

# 布雷岑卡元教育学在中国的传播及其反思

侯怀银<sup>1</sup> 许丽丽<sup>2</sup>

(1. 山西大学教育科学学院, 太原 030006; 2. 西南大学教育学部, 重庆 400715)

**摘要:**布雷岑卡元教育学传入中国,得益于我国教育学研究者对提升教育学学科意识和增强学科自觉的迫切需求。布雷岑卡元教育学自1993年传入我国开始,经历了三个阶段,在不同阶段其传播内容、传播主体、传播特点等表现出不同的特征。布雷岑卡元教育学在中国的传播,需要研究者充分理解原文本,夯实传播根基;立足中国教育学建设,达成传播旨归;合理批判与创造性探索并行,深化传播影响。

**关键词:**布雷岑卡;元教育学;传播;反思

20世纪90年代初,布雷岑卡(以下简称“布氏”)元教育学开始传入我国,对我国的教育学体系、教育学元研究等产生了重要影响。但目前对布氏元教育学在我国的传播尚缺乏系统研究。有鉴于此,本文试图梳理布氏元教育学在我国传播的背景和历程,并对其进行系统反思。

## 一、布雷岑卡元教育学在我国传播的背景

20世纪40、50年代是各种“主义式”教育哲学,如要素主义、改造主义、永恒主义等鼎盛的时期。从50年代后期开始,西方教育哲学界出现了如存在主义、结构主义、新行为主义、分析教育哲学等新的流派。其中,尤以分析教育哲学影响最甚。在20世纪60、70年代,分析教育哲学不仅流行于英美,而且也影响了德国(王坤庆,2010,第23—26页)。德国元教育学的产生与20世纪发展起来的以“清思”为宗旨的分析教育哲学密切相关,<sup>①</sup>这不仅是教育实践的需要,而且是教育理论建设的要求。实践方面,“当时有一大堆教育问题吸引着教育理论家和教育实际工作者,而传统的教育哲学往往脱离教育实践,并且各派争论不休,使实际工作者莫衷一是”(陆有铨,2014,第214—215页);理论方面,“在世界范围内教育学文献普遍缺乏明晰性,与其他大多数学科相比,教育学被模糊的概念以及不准确和内容空泛的假设或论点充斥着”(布列钦卡,2001,第五版前言第1页)。研究者们把教育实践中的问题归结为教育认识中的语言(概念)一逻辑问题,这也在很大程度上迫使研究者们对教育理论的概念、性质、结构、逻辑、功能等问题进行更加客观的分析和反思,以便更好地解释和指导实践工作(王海涛,2010,第7页)。此外,随着元数学、元逻辑学、元哲学、元伦理学、元科学等的兴起和发展,构建各自学科的理论成为加强学科清思、提升理论自觉的重要选择,教育学亦不例外。基于此,元教育学应运而生。

20世纪60、70年代,德国教育学界在分析教育哲学的基础上率先开展了“元教育学”探讨,布雷岑卡作为分析教育哲学在德国的代表人物,其在元教育学方面的研究可谓著述颇丰,<sup>②</sup>形成了系统的元教育理论。<sup>③</sup>

改革开放后,基于对学科生存价值与发展空间的找寻和学科发展意识的觉醒,中国教育学者开始对学科的发展进行反思。他们已越来越清醒地认识到,一门科学要摆脱发展的盲目与幼稚,必须

