

我国主体教育理论发展的历史进路

宋 剑

[摘要] 1978年以来,我国主体教育理论经历了从“三体论”到“二体论”、从“师生主体论”到“教育主体论”的争鸣与演化,经历了教育改革与实验同教育理论总结与建构相互煽动的探索与发展,经历了反思后的转向与重建,呈现出“教育人学”、“类主体教育论”、“主体间性教育论”、“生命·实践教育论”等多种形态。

[关键词] 主体教育 理论发展 历史进路

破除“社会决定教育,教育决定人”的单向决定论,^[1]突出教育的相对独立性和教育活动中人的主体性,实现“社会、教育与人”三者之间的双向互动,成为1978年以来教育基本理论发展的基本线索,而主体教育理论的形成与发展是这一线索确立的内在动力和重要组成部分。这一线索的起点是于光远于20世纪70年代末发表的两篇文章,一篇是发表在《学术研究》1978年第3期的《重视培养人的研究》,一篇是发表在《教育研究》1979年第3期的《关于教育科学体系问题——在全国教育科学规划会议上的讲话》。前文把教育视为社会现象,追问“教育是怎样一种社会现象”,提出了“教育是属于基础的还是属于上层建筑”的问题,^{[2]P26}引发了关于教育本质的持久讨论;后文把教育视为认识现象,提出教育过程是由教育者、受教育者、客观环境三者相互作用构成的“三角关系”,并提出“教育者是第一主体”、“受教育者,从认识论上说,他当然是一个主体,但是他又是教育者施加影响的对象”等观点,^{[3]P5}为教育活动中教师与学生的主体性争论埋下了伏笔。

一、从“三体论”到“二体论” (20世纪70年代末到80年代初)

1979年9月15日,于光远提出了“教育认识现象学中的‘三体问题’”,^{[4]P82-84}即作为认识过程的教育活动不是简单地处理“认识主体和认识客体之间的‘二体’问题”,而是要处理“教育者、受教育者和环境之间的‘三体问题’”。^{[5]P82-84}1981年,顾明远在《江苏教育》(小学版)第10期发表题为《学生既是教育的客体,又是教育的主体》的文章,提出不仅要把学生当作客体,更要把学生当作主体,要尊重学生的个性、人格和自尊,要启发学生的自觉性,提高学生转化矛盾获得自我发展的能力。^{[6]P14-15}顾明远的这篇文章引发了教育学界关于教育过程中教师与学生地位和作用的讨论,并自称在“教师的主导作用和学生的主体作用”这一命题上是“始作俑者”。^{[7]P69}顾明远对“三体论”提出了不同意见,代之以教育过程的三要素。“一般认识过程只有主体和客体二个要素”,“而教育过程有三个要素:教师、学生和认识对象(主要体现在教材上)”。^{[7]P70}

“过去曾经有人把教育过程中的三个要素认作天体运动中的三体，提出教育过程的天体论。我不同意这个观点。从哲学的角度看，认识过程中只存在着二体：主体和客体，不存在三体。教育过程也是一种认识过程，也只存在着二体。对于客观世界（包括教材）来讲，教师和学生都是主体，客观世界是认识的客体。教师和学生如以一方为认识的主体，则他们又互为对方的认识客体”。^{[7]P71-72}

怎样看待于光远提出的“三体论”与顾明远提出的“二体论”。首先，于光远使用的“三体”这个词是从力学或天文学中借用过来的。^{[5]P83}以“天体”来比喻教育过程中教师、学生与环境的关系不恰当，原因在于“天体”之间的距离以“光年”为单位计算，而教师与学生之间是“面对面”，并且教师与学生是带着各自的社会背景和日常生活经验等环境因素展开教育教学过程的。教师、学生与环境三者间的关系是相互渗透的，具有内在性，不是“天体”之间超视距的、外在的吸引与排斥所能比拟的。“三体论”的合理性在于突出了环境在教育中的影响。其次，顾明远的“二体论”遵循了哲学教科书的一般认识论，将教师、学生作为认识客观世界的主体；在师生之间、人与人之间的认识关系上，认定为互为主客体关系，并引发教育学界关于教育教学过程中师生地位与作用的争论。但是，无论是“三体论”，还是“二体论”，都将教育单纯理解为认识现象，将师生的主体地位局限于认识论范围内，忽视教育的实践本质，忽视了师生在实践中的主体地位。更为重要的是，将教育区分为社会现象与认识现象，将教育的这两种属性分割开，忽视人的认识过程与社会过程的镶嵌性、共生性和互动性，犯了方法论的错误。这是师生主客体关系争论最后陷入僵局无法深入的根本原因。

