

全国教师教育优秀课程资源  
江苏省高等学校精品教材



高 等 学 校 教 材

# 现代教育学基础

(第二版)

冯建军 / 主编

南京师范大学教育科学院 / 编写

XIAN DAI JIAO YU XUE JI CHU

南京师范大学出版社

全国教师教育优秀课程资源  
江苏省高等学校精品教材



# 现代教育学基础

(第二版)

冯建军/主编

南京师范大学教育科学院/编写

南京师范大学出版社

## 图书在版编目 (CIP) 数据

现代教育学基础 / 冯建军主编. —第2版. —南京:  
南京师范大学出版社, 2006. 1  
高等学校教材. 优秀教材  
ISBN 7-81047-907-5/G · 495

I. 现... II. 冯... III. 教育学—高等学校—教材  
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 145105 号

---

|        |                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------------|
| 书 名    | 现代教育学基础                                                         |
| 主 编    | 冯建军                                                             |
| 责任编辑   | 朱海榕                                                             |
| 出版发行   | 南京师范大学出版社                                                       |
| 地 址    | 江苏省南京市宁海路 122 号 (邮编: 210097)                                    |
| 电 话    | (025) 83598077 (传真) 83598412 (营销部) 83598297 (邮购部)               |
| 网 址    | <a href="http://press.njnu.edu.cn">http://press.njnu.edu.cn</a> |
| E-mail | <a href="mailto:nspzbb@njnu.edu.cn">nspzbb@njnu.edu.cn</a>      |
| 照 排    | 江苏兰斯印务发展有限公司                                                    |
| 印 刷    | 南京新洲印刷有限公司                                                      |
| 开 本    | 787×960 1/16                                                    |
| 印 张    | 24.25                                                           |
| 字 数    | 423 千                                                           |
| 版 次    | 2006 年 1 月第 2 版 2006 年 1 月第 1 次印刷                               |
| 印 数    | 1—5 000 册                                                       |
| 书 号    | ISBN 7-81047-907-5/G · 495                                      |
| 定 价    | 36.00 元                                                         |
| 出 版 人  | 闻玉银                                                             |

---

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换  
版权所有 侵犯必究

## 学术顾问

班 华(教授、博士生导师)

## 主 编

冯建军(教授、博士)

## 编写组成员

(以姓氏笔画为序)

齐学红(副教授、博士)

张 蓉(副教授、博士)

吴永军(教 授、博士)

易晓明(副教授、博士)

胡金平(副教授、博士)

高德胜(副教授、博士)

高 霞(讲 师、硕士)

## 再版前言

在推进教师专业化的今天,教育理论的重要性日益被人们所认识,“教育学”也因此成为教师教育中的一门专业课,被认为是促进教师专业发展的核心课程。但长期以来,教育学多局限于学科的体系,不能很好地满足教师的专业发展和教育实践的需要。为此,2002年,我们本着“想教师所想,急教师所急”的思想,遵循“求实”、“求新”、“求活”的原则,编写了一本《现代教育学基础》。相对于传统的注重学科体系的教育学而言,这本教材较好地反映了教师的工作,体现了教师的需要。该教材出版后,曾经获得南京师范大学优秀教材一等奖、江苏省高等学校精品教材,并被教育部师范司列入全国教师教育优秀课程资源向全国推广。尽管如此,我们在3年的使用过程中还是感到有些不足,为此,我们又广泛争取各方面的意见。本着精益求精的精神,2005年3月,我校教育学系从事这一学科教学工作的教师经过反复讨论,开始了对2003年初出版的《现代教育学基础》一书的修改。现在这本《现代教育学基础(第2版)》,就是经过编写组成员半年多的努力共同修订完成的。

