



“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜
丛书副主编：李政涛 卜玉华

交互生成

教育理论与实践的转化之力

李政涛 著



华东师范大学出版社



“生命·实践”教育学论著系列
“基本理论研究”丛书

丛书主编：叶 澜

丛书副主编：李政涛 卜玉华

交互生成

教育理论与实践的转化之力

李政涛 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

交互生成:教育理论与实践的转化之力/李政涛著. —上海:华东师范大学出版社,2014.6

(“生命·实践”教育学论著系列,“基本理论研究”丛书)

ISBN 978-7-5675-2235-0

I. ①交… II. ①李… III. ①教育理论—研究—中国
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 139072 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版。



“生命·实践”教育学论著系列·“基本理论研究”丛书

交互生成

教育理论与实践的转化之力

著 者 李政涛
策划编辑 彭呈军
审读编辑 朱文慧
责任校对 林文君
装帧设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 25.25
字 数 450 千字
版 次 2015 年 1 月第 1 版
印 次 2015 年 1 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-2235-0/G·7457
定 价 52.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

“生命·实践”教育学论著系列

“基本理论研究”丛书

丛书主编 叶 澜

副 主 编 李政涛 卜玉华

编 委 会 (按姓氏拼音字母排列)

卜玉华 李政涛 刘良华 庞庆举

彭正梅 孙元涛 伍红林 徐冬青

叶 澜 袁德润 张 永 周志平

本书为教育部人文社会科学重点基地——华东师范大学基础教育改革
与发展研究所“十二五”重大项目：“基础教育改革与‘生命·实践’教育学派
创建研究”(11 JJD880034)的研究成果之一

总 序

在“生命·实践”教育学的创建走过十年历程之后,我们策划了三套系列论著,以总结十年来的收获,并明晰今后继续前行的方向。本系列是“生命·实践”教育学理论探索方面成果的集结,由华东师范大学出版社支持出版。在此,本人作为主编,谨对各位作者和出版社的通力合作深表感谢!

从12本构成本系列论著的书名中,不难读出“生命·实践”教育学理论探索的触角和追求:一是指向时代、社会的发展与教育学发展的关系以及怎样从教育学的角度看中国社会的发展问题,后者是一个新的视角,具有相当难度;二是教育学发展与中国文化传统的关系,我们将此视作本学派建设的命脉所系;三是本学派对教育学研究的性质定位、人性假设、审美追求、发展内动力与路径的探究;四是从新视角对西方哲学的历史和当代国外教育学研究进行考察,以拓展研究的空间视野;五是万思归之于“人”,关于“教育学人”自身发展问题的思考。本人承担的“论纲”则是作为学派建设倡议人奉上的,有关“生命·实践”教育学核心内涵与学术品性整体纲要式的回答。

本系列论著的酝酿策划历时两年。每个题目都是作者自报或自认后,经过列叙题纲与反复讨论,再依据丛书题目风格一致性的美学思考整体调整而定。每本著作都是由个人独立承担完成的,尽管有些交换意见,但最终由作者自行抉择,文责自负。很难说,在上述几方面,我们的研究已做得足够深入和充分,但大家都在原有的基础上作了巨大的努力:至少对于个人来说,这是一次思想的梳理与提升;在学派发展的路上共同铺出了一段路程,为今后的延伸提供了可能;对当代中国教育学建设而言,我们尽了作为教育学的责任,也为超越和自我超越提供了可资批判的资源。

由于作者众多,各有繁忙的日常事务,加之基础、才思、写作风格、主题的诸多不

同,给出版工作带来不少麻烦。感谢本系列论著责任编辑彭呈军的耐心等待和尽心付出!同样感谢副主编李政涛、卜玉华教授在本套论著形成过程中的尽责与付出!

谨以本系列论著的完成,祝愿当代中国教育学的建设有更新、更好的明天!

