

教育的学术传统与 教育研究的实践转向

吴 原◎著

Academic Traditions of
Education and Practical Turnings of
Educational Researches

中国社会科学出版社

本书受到天水师范学院“青蓝人才”工程基金资助

教育的学术传统与 教育研究的实践转向

吴 原◎著

Academic Traditions of
Education and Practical Turnings of
Educational Researches



中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育的学术传统与教育研究的实践转向 / 吴原著. —北京:

中国社会科学出版社, 2015. 7

ISBN 978 - 7 - 5161 - 6576 - 8

I. ①教… II. ①吴… III. ①教育研究 IV. ①G40 - 03

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 160089 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 任 明
特约编辑 纪 宏
责任校对 王 影
责任印制 何 艳

出 版 **中国社会科学出版社**
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印刷装订 北京市兴怀印刷厂
版 次 2015 年 7 月第 1 版
印 次 2015 年 7 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 10.25
插 页 2
字 数 163 千字
定 价 48.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话: 010 - 84083683

版权所有 侵权必究

目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 问题的提出	(1)
一 关注教育研究的困境	(1)
二 重视教育实践的变革	(7)
三 来自生活体验研究的启示	(13)
四 聚焦教育的学术传统	(16)
第二节 有关教育学术传统的相关研究成果	(19)
一 教育学术	(20)
二 教育传统	(24)
第三节 本研究的目的和意义	(26)
第四节 有关研究方法的思考	(29)
第五节 本研究的基本框架	(30)
第二章 生活探究与教育的学术传统	(32)
第一节 生活的本性与人的生活状态	(32)
一 探究作为人的基本生活状态	(32)
二 沟通及其价值	(35)
第二节 生活探究与教育的互动与融合	(37)
一 生活探究的教育意义	(38)
二 教育的生活探究属性	(42)
第三节 教育学术传统的创生与内涵	(46)
一 教育的冒险特性	(46)
二 教育学术传统的创生	(49)
三 教育学术传统的核心诉求	(51)
四 教育学术传统的现实意义	(55)
第四节 制度化教育的出现及其影响	(57)

一	制度化教育的出现	(58)
二	专业化的教育研究的产生	(61)
三	教育理论与实践的分化	(64)
第三章	制作图式与教育研究的发展	(68)
第一节	制作图式的出现	(68)
第二节	制作图式对教育学术传统的隔离	(72)
一	行动中的教育与制作中的教育	(72)
二	作为专业化的教育研究的制作图式	(74)
三	专业化的研究对教育学术传统的隔离	(75)
第三节	教育学术传统与制作图式的冲撞	(78)
一	阻抗与适应的辩证运动	(79)
二	封闭生产与开放建构并存	(81)
三	宏伟叙事与日常陈述交织	(83)
第四节	教育研究形态的更迭	(86)
一	哲学思辨的教育研究	(86)
二	科学实证的教育研究	(88)
三	教育研究的困境与学科化	(92)
第五节	对教育研究人文传统的回望	(98)
第四章	实践诉求与教育研究的学术转向	(102)
第一节	教育研究走向实践的前提性论证	(103)
第二节	实践转向的认识论路径	(108)
一	避免错误的研究倾向	(109)
二	超越范式转换思维的影响	(113)
三	寻找教育实践的逻辑	(116)
第三节	实践转向的方法论说明	(121)
一	强调问题意识	(122)
二	重视主动深度介入	(126)
三	进行复杂研究	(131)
第四节	教育研究的学术转向与时代的选择	(135)
一	研究者的选择	(136)
二	实践者的选择	(140)
参考文献		(144)
后记		(155)

第一章

绪 论

第一节 问题的提出

一 关注教育研究的困境

所谓困境，指的是一种窘迫的负面状态，造成这种状态的原因并不是因为主体自身的不作为，而是由于其作为并没有收到成效。长期以来，教育研究在学科身份上的尴尬与现实中的无力导致教育研究一直遭受着来自学术界与实践者的双重批评，尽管教育研究者为此付出了巨大的努力，但对其他学科的简单模仿并没有帮助教育研究建构出具有自身特点的理论，反而降低了教育研究的原创性；在现实操作中由于理论与实践的脱节，也未能很好地为教育实践的发展提供引领。因而，上述努力从总体上看收效甚微，现代教育研究处于困境之中是毋庸置疑，更是无须躲避的事实。

