

教育学学科分类结构的考察与再构

● 李虎林

摘要:已有的教育学学科分类结构研究既有值得参考和借鉴之处,同时又具有一定的局限和问题。立足于教育学独立性和整体性发展的需要,可以依据教育学分支学科在学科立场和研究目的方面的分化及其有机联系,再构“两类多层次”的教育学学科分类结构。“两类”即在横向维度上依据学科立场将所有研究教育问题的学科分为遵循教育学学科立场的教育专门学科和建立在教育学学科立场与其他学科学科立场沟通基础上的交叉学科两大类;“多层次”即在纵向维度上依据教育学在研究目的上从应用基础研究到中间研究,再到具体应用研究的阶梯形递变特征,将教育专门学科和交叉学科分别分为若干个相互补充、相互促进的层次。

关键词:教育学;学科分类;学科结构;学科建设

本文提出的教育学学科分类结构,在已有的文献中亦称“教育科学的学科结构”、“教育科学体系”、“教育科学分类框架”、“教育学科体系的结构”、“教育学体系”等。历史的来看,“有关教育知识的学科经历了由一门‘教育学’到多门教育学科的发展过程。”^[1]换言之,今天的教育学或有关教育的学问已不再是一门学科,而是已发展为以教育现象为共同研究对象的一组学科或一个包含若干分支学科的学科群。有研究提出,截止上世纪末,“我国已形成近百门二级、三级分支学科构成的丰富多彩的庞大教育学科群。”^[2]正因如此,我们今天认识和建设教育学,就不能不对教育学的学科分类结构,即教育学的分支分科之间的类别划分以及它们之间相互联系、相互作用所形成的结合形式、组织方式加以认识和研究。其实,有关这一问题的研究已有超过百年的历史。相关研究最早可追溯到1887年德国学者莱因对当时已日渐纷杂的教育学的分类。^[3]之后几乎每一代教育学者都探讨过这一问题,尤其是从20世纪60年代开始,有关教育学学科分类结构的研究曾在相当长的一段时间内成为中外教育学研究的热点以及我国研究规划、课题立项的内容。然而,今天回头看,这些研究在为我们把握教育学学科分类结构提供参考和借鉴的同时,亦具有一定的局限和问题。正如有学者指出的那样,“现有的中外学者的分析,从分类学等角度来看,都有着这样或那样

的纰漏,存在着一些难以克服的缺失。”^[4]本研究拟在考察相关研究现状,分析其得失的基础上,立足于当代教育学发展的需要,构建“两类多层次”的教育学学科分类结构。

一、教育学学科分类结构研究的考察

总体来说,已有的教育学学科分类结构研究具有两个特点,一是在研究取向上,已有研究更多的反映了教育学的现状,而对教育学的未来发展趋势,尤其是对教育学发展中面临的问题缺乏足够的关注;二是从内容来看,已有研究多是基于知识、理论的分类型形成的学科结构,而较少涉及学科组织结构。具体来说,已有研究主要有以下一些类型。

(一)以研究对象为分类标准构建教育学学科分类结构

以研究对象为分类标准构建教育学学科分类结构是最为常见的一种研究类型,在这一类型下,由于不同研究者对教育学分支学科研究对象的理解不尽相同,因此,他们对教育学所做的分类也就有所不同。

法国教育学者米亚拉雷主编的《教育科学导论》一书提出,“复数的教育科学”是与“单数的教育科学”相对而言的。“单数的教育科学”是指对教育事实和情景进行的“科学的”或“实证的”研究;“复数的教育科学”则指“在历史、社会、经济、技术和政治背景下研究教育事实和教育情境的学科总和。”^[5]基于上述认识,

李虎林/西北师范大学教育学院副教授,教育学博士,主要从事教育基本理论研究

该书根据影响教育事实和教育情景的因素,将复数的教育科学分为四类:一是指向教育的历史和教育的现在目标与未来目标的学科;二是指向教育发展的社会条件的学科;三是指向心理学过程与问题的学科;四是指向目前的教育状况的学科。^[6]

