

关于教育学学科属性探讨的解构与建构

和学新 刘身强

摘要：教育学学科属性是关涉学科特质、学科定位、研究范式的基本理论问题，也是中国教育学自主知识生产需要探讨的基本理论问题之一。基于不同的立场、视角、方法和假设等关于教育学学科属性的认识可谓众说纷纭。究其根源，在于相关论说立论时，对教育本体存在的前提性认识不一致，依附于已有教育知识建构，同时对教育本真价值的追求也存有异议。解构与建构教育学学科属性探讨的关键，在于回归对教育本身的追问，从教育学的人之自我生成性存在、人与教育存在双向建构的知识生成、意义生成的价值立场去立论。如此，方能回归教育学的本真，走向真正以教育自身为标尺的自主自立的教育科学。

关键词：教育学；学科属性；教育本体；教育科学

中图分类号：G40 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-6024(2025)05-0033-10

教育学的学科属性是教育学在科学知识体系中的分类归属和身份标识，关涉教育学的学科特质、学科定位、研究范式等基本理论问题。基于不同立场、视角、方法和假设对教育学学科属性的讨论或认识可谓众说纷纭、莫衷一是，已有关于教育学学科属性的认识在社会科学、人文科学与综合科学之间摇摆与徘徊。教育学学科属性始终在“他者”定义的属性框架中挣扎，依附于外部知识分类标准，要么过度迎合科学标准而牺牲教育学自身的特殊性，要么过分追求人文属性而陷入主观主义的泥潭之中。“若想让学科发挥作用，就必须围绕着学科界限的有效性达成一定程度的共识。”^①学科属性的争论愈激烈，教育学的边界和自身特性便愈模糊，他者论在不同程度上导致教育学的研究范式乃至学科地位受到质疑。因此，在大力倡导发展中国自主知识体系的时代背景下，对“教育学学科属性”这一基本理论问题进行深入探讨，有助于厘清与明晰教育学的存在根基和前进路向，从而促进中国教育学自主知识生产体系的建构与发展。

一、教育学学科属性的众家之说

关于教育学的学科属性问题，19世纪末20世纪初就有过探讨，如德国实验教育学学派的拉伊、

基金项目：安徽省高校科研哲学社会科学类2022年度优秀青年项目“中国特色现代教育学教材体系的发展历程与创新方略研究”（2022AH030020）。

作者简介：和学新，天津师范大学教育学部教授、博士生导师（天津 300387），刘身强，天津师范大学教育学部博士研究生（天津 300387）。

^① 华勒斯坦，等. 开放社会科学：重建社会科学报告书 [M]. 刘锋，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1997：103.

梅伊曼,美国行为主义心理学的代表桑代克等,始终没有定论。随着时代的进步、教育的发展和学者们认识的积累,21世纪初,我国学者也一度就教育学学科属性问题开展过讨论,如张楚廷、王洪才、王鉴等。概括而言,主要有自然科学属性说、人文科学属性说、社会科学属性说、人文社会科学属性说以及综合科学属性说。

其一,自然科学属性说。持有该观点的学者认为,教育现象具有可还原性,教育活动本质上是生物神经系统与环境互动的自然过程,可以经由实验与量化分析等实证主义范式对教育活动予以考察,能够通过对经验事实的归纳来获得科学规律,故而教育学是一门自然科学,代表人物有拉伊^①、桑代克^②等。自然科学属性说打破了形而上学的纯粹理性思辨的枷锁,将教育学的视线转移到客观事实之上,通过引入观察、统计、实验等实证主义范式提升了教育学研究的客观性与科学性。然而,自然科学研究范式本身是有限度的,存在着难以立足于价值中立和文化无涉的纯粹客观立场来审视教育学的价值建构和意义阐释的问题。作为一门学科的教育学,在追求科学化的进程中不可避免地会受到科学主义的干预,趋向于采用实证主义范式对教育现象进行研究,但这并不能说明教育学的自然科学属性,因为自然科学区别于其他科学的质的规定性在于,其指向对自然事物的客观反映及其本质规律的直观描述,而这与教育学的本质大相径庭。