“身份”的尴尬。从起点上讲，传统教育研究脱胎于哲学研究，此种研究强调对教育问题进行哲学分析，或者把教育研究看作是哲学研究的一部分，在其产生之初曾经形成了诸如柏拉图的理想国教育等一批具有深远影响力的教育理论。基于哲学研究的人文情怀，这些教育研究大都具有浓郁的人文性质，更多地强调塑造完美的人格，且力图将教育活动内化为人的生活方式，并在此基础上产生了古典的教育传统。然而，上述研究无论在方法上还是在理论旨趣上均未能逃脱哲学方法、观点的制约，也未能生发出具有自身特点的研究方法与理论，这导致在较长一段时期内，教育研究并不被认为是一种独立的学术活动。随着教育研究

者学科意识的觉醒,人们开始尝试构建独立的教育学科,如1623年培根在《论科学的价值和发展》中曾经呼吁应使教育研究成为一门独立的学科,同时代的捷克教育家夸美纽斯也曾以《大教学论》尝试进行独立的教育研究活动,但脱胎于哲学母体的研究传统使夸氏本人以及后来的洛克、裴斯泰洛奇等人均未能超越哲学研究的路径,仍然沿用了以抽象思辨的方式回答诸如教育是什么等问题的研究方式,这些研究形成了内容庞杂、名目繁多的教育理论体系,也产生了诸如班级授课制与各种教学法等具有科学技术色彩的教学形式。但从总体上看,过于理想化的解释与抽象化的分析导致了研究视域的狭隘和手段的单一,对于现实教育活动的开展并不具有较强的指导意义,教育者们在实践中逐渐觉醒的研究意识未能转化为具体的理论成果并产生现实效益,如卢梭“自然人”概念的提出和康德对教育的论述均属此列。他们要么以自然界为参考描述一种“好教育”的状态,要么从德行出发论证教育的立场,这种论述充盈着人对未来生活的无限向往和企盼,也寄托着人对教育的美好憧憬和希望,但“哲学……的一切都是有争议的,任何一个表态都是个人信念的事情,都是学派见解的事情,都是‘立场’的事情”,^①哲学思辨使教育研究夹杂了大量的主观因素,对教育的客观性和现实性则未多加考虑,尤其是在19世纪自然科学主义席卷学术研究领域的背景下,上述方式方法远不足以支撑哲学思辨的教育研究成为一门符合现代学科规范制度的学科,思辨的教育研究虽然曾经因为倾向于在教育中寻获对人生的庇护而大放异彩,但由于方法上的单一与内容中的缺陷,在科学主义逐渐勃兴的时代逐渐陷入学科危机之中。

为了弥补科学性不足的问题,更为了强调教育研究的当下性,赫尔巴特等人试图结合18、19世纪兴盛的科学实证方法来重新诠释教育研究。他们认为教育研究是以实践哲学和心理学为基础的,为“教育者自身所需要的一门科学”,^②并从学生的“可塑性”出发,主张用科学的尤其是自然科学的方法进行研究,从而建立了一种以实在论的教育目的为基本导向的严密的教育理论体系。经由戚勒、斯托因等人 and 实验教育