对自身发展历史进行及时的、深刻的反思。

1984年,雷尧珠于《华东师范大学学报(教育科学版)》上发表的《试论我国教育学的发展》一文,较早从历史的角度对教育学的学科发展进行反思。1987年,叶澜在《华东师范大学学报(教育科学版)》上发表《关于加强教育科学“自我意识”的思考》一文,指出教育学科“自我意识”落后的主要表现便是没有建立自己的元科学群,没有形成对自身发展历史与现状、结构与机制的中肯评析(叶澜,1987,第24页)。由此,在我国引发了构建教育学元科学群的深刻思考。此后,相继有系列文章<sup>④</sup>对教育学的历史与现状、结构及机制等进行了“元”层面的反思。元教育学作为教育学“困惑时代的哲学”,给教育学反观自身带来了一定的启示,也为教育学的进一步发展理清思路、拓展时空(瞿葆奎,1999,前言第Ⅱ页)。在此过程中,有研究者将目光转向国外,积极借鉴和引进“他山之石”,布氏元教育学开始受到国内学术界的重视。基于我国教育学研究者提升教育学学科意识和增强学科自觉的迫切需求,布氏元教育学得以传入我国。

## 二、布雷岑卡元教育学在我国传播的历程

依据布氏元教育学在我国传播的内容、国内研究者的反应、传播的载体等,可将其在我国的传播划分为以下三个阶段:

### (一)第一阶段(1993—1997年)

1993年,黄向阳在《华东师范大学学报(教育科学版)》第2期发表的《教育研究的元分析》一文中,率先提到了布氏的元教育学,认为“德国教育学者布雷岑卡主要从认识论上分析教育学的学科性质和知识成分”(黄向阳,1993a,第37页),并对布氏元教育学的特点进行了概略性的介绍,这是布氏及其元教育学在我国首次见诸文献。其后,《外国教育资料》1993年第5期刊登的黄向阳《布雷岑卡“元教育理论”述评》一文对布氏的元教育学,特别是他对教育学学科性质的论述进行了系统介绍。该文认为,布氏元教育学作为西方元教育学的重要分支,是在教育学学科性质的论争中产生的,其思想受到了克拉夫结构主义、波普批判理性主义和美国经验主义、实证主义的影响。布氏认为教育学存在多种命题体系,且每种命题对应一种教育理论,即描述性命题体系——教育科学,规范性命题体系——教育哲学,和规范性—描述性命题体系——实践教育学,教育学应朝着多元化的方向发展(黄向阳,1993b,第47—53页)。该文虽然对布氏元教育的观点进行了充分肯定,但也意识到“我们需要像布氏那样思考,但不能仅限于此”(黄向阳,1993b,第53页)。这是布氏元教育学在我国的最早传播。

布氏元教育学在这一阶段的传播,呈现出以下三个特点:

第一,以期刊的集中介绍和传播推动国内元教育学的研究。《华东师范大学学报(教育科学版)》是这一阶段布氏元教育学在我国传播的重要阵地。这一时期未出现研究布氏元教育学的著作和学位论文,期刊文章是其传播的主要载体。其中,1995至1996年的《华东师范大学学报(教育科学版)》连续两年每年四期开设“元教育学”专栏,为布氏元教育学在我国的传播提供了较好的平台。其间,《华东师范大学学报(教育科学版)》还特向布氏本人邀稿《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》,使国人体味到了纯正的布氏著述。一份季刊提供的平台、空间虽然有限,但布氏元教育学越来越受到关注和重视。在布氏元教育学影响和突破中国教育发展困境的双重驱动下,不少研究者对元教育的概念、研究对象、研究领域、研究方法以及元教育学与教育学、教育学史、教育哲学等的关系进行了探究,试图不断丰富中国的元教育研究。

第二,布氏的教育学“三分法”思想开始传入,其教育学基本概念的分析也有零星介绍。布氏的元教育学大体包含两方面的内容:一是对教育、教育目标及教育行动等教育学基本概念的语义分析、逻辑分析和经验分析;二是对教育学的学科性质和知识成分的研究,形成了教育学的“三分法”,即教育科学、教育哲学和实践教育学。其中以黄向阳《布雷岑卡“元教育理论”述评》(《外国教育资料》,1993年第5期)和布氏《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》(《华东师范大学学报(教育科学版)》,1995

