

高师教育学科类课程整体改革丛书

J I A O Y U X U E

# 教育学

——当代教育一般性问题概论

褚远辉  
张平海

罗明东  
顾永清  
李天凤

主编



云南大学出版社

■ 高师教育学科类课程整体改革丛书

# 教 育 学

——当代教育一般性问题概论

主编 罗明东 褚远辉 顾永清 张平海 李天凤

 云南大学出版社

## 图书在版编目 (CIP) 数据

教育学：当代教育一般性问题概论/罗明东等主编. —昆明：云南大学出版社，

2006

ISBN 7 - 81112 - 153 - 0

I. 教... II. 罗... III. 教育学 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 079572 号

|          |                                  |
|----------|----------------------------------|
| 书 名      | 教 育 学——当代教育一般性问题概论               |
| 主 编      | 罗明东 褚远辉 顾永清 张平海 李天凤              |
| 策划编辑     | 邓立木                              |
| 责任编辑     | 蒋 蔚 纳文汇                          |
| 责任校对     | 段建堂 何传玉                          |
| 封面设计     | 石 可                              |
| 出版发行     | 云南大学出版社                          |
| 印 装      | 云南科技印刷厂                          |
| 开 本      | 787 × 1092 毫米 1/16               |
| 印 张      | 34                               |
| 字 数      | 624 千字                           |
| 版 次      | 2006 年 8 月第 1 版                  |
| 印 次      | 2006 年 8 月第 1 次印刷                |
| 书 号      | ISBN 7 - 81112 - 153 - 0/G · 471 |
| 定 价      | 30.00 元                          |
| 地 址      | 云南省昆明市一二·一大街 182 号云南大学英华园内       |
| 邮 编      | 650091                           |
| 发 行 电 话  | (0871) 5033244 5031071           |
| 网 址      | http: //www. ynup. com           |
| E - mail | market@ ynup. com                |

主 编 罗明东 褚远辉 顾永清 张平海 李天凤

副主编 (按章节顺序排列)

陈 瑶 李 丽 郭 镛 查明华 李 杰

吕 静 史晓红 周 萍 杨 民 陶 仁

钱 波 朱元芬 陈继杨 张洪波

编著者 罗明东 云南师范大学教务处处长、教师教育学院院长、教育学博士、教授

褚远辉 大理学院教育科学学院院长、教授

顾永清 曲靖师院副院长、副教授

张平海 红河学院教师教育学院院长、教育学博士、副教授

李天凤 云南师范大学教育科学与管理学院教育系系主任、教授

杨志雄 云南民族大学教务处处长

李 丽 玉溪师院教育系总支书记、副教授

郭 镛 临沧师专教师教育学院教育系系主任、副教授

查明华 文山师专教务处副处长、副教授

李 杰 保山师专教育系系主任、讲师

吕 静 德宏师专教师教育学院教育系讲师

史晓红 思茅师专教师教育中心主任、副教授

尹卫江 思茅师专教师教育中心讲师

- 孙一鸣 思茅师专教师教育中心讲师
- 周 萍 昆明师专教学心理学教研室主任、教授
- 杨 民 大理学院教育科学学院讲师
- 陶 仁 昭通师专教育系主任、副教授
- 钱 波 楚雄师院教务处副处长、副教授
- 宗 岚 红河学院教师教育学院副教授
- 刘 毅 红河学院学生处处长
- 龙 鹏 保山师专学生处处长、讲师
- 郑 华 玉溪师院教育系副系主任、讲师
- 陈 瑶 云南师范大学教师教育学院办公室主任、副教授
- 张洪波 丽江师专教务处处长、副教授
- 陈继杨 云南民族大学教务处副处长、副教授
- 朱学文 云南民族大学教务处办公室主任
- 梁洪杰 云南民族大学教务处讲师
- 阳 谦 云南师范大学教育科学与管理学院教育系副教授
- 杨 斌 云南师范大学教育科学与管理学院教育系讲师
- 张晓燕 云南师范大学教育科学与管理学院教育系讲师
- 冯丽婷 云南师范大学教育科学与管理学院教育系讲师
- 杨杏利 云南师范大学教育科学与管理学院教育系硕  
士研究生
- 朱元芬 西双版纳职业技术学院讲师
- 李必发 丽江师专教师教育学院讲师
- 邓立木 云南大学出版社编审

