

# 教育何为?

## ——试探教育价值及其建构生成

李业才

(广西财经学院 文化与传播系, 南宁 530003)

**摘要:**“教育何为”是关涉教育的影响、作用或价值的基本原理问题,对这个问题的不同回应最终影响到整个教育工作的成败得失。以往的教育功能观未能妥当回答教育的价值问题,而且把受过教育的人在政治经济生活中的作用不恰当地解释为教育的政治功能和经济功能,致使教育成为现实社会众多问题的替罪羊。人的构成不是教育的全功。教育何为?教育于人具有一种构成性价值。一方面,教育作为形成人这个目的的构成部分,构成人的生活、文化、人性、个性,就是人的别名;另一方面,教育价值是一种不断建构生成的价值,伴随着人类社会向前永续发展。古代儒家因学论教、教学相长的教学论,近代赫尔巴特的“统觉说”,现代杜威教育哲学之“经验”改造,当代建构主义学习理论以及走向审美化的教育过程观,共同昭示:教育是在个体积极进行内部省思、与他人及社会对话、互助基础上的认知(真)、评价(善)、审美(美)不断趋向丰富完美的价值建构生成过程。

**关键词:**教育功能观;教育价值;构成性价值;建构生成

**中图分类号:**G40 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2010)05-0116-06

“教育何为”是关涉教育的影响、作用或价值的基本原理问题,对这个问题的不同解答直接或间接地影响到教育目的、方针、政策的制定,影响到人们对教育的希望追寻,影响到教育工作者对教学方法、课程内容等的选用处理,影响到学生的学习积极性归依,最终影响到整个教育工作的成败得失。因此,对不当的教育功能观提出质疑,尝试从教育的价值及其建构生成方面作出新的探索和诠释,廓清“教育何为”这个问题上的迷雾,有着相当重要的理论价值和现实意义。

### 一 教育功能观质疑

教育何为?其答案可从中国大陆诸多版本的教育学教科书中看出大同小异:或曰教育的政治功能,或曰教育的经济功能……诸如此类,似乎不容质疑。

其论述教育的政治功能,往往便是教育通过贯彻国家政党的教育方针培养出国家的领导者和能参与政治的公民,从而实现教育的政治功能;论及教育的经济功能,往往便是先引述马克思关于教育能把潜在的劳动力培养成现实的劳动力,生产出能从一个生产部门自由流通到另一个生产部门的人,接着便引述经典经济学家舒尔茨等人关于受过正规教育的人使生产率较之未受过正规教育或受过正规教育较低层次的人的生产率大大提高,最后阐述科学技术是生产力,而受过教育的人正是科学技术的载体,因而教育也是生产力……

此答案存疑。首先,对政治、经济直接做功的不是教育,而是人;其次,所有的人都要受教育才是真正意义上的人,但人的构成不是教育的全功,构成人

收稿日期:2010-06-08

基金项目:本文系笔者主持的广西哲学社会科学“十一五”规划课题“走向和谐——生态美学型教育理论与实践研究”(项目编号:06FJYX001)之研究成果。

作者简介:李业才(1969—),男,广西北流人,教育学博士,广西财经学院文传系副教授,研究方向为教育哲学。

和影响人发展的因素除了教育之外还有其它许许多多的因素。因此,上述答案,与其说是教育的政治(经济)功能,不如说是人的政治、经济功能更贴切。事实上,把不属于和不全属于教育功能的功能全加在教育身上,教育其实难以担负其责。当教育功能被有意无意地放大膨胀,而现实中人们从这种教育中得到的东西不如意甚至出现巨大落差时,自然是期望越高、失望越大。于是,“教育万能论”沦为“读书无用论”,一些本来不全是教育导致的社会不良现象如道德滑坡等均归咎于教育问题,教育成了替罪羊,而实际上这些社会问题产生的根本原因在于我们改革进程中的制度不健全。这除了教育实践确有违反教育规律的原因之外,主要原因恐怕还与对教育功能估价过高或期望不当有关。这一点在中国有着长期传统积弊。

