

概念与问题

这一部分先分析不同学术背景下“教育学”这个复杂的概念，界定论著的研究对象，再指出历史上及当前教育学研究过程中存在的形形色色的问题，并把它们概括为“教育学问题”，以与“教育问题”相区别。在教育学问题领域中又有具体问题和根本问题之分。后者如“教育学是什么”以及“教育学到底能不能科学化”等。作者认为，从哲学的高度对“教育学的根本问题”进行寻根究底的反思是现代教育哲学的一个重要任务、使命和主题。

一、教育学

在 19 世纪末之前，一个人若说自己是研究“教育学”的，人们不会对他提出疑问，因为那时“教育学”无论在名称上还是在内容上都很简单、明白。就名称上看，无论是英语国家的“pedagogy”，还是法语国家的“pédagogie”，德语国家的“pädagogik”，都是源于希腊语的“教仆 (pedagogue)”一词，意为照看、管理和教育儿童的方法。正如奥利韦拉所指出的那样，它“并不是一种知识，而是一种行动”。^①在内容上，它主要是针对儿童的，确立儿童教育和管理工作的目的，寻求有效工作的基本原则、方式和方法。所有关于教育问题的研究都可以归入到“教育学”的名下。然而，在 19 世纪末之后，情况发生了巨大变化，一个人再说自己是研究“教育学”的，就必须对自己的研究对象做出清晰的界定。

在英语国家，人们对源于“教仆”的“教育学”一词逐渐不满，认为这个词的含义过于狭隘，且含有对教育工作和教育学研究价值的偏见，不利于确立教育学在大学课程体系以及整个科学体系中的地位和学术尊严。于是，在 19 世纪末，人们就用“education”来取代“pedagogy”。但是，由于“education”是个多义词，有“教育”、“教”、“教学”、“训导”、“培养”、“教育学”等多种含义，所以在出现“department of education”，“arts and science in education”这样的名称和论题时，人们就非常费解。到底是“‘教育’系”还是“‘教育学’系”是“‘教

^① 卡洛斯·E. 奥利韦拉：《比较教育：一种基本理论在发展中》，（教育展望）中文版第 18 期。

育’中的艺术与科学”还是“‘教育学’中的艺术与科学”？特别是不少人对“department of education”（“‘教育’系”）这个词表示不满。他们认为，高等学校是获得知识，追求真理的场所，怎么能为指称某种活动的“教育”设立一个系呢？“‘教育’系”的学生们（students of education）在“‘教育’系”究竟是获得一种实际“教育”态度、技能呢，还是获得一种普遍的“教育”知识？所以，尽管人们承认使用“education”后扩大了教育的研究领域，但也认为这个词造成了许多思想上的混乱。此外，“education”作为一门“学科”^①，也不符合通用的构词规则。在英语中表示“……学”，一般是在根词的后面加上后缀“-ology”，如“社会学”是在“society（社会）”后加“-ology”构成“sociology”，“心理学”是在“psyche（心灵）”后加“-ology”构成“psychology”的。在这种情况下，有人从20世纪50年代初开始用“educology”^②来取代“education”，特指对教育的学科研究，但不是狭义上的“教育科学”，倒更像所有教育学科研究的统称。J·E·克里斯坦森与J·E·费希尔就是在“统称”的意义上使用这个词的，它包括了对教育的分析

^① discipline，不同于我们所理解的“学科”一词。我们所理解的“学科”在英文里应是“subject”，指一种学科科目。“discipline”的意思是指某一科学活动领域及其形成的知识体系，它的英文意思是“a branch of science”，即科学的一个分支。

^② 这个词最早是L.W. 哈丁在《教育学选集》（Anthology in Educology, 1951）一书中构造的。稍后，E.S. 麦克希尔构造了“Educatology”一词，不久又将其简化为“Educology”。这个新词的构造方式由于符合英文的构词规则，以其明晰的意义渐渐地受到英语国家、德语国家以及其他地区一些教育学工作者的承认和欢迎，显示出较强的学术生命力。

