



高等院校教师教育公共课教材

教育学

主编 刘志军



高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS

高等院校教师教育公共课教材

教 育 学

Jiao Yu Xue

主编 刘志军



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

内容提要

本书对当前的教育理论研究前沿和教育改革实践进行了系统梳理, 努力追求“观点创新、形式活泼、视阈广阔、着眼变革、推进发展、历史与现实融合、理论与实践互动、学术性与可读性统一”的教材特色, 突出实践性、前沿性、系统性、新颖性。全书共十一章内容, 包括教育学的由来与使命、教育本质与教育功能、教育价值与教育目的、教师与学生、课程理论与课程改革、教学理论与教学实施、德育理论与德育实践、教师专业发展与教师教育、班主任与班级管理、教育制度与教育管理、教育学的永恒主题与教育改革的发展走向。

本书既可作为高等院校教师教育公共课教材, 亦可作为中小学教师继续教育的教材, 还可供教育研究者参考。

图书在版编目(CIP)数据

教育学/刘志军主编. —北京: 高等教育出版社, 2011. 8

ISBN 978-7-04-032316-0

I. ①教… II. ①刘… III. ①教育学-师范大学-教材 IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 150571 号

策划编辑 魏延娜	责任编辑 魏延娜	封面设计 于文燕	版式设计 王莹
插图绘制 杜晓丹	责任校对 殷然	责任印制 田甜	

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100120
印 刷 北京嘉实印刷有限公司
开 本 787mm×960mm 1/16
印 张 21.75
字 数 390 千字
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landraco.com>
<http://www.landraco.com.cn>
版 次 2011 年 8 月第 1 版
印 次 2011 年 8 月第 1 次印刷
定 价 32.00 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 32316-00

前言

百年大计,教育为本。教育大计,教师为本。教育是关系个人发展、民族福祉、国家命运、人类未来的一项平凡而伟大的事业。教育学是一个值得教育学人倾注一生努力探索奉献的普通而又有魅力的学科。教育传承文化,创新文明,教育与人类的文明相伴而生,形影相随。教育的内涵形式在嬗变,教育冠之以学已很久,以教育学冠名的书亦很多,编写一本富有本土关怀、时代特色、理论与实践结合、满足教师专业发展需要的教师教育教材一直是我们的心愿。

本教材在编写过程中秉承“先进教育理念引领、一流编写队伍保障、挖掘教育改革实践经验、服务教师专业发展、打造教师教育教材精品”的教材理念,努力追求“观点创新、形式活泼、视阈广阔、着眼变革、推进发展、历史与现实融合、理论与实践互动、学术性与可读性统一”的教材特色。在充分借鉴相关教育学教材经验的基础上,对当前的教育理论研究前沿和教育改革实践进行了系统梳理。本教材具有以下几个特点:

一是实践性。本教材大部分章节的安排都采用理论分析与实践探讨相结合的形式展开。在内容安排上,运用典型教育案例,结合教育改革实践中的突出问题,对当前教育改革和发展的重点、难点、热点问题进行了事实呈现、理论剖析、问题归因和对策思考。

二是前沿性。对当前教育研究中的最新理论成果如本质主义与反本质主义问题、课程改革问题、教师教育问题、教育与生命、教育与人性、教育与幸福等问题以及当前我国教育改革走向等进行了介绍和探讨。

三是系统性。对教育学的由来与使命、教育本质与教育功能、教育价值与教育目的、教师与学生、课程理论与课程改革、教学理论与教学实施、德育理论与德育实践、教师专业发展与教师教育、班主任与班级管理、教育制度与教育管理、教育学的永恒主题与教育改革的发展走向等进行了系统介绍和探讨。

四是新颖性。从视角的选取、结构的谋划、内容的安排、观点的呈现等方面都力图创新。每章有学习目标、本章提要、反思与探究、资源链接等栏目,形式活泼、内容新颖、观点鲜明。教材在进行知识介绍、理论阐述的同时,时刻关注教育实践变革,运用了大量案例,结合日常生活中发生的典型事件进行理性剖析,用理论去启迪实践,用实践去完善理论,促进理论与实践的创生与互动。

