

广东省“九五”重点教材

高等师范院校公共课教材

现代教育学

(新 编 本)

扈中平 李方 张俊洪 主编

高等教育出版社

广东省“九五”重点教材
高等师范院校公共课教材

G40
H58

现代教育学

(新编本)

扈中平 李 方 张俊洪 主编

高等教育出版社

第一章 教育与教育学

教育，作为与人类社会历史共始终的现象和活动，对任何一个具有社会学意义的人来说，不仅具有客体意义，甚至已内化为主体的组成部分而存在。作为社会成员，几乎没有人没有接受过这样或那样的教育、没有因为教育而使自身的素质和能力得到提高、没有对教育有过这样或那样的看法和评价。教育已成为现代社会成员生存和发展的重要基础和条件，同时亦成为与人们关系最为密切的，并越来越具有终身性的社会活动之一。

然而，教育是什么？却并非是每一个受过教育的人、正在从事教育工作的人甚至教育理论家所能说得清楚的。倘若要求对教育作出界定，肯定是见仁见智，莫衷一是。这种情况，对于非教育工作者来说，一般不会对他们的工作和学习造成什么大的影响，因而可以不必要求他们对教育作出明确的界定。但是对于今后将成为教师或其他教育工作者的人来说，则必须提出这一要求。很难设想，倘若对教育这一概念缺乏正确的认识，如何可能真正地理解将要学习的教育学等一系列教育类课程，如何可能成为一个合格的师范院校毕业生，如何可能成为一名合格的教师。因此，有必要在我们开始学习教育学的时候，首先弄清楚“教育”这一基本概念的含义。

如果说对“教育是什么”这样的问题，人们尚可以根据个人经验为基础形成的关于教育的共同认识作出常识性回答的话，那么对于“教育学是什么”这样的问题，恐怕就不是根据经验所能回答的了。因为这牵涉到教育学的学科属性、教育学的内容、目的等一系列理论问题。对“教育学是什么”的理解，将直接关系到对这门课程其他内容的理解，关系到学习的态度和方法，因

此,在学习教育学这门课程初始,明确教育学的学科性质亦是必须的。

由于教育是一种复杂的社会活动,其实践和思想、理论都有悠久的发展历史,而对这种历史的了解,将非常有助于加深我们对“教育”和“教育学”的理解,因此,本章将首先对“教育”和“教育学”作出界定、并在对二者的关系进行辨析的基础上,简要地对二者的发展历史进行陈述和阐释,以期对教育和教育学有更为全面和深刻的理解。

第一节 “教育”、“教育学”概念的界定及阐释

一、“教育”概念的界定

(一) 存在的问题及原因

对“教育”概念的界定,实际上是回答“教育是什么”这样一个问题。在近代以前,尽管教育已伴随人类数万年,尽管已有了不少有关教育的文献,但在回答“教育是什么”这一问题时,从来就没有统一的答案。近代以来,随着教育学科学化的进程,不少教育家开始注意到了这一问题,但仍然没有产生一个公认的有关教育的定义,不同的定义差别甚大,有些甚至完全对立。如18世纪中叶的自然主义教育家卢梭(J. Rousseau)认为教育就是让儿童的天性率性发展;19世纪中叶的英国的实证主义哲学家和教育学家斯宾塞(H. Spencer)则认为教育是为受教育者未来的美好生活作准备;到了20世纪初,美国的实用主义哲学家和教育家杜威(J. Dewey)却认为教育不是为未来的生活作准备,教育就是生活本身,“教育即生活”。在近20年来国内已出版的数百部教育学教科书中,对于“教育”概念的界定仍是五花八门。

