

论李凯尔特价值关联视域对教育借鉴的启示

龚 敏

广西师范大学教育学部 广西壮族自治区 桂林 541000

【摘要】：李凯尔特区分自然科学与文化科学，指出文化现象的本质在于与价值的关联；价值是区分自然与文化的唯一标准，为文化科学提供选择“本质成分”的原则。梳理比较教育借鉴理论的演变，诊断出其内在的“价值缺位”；运用价值关联理论重释教育现象：教育制度不是可供拆解的“自然对象”，而是与价值血肉相连的“文化财富”；借鉴对象的“个别性”源于与特定文化价值的独特关联，这种关联的内在性、多元性与历史性决定了借鉴的界限。由此提出方法论启示：实现从“技术移植”到“价值理解”的范式转换，将“语境”从背景知识重构成构成性要素，通过“价值解构—价值诊断—价值重构”三步法探索“创造性转化”。

【关键词】：李凯尔特；价值关联；教育借鉴

DOI:10.12417/2982-3811.26.02.012

1 理论支撑：李凯尔特“价值关联”学说核心要义

跨国教育借鉴移植常因脱离本土文化失效，传统理论将借鉴简化为制度复制，无法化解实践困境，李凯尔特区分自然科学与文化科学的价值关联理论提供了解决思路。

作为新康德主义弗赖堡学派代表，李凯尔特以概念建构方式划分两类学科：自然科学运用普遍化方法提炼通用规律，忽略个体独特特征；文化科学采用个别化方法，聚焦事物独有的历史特质。现实兼具连续性与异质性，无法被概念完整复刻，两类科学依靠差异化抽象路径完成认知^[2]。

价值是界定自然与文化的唯一标准，价值无实体形态，仅具备客观有效性。价值关联是文化科学筛选研究对象的核心准则，需与主观褒贬的价值评价严格区分：前者客观判定事物文化意义，后者带有主观好恶。该理论厘清文化科学的客观认知逻辑，为剖析教育借鉴困境奠定认识论基础。

2 比较教育借鉴理论的历史演变与内在困境

比较教育学的学科史，在很大程度上就是一部关于“借鉴”的思想史。从学科诞生之初的“拿来主义”，到后来对借鉴方法论的不断反思与精致化，借鉴始终是比较教育研究的核心关切。然而，借鉴的屡屡失效却如影随形地伴随着这一学科的发展。

2.1 比较教育借鉴理论谱系

比较教育借鉴理论可分为三个阶段。第一是19世纪末前的借鉴时代，朱利安首创比较教育，库森等秉持拿来主义，假定教育模式可跨文化直接移植，忽略文化与权力制约。第二为20世纪语境导向的预测时代，萨德勒、康德尔、汉斯提出因素分析法，重视社会、民族、历史等校外影响因素，突破技术主义，但仍追求普适教育规律。第三是50年代后的社科方法时代，受行为科学影响，贝雷迪、诺亚、霍姆斯等引入实证、量化与标准化研究流程，以自然科学范式探寻教育普适因果规律，实证主义成为主流^[3]。

2.2 借鉴理论中的“价值缺位”

现有三类借鉴理论存在三重价值缺失问题。其一，教育制度被剥离价值关联，将本属于文化财富的教育体系视作无价值的自然客体，割裂教育与本土文化价值的内在绑定。其二，混淆价值关联与价值评价，研究者常以本国主观价值标准评判他国教育，违背李凯尔特区分客观事实判定与主观褒贬的理论要求。其三，研究仅采用普遍化思维，舍弃各国教育独特的文化个别性，借鉴简化为标准化技术移植，只复制可量化的表层制度，忽略支撑教育模式存续的本土文化内核，造成移植适配性不足^[1]。

3 价值关联视域下的教育现象重释

3.1 作为“文化财富”的教育制度

“价值是文化对象所固有的，因此我们把文化对象称为财富，以便使文化对象作为富有价值的现实同那不具有任何现实性并且可以对现实不加考虑的价值本身区别开来，自然现象不能成为财富，因其与价值没有联系。所以，如果把价值和对象分开，那么文化对象也就会因此而变成纯粹的自然了。”这一论断对于我们理解教育现象具有根本性的方法论意义。有学者在分析这一观点时指出：“价值是文化对象所固有的，因此我们把文化对象称为财富，以便使文化对象作为富有价值的现实同那不具有任何现实性并且可以对现实不加考虑的价值本身区别开来，自然现象不能成为财富，因它与价值没有联系。”教育制度，无论是德国的二元制职业教育、芬兰的现象式教学、美国的进步主义教育，还是中国的科举传统及其现代遗存，并非单纯的技术性安排，而是特定文化共同体在长期历史发展中形成的、承载着该共同体核心价值的“文化财富”。教育制度的这一性质，决定了我们不能以对待“自然对象”的方式去研究它、移植它^[4]。

