

教 育 学 教 程

主 编 戴国明
副主编 刘济良
刘黎明

河南大学出版社

本书是世界银行贷款“师范教育发展”项目改革课题——高师公修教育学心理学课多媒介教育手段改革实验研究的成果之一

图书在版编目(CIP)数据

教育学教程/戴国明主编. —开封: 河南大学出版社, 1996.9(1999.8 重印)

ISBN 7-81041-334-1

I. 教… II. 戴… III. 教育学-教材 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 38361 号

河南大学出版社出版

(开封市明伦街 85 号)

河南大学出版社电脑照排

河南大学印刷厂印刷 河南省新华书店发行

1996 年 9 月第 1 版 1999 年 8 月第 2 次印刷

开本: 850 × 1168 1/32 印张: 10

字数: 250 千字 印数: 8001—11500 册

定价: 13.00 元

前 言

本书以及与本书相配套的《教育学教程辅助教材》，是我们“高师公修教育学心理学课多媒介教育手段改革实验”课题研究的重要成果之一。

教育学、心理学是高等师范院校两门公共必修课，是促进学生专业化，使其成为未来合格中等学校教师的重要手段，集中体现着高等师范院校的性质和任务，在诸多课程中，处于一个举足轻重的地位。然而，目前这两门课程的教学情况并不能令人满意。就教育学而言，客观原因且不论，仅从学科教学来看，由于学科研究对象上的逻辑混乱，即把研究一般教育原理和研究中小学特殊教育规律混同在一门学科之中，使得人们无法确认高师教育学的性质究竟是理论学科还是应用学科。而在实践中又偏重于追求学科理论体系的完整性，致使教材内容空泛，结构庞杂，理论概念堆积，严重脱离实际。这也是近些年来教育学书越出版越多，教材越编越厚，而学科体系却无法使之不乱的重要原因。由于受教材内容的制约，在教学方法上普遍存在着单纯的理论讲授，忽视教学的实践环节和学生将来作为教师的职前专业技能训练。另外，教学手段又陈旧落后，基本上还停留在黑板加粉笔的原始状态。这种现状不改变，将直接关系到高师教育目标的实现和合格人民教师的培养。

我们所进行的改革实验课题，正是针对上述的学科教学现状而展开的。其指导思想，是在现行教学计划所规定的教学时数的范围内，从培养中等学校教师所必须具有的教育基本理论和基本技

能出发,着力于加强教学的实践环节,运用现代多种教学媒体,力求实现基本理论教学精简化,技能训练规范化,教学手段现代化。为此,主教材的编写,在基本知识量和信息量不减少的前提下,对现行教材删繁取精,汰旧更新,以实现基本理论精简化;辅助教材的编写,配合主教材的章、节、目的内容,突出技能的训练以及多媒体教学手段的运用,以作为技能训练规范化和教学手段现代化的依据。主、辅教材既可供高等师范院校公共课的教学使用,又可作为在职教师进修提高的用书,主教材也可作为高等教育自学考试教育专业的教材。

本书由戴国明教授主编,刘济良副教授、刘黎明讲师为副主编。参加执笔编写的有(按章节顺序):戴国明(绪论、第一章),刘黎明(第二、四章),李留江(第三、五章),李菊枚(第六章),刘清华(第七章),刘济良(第八章),李桂荣(第九章),李桂荣、李世平(第十章)。

本书在编写过程中,学习并吸收了一些专家、学者科研的新成果和一些兄弟院校的教材内容,在此谨致谢意。

由于我们的水平所限,缺点和错误在所难免,诚望读者批评指正。

编 者

1996年1月

目 录

绪 论	(1)
第一章 教育的概念	(17)
第一节 教育的起源	(17)
第二节 教育的发展	(22)
第三节 教育的质的规定性	(38)
第二章 教育的社会功能	(45)
第一节 教育的政治功能	(45)
第二节 教育的经济功能	(53)
第三节 教育的文化功能	(61)
第四节 教育的生态功能	(69)
第三章 教育的个体发展功能	(79)
第一节 个体身心发展的基本规律	(79)
第二节 影响个体身心发展的主要因素	(85)
第三节 教育在个体身心发展中的功能	(93)
第四章 教育目的	(99)
第一节 教育目的概述	(99)
第二节 社会主义教育目的的理论基础	(105)
第三节 我国的教育目的	(109)
第四节 我国全面发展教育的组成部分	(114)
第五章 教师与学生	(126)

