

## 教育的学术品格与教育实践\*

刘旭东 吴永胜

**[摘要]** 作为通过文化传承以促进人的发展为职能的活动,教育在本性上具有自己的文化品格和价值准则,以生命关怀为己任,具有独特的学术品格,探究是其核心内涵,变化发展是其永恒的内在机制。行动是教育学术的核心内涵,理论和实践统一于行动之中。教育的内在特性对教育理论的性质、形态、表达方式等均提出了新的要求。展现教育的学术性需要把教育研究的重心从理论转向日常教育实践,从生活的立场出发选择教育方法,丰富交流的途径与手段,正视教育过程中出现的偶发性和概率性事件的价值。

**[关键词]** 学术研究;教育学术;学术品格;教育实践

**[作者简介]** 刘旭东,西北师范大学教育学院教授、博士生导师;吴永胜,西北师范大学教育学院博士生,乐山师范学院教育科学学院讲师 (兰州 730070)

但凡追求新知、富有探究性的活动就有学术性。然而,在技术理性的制约下,对“学术”内涵的认知存在着较大的偏差,致使教育的学术性被抹杀。“学术”通常被定义为纯理论的活动,其前提是被预设的。如果以此论说传统的经典学科似乎没有太大问题,但如果据此阐释具有鲜明实践色彩的教育活动就难以合理诠释其中的学术性,也无以深刻发掘其中蕴含的智慧和情感要素。教育源于对具体的生活情境中的人与人之间关系的理性判断,丰富的实践智慧浸透于其中,深刻而全面地把握这一要素对于准确地认识教育的本质、更好地发挥教育的功能具有重要意义。

### 一、“学术研究”辨析

从形态上,知识可以被区分为理论性知

识和实践性知识,这两类形态的知识在各自的边界内都可以形成特定的逻辑规则、学科规范和知识体系,使得各自的知识探究活动异彩纷呈。不过,由于学科特性差异的缘故,它们各自的价值旨趣、学科逻辑和规范性要求殊异。尽管在以上方面有差异,但它们在智慧水平上并不存在等级差,在伦理规则和服务于人的发展这一点上也没有质的区别,厘清这一点对于更好地揭示其特殊性是有价值的。长期以来,支配学术研究的是客观主义,在其思想方法的影响下,这两类知识间被人为地设置了级差,结果致使知识之间本有的差异被等级化。在客观主义知识观看来,但凡知识须具有客观性、普遍性和公共性,信念、真实性、证据是构成知识的三个条件,为了探究顶尖级的知识和理论,必须仔细设计知识探究的路径、方法、手段。受制于此,知

\* 本文系全国教育科学“十二五”规划国家一般课题“基础教育课程改革与教育的学术传统研究”(课题批准号:BAA140016)的研究成果。

识的客观性成为对不同类型的知识进行等级划分的标准,是否具有学术性的标准也据此确定。客观主义的知识观与具有鲜明主观色彩的实践性知识的指向相悖。依照客观主义知识观的标准,实践性活动不被认为具有学术性,在等级化的知识体系中被置于末端。这样一来,就必然产生关涉实践性知识性质和定位的疑惑:实践性活动是否有自身的逻辑?各种不同类型的知识活动的价值旨趣、研究方法、研究路径、研究规范等方面是否存在相互映照性?是否存在独属于某一学科自身的学科规范?探究这些问题对于厘清学术的概念、澄清学术观以及开展学术研究有重要影响,也是准确把握教育的学术品格的需要。

通常,科学研究被解释为“是人类探究自然现象和规律,并按照自己的意志改造自然的一种创造性的智力活动”。<sup>[1]</sup>依此,科学研究的重心在于对自然规律的探究。然而,随着认识的深化,主观性在各种知识生成和建立自身规范和体系过程中的作用逐渐被认识,试图在知识中消解主观性的思想方法引发了人们的质疑,科学知识社会学(SSK)代表人物皮克林指出:“科学知识不应该被视作对自然的透明的表征,而应该被视作相对于某种特定文化的知识,这种知识的相对性可以通过社会学的利益概念而得到刻画。”<sup>[2]</sup>科学不再被理解为仅仅是以自然为探究、控制、操作对象、没有任何社会性的活动,而且知识也逐渐被理解为是活动本身,是“从所有的行动者与相关领域的视角来看的共同行动”<sup>[3]</sup>,“是一种寻求性的活动,它发生在技能、实践和工具的实践性背景下,而不是发生在系统的理论背景下”<sup>[4]</sup>。知识观的时代转变说明,任何类型知识的规范和方法的有效性必然有边界,与之相关的探究活动与知识的增长只能实现于其中而不能越离这个边界,否则,活动与知识的功能和价值就可能会被歪曲。受之影响,具有鲜明实践色彩的教

