

教育民生论：一种历史发生学认识视角^{*}

阮成武

[摘要] 教育民生论的逻辑起点是教育与人生活的关系。从历史发生学的认识视角考察,教育与民生关系的客观历史过程经由教化取向、功利取向、人本取向到发展取向的历史演变。教育民生论形成发展及其内在逻辑,为当代教育民生建设提供理论借鉴和发展导向。

[关键词] 教育民生;教育民生论;历史发生学

[作者简介] 阮成武,安徽师范大学教育科学学院教授、博士生导师 (安徽芜湖 241000)

教育民生及以此生发的教育民生论,学者们分别从民本主义教育观和平民主义教育思想源头^①,或从东西方民生哲学中的国家需要与责任^②,来探讨其发生机制。然而,民生作为一种具有中国传统风格的概念范畴及人对美好生活的思想镜像,事实上反映人类普遍面对的课题。马克思指出:一切历史的第一个前提,是“人们为了能够‘创造历史’,必须能够生活”^[1]。教育民生论的逻辑起点是教育与人生活的关系,以此形成对教育是否纳入民生,在什么意义、范围和程度上成为民生,以及有关教育民生的属性、内涵、价值目标的系统认识。对于教育民生论的形成和发展,要“从其内在发生机理入手,回到历史

的客观现实,实事求是地按事物发展的逻辑理路研究,这就是内在历史发生学”^[2]。从历史发生学的认识视角,考察教育民生论的形成发展及其内在逻辑,不仅凸显教育民生论的世界意义和中国贡献,也为当代教育民生建设提供理论借鉴和发展导向。

一、教育离开生活：教化取向的教育民生论

教育与人生活的关系,历经漫长而复杂的历史变迁。在原始社会,教育与生活是一种原始的综合,然而在此阶段,人们对教育与生活的关系尚未形成自觉认识,“教育并不是也不会有人说它是生存的必要条件,一切都

^{*} 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“教育民生保障机制及压力纾解路径研究”(项目编号:BFA140043)的阶段性研究成果。

^① 李金奇认为,作为一个新的教育概念范畴,教育民生论产生有其内在的思想源流。人类教育思想史上源远流长的民本主义教育观和平民主义教育思想,是教育民生论思想源头和生长土壤。参见李金奇的《教育民生论的发生与解读》一文,载《高等教育研究》2013年第11期。

^② 谭维智认为,中国传统的民生哲学是中国社会经济发展乃至国家政治运作的逻辑起点和价值取向,是教育民生观的理论基础和思想渊源;同时,从发生学看,教育与国家和民生需求之间不可分割的联系,发展教育民生是一种国家责任。参见谭维智的《国家视角下的教育民生论》一文,载《教育研究》2014年第12期。

以朦胧的状态进行”^[3]。

教育作为人生活的重要部分和重要支撑,进入阶级社会便落入政治的窠臼。社会分工带来社会生产和生活的分化,私有制、家庭、阶级和国家的产生,社会生活也分化成政治、军事、宗教、文化、教育、劳动、闲暇等不同领域,不同社会成员进入不同的生活领域,其间相互隔离甚至对立。按照杜威的说法:“一个阶级是自由的,而另一个阶级的社会地位是奴役于人的。这后一个阶级不仅要为维持自己的生计而劳动,而且要为上等阶级提供生活资料,使他们不必亲自从事职业。这种工作几乎要花掉他们全部时间而且在性质上无须使用智力,或不能获得智力。”^[4]在此之下,教育从原始综合的生活中脱离开来,形成专门化、制度化的学校教育,只是关涉贵族集团和精英的生活,无论从教育机会还是教育内容,都与民众的生活割裂开来。杜威认为这种“正规的教育”存在明显的危险,即与社会经验脱节,忽视了教育的社会必要性,不顾教育与影响有意识的生活的一切人类群体的一致性,培养的是自私自利的专家,永久的社会利益被忽视了。^[5]不过,一些具有民生情怀的执政者和思想家基于这种脱离和割裂带来的“危险”,认识到“教民”对于政权巩固、国家建设的重要作用,进而形成教化取向的教育民生论。

