

# 价值澄清理论倡导价值相对主义吗<sup>①</sup>

董玉雪 仇梦真 石中英<sup>②</sup>

**摘要：**价值澄清理论是有广泛影响的一种价值教育理论。其产生与发展源于特定的时代背景，由拉思斯创立，并经基尔申鲍姆等人获得进一步的发展和完善。很多学者认为价值澄清理论倡导价值相对主义，批评其理论上的相对主义立场、对个人自由的完全放任以及对普遍价值观的完全否定，进而批评其消解了学校价值教育的责任。对上述学术批评的回溯以及对价值澄清学派自我辩护的梳理分析，提示不能将价值澄清理论与倡导价值相对主义划等号。重新认识价值澄清理论的价值立场包括理论和实践两个层面：理论上，价值澄清理论并没有坚持“价值中立”的立场，其出发点、目标以及价值澄清过程均具有鲜明的价值立场，实质是西方自由主义价值观的表达；实践上，教育者对价值澄清理论的片面理解和策略方法的不当运用，确容易导致实践层面的价值相对主义。价值澄清理论在理论主张与实践应用上不一致，实质是受限于特定的社会背景因素、美国社会对教育改革的时尚追求，以及价值澄清理论本身存在的理论缺陷。

**关键词：**价值澄清；价值相对主义；拉思斯；基尔申鲍姆

## 引言

价值澄清理论是当代美国道德教育理论的重要组成部分，以其现实性、实用性、可操作性特征引起研究者和实践者的高度关注。查赞（Chazan）认为相比于涂尔干、柯尔伯格、杜威以及 20 世纪的许多其他道德教育方法，价值澄清理论更加重要和更有意义，<sup>③</sup>基尔申鲍姆（Kirschenbaum）认为价值澄清是使用最为广泛的道德教育方法。<sup>④</sup>与此同时，价值澄清理论也是 20 世纪 60 年代美国道德教育复兴运动中最富有争议的理论和学校道德教育的改革尝试。<sup>⑤</sup>从其提出至今，在教育学术和实践领域，始终面临着倡导价值相对主义的责备，有学者甚至认为价值澄清理论是倡导极端的价值相对主义。但是价值澄清理论的提出者和发展者并不认同这种指责，认为这是人们对于价值澄清理论的误读。可以说，有关价值澄清理论是否倡导价值相对主义已经成为学术界的一个焦点问题，亟需加以澄清。价值澄清理论兴起与发展的背景是什么？其基本的学术主张有哪些？一些论者认定价值澄清理论倡导价值相对主义的依据是什么？这些依据是否充分？价值澄清理论创始人和发展者面对这些批评又是如何回应的？我们又如何看待他们的这些回应或辩护？本文试图对上述这些学术问题做出系统梳理和批判性分析，

<sup>①</sup> 本文系国家社会科学基金2022年度教育学重大课题“十八大以来社会主义核心价值观教育的主要经验与深化机制研究”（VAA220001）的研究成果。

<sup>②</sup> 董玉雪，清华大学教育研究院博士生；仇梦真，清华大学教育研究院硕士生；石中英，清华大学教育研究院教授（北京 100084）。

<sup>③</sup> Chazan B. Contemporary approaches to moral education: analyzing alternative theories [M]. New York: The College Teachers Press, 1985. 55-62

<sup>④</sup> Kirschenbaum H. A comprehensive model for values clarification and moral education [J]. The Delta Phi Kappan, 1992 (73) .

<sup>⑤</sup> 戚万学.现代西方道德教育理论研究 [M]. 北京：人民教育出版社，2020. 304。

对价值澄清理论是否倡导价值相对主义这个焦点问题作出回答。

## 一、价值澄清理论的发展与基本主张

价值澄清理论的产生与发展源于特定的时代背景，是面对 20 世纪中后期美国社会发展产生的价值困惑、学校价值教育的混乱与无力以及对儿童研究主流趋势的一次重要理论反思与实践探索。

20 世纪中叶后的美国在价值观上是一个充满困惑和不确定的时期，这给儿童的价值观以及家庭和学校带来极大的挑战。首先，一系列的国际和国内问题使得当时的价值观环境变得极其复杂。虽然第二次世界大战已结束，新的世界秩序得以建立，但随后到来的美苏冷战、越南战争、军备竞赛、国内少数民族抗议运动以及失业、通货膨胀等经济问题，使得整个社会在区分“什么是好的、什么是坏的”“什么是正确的、什么是错误的”以及“什么是应当的、什么是不应当的”等价值观问题上产生严重的分歧和对峙，传统价值观灌输变得极其困难。其次，美国社会的家庭生活模式发生着重大的变化。<sup>①</sup> 儿童与父母的联系与交流减少，同时人口流动等原因使得儿童生活稳定性遭到破坏，家庭内部已无法使儿童发展出明确的价值观。再次，日益发达的大众传媒向儿童展示了不同的甚至是混乱的生活方式，可能影响儿童对正确与错误、真与假、好与坏、正义与非正义、美与丑等方面的理解。<sup>②</sup> 最后，在学校中，为了避免由于坚持和倡导某一种价值观立场所带来的社会不满，学校教师转而倾向于“教授事实知识”，课程固有部分的道德价值、伦理价值和审美价值暗暗地被遗弃。<sup>③</sup> 此外，这个时期对儿童问题的研究范式受到弗洛伊德精神分析和精神病理学、心理健康运动对情感作用的关注以及智力测量的影响，人们往往将儿童的行为问题归因为情感障碍或低智商，<sup>④</sup> 忽视了价值观对儿童行为的影响。基于此，价值澄清学派提出对青少年价值观问题的关注，认为迫切需要一套澄清美国学校里年轻人的目的与抱负、兴趣与态度、信仰与活动的方法。

作为价值澄清学派的创始人和核心代表人物，路易斯·拉思斯（Raths L E）于 1957 年在纽约大学开展价值和思维领域研究时第一次提出“价值澄清”这个词<sup>⑤</sup>，并在 1966 年与哈明（Harmin M）和西蒙（Simon S B）合著出版了《价值与教学》（Values and Teaching）一书，系统完整地阐述了价值澄清理论，这也标志着价值澄清理论流派的诞生。价值澄清理论直接来源于杜威的价值理论及道德教育理论，受到同期现代个性心理学家戈登·奥尔波特（Allport G）、社会心理学家加德纳·墨菲（Murphy G）和阿施（Asch）以及人本主义心理学家卡尔·罗杰斯（Rogers C）等的影响。<sup>⑥</sup> 价值澄清理论并没有直接提供

<sup>①</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978.16.