第一节	教师·····	(126)
第二节	学生·····	(144)
第三节	师生关系·····	(152)
第六章	教学工作(上) ·····	(159)
第一节	教学的意义与任务·····	(159)
第二节	教学内容·····	(165)
第三节	教学过程·····	(169)
第四节	教学原则·····	(181)
第七章	教学工作(下) ·····	(186)
第五节	教学方法·····	(186)
第六节	教学组织形式·····	(200)
第七节	教学工作的基本环节·····	(206)
第八节	现代化教学手段·····	(211)
第八章	德育工作 ·····	(217)
第一节	德育的意义和任务·····	(217)
第二节	德育内容·····	(227)
第三节	德育过程·····	(237)
第四节	德育原则·····	(244)
第五节	德育方法·····	(255)
第六节	德育途径·····	(264)
第九章	课外教育工作 ·····	(270)
第一节	课外教育工作的意义·····	(270)
第二节	课外教育工作的开展·····	(277)
第十章	班主任工作 ·····	(287)
第一节	班主任工作概述·····	(287)
第二节	班主任工作技能·····	(291)

绪 论

一、教育学的研究对象

每门学科都有自己的对象和特定的研究内容。学科区分的依据就是学科对象所具有的特殊矛盾。学习和研究教育学,首先遇到的问题就是教育学研究的对象究竟是什么,或者说什么是教育学。这个问题不解决,对象不明确,那就无从研究和学习教育学。

那么,什么是教育学呢?简言之,教育学就是研究教育现象,揭示教育规律的科学。

教育现象是人类社会的普遍现象,只要你生存在这个社会里,你就会随时受到别人的教育。人一生一世遇到的教育问题是说不完道不尽的。然而,教育学不是对教育现象和教育问题的简单罗列和陈述,而是通过对大量的教育现象和教育问题的研究,去揭示教育规律的社会科学。

什么是教育规律呢?所谓规律,就是不以人们意志为转移的客观事物内在的本质性的联系及其发展变化的必然趋势。教育规律就是教育内部诸因素之间、教育与其他事物之间的具有本质性的联系,以及教育发展变化的必然趋势。如教育事业发展规模和速度,从根本上讲,要受生产力发展水平的制约,这就是规律。又如,教学永远具有教育性,教书必育人,这也是规律。教育学的任务,就是依据教育的逻辑层次,去揭示教育的各种规律,以此为基础,阐明教育工作的原则、方法和组织形式等问题,为教育工作者提供理

论上和方法上的依据。

既然教育学的任务在于揭示教育规律,而教育规律具有客观性、稳定性和普遍性等特征,据此,在认识上就不可将教育学与教育方针政策混为一谈,也不可将教育学等同于教育经验汇编。虽然正确的教育方针政策必须建立在教育客观规律的基础之上,教育学也要阐明一些教育方针政策问题,但教育方针政策毕竟是一个国家的政党和政府颁布的一定时期的行政措施和指导方针,是人们意志的产物,一般来说都具有主观性、地域性和可变性,绝不能以教育方针政策代替教育规律。认识二者的关系、特征和区别,在实践中就可避免无视教育的客观规律,犯唯意志论的错误。教育经验是宝贵的,常言说,经验之中有规律,教育学的发展是离不开教育实践经验的。但是,经验毕竟属于潜意识形式,是对客观规律的表面的、局部的、零碎的反映,还没有对教育客观规律的认识真正上升到教育科学规律的高度。所以,教育经验一般也不具有客观性、稳定性和普遍性。认识到二者的区别,在实践中就可以避免轻视教育理论,犯经验主义的错误。

