

论“生命·实践”教育学的马克思主义哲学基础及启示*

■郭建斌

摘要：哲学是教育学之母。作为中国当代原创性教育学的“生命·实践”教育学，与马克思主义哲学有着紧密的关系。马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的思想之源、研究之法、概念之基、实践之力。“生命·实践”教育学拓展了马克思主义哲学的研究视域，实现了马克思主义哲学在教育学中的转换。马克思主义哲学与“生命·实践”教育学的关系启示我们要加强马克思主义教育哲学和马克思主义教育学的研究，厘清马克思主义哲学指导教育研究的元问题，注重彰显马克思主义哲学在教育研究领域的生命力。

关键词：“生命·实践”教育学；马克思主义哲学；马克思主义教育哲学；马克思主义教育学；元研究

引用格式：郭建斌.论“生命·实践”教育学的马克思主义哲学基础及启示[J].教育理论与实践,2023(28):3-9.

中图分类号：G40-02

文献标识码：A

文章编号：1004-633X(2023)28-0003-07

任何人思想的产生、形成和发展并不是“空穴来风”，一定有着深刻的思想基础、时代背景、个人研究问题的特殊视域等。由叶澜先生创建并持续领导的“生命·实践”教育学正是在与历史、现实的互构中生成的：“生命·实践”教育学是在处理教育领域理论和实践的关系中互构生成的；“生命·实践”教育学是在反思教育史与教育学的现实中互构生成的；“生命·实践”教育学是在教育学与其他学科的对话中互构生成的……这其中，种种哲学流派对“生命·实践”教育学的生成起着至关重要的作用。

哲学与教育学有着千丝万缕的关系。王国维先生曾说：“自十九世纪以降，教育学蔚然而成一科之学。溯其原始，则由德意志哲学之发达是已。”“夫哲学，教育学之母也。”^[1]教育学的每一次变革无不与哲学的变革息息相关。作为中国原创的教育学——“生命·实践”教育学——也有其哲学基础。叶澜先生曾指出，建设学派并不是在没有任何理论积淀的基础上开始着手的^[2]。

“生命·实践”教育学的理论基础必然包含种种流派的哲学。2017年，“生命·实践”教育学研究院发布了“大学生专项招标课题指南”（以下简称“指南”）。该“指南”中有“生命·实践”教育学的理论基础，其中涉及“生命·实践”教育学与马克思主义哲学、“生命·实践”教育学与生命哲学、“生命·实践”教育学与实践哲学、“生命·实践”教育学与脑神经科学、“生命·实践”教育学与人类学、“生命·实践”教育学与现象学。这表明“生命·实践”教育学是在与中国哲学以及马克思主义哲学、生命哲学、实践哲学、现象学等哲学思想中互构生成的。

马克思主义哲学在“生命·实践”教育学的生成过程中具有重要的作用。无论是“生命·实践”教育学派创始人叶澜先生的南斯拉夫访学经历，还是其奠基性著作《教育概论》及其他成果，亦或者是“生命·实践”教育学派成员的成果，都彰显了“生命·实践”教育学与马克思主义哲学的互构生成。我们有必要通过研读“生命·实践”教育学的经典成果，解析“生命·实践”教育学与