叶 澜

2014. 5. 21

目 录

引言:实践哲学场域内的教育学派之构建	1
第一章 作为“问题”和“方法论”的理论与实践	15
第一节 理论与实践:谁的问题?	15
第二节 理论与实践:何种性质?	24
第三节 作为“方法论”的“理论与实践”	34
第二章 实践哲学思想史中的理论与实践	39
第一节 古希腊基源的形态特征	40
第二节 近代传统的形成与改造	49
第三节 马克思实践哲学的翻转	55
第四节 二元论认知方式的改造	57
第五节 在回归中再造古希腊传统	61
第三章 思想的困境、矛盾及其根源	70
第一节 在困境与矛盾中徘徊的实践哲学	70
第二节 思想者的“前提假设”	79
第三节 思维方式:根源之根源	89
第四节 久被忽略的盲点与误区	98

第四章 教育学的介入与贡献	103
第一节 对“教育理论与实践”的多重质疑	104
第二节 “理论与实践”研究中的教育学意识	127
第三节 必须正视的缺失	140
第五章 转化逻辑:第三条道路的转向与构建	148
第一节 为什么提出“转化逻辑”?	148
第二节 何谓“转化逻辑”? ——一种实践逻辑	153
第三节 “转化逻辑”是否可能?	159
第四节 “转化逻辑”如何可能?	184
第六章 教育理论通向实践的转化之路	189
第一节 基于“转化”的前提性认识	190
第二节 理论“实践化”的层次与类型	205
第三节 理论向实践转化的基本条件	209
第四节 理论通向实践的转化过程	234
第七章 教育实践朝向理论的生成之途	263
第一节 理论重建中的“实践基石”	264
第二节 “时代意识”的理论转化	268
第三节 “生命观”的理论转化	276
第四节 “实践观”的理论转化	279
第五节 “思维方式”的理论转化	283
第六节 实践向理论转化的基本条件	293
第八章 “理论人”与“实践人”之间的交互生成	298
第一节 “理论人”与“实践人”的角色	301
第二节 主体间双向转化的心路历程	306
第三节 转化过程中的价值创生	347
第四节 转化能力的基本构成	357

结语 以“生命·实践”的方式,研究“理论与实践”	368
参考文献	372
后记 断裂与弥合中的自我重生	388

引言：实践哲学场域内的教育学派之构建

任何问题的产生都有来源。究其源头，有助于廓清问题的性质及意义。

问题或从某一相对之物而来。如对“人文主义”的探讨，来自与其相对的“科学主义”，即使有交融二者的尝试，也必以二者的分歧相对为前提。同样，所谓“理论”，是相对于“实践”的理论，“实践”则是相对于“理论”的实践。^①即使有所谓的“理论与实践合一”，也是以其差异相对为前提的合一。历史上许多学派都是相对而来的产物。如人类学中的传播论学派相对于早期进化论，新民族志学派相对于早期法国结构主义学派；历史学中的年鉴学派相对于兰克经典史学派。近些年在中国影响甚大的叙事研究，在研究及表达方式上，则是相对于传统的思辨研究等。

问题或从某一领域而来。可以是“学科领域”，也可以是“学派领域”，它们都是问题得以孕育产生的土壤和水源，如同茅台酒必产生于茅台镇一样，若“背井离乡”，则此茅台已非彼茅台，此问题不再是彼问题，“生境”和“语境”的特性决定了问题的产生与性质。

问题或从亲历体验而来。典型代表如苹果落地之于牛顿(Sir Isaac Newton)，玛德莱娜点心之于普鲁斯特(Marcel Proust)，前者催生了万有引力定律，后者引发了对逝水年华的绵绵追忆……

本书^②选题的生成，均是如上不同类型“因缘际会”共同引发的产物。首先来自于

① 这只是大致的“相对”。严格来说，与“实践”相对的应是“思辨理论”。而且，不同时代不同学者视野下“思辨理论”的表现形态有差异，例如，亚里士多德的“实践”所相对的“思辨理论”，主要是形而上学性的理论。康德的“实践”，所相对的“思辨理论”，则主要是指各种具体科学。参见曹小荣：对亚里士多德和康德哲学中的“实践”概念的诠释和比较[J]，浙江社会科学，2006(3)。

② 本书系“十二五”教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所重大项目“基础教育改革中教育理论与实践关系的中国特色研究”(课题编号：11 JJD880016)研究成果。

