

# 论教育理论的退化与应对<sup>\*</sup>

龙 宝 新

(陕西师范大学教育学院,西安 710062)

**摘 要:**在教育实践的“围剿”下,教育理论陷入了“退化”的态势,形态退化、逻辑退化、功能退化是这种退化的三重表现。教育学变得越来越谦虚了,其自由、高贵的理论秉性在消逝。介入实践是拯救当代教育理论的行动,是其奋发图存的现实选择。介入是教育理论与教育实践间的互适与互调,“接入——互摄——融合”是教育理论介入实践的“三步走”模式。促进介入,构筑有魅力、有实力、有舞台的教育学是当代教育学振兴的基本立场。

**关键词:**教育理论;退化;教育学

教育理论是教育学的构成与实体,其生命强度与走势走向如何事关教育学的生死存亡。但在当前,随着教育实践者“反理论倾向”的露头,教育学无用论甚嚣尘上,教育理论的生存空间受到空前挤压,教育理论的生存危机接连浮现。就当代我国教育理论的发展态势来看,它似乎每况愈下,正悄然走上一条“下坡路”。尤其是在日趋强势的教育实践面前,这种萎缩、退化势头越发明显,令人堪忧。

## 一、教育理论的三重退化

教育理论的退化绝非一种主观臆断,而是基于充分理据的理性判断。当代教育理论走弱的表现是多方面的,无论是从形态、逻辑上,还是从功能上来看,其退化之势历历可见。

### (一) 形态的退化

在诞生之初,教育理论一直属于教育实践者的“稀缺知识资源”——未来教师接受师范教育的目的是为了用教育理论来武装自己,是为了用理论来过滤自己的粗陋教育经验,增强自己对教育实践的理性掌控力。由此,教育理论成了权威教育论断的集成,被擢升为不容随意篡改的人间至理,教育理论的拥有者——教师教育者在教育实践阵营中被赋予了“教育实践专家”的身份。用教育实践中抽取、结晶出来的教育卓见与高深理论为教育实践立法成了教师教育者的特权,教育理论与教育实践之间互为“指导——被指导”、“指令——听命”的关系。与之同时,教育理论的俱乐部——教育学成为理论主宰的教育学,即理论教育学,教育与人类教育生活世界间的哲学关联、概念链条、价值论辩成了教育学的主要问题域。许多教育学者异口同声:与教育实践间保持“必要张力”与适度间距是教育理论的存在方式,是其尊贵身份的象征,是预防教育学世俗化的一道屏障,反之,让教育学俯身实践、面朝黄土,围绕教育

<sup>\*</sup> 基金项目:2010年度教育部人文社科项目(10YJC880081);2009年度中央高校基本科研业务费专项资金资助项目(09SZYD25)。

实践来旋转,无疑是对其身份的一种读贬。

不幸的是,随着教育实践者主体意识的觉醒,效率本位取向的现代性教育思潮的冲击,<sup>①</sup>理论教育学的尊贵地位受到威胁。在这种境遇下,“实践是检验真理的唯一标准”在我国教育实践领域迅速确立,走进教育实践、服务教育实践、扎根教育实践作为一种新教育认识论出场,这就导致了教育理论的第一次“退化”——实践教育学应运而生,顺势取代了理论教育学,成为教育工作者的新宠。有学者自信地认为“实践或生活自身是自足的,在理论活动介入之先,实践或生活中的人对于自身活动便有一种‘知’或‘领会’,且构成理论活动的基础。”<sup>②</sup>在实践教育学视野中,教育理论的独尊身份是可疑的,其合法性有待教育实践去确认,需要接受教师的认可,而教育实践却具有自主性、自明性、自足性,其背后的延伸逻辑与潜流走势(即布迪厄所言的“实践感”)决定着教育理论的走向与命运,这种实践之“势”绝不属于教育理论、教育专家的可掌控之列。“实践的完整性并不依赖于理论,”<sup>③</sup>因为教育实践具有本然的整体性、具体性与有机性——一个教育案例、一个教育故事完全可能构成一部“微观教育学”,为教育实践贡献一套基于“临床知识”的“教学技术”<sup>④</sup>理应是教育学的职责。加之,教育实践在践行教育理论中总会出现一些“意外”,遭遇一连串教育学者难以预期的“惊异”与难题。在这种情况下,教育实践者自然会“撇开现成规则、事实、理论和草案,对其在行动中的知识进行反映”,创造自己的“教育学”,甚至藉此“模塑专家专家体系”<sup>⑤</sup>。可见,教育实践具有难以驯服、难以序化的特点,教育理论的射程非常有限。教育学的命运是由教育实践的需要决定的而非其他。遵循教育实践的内在衍生图式,呈现、转达教育实践内生的教育学才是教育学者的使命。

