

绪 论 理解“元教育学”

一、对教育学的关注与“元教育学”概念的出现

从西方教育理论研究的发展史来看，人们对教育学的关注或者说反思，几乎从它诞生起就开始了，而如今对这门学科的性质和存在的价值，人们仍持有异议。不同的时期、不同的国家，人们所关注的焦点、思考的角度不尽相同，归结起来，人们谈论教育学的方式可能有这样几种。

其一，对教育学的关注，首先集中体现在教育史的研究以及教育理论家在思考教育问题、提出新的教育观点时的历史思索中：或是对教育理论的发展进程进行陈述，比如，描述从夸美纽斯（Comenius, J. A.）、赫尔巴特（Herbart, J. F.）的教育学到杜威（Dewey, J.）的教育学，教育观点发生了哪些变化，有哪些批判和否定、继承和发展，等等；或是把历史上的教育理论观点作为新观点出台的立足点或对立面，比如，杜威的《民主主义与教育（*Democracy and Education*）》，涉及到对历史上种种教育理论的批判性反思，并在此基础上建立了自己的理论。在这些历史思索中，有少部分涉及到教育理论的形式特征，但更多的是注重对具体内容、具体问题的历史的或逻辑的展示。在这里除了形式与实质的区别外，还有一个区分教育思想与教育理论的问题。教育理论是系统化的教育思想，是由一套专门概念或术语、命题构成并支持着的一组陈述，它立足于教育学的立场。而教育思想是一个更为一般的概念，它风格多样，不拘形式，可以是人们教育生涯的常识性体验，或是哲学思

想的副产品，或是一种社会意识，或是具有灵感的教育小说、随笔。可以说，从常识到科学，从哲学到诗文，都能展示人们的教育思想。事实上，大多数的教育理论研究都有可能涉及到对以往教育理论或教育思想的关注。但总的说来，这类研究注重教育理论或思想的实质内容的分析。

其二，对教育学的关注，特别表现在教育理论家所建立的教育学体系中。历史上教育学的许多变革，实际上首先是教育理论家对于教育学性质所持立场的变化。也就是说，他们在构建体系时，首先面临的问题是回答教育学是什么。如果他主张教育学是一种技艺性质的知识，那么他将着重在规范性、操作性上阐述教育理论，乌申斯基（Ушинский, К. Д.）的教育学也许是个例子。如果他是科学理论的推崇者，那么他将努力从描述事实出发，建立探求教育客观规律的教育学，拉伊（Lay, W. A.）的《实验教育学 *Experimentelle Pädagogik*》》可以作为例子。当然这种对教育学性质的态度有外显和内隐之分，有些理论家在理论体系中明确地阐述了对教育学的看法，而有些理论家的意图却要他人去理解和解释。仔细阅读一下已经出版的各种《教育学》及教育理论专著，会看到在绪论或开始的章节中，或多或少、或明或暗有关于教育学性质这类认识论问题的陈述。

其三，对教育学的关注，还大量反映在专门讨论教育学认识论问题的论著中，这些反思不囿于教育理论的具体内容，而集中注意力于教育学的形式特征，把教育学作为一个整体的认识对象进行分析。

就人们对教育学的形式特征的关注来说，从 17 世纪中叶到 20 世纪中叶，所涉及的问题大致如下。

教育学是科学还是艺术？

教育学是经验性学科还是规范性学科？

教育学是理论学科还是应用学科？

教育学是具有普遍适应性的学科还是建立在文化背景上的学科？

教育学是实证科学还是“人文科学”？

教育学是社会的教育学还是个人的教育学？

教育学的理论基础是什么？教育学依赖于哲学还是科学？

教育学的结构是什么？如何对教育学进行分类？

建立教育学的方法是什么？

从教育经验到教育理论的逻辑过程是什么？如何检验教育理论？等等。

这些问题相互之间有着密切的联系，有些只是术语上的区别，归纳起来，它们从不同的角度反映着两类问题，即教育学的性质和分类问题、教育学的认识论规范问题。而前者更是争论的焦点。在这一时期的探讨中，德国、法国教育理论家作出了他们的重要贡献。例如，尼迈尔（Niemeyer, A. H.）、赫尔巴特对教育学科学性与理论基础的论述；拉伊对科学教育理论认识论标准的探索；狄尔泰（Dilthey, W.）与“人文科学”学派为争取人文的教育理论的生存所作的呐喊。又如，梅伊曼（Meumann, E.）涂尔干（Durkheim, E.）对于实证的科学教育理论的追求，以及他们为解决科学教育理