二、从“师生主体论”到“教育主体论”

(20世纪80年代到90年代)

对于教育过程中师生主客体关系的争论形成了“教师唯一主体论”、“学生唯一主体论”、“师生双主体论”三种基本观点。其中，“双主体论”还分化为“主导主体”说、“主导主动”说、“轮流主客体”说、“双主体主从”说、“三体——双中心人物”说、“教育主体的滑移位错”说、“同时主客体”说^{[8]P11}、“交往的教育主体观”（师生之间不是互为主体——客体关系，而是以客体为中介的主体之间的互动与交往关系，即“主体——客体——

主体”关系）^{[9]P19}等不同观点。从总体上看，这些讨论主要侧重于师生关系的处理，并且主要是在教学论领域和认识论范围内进行。1989年，王道俊与郭文安在《教育研究》第9期发表了题为《让学生真正成为教育的主体》的文章，使“师生主体性”的讨论跳出了教学论与认识论的局限，从“原理的高度”与“实践的层面”推进了主体教育理论的发展。扈中平在1989《教育研究》第8期发表了《人是教育的出发点》一文，把人的问题摆在了教育的核心地位，可以看作是教育人学确立的宣言书。王道俊评价这一篇论文“使问题进一步明朗化了，也尖锐化了。”^{[10]P4}所谓“明朗化了”是指把学生在教育中的地位提高到“把学生当人看”的高度明朗化了，把“教育与人”这一研究主题的地位明朗化了。所谓“尖锐化了”是把过去片面强调“教育与社会”、忽视“教育与人”的矛盾和问题“尖锐化了”，把片面强调“教育为社会服务（为政治、阶级斗争服务在先，为生产力、市场经济服务在后）”、忽视“教育为人自身的生存与发展服务”的矛盾和问题“尖锐化了”。

1989年，由于东欧社会主义国家的解体和国内政治风波的影响，“人”成为一个敏感的话题，甚至是“谈人色变”。教育学界关于“教育与人”的讨论几乎停止，取而代之的是讨论“教育、社会与人”三者之间的关系。1990年，王道俊、郭文安在《华东师范大学学报（教育科学版）》第4期发表了《试论教育的主体性——兼谈教育、社会与人》一文，标志着主体教育理论从讨论“师生的主体性”转向“教育的主体性”。这一转向有其内在根据，教育的主体性是学生主体性形成与确立的前提和基础。“为了有效地培育与弘扬人的主体性，就应注重研究教育的主体性”，^{[11]P34}“教育的主体性是教育的本质特征，体现了教育的特殊功能与本质力量，是微观教育与宏观教育运行的核心与动力。只有揭示教育主体的这一特征，才能不断地改善教育，以提高教育的本质力量。”^{[12]P35}这一研究领域的扩展说明了研究“教育与人”的问题不可避免地要涉及到“社会”，说明了进行微观教育改革不可能不涉及中观教育改革与宏观教育改革。教育自身的相对独立性问题被凸显出来。从当时的背景看，这一研究领域的扩展具有很强的理论批判性和现实针对性。

关于教育的主体性，学界概括为三个方面：一是教育活动中人的主体性；二是教育活动自身的主体性；三是教育系统在社会结构中的主体性。^{[13]P483}

首先,关于教育活动中人的主体性,一般认为包括受教育者的主体性、教育者的主体性和决策者的主体性等三个方面,有学者提出还应该包括教育理论工作者的主体性。^{[14]P81-87}其次,教育活动的主体性体现在三个方面^{[15]P2-5}:一是“教育是一种主体性活动”,教育活动中的人是具有能动性的主体,人的能动性影响到教育活动自身的性质、特点与规律;二是教育具有相对独立性。王策三指出,教育理论、教育实践和教育研究等方面处于被动和从属的地位,造成了教育主体性的失落,而“主动适应社会;培养主体性的人;坚持自身的规律和价值”是教育保持自身相对独立性的根本出路。^{[14]P81-84}扈中平认为,教育的相对独立性不仅体现在教育对社会的适应和服务是主动的、有自主性、批判性和选择性的,^{[16]P47-48}而且还体现在教育规律的特殊性(异于自然规律的必然性与决定论)和价值调控的偏移性;^{[17]P74-78、78-97}三是教育具有超越性。“教育的超越性有两个相互联系的方面:一是指教育对受教育者现状的超越;二是指教育对社会现状的超越”。^{[15]P3-4}再次,教育系统的主体性是指教育事业管理(简称为“教育管理”)的主体性。教育管理是“在教育过程的基础上建立起来的教育实践的宏观层次”,^{[11]P34}教育系统(教育管理)的主体性涉及到学校与政府的关系问题,涉及到学校内部治理结构的改革问题,涉及到学校能否以及如何去行政化的问题,涉及到教育在行政管理、人事制度、经费来源等方面的自主性问题。