这次修订的指导思想依然是“求实”、“求新”、“求活”,而且是在原教材的基础上强调“更实”、“更新”、“更活”。所以,我们在这次重新修订的过程中做了进一步的努力。根据课时量的情况适当压缩、精简了原书的内容,删减的主要是一些理论化和学科化的知识,突出了内容的实用性。把一些基本的学科理论问题精简在二、三章内解决,同时增加“课堂教学”、“班级管理”、“道德教育”等一些实践问题的分量。本次修订除了压缩和增添了部分章节外,对原先教材中的大部分内容都做了重写和改写(只有“教育目的”、“教师与学生”两章基本保持了原貌),力求在具体的内容上更加突出实用性,更加反映我国推行素质教育和实施新课程改革中的新问题、新经验、新成果。我们有理由相信,通过这次修订,我们在“求新”、“求实”、“求活”上能够做得更好,这也是我们本次修订的初衷。

原教材的作者中有当时南京师范大学教育学博士后流动站的两名在站博士后,还有一名校外的作者,现在两名博士后已经出站回到了各自的工作岗

位,因此本次修订过程中没有把他们吸收进来,而完全由我校教育学系的中青年骨干教师承担。他们分别是(按章节为序):胡金平博士(第一、四章)、张蓉博士(第二、十二章)、冯建军博士(第三、十章)、易晓明博士(第五章)、吴永军博士(第六、七、八章)、高霞硕士(第七章)、高德胜博士(第九章)、齐学红博士(第十章)。我作为原教材的主编,这次又受教育学系的委托负责主持修订工作,并对全书的文字进行了加工,完成了全书的统稿、定稿工作。

本书修订的顺利完成,有赖于各位同事的支持、合作,也感谢教育科学学院领导和教育学系领导的支持和帮助,更感谢南京师范大学出版社高等教育图书事业部的徐蕾主任,或许没有她的不断敦促,这次修订可能就难以发起和完成。无论是在原教材中,还是在这次修订中,我们都参考了兄弟院校的一些同类教材,也引用了很多同行以及一线教师的研究成果,对此,我们深表感谢。

本书作为全国教师教育的优秀课程资源,可以广泛地运用到中学教师教育和培训中,既可以作为职前教师教育专业的公共课教材,也可以供广大一线中学教师自学或研究参考。由于我们理论水平有限,更由于我们对中学的现实了解不够,本书还会有不尽如人意的地方,真诚地希望得到广大中学教师和教师教育工作者的批评帮助,以便我们进一步的修订和完善。我们的目标就是不断地修订,不断地完善,期待着有一天能够给您呈现一本完美的教师教育的教育学教材。

冯建军

2005年10月

# 目 录

|                      |       |
|----------------------|-------|
| 第一章 教育学与教师专业化·····   | (001) |
| 一 教育与教育学·····        | (001) |
| 二 教育学的发展历史·····      | (010) |
| 三 教育学与教师专业化·····     | (028) |
| 第二章 教育、学校与学制·····    | (036) |
| 一 教育的起源·····         | (036) |
| 二 学校的产生与发展·····      | (039) |
| 三 制度化教育的形成与现代学制····· | (043) |
| 第三章 社会、人、教育·····     | (064) |
| 一 社会发展与教育·····       | (065) |
| 二 个体发展与教育·····       | (085) |
| 三 社会、人、教育·····       | (094) |
| 第四章 教育目的·····        | (102) |
| 一 教育目的的确定·····       | (102) |
| 二 教育目的的系统构成·····     | (111) |
| 三 我国教育目的的实践·····     | (117) |
| 第五章 教师与学生·····       | (126) |
| 一 教 师·····           | (126) |
| 二 学 生·····           | (143) |
| 三 师生关系·····          | (150) |
| 第六章 课 程·····         | (161) |
| 一 课程的含义与类型·····      | (161) |
| 二 课程编制·····          | (172) |
| 三 校本课程开发·····        | (176) |
| 四 当代课程改革·····        | (184) |