出现这种情况,主要是基于以下的原因。第一,社会科学和

人文科学的实验和定量研究尚不成熟，人们对某一概念下定义主要是根据经验事实和历史事实，而非实验结果和统计数据，由于不同主体的经验和对历史事实的把握和理解存在着一定的差异，因此，根据经验和历史事实来界定某一概念便很难得到一个统一的定义。第二，不同的人是从不同的视角来对教育是什么作出回答的。有的从教育本质的角度，有的从教育价值的角度；有的从教育目的的角度，有的从教育过程的角度；有的从教育实然的角度，有的从教育应然的角度。这样，得到的结果自然就不可能一致。第三，在不同的时代教育本身的内涵和外延不一致。这决定了人们对教育的理解会随着时代的变迁而变化，比如在中国古代，“修道之谓教”^①，教育的含义基本上等同于现在的德育；到了近现代，由于知识的大量增加，各种学科纷纷产生和成熟，教育的智育化倾向日甚，智育在整个教育中的比重日益增大，教育的内涵也随之发生了很大变化，对教育概念的界定当然也就与古代有所差异。

对“教育”的界定如此难以统一，在方法论上还有一个重要原因，即人们在给“教育”下定义时，常常没有按照逻辑规则来进行，而是采取了“定义性陈述”的方式，从而使所下定义成为“日常定义”而非“科学定义”，导致了“教育”定义的混乱。

众所周知，在人们的日常生活和科学活动中，存在着对概念的日常定义和科学定义两种不同性质的定义。凡严格按照逻辑规则来进行定义的，可称之为科学定义；反之，则为日常定义。本来，科学定义与日常定义之间从本质上讲并无好坏、高下之分，事实上，对每一个概念都严格按照逻辑规则来进行定义既无必要，也无可能。只要一个定义揭示了它所界定的概念的本质属性，能将一事物与他事物区分开来，同时亦能涵盖过去和现在存在的同一概念，那么，这一定义便是成功的。只是一般而言，日

^① 《中庸》。

常定义广泛存在于人们的日常生活交往中而较少用于科学活动中。因此,如果人们在作为科学学科存在的教育学中对教育进行日常定义,便会由于缺乏逻辑规则的限制,致使主观性、随意性不可避免地渗透到所下的定义中去,从而难以在定义中完整、准确地揭示出教育的内涵和外延。著名分析教育哲学家谢弗勒(L. Scheffler)在《教育的语言》一书中,就把这种在教育学科领域不按逻辑规则而仅仅通过语言陈述来进行定义的方式称之为“定义性陈述”^①,他列举了三种定义性陈述。

第一种是“规定性定义”。指创造的定义,也就是下定义者用自己的语言对有关概念或术语下定义。“规定性定义”对下定义本身并无特殊的规定,而只是要求被定义的概念或术语在同一著作或文献中始终保持表示这种规定的含义。这实际上是要求人们在使用概念或术语时遵守逻辑学中的“同一律”,由于“同一律”是有关使用概念的规则,而非对概念下定义的规则,因而对定义本身内容的正误并无要求。比如,就“教育”这一概念而言,如果所下定义是错误的,只要作者在同一著作或文献中始终使用这一错误的定义,那么,他就没有违背“规定性定义”的规则。

第二种是“描述性定义”。“描述性定义”是非逻辑定义中最常见的一类,在教育学教科书中可以见到大量的这类定义。它指的是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法。在这类定义中没有任何逻辑要求或规定,定义的质量完全取决于下定义者的主观意图和知识、语言水平,即使同一个概念,如果使用者在不同的使用环境中需要赋予其不同的含义,可以通过对该概念的重新描述而得到新的定义。比如“因材施教”,使用者既可以通过

① 参见索尔蒂斯:《教育的定义》,瞿葆奎主编:《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第31~37页。参见陈桂生:《“教育学视界”辨析》,华东师范大学出版社1997年版,第9~10页。

描述把它定义为一种教育指导思想,亦可以描述为一种教育原则,或一种教育方法。“描述性定义”的优点在于可以避开繁琐的逻辑规则,下定义者可以根据自身的需要和知识、经验基础对某一概念进行界定,使人们明白同一概念或术语在不同语境中的意义。“描述性定义”的缺点则在于随意性太大,对下定义者的知识和语言水平依赖性太大,由于从原理上讲它是完全违背形式逻辑的“同一律”的,因此,容易导致人们思想上的混乱,影响人们对某一概念形成清晰稳定的理解,也易养成一种不严谨、非逻辑化的思维方式。