在当前,教育世界对教育理论的挑战远未由此而终结,教育实践的建构者与实施者——一线教师在教育理论界频频现身,大有向教育理论研究者核心圈层进发的势头,他们要用自己的经验教育学来把控教育理论的走向。客观地讲,教育实践不是一部自带发条、自在运转的机器,教师才是教育实践旋钮的把控者,在教育实践中教师是最为能动的一个主体。与其说是教育实践自身具备自主的品格,倒不如说是教师的实践性知识、使用理论、实践智慧、个体性经验、实践意识、教育学理解等赋予了它以主体性特征。因此,最有用的教育学不是实践教育学,而是“教师教育学”,是教师在教育实践中秉持的“教育学”,任何先进、科学的教育理论都只有转化为教师的“教育学”才可能展示出其存在意义。“实践者看待问题时,不再视其为普遍理论的复制而是视其为特定的、个人的事例”。<sup>⑥</sup>在此意义上,理论教育学是虚构性的,实践教育学是技术性的,只有教师教育学才是一种脚踏实地、真实运转的教育学样态。教师不止是教育理论的消费者,更是教育理论的生产者,他们在教育实践中所需要的教育技艺是“无法被教會的,而必须通过个人去发现和获得”<sup>⑦</sup>。在此情况下,教育理论研究只有“基于教师的立场”<sup>⑧</sup>考虑教育问题时才可能为教育实践者提供最有力的认识援助与智慧支持。

从理论教育学到实践教育学,再到教师教育学,构成了教育理论形态退化的三个台阶,勾画出了教育学沦落的大致轨迹。

## (二) 逻辑的退化

逻辑是教育研究、教育行动赖以展开的幕后原因与思维线路,是左右教育工作者行动的一般认识路径与内隐理路。对教育学而言,目前该逻辑正走在“理论逻辑——实践逻辑——情景逻辑”的退化行程中,教育理论逻辑节节败退,难敌来自教育实践的反击和责难。

在布迪厄的实践观诞生之前,教育理论研究走在了理论逻辑的主道上,其基本特征是:以形式逻辑为支撑,依靠基本教育概念链接、相关学科理论推演、教育经验提纯的方式来生产出

体系化的教育理论,以此来保证教育观念系统的相对封闭性与实践超脱性。就本意来看,“理论”活动是一种置身教育生活世界之外的观看、欣赏与审视,是把实践“脱出”其自在衍生轨迹的一种努力,它继承了亚里斯多德的“闲暇之思”的传统,展示着“人独自面对真理”<sup>⑨</sup>的自由本性。理论逻辑的一般思维范式——“规律揭示”的基本模式是:过滤掉教育情境中的那些不确定的情绪、情感、情节,试图寻求普适的教育行动规则与技术,打破教育活动的自然节律,使教育实践归顺于教育理论系统的统帅。

但在布迪厄之后,这一格局发生了微妙的变化:教育学界对理论逻辑的讨伐之声不绝于耳,实践逻辑呼之欲出,成为教育学者思考教育问题的根本依托。在实践逻辑视野下,许多学者坚持了解释模式与行动模式二元化的思维方式,猛力抨击理论逻辑的弊端——“理论谬误在于把对实践的理论看法当作与实践的实践关系,更确切地说,是把人们解释实践而构建的模型当作实践的根由”<sup>⑩</sup>。一批教育研究者呼吁:教育理论应遵循教育实践的内在生成法则,尊重教育实践者的实践感与自然倾向,追随教育实践的自然势态,实践逻辑进而成为主宰教育世界的新逻辑。换言之,教育理论试图给实践者提供一套普适性解释模式与行动通则的图谋注定是不得人心的,它迟早会被教育实践的洪流所淹没。在新世纪之初,教育实践逻辑在学术界受宠,实践者自我建构、自我解构中的实践图式受到尊崇,由此教育理论者的丰富想象力、自由心智空间受到了规限。

