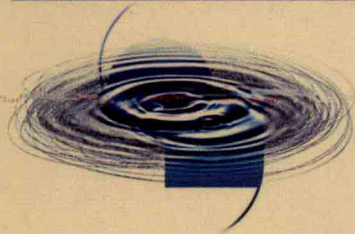


山西大学社会科学基金资助项目

山西大学教育学术丛书



教育

知识论

刘庆昌 著

山西出版集团 山西教育出版社

教育 知识论

刘庆昌 著

山西出版集团 山西教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

教育知识论/刘庆昌著. —太原: 山西教育出版社,
2008. 1

ISBN 978 - 7 - 5440 - 3444 - 9

I. 教… II. 刘… III. 教育哲学 IV. G40 - 02
中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 172162 号

教育知识论

责任编辑 王瑞瑾

复 审 康 健

终 审 刘立平

装帧设计 王耀斌

印装监制 贾永胜

出版发行 山西出版集团·山西教育出版社
(太原市水西门街馒头巷7号)

印 装 山西新华印业有限公司人民印刷分公司

开 本 850 × 1168 1/32

印 张 9.25

字 数 235 千字

版 次 2008 年 1 月第 1 版 2008 年 1 月山西第 1 次印刷

书 号 ISBN 978 - 7 - 5440 - 3444 - 9

定 价 19.00 元

目 录

▶ 引 论

- 一、发生在教育认识领域的困惑 2
- 二、人类教育认识历史的回顾与反思 15
- 三、教育知识论的基本任务 30

▶ 第一章 教育知识的种类

——教育知识指什么

- 一、个人教育知识与公共教育知识 39
- 二、社会的教育知识与理论的教育知识 54
- 三、事实性的教育知识、观念性的教育知识与方法性的教育知识
..... 60
- 四、教育活动的知识、教育事业的教育思想和教育思想的知识 84

▶ 第二章 教育知识的形成

——教育知识如何来

- 一、“教育知识形成”的学理性内涵 98
- 二、教育知识形成研究的相关哲学理论基础 102
- 三、教育知识形成的基本路径 119

第三章 教育知识的价值

——教育知识有什么用

一、教育知识的价值问题及其研究的意义	153
二、教育知识的认识价值	164
三、教育知识的应用价值	170
四、教育知识的文化价值	175
五、教育知识的教育价值	180

第四章 教育知识的应用

——教育知识怎么用

一、教育知识实在化理论	187
二、教育思维中介理论	209

第五章 教育学：学科化的教育知识

一、教育学的性质	232
二、教育学的问题	245
三、教育学的范围	262
四、教育学的发展	274



引 论

人类在任何一种实践领域的活动，它的产品都不只是对于客观世界物质性的改变，无一例外地还会在活动过程中获得对客观世界越来越丰富和深刻的理解。这种理解发展到一定的阶段，就不会只是实践活动的副产品，它反过来会改变实践活动的知与行的方向和水平。这就是知和行的辩证法。

人类自为的教育实践历史已经几千年了，在此过程中，文化、科学、艺术等精神的信息被传承，一代一代的新人被塑造，社会因此而向前发展，人类因此也在精神的意义上不断地得到进化。这是教育实践的人文的和社会的价值。同时，教育实践的历史也孕育、催生和滋育了教育认识活动。随着教育认识的出现，并从教育实践中分离出来，进而形成专门化的认识领域，教育的思想、知识逐渐地丰富起来。到了17世纪，“教育学”的名称也历史性地出现。从此，教育知识在人类总体知识中开始有了自己的合法位置，也就成为人类知识总体的有机组成部分。

19世纪后期以及20世纪以来，人类的教育认识水平获得了突飞猛进的提高，教育认识成果更是硕果累累，作为教育知识符号的“教育学”也得以长足地发展。

在教育知识的作用下，教育实践的存在状况可谓日新月异，近百年来的教育与古代社会的教育已经不可同日而语了。在这样的背景下，我们来关注教育知识，第一位的原因是教育知识力量震撼的结果，但更重要的原因是教育知识的“大道无形”引发了不同位置的人的疑惑。而且，当教育知识积累足够繁多的时候，反思性的工作的确应该系统进行了。应该说，对于教育知识的反思，早已经开始了，“元教育学”已经