3.2 教育现象的普遍性与个别性

李凯尔特关于“自然科学”与“文化科学”的质性区分，

并非意味着一个教育现象要么是“自然”要么是“文化”，要么只能以自然科学方式研究要么只能以文化科学方式研究。相反，他明确指出，同一个现实可以从不同角度加以考察：“当我们从普遍性的观点来观察现实时，现实就是自然；当我们从个别性和特殊性的观点来观察现实时，现实就是历史。”这一洞见对于理解教育现象具有重要的方法论启示：任何教育现象都具有“双重性质”——它既是可测量的“自然对象”，又是承载意义的“文化财富”；既可以作为普遍化的“事例”加以研究，又必须作为个别化的“个体”加以理解。有学者在分析李凯尔特这一观点时指出：“现实是质量和历史的统一。从普遍性的观点看，现实就是自然；从个别性和特殊性的观点看，现实就是历史。自然科学的任务是发现规律，历史学的任务则是理解个别性和特殊性。”^[1]这一区分同样适用于教育现象的理解。

作为“自然对象”，教育现象具有可供测量和比较的普遍性特征，任何国家的教育制度都包含一些可量化的指标：入学率、师生比、生均经费、课程时长、考试分数等。这些指标可以通过统计方法加以测量，可以通过比较研究揭示其异同，甚至可以尝试建立普适性的教育发展规律。正是在这个意义上，教育现象可以纳入自然科学的普遍化方法加以研究。例如，国际学生评估项目（PISA）通过标准化的测试工具，对各参与国的学生学业表现进行测量和比较，揭示各国教育系统的相对优势和劣势。这种研究有其合法性和价值，它使我们能够识别教育发展的普遍趋势，发现教育政策的有效做法。从教育现象的个别性层面出发，作为“文化财富”，教育现象的独特价值恰恰在于其与特定文化价值的关联，在于那些无法纳入普遍概念、无法被标准化测量的“个别性”特征。李凯尔特指出：“在大多数情况下，文化事件的意义正是依据于使这一文化事件有别于其他文化事件的那些特性；反之，它与其他文化事件相同的、因而构成它的自然科学本质的那种东西，对于历史的文化科学来说则是非本质的。”^[1]教育现象的这两种性质并非相互排斥，而是辩证统一的。任何教育现象都是普遍性与个别性的统一体：它既是人类教育实践的普遍形式的一种具体体现，又是特定文化价值的独特载体。理解教育现象，既需要把握其作为“自然对象”的普遍性特征，更需要理解其作为“文化财富”的个别性意义。

3.3 借鉴对象的“个别性”不可通约

第一，个别性与价值的关联具有内在性。李凯尔特反复强调，价值不是外在于文化现象的附加物，而是内在于文化现象的构成性要素。价值“附着于对象之上，并由此使对象变为财富”。当一种教育制度从其原生文化语境中被抽离出来时，被抽离的不仅是它在空间上的位置，更是那些构成其生命内核的价值关联。被移植的只是制度的“骨架”，即那些可测量、可复制、可标准化的技术要素，而非制度的“灵魂”即那些与特

定文化价值血肉相连的个别性意义。第二，文化价值的多元性与异质性。不同文化共同体所珍视的价值是多元的、异质的，不可简单通约。李凯尔特承认，文化价值是“历史地局限的”——它们只对特定文化共同体的成员具有普遍有效性^[1]。价值冲突不是技术层面的问题，无法通过调整制度设计的细节来解决，它涉及的是文化认同的根本问题。第三，历史的一次性与不可重复性。李凯尔特强调，历史科学的对象是“一次性的、特殊的和个别的事件”。任何教育制度的形成都是一次性的历史过程，是特定文化共同体在特定历史条件下、面对特定挑战时做出的独特回应。第四，价值的客观性问题。有学者指出李凯尔特的价值客观性论证“不同于自然科学的论证。在历史科学中，个别性是价值普遍性的基础，个别性本身也是客观的，这种个别性自身具有先验的、理论的有效性。”教育现象中那些与价值相关联的个别性特征，并非主观随意的产物，而是具有其自身的客观性。这种客观性不是自然科学的“规律性”客观性，而是一种“价值关联”的客观性——它建立在文化价值的普遍有效性之上。

