

教育学的再认识

——回望教育学苦旅的一程又一程

陈桂生

摘要：教育学的难点在于其中内在的矛盾，中国教育研究中又存在非同一般的特殊矛盾。其一，教育学双重功能的冲突，实际上是因为科学理论与实践教育理论的区别而产生的逻辑鸿沟。其二，教育学研究对象中的内在矛盾，即“教育”与“教养—教学”之间的逻辑鸿沟。其三，对具体的“教育”进行客观的研究较为困难。其四，教育科学理论与教育实践理论性质不同，解决的是不同的“教育问题”。其五，在各种教育价值学说中，往往各从某种价值取向出发，重新定义教育，以致如今每一个基本概念都有多种“定义”或“拟定义”。其六，科学的教育研究是从大量教育事实中抽象出逻辑范畴，进而形成概念系统，再以逻辑范畴为比较项重新解释不同时代、不同社会—文化中的教育现象。其七，中国教育学何时越出“西学东渐”时代依旧是“教育学的迷茫”。

关键词：普通教育学；学科；概念系统；中国教育学

中图分类号：G40 **文献标志码：**A **文章编号：**2096-6024(2023)03-0003-09

作为一个“教育学人”，这里不揣浅陋，就个人大致从20世纪90年代开始关于教育学的摸索中反映出来的教育学的认知和价值追求，作简要的陈述。犹如“教育学苦旅”一路跋涉中淡淡的留影，无非实话实说而已。

为什么这样说呢？我国虽早有“教育学原理”专业的设置，但是实际上多年来鲜有对“教育学原理”的探讨，或许就连“教育学原理”何所指，其中“教育学”的原理何在，似也未必了然。甚至对于此道还甚少关注。^①由于学理若明若暗，故即使是对“教育”原理的探讨，究竟在多大程度上合乎学术规范也难定论。笔者本人自然也难以例外。因为自己以往的努力，毕竟是在一种稀薄的“教育学原理”氛围中的尝试。

如今，在回望教育学苦旅的一程又一程时，不得不补充说明的是，以上陈述，尚未触及治“教育”之学中真正的难点，即教育学本身内在的矛盾。

作者简介：陈桂生，华东师范大学教育学系教授，中国教育学会教育学会分会学术顾问，主要从事教育学原理研究。

^① 多年来国际教育学术论坛状况如何，固然难以尽知，好在现有相关的中译本可资参考。如俄罗斯学者弗·弗·克拉耶夫斯基著的《教育学原理》（教育科学出版社2007年版），德国学者底特利希·本纳著的《普通教育学》（华东师范大学出版社2006年版）。从中不难看出，它们都以“教育学”（而非“教育”）为研究对象，大致相当于“教育的元理论”。

为什么这样说呢？以上提到的教育研究视角中，从孤立地看待教育过程到把教育问题放在一定社会范围内考察，进而研究“教育社会化”与“社会化教育”问题，只是教育学历史上提出并逐步解决的一种外在矛盾问题。关于教育科学同人文科学的关系，是教育学历史上提出并逐步解决的另一个外在矛盾问题。其实，教育学的难点，更在于其中内在的矛盾，中国教育研究中又存在非同一般的特殊矛盾。

一、教育学双重功能之间的冲突

教育学原是适应中小学师资培训的需求而发生的，其功能在于为中小学教师理性的运作提供指导。然而最初教育学的建树，主要从大学的“教育学”讲座开始。当时，这种讲座的设置，固然同正在兴起的普及教育的潮流相关，其实更出于18世纪与19世纪之交方兴未艾的人文科学潮流的推动。所以在那个时代，教育学以科学研究为价值选择，原是非常自然的事情。问题在于，“科学”的原义在于探求真理的学术性课程，即使现代研究性大学也是如此。如果说在大学课程中，教育学可有可无，但是在中小学，师资的需求与接受能力又颇有距离，那么，教育学的双重功能之间的冲突，也就使这门学科几乎从开始就注定“流年不利”。

教育学双重功能的冲突，实际上是因科学理论与实践教育理论的区别而产生的逻辑鸿沟。在教育学历史上，这种冲突虽借助科学理论与实践理论分途及教育分支学科解决，但是由于各种分支学科统称“教育学”，也就难以避免从不同角度要求教育学的现象。例如，期待同一本教育学著作既有学术性又指导实践，对于一般教育学人来说，这岂不是近于苛求？