中国古代一些执政者和思想家,从尧、舜、禹“德惟善政,政在养民”的政治主张得到启示,开始从“敬天”转向“保民”,注重“正德”、“厚生”、“利用”,以巩固其执政基础。由此,以教民作为重要执政手段的教育民生论开始萌芽。管子提出:“国犹是国也,民犹是民也,桀纣以亡乱,汤武以治昌。章道以教,明法以期,民之兴善业如化,汤武之功是也。”(《管子·宙合》)他主张树人,认为如果教化得当,则能使人民形成好的品质,听从政令,减少犯罪,形成稳定的生产、生活秩序,实现民治久安。孔子将教育作为实现其社会理

想的重要手段,提出“庶之”、“富之”、“教之”的治国之道。他主张“学而优则仕”(《论语·子张》),“学也,禄在其中矣”(《论语·卫灵公》),倡导“有教无类”(《论语·卫灵公》),正是为社会下层通过教育培养仁德而成为君子,从而进入统治集团提供通道。他重视教育对于君子正德、道义的作用。同时,他也提倡“小人学道”,通过教化使民“易使”,提高庶民的议政能力,允许“小人”追求功利和物质民生,所谓“君子喻于义,小人喻于利”(《论语·里仁》)。因此,孔子的教育民生思想具有二重性,将大人与小人、精神民生与物质民生分割开来。但他毕竟打破了族类、贵贱、贫富等界限,将教育扩大至平民,以促进社会教化和民生改善。孔子之后,孟子也明确提出“教民”。“仁言不如仁声之人人深也,善政不如善教之得民也。善政,民畏之;善教,民爱之。善政得民财,善教得民心。”(《孟子·尽心上》)但总体而言,中国漫长的封建社会,这种教民取向的教育民生论并没有得到持续的传承和发展。

在西方,柏拉图注重护卫者、高级官吏和哲学王的培养,大多数“低级公民”只需有“服从”的美德。虽然柏拉图也注重教育与生活的关系,但他的教育制度设计将社会成员区隔在不同阶层,“低级公民”难以通过教育改变自己的生活和阶级地位,因而,教育并不关涉民生。与柏拉图不同,亚里士多德认为,人与人之间存在自然差异,但这种差异并不要求民众“认命”式地“各安其位”,因为“没有人是天生的鞋匠。”^[6]与他的老师不同,亚氏更为重视“低级公民”的教育,相信“化民成俗”的力量。^[7]他认为理想国家“应考虑到大多数人所能享有的那种生活,以及国家一般地所能够达到的那种政府形式”^[8]。他说,人天生是政治动物,总是生活在一定的家庭和城邦中。政治社会由统治者和人民共同构成,“他们的教育不能不相同”^[9]。他将教育分为“有用”的旨在培养谋生技能的教育和

“体面”的旨在培养自由的理智能力教育,为此,应当教授儿童将来有用的知识,而不致使他们鄙俗化。^[10]他主张教育是一种与共同利益有关的公共的事业,“既然全邦只有一个目的,显然所有的人就应当受到同一的教育”,“并且使教育成为国家的事业”。^[11]然而在漫长的中世纪,亚里士多德的思想被埋没和歪曲,基督教神学对人的生活进行严厉束缚,教育远离民众的现实生活。

总体而言,无论中国和西方,“自从社会上分成阶级以来,教育便离开生活,从装饰品变成了统治工具”^[12]。一些思想家和教育家提出的教化取向教育民生论,虽然旨在德性目的和政治需要,但毕竟冲破远离社会生活的贵族教育的藩篱,关注民众的教育机会及现实生活。

二、教育为了生活:功利取向的教育民生论

西方的文艺复兴运动,推动了教育与人的生活关系走向复归,并成为新的教育民生论的发生源头。夸美纽斯从新兴资产阶级对学校教育的要求出发,高度重视教育对生活的作用,主张建立学校教育体系的重要目的之一,即“教育是生活的预备,能在成年以前完成”^[13]。他尤其强调:“一个人的整个生活全视儿童时期所受的教导为转移。”^[14]为此,他主张普及教育:“青年人应该受到共同的教育,所以学校是必需的”^[15]。