从孔子的“德治”,到孟子的“仁政”;从《大学》的“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”(“三纲领”)和“格致、诚正、修齐、治平”(“四条目”),到《学记》的“建国君民,教学为先”的教育目的;从近现代的“教育救国论”,到如今的“以德治国”的重提,这些提法不能说是错误的,但在学理上仍有必要进行再探讨。拿孔孟的德治观和仁政观来说,一方面寄希望于明君的出现,劝统治者体恤民力,提出“政者正也,子率以正,孰敢不正”? 谏统治者行政以德,以求教化之功,以便能感化臣子,使之不越位,如此其政可治,皇位可保;另一方面,又提出“民可使由之,不可使知之”,欲将广大黎民百姓排斥于正规教育之外,以防其因为得到教育而变聪明,犯上作乱。孔孟一派欲通过教育维护封建统治者利益的意图明显,但事实上却过高地估价了教育功能。实际上,真正起根本作用的不是教育,而是政治经济制度。因而,现在提“以德治国”是必要的,这也表明教育确实有其独特功用。然而,如若我们不作好最坏打算,意识形态中过度相信或放大教育的政治功能,则实践上于教育必有害,于政治目的的达成也不利。因为,道德(教育)是法治的上限,法律实际上是道德的底线,如果连法治这个底线都保证不了,也就是说,连法治都做不到的话,德治是没有实现的根基的。我们要做的是保证落实法治、健全法制,然后才谈得上紧跟着的德治的有效落实。当然,这里的“德治”与教育并不等同,但一定程度上折射出“德治”论者的教育功能观,特别是在教育思想家孔孟那里。

不当的教育功能观的产生,固然与曲折渐进的认识路线有关,但不能说没有为政者出于转移人们对社会生活中存在问题的不满而把教育当成“救命的稻草”或替罪羊的因子。在这种情况下,教育其实担负了本不属于其“本能”(本质所能)的责任,一定程度上成了权宜之计而被用作化解矛盾或社会存在问题的出气筒、缓冲器,这等于教育一方面替他人作嫁衣,另一方面又替他人受气,最终陷于被指责为无能的境地!

## 二 教育价值新释

尽管如此,教育还是人们希望的寄托与追寻! 毕竟,教育对于人确有其独特的本来价值。

这里引入价值来追问“教育何为”,出于两方面的考虑:其一,教育本来就是一种价值致善的智慧交往活动;其二,功能是对作为物的客体而言的,而价值是对作为生命的主体而言的。

功能本来是物理工程学意义上的力学概念,即便广泛延伸使用,其所标示的也是由事物或系统的结构所决定的客观作用,不取决于主体的主观需要。而价值却是与主体的需要性有关的关系范畴,指的是客体属性满足主体需要与否或满足的程度大小。价值总是以主体为尺度,即是以主体的需要性、目的性来衡量客体是否适合自己或适合的程度有多大。功能是作为有正、负方向的中性词,而价值是褒义词。如果我们以“教育具有某某功能”来应答“教育何为”这个问题,则意味着把教育当作一事物,或系统对另一事物或系统产生了作用,并且这个作用有正、负(积极、消极)之分。这从表面上看无可质疑。然而,教育真的能作为一个与社会政治经济等有明显分界的事物或系统,并对后者的独立作用表现出纯粹属于教育的所谓政治、经济功能吗? 表面上看,这似是由于教育带来的消极作用,能说是本来作为导人向善的帮助这个教育的本真功能吗? 事实上,那些消极后果往往是错误的教导、不当的学习或不良的社会政治环境带来的,它们还够不上是真正的教育,自然这些消极后果就不能算是教育的功能。用“教育功能”来应答“教育何为”这个问题,还意味着教育与社会、国家等的关系是或仅是物与物的功利性或工具性的冷冰冰、硬邦邦的关系,而不是人与人或人与具有满足人的需要的事物的关系。

事实上,教育关系本身是一种人的关系,教育的直接成果是一个个作为主体的具有无限开放性成长

的人。社会、国家也都归根结底是由群人或族人构成的。这样,教育与社会、国家等的关系便是人与人的关系,人与人的关系用功能来描述,或只是用功能来描述,等于把人只当工具,有损人的尊严。马克思认为,人始终是目的。“‘历史’并不是把人当作达到自己目的的工具来利用的某种特殊的人格。历史不过是追求着自己目的的人的活动而已”<sup>[1]118</sup>。目的就是一种价值,一种预期的价值,是人对要求达到的结果(价值)的预期。当我们问“教育何为”时,意味着人的教育和受教育的人对人(含个人自己、群人、族人、他人等)客观上有什么价值,并不是去追求探问和关心教育对人有什么消极影响作用,也并不是去追究人们对教育有多少价值预期,因为这种表示价值预期的目的是主观的、不确定的。因而,用“价值”一词来应对“教育何为”这个问题理所当然。