育活动也不再像以前那样被视为按照某种预定的“脚本”展开的戏剧,而是在一定价值观引导下以促进人的发展为依归的实践性活动,其活动本身就是人的成长过程本身。

实践性活动以问题解决为目的。实践性活动必然关涉一定的知识,并且在其活动过程本身也会获得新知识,但知识是该活动的支持性条件,其旨趣依然在于解决特定情境中所遇到的问题。从价值论的角度看,知识的价值性要求它应充分而有效地服务于人的发展和当下的生活,不能发生偏离,否则就可能对人带来伤害。在这一点上,实践性活动的目的、内容、过程、方法乃至规范等相异于理论性活动。在实践性活动中,出于探究的需要,必然需要遵循实践伦理、恪守学术规范、遵守实践逻辑,同时也会在这个过程中获得新知,在这层意义上,将具有探究性的实践活动拒于学术之外的思想方法的合法性是值得怀疑的。美国卡内基教学促进基金会(CFAT)前主席欧内斯特·博耶在讨论大学学术时所给出的标准很有启发价值。他认为,大学学术分为相互联系的四个方面:探究的学术、综合的学术、应用的学术、教学的学术,其中探究的学术是指创造或发现知识的学术。在他看来,学术的最高旨趣是以专业的方式沿着自己的方向去自由地探究和追求真理。<sup>[5]</sup>依博耶所给定的这四种类型的学术的标准来判断,教育实践本身就具有学术活动的所有特质。第一,教育实践本身具有探究性,它探求的是与问题解决直接相关的新知识。第二,教育情境中发生的问题成因复杂,具有鲜明的综合性,问题的解决需要知识的综合运用。第三,教育实践活动本身亦是理论联系实践的典范,解决问题本身就是知识的应用。如果缺乏相应知识,问题解决就无从谈起。第四,教育实践过程和成果是可以交流和接受同行评价的,它的边界是开放的。

同样,亚里士多德的知识分类学说对于理解和把握教育的学术性也有重要的启示。

基于目的性,亚里士多德将知识分为三类:实践性知识、理论性(思辨性)知识和创制性知识。其中,实践性知识、理论性(思辨性)知识属于形而上,创制性知识属于形而下。区别于自然哲学、数学和理性知识,实践性知识是通过获得性的伦理能力导向明智行为的知识,这是一种人们为了获得评价社会事件能力而必须经历的经验,它只能通过生活在不同社会情境中的个体的经验获得。他认为,人们总是“通过证明获得知识的”<sup>[6]</sup>。在形而上的两类知识中,理论性知识和实践性知识都是必须通过证明才能获得的,在获得的途径上具有可通约性。学术活动的基本特征是知识积累、有一定的学科边界、探索性、成果公开。<sup>[7]</sup>其形态、策略、方法等具有多样性,并非那种以获取纯粹的客观知识为旨趣的活动才具有学术性。不同的学科对实践领域及其层面的要求不一样,所展开的学术研究的形态、方式、过程以及评价方式等也都有差异。正是这种丰富性构成了学术活动的内在价值和表现形式,尤其是对实践性的学科来说,面向生活的探究活动都应是其视野中的研究,这为我们认识学术及其活动、论证教育活动的学术性提供了理论观照。

## 二、行动是教育学术的核心内涵

作为通过文化传承以促进人的发展为职能的活动,教育在本性上具有自己的文化品格和价值准则,其价值和功能在与社会和文化不断对话中,通过改造自身及其现实生活实现被解读、表达和重构,因此,它拒绝僵化的实体性生活样式和片面的存在状态。但工具理性的泛滥导致教育的学术性不断受到侵扰,其探究本性、文化品格不断被模式化和标准化销蚀,教育的生存方式被严重扭曲。<sup>[8]</sup>教育的学术性是推动教育活动生长和发展的内在动力,要改变教育活动被工具理性控制的现象,就要从生活的立场重新把握教育,全