三、“教育实验”与“教育理论建构” (20世纪90年代到2010年)

从1990年到2010年,主体教育理论的发展存在着相互影响、相互纠缠的二条进路:一是转向整体性、综合性的基础教育改革与实验,教育实践与教育理论建构相互促进,形成了“主体教育理论”和“生命·实践教育学”等理论成果;二是沿续“教育与人”这一教育基本理论的研究主题,形成了“类主体教育论”、“教育人学”和“主体间性教育论”。

(一) 扎根教育实验的理论建构

1. “主体教育实验”与“主体教育理论”。

进入20世纪90年代后,主体教育实验在80年代单科单因素改革的基础上展开了整体性、综合性的主体教育实验,主要代表有南北两家,北片是由北京师范大学裴娣娜主持的“少年儿童主体性发展

实验”,1992年该实验在河南安阳人民大道小学正式实施;南片是由华中师范大学部分学者主持的“学生主体性素质的构建实验”,1993年该实验在湖北荆门象山小学开始实施。^{[18]P30-31、33}经过十多年教育实验的探索 and 理论研究,“主体教育理论”在核心概念内涵的界定、主要范畴与基本命题的概括以及小学生主体性培养的指标体系和操作策略建构等方面取得了成果。具体表现为三个方面:一是界定了“主体”、“主体性”两个核心概念的内涵,二是围绕主体性的三维结构^{[19]P55}(独立性、主动性和创造性)建立了主体教育的理论体系、实践体系和制度体系;三是形成了“价值性追求与工具性追求相结合,将责与权真正还给教育主体”、“在实践活动基础上通过交往促进主体性的发展”、“在社会化过程中实现个性化发展”、“优化育人环境,实现个体主体与群体主体有差异的发展”等四个基本命题。^{[20]P13-14}“参与”、“体验”、“交往”、“合作”、“差异”、“个性”成为“主体教育理论”的关键词和操作策略。

2. “新基础教育”与“生命·实践教育学”。

与关注学生主体性的基本结构、外在行为特征和培养策略的思路不同,将“生命”作为学生主体性的载体、原点和最内在的根据,构成了20世纪90年代教育实验和教育理论发展的另一脉络,其代表是华东师范大学叶澜提出的“新基础教育”实验和“生命·实践教育学”。1994年9月,在完成了“上海普陀区中朱学区大面积提高教育质量”的综合调查研究和“基础教育与学生自我教育能力的发展”的调查研究之后,叶澜开始了第三个“入地”工程,即“新基础教育探索性研究”。通过课堂教学价值观、过程观和评价观的重建,叶澜提出新基础教育改革实践的目标是“把课堂还给学生,让课堂充满生命力;把班级还给学生,让班级充满成长气息;把创造还给教师,让教育充满智慧挑战;把精神生命发展的主动权还给师生,让学校充满蓬勃生机”。^{[21]P13}经过十多年的“新基础教育”实验和理论建构,叶澜从教育基本原理的高度提出了“生命·实践教育学”,其基本观点是“教育除了鲜明的社会性之外,还有鲜明的生命性。人的生命是教育的基石,生命是教育学思考的原点。在一定意义上,教育是直面人的生命、通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动”,而教育的生命基础包含着三层含义:一是教育具有提升人的生命价值和创造人的精神生命的意义;二是教育活动的实质是人类精

