

“生命·实践”教育流派的研究路径与方式

皇甫科杰¹, 李锦榕²

(1. 广西师范大学教育学部, 广西 桂林 541004; 2. 广西民族师范学院教育科学学院, 广西 崇左 532200)

[摘要] 基于当代中国教育重建式发展需要,“生命·实践”教育流派形成了独特的研究路径与方式,突出了“自己讲”“讲自己”螺旋式上升的学术自我意识,具体体现在:基于理论与实践关系的本然性、主体性与价值性探索出了教育研究中理论与实践“教育生成”的研究路径,具体形成了主动深度介入的理论研究方式和研究性变革实践的实践更新方式。主动深度介入的研究方式以“成事成人”为核心价值追求,具体为研究主体的主动参与和理论适度先行并持续浸入。研究性变革实践的实践更新方式体现了“研究性或理论性”“变革性或创生性”“交互性”等特质。

[关键词] “生命·实践”教育学;理实交互;主动深度介入;研究性变革

[中图分类号] G 40-06

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493 (2024) 06-0067-07

进入新时代,中国已经实现从站起来到富起来并迈向强起来,以大国姿态屹立于世界舞台。西方的思想范式和理论框架面对中国式现代化的发展成就和独特性,很难给出妥当的解释,更失去了其“自命”的指引性。中国文化逻辑与发展道路的独特性同样反映在中国教育领域,当代中国教育需要走出自己的路,建构起自主的体系。推进中国自主知识体系建设,路径和方式是重要的指示路标,路径标示了学术发展走什么样的路,方式标示了学术之路上怎么走。当代中国原创性教育学的范例——“生命·实践”教育学——自2004年向学界宣告创建至今已20年,“生命·实践”教育学以理论与实践交互生成书写了中国自己的教育理论体系,走出了一条独具学派特色的教育学术创生路径。深耕当代学校整体转型性变革,“生命·实践”教育学以主动深度介入的教育研究方式和研究性变革的实践更新方式具体呈现了学派的理实交互生成之路。

一、“交互生成”的研究路径

“生命·实践”教育学理论与实践交互生成的研究路径之所以能在“新基础教育”试验中走通,

并为全国许多致力于学校转型变革的教育工作者所认同,根本原因在于“叶澜是在方法论这一较之方法更为上位的层面上,对待和把握‘理论与实践’的关系”^[1]。从方法论层面把握教育理论与实践交互生成的研究路径,可以看到交互生成中“理论与实践”关系的本然性、主体性和价值性。

(一) 交互生成的本然性

古典时期对“理论”的认识相对单一和统一。在亚里士多德(Aristotle)那里,“理论”就是探究事物永恒本质所得的“必然体系”^[2]，“必然体系”所表现出的确定性知识和终极性价值是永恒的、不变的^[3],而“实践”是以行动为目的,是粗略的、不精确的。康德(I. Kant)提出“实践理性”扭转了人们对“实践”低人一等的认识,同时他指出“纯粹理性能够在自身就包含一个实践的,即足以决定意志的根据”,实践理性是一种源于绝对理性的声音^[4]。这为“理论”的层次性多维发展铺垫了认识基础。比切(T. Becher)和储勒(P. O. Trowler)提出了硬理论和软理论、纯理论和应用理论两个维度的划分,前者以“客观性”衡量理论“硬度”,后者以“应用性”衡量理论与实践的联系程度,进而分出了“硬纯科学(如物理

[收稿日期] 2024-07-17

[基金项目] 教育部人文社科重点研究基地重大项目“面向高质量教育的‘生命·实践’教育学基础理论与实践转化研究”(22JJD880022);广西教育科学“十四五”规划2023年度重点课题(A类)“民族地区重塑乡村教师公共使命的路径研究”(2023A036)

[作者简介] 皇甫科杰(1992—),男,河南博爱人,广西师范大学教育学部讲师,硕士研究生导师,博士,广西基础教育研究院教育现代化研究所研究员,主要研究方向为教育基本理论、教师教育研究。

