

现代化进程中教育价值观的嬗变与问题反思

邬志辉

(东北师范大学教育科学学院, 吉林 长春 130000)

[摘要] 现代化进程中的教育价值观变迁呈现了从以神为取向的教育到以人为取向的教育、从以人文为取向的教育到以科学为取向的教育、从以政治伦理为取向的教育到以经济为取向的教育、从以精英为取向的教育到以大众为取向的教育的走向, 教育价值观在体现进步性与时代性的同时, 也显现出一些危机症状: 教育价值观失去了平衡, 分裂了教育现代性; 教育价值观失去了重心, 丢失了教育的意义。

[关键词] 现代化; 教育价值观; 问题反思

[中图分类号] G40

[文献标识码] A

[文章编号] 1671 - 6493(2002)01 - 0001 - 06

人类正在经历的现代化, 是人类谋求自身生存与发展的运动, 是器物、制度, 观念等多层面(multi - gradational) 和经济、政治、文化等多维度(multi - dimensional) 的由前现代向现代的变迁过程。在这一过程中, 文化与观念的变迁是一个十分重要的方面。贝拉(Robert N. Bellah) 曾指出, 现代不应该只被看作是“一种政治或经济体系的形式, 而是一种精神现象或一种心态。”^[1] 本文即从精神层面着眼, 考察现代化进程中教育价值观的嬗变走向, 洞析并反省其中存在的问题, 为后发的中国教育现代化提供警示与借鉴。

一 现代化进程中教育价值观的嬗变走向

现代化进程中教育价值观的嬗变是多方面的, 而且嬗变的历程也是曲折的, 其间充满了各种各样的矛盾与冲突, 经历着多元价值的回旋震荡与辗转徘徊。尽管如此, 我们还是可以从教育价值观的演进中看出其变迁的骨架性线索与基本走向。

(一) 从以神为取向的教育到以人为取向的教育

文化史学家们认为, 现代化开端于欧洲的文艺复兴。在文艺复兴之前的前现代化时期, 神占

据着社会的主导地位, 教育常常也以神为中心, 服务于宗教的目的, 灌输宗教神学和巫术思想。在古代埃及, 学校的文字教材大都是教训性的, “强调对神的虔诚、对神的至高无上的意志的绝对服从, 以及对国王的谦卑的忠诚。”在古代希伯来, “宗教是他们的整个生活”, “儿童在学校中和生活中学习宗教”, 学校的教材是《契约书》和《摩西法典》。^[2] 在古代印度, 教育完全是婆罗门教的附庸, 以婆罗门教的教条为指导思想, 以婆罗门教的经典《吠陀》为教育内容。在古代希腊, 虽然教育重视了对人的情感、意志和智慧的陶冶与训练, 但最终目的仍然是为了使人接近或达到神性, 柏拉图教育思想中的哲学即“神的化身”。^[3] 在中世纪, 教会获得了对教育的绝对统治地位。恩格斯指出, 中世纪“把古代文明、古代哲学、政治和法律一扫而光, 以便一切从头做起。它从没落了的古代世界承受下来的唯一事物就是基督教和一些残破不全而且失掉文明的城市。其结果正如原始发展阶段中的情形一样, 僧侣们获得了知识教育的垄断地位, 因而教育本身也渗透了神学的性质。”^[4] 虽然当时教会学校也教授“七艺”科目, 但处于“王冠”地位的却是神学。即使是“七艺”内容也渗透着宗教目的, 贯穿着神学思想: 学“文法、修辞、辩证法”是为了阅读

[收稿日期] 2001 - 11 - 29

[作者简介] 邬志辉, 1966年生, 黑龙江省鸡东县人, 东北师范大学教育科学学院副教授, 华东师大教育系博士后。主要从事教育现代化和教育全球化问题研究。

《圣经》，分析经书文体、训练宣教口才、辩护宗教信条、打击“异端”；学习“算术、几何、天文和音乐”是为了计算宗教节日的祭典日期、绘制教堂建筑图样、占卜星象、做礼拜和举行宗教仪式。