<sup>②</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978. 17-18.

<sup>③</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978. 19.

<sup>④</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978. 9.

<sup>⑤</sup> Martin R P. Values and the 1980s [J]. Counseling Values, 1982 (26).

<sup>⑥</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1966.9.

明确的青少年儿童应该予以掌握和形成的价值观清单，而是侧重从方法论的角度，将价值观定义为经过选择、珍视和行动评价过程的结果，<sup>①</sup>致力于阐明人的价值观是如何建立的，或者说，致力于阐明人的价值观形成的心理机制。相比于传统价值观教育强调基于某种宗教经验、社会团体或个人偏好的特定价值观范畴传递（儿童要掌握的价值观是什么），价值澄清理论更为关注个体获得价值观的过程（儿童的价值观认同是如何形成的），并将其称为价值评价过程或价值澄清过程。在价值澄清理论看来，一种价值观若要为儿童所认同和践行，过程上要经过三个阶段和七个步骤（表 1）。在《价值与教学》一书中，拉思斯等对价值澄清反应（The Clarifying Response）和价值单（The Value Sheet）两种价值澄清方法进行了详细的说明。基尔申鲍姆于 1968 年加入价值澄清运动，成为 60 年代末期至 80 年代中期价值澄清运动的主要领导人。<sup>②</sup>自价值澄清理论创立伊始，价值澄清理论倡导者就注重开展基于课程改进和价值澄清方法应用的系列研究。基尔申鲍姆与西蒙等人出版了有关价值澄清策略和方法的一系列指导手册，如《价值澄清：师生实用策略手册》（Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students）。在基尔申鲍姆与西蒙等人的努力下，价值澄清理论不断得到发展和完善。基尔申鲍姆于 1976 年将价值澄清的评价模式从由拉思斯提出的“选择、珍视和行动”模式发展为包含“思维、感受、选择、交流和行动”在内的五个评价过程的模式<sup>③</sup>（表 1）。《价值与教学》于 1978 年发行第二版，其更多地体现了基尔申鲍姆对价值澄清理论的发展。<sup>④</sup>第二版在书目的章节产生了较大的变化，对价值澄清内容作了进一步扩展，由价值指示方面的澄清扩展到价值指示、个人问题和社会问题三个维度的澄清，详细阐释了更多的价值澄清方法和策略，增加了“提高对结果的认识的策略”“价值与思维”等相关章节以及对价值澄清理论批评的回应和更多的应用研究。

---

<sup>①</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1966.28.

<sup>②</sup> Kirschenbaum H. From values clarification to character education: a personal journey [J]. Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 2000 (39).

<sup>③</sup> Kirschenbaum H, Harmin M, Simon S B. In defense of values clarification [J]. The Delta Phi Kappan, 1977 (58).

<sup>④</sup> Chazan B. Contemporary approaches to moral education: analyzing alternative theories [M]. New York: The College Teachers Press, 1985. 55-62.

表 1 价值评价过程模式的前后期变化

拉思斯的价值评价过程模式	基尔申鲍姆的价值评价过程模式
	思维(Thinking) (1)在各种水平上思维(On many levels); (2)批判性思维(Critical thinking); (3)发散思维(Divergent thinking); (4)道德推理(Moral reasoning);
选择(Choosing) (1)自由地选择(Choosing freely); (2)从各种可替代性选择中进行选择(Choosing from among alternatives); (3)对每一种选择的后果进行深思熟虑后作出选择(Choosing after thoughtful consideration of the consequences off each alternative);	感受(Feeling) (5)意识到人们的感受(Being aware of one's feelings); (6)释放痛苦的感受(Discharging distressful feelings); (7)体验积极的自我概念(Experiencing positive self-concept);
珍视(Prizing) (4)珍视与珍爱(Prizing and cherishing); (5)确认(Affirming);	选择(Choosing) (8)目标设定(Goal setting); (9)信息收集(Data gathering); (10)考虑多种可替代性选择(Considering alternatives); (11)考虑后果(Considering consequences); (12)自由地选择(Choosing freely);
行动(Acting) (6)根据选择采取行动(Acting upon choices); (7)重复(Repeating)	交流(Communicating) (13)清晰地传递信息(Sending clear messages, including public affirmation); (14)感同身受的倾听(Empathic listening); (15)无损的冲突解决方案(No-lose conflict resolution);
	行动(Acting) (16)重复地行动(Repeatedly); (17)一贯地行动(Consistently); (18)熟练地行动(Skillfully, competently)

西蒙认为 20 世纪 70 年代是价值澄清理论充满活力、迅速扩展的时期。这一时期价值澄清理论书籍、工作坊或研讨会等吸引了数以百万人员的关注与参与，价值澄清理论开始成为一系列学科教学的基础，比如外语教学、英语教学、人类性行为教学等。<sup>①</sup>进入 80 年代，人们对价值澄清理论的热情开始降低。基尔申鲍姆一方面认为价值澄清理论作为一种单独的方法应用正逐渐在淡出历史舞台，但另一方面价值澄清理论的活动将以多样化的形式存在（不一定使用“价值澄清”这一名称），并进一步被之前未曾关注价值澄清理论的人们所认识。比如价值澄清理论的工具方法将会在教育专业和其他服务性专业中被传授，会被部分人用来教授决策技能，或者作为道德发展策略，或者仅仅作为帮助学生在小组工作中更有效的策略来使用等。<sup>②</sup>西蒙认为价值澄清理论与人文心理学或与人文教育相关的一些疗法是相契合的，比如格拉塞（Glasser）的现实疗法（Reality Therapy）、艾利斯（Ellis）的理性情绪疗法（Rational Emotive Therapy）等，<sup>③</sup>因此价值澄清理论将会进一步与人文教育相结合或融合。由于“回归基础”（Return to Basics）运动对价值澄清理论的排斥，西蒙认为价值澄清理论的进一步发展要处理好与其的关系。<sup>④</sup>他认为价值澄清理论的选择、珍视、行动等评价过程对基础教育是必不可少的。基尔申鲍姆也认为在教学实践中可以进一步通过与教学主题的结合促进学生基础知识的学习，主张价值澄

<sup>①</sup> Martin R P. Values and the 1980s [J]. Counseling Values, 1982 (26).

