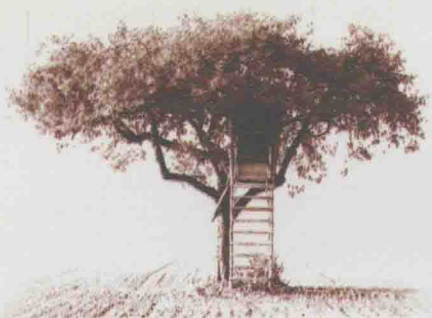


知识转型与教育学知识的 实践转向

申卫革 著

ZHISHI ZHUANXING YU JIAOYUXUE ZHISHI DE
SHIJIAN ZHUANXIANG



教育部人文社会科学研究青年基金项目资助

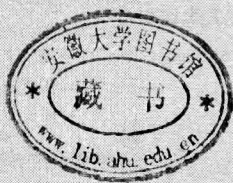
项目编号 10YJC880103

知识转型与教育学知识的

实践转向

ZHISHI ZHUANXING YU JIAOYUXUE ZHISHI DE
SHIJIAN ZHUANXIANG

申卫革 著



江苏大学出版社
JIANGSU UNIVERSITY PRESS

镇江

图书在版编目(CIP)数据

知识转型与教育学知识的实践转向 / 申卫革著. —
镇江: 江苏大学出版社, 2013. 8
ISBN 978-7-81130-444-2

I. ①知… II. ①申… III. ①教育学—研究 IV.
①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 176716 号

知识转型与教育学知识的实践转向

著 者/申卫革

责任编辑/张 璐 米小鸽

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/句容市排印厂

经 销/江苏省新华书店

开 本/890 mm×1 240 mm 1/32

印 张/9.5

字 数/270 千字

版 次/2013 年 8 月第 1 版 2013 年 8 月第 1 次印刷

书 号/ISBN 978-7-81130-444-2

定 价/36.00 元

如有印装质量问题请与本社营销部联系(电话:0511-84440882)



目 录

导 言 /001

第一章 后现代知识型观照下的教育学知识观 /033

第一节 后现代知识型观照下的知识观 /035

第二节 后现代知识型观照下的教育学知识观 /058

第二章 后现代知识型观照下的教育实践理念 /083

第一节 日常教育生活实践 /085

第二节 后现代知识型观照下的教育实践 /108

第三章 后现代知识型观照下的具体教育实践 /129

第一节 后现代知识型观照下的课程 /131

第二节 后现代知识型观照下的教学主体 /158

第三节 后现代知识型观照下的我国第八次课程改革 透视 /175

第四章 后现代知识型观照下教育学知识的实践转向 /185

第一节 教育学知识的生存境遇 /187

第二节	教育学知识的实践理性 /212
第三节	教育学知识研究主体的历史溯源和面临的危机 /222
第四节	后现代知识型观照下教育学知识的实践转向 /237

结 语	解救“洞穴中的囚徒” /281
-----	-----------------

参考文献	/284
------	------

后 记	/299
-----	------



一、缘起——思考教育学危机

教育知识从寄生于哲学论著到独立形态的教育学知识的诞生,经历了一个漫长的历史过程。如果按公认的 1632 年夸美纽斯完成《大教学论》为独立形态教育学诞生的标志,那么教育学已走过 300 多年的历程。三个多世纪中,教育学学者在不同的社会和时代背景下,在不同的哲学思想和主体立场下,为教育学的发展和成长作出了巨大努力。然而,回首教育学的历史,审视教育学的现实,我们发现教育学似乎成了一个“剪不断、理还乱”的矛盾综合体。无论是作为科学的教育学、作为理论的教育学,还是作为学科的教育学,都在一片质疑声中艰难前行。20 世纪 70 年代初,联合国教科文组织出版的三卷本《社会及人文科学研究中的主流》中共列出了 11 个学科,即社会学、政治学、心理学、经济学、人口学、语言学、人类学、历史学、艺术与艺术科学、法学和哲学,其中就没有教育学的一席之地。学者霍斯金曾经在《教育与学科规训制度的缘起:意想不到的逆转》一文中对教育学的学科地位及困境进行了这样的描述:“‘教育学’不是一门学科,今天,即使是把教育学视为一门学科的想法,也会使人感到不安和难堪。‘教育学’是一种次等学科(Subdiscipline),把其他‘真正’的学科共冶一炉,所以在其他严谨的学科的同侪眼中,根本不屑一顾。在讨论学科问题的真正学术著作中,你不会找到‘教育学’这一项目。难怪《现代美国知识的分类组织(1860—1920)》这本重要著

