

主 ZHU

体 TI

教 JIAO

育 YU

论 LUN



王道俊

郭文安

主编

人民教育出版社

# 主 体 教 育 论

# 主体教育论

ZHUTI JIAOYULUN

王道俊 郭文安 主编

人民教育出版社

·北京·

图书在版编目 (CIP) 数据

主体教育论/王道俊, 郭文安主编. —北京: 人民教育出版社, 2005

ISBN 7-107-19062-8

- I. 主…
- II. ①王…②郭…
- III. 教育理论—文集
- IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 104720 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

益利印刷有限公司印装 全国新华书店经销

2005 年 10 月第 1 版 2005 年 10 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 28.5

字数: 460 千字 印数: 0 001~2 000 册

定价: 40.10 元

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与出版科联系调换。

(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)

# 目 录

前言 .....	郭文安 (1)
----------	---------

## (一)

在困惑中求索 .....	王道俊 (10)
主体教育论的若干构想 .....	王道俊 (22)
让学生真正成为教育的主体 .....	王道俊 郭文安 (51)
试论教育的主体性	
——兼谈教育、社会与人 .....	王道俊 郭文安 (58)
关于主体教育思想的思考 .....	王道俊 郭文安 (71)
关于教育主体性问题的几点认识 .....	王道俊 (85)
关于教育的主体性问题 .....	王道俊 (89)
主体教育仍有很大研究空间	
——与王道俊教授一席谈 .....	(97)
试谈希望小学 .....	王道俊 (101)
人道主义与唯物史观	
——一个业余哲学学习者的学习笔记 .....	王道俊 (110)

## (二)

人是教育的出发点 .....	扈中平 (133)
引导和促进儿童的个性化是对教育本质的规定 .....	许邦官 (147)
教育目的：培养现实活动的主体 .....	但武刚 (154)

- 活动主体教育论 ..... 陈佑清 (163)
- 教育与生活关系的历史考察 ..... 郭元祥 (181)
- 论精神与精神教育
- 一种教育哲学视角的当代教育反思 ..... 王坤庆 (197)
- 科学教育学与人文教育学 ..... 杜时忠 (217)
- 自由教育与实用教育 ..... 涂艳国 (234)
- 教学是促进学生掌握人类认识成果的活动 ..... 杨 彬 (265)
- 教育知识与教育认识论 ..... 康永久 (282)
- 转化知识 达成智慧
- 主体教育思想的一种解读 ..... 靖国平 (301)
- 社会道德生活主体的构建与学校德育模式改革 ..... 翟天山 (321)
- 从说服到沟通
- 主体性德育模式的建立 ..... 孙俊三 (329)
- 音乐教育创造性价值的美学诠释 ..... 郭声健 (343)
- 教育分流论 ..... 董泽芳 (353)
- 教育管理人论论纲 ..... 孙锦涛 (384)
- 论教育主客体关系 ..... 黄欣祥 (409)
- 试论主体教育及其理论意义 ..... 邓银城 (425)
- 主体教育实验的反思性回顾 ..... 杨小微 (440)

# 前 言

◆ 郭文安\*

20世纪80年代以来,一种崭新的教育思想在我国教育领域萌发。它集中体现在提出学生是教育的主体这一命题上,主张力图改变学生的地位与现状,真正调动和发挥学生在教育与教学过程中的能动作用,改进和调整师生关系。这一思想以其新颖而陌生的概念与主张、深邃而富有革新精神的内涵,立即引起教育界理论工作者的关注、兴趣、言说,积极参与学习与研究,很快导致教育界思想的震动和激烈的论争,推动其思想影响迅速扩展。90年代初,这一思想的论争和研究,由认识论发展到本体论,关注人的特性、作用、价值及其发展、完善与教育、社会的互动关系,并由理论的探讨发展为教育改革与实验研究,吸引了越来越多的教育基层领导和教师的参与,形成了引人瞩目的教育热点和蓬勃发展的教育思潮,这一教育思想被人们称为主体教育思想或主体教育理论。至今,这一思想仍以其永不枯竭的生命力推动着我国教育思想和实践不断向前发展。

