



中国中青年
教育学者自选集



教育学的智慧

李政涛 著

 安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集

教育学的智慧

JIAOYUXUE DE ZHIHUI

李政涛 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会

 安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学的智慧 / 李政涛著. —合肥: 安徽教育出版社,
2008. 6

(中国中青年教育学者自选集. 第2辑 / 石中英主编)

ISBN 978-7-5336-4984-5

I. 教… II. 李… III. ①G521-53②G451.2-53 IV.
G521-53 G451.2-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第084495号

责任编辑: 张 利

技术编辑: 王 琳

装帧设计: 袁 泉

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市繁华大道西路398号

邮 编: 230601

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽创艺彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥市美格印务有限公司

开 本: 787 mm×1092 mm 1/16

印 张: 21.5

字 数: 300 000

版 次: 2008年6月第1版 2008年6月第1次印刷

印 数: 1 000

定 价: 43.00 元

发现印装质量问题, 影响阅读, 请与我社出版科联系调换

电 话: (0551)3683078

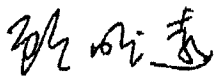
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想1979年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论研究的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想18年以前,1989年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育改革的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

一个人的教育史(代序)

已有的教育史,是大众的教育史,是集体性的教育史,反映的是教育群体的基本面貌。因此,已往的教育史是没有个体生命的教育史。间或有教育思想家的个人声音的显现,但他们在历史中的现身,主要是以个人的生活史和思想史形态出现的,而不是其个人在教育中成长的历史。这里的“成长”是个中性词,它是收获与失落、幸福与痛苦、乐观与悲观、成功与失败、希望与绝望,以及善与恶的复杂性的结晶。这里的“教育”也是广义的,并非仅仅指学校课堂中的教育。他所遭遇的任何一个人或任何一件事,都可能构成了对他的“教育”,都可能在其个人生命成长中占据着举足轻重的位置。教育是生命的呼吸,它无处不在。无论是作为类的人,还是作为个体的人的生命活动中,教育都是不可替代和不可或缺的。但教育的这种价值可能会在没有个人感,因而没有生命感的历史叙说中被符号化,以至于流于空洞干瘪。而通过对一个人的教育史的描述和显现,抽象的教育价值就有了具体的载体,教育史因此而有了“人”的气息和活气。

这样看来,教育史就不再局限于官方、学者撰写的集体性、思想性的教育史,任何一个教师、学生,甚至任何一个职业的人,都可以撰写自己的教育史(包括受教育史)。这是以“具体的个人”为本位的教育史,是“个人主义方法论”在教育史中的具体转化。所谓回归“教育生活”,只有通过回归到个人的教育史那里,才有可能实现。个人的教育史就是他的生活史,二者是一个双向构成的关系。这样的教育史,就不再是抽象的教育史,抑或名人、思想家的教育史,而是具体个人的教育史和普通人的教育史。

