

基于教育存在论的 教育价值论研究

JIYU JIAOYU CUNZAILUN DE
JIAOYU JIAZHILUN YANJIU

◎ 薛忠祥 著



科学出版社

基于教育存在论的教育 价值论研究

薛忠祥 著

全国教育科学“十二五”规划教育部重点课题
“21 世纪中国核心价值取向研究”(DAA110176)研究成果

科学出版社

北京

版权所有,侵权必究

举报电话:010-64030229;010-64034315;13501151303

内 容 简 介

基于教育存在论的教育价值论研究首先澄清教育本身是一种基于人的本身自我完善和自我实现需要的生成性存在,为达成这一生成性存在人才进行交往、进行反思和自觉专门指导,教育便成为交往中人的意义的自我生成。教育存在分为教育本身存在和教育相关存在。基于此生成的需要,一切与人交往的对象、活动方式等都具有了教育性价值,教育价值就分为教育本身价值和教育相关价值。

本书既可以为政府相关部门的参考决策提供相关依据,也可以为广大科研工作者服务。

图书在版编目(CIP)数据

基于教育存在论的教育价值论研究/薛忠祥著. —北京:科学出版社,2017.6
ISBN 978-7-03-053648-8

I. ①基… II. ①薛… III. ①教育价值-研究 IV. ①G40-011

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 129427 号

责任编辑:闫 陶/责任校对:董艳辉

责任印制:彭 超/封面设计:苏 波

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

虎彩印艺股份有限公司印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

开本:787×1092 1/16

2017 年 6 月第 一 版 印张:10 1/2

2017 年 6 月第一次印刷 字数:224 000

定价:42.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

前言

当代中国,教育作为满足其服务的价值主体之需要的一项社会性活动,其价值是“被给予”的价值,而不是“给予”的价值。因此,教育的价值来源于它的效用价值并且以教育的工具价值为取向或主导。这样,无论是选择社会价值取向还是选择个人价值取向,无论是选择科学主义取向还是选择人文主义取向,都属于教育的工具价值取向。教育的工具价值取向的根源在于它的现代性后果,在于它的社会历史时代,在于主-客二分的认识论。

教育的工具价值取向是一种片面价值取向,它必须在彼此对立的社会价值取向和个人价值取向、科学主义取向和人文主义取向中选择其一,必择其一的结果是对另一方的忽视,因此,偏差产生了,教育上的争斗也产生了。要消除这种教育价值取向的偏差,用一方去克服另一方是不可能的,因为这总会产生偏差。于是有更多的人转向了“整合论”,企图在对立的两极之间能够彼此兼顾。但整合论并没有克服教育的工具价值取向的产生根源,也就不能找到对立的两极可以通约的有效基础,因此也就不能保证它的选择能够产生预期的效果,最终还是陷入偏差纠纷。随着时代的发展和人的自主意识的觉醒,工具取向的教育价值必须转向能够避免偏差纠纷的“教育本身”的价值取向。

教育本身价值取向就是以人的意义自我生成成为教育的价值取向。人的意义的自我生成是教育本身,以人的意义自我生成作为价值依归,作为教育资源、机会投入的标准,作为衡量教育媒介、教育价值大小的根本标准,就是教育本身价值取向。人的意义自我生成价值植根于人的“自成”目的价值。作为一种自成目的价值,它就是价值本原,它决定效用价值而不是相反。这种人的自成目的价值的哲学理论基础在于人道价值论和生存论现象学价值论,其教育哲学基础在于教育存在论。

生存论现象学方法一方面把人从工具理性中解放出来,回归人本身,也就显现出人的自成目的价值,从而成就人道价值论;另一方面,生存论现象学在人本身的存在处,显现出人在交往中基于觉解的意义的自我生成——教育本身存在,从而成就教育存在论。

教育存在论认为教育存在是人与自然、社会、文化、政治、经济、科技等资源、机会相互关联的生成性存在,是人在与这些资源、机会交往中基于觉解的意义的自我生成。人的意义的自我生成是教育本身存在,而与此相关联的其他事物存在者和活动媒介等都属于教育相关存在。教育相关存在一方面是教育事实相关,即与教育本身意义生成相关联的资源、机会等教育条件性存在;另一方面是教育价值相关,教育价值相关是作为已经生成的意义结果对国家、社会、个人等主体利益需求的价值满足。以教育本身存在亦即人的意义的自我生成之自由的、本真的、充分的实现为价值取向,就是教育本身价值取向,而致力于

教育事实相关和教育价值相关存在之最大化追求的则为教育相关价值取向。

人的自成目的价值必然决定了属人的教育价值的自我生成性,教育价值的自成性就是作为有意识的、自觉自由的人的意义的自我生成,其通俗表述就是人的自我教育。然而,在教育工具价值的遮蔽下,人的意义的自我生成被“他者”所控制,人的价值只有成为一种客观的效用价值才是有价值的;同样,“属人”的教育价值也只有具有某种效用价值才是有价值的,教育价值也就变成了能够量化的、客观的各种效用价值,并由此导致了各种纷争。由教育存在论观之,日常生活中人们对教育的眷顾并非看中教育本身价值,而是作为教育本身之意义的自我生成之后所带来的对个人和社会的效用价值,这种效用价值属于教育相关价值。教育价值偏差的实质是忽视教育本身价值而片面地追求教育相关价值。要克服教育价值偏差就必须走出教育的工具价值取向,而要走出工具价值取向就必须克服它赖以产生的根源。