其二,人文科学属性说。持有该观点的学者认为,教育学的研究对象是人的主观精神及其产物,它是以人为出发点,又以关于人的哲学为理论基础,可以归结到人自身发展的人文科学,代表人物有张楚廷^③、满忠坤^④、彭道林^⑤、李仲宇^⑥等。人文科学属性说突破了唯科学主义下的自然科学属性说对教育学的裹挟,超越了科学主义的对象化、客观化和规范化的标准,将教育学的研究视角从单纯地对纯粹客观的教育现象的描述、解释、分析转向了对人的价值和意义的探求,主体性命题之于教育学的核心要义。然而,将教育完全视为人的主观精神及其产物,无异于将教育与其活动外显的客观物质世界相分割,从而使其丧失了生存场域与作用指向。人文科学属性说在批判、匡正和超越自然科学属性说的同时,陷入了简化、片面和狭隘的视界。需要指出的是,李仲宇将研究对象视为判定学科归属的唯一根本依据,并认为教育学的研究对象为“教育”。^⑦这有一定的合理之处和启发意义。判定学科属性的标准自然与研究对象有关,但研究对象并不具有专属性,并不存在某种专属于某一学科的研究对象,不同学科可以就同一个研究对象进行研究,同一学科也可以就不同的研究对象进行考察,关键之处不只在研究对象之上,而更在以何种立场、视角去审视研究对象。因此,将研究对象视为判定教育学学科属性的唯一根本依据的观点是值得商榷的。

其三,社会科学属性说。持有该观点的学者认为,教育具有社会属性,属于社会现象,教育学是以人类社会中的教育现象为研究对象,以量化的研究方法,描述教育现象、揭示教育规律并指导教育实践的社会科学,代表人物有王汉澜^⑧、项贤明^⑨等。社会科学属性说将研究视野从自然情境转移到社会场域之中,认为由于社会现象及其因果关系的错综复杂性,纯粹客观的实证主义难以像自然科学揭示自然规律那样来揭示社会规律,试图突破自然科学研究范式的局限性,揭示出教育与

① 拉伊.实验教育学[M].沈建平,瞿葆奎,译.北京:人民教育出版社,2007:22.

② 桑代克,盖兹.教育之基本原理[M].宋桂煌,译.上海:商务印书馆,1935:259.

③ 张楚廷.教育学属于人文科学[J].教育研究,2011(8):3-8.

④ 满忠坤.论作为人文科学的教育学[J].教育发展研究,2017(23):70-77.

⑤ 彭道林,唐桥.试论教育学的学科属性[J].高等教育研究,2019(3):65-70.

⑥⑦ 李仲宇.教育学的学科归属及其研究范式[D].重庆:西南大学,2022:147,126-142.

⑧ 王汉澜,张耀先,戴国明.教育学[M].开封:河南大学出版社,1989:1.

⑨ 项贤明.论教育学的边界[J].教育研究,2017(6):12-19.

社会的密切关联。然而,从教育具有社会属性无法推断出关于教育活动的认识结果——教育学就是社会科学,因为教育的社会属性无法全部囊括教育的整体属性,它不仅涉及社会层面的人的互动行为表现,而且涉及主体层面的人的精神和思维活动。尽管在社会科学属性说内部,有学者指出“教育学是一门以人文学科为学科原点的社会科学”^①,强调了教育学的人文属性,但将其最终落脚于社会科学仍是值得质疑的。

其四,人文社会科学属性说。持有该观点的学者认为,教育学的研究对象是人类一切的教育现象,可分为宏观教育事业现象和微观教育活动现象,研究教育事业现象的属于社会科学,研究教育活动现象的属于人文科学,故而教育学是兼具社会科学与人文科学双重属性的人文社会科学,代表人物有王鉴^②等。人文社会科学属性说力图在客观与主观、必然与或然、描述与规范的张力中寻求平衡,以避免实证主义与人文主义的二元对立,为理解教育现象和问题提供了更具解释力的分析框架。然而,人文社会科学说对教育学学科属性的描述陷入了简单罗列的误区之中,未能把握人文科学与社会科学的根本冲突与深层矛盾,反而营造出教育学学科属性假象。同时,将教育现象划分为微观与宏观两个方面,并以此来指认教育学学科属性分别归属为人文科学与社会科学的观点,呈现出将完整的教育学学科属性人为肢解与割裂的倾向。事实上,人文社会科学说奉行的折中平衡主义路径未能超脱“二元论”的思维范式,本质上仍困囿于学科属性之争的藩篱。

其五,综合科学属性说。持有该观点的学者认为,教育学的属性是多重的,它无法完全归属到人文科学或社会科学之中,这种多维属性的出场意味着,将其归属到任一现有科学门类中都具有局限性,教育学应当是一门综合科学,代表人物有王洪才^③、王建华^④等。综合科学属性说从教育学具有多重属性的特点出发,尝试通过整合多种学说来反映教育学的学科属性,这在一定程度上跳出了严格科学分类标准的窠臼,具有一定的启发意义。但是,“理性行为都离不开分类”^⑤,分类意味着边界的形成和确立,含混不清的边界将使教育学的独立性和自主性遭受侵蚀和破坏。同时,“分类不仅仅是进行归类,而且还意味着依据特定的关系对这些类别加以安排”^⑥。然而,综合科学属性说在表明教育学具有多重属性的同时,却未指明多重属性之间的相互关系与作用机制,更无法对教育学学科属性进行具体的描述概括和清晰的边界划分,这无疑动摇了教育学独立存续的基本条件和依据。综合科学属性说用综合性、交叉性等模棱两可、边界不清的表述代替对教育学学科属性的探求,实际上陷入了互不协调、难以兼容的困境之中。