作为一篇序言性质的短文,我无法在其中展开个人全部的教育史。但我可以对之稍加清理,并将其作为我的“终身教育”的基础性资源、研究性资源和拓展性资源。

迄今为止,我的个人教育史,存在四种类型的教育者,即我的四类老师。

第一类教育者,自然是我的父亲和母亲。作为农民出身的飞行员,父亲常常会向我反复叙述他的一些成长故事,其中一个故事提到了贫困年代的个人生活。过年前,我的奶奶买了些小鱼,晒干了,挂在屋顶上。父亲嘴馋,尤爱吃鱼。但这鱼是预备给客人吃的,我的奶奶一次又一次地拒绝了父亲尝一口的请求,可见我奶奶性格的“坚毅”。但柔情总是有的,我奶奶特地把鱼干“搬迁”到了饭桌上方的屋顶上。这是一个父亲够不着,但可以看得见的地方。这样,父亲每天就可以看着鱼干吃饭了:抬头看一眼,吃一口饭,有时吃着吃着眼泪就溢满了眼眶,然后一滴一滴地落到了碗里。这个事件表明了父亲坚韧性格的形成过程,显然,这是一个成功的“教育叙事”。从中我读到了贫困的真实内涵,也读出了父亲性格和性情成长的历史。我的母亲同样是坚韧的,与父亲的寡言少语,善于忍耐各种不公和埋怨,只是埋头做事的风格不同,母亲是风风火火的坚韧,是敢怒敢言的坚韧。她对我的教育是在漫天飞雪中推着小车艰难地行走在齐腰深的雪地里完成的,是在昏暗的书桌边陪伴着我的无数个夜晚完成的,是在我遭受了各种来自肉身或灵魂的挫折和痛苦的时候,她在夜晚辗转不眠的年代里完成的,是在她忍受着不同疾病的轮番折磨,瘦成皮包骨头,却一次次将我的重担都抢过去扛到自己肩上的过程中完成的。对我而言,母亲的身影已经凝固在我成长的每个瞬间里,对母亲的阅读是永无止境的,将贯穿于我的一生,并因此而成为我的“终身教育”。

第二类教育者,就是学校中的老师了。总体而言,我个人的教育史,是一段温暖的旅程。中途有些许的不愉快,些许的痛苦,但在大多数时间里,我是兴致盎然的,包括兴致盎然地身陷考试训练的题海战术之中。我并没有像有些人那样对此采取激烈的态度。在现有体制下,在现有的文化生态中,我宁愿将其视为我生活的一部分,因为这同时就是我命运的一部分。但我又不得不承认,这虽然是温暖的,但同时又是平庸的旅程。我只是在小学阶段,有过短暂的辉煌,那时的我左臂携带着大队长的袖章,顶着团支部书记的头衔,站在队前神气活现地喊口令。不过这些日子匆匆而逝。从此

之后,我一直浸泡在平淡无味的教育之水。所谓的平淡,主要是指从中学到大学,一直没有遇到给予我的心灵以深刻烙印的教育者。我希望来到自己面前的教育者,应该是一片大海,好让我像海子那样,“面朝大海,春暖花开”。直到博士阶段,与恩师叶澜先生的相遇,才改变了一切。叶师对我的教育塑造是全方位的。由于与这样一位教育者的相遇,我的思维方式、行为方式、学术追求乃至个人的生存状态都发生了根基性的扭转。当然,这不是说我因此变得与众不同,而是说,我的教育历史中从此有了难以磨灭的教育记忆。因为有了这样的记忆,我现在的人生与过去的人生才由此不同,或者说,我有了一个可以无悔的人生。

第三类教育者是书籍。对书籍的热爱,是我一生中最幸福的事情。台湾女作家钟芳玲写过一本《书天堂》,这个书名再好不过地概括了天下爱书人对书的迷恋。读书一向有“因读书而著述,为著述而读书”的区分,对前者我一直向往之,即使在不得不为著述而读书的情况下,我依然将那种不为评职称、不为发表文章、不为获奖、不为向别人炫耀而读书的状态视为我生活的一部分。我始终确信,很多的人事无法预料,很多的情感会随时湮灭,但这么多年来,书籍是最忠实的伴侣,无论我遭遇怎样的困境,它始终不离不弃。朋霍费尔在狱中所写的祈祷文,可以拿来作为我对书籍的赞歌:

“在我心里,只有黑暗,

与你同在,就有光明。

我孤孤单单,但你不会离我而去。

我内心软弱,但你不会离我而去。

我坐卧不安,但与你同在,就有安宁。

我心中悲苦,但与你同在,就有了耐心。”^①

在这种状态下,我读过的许多书,给予了我许多的“教育”。但并非所有的书都能够沾到我的身上,成为我精神世界的一部分。

对我而言,有五种不同的读书境界。一是看到你,熟视无睹。无论它是

① 迪特里希·朋霍费尔. 狱中书简[M]. 高师宁,译. 成都:四川人民出版社,1997:63.