教育规律是客观的,是存在于人们认识主体之外的教育客观过程中的,这种教育客观过程的规律性是可以认识的。教育学的任务就是探索、认识教育的客观规律,使之形成教育科学规律。教育科学规律是教育客观规律在人们头脑中的正确反映,其正确程度总是相对的。教育学发展的过程,就是人们通过教育实践对教育客观规律的认识不断总结、不断检验、不断深化、不断升华的过程。教育学发展到今天,远未终极真理,需要我们不断地研究和探索。了解教育学产生、发展的历史与现状,明确教育学发展的趋势,对我们学习和研究教育学都是十分必要的。

二、教育学的产生和发展

教育学和其他科学一样,是人类社会发展到一定历史阶段的

产物。在原始社会,生产力水平很低,人类的经验和认识很简单,没有科学,也不可能有教育学。随着生产力的发展和社会生活经验的丰富,出现了脑力劳动与体力劳动的分离,产生了文字,出现了学校和专门培养人的职业教师,人们对逐渐丰富的教育经验需要加以总结和概括,这样便产生了教育学。教育学的产生和发展,大致经历了如下三个时期:

(一) 古代社会——教育学的萌芽时期

古代社会指奴隶社会和封建社会这一漫长的人类历史时期。在这一时期,一些思想家、政治家和教育家的教育思想和主张,大都混杂在他们的哲学著作或政治著作之中。当时人们对于教育这种社会现象的认识和对自然现象的认识一样,还处于一种笼统的整体的认识阶段,还不可能从哲学体系中分化出来形成一门独立的学科。就是出现了一些教育专著,也多属论文的形式,停留在经验的描述或直觉式的结论上,缺乏科学的理论分析,没有形成完整的体系,因而只可以说是教育学的萌芽时期。

这一时期富有代表性并且产生过深远影响的教育著述不少。如《论语》一书就汇集了我 国古代伟大教育家孔子(公元前 551~前 479)关于哲学、政治、伦理和教育方面的言论。古希腊哲学家柏拉图(公元前 427~前 347)的教育思想,散记在他的哲学著作《理想国》一书中。特别值得我们称颂和自豪的是《学记》一书,这是人类历史上最早出现的专门论述教育的著作。它大约出现在我国战国末期,由儒家思孟学派撰写。全书虽然只有 1229 个字,却对教育实践中提出的一些重大课题,如教育的作用,古代学校教育制度和视导制度,教育和教学的原则与方法,以及教师的作用、条件和师生关系等问题都作了精辟的论述。其中有些论述如“教学相长”、“禁于未发”、“不凌节而施”、“道而弗牵、强而弗抑、开而弗达”、“长善救失”等在一定程度上达到了教育规律性的认识,成为千古传诵的教育格言。另外,像荀子的《劝学篇》、韩愈的《师说》、朱熹关于读

书法的《语录》、颜元的《存学篇》等,对教师的任务、师生关系、如何读书学习等,都作有精湛的论述。总之,古代社会关于教育问题的著述,为后来教育学的发展提供了丰富的思想资源,开辟了教育科学探索的领域,至今仍不失其意义。

(二) 近代社会——教育学独立形态的形成时期

近代社会指 17 世纪至 20 世纪初资本主义社会在西方形成发展的一段人类历史时期。在这一时期,由于资本主义大工业生产的发展和商品经济的繁荣,不仅对教育提出了更高的要求,同时也为教育的长足发展提供了物质条件。特别是近代学制和“义务教育制度”的形成与推广,意味着对教师需求数量的剧增和专业质量要求的提高,师范学校便应运而生,在世界各国逐步确立了教师职前培训制度。正是对教师工作专门化要求的提高和培训正规化的加强,便有力地促进了教育学科的形成。