作,虽然考究了现代知识形态的形成过程,竟然没有一个章节甚至一条索引去论‘教育学’,反而‘图书馆’占了一章……教育实践的方式愈来愈受到来自四面八方的批评,接受改造和进行实验,但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。”^①由来已久的次等学科地位至今没有多大改变,教育学面临着一系列的困境和危机。

首先,从教育学与其他学科关系的角度看,教育学始终面临学科独立性危机。对教育学是否是一门独立性学科的质疑之声从教育学学科诞生之日起从来没有停止过,特别是在知识融合、教育学分支学科日益增多的今天,有关教育学是否为独立学科的争论更加激烈和敏感。教育学独立性危机实质上是教育学作为一门学科属性缺失的危机。

第二,从教育学与实践关系的角度看,教育学一直面临“脱离实践”的指责,教育学“无用论”的呼声非常突出,导致教育学面临对于教育实践的功能性危机,这在某种意义上涉及教育学存在的合理性问题。

第三,从教育学与社会的关系看,教育学话语始终在社会的控制之下,教育学话语的官方化遮蔽了教育学应有的学术意蕴,作为工具的教育学话语阻碍了教育学的健康发展。

第四,教育学是成人之学,是有关人的成长之学,但是,时下教育学却成了“无人”之学。人们从经济、社会、语言、法律等不同角度研究教育,很少从人的发展这一终极价值关怀的角度研究教育生活中的人。教育学研究中“人”的缺失致使教育学丧失了本体意义上的人学本真,这对教育学的研究范式、思维路线、价值取向等都产生了误导,也使得教育学面临着终极价值缺失的危机。

教育学的存在状态让一代代教育学研究者都会深深追问,为什

^① [美]华勒斯坦,等:《学科·知识·权力》,刘健芝,等编译,生活·读书·新知三联书店,1999年,第43-44页。

么教育学总是危机四伏？为什么教育学总是弱者且缺少尊严？为什么教育学总是摆脱不掉“西西弗斯”苦役的命运？许多人从不同的角度不断地反思和探讨教育学走出危机的路径。从赫尔巴特时代开始的理性主义通过严谨的教育概念建立了科学的教育学体系，并最终完成了教育学史上的第一个教育学研究框架；以拉依、梅依曼等为代表的实证主义者在追求教育学科学化的道路上更是步履坚定；以狄尔泰、斯普朗格等为代表的精神科学教育学从解释学的角度关注作为人文科学的教育学的建设思路；以奥康纳、赫斯特为代表的分析哲学通过对教育概念和命题的厘定，试图建构成既合乎逻辑又合乎科学的教育学，并试图为教育学正名；以布列钦卡为代表的元教育学以教育学本身的问题为研究对象，试图使教育学合理化，并为教育学立法。

布列钦卡为了把教育学从“令人不快”的境遇中解放出来，采用经验——分析哲学的思想对教育学知识进行了批判性检验。布列钦卡曾说过：“把教育学提升为科学学科的地位更多的是一种设想而不是现实。教育学的科学特征仍然处于争论之中，很多人心存疑虑：教育实践的价值在哪里？作为一门学术科目，教育学陷入了深刻的危机之中。在这门学科中，矛盾多于知识，期望性的思想多于现实的观点，意识形态多于科学。‘没有其他科学像教育学那样充斥着非科学的闲言碎语、忽冷忽热的态度以及独断的狭隘心胸。’”^① 布列钦卡企图把教育学知识提升为科学学科，并树立教育学的科学地位，最后，他找到了一种中和的方式，即通过教育理论的层次性，把教育学理论划分为：科学教育理论、哲学教育理论和实践教育理论。这似乎为不同性质的教育学知识的合理化存在找到了依据。