什么样的经典名著,但就是进入不了我的内心。这就如同恋爱一样,大家都欣羡不已的美人,到我这里,却怎么也感觉不到她的美来,于是,就让她飘然而过了。二是见到你,苦不堪言。那些烹制概念大餐,写得云山雾罩,把简单清楚的东西搅动得复杂模糊的著作,不算此类。有些哲学名著,如康德的《纯粹理性批判》,胡塞尔的《逻辑研究》,我深知其原创性和深刻性,但读书之苦,莫过于读此类书了。三是发现你,涟漪轻动。读这类书犹如在不经意间拨动了内心世界一根隐秘的琴弦,或者在内心之湖里偶然掉落一粒石子。在涟漪绽放,如微笑般轻轻舒展的波纹徐徐隐现之时,我与此书的“缘”就如电流般沟通了。这种状态不能刻意为之,如果是将石子有意投掷下去,那产生的就不是涟漪,而是四面乱溅的水花了。四是遇到你,激动如大海。大海汹涌之时,就是一个灵魂对另一个灵魂的唤醒之时,被唤醒的灵魂因此而在海浪上翻滚,那新生的浪花,就是其生命的创造。当然,这样的书是可遇而不可求的。五是重逢你,回归静谧。在大悲大喜之后,与这样的书重逢,能够使自我的心灵获得安宁。所以,当我灵魂受伤,因疼痛而跳跃不已,或者偶然的机缘使我获得大的喜悦,而心神不宁,雀跃不已之时,我都会翻阅它们。除了百读不厌的《新约》之外,朋霍费尔的《狱中书简》、凡·高的书信集、紫式部的《源氏物语》,还有沈从文的全部文字,都有这样的功效。

书籍对我的教育,首先是以文学的方式进行的。虽然,文学只不过是“一片轻盈的迷梦”,在这个日趋世俗化和消费主义盛行的时代里,与伸手可触的面包、住房等坚硬的存在去之甚远,但对我而言,这一迷梦是我生命的食粮和呼吸。如果我丧失了做梦的能力,或者连这样的梦也失去了,那么我的存在的独特性就变得可疑。我一直怀有的对小说和诗歌隐秘的激情,因此而造成了一种“甜蜜的悲哀”。米兰·昆德拉也是悲哀的,只不过他极力去寻觅并且证明小说带给人类的甜蜜,以此抗拒和消解挥之不去的文学命运之悲。他认为,小说在弗洛伊德之前就知道了无意识,在马克思之前就知道了阶级斗争,它在现象学家之前就实践了现象学(对人类处境本质的探询)。在不认识任何现象学家的普鲁斯特那里,有着多么美妙的“现象学描写”。在他看来,甚至海德格尔在《存在与时间》中分析的所有关于存在的重

大主题,在四个世纪以来的欧洲小说中都被揭示、显明和澄清了。这是千真万确的,至少我的阅读体验告诉我,在加西亚·马尔克斯的《百年孤独》和卡夫卡的所有小说里,我发现了人的存在的本质性的孤独;通过川端康成的《雪国》,我体验到了人世的凄清和美的悲凉;进入三岛由纪夫的《春雪》和《金阁寺》的世界,我触目了人类情爱中的善与恶;在陀斯妥耶夫斯基的《卡拉马佐夫兄弟》、《罪与罚》和《地下室手记》中,我读出了对人类存在的道德关怀和宗教关切。他们都以小说特有的方式、小说特有的逻辑发现了存在的不同方面。而这些方面,对我的教育学思考的助益是显而易见的,就像通过对福克纳的《喧哗与躁动》和《我弥留之际》的阅读,我不仅从中汲取了语言的力量,而且也目睹了一种复杂性的文本结构是如何构建起来的。但最重要的还在于,好的小说引领我直捣人性的底蕴,并用迷彩的灯光将人类的存在照亮,让人性的暗夜浮现于文字的光明之中。这些对以“人的教育”为宗旨的教育学研究都是有帮助的。教育学并非像有些人认为的那样,只是教学的技巧工艺之学,对“存在的澄清”是它不可推却的重大使命。

