


教育科学系列教材

教育哲学

一种哲学价值论视角的研究

王坤庆 著

 华东师范大学出版社



教育科学系列教材

教育哲学

——一种哲学价值论视角的研究

王坤庆著

华中师范大学出版基金全额资助出版

JYZZX



华中师范大学出版社

王坤庆 著

2006年·武汉

教育哲学

——一种哲学价值论视角的研究

王坤庆 著

ISBN 7-307-05843-3

定价：25.00元

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

ISBN 7-307-05843-3

内 容 提 要

本书坚持以马克思主义哲学特别是马克思主义哲学中的价值论思想为指导,较系统地研究了教育哲学特别是教育价值的基本理论,探讨了当代中国教育应有的价值观,并期望通过教育价值观层面的变革来引领当代中国教育的发展。

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

教育哲学——一种哲学价值论视角的研究/王坤庆著. —武汉:华中师范大学出版社,2006.1

(教育科学系列教材)

ISBN 7-5622-3218-0/G·1602

I. 教… II. 王… III. 教育哲学—教材 IV. G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 088443 号

教 育 哲 学

——一种哲学价值论视角的研究

◎ 王坤庆 著

责任编辑:何军华

责任校对:崔毅然

封面设计:甘 英

编辑室:文字编辑室

电话:027-67863220

出版发行:华中师范大学出版社

社址:湖北省武汉市珞喻路 152 号

电话:027-67863040(发行部) 027-67861321(邮购)

传真:027-67863291

网址:<http://www.ccnup.com.cn>

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

经销:新华书店湖北发行所

印刷:武汉理工大印刷厂印刷

督印:姜勇华

字数:463 千字

开本:787mm×960mm 1/16

印张:27.5

版次:2006 年 1 月第 1 版

印次:2006 年 1 月第 1 次印刷

印数:1—5000

定价:40.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请打举报电话 027-67861321

目 录

导言.....	1
---------	---

上编 教育哲学概论

第一章 教育哲学历史沿革	17
第一节 国外教育哲学历史发展	17
第二节 中国教育哲学历史发展	27
第三节 中外教育哲学发展比较思考	35
第二章 教育哲学学科性质	43
第一节 哲学与教育	44
第二节 哲学与教育哲学	50
第三节 教育哲学与教育科学	56
第四节 何谓教育哲学	61
第三章 教育哲学研究对象	64
第一节 教育哲学的三次震荡	64
第二节 教育哲学研究对象——教育价值	68
第四章 教育哲学基本范畴	78
第一节 人性论与教育	80
第二节 人生与教育	88
第五章 教育哲学基本问题	100

第一节	教育哲学的理论思维特性	100
第二节	教育哲学中人的主体意识	107
第三节	教育研究方法论	121
第四节	教育哲学与教育实践	139
第六章	中国教育哲学发展前瞻	144
第一节	研究方法论——教育哲学生长点	144
第二节	教育价值论——教育哲学立足点	147
第三节	人的素质论——教育哲学兴奋点	150
第四节	主体教育论——教育哲学聚焦点	153
第五节	时代精神论——教育哲学支撑点	157

下编 教育价值论

第七章	价值与教育价值	163
第一节	价值研究简史	163
第二节	教育价值的概念	169
第三节	教育价值的本质特征	176
第四节	价值超越与价值创造	178
第八章	教育价值分类	182
第一节	国外教育价值分类问题研究	182
第二节	中国教育价值分类问题研究	197
第三节	关于教育价值分类问题的探讨	204
第九章	教育价值观	215
第一节	观念与教育价值观	215
第二节	教育价值观的主体性特征	220
第三节	教育价值观变革	226