* 本文系华东师范大学“生命·实践”教育学研究院2017年度大学生招标重点课题“‘生命·实践’教育学与马克思主义哲学”的研究成果。

作者简介：郭建斌（1990-），男，山西闻喜人，山西大学马克思主义学院讲师、博士、硕士研究生导师，主要从事教育基本理论、教育哲学研究。

马克思主义哲学的关系,这既有助于“生命·实践”教育学的进一步发展,又有助于推进马克思主义哲学中国化的现实性,也有助于提升马克思主义哲学指导中国教育研究的成熟度。

一、“生命·实践”教育学生成的马克思主义哲学基础

马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的思想之源、研究之法、概念之基、实践之力。

(一)马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的思想之源

由叶澜先生首创并持续领导的“生命·实践”教育学的思想基础之一,即马克思主义哲学。“生命·实践”教育学孕育于叶澜先生1983年独立承担的华东师范大学教育学系本科生“教育概论”课程,直至1991年《教育概论》的出版^[3]。《教育概论》中所蕴含的马克思主义哲学基础是“生命·实践”教育学的思想之源。《教育概论》中关于教育的概念以及社会—教育—人之间的相互关系奠定了“生命·实践”教育学的概念基础和基本理论问题基础。叶澜先生对这些问题的研究吸纳了马克思主义哲学中的相关思想。在分析“教育是什么”时,叶澜先生引用了马克思关于人与动物的区别,认为教育是人类社会所特有的活动,进而揭示了教育与社会的规律性联系^[4]。在分析教育的起源时,叶澜先生反思了马克思主义指导教育起源问题的研究过程,得出“教育起源于交往”的教育起源说。她认为,提出教育形态交往起源说,并不是否认人类劳动在教育产生中的重要作用,而是强调对教育起源的研究不能只停留在从历史唯物主义原理出发进行演绎推理、停留于一般认识的特殊认同水平上,用这种方法推论出教育起源的结论虽较省力、快捷,但不仅不利于对教育认识的深化,也不利于马克思主义的发展^[4]。在论证影响个体发展的基本因素中,叶澜先生结合马克思关于人能够将自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象的观点等,得出影响个体发展的基本因素包括可能性因素和现实性因素两个层次,以及个体自身条件、环境条件、主体所进行的各种事件活动三个因素^[4],认为马克思主义创始人人们对教育两种功能关系的认识奠定了科学基础,也即马克思主义关于人的全面发展学说^[4]。在此基础上,叶澜先生提出了我国在社会主义条件下选择教育功能的基本原则。除此之外,在《教育概论》中,叶澜先生多处引用了《马克思恩

格斯全集》《马克思恩格斯论教育》等成果。从叶澜先生早期的研究成果中,我们不难看出,其研究教育基本理论问题的思想之源是马克思主义哲学。

“生命·实践”教育学派成员的教育研究成果中也蕴含着马克思主义哲学的基础。卜玉华教授在论证“教育学的真正根基在于生命实践”时,分析了马克思主义关于实践活动是人的生成的现实基础、是人的本质的自我确证,分析了恩格斯“劳动创造人”的观念,并将其作为自己论证的论据^[5]。在《基因式突变和学术新传统的奠基——关于“生命·实践”教育学派创建的源·原式辨析》一文中,李政涛教授分析了学派思维方式的突变,即由传统的理论思维或实践思维突变为“理论—实践思维”。在具体分析过程中,李政涛教授分析了马克思主义哲学对旧传统的超越,这被高清海先生概括为“实践观点的思维方式”。“生命·实践”教育学派承接了马克思开创的“实践思维”的传统,在教育领域提升了“实践”在学术研究中的地位。与此同时,“生命·实践”教育学又不满足于对哲学领域学术传统的简单接受,而是对其进行了适应教育学的变革。“生命·实践”既与马克思主义哲学产生了内在的关系,又有了一定的超越^[6]。刘良华教授从“生命·实践”哲学的视角考察了西方哲学中生命哲学与实践哲学的发展历程,其中对“马克思的‘人的解放’”以及萨特的“存在主义与马克思主义”做了相关考察^[7],这样的考察为“生命·实践”教育学的建设和发展提供了马克思主义哲学的基础。李政涛教授在考察理论和实践的关系时,分析了近代实践哲学中对于理论和实践关系认识的马克思主义实践哲学的革命^[8]。这也成为“生命·实践”教育学派思考教育理论和教育实践关系的思想资源。

基于此,我们看到,无论是“生命·实践”教育学的奠基之作《教育概论》,还是“生命·实践”教育学的立场、基因,以及学派共识性的基本理论和基本观点的产生,都体现了马克思主义哲学是其重要的思想之源。