面准确地挖掘教育活动的探究内涵。只有这样,才能剔除对其本质的遮蔽,复兴教育的学术品格。教育是以行动为内核的活动,其价值一定实现于行动中,它由此区别于纯粹的知识性活动。为此,对教育学术的把握要从对行动的再认识开始。

在人的发展过程中,能够对其产生影响的因素纷繁复杂,但其从目的性和效果来看,只有人自身才能对自己产生有目的性的影响,其他事物对人的发展的影响都是自发的,因此,人对自身存在和发展状态的有意识的规划和设计的价值是无以取代的,而行动是其中最能够发挥这种影响的有价值的方式,非其他活动方式所能比拟。对于行动,通常的界定是“为实现某种意图而进行活动”<sup>[9]</sup>。韦伯把行动称为互动或社会行动。而哈贝马斯则用包括生产、劳动、科技活动在内的“合目的理性行为”来指行动,认为交往活动是说明人类社会历史的不可还原的要素,具有工具性、目的性和策略性。此外,帕森斯区分了行为和行动,认为一切行动都是行为,但行为未必是行动,行为成为行动要有一定的条件。<sup>[10]</sup>上述观点包含着三层含义:第一,区别于一般意义的“做”,行动是有明确目的性的活动,而“做”可能是随意的;第二,它是积极主动的探究性活动;第三,行动是社会性的活动。正是由此,如同哈贝马斯所说的那样,行动可以是多方面和多样化的,但其方式却只能是人与人的交流和相互影响,这种沟通和交流与人的发展和自身本质力量的展现密切相关。

对此,阿伦特认为,“行动是唯一无须事或物的中介而直接在人与人之间展开的活动”。<sup>[11]</sup>在她看来,行动是“在与他人的关系中揭示自我,是与他人一起,为了他人而进行活动和交谈(行动)”。但它的价值非同小可:“行动的人能够揭示他们的自我”<sup>[12]</sup>,“行动与人的诞生性境况联系最为紧密”<sup>[13]</sup>。从总体来看,行动有三个要素:一是有能够聚集在

一起分享言行的民众,这是传播思想、宣传自己的主张并达成目标的基本条件;二是有试图把民众聚集起来并对他们的言行产生影响的愿望;三是行动者能够以自己的言行对民众产生影响,使其言行也发生所期待的变化。在此,行动被赋予了具有表达类本质的功能的内涵,而这也为理解教育提供了一个合理的框架。其一,教育是以人为对象的活动,不能离开人与人之间的相互影响,无论是个别教学抑或班级授课制,都是以对人的发展产生影响为存在条件的。其二,“教育通过对哲学、艺术、伦理、科学等知识的传授,给予人生命发展的养分”。<sup>[14]</sup>传递必然有目的和内容,表现为要通过传递对他人产生影响,是要把传授者所期待的愿望转移到学习者身上。其三,为了达到影响学习者的目的,在给人以影响的同时,传递者需要时时反思和改进自己的传递行为,以不断调整自己的行为方式,说明教育不是一种平面化的活动,而是有鲜明价值导向性的活动。

### 三、理论和实践统一于行动之中

以往,理论与实践的关系是一个争论不休的老问题,其中,“理论脱离实践”是颇有影响的观点,然而,这个观点有语焉不详之处:是谁的理论脱离了谁的实践?其中看不到脱离的主体,这就有可能将两个并不对等的主体作为讨论对象。由于主体的不确定以及理论的主体与实践的主体可能并非同一人,因而就难以准确地评说两者的相互关系。换言之,实践始终处于变化发展之中,如果理论一成不变,它们之间的隔阂就无以避免。就具体的实践主体而言,他的活动中必然包含着唯有其个人所掌握、理解并能够及时发生变异的知识,相对于他者所掌握的知识,其间只是类型和层次的差异而已。如果缺乏一定理论的指导或不具备相应的知识,他当下所进行的活动就难以为继。“理论对于实践来

