

论“教育学是一门研究教育现象的科学”

收稿日期:!"#\$%#"##)

作者简介:周兴国(#')! %) ,男 安徽南陵人 教育学博士 安徽师范大学教育科学学院教授 ,主要从事教育哲学、基础教育改革研究。

“只有在把事实作为一个问题提出来的时候,科学才能开始”。^[1]

或多或少与这种主张有关,我国教育学教科书以及元教育学研究,在研究对象上开始发生变化。例如,发行量非常大且有一定代表性的、由王道俊和王汉澜两位先生主编的《教育学》(人民教育出版社#’&’年版)开始改变之前所持有的立场,认为“教育学就是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的科学”^[2]。这种提法后来得到较为广泛的认可。进入新世纪,全国十二所重点师范大学联合编写的《教育学》则干脆直接把“教育问题”作为教育学的研究对象,认为“只有把各种教育问题和各种教育材料作为客观的问题加以研究,形成关于这些问题的理论体系时,才能超越前科学认识进入科学时期”^[3]。由此,教育学的研究对象由“教育现象”而变为“教育现象和教育问题”或“教育问题”。

令人遗憾的是,迄今关于教育学研究对象的转化,并没有获得基本的理论辩护,并且存在独断论的倾向,其理据不外乎引证大河内一男的观点,以此说明教育现象不能成为教育学的研究对象,只有“教育问题”才是教育学真正的研究对象。从论证的逻辑来看,把教育问题作为教育学的研究对象,就理性的辩护而言面临三个方面的问题。

首先,把教育问题作为教育学研究对象的辩护者以为,教育现象并不能引发研究,只有把观察到的现象作为问题提出来,研究才能开始。大河内一男就是以这种方式来否定“教育现象”而极力主张“教育问题”,后来者似乎也没有跳出这个思路。然而,如果我们仔细地检视这个主张,就会发现,这种主张实际上混淆了研究对象和研究起点的关系,误将起点当作对象。研究要从问题开始,并不意味着问题就是研究对象。把观察到的现象作为问题提出来,本身就意味着,教育现象仍然是研究对象。人们对观察到的教育现象感到好奇,对教育实践本身感到困惑,由此而提出相应的问题,并试图以科学的方法来解决这些问题,这就是教育学研究。没有所观察到的教育现象,何来教育问题?因此,布雷钦卡就明确指出,“如果没有问题对象,即认识对象,便没有问题。”^[4]至于大河内一男所谓“现象”一词意义含糊不清,并由此断定教育现象不能成为教育学研究对象的说法,更有模糊语词与世界、概念与对象、名与实之嫌疑。

其次,教育问题是人们主观建构的结果,不能成为教育学研究的对象。任何一个所观察到的现象,

一般而言,作为客观存在,并无所谓“问题”。只有当客观的存在与主观的期待不相符合时,只有当已有的知识不能很好地解释所观察到的现象时,这个时候才会因理智的困惑而产生问题。同样的教育现象,在不同的人那里,可能会是不同的问题。这就是说,观察到的教育现象是教育问题产生的根源,而观察者的主观期待则是教育问题产生的前提。这样一来,教育问题便充满了主观性。一个由个体主观建构的东西何以成为教育学的研究对象?而作为主体研究的对象,无疑应具有外在于主体的客观性,是一种存在,而非一个主体建构。

再次,教育学研究要解决教育问题,这只是教育学研究的任务。教育学研究的任务是否适合或恰当,这是可以研究和讨论的,但这并不意味着可以在任务和对象之间画上等号。教育学研究要解决教育实践问题,但要完成这个任务,则需要对教育实践进行深入的研究,以发现或揭示制约或影响教育实践的诸多因素。没有这样一种以认识为目的的教育学研究,则教育实践问题便难以有效地解决。任何教育学研究都是要解决教育问题的。这些教育问题,可能是单纯理智的问题,也可能是教育实际问题;可能是有关教育的本质问题,也可能是有关教育的价值问题或事实问题。但无论是什么性质的问题,都不能改变这样一个事实,即它们只是教育学通过研究要完成的任务,却并非教育学的研究对象。

