

困扰中国教育学学科的三对矛盾论略

谢武纪 汪 伟

摘要: 中国“教育学”研究者对教育学学科危机的反思尽管已达到相当的深度,但在事关教育学学科的一些根本性问题上,依然存在着认识上的困惑和争议。这种争议主要表现为知识观念上的普适和本土的对立、知识规范上的事实与价值的纠结、研究旨趣上的学科导向和问题导向的冲突。教育学的本土文化意向与教育学的普遍性追求是并行不悖的,本土教育的逻辑在实践意义上意味着对教育本体扇面的打开,也表现为对普遍主义认识逻辑的纠偏。在一定的社会文化条件下,任何社会知识陈述事实上都内蕴着某种文化和价值约定,即“教育是什么”与“教育应该是什么”是高度融合在一起的。从价值维度看,学科导向和问题导向之间并不存在孰主孰次的问题,二者统一于教育研究之中,彼此互为因果、相互生成。

关键词: 教育学学科;矛盾;逻辑;辩证;本土教育

中图分类号: G40-01

文献标识码: A

文章编号: 1672-0717(2018)06-0024-06

收稿日期: 2018-09-03

基金项目: 重庆市社科规划项目“近40年来教育学本土化议题的衍变与反思”(2017BS44)。

作者简介: 谢武纪(1975-),男,湖北随州人,教育学博士、长江师范学院教师教育学院副教授,主要从事教育基本理论、教育哲学研究;汪伟,长江师范学院教师教育学院讲师,重庆,408100。

在种种揶揄和批判声中,学科情结尤其浓厚的中国“教育学”研究者一直都在进行着自觉的理论反思,始终都未曾放弃提升教育学的学科形象、加强学科自身合法性、摆脱学科危机的努力。“教育学”界的反思和种种自救式的努力虽然极大地深化了人们对教育学基本理论问题的认识,但在一些事

关学科的根本性问题的认识上,矛盾和困惑始终如影随形。这种困扰集中表现在知识观念上的普遍和特殊的对立、知识规范上的事实与价值间的纠结、研究旨趣上的学科导向和问题导向的冲突上。理性看待其中的争议,从学理上探寻各种矛盾的平衡点,对促进教育学的良性发展和推动学科进步应该是有所裨益的。

一、知识观念上的“普适—本土”对立

教育学作为一门科学,其基本定位就是实现对一切教育现象的普适性解释,这可谓是贯穿自教育学成“学”(学科)以来的一条主线,也是“教育学”科学化始终的努力方向和目标所在。但从赫巴特之后教育学的总体发展逻辑来看,教育学所服膺的并非像自然科学一样的知识线性“累积”式发展路径,展现在人们面前的,多是林林总总的、基于不同理论和假设而建构起来的具有特殊文化性格的本土教育学。正因为教育学在学理上始终都没有形成和其他学科那样的共通性的知识逻辑,教育学的学科地位一直以来都备受质疑。这一“混乱”的发展样态在强化了教育学学者危机意识的同时,也给人这样一种暗示—构建超文化的具有普遍指导意义的教育学不过是一个不切实际的妄想而已。比如第斯多惠(F.A.W. Diesterweg)就曾断言:“我们根本不可能提出一种适合每一地区和每一时代的教育学说,万能教育学的倡导者也只不过是一时泛泛空谈一阵理论罢了。”^[1]

按照科学主义的认识论逻辑,只要研究对象是恒定的,不管其处在何种时空背景之中,以及表现出何种形态上的差异,均可以被纳入统一的学科解释体系中,并按照规定的方法加以分析和研究。循此义,在“科学”的统一规制之下,任何对本土(特殊)性知识的声言其实都意味着对学科知识普遍性、科学性的背离。比如针对建立“中国自己的社会

主义教育学”问题,有学者提出:“教育学的确要研究不同社会意识形态下的教育现象,但不能因此就认为存在着分属不同社会意识形态的教育学。科学都是面对事实的,因此,正如化学不存在社会主义化学和资本主义化学一样,教育学也没有这样的区别。”^[2]那么,强调教育学知识的普遍性是不是就一定意味着对本土性知识的排斥?或者,教育学的普遍性预设与实践教育中教育学所体现出来的本土文化意向是自相矛盾的吗?