第三种是“纲领性定义”。这类定义主要不是揭示概念内涵的实际状况,而是旨在说明概念应该具有什么样的内涵,即“事物应该是什么”。在教育学教材中,这类定义亦是很常见的。由于在给“教育”下定义时用“应然状态”取代了“实然状态”,而每一个人从理论上讲对教育应该是什么都可以有自己不同的看法和价值取向,因此,出现各种各样对教育的定义也就不足为奇了。问题在于,就某个个人而言,当赋予“教育”以某种“纲领性定义”时,它本身也就具有了“规定性定义”的含义,也就是说,在同一著作或文献中,他必须始终坚持这种“纲领性定义”,但这样一来,所论述的内容便只能限定于“应然状态”,古今中外的“教育”都只能具有这种“应然状态”上的意义,这实际上不可能进行下去。因此,在很多时候又必须对“教育”进行“描述性定义”,对“教育”的“纲领性定义”进行修正,这便造成了对“教育”定义的混乱。

可见,采取“定义性陈述”的方式在作为科学学科的教育学中来对“教育”进行定义是存在若干问题的,而且这些问题在这种方式下几乎不可避免。因此,十分重要的就在于在教育学科范畴内对教育及其他概念下定义时,应尽可能地坚持按照逻辑规则来进行,以产生科学定义。如不得已要进行“陈述性定义”时,亦应尽可能地揭示概念的“实然状态”,使人们获得对概念

尽可能准确的理解。

(二) 逻辑规则与“教育”概念的科学界定

首先,让我们看一看对“教育”概念的一些权威性的界定。

《中国大百科全书·教育卷》:“凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动,都是教育。”^①

《中国教育百科全书》:“广义的教育指的是一切增进人们的知识、技能,影响人们的思想,增强人们的体质的活动。”^②至于狭义的教育何指,该书未指出。

《教育大辞典》(增订合编本):“教育(education)传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为:广义的教育,泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动。”^③

《美利坚百科全书》:“从最广泛的意义说来,教育就是个人获得知识或见解的过程,就是个人的观点或技艺得到提高的过程。”^④

从这些对“教育”的定义中,我们不难看出,它们的共同之处首先在于把教育定义为一种活动或社会活动。对于把教育视为一种活动或社会活动,人们一般并无异议,但这并没有揭示出教育的内涵和外延,人们并不知道是什么决定了教育与其他社会活动的不同,在所有的社会活动中,什么样的活动因为具备某种内涵而可以称之为教育,也就是教育活动相对于其他社会活动的特殊性问题。因此,这些定义都力求揭示出教育这种社会活动的特殊性质或内涵,归纳起来不外是“对人们的知识、技能、思想、品德和体质的形成和发展产生影响”。这种影响有的还被赋予了

① 《中国大百科全书·教育卷》,中国大百科全书出版社1985年版,第1页。

② 《中国教育百科全书》,海洋出版社1989年版,第60页。

③ 顾明远主编:《教育大辞典》,(增订合编本)上海教育出版社1998年版,第725页。

④ 转引自叶澜:《教育概论》,人民教育出版社1991年版,第7页。

积极的色彩，如“增进”、“增强”、“获得”、“有目的”、“有计划”和“有组织”等。

我们认为，虽然上述定义都有其合理之处，都在一定程度上揭示了教育的本质属性，但由于对教育内涵的规定过于泛化，因而难以将教育与其他社会活动区别开来。因为人是社会活动的主体，只要参与社会实践，主体和客体之间的相互影响就是必然的，任何社会实践活动都会不以人们意志为转移地对其主体的德、智、体诸方面的变化和发展产生这样那样的影响，但我们不能因此而把任何社会活动都说成是教育活动。比如“抗洪救灾”是意义非凡的社会实践活动，可歌可泣的英雄事迹、排险堵漏的知识经验、繁重持久的体力劳动，无疑会对人们的德、智、体诸方面产生多方面的影响，但却不能因此便把“抗洪救灾”称之为“教育活动”。任何一种社会活动可以产生的影响都是多方面的，人所参与的任何社会活动都可能对人产生教育效果，但影响和效果并非我们对某种社会活动下定义的标准或根据，这种标准或根据只能是一种社会活动所特有的性质。