二 教育学的学科性质与其研究对象之关联

教育学的研究对象,是研究者理论建构之选择的结果,因而是一个与教育学学科性质有关的问题。教育学的学科性质,实质是一个有关教育学的理论体系与其所描述或规范的教育世界的关系问题。对这种关系的理论抽象,则构成教育学对其自身逻辑性质的认识。对教育学理论性质的认识,决定着研究者的研究对象,进而规定教育学的研究方法。关于教育学学科的性质,教育学者通常多在理论性或实践性之间选择相应的立场。

教育学是一门理论性的实践性或应用性学科。它不全是理论性的,也不全是实践性的。即便教育是一种单纯实践的领域,即便这样一种单纯的实践领域需要教育者的实践智慧,有意义的教育实践仍然需要理论性的教育知识,需要实践者的理论性的思维。从教育实践的逻辑看,任何一项教育行动,即教育者针对受教育者而实施的教育行动,都不可避免地包含三种意识活动,即认识(对实践情境

及实践对象的理解)、评价(对实践对象的表现所作出的评判)以及实践决策(解决问题的方案的选择)。而实践行动则是上述三种意识活动的外在表现。教育实践的逻辑特征决定着实践对理论本身的需求,而这种需求则正是教育学理论所要满足的。教育学要能够满足这种教育实践的目的需要,则教育学理论就必须既能够提供认识论意义上的知识,同时又能够提供实践论意义上的规范。因此,教育学既不是纯粹理论性学科,如英国的奥康纳所主张的那样,也不应是纯粹实践性学科,如英国的赫斯特所主张的那样,也不应是可划分为教育哲学、教育科学和实践教育学那样的可以分立的学科,如德国的布雷津卡所主张的那样,而应该是理论与实践相互融合的一门学科。作为一门理论性与实践性相互融合的学科,教育学既是描述和解释性的理论,同时也应该是实践规范性的理论;既应该能够解释日常生活中所发生的教育现象,同时也应该能够为教育实践问题的解决提供实践所需要的指导。教育学的理论性质内在地决定了其研究对象——教育现象。即使对教育学理论性质持不同的看法,也无碍“教育现象”作为教育学研究对象的确立。

教育学无疑应该向教育实践者提供有关教育的知识。从这个意义上讲,教育学是一门科学理论。只是,教育学作为一门科学理论,并没有为学界所认同。奥康纳就认为,“从理论这个词最严格的意义看,一种理论乃是一个确立了的假设,或者,更常见一些,乃是一组逻辑地联系着的假设,这些假设的主要职能在于解释它们的题材。”奥康纳所谓的“最严格意义”的“理论”,是指一种严格的自然科学的立场。从“理论”这个词最严格意义出发,奥康纳认为,把教育学称为“科学理论”,只是对它的“一个尊称”^{[1]0)},言下之意,教育学还不能够称得上是真正意义上的“科学理论”,或者说当教育学自称自身为一门科学的时候,它不过是教育学的自我加冕,它实在算不上是一门科学理论。从理论或科学这个词最严格意义出发,奥康纳无疑是正确的。并且在这样的批判中,我们实际上能够看到奥康纳对教育学理论的一种期待。一门科学,就理论本身的定位而言,它无疑需要能够对所关注的现象做出有说服力的解释。倘若一种教育理论不能对所研究的教育现象做出有说服力的解释,这样的理论还能否为教育实践提供理论上的指导,显然是值得怀疑的。然而,对于如何提升教育学的理论性或科学性,奥康纳受逻辑实证主义影响,试图用自然科学的方法来建构教育

学理论。尽管这种理论建构的方法论选择忽略了教育学的对象与自然科学对象之间所存在的本质区别,忽略了人及人与人的教育交往活动所内含的意识性和精神性特质,但是在关于教育理论性质的思考中,所隐含的则是奥康纳对教育学研究对象的思考:教育学作为一门科学——严格的自然科学意义上的科学——所关涉的教育现象,应该用科学的方法来研究,通过科学的研究来提供教育实践所需要的知识。^{[1]0)}只是目前教育学还未达到这个水平罢了。