现实的社会提供了克服教育工具价值赖以产生的根源的条件:市场经济使计划经济解体,从而解放了人本身;知识社会的到来使得信息技术成为个体解放的平台,为人的意义的自我生成提供了前所未有的自由;同时,知识社会是以创新引领的社会,而创新点的突破总是体现为个人的意义的自我生成,因此人的意义的自我生成不仅成为各种教育样式成功的前提,也成了引领社会进步的先行动力;人的意义的自我生成不仅能够导致创新,而且把这种创新变成了一种知识产权,所以人的意义的自我生成在把创新奉献给社会的同时,也使人获得了个人利益。人的意义的自我生成成了社会价值和个人价值满足的凭借。

人的意义的自我生成价值作为教育本身价值,是科学知识、技术和人文精神的教育价值来源。无论是科学知识,还是人文精神,都必须通过人的意义的自我生成才能成为教育价值。也就是说,人受到环境的制约,而人又是能够改变环境的,而改变环境的根本在于人的意义的自我生成,经由自我生成,人拥有了更多、更新的素质。人的意义的自我生成的路径在于视域融合——视域融合把人的意义的自我生成展现为一个历史过程。人的意义的自我生成价值取向是当代中国教育应有的价值取向。作为应有的教育价值取向,它不仅能够克服二元对立下的偏差纠纷,而且作为教育价值本原,决定着教育的效用价值。在一定条件下,经由具有某种结构、功能的人的素质对社会或者个人需求发生作用,而这种作用的发生,对于人的意义的自我生成是没有多大影响的;反之,人的意义的自我生成价值越大,它所能够提供的可能的效用价值也就越大。仅凭这一点,它也就可以作为应有的教育价值取向了。

人的意义的自我生成价值取向具体表现为:尊重人的意义的自我生成、依赖人的意义的自我生成、为了人的意义的自我生成。人的意义的自我生成价值取向作为应有的教育价值取向,表现在各种教育样式之中。在学校教育样式中,表现为学生作为人的意义的自我生成和作为人的教师的教育意义的自我生成,同时也是学校里面其他各种人的教育意义的自我生成。作为人的学生的自我生成的核心就是以人的自我责任、自主方法、自美其美为核心的人性的生成。而作为人的教师的教育意义生成的核心就是对于学生作为人的

意义的自我生成知识的获得与运用,以及专业化素养的不断生成。如此,师生作为人都能够自我生成,同时在自我生成中获得成长。凭借学校所提供的各种资源,学生不仅能够凭借自我生成把这些资源变为教育资源,而且凭借自我生成所带来的新的素质、新的视域走出校门,和更广阔的自然、社会、他人和新的自我打交道,从而能够继续凭借自我生成提供创新成果,创造新的价值。因此,自我生成价值就成了人的创新精神、实践能力和终身学习能力的代名词。

教师不仅作为人能够自我生成,而且作为教师能够帮助学生自我生成。在学校中,教师和学生都是教育者,因为他们都是人,他们都能够自我生成。只不过学生的自我生成过程能够被有专业素养的教师所把握,因此他们需要教师的指点并且在教师的指点下对自我生成过程产生自我生成意识。等到有一天,他们能够自主地把握自我生成过程,教师的教育使命才算是告一段落。所以,教师的主要任务是以系统的知识、技术、活动方式为媒介在与学生打交道的过程中,认识、把握学生的自我生成规律,指导学生自我生成的过程。在这一过程中,系统的知识得以获得并转化为学生的素质,技能被熟练掌握而转化为各种能力,师生交往和各种人的交往活动中所带有的人文价值、品性、观念也会被学生的自我生成转化为自身的人文精神,如此,学生作为人的教育的目的得以实现。

凭借意义的自我生成,人成为天然的教育者;也凭借人的意义的自我生成,教育价值成为一种给予价值,教育的工具价值就成为一种被给予价值,成为教育本身价值在一定条件下的应用形式。教育价值从此作为和政治价值、经济价值、道德价值等并列的价值门类,而不再是它们的附属,并且凭借自身产生的成果成为社会利益和个人利益需要满足的前提。如此,教育真正成为一项人可以把生命奉献给它的终生事业,而不再单纯是作为某种直接的有用的工具而获得价值。

人的意义的自我生成价值一旦成为中国人的应有的教育价值取向,就会使当代中国人在全球化生存境域中不断创新;就会在可供选择的各种教育样式面前坚持正确的教育价值取向而不盲目;就会在科学主义的工具体理性下不丧失人的尊严,在虚无主义的平庸庸俗面前保持崇高的气质和高尚的人格。这样,当代中国人就会不必去依赖被给予的各种社会属性获得做人的尊严,而是凭借自我生成就足以诗意地生活在全球化的中国大地上。