尼迈尔的观点 请参见雷通群：《西洋教育史》商务印书馆 1934 年版。赫尔巴特的观点主要见诸赫尔巴特（1806）著 尚仲衣译：《普通教育学》商务印书馆 1936 年万有文库版 李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》人民教育出版社 1989 年版。

② 其主要著作之一是《实验教育学（*Experimentell Pädagogik, mit Besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*）》（1908, 1912, 1918）。金澍荣、黄觉民译，商务印书馆 1938 年版；沈剑平、瞿葆奎译，人民教育出版社 1996 年版。

参见邹进：《现代德国文化教育学》，山西教育出版社 1992 年版；杨深坑：《理论·诠释与实践——教育学方法论文集（甲辑）》，台湾师大书苑有限公司 1988 年版。

论与实践教育理论冲突所作的辩护^①。为调节不同性质教育冲突作出独到贡献的教育理论家，还有维尔曼（Willman, O.）、洛赫纳（Lochner, R.）^②。除德、法教育学家外，像俄国的教育学家乌申斯基对艺术教育理论的认识论特征的分析，特别是美国教育学家杜威对教育理论综合性质的独到见地^④，都是人们关注和反思教育学的重要思想资源。

20世纪中叶以后，人们对这些问题的思索日趋深入、细致，同时也不断提出新的问题和新的思考角度。

20世纪50年代，分析教育哲学在英、美兴起，相对独立的教育学认识论开始孕育。分析哲学家运用语言分析的方法，对以往的教育理论，特别是对其中的一些重要概念和命题进行了系统的批判性分析。分析教育哲学不急于去构建教育理论体系，而是致力于清理曾经拥有的被“尊称”为理论的教育理论，甚至不惜怀疑和否定自身，使教育理论的合理性、有效性，甚至存在的可能性与必要性问题，第一次赤裸裸地呈现在人们眼前，它激发了人们对教育理论进

梅伊曼的观点表现在他的著作《实验教育学引论讲义（*Vorlesungen Zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik*）》（1907, 1911-1913-1914）中，参见赵祥麟主编：《外国现代教育史》华东师大出版社1987年版。涂尔干的观点主要见诸涂尔干著（1895），胡伟译：《社会学研究方法（*Les Regles De la Methode Sociologique*）》华夏出版社1988年版；Durkheim, E. (1922). *The Nature and Method of Pedagogy, in Education and Sociology*, trans. by Fox, S. D. 1956.

② 维尔曼与洛赫纳的观点参见 Willman, O. (1882, 1888), *The Science of Education in its Sociological and Historical Aspects*, tran. by Kirsch, F. M. 1930; Brezinka, W. *Meta-theory of Education; European Contributions from an Empirical-Analytical Point of View*, in Christensen, J. E. (Ed.), *Perspectives on Education as Educology*, 1981.

[俄]乌申斯基著（1867）郑文樾、张佩珍等译：《人是教育的对象——教育人类学初探》（上、下卷），人民教育出版社1989年版。

杜威这方面的思想集中反映在：Dewey, J. *The Sources of a Science of Education*, 1929 张岱年、傅继良译：《教育科学之源泉》天津人文书店1932年版。

