

第一章 绪论

【阅读建议】

懂得这门学科的性质与任务，学习这门学科的主要目的与价值；养成学习这门学科的兴趣。

形成比较清晰的实践教育学的观念，知晓实践教育学与理论教育学的主要区别，能准确地说明实践教育学的基本问题和范畴以及大致的体系。

【相关情境】

在一所师范大学里，人们对于教育学的性质以及知识体系等进行着激烈的争论。有人援引德国教育理论家布雷岑卡（W. Brezinka）的观点提出教育学知识应分成三类：一是教育科学“主要任务是获得关于教育行为方面的科学认识”。二是教育哲学，而且“特别有用的是规范教育哲学，它回答在制订教育计划和采取教育行动时出现的价值问题和规范问题”。三是实践教育学，“实践教育学没有科学目的，而只有实践目的。——我们可以把它定义为规范—描述相混合的命题体系。它给处在一定社会—文化中的教育者提供关于其教育任务和完成这些任务的手段的信息，并用适用的世界观和道德去激励他们的教育行为”^①。

但有人对此提出异议，认为这种分类在逻辑上说不通。因为与实

W.布雷岑卡著 李其龙译：《教育学知识的哲学——分析、批判与建议》，《华东师大学报 教育科学版》1995年第4期。

践相对的是理论，既然有实践教育学，那么与之相对应有理论教育学。而这种分类中没有理论教育学，只有教育科学与教育哲学。教育科学、教育哲学似乎不能等同于理论教育学。

此外，有人重申我国教育学人历来主张的教育理论可分为基础理论与应用理论的见解，进而提出如果用教育学的概念替换这两种理论，那么，基础教育理论是否就是理论教育学，应用教育理论是否就是实践教育学？

第一节 实践教育学的出现

一、教育学的发展

作为教育学家族的成员，实践教育学（practical pedagogy）随着教育学的发展而成长起来。因之，简要回顾教育学的发展史，也许是考察实践教育学发展的不可忽略的前提。

人们知道，教育学作为一门独立的学科，是培根 F. Bacon 于 1623 年首议的。在培根打算写的一部百科全书式的巨著《大复兴》的启发下，捷克教育家夸美纽斯 J. A. Comenius 于 1632 年著《大教学论》把培根的归纳法应用到教育研究上，为系统地理解‘教’和‘学’的过程奠定了基础。夸氏的《大教学论》不仅论述了教学，而且论述了教育以及学校等方面的问题，实际上是一部教育学。^①

由于夸氏《大教学论》存在诸多不足，尤其缺乏必要的科学基础，因此在‘教育学的鼻祖可以追溯到谁’的问题上，一般地说，较多的学者认为是赫尔巴特 J. F. Herbart)。19 世纪初，赫尔巴特发表了《普通教育学》(1806)，1835 年又出版了他有关教育学的第二本主要著作《教育学讲授纲要》。——赫尔巴特主张科学的教育学应该以实践哲学和心理学为依据，实践哲学指出教育以陶冶品性为目的，而心理学则确定教

马骥雄：《外国教育史略》，人民教育出版社 1991 年版，第 385—386 页。

育的方法”。^①

在赫尔巴特之后，兴起了实验教育学（experimental pedagogy）梅伊曼（E. Meumann）与拉伊（W. A. Lay）是首创者。拉伊于1908年出版《实验教育学》，认为“新旧教育学的主要区别，在于它们积累经验的方式和研究的方法”，并说“实验教育学的主要特征，就是现在在教学和教育研究中所运用的新的研究方法”，还说“现在肯定不能再把赫尔巴特和齐勒（T. Ziller）的心理学与教育学体系看成是正确的了，肯定不能再把它们当作心理学、教育学的学习与研究的基础了”。拉伊还宣称，实践教育学是一般教育学。^②

在20世纪中对教育学作出较大贡献的，杜威（J. Dewey）是其一。杜威的《民主主义与教育》等广泛地探讨教育问题，他特别从性质论、过程论和价值论三个方面阐释教育，形成了有特色的教育哲学理论。

与此同时，苏联不少教育理论家力图根据马克思主义的观点，揭示教育的本质、作用、目的与任务等，出版了一批颇具影响的教育学著作，如凯洛夫 Иван Андреевич Каиров 主编的《教育学》。