第十章 教育职能价值观·····	234
第一节 教育职能概述·····	234
第二节 马克思主义论“人的问题”·····	240
第三节 新型教育职能观·····	252
第十一章 教育目的价值观·····	258
第一节 教育价值与教育目的·····	258
第二节 教育目的几个基本问题探讨·····	261
第三节 我国教育目的理论反思·····	269
第四节 我国教育目的价值取向·····	284
第十二章 知识教育价值观·····	287
第一节 知识教育价值的客观性·····	287
第二节 功利价值、认知价值与发展价值·····	292
第三节 知识观转型与教育变革·····	301
第十三章 审美教育价值观·····	318
第一节 审美教育内涵·····	318
第二节 审美教育价值·····	326
第十四章 后现代主义教育价值观·····	350
第一节 后现代主义理论图景·····	350
第二节 后现代主义教育目的观·····	361
第三节 后现代主义课程与教学观·····	378
第四节 后现代主义师生观·····	401
第五节 后现代主义的意义·····	414
参考文献·····	422
再版后记·····	433

导 言

哲学是人类精神的花朵，是一个国家或一个民族时代精神的浓缩。教育哲学则是一个时代人们教育思想、教育观念的精华，是一个时代的哲学观念在教育中的体现。教育哲学如同政治哲学、道德哲学、艺术哲学、历史哲学一样，是地地道道的实践哲学或应用哲学。教育哲学发展的历史表明，用什么样的哲学观作指导就会产生什么样的教育哲学：德国哲学家那托尔普（P. Natorp）用康德哲学观作指导写成了《哲学与教育学》（1899年），杜威站在实用主义立场上，运用工具主义方法论完成了名著《民主主义与教育》（1916年），当代德国教育哲学家波尔诺夫从存在主义哲学观出发论教育，写出了《存在哲学与教育》（1958年）这一当代教育哲学经典。至于当代西方诸多“主义式”的教育哲学，更是在哲学前提下推演出来的理论体系。如永恒主义教育哲学导源于古典实在论（唯实论），人本主义教育哲学与存在主义、实用主义乃至西方马克思主义哲学有着千丝万缕的联系，曾经是西方教育哲学主流的分析教育哲学也没有脱离分析哲学的窠臼。旧中国众多的教育哲学著作也都是在某种哲学思想支配下而形成的理论体系，如范寿康的《教育哲学大纲》（商务印书馆1923年版），体系秉承那托尔普教育哲学，观点则受制于康德哲学；萧恩承编著的《教育哲学》（商务印书馆1924年版）则是以实用主义为依托而写成的；姜琦的《教育哲学》（群众图书公司1933年版）则以三民主义为出发点来解释教育的哲学问题；张栗原的《教育哲学》（生活·读书·新知三联书店1949年版）更是试图运用马克思主义哲学作指导建立一种崭新的教育哲学体系。上述情况表明，无论是中国还是西方，教育哲学的发展始终遵循着两条基本原则：其一，任何一种教育哲学，都有其哲学基础或哲学上的渊源，教育哲学是哲学观念的教育应用。离开了哲学思想的指导，作为实践哲学的教育哲学理论就不可能产生和发展。其二，在当代，已没有一种规范的、统一的教育哲学模式供人们选择，教育哲学的发展是通过不同的流派和

不同的价值取向表现出来的，这如同哲学理论本身也不断趋于多样化、多元化一样，因此，追求教育哲学的鲜明个性和特色构成了当代教育哲学发展的主流。

从历史上看，中国古代有着极为丰富的教育哲学思想，孔子、孟子等人的著述中充满了令人赞叹的教育智慧。但从教育哲学学科体系的来源和建构上看，中国当代教育哲学体系更多的是来自西方，是西方教育哲学的话语方式在支配着中国的教育哲学，所以，从整体上看，中国教育哲学的发展水平是比较落后的，尤其是从我国现代化建设和当代教育改革的实践呼唤来看，教育哲学的发展还不能够满足支撑当代教育实践的需要，教育实践中的许多问题还不能够得到满意的教育哲学理论诠释。我们认为，导致中国教育哲学落后的原因可能很多，但从教育哲学自身角度来反省，可以认为，主要是以下三个方面的问题没有解决好。

