

■ 余文森 刘家访 洪 明/主编

现代教学论

XIANDAI JIAOXUELUN

基础教程

JICHU JIAOCHENG



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NENUP.COM

东北师范大学出版社

余文森 刘家访 洪 明/主编

现代教学论

XIANDAI JIAOXUELUN

基础教程

JICHU JIAOCHENG



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

WWW.NENUP.COM

东北师范大学出版社

长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

现代教学论基础教程/余文森, 刘家访, 洪明主编.
—长春: 东北师范大学出版社, 2007. 12
ISBN 978 - 7 - 5602 - 5074 - 8

I. 现… II. ①余… ②刘… ③洪… III. 教学理论 -
教材 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 199188 号

☐责任编辑: 李 燕 ☐封面设计: 宋 超
☐责任校对: 曲 颖 ☐责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市人民大街 5268 号 (130024)
电话: 0431—85687213 85691263
传真: 0431—85691969
网址: <http://www.nenup.com>
电子函件: sdcbs@mail.jl.cn
东北师范大学出版社激光照排中心制版
长春市利源彩印有限公司印装
长春市净月小合台工业区 邮编: 130117
2007 年 12 月第 1 版 2007 年 12 月第 1 次印刷
幅面尺寸: 170mm×227mm 印张: 16.75 字数: 290 千

定价: 27.00 元

■ 前 言

教学论作为教育学的一门分支学科,它的目的和主要任务可以表述为:认识教学现象,揭示教学规律和指导教学实践。相对而言,作为一门学科的教学论,主要关注的是学科的逻辑与结构,强调的是学科理论自我建构,学术味浓些;而作为一门课程的教学论,特别是作为教师培训、培养的教材,它旨在阐述和介绍教学的基本概念、基本理论及其在教学实践中的应用。这也正是本教材编写的出发点。

本教材的编写力求反映和体现以下两个特征:

第一,基础性。本教材以教学论的核心概念和基本范畴为主线,深入浅出地介绍教学论的基本知识和基本理论。

第二,实践性。本教材力图从理论和实践相结合的角度阐述教学理论,最后一章还专门探讨了新课程的教学改革,从而体现教学理论的指导意义和现实帮助作用,并使教材本身体现时代感。

本书是集体智慧的结晶。具体编写分工如下:第一章,刘冬岩;第二章,刘家访;第三章,刘冬岩;第四章,余文森;第五章,闵钟;第六章,叶信治;第七章,蔡旭群;第八章,蔡旭群;第九章,刘冬岩;第十章,余文森;第十一章,余文森;第十二章,余文森。全书由余文森、刘家访、洪明负责统稿。

在本书编写过程中,我们参阅了不少已出版的教学论教材版本,也引用了大量其他研究人员的研究成果,在此一并致谢。由于编写者认识水平有限,加之时间仓促,书中一定还存在诸多不足,我们恳请同行给予批评指正。

主 编

2007年9月于福建师范大学

目 录

第一章 教学意义

第一节 教学的概念	1
第二节 教学价值分析	9
第三节 教学的意义	13

第二章 教学主体

第一节 教学主体概述	17
第二节 教师及其角色	23
第三节 学生及其角色	26
第四节 师生关系	29

第三章 教学目标

第一节 教学目标概述	41
第二节 教学目标的分类	47
第三节 教学目标的设计	52
第四节 新课程改革中的教学目标	61

第四章 教学规律与原则

第一节 教学相长性规律及其原则要求	68
第二节 教学发展性规律及其原则要求	75
第三节 教学教育性规律及其原则要求	79

第五章 教学内容

第一节 教学内容的含义与取向	86
第二节 教学内容的选择与组织	92
第三节 教科书的编写与使用	96

第六章 教学组织形式

第一节 教学组织形式概述	103
第二节 教学的基本组织形式——班级授课制	110
第三节 教学工作的基本程序	116

第七章 教学方法

- 第一节 教学方法概述..... 126
- 第二节 教学方法的分类..... 135
- 第三节 教学方法的选择与运用..... 144

第八章 教学手段

- 第一节 教学手段概述..... 152
- 第二节 现代化教学手段..... 156
- 第三节 教学手段的选择与运用..... 165

第九章 教学模式

- 第一节 教学模式概述..... 172
- 第二节 国外主要教学模式..... 177
- 第三节 我国主要教学模式..... 185
- 第四节 教学模式的选择与建构..... 193

