

以实践的情怀复兴教育学术

——评吴原著《教育的学术传统与教育研究的实践转向》

刘旭东

(西北师范大学 教育学院,甘肃 兰州 730070)

摘要:教育是与生活同构的活动,探究性是其内在生命力所在,对其孜孜不倦的探索构成了教育的学术传统,教育理论的功能就是要解释和诠释这个传统。但在技术理性的钳制下,教育远离生活,沦为模式化、标准化的活动,学术传统发生断裂,教育理论步入学科化的发展路径。教育是实践性活动,行动是其内在的法则和机制,教育理论研究的目的是更好地要诠释和把握它,而不是人为地给教育活动定规则,为此,教育理论创新是必然的选择。

关键词:教育学术;生活;教育实践

中图分类号:G40-034

文献标识码:A

文章编号:1000-5102-(2016)05-0145-06

DOI:10.16229/j.cnki.issn1000-5102.2016.05.026

作为社会分工,各类社会性的活动都是社会发展的必需分工,并无高低之别,但在体制化的条件下,不同的社会生活活动方式被划分为不同的层级,以致在社会中出现了地位较高的活动领域,如管理、研究等;同时,诸如行动、探索等活动则被划到了地位较低的范畴。基于此,与高超智能和复杂推理相关联的“学术”则被冠以了“高大上”的桂冠,成为专家学者的追逐目标,尽管它是生发于实践之中、推进实践的力量所在,却因为简单朴素而没有引起人们特别的关注。客观地说,社会劳动领域是有区别的,对其作出划分的依据一般是其活动方式和由此产生的社会效应,当然,也可以依据付出的智力劳动的水平和程度来划分,就这一点而言,并无太多的异议。但如果以智力消耗程度和社会效益作为判断复杂劳动的标准,社会劳动中的大多数活动,尤其是那些重复性高、社会价值间接的活动就不能被纳入高级活动的范畴,更不可能带有“学术”的性质。长期以来,人们对教育就抱以这样的认识。

以往对教育活动的非学术性使很多人对于教育

研究学术性的认识充满矛盾。就各论者所秉持的学术品格而言,他们并不直接否认教育研究是学术研究,但从学科性上,他们则对教育研究另眼相待,多有学者抱着双重标准来审视教育研究。一种标准是以经典的学术标准来讨论问题。在他们看来,在教育活动中,那些符合经典学术标准的活动即为学术性活动,诸如著书立说、规范的实验室工作等,但由此也预设了另一条标准,即教育活动是生活化的实践,本身并无学术性可言。这样的双重标准导致教育理论与教育实践之间似乎不存在内在关联,致使教育活动被分裂。吴原博士的《教育的学术传统与教育研究的实践转向》(中国社会科学出版社2015年版)正是为正本清源、复兴教育的学术传统所做的努力。在这部专著中,作者力图完成两项工作:一是通过深入挖掘教育本性批判固有的教育研究范式;二是力主教育研究要回归教育实践本身,复兴教育的学术传统。众所周知,教育理论和教育实践脱节的痼疾使得教育学的学科地位一直频受质疑,受此影响,其学术话语权也颇受限制。在强势学科的话语

收稿日期:2016-03-05

基金项目:全国教育科学“十二五”规划2014年度国家一般课题“基础教育课程改革与教育的学术传统研究”(BAA140016)

作者简介:刘旭东(1964-),男,汉族,广东揭阳人,西北师范大学教授,博士研究生导师。研究方向:教育基本理论、课程论。

话体系占主导地位的当下,吴原博士想做的工作事关教育学话语体系的重建,是需要学术勇气和严密的学理论证能力的。

一、教育学术的再认识

对于该书而言,全部立论的基础首先是要重建学术概念,这之于升华教育认识和转换教育的目光与思想方法是极为重要的,没有对这个范畴的重建,就难以对教育的本性有确切的把握。然而,以往一论及学术,就必然是“阳春白雪”式的,依此标准,诸如教育这类实践性特征明显的活动便无学术性可言,这与教育的真实性及其本性是相背离的。为了能够复兴教育的学术本性,就需要把具有探究性、能获得新知识的活动纳入到学术视野中。换言之,在生活的视野下,教育活动本身就是具有探究性、不断获得新知的学术活动。