汉字“价值”二字都从“人”旁,词源学透露出价值最初主要地确实与人有关和因人而存等信息。而传统哲学上的“价值”也体现了价值的人学意蕴,它是用以指称客体属性对人的需要满足程度的关系范畴,是主观与客观的有机辩证统一。

然则,教育何为?即是说,教育有什么价值?最通常的应答是教育有工具价值和目的价值。工具价值是指把教育利用为达成一定目的的工具或手段,即达成目的之途径;目的价值是指把教育视为达成目的之本身,即把教育活动作为需要追求的目的本身。很显然,无论是工具价值还是目的价值,事实上都是对教育作用的主观看待,这种对教育作用的主观看待只是一种教育价值观,而不是教育客观上必然固有的满足人类需要的属性的真实反映,也就不是客观的任何教育都具有的价值。这样说,并不是要否定探究教育对人们特别是对个体的重要意义,而恰恰是要分清教育价值与教育价值观这两个不同的概念,以便确认和不断提升教育自身的价值,去关照、满足各种可能实现的合情合理的教育价值期待。

教育何为?笔者认为,最根本地说,教育于人具有一种构成性价值。这种构成性价值,一方面指教育作为形成人这个目的之构成部分;另一方面指教育价值是一种不断建构生成的价值。

### 三 教育于人的构成价值

教育于人的构成价值,主要体现在如下四方面。

#### 1. 教育构成人的生活

教育并不在生活之外,教育其实就是人的一种

必不可少的值得过的生活。教育是源于生活需要、在生活中、通过生活、高于一般的日常生活、为着更美更好的生活的一种以精神性为主的特殊生活。教育正是通过这种不断更新致善的生活,改变着生活在其中的人类成员,促使其越来越成为一个会生活的人,进而去经营、打造与时俱进、新美不已的生活。

#### 2. 教育构成人的文化

《易经》说:“观乎人文,以化成天下。”这体现文化即人化的思想。就是将那与生俱来的、人类可能永远都摆脱不了,但可以自觉加以引导提升的自己身上的“兽性”成分予以陶冶“修饰”,使自身的这种“兽性”成分升华为人性的东西。这种自觉引导提升的力量主要是教育,它一方面提引自然向人生成,另一方面又可促使由于过度理性人化而感性迟钝的个体再向自然复归生成。教育就是作为这样一种特殊的精神文化力量,对生来是自然蛮野之身的人类个体进行陶冶,使自然人化与人化自然形成一个恰好的张力,拥有文化,即将人类的客观精神(文化财富)之精粹转化为个体的主观精神财富;而众多个体的主观精神之表达与创造,又构成人类的新文化。

#### 3. 教育构成人性

人性是人之本质属性。恩格斯说:“人来源于动物界这一事实已经决定人永远不能完全摆脱兽性,所以问题永远只能在于摆脱得多些或少些,在于兽性或人性的程度上的差异。”<sup>[2]442</sup> 孔子曰:“性相近也,习相远也。”(《论语·阳货篇》)人类初生婴儿在本质上与幼兽相差并不大,其每个初生婴儿各自也相差并不大,而社会的文化与教育影响使其成长得相距甚远。人的需要和情感的无限丰富性,劳动、意识、语言、智力等等,都是人的本质属性。马克思说:“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”<sup>[3]56</sup> 卡西尔把人定义为“符号的动物”。教育作为一种主要借助于语言符号的精神性生产劳动,作为一种智慧性的社会交往关系,一方面陶冶对象,以帮助其摆脱、升华兽性,增多人性;另一方面,教育就是人性的构成部分之一。康德曾说过:“人是唯一必须受教育的存在物。”<sup>[4]1</sup> “人只有通过教育才能成为人。”<sup>[4]5</sup> 因此,笔者认为,“人是教育的动物”也可作为人的一个定义。在这个意义上,教育就是人性的构成,教育就是人性的证明,教育就是人的别名。