学)”“软纯科学(如历史学)”“应用硬科学(如临床医学)”和“应用软科学(如教育学)”^[5]。教育学被归入“应用软科学”只是表示了教育理论不具有自然科学(决定论、机械论和还原论)那样的客观性,但并不能说明教育理论不具有客观性。“纯”与“应用”同样是按照自然科学与应用科学完全分离进行的划分,工程技术、临床医学等的应用性是以自然科学为知识基础而又与之分离独立,但教育理论不存在也不可能出现这样的分离独立或“鸿沟”,“脱离”被视为需要解决的问题也印证了它们不应“分立”。

近代自然科学的成功彻底改变了人类的社会生活,实际上,改变人类社会生活并非是自然科学直接发力,而是自然科学可靠研究成果的应用科学和工程技术之功。自然科学的成功在于“……承认基础科学与应用科学的区别……不苛求基础科学去解决实际问题,从而承认基础科学与实践之间鸿沟存在的合理性”^[6]。例如量子物理学在现实生活中几乎无感,也没人能直接感受到“引力波”的存在。一段时间里,人们似乎把教育学的理论与实践关系状态也视作如此,“脱离”“分立”是理所应当的。自然科学基础研究与应用研究的区别使得其脱离现实与日常有了合理解释,但教育学的基础研究与应用研究并不存在本质性区别,其与教育实践活动的所谓“脱离”更没有合理解释,相反是需要着重解决的问题。严格而言,教育理论与教育实践在本体内容上具有相当一致性,所谓教育价值也存在于教师的思想中,所谓教育目的也存在于教学的日常中,所谓的教育意义更是弥漫在学校这个师生生命场中。所以教育学并不存在像自然科学那样合理存在的鸿沟,这应成为对教育理论与实践关系的基本认识。

从思维方式和研究方式而言,教育理论特别是教育基本理论会展示出形而上学的品质,从研究结果和论述表达而言,教育理论会展示出高度的抽象性,但无论如何,教育理论距离教育实践都不像想象的那么遥远,两者相互联系也不像想象的那么困难,甚至在教育学孕育期和独立初期,两者几乎不存在距离。从内容上来说,教育理论在理论主体和实践主体那里别无二致,只是前者是符号的普遍形态,后者是经验的原始形态,如果打破了“形态”的隔裂,教育基本理论也完全可以实现与教育实践的互联互通,实现对教育实践总体、深刻和根本的

影响,“从当下的教育处境看,我们缺少的恰恰是对教育的总体性、根本性和方向性的把握”^[7]。

(二) 交互生成的主体性

“理论源于实践,又用来指导实践”的口号式认识基本已经成为学界的主臬,“口号式”的表达往往缩略了两者之间漫长的或是交织的关系线,“理论源于实践”似乎是表达了两者之间完全的“直面”关系,然而现实中的理论并不一定来源于实践。“玄想理性”(亚里士多德)和“纯粹理性”(康德)始终仰抬着傲人的头颅窥探真理,许多现实的研究也主要以严谨的抽象演绎和逻辑思辨展开,将理论视为理性的洞察实则是延承了古希腊的“沉思”和中世纪的“神视”的纯粹性,体现了“理论”完全可以靠自身实现理论发展的所谓“自足性”。所以,看似逻辑的矛盾是因为语言表达的错意,完整的表达想来应该是“理论最终源于实践,但不一定直接源于实践”,同样的“理论最终会指导实践,但不一定直接指导实践”。

只有理论与实践中的主体人才能完成两者之间漫长的或交织的联系,实现“最终源于”和“最终指导”。因此,并不存在笼统而抽象的“教育理论-教育实践”关系形式,而是“教育理论、教育理论主体、教育实践主体、教育实践”四方组合的复杂关系形式,至少可以是三种无法完全分隔开的对话形式:教育理论-教育实践主体、教育理论主体-教育实践、教育理论主体-教育实践主体^[8]。