在实践逻辑盛行的同时,一种新的教育逻辑也悄然映入了教育研究者的视野,这就是情景逻辑。在教育实践中,“实践者把这个情景相似地看做那个情景,也可以把那个情景当做这个情景相似地去做”,进而“熟悉的情景发挥先例的作用”<sup>⑪</sup>推动了教师对教育实践问题的求解。同时,教育理论具有一定的滞后性和中转性,“理论只是在实践完结时才有了自己的空间”<sup>⑫</sup>,故实践工作者始终难以预先从教育理论智慧中受益。加之,实践者关注的焦点不是理论,而是在当下教育情景中该如何行动的难题,是当下不解决不行的实际难题。这正是布迪厄所言的实践感、紧迫感,教育实践者无法回避这一来自教育情境、情势的压力!任何教育行动都会“表现出一种‘当下性’‘现场性’与‘关联性’”<sup>⑬</sup>,跟着实践的感觉走是所有教育行动的衍生线索。随之,实践者的情景定义、情景反应成为教育研究关注的新重点。教育情景具有多义性、涌现性、模糊性、易变性,实践者“身体在场”、身置其中,对他们而言,最有效的是行动生成策略必然是“基于自己教育教学实践的理性觉知和基于瞬时情景决断的教学机智”<sup>⑭</sup>。故此,实践者对教育情景的策略性反应方式及教育行动的决策模型就构成了引控当前教育理论研究的又一逻辑——情景逻辑。

### (三) 功能的退化

在教育实践社群中,教育学同样难逃“退化”的厄运,面临着身份与地位“迫降”的危机。随着人们对教育学理论限度的察觉,其功能阈限日益清晰,由此演绎出了教育学退化的另一条行程——功能退化。这一退化之路的阶段性的标志就是教育理论参与实践的方式变化。

在理论教育学叱咤风云时代,教育学者是教育实践工作者不容冒犯的顶头上司与权威专家,教育理论是教育实践的立法者、仲裁者与设计者,它指导、定义、规定着教育实践,任何偏离了教育理论指导的教育实践都是空洞的、盲目的、非法的。教育实践的对错、效果、成败要靠教育理论来认定、来评量,教育学成为主宰教育生活世界的神经中枢,成了教育实践领域的最高统治者与集权中心。由此,教育实践者的话语权、行动权悄然被剥夺,他们只能是教育理论指令遥控下的一枚棋子而已。一句话,一切理论说了算!在此际,教育理论的功能是无限、至上的。

在实践教育学时代,教育理论的视角性、完美性、严密性、稳定性与教育实践的立体性、无结构性、残缺性、流变性之间形成了鲜明对比,教育实践自身的逻辑、标准、特性受到人们的偏宠,其对教育理论的奠基性、决定性、根源性地位得到了确认,因为“理论自身并不能控制实践,教育的任何科学理论总是在实践中发展出来的”<sup>⑮</sup>,实践就是理论的生身之母与栖身基座。在“知”与“会”、理路与道路(莫兰)、实践之理与行事之道之间,教育工作者渐渐偏向后者,教育学身陷信任危机之中,教育学无用论变得流行,教育理论不得不走上一条向教育实践妥协的道路。正如迪尔登所言,“什么样的理论能够向教育实践提供最多的帮助,这是一个真问题;而教育理论是否能够提供帮助,这只是个假问题。”<sup>⑯</sup>在此境况下,教育理论干预教育实践的方式与功能迅速发生变化:从“指导”、“主宰”的关系转向了“建议”、“咨询”、“启示”的关系,从“主——雇”关系走向“雇——主”关系,从“一对一”的对应关系走向“多对一”的选择关系。教育理论成了教育实践者的备选项,顺应教育实践、服务教育实践、接受教育实践的鉴定成了教育学在教育领域扮演的新角色。在整个实践教育学时代,教育理论进入了批量生产的时代,教育理论市场初步形成,教育学迅速由“买方市场”走向“卖方市场”,成为当代教育实践“招聘”的对象。

在教师教育学时代,教育实践的主体——教师的主体性地位凸显,他们迅速从教育实践手中接过了对教育理论的主宰权,代理了它对教育理论的全部职权。教育实践是自生的而教师却是自主的,教育实践尽管不能“脱轨”运行但教师却可以给实践的火车装上“车头”,教育实践是一个“秘密”(马塞尔)而教师却可以对教育实践部分地进行解码,教师与教育实践、教育情境之间的内联关系决定了在实践之流中他既可以随波逐流,又可以激流勇进。其实,整个教育实践的独特结构是“意识+一大片经验的半明半暗区”<sup>⑰</sup>,教师能够用自己的意识与感觉穿透实践的灰色区域,让实践不再是纯粹的“无知之幕”。因此,教师理应是教育实践的新代理人,理应成为教育理论进入教育实践的必经之途。在教师教育学时代,教师面对教育情境的解释、策略、回应成为教育实践的决定性环节,教育学要想楔入教育实践就必须首先赢得教师的关注、认可、接纳与欢迎。“一种教育理念也只有被实践主体所接受并依其行事的时候,才谈得上与教育实践的对应”<sup>⑱</sup>,教师由此接管了对教育理论的掌控权与终审权。在此形势下,教育理论研究不仅要担负起“生产者”的角色,还要担负起“推广者”的角色,教育理论因此扮演了一种新角色:教师辅佐者。扎根实践、融身实践,给教师做出成功的范例,改变教师的实践性知识构成,在他们心目中争得自己的“一席之地”,是教育理论实现自保的出路。