年第4期)中对教育科学、教育哲学和实践教育学的传播为代表。

第三,积极学习和辩证批判相结合。布氏教育学“三分法”的研究对国内学者影响深刻,令国内学者大有“山重水复疑无路,柳暗花明又一村”的明朗感(冯建军,周兴国,1995,第35页)。受布氏“三分法”的影响,国人认识到要敢于直面传统教育学的非科学性(黄向阳,1993b,第53页)。在充分肯定的基础上,研究者们进行了辩证的评判。他们认为,布氏对概念的逻辑分析和语义分析,使其研究陷入了“咬文嚼字”的困境,导致元教育学成为枯燥无味的学究空谈(熊川武,1996,第6—7页),且布氏的研究与实际教育问题距离较大,易让人“望而生畏”。此外,布氏关于教育学的“三分法”将事实因素和价值因素分割开来,没有看到教育学作为一个有机整体的内部统一性(张华,1996,第46页)。作为舶来品,布氏元教育学由德国到我国的简单移植难免产生“排斥”现象(王伟廉,1997,第12页),且国人在借鉴和学习的过程中,并未形成与我国元性质教育理论研究相应的元教育学观(熊川武,1996,第4页),凡此种种,都决定了布氏元教育学并不能带来教育学的实质变革(金生铉,1996,第9页)。为此,我们的研究不能仅仅停留于对布氏观点的介绍和教育学的理论构想,要认真吸收布氏元教育学的思维方式和研究方法(黄向阳,1993b,第53页),更要去夯实其认识论基础并充实教育理论,否则将陷入“纯思辨”和“文字游戏”的陷阱(唐莹,瞿葆奎,1995,第12页)。

## (二)第二阶段(1998—2000年)

新旧世纪之交,人们在回顾一个世纪以来教育学发展历史的同时,也开始展望新世纪教育学发展的方向,布氏元教育学在我国的传播也进入了新的阶段。这一时期布氏元教育学的传播内容尽管有所扩展,但却多停留在简单的介绍上,未对国人产生实质性影响。

在这一阶段,布氏元教育学的传播呈现出以下三个特点:

第一,在国内元教育学研究热潮的“回落”中反思布氏理论传播过程中存在的不足。与上一阶段不同,国内研究者积极传播布氏观点并主动开展元教育学研究的热潮出现了短暂的“回落”。《华东师范大学学报(教育科学版)》的“元教育学”专栏暂停,国人关于元教育学的探究减少。虽然,有瞿葆奎主编的《元教育学研究》(1999)一书,但也只是对前期元教育学研究成果的汇编。为此,研究者在冷静反思与客观分析元教育学研究热潮“回落”原因的同时,也间接地反思了布氏思想在我国传播过程中存在的不足。有研究者将其归结为西方学统与中国教育学所依托的社会条件、文化背景的天壤之别,即西方元教育学中的逻辑和语言分析法与中国学术界一贯的研究方法的不同,导致了布氏元教育学与我国教育问题的脱节(赵婷婷,1999,第78—79页)。此外,国人越来越将其作为一门学科或一个研究领域,而非将其作为一种研究工具和手段,缘木求鱼的学科化倾向,使得布氏元教育学的引入难以与研究实践和研究者的需要相结合(赵婷婷,1999,第79页)。

第二,传播内容集中于对教育学“三分法”的研究。如周作宇《问题之源与方法之镜——元教育理论探索》(2000)第二章第三节,洪明《西方元教育理论发展历程探略》(《福建师范大学学报(哲学社会科学版)》,1999年第4期),胡劲松《教育科学的研究范式——批判理性主义的视角》(《教育理论与实践》,2000年第1期)等均对布氏关于教育科学、教育哲学与实践教育学的论述进行了专门介绍。这一时期国人依然将注意力主要放在布氏教育学“三分法”的研究上。但也有研究者质疑,布氏的“三分法”虽避免了因大一统的理论而导致的争执,但却过于追求教育“理论”的形式而忽视“理论”的内容,“理论”是一个名词,但更需要从“动词”的角度进行把握(周作宇,2000,第57—59页)。

