DOI:10.16382/j.cnki.1000-5560.1996.04.003

教育知识学科称谓的演变：从“教学论”到“教理学”

黄向阳
（华东师范大学 教育系）

“教育学”在我国既指师资培训中一门单独的教学科目，又是教育学科群的一个总称。近年来，由于教育学的理论水平和实践效能不尽如人意，加之教育学科的分化，是否有必要在师范教育课程中继续保留一门单独的教育学，成了一些人议论的话题。有的人以一些发达国家的教育理论和师范教育课程的现状作为例证，主张各级师范院校不再设置一门单独的教育学课程。个别人甚至认为教育学已经完成其历史使命，大胆地宣告教育学的终结。

教育学终结论者声称：教育研究由多门学科参与，它既不是一个专门的研究领域，也没有独特的研究方法；教育学现已无法包容教育研究中形成的诸多分支学科；国外特别是英语国家现在不再用“教育学”来指称教育研究的理论成果。然而，当今世界诸学科在研究上虽然各有其独特性，但可能关注同样的对象世界，使用同样的研究方法。任何学科都无法独占一个特殊的对象领域，也无法独占一种一般的研究方法。没有专门对象和独特方法，并不是教育研究独有的现象。同样地，许多经典学科（如物理学、化学等）发展至今已分化出大量的分支学科，却不妨碍人们把一群学科称作“物理学”，把另一群学科称作“化学”。学科分化看来也不足以宣判教育学的死刑。那么，教育学终结论的第三条理由成立吗？如今“教育学”是不是丧失了指称整个教育知识领域的合法性呢？现代西方特别是英语国家的教育知识果真不再有学科称谓了吗？

本来没有必要在教育知识的学科称谓问题上大作文章。可是，我国师范教育课程的设置、国外教育研究成果的理解和翻译、教育知识体系的学科性质和独立性的认识和讨论等，无不涉及学科称谓问题。为此，本文把它当作一个严肃的课题来讨论，描述教育知识学科称谓的历史演变，比较这些称谓所指代的概念在内涵和外延上的国别差异，考察汉语“教育学”的由来、内涵和合法性，藉此为作为整个教育知识体系之总称的“教育学”辩护。

一、“教师的知识”：早期教育知识的学术地位

早期的教育活动融于社会活动之中，早期的教育思想也同关于人和社会的思想浑然一体。古代文献浩如烟海，教育专著作却寥若晨星。除了难得的几部总结学与教的实践经验的作品之外，作为文字陈述形式的教育知识，绝大部分都依存在宗教圣典和思想家的语录、论著之中。教育知识并不是一个独立的知识门类，这种情况直到培根（Bacon，F.，1561－1626）时代才开始有所改观。

1605年，英国学者培根曾对学术作过一次系统的分层和分类。其中，第九层次的学术包

括探究或发明的艺术、检验或判断的艺术、保存或记忆的艺术、演讲或传递的艺术等。所谓传递的艺术，指的是将自己的知识表达出来并传递给他人的那种理性知识，具体包括与传递的工具、方法和润饰有关的知识。这三个方面的知识是对演讲者和著述者而言的。站在听众或读者的立场，传递的艺术还附带有两种知识：一种是校勘家的知识；另一种是教师的知识，即教育知识，其中涉及知识传递的分期问题、由简入难和化难为简的问题、因材施教的问题以及练习的安排问题等①。

教育知识在培根的知识级系中居于最低层次，并且处于依附的地位，但毕竟第一次登入学术的殿堂，具有划时代的意义。遗憾的是，培根把教育知识命名为“pedantical knowledge（教师的知识）”。“pedant（教师）”一词的来源已无从查考，从字形上看有可能是“pedagogue（教仆）”一词的缩约形式。这个猜测假如成立的话，就可以说，借用“教仆”这个带有歧视倾向的词语来给教育知识进行学科命名，培根是始作俑者，尽管培根本人未必歧视教育知识。

培根时代事实上还没有学科意义上的教育知识，所谓“教师的知识”不过是对学科化教育知识的一种展望而已，何况后来形成的第一个专门的教育知识领域并没有按照培根的方式命名。

二、“教学论”：第一个专门的教育知识领域

古代社会总的来说，行重于知，学重于教，关于学习、践行和自我修养的思想因而显得特别发达，对于教学、指导和训练的探讨则相对不活跃。

从16世纪后期开始西方世界不断涌现出新学说和新发现。随着知识的增长，人类对知识的需求不断提高，知识的授受开始受到重视，教在教育实体中的地位有所上升。17世纪以来西方各民族学习本族语的呼声日趋高涨，“把一切事物教给一切人类”逐渐成为一种新的教育理想，一些新兴学校开始推行班级授课制。教师面对一个学生集体如何传授知识成了一个难题，学校生活的重心由此开始逐渐从学转向教。对于教育的思考也由学转向教，其中，“简易而可靠的”教学方法最先成为众多者和教育改革家探索的焦点。随着这方面的成果不断增多，教学论脱颖而出，成为第一个专门的教育知识领域。