|                     |       |
|---------------------|-------|
| 第七章 教 学(上).....     | (193) |
| 一 备 课.....          | (193) |
| 二 上 课.....          | (208) |
| 三 学生学业成绩的检查与评定..... | (216) |
| 第八章 教 学(下).....     | (223) |
| 一 中小学常用的教学方法.....   | (223) |
| 二 有效教学的策略与设计.....   | (237) |
| 三 课堂教学管理.....       | (244) |
| 第九章 德 育.....        | (253) |
| 一 德育概念.....         | (253) |
| 二 道德学习的基本机制.....    | (261) |
| 三 德育理念.....         | (270) |
| 四 德育实施.....         | (275) |
| 第十章 班级管理.....       | (286) |
| 一 班级组织.....         | (287) |
| 二 班级管理.....         | (290) |
| 三 班集体的建设和培养.....    | (306) |
| 第十一章 教师的教育研究.....   | (317) |
| 一 案例研究.....         | (317) |
| 二 行动研究.....         | (333) |
| 三 叙事研究.....         | (344) |
| 第十二章 当代世界教育改革.....  | (355) |
| 一 教育的全民化.....       | (355) |
| 二 教育的信息化.....       | (365) |
| 三 教育的国际化.....       | (371) |



# 第一章 教育学与教师专业化

## 【学习目标】

- (1)掌握教育的概念和教育学的研究对象。
- (2)清楚教育学与教育问题的关系。
- (3)把握教育学发展历史的基本线索,识记主要教育学家的代表作及主要观点。
- (4)理解教育学对于教师专业化的价值。

## 【问题与思考】

- (1)只要有知识就可以做教师吗?
- (2)教育学是一门科学吗?
- (3)科学化是教育学的发展趋势吗?
- (4)学习教育学是实现教师专业化的一个必不可少的内容吗?

## 一 教育与教育学

### (一)教育是什么

教育是人们日常生活中接触最多、使用频率最高的词汇之一,而且所有的人均有在家庭、社会或学校中接受教育的经历,对教育这一现象均有一定程度的了解。不仅如此,无论从事何种职业、所持何种立场,人们对于教育现象多能侃侃而谈,根据自己接受教育的经验、经历和对于教育的理解,发表自己对于解决现代教育问题的看法。然而,如果进一步追问“教育是什么”这一类根本性问题,则未必所有人都能清楚地回答出来。

追问“教育是什么”并不是故弄玄虚地玩弄概念,而是涉及到人们对于教育本质的理解,反映了人们不同的教育观念。通过对这个概念的考察,不仅能够帮助我们对于“教育”概念的理解从常识水平提升到理论水平,对它有一个

深入、系统的理解,而且通过“教育”一词演化历史的展示,也能使我们对于人类关于教育本质的理解和教育观念的变迁有个清楚的认识。

在中国古代,“教育”虽然偶尔也有连用,如《孟子·尽心上》说:“得天下英才而教育之”,但更多地是以“教”指称“教育”。《中庸》说:“修道之谓教”,《荀子·修身》说:“以善先人者谓之教”,《学记》则说:“教也者,长其善救其失者也。”东汉文字学家许慎在《说文解字》中对“教”的字义更是作了较为完整的考察:“教,上所施,下所效也。”尽管中国古代不同朝代的不同教育家对于“教”(即“教育”)的含义的解释多种多样,但他们对于“教育”内涵的理解基本是相通的,即“教”是一种上者、长者对于下者、幼者进行规范灌输的过程,教的内容以道德的养成为主。这种对于“教”的涵义的理解,反映了古代中国教育家们将教育视为是一种上对下、长对幼、教师对学生传承历史经验、使个体养成社会所许可的道德规范的过程。

教育在英语中是“education”,在法语中是“éducation”,在德语中是“erziehung”,三者同源,均由拉丁文“educare”(引发、引导)演变而来。可见,在西语中,“教育”一词的本义意味着是要用引导的方法来发展受教育者潜在的心理能量。古希腊哲学家、教育家柏拉图在《理想国》中曾用“洞穴之喻”形象地阐释了教育概念的涵义,即它是把人的心灵逐步引向善的境界的过程。

