

本刊特稿

何种教育理论? 如何联系教育实践?

——“教育理论联系教育实践”问题再思

吴康宁

[摘要] “教育理论与教育实践相联系”包括“教育理论联系教育实践”与“教育实践联系教育理论”两个方面,首先需要强调的是“教育理论联系教育实践”。鉴于许多人都近乎约定俗成地把关于教育的所有理论统称为教育理论,有必要强调,需要联系教育实践的只是作为实践性理论的真正意义上的“教育理论”,而不是并不属于教育理论范畴的“非教育理论”。所有教育理论都需要联系教育实践,不同性质的教育理论(“实然性教育理论”与“应然性教育理论”)与不同位层的教育理论(“高位层”、“中位层”、“低位层”的教育理论)都需要联系教育实践,不能把“教育实践”窄化为仅仅是由教育者与受教育者直接互动所构成的具体活动。联系教育实践需要教育理论工作者具备“实践品质”,主要包括改造教育实践的担当、接触教育实践的欲望及感悟教育实践的能力。

[关键词] 教育理论;非教育理论;教育实践;实践品质

一、“教育理论联系教育实践”与“教育实践联系教育理论”

“教育理论与教育实践的关系”是教育界长期以来争论不休的一个老话题,^①可谓仁者见仁智者见智,各种观点林林总总。^②“教育理论与教育实践相联系”便是其中之一。

笔者对这一观点持赞同态度。与此同时,笔者也想强调,由于“与”这个连词所表达并不仅仅是一方对另一方的单向作用(影响、价值),而是两者之间的双向关系、相互作用(影响、价值),因而,完整意涵上的“教育理论与教育实践相联系”便包括两个方面。

吴康宁,南京师范大学教育社会学研究中心教授、博士生导师(南京 210097)。本文受江苏高校优势学科建设工程(PAPD)资助。

^①早在本世纪初,叶澜教授便把教育理论与教育实践脱离的问题称为“多年煮不烂的老话题。”(叶澜:《思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找》,《中国教育学刊》2001年第4期)也有学者认为,教育理论与教育实践的关系问题是一个“劳而无功”的假命题(详见高伟:《一个“劳而无功”的虚假性命题——评“教育理论与实践关系之争”》,《北京大学教育评论》2005年第2期);“理论指导实践”同样是一个虚假的命题(详见程天君:《理论指导实践”论的终结——基于反思社会学的教育理论与实践关系重审》,《教育理论与实践》2007年第2期)。

^②相关研究综述可见朱旭梅:《近五年国内主要期刊关于教育理论与教育实践关系的研究新进展》,《教育实践与研究》2006年第9期;张聪、于伟:《近十年来教育理论与教育实践关系研究的梳理与反思》,《当代教育科学》2011年第9期;易森林:《被遮蔽的主体性——我国教育理论与教育实践关系的研究》,《当代教育科学》2014年第22期。

一个方面是把教育理论作为“主动方”，希望“教育理论联系教育实践”，强调教育理论应当把教育实践作为问题之源、服务之本、检验之标。这是对教育理论的要求，也是人们迄今谈论“教育理论与教育实践相联系”时的重心所在。

另一个方面则是把教育实践作为“主动方”，希望“教育实践也要联系教育理论”。作为一种纠偏性主张，它强调教育实践应当把教育理论作为引领之旗、实施之据、检验之标。这是对教育实践的要求，也是近些年来一些教育理论工作者在谈论“教育理论与教育实践相联系”时所赋予并提请人们关注的另一层意涵。^①

不过，笔者以为，在这两个方面中，首先需要强调的还是“教育理论联系教育实践”。这是因为，归根到底教育实践是催生教育理论的必要条件，脱离教育实践的所谓教育理论无异于无源之水无本之木，空玄、错谬乃至荒诞几乎不可避免。而教育理论则并非产生教育实践的必要条件，没有教育理论的引领，教育实践照样可以每天进行。而且，或许要让许多教育理论工作者感到不爽的一个日常事实是：教育实践工作者^②即便对教育理论缺乏足够的理解和掌握，常常也能凭借良知、天资、“以言说和一定范围内的共同经验”的形态而存在的“个体内在理论”^③以及丰富的实践经历而取得较好的实践效果。当然，这里的所谓“较好的实践效果”是相对而言的，如果教育实践工作者能充分理解并自觉地以正确的教育理论作引领，则其教育实践有可能攀升至更加科学同时也更加艺术的境界。^④

进一步来看，教育理论工作者也不需要等待教育实践工作者把教育实践专门“拿出来”之后，才去将“教育理论联系教育实践”，因为教育实践本身不论有无联系教育理论，每天都“喧喧闹闹”或“安安静静”地无条件地发生着，教育实践就明明白白、实实在在地呈现在那里。与之不同，教育实践工作者倒是几无例外地都在呼唤着教育理论工作者首先要生产出能够有效引领教育实践的教育理论。在这个意义上，虽说教育理论与教育实践应“相互滋养”，^⑤应“互涉”与“互摄”，^⑥但在总体逻辑上，理应是“教育理论联系教育实践”在“教育实践联系教育理论”之前，否则，后者便成无米之炊，无从谈起。