拉丁文“didactica（教学论）”② 源于希腊文“διδάσκαλος（教谕）”③。在古雅典，与儿童教育有关的人员除父母和保姆之外，还有两类人：一是教谕或教师，二是教仆（παιδαγωγός）或侍从。教仆是受过教育的奴隶，陪伴主人家的孩子上学，并对他们的学习和品行负有督促和指导之责。教仆的地位和德才不及教谕，因此在给第一个专门的教育知识领域进行学科命名时，借用“教谕”一词，而不象培根那样借用“教仆”一词，那是非常自然的事情。站在17世纪多数人的立场上看，作为一门学科的教育知识，用源于“教谕”的“教学论”命名，要比后来用源于“教仆”的“教育学”命名，更容易为人接受，更容易受人尊重④。

从辞源上看，“didactica”可以指称全部的教育知识，而不限于指称教学方法的知识。然而，在教学方法知识逐渐形成一个专门的学科领域之时，其它方面的教育知识尚未成熟，大

---

① 详见 Bacon, F., 1605, *The Advancement of Learning*. Oxford University Press, 1957. The Second Book, pp. 75—268.

② 英文为“didactics”，法文为“didactique”，德文为 Didaktik”。

③ 该词拉丁文为“didascalos”，英文为“didact”，今用以指教育者、说教者、好教训别人的人等。

④ 参见克腊斯诺夫斯基著、杨岂深等译：《夸美纽斯的生平和教育学说》（1953年），人民教育出版社1957年版，第114页。

部分的教育思想还散见在实践哲学和乌托邦文献之中。自16世纪后半叶以来，欧洲陆续出现了一些阐述学校教育改革意见的政论文章，以及抒发新的教育理想或构想的私人信件、教育随笔和教育小说。这类文献广泛涉猎教育诸方面的问题，但是由于论证和陈述上受体裁的局限，未能形成专门的知识领域，获得学术的称号。这样一来，“didactica”与教学方法形成一种固定的名实关系，使得“didactica”作为一个学科名称始终都限于指称教学法方面的知识。当夸美纽斯（Comenius，J.，1592—1670）借用它指称整个教育知识体系时，不得不扩大其用法，称作“大教学论”。

三、“大教学论”：教育知识的学科雏形

夸美纽斯的《大教学论（Didactica Magna）》（1632年）可以代表整个教育知识学科化的最初成果。《大教学论》象以往的《教学论》一样，目的在于阐明简便而可靠的教学方法，探索教学的艺术。但在论证上它试图摒弃以往失之肤浅的后验方法，运用先验的方式阐明教育人的艺术之学理①。实际探讨的对象也不囿于教学方法或教学艺术。《大教学论》之“大”，在于它不但论及教学的原则、内容和方法等问题，而且广泛地讨论教育的目的、任务、作用以及学制、校纪等问题。《大教学论》与其说是一部教学理论专著，不如说是一部教育理论专著。在这个意义上可以说“Didactica Magna”是整个教育知识领域第一个较为正式的学科称谓。

夸美纽斯的泛智思想、班级授课制思想以及语言教学法思想等，直接或间接地影响了17世纪以来欧洲的教育改革，他按直观原则编写的蒙学教材《世界图解》在西欧一些国家甚至盛行过两个世纪之久。惟其《大教学论》受到冷落，长期鲜为人知，以致于蒙尘百年，直到18世纪中叶才被人发现，通过一些研究者的翻译和介绍，到18世纪末才广为人知②。对照《大教学论》和18世纪末19世纪初面世的一些《教育学》著作和教材，不难发现两者在分析教育问题的思路和理论陈述的框架上极其相似，甚至可以说如出一辙。它们几乎都从对人性的基本假设出发，设定教育的宗教或道德目的，论证人受教育的可能性和必要性，进而由教育目的推演出实现目的的各种原则、措施和手段。目前尚无证据断言18、19之交的《教育学》受到过《大教学论》的启发，但分析思路和陈述框架上这种不谋而合，至少可以表明《大教学论》对教育知识学科雏形的预见性。在这个意义上也可以说“Didactica Magna”是整个教育知识领域一个较为正式的学科称谓。

不过，“教学论”的用法和含义已约定俗成，“大教学论”这个称谓容易引起误会，后人并未用它作学科称谓指称整个教育知识领域。

四、从“教育—教学学说”到“教育学”