第十章 教学评价

- 第一节 对教学评价的认识..... 199
- 第二节 教学评价的主要类型..... 202
- 第三节 教学评价的一般方法..... 207
- 第四节 当代教学评价的发展特点..... 211
- 第五节 当前考试评价存在的问题与反思..... 213

第十一章 教学艺术

- 第一节 科学性与艺术性的几对范畴..... 217
- 第二节 形象性——教学艺术特征之一..... 220
- 第三节 情感性——教学艺术特征之二..... 225
- 第四节 创造性——教学艺术特征之三..... 230

第十二章 教学改革

- 第一节 新课程的教学观..... 237
- 第二节 新课程的学习观..... 244
- 第三节 新课程教学改革成绩与问题反思..... 251

第一章

教学意义

教学是一项教师和学生共同参与的活动,教师对教学概念及其价值的理解影响着教学活动的展开。教师应通过追问教学的概念与价值深入进行教学理论研究,使自己能够在教学行动中更多地关注教学的方方面面,保证课堂教学的有效实施。

第一节 教学的概念

“教学”这一概念的含义较为复杂,它是一个“活”的概念。教学作为构建教学论体系的始基性概念,任何教学理论都要首先对其内涵予以阐述。正是由于人们对教学概念的不同理解,才产生了不同的教学论体系。国内外教学理论界对于教学的理解,可以说是各具特色,百花争鸣。我们在这里虽无法为“教学”这一概念作标准性的界定,但是可以通过对教学的历史沿革及对理论研究的概念分析来逐步澄清人们对于教学的认识。

一、教学的产生与发展

教学作为一种活动,贯穿于人类社会的始终,它随着人类社会的出现而出现,并随着人类社会的发展而发展。

在原始社会,教学融于日常生活中,与生活本身是一回事,它并没有作为一种独立的形态而存在。从原始社会的教学内容看,它包括传授和学习一定的生产劳动经验及社会风俗习惯。这一社会阶段的教学是手脑并用的,模仿与“做”结合在一起。总的来说,原始社会的教学呈现出这样的特点:“自发而不自觉;带有偶然性和间断性而不经常,不连贯;远非定形的。”^① 随着社会生

^① 王策三. 教学论稿. 北京:人民教育出版社,1985:86.

产的发展,人类的经验和知识不断丰富、复杂起来,人们不再满足于自发的传授和学习活动,于是教学逐渐从日常生活和社会生活中分离出来,并产生了专门从事教学的教师。语言文字的产生和专用教材的出现标志着教学已成为人类社会发展的的重要手段。自近代始,教学活动更在专门化上出现了新的特征,表现为更加复杂化与多样化。但不管教学的外部表现特征如何复杂与多样,传递知识始终是其最基本的属性。

在我国最初的古籍中,“教”和“学”是分开用的。在公元前20世纪前后的商代,甲骨文中已经出现了“教”字,如“丁酉卜,其呼以多方小子小臣其教戒”。甲骨文中也出现了“学”字,如“壬子卜,弗酒小求,学”。通过分析甲骨文的字形,我们可以推出“教”是由“学”发展而来的。在古代教育家的论著中,往往是以“学”论“教”,“学”即有“教学”的含义,这充分表明了我国古人对于学生学习过程和学习方法的重视。“教学”二字连用最初见于《尚书·说命》,“学学半”。后来的《学记》里也将“教学”连用:“玉不琢,不成器;人不学,不知道,是故古之王者,建国君民,教学为先。”这里的“教学”可以理解为教者与学者双方的活动,但它的内涵较广,可以说是与“教育”内涵等同,可它还不是后来所说的作为专业术语之“教学”。成书于战国后期的《学记》是中国最早的教育教学专著,书里还提出了“教学相长”的命题,提出“豫、时、孙、摩”的教学原则,要求教学具有预见性,要注重学生的个别差异且因材施教。

