

“互涉”与“互摄”：教育理论与教育实践关系的时代解读*

龙宝新

【摘要】 教育理论与教育实践之间存在着一种以共存、共生为特征的“互涉”与“互摄”关系。教育实践蕴含教育理论、摄入教育理论，教育理论则兼容教育实践、向教育实践投射。只有涉及、摄入教育理念的“教育行为”、“教育工作”、“教育活动”才堪称教育实践，实践依存性、向实践性决定了教育理论关涉教育实践、向教育实践投射的宿命。教育理论与教育实践的互涉表现为彼此间自然调适、自然配置、自然选择的关系，合理的互摄发生在教育理论与教育实践的边缘。相互适应、自然配置、边缘摄入是教育理论与教育实践实现“互涉”与“互摄”的科学方式。

【关键词】 互涉；互摄；教育理论；教育实践

【作者简介】 龙宝新，陕西师范大学教育学院副教授、博士（西安 710062）

自教育学诞生以降，教育理论获致了神圣尊贵的身份，孑然独居于教育象牙塔的顶端。但时至今日，教育理论叱咤风云的时代似乎寿终正寝，一场声势浩大的“反理论”风潮横扫教育世界，实践崇拜、实践立法、实践万能、实践优先……瞬间成为当代学者思考教育问题的“定心丸”，实践性知识、实践逻辑、实践理性、行动反映(Reflection-in-Action)等正成为教育研究者的新宠。一批教育学者屈尊附和，竟然振臂高呼“回到教育实践本身”、“悬置教育理论对教育实践的‘遮蔽’”，掀起了一场浩浩荡荡地以“教育研究的实践转向”为口号的教育学自批运动。深思之，教育理论真的无用吗？它到底是实践者行动的障碍还是为教育实践“去蔽”的利器？在教育理论与教育实践间的错综关联中，到底是谁绑架了谁？在此境况下，教育理论与教育实践关系问题再度进入研

究者的中心视野。其实，教育理论与教育实践既非笼统的本体统一的问题，也非基于某种媒介的人为统一关系，而是以共存、共生为特征的“互涉”与“互摄”关系。其中，“互涉”意指教育理论与教育实践相互蕴含、相互缠绕、联体存在的共存关系；“互摄”意指教育理论与教育实践相互催生、双向运动、彼此摄入的共生关系。我们相信：理论负载性是所有教育实践的共性，实践指向性是所有教育理论的天性；“零理论”式的纯粹教育实践与“零实践”式的纯粹教育理论在现实教育世界中都是难以立足的，这正是教育理论与教育实践间互涉、互摄关系的深层内涵。进言之，教育理论与教育实践间的“互涉”与“互摄”关系体现为两个相辅相成的过程：一方面是教育实践对教育理论的天然蕴含与自觉摄入，另一方面是教育理论对教育实践的有机兼容与主动投射。

* 本文系教育部人文社会科学一般项目“免费师范生专业成长力的职后发展研究”(项目批准号:10YJC880081)的研究成果。

一、教育实践对教育理论的蕴含与摄入

伴随着教育理论危机的是人们对教育学生存与命运的忧思,是教育学者这一知识分子群体生存合法性的危机。教育理论走弱现象的产生与它和教育实践间的较量、博弈密切相关。在这场博弈中,教育理论的失利源于教育实践者的主体意识觉醒,源自社会对工作效率的执着追求。加德纳指出,以效率和绩效的目标来说,学校体制倾向于制定一大套的规章和程序,其中许多规定很可能和课堂的日常运作及学生的学习根本没有多大的关系。在这些繁琐的规定中,教师工作非常耗时耗力,以至于没有多余的时间和精力来创新。^[1]显然,在此境况中,教育理论是派不上用场的。在教师、教育实践掌控教育理论的新格局下,教师自生的实践性知识对教育理论带来了冲击。实际上,实践性知识与教育理论具有同源性,它的产生不是教师单纯实践的产物,而是教师带着理论的眼光与“前见”审视、“框定”教育实践的产物,这就是教育实践的理论蕴含性的萌芽与发端。在教育理论发展中,之所以教师的实践性知识会走上一条与教育实践相“分体”的道路,最终发生向教育理论的突变,这完全是教育领域专业化发展的形势所迫。进言之,当代教育理论之所以会与实践性教育知识始终保持一种若即若离、难以剪断的复杂关联,其原因就在于它们之间存在着一种原本同源、同体的亲缘关系。可以说,教师的实践性知识是一种绵亘于教育理论与教育实践之间的中间性知识,是教育理论接入教育实践的接口。教育理论的暂时后退不仅不是教育理论发展停滞所致,而是它对教育实践“接口”的关注不够所造成的,是它对自身的教育实践“前身”健忘的必然后果。

