

主体教育研究丛书

涂艳国 主编

# 课堂境遇与教学生成

KETANG JINGYU YU JIAOXUE SHENGCHENG

罗祖兵◎著



人民教育出版社  
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

主体教育研究丛书

# 课堂境遇与教学生成

KETANG JINGYU YU JIAOXUE SHENGCHENG

罗祖兵 著

人民教育出版社

·北京·

图书在版编目(CIP)数据

课堂境遇与教学生成/罗祖兵著. —北京:  
人民教育出版社, 2012.4  
(主体教育研究丛书)  
ISBN 978-7-107-24332-5

I. ①课… II. ①罗… III. ①课堂教学—教学研究  
IV. ①G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 077044 号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京新华印刷有限公司印装 全国新华书店经销

2012 年 4 月第 1 版 2012 年 5 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 22.75

字数: 304 千字 印数: 0 001~3 000 册

定价: 33.50 元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

2080

主要内容

《主体教育研究丛书》

系国家“211工程”三期重点学科建设项目

“信息化进程中的基础教育变革与创新”研究成果

主编 涂艳国

## 内容提要

本书紧紧围绕着境遇性教学这一核心问题，从律规性教学及其危机、境遇及境遇性教学释义、境遇性教学的立论基础、境遇性教学的基本理念、境遇性教学的实践诉求这几个方面进行了深入探讨。本书提出，境遇性教学的整体特征为生成性，具体特征有情境性、开放性、互动性和不确定性等。其基本理念是：教学即理智探险（主要是讲境遇性教学应具有挑战性和开拓性）、教学即即席创作（主要是讲境遇性教学应具有临场性和智慧性）、教学即可能生活（主要是讲境遇性教学应具有开放性和想象力）。要实现境遇性教学，首先，要实现教学思维方式从“预成”到“生成”的转换；其次，要满足外部条件（教师应拥有教学自主权）和内部条件（教师应具有教学智慧）；再次，应实现教学行为的整体变革，包括弹性化的教学设计、灵活性的教学实施、情境性的教学评价和协商性的教学管理。

## 《主体教育研究丛书》序言

王道俊

二十余年来，主体教育理论或主体教育思想成为我国教育界广泛关注的话题，在理论探讨与实验活动方面都取得了丰硕成果，特别是对教育观念和思维方式的转换起到了积极作用，但就研究历程说，却只是上了几步台阶，继续攀登的路还很长远。在此，我想就主体教育问题的进一步探讨谈点粗浅看法。

主体教育理论所谓的“主体”，既指个体，也指群体乃至人类，但就讨论学生发展来说多指学生个体。这个个体是现实的生活着的人，是与他人、他物共生同在的人，既受社会、自然的制约，又具有自主能动性，面临着人与外界或主体自由与外在“天命”的矛盾。不论是就人类发展经历来说还是就个人生活经历来说，人的活动既影响外界，改变外界，同时又受外界影响，改变自身，从而调整人与外界的关系。马克思说：“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。”<sup>①</sup> 在实践中，“人创造环境，同样，环境也创造人”<sup>②</sup>。这些论述深刻地揭示了以人的实践为基础的人与环境双向互动和辩证发展的道路。依据人类发展史和个人生活史，依据马克思的这一思想，我以为，主体教育理论有两个基础性的理论假设或根本原则，即肯定学生是社会历史活动的主体，肯定学生是自我个性素质发展的主体，而不是只肯定学生是学习和发展的主体。这二者是目的与过程相统一的关系：没有成为社会历史活动主体的目的指向，学生不可能真正成为自我个性素质发展的主体；没有个性素质的自主发展过程，学生也不可能真正成为社会历史活动的主体。