# 前 言

教育学是高师院校教育学科类课程体系中的一门主干课程,是师范生必修的教育专业理论课,它对师范类各门学科课程具有较强的指导与辐射作用。本书是教学改革项目“高师院校教育学科类课程结构整体优化的探索”研究成果之一,是在云南省教育厅高教处的指导下,由云南师范大学教师教育学院牵头,云南民族大学、昆明师专、大理学院、红河学院、曲靖师院、玉溪师院、楚雄师院、保山师专、文山师专、思茅师专、昭通师专、德宏师专、丽江师专、临沧师专、西双版纳职业技术学院等高校的相关教师参与,集体合作的产物。本书由云南大学出版社出版发行。作为一本教师教育专业的基础性教材,本书集中体现了“教育学”对教育一般性、整合性问题探索的特征,突出了理论性以及对实践的指导作用。

本书的编写思想和框架结构体系由罗明东负责,具体章节编写人员是:绪论:李天凤、罗明东;第一章:张平海、陈瑶、罗明东;第二章第三、四节及本章统筹:李丽;第二章第一、二节:郭镛;第三章:查明华、李天凤;第四章:李杰、阳谦;第五章:吕静、李天凤、杨杏利;第六章:史晓红、尹卫江、孙一鸣;第七章:周萍;第八章:杨民、杨杏利;第九章:陶仁、陈瑶;第十章:宗岚、陈瑶;第十一章:顾永清、冯丽婷;第十二章:钱波、张晓燕;第十三章:褚远辉、冯丽婷;第十四章:朱元芬、杨斌;第十五章:郑华、罗明东;第十六章:杨志雄、陈继杨、朱学文、梁洪杰。全书由罗明东、陈瑶修改,统稿。本书的编写出版得到了省教育厅高教处张国华处长、王永全副处长,云南大学出版社社长施惟达教授的关心和指导,编审邓立木对本书编写、出版做了大量工作,在编辑过程中,责任编辑蒋蔚花费了心力,研究生杨杏利也做了不少工作,在此说明并致谢!

由于教育学教材编写是一项探索性的工作,鉴于我们能力、学术水平的局限,难免有缺点和疏漏之处,敬请专家学者批评指正。

编 者

2006年5月

## 目 录

|                              |       |
|------------------------------|-------|
| 前 言 .....                    | (1)   |
| 绪 论 .....                    | (1)   |
| 第一节 教育学及教育研究的对象 .....        | (1)   |
| 第二节 教育学的历史发展与教育学的理论体系 .....  | (9)   |
| 第三节 教师教育与教育学 .....           | (29)  |
| 第四节 《教育学》教材框架结构体系及教学建议 ..... | (35)  |
| 第一章 教育本质论 .....              | (40)  |
| 第一节 教育概述 .....               | (40)  |
| 第二节 教育的产生与发展 .....           | (49)  |
| 第三节 教育本质 .....               | (60)  |
| 第二章 教育功能论 .....              | (67)  |
| 第一节 教育功能概述 .....             | (67)  |
| 第二节 关于教育功能的理论 .....          | (69)  |
| 第三节 教育与人的发展 .....            | (73)  |
| 第四节 教育与社会的发展 .....           | (100) |
| 第三章 教育目的论 .....              | (115) |
| 第一节 教育目的概述 .....             | (115) |
| 第二节 不同价值取向的教育目的观 .....       | (120) |
| 第三节 我国的教育目的 .....            | (123) |
| 第四节 实施全面发展的教育 .....          | (128) |
| 第四章 教育制度论 .....              | (134) |
| 第一节 教育制度概述 .....             | (134) |
| 第二节 教育行政管理制度 .....           | (136) |
| 第三节 学校教育制度 .....             | (142) |
| 第四节 我国现代学校教育制度 .....         | (149) |
| 第五章 学生论 .....                | (156) |
| 第一节 学生的本质特征与教育 .....         | (156) |
| 第二节 学生的权利和义务 .....           | (170) |
| 第三节 现代学习理论与学生学习方式的变革 .....   | (174) |