本教材由河南大学刘志军教授担任主编,各章执笔人分别是:第一章由河

南大学教授李桂荣博士撰写；第二章由河南大学副教授魏宏聚博士撰写；第三章由河南大学副教授张红霞博士撰写；第四章由安阳师范学院郭翠菊教授撰写；第五章由周口师范学院教授李清臣博士撰写；第六章由河南大学副教授林德全博士撰写；第七章由河南师范大学教授宋晔博士撰写；第八章由信阳师范学院教授朱桂琴博士撰写；第九章由南阳师范学院董建春教授撰写；第十章由河南师范大学李帅军教授、李玉芳博士撰写；第十一章由河南大学刘志军博士、王振存博士撰写。全书由刘志军教授负责统稿。在统稿过程中，李桂荣教授做了大量工作。

在编写的过程中，参考并引用了许多专家、学者的有关著作、论文和相关资料，在此致以深深的谢意！高等教育出版社魏延娜编辑从总体策划、组织召开编写研讨会到编辑、出版等各个环节都付出了辛勤的劳动，在此表示衷心的感谢！

由于水平有限，书中难免有疏漏和错误之处，敬请各位读者和各位专家批评指正！

《教育学》编写组

2011年7月

目 录

第一章 教育学的由来与使命	1
第一节 教育学的领界	2
一、教育学的概念解析	2
二、教育学的对象视域	3
三、教育学的学科性质	6
第二节 教育学的嬗变	10
一、教育学在西方的产生与流变	10
二、教育学在中国的演进与发展	15
第三节 教育学的使命	17
一、教育学与教育实践	17
二、教育学与教育智慧	18
三、教育学与教师发展	20
第二章 教育本质与教育功能	24
第一节 教育本质	24
一、本质主义的教育本质观	25
二、反本质主义的教育本质观	33
三、当前关于教育本质达成的共识	40
第二节 教育功能	42
一、教育功能的含义与分类	42
二、教育的个体功能与社会功能	44
三、教育的正功能与负功能	49
第三章 教育价值与教育目的	53
第一节 教育价值	54
一、教育价值及其分类	54
二、教育价值观	58
三、当代中国教育价值取向的确立	64
第二节 教育目的	66

一、教育目的及其功能	67
二、历史上典型的教育目的论	69
三、教育目的选择与确立的基本依据	74
四、我国的教育目的	76
第四章 教师与学生	90
第一节 教师	91
一、教师的角色定位	91
二、教师的权利和义务	94
三、教师的劳动特点	97
四、教师的职业素养	101
第二节 学生	106
一、学生的角色定位	106
二、学生的权利和义务	109
第三节 师生关系	110
一、师生关系及其作用	111
二、师生关系发展的新趋势	114
三、理想师生关系的建立	115
第五章 课程理论与课程改革	121
第一节 课程理论	122
一、课程的定义	122
二、课程的构成	125
三、课程的类型	127
四、课程的研制	131
五、课程的实施	135
六、课程理论流派	140
第二节 课程改革	145
一、课程改革的概述	145
二、课程改革的追求	149
第六章 教学理论与教学实施	154
第一节 教学理论	155
一、教学概述	155
二、教学过程的特点	157

三、教学目标	162
四、教学理论流派	163
第二节 教学实施	167
一、教学设计	167
二、教学环节	172
三、教学方法	178
四、教学模式	183
五、教学艺术	190
第七章 德育理论与德育实践	197
第一节 德育概述	197
一、德育的概念	197
二、德育的任务和内容	199
三、德育的理念与德育原则	202
第二节 德育过程	207
一、德育过程的概念	207
二、德育过程的特点	208
三、德育过程的开展	210
第三节 德育的途径与方法	213
一、德育途径	213
二、德育方法	218
第八章 教师专业发展与教师教育	227
第一节 教师专业发展	227
一、教师专业发展及其内涵	228
二、教师专业发展的过程	230
三、教师专业发展的途径	235
第二节 教师教育	240
一、教师教育的内涵及历史演变	240
二、我国教师教育的发展走向	243
第九章 班主任与班级管理	253
第一节 班主任的职责与素养	254
一、班主任的职责	254
二、班主任的素养	255