研究、规范研究以及经验研究。“教育科学”只是经验研究的一个分支^①。

在法语国家，当社会学家涂尔干 1904—1905 年在巴黎大学讲授“法国教育史”专业课程时，就认为“Pédagogie”这个词存在着“严重的缺陷”，很难概括大学里的教育研究活动。他在保留这个传统词汇的同时，使用了“教育的科学研究”（scientific study of education）和“教育艺术”（art of education）这两个词。“教育的科学研究”就是运用涂尔干自己的社会学方法对“教育事实”进行研究，是他所谓的“人的科学”的一部分；“教育艺术”则是对教师实际教育技能的训练；至于传统的“教育学”则致力于“尽可能认真地在一个既定的时间内把科学自身所提供的资料综合起来，作为行动的指导”，是“艺术与科学之间的中介物”^②。显然，就学术地位而论，“教育艺术”与“教育学”是难以与“教育的科学研究”相比的，因此也是不适合在大学讲授的。在涂尔干之后，由于儿童心理学的发展，特别是在皮亚杰和瓦隆的“发生心理学”的强大影响下，“教育学”一词获得了新的然而却是古怪的形式——“心理—教育学”（psyche - pédagogie）。这个概念一度十分流行，波及英美国家的教育学界。在 50—60 年代，法国大学甚至开设了“心理—教育学”的专业。“教育学”，“变成了它在

① James E. Christensen & James E. Fisher, *Analytic Philosophy of Education as a Sub-discipline of Educology: an Introduction to its Techniques and Application*, University Press of America, Inc., c1979, pp. 129 - 146.

② Emile Durkheim, *The Evolution of Educational Thought*, Translated by Peter Collins, R.K.P., c1977, XViii - XiX.

其中不起任何作用的一门科学（即心理学）的‘实际的’或者说是‘应用的’形态”，“‘教育学’一词逐渐被用来表示那些被称作‘教书匠’的小学教员的的教学实践”^①。到了 70 年代，人们认识到把全部教育活动建立在某种心理学基础上的局限性、危险性以及试图以“心理—教育学”概念来代替“教育学”概念的荒唐。在这种情况下，米亚拉雷等人提出“复数的教育科学”（sciences de L'éducation）概念，区别于“单数的教育科学”（science de L'éducation）。所谓“复数的教育科学”指“在历史、社会、经济、技术和政治背景下研究教育事实和情境的学科总和”，而“单数的教育科学”显然就是指对教育事实和情境进行的“科学的”研究。之所以要提出“复数的”概念，是为了想在教育研究领域提倡一种“新的方法论”，“我们正在放弃采用教育科学方法进行的研究（我们称之为常规研究），而转向从本质上来说要运用多学科方法进行的分析”^②。

在德语国家，情况更为复杂。在 18 和 19 世纪“教育学（Pädagogik）”研究就比较受到重视。早在 1779 年，德国就在大学里设立了“教育学教授”职位。第一个取得这个职位的是特拉普。他曾经写过一本有关“教育学”的书。1776—1787 年，哲学家康德在哥尼斯堡大学两次主讲“教育学”并提出“教育的方法