纵观教育理论的三重退化,我们扼腕叹惜:在研究者的实践立场推动下,教育学何以变得如此谦虚,以至令我们感到有点“诧异”!这种谦虚理论姿态的出现并不意味着教育学的进化,而是意味着它正被教育生活世界边缘化,正在走上一条“自失”的不归之路。教育理论的危机时代悄然临近,其源头就在于其自身本性的迷失,在于它在与教育实践的纠缠中放弃了理论应有的尊严与自信。应对教育理论的生存危机,摆正教育理论的地位,重拾教育学者的理论信念,成为当代教育理论崛起的现实选择。

## 二、介入教育实践:教育理论重振的路径

教育理论的“退化”与“屈尊”过程是同步的,是来自教育实践的“压力”剧增原因所致。这不是教育理论发展中的正常现象,而是教育理论在受压中发生“形变”的后果。冷静面对教育实践的“围剿”与“蚕食”这一现实,重新思考教育理论的使命与生存方式问题,是当代教育学的迫切需要。面对强势教育实践,教育理论应摆脱功利主义价值观对它的囚禁,自信地介

入教育实践,在突破实践围剿中找回自身应有的尊严。正如有学者所言,实践介入是教育学者“创造条件实现精神与行动的‘双重突围’,从而以自己的学术实践改变体制内部的‘小生态’,成为体制的参与性构造者。”<sup>19</sup>

### (一) 理论介入是一种互调与互适

教育理论介入教育实践既不同于“指导实践”、“下嫁实践”,也不同于“装点实践”、“附应实践”,而是以平等、互适、对话的心态与教育实践展开相互作用、相互诱生与主动交合。在教育理论介入中,理论与实践找到了相遇、结缘的契机,找到了各自的归依、归属,它就好像一场“婚姻”,彻底改变了两个结合者各自的命运与未来生活。在教育理论与教育实践的结合中,双方既要保持自己的个性,又要主动适应对方的存在,更要相互学习对方的长处,最终创造出一个“鸾凤和鸣”的理想教育生活世界。“相互作用构成成长的核心”<sup>20</sup>,相互吸收是教育发展的坦途。教育理论向教育实践的介入既非要形成一种“理论话语中的实践”,也非要形成一种“实践话语中的理论”:前者“‘蒸馏’了教育实践的丰富性与生动性,‘压瘪’了教育实践的充盈性与多样性,‘遮蔽’了教育实践的复杂性与生成性”,导致了一副可怕的“实践骷髅”<sup>21</sup>景象;而后者则“折断”了教育理论飞翔的双翼,“宰制”着教育理论的超脱品性,“堵塞”了教育理论涌流的“泉源”,导致了一副可怕的“理论残渣”泛滥景观。换言之,任何一种“话语”、“视界”向教育世界的进入都会导致两种相反的结果:既可能张扬教育理论与教育实践的主体性,又可能成为抑制它们双方各放异彩、展露本性的牢笼。教育实践是点滴经验之流,是“杂乱而模糊的情景”(舍恩),教育情境就是教育实践的坐标系,教育情势就是教育实践的流向。在教育实践中,教师与经验流体之间是相互适应、相互改变的关系,教师在经历教育经验之流中实现了对教育经验与专业自我的同步改变。正是如此,教育理论向教育实践的介入对双方的影响始终是双向的:理论介入是对实践者思维的一场“洗礼”,是对其常规工作思路的一次打断或变轨,是其实践性知识重构与新生的契机;在教育理论介入实践中,“空虚”的理论被丰盈、具体的教育实践充实,教育理论的延伸方向、主题选定、价值立场、思维范式均受到了冲击与干预,甚至被迫做出相应的调适。“关系是相互的,我的‘你’作用我,正如我影响他。”<sup>22</sup>尽管教育理论与教育实践各自主体性品格的保持是确保整个介入过程有序推进的前提,但在深度介入中,其主体性“硬核”也会发生适度的变异。就如没有恒定的教育实践一样,教育宇宙中也没有恒定的教育理论,适度的变异是诱发教育理论与教育实践基因重组、优化更新的酵素。教育理论的介入不是研究者与实践者头脑中的一次“运算”,不是二者之间的一次信息交换,而是基于双重合理性——理性合理性与行动合理性的一次磨合、整合运动。我们既不希望教育理论介入成为教育实践“失语”的起点,也不希望它成为教育理论“堕落”的开端。只有当一次介入与结合成为教育理论与教育实践双双走强、合作共赢的契机时,这种理论介入运动才会是真正成功的。正如叶澜教授所言,“理论的力量通过为实践提供新的理论、推动实践更新,并在此过程中实现自我超越来体现”,“理论与实践双向动态建构”<sup>23</sup>才是教育理论介入教育实践的常模。在教育理论与教育实践关系上没有主次、主客之分,二者之间只存在职能分工的差异,给教育实践插上“理想”的翅膀,给教育理论提供“扎根”的沃土,实现“理论—实践‘双重逻辑的互动共建’”<sup>24</sup>,才是教育理论介入教育实践的根本目的。