但事实表明，这些研究取得的成果并不尽如人意，教育学科的合法性存在依然是一个悬而未决的问题。“诸多的学科体系研究都是

^① [德]布列钦卡：《教育知识的哲学》，杨明全，宋时春译，华东师范大学出版社，2006年，英文版序言。

在研究者的学科信仰中进行的。”^①而教育学研究者显然缺少这样的信仰,甚至一度出现“迷惘的教育学和教育学的迷惘的情绪”。^②

维特根斯坦曾说过:“洞见或透识隐藏于深处的棘手问题是艰难的,因为如果只是把握这一棘手问题的表层,它就会维持原状,仍然得不到解决。因此,必须把它‘连根拔起’,使它彻底地暴露出来。这就要求我们开始以一种新的方式来思考。这一变化具有决定意义,打个比方说,这就像从炼金术的思维方式过渡到化学的思维方式一样。难以确立的正是这种新的思维方式。一旦新的思维方式得以确立,旧的问题就会消失;实际上人们会很难再意识到这些旧的问题。因为这些问题是与我们的表达方式相伴随的,一旦我们用一种新的形式来表达自己的观点,旧的问题就会连同旧的语言外套一起被抛弃。”^③维特根斯坦的这段话告诉我们,一个问题的解决与思维方式有关,也许在一种思维视野中是问题的问题,在另一种思维方式下就可迎刃而解甚至不成为问题了。

我们认为教育学危机之所以悬而未决,大有天长地久的宿命之势,最主要的原因在于,无论采用何种方法思考这一问题,都是在同一种思维方式,也就是现代性思维方式下思考的。在这种思维方式下寻求突破,把科学尤其是自然科学标准作为知识的真理,以一种存在问题的标准作为导向,最后的结果只能南辕北辙,离真正的教育学的家园越来越远。后现代思维方式为我们提供了一种解决教育学问题的新视野,而后现代知识型又为我们在后现代思维的观照下分析本研究中作为知识的教育学提供了更具体的视角。

后现代是一种思维方式,它与非中心性、反正统性、不确定性、复杂性以及多元性联系在一起,在文学、艺术、建筑等一切文化哲学范

① 张应强,赵军:《后现代主义与我国的教育研究》,《教育研究》,2006年第6期。

② 陈桂生:《教育学的迷惘与迷惘的教育学》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,1989年第3期。

③ [法]皮埃尔·布迪厄,[美]华康德:《实践与反思——反思社会学导引》,李猛,等译,中央编译出版社,1998年,第1页。

围内都产生了重要影响。用后现代的思维方式审视教育学的发展,让人顿生柳暗花明之感。也许后现代是一种不完美的,甚至是有些许缺憾和具有很大争议的思维方式,用它作为一种视角来观照教育学的发展也许并不能解决所有问题,可是毕竟在后现代思维方式产生广泛影响的时代,在现代性思维方式产生的系列悖论和危机中,找到了一种解决问题的突破口和有益的尝试。作为人类实践活动的教育和研究这类实践的教育学,也不可避免地正受着后现代思维方式的影响,如何批判地审视这一与现代性视野有别的新视野下的教育和教育学研究是我们理当面对的课题。本研究通过后现代知识型的视角,观照作为知识的教育学的生存和发展,试图为危机重重的教育学寻求一条突围的路径。

二、主要概念的理解和界说

(一) 知识和知识型

1. 知识的概念

什么是知识?这是一个非常复杂的问题,主要原因在于不同哲学信仰的人对知识标准的认定相差太远,所以,对“什么是知识”的回答是一个哲学的难题。古希腊哲学家对知识的概念、知识的逻辑结构、知识增长的规律、获得知识的主要途径、检验知识真伪的标准、知识是否有确定性等问题都给予了极大的关注,并进而形成一个新的哲学门类——知识论。在西方哲学史上,知识论是哲学的核心。

柏拉图认为知识是人类理性认识的结果,是人们对于事物本质的反应和表述。柏拉图开了理性主义对知识概念理解的先河。柏拉图在《泰阿泰德》篇中提出了一个问题:知识和真或正确的意见之间的区别是什么?因此,“什么是知识”的问题也被称为“泰阿泰德问题”。进行这场对话的主角是苏格拉底和泰阿泰德。苏格拉底问泰阿泰德:“知识是什么?”泰阿泰德想了想说:“我想,说某人知道某事就是觉察到他知道的事情。因此就我现在的理解来说,知识无非就

是感觉。”^① 这样的回答遭到了苏格拉底的诘难,最后苏格拉底得出结论:“知识并不存在于印象,而在我们对印象的反思,似乎在反思而非在印象中才有可能把握存在与真理……不能在感觉中寻找知识,应当到心灵被事物充满时发生的事情中去寻找。”^②

