

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2020.05.010

化教育理论为教育思想

——一种新的教育学术工作

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

摘要: 教育理论的价值是无需怀疑的。教育实践者因教育理论而产生的无奈、头疼也是事实。但值得思考的是,像苏霍姆林斯基、马克斯·范梅南、陶行知这样的教育家,他们的教育著述却深受教育实践者的欢迎。究其原因,主要是因为这些教育家的著述总体上是教育思想文本而非教育理论文本。因而,教育理论要实现其指导教育实践的价值,就需要在不损失其精神内涵的前提下,改变其显现的方式。我们把这种改变称为“化教育理论为教育思想”。这是一种新的教育学术工作,它既能使教育理论的价值更大化,又能丰富教育思想的资源,还能够间接地为教育理论的发展做出自己独特的贡献。

关键词: 教育理论; 教育思想; 转化; 教育理论家; 教育思想家; 教育实践者

中图分类号: G40-02

文献标识码: A

文章编号: 1000-5935(2020)05-0092-13

引言

教育理论家很难无视教育实践的需求,甚至可以说,除了以“清思”为理想的分析的教育哲学家,一般教育理论研究者均能把思考与教育实践联系起来。尤其是在教育改革此起彼伏的背景下,教育理论研究者客观上已经主动或被动地着手让教育理论走向教育实践,教育理论领域在一定程度上已经形成了实践主义的倾向。虽然如此,教育理论与教育实践之间的鸿沟并未在整体上被消除。当教育理论家走到理论深处的时候,内在逻辑仍然会把他们引向对普遍真理的追求。形而上学的兴趣在当代无疑还在消退,但这种消退在阻碍教育基本理论前行的同时,并没有使教育理论更受教育实践者的欢迎。面对这一长期困扰人们的问题,各种各样的努力此起彼伏地进行,既有对教育理论向实践转化的中介物和中介机制的关注,也有教育理论家亲自投入实践的尝试。而且应该说,每一种努力或在理论上或在实践上均已有所贡献,但每一种尝试者的成功都不能说彻底、完美地解决了问题,更没有向教

育领域的人们提供出可以轻易使用的有效方法。理性而言,彻底解决教育理论向实践转化这一问题,仍然有待时日,但每一种有意义的新探索都会有助于理想的最终实现。

能够注意到过往的许多尝试,多从教育理论的考察出发,其思维的精神主要体现为把教育理论向教育实践推进,我相信这一精神在方向上并无偏差,但其中存在着对教育实践领域需求的充分考虑,以致新的中介理论不断涌现,而在实践者那里并没有期待中的反应。直截了当地说,也许我们有必要从教育实践者的思想实际出发,从中寻求教育理论走向教育实践的有益启示。之所以有这样的认识,一方面是因为自己长期以来关于“教育工学”的思考显然不可能使教育理论与实践的隔阂成为历史,另一方面则是因为有一种并不让我们感到陌生的现象值得我们认真对待。我所说的这种现象可以简单地描述如下:即教育实践者虽然远离了教育理论,但他们对苏霍姆林斯基、马克斯·范梅南、陶行知等教育家的教育言说却情有独钟。走进中小学校和中小学教师,我们可以发现如上的教育家的核心思想,不仅

收稿日期: 2020-05-20

作者简介: 刘庆昌(1965—),男,山西河津人,博士,山西大学教育科学学院教授,主要从事教育哲学和教学理论研究。

切实影响着教师们的教育认识和行为,而且已经以各种方式成为学校教育文化的有机构成。从学校的教育文化宣示到教师们的口头和书面言说中,都能捕捉到这些教育家教育思想的影子。这就使我们不得不去思考,是什么原因让这些教育家的思想成功地赢得了实践者的接受和应用。而当这种思考启动之后,我们便毫无困难地感觉到,这些教育家并非用自己规范、高深的教育理论赢得了“市场”,教育实践者念念在心的基本上是简洁、生动和具有文学品质的教育思想言论。

也可以说,绝大多数的教育实践者并没有去系统阅读苏霍姆林斯基、马克斯·范梅南、陶行知等人的教育著述,但具有格言特征的只言片语就足以使这些教育家在教育实践领域发挥思想的引领作用。教育理论研究者可以使用理论的方式论证爱之于教育的价值,但远远抵不上“捧着一颗心来,不带半根草去”所具有的精神感召力;教育理论研究者无论怎样论述学习方法之于学生学习的价值,也抵不上“教是为了不教”所具有的专业提醒和启迪作用。转而审视各种具有精神感召力和提醒、启迪作用的教育格言,终于意识到教育实践者在正式或非正式的比较之后,实际上选择了省去形成和确证过程的教育思想而非形式完美、表达准确规范的教育理论作为自己的认识和行动依据。这便触及思想和理论的关系,简而言之,实践者所钟爱的是内容和形式上均使他们感到亲切的思想火花,他们当然会感受到这种思想火花的精辟与深刻,但又会觉得这种思想火花的创造者和他们属于同道人和同行者,而且这样的教育家是急他们所急、想他们所想的。至于哲学和科学取向的教育理论家,不管他们的理论客观上多么有价值,也是与他们少有关系的远方存在。

有实践者说“读教育学著作,我最怕读到诸如‘后××主义’‘结构效度’‘认知编码’‘心理复合体’之类深奥、晦涩的名词术语——也许这些术语本身是科学的,但无奈我一看就头疼,因而连书也索性丢在一边。而且,我敢说,这种心灵的折磨不只我独有,恐怕许多第一线的教师都有过类似的自卑体验。但是,读苏霍姆林斯基的著作是例外。……首先不是因为理论而是因为情感被苏霍姆林斯基征服了。读苏霍姆林斯基,就是听他与教育同行们谈心。”^[4]这

位实践者的阅读感受恰好印证了我们的分析,足见优秀的教育实践者面对教育理论也难免头疼和自卑,在他们的意识中,教育理论家自然不是他们的同道中人。相反地,当他们面对类似苏霍姆林斯基的教育著述时,则能有倾听同道中人谈心的感觉。马克斯·范梅南和李树英在《教育的情调》中也说道:“教学的理论更多地与知识的外在形式密切相关,对我们的瞬间行为作用不大。”^{[4]76}这是因为教师“总是愿意用实际行动来回答‘什么是教育或者‘什么可以通过教育来激发和引导’”^{[4]77}。尽管我个人从事教育理论工作,但当寻求教育实践的智慧时,也一样觉得苏霍姆林斯基和马克斯·范梅南这样的教育家著述更能调动起内心的热情。究其原因,应是这一类教育家的著述中均能体现教育现象学的态度。须知“教育现象学在表达方式上追求具象、体验、感性”^[4],能让阅读者感觉到心理上的亲切。除了这一因素之外,在我看来,具有教育现象学特征的教育著述之所以能够引发教育实践者的强烈兴趣,还在于其中充满了具有思想性的“体知”。换言之,实践者并不苛求教育著述的逻辑严谨和论据充分,他们依从自己基于经验的直觉,毫不费力便能够把闪光的教育思想与自己的教育生活联结起来。所以我在想,如果教育理论家不只满足于自己的理论认识作为教育知识增长的环节而存在,而是希望把自己的理论认识转化为教育的生产力元素,那就有必要寻求自己的理论认识与教育实践者的生活世界之间的联系。