### (二) 理论介入的“三步走”模式

边缘接入。将教育理论引入、接入教育实践是实现理论介入的第一道工序,而改“内部植入”为“边缘接入”是教育理论接入实践思路上的大转变。教育理论向教育实践的介入不是简单的知识概念的搬运、迁移、嵌入,不是“点对点”的对接,而是对教育实践的启蒙、冲击、互

联,一次点对面的辐射式带动过程,它需要引入新的技术思路。相对教育实践而言,教育理论具有异质性、无形性、语言性,以及悬空于实践之上等特点,这就决定了我们不可能简单地将之“安放”、“植入”到教育实践的内部——教师精神观念系统中去就草草了事,而是需要将之引入到教育实践的边缘部位,如教育实验基地、教师资源中心、教育网络空间等,使之引起教育实践的核心参与人——教师的关注,激发其对新教育理论的兴趣,由此启动教育理论介入教育实践的进程。在此需要提及的一点是,许多教育实践者盲目指责教育理论,认为它“既不可爱也不实用”,甚至刻意排斥、恣意贬损教育理论,由此导致大量教育理论被束之高阁,究其原因,它源自实践者对教育理论的“反介入”心度。教育理论与教育实践之间的结缘是一次相遇、相识、相爱、相处的过程,只有“两头热”才可能实现一次完美的结合。教育实践者如若一味关注那些不适合自己的教育理论,盲目挑战教育理论的合法性,不努力寻找自己需要的教育理论,尤其是不注重通过提高自己的理论修养来增强对教育理论的理解力与吸纳力,许多非常好的教育理论最终只会从他们身边擦肩而过。我们深信:只有教育理论位于教育实践者理论素养的“最近发展区”之内时才会与他们产生意义的关联,引发实践者的学习需要与内化行动。当前,如若要对教育理论与教育实践间的“接合点”没有产生这一问题进行归责、归因,我更倾向于问责实践者,因为在教育理论空前繁荣的今天,我们绝不可能利用降低理论高度与品位的方式来迎合实践者的胃口,而是客观上要求教育实践者必须通过自我理论修养的提高去自觉趋近、接受更高水平的教育理论。实际上,好教育理论是具有一定深度与品位的教育理论,它会去“选择”那些能够读懂自己,具有相应的理论储备与实践素养的教育实践者。那些普及性的教育理论尽管不择实践者,但其对教育实践产生的影响力却是非常有限的。正是如此,教育理论向实践介入的第一环应是教育理论对教育实践召唤力的形成,是唤醒实践者对教育理论的学习欲望,促使理论与实践之间形成一种相互吸引的积极关系,以此为教育理论向教育实践的接入创造条件。