第三,开始出现了布氏教育基本概念的专门介绍。以单中惠、杨汉麟主编的《西方教育学名著提要》(2000)对布氏《教育科学的基础概念》的介绍为标志,该书对布氏关于“教育”“教育目的”和“教育需求”的研究进行了专门介绍。研究者认为,布氏关于教育基本概念的正本清源缘于教育领域中基本概念的模糊不清,在对这些概念进行界定之前,布氏首先对每个概念进行了日常生活用语、词源学、专业用语的一一考证,此后才提出自己的界定(单中惠,杨汉麟,2000)。当然,这一时期国人关于布氏教育基本概念的传播仅停留在部分介绍和中性传播层面,没有食而化之,为我所用,也没有立场性的评

判,并未对国内研究者产生实质影响。

### (三) 第三阶段(2001 年至今)

进入新世纪,人们在对教育学发展问题进行世纪性反思的同时,也注重提升教育学研究者的理论自觉。这一时期,布氏元教育学在我国的传播有了较大的进展。

这一阶段,布氏元教育学的传播呈现出以下三个特点:

第一,传播方式从间接研究发展为直接翻译布氏相关著作。2001 年,以胡劲松翻译的《教育科学的基本概念——分析、批判和建议》一书的出版为标志,国人开始对布氏元教育学进行系统、全面的传播。此后,布氏的著作,如《教育知识的哲学》(杨明全等译,2006)、《教育目的、教育手段和教育成功:教育科学体系引论》(彭正梅译,2008),也被译为中文并在国内出版。随着布氏相关著作的翻译和出版,布氏关于教育学“三分法”和教育科学基本概念等的研究得以系统地、全方位地传入我国。这几本著作的出版,为布氏元教育学的传播及我国元教育学研究的开展提供了条件,此后人们关于布氏、元教育学的研究也多援引于此。

第二,传播内容和影响有了质的拓展和提升。所谓拓展,是指研究内容的增多和细化,主要指向教育科学基本概念和教育学“三分法”传播的细化,这主要是源于布氏原著在国内的翻译和出版,完整的、具体的、系统的布氏元教育学得以传入我国。与之前通过期刊、著作介绍不同,译著拓展和完善了布氏元教育学在我国传播的内容。此外,还出现了关于国内元教育学研究的系统回顾,同时有学者尖锐地指出了先前元教育理论研究的“无效”(范涌峰,刘梅,2010)、为理论而理论、漠视元理论的效能(崔春龙,2017)等问题。所谓提升,主要指向传播的影响方面。在布氏观点和成果初入我国之际,研究者们一是进行简单介绍,二是将元教育学视为一个研究领域或一门学科,探讨元教育学的学科性质、研究对象、研究任务等。而在新的阶段,尽管也有简单的介绍,但研究者们逐渐意识到布氏元教育学在方法论层面的重要性,认为布氏对教育科学基本概念的分析 and “元”研究的方法为我国开展学科建设提供了全新的思路,主张从“元”的反思出发来研究学科建设问题。此外,还有研究者认为布氏关于教育科学基本概念的分析,演绎了一个完整的研究逻辑,为如何开展研究提供了良好的范式(李慧燕,2015,第 89 页)。

第三,传播主体更加集中,尤以比较教育研究者最为突出。此前,布氏元教育学的传播主体广泛,身份复杂,凡是研究元教育学的学者,都直接或间接地推动了布氏元教育学的传播。而这一阶段,布氏元教育学的传播主体则呈现出显著的集中性。比较教育研究者及留德访德学者成为推进布氏元教育学在我国传播的重要主体,他们多曾留学或访学德国,能够熟练掌握并运用德语,对德国的文化有着熟稔的体验与认知。以华东师范大学彭正梅为代表,其不仅发表数篇文章对布氏元教育学思想进行介绍,<sup>⑤</sup>而且还直接翻译布氏的元教育学著作《教育目的、教育手段和教育成功:教育科学体系引论》(2008)和《信仰、道德和教育:规范哲学的考察》(2008),在布氏元教育学的传播过程中发挥了重要作用。