作者

2016年8月于武汉

目 录

第一章 导论	1
第一节 基于教育存在论的教育价值论研究对于当代中国教育价值取向的意义	1
第二节 当前教育价值论的研究现状与问题分析	15
第三节 研究方法与创新之处	43
第二章 教育价值和教育价值取向的概念厘定	45
第一节 价值内涵	45
第二节 人的价值自成目的特征	50
第三节 人的意义的自我生成教育价值的建立	51
第四节 教育价值取向的概念厘定	57
第三章 现有的教育价值取向批判	60
第一节 现有的教育价值取向描述	60
第二节 教育价值取向偏差的表现	76
第三节 教育价值取向偏差的已有纠正方案及其困境	80
第四章 现有教育价值取向偏差的根源分析	84
第一节 现代性的后果	84
第二节 社会历史根源	86
第三节 认识论根源	90
第五章 应有教育价值取向的求索	93
第一节 生存论现象学方法的求索	93
第二节 应用生存论现象学方法的必要性	99
第三节 当前教育现象学方法述评	109

第六章 应有教育价值取向的确立及其边界..... 115

 第一节 应有教育价值取向的内涵..... 115

 第二节 应有教育价值取向的确立依据..... 132

 第三节 应有教育价值取向的边界..... 147

第七章 余论..... 149

参考文献..... 153

第一章

导 论

当代中国,一般是指 1949 年 10 月 1 日中华人民共和国成立以来的中国。当代中国教育,是指自新中国成立以来,在新中国所处国际、国内环境下发生的教育现象。教育价值取向是人们在判断教育、选择教育、实施教育、评价教育过程中表现出来的价值观念和价值标准,它决定人们对教育的价值理想和价值追求,带有强烈的实践意蕴。当代中国教育价值取向是指在当代中国内外环境的影响下,国家、社会和个人在判断教育、选择教育、实施教育、评价教育过程中表现出来的价值观念和价值标准。当代中国教育的应有价值取向研究是,在考察新中国成立以来不同教育价值取向下的教育效益的实现程度的基础上,借鉴同期世界其他相关国家不同教育价值取向选择下教育效益的实现的历史经验,基于教育本身及 21 世纪初叶中国所处的内外环境和自身物质与精神条件,确立具有整体性、全面性、普遍性、必然性、长效性的一以贯之的教育价值观念和教育价值标准。

第一节 基于教育存在论的教育价值论研究 对于当代中国教育价值取向的意义

选择这一课题而不是别的课题,并把对当代中国教育应有的价值取向诉求带到我们眼前是因为当代中国教育没有价值取向吗?不是。因为自有教育以来,便有教育价值取向;自新中国成立以来,新中国教育便有自身的价值取向。既然如此,当代中国教育的价值取向是否完美无缺了呢?不是。因为不止一篇研究教育价值取向的文章对当代中国教育价值取向中出现的偏差、摇摆不定等现象提出了批判和担忧。那么,就目前的教育价值取向研究来看,它们能够有效地解释人们生活和教育实践中所呈现出的各种教育价值取向并做出指导吗?不能。因为目前基于主体-客体价值关系方法论的教育价值论,在现实中突出地表现为教育的工具价值取向,在此价值取向引领下,无论是国家、社会的教育选

择,还是家庭、个人的教育选择,都呈现为鲜明的效用价值特征,这种效用价值又影响到具体的学校和教育者的价值取向,最终导致教育价值取向的偏差。这就需要从理论上澄清现实中实际存在的教育价值取向的特征和出现的问题,分析这些问题产生的原因。在此基础上对当代中国现实的教育价值取向进行审视并确立应有的教育价值取向,探讨实现这一教育价值取向所需要的前提、条件、可行性,进而引领当代中国教育更加健康地发展。

一、研究背景

(一) 全球化生存境域与中国人生存方式的转型

全球化,globalization,全球主义,globalism,词根“global”(1640年)在三百多年前已经出现。其含义经历了地理概念、基于地球的世界概念和基于整个世界的演变过程。这与人类对地球和世界的认识及世界观、历史观的变迁过程是一致的。《韦伯斯特大辞典》首次在1951年为全球化(the act or process of globalizing)和在1944年为全球主义(a national policy of treating the whole world as a proper sphere for political influence)两个词提供解释。^①根据辞典的解释,全球化是指全球化的行动或者过程;全球主义则是指国家对待世界的一项政治政策。

全球化作为一种严格的理论形态的学术化与在国家战略方面被广泛认可和使用则是20世纪90年代的事情。澳大利亚学者马尔科姆·沃斯特指出:“就在十年前,谁要写一本关于全球化的书还要克服许多不可想象的困难。可是现在,就像后现代是80年代的概念一样,全球化或许是90年代的概念,是我们赖以理解人类社会向第三个千禧年过渡的关键概念。”丹尼尔·耶金在美国《新闻周刊》发表的《一个时髦词的诞生》一文中指出:“大约不到10年前创造的全球化这个词已成为国际经济中避不开的和公认有用的格言。”^②1993年美国第42届总统比尔·克林顿首先采用“全球化”这个概念作为政治决策的背景概念:“交通和商业具有全球性;……我们美国人通过同世界各地人民进行和平竞争来谋求生存。”(Communications and commerce are global;…We earn our livelihood in peaceful competition with people all across the earth.)^③1999年克林顿访华时重申了“全球世界”的概念,同时提出了“知识经济”的概念。我国学术界关注全球化几乎与世界同步,在政治领导人的意识中出现全球化的决策背景是在2005年5月31日,中共中央政治局举行集体学习,讨论“经济全球化趋势与当前国际贸易发展的新特点”。

尽管全球化已经成为政界、学界讨论的一个概念,但是,至今对于全球化没有一个共同的定义。邬志辉考察了全球化的传播学定义、经济学定义、文化学定义、生态学定义、政治学定义,得出其共性特点:全球化是一个多维度的、不平衡的、矛盾性的发展过程,其矛盾性在于普遍性与特殊性、一体化与分裂化、国际化与本土化的统一。^④叶澜教授认同这

① <http://www.merriam-webster.com/dictionary/global>.