片段互摄。在教育理论接入实践之后,二者之间的互涉、互摄、互动活动随之展开。这就进入了教育理论被教育实践所摄入、所改变的环节。实际上,该环节同样是一个双向过程,即教育理论摄入教育实践与教育实践的反哺性摄入。前者主要包括:教育理论以其应然或尺度对教育实践中的不合理性因素加以剔除,对其中的不合理倾向进行矫正,而实践中形成的一些合理经验、创意观念、真知灼见被教育理论摄入,成为教育理论建树的新课题与新方向。后者主要包括:教育实践以其实然状态或尺度“剪裁”掉教育理论中的那些想当然、不实际的成分,教育理论中的那些能够引起实践者共鸣或认可的成分被教育实践吸收,逐渐积淀为教育实践的理性内核。在摄入环节,教育理论与实践实践间的互动不是整体摄入而是局部摄入,即它们都是以片段、碎片式的形式存在的。换言之,在实践者吸纳教育理论时,他会根据自己的体验、理解、感悟把完整的教育理论肢解为理论的碎片,那些与之经验结构产生意义关联的理论元素会成为实践者的关注焦点和活跃分子,故容易和他们的实践发生碰撞,产生实质性的摄入;理论研究者也是如此,实践者自认为有价值的做法、经验不一定引发研究者的兴趣,研究者总会根据自己的兴奋点从中选择出自认为有价值的经验分子,以之作为理论创造的实践原型。因此,教育理论的摄入总是在“实践分子”与“理论分子”间的相互碰撞中发生的。在这个过程中,二者会各自会从对方中摄入到自己所需的营养成分,将之摄入自己的体内,充实自己的内涵,实现自身的重组与自组织。

扎根融合。教育理论分子都是活性的,是可以燎原的变革实践的导火索。当一个教育理论因子被教育实践摄入后,它会像酵素一样催生教育实践内部发生整体性变革,这种变革的

发生也是为了给这种教育理论因子的着生提供温床和生长点。随之,教育理论对实践的介入进入了第三个环节:融合环节。该环节的主要任务是:克服教育实践机体对新教育理论因子的排异反应,通过教育实践的重新组织与自我更新来完成实践环境对教育理论分子的完全接纳与全面适应。每一个教育理论因子都可能进入教育实践的内核,进而统帅整个教育实践的机体,促使教育实践的各个组成部件对之做出调适,接受它的基因式控制。所谓“基因式控制”,不同于观念对行动的指令式控制。如果是观念式控制是“一次指令、一次反应”的刺激——反应式控制,那么,基因控制是物种对后代的独有控制方式,是对生物体生命全程、代际传承过程的控制,其再生力更强。因此,一旦某一新教育理论因子被教育实践吸收,它会释放出推动教育整体变革的潜能,引发教育实践存在方式与走向的变轨与新生。在这个过程中,理论、实践的基因重组活动陆续展开,新教育理论因子会渗透进教育实践机体的每一个细胞与血脉中去,成为教育实践的稳定内核与家族新成员。至此,教育理论在实践中的“扎根”目标宣告基本完成。当然,教育实践对教育理论的干预也存在一个类似的过程,在此不再累述。

从接入到互摄,再到融合,教育理论向教育实践的介入构成了一个完整的链环。教育理论的魅力、教育实践的吸纳力、教育理论因子的爆发力是决定该过程能否顺利完成的三个关键因素。为了促进理论“介入”的发生,教育学者必须积极推进三重介入——身体介入、理念介入与精神介入,渐次提升自己在教育实践领域中的地位与影响。亲身进入教育实践,身体力行地向教育实践者展示教育理论的魅力,赢得教师社群的青睐,让他们意识到教育实践对教育理论的渴求,力促介入过程顺利起步;把教育理念带到教育实践,择机向教育实践接入新教育理论,展示教育理论对实践的影响力与冲击力,让教育实践者深入理解教育理论,体会到教育理论变革教育实践的实力,为理论介入实践搭建桥梁;把全新的教育精神载入实践,让教育实践者感悟到教育理论背后承载的精神力量,加深理论介入的深度,确保理论介入能冲破他们的心灵屏蔽与行动惯性。这就是教育理论介入教育实践中应有的三重视野。

### (三) 促进介入:教育学重振的基本立场

理论在实践介入中彰显生命,实践在理论介入中筑就品质。当代教育改革的实质是在新教育理论介入中诱导新教育实践形态创生的一场革命,积极的教育理论介入是教育改革激流勇进的首选切入点。当前,教育实践的阴霾挤压着教育理论的生存空间,阻碍着教育学的自由生长,这不仅与教育实践者的理论态度、理论意识滞后有关,更与教育理论的实践介入方式不当、理论建树勇气不足有关。重拾教育理论的信心,坚实自身的理论根基,是教育理论活力重现的前提;重建有魅力、有实力、有尊严的教育学,有效促进教育理论的实践介入,是当代教育学奋发图存的道路。