4 价值关联理论对比较教育借鉴的方法论启示

4.1 从“技术移植”到“价值理解”的范式转换

借鉴对象的“意义”优先于“功能”，李凯尔特指出，文化现象的意义“正是依据于使这一文化事件有别于其他文化事件的那些特性；反之，它与其他文化事件相同的、因而构成它的自然科学本质的那种东西，对于历史的文化科学来说则是非本质的。”是去寻找其与其他现象的“相同之处”，而是把握其与其他现象的“相异之处”，即那些与特定文化价值相关联的个别性特征。第二，理解优先于评价。李凯尔特对“价值关联”与“价值评价”的严格区分，为处理教育借鉴中的价值问题提供了方法论准则。“理论的价值联系处于确定事实的领域之内，反之，实践的评价则不处于这一领域内。”这一区分表明在借鉴实践中，研究者或政策制定者往往不自觉地以本国的价值标准，如效率、公平、竞争力、创新力作为评判外来教育制度的尺度；这种做法看似客观，实则陷入了李凯尔特所批评的误区：将研究者的主观评价混同于对对象本身的理论把握。真正的借鉴研究，应当首先悬置价值判断，进入他者文化的内在视域，理解该教育制度在原生语境中的“意义”所在。第三，“价值分析”是比较研究的必经环节，它不同于传统比较教育研究中的“语境分析”，传统研究往往将语境视为影响教育制度的“背景因素”而价值分析则更进一步：它追问的是价值如何构成教育制度的“内在成分”，而非仅仅是其“外部环境”。

4.2 重新定位“语境”：从背景知识到构成性要素

在传统比较教育研究中，“语境”通常被理解为影响教育制度的“背景因素”——社会结构、经济水平、政治制度、文化传统等。研究者在对教育制度进行分析之前，往往会先介绍该国的“背景情况”，以此作为理解教育制度的“预备知识”。

然而，李凯尔特的“价值关联”理论为我们提供了一种全新的理解：价值不是外在于教育制度的“背景”，而是内在于教育制度的“构成性要素”。首先价值作为教育制度的“构成性要素”。李凯尔特指出，文化现象与价值的联系不是外在的、偶然的，而是内在的、必然的：“撇开文化现象所固有的价值，每个文化现象都可以被看作是与自然有联系的，而且甚至必然被看作是自然。”其次，“语境分析”应贯穿于对教育现象本身的叙述之中。比较教育研究中的“语境分析”，不应是研究开始前的背景介绍，而应贯穿于对教育现象本身的叙述之中。要揭示价值是如何“内在于”教育实践之中的，就必须将价值分析融入对制度结构、运行机制、实践过程的叙述之中。最后，“个别性”源于价值关联的独特性。李凯尔特反复强调，文化科学的对象是“个别性”事件，而这种个别性恰恰源于事件与特定价值的关联。“只有借助于价值的观点，才能从文化事件和自然的研究方法方面把文化事件和自然区别开。我们现在也许可以这么说：只是借助于这种观点，而不是借助于一种特殊的现实，个别的‘文化概念’的内容才变得易于理解，而这种内容是与自然概念的内容不相同的。”各国教育制度的“个别性”，不是源于其技术特征的差异，而是源于其与各自

文化价值的独特关联。正是这种价值关联的独特性，构成了教育制度不可通约的意义核心。

4.3 确立借鉴的“界限意识”与“创造性转化”

承认文化价值有稳定与历史属性不代表教育借鉴不可行，李凯尔特理论不会走向文化相对主义，既能界定借鉴边界，也指明创造性转化路径。借鉴可遵循“价值解构—价值诊断—价值重构”三步：拆解外来制度原生价值逻辑、研判本土与外来价值的适配关系、搭建二者全新价值联结，生成兼具外来形式与本土独特内涵的教育形态。同时价值关联不排斥因果分析，因果要素的筛选依托文化价值，教育借鉴绝非照搬，而是基于理解的全新意义重构。

李凯尔特的“价值关联”理论为比较教育借鉴开辟了一条超越技术理性、深入文化内核的新路径。这条路径的核心，是一种“文化自觉”的借鉴观，它既承认借鉴的必要性，又认识到借鉴的界限；既追求借鉴的可能性，又尊重价值的异质性；既关注制度的技术特征，更关注制度的价值内核。只有在这种“文化自觉”的指引下，比较教育借鉴才能真正突破“技术移植”的窠臼，走向一种更具深度、更具生命力的借鉴之路。

参考文献：

- [1] 李凯尔特.文化科学和自然科学[M].涂纪亮,译.北京:商务印书馆,1986.
- [2] 涂纪亮.李凯尔特的历史哲学[M]//李凯尔特.李凯尔特的历史哲学.北京:北京大学出版社,2007:译者前言,第2页.
- [3] 赵志阳.历史的文化科学的客观性——李凯尔特文化科学理论述评[J].学理论,2018(2):77.
- [4] 王赞.自然科学与社会科学：历史方法的必要性[J].广东社会科学,2021(1):197.