该书开章明义地亮出其基本主张,即学术并非只限于学科的范围,并特别引用了他人的观点作为支持:“学术乃是人们针对各种专门问题,以追求认识的正确性与深刻性为目的的研讨过程及其结果,它以较为系统的理性间接实现于社会,对事物的形式、内容、性质、意义、发展趋势以及事物间的深层内在联系等问题进行思辨并作出解答,有着摆脱利益制约的趋势和不苟同于众的相对独立性,并且在社会上形成相对独立的运作系统,而逐步扩大着在整个社会生活中所占的份额。”(p. 21)^①这是在知识转型条件下对学术的重新认识,在这样的认知中,对学术的判定从以往一味依据理论成果转换为更本质的属性——即它是以“追求认识的正确性与深刻性为目的”、使理性认知系统化的活动,而且在伦理的意义上,它具有超越性,不受当下的功利性目的所左右。应当说,这就为重新认识和理解教育做了很有见地的理论铺垫。以此为前提,该书对教育学术做了这样的定义:教育学术可被看作是教育者(包括教育研究者和实践者)在践履生活的过程中所进行的探究活动以及由此而来的认识。(p. 24)如果按照形式逻辑“种+属”的定义规则,这个定义显然不够严谨,它至多是一个规定性定义,但其中流露出了这样几个对于教育研究有重要影响的信息。

第一,对教育研究内涵的拓展。以往,在知识被分类划分的情形下,理论与实践是被区别开来的、有级差的活动领域,教育实践几乎被视为如同自在性的、可以不断重复的活动,它并不具有“研究性”,唯有教育理论才可能归属于“研究”的范畴,于是,只有在书斋中著书立说才属于教育研究,对于教育实践

者来说,如果他要开展教育研究,也必须采取著书立说的方式,教育研究被人为地桎梏于纯理论领域,这种认识给我们带来了许多困惑。而该专著则以系统的理论阐述和犀利的语言强调:教育研究不再仅仅囿于教育学理论工作者,不再是他们的专利,也不再把教育研究诠释为著书写文章,而是将其内涵拓展到教育实践领域,认为教育实践是专业性的实践活动,它必然需要有研究作为支撑。在其看来,教育实践活动本身也是一个创造新知识的活动,教育研究并不是所谓教育学专业人员的专利,教育实践者在自身的实践活动中,需要运用自己的智慧和策略去应对各种疑难情境,从而也必然在这个过程中获得新知识、建构出新理论,因此,教育研究主体的内涵被拓展,教育研究的方式和形态也被丰富化,教育学术的概念也被逐步地确立起来。

第二,还原教育知识的本性。实践出真知是人皆共知的道理,教育知识的真或假亦是以此为标准。但以往在技术理性的钳制下,秉持理性主义的思想方法,教育知识被视为是演绎推导的结果,其虚妄性明显。而在本专著中,作者指出教育实践亦是学术活动,言明教育实践本身就是教育知识的创生地,既然如此,教育知识就不可能像那些强势学科的知识那样可以被共享,更不可能脱离特定的情境去言说教育知识,它必须与之相适应,而且具有显著的个人化特征。换言之,每个人都会以自己的方式去应对自己所面临的疑难情境,他要有能力以压缩和迅捷的方式调动自己所可能拥有的所有知识并及时地将其重组起来,此时他所能依据的只能是个人的知识,犹如哈耶克所说,每个人所拥有的是分立知识,所谓共同的知识只是一种臆想。把握住了这一点,就能够从根本上诠释教育的探究性以及教育智慧产生的可能。

第三,强调了生活在教育学术中的基础性地位。在传统的理性主义的学术观中,生活是不在其中的范畴,与学术之间存在着天然的沟壑。之所以如此,在于把生活与工作一分为二,它们成为两个相互不搭界、甚至有级差的领域,教育的意义被捆绑在与生活相区别的“科学世界”中,它甚至成为帮助人更加彻底地切割生活与工作关系的工具,失去了本有的精神和气质。在本专著中,作者坚持了生活的完整性原则,突出了生活在教育学术中的基础性地位,强