苏格拉底引导泰阿泰德把知识定义为真实的判断,又经过层层引导,最后得出知识构成的三个条件:信念、真和证实,即知识就是被证实了的、真的信念。知识首先是信念,其次是真的信念,最后必须是得到完全证实的、真的信念。最后一个条件“完全的证实”是一个很重要的概念,证实问题是最为复杂、最为困难、充满最多争议的问题。经验知识的证实理论大致有三种。第一种是基础主义的证实理论,它认为知识的证实建立在某种基础之上,这一基础就是证实的初始前提,这些前提向我们提供了自身已得到证实的基本信念,而所有其他的信念都要依据这些基本信念才能得到证实。第二种证实理论是联贯论,它主张证实过程的确立是由于信念和信念之间的和谐一致的关系及彼此支持的方式,反对某种基本信念的存在和必要性,认为基础主义的基本信念说是荒谬的。第三种证实理论叫外在主义,它认为知识的证实既不需要基本信念,也不需要信念之间的连贯,获取知识的过程中所需要的只是信念和实在之间的某种关系,因果关系就是这种性质的外在关系。“知识就是被证实了的真的信念”这一传统知识定义基本上被哲学家所接受,虽然他们在某些具体细节问题上存在分歧。

对于知识概念的分析与知识当然不是同一的。概念是思维的最基本单位,这是内在于认识主体的思维之中的。知识并不是完全内在的,知识是认识主体对外在事物正确把握后形成的信念。如果知识的概念是正确的,那么它就必须能够反映知识的本质特性。分析知识概念的定义,目的就是使我们明白在什么样的情况下,我们有资

① [古希腊]柏拉图:《柏拉图全集》(第2卷),王晓朝译,人民出版社,2003年,第64页。

② 同①,第713-714页。

格说“我们是有知识的”,或者说我们能够宣称“我们是知道的”。^①

理性主义知识观的代表有笛卡尔和康德。笛卡尔在知识问题上主张“我思故我在”,认为思者的所思是一切知识的前提,也是一切知识最牢固的基础。在知识论问题上,康德没有否认感觉经验在知识构成中的作用,认为我们所有的知识都不能超越经验;另一方面认为这些经验只提供了知识的材料,它们是否构成可靠的知识依赖于一些非从经验归纳而来的“先验范畴和分析判断”。这是典型的理性主义知识观。

与理性主义相对的就是经验主义的知识概念,它反对任何先验的观点和范畴,认为人类所有的知识都来源于感觉经验,都是对外部世界各种联系的反映,观察和实验是获得这些知识的最可靠途径。洛克认为心灵的原来状态是一块白板、一个暗箱,没有任何观念。他认为所有知识的材料和对材料的认识来自经验,即人类所有的知识都来自经验。这是典型的经验主义的知识观。

19世纪末20世纪初出现了实用主义知识观,即把知识看成一种行动的工具,所以也称为工具主义知识观。它认为知识的标准既不是主观的理性形式,也不是客观的感觉经验,而是能够产生令人满意的行为结果。代表人杜威认为,所有的知识都不是静止的、终极的、完美的、永恒的,而是不断进化的。知识本身是有机体和环境之间相互作用的中介,是有机体为了适应环境刺激而作出探索的结果。如果一种知识是真正的知识,那么它一定能够提高有机体探索和适应环境的能力,否则就是无效的、错误的知识。实用主义知识观从知识对实践的效果来判断知识的真伪,在某种程度上也是一种工具理性主义的知识观。

20世纪,许多哲学家从不同角度对知识概念加以解释和改造。如知识社会学的代表曼海姆提出社会学决定知识的概念,反对知识概念中的个人主义、绝对主义、实证主义和欧洲中心主义,认为不能

① 胡军:《知识论》,北京大学出版社,2006年,第45页。

在哲学或认识论的范围内寻找知识的标准,主张从社会中寻找。福柯从知识权力角度对知识概念作了全新的表述,认为知识是由话语实践按照一定规则所构成的一组要素,知识是一个人在话语实践中表达的东西,知识是主体立足某种立场对话语实践中某种对象的研究,任何知识都是某种话语实践的产物。

1980年版的《辞海》将知识定义为“人们在社会实践中积累起来的经验”,并指出“从本质上说,知识属于认识的范畴”。1983年版的《现代汉语词典》将知识定义为“人们在改造世界的实践中获得的认识 and 经验的总和”。^①

由于知识的内在复杂性和开放性,因而对知识下一个较为明确的定义是困难的。罗素在《人类的知识》一书中经过分析得出结论,“知识是一个意义模糊的概念”。^②可见,对知识概念作出大一统的界定是不可能的,人们从不同的哲学观和认识论出发会得出不同的结论,试图从某一维度去解决知识概念问题可能是徒劳的,因此也就产生了知识型的问题。

