命名為教育哲學，是在19世紀末。德國學者羅森克蘭茨（Rosenkranz,