其实，在现代人文学科中，其他学科也存在以学科亚种分别解决学术研究与实践研究课题的现象。不过，这双重功能之间的冲突以教育学为最。这又是什么原因呢？

从根本上说，作为教育学研究对象的教育，与其他人文学科的研究对象（如医务、律师事务）相比，既有共性又有区别。关于教育的特殊性质和教师职业的特点，以往有分析。^①如把教师职能同医师、律师、演员的服务性职能加以比较，至少在其他服务中，服务主体与其对象之间的联系是偶然的、短暂的（往往是一次性的）、松散的，基本上随着服务活动的结束而中断；相对来说，教师在一定周期中同学生之间建立的不仅是面对面的直接联系，还是一种带有结构性的联系，不以当事人个人意志为转移。如果说，其他服务性活动因消费者的需求而定，并不要求消费者改变自己的需求，那么，教育则谋求服务对象人格与教养的变化。

其实，学生的人格与教养是否变化，以及发生怎样的变化，彼此之间差异甚大，因为每个学生受到家庭、社会及个人以往经历的影响，并且从根本上说，学生对人格及教养的追求，是他们自己的事情，教师只能做能够做到的事情，而教育学研究中最为薄弱的正是可能性—可行性的论证。笔者的研究也不例外。只是由于本人在研究中尚顾及可能性—可行性问题，故相对来说，空话较少而已。

由于教育活动中可变性因素较多，故无论是科学研究还是实践研究，都比其他人文学科的研究更为困难。

教育学研究中的困难更在于：作为教育对象的未成年人数量较多，又属于义务教育阶段，故教育事业的规模和从业人员的数量远非其他人文学科的研究对象可比，教育学专业人员数量的增加，反而使教育学人参差不齐。

^① 陈桂生. 教育原理：第3版 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2012：120-127.

20 世纪初期，英国学者 J. 亚当斯在《教育理论的演进》一书中论及教育学落后的缘由时指出，其中之一便是由于教育学本身并不深奥，以及在教育学人中出现“内行人干外行事，外行人干内行事”的奇怪现象，从而使教育学更加浅薄。至于中国的情形如何，由于情况不明，也就难以认定。

二、教育学研究对象中的内在矛盾——“教育”与“教养—教学”之间的逻辑鸿沟

所谓“教育学”，并非是单纯的“教育”之学，它还是“教养—教学”之学，而狭义的“教育”是与“教养—教学”性质不同的问题。

狭义“教育”，原指对学生心理健康与价值观念的影响，使学生心灵向善，行为合乎通行的规范。“教学”强调客观知识与技能的传承，通过教学，学生能够掌握客观知识，形成基本技能，成为有文化、有教养的人。所以，卢梭的《爱弥儿》、康德的《论教育学》，均属于单纯的“教育”之学，基本上未涉及教学问题。因为“教学艺术”或“普通教学法”是另外的学问。

不过，在 19 世纪初期，已经出现把“教育原理”与“教学法（则）”合为一书的先例，如尼迈尔著的《教育与教学原理》、施瓦茨著的《教育原理与教学原理》。但是毕竟教育之学与教学之学是不同问题领域的著作。

与此同时，赫尔巴特却在“教育性教学”与“通过教学进行教育”的前提下，不仅把教学纳入教育学的问题领域，还把教学视为“真正的教育”（相对于学生行为管理），认为其比“训育”更具有“教育性”。这是由于他把教学视为培养学生教养的基本手段，相信学生只有在理性自觉的基础上，才可能产生性格的道德力量。故是在“教育”与“教养—教学”互通的意义上，把“教养—教学”理论纳入教育学问题领域的。

如此格局的教育学（通称“学校教育学”）一直流传至今。问题也就由此产生。

1. 所谓“教学”，是学生经验与交际的补充。后来的教学，几乎成为学生经验与交际的替代品，其中可能发生的“教育影响”便很有限。

2. 它只认同“教育性教学”，后来的教学不仅不以“教育性”为前提，甚至还可能同“教育活动”发生冲突。因为教学本身毕竟是客观文化知识 with 技能传承的活动，以培育教养为内在要求。

3. 它顾及学生性格形成的自然过程，其中还包括“对性格的形态有特别作用的各种影响”。问题在于，教学是否一定能够促进学生形成理性自觉。即使能够形成理性自觉，每个人的性格依然有别。