主体教育理论为何能历二十年长盛不衰、与时俱进呢?主要原因不仅仅在于它能革除某些弊病、改进某些方法、提高教育的功能,更在于它能深入揭示人的本性、潜能与现代人的特性,摆正人、摆正学生在教育中的地位、作用与价值,把人的问题,尤其是把弘扬学生的独立个性、主体性视为现代教育的根本,从而为我国教育的根本变革和长远发展奠定了正确的思想基础和内在的精神动力。教育的根本问题是人的问题,历史上,对人,主要是对学生的看法与处置不同,形成的教育性质、特点、方法与结果也必然迥异。如古代教育或因循守旧的传统教育均以社会发展为本,以传承社会文化知识为本,学生被视为可任意加工和陶冶的受动实体,旨在为社会或

——丰县回封本

\* 郭文安,华南师范大学教育科学院教授、博士生导师。

国家培养依赖性人才或工具，加上传统教育标榜师道尊严，坚持等级关系，提倡顺从、听话，讲求灌输与静听、练习，压抑了学生的独立个性和创造性。文艺复兴以来，西方教育虽然经常反映资本主义经济、政治与科技发展的需要，对教育的目的、课程内容和方法作了多方面的改革，但最主要的深层次的变革则是来自整个社会发展与人的发展所激发的对人的特性及其应有的权利、尊严与价值的认识变化所导致的学生在学校教育中的地位、境况、作用以及师生关系与教育理念及规章制度的根本变革与转折。近代以来，西方许多杰出的思想家、教育家，如卢梭、康德、裴斯泰洛齐、霍尔与杜威都以其对人、对学生的睿智认识及其教育主张，引导着教育改革一步一步向前迈进。可以说，对学生认识的转变，学生境况、地位的改善，个性、主体性的弘扬是绵延几百年的近现代教育改革的主旋律。因此，现代教育以人为本、以人的个性全面自由的发展为本，坚持学生在教育活动中的主体地位与作用，使学生从静听、受动转变为生动活泼主动地发展，成为自觉自律的社会主体。与西方比较，中国的情况较为殊异，封建社会漫长，一直延续到20世纪初。西方现代教育思想虽然在我国曾一度流行，但并未生根。20世纪50年代以后，我国较重无产阶级政治和计划经济，强调集中和社会、集体，并大力学习苏联凯洛夫教育学，反而强化了传统教育的一套，诸如强调教师主导作用、严格班级管理、加强课堂讲授与竞争性考试，致使学生更加受动、顺从、工具化与物化，个性和主体性严重缺失。改革开放后，这一状况与现代教育发展的要求越发显得格格不入，形成了巨大的时代反差，再也不能继续下去了。因此，主体教育应运而生，它是现代社会发展的需要，是改革传统教育的需要，是培育有个性、主体性的全面发展的人的需要，是人心所向。

主体教育理论以马克思主义哲学、人学、心理学、社会学、人类学等学科为理论基础。但它并不研究一般的人，不研究人的一般特性，如不专门研究人的自然性、社会性和精神性，不专门研究人的生理和心理的发展，它只关注和研究作为认识和交往活动主体的人的主体性及其发展与教育。主体教育理论以哲学中的主体及主体性概念为自己的理论武器，但它也在实践中形成了自己的特点和内蕴，即从教育的领域来研究教育活动主体，研究作为教育活动主体的学生的主体性，研究学生主体在其对象性的学习、认识与交往活动中的地位、能力、作用和主体间性。由于主体性问题是主体教育的核心问题，亦可称之为主体性教育。不过，主体教育涉及的问题超出主体性教