第一，教育哲学的学科归属问题。一门学科在理论上处于什么地位，或者说，在学科结构的整体格局中处于什么位置，不仅是该门学科得以独立存在的标志，而且是人们研究这门学科的逻辑起点。从历史上看，早在1912年，美国教育哲学家麦克文·纳尔（Mac. Vennel）在其《教育哲学教程纲要》一书中，就首次提出探讨教育哲学的学科性质问题。以后，许多教育哲学家对此发表了各自的看法。其中，最具有代表性的是20世纪50年代中期在美国出现的一次关于教育哲学学科性质的大论战。1955年，著名教育哲学家普赖斯（G. Price）和布劳迪（Harry Braudy）率先在美国哲学杂志上发表署名文章，讨论教育哲学的学科性质，其观点引起了哲学界和教育界的共同关注。1956年，美国权威教育杂志《哈佛教育评论》（*Harvard Educational Review*）出版专辑，共发表了25位哲学家和教育学家关于教育哲学学科性质的讨论文章，将教育哲学研究大大向前推进了一步。但是，各方对教育哲学的学科归属问题并没有取得一致的看法。直到80年代，美国NSSE（National Society for the Study of Education）第80期年鉴仍然宣称，此问题还是一个悬而未决的理论问题。在我国，在教育哲学的学科归属问题上，人们的认识同样存在分歧。有人认为，教育哲学属于教育科学体系，

是教育科学的基础理论；也有人认为，教育哲学是一般哲学的应用学科，是哲学原理的教育运用或表述，教育哲学是哲学的应用学科；还有人认为，教育哲学是介于哲学与教育学之间的边缘学科或交叉学科，是运用哲学思维方法研究教育问题而形成的一种理论体系。最近，也有人站在后现代的立场上，强调教育哲学学科的实践性、反思性、批判性和价值性^①，但对教育哲学的学科性质或学科归属并没有正面回答。从我国教育哲学的未来发展来看，对此问题的探讨将有助于推动教育哲学学科的发展和进步。

第二，教育哲学的方法论问题。方法论是指人们认识世界和改造世界的一般方式、方法所构成的学说或理论体系。教育哲学方法论，就是指人们在研究教育哲学过程中所遵循的方法论原则和所使用的方法论体系。不可否认，研究教育哲学必须以一定的哲学世界观为基础，中国教育哲学研究，理所当然地要坚持马克思主义哲学世界观和方法论。然而，从历史和现状看，我们在运用这一方法论的过程中还存在许多问题，其突出表现有二：一是教条主义式地袭用马克思主义，以为只要在经典作家的著作中引用几段话，摘录些只言片语，就是坚持马克思主义。我们认为，坚持马克思主义方法论，其核心内容是坚持马克思主义辩证思维方法，用联系、发展、全面的观点去分析新问题、解决新问题，在实践中发展马克思主义，繁荣科学理论，使马克思主义在新的时代具有新的强大的生命力。二是缺乏学术自由、百家争鸣的勇气。回顾 20 年来我国教育理论的发展进程，我们在承认其进步、发展的同时，也感到教育理论界似乎缺少什么，这也许就是针锋相对的理论争鸣和独树一帜的一家之言。难怪有人说，中国教育理论界没有权威理论，也没有权威教育家。从某种意义上讲，这是长期沉闷、压抑的学术氛围所致。从科学理论发展史来看，某种理论取代传统观点的地位，就是建立在对权威的批判继承基础之上的。在马克思的时代，康德、黑格尔可算得上是权威，然而，马克思主义哲学正是建立在对德国古典唯心主义哲学的批判继承基础之上的。可以说，离开了批判精神，离开了对权威理论挑战的勇气，马克思主义就不可能产生。当前中国教育哲学研究，需要的就是这种批判精神和超越意识。