在主体教育理论的视界里，教育活动应当从现实生活出发，以人为本，着眼于调节和解决学生与外界和主体自身的矛盾，提升学生的

---

①②《马克思恩格斯选集》第1卷，人民出版社1995年版，第55、92页。

主体地位。教育之主旨在于培养学生成为社会历史活动的主体，引领人与外界辩证互动，促进人类世界的延续与创新。人的出现给了世界的发展以一种前所未有的人为的能动的力量。这种力量既可能让世界越来越文明，越来越为人，也可能使世界更野蛮，更悖人。关键的问题在于人的社会实践的能力与取向，在于人的素质。作为社会历史活动的主体，应当具备什么个性素质呢？这就需要探讨，需要设定。马克思指出：“通过实践创造对象世界，改造无机界，人证明自己是有意识的类存在物……诚然，动物也生产……但是……动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来构造，而人懂得按照任何一个种的尺度来进行生产，并且懂得处处都把内在的尺度运用于对象；因此，人也按照美的规律来构造。”<sup>①</sup>这对我们有重要的启发意义。我认为，主体教育论所谓的社会历史活动主体，首先是社会实践者，人类世界的延续者与创新者。他的个性素质有三重相互联系又相互区别的预设：一是把握物的尺度，二是把握人的尺度，三是将物的尺度与人的尺度统一起来的创新意识和对策思维、实践能力。有了这种个性素质，才能适应现实生活、审视现实生活、选择现实生活和更新现实生活，拓展、丰富和美化人类的现实生活空间。教育育人要全面实现三重预设，而不是只强调一种或两种预设，忽视、贬抑其他预设，如唯智论、唯德论、唯用论等。假定这种看法可以成立，那就需要进一步探讨三重预设的具体内涵及其相互关系。例如，这种主体，有必要理性地认识物的尺度，尊重和遵循事物的特性与发展规律，而不是独断论者，但对物的尺度要实事求是，既承认其确定性，又看到其不确定性，在实践中不是把物的尺度当做无能为力的障碍，当做教条，而是当做可能、可行的阈限，当做可利用、可操作的资源与工具。又例如，这种主体，也有必要领悟和理解人的尺度，从人的现实生活的需要出发从事实践活动。对需要的人文意识是人的实践的动机、动力和调节力。这种需要不仅是可欲可求的，而且是当欲当求的，它包含着个人需要，但不

<sup>①</sup> 马克思：《1844年经济学哲学手稿》，人民出版社2000年版，第57～58页。

是唯我的、排他的、逆群的、反人的需要，而是同他人、群体、人类共生、互济、同荣的需要。它所体现的不是生物生命冲动，不是丛林法则，也不是“生态神学”<sup>①</sup>，不是精神神学，而是人本取向，既认同底线，又自主选择，既有个人自由，又担当社会责任。再例如，这种主体，作为社会实践者，又是善于把物的尺度与人的尺度结合起来，具有实践谋略、实践能力的人，在现实生活领域或科学技术领域或文化精神领域有所作为、有所建树的人。以物为据、以人为本，为人的实践给出了可能、可为和应然、应为的广阔的自由创造空间，人尽可独立思考，为自我、他人、群体、人类的合理存在而谋划实践对策，付诸实践行动，实现个人人生价值。他所追求的不是某个个人的“人上人”发展，而是每个个人的自由而全面发展，不是某些个人对财富、权力的垄断，而是人类的共同富裕、共同幸福，不是悖人的世界，而是为人的世界。据我观察，人们对是不是要培养学生成为社会历史活动的主体和这种主体的素质是不是应有这三重预设有不同见解，对三重预设的内涵及其相互关系则更存在分歧。我无意说我的看法是清晰的、正确的，只是想指出对这个问题有必要进行探讨。如果对这个问题的没有一个基本可信、可取的答案，那么，所谓的学生个性素质教育就可能是一种缺乏头脑的教育，所谓教育育人也可能会走向非人、悖人。

探讨主体教育理论，还有必要像苏联心理学家列昂捷夫把活动概念引入心理学那样把活动概念引入教育学。这里所说的活动，主要指学生的活动，包括日常生活活动、社会实践活动、人际交往活动、书本学习活动，或外在的行为活动、内在的心理活动。引入活动概念，是主体教育论的重要内涵和必然逻辑。

把活动概念引入教育学，首先意味着承认学生是现实生活中的活生生的社会的人。他不是生活在真空中的某种抽象物或白板，而是有其在现实生活中生成的经验、需要、兴趣、情感、能力、成功、挫折、困惑、信心、期望的人。教育并不是从零开始。学生的经验是他