行整体反思的责任感和兴趣。在英国，分析教育哲学家们较注重对一些重要的教育命题及其论证进行分析；在美国，分析教育哲学家们多偏爱对教育陈述的基本用语作考察，特别是对一些口号、隐喻进行分析。从总体上说，有两种立足点。一种立足点是，局限在概念与命题的澄清的角度，看教育学的认识论特征与规范。例如，哈迪（Hardie, D.）立足于经典教育理论中的具体命题所作的分析^①，彼得斯（Peters, R. S.）对教育伦理命题的情有独钟^②，谢弗勒（Scheffler, I.）对教育理论中典型陈述的兴趣^③，索尔蒂斯（Soltis, J. F.）则选择了一组教育概念作为分析的对象^④。另一种立足点是，从由概念、命题构成的体系出发，深入到教育理论性质与认识论规范的探讨。例如，就教育理论体系的陈述特征和性质问题，奥康纳（O'Connor, D. J.）与赫斯特（Hirst, P. H.）长达10年之久的辩论^⑤，穆尔（Moore, T.）关于教育理论结构的揭示^⑥。

尽管分析教育哲学有着它自身的缺陷，但如果从认识论的角度来看，谴责它未直接与实践相联系，批评它未能建构新的教育理论

① Hardie, D., *Truth and Fallacy in Educational Theory*, 1946.

② Peters, R. S., *Ethics and Education*, 1966.

③ Scheffler, I., *The Language of Education*, 1978.

④ Soltis, J. F., *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, 1978.

⑤ 主要文献有：O'Connor, D. J., *An Introduction to the Philosophy of Education*, 1969；O'Connor, D. J., The Nature of Educational Theory. Hirst, P. H., The Nature of Educational Theory, Reply to D. J. O'Connor. 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. (Ed.), *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*, 1983. Evers, C. W., Epistemology and the Structure of Educational Theory: Some Reflection on the O'Connor-Hirst Debate, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, No. 1, 1987.

⑥ Moore, T., *Educational Theory: An Introduction*, 1974.

体系，在很大程度上也许并不公允。此外，我们注意到，分析教育哲学除了对教育理论中的概念、命题进行分析外，还对教育实践中的语言，如对实践口号、师生的班级用语进行了分析，但这并不属于教育学认识论的范畴。

20世纪70年代起，人们开始在元教育理论（meta-theory of education）或元教育学（metapedagogy），乃至元教理学（meta-educology）的概念下从事教育学认识论的探讨和构建工作。其中以德国教育学家的努力为主导，布雷岑卡（Brezinka, W.）是重要的代表人物。作为德国教育学界的新实证主义者，他同英、美分析教育哲学家一样，也倾心于教育学基本概念、基本陈述的分析与澄清。但他的独特贡献在于，他在对个别概念、术语、命题的分析的基础上，落脚于整个教育学体系，试图为它提供一整套认识论的规范。他认为，元教育学是一种关于各种教育理论的认识论的理论。虽然人们常识性地认为各种教育理论中的确充满了知识与谬误，但这需要检验。而检验又需要标准或规范，发现这些标准或规范，精确地界定和证实它们，这是元教育学的重要任务。元教育学是用于分析和检验教育理论的逻辑。他系统地分析人们以往的元教育学立场之间的矛盾，并尖锐地指出，关于教育学科学性的讨论长期以来未见进展，是因为多数参加讨论的人，认为只能有而且必定只能有一种教育学，或是实践教育理论，或是科学教育理论，或是同时既是实践理论又是科学理论的混合体。这种相互之间的绝不相容，源于人们忽视了一个简单的事实，即存在各种构建教育理论的可能性，不同种类的教育理论可以互补而共存。他以知识的陈述形式为分类标准，区分了三类教育理论：教育科学（科学教育理论）、规范教育哲学（规范的哲学教育理论）与实践教育学（实践教育理论）；并分别对它们进行经验—批判性分析，构建一种认识论意义上的完整的元教育理论体系。他的《元教育理论：教育科学、教育哲学和实践教育学基础导论》（*Metatheorie der Erziehung Eien Eieführung in die*

Grundlagen der Erziehungswissenschaft . der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik)》正是这种努力的结果。可以说,这是迄今为止惟一的以体系状态呈现的“元教育学”^①。