① 弗朗茜恩·贝斯特：《“教育学”一词的演变》，《教育展望》中文版第 18 期。

② G. 米亚拉雷等著，思惠、马兰译：《教育科学导论》，教育科学出版社 1991 年 9 月版，第 2 页、第 123 页。

必须成为一种科学”^①以及“教育实验”的主张。康德还表达了需要建立“科学的教育学”的愿望。自然他所谓的“科学的”标准是人类“理性的”标准以此把“教育学”从当时流行的所谓“教育艺术”中提升出来。康德的这种思想给了他的后继者赫尔巴特以极大的影响。可以认为，赫尔巴特演绎式的教育学理论体系与教育“科学化”的主张，都来源于康德。在这样的学术背景下，19世纪上半叶，学术界出现了“科学教育学”这个概念，成为许多哲学和教育学者的一种理想。1869年，德国建立了“科学教育学协会”。1876年维尔曼明确提出“教育学”应把重点放在对社会、文化和教育事实的“陈述”上，其任务是“解释”而不是“规范”与指导。“教育学”应是“经验的、分析的、归纳的与说明的科学”^②。但维尔曼又认为，“教育学”只有依据于基督教才能成为“科学”。显然他的“科学的”标准尽管不是“理性的”，可也不完全是“实证的”。在维尔曼之后，又有梅伊曼和拉伊受心理学家冯特创立的“实验心理学”的影响，提出“实验教育学（Experimental Pädagogik）”的概念，试图完全以自然科学的方法来研究教育现象。到了20世纪，“教育学”这个概念仍然在使用，只不过不同的人在前面加上不同的“定语”，表示它的研究方法和研究方向，如“经验教育学”、“批判教育学”、“思辨教育学”、“社会教育学”、“文化价值教育学”、“唯心主义教育学”、“解释学

① 康德著 瞿菊农译：《康德论教育》商务印书馆1930年版第13页。

② Wolfgang Brezinka, *Philosophy of Educational Knowledge: an Introduction to the Foundation of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*, translated by J. S. Brice & R. Eshelman, Kluwer Academic Publishers, c1992, p37。

教育学”、“现象学教育学”等等。此外,20世纪的德语国家也出现了一个新词“Erziehungswissenschaft”意为“教育科学”^①,译成英语就是“science of education”,主要指对教育事实的实证的分析研究,在性质上不同于含义模糊的“科学教育学”。在布雷岑卡的《教育、教育理论、元教育理论关系表》中他把教育研究分为两个层次:一个是“教育学”(Pädagogik)包括“教育科学”(Erziehungswissenschaft)、“教育哲学”(Philosophie der Erziehung)、“实践教育学”(Praktische Pädagogik);一个是“元教育学”(Meta-Pädagogik, Metatheorie der Erziehung)。“教育学”一词又成了除

^① 需要特别指出的是,在英语、法语和德语语境中,由于对“科学”概念内涵理解上的差异,造成了不同语境中的教育学工作者对“教育科学”内涵的理解,即对“教育科学”标准的理解,是很不相同的。各自的理解与各自的思想文化传统有关。简单说来,英语国家受经验主义、实证主义、分析哲学的影响,认为“科学”就是一组可以由经验、实验加以证实或证伪的假设,是建立在一些事实、资料、数据、符号、公式基础上的陈述体系。法语国家受理性主义以及涂尔干社会学方法的影响,强调“科学”是一种自由、严谨、广泛和有组织的学术活动。德语国家的“科学”概念深受古希腊哲学家亚里斯多德“科学”概念以及德国思辨哲学传统的影响,把凡是由严密的概念和范畴体系构成的知识体系以及建立这种体系的活动都称为“科学”。在德语国家,哲学、艺术、宗教、历史都可以被称作“科学”,但在英语国家,这一般是不能被接受的。三者比较起来,大概英语国家偏重“科学”的技术、方法方面,法语国家偏重“科学”的机构、制度方面,德语国家偏重“科学”的精神、体系方面。

Wolfgang Brezinka, *Philosophy of Educational Knowledge: an Introduction to the Foundation of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*, translated by J. S. Brice & R. Eshelman, Kluwer Academic Publishers, c1992, p35.

“元教育学”之外的所有教育研究的总称。只是，没有一个概念来概括“教育学”研究与“元教育学”研究。在非常偶然的情况下，“Erziehungswissenschaft”才作为所有与教育有关的经验学科、规范学科的总称。