首先,积极推进“好”理论的生产,创建有魅力的教育学,这是由教育理论与教育实践间相互需要的关系属性决定的。“只有好的教育理论,才能不断巩固和提升教育理论研究应有的地位和作用;也只有不断接受好的教育理论的指导和帮助,教育实践才能不断得以发展和深化。”<sup>⑤</sup>“好的教育理论”首先是一种能够“攥住”实践者的视线与身手的教育理论,是具有感召力、吸引力的教育理论。实践者对教育理论“有好感”,喜欢上它,是其顺利介入实践的诱因与驱力。用好教育理论来诱导教育实践变革,在教育实践优化中催生出“好教育理论”,实现魅力与实力的同步增长,二者之间形成良性循环,是确保教育理论与教育实践走向共赢共强的内在机理。其实,好教育理论是理论内涵与理论载体、理论内容与理论形式的和谐统一,只关注理论内涵实力的扩充而忽略理论表达形式的翻新美化是教育学退化的重要原因之一。所

以,创新教育理论的表达形式,丰富教育理论的表达载体,是让教育理论变得既可爱又有效、吸引力与变革力兼具的重要策略。我们认为:当代教育理论应该倡导一种“夹心式”的具体教育理论形态,即以核心、抽象的教育理论为内层,以教育叙事、教育案例、教育个案、教育事实、教育情景等的呈现为外层,形成“事例+核心理论+案例”的“三明治结构”,让教育理论具备吸引教育实践的外在形态与诱人“外包”,从而为其接入实践、走向实践内部圈层提供感性驱动力。

其次,保持教育理论的高贵品性,创建有实力的教育学,这是由教育理论的“形而上”本性决定了。受西方实证主义思潮、实效主义思想的影响,当代我国教育理论走上了一条与实践亦步亦趋的同步化、平面化道路,直接导致了教育学研究的衰退。诚然,教育实践需要给予特殊的关注,毕竟它是教育理论的实验室与归宿地,实践教育学作为一门学科有其重要意义与特殊地位,不容研究者非议。但问题是,探究实践教育学毕竟不是教育学者的主责与专长,它理应是教育理论工作者与教育实践工作者的公共责任区,是一项需要共同配合才能完成的事业。只有理论教育学、基本教育理论创新才是教育学者独有的专属责任区。自赫尔巴特、杜威的教育理论诞生以来,整个人类教育生活世界都一直被它主宰着,任何教育实践工作者都难以轻易撼动它的历史地位。究其根源,这主要是由其教育理论深度厚度与生命力决定的,当代教育研究者还无法超越上世的教育学,还没有创造出真正有实力的时代教育学。面对这一事实,教育理论界更应反省一下:当代教育理论到底是供过于求还是供给不足的问题,教育理论的实力是强大还是脆弱的问题。实际上,它只能说明一点:当代教育理论还原未达到人们所期待的水平,教育研究的自由度、创造力、变革力还很微弱,其实力还无法与先进教育实践保持同步与匹配。倘若再一味膜拜实践,执意沿着“教育实践”这一轴心去旋转,恐怕在不久的将来,教育学时代真要终结了!一定意义上看,关注教育实践是教育理论使命感的体现,但过于关注实践只会让教育理论自身“湮没”在实践之中。当这种湮没达到一定程度,教育实践工作者可能真的会说:我们更不需要没有自身品格的教育学。在此境况下,教育理论可能就连介入实践的必要与资格也丢掉了。

最后,唤醒教育实践者的理论意识,创建有舞台的教育学,这是由教育理论的实践跨度决定了。每一种教育理论向实践的介入都受制于一定跨度限制,逾越了这一跨度,它就失去了舞台和听众,失去了继续前进的起点。所谓理论跨度,它是指教育理论与教育实践间的张力,是教育理论自身水平与教育实践者的理论水平之间的差距。教育理论的合理跨度是:它恰好落在了教育实践者所能消化、理解的“最近发展区”之内。毋庸置疑,跨度过大的教育理论会导致实践者的理解困难或理论误解,进而导致一种教育理论“过度”现象的发生,给教育理论自身发展带来种种负面影响。当前,我们可以判定:许多成熟教育实践者的经验丰富,但其教育理论储备相对贫乏,成为他们理解、接受新教育理论的瓶颈。毋庸置疑,这种状况才是抑制教育实践对教育理论的需求增长与消化能力,制约教育理论发展的真正包袱与“拖累”。最优秀的教师就是一名教育哲学家。深厚的理论修养不一定是教师学会教学、创新教学的必要条件,但一定是最优秀教学活动的核心元素,这是因为“只有具有一定理论意识的教师,方可能去审视形形色色的理论和纷繁复杂的教育实践,并最终使其教育实践孕育成实践理论”<sup>⑧</sup>。每一种成熟的教育理论都内蕴着一定的教育道理,它一定能够在教育活动的某一领域找到他的用武之地,找到他的实践用场与存活舞台,随意对之加以否定,显然不是一种科学的理论态度。教育实践者不仅应当及时学习最新的教育理论,而且还要及时更新自己的理论结构,自己的理论意识,提高自己的理论水平和消化能力,提高自己对好教育理论的鉴别力与选择能