与米亚拉雷等人在20世纪80年代所作的分类相比,我国学者毛祖桓教授在20世纪末对教育学科的分类更为细致,涵盖的学科也更为广泛。他认为,教育活动比较适合作为教育学科体系分类研究的“逻辑起点”。因此,他首先以教育活动为一级指标,将教育学科分为两类,即以教育实践活动为研究对象的学科和以教育科学活动为研究对象的学科。接着将以教育实践活动为研究对象的学科又进一步分为三类,即以微观教育实践活动为研究对象的学科、以中观教育实践活动为研究对象的学科和以宏观教育实践活动为研究对象的学科。此外,他提出,还有两类学科是以总体教育实践活动为研究对象的,其中一类是从时空序列去研究的,另一类是运用技术理论去研究的。毛祖桓教授设计的教育科学分类体系^[7]见表1。

表1 按教育活动的系统分类设计的教育科学体系

教育 活动	教育科学活动	以教育科学活动的总体为研究对象	元教育学 教育科学学 教育研究方法论		
		以教育科学活动中的形而上问题为研究对象	教育哲学 教育逻辑学 教育伦理学 教育美学		
	教育实践活动	从时空序列研究总体教育实践活动	教育史学 比较教育学 教育未来学 (含教育预测学、教育发展策略学)		
		运用技术理论研究总体教育实践活动	教育统计学、教育测量学、教育评价学、教育实验学、教育控制论、教育信息学、教育情报学、教育技术学		
		以宏观教育实践中的社会问题为研究对象	方面研究类	教育社会学(含家庭教育学)、教育经济学、教育政治学、教育法学、教育人类学、教育人口学、教育生态学、教育文化学	
			综合设计类	教育规划学、教育结构学、教育管理学的、教育行政学	
		以中观教育实践活动为研究对象	各级学校教育	学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学	
			各类学校教育	成人教育学、民族教育学、军事教育学、职业技术教育学、特殊教育学	
	学校教育中的活动类型		学习论、教学法、教学论、课程论、德育论、学校管理学、教育(学校)卫生学		
	以微观教育实践中人的生理、心理活动为研究对象	(以研究小团体的活动为对象的)教育社会心理学 教学心理学 教育生物学 教育生理学			

此外,陶本一教授认为,教育学的研究对象不仅有教育现象和教育学自身,而且还有与之相关的其他现象。据此,该研究将教育学学科划分为三个系列。一是基于性学科系列,即以相对“纯”的教育现象为对象的那些学科;二是边缘性学科系列,即以教育现象的某个侧面(同时也是其他相关现象的一个领域)为对象的那些学科;三是教育科学学系列,即以教育理论自身为对象的学科。^[8]

以研究对象为分类标准构建教育学学科分类结构的最大特点是根据教育活动或教育现象的特征或层次将教育学的分支学科划分为不同的类别,因而在一定程度上能够反映出教育学学科结构与教育活动之间的对应关系。但是,由于教育活动的总体与部分之间,宏观、中观、微观不同层次之间存在包含关系,加之20世纪人类知识融合时期的到来,交叉学科的大量出现,教育学科之间在对象、问题上出现了越来越多的重叠,“对象、问题、方法等的学科‘私有化’已经是往事不再。”^[9]由于许多教育学科同时指向同一个对象,因而以研究对象为标准对教育学科所作的分类就难免具有一定的相对性。于此同时,由于研究对象更多的表示的是教育学分支学科之间的差异。因此,依据这一差异性特征所构建的教育学学科分类结构虽然能够在一定的程度上体现出教育学分支学科之间的分化,但却难以对教育学分支学科之间的有机联系以及相互作用的方式加以充分的反映。

(二)依据研究对象、运用其他学科的方式和研究对象的性质连续分类构建教育科学分类框架

鉴于根据研究对象,在很多情况下已难以分类,瞿葆奎教授和唐莹教授提出依次以研究对象、运用其他学科的方式和研究对象的性质为标准对教育科学进行连续分类。第一层次依据研究对象将教育学科分为以教育活动为研究对象的学科和以教育理论为研究对象的学科两大类;第二层次以运用其他学科的方式为标准,将以教育活动为研究对象的学科分为三个亚类,即把被运用学科作为分析框架的学科、采用被运用学科方法的学科和综合运用各门学科解决教育实际行动问题的学科;第三层次以研究对象的性质为标准将上述三类学科又进一步分为不同的学科群。该研究根据上述分类绘制的教育科学分类框架表^[10]见表2。