② 转引自邬志辉.教育全球化——中国的视点与问题[M].上海:华东师范大学出版社,2004:1.

③ First Inaugural Address of William J. Clinton[EB/OL].<http://news.sina.com.cn/2009/0120/195.html>.

④ 邬志辉.教育全球化——中国的视点与问题[M].上海:华东师范大学出版社,2004.

一观点,认为全球化是不同于同质化、平等化和现代化的历史过程,对待全球化,既不要梦想,也不要鸵鸟政策。^①

笔者认为,全球化是指世界上各民族以经济为基础的、以全球为空间展开的生存与发展的交往活动及其自然形成的、不断变动的全球分工体系。全球化构成当今世界每个民族、每个国家乃至每个人的生存境域,他们都需要以全球化为境域直接或间接地与他者发生物质、能量和信息交换。这里我们采用美国历史学家斯塔夫里阿诺斯的《全球通史——1500年以后的世界》的全球史观:1492年地理大发现之前是世界的区域史,1500年以后世界开始了全球史。而从1500年至今,世界上只有荷兰、英国和美国三个国家真正实现了世界霸主的地位,因为只有这三个国家真正做到了在世界金融、生产和贸易三方面的第一。^②全球化事实上始于15世纪末的地理大发现,对中国人来讲始于晚明西洋人来到日本、中国和东南亚。自那时起,全球化对中国人开始由零碎到系统,由肤浅到深刻,由片面到全面地产生影响,对中国人显现着它巨大的影响作用。

第一阶段经济全球化起始于16世纪初,终止于第一次世界大战结束。斯塔夫里阿诺斯曾对18世纪欧洲主导下的世界经济体系有一个非常精辟的描述,他说,到了18世纪下半叶,“第一次国际分工已大规模地完成。世界正在成为一个经济单位。南北美洲和东欧(与西伯利亚一起)生产原料,非洲提供人力,亚洲提供各种奢侈商品,而西欧则指挥这种全球性活动,并愈益倾全力于工业生产”。^③经济全球化的第一阶段造就了一个以英国为核心、以西北欧诸国和美国为中心区域的世界经济体系,但是这个体系形成中所产生出来的各种内部矛盾和利益冲突后来又以两次世界大战的形式结束。全球化第二阶段始自1946年后形成的当今的世界经济体系,它是以美国为核心,以西北欧、北美和日本为中心的世界经济体系。70多年过去,美国在世界上的地位相对有所削弱,但是他的绝对优势和地位仍然领跑世界并居于世界的领导地位。

总体看来,经济全球化并不是简单的国际贸易往来和经济合作,它要建立的是一个以国际劳动分工为基础的世界经济体系,而且这是一个有中心和有边缘、有主导和有附庸、有权力等级结构的世界经济体系。西方发达国家在国际政治、经济、军事上的强势使它们在当今的经济全球化中明显地占有优势,而所谓的市场力量将会给在资本、技术和管理上占有优势的西方跨国公司以更大的优势。通过资本的自由流动和对高科技的垄断,西方发达国家可以进一步巩固和加强它们在国际经济竞争中的优势,维持它们在国际劳动分工体系中的高端地位。对中国等发展中国家来说,由于在资本、技术和管理经验上的劣势地位,所谓自由贸易和自由市场下的竞争其实就是强者和弱者的自由竞争,其胜负结果可想而知。

中国有悠久的历史和文化,自己独特的历史和文化是以中国人的自成目的和自我生成为根据的。但是自从被西方列强纳入全球化轨道以来,中国人的生存境遇和生存方式

① 叶澜,全球化、信息化背景下的中国基础教育改革研究报告集[M].上海:华东师范大学出版社,2004.

② 沃勒斯坦 I. 现代世界体系(第一卷)[M]. 尤来寅,路爱国,等译. 北京:高等教育出版社,1998:1-2.

③ 斯塔夫里阿诺斯 L. 全球通史——1500年以后的世界[M]. 吴象婴,等译. 上海:上海社会科学出版社,1992:221.

