

试论教育学的研究对象是“教育问题”

——兼与高鹏、杨兆山商榷

○ 余小茅

(贵州师范大学 教育科学学院, 贵州 贵阳 550001)

[摘要]一直以来,教育学的研究对象是一个聚讼纷纭、论争不断的问题。到目前为止,国内教育学术界大致形成了所谓教育对象的四种观点:教育事实观、教育现象与规律观、教育现象观、教育问题观。尽管如此,学者们在此问题上仍然很难达成共识。最近,当笔者读到由高鹏与杨兆山两人联袂撰写的《“教育现象”何以是教育学的研究对象》一文时,再次引发笔者对于教育学研究对象的思考。笔者细读该文,发觉该文对于教育学研究对象的确立与指认存在诸多可商榷之处,为此,笔者以为倘若要确立一门学科的研究对象,势必要站在该学科关涉的方法论基础上,方才有可能求得一个妥当的解决。确立与指认教育学的研究对象是“教育问题”是基于教育学作为一门独立学科所拥有的方法论或者说是方法论自觉的一个必然结果。

[关键词]教育学;研究对象;方法论;教育问题

教育学的研究对象问题差不多是每一个研习教育学的人最初都必将遭遇的一个仿佛是“老生常谈”的问题,谈论的人多了,似乎已经不再是一个问题了,可是,经过一段不算太短的时间的沉寂之后,却又奇迹般地“复活”成一个“愈久弥新”的颇具争议的问题。尤其是当笔者最近读到由高鹏与杨兆山两人联袂撰写的《“教育现象”何以是教育学的研究对象》(刊于《教育研究》2014年第2期)一文时,那许多年以来一直萦绕在笔者脑海的教育学研究对象究竟是什么的问题再一次“复活”了,而且还引发了笔者对于该问题的深入思考,其中有不少与上述两位作者所重申的观点不尽相同的地方,笔者以为该问题的确立与指认恐怕

作者简介:余小茅(1966—),贵州师范大学教育科学学院教授,研究方向为教育学原理、课程文化学、高等教育哲学。

关乎到了教育学学科的基本走向乃至前途命运,不可不加以详细考察与论证,故草撰笔者对于该问题的若干想法,与高鹏、杨兆山两位商榷并求教于学界同仁。为了叙述的方便,文中凡有引用高鹏、杨兆山两位该篇论文的地方均简称“高杨文”,特此言明。

一、究竟如何确立教育学的研究对象:方法论上的自觉与检视

在通常的教育学研究中,学者们对于教育学研究对象的确认(确立与指认)往往较为随意,其中一种情形就是直接援引领袖人物的相关论述作为依据,典型者如南京师范大学教育系编写的《教育学》一书就直接援引毛泽东同志在《矛盾论》中有关科学对象的论述:“科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊矛盾性。因此,对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究,就构成某一门科学的对象。”^[1]接下来,还进一步明确地(逻辑上确乎有点问题甚或还有些武断)指认了“这本《教育学》所研究的主要是学校教育这一特定的现象,研究在这一现象领域内所特有的矛盾运动规律。”^[2]以此法推演出教育学研究对象的其实不在少数,代表者如顾明远主编的《教育大辞典》(第一卷)(上海教育出版社,1990年)、《中国大百科全书·教育》(中国大百科全书出版社,1985年)等等。另一种情形就是从前苏联翻译过来的教育学教材(著作)中的观点,即认为教育学的研究对象就是“教育”或“教育事实”,这可以从凯洛夫主编的《教育学》、巴班斯基主编的《教育学》、巴拉诺夫等著的《教育学》甚至到苏联解体后的当代俄罗斯教育家弗·弗·克拉耶夫斯基所著的《教育学原理》中都有明确的表述。尤其是在弗·弗·克拉耶夫斯基所著的《教育学原理》一书中,作者是将教育学的研究对象当作教育学的客体来加以论述的,他明确地指出:“教育学的客体是教育,而教育则是一种特殊的、由社会和个人决定的、具有明确性和教育导向功能的、帮助人参与社会生活的活动。……不仅教育学家对教育学有兴趣,其他学科的学者也在研究教育,如教育心理学、教育哲学和社会教育学等学科的学者。但是在各自研究教育活动的不同方面的众多学科中,教育学是唯一专门教育的学科。只有教育学将自身的各个组成部分构成一个整体来研究教育。教育,也只有教育才是教育学自己专注的研究客体。”^[3]对此,其实国内早已有学者作出过相当中肯的批评:“教育学是研究教育的科学,这话一点不错。犹如说,历史学是研究历史,法学是研究法律,文艺是研究文艺一样,这话也是对的。然而,这样的表述,并没有给我们提供出更好的、更深入的认识。在科学意义上说,它只不过是同义语的反复,不含有任何说明的成分,这种表述并未使认识深化,并未指明研究的对象是什么。”^[4]显然,这种同语反复似的界说并没有给出教育学的研究对象以强有力的理论力量。另外在教育学研究对象还有教育现象—规律观无非就是作为教育现象观的衍生,将教育学的研究任务即揭示教育规律也当作研究对象来对待。至于教育问题观由于关涉本文的中心与主旨,将在随后加以特别地阐释。