2. 知识型的概念

我国学者石中英认为,什么是知识的问题是一个开放性的问题,不可能一劳永逸地解决。如果我们跳出各种具体观点的分歧,从纯粹逻辑的观点看历史上人们对知识的概念或对知识是什么问题的回答,一般会涉及以下几个问题:知识与认识者的关系,知识与认识对象的关系,知识作为一种陈述本身的逻辑问题,知识与社会的关系问题。知识概念就存在于对这四组问题的不同回答中,知识问题的复杂性就在于它不仅关涉合理性问题,也涉及合法性问题。^③

知识型的说法最早源于福柯,他把对知识问题的考察从认识论

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室:《现代汉语词典》,商务印书馆,1983年,第1481页。

② [英]罗素:《人类的知识》,张金言译,商务印书馆,1983年,第119页。

③ 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社,2001年,第19-20页。

的视角转换到历史、社会和政治的视角。他认为任何知识都存在于社会复杂的权力网络关系中,知识的生产、传播、辩护与应用都与社会权力网络有关。知识型是知识王国的政体(Regime),是任何历史时期的人们都无法逃脱的思想结构。知识型可以被看做类似于世界观一类的东西,它是整个科学史的一部分,对于所有的知识领域都是共同的。它为每一个领域提供同样的规则、原理、理性发展的阶段。知识型是那一个时期的人都无法逃脱的思想结构——由一些无名的手所书写的一套法律。^①

与知识型概念相关的另一概念是库恩的范式。范式这一概念现已在各个知识领域、各个学科中被广泛应用。“一方面,范式代表着某一科学共同体的成员所共同分享的信念、价值、技术以及诸如此类东西的集合;另一方面,范式又是指集合中的一种特殊要素——作为模型或范例的具体解决问题的方法。”^②库恩认为历史上的科学革命不是一个渐进的累积过程,而是一种结构性的、范式转换的过程,科学的发展形成了某种范式之后,当旧的范式不能解释和解决科学研究中的一些新问题时,就会面临发展的危机,此时新的范式就开始形成并代替旧有范式。

石中英根据库恩范式的涵义和福柯知识型的说法,认为对上述有关知识的四组问题的具有逻辑一致性的回答就是知识型问题,即知识型(Form of Knowledge)就是由上述与知识概念有关的四组问题具有逻辑一致性的回答所构成和产生的,具有结构特征的知识形态,因此也可以将其看做“知识的模型”(Model of Knowledge)或“知识的范式”(Paradigm of Knowledge)。“知识型是一个时期所有知识生产、辩护、传播与应用的标准。”^③

石中英认为,知识型的概念比知识范式的概念更宽泛,是对库恩

① 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社,2001年,第23页。

② 同①,第22页。

③ 同①,第20页。

范式概念的一个扩展,同时也继承了福柯知识型概念的思想,并在此基础上加以扩充。他认为知识型具有下列特点:^①

(1) 规范性,即知识型为知识的生产、辩护提供规范。

(2) 共同性,即知识型是特定时代不同知识领域共同接纳和遵守的认识框架。

(3) 历史性,即知识型是动态的而非系统的,是随着人类认识的发展和时代的变化而变化的。

(4) 先验性,即对个体而言,知识型是先在的。

(5) 文化性,即在不同文化背景下,知识型的特征会有不同的表现形式。

从内容结构上讲,知识型不仅包括知识观,还包括知识制度、知识组织、知识信念、知识生产、知识传播,等等。知识型概念的提出为我们理解知识问题提供了一种思维方式,也就是知识问题是一个动态的、历史的问题,在不同的文化背景下会得出不同的知识观,知识没有共识性的结论。以往人们更多从认识论的角度关注知识的真理性问题,即认识主体如何通过认识客体获得确信可靠的知识,强调对获得知识的方法、过程以及静态认知结果的研究,这也导致不同派别之间知识观的争议。知识型则是从动态的、关系的角度考察知识问题的。

(二) 教育学和教育学知识

1. 教育学

布列钦卡曾经就“教育科学中概念建构问题”指出,教育学中的概念或用语有两个缺陷,“一是多义,二是含糊不清”。^② 同样,教育学这个概念实在也是一个极为复杂的问题。在不同的时代、不同的国家、不同的语境下,这个概念的内涵和外延都会发生变化。石中英