自身的相关体验。作为以学术为志业的“理论人”，长年浸泡在各种理论的汪洋大海之中，时常为学术理想与坚硬现实的抵触所困。作为 20 世纪 80 年代中国高校“思想政治教育”专业的大学生，在对必读之书马克思著作的研读过程中，时有困惑萦绕于心，只是当时懵懂不知，所有“迷惘”只能停留在外部表情状态，难以翔实清晰地彰显表达。二十多年后，一位马克思主义哲学的专业研究者，用他的方式表达了我始终未能显现于文字的困惑：^①

马克思主义所提供的人生和社会理想从理论上看来是那样的完美，那样令人信服和让人向往，可社会主义实践，包括在中国的实践，特别是头一个时期严格按照理论原则来进行的实践，又是那么的坎坷，充满那么多意想不到的问题，甚至发生了像大跃进和文化大革命那样的灾难，这二者间为什么会有这么大的反差？

进一步而言：^②

这个问题扩展开去，就是一个带有普遍性的基本哲学问题：理想人生和理想社会的理论设计和追求理想人生、建设理想社会的实践操作之间究竟该是什么关系？

对我来说，这不只是“哲学”问题，几乎可以说是“生存问题”和“存在问题”了：如果我朝思暮想的理论创制，与实践有如此大的反差，甚至可能导致对理论本身的否定，那么，我作为理论人的存在究竟有多大意义？我此生的使命，难道就是在书堆中和电脑前日夜忙碌于对实践没有多大影响的理论炮制？这就是我的生活方式和生活意义？

这是具有普遍性的困惑和问题：一代代的理论人不懈追求理论创新，不断“生产”出早已是天文数字的论文和著作，然而，又有多少理论变成具体的实践，对日常生活产生多少真实且积极的影响？

不管怎样，种种自我否定式的怀疑，并没有泯灭自我本身，作为个体之我的命运，和无数人一样，无非是人类命运的一部分：“一边哭泣，一边追求，一边怀疑，一边

① 徐长福. 重新理解理论与实践的关系[J]. 教学与研究, 2005(5).

② 徐长福. 重新理解理论与实践的关系[J]. 教学与研究, 2005(5).

前行。”

在前行中,对“老问题”、“旧困惑”的新体验也不断萌发。尤其是亲身遭遇被实践人讥讽为“真空中的理论”之后带来的震动,在精神空间里引起的长久回响至今不绝。

最重要的体验生发于长年参与的“新基础教育”研究。一部“新基础教育”史,就是一部理论与实践的关系史。作为一项以改变与发展人为目标,且是在大中小学合作中进行的整体转型式学校教育改革,自始至终都在理论与实践的关系中进行。能否把理论者的新观念变成实践者的观念,进而变成他们的新行为,是衡量改革成效的基本尺度。这不是一个轻易可以达成的目标,其中的曲折艰难,只有置身其中者才会有透彻的感受。我如此回顾个人的这段历史:^①

最初走进课堂之时,我习惯的套路,是先准备好对某一专题的思考框架和已成观点,它们来自于各种资料的搜集,作为研究者这并不难,随后就带着这个框架造就的眼镜来观察和评判课堂,强行把课堂上发生的一切事情都塞入那个早已准备好的框架里,不符合的就轻易抛弃。我在鲜活的课堂生活中自动关闭了自己的感官,无视各种现场生成之事,所做之事无非就是捕捞和倾倒:把适合已有框架的事物捞起来,放在理论的篮子里熬煮,把早已准备好的理论倒进课堂里,倒进评课现场,在滔滔不绝中享受理论言说的快感。言者很痛快,听者很迷茫,我总是能够从老师们的眼里看到茫然的神色,从下一堂课中看到老师们的依然如故,我对他们教学的评说,甚至明确提出的意见没有被他们真正采纳,几乎成了耳边风,他们还是按照自己的逻辑和习惯该怎么想,还怎么想,该怎么做,还怎么做。

真实遭遇产生了真实问题:

理论与实践,究竟是何种关系?“什么是”以及“如何”构建一种理想的理论与实践的关系?

如此,理论与实践的关系问题,从他人的问题变成我自身的问题,从隐匿于历史文献的问题变成了当下现实的问题,从书本中、黑板上的问题变成了日常生活中的问题,更重要的是,从言说中的问题变成了行动中的问题。“理论与实践”不仅是需要在脑中

^① 李政涛.一段精神之旅:从漂泊到扎根[G]//叶澜,李政涛,等.“新基础教育”研究史.北京:教育科学出版社,2009:275.

