

中国教育学 60年

1949-2009

郑金洲◎编著



华东师范大学出版社

中国教育学 60年

1949-2009

郑金洲◎编著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国教育学 60 年/郑金洲编著. —上海:华东师范大学出版社, 2009

ISBN 978 - 7 - 5617 - 7142 - 6

I. 中… II. 郑… III. 教育学—历史—中国—1949~2009 IV. G40 - 092. 7

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 137644 号

中国教育学 60 年(1949—2009)

编 著 郑金洲
责任编辑 刘荣飞
审读编辑 沈桂芳
责任校对 徐 真
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 浙江省临安市曙光印务有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 16.25
字 数 273 千字
版 次 2009 年 9 月第 1 版
印 次 2009 年 9 月第 1 次
印 数 3100
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 7142 - 6/G · 4125
定 价 32.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

目录

一、教育学基本概念的嬗变

(一) “教育”含义的变迁 / 1

1. 作为与“教学”、“教养”对举的教育 / 1
2. 作为“阶级斗争工具”的教育 / 4
3. 作为广狭两义的教育 / 5
4. 作为表述形态多样化的教育 / 7

(二) “教学”含义的变化 / 9

1. 作为与“教育”、“教养”对举的“教学” / 9
2. 作为“双边活动”的教学 / 10
3. 作为“交往”、“对话”或“建构”的教学 / 11

(三) “课程”含义的变革 / 12

1. 作为教学内容的课程 / 12
 2. 作为教学上位概念的课程 / 13
-

二、教育学基本问题的研究(上)

(一) 教育本质 / 16

1. “生产力说”与“上层建筑说” / 19
2. “双重属性说”与“多重属性说” / 21
3. “社会实践活动说”与“特殊范畴说” / 22
4. “生产实践说”与“精神实践说” / 22
5. “社会化说”与“个性化说” / 23
6. “产业说”与“非产业说” / 24
7. “反本质说”及其批评 / 24

(二) 教育起源 / 27

1. 20 世纪 50 年代“劳动起源说”的确立 / 27
2. 20 世纪 80 年代后对“劳动起源说”的质疑 / 29
3. 几种不同的教育起源观 / 32

(三) 市场经济与教育 / 37

1. 关于“教育商品化”的论争 / 38
2. 关于“教育市场化”的论争 / 41
3. 关于“教育产业化”的论争 / 44

三、教育学基本问题的研究(下)

(四) 影响人身心发展的因素 / 48

1. 对“三因素说”的批评 / 48
2. “多因素说” / 51
3. “二层次三因素说” / 52

(五) 教育与人的发展 / 54

1. 对教育“目中无人”的批评 / 54
2. 人是教育出发点命题的提出 / 56
3. 学生是教育主体命题的提出 / 58

(六) 人的全面发展 / 61

1. 新中国成立初期的认识 / 61
2. 20 世纪 80—90 年代的驳辩 / 64
3. 21 世纪以来的探讨 / 68

(七) 全面发展教育 / 70

1. 人的全面发展与全面发展教育的关系 / 70
2. 全面发展教育理解上的分歧 / 71
3. 围绕美育是否作为全面发展教育组成部分的论争 / 74
4. 对“智育第一”的批判 / 76
5. 全面发展教育与素质教育 / 78

四、教育学理论基础的深化

- (一) 马克思主义哲学的指导 / 81
- (二) “老三论”的引入 / 84
- (三) 复杂科学的凸显 / 87
- (四) 现象学的影响 / 94
 - 1. 关于教育的含义 / 96
 - 2. 关于教育学的学科性质 / 96
 - 3. 关于教育目的的限定 / 96
 - 4. 关于教育回归生活世界 / 97

五、教育学教材的建设

- (一) 苏联形态的《教育学》 / 99
 - 1. 旧教育学的改造 / 99
 - 2. 苏联《教育学》的学习 / 102
- (二) 政策诠释形态的《教育学》 / 105
- (三) 语录形态的《教育学》 / 110
 - 1. 对凯洛夫主编的《教育学》的批判 / 111
 - 2. “语录化”教育学的主要内容 / 116
- (四) 恢复重建形态的《教育学》 / 119
 - 1. 刘佛年主编的《教育学(讨论稿)》 / 120
 - 2. 五院校编写的《教育学》 / 121
 - 3. 《教育学》教材体系的完善 / 123
- (五) 多元化形态的《教育学》 / 127
 - 1. 主观上标新立异,追求个性 / 129
 - 2. 缺少逻辑主线,注重内容铺展 / 129
 - 3. 对作为教材的教育学与作为学科的教育学认识模糊 / 130
 - 4. 回避教育学的经典问题 / 130

