

教育学的 “理论-实践”观

重建教育研究者的实践立场和教育实践者的理论态度，
促进教育理论与教育实践的批判性对话和建设性发展。

JiaoYuXue De LiLun ShiJian Guan

程亮
◎
著



福建教育出版社

教育学的 “理论-实践”观

JiaoYuXue De LiLun ShiJian Guan

程亮
◎
著



福建教育出版社

· 图书在版编目 (CIP) 数据

教育学的“理论—实践”观/程亮著. —福州:
福建教育出版社, 2009. 3
ISBN 978-7-5334-5150-9

I. 教… II. 程… III. 教育学—研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 029092 号

教育学的“理论—实践”观

程 亮 著

出版发行 福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 电话: 0591-83706771 83733693
传真: 83726980 网址: www.fep.com.cn)

印 刷 福州华彩印务有限公司

(福州新店南平路鼓楼工业小区 邮编: 350012)

开 本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 13.25

字 数 200 千

插 页 2

版 次 2009 年 4 月第 1 版 2009 年 4 月第 1 次印刷

印 数 1-3 100

书 号 ISBN 978-7-5334-5150-9

定 价 26.00 元

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,
请向本社市场营销部 (电话: 0591-83726019) 调换。

序 一

《教育学的“理论—实践”观》是程亮同志在博士学位论文的基础上修改、补充而成的。它试图从实践哲学的立场，沿着教育学史的脉络和知识分类的框架，重新考察教育中理论与实践的关系。应该说，这是一本有一定问题意识，有一定历史视野，有一定学术观点的著作。从论文到书稿，我曾前后翻阅过三遍。

学教育学、教教育学和编教育学，“阴晴圆缺”六十年于兹，葆奎也可以算是一个老教育学工作者了。然而，也只是、也只能是一个老教育学工作者而已。在这个“熙来攘往”的年代，颇有一些自鉴和期待。

我相信，没有“自由之思想，独立之精神”，就不会有教育理论的真创新，就不会有教育学术的真进展。真伪不可不辨。

我相信，没有“统新故”、“苞中外”的教育理论，是肌肤不实、筋骨不足的。岂能“负大舟”、“负大翼”？

我相信，没有对其他学科的“兼收并蓄”的开放心态，就不会有教育学的蓬勃生机。“熔裁吸纳”则兴，“闭关锁国”则衰。

我相信，教育理论归根结蒂来说，是来源于教育实践的，又是为教育实践服务的。而另一方面，教育理论又不能满足于只跟踪教育实践的“脚步”，忘记了自己审视的、批判的本质这个使命。

我相信，没有历史的教育理论是贫乏的，没有理论的教育历史是肤浅

的。这就要论中有史，史中有论。史论“亲”则“胜”、则“优”；“疏”则“负”、则“劣”。

我相信，没有对教育理论“入乎其内”的笃志，就难以有“出乎其外”的准确的把握、深度的阐发。

我相信，只有一种观点的教育学术，是窒息了的教育学术；没有论争的教育理论，是死亡了的教育理论。

我相信，“始终要把自己的研究成果置于自己批判对象的地位”，才能使自己成为自己教育理论成果的主人。

凡此，有深浅、厚薄、精粗之别，有曲直、雅俗、明昧之分。程亮的这本书，似乎可以说，庶几约略近乎？

程亮为金洲指导的研究生，攻硕、攻博五年；同时也就坐在我工作室的旧板凳上五年；继又留校任教，还是板凳旧，二年又半矣。平时，常以“敢将十指夸针巧，不把双眉斗画长”互勉。他孜孜于读书，兀兀于研讨，多年惜时如一日。时间是人们发展的空间。七年多来，与葆奎在学问探究上、编纂校勘上，朝夕相切相磋：或“和”，同声相应以道义；或“答”，异音相析以肝胆。可谓老少知契。值他的著作即将问世，述数百言，以相警，亦相慰云。

瞿葆奎

2008年12月于华东师大

序 二

教育学的学科发展，是教育基本理论的核心问题之一。对这一问题的研究，不仅关系到教育学的体系建构，而且关系到教育学的自我意识，关系到教育学发展动力的探寻，关系到教育学发展趋向的把握。正是由于其在教育学理论发展中地位的特殊与重要，近年来，这一问题一直受国内外教育学者高度重视。