① [德] 胡塞尔:《哲学作为严格的科学》,倪梁康译,商务印书馆2007年版,第3页。

② [德] 赫尔巴特:《普通教育学·教育学讲授纲要》,李其龙译,人民教育出版社1989年版,第11页。

学派的努力，教育研究完成了对科学方法的全盘嫁接，并伺机开始谋求在现代学科之林中的地位。客观地讲，以上学者的努力是有成效的，并在很大程度上克服了哲学思辨的教育研究语焉不详、应用性差的缺点，并一度使人们相信，在科学的帮助下，教育研究最终将构建出独属自身的完美理论体系。然而，摒弃古典的教育传统，单纯以学科制度为目标的临摹始终未能帮助教育研究建立起被其他学科所认可的理论体系，更由于过分地强调教育研究的实用性而造成对其理想性的忽视，减少了教育对人生和生活的关注，难以承载人们对教育的期望，成为方枘圆凿之举。随着后工业时代的来临与理性主体的消解，科学实证的教育研究因为无法与人精神世界的需要产生共鸣而再次受到指责，教育研究的学科身份虽然通过引入科学方法而暂时得到提升，但却因为对生活的拆分而无法得到人们的回应，从而受到实践者的抵制，在解决学科身份的过程中，教育研究在学术界与实践者的夹缝中左右受敌，陷入了由学科化引发的吊诡之中。这加剧了“其他严谨的学术同侪”对教育研究的轻视，导致在其他学者看来，教育研究是一门毫无原创性可言的“次等学科”：“即使是把教育视为一门学科的想法，也会使人感到不安和难堪，在讨论学科问题的真正学术著作中，你不会找到‘教育学’这一项目。”^① 这一结果严重挫伤了致力于使教育研究学科化的研究者们的信心，再加上巨大的付出并没有得到相应的回报，导致教育界中也“没有人对‘什么是教育理论’有一个清晰的认识，直到最近为止，也没有什么人有足够的信心，对需要人们去发掘的教育理论的重要意义有明确的认识”^②，“更有从事教育学研究一辈子的学者‘不保晚节’，私下里或公开在课堂上否认教育学是一门学科”。^③ 的确，尽管教育研究对其他学科具有强大的吸附力与容纳性，但长期以来人们在能否构建起一个教育学科逻辑体系问题上的莫衷一是非但没能明确教育研究的立场和性质，反而进一步加剧了教育研究的“迷惘”，使教育研究成为一种为教育实践所呼唤，但却无法应用于实践之中，或者由于过分强调形式而于

① [美] 华勒斯坦等：《学科·知识·权力》，刘健芝等编译，生活·读书·新知三联书店1999年版，第43页。

② 陈桂生：《“教育学视界”辨析》，华东师范大学出版社1999年版，第428页。

③ 巴战龙：《教育学的尴尬》，《读书》2003年第10期。

事无补的活动。教育研究如若不能顾及作为实践探究活动的本质特点,不能寻获到一种既顾及古典的教育传统,又顺应科学进步需要的研究路径,并以此出发建构自身的理论,必然将在人们的爱之深责之切中继续被边缘化下去。

现实中的难堪。理论上的困境同时也引发了实践中的难堪。在科学主义滥觞的背景下,教育研究出于巩固自身学科地位而进行的学科化、专业化尝试愈演愈烈,却没有达到预期的效果,反而使大量术语与量化方法充斥其中,这种做法在厘清所谓的“专业化”和“非专业化”教育研究的同时,也致使研究者们躲进象牙塔中自吃自语,把教育研究变成一种仅流行在小圈子当中秘而不宣的活动,拉大了同实践的距离,成为杜威所谓的“旁观者的认识论”。实践者需要教育研究,但对他们来说,教育研究是一种通过具体的行动深度介入人的成长过程之中的探究活动,在这个过程中,精准的术语和量化的方法能够在一定程度上帮助人们更好地分析、掌握影响人发展的各种因素,并提供相对客观的参考标准与评价体系以评估和制订前期成果与后继方案。但从生活的角度出发,教育研究更需要帮助人们理解如何更好地促进人的生长发展并负责实现人们的预期生活目的,是一种同教育实践“捆绑”在一起,以行动的方式进行的,融入人的生命历程,能够对人的成长发展产生重要影响,并指向好的结果的活动,而不是一种单纯的以实证方法或理性判断进行的分析活动。然而“旁观者”式的研究立场却强行割裂了实践行动与研究活动的统一性,在强调专业化表达与理论化结果的基础上使教育研究变成独属于某些专业人员的工作或者职业,这就将“研究”凌驾于实践之上,使教育研究及其成果成为远离鲜活生命的场外指导和冰冷的数字、概念或者命题,这与人们通过教育过上幸福生活的期望相去甚远,因而此种研究并不能被大多数实践者所理解与接受。此外,专业化研究所制造的各种各样的概念与眼花缭乱的理论体系使实践者“如坠云雾之中”^①,在扰乱视听的同时加深了理论与实践间的隔阂,造成了理论无法唤起实践者的回应,实践者不愿得到理论引领的现象,教育研究的理论困境逐渐演变为实践危机,并引发了诸如课程改革中的“穿新