发生了颠覆性的变化。如果从皮亚杰关于人的认识发展的理论视角来看,自近代以来中国人应对全球化可以分为同化、顺应、平衡三个阶段。从1840年~1895年,基本上处于同化阶段,即中国人调动原有的传统思想资源理解、解释遭遇到的全球文化,并形成自己的观念,其标志是“中学为体、西学为用”的观念下的洋务运动。但是,在19世纪末,特别是1895年以后,中国人在极度震惊之后,突然对自己的传统失去了信心,虽然共同生活的地域还在,共同使用的语言还在,但是共同的信仰却开始被西洋的新知动摇,共同的历史记忆似乎也在渐渐消失。^① 全球化忽然敞亮在没有任何准备的中国人面前,一切“因应失宜”了。^② 于是过去的认同视域轰然倒塌,真正是天崩地裂了;而过去被遮蔽着的全球化中的意识、观念进入汉语言说系统。自此,中国人的存在意义开始由传统规定转向由全球化规定。在那个时代,先进的中国人,经过千辛万苦,向西方寻找真理。于此,原来主流话语中的三纲五常为主导的言语范式,开始让位于自由、平等、民主、人权、科学等所谓的全球化普遍言说方式,后者开始对中国人的存在意义行使着主宰、教化功能。此时中国人应对全球化的方式变为极不平衡的顺应方式,彻底否定了传统的思想文化,事事以西方思想、范式为蓝本,中国人的自成目的价值和自我生成的教育价值几乎陷于停滞。在顺应阶段,几乎西方世界的任何一种思想流派都在中国大地上上演,这一阶段持续到中华人民共和国成立。新中国的成立,使得中国人对全球化的应对进入了平衡阶段。

从文化教育上,毛泽东同志在1919年和1927年所著的《民众的大联合》《湖南农民运动考察报告》中开始重视中国本身的问题,这其中涵盖对军事、政治、哲学上的思考,并于1927年正式开始了中国特色新民主主义革命道路的探索与实践。1938年10月,在《中国共产党在民族战争中的地位》一文中正式提出“马克思主义中国化”这一思想原则,标志着民族性与全球性融合的思想开始走向成熟。1949年10月1日新中国成立,这也同时标志着全球化背景中中国民族国家的正式成立。尔后在社会主义建设过程中,逐步形成了中国特色社会主义建设理论,在这一理论的指导下,中国人逐渐收回了被西方列强强占的土地;在这一理论指导下,中国在2001年12月11日加入世界贸易组织,全面融入了经济全球化;在这一理论指导下,产生了促进社会全面、和谐发展的科学发展观。如此,中国人的政治层面的民族国家认同、生活层面的经济认同空前高涨,当代中国人正拥有近代历史上从来没有过的民族自尊心、民族自豪感和民族自信心。文化上的认同也正在多元化中逐步酝酿、融合。当然,在新中国成立后,由于当时所处的特殊的国内和国际环境,中国人的思想世界也有过短暂的封闭,改革开放后也有过短暂的顺应出现,但是从总体上看中国人是在独立的国度内与全球的物质、能量、信息发生交换的。而在这一生存和领会构成的存在境域中,相信中国人在不久的将来就会逐步超越现有的全球视域,从而生成新的视域,在全球化中起到引领的作用。

全球化在对当代中国人构成挑战的同时,也为中国人应对这些挑战提供了机遇。这些机遇就是通过中国人自身的努力能够掌握和利用的,同时又能够在全球化境域中居于

① 葛兆光. 中国思想史(第二卷)[M]. 上海:复旦大学出版社,2001:545.

② 钱穆. 国史大纲(下册)[M]. 北京:商务印书馆,1996:890.

上游地位的机制。这些机制当中最主要有两个：一是市场经济；二是网络信息技术。在市场经济条件下，把一切价值都变成了交换价值，这就决定了谁能够以较少的劳动成本生产出和别人一样质量及价格的产品，谁就能够占据优势交换地位，谁就能够以较少的劳动成本占有别人较多的劳动成果。而能够做到这一点需要不断改进生产技术和创造新的物美价廉的产品，在这些新技术和新产品的背后却是那些构造事物存在和变化规律的知识原理。而要发现和构造这些知识原理，就属于那些以求知为己任、自由进行自我生成的源生教育者的任务了。这样，原先的新知识、新技术创造就从作为生产工艺的辅助手段变为生产工艺的先决条件，对于人来讲就成为人的生存的先决条件，创造新知识、新技术的过程就成为一种新的产业存在。此外，普遍存在于世界的网络信息技术把凹凸不平的世界变成了平地，人们可以以光速传播和获取世界上的信息。在这平坦的世界中，全世界的人们马上开始觉醒，意识到他们拥有了前所未有的力量，可以作为个人走向全球；他们要与这个地球上其他的个人进行竞争，同时有更多的机会与之进行合作。^① 这样的网络技术为每个人自由、民主、平等地交往提供了坚实的物质基础，同时也改变了以往的学习方式，进而改变了每个人传统的学习观念。它使每个人认识到，只要拥有一个和因特网连接的插孔及计算机，他就能接触到各种各样的信息。这就超越了学习必须在师生之间进行的传统观念，从而把学习落实到个人的有意识的、自由自觉的活动上来，教师则变成了个人自我生成的一种视域参照，它对学生视域的融合起到促进或者延缓、束缚的作用。这样，原先以教育者和受教育者的互动活动为本质的教育存在此时就有了新的价值划分：好教育和坏教育。只有那些能够促进学生个人自我生成而生成新视域的教育样式才是好的教育，而那些假借教育名义、以教师的威权滥用和低劣的教育视域为特点的教育样式则必须被扫入历史的垃圾堆，因为只要它们存在一天，就会阻碍学生的成长与发展。而人们一旦转变了观念，认识到了个体的力量，那么就会自觉地发挥个体的有意识的、自由自觉的本性，自主地与世界各种视域相融合，从而成为自主学习者和自我教育者。