《学记》中的“教学相长”表明了教学合用最初的内涵,宋人蔡沈注:“学,教也。……始之自学,学也;终之,教人,亦学也。”自己学的时候是学,学了以后再去教别人也是学。教然后知困,学然后知不足,是故教学相长。教和学本身就是互相促进的。这种“教即学”的思想也为捷克教育家夸美纽斯所认同,他认为:“教导别人就是教导了自己。”美国的布鲁纳也同样认为:“教,是最好不过的学习方式。”

《学记》还对教师的教学范围以及学生学习的内容和特性进行了详细的论述。有的学者考证,宋代欧阳修作胡瑗先生墓表,说:“先生之徒最盛,其在湖州学,弟子来去常数百人,各以其经传相传授,其教学之法最备,行之数年,东南之士,莫不以仁义礼乐为学。”其中的“教学”二字,才真正是指教师“教”和学生“学习”。

二、从不同的词语角度理解教学

教学是在教师和学生之间进行的有教、有学的活动,因此,如果从不同的

主体或者教和学各自的侧重点来理解教学,就可能出现多种阐述。例如,从教的角度、学的角度、教学合一的角度、教学生学的角度来理解,其内涵就各不相同。

一些学者从教的角度来理解教学。从汉字的词源来看,“教”和“教学”两个词有着不一样的解释,但是我国教育话语中约定俗成地把“教学”理解为“教”,仅从教师、教育者的角度理解教学概念。教学论似乎就是“教论”,它认为教学是“传授知识技能”,是“经验的传递”,是“教师根据社会需要,按照确定的教育目的,通过向学生传授知识来完成教学任务的双边活动”。这里的“教”仅限于“传授”或“传递”知识经验,还没有认识到“学”对教学的意义。这种理解显然是不完整的。

有些学者从学的角度来理解教学。有学者将教学定义为:“学生在教师指导下,在掌握知识的过程中发展能力,并在此基础上增强体质并形成一定的思想品德。”也有的学者认为:“教学是一种以教材为媒介,学生在教师的指导下掌握知识的认识活动。”^①现代教育教学思想中比较关注受教育者的地位及积极性,现代教学理论的核心已经由原来的偏重于教转向了偏重于学,这对于激发学生的兴趣和积极性有着重要的意义。但是作为教学的一部分的“学”不可能代替作为整体的“教学”而成为教学活动的全部,因此,单纯从“学”的角度理解“教学”也是片面的。

也有学者从“教学双边”的角度来理解教学,它是对单一的“教”和“学”的超越。这些学者认为,教学即教师教和学生学的活动,它既包括教,也包括学,由教和学共同组成。这一理解既重视了教,也重视了学,具有一定的合理性。但是教学是一个有机的整体性活动,教与学之间有着内在的联系,并不能简单地将二者叠加。简单的并列和叠加会导致教学理论与实践的偏离,很难揭示出教与学关系的层次性特点,因而这种理解也不能真正认识教与学的关系。

另外,“教学生学”也是理解教学内涵的一个视角。这种观点认为“教学”就是指教的人指导学的人进行学习的活动。这一种定义方式特别强调教学中教与学的关系是教师“教学生学”,而不是并列的“教师教和学生学”。持这种观点的学者认为,“教学双边”这种说法虽然揭示了教与学两种活动的协调性,但是把它们当做并列的两种活动则不能真正认识教与学的统一性。他们理解的“教学”既包括将知识经验传授给学生,也包括指导学生以适当的方法获取知识经验。

① 李定仁,徐继存主编.教学论研究二十年.北京:人民教育出版社,2001:52.