“思考”，在唇边“言说”，更需要“动身实践”。即在实践中思考和践行“理论与实践的关系”，以具体而微的方式在实践中构建，而不只是语言描述和头脑思辨。归根到底，理论与实践的问题，不只是“理论问题”，更是“实践问题”。

本书主题的形成，直接来自于自身对这一传统理论问题的“实践体验”。这是写作此书的私意所在：释解多年以来困扰于心的纠结，它来自于理论与实践在自我生命成长中产生的种种矛盾，来自于对作为问题的“理论与实践”的意义的体知。

只有实践体验，还不足以说明此选题的意义。“理论与实践”一直是教育学领域中的基本问题，被称之为“嚼不烂的问题”。^① 不同时代各家各派的研究者以不同立场、视角和方式进入其中，展示出迥异的思想风景。脱胎于“新基础教育”研究的“生命·实践”教育学，欲作为“学派”卓然而立，就需对这一绕不过去的“基本问题”表达自己的“基本立场”和“基本观点”，以此相对于其他已有和将有的学派。这里的“相对”并非指“对立”、“冲突”，而是基于“特色”、“差异”的“对话”。它或多或少具有冯友兰所倡导的“对着说”和“在内部接着说”之意，这是学术思想创造与发展的开端。

更重要的“相对面”，是实践哲学。无论是“作为学科”，还是“作为学派”，或者“作为课题”，^②实践哲学都以“理论与实践”作为贯穿始终的核心问题。其核心概念“实践”的界定，是在理论与实践关系的背景之下界定的，不知“理论”，则无从知晓“实践”，反之亦然。

长久以来，教育学领域对理论与实践关系的探讨，理论资源主要集中于“实践哲学”，是在“仰视”中对实践哲学的“照着讲”，而不是“对着讲”，更难言“接着讲”。原因在于教育学是以“仰视”，而不是“平视”，更不是“对视”的态度对待实践哲学，把自身变成了对后者的演绎、验证和具体化，直至缩减为实践哲学领域中的一部分，且沦为边缘之地。

要把“仰视”变为“平视”、“对视”，需要有立场意识：同样是对实践哲学的汲取和探究，“教育学立场”何在？有立场才会有观点和方法。更需要有“贡献意识”：对于已成为公共领域的实践哲学，教育学是否，以及如何才能作出只有“教育学”才可能作出的贡献？

“生命·实践”教育学的形成与发展，需要承担这样的任务，在目标明确的探索中开辟属于自己的“实践哲学”。作为学派的“生命·实践”教育学，不仅是教育学领域中的学派，也应同时是实践哲学场域内的学派。

① 叶澜. 思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找[J]. 中国教育学刊, 2001(4).

② 参见徐长福. 何谓实践哲学[J]. 理论与现代化, 2007(4).

接踵而来的问题是,开创实践哲学场域中的教育学派,即“生命·实践”教育学派:是否可能?如何可能?

首先,“生命·实践”教育学在酝酿形成过程中,基于“理论与实践关系”的研究和实践,已有了相应的基础性积累。

理论上的积累,以《思维在断裂处穿行——教育理论与实践关系的再寻找》一文,作为标志性的开端,叶澜与学派同仁先后在概念、问题和方法论等多个层面上,就“教育学立场”、“教育理论与实践的双向转化”、“理论人与实践人的交往与转化”及“转化逻辑”等加以探讨,^①相对于各领域已有观念,“生命·实践”的学派特性已有踪迹可循,且呈现由散点到渐趋合拢聚焦的趋势。在此过程中,“转化”成为学派标志性的概念。继叶澜用“转化”来解读“教育”的特质之后,随之又扩展到理论与实践关系的重构之中,并通过“新基础教育”进行了长期“转化实践”,^②这一独特的实践样式表明:在“生命·实践”教育学那里,孜孜以求的是有关“理论与实践”的“真理与方法”——人类既需要理论的真理,也需要实践的方法,更需要将理论与实践双向转化的真理与方法。人类对理论与实践的关系问题,不能停留于纯粹“真理知识”的思辨研讨之中,还应在“实践方法论”的层面上进行“转化性”的“关系实践”,把原本属于“理论性”的理论与实践静态关系,变成一种“实践性”的理论与实践动态关系。^③这恰恰是马克思当年所倡导的:^④