|                        |       |
|------------------------|-------|
| <b>第六章 教师论</b>         | (184) |
| 第一节 教师概述               | (184) |
| 第二节 关于教师角色的理论          | (191) |
| 第三节 教师职业素质要求与专业化       | (194) |
| 第四节 教师的权利与义务           | (203) |
| 第五节 师生关系               | (206) |
| <b>第七章 课程论</b>         | (215) |
| 第一节 课程概述               | (216) |
| 第二节 课程理论及其课程类型         | (221) |
| 第三节 课程研制与课程改革          | (230) |
| <b>第八章 教学论</b>         | (245) |
| 第一节 教学概述               | (245) |
| 第二节 教学设计               | (262) |
| 第三节 教学模式               | (272) |
| 第四节 当代主要教学理论流派         | (284) |
| <b>第九章 德育</b>          | (297) |
| 第一节 德育概述               | (297) |
| 第二节 德育的原则、方法与途径        | (308) |
| 第三节 新时期青少年思想品德的特点与学校德育 | (318) |
| <b>第十章 教育艺术论</b>       | (327) |
| 第一节 教育艺术概述             | (327) |
| 第二节 教育的情感艺术            | (332) |
| 第三节 教育的语言艺术            | (340) |
| 第四节 教学环境设计艺术           | (347) |
| <b>第十一章 学校管理论</b>      | (359) |
| 第一节 学校管理的产生与发展         | (359) |
| 第二节 学校管理的内容与原则         | (364) |
| 第三节 学校管理的过程与方法         | (375) |
| 第四节 校长与学校建设            | (381) |
| <b>第十二章 教育评价论</b>      | (390) |
| 第一节 教育评价概述             | (390) |
| 第二节 教育评价的类型            | (395) |
| 第三节 教育评价指标             | (400) |
| 第四节 教育评价模式             | (405) |

|      |                          |       |
|------|--------------------------|-------|
| 第五节  | 学生评价 .....               | (407) |
| 第十三章 | 教育科学研究论 .....            | (416) |
| 第一节  | 教育科学研究概述 .....           | (417) |
| 第二节  | 中小学教师与教育科学研究 .....       | (423) |
| 第三节  | 教育科学研究的过程与方法 .....       | (428) |
| 第十四章 | 教育法论 .....               | (442) |
| 第一节  | 教育法概述 .....              | (443) |
| 第二节  | 教育法的原则、内容、类型及体系 .....    | (449) |
| 第三节  | 教育法的制定、实施与监督 .....       | (453) |
| 第四节  | 学校、教师和学生的法律地位及法律关系 ..... | (456) |
| 第五节  | 法律责任、学校事故与法律救济 .....     | (464) |
| 第十五章 | 中国教育改革论 .....            | (472) |
| 第一节  | 中国教育改革历史回顾 .....         | (472) |
| 第二节  | 新世纪基础教育改革 .....          | (489) |
| 第十六章 | 国际教育发展论 .....            | (502) |
| 第一节  | 国际教育发展趋势概述 .....         | (502) |
| 第二节  | 终身教育思潮与学习型社会 .....       | (509) |
| 第三节  | 信息化社会与网络教育 .....         | (516) |
| 第四节  | 多元文化社会与教育 .....          | (524) |

# 绪 论

## 【内容提要】

本章作为全书首章，具有“绪论”或“引论”性质。本章讨论了教育学概念的创制和演变，教育研究对象及其探讨的历史和现实意义；深刻分析了教育学产生和发展的历史，并将其划分为教育学的萌芽时期、创立时期与发展时期三个大的阶段，以便学习者整体把握教育学发展的逻辑和历史脉搏；同时也从学习指导的角度，探讨了教育学的价值和方法，进一步洞悉了教师教育与教育学、师范生与教育学的关系。