<sup>②</sup> Martin R P. Values and the 1980s [J]. Counseling Values, 1982 (26).

<sup>③</sup> Martin R P. Values and the 1980s [J]. Counseling Values, 1982 (26).

<sup>④</sup> Martin R P. Values and the 1980s [J]. Counseling Values, 1982 (26).

清活动有助于学生将学习主题与他们的生活联系起来，从而提高学生对学科学习的积极性，并使得课程变得更加有趣、愉快和难忘。<sup>①</sup>金尼尔（Kinnier）针对 1966-1989 年有关价值澄清主题的研究和出版物进行分析也发现，针对该理论的研究在 20 世纪 70 年代末达到顶峰，但 80 年代后逐步衰落。<sup>②</sup>金尼尔认为宗教保守主义、政治保守主义、治疗范式的转变<sup>③</sup>以及价值澄清理论的内部缺陷是导致其衰落的主要因素。20 世纪末，基尔申鲍姆在对价值澄清理论和方法反思的基础上，提出了综合价值观教育的理论和方法，<sup>④</sup>倡导传统价值观灌输（Inculcation）、榜样示范（Modeling）和价值澄清方法的结合，并于《价值澄清：一本实践性与行动导向的工作手册》（Values Clarification: A Practical, Action-Directed Workbook）<sup>⑤</sup>中对灌输和榜样示范方法对学生价值观产生的影响予以了肯定。不过，从近期发表的有关价值澄清的论文来看，“价值澄清”无论是作为一种价值观教育的思想还是作为一种价值观教育的工具方法仍然受到研究者的关注。<sup>⑥</sup>在价值观教育的具体实践中，价值澄清方法与其他价值观教育方法互为补充，仍被教育工作者有效的应用。<sup>⑦</sup>

总体来看，在价值观教育方面，价值澄清理论关注价值观与人们行为方式之间的内在联系，通过鼓励人们对自己的价值观和整个社会的价值观问题进行深思熟虑，强调“以生活为中心、对现实的认可、鼓励进一步思考、培养个人能力”<sup>⑧</sup>等四个要素，进而形成有意义和令人满意的生活方式。价值澄清理论力求以非灌输的方式进行价值观教育，在承认价值观的相对性、情境性的同时，力求通过人们经历价值评价过程（拉思斯或基尔申鲍姆提出的评价过程的模式）整合自己的行为方式，促进理性的和稳定的价值观的形成。在学校中，价值澄清理论要求教师为学生提供多种选择的可能性，创造鼓励学生在澄清自己所获得的价值观的同时采取互相接受对方价值观合理性的民主氛围，以一种尊重学生的立场，来回应学生所遭遇的价值观问题以及随之产生的行为问题，提供了一条理解和解决青少年价值观困惑的新路径。

## 二、对价值澄清理论倡导价值相对主义的批评

价值相对主义在道德领域也被称为道德相对主义。价值相对主义指的是“没有任何一套价值观可以被证明比另一套更好，”<sup>⑨</sup>是由哲学实证论（否定有客观的道德真理）和个人人格至上论（强调个人

<sup>①</sup> Martin R P. Values and the 1980s [J]. Counseling Values, 1982 (26) .

<sup>②</sup> Kinnier R T. A reconceptualization of values clarification: the state of the art for counseling [J] . Journal of Counseling & Development, 1995 (74) .

<sup>③</sup> 人本主义心理治疗范式的衰落，对决策和问题解决（decision making and problem solving）范式研究的增多。

<sup>④</sup> Kirschenbaum H. A comprehensive model for values clarification and moral education [J] . The Delta Phi Kappan, 1992 (73) .

<sup>⑤</sup> 此书是《价值澄清：师生实用策略手册》的第二个版本，具体策略方法略有增减，但面向的人群已远远超出学校师生层面，涉及个人、夫妻或朋友间、家庭成员间、各类群体，价值观教育的理念和方法更加综合和多元。

<sup>⑥</sup> Widiana I W, et al. The effect of project based assessment with value clarification technique in improving students' civic learning outcomes by controlling the family environment [J] . Journal of Education and Learning, 2022 (4) .

<sup>⑦</sup> Lovat T. International research in values education and student wellbeing [M] . Dordrecht: Springer, 2010. 211-223

<sup>⑧</sup> Rath E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M] . Chicago: Merrill Publishing Company, 1978. 4-5.

<sup>⑨</sup> Halstead J, Taylor M. Values education and the family [J] . British Journal of Educational Studies, 1996.5.

自由和主观意志)派生而来。<sup>①</sup>其根本特征是不承认人类社会存在可共享的价值秩序与可普遍化的道德共识，<sup>②</sup>否认各种道德和价值之间的等级差别以及在它们之间进行比较和评判的任何可能性，<sup>③</sup>表现出在伦理学上的相对主义观念、价值中立、个体绝对自由的选择以及对学校价值教育引导的否定。

在对价值澄清理论的各种质疑声中，倡导价值相对主义是对其最为核心的批评。不同时期对价值澄清倡导价值相对主义批评也具有不同的特点。20世纪80年代之前是价值澄清理论提出和快速发展阶段，伴随着价值澄清理论的广泛流行，与之对应的是学者们对价值澄清理论相对主义立场的激烈批评，从其哲学和心理学的理论基础、具体的评价过程和方法等进行了全面的否定。20世纪80年代之后，价值澄清理论的影响力逐渐减弱，此时对于价值澄清理论倡导价值相对主义的批评更多表现为“温和的质疑”，在批评价值澄清理论带来消极影响的同时，对价值澄清理论蕴含的积极成分也给予了肯定。