近几十年来，教育学一方面加速内部的分化，另一方面构建凸显人格的新的教育学，如存在主义教育学，批判教育学等。哲学家布贝尔（M. Buber）从“我”和“你”的人格呼应关系出发追索教育的本质，强调教育是“交往”，指出人的存在方式是教育的根基。博尔诺（O. F. Bollnow）把海德格尔（M. Heidegger）、亚斯帕斯（K. Jaspers）的存在主义哲学同狄尔泰（W. Dilthey）学派的生命哲学在入学的观点下统一起来，以此展开他的教育学，深化了“交往”的概念，强调教育是内在的自我变革，是一种觉醒。朗厄费尔德（M. J. Langeveld）把人看作具有教育必要性和可能性的存在，教育的根本问题就是培养对自己行为负责的人格。

田浦武雄著 罗李争等译：《教育学》引自瞿葆奎主编：《教育学文集 教育与教育学》人民教育出版社 1993年版 第321页。

拉伊著 沈剑平、瞿葆奎译：《实验教育学》人民教育出版社 1996年版 第3-7页。

他还认为，以前的哲学性人学尚未充分阐明儿童在人学中的位置，而他的目标就是确立儿童人学。^①

简单地说，批判教育学是用批判理论 critical theory 审视教育问题的学问。它讨论的基本问题有“教学上相互影响的伦理基础与规范核心”、“教育与民主”、“教育与经济合理性”、“知识状态与文化体制”等。^②

二、实践教育学的面世

从上述教育学发展的过程中，人们不难想象，在实践教育学的名称尚未出现的岁月里，由于教育实践的需要，发挥实践教育学功能的教育学也许已经出现了。分析起来，如同其他概念一样，实践教育学亦包含能指 (signifier) 与所指 (signified) 两个方面。能指是它的读音与字形，所指是它的含义或指称的对象。读音与含义之间往往没有必然的联系。^③这使得“能指”不存而“所指”已见的现象成为可能。当然，上述各种教育学到底何种属于实践教育学，以及是不是“地道”的实践教育学，教育学人已经开始思考。

经过一些年的思考，有些教育学人认为，赫尔巴特可能是较早探讨实践教育学的人之一。^④因为尽管赫氏的初衷是想建立一门科学的教育学，他也确实做了许多努力，但并没有成功。所以赫氏把他的《普通教育学》看成是他的整个教育学体系的前半部，属于实践教育学范畴。应该说，这种自我评价是比较客观的。众所周知，自从赫氏提出道德不仅是教育的最高目的，而且是全部目的之后，教育 (educating) 与教学

田浦武雄著 罗季争等译：《教育学》引自瞿葆奎主编：《教育学文集 教育与教育学》人民教育出版社 1993 年版 第 329 页。

② H. Peukertruth, *Basic Problems of a Critical Theory of Education*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.27, No.2, 1993.

③ R. Gibson, *Critical Theory and Education*, Hodder and Stoughton, p.93. 1986.

④ T. Husén, et al., *The International Encyclopedia of Education*, Elsevier Science Inc., 1994, p.2577.

(instruction) 的区别似乎就不再必要, 而取代这两个概念的是教育性教学(educative instruction)。教育性教学完全建筑在赫氏最重要的道德概念——内在自由观念的基础上。所谓内在自由是指在道德行为中, 顿悟(insight 知道何谓善)与意志(will, 从善而行)之间有自然的一致性。教育就是要形成这种内在自由。因此, 教育理论的实践方面就是要为内在自由提供理想的条件。于是, 赫氏把与之有关的教育理论分为三个部分: 首先是管理儿童的理论, 主要陈述怎样培养与强化儿童的意志, 因为意志是内在自由的重要组成部分。其次是教育性教学理论, 着力阐述怎样发展儿童的心智过程(mental processes)。再次是纪律理论, 侧重分析怎样培养儿童的意志力, 最终形成儿童的性格。从实质上判断, 这样的理论比较详细地说明了教育的目的与方法, 告诉教育者如何行动, 是为了指导教育实践的教育学。因此, 许多学人赞同赫氏的观点, 认为他的《普通教育学》是实践教育学。^①