诸如此类问题，不仅早就发生，而且一直存在，常见的便是所谓“管教不管导”或“说教”而已。其中的是非非和解决这个难题的出路，不知谁能说得明白。

三、教育研究方法中的难题

教育学既以狭义“教育”为研究对象，又以“教养—教学”为研究对象。然而，“教育”与“教养—教学”的性质不同，正如赫尔巴特所说，把“教育”本身（即狭义“教育”）同“教学”加以对照，可以发现“教学”概念“使我们非常容易把握研究方向”。因为在教学中，总是有一个“第三者的东西”被师生同时注意；相反，在“教育”的其他职能中，“学生直接处在教师的心目中，教师的实践必须对学生产生影响”。这给教学与教育本身提供了分界的基础。^① 由于传承客观知识的教学与内在价值倾向引出的教育之间存在着逻辑鸿沟，故教育学研究对象的这一特殊规定性，便成为教

^① 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙, 译. 北京: 人民教育出版社, 1989: 146.

育学研究方法中的难题。

前面提到的对“简单教育过程”（教师与学生间的文化传承过程）进行科学研究的可能性的质疑，实际上主要是就狭义“教育”而言的。因为在教学过程中存在“第三者的东西”，故关于教什么、怎样教的问题，既“使我们非常容易把握研究方向”，又有历史经验可资参照。狭义“教育”实际上是把学生原先的价值倾向向正确的方向引导的问题，既与学生的价值倾向有关，也与应有的教育目的及教师的教育意向有关，故对具体的“教育”进行客观的研究较为困难。

在教育专题研究或教育分支学科研究中，作者可以就科学研究或价值研究作自主选择，但是开展狭义“教育”与“教养—教学”是学校中教师的基本职责，故主要以教师为读者的“教育学”（教科书），不得不应对由教育学的研究对象所引起的跨越“科学研究”与“价值研究”之间逻辑鸿沟的难题。

四、科学研究中的逻辑与实践理论逻辑的区别与联系

承认教育学研究对象及研究方法中内在的逻辑鸿沟，是跨越这种鸿沟的前提。这是教育学研究无法回避的问题。

教育学内在的逻辑鸿沟，从根本上说，源于科学研究逻辑和实践理论逻辑的区别，但二者之间也有一定的联系。

科学旨在从已经发生的事实（含历史事实与现存事实）中，区分事物的本质属性与非本质属性，发现不同事物本质之间的内在联系，其中的必然联系（如因果联系），便是事物运动的客观规律。科学研究以概念表达事物的本质属性，以命题表达事物之间的关系，并对命题之间的联系进行判断与推理，其研究结果要以能重复的研究加以检验，经过验证的发现，才堪称规律。

实践旨在对既存的事物（含历史的与现存的事物）加以变革，使其达到预期的结果，成为比较合乎理想的事物。实践理论基于对既存事实状态的价值评价，形成变革现存事实状态的价值追求与实现价值追求的构想（规划、方案等）。其结果经受了实践的检验，才能够成立。

我国理论界曾把科学研究中发现的规律称为“自然法则”（即客观存在的法则），把实践理论中影响较大的价值判断称为“当然法则”，在价值理论中则称为“价值法则”。不经过严密的逻辑论证与实践检验的价值判断，称不上“法则”。

科学研究中发现的某种规律，往往需要经过多次重复检验才能成立。在实践理论研究中，由于构成某种实践的要素多有变化，故“当然法则”更要反复经受检验。例如，成效不佳，或被否定，便可能促成原先事态的恢复（如翻案，或“回到基础”）。不过，如因实施条件未充分具备，那是实施条件问题，只能说明原先的假设暂时没有可行性，却不能由此断定原先的假设没有实施的可能性。

科学研究过程保持价值中立，并不直接干预实践，否则便干扰对客观进程的研究。它通过以科学结论为假设的技术研究与工程研究，间接影响实践；实践虽持一定的价值倾向，但是其价值倾向能否成立，则取决于对有待变革的客观事实能否作出恰如其分的事实判断。实践研究的成果，需要诉诸实践的检验，而实践成效的检验，仍要以客观事实为依据。否则便可能导致盲目的实践。