在工业革命和科学革命推动下,功利主义教育思想进一步密切了教育与人的生活关系,形成一种为生活做准备的功利取向教育民生论。边沁将教育作为实现个人幸福的工具,主张男女儿童都应享有接受适合其地位和境况的教育机会,以获得有用的知识,获得谋生技术和能力,体会到掌握技能和获得财富带来的快乐,产生幸福感;同时,养成儿童良好的美德,节制欲望,从事公益活动。密尔父子提出,实现幸福的道路在于使所有儿

童都有接受教育的机会,均有享受幸福的权利,教育机会应惠及各个社会阶层;教育内容应注重专门的知识教育和实用科目,以增强其谋生能力,增进他们的幸福感。斯宾塞把教育与个人的“完满生活”直接联系起来,认为“怎样运用我们的一切能力做对己对人最为有益,怎样去完满地生活?这个既是我们需要学的大事,当然也就是教育中应当教的大事。为我们的完满生活做准备是教育应尽的职责”。^[16]“准备过完满的生活,是教育应该履行的功能。”^[17]为此,他建立了一套指向未来完满生活的课程体系。

中国近代,孙中山融儒家民生思想传统、西方进步思想的观点,将“民生”发展成为“民生主义”,作为三民主义的最高旨归。为改良“人民的生活——社会的生存、国民的生计、群众的生命”,他主张在解决衣食住行四大基本问题的同时,将教育列入民生。他认为,“学校者,文明进化之泉源也。必学校立,而后地方自治乃能进步。故于衣、食、住、行四种人生需要之外,首当注重于学校也。”^[18]由此出发,国家应实行免费普及教育,发展各种专业教育。未来大同社会的民生理想,包括教育——“幼者有所教”。此后兴起的职业教育、民众教育、社会教育、生活教育、生产教育、民生本位教育、劳作教育等教育思潮,一个共同旨趣是改造脱离社会实际和生活的传统教育,从民生出发,通过教育来增强国民的生计能力,改良民众生活、扶植社会生存、保障群众生命。其中,民生本位教育思潮主张,民生是宇宙的中心,也是历史的中心;过去教育脱离民生,忽视国民最大多数最急迫的需要——民生的需要,走错了路。为此,应将教育作为改变生活的工具,以发展经济为脊干,改进民众生活,丰民衣、裕民食、安民居、利民行。然而,民生本位教育虽然“以农工劳苦大众为教育对象,视经济活动为一切教育的下层基础,坚持教育与生产结合,并为生产服务”^[19],但在积贫积苦的社会背景下,这些教

育主张并未符合民众的实际需要。衣食难保的民众顾及的是眼前的生计与生存,根本无力接受教育,更难奢望通过教育来改良孩子及家庭的未来生活;同时,由于缺少政府支持,实际推行举步维艰。

总体说来,这种为生活做预备的功利取向教育民生论,是那个时代经济社会和人的发展需要的主观反映,其将教育扩展到民众,变成民众获得完满生活的工具,具有历史的进步性。然而,教育是否关涉所有人的平等生活,人在接受教育过程中生活得怎样,如何处理教育与生活的现实矛盾,则被忽视了。

三、教育即是生活:人本取向的教育民生论

人本取向的教育民生论,缘起于启蒙运动通过教育来唤醒长期遭受宗教神学蒙蔽的人的理性,建设符合资产阶级利益的新社会和新生活;其正式形成则是在一些思想家和教育家对功利取向教育民生论的质疑批判和对教育与生活关系重构的基础上实现的。

卢梭主张教育立足于生活,他主张教育应当培养儿童享受当前的快乐。他指出:“试想那种野蛮的教育,它牺牲儿童当前的生活,而为着追求将来。它一开始就使儿童感到苦闷,说是为了遥远的将来——一种假设的快乐做准备。但这种快乐,他们可能永远也享受不到。”^[20]“我们看到野蛮的教育为了不可靠的将来而牺牲现在,使孩子受各种各样的束缚,它为了替他在遥远的地方准备我认为他永远也享受不到的所谓的幸福。”^[21]为此,教育应当立足不同阶段儿童的生活。在幼儿期,他反对洛克用理性去教育孩子,认为这“简直是本末倒置,把目的当作了手段”^[22],主张“大自然希望儿童在成人之前就要像儿童的样子”^[23]。而到了少年期,教育则应立足儿童新的生活需要。在卢梭看来,“劳动是社会的人不可逃避的责任。任何一个公民,无论他是穷或是富,是强或是弱,只要他不干