育，故称主体教育理论或思想更切合实际。其主要内容有以下两个方面。

一是研究作为教育主体的学生的主体性及其发展问题。关于人或者学生的主体性问题十分复杂，见仁见智，且不易实证，难免分歧，但也取得了一定的共识。如主体性是人作为活动主体的规定性，是指主体在对象性的主客体相互作用的活动过程中所表现出来的能动性、自主性、自为性和自律性。能动性侧重于主体在对象性活动中所表现出的认识和实践能力，自主性侧重于主体在交往活动中所表现出的权利、地位与价值追求，自为性和自律性侧重于主体在认知与交往活动中所表现出的合目的性与合规律性、规范性的意志、情操、责任感与使命感。这四种特性构成了主体两大方面的素质，一方面形成了主体有目的地、创造性地认识与改造世界的本质力量，另一方面形成了主体自主、自律的意志、情操等品行与修养。两者都是健全的主体性所不可或缺的，没有前者便缺乏能力、表现平庸；没有后者便缺乏灵魂、迷失方向，导致罪恶。当今常有这种情况，不少人以为弘扬学生的主体性就是指在获取知识、发展智能上发挥人的主动性、自主性、创造性，殊不知，这是一种片面畸形的主体性，是缺失主体灵魂、修养的工具主义或智育第一的主体性。这种主体性从个人欲求出发，急功近利，往往给社会、他人带来极大的不幸。至于主体性的发展方面，与主体性横向剖析相比较，纵向的研究更为稀缺。大体上说，主体性的发展与个体的意识、自我意识与主体意识的形成发展有关，它要经历一个从不成熟到成熟，从较低到较高，从自我中心、他律到自律的发展阶段。有的研究对主体性发展的分段力求科学，并能揭示其规律性。有的研究不仅描述了发展的阶段，还对影响主体性发展的内外因素作了具体分析。这些研究各有特色，对人颇有启示，能促进学术的深化，但仍属初步的假说，未作充足的验证，缺乏阐释力和可操作性。

二是研究学生主体在其对象性活动中的地位和作用问题。由于主体活动对象的不同，可分为两种情况。一种是主体以外在世界和他人作为活动对象，要解决的是个体与社会之间的矛盾问题。对未成年的儿童来说，首先是儿童个体与成人社会之间的矛盾问题，关注的是个体或受教育者在社会发展中的地位、任务和作用问题。另一种是主体以内部的客体自我为活动对象，要解决的是主体自我与客体自我、理想自我与现实自我之间的矛盾，关注的是个体在自我发展中的主体地位、状态与作用问题。前者发挥主体作用是要能动地逐步适应、认识和掌握世界，以提高主体的智能、修养，形成理想追求，

以期能积极影响、改变与促进外部环境及社会的发展；后者发挥主体作用是要能动地关注、认识、掌握现实自我，逐步提高主体的自我意识，以期能够自觉形成理想自我，并促进现实自我向理想自我的转化。二者虽有区别，但又不可分割、不可或缺地联系在一起。一方面，只有在与外部世界、他人的相互作用与交往过程中，才能激起反思，形成自我和自我意识，认识自我和改造自我；另一方面，只有致力于不断提高和完善自我，才能积极地影响和改造外部环境与社会。其实，人在交往与认识实践活动中的主体性的发挥，既要正确认识客观，也要清醒估计主观，并据此科学地作出决策，创造性地付诸实践。在这个问题上，要处理好客观规律性（包括实况、趋势）与主观能动性的关系，创设良好的条件、氛围、情境与引发主体内在欲求、目的性与使命感的关系，掌握以往的知识发展及最新研究成果与进行改革、创新、发现与建构的关系。

综上所述，主体教育理论着重研究人的主体性及其在对象性活动中的地位与作用问题。这是对人的认识的深化，是对现代人的特性与使命的新发现，是对人的认识的根本变化或历史性的转折。而人的认识的变化及其相应举措的变革是教育活动过程和教育历史发展中最核心、最敏感的问题，因而主体教育理论具有范畴和方法论性质，这个问题的变革将会深刻地影响教育理论与实践的方方面面的变化与革新。

新范畴、新理念的引进往往会引发人们思想认识与活动方式的变化。主体与主体性范畴用之于教育，以及主体教育思想的兴起尤其是这样，它极具启迪性、震撼力，它引发了新旧教育思想的碰撞、冲突，引起了人们特别是教育工作者有关人的理念和教育理念的变化及其相应的教育实践的变革。