第二节 班主任工作的内容与方法	258
一、了解和研究学生	258
二、组织和培养班集体	260
三、做好个别教育工作	263
四、对家长进行家庭教育指导	265
第三节 班级管理	266
一、现代班级管理的理念	267
二、班级活动的设计与组织	269
三、班级文化的营造与管理	271
第十章 教育制度与教育管理	275
第一节 教育制度	276
一、教育制度的含义	276
二、教育制度的制约因素	277
三、教育制度的历史演变	279
第二节 现代学校教育制度	280
一、学校教育制度的含义	280
二、现代学校教育制度的类型	281
三、现代学校教育制度的变革	282
四、我国的学校教育制度	284
第三节 教育管理	291
一、教育管理的内涵	291
二、教育管理的特点	291
三、教育的功能	295
四、教育管理体制	297
五、教育管理的发展趋势	299
第十一章 教育学的永恒主题与教育改革的发展走向	304
第一节 教育学的永恒主题	304
一、教育与人性	305
二、教育与生命	310
三、教育与幸福	314
第二节 当前我国教育改革的发展走向	319
一、优先发展,突出教育强国的战略地位	320
二、育人为本,回归教育价值的本真追求	322

三、改革创新,凸显教育发展的强大动力	324
四、促进公平,彰显公平正义的教育政策	325
五、提高质量,实现教育改革的核心任务	327
参考文献	330

第一章 教育学的由来与使命

□【学习目标】

1. 理解教育学概念的演进、研究对象的分歧和学科性质的纷争,形成自己对教育学研究对象和研究性质的认识。
2. 了解教育学产生和发展的历史,掌握教育学知识流变的历程。
3. 理解教育学的使命和价值,形成学习教育学、运用教育学、研究教育学的意识和情感。

□【本章提要】

教育学从词源上看是指关于“如何教”的一种知识类型,这种知识在向学科性体系演进的过程中,逐渐丰富与发展,并以此为中心形成了庞大的教育科学群。关于教育学的研究对象从规律对象观、现象对象观,到问题对象观,展现了教育学界的认识进程。关于教育学是科学还是艺术、是学术理论还是思想经验、是理论学科还是实践学科这些学科性质问题至今仍耐人琢磨。

教育学产生于西方,如今已走过了三百余年的历程,教育学知识的流变经过了实在论—自然主义教育学、唯理论—理想主义教育学、实证论—科学主义教育学、实用论—进步主义教育学等发展阶段。中国的教育学是从外国引进的,至今仅百余年的历史,经历了初现与构建、演变与破坏、复归与发展几个阶段,目前正面临着“中国特色教育学”的建设问题。

教育学作为区别于教育经验、教育思想的理论形态,可以解释教育实践问题、提升教育实践水平、推动教育实践改革,可以激发教育智慧,并促进教师的专业发展。

□【关键词】

教育学 教育科学 教育学知识 教育智慧

教育学是一个理性世界,里面弥散着教育思想的空气,充满着被抽象出的教育概念、被多维线条勾连出的教育关系、被模式化的教育场景、被符号化的教育人物、被分解分型的教育活动和被情节化的教育故事。走进这个世界,可以较为便利地认识教育知识、增长教育能力、获得教育感动、建立教育情怀。

一切有志于从事教育工作的人,都有必要到这个世界进修教育理性、提升教育智慧。但要想走近这个世界,必须首先面对三个问题。(1) 教育学的概念、对象、性质、范式是什么;(2) 教育学从哪里来,它如何走到了今天;(3) 为什么要学习研究教育学,它的使命和价值何在。