^① 石中英著：《教育哲学导论》，北京师范大学出版社 2002 年版，第 32~39 页。

第三，教育哲学的理论性质问题。从整体上看，我们认为，哲学与科学不同。科学讲求事实，判断真伪，哲学则是在事实基础上的逻辑分析和思考，是一种高度普遍的价值寻求，它必须充满令人信服的逻辑力量和思维深度。我们知道，当代教育理论已经发展成由教育基础理论学科、教育应用学科和教育技术学科这三个层次所构成的大科学体系。从其结构来看，它们分属于理论思维水平的知识和经验思维水平的知识；从其功能来看，理论思维水平的知识是以抽象概括的思维形式来反映教育的客观规律，并对教育者的世界观和方法论起宏观定向作用，而经验思维水平的知识则具有广泛的适应性和实用性，是教育者在教育活动中使用的操作性方法。显然，教育哲学应属于理论思维水平的知识，是一种建立在事实基础上的价值判断学科。由于教育哲学理论性质不清楚，便导致我国现存的教育哲学存在许多弊端：在内容上，往往与其他教育学科重复；在体系上，缺乏一种严密的逻辑结构，没有一种让读者寻着思维轨迹探索下去的逻辑力量；在研究方法上，对教育问题的思考往往是蜻蜓点水，一掠而过，事实的罗列胜于理智分析，现象的描述多于哲理沉思，失去了哲学味道。很长时间以来，不是有许多人批评中国教育理论落后，说其脱离实际吗？事实在于，教育理论脱离实际是落后的外部表征，而理论没有从经验、现象中抽象出来成为一种高度普遍的规律反映，乃是落后的深层原因，由此教育哲学作为一种抽象思维层次的理论学科，也就失去了它应有的逻辑魅力。

二

鉴于以上分析，我们认为，中国教育哲学要走出目前的理论困境，一个重要的选择是重新认识教育哲学的研究对象。按通常的说法，教育哲学是运用哲学观点作指导去研究教育的根本问题，或将教育根本问题上升到哲学高度进行分析。而教育价值问题既是教育中的根本问题，也最能体现哲学的特点。处于理论思维水平的教育哲学，其研究对象应该是教育领域中的价值问题，或运用哲学思维方法去分析诸多教育问题的价值方面，运用教育价值论来改造和重建现代教育哲学。

首先，从哲学与科学的关系来看，以教育价值为教育哲学的研究对象，最鲜

明地体现了教育哲学的学科特点，是教育哲学区别于教育科学最显著的标志。这里就涉及到对哲学与科学关系的理解。从最一般意义上理解，科学是研究客观世界存在的“事实”（fact），旨在探明事物是什么以及它以什么样的形态存在着，科学命题一般用判断词“是”（is）来表示；哲学命题则是在事实清楚的情况下去探讨“价值”（value），旨在表明主体的某种选择或其行为所要达到的目的，全部命题用“ought to”来表示。关于科学与哲学的关系，表述最明白的当是德国新康德主义“价值学派”^①的代表人物文德尔班（W. Windelband）。1914年，文德尔班在其《哲学概论》一书中指出“哲学绝对不能脱离价值观念”，“哲学是普遍价值批判的科学”^②。他的这一表述，不仅奠定了价值学派的理论基础，而且是20世纪以来西方价值哲学得以长足发展的理论前提。自文德尔班以后，在“价值哲学”旗帜下，聚集了一大批声名卓著的哲学家，他们以研究哲学价值论来推进现代哲学的发展。在某种意义上可以说，20世纪西方哲学史，就是一部价值哲学理论产生、发展、繁荣的历史。哲学领域研究价值问题的思想倾向，也影响了教育哲学研究。20世纪初，在价值哲学思潮的影响下，一批教育哲学家也开始关注教育领域中的价值问题的探讨。1911年，美国著名教育家巴格莱（W. C. Bagley）发表《教育的价值》一书，继承了英国教育家斯宾塞（H. Spenser）研究知识的教育价值这一传统，提出了“最有价值的判断是人类文化中的那些共同的要素”^③这一基本观点，为他后来倡导要素主义教育哲学奠定了思想基础，他的这一著作也被人们认为是第一本系统研究教育价值问题的专著。至于美国教育家杜威，更是断定“任何教育皆有价值属性”^④，并在《民主