神能量在师生之间、学生之间的转换和新的精神能量的生成；三是师生的生命发展是学校教育成效的基础性保证。^{[22]P33-34}

(二) 沿续“教育与人”主题的理论建构

1. 教育人学：人作为教育目的。

1999年，王啸在《教育理论与实践》第8期发表了《试论主体性教育的人学基础》一文，标志着教育人学作为主体教育理论新的转向得以确立。王啸认为，围绕“主体性教育”展开的一系列讨论，扭转了我国教育界“无人”的局面，呼唤人的回归具有重大的理论与现实意义。但在主体性教育的讨论中，论者的观点是“对西方近现代以来占有性主体性思想的复演”，其实质是“以‘物’的眼光来看人”。^{[23]P8}王啸还指出，将主体性的基础确立在“物性”的基础上，只能获得一种“物化”的主体性、“工具化”的主体性，“人”仍然是被消解的，这恰恰违反了主体性教育讨论的初衷；解决这一悖论的出路是通过对人的存在方式进行反思，以当代人学奠定主体性教育的理论基础，在培养学生主体性的同时又可以避免西方主体性历程中存在的占有性主体性的错误倾向。^{[23]P8}教育人学是“以人的方式进行的、以人为目的的、以成人为根本宗旨的人的教育”；教育人学的探索超越了知识论，走向了生活论；越过了决定论，迈向了选择论和创造论；在教育人学的视野中，由于“真正的教育触及了人的生命”，“参与了人的生命的生成”，因而使人成为自己命运和生活的创造者。^[24]

2003年，扈中平、蔡春提出，教育人学通过“人的存在”与“人的生成”两个层面使教育中的人学世界观得以确立：人的自然性存在、社会性存在（特别是文化性存在）、精神性存在，使“人性、人的需要、人的生命、人的可能性、人的多样性的存在方式”，不仅成为教育活动的起点，而且成为教育得以实现的前提。^{[25]P2}教育中人的生成，不仅包括学生，而且包括教师，因而教师要进行职业反思，要在“真知”与“真诚”中成为一个“自觉”的专业化工作者，以此促进学生的生命发展。^{[25]P7-8}教育活动的非决定性表现在师生交往的事件性与境遇性。在事件中成长，“在境遇中引导人‘做人’”，成为教育“成人”的主要方式；“教育活动本身就是事件”，“教育就是要在这种‘事件’中使教育中的人成为一个人”。^{[25]P5-6、2}

2. 类主体教育论：全球与人类的视野。

1999年，冯建军提出了“类主体教育的建构”

这一命题，^[26]其批判的起点是个人主体教育的弊端，其批判的现实依据是工业化时代的生态危机与人类生存、发展危机。建构类主体教育所借用的理论资源是马克思对人类社会的“三阶段”划分、人的全面自由发展理论和高清海的“类哲学”。冯建军认为，当代主体教育在现阶段的目的是培养“世界历史性的个人”，而面向未来发展的真正主体是具有“自由个性”的类主体。“世界历史性观念”具体包括“具备为了全球利益和人类生存的类意识和类观念”、“具备尊重、宽容、理解的健康人格”、“树立可持续发展的观念”等内容，其培养方式是展开“国际理解教育”、“可持续发展的教育”、“和平教育”、“多元文化教育”。^{[27]P168-178}作为类主体教育本质而存在的“自由个性教育”包括“以全人教育为面”、“以自由活动为线”、“以个性发展为点”等三个方面内容，其实现方式是教育过程中主体间的交往。^{[27]P209-242}

3. 主体间性教育论：交往与对话中的主体建构。

如何建构平等的、民主的师生关系，如何处理主体之间的关系，是主体教育理论必然思考和解决的问题。对主体间性问题的思考，使人们转向了交往与对话。以教育教学活动中的交往与对话，建构共生性的主体关系，克服占有性、霸权性的主体性，是将人的主体性、能动性导向一种共生的生态伦理，是将人的主体性建构在生命平等、人格平等的基础上。交往与对话中的主体间性关系是相互理解、相互尊重和相互促进的。从主体教育理论延伸到主体间性教育论，借助的理论资源是丰富的，其中包括以胡塞尔为代表的认识论意义上的主体际性理论、以海德格尔和雅斯贝尔斯为代表的存在主义的主体际性理论、以马丁·布伯的对话理论为代表的主体际性理论、以哈贝马斯的交往行为理论为代表的主体际性理论^{[28]P4-25}、弗莱雷的“对话行动理论”、巴赫金的“复调理论”等。对近代哲学“主/客二分”理论传统的反思，对个体主体启蒙后的弊端的反思，使得“对话”与“交往”成为建构新型师生关系，培养教育教学过程中主体间性的根本方式和现实途径。