五、科学理论与实践理论中“教育问题”的区别——“教育问题”解析

为了区分教育科学理论与教育实践理论的性质，有必要分辨这两种理论各自解决的“教育问题”。我们不妨从“教育学”的定义谈起。

在我国，通常把“教育学”的研究对象规定为“教育现象及其规律”。例如，刘佛年教授主编的

《教育学》便是如此。^① 日本的《教育学的理论问题》一书则认为，“教育现象的提法含糊不清”，因为它可能指“教育事实”，也可能指“教育问题”。所以其中“没有把教育学的对象称作‘现象’，而是特地采用‘教育问题’一词来表示，并把教育学称作以‘教育问题’为研究对象的科学”。书中论述的“教育问题”，有“培养什么人”“以什么内容”“用什么方法”“为了什么目的”等。^②

上述两个定义虽小有区别，但是都视教育学为“科学”。然而，现存的教育学研究成果的“科学性”如何，“科学含量”又如何，日本学者村井实所列的“教育问题”中，哪些属于有待科学研究的课题，哪些属于实践理论应当研究的课题，都未分辨，似乎都是“科学研究”的课题。

同一作者还认为近代科学可追溯到弗朗西斯·培根（1561—1626）的“新方法”（归纳法）。归纳法在教育研究中的运用，可能存在两种不同的方向。例如，关于“什么是教育”的研究，便可能像自然科学和社会科学那样，成为“教育科学”。不过，而后教育学研究却按照“怎样教育”（教育的目的、内容与方法）的方向展开。^③ 可见，上述“教育学”的定义都不是对教育学的实然判断，而是对这个学科的应然判断。

为了区分有待科学研究的课题与有待实践解决的课题，有必要对“教育问题”进行具体分析。对“教育问题”的分析不妨参照教育理论性质四重区分的“象限图式”（见表1）。

表1 教育理论性质四重区分

项 目		理论研究层面	理论应用层面
有待科学研究的课题		什么是教育 (什么不是教育)	教什么 (不教什么) 这样教 (不那样教)
有待实践研究的课题	价值层面	教育应当是什么 (教育不应当是什么)	应当教什么 (不应当教什么) 应当这样教 (不应当那样教)
	规范层面	教育必须是什么 (教育不允许什么)	必须教什么 (不允许教什么) 必须这样教 (不允许那样教)

关于此表，补充说明如下。

1. 实际上在“是什么”与“不是什么”、“应当是什么”与“不应当是什么”之间，还存在“不及又不违背”的空间。在“提倡”与“戒律”之间，“高不成，低不就”才是更为普遍的状态。

2. 其中未列“什么是教育目的”，因为在理论上“教育目的”是从“什么是教育”中派生出来的问题；反之，亦可从“什么是教育目的”中判断“什么是教育”。在实践中根据“教育应当是什么—不应当是什么”，决定“什么是教育目的”。

3. 其中未列“为什么教育”，包括“为什么教××”“为什么这样做”以及“教育为什么是这样，不是那样”，这些都是在对各类问题论证中产生的问题，是同立论根据（或辩护理由）、质疑依据（或批判的理由）相关的问题。

4. 其中未列“教育可能是什么”，因为可能性也是在各类问题的论证中产生的问题。理论之于实践，若缺乏可能性论证，便容易流于空谈。

5. 表中所列“什么是教育”，并非单指作为整体的教育。作为一种思维方式，它还适用于“什么是学校”“什么是课程”等的思考；不仅如此，甚至就连“教育应当是什么”的判断，其立论也要从

① 刘佛年. 教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: 1.

②③ 大河内一男, 海后宗臣, 等. 教育学的理论问题 [M]. 曲程, 迟凤年, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 30-32, 14.

“教育不应当是什么”的事实判断出发，否则便是无的放矢。

六、教育价值理论中的“定义”问题

教育科学中“教育”概念（及其他基本概念）的内涵，一般是从普遍的教育现象中区分其本质属性与非本质属性，并主要依据其本质属性，按照属加种差的逻辑规则，确定这个概念的内涵。那么，在教育价值理论观下，需要对“教育”重新定义。不过，在各种有关教育价值的学说中，往往从某种价值取向出发，重新定义教育，以致如今每一个基本概念都有成打的“定义”或“拟定义”。这到底是怎么一回事呢？

以所谓“教育即生活”（杜威）或“生活即教育”（陶行知）为例，这虽像是教育的新定义，实际上却是以赋予教育新定义的方式表达一种教育价值追求。问题在于这种教育主张是一回事，它不算教育的新定义则是另外一回事。至于这种教育主张能否成立，既要经受依照这种主张的实践检验，又要看这一“理论”能否成立。因为任何一种理论若能成立，其中的论证至少要保持概念的单一性。否则，在论证中便可能被偷换概念。