随着时代的发展,人们对于教育的认识也在不断地发生变化,关于“教育是什么”,即教育的定义也是多种多样,可谓见仁见智。归纳起来,不外乎从社会或个体的角度,从生物学、心理学、社会学或哲学等学科视角来理解“教育”。

例如从生物学的观点来看,教育是帮助个体适应其生活环境的历程。从心理学的观点看,教育是人类官能的开展、训练与形成,其目的旨在变化气质,改变人类的行为。从社会学的观点来看,教育是一种社会现象、一种社会活动,是增进个人对于其所生存的社会之适应能力。由于个人必须利用前人的生活经验,发展本身的能力,才能圆满地适应其所生存的环境,所以教育亦可以说是使受教育者获取人类生活经验的过程。从哲学的观点来看,教育是培养个人人格的一种文化活动,旨在觉醒个人,培养其自动追求理想价值的意志,以发展个人的身心,促进社会适应。

不同学科的视角对于“教育是什么”的回答迥异,同时由于采取不同的定义方式,以及在不同场景中的使用,也导致看似简单的“教育”变得更加纷纭繁杂。

**阅读材料 1-1**

分析教育哲学家谢弗勒(I. Scheffler)在《教育学的语言》一书中,探讨了定义的三种方式,即规定性定义(the stipulative)、描述性定义(the descriptive)和纲领性定义(the programmatic)。所谓规定性定义,是作者所下的定义,要求这个被界说的术语在后面的讨论中始终表示这种规定的意义。描述性定义是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法,例如词典就是试图罗列描述性定义的典型。纲领性定义是告诉我们事情应该怎样做。寻求教育的那个真正定义,就是要为教育寻求一种正确的或最佳的纲领性表述。

**阅读材料 1-2**

摆在我们面前的“教育”一词至少有四种基本的含义:①作为一种机构的教育(education as an institution),是指一种总体的组织机构,这种机构的目的就是教育学生。②作为活动的教育(education as action),这是教育最常用的一种用法,一直占支配地位,它把教育的目的与活动的过程结合起来,表示“促进儿童身体、理智和道德尽可能得到充分发展的活动”。③作为内容的教育(education as content),一般以“课程”为核心,但又不完全局限于课程。④作为一种结果的教育(education as a product),是指在作为机构的教育背景下,通过运用作为内容的教育,使作为活动的教育产生的结果。

前人对于“教育是什么”的回答,都在一定的程度上对教育的本质进行了探讨。但是,我们认为要定义教育的概念,或者要回答“教育是什么”,首先应该思考以下几个问题:

第一,如何将教育与其他社会影响区别开来?

第二,教育是否只是依靠外在的强制力量改变个人行为的一种活动?

第三,教育是否只是帮助个体适应社会生活,或曰促进个体社会化的过程?

第四,教育是否只是上下代之间传承人类已有经验的过程?

对于第一个问题的回答,其实是为了确立“教育”独特价值和意义的需要。为了不使教育的概念过于泛化,同时也为凸显教育的特殊性,使教育能够区别于其他社会影响,我们认为“目的性”和“培养人”是其重要的区分标志。因为人是任何社会活动的主体,影响人的因素何止千万,诸如社会制度、文化氛围、家庭环境、朋友交往、远足游玩、读书学习等等,但是在这些有意无意、自觉自

发地对人产生影响的活动中,虽然也可能产生“教育影响”或“教育效果”,但只有那些有意识、有目的地影响人发展的因素才有可能被称为“教育”,否则“教育”将等同于“社会影响”、“社会活动”,失去其存在的价值和意义。同时,并非一切有目的的影响人的活动均可称为“教育”,如保护身体健康、防止疾病的医疗活动,便不能称为“教育”,只有以培养人为目标的活动才能称为“教育”。