这些对“教育”的定义之所以存在有待完善之处，主要在于它们基本上属于谢弗勒所述的那种“定义性陈述”。正如我们在前面已经指出的那样，在很多场合，对一个概念的“定义性陈述”只要它能将此概念和彼概念区分开来，它就是合理的，就有其存在的理由，不必对此过于挑剔。但是，在作为一门科学学科的教育学中，如果能严格按照逻辑规则来对“教育”下定义，则更加有助于我们对“教育”这一概念的实质的把握。

形式逻辑是从思维的形式结构方面研究思维规律的科学，对于如何给概念下定义有着比较公认的规则：把被定义的概念放在它最邻近的属概念里，并且指出它和同一个属概念下的其他种概念之间的差别，即“种差”。这句话可以用一个公式来加以表达：

（被下定义的）概念 = 种差 + 邻近的属

比如我们给“汽车”这一概念下定义，就要把它放在最邻近

的属概念“交通运输工具”里，并且指出它与同一属概念（交通运输工具）下的其他种概念（如火车、飞机、轮船、畜力车、自行车等等）之间的差别，即“种差”——“以汽油、柴油、太阳能等为动力来源，在陆地道路上行驶的”。这样就得到“汽车”这一概念的定义：“汽车是以汽油、柴油、太阳能等为动力来源，在陆地道路上行驶的交通运输工具。”前述有些对“教育”的定义之所以不够准确，就在于定义时既没有把“教育”放在最邻近的属概念中，也没有完全地揭示出“教育”与其他社会活动的“种差”。有的虽然正确地揭示了教育作为种概念最邻近的属概念——社会活动，但却没有正确地揭示出“教育”与其他社会活动之间的“种差”。比如“凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动，都是教育”这一定义中，“增进人们的知识和技能、影响人们思想品德的”便是它的“种差”，显然，由于其他社会活动也可能具有同样的作用，因此，这一“种差”并没有揭示出“教育”的特有属性，以及“教育”与其他同位“种概念”的“差别”。除此之外，把“教育”笼统地称之为“活动”也不准确，因为“活动”包含“自然活动”和“社会活动”，只有“社会活动”才是“教育”最邻近的“属概念”。因此，这一“定义”是不完善的。

按照这一给概念下定义的逻辑规则，以及考虑到上述有关“教育”的“定义性陈述”存在的弊端，我们首先可以确定“教育”是一种“社会活动”^①，这应该没有什么异议，困难在于揭示“教育”与其他社会活动的“种差”。我们可以提供这样一种思路供大家参考。

① 关于教育的属性，有些西方的教育家、哲学家和社会学家认为教育不仅仅是一种社会活动，而且也是一种自然活动。他们认为教育首先、而且普遍存在于动物界，人类的教育与动物界的教育并无本质上的区别，不过是对动物界教育的继承和提升而已。参见叶澜：《教育概论》，人民教育出版社1991年版，第3~6页。

第一，教育作为一种社会活动，它的活动对象是什么？显然，教育活动是以人为直接对象的社会活动，它有别于其他以物质或精神为直接对象的社会活动。第二，以人为直接对象的社会活动并不仅仅只有教育一种，如医疗、美容等等，那么，教育与它们的差别又何在？显然，在所有以人为直接对象的社会活动中，只有教育是以影响人的身心发展为目的的。第三，很多社会活动都能对人的身心变化和发展产生影响，那么，教育所产生的影响与其他社会活动所产生的影响有什么不同？显然，首先，其他社会活动对人的身心发展的影响可能是无意识的，而教育对人身心发展的影响总体上讲是有明确意识的。其次，其他社会活动对人身心发展的影响亦可能是有意识的，但影响人的发展却不是这些社会活动直接和首要的目标。如某些艺术活动也会有意识地追求教育效果，但并不会把教育作为直接和首要目标，只要是真正的艺术活动，它的直接和首要的目标必然是追求娱乐和审美效果，教育效果只是其“副产品”，如果将其颠倒过来，这就不是艺术活动而是教育活动了。真正的艺术活动，许多也是要追求教育效果的，但必须寓教育于娱乐之中，寓教育于审美之中，寓教育于艺术之中，否则将得不偿失，甚至使“一相情愿”的教育动机产生负效应。可见，只有教育这样一种社会活动对人的身心发展的影响是有意识地以影响人的身心发展为直接和首要目标的。第四，正如有些社会活动并非以影响人的身心发展为目标，但却会产生教育效果或教育影响一样，教育虽以影响人的身心发展为目标，但亦会产生其他的社会效果或影响，如对社会发展的方方面面产生影响。教育所产生的这些效果或影响是否也属于教育的本质属性呢？显然不是。教育所产生的这些效果或影响都是通过影响人的身心发展而实现的，就教育本身的目标而言，只能作为间接或派生的目标，因此在对“教育”进行定义时，不应该把这些间接或派生的目标包含进去，否则，则会模糊教育活动的特殊性，把教育与其他社会活动混淆起来。