此外,当前,在元科学(或科学哲学、或科学学)的直接或间接的启示下,人们对教育学的关注又有了新的视角和方法,这在法语国家、俄语国家及英语国家都有不同程度的反映。比如,法国的米亚拉雷(Mialaret, G.),他立足于“教育科学”的概念发展的历史和现状——学科群的诞生,提出了教育科学的复数形式(sciences de l'éducation),就教育科学的对象、结构、研究方法和范围等进行了分析^②。俄国的盖尔顺斯基(Гершунский, В. С.)引进科学学的范畴,着手构建“教育科学学”,以分析教育学知识的内部状况,试图确定教育学的独立的学术地位,区分出它的认识客体与对象,研究它与外部环境的相互作用,与其他科学在整体上及跨学科意义上的相互作用,特别注意到它的社会责任、预测等实践功能。这种尝

① 主要文献有: Brezinka, W., *Meta-theory of Education: European Contributions from an Empirical-analytical Point of View*, in Christensen, J. E. (Ed.), *Perspectives on Education as Educology*, 1981; Brezinka, W. (1978), *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundation of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*, trans. by Brice J. S. et al., 1992.; Brezinka, W. (1990), *Basic Concepts of Educational Science: Analysis, Critique, Proposals*, trans. by Brice, J. S., 1994.

[法]米亚拉雷著(1985)郑军译、李泽鹏校:《教育科学导论》光明日报出版社1989年版;米亚拉雷著 思穗、马兰译:《教育科学导论》教育科学出版社1991年版。请注意:米亚拉雷的“教育科学”的概念,与前面有关教育理论性质的讨论中的“教育科学”概念不同。他的“教育科学”概念是一些学科的总称,这些学科分别从不同的角度,如历史的、社会的、经济的、技术的或政治的角度,来论述教育的事实和情景。

试虽然只是一种构想，但有助于引发人们对教育学的多方面的关注^①。可见，米亚拉雷与盖尔顺斯基的研究已经超出了认识论的范畴。

与此同时，在欧美国家兴起了关于教育研究的性质、范式的讨论，特别表现为定量研究与定性研究两种范式的争论，并以定性研究的崛起、解释教育理论的发展而引人注目。关于教育（理论）研究的方法论、性质及范式的理论，是教育理论研究的认识论，是从教育理论形成的角度来为教育理论提供认识论的规范。其中，美国学者林肯（Lincoln, Y. S.）与格巴（Guba, E. G.）对解释教育理论的认识论规范的探讨，不仅是对教育理论认识论的贡献，而且是对整个社会理论研究认识论的贡献^②。英国的教育理论家卡尔（Carr, W.）一直试图为教育理论建立自身的认识论规范。他通过对形成教育理论的方法论基础的分析，揭示了教育理论的研究长期以来以其他知识，如自然科学、解释理论的学术性标准来约束自己，这使教育理论难以成为真正意义上的“教育”的理论。他指出，只有批判理论的旨趣为教育理论构建自己的认识论规范提供了契机。

70年代以来，西方（主要在美国）在教育研究领域还发展了一

[俄]盖尔顺斯基著（1989）杜殿坤译：《教育科学学》载瞿葆奎主编，瞿葆奎、沈剑平选编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年版。

[美]林肯、格巴著（1982），顾建民译，夏孝川校：《自然主义探究的认识论和方法论基础》，载瞿葆奎主编，叶澜、施良方选编：《教育学文集·教育研究方法》，人民教育出版社1988年版；Lincoln, Y. S., Guba, E. G., *Naturalistic Inquiry*, 1985; Lincoln, Y. S., Guba, E. G., *Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies?* in Fetterman, D. M. (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution*, 1988.

^③ Carr, W. et al., *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, 1986; Carr, W., *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*, 1995.

种元分析(meta-analysis)技术。它是对大量教育研究成果(特别是实验研究)的研究特征和研究的有效性进行形式化的定量分析。在它的影响下,有学者开始探讨元人种学(metaethnography)方法,旨在对大量定性研究成果(不仅是教育研究成果)的研究特征和研究的有效性、可理解性进行形式化意义上的综合。教育研究的元分析可以说是地道的形式化研究,这在教育学形式化研究中首屈一指。不过,它与其他的教育学形式化研究在兴趣上略有不同。它感兴趣的不是传统的注重体系的教育学理论,也不是某种性质的教育理论,而是当前各种教育实验研究及其成果。如果这类研究成果是按照严格的科学实验程序来进行的话,那么它们应属于科学教育理论的范畴。但教育的元分析并没有从科学教育理论的角度来考察认识论问题。

以上我们描述了西方学者对教育学的关注,那么中国教育学者呢?