我由此想到了冯契先生所说的“化理论为方法,化理论为德性”。这一哲学命题提出于20世纪50年代,其“用意就在于贯彻理论联系实际的方针。就是说理论联系实际可以从运用理论做方法和运用理论来提高思想觉悟这两方面着手”^[4]。这一命题自提出以后,冯契先生随着时代的变化赋予了它不断变化的内涵,但其精神要领可以归结为通过理论的学习和运用形成人有效的做事能力和积极的世界观、人生观、价值观。在此过程中,人因理论而使自己的才能和德性得以提升,理论也因人的接受和运用而发挥了自己的作用、实现了自己的价值。反观教育实践者对苏霍姆林斯基这一类型的教育家之教育著述的钟爱,固然与那些教育著述的具象、体验、

感性有关,从根本上讲,则是因为那些著述客观上让他们在较轻松的认识状态下获得了教育方法和教育情怀的改良。如果再追问那些教育著述为什么就能够具有这样的功效,可以笼统地说是那些著述充满了闪光的思想,但做深入思考就会发现这里面存在着一个教育著述的思想性和学术性问题。顺便要说,人们对于教育理论这一事实的认知是比较模糊的,往往会把理论文本和理论混为一谈。若论起思维的品质和表达的效率,没有什么认知性成果可与理论媲美,只是理论所内含的认识论承诺,使得理论家没有理由只向他人提供格言式的“一语中的”“一针见血”。一定有人说具有教育现象学特征的教育著述也不是教育的格言集萃,而是作者内在的思如泉涌和外在的洋洋洒洒。那我必须说,教育理论似乎不应该像哲学那样玄奥和科学那样骨感,但理论的本性决定了它无法也不应该损失其抽象和逻辑。可以想到实践者阅读教育理论的书所感受到的无奈、头疼甚而自卑,根底上应是他们对于哲学和科学的思维及表达形式的不适应。实际上,这既不是作为阅读者的教育实践工作者的过错,也不是作为研究者的教育理论家的过错,但可以说这中间既存在着不习惯于哲学和科学思维的教育实践者的局限,也存在着追求思维纯粹性的教育理论家的局限。面对这一事实,兴许有人会善意地告诫教育实践者和教育理论家相向而行。这样的告诫表面看来非常合理、中肯和必要,却注定少有意义,而能使这种告诫有实际意义的办法,现在看来应该借助于一种专门的学术工作,此即化教育理论为教育思想。

一、价值与可能性

需要预先说明的是,化教育理论为教育思想,并不是照着冯契先生的思路,把教育理论转化为教育实践者的教育思想,而是在内容和形式上把“教育理论”转化为“教育思想”。显而易见,这一命题并不是对教育实践者的建议,而是对教育研究者的提醒,进而言之,“化教育理论为教育思想”或可成为一种有意义的教育学术工作。如此的意向并非我们在当下的一种灵感。知识社会学家弗·兹纳涅茨基就说过,“在社会科学家中间,也有某些人发出谴责之声并宣称:社会科学应该创造出一种有计划、有效

地影响他们正在研究的现象的方式,以证明自己的有用性。的确,似乎有理由认为社会科学家应对他们领域中缺乏技术负有责任”。^[5]然而,这样的“谴责”并未因其具有合理性而改变了社会科学家的习惯。对于教育理论研究者来说,“向教师呈现思想,他自己会找到应用的方法”^[6]。这种认识,过去普遍存在,今天仍然如此。可以肯定的是,“化教育理论为教育思想”是必要的和有价值的,这一点连同教育理论家也不会怀疑。如果他们要为自己习惯性的定位有所辩护,无非是对这种转化的可能性持有看法,或者会认为这种有价值的工作应由专门的角色人员来完成。无论如何,我们还是有必要对“化教育理论为教育思想”的价值和可能性加以分析,至于这种工作由谁来承担可以先暂时搁置。

(一) 价值分析

一种工作的价值根本上取决于它是否能够在何种意义、何种程度上满足相关主体的需要。立足于教育理论与教育实践的关系思考,相关的主体显然是教育实践者和教育理论家,而教育实践者毋庸置疑应该排在第一位。这一方面是因为真正的教育理论,其终极性的意义就在于影响教育实践者的才智与德性,进而通过教育实践者的劳动,改善教育过程、促进学生的发展。作为相关主体的教育理论家,借助由他人创造的教育理论转化而来的教育思想,不过是获取自己进行教育理论创造的前提或灵感,他们最终的服务对象仍然是教育实践者及其实践。从这个角度讲,“化教育理论为教育思想”的首要价值,自然体现在教育实践者因此而获得利益。简要说,教育实践者的获益应主要在以下两个方面:

其一,教育实践者可以避免直接面对教育理论文本可能产生的无奈、头疼和自卑。应该说一切理论都是事物真相或是人的理想的最简洁的表达,因而,如果理论文本的阅读者深谙理论的话语和表达方式、熟悉理论思维运演的逻辑,通过阅读和理解理论文本将能够比其他任何方式更高效地掌握事物的真相和理论家关于某种理想的构想。但问题恰恰就在这里,理论之所以是理论,一则是它所呈现的“理”必以论据和论证辅之,二则是它所呈现的论据和论证必以“理”的证成为其目的,三则是理论思维的效率必以不同抽象程度的概念使用为其前提。从

理论的这些特征就可以推断出对理论整体上感到陌生的阅读者面对理论文本时可能产生的主观感受。具体来说,对理论而言必须存在的抽象概念对一般阅读者来说就是一种障碍。他们能够识别理论文本中的每一个字符,却难以理解由字符有机构成的文本整体,而重要的是他们之所以接触具体的理论文本,通常是社会互动形成的价值引导所致。比如,现象学在一时成为人们言语中的重要信息,这就会使好学上进的人们去接触现象学的理论文本。假设他们一步到位地去触碰了胡塞尔的或者是海德格尔的著作,那么,类似《纯粹现象学和现象学哲学的观念》《存在与时间》这样艰涩、诡异的思维运演与理论表达,注定了阅读者必然会在触碰之后便退避三舍。作为阅读者的他们清楚地知道现象学必有不同于以往哲学的新价值,却不得登堂入室的门径,在心理上产生无奈甚至认识上的自卑是自然而然的。对此,我们完全能够理解,并愿意告知他们,因阅读艰涩、诡异的理论文本而产生的头疼和无奈并不奇怪,因为我们实际上面对了理论和理论家双重的困难。理论,不用说,其性格就是抽象进而晦涩的;而理论家,尤其是每一个历史时期的最优秀的理论家,实为那一时期的最强大脑,他们的理论无论在内容还是在形式上均会超越历史和他们自己所处的时代。也正因此,为了使他们创造的、客观上有价值的理论文本能够被更多的人领会,无数有志者才甘愿成为一个或一类理论家及其理论的研究者。这些研究者的研究无疑会首先让他们自己对具体的理论获得相对通透的把握,但他们内在的追求实际上是为其他更多的阅读者提供必要的认识论服务。这种认识论服务,绝不是一般意义上的翻译,当然也可以说就是一种翻译,但这种翻译并不是纯粹语言意义上的翻译,而是对理论中的思维进行翻译,为此还得把理论中的思维与其相关的历史和文化因素联系起来。