关于第二个问题,同样是凸显教育与其他改变个体旧行为的活动的不同之处。毫无疑问,教育具有改变人的行为的作用,但是并非所有改变人的行为的活动均可称为教育,例如仅仅依靠暴力、惩罚等手段达到改变人的行为的举动,便不能称为“教育”。“教育”一词中的“育”包含着限制与引导,具有培养、熏陶等意义,换言之,只有施动者与受动者双方共同活动才能称为“教育”。

关于第三个问题,毫无疑问,根据一定社会的要求,把个体培养成为符合社会发展需要的具有一定态度、知识和技能结构的人,或曰使个体社会化,是教育活动区别于其他活动的一个重要参数,但这是单纯地从社会角度来理解“教育”,忽略了个体的内在需要。事实上,教育是一个耦合的过程,它一方面帮助学习者完成个体社会化,但同时在此过程中,也使个体的个性、素质得到发展,完成社会个性化,即“把社会的各种观念、制度和行为方式内化到需要、兴趣和素质各不相同的个体身上,从而形成他们独立的个性心理结构”<sup>①</sup>。如果忽视后者,仅仅强调适应,则教育只是将受动者视为流水线上标准型号的产品,教育的过程也变为“灌输”,那么这种所谓的“教育”其实就是忽视“人”的活动。

对于第四个问题,自上而下、自长而幼的传递模式曾是教育的典型方式,但并非必然方式。虽然在传统社会中老一辈的经验在应付自然、社会中各种活动、关系问题时常常“奏效”,因而,在这种社会中教育的主要功能便是对于经验的传承,但随着社会变动的加快、知识更新的加速,老一代的经验常常“不灵”,也使其失去了向年轻一代传递经验、指点迷津的“资格”。美国人类学家玛格丽特·米德(Margaret Mead)将文化的传递模式分为三种:前喻文化、并喻文化、后喻文化<sup>②</sup>,同样,我们也认为教育可能而且事实上不仅发生于上下之间,也发生于同辈之间,甚至在下上之间。

① 成有信主编:《教育学原理》,广东高等教育出版社1999年版,第7页。

② [美]玛格丽特·米德,周晓虹、周怡译:《文化与承诺——一项有关代沟问题的研究》,河北人民出版社1987年版。

**阅读材料 1-3**

基于对原始文化的考察和对现代文明的认识,以及文化背景、条件决定教育的信条,米德从文化传递的方式出发,将整个人类的文化划分为三种基本类型:前喻文化、并喻文化和后喻文化。

前喻文化,即所谓“老年文化”,是指晚辈主要向长辈学习。在前喻文化中,整个社会的变化十分迟缓微弱,以至于祖父母们绝不会想到尚在襁褓之中的孙儿们的未来会和他们的生活有什么不同。长辈的过去就是每一新生命的未来,他们已为新一代的生活奠定了根基。孩子们的前途已经纳入常规,他们的父辈在无拘的童年飘逝之后所经历的一切,也将是他们长大之后将要经历的一切。从迄今已有的事实来看,前喻文化是数千年前甚至是野蛮时代人类社会的基本特质。在这样的文化中,尊敬老人自然成为一种最为基本的美德。

并喻文化,从本质上讲是一种过渡文化,是指晚辈和长辈的学习都发生在同辈人之间。其基本特点是全体社会成员以当时流行的行为模式作为自己的行为准则。在一切并喻文化中,长辈在某些方面仍然占据着统治地位,他们为晚辈的行为确立了应有的方式,界定了种种限制,年轻人相互之间的学习是不能逾越这些行为的藩篱的。但同时人们也怀有一个共同的愿望,即每一代的成员其行为都应以他们的同辈人为主,特别是以青春时期的伙伴们为主,他们的行为应该和自己的父母及祖父母的行为有所不同。在并喻文化的形成过程中,酿就了最初的代际冲突。对于年轻一代来说,在新的环境中,他们所经历的一切不完全同于甚至完全不同于他们的父辈、祖辈和其他的年长者;而对于老一代来说,他们抚育后代的方式已经无法适应孩子们在新世界中的成长需要。