^① 陈辉、孙传寿:《教育理论文章要通俗易懂》,《中国教育学刊》2001年第4期。

鞋走老路”、教师培训中的“听着心动，看着激动，回去不动”等现象。这些问题的出现在一定程度上与理论的超时代性有关，却由教育理论脱离实践直接造成，归根结底，上述研究在形式上保证了研究的客观性与科学性，实质上却未能抓住教育促进人的生命延续，进而创造美好生活的本意诉求，造成了形式与内容的割裂，甚至对立。从生活的角度出发，教育研究必须与实践同构，才能保证教育研究之于实践者的亲和力、认同感，而一旦教育研究成为一种高高在上的指挥而非参与，其对实践纵然产生好的影响，此种影响也一定会好的有限。教育研究若要获得现实的认可，就需要对理论与实践关系的问题进行重新审视，并回到实践中去寻找能够恰当呈现生活诉求的研究形式，才能找到适合自身特性的发展道路。

除此以外，现实中的教育研究遭遇轻视的另一个原因是，与其他社会科学研究相比，教育研究无法取得较高的现实效益。如果说专业化的表达过于微言大义，因而不能被轻易理解，那么现实中的成功也能够有效地巩固教育研究的地位。而实际的情况是，专业化的教育研究要么“样本太小，太支离破碎……以至于无法勾画‘大的图景’”，要么“无法累积，不能在先前研究的基础上前进，永远都是另起炉灶”^①，既无法实现追求真理的目的，也无法成为一种具有整体性与持久性的研究，尤其是近年来在经常把教育研究与医学研究进行类比的背景下，实用性的不足成为吞噬教育理论的一个“黑洞”，进一步加剧了实践界对教育研究的不信任。客观地讲，教育实践与医学实践并不能同日而语，虽然二者都是指向于“好生活”的活动，但医学研究的目的更多地侧重于保证人的生存，而教育活动则注重人的身心健康全面发展。医学研究强调身体机能的健康，且为了能够达到这一目的不惜暂时采取破坏性的做法（如化疗法、放疗法等），而教育实践则完全不同，教育活动无论何时都是以保全并促进人的健康成长与全面发展为绝对目的的，在此过程中，人们并不希望采取任何损害自身健康与成长的方式方法，因而，教育实践与医学实践都指向于生命本身，但不同之处在于，教育实践绝不

^① [英] 理查德·普林：《教育研究的哲学》，李伟译，北京师范大学出版社2008年版，第149页。

允许在人的成长与发展过程中出现反复和逆行的情况，而医学实践则会在权衡利弊的前提下，采取暂时有可能损害身体健康的做法以换得相对长期的生存。另外，由于医学研究的实践对象是人的肉体，因而能够以科学实证的方式形成确定的医学理论，且能够完全应用于医学实践并在短期内见到成效；而教育研究则面对不同的个体及其各具特点、丰富多彩的精神世界，只能诉诸于价值和观念的改变，因而无法形成确定的理论体系，再加上教育活动的延时性，无法在短期内改变教育实践，所谓“十年树木百年树人”即此之谓。综上，教育研究不应被拿来与包括医学研究在内的实证研究相比较。然而我们必须承认，应用性的缺乏及由此引入的专业化的研究方式和急功近利、片面单向的结论是导致教育研究不被实践者所接受的根本原因。我们在为教育研究进行辩护的同时，要重视对教育本意诉求的挖掘，并关注教育问题与全部人生、社会问题的统一性和完整性，以便从中寻找教育理论发展的可行路径。