已有认识基本上是在“他者”属性的范畴里探讨教育学的学科属性。的确,学科未分化之时,各门学科大都聚焦于哲学,几乎都脱胎于哲学,教育学的各种属性说无论归属于自然科学,还是人文科学,抑或综合科学,都没有离开“他者”思维方式。就具体的教育科学的分支学科来讲,教育统计学、教育生理学、教育卫生学、教育神经学、教育史学、教育现象学等,是属于自然科学,还是人文科学呢?同时,从现实层面考察,教育学学科属性的争议也反映在国内外高等学校的学部制改革之中,世界一些知名高校对教育学的定位亦呈现出多元格局。具体而言,北京大学、厦门大学、浙江大学、牛津大学等将教育学院划归社会科学学部,中国人民大学将教育学院纳入管理学部,而

① 余小茅. 教育学:以人文学科为学科原点的社会科学 [J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2014 (6): 83.

② 王鉴,姜振军. 教育学属于人文社会科学 [J]. 教育研究, 2013 (4): 22-29.

③ 王洪才. 教育学:人文科学抑或社会科学:兼与张楚廷先生商榷 [J]. 教育研究, 2012 (4): 10-17.

④ 王建华. 教育指归 [M]. 福州:福建教育出版社, 2022: 199.

⑤ 道格拉斯. 洁净与危险 [M]. 黄剑波,柳博赞,卢忱,译. 北京:民族出版社, 2008: 9.

⑥ 涂尔干,莫斯. 原始分类 [M]. 汲喆,译. 北京:商务印书馆, 2012: 7.

剑桥大学、诺丁汉大学将教育学院纳入人文社会科学学部。这反映出教育学在现实的高等学校的组织架构中的归属与其在理论上的属性之争的高度一致性：归入社会科学学部意味着将其定位为社会科学，纳入人文社会科学学部则将其视为兼具社会科学与人文科学的双重属性的人文社会科学，划归到管理学部则体现出因教育学的跨学科特性而将其视为综合科学的倾向。值得注意的是，现实中鲜有将教育学院划归到人文学部的案例，这似乎表明，相较于文学、历史学等传统人文学科，教育学的人文属性相对较弱，并不具备显著的人文科学特征。同时，西南大学单独设立与人文学部、社会科学学部、艺术学部、工学部等组织层级相并列的教育科学学部，其下囊括了教育学部、心理学部、体育学院、教师教育学院等教学科研单位。这一组织架构又凸显出教育学的独立科学属性。那么，面对理论与现实的双重争议，教育学究竟属于哪一门科学？显然简单的归属难以对上述问题进行回应，因此需要重新认识和讨论。

二、教育学学科属性争议的根源剖析

当前，对教育学学科属性的探讨往往陷入“教育学应归属于哪一门科学”的语境陷阱之中，这种表述本身预设了教育学必须依附于某一门科学才能彰显其合法性，似乎教育学只是其“母系科学”的分支或派生学科，无形中将教育学置于附庸地位，使得对教育学学科属性的探讨缺失了自身的独立性。在对自我考究和追问缺失的前提下进行教育学学科属性的讨论，并将教育学归属到某一科学门类的行动，由此而获得的认识无疑是缘木求鱼。

（一）对教育本体存在的前提性认识不一致

已有的教育学学科属性的探讨往往缺乏对“教育”本体存在的前提性认识，其往往借用其他学科的立场、视角、方法和假设来审视与界定教育学的学科属性。在对“教育本身究竟是什么”的根本问题缺乏一致认识的基础上，来探讨教育学的学科归属，必然导致对教育学学科属性的认识结果不一致。已有的教育学学科属性的观点普遍将研究对象作为划定学科归属的尺度标准，认为教育学的研究对象既涉及经验事实，也无法避免谈及价值和意义问题，由此衍生出的社会科学、人文科学或综合科学的观点，在一定程度上指明了教育学的认识对象，为揭示教育本质问题奠定了基础。但事实上，已有观点反映的只是教育学学科属性的一个侧面，而非整体。教育本质问题是复杂的，当秉持简化论的立场窥探教育的本质问题时，便会察觉到基于片面知识体系的教育学对教育事实的解释处于低效乃至无效的境地。比如，当面对关涉价值性、文化性问题时，自然科学因其客观性与价值中立性，就会丧失对教育现实的完整解释力。因此，因教育学具备某一方面属性便将其机械归类为某一门科学的观点无疑是片面、局限的，这不仅带有非此即彼的简化论取向，而且存在将完整的教育学割裂的分化倾向。也就是说，对教育学学科属性的认识，不能因其具有某种科学属性就将其绝对化而归属到该科学门类之中。同样，由上述教育学具备的双重或多重属性得出的人文社会科学属性、综合科学属性的观点，也只是对简化论的糅合，往往有牵强附会和模糊不清的感觉。因此，把教育相关性对象作为教育学的研究对象，并据此得出教育学学科属性的认识是难以令人信服的。