① “价值学派”系19世纪末德国新康德主义思潮中的一支，因其强调哲学绝对不能脱离价值观念而得名；又因其以弗莱堡大学为学术活动的中心，故亦称“弗莱堡学派”或“西南学派”。

② [德]文德尔班：《哲学概论》（英文版），第40页、第215页。

③ 转引自赵祥麟主编：《外国现代教育史》（下册），华东师范大学出版社1987年版，第287页。

④ 转引自张法琨：《杜威教育理论的体系及其批判吸取问题》，载《教育评论》，1986年第2期。

主义与教育》一书中独具匠心地建构了他的教育价值论体系^①。德国被公认为是现代价值哲学的故乡，因此，“教育价值论”的发展更是具有得天独厚的条件，瓦格纳（J. Wagner）、杜尔（E. Durr）等人曾直接运用价值哲学理论来研究教育价值，并形成了显赫一时的“价值学派”的教育思潮^②。1924年，瓦格纳发表的《教育价值论》（*Pädagogische Wertlehre*）乃是集这一学派教育哲学思想之大成的著作。德国教育家斯普朗格（E. Spranger）则从教育自身特点出发，应用价值哲学理论来探讨教育价值，构建了著名的“文化教育学”。就其影响来说，斯普朗格的“文化教育学”较之价值学派的教育思潮更为深刻和久远。事实上，它构成了20世纪上半期德国教育理论的主潮。

对于教育哲学来说，选择“教育价值论”为研究对象，未必不是一条走出困境的捷径。如果把教育哲学视作哲学的应用学科的话，那么，研究教育价值就应该成为教育哲学的基本内容。

其次，从教育哲学理论本身的构成来看，唯有将“价值”和“事实”区别开来，才能较确切地描述教育理论的整体结构。目前，多数人已经习惯于将教育科学等同于全部教育理论，这样，教育哲学也在其中了。不过，从科学的实证性或可检验性来分析，并非所有教育问题都能量化或所谓“科学化”，在这一点上，最典型的莫过于教育实验了。自19世纪末以来，由于实验教育学的影响，教育研究领域盛行着一种唯科学主义的思潮，人们以为只要对教育研究进行“科学”加冕，教育学便可获得自然科学的相同地位。然而，从严格的意义上讲，教育作为一种社会现象是不能进行实验的。因为，实验的对象是人，而人总是具有不同的兴趣、爱好、个性及其在社会地位、文化背景上的差异，要把这样复杂多变的众多对象置于一个被控制的环境中，其实验结果的效度和信度是值得怀疑的。法国著名社会学家爱德蒙·A·莱尔为了论证社会现象不能进行实验这一观点，就

^① 杜威站在实用主义哲学的立场，运用其工具主义的方法论，以相对价值论为原则，对教育中的一系列二难问题进行了探讨，并表达了他的教育价值观。参见王坤庆、刘桂文：《杜威教育价值论述评》，载《黄冈师专学报》，1987年第1期。

^② 参见蒋径三编著：《西洋教育思想史》（下册），商务印书馆1934年版，第441页。

是选择教育实验的非精确性为例证的^①。诚然，我们不能否认实验方法对于繁荣和发展教育科学的积极作用，但将所有教育理论都塞进“教育科学”这一个筐子，也未必科学和精当。