成为一个受人瞩目的领域，但这并不影响我们对于教育知识的继续反思，我相信，我们的反思立场和角度决定了我们的工作会具有独特的价值。

一、发生在教育认识领域的困惑

在学理上，关于教育知识的思考自然属于教育认识哲学的合理内涵，我们已经认识到了教育知识与教育认识活动以及教育实践活动的关系。然而，就个人的思考逻辑来说，教育知识成为一个研究的课题，从动机上来说就没有那么理性了。教育知识无疑是一个理性的话题，但我对于教育知识的学术性关心起源于作为教育学学者的困惑和作为教育学教者的责任。从曾经的教育学的纯粹的学习者到成为一个研究型的学习者，对于我个人来说，是一个从教育学系的学生到教育学系的教师以至教育学专业人员的角色转变。在这个过程中，我从一个学习者走向传播者和研究者，熟悉了许多的教育思想、教育理论、教育学科，应该说我的头脑中储存了越来越多的教育知识，间或也会为教育知识的增长做出一些努力。但是，总有一些教育理论、教育学科的存在和运动现象，使学习者不得其解，从而生出深深的困惑。引发困惑的现象主要表现在以下几方面：

（一）教育学在众学科之林中处境尴尬

当谈论教育学这一学科时，许多人总会提及钱钟书在《围城》中所说的一段话，即“在大学里，理科学生瞧不起文科学生，外国语文系学生瞧不起中国文学系学生，中国文学系学生瞧不起哲学系学生，哲学系学生瞧不起教育系学生，教育系的学生没人给他们瞧不起了，只能瞧不起本系的先生”^①。这一段文学式的戏谑，常常让教育学专业的师生哭笑不得，在一定程度上也损害了他们的自信心。实际上，这一段关于学科的议论恐怕更多的是用功利的标准，衡量不同的学科在社会中的冷热状况，根本谈不上是对于学科地位的实质性的议论，因

^① 钱钟书：《围城》，人民文学出版社，1980年，第78~79页。

而不必过分地关心。不过，仔细地思考就会发现，教育学专业的人们对于这段话的敏感，多多少少有一点被戳到痛处的感觉，因为照这段话，哲学的地位也不甚高，但哲学专业人员并没有什么反应，他们甚至不会关心关于哲学的戏谑之词，原因在于哲学实在是太深厚了。相对而言，教育学就要身单力薄一些了。

一个学科在众学科中的地位，在我看来，主要取决于这一学科的专业性状况和这一学科对于人类一般知识的贡献程度两个方面。那么，教育学在这两个方面是怎样的情形呢？

就专业性来说，教育学是以教育活动和教育事业为专门研究对象的认识领域，专业性的基础和前提是完全具备的，而且客观地说，从教育学产生以来，尤其是 20 世纪以来，教育研究几乎使用过了所有的理论研究方法和实证研究方法，也就是说，教育研究所使用的方法并不落后于其他的人文社会学科。那为什么教育学却十分不幸地总受到专业性方面的挑战呢？这一问题始终困扰着有学科意识的教育学者，但是直接碰触这一问题的学者十分罕见，以致人们心中的疑惑始终难以释解。

2004 年，我国学者胡德海教授发表了《思考教育学》一文，^① 他以自己的教育学教学与研究的学术生涯为背景，对教育学的时代困境进行了思考。认为教育学在中国学术界应有一席之地，教育学应当是一门显学，教育学的尊严或合法性取决于对其基本理论问题的廓清。在此文中，胡德海教授针对教育学界挥之不去的困惑、迷惘、尴尬、无奈，作了一番深长的思考。结论是教育学在中国学术界不仅应有其一席之地，而且应该成为显学。这样的看法，显然与教育学的实然状态是不大一致的。实然状态的教育学在一定程度上倒像赵蒙成的一段描述，即“当今教育学的处境非常尴尬。哲学、历史学、社会学、法学等学科的研究者蔑视它，或干脆不予承认，更不用说

^① 胡德海：《思考教育学》，西北师范大学学报，2004 年，第 1 期。

自然学科各学科的研究者了。事实上，许多人根本不知道有教育学”^①。胡德海教授则看到了教育学真正的尴尬之境。他指出：“在中国学术之林中，教育学不应只是一棵一般的树，而应是一棵挺拔高大乃至枝叶茂盛的参天大树。但是，当我想到这点时，我又不得不面对客观存在的历史和现实并使我不无痛苦地看到，教育学依其与教育实践的关系，它应该是一棵参天大树，应该是其中的一门显学，但百年来的历史和现实都告诉我们，应该说它还不是。教育学是应显而未显，应壮而未壮，应大而未大，教育学的主要矛盾，是应然与实然之间的矛盾。我以为这是教育学真正的尴尬之所在，也是一切教育工作者真正难堪之处。”^②关于教育学之所以使人感到困惑和迷惘的根本原因，胡德海教授认为在于基本理论问题的薄弱，以及对其基本概念解释的无力乃至理论理念上的谬误和思维逻辑上的混乱。如果承认了这一点，教育学在众学科之林中的处境之尴尬就不言而喻了。