夸美纽斯时代教育知识学科化的时机总的来说尚未成熟，人们对充满生机的教育革新思想的兴趣，要浓于对带有学究气的教育理论的兴趣。17、18世纪教育思想遗产的主体部分，依然是阐述学校教育改革意见的政论文章以及抒发新的教育理想或构想的私人信件、教育随笔和教育小说，而不是《大教学论》之类的学科性的教育知识。《大教学论》成书于古代，就思想性质而言则属于近代教育思想范畴，就教育知识的学科化程度而言也属于近代教育学范畴，可谓教育学的早产儿。《大教学论》作为一部超前的教育理论著作，受了一个世纪的冷落，甚

① 参见夸美纽斯著、傅任敢译：《大教学论》（1632年），人民教育出版社1984年新2版，第3页。

② 参见陈桂生：《教育学史·传统教育学的形成》，华东师范大学教育系1990年翻印，第14页。

至被几代人遗忘，情有可原。

1717年德国普鲁士王朝颁布了世界上第一部义务教育法。随着教育的逐渐普及，学生数剧增，个别教育成为过时的型式。随着各地学校纷纷采用班级授课制，千百年来形成的只要有文化就能充当教师的传统受到挑战。在个别教育组织型式下成长起来的文化人，对课堂管理、班级授课普遍陌生，若要从事教育工作，就必须接受一定程度的职业培训，师范教育应运而生。教育知识以此为契机逐渐发展成为一门学科，并为世人所接受。

普鲁士最初兴办的一些师范教育机构在教学方法方面作过少量培训工作，但重点仍在普通文化知识的授受，教育理论方面的培训成分并不多[①]。格斯纳（Gesner，J.，1691－1761）开风气之先，1735年左右在哥廷根创办了一个“教育学研讨班（the pedagogical seminary）”，开设教育理论方面的讲座。此举后来（至迟于18世纪70年代）逐渐演变为普鲁士各大学的一个惯例：哲学系教授必须轮流给学生开设教育学讲座，每周两小时[②]。康德（Kant，I.，1724－1804）按例曾四度兼任教育学课程。赫尔巴特（Herbart，J.，1776－1841）甚至破例长期从事专门的教育学教学和研究工作。教育学在哲学家的参与和建设之下逐渐跨入学术的行列。1779年，哈勒大学开设独立的教育学讲座，教育学开始摆脱对哲学讲坛的依附，一跃为专门的学术领域。同年，普鲁士政府以明文规定全国各大学普遍开设教育学讲座，使之成为大学生的一门必修课，以应普及义务教育师资之急需。教育学由此迅速地发展起来。

早在1780年特拉普（Trapp，E. 1745－1818）就出版了一部用“教育学（Pädagogik）”命名的专著——《教育学研究》，但德国教育理论专著和教材所用的学科称谓未必是“教育学”。除“教育学”之外，常用的还有“教育学说（Erziehungslehre或Erziehlehre）”[③]或“教育原理（Grundsate der Erziehung）”、“教学原理（Grundsate des Unterrichts）”或“教学学说（Unterrichtslehre）”及“教学论”。德文“教学学说”通“教学论”[④]，“教育学说”则不同于“教育学”；“教育学说”与“教学学说”并举[⑤]，才相当于“教育学”。这种用法与中文、英文、法文有别。在德文中，“教育”和“教学”的用法和含义不同：教育是个道德概念，必然含有道德的目的；教学是个道德中立的概念，仅涉及文化教养的问题。因此，德国人在很长一段时期里常用“教育－教学学说”指称今天人们所理解的教育知识体系（教育学）。

但在赫尔巴特看来，既不存在“无教学的教育”，也不存在“无教育的教学”。他主张“通过教学来进行教育”[⑥]，因而把“教育学说”和“教学学说”合二为一，在其教育体系中，既讨论与培养多方面兴趣有关的教学问题，又讨论与培养性格的道德力量有关的训育问题。这种观点为后人接受，“教育学”逐渐取代“教育－教学学说”，成为教育知识体系一个最为通用的学科称谓。

---

① 详见Paulsen，F.，1906，*German Education：Past and Present*. Translated by T. Lorenz. AMS editon，1976，Book Ⅱ.

② 参见*Educational Theory of Immanuel Kant*. Translated and edited with an introduction by E. Buchner，AMS edition，1971，pp. 15－16.