“哪里有生活，哪里就已经有热切的和激动的活动。”^①在绵延的生活中不可能产生停滞的教育，人们也不会终结探索未知的冲动和愿望，实践的发展总是会呼唤理论的创新。专业化的失败与实践界的质疑表明，教育研究原创性不足与现实性单薄的缺陷并不会依靠方法上的临摹与移植而获得解决，教育研究更不由也绝不会通过其他研究产生，在寻找摆脱困境与危机的过程中，采取诉诸于外的做法显然不符合教育自身的诉求，若要为现代教育研究寻找一条适合的发展道路，就必须重视教育的原初精神之所在，要着重看到专业化研究对教育本意诉求的淡化与遮蔽。当然，这绝非要否定专业化研究之于教育研究的积极影响，使教育研究重新回到散乱的、原始的状态中去，而是试图在教育传统精神与现代教育研究之间找到可能的结合点，为明天的教育研究寻找一条可能的路径。因此，在困境与危机中重新审定教育研究的性质，转换视角，回到原点，以实践为起点对教育研究进行性质与方法上的重新考虑与挖掘，寻找构建教育研究的合理路径，使教育研究能够顺应生活与实践的要求，以此引导教育理论的发展，成为新时代教育研究的唯一

^① [美] 约翰·杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社 2001 年版，第 50 页。

出路。

二 重视教育实践的变革

实践有其自身的逻辑,它不可能完全遵循理论家所设想的那种逻辑,也常常不会按照行动者事先的规划去行事,因为千变万化的制约因素总是迫使行动者不是按照理论的可能性,而是根据现实的可能性对行为路径或行动模式做出选择,在一定程度上,人们可以改变实践的方向,但无法完全掌控实践的变革。对任何实践活动来说,没有确定的、唯一的结果,实践成果具有多种可能性。在不同的时代中,教育实践始终在发生变化,这些变化一部分是由人们有意识地设计并加以引导而出现的,但也有大量教育实践成果的出现远远超出了人们的预期,这是因为,实践本身就意味着去创新、去开始、去发动某件事,当“某个新的东西出现了,它完全不能从以前发生的事情中预料出来”^①,教育实践就像“一列‘自带轨道的火车’,不断地按照自己的方向而非编制好的列车运行图驶向下一个站点”^②,这说明教育实践同样具有不可预设和优先于理论的特点。所以,当教育实践的变革引起人们的关注时,我们既要注意到新的实践形式或者实践成果的出现及其带来的影响,更应将注意力转移到促使这些实践成果出现的内在原因上,才能修正并完善当下的教育研究,使教育研究真正成为能够反映生活诉求,并帮助人们规划美好生活的具体行动,从而推动教育理论的创新与发展。

教育实践成果的涌现。现实的变革并非不需要理论的引导,先行的实践总是能够在理论之外打破规范,从而产生优秀的成果。从历史上看,具有深远影响的教育实践成果总是出自于研究者对实践长期的浸淫与勇敢的探索,如裴斯泰洛齐在学校中对自然教育思想的实施,福禄贝尔创造“恩物”,杜威在芝加哥附属中学的实验,陶行知、陈鹤琴创办教育基地,提出了生活教育和活教育的观点等教育实验与改革均属此列。这些成果大都开始于深刻的生活体验和强烈的动手意识,在具体的实践过程中,虽然没有前人的做法和经验可资借鉴,但对实践智慧的真

^① [美] 汉娜·阿伦特:《人的境况》,王寅丽译,上海人民出版社2009年版,第139页。

^② 石中英:《论教育实践的逻辑》,《教育研究》2006年第1期。

切体悟，来自对时代精神的强烈感受，来自对教育中生命价值的猛然醒悟的合聚促使上述教育者勇敢地迈出探索的步伐，投身于汹涌的时代激流中，以个体化的凝练来表达对教育的感受。这种凝练并不是无的放矢式的个人总结和归纳，而是响应教育的感召所进行的一种原创活动，它以时代精神为指引，以教育实践为根基，以研究者的自我体悟与发展为手段，不断叩问着教育的事理和脉络，并最终结成了累累的硕果。