从总体上看,学者们对于教育学研究对象的确认带有相当的随意性,甚至包括“高杨文”将教育学的研究对象确认是教育现象的论证,即教育现象体现了教育学的学科特性、研究教育现象才能揭示教育规律、教育现象具有高度概括性以及教育现象体现了研究话题的公共性等^[5]也带有不同程度的随意性,而且这种论证缺乏方法论上的自觉与检视,恰恰是方法论上的自觉与检视代表了一门学科从此便有了明确的研究对象并开始走向成熟。一种方法论上的自觉与检视被维特根斯坦当作是一种新的思维方式的建立,而一种新的思维方式的建立确乎也是相当困难的。为此,维特根斯坦明确指出:“把握隐藏在深处的困难,这是一件困难的事情。因为,紧紧抓住表面的困难,那就仍然没有触动困难。必须连根把困难拔出来,也就是说,必须开始以新的方式去思考这些事情。例如,这种变化具有如此的决定性,就像从炼金术的思维方式转到化学的思维方式那样。——如此难于建立起来的东西正是这种新的思维方式。一旦新的思维方式被建立起来,许多旧的问题就会消失。的确,这些问题又会变得难于理解。因为,这些问题处于其表达方式之中;如果我们采用新的表达方式,旧的问题就会与旧的外衣一道被抛掉。”^[6](着重号为原文所有)最近二十多年以来,当代中国教育学研究之所以能够取得一系列丰硕的成果,其中一个重要原因就是尽量避免了“教育学‘研究方法意识朦胧’现象”(陈桂生语),开始了极为艰难的方法论上的自觉与检视。这方面比较有代表性的研究成果诸如叶澜关于加强教育科学“自我意识”的思考(1987年)、毛祖桓从方法论视角透视教育学发展历程(1989年),尤其是到20世纪90年代由瞿葆奎、黄济、陈桂生等先生所引领的那场至今仍然令人印象深刻的“元教育学”探索与争鸣(其中蕴含着丰富的教育学方法论自觉与检视,可惜至今居然没有得到学界同仁的深入挖掘),直到21世纪最近十余年间出现了石中英关于教育学之文化性格的研究(2005年),程亮关于教育学研究取向的研究(2009年),李润洲关于教育学的价值生成的研究(2010年),李政涛关于建构教育科学世界的设想(2010年)甚至叶澜呼吁建立“生命·实践”教育学(2013年)等等,这一些教育学研究无不浸透着方法论上的自觉与检视,而恰恰是这种方法论上的自觉与检视却蕴含了推动学科向前发展的丰富的科学动力学(scientific dynamics)源泉,估计也正是因为如此,当代中国的教育学才得以真正告别“教育学的迷惘与迷惘的教育学”(陈桂生语),行进在充满希望的田野上,进而迈向“康庄大道”。