③ 如施瓦茨（Schwarz，F.，1776－1857）的《教育学说》（1802年）、里希特（Richter，J.，1763－1825）的《莱法那，或教育学说》（1806年）、施莱尔马赫（Schleiermacher，F.，1768－1834）的《教育学说》（1849年）等。

④ 所以，德国人有时也把夸美纽斯的《大教学论》译为《大教学学说》。

⑤ 如尼迈尔（Niemeyer，A.，1754－1832）的《教育原理与教学原理》（1796年）、施瓦茨（Schwarz，F.，1776－1857）的《教育学说与教学说教科书》（1805年）、贝内克（Beneke，F.，1794－1854）的《教育学说与教学说》（1835、1836年）、迪特斯（Dittes，F.，1829－1896）的《教育学说与教学学说概论》（1868年）、拉伊（Lay，W.，1862－1926）的《教育学说与教学学说》（1913年）等。

⑥ 见赫尔巴特著、李其龙译：《普通教育学·教育学讲授纲要》，人民教育出版社1989年版，第12－17页。

五、从“育儿学”到“育人学”，从“教育学”到“教育科学”

18世纪以来，西方世界一直主要用“教育学(德语：Pädagogik；英语：pedagogy 或 pedagogics；法语：pédagogie；意大利语和西班牙语：pedagogia)”统称各种教育理论。“教育学”这个词源于古希腊语“教仆（παιδαγωγός)”，后者则由“儿童（παῖς，παιδο)”和“引导者(ἀγωγός)”两词构成。从字面意思上说，教育学是指教导儿童的艺术或学问。从传统观念上说，接受教育是儿童的事情，早期教育学限于研究儿童的养护、管理、训练、陶冶和教诲等问题，其实是儿童教育学①。

早期的教育学是为指导教育者的教育实践而建立起来的，它主要包含两种成分：从实践哲学和历史学角度对教育目的进行分析的理论知识；探讨教学艺术以帮助教师从事实际工作的实践知识。它一方面告诉教育者确当的教育目的及其实现的方法、手段和途径，另一方面激励教育者与适当的意识形态或道德规范相应的教育行为。传统教育学指向实践的目的，因而是实践教育学。

传统教育学持有特定的价值—规范取向：一方面，它要明确表达某种教育理想或价值取向，回答教育中“应当是什么”的问题；另一方面，它要制定各种教育行为规范，回答教育中的“应当做什么”和“不应当做什么”的问题。因此，传统教育学还是价值—规范教育学。

这样的教育学作为一门学科最早出现在德国大学的课堂上，由康德和赫尔巴特等著名哲学教授主讲，因而有较高的学术水准和声望。然而，随着西方各国纷纷建立培训小学教师的师范学校，教育学成为师范生的一门必修课，其实践性不断加强，理论成分则逐渐削弱。教育学继而一分为二：进行一般理论探讨、系统阐述教育之一般原理的普通教育学和帮助未来教师教授某一科目的专门教育学。后者逐渐演变成今天的教学法。随着教学法发展成为一门或一群独立的学科，大部分与实践有关的教育知识从传统教育学中分离出来。

传统教育学中的一般理论也处在发展之中。在寻求这些一般理论的合理基础的历程中，教育研究逐渐演变为哲学、历史学、社会学、心理学、生理学等学科共同参与的领域。随着教育哲学、教育史学、教育社会学、教育心理学等新学科相继独立，传统教育学原有的全部研究领域被彻底剥夺。

传统教育学的终结，表面上看是因为它原有的各部分内容都已发展壮大为一门门独立的学科，实质上还与教育理论性质的变化有关。如今的教育理论不再限于儿童教育的知识，还包括成人教育的知识，出现了与“育儿学”相对的“育人学”(英文：andragogy；法文 andragogie；德文：Andragogik)”（即“成人教育学”)②；如今的教育理论不仅包含实践的或规范的成分，而且包含越来越多的描述的或科学的成分，出现了与实践的或规范的“教育学”相对的“教育科学”③。随着传统意义上的教育学逐渐地退出历史舞台，“教育学”一词也产生了去留的问题。

---

① 正是在这个意义上，马骥雄先生主张把“pedagogy”等严格地译为“育儿学”，而不译为“教育学”（见马骥雄：《外国教育史略》，人民教育出版社 1991 年版，第 393 页)。

② 参见马骥雄：《外国教育史略》，第 394－397 页。

③ 参见涂尔干（Durkheim，É.，1858－1917)：《道德教育论》(1902－1903)，张人杰主编：《国外教育社会学基本文选》，华东师范大学出版社 1989 年版，第 387－388 页；Petersen. P.，Von der Pädayoggik zur Ereiehungswissenschaft. In *Europäisher Wissenchaftsdient*. Vol. 3，No. 6，1943；Brezinka，W.，Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft Vorsclage zur Abgrenzug. In *Zeitschrift für Pädagogik*，Vol. 14，1968

六、从单数“教育科学”到复数“教育科学”