## 【主要教学目标】

识记：“教育学”的概念，辨析“教育学”、“教育现象”与“教育规律”等概念之间的异同。

理解：教育学的研究对象以及对其探讨的历史和现实意义。

比较：教育学三个历史发展阶段的不同之处。

分析：当代教育学的发展趋势，透视教育学的前途和命运。

综合：运用本章的知识增强学习者的教育学学科意识，激发学习者学习、研究教育科学的兴趣。

## 【主题词】

教育学、教育史、教师教育、师范生。

## 第一节 教育学及教育学的研究对象

在全书的开篇之首，我们要解决的第一个问题就是教育的概念，即什么是教育学，教育学的研究对象是什么。对这两个问题的理解直接关系到对后面各章内容的正确认识。且教育学一词是构成全书的主要细胞。因此非常有必要对教育的概念和教育学的研究对象作出界定，引导各章的逻辑展开和深入研究。

### 一、教育学概念的创制和演化

从语源上看，教育学（Pedagogy）一词是来源于希腊语 Pedagogue，即“教仆”派生的。教仆系指奴隶主家中专门为奴隶主到学校负责接送孩子，帮

助其携带学习材料、学习用品，并监督学校中的举止等事的奴隶。“教育学”一词由此派生而来，意为“照看、管理和教育儿童的方法”。从这点可以看出，教育学的萌芽是以学校教育为前提条件的，是在学校教育的基础上得以产生和发展的。在开始时期，教育学只是被视为一种教育教学的“引导术”。可见，教育学就是如何照管儿童的学问。

随着教育学的发展，“pedagogy”在很多场合慢慢地被教育学者特定地赋予“教学法”的含义。19世纪末，英语国家开始用“education”一词，指称整个教育的领域。“education”和“pedagogy”几乎成了同义词，甚至已由education取代了pedagogy。

随着人类教育视野从“青少年儿童教育”、“学校教育”，向“成人教育”、“老年教育”以及“继续教育”延伸，特别是“终身教育”概念的产生，“pedagogy”作为“儿童教育学”的指称，显然不能代表整个教育学科的指称。所以，有的学者又发明了“成人教育学（andragogy）”、“老年教育学（gerogogy）”等概念。教育学术语的发展，显然需要一个更具概括性的“术语”来统帅整个教育知识体系的“称谓”。

为了避免术语理解的混乱，英语国家一些治学严谨并富于创新精神的学者只好另辟蹊径，尝试创造新的术语来指称整个教育知识体系，并还“education”一词以“教育”之本来面目。1951年，美国俄亥俄州立大学的哈丁（L. Harding）教授按照学科称谓的构词惯例，以“教育（education）”为词根创造出“教理学（educology）”一词，但他的创造发明并没有得到广泛传播，影响甚微。真正使“教理学”一词产生重大影响的是美国印第安纳大学的斯坦纳（E. Steiner）教授及其弟子和追随者，据说，斯坦纳是在对哈丁的工作一无所知的情况下创造出来的。1964年，斯坦纳在美国教育哲学学会年会上提交了一篇题为《教育学逻辑与教理学：教育哲学诸方面》的论文，首次使用“educatology”一词。会上，她听取一位同行建议，将之压缩为“educology”。此后，她及其弟子和追随者为证明“educology”的合法性撰写了一系列文章。从20世纪60年代后期开始，“教理学”称谓在非英语国家和国际社会上引起了重大反响。

目前的情况是，在指称整个教育知识体系的意义层面上，“education”已取代“pedagogy”，但其一身兼二任的局面也被继续维持；“educology”的神秘面纱已悄然揭开，并赢得了为数众多的“眼球”，但要想取得合法性席位，任重而道远。

这些新的称谓至少标志了两点不同。第一，教育学的问题领域变广了，内容充实了，远不限于教学方法和学校管理两方面。它探讨社会的所有教育功能

和教育机构，既一般又具体地探讨教育目的和课程，也研究教育与公共福利之间的关系。第二，教育学使用了更加完善和科学的研究方法，一方面注意吸收更为广泛的基础学科的研究成果；另一方面认真地寻找事实材料，探讨实际问题。