首先,某一现象之所以能进入研究者的视域,或者这一现象之所以能被研究者拟定为一个“有意义”的问题,在相当意义上是由既存于研究者自我观念之中的理论预设所决定的。理论预设是研究主体在探究活动之前所做出的本体性承诺,在学科背景下,即人们通常所言的“学科之眼”。在具体的研究过程中,它事实上也充当了人们思想“脚手架”及思想得以转动的“合页”^[3]。也就是说,缺乏了这种理论预设,研究者是无法关注到某一现象的,更无从提出问题,自然也谈不上研究了。这意味着:其一,通过一定理论预设的“滤镜”所透析出来的“事实”并非本来的事实,而是一种结构化的“给定事实”;其二,一定的理论预设既是人们认识事物的支点,同时也构成了阻碍人们全面认识事物的障碍。一旦人们提出某种问题,此时的“问题”已经包含或者部分包含了答案,至少指明了答题可能的方向;其三,理论预设的存在,决定了生活中人们对事物“本质”的占有过程,不过是有选择性地剔除一部分而提炼另一部分的过程,这一过程在强化了某种东西的同时,其实也自动遮蔽了某种同样重要甚或更重要的东西。悖论面前,要实现对事物本来面目的认识,研究者惟有正视自身认识的有限性,老老实实放下身段回归到生活实践当中,尽可能地发现生活中的偶然,并进一步调整和打磨认识棱镜。这种认识上的有限性确认了人类知识生产的社会性、历史性和文化性,说明了普遍法则在内容上“缺乏其概念所意味的绝对的特性”^[4],也解释了教育理论在面对教育实践时,缘何总会出现“失灵”的原因。正是在这个意义上,英国教育哲学家迪尔登(F.R.Dearden)反对将教育理论做普遍性的理解,“什么样的理论能够向教育实践提供最多的帮助,这是一个真问题;而教育理论是否能够提供帮

助,这只是个假问题”^[5]。肯定本土性的教育学知识,也体现了对教育学普遍主义思维逻辑的匡正。比如在道德领域,一旦将某种道德通则不假思索地置于某种具体的德育场景之中时,往往会导致以灾难告终的、自以为是的道德灌输主义和道德专制主义,并陷入“不道德的道德教育”悖论困境之中。这是因为,普遍主义所秉持的永远都是超越具体情景的“唯一解”,它无法容忍相对性的存在,从而就抹杀了更深刻、更公允、更合理地看待生活中人和事的一个前提条件。

其次,从认识逻辑来看,特殊和普遍如同一枚硬币的两面,无时不刻都处在对立统一的关系之中。人们在强调“特殊”的时候,也变相肯定了“普遍”的存在,反之亦然。这种对立统一关系在一般的认识活动中不胜枚举,比如主观与客观、必然和偶然、结构和个体、现象和本质等等,我们无法简单地否定一个方面而肯定另一方面的。单从科学主义所尊奉的归纳逻辑来看,其所标榜的普遍性亦是从林林总总的“特殊”之中归纳和抽象出来的。如果仅仅站在科学主义、普遍主义的认识立场去否定“本土(特殊)教育学”的存在意义,实际上就如同“只见树木不见森林”,不仅丧失了从整体上去观照教育的可能,也为人们认识教育的本来面目设置了一个人为的障碍^[6]。事实上,在一定的文化空间中,教育这种事实一旦被概念化,就意味着此时的“教育”已经获得了可交流性,具有了某种程度的“普遍性”。但从社会性来讲,有关事实的概念的理解并不能机械地从现实分离出来,因而本土知识实际呈现为文化经验和普遍概念的融合^[7]。尽管本土教育理论的解释力主要是相对于一定的文化而言的,但并不能因此否认内蕴于其中的普遍性意义。

最后,从过程意义上看,科学活动就是一个从未知走向已知、由简单到丰富的过程性存在,人们对于事物的认识永远都是处在不断丰富和完善过程中的。即便对于科学自身的理解,事实上也是在不断发展中的。比如波普尔(Karl Popper)认为,科学本质上不在于证实而在于证伪,开放性、批判性才是促成科学进步的动力;库恩(Thomas Kuhn)认为,科学的进步并不是表现为知识的线性累积和精进,其本质上是一种思维方式和科学体系上的革命,不可通约。反过来讲,如果知——物