全球化不仅为个体的自由自主的学习创造了前所未有的条件，而且为个体生存提供了全新的境遇。在这一境遇下，当代中国人是作为他者的一种工具获得自己生存的价值，还是作为目的出现获得自己存在的价值，都取决于培养人的教育价值取向。而传统的教育价值取向是以培养工具人为目标的教育的工具价值取向，因此教育中的人、教育本身都是作为一种有用的工具才能获得其价值意义，而作为工具的人对个人而言不是完整的人，对于全体人而言，总是对于有用的部分人而言的。所以，在全球化境遇下传统的教育的工具价值取向不能适合全体中国人的普遍要求，也不能适合每个中国人的全面发展要求。这就需要我们确立超越传统教育的工具价值取向的应有价值取向，在此价值取向引领下让中国人活得既充实又幸福。

（二）教育价值的可选择性

当前中国的教育处于一个充满多元价值取向的境地当中。从新中国成立至 20 世纪

^① 弗里德曼 T. 世界是平的——21 世纪简史[M]. 何帆, 等译. 长沙: 湖南科学技术出版社, 2006: 9.

80年代,由于投资教育和管理教育的主体只有国家,在当时教育价值取向只有一元的国家教育价值取向,国家基于一元的教育价值取向确定符合国家政治、经济需要的教育目的,从而垄断和控制整个教育的发展方向。在一元化的国家教育价值取向控制下,人们受到体制的限制,不可能做出其他的教育价值选择,而且只能服从于国家的教育意志。伴随着改革开放培育和建立社会主义市场经济的步伐,不仅国家教育价值取向出现了多样化,在国家教育价值取向之外,也出现了“不同的社会单位、家庭、个人乃至学校提出差异性的教育价值诉求,这些多元化的教育价值取向超越了政治化的要求而走向实用化与现实化,而且,个体通过教育而期望个人价值的实现在社会中也正当的”。^①在多元化的教育价值取向中,人们遭遇了各种各样的困境。

首先,是办学主体多元引起的教育公益性价值取向与营利性价值取向的矛盾。原来能够提供教育服务的只有政府一家,而现在于政府教育服务之外又有了民营教育单位,并且由于原先公办教育发展的不平衡性,择校之风盛行。由于民营教育单位和择校的发起是由社会 and 个人的教育需求所导致的,在学校、教师与社会、个人之间形成了一种比较稳定的教育供求关系,以至于基于教育服务的自由交换关系形成了,这样就形成了教育市场。教育市场的出现,把教育变成一个具有营利性的领域,从根本上改变了原先以教育公益性为追求的教育价值取向,产生了“教育公益性和资本寻利性”之间的悖论^②。于是,如何解决两者之间的矛盾和冲突就成为应有教育价值取向研究的主题。

其次,国家教育价值取向选择中面临着功利性和教育性、短期利益和长期利益价值取向的矛盾。在当代中国,教育的实用价值也伴随着新中国的进步和需要呈现出不同的形态。大体来讲,在改革开放前主要是注重教育的政治价值、道德价值,在改革开放后则以教育的经济价值为主,并且因为经济价值的实现要求以科学技术的创新和人的创新精神、实践能力为先导,也就附带着强调教育的科学技术价值和终身学习价值。然而,在处理这些利益需要的过程中,由于科学技术的创新需要一个长时期的投入和等待过程,人的创新精神和实践能力的养成,也需要长时期的教育性价值的实现,而现实的政治价值和经济价值需要又要求快出、多出眼前的效益,在缺乏相当的教育价值引领的时候,就有可能牺牲长远而只顾眼前的短期利益,凭借直接的政治、经济要求干涉教育过程从而导致牺牲教育性价值。

最后,富裕起来的人们面对自身多层次的教育需求时也会产生困惑。市场经济取向的改革解放和激活了各种生产力要素,促进了经济的快速发展,从而使人们生活的物质基础逐渐丰厚起来,物质基础的丰厚促使人们有更多的需求出现,对教育的价值诉求也会发生变化。19世纪德国经济学家恩格尔发现反映主导消费品——食品在消费结构中的地位随收入或支出水平的变化而变化的恩格尔规律,生活必需品支出占家庭总收入的比重被称为“恩格尔系数”。根据恩格尔系数来衡量我国国民的消费结构,可以发现:1981~2013年的33年间,中国城镇居民恩格尔系数从1981年的56.7%降至2013年的35%,农

① 金生鈇. 教育的多元化价值取向与公民的培养[J]. 教育理论与实践, 2000, (8): 3.

② 劳凯声. 面临挑战的教育公益性[J]. 教育研究, 2003, (2): 7.