传统教育学的离析和终结，与教育知识和教育研究的科学化历程有关。

早在18世纪70年代康德就认为，教育学不仅应当成为一门学科，而且应当成为一门科学，并且主张运用教育实验的方法破除人们对教育的各种习见[①]。1798年，德国学者里特尔（Ritter，K.，1779—1859）明确提出了“教育科学（Erziehungswissenschaft）”这一概念[②]。此后不时有人用“教育科学”著述立说。教育科学作为一门独立学科首先出现在法国大学课堂上，它是为未来从事中学教育的大学生开设的一门师范课程，由象涂尔干那样深谙实证研究方法的学者主讲。据考察，19世纪末20世纪初，法国的教育学和教育科学是由不同类型的人员研究、讲授和学习的，但两者并行不悖[③]。

最初的教育科学成果有拉伊和梅伊曼（Meumann，E，. 1862—1914）等人的“实验教育学”、A·费希尔（Fischer，A.，? —?）和洛赫纳（Lochner，R.，? —?）的“描述教育学”、佩持森（Petersen，P.，1884—1952）“普通教育科学”等。它们相互之间虽然存在很大差异，但都强调运用经验科学的方法描述和解释教育事实，肯定教育科学是一门独立的学科，即科学教育学。

“教育科学”一词起初以单数形式（“la science de l'éducation）[④]出现。自瑞士心理学家克拉帕雷德（Claparded，E，1873—1940）提倡运用各种教育科学（主要指儿童心理学和教育学）研究教育以来，情况开始发生变化。1912年，他在日内瓦创立了一所“教育科学学院”，其中“教育科学”一词使用的是复数形式（“la sciences de l'éducation”）[⑤]。这种改动在很长时期里并未引起注意，直到20世纪80年代才在法语社会流行起来，如今法语社会许多人士倾向于用复数“教育科学”统称各种以教育为研究对象的学科。

用语上的这个变动表明，法语社会对教育理论性质的看法发生了根本性变化。单数“教育科学”意味着一门独立的教育科学，即科学教育学；复数“教育科学”意味着不存在一门独立的教育科学，各种教育科学不过是自然科学和社会科学的各门学科在教育研究中的应用而已。或者说，复数“教育科学”不过是这些学科中与教育相关的分支学科的一个总称而已。

复数“教育科学”一词看上去非常古怪和拙劣，不仅因为它企图剥夺整个教育知识体系作为独立学科的名分，还因为杜撰和附和这个词的人士缺乏起码的语言常识。“科学”是一个集合名词，在大多数场合没有复数形式，我们很少见到有所谓复数形式的“自然科学”或“物理科学”，即使有也不会产生与单数形式截然不同的含义。

其实，“教育科学”无论是单数形式还是复数形式都不能合法地指称整个教育知识体系。教育知识体系的特殊性在于，它不仅包括用描述性命题表述的经验性知识，而且包括用规范性命题表述的规范性知识，以及用混合型命题表述的实践知识。其中，仅有描述性命题以及

---

① Kant，I.，*Education*. Translated by A. Churton. The University of Michigan Press，1983，p. 14；pp. 21—23

② 见 Ritter，k.，1798，Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgenein Erziehungswissenschaft. In *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten* (Hrsg.)，Fichte，J. & F. Niethammar，Bd. 8，H. 1，S. 47—85.

③ 参见贝斯特（Best，F.）著、高建慧和沈剑平译：《“教育学”一词的演变》（1988年），瞿葆奎主编、瞿葆奎和沈剑平选编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年版，第335—336页。

④ 法文。英文为“science of education”或“educational science”，德文为“Erziehungswissenschaft”。

⑤ 详见米亚拉雷（Mialaret，G.）著、思穗和马兰译：《教育科学导论》（1985年），教育科学出版社1991年版，第6—7页。

这种命题表述的经验性知识属于“科学”的范畴[①]，象米亚拉雷那样连教育哲学等都划归在教育科学体系之中[②]是值得怀疑和商榷的。

但不管怎样，复数“教育科学”概念已经在法语国家流行，并且开始在非法语社会产生反响，其影响甚大却是一个不容否认的事实。由于触及教育知识体系的学科独立性问题，它还是一个不容忽视的事实。

七、“教理学”的由来和前途

随着传统教育学寿终正寝，新的教育学科纷纷独立，教育知识体系面临着被割裂和支解的危险；随着复数“教育科学”概念在国际社会日渐流行，整个教育知识体系的学科独立性也受到严峻挑战。然而，教育实践和教育发展需要一面旗帜把各个领域的研究者重新联合和团结在一起，以便有效地解决各种实际的教育问题；另一方面，教育理论的进一步发展也需要一种象征性符号把各门教育学科联系在一起，以便对各学科领域的研究成果加以整合。从上述需要出发，许多实践工作者和理论工作者倍感维护教育知识体系的完整性和学科独立性之必要，迫切希望找到一个确当的学科称谓。