这种“存在的澄清”首先是针对自我的。教育学不仅是“为人之学”,也是“为己之学”。对教育学者来说,如果眼里满是他人生命的光影,唯独没有自我生命的影像,甚至强化了自我的蒙蔽,这样的教育学研究是悲哀的。其结果就是,不从自己的生命体验和实感出发,而是从理论的框架出发,透过符号来认知这个世界。而这恰恰是文学带给我的最大启发。我所说的“文学对于教育学的滋润”,用意就在于此了。

书籍对我的教育,哲学也是异常重要的方式。第一个打动我的哲学家是雅斯贝尔斯。在读硕士阶段,我曾四处搜寻他的著作。我平生发表的第一篇论文就是以他的教育思想为主题的。他的《时代与人的精神处境》似乎就是针对着我所生活的时代的言说,从中我感受到了哲学特有的魅力。但不久,我生命中的“雅斯贝尔斯热”,就因为另一个人的出现而消退了。那个忧郁的如一棵孤独的枞树般的克尔凯郭尔,占据了 my 心灵。他对生命的体验和理解,以及他自身的生命实践的历程,如猎人般将我俘获。在他的生命史中浮现的不幸和幸福的主题缠绕着我,使我时有灵魂出窍,蝶化为另一

个克尔凯郭尔的感觉。我不仅深切体会到他的孤独,而且认同他对孤独的理解:人唯有孤独,才能得到拯救。的确,因了挥之不去的孤独感,人类成为值得同情和尊重的动物,孤独因此而使人类高贵。凡·高则以另一种方式对我进行了“孤独教育”,他这样安慰着一百多年后的我:“谁更喜欢安静地独自一人做自己的工作,几乎不需要朋友,谁就能最安全地走完人生之路并跻身于众生之中。甚至在风度高雅的人群中,在最好的环境里和条件下,一个人也必须保持隐士的某种本质,不然,他就失去了自己的根本。一个人千万别让灵魂里的火烧出来,但又必须让它永不熄灭。谁为自己选择了贫困并喜爱贫困,谁就拥有无穷的财富,并且永远听得见自己良心的呼唤;谁听得见并且服从良心的呼唤——那是上帝最好的礼物——谁就从那呼唤中找到了朋友,永远不会孤独。”^①

与我的存在哲学和精神哲学趣味相补充,我也一度对分析哲学产生了迷恋。分析哲学有着另一种迷人的味道,但现在看来,这种迷人,只是工具性的,而不是精神性的。无论是卡尔纳普,还是石里克,甚至伟大的维特根斯坦,都无法成为我生命的内核。命中注定我将对帕斯卡尔、施莱格尔、柏格森、狄尔泰和海德格尔这样的生命哲学家和诗人哲学家心驰神往,命中注定我将喜爱庄子、老子甚于孔子,喜爱王阳明、陆九渊甚于朱熹。这些哲学家思想中洋溢的诗意,使我对诗歌充满了敬意和感恩。在里尔克、策兰、帕斯、希尼,甚至毕肖普的诗作里,我都瞥见了存在的影子。其中涌现的存在之思,生命之思,其内涵和深度远超过时下很多大部头的哲学著作。但遗憾的是,我们鲜见诗人教育学家。而在叶师的身上,就涌动着这种难得的诗情。因了这份字里行间、言谈举止间随处弥漫的诗意,她成为少见的充满生命激情的教育思想者,更是罕见的有存在感的教育学者。从她身上,我体悟到了教育如诗,教育学如诗。这是因为人类生命有着内在的诗性,以塑造生命为业的教育就有了诗性,而以研究教育和生命成长为业的教育学荡漾着

^① 欧文·斯通,吉恩·斯通.凡·高自传——凡·高书信选[M].澹泊,等译.长沙:湖南文艺出版社,1994:33-34.