有鉴于此，本文以下将围绕“教育理论联系教育实践”这个主题，依序论述：第一，需要联系教育

①“教育实践也应联系教育理论”的观点最早出现于上世纪80年代后期，但只见之于少数教育理论工作者的非正式言谈中。譬如，1989年秋笔者和瞿葆奎教授谈及当时正由笔者主持进行的“班集体建设与课堂教学的实验研究”时，瞿葆奎教授便语气很重地强调：“不光教育理论要联系教育实际，教育实际也要联系教育理论。”其后，陆续有教育理论工作者开始关注并强调这个问题。譬如，扈中平教授便认为：“教育实际也有严重脱离教育理论的倾向……不少实际工作者过分崇尚经验，严重脱离理论。”（扈中平、刘朝晖：《对教育理论脱离实际的几点看法》，《教育研究》1991年第7期）不过，总体来看，对于这个问题是言谈涉及多，专门探讨少，只是进入新世纪之后，才开始见有专文论述。譬如，有学者以教育哲学与教育实践的关系为例进行了学理上的专门论证。详见吴元发：《教育实践也应联系教育哲学》，《南京师大学报》（社会科学版）2015年第1期。

②有研究者认为：“教育理论工作者”与“教育实践工作者”这样的区分是有问题的，因为“‘人’才是教育理论与教育实践内在逻辑的总根源。主观地将教育学研究者进行‘理论’与‘实践’的分野本身就存在问题。真正的‘理论工作者’都形成于一定的教育实践活动，而真正的‘实践工作者’必然具有优秀的理论品质。”（张聪、于伟：《近十年来教育理论与教育实践关系研究的梳理与反思》，《当代教育科学》2011年第9期）这一观点不无道理。进一步来看，“理论”并不只是“教育理论工作者”的专有权利或特有力量，“实践”也并不就是“教育实践工作者”的专有权利或特有力量（笔者曾从另一个角度提出，“思想也并不是某人的专利”，详见吴康宁：《关于思想的若干问题——一种社会学分析》之第四部分“谁能思想”，《教育理论与实践》2005年第12期）。不过，就总体而言，一个“教育理论工作者”即便具有优秀的“实践品质”，甚至经常深入教育实践现场，其基本角色也依然是教育理论工作者；同理，一个“教育实践工作者”即便具有优秀的“理论品质”，甚至有具一定学术水准的论著问世，其基本角色也依然是教育实践工作者。事实上，在现代社会中，这两种基本角色已很难像有人以为的那样可通过诸如行动研究的途径完全消除区别，以至于合二为一（参见刘庆昌著：《教育学：教育理论向实践转化的理论探索》，福州：福建教育出版社，2016年，第6页）。

③关于“以言说和一定范围内的共同经验”的形态而存在的“个体内在理论”，详见叶澜：《思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找》，《中国教育月刊》2001年第4期。

④这里说的是“有可能”。由于“实践逻辑”的特殊性，因而也完全可能出现这样的情形，即“一些有着丰富教育实践经验的人在走上学术道路之前，似乎还知道‘教育’、‘教学’、‘管理’是什么，有着健全的实践感或实践意识，一旦他们从实践步入到理论的殿堂，学习了许多的教育理论之后，反而对实践的认识更加模糊了。”（石中英：《论教育实践的逻辑》，《教育研究》2006年第1期）当然，这是一个复杂的问题，或许也同教育实践工作者并未学到货真价实、真正切合的“教育理论”有关。此处不赘。

⑤吴黛舒：《对教育理论与实践关系问题的本土反思》，《教育研究》2004年第5期。

⑥龙宝新：《“互涉”与“互摄”：教育理论与教育实践关系的时代解读》，《教育研究》2012年第9期。

实践的只是“教育理论”；第二，所有教育理论均需结合“教育实践”；第三，联系教育实践需要教育理论工作者具备“实践品质”。本文的目的，在于从“教育理论”这一侧面对“教育理论与教育实践相结合”这个老问题获得稍微细致一点的认识，同时也为下一步集中探讨“教育实践联系教育理论”积累点滴经验，以便届时再从“教育实践”这一侧面进一步细化对“教育理论与教育实践相结合”这个老问题的认识。

二、需要联系教育实践的只是“教育理论”

这个问题原本属于常识的范畴，似乎并无多少专门论述的必要。笔者之所以提出这个问题，是因为对于“教育理论”这一概念的使用比较杂乱，在已经被人们作为日常词语而广泛使用着、甚至近乎滥用着的教育理论这个概念中，常常并不仅仅包括真正意义上的“教育理论”，而且还包括许多并不属于教育理论范畴的“非教育理论”。^①

这就不能不提及“教育理论的性质”。对于这个问题，同样是仁者见仁智者见智。^②笔者赞同赫斯特(P.Hisrt)的观点。赫斯特认为：教育理论是一种“实践性理论”(practical theory)，是“有关阐述和论证一系列实践活动的行动准则的理论。”^③

即是说，教育理论乃是一种实践性很强的专门理论，实践性可以说是教育理论的基本属性，这一基本属性不仅要求教育理论的研究问题源自教育实践，而且要求教育理论的研究成果有助于教育实践，即有助于教育实践工作者审视、理解、反思、解决教育实践问题，^④舍此便不能称之为“教育理论”。这样的教育理论是基于改善教育实践、促进学生发展的立场，围绕教育的理念、目的、方针、制度、战略、政策、内容、原则、方法等一系列“教育实践问题”展开的。

这种作为实践性理论的教育理论自然是应当、而且也能够联系教育实践的。任何一种教育理论如果同教育实践相分离，便会在实际上失去应有的对象，变成无的放矢，不知所云。这样的所谓“教育理论”既不具有合理性，也不具有合法性。因此，要求教育理论联系教育实践在逻辑上是站得住脚的，甚至可以说是天经地义的。