我不认为胡德海教授的认识有丝毫的过激之处，没有勇气直面“基本理论问题的薄弱，以及对其基本概念解释的无力乃至理论理念上的谬误和思维逻辑上的混乱”，正是教育学科尊严难以确立的根本原因。事实上，任何一个学科都不存在先天的或注定的优劣，自然界本不存在什么学科，一切精神的事件都是人为的，所以，学科的处境几乎完全取决于学科专业人员的基本素质。在很大程度上，我国教育学的落后局面，是由研究者的素质状况决定的。这里并不是批评具体的研究者个人。在一定的地域和历史背景下，个体的状况几乎是地域和背景的函数。研究传统的缺乏，哲学教育的褊狭，方法探索的不足，不是教育理论研究者个体的责任。但是，为了教育理论研究的发展，我们必须努力提高研究者自身的素质。我以为，教

① 赵蒙成：教育学的迷惘，读书，2001年，第5期，第93页。

② 胡德海：思考教育学，西北师范大学学报，2004年，第1期。

育理论研究者首先要有良好的哲学素养。具有哲学素养，不只是掌握一定数量的哲学知识和观点，关键在于掌握哲学思维的方式，学会反思和批判，学会运用优秀的哲学研究成果。其次，教育理论研究者要形成理论思维的习惯。理论研究不是从写作才开始，每一次日常的理性思考，都可能是一个新的理论研究的开端。当然，一个教育理论研究者，最好还是一个教育和理论的热爱好者，强烈的动力有时比丰富的积累更有力量。

那么，教育学对人类一般知识的贡献如何呢？我们先来搞清楚这一问题本身。世界在人的面前是一个宏大的整体，无论是出于好奇，还是为了适应或征服世界，认识活动就在人和世界之间展开了。认识历史的初期，人类已经有了从整体上把握世界的企图，但最初的整体性把握只能是建立在创造性想象基础上的形而上的思考，而切实地把握世界整体，必须有充分的经验的支持才有可能，于是就出现了专门化的认识领域，继而，学科意识也自然出现了。教育学就是在人类认识领域专门化和学科化的趋势中从一般知识中脱胎而出的。从一般知识中脱胎而出的各个认识领域，原本是属于一般知识整体的，它们理所当然地要通过自己领域的认识探索向一般知识总体回馈信息，换言之，就是要为一般知识也就是它的母体作出贡献。一般而言，专门的认识领域和学科的地位基本取决于它对一般知识的贡献程度，人类的认识发展史已经证明了这一点。问题的关键是专门化的认识领域和学科怎样才算是为一般知识作出了贡献呢？这是一个值得具体学科从业人员认真思考的问题。

在文化领域有“越是民族的，越是世界的”说法，意在说明“民族的”价值。“民族的”是“世界的”部分，“民族的”内容始终丰富着“世界的”内涵。实际上，专门化的认识领域和学科，也正是以自己“专门化”的知识内容，丰富和充实着“一般”知识的内涵。我们也许可以说，越是专门化的知识，越具有一般价值。当然，在学理上，我们必须清醒地明白，专门化的知识需要经过哲学通道的处理才能够实现其

一般化。顺着这样的思路，要使专门化的认识领域和学科能够为一般知识作出贡献，并不是一种过分的要求，对它们来说，也不是一种额外的负担。在具体领域认识得越深刻，对一般知识的贡献也会越大。

反思教育学的发展，我们无法不为历来的教育思想家、教育理论家、教育学家的创造性劳动感到自豪。我们惊叹古代社会的那些教育哲人的精辟认识和卓越论述，像中国先秦诸子、董仲舒、韩愈、朱熹等等；我们钦佩近代社会的那些教育理论家们所做的把教育认识“专门化”的努力，像夸美纽斯、裴斯塔洛奇、赫尔巴特等等；我们欣赏那些现代社会的教育学家们为了教育学的发展所做的全新的努力，像梅伊曼、拉伊、杜威以及西方的各个流派的教育学家们。要知道，在每一个光辉的名字的背后都是同样光辉的创造性的教育认识成果。在历史发展的过程中，社会公众对于教育的理解和认识，与这些教育认识上的创造性成果是无法分开的。所以，我们有理由自信地认为，教育知识对人类一般知识的贡献是巨大的、不容忽视的。