首先，教育视阈中人的认识的转变。人是教育的出发点，学校伊始便是为培养未成年人而设置的，按理学生本是学校教育的根本与主体。可是，在人的依赖社会里，由于人们重社会群体而不重个人，尤其不重视缺乏知识、能力的儿童，因而在传统教育领域中，教育被扭曲，甚至被颠倒了。传统学校教育过分尊崇社会权威、圣贤能人以及有学识的教师，青少年儿童自然是地位卑微、不受重视的教育对象。且不说古代如是，就是在近代教育史上，人们往往也是不能正确地认识人，尤其不能正确地认识儿童，不知人是能动的生命体，不知儿童从小就具有巨大的学习潜能，以为他们的成长全赖教师、家长之力，甚至对儿童的能动性也作消极的理解，以为那是野性未驯、

调皮忤逆，是不利于教育成才的有害东西。所以，传统教育过分重书本知识、师道尊严、教学传习，唯独不重视学生，把他们看成是需要严加管束、强制灌输、不打不成才的孺子，是没有也不应当具有能动性的人。这种对人、对学生及其教育的传统理念一直很顽固。在西方，这一传统理念历经文艺复兴、启蒙运动、资产阶级革命等时期不断进行的教育改革与革命才有所改变和削弱，直到 20 世纪初才遭到以杜威为代表的现代教育思想颠覆性的冲击和彻底的批判。但由于社会变革与教育改革的复杂性，对人、对学生及其教育的传统理念在我国仍一直处于主导地位，根深蒂固。主体教育思想在我国教育界的兴起，是一次深刻的思想启蒙运动，它帮助人们重新认识人，特别是重新认识青少年儿童，真正认识到他们是能动的、有巨大潜能的、有个性与主体性的人，真正认识到他们才是教育的主体、主人与重心。教育不应以知识、技术、工具器物为本，而应以人为本，真正尊重、关爱学生，启发、激励学生，引导学生茁壮成长。

其次，人的教育认识的转变。在传统的教育视阈里，不仅看不到学生的天赋，而且由于依赖性社会的需要，一味强调孝悌忠信，为社会、国家训练驯服的奴仆或有用的会办事的工具，唯独不强调培养有个性、主体性的社会主体。为此，在传统教育视阈中，形成了一种以成人社会为本，以书本知识为中心，教师居高临下强制地灌输与管束，学生受动地静听、领悟、默记、时习与苦练的教育、教学理念与模式。它有鲜明的特点，诸如重视社会传承，忽视学生身心发展；重视教师的讲授、训导与管束，忽视学生探究、经验改造与自我教育；重视教学、教育方法的研究与改进，忽视学习方法、自我修养的方法；重视权威、惯例、教参、标准答案等定于一尊的结论，忽视学生个性化、多样化的领悟、做法与创新；重视考核、评价、奖惩等外部的刺激与激励，忽视学生的兴趣、快慰、成功的乐趣、理想的追求等内在的自觉与动力；等等。总之，只有教的能动性，没有学的能动性，学生习惯于信奉权威、墨守成规、亦步亦趋，久而久之，几乎成了缺乏独立思考、丧失批判思维和创新能力的庸人。主体教育理论的兴起，使人们逐步认识到要培养能动积极的社会主体，具有独立个性和主体性的现代人，必须根本改变传统受动的教育理念和模式为能动的教育理念和模式，最主要的是要坚持确定学生的主体地位与作用，呵护和弘扬学生的能动性。于是，教师唱独角戏、满堂灌、一言堂等做法便日薄西山，师生互动、平等对话、探究讨论、合作交

流等生动活泼的教育方式如雨后春笋般蓬勃兴起；片面强调受动、静听的时代一去不复返了，愈来愈多的教师逐步重视和引导学生以观察与思考的、探究与发现的、理解与体悟的、推理与实证的、经验的改组与改造的学习方法主动地获取经验和知识，特别是愈来愈多的教师更注重深层次的教育变革，讲求尊重、关爱每一个学生，建立民主平等的师生关系，营造宽松活跃的教育氛围，让每个学生都能主动参与，积极探究，敢于标新立异，乐于经受锻炼来获得提高，使教学与教育活动朝着更加民主化、个性化，更具探究性、创造性、发展性的方向发展。