（二）依附已有的教育知识建构

对教育认识发生的探究需要建立在对教育本体明晰的基础之上，对“教育本身究竟是什么”的解答为揭示认识发生机制提供了本体预设。然而，由于缺乏对教育本体的一致追问，导致对“教育认识是如何发生的”“教育知识是如何建构的”等问题的回答只能依附于“他者语境”，采用其他学科的本体论前提来对上述问题进行阐释，这致使本体性教育知识无从找寻落脚点，而相关性教育知识及其知识发生机制的探究占据了主导地位。具体而言，由于对教育学学科属性的讨论因教育本

体的遮蔽而迷失了方向,教育学的研究对象异化为非教育存在的相关性存在,那么对相关性存在的认识方法则无须另立,而只需要将现有的其他科学的认识方法移植到教育学领域,以试图通过经验描述或思辨演绎的套用与挪用,建构所谓的教育学知识体系。但实际上,通过此种认识路径所获取的知识仅为相关性教育知识,而非本体性教育知识,其本质是通过他者视域对教育现象的间接性认知。这种知识既无法触及教育本身,也难以形成完全有效的教育行动力,甚至有可能产生与现实相悖的教育认识。换言之,无论是自然科学的实证研究、社会科学的定量研究,还是人文科学的思辨研究,其实都是在不同的层面试图揭示教育本质,进而探究教育认识的发生机制,但这使不同研究范式和层面背后的教育学呈现出支离破碎的境况,缺乏对教育本质的整体性追问和对教育认识的溯源性回答。同时,采用其他科学的认识方法论对教育本质的探究得到的只是关于教育的知识,而非教育学的知识。因此,已有的教育学学科属性的观点将认识方法论视为界定教育学本质的依据,难以成为厘定教育学学科属性的尺度标准。

(三) 对教育本真价值的追求存有异议

已有的教育学学科属性的讨论将教育视为满足社会发展进步或个体生存成长等现实性需要的实体性存在,“教育之为教育”的缘由在于其具备社会或个体价值功能,这无疑异化与消解了教育本真的价值。“长期以来,人们以工具理性来认识教育,重视教育的功能性,忽视教育的本体性”^①,教育价值的工具化转向,导致其本体论意义在效用崇拜中发生“价值论坍塌”,即教育本真价值观被简化或异化为社会本位和个人本位等工具主义或效用主义价值观。这种为满足社会或个体生存的工具主义价值观,在很大程度上遮蔽了教育的本真价值,因其蕴含的价值导向及提供的价值功能本身并非教育性功能,而是相关性的价值功能,即教育本身的衍生功能。当社会或个体的价值需要被过度追求,教育本身的价值功能便处于晦暗不明之中。既然教育本体价值在效用价值观的主导下倾向于实用主义和效率主义,那么其行为选择必然将依附于他者需求而偏离正轨,迈向“发展经济或维护政治的理性,而非教育的理性”^②。也就是说,将效用价值观作为划定教育学学科属性的尺度,回答的并非教育本身的价值取向,而是与教育本身相关的目的。因此将价值取向作为判定教育学学科属性的尺度,陷入了外延性回答的窠臼,且丧失了内在性回答的根基,皆为对教育本体问题逃避式回答的结果。

三、教育学学科属性探讨要回到对教育本身的追问

一切个人或学派的思想理论,根本上必是对某一问题的答复或解答。^③对教育学学科属性的回答是以其根本问题的澄清为前提的,后续开展的任何讨论皆以该问题为根源。这个问题便是“教育本身究竟是什么”,其核心是对教育本体的内在追问,而非其他科学本体论的外在植入。“教育”本身的问题涉及教育存在、教育认识、教育价值等根基性问题,关涉教育学的研究对象、知识建构与价值立场,这是回答教育学学科属性的出发点。所以,要真正厘清教育学的学科属性,必须回归对教育本身的追问,在廓清与明晰“教育”的基础上,开展对教育学学科属性的探讨,方能拨开迷雾,探明本质。

(一) 教育存在:人的自我生成性存在

“追求事物的‘本质’‘本性’,就是追究事物的‘自己’,这是理性的内在性原则,即从事物自

^① 顾明远. 再论教育本质和教育价值观: 纪念改革开放 40 周年 [J]. 教育研究, 2018 (5): 5.