^①本文中只标明页码,未注明出处引文均引自吴原著《教育的学术传统与教育研究的实践转向》,中国社会科学出版社2015年版。

调教育不能游离在学术之外,它是厘清教育学术的逻辑链,这就超越了以画地为牢的方式审视学术的目光,丰富了学术的内涵。

第四,凸显了探究在学术活动中的地位和作用。以往多是在“授受”的意义上讨论教育,教育的智慧空间被人为地限制,难以做出更有效的开拓。本专著基于生活的立场讨论探究在教育活动中的核心地位,强调探究是学术活动的内在生命力,准确地揭示了教育知识的基本特征和形态,同时也说明了获得教育知识的机制与途径。在这样的视野下,教育学术不再是一个静态或者思辨中存在的活动,而是与活生生的人的成长和发展、与人的生活密不可分、具有自身特质的活动。

二、对教育与生活关系的探究

教育能够延续不断的内在机制是什么?该书作者明确地回答:生活探究。教育活动得以在社会生活中延绵不断,以致被坚定地认为它是与人类共始终的原因是什么?列奥·斯特劳斯(Leo Strauss)的看法或许对我们有帮助。在他看来,任何“意见”都具有人为的色彩,它都必然有自己的边界,都不可能是恒定的,因而也就无以成为为某种言行做辩护的最后理由,探寻教育活动延续不息的思想方法也是如此。如果一味地以体制化或外在于人的缘由为教育活动作辩护,就无以穷尽义理,不免会陷入到功利主义的泥潭里面去。然而,以往本质主义的思想方法漠视生活及其价值,教育活动的方向被引导到生活以外人为设定的目标或领域,这样一来,教育活动不由自主地改变了自身的运动轨迹,染上了模式化的色彩,探究性也在不知不觉中被遮蔽。在讨论教育价值的过程中,如果不从生活的立场深入地发掘其探究性、不确切地审视探究在教育活动中始源性和根本原动力性的特征,教育的理想、目标、策略、方法等就难以得到圆满的解说。对人来说,始于生活、存在于生活、发展于生活,没有什么范畴能够包容生活了,生活就是人的一切。换言之,我们不能人为地切割生活,因此,教育在根本的意蕴上是由于生活的原因赋予其意义和职能的,教育也是在为了更美好的生活的目的中拓展其功能、发现新的意义的。这就是说,如要把握探究,就不能不论及生活。生活本身就是探究的,它使生活拥有了希望和可能,丰富了生活的意义。当然,对生活及其意义还需要做更深、更全面的发掘,本书在这方面也还做得不够丰富,还未充分地做到直面生活。

虽然探究是教育的本性,但在教育活动的历史

进程中,它也曾被遏制和遮蔽。在教育发展进入到体制化阶段,特别是学校教育制度几近完备的条件下,为了效率的目标,研究逐渐进入到教育事业与教育活动领域,成为现代教育提升自身品质、完善自身职能的一项不可或缺的内容。假如自为的教育研究能够与自在的教育探究本性相一致、相向而行,研究之于教育则成为锦上添花且具强大价值的助力行动,因为在这个意义上,教育研究的目的直指教育活动的本性,是对教育的探究本性的适应与超越。然而,体制化以来的教育研究中,研究包含了太多的形式化、外在性的成分,以致教育研究偏离教育的探究本性,成为福柯(Michel Foucault)所说的生成精致的知识和微观权力的活动。为了能够把问题说清楚,就要对教育研究偏离教育探究的历史原因进行分析。该书以汉娜·阿伦特(Hannah Arendt)的行动理论为框架,提出行动的要素构成了教育的学术传统,但专业化和形式化的教育研究悖离了这个传统,导致教育理论与教育实践相脱节。作者以“教育学术传统与制作图式的冲撞”为题,对其做了深入的剖析,指出“制作图式要求把教育活动纳入预定的规范之中,而教育的学术传统却以自身的方式抵制那些制约探究的因素,二者必然发生冲撞。”(p. 81)并富有新意地把这样的冲撞与博弈解释为教育研究的演变历程中出现的多种复杂情形的缘由。

对教育研究的演变历程做这样分析是有新意的。以往言及教育理论与教育实践的脱节,多是在两者的学理关系上做思辨,缺乏对两者统一的基础和条件的挖掘,而该书以阿伦特的行动理论作为支点和分析框架,使得能够从新的视角来看待这个问题。生活不能被模式化,它一旦被模式化,就会伤及人的存在,这是生活的本性使然。而正如杜威指出的那样,变化性是教育的根本特性,教育活动中不能有一丝半点的恒定不变,否则就会改变教育的轨迹。如果把生活和教育的这个特点结合起来看待人的成长和发展,生命的建构和生成性就会得以凸显,也就给教育的智慧留下了无限可开拓的空间和可能。