这样的认识论在教育学的研究领域同样是存在的。在我们有限的视野中,至少存在着专门研究孔子以至儒家教育思想、杜威以至实用主义教育思想、苏霍姆林斯基以至人道主义教育思想的学者。虽然那些学者们的学术志趣不一,但都会有使他人更加理解孔子、杜威、苏霍姆林斯基的动机。他们怎样就能使人们更加理解那些有意义的教育理论呢?作逻

辑的梳理和向经验世界还原应是其工作的核心。通过逻辑的梳理,客观上存在却被抽象和晦涩遮蔽以及隐含在相互分离的局部观念之间的思维路线能够得以显现;通过向经验世界的还原,原有理论的抽象和晦涩能够得以形象、具体和通俗、生动。一言以蔽之,原先的理论在形式上能够比较接近通常的思想的样态。客观而言,这样的认识论服务已经存在于教育学的学术工作之中。以杜威为例,他的著述浩繁,其论述的风格虽不像胡塞尔和海德格尔那般玄奥,但一般阅读者要想借一己之力清晰地把握杜威的教育理论也非易事。但专事杜威教育理论研究的学者却能梳理出简洁的思想信息,亦即“教育即生活”“学校即社会”“从做中学”。我想,即使是中小学一线的教师也不会对关于杜威教育思想的这三个基本信息及其阐释感到无奈、头疼甚至自卑。我曾在教学实践中主张要学会“让别人替我们读书”,意思是对于过于艰深和庞大的理论文本,我们可以借助相关的专业研究者的阐释间接地加以把握。这样,既能节省我们的劳烦,又能在某种意义上使那些专业研究者的劳动实现其更大的价值。

其二,教育实践者可以在积极的心理状态下间接地享用有益的教育理论创造,并在此过程中改变他们对教育理论的看法。没有了无奈、头疼和自卑的心情,教育实践者便不必在自己并不熟悉的理论思维领域花费心力。能够间接地感受到教育理论的力量,实际上也就接受了教育理论的指导。或有人疑问,教育理论家为什么不能都像苏霍姆林斯基、马克斯·范梅南、陶行知那样,把自己的思考深深地扎根于教育生活的土壤呢?对于这样的愿望,我们还真不能轻易地答复,因为在教育实践者和没有直接参与涉猎教育认识历史演进的人们那里,如上的疑问不仅内含着真理,而且还内含着某种道德的意蕴。这绝非危言耸听,要知道日常语言世界中的“空谈”“概念游戏”“空头理论家”等说法,一方面意味着人们对纯粹教育理论研究价值的怀疑,另一方面无疑也隐含着对教育理论家不去关怀教育实践的道德性提醒。而在我看来,日常语言世界中的这种种说法,仅仅在教育实践的视域中才具有合理性,若将其置于教育整体的视域,就属于一种认识上的局限。之所以如此说,首先是因为教育理论研究与教育实践

行动原本是有机统一的。具体地说,教育在最初是教育者“我想我做”“边想边做”的事情。笼统言之,到了后来,从“教育者”中间分离出来一种只“想”而不“做”教育的人,他们在今天即是专门和专业的教育研究者。站在历史的末端,我们能够区分出“做教育”的教育实践者和“想教育”的教育理论家,但对教育做从始至今的观照,就能意识到他们两者原本是属于一家的。只是“想教育”的教育理论研究在历史的过程中逐渐形成了自己相对独立的存在路线,这才使教育理论与教育实践两者由若即若离发展到了局部的相互平行。即便如此,两者之间的内在关联也没有、当然也不可能消失,否则也就不会存在“教育理论联系教育实践”的命题。其次,人类的教育认识发展到一定的阶段,就会有条件暂时超越教育实践的细节做自身系统内的自运行。进一步讲,根源于经验世界的概念成为教育理论家思维的基本意义单位,教育理论家能够运用概念进行纯粹逻辑的建构,再参照自己的尤其是群体的经验凝结物加以修正,最终形成自己的教育理论判断甚至体系。正是借助于这一过程,教育理论才具备了指导和引领教育实践的能力。但不可否认的是,由纯粹逻辑建构形成的教育理论是没有生活实践气息的,其严谨、简洁的特质对于认识来说是一种优点,但对于直接面对它的教育实践者来说,则可能成为引发他们无奈、头疼和自卑的根由。这就需要一种中介的转化工作,把理论的、艰涩的深刻化为思想的、通俗的深刻,把理论的、逻辑的抽象化为思想的、生动的抽象。苏霍姆林斯基就说过“思想是实际知识与信念之间的桥梁。知识通过思想变为信念。思想已不仅仅是知识。思想中已含有‘一小块灵魂’——一个人对他知道的事物所持有的个人态度。”^[4]仔细品味这段话,我们不仅从苏霍姆林斯基这里领会到了信念之于教育实践的价值,而且领会到了思想在知识转化为信念中的中介作用。客观而言,苏霍姆林斯基是不大喜欢“知识教育学”的,他的教育学基本上可以称为“信念教育学”,这显然与他的教育生活经历密切相关,也与他作为一位卓越的教育实践者的角色具有内在的一致性。他的经历和角色决定了他作为一个积极思想的教育家“很少做抽象论理,而较多地注重具体叙事”^[483]。但恰恰是他注重

叙事、少有论理的教育著述,赢得了众多基础教育实践者的青睐。不过,苏霍姆林斯基是非常重视理论的,但他意识到了某些理论的僵化,因而致力于“把理论原理变成人的活生生的思想和情感”^[457]。换言之,苏霍姆林斯基的教育著述如果受到某种教育理论的启示,他也一定进行了创造性的转化,呈现给读者的则是活生生的思想和感情。面对这样的著述,教育实践者当然不会无奈、头疼和自卑,在一定的条件下,他们也能够因此而改变对教育理论的看法。