在我国，“教育学”是一个译名，是从日文转译过来的，时间在20世纪初。1901年，罗振玉发起，王国维主编的《教育世界》第9、10、11号，连续刊载了日本学者立花铣三郎讲述，王国维翻译的《教育学》。这是中国目前可考的第一部《教育学》著作。此后，教育及教育学之名在神州大地广泛流传，各种教育学科著作如雨后春笋，纷呈于世。

在教育知识学科称谓的历史流变中，除“教育学”这一称谓之外，还有“教育科学”一词。教育科学一词起初以单数形式出现。单数的教育科学（educational science）意指教育学这一门学科，但这里的教育学不同于赫尔巴特的思辨教育学，是按经验科学的模式建立起来的科学教育学。复数的教育科学（educational sciences）产生于20世纪初，是所有有关教育的知识体系的总称，是由若干门教育类学科构成的学科总体，这些学科从不同的角度或不同的层面来认识和改进教育活动。这一变化在很长时期里并未引起注意，直到20世纪80年代才在法语社会流行起来。从单数的教育科学到复数的教育科学的发展过程，就是一门“教育学”到多门教育学科的发展过程，从中我们可以看到教育学自身在现实中的发展所具有的生命力。

## 二、教育学研究的对象

### （一）教育学研究对象概述

任何科学都必须有它特定的研究对象。毛泽东同志曾经说过：“每一种社会形式和思想形式，都有它的特殊矛盾和特殊的本质。科学研究的区分，就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此，对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究，就构成某一门科学的对象。”<sup>①</sup> 据此，我们认为，特定的研究对象是一门科学之所以存在的理由和前提，研究对象的科学性和准确性是衡量一门科学是否成熟的一个重要标志。按照常理，应该是先有研究某一现象领域特有矛盾的需要，才会诞生某门科学。也就是说，先有研究对象，再有一门科学。然而，教育科学却并非完全如此。教育学自诞生以来，对其研究对象的争论就一直未曾停止过，直至目前，仍没有取得共识。教育学研究者们各执一词，所编教育学教材也各行其是。那么，什么是教育学的研究对象呢？

① 毛泽东：《矛盾论》，见《毛泽东选集》第1卷，第284页，北京：人民出版社，1964年版。

目前在中国,无论是教育工具书还是教科书,对教育学的研究对象定义几乎是一致的,即教育学(pedagogy)是研究人类教育现象,揭示教育规律的一门科学。

教育现象是指人类各种教育活动的外在表现形式。教育现象有三个规定性:第一,教育现象是一种可以感知、可以认识的古今中外已经存在或正存在于现实中的存在物;第二,教育现象是教育实践的表现物或正从事着的教育实践,它包括各种形式、各种类型、各种模式的教育事实、教育活动、教育问题、教育理论研究等;第三,教育现象是以教与学为主体形式的客观存在,不以教与学为主体形式的活动便不能称之为教育活动,与之相应,也就不能称其为教育现象。

人类的教育活动发展至今,有各种各样的外在形式。概括地说,可从两个维度加以说明。从纵向上看,有落后的原始教育现象,有以四大文明古国为核心的古代教育现象。1640年,英国兴起第一次产业革命之后,人类生产由过去的手工操作飞跃为采用半机械化的形式进行生产,继而便产生了近代教育、现代教育乃至今天的当代教育现象。从横向上看,其形式有:一是学校教育(School Education),即在学校中进行的各级各类教育。特点是:有固定的场所、专门的教师 and 一定数量的学生,有一定的培养目标、管理制度和规定的教育内容。二是家庭教育(Family Education),即家庭成员之间的相互教育,通常多指父母或其他年长者对家庭成员进行的教育。家庭教育是社会整个教育事业的重要组成部分,具有不可替代的特点和作用:奠基性、感染性、针对性、长期性、灵活性、社会性。三是社会教育(Social Education)。广义的指,旨在有意识地培养人、有益于人的身心发展的社会活动。狭义的指,家庭和学校以外的社会文化教育机构所实施的教育。现代社会教育机构有两大类,一类是校外儿童教育机构,另一类是校外成人文化教育机构。四是自我教育,指人们自我组织的自学活动和设施以及自省、自修行为。五是自然形态的教育,指渗透在生产、生活过程中的,口授身传生产、生活经验的现象。