## 三、布雷岑卡元教育学在我国传播的反思

### (一) 回归本源:充分理解原文本,夯实传播根基

自黄向阳的《教育研究的元分析》《布雷岑卡“元教育理论”述评》之后,我国研究者以集中传播或零散介绍的方式,以积极学习或辩证批判的姿态,通过撰写期刊文章或直接翻译其著作,对布氏元教育学进行传播。结合布氏的相关观点,我国有一批研究者,如陈桂生、熊川武、郭元祥、郑金洲、冯建军、唐莹、瞿葆奎、项贤明、金生鈇、范国睿等,通过发表系列文章(以《华东师范大学学报(教育科学版)》的“元教育学”专栏上发表的文章为代表),出版系列著作,对元教育学的兴起、研究对象与任务、研究方法、归属与功能,以及教育学史、教育科学学等进行探究。<sup>⑥</sup>

这些研究者试图建立我们自己的元教育学体系,但他们对元教育学的研究对象、学科性质、研究方法和历史的探究,更多的是把元教育学当做“学科”,而不是将元教育学视作为教育研究“立法”的过程。这样的研究虽不能说毫无意义,但不应是布氏元教育学传播的应有之意。布氏元教育学更重要的

意义在于其作为一种研究方法对教育理论工作者思想和行为的“震动”,而不是作为一种研究领域或者一门“学问”广为大家所知,如此就降低了布氏元教育学本身的价值。国内元教育学的研究成果大都建立在对布氏元教育学的批判和评述上,且这种批判通常也止步于“咬文嚼字”“学究空谈”“高深莫测”“望而生畏”“纯思辨的文字游戏”等评述,并没有将其内化为自己“做”元教育学的内在规范,更没有落实为“做”元教育学的切实行动。究其缘由,关键在于布氏元教育学的内容晦涩难懂,且与中国的文化和思维方式相差较大,用中国式思维和话语去理解布氏元教育学,必然会产生理解上的误差和传播中的偏离。我们应立足布氏元教育学产生的语境,深刻嵌入其产生的文化土壤,在充分理解布氏元教育学原文本的基础上,借鉴和吸收布氏元教育学的精神实质和方法论意义,结合国内教育理论建构的实际症结,立足中国自己的文化和社会境脉,运用中国式的注重整体和意境的思维方式,对症下药,为中国教育学的改进开出良方。

## (二)立足本土:基于中国教育学建设,达成传播旨归

布氏元教育学在中国的传播,不是为传播而传播,传播的旨归在于建设中国的教育学。布氏元教育学在中国的传播,已形成了两种态势。其一,积极吸取布氏元教育学的内在精神和外在方法论,立足中国教育学存在的诸如教育学性质及检验教育学的标准模糊,教育学概念混淆、泛化等问题,通过对教育学概念、命题、论证、框架的语义分析和逻辑分析,为中国教育学筹划出路。具体来说,就是从中国“教育学现象”出发,同时借鉴和参照布氏元教育学的系列成果,对教育学的概念、命题、体系等进行辨析,力求使每个概念和命题的陈述符合认识论的标准。放眼国内,以陈桂生先生为代表的研究者立足中国教育学的建设,对治“教育学”之道进行了系统的论述。在陈桂生先生的《教育原理》(1993)、《“教育学辨”——“元教育学”的探索》(1998)、《“教育学视界”辨析》(1997)、《教育学的建构》(1998)、《教育原理(第二版)》(2000)、《师道实话》(2004)、《中国教育问题》(2006)、《回望教育基础理论——教育的再认识》(2008)等著述中可窥见其孜孜探求中国教育理论出路的努力。陈桂生先生在探求治“教育学之道”的道路上,逐步形成了自己的“教育学信条”,更为可贵的是,他能够在不断检验和反思当中提升和扩展自己的理论。其中,对自身“教育学信条”的实现程度,就可从他的《教育原理》《“教育学视界”辨析》《学校教育原理》中得到验证(陈桂生,2006,第348页)。