诗意,就是理所当然的了。

历史著作对我的教育,是一种通往个人生命的道路。无论是司马迁,还是吉本、维柯、克罗齐,或者柯林武德、汤因比,还有布罗代尔,我在阅读中都试图将宏大的国家史、民族史,转化为个人,即以个人的生命体验和思维方式去观照历史洪流中的个体生命成长的命运轨迹,建立以个人历史为核心的教育年鉴学。显然,我个人的历史学积累相当稀薄,这使我的思想常常成为缺乏历史厚度的轻飘之思,所以我时常对历史学专业的研究者心怀敬意,有历史学功底和历史感的学者是有福的,他们是站在大地上的思想者。

对于法学、经济学、社会学、人类学的兴趣,也成为书籍对我教育的一部分。卡多佐《司法过程的性质》,使我思考教育过程的性质,以及教育学探讨这一过程的方式,与法学探讨其实践过程的方式的差异。波斯纳的《法理学问题》使我发现法理学与教理学的微妙沟通。熊彼特的《经济分析史》淋漓尽致地展现了经济学的分析方式。马林诺夫斯基和吉尔兹的所有人类学著作,指引着我走上教育人类学的思想与实践之路。而费孝通的人类学著作,在给我展示了一种清新素朴的写作方式的同时,也向我提出了“中国教育学的文化自觉”问题。

宗教学和神学的著作也一直是我的兴趣所在。这不仅是因为当代中国教育研究界的宗教问题意识的淡漠,更是因为我个人生命的不安定感和对终极关怀的殷殷期待。我最早接受的宗教教育,是从读佛经、打坐和吃素开始的,后来却发现这不是一条适合我的拯救之路,我的精神世界没有因之发生结构性的质的变化。于是,我又回到了常人的生活世界。但对宗教及其典籍的兴趣如同种子一样保留了下来。随后,读到刘小枫《走向十字架上的真》,那种震撼是前所未有的。我生命中的“神学热”开始了,曾经一度想到英国牛津大学学习神学。在这一段热浪之中,我陆陆续续阅读了薇依的《在期待之中》、舍勒《爱的秩序》、汉斯·昆《论基督徒》、利文斯顿的《现代基督教思想》等能找到的所有汉译神学著作,使我初步将思想的触角探到了西方思想文化的根部,开始体会了西方人精神世界的独特性。我坚持认为,对西方神学和基督教教育的深入理解与洞察,是与西方思想和教育进行跨文化

交流的前提性、基础性条件。就像西方如果不了解中国的儒教和道教,就无法真正体认中国人的文化和教育一样,一个对西方基督教文化和基督教哲学(即神学)一知半解,甚至一无所知的中国教育研究者,对西方思想及教育的研究只能是隔靴搔痒。然而,这样的体认还是学理上的,例如,我对巴特的《罗马书释义》的阅读,是把其当作解释学的一个样本,常常惊讶于乃至迷恋于巴特展示的神学特有的解读经典文本的方式。神学及有关的宗教著作对我最重要的影响,是在我的生命体验里增添了先前没有的养分,使我的精神结构发生了微妙的变化。除了我多次提及的圣徒般的朋霍费尔、圣女般的薇依,以及那个“怀大爱心,做小事情”的特蕾沙修女之外,还有一位生活在20世纪上半叶的圣徒写的歌词常常感动着我:

“让我爱而不受感戴,让我事而不受赏赐,让我尽力而不被人记,让我受苦而不被人睹;只知倾酒不知饮酒,只想掰饼;倒出生命来使人得幸福,舍弃安宁来使人得舒服;不受体恤,不受眷顾,不受推崇,不受安抚;宁可凄凉,宁可孤苦,宁可无告,宁可被负;愿意以血泪作为冠冕的代价,愿意受亏损来度旅客的生涯,因为当你活在这里时,你也是如此过日子;欣然忍受一切的损失,好使近你的人得安适;我今不知前途究有多远,这条道路一去就不再还原,所以让我学习你那样完全,时常被人辜负心不生怨;求你在这惨淡时期之内,擦干我一切暗中的眼泪,学习知道你是我的安慰,并求别人的喜悦来度此岁。”

面对这样的真诚诉求,任何对宗教怀有偏见甚至恶意的人,都将沉默不语。这样的大爱心,是真正有境界的教育者应该具备的。在这样一个信仰迷失的时代,我经常提醒自己要不断地重温凡·高的如下精神日记:每天都有每天的罪恶,每天都有每天的善行,事实确实如此。如果不靠信仰来加强生存能力和使生存无痛苦可言,那么生存一定会变得无比困难,特别当每天的罪恶随世俗现象的存在有增无减的时候,更其如此。

以上书籍对我的教育,可以看出我所受教育的庞杂,如同叶师所说,这既是我的优点,也是我的毛病。所以,她提醒我,作为教育学研究者,读书要有教育学立场。我时常将此言作为自己读书治教育之学的箴言,并且努力将所有的思想资源都倾倒在教育学的熔炉里,加以淬炼,以期打造出属于自

己的教育学之剑。当然，最重要的还是要把自己的生命炼进自己的剑里，这样的教育学才会有生命的光辉。

严格来说，我的教育学教育是从博士阶段开始的。当年之所以选择考教育专业的硕士，不是为了对这个专业的热爱，只是因为据说这个专业比较好考，而我又急于摆脱原有的生活处境。硕士阶段的教育带来的结果，是我对教育学的排斥甚至轻蔑，常常逃课，拒绝买和读教育学方面的书籍，逢人便说“教育学的悲哀”，构成了我当时的生存状态。到北京工作后，我立即将原先为了修学分而不得已购买的各类教育学教材打入冷宫，并且长吁一口气：终于逃离了教育学，完成了一次愉悦的“胜利大逃亡”。从那一刻开始，我真的以为自己从此将与教育学无缘了。我已经将其从我的生命地图上抹去了。

没有想到的是，教育学最终还是回到了我的世界，而且成为沾到我身上，再也摆脱不掉的“生命的学问”。各种缘由非三言两语能够说清楚，但可以确信的是，我最终把这种回归视为我生命旅程的一部分。也正是从博士阶段开始，我真正进入了教育学的门槛，也开始步入“新基础教育”的现场。从此，原先我深感枯燥乏味的《民主主义与教育》等教育学经典变得异常生动起来，原先冷寂的教育生活变得鲜活起来，它们共同涌进我的生命中，参与了我精神世界的构建过程。而且，它们已经从原先的枝叶发展为我的思想和灵魂的根基。

第四类教育者就是疾病了。从初中起，各种疾病就频频光顾我，我的身体如同我的精神一样敏感，哪怕是一个小小的中耳炎，就让我彻夜不眠。在一次又一次地通往医院之旅里，我深切地体会到了肉身对精神的束缚。在医院的人声鼎沸之中，我常常默默地察看着无数病人的面容，倾听着揪心的呻吟，我知道这就是人的存在之累，也是生命的必然。因此，疾病就成为我命定的遭遇之一，也是博尔诺夫在他的《教育人类学》中反复提及的“危机”。到目前为止，我还不敢说，我跨过了这个危机，但这危机带给我的教育，我已经心领神会了。既然疾病是我命运的一部分，那就吹一曲疾病前的箫声吧。