实际上,用科学的方法来研究教育,并建构科学的教育学理论,在实验教育学那里已经做过非常出色的探索。实验教育学否定旧教育学用知觉、内省观察和观察别人进行研究,相反,实验教育学试图采用“全面的观察、统计和实验”方法,来补充和完善旧的研究方法。实验教育学的选择无疑具有开拓性的意义,然而由于忽略了人的主体意识以及在社会活动中的人们的感受和体验,由于过分强调儿童发展中的外在因果关系,从而使得实验教育学并没有能够实现其初衷:提高教育学和整个教学专业的地位。^{[1]0)}拉伊持有和众多教育学者一样的理想追求:教育学是一门科学,教育实践是建立在这门科学基础之上的艺术。在这里,我们同样可以看到,教育学的学科性质与其研究对象、研究方法之间的关系。教育学作为一门科学,其研究对象为教育现象,所用方法则是自然科学的观察、统计的方法。

与此相反,由于各种努力并没有使教育学进入真正科学的行列,另外一种反其道而行之的思路因此而提出,这就是英国的分析教育哲学家赫斯特所提出的理论主张:教育理论是“一种实践性理论,即有关阐述和论证一系列实践活动的行动准则的理论。”^{[1]0)}赫斯特关于教育学理论范式的立场,预示着一一种完全不同于科学理论范式的取向。为了实现这样一种范式的理论建构,赫斯特提出了他的“操作性教育理论”命题。他采取理论来自于实践又回到实践的态度,通过对当前教育实践的考察,通过对教育实践者的实践性对话所使用的概念和范畴的分析,揭示教育实践中所隐含的教育原则、信念和知识,然后再借助社会科学、心理学和哲学等其他学科的研究成果对已经揭示出来的教育实践原则、信念和知识进行说明,以便“为制定和用实践来检验实践原则,提供一个在理性上更站得住脚的信念和价值观背景。”^{[1]0)}教育理论的性质和任务,使得赫斯特认为,构成教育学研究对象的,应该是教育实践话

语,而研究的方法则主要是分析哲学的语言分析的方法。教育理论的性质与对教育本体(研究对象)的设定,仍然紧密地联系在一起。

上述有关教育学理论的认识,归结起来就是两种不同的立场,一种是把教育学看作是理论性的学科,另外一种则把教育学看作是实践性的学科。对教育学学科性质的不同认识,也带来了教育学学科任务的差异。前者强调教育学理论对教育现象的解释力,后者则强调教育学理论对教育实践的指导性功能。虽然教育学理论建构的取向不同,但就教育学研究的对象而言,两者却并没有不同之处。对于赫斯特来说,教育学作为实践性理论,其研究的对象是表现和反映教育实践的实践性对话;对于实验教育学来说,虽然教育学“只追求解决教学和教育方面的实际问题”,然而这不表明教育学的研究对象是教育实际问题,而是把解决教育实际问题当作研究的目的和任务,相反,教育学的研究对象为教育现象,“如果教育学要成为一门科学,它就必须把每一种教育现象看作是各种原因的结果。”^[8]对教育学理论性质的不同认识,并没有在教育学研究对象上造成根本的分歧。分歧只在于,他们关注教育现象的不同方面,并试图通过聚焦于相关的教育现象,来获得有关教育的知识。

三 不同教育学理论对“教育现象”之理解

教育学研究的对象只能是教育现象。然而,如何理解“教育现象”,却有不同取向,因而也因此会形成不同的教育学流派。根据卡尔的分析,可以把教育现象作为教育学的研究对象,大体可以分为四种不同的取向,即科学取向、常识取向、批判取向和实践取向^[9]。不同取向的教育学理论,对其研究对象持一种共同的立场——教育现象,但对教育现象做出不同的理解。可以说,正因为对“教育现象”有不同理解,才形成了不同的教育理论取向。这种关于教育理论取向的分析路径,实质上是从另外一个角度,即从教育学所从属的学科类型的角度来分析教育学理论取向。由此,教育学在学科性质上便有了自然科学(或简称“科学”)取向教育学、社会科学取向教育学、分析哲学取向教育学以及人文科学取向教育学。人文科学取向教育学关于教育对象——教育现象的意涵在下节讨论。