再次，人与教育、社会三者关系认识的转变。这个问题较复杂，此处主要限于针对我国晚近的传统教育观念而言。传统教育以社会为本位，视政治、经济为社会根本，视教育为政治、经济的附庸与工具，它的作用指向人；至于人，虽然理论上也讲不是环境与教育的消极产物，他也能改变客观世界，但具体论述三者关系时则总是断言：社会决定教育，教育决定人，这似乎已成金科玉律。当然，这是我国社会主义建设的需要，有助于根据社会的需要改革教育与造就新人，以便有力地为社会建设服务。但这种单向度的机械决定论，必然导致教育的附庸化、工具化、强制化、简单化与窄化，扭曲了教育的本真与特点，丧失了教育的相对独立性与自主性，使教育不能按其自身特点与规律得到充分发展，严重影响了教育的作用与质量；也必然使其造就的青少年儿童工具化、奴化、物化，成为因循守旧、不思创新与变革的庸人。这种状况在现代社会，尤其在现代化建设迅猛发展和社会急剧转型的今天再也不能继续下去了，必须根本改变这种单向决定关系及其“一损俱损”的局面。主体教育理论的兴起，强调以人为本和重视互动理念，使三者间的单向决定关系逐步发生了变化。第一，儿童作为教育活动的主体对教育的作用迅速增强。由于科学的进步、认识的提高，教育不仅在客观上要依据儿童身心发展规律及其需求，否则便不能获得良好效果，而且学生包括家长愈来愈多地参与教育过程的设计、组织和教育管理工作的管理与改革，包括提出意见与需求、提供帮助与条件、进行评价与择校，日益深入到学校教育的方方面面，甚至关涉学校教育的生存与发展。第二，受教育者队伍的迅猛扩大，对教育要求的提高，也推动着教育与社会的改革与发展。随着从普及基础教育向高等教育大众化方向的发展，随着继续教育广泛的实施和终身教育悄然兴起，教育对象突破了未成年人的传统边界迅速向全体社会成员扩

展，教育的概念也由学校教育相应地扩展到包括人的一生各个方面和层次的发展与教育。也就是说，现代教育不仅包括各种连续进行的正规的学校教育与多样化的非正规的教育，而且包括非连续性的变化莫测的社会生活和个人遭遇等在内的各种形式的非正式教育。这样便从人的发展与提高角度，把教育的范畴扩大到整个社会，于是社会学习化与教育社会化的理念应运而生，反映了人们要求按新的理念来改革教育和改革社会，改革社会的生活、娱乐、文艺、传媒乃至深层的思想习俗中不利于人的发展，尤其是有害于少年儿童发展的因素，发展与建构其有利于人的发展的一面，这实际上体现了人对教育、对社会的能动作用。第三，教育的相对独立性与自主性的弘扬对提高育人质量、推动社会发展的作用也日益彰显。在传统教育视阈里，教育的作用主要是通过培养人为社会服务，它在社会与人之间起着纽带、中介作用。这种作用是受动的、折光的、传递与执行的，也就是说教育没有自主性，不是主体，自身不能发光，是因变量而不是自变量。但是，随着主体教育思想的传播，情况逐步发生了变化。作为社会子系统的教育的相对独立性得到公认，教育行政部门和基层学校的自主性也备受关注，它们都是教育活动不同层次的主体，可以立足于本部门、本校、本单位，认真总结经验，借鉴最新成果，联系自身态势与任务，自主地、创造性地作出决策或改革，去促进教学、科研、文明建设以至学校和教育事业的发展，以提高人的素质和人才质量，推动社会各个方面的改革与发展。可见，随着现代社会的发展，社会、教育、人三者之间的单向机械决定关系再也不能继续下去了，它只会扼杀各方面主体的积极性，应当在以人为本的理念引导下，建构一种新的多方面的互动关系，以弘扬各个方面与层次的主体性，促进人和社会的和谐发展。

二十多年来，在主体教育思想的影响下，教育界包括关注教育的人士对人、对学生及其相关教育问题认识的变化是巨大的、根本的、有深远意义的，但又不能估计过高，不切实际。严格地说，还处在学习、研究、初步联系实际的起始阶段。主体教育理论尚在草创，还未形成公认的严谨概念与严密而有特色的体系，在实践改革方面也未取得令人信服的可实证操作的实验成果，许多人满足于一般的学习、宣传、研究，以适应形势发展需要，真正将主体教育理论用之于实践改革以求真谛的较少，倒是在前进的道路上引发了愈来愈令人关切、深思甚至令人担忧的问题。如究竟什么是人的主体性？