被誉为“教育史上的哥白尼”的捷克教育家夸美纽斯(1592~1670),于 1657 年发表了《大教授学》(又叫《大教学论》)。在这部著作中,他提出了普及初等教育,按年龄阶段划分学制,规定了广泛的课程内容,论证了班级授课制度,提出了便利性、彻底性、简明性和迅捷性的教学原则,高度评价了教师职业等。夸美纽斯自称这是一本阐明“把一切事物教给一切人类的全部艺术”的著作。很显然,该著作基本上是立足于“怎样教”这个基点上,而不是立足于“教育是什么”这个基点上,即没有把教育问题这一客观对象作为研究的基点,因此,也不能堪称独立形态意义上的“教育学”。

独立形态教育学的出现至少应具备三个条件:“一是把教育问题和教育思想作为客观存在的事实进行研究,即把教育问题作为研究对象的确立;二是独立体系的初步形成,即教育学有了自己的一系列反映教育本质和规律的相互联系的概念和范畴的体系;三

是教育学有了科学的研究方法。”^① 根据这一标准,德国教育家赫尔巴特(1776~1841)于1806年出版的《普通教育学》,堪称是历史上第一部独立形态的教育学著作。在这部著作中,他运用综合归纳法和演绎法构建了教育学的逻辑体系,形成了一系列教育学的基本概念与范畴,并在伦理学的基础上建立了教育目的论,在心理学的基础上建立了教育方法论,依据受教育者的心理特点和规律确立了教育过程和阶段、手段和方法,并依据教育和教学工作的内在联系,提出了教学的阶段理论和教学的教育性原则等。自此,教育学作为以教育为研究对象,以揭示教育活动规律为宗旨的相对独立的学科地位被确立了。赫尔巴特的教育理论,对世界许多国家产生过广泛的影响,并形成了赫尔巴特学派,20世纪初传入了中国。

19世纪末20世纪初,除赫尔巴特教育学派外,还产生了许多教育学派别:如斯宾塞(1820~1903)的实证教育学;拉依(1862~1926)和梅依曼(1862~1915)的实验教育学;杜威(1859~1952)的实用主义教育学等等。其中以美国杜威为代表的实用主义教育学说影响最大,其代表著作是1916年出版的《民本主义与教育》。杜威以实用主义哲学为指导,以儿童为中心,以经验为基础,以活动为手段,以人与社会的生长为最终目的,提出了“教育即生活”、“教育即生长”、“教育即社会”、“从做中学”等一系列教育观点,用来反对赫尔巴特以教师为重心,只注重课堂教学和知识的传授。主张以生活的活动教学代替课堂讲授,以儿童的亲身经验代替书本知识,以学生的主动活动代替教师的主导作用。他的教育理论被资产阶级学者奉为“新教育”、“现代教育”,称赫尔巴特的教育理论为“传统教育”。从此,西方出现了以杜威为代表的现代教育学派和以赫尔巴特为代表的传统教育学派的对峙局面。

在近代,教育学虽然从哲学中分化出来,确立了相对独立的体

^① 《教育研究》1990年第3期,第43页。

系,形成了一门独立的学科。但是,由于受时代和科学发展水平的局限,人们只能从总体上把握教育现象,还不能深入到教育过程内部和教育涉及到的具体范畴之中加以认识。也就是说,人们对教育现象的认识还是笼统的、模糊的、未分化的。这时的教育学与教育科学之间没有区别,它堪称是包罗教育万象的“大”教育学,正像古代哲学孕育、包容着自然科学和社会科学一样,其中也孕育、包容着以后陆续诞生的各种教育分支学科的胚芽。正是时代和科学发展的历史局限性,加之资产阶级学者的阶级局限性,关于教育学中许多根本问题的说明是不科学的。这就有待于向科学化水平不断地提高和发展。