在批评价值澄清理论倡导价值相对主义方面，斯图尔特（Stewart）<sup>④</sup>的态度是激进的，认为价值澄清运动植根于绝对相对主义的混乱哲学和工具个人主义的不充分的心理学。其一，斯图尔特认为价值澄清理论忽视了价值观和价值评价所具有的人类文化的普适性，即价值内容或价值判断基于认知逻辑和理由的一致性，而只关注特定情境的价值内容和价值评价过程，导致了绝对的相对主义。其二，他认为价值澄清倡导者存在模棱两可和自相矛盾的价值立场和价值教育形式，一方面价值澄清倡导者肯定了基于个体经验的价值的相对性，另一方面又提供了一系列价值观（美德）行为，并告诫教育者在价值“真假领域”具有权威性，却未说明是什么领域、什么标准等，由此导致了价值相对主义的混乱。其三，斯图尔特指出了价值澄清理论“七个标准”的一维性和刻板性，对价值澄清过程缺乏明确的标准和定义，反而使绝大多数人局限于极少数的低层次的价值观，造成相对的绝对性。其四，他认为价值澄清理论对杜威思想的采纳缺乏系统性，缺乏对其思想背景或更大体系的考虑，由此导致其理论的肤浅性和相对主义立场。总之，斯图尔特对价值澄清理论的批评是激烈的，认为价值澄清理论从理论基础、过程方法等都存在重大的缺陷，认为价值澄清倡导者若要达到其所作出的目标承诺，则需要远远超出目前的理论和经验基础，且认为其方法大部分也是错误的。卡泽皮德（Kazepides）<sup>⑤</sup>对价值澄清理论的批评更为激进，将价值澄清理论视为对理性的背叛和理性主义的倒退，认为价值澄清倡导者对学习者偏好的强调忽视了公共理性准则，造成了一个极端相对主义的世界。一方面，卡泽皮德认为价值澄清理论具有浪漫和相对主义的态度，使儿童不受各种公共形式和固有原则的指导，仅通过评论和提问题等开放的、非承诺的方式促进儿童的学习。另一方面，价值澄清理论取消了公共教育的价值维度，仅通过盲目的价值评价过程来辨析个人品味、习惯、态度、道德等概念，缺乏对这些概念本质的分析和检验，更缺乏对其是否在教育中具有价值的分析，进一步从方法和制度上取消了对公共教育适切性和有效性的安排。此外，价值澄清方法将严重的道德问题简化为个人偏好问题，教师缺乏对学生道德推理及道德义务的价值指导，错失了对不同层级道德原则发生冲突时的教育机会，使得经过价值

<sup>①</sup> [美]托马斯·里克纳. 美式课堂：品质教育学校方略 [M]. 刘冰，董晓航，邓海平，译. 海口：海南出版社，2001. 217

<sup>②</sup> 戚万学. 道德教育的视界 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2017. 165-175.

<sup>③</sup> 戚万学. 冲突与整合——20世纪西方道德教育理论 [M]. 济南：山东教育出版社，1995.39.

<sup>④</sup> Stewart J. Clarifying values clarification: a critique [J]. The Phi Delta Kappan, 1975 (10).

<sup>⑤</sup> Kazepides A C. The logic of values clarification [J]. The Journal of Educational Thought, 1977 (2).

澄清过程的学生可能遭遇到更为严重的价值困惑。

与国外学者态度类似，国内也有学者以价值相对主义为靶心，对价值澄清理论予以较为激烈的批评。戚万学<sup>①</sup>指出价值澄清理论反映了极端个人相对主义和情绪主义的立场，否认了普遍的道德原则、价值原则，坚持了价值的经验特征，认为拉思斯强调的价值是“个人经验的产物”，是个人与外部社会环境相互作用过程中自由选择的结果，价值最终是由个人而不是社会决定的。也有学者将价值澄清中价值的个体性特征和“价值与个人经验”的关系进行了延伸解读，认为这种观点无异于将价值看成是“个人的、随意的”<sup>②</sup>、将价值取向认定为“个人主观态度的自我决定”<sup>③</sup>或认为价值澄清“主张价值观不能教，而只能重视每一个人的价值观”<sup>④</sup>。相比于一些学者对价值澄清倡导价值相对主义的激烈批评，有的学者更多地表示了对其倡导价值相对主义方法和后果的担忧，表现出温和的立场。格里芬（Griffin）<sup>⑤</sup>肯定了价值澄清理论强调言行一致方面的积极作用，但也指出该理论方法的使用实际可能造成个体自由选择和价值引导之间的矛盾。一方面，价值澄清理论的应用缺乏对外部环境的探索，使价值澄清过程缺失了社会的、工作的、共享的维度，缺乏对支持价值选择行动推理的足够关注，难以发展超越社会影响的价值选择，价值澄清的结果也可能是基于权威规则的考量。另一方面，学校或教师应该提供扩大或丰富学生经验的条件，但由于价值澄清理论缺乏对价值观变化的支持性经验环境的明确概述，在实践中价值澄清理论的应用往往消解了学校和教师为学生提供丰富经验的责任。此外，在价值澄清活动中，格里芬认为存在被动性的情况，师生间的合作关系并没有发生实质的变化，教师仍然在教学活动中通过确定主题、控制教学速度保持以教师为中心的沟通模式，并控制对学生的信息输入，学生难以形成基于个人立场的价值澄清。科尔伯格（Kohlberg）<sup>⑥</sup>认为价值澄清理论的实质是在教授“伦理相对性为真”这一信条，将自己的任务严格局限在价值澄清活动上，并未解决人们的价值困惑。贝勒（Beller）<sup>⑦</sup>也认为价值澄清理论对自我选择的强调以及对最终道德命令的排斥可能是道德危机感的核心，使人们无法完整地理解日常生活的道德伦理意义。也有学者基于价值澄清理论本身的发展变化，对其进行了一定程度的质疑。查赞<sup>⑧</sup>对比了《价值和教学》第一版本和第二版本的内容，看到了基尔申鲍姆对价值澄清理论的发展，但认为基尔申鲍姆在引入社会背景的同时也强烈、激进地肯定了个人价值的中心地位。查赞认为价值澄清推理的本质概念是对个人情感的反思和偏好表达，既不是社会的，也不是客观主义的理性和价值概念，而是一种个人表现主义的理论。此外，查赞也看到了价值澄清过程是对理性、正义、自主和沟通等一系列价值观的接受，在价值澄清方法中提出了最具体的规范价值清单，却在认识论的基础上否认了一套终结性价值观的存在。此外，金尼尔<sup>⑨</sup>在指出价值澄清理论

<sup>①</sup> 戚万学. 冲突与整合——20世纪西方道德教育理论 [M]. 济南：山东教育出版社，1995.299.