华东师范大学教育系一直有着关注教育学学科发展的学术传统。20多年前，当我进入华东师范大学教育系就读研究生时，导师瞿葆奎教授在授课时就提出了一个当时在我们看来很玄思的问题——教育学的逻辑起点。虽然作为教育基本理论专业的研究生，虽然也按先生的要求撰写了一篇作业并得以发表（那是我平生以来第一次看到自己的文章被印成铅字），但那时并没有对这一问题的特殊意义进行深入探究，一定程度上是不明就里的。后来，随着参与编纂先生主编的《教育学文集》，阅读陈桂生老师写的《教育学的迷惘与迷惘的教育学》、叶澜老师写的《关于加强教育科学“自我意识”的思考》（两文均参见瞿葆奎主编、瞿葆奎、沈剑平选编《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社1993年版）等，我自己的教育学学科发展意识也渐渐“苏醒”，开始把思考教育学自身作为研究的重点。1994～1996年，先生主编的《华东师范大学学报（教育科学版）》开设“元教育学讨论专栏”，我也参与其中，对教育学学科也由此更

多了些认识与了解。

教育基本理论，一直很难定义，也很少有人去定义。作为一个专业，它着力研究的是教育学基本概念、范畴、问题、命题、理论基础，着力从各分支学科中汲取营养、在理论层面上实现高度综合，同时，它还需要高度关注教育学自身的建设与发展，要把脉教育学发展中存在的问题，考察教育学发展的历史渊源，梳理教育学建设中的学术传统，审视教育学的发展动向等。换句话说，就是要研究教育学自身。对教育基本理论专业来说，这一研究任务是责无旁贷的。教育学的性质不是自明的，教育学的定位是变化的，教育学的学科体系是逐渐清晰的，教育理论的作用是在实践中逐步得到验证的，所有这一切，都需要理论研究的先行，需要教育基本理论预先加以探讨。

然而，事情还有另外一面，那就是真正洞察教育学的发展取向，透视教育学的发展动态，对教育学的发展提出相关的意见和建议，并不是一件易事。这需要研究者了解教育学的发展历史，熟知国际教育学理论的最新动向，对教育学各分支学科以及理论基础有较深入的认识，同时对教育实践中教育学的反映状态加以分析等，这些研究素养，对于一位年青学者来说有些勉为其难。这大概也是在美国等西方国家，极少有博士生将教育学学科发展作为论文选题的主要原因（当然，还有研究传统、规范等方面的原因）。鉴于这种考虑，程亮在将教育学的“实践关怀”作为博士论文的选题时，我是有一些隐忧的。在研究过程中，他不畏困难，力求占有较为充分的资料，在资料的梳理中明确自己的观点；力求博览中外教育理论，在对比分析中理清教育学的发展脉络；力求放开研究视野，将多学科资源作为研究的根基；力求关注教育学自身实践，提出关于教育学发展的独到见解；这样的努力又逐渐让我释然。这篇论文虽有缺憾，但不失为一家之言，不失为持之有据，至少在我看来，是花大气力、下真功夫做出的一篇博士论文。

程亮就读硕士生及博士生期间，我忝为指导教师，但一直蒙先生教诲。他自读硕士研究生始，就在先生办公室学习、工作，系统接受了先生的学术训练，深得先生“真传”。有时，我与先生戏谈，是他在帮我“调教”着这些学生，我的这些学生如同是农村的“留守儿童”，父辈外出打

工，祖辈在辛勤施教。谢谢先生！您的引领与教导不仅改变了我的命运，也改变了程亮的命运！

教育学学科发展研究之路，是漫长且艰辛的，希望程亮能保持这颗理论思维之心、竭力探究之情，把教育学学科发展作为自己的一个重要的研究方向，为教育学学科建设贡献自己的智慧！