六、教育学分支学科的发展

(一) 对教育学分支学科的总体认识 / 132

(二) 传统教育学分支学科的演进 / 134

1. 教育哲学 / 135

2. 教育社会学 / 137

3. 教育管理 / 141

4. 比较教育学 / 143

5. 德育原理 / 147

(三) 新兴教育学分支学科的发展 / 150

1. 教学论 / 150

2. 课程论 / 153

3. 教育经济学 / 155

4. 教育法学 / 158

5. 教育美学 / 160

七、教育学自身发展的反思

(一) 教育学研究对象的确定 / 163

1. “规律或原则对象观”的形成 / 163

2. “现象与规律对象观”的确立 / 165

3. “问题对象观”的提出 / 167

(二) 教育学学科性质的探寻 / 170

1. 教育学党性和科学性的探寻 / 170

2. 教育学阶级性的探寻 / 172

3. 教育学性质多元化的探寻 / 174

4. 教育学终结与否的论争 / 177

(三) 教育学逻辑起点的争鸣 / 180

1. 单一起点论 / 181

- 2. 多重起点论 / 185
- (四) 教育理论与教育实践 / 188
 - 1. 对教育理论与教育实践隔离的批评 / 189
 - 2. 合理认识教育理论与实践之间的距离 / 190
 - 3. 不同性质的教育理论如何与实践相联系 / 191
 - 4. 教育理论走向教育实践的途径 / 193
- (五) 元教育学的兴起 / 194
 - 1. 元教育学的对象与任务 / 195
 - 2. 元教育学的特征与方法 / 195
 - 3. 元教育学的归属与功能 / 196

八、教育研究方法的探索

- (一) 教育研究方法论的完善 / 198
 - 1. 关于教育研究方法论含义与层次的思考 / 198
 - 2. 围绕教育研究是否存在科学主义倾向进行的论争 / 201
- (二) 教育研究范式的分类 / 205
 - 1. 定性研究范式与定量研究范式 / 205
 - 2. 哲学研究范式与自然探究范式 / 208
 - 3. 其他分类 / 209
- (三) 教育研究方法的更替 / 213
 - 1. 经验总结法的“黄金时代” / 213
 - 2. 实验研究的兴盛 / 214
 - 3. 行动研究的引入 / 218
 - 4. 叙事研究的发展 / 220

九、教育学中国化与中国教育学派的创建

- (一) 教育学中国化的探索 / 226
 - 1. 教育学中国化的早期探索 / 226

- 2. 教育学中国化的近期探索 / 229
 - (二) 教育原创理论的思考 / 232
 - 1. 对教育学存在问题的分析 / 232
 - 2. 对教育理论原创性的思考 / 239
 - (三) 创建中国教育流派的努力 / 242
 - 1. 教育学派的界定 / 243
 - 2. 教育学派的创建条件 / 243
 - 3. 教育学派的创建方式 / 244
 - 4. 生命·实践教育学派的创建 / 244
-

后记

一、教育学基本概念的嬗变

在教育学的范畴中,有许许多多的基本概念,它们作为教育学的范畴串连起教育学的概念体系,支撑着教育学的学科大厦。在这些基本概念中,有三个概念是基本中的“基本”,是教育学的核心范畴,那就是“教育”、“教学”、“课程”,从它们的演化中,可以大致洞察教育学基本概念变化的轨迹。

(一)“教育”含义的变迁

过去 60 年间,“教育”一词的含义多有变迁,从解放之初将“教育”与“教学”、“教养”对举,到“十年动乱”期间将教育作为“阶级斗争的工具”,再到改革开放之初普遍将教育作广狭两义的区别,发展到今天教育含义变得不太确定,反映了研究者、实践者对教育认识的变化。