上述分类尽管依次运用了“研究对象”、“运用其他学科的方式”和“研究对象的性质”等分类标准,但“运用其他学科的方式”这一标准在整个分类中具有承上启下的关键性意义。运用这一标准对教育科学所进行的划分尽管最大限度的反映了教育科学或教育

表2 教育科学分类框架表

以教育活动为研究对象;以不同方式运用其他学科	把被运用学科作为分析框架	分析教育中的形而上问题	教育哲学 教育伦理学	教育逻辑学 教育美学
		分析教育中的社会现象	教育社会学 教育政治学 教育人类学 教育生态学	教育经济学 教育法学 教育人口学 教育文化学
		分析教育中个体的“人”	教育生物学 教育心理学	教育生理学
	采用被运用学科的方法	运用方法直接分析教育活动	教育史学 教育未来学	比较教育学
		研究者如何运用方法分析教育活动	教育统计学 教育评价学 教育信息学	教育测量学 教育实验学
	综合运用各门学科,解决教育的实际行动问题	分析与其他领域共有的实际问题	教育卫生学 (管理)学 教育规划学	教育行政(管理)学 教育技术学
分析教育领域独有的实际问题		课程论	教学论	
以教育理论为研究对象		元教育学	教育学史	

学与其他学科的联系,充分的体现出了教育学的开放性以及研究基础的广泛性。但是,这种分类方式在体现教育学开放性的同时,对其独立性和自主性却体现不够。此外,上述分类框架还存在包含学科不全的问题,例如教育学分支学科中研究各级学校教育的学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学和研究各类型学校教育的特殊教育学、成人教育学、职业技术教育学等均未在上述分类框架中出现。

(三)参照现代科学体系构建教育学学科分类结构

参照现代科学体系的门类或层次结构构建教育学学科分类结构也是一种值得关注的研究类型。

王伟廉教授在《教育科学学初探——教育科学的反思》一书中提出,基础研究、应用研究和开发研究“在科学研究中可以看作是从理论到实践的三个环节。这三个环节反映在自然科学中就是科学的门类结构,分别称作基础科学、技术科学和应用科学。”^[11]以此为参照,该研究将教育科学分为基础科学、技术科学和应用科学三个门类。

其中教育的基础科学只有一个名称,即教育学。该研究认为,教育学本身应该是一种理论体系,其来源有两个部分:一部分是由一些交叉学科的理论精炼而来,另一部分则是直接从教育实践全过程中总结出来的。这些交叉学科如:教育社会学、教育人类学、教育生态学、教育哲学等。教育的基础科学主要为教育活动提供规律性的理论基础,主要任务是为教育活动提供总的方向。它与教育实践的关系比较间接。

应用科学以基础科学为指导,研究各层次、各类型的教育活动方式和规律,并运用技术科学的成果直接解决教育实践中的各种问题,同时为基础科学增添

新的内容。应用科学包含各层次应用学科(包括学前教育学、成人教育学、高等教育学等)和各类型应用学科(包括教育视导学、教育管理学的工程教育学、医学教育学、教育政策学、教育法学等)两部分。

技术科学是基础科学和应用科学之间的中介或桥梁。它在确立了教育活动方向之后,为教育实践提供一般性的技术指导,并为教育的实施提供方法,使教育活动得以开展。技术科学具体包含方法学科(包括教育工程学、教育技术学、教育方法学、教育评价学等)和工具学科(包括教育统计学、教育测量学等)两部分。^[12]

与上述研究不尽相同,胡德海教授在《教育学原理》一书中指出鉴于科学研究中基础理论研究与实际应用研究之间相隔太远,难以使理论起直接的指导作用,近年来不少科学家主张在宏观的基础理论研究和微观的应用研究之间增加一个中观研究。这就是说,科学体系应该由宏观、中观、微观或由基础理论、中间研究和应用研究这三个相互补充和相互促进的不同层次所组成。与科学体系相照应,该研究将教育学分为宏观、中观、微观三个不同层次。

宏观层次的教育学亦即理论教育学,包括教育学原理、教育基本理论、教育哲学、教育史学等。

中观层次的教育学,又分为部门教育学、边缘教育学及研究教育活动与过程的学科。其中部门教育学包括高等教育学、中等教育学、初等教育学、幼儿教育学、特殊教育学;边缘教育学包括教育心理学、教育社会学、教育学等;研究教育活动与过程的学科包括教学论、学习论、课程论等。