人们对是否继续使用“教育学（pedagogy）”这一学科称谓意见不一。反对者认为，“pedagogy 这个概念同关于儿童教育的知识密切关联，因此，这个概念要包含关于教育之所有层次、功能和形式的知识就过于狭窄。”[③] 赞同者则认为，语词的用法和含义随时代不同而发生变化是常有的事情，“教育学（pedagogy 等）”一词从辞源上看确实适用于儿童而不适用于成年人，但是，“如果人们对于有关的学科或技能不是在一定程度上觉得自己‘象孩子般幼稚’或不成熟，人类就不可能接受教育。”[④]

考虑到传统意义上的教育学正在一步步地退出历史舞台，“pedagogy”等如今在许多场合指的是教学法，继续用它指称整个教育知识体系容易引起误会，多数人主张用新的术语取而代之。譬如，英语国家现在一般多用“ education”一词指称整个教育知识领域。也就是说，“education”在现代英语中既指教育，又指关于教育的陈述（因而译为“教育学”）。我们对这个词的双重意向似不很习惯，在选择词汇意向上时常发生偏差，造成理解和翻译上的错误。如把“education department（教育学系）”译为“教育系”，把“education is an art（教育是一种艺术）”译为“教育学是一门艺术”，或者把“education is a science（教育学是一门科学）”译为“教育是一门科学”。凡此种种，不一而足。这类错误均源于不大考虑“education”所处的语境，假如把它一律理解和翻译成“教育”，“教育学”自然会从现代英语中消失，那就更有理由说现在英语国家没有教育学了。

“education”一词多义也给英语国家自身的学术界造成了不少的混乱。“education 是科学还是艺术”在西方一直存有争议，由于“education”具有双重含义，这方面的争论变得更加复杂：如果把它理解为“教育”，实际讨论的是“教育是不是一种艺术”；如果把它理解为“教育学”，实际讨论的则是“教育学是不是一门科学”的问题。我国不时有人提出“教育是

---

① 详见 Brezinka，W.，Meta－theory of Education：European Contributions from an Empirical－analytical Point of View. In J. Christensen，ed.，*Perspectives on Education as Educology*. University Press of America，Inc.，1981.

② 详见米亚拉雷：《教育科学导论》。

③ Christensen，J.，Education and Educology. In J. Christensen，ed.，*Perspectives on Education as Educology*，p. 1.

④ 加里多：《比较教育与教育科学：老题目新想法》，《教育展望》（中文版）第 23 期，1990 年 5 月。

科学还是艺术”或者“教育学是科学还是艺术”的问题，有可能间接或直接地受到过英语文献的影响。在我国，“教育”与“教育学”区分得十分清楚，讨论“教育是不是一种艺术”和“教育学是不是一门科学”等问题是有益的，而讨论“教育是科学还是艺术”或者“教育学是科学还是艺术”只会徒增混乱。

为了避免用词发生语义混乱，英语国家一些治学严谨的学者不得不在其著作中再三强调将作为一种活动的“education”与作一门学科的“education”区别开来。一些富于创新精神的学者则另辟蹊径，尝试创造新的术语指称整个教育知识体系，以恢复“education”一词作为“教育”之本义。1951 年，美国俄亥俄州立大学哈丁（Harding，L.，? —?）教授按照学科称谓的构词惯例，以“教育（education）”为字根创造出“教理学（educology）”一词，用以指称“‘引发’或‘发展一切天然力量’之科学”①。随后，哈丁在俄亥俄州立大学组织并领导了“教理学研究协会（The Association for the Study of Educology）”，还陆续出版了四部教理学研究专集：《教理学选集》（1951 年）、《教理学文集》（1957 年）、《教理学文集增选》（1964 年）、《教理学：第 4 辑》（1965 年）。遗憾的是这些集子受到发行上的限制，没能得到广泛的传播，哈丁的建树仅为其学生和少数朋友所知，似乎没有产生后继影响。

真正对推进“教理学”一词的使用有重大贡献的是美国印弟安纳大学的斯坦纳（Steiner，E.，? —）教授及其弟子和追随者。据说，斯坦纳是在对哈丁的工作一无所知的情况下创造了“教理学”一词。1964 年，斯坦纳在美国教育哲学学会年会上提交了一篇题为《教育学逻辑与教理学：教育哲学诸方面》的论文，首次使用“educatology”一词。会上，她听取一位同行的建议，把它压缩为“educology”②。此后，她用“educology”一词撰写了一系列的文章。