吴俊升认为,“从历史上观察,哲学家不讨论教育问题,不把他的哲学主张应用实施到教育的,是极少的”^[9]。法国教育家孔佩雷也指出:“一切哲学系统都藏有一种特殊教育学的种子。哲学家只因对于人的性质和命运各有其看法,对于教育目的和方法的了解,便各不相同。不过有些哲学家费些心力,从他们的原理中演绎出含蓄的结果罢了。可是一切哲学家,不管他们愿与不愿,都是教育学家。”^[9]“生命·实践”教育学与马

克思主义哲学的关系可以说是颠覆了这一认识,转换了处理教育学和哲学关系的思维方式。作为哲学家的马克思、恩格斯,当然对教育也有很多重要的论述。“生命·实践”教育流派并不是把马克思、恩格斯的观点直接“移植”到教育学领域,而是将马克思主义哲学的基本观点运用到教育学领域,分析教育的基本问题,从而产生了一系列创新性的观点和理论。马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的思想之源,一方面成就了“生命·实践”教育学,另一方面使马克思主义哲学成为了活的理论,在教育学领域中焕发出勃勃生机。

(二)马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的研究之法

“方法的变化是研究取得突破性进展的一个必要条件,研究越深入,对研究方法的要求也越高。”^[10]方法的变化,首先需要在方法论层面有所突破。作为中国原创的教育学,“生命·实践”教育学在教育研究的方法论层面取得了突破。而这样的突破得益于叶澜先生的《教育研究方法论初探》。叶澜先生认为,教育研究方法是关于研究对象与研究方法的适切性,并基于此系统考察了国内外关于教育研究方法论的认识。在反思已有教育研究方法论的基础上,叶澜先生提出了教育研究方法论的“中国式”问题,其中之一就是如何在教育研究中正确运用马克思主义^[11]。叶澜先生认为,在整个教育研究方法论体系中,哲学依然处于最高层,而考虑到中国教育研究的实际状态,叶澜先生着重考察了马克思主义哲学运用于教育研究的方法论问题^[11]。叶澜先生通过反思马克思主义指导教育研究的方法论,肯定了教育研究者接受马克思主义指导并努力贯彻的积极态度及取得的初步成效,也指出了我国教育研究运用马克思主义的水平主要停留在初级水平,成熟度不高,影响了我国教育研究的水平^[11]。

造成上述问题的主要原因,在叶澜先生看来,学界尚未清晰地区分马克思主义与相关概念的关系,对马克思主义哲学和教育学关系的认识也存在一定的偏差,还有的是忽视了教育研究对马克思主义的贡献。解决这些问题的办法是提升教育研究中运用马克思主义的成熟度。遵循这样的认识,叶澜先生认为,运用马克思主义哲学指导教育研究要正确处理认识中一般、特殊与个别的关系,正确运用矛盾理论研究教育内外关系的性质,正确理解、运用理论与实践相统一的原理等^[11]。

基于马克思主义哲学指导中国教育研究的探析,

叶澜先生构建了“生命·实践”教育学的研究对象、学科性质和方法论。就“生命·实践”教育学的研究对象而言,叶澜先生在《教育概论》中指出,该书的研究对象是“教育整体”,将教育作为一个系统进行研究,而不是取其中的一部分。在《教育研究及其方法》一书中,叶澜先生认为,教育研究的对象是“教育存在”,并且将其区分为“理论形态的存在和“实践形态的存在”两大类^[11]。叶澜先生在《教育研究方法论初探》一书中进一步将教育研究的对象“教育存在”分为教育活动型存在、教育观念型存在、教育研究反思型存在三大类^[11]。在《回归突破:“生命·实践”教育学论纲》一书中,叶澜先生仍然坚持了教育研究对象的“教育存在”观^[3]。就“生命·实践”教育学的学科性质而言,叶澜先生认为,教育学是复杂性、综合性学科,而教育学的方法论是理论与实践交互生成^[3]。