^② 钱焕琦. 教育伦理学 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2009: 137.

^③ 劳思光. 新编中国哲学史 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2015: 11.

身中为它的存在寻求根据。”^① 探究教育学的本质，即追究教育学的“自己”，就要从教育学自身中为其存在寻求依据，它只能由教育学自身发现，而不能依附于他者标准。教育学的自身，就是能够识别教育学之为教育学的稳定同一的属性，这种稳定同一性表现在，尽管教育学直面的现象和实践处于持续的变化之中，但教育学背后始终存在着自己永恒不变的一般本质。教育之为教育的根基在于“教育存在”的独特性，教育存在不同于任何自然存在、社会存在、文化存在、心理存在等现成存在，它并非本质先于存在的自然之物、社会之物，而是在存在论层面具有本体意义的独特形态——独属于人的、其意义在不断生成的人的存在。这种持续性的、非既定性的存在方式，使教育在保持面向未来的创造性张力的同时，成为人开展自我更新的根本方式。换言之，教育存在并非一种人的既定性、现成性存在，而是在物理性的自然存在、关系性的社会存在与意识性的精神存在之外的人类存在的第四维存在形态，即人的意义自我生成性存在。这种存在论否定了本质主义的预成论，又超越了外在决定论的生成观，是一种非预成性的、意义生成的存在论。科学的不同取决于其研究对象的差异，如果想建构一门科学，那么我们就必须首先确定它的对象（或客体）是什么，即认识的对象（或者认识的客体）是什么。^② 正如人的自然存在、社会存在、精神存在分别作为自然科学、社会科学、精神科学的研究对象一样，教育学的研究对象自然是教育存在。教育存在作为人的本质存在形态，观照着人类最本质和最根本的存在方式——意义生成与传递，其不断建构“人之为人”的本质规定性，持续开拓人之存在的可能性维度，而对这种可能性的坚守，正是教育学区别于其他学科的本体论承诺。

（二）教育认识：人与教育存在双向建构的知识生成

人类并不存在一个先于经验的先天知识或认知框架，也不存在一个业已形成的、完全依赖于感官经验的后天知识体系，人的认识是通过主体与客体之间的相互作用，即在人世间万物的持续不断地思考、探索和追问，以及世间万物对人的知识体系的诘问、质询和反思的双向活动中发生的。教育认识亦起因于主体与客体之间的相互作用，其发生过程同时既包含着主体又包含着客体。^③ 因此，教育认识的发生及其知识建构，必须从观察者的静态凝视转向存在者的双向建构。这种转向意味着，教育认识并非起因于人与自然存在、社会存在、精神存在等现成性存在的交互作用，而是起因于人与教育存在之间的交互作用，即“知识的存在相关性”^④，具有知识的存在决定与存在的反身建构双重意涵。一方面，这意味着教育认识的发生包含着人与教育存在，因为“自有人生，便有教育”^⑤，人同教育存在是密切关联的一体，教育存在的生成与人对自身的抽象把握和具体发展几近同步；另一方面，这也意味着教育认识的发生不只涵括人对教育存在的单向追问，也同样蕴含着教育存在对人的反向建构。那么，对于这种互动性、过程性的教育认识发生过程，主客二分的认识论范式是无法揭示与披露教育知识的建构机制的，因其将教育存在视为“静止的标靶”，忽视了知识建构中的主体反身性。正因教育认识发生的独特性，及其对主客二分认识论范式的摒弃，所以教育知识的建构方式必须基于教育存在的本体论意义，从人与教育存在的相互作用出发，揭示教育认识的发生机制。

① 吴国盛. 什么是科学 [M]. 广州：广东人民出版社，2016：47.

② 布雷钦卡. 教育目的、教育手段和教育成功：教育科学体系引论 [M]. 彭正梅，译. 上海：华东师范大学出版社，2008：1.

③ 皮亚杰. 发生认识论原理 [M]. 王宪钊，等译. 北京：商务印书馆，1981：21.

④ 曼海姆. 意识形态与乌托邦 [M]. 姚仁权，译. 北京：九州出版社，2007：547.

⑤ 任钟印. 杨贤江全集：第3卷. 郑州：河南教育出版社，1995：266.