主体教育理论发展的历史进程见证了改革开放30多年来中国教育理论与实践发展的成就，其所面临的问题与困惑将进一步推动自身向前发展。

注：

[1]王道俊，吴小东.主体教育仍有很大研究空间——

- 与王道俊教授一席谈[J]. 21世纪教育, 2004 (3-4) :11.王道俊.主体教育论的若干构想[J]. 教育学报, 2005 (5) :7.王道俊, 郭文安.主体教育论[C]. 北京:人民教育出版社, 2005:97. 郭文安.主体教育思想发展的回顾与前瞻[J]. 教育研究与实验, 2006 (5) .
- [2]于光远. 重视培养人的研究[J]. 学术研究, 1978 (3) .
- [3]于光远. 关于教育科学体系问题——在全国教育科学规划会议上的讲话[J]. 教育研究, 1979 (3) .
- [4]学术动态. 于光远同志在北京大学讲《教育认识现象学中的三体问题》[J]. 教育研究, 1979 (4) . 于光远.教育认识现象学中的“三体问题”[J]. 中国社会科学, 1980 (3) .
- [5]于光远.教育认识现象学中的“三体问题”[J].中国社会科学, 1980 (3) .
- [6]顾明远.学生既是教育的客体, 又是教育的主体[J]. 江苏教育(小学版), 1981 (10) .
- [7]顾明远.再论教师的主导作用和学生的主体作用的辩证关系[J]. 华东师范大学学报(教科版), 1991 (2) .
- [8]魏立言.教育主体性问题论争述略(下)[J].上海教育科研, 1994 (4) .
- [9]项贤明.走出传统的教育学理论体系——泛教育理论的哲学建构[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1996 (2) .
- [10]王道俊.主体教育论的若干构想[J].教育学报, 2005 (5) .
- [11]王道俊, 郭文安.关于主体教育思想的思考[J].教育研究, 1992 (11) .
- [12]王道俊, 郭文安.试论教育的主体性——兼谈教育、社会与人[J].华东师范大学学报(教育科学版), 1999 (4) .
- [13]瞿葆奎, 郑金洲.教育基本理论之研究[1978-1995][M].福州:福建教育出版社, 1998.
- [14]王策三.教育主体哲学刍议[J].北京师范大学学报(社会科学版), 1994 (4) .
- [15]王道俊.关于教育的主体性问题[J].教育研究与实验, 1996 (2) .
- [16]扈中平.现代教育思想的两个基本要点[J].华南师范大学学报(社会科学版), 1998 (5) .
- [17]扈中平.教育目的论(修订版)[M].武汉:湖北教育出版社, 2004.
- [18]王攀峰.主体性教育实验的回顾和反思[J].当代教育论坛, 2005 (1B) .
- [19]北京师范大学教育系、河南安阳人民大道小学联合实验组.小学生主体性发展实验与指标体系的建立测评研究[J].教育研究, 1994 (12) .
- [20]裴娣娜.主体教育理论研究的范畴及基本问题[J].教育研究, 2004 (6) .
- [21]叶澜.反思 学习 重建——十五年学术探索的回顾[J].天津市教科院学报, 2000 (4) .
- [22]叶澜.为“生命·实践教育学派”的创建而努力——叶澜教授访谈录[J].教育研究, 2004 (2) .
- [23]王啸.试论主体性教育的人学基础[J].教育理论与实践, 1999 (8) .
- [24]王啸.教育人学内涵探析[J].华东师范大学学报(教育科学版), 2006 (1) ;王啸.教育人学——当代教育学的人学路向[M].南京:江苏教育出版社, 2003.
- [25]扈中平, 蔡春.教育人学论纲[J].华东师范大学学报(教育科学版), 2003 (3) .
- [26]冯建军.个人主体教育的反思与类主体教育的建构[J].南京师大学报(社会科学版), 1999 (6) .
- [27]冯建军.当代主体教育论[M].南京:江苏教育出版社, 2001.
- [28]张天宝.走向交往实践的主体性教育[M].北京:教育科学出版社, 2005.

作者单位: 华南师范大学教育科学学院
邮 编: 510631
(责任编辑 王 学)