当然, 赫氏在科学(理论)教育学上亦做出了一定贡献。这主要体现在他的《教育学讲授纲要》中。他在批判先验自由(transcendental freedom)与能力心理学(psychology of competence)的基础上提出教育理论的基础概念是儿童的可教性(educability)并称自己的这种学说为“心理教育学(psychological pedagogy)”它是“纯理论性的因为它只是把教育作为一种事实来解释——它使每一种不好的行为及其后果, 与好的行为和后果一样为人们所知道。因为它实际上忽略了正确与错误之间的区别, 从而使每一个人都能使用它。——心理教育学因此而完全不是起改革作用的。它只是提供信息”。^②由此看来, 这种教育学摒弃价值判断, 是赫氏追求的把教育作为事实进行客观描述和阐释的科学教育学。

应该说, 在赫氏的研究中, 理论教育学与实践教育学的区分是不严

^① *The International Encyclopedia of Education*, p. 2577.

^② W. Brezinka, *Meta - theory to Education, European Contributions from an Empirical - analytical Point of View*, in J. E. Christensen, *Perspectives on Education as Education*, 1981, p.p. 10 - 11.

格的。在许多情况下，赫氏将两者混淆了。即便上述作为实践教育学代表的《普通教育学》和作为理论科学教育学代表的《教育学讲授纲要》，都兼有两种教育学的特征。这直接影响了此后的教育学，大多是两种教育学的混合物。

三、实践教育学与理论教育学的区别与联系

实践教育学是与理论教育学（theoretical pedagogy 又叫科学教育学等）相对的概念。这里将两者进行一番比较，也许更易凸现实践教育学的特征。兹将几个教育家描述两种教育学的观点列于表 1-1 中，以便分析比较。

表 1-1 实践教育学与理论教育学的主要特征比较表

| 评论者 | 实践教育学 | 理论教育学 |
|-----|--|---|
| 维尔曼 | 是行为规范或准则体系，这些规范或准则基本上不是从科学认识中推导出来的。 是命令式的，规定应当做什么，不是普遍的规定，而与一定的基础、一定的社会、一定的历史背景相联系。 | 研究社会和文化事实。 只说明“是什么”，不规定“应当做什么”。 是经验性的、分析性的、归纳性的、说明性的社会科学。 |
| 涂尔干 | 试图确定“应当做什么”。兴趣在于未来。它并不描述当前的实际行动，而是规定未来的行为。这种理论称为“教育学”。 | 描述和说明教育“是什么”，或曾经“是什么”。这种理论称为“教育科学”。 |
| 洛赫纳 | 教育学说的目的“在于行动”。教育学说的基础是各种科学，其中也包括教育科学；但其任务是规定“应当做什么”，“提出目标与建议，评价与规定教育方式”。 | “它的对象是个人生活和社会的教育现象、教育条件、教育过程、教育结果和效果”。 |

表 1-1 中内容引自 W. 布雷岑卡著，李其龙译：《教育学知识的哲学——分析、批判、建议》，《华东师大学报 教科版》，1995 年第 4 期。

从表 1-1 的内容可以看出,关于实践教育学与理论教育学,不同的教育家有不同的看法。尽管如此,他们还是有些共识:其一,实践教育学是回答教育“应当”的学问。理论教育学是揭示教育“事实”,回答教育“是什么”的学问。其二,实践教育学是“规范的”或“规定的”,目的“在于行动”;“提出目标与建议”等。理论教育学是“说明的”或“描述的”面对“事实”(个人生活的、社会的教育现象等)。其三,实践教育学与“一定的基础,一定的社会,一定的历史背景相联系”是具体的、可操作的。理论教育学是“经验性的,分析性的,归纳性的”,有抽象性和普遍性。

这三方面的差异,反映出实践教育学的三个特征:第一,指向未来(“应当”)提供教育的蓝图,而不把主要精力放在对“现实”和“过去”的说明上。第二,依赖理论教育学提供的教育“事实”。因为它设计的“规范”不是凭空想象的,而是从理论教育学的“事实”中演绎出来的。第三,与具体教育情境相联系,可操作性较强。