然而，历史却跟教育学开了一个大玩笑，教育学并未因为教育认识领域的贡献而取得其应有的学科学术地位。这其中的原因究竟是什么呢？在我看来，最为根本的原因并不在教育学自身，而在于教育学的研究对象亦即“教育”的特殊性。这种特殊性起码表现在以下三个方面：

其一，教育是和人的生活无法剥离的一种事件。从历史的角度看，教育可以分为自在的教育和自为的教育两个阶段。自在的教育与生活是紧密结合的，人们在实际的生活接受影响，增长知识经验与文化，完成自身的社会化。自然地，自在教育阶段不存在专业的和专门的教师，父母、兄弟姐妹、社会长老、亲戚朋友都可以是教育者。教育活动在人们“不知”之中“而行”，并在人们不知不觉之中起着传递社会文化的重要作用。可见，教育从源头上讲是与生活有机融为一体的。教

育进入自为阶段以后，有了专门的教育场所乃至机构，也有了专门的、专业的教育者，教育作为一种专门的活动和事业从生活中脱离了出来，表面看来，教育逐渐远离了生活，实际上，教育与生活在更深刻的层次上建立了联系。在人类社会从古代走向近代和现代的过程中，享受专门的教育与个人的生存和发展形成了越来越紧密的联系。教育对个人不再仅仅是一种外在自然的影响，而成为与权利、义务、公平等意义相联系的社会生活事件。所以，虽然教育专门化了，但教育并不能从个人和社会生活中剥离出来。教育的这一特点使得与它对应的教育理论世界很难生产出脱离生活的形而上的遐想，因为思考教育的人本身就置身于生活中，他们无法从现实的社会生活中超脱出来。教育学家关于教育的思考和言论就像一只风筝，制约其高度的仍是现实的生活和教育。这就难怪教育学家很难说出什么完全、真正超越日常生活的道理了。

其二，教育行为是与人的本能相联系的。自在教育的实际存在说明教育在最初级的水平上具有不学而能特征，而不学而能恰恰说明初级的教育是与人的本能相联系的。这虽然只是一种主观的解释，但对于理解教育学的处境是有意义的。关于教育的起源，作者曾有如下认识：“催生教育的人类情感首先包括人对后代的保护，但更本质的应该是人类自珍的情感。生命的一次性，使人不得不珍惜自己的生命。但是，无论人类如何理智、自珍，个体的生命都会走向消亡。悲观者，恣任性情，坐而待毙，无所追求；乐观者，则承认个体生命的相对性，同时重视由生殖繁衍带来的类的生命的延续性，他们把作为个体不可抗拒的遗憾，转化为对新一代人的希望。这种心理感受几乎成了可以代代相传的遗传信息。人是物质和精神的集合，是形神的合一。自珍的人类追求形与神、物质和精神的永恒。但由于物质和精神的存在方式迥异，他们求得永恒（有条件的永恒）的方式也就不同。人的物质态无法以本体存在的方式永恒，所以，较为现实并对人有最大安慰作用的还是两



性结合而产生的后代。人把子孙后代看做自己物质态的延续；而精神产品，如超生物经验，无论如何不能用生殖的方式实现传递达到永恒，这样，人类就选择了教育的方式以实现精神的传递，使精神永恒存在。”^① 这种认识的核心是揭示教育源于人类本能的力量，对人来说，教育是充分必要的而非可有可无的。教育的这一特征，决定了最“专业”的教育思考必然是牵系人类本能力量的。一切关于教育的浅易的思考和言说都很难引起人类的注意，而要对教育进行深刻的思考和言说又是困难的，试想教育学难不难呢？

其三，隐藏在“教育”这个词语背后的教育实际是复杂的，如果离开具体的实践情境和语言情境抽象地谈论教育，可以说是困难重重。因为“教育”这个词语对应的并非一种单纯的存在物，而是对应着一个存在物的集合。这个集合内的要素从不同的角度可以有不同的表达，较为本质的表达应算是把教育存在从历时角度划分为自在教育和自为教育，从共时的形态角度划分为教育活动和教育事业。这是我国学者胡德海教授的观点。事实上，关于教育的名和实，胡德海教授也有深刻的洞察。他指出：“‘教育’二字，并不是一个实物名词。教育并不是一个可以立竿见影的独立实体……尽管教育现象普遍存在于人们的生活当中，与人们发生紧密的联系，但实际上，他对每一个人都遮遮掩掩，藏头盖面，人们不特别关注就可能对之视而不见，颇有‘云深不知处’之感。”^② 把胡先生的议论再往下延伸，实际上，即使专门关注教育的教育学专业人员，要想言说整体的教育也是颇为困难的。至于教育学专业的学生难以言说教育学也就在情理之中了。这件事虽在情理之中，但不能继续下去，否则，教育学自己都难以自立，更不用说被别人高看了。