其二,通过借鉴和学习布氏元教育学中“元”的概念,以元分析的方法,从“元”的高度,积极探索教育学相关问题。随着布氏元教育学之“元”概念的引入,部分研究者开始从“元”的高度思考教育学的发展。“元”的研究以形式化为核心特征,将整个教育学或其某一方面作为研究对象,着重进行理论的形式化分析(唐莹,2014,第28—31页),这超越了以往的思辨、经验、规范、数量统计等对象化理论研究,开始了非对象化也即形式化的思考,“元”作为一个大概念的引入,开拓了教育理论研究的方式(赵康,2015,第38—39页)。基于此,部分研究者开始将元分析的方法用于思考教育学问题,从“元”的高度反思教育学及其分支学科的发展,试图分析教育学学科建设的深层次问题,如元高等教育学(李均,2002)、远程教育学的元研究(袁昱明,2004)、元研究与比较教育学(皮国萃,2011)、元教学论(蒋菲,2006)等。

## (三)取精用宏:合理批判与创造性探索并行,深化传播影响

我们应立足于中国教育学的建设去传播布氏元教育学,更应在合理批判的同时,进行创造性探索。对教育学性质的论证是布氏元教育学的关键。“现时代,人文学科中处于支配地位的观念正在被重新评估”(马尔库斯,费彻尔,1998,第23页)。长久以来,教育学研究者对于教育学的性质争论不断。布氏元教育学自产生之初便处于教育学学科性质争论的中心。教育学是科学还是艺术,教育学是经验性学科还是规范性学科,是理论学科还是应用学科,教育学是否是一门独立的学科等问题,同样伴随我国教育学学科建设的始终。

在布氏看来,传统的教育学不过是为了指导教育者的教育活动而建立的,并不能称其为科学,这种教育理论贵在告诉人们应该是什么,应当怎么样,而非像科学那样向人们解释是什么和曾经是什么,所

以传统的教育学并非科学,而只能称其为实践教育学。然而,我们并不能完全排除教育学成为一门科学的可能。他指出,人们之所以纠结于教育学是否是一门科学的问题,在于人们认为存在且只存在一种教育学或教育理论,忽略了存在构建多种教育理论的可能性,且不同种类的教育理论之间可以互补共存。布氏从科学的、哲学的和实践的思维分类出发,将教育学分为教育科学、教育哲学和实践教育学,很好地调和并解决了长期以来存在的关于教育学性质的争论。

布氏关于教育学“三分法”的观点在我国受到了一定的批判。有研究者提出,我们不能过于强求教育科学具有实践性或规范性,也不能硬将教育哲学或实践教育学称为科学,应当理直气壮地肯定它们的非科学性和重要作用,这样才会更好地促进教育学朝着多元化的方向发展(黄向阳,1993b,第53页)。在布氏教育理论“三分法”的基础上,陈桂生先生提出了教育理论的“四分法”,把教育理论成分区分分为“教育科学”“教育技术理论”“教育价值理论”及“教育规范理论”(陈桂生,1995,第2—5页)。此外,还有研究者将教育学性质的讨论集中于对实践教育学和教育科学的探讨上。前者主要讨论实践教育学的概念(冯建军,1995)、实践教育学的构成成分(冯建军,周兴国,1995)、实践教育学的体系(熊川武,2001)等问题,将实践教育学作为我国教育学的努力方向(冯建军,周兴国,1995),基本接纳了布氏关于实践教育学的思想;后者则主要围绕教育学是不是一门科学,是一门什么样的科学展开,但这方面的论述基本局限于传统的框架,试图将教育学建设成一门一体化的科学。可见,在传播布氏元教育学的基础上,取精用宏,辩证吸收,合理批判是必要的也是重要的。然而,中国教育学建设依然面临着教育学究竟是什么,教育学的性质、功能、分类等一系列问题,因此,在对布氏元教育学进行批判的同时,展开创造性的探索至关重要。