在中国，“教育学”作为科学之“名”没有多年的历史，当然没有任何价值偏见的意味。它是一个译名。至于何时何地何人首译，目前尚不清楚。但有一点可以断定，这个名词是从日文转移过来的，时间大约在本世纪初。因为，在这之前，也有不少的西方传教士直接向中国介绍西方的教育思想，但在介绍时极少用“教育”这个词，一般用的是“学”这个词，如艾略儒的《西学凡》、丁韪良的《西学考略》、李提摩太的《七国兴学备要》等等。中国知识分子自己在这方面的著作也都以“学”为题，如张之洞的《劝学篇》等。20世纪初，当中国知识分子从日本翻译西方的教育著作时，才用了“教育”、“教育学”这两个词。由于各种复杂的原因，“教育学”一到了中国，就被给予“科学”的美名，与“社会学”、“经济学”、“政治学”等并列。大学里开设“教育系”，聘任“教育学教授”。没有必要在“教育学”之外再用“教育科学”一词，在“学”的前面加上“科”字似乎有画蛇添足之嫌。但是，当一个世纪以来，“教育学”作为一门课程和一种教材讲义之“名”在大学教育系频繁使用时，“教育学”渐渐地就不指称一个科学研究领域，而转化为课程或教材的专有名词了。当课程、教材的内容、结构、体系老化或与其他分支学科交叉重复时，人们就惊呼“教育学”的“迷惘”，乃至宣布它的“终结”。这样，“教育科学”这个汉语语境中本来可有可无可用可不用的词就正式粉墨登场，以至于备受青睐了。

很清楚，19世纪末以来，在世界范围内，“教育学”的“传统”

概念的内涵和外延都经历了复杂的变化，在不同的国家出现了不同的情况。在英美国家，它基本上被置弃不用，成为有关教育研究的一个“历史”词汇。在法国，它基本上被局限在一个狭小的实践研究领域内，在米亚拉雷的教育科学分类表中，没有它的位置。在德国，它渐渐退居“次要的”位置；主要的”位置被它前面的“定语”所侵占。在中国，它的名声也越来越不好。而且，像其他的所有近代科学如天文学、物理学、化学、社会学等一样，20世纪中，“教育学”作为一个研究领域也发生了不可避免的分化。今天，我们可以见到不同教育家和教育流派的教育学，不同年龄阶段的教育学，不同教育领域的教育学，不同历史阶段的教育学，不同学科的教育学，不同社会形态的教育学，不同理论形态的教育学等等。在“教育学”的“名”和“实”都变得如此多样和复杂的今天，“如果说某人在进行教育学的研究，就必须问一问他是在研究教育学的哪个专业领域或哪个更加细小的分支。说是教育学的研究者，实际上多是在研究一两门专业分支。”^①

那么，我们这里所要研究的究竟是什么意义上的“教育学”呢？是否也是研究“教育学”的细小的分支呢？

我们认为，在世界范围内，由于各自特殊的历史原因，19世纪末以来人们对“传统”的“教育学”概念进行了种种的限制、批评、改造或干脆弃置不用，这都是有理的，也是现代教育研究和教育活动发展的必然要求。但是，有一点是谁无论如何也否认不了的，那就是围绕着教育活动已经形成了一个多学科的研究领域，它们有着共同的语言、目标以及责任感。我们需要给这

^① 武田久夫：《教育学》载瞿葆奎主编《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社 1993年3月版 第328页。

个研究领域以一个统一的称谓。只有这样，才能促进这个领域的研究和学科间的交流。

通过上面的分析，我们也看到，各国的称谓是不同的，人们只能在自己的语境中去寻找。我们认为，在汉语语境中，再没有比“教育学”这个译名更恰当的了。“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研究的统称，而只能在众多的学科或学科方法中占一席之地。所以，论文所要研究的“教育学”不是传统意义上的“教育学”(Pedagogy, Pédagogie, Pädagogik)，也不是以一门课程和教材形式存在的《教育学》，更不是教育学的哪个细小的分支，而是所有教育学术研究的统称，相当于英美国家的“Educology”、法语国家的“Sciences de L'éducation”、布雷岑卡的“Pädagogik”。再进一步说，也就是要研究一般的理性的教育认识活动，研究形形色色的教育学活动之“一般”或“整体”。^①通过深入各专业分支领域来推动自己的研究，这当然是很重要的，但如果对自己的研究在整体研究中的位置缺乏了解的话，非常专门化了的研究恐怕也要犯视野狭小的毛病。为此，有必要对教育学的专业化有个整体观，对诸多专业领域作综合整理。”^①

^① 武田久夫：《教育学》载瞿葆奎主编《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社，1993年3月版，第328页。