科学的教育学取向,从经验%实证的立场出发,认为教育及其构成都有其本质的特征。教育的本质特征是通过现象而显现出来的。人类的理智可以把

握其本质特征,而要把握其本质特征,则需要通过经验来验证。人们对教育本质的认识,“不是依靠直观推测得到,也不全是通过思辨方法悟出来的,而是通过科学意义上的观察、实验方法归纳出来的”^[10]。科学取向的教育学研究,当把“教育现象”作为教育学对象时,更多是把教育学看作是教育科学,并且因此而试图描述和解释所观察的现象。布雷钦卡指出,教育科学研究的核心就是“获得因果性知识”,教育科学不是一种单纯对事实进行描述的科学,而是一种以目的、原因%分析为方向的科学。教育研究从问题开始,力图获得一种分析性的认识。^[11]由此,布雷钦卡认为,教育科学研究的对象就是教育现象,只是在布雷钦卡那里,教育现象被划分为教育现实、教育思想和教育目的%手段关系。“从教育对象的界定中可以产生三种互补性的研究任务:描述%规则任务、技术任务和批判任务。”^[12]科学取向的教育学,由于关注教育的因果关系,因而特别重视对教育现象解释的合理性和说服力。在实践指向上,它试图通过把研究所发现的因果关系转化为实践原则,从而以客观、科学的法则来代替传统的实践原则,以教育知识来代替实践者的教育经验。然而,问题在于,科学取向的教育学由于过分关注教育现象的外在联系,而无法解决实践主体在情境中所产生的体验问题,无法解决教育无法避免的价值导向问题,从而暴露了它的内在的不足。

常识取向的教育学取向,从语言分析出发,试图通过对教育实践中的日常语言的分析,来揭示好的教育实践中所隐含的规则和原则,从而为教育实践提供规范性指导。以赫斯特为代表,常识取向的教育学认为,教育实践体现了它自己的观点、

避免地造成对传统的否定,因而教育实践所依据的传统的观念、知识和技能便会面临现实的挑战和质疑。由此,把教育实践者的日常语言作为研究对象,也就不可避免地有其内在局限性。

如果常识取向的教育学旨在揭示教育实践所隐含的东西,科学取向的教育学主要是揭示教育世界外部的因果关系,那么批判取向的教育学主要是把教育学当作社会科学,试图揭示实践者所拥有的教育信念、对教育实践的常识性理解以及对社会结构之间因果关系的把握,并且倾向于认为,实践者的教育信念和教育观念,乃是外部客观世界作用的结果。在这里,教育现象的本质是教育实践者的主观理解与外部客观世界的关系。在这个过程中,实践者对教育实践的理解并不必然是合理的,但是可批判和可质疑的,在许多情况下是不合理的,是对教育实践的误解。批判教育学把人的主观世界与身处其间的外部世界紧密地联系起来,看作是不可分割的整体。对教育实践者错误观念的揭示并非是教育学的最终目的,而是通过将错误的观念与环境意识形态的关联,而实现对意识形态的批判,最终解放教育实践者。

与批判取向的教育学不同的是,实践取向的教育学将关注的焦点集中于实践者对教育实践的自我理解,以及教育实践主体与实践情境的辩证关系。实践情境的变动不居性,个体存在的独一无二性,使得将普遍性的规则或法则应用于教育实践时面临恰当性和合理性困境。情境与普遍性知识,两者总会产生某种不确定性。解决这个不确定性问题,有赖于教育实践者的实践智慧。

对教育现象的不同理解,则形成不同的教育学建构方法论。科学取向的教育学,由于把教育现象看作是可观察的、并且不同事物之间可能具有因果关系,因而主张采用经验%实证的研究方法。常识取向的教育学,由于把教育现象看作是在教育实践中所表现出来的语言现象(实践对话),因而采用语言分析的方法。批判取向的教育学,由于把教育现象主要看作是一种意识形态现象,因而主张采用意识形态%批判的方法。这种方法在马克思主义哲学那里得到理论上的辩护,又在西方马克思主义哲学那里得到新的阐述和发展。实践取向的教育学,则把教育学看作是一种意义现象。教育实践是教育实践主体对客观对象意义理解的结果。教育学研究就是要揭示实践者的意义理解,从而更好地理解教育实践的指向与意涵。在所有的这些努力中,教育学

&)

的研究对象,或者指向作为现象存在的教育实践主体,或者指向教育实践主体的主观世界和教育实践的客观世界之间的因果关系,或者将教育实践主体放在更大的社会背景下来分析或批判,或者指向教育实践者对实践的意义理解。教育现象的不同指向,预示着人们对教育研究对象本体的不同认识。