它包含哪些要素？有何内部结构与机制？它是怎样发展的？可分哪些阶段？有何规律性？主体性是一种既可为善、亦可为恶的理性能力，还是一种非中性的涉及人生价值的美好品性情操？如何才能避免发挥的是一种片面的智育第一的或缺乏道义责任的主体性？主体性是一种动态的、每一次都必须通过主体的自觉活动与提高才能表现的、不能迁移和保持的一时的智慧闪光与决策，还是一种通过人的实践锻炼可以内化、保持与提高的基本能力与修养？若与二者均有关，则其关系如何？应当怎样培养和发展人的主体性？如何才能在教育活动与交往中弘扬人的主体性？它有何条件与要求？是否学生的兴趣激发出来了，议论与活动展开了，课堂活跃起来了，不论是否达到了教学的目的要求，都能称得上主体性的弘扬？学生容易唯书、唯师，跟着权威、众人、传媒走，人云亦云，失去主体性，怎样才能使学生在学习认识与交往中养成独立思考、批判的思维能力与习惯，有自己的独到见解、选择、做法与创意呢？过去认为听话、受动的学生是好学生，现在提倡自主、能动的学生才是好学生，学生离开了受动能够主动吗？不顾掌握客观形势与规律能够自觉自由吗？不重传承前人经验和集思广益能有所创新吗？如何处理教育活动中的能动与受动、主体与客体、传承与创新、个人与群体，尤其是如何处理学生主体与教师指导的关系？学生主体就是以学生为主吗？主体是否就意味着高于客体，可以任意摆弄客体吗？主体仅指个人主体与“小我”吗？肯定自我主体，他人还算不算主体？如何正确理解主体的复杂而精深的内蕴？如何处理主体与主体之间的人际关系与认识关系呢？有关种种问题不胜枚举。列出这么多问题并不是讲主体教育理论一无是处，而是说明人的问题、教育主体及其主体性问题极其复杂、深奥和变化多端，以其为研究对象的主体教育理论也极为博大精深，富有魅力、价值和挑战性，对于教育工作者来说任重而道远。

善歌者使人继其声，善教者使人继其志。我们华中师范大学教育学原理这个教师群体，20世纪80年代以来，始终注重主体教育思想的学习与研究，即使在20世纪80年代末至90年代初的艰难时日里，不仅没有动摇，而且通过反思更加坚定了信念，更加自觉地以马克思主义为指导开展主体教育理论的研究，并用主体教育理论去研究与建设教育学原理、德育原理、课程与教学论、教育管理等学科理论，推进素质教育与教育改革实验。当然，这首先有赖于我们的导师王道俊先生的倡导、启蒙、率领与支持，没有他的

带动、参与、启发、循循善诱和激励是不可能明确这个时代的正确趋向，更不可能有所坚持、有所前进的。虽然我们的研究微不足道，全国不少学校与学者的研究遥遥领先于我们，值得我们学习，但是，我们师生对主体教育理论却有自己的特殊情结。可以说，我们这个学术群体是在研究与弘扬主体教育理论过程中凝聚而成的。主体教育理论研究成了我们的学术研究特色和动力，也凝结了我们的汗水和智慧。值此导师王道俊先生 80 华诞之际，我们特地编撰了这本《主体教育论》以志隆重庆贺，并衷心期盼我们这个群体能承先启后、继往开来、后继有人，为推进主体教育理论的研究及其教育改革实践肩负起历史的使命。本书的编撰出版，得到了人民教育出版社的大力支持，特此致谢。

2005 年 6 月 28 日

## 在困惑中求索

◆ 王道俊\*

从事教育学的学习、教学与研究已经五十年了，回头一看，发现竟一直处于困惑之中。在困惑中求索，在求索中困惑。孔子说“困而学之”，又说“四十而不惑”。我在学习上可以说作了努力，但年近八十，却仍大惑不解，足见根底浅薄，资质鲁钝。由于种种机遇，我与教育学教材编写似乎结下了不解之缘。因此，我想围绕这个问题具体谈谈我的困惑与求索之路。