像杜威、陶行知这样的学者，当然不会不了解“什么是教育”，也就不至于把“生活”作为“教育”的同义语，但在著作中又不能不用通行的“教育”概念来讨论问题，否则便无法同别人交流。这样，也就在无意中偷换了教育的概念。

诸如此类的“新定义”，其实是以“定义式陈述”的方式，表达某种价值观念。这种“定义式陈述”，原属于个人、少数人所下的“规定性的定义”，不过是一种假设。诸如此类假设，如果能够经受住实践的检验，又能够得到普遍认同，就有可能转化为“新定义”。不过，如果在论证中偷换了概念，那么严谨的学者未必普遍认同，而一般文化人也未必介意。

说到这里，也就回到了教育的起点，即一门“独立的学科”成立的基本要求是形成本学科的逻辑范畴和概念系统，其基本概念的内涵要有明确的界定，最好用本学科的术语来表达。

七、“普通教育学”的再认识

时至当代，随着各种教育分支学科纷至沓来，“教育学”作为同别的学科门类并列的学科类别，已经是一个复数概念。从此，“普通教育学”即便成立，也只是教育学科群体中的一个分支。由于它以“教育一般”为研究对象，同一定时代、一定社会—文化中的教育现实与价值追求有一定的距离，故随着教育研究的分途，它仍然代替不了实践取向的教育学。因此，复数的“教育学”（教育学科群）或许到处都有，但是单数的“教育学”，尤其是“普通教育学”，并不多见。如此说来，是否还有再建“普通教育学”的必要，也就成为问题了。

（一）再建“普通教育学”问题的提出

在现代，随着教育学的分化，教育分支学科日益增加，“靠谱”与“不靠谱”的教育学科杂陈，林林总总的分支学科往往各取教育的一个层面，各以一定视角或按照一定的教育价值倾向解读教育现象，从而在总体上似乎拓宽了教育视野。不过，此类教育学人若自以为是，那就犹如戴着有色眼镜，从这个或那个狭窄的门缝中，窥测教育的一枝一节，这样教育学也就失去了作为一门独立学科的意义。

如果在同一著作中，多视角观察教育现象，情形又将如何呢？还得看其中究竟如何判断。

不妨以“课程理论”为例。此类著作往往罗列课程的“××学基础”。例如，“课程与哲学”“课程与心理学”“课程与社会学”“课程与文化学”等，罗列得越多，似乎视野越宽、理论功底越厚，至于其“视野”究竟如何，还得具体分析。

如果由此表明，课程是“心理问题”，但不是单纯的心理问题，因为它虽是“社会问题”或“文化问题”，也不是单纯的“社会问题”或“文化问题”，那么，课程究竟是什么性质的问题呢？若不作出回答，那就只能算是碎片化的课程知识。

再说，虽然罗列这个或那个“理论基础”，而到底何谓“心理”、何谓“社会”、何谓“文化”，其实也莫衷一是。因为在这一类学问中各有流派，不同流派又各有说法。于是，在一套“理论基础”中，又包括一套又一套的相关学科流派介绍。那么，这种或那种“心理学说”“社会学说”“文化学说”同课程之间的关系将越来越远，如无意整合，课程知识将更加碎片化。不仅如此，课程理论又有这个或那个流派，课程实施还有这种或那种模式的区别，课程体制也不尽相同，其中到底只是知识碎片的杂陈，还是一种或另一种课程见识，也有分辨的必要。因为课程的这种见识，或那种见识，才是课程理论本身的问题。

问题更在于，无论“课程论”“教学论”还是所谓“德育论”，抑或教育历史研究、教育比较研究、教育哲学研究，其研究对象都还是“教育”中的问题。那么何谓“教育”，在不同时代、不同社会—文化中的教育会发生怎样的变化，这些虽然不是各个教育分支学科所能解决的课题，却是它们都回避不了的主题。因为它涉及各学科中所用的“教育”概念，到底是以术语方式表示的专业概念，还是业余的泛化的概念，这同此类学科的专业程度相关。