先有教育学,才会有对教育学的关注。由于西方的科学、理论研究的传统,西人对凡世间之事都要去求客观公认的知识,而使其成为“学”,“教育”当然也不例外。文艺复兴之后,又在实证科学的召唤声中,教育学跻身于各种学问之列。相对于西方传统,也许中国的重“悟”、重“术”、重“经验”的传统,使无数精妙绝伦的教育智慧、教育思想一直未能成“学”。1894年中日甲午战争之后,在救亡图强、变法维新运动的感召下,经日本主要引进了“赫尔巴特教育学”;“新文化”运动前后,在输入了西方的“民主”“科学”

① 代表人物为格拉斯(Glass, G. V.)、库利克夫妇(Kulik, T. A., Kulik, C. -L. C.)。Glass, G. V., *Primary, Secondary and Meta-analysis*, *Educational Researcher*, AERE: 5; Glass, G. V. et al., *Meta-analysis in Social Research*, 1981; Kulik, T. A. et al., *Meta-analysis in Education*, *International Journal of Educational Research*, 13.

② Noblit, G. W. et al., *Meta ethnograph: Synthesizing Qualitative Studies*, 1988.

的同时，主要输入了“杜威教育学”。如何面对进口教育学的挑战，如何改变近代以来进口教育学主宰中国教育学的境况，这是中国教育学者最初关注教育学的焦点。这种对教育学的关注，成了近代中国学者以强烈的民族心态，直视中西方文化的冲突与交融的一个真实写照。时至今日，教育学中国化、民族化、本土化问题，依然触动中国教育学家那根共同的心弦。1978年后，这一问题被认真地重新提了出来，其原因是，人们不满于多少年过去了我们的教育学仍然是以“凯洛夫教育学”为蓝本的教育学。20世纪80年代末90年代初，这个问题再度成为热点，其探讨的重心在于对“教育学中国化”含义本身的理解。理解其含义可有两种取向：一是明了“教育学中国化”的价值取向与规范；一是从教育学的性质出发来看待教育学的“本土化”与“科学化”问题。在这两种取向中，前者是价值论意义上的，后者是认识论意义上的。后者使教育学中国化的问题归结到教育学的性质问题上来。事实上，人们在这一问题上多采取了价值论的取向。

近十几年来，中国教育学界拓宽了视野，对教育学的危机有了深一层次的认识，从而对教育学的关注表现出多方面的兴趣。除“教育学中国化”问题外，主要涉及到以下一些方面。

(1) 对中国现行教育学（含教材）体系的批判与建设：

对中国现行教育学（含教材）体系的批判；
当代中国“教育学现象”的透视；
教育学的逻辑起点；
教育学体系的构想。

(2) 教育学的历史发展：

近代西方教育学的历史发展（特别是教育学发展的动力）；
中国教育学（教材）的历史发展；
现代教育学发展的分化与综合。

(3) 教育学的理论性质问题：

教育学的科学性与实用性；

教育学的结构与分类；

教育学的理论基础；

教育学的学科称谓；

⑤教育理论与教育实践。

(4) 教育学研究的方法论问题：

教育学研究方法的移植；

教育学研究的范式；

教育学研究方法的历史与特点。

(5) 教育学研究的社会学问题：

教育学研究的社会功能；

教育学研究成果的评价与推广；

教育学研究的共同体。

相对于西方研究者来说，中国研究者对教育学的关注表现出独特的兴趣和视角。其中，关于“教育学的逻辑起点”“近代西方教育学的发展及其在中国的传播和影响”“中国教育学年”“中国教育百年”和“当代中国‘教育学现象’的透视”等论题颇具中国特色。它们与中国的教育学产生与发展的背景、教育研究传统、教育研究管理体制等有关。