1. 作为与“教学”、“教养”对举的教育

1949 年解放后,大规模学习苏联的教育学,凯洛夫主编的《教育学》成为我国

研究者编写教育学的蓝本,一些教育的概念、词语也大多沿用了凯洛夫主编的《教育学》的提法,将教育与“教学”、“教养”对举,就是其中的突出表现。

这三个概念,在刚刚传入我国教育界时,人们对这三个词语的含义的理解是有困难的。这是因为:第一,译名前后有更动。最初的译法是“教养”、“教育”、“教学”;后来改译,把“教养”与“教育”的位置对调,成为“教育”、“教养”、“教学”。在我们目前所能接触到的苏联教育书籍的译本中,较后出版的大多改用新译法,较早出版的大多用旧译法。这就造成了读者理解上的混乱。

第二,苏联教育学中,对这个名词的解释,尤其对“教养”这一概念的解释,跟我们中国语文习惯上所理解的不同。因此,在应用这三个名词,尤其是“教养”时,我们往往感觉有些别扭。

第三,关于这三个名词的意义,在各本苏联教育学书籍上,意见并不一致,提法互有出入。因此,有这样的情形,看了一本书,似乎懂得了这三个名词的意义,再看第二、第三本书,又感觉困惑了。^①

凯洛夫主编的《教育学》,对这三个词语是这样分析的:

共产主义的教育,是有目的地、有计划地实现着青年一代的造就,使他们去积极参加共产主义社会的建设和积极捍卫建立这个社会的苏维埃国家。教育的目的在于多方面地造就具有充分价值的个人,使他发挥一切心身力量,对社会贡献高度有效率的的活动,以获得个人的满足。

所谓教养,是指掌握知识、技能、熟练技巧的体系而言,并且在这基础上造成学生认识能力的发展,形成他们科学的世界观,造成他们在自己的行动中为共产主义社会福利而贡献其知识的崇高情感和志向。

教学,是在学校内有计划实行着的工作,这个工作在于教师有系统地和循序地把知识传达给学生和组织学生的活动,旨在使其自觉地、积极地 and 坚实地学会一定的知识、技能和熟练技巧,并且在积极的教学工作的基础上,把他们每一个人都造成与共产主义教养任务相适合的品质。^②

^① 曹孚:《教育学通俗讲座》,人民教育出版社1953年版,第32—33页。

^② 凯洛夫主编,沈颖等译:《教育学(上册)》,人民教育出版社1950年版,第21—22页。在该书中,将“教育”翻译成“教养”,而将“教养”又译成了“教育”,此处的引文加以改正了。

我国学者编写的《教育学》大多沿用了这样的解释。如共产主义教育,就是教育者对受教育者所进行的有目的、有组织、有计划的积极的影响过程。其目的在于培养受教育者成为全面发展的、自觉的、积极的社会主义社会的建设者和保卫者。教养,系指教育者以系统科学知识、技能和熟练技巧武装学生,并在此基础上形成其科学世界观。教学,是实现教育和教养的基本途径,是教师以系统的科学知识、技能和熟练技巧武装学生的过程,并于此基础上形成其世界观的过程。^①

对这三个词语如何区分,曹孚先生曾作了一个通俗的、简化的说明:

先说“教学”。教师平日上课,指导学生实习、实验等,都是教学工作。你上了四十五分钟的课,你就是做了四十五分钟的“教学”工作。但你还不能说,你已经做了四十五分钟的“教养”、“教育”工作。教学应该起教养的作用、教育的作用。教学进行得好,它可以起教养的作用;进行得不好,就不能起教养作用、教育作用。例如,教师在“我们的首都——北京”这个题目上上了三堂课。假使上课的结果,学生对祖国的首都都有了明晰的认识,确实掌握了关于“北京”的系统知识,我们说,在这三堂课上,我们已经完成了教养的任务,这三堂课已经起了教养的作用。所以,“教养”是与系统的科学知识连在一起的。说得更完全一点:教养是指知识、技能、熟练技巧的掌握。假使我们上了这三堂课的结果,提高了学生对我们伟大祖国的热爱,对历代劳动人民的感激和对中国共产党、人民政府的爱戴,我们说,在这三堂课上,我们已经完成了“教育”的任务,这三堂课的教学已经起了“教育”的作用。所谓“教育”是与政治思想教育连在一起的。但“教育”的意义还不限于政治思想教育。它同时包括认识的培养。所以,说得完全些,“教育”是指科学(辩证唯物主义)世界观基础的形成,社会主义政治方向、共产主义道德的培养和认识力的发展。^②