通过以上的分析、比较,我们认为已基本揭示了教育与其他社会活动的区别。按照形式逻辑的要求规则,便是揭示了“教育”这一“种概念”与同属于“社会活动”这一邻近“属概念”的其他“种概念”之间的“种差”。因此,我们可以将“教育”定义为:教育就是有意识的、以影响人的身心发展为直接和首要目标的社会活动。这是对“教育”的一般性定义或对广义教育的定义。

值得指出的是,在几乎所有的教育学教科书中,都赋予了“教育”另一种特殊的意义,即把教育作为思想品德教育的同义语使用,比如“教育性教学”这一常见术语中的“教育”便是这种意思。这本来没有什么,按照“规定性定义”的要求,只要在同一著作中始终坚持使用规定的意义便是可以的,但由于在这些教育学教科书中都同时有关于广义教育和学校教育的定义,因此“教育”一词实际上在不同的章节中便有了不同的内涵,这便违背了逻辑学中的“同一律”规则。因此,应尽可能地避免这种情况的出现。

广义教育这一概念的外延包含学校教育和学校以外的各种教育,而其中的学校教育在西方自文艺复兴、在中国则自本世纪初始,一直是最主要的教育形式。所谓狭义的教育通常便是指学校教育,因此,有必要把学校教育从其他的教育活动中分离出来,对其进行单独的定义,也就是狭义教育的定义。

学校教育与广义教育相比,主要的区别在于具有非常明显的专门化和制度化特点。专门化主要体现在具有专门的机构、专门的教职人员和学生。制度化则体现为各级各类学校的体制以及它们之间的关系、学校的体制以及学校各部门之间的关系、课程的设置以及各类课程之间的关系等等,都有严格的制度规定和约束,学校的各项工作基本上都有预先的计划。根据这两个特点,我们把学校教育,即狭义的教育概念定义为:狭义的教育,亦即学校教育,就是由专门的教育机构所承担的,由专门的教职人员

所实施的有目的、有计划、有组织的，以影响学生的身心发展为直接和首要目标的教育活动。我们之所以把学校教育定义为教育活动，而没有像大多数教育类工具书和教科书那样将“学校教育”归属为“活动”或“社会活动”，是因为按照下定义的逻辑规则，学校教育最邻近的属概念只能是教育而非社会活动，在教育这一属概念之下，与“学校教育”并列的同位种概念有“家庭教育”、“社会教育”等。对“学校教育”的定义应该揭示的是它与“家庭教育”、“社会教育”等同位并列概念的“种差”，而非它与其他社会活动之间的差别。这一定义是完全中性的，它可以涵盖古今中外所有的学校教育，也就是说，这是一种处于实然状态的对“狭义教育”的定义。但由于学校教育总是处于某种特定的社会中，总是反映着一定的社会意志和价值取向，因此，也有一些对“狭义教育”或“学校教育”的定义强调了教育的社会制约性。如《教育大辞典》的定义为：“狭义的教育，主要指学校教育。即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，以培养一定社会（或阶级）所需要的人的活动。”^①值得指出的是，这一定义也强调了学校教育应根据“受教育者的发展需要”来进行，这是完全正确的。在过去的很多教育类工具书和教育学教科书中，往往只强调了学校教育应根据社会发展的需要来进行，忽视了学生个人发展的需要。