最后,还有学者从“教”与“学”协同活动的角度来理解教学。这样的理解强调教学过程中“教”与“学”相互之间的联系与制约,突出教学的要义是“教”与“学”的有机统一。“教”和“学”不是独立的两种活动,教师的“教”和学生的“学”不是断然分开的,而是有机地联系在一起的。教学是师生共同参与、彼此合作的活动。这种理解改变了原来对于教学侧重于教的传统理解,改变了受教育者过于被动的地位。

无论从哪个角度理解教学,仔细分析我们就会发现,“所有从教与学共同活动、相互作用或统一的角度看待教学的观点,都是以如下的基本理解为基础的:‘教学’是师生双方共同的、协调一致的行为过程,只有在‘教’与‘学’的实实在在的相互联系与制约中,在师与生的真真切切的协同活动的条件下,‘教学’发生才算成立”^①。

三、从不同的逻辑归属来理解教学

形式逻辑认为,给一个概念下定义所遵循的原则应当是:被定义项=种差+属。因此我们在定义一个概念时,首先应该把这个概念放到更为广泛的概念里,这个更为广泛的概念就是所说的“属”,然后再找出种差。“种差”就是这个概念的本质特征,“即这个被定义项包含了该被定义项的属概念中与其他种概念之间的差别”^②。不同的观点认为教学有着不同的“属”的归属。教学概念在属类规定上的差异,导致了众多学者对教学的理解千差万别。就现有对教学的研究看,归纳起来,主要存在着四种不同的归属^③:

1. 将教学归属于“教育活动”

把教学的属概念确定为教育活动是我国普遍认同的一种观点。这种归属观确认并强化了教学的教育属性,从而使得教学的目的性更强,方向性也更为明确,同时也使教学有可能合乎逻辑地发挥作为学校教育主渠道的作用。但也正是这样的强化,使得教学更多地指向“教”或“教导”,强调教师的主导作用,而不是教与学的统一“教学”。

2. 将教学归属于“认识活动”

把教学归属为认识,强调的是教学活动中学生的学习或认知方面的作用和结果,突出了教学活动中学生及学的地位。把教学归属于认识活动,虽然部分

① 李定仁,徐继存主编.教学论研究二十年.北京:人民教育出版社,2001:55.

② 崔清田.形式逻辑.北京:中央广播电视大学出版社,1991:63.

③ 张广君.教学概念的语词和归属类析.上海教育科研,1998(10).

地认识了教学的本质,但是也将教学的内涵狭隘化了,因为过度重视教学过程中的认知因素可能走向一条“主知主义”的道路。教学归属于认识活动的观点在我国曾经有着广泛的影响,这主要是受苏联教育学体系及马克思主义认识论的影响。如苏联教育家凯洛夫认为,教学应以“授受知识为中心”。这就导致获得知识成为教师和学生的唯一目标,从而使教学结果片面化、单一化,使教学结果偏离了整体和谐发展的目标。

3. 将教学归属于“实践活动”

这种观点强调了教学是一种不断发展的过程,丰富了教学的构成要素,纠正了以往理解中过于强调结果的现象。教学既是教师的职业实践、生活实践,又是学生自我发展的实践;教师从事教学活动不仅是谋生,也是谋事,学生参与教学不仅是准备,也是现实地生活,真实地成长。把教学归属于“实践”,突出了教学的实践属性以及教学的整体过程性。但是,“实践”这一概念过于抽象,使得作为“种”概念的“教学”在进行界定时由于属种概念太多、太泛而不易确定种差,有可能导致空泛地理解教学概念。

4. 将教学归属于“交往活动”