1978年春，为了“文化大革命”后高等师范学校公共课教育学教学的需要，当时的华中师范学院、河南师范大学、甘肃师范大学、湖南师范学院、武汉师范学院五所学校的教育系或教育学教研室决定协作编写一本教育学教材。我奉命参加，后来还主持了这本教材的编写。这本《教育学》于1980年7月由人民教育出版社出版，1982年出版第2版，至1989年，共印刷18次，累计发行2 462 000册。据说，在我国自编的教育学教材中，以这一本《教育学》的印数最多，发行量最大。应该说对满足教学的急需和教育学知识的普及起了一定的积极作用。

但是，这本书的编写对我来说，却是一个从困惑走向困惑的过程。当时，“文革”结束不久，一方面，我们原来熟悉的东西已不由分说地被“横扫”进了“封、资、修垃圾堆”，现在重操旧业，难免心有余悸，唯恐重蹈覆辙。有人还为此提出了“高举批判封（孔丘）、资（杜威）、修（凯洛夫）的旗帜，保证教材无隙可乘、无懈可击”的对策，以防不测风云。另一方面，对于新的形势、新的问题、新的知识也来不及深入观察、思考、学习。在这种情况下，教材怎么编写，就成了急于解答而又难于解答的首要问题。恰恰在第一次教育学教材编写大纲讨论会散会的那天，即1978年5月11

\* 王道俊，华中师范大学教育学院教授。



日，中央人民广播电台播发了《光明日报》评论员的文章《实践是检验真理的唯一标准》。半年以后，即1978年12月22日，中国共产党十一届三中全会公报宣告：我国社会发展进入新的时期，要“把全党工作的重点和全国人民的注意力转移到社会主义现代化建设上来”。但遗憾的是，在当时的心态的束缚下，我们对标志着时代精神和我国社会新的走向的两件大事的意义领会不深，仅把“拨乱反正”简单地理解为拨“文革”中之乱，返“文革”前之正，很少反思“文革”前的教育理论与教育实践是否存在问题。这样，整个教材编写过程，在很大程度上就是把那些在“文革”中被否定的而在我们看来是经得起实践检验的，对当下重建教育秩序、提高教育质量会有积极意义的教育学理论恢复过来。这本《教育学》同文革前的同类教材相比较，注意到了从“以阶级斗争为纲”向以经济建设为中心的形势转移，不能说没有一点儿新的探索、新的观点、新的材料，而且，我们对同行学者从多种角度、多种层次提出的数以百计的问题也进行过认真思考，并以教材所允许的形式阐述了我们的认识，但是从总体上看，在学科建设上并没有什么大的进展。1978年9月，在兰州召开的全国教育学会第一次学术年会上，我在回答该书有什么特点的问题时说：“以70年代末的语言阐述50年代的观点，没有特点就是它的特点。”这一看法，遭到不少讥笑和批评，但我至今不悔。这不仅是因为我们说的确是实情，而且还因为我在思想上有两个问题没有解决。其一，对“文革”前教育学的学术水平我是存有困惑的。50年代中期，我曾戏言：“教育学者非科学也，描述记录之学也，追风媚势之学也。”这个感慨在当时曾遭到批判，但问号并未拉直。现在教育学教材的编写只是致力于修修补补地恢复“文革”前的教育学，我不能不将信将疑。其二，1978年10月在开封召开的教育学教材初稿讨论会上，一位教育行政部门的老领导指出：教育学教材要体现毛泽东教育思想，而党的教育方针（“教育必须为无产阶级政治服务，必须同生产劳动相结合”，“使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”）则是毛泽东教育思想的核心，因此，教材必须贯彻党的教育方针。也是在这次会议上，资深学者陈元晖先生则指出：教育学的研究要以唯物辩证法为方法论基础。教育学是学，不是术，不要把教育学教材弄成政策汇编或工作手册。要编好教育学教材就要学习马克思撰著《资本论》的方法，找到像“商品”那样的教育学的“细胞”，作为逻辑起点，建构学科结构。他认