随着年龄的增长，因着上述的各种教育，对自我的认知似乎越来越清

晰,“我是谁”的问题越来越变得不是问题。这一清晰是两方面的:越来越意识到自己的独特性,越来越认识到自己的有限性。尤其是后者,常常有一种无奈的感觉,甚至可以用无可奈何花落去来形容。自己的限度如同喜马拉雅山一样矗立在面前,让我难以跨越。这同时意味着我越来越明白自己能够做什么,不能够做什么。这一切都与我所受的教育有关。一个人所接受的教育,就是他人生的限度。至少,我的限度就是我的教育的限度。教育的有限性在我这样一个具体的个人身上得到了充分的体现。

在我写下这些文字的时候,我也会迷惑不安:我现在就开始写带有回忆录性质的个人的教育史和回忆录,是不是太早了些?为什么我如此性急?思来想去,还是因为我的怕与爱:怕对存在的遗忘,怕喧嚣的生活冲断记忆的链条,怕我的生存根基因为遗忘而漂移;爱我所遭遇的一切人和事,爱每一个生命的痕迹,——“谁在爱,谁就在活着”。每一代人的怕与爱,都会在个人的教育史中留下烙印,我的怕与爱构成了渗透了我全部的教育史。

每个人都是时间的摆渡者,但每个人在时间之水中前行的方向各有不同,而且每个人划桨的身姿和风度也是不一样的,在水中留下的波纹也是或简单或复杂,或优雅或粗疏,但都是一种美。当每个人在撰写自己的教育史的时候,实际上是在以这样的方式让每个人都留下他的生命烙印,让每个人在世界上所遭遇的每件事都美好起来。一个人的教育史,就是他的教育时间如何消耗、如何度过的历史,就是在叙述,他是以什么方式、以何种划桨的姿态在教育时间的河流里穿行,如何应对这条河流里不时兴起的风浪?或者,如同那个长相粗鲁,但思想玄妙幽深的海德格尔所说的那样:所谓“存在与时间”,就是我们以何种方式打发时间。对个人教育史的回忆和抒写,不是为了别的什么,只是为了将自身的存在照亮,好在以后的教育岁月里,少走迷途。

是为序。

李政涛

2007年除夕初稿

2007年7月8日改定

目 录

第一编 追寻“教育学的智慧”

- 001 什么是教育思想
- 006 教育学的悲哀与尊严
- 009 在教育的真理与信仰之间穿行
- 013 教育学的“根”
- 018 论教育学的智慧
- 027 教育学的生命之维
- 037 论“教育学理解”的特质
- 047 教育研究的原创性探询
- 051 论中国教育学学派创生的意义及其基本路径
- 060 教育研究中的四种语言学取向
- 072 教育研究的叙事伦理
- 081 身体的“教育学意味”
- 091 对教育研究者生存方式的省察
- 094 论教育理论主体与教育实践主体的交往与转化
- 105 解读课程理论与教育学的关系
- 114 变革时代的生态教育学
- 132 追寻中国教育学重建的原点——“生命·实践”
- 148 教育学科发展中的“制度”与“制度化”问题
- 168 论教师的教育学教育
- 179 面向人类幸福的教育学

第二编 思入教育

- 189 什么是教育
- 196 没有灵魂的教育
- 200 倾听着的教育
- 210 图像时代的教育论纲
- 218 在教育与规训之间
- 222 教育与生命的重负
- 226 教师的四种类型
- 228 教师的不幸与幸福
- 232 走向基于“教师立场”的研究与写作
- 239 学生的话语权与沉默权探微
- 245 从教育公平到教育正义
- 252 追寻“生命·实践”的教育智慧
- 263 为人的生命成长而设计和发展教育技术

第三编 学校变革实践的教育学透析

- 274 论“直面教育实践”
- 281 走向“研究性学校变革实践”
- 287 当代教学设计中的整体意识与结构意识
- 298 小学教学研究的新视野与旧视野
- 302 什么是“教研组文化”
- 307 “教研组文化”的当代转型
- 316 以文化产品的创建与管理为核心,创建新型“教研组文化”
- 323 用文化的力量打造教研组品牌
- 326 后记