而“非教育理论”则迥然相异。与教育理论不同，“非教育理论”有三个主要特征。其一，“非教育理论”的立场并不在于改善教育实践、促进学生发展，而只在于认识政治现象、经济现象、文化现象、社群现象等“非教育现象”本身，尽管这些非教育现象同教育之间有着这样那样的联系，因为世间万事万物本来就是或多或少存在着关联的，尽管纯而又纯的“教育现象”并不存在。^⑤其二，“非教育理论”的对象并不是上面提到的诸如教育的理念、目的、方针、制度、战略、政策、内容、原则、方法

^①陈桂生教授认为，只有“真正以教育过程为研究对象，其成果又堪称‘理论’者”，才能算得上是“名副其实的‘教育理论’”。他还对“教育理论”与“关于教育的理论”进行了区分，认为“关于教育的理论”可分为两类：一类是以教育学为母学科的教育学的子学科，如“社会教育学”、“伦理教育学”及分科教学法等；另一类是以同“教育学理论基础”相关的学科为母学科的教育分支学科，如“教育心理学”、“教育社会学”、“教育伦理学”、“教育法学”、“教育哲学”等（详见陈桂生：《略论“教育理论”、“关于教育的理论”与“元教育理论”》，《教育研究与实验》1997年第2期；《再谈“教育理论”与“关于教育的理论”的区分——读吴国平博士〈陈桂生教育学研究思想管窥〉》，《教育发展研究》2016年第24期。

^②详见周作宇：《评关于教育理论的性质之争》，《高等师范教育研究》1995年第6期；齐梅、柳海民：《论教育理论的性质和研究方法》，《教育研究》2004年第10期；吴刚：《教育理论的特质及其研究使命》，《教育研究》2005年第9期。

^③〔美〕赫斯特：《教育理论》，瞿葆奎主编：《教育与教育学》，北京：人民教育出版社，1993年，第441页。

^④吴康宁：《以“友好方式”向教育实践工作者提供教育理论——关于走出教育理论生存困境的一个思考》，《教育研究与实验》2017年第5期。

^⑤社会现象是如此错综复杂，以至于没有什么社会现象是纯而又纯的。如同纯而又纯的教育现象并不存在一样，纯而又纯的政治现象、纯而又纯的经济现象、纯而又纯的文化现象等等也不存在。对此，笔者曾专门谈及（详见吴康宁《教育究竟是什么——教育与社会的关系再审视》，《教育研究》2016年第8期），但这并不意味着不可以根据主要属性、主要目的、主要内容或主要特征，而将某种现象主要视为政治现象、经济现象、文化现象或教育现象。否则，对于任何一种现象，我们就都只能笼而统之地说它是“社会现象”，而无法加以任何区分了。

之类的教育实践问题本身,而是“非教育实践问题”本身,诸如作为一种政治现象的学生干部选举、作为一种经济现象的学校收费、作为一种文化现象的课堂纪律、作为一种社群现象的班级等。其三,“非教育理论”的成果可能会有助于教育实践工作者丰富自己对存在于、发生于教育领域中的政治现象、经济现象、文化现象、社群现象的认识,但与指导改善教育实践、促进学生发展之间并无必然联系。

正因为许多人已经近乎约定俗成地把关于教育的所有理论统称为教育理论,其中既包括作为实践性理论的真正意义上的“教育理论”,即以教育实践为专门研究对象的理论,也包括并不属于教育理论范畴的“非教育理论”,即只是把教育作为政治、经济、文化、社群等“非教育现象”的一个类别或样本来研究的理论,所以,这里才特意强调性地提出“需要联系教育实践的只是‘教育理论’”。

显然,要求“非教育理论”也应当联系教育实践,是既不合逻辑、也不切实际的。“非教育理论”是不需要联系教育实践的,原因在于和“教育理论”不同,“非教育理论”即便不联系教育实践,也能把诸如作为政治现象的学生干部选举、作为经济现象的学校收费、作为文化现象的课堂纪律以及作为社群现象的学校班级之类的“非教育现象”调查清楚、分析清楚。诚然,由于这些“非教育现象”发生于、存在于“教育”之中,因而,研究者要了解这些“非教育现象”,就必须到教育实践现场去。然而,到教育实践现场去并不等于就是联系教育实践。进一步来讲,“非教育理论工作者”所关注的,并不是“教育实践现场”,而是“政治现场”、“经济现场”、“文化现场”或“社群现场”;教育理论工作者所关注的“教育实践现场”在“非教育理论工作者”眼中,其实只是“政治现场”、“经济现场”、“文化现场”或“社群现场”的一个类别、一个样本。^①

因此,倘若要求“非教育理论”也应当联系教育实践,并抱有希望,结果只会是失望;希望越大,失望也越大。笔者猜想,这会不会是许多教育实践工作者对“教育理论”不满、抱怨乃至激烈批评的原因之一?因为他们误以为被塞进教育理论这个口袋里的那些“非教育理论”也属于“教育理论”的范畴,也应当联系教育实践、对教育实践起指导作用。假如明白所谓的教育理论这个口袋里其实是“鱼龙混杂、泥沙俱下”,既有作为实践性理论的真正意义上的“教育理论”,也有并不属于教育理论范畴的“非教育理论”,而这些“非教育理论”并不需要联系教育实践的话,那么,这些不满、抱怨乃至激烈批评会不会在很大程度上得以消除?

三、所有教育理论都需要结合“教育实践”

既然“非教育理论”并不需要联系教育实践,需要联系教育实践的只是“教育理论”,那么,是否可以进一步强调“所有教育理论都需要联系教育实践”呢?