何谓教育实践?这是一个需要不断解读的专业术语,堪称教育理论探讨的原点问题。一连串的教育行为算不算教育实践?实践者对教育情境的一系列习惯性反应算不算教育实践?教师在教育生活世界中的随意“漫游”算不算教育实践?教育“神经”缺场的教育活动算不算教育实践?等等。要对这些问题进行科学求解,我们必须对教育实践的本体结构加以剖析。笔者认为,教育实

践不只是怀有清晰教育意图的教育行为,不只是遵循着某种教育规范的教育行为,不只是具有明确教育意向的教育行为,更是在一定教育观念或理论引导下的教育行动。实践的主体是人,是一个“主体——超体”,即“既是进行经验的主体,又是他的诸经验的超体”^[2],故人在实践中都会生产观念、吸收理念,都会带着一定的观念和理论来面对生活世界,创生新的教育世界。客观地讲,世上根本不存在教育观念“空白”的教育实践者,不存在教育认识“真空”的教育实践,不同教育实践主体间的差别主要体现在其所秉持的教育观念、理论的质量与水平的差异。在每一教育实践背后都潜藏着一定的教育观念,并从根源上决定着这一实践的展开与走向。教育实践不同于教育行为、教育工作、教育活动,其本质属性是它先天具有一种“教育理论或观念内置式”的本原结构。教育理论就是教育实践的“灵魂”,没有灵魂的教育实践是不存在的,对教育理论天然蕴含与主动摄入是教育实践成其所是的先决条件。

(一)教育实践不同于教育行为,只有涉及教育理论、摄入教育理念的教育行为才能称之为教育实践

教育行为是人类教育生活的原始构成单位,教育行为的串联构成了丰富多彩的教育世界,决定着教育世界的自然衍生方式。不预先设定特定教育目的,不追求教育活动的专业效能,不承诺对教育对象发展承担专门责任,是人类一般教育行为的主要特点。教育实践则不同,它不仅带有鲜明的教育目的,而且还希望自己的教育行为达到更高、更好、更专业的教育效果,故超前性、超越性是其区别于一般教育行为的本质特点。无疑,教育实践的这种超越性品格是内融其中或由外摄入的教育理论所赋予的理性元素,教育实践的超越性源自教育理论、观念的超越性品格。

(二)教育实践不同于教育工作,只有创造性教育理论的涵摄才使教育实践超越“工作”的范畴

通过开展教育工作来向社会索取自己所需的消费品与社会服务,是教育工作者与社会发生相互关联、物质交换的重要形式,故重复性、任务性、程式性是教育工作的主要特征。教育实践不是教师应付社会交给的一门“差使”,因为它的对象——学习者是具有丰富个性与情感需要的个体,

这就决定了用始终如一的“工作”态度对待个体学习者是难以奏效的。教育实践必须超越“教育工作”，以富于创造性、自主性和变通性的方式来面对教育对象和教育世界。这就需要教育理论因素的涵摄，而基于一定教育理论、观念的教育工作就升格为教育实践。教育实践是创造新事物的一场教育行动，“意味着总是可以从它身上期待未曾预料的事情，能够完成不可能的任务”，故教育实践就是在教育理论指引下“去行动”，就是“去创新、去开始，发动某件事。”^[3]这正是教育实践与教育工作的分水岭所在。正是具有了教育理论的内涵与加载，人类的教育实践才成为牵引整个教育世界前行的火车头。