<sup>①</sup> [美] 托夫勒著，刘红等译：《权力的转移》，中共中央党校出版社 1991 年版，第 402～407 页。

所以成为教育活动主体的社会学基础，也是学生发展的内在生长点，教育赖以进行的支撑点、交接点。学生正是以此生长点或支撑点、交接点为基础参与教育活动，通过活动与外在世界和作为外在精神客体的知识发生对象性关系，相互作用，实现主体客体化、客体主体化，获得自身的发展。

把活动概念引入教育学，也意味着承认学生是教育活动的主体。在教育学的上，肯定教师及其他施教者的主体地位已是很充分的，问题是忽视甚或拒绝承认学生的主体地位。学生作为成长过程中的人，需要他人的抚养、培育，但他毕竟是他生活的主体，是他发展的主体，是正在经过能动发展逐步成长着的社会实践和现实生活的主体。学生的发展是能动的、因人而异的、独特的、个性化的，富有创造的活力。忽视学生是现实生活中的人，抹杀学生在自我发展中的主体地位，强制灌输，强求一律，企图把学生铸造为某种机器的标准零件，训练为某种特殊人格的工具，必将扭曲学生个性，压抑学生的能动性、创造性。列昂捷夫讨论人的心理或意识、个性的发展时，提出活动概念，着力批判行为主义的“S—R”公式，深入剖析“O”，揭示活动的结构和操作方式，而且探讨“个性化”在活动中的意义，正是为了清除机械论的线性决定论对苏联心理学的影响，承认人的心理发展的内因，肯定人在其心理或意识、个性发展中的主体地位。教育学引入活动概念的含义可能比心理学更宽泛一些，不仅肯定学生在其心理或意识、个性发展中的主体地位，还包括承认学生在社会实践与现实生活中的主体地位。

把活动概念引入教育学，还意味着承认学生的活动是他发展的基础。教育总是以某种活动方式运行的，包含教的活动与学的活动的双向互动，而学生的活动则是教育活动的基础方面、基本方面。学生的发展取决于活动方式，依赖于活动的目的、活动的内容、活动的操作、活动的评价与反思、活动的人际关系和学生在人际关系中的地位。学生的发展正是活动方式诸要素的内化与外显。没有学生的活动就没有学生的发展。如杜威所言：“教育的问题就是要抓住他的活动并给予活动以指导的问题。通过指导，通过有组织的运用，它们就会朝着有价

值的结果前进而不致成为散乱的,或听任其流于仅仅是冲动性的表现。”<sup>①</sup>不过这活动不只是他说的“活动作业”、日常生活、人际交往,还包括书本学习。因此,教育学要关注活动方式的探讨。选择一种教育活动方式意味着为学生选择一种发展方式。现代教育理论与传统教育理论的分歧的一个重要方面在于两者对教育活动方式有不同的选择。但活动不等于发展。学生的发展还有一个活动方式的内化与外显过程,有赖于活动方式诸要素与学生已有的经验形成学生发展的内部矛盾,有赖于这个矛盾的开展与转化,有赖于学生的自我建构。也如杜威所言,教育即活动“经验的继续不断的改组和改造”<sup>②</sup>。不过这经验不只是他说的做事经验和社会认同、人际合作的经验,还包括智能、品德、审美的经验。因此,教育不仅要组织、激励和指导学生的活动,而且要启发、引导和促进学生的自我建构。教育学理论要把教育活动方式及学生在教育活动中的自我建构的探讨放在重要地位。

知识是人类社会实践经验的结晶,也是学生活动的精神客体,个性素质发展的不可替代的资源与工具。把活动概念引入教育学的突出特点或问题在于如何经由活动把人类经验转化为学生个人的精神财富。这里的活动对象不是自然或实际事物,而是作为精神客体的知识,是语言符号;活动的结果不是个人的直接经验,而是个人经验与人类经验的交融。知识的学习与教导,对学生来说,是运用语言符号工具对知识所蕴涵的含义、意义、结构与运用进行心理的行動的操作过程。知识的学的方式与教的方式,是知识在学生心理上和行动上的展开与解读、吸纳、批判的方式,同时也是知识向学生个性素质内化与在学生实践中外显的方式。这个知识的内化与外显过程是怎样的,在这个过程中如何实现知识的重组与积淀,如何形成显性知识与缄默知识,如何完善与拓展知识结构,可以说是教育学研究不能不攻克的难题。