受苏联教育学的影响,在解放之初,“教育”含义有窄化的趋势,主要指的是思想政治教育。这种将“教育”与“教学”、“教养”并举的作法,当时虽然有较大的市场,但也有一些其他关于教育的认识。比如,有研究者从对“教育即生活”的批判中

① 东北师范大学教育系教育学教研室编:《教育学(上册)》,1955年版,第10页。

② 曹孚:《教育学通俗讲座》,人民教育出版社1953年版,第33页。

来界定教育的含义：“过去有些人把教育广泛地解释为一般的生活，是不正确的。有学习和教育的过程，以求促进生活、改进生活，使生活更能满足我们的需要，更能符合我们的理想，才是教育。换句话说，教育是通过学习和教学来推进和改造生活的过程，离开了学习和教学，就没有教育。……人们从生活里得到教育和进行教育。从这里看来，教育的过程，是生活的一种过程。这种过程的特点是通过学习与教学来推进与改造生活。它是有目的、有计划和有组织的学习与教学，从而推进与改造生活的过程。因为不是所有的生活的过程都有上述的特点，我们就不能广泛地把教育解释为一般的生活，也不能一般地说，生活就是教育。”^①

总体来看，解放之初“教育”的含义与解放前相比有了较大的变化，研究者借苏联之镜，致力于移植一套关于教育的新的概念体系，但这种移植并不非常成功，一方面有政治因素，另一方面是这种对教育含义的界定与汉语的表达习惯有着较大的区别。随着时间的推移，这种“教育”、“教学”、“教养”三分的做法逐渐退出了历史舞台，遗留下来的是当今我们有时将教育等同于思想政治教育的痕迹。

2. 作为“阶级斗争工具”的教育

1956年以后，中苏关系破裂，凯洛夫主编的《教育学》成为批判的对象，“教育”的含义开始产生新的变化，教育在以阶级斗争为纲的大背景下，为政治、意识形态服务的特征越来越明显，教育是阶级斗争工具的说法逐渐被接受。

当时不少《教育学》教科书这样写到，教育是人类社会的一种上层建筑，在阶级社会里，教育必然是阶级斗争的工具，它永远是为政治服务的。从有阶级社会以来，整个教育史上就是反映着两个敌对阶级的斗争，教育始终成为阶级斗争的工具，表现着极其强烈的阶级性。^②

教育是阶级斗争工具的判断在20世纪50年代末提出，到“文革”期间，更是如日中天，成为教育的基本含义。

那一时期，对教育含义的论证，大多是从教育与社会政治、经济的关系开始的，并借用一些马列主义的观点来说明。例如：马克思主义认为，教育是一定社会的政治和经济的反映，又为一定社会的政治和经济服务。在阶级社会里，教育是阶级斗

① 韦懿：《教育是什么》，《人民教育》创刊号，1950年第1期。

② 福建省教育厅师范处初教处：《教育学讲义（初稿）》，1958年，第5页。

争的工具。无产阶级夺取政权后,必须进行教育革命,才能把教育由资产阶级专政的工具,改变为无产阶级专政的工具。一定的教育是为一定社会的政治和经济服务的。统治阶级为了维护本阶级的利益,一定在政治上建立本阶级的专政,教育也就成为进行阶级专政的工具。^①

依循类似的逻辑,学校也就相应地成了无产阶级专政的工具。“伟大革命导师列宁对无产阶级专政理论,作了全面深刻的论述,并明确指出‘学校应当成为无产阶级专政的工具’。这是无产阶级夺取政权以后,改造旧教育的战斗口号,它指出了无产阶级教育革命的方向,确定了社会主义教育的性质,阐明了社会主义社会教育的作用和任务,它是无产阶级教育革命的根本纲领。”^②

