

# 知识与学科

## ——兼论教育学学科地位

■匡维

**摘要** 学科产生伴随着知识分化,学科地位的高低又与知识分层密不可分,故知识与学科之间存在着唇齿相依的关系。从知识的角度来看,一种知识能不能成为一门学科,涉及到该科知识有没有分化并在大学得以建制,而一门学科的地位如何,涉及到该种知识的权力大小问题。从教育学知识及其学科权力的形成来看,教育学要真正突显其学科价值,就应以开放的态度迎接各学科知识的融合,积极投身于大学科系统之中,为社会发展贡献自己的力量。探讨教育学的形成以及教育学学科地位的形成,相较于就教育学谈教育学学科地位来说,更能说明教育学的学科地位及其未来发展趋势。

**关键词** 知识 学科 教育学 学科地位

中图分类号: G40-011

文献标识码: A

文章编号: 1004-633X(2012)01-0003-04

伴随着人类文明不断演进的是知识的积累与丰富,如果知识的出现具有偶然性,那么,学科的产生则具有一定的必然性。学科的产生伴随着知识权力的分配,即知识的分层。事实上,知识一旦成为学科,就会采取诸种方式固化其学科地位,反过来看,知识的箱格化也巩固了学科地位。那么,在诸多学科中,教育学到底算不算一门学科?这个问题直接关系到教育学到底有没有自己的知识。如果教育学有专门的知识,那么,这种知识在知识分层中所占地位如何,则直接反应教育学的学科地位,反之,则毫无学科地位可谈。本文将以知识视角为立足点,从知识分化与学科产生、知识权力与学科两个方面分析教育学的产生与发展,从而探讨教育学是不是一门学科,如果作为一门学科,其地位又是如何。

### 一、知识分化与学科产生

众所周知,中世纪的大学只有四个学科,分别为文学、法学、神学与医学。事实上,那个时候的学科地位就有所差别——神学和哲学的地位高于文学与法学,而哲学又是神学的婢女。随着知识的进一步划分,自然科学诞生了,神学和哲学开始与自然科学产生隔阂。“神学和哲学一直宣称它们能够确知两件事情:什么是真和什么是善。经验论认为自己没有办法识别善,只能识别什么是真。科学家却对处理这一问题很有信心。他们只是说,科学家只要识别什么是真,而将对善的探求留给哲学家(和神学家)。科学家为了保护自己,故意稍带轻蔑地这样说。他们还宣称,知道什么是真比知道什么是善更重要。甚至有人宣称根本不可能知道什么是善,只可能知道什么是真。将真和善截然分开这种做

法是‘两种文化’的基本逻辑。哲学(或广而言之,人文学科)只负责研究善(和美),而科学则强调自己只研究真。”<sup>[1]</sup>

知识分化加快了学科产生的速度,在“两种知识”与“两种文化”的影响下,自然科学与人文学科之间日益泾渭分明。之后,在两种文化的夹缝中,诞生了社会科学,这在华勒斯坦的《开放社会科学——重建社会科学报告书》的第一章中有详细介绍。在社会科学领域里,率先取得自律的制度化形态的学科实际上是历史学<sup>[2]</sup>。其次是法理学和国际法、政治经济学、统计学以及财政学<sup>[2]</sup>。只是到了19世纪,才开始出现了一个叫做经济学的学科,它有时被放在法学院里,但经常都被放在哲学院(有时是以前的哲学院)里。由于19世纪占据主导地位的是自由经济理论,因此,到了19世纪下半叶,“政治经济学”这个术语终于消失了,取而代之的是“经济学”一词<sup>[2]</sup>。随之创建的学科是社会学,然而社会学脱胎于一个叫做国家学的学科领域,国家学在19世纪下半叶发展得很兴旺,然而最终却由于外部的进攻和内部的怯懦而败下阵来<sup>[2]</sup>。最后出现的是政治学,究其原因,一方面在于“大学的法学院拒绝它们在这个领域里的垄断权”,另一方面在于“国家和市场是按照而且也应该是按照各自不同的逻辑来运行”<sup>[2]</sup>。在华勒斯坦看来,历史学、经济学、社会学和政治学构成了社会科学的四重奏,继后,人类学成为一个新的学科领域。