---

① [美] 约翰·杜威著,赵祥麟等译:《学校与社会·明日之学校》,人民教育出版社 2005 年版,第 42 页。

② 参见 [美] 约翰·杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社 2001 年版,第 86 页。

对此，苏联心理学家维果茨基做过某些深入研究。他从心理学层次提出人的发展的文化历史论，探明语言是人所特有的高级心理发展的工具，揭示人的现实生活——外部活动与人际交往，人的外部言语转化为内部言语的过程，阐释科学言语和日常言语的关系及科学言语在心理发展中的主导作用。这些研究成果，有助于理解知识对人的发展的价值和作为外在精神客体的知识转化为学生内在精神财富的过程。

知识源于社会实践，是人对对象的观念把握。这里的对象包括物、人和实践。因此，谈论知识首先就要区分的是关于什么对象的知识。从古至今，知识有其漫长的发展史，有过不同形态的知识，人们也有不同的知识观。可能是由于没有明确所说的知识指什么，即没有区分不同对象的知识，也没有区分既成知识与知识的生成、发展，没有区分知识文本与对知识文本的解读、态度，人们就谈论什么是知识的问题，提出了多种多样的见解，歧义纷出，造成了概念与逻辑的混乱，特别是绝对论与相对论的冲突，给教育问题的探讨带来多种多样的困惑，有待厘清。我在这里只想说，知识按其探讨的对象来说大体上可分为自然知识、人文知识和社会知识。它们或描述对象，陈述含义，揭示物理，指明是什么；或探寻人生意义，敞亮人理，规范价值取向，启示人对人对物对行的态度，表达我是谁；或梳理问题，按照物理的可能条件与人的需要谋划实践方案，争取预期效果，阐释怎么行动。因此，各类知识蕴涵着不同的教育价值：或开阔学生的知识视野，培养学生的认识能力与认知兴趣；或引导学生对人生意义的追求，拓展、丰富、调整自我的精神境界；或培养学生的对策谋略、对策思维与实践能力。知识，特别是人文知识、社会知识，就其呈现形式来说可能包含多要素的纠结，具有多维度的教育价值，但不能因此而否定三类知识各有不同的对象与方法、不同的教育价值。如果这样看知识的教育价值是合乎知识本性的，那么，实现知识教育价值的学与教就应当有三种不同的活动方式：一是辨析、认知知识所表述的物理，养成认识智慧；二是感悟、理解知识所蕴涵的人理，养成人文智慧；三是激活想象，预测可能，选择需要，寻求对策，养成实践智慧。这三种活动方式，或重思维探索，或重感悟反省，或重谋划建

构，在学生心理上并不是各自孤立的，而是相互联系、相互影响的，但它们毕竟各有特点，体现不同的教育要求，获得不同的教育效果。因此，知识的学与教的活动方式的选择需要考虑这三个维度的不同特点及其相互关系，用不同的教育活动方式、不同的知识展开与重组方式、不同的知识内化与外化的方式，共同实现学生的个性素质建构。学生心理的和行动的活动操作方式，既是实现知识教育价值的必不可少的方式，也是设计教育活动方式的认识基础或理论依据。教育心理学理论有必要着力研究心理和行动的操作方式问题。如：用什么样的教育活动方式让知识转化成学生的知识结构和认识能力；用什么样的教育活动方式让学生把理性思考与价值感悟结合起来，形成品德和美感，养成科学精神和人文精神；用什么样的教育活动方式让学生把认识、价值与实践结合起来，养成创新意识、对策思维与实践能力；在这个过程中如何激发学生学习的内驱力（如需要、兴趣、动机、目的）和自控力（如意志、信心、自强、自为），引导和规范学生的心理操作与行动操作。我们高兴地看到，教育学的研究已从对这一过程的片面理解走向全面把握，不仅继续深入探讨学生在学习知识过程中的认识结构与认识能力发展，而且进一步关注学生在学习知识过程中对人生意义、社会理想的人文感悟和对创新意识、对策思维与实践能力的锤炼。这是一个广阔的应知而又未知或知之不全、知之不深的领域。