#### 4. 教育构成人的个性

正如“性相近也,习相远也”所包含的思想一样,一方面,教育确实可凭其“化性起伪”(“伪”指人为)的功夫,使人类婴幼儿远离十足的兽性,逐渐增加人的共同本质属性;另一方面,教育更能用其因材施教、适性就学等方式,使人的个性相去甚远。然而,不管社会对个体作何种教育价值期待,即不管社会拥有何种教育价值观,这种被期待的价值实现最终总不能靠外在的填压、灌输达到成功,它必须采取道德上可以接受的方式,尊重个体的人身权益、人格尊严,遵循个体的个别差异,引导其自觉追求进步,才能间接达成社会的教育目的。事实上,个体身心,来源各异。民主、适切的教育,基于尊重儿童的不同天性,加速构成了每个人的差异,特别是越会利用教育资源的个体,其个性特长更为明显。宋代大儒张载以“变化气质”、“知礼成性”为教育宗旨归依。他说:“为学大益在自能变化气质”(《经学理窟·义理》),“使动作皆中礼,则气质全好”(《经学理窟·气质》),故其教学问对,“每告以知礼成性、变化气质之道”(《宋史·张载传》),体现了教育构成人的个性乃至共性的价值。正所谓“腹有诗书气自华”(苏轼《和董传留别》),教育确可构成人的鲜明气质和独特价值。原来,教育可以促人同,也可以使人殊,更可以使世界由于人的个性呈现无限丰富性而和谐,教育可以使世界如此美好,教育可以让人如此美丽!

由此得知:教育,生活的构成。教育,文化的构成。教育,人性的构成。教育,个性的构成。总而言之,教育于人有构成性价值。教育,人的确证。

#### 四 教育价值的建构生成

教育价值永远都在建构生成中,伴随人类社会向前永续。对于个体而言,教育价值的建构生成伴随其终生。教育价值的这种具有无限开放性的未完成状态和“现在时”,随时可见。

1. 古代儒家因学论教、教学相长的学习论,体现了教育价值的建构生成

中国古代历来有因学论教的传统。《学记》有“教学相长”,孔子是最杰出的代表。《论语》云:“吾十有五而志于学,三十而立,四十而不惑,五十而知天命,六十而耳顺,七十而从心所欲,不逾矩”,“学而时习之”,“温故而知新”,“学而不思则罔,思而不学则殆”,“不愤不启,不悱不发,举一隅,不以三隅反,则不复也”,“弗学,何以行”。诸如此类的言论体现了孔子的学习过程涉及“志→学→思→习→行”等阶

段。《中庸》进一步阐发为“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之”,是为中国宋元以来书院教育盛行的“学—问—思—辨—行”这一为学修养过程之经典描述。“教学相长”反映了师生双方的互动成长;孔子的言论反映了他终身从事教与学而终有所成,其愤悱启发、举一反三之功,体现了他对教育中教导者点拨引导学习者主动联系旧知、通达新知的体悟。儒家强调学习与审问、慎思、明辨和笃行结合,表明儒家对教育需要个体主观努力思考及其与他人共同探讨磋商获得明确的新知善理并忠实力行的洞悉,亦体现了儒家言行对教育价值建构生成性的契合。

2. 近代德国赫尔巴特的统觉说,反映出教育价值的建构生成

赫尔巴特认为:全部哲学必须与对经验主义概念反省和发挥产生联系,哲学必须自经验始;存在物由独立的“实在”所组成。当人们体验了这些实在,并把它们互相联系起来时,就决定了自己的精神、意志、愿望、决断和道德品质。在这种哲学观基础上,赫氏导出了其心理学中的“统觉说”。他指出:知识出自经验。当“精神实体”或自我面临其它实体的存在时,它就对此加以反应,这种遭遇导致了表象或观念。意识是观念或表象集合。相似表象互相吸引,成为“统觉群”。一个占据了意识中心点的统觉群,就成为意志。在其哲学与“统觉”心理学的基础上,赫氏构建了其教育理论。他说,人对统觉群和谐的事物感兴趣;兴趣以至于意志的发展是一个对产生观念的实在加以体验的过程;某一观念及其统觉群越能经常地进入意识领域,它支配意识的能力就越强。这里可看出相似观念相互联系的法则和观念返回意识的频率法则,赫尔巴特认为这就是教学的基本法则<sup>[5]454-458</sup>。由此,他提出了教育过程的四个形式阶段,即“明了一联想一系统一方法”。

赫氏理论体系的核心概念即“统觉群”,精神通过实在的相互联系,把矛盾对抗、新旧观念不断统觉为和谐的意识。可以想象其统觉作用不断发生,“统觉群”如滚雪球一样越来越广大,越来越“圆转”,则观念、意识、意志、兴趣、纪律和道德品质等在教师的领导支配下得到建设和生成。虽然赫尔巴特强调教师在教育教学过程中供给经验的支配地位,但不能说“统觉说”没有反映教育价值的建构生成性。