在古代中国，虽然没有高度组织化的、独立的宗教或准宗教机构，但却有着与宗教类似的职能。著名文化学家钱穆先生认为：“中国人亦非不重神，但神不专在天，不专属上帝，亦在物在人。孟子曰：‘圣而不可知之谓神。’则圣人即是一神。周濂溪言：‘士希贤，贤希圣，圣希天。’是圣人之更高境界，即当为一天人，即神人。圣之与天与神，亦和合为一，故尊圣即可谓乃中国之宗教。”^[5]由此可见，中西古代以神为取向教育之差别，只是形式的差别而已。西方崇拜的权威是上帝，中国信奉的偶像是圣人；西方教育的目的是“节制情欲，接近理性（上帝）”，中国教育的目的则是“灭人欲，存天理”；西方教育的内容为宗教经典，中国教育的内容为圣人之言。

钱穆先生还指出：“现代化的名词下，包含着反宗教迷信，反历史崇拜，提供科学精神与个人自由要求。”^[6]由于以神为取向的教育压制了学生个性，磨灭了学生意志，摧残了学生身心，因而受到了人文主义教育家们的批判。他们提倡“人性”，反对“神性”；要求“人权”，反对“神权”；鼓励人的个性解放，反对神的宗教桎梏，充分肯定人的价值、地位和能力，主张建立以人为中心的教育价值取向。夸美纽斯曾热情地赞美说：“人是造物中最崇高、最完善、最美好的”，但传统的教育方法却把“学校变成了儿童恐怖的场所，变成了他们才智的屠宰场。”^[7]卢梭也认为，“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了”。既然神本教育扭曲了人性，那么教育就必须回到解放个性的人本方向上来。他说，“在自然秩序下，所有的人都是平等的，他们共同的天职，是取得人品”，“从我的门下出去，我承认，他既不是文官，也不是武人，也不是僧侣；他首先是人”。^[8]确立以人为中心的教育价值取向是人类向教育现代化迈出的第一步。

（二）从以人文为取向的教育到以科学为取向的教育

布莱克认为，现代化是“自然科学革命以来人类事物发生迅速变革的过程”。^[9]但是在人类科

学与技术革命之前和文艺复兴之后的一段时间里，人文主义教育居于主导性地位，教育的目的就是使人的天赋能力得到和谐发展，培养具有热情、开朗的性格，渊博的知识，聪颖的智慧和健美的体魄与风貌的“自由新人”。何谓以人文为取向的教育？我认为，台湾著名教育学家杨亮功先生集各家之言后所作的解释是比较全面的。他说：“人文主义（Humanism）一词，系从罗马字（Humanitas）而来，意义为文化（Culture）。换言之，即是以‘人’为中心的文化；用之于教育上，即是以‘人’为中心的教育。这种以‘人’为中心的教育，是指著教育上一切学习和训练，都是为著‘人’（man），是‘以人类的利益、价值与尊严高于一切’。并认为一切教育上活动和追求，皆当适应于人类利益。”^[10]

文艺复兴时期，教育一方面教人学习古代史和文学，籍以了解汲取伟大的古代文化，另一方面注重道德训练和体育，使人在身体、文化、道德方面受到广博的训练，进而成为现世有用且能成功的人。但是到了16世纪，人文主义渐渐走向极端，将手段当成目的，偏重于希腊拉丁文学研究，效仿西塞罗风格的拉丁文体，形成了一种西塞罗主义（Ciceronianism）。由于这时的人文主义教育将西塞罗文学的研究作为主要目的，因而变成了形式化的文学教育。16世纪末，终于产生了与人文取向教育相对的科学取向教育。^{[10] (p37)}

科学教育思想的先驱者斯宾塞从功利主义（Utilitarianism）的价值观出发，批评以人文为取向的教育是“装饰先于实用”，把“受人称赞的知识总放在第一位，而那些增进个人福利的知识倒放在第二位。”人文教育培养出来的人，常常会为把希腊文学中人名重音读错而脸红，也会为别人说自己不知道一个神话人物的传说事迹而感到羞辱，但却丝毫不为自己不知道欧氏管在哪里，脊椎神经有什么作用，正常脉搏是多少次或肺是怎样充满空气的而惭愧。针对这种状况，斯宾塞郑重地指出：“什么知识最有价值？一致的答案就是科学。这是从所有各方面得来的结论。”斯宾塞所处的时代，正值英国的产业革命，他敏锐地认识到，“生产过程既然那么快地科学化，……科学知识就应同样快地成为每人所必需的。”^[11]由于以纺织机和蒸汽机为标志的第一次技术革命对社会生产的巨大影响，科学教育不仅在理论上，而且