四 教育学的研究对象:人文科学意义上的“教育现象”

教育学是一门研究教育现象的科学,但这里所说的“教育现象”,不是自然科学意义上的因果现象,不是语言哲学意义上的日常语言现象,也不是社会科学意义上的事实现象。这里所说的“教育现象”,是指教育实践者(包括受教育者)在教育实践中的所作所为以及由此而产生的主观感受、体验、经验、意义理解、情感、认识、意识、理性思维及判断等。这样的现象主要表现为人文科学意义上的人们的“行为、意图和经验”^{[#][1]},是人们的精神世界或通过行为而表现出来的意义世界。换言之,在人文科学的意义上,教育学所研究的教育对象,指向教育实践者及与此相关的受教育者的意识和主观世界,是教育实践者在实践中所经验的对象。这种意义上的教育现象,并不是指单纯客观意义上的“事实”,既不是指自然科学意义上的因果关系,也不是指社会科学意义上的“事实”,而是在人文科学意义上个体所经验到的客观世界,是进入到人的主观世界中的现象,或者说是引起人们注意的现象。

对教育现象的这种理解,与胡塞尔的现象学密切相关。胡塞尔指出,现象学必须研究“意识”,研究各种体验、行为和行为相关项。“摆脱一切迄今为止通行的思想习惯,认识和摧毁那类通行思想习惯借以限制我们思想视野的理智束缚,然后以充分的思想自由地把握住应当予以全面更新的真正哲学问题,这样才能达到向一切方面敞开的视野。”^{[#][1]}这意味着,对胡塞尔来说,单纯的客观世界并不存在,真正意义上的存在,是主观意识到的存在,因而个体所经验到的事物,总是既含有客观的成分,同时也是主体自我意识的结果,并且受到某些前反思态度的影响。现象学研究正是在这个意义上,把主体所经验到的事实称之为“现象”。

胡塞尔的现象学理论在舒茨的社会学和范梅南的教育学中得到很好的应用和进一步的阐释。在舒茨看来,虽然社会科学取得了长足的进展,但其研究对象问题仍然处于争论之中。舒茨写道,“有些学

者认为,探讨社会现象可模拟于探讨自然界的现象,社会现象可以被看成受因果法则所决定的外在的世界变化。有些学者则主张这两种观念迥然不同,社会现象乃是客观精神世界的对象,虽然可以被理解,却不能采用法则的形式。”^[#]对于社会科学研究对象的两种立场,舒茨并不赞同。相反,舒茨认为,社会科学的研究对象,应该是“这个被我们以有意义设定与意义阐释的方式体验到的世界”,因此,“所有关于社会世界意义的科学,无不回头指涉社会世界生活的有意义行动,回到日常生活里指向其他人的经验,回到我们对既有意义的理解,也回到我们对新的、有意义行为的设定。”^[#]由此,社会学意义上的“现象”便是由体验、行动与意义构成所组成,通过对社会的及个体的行为方式的主观意义的阐释,由此揭示“社会世界的意义结构”或“周遭世界的独特结构”。舒茨关于社会学研究对象的设定,最终确立了一个独特的现象学社会学流派,同时也为我们理解作为教育学研究对象的教育现象,提供了参照点。

范梅南的现象学教育学则为我们提供了较有代表性的人文科学意义上的“教育现象”。在范梅南看来,“教育学要求我们对生活体验(孩子们的现实和生活世界)保持一种现象学的敏感性。教育学要求我们具备一种解释能力,以对生活世界的现象做出解释性理解,其最终目的是理解与孩子共处情境之中的教育意义。”^[#]正是基于这样一个前提,范梅南特别强调,人文科学视野中的教育学,应该以“呈现在人们意识当中的事物”为研究对象,因而现象学教育学特别关注“人类的意义世界”,“是对我们生活经验的意义的描述”。当现象学教育学把人类的意义世界,特别是把人类教育的意义世界作为研究对象时,则这种研究对象的设定预示着一一种不同于实证主义、行为主义和经验主义的理论%实践观。与常识取向的教育学相近,在理论和实践的关系上,它们都强调实践的第一位性,理论则是反思实践而产生的结果。不同的是,常识取向的教育学强调理论是分析实践对话的结果,而现象学教育学认为,理论是反思实践的结果。其结果是,教育学就必须要对情境中的典型的意识节点进行分析、阐释和说明,并且是直接引证人们的普通经验,对那些不证自明的东西进行结构化的分析,以描述教育实践中的人们行为、意图和经验。