学生的活动方式除了书本知识的学习，还有社会实践、社会交往、课题探究等，这些都会对学生个性素质的发展产生影响。学校教育以知识教学为主，或对学生的发展来说以知识教学为主导，但不是唯一。教育要对学生的其他活动持开放态度，一方面将学生在其他活动中生成的经验、需要、兴趣、情感、能力、成功、挫折、困惑、信心、期望引入知识教学，同知识教学相结合；另一方面启发学生将教学中获得的知识运用于其他活动方式，实行“学而时习之”。这种认识、感悟与实践的双向互动，内化与外显的相辅相成，对提高教学质量，建构、完善学生的个性素质，特别是对培养学生的创新意识、创新智慧、创新能力、交往能力、应变能力、担当能力将会比“关门读书”、“坐而论道”效果更好。

应当承认,主体教育理论的萌发在很大程度上是基于哲学界关于主体理论、实践唯物主义探讨的启发,在初期也主要是借用哲学词语来表达。在我看来,这是合理的和必要的。任何教育理论及教育观念和思维方式的转换都有其哲学根源。我国教育学曾长期为机械论、工具论和无儿童论所禁锢,需要以实践唯物主义和辩证思维取代无主体的历史观、无主体的人的发展观和形而上学思维方式,实现研究范式的转换。在时代剧变、社会转型的时期,只有立足新的生活基点,援引哲学研究新成果,越出传统教育观念与思维方式的束缚,把握新的教育观念与思维方式,才能在习以为常的教育现象中发现新问题,提出新见解,才能重新解读古今中外的教育文献,作出新的评价与取舍,才能对教育学原有的概念、范畴、命题、逻辑,作出新的诠释、探讨,取得突破性进展。但是,尽管如此,教育的哲学探讨毕竟不能代替教育具体研究。随后,主体教育理论的实验研究也迅速展开,而且越来越深入,《主体教育研究丛书》的编写出版就是一个新的例证。

主体教育理论实质上是一种探讨在我国当代实现“人的自由而全面发展”的教育理论。近几年,“教育回归生活”,特别是“教育以人为本”,已上升为教育学界的主流话语。主体教育理论与“教育回归生活”、“教育以人为本”关注的重点虽有差异,但基本思路一致,联系密切,并相互补充,都意味着教育观念的根本性的更新。主体教育理论有其现实依据或时代特性。马克思曾指出,人的历史发展将由人的依赖关系、以物的依赖性为基础的人的独立性走向自由个性。当代,人类社会面临着人的发展的人的依赖、物的依赖的严重异化问题,主体教育理论的提出正是为了缓解这一异化。主体教育理论作为一个词汇也许会消失,但有关的话题将常说常新,因为教育引领人的自由而全面发展的历史使命仍将越来越凸显,实现建构体现时代精神的、有中国特色的教育学理论的愿望也将越来越迫切。

在《主体教育研究丛书》即将出版之际,编者要求我写个序。借此机会,写了以上的话,请同行批评指正。

2012年1月

(本序作者系华中师范大学教授、中国教育学会教育分会学术顾问)

## 《主体教育研究丛书》前言

涂艳国

我国教育学界对主体教育问题的研究是从20世纪80年代初开始的。历经三十多年的探索、实践、反思和总结，主体教育研究取得了丰硕的成果，产生了广泛的影响。<sup>①</sup>我们华中师范大学教育学原理学科的学术团队较早地倡导和开展主体教育研究，为主体教育理论的发展作出了一定的贡献。