至此,适当分析“事实(fact)”与“应当(should be)”这两个概念,有助于人们理解实践教育学与理论教育学的关系。何谓事实?人们的看法颇为不一。这里罗列几种较有影响的观点:一是“事实就是一个陈述或命题,不管是可观察的,还是不可观察的,如果在经验上证明为真,那么这个陈述或命题所叙述的东西就是一个事实”(简称“命题说”)。^①“事实通常是指人们对客观存在或发生的事物、现象和过程的真实描述”(简称“客观说”)。^②“事实是对呈现于感官之前的事物或现象的某种实际情况(某物具有某种性质或某些事物具有某种关系)的一种判定或陈述”(简称“直观说”)。^③事实“作为认识论范畴,通常指已被正确认识到的客观事物、事件、现象、关系、属性、本质及规律性的总称”(简称“总称说”)。^④苏联著名哲学家柯普宁认为,“把客观实在的现象、事件、事

① 转引自彭漪涟:《事实论》,上海社会科学院出版社 1996 年版 第 59 页。

②③ 同上 第 65 页。

④ 冯契主编:《哲学大辞典》,上海辞书出版社 1992 年版 第 958 页。

物本身称做事实，没有任何意义，这只是概念名称的汇录；事物本身是事实，关于它的知识也是事实，就会造成混乱，——‘事实’这一术语只用于表示人类知识的一定形式。只有可靠的知识才能作为事实”（简称“知识说”）^①

分析起来，“命题说”先把事实等同于陈述或命题，然后又说事实是陈述或命题“所述的东西”，把命题本身与其陈述的东西混淆了。“客观说”强调了事实的“客观”性与“真实”性，但忽略了事实的主观性的一面。“直观说”强调了事实的经验性质，而忽视了其理论性质。“认识说”比较全面地说明了事实的内容，但显得有些繁琐。“知识说”区分了事物本身与事实，但使用的是非定义性语言。

综合各说之长，可以看出事实是人们对客观事物的真实的表达。推敲起来，事实具有如下性质：

一是认识性。事实是人们对事物的一种认识，而不是事物本身。二是主客观统一性。作为“表达”的事实，其内容是真实的、客观的。但其形式是人为的，主观的。当人们强调事实的客观性时，往往把事实叫做客观事实。三是层次性。处于经验层面的“表达”，是经验事实。处于理论层面的“表达”是理论事实。理论事实是对经验事实的抽象，在这种意义上，理论事实以经验事实为基础。但形成了的理论事实可以脱离经验事实而独立存在。

与此相关的另一个概念是“应当”。关于“应当”，许多哲学家进行过深入的探讨。但真正在实践基础上分析“应当”的可能只有马克思主义者。马克思主义者认为，“应当”是目的性与真理性的统一。这种统一是在实践中实现的。因为“应当”作为一种现实的追求，本身就必须以对客观世界的规律的正确反映为前提，而且这是“应当”的必不可少的内容。离开了这种真理性的认识，“应当”只能是一个空洞的主观形式。另一方面，“应当”作为一种超越现实的力量和理想，它是由人的目的性凝成的。没有人的目的，客观世界只能是“自在的”，不可能在人的

活动中得到有效的改造，人的活动也因此变得消极。同时，由于“应当”建立在实践基础上并在实践中得以实现，因而“应当”又是一个动态过程，真理性与目的性统一也因此是一个动态过程。正是在这种过程中，人类不断地从必然王国进入自由王国。

从事实与“应当”的内涵可以看出，尽管“应当”可以超越事实，但从出发点和归宿上看，事实是“应当”的根据。任何“应当”如果不立足于事实，不能被事实证明，就可能成为“不当”。而且“应当”遵循的通常不是经验事实，而是理论事实。

在初步明确事实与“应当”两个概念之后，联系表 1-1 中诸家的见解，不难看出理论教育学主要使命是认识教育存在，揭示教育事实（教育理论事实，即经实践检验为真理的教育理论），如回答“教育的起源”和“教育是什么”之类的问题；而实践教育学的主要使命是根据理论教育学已经揭示出的教育事实，论证并确定教育的“应当”。如根据“教学是什么”的理论，规范教学应当怎样进行。可见，实践教育学要依赖理论教育学，并对理论教育学的“事实”进行具体化，将之演绎为特定“规范”。而理论教育学则应指导实践教育学，同时从人们对实践教育学的反应中获得相应的信息，以调整自己的研究方向与范围。