由此,我们可以看到,虽然我们仍然把教育现象作为教育学研究的对象,然而,在这里,“教育现象”

的内涵及其本质构成,已经有一个完全不同的认识和理解。它不再是传统的经验教育学或常识教育学或批判教育学所理解的“教育现象”。教育现象已经不是全然客观的具有因果关系的事实,也不再是纯粹主观意义上教育实践者所持有的系统的或零散的教育观念和信念,也不是个体的主观意识与客观存在的某种因果关系。相反,它指向实践者的生活体验以及在具体的情境中行动所要实现的意图——教育学对行为意图的理解或把握,也就是对实践者行为意义的理解;它不仅关注个体的意义世界,更关注个体的意义世界与其所处的生活世界的关系。从某种意义上讲,可能恰恰是实践者所身处的生活世界,赋予了个体意义的世界。此外,教育学还关注个体间相互交织的意义世界的关系,由此既揭示教育实践者个体的独特性,同时又在具体和独特性中发现某种普遍性。作为教育学研究对象的教育现象,是日常生活中教育实践者的有意义的行动、他人的经验等,核心是与教育相关联的社会行为方式和个体行为方式的主观意义。教育学通过对教育行为方式(社会的和个体的)主观意义的理解,揭示教育世界的意义结构,从而为教育实践者更好地理解自己及他人行为的意义提供理论的参照,为教育者改进自己的行为方式提供意义的向导。

教育是一个复杂的活动世界。人的多重及其复杂性意味着教育现象是一个包含多重规定性的客观存在。它既蕴含着因果联系,同时在现实的生活世界中,也无处不显现着意义蕴涵。教育学作为一门科学,其发展或许需要多学科视角的努力。提倡一种人文科学意义上的教育学,并不意味着彻底地否定自然科学、社会科学意义上的教育学努力。一个人文科学意义上的教育学能够解决其他学科视角所不能解决的问题。当教育学研究对象定位于人文科学意义上的“教育现象”时,这种定位预示着一一种完全不同于传统教育学的研究方法和研究任务。对教育世界的意义结构有把握,要求教育学要应用理解或意义阐释的人文科学的方法。

参考文献:

- [#] 华中师范学院等五院校·教育学[L]-北京:人民教育出版社 #/ &": #-
 [!] 南京师范大学教育系·教育学[L]-北京:人民教育出版社 #/ &(: #-
 [.] 大河内一男·教育学的理论问题[L]-曲 程,迟凤年,译-北京:教育科学出版社 #/ &(: ". % !-

[()]王道俊,王汉澜·教育学[L]-北京:人民教育出版社, #'&':#-
 [\$]全国十二所重点师范大学·教育学基础[L]-北京:教育科学出版社!""!:#\$-
 [D]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[L]-彭正梅,译-上海:华东师范大学出版社,!""&-
 [J]奥康纳·教育理论是什么[L]//瞿葆奎·教育学文集·教育与教育学-北京:人民教育出版社 #' '-
 [&]'·K·拉伊·实验教育学[L]-沈剑平,瞿葆奎,译-北京:人民教育出版社 #' '-
 [']赫斯特·教育理论[L]//瞿葆奎·教育学文集·教育与教育学-北京:人民教育出版社 #' '-
 [#"]卡尔·教育理论与教育实践的原则[L]//瞿葆奎·教育学文集·教育与教育学-北京:人民教育出版社 #' ':-

\$\$J%\$\$J\$-
 [##]贾永堂·论教育学理论及其在近代发展阶段与特点[L]//瞿葆奎·教育学文集·教育与教育学-北京:人民教育出版社 #' ':-J.-
 [#!]彭正梅·译者前言:布雷钦卡的经验教育学思想[L]//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-彭正梅,译-上海:华东师范大学出版社,!""&:#J-
 [#.]马克斯·范梅南·生活体验研究[L]-宋广文,等译-北京:教育科学出版社!""-
 [#()]胡塞尔·纯粹现象学通论[L]-李幼蒸,译-北京:商务印书馆 #' '!:(.%((
 [#\$]阿尔弗雷德·舒茨·社会世界的意义构成[L]-游淙祺,译-北京:商务印书馆!""#!-