J·费希尔（Fisher，J.，? —）师从斯坦纳，在美国南伊利诺伊大学组织了一批同事从事教理学研究，并且竭力为以“教理学”一词指称整个教育知识体系的合法性辩护。作为这种努力的一个显著结果，1975 年，“美国教育研究协会（American Educational Studies Association）委托 J·费希尔组织一场专题研讨会，议题竟是：“美国教育研究协会”是否应当改名为“美国教理学协会（American Educology Association）”?③ 这场讨论使“教理学”一词渐为人知，并且激起了一个用“教理学”撰文的小高潮。1977 年，美国教育研究协会再次就教理学的前途问题展开讨论。同年，伦敦出版的一部《国际教育词典》收录了“教理学”条目，编纂者把“教理学”界定为“对教学技巧的理论研究或者关于教学实践的理论”④。但是大多数使用“教理学”的作者并未将教理学局限于探讨教学实践领域的技术和理论。J·费希尔的弟子克里斯坦森（Christensen，J.，? —）认为，“教理学这一概念指且仅指关于教育的知识”⑤。德国学者布雷岑卡（Brezinka，W.，1928—）也强调指出：“在西方世界，‘教育学（pedagogy 等）’一词自 18 世纪以来一直就用于‘教育理论’现象，‘educology’这个词具有同样的含义。”⑥ 总之，英语中新近出现的“educology”，肩负着当年“pedagogy”等以及现在依然通用的“education”的使命，它是整个教育知识体系的总称。

---

① Harding，L.，*Anthology in Educology*. Iowa：W. C. Brown Co.，1951. 转引自 Steiner，E.，Educology：Thirteen Years Later. In J. Christensen，ed.，*Perspectives on Education as Educology*，p. 107.

② 见 Steiner，E.，Educology：Thirteen Years Later，pp. 107—108.

③ 见 Christensen，J.，ed.，*Perspectives on Education as Educology*，Preface，pp. vi—vii.

④ Page，G，& J. Thomas with A. Marshall，*International Dictionary of Education*. Kogan Page，Ltd，p. 118.

⑤ Christensen，J.，Education and Educology，p. 1.

⑥ Brezinka，W.，*Meta-theory of Education：European Contribution from an Empirical-analytical Point of View*，p. 8.

除哈丁和斯坦纳之外，英语国家另有一些学者独立地创造出“教理学”一词，如美国的埃德尔（Elder，R.，？－）教授于20世纪60年代末，澳大利亚的比格斯（Biggs，J.，？－）教授于1975年，都曾在各自的文章中使用过“教理学”一词[①]。诸多学者不约而同地创造出“教理学”一词，这一事实本身就表明这个术语有着潜在的强大的生命力。

在英语国家，使用“educology”这个术语可以在日常语言和理论陈述中有效地将教育与关于教育的陈述区分开来，克服“education”所造成的语义混乱；同时，也使教育知识体系拥有了一个比“pedagogy”体面的学科称谓。因此，“教理学”逐渐引起英语国家一些学者的注意，甚至受到欢迎。随着时间的推移，使用该术语的文章和作者不断增多。为了促进国际社会使用“教理学”一词，1988年克里斯坦森邀请德国、荷兰、美国、澳大利亚等国的学者讨论教理学各方面的问题，还编辑出版了一本题为《作为教理学的教育学之透视》的论文集，力图确立“教理学”作为整个教育知识体系最为恰当的学科称谓之合法地位，并且对教理学进行语法学、语义学和语用学分析，阐明教育知识的结构、内容和用途，奠定对教育进行学科探讨的认识论基础[②]。

“教理学”概念从20世纪80年后期开始在非英语国家和国际社会引起反响。阿根廷教育规划专家奥利韦拉认为，“教理学”如同当年的“社会学”，显得有些学究气。但是，这个词是所有教育知识的一个清晰的表述，可以避免在用词上发生歧义。因此，建议世界各国普遍采用“教理学”一词[③]。国际教育学会会长胡森（Husén，T.，1916－）对此表示赞同，主张用“教理学”全面取代“教育学”和“教育科学”[④]。西班牙学者加里多指出，人们继续使用“pedagogy”等或“education”指称教育知识体系，自有其道理，但也表示乐意接受新近出现的“教理学”[⑤]。至少可以说，迄今为止很少有人公开对“教理学”提出批评或反对意见。许多迹象似乎都预示“教理学”终将获得普遍认同，取代源于希腊语“教仆”的“教育学（pedagogy等）”和易造成语义混乱的现代英语“教育学（education）”。这意味着西方世界许多与教育有关的学科和机构必须改名。这是一项需要经过长期不懈努力才能完成的工作，因此，“教理学”一词的合法性要得到西方社会的普遍承认并非易事。