关于“教育学的逻辑起点”的讨论，旨在通过对教育学的范畴、体系作语言、逻辑上的分析，为更为合理的教育学体系确立认识论的规范。无论这一论题的分析水平如何，它终究标明了中国教育学者的一种有益的尝试。而在对“西方近代教育学史”的研究上，注重对教育学的整体的和历史的把握，以及对其发展的内在动力的探究，有一定的历史感和透视力。

除了专门的教育学形式化研究外，在有关教育理论的历史研究及众多的“教育学”论著或教材中，都有人们对教育学的关注。这

里也存在一个区分形式的关注与实质的关注的问题。此外，在人们“关注教育学”的论题中，还有一类以“回顾性”“综合性”为特征的研究，主要对某一段时期的教育学研究进行反思和总结。这类研究涉及到对大量文献的整理、分析，涉及到具体论题、论点，注重理论实质性内容的进展。

那么，对教育学的关注究竟是什么性质的研究？它似乎是一种很有理论味的研究，但又不像传统的教育理论研究。自 20 世纪 80 年代后期始，人们可以看到，在对教育学进行反思的论著中，渐渐有论者把自己的这种研究称为“元教育学”的研究。另外，值得注意的是，有论者开始呼吁加强对教育学的关注，加强教育学对自身的研究和认识，并表达了对教育学进行元研究，建立教育知识领域中的元学科群的愿望。于是，“教育科学学”的概念，“教育学研究方法论”的概念，“元教育学”“元教育理论”的概念也同时频频闪现，一时间，这些术语成了时尚。

通过上述的事实陈述，人们看到的是：无论是在西方还是在中国，都出现了一个值得研究的现象，即在对教育学的关注中，走出了“元教育学”，尽管在时间上、旨趣上东西方之间还存在着差异。这无疑表明一种独特的研究领域正在形成。然而，“元教育学”这个概念的含义需要得到进一步的辨认。

二、从元理论家族看“元教育学”

要理解“元教育学”，关键在于理解这个“元”。在这里，解其义切不可只望文，至少首先要清楚的是它是个译文。在上面的论述中，曾提到“元科学”，它和“元教育学”都以“元”为首；当我们

叶澜：《关于加强教育科学自我意识的思考》，载《华东师大学报（教育科学版）》1987年第3期，又载《教育学文集·教育与教育学》第758~772页。

回到 20 世纪的始点，重温学术思潮的兴衰史，还会发现：“元教育学”“元科学”等概念的出现，与 20 世纪初涌来的元理论研究思潮一脉相承。因此，或许把“元教育学”放在整个元理论研究的大背景下加以观察，可以获得大致的图画，并由此而进一步捕捉到那些具体而细微的特征。

“元”的西文为“meta-”，意即“在……之后”“超越”。它与某学科名相连所构成的名词，意味着一种更高级的逻辑形式。具体说来，又可区分为两层含义。一层含义指的是：这种逻辑形式具有超验、思辨的性质。这源于“Metaphysics [Metaphysica (拉丁)]”一词。后人在整理亚里士多德 (Aristotle) 的著作时，称亚里士多德《物理学》之后的著作的名称为“ta meta ta physica”；译为拉丁文，省去冠词，成为“metaphysica”；译为英文，为“metaphysics”——《物理学之后》。它探讨的是超经验的世界本体的终极原理，其含义与我国古代关于“道”的学问相近。《易·系辞上》有“形而上者谓之道，形而下者谓之器”的说法，于是“metaphysica”就被译为《形而上学》^①。从此，形而上学被等同于本体论，它要回答宇宙的起源、世界的本源、人的本质、生命的绝对价值和终极意义等问题，其中充满了思辨的色彩。形而上学因而也常常代表着思辨哲学。就西方哲学的历史而言，哲学的起点是本体论，形而上学占主导地位的古希腊哲学，于是形而上学往往又成了哲学的代名词。“metachemistry”“metapsychology”“metaanthropology”“metapolitics”等词的含义都与形而上学的含义有关，人们往往把它们分别理解为：高度抽象的化学、思辨的心理学、形而上学的人类学、哲学的政治学等。