结合叶澜先生关于马克思主义哲学与教育研究方法论的关系的思考,以及叶澜先生构建的教育研究方法论体系,“生命·实践”教育流派成员就教育研究的事理意蕴和教育理论与实践的交互生成方法论进行了解析。卜玉华教授在《事理意蕴:“生命·实践”教育学理据之问》一书中,就“教育研究是一种事理研究”开辟专章进行了论述^[12],还专门发表了《论教育学的“事理研究”性质》一文,分析了教育学的“事理研究”性质的内涵及操作思路^[13]。李政涛教授也就教育理论与实践的交互生成、双向建构、相互滋养进行了专门的研究^[8]。

马克思主义哲学指导中国教育研究的一个方面即方法论层面。叶澜先生在肯定马克思主义哲学指导中国教育研究取得的成就的同时,反思了其存在的问题,进而构建了“生命·实践”教育学的方法论。方法论层面取得的突破,既提升了马克思主义哲学指导中国教育研究的成熟度,又推动了“生命·实践”教育学的发展。

(三)马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的概念之基

概念是学术表达的细胞。学术研究取得进展的标志之一即概念的表述和内涵的变化。自 20 世纪 20 年代的“教育学中国化”到改革开放之后的“构建中国特色教育学”,历代教育学人为实现教育学的本土化、中国化付出了艰辛的努力。然而,无论是教育学的中国化还是教育学的本土化,虽有成功之道,但都未完全实现。进入 21 世纪以来,研究者不再执着于教育学的本

土化、中国化,而试图构建“中国教育学”。原创的中国教育学,必然需要原创的教育学概念及其表达^[14]。

作为中国原创性的教育学,“生命·实践”教育学也有其对已有教育学中核心概念的重释式解读。“生命·实践”这一学派的基因式概念是学派成员一以贯之的重要概念。这一概念的出现不是凭空的,不是移植的,不是抄袭的,而是学派成员基于理论和实践的双向思考建构的。这其中,马克思主义哲学关于“生命”“实践”的认识成为学派核心概念“生命·实践”的重要认识基础。

马克思主义的实践哲学实现了哲学史上对实践认识的革命,为“生命·实践”教育学核心概念的产生提供了思维方式的变革。就哲学史的学习而言,“实践”是一个核心概念。然而,历代的哲学家对“实践”的认识却大相径庭。亚里士多德认为,实践是道德的或政治的活动;培根认为实践是科学的技术化;康德则从理性规定意志并通过意志达到目的的角度界定实践^[15]。马克思主义哲学实现了哲学的革命,这其中就包括了对“实践”的变革。在马克思那里,实践是一种活动,是一个本体论概念,是一种思维方式。“生命·实践”教育学核心概念的产生得益于马克思主义哲学中实践的思维方式。李政涛教授认为,“生命·实践”教育学承接了马克思开创的“实践思维”的传统,在教育领域提升了“实践”在学术研究中的地位^[6]。

“生命·实践”教育学不满足于仅仅使用马克思主义哲学中实践的思维方式,而是要继续追问教育学中“实践”的深刻内涵,那就是人之实践、生命之实践。叶澜先生早就关注到教育学如何理解人的问题。在《教育概论》中,叶澜先生欲说明教育学对人的研究之特殊视角,首先论证了“人性观与教育”,其中就涉及到马克思主义关于人性等的论述;在论述“二层次三因素论”时,叶澜先生也引用马克思主义关于人的自我意识等方面的论述作为自己观点的支撑。叶澜先生关于教育学对人的研究逐渐过渡到了“生命”。基于“新基础教育”实践,叶澜先生认识到了教育实践对于学生、教师的生命发展价值……对于研究者的生命发展价值^[3],叶澜先生将视界转移到了马克思主义哲学中,认为必须重新进入马克思主义哲学经典及其当代研究,关注当代西方科学哲学的发展趋势及其核心观念、思想方法演变,寻找能够把握教育本真状态与本真问题的思维方式,从人类哲学智慧之海中汲取营养,深入探究“生命”“实