村居民恩格尔系数从 59.9% 下降到 37.7%。根据联合国粮农组织的标准:恩格尔系数在 60% 以上为绝对贫困,50%~60% 为温饱,40%~50% 为小康,30%~40% 为富裕,小于 30% 为最富裕。统计资料显示:中国城镇居民的生活水平在近 20 多年时间里跨越贫困、温饱两个阶段进入小康,目前正处于小康阶段向富裕阶段迈进。^① 这就意味着,对大多数国民来讲,他们可以不必为每日的面包发愁了,可以顿顿饱餐。此时,根据马斯洛需要层次理论,“其他更高级的需求会立即出现,这种并非生理上的饥饿感需求主宰了机体。当这种需求得到满足后,另一种新的(更加高级的)需求又出现了,依此类推。这就是人类基本需要被组织成一个具有相对优势的层次结构的含义”。^② 也就是说,人们在基本生理需求满足的基础上将会依次出现安全需要、归属和爱的需要、受尊重需要和自我实现的需要。

伴随着需求层次的如此变化,人们把教育召唤到面前,对教育也产生了新的期待。可以回顾的是,在国民的消费结构以食品支出为主要内容的时候,那时能够上得起学的人很少,即使上学也是为了争取一个好的饭碗,无论是高考还是中考,或者是为了跳出农门,或者是为了生计,而毕业证就是工作,就是饭碗,然而进入 20 世纪 90 年代后期,当人们的食品支出占到消费结构的较少比例时,人们对教育的期待就不再单纯是争取就业和饭碗等基本层次需要诉求,而是有了更多地争取满足受尊重和自我实现等较高层次需要的素质教育要求。多层次教育需求的存在,决定了人们在选择教育时的价值困惑。如果选择面向大众的公共教育,就可能面临着教育质量不高的困境;如果选择民办教育,也会面临着资本营利性和教育公益性的矛盾困境。更有甚者,无论选择什么样的学校教育,在教育过程中,为了获得较高的分数、较好的教育资源、较理想的就业前景,也会陷入只顾眼前的分数、升学、就业实用技能的价值诉求,从而牺牲个人的全面素质、兴趣爱好、深厚的文化知识积淀,以及创新精神、个性等方面的价值追求。

基于以上困境,无论是占据主导地位的国家、社会,还是家庭、个人,在做出教育价值取向选择时,如何统筹教育公益性和营利性、教育性和实用性、短期利益和长远利益等矛盾,都需要应有的教育价值取向进行指导和规范。

(三) 科学主义和虚无主义

科学主义也称唯科学主义,英文是 scientism,指在根据不足的情况下强行运用科学,或者仅仅以科学的名义推行某种观念,它本身违背了科学精神,是反科学的。在现代社会条件下,科学主义是一种类似宗教的东西,承担宗教类似的功能。科学主义的英文 (scientism) 在 19 世纪 70 年代就已出现。德国哲学家狄尔泰 (Wilhelm Dilthey) 在 19 世纪末主张人文学的研究方法与科学方法不同,人文学应该“主观”,与科学的“客观”相对,并批评那种试图将科学方法应用于人文学(指法律、艺术、历史和宗教)研究的思想为科学主义。科学主义有强科学主义和弱科学主义之分。强科学主义是指“对科学知识和技术万能的一种信念”(见《牛津英语词典》)。弱科学主义是指“自然科学的方法应该被应用

① 余茂平,金洪.我国恩格尔系数趋势及影响因素分析[J].长春师范大学学报,2015,(6):25.

② Abraham H. Maslow. Motivation and Personality [M]. Beijing: Chian Social Science Publishing House, 1999: 38.

于包括哲学、人文和社会科学在内的一切研究领域的一种主张”(《韦伯斯特大词典》)。科学主义崇尚理性,尤其崇尚工具理性。遵循主体-客体二分的认识论模式,把自然视为满足人的欲望的客体,把社会视为满足人的欲望的客体,最终把人本身视为满足人的欲望的客体。欲望就是为了占有。所以,在科学主义模式下,一切都成为人的欲望对象或者满足人的欲望的工具。

虚无主义(nihilism)作为哲学意义,认为世界,特别是人类的存在没有意义、目的、可理解的真相及最本质价值。尼采将基督教称为虚无的宗教,因为它不关注现实生活,而在乎假设的死后生活。他认为虚无主义是人们意识到“上帝死了”所导致的,并强调人们应通过重新赋予生活意义来克服它。海德格尔将虚无主义称为“这样的存在什么都不剩”,并认为虚无主义将存在缩减至纯粹价值。尼采将虚无主义定义为:使世界,特别是人类生存没有意义、目标。在伦理中,“虚无主义者”或“虚无主义”是用来指彻底拒绝一切权威、道德,社会习惯的行为,或声言要这样做的人。或是通过拒绝一切既定的信仰,或是通过极端的相对主义或怀疑主义,虚无主义者认为那些对于权力的掌控都是无效的。在虚无主义者看来,道德价值的最终来源不是文化或理性的基础而是个体。科学主义与虚无主义是一对孪生姊妹。科学主义把一切变为工具,只突出人的主体对客体的本能需求,最终导致人的客体化,也就把人变成了物的存在,最终使得人类价值走向虚无。

科学主义与虚无主义对当代中国教育价值取向的影响在于使当代中国教育在其理论与实践中的价值取向发生了严重的偏差,出现了与国家促进人的全面发展教育价值预设相背离的极端实用性教育价值取向。