微观层次的教育学亦即应用教育学,具体包括教育管理学、教育统计学、教育工艺学、教育卫生学、教育评价学、教育测量学、教育建筑学等,还包括各种专业教育学,如音乐教育学、语文教育学、美术教育学、历史教育学、数学教育学等。^[13]

由于现代科学技术体系的门类或层次结构实际上是按照现代科学从基础研究到应用研究的序列对科学内部结构或层次的划分,因此,参照现代科学技术体系对教育学的划分其实也可被看作是以研究目的或理论性质为标准的划分。由于科学技术体系的三个层次之间存在相互补充、相互促进的关系,因此,参照科学技术体系或以研究目的为分类标准构建教育学的学科分类结构除了能够在一定程度上反映出教育学作为整体从基础研究到应用研究的层次外,还能够比较好的体现出这些层次之间相互联系、相互作用的方式。

但是,该类研究也存在一些需要指出的问题。第

一,在王伟廉教授的研究中未包括教学论、课程论、德育学等重要的教育学分支学科,存在学科结构不完整的问题。第二,将上述两种研究相对照,不难发现,在确定某门具体的教育学分支学科归入哪一个层次的时候仍然是有困难的,比如教育社会学等学科在王伟廉教授的研究中归入教育的基础科学层次,而在胡德海教授的研究中则归入中观层次的边缘教育学;教育评价学、教育统计学、教育测量学在王伟廉教授的研究中归入介于基础与应用之间的技术科学层次;而在胡德海教授的研究中则归入微观层次的应用教育学。

第三,教育学作为教育实践的理论形式,从实践中来到实践中去是其显著特征,教育学的这一实践特性决定了其在纵向结构上并不由基础科学、技术科学和应用科学所构成。现在一般认为,现代科学技术体系的纵向结构包括基础科学、技术科学和工程科学或工程技术三个层次。其中,基础科学的研究侧重于认识物质运动的机理,以说明外界物体是什么为主要任务;技术科学的研究目的主要在于以应用为导向,以基础科学知识为基础,研究和解决某类工程技术中带有普遍性的问题,以为某类工程技术提供理论依据;工程技术的研究则侧重于将基础科学和技术科学的知识应用于工程实践,并在具体的实践过程中总结经验,创造新技术、新方法,使科学技术迅速转化为社会生产力。就三者的关系而言,基础科学和技术科学都是工程技术的基础,因而,相对于工程技术而言,基础科学和技术科学都属于基础研究,基础性是二者共同的特征。与此同时,基础科学和技术科学之间又存在一定的差别。首先,技术科学具有应用价值,而基础科学未必有应用价值。关于这一点,沈珠江院士指出:“基础科学中的许多内容是人们为了满足好奇心而积累起来的,有的可能永远不会有实用价值,有的则是当前还看不到有实用价值。剩下来有用的基础知识构成了技术原理,这就是技术科学。所以技术科学可以定义为基础科学中有应用价值的知识体系。”^[14]其次,技术科学的研究不能脱离应用对象。“技术科学工作者必须对应用对象有深刻的了解。技术科学研究的课题应来源于应用方面的近期和长远需要,其研究成果又必须体现在应用上。从应用中来又回到应用中去,这是技术科学另一个基本的特点。”^[15]从以上我们对现代科学技术体系中基础科学、技术科学和工程技术的了解可以看出,教育学作为一个以教育这一人为的社会实践活动为研究和应用对象的学科群,其基础研究并不符合现代科学技术体系中基础科学的特征,而更符合技术科学的特征。首先,从研究目的上来说,与技术科学相类似,教育学的基础研究侧重于以应用为

导向,研究和解决教育教育实践中带有普遍性的问题。其次,从与应用对象的关系而言,与技术科学相一致,教育学的基础研究也不能脱离其应用对象,其研究领域变化往往与教育实践的需求与进展直接相关。教育学的基础研究者也必须对应用对象,即教育实践有深刻的了解,从教育实践中来到教育实践中去亦是教育学基础研究的一个基本特征。再次,从研究基础上来说,教育学的研究基础除了教育实践外,亦需要以哲学、心理学、社会学等更为基础的学科的理论为研究基础。最后,从理论性质上来讲,与技术科学相似,教育学的基础研究成果亦属于有应用价值的基础知识体系,而其应用价值恰体现为教育实践提供基本的理论依据。基于上述分析,可以看出,教育学的基础研究更多的属于技术科学,即应用导向的基础研究,而非基础科学。进一步来说,教育学作为一个具有很强实践性的学科群,在纵向结构上并不由基础科学、技术科学和应用科学所构成。