学科产生后,知识在大学内被一系列制度安排所固化。社会学家费孝通就将一门学科的建制分为五个部分,一是学会,这是群众性的组织,不仅包括专业人员,还要包括支持这门学科的人员;二是专业研究机构,它应在这门学科中起带头、协调、交流的

作用;三是各大学的学系,这是培养这门学科人才的场所,为了实现教学与研究的结合,不仅要在大学建立专业和学系,而且要设立与之相联系的研究机构;四是图书资料中心,为教学研究工作服务,收集、储藏、流通学科的研究成果、有关的书籍、报刊及其他资料;五是学科的专门出版机构,包括专业刊物、丛书、教材和通俗读物<sup>[3]</sup>。

## 二、知识权力与学科分层

如果说最初的知识还处于一种混沌状态,那么,分化之后,知识以学科建制的形式在大学获得合法身份,并且学科与学科之间的地位并不是旗鼓相当,知识分化之后产生了知识分层,具体表现为“获得权力的方式和使某些支配性规范合法化的机会与过程之间的辩证关系,而且,说明通过这个过程,某些群体可以利用这些规范的有效性维护自己的权力,并控制他人”<sup>[4]</sup>。福柯则认为,权力制造知识,正如他在《规训与惩罚》里所言:“我们应该承认,权力制造知识(而且,不仅仅是因为知识为权力服务,权力才鼓励知识,也不仅仅是因为知识有用,权力才使用知识),权力和知识是直接相互连带的,不相应地建构一种知识领域就不可能有权力关系,不同时预设和建构权力关系就不会有任何知识。”<sup>[5]</sup>

知识与权力的联姻产生了地位不同的学科。地位高的学科掌握着学科系统的话语权,地位低的学科要想获得合法的身份,不得不遵从地位高的学科所制定的学科规则,最有力的证明莫过于范式概念的提出。范式概念的提出者库恩本身就是一位科学哲学家,他提出该概念的前提假设在于——人文与社会学科对学科基本问题并没有达成共识,他在他的《科学革命的结构》中谈道:“尤其令我震惊的是,社会科学家关于正当的科学问题与方法的本质,在看法上具有明显的差异。我的历史知识和学识使我怀疑,自然科学家们是否比他们的社会科学同事们对这些问题的解答更坚实或更持久。然而,不知怎的,天文学、物理学、化学或生物学的实践者对其中的基本问题通常并没有展开争论,而今日在心理学家或社会学家中间对这些基本问题的争论则似乎已习以为常了。力图找出这种差异的来源,使我认识到此后我称之为‘范式’(Paradigm)的东西在科学研究中所起的作用。”<sup>[6]</sup>在库恩的概念假设下,范式的概念被界定为“那些公认的科学成就,它们在一段时间里为实践共同体提供典型的问题和解答”<sup>[6]</sup>。范式概念产生之后,每一个新兴学科产生的时候,都要参照范式概念进行建制,否则,就无法登上学科大雅之堂,这尤其体现在社会学科的建制上。

尽管教育学何时成为一门学科一直是一个饱受争议的问题,但作为一门社会学科,教育学的成熟可能介于19世纪下半叶到20世纪初,并且建立之初就努力使自己更具有科学性,因为“一旦教育作为一门科学在大学建立,它就开始一个新的转向,即转向‘科学’”<sup>[7]</sup>。

## 三、教育学学科地位

综上所述,一种知识能不能成为一门学科涉及到该种知识有没有分化并在大学得以建制的问题,而一门学科的地位如何则涉及到该种知识的权力大小问题,沿用这种分析逻辑,我们可以探讨教育学学科地位到底如何。

### (一)教育学的学科知识——学科之肇

教育学到底有没有专门的知识?如果有的话,教育学知识又是如何产生的?教育学知识是什么?这些问题是解决教育学地位最根本的问题,也是判断教育学是不是一门学科的关键所在。