我们学术团队的学科带头人王道俊先生曾对自己和学术团队探索主体教育的过程进行过比较系统的回顾、反思和展望：

我对主体教育论的思考萌发于“文化大革命”之前，这主要是受到毛泽东关于“培养青年们在德、智、体诸方面生动活泼地主动地得到发展”的思想和《实践论》、《矛盾论》等哲学著作的启迪，而对教育学现况的不满。“文革”以后，我国社会发展进入新的时期，由“以阶级斗争为纲”转为以经济建设为中心，由计划经济转为市场经济，社会发展以人为目的的价值取向逐步成为更多人的共识，因此传统教育理论与教育实践的弊病也日甚一日地凸显出来。面对“文革”的教训和教育与时代的反差，人们不能不重新审视儿童在教育活动中和自身发展中的地位，不能不重新审视人以及人的教育在社会历史发展中的地位，不能不认真思考1979年《教育研究》杂志评论员文章<sup>②</sup>提出的问题，不能不认真思考教育观念与思维方式转换。20世纪80年代，我和我所从属的学术集体的一些同志不约而同地从不同侧面对这个问题作了一些探讨。我们首届硕士研究生罗亦超的学位论文的选题就是《让学生成为学习的主人》，扈中平的《人的全面发展——历史、现实与未来》（四川教育出版社1988年版）与王坤庆的《现代教育价值探寻》（湖南教育出版社1990年版）都与这个问题相关。特别是扈中

---

<sup>①</sup> 参见岳伟、涂艳国：《我国主体性教育研究30年回顾与展望》，载《中国教育学刊》2009年第6期。

<sup>②</sup> 《补好真理标准讨论这一课，教育问题要来一次大讨论》，载《教育研究》1979年第4期。——引者注

平的《人是教育的出发点》(载《教育研究》1989年第8期),更使问题明朗化。我从这个集体中获得不少教益。在此基础上,在1989年的一次学科建设讨论会上,翟天山提议并得到大家认同,决定以主体教育论为题,集体撰写一本专著。从当时的气氛来说,这几乎可以说是“顶风作案”。后来,因为研究深度的不足和我的无作为而中断,只是由我与郭文安共同写了一篇题为《关于主体教育思想的思考》的文章在《教育研究》1992年第11期发表,勉强算是公开提出主体教育论问题。随后,我们试图以《国民素质现状与基础教育改革》为题对主体教育论作一些实证性的研究。与此同时,我又协助扈中平等几位青年朋友一起撰写了一本《教育学原理》(福建教育出版社1998年版),试图阐释主体教育论。在此期间,旷习模、杨小微、翟天山主持的“中小学教育整体改革实验研究”也逐渐转向了以主体教育论为中心的实验研究。对主体教育论的探讨,我们起步较早,思考较多,其中虽遭遇过这样那样的干扰,面对各种挑战乃至风险,但我们始终没有放弃。主体教育论早就成为是国内许多同行共同关注的问题,并有多本理论专著出版,主体教育实验也蔚然成风,效果显著。我虽因年老体衰,只能由思考者转为学习者,但并不为自己的落伍而遗憾。主体教育理论要真正成为一种独具特色的现代教育理论,还有很长的路要走。令人欣喜的是,中国的教育学理论研究已经呈现出了崭新的态势。主体教育论作为一个概念也许会销声匿迹,但它所表达的思想无疑会对中国教育理论的发展产生积极影响,因为它是我们这个时代的产物,是人们为自己时代的人的觉醒发出的呐喊,是人们在教育领域里对人的生存智慧与创造能力的追求。近几年,我所属的学术集体申请到再编教育学的国家重点教材项目,如果以主体教育论作为这本教材的基调,那么,也许还有可能会在这一学术活动的气氛中度过有生之年。<sup>①</sup>