(二) 可能性分析

价值分析说到底是用理性的方式宣示某种事物存在的必要性。如果这种必要性的分析能够被人们接受,那就说明人们认可了某种事物能够满足相关主体的需要或是利益诉求。当我们发现“化教育理论为教育思想”的确有其价值时,也就意味着该种行为一定与教育理论的创造者和接受、应用者之间存在着一些积极的意义关系。应该说,“化教育理论为教育思想”因价值分析的完成而不再有价值论上的障碍,但这仅仅是重要的第一步。要使这一有意义的行为变为现实,还必须对其可能性进行考察,以判断其在具体历史阶段实现的客观和主观条件是否成熟。就“化教育理论为教育思想”来说,尽管这种行为在以往已经存在,但只能说是基本处于自在状态,换言之,即是为而不知。就像苏霍姆林斯基一样,他实际上致力于“化教育理论为教育思想”,且有一定程度的自觉,但他并没有在理论上把自己的行为概念化。如果他能够完成这样的概念化,就不会对“知识教育学”怀有任何的偏见。理论,当然包括教育理论,是追求一定范围内的普遍性真理的,此种旨趣使其必然不可能感性、形象、生动、活泼。教育理论的艰涩、枯燥,如果不是肤浅者的卖弄和故作姿态,必然是教育理论家发现了新的真相或是创造了新的观念。他们苦于无法完全使用日常语言进行表达,才使用已有的词素“生造”新概念。即便他们使用了我们熟悉的词汇,也可能在理论中显现了不同的意义。回到本文的主题,我们主张“化教育理论为教育思想”,一方面无疑受到了经验的启示,另一方面则更重要,即在经验感受的基础上形成了理性的直觉。换言之,既然主张了,便意味着我们对其

价值和可能性具有了虽未确证却绝非荒诞的判断。

对于“化教育理论为教育思想”的可能性分析,最核心的问题是要弄清楚教育理论与教育思想之间是否先存在着内在的、相互转化的通道。这是一个值得重视的学术问题,很可能需要我们消除思维的定势才能有效应对。在已有关于思想和理论关系的谈论中,最具有代表性的观念是强调思想是灵动的、深刻的,但不系统,而理论则是思想的系统化。有学者指出“教育理论是系统化的教育思想,是由一套专门概念和术语、命题构成并支持着的一组陈述。”^[8]这一界定是明晰的“内容+形式”结构,从中可以知悉:(1)教育理论的内容就是教育思想,只是作为教育理论的教育思想具有了系统化的特征;(2)教育理论的形式是一组陈述,这一组陈述是由一套专门概念和术语、命题构成并支持着的。如此来看,“化教育理论为教育思想”似乎都无法成立,因为教育理论的内容就是教育思想。而阅读教育理论文本的教育实践者,之所以会产生无奈、头疼和自卑,完全是因为教育理论家为使教育思想系统化所使用的概念、术语、命题、陈述对他们的阅读产生了抑制作用。果真如此,我们只要摒弃那些遮蔽物就可以让被系统化的教育思想重见天日,这便相当于把教育思想从教育理论中解放出来。但问题并没有这么简单。谁会觉得教育理论家的工作,就是借助所谓的理论思维,把原本能使教育实践者感到亲切的教育思想纯属多余地束缚起来?如果不是这样,“化教育理论为教育思想”就不会是摒弃逻辑的形式那么简单。虽然不会那么简单,但因教育理论的内容毕竟是教育思想,因而“化教育理论为教育思想”实际上还是具有先天基础的。

然而,理论与思想的关系不只是一个“系统化”问题。我们甚至可以发现,把教育理论界定为系统化的教育思想,其实是在说教育理论只是对出自经验世界的教育思想进行逻辑组织的结果。这并不符合现代教育理论的实际。对于教育这种人文社会实践来说,关于它的理论思考,更多的情况下并不是教育者在原生态的教育生活中通过感悟产生思想,继而用逻辑的方式将思想加以逻辑的系统化的组织,更是理论家以整个的人文社会实践经验为背景,本着利惠人类社会的立场,对教育的过程及其结果进

行积极的想象,并运用哲学或科学的理性方式言明其想象合理性的过程和结果。这种类型的理论自然是饱含思想的,只是这样的思想仅仅接受过整体人文经验的启示,而非从具体的教育经验中生长出来,因而与教育实践者的实用性需求仍然存在着一定的距离。但也正是由于这种距离的存在,才使得“化教育理论为教育思想”既具有了必要性,也具有了被创造性转化的空间。实际上,我已注意到,人们意识中,从实践中来又能回到实践中去指导实践的教育理论,主要是指解释了教育过程中的因果关系的原理性理论和在标准条件下能够产生积极效果的方法性理论。应该说,这两种教育理论只要有适当的方法和途径,是可以转化为教育实践者所需要的教育思想的。不过,除此之外,还存在着关于教育本体的思辨和教育价值的澄清,它们的实质也是思想的,因而,同样可以借助于适当的方法和途径转化为可被教育实践者享用的教育思想。

那么,由谁来承担“化教育理论为教育思想”的任务呢?什么样的主体才能够有效完成这一任务呢?从既有的事实来看,已经存在着以下几种情形:其一,教育理论的创造者当然可以做这样的工作。比如叶澜教授创造了“生命实践教育理论”,并以《回归突破——“生命·实践”教育学论纲》^[9]这一理论著作加以呈现;后来,她又把自己系统、深刻的教育学理论凝练为关于教育、学校教育和教育学研究的12个信条^[10]。教育实践者如果愿意接受“生命·实践”教育理论的作用,就可以直接阅读和领会那12个信条。信条兼有理论创造者的识见和态度,虽省去了阐释与确证的程序,却又不失原先理论的深刻,且多了几分灵动与亲切。其二,教育实践者也可以做这样的工作。苏霍姆林斯基无疑就是这方面的代表,他自己当然就是一个卓越的教育实践者和教育思想家,但同时也是一个把教育理论转化为教育思想的光辉典范。一定会有很多人认为苏霍姆林斯基也是一个教育理论家,但实事求是地说,由于他很少做抽象论理,甚至表现出对“知识教育学”的远离,所以整体上不能算是典型意义上的教育理论家。除了在具体的教育实践中经过不断反思以形成自己的教育信念,苏霍姆林斯基也从各种理论中汲取营养,滋润他的实践,并最终转化进他的教育思

想。他对此是有自觉认识的,认为“正是由于实践不断地接受理论思想的光芒的照耀,并且成为思想产生的源泉,作者才写出了一些书”^[12]。他的《给教师的一百条建议》,既可以说是自己教育实践经验的总结,也可以说是教育理论向教育思想转化的结果。其三,我们能注意到,在中国,20世纪90年代开始,出现了一大批从事教育随笔写作的人,他们中有教育理论研究者,但更多的是好学好思的一线优秀教师。教育随笔的作者大多酷爱读书,他们阅读的范围远远超出了一般意义上的学科教学和教育,而且并不限于教育理论的范围。他们把自己领会的各种理论与自己的实践反思有机结合,客观上为广大的教育实践者创作了具有思想含量和思想特征的可读文本,同时就使自己站在了教育理论和教育实践者的中间。而他们创造性劳动的实质,在我看来就是“化教育理论为教育思想”。以上三类主体的工作均有理想的现实效果,从一个侧面说明“化教育理论为教育思想”的客观和主观条件并不是问题,问题的关键在于这种有意义的工作尚未引发教育学术意义上的关注。