后喻文化,即所谓“青年文化”,是指长辈反过来向晚辈学习。科技革命的蓬勃发展使整个社会发生了巨大的变革。在全新的历史时代面前,年长者的经验不可避免地丧失了传喻的价值。人类已经将自己所熟知的世界抛在身后,开始生活在一个完全陌生的新时代中。过去长者凭借着在特定的文化系统中日积月累的经验而比青年们知道得多,但今天却不再如此。不仅父辈已不再是人生的向导,而且根本不再存在向导,无论是在自己的祖国还是在整个世界,人们都无法找到指引人生的导师。长辈成为了不可思议的孤立的一代,这一事实造成了老一代和新一代的隔阂。

基于以上认识,根据教育的现实与人们的理想,我们对于“教育是什么”的回答是:教育有广义和狭义之分。从广义上讲,教育是一种以教与学为形式,有目的地影响人的身心发展、促使个体社会化和社会个性化的社会实践活动。根据实施教育的机构与场所,教育可以分为学校教育、家庭教育和社会教育。

学校教育,便是所谓的狭义的教育,主要是指根据一定社会要求,有目的、有计划、有组织地影响人的身心发展、促使个体社会化和社会个性化的社会实践活动。学校教育自其产生开始,便在整个教育体系中居于核心地位。与其他教育形式相比,学校教育主要具有三个方面的特点:第一,教育目的明确,学校中的一切活动均有明确的教育目的,而且这种教育目的主要是根据社会的主流意识形态制定的。第二,教育组织机构完善,学校教育由受过专门训练的教师承担教育任务,学生相对固定,按照制定的计划开展活动。第三,有专门的教育场所,教育设备、图书资料、场地等较为完备。可见,广义教育与狭义教育的不同,在于学校教育除了是一种有目的的影响活动外,还是一种有组织、有计划的活动。

家庭是社会的基本细胞。家庭除了具有繁衍、抚育、赡养、生产和消费等社会功能外,还具有教育子女的功能。家庭教育是指父母或其他年长者在家庭生活中对其下一代进行的教育,同时家庭环境的影响以及家庭中聘请的外来的教育者对子女进行的教育也包括在家庭教育的范围内。一般来说,人皆出生和生活在—个家庭之中,对每个人来说,家庭是第一所学校,父母是第一任教师。家庭对儿童青少年身体的发育、知识的获得、能力的培养、品德的养成、个性的形成等,都是至关重要的。家庭教育中的教育者虽然大多没有受过教师专业化训练,但是家庭成员之间血浓于水的亲情关系,使得家庭教育成为学校教育的基础和补充,有着不可替代的作用。家庭教育与学校教育和社会教育相比,有着以下特点:第一,教育内容生活化。家庭教育与家庭生活融为一体,而且家长对子女的教育也是多方面和全方位的。第二,教育方式情感化。教育者与受教育者之间的血缘关系,使得教育活动从动机到措施均具有浓厚的情感色彩。第三,教育时间的持久性。家庭教育从子女的出生即开始进行,一直持续到成年。第四,教育作用的显著性。家长作为教育者和抚养者相结合的双重身份,使教育更易为受教育者所信任和服从。

社会教育的概念很广,这里主要是指学校教育、家庭教育以外的社区、文化团体和组织对社会成员所进行的社会影响和教育。社会教育的特点是:第一,教育影响的多样化。社会教育可以根据社会需要或者受教育者的需要,采用各种灵活多样的方式施以多方面教育。第二,对象和场景的开放性。社会