力,最终产生对更新、更好教育理论的迫切需要与学习动机。只有在这种情况下,教育研究者的最新理论成果才可能在实践中轻易找到自己的生存之地与施展舞台,开拓介入实践的无限空间。在实践者的理论“最近发展区”之内,没有理论的舞台就没有理论的需求,没有理论需要就无法抬高教育理论跨度的线,没有教育理论底线的抬高就无法改变教育理论生存空间的上限。这是一个很明显的道理。教育理论水平的上限是由理论研究者创造并掌控的,但其底线却是由教育实践者的理论修养水平决定的,因此,要拓宽教育理论的生存空间,教育学者必须着力抬高教育实践者的理论水平,唤醒他们的教育理论意识,强化他们在教育实践中的理论态度;就必须善于调整与教育实践者的关系,利用“关系的力量”来将自身的教育理论态度传递给他们,“将更丰富的价值观引入相互的关系之中”<sup>②⑦</sup>,不断改变他们的理论意识。否则,他们教育理论之间的落差加大,二者间失去了“重合区域”,教育理论的介入必将类似于“向石头上浇水”,无法融进实践者的认识视野与行动链环,教育学迟早成为他们批驳的“靶子”在所难免。

#### 注 释:

- ①[美]加德纳《未受学科规训的心智》,北京:学苑出版社,2008年,第150页。
- ②②④杨小微《教育学研究的“实践情结”》,《教育研究》2011年第2期。
- ③William. Pinar, “Currere: Toward Reconceptualization”, in William Pinar(ed), *Curriculum Studies: The Reconceptualization*, New York: Educator’s International Press 2000, p. 245.
- ④钟启泉《教学实践与教师专业发展》,《全球教育展望》2007年第10期。
- ⑤⑦⑩[美]舍恩《培养反映的实践者》,郝彩虹等译,北京:教育科学出版社,2008年,第31、84、62页。
- ⑥[美]多尔《后现代课程观》,北京:教育科学出版社,2001年,第63页。
- ⑧⑭孟凡丽、程良宏《教师专业发展路径的理论逻辑和实践逻辑及其批判》,《教师教育研究》2010年第4期。
- ⑨廖申白《译者序》,载亚里斯多德《尼各马可伦理学》,北京:商务印书馆,2006年,第XXI-XXII页。
- ⑩[法]布迪厄《实践感》,南京:译林出版社,2003年,第125页。
- ⑫⑮Cherryholms, Cleo. Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1988, p. 135.
- ⑬李润洲《教育实践研究初探》,《现代大学教育》2011年第2期。
- ⑯[英]迪尔登《教育领域中的理论与实践》,瞿葆奎《教育学文集·教育与教育学卷》,北京:人民教育出版社,1993年,第556页。
- ⑰⑳㉑[美]梅斯勒《过程—关系哲学——浅析怀特海》,周邦宪译,贵阳:贵州人民出版社,2009年,第35、87、72页。
- ⑱李震峰《教育实践、教育理论与教育理念》,《西南民族大学学报(人文社科版)》2009年第11期。
- ⑲孙元涛《教育学者介入实践的合理性论证》,《教育学报》2009年第1期。
- ㉒姜美玲《论基于日常教育实践的教师研究》,《全球教育展望》2010年第5期。
- ㉓[德]马丁·布伯《我与你》,陈维纲译,北京:三联书店,2002年,第45页。
- ㉔叶澜《生命·实践教育学引论》,载《“生命·实践”教育学论丛》,桂林:广西师范大学出版社,2009年,第2页。
- ㉕李兴洲《好理论与当代教育实践——对教育学理论研究的反思》,《教育发展研究》2007年第2A期。
- ㉖程良宏《论教师专业生活中的理论意识及其提升》,《全球教育展望》2009年第12期。