教育规律是教育现象与其他社会现象及教育现象内部各个要素之间本质的、内在的、必然的联系或关系。列宁说:“规律就是关系。……本质的关系或本质之间的关系。”<sup>①</sup>人类的教育活动不仅有其历史性,而且是遵循着一定的规律进行的。教育中有很多矛盾、很多规律,但从根本上看,贯穿教育活动的基本矛盾、基本规律是:教育与社会发展之间的矛盾或关系;教育与人的身心发展之间的矛盾或关系。教育中方方面面的矛盾或关系都是由此派生出去,

<sup>①</sup> 列宁:《哲学笔记》,见《列宁全集》第55卷,第128页,北京:人民出版社,1990年第2版。

最终又复归到这两个基本规律中的。派生的规律是具体的规律，微观的规律。

## （二）新中国建立以来我国教育学研究对象的历史探讨

关于教育学研究对象的界定，我国自新中国建立后至今大致有四种不同观点的探讨：

1. “教育说”。这种观点认为教育学的研究对象是“教育”。原因是新中国建立后至改革开放前，由于缺少教育学本土化研究成果，教育学界掀起了向前苏联学习的浪潮，翻译出版了一些前苏联著作，其中影响最大的是1953年出版的凯洛夫主编的《教育学》。该书第一章对于教育学研究对象是这样界定的：“教育学的对象就是青年一代的教育。”接着指出：“苏维埃教育学是研究社会主义社会发展条件下对青年一代人实行共产主义教育的科学。”改革开放后，1980年又翻译出版了前苏联巴班斯基主编的《教育学》，其中对教育学研究对象界定是：“教育学是关于教育的科学。苏维埃教育学研究的领域是培养正在成长一代参加共产主义建设的共产主义教育。”这两本著作作为教材被我国的师范院校所采用，便导致“教育学的研究对象是教育”这一观点被普遍接受。

2. “教育现象及其规律说”。这种观点认为，教育学的研究对象是“教育现象”或“教育现象及其规律”。1980年以后，在引进前苏联教育学的同时，我国学者也积极进行教育学本土化工作，并在稍后华东师范大学编写的《教育学》（人民教育出版社，1979年版）教材中对教育学研究对象作出了新的论述：“教育学的研究对象是教育现象及其规律。概括说来，教育学主要是从教育与社会生活的关系、教育与儿童身心发展的关系等方面去研究教育工作的规律。”顺此思路的提法还有南京师范大学教育系编写的《教育学》（人民教育出版社，1984年版）：“这本《教育学》所研究的主要是学校教育这一特定的现象，研究在这一现象领域内所特有的矛盾运动的规律。”这一阶段出版的几部教育学著作基本上都持此观点。同前面的前苏联著作一样，这两本《教育学》也被作为师范院校教材使用将其观点传播开来。

3. “教育问题说”。“教育问题说”观点认为，教育学的研究对象应是“教育问题”。1984年，日本学者大河内一男等编著的《教育学的理论问题》一书在我国被翻译并由教育科学出版社出版。这本著作在对教育学研究对象进行全面系统地分析后，指出“教育现象”作为教育学研究对象的提法含糊不清，而唯有以“教育问题”为研究对象，教育学才能成为科学，从而得出教育学的对象是“教育问题”的结论。该书把教育学定义为“教育问题的科学”，我国学者吸收了这一研究成果。1989年，人民教育出版社出版的王道俊等主编的《教育学》首先提出，“教育学就是研究教育现象、教育问题，揭示