活,就是一个流氓”^[24]。无论富人还是穷人都应从事一门谋生的职业(最好手工劳动,因为这是最不受命运和他人影响的),通过自己的劳动过上“自由、健康、诚实、勤劳和正直的生活”。为此,他认为,在少年期阶段,“我是绝对地主张爱弥儿学一门职业的”^[25]。他说:“生活在自然环境中的自然人和生活在社会环境中的自然人是大有区别的。爱弥儿……必须懂得怎样在城市中满足他的需要,怎样利用它的居民,怎样才能同他们一起生活,虽然他不像他们那样生活。”^[26]卢梭对教育与生活关系的理解,是根据由自然环境中的自然人向自然环境中的社会人过渡而赋予不同目标、内容和方式。这一点被很多研究者忽视或曲解了。

然而,卢梭构想的教育主要针对贵族及其子弟,使其改变甚至逃避原先生活而创造新的资产阶级生活;相反,他对劳动人民虽然充满同情,但认为穷人不需要什么教育,因为他们从自然的劳动和生活环境中受到了教育。^[27]他的教育思想为人本取向的教育民生论提供了思想启蒙。此后,裴斯泰洛奇极力通过改良主义的途径,对流离失所的农民留下的孤儿和流浪儿实施爱的教育和劳动教育,尊重儿童个性和人格,教授基本知识和劳动技能,发展他们的自主精神。这是人本取向教育民生论的肇端。

人本取向的教育民生论在杜威教育思想中得以真正形成。杜威指出,斯宾塞的生活预备说“可以算是教育一大进步。因为从前的教育,与生活完全没有关系。但是这话千万不要误解。要知所谓预备将来的生活,并不是很远的生活,是一步一步过去的生活。步步都是生活,便是步步都是预备。”^[28]他坚持认为,“教育是生活的过程,而不是将来生活的准备”^[29],在此基础上形成人本取向教育民生论。

一方面,杜威批判斯宾塞的生活预备说,主张教育以儿童生活经验为本位。他认

为“为了成人生活上的成就而不顾儿童时期的能力和需要是自杀性的”^[30]。因为,在快速发展的民主和现代工业社会,准备使儿童适应未来生活是不可行的,“我们不可能明确地预言二十年后的文化是什么样子,因此也不能主张儿童去适合某种定型的状况。”^[31]在杜威“理想的学校”中,儿童的生活应成为压倒一切的目标:“学习?肯定要学习,但生活是首要的,学习是通过这种生活并与之联系起来进行的。”^[32]这种联系就是将学校建成一个社会生活简化了的“雏形社会”。儿童不应作为正式社会的后补人,教育不应被作为“另一种生活”的预备期。教育就是儿童在“雏形社会”——学校生活中扩充、提高、更新、重组自己的经验,不断地通向未来,成为合格社会成员。

另一方面,建立为人民群众提供均等机会的教育制度。杜威认为,在民主社会,“需要建立一种新的教育制度,这种新教育是人人有真正平等的机会的过程中迈出的第一步,因为这种新教育是以儿童生活的那个世界为基础的”^[33]。民主社会不允许存在一种教育制度是为有更多闲暇时间的家长的子女,而另一种教育制度是为那些靠工资为生的人的子女的情况。^[34]相反,应当以机会均等为其理想,把学习和应用、观念和实践、工作和对于所做工作的意义的认识,从一开始并始终如一地结合起来。^[35]杜威认为,生活准备的唯一途径就是参与社会生活,否则无异于在岸上教儿童学习游泳。他主张对现有的学校进行重新组织,使“每个人,无论他恰好属于哪个阶层,都有一种权利,要求一种能满足他自己所需要的教育,并且国家为了自身的缘故必须满足这种要求”^[36]。杜威从社会有机论出发,将解决一切矛盾的希望寄托在他理想中的“民主社会”上,试图以此消解个人与社会之间的矛盾。儿童通过教育在当下生活中实现经验的改造与生长,不知不觉地进入未来的民主社会,实现“民有、民

享、民治”,而不需要动摇现实社会的经济基础,这反映出一种社会改良主义。但他极力为劳动大众争取机会均等的教育,使教育与社会生活保持一种生动的联系,所有人通过自尊、自立、明智的工作,为自己和为那些有赖于自己努力的人而生活,则凸显其教育思想的民生品格。