把教学归属于交往活动是近年来比较流行的观点,但这一观点也引起了较大的争议。叶澜先生提出“教学活动是发生在师生间的一种特殊的交往活动”,“教学是有知识和经验的人与获得这些知识经验的人之间的交往”。这种对教学归属的认识旨在改变以往片面地从“教”的角度或“学”的角度来理解教学的状况,希望从整体上来理解教学,使教学能够完整地发生与发展,强调了教学各因素的共同参与和多向沟通。它关注的是整体的教学以及由此而构成的相互关系,而不是单独的教或单独的学。即教学活动本身作为一种交往,意味着教学中交往具有独特的地位,也决定着将交往既看做一种必存的状态,又看做教学所应达到的目标。

四、对教学概念的分析

“给‘教学’下定义历来都集中在探讨教学概念的各个方面,而不是确立明确的定义。从教学内涵的发展史来看,对于教学理解有五个典型的定义,即:传统意义上的教学,或者叫做描述性定义;教学即成功;教学是一种有意识的活动;教学是一种规范性活动;在形成中的科学的教学概念。”^①

^① 中央教育科学研究所比较教育研究室编译. 简明国际教育百科全书·教学:下册. 北京:教育科学出版社,1990:233.

由此我们可以看出人们对于教学的理解存在着众多的分歧。对于教学概念的不同理解丰富了教学理论,也由此形成了不同的教学理论体系。从逻辑上说,似乎只有找到公认、通用的教学概念,研究者才可能在同一个平台上来讨论问题。但是我们很难武断地确立一个大家公认的教学概念并将其确定为唯一的概念。所以,我们只能是对众多的教学概念进行分析,以期在不同层次、不同含义上来理解教学。

王策三先生曾经根据教学概念指称的宽度不同对以往的教学定义作了五个方面的归纳^①:

1. 最广义的理解。一切学习、自学、教育、科研、劳动,以及生活本身,都是教学。

2. 广义的理解。在这种理解下,教学已不再是某些自发的、零星的、片面的影响,而是从内容到目的都体现出有目的的、有领导的、全面的影响。

3. 狭义的教学。它指的是教育的一部分或基本途径。通常所说的教学就是这种理解。

4. 更狭义的教学。在有些场合,教学被理解为使学生学会各种活动和技能的过程,如教小学生阅读、写字、算术等,有“训练”的意思。

5. 具体的教学。以上四种类型的教学都是教学的抽象说法。但是事实上,教学是具体的,是与一定的时间、地点和条件联系起来的。一旦谈论具体的教学,教学本身以及关于教学的观点就更加多样了。

教学这一概念是否需要概念化,是否需要发展为精确的科学的定义,是值得人们深思的问题。在理解这一概念时应该设定一些规定性前提,以更好地理解其含义:第一,避免将教学概念片面化,不能理解为单纯的教,也不能理解为单纯的学,而是应该强调教与学的协调和协同性;第二,从理性思维的角度来看,为了更整体地理解教学这一活动,可以把教和学分开来理解,但是实践中的教学活动必须至少从教与学两个方面来认识。

五、教与学的关系

教与学的关系也是理解教学概念的一个重要问题。综观教学论发展的历史,在不同的历史时期,人们对教与学的关系有着不同的认识,但是可以将多种认识归结为三种研究范式,即“教”或“学”的研究范式、“教”与“学”

^① 王策三. 教学论稿. 北京:人民教育出版社,1985:88.

的研究范式和“教学”的研究范式^①。

1. “教”或“学”的研究范式

在教学论发展的初期,教与学并未分化,教育者以“学”论“教学”,或以“教”论“教学”。这是早期的一种研究范式,没有明确“教”与“学”之间存在的对立或矛盾统一的关系。可以说,这时候人们对教与学的关系认识还处于综合的时期,处于朴素与经验的时期。这也是教学论发展初期的特征,但它同时也正说明了“教”与“学”的内在联系。我国古代教学思想侧重于对学生学习过程的研究,到了19世纪末20世纪初,受西方赫尔巴特教学思想的影响,我国对教师的“教”展开了深入的研究。西方教学论思想产生的初期,也是强调如何教,致力于教授之术。例如,第一个倡导教学理论的教育家拉特克称自己新的教学技术为教学论,重点在于探讨如何使所有的人最容易、最有效地获得知识和教养问题。夸美纽斯在他的《大教学论》里开宗明义地指出,他写作此书的目的是“寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步;并使基督教的社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧,增加光明、整饬、和平与宁静”^②。