理论的理性或纯粹理性存在于理论主体的研究、思辨和文字中,同样实践的理性或实践理性也存在于实践主体的行动、反思和文字中,以主体人为枢纽联系教育理论与教育实践就需要进入或介入到对方的“工作”中。理论主体不能是指挥家,而是以“理论”身份成为教育实践的辅助与伙伴,实践主体不应是信徒、受众,而是以理解、吸收和内化为个体内在理论进而“化”成个人的实践。教育实践主体是真正的理论与实践的融合化成员,教育理论与教育实践得以联系就必须让实践主体对理论的文字和话语听得懂、能理解、可转化。因此,面对“联系”的需要,理论主体需要调整自身文字、话语的抽象表达,实践主体需要提升自身文字、话语的抽象理解,理论主体与实践主体在同一话语体系和思维体系中实现主体间联动互补,也就实现了教育理论与教育实践的联系。这也就能够理

解为何叶澜教授视教师的价值观念转变为实现“育生命自觉”的关键起步。

(三) 交互生成的价值性

教育理论与教育实践相联系是否应该具有价值立场?教育学科学化是现代科学时代的顺势而为,是教育学发展的重要方向,但并不必然是其唯一合理的和正确的发展方向。一定意义上,教育学科学化也是为了教育的科学化,提高教育活动的精确性、有效性甚至高效性,就像科技依赖自然科学的可靠性得以飞跃发展的逻辑。被视作科学的教育学面对价值问题时旨在“揭示影响人价值观发展的有效方式,而不是探讨价值问题本身”^[9],这符合自然科学与科技(实践)的关系逻辑,但却不一定符合教育理论与教育实践的关系逻辑。

自然科学的基础研究更加纯粹求知证真,并无其他世俗目的,也无需考虑其应用转化,本身并非主动秉持“价值中立”,而是不存在“价值”的成分和研究顾虑。当出现“科技误人、害人”事件时通常又是归咎于“应用”科学的人,而科学永远是正确无误、荣耀加持^[10]。自然科学的研究对象是“物”而非“事”,“事”就必然会有价值取向和目的追求,因为在极大可能和程度上,自然科学无需从科技(实践)汲取研究资源,科技(实践)的价值性也就不会影响到自然科学的价值无涉。教育理论是“事理”,教育实践是教育理论的最终来源,也是教育理论的最终目的,所谓价值中立也只能规范“研究”活动的操作过程,而教育理论与实践必然是“价值性”关系,因为绝不会给予“负向教育”以“正向教育”同等的研究,教育理论也绝不会去联系“负向的”教育实践。笼统而言,所有的教育理论和教育实践都是“价值性”的,甚至所有的人文社会学科及其实践都是“价值性”的。帕尔默(J. Palmer)整理了100位思想家对“教育”的论述,从孔子、古希腊三贤、耶稣到加德纳(H. Gardner)、吉鲁(H. Giroux)、哈蒙德(L. D. Hammond),论述丰富且异同共存,但万变不离其宗的是都围绕着“人的发展”这一中心^[11],而“人的发展”只能是向着更美好的方向发展。

确定了所必须具有的“价值立场”,下一步就需要明确“联系”的内涵。首先“联系”并不意味着单向的唯一的,根据具体境遇可以有多种样态,如“指导”“介入”“转化”等。其一,“指

导”并不等同于指挥、指示,后者是上下高低级别关系,而前者应是平等关系,特别是康德揭示了实践同样存在类似“终极价值”的内在理性之后,理论与实践就彻底摆脱了贵贱有别的古典式关系。那种认为理论理所当然地成为实践的“标准”和“尺度”、实践理所当然地成为理论的“受众”的观点是没有依据的^[12]。理论指导实践的前提基础是理论的解释力、批判力和指引性得到实践的悦纳,实践同样具有对理论研究的解释力、判断力和指引性,所以“指导”式联系的内在是一种相互唤醒、相互启迪。“指导”式联系可以是间接的,如文本与主体联系等,也可以是直接的,此时可以称之为“介入”。

其二,“介入”是指外部力量直接干预从而使事物或事态发生相应的变化。“介入”式联系中,理论主体与实践主体成为对方研究场域的“编外”人员,以理论/实践立场参与到实践/理论的发展和研究中,所以“介入”式联系不是替代,而是在共同指向目的的奔赴中发挥着各自独立又相互协助、彼此依靠又相互成就的重要作用。理论主体介入教育实践变革意味着其主动承担起变革实践的责任和意向,承担起勾连理论与实践“本然”关联的责任和意向^[13],实践主体具有介入教育理论同等的责任和意向。