二、“两类多层次”教育学学科分类结构的构建

(一)构建教育学学科分类结构的立足点与依据

从不同的目的出发,根据不同的标准,教育学可以建立不同的学科分类结构。本研究构建教育学学科分类结构的立足点和依据如下。

首先,教育学的独立性与开放性问题是一直以来制约教育学发展的一个重要问题。所谓教育学的独立性与开放性问题,即一方面教育学的发展需要吸收其他学科的资源,对其他学科保持开放,另一方面教育学又需要维护自身的独立性,在保持开放的同时不使自身成为其他学科理论与方法的简单运用或被其他学科所“占领”。结合当前教育学界对这一问题的研究,笔者以为,维护教育学独立性的关键在于确立自身的学科立场。所谓学科立场,即“特定‘科学共同体’所捍卫的学术信念,是开展研究的理论基础和方法论规范”。^[16]教育学的学科立场一方面来自于教育的内在逻辑与特征,另一方面来自于教育学术的传统,具体体现为成人立场、生命立场、实践立场等。

在当前教育学已成为一个学科群的背景下,教育学确立自身的学科立场可分为两种情况,一是由传统教育学转换、分化和拓展而来的教育学分支学科如教育学原理、教学论、课程论、学前教育学、高等教育学等需要自觉的维护教育学的学科立场。二是与其他学科具有交叉关系的分支学科如教育哲学、教育伦理学、教育社会学、教育人类学、教育心理学等需要以教育学立场与其他学科立场的沟通与对话为基础,实现教育理论、方法与其他学科理论、方法的相互交叉、相互渗透、相互融合,进而形成不同于原有理论、方法的

新理论、新方法。其实,交叉学科就其本意而言,是指“介于两门或多门学科之间的”^[17]科学或学科,即与“单一科学相对应的综合性科学,两门以上的科学相互结合、彼此渗透的交叉,不仅分别存在于自然科学和社会科学各自的内部,而且还大量发生在自然科学和社会科学之间。”^[18]依此而言,只有基于教育学学科立场与其他学科立场的沟通与对话,教育理论与其他学科理论之间相互结合、彼此渗透形成的学科才是名副其实的交叉学科。正是在这一意义上,交叉学科不同于边缘学科,其原因在于,“‘边缘’只能代表元学科或单一学科的前沿阵地,或是指单一学科之间的接壤处,它本身并不包含二者或二者以上学科间相互交叉、彼此渗透的特性与趋势。”^[19]

基于上述认识,本研究拟将学科立场作为构建教育学学科分类结构的一个重要依据和维度,只是在这一维度上不是根据教育学学科立场的有无将教育学的分支学科截然分为遵循教育学立场的学科和遵循其他学科立场的学科两类,而是首先将遵循教育学学科立场的学科归为一类,称为教育专门学科,然后将基于教育学学科立场与其他学科的学科立场的沟通、教育理论、方法与其他学科理论、方法的相互渗透、相互融合而形成的学科归为另一类,称为交叉学科。

其次,除了上述教育学的独立性与开放性问题外,教育学发展中面临的另一个重要问题是教育学分支学科之间的分与合问题。

应该说,19世纪末20世纪初以来新兴教育学科、交叉学科的出现是人类教育认识发展的表现。这些学科从不同层面和不同角度对教育的研究极大的促进了人类教育认识的专门化和深入性。但是,“由单数形式的教育科学向复数形式的教育科学过渡,这一动态变化过程本身也有诸多令人担忧之处。这就是说,它由单一型、具有凝聚力和确定性的教育科学逐渐变成了扩散型的、彼此有分歧的、不确定的教育科学”,^[20]由此而来的一个问题是教育科学或教育学的“不同分支学科之间往往是过于强调独立,忽视相互支撑;过于强调独特,忽视相互关联;过于强调独自,忽视相互协作。”^[21]其结果是:不仅教育学作为一个学科群或学术共同体的内在统一性面临被割裂的危险,有关教育的知识亦面临被割裂的危险。