二、对于将“教育现象”作为教育学研究对象局限性的分析

对于“高杨文”将“教育现象”作为教育学研究对象的四点辩护,即教育现象体现了教育学的学科特性、研究教育现象才能揭示教育规律、教育现象具有高度概括性以及教育现象体现了研究话题的公共性等存在着笔者不能认同的局限性,因为在笔者看来,这是一个不仅关涉教育学研究对象究竟如何确认的问题,更有可能是一个关系到教育学之前途命运的大问题,不得不为之一辩。为此,笔

者以为可以作出如下两点分析与回应：

(一)“高杨文”将“教育现象”作为教育学研究对象的辩护,完全没有体现教育学作为一门学科在方法论上的自觉与检视

笔者认真阅读“高杨文”之重点部分即确认“教育现象”作为教育学研究对象的四点辩护,在这一部分全然不见有别的学者的声音,仿佛压根儿没有别的学者存在,他们俨然拥有了绝对的话语权,如此辩护恐怕就有了“自说自话”、“自得其乐”甚至“自以为是”的嫌疑。倘若更进一言往深处分析,“高杨文”的辩护就完全不见在教育学方法论上的自觉与检视,以及当代中国众多的教育学者在有了教育学方法论上的自觉与检视之后所取得的骄人业绩。我国当代著名科学哲学学者邱仁宗先生曾就科学方法论上的自觉与检视作过精辟分析,并且指出它对于科学知识(广义上包含了人类一切知识)的增长进步具有一种源自于知识内部的科学动力学(scientific dynamics)的作用,^[7]这又恰好与源自于人类社会需要的外部动力形成了鲜明的对比。同样地,我们当代另一位著名的科学哲学学者周昌忠先生则秉持了科学方法论上的自觉与检视,才用了史论结合的阐释方式,给我们厘清了西方科学方法论史的基本脉络。^[8]诚然,笔者强调作为一门学科的教育学研究务必要有一种方法论上的自觉与检视,并不是主张方法论中心主义,更不是主张“方法论帝国主义”。对此,笔者以为科学巨匠爱因斯坦在《西方科学的基础和中国古代的发明》一文中所阐述的主张尤其值得借鉴。他指出:“西方科学的发展是以两个伟大的成就为基础,那就是:希腊哲学家发明的形式逻辑体系(在欧几里得几何学中),以及(在文艺复兴时期)发现通过系统的实验可能找出因果关系。在我看来,中国的贤哲没有走上这两步,那是用不着惊奇的。要是这些发现果然都作出了,那倒是令人惊奇的事。”^[9]质言之,在西方科学知识增长的过程中,方法论上的自觉与检视可谓居功至伟!

与此形成鲜明对比的是,笔者以为只有坚持了方法论上的自觉与检视并以此作为审视当代中国教育学研究所取得的一系列发展成果,我们才有可能真正洞察当代中国教育学研究之所以能够取得一系列发展成果的内在原因:即由于教育学研究在方法论上的自觉与检视所导致的科学动力学(scientific dynamics)源泉。举凡当代中国有影响的教育学研究者,无论是老一辈的如黄济、潘懋元、瞿葆奎、鲁洁、陈桂生、李吉林、孙喜亭、张楚廷、钟启泉、叶澜、裴娣娜等诸先生,亦或是中年一代的如金生铉、张斌贤、肖川、石中英、傅国涌、刘铁芳、李政涛等学者,还是更为年轻一代的新锐学者如王啸、高伟、曹永国、李长伟、程亮等等,在他们所从事的教育学研究方面无不折射出在方法论上的自觉与检视,而且当这种方法论上的自觉与检视越是鲜明、独特,他们越是能够开创出教育研究的新局面,取得引人注目的研究成果。可以说,正是因为当代中国的教育学者们有了这种普遍的方法论上的自觉与检视,才得以让中国当代的教育学研究彻底告别因受意识形态的肆意缠绕而陷入苍白无力的“语录体教育学”。