(三) 现代社会——教育学科群的形成时期

20 世纪初,以俄国十月社会主义革命胜利为标志,人类社会开始步入了一个崭新的历史时代——现代社会。特别是二次世界大战以来,现代科学技术和现代社会生产力迅猛发展,现代学校教育体系不断完善,教育社会功能的多元化和促进经济发展功能的突出强化,引起了世界范围新的教育改革,有力地推动了教育科学的发展。马克思主义科学世界观和方法论广泛而深刻地影响,对教育理论的深化和科学化程度的提高具有重要意义。特别是科学分化和综合化趋势的加强,以及“新三论”的产生与运用,有力地促进了“大”教育学的分化,形成了庞大的教育学学科群。现代社会,可以说是教育科学的大发展时期。

首先,马克思主义的产生为教育学的发展提供了重要的科学基础。马克思主义的创立,是整个哲学和社会科学的伟大变革。它不仅为教育学的发展提供了科学的世界观和方法论的指导,而且对教育的一些根本性问题如教育与政治、经济的辩证关系,教育与人发展的辩证关系,实践与人的认识的辩证关系,关于人的本质和人的全面发展的学说,关于教育与生产劳动相结合的原理等等,都有精辟地论述和科学地说明,为现代教育的发展指明了方向,为教

育学的进一步发展和科学化奠定了深厚的理论基础。正是在马克思主义的世界观方法论和马克思主义有关的基本原理指导下,前苏联和其他社会主义国家的教育学者为创建马克思主义的教育学进行了不懈的努力,并取得了丰硕的成果。其中,具有代表性的且在前苏联和我国产生过重大影响的就是 1939 年出版的凯洛夫(1893~1978)主编的《教育学》。该书尽管沿袭了传统的“大”教育学体系,存在不少缺点,但突出的特点是重视学科的应用性,在理论联系学校教育实际方面进行了有益地探索,揭示了不少有关教育、教学规律,重视政治思想品德教育和系统知识的学习,强调教师的作用和课堂教学等,都具有积极的意义。五六十年代,前苏联教育质量举世瞩目,科学技术处于世界领先地位,这与凯洛夫《教育学》的理论指导是不无重要关系的。该书先后在我国印刷 18 次,发行百余万册,曾作为各级师范院校的教科书和重要参考书以及教育行政工作者的必读书目。它对提高我国教育理论水平,发展我国教育事业,培养高质量的人才等方面都起到过重要作用。

其次,教育改革运动的深入开展,促进了教育理论的深化。自 50 年代后期开始,美国与前苏联开展了以强调发展能力为主的教育改革运动。美国以教育心理学家布鲁纳(1915~?)为代表,于 1963 年发表了《教育过程》一书,提出课程改革的主张,要求“不论我们选教什么学科,务必使学生理解学科的基本结构”^①。所谓学科基本结构,即构成学科的基本概念、基本公式、基本原则、基本法则等,以及它们之间的相互联系与规律性。他深信,“任何科目都能够按照某种正确的方式,教给任何年龄阶段的任何儿童”^②。他倡导“发现学习法”,以培养学生的思维能力和创造能力。布鲁纳的理论对美国教育改革曾产生过重大影响。前苏联的教育家赞科夫(1901~1977)自 1957 年至 1974 年,进行了追踪教育改革实验,于

①② 布鲁纳:《教育过程》,文化教育出版社 1982 年版,第 6 页。

1975 年出版了《教育与发展》一书,提出了他的实验教学论新体系。书中系统地阐述了学生的发展过程,介绍了研究学生学习过程的情况,针对传统教学理论对发展学生智力的忽视,强调教学应走在学生发展的前面以促进学生的一般发展,并提出了高速度、高难度、理论知识起指导作用、使学生理解学习过程、使全班学生都得到发展的五个教学改革原则。赞科夫的实验教学理论对前苏联的学制和教育改革,曾一度起到了很大影响和推动作用。