说,有它自己的形态。如果理论完全变成了操作,它就变成了技术,只能处理机械性问题,而不能处理教育这样复杂的、需要有极高的整体性思维,并随着情境过程的变化而做出灵活机动的、富有艺术和智慧性处理的事业的需要。”<sup>[15]</sup>教育现象总是发生于特定的情境之中,其逻辑是沿着行动展开的,情境的千差万别性决定了任何具有普适性的理论都对其难以做出充分而得体的诠释和解说,只有基于特定情境的诠释和解说才最贴切、最有价值、最具说服力。同时,教育活动本身的逻辑具有包容性,它能依据情境发展的需要,对实践情境中各种异质性的要素做出合乎自身需要的整合,因此,它能够沿着自己的逻辑方向行进。<sup>[16]</sup>但如果这个过程受到外部因素干扰抑或以外在于教育的理论来认识教育,相关解释和看法就会偏离教育的真实。以往的教育理论总是试图外在于教育活动来诠释教育,每每在学科建制、学术规范、思想观点、方法手段上将教育理论与经典学科做比较,这样的结果是其逐渐获得了学科意义上的逻辑和具有学理性的知识结构但却离教育实践越来越远,“两张皮”色彩浓重,对于这一点,有学者评论道:“现代主义的贫困表现为……认为概念、公式、观点等,总是一劳永逸地作为现实,最终指向某种固定的、封闭的、可命名的东西。”<sup>[17]</sup>教育具有探险性,是由内在价值所引导的实践活动,其价值实现于具体的活动和情境中,犹如杜威所揭示的那样,“教育即生长”,教育活动的进程不可能是盲目的,它有内在的逻辑和规范,浸透于其间的内在逻辑具有生成性,难以受外在于其的所谓理论指导。无视这一点,教育就会受控于异己力量,由此建构的教育理论就必然违背人的发展的真实性。

行动中的理论与实践是统一的,在行动中,个人拥有什么样的知识就决定了其会采取什么样的活动方式。当然,在这层意义上理论与实践的平衡是相对的和有条件的,一

一旦条件发生变化,平衡就会被打破。此时,两者之间就会出现矛盾,就需要在更高的层面上实现平衡,就会产生提升认识、改善行为的要求。而具体从哪里切入,取决于特定情境的条件和可能。有价值的教育理论生成于特定的情境,具有个别化和反思性的特征,它的作用就在于对特定情境做出合理的解说和诠释,但这种理论是隐性的,蕴含于情境之中的,非以行动的方式深入其中是难以把握的。换言之,这种个别化的理论具有个人体验性,它并非全然能够以显性化、理性化的方式来表达和把握,即便身在其中,如果没有设身处地的行动,就不会有积极的体验和感悟,也难以形成个人化的理论。只有通过行动,情境之中所蕴含的理论才能够被不断地显性化,才能被感知、理解和把握,其价值和意蕴才能彰显。正是在这个意义上,教育理论是与情境、与行动者交织在一起,并不断发展着的知识,而非一成不变的静态的知识。

教育是通过促进人的身心发展以更好地适应生活的活动,而人的身心发展是内在和延绵不断的,具有“润物细无声”的特性,因而教育也是在这样的过程中实现自己的价值的,不断适应并超越生活是其基本内容,也是其得以发展的内在驱力。为了适应情境、解决疑难、实现发展,需要在教育活动中不失时机地调整自己的策略和方法,但是,影响情境生成的因素千差万别,任何合理的选择都需要基于不同的情境才能做出,且每一次的选择本身都是在做某种尝试,这为人的发展、为教育策略的选择提供了多种可能。马克斯·范梅南认为,教育活动中充满了偶然性和突发事件,往往需要“即刻的、情境中的、偶然性的和即兴发挥的机智。”<sup>[18]</sup>而机智通常对情境具有高度的敏感性并知道在其中如何行动,能够在做瞬间判断和迅速决定时自然流露出来,无法在一般的原则和规律中找到解决问题的现成答案,这是一种临场的智慧。在这个意义上,任何用某种既定的套路

或模式来规约教育的企图在本质上都可能扼杀其多种可能性,任何把影响教育的某种因素恒定化的想法都会扭曲或改变教育和人发展的轨迹,能够适应和把握这种变化性是把握教育真谛不可或缺的基本素养。

教育的内在特性对教育理论的性质、形态、表达方式等均提出了新的要求。教育学术是需要“极高的整体性思维”的活动,为了能够顺利地推进活动过程,在教育活动中,不仅需要付出智慧努力,还需要个人全部经验的介入,由此,教育活动的多种偶然性因素才得以被激活和转化为多种可能性,从而使教育具有了鲜明的学术特性。