践”之本意^[3]。基于此,叶澜先生分析了生命的一般特征、个体生命的成长机制、人的生命自然意义上的类特性等,进而分析了人类生命与实践的多重内在关系^[3]。

通过分析马克思主义哲学视域中的实践和生命,叶澜先生找到了重建和创建中国教育学的基因式概念——“生命·实践”。“生命·实践”意味着教育实践是以“促进生命主动、健康发展和培育生命自觉”为对象和内容的人类实践形态。作为“实践”的教育,是一种有目的地将人类生命潜能形态转化为现实形态的活动。“生命·实践”教育学对实践的理解,承载和转化了针对实践的三大思维范式传统^[6]。

通过考察学派基因式概念“生命·实践”的生成历程,不难看出马克思主义哲学的基础地位。马克思主义哲学对于人、主体性、生命的关注直接奠定了“生命·实践”教育学的生命观;马克思主义哲学对于实践的理解直接奠定了“生命·实践”教育学的实践观。在此基础上,“生命·实践”教育学派将生命和实践在教育中关联起来,实现了马克思主义实践哲学的教育学之维的转换。正是教育学与马克思主义哲学的相互滋养生成了学派的基因式核心概念“生命·实践”。

(四)马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的实践之力

在“生命·实践”教育学研究者看来,教育理论和教育实践是交互生成、双向建构、相互滋养的关系。“生命·实践”教育学是中国原创性的教育理论,这一理论脱胎于中国的教育实践——“新基础教育”。

“新基础教育”研究对人的重视始于叶澜先生反思马克思主义基本原理与教育研究的关系。1982年,叶澜先生在南斯拉夫访学,通过对比国内的教育研究和南斯拉夫的教育研究,她意识到,我国教育的重心在教育作为社会发展的工具上,南斯拉夫教育的重心则在教育促进儿童个性的发展上^[16]。在叶澜先生看来,以往教育学中对人的研究不够重视,而是做了简单化、割裂的研究,与马克思主义基本原理是不相符的^[17]。基于这样的认识,以及在上海市普陀区洵阳路小学听课的经历,叶澜先生反思了教育实践中关于个体和生命的认识,并提出“让课堂焕发出生命活力”^[18]。让课堂焕发出生命活力,关键在于唤醒教育工作者的生命意识。可以看出,马克思主义基本原理中关于人、主体的认识为“生命·实践”教育学派成员介入教育实践提供了动力。

马克思主义哲学中的实践观、人生观、生命观等为

“生命·实践”教育学的教育实践研究和变革提供了动力。在马克思主义哲学看来,“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”^[19]。“环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”^[19]“哲学家们只是用不同的方式解释世界,问题在于改变世界。”^[19]在介入式研究的基础上,叶澜先生真切地感受到理论的力量,以及理论在实践变革中的不可或缺性。在叶澜先生看来,教育变革到教育的根本问题时,就不能拘泥于方法,而需要理论。这样的认识使得叶澜先生对教育理论与教育实践关系的认识有了新的体验与发现^[20]。