郑金洲

2009年春节于上海

目 录

导 言/1

一、教育学的知识多样性/10

(一)“教育学”的概念演化/10

(二)教育学的知识系谱/18

(三)教育学的知识分类/27

(四)本书的分类架构/34

二、“科学”取向与“技术”实践/36

(一)教育学的“科学化”/37

(二)教育学的“技术”追求/45

(三)教育学中的 R&D 模式/49

(四)教育技术理论的构造/55

(五)教育学的“技术”实践观/57

三、“艺术”取向与“规范”实践/64

(一)“科学”与“艺术”的对峙/64

(二)从“艺术”到“实践教育学”/70

(三)教育规则的建构方式 /76

(四)教育学的“规范”实践观/83

四、“实践”取向与“德性”实践/90	
(一)从赫尔巴特到杜威:实践理性的萌生/91	
(二)“知怎样”与教育知识的拓展/96	
(三)“实践智慧”与教育知识的改造/106	
(四)教育学的“德性”实践观/113	
五、“诠释”取向与“理解”实践/122	
(一)教育学作为精神科学/123	
(二)诠释学教育学的勃兴/127	
(三)哲学诠释学与诠释性教育/132	
(四)教育学的“理解”实践观/138	
六、“批判”取向与“政治”实践/145	
(一)实证、诠释与批判/145	
(二)批判教育理论的纷呈/152	
(三)教育学的“政治”实践观/157	
七、教育学的“实践”趋向/163	
(一)从“致知”走向“致行”/165	
(二)从“技术性实践”走向“反思性实践”/167	
(三)从“公共知识”走向“个人知识”/169	
(四)从“学科殖民化”走向“实践的综合”/171	
结 语/175	
主要参考书目/177	
附录 教育学:科学抑或艺术? /185	

后 记/201	
----------	--

导 言

当人类的好奇心从“天上”转向“人间”、从“宇宙”转向“人生”的时候，教育就因其对个体生存与社会延续的关涉，一直是人们探讨的重要话题。而关于教育问题的原初思考，在哲学史上，从而也在知识史上，具有奠基性的作用，以至于杜威（Dewey, J.）在《民主主义与教育》（*Democracy and Education*）中断言“欧洲哲学是在教育问题的直接压力下（在雅典人中）起源的”^①。正是在古希腊的雅典，智者派（Sophist）成为欧洲历史上第一批专业的教师，他们宣称可以教人以处世的德行、政治的智慧、市政和家政的技艺等。这些游方教师在教授青年的时候，不得不从理性的高度，探索宇宙和人生的各种问题，研究知识和行动的诸种关系。他们问道：

各个行业所称道的美德（virtue）是否可学？什么是学习？学习和知识有关系，那么知识又是什么？它是怎样获得的？是通过感觉，还是在某种活动中当学徒，还是通过受过初步逻辑训练的理性呢？既然学习就是即将知道，包含一个从无知到智慧、从缺乏到充足、从缺陷到完善的过程，用希腊人的话来说，就是从非存在（non-being）到存在（being）的过程，那么这样一个转化是如何可能的？变化、形成、发展真的可能吗？如果可能，它又是怎样做到的？假如这些问

^① 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社 2001 年第 2 版，第 348～349 页。

题都得到了回答，那么教导、知识与美德的关系又是什么呢？……^①

嗣后，苏格拉底（Socrate）、柏拉图（Plato）、亚里士多德（Aristotle）等哲学先驱，尽管对智者派的相对主义和虚无主义提出了强烈的批评，但在许多主题或问题的探讨上仍然与智者派具有脉络上的关联。譬如，针对智者派能教人以德行的鼓吹，柏拉图在《美诺篇》（*Meno*）中开篇就借美诺之口，向苏格拉底提出了一个值得深究的前提问题：“美德可教吗？”^② 用今天的眼光来看，这个问题首先是一个教育问题。但是，就是在一些类似问题的解答中，延伸出许多具有哲学意味的思考，使哲学从零散的经验中摆脱出来，逐步走向概念化和体系化。

然而，作为一门专事教育问题的学科，教育学^③却不是脱胎于这些原初的思考，而是分娩于由这些思考所催生的哲学体系之中。若以赫尔巴特（Herbart, J. F.）的《普通教育学》（*Allgemeine Pädagogik aus dem*

① Dewey, J., *Democracy and Education*, The Macmillan Company, 1926, p. 385.

② 柏拉图著，王晓朝译：《柏拉图全集》（第一卷），人民出版社 2002 年版，第 491 页。

③ 在不同的社会—文化语境中，“教育学”一词往往具有不同的意义和用法。就中国而言，“教育学”至少有三种用法：（1）作为与社会学、政治学、经济学、历史学等相并立的一门人文社会学科；（2）作为教师教育的一门课程或教程；（3）作为整个教育知识体系的一门基础学科，其区别于诸如教育社会学、教育经济学、教育心理学之类的“教育科学”。本书主要在学科的使用上使用“教育学”概念，泛指一切以教育活动为分析对象的知识体系。从严整性或系统性的角度来说，它相当于复数的“教育理论”（educational theories），或者说，就是由众多“教育理论”所构成的知识网络。本书在“教育学”和“教育理论”这两个概念之间，一般不作严格的区分；但与“教育实践”相对，一般用“教育理论”比较妥帖。