其三,“介入”式联系是一种“为他”的主体间性,“为他”是自觉“奉献”而非占有和索取,以对方“他者”的实现作为自我实现的条件和规定,这种联系方式“是内在的,更加深刻,更加具有稳定性,更加具有凝聚力”^[14],最有益的“为人”才会是真实的“为我”。此时“介入”式联系便进阶为了“转化”式联系,即“教育理论与实践的双向转化”“教育理论主体与实践主体的双向生成”,不仅是教育理论与实践的相互滋养,使教育实践更富理性,教育理论更加鲜活,也是教育理论主体与实践主体的相互促成,使教育实践主体更具理论性透视,教育理论主体更具实践性品质。“生命·实践”教育学派在理论与实践“交互生成”研究路径中从理论主体与实践主体介入式互动立场出发,在具有实操性的研究方式层面探索形成了主动深度介入的教育研究方式和研究性变革实践的实践更新方式,在教育场域中进一步具体化了理论与实践的交互生成关系。

二、主动深度介入的教育研究方式

作为“交互生成”研究路径上的一种具体研究方式,主动深度介入的教育研究方式在大中小学合作研究中着眼于大学专业人员或教育理论主体。在价值层面,注重“成事成人”的内外价值交互转化;在动力层面,注重理论主体与实践主体相互滋养的主动性激发;在方法层面,注重适度先行的理论“介入”实践变革,以实现“理论的生成与实践的变革的融合”^[15]。

(一)“成事成人”作为核心价值

无论是理论主体还是实践主体主导的教育变革研究,通常以“成事”为追求,具体表现为以教育教学方式的变革、课程模式的改进、教学成绩的提升等为显性成果,或是专注于教师专业发展,将职业视角的“成人”作为教育变革研究的目的。与之不同,“生命·实践”教育学自始就将“成事成人”作为研究的核心价值追求。

教育学是一门极具人文关怀的学科,说到底它是研究如何培养人生命自觉的教育实践的学问,是一个充满希望、为了希望、创造希望的学问^[16]。当代中国的时代问题、当代中国教育时代问题以及中国教育学学理化的原点性问题,不约而同或者说是顺理成章地共聚在了“人”的身上,共聚在了“美好人生”的追求和“育人成人”的实现。“人”是自然生命、精神生命和社会生命的统一体,是一个互为前提、互为因果、循环往复的生命流程^[17]。“人”的三重生命也不是简单的集合,“人则使自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象”^[18],在生命活动(事)中实现生命的超越。“人”与“事”的内在关联性即在这一对象化过程中凸显出来。然而现实的教育场域中,事务性的忙碌并未有效促进人生意义的实现,只是其一部分专业能力的体现,沉迷其中也就“把自己的精神及道德判断出卖给组织化的社会”^[19]。因此,主动深度介入式教育研究强调教育中“人”与“事”的内在关联与相互转化,“在成事中成人”就是教育变革研究过程中关注教育主体的更新性变化,教育品质提升中推进教育主体的生命价值实现;“以成人促成事”就是不沉迷于事务性忙碌,而是关注自身发展与事业成就间的同频共进,由此而激起做“事”的生命自觉。这样的研究对于理论主体与实践主体而言都具有生命成长的“内在