第一节 教育学的领界

人类生活在一个语词世界里,任何事物或活动在被命名时,也就获得了它的原点精神。抓住事物或活动的原点精神,就找到了认识它的根本立场。因此,了解教育学的领界,首先从解读教育学的概念开始。

一、教育学的概念解析

在教育学史上,关于教育的知识体系,其称谓随着教育的发展、知识的增长、方法的演进而不断变化。明确把教育知识作为一种独特的类型列入人类知识体系,可以追溯到近代科学的鼻祖培根那里。培根把教师的知识和教授的学问称为“pedandical knowledge”纳入了近代学术体系。^①差不多同时期,欧洲涌现了许多关注教学艺术的教学论者,从“如何教”这一课题出发进行了诸多研究。直至18世纪,“pädagogik”逐渐成为教育知识体系的固定称谓。^②特拉普的《教育学探讨》、康德的《教育学讲义》、赫尔巴特的《普通教育学》等,这些奠定教育学始基的著作都明确以“pädagogik”命名。它们抛弃了教育小说、随笔或政论的笔调,开始向学科性的教育知识体系过渡。

与德语的“pädagogik”同源,英语、法语的“教育学”最初分别为“pedagogy”(或“pedagogics”)和“pédagogie”。其后,“教育学”在德语中词义基本未变,但法语的“pédagogie”渐渐特指“教学法”,而原本属于教育学的知识体系被称为复数形式的“教育科学”(sciences de l'éducation);英语的“pedagogy”也窄化为“教的科学与艺术”,更广泛的“教育学”意涵逐渐为“education”所取代。^③

由于教育学(pedagogy)这个词源于希腊语中的教仆(pedagogue)^④,而教仆这个词,如果不是受到蔑视的含义,那至少不包括受尊敬的含义。因此,在英语国家,以“education”取代“pedagogy”在某种意义上提升了教育学的学科地位。但是,“education”既具有教育活动或现象的意蕴,又指称以教育活动或

① 余丽嫦. 培根及其哲学[M]. 北京:人民出版社,1987:137-151.

② 陈桂生. 中国教育学问题[M]. 福州:福建教育出版社,2007:11-12.

③ 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1993:342-345.

④ 瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1993:295.

现象为研究对象的教育学,一定程度上造成了语义理解的混乱。自20世纪50年代开始,英语国家的一些教育学学者倡议把作为实践的“education”与作为理论的“education”区别开来,并为后者创造了一个新词“educology”^①。这种倡议虽不乏建设性,但“educology”并未真正为学界广泛认同,倒是“pedagogy”失落已久的“教育学”意涵,似乎又有“复苏”的迹象,如“critical pedagogy”、“repressive pedagogy”、“liberal pedagogy”、“postmodernism pedagogy”“phenomenology pedagogy”等概念屡屡出现在各种各样的教育文献之中,它们的“所指”显然超出了“教学法”的范围。

稍后于“pädagogik”,德国还出现了“教育科学”(Erziehungswissenschaft)一词。但最初的“教育科学”不是严格意义上的经验科学,带有浓重的哲学思辨色彩。随着自然科学的发展和实证主义的兴起,许多教育学学者开始寻求科学化的教育知识体系,逐渐催生了富含实验或实证意义的“教育科学”概念。甚至有学者提出在“教育学”之外另立“教育科学”,力图建立以教育事实为研究对象的实证科学。

基于实证科学角度的“教育科学”,在表述“science”时往往是单数形式。人们希望通过引入经验科学的方法改造教育研究,建立纯粹统一的教育知识体系。但是,随着教育学内部的重组和其他学科的介入,许多以教育为实质对象的交叉学科纷纷成型,单数形式的“教育科学”似乎难以表征教育知识体系内部的分化特征。这样一来,复数形式的“教育科学”(educational sciences)概念,逐渐走上理论的前台。这时,复数形式的“教育科学”已经不是一门独立的“经验教育科学”或“科学教育学”,而是以教育事实和教育情境为对象,以其他学科的理论和方法为基础,形成的一系列教育学科群。^②