总之，诸如“教育知识手册”之类的图书，也许没有传播教育知识的用途，毕竟它同“理论”尚有距离。

由此来看，如果说普通教育学问世之初为“普通教育”的基础理论，那么在现代，由于教育分支学科群的形成，它已成为教育分支学科共同的基础理论。至于现今的教育学（单数概念）是否堪称“教育基础理论”，那是另外一个问题。至少在教育分支学科形成以后，教育知识的统合，虽更困难但更需要。

（二）再建“普通教育学”的可能性

教育有别于其他人文科学、社会科学的研究对象，教育学在性质上与医学、工艺学之类应用科学也有区别。这是由于，教育是一定的教师在一定的体制下，同学生之间进行的一定文化的传承活动。在每一次活动中，教师与学生之间所传承的文化都是变数。由这些变数构成的教与学的环境，只是大体上一致。其中教师的水平与努力程度、学生的文化程度与学习意愿之间的差别，难以识别与统计。故每次教与学的成效都是“一次性”的，不具有科学实验不可或缺的可重复性。

不过，如就从业人员同其服务对象之间的关系来看，医生与病员、律师与涉讼人员、工程师与具体工程之间的联系，或许更具有偶然性与“一次性”，故不一定有“普通医学”“普通法学”“普通工艺学”。教师同学生之间的联系则相对固定，这种联系具有一定的连续性和系统性，“普通教育学”的发生便与此相关。

问题在于，不仅每次教育活动的成效不尽相同，即便不同时代、不同社会—文化中教育的客观状况与价值取向之间，也是“同”中有“异”，“异”中有“同”。在它们之间有什么普适性的“教育规律”可循呢？

其实，按照现代哲学与社会科学的观点，尽管在有限的时间和不同区域内，具体教育活动之间的区别显著，但是在教育历史中，从古代到近代、再从近代到现代，其演变的趋势，是有轨迹可循的。问题在于是否去循，如何去循。同样，不同地域之间，教育文化的异同也可资比较，问题在于如何比较。如就同一个问题，作欧洲大陆教育文化与英美教育文化的比较、中国教育文化同西方教育文化的比较，其性质、类型之间的异同便很显著。不过，重要的问题在于比较项如何确定。

就我国以往古今比较与中西比较的一般情况而言，重要的是避免以古例今、以今度古，或以西例中、以中度西，要从大量的教育事实中抽象出“最大公约数”，即逻辑范畴，进而形成概念系统，再以逻辑范畴为比较项重新解释不同时代、不同社会—文化中的教育现象。如是，才称得上科学研究应有的客观精神。

在明了事实真相之后，需要在历史的具体的分析基础上对其中的对错得失作出判断。“教育学苦旅”又一程的旨趣，无非如此。

八、何时越出“西学东渐”时代——另眼看待“中国教育学”问题^①

在回望“教育学苦旅”一程又一程之余，不由得要想一想：在长达两个世纪的教育学发展历程中，关于“教育”之学长期争议不休，其中可有中国教育学人“插嘴”吗？中国学人关于中国教育学的创见何在？本人虽未同洋学者有过任何直接交往，但是自己经历的“教育学苦旅”，事实上主要以洋学者为“导游”，当时竟浑然不觉。迄今为止，我国教育学是否越出“西学东渐”时代？这是个不能不考虑的问题。

固然，就国际教育学术交流来说，现今我们不仅要借鉴西学，将来也许仍要如此。不过，单向输入，未必称得上学术交流。问题在于单就“教育学”来说，我们除了捧出“孔圣人”牌位以外，还有什么教育的“东学”被洋人“输入”呢？这正是本人近年来的“教育学的迷惘”。其中的困惑何在呢？

1. 中国古代虽然未见系统的教育学与教学法（授业法则）之作，但是教育事业早就初具规模。尤其是以启蒙授业为目的的家塾，几乎遍及城乡。那么，在那种时代背景和物质条件下，教育事业为什么如此发达呢？