价值”以及“内在尊严与欢乐”。

(二)研究主体的主动参与

在主动深度介入的研究方式中,基于“成事成人”的共同价值追求,理论主体和实践主体会发展出基于内在需要的双向滋养型合作关系,从而以完整生命的状态进入到教育变革研究中,实现真正的主动性参与。主动性是人的发展和生命自觉的本质构成,积极主动的理论主体和实践主体会自觉地“把‘旁观式的态度’转换为‘置身式态度’”^[20],把指导式合作转换为沉浸式“合营”。这是因为,主动深度介入式教育研究是以生命自觉为主要内驱力,“‘生命自觉’是教育最高境界的追求”^[21],既是教育场域主体的生命价值所在,更是其中“研究者”以身立学、以学立身的学术生命意义所在,是将教育价值和教育学术价值与个人生命价值互通互化,是人品与学品的内在关联和双向滋养。主动深度介入式教育研究还内化了理论与实践交互生成的本然联系,作为“相通”的“关系实践”理论和机制,“把‘实践’形态的‘理论与实践’,转化为‘理论’和‘思想谱系’形态的‘理论与实践’”,“把‘理论’形态的‘理论与实践’,转化为‘实践’和‘现实生活’形态的‘理论与实践’”^[22]。所以,理论主体不再是学校场域的匆匆过客,实践主体不再是资料打捞的对象,而是基于过去、现在并指向共同创造未来的“我们”。

(三)理论适度先行

主动深度介入的研究方式强调“行动前的探究指向和行动设计中的理论渗透,强调实践主体的实践本身须内含着自觉的变革,以及教师反思参照系因新理念的介入而更新,因参照系的更新而带来反思的新质量和重建的可能”^{[23]368}。这突出了理论主体的价值不是提供理论,而是以适度先行的理论为参照在实践变革中把握理实交互力度与深度。“理论适度先行”,它不是简单的理论先于实践或理论作为实践的先导,而是强调理论工作者需要面向实践、深入实践、理解实践,充分认识到理论的实践基础和实践构成;它不是为实践提供方案策略或变革样板,而是强调理论工作者需要在透析实践、判断实践发展可能的基础上探究其走向趋势中的观念、逻辑和思维的依据,生成新的理论认识;它不是从实践中抽取理论或把实践作为实验田,而是强调适度先行的理论作为“育种”,需要埋入实

实践的沃土中,既结出硕果也美化了田园。

当实践主体学习并转化理论到实践中去时,学校转型变革的整体层面和具体层面就会有方向感而不至于茫然,对于日常实践会以一种研究的眼光审视,然后尝试有所改变。而且,理论主体与实践主体的合作是长期、持续的过程,理论主体始终关注实践主体作为“人”的整体成长,也让实践主体真实体会到成长感和研究的快乐。

三、“研究性变革”的实践更新方式

作为“交互生成”研究路径上的另一种具体研究方式,“研究性变革”的实践更新方式在大中小学校合作研究中着眼于教育实践主体,重视教育实践的“理论性”“变革性”和“交互性”,最终目标是通过改变学校日常活动来改变人,改变师生在学校的生存方式。

(一) 研究性变革实践更新方式的释义

研究性变革实践更新方式是理论研究与实践创造相互缠绕、相互滋养的实践更新方式,其特质主要有:其一,从实践内含变化的角度来看,研究性变革实践是内含变革理论的实践。其二,从功能角度来看,研究性变革实践是教师超越自己的经验的、具有更新指向的实践。其三,从效果角度来看,研究性变革实践是创生性实践,它指向教师实践中变革成败原因分析,要求教师在此基础上进行重建。其四,从整体和过程的角度来看,研究性变革实践是对其研究性特质的表达,是将研究的态度、意向和内容贯穿到实践全过程和多方面的实践^[24]。

(二) 研究性变革实践更新方式的特质

研究性变革实践更新方式作为教师发展、教师生命自觉的成长路径,表现出了“研究性或理论性”“变革性或创生性”以及“交互性”等特质。

所谓“研究性或理论性”是指研究性变革实践更新方式是内含开放式“变革理论”的主体成长路径。表现在:其一,研究性变革实践所内含的理论并非是“现成的”,而是假设性、观念式的理论,是需要把“种子”埋在教育实践土壤中培育生出的理论,因此它离不开教育研究的理论主体,更离不开教育研究的实践主体。其二,研究性变革实践所内含的理论还依靠着理论主体的主动深度介入,对应的是教育研究理论主体深入教育实践,与

实践主体构成共生体,是理论“种子”萌芽生长的“父亲母亲”。其三,研究性变革实践所内含的理论需要得到实践主体认识、认可、认定,成为其教育生命成长和提升的内在需求。这也是“新基础教育”研究强调教师发展首在“价值观”变革的原因。其四,研究性变革实践所含的理论实质是实践主体“我的”理论,是对教育本质、教师本质、教育变革关系等的理性判断和认识,是“研究”之后的主体获知,进而形成教师自身发展和教育变革的内在动力。