在实践上逐渐占据主导地位。这一点我们可以从中世纪到 18 世纪欧洲教育内容的发展演变中清楚地看出：在 14 世纪以前即中世纪时期，教育内容主要为“七艺”。到 14 - 16 世纪即文艺复兴时期演变成十一科，“三艺”和“四艺”各增加两科（文学、历史、地理学、力学），分化得比较均衡。可是到了 17 - 18 世纪即启蒙运动时期，“三艺”只有辩证法一科一分为二（逻辑学、伦理学），而“四艺”中除音乐（其本身即为非自然科学内容，亦可不包括在内）外，均有分化，且新增学科六门（代数学、三角法、植物学、动物学、物理学和化学）。^[12]值得指出的是，教育价值观的这一嬗变过程是比较艰难的。以英国为例，“英国在十六世纪就播下了现代教育的种子，但大部分没有结果。……英国教育的现代化必须等到十九世纪末的改革，……但即使到那时，科学依然很少得到鼓励，技术更是完全得不到支持。”^[13]在工业发展早期，英国教育被看作是“一个不体面的笑话！”^[14]直到 20 世纪以后，科学教育才渐渐走向极端，变成了“唯科学教育”。

（三）从以政治伦理为取向的教育到以经济为取向的教育

教育价值观嬗变中的经济型取向与科学型取向是密切联系的，以产业革命为标志的现代化浪潮，实际上是现代科技革命与现代生产有机结合的产物，因此产业革命客观要求着教育确立经济取向的价值观。但在产业革命以前，教育基本上是以政治和伦理为中心的，这在我国尤为如此。

中国传统文明是一种以入世为主导的德性文明。这种文明在教育上主要表现在两方面：一是以“入世性”为特征的政治型取向，即“读书做官”、“学而优则仕”；另一是以“德性”为特征的伦理型取向，即“重义轻利”，“君子学以致其道。”教育的主要社会功能是培养统治人才，教化广大民众，安定社会秩序。而在这两者之中，又以德性为根本，这正如钱穆先生所说的：“中国之知识教育必以德性教育为基本，亦以德性教育为归宿。”^{[15] (p162)} 这样，在对待伦理和政治的关系上，强调“内圣外王”，遵循修身、齐家、治国、平天下的逻辑顺序；在社会行为上，实行“泛道德化”，不仅教育要道德化（如大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善）、政治要道德化（如为政以德，譬如北辰居其所而众星共之），而且情感

要道德化（如荀子的“人禽之辨”）、经济要道德化（如孟子的“义利之辨”）、物欲也要道德化（如朱熹的“理欲之辨”）。甚至王守仁有“明伦之外无学矣，外此而学者，谓之异端”的断言。由此可见以政治伦理为中心教育价值观一斑。

在西方，以政治伦理为取向的教育价值观也有较大影响。诸如苏格拉底的“美德是一种善”，“美德就是知识”，“美德由教育而来”，赫尔巴特的“教育的唯一工作和全部工作可以总结在道德这一概念之中，道德普遍也被认为是人类的最高目的，因此，也是教育的最高目的”等。即使在英国工业化的初期，人们也不相信学校与经济发展有联系。在 18 世纪上半叶，学校教育有时甚至被指责为对工人的生产率有害，而且还连带地影响着国家的利益。他们认为：“与工作相比，上学是悠闲的，男孩子在这种舒适的生活中呆得越长，那么当他们成人时，无论在能力和态度上都是不合格的劳动力。”^{[17] (p597)} 但是，这种情况随着 19 世纪末日本现代化的成功而发生了根本性的转变。

法格林达和沙哈 (I. Fagerlind & L. Saha) 指出：“与西方的工业化相比，日本的例子是独一无二的，它可能第一次明确地证实了这一信念和实践：教育能对经济增长和进步作出贡献。到第二次世界大战结束，这种观点更为广泛地波及整个西方世界。”^{[18] (p599 - 600)} 20 世纪 50 年代末 60 年代初，以舒尔兹、丹尼森、贝克尔等为代表的西方经济学家提出了“人力资本理论”，他们认为，教育具有提高劳动生产率、培养经济发展所需人才的生产功能，教育投资可达 25 ~ 35 % 左右。由于受人力资本理论的鼓励，许多发达和发展中国家都把教育看作是国家经济增长的关键性动力。虽然人们的教育经济价值观在理论上出现了由 50 年代“天真”到 70 年代“怀疑”的波折，但各国政府对教育经济效益的信心并不是在减少，而是在增加。人们已普遍地认为，教育在国家的经济发展中处于重要的战略地位，如果说在工业经济时代的基础设施是交通、通讯的话，那么在知识经济时代的基础设施就是教育。在当今时代，促进经济最大的发展已成为许多国家和地区办教育的最高原则。