单就教育价值取向来说，从先秦开始，就有“天地君亲师”并尊的信仰，把尊师视为天经地义。从唐代韩愈的《师说》开始，以“师道”为主题的“师说”代有所出。如宋代柳开（947—1000）的《续师说》、契嵩（1007—1072）的《师道》、王令的《师说》，元末明初涂机的《师说》，明代何心隐（1517—1579）的《师说》、王世贞（1526—1590）的《师说》、黄宗羲（1610—1695）的《续师说》和《广师说》，清代翁方纲（1733—1818）的《拟师说》、章学诚（1738—1801）的《师说》，以及俞正燮（1775—1840）的《师道正义》和《尊师正义》等师资文化专论，至少四十余篇。其中所谓“师道”，如笔者的老师萧承慎教授所归纳的，为治国“尊师之道”、弟子“求师之道”和师者“为师之道”。这种师资文化同近代以来的教育学与教学法有区别，相对来说，后者主要指向授业行为，旨在使授业理性且合乎规范，前者不仅直接指向授业当事人（师—弟子）的授业态度与价值追求，也关注授业当事人的地位与价值追求。因为教育既是由人参与又是由人管理的实践活动，授业之理与授业之法全在于当事人用与不用，以及如何运用。

相对来说，西方教育名著中鲜见“教师”“学生”专章专节。“教育学”教科书中虽有“教师”专章，但是称不上专论。因为在西方社会—文化中，一向要求教师理性且合乎规范地运作，至于教师的价值追求，则属于个人自由的选择，故从总体上说，自20世纪60年代起，教育学才越来越注重对教师地位、价值追求和师资的研究。在如此比较中，是否隐含着某种我们至今尚未厘清的道

^① 作为中国教育学，本应“正视”中国教育学问题。由于一向未越出“西学东渐”的视野，又不明“中国教育学”到底是怎么一回事，故不妨暂时越出“西学”视野，“另眼看待”中国教育学问题。这个问题的提出，并不表示问题的解决。

理呢?^①

2. 近半个世纪以来,尤其是近三十多年来,我国教育事业得到长足的发展,成就举世瞩目。其中虽不无“西学东渐”的影响,但是,在我们这个教育基础十分落后的泱泱大国,教育事业如果按照别的发展路径亦步亦趋,怎么可能在不太长的时间里,迅速达到如此规模的普及与如此程度的提高。如今,尽管还存在许多“不靠谱”的现象,但是这至少表明,我们的实践已经开始越出“西学东渐”时代。

问题在于,我们的教育理论也越出了这个时代吗?诚然,中华民族已有长达五千年的历史,我国的文化传统基本上未中断。从民国时期开始,几代教育学人一向不甘心落后于时代,早就提出建构“中国教育学”的主张,并为此孜孜不倦。不过常听楼梯响,未见伊下来,是何缘故呢?

既然要建构如此教育学,那就少不得既要了解教育“理论”到底是怎么一回事,它同其他人文科学的区别何在,还要研究中国教育文化传统及现实的教育实践到底是怎么一回事,其中隐含的假设是什么,它同西方教育文化的区别何在。明乎此,才不致使建构中国的教育学成为一种美妙的传说。

本人的教育学处女作作为《教育学的迷惘和迷惘的教育学——建国以后教育学发展道路侧面剪影》(作于1988年,1989年发表),但是时至如今,仍未摆脱“教育学的迷惘”。唯此迷惘同彼迷惘已经不可同日而语。其中唯有隐约地包含对越出“西学东渐”时代的向往,才不失为漫漫苦旅中留下的自得之乐。

(本文系陈桂生先生长篇学术论文《“普通教育学”研究旨趣》的下篇,原载《中国教育科学》2015年第3辑,此次对文字略作改动。)

Re-Understanding of Pedagogy: Review of the Development of Pedagogy

Chen Guisheng

Abstract: The difficulty of pedagogy lies in internal contradictions, and there are extraordinary and unique contradictions in Chinese educational research. First, conflict lies in the dual functions of pedagogy which is the logical gap from the difference between scientific theory and practical educational theory. Second, internal contradiction lies in pedagogical research object which is the logical gap between education and teaching. Third, it is difficult to conduct objective research on specific “education”. Fourth, educational scientific theory is different from educational practical theory and it addresses different “education” issues. Fifth, various educational value theories often redefine education from certain value orientation, so that each basic concept has multiple “definitions” or “proposed definitions”. Sixth, scientific educational research abstracts logical categories from a large number of educational facts to form conceptual system, and then uses the logical categories as comparative items to reinterpret educational phenomena in different times, society, and cultures. Seventh, it is still a problem for Chinese pedagogy to become independent from west pedagogy.

Key words: general pedagogy; discipline; conceptual system; Chinese pedagogy

About the author: Chen Guisheng is a professor from Department of Education of East China Normal University.

^① 陈桂生. 师资文化研究旨趣 [J]. 北京大学教育评论, 2014 (3): 173-179.