价值，作为一种反映主客体之间需要与满足的关系范畴，其存在是普遍的。教育，作为人类社会实践活动的一种特殊形式，同样存在着纷繁复杂的价值关系，从一个国家决定教育的大政方针，到一所学校、一个教师、一个学生选择什么样的教育方式，都渗透着价值因素。正因为如此，日本著名思想家牧口常三郎认为：“没有人否认这个事实，即包括经济学、教育学和哲学在内的社会科学所有领域，都以价值作为研究对象。”^②这一表述，对于我们认识教育现象的价值层面是具有启发意义的。实际上，在现存的教育学体系中，有许多内容属于价值判断而非事实判断。如果把教育学这门学科的学科归属视为教育科学范畴的话，那么，就目前的教育学理论体系来看，有许多内容是超越了自己的研究范围而强占了教育哲学的地盘。这种对学科性质理解的混乱，直接导致了两种后果：一是应该“科学化”的教育事实研究实现不了科学化；二是应该独立的教育哲学却失去了自己研究教育价值这块领地。到头来是两败俱伤：教育学研究价值问题深入不下去，教育哲学也摆脱不了重复教育学的命运。

运用教育科学来分析教育理论的构成，可考虑将教育研究划分为三种形式，即教育的基础研究、教育的应用研究和教育的发展研究。教育哲学属于教育理论中的基础研究，是整个教育研究的世界观和方法论。它一方面对教育科学发展成果进行整合、反思和概括，不断更新自己的内容和体系；另一方面，它又以高层次的理论思维、高度抽象的普遍命题形式，给教育的应用研究和发展研究提供方

^① 莱尔选择的例证是：有人为了实验现代数学最新方法，选定年龄、性别、社会出身和文化背景相似的几个班，配备有相当资力和水平的教师，然后，有的班实行新的教学计划，另一些班作为对照组仍实施旧的教学计划，但不管怎样保持其他情况相同，仍不能达到严格意义上的相同条件，因为各班的学生和教育者不是同一批人，而且，一旦处于第三者或参与者的观察之下，实验对象的行为表现就要受到影响。由此，莱尔断言，研究社会现象不能进行实验，人们不可能复制社会现象。

^② [日] 牧口常三郎：《价值哲学》（中文版），中国人民大学出版社1989年版，第1页。

方法论指导。而教育学则属于教育的应用研究，是研究教育中存在的客观规律，以及人们在遵循规律的前提下从事教育工作的具体方法或手段，这正如我国台湾学者田培林先生指出的：“教育学研究的特质是‘技术性与应用性’。”^①

再次，从哲学价值论和教育价值论发展所取得的成果上看，从理论上改造和重构现代教育哲学已经具备了条件。

(1) 马克思主义哲学价值论是重建现代教育哲学的理论基石。马克思主义哲学中包含着丰富的价值论思想，这已引起我国哲学界的普遍关注，并形成了一批颇有影响的研究成果^②。今天，我国哲学界一般认为，马克思主义价值论，同辩证唯物论、认识论、历史观一起，共同构成了完整的马克思主义哲学体系。因此，人们在运用马克思主义哲学的过程中，必然包括运用其价值论观点去评价周围的人和事，并作出合理的价值选择，使自己的社会实践活动达到尊重客观规律与发扬能动的创造精神的统一，使整个人类社会朝着文明进步的方向发展。用教育价值论来重构现代教育哲学，理所当然地要坚持马克思主义价值论的一般原则，使我们的教育活动真正成为一种有价值的活动，使教育过程真正成为一种价值追求、价值创造的过程，使教育理想真正符合无产阶级及其人民大众所追求的理想。

我们以为，从方法论的意义上来看，马克思主义哲学特别是其中的价值论为教育哲学研究主要提供了以下启示。

第一，实践是检验教育价值特别是教育价值真理的客观标准。在哲学界，素来有所谓“事实真理”与“价值真理”的区分，尽管事实真理与价值真理之间的关系问题还没完全解决，但给我们研究教育价值提供了这样的启示：实践是检验