首先,需要区分教育知识与教育学知识。教育知识主要是指进入教育系统中的学科知识,即通常意义上的课程,而不是关于教育的知识或教育学的知识<sup>[8]</sup>。概言之,教育知识可以是任何知识,只要能通过教育活动而传授给学生的知识,都可以称之为教育知识。而教育学知识的范畴则要狭小很多,尽管国内诸多文献将教育学的源头归于教学法(Pedagogy),但现在的教育学已经不再是昔日的教学法,教育学所包含的内容已经远远超过了教学法,而教育研究的目的,就是产生教育学知识<sup>[9]</sup>,故本文采用Educology作为教育学的本源。Steiner的《Educology:Its Origin and Future》一文介绍了“Educology”来自教育心理学,该单词取了“EDUCation”的“educ”和“psychOLOGY”的“ology”,因为心理学被认为是教育里面最理性(logos)的部分<sup>[9]</sup>。教育学这个概念可以追溯到20世纪50年代中期……它似乎被用作指代一种规范的科学方法,这种方法被用于思考教育经验,以获得关于教育现象的相关知识<sup>[10]</sup>。

其次,教育学包括什么知识。布雷岑卡的教育科学、教育哲学和实践教育学三分法是一种分类方法。其中“教育科学的任务是获得关于教育行为方面的科学认识”<sup>[11]</sup>。教育哲学“可以区分为分析—批判认识论哲学、阐明世界观(形而上学)的哲学和规范哲学。作为对教育科学的补充,特别有用的是规范教育哲学,它回答在制订教育计划和采取教育行动时出现的价值问题和规范问题”<sup>[11]</sup>。实践教育学是规范—描述相混合的命题体系。它给处在一定社会—文化中的教育者提供关于其教育任务和完成这些任务的手段的信息,并用适用的世界观和道德去激励他们的教育行为<sup>[11]</sup>。

无论用何种方法划分教育学知识,都阻止不了个人对教育学能力的培养以及社会对教育学实用性的诉求,形而上的教育学知识被诟病为虚,尤其被教育实践工作者们所疏离。在他们看来,实践的教育学远比教育科学与教育哲学来得更立竿见影,教育学知识不得不肩负起解决实际教育问题的重任,而且愈演愈烈。

### (二)教育学的学科权力——学科之困

尽管早在1776年,康德就在格尼斯堡大学首次讲授教育学,但格尼斯堡并没有授予康德教育学教席。众所周知,授予教

席是一个人以及他所拥有的知识得到大学承认的标志。尔后,1806年,赫尔巴特的《普通教育学》问世,标志着教育学已开始成为一门独立的学科,而赫尔巴特自己也在书中提到“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念,并进而形成独立的思想,从而成为研究范围的中心,而不再有这样的危险:像偏僻的被占领的区域一样受到外人治理,那么情况可能要好得多。任何科学只有当其尝试用其自己的方式,并与其邻近科学一样有力地说明自己方向的时候,它们之间才能产生取长补短的交流”<sup>[12]</sup>。

毫无疑问,一门课程的设立、一本教材的编制不足以确立一种知识的权力,也不足以维护一门学科的地位,因此,教育学学科确立的正式标志尚无定论。然而,作为获得教师资格身份的必备知识,教育学的使用似乎又仅囿于师范教育,出现在中外师资培训的必修科目之上。在中国,早在1897年(光绪23年),清津海关道盛宣怀创办南洋公学师范院,即开设了教授法,讲授“各科教授之次序法则”。到了1903年(光绪29年),中国较为系统完备的新学制产生并推行,在初级和优级师范学堂开设了教授法和各科教授法。这是我国学科教育理论研究的起始<sup>[13]</sup>。在美国,衣阿华州大学在1873年成立了师范教育系并设立了全国第一个“教学论教授席位”(Chair of Didactics)。在19世纪90年代,加利福尼亚、印第安纳、密歇根、明尼苏达、内布拉斯加、北卡罗来纳、威斯康星及其他一些大学紧跟其后。在19世纪90年代早期,哥伦比亚、芝加哥、克拉克、哈佛和斯坦福大学也相继开始教师培训。根据全国教育总监威廉·托里·哈里斯提供的数据,1894年到1895年间,200多所学院和大学提供教师训练,其中有27所建立了教育系或教育学院<sup>[7]</sup>。