面对已有的实践,马克思主义哲学强调“改变”,“生命·实践”教育学派强调“变革”。马克思主义哲学的实践哲学宣言宣示了马克思主义哲学的实践是在解释世界的基础上改变世界。教育理论欲实现自身的价值,永葆生命的活力,必然要走向实践。教育理论欲取得突破性的进展,必然要到教育实践中寻找“胚胎”。理念上的“理—实转化”还需要落实到行动中。叶澜先生在回顾“生命·实践”教育学的发展历程时,无论是在孕育期,还是在初创期、发展期、成形期、通化期,都提到了教育实践的贡献。在“新基础教育”中,我们看到最多的两个字是“变革”。“新基础教育”研究作为原创性基础教育改革实验,在推进过程中没有以推倒式重建的方式另起炉灶,而是基于学校学科教学与管理现状开展转型性变革^[21]。“生命·实践”教育学派成员不是去推翻某种制度,不是全盘否定某种做法,而是坚持马克思主义哲学中的“否定之否定”律,将马克思主义哲学中倡导的辩证法思想运用于教育实践变革的实际中。在《“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识》一书中,叶澜先生提出了当代中国教育变革的性质与任务、主体与策略,并且具体分析了课堂教学、班级建设、学校领导与管理变革的观念与路径。基于实践变革的思想,“生命·实践”教育学派提出了学校转型性变革、学校领导发展与学校管理变革、课堂教学变革、学生工作变革、教师变革、研究性变革实践等教育实践变革思想,形成了当代中国学校转型性变革的系统理论,走出了当代中国学校转型性变革的实践道路,创生了当代中国学校转型性变革的方法论^[21]。

马克思主义哲学中的主体观、生命观、实践观等赋

予了“生命·实践”教育学以变革实践之力。可以说,“生命·实践”教育学和“新基础教育”研究所走出的教育理论与教育实践的交互生成、双向建构、相互滋养之路是承接了马克思主义哲学变革实践之力。

二、“生命·实践”教育学的马克思主义哲学基础之研究的启示

马克思主义哲学是“生命·实践”教育学的哲学基础之一,“生命·实践”教育学也发展了马克思主义哲学,彰显了马克思主义哲学在教育中的生命力。通过研究“生命·实践”教育学的马克思主义哲学基础,可以看出提升马克思主义哲学指导教育研究的成熟度尚需从以下几个方面进行思考。

(一)加强马克思主义教育哲学和马克思主义教育学的研究

马克思主义提出了认识世界、改变世界的科学世界观和方法论,可以指导教育研究。具体到中国的教育研究,将马克思主义作为教育研究的方法论可以说与马克思主义传入中国几乎是同步的。杨贤江的《教育史ABC》是以马克思主义哲学为立场和方法论而撰写的。杨贤江的《新教育大纲》也是用马克思主义哲学为指导阐述教育理论。也有研究者以唯物史观为方法论研究中国教育思想史的。但是长期以来,研究者运用马克思主义指导教育研究还有种种需要强化的方面。叶澜先生在《教育研究方法论初探》一书中,以四本比较经典的教育学著作作为考察对象,得出的结论是我们要提高教育研究中运用马克思主义的成熟度^[11]。还有研究者通过考察马克思主义哲学指导中国教育研究的全部历程,认为我们应该提升马克思主义哲学指导中国教育研究的自觉性、有效性、成熟度、互动性^[22]。从这些研究中可以看出,马克思主义哲学指导中国教育研究的成熟度有待提高。

有研究者认为,或者将哲学的概念、范畴直接引入到教育学中,或者由哲学观形成教育观,或者运用哲学的思维、路线和方法实现教育学对哲学的接受^[23]。通过分析“生命·实践”教育学与马克思主义哲学的关系,不难看出“生命·实践”教育学派成员对这三种方式的贯彻和执行。在马克思主义哲学日益成为一门学科的今天,还要注意从学科的角度去提升马克思主义哲学指导教育研究的成熟度。有研究者认为,马克思主义教育哲学是以马克思主义哲学为基本立场和方法论,对教育领域中的根本问题进行研究的一门学科^[24]。有鉴

于此,我们认为,提升马克思主义哲学指导教育研究的成熟度,需要加强对马克思主义教育哲学的深度研究,需要建设马克思主义教育学。

(二)厘清马克思主义哲学指导教育研究的元问题

马克思主义哲学指导中国教育研究已有百余年的历史。我们认为,马克思主义哲学指导中国教育研究尚有一些前提性的问题需要反思。

马克思主义哲学的主体是谁?是马克思、恩格斯创造的哲学思想,还是包括发展了的马克思主义哲学思想?这涉及到我们究竟是从狭义上理解马克思主义哲学,还是从广义上理解马克思主义哲学的问题。马克思学说的研究者认为,狭义的马克思学说以马克思本人的文本为基础,不包括后继者对马克思思想的发挥。因此,它是一个稳定的结构,一经生成,就相对稳定。而广义的马克思学说在不同的研究者那里呈现了不同的形态^[25]。在研究马克思主义哲学指导教育研究时,我们首先需要区分马克思恩格斯的哲学思想与发展了的马克思主义哲学的区别。