（三）教育价值：意义生成的价值立场

从根本上说，教育学价值立场的基本结构为“是什么—应当是什么”，从“是什么”到“应当是什么”的理解和解释的过程正是从本体论到价值论对教育学学科属性的独特设定。从教育本体论出发，教育存在的生成性预设了“人通过教育成为人”的可能性，“只有当每一个人通过教育，从而实现自我潜能的发展与成长时，一个幸福的教育世界才是可能的”^①，于是，教育学价值判断的终极标准便在于教育是否促进人的生存可能性的展开。一方面，可能性意味着人的成长和发展是不确定的、动态变化的，为更好地规约这种生成性，教育学必须摒弃功利主义的效用价值观，避免工具理性对人的存在的遮蔽。因为，功利主义倡导的工具化、效率化、结果化本身是对教育存在生成性的背离与遮蔽，往往过于注重结果，却忽视了人的生存可能性的发生，这无疑是对教育学“是什么—应当是什么”的价值行动路线的摒弃。另一方面，教育学“是什么—应当是什么”的结构绝非静态的二元分化，而是充满张力的意义生成场域，这种意义生成的价值立场本质上是人的自我超越的永恒冲动在教育场域的具体化和显性化。因此，教育学必须回应对人的存在的超越性追求。这种超越性不仅体现在时间延展中的自我突破连续性，即教育学的价值立场既要随着当下直面的现实更迭找寻人的意义生成的实然存在样态，又要在传统与未来的意义交流中探寻人的意义生成的未来可能性，进而阐释其应然存在形态；而且表现在空间场域中的主体间的意义建构，即现实性相遇与对话是人与教育存在间的意义交流的基础和前提，意义生成必然意味着单向意义传递机制的破除与双向意义世界的建立，即教育价值是内在于主体间的，而非外在与人的意义建构活动。

四、教育学的学科属性就是教育学

通过对“教育”本身的追问，可以确证教育学并非任何科学的附庸，而是拥有自身独特的研究对象、知识体系和价值立场的学科领域。这意味着教育学真正需要的是找寻自我，以见我所见、思我所思、感我所感、行我所行。这是走出教育学学科属性之争的必由之路，也是对教育学合法性和独立性诉求的回应，亦是指明与彰显教育学本真形态的应然之举。

（一）走向教育的科学

走向教育的科学意味着教育学必须突破对其他科学的依附性思维，回到科学本真的原初状态来获证教育学的独立科学地位，即确立教育学就是教育学的观念^②，以建构教育学自主的科学观——教育科学观，这是教育科学合法性地位的前提性确证，也是教育学审视自我、回归自我的基础。教育科学观的确立以“科学”的澄明为前提，以“何为科学”的解答为基础。从本体论的角度看，科学本质上是“求知”，是对真知的不懈探索与追求，“任一事物对象的‘真正认识’即真科学，而且它们都包括了这科学统一体的科学全体、人类全部智慧”^③。同时，从认识论的角度看，“凡是确切的明晰的有系统的学术，都可以叫作科学”^④，即科学是系统化、结构化的知识体系。所以，由自然科学权威地位和研究方法的“普遍适用性”在世界观和方法论上的确立，“科学……被界定为对于超越时空、永远正确的普遍自然法则的追寻”^⑤，使科学本质陷入了被动异化的境地，使得人们对

① 李云星. 论教育学学科立场的基本结构 [J]. 教育学术月刊, 2012 (11): 25.

② 李政涛. 教育学的边界与教育科学的未来: 走向独特且独立的“教育科学” [J]. 教育研究, 2018 (4): 4-15.

③ 陆近春. 现代科学整体与科学学: 也谈真科学、科学究竟是什么 [J]. 科学学研究, 2004 (S1): 1.

④ 王星拱. 科学方法论 科学概论 [M]. 北京: 商务印书馆, 2011: 9.

⑤ 华勒斯坦, 等. 开放社会科学: 重建社会科学报告书 [M]. 刘锋, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1997: 4.

教育学科学性的审视往往停留在科学主义层次上。教育学一味追求经验科学化,从无意识模仿逐渐发展到主动依附经验科学范式,却逐渐忽视了科学的本有意涵,教育学最初遵循的科学观和科学精神逐渐被边缘化,即“教育学是一门科学”中的“科学”被规训为科学主义下的科学,而非原初意义上的科学。因此,回归科学的原点对教育学进行审视,可以发现,教育科学观蕴含的“科学”指的是对教育存在的思考和追问,及由此而形成的系统化、结构化的知识体系。由此,教育科学观所昭示的教育学的独特之处,证明和彰显出教育学有着其他科学无可替代的特质,它不需要在获得其他科学认可与接受的基础上来寻求科学地位,即教育学本身就是一门科学;也不需要依附于其他科学标准和尺度来获取独立地位,即教育学是一门独立科学。换言之,教育学的科学性不在于其自身是否广泛地被其他科学所认定,而在于其是否能够以自身特质为根基,找寻到自己的科学原点。唯有认识到这一点,方能使教育学以自我为尺度和标准,进而在科学范畴内占据一席之地。