## 参考文献

- 布列钦卡.(2001).《教育科学的基本概念——分析、批判和建议》(胡劲松译).上海:华东师范大学出版社.
- 陈桂生.(1995).“四分法”:教育理论成分解析的新尝试.《教育研究与实验》,(2),1—5.
- 陈桂生.(2006).《教育研究空间的探求》.福州:福建教育出版社.
- 崔春龙.(2017).元教育学理论的本土化危机及其超越.《教育理论与实践》,(22),7—11.
- 范涌峰,刘梅.(2010).论元教育理论研究的“无效”现象——兼论教育学和教育学者的“真独立”.《当代教育科学》,(13),3—6,26.
- 冯建军.(1995).实践教育学是什么——兼论教育理论的分类.《高等师范教育研究》,(5),50—55.
- 冯建军,周兴国.(1995).略述布雷津卡的实践教育学思想——兼谈我国教育学的努力方向.《比较教育研究》,(2),35—39.
- 黄向阳.(1993a).教育研究的元分析.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(2),27—38.
- 黄向阳.(1993b).布雷岑卡“元教育理论”述评.《外国教育资料》,(5),46—53.
- 蒋菲.(2006).20世纪90年代我国元教学论研究的背景及其过程.《当代教育论坛》,(9),33—34.
- 金生鈇.(1996).教育学的合法性与价值关涉——对元教育学的反思.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(4),8—16,26.
- 李慧燕.(2015).存在的逻辑与逻辑地存在——谈《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》中的研究意蕴.《教育史研究》,(2),89—92.
- 李均.(2002).元高等教育学引论.《江苏高教》,(4),18—21.
- 陆有铨.(2014).《现代西方教育哲学》.北京:北京大学出版社.
- 马尔库斯,费歇尔.(1998).《作为文化批评的人类学:一个人文学科的实验时代》(王铭铭,蓝达居,译).北京:生活·读书·新知三联书店.
- 皮国苹.(2011).试论元研究与比较教育学科建设——布列钦卡的启示与借鉴.《外国教育研究》,(2),10—14.
- 瞿葆奎.(1999).《元教育学研究》.杭州:浙江教育出版社.
- 单中惠,杨汉麟.(2000).《西方教育学名著提要》.南昌:江西人民出版社.
- 唐莹.(2014).《元教育学》.北京:人民教育出版社.
- 唐莹,瞿葆奎.(1995).元理论与元教育学引论.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(1),1—14.
- 王海涛.(2010).分析教育哲学在中国.《宁波大学学报(教育科学版)》,(5),7—11.
- 王坤庆.(2010).《教育哲学新编》.武汉:华中师范大学出版社.
- 王伟廉.(1997).对当前元教育学研究的认识.《上海高教研究》,(7),14—17.
- 熊川武.(1996).“元教育学”说.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(4),1—7.
- 熊川武等.(2001).《实践教育学》.上海:上海教育出版社.

叶澜.(1987).关于加强教育科学“自我意识”的思考.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(3),23-30.

袁显明.(2004).远程教育学的元研究和学科建设.《中国远程教育》,(19),22-29.

张华.(1996).教育学的“合理性”重建:科学哲学的观点.《华东师范大学学报(教育科学版)》,(4),40-46,98.

赵康.(2015).大概念的引入与教育学变革.《教育研究》,(2),33-40.

赵婷婷.(1999).国内元教育学缘何沉寂.《沈阳师范学院学报(社会科学版)》,(4),82-84.

周作宇.(2000).《问题之源与方法之镜——元教育理论探索》.北京:教育科学出版社.