（四）从以英才为取向的教育到以大众为取向的教育

无论是哪一个领域的现代化专家，只要你问

及什么是现代化的教育时，他们首先想到的可能就是教育的普及。事实正是这样。教育现代化与教育民主化是同步发展的，或者更准确地说，教育现代化进程是以义务教育制度的确立为起点，教育普及对教育现代化的意义几乎同工业革命对经济现代化的意义一样重要。

在前现代化时期，受教育只是社会统治阶层的奢侈品和少数人的特权，具有严格的等级性。为了使等级教育具有社会的合法性，早期的教育思想家创造了许多理论，诸如孔子的“唯上智与下愚不移”的思想、柏拉图的“三种质地人的教育”思想等。到了近代，虽然英才主义教育价值观在形式上发生了变化，即由“等级门第中心”到“智商能力中心”，但并没有改变教育只为少数人即英才服务的实质。

最早的大众教育思想萌芽于文艺复兴。以马丁·路德为代表的宗教改革家们从“天赋人权”，“自由、平等、博爱”等资产阶级人道主义的教育价值观出发，提出应由新教基督教会和地方当局接受学校的教育，在全国城乡设公立学校，为平民子女提供免费的初等教育。捷克教育家夸美纽斯也主张“对一切人授予一切知识的普通教育”，“不仅有钱有势的人的子女应该进学校，而且一切城镇乡村的男女儿童，不分富贵贫贱，同样都应该进学校。”^{[71] (p52)} 1619年，普鲁士的魏玛公国通过《魏玛宪法》，第一次以国家立法的形式，强迫全体适龄儿童接受初步的国民教育，开大众教育之先河。随着社会，特别是生产与科学技术的发展，普及义务教育不仅年限呈延长的趋势，而且范围还呈拓展的态势。在18世纪中叶，蒸汽机的发明和生产的电器化，普及教育的年限开始延长到初中阶段。到20世纪50年代，新技术革命的推动使发达国家把普及教育的年限延长到高中阶段。近几十年来，西方发达国家的高等教育已进入大众化，甚至普及化阶段。不仅如此，全民教育（education for all）和终身教育（lifelong education）概念的提出，使普及教育的范围不仅局限于儿童和青少年，而是拓展到整个社会的所有成员，不仅局限于人生的某一段时间，而且拓展到人的整个一生。以大众为中心的教育价值观已成为现代化教育的核心内容。

二 现代化进程中教育价值观的问题

反思

现代教育价值观的嬗变推动着教育现代化的变迁，透过教育现代化变迁历程，我们也可以感受到人们的教育价值追求。与前现代化时期相比，教育价值观的嬗变体现了教育的时代性与进步性，但是，面对社会现实的危机症群和人类未来的两种可能，我们又不能不反思所谓现代化的教育价值观到底出现了什么问题。从实然存在的教育价值观看，主要出现了两大问题：

（一）教育价值观失去了平衡，分裂了教育的现代性

教育完整、合理、平衡的社会价值取向，包括社会功利的现代性和文化精神的现代性两方面。应该说，在欧洲由传统教育向现代教育转型之初，两者曾携手并进，共同反叛神性。在文艺复兴时期，不仅有但丁、薄伽丘、莎士比亚等诗人和文学家，达芬奇、拉斐尔、米开朗基罗等美术家和雕刻家，而且还有哥白尼、布鲁诺、伽利略、培根和笛卡尔等科学家与工程师，他们共同致力于打破套在人们头上的宗教精神枷锁。然而，在启蒙运动以后，随着产业革命的发生和工业社会的生成，两者渐生抵牾，现代化在使人类摆脱自然、君主、上帝奴役的同时，又使人陷入了技术化、商品化、组织化的牢笼之中。现代化的过程基本上是科学摆脱人文，经济摆脱伦理制衡而走向独霸的过程。而教育正是以满足现代化的价值需求而获得现代化发展的，它以文化精神现代性的边缘化、虚无化为代价换来了社会功利人性的恶性的膨胀与独断宰制。现代教育的哲学是：“除了职业教育，其它教育都是浪费……科学研究都是天方夜谭……文科与生意成功毫不相干，甚至还有害。”^[15] 教育价值观的失衡，必然带来教育现代性的分裂，因而也不可避免地在现实中陷入表面与背后，现象与实质不协调的困境，诸如科技发达背后的危机，经济富裕背后的贫困，以及教育成功背后的失败。