在中国,“教育学”一词是在20世纪初从日文转译过来的,泛指与教育有关的学问。在实际运用中,“教育学”可以是一本教材,可以是一门课程,也可以是一个学科门类。随着教育实践的发展、教育研究的深入,20世纪中期,出现了“教育科学”这个概念。中文语境的“教育科学”与西文中复数形式的“教育科学”用意基本一致,与广义的“教育学”并无实质性的差异。

二、教育学的对象视域

研究对象规定了一门学科的基本视域,有没有专门的研究对象是一门学科能否成立的起始条件。翻阅众多的教育学教材,关于教育学研究对象的表述不尽一致。这些分歧不是纯粹的观点冲突,而更多是一种时序更替,某种意

① 程亮. 教育学的“理论—实践”观[M]. 福州:福建教育出版社,2009:13-14.

② 程亮. 教育学的“理论—实践”观[M]. 福州:福建教育出版社,2009:16-17.

义上代表着教育学界的认识进程。

（一）规律对象观

20 世纪 50 年代初期,受凯洛夫《教育学》的影响,我国学界普遍认为“教育学就是研究对年轻一代人进行教育之规律的科学”^①。这种观点原发于构建“科学”的教育学的假定,颇具影响力。但在后来的学科发展中却受到了越来越多的质疑。因为教育规律是教育内部诸因素间及教育与其他事物之间的必然联系,是教育发展的必然趋势,是客观的,是不以人的意志为转移的,所以,它应是教育研究追求的结果,而不应是研究的对象。

目前,很少有学者直接把教育规律作为教育学的研究对象。不仅如此,随着后现代哲学的兴起,随着普里高津《确定性的终结》的传播,随着反本质主义的震撼,把教育规律作为教育学应该追求的结果也面临着挑战。因为,规律是一种确定性,越来越多的人提出了疑问:自然科学的确定性已经受到了怀疑,那么社会科学有必要坚持寻找确定性吗?人文学科有确定性可言吗?在教育领域里,支配人们行动的是规律,还是人的价值选择呢?这些问题直逼教育学的科学化诉求,学者们开始重新审视教育理论的权威性、客观性、真理性、超越性、普适性,其间,教育话语的具体性、当下性、主观性、价值性得到了尊重。

（二）现象对象观

现象是指事物的外部联系,教育现象是指教育实践中表面的、外在的联系。不少教育学教材在阐述教育学研究对象时都表述为:研究教育现象,揭示教育规律。这种观点在相当长的时期内支配着教育学研究对象的格局。但近些年一些学者对其也提出了质疑,理由是:

其一,只有独特的教育视角,没有独立的教育现象。现象是客观存在的事实,教育现象是用“教育”这个概念限定的一个现象领域。人类社会,人的行为时刻都在发生着,对于某一种行为,从不同的角度加以观察、界定,它就构成了不同的现象领域。例如,父亲在孩子面前进行耕种的行为,如果说他是生产经济作物的,那它就是经济现象;如果说他是在私有的土地上进行耕种,是一种合法行为,那它就是法律现象;如果把耕种这一体力活动进行力的分解,还可以说是一种物理现象。但是,如果认为这是父亲为教孩子耕种的知识技能而产生的行为,那就可以把它看做教育现象。所以说,一种客观存在的现象,把经济利益放在第一位,它就是经济现象;把法律意义放在第一位,它就是法律现象;把教育意义放在第一位,它就是教育现象。因此,一种现象很可能不独为教育学所有,当人们从不同的角度去研究它时,它就走进了不同的学科

^① 郑金洲. 中国教育学 60 年:1949—2009[M]. 上海:华东师范大学出版社,2009:164.