在这一时期,“教”或“学”的研究范式主要表现为:第一,教与学还没有分化,教学与“教”、“学”的含义并不存在明显的区别,“或者认为教学就是学生的学习活动,或者把教学视为教师的教授过程,而没有充分认识到教学活动是由教师的‘教’和学生的‘学’组成的双边活动”^③;第二,教或学多沿用前人的经验行事,在对一些教学经验的总结上,虽然具有一定的理论程度,但是抽象概括的层次还比较低。

2. “教”与“学”的研究范式

随着各门学科的发展促使教学这一研究领域朝着更为细致、深入的方向发展,教学研究者们也开始注意在与其他相关学科的联系中进行开放性的研究。特别是学科的分化以及西方分析式研究的盛行,在一定程度上影响了教学研究的发展方向与线路。因此,“教”与“学”研究范式的典型表现就是将教与学分别研究,这种研究范式可以使研究更加深入与细致。人们开始从“教”的角度或“学”的角度更加深入具体地来探讨教学问题,以便提高教或学的效率。

① 裴娣娜主编,现代教学论,北京:人民教育出版社,2005:85.

② [捷]夸美纽斯,大教学论,任钟印译,北京:人民教育出版社,1984:2.

③ 裴娣娜主编,现代教学论,北京:人民教育出版社,2005:88.

教学论研究的二元体系的萌芽逐步分化为“教”与“学”两条研究路线：一条路线是“以形而上学为基础”，从哲学的基本原理和思辨研究出发，运用思辨的方法重点探讨“为什么教”（教学目的）、“教什么”（教学内容）、“如何教”（怎么教）的问题；另一条路线是吸收心理学的研究成果，对学习者的经验及学习过程进行更为细致的研究，力图实现教学的“心理学化”。教学理论心理学化的取向可以称为学习理论。学习理论突出了学生的主体地位和作用，通过对学习者学习过程、学习规律和学习条件的系统研究，着重探讨教学的步骤、程序、方法和技术等问题，主要内容包括“为什么学”、“学什么”和“怎么学”^①。这一研究范式的局限是把教的理论和学的理论分开研究，二者缺乏有机的联系，结果可能造成“学生中心”与“教师中心”的对立。

3. “教学”的研究范式

分化可以带来对某一现象研究的深化与细致，却会使得研究之间因为缺乏关联而导致对研究对象认识的割裂，因此，整合或整体研究就成为一种新的研究范式并为教学论研究所认同。教学理论在分化为哲学研究取向和心理学研究取向之后，沿着“教”与“学”两条轨道深入地行进着。人们在深入研究的同时也不断反思以往的研究路线，研究者逐步认识到在课堂教学实践中，教与学之间具有不可分割的“血缘”联系，正确认识教与学的关系是提高课堂教学效率的必要条件。在经历了“教”与“学”分裂的研究范式后，人们认识到需要从教与学是辩证统一的观点出发来认识教与学的关系，人们认识到教离不开学，学也离不开教，教学是不可分割的。

“教学”研究范式的特征表现在下面三个方面。第一，教学是一个不可分割的关系范畴。这种研究范式认识到，教和学是教学的双边活动，应该整体、系统地而不是分离地进行研究。如对教学主体的人之间的关系研究就认为，教师的主导作用和学生的主体地位应当有机地结合起来。第二，教师和学生是一种“主体——主体”关系，而不是单一地强调教师为主体或学生为主体的关系。例如，罗杰斯的“非指导”教学，还有倡导教师与学生之间合作的合作教育学，这些对教师和学生地位的认识都突出了教与学是辩证统一的这种观点。第三，在实现教与学有机统一的问题上，多数研究者都将研究重点放在如何通过操纵教学内容、方式、方法和组织形式等，真正实现教与学在具体教学过程中的统一。

就目前的研究现状来看，强调教与学的协调统一是研究的趋势。因为这样

① 裴娣娜主编. 现代教学论. 北京：人民教育出版社，2005：91.