当代中国教育价值并不缺乏立意高远的价值预设。这是因为当代中国是以马克思主义作为自己的指导思想的,而马克思主义的教育思想则是以人的自由、全面、和谐发展为宗旨的,因此,我国在较早时期就提出来以人的全面发展为目标的教育方针。比如,自1952年起,党和政府就提出了对学生实施德育、智育、体育、美育等全面发展的教育,使学生身心得到全面发展的培养目标。1954年3月,政务院文化教育委员会副主任习仲勋在政务会议上作《1954年文化教育工作的方针和任务》的报告,提出:“中等教育和初等教育,应贯彻全面发展的教育方针。”^①这是我国最早在教育方针中提出人的全面发展的价值预设。自那时至今,尽管时代风云变幻,促进人的全面发展始终是我们教育方针的价值预设。比如,2007年中国共产党第十七次全国代表大会的政治报告仍然坚持“全面贯彻党的教育方针,坚持育人为本、德育为先,实施素质教育,提高教育现代化水平,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人,办好人民满意的教育”。在此过程中,促进人的全面发展的价值预设自20世纪80年代末、90年代开始又具体化为素质教育的理论和实践,并且在1999年成为整个国家的教育价值预设。在1999年6月18日颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革 全面推进素质教育的决定》指出要“全面推进素质教育,培养适应二十一世纪现代化建设需要的社会主义新人”。尽管素质教育搞得轰轰烈烈,然而与其所承诺的克服应试教育弊端、促进人的全面发展的价值追求相比,在理论上仍然是一价

^① 转引自高奇. 新中国教育历程[M]. 石家庄:河北教育出版社,1996:11.

值预设、在实践效果上仍然非常低迷。这就是说,在教育实践中,真正支配着政府、社会、个人做出教育判断、教育选择、教育实施、教育评价时的价值观念和价值标准绝不是人的全面发展的价值标准的坚持和实现,而是另外一种教育价值取向,这一教育价值取向就是极端实用性教育价值取向。

极端实用性教育价值取向就是在对教育做出价值判断、价值选择、价值实施、价值评价时,把教育实体化、工具化,以教育所呈现出来的对政府、社会 and 个人的短期的、表面的、物质性的、局部的利益需要为主要的甚至是唯一的教育价值观念和教育价值标准的价值追求。具体表现为,政府办教育是为了适应其政治的、经济的、文化的、科技的实用性价值目的,促进人的全面发展的教育价值取向在现实中演变成了“三大标准:德(政治伦理)、智(科技知识)、体(强健体格,能承担一定的体力、脑力劳动);马克思关于个体自由、主动发展的教育,变为国家(政府)、社会(集体)利益要求下的功利器具,个人的兴趣、权利、要求、个性等都在教育为政治、经济服务的大目标、大方向下遮蔽了”。^①早在1989年已经由叶澜教授指出,当代中国教育价值取向已经发生了偏差。她认为,在政府的教育决策中历来只强调教育的社会工具价值,忽视教育在培养个性、使人的潜能得到尽可能发展方面的价值;总是要求教育体现即时的、显性的功效,忽视或者轻视教育的长期效益。^②同样,在1996年鲁洁教授也对单纯强调教育对于政治、经济、文化的适应性价值取向做出批判,主张新时期的教育应该“具有超越的特征。……培养出能改造现存世界的人,也即是具有实践意识和实践能力,能超越现实世界、现实社会的人”。^③这说明教育理论界早已经从审视教育的社会工具性价值偏向的角度开始了对教育价值的极端实用性价值偏差的批判。

然而,极端实用性教育价值取向不仅在政府所代表的社会教育价值取向中流行,而且表现在家庭、学校教育者身上的个人教育价值取向偏差。家庭之所以让孩子接受教育,个人之所以选择教育是为了升学、是为了就业、是为了生存等实用性价值目标;在教育者则是理论上的素质教育者,实践中的应试教育者,考试成了老师的法宝,分数成了学生的命根,一切与考试成绩提高无关的内容、材料、设施、活动、时间均在弱化和取消之列,素质教育轰轰烈烈,应试教育扎扎实实,素质教育成了应试教育的挡箭牌,甚至不择手段获取分数和升学率背后的争取奖励和避免惩罚的动机成了教师唯一的价值取向。由于这些价值目标的实现基本上都要经过考试的分数决定,整个教育都围绕着考试的科目和标准旋转,一切教育都是在考试中、依赖考试、为了考试去完成,以至于出现为了考试而无所不用其极的极端追求。在这个意义上可以说,“以往的素质教育在实践中重视和强调公共取向和公共利益是不够的。在某些地方和学校基础教育的改革与发展中,素质教育的个体取向存在着被放大、甚至绝对化的现象和问题”。^④这标志着,极端实用性教育价值取向普遍地存在于学校教育界、政府界和社会界。

① 金忠明.从政治的婢女到经济的侍从——现代中国教育价值的迷思[J].上海教育科研,2003,(11):8.

② 叶澜.试论当代中国教育价值取向之偏差[J].教育研究,1989,(8):28.

③ 鲁洁.论教育之适应性与超越性[J].教育研究,1996,(2):3.

④ 谢维和.素质教育的两种取向及其选择[N].中国教育报,2005-12-12(1).