领域。

其二,教育现象过于丰富复杂,一门学科不可能包罗所有的教育现象。事实上,所有的学科都不可能把所有的本现象领域内的事实全部网罗进自己的研究范围,只有当那些事实日渐明显突出,引起了人们的注意,使人们产生了对它的研究兴趣,并且对它提出了一系列问题时,它才成为学科的研究对象。所以说,教育学研究的不是直接的教育现象,而是用教育价值对现象进行判断时出现的教育问题。

(三) 问题对象观

“问题对象观”由“现象对象观”演化而来。有学者提出^①,学科的研究对象有“实质对象”与“形式对象”之分,前者指学科研究的具体主体,后者指关于这个主体“是什么”的专门考虑。“实质对象”可以作为不同学科共同研究的对象,而“形式对象”有助于区分研究同一种客观现象的不同学科的研究对象。如果从“实质对象”和“形式对象”双重维度考虑,教育学的研究对象不是“教育现象”,而是“教育问题”。教育的科学研究,虽然像是从观察教育事实开始的,其实是从对“教育问题”的关注开始的,是出于对教育目的如何、教育手段如何、教育手段与教育目的的关系如何、教育效果如何之类教育问题的关注,并力图检验有关这类问题的原有假设。

也有论者更为明确地提出教育学研究的“问题取向”^②,认为教育学研究的目的主要不是学科的知识积累或学科体系的完善,而是为增进、更新、深化和拓展对特定问题的认识,从而有助于人们对该问题的了解、评价和问题的解决。这里的“问题”含义是多重的,既包括通常所说的存在的不足、缺陷、困难,也包括引起认识主体疑惑、疑虑或使人感到疑难的种种现象。“问题”是多层的,既可以是宏观的教育本质、教育目的、教育制度等问题,也可以是中观的教学工作、德育工作等问题,还可以是微观的如何培养班集体、如何使用某一教学方法等具体问题。“问题”又是多维的,既可以是理论问题,又可以是实践问题,还可以是理论与实践相结合的问题。以“问题”为研究对象,所遵循的应当是问题本身的逻辑。问题的性质、问题形成的过程、造成问题的因素、该问题与其他问题的关系、解决问题可能的方式和途径、解决问题所应采取的步骤、问题解决可能产生的各种结果等,构成了问题的全部逻辑。

① 陈桂生. 中国教育学问题[M]. 福州:福建教育出版社,2007:18.

② 张斌贤. 从学科体系时代到问题取向时代——试论我国教育科学研究发展的趋势[J]. 教育科学, 1997(1); 劳凯声. 中国教育学研究的问题转向——20世纪80年代以来教育学发展的新生长点[J]. 教育研究, 2004(4); 郑金洲. 中国教育学60年:1949—2009[M]. 上海:华东师范大学出版社,2009,167—180.

三、教育学的学科性质

教育学的学科性质问题是教育学的一个基本理论问题,它不仅是西方教育学成为一门学科后不断争论的问题,而且也是中国教育学在发展过程中始终困扰教育学学者的问题。

(一) 教育学是科学还是艺术

联合国教科文组织国际教育发展委员会编著的《学会生存》中指出:“教育学过去一度是一种艺术——教学艺术,现在已经成了一门科学。”^①从历史的角度回望,教育学的确走出了一条从艺术到科学的道路。

培根率先在科学分类中提出了“教育学”。从培根预设的“教育学”来看,教育学是科学中的“哲学”、哲学中的“人类哲学”、人类哲学中的“人类个体哲学”、人类个体哲学中的“灵魂学”、灵魂学中的“逻辑学”、逻辑学中的“讲述与传授的艺术”^②。17世纪初,受培根的启发,教授艺术的研究日趋活跃,出现了一批研究教授法的学者。夸美纽斯1632年出版的《大教学论》,其主旨是“把一切事物交给一切人类的全部艺术”^③。这种艺术是以“一切人类”为教育对象的教育艺术,是怎样向一切人教授“一切事物”的艺术,是人人都能“迅速地、愉快地、彻底地”教与学的艺术。卢梭1762年出版的《爱弥儿——论教育》和裴斯泰洛齐1780年出版的《林哈德与葛笃德》都以艺术的形式来表达教育思想和教学方法。这个阶段基本上可以说,教育学是一门艺术。