对于现代性的分裂，西方学者早就有所认识，如系统哲学与教化哲学的分野（笛卡尔、尼采），科学知识叙事知识的悖谬（利奥塔），工具理性与价值理性的冲突（韦伯），文明与文化的紧张（斯宾格勒），现代化与反现代化的矛盾（艾恺），变迁与抗拒的抵牾（艾森斯塔德），以及科技革命

与人的革命的反差（池田大作、贝恰）等等。问题似乎并不仅出现在国外，中国在现代化浪潮的冲击下，也出现了“道德迷失”，“存在迷失”和“形上迷失”的精神迷惘与意义危机。物质文明与精神文明的失衡，经济发展与环境污染的背反，同样使中国教育的现代性面临分裂的危险。在我国，社会主义市场经济一确立，人们就跟着喊出“教育要商品化、市场化”的口号；我国提出“以经济建设为中心”之后，就有人想以“获得经济的最大发展作为办教育的最高原则和最终目的。”把教育的全面价值功能一元化、唯功利化，可能会在短期内收到实效，但从长远看，必然要引起教育自身以及社会发展的危机。日本学者高坂正尧对英国和德国现代化过程中的教育进行了比较，认为英国轻视实用教育，结果在第二次产业革命之后就落伍了，但德国仅重视实用教育虽然在经济上战胜了英国，但也酿成两次世界大战失败的悲剧。^[16]可见，仅重视实用教育，从长远看未必实用，保持实用教育与文雅教育，社会功利现代性与文化精神现代性之间的平衡，是中国教育现代化的理想选择。

（二）教育价值观失去了重心，丢失了教育的意义

现代教育的价值重心是什么？我的回答是人，我相信大多数人都会同意这样一种回答。但是，人是具有两面性的，他既有主体性，又有客观性；既有主观能动性，又有客观制约性；既有选择性，又有决定性；既有内在性，又有外在性；人既可以成为目的，也可以成为手段。因此更进一步地说，现代教育的价值重心应该是人的目的性，而不是工具性和手段性，教育的根本意义是为人的内在心智发展服务的，而不仅仅是为人之外的事物服务的。即使教育在为人之外的事物服务或把人当成工具时，也要想到这仅仅是一种手段，不能把手段当成目的本身。用马克思的话说就是，教育的根本意义是使“人以一种全面的方式，也就是说，作为一个完整的人，占有自己全面的本质。”^[17]

应当说，文艺复兴时期的教育价值观是为人的，是把人当作目的的，注重人品德、智慧和体质的全面和谐发展。产业革命以后，随着科学技术和经济社会的大发展，教育的意义却渐渐失落了。虽然人们受到的教育越来越多了，可是人们

并没有因此而感到自我充实，相反却越来越感到丧失了自己。人们受教育并不是为了一种内在的目的，相反，教育的一切都服从于外在的目的。英国著名哲学家罗素在 20 世纪初叶就看到了这一点：“考试制度和教学主要是为谋生作训练这一事实，引导青年人从一个纯功利的观点来看待知识，把它作为赚钱的道路，而不是当作智慧的门径。几乎一切教育都有一个政治的动机：它的目的在于加强或是国家的，或是宗教的，甚至于是社会的某些集团，来和其他集体作竞争。……至于怎样培养思想与精神方面内部的生长，几乎什么都没有做；事实上，受教育最多的人，他们的思想和精神生活变为萎缩是极常见的事情，他们缺乏冲动，只拥有一定量的机械式的才能来代替生动的思想。”^[18]

德裔美籍社会哲学家弗洛姆曾描绘了丢失意义的学习方式，即占有式学习的状况：“学生们只会用心地听课，记住老师讲的每一句话，从而理解它们的逻辑结构和意义，并尽量一字不漏地把它记在自己的活页笔记本上，以便他们以后记住这些笔记，顺利地通过考试。……他们不需要产生或创造任何新的东西。事实上，这种占有型的个人往往会因某一课题的新思想或新观念而感到不安，因为新的思想或观念动摇了他们所获得的固定的知识。”^[19]由此可见，现代教育越来越成为人自我异化的工具，你受的教育越多，则社会越把你当工具使用，你受到异化的可能性也就越大。尼采曾虚拟了一次博士口试，来嘲讽教育的异化。问：“一切高等教育的任务是什么？”答：“把人变成机器。”问：“用什么方法？”答：“他必须学会厌倦自己。”问：“怎样达到这个目标？”答：“通过义务的概念。”^[20]