按理说,这个问题原本也无提出的必要,因为既然教育理论需要联系教育实践,那就不存在有些教育理论需要联系教育实践、有些教育理论不需要联系教育理论这种奇怪逻辑。之所以提出这个问题,是因为毕竟教育理论自身也不是内部毫无二致的统一体,而是有着十分复杂的构成。其中,既有不同性质的教育理论,也有不同位层的教育理论。这就有必要在上文通过对“教育理论”与“非教育理论”的比较分析,一般性地指出需要联系教育实践的只是教育理论这一点的基础上,再通过“教

^①可以说,这也是有些教育学人在阅读“非教育学科”的学者们撰写的“与教育有关”的著述时感到缺少所谓的“教育学味道”的主要原因,认为这些著述“实际上是拿教育说事。其中关注的未必是普适性的教育实施,‘他们真正关注的是教育与权力、文化、政治、经济等之间的关系,或者说教育在更大的经济、社会、文化背景中处于怎样的位置,扮演什么样的角色。’”(请见陈桂生:《再谈“教育理论”与“关于教育的理论”的区分——读吴国平博士〈陈桂生教育学研究思想管窥〉》,《教育发展研究》2016年第24期。)

育理论”内部不同部分的比较分析,^①进一步弄清是否所有教育理论都需要联系教育实践。

(一) 不同性质的教育理论都需要联系教育实践

上文已经谈到,教育理论是一种实践性很强的专门理论,实践性是教育理论的基本属性。这里则要指出,在作为实践性理论的教育理论这一总体中,存在着具体属性不同的两个基本组成部分,或者说两种基本成分。其一是“实然性教育理论”(或也可称为“事实性教育理论”),其二是“应然性教育理论”(或也可称为“规范性教育理论”)^②。

所谓“实然性教育理论”,是指在通过观察、调查、访谈、测量、实验等手段捕捉教育实践的现象、揭示这些现象的特征、解释这些现象的成因的基础上,对贯穿于、体现于其中的教育实践规律进行的论证与阐述。比如,对于教师尊重学生这个实践问题,研究者可以通过自己或他人进行的观察、调查、访谈、测量、实验等手段,了解到教师是否尊重学生的若干现象(尊重与否及其程度),然后从这些现象揭示教师在尊重或不尊重学生方面的若干特征,解释教师之所以尊重或不尊重学生的主要原因,并在此基础上,论证与阐述有关教师尊重学生的若干规律,从而形成关于“教师尊重学生”这一教育实践问题的实然性理论。由于现象也好,特征也罢,原因也好,规律也罢,说到底都属于广义的“事实”的范畴,因而,“实然性教育理论”也可称之为“事实性教育理论”。这种“实然性教育理论”或“事实性教育理论”的功能是认识性的,包括两个方面,一是帮助教师对“教师尊重学生”这一教育实践问题获得科学认识,二是为形成关于“教师尊重学生”这一教育实践问题的“应然性理论”提供必要的认识基础。

有必要顺便述及的是,“实然性教育理论”与上文述及的“非教育理论”虽然有相似之处,即都要通过观察、调查、访谈、测量、实验等手段,捕捉事实、揭示特征、解释成因、论证与阐述规律,但两者之间在指向上迥然相异。“实然性教育理论”指向的是“教育现象”,是“教育实践问题”;而“非教育理论”指向的是“非教育现象”,是“非教育实践问题”。

所谓“应然性教育理论”,则是指基于教育理想,并凭借“实然性教育理论”,而对“教育实践规范”——教育的理念、目的、方针、制度、战略、政策、内容、原则、方法等——进行的论证与阐述,故也可称之“规范性教育理论”。对此,需要做四点说明:

其一,“教育实践规范”。这里所说的“规范”是一个广义的概念,它涵盖了教育实践所有“应然”层面的事项:既包括技术层面的事项,如教育的内容、原则、方法等;也包括路径层面的事项,如教育的制度、战略、政策等;还包括方向层面的事项,如教育的理念、目的、方针等。作为对所有“应然”层面的事项的统称,“规范”或许并非最佳概念,但笔者一时也未找到能将所有这些事项都涵盖其中的更好的总体性概念,故权且用之。

其二,“应然性教育理论”与“教育实践规范”的区别。名称本身已经表明了区别:前者是“理论”,通常以论证、阐述的方式呈现出来,具有“论证书”的性质;后者是“规范”,通常以列举的方式呈现出来,具有“指南”、“规定”、“选项”的性质。比如,“在集体中并通过集体来进行教育”是学校

^①不少学者基于自己的理解,对“教育理论”的层级或类型进行了区分。譬如,请见瞿葆奎、唐莹:《教育科学分类:问题与框架》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1993年第2期;陈桂生:《略论教育学“研究方法意识朦胧”现象》,《教育研究与实验》1994年第2期;陈桂生:《“四分法”:教育理论成分解析的新尝试》,《教育研究与实验》1995年第2期;叶澜:《思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找》,《中国教育学刊》2001年第4期。

^②陈桂生教授从“理论性质”这一维度,将教育理论区分为“科学—技术性质的教育理论”与“价值—规范性质的理论”两大类,前者包括“教育科学”与“教育技术理论”,后者包括“教育价值理论”与“教育规范理论”。详见:陈桂生:《略论教育学“研究方法意识朦胧”现象》,《教育研究与实验》1994年第2期。为比较、分析方便起见,此处对于教育理论的性质区分只基于“实然”与“应然”这一对范畴。所谓“实然”,指的是指作为客观存在的“事实—事态”(陈桂生语)范畴的现象、原因、规律等;所谓“应然”,则是指体现主观意愿的“价值—手段”范畴的理念、政策、方法等。