二、“教育学”概念的界定

与对“教育”这一概念的界定呈现出的多样性不同，对于“教育学”这一概念的界定，在我国作者编写的教育学教科书和有关工具书中，绝大部分几乎都不约而同地将其界定为：教育学是研究教育现象及揭示教育规律的科学。在这一定义中，强调了

① 顾明远主编：《教育大辞典》，上海教育出版社1990年版，第3页。

教育学的研究对象是“教育现象”，任务是揭示“教育规律”，其学科性质为“科学”。但就已出版的教育学的实际内容来看，这一定义无论在对教育学性质的揭示上，还是对教育学的学科归属上，都存在不够完善之处。同样，也不完全符合给一个概念下定义的有关逻辑规则。我们认为要给出一个“教育学”的定义，首先必须对教育学的学科归属有一个恰当的理解。

（一）教育学的学科归属

教育学的学科归属问题，实际上是一个教育学的科学分类问题，即教育学属于什么类型的科学^①。在我国有关科学活动的分类中，通常与自然科学对应，把哲学社会科学作为另一大类，前者习惯于称为理科，后者习惯于称为文科。从这一分类看，教育学理当属于社会科学范畴。西方发达国家往往又把我国所说的社会科学再划分为社会科学和人文学科两类。简言之，社会科学就是以社会现象为直接研究对象的科学，如政治学、经济学、社会学、法学等；人文学科主要是以与人的精神和价值有关的人文现象为研究对象的学问，如哲学、文学、美学（包括美术、音乐、舞蹈、戏剧等）、心理学、伦理学、历史学、神学等^②。当然，要把社会科学和人文学科截然区分开是不可能的，二者之间的界限是非常模糊的。从社会科学与人文学科的区分来看，教育学应归属于哪一类，这并不是一个那么简单的问题。其主要原因如下。

第一，教育学不完全符合“社会科学”的规定性。在社会科

① 在具体论述这一问题之前，有必要首先确定“教育学”的不同含义。据叶澜先生见解：“‘教育学’一词在不同的语境中有不同的含义：或作为教育科学的总称解，或作为一门单独的学科名称解。”（参见叶澜：《新编教育学教程》，华东师范大学出版社1991年版，第1页。）从以下引用的资料来看，所指教育学应是教育科学的总称。

② 哲学、历史学等在我国理所当然属于社会科学，但在西方，许多人却将其视为人文学科，因为他们认为这些学科主要是以人的问题为中心的。

学的规定性中,其中最主要的是社会科学的研究对象必须是社会现象和社会活动,研究的目的是揭示社会规律。从这个意义上说,教育是一种社会现象和社会活动,以教育作为研究对象的教育学应该符合这一社会科学的规定性。然而,教育这种社会活动是以影响每一个具体的人的身心发展为内容的,因此,教育学实际上避免不了涉及个人的精神和价值的形成与发展,这就使得教育学又具备了人文学科的特征,使它不同于经济学、政治学等不直接涉及个人而纯粹以社会活动或社会行为作为研究对象的传统社会科学学科。正是因为教育学所具有的这种双重性,使得很难单一地把它列入社会科学或人文学科。即使勉强把教育学列入社会科学,依据的也是教育学的一部分研究对象——“研究学习的社会环境以及学校与社会制度的关系”^①,而这又排除了教育学的更重要的研究对象——人。

第二,教育学具有一定的非理性和艺术性特征。国外所进行的有关学科分类的研究表明,人文学科除了所涉及的主要是人的精神和价值之外,还在于这些学科的创作和研究方法常常是赋诸于非理性思维而非科学所要求的理性思维,也就是说人文学科具有非理性的特征,至少具有非理性的一方面。这些学科还共同具有的另一个特征是它们都具有一定的艺术性,具体而言就是都具有形象性、情感性、个别性和独创性。而教育学中的若干学科也具备这样的特征。例如在作为一门单独学科的教育学中,对教学过程和教学活动的研究占有相当大的比重,而教学活动从来就不是单纯的理性活动,在中小学里,任何知识、技能的传授与掌握,思想品德的形成和发展,都离不开非理性的认识途径和方法。例如德育中行之有效的“晓之以理、动之以情、导之以行、持之以恒”的理念中,情感和意志都是非理性的因素。此外,教