<sup>②</sup> 赵野田. 价值澄清理论的合理性与局限性探析 [J]. 外国教育研究，2010（8）.

<sup>③</sup> 冯诗琪，郭凤志. 价值澄清理论蕴含的现代教育教学理念澄清及其扬弃 [J]. 思想教育研究，2021（11）.

<sup>④</sup> 冯文全. 论拉斯的价值澄清德育思想及其启示 [J]. 比较教育研究，2005（1）.

<sup>⑤</sup> Griffin R. Worries about values clarification [J]. Peabody Journal of Education, 1976（3）.

<sup>⑥</sup> [美] 劳伦斯·柯尔伯格. 道德教育的哲学 [M]. 魏贤超，柯森，等，译。杭州：浙江教育出版社，2000.29

<sup>⑦</sup> Beller E. Education for character: an alternative to values clarification [J]. The Journal of Educational Thought, 1986（2）.

<sup>⑧</sup> Chazan B. Contemporary approaches to moral education: analyzing alternative theories [M]. New York: The College Teachers Press, 1985. 55-62.

<sup>⑨</sup> Kinnier R T. A reconceptualization of values clarification: the state of the art for counseling [J]. Journal of Counseling & Development, 1995（74）.

本身存在的缺陷的同时，看到了其致力于解决价值冲突的积极方面，并对此作出了相应的辩护。他指出宗教保守主义对“价值澄清学派提倡伦理相对主义”的指控存在缺陷，认为价值澄清理论只是为个人提供了公共讨论场所以及进行审慎考虑的过程模式。虽然查赞认识到了价值澄清理论中蕴含的价值主张，金尼尔对宗教保守主义对价值澄清的批评进行了维护，但他们对价值澄清是否倡导相对主义、在什么层面有相对主义的风险的问题仍未作出清晰的回答。

总之，对价值澄清理论倡导价值相对主义的批评伴随着价值澄清理论的兴起，主要体现在价值澄清理论基础的价值相对主义立场、个人自由的绝对维护、教师角色的价值中立和否定学校价值教育几个方面。从理论根据来看，这些批评既与学者们对价值澄清理论与杜威道德教育理论、心理学相关理论关系的判断有关，也与对价值澄清理论把握不全面，尤其是缺乏对价值澄清理论后期发展的认识有关，后面这一点在我国尤其突出。正是由于这些或激进或温和的批评，引发了一般德育工作者对价值澄清理论的担心、误解或抵制。

### 三、价值澄清倡导者的自我辩护

价值澄清倡导者面对价值相对主义批评的自我辩护，集中体现在第二版的《价值与教学》以及基尔申鲍姆的相关文章之中。

首先，价值澄清倡导者否认了其倡导价值相对主义，认为其对价值好坏是有所区分的，价值澄清的过程就是通过不间断地、深思熟虑地探求更为清晰明了的价值观，<sup>①</sup>帮助人们更好地整合信仰、情感、活动、目的等。这说明价值澄清理论是有其价值预设前提的。基尔申鲍姆、哈明和西蒙<sup>②</sup>认为，价值澄清理论强调每个学生的意见都得到同等的尊重，这确实具有“相对主义”的色彩，但这种所谓的“相对主义”也就就此止步了。他们的理由如下：第一，在澄清过程中，学生都会被要求进一步澄清问题，并被鼓励发展自己的价值观。第二，价值澄清理论认为批判性思考优于非批判性思考、考虑后果的选择优于冲动或轻率的选择、自由选择优于被动服从，这体现出价值具有优劣之分。第三，价值澄清倡导者认为价值判断过程的背后反映着确定的价值观，比如对批判性思维的倡导反映的是重视理性；对发散性思维的倡导反映的是重视创造力；对道德推理的倡导反映的是重视正义；对自由选择的倡导反映的是重视自由或自主；对“无损的冲突解决方案（No-lose conflict resolution）”的倡导反映的是重视平等。第四，在价值判断的过程中，存在价值优先序列。价值之间确实有“工具性”和“极性”的区分，比如理性价值是实现正义终极价值的工具或手段，并非同等重要。

其次，价值澄清倡导者否认一味地在道德教育中持价值中立立场。他们辩称，价值澄清理论的“价值中立”立场仅仅体现在：针对传统道德教育的强制性灌输，教师和家长在与学生讨论有争议的价值和道德困境问题时，不应试图强加自己的观点，而应对学生予以尊重。基尔申鲍姆在 20 世纪 90

<sup>①</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978.289.

<sup>②</sup> Kirschenbaum H, Harmin M, Simon S B. In defense of values clarification [J]. The Delta Phi Kappan, 1977 (58).

年代对价值澄清理论进行总结时也指出，<sup>①</sup>在目标和方法上，价值澄清理论隐含地促进了自由、正义、理性、平等以及其他公民价值，只有在特定领域中——例如政治、宗教、健康、个人品味等——价值澄清理论才是“价值中立”的。而之所以在这类特定领域采取“价值中立”的做法，主要是考虑到年轻人在这些特定问题领域已经受到足够的灌输和榜样示范影响，因此认为年轻人需要对此进行反思，获得自己经过深思熟虑作出决定的能力和机会。