可以促进教学与学生整个生活世界的综合,而不至于把教学发展为一种孤立的、局限性的活动。

第二节 教学价值分析

任何事物或现象,在不同的主体看来,都具有不同的价值。对教学价值的分析,有利于我们从另一个侧面理解教学的概念。

一、了解“价值”

人们对于价值的理解是有差别的,因此价值的概念就有了多重的含义。有学者将其分为三大类:一是指日常生活中人们使用的价值概念,它主要指客体的某种效用性或“积极作用”,即通常所说的“好”或“善”;二是指经济学、社会学、伦理学、美学、教育学等社会科学中广泛使用的价值概念,如经济学中的“价值”,是指凝结在商品中的无差别的社会劳动,“表示物的对人有用或使人愉快等等的属性”;三是哲学意义上的一般价值概念,即从各门具体学科抽象出价值的本质特征而形成的人们对价值最普遍的认识^①。

我国当代伦理学家赵汀阳认为:“价值这一概念向来很含糊,它无疑是多义的,但其实它可以分为两个类型:①关系型;②自足型。在关系型中,当且仅当它满足某种主观需要或约定规范时,某一事物才是有价值的;在自足型中,当且仅当它能够实现其自身的目的时,某一事物才是有价值的。自足型更为重要,因为几乎所有永恒价值都属于自足型,而关系型的价值总是消费性的,不确定的。”^②赵汀阳的这种区分意味着在追问价值时,除了考虑主体需要与客体属性之间的关系外,还应该追问某事物自身的目的性,价值判断的有效性最终表现在自身的目的性之中,也就是自成目的性。自足型中的自身的目的是超越利益的,如此目的和价值才有着永恒的意义。

在借鉴赵汀阳的价值分类思想的基础上,我们也力图对价值的内涵进行新的阐述。价值,可以分为两种类型:一种是主客关系型价值,即主体需要与客体属性之间的关系;一种是自足型价值,即事物实现了内在于自身的目的。自足型价值以关系型价值为载体但又超越了关系型价值,因而是具有终极意义的价值。这里对于价值含义的理解借鉴了赵汀阳的划分,但在二者的关系上又有

① 王坤庆. 现代教育哲学. 武汉: 华中师范大学出版社, 1996: 121.

② 赵汀阳. 论可能生活. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1994: 19.

了进一步的阐述。我们在对价值作了区分之后,须要明确的是这两种价值之间的关系。关系型与自足型并不是两种截然不同的类型,自足型是缘于关系型的,以关系型为基础,同时又超越关系型。这也是后文理解实践智慧的超越性的一个理论基础。

二、教学价值的两种划分

我国当前对于教学价值的理解,通常是在主客体关系范畴上进行的。目前,国内关于教学价值的两本专著都是以教学的主客体关系为逻辑起点来研究教学价值的。李长吉的《教学价值观念论》也是以教学的主客体关系为研究起点,通过反思与建构教学的主客体关系来转变教学价值的观念。从关系范畴来研究教学价值,教学中的主体与客体就成为思考教学价值问题的逻辑起点,研究者在此基础上考虑教学价值的主体、客体的属性以及二者之间的关系。“研究教学的价值关系必须看到教学价值的主体并不是单一的,教师、学生和社会都是教学价值的主体。”^① 教学价值的主体是多方面的,因此,这几方面的价值取向及相互关系必然影响教学价值的实现。如果取向和谐统一,则有助于教学价值的实现;如果取向互相冲突而又不能互补,则必然削弱教学价值的实现。