(三)教育实践不同于教育活动，教育理论的同步伴生与主动嵌入是教育活动实现向教育实践质变的一道关卡

教育实践绝非实践者的单纯身体反应，其根本特征是需要手脑、身心间的协作与配合。每一次教育实践都伴随着教育者“心智结构不断建构与重构”^[4]，都是以教师心智图式与实践方式的同步优化与精化为标志的，都是以教育理论的吞吐、创生与教育主体的自我重构为内容的。在这一意义上，没有教育理论摄入的教育活动始终不会获致“教育实践”的合法身份。

正是如此，阿伦特主张把行为、劳动与制作区别开来：其所言的“行为”类似于教师的教育行为，“劳动”类似于教师的教育工作，“制作”则类似于教师的教育实践。教育实践不止是一般教育行为或活动，更是教师理性的一次探险，是面向教育活动方式的改进与完善而展开的一次教育创造。在这个过程中，实现预定的目的只是其起码要求，建构出更优的教育行为方式才是教育实践的根本诉求。同时，在教育实践中不存在两个完全相同的教育问题、教育情境、教育对象。面对这些个性化的教育事物，教师如若单单依靠教育经验对之做出程式化反应，那么，他只是在从事一项教育工作；教师如若对之随意应对，那么，也不能算是一次实践，顶多只是一系列普通教育行为。面对复杂多变的教育世界，教师必须在前瞻性教育思维与教育理论资源的基础上形成自己的“教育学理解”并付诸教育行动、机智应对，否则，一切教育行为方式的产生就毫无专业意义。也就是说，在教育

世界中，那些没有凭借教育理论、专业眼光对“对象作出新的解释，从中释放出新的信息”^[5]，并衍生出新教育行动图式的教育行为都称不上教育实践；只有关涉“脑中之轮”，摄入理论思维的教育活动才算得上是真正意义上的教育实践。教育实践的本质属性就在于实践者在教育行动发出之前事先已在脑中，借助教育理论、教育观念对之进行了预先评估与“理论实践”（即虚践）^[6]。因之，教育理论观念是教育实践的本己构成，教育理论摄入性是教育实践资格认证的必需条件之一。教育理论的蕴含与摄入是教育实践发生的前提，与教育理论联体存在是教育实践的本然存在方式，在内蕴理论与摄入理论中敦促教育实践日趋合理、饱和与完满是教育实践发展的固有轨道。由此可见，教育实践先天具有吸附教育理论的欲求与倾向，摄入“教育理论”这一“高营养品”是教育实践生命力持续走强的根本途径。

二、教育理论对教育实践的兼容与投射

教育实践与教育理论彼此难以割舍，二者各自的价值体现在彼此间相互需要、相互满足的关系上。教育理论只有在包容实践、关怀实践、走向实践中才能实现自己的存在与使命。不与教育实践结合与联姻，教育理论只是一个教育认识的“储蓄所”；在投向教育实践的过程中，教育理论展示出了自己的价值和潜能，找到了自己的用武之地，实现了教育实践增值增效的目的。所以，“实践依存性”、“向实践性”是教育理论的秉性所系，是其兼容教育实践、向教育实践投射的物质基础。

(一)实践依存性决定了教育理论势必关涉教育实践、兼容教育实践的本性

从来源上看，教育理论是教育研究者自由创造、独立思考的作品，超凡脱俗、自由奔放是教育理论的高贵品性与本真属性。在理论形成中，研究者必须将自己的全部心灵空间“腾”出来，让自己全身心投入，努力达到“能在某个事物上忘掉我们自己的目的”^[7]的状态，藉此来为思想的任意驰骋、自由拼接、创意突显提供“疆场”。亚里士多德指出，理论源自闲暇，是人的灵魂在精神时空中以尽情想象、大胆创造的方式生产出来的。然而，学术想象毕竟不同于杜撰神话故事，它是有底线、