第二节 实践教育学的研究对象

一、实践教育学的两种形态

初步划清了实践教育学与理论教育学的界限，再分析一下实践教育学的“研究性”形态与“学科性”形态也许是有意义的。

研究性形态的实践教育学有如下几方面的含义：其一，是区别于其他研究领域的研究领域，是一种研究活动或工作。也就是说，当人们在研究意义上讲实践教育学时，实践教育学表征的不是一种具体的学问或知识，而是一种“职业”或“工作”。其二，研究对象是教育“应当”或“应然”。其主要方法是，将理论教育学的成果具体化为可操作的教育程

序等。其三，其表征物是各种形式的学术活动和学术园地以及学术成果。

学科性形态的实践教育学与此不同。它的含义主要有：第一，作为课程存在，区别于其他课程，实际上是一门学科课程或一个教学领域。第二，主要研究如何有效地将研究性的实践教育学证明了的教育“应当”转化为学习者的知识与能力等。第三，其表征物是冠以“实践教育学”的教科书。

区分两种形态的实践教育学，有利于人们认识到在理论教育学与作为学科课程的实践教育学之间，存在着较多的转化环节。如理论教育学经过研究性的实践教育学的加工，形成一般的教育“应当”的知识。这些一般的教育“应当”的知识再经过教材编写人员的加工，成为学科性的实践教育学的内容。

应该说，知晓两种形态的实践教育学的区别有利于比较准确地把握本书的研究对象和内容。但由于迄今为止国际与国内关于研究性与学科性实践教育的分野尚未形成，尤其是研究性的实践教育学成果甚少，因此，本书在行文过程中不得不仍忽略两者的区别，将两种实践教育学统一起来考虑。

二、实践教育学的研究对象

实践教育学研究受教育者怎样有效地理解和掌握教育“应当”，从而形成教育实践能力。具体分析如下：

（一）受教育者是接受实践教育学教育的对象

在一般教育学（在未将教育学区分为实践教育学与理论教育学的条件下形成的教育学）中，受教育者一般指在普通学校学习的人，尤其是中小学学生。而此处的受教育者指师范生或学习实践教育学的各种人员（以下统称师范生）。强调这一点的意义在于，实践教育学把研究的主要目的放在师范生的发展上，而不是其他人的发展上，尽管它在思考师范生的发展时不得以师范生毕业后所教对象为基础。之所以如此是因为师范生须知教育“应当”而其他学生似可不必。

（二）实践教育学研究受教育者理解和掌握教育“应当”的范围

在这方面，实践教育学回答哪些教育应当是师范生需要理解和掌握的。当然，对这个问题，视角不同，认识有异。这里仅从两个维度作些分析。从教育活动的角度看，至少要帮助受教育者理解和掌握三个方面的教育“应当”：其一，伦理与道德教育上的“应当”，即教育者在对学生进行伦理与道德教育时的行为规范。其二，教育与教学技术运用上的“应当”，如教育内容、策略、过程等方面的“应当”。其三，教育权力上的“应当”，如教育管理权力的合理运用等。从心理活动角度看，要帮助师范生理解和掌握发展学生智慧的“应当”，培养学生感情的“应当”和形成学生行为的“应当”。

（三）实践教育学研究怎样有效地帮助受教育者理解和掌握教育“应当”

一般来说，教育“应当”在没有成为教育者的行为之前，是一种教育观念或知识。在实践教育学中，教育“应当”是以知识的形式存在的，或者说是知识化的教育“应当”。因此，实践教育学的重要问题之一是教师与学生“如何教”与“如何学”，才能有效地理解与掌握教育“应当”。

撇开教育环境等不论，“教”与“学”的有效性至少涉及这几方面：第一，教育者与受教育者的素质。第二，教育目的的合理性。第三，教育条件与过程的优化。因此，实践教育学不仅要陈述教育“应当”，而且要从受教育者的身心特点出发合理地巧妙地组织各种教育“应当”，以便提高教学效率。