德育的一条原则,^①属于这里所说的广义的“教育实践规范”的范畴。但仅仅提出这条原则是远不够的,只有对提出这条原则的理由、条件、方式、功能及其限度等诸多实践问题进行的论证与阐述,才能构成关于学校德育的一个“应然性理论”。

其三,基于教育理想。教育从根本上讲是一种具有理想性质的事业,教育实践也应当成为教育理想引领下的实践。在这个意义上,实现教育理想理应成为教育实践的一种“初心”,基于教育理想便成为对“应然性教育理论”的首要要求。当然,教育理想作为一种追求,作为需要教育者殚精竭虑为之付出的一种追求,不能是完全没有实现可能的一种空想。纯属空想、或基本上只是空想的所谓教育理想只不过是幻想,在相当程度上甚至具有反教育的性质,因为这样的幻想不只在客观作用上,甚至在主观动机上,也有“忽悠”乃至“欺骗”之嫌。

其四,依凭“实然性教育理论”。由于科学、合理、有效的教育实践必须符合教育实践的规律,违背规律的任何教育实践最终都将受到规律的惩罚,而“实然性教育理论”的主体便是对教育实践规律的论证与阐述,因而,“应然性教育理论”一方面应当基于教育理想,另一方面也需要依凭“实然性教育理论”。不基于教育理想,“应然性教育理论”便会缺少必要的超越性追求,并因此而不具备引领、推动教育实践的力量;不依凭“实然性教育理论”,“应然性教育理论”便会缺少必要的科学支撑,并因此而流于脱离实践、不切实际的空论。当然,还有一种情况,那就是既不基于教育理想,又不依凭“实然性教育理论”,这样的所谓“应然性教育理论”就不知道究竟为何物了。

从以上分析不难看出,“实然性教育理论”与“应然性教育理论”都需要联系教育实践,这是因为——

第一,这两种不同性质的教育理论的研究问题都应当源自教育实践,都不能只是教育理论工作者拍脑袋的产物。当然,世间万事万物之间或多或少都有着这样那样的联系,教育理论工作者即便两耳不闻实践事,其研究问题在客观上可能也会与教育实践有某种关联。然而,对于教育理论工作者来说,重要的不是其研究问题在客观上可能总归能同教育实践多少扯上点关联,而是在选择、确定研究问题时就需要有一种“助力教育实践”的“初心”。^②实然性教育理论研究需要有“助力提升教育实践认识”的初心,应然性教育理论研究需要有“助力改进教育实践行动”的初心。

第二,这两种不同性质的教育理论的研究过程都需要不时将教育实践现象“带入”思考,不能完全“撇开”教育实践现象,而只是从概念到概念地玄思冥想。不论是实然性教育理论,还是应然性教育理论,如果与教育实践之间相当隔膜甚至风马牛不相及,以至于很难用来引导对教育实践的认识或改造教育实践的行动的话,那么,原因除了可能在于教育理论的研究问题本身并非源自教育实践,而只是教育理论工作者拍脑袋的产物之外,还可能在于教育理论工作者在研究过程中只管从概念到概念地“一路狂奔”下去,而没有不时地将教育实践现象“带入”思维过程,用诸如“举教育实践现象为例”的方式自我验证一下,看看正在论证与阐述的观点能不能解释教育实践现象,或者看看正在论证与阐述的主张是不是属于教育实践工作者“跳一跳可以摘到的桃子”,哪怕这种“跳一跳”需要付出艰苦努力。

第三,这两种不同性质的教育理论的呈现方式都有必要考虑教育实践工作者接受的可能性,都不宜只管按照教育理论工作者自己喜欢的方式去呈现。教育理论助力教育实践的一个重要前提,是教育理论的呈现方式对教育实践工作者具有亲和力,能够吸引他们去学习与认同。退一步来讲,不论是实然性教育理论,还是应然性教育理论,都不能仅仅以教育理论工作者所习惯与喜欢、而教育实

^①南京师大教育系编:《教育学》,北京:人民教育出版社,2005年,第3版,第263页。

^②笔者曾在多个不同场合谈到,教育理论工作者也是凡夫俗子,不是圣人。教育理论工作者在选择、确定研究问题时即便带有某些私己的(名和利的)考虑,也是可以理解的,但不论有怎样的私己考虑,也不能少了“助力教育实践”这一动机。

践工作者通常不习惯不喜欢的“纯学术化”方式去呈现(阐述、论述、表述),而是有必要也采取教育实践工作者通常所习惯、所喜欢的“非学术化”的方式来呈现。让许多教育理论工作者很不愿意承认、但又不得不承认的一个尴尬事实是:在教育理论与教育实践的关系现实中,由于呈现方式不受教育实践工作者欢迎而导致教育理论被教育实践工作者束之高阁乃至视为“垃圾”的现象可谓比比皆是。^①

(二) 不同位层的教育理论都需要联系教育实践

这里所说的“位层”,不是指教育理论本身抽象概括的“层次”,而是指作为教育理论研究对象的教育现象在整个教育现象中所处的位置。根据位层的不同,教育现象可大致分为“高层现象”、“中层现象”与“基层现象”。所谓高层现象,是指在整個教育现象中处于“引领层”的那些部分,包括教育的理念、目的、方针等;所谓基层现象,是指在整個教育现象中处于“基础层”的那些部分,包括具体教育活动的內容、原则、方法等;所谓中层现象,则是指在整個教育现象中处于高层现象与基层现象之间的“中介层”的那些部分,包括教育的制度、战略、政策等。^②