理论的对立本身的解决,只有通过实践方式,只有借助于人的实践力量,才是可能的;因此,这种对立的解决绝不是认识的任务,而是一个现实生活的任务,而哲学未能解决这个任务,正因为哲学把这仅仅看作是理论的任务。

“生命·实践”教育学承担了这一任务,以“生命·实践”的方式,把“理论”形态的“理论与实践”变成了“实践”和“现实生活”形态的“理论与实践”。

如上关系实践,不只是个体意义上,更是在交互生成意义上的“关系实践”,即“自我”既要能够把理论转化为实践,也要能够有目的、有意识地帮助他人实现这种转化。

① 具体见本书第六章、第七章。

② “新基础教育”自1994年开始,迄今已持续了近20年。

③ 李云星有类似观点:“以往关于教育理论与实践关系的研究主要是以静观的理论分析为思路,如逻辑分析、理论分层和哲学演绎……二者的关系问题不仅是‘理论’问题,更是‘实践’问题。”参见李云星,《从理论分析到实践创生:教育理论与实践关系的中国经验[J]》,《教育发展研究》,2012(9)。

④ 马克思,恩格斯,《马克思恩格斯全集》:第42卷[M],北京:人民出版社,1979:127。

所谓“关系实践”，是在“自我教育”和“教育他人”双重意义上的转化实践。^①它暗含了这样一种转换：把理论与实践的“关系”，从作为结果的“名词”转换为作为过程的“动词”，这其实是一种还原的过程：把理论与实践的关系，从“结果”还原为“过程”。

这种围绕着“交互生成”、“双向转化”而展开的理论积累与实践积累，为“生命·实践”教育学走出自己的道路，作出了必要的酝酿准备，奠定了前所未有的特有基石。

其二，除“生命·实践”教育学之外，在日渐宏阔的教育学领域，之于“理论与实践”，也早有其他立场和视角的相关研究（具体参见本书第四章）。代表性的研究如迪尔登（Dearden, R. F.）、卡尔（Carr, W.）等，^②他们虽然只是以“教育”中的理论与实践关系为例，但其论述过程、思维方式和结论却对普遍意义上的实践哲学有启示意义。这些探索以“教育学”的方式，表达了对理论与实践这一亘古有之的“公共问题”的思索。它们同样为“生命·实践”教育学可能在实践哲学领域发出自己的声音，提供了基础性条件。遗憾在于，实践哲学界忽视教育实践，轻视教育理论，对之视而不见。

其三，从教育学和实践哲学的关联来看，两者的内在沟通与联系，共同促使“理论与实践”成为双方共同关注的核心问题。教育学与实践哲学的历史勾连表明，^③实践哲学也具有教育意义。伦理学和政治学的教育意蕴，从亚里士多德开始，就内含其中了：^④

借助于哲学的帮助，亚里士多德想使人成为品德高尚者。

甚至，亚里士多德的伦理学和政治学被视为一种“教育学”，^⑤在他那里，“教育

① 长期以来，对理论与实践的关系实践的认识，常常窄化为个体自我或面向自我的认识，所谓“理论与实践相结合”往往是对自我的告诫，即使针对他人，也是抽象和笼统的，尤其缺少如何促进他人实现“理论与实践相结合”则付诸阙如。我认为，认识到这种转化实践的双重性，不仅对于认识教育、教育者的特性和任务，而且对于教育学和教育学研究者的使命和存在价值都有独特价值。“新基础教育”研究的独特探索和价值就在于此：它力图在大中小学合作过程中，既使研究者自我实现理论与实践的转化，也努力促进中小学教师实现这种转化。这就是一种双重意义上的“关系实践”。

② 迪尔登. 教育领域中的理论与实践[G]. 唐莹, 沈剑平, 译; 卡尔. 教育理论与教育实践的原理[G]. 郭元祥, 沈剑平, 译// 瞿葆奎. 教育学文集: 教育与教育学. 北京: 人民教育出版社, 1993: 532—556, 557—575.