^① 参见方华、刘大椿:《走向自为——社会科学的活动与方法》,重庆出版社1992年版,第6~8页。

学活动也与其他人文性活动一样，带有明显的艺术性特征，就连最著名的科学主义教育心理学家斯金纳（B. Skinner）在他所著的《学习的科学和教学的艺术》一书中，也认为教学包含有艺术的成分。教学的艺术性常常表现为以语言形象、形体形象、图像音响形象、实物实例形象等等去说明和解释抽象知识、概念、原理。恰当的形象教学活动不仅有助于提高教学质量和效益，而且可以赋予教学活动以美感。教学中的情感性同样也是非常常见的，很难理解，教一部中国历史，教学双方可以没有爱国主义的激情；讲一篇《背影》，师生竟然不会体验到父爱的情感。正是教育活动本身具有的这种非理性和艺术性特征，使得来自于教育实践并指导教育实践的教育学不可能不具备同样的特征，这使得教育学从严格的意义上很难完全归属于科学的行列。

应该看到，教育学所具有的这种社会科学和人文学科的双重性并非教育学的不足或弱点，它只是充分地说明了教育活动的复杂性、多样性和灵活性，说明了教育研究是一件非常困难的事情。教育学要完全社会科学化或完全人文学科化都是片面的，都不能客观地反映教育学的复杂性。考虑到在我国科学分类中，只有自然科学和哲学社会科学这两种大的分类，人文学科是归属于社会科学的，因此，在我国把教育学的学科类型归属为社会科学是可以接受的，但对于作为社会科学的教育学的特殊性我们必须有足够的认识。

（二）我国教育学的学科性质及定义

仅仅揭示作为教育科学总称的教育学的学科归属是不能够得到“教育学”这一概念的符合逻辑规则的定义的，这主要是因为：第一，从对概念进行定义的逻辑规则看，对教育学学科归属问题的回答仅仅揭示了“教育学”作为“种概念”的“最邻近的属概念”，更重要的是揭示教育学的学科性质，回答教育学以什么作为自己的研究对象，它的研究目的是什么，它与其他社会科学学科的本质区别何在这样一些问题。即揭示“教育学”这一概

念与其他社会科学学科概念的“种差”；第二，“教育学”既然既可作为教育科学的总称解，又可作为一门单独的学科解，还可以作为一门课程解，客观上就存在着对“教育学”这一概念在宏观、中观、微观三个不同的层面上进行定义的需要，它们在内涵和外延上将是完全不同的。

从表面上看，回答这些问题似乎并不困难，因为几乎所有我国已经出版的教育学教科书都已指出教育学的研究对象是“教育现象”，研究目的是“揭示教育规律”。也就是说符合于“研究现象——揭示规律”这样一种科学的一般研究过程。我们认为，从抽象和理想的角度出发，针对作为教育科学总称解的“教育学”，这样的揭示并无不妥。但是，几乎所有的教育学教科书在给出类似“教育学是研究教育现象，揭示教育客观规律的一门科学”这样的定义时，都是针对作为一门学科或课程的“教育学”，而非针对作为教育科学总称解的“教育学”。其实，只要我们深入地研究一下我国作为一门学科或课程的教育学的内容，以及教育学在我国所起的实际作用，便会发现，“研究教育现象，揭示教育规律”这样一种对作为学科或课程的教育学的本质属性的揭示是不正确的，或至少是不完善的。

这里需要预先说明的是，我们之所以强调教育学的国别性，即强调我们在此讨论的是“我国的教育学”而非一种普遍意义上的教育学，是因为无论从理论上、还是从实际情况上讲，作为社会科学的学科都不可避免地具有国别性这一特征，特别是在官方和主流意识形态不同的国家间，这种特征更为明显。因此，脱离开我国教育学的实际情况来抽象地讨论教育学的性质问题并无太大的意义。

教育学作为教育科学体系的一个组成部分是以学科形式体现的，所谓学科，可以理解为学术科目，正是若干门研究教育的学科构成了整体的教育科学。就教育学作为单独的学科而言，它主要是对教育与社会、教育与人的发展的相互关系，以及学校教育