作为“斗争工具”或者“专政工具”的教育离我们已经远去了,但教育工具论的思想恐怕并没有离我们远去。我们虽然不再把教育作为“阶级斗争工具”了,但有时还自觉不自觉地会从工具的角度来思考教育的性质与含义,自觉不自觉地把教育作为达到某种目的的工具,这种工具思维似乎已经有点“根深蒂固”了。同时,虽然我们不再把教育看作政治的附属品,看作意识形态的复制品,但把教育作为一种独特社会活动来考察和分析似乎还远远不够,有时也自觉不自觉地把教育与政治联系得“过于密切”。凡此种种,仍需要我们作深入反思和鉴别。

3. 作为广狭两义的教育

十年动乱结束后,教育战线的拨乱反正使教育自身的含义也得到了“恢复”,教育概念得到进一步的研究。在20世纪70年代末至80年代,教育含义的典型界定方式,是把教育区分为广狭两义,然后在此基础上加以解释。

把教育含义从广义和狭义两方面进行界定,在凯洛夫主编的《教育学》中就有反映。该书给教育有这样的定义:对儿童进行的共产主义教育是有目的、有计划地发展儿童的体力和智力,武装他们以知识和实际技能,形成他们的科学的、唯物主义的世界观和共产主义的人格特点;教育是在组织儿童的多种多样的个别活动和集体活动的过程中实现的。这个定义是指“整个的教育”的,是涵盖“教养”与“教学”在内的。它的另一义:形成儿童和青年的一定的人格特点(道德品质、性格特

① 广东师范学院教育学教研室编:《教育学讲义》,1974年,第1—3页。

② 北京师范大学教育学系短训班组编:《教育学专题》,1976年,第1页。

点、行为习惯和情感等)。这也就是它的狭义了。^①

20世纪70年代末以后的一段时间,不少研究者在界定教育概念时,借用了这种广狭两义的方式,给出的教育的定义也是从广义和狭义两个方面来讲的。比如:教育是培养人的一种社会现象,是传递生产经验和社会生活经验的必要手段。从广义上说,凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动都是教育。狭义的教育,主要指学校教育,其含义是教育者根据一定社会(或阶级)的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响,把他们培养成为一定社会(或阶级)所需要的人的活动;教育这个词,有时还作为思想品德的同义语使用。^②

教育是传递社会生活经验并培养人的社会活动。通常认为,广义的教育,泛指影响人们知识、技能、身心健康、思想品德的形成和发展的各种活动;狭义的教育,主要指学校教育,即根据一定的社会要求和受教育者的发展需要,有目的、有计划地对受教育者施加影响,以培养一定社会所需要的人的活动。特指义的教育是指有计划地形成学生一定的思想政治观点和道德品质的活动,与德育同义。^③

教育有广义与狭义之分。广义的教育是泛指一切增进人们知识、技能、身体健康以及形成或改变人们思想意识的活动。狭义的教育是指社会通过学校对受教育者的身心所施加的一种有目的、有计划、有组织的影响,以使受教育者发生预期变化的活动。狭义的教育,也即学校教育。^④

广义的教育指的是,凡是有目的地增进人的知识技能,影响人的思想品德,增强人的体质的活动,不论是有组织的或是无组织的,系统的或是零碎的都是教育。狭义的教育是指专门组织的教育。它是根据一定社会的现实和未来的需要,遵循年轻一代身心发展的规律,有目的、有计划、有组织地引导受教育者获得知识技能,陶冶思想品德,发展智力和体力的一种活动,以便把受教育者培养成为适应一定社会(或一定阶级)的需要和促进社会发展的人。^⑤

① 凯洛夫总主编,陈侠等译:《教育学》,人民教育出版社1957年版,第14页。

② 《中国大百科全书·教育》,中国大百科全书出版社1988年版,第1页。

③ 顾明远主编:《教育大辞典(增订本)》,上海教育出版社1997年版。

④ 南京师范大学教育系编:《教育学》,人民教育出版社1984年版,第18—19页。

⑤ 王道俊、王汉澜主编:《教育学》,人民教育出版社1989年版,第41—42页。

这类定义,与20世纪50年代相比,少了当初定义中的意识形态色彩,不再把教育直接定义为“共产主义”教育。应该说,加强了对教育自身特征的思考。这类定义大致都有这样几个共同之处:

一是把广义教育作为涵盖所有教育活动的概念,把狭义教育作为学校教育的代名词,也有的在此基础上,区分出更为狭义的教育,那就是把教育等同于德育的说法。

二是沿用了凯洛夫主编的《教育学》中将教育定义为有目的、有计划、有组织的社会活动的认识,借此来区分教育与其他社会现象。

三是从社会活动或社会现象的角度来定义教育,把教育作为社会的一个组成部分来看待,把教育的功能更多地定位在社会作用的发挥上。

从中不难看出,与解放之初相比,研究者对教育含义的认识进一步深化了,对教育自身特征的把握进一步准确了。当然,用今天的眼光看,这些定义还有失偏颇,存在这样或那样的问题。

4. 作为表述形态多样化的教育

进入20世纪90年代以后,教育含义随研究者认识的深入开始产生一系列新的变化,突出地表现为定义方式多样化、含义指向多样化。在定义教育时,不再仅寻求广狭两义的确定;在分析教育含义时,表述也开始变得多姿多彩。

(1) 多样化的定义方式

20世纪90年代以后,教育定义上的一个显著变化,就是开始分析教育在不同语境、情境中的不同含义,逐渐超越了广狭两义的区别方式。

比如,有研究者在回答什么是教育时,着眼于教育的“三态”:一是作为事实形态的教育,即“教育事态”;二是作为思想形态的“教育概念”和“教育观念”;三是作为语言形态的“教育”一词。其中,“教育概念”和“教育观念”是人们对“教育事态”的主观反映,“教育”一词则是指称“教育事态”的基本手段,也是表达“教育概念”和“教育观念”的基本方式。我们以往对教育的定义,更多地是就作为语言形态的“教育”而言的,有意无意忽视了前两种形态。即使是作为语言形态的“教育”,其实也有三种界定方式:规范性定义,理论陈述中常使用此类定义,表达自己的教育价值取向,具有强烈的“应然”色彩;描述性定义,此类定义描述教育的种种用法,指的是“实然的教育”;规定性定义,一些研究者为了陈述上的方便,同时为了准确表情达

意,避免误会和曲解,会特别规定教育一词在其文本中的用法。^①

有研究者将日常语言世界中的教育与理论世界中的教育加以区分,认为日常语言世界中的教育主要是从三个方面来理解的:第一,就目的来说,教育是为年轻一代的人生意义和人生幸福而为之的;第二,就内涵来说,教育是劝人学习和教人学习的心思和行为;第三,就过程来说,教育是需要耐心、爱心、责任以及策略的行为。也就是说,教育是关乎年轻一代人生幸福的,几乎是一切成人参与的、人为的、严肃的和策略的善行。理论世界的教育含义与日常语言世界中的教育含义是相通的,但旨趣有异。日常语言世界的教育意义是教育历史的积淀,它继承历史,说明现实,现实证明了它的实际,它又证明了现实的合理。理论世界的教育意义在理性的道路上也继承了历史,但对现实隐含着批判,更大的旨趣在于引导教育现实放下包袱,走向未来。若要对教育提出全面的确切的定义,就需要在日常语言世界和教育理论世界之间建造桥梁,沟通常识和理论,链接历史、现实和未来,把知性逻辑与理性逻辑辩证统一起来。^②

也有研究者对教育辞书和教育论著中关于“教育”的界说加以概括,作了如下描述:

第一义,“形式化教育”与“非形式化教育”的总称;

第二义,以“教”为标志的“形式化教育”(“制度化教育”与“非制度化教育”的总称);

第三义,以“学校”为标志的“制度化教育”(即“学校教育”);

第四义,学校内部区别于“教”的“教育”(相当于“德育”);

第五义,现代社会的“制度化教育”与“非制度化教育”的总称。^③

定义方式分歧之大,可见一斑。

(2) 多样化的含义指向

定义方式的不同,立场视角的变化,使得“教育”含义自身变得越来越不确定,研究者提出的教育含义可谓五花八门、莫衷一是。

教育是作为主体的人在共同的社会生活过程中开发、占有和消化人的发展资

① 黄向阳:《“教育”一词的由来、用法和含义》,瞿葆奎主编:《元教育学研究》,浙江教育出版社1999年版,第125—126页。

② 刘庆昌:《教育的意义探寻》,《太原师范学院学报(社科版)》2003年第2期。

③ 陈桂生:《“教育学视界”辨析》,华东师范大学出版社1997年版,第19页。