教育学在师范学院的开设意味着什么?拉格曼认为,如果将这种增长变化看成是支持教育研究不灭的热情,这会是一个错误。应该把这种现象理解成是大学抢占新的市场并且在各种各样的市、州、区域甚至全国的教育机构中确保大学领导作用的希望。这些希望通常十分强烈,足以冲淡人们对能否发展一种教育的科学甚至一种教育“专业”训练的广泛怀疑。但是,这种广泛怀疑一直存在,它会对正在出现的教育研究产生极其消极的影响<sup>[7]</sup>。而在中国学者看来,教育学科是在异域理论的“驱动”下、在其他学科的“挤压”下、在意识形态的“控制”中艰难行进的。挣脱依附的生存处境,谋求自主的发展空间,是支撑它们前进的不竭动力<sup>[14]</sup>。换个角度来想,如果没有教师培训或者教师资格认证,那么,教育学是否就没有存在的必要,或者说,存在的必要性没有那么大。可能大部分学习教育学的立志于成为教师的学生,无论在中国还是在外国,都不是大多数,因为师范学院的学费从来都不是最高。

无论怎样,教育学的兴起与教师职业的专门化休戚相关。与其说它的产生来自于学科对专业知识的渴望,还不如说来自于解决教育问题的现实考量,当然,这里还涉及到学科与国家、市

场之间的关系问题。

### (三)教育学的学科开放——大学科系统

人类发展的每一阶段都会有一种主导的学科知识。例如,中世纪的神学、文艺复兴的人文科学、工业革命的科学,或许在不久的将来,掌握学术话语权的可能是社会科学,谁也无法知道知识分化沿着怎样的脉络,因为影响知识分化的因素实在是错综复杂,既受市场冲击,又受政治干预,既受学科内部发展影响,又受学科外部环境的影响。

从19世纪到20世纪,知识从一种混沌的状态走向了界限分明,最典型的莫过于学科的制度化,“每一门学科都试图对它与其他学科之间的差异进行界定,尤其是要说明它与那些在社会现实研究方面内容最相近的学科之间究竟有何分别”<sup>[2]</sup>。然而,从20世纪到21世纪,分化了的知识似乎又开始重新聚合,以一种融合的态势来解决现实生活中的实际问题。且不说各种学科之间的跨界研究,单就教育学这一门学科而言,就发展出了教育哲学、教育经济学、教育管理学、教育统计学、教育社会学、教育生态学、教育文化学等一系列与其他学科相结合的交叉学科,知识的学习不再囿于某一门学科或者专业,学科界限也日趋模糊。

作为一门研究社会问题的学科,教育学本身就不能脱离其他学科而孤芳自赏。早在20世纪90年代初,中国教育学界就出现了一次教育学是否终结的争论,华东师范大学的吴钢、郑金洲、周浩波三位学者就该问题阐述了自己的观点,之后,关于教育学地位的论文断断续续地出现于各类学术杂志。争端的开始一般是事物发生了变化,所以,对教育学地位有截然不同的观点,事实上,这也暗示着在不断分化与融合的社会学科体系中,教育学需要重新审视自己的地位。例如,吴钢教授在《论教育学的终结》一文中提到,“当一度支持教育学并为之提供理论养料的各门科学在长期的交流和碰撞中不断渗入到教育研究中,进而分化和脱离,发展为融经验与规范知识于一体的、阐释更为精细的学科时,它们已不再是教育学的动力,而上升为更基本的教育理论”<sup>[15]</sup>。各门科学与教育学的渗透到底动摇了教育学的地位还是为教育学发展带来了新的契机,可能就是一个站在圈内看问题还是站在圈外看问题的差别。为了获得一致认可的学科地位,“追求一个完美的概念系统和发展一种精湛的操作技术是教育学发展过程中两大难以排解的情结”<sup>[16]</sup>。然而,这又与现实对教育学的需求相去甚远,社会需要教育学解决形而下的实际问题,不是构建形而上的空中楼阁,而放弃科学构建又会使学科地位下降,教育学者肩负着教育理论家与教育实践家的双重重任,倘若无法实现双肩挑,教育学也将进退维谷。