Zweck der Erziehung, 1806) 为肇始^①, 作为一门学科的教育学已经历了整整两个多世纪的沧桑。不过, 时间并不是度量一门学科成熟度的充要尺度。当社会学、心理学、人类学、经济学、政治学等学科在 20 世纪逐步走向“自立”、走向“成熟”的时候, 教育学却处境窘迫, 其存在的基础似乎正在受到侵蚀。一方面, 教育学的学科地位遭到多方的质疑^②, 如霍斯金 (Hoskin, K. W.) 就毫不避讳地说: “‘教育学’不是一门学科。今天, 即使是把教育学视为一门学科的想法, 也会使人感到不安和难堪。教育学是一种次等学科 (sub-discipline), 把其他‘真正’的学科共冶一炉, 所以在其他严谨的学术同侪眼中, 根本不屑一顾。在讨论科学问题的真正学术著作中, 你不会找到‘教育学’这一项目。”^③ 另一方面, 教育学又

① 学界对此有不同的看法。如有学者认为, “作为一门独立的学科, 是弗兰西斯·培根在 1623 年提出来的。” (马骥雄: 《外国教育史略》, 人民教育出版社 1991 年版, 第 385 页) 有人认为最早可追溯到夸美纽斯 (Comenius, J. A.) 的《大教学论》 (Magna Didactica, 1632), 也有人认为是特拉普 (Trapp, C. E.) 的《教育学探究》 (Versuch einer Pädagogik, 1780) (参见杨深坑: 《科学理论与教育学发展》, 台湾心理出版社 2002 年版, 第 4 页; 范国睿、瞿葆奎: 《西方教育学史略》, 载瞿葆奎主编: 《元教育学研究》, 浙江教育出版社 1999 年版, 第 307 页)。

② 例如, 谢弗勒 (Scheffler, I.)、彼得斯 (Peters, R. S.)、米勒 (Miller, J. R.)、扬 (Young, J. I.) 等人人都对“教育学是一门 (学术性) 学科”表示质疑。但批驳的声音亦很多, 如索尔蒂斯 (Soltis, J. F.)、麦克默里 (McMurtry, G. F.)、沃尔顿 (Walton, J.)、基西 (Kuethe, J. L.)、贝思 (Belth, M.) 等人。[Cf. Walton, J. & Kuethe, J. L. (Eds.), *The Discipline of Education*, The University of Wisconsin, 1963; Soltis, J. F., *An Introduction to the Analysis of Educational Concept*, Addison-Wesley Publishing Company, 2nd printing 1978, pp. 22~30; 范国睿、瞿葆奎: 《西方教育学史略》, 载瞿葆奎主编: 《元教育学研究》, 浙江教育出版社 1999 年版, 第 341~343 页] 在我国, 也有否认教育学作为一门独立学科的所谓“教育学的终结”论 (如吴钢: 《论教育学的终结》, 载《教育研究》1995 年第 7 期)、“研究领域”论 (如劳凯声: 《中国教育学研究的问题转向》, 载《教育研究》2004 年第 4 期) 等。当然, 也有学者进行了回应 (如郑金洲: 《教育学终结了吗? ——与吴钢的对话》, 载《教育研究》1996 年第 3 期; 周浩波: 《论教育学的命运》, 载《教育研究》1997 年第 2 期)。我们认为, 无论是从“理论” (对象和方法) 的层面, 还是从“实践” (学科建制) 的层面 (参见瞿葆奎编著: 《教育学的探究》, 人民教育出版社 2004 年版, 第 13 页), 教育学都称得上是一门学科。

③ 参见华勒斯坦等著, 刘健芝等编译: 《学科·知识·权力》, 北京三联书店 1999 年版, 第 43 页。

由于实践 (practice) 乏力, 屡屡遭到教育实践者的诟病, 指责它脱离实际, 不能提供实践的“处方”; 不仅如此, 有些学者, 如威尔逊 (Wilson, J.)、哈特尼特 (Hartnett, A.)、奈什 (Naish, M.) 等, 也对教育学的实践效用表示失望和担忧^①。

也许最初就是在实践的直接驱动 (主要是教育普及化、班级授课制及其所引发的师资培训需要) 下产生的缘故, 教育学不仅试图从实践的角度阐明自身作为一门学科的合法性 (如有不少人将教育学直接定位为一门实践的或应用的学问), 而且倾向于将自身“生产”的各种知识付诸实践, 以阐明这些知识的“有效性”。在这种情况下, “是否有用”、“怎样操作”就成了许多人衡量教育学价值的重要标准。然而, 这不是一种合理的“实践期待”? 或者说, 是不是不同性质或类型的教育理论都能在教育实践中产生效用? 假如答案是肯定的, 那么这些理论又是怎样走向教育实践的? 这些问题, 似乎都有待更加深入的讨论。