教育规律的科学”。接着天津教育出版社1989年出版的孙喜亭编著的《教育学问题研究》又提出,“教育学的对象应是以教育事实为基础的教育中的一般问题”。再到成有信教授在北京师范大学学报(社会科学版),1992年第6期发表的文章《教育学的对象及其两个相关问题》中说:“教育学的对象,是在教育实践活动中产生并被意识到的涵盖教育价值和教育事实之统一的教育问题。”诸如此类,不一而足。

4. “多种观点并存说”。1995年,我国教育学界连续几篇有关教育学研究对象的论文集中发表,各家观点一时呈现出百花齐放的态势。一些学者由原先主张“现象说”转向主张或部分吸纳“问题说”,如华东师大陈桂生教授一开始认为:“就教育学陈述的性质与内容而论,它属于‘规范教育理论’,其中潜在隐性的‘研究对象’,这就是‘教育应当发生的现象及其规范’。”<sup>①</sup>但是在紧接着他的另一篇文章中又说:“以教育学而论,它的研究对象不是‘教育现象’,而是‘教育问题’”<sup>②</sup>。很显然,陈先生受到了前一阶段由日本学者引发的“问题说”的影响,发生了由“现象说”到“问题说”的转变。华东师大金一鸣教授在该年底付梓的专著《教育原理》中提出:“将教育学的研究对象定义为教育现象,把教育学的研究任务定义为把握教育的规律,其目的是指导教育实践问题,应当是合乎逻辑的。”显然该书的观点也受到“问题说”的影响,在坚持“现象说”的同时,部分吸纳了“问题说”。更有学者直接表明:“鉴于教育学研究对象上的‘教育现象说’和‘教育问题’说各有其缺陷”,教育学研究对象“在新的界定产生之前,应该‘教育现象’和‘教育问题’并提”。<sup>③</sup>

1995年以后,有关教育学研究对象的讨论渐趋沉寂。我国教育界普遍认为,教育学的研究对象是教育现象已是一个公认的前提,是一个无须讨论的问题,需要讨论的只是以什么教育现象,是涵盖一切的还是某种特殊的现象为研究对象的问题。而把教育或教育规律作为教育学研究对象的提法已不多见。研究者们普遍认为:首先,所谓“教育学研究教育”这话一点不错,但它“并不包含任何使人加深认识的说明或解释的成分”<sup>④</sup>。而只是同语反复、循环定义,因而是不可取的;其次,把教育规律作为教育学研究对象的说法也是不科学的,因为所谓教育规律,是教育活动与其他社会活动及教育活动自身各要素

① 陈桂生:《教育学的“研究对象”是什么?》,载《江西教育科研》,1995年(3)。

② 陈桂生:《教育学研究对象辨》,载《教育理论与实践》,1995年(4)。

③ 檀传宝:《教育学和德育论的研究对象和学科基础问题刍议》,载《高等师范教育研究》,1995年(3)。

④ 郝文武:《教育学研究对象新探》,载《陕西师大学报(哲学社会科学版)》,1995年(9)。

的内在的、本质的和必然的联系，它是“通过研究而得到的结果，本身不可能成为研究所指向的事物和对象或考察的依据和起点”<sup>①</sup>。因此，它最多只能是教育学的研究任务，而不可能成为研究对象。但是，在教育学研究对象的“现象说”与“问题说”上，研究者们却未能达成一致，争论甚至一度有愈演愈烈之势。然而高潮过后即是跌落，也许由于哪一方也说服不了另一方，将近十年来教育学的研究者们似乎达成了某种“搁置争议”的默契。争议固然被搁置，问题却并没有解决。尽管就目前而言，这是一个稍嫌冷却的话题，但却不能说是没有价值的话题，再提出来重新予以探讨，不可谓没有意义。

根据以上的梳理，我们不难发现，新中国建立后关于教育学研究对象的界定：总体上遵循这样一个发展轨迹：“教育说”——“教育现象说”——“教育问题说”——几种观点（其中又主要是“教育现象说”和“教育问题说”）并存说。这样一个有关教育学研究对象论争的发展轨迹，也反映了半个多世纪以来我国教育学学科发展重演着西方教育史上自夸美纽斯以来教育学的历史进程。