教育的对象不受年龄、性别、民族、信仰等限制,是一种开放性教育,而且场景可以与生活、劳动、闲暇沟通起来。

根据教育活动的组织程度和制度化水平,我们还可以将教育分为正规教育 and 非正规教育。所谓正规教育,主要是指学校教育,是学生在有组织的教育机构中所受到的教育,也用制度化教育来指称。非正规教育是对有组织的教育机构以外所从事的教育活动的统称。美国学者库姆斯(P. H. Coombs)把它界定为:“任何在正规教育体制以外所进行的,为人口中的特定类型、成人及儿童有选择地提供学习形式的有组织、有系统的活动”<sup>①</sup>。

## (二)教育问题与教育学

“教育学”一词,英语为 pedagogy,德语为 pädagogik,法语为 pédagogie。从词源学上看,西语中“教育学”一词均源于古希腊语中“教仆”(pedagogue)一词。“教仆”原指当时照料奴隶主年幼子弟生活、陪送孩子上学的奴仆,他们多系有知识的被俘奴隶。从“教仆”一词演化的 pedagogy,通常被理解为教的科学和艺术。后来随着人们对人格的重视,道德教育的研究也被纳入教育学的研究范畴,教育学成为研究整个教育,而不单单是教学的一个学科。

在我国,“教育学”是20世纪初期从日文翻译过来的一个外来译名。但是,在不同的场景下,“教育学”所指称的对象并不相同。就我国实际中所使用“教育学”一词的含义而言,主要包括三种:一是作为教育学科的总称,与“政治学”、“经济学”、“管理学”、“物理学”、“生物学”等一样,属于一级学科,“教育史”、“教学论”、“德育原理”、“教育社会学”等属于下面的二级或三级学科。这个意义上的“教育学”,在我国又可称为“教育科学”。本章中讨论的“教育学”的发展历史,便是就此而言。二是作为一门课程的名称。“教育学”课程与“心理学”一样,都是各师范院校所开设的具有专业基础性质的一门课程。三是作为一门学科的教材名称。

一门学科能否独立存在,是否发展成熟,一个最重要的标志便是看它是否有着自己独特的研究对象。学习教育学,首先便应该明白它的研究对象,这不仅是为了昭示教育学学科自身存在的价值,而且也是为了使我们的学习教育学的意义。

长期以来,我国教育理论工作者通常将教育学的研究对象定为“教育现

<sup>①</sup> [美]库姆斯,赵宝恒译校:《世界教育危机——80年代的观点》,人民教育出版社1990年版,第24页。



象”，因此，教育学的定义便是“研究教育现象，揭示教育规律的一门科学”。然而，这个定义明显是套用自然科学定义的方式。在这儿“教育现象”一词含义不清，是以描述“教育现象”或“教育事实”为教育学的目标，还是探讨“教育现象”、“教育事实”背后的原因为教育学的目标，抑或其他？而且如果像自然科学那样将“现象”作为研究的对象，似乎“教育现象”与自然现象一样也是“纯客观”的存在，这就抹杀了教育现象是人类一种有意识、有目的的社会实践活动的展现，忽视了教育现象事实上是人们主观认定的结果。例如一位教师登上讲台，面对全体学生侃侃而谈，从教育的视角来看待，这当然是一种典型的“教育现象”。但是，如果在一位社会学家看来，这其实是体现了人与人之间一种不平等关系的“社会现象”。

科学哲学家波普尔(K. R. Popper)在研究科学发展史后认为：“我们不是从观察开始，而总是从问题开始。……知识的成长是借助于猜想与反驳，从老问题到新问题的发展。”<sup>①</sup>其实即使是在自然科学中，也只有当人介入之后，只有当自然现象中存在的矛盾转化为问题时，才能成为研究的对象。例如苹果落地现象自古以来便已存在，但只有当牛顿提出“苹果为什么会落地”的问题之后，“苹果落地”的自然现象才能成为研究的对象。同样，人类的教育现象虽存在着许多矛盾，但只有那些被有意识地认识、上升为教育问题的部分，才能成为教育学的研究对象。另外，人类对教育问题的认识，又不同于自然科学对自然现象的认识。自然科学一般只将现象或事实作为研究对象，探究的是“真”，回答“为什么”、“是什么”之类的问题，而教育学则不仅要回答这类“科学性”问题，更应提供人们“应该怎样做”的规范性答案。