（四）实践教育学的基本着眼点是增强受教育者的教育实践能力

人们知道，教育实践能力尽管只是人类整体实践能力的一个组成部分，但它包含丰富的内容。从能否创新方面看，教育实践能力至少可以分为两大类：常规性教育实践能力，如了解学生的能力，掌握信息的能力，备课的能力，上课的能力，课外指导能力等。二是创造性教育实践能力，如发现教育问题的能力，改革旧的教学模式的能力，指导学生创造性学习的能力等。培养这些能力，有诸多策略，如通过教育实习与见习等教育实践活动，但基本的策略也许是让受教育者获得教育“应

当”的知识，以及这些知识向教育实践能力运动的规律。因此，实践教育学把教育知识向教育实践能力的运动作为自己的基本问题。

不过，这里需要说明的是，把增强受教育者的教育实践能力作为实践教育学的基本着眼点，并不忽视对受教育者的认知、感情与意志等的培养。因为，完整的较强的教育实践能力就是由这些要素构成的。这也许是人们常说发展学生的实践能力而不同时将感情与意志等一一提到的原因之一。

三、实践教育学的研究对象与一般教育学的研究对象的区别

在一般教育学中，对研究对象的描述与上述实践教育学研究对象的描述大相径庭。这里介绍一般教育学的两种说法，以便比较。

其一，苏联巴班斯基等人认为，“教育学这一科学认识领域的对象是社会的一个特殊职能——教育。因此可以把教育学称为关于教育的科学”。①

其二 我国的教育学人认为：“《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”。“教育学作为一门科学 它所揭示的是教育的客观规律”。②

显而易见，这两说虽有措辞上的差异，但实质是一致的。它们都把教育学定位于“科学”认为教育学的任务就是说明教育事实 揭示教育规律。可见，它们指称的教育学是理论教育学。确实，这些教育学在探讨“教育的起源”与“教育的本质”等方面做了许多工作 似乎在这些方面实现了自己的愿望。但严格说来，它们的科学追求是不彻底的。它们做了大量的研究教育“应当”的工作，在许多领域里都提出了教育规范。举例来说 巴氏的《教育学》用大量的篇幅说明“个性的全面发展是

Ю.К.巴班斯基主编 李子卓等译：《教育学》人民教育出版社 1986年版 第7页。

南京师范大学教育系编：《教育学》人民教育出版社 1984年版 第1-2页。

共产主义的教育目的”和“现代学校教学的最优化”以及“共产主义教育的原则”等，这些饱含着价值判断的内容，似不属于真正的理论教育学的范畴，而恰恰是实践教育学的内容。

当然，这涉及何谓“科学”的问题。科学的意义甚多。当人们把科学作为“真理或正确”的代名词时，科学就成了一顶辉煌无比的桂冠。许多学科唯恐求之不得。一般教育学的编纂者亦然，大都不敢无视这顶桂冠，往往不加思索地将教育学划归科学。殊不知，不是“科学”并非不正确或没有意义。许多人文学科如哲学、逻辑学、语言学和文艺理论都不是科学，但它们的智慧价值和对人的行为的规范作用是有目共睹的。

实践教育学不自诩为科学，其研究对象与其他教育学的研究对象自然大相径庭了。

第三节 实践教育学的基本问题

一、基本问题的意义

在学科领域里，大凡具有如下特征的问题可称基本问题：一是根本性，即这个问题反映着学科内在的基本矛盾。在该学科领域里，其他矛盾与问题都是这个问题衍生的，它的解决可以使其他问题迎刃而解。二是稳定性，即这个问题是学科中自始至终存在的问题，不因学科中具体论域的变化而变化。三是纲领性，即这个问题是学科中概括性最强、抽象程度最高的问题，是贯穿学科的基本线索。概而言之，学科的基本问题是学科中根本的、稳定的、具有纲领性质的问题。

注意实践教育学的基本问题：首先，有利于抓住实践教育学的核心，构建合乎逻辑的学科体系。这是因为仅仅说明实践教育学的研究对象，只指明了大体上的研究范围，帮助人们确定大致的学科边界，而要构建合乎逻辑的学科体系，则必须在明确研究对象的基础上，弄清活跃在研究对象范围内的各个问题的主次重轻，以便有序排列。或者将