③ 有关实践哲学与教育学的历史勾连, 参见金生铉. 教育哲学是实践哲学[J]. 教育研究, 1995(1); 金生铉. 理解与教育: 走向哲学解释学的教育哲学导论[M]. 北京: 教育科学出版社, 1997; 李长伟. 实践哲学视野中的教育学演进[M]. 武汉: 湖北科学技术出版社, 2012: 5, 14—15, 20, 24.

④ 赫塞. 实践哲学——亚里士多德模式[M]. 沈国琴, 励志洁, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2011: 27.

⑤ 针对亚里士多德式的“作为教育学的伦理学”相关阐述, 参见赫塞. 实践哲学——亚里士多德模式[M]. 沈国琴, 励志洁, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2011: 25—27.

学”：^①

不是以认识和建构教育概念与原理为目的的“理论教育学”，也不是以把握教育技术原理和程式进而操控师生生命活动为目的的“技术教育学”，而是始终以人的善的实践的实现为目的的“实践教育学”。

这样的实践哲学理论，因为具有“帮助自我和他人思考并过一种美好的生活”的教育实践哲学意蕴，因而也被视为“教化哲学”。^②

其四，我所认为的可能性与否，来自于我对实践哲学领域的了解和判断。历经几次沉浮之后，实践哲学在当代已经复兴成为显学之一，^③其宏富且精微的理论大厦吸引着众多学科研究者的目光。在实践哲学的喧哗与躁动之外，若以教育学的眼光冷静审视，依然可以发现这一看似宏伟严密的大厦的漏洞和缺失：它是无“教育实践”的实践哲学。在如此宽大且“房间”众多的大厦内，竟然难以寻觅“教育实践”的空间，作为人类一种基本实践样式的“教育”，^④被亚里士多德（Aristotle）以来的众多实践哲学家所轻视甚至忽略了，^⑤他们或许会在闲暇之余如康德（Immanuel Kant）般谈谈教育，^⑥

① 李长伟. 实践哲学视野中的教育学演进[M]. 武汉：湖北科学技术出版社，2012：25.

② 理查·罗蒂. 哲学与自然之境[M]. 李幼蒸，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1987. 314—415.

③ 关于实践哲学的复兴，可参见李长伟. 实践哲学视野中的教育学演进[M]. 武汉：湖北科学技术出版社，2012.

④ 本纳曾经将人类实践划分为经济、政治、伦理、艺术、宗教和教育等多种形态。这一划分打破了传统，尤其是以芬克为代表的无教育的人类实践。但他的划分依然是在教育学领域内的划分，而并非是实践哲学本身。参见底特利希·本纳. 普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的讨论[M]. 彭正梅，徐小青，张可创，译. 上海：华东师范大学出版社，2006：275；Eugen Fink. Grundphänomene des menschlichen Daseins. München: Verlag Karl Alber GmbH Freiburg, 1979.

⑤ 亚里士多德先后在《尼各马可伦理学》和《政治学》中讨论教育问题，但在我看来，他是以伦理（学）和政治（学）的眼光和方式讨论教育问题。作为“实践”的“教育”没有赢得和伦理实践、政治实践一样的独立且重要的地位，即作为人类的基本行为或基本实践样式，“教育”只是作为后两者的附属：存在目的是为了“促进人之德性养成”，在亚里士多德那里，这是一种伦理（学）目的，而不是后人期望并阐发的教育（学）目的。对亚里士多德实践哲学的教育学式理解，是后人依据当下“教育学视野”阐发的产物，而不是亚里士多德的本意。真正改变“教育实践”在实践哲学领域的卑下地位的，是杜威的经验哲学和教育哲学。从教育学的角度讨论亚里士多德哲学，可参见李长伟. 实践哲学视野中的教育学演进[M]. 武汉：湖北科学技术出版社，2012.

⑥ 尽管康德讨论过教育，但在康德全集中虽然容纳了《论教育》，但只是被纳入到一个很小很靠后的位置。我曾经多次观察过柏林最大最著名的书店，这家书店的特点是：从摆放“什么”和“谁”的作品及其作品是否有专柜等细节，显示出其在德国传统与现代学术界的地位。在哲学专柜中，康德的作品处于极其显著的位置，但遗憾的是，无论是在哲学专柜，还是教育学专柜，都没有看到单行本的《论教育》。