教育现象的不同位层是客观存在的,对于不同位层的教育现象都需要进行理论研究,研究的结果可形成相应位层的教育理论,诸如“教育理念理论”、“教育目的理论”、“教育制度理论”、“教育政策理论”、“教育内容理论”、“教育方法理论”等。

从基本逻辑来看,这里所说的“不同位层的教育理论都需要联系教育实践”的理由与上文所说的“不同性质的教育理论都需要联系教育实践”的理由是相同的,即不论是研究“基层现象”的教育理论,还是研究“中层现象”的教育理论,抑或研究“高层现象”的教育理论,其研究问题都应当源自教育实践,其研究过程都需要不时将教育实践现象“带入”思考,其呈现方式都有必要考虑教育实践工作者接受的可能性。

现在的问题是,在不少教育理论工作者看来,要求以“基层现象”(教育的内容、原则、方法等)为对象的教育理论联系教育实践自然无可非议,因为具体教育活动的內容、原则、方法以及相关联的教师、学生、校园文化等教育的“基层现象”本身就是具体的“教育实践”的一些要素;但若要求以“中层现象”(教育的制度、战略、政策等)乃至“高层现象”(教育的理念、目的、方针等)为对象的教育理论也要联系教育实践,那就不合情理、近乎苛求了,因为制度、战略、政策等教育的“中层现象”以及理念、目的、方针等教育的“高层现象”并不属于具体的“教育实践”的范畴。

这就涉及到对“教育实践”究竟该如何理解的问题了。

这里的关键在于,不能把“教育实践”窄化为仅仅由教育者与受教育者直接互动所构成的具体活动。

不妨以“改造教育实践”为例审视一下所需进行的“活动”的完整构成。我们会发现,如同其它任何改造实践一样,改造教育实践所需进行的活动说到底包括两个基本方面。一是对改造教育实践进行“思考”并表达思考结果,其中就包括教育理论研究以及对成果的物化;二是根据思考结果采取改造教育实践的“行动”。前一个方面是关于改造教育实践的“想”与“说”,后一个方面则是关于改造教育实践的“做”或“干”。尽管在“做”或“干”的过程中不可能完全没有“想”与“说”,但这种

^① 详见吴康宁:《以“友好方式”向教育实践工作者提供教育理论——关于走出教育理论生存困境的一个思考》,《教育研究与实验》2017年第5期。

^② 有学者把教育理论分为“价值层面”、“中介层面”、“工程层面”三个层次。详见王海英:《在“教育理论脱离实践”的背后——一种社会学的追问》,《湖南师范大学教育科学学报》2005年第5期。

“想”与“说”同致力于理论研究及其成果物化的“想”与“说”是有区别的。^①

不能想象,根据思考结果采取改造教育实践的“行动”仅仅是指与“基层现象”有关的设计教育的内容、原则、方法之类的“行动”,而不包括与“中层现象”有关的制定教育的制度、战略、政策之类的“行动”以及与“高层现象”有关的确定教育的理念、目的、方针之类的“行动”。在笔者看来,所有这些“行动”,其实都是“改造教育实践的行动总体”中不可或缺的组成部分。^②说得简洁一点,也就是“完整的教育实践”的组成部分。更不能想象,对于一个国家的教育来讲,所谓教育实践就只是指教育者(教师)面对受教育者(学生)所采取的教育行动。果若如此,即便连学校中的职能部门(如教务处)以及校长为教师的教育行动提供专业性服务的那些管理行动,都要被排除在“教育实践”之外了,这在逻辑上是说不通的。真要按照这种逻辑,所谓“教育实践工作者”的范围也就变得相当狭窄了,就只是“教师”的代名词了。事实上,“教育领域中涉及到的主体分为两大类。一类是教育理论研究人员……一类是主要包括教育行政人员和教师两部分组成的直接从事教育实践的人员。”^③而这里所说的“教育行政人员”,应该既包括校长和学校中为教师的教育行动提供专业性服务的职能部门的行政人员,也包括政府中为学校和教育行动提供专业性服务的管理部门的行政人员。因为我们得承认一个事实,上文中所说有关制定教育的制度、战略、政策乃至确定教育的理念、目的、方针的“行动”正是主要由这些并非“教师”的“行政人员”进行的。

这样一来,提出“不同位层的教育理论都需要联系教育实践”也就顺理成章了,因为不同位层的教育理论都有自己需要联系的教育实践。以“基层现象”为对象的关于教育的内容、原则、方法的理论自不待言,这些理论需要联系的,主要是以设计与实施教育的内容、原则、方法等行动为主干的实践;同理,以“中层现象”为对象的关于教育的制度、战略、政策的理论需要联系的,主要是以制定与执行教育的制度、战略、政策等行动为主干的实践,而以“高层现象”为对象的关于教育的理念、目的、方针的理论需要联系的,则主要是以确定与实现教育的理念、目的、方针等行动为主干的实践。所有这些实践都属于“教育实践”的范畴,只不过在“整个教育实践”中处于不同位层而已。这便是“不同位层的教育理论都需要联系教育实践”的事实依据,即:不同位层的教育理论都有相应位层的教育实践可供联系。

以上分析表明,由于教育实践本身有着“位层”的区别,因而教育理论也就相应地有着“位层”的区别,特定位层的教育理论所需联系的主要是相应位层的教育实践。正如有学者指出:“教育理论联系实际是多层次的,教育理论的作用也是多层次的。”^④“教育理论与实践的关系,不可笼统回答,宜分类而述。”^⑤