二、教育学问题

科学研究起源于“问题”，而不是单纯的观察或理论。“问题”既是科学研究的动力，也反应科学研究的价值，指示科学研究的方 向。一部人类的科学史在某种意义上就可以归结为科学“问题”的发展史：“问题”的深入表明科学研究的深入；“问题”的拓展表明科学研究领域的拓展；“问题”的转换就表明科学研究的转向。提出一个有价值的问题比解决一个有价值的问题更为重要，前者需要一个人，乃至历史上许多人的经验和智慧，是一种创造性的劳动，而后者只不过是在寻找合适的解决途径与办法。正是在这个意义上，教育学家们说，教育研究者需要有“问题意识”，不能把教育研究搞成资料汇编、政策解读、经验总结或工作汇报。本研究也不是一般地“描述”和“说明”教育认识活动，而是要揭示、分析、理解教育学活动中所存在的“问题”。

大量文献显示，20世纪以来，世界各国的教育学“事业”都获得了很大的发展，表现在以下可以加以统计的若干方面：教育学研究机构的大量增多；教育学从业人员的大量增多；教育学出版物的大量增多；用于教育学研究的经费的大量增多；教育学的分支学科大量增多；教育学在许多国家和地区的大学课程体系中赢得了位置等。教育学似乎已经成了一个充满生机、硕果累累的科学领域。

然而，与上述“量”的发展不协调的是，教育学“质”的发展很让人担忧。在世界范围内，人们对教育学者的学术成就以及它对整个社会教育事业的贡献评价很低。

半个多世纪前，我国著名文学家钱钟书先生在脍炙人口的

（围城）中有过这样的一段妙论：“在大学里，理科学生瞧不起文科学生，外国语文系学生瞧不起中国文学系学生，中国文学系学生瞧不起哲学系学生，哲学系学生瞧不起社会学系学生，社会学系学生瞧不起教育系学生，教育系学生没有谁给他们瞧不起了，只能瞧不起本系的先生。”^① 教教育学的教师与学教育学的学生在大学里的地位可想而知。

瑞士的皮亚杰曾对教育学的状况进行了多方面的分析，发表了精辟的评论。他说：“人们虽曾作过大量的努力，但在我们的教学法、教学大纲、我们对于问题的看法本身，乃至在作为一门指导学科的整体教育学方面都还没有任何根本的革新。自从1935年以来，这种十分不相称的现象并未减少，一直到今天仍然存在。……这个问题正变得日益使人担心。那就是，为什么我们能有一门医疗科学——即使其规律在许多国家与社会阶层应用得较少——而教育部长们，却不像那些关心公共卫生的人们一样，能够依靠一门公正客观的科学，具有权威性地为教育工作提供原理和事实根据，因而只需考虑如何最好地加以应用就行了。……教育部不仅决定如何应用，而且决定着所应用的原则，因为还没有一门教育科学来支持这项工作，教育科学还没有发展到足以答复目前出现的无数问题。”^②

1971年，美国哈佛大学的罗伊奇和他的两个同事在《科学》杂志上发表了一项研究报告，列举了1900年到1965年的

^① 钱钟书：《围城》 人民文学出版社 1980年10月第1版，第78-79页。

^② 让·皮亚杰著，傅统先译：《教育科学与儿童心理学》，文化教育出版社 1981年11月第1版，第2-3页。

62项“社会科学中创造性的成就”，涉及到人类学、经济学、政治学、数学、哲学、逻辑学、心理学、社会学等学科领域。发人深思的是，这62项社会科学“创造性的成就”中没有一项是由教育学家们取得的，似乎有关系的“心理与教育测量”被归入到心理学的名下^①。