三、对行动和教育关系的寻觅

教育探究的基本方式是行动。以往的教育理论鲜有论及行动的,但行动却是教育得以与人的发展相伴成长的核心机制。阿伦特的“行动”的观点对认识教育很有启发。阿伦特提出:“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”^[1],其价值在于“行动的人能够揭示他们的自我,或者更具体地说,实际上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)”^[2]。在此,她深刻地揭示了行动的沟通交流本质及其原创性,充分揭示了教育活动中人与人之间相互影响的目的、机制、方式,而且也因其最不具有功利性而与教育的特性相一致是我们理解教育的行动本性的重要依据,成为阐释教育内在价值及其活动方式最有力的支点,因此,深入挖掘行动之于教育的价值和功能是充分揭示教育的探究性的必需。

行动之于教育活动的价值主要体现在以下几个方面。

首先,行动是探究的。任何行动都是由某种特定的情境诱发、生成的,离开情境,行动便失去了发生的条件。但情境并不会自发地生成,它的产生是以人在其中有明确“趋利避害”的意图及其活动表现为直接动因的,换言之,为了能够使自己的言行与特定情境相适应,个体必须审时度势地做出积极应对,不断调整自己的言行,情境由此创设,行动也由此发生。不过,由于当下情境的各种因素及其作用方式、作用力量等存在着不确定性,使得情境的变化具有不可预见性,因此,情境中的行动本身具有明确的目的性,它不可能是没有任何选择和意向性的试误,而是有明确指向的探究。

其次,行动具有包容性。行动是基于情境中的互动开始发生的,在情境中,出于趋利避害的愿望,每个身处其中者都有力图适应的动机,这决定了每个人都有行动的可能,因此,必然会出现行动多元化、行动的方向多维度性等特点。尽管如此,但其中每个人的行动并不会撕裂情境,相反,情境中的每个人都会默识其间的游戏规则,因此而抑制自身与情境不适应的言行,以确保情境的在场性。这就是说,行动中必然有异质性因素的存在,但这并不会使行动陷于纷争而无所适从,面对同一情境,它们会自我调适,形成合力。

第三,行动是独一无二的活动。任何情境都是独特和无以取代与复制的,行动亦然。每一次的行动都是在默会知识支持下实现于与特定的情境相互调适的过程中,而默会知识本身具有鲜明的个体经验性,无法共享,因而行动无法预设和重复,对此,阿伦特有深刻的洞见,认为每一次的行动犹如新生命的诞生。

第四,行动构筑了教育的边界。教育是具有专业性的实践活动,区别于其它社会性的专业活动,行动是教育活动的主要特征,教育的根本特性是通过行动展现出来的,在行动的过程中发挥出对人的发

展以影响的功能,因此,行动能力直接与影响人的发展的程度与水平相关,是否拥有行动能力成为判定教育活动专业化水平的重要标志。任何学科和专业性的活动都有自己的学科边界或专业边界,但对于强势学科而言,由于学科的严整性和严密的逻辑性,其边界是难以跨越的,故而显示了很高的专业性。教育活动固然也有自身的边界,但它的严整性与严密性不同于强势学科,以致以往有无视教育的专业性的议论。不过,行动的功能凸显了教育的专业性,它成为判断能否在教育领域进行专业化活动的标志。

行动是教育活动的本性,它是对教育的探究本性的把握,没有行动,也就无教育活动可言,任何试图能够展开的教育活动,都是有探究的成份的,这就解释了为什么教育是生生不息与人类共始终的活动,也可以解释为什么在体制化的桎梏达到登峰造极的情形下,尽管教育活动中充斥着不可尽数的体制化、模式化的因素,但它仍在延续和展开,并没有因外在条件和因素制约的原因而中断或停滞,究其原因,就在于教育活动须臾不可缺失的探究。连绵不断的探究构成了教育活动和教育认识的历史,这就是教育的学术传统。《教育的学术传统与教育研究的实践转向》基于行动的立场来诠释教育的学术传统,并以此作为贯穿全文的主线,为我们展示了一幅悠久深远、情理交织的教育活动图景。