所谓“变革性或创生性”是指研究性变革实践更新方式中的教育变革理论根植于实践、生长于实践并融化于实践,这样的教育实践绝不是一线教师的服从指令和简单操作,而是内生性的实践兴发。所以,个体变革冲动和内化理论极为重要。一般而言,教师个体对于已经形成的知识结构和行为方式具有一定的固执偏向,若非外力强制或所遇问题非常紧迫,教师常常对教育变革产生抵触情绪。这是因为个体对那些支持自己信念的信息比较敏感,而忽略那些与自己信念相悖的信息^[25]。因此,“新基础教育”将教师理念转变视为整个研究的关键,要触动教师的变革意识,激活教师的发展冲动,增强教师的成长能力,使教师对教育教学的变革期望源自内在。

所谓“交互性”是指研究性变革实践更新方式中的多层次维度的深度互动。其一是教育理论主体与教育实践主体的深度交互。“新基础教育”理论团队与一线教师之间的交互深入到日常,除了听课评课议课,还深入到教案设计、课型建构、活动规划等,交互的“整体性”意味着深入“细枝末节”。其二是教师个体的理论与实践深度交互。教师对教育变革理论的不理解以及教师个人知识的内隐性往往导致教师难以意识到个人内在理论与教育变革理论之间的不一致,造成教师对教育变革理论的误用,所以“新基础教育”强调教师要读理论、研理论、化理论、用理论,“理论性”实践表现出了转化逻辑中的交互。其三是教师与学生之间的交互。教师要时时有明确的“学生立场”,学生立场不等同于“学生中心”,而是“生长中心”。这一认识下的师生关系是“共生体”的关系。

(三) 研究性变革实践更新方式的意义

研究性变革实践更新方式的本质意义在于教师个人自觉地进行自我转变、自我更新,是内外全面

深彻的更新,是一种“整体转型性”的转变,“整体转型性变革是指涉及价值取向、构成系统要素之基质、相互关系、结构整体框架、管理体制和运作机制等关涉系统整体性变化的方面都发生变化,并导致型态性转换的变革”^{[23][123]}。教师的自我转变、自我更新是真实地、现实地更新,是发生在真实教育现场和鲜活教育生命中的转变,这就是研究性变革实践的旨归,即更新教师在学校中的日常生存方式。这也是为何“生命·实践”教育学的学术话语体系中极少使用“教师专业发展”而更多使用“教师发展”。相较于教师的“专业实践”,“生命·实践”教育学更重视教师的“生命实践”,凸显了教育活动对生命成长的内在关怀、创造性教育活动对生命内在价值实现的深层追求。

概而言之,理论与实践的关系已经是“剪不断理还乱”的状态,教育理论与教育实践的关系也从来是争论不休、难以厘清。在教育研究从理论理性转向实践理性^[26],现代教育学体系转向实践取向^[27]的学术背景下,人们越来越清晰地认识到,没有一种实践者的实践深处没有某种理论的支撑,同样没有一种理论者的理论深处没有向往实践的冲动。“交互生成”是“生命·实践”教育学深耕学校整体转型变革所给出的学派答卷,其时代价值就在于“开启当代中国教育学界走向实践、尊重实践、了解实践和改变实践的新风气”^[28]。方法论层面的“交互生成”指导主动深度介入的教育研究方式和研究性变革实践的实践更新方式的具体展开,教育理论主体和实践主体能自觉地在共同的实践体系中相互滋养和相互成就,在“事”中实现“人”的质的变化,推进生命自觉的价值实现。

[参考文献]

- [1] 李政涛. 叶澜“教育理论—实践观”对教育学及实践哲学的双重贡献[J]. 中国教育科学(中英文), 2021, 4(5): 10-26.
- [2] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 170.
- [3] 徐长福. 亚里士多德实践哲学的理论特质[J]. 学习与探索, 2006(4): 32-37.
- [4] 康德. 实践理性批判[M]. 韩水法, 译. 北京: 商务印书馆, 1999: 17.
- [5] BECHER T, TROWLER P R. Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines

[M]. London: The Society for Research into Higher Education Press, 2001: 36.