受牵引的,这就是实践。从一定实践可能性、价值目的性出发展开思想的行程,时刻心系教育实践的成败,把实践关怀转变成为一种理论眼光,是理论产生的根基与效能的保证。任何教育理论活动都是研究者心系教育实践的一种主观创造,实践性内置、兼容于教育理论之中,教育理论也就存活于教育实践的滋养与怀抱之中。可见,教育理论根植于教育实践,为教育实践而生,在关怀教育实践中壮大,实践依存性是教育理论的本性使然。正是如此,教育理论也只有内蕴着教育实践者的眼光、精神与诉求,摄入教育实践的精髓、意向才可能赢得教育实践的青睐。

当然,教育理论牵涉教育实践既不等于一味顺应实践、附应实践,也不意味着恣意挟持教育实践。教育理论创造的目的之一是在引发教育实践转向、转轨的同时改变教育实践者的认识轨迹与行动轨道,实现对教育实践机体的一次整体重筑。从某种角度看,教育实践看重教育理论的正是其不与实践并行的高贵品性,教育理论正是在保持其高贵血统的情况下才在教育领域拥有了自己的一席之地,找到了自己的立足空间。为此,放弃教育主体的私情私利,摆脱“非本质特性”的纠缠,突破教育情境的囹圄,让研究者依靠概念重组、命题生产、思维独创等渠道实现思想的自由运作与随机拼合,最终产出一批超越凡俗的教育创见和远见卓识,是教育理论自由本性的体现,是它对教育实践负责任的表现,是它有被教育实践摄入价值的基础。

理论需要的是“虚空”的心智,在必要时它需要研究者“将自身主动倒空,以便更好地去承受和出窍”,^[8]从而促使思想实现自由生成。在理论沉思中,灵魂愈空闲,与事物的同在便愈专注,^[9]其创造的理论产品越有价值,就越能对实践发挥高屋建瓴式的引领功能。从这一意义上看,没有自由就没有理论,精神自由、心灵陶醉是教育理论诞生的前提条件。故此,在教育理论走进教育实践之后,实践者势必会对之产生不同程度的误解、费解、错解,正如舍恩所言,“指令总是残缺不全,而且通常被认为是模棱两可而奇怪的或者与听话人的理解有出入”,^[10]其根源就在于理论与实践间的非同质性,即在根本旨趣、话语系统与思维范式上的差异。一方面,教育理论不应该以打造出

可以直接交由实践者去实施的处方型理论为目的,换个角度看,如果教育理论都成了教育实践的具体“方案”,那么,教育理论研究就是对教育实践的一种侵权,因为这不属于其职责区间;另一方面,教育实践者对教育理论的曲解与偏离恰恰有助于实现二者的双赢——教育实践的“这种偏离也为教育理念的再次优化与提升提供动力”^[11],教育理论的不严密性以及它与教育实践间的不对应性也为实践工作者留下了充足的施展空间。正是在这一意义上,笔者认为,教育理论对教育实践的关涉、干涉是以其超越性、宽容性为前提的,否则,这种干涉就可能异化为对教育实践的一种规限、一种模塑、一种宰制。

(二)“向实践性”决定了教育理论只有在摄入教育实践、向教育实践投射中才可能实现自身的现实存在

教育理论天赋的意向性、待充盈性决定了它势必具有另一本性,即“向实践性”,这决定了它走向教育实践、回归教育实践的宿命。教育理论是研究者对教育现象之思的自由呈现,这种呈现的方式具有主观性,概念中介性、个体指向性与不断涌现性是其集中体现。

其一是概念中介性。教育理论的首要特征是“将某物作为某物解释”,是赋予对象一定的名称和概念,对其进行先期的认知定义,“人总是在特定的概念和描述下,或者从某个特定的角度来意向”^[12]。在教育理论活动中,概念是其主观意识活动的操作性单元,毕竟外物只是一个事物,不经过概念化转化,我们就无法将之“搬到”脑海中。有学者指出,“我们把我们对世界的映像放到实践中,这个映像是我们用从语言和练习中获得的部件巧妙地创建出的一个模式”,^[13]这一模式形成的中介就是概念。在这一环节中,研究者对教育事物的意向与概念定义是自由的,譬如,他可以将教育对象当做自己的“孩子”来意识,也可以将之作为“公民”来认知,甚至可作为“下属”来看待,这种认知定位决定了教育理论的概念选用。