“元”的另一层含义是：这种新的更高一级的逻辑形式，将以一

① 见亚里士多德著，关寿彭译：《形而上学》，商务印书馆 1959 年版，第 329 页；彭克宏主编：《社会科学大辞典》，中国国际广播出版社 1989 年版，第 52 页。

种批判的态度来审视原来学科的性质、结构和其他种种表现。这以元数学（metamathematics）、元逻辑学（metalogic）为先声。

元数学是德国著名数学家希尔伯特（Hilbert, D.）在其“希尔伯特方案”中提出来的。这个方案试图用有穷的方法来证明无穷的数学系统的协调性。它把整个数学理论完全形式化为无内容的符号体系，其中包括作为符号的基本概念、作为符号系列的公理以及作为符号系列变形规则的基本推理规则；然后把这种符号体系作为研究对象，用另一套理论来研究它的协调性。这种用以研究数学理论的理论便是数学的元理论。如今元数学已发展成为一门新的数学分支，不仅研究数学理论的协调性，还研究数学理论的其他特性，如完备性和公理间的独立性等等。

元逻辑学是在希尔伯特的元数学概念和形式化思想的启发下发展起来的。它有广义和狭义之分。狭义的元逻辑学是指对逻辑理论的整体性质的研究，而对其中的某个具体的逻辑法则并不感兴趣。这种研究的关键在于逻辑的形式化。广义的元逻辑学是指对于一般形式系统的研究。构成形式系统的单位是形式语言。形式语言是一些表意的人工符号和用这些符号组成的有意义的符号串，在形式语言中选择某几个公式作为公理，并建立一定的推理规则，便构成了形式系统。这种研究包括了语法和语义的研究。由于一般的形式系统可以存在于语言学、哲学、自然科学及社会科学中，所以元逻辑学便跨越了纯粹逻辑系统的范围。可见，元数学也正是一种广义的元逻辑学。从方法论的意义上说，元逻辑学把形式化、符号化的思想向着普遍有效的方向推进，把我们带入了语言分析的维度中。

从这个意义上来界定元理论，意味着当我们用一种理论——元理论——来审视另一种理论——原来的学科理论时，须注意的是两种理论所运用的是两种不同的语言陈述方式，这便涉及到一个元语言学上的问题。一般来说，原来学科是以现象领域为研究对象的，它是对现象进行陈述，是有关经验事实的语言，在元语言学上称为对

象语言；而当我们以学科为对象时，需对对象语言进行分析，所作出的是有关语言的陈述，是有关语言的语言，在元语言学上称为元语言。但并非一切元语言陈述都是元理论。任何学科知识最终都是运用语言，以概念、命题或陈述的方式呈现出来，因此，语言分析在元理论研究中有重要的位置。

20世纪欧洲哲学的一个重要动向，就是对语言的关注。因为像一切知识一样，哲学的理论最终表现为一组陈述，因此，哲学问题的争议与语言问题是密切相关的。这是一个“分析的时代”，出现了一批语言分析哲学家。从广义上说，语言分析哲学涉及到对科学语言与日常语言的分析。无论是逻辑实证论者对科学语言进行的形式化的逻辑分析，还是日常语言学派对日常语言进行的用法与功能的分析，它们都指向对传统哲学的反思和批判，力图超越传统的哲学问题，拒斥形而上学。其结果是把哲学的任务限定在语言的分析上。卡尔那普（Carnap, R.，卡尔纳普）宣称，哲学的任务“不是陈述，也不是体系，而是一种方法：逻辑分析法”^①。维特根斯坦（Wittgenstein, L.）在对语言进行逻辑分析时，曾宣布全部哲学就是“语言批判”，当他转向日常语言分析、把哲学问题的产生归咎于对日常语言的用法及形式的误解时，又告诉人们，真正的哲学只是在作一种经验性的描述，真正的哲学家是日常语言分析的技术家。

可见，这些语言哲学家在反思传统哲学，试图摧毁传统哲学，并反复澄清着：哲学应该是什么？尽管“元哲学（metaphilosophy）”的概念并没有出现在这些哲学家的笔下，但他们的分析哲学正是有着元理论性质的哲学。如今，“元哲学”一词开始频繁出现，有关方面的研究在20世纪90年代成为哲学研究的一个热点。元哲学以哲学