因此,为了在保持各个教育学分支学科相对独立性的同时促进不同层次、不同类型分支学科之间的联系与协作,我们在构建教育学的学科分类结构时,除了要分析教育学分支学科之间的区别或差异外,更需要充分的揭示和体现教育学分支学科之间的联系以及它们之间相互作用、相互影响的方式。从前文我们

对相关研究的分析可知,参照现代科学技术体系或依据研究目的构建教育学的学科分类结构除了能够在一定程度上反映出教育学作为整体从基础研究到应用研究的不同层次外,还能够比较好的体现出这些层次之间相互补充、相互促进的关系。但是,由于教育学的基础研究并不符合现代科学技术体系中基础科学的特征,而更符合技术科学或应用基础研究的特征,因此教育学在纵向结构上并不由基础科学、技术科学和工程技术构成。那么,这是否意味着教育学只包括应用基础研究和具体应用研究两个层次呢?笔者以为,由于教育实践的广泛性和多样性,教育学的应用基础研究往往难以直接指导具体应用研究,因此,有必要在应用基础研究和具体应用研究之间建立一个起过度作用的中间研究层次,这一层次的研究目的在于以应用基础研究的理论为基础,研究和解决一个较大的特定教育领域中的一般性问题,以为该教育领域中的应用研究提供直接的依据。由于该层次的研究是以应用基础研究的理论为基础的,因此,相对于应用基础研究,它属于应用研究,同时,由于它是特定教育领域中具体应用研究的直接依据,因而相对于该教育领域中的应用研究而言,它又是基础研究。换言之,中间研究是介于应用基础研究和具有应用研究之间,并兼有二者特征的研究层次。综上所述,可以认为,教育学作为一个整体,在纵向结构上包括了应用基础研究、中间研究和具体应用研究三层次。就三者的关系而言,应用基础研究是中间研究的基础,中间研究又是具体应用研究的基础,具体应用研究则是对前二者的应用,并在具体的实践过程中总结经验,创造新规范、新技术、新方法,从而使教育理论有效的服务于教育实践。但是,需要指出的是,教育学的上述三个层次并无严格意义上的边界,不同学科根据其研究目的或理论性质的主要方面难以绝对地归入某个固定的层次。因此,本研究一方面拟将教育学在研究目的上从应用基础研究到中间研究,再到具体应用研究的阶梯形递变特征作为构建教育学学科分类结构的另一个重要依据和维度,另一方面又只在这一维度上对教育学的不同层次学科进行趋向性的标示。

(二)“两类多层次”教育学学科结构的构建

立足于教育学独立性和整体性发展的需要,我们可以依据教育学分支学科在学科立场和研究目的方面的分化及其有机联系,构建“两类多层次”的教育学学科分类结构。

首先,依据学科立场,将所有研究教育问题的学科分为两大类,一类是遵循教育学学科立场的教育专门学科,另一类是建立在教育学学科立场与其他学科

的学科立场沟通基础上的交叉学科。

其次,依据教育学在研究目的上从应用基础研究到中间研究,再到具体应用研究的阶梯形递变特征,将教育专门学科分为以下六个层次:一是研究教育中总体性、一般性问题的教育学原理或教育原理;二是研究不同时间和不同地域教育的问题及其相互关系的教育史学(包括中国教育史、外国教育史等)、比较教育学、教育未来学;三是研究不同空间教育问题的家庭教育学、社会教育学、学校教育学;四是研究各级学校教育问题的学前教育学、小学教育学、中学教育学、高等教育学;五是研究各类学校教育问题的成人教育学、职业技术教育学、特殊教育学、民族教育学、军事教育学等。六是研究教育活动与过程问题的德育学、心理健康教育学、教学论、学习论、课程论、教师论、学生论、班级教育学、学科(专业)教育学等。

与此同时,仍然依据教育学在研究目的上从应用基础研究到中间研究,再到具体应用研究的阶梯形递变特征,将交叉学科分为以下五个层次:一是教育学与哲学交叉形成的教育哲学、教育逻辑学、教育伦理学、教育美学;二是与社会学科交叉形成的教育社会学、教育经济学、教育政治学、教育法学、教育文化学、教育人类学、教育人口学等;三是与生理学、心理学等研究人身心的学科交叉形成的教育生理学、教育心理学等;四是与信息科学、系统科学、数学、统计学等工具、方法性学科交叉形成的教育系统论、教育信息学、教育测量学、教育统计学等;五是与应用学科交叉形成的少儿与学校卫生学、教育行政学、教育管理学的等。