二、实质与机制

或许本文就是一个关注“化教育理论为教育思想”的开始。作为一个开端性的思考,我们需要对“化教育理论为教育思想”的实质和机制做专门的考察,唯有这样,才能对其有整体的认知,也才能使进一步的实际操作有所依据。为此,我们有必要把这一新的命题置于更广阔的背景中加以思考,以显示其在教育自身发展中不可或缺的价值。回头看“化理论为方法,化理论为德性”的定位,有学者认为,冯契先生20世纪50年代明确提出“两化”,“实际上是对贯彻理论联系实际这一方针在新形势下出现的新问题的一种科学回答,是对理论的学习者和研究者如何从自身入手正确认识和贯彻理论联系实际这一方针所指明的有效方法和重要途径,是这一方针在新形势下的丰富和具体化。”^[13]参照这一定位的思路,“化教育理论为教育思想”应该说也是与教育理论联系教育实际进而指导和改良教育实际相关的教育哲学命题。更具体地说,“化教育理论为教育思想”实际上是为教育理论走向教育实践搭建

一个以“教育思想”为核心的中介平台。

(一) 实质

从性质上看,“化教育理论为教育思想”是一种教育认识范围内的转化行为。这就意味着此种转化并不生产新的知识,其新的价值,仅从语言上感觉,是要把理论形态的教育知识转化为思想形态的教育知识,因而可以说,这样的转化必然表现为形式上的变化。但因知识的形式说到底语言的形式,而语言又是思维的外壳和中介,所以这样的转化不可能不牵涉到思维问题。相比较起来,发生在转化过程中的思维变化应是最为重要的,而外在的语言形式则是内在思维变化的映射。

我们首先关注“化教育理论为教育思想”中的思维变化,在我看来,其核心是由纯粹的理论逻辑向生动的实践逻辑的转变。所谓纯粹的理论逻辑,在这里是指教育理论家在理论建构中,所使用的概念必是严格的形式逻辑界定,而其所述的道理必是标准条件下的教育运动纯粹合理性的表达,亦即原理式的表达。比如,我们界定“教育是教育者为成全受教育者而对他们实施的干预”^[14],其中的“教育者”一定是合格的教育者,其中的“干预”一定发生在正常的社会条件之下。也就是说,教育概念的这一界定的成立是以教育者的合格和社会处于正常状态为前提的。但这样的界定在教育实践者看来,固然没有逻辑上的瑕疵,却不是他们身处其中的实际的教育。他们实际感受到的教育最多是整体上在成全受教育者,却不能对其做局部的和片段的追究。如果进行认真的追究,必然会发现实际教育的局部和片段之于受教育者的消极影响。这是因为现实中作为教育者的教师,在学科及其教学知识方面也许合格甚而优异,但在对教育的理解上以及与此相关的教育精神和情怀上很可能并不合格;这当然还可能因为他们所从事的教育正处在某种不利于教育精神实现的外部环境中,从而他们自己对学生的干预如果遵从了现实主义的原则就很难保证完全、更难以保证在局部和片段上成全受教育者。简而言之,教育理论家的思维可以也必须遵循纯粹理性的逻辑,而教育实践者的行动则大概率地遵循了现实主义的实践逻辑。具体而言,在现实主义原则的作用下,他们实际实施的教育,可以尽可能考虑教育的纯

粹理性逻辑,但更得考虑现实社会中教育利益相关者的诉求,不用说还得考虑不见得正确却约定成俗的学校教育管理逻辑。面对教育的现实,教育理论家也不必悲观,但需要放弃或许具有的理想主义情结,理性地默认教育理想完全变为现实的长期性和曲折性,并为此学习站在实践者的立场上表达自己的教育理论,我相信“化教育理论为教育思想”的行为就可能存在于这样的表达中。

其次,我们需要关注“化教育理论为教育思想”的语言侧面。这是一个很容易被重视又很容易不被学术化的问题,人们下意识地会把语言上的问题归结为某种与文学有关的技巧。因此,我们不难看到不同角色的人们对教育理论著述文风上的批评和提醒,却很少有人深入揭示教育理论文本外在的语言形式与教育理论家内在的思维形式之间的联系。任何在人的感觉中呈现为整体、和谐的事物,均具有形式和内容有机统一的特质。通俗地讲,理论就是理论的样子,思想就是思想的样子。在更深的层面,我体会到理论家个体实际上只能以人类的名义追求一般的认识,而思想者个体却可以站在教育整体的局部和教育历史的片段中表达自己的无须一般的态度。在某种意义上,文本语言的温度就来自文本作者的态度融入,而这一现象恰恰是理论家力求避免的。即使像教育理论这样的很难摆脱态度的文本,教育理论家也一定把个人的态度与共同体的价值巧妙结合起来,否则他的教育理论就难以走出教育意见的范畴。我们知道苏霍姆林斯基的语言是生动的、激情的和诗意的,马克斯·范梅南的语言是具象的、体验的和感性的,陶行知的语言是通俗的、简洁的和大众的。但我们能够认为他们的语言的魅力主要是来自各自文学的修养和技术吗?不能全然排除文学修炼的因素,但这并非关键,最为关键的是他们的语言表达背后的教育研究方法论和教育研究价值观。三位教育家无不具有抽象论理的基本能力,但他们却走了一条远离抽象论理的教育现象学道路,主要是他们的教育研究立场所致。苏霍姆林斯基蔑视冷冰冰的、通知式的“知识教育学”;马克斯·范梅南极其强调教育者的教育敏感性和教育机智;陶行知致力于平民教育,属于大众哲学家。各自的闪光之处显而易见,却有一共同的特征就是远离纯粹

的教育理论。在此有必要说明,这样的教育家多多益善,但并不能因此而放弃和误解纯粹的教育理论。积极的思维和态度应该是创造性地“化教育理论为教育思想”,再进一步说,应该是创造性地把教育理论文本转化为教育思想文本。

(二) 机制

基于对以往自觉或不自觉的转化行为考察,我们所获得的可能性分析结论仅仅是一种趋势的可能性揭示。欲使这种可能性走向现实,还必须寻求操作性的机制,只有符合理性的机制被发现和创造,“化教育理论为教育思想”才能从一种有意义的设想发展为具有科学性的理论构想。这就像马克思虽然基本继承了空想社会主义理论家欧文、傅立叶、圣西门所构想的理想社会,但因后者未能发现和创造出从现实的社会实际通向理想社会的操作性思路,他们的构想只能被称作空想社会主义思想,而马克思的构想因有理论上成立的操作性路径,因而就被誉为科学社会主义理论。同样的道理,当人们在理性上接受了“化教育理论为教育思想”的价值判断和可能性分析之后,紧接着要追问的一定是如何能够现实地实现这种转化。寻求转化的机制,就是对这一追问的正面应对。由于理论具有对经验的超越、搁置主体生活世界以及独特的逻辑表达方式等特征,整体来看,寻求“化教育理论为教育思想”的操作机制,应从合理消解理论特征以顺应教育实践者的认知习惯的角度入手。

1. 寻找教育理论的经验基础,以使教育理论的经验基础显性化

可以肯定,教育理论不可能没有经验的基础。即使是最为抽象的教育本体论思考,也不会像哲学、数学那样与日常生活世界相距甚远。审视任何一个本质主义取向的教育概念界定,都能感受到与人的现实生活密切相关的需要和希望。《中国大百科全书·教育》中把学校教育界定为“教育者根据一定社会(或阶级)的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响,把他们培养成为一定社会(或阶级)所需要的人的活动。”从这一界定中,我们能看到教育者、受教育者、身心、影响、培养、社会(或阶级)、需要等可以用思维触摸的词语,而且能够想象到每一个词语都与具体的经验性存在相对