^① 田培林主编：《教育学新论》，台湾文景出版社1986年版，第13页。

^② 这些研究成果主要从三个方面来体现：一是自1980年以来，我国哲学界发表了一系列研究马克思主义哲学价值论的论文；二是出版了一批有影响的价值论研究专著，如李连科的《世界的意义——价值论》（人民出版社1985年版）；李德顺的《价值论——一种主体性的研究》（中国人民大学出版社1987年版）；王玉梁的《价值哲学》（陕西人民出版社1989年版）等等；三是在中国人民大学组织翻译出版的译丛中，收入了苏联学者著的《马克思主义中的价值论》一书，表明素来不承认马克思主义哲学中有价值论思想的苏联学术界也开始承认马克思主义哲学中价值论的存在。

真理的客观标准，乃是马克思主义真理观的集中体现。教育哲学既然探讨的是一种价值真理，其检验的标准也应为实践。这是一条重要的唯物主义原则，离开了这一点，就会把价值真理视为随人的情感、意志而转移的幽灵，这种主观唯心主义的相对价值论，是我们在研究教育价值过程中要避免的。

第二，必须坚持无产阶级的功利主义。讲价值，就是要讲“功”和“利”，就是要追求对一定主体有益的效果或功用。研究教育价值必须坚持无产阶级的功利主义，使教育真正成为满足人类自身生存需要、发展需要和享受需要的手段。一旦人们接受了这种教育后，不仅能够创造出巨大的物质财富和精神财富，而且其自身素质也不断地获得提高和发展。马克思主义创始人是从来无忌讳谈无产阶级的功和利，他们总是试图通过改造和变革社会，去追求无产阶级最大的功和利。在社会主义教育的旗帜上，必须写明：追求无产阶级的教育价值或功利。

第三，主体的完善和构建是人类追求的永恒的主题。所谓教育价值，就是指作为社会实践活动主体的人的需要与作为社会实践客体的教育现象的属性之间的一种满足与被满足的关系。其中，最关键的是主体的需要决定着教育价值发挥的水平和向度。我们认为，主体自身的发展状况决定着他对教育的需要水平和层次，因此，在教育价值研究过程中，认真探讨主体的教育需要，并从主体需要的角度去认识教育的属性，应该是教育哲学研究的主要内容。特别是在当代，每一个主体总是希望自身得到更加良好的发展，并通过这种发展去实现人生的更大的价值，于是，教育就成为人们谋求社会地位和生存的重要手段和条件。在我国，现代化建设和全面奔小康的社会发展目标也在很大程度上刺激着人们的教育需要，因此，当代中国教育要特别关注人的发展和完善。通过发展教育去提升国民的基本素质和个人的发展水平，这是马克思当年所追求的人的全面发展理想在当代中国教育实践和社会实践中的具体体现。人的发展水平制约着社会的进步，这是被当代许多学者和社会实践所证明了的一条基本原则。

第四，必须高度重视提高人的价值。讲教育价值，离不开人的价值，整个教育过程，实际上就是一个使人的价值不断提升的过程。离开了提高人的自身价值，教育的所有其他价值也就荡然无存。马克思、恩格斯在人的问题的研究上曾耗费了毕生的精力，他们在人的起源、人的本质、人的发展和人的解放诸多问题上的理论建树，足以使任何一个自我标榜的“现代马克思主义者”羞愧得无地自

容。确立教育价值中人的价值地位，就是要在教育中充分地关心人、尊重人，培养人的独立个性和创造精神，提高人的自身素质，促进人的全面发展，以通过人的现代化去寻求物的现代化，通过人的复兴促成社会变革。在教育过程中，重视提高人的价值，关键在于对待学生的态度上。我们应该更多地从学生的实际出发，将学生看作是成长、发展中的人，高度重视发挥学生的主体意识和能动性，更多地尊重和维护学生的人格尊严，并关注发展学生的个性品质，使学生健康成长。

由以上分析可见，马克思主义哲学价值论不仅是其哲学体系的基本内容，而且也是现代教育哲学的方法论基础。现代教育哲学唯有在这一方法论指导下，才能走出目前的理论困境，步入“柳暗花明又一村”的新境界。