四、教育的学术传统与教育学科建设

在生活的视野下,教育活动本身就是具有探究性的学术活动。不过,仅这样提出观点还是不够的,应做到历史和逻辑的统一。讨论教育的学术性还必须能够从漫长的教育历史中寻根溯源,能够在其中寻觅出其得以一以贯之的特性,这就是教育的学术传统。

许多时日以来,依附于体制、以体制的目的为旨归的教育屡受指责。尽管如此,但教育活动却一直延绵不断,足以证明其本身具有强大的内在生命力,而这正是需要每一位置身于教育活动中用心捕捉和体会的。恰如再蹩脚的教师都能够或多或少地把握住某些教育的要素,才使得他的教学活动得以进行下去,这说明,在教育中,总有一些策略和活动存在,从而确保了教育活动得以连绵不断、生生不息,这即为教育的学术传统。深入挖掘教育的学术传统,是充分揭示教育本性的需要,也是更好地发挥教育的独特作用的必要。

讨论传统,希尔斯(Shils, Edward)的观点值得

关注。他说：“许多成果要经过严格的理性检验和细致的阐述。但是，并不是所有的延续和继承之物都要经过类似的过程。它们当中的一部分无法阐明，然而，它们还是照样被延续和继承。理性的科学传统之所以能有效地进行延传，是因为人们继承和掌握了其未阐明部分。继承者不但继承了明确阐明的部分，而且继承了未阐明部分，由此形成了他们的思想。”^[3]在此，他区分了两类形态的传统：一类是必须“经过严格的理性检验和细致的阐述”的传统和形态，另外一类是“无法阐明”、但“它们还是照样被延传和继承”的传统和形态。在他看来，这两种形态的传统在形式和方法上具有各自的特点，但其间也存在着相互关联性，可以相互支持。不过以往对“严格的理性检验和细致的阐述”的传统情有独钟，为此他特别强调“并不是所有的延传和继承之物都要经过类似的过程”，因为还存在“无法阐明”的部分。依照希尔斯的观点，学术研究也有两种形态：一类是有严密的逻辑规则和规范的手段方法开展的学术活动，它以课题为导向，目的是获得有共享价值的新知识新理论。这类学术活动的基本特征是在严格规范条件下，可以不受时空条件的影响开展研究活动，换言之，它是标准经典的学术活动范式，以获取新知识和构建学科体系为导向、旨在丰富学科内容，其问题以课题的形态呈现，研究的基本技术路线是依据已有的科学理论和规范对一定的知识体系进行合乎逻辑的推演。依照胡塞尔的观点，当科学世界脱离生活世界以后，课题化的问题吸引着人们对其追逐并乐此不疲，由此围绕课题解决形成了规范、方法和手段，这是传统的学术研究的主要形态；另外一类是以实际情境中问题解决为导向的学术活动。这类学术研究直面教育情境之疑难，以问题解决为指向，而不是为了知识的累积或学科逻辑的进一步推演。由于情境中的问题的成因复杂多样且具有鲜明的生活化色彩，线性的逻辑化的方式在解决这类问题中的有效性极为有限，它需要更多地考虑问题的社会性。此外，解决问题的策略和方法必须与特定的情境相适应，能够以迅捷的方式应对面临的问题。这类学术研究在形态和内容上与前者有明显的差异。尽管它无法用清晰的逻辑化的方式做出表达，而且解决问题的策略与方法也不能重复、模拟或者共享，但它是解决教育情境的问题时不可或缺的研究策略，它能够与“经过严格的理性检验和细致的阐述”的传统和形态相结合，直接关涉实践智慧。上述两种学术方式各自的适用范围、研究路径、手段方法等不尽相