3. 现代美国杜威的“经验”改造,表明了教育价值的建构生成

杜威倡行“现代教育”，他对赫氏等的传统教育的批判可谓不遗余力。然而，两相对比，就会发现，二者并非水火不容，甚至在理论基础的核心概念上何其相似。赫氏坚信全部哲学必须与对经验主义概念的反省和发挥产生联系，哲学必须自经验始，他的全部理论的出发点着实在此。而杜威理论体系的逻辑起点，也是从经验主义的批判和对“经验”一词的改造始，杜威通过其《哲学的改造》提倡对“经验”的改造，实际上是其心理学和教育学改造的逻辑起点。在这里，杜威与赫氏如出一辙。又如，赫氏“统觉说”认为知识出于经验，而经验无非是当“精神实体”或自我面临着其它实体的存在时，对之加以反应所导致的表象或观念，而且表象或观念相互联系、有吸引有排斥；而杜威将“经验”改造成为机体与环境的相互作用的过程和结果，认为它有连续性与交互作用两个衡量标准，并由此定义“教育就是经验的改造和改组”<sup>[6]82</sup>。这里，杜威的“经验”中机体与环境的相互作用，与赫氏“经验”来源于统觉作用，本质上并无绝对的鸿沟。只不过，赫氏“经验”或观念是自我矛盾斗争协调的结果，而非杜威改造过的非二元论、合二而一、具备有机性和无限自主生长性的经验。这决定了赫氏教育理论重外在的控制，同时一定程度上利用“统觉群”的矛盾斗争性要求和谐(兴趣)的扩展的特点，也就决定了杜威强调从儿童经验出发又不忽视教师顾问的教育哲学经验论。不管赫、杜二人的理论体系有什么相同和互异，有一点是肯定的，他们都注意到了教育价值的建构生成，赫氏重外在的塑造，杜威重内在的主动建构，但不忘教师的帮助，不忘师生的成长。由此表明，杜威的教育经验论及其实践有更多的互动教育价值建构生成的可能。

4. 当代勃兴的建构主义学习理论，凸显了教育的知识价值之建构生成

建构主义渊源久远、流派众多，本文不再赘述。这里仅论及与教育关系较为密切的建构主义支系：个人建构主义、社会建构主义和激进建构主义。

在当代，真正引起人们广泛注意并对教育产生重大影响的典型建构主义，是瑞士皮亚杰于19世纪70年代提出的关于认知发展的“发生认识论”，“这种认识论首先是把认识看作是一种继续不断的建构”，“认识既不是起因于一个有自我意识的主体，也不是起因于业已形成的(从主体的角度来看)、会把自己烙印在主体之上的客体；认识起因于主客体之

间的相互作用，这种作用发生在主体和客体之间的中途”<sup>[7]20,21</sup>。它认为图式的形成和变化是认知发展的实质，个体的认知图式是通过同化和顺应来适应新环境从而不断发展的。个体面对新刺激，总是先试图用原有图式去同化，若同化成功，便得到暂时平衡，这是认知(图式)的量变；若不然，个体便会调节原有图式和重建新图式，即做出顺应，直至达到认识上的新的平衡，是为认知(图式)的质变。如此演进不绝，图式越来越复杂，认知越来越发展。这种互动观的“发生认识论”，与杜威把“经验”看作是机体与环境的相互作用机制，何其相似！鉴于皮亚杰的建构主义主要基于生物学成熟和个体作为认知主体主动建构图式等观点，他被认为是个人建构主义的代表合乎道理。以美国的冯·格拉塞斯菲等为主要代表人物的激进建构主义，在反对近现代主、客二分的认识论上与皮亚杰类似，然而，前者激进，不承认有所谓与客观实在相符合的“真实的”或客观的知识，认为知识是由个体通过尝试性的建构，主动在经验中建构对自己有用的“可行”的解释。以英国的所罗门和美国的杜宾等人为代表的社会建构主义认为：知识是在人类社会里建构起来的，又在不断地被改造，以尽可能与世界的本来面目相一致，尽管永远也达不到一致；学习是个体建构自己的知识和理解的过程，这种建构同时有社会性的一面<sup>[8]276</sup>。

建构主义认识论有别于近代以来的知识论，它反对传统知识论主客二分对立的思维模式，其主客体有机互动的认识论超越了机械决定的静止的反映论，是符合辩证法的。同时，它认为知识不是现实的真实“翻版”或“复制”，而是学习者个体积极的有选择性的基于以往经验(认知结构)的意义建构，是认知结构的合理化，知识的获得也可以通过与他人磋商达成社会性的建构。这种动态的、相对的致知论有其合理内核，表明了个体主观能动性、经验和社会历史文化对知识形成的影响。这样能动的、相对的致知观辐射到教育过程，便是对学习者的主动性、创造性的强调，有利于教育过程中的民主气氛和个人独特价值的生成。建构主义从认识论方面体现了教育的知识价值的建构生成，然而过分夸大知识的相对性倾向和对知识认知的强调，导致建构主义略显单薄和片面。毕竟，教育价值的建构生成不仅仅是知识，而且还包括情感、意志等的无限丰富性的价值之建构生成。