特别是进入 80 年代以来,世界各国都面临着严峻的共性问题,诸如新技术革命的挑战,经济竞争的加剧,地球上人口大爆炸,能源危机,环境污染、生态失衡对人类生存的威胁以及高度物质文明带来的道德沦丧等等。解决这些问题的出路和方策何在? 各国几乎不约而同地都把希望的眼光投向了教育,把教育改革作为重大的决策和国策。80 年代至今,世界各国的教育改革此起彼伏,波澜壮阔,形成一股强大的世界性的改革浪潮。各国制定的改革法令、纲要、方针之多,所涉及的内容之广,探讨思考的问题之深,改革者的决心之大,民众参与改革的意识之强,都是有史以来任何一次改革都不可与之比拟的。随着教育的不断深化,必将会有许多重大的随机课题应运而生,有许多新情况、新课题不解决便会影响改革的深化与进程,因此,改革需要理论的指导。同时,改革也是教育理论的生长点,是促进认识深化、教育理论发展的动力。

其三,科学的高度分化与高度综合化趋势促使教育学科群的形成。当代教育科学发展呈现出新的时代特征,即向微观和宏观两个方面发展。向微观延伸,促使教育学高度分化,产生了许多分支学科,这就意味着人们不仅从现象世界中划分出教育现象进行专门研究,而且还要深入到教育过程内部进行更加细致的分门别类的研究。如此,进入人们意识中的教育现象,不再是一个笼统模糊的整体,而是复杂的但内部结构是清晰有序的整体。向宏观拓展,促使教育科学的高度综合化,教育科学与哲学、社会科学、自然科

学、思维科学等有关学科结合,产生了众多的交叉边缘性学科。这种综合化趋势,更是教育学得天独厚的发展契机。因为教育的对象是人,人不仅有自然属性,与自然界有密切关系,而且是社会关系特征及其属性的综合物,这就很需要多学科的综合研究。多学科兼跨综合研究的新形式,打破了科学隔离封闭的状态,而走向了多值关系与多维联系的探讨,极大地开阔了人们的视野,拓宽了教育的研究领域。这种高度分化与综合化的结果,促使教育科学体系不断完善,庞大教育学学科群的形成。在这个学科群中,大致包括:教育学原理、教育哲学、学前教育学、中小学教育学、高等教育学、成人教育学、特殊教育学、学科教育学、家庭教育学、职业技术教育学、比较教育学、教育政治学、教育经济学、教育社会学、教育文化学、教育人类学、教育史学、教育行政学、教育法学、教育督导学、教育心理学、教育卫生学、教育结构学、教育未来学、教育战略学、教育统计学、教育测量学、教育评价学、教育实验学、教育工艺学等等。这样庞大的教育学科群,如何从整体上构建其体系框架,从综合的角度认识教育科学自身的产生、发展、分类、结构、功能等的研究就显得十分必要,于是,以教育学自身为研究对象的“元教育学”或“教育科学学”也应运而生。教育研究在微观领域的延伸,在宏观领域的拓展,庞大教育学学科群的形成,这就意味着教育学发展到今天,从内涵到外延,已经不是原来意义的教育学了,它早已扬弃了传统的“大”教育学形态。对于复杂的教育现象的研究职能,开始集中在教育学一门学科上,发展到由它的基础学科、分支学科、交叉边缘性学科各司其职、各专其能,分门别类共同承担;它从开始研究比较狭窄的单一的青少年儿童一代的学校教育,发展到研究不同层面、不同角度,包括所有人的教育;从开始研究教育比较单一的启蒙育人功能,发展到研究教育的政治功能、经济功能、文化功能、科技功能、生态功能以及包括以提高人的素质为核心的兴国、立国的综合功能等等。今天的“教育学”已经成为人类社会一切