王道俊先生的这段文字发表于2005年。现在回过头来看,有几个地方还可以作一些补充说明。

### 一是关于主体教育的理论建构。

在主体教育研究的初期,也就是20世纪80年代,讨论的核心问题是学生的主体地位问题。教育学界围绕这一问题曾出现了“教师主

---

<sup>①</sup> 王道俊:《在困惑中求索》,载《教育研究与实验》2005年第2期。

体论”、“学生主体论”、“互为主客体论”、“双主体论”等几种不同并发生过激烈交锋的观点。这一问题的探讨是有积极意义的，在一定程度上改变了人们对师生关系的看法。但讨论的侧重点在于师生关系的处理，并且主要是在教学论领域、认知论范畴中进行的。由于教育不仅仅是认识活动，而且是促进学生全面而自由发展成为社会实践主体的活动。因此，囿于教学论领域、认知论范畴的研究存在着明显的局限。为了改变这种状况，有研究者在20世纪80年代末开始在教育基本理论的层次上思考“学生是教育的主体”问题。1989年，王道俊先生和郭文安先生发表《让学生真正成为教育的主体》的论文<sup>①</sup>，对学生主体的内涵进行了分析，还对学生主体性的表现和实现条件进行了阐述，系统论证了“让学生真正成为教育的主体”问题。这篇论文发表以后产生了比较广泛的影响，并入选《教育研究》创刊30周年杰出论文。<sup>②</sup>这篇论文在一定程度上可以看做王道俊先生和郭文安先生对主体教育进行理论建构的逻辑起点。此后，他们又合作或者独立发表了有关主体教育理论的系列论文。2005年，王道俊先生在其八十华诞之际，与郭文安共同主编的《主体教育论》正式出版<sup>③</sup>，其中收录了王道俊先生的新作《主体教育论的若干构想》，明确提出“主体教育论”研究的主旨在于，寻求一种立足于今天时代特点和我国社会走向的实现马克思人的全面而自由发展思想的教育学理论。这篇论文进一步阐明了“主体教育论”研究的基本思路、所要探讨的基本问题及其层次结构，对“主体教育论”进行了系统的构建。《主体教育论》出版以后，产生了重要的学术影响，2009年先后荣获湖北省社会科学优秀成果奖一等奖和全国高等学校科学研究优秀成果奖二等奖。

① 王道俊、郭文安：《让学生真正成为教育的主体》，载《教育研究》1989年第9期。

② 《教育研究》杂志社于2009年举办创刊30周年论文评选活动，共评选出39篇杰出论文。这些杰出论文已经结集出版（《教育研究》杂志社编：《教育研究的时代足音——〈教育研究〉创刊30周年杰出论文》，教育科学出版社2011年版）。

③ 王道俊、郭文安主编：《主体教育论》，人民教育出版社2005年版。

## 二是关于主体教育的专题研究。

在王道俊和郭文安先生的直接指导和间接影响下，从20世纪90年代中期开始，我们这个学术团队的一批中青年教师自觉或不自觉地从不同侧面对主体教育进行了专题研究，取得了一系列的研究成果：涂艳国教授的自由教育研究——《走向自由——教育与人的发展问题研究》（华中师范大学出版社1999年版），杜时忠教授的人文教育研究——《人文教育论》（江苏教育出版社1999年版），陈佑清教授的教育活动研究——《教育活动论》（江苏教育出版社2001年版），王坤庆教授的精神教育研究——《精神与教育——一种教育哲学视角的当代教育反思与建构》（上海教育出版社2002年版），郭元祥教授的生活教育研究——《生活与教育——回归生活世界的基础教育论纲》（华中师范大学出版社2002年版），但武刚教授的活动教育研究——《活动教育的理论与方法》（华中师范大学出版社2006年版），岳伟教授的人的形象研究——《批判与重构——人的形象重塑及其教育意义探索》（华中师范大学出版社2009年版），等等。这些研究成果促进了主体教育研究的深化，丰富了主体教育理论。

## 三是基于主体教育论的高师教育学教材编写。

2009年5月，王道俊和郭文安主编的《教育学》由人民教育出版社出版。这是王道俊先生领衔主编的《教育学》的第六版。<sup>①</sup>这一版的修订几近“重写”，编写任务完全由我们这个学术团队的骨干成员来承担。与前一版相比，这一版更加突出主体教育论了。在一定的程度上可以说，这是一本基于主体教育论的教育学教材。编者认为，以什么观念统率与整合教育资料，分析各种教育问题，这是能否保障所编写的教材反映时代精神、具有现代教育理论水平与质量的关键。以往，我们的教育学在分析教育发展变革时，虽然一直力图坚持历

<sup>①</sup> 王道俊先生领衔主编的《教育学》教材自1980年7月首版发行以来，至今已印行6版，累计发行近600万册。人民教育出版社刊载于2009年版的“出版说明”说：此书“创造了新中国教育学教材史上的一大奇迹，成为我国改革开放30年来经典性的公共课教育学教材”。