再次，价值澄清倡导者对“是否存在普遍价值观”持开放态度。引用拉思斯《价值与教学》中对价值澄清理论与终极价值关系讨论的一段话，“我们相信这种探索会揭示一套永恒的、普遍的价值观，如果这种价值观委实存在，我们相信价值澄清有助于揭示它们，但是价值澄清不必为有所助益而普遍化”。<sup>②</sup>可见，价值澄清倡导者并没有完全否定普遍价值观的存在，更多强调的是通过价值澄清的方法可以去获得普遍价值观，而不是去先验地接受或机械地灌输普遍价值观。价值澄清倡导者对价值概念的理解既不同于主观价值论者也不同于客观价值论者，而是将重点放在了讨论获得价值的方法上，区别于将价值等同于“‘信仰’‘态度’或除价值之外的某一事物”<sup>③</sup>。拉思斯等还谈到“把价值观当作抽象观念来谈论是有弊端的，因为这会助长价值观是独立于我们的经验而存在的实体，以及我们在某种程度上对自己的价值观不负全部责任”<sup>④</sup>。可以看出，拉思斯等价值澄清倡导者否认的是抽象意义的、脱离具体情境的普遍化、绝对化、概念化的价值观，强调了价值问题与日常生活的联系，并认为价值澄清方法可以帮助集体更好地整合态度、活动和信仰。

#### 四、对价值澄清理论是否倡导价值相对主义的再思考

学界对价值澄清理论倡导价值相对主义的质疑和批评，主要是对价值澄清理论复杂性认识不足，对价值澄清理论后续发展把握不够，以及不假思索地接受既定结论和刻板印象的结果。下文通过对价值澄清理论的理论立场、现实应用情况以及矛盾产生根源三个层面进行分析，对“价值澄清理论是否倡导价值相对主义”这个学术悬案作出回答。

##### （一）理论立场：“价值澄清理论倡导价值相对主义”难以成立

首先，价值澄清理论的出发点和目标都具有明确的价值立场。不管是第一版《价值与教学》中拉思斯从人与社会关系连续体的视角提出八类具有典型价值困境的人群<sup>⑤</sup>作为价值澄清对象，<sup>⑥</sup>还是价值

<sup>①</sup> Kirschenbaum H. A comprehensive model for values clarification and moral education [J]. The Delta Phi Kappan, 1992 (73).

<sup>②</sup> Rath L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978.289.

<sup>③</sup> Rath L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978.26.

<sup>④</sup> Rath L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978. 290-291.

<sup>⑤</sup> 第一类是冷漠的、无精打采的、毫无兴趣的人（apathetic, listless, uninterested people）；第二类是反复无常的人（flighty people）；第三类是具有极度不确定性的人（extremely uncertainty）；第四类是相互矛盾的人（mutually inconsistent）；第五类是随波逐流的人（drifters）；第六类是盲从的人（over-conformers）；第七类是盲目反抗的人（over dissenters）；第八类人是装腔作势或角色扮演的人（poseurs or role players）。

<sup>⑥</sup> Rath L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom [M]. Chicago: Merrill

澄清的具体内容，从第一版对价值指示的澄清，到第二版拓展为包含“价值指示”的生活方面（包含目标、抱负、态度、兴趣、情感、活动和烦恼）、个人问题（不同年龄阶段遇到的生活问题）、社会问题（个人与社会以及社会本身蕴含的问题等）三个层面的澄清，<sup>①</sup>均体现了价值澄清的双重目标——强调生活的意义和价值以及对社会层面问题的关注。同时基尔申鲍姆基于对社会因素的强调，在新价值评价模式中增加了“交流”的过程。因此，可以看出价值澄清理论致力于帮助个人（和群体）以价值澄清的方法发展和明晰他们的价值观，使得他们在生活中体验积极价值，在社会环境中更有建设性地行动。<sup>②</sup>由此，价值澄清理论本身关注个人与社会的价值联接，那种将其仅仅等同于对个人偏好的强调或认为是个人经验随意性表达批评，与该理论的初衷和立场并不相符。

其次，价值澄清理论提出个人选择自由的前提是对社会价值观的理解。拉思斯提出的“价值的个体性”特征并非强调个体选择的绝对自由，而是强调尊重个人的经验以及为获得价值而检查自己经验的权利。同时虽然价值澄清倡导者强调了“充足的其他可替代的选择对象”作为评价过程中至关重要的选择标准，但这些选择的可能性必须是基于个体对每种选择的可能后果进行充分理解。价值澄清理论重视对行为后果的考虑，尤其强调教师或其他成人帮助年轻人善于预料后果、理解和鉴别可能的后果，由此使年轻人做出个人选择。而这种对可能性后果的理解是基于道德发展阶段七个水平后果的认识，<sup>③</sup>这与道德认知发展理论的价值取向相一致，体现了价值澄清学派由个体、到与他人、与社会关系的考量以及对人类普遍价值观（公正）的拥护。拉思斯等也承认价值澄清倡导者与道德认知发展主义者在重视“民主、真理、人类尊严和自由”方面具有相似之处。可以看出，对个人和社会层面后果的考虑一直是价值澄清理论评价过程的核心，<sup>④</sup>也暗含着个体价值秩序和价值层级发展的可能性。

再次，价值澄清理论中的教师并非完全地“价值中立”，实质是要承担在保障自由与安全氛围营造基础上的价值引导责任。对儿童选择自由的强调并非意味着对儿童选择的放任态度。拉思斯一方面强调了教师需要向儿童指出自主选择极有可能导致严重伤害的领域，在这些领域中儿童的行为受到限制，限制的标准一般是不违反公共利益准则。<sup>⑤</sup>另一方面拉思斯强调了教师要建立可接受的气氛，<sup>⑥</sup>以一种“尊重学生”的立场，关心学生，认真、耐心地倾听学生的呼声，创造一种能鼓励学生互相接受的气氛。但也要注意，教师对氛围的营造需要保证使学生的自由和安全融为一体，对学生表示尊重与关心，而并不代表对学生的极端的宽容放任。拉思斯明确反对极端的宽容放任，指出宽容放任的结果往往是取消了对学生的控制和指导，造成不安全的课堂氛围。

---

<sup>①</sup> Publishing Company, 1966. 4-5.

<sup>②</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978. 39.

<sup>③</sup> Kirschenbaum H, Harmin M, Simon S B. In defense of values clarification [J]. The Delta Phi Kappan, 1977 (58).

<sup>④</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978. 144-145.

<sup>⑤</sup> Kirschenbaum H. Clarifying values clarification: some theoretical issues and a research review [J]. Group Organization & Management, 1976 (1).

<sup>⑥</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978.32.

<sup>⑦</sup> Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978.40.