(二) 走向自主的教育科学

首先,教育科学的自主性体现在“分化”与“综合”的辩证统一中。正如恩格斯所言,分化与综合必然是相互关联的,不应当牺牲一个而把另一个片面地捧到天上去,应当设法把每一个都用到该用的地方,但是只有认清它们是相互关联、相辅相成的,才能做到这一点。^① 面对教育科学庞大的传统学科与涌现的新兴交叉学科并存的复杂格局,构建系统的学科分类框架成为把握其内在逻辑的关键。我们首先应当清楚地认识到,教育科学同内部各学科之间的关系是科学门类与分支学科的关系。这一认知框架的建立,为解构教育科学的分化轨迹奠定了基础。在此基础上透视教育科学的分化境况,将“以对象为依据,将教育科学分为以教育理论为研究对象的学科和以教育活动为研究对象的学科,前者是在后者发展的基础上产生,是后者‘自我意识’产生的标志”作为教育科学分类框架^②,对当今涌现的分支学科进行分析。这种框架不仅把握了学科分化的内在动力,而且兼顾了体系建构的整合诉求,既能整合教育学原理、教育哲学等传统基础学科,又能有效容纳生态教育学、数字教育学等新兴分支学科,故而具有强大的生命力与包容性。

其次,教育科学同其他科学的关系并非对立或割裂,亦非孤立的堡垒且存在不可打破的边界,更非无根浮萍,而是呈现出“树状逻辑”,即教育科学总是处于立足自身根基同其他科学进行交汇、交流、交融、交叉的共振状态之中。这意味着教育科学并非保守排外、固执己见而闭门造车,也并非无原则地开放而沦为其他科学的“殖民地”,它是根植于自身立场,在保持自主性的前提下同其他科学开展跨界交流互动的。在跨学科研究导致学科间交流日益频繁的当下,秉持着这种立场既能保持教育科学的独立性和自主性,也能通过同其他科学的交流获取自身视野的延伸与问题域的扩展,从而拂去悬在头顶的“教育学消亡论”乌云,永葆教育科学的生命活力。

最后,教育科学的自主性还体现在一般化与本土化的辩证张力之中。世界各国根植于自身独特的历史传统、文化语境和社会现实,孕育出各具特色的本土教育学。与此同时,在本土教育学之上,始终存在着致力于超越特定文化边界、寻求普遍解释力的一般教育学。教育科学的自主性,正是在普遍性与特殊性、一般性与情境性之间的张力结构中得以彰显。在论及具有自主知识生产特质的中国教育学的发展中,有学者主张“中国教育学的科学构建交织着‘中国’与‘教育科学’双重语境,既要彰显中国立场、视角、价值和方法,为建设教育强国提供理论支撑,又要在教育学科学化的历史自觉中,推动具有世界意义的教育学知识体系的科学构建”^③。这种认识实际上就是教育学自主性

^① 恩格斯. 自然辩证法 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译. 北京:人民出版社,2018: 108.

^② 唐莹,瞿葆奎. 教育科学分类: 问题与框架 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1993(2): 1-14.

^③ 叶波. 教育学的边界与中国教育学的构建 [J]. 教育研究,2023(12): 12.

的体现,意味着在学科的一般化与本土化特性之间存在辩证张力。中国教育学的自主知识生产要体现“普遍性转化”与“特殊性升华”的辩证统一,构建具有世界意义的中国教育科学体系。

(三) 走向自立的教育科学

教育科学的自立性不在于标榜与“他者”的差异,而在于回归其自身。当教育学能坦然“我即标准”,当教育学者能够以教育逻辑而非他者逻辑进行自我建构时,独立的教育科学才真正诞生。

首先,作为科学本质力量的对象化呈现,研究对象不仅规训着教育科学的方法论形态与价值论向度,更在存在论意义上决定着教育科学的自我同一性。当研究对象获得自明性与排他性的双重验证时,教育科学的独立地位才能彰显。这种双重规定性显现出教育科学区别于其他科学的本质规定性——“教育性”,其作为教育科学的第一性,构成了教育科学体系的逻辑起点。已有的教育学学科属性的认识将教育学的研究对象视为“外在于我”的现成性存在,试图通过实证主义范式将其还原为可量化的客观存在,抑或通过人文主义范式将其还原为主观存在,实则遮蔽了教育存在的独特性与教育科学的“教育性”。教育存在作为人的本质存在形态,是无法还原为自然存在、社会存在或精神存在等现成性存在的,它是人的一种生命存在方式,也是人之为人的本质展开方式,因而只能通过自我生成,即人与教育存在的交互作用而被理解和掌握。