从关系范畴理解教学价值,必然要考虑到教学活动的客体属性。但在教学过程中,究竟谁是主体,谁是客体,却是一个复杂难解的问题。“教学活动能满足三方主体的需要,但在满足任何一方主体需要的关系中,其他主体实际上已成为客体,这就形成了互为主客体的关系。教学活动应能满足教师施教、育人的需要,这样学生就成为客体;教学活动应能满足学生学习、成才的需要,这样,教师就成为客体;教学活动应满足社会的需要,这样,师生均成为客体;社会应满足教学活动的需要,这样,师生就成为主体,社会则成为客体。”^② 这样的划分有助于我们全面认识教学活动中的主体与客体。在理清主体与客体之间的关系后,我们就可以协调教学主体的不同需要,使各个主体需要和谐一致,以避免教学过程的价值浪费或负向教学价值的生成。

从主体与客体关系的角度来分析教学价值,固然可以协调教学各主体之间的价值方向,但这种割裂的思维方式容易导致教学成为单纯的传递知识的工具,从而使教学失去其人文价值。另外,人们对于不同主体的需要的认识并不

① 尚凤祥. 现代教学价值体系论. 北京: 教育科学出版社, 1996: 17.

② 尚凤祥. 现代教学价值体系论. 北京: 教育科学出版社, 1996: 17.

是统一的,这样就会造成社会本位的价值和学生本位的价值的两极对立。这是不利于对教学价值的研究的。

所以,我们认为,教学价值也应该有关系型与自足型这两种类型。从关系型角度来理解,教学价值即指教学活动和主体需要的关系。教学活动满足了主体的需要,我们就说教学是有价值的。这种关系型价值可以满足社会及个体发展的需要,从而促进人与社会的发展。但是如果仅从这个角度来理解教学价值问题,就可能把教学理解为一种手段,而不是目的,就可能会走向教学价值的工具主义和功利主义的误区。教学的本质是实践,它有着内在的自足的目的,所以教学除了有关系型价值外,还有自足型价值。从自足型角度来理解,教学价值即指教学实现了自足的目的,但这个目的的实现并不是脱离主体的,如果脱离了主体的感受和体验,对于教学价值的理解就会客观化了。

三、教学价值的基本特性

这里的教学价值包括两种类型,即关系型价值和自足型价值。关系型价值是社会发展所需要的,在人类社会发展的历史中起着重要的推动作用。须要注意的是,自足型价值虽然是另一种价值类型,但它并不排斥关系型价值,它与关系型价值的关系不是对立的,而是和谐统一的。我们在这里将两种价值类型整合,教学价值便具有自足性、社会历史性、实践性以及判断的相对性等特征。

1. 教学价值的自足性

教学价值的自足性是说教学价值的实现在于自身,但这并不是否定知识、技能等形式的价值。知识、技能并不是教学活动本身的目的或预期的结果,而是教学在实现自身内在目的时自然而然伴随着的结果。教学在以自身为目的并实现这一目的时,师生从中获得的是一种幸福感,而不是经过交换衡量的满足感。这样就会使师生的教学生活变得更为丰富,因为无论付出怎样的努力,他们都是自愿且自由地付出的,而且这种付出并不是一种代价,并不是被用来交换任何别的东西的。

2. 教学价值的社会历史性

教学价值具有客观的基础和源泉,它与人们受一定社会历史条件所制约的需要、利益、兴趣、愿望密切相关。价值关系是在社会实践中确立的,因此,我们不能离开社会历史来谈价值问题。人是一种集体性的存在,需要社会机制的保障来实现自己的生存目的。教学是人的一种社会性活动,也同样受到社会机制的制约,社会生活应该是合目的的,否则就可能造成社会对人的生存方式