简而言之，教育学的研究对象是“教育问题”，而不是教育现象、教育事实或教育规律。只有先有了教育问题，然后才谈得上对问题的解释或解决，才谈得上教育学研究。教育问题的提出是推动教育学的内在动力。由此，我们将“教育学”定义为：教育学是通过研究教育事实、教育价值基础之上的教育问题，揭示教育规律，提供教育规范，指导教育实践的一门学科。值得注意的是，这里不采用通常使用的“科学”一词，并不是否定教育学科的价值，而是因为关于教育学是否是一门“科学”的问题上，教育理论界历来有着不同的看法。有的学者认为“科学”一词本来就来自西方，因此对其涵义的理解应该按照西方对于“科学”的理解，它一般特指自然科学或采用实证方法进行研究的学科领域。教育学研究中虽然也不乏实证研究，但更有涉及价值论的研究掺入，例

① 卡尔·波普尔，舒炜光等译：《客观知识》，上海译文出版社1987年版，第270页。



如教育目的等问题便是教育学研究中的重要内容。但是,也有学者强调教育学是一门“科学”,因为“科学”并不等于自然科学,还有社会科学、人文科学等,实证研究的方法并不是“科学”研究的唯一方法。见仁见智,究其原因,主要是由于对“科学”一词的内涵的理解不同所致。正因如此,在教育学发展历史上,既有科学教育学的诞生,更有文化教育学、实践教育学等的出现。

教育中有许多问题,既有教育与外部诸因素如政治、经济、文化等的关系的问题,也有教育内部自身的关系问题,例如各教育机构之间的联系、教育目的的确定,乃至具体的教师与学生的关系、教育教学的内容和方法的选择等问题。

对于教育问题的探讨,是我们学习教育学的出发点。教育问题虽然很多,但我们发现,所有的教育问题其实都是以“怎样教育”和“什么是教育”这两种发问方式提出的。所谓“怎样教育”,就是探讨按照什么目的、采取什么手段和方法,应该“怎么做”的问题,有史以来的教育家们大都是从这个问题的出发,阐释自己的教育思想、教育观念的。而“什么是教育”的问题,则是从教育事实出发,采用科学的手段,回答“为什么”、“是什么”的问题。虽然这一发问方式在近代科学进步之后才逐渐增多,但并非古代社会没有,例如在中国古代关于“人性是善的还是恶的”,以及古希腊的哲学家苏格拉底提出的“品德是否可教”的发问,便是将问题本身当作事实来探究。回答“怎样教育”这一问题的是规范性学科,例如实践教育学便是此类;回答“什么是教育”的是描述性学科,科学教育学便属此类。

师范院校设立教育学课程的目的,决定了我们的《教育学》更多的是一门提供教育规范、指导教育实践的规范性学科。但这并不排除科学教育理论依然应该是我们教育学的指导和理论基础。

对于“怎样教育”或“应该怎么做”的回答,当然需要有类似技术规则、工作手册一类的规范性内容,而且这些规范的提出必须依赖科学的教育理论,神经生理学、教育心理学、儿童心理学的理论,都为规范的制定提供了强有力的理论支撑。但是规范性教育学科,更多的是带有鲜明的“应该”的价值倾向性,例如对于现实中出现的教育情境进行分析之中,我们关注的并不只是对于事实本身的描述,更要作出价值性的判断;教育目的的制定,直接受价值取向的制约,价值取向的一元或多元,直接决定着所提供的教育目的;教育手段、方法的运用,似乎是一个理性的科学规定,但其实也涉及到价值的判断和选择,因为教育手段、方法是需要依靠人去选择和运用的,不同教育观念、不同价值观念的教育者,在手段和方法选择、使用目的等方面是有差异的。当然,强调教育