(二)“高杨文”对于“教育现象”的分析缺乏现象学的视野与深度

其实,国内外教育学者都有将现象学引入教育学研究领域并企图建构起教育现象学的种种努力。相较而言,国外学者因其得天独厚的现象学资源优势,他们在教育现象学方面作出的贡献远在国内学者之上,这应当是一个不争的事实。本来,笔者也是期待着“高杨文”对于“教育现象”的分析具有一定教育现象学的风采,进而能够为我们展现出现象学那独特的视野与深度。可是,在对“高杨文”的这种强烈的现象学期待之中,笔者几乎没有发觉两位作者运用到诸如悬置与还原、直观、描述、反思、解释等常用的现象学方法。当然,更无法感受到如海德格尔所说的那样一种“现象学态度”：“‘现象学’这个名称表达出一条原理；这个原理可以描述为：‘走向事实本身！’——这句座右铭反对一切漂浮无据的虚构与偶发之见,反对采纳不过貌似经过证明的概念,反对任何伪问题——虽然它们经过一代复一代地大肆铺张其为‘问题’。……现象学是说：让人从显现的东西本身那里,如它从其本身所显现的那样来看它。这就是取名为现象学的那门研究的形式上的意义。……在现象学的‘背后’,本质上就没有什么别的东西,但应当成为现象的东西仍可能隐藏不露。恰恰因为现象首先和通常是未给予的,所以才需要现象学。隐蔽状态是‘现象’的对应概念。”^[10]由此,我们已经得到一个关于现象学方法的基本旨趣：走向事实本身。这恐怕也是一句说起来很容易实际上做起来相当困难的现象学之语,“现象”难道不是人们在日常生活中司空见怪的吗?难道我们每天不都在与各种各样的“现象”打交道吗?或许真像海德格尔所体认的那样：现象背后其实可能真的什么也没有。可是,让人们从显现的东西那里并且是如其本身所显现的那样来看这个世界,难道就真的如此容易吗?否则,享誉世界的安徒生童话中也不会留下像《皇帝的新装》这样一个让人们久久难以忘怀的经典童话,虽为童话,但其中却蕴含着丰富的现象学旨趣与魅力。笔者也是一直主张教育学者可以对“教育现象”作出有一定现象学视野与深度的研究。所以,笔者绝对不是反对教育学对于“教育现象”的研究,只是不能认同“高杨文”对于“教育现象”作出的那种近乎同语反复式的研究。更何况“教育现象”又并非为教育学这门学科研究所独有的对象(领域)?

三、为什么要将“教育问题”作为教育学研究对象

笔者认为将“教育问题”当作教育学研究对象的理由有如下三条：

(一)凸显了在教育学研究方法论上的自觉与检视

“教育问题”是否可以被作为教育学的研究对象,并不像“高杨文”所分析的那样是因为“教育问题”本身存在着两个方面的局限性：一方面,教育问题是研究者基于个人的立场和旨趣在教育事实中觉察到的矛盾,……其中的很多“问题”还是会带有个体相对性和时空相对性,它们可能会随着研究者和具体情境的改变而不再成为“问题”,这并不符合成为学科研究对象所需的普遍性和稳定性。另一方面,教育问题是教育事实中一些处于分散状态的个别化“矛盾”,教育学不可能也没有必要对其中的全部内容展开研究,只有那些频繁发生和十分