在今天，上述自发的教育实践探究仍然在继续。如李吉林用“28年为儿童素质的全面发展趟出一条小路”^①，叶澜等人历经近20年的探索进行“新基础教育”实验，历经18年之久的“主体教育实验”等。除此以外，现实中还有许多不知名的教师仍然在实践的感召下以身体的动姿寻找着“自己的教育理论”^②。基于产生方式与核心理念上的区别，这些探索在其所“秉持的许多立场、提出的许多观点、使用的许多术语乃至这个研究项目本身的运作方式，都有不同于传统的教育研究与教育实践的地方”^③，具有极大的原创性，所以在一定程度上可能并不容易被专业人员所接受和理解，尤其是涉及其核心观念的方面甚至会遭人误解，^④但他们始终能够坚持将创造美好人生的行动化作具体的实践，始终能够以积极生活的目的开展实践探索，并不会因为在某些方面得出了与专业化理论相悖的结论而改变自身的初衷。正因如此，这些尝试才能发前人所未能发，言常人所不敢言，在勇敢的尝试中不断凝练、总结，从而唤起实践者的共鸣并产生广泛的影响，激励着其他探索者不断“在

① 李吉林：《28年趟出一条小路——教育创新需要持久地下功夫》，《中国教师报》2006年5月31日第1版。

② 汪朵：《中小学教师应该有自己的教育理论——南京市关于“教师的教育理论”的讨论综述》，《上海教育科研》2009年第9期。

③ 王建军、叶澜：《“新基础教育”的内涵与追求——叶澜教授访谈录》，《教育发展研究》2003年第3期。

④ 如叶澜等人提出的“生命·实践”教育思想中，有关“生命”和“实践”的内涵与关系就容易被人误解。在叶澜看来，生命并不仅仅包含生存性的内容，更多地蕴含着一个人在成长发展的过程中所能遭遇到的一切因素，而实践则包含了探索与掌握这些因素的所有手段和方式，所以，“生命·实践”教育思想的核心观念在于，关注影响人的生命成长中的所有因素，并根据当下的需要积极努力地调整与改变人的生活境况，从而为人生提供一条通向幸福与美好的道路。

变革的大时代中研究教育变革实践，在研究教育变革实践中参与教育实践新质的创生，在研究、参与教育实践的新质的创生中建构新的教育理论”^①，丰富和完善了现有的教育理论，通过与实践的相互促进推动了教育理论与实践的双赢发展。

客观地讲，上述教育实践成果在一定程度上参考了专业化教育研究的形式，也融合了大量专业化研究的成果。然而，不管是在内容上，还是在方法上，特别是在其产生的实践效应上都大大超出了专业化研究的范畴，从而形成了一批无法用专业化的教育理论进行解释，却散发出独特魅力的原创教育思想。相对于专业化的研究而言，这些成果中最吸引人的并不是其创造的新概念或者教学模式，而是内蕴其中的开拓创新、关爱生命的坚守与执着。对于此种坚守与执着，我们不能简单地仅从教育者所具有的高尚人格与博爱胸怀等方面进行解释，他们之所以能够几十年如一日、孜孜不倦地探索提升生活质量，促进人生发展的路径与方法，就是因为他们已然将这种充斥着强烈的生命关怀的探索活动内化为了自身的生活方式，因而在这些实践成果中，才会饱含促进人的成长发展的价值诉求与精神实质。换言之，优秀实践成果的涌现并不能被视为偶然的結果，教育实践内蕴的探索精神激励着实践者不断寻找符合生活需要的教育形式，这种探索虽然艰辛，但秉持探索精神的教育实践必将产生符合生活需要的原创教育成果。这说明，教育实践中保有一种开拓创造、寻求美好的诉求与传统，它能化作具体的行动驱使人们朝向一种“为人”的教育而努力，而符合生活需要的原创性教育研究就在这样的探索之中产生，并在时代精神与生活诉求的合聚下共同促成了教育实践的变革。优秀教育实践成果的涌现启发我们，教育研究必须要关注当下，必须要关注教育关怀人生的传统精神与价值诉求，这样才能摆脱既有规范的约束，生成能够唤起人们共鸣的理论成果。