5. 走向审美化的教育过程观,揭示了教育实践与认识走向审美化的价值建构生成

笔者认为,在教育过程中,一方面,教师要自觉地按社会物质生活的需要(合目的性),遵循学生身心发展的规律(合规律性),向学生展现经由教师实践改造、饱含着人类精神文明成果和凝结着教师生命情感创造性的课程,诱导学生卷入、同往、共鸣,藉此促进其身心发展;另一方面,学生按自己身心发展需要(合目的性),遵循着教师循序渐进的诱导(合规律性),改善自己的主观世界,促进身心和谐发展。这里,虽然教师的教含有提高自己对教育规律等认识的因子,但他的教主要地是运用已有技能及理论知识,去展现自己事先改造组织好并渗透了他的创造个性的课程,以满足认识主体学生的需要。在这里,教师进行的是基于交往、支付脑力为主和输出信息、旨在改变对象且促使其向上向前向善发展的精神生产活动。因而,教育过程中教师的教主要地是一种特殊的实践活动。相对来说,虽然学生的学习也要参与一些实践活动,但是学生更多地不是通过自己的亲身实践,而是基于教师教的实践活动,经由课程这个中介,对信息进行有选择的输入、吸收、精加工等智力内化活动,从而改变自己的主观世界,简捷地掌握一定的经验,学会改造自然界的本领,遵循着恩格斯所说的“人在怎样的程度上学会改变自然界,人的智力就在怎样的程度上发展起来”<sup>[9]329</sup>这条智能发展路线发展。因而,学生在教育过程中的学习活动主要地是一种特殊的认识活动(由认知、评价

和审美等活动组成)。教的实践活动与学的认识活动交织难分,走向审美化。这样说是因为美是合目的性与合规律性的统一,“人也按照美的规律来建造”(实践)<sup>[10]34</sup>,而审美是“人类认识活动的一个特殊领域”<sup>[11]2321</sup>。据此,笔者提出走向审美化的教育过程观:教育过程是以课程为中介的,教师遵循真、善以至于美的规律的教的特殊实践活动与学生经由认知、评价走向审美的学的特殊认识活动相统一的价值的双重建构过程。

教育何为?综上所述,已有的教育功能观没有妥当回答,把受过教育的人在政治经济生活中的作用不恰当地解释为教育的政治功能和经济功能。人的构成不是教育的全功。不恰当的、意识形态任意扩大化的教育功能观使教育成为现实社会众多问题的替罪羊。“教育何为”这个问题是人提出的、针对人而言的,该用教育具有什么价值来应答。教育构成人的共性和个性,一句话,教育具有构成人的价值,教育就是人的别名!从古代儒家因学论教、“教学相长”、“学一问一思一辨一行”的体悟,到近代赫尔巴特的“统觉说”,再到现代杜威教育哲学之“经验”改造和当代建构主义学习理论以及走向审美化的教育过程观,共同昭示:教育是在个体积极进行内部省思、与他人及社会对话、互助基础上的认知(理、真)、评价(意、善)和审美(情、美)不断趋向丰富完美的价值建构生成过程。

#### 参考文献:

- [1]马克思恩格斯全集:第2卷[M].北京:人民出版社,1957.
- [2]马克思恩格斯选集:第3卷[M].北京:人民出版社,1995.
- [3]马克思恩格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1995.
- [4](德)康德.论教育学[M].赵鹏,何兆武译.上海:上海世纪出版集团,2005.
- [5](美)S·E·佛罗斯特.西方教育的历史和哲学基础[M].吴元训等译.北京:华夏出版社,1987.
- [6](美)约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪译.北京:人民教育出版社,1990.
- [7](瑞士)皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钿等译.北京:商务印书馆,1981.
- [8]顾明远,孟繁华.国际教育新理念[M].海口:海南出版社,2001.
- [9]马克思恩格斯选集:第4卷[M].北京:人民出版社,1995.
- [10]马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,1985.
- [11]辞海编辑委员会.辞海[K].上海:上海辞书出版社,1979.

[责任编辑:凌兴珍]