来自教育学知识群体内外的一些评论也许更能有力地说明这种情况。

英国的穆尔在其著名的《教育理论导论》（1974）中指出，“一般来说，从事实际工作的教师们对教育理论很少有兴趣。他们常常把它看成是一门与自己志趣不同的师范学院的学科。如果在自己的职业工作中碰到了教育理论，他们就把它看成是那些距自己每日的工作环境十分遥远，且总是提出一些与实践经验相冲突的提议的‘专家’在自己身上所抱的某种希望。……除了教师对教育理论缺乏兴趣以外，近几年来，人们对教育理论的学术完整性还持有保留态度。……人们认为，教育理论并不是真正的理论。‘教育理论’这个词应该用来指对教育实践产生影响的心理和社会学的那部分，除此以外的其他任何用法都是用词不当。教育理论因此在根本上受到攻击。”^②

美国密歇根州立大学教育学院教授杜祖贻认为，作为一个学科领域的教育学“与其他传统学科相比还远没有成熟，未能对优秀人才产生智力上的充分刺激和挑战，因此未能吸引那些最

^① 参见丹尼尔·贝尔著，范岱年译：《当代西方社会科学》，社会科学文献出版社1988年2月第1版。

^② T.W.Moore, *Educational Theory: an Introduction*, R.K.P. c1974, pp.1-2.

有能力的人加入这支队伍”，“教育研究的成果有广度却无深度，有实用性然而模棱两可，因此招至其他领域的学者们的鄙视，传统的学问家至今不愿把教育学作为一门学科来接纳，与其他以职业为导向的专业一样，教育学专业在大学里的学术地位极低。”^①

我国华东师范大学教育系的陈桂生教授近几年来从历史的和现实的、国内的和国外的、理论的和实践的等角度多方面分析了“教育学的迷惘和迷惘的教育学”现象，致力于“改弦易辙”的考虑^②。

像这样的来自教育学知识群体内部的评论还可以引用很多。实际上，20世纪中，对教育学成就的低调评价文献在各个国家都可以读到。仅从这几个有着不同文化背景、社会背景、知识背景的专家在不同时期从不同角度对教育学状况发表

① 杜祖贻：《振兴教育之路在何方？》，《上海教育研究》，1995年第4期。

② 陈桂生教授在这个方面发表了一系列的文章，如《教育学的迷惘与迷惘的教育学》，《华东师范大学学报》（教科版）1989年第3期；《怎样跨越教育理论与实际之间的鸿沟》，《上海教育论坛》1993年第4期；《略论教育学‘研究方法意识朦胧’现象》，《教育研究与实验》1994年第2期；《略论教育学成为‘别的学科领地’的现象》，《教育研究》1994年第7期；《略论外国的“教育学现象”》，《比较教育研究》1995年第2期；《教育学的“研究对象”是什么？》，《江西教育科研》1995年第3期；《略论教育学同其子学科之间的关系问题》，《高等师范教育研究》1995年第4期；《谈教育学中的定性定向分析语言现象》，《教育科学论坛》1996年第1期；《关于教育学“独立”的学科地位问题》，《江西教育科研》1996年第1期，等等。

的评论中，就可以充分地说明问题的严重性。教育哲学家莫里斯教授形象地比喻说，“教育研究‘在荒野上哭泣’”^①。

事情已经到了这样的地步：我们必须彻底地对我们的理论活动和知识形式有个清楚的认识，理解目前这种状况产生的原因，回答来自从理论到实践，从学科外到学科内的各种质疑，否则，我们就不能获得足够的勇气继续留在大学的讲台上，就找不到作为教育学者独特的生存方式。正如皮亚杰所说：“我们必须反躬自问”。

作为教育学工作者，面对这种境况，我们确实应该问问自己正在做些什么、曾经做过什么、想做些什么、能做些什么、不能做些什么、应该做些什么、不应该做些什么以及为什么要做、怎样做等等。对于理智的这种要求显然不同于平日里教师、教育管理人员、家长、学生等对我们提出的要求，后者是希望我们回答为什么教育、谁来教育、教育什么、怎样教育、教育谁等一系列的问题。这是两类不同性质的问题，指称两个虽然有联系但却极不相同的研究领域。我们把前者概括为“教育学问题”^②，把后者概括为“教育问题”。

^① Ben Morris, *Objectives and Perspectives in Education: Studies in Educational Theory (1955-1970)*. R.K.P. c1972, p61.