应。因而,虽然这个界定本身是本质主义的,但其经验的色彩应该说相当浓厚。在教育本体论之外,我们意识中的教育理论通常是关于某种教育客观存在的描述性原理,或是某种主观教育理想的价值性表述,更多的则是指向教育理想的规范性建议和技术性构思。实事求是地讲,我们意识中的教育理论要想脱离经验的实际并不是一件容易的事情。如果教育实践者面对教育理论文本的确有无奈、头疼和自卑的体验,一般是一些新哲学和新科学的术语过多所致。由于那些术语绝非教育理论家标识自己身份的工具,而是理论思维运演所需,这就需要寻找与那些枯燥术语相对应的经验性存在。为了获得感性的认识,我们不妨以那位优秀教育实践者提到的“后××主义”“结构效度”“认知编码”“心理复合体”等概念术语为例加以说明。“后××主义”是一个术语群,常见的有“后现代主义”“后殖民主义”“后结构主义”等,就说“后现代主义”,其一,从其英语表达为 Postmodernism,可知“后”在这里并不是时间上的先对应的后,实际上是指与现代主义有关又解构现代主义的一种思潮。其二,“解构”是一种否定性思维支配下的批评方法,内含怀疑既有的思想性霸权、呈现既有思想的对立面之意向。“现代主义”在哲学上指代本质主义、基础主义、形而上学的在场、逻各斯中心主义等,在社会学上指代与启蒙运动相关的思想和行动。应该说,这样的揭示听起来仍然是抽象的,但客观上已经很具体。如果相关阅读者仍然感到无奈、头疼和自卑,我以为也不完全是一种消极现象,这说明阅读者需要改善自己的知识实际和思维实际。不同的理论向经验方向的还原具有不同的限度,有些理论是无法还原到日常生活世界的。对于这一部分理论,教育实践者如有兴趣可以深究,如无兴趣,也可以搁置,因为它很可能只是理论家思维运演的必须,倒不是教育实践所需要的。需要说明,经验,不单指感觉的、生活的经验,也指代人内在的思维体验。随着教育的精细化和教师工作的高度专业化,未来的教育实践者仍然不必在教育理论领域进行探索,但对教育及相关领域的理论概念的熟悉必将成为一种要求。只要他们对那些理论概念术语的意义有所领会,面对教育理论文本时的消极感受应该能逐渐消失。

2. 揭示教育理论与教育常识的差异,以使教育理论的先进性质知识化

在没有教育理论介入的情况下,实际支持教育实践的认识基础简而言之就是教育的甚至是一般生活的常识。常识的实质是经验,是人们对长期生活实践中应对各种问题情境的正反两方面的经验归纳和总结,并在长期的生活实践中汇入集体无意识,进而成为所谓文化传统的有机成分。当教育理论与教育实践之间存有隔阂时,与其说是教育实践者认知不适应或消极态度在起作用,还不如说是被他们继承和应用的教育常识所致。教育常识一方面使一定社会历史背景下的教育者稍加努力便可以承担代代延传的教育职责,另一方面则因其成为传统的一部分,又使教育者无须努力就能将其内化为思维的定势。当这种定势形成并实际发挥作用之后,客观上就成为抵御任何外部新异观念影响的重要力量。如果听到有教育者说“这是常识”“不能违背常识”,那就是教育常识在发挥自身的“抗体”作用。在此意义上,教育常识对新异的教育理论的抵御,已经不简单的是对理论自身抽象与艰涩的抵御,而是在自然抵御理论的同时由主体表达出对理论的莽撞怀疑。显而易见,教育理论的未能实现,一般情况下并非其真理性的不足,而是主体认知和态度条件的不充分,通常还有作为教育环境的利益相关者的价值思维惯性。因此,揭示教育理论与教育常识的差异以使教育理论的先进性质知识化即成为必要。

教育理论的创造会以教育常识为其背景,但本质上是从对教育常识的反思作为开端的。此种反思既可能指向教育常识的经验基础,也可能指向各种具体教育常识之间的矛盾与冲突。我们当然可以说那些矛盾与冲突恰恰说明教育本身的情境特征和艺术本性,但从认识论的角度考察,则可以说常识支配下的教育者缺乏教育认识上的恒常一致。教育理论显然要建构教育者统一的认识基础,并要理性地说明各种教育常识之间的矛盾、冲突与统一的教育认识基础无涉的道理。如此,基于纯粹理性的教育理论与依托经验情境的教育常识在思维上必然会发生错位,在一定的条件下,这种错位会在实践者和理论家的意识中产生矛盾和冲突的效果,而其本质却是差异。通俗而言,教育理论和教育常识虽然都属于

人们关于教育的认识结果,却是明显不同的两种事物。教育常识是部分个别经验的简单枚举式的归纳,所以不同的教育常识之间难免冲突;而教育理论即便不得不遵从潜在的统计学规律,但从理论上讲是对经验整体的归纳与总结,其一般性和知识性是远远超越教育常识的。“化教育理论为教育思想”,在其过程中,很有必要揭示教育理论与教育常识的差异,以使教育理论的先进性质知识化。借助这一环节,主要是让教育实践者具有更完备的理性,理想的结果当然是他们对教育理论与教育常识差异的冷静接受,进而从情感上理解教育理论与教育实践的平行存在,并视教育理论家为自己的同盟者。对于教育理论家来说,恐怕需要在合理坚持纯粹理性追求的前提下,为自己的教育理论工作附加一个程序,此即让理论思维与常识思维在自己的意识中做自由的对话和碰撞,以此获得实践主体、集体经验、社会价值的自然辐射和合理影响。要知道教育理论无论多么深刻,也还是关于教育的理论。纯粹的概念运演可以发生在理论运思过程中,但当运思的结果变为文本时,既可以也有必要把教育生活世界的信息有机融入理论表达之中。我相信如此运作的必然效果之一,应是使教育实践者感觉到教育理论并非理论家的纯粹概念游戏。

3. 变通教育理论的表达方式,以使抽象的教育理论生动化

一切理论,当然包括教育理论,其独特性不仅仅表现在形成过程中的思维形式化上,而且也会把内在的思维形式化显现在外在的表达之中。分析这一现象,我们首先可以肯定,理论运思的过程之于理论的结论具有工具性质,事实上是要让理论的结论摆脱武断的色彩,某种意义上也可以说这是理论认识的规范和知识形成的策略。一旦把结论建立在规范的逻辑论证和经验实证基础之上,结论就具有了认识上的可靠性,至于它的跨界传播则无须考虑结论及其确证过程的完整性,这便为教育理论的转化提供了表达方式维度的变通空间。说到这里,我想到了科普作家的写作,搜寻到一篇《数学既不深奥也不枯燥》,文中介绍美国科普作家盖德纳,说“他的全部数学知识不超过二年级的水平。但是这对他也有好处。每当他要介绍一项数学问题时,他