#### 四、何以展现教育的学术性

随着知识形态的转变,在今天这样一个多元化时代,所谓“学术”不再像以前那样被定义为是“阳春白雪式”的活动而被桎梏在纯粹的学科化的知识领域,其内涵已被拓展到关涉人类生存的所有具有探究性的实践活动中,多时以来囿于技术理性和体制内的、被模式化、套路化的教育活动也逐渐回归到它的原点,它的探究本性随着其内在价值的不断展现而凸显,日常的教育实践所蕴含的丰富的学术要素不断被发现。展现教育实践的学术性需要关注以下几个方面。

##### 1. 把教育研究的重心从理论转向日常教育实践

人非“本质先在”的存在物,在人的本质是“一切社会关系总和”的意义上,其存在和发展本身是一个不断实现中的真实。人的存在特性使得日常的教育实践活动不会囿于既有的规范和各种人为化的约束,适者生存和超越现实的本性使日常教育实践蕴含着教育的睿智,能够为实现生活得更美好的理想提供应对复杂环境的清晰思路和审慎态度,使教育活动和人的成长成为充满阳光的生动活泼的过程。为此,要关注并深刻反思日常教

育实践,随时从中汲取丰富的智慧和情感要素并不断提升其品质。第一,正视日常教育实践的价值。日常教育实践是保存教育学术的最基本途径,也是教育活动的主要形式,它对人的发展的影响价值无可替代。关注日常教育实践,就是要把对教育的认识从技术理性的桎梏中转换到生活的立场上,在行动中弘扬教育的探究本性。第二,在日常教育实践中形成反思的品格。教育是社会行动,日常教育实践是有丰富社会关系内涵的活动,不经意、偶然性的事件层出不穷,由此直接触发了教育的反思性,这为反思提供了足够的原生态的营养,使促进人得以更好地发展的愿望不断生长、活动方式不断得以改进。第三,关注缄默知识,重视内隐认知之于反思的重要性。在应对复杂的生活问题的过程中,缄默知识在人的行动中扮演着基础性的支撑作用,它一方面丰富和支撑着人的内心,同时为其提供着可能的选项。缄默知识积淀得越丰富,行动就越自由。这种智慧是在生活的过程中生成和发展起来的,生活是其全部的基础,如果离开了生活,缄默知识便无从谈起。第四,不断以批判性的目光审视日常教育实践。日常教育实践固然蕴含着丰富的学术要素,但它并非是无可挑剔的,并不能成为教育实践的全部,也不能涵盖人成长的所有方式和途径,更不能成为衡量教育实践水平和效果的唯一尺度。要充分合理地发挥日常教育实践的价值,就需要用批判的目光检视日常教育实践,防止不经意的“沉沦”降低教育的学术性。

## 2. 从生活的立场出发选择教育方法

教育是情境性的活动,教育方法的选择和使用不能囿于某种套路式既定的模式,而是要因情境而异。生活是生成教育意义的活水源头,生活的复杂性决定了教育活动的丰富多样性,为此,要正视生活的丰富性为教育方法所提供的多种选择可能。第一,生活的法则是以生活得更美好为导向,不拘泥于既

有的套路模式,勇于开拓新生活。同时,无论在内容还是在形式上,生活的丰富性都是其他活动所不能比拟的。因此,在生活的意义上,解决问题的方法不会也不应该受到某种力量的支配,这才能保持教育活动方式的多样性和教育效果的可控性。这就意味着要以生活探究的方法选择教育方法。第二,探究是生活的法则。生活的过程中始终充满各种偶然因素和突发事件,它是在不断的问题解决中逐步推进的,既然如此,教育就不能是由某种“脚本”所规定的了的活动,其本身须与生命活动同步,以探究为内在驱力。在这个意义上,教育与生活同构,在促进人发展的过程中,教育的方法和手段的选择与使用要具有灵活性,要摆脱种种外在于人的人为因素的束缚,服从于实践逻辑。

## 3. 丰富交流的途径与手段

人是社会化的存在物,只有通过丰富多彩的交往实践,才能产生感悟和体验、提升生命价值。然而,作为精神存在的生命的价值不会自然而然地流露出来,它需要精心而艺术地加以诱导、引发,而诱导、引发的方式只能是心与心的碰撞与对话。人生越是有丰富的交往和沟通实践,体验和情感就会越来越丰富,思想也会越来越深刻全面,生活的价值也由此得到肯定,使人自身实现超越。为此,需要教育能够通过自身的内容、手段和方式,创造条件,充分利用人在社会生活中本有的无限丰富的交往与沟通方式,促进人与人之间更好地发展。