其二是个体指向性。教育理论活动总要研究者沿着一定的视线、立场去“观看”事物,“因为对象从来不是在其总体中,而总是从某特定而有限的角度来显现的”^[14],这就使理论活动具有了指向性特点。尽管事物是一个多面体,但认识活动

只能瞄准一个参照点、一个参照系,而一个人到底要指向事物的哪一个方面是极具个性的选择问题。在教育理论活动中也是如此。研究者对教育事物的认识视角构成了特定教育理论的认识轨道,它无法在同一研究中不断变道、改换门庭,只能沿着这条轨道顺势深入下去。

其三是涌现性。教育理论的形成不是一个发现过程,因为任何理论探究都是基于一定认识视角,借助自己的概念系统,运用一定思维图式对事物与问题进行灵活解释、主观创造的活动。这种解释到底走向哪里,有时当事者难以控制答案的生成方向。因此,马克斯·佩鲁茨指出,“科学上的创新是不能够组织的,从上而下的指引将抹杀创新。”^[15]新教育思想的诞生是研究者自由思考、创意涌现、灵感顿悟的过程,我们无法像考古活动那样将沉睡在那里的“思想文物”发掘出来。

上述三个特点构成教育理论的意向性特征——没有特定或固定指向对象的意向活动。胡塞尔指出,“如果A因果性地影响B,那么,A和B必须都存在;如果A意向B,只有A必须存在……意向性的一个重要方面正是独立存在性。”^[16]教育理论就属于这样的一种教育意向,它走的是一条与教育实践截然不同的生长轨道,该特性的存在决定了教育理论的本性是一种意向性呈现,只在向教育事物、教育实践投射时它才可能变得充实,最终实现干涉教育实践的职能。可以说,所有教育理论都“不是静态的自我陶冶,而是始终伴随实践的行动,具有执行状态”^[17]。这就是教育理论生而具有的“向实践性”特点,它是一种类似于向日葵的向光性的特性。

“实践依存性”与“向实践性”的存在决定了教育理论势必具有兼容教育实践、摄入教育实践、向实践投射的倾向与需要,它也只有在行动化为教育实践、物化为教育事物,在改变教育实践的常规中才能拓展自身的理论视野,增强自己的理论品性,夯实自己在实践场域中的生存资本。

三、“互涉”与“互摄”:教育理论与教育实践关系观的重建

教育实践离不开教育理论,教育理论的水平决定着教育实践的存在与品质,教育实践的存在

是以对教育理论的蕴含与摄入为标识的。同时,教育理论也离不开教育实践,只有在“向实践而生”中它才可能改变自己的虚空状态,扩张自己的视野,实现自身的职责,教育理论只有在摄入教育实践意旨中才可能最终实现自身的存在。它们形成了一种相互依存、相互适应、相互带动、相互关涉的共存共生状态。从这一动态关系观出发,重建教育理论与教育实践间的良性循环,理应成为当代教育变革的认识论起点。

(一)相互适应与自然配置:教育理论与教育实践互涉的一般路径

上述分析表明,教育实践只有在融入理论、生发理论、走向理论的过程中才可能实现自我进化,教育理论也只有在不断介入、投入、沉入实践中才可能延续自己的生命,不断走向完满。这就需要教育理论与教育实践始终保持一种相互适应的关联,以此为二者间的相互关涉打通“经脉”。二者之间不存在“谁适应谁”、“谁听谁”、“谁化谁”的问题,只存在“独立生长”、“交互作用”、“平等对话”的问题;二者之间也不存在一种“定向指导”、“量体裁衣”的细节对应关系,只存在一种“总体对应”、“大致关联”的模糊对应关系。这正是教育理论与教育实践互涉关系的科学内涵。教育理论与教育实践之间的相互需要关系源自它们本来就是合二为一的东西,就如分子间的“引力—斥力”一样,一旦被拉开一定的距离,二者间内生的牵引力就会自然增加。专业教育研究活动的产生是教育理论、教育实践专业化发展的需要,它自身并没有错,而有学者却杞人忧天,杜撰了一个无中生有的教育理论与教育实践“脱离”的假问题。当然,随着教育理论活动与教育实践活动之间分工的加剧,总会出现一些找不到归宿的教育理论,但这无需我们担忧,因为没有市场的教育理论迟早会被教育实践“过滤”掉,这是一个不以人的意志为转移的自然选择、优胜劣汰过程。也就是说,教育理论研究、教育实践创造之间是双向选择关系,二者间的互适与配置是通过一个“自由市场”来实现的,任何人为的干预、任何强制性的牵扯都可能导致弄巧成拙的后果,最终破坏教育理论与教育实践间的自然适应关系。当然,为了给教育理论找到“归宿”,给教育实践找到“主人”,社会需要做一些牵线搭桥、做媒撮合的“中间人”工作,但这并不