总要花很大的力气首先自己把它弄懂弄清楚,然后以深入浅出的文笔把它介绍给读者。许多专门数学问题写得生动有趣,使人读起来兴味盎然。”^[3]而数学实际上既深奥也枯燥,只是经过科普作家的转化创作,才使其深奥与枯燥被生动有趣遮蔽。反观“化教育理论为教育思想”,从我们的初心来说,不就是要尽可能消除教育实践者面对教育理论文本时的无奈、头疼和自卑吗?那么,客观上是不是也需要类似科普作家那样的劳动者来实现教育理论向教育思想的转化?这样,教育理论的玄奥或可化为通俗、枯燥或可化为生动。如果真有这样的劳动者出现,他们的独特性便主要体现在对教育理论表达方式的变通上。这样的变通不会是浅层次的改写,应该是深层次的再创造。

我们现在能看到的基本上是直接源于教育实践的思想性著作,比如洛克的《教育漫话》、马克斯·范梅南和李树英的《教育的情调》以及苏霍姆林斯基、陶行知等教育家创造的文本,真正相当于科普作品的转化创作应该说尚未出场。如果非得找一种近似的存在,那就是我们提到过的教育随笔。之所以说只是近似,是因为教育随笔通常是作者就自己聚焦的问题,用趋向文学的笔触所做的相对自由的写作,并非有意识地将某种具体的教育理论作为转化的对象。虽然如此,但深刻的教育随笔作者必然会把自已学习、领会到的、同时又有实践感悟的教育理论用灵动的语言表达出来。我们能注意到许多一线的教师认为教育随笔的写作要容易得多,这说明他们的随笔写作仍然是较自由地表达自己的主张。然而,令人欣喜的是,也有作者能够意识到“教育随笔与教育论文,都是对教育问题的思考,但是它们的思考方式不同”。尽管如此,教育随笔仍然未能跨入自觉地“化教育理论为教育思想”这一范畴。也许我们可以从教育随笔中借鉴其具有生动、有趣和浓烈生活气息的表达方式,进而能以随笔的心态把教育理论还原到教育生活世界。

科普作品客观上减少了大众对科学的疏离感和神秘感;教育随笔客观上让越来越多的教师具有了教育思考和写作的自信,其实也在阅读深刻的教育随笔过程中间接触到了教育理论。这些已有的相关经验对于“化教育理论为教育思想”来说无疑是

一笔财富,至少让我们确信深奥、枯燥的理论文本,经由一种转化性的再创造可以改变显现的形态,进而使阅读者能够在积极的心境下接受理论的影响。就目前来说,“化教育理论为教育思想”的自觉行动还是我们的一种期望,而这种期望的最终实现现在看来还有待时日。因而,我们立足于现实,还是要寄希望于教育理论家中有此兴趣和基础的众多个体,希望他们能够尝试着把自己的教育理论创造转化为适合广大教育实践者阅读的教育思想文本。如果能顺利地做好这一步,再进一步去转化他人的教育理论,这对于教育理论与教育实践关系的和谐来说是有深远意义的。在他们的引领下,一种新的学术工作也可能会历史性地出现。

三、一种新的教育学术工作

“化教育理论为教育思想”作为一种新的教育学术工作,必须有既有的教育学术工作无法替代的功能,这一点几乎无须论证。具体而言,“过去的教育思想家并不总是对实现他们的观点感兴趣。他认为如果他出售自己的思想,别人会将其转化为实践”^[14]。查特斯在这里说的是教育思想家少有兴趣把自己的思想转化为实践。接着他的话说,我以为教育理论家同样少有兴趣把自己的教育理论转化为教育思想,他们同样会认为把自己的理论转化为思想是别人的事情。我觉得教育思想家、教育理论家的如上表现也许称不上完美,但也无可指摘,因为教育自身发展的一个角度的表征就是这一领域劳动的精细分工。查特斯在20世纪的言说是在呼唤教育工程师的职业化,那我们今天的言说则是在呼唤能把教育理论转化为教育思想的人。理论的直觉告诉我,我们呼唤的这种转化者,既不同于科普作家,也不同于教育随笔作者,他们应该是有志趣完成教育理论再创造的学术工作者。

随着思考的深入,我越来越觉得“化教育理论为教育思想”,并不是一种纯粹的表达技术和艺术,的确会是一种完全可以与教育理论创造并列的教育学术工作。我由此想到了博耶的学术分类,即发现的学术、整合的学术、应用的学术和教学的学术,其中,教学的学术基于对教学如下的理解,即“教学也是一个能动的过程,它需要各种类推、比喻和形象来

建立起学生学习和教师理解之间的桥梁”^[17]。从根本上说,教学学术就是一种传播的学术,其中必有传播者的学术视野和传播艺术。对于“化教育理论为教育思想”,我们实际上默认了文本层面的转化,但教学学术思维在此过程中必然是居于核心地位的。换言之,转化者一定具有使作为阅读者的教育实践者既能愿意也能轻易接受根源于教育理论的教育思想,他们所做的转化不可能脱离化抽象为通俗的内涵。因为,抽象的文本容易让人头疼,而通俗的文本则容易让人欣然接受。我们事实上从始至终在主张这种转化的重要性,但也不能忽视抽象和通俗各有其价值的事实。学术一点说,“抽象有利于类似生命空间中纵向深入过程中的意义压缩,通俗则有利于不同生命空间的沟通和理解”^[18]。教育理论文本之所以抽象,是因为较多运用了专业性的术语;教育思想文本之所以通俗,则是因为较多运用了比喻和举例等形象化的策略。在如上的阐释中,我们更加能确信“化教育理论为教育思想”作为独立的教育学术工作的必要,进而可以肯定它之于教育理论服务于教育实践的学术价值。

如果有必要进行说明,我以为“化教育理论为教育思想”这一新的学术工作应该具有以下特征:(1)以教育实践为服务取向。转化者实际上与教育理论的创造者在进行着一段借助教育实践者通向教育实践的接力跑。在这段接力跑中,教育理论创造者因转化者的出现而能专注于他们的理论工作;而教育实践者因转化者的出现而不必经历直接面对教育理论文本时的消极心境。(2)以教育理论为转化对象。就其核心来说,转化者所进行的专业性工作当然是把理论性的文本转化为思想性的文本,它的认识论机制则是理论结论向经验世界方向的还原。与此相关,布鲁纳提出过一个假设是:只要能寻找到认知上忠实的形式,任何学科都能以某种形式教给任何年龄阶段的任何人。这实际上是不可能的,但无疑能够在理论向实践转化这一领域拓展人们的视野。(3)以生产教育思想文本为工作目的。或有人说思想文本是由思想家生产的,这样的观念当然无可挑剔,但显然是在已有经验背景下的观念。须知思想和思想文本是有联系却不一样的两件事。思想必然出自思想家,但思想文本却不必然出自思想家。