① 刘庆昌：《教育者的哲学》，中国社会科学出版社，2004年，第24~25页。

② 胡德海：《教育学原理》，甘肃教育出版社，1998年，第245页。

（二）教育学让专业人员也难以成竹在胸

教育学让专业人员也难以成竹在胸也是一个使我们困惑的现象。在我的感性印象中，教育学系的学生绝对不像其他学科的学生那样能够把自己所学的学科系统而自信地陈述出来，虽然他们并未虚度时光，但对教育学很难成竹在胸。某年，笔者曾有意地给教育学系本科直升硕士的候选人出了这样一个题目：“如果有其他学科的人员想了解教育学这一学科，请你给他介绍一下教育学。”结果当然在我的预料之中，竟然没有一位候选人能够较满意地介绍教育学学科。要知道这些候选人是本科生中比较优秀的一部分，他们不能满意地介绍教育学，恐怕不能归咎于个人的懒惰和愚陋。实际上，只要我们能够以平常心看待现实，即使是教育学教师或教育研究人员，大多也难以系统而自信地述说教育学。这难道不是一种怪现象吗？

这种现象无疑是客观存在的，我相信人们在教育学领域的困惑和迷惘一定也与此相关。朱熹注解“不愤不启，不悱不发”时说：“愤者，心求通而未得之意；悱者，口欲言而未能之貌。”教育学系的学生和教育学领域的专业人员，时常会有“心求通而未得之意”和“口欲言而未能之貌”，产生一些“愤悱”之情是难以避免的。困惑和迷惘本身就是一种夹杂着情绪的认识状态。我们的任务是要弄清楚这一怪现象产生的原因，找到了原因，怪也许就不再怪了。

对教育学难以成竹在胸，其实质是对教育学的难以言说。那么，在什么情况下，人们对事物难以言说呢？一般讲有如下情形：一是事物只可意会，不可言传。教育学一定不属于这一类事物，因为作为教育学对象的教育并不神秘。二是一事物没有被人们搞清楚，故而难以言说。这种情况在教育学的初学者那里是可以说得通的，但在教育学的教者和研究者那里就有些勉强了。三是事物在人们面前没有定形，虽非不可言说但难以成功地言说。可以肯定地讲，教育学让专业人员也难以成竹在胸就属于这一种情况。作者已经发现，教育学之“形”不是

多么明晰，而显形的教育学（如各种教育学的教科书）无法充分表达出人类在教育领域的认识性智慧。名为“教育学”的教科书可谓一书一体系，真不知教育学的定形究竟有没有和在哪里。我们知道，人类在教育领域的认识性智慧是极为丰富的，为什么概括和总结它的“教育学”却没有相匹配的形呢？其中一条重要的原因是教育学的出现并非水到渠成，“师范教育的产生，师范学校的出现，要求教育知识走进教师教育课程之中，‘教育学’不得不以早产儿的形态出现在世人面前，始终没有显出自己的健康之形。（教育学）不幸地遭到其他领域学人的讥笑和轻视，并让本领域的学人时感困惑和迷惘”^①。自然地，如果教育学的真形或定形可以被发现，教育学让专业人员也难以成竹在胸的怪现象就应该一去不复返了。

（三）教育学的体系几乎成为一个无意义的话题

教育学的形，也就是教育学的体系问题，而教育学的体系无疑是一个艰难的问题。摆在我们面前的两个最基本的问题是：教育学的体系问题有意义吗？发现教育学确定的体系可能吗？

尽管有学者认为“从发生学的角度看，任何一个学科领域形成的初始原因并不是建立学科体系的需要”^②，但是当学科发展到一定程度的时候，尤其是学科知识进入教育系统以后，我们很难想象会存在一个没有体系的学科。如果没有体系，由问题取向研究得来的知识必然是无序的，学科教育自然无法进行，所以，认为教育科学研究发展的趋势是从“学科体系时代”到“问题取向时代”是很值得商榷的。