教育现象的理论形式,是人们研究教育现象和各种教育规律的各门教育学科的总称。换句话说,今天意义上的教育学或现代教育学,不是只代表一门学科,而是教育学学科群的总称。我们常说的教育科学,则是教育学学科群的泛称。“总称”和“泛称”所指的对象是同一的东西,因此,教育学与教育科学即是同一的概念。教育学从内涵到外延的这种嬗变,可以说是实现了由传统教育学到现代教育学的转变,是基于人类认识的再一次分化和综合的结果。

三、关于《教育学教程》一书的名称和指导思想

(一) 使用《教育学教程》这一书名的缘由

上已述及,教育学发展到今天,作为一门学科它很难包罗万象地囊括所有的教育现象和穷尽所有教育的普遍规律和具体规律。它以基础学科、全部分支学科和交叉学科分门别类的研究形式,早已扬弃了传统“大”教育学的形态,卸掉了“大”教育学的沉重包袱。然而,意识落后于存在,长期以来,我国教育理论界可能是由于受赫尔巴特和凯洛夫“大”教育学思想体系至深影响的缘故,直到今天,我们仍没有跳出传统“大”教育学的圈子,教育学仍作为单独的学科名称在我国广泛地流行与使用,以致在其内涵和外延等逻辑体系方面陷入了一种盲目的混乱状态。例如:现行高等师范院校所开设的公共教育学,许多版本大同小异地称:“普通教育学(即通常所说的教育学)是研究教育的一般原理和中、小学教育规律的一门学科。”^①或说:“普通教育学研究的是中小学普通教育工作的规律,也指研究教育一般原理的学科。”^②很显然,这在学科研究的对象上,是把研究教育一般原理或普遍规律的基础理论学科(即人们

① 王道俊、王汉澜主编:《教育学》,人民教育出版社1989年版,第12页。

② 张家祥主编:《教育学》,河南教育出版社1987年版,第2页。

公认的教育学原理或教育概论等)同研究具体教育规律的应用学科即中小学教育学混同在了一起。教育学原理或教育概论所研究的是教育的一般原理和普遍的规律,它是具体教育科学的概括和总结,又是指导具体教育科学的专业基础理论学科;而中小学教育学所研究的是具体的或特殊的教育规律,即存在于学校教育领域的中小学教育阶段的特殊规律,是应用性学科。尽管“一般”与“具体”、“普遍”与“特殊”是哲学中的一对具有内在辩证关系的概念,但毕竟是两个不同的概念,从逻辑上讲是绝对不可混淆、相互替代的。可长期以来,正是在确定学科研究对象问题上的这一逻辑性错误,导致教育学理论体系的混乱,甚至无法确认和明确回答教育学究竟是理论性学科还是应用性学科。有的从原理出发,自然强调教育学的理论意义,以反对把教育学编成“教师工作手册”为由,无限制地增加理论的分量;有的则从中小学教育的角度出发,必然强调它的应用性,总是批评现行的教育学“理论阐述多,联系实际少;引进外论多,总结经验少;概念条条多,实践环节少”等等。两种截然相反的观点和意见,孰是孰非,长期以来,无法评判,因为在研究对象这一逻辑起点的问题上,给两种观点都提供了理由和依据。为此,只好不偏不倚,兼顾两种意见。如此,似乎既符合和遵循了研究对象的逻辑要求,又体现了理论与实际相结合的原则。其结果就出现了教育学书越编越厚,内容越编越多,而理论体系却无法使之不乱的现状。正是构建学科起点上的逻辑混乱,总是在传统“大”教育学的框框里打转转,而欲求其学科理论体系的严密性、科学性是勉为其难的。

由上所述,从高师的培养任务和学科理论体系建设需要出发,继续沿用“教育学”这一名称显得已经很不适宜了,应该是合乎逻辑地由教育学一门学科改设为两门学科,即“教育原理”(或“教育概论”)和“中学教育学”(或“中等学校教育学”)。如是,就必然涉及到增加教学时数和修订高师教学计划等全局性的问题。涉及全局