其次,教育科学所提供的知识能否为自身独立性、合法性地位提供坚实的基础,“不仅取决于它能否通过科学的研究方法等建立学术可靠性……还取决于它所提供的知识在内容上的独特性,以及逻辑上的恰当性”^①。以往的教育认识论将教育知识割裂为“理论先行”或“实践优先”,实则陷入了抽象理论与实践经验的主客二元对立。实际上,教育科学知识的内容独特性体现在它是一种“理论—实践”知识观,具有源于实践又超越实践的特殊知识品性,是理论品性与实践品性的合一。教育科学知识的逻辑恰当性表征为核心知识与外围知识之间具有明晰的论域。^②为此,需要对已有的教育科学知识进行辨别和清理,以厘清真正的教育科学知识,从而将混淆于教育科学领域的其他知识划归到应然所属的知识领域之中。唯有如此,方能体现教育科学知识的特质,从而避免其他知识领域对教育科学知识主体性和自主性的侵占和袭扰。

再次,教育科学方法论的建构需要以教育存在的本体论意义为逻辑起点,必须建立在对研究对象本质属性的准确把握上。教育存在是兼具生成性与意义性双重特质的意义生成性存在,不仅体现在客观事实层面,更蕴含于人与教育存在的意义网络之中。教育活动呈现出的内在规律性联系,并不像自然界的规律那样,具有不以人的意志为转换的特征,而是人及由人组成的社会的意识、意志、利益、实践在教育领域内复杂交互作用的产物和历史的呈现。^③因此,以教育存在为研究对象的教育科学无法单纯依靠和凭借程序式的确定性方法来定义其动态生成性与交互性,它的灵魂与精髓在于探求相对确定性而非绝对确定性。因此,教育科学方法论需要超越实证主义的确定性范式,转而采取“理解—解释”的研究范式,通过对话性介入和视域融合,达成对教育存在的动态理解及其意义脉络的完整诠释。这不仅契合了教育存在的动态生成性,也为把握教育实践的价值负载提供了方法论依据。

最后,教育科学的功能自立性表现为“描述—规范”的功能建构。描述性功能以价值中立为前提,强调通过实证方法对教育存在进行事实判断,以解释教育存在的客观样态,此为教育科学合法性地位的基石之一。在历史的起点上,教育从来没有游离于“人”之外去寻求其他的目的,也从来

① 项贤明. 教育学的逻辑: 探寻教育学的科学化发展路径 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2021: 111.

② 项贤明. 教育学知识及其辨治 [J]. 教育研究, 2021 (2): 51-54.

③ 叶澜. 教育概论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2006: 38.

没有一个外在的、超然的目的来支配教育，教育向来是以“人”为目的和指向的。教育科学自然无法脱离“人”来实现自身功能，也无法同“人的意义生成”相脱钩，这决定了其必然具有价值介入的规范性向度。描述性与规范性在教育科学的功能观上呈现出二元对立的倾向，并显化为“事实判断与价值判断”“实然与应然”的论争。^① 所以，教育科学应当将这种二元对立升华为“描述—规范”的功能双向建构，这并非对“实然”与“应然”边界的僭越，而是基于教育存在的本体论承诺——“使人成为人”的价值允诺。通过在描述性框架中植入规范性向度，并将规范性诉求转化为具体的行动逻辑，由此在“是”与“应然”之间架构理性之桥。

（责任编辑 李 哲）

Deconstruction and Construction of the Exploration of the Disciplinary Attribute of Pedagogy

He Xuexin, Liu Shenqiang

Abstract: The disciplinary attribute of pedagogy is the basic theoretical issue related to disciplinary characteristics and orientation and research paradigm, and it is also basic theoretical issue that needs to be explored by the independent knowledge production of Chinese pedagogy. Based on different standpoints, perspectives, methods and assumption, there are different opinions on the disciplinary attribute of pedagogy. The root of the problem lies in the fact that when relevant theory is formulated, there is inconsistent understanding of the premise of the existence of educational ontology, and it is dependent on existing educational knowledge construction. Meanwhile, the pursuit of the true value of education also has different meanings. The key to deconstructing and constructing the exploration of the attribute lies in returning to the inquiry of education itself and establishing theory from the self-generative existence of human beings, the knowledge generation of bidirectional construction between human beings and education, and the value position of meaning generation. Only in this way can we return to the true nature of pedagogy and move towards the autonomous and independent educational science based on education itself.

Key words: pedagogy; disciplinary attribute; educational ontology; educational science

^① 唐莹. 元教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2002: 416-459.