中国现代教育家陶行知,在吸收和改造人本取向教育民生论的基础上,从中国劳苦大众生活实际和需要出发,将杜威理论“翻了半个筋斗”^[37],创立生活教育理论。首先,生活教育是一种扫盲和普及、治愚与治穷相结合的“大众的教育”,落实在他所推行的平民教育及在此基础上倡导的乡村教育运动上。其次,生活教育是一种对人从生到死的全程培育的“终生教育”。认为“教育最重要的成就在使众人养成一种继续不断地共同求进的决心。我们要对众人养成的态度是:活到老,做到老,学到老”^[38]。再次,生活教育是一种为引导生活向前向上的“全面教育”。这种教育“是给生活以教育,用生活来教育,为生活向前向上的需要而教育”^[39]。生活教育理论源自杜威教育思想又基于中国国情实际,超越了人本取向的教育民生论,用教育的力量来达民之情、遂民之欲,引导劳动大众创造向上向前的新生活,实现全员发展、全程发展和全面发展。这一理论不仅为中国教育寻找到新的“生路”,而且与当代社会勃兴的教育民生论有着内在的一致性。

四、教育引导生活:发展取向的教育民生论

20世纪后半叶,经济发展和科技进步带来一系列社会问题及人的自身发展问题,教育不平等和不平衡现象严重。对此,各种教育思潮及改革举措杂呈、纷争或交织,但一个共同的价值取向是教育更加指向人自身发展和生活改善。国际21世纪教育委员会向联合国教科文组织提交的《教育——财富蕴藏

其中》指出：“教育在社会发展和个人发展中起基础性作用”；“教育是社会的核心，是提高社会生活质量的一个手段。”^[40]这种以人的发展为取向的教育民生论，不仅是政治民主化的结果，更是教育对经济增长、社会进步和科技发展给人类带来种种挑战的必然回应。

（一）教育民生的“民”，拓展至每个社会成员

虽然现代学校制度自产生以来饱受批评和诟病，但当代教育民生论仍然将教育民主化及教育公平的希望投向学校教育，并力争将学校教育普及和扩展到全民。《教育——财富蕴藏其中》提到，“没有什么可以代替正规教育系统，在该系统中，每个人初步学习各自形式的知识学科”^[41]。只不过，“教育已不再是某些杰出人才的特权或某一特定年龄阶段的规定活动：而是正日益向着包括整个社会和个人终身的方向发展”^[42]。于是，教育成为每个公民的权利、义务和责任，成为与社会、政治、家庭和公民生活密切交织的过程。1990年联合国教科文组织在泰国宗滴恩召开的世界全民教育大会，庄严提出2000年全民教育目标，将全民教育作为一个以所有人的参与为基础的社会的条件，旨在满足全体儿童、青年和成人尤其是女性的基本学习需要，使人们获得消除贫穷和提高生活质量所必需最基本的知识和技能。

（二）教育民生的“教育”，延伸至人生发展全程

当代社会发展给教育及人的生活带来的挑战，激发人们不再踟躇于教育是为生活做准备还是生活本身的争论。诚如保罗·朗格让所言：“为了寻求更好生活的唯一解决办法，在于社会彻底贯彻终身教育的原则，并且把教育同社会的进步和成就紧密地联系在一起。”^[43]人们普遍认同“教育在个人生活中的地位越来越重要，因为它在促进现代社会发展方面的作用越来越大”。教育已不再能参照生活的某一具体阶段，而是成为与人的生

命有共同外延并拓展到社会各个方面的连续性教育，即“终身教育”。在此之下，教育冲破制度化教育的体制束缚，以占有工作及闲暇在内的人类全部活动，由学校教育阶段拓展扫盲、自学、教育技术应用等终身学习，而不再是从外部施加于生活的附属物。于是，这种“不再有时空限制的教育便成为生活本身的一个方面”^[44]。进而拓展至“从生命运动的一开始到最后结束这段时间的不断发展，也包括了在教育发展过程中的各个点与连续的各个阶段之间的紧密而有机的内在联系”^[45]。