确乎实现了“同一”的话,科学就已经完成了她的使命,该寿终正寝了;如果既有的教育理论切实反映了教育真实的话,就不会存在今天所谓的“教育学危机”一说了。总之,科学永远“在路上”。普遍性的教育学知识固然重要,但它不过是科学主义语境中的一个不可或缺的知识理想和设定,相对于丰富、鲜活的教育世界和人自身的有限性而言,是一个需要继续去探索的领域。如果研究者枉顾教育世界的丰富性、复杂性、整体性,缺乏对自身视域的自觉反思,不愿意深入到真实的教育生活世界,那么无论如何都不可能实现对教育本质规定性认识。“对一个命题认识越自由,就越接近必然”^[8]。注重本土教育逻辑的发现,肯定本土(特殊)教育知识的价值,其实也体现为一种从实践维度打开教育本体之扇面的努力和尝试,为逼近“教育之真”创造了可能。这一点,从不同教育理论的发生、变迁及其所产生的实践效果中,均可以得到佐证。

二、知识规范上的“事实—价值”纠结

在知识活动中,事实—价值问题也被理解为应然—实然问题。在实证主义看来,知识是否为真,乃在于知识的客观性或自明性,即知识真理性首先表现为基于经验基础上的事实的断言,与价值无涉。由是而言,科学陈述应该采用“是”的定言式判断,这类句式并不反映价值,应排除类似“应该”“必须”之类的判断式词汇。自韦伯(Max Weber)提出科学活动“价值中立”原则以来,事实与价值更被作为两个截然不同的范畴被区分开来。然而,就教育学而言,教育学是“教育”之学和教育之“学”(学科)的统一^[9]。也就是说,教育学既要回答教育“是什么”“为什么”和“怎么样”的问题,也要确定教育“应如何”与“怎么做”的问题,它彰显了合乎“现实的人”的发展需求的规律性、目的性的统一^[10]。价值规定与事实规定共同统摄于教育研究之中,缺一不可。正是针对一般教育命题中价值和事实相缠绕的情况,逻辑实证主义者奥

康纳(D.G.O'Connor)认为教育理论是“溢美之词”。

问题是,在科学认识或知识陈述中,事实—价值真的能截然分立吗?实然的教育命题陈述中,难道就不包含应然的价值诉求?事实—价值间的纠结最终还造成了当今教育研究方法论上的纷争,如实证研究和规范研究谁重谁轻的问题。应该说,推崇教育实证研究,发现教育实践中的确定性原则,无疑是当下改善教育学形象、体现教育学“位”与“为”统一的现实选择。但在强化教育实证研究的价值,是不是就自动意味着对规范研究的弱化或放弃?^①

科学实在论的代表人物普特南(H.W. Putnam)从科学合理性角度对这一问题的切入和澄清,为我们理解这一纷争提供了重要借鉴,也为前文中教育学的“多样性知识真理观”合理性提供了重要辩护。在《理性、真理与历史》一书中,普特南通过对“雪是白的”这一命题的前提性透析,指出了价值—事实二分法的不足。“雪是白的”是一个实然性命题,这几乎是一个不证自明的命题。但普特南认为,“雪是白的”命题之所以为真,只有在“雪当且仅当是白的”的前置条件下才能成立。亦即,只有当人们共同接受了“雪应该是白的”这一事先“约定”的前提下才有可能。他举例说,当一个神秘的异教徒告诉你“雪是白的”,你未必会相信他的话是真的。这表明,命题之真与事物之真(事物本来面目)无涉,而与“谁在判断”以及判断背后的“历史文化条件”有关。从这一意义上讲,所谓“事实”陈述和判断,和一般的主观性的伦理价值判断,如什么是美的、善良的、好的并无二致,本质上都是一定历史、文化的选择性结果,一种人为的约定的结果,一种文化符码化、合理化的结果。

那么,“历史条件”机制是如何发生的?或者,价值和事实是如何发生关联的?普特南以“猫在草席上”这一最简明的陈述性命题为例进行了进一步的说明和澄清^[11]。“猫在草席上”这一陈述同时包含了“猫”“草席”和“在……上”三个概念。之所以有

^①有关事实与价值、描述与规范、实然与应然的关系问题在哲学史上被称为“休谟问题”,是哲学史上的一道难题,寻求对休谟问题的解答和修复成为休谟本人以及后世哲学家所共同面临的问题。在不同的哲学家那里,休谟问题呈现出了不同的“问题样态”,因此也形成了不同的解题方案。比如康德将休谟问题被理解为一个因果问题,他致力于寻求“因果规律是否具有经验方面的基础或理性上的根据”,最终设定了知识的界限。参见:蒋昭阳.休谟问题:归纳推导的逻辑依据是什么——从“康德的休谟问题”谈起[J].华中科技大学学报(社会科学版),2008(2):76-81.