能证明教育理论与教育实践相脱离了,因为教育实践与教育理论之间原本就存在着一种自然吸引力。没有教育理论,尤其是适切的科学理论支持的教育实践最终会被教育生活世界淡忘或淘汰,因为它患的不是外形欠佳症,而是一种绝症——灵魂缺失症,这种教育实践的生命是异常脆弱的。教育理论与教育实践之间的互涉与关联在现实中体现为一种自然调适、自然配置、自然选择的关系,教育工作者只有自觉顺应这种关系,才可能为教育理论与教育实践实现各得其所的发展扫清路障。

(二)边缘摄入:教育理论与教育实践互摄的合理方式

实际上,教育理论活动对教育实践的吸引力来自它在自由展开中形成的大量非凡想法与卓尔见解,正是它们打开了实践者闭塞的认识阈限,开启了它们在新的思维引导下的新实践、新探索,推开了教育改革的新局面、新形势。教育理论的功能正系于此。因之,教育理论与教育实践必须相互摄入,以实现教育理论变革教育实践的终极使命。但在过去,人们习惯了将这种互摄过程理解为“深度互摄”、“整体互涉”,即教育理论对教育实践的全面指导,甚至是对实践者教育活动细节方面的精细设计,致使这一互摄过程异化为教育理论征服、规导教育实践的过程。其实,教育理论与教育实践间的合理互摄方式是“点到为止”、“抛砖引玉”的,它只能止步于对教育实践者“灵性”、“悟性”的点拨,只能止步于实践者对教育理论、实践性教育知识的感悟与体认水平。若要再深入一步,把教育理论具体到对教师“手把手”式的“指导”,具体到“教师该怎么做”的方案设计层次,那就可能弄巧成拙,引发不良后果。在这一层面上,教育理论不再是援助实践者、解放实践者,而是蜕变为扼杀教育实践者创造力的刽子手。同理,若要把实践者对教育理念的摄取深入到每一个环节、层面上去,甚至达到事必求证教育理论、“过度阐释”实践的理论狂热水平,教育实践对教育理论的摄取就成为实践者的一个包袱、一个路障。所以,倡导边缘摄入,给教育实践留足空间,给教育实践者留足自由,是教育理论继续向教育实践生长,让实践者“接着说”的客观条件。诚如有学者所言,“无论怎样自诩要改善教育实践,教育理论

都不能直接改善教育实践本身,这是教育理论的限度。”^[18]用心智创造出最具有创见性的教育思想是教育理论要思考的事情,用身体与行动创造最有效的教育方案、做法是教育实践活动要考虑的事情,这是专业分工的客观要求。在教育实践的边缘进行理论工作者与实践工作者间的理论交接,在教育理论边沿领域开展实践探究,是确保教育理论与教育实践各司其职、适度摄入的客观要求。换言之,教育理论与教育实践的边缘就好像一层细胞膜,它是二者之间实现互摄的通道与场域,任何逾越这一限度的互涉都可能干预两个领域各自的专业权限,导致大量越位越权的教育理论与理论超载的教育实践的产生,从而给整个教育领域的发展带来危害。故此,在理性的教育时代,我们只有对教育理论和教育实践各自保持一种适度的信仰水平,教育理论与教育实践间的互摄才可能步入一个良性循环。