在这里, 我们尤为感兴趣的正是第二个方面的问题。激发这种兴趣的, 最为直接的背景还是 20 世纪 70 年代末以来国内教育学界的相关讨论。最初的讨论认为, 教育理论难以指导教育实践, 与它脱离教育实际 (或实践) 有关系。因此, 教育研究者的首要任务是如何从中国的教育实践中汲取理智的资源, 建构反映中国教育实践的教育理论, 以及怎样结合中国的教育实践, 改造植根于“他域”的教育理论。至于教育理论如何走向实践的问题, 人们的认识尚停留在“自明性”的阶段, 即认为凡是正确的教育理论, 就能指导教育实践。这也许在一定程度上服膺了——但可能也误解了——马克思的著名论断: “批判的武器当然不能代替武器的批判, 物质力量只能用物质力量来摧毁; 但是理论一经掌握群众, 也会变成物质力量。理论只要说服人, 就能掌握群众; 而理论只要彻底, 就能说服人。

^① Cf. Wilson, J., *Educational Theory and the Preparation of Teachers*, 1975. Hartnett, A. & Naish, M. (Eds.), *Theory and the Practice of Education*, 1976. 亦可参见瞿葆奎主编, 瞿葆奎、沈剑平选编: 《教育学文集·教育与教育学》, 人民教育出版社 1993 年版, 第 460、533~534 页。

所谓彻底，就是抓住事物的根本。”^①当然，这种观点的产生，有其特殊的时代背景，特别是教育学在政治逻辑的冲击下陷入“政策汇编”、“工作手册”、“语录化”的“怪现象”之后，亟待在新的历史机遇下恢复自身的知识生产机制和理论建设秩序，完成教育理论的更新和建构，从而为指导实践准备必要的理论前提。没有理论自身的充分或完备（从相对意义上说的），又何以能有效地指导实践呢？

20世纪80年代末以来，随着教育学的知识准备不断扩大、实践使命日渐凸显，人们开始意识到，教育理论在认识上的“完备性”并不必然直接保证它在实践上的“有效性”，也就是说教育理论并不必然直接指导实践，甚至不能直接指导实践。相反，教育理论走向教育实践的问题具有相当的复杂性：不仅教育理论与教育实践之间存在着某种距离，而且这种距离又因理论的不同（如科学的、价值的、规范的、技术的理论等）呈现出类型或层次上的差异。因此，教育理论往往不能“直通”教育实践，而必须借助某种“中介”或“转化”的过程^②。在这种观念下，研究者或从整体上寻求教育理论的实践转化机制；或结合理论的类型分析，提出不同类型的教育理论走向实践的策略。这种“中介论”或“转化论”相当盛行，至今不绝，有不少研究者认为“人”（主要是教育实践者）是中介的主体，而教育技术、教育政策、教育制度、行动研究等是转化的机制、沟通的桥梁^③。

从“中介”或“转化”这类概念中，透露出的是一种“理论实践化”（theory into practice）的指导观和应用观，而支配这种观念的仍然是一种

① 马克思：《〈黑格尔法哲学批判〉导言》，载《马克思恩格斯选集》（第1卷），人民出版社1995年第2版，第9页。

② 参见唐莹、任长松、王建军：《十四、元教育学研究》，载瞿葆奎主编、郑金洲副主编：《教育基本理论之研究（1978～1995）》，福建教育出版社1998年版，第990～994页。

③ 唐莹：《跨越教育理论与教育实践的鸿沟》，华东师范大学博士学位论文，1995；宋秋前：《行动研究：教育理论与实践相结合的实践性中介》，载《教育研究》2000年第7期；何小忠：《论教育理论现实化的途径》，载《教育理论与实践》2002年第6期；鞠玉翠：《行动研究何以联结教育理论与实践》，载《山东教育科研》2002年第7期；等等。

“技术理性”；而且，由于失去了对“中介”两端的教育理论性质和教育实践特征的具体考察，使得人们通过上述“中介”搭建沟通教育理论与教育实践桥梁的设想落空。结果，教育理论与实践之间的紧张，并未得到有效的缓解，这又迫使人们重新思考教育理论与教育实践的作用方式。其中，一个重要的变化是从研究者及其建构的“公共知识”，转向实践者及其内含的“个人知识”，寻求“实践中的理论”（theory in practice）。不少学者认为，教育理论的实践效用之所以难以令人满意，主要是因为它们都以普遍性的知识为根本诉求，忽略了教育实践的多样性、情境性、不确定性、生成性等内在特征，漠视了教师在实践中的主体性，以及教师个人经验的支撑价值。也就是说，这造成了理论的普遍性与实践的特殊性之间的断裂。