“猫”这个概念,是因为我们先在性地将世界划分为生命体与非生命体两个范畴,在此基础上又对生命体做了动物和植物之分,在动物基础上又进行了高级和低级的划分:之所以是“猫”,而不是别的动物,因为事先针对不同动物的特征有着种属上的划分,种属更方便我们的理解。之所以有“草席”这一概念,是因为我们认为只有将动物以外的事物划分为人造物与非人造物,并对特定的人造物,比如草席,所具备的用途和功能的体知上才是有意义的;同理,对“在……上”亦是如此。这样,一个贴切于一定文化共同体的“合理性的可接受性标准”构成了一切事实得以成立的前提,也是所有知识客观性的前提。而合理性标准是由特定的文化所提供的,与简单性、融贯性、工具效用性等密切相关,故而与价值诉求是融为一体的。

基于普特南的分析,我们可以推断,当处在一定文化语境中的人表达“教育是什么”的时候,天然地就渗透了“教育应该是什么”的价值性诉求,同时也暴露出了“谁的教育”以及内蕴于其中的视角。为避免观念上的冲突对社会行动可能带来的阻滞,讨论协商通常是一个必不可少的环节。但在当今的教育研究中,围绕着某个议题虽然不乏论辩,但在多数时候,论辩并未能取得预期的建设性结果。典型的莫过于对当前教育质量问题的研究,经常的情况是“一个‘质量’,多种表述”^[12]。究其实质,这是一种“有相同议题而无共同理解前提”的论辩。主要原因在于相关论辩方忽视了“问题”原本处于更大的文化空间中这一事实,以及最主要地,缺乏了对“问题”之理的深入省思和必要的协同。

那么,判断本身所暴露出来的相对性、视角性、价值性是不是意味着社会研究陷入了相对主义的泥淖之中?答案是否定的!因为只要在“合理可接受的”范围之内,命题依然是真的或具有普遍意义的。事实上,如果对照科学主义严格的语义要求和经验证实性,社会科学领域中绝大部分概念和命题都是“非科学”的,它们既不具备如几何学中如点、线、面的语义清晰性和简洁性,也缺乏像物理学中能、力、速度等一类专业术语一样明确的指称和经验证实性。相对于其他社会科学,教育概念和命题离这种要求显然更远,它们一方面依附于抽象的哲学知识论和方法论层次(理论层面),另一方面又不

得不诉诸日常语言(实践层面)。因此,自然科学的标准并不能构成判断教育学“科学”与否的充分必要理由。推而广之,判断教育学知识科学与否,并不是某种既有解释体系的专利,本质上它是一个藉由“对话”才得以澄清的东西。解题的关键和前提,赖于我们是否科学地认识了“教育科学”及对自身认识是否进行了必要的检省。

三、研究旨趣上的“学科—问题”冲突

“学科至上”还是“问题向度”反映了当前中国教育学术界两种不同的研究旨趣和向度,也是一个极富争议的议题。众所周知,教育学学科的出现,既是近代以来学科知识制度化的自然结果,也是出于国民教育现实发展的现实需求。随着教育在现代社会中的公共性特征日渐突出,教育学学科理论体系建设和完善就显得愈加紧迫。何以如此?这其中蕴含着这样一种假设:在科学主义的时代语境下,如果教育学在自身理论体系的完备性、逻辑性上尚存在着“先天不足”的话,它是没有资格去指导教育实践的,也无法保障教育实践是“教育的实践”,更无法改变教育总是服膺于外在逻辑这一生存现状。换言之,学科构成了教育学之为“学”最基本的“学术资本”,也是保全教育的纯粹性的一个重要的制度性保障。只要教育学尚存一丝的生存空间,对学科理论体系的追求和完善永远都会是其不变的情结。

教育学学理上的先天不足并不能从根本上撼动教育之“学”(学科)的存在价值。一个基本的事实是:先有了教育,然后有了“教育”之学,进而才有了作为科学的教育之“学”。教育学作为一门“科学”,并不是从认识论的立场得出的结论,其在本源上是由教育本来的价值所赋予的。换言之,价值论意义上的“为什么需要教育科学”比认识论意义上的“教育学是不是一门科学”抑或“教育学是一门怎样的科学”的判定更为根本和重要。伴随着认识的持续深化,可以设想,教育学的学理问题在未来某个时间最终会得到解决。但现实中最困扰人们的,或者让教育学真正陷入危机的,莫过于教育学(教育理论)功能上的阙如,即教育学没能如人所愿地为教育实践提供有效指导的问题。