同，但它们都是为了探求新知和解决问题而开展的探究活动，其间并不能因为知识类型的差异而人为地做出等级划分，它们之间的交互影响和相互支持构成了完全意义的学术传统。

辨析必须“经过严格的理性检验和细致的阐述”的传统和形态和“无法阐明”但“它们还是照样被延传和继承”的传统和形态两者间的差异和不同，并强调它们之间的相互配合构成了教育的学术传统，正是为了还原教育学术的本性。对于教育学术，往往会被人诠释为“教育学学术”，其内涵被窄化、研究的形态发生严重偏离，给教育学学科建设特别是教育实践带来了诸多困惑，具体的教育实践往往被视为是年复一年的重复性活动而不被认为具有学术性，这在对教师工作的解读上有很强烈的表现，这实在是对教育活动的误读。对此，苏霍姆林斯基的一段话一矢中的，他说：“如果想让教师的劳动能够给教师带来乐趣，使天天上课不至于变成一种单调无味的义务，那你就应当引导每一位教师走上从事研究这条幸福的道路上来”。在这里，他凭藉对教师的深入了解，通过对教师工作内容和形式的描述，揭示了教育的真正核心——教育研究，这才是教育学术的真谛，而不是用其它所谓规范的学术标准来讨论问题。因此，吴原博士的专著在讨论教育学术的过程中，实际上思维已经触及到了对教育学科特性的思考。

长期以来，教育学科的性质屡屡受到质疑，尽管它自身也不断地向传统的强势学科看齐，但由此所获得的结果并不让人满意。究其原因，是由于它忘却了自身的学科特性，盲目地向强势学科看齐。自1632年夸美纽斯的《大教学论》问世后，教育学科逐渐独立为一门专门的学科，使得教育认识不再仅仅停留在经验的层面上，且有了专门的研究对象和问题域，这是人类教育认识的飞跃。然而，在教育认识的方法及手段方面，受本质主义思想方法的影响，教育学科要么步理性主义哲学的后尘，要么唯逻辑实证主义是瞻，结果是它没有依照对生命的呵护和关爱去建构自身的学科方向和领域。无论在研究对象、研究的问题域抑或研究的方法与手段等方面，教育学科有自身的特性，不可与其他学科等量齐观或不考虑学科特性的简单照搬。纵观教育学术的历史，以问题解决为导向的教育研究和以获得新理论、构建学科体系为旨趣的教育研究构成了教育的学术传统。以这个传统为立场去看到教育学科的建设，就意味着要始终把教育置于社会、人生这样一个宏

大的框架中去把握。由于教育的学术研究的方式与内容与教育家个人的人生理想、人生经验和育人实践密切相关,体现的是个人对生活 and 人生的体验和感悟能力,具有强烈的个别化色彩,由此建立的教育学科就不能一味地趋向于客观化的知识旨趣,更不能采用原子论的思想方法把教育从社会或人生中拎出来做孤零零的专门化的研讨,也不能把完整的教育肢解为一个个相互独立的要素,以往以构筑专门化的教育知识为目的的教育学科方向是没有前途的。本专著以清晰的逻辑和深入的思考告诉人们,教育学科要以人的成长和人的精神世界的建构为依归,饱含鲜明的生活化理想和追求,这是教育学科的特性所在,是进一步探寻教育的本性的路径。当然,在这个方面还有太多的工作值得本书作者去做。

吴原博士的《教育的学术传统与教育研究的实践转向》是他进入博士阶段学习和任教以后对教育理论深入研习、思考的成果,展示了很高的学术水准和教育情怀。但凡从事教育理论研究者都有切身的

参考文献:

[1][美]汉娜·阿伦特. 人的境况[M]. 王寅丽译,上海:上海人民出版社,2009. 1.

[2][美]伊丽莎白·扬—布鲁尔. 阿伦特为什么重要?[M]. 南京:译林出版社,2009. 60.

[3][美]E. 希尔斯·论传统[M]. 傅铿、吕乐译,上海:上海人民出版社,2009. 23.

ToRenaissance the academic education with practical feeling

——The Review on “The academic tradition of education and the practical turning to educational research” of Wu Yuan

LIU Xu-dong

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Education is the activity of life and its exploration is the intrinsic vitality, which the tireless exploration constitutes the academic tradition of education and the function of educational theory is to explain and interpret this tradition. Under the restriction of technical rationality, education isolated the life and became a kind of stereotyped standardization activity; the academic tradition was fractured and educational theory stepped into the development path of disciplinization. Education is an activity of practice and the action is its inherent rule and mechanism, the purpose of education theory research is to interpret and grasp it in a better way but to set rules for educational activities artificially, therefore, educational theory innovation is the inevitable choice.

Key words: academic education; life; educational practice

(责任编辑:安海民)