^① 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社,2001年,第24-26页。

^② [德]沃尔夫冈·布列钦卡:《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,胡劲松译,华东师范大学出版社,2001年,第23页。

在《教育学的文化性格》一书中,对教育学的概念进行了词源学的考察。^①“教育学”是一个源于希腊语的词汇,后来在不同的文化背景和不同的国家中得到了不同的演绎,获得了不同的指代。今天,概括起来,教育学这一概念大致有以下几种涵义:

(1) 它指代一门课程。教育学作为师范院校的一门必修课,一直以课程的形式作为一门教学科目存在着。在这个意义上存在的教育学,一直被理解为是具有教育概论性质的科目,是一门教育基础理论科目,是取得教师资格必修的科目之一。

(2) 它指代所有有关研究教育的学科的总称。在知识融合的时代,教育已成为社会的一个公共领域,不同的学科运用不同的知识视野涉足教育问题的研究,于是有关教育的学科日益发展起来。这些学科一般都贯以“教育某某学”的称谓,名义上属于教育学的分支学科。为了表达的方便,人们常常把这些学科泛泛地统称为“教育学”。如“现代教育学既是一门统一的学科,又是多分支的许多教育学学科的总和”。^② 这个意义上的教育学应属于复数的教育学,有别于以前纯粹基础理论的教育学。

(3) 它指代单数的、在所有教育学科中具有哲学性质的学科,为所有与教育有关的其他学科提供理论基础和归属,属于原理的性质,具有本体论上的价值意义,是引领其他教育学科发展的灵魂。

(4) 它指代教育学术研究的总称。持此观点的典型代表是日本学者田浦武雄。他认为:“对教育进行学术研究并综合成一个理论体系,这就是教育学。”^③ 根据田浦武雄的观点,从研究方法来看,无论是运用哲学思辨的方法,还是运用实证分析的方法进行的教育研究都是教育学的研究范畴,是教育学知识的不同表现形式。目前,教育

① 石中英:《教育学的文化性格》,山西教育出版社,2005年,第2-10页。

② 唐莹:《序言》,《元教育学》,人民教育出版社,2002年,第7页。

③ [日]田浦武雄:《教育学》,瞿葆奎《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社,1993年,第320页。

学也常常是指代一切关于教育研究成果的统称。

(5) 它指代教育科学。从对教育学内涵的理解来看,一直有把教育学和教育科学等同的认识。《教育大辞典》中就明确指出:“所谓教育学,是指研究人类教育现象及其一般规律的科学。”^①从教育学的外延来看,受现代性思维方式下人们对科学的顶礼膜拜的影响,特别是在教育学所谓的科学性面临不断质疑的时候,在教育学分支学科日益增多且不断对原来的一统天下的大教育学造成消解之势的时候,在教育学发出“终结”的声音的时候,“教育科学”的称谓就粉墨登场,并且在运用过程中,与“教育学”不分伯仲,常常互换。似乎“教育学”已经成为人们心中严格的“教育科学”,而“教育科学”就是昔日在科学面前有些灰头土脸的站不直身段的“教育学”。教育科学能否取代教育学?当然,在不同文化的语境中可以有不同的内涵。可是在汉语语境中,我们认为,二者还是不能代替的。笔者赞同石中英的以下分析:“‘教育学’可以作为所有教育学术研究的统称,而‘教育科学’相比之下就不太可取。理由有二:第一,如果‘教育科学’是一种广义的泛指,那它的概括力是相当有限的。比如,在这种情况下,‘教育哲学’就要从属于‘教育科学’,这显然难以说得通;第二,如果‘教育科学’是狭义的,那它更不能作为所有教育学术研究的统称,而只能在众多的学科或学科方法中占有一席之地。”^②

综上所述,从古至今,从西方到我国,教育学这个概念都是一个具有不确定涵义的概念。在本书中,如果没有特别的指出,在一般语境下,教育学是指所有教育学术研究成果的统称,而不仅仅是指作为学科形式存在的教育学,更不仅仅是指理论形态存在的教育理论。

2. 教育学知识

本书中的教育学是指所有教育学术研究成果的统称,教育学知识是指作为知识存在的教育学。简言之,教育学知识也就是所有通

① 顾明远:《教育大辞典》(第1卷),上海教育出版社,1990年,第80页。

② 石中英:《教育学的文化性格》,山西教育出版社,2005年,第10页。