事实上，学科体系的形成一般基于学科知识的客观性质和社会系统的客观需求。一个认识领域的具体成果相互之间客观

① 刘庆昌：论教育知识发展的实质，教育理论与实践，2005年，第6期。

② 张斌贤：从“学科体系时代”到“问题取向时代”，教育科学，1997年，第1期。

上存在着内在的联系，这是学科知识体系化的客观基础。当然，这种客观的存在并不必然导致学科知识体系的出现，比如，当一个领域的成果积累数量有限，即使不加组织也不影响人们顺利地、整体地把握，那么学科知识体系的建设就不是很紧迫。再比如，一个领域的成果尚未走进教育系统，学科知识体系也不会引起人们的足够重视。相反的，当一个领域的知识成果数量相当的多并影响到人们有序和整体地把握，学科知识体系的建立就迫在眉睫了。假如这一领域的知识又走进了教育系统，没有体系就成为不可能了。因而，学科体系自身并非目的，学科体系实际上成为学科知识成果和社会需求之间的具有某种功能的桥梁。我们不排除存在着醉心于“学科体系”游戏的人，但从整体上讲，学科体系及其探索的意义是不必怀疑的。

认真反思教育学这一学科的存在，我们意识到无论是学科地位的尴尬，还是专业人员难以胸有成竹，都与教育学的体系极不成熟有着直接的联系。有一种现象值得我们思考，即作为学科的教育学和作为教育家个人成果的教育专著在人们的感受中是不一样的。我们都知道许多其他学科的人员轻视教育学，可是他们中间有谁可以轻视中国的《论语》、《学记》，有谁可以轻视柏拉图的《理想国》、昆体良的《雄辩术原理》、夸美纽斯的《大教学论》、裴斯塔洛奇的《林哈德和葛笃德》、赫尔巴特的《普通教育学》、杜威的《民主主义与教育》等等？为什么会出现这样的区别呢？最为简单的解释就是构成教育学的元素的质量可能是无可挑剔的，只是在此基础上所建造的教育学的体系客观上是蹩脚和幼稚的。

难道教育学的体系构建是一件高难度的事情，以致至今没有一个令人满意的成果吗？这是一个复杂的问题，问题的复杂性既在于教育学这一领域的特殊性，也在于教育学发展的生态环境的特殊性，尤为重要是教育学的特殊性。我们应该注意到一个事实，即教育认识是人类共同的使命，但由于教育是

具体文化状态下的社会生活紧密联系的事件，与它相对应的学科——教育学，绝不可能像自然科学一样具有跨越文化的共同认识和共同形式。教育学在不同的文化背景下的存在状态是不大相同的。以德国为代表的欧洲大陆的教育学，在哲学思辨传统的影响下是比较重视体系的；前苏联的教育学深受欧洲大陆的影响，也是重视体系的；而以美国为代表的实用主义哲学和实证取向研究影响下的教育学是基本不谈什么体系的，属于不折不扣的“问题取向”，在这种背景下，大学就有了“教育系”（department of education），而不是“教育学系”（department of pedagogy）。用 education 来指称教育和教育学，显然是淡视教育学体系的铁证。

我国的教育学是从西方引进来的，已有百年的历史了。回顾这一百年的历程，1949年以前，我们先学习德国，后学习英美，处于引介学习和宣传阶段，真正深刻的教育学体系探索是谈不上的。1949年以后，先学习苏联，在教育学体系上基本没有自己的创造性思考，与苏联关系破裂以后，教育学一度被政治化，完全丧失了学科的意义。20世纪70年代末开始，随着国家改革开放步伐的加快，我们又开始如饥似渴地向国外学习。在这新一次的学习过程中，我国学者也曾经思考教育学的体系问题，但因走不出“教材体系”的藩篱，并没有实质性的成果。20世纪90年代以后，以美国为代表的西方教育理论成为“显学”，教育学领域的基础研究越来越得不到人们的重视，教育学体系的探索几乎被实用主义的肤浅完全淹没了。已经发生的历史，注定了教育学的体系探索没有良好的生态环境，从而导致有丰富辉煌的教育认识成果作基础的教育学既不能被它之外的学人看重，也不能让自己领域的专业人员成竹在胸。面对历史我们能说什么？面对现实我们能说什么？但面对未来我们必须说：教育学的体系探索事关教育学的形象，事关教育学的教育，事关教育学的发展，我们不能忽视它的意义，否则，发生在教育学领域的迷惘、困惑、无知、浮躁，必将阴