## 4. 正视教育过程中出现的偶发性和概率性的事件的价值

教育具有情境性,而影响情境的因素纷繁复杂,导致情境的千变万化,随时会出现很多始料不及的偶发性、概率性的事件,这种事件的出现为教育展现自身的价值和功能提供了难得的机遇,因为人是在各种不经意的偶发性、概率性的事件中产生体验、获得对生活的理解、形成个人品质的。由于偶发性、概率

性的事件的发生往往始料不及,以往那种宏伟叙事的理论和方法缺乏针对性和时效性,其作用通常会大打折扣,唯有行动成为教育应对各种情境的主要方式。在行动中,各种具有“草根性”、原创性的解决策略和方法得以生发,其中蕴含着实践者的智慧和情感,是他们个人知识的充分展现,也投射出了他们对教育的理解和认识。这些都是教育实践需要特别予以关注和捕捉的方面,也是教育学术的核心。

### 参考文献:

- [1] 胡良孔,等. 文献检索与科学研究方法[M]. 长沙:中南工业大学出版社,1999. 12.
- [2][3] 安德鲁·皮克林. 作为实践和文化的科学[M]. 北京:中国人民大学出版社,2006. 5,172.
- [4] 约瑟夫·劳斯. 知识与权力:走向科学的政治哲学[M]. 北京:北京大学出版社,2004. 116.
- [5] 欧内斯特·L. 博耶. 学术共同体[A]. 欧内斯特·L. 博耶. 关于美国教育改革的演讲[C]. 北京:教育科学出版社,2002.74.
- [6] 亚里士多德全集(第一卷)[M]. 北京:中国人民大学出版社,1993. 247.

- [7] 李晓华. 高师院校教师教学学术水平研究——以西北地区某师范大学为例[D]. 兰州:西北师范大学,2014. 9—10.
- [8] 刘旭东. “现代性”教育学的批判与反思[J]. 西北师大学报(社会科学版),2007,(4).
- [9] 新华词典编纂组. 新华词典[Z]. 北京:商务印书馆,1985. 943.
- [10] 曲钦岳. 当代百科知识大辞典[Z]. 南京:南京大学出版社,1989. 367.
- [11] 王寅丽. 在哲学与政治之间:汉娜·阿伦特政治哲学研究[D]. 上海:复旦大学,2006. 59.
- [12] 伊丽莎白·扬一布鲁尔. 阿伦特为什么重要[M]. 南京:译林出版社,2009. 60.
- [13] 汉娜·阿伦特. 人的境况[M]. 上海:上海世纪出版集团,2014. 2.
- [14] 侯怀银,祁东方. 马克思主义教育哲学解读[J]. 西北师大学报(社会科学版),2014,(5).
- [15] 王建军,叶澜. “新基础教育”的内涵与追求——叶澜教授访谈录[J]. 教育发展研究,2003,(3).
- [16] 刘旭东,马丽. 提升边界的渗透度:教育的实践性诉求[J]. 教育研究,2012,(6).
- [17] 大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学[M]. 北京:教育科学出版社,2000. 146—147.
- [18] 马克斯·范梅南. 教学机智—教育智慧的意蕴[M]. 北京:教育科学出版社,2001. 163.

## On the Academic Character and Practice of Education

*Liu Xudong & Wu Yongsheng*

**Abstract:** As a kind of undertaking of promoting the development of human being by means of cultural inheritance, education has its own natural cultural character and value criterion, which takes life care as its own responsibility with the unique academic character, and the inquiry is its core connotation, the change and development are its eternal intrinsic mechanisms. In the process, action is the core connotation of educational academy, theory and practice are integrated with action. Thereafter, the inherent property of education has brought forward new requirements on the property, pattern and presentation of educational theory. To develop the academic characteristic of education, we should put the focus of educational research from theory to daily education practice. We should choose education method from the standpoint of life and enrich the ways and means of communication. We should attach importance to the value of life richness and the sporadic and probabilistic events which appear in the process of education.

**Key words:** academic research, education academy, academic character, practice of education

**Authors:** Liu Xudong, professor and doctoral supervisor of School of Education, Northwest Normal University (Lanzhou 730070); Wu Yongsheng, doctoral student of School of Education, Northwest Normal University; lecturer of School of Education, Leshan Normal College (Leshan 614000)

[责任编辑:许建争]