## （二）现实应用：“价值相对主义”的实践弊端凸显

价值澄清理论的流行导致了价值澄清理论和具体策略方法运用的不稳定。这导致非但未能在教育实践中达到价值澄清的理想目标，反而还出现了教育实践中由于过度关注个体偏好所造成的学校和教师对价值引导责任的消解，导致了实践层面上的价值相对主义。尽管拉思斯等人在《价值与教学》中认为价值澄清理论并不是万能的灵丹妙药，并进一步表达了对价值澄清理论与道德认知发展理论的方法互为补充、协调一致的期望。基尔申鲍姆等人也重申了不要把价值澄清理论看作一个完全独立的系统，而要看到与其他方法的共同之处。但在教育实践过程中，

学校和教师往往并未充分理解价值澄清理论，将价值澄清理论对个体经验的重视等同于对个体偏好，对自身教育责任进行了自我消解，造成了拉思斯所极力反对的极端宽容放任的学校教育场景。教师经常以非常肤浅的方式实施价值澄清方法和策略，往往偶尔使用或者孤立地使用，<sup>①</sup>过于关注个体偏好和个体价值选择的情感化。<sup>②</sup>也有研究者对价值澄清理论应用的实践弊端进行了分析。贝克（Beck）<sup>③</sup>指出了价值澄清理论囿于强调自由的文化传统，但却忽视了在现实中社会因素和周围人价值观对个体的影响，也未认识到协调个体以外因素的必要性，造成对个体价值观一味接受的极端情况。里克纳（Lickona）<sup>④</sup>也认为在实际使用价值澄清方法时，价值澄清的结果是学生发展了享乐主义的价值观，如打破常规、自我放纵的生活方式，然而这些价值观却在同伴中获得了支持，学校和教师对此表示了默许。

## （三）矛盾根源：时代潮流与理论缺陷

价值澄清理论在理论主张与实践应用上出现不一致现象的根源，实质是受限于特定的社会背景和美国社会对教育改革的时尚追求，以及价值澄清理论自身的理论缺陷。

价值澄清理论的提出基于特定的社会背景。一方面，针对传统价值观教育方法往往以说服、逼迫或强加的方式灌输预先确定的价值，使得人们的自由探究、深思熟虑和理性的思想荡然无存，由此提出发展个体价值澄清的能力。这就导致了价值澄清理论有为了害怕将价值观强加于人而避免对价值取向进行明确表达的问题。另一方面，价值澄清理论应用的时期是相对主义泛滥、新自由主义兴盛发展的时期，使其应用更加关注对儿童个人权利和自由的强调，忽视了社会因素的影响。这也一定程度上反映在价值澄清方法的使用上。虽然拉思斯提出“选择、珍视和行动”的价值澄清过程，但实际上价值澄清的策略和方法更多地指向“珍视”，且实际的价值澄清过程往往以“珍视、选择和行动”而展开，更多地基于学生个人情感基础上的价值澄清，与拉思斯等对价值澄清理论的阐释有所出入。此外，美国教育存在“时尚主义”的问题，往往将“有前途的新方法”视为万能灵药，而忽视了该方法只能部分地解决教育问题。这尤其体现在价值澄清理论的迅速流行和衰落的过程中，如到 20 世纪 70 年代末和 80 年代初，“价值澄清”已经名誉扫地，图书销量大幅下降，课程和会议的请求也大量减少。

<sup>①</sup> Kirschenbaum H. A comprehensive model for values clarification and moral education [J]. The Delta Phi Kappan, 1992 (73).

<sup>②</sup> Kazepides A C. The logic of values clarification [J]. The Journal of Educational Thought, 1977 (2).

<sup>③</sup> [加] 克里夫·贝克. 学会过美好生活：人的价值世界 [M]. 詹万生, 等, 译. 北京: 中央编译出版社, 1997. 221-222

<sup>④</sup> [美] 托马斯·里克纳. 美式课堂：品质教育学校方略 [M]. 刘冰, 董晓航, 邓海平, 译. 海口: 海南出版社, 2001. 224

价值澄清理论本身的缺陷也是导致它在理论表达与实践应用中存在张力的直接原因。从对价值澄清理论倡导价值相对主义的核心批评中可以看出，主要是针对价值澄清理论“个体经验”“选择自由”“价值中立”等几个关键部分。首先，价值澄清理论是杜威经验哲学在价值教育方面的发展，其核心概念直接来源于杜威的道德教育理论，但相比于杜威对个人和社会有机关系哲学下的经验的阐述，其对“个体经验”与社会的关系上确实缺乏明确的阐述，使得在实践应用中的社会维度成为了个体价值澄清的背景因素。其预设了儿童已经拥有了传统价值观和美德，且默认了个体拥有的传统价值观和美德与价值澄清过程之间的一致性，并预设了儿童作为道德主体具有很强内在发展倾向，<sup>①</sup>能够作出正确的价值判断和选择。其次，价值澄清理论从重视逻辑推理的角度来回避对普遍价值原则的直接肯定，但又在价值观澄清的过程和策略中隐含着重要的公民和道德价值观，因此缺乏对学生“选择自由”与有价值的“深思熟虑”之间关系的详细说明，由此造成了理论与实践的矛盾。再次，在价值澄清理论的应用过程中，价值澄清倡导者也确实发现了由于没有明确价值澄清理论背后的价值所产生的问题，对价值澄清与终极价值的关系也不甚清晰，且在倡导价值澄清理论的不同群体中，对是否存在绝对

价值也抱有不一致的意见。如价值澄清倡导者中神职人员和外行人都相信存在绝对价值，而其他价值澄清的倡导者不相信这一点。<sup>②</sup>因此，也有学者指出，价值澄清理论之所以式微，是因为它的最初动机是害怕将价值观强加于人（除了自由与容忍的价值观之外），但它却在以隐形的方式影响于人。<sup>③</sup>