那么，怎样才能把理论的普遍性和实践的特殊性结合起来呢？为了解决这一问题，人们主要从两个方面进行了探索。一是重新定位教育理论与实践的关系，如有论者摒弃对立的思维方式，将两者界定为双向滋养的关系^①；有论者驳斥了“指导说”，将教育理论的实践功能从解释、预测拓展到“理智的启迪”^②；也有论者从“实践哲学”的角度，试图恢复两者之间的本然统一^③；等等。二是侧重分析教师实践的个人特征，如有人汲取波兰尼（Polanyi, M.）的缄默认识论，探寻教师个人知识的样态^④；也有人借鉴亚里士多德、伽达默尔（Gadamer, H.-G.）的实践哲学，开掘教师的实践智慧或教育智慧^⑤；等等。而当下风靡的诸如“行动研究”

① 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》，载《中国教育学刊》2001年第4期。

② 彭泽平：《对教育理论功能的审视和思考》，载《教育研究》2002年第9期。

③ 李长伟：《论教育理论与实践的本然统一》，载《教育理论与实践》2003年第4期；李长伟：《再论教育理论与实践的本然统一》，载《湖南师范大学教育科学学报》2003年第5期。

④ 石中英：《波兰尼的知识理论及其教育意义》，载《华东师范大学学报》（教育科学版）2001年第2期；张立昌：《“教师个人知识”：涵义、特征及其自我更新的构想》，载《教育理论与实践》2002年第10期；李小红：《教师个人理论刍议》，载《高等师范教育研究》2002年第6期；等等。

⑤ 邓友超、李小红：《论教师实践智慧》，载《教育研究》2003年第9期。

(action research)、“叙事研究”(narrative inquiry)、“反思性教学”(reflective teaching)等概念,无不透露出回归教师实践经验、诉诸教师“实践理性”的初衷。这里所展现的教育理论与教育实践的关系,显示出了与“指导观”和“应用观”的显著差异。而导致这种差异的原因,似乎不仅仅是突出了实践主体的作用,而且在于看待教育理论的方式发生了根本性的变化。这些探索是否又意味着教育学在知识建构和实践方式上的新方向,或者说,是否可以克服它在实践方面遭遇的困境?这是一个有待辩护同时也值得辩护的问题。

这些研究都表明,教育中理论与实践关系的复杂性,而这种复杂性又是与理论的丰富多样和实践的变化多端密切相关的。随着视野的拓展、认识的深入,人们在探讨时的提问方式也在不断变化:“从最初的‘中国现有的教育理论为什么总是脱离实践,不能有效地指导实践’,到‘教育理论如何与实践相联系’、‘不同层次的教育理论如何与实践相联系’及‘教育理论如何才能成为可运用到实践中的理论’。”^①实际上,这种变化主要涉及两个相关的问题:一是如何建构面向实践的理论;二是如何使这些理论(甚至那些与实践“看起来”并无关系的理论)发挥实践的效用。针对前者,人们逐渐从教育理论的“真理性”要求(即通常所谓的“真实地反映教育实践”^②),转向教育理论的“有效性”要求,强调在“基础理论”、“纯粹理论”或“理论教育学”之外,建立专为教育实践所用的“应用理论”、“实用理论”或“实践教育学”。对于后者,人们要么“笼而统之”地界定教育理论走向教育实践的方式(如“指导”),而未能充分注意教育理论本身的多样性问题;要么将这种多样性纯粹看成是理论在抽象层次(或与实践的距离)上的不同,而没有真正把握教育理论内部知识性质上的差异。例如,基础理论和应用理论(或基础研究、应用研究、开发研究),科学理论和技术理论,都是以自然科学为典范而进行的理论划分;

① 唐莹、任长松、王建军:《十四、元教育学研究》,载瞿葆奎主编、郑金洲副主编:《教育基本理论之研究(1978~1995)》,福建教育出版社1998年版,第994页。

② 需要说明的是,在知识论中关于“真理”(truth)的判定,有“符应论”、“融贯论”、“效用论”等不同观点。这里“真实地反映教育实践”,仅是与“符应论”相一致的。