## 注 释:

①关于分析教育哲学与元教育学的关系,国内主要有两种观点:一是认为分析教育哲学是一种元教育哲学,以陆有铨的《现代西方教育哲学》(1993)、单中惠《当代欧美十大教育思潮述评(三)》(《河南教育学院学报(哲学社会科学版)》,1997年第2期)、梁红丽《分析教育哲学兴衰原因之探析》(《湖南师范大学教育科学学报》,2004年第4期)等为代表;二是认为分析教育哲学是一种元教育学,以冯建军《教育学语言的元分析》(《教育研究与实验》,1995年第1期)、陈桂生《“元教育学”问对》(《华东师范大学学报(教育科学版)》,1995年第2期)等为代表。无论何种观点,均可见分析教育哲学与元教育学关系之密切。

②布雷岑卡先后发表并出版了《科学教育学的危机在最近出版的教科书中的表现》(《教育学杂志》,1966)、《从教育学到教育科学:元教育理论导论(第1版)》(1971)、《教育科学的基本概念——分析、批判和建议》(1974)、《教育目标、教育方法、教育成果》(1976)、《元教育理论:教育科学、教育哲学、实践教育学基础导论(第4版)》(1978)、《元教育理论:从经验—分析的观点看欧洲的贡献》(1981)、《教育理论解析——教育学批判论文集》(1989)、《信仰、道德和教育:规范哲学的思考》(1992)等。

③黄向阳在《布雷岑卡“元教育理论”述评》(《外国教育资料》,1993年第5期)中指出,人们习惯上把各种教育理论称作“教育学”(pedagogy)以及英语国家一些人士称之为“教理学”(educology),布雷岑卡将“元教育理论”叫做“元教育学”,或“元教理学”(meta-educology)。

④如:贾永堂《论教育学理论及其在近代发展的阶段与特点》(《华东师范大学学报(教育科学版)》,1989年第4期)、陈桂生《教育学的迷惘与迷惘的教育学》(《华东师范大学学报(教育科学版)》,1989年第8期)、何齐宗《简论教育科学的历史意识》(《教育评论》,1989年第2期)、《建立“教育学史”刍论》(《教育研究》,1989年第3期)、胡德海《教育学概念和教育学体系问题》(《教育研究》,1990年第3期)、张晓鹏《关于教育学体系形成的历史考察》(《江西教育科研》,1992年第2期)、张乐天《教育学元科学研究的回顾与前瞻》(《教育研究与实验》,1993年第1期)。

⑤如《理性的狡计:德国教育学发展中的五次危机及其因应》(《华东师范大学学报(教育科学版)》,2009年第4期)、《价值中立与价值灌输:布雷钦卡教育学思想研究》(《教育学报》,2009年第5期)、《重回教育之爱:德国精神科学教育学视野中教育关系论研究》(《全球教育展望》,2010年第5期)等。

⑥如陈桂生《“教育学”辩——“元教育学”的探索》(1998)、瞿葆奎《元教育学研究》(1999)、周作宇《问题之源与方法之镜:元教育理论探索》(2000)、唐莹《元教育学》(2002)等。

⑦来源于瞿葆奎先生主编的《教育基本理论之研究(1978—1995)》(福建教育出版社,1998)的分析结果。

(责任编辑 海蓝)

# Dissemination and Reflection of Wolfgang Brezinka's Meta-Pedagogy in China

Hou Huaiyin<sup>1</sup> Xu Lili<sup>2</sup>

(1. Institution of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** Wolfgang Brezinka's meta-pedagogy emerged in Germany in the 1970s. Its introduction into China resulted from the promotion of pedagogical consciousness in pedagogy and the enhancement of subject consciousness. Since its introduction into China in 1993, the dissemination of contents, influences, subjects and features showed different characteristics in different stages. This dissemination requires a full understanding of the original text, and for the construction of China pedagogy, it also requires a rational critical reflection and creative exploration.

**Keywords:** Wolfgang Brezinka; Meta-Pedagogy; Dissemination; Reflection