除学科立场外,教育专门学科与交叉学科区分的另一依据是教育专门学科易于与教育实践对接,交叉学科则更多的属于知识、理论方面的分类。就二者的联系而言,一方面,交叉学科的发展需要基于教育学学科立场与其他学科学科立场的沟通,在借鉴其他学科理论与方法的同时,还需要吸收教育专门学科的理论与方法,如教育人类学的研究就不能完全遵循人类学的学科立场与学科范式,而是需要通过人类学学科立场与教育学学科立场的对话,实现人类学理论、方法与教育学原理、教学论、教师论等学科理论、方法的相互结合、彼此渗透,进而形成既不同于人类学,也不同于教育专门学科的新理论、新方法。另一方面,教育专门学科的发展需要立足于教育学学科立场,吸收并整合交叉学科的理论与方法,如高等教育学的研究就需要吸收并整合交叉学科中有关高等教育的研究成果。正如有学者指出的那样,“对于作为一门学科的高等教育学来说,其学科知识理论不能是来自其他学科理论的大杂烩和拼盘,而应是多学科的理论知识整合

的产物。这就需要基于高等教育学的学科立场,对不同学科高等教育研究成果进行整合研究,实现不同学科研究成果与高等教育学的对话与交流,并最终纳入高等教育学学科知识理论框架,对之进行高等教育学学科化建构。”^[22]

此外,在教育学科中还有一类学科是以教育学和教育研究自身问题为研究对象的学科,包括元教育学、教育科学学、教育学史、教育研究方法论、教育研究方法等,这一类学科虽然与教育实践的关系比较间接,但是,它们在促进教育学自身的建设与发展,推动教育学学科功能的全面实现方面却具有十分重要的意义。

参考文献:

- [1][10]瞿葆奎,唐莹.教育科学分类:问题与框架——《教育科学分支学科丛书》代序[C].吴康宁,教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1998.5.18.
- [2]金林祥.20世纪中国教育学科的发展与反思[M].上海:上海教育出版社,2000.280.
- [3]郑金洲,瞿葆奎.中国教育百年[M].北京:教育科学出版社,2002.38-40.
- [4]郑金洲.教育通论[M].上海:华东师范大学出版社,2000.385.
- [5][6][法]G·米亚拉雷等.教育科学导论[M].思穗,马兰译.北京:教育科学出版社,1991.2.102.
- [7]毛祖桓.教育学科体系的结构研究[M].北京:中央民族大学出版社,1999.67-78.
- [8]陶本一.学科教育学[M].北京:人民教育出版社,2002.11-14.
- [9]吴黛舒.论“教育学”的学科立场——探索“教育学”学科独立性问题另一个思路[J].华东师范大学学报(教育科学版),2004,(3):13-18.
- [11][12]张诗亚,王伟廉.教育科学初探——教育科学的反思[M].成都:四川教育出版社,1990.186.200-203.
- [13]胡德海.教育学原理[M].兰州:甘肃教育出版社,1998.33-45.
- [14]沈珠江.论科学、技术与工程之间的关系[J].科学技术与辩证法,2006,(3):21-25.
- [15]郑哲敏.关于技术科学与技术科学思想的几点思考[J].中国科学院院刊,2001,(2):132-133.
- [16]满忠坤.教育研究学科立场的缺失与重构[J].教育发展研究,2013,(3):56-61.
- [17][19]炎冰,宋子良.“交叉学科”概念新解[J].科学技术与辩证法,1996,(4):51-54.
- [18]乌家培.交叉科学发展的原因和途径[A].迎接交叉科学的时代[C].北京:光明日报出版社,1986.37.
- [20]瞿葆奎,范国睿.当代西方教育学的探索与发展[J].教育研究,1998,(4):6-17.
- [21]程天君,吴康宁.当前教育学研究的三个悖论[J].教育研究,2006,(8):20-24.
- [22]张应强.高等教育学的学科范式冲突与超越之路——兼谈高等教育学的再学科化问题[J].教育研究,2014,(12):13-23.

(责任编辑:曾庆伟)