细心的读者或许会注意到,笔者这里说的是特定位层的教育理论所需联系的“主要是”相应位层的教育实践。之所以特意强调“主要是”,是因为在笔者看来,也不宜机械地、僵直地把特定位层教育理论所需联系的对象完全限定为相应位层的教育实践。事实上,任何位层的教育理论如果不只是联系相应位层的教育实践,而且也能适当地有机联系其它位层的教育实践,则该教育理论的“实践基础”会更为丰富、更为厚实。譬如,倘若教育理论工作者在研究“教育目的理论”时,不仅能联系“确

①在最宽泛的意义上,也可认为“思考”属于广义的“行动”的范畴。正如有学者所言:“从终极的意义上讲,理论的建构也是一种实践,而且还可能是一种最高层次上的实践。”(王海英:《在“教育理论脱离实践”的背后——一种社会学的追问》,《湖南师范大学教育科学学报》2005年第5期)但“思考”作为一种“行动”,在直接目的、基本过程、所需条件、主要功能等方面与“实际操作”的“行动”都有重要区别。为避免节外生枝,此处未把“思考”也并入“行动”的范畴。

②在这个意义上,笔者同意这样一种观点,即“从广义上说,所有教育研究都可以说是研究‘教育实践’。”(石中英:《教育实践的逻辑》,《教育研究》2006年第1期)。

③叶澜:《思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找》,《中国教育学刊》2001年第4期。

④扈中平、刘朝晖:《对教育理论脱离实际的几点看法》,《教育研究》1991年第7期。

⑤冯建军:《“教育理论与实践关系”辨》,《江西教育科研》1996年第2期。

定与实现教育目的的实践”，而且能联系“制定与执行教育制度的实践”，并能联系“设计与实施教育内容的实践”，则相信在这些联系的基础上生产出来的教育目的理论会更有教育实践底气。当然，教育理论对于教育实践的这种“跨位层联系”作为一种理想状态，可以提倡努力，但不宜苛求。

四、联系教育实践需要教育理论工作者具备“实践品质”

教育理论工作者既需要具有相应的“理论品质”，也需要具有相应的“实践品质”。^①由于前者是基于一般逻辑便可作出的推论，是对教育理论工作者的一项不言自明的基本要求，因此，这里的的重点是要探讨教育理论工作者所需具备的“实践品质”。不过，作为一种参照，在阐述“实践品质”之前，有必要先简要述及教育理论工作者所需具备的理论品质。在笔者看来，这一理论品质主要包括三方面内容。

一是理论兴趣。即不满足局限于个别教育实践或局部教育实践的经验之谈，“喜欢”从基本的面向、开阔的视野、深刻的层次去思考共性问题与共性要求，乐于提出并论证具有普遍意义的理论观点。

二是理论精神。包括理论自由的精神，即不唯权势马首是瞻，不以权威观点为尊，不为名利诱惑所扰；理论批判的精神，即不丢弃怀疑，不中断反思，不告别追问；理论建构的精神，即拒绝因循守旧，力图有所创新；拒绝随波逐流，力争与众不同；拒绝故弄玄虚，力求平易朴实。

三是理论能力。包括理论思维能力，即善于运用概念，呈现基本逻辑；理论提升能力，即善于超越经验，从特殊认识一般；理论穿透能力，即善于由表及里，从现象进逼根本。

对教育理论工作者而言，缺少这些理论品质是不可想象的。倘若缺少理论兴趣，所谓的“教育理论工作者”无异于尸位素餐；倘若缺少理论精神，所谓的“教育理论工作者”往往不是出于自保或逐利的目的而只顾博取权势者或权威者满意，便是自觉地或违心地迎合教育实践工作者的某些不合理需求。倘若缺少理论能力，则所谓的“教育理论工作者”便至少在客观上有滥竽充数之嫌。

问题是，既然教育理论如前已述是一种实践性理论，既然作为实践性理论的教育理论必须联系教育实践，那么，教育理论工作者就不仅需要具有良好的理论品质，而且需要具有良好的“实践品质”。这其实也是基于一般逻辑便可作出的推论，是对教育理论工作者的一项不言自明的基本要求，只不过就笔者目力所及，尚未见有关于这个问题的专门论述。

笔者以为，教育理论工作者所需具备的实践品质也主要包括三方面内容。

一是改造教育实践的担当。教育理论工作者之所以研究教育理论，不能只是为了满足自身的某种认识兴趣或求知欲，或者只是为了过一种无需扰人且不忧人扰的所谓知性生活，而是应当同时也出于改造教育实践这样一种“公益”的目的，希望自己的教育理论能够有助于改造教育实践。事实上，改造教育实践并不只是教育实践工作者的事，而是应成为教育理论工作者与教育实践工作者的共同担当，只不过两者的主要行动方式不同而已。教育实践工作者是通过置身于教育实践现场的日常亲身行动而改造教育实践，教育理论工作者则是通过对教育实践工作者的影响而改造教育实践。教育理论工作者有了改造教育实践的担当，才会认真考虑改造教育实践的需要，才会根据“源自教育实践”这一基本原则去选择理论研究课题，才会介意自己所生产的教育理论是否具有“助力改造教育实践”的价值。

二是接触教育实践的欲望。教育理论工作者不能仅仅满足于自己所生产的教育理论符合个人的

^①不少学者都曾论及教育理论研究者所需具有的研究品质，譬如，叶澜教授便从“基本理论”研究与“应用理论”研究两个不同层次进行了探讨。详见叶澜：《思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找》，《中国教育学刊》2001年第4期。