(2) 当代教育价值论研究的理论成果为现代教育哲学的新生准备了丰厚的土壤。“教育价值论”在 20 世纪初出现短暂的繁荣之后，经历了二战前后的一个相对冷落的时期，到 60 年代重新复苏。1963 年，美国经济学家舒尔茨 (W. Schultz) 发表《教育的经济价值》一书，对教育的经济价值进行了比较系统的研究，提出了著名的“人力资本”理论，他的这一贡献不仅扩大了教育价值的研究范围，而且在方法论上为教育价值论研究提供了新的尝试。1967 年，日本学者田浦武雄发表《教育价值论》(东京，福村出版刊)，重提教育价值研究的哲学意义。1976 年，美国教育家莫里斯 (V. C. Morris) 与杨·佩 (Young Pei) 合著的《哲学与美国学校》(*Philosophy and American School*) 一书中，几乎用了三分之一的篇幅讨论“教育价值论”。我国台湾学者林玉体先生也于 20 世纪 80 年代初著有《教育价值论》(台湾文景出版社 1980 年版) 一书，对教育价值论进行了系统的理论探讨。我们甚至可以说，当代西方诸多教育哲学流派，每一派都是一种教育价值取向模式，如存在主义教育哲学推崇个人价值，改造主义教育哲学注重社会价值，人本主义教育哲学倡导精神价值，要素主义教育哲学弘扬文化价值，等等。由此可见，“教育价值论”已在事实上构成了现代教育哲学最基本的内容和理论特色。

实际上，到 20 世纪 80 年代以后，伴随着当代学术研究中的人文精神的回归，西方在教育价值研究上出现了许多新的特点。研究者不仅注重对教育价值的理论层面的探讨，更从教育实践的角度探讨如何实施价值教育，从而将教育价值

论渗透在课堂教学、道德教育、公民教育、课程和活动之中，大大推进了教育价值问题的研究。这方面的主要著作有：

①L·E·拉思斯、M·哈明、S·B·西蒙合著：《价值与教学——课堂内的价值活动》（第二版），哥伦比亚：梅利尔出版公司1978年版，1966年初版（L. E. Raths, M. Harmin, and S. B. Simon, (1978) *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus and London: Charles E. Merrill Publishing Company）。

②霍华德·吉尔钦堡著：《高级价值澄清》，加利福尼亚：大学联合出版社1977年版（H. Kirschenbaum, (1977) *Advanced Value Clarification*. California: University Associates）。

③P·汤姆林森、M·奎因顿合著：《渗透在课程中的价值》，伦敦与费城：法尔玛出版社1986年版（P. Tomlinson, and M. Quinton, (ed.), (1986) *Values Across the Curriculum*. London & Philadelphia: The Falmer Press）。

④迈克·波特利著：《学校道德——教育中的价值理论与实践》，伦敦：卡塞尔出版社1990年版（M. Bottery, (1990) *The Morality of the School: The Theory and Practice of Values in Education*. London: Cassell）。

⑤克里夫·贝克著：《更好的学校——一种价值性的展望》，伦敦与纽约：法尔玛出版社1990年版（C. Beck, (1990) *Better School: A Values Perspective*. New York: The Falmer Press）。

⑥J·L·杰内特著：《价值教学——关爱与赏识》，伦敦与纽约：诺特内基出版社1991年版（J. L. Jarratt, (1991) *The Teaching of Values: Caring and Appreciation*. London: Routledge）。

⑦H·吉尔钦堡著：《学校中提升价值与道德的100种方式》，波士顿与伦敦：阿伦与巴肯出版公司1994年版（H. Kirschenbaum, (1994) *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Boston and London: Allyn and Bacon）。

⑧W·N·奥兹著：《价值教育——一种三维模式》，劳斯顿：阿特米斯出版社1995年版（W. N. Oats, (1995) *Values Education: A Three-Dimensional Model*. Launceston: Artemis Publishing Consultants and Printed by Telegraph