^② 北京师大的孙喜亭教授在《教育学问题研究概述》一书中最早使用了“教育学问题”一词，只是，未对它加以严格的界定。论文正是受到他的启发，才把“教育学问题”作为一个专门的概念提出来，与“教育问题”相区别。需要指出的是，论文所使用的“教育学问题”概念中的“教育学”与孙先生使用的“教育学”不是一个意思。孙先生的“教育学”是“一门基础学科”，是“教育科学大系统中的一个基本要素”，是“教育科学的理论基础”（该书第10页）。

“教育学问题”与“教育问题”的区别在于：第一，在问题的发生上，“教育学问题”尽管有许多实际方面的原因，但一般是由教育学者自己提出的。与此不同的是，“教育问题”一般是由教育实践提出的。第二，在问题的指向上，“教育学问题”主要指向教育认识领域，而“教育问题”主要指向教育活动领域。第三，在问题解决的目的上，“教育学问题”的解决不直接回答教育活动中的问题，主要是帮助教育学工作者认识、理解和规范自己的教育学活动，而“教育问题”的解决则直接指向教育活动，为它设定目的，提出建议、寻找合适的途径与方法。

“教育学问题”与“教育问题”的关联体现在逻辑的和历史的两个方面：从逻辑上说，“教育学问题”相对于“教育问题”是次一级的问题，是“教育问题”的“问题”，也可以说，是“教育问题”的元问题，是关于我们怎样提出、确定、陈述、分析和回答“教育问题”的问题。因此，没有“教育问题”，就没有“教育学问题”。从历史上说，“教育学问题”的出现是人类对“教育问题”的认识达到一定历史阶段的产物，是人类的“教育认识”从自发、自在到自觉、自为，从单纯的外向观察走向外在观察与内在反思相结合，从童年走向成年的一个重要标志。此外，“教育学问题”的提出和解决尽管不直接回答“教育问题”，但并不是和它毫不相干的。实际上，对“教育问题”的追问最后都能够发现它的元问题的形式。对“教育学问题”的认识有助于“教育问题”的认识和解决。

同“教育问题”一样，“教育学问题”不是个别的、孤立的，而是个庞大的“问题群”、“问题域”，由一组组相互联系的教育学问题构成。上面我们所引用的诸位教育学者的话就是

从不同的方面陈述了不同的教育学问题，有的是关于教育学的理论与教育实践的关系的，有的是关于教育学术的学科地位的，有的是关于教育学的体系、方法的，等等。瞿葆奎教授曾提出从 17 世纪中叶到 20 世纪中叶 300 年间教育学的 8 个主要问题，它们是：1. 教育学是科学还是艺术？ 2. 教育学是经验性学科还是规范性学科？ 3. 教育学是理论学科还是应用学科？ 4. 教育学是具有普遍适应性的学科还是建立在文化背景之上的学科？ 5. 教育学是社会的教育学还是个人的教育学？ 6. 教育学的理论基础是什么？哲学与科学在教育学中的地位如何？ 7. 教育学由哪几部分构成？如何对教育学进行分类？ 8. 建立教育学的方法是什么？其中核心的问题是“教育理论的性质和分类问题”^①。张胜勇提出了有关教育学的十二组问题，每组之中又有许多的子问题，如第一组的问题是，“教育研究能否成为一门科学？换言之，教育研究可以科学化吗？教育科学是可能的吗？什么是教育科学？教育科学是真理，还是一组猜测、信念或约定？教育科学与非科学的分界标准是什么？现代教育科学是关于现代教育的全部学问吗？”^②

在多种多样的“教育学问题”中，我们可以划分出两类逻辑性质不同的问题：一类是教育学的总体的、一般的、根本性的问题，一类是教育学的部分的、个别的、具体性的问题。前者如“教育学是什么？教育学是否是一门科学？教育学的科学

^① 唐莹、瞿葆奎：《元理论与元教育学引论》，《华东师范大学学报》（教科版）1995 年第 1 期。

^② 张胜勇：《反思与建构——20 世纪的教育科学研究方法论》，山东教育出版社 1995 年 3 月第 1 版，第 239—241 页。