某种价值标准,或者只是希望得到学术圈内的认可与好评,而是也应寻求得到教育实践工作者(当然是具有起码责任感的教育实践工作者,下同)的普遍认同与接受,为教育实践工作者所欢迎。为此,教育理论工作者有必要清楚知道教育实践中究竟在发生着什么,教育实践工作者们究竟在想些什么,教育实践提升的最大可能空间究竟在哪里,以免自己的教育理论因为缺少起码的“实践感”^①而在实际上成为一种带有浓厚自恋色彩的自言自语、自说自话,并因此而被教育实践工作者们普遍束之高阁。很难想象,被教育实践工作者们普遍束之高阁的教育理论也可被称之为“好的”教育理论。而这就需要教育理论工作者对于自己的教育理论会不会与教育实践工作者远隔千山万水这一点保持足够警惕,要求自己不是全都仰仗于“道听途说”的间接途径,而是也通过必要的亲身接触去了解正在进行的教育实践,适时地充实、丰富乃至反思、更新自己对教育实践的认识,也为自己的教育理论研究提供必要的感性经验基础。

三是感悟教育实践的能力。首先是感知教育实践的能力,即置身于教育实践现场时,能够在“印象”的层面上,比较清楚所见所闻属于什么“教育实践问题”,而不是懵懵懂懂地几无所感、几无所知。其次是觉察教育实践的能力,即能够在“直觉”的层面上,透过教育实践现场所呈现的形式、样态、方式、言语及行为等种种外显现象,大体觉察到支配着这些外显现象的价值取向、运行规则、文化氛围等种种内在因素,而不是完全“听”而不能“闻”,“视”而不能“见”。然后是理解教育实践的能力,即能够习惯性地或者下意识地点身设地考虑教育实践者的自身条件、所处境遇等多种因素的可能影响,对教育实践工作者之所以采取如此这般的行动以及教育实践之所以呈现为如此这般的样态的原因获得比较真切的理解,而不是成见在前乃至偏见在先。

对于教育理论工作者来讲,缺少这些“实践品质”同样是匪夷所思的。

倘若缺少改造教育实践的担当,所谓的“教育理论工作者”便不会基于教育实践问题去判断研究价值,确定研究课题,而是很容易痴迷于在自己编造的“理论迷宫”里来回转悠的思维游戏,沉湎于自娱自乐的孤芳自赏。比这更糟糕的则是既非基于教育实践问题,也非出于个人认识兴趣,而只是为了完成外部规定的某些评价指标,进行一些纯属为稻粱谋的几无任何价值的所谓教育理论研究。

倘若缺少接触教育实践的欲望,长期不亲身接触正在发生的教育实践,所谓的“教育理论工作者”便会实际上把自己囚禁于“象牙塔”中闭门造车,藏身于“中军帐”里指点迷津。大量事实一再表明,这样的所谓指点,或者容易指错,或者容易指偏,更多的则是导致雾里看花式的指虚、水中捞月式的指空、甚至无病呻吟式的指假。就笔者的了解及自身感受,教育实践工作者们显然不欢迎这些疏离、脱离甚至不无鄙夷教育实践的指点。

倘若缺少感悟教育实践的能力,则所谓的“教育理论工作者”对于正在发生的教育实践便很难获得真切的认知,难免会总是感到“丈二和尚摸不着头脑”,或者每每用既有教育概念去套解教育实践,以至于自己的教育理论研究依然缺少必要的感性经验支撑,最终依然陷入周而复始的“空手套白狼”的理论游戏怪圈。

“教育理论联系教育实践”是一个十分复杂的问题。教育理论联系教育实践的实际状况涉及到价值取向、文化土壤、研究传统、评价机制、利益博弈等诸多因素。本文只是基于一般逻辑,对这一命题本身进行了初步分析,粗疏、浅陋之处在所难免,期盼方家批评指正。

(责任编辑:程天君)

^①法国社会学家布迪厄(P.Bourdieu)著有《实践感》(南京:译林出版社,2003年)一书,专门探讨了“实践逻辑”(logique pratique)、“实践感”(le sens pratique)等问题,认为“实践有一种逻辑,一种不是逻辑的逻辑”(第133页)。石中英将“实践感”界定为:“一种存在于实践情境之中、由这种情境所唤醒的同时由能够指导行为入娴熟驾驭这种情境的行为倾向和主观感受,类似于演员在舞台上的那种感觉或军人在战场上的那种感觉。”(石中英:《教育实践的逻辑》,《教育研究》2006年第1期)

What Is a True Education Theory? And How Is It Related to Education Practice?: A New Reflection on How Education Theory Is Related to Practice

WU Kangning

Abstract: The issue of the relationship between education theory and practice consists of two aspects: one is how the theory is related to the practice, and the other is how the practice is related to the theory. Between these two aspects, the former should be taken into serious consideration at first. Since many people almost conventionally take as education theory all the theories concerning education, it is necessary to stress that what needs to be related to education practice is but the true education theory which is practical in nature rather than those various theories concerning education which should have been classified as “non-education theories”. Keeping a close link with education practice is the requirement for any type of true education theory, whether it is a theory of what the practice is like or a theory of what the practice should be like and whether it is a theory or not at the macroscopic, intermediate or basic levels. It should also be noted that the education practice cannot be narrowed down to the concrete direct interactions between the education givers and receivers. In order to produce a practice-related theory, the education theorists have to develop some practical qualities for themselves, including the sense of duty to reform the education practice, the aspiration for getting involved into education practice and the ability to understand education practice.

Key words: education theory; non-education theory; education practice; practical quality

About the author: WU Kangning is Professor and PhD Supervisor at Center for Sociology of Education, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).