民间教育学异军突起。当一部分教育学者力图通过专业化的方式为教育实践领航向时，教育实践自身一直遵照自身逻辑发生着悄然变革。这种变革在很大程度上超越了专业理论的解释范畴，它不是完全由

^① 叶澜主编：《回望（生命·实践教育学论丛第一辑）》，广西师范大学出版社2007年版，第127页。

专家预设的，但却实实在在地发生着影响，并在实践者的亲身参与中形成了前理论、前反思、前学科的，具有强烈实践智慧色彩的教育经验与成果；它们隐藏在行动背后，尚未用语言和文字进行精确的表述，但却支撑着每天教育生活的继续，是一种具有草根性、群众性的实践形式。从“非专业”的角度出发，人们将其称之为民间教育学^①、群众性教育科研^②和人民学术^③等。

“民间教育学”是伯恩斯坦在波兰尼“缄默知识”的基础上提出的概念，主要是指存在于具体教育教学活动和个体行为中的直觉性知识与实践形式。民间教育学自古有之，很少能够得到表达和陈述，其受制于事实而非智识，出现于行动而非沉思。以“民间”冠诸此种实践形式，主要是为了与“官方”或“专业”的教育知识相区别，泛指其在教育中的隐蔽性和原生性。从杜威所划分的两种教育及对其关系的相关论述中，我们不难找到理解这一概念内涵和特点的切入点。

杜威曾经区分过两种形态的教育，一是“每个人从和别人共同生活中所得到的教育”，它是一种偶然的、自然的、原生态的教育，发生在人们的互动与实践参与之中，人们无法用确定的方式规定或者进行这种教育，也无法以知识化的方式表达此种教育，但基于生活的延续，它不断驱使着人们寻找能够促进交往与沟通的方式，使人在这一过程中得到生长发展。这种教育在我们身边司空见惯，如父母对孩子的耳濡目染，师长对弟子的言传身教，朋友之间所进行的交流沟通，以及个体在参加社会实践过程中的所见所闻等；另一种则是有计划、有意识的“比较正规的教育，即直接的教导或学校教育”，它们大多出现于专门的训练与

① 石中英：《波兰尼的知识理论及其教育意义》，《华东师范大学学报》（教育科学版）2001年第2期；班华：《略论学习“民间教育学”》，《教育学报》2011年第2期；康永久：《回归生活世界的教育学》，《教育研究》2008年第6期；唐悦、胡爱：《教学中的隐形知识：民间教育学与教师教育》，《现代教育科学》2004年第6期；刘黔敏：《民间教育学刍议》，《上海教育科研》2008年第1期。