我曾对青年大学生和社会高学历的人群进行调查，发现现代人的内心世界常常处于孤独、苦闷、紧张和失望等等不良的心境之中，几乎每个人都觉得自己没有真正的朋友，人与人之间缺乏真正的友情，相互间难以沟通，而有的却是人与人之间的相互利用。为摆脱苦恼的缠绕，人们不是追求感官刺激，就是加倍工作，可是当人们的生活一旦有时间未被填充时，就会又陷入无限的寂寞与孤独之中。人的心灵在漂泊，生命的意义在丢失！人是主体，人的一切活动，现代化的一切成就，理应都是为了满足自身的不断增长

正当需要, 否则就失去了任何意义。教育的现代化绝不能满足于为科技发展和经济增长造就“智能机器人”和提供“人力资本”。为了推动社会的全面进步, 消除现代化进程中人的异化现象, 对人的高层次需要予以终极关怀, 找回教育失落的意义, 是中国教育现代化不容忽视的大问题。

[参考文献]

- [1] [美] 阿列克斯·英克尔斯, 戴维·H·史密斯. 从传统人到现代人——六个发展中国家中的个人变化 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1992. 20-21.
- [2] [美] E·S·佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础 [M]. 北京: 华夏出版社, 1987. 23; 37.
- [3] 王天一, 夏之莲, 朱美玉. 外国教育史 (修订本上册) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1993. 50.
- [4] 马克思恩格斯全集 (第7卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1959. 400.
- [5] 钱穆. 现代中国学术论衡 [M]. 长沙: 岳麓书社, 1986. 7.
- [6] 钱穆. 文化与教育 [M]. 台北: (台) 三民书局有限公司, 1977. 34.
- [7] [捷] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢译. 北京: 人民教育出版社, 1984. 15; 16.
- [8] [法] 卢梭著. 爱弥儿——论教育 (上卷) [M]. 李平沅译. 北京: 人民教育出版社, 1985. 1; 9.
- [9] [美] C·E·布莱克. 现代化的动力 [M]. 成都: 四川人民出版社, 1988. 8-9.
- [10] 杨亮功. 人文主义与教育 [A]. 教育部人文及社会科学教育指导委员会主编. 人文教育十二讲 [C]. 台北: 台北三民书局, 1987. 35.
- [11] [英] 斯宾塞. 教育论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1962. 2; 14; 43; 20.
- [12] 曹孚. 外国教育史 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1983. 62.
- [13] [美] 马里厄斯·B·詹森, 劳伦斯·斯通. 日本和英国的教育与现代化 [A]. 布莱克. 比较现代化 [C]. 上海: 上海译文出版社, 1996. 324.
- [14] [瑞典] 法格林达, (澳) 沙哈. 教育与社会变革 [A]. 瞿葆奎. 教育学文集·教育与社会发展 [C]. 北京: 人民教育出版社, 1989. 597.
- [15] [美] 阿尔温·托夫勒, 海蒂·托夫勒. 创造一个新的文明——第三次浪潮的政治 [M]. 上海: 生活·读书·新知上海三联书店, 1996. 50.
- [16] [日] 高坂正尧. 教育与国家命运的反论——实用教育未必实用的历史教训 [J]. 现代外国哲学社会科学文摘, 1989: (5).
- [17] 马克思恩格斯全集 (第42卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1979. 123.
- [18] [英] 柏特兰·罗素. 社会改造原理 [M]. 张师竹译. 上海: 上海人民出版社, 1959. 94-95; 86.
- [19] [美] 埃里希·弗洛姆. 弗洛姆著作精选——人性·社会·拯救 [M]. 黄颂杰译. 上海: 上海人民出版社, 1989. 612.
- [20] 赵修义, 邵瑞欣. 教育与现代西方思潮 [M]. 北京: 中国科学技术出版社, 1990. 24.

On the Changes of Educational Values and Relevant Problems During Modernization

WU Zhi-hui

(College of Pedagogy, Dongbei Normal University, Changchun 130000, China)

Abstract: The changes of educational values during modernization reflect the changes of educational orientation. The focuses move firstly from deity to human being; secondly from humanism to science; thirdly from political ethics to economical ones; finally from the elite to the public. This process somewhat reflects progress and epochal character while unavoidably embodies some crises, such as the loss of educational values' balance and focus; the split of educational modernism; the loss of educational meaning.

Key words: modernization; educational values