1776年,康德开始在哥尼斯堡大学开设教育学讲座,他提出了“教育艺术”与“教育科学”的问题^④,他说,“因为人类自然禀赋之发展不是本身自己实现的,一切教育都是艺术”。这种艺术或者是机械的,或者是包含理智判断的自觉的艺术。这种教育艺术应以“可靠的原则”为准绳,为此,“教育的方法必须成为一种科学”。并说“教育科学”是指将有关教育的知识形成“有系统的学问”。

在康德的启迪下,19世纪初,教育学开始了对科学性和独立性的追求,赫尔巴特成为教育学科学化的先驱。1806年,赫尔巴特的《普通教育学》的出版标志着科学教育学的诞生。自此,教育学作为以揭示教育活动规律为宗旨的科学地位被确立,建立“科学的”教育学或“教育科学”的呼声日益高涨,自然科学和社会科学共同成为教育学科学化的推动力量。

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 华东师范大学比较教育研究所,译. 北京:教育科学出版社,1996:150.

② 余丽嫦. 培根及其哲学[M]. 北京:人民出版社,1987:137-151.

③ 夸美纽斯. 大教学论[M]. 任钟印,译. 北京:人民教育出版社,1984:1.

④ 励雪琴. 教育学是什么[M]. 北京:北京大学出版社,2006:57.

经过 200 年来教育学科学化探索,至今,随着教育实践的纷呈、复杂、改革、创新,以及后现代哲学去中心、去本质、怀疑确定性、挑战规律性的影响,人们开始反思甚至质疑教育学科学化探索的价值,教育学是科学还是艺术重新成为争论的焦点问题。

(二) 教育学是学术理论还是思想经验

这个问题在认识层面不存在异议,因为教育学成为一门独立学科后,始终是以学术理论的形态出现的。但在实践层面,却往往会出现以教育思想、教育经验代替教育理论的现象。因此正确处理教育理论与教育经验、教育思想的关系,有助于厘清教育学的性质,准确定位教育学的使命。^①

教育经验来自教育实践,它是人类对教育的最初级的认识,具有个体性、表面性、局部性、偶然性。教育思想是在教育经验的基础上,对各种教育问题的讨论和初步概括,是思维初步加工的产物,是人们对教育问题的进一步认识,它往往反映出认识主体的价值取向,具有主观性、深刻性、系统性。教育理论是人们对教育经验、教育思想和各种教育问题进行研究的过程以及得出的理性认识,是系统化的概念和原理体系,具有客观性、普遍性、稳定性、逻辑性、抽象性、历史制约性、理论多元性。

教育理论、教育思想、教育经验有着质的区别。不管在历史上,还是在现实中,有的人是教育实践家,有的人是教育思想家,有的人是教育理论家或教育学家,三者不能混淆。教育著作也是一样,有的是教育经验之作,有的是教育思想之作,有的是教育科学之作,也不应混淆。如果把教育理论等同于教育经验,就会降低教育学的理论水平;如果把教育学等同于教育思想,就会降低对教育理论的理论化和科学化要求,实际上是在鼓励思想等于科学、经验等于理论。

三个概念存在本质区别,并不是没有一点联系。从经验到思想是一次认识的升华,从思想到理论又是一次认识上的飞跃。从教育经验到教育思想,而后又到教育理论是从前到后的升华过程,是人们对教育问题认识的三个阶段,是不可分割的。前者是后者存在和发展的基础,后者又影响和调节着前者。教育经验、教育思想、教育理论都可以影响和指导教育实践,只是它们作用的范围、层次、力度不同。

(三) 教育学是理论学科还是实践学科

教育学是理论学科还是实践学科的争论,与教育学是科学还是艺术的争论,讨论的问题基本一致,但论说维度不同。

^① 成有信,简论教育学的形成和发展——兼论教育经验、教育思想、教育政策和教育科学的关系[J].教育研究,1990(3).