基本问题逐步演绎，形成实践教育学体系。可以说，基本问题之于实践教育学，犹如中心思想之于文章。其次，有利于突出教学重心，提高教学效率。学科基本问题是教学中牵一发而动全身的问题，重点予以解决，可以使教学少走许多弯路。人们知道，在丰富的学科知识中，如果不分主次轻重，平均使力，教学效果往往难如人意。相反，合理区别教学任务的轻重缓急，把握住教学重点，才能事半功倍地完成教学任务。而学科基本问题正好为师生提供了把握教学重点的参照。再次，有利于发展学生的归纳与演绎相统一的思维方式。一般来说，不阐明基本问题的学科，大多遵循归纳思维方式陈述学科内容。当然这对于形成学生的归纳思维能力颇有好处。然而在这种情况下演绎思维方式大都隐含在归纳的过程中，不易为学生清楚地意识到。而首先阐明学科基本问题，然后逐步推演，演绎中又有一定的归纳，则可使受教育者的归纳思维与演绎思维的发展统一起来。

二、实践教育学的基本问题

促进教育知识向教育实践能力的运动是实践教育学的基本问题。这里的教育知识与教育实践能力都不是抽象的，而是具体的，是学生通过学习实践教育学必须获得的实践教育学知识和必须形成的教育实践能力。对这个基本问题，可从两方面思考。

（一）教育知识向教育实践能力运动的主要环节。推测起来，似乎有如下四个环节：

1. 知识习得并以观念的形式保存在大脑中。知识（knowledge）是人们认识的成果，包括许多种类。这里仅述其二：一是陈述性知识，主要说明事物的起源、属性和原因等即“是什么”的知识具有较强的静态性质。它为人们分析问题提供背景材料。这类知识主要有事例、概念名称、定义等。在实践教育学中，这类知识相对少一些。因为如前所述实践教育学主要不是阐明“是什么”的问题。二是程序性知识主要说明事物的发展过程，给人们提供解决问题的步骤与程序，即“怎么办”的知识，具有较强的动态性质。这类知识主要有公式、定理等。当然，

这两种知识是相对的，在一定的条件下可以相互转化。

与知识略有不同，观念（idea）通常指看法与思想，是客观事物在头脑里留下的概括的形象。具体来说，观念与知识的区别主要在于：观念比较概括，而知识比较具体；观念保存起来比较稳定，而知识变化性较大；观念往往指导主体行动，而知识通常被主体运用。

分析起来，知识转化为观念通常有两种情形：一是不自觉的心理活动的结果。如起初保存在大脑中的较系统的知识，由于遗忘的作用，一些具体的内容丧失了，而一些概括性较强的知识保留下来，这些知识大多成为观念。二是自觉加工的结果。如为了将知识牢固地保存在大脑中，主体对获得的系统知识进行逻辑加工，如画出知识逻辑图，使之成为内在联系紧密或更加抽象的命题系统。

当然，自觉地将知识转化为观念，与主体的动机与需要密切相关。也就是说，如果有强烈的动机，主体往往会想方设法将知识转化为观念，否则不然。同时，观念一旦形成，会推动或指导人们行动。与此相反，如果主体脑海里只有一些具体知识，却没有形成相应的观念，那他很可能在应考的时候能交出令人满意的答卷，却不会用观念指导自己的行动。

2. 观念与实际问题的对应。观念是内在于学生头脑的。而那些没有成为学生的问题空间（problem space）的实际问题则通常外在于学生头脑。影响观念与实际问题对应的主要因素有二：其一，实际问题变成学生的问题空间。所谓问题空间，指主体对实际问题的理解，包含三个成分：问题的起始状态，即已知条件；问题的目标状态，即要达到的要求；问题的中间状态，即起始状态向目标状态转化的可能的方法与途径等。当然有必要强调的是，这里的实际问题不是或主要不是书本上的问题，而是（或大多是）现实生活中的问题。书本问题与实际问题的主要区别在于：书本问题是经过人们加工过的问题（如进行过抽象与概括等），剔除了许多感性成分，在一定程度上可以说它是理性问题。而实际问题是现实生活中客观存在着的问题，其本质往往为现象掩盖，外显的感性成分容易造成人们认识上的不深刻性与不精确性，这类问题可