对马克思主义的不同认识,会影响教育研究者坚持以马克思主义为指导思想的教育研究。马克思主义(广义、狭义)、西方马克思主义、马克思学、中国化的马克思主义等指导教育研究,会形成不同的结果,如马克思主义教育学、批判教育学、解放教育学等。就此而言,我们需要区分与马克思主义相关的各个概念,进而指导教育研究。坚持以马克思主义为指导研究教育问题,是一种思想的指导和引领,而马克思主义哲学指导教育研究需要涉及基本知识、观念、命题、方法论等方面的内容。有鉴于此,我们认为,在处理马克思主义哲学与教育研究的关系时,首先需要处理好马克思主义哲学的准确内涵及其指导教育研究的机制,进而自觉、自主地运用马克思主义哲学指导教育研究。

在研究“生命·实践”教育学的马克思主义哲学基础时,学派成员多从马克思恩格斯的经典文本出发,将原汁原味的马克思恩格斯哲学思想运用到教育研究中,这启示我们应注重从经典中去解读马克思恩格斯哲学思想,进而指导教育研究。

(三)注重彰显马克思主义哲学在教育研究领域的生命力

马克思主义的生命力在于不断地创新和发展,与

时俱进。马克思主义与时俱进的一个表征即马克思主义在指导相关研究领域的研究时所得到的发展。马克思主义哲学指导教育研究,既可以推动教育理论和实践的发展,也可以发展马克思主义哲学。马克思主义哲学指导教育研究,使得教育研究的成熟度不断提升,这已是目共睹的。就教育研究领域推动马克思主义哲学的发展来说,这有待我们进一步加强。

哲学指导教育研究,不仅仅是将哲学的观点、方法、体系等演绎到教育研究中。正如有研究者指出的,演绎的教育哲学是“借来”的,而非教育者创造的、演绎的教育哲学,多以“学问”为目的,从出发点上就少有为教育者服务的企图^[26]。“生命·实践”教育学对马克思主义哲学既有作为基础的一面,也有发展的一面。金生鉉教授指出,叶澜实践哲学在教育学的立场提升和丰富了实践哲学,为教育学研究提出了新的范式,不仅创造性地解答了理论与实践的关系,提出了整体教育学的框架理论,也通过教育实践思想改变了实践哲学的理论图景,激发了实践哲学思想成长的丰富潜力。可见,叶澜先生和“生命·实践”教育学派成员在“新基础教育”实践探索和建构“生命·实践”教育学时,对马克思主义哲学中的实践、生命、理论和实践的关系等进行了独特的、教育学立场的理解和发展。这启示我们在今后的研究中,不能“照搬照抄”,而要在坚持马克思主义哲学基本要义的同时,对马克思主义哲学进行发展,彰显马克思主义哲学的生命力。

参考文献:

- [1]姚淦铭,王燕.王国维文集·第三卷[M].北京:中国文史出版社,1997:317-318.
- [2]孙元涛,项玲连,赵妙嫻.论“生命·实践”教育学派创建的心路与理路:兼论学派创建对中国教育学术的时代意义[J].教育发展研究,2021(24):7-15.
- [3]叶澜.回归突破:“生命·实践”教育学论纲[M].上海:华东师范大学出版社,2015:4.153-155.155-168.215.215-216.216-235.
- [4]叶澜.教育概论[M].北京:人民教育出版社,2006:7-8.42-43.192-196.298.
- [5]叶澜.“生命·实践”教育学论丛第二辑“立场”[C].桂林:广西师范大学出版社,2008:58.
- [6]叶澜.“生命·实践”教育学论丛第三辑“基因”[C].桂林:广西师范大学出版社,2009:37-78.62.65-67.
- [7]刘良华.西方哲学:“生命·实践”教育学视角之思[M].上海:

①苏州科技大学教育学院金生鉉教授在《“生命·实践”教育学研究丛书》研讨会上的发言,题为《叶澜实践哲学思想的特质:理论之真与实践之善的交互生成》。

- 华东师范大学出版社, 2015.
- [8]李政涛.交互生成:教育理论与实践的转化之力[M].上海:华东师范大学出版社, 2015:55.
- [9]吴俊升.教育哲学大纲[M].福州:福建教育出版社, 2011: 19.
- [10]叶澜,陈桂生,瞿葆奎.向着科学化的目标前进:试述近十年我国教育研究方法的演进[J].中国教育学刊, 1989(3):2-6.
- [11]叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社, 2014:125.128.141-143.147-165.1-4.306-307.147.
- [12]卜玉华.事理意蕴:“生命·实践”教育学理据之问[M].上海:华东师范大学出版社, 2015:69.
- [13]卜玉华.论教育学的“事理研究”性质[J].南京社会科学, 2014(2):130-137.
- [14]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(34):10-15.
- [15]郭建斌.玛克辛·格林实践教育哲学思想研究[M].北京:中国社会科学出版社, 2022:140-147.
- [16]叶澜.从“冬虫”到“夏草”:“生命·实践”教育学派生成过程的个人式回望[A].叶澜.方圆内论道:叶澜教育论文选[C].北京:中国人民大学出版社, 2019:8.
- [17]冰火.南斯拉夫教育科研中的方法论问题[J].外国教育资料, 1986(1):9-13.
- [18]叶澜.让课堂焕发出生命活力:论中小学教学改革的深化[J].教育研究, 1997(9):3-8.
- [19]马克思恩格斯文集:第1卷[M].北京:人民出版社, 2009:11.500.502.
- [20]叶澜,李政涛,等.“新基础教育”研究史[M].北京:教育科学出版社, 2010:150.
- [21]伍红林,侯怀银.理论基石:叶澜教育思想的概念生成研究[M].北京:人民教育出版社, 2022:97.146-147.
- [22]张阳.马克思主义哲学指导中国教育研究的回顾与反思[D].太原:山西大学, 2013.
- [23]侯怀银.教育学对哲学的接受机制及其内化[J].山西大学学报(哲学社会科学版), 2001(5):12-16.
- [24]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), 2017(5):100-105.
- [25]王清涛.马克思学说体系研究[M].北京:中国社会科学出版社, 2014:2.
- [26]刘庆昌.教育者的哲学[M].北京:中国社会科学出版社, 2004:4-5.

作者单位:山西大学马克思主义学院,山西 太原
邮编 030006

On the Marxist Philosophical Basis of “Life–practice” Pedagogy and Its Enlightenment GUO Jian–bin

(School of Marxism Studies, Shanxi University)

Abstract: Philosophy is the mother of pedagogy. As an original pedagogy in contemporary China, “Life–practice” pedagogy has a close relationship with Marxist philosophy. Marxist philosophy is the source of thought, the method of research, the basis of concept and the power of practice of “Life–practice” pedagogy. The pedagogy of “Life–practice” expands the research threshold of Marxist philosophy and realizes the transformation of Marxist philosophy in pedagogy. The relationship between Marxist philosophy and “Life–practice” pedagogy enlightens us to strengthen the study of Marxist educational philosophy and Marxist pedagogy, to clarify the meta–problems of Marxist philosophy guiding educational research, and to pay attention to highlighting the vitality of Marxist philosophy in the field of educational research.

Key words: “life–practice” pedagogy; Marxist philosophy; Marxist educational philosophy; Marxist pedagogy; meta–research