教育学研究者对教育理论与实践的关系问题关注已久。从对这一问题的总体讨论情况来看,大抵可以分为辩护论、批判论两种立场。辩护一方主要是从理论与实践本然的逻辑区隔去分析,认为二者服膺于两种不同的逻辑,不可等同视之,不能强求理论对实践的直接指导价值;批判一方既有针对理论的,也有针对实践的,认为“两张皮”问题是理论工作者和实践工作者受各种主观和客观原因的有意无意疏离所致。尽管存在着分歧,但无论是辩护论者,还是批判论者,都认同了“两张皮”这一事实。教育学的合法性当然体现在对教育实践的解释力和指导力上,只有能对教育实践真正具有解释和指导效力的教育理论才具有生命力。值得一提的是,任何一种教育实践,哪怕是“有问题”的实践,都不可能是“无理论的实践”,都是某种观念(理论)外化的结果,故而教育实践的问题与其说是实践本身的问题,毋宁说是其背后真正起作用的观念或理论的问题。如此说来,但凡理论与实践之间出现抵牾之时,人们总习惯在理论身上找原因,将罪责全部推到理论身上,其实这也并不为过。

20世纪初,胡适和李大钊之间曾发生过一场影响深远的“主义”和“问题”之争^①。如果从历史语境来看,“论辩”的意味和影响当然不是一个学术论辩这么简单。但如果从论辩双方各自的学术主张以及学术意义上看,这场争论实在是再正常不过的事情了。当前教育学研究旨趣上的“学科向度”和“问题向度”的冲突可以说正是“主义—问题之争”在教育学中的运演^[13]。对教育学“学科向度”的批判实际上表达了教育研究中过分钟情于“体系建构”或理论取向的不满,认为此举疏离了对现实教育问题的观照,是导致教育学合法性危机的罪魁之一。诚然,一味钟情于追求脱离了教育实际的“纸面上的逻辑”的构造,除了强化本已存在的“学究偏见”外,还使得教育学术研究陷入自我循证的逻辑陷阱无法自拔,造成了学科知识的原有动力和目标倒置,无益于教育和教育学的进一步发展。从这个意义上讲,转向问题、注重理论的现实效用性的

提升不啻为改善教育学学术风气、拯救教育学于危机的一副良方。

但是,任何社会活动都离不开一个正确的理由(理论的支撑),遑论教育这样一项直接关乎“人的成长”事业。且对于作为教育实践者的教师来说,如果不具备一定的教育理论准备,其教育实践的自觉程度和专业发展水平绝对是值得怀疑的。概言之,教育理论之于教育实践,其存在意义并不仅仅体现为解释教育现实或一般性地为实践工作者提供技术指导这一现实功能上。同样重要的,也是实践者反思自身教育实践和衡量他人教育实践正当与否依据所在。那么,在面对教育实践时,教育理论工作者该如何发挥作用?满足于经院式的“清议”和“空谈”,一味地为教育实践提供“纸面上的逻辑”固然不可取,而是不是通过就事论事、“盲人摸象”般的解题方式就合理了?摒弃了理论前提(主义)的考量,一味强调观察,问题又该从何而来?只有找到并坚持正确的“主义”,其他的具体问题才有最终得以解决的可能。可见,我们恰恰更需要加强学科自身的理论建设,而不是弱化它。

如何推动理论发展和进步?除了关注实践,别无他途。当前教育理论之所以受到诟病,一个重要原因就是我们的理论工作者“习惯于只是基于自我的教育感知、理解和思考来说和建构着教育,为教育实践界‘谋划’和‘圈定’实际路线”^[14]。哪怕是面对中小学教育实践中的具体问题,教育研究者所关心的都是一系列对教育实践具有普遍指导意义的由原则、概念、理论组成的教育通则,很少真正沉下心来去关注真实的教育情景及多种变量之间的关系。多数时候,鲜活的事实只是作为一种为佐证某种理论的有效或者正确性的例证^[15]。除了理论研究者认识偏差、研究兴趣及反思意识的匮乏外,笔者以为,胡适笔下的畏难和懒惰等可能也是其中的原因之一,因为“现实实践中的问题无时不刻都和外界发生着能量信息交换,总是处在一个复杂的多维度、多侧面、动态、不可控状态之中,对教育寻求一种抽象化的解答不啻是一种最经济有效的手