突出的相似“问题”，经过研究者的分类汇总与抽象概括才有可能成为教育学的研究对象。^[11]为此，笔者拟提出两点商榷意见。其一，针对“高杨文”所谓教育问题是研究者基于个人的立场和旨趣在教育事实中觉察到的矛盾，带有个体的相对性和时空相对性，进而不具有作为学科研究对象所需的普遍性和稳定性。这难道是所有学科的研究对象得以存在的前提条件吗？能够成为不同学科研究对象的那个对象一定与人们对于该学科属性的认识有着密切的关联：与自然科学关系密切的那些学科的研究对象确实要求更加重视由问题引发的矛盾所必需的普遍性和稳定性，而那些与自然科学存在着一定距离甚至相当距离的学科的情形恐怕就要复杂得多，至于论及教育学的学科属性，笔者以为不要再出现像心理学那样的“物理学忌羨”（physical envy）失误，所有的知识门类都有资格得到同等的尊重，切莫人为地制造知识学科的身份“等级制度”。在这里，我们尚未发现有教育学作为一门学科存在的身影，当然这并不意味着不存在作为一门学科的教育学，更何况研究者对于教育学的学科属性仍然存有不小分歧。其二，针对“高杨文”所谓教育问题是教育事实中一些处于分散状态的个别化“矛盾”，只有经过研究者的分类汇总与抽象概括才有可能成为教育学的研究对象。对此，笔者以为即便是经过研究者分类汇总与抽象概括之后成为了教育学研究对象的仍然是教育问题，而不是别的什么教育现象、教育事实、教育规律等等。诚然，教育问题也不是一开始就进入研究者的视野，更不是一开始就自然而然地成为教育学的研究对象。毋宁说，教育问题和研究者各自都在选择对方，教育问题在选择合适的研究者，研究者也在选择合适的教育问题。可是，一旦当研究者选择了合适的教育问题之后，他便有了持续研究该教育问题（自然就遮蔽了其它教育问题）的信心与决心，这时候他已经踏上了教育学的研究之旅，其间当然会出现对于该教育问题的分类汇总与抽象概括，不仅如此，他还将对教育问题作出有相当说服力的理论解释。在这里，难道该教育问题对于他而言不构成为他所要研究的教育学的研究对象吗？

其实，只要简单地回顾一下近代以来二百余年的教育学学科发展历程，无论是对于教育学作为一门独立学科的确证，还是要明确教育学的研究对象，等等，这一切的发生都可以说是与人们对于教育中蕴含之种种问题的关注密不可分，而恰恰是处于不同时期的研究者或者是处于同一时期的不同研究者所关注的教育问题各异，才有了近代以来多姿多彩的教育学，这就充分证明了教育学的研究对象因教育问题的不同而不同，但总归依旧是教育问题而不是别的什么问题构成了教育学的研究对象。与此相呼应，自从教育问题成为教育学的研究对象以来，教育学就不再想成为其它成熟学科方法论的被动“消费者”，教育学就在尝试着各种方法论的努力，甚至还有研究者提出了要构建与当前已成定局的自然科学、哲学科学、人文社会科学三大类科学并驾齐驱的第四大类科学即教育科学。^[12]其中所蕴含的教育学研究方法论的自觉与检视可谓非常鲜明与独特。

（二）强调教育学研究以教育问题为其对象，将有助于教育研究者形成问题

意识并以此作为推动教育学发展的内生性动力源

当代中国(其实也包括世界上那些教育学研究发达的国家)教育学研究的学术声誉不高,固然有着多方面复杂的原因,但毋庸讳言的是与教育学研究仅仅抓住一些非常表面的所谓教育现象作研究有必然的关系。难怪乎美国学者霍金斯(Keith W. Hoskin)在一篇名为《教育与学科规训制度的缘起》的论文中发出了语惊四座的呐喊:“‘教育学’不是一门学科。今天,即使是把教育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术同侪眼中,根本不屑一顾。在讨论学术问题的真正学术著作当中,你不会找到‘教育学’这一项目。……教育学和商科一样,都只是各种‘真正’学科的大杂烩。”^[13]霍金斯的说法曾经是那样深深地刺痛了国内教育学人的敏感神经!无独有偶,英美学界还有持续发酵着霍金斯这样一种悲观论调。另一位美国学者吉鲁(Henry A. Giroux)在应《华东师范大学学报(教育科学版)》之邀所撰的一篇题为《后结构主义的论争及其对于教育学的几种影响:转向理论》的特约稿中写道:“教育理论,无论是在它的假定还是在它的应用中,历来高度重视实用的和行为主义的方面,而把理论当作赘疣。……教育学院的学人通常把研究理论看作是那些不愿接触实际的精英之辈的避难所。……教育已经成为一个众说纷纭,而且论争迭见之领域。”^[14]