参考文献:

- [1] 加德纳. 未受学科规训的心智[M]. 北京: 学苑出版社, 2008.150.
- [2] 梅斯勒. 过程—关系哲学——浅析怀特海[M]. 贵阳: 贵州人民出版社, 2009.22.
- [3] 佐藤学. 学习的快乐——走向对话[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.281.
- [4][5] 鲁洁. 教育:人之自我建构的实践活动[J]. 教育研究, 1998, (9).
- [6] 王晓华. 个体哲学[M]. 上海: 上海三联书店, 2002.3.
- [7] 伽达默尔. 真理与方法[M]. 上海: 上海译文出版社, 1999.205.
- [8][9] 陆杰荣, 杨伦. 何谓“理论”?[J]. 哲学研究, 2009, (4).
- [10] 舍恩. 培养反映的实践者[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008.101.
- [11] 李震峰. 教育实践、教育理论与教育理念[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), 2009, (11).
- [12][14][16] 扎哈维. 胡塞尔现象学[M]. 上海: 上海世纪出版集团, 2007.8、19、10-15.
- [13] 齐尔格特·鲍曼. 通过社会学去思考[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2002. 5.
- [15] 沈致远. 关于科学的几个问题[J]. 新华文摘, 2004, (14).
- [17] 宁虹. 教师教育:教师专业意识品质的养成——教师发展学校的理论建设[J]. 教育研究, 2009, (7).
- [18] 李润洲. 教育理论如何表达教育实践[J]. 江西教育科研, 2007, (4).

(下转第43页)

[29][31] 陈太博, 毕新华. 大学生男女群体学业成绩差异研究[J]. 吉林师范大学学报(人文社科版), 2009, (3).

[30] 曾琦. 小学生课堂参与的角色差异[J]. 教育研究与实验, 2000, (2).

Reflections on the Status Quo and Causes of Academic Backwardness of Male Students in China

Li Wendao & Sun Yunxiao

Abstract: Based on the data of many researches, it is found out that compared with female students, the male students in China distinctly lag behind in academic achievement from elementary school, middle school to university. The reasons that led to the academic backwardness mainly included the school education factors, social factors and individual factors, and "examination-oriented education" played the most important role in the academic backwardness of male students. In allusion to academic backwardness of male students, we should pay attention to the objective reality and influence of gender difference, reform teaching pattern and improve the teaching content on experience and cultivate the ability of hand-operating, reform evaluation system of teaching and properly improve the evaluation content on hand-operating and reasoning imagination, and make synthetic judgment on the admission age according to the general condition of the development of the mind and body of the children.

Key words: male students, academic backwardness, examination-oriented education, evaluation of school performance, boy crisis

Authors: Li Wendao, associate professor of Key Laboratory of Learning and Cognition of Beijing, Department of Psychology of College of Education, Capital Normal University (Beijing 100048); Sun Yunxiao, Deputy Director and senior researcher of Center for Teenager Research of China (Beijing 100089)

[责任编辑:许建争]

(上接第37页)

"Interaction" and "Mutual Absorption": Contemporary Interpretation of the Relationship between Educational Theory and Educational Practice

Long Baoxin

Abstract: In the relationship between educational theory and educational practice, there lies the relevance of "interaction" and "mutual absorption" with the characteristics of coexist and symbiosis. Educational practice requires the implication and absorption of educational theory, while educational theory requires the compatibility and integration of educational practice. Only when educational action, educational work and educational activity involving and absorbing educational theory, could they be called educational practice. Depending on practice and directing to practice of educational theory have determined the destiny of educational theory to be involved in educational practice. The embodiment of the relationship between interaction and mutual absorption is natural adaption, natural allocation and natural selection which occurs on the edge of theory and practice. Therefore, mutual adaption, natural allocation and border absorption are scientific interaction and absorption between educational theory and educational practice.

Key words: interaction, mutual absorption, educational theory, educational practice

Author: Long Baoxin, associate professor of School of Education, Shaanxi Normal University (Xi'an 710062)

[责任编辑:许建争]