①1919年的《每周评论》杂志分别刊载了胡适的《多研究些问题,少谈些“主义”》(第31号)一文和李大钊的《再论问题与主义》(第35号)一文。胡适在文中指出,空谈“主义”究其实质是一种畏难情绪和偷懒之举,其结果就是“能使人心满意足,自以为寻着包医百病的‘根本解决’,从此用不着费心去研究这个那个具体问题的解决法子”。他因此倡导“多研究些问题”,“少谈些主义”。针对胡适否定“根本解决”的可能性问题,李大钊认为只有在“根本解决”这一前提下,具体问题才得以最终解决。亦即,“主义”和“问题”不是分立的,而是统一的。参见:张海波.教育问题的前提批判[D].长春:东北师范大学博士学位论文,2011:72

段”^[16]。从外部客观条件来讲,理论研究者和实践工作者的职业分工难辞其咎,也与当前研究者所处的学术环境等有关。比如吴康宁就曾指出,大学里很多研究者致力于研究“炮制的问题”,这一问题不能简单地归因于个人道德品质或学术人格的缺失,也和当前学术环境问题有关,如过分推崇科研量化管理等^[17]。

总之,我们在继续加强学科理论建设的同时,也需要将重心下移,充分关注到实践的变化性、复杂性以及现实需求,自觉加强理论与实践之间的对话,持续深化教育理论方法论研究。至为关键的,是在理论与实践之间能形成一个相互促进、相互转化的共生机制。

参考文献

- [1] [德]第斯多惠, F. 德国教师培养指南[M]. 袁一安, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 67.
- [2] 项贤明. 教育学作为科学之应该与可能[J]. 教育研究, 2015(1): 16-27.
- [3] 王南湜. 追寻哲学的精神: 走向实践哲学之路[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006: 247.
- [4] 陈庆德. 人类学的理论预设与建构[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2006: 58.
- [5] [英]迪尔登. 教育领域中的理论与实践[A]. 唐莹, 等译. 翟葆奎. 沈剑平. 教育学文集·教育与教育学[C]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 556.
- [6] 谢武纪. 教育学的“普遍”与“特殊”: 在实践中走向弥合[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2017(4): 49-54.
- [7] [美]R. 柯林斯. 哲学的社会学——一种全球的学术变迁理论(下卷)[M]. 吴琼, 等译. 北京: 新华出版社, 2004: 1039.
- [8] [德]马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第三卷)[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, 1995: 455-456.
- [9] 刘庆昌. 教育学的基本追求[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2014(2): 76-84.
- [10] 李太平, 刘燕楠. 教育研究的转向: 从理论理性到实践理性——兼谈教育理论与教育实践的关系[J]. 教育研究, 2014(3): 4-10.
- [11] [美]普特南, H. W. 理性、真理与历史[M]. 童世骏, 等译. 上海: 上海译文出版社, 1997: 213.
- [12] 周廷勇, 周作宇. 高等教育质量观的理论反思[J]. 大学教育科学, 2018(2): 9-18.
- [13] 张海波. 教育问题的前提批判[D]. 长春: 东北师范大学博士学位论文, 2011: 73.
- [14] 白明亮. 理论的话语与实践的视域——教育理论与实践脱节关系的本原性思考[J]. 教育理论与实践, 2008(3): 3-7.
- [15] 叶澜. 中国教育发展世纪问题的审视[J]. 教育研究, 2004(7): 3-7.
- [16] 谢武纪. 教育学本土化何以可能——基于近40年来相关文献的回顾与反思[J]. 现代大学教育, 2017(6): 12-18.
- [17] 吴康宁. 教育研究应研究什么样的“问题”——兼谈“真”问题的判断标准[J]. 教育研究, 2002(11): 8-14.

A Probe to Three Controversies of Chinese Pedagogy Discipline

XIE Wu-ji WANG Wei

Abstract: The Chinese pedagogy academic circle has achieved a considerable progress on the reflection on the crisis of pedagogy, while there are still controversies on the understanding of some fundamental issues. Disagreements or disputes mainly exist between the general opposition and the special opposition on the concept of knowledge, the set of facts or values on knowledge norms, the subject-oriented research and the problem-oriented one. In fact, the orientation of local culture embodied in educational science and the pursuit of the unity of pedagogy knowledge are parallel to each, and the findings to local education logic means an opening to the horizon of education in practical sense. From the perspective of rationality, any social knowledge statement actually contains a certain culture and value meaning, and under certain social and cultural conditions, "what education is" actually shows "what education should be". From the value dimension, there is no conflict between subject orientation and problem orientation, because they are unified in educational research and interact as cause and effect to each other.

Key words: pedagogy discipline; controversy; logic; dialectic; local education

(责任编辑 陈剑光)