总之，价值澄清理论的产生与发展跟一定的时代背景有关，反映了时代的需求和对解决多元社会价值困惑的探索，不能简单地将其与“倡导价值相对主义”划等号。在理论层面上，价值澄清理论并未倡导价值相对主义，其理论思想基于杜威评价理论和道德教育思想，是对价值教育教学理论化的进一步探索，致力于以非灌输的方式对年轻人进行价值引导。但在实践层面上，确实存在由于未明确价值指向、理解不透、单独使用等原因所导致的价值相对主义风险。从目前中国青少年价值观教育的现状来看，价值澄清倡导者所归类的八类具有典型价值困境人群的行为表现在当下我国学生的行为中也有体现，灌输为主的价值观教学方法还普遍存在，对学生价值推理过程多有忽视。因此，我们要充分认识价值澄清理论在提升学生价值判断和价值推理能力的积极意义，同时在实践中充分认识价值澄清理论的弊端和风险，综合运用榜样示范、活动体验法、案例讨论法、角色扮演法、环境熏陶法<sup>④</sup>等价值观教育方法，提升价值观教育特别是社会主义核心价值观教育在实现学生自由全面发展中的实效性。

#### 参考文献：

- [1] Chazan B. Contemporary approaches to moral education: analyzing alternative theories [M]. New York: The College Teachers Press, 1985.
- [2] Kirschenbaum H. A comprehensive model for values clarification and moral education [J]. The Delta

<sup>①</sup> 许桂清. 美国道德教育理念研究 [M]. 北京：中国社会科学出版社，2008.157.

<sup>②</sup> Kirschenbaum H. A comprehensive model for values clarification and moral education [J]. The Delta Phi Kappan, 1992 (73) .

<sup>③</sup> 许桂清. 美国道德教育理念研究 [M]. 北京：中国社会科学出版社，2008.158.

<sup>④</sup> 石中英. 中小学校开展社会主义核心价值观教育的主要方法 [J]. 人民教育, 2014 (19) .

Phi Kappan, 1992 (73) .

- [3] 戚万学. 现代西方道德教育理论研究 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [4] Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom (2nd edn) [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1978.
- [5] Martin R P. Values and the 1980s [J]. Counseling Values, 1982 (26) .
- [6] Raths L E, Harmin M, Simon S B. Values and teaching: working with values in the classroom [M]. Chicago: Merrill Publishing Company, 1966.
- [7] Kirschenbaum H. From values clarification to character education: a personal journey [J]. Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 2000 (39) .
- [8] Kirschenbaum H, Harmin M, Simon S B. In defense of values clarification [J]. The Delta Phi Kappan, 1977 (58) .
- [9] Kinnier R T. A reconceptualization of values clarification: the state of the art for counseling [J]. Journal of Counseling & Development, 1995 (74) .
- [10] Widiana I W, et al. The effect of project based assessment with value clarification technique in improving students' civic learning outcomes by controlling the family environment [J]. Journal of Education and Learning, 2022 (4) .
- [11] Lovat T. International research in values education and student wellbeing [M]. Dordrecht: Springer, 2010.
- [12] Halstead J, Taylor M. Values education and the family [J]. British Journal of Educational Studies, 1996.
- [13] [美] 托马斯·里克纳. 美式课堂: 品质教育学校方略 [M]. 刘冰, 董晓航, 邓海平, 译. 海口: 海南出版社, 2001.
- [14] 戚万学. 道德教育的视界 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2017.
- [15] 戚万学. 冲突与整合——20世纪西方道德教育理论 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1995.
- [16] Stewart J. Clarifying values clarification: a critique [J]. The Phi Delta Kappan, 1975 (10) .
- [17] Kazepides A C. The logic of values clarification [J]. The Journal of Educational Thought, 1977 (2) .
- [18] 赵野田. 价值澄清理论的合理性与局限性探析 [J]. 外国教育研究, 2010 (8) .
- [19] 冯诗琪, 郭凤志. 价值澄清理论蕴含的现代教育教学理念澄清及其扬弃 [J]. 思想教育研究, 2021 (11) .
- [20] 冯文全. 论拉斯的价值澄清德育思想及其启示 [J]. 比较教育研究, 2005 (1) .
- [21] Griffin R. Worries about values clarification [J]. Peabody Journal of Education, 1976 (3) .
- [22] [美] 劳伦斯·柯尔伯格. 道德教育的哲学 [M]. 魏贤超, 柯森, 等, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2000.

[23] Beller E. Education for character : an alternative to values clarification [J].The Journal of Educational Thought, 1986 (2) .

[24] Kirschenbaum H. Clarifying values clarification: some theoretical issues and a research review [J]. Group Organization & Management, 1976 (1) .

[25] [加] 克里夫·贝克. 学会过美好生活：人的价值世界 [M]. 詹万生, 等, 译. 北京: 中央编译出版社, 1997.

[26] 许桂清. 美国道德教育理念研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2008.

[27] 石中英. 中小学校开展社会主义核心价值观教育的主要方法 [J]. 人民教育, 2014 (19) .

## Does Values Clarification Advocate Value Relativism

DONG Yuxue, QIU Mengzhen, SHI Zhongying

**Abstract:** Values clarification is a widely influential theory of values education. Its emergence and development originated from a specific historical context, established by Raths, and further developed and improved by Kirschenbaum and others. At present, many scholars believe that values clarification advocates value relativism, criticizing its theoretical relativism position, the complete indulgence of individual freedom and the complete denial of universal values, and even criticizing it for dispelling the responsibility of values education in schools. By reviewing the above academic criticism of values clarification for advocating value relativism and the self-justification of values clarification, this paper argues that values clarification theory cannot be equated with advocating value relativism, and should be re-conceptualized the value stance of value clarification theory from both the theoretical and practical levels. Theoretically, we believe that values clarification does not adhere to the position of “value neutrality”. The starting point, goal and process of values clarification have a distinctive value standpoint, which is essentially the expression of the liberal values in Western society. In practice, educators' onesided understanding of values clarification theory and improper use of strategies and methods can easily lead to value relativism at the practical level. The article concludes by suggesting that the root of the separation between values clarification and its practical application is essentially limited by specific social background factors, the fashionable pursuit of education reform in American society, as well as the theoretical defects of values clarification itself.

**Key words:** values clarification; value relativism; Raths; Kirschenbaum

**Authors:** Dong Yuxue, doctoral candidate of the Institute of Education, Tsinghua University; Qiu Mengzhen, graduate student of the Institute of Education, Tsinghua University; Shi Zhongying, professor of the Institute of Education, Tsinghua University ( Beijing 100084 )

转引自《教育研究与实验》2024年第2期