教育学研究如何突围呢?教育学研究之路在何方呢?笔者以为不妨借鉴科学哲学中有关科学研究起点(原点)的理论为参考,积极引入科学研究的怀疑精神与问题意识。科学巨匠爱因斯坦在与英费尔德(L. Infeld)合著的《物理学的进化》一书中,就曾经把“问题”看作是科学发展的契机,把物理学进化的历史看作是问题不断展开和深化的历史。正是在这层意义上,他们发出了如下的至理名言:“提出一个问题往往比解决一个问题更重要,因为解决一个问题也许仅是一个数学上或实验上的技能而已。而提出新的问题,新的可能性,从新的角度去看旧的问题,却需要有创造性的想象力,而且标志着科学的真正进步。”^[15]其实,对于问题的重视决非始于爱因斯坦,也决非始于物理学,在中西方古代思想家的著作中早有论述,因篇幅所限,笔者仅举中国古代思想家的少许论述以资佐证。儒家经典《中庸》中就有“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”的说法。北宋理学家张载提出过“所以观书者,释己之疑,明己之未达,每见每知所益,则学进矣,于不疑处有疑,方是进矣。”^[16]另一位南宋心学大家陆九渊也提出“为学患无疑,疑则有进。”^[17]“大疑有大进,小疑有小进。”^[18]无独有偶,当代著名的华裔物理学家李政道博士对此也是深有同感,他从拆解中文“学问”一词入手作出过一个相当精妙的描述:什么是学问?就是要学会怎么问,就是学会思考问题。纵观20世纪那波澜壮阔的科学哲学诸多思潮与流派,对于“问题”理论之研究最有影响的哲学家,恐怕要数卡尔·波普尔了。也正是他向全世界学者宣告了“科学始于问题”^[19]的经典主张。论述至此,笔者以为大可借鉴当今科学哲学的

这一主张,不仅要教育问题引入教育学的研究之中,而且还要将教育问题作为教育学的研究对象,进而培植起教育学的研究的问题意识。为此,笔者自然也就比较认同日本教育学者的意见:“我们没有把教育学的(研究)对象称作现象,而是特地采用‘教育问题’一词来表示并把教育学称作是以‘教育问题’为研究对象的科学,总之,也就是‘教育问题的科学’。”^[20]还有另外一些学者也作出过相似的论证:“……对于教育实践来说,教育学的研究可以作为一把有用的手术刀:它通过具体的、特殊的表现出来的包含种种教育问题的现象,科学地区分‘教育现象’水平和以这些‘教育现象’中‘提炼’出来的‘教育问题’水平;然后以教育问题为研究对象,作出客观的实证性地探讨。”^[21]的确,确立以教育问题为教育学的研究对象,较之以教育现象为教育学的研究对象,将更加有助于培植起教育学者研究教育现象(教育的事实状态)时的问题意识,而不再会有留滞于司空见怪的教育现象居然还浑然不觉。因此,我国的陈桂生先生在缜密地考察了国内外有关教育学研究对象的诸多情形,经历了一番颇为复杂的考辩教育学研究对象工作之后,提出了如下一个基本结论:“如果要对‘教育学的研究对象’问题有一个一般的回答,还是以采用‘教育问题’的表述最为恰当。”^[22]

(三)重视教育问题研究将有助于进一步明晰教育学的研究对象与领域,增强教育学的方向感与稳定感

曾经有人将教育学形象地比喻作“弃儿”。一会儿被裹挟在哲学之中,只是在论述重大哲学与政治问题时才会偶尔论及教育主张,如柏拉图的《理想国》等;一会儿被安放在宗教神学之中,神学大家在阐述其重大信仰问题时才会捎带发表其教育见解,如圣·奥古斯丁的《忏悔录》等;一会儿又被心理学暂时青睐,心理学家们只是为了验证其重要理论时才会对教育学投来“亲热的目光”,如皮亚杰的相关著述等等。因此,被誉为近代科学教育学创始人的赫尔巴特对此深有同感:“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念,并进而培植出独立的思想,从而可能成为研究范围的中心,而不再有这样的危险:像偏僻的、被人占领的区域一样受到外人的治理,那么情况可能要好得多。任何科学只有当其尝试使用自己的方式并与其临近科学一样有力地说明自己方向的时候,它们之间才能取长补短的交流。”^[23]设想让教育学摆脱被“外人”治理的尴尬与无奈,重视对基于教育事实的教育问题(不是别的什么事实引发的教育问题,当然不排除它有可能成为教育学各分支学科的研究对象)的研究并以此为研究对象,决非权宜之计,而是为着有助于真正明晰教育学的研究对象与领域,增强教育学的方向感与稳定感的重大学术使命。只要是受到了教育学者们的广泛而持久的关注,这样的教育问题就有资格成为教育学的研究对象与领域。这与“高杨文”对于“教育问题作为教育学研究对象的局限性”即“教育问题是研究者基于个人立场和旨趣在教育事实中觉察到的矛盾,……带有个体相对性和时空相对性,它们可能会随着研究者和具体情境的改变而不再成为‘问题’,这并不符合成为学科研究对象所需的普遍性和稳定性。”^[24]的分析与判断相去甚远!