“化教育理论为教育思想”的转化者,就可以是以创造性的转化劳动立身的学术工作者。他自己可能就是思想家,但也可以不是,重要的是他能提取出被理论系统化了的教育思想,或是能够让某种理论与人的教育理想在自己的意识中互动从而生产出教育思想,总之能够以非思想家的角色生产出教育思想文本。概而言之,凡符合以上三个基本特征的教育学术工作,均能发挥“化教育理论为教育思想”的功效。

这是一项容易把握其精神却具有较高难度的学术工作,它对工作主体传统学术素养和新的转化能力均有所要求。原则上,首先应具有哲学认识论的基本功夫。尤其是对理论、思想的元知识要有通透的把握,这是转化工作不能没有的认识论背景。在这一方面,我国传统的学术教育着力不多,以致研究者即使有所收获也难以对自己的收获做有效的认识论定位,遑论把理论转化为思想。其次,转化工作主体应了解教育工学的立场与思维。我在此处只讲“应了解”而非“应具有”,主要是因为教育学目前并不为大多数人所知,但其立场和思维与“化教育理论为教育思想”的确具有内在的联系。其中提到“从教育理论到教育思维”“从教育思维到教育实践”^[9],对于转化学术工作应有借鉴作用。再次,我们有必要强调转化工作者应具有对教育生活世界的敏感。无论未来出现的转化工作者具有怎样的前期背景,他们均须养成对教育生活世界的敏感。审视教育理论家在教育实践领域的处境,我们一方面应该坚持对他们的理解,必须为不能放弃的教育理论思考进行辩护,另一方面也无须讳言他们因理论思维的习惯作用而客观上搁置了教育生活世界。这种对生活世界的搁置,正是教育理论文本与教育实践者的趣味格格不入的重要原因。相反的,教育随笔作者群体,要么来自教育实践一线,要么是极具实践情怀的教育学者,他们的文字无疑多诗意而少严谨、多生动而少精确,但唯其如此,才赢得了广大中小学教师们的喜好,深刻的教育认识成果也因此而走向教育实践。至于苏霍姆林斯基、马克斯·范梅南、陶行知这样的教育家,他们均具有教育理论家的素养,又深深地扎根于教育生活世界,因而其教育思想文本受到教育实践者什么样的欢迎都在情理之中。

从教育实践者接受的角度讲,我们希望有更多的苏霍姆林斯基、范梅南、陶行知,但遗憾的是,这样的教育家在任何时代都是可遇而不可求的;从教育知识生产的效率角度讲,我们希望有更多的赫尔巴特、杜威、本纳,但同样遗憾的是,这样的教育理论家在每一个时代也是凤毛麟角。假如我们没有理由抑制严谨的教育理论家的存在,同时又能认识到教育思想对教育实践者的有效作用,那么,对于教育理论家所创造的优秀理论,就很有必要使其精髓通过转化而思想化,这也是教育理论走向教育实践的重要路径。教育理论家有自己的使命和追求,至少在当下无需在意仍将持续存在的误解,自信地从事自己的工作。尽管教育理论家已经有足够的努力,但教育理论的存在状况仍令人堪忧。对于教育理论,教育实践者只不过会有些接受困难导致的无奈和头疼,教育理论家自己则会因前进的道路艰难而苦恼和郁闷。有学者认同布雷岑卡的观点,进而认为“‘教育理论只是一个象征性的概念,它实际上是根据不同的教育意义而构成的不同的理论的松散的联合体’^[10]。面对这样的判断,教育理论家又该做什么感想呢?明智的选择只能是发挥群体的创造性,先把教育理论自身建设得更为理想,推动教育理论整体迈入新的历史阶段。能够“化教育理论为教育思想”的新学术工作者,通过自己的创造性劳动以缓解甚至消除教育理论家背负的道德负担,既能使教育理论的价值更大化,又能丰富教育思想的资源,现在看来,还能够间接地为教育理论的发展做出自己独特的贡献。

参考文献:

- [1] 李镇西. 追寻苏霍姆林斯基 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 自序 1.
- [2] 马克斯·范梅南, 李树英. 教育的情调 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2019.
- [3] 檀传宝. 教育爱的真解与实现——阅读《教育的情调》的美好体验 [M] // 马克斯·范梅南, 李树英. 教育的情调. 北京: 教育科学出版社, 2019: 2.
- [4] 冯 契. 冯契文集: 第一卷 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1996: 20.
- [5] 弗·兹纳涅茨基. 知识人的社会角色 [M]. 郑斌祥, 译. 南京: 译林出版社, 2000: 43.

- [5] CHARTERS W W. The Era of the Educational Engineer [J]. Educational Research Bulletin, 1951, 30(9): 230 - 246.
- [6] 苏霍姆林斯基. 苏霍姆林斯基选集: 第2卷 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 810.
- [7] 孙孔懿. 苏霍姆林斯基评传 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2017: 483.
- [8] 唐莹. 元教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2002: 1.
- [9] 叶澜. 回归突破——“生命·实践”教育学论纲 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2015.
- [10] 叶澜. “生命·实践”教育的信条 [N]. 光明日报, 2017-02-21(13).
- [11] 苏霍姆林斯基. 苏霍姆林斯基选集: 第1卷 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 72.
- [12] 彭漪涟. 化理论为方法 化理论为德性——对冯契一个哲学命题的思考与探索 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2008: 3.
- [13] 刘庆昌. 教育: 一种善意的干预 [J]. 当代教育与文化, 2019(6): 10 - 13.
- [14] 周见石. 数学既不深奥也不枯燥——介绍美国科普作家盖德纳 [J]. 世界知识, 1981(24): 15.
- [15] CHARTERS W W. Is There a field of educational engineering? [J]. Educational Research Bulletin, 1945, 24(2): 29 - 56.
- [16] 吕达, 周满生. 当代外国教育改革著名文献: 美国卷: 第三册 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2004: 23.
- [17] 王政挺. 传播: 文化与理解 [M]. 北京: 人民出版社, 1998: 176.
- [18] 刘庆昌. 教育工学——教育理论向实践转化的理论探索 [M]. 福州: 福建人民出版社, 2016: 134 - 135.
- [19] 周浩波. 教育哲学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000: 109.

Transforming Educational Theory into Educational Thought: A New Kind of Education Academic Work

LIU Qing - chang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: Educational theory undoubtedly has its own value. It is also a fact that educational theory results in the helplessness and headaches of educational practitioners. However, it is worth thinking that the educational writings of such educators as Sukhomlinsky, Max Van Manen and Tao Xingzhi are very popular among educational practitioners. The main reason is that the writings of these educators are generally educational thought texts rather than educational theory texts. Therefore, in order to realize the value of guiding educational practice, educational theory needs to change its manifestation mode without losing its spiritual connotation. We call this change “transforming educational theory into educational thought”. This is a new kind of educational academic work, which can not only increase the value of educational theory, but also enrich the resources of educational thought, and indirectly make its own unique contribution to the development of educational theory.

Key words: educational theory; educational thought; transformation; educational theorist; educational thinker; educational practitioner

(责任编辑 徐冰鸥 责任校对 徐冰鸥)