（三）教育民生的“生”，深入到生活各个方面

发展取向的教育民生论在走向全民教育和终身教育的同时，其与人的生活关系内涵也得到极大丰富。为应对教育体系受到的内部和外部压力，《学会生存》认识到经济社会发展带来的人的分裂和未完成性，建议将教育与生活结合起来，让人们“学会生活，学会如何去学习，这样便可以终身吸收新的知识”^[46]，2001年召开的第47届国际教育大会以“全民教育与学会共存”为主题，将“学会共同生活”（学会共存）的主题进一步提到新的高度；同时，教育目的越来越走向一种“科学的人道主义”——它既是人道主义的，旨在关心人和他的福利，又是科学的，即通过科学对人与世界的知识领域继续不断地做出新的贡献而加以规定和充实。^[47]从而，“把一个人在体力、智力、情绪、伦理各方面的因素综合起来，成为一个完善的人，这就是对教育基本目的的一个广义的界说”^[48]。

在此背景下，中国共产党和中国政府从执政理念的高度，加强教育民生理论建设和实践努力。改革开放30多年来，随着生存型社会向发展型社会转型，教育、就业、分配、社保、医疗、安定，成为老百姓最关心、最直接、最现实的民生。党和国家开始从理念、政策、行动三个层面，促进教育从工具论向民生论

的转型与回归,实现了教育民生思想在内涵、路径、价值目标等方面的跨越。^[49]党的十六大报告首次将“为人民服务”写入党的教育方针。十七大明确提出“办好人民满意的教育”,将“学有所教”作为民生建设首要任务。十八大进一步突出教育“为人民服务”,要求在“学有所教”等方面“持续取得新进展”。2015年通过的《教育法》修正案,将“为人民服务”纳入国家教育方针,提出“国家适应社会主义市场经济发展和社会进步的需要,推进教育改革,推动各级各类教育协调发展、衔接融通,完善现代国民教育体系,健全终身教育体系,提高教育现代化水平。国家采取措施促进教育公平,推动教育均衡发展”。中国共产党和中国政府进行的教育民生理论和实践探索,根植于中国悠久的教育民生思想传统和马克思主义民生思想及人的全面发展学说,顺应了教育民生论发展的内在逻辑,是对发展取向教育民生论的进一步丰富和发展。

综观以上,教育与人生活的关系经由原始综合到分化、融合的历史变迁,当教育的对象、目的、内容和方式关涉人民特别是民众的生活,教育民生便有了发生的基础和源头。对于教育以何种范围、目的、内容和方式关涉人民特别是民众的生活,是维持现有生活还是为未来生活做准备;是教育即生活还是引导生活和创造新的生活,不同时代的思想家、政治家和教育家形成不同认识和主张。由此发生不同价值取向的教育民生论,与其说是思想认识的不同,不如说是社会发展的产物,具有历史的必然性。其反映出教育民生论形成发展的内在逻辑是:四种不同取向的教育民生论,随着历史发展和认识发展而不断递进、更新和超越;同时,又各有其形成发展的历史轨迹,有着各自的独立性和规定性,汇聚着中国和西方思想家、政治家和教育家的共同智慧。从历史发生学视角来透析教育民生论的历史线索和内在逻辑,不仅凸显中国民生思想的世界贡献,也为中国特色的教育民

生论的创生,提供理论营养和思想启迪。

参考文献:

- [1] 马克思恩格斯文集:第1卷[M].北京:人民出版社,2009.531.
- [2] 王华英.历史发生学视域下的马克思技术思想[J].自然辩证法研究,2008,(2).
- [3] 周浩波.教育哲学[M].北京:人民教育出版社,2000.36.
- [4][5][42] 约翰·杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2001.269、13—14、65.
- [6] 亚里士多德.政治学[M].北京:商务印书馆,1965.41.
- [7] 刘良华.柏拉图与亚里士多德教育哲学的差异[J].教育研究,2012,(12).
- [8][9][10][11] 张法琨.古希腊教育家文献[M].北京:人民教育出版社,2007.281、287、293—294、293.
- [12] 唐振宗.生活教育[M].上海:生活·读书·新知上海联合发行所,1949.10.
- [13][14][15] 夸美纽斯.大教学论[M].北京:人民教育出版社,1957.49、44、33.
- [16] 斯宾塞教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2005.11.
- [17] Spencer H. Essays on education [M]. London: J.M.Dent & Sons, 1949. 7.
- [18] 孙中山全集:第五卷[M].北京:中华书局,1985.224.
- [19] 刘齐.民国时期民生教育的理念与实践[J].华东师范大学学报(教育科学版),2015,(3).
- [20] 约翰·S·布鲁巴克教育问题史[M].济南:山东教育出版社,2012.15.
- [21][22][23][24][25][26] 卢梭.爱弥儿:上卷[M].北京:商务印书馆,1978.80、100、101、269、293、308.
- [27] 王天一,等.外国教育史[M].北京:北京师范大学出版社,1985.278.
- [28] 约翰·杜威.教育哲学[M].胡适学术文集·教育“附二”,北京:中华书局,1998.369.
- [29][30][31][32][33][34][35][36] [美]约翰·杜威.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2005.6、217、5、42、37、372、373、368.
- [37][38] 陶行知全集:第2卷[M].长沙:湖南教育出版社,1984.521、804.
- [39] 江苏省陶研会.陶行知文集[M].南京:江苏人民出版社,1981.694.
- [40][41][44] 国际21世纪委员会.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996.2、8、101.
- [42][46][47][48] 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996.200、98、8、195.

(下转第69页)

参考文献:

[1] Freeman·R·Edward.Strategic Management: A Stakeholder Approach[M]. Boston: Pitman Publishing, 1984. 11;亨利·罗索夫斯基. 美国校园文化——学生、教授、管理[M]. 济南: 山东人民出版社, 1996. 56—83;李福华. 利益相关者视野中大学的责任[J]. 高等教育研究, 2007, (1);张婕. 高等学校战略管理的若干基本问题[J]. 教育研究, 2006, (11);菲利普·G·阿特巴赫. 比较高等教

育: 知识、大学与发展[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 5;胡赤弟. 高等教育中的利益相关者分析[J]. 教育研究, 2005, (3).

[2] 杜玉波. 高等教育要更加适应经济社会发展需要[N]. 中国教育报, 2014-07-24.

[3] 王亚杰. 建立“管、办、评”分离的治理结构[N]. 中国教育报, 2014-08-12.

[4] Joseph S. Wholey, et al. Newcomer.Handbook of Practical Program Evaluation(3rd Edition)[M]. Wiley:Jpssey-bass, 2010. 92.

Research on Coordinated Mechanism of University-running Evaluation System in the Stakeholder View

Zhang Jianxiang

Abstract: The mechanism of university-running evaluation system is a key factor to instruct and standardize the university-running activities, which directly influences universities' level, quality and direction. There would be an important significance to coordinate the contradictions among parties, reach the comprehensiveness of the evaluation system, and realize the authenticity of the evaluation system construction if we could analyze the evaluation system in the stakeholder view. The behavior of university-running is related to governments, universities, social organizations, and the benefits of faculty and students. All of them have their own ways to express their benefits in the construction of evaluation system. Therefore, the coordinated mechanism of evaluation system should be constructed in the fields of establishing the subject of evaluation, making an evaluation standard, implementing the evaluation and re-evaluation, etc.

Key words: university, university-running evaluation system, governance ability

Author: Zhang Jianxiang, professor of Shaanxi Normal University (Xi'an 710062)

[责任编辑:杨雅文]

(上接第22页)

[43][45] 保罗·朗格让. 终身教育引论[M]. 北京: 华夏出版社, 1988. 18, 16.

[49] 张学文. 教育民生与大国复兴[N]. 中国教育报, 2015-04-15.

Theory of People's Livelihood in Education: A Historical Perspective of Cognition

Ruan Chengwu

Abstract: The logic starting point of people's livelihood in education is the relationship between education and human life. From genetic historical perspective of cognition, theory of people's livelihood in education has experienced a historical evolution from enlightenment orientation to utilitarian, humanism and development orientation. The formation and development of the theory of people's livelihood education and its internal logic provide a theory reference and development direction for the construction of contemporary people's livelihood in education.

Key words: people's livelihood in education, theory of people's livelihood in education, genetic history

Author: Ruan Chengwu, professor and doctoral supervisor of College of Education Science, Anhui Normal University (Wuhu 241000)

[责任编辑:郭丹丹]