或许跳出教育学看教育学才更具有现实意义,社会科学逐渐以问题为中心,解决社会问题是当代社会科学最大的旨趣。无论是社会学还是政治学,抑或是经济学,无不在努力解决现实问



题,只有从现实生活中吸取养料的社会科学,才能获得源源不断的发展动力,否则,那就是闭门造车、形只影单。华勒斯坦曾经构想产生一种大学科系统,他认为,“大学科系统在全球范围内势不可挡的扩张具有一种非常特殊的组织含义,它给不断加强的专业化造成了一种结构性压力。之所以如此,仅仅因为学者们正在寻找一些前任未曾涉足的新领域,以显示他们的独创性或至少是对社会的有用性。在这方面,一个最直接的结果就是鼓励社会科学家交叉地侵入邻近的学科领域,并且在此过程中完全忽略每一门社会科学为使本专业成为保留领域而提出的种种合法化依据”<sup>[2]</sup>。也许教育学所要做的,正是要以更开放的态度迎接各种学科知识的融合,积极投身于大学科系统之中,为社会发展献上绵薄之力的同时,方能突显学科的真正价值。

#### 参考文献:

- [1][美]纽曼纽尔·华勒斯坦.知识的不确定性[M].济南:山东大学出版社,2006.12.
- [2][美]华勒斯坦等.开放社会科学——重建社会科学报告书[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1997.16.18.18-19.19.21.31-32.37-38.
- [3]费孝通.略谈中国的社会学[J].高等教育研究,1993(4):5.
- [4]麦克·F·D·杨.知识与控制——教育社会学新探[M].上海:华东师范大学出版社,2002.9.
- [5][法]米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1999.29.
- [6][美]托马斯·库恩.科学革命的结构[M].北京:北京大学出版社,2003.4.
- [7][美]拉格曼.一门捉摸不定的科学:困扰不断的教育研究的历史[M].花海燕等译.北京:教育科学出版社,2006.7.10-11.11.
- [8]朱新梅.知识与权力:高等教育政治学新论[M].北京:教育科学出版社,2007.40.
- [9]Steiner Elizabeth. Educology: Its Origin and Future. Symposium on Educology American Educational Research Association. New York, 1977.14.18.
- [10]Norman J. Bauer. Foundational Studies As a New Liberal Art: Educology[R]. Paper Presented at the Annual Convention of the American Educational Studies Association. Toronto, Canada, November 2. 1988.7-8.
- [11][德]W·布雷岑卡.教育学知识的哲学——分析、批判、建议[J].华东师范大学学报(教育科学版),1995(4):7.8.7.
- [12][德]赫巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M].李其龙译.杭州:浙江教育出版社,2002.11.
- [13]周庆元.学科教育学学科架构简说[J].湖南师范大学社会科学学报,1990(1):108.
- [14]瞿葆奎,郑金洲,程亮.中国教育学科的百年求索[J].教育学报,2006(3):10.
- [15]吴钢.论教育学的终结[J].教育研究,1995(7):22.
- [16]王洪才.教育学:学科还是领域[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2006(1):75.

作者单位:华南师范大学教育科学学院,广东 广州 邮编 510631

## Knowledge and Discipline: the Position of Pedagogy

KUANG Wei

(College of Education Science, South China Normal University)

**Abstract:** The generation of discipline goes along with the separation of knowledge, and the status of discipline is closely related to the stratification of knowledge. Therefore, knowledge has a strong relationship with discipline. From the perspective of knowledge, whether a kind of knowledge can become a discipline is related to whether knowledge of this discipline has been separated and then be set up as a discipline in universities, while the status of a discipline is related to the power of its knowledge. In terms of the knowledge of pedagogy and the formation of its disciplinary power, pedagogy should accept the integration of knowledge of different disciplines, take an active part in the system of big discipline and contribute to the social development with an open attitude if it wants to highlight its disciplinary value. To explore the formation of pedagogy as well as the formation of disciplinary status of pedagogy will serve more for explaining the disciplinary status of pedagogy and its developmental trend than to talk about the disciplinary status of pedagogy from the perspective of pedagogy.

**Key words:** knowledge; discipline; pedagogy; disciplinary status