八、总结：兼论汉语“教育学”的兼容性和合法性

在教育知识学科化的历程中，西方世界对于教育知识或教育理论的学科称谓一直在变化，甚至成为一个有争议的问题。这是其它知识领域少有的现象。

最先学科化的是教学方面的知识，形成所谓“教学论”。因此，最初给整个教育知识体系进行学科命名时借用过“教学论”一词，出现所谓“大教授论”。但在18、19世纪的西方社会，作为教育知识最为正式和通用的学科称谓是源于希腊语“教仆”的“pedagogy”等（通译“教育学”）。直到今天德语国家依然沿用“教育学（Pädagogik）”指称整个教育知识体系，可在现今的法语和英语国家，“pédagogie”、“pedagogy”的含义已发生变化，仅指教学法，且不常用。现代法语多用复数“教育科学”（“各种教育科学”）来统称各种教育知识，其中复数“教育科学”采用宽泛的“科学”概念，而且暗示教育知识体系不是一个独立的学科领域；

---

① 详见 Christensen，J.，ed.，*Perspectives on Education as Educology*，preface，p. vi。

② Christensen，J.，ed.，*Perspectives on Eeducation as Educology*.

③ 奥利韦拉：《比较教育：一种基本理论在发展中》，《教育展望》（中文版）第18期，1988年11月。

④ 胡森：《教育研究正处在十字路口吗？——试以此文作自我批评》，《教育展望》（中文版）第23期，1990年5月。

⑤ 加里多：《比较教育与教育科学：老题目新想法》。

现代英语常用“education”指称教育知识领域，但这词易被人误解为“教育”。为了避免用语上的歧义，英语国家一些学者创造出“教理学（educology）”一词。这个新词在充当教育知识体系的学科称谓上有诸多优越性，因而受到越来越多人的欢迎。就名而言，现代德语“Pädagogik”与现代法语“la sciences de l'éducation”、现代英语“education”或“educology”用法大致相同，都指称整个教育知识领域或全部教育研究成果；就实而言，现代德国的教育学与法国的教育科学、英美等国的教育学或教理学多有不同：前者强调体系化的教育知识，有更多的学科意味；后者以教育问题或专题研究为主，并不刻意追求体系化的的教育知识。

西方学者无论是坚持保留源于希腊语“教仆”的“教育学（pedagogy 等）”同时赋予其新的内涵，还是继续使用英语“教育学（education）”，或是倡导用“教理学”取代以往所有的旧称谓，都表达了一个共同的愿望——维护教育知识体系的完整性和学科独立性。因此，那些为教育知识体系寻求确当的科学称谓的学者们是在做一项非常有意义的工作。由于这项工作要面对许多偏见和挑战，它还是一项令人尊敬的工作。

汉语“教育学”最初是从德语“教育学（Pädagogik）”经由日语“教育学”转译过来的。如前所述，将这个外来语译为“育儿学”似更确切。但是，正由于这个翻译上的偏差，我国教育学界在很大程度上免受了基本术语混乱之苦。现在看来，我们的前辈歪打正着，犯了一个有远见的错误，使得汉语“教育学”最初可以与“pedagogy”等词对应，后来又可以与“education”对应，现在还可以与“educology”对应。其实，“educology”由“educatoin（教育）”和“－ology（关于……的陈述或学理）”构成，译之为“教育学”最为贴切。只是为了区别于与“pedagogy”等或“education”对应的“教育学”，才暂且译之为“教理学”。总之，汉语“教育学”可以兼容“pedagogy”等、“education”和“educology”三词的含义。

从维护教育知识体系的完整性和学科独立性出发，我们完全有理由继续使用汉语“教育学”一词；从西方学者急于寻求整个教育知识体系确当的学科称谓上看，汉语“教育学”一词也并未过时。然而，汉语“教育学”能够包容处在不断变化之中的各种教育知识，以不变应万变，是它之长，也是它之短。用同一术语指称不同国家或同一国家不同时代的教育知识，须循名质实，否则就有忽视教育学国别和时代差异的危险，致使学术探讨上出现不必要的混乱和争端。出于这种考虑，我建议把“pedagogy”指称的研究成果叫做“传统教育学”，把“education”和“educology”指称的研究成果叫做“现代教育学”。

〔责任编辑　陈振华〕

（上接第 16 页）

实的人文研究，[①] 才能不断向自身真诚地追问“也许教育学并不是这样”的问题。

我们用层层递进的论证方式，试图阐明元教育学可能性与不可能性，毫无疑问这篇论文论述的模糊性是显而易见的，而且可能包含着逻辑的矛盾，因此诚恳地期待批评。我们所要做的，不是否定元教育学，而是怎样建设元教育学，从而把握我国教育学发展的契机。在我们看来，元教育学已经启示我们要澄清提出的问题以及回答问题方式，揭露那些虚假的似而是非的问题、解答与解释，这正是元教育学的合理性所在。

〔责任编辑　陈振华〕

① 缺乏生活的本体论高度，使人文研究受到意识形态的局限，恰恰是中国人文学术之不足。