### （三）教育学研究对象的探讨应注意的方法论问题

1. 探讨教育学研究对象必须明确的几个前提。教育学的研究对象，究竟应该界定为教育现象还是教育问题？要回答这一点，首先应该明确讨论教育学研究对象这一问题必须具备的几个前提。

（1）研究对象是否必须是客观存在的。所谓对象，是“行动或思考时作为目标的人或事物”<sup>②</sup>，那么，研究对象就应是“研究时作为目标的人或事物”。这里的“人或事物”是相对于研究主体而言的客体，它应该而且必须具备哲学上的“客观存在”的属性，即不依赖于主体而独立存在并能为主体所反映。也就是说，研究对象是客观的、先验的已然存在之物，它可以被规限或界定，但却不是主观制造或派生出来的。另一方面，这种客观性、先验性也就表明其从认识论的角度看具有可知性，它可以被感知、被研究、被认识，因而并不妨碍研究主体主观能动性的发挥，在这一对象内，他可以选择研究什么，不研究什么。

（2）研究对象是针对研究群体主体而言还是针对研究个体主体而言的。我们认为，一门科学要发展，同一学科领域的研究者们要取得对话的平台和共同的语境，就必须统一研究对象，而不能各行其是，随心所欲选择或规定研究对象。因此可以说，研究对象是针对研究群体主体而言，是得到公认的，而不

① 郝文武：《教育学研究对象新探》，载《陕西师大学报（哲学社会科学版）》，1995年（9）。

② 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编：《现代汉语词典（修订本）》，第320页，商务印书馆，1996年版。

是针对一时一地或研究个体主体而言。研究对象必须具有跨越时空的相对稳定性,并且应是超越单个或分散群体研究主体的。当然,在特定的时间和空间条件下,某门科学的每个研究主体(包括个体或分散的小群体)所从事的实践是具体的,它所能研究的问题也是有限的。但不管他研究的具体问题是什么,都必须是在某一领域内的,这个领域是由该门学科的全体研究者共同规定并被普遍接受的,一旦超出这个领域,他就不是在从事这门科学的研究工作,而是其他科学了。

(3) 教育学是作为学科群的名称使用还是作为一门具体学科的名称使用。我们这儿所说的研究对象,在教育学学科群中,指的是研究该类学科最一般原理的那门学科的研究对象,而不是包罗万象、涵盖甚至替代教育学大家庭中其他分支学科的研究。从学科归属来看,作为学科群总称的教育学属于一级学科,它研究的是教育学领域中最一般、最基本的问题,是由一些基本概念、范畴构成的逻辑体系,是一门基础理论学科。

## 2. 教育学的研究对象只能是教育现象,而不能是教育问题。

从上述三个大前提来看,“教育问题说”很难满足这三个前提,而“现象说”虽有种种缺陷,但从根本上说能够符合此三个共识。因为,现象是客观的、群体共同面对的、普遍的,唯其如此,它才能成为“研究时作为目标的事物”(对象)或考察的依据和起点。也就是说,只有“现象”才符合作为一门科学的研究对象的前提。科学研究是透过现象揭示事物的本质和规律。教育学的研究也只有以教育过程中发生、发展的种种现象为出发点,对其进行观察和探究才能把握教育的本质和规律。

当然,把教育学的研究对象界定为教育现象,诚如一些学者所指出的,存在诸多事实上的困难。首先,教育现象包罗万象,并且不断发展变化,因而具有不确定性;其次,许多教育现象如果从经济学、法律学的角度去考察,同样能成为经济现象、法律现象;再次,某种教育现象在人们尚未去研究时只是可能的而非现实的教育学研究对象;最后,只有那些被认为有研究价值的教育现象才能成为教育学的研究对象,而非所有。那么,何谓“有价值”?所谓“价值”,是反映主体和客体关系的范畴,是指客体对主体的意义,表示的是客体对主体的满足,简单来说,就是客体对主体具有积极作用。教育学的研究必须是对社会的发展、对人的发展、对教育实践具有积极意义和指导作用。那些研究了没有积极意义的现象也好,问题也罢,不能构成教育学的研究对象。