- [6] 冯建军. “教育理论与实践关系”辨[J]. 江西教育科研, 1996(2): 18-21.
- [7] 薛晓阳. 从历史博弈到学理分析: 教育理论与实践的逻辑关联[J]. 清华大学教育研究, 2016(1): 47-54.
- [8] 皇甫科杰, 宋潇, 朱琳. 论“生命·实践”教育学派核心概念的独特性[J]. 教育理论与实践, 2022, 42(34): 10-15.
- [9] 项贤明. 教育学作为科学之应该与可能[J]. 教育研究, 2015(1): 16-27.
- [10] 田松. 警惕科学[M]. 上海: 上海科学文献出版社, 2014: 16-17.
- [11] 帕尔默. 教育究竟是什么? 100位思想家论教育[M]. 任钟印, 诸惠芳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 1-2.
- [12] 彭泽平. 对教育理论功能的审视和思考[J]. 教育研究, 2002(9): 9-13.
- [13] 杨小微. 教育理论工作者的实践立场及其表现[J]. 教育研究与实验, 2006(4): 6-9, 38.
- [14] 冯建军. 他者性: 超越主体间性的师生关系[J]. 高等教育研究, 2016(8): 1-8.
- [15] 孙元涛. 中国教育研究发展空间的再寻找[D]. 上海: 华东师范大学, 2008.
- [16] 叶澜. “新基础教育”内生力的深度解读[J]. 人民教育, 2016(Z1): 33-42.
- [17] 冯建军. 生命教育论纲[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2004(5): 5-12.
- [18] 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: 96.
- [19] 阿尔贝特·施韦泽. 文化哲学[M]. 陈泽环, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 60.
- [20] 李政涛. 什么是“新基础教育”研究[J]. 中国教育科学, 2017(6): 1-5.
- [21] 叶澜. “生命·实践”教育的信条[N]. 光明日报, 2017-02-21(13).
- [22] 李政涛. 理实转化: 叶澜“教育理论—实践观”研究[M]. 北京: 人民教育出版社, 2022: 前言.
- [23] 叶澜. “新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识[M]. 北京: 教育科学出版社, 2006.
- [24] 叶澜, 李政涛等. “新基础教育”研究史[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004: 79.
- [25] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003(1): 104-112.
- [26] 李太平, 刘燕楠. 教育研究的转向: 从理论理性到实践理性——兼谈教育理论与教育实践的关系[J].

教育研究, 2014 (3): 4-10.

[J]. 教育家, 2016 (4): 5-11.

[27] 余清臣. 现代教育学体系的实践取向与逻辑成分

[J]. 教育学报, 2014 (1): 11-17.

(责任编辑: 容媛媛)

[28] 李政涛. 叶澜: 最能打动我的两个字是“生命”

On the Uniqueness of the Research Path and Method of “Life – Practice” Pedagogy

HUANGFU Ke – jie¹, LI Jin – rong²

(1. Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin, Guangxi 541004, China;

2. School of Education Science, Guangxi Ethnic Normal University, Chongzuo, Guangxi 532200, China)

Abstract: Based on the needs of the reconstruction development of contemporary Chinese pedagogy, “Life – Practice” pedagogy has formed a unique research path and method, highlighting the spiral academic self – awareness of “speaking by oneself” and “talking about oneself”. Based on the nature, subjectivity and value of the relationship between theory and practice, the research path of “educational generation” of theory and practice in educational research has been explored, and the theoretical research method of “active and in – depth intervention” and the practical renewal method of “research – oriented reform practice” have been specifically formed. The research method of “active and in – depth intervention” takes “adult success” as the core value pursuit, which involves the active participation of the research subject and the appropriate and continuous immersion of the theory. The “research – oriented reform practice” shows the characteristics of “research or theory”, “innovation or creativity”, and “interaction” and so on.

Key words: “Life – Practice” Pedagogy; interactive generation of theory and practice; active and in – depth intervention; research type reform practice