实际情形恐怕与“高杨文”的论述恰恰相反。“分析历史上的教育学,我们可以看到,教育学不是随意思考的结果,而是教育家有意识的自觉研究教育问题所获得的知识和观念的体系。著名的教育家总是立足于他生活的那个时代,有意于改变教育现状而发现和提出教育问题,用他们自己的方法进行持续研究,才写成富有创造性的教育名著。可见,教育问题是教育学的研究对象。”^[25]由此不难看出,提出以教育问题作为教育学的研究对象与领域,将极大地纠正目前教育学研究中由于无(去)问题化现象而导致的诸如表浅化、雷同化、低效甚或无效化等等结果。

注释:

- [1]毛泽东:《毛泽东选集》(第1卷),北京:人民出版社,1966年,第284页。
- [2]南京师范大学教育系编:《教育学》,北京:人民教育出版社,1984年,第1页。
- [3]弗·弗·克拉耶夫斯基:《教育学原理》,张南星等译,北京:教育科学出版社,2007年,第5页。
- [4]孙喜亭等:《教育学问题研究概述》,天津:天津教育出版社,1989年,第7页。
- [5][11][24]高鹏等:《“教育现象”何以是教育学的研究对象》,《教育研究》2014年第2期。
- [6]维特根斯坦:《维特根斯坦全集》(第11卷),涂纪亮等译,石家庄:河北教育出版社,2003年,第67页。
- [7]邱仁宗:《科学方法和科学动力学》(第二版),北京:高等教育出版社,2006年。
- [8]周昌忠:《西方科学方法论史》,上海:上海人民出版社,1986年。
- [9]爱因斯坦:《爱因斯坦文集》(第一卷),许良英等译,北京:商务印书馆,1976年,第574页。
- [10]海德格尔:《存在与时间》,陈嘉映等译,北京:三联书店,1987年,第34-35页。
- [12]李政涛:《教育科学的世界》,北京:教育科学出版社,2010年,第64-120页。
- [13]华勒斯坦等:《学科·知识·权力》,刘健芝等编译,北京:三联书店,1999年,第43-44页。
- [14]吉鲁:《后结构主义的论争及其对于教育学的几种影响:转向理论》,吴棠译,《华东师范大学学报(教育科学版)》1995年第1期。
- [15]爱因斯坦等:《物理学的进化》,周肇威译,长沙:湖南教育出版社,1999年,第66-67页。
- [16]张载:《张载集》,北京:中华书局,1978年,第275页。
- [17][18]陆九渊:《陆九渊集》,北京:中华书局,1980年,第472、482页。
- [19]卡尔·波普尔:《客观知识》,舒伟光译,上海:上海译文出版社,1987年,第154页。
- [20]大河内一男等:《教育学的理论问题》,曲程等译,北京:教育科学出版社,1984年,第32页。
- [21]筑波大学教育学研究会:《现代教育学基础》,钟启泉译,上海:上海教育出版社,1986年,第12页。
- [22][25]陈桂生:《“教育学”辨——“元教育学”的探索》,福州:福建教育出版社,1998年,第43、44页。
- [23]赫尔巴特:《普通教育学》,李其龙译,北京:人民教育出版社,1989年,第10页。

[责任编辑:钟 和]