F * ; #/%)?1 L#(*? % 69(#*9#)= 6'2/1(*? N/29%'() *%4 ; "##*)C#*)*

Q^E8 [7,0 % 00/

(!"#\$%\$& P/. "),(\$2 !"(*2" * N2#. (F\$+3, % 42(5*+0)- ,Q. #. !(#" "" " ,6#(2,)

7,8'&%9': 47, A: <5: ;;<+T27;5Y: ,< /3 Y/V:1, ? :V+0/0= .:VOA+<7/, +2 ?5: , /Y: , /, 5+; +2U+=; T: , , 1:0+1V:V +; <5: 1: ; +1A57, 0 /TH: A< /3 ? :V+0/0=- ET: ; 197, 0 <5: ? :V+0/07A+2 57;</1= , T: 7, 0 7, 320, A: V T= V733: 1: , < ?572;/?57A+2 /, <2/ 0= , ? :V+0/0= 5+; V733: 1: , < 0, V: 1; +, V7, 0; /3 7< /U, 1: ; +1A57, 0 /TH: A< , " :VOA+<7/, +2 ?5: , /Y: , /, " - F, Y/V:1, <7Y: ; ? :V+0/07A+2 1: ; +1A5: 1; ;</V 31/Y V733: 1: , < ?/; 7<7/; ; ; 0A5 +; ; +<01: ; A7: , A: 27, 007;<7A ?572;/?5= ; /A7+2 ; A7] : , A: +, V 50Y+, ; A7: , A: ; 5: 1: T= 0: , : 1+<7, 0 : 6?: 17Y: , <+2 ? :V+0/0= A02<01+2 ? :V+0/0= A17<7A+2 ? :V+0/0= ; ? :A02+<79: ? :V+0/0= +, V /<5: 1 <5: /1: <7A+2 ; A5//2; /3 V733: 1: , < /17: , <+<7/ , - P5: A/ , < Y?/1+1= : VOA+<7/, +2 1: ; +1A5: 1; A5+22: , 0: <+17, 0 " :VOA+<7/, +2 ?5: , /Y: , /, " 3/1 ? :V+0/07A+2 1: ; +1A57, 0 /TH: A< +, V +V9/A+< <+17, 0 " :VOA+<7/, +2 ?1/T2: Y" 3/1 <5: 71 /U, 1: ; +1A57, 0 /TH: A< P57; +100Y: , < A/ , 30: ; ; <5: ; ; ; , <7+2 V733: 1: , <7+<7/ , T: <U: , , " ?1/T2: Y" +, V " ?1/T] 2: Y' ; /TH: A<" - >: V+0/0= 7; + ; A7: , A: /3 ; <0V=7, 0 : VOA+<7/, +2 ?5: , /Y: , /, , U57A5 7, <57; A/ , < 6< Y: +, ; <5+< <5: ; ;] ; ; , A: /3 : VOA+<7/, +2 ?5: , /Y: , /, ; 5/02V T: 0, V: 1;</V 31/Y 50Y+, 7<7; ; <+ , V?/7, < /, <5: T+; 7; /3 <5: 1: 32: A<7/ , /3 3/1: 0/7, 0 ?/; 7<7/ , ; 5: 1: T= 5+97, 0 7< Y: <5/V/2/0= : ;<+T27;5: V +AA/1V7, 02= ; / <5+< ? :V+0/07A+2 <5: /17: ; +1: , /< /, 2= /3 ; 0337A7: , < : 6?2+, +</1= ?/U: 1 , T0< +2; / /3 ; /Y: A+?+T27<= /3 ?1/97V7, 0 , /1Y+<79: 007V+, A: 3/1 : VOA+<7/, +2 ?1+A<7A: - : #1 -)&/8: ? :V+0/0=; 1: ; +1A57, 0 /TH: A< ; VOA+<7/, +2 ?5: , /Y: , /, ; ; VOA+<7/, +2 ?1/T2: Y

(责任编辑 郭庆华)