以称为感性问题。因此，面对实质同一的书本问题与实际问题，学生往往长于前者。这是因为长期接受解决理性问题的训练，学生已形成了分析和解决书面问题的特定技能与策略。而相反，他们对实际问题有陌生感，以致解题时显得困难。这就是为什么有的学生书面作业成绩好，而分析和解决实际问题的能力差的原因之一。其二，激活相应的观念。学生面临实际问题时，他一方面要努力形成问题空间，另一方面要迅速激活有关的观念，并从诸多观念中选择出与当前问题密切相关者。激活观念有时是非意识的行为，即当主体面临一定的实际问题时，储存在头脑中的观念可能自然地激活起来。但从要选择观念，使之更贴近实际问题这点上看，激活观念是意识行为。

3. 将观念具体化为解决问题的程序。前已提及，知识经过再加工成为观念，经历的是由具体到抽象的过程。而观念具体化为解决问题的程序，是由一般到具体，将观念所涉及的知识尤其是程序性知识在大脑里重现的过程。这时，观念不再停留在抽象层面上，而具体化为可操作的步骤。这是常规性解决实际问题时的一般情况。不过，许多实际问题并没有现成的解法，需要人们创造性地解决。创造性地解决问题时，具体的解决问题的程序通常不是由现成知识提供的，而是由人们在已有知识的基础上，提出假说，并在逻辑上加以论证的结果。

4. 操作程序解决实际问题并达到一定的熟练程度。这是知识转化为能力的最后环节。在这个环节上，主体既要善于按部就班地操作既定程序，又要善于审时度势，根据实际情况灵活地变通程序。同时，主体要有较多的解决实际问题的机遇。如果缺乏必要的机遇，则达不到熟练程度，分析与解决实际问题的能力也就会受到影响。

以上是教育知识向教育实践能力运动的主要环节，反映出学生学习实践教育学的主要阶段或部分规律性。当然，这是从理论角度分析的，而实际中的知识向能力的运动，决非如此简单，它还需要特定的环境，如教育资料、课堂氛围以及学生的感情与意志因素等的支持。

仅就感情与意志而言，在知识向能力运动的每一个环节，都可能因为学生情绪不正常或意志品质方面的原因而前功尽弃。因此，在教学

过程中，学生的这些方面的因素都是为教师所密切关注的。

(二)促进“转化”的基本策略。要促进“教育知识向教育实践能力运动，其策略难以尽言。这里主要言说两类：

1. 在促进教育知识向教育实践能力转化过程的每一个环节，要抓住要害，有针对性地下功夫。在“习得知识并形成观念”环节，引导学生通过将所学具体知识再加工，成为命题网络的策略，把知识变成观念并牢固地记忆。与此相反，如果学生满足于“上课记笔记，课后理笔记，考试背笔记”的学习方式，不愿自觉地将知识再加工，使之成为观念，时日一久，则具体知识便会遗忘，面临问题时也就茫然了。在“观念与实际问题对应”环节，重要的是抓好问题空间的形成。在复杂的实际问题面前，如果学生不能顺利地形成问题空间，将感性问题变为理性问题，那么，脑海里观念与知识再多，也不能有效地解决问题。在“将观念具体化为解决问题的程序”环节，根据观念提供的线索将相关知识准确地复现出来（包括利用有关资料等）并形成可操作的解题步骤是关键。在“操作程序解决问题达到熟练程度”的环节，有面临一定数量的实际问题的机遇是必要条件。换言之，如果不用所学知识或形成的相应观念解决一定数量的实际问题，要形成教育实践能力，则是困难的。

2. 在整个转化过程中，充分发挥教育情境（相关情境）的作用，是促进教育知识向教育实践能力转化的基本策略。这是由教育情境的性质决定的。

教育情境（educational context）从属于情境（context）。情境（context）通常指由特定要素构成的有一定意义的氛围或环境。它可以风气、习俗、事件、物质条件等形式表现。由此可知，教育情境是对教育效果产生直接影响的由特定要素构成的有一定教育意义的氛围或环境。

理解这个定义，至少要从如下几个维度思考：（1）教育情境有要素。其要素主要有人、物以及人与人、物与物、人与物的关系等。在具体教育情境中，这些要素可能同时存在，也可能只有部分存在。（2）教育情境是有结构的。在一般意义上，结构是事物的要素的联系方式。当教