② 胡兴宏：《群众性教育科研的追求》，《上海教育科研》2010年第7期。

③ 毕世响：《教育学：人民学术——教育的世俗与神圣》，《内蒙古师范大学学报》（教育科学版）2005年第3期。

学习中。^① 这种教育仍然以促进人的生长发展为目的，但与非正规教育对人的发展的影响相比，这一教育的目的具有预设性与确定性的特点。因此，为了实现预期的目的，正规教育采取了一系列规范性的做法，如安排专门人员负责教育教学活动，并对如何更好地开展教育活动进行专门研究等，在此基础上便产生了专业的教育理论。需要注意的是，非正规教育与正规教育最大的区别在于，前者的目的与实践合一，目的随着实践的探索不断变化发展，因此非正规教育的发展空间是广阔的，结果是多种多样的，符合人追求超越式发展的生命诉求；后者的目的外在于实践，人们通过一定程度的努力，便能够实现目的，目的一旦达到，实践就会失去其价值与意义，教育实践及其过程在这种教育中便成为达成预设目的的手段，具有极强的工具性。这就解释了为什么在工具理性泛滥的时代，正规教育总是能够为人们所倚重，而非正规的教育却总是呈现出隐性的状态。但杜威强调，教育要承担延续生活的历史责任，教育绝不应成为工具或者手段，正规教育必须要被包含在“广阔的教育过程”之内，通过这一过程，人们既要找到延续生活、促进人的生长的恰当方式方法，又要获得自身的长足进步，从而实现人与社会连续、动态的发展。而把教育过程与教育目的分割开来的做法，必然将造成教育与人生的割裂与对立，对生活的完整性造成损害。现代教育之所以出现远离生活、脱离实践的现象，根本原因就在于，人们过多地以预设的教育目的置换了教育的原生态诉求，并在形式和手段上过分地倾向于保证预设目的的实现，这必然会产生异化的教育行为，并对与生活同构的非正规教育造成压制，最终导致正规教育与非正规教育的分离。

杜威强调非正规教育的重要性并不是要贬低正规教育的地位，但他对二者关系的论述却反映出，正规教育，尤其是学校教育在制度化社会崇尚生产、追求效率的时代背景中被工具化，违背了促进人的生长发展这一初衷；非正规教育存在的意义在于，它能够不断抵制、纠正那些违背生活目的的偏激行为方式，使身处实践中的人健康发展。民间教育学的出现由人们对非正规教育的关注而产生，更因这种教育坚定于引导、

^① [美] 约翰·杜威：《民主主义与教育》，王承绪译，人民教育出版社 2001 年版，第 13 页。

促进人健康成长的独特属性而备受关注。从内容上看,民间教育学并不是体系化的教育知识,而是以经验、直觉方式存在的实践智慧,更确切地说,民间教育学是一种生活方式的展现,教师在此种生活中并不试图“掌握更多的教育技艺,而是试图通过使教育更多地接近于生活和学生的实际,以及试图更多地发挥蕴含在环境之中的教育学,来减轻对教师的教育技艺和识记性知识的压力”^①。从作用上看,民间教育学在日常生活中隐而不发,是支撑人们开展教育活动的“底色”或“基石”,但在人们判断、解释、处理教育问题的过程中起着难以想象的作用。它关心人的成长和发展,立足于“祛崇高”和“草根”的立场,“决心将所接受的观点都仅仅当成意见,或者把普通意见当成至少与最陌生和最不流行的意见一样可能出错的极端意见”^②来帮助人们开展教育研究活动,使这种教育研究活动能够随时保持自觉的反思,并随时采取适当的手段调整策略,保证促进人的全面发展。从形式上看,民间教育学来自于教育者的实践意识的觉醒,它虽然没有形成系统的理论或观点,但回顾教育实践的变革,不管是在由教育学者所领衔的实验中,还是在由一线教师发起的改革中,均能找到它的身影。总之,民间教育学等教育实践形式的出现是教育追求促进人的生长发展,追求实现人与人之间更好地进行沟通交往的精神实质的展现,是原生态的教育在专业化的时代潮流中保持自身独立性的内在诉求,是实践者在实践过程中对专业化教育理论的自然应激与反思。

民间教育学的出现显示出非正规教育的强大影响力,更激起了人们对专业化教育研究的反思,它呼唤人们重返教育的原点,并以彰显人性、促进人的发展为目的重构教育研究。当我们以民间教育学的视角审视教育研究的理论困境与实践危机时,就会发现,问题的出现不在于曾经引入了何种方法、采取了何种手段改造教育研究,而在于现代教育研究抛弃了教育应与人生合一、应与生活实践同构这一最大的传统,因而导致理论与实践脱离、现实与理想抵触等现象的出现。值得庆幸的是,专业化的教育研究虽然以手段置换了目的,使分析脱离了生活,但教育

① 康永久:《回归生活世界的教育学》,《教育研究》2008年第6期。

② [美]列奥·施特劳斯:《什么是自由教育》,转引自刘小枫、陈少明主编《古典传统与自由教育》,华夏出版社2005年版,第8页。