卡尔那普著（1932），罗达仁译，王太庆校：《通过语言的逻辑分析清除形而上学》，载洪谦主编：《逻辑经验主义》（上卷），商务印书馆1982年版，第32页。

自身为对象，而不以具体的哲学问题为对象，注重对语言的形式化研究，从而分析、检验和判断以往哲学的合理性和有效性。

分析哲学的诞生使许多学科开始了元理论研究的进程。如元伦理学（metaethics）。实际上，它是分析哲学的分支。同样，元伦理学的概念也源于新实证论者，特别与穆尔（Moore, G.）关系密切。他俯视传统伦理学说，挖掘它们的底座，以严密的逻辑分析，从根本上揭示它们包含的逻辑矛盾及其产生的原因。穆尔认为这些矛盾的产生，大多是由于要给“善”下定义。若要杜绝危及整个伦理学大厦的逻辑结构上的纰漏，需要从头开始，像苏格拉底那样追问：“善究竟是什么？”他从对“善”概念的分析入手，开创了道德语言分析之先河，从而也开创了对元伦理学问题的专门研究。元伦理学的产生，正是在于思想家们敏锐地察觉到许多伦理学上的难题的存在，或许并非是其辩护缺少足够的理由或论据，而很大程度是在语言问题上步入了陷阱。于是，元伦理学便把自己投入到对传统伦理学中的道德概念、命题、推理的逻辑分析上，把道德判断的内容放在一边。通过语言的澄清，消除混乱，解决难题。

对知识进行语言分析，事实上蕴涵着另一种基本信念，即必须回到知识的真正的出发点——思维上。语言是思维的载体，因此对语言的分析也可以转化为对思维的分析。这也从另一侧面表明元理论研究的特征。分析的历史哲学正是把注意力放在了思维的层面。

历史学研究的一个有趣现象是：历史一旦成为事实便不再可能改变，然而历史学却在不断的更新中。这使历史学家们意识到有必要首先考虑历史认识或历史知识的性质。1951年，沃尔什（Walsh, W.）率先提出了“分析的历史哲学”一词，以与传统的“思辨的历

史哲学”相对立，从而正式开垦了一方史学新领域。思辨的历史哲学，也有学者称之为“metahistory”^②，但在这儿，“meta”的含义是我们前面所说的第一层含义，即思辨的、形而上的。托波尔斯基（Topolski, J.）对历史哲学由思辨的到分析的转变作了恰当的描述：“对于历史研究的内容的思考常常被称为‘历史哲学’。……但它的含义仍然在演变：一方面……表述对于过去的思考，但也带上了贬义的色彩——即是指我得与不受科学支配的、主要是对于未来发展过程的沉思打交道。……为割断这些带有贬义的含义……分析哲学的另一些代表以及许多不属于这一流派的作者，在使用‘历史哲学’这一术语时，并不带有对于事件过程进行思考的意义，而是指既作为认识活动又作为其结果的历史科学的思考。”^③因此，分析的历史哲学实际上具有了元理论的性质。它不是去发现历史是什么，人怎样创造历史，而是追问历史学家怎样写历史，以及这一过程有着怎样的性质，从而理清人们对于历史学研究的性质、对象、方法与功能等的看法，而这正是“史学的自我建设”^④。

20世纪以来，分析的思想已逐步渗透到许多学科中，它确已不是一种哲学流派，而是一种奔涌而来的思潮。除了元伦理学、元历史学外，还有元美学（分析美学）、分析教育哲学等等。这一思潮对于元理论研究贡献殊大。

从分析哲学中还引申出另一类元理论研究。分析哲学的一个主

沃尔什著（1958），何兆武、张文杰译：《历史哲学——导论》社会科学文献出版社1991年版。

巴勒克拉夫著（1980），杨豫译：《当代史学主要趋势》，上海译文出版社1987年版，第259页。

托波尔斯基著（1976）张家哲等译：《历史学方法论》华夏出版社1990年版，第31页。

张文杰等编译：《现代西方历史哲学译文集》，上海译文出版社1984年版，第313页。