

# 教学价值的历史流变 与当代选择

李长吉 贾志国◎著

The Historical Change  
and Contemporary Choice of Teaching Value

# 教学价值的历史流变 与当代选择

李长吉 贾志国◎著

The Historical Change  
and Contemporary Choice of Teaching Value



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

教学价值的历史流变与当代选择 / 李长吉, 贾志国  
著. —杭州: 浙江大学出版社, 2019. 6  
ISBN 978-7-308-19220-0

I. ①教… II. ①李…②贾… III. ①教学理论  
IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 117430 号

## 教学价值的历史流变与当代选择

李长吉 贾志国 著

---

责任编辑 周 群  
责任校对 杨利军 陈 欣  
封面设计 海 海  
出版发行 浙江大学出版社  
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)  
(网址: <http://www.zjupress.com>)  
排 版 浙江时代出版服务有限公司  
印 刷 杭州高腾印务有限公司  
开 本 710mm×1000mm 1/16  
印 张 12  
字 数 213 千  
版 印 次 2019 年 6 月第 1 版 2019 年 6 月第 1 次印刷  
书 号 ISBN 978-7-308-19220-0  
定 价 48.00 元

---

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社市场运营中心联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxcb.com>

## 前 言

教学价值发展的历史进程,经历了知识本位价值、能力本位价值、生活本位价值等传统价值定位的演进过程。这三种价值构成了教学价值的三个基本路向。每一种价值定位,都有其历史脉络与基本观点,都对教学实践产生了重要影响。可以说,传统意义上教学活动的发展,就是这三种教学价值或有所侧重或交织进行的历程。对历史上这三种教学价值的回顾、批判、反思,对把握教学价值发展的历史,把握传统教学价值的合理意义,把握这三种教学价值的发展走向,把握当代教学价值的出路,都有着不可或缺的意义。事实上,无论当代社会教学价值如何发展,都离不开这三种最为基础的教学价值;任何教学价值的提出,都离不开这三种教学价值的基础性作用。离开这三种价值而奢谈教学的其他价值,势必是无源之水、无本之木。

教学的知识价值、能力价值、生活价值,并不是按照时间先后的逻辑替代更迭的,在教学发生之初,这三种基本价值就存在着,只是在不同历史时期,根据社会发展的需要有所侧重而已,因此,不能用一般的历史研究模式,以时间为阶段来对其进行截然划分。要就每一种教学价值的发展过程、表现、存在的不足、改进的方向进行讨论,通过对这三种历史存在的教学价值进行发展性研究,把握与探寻教学价值的历史面貌与当代合理性出路。

以这三种教学价值为根基,当代教学价值的发展趋势,是走向智慧价值,走向学生智慧的发展。甚至可以说,无论是知识价值、能力价值还是生活价值,都是为了使学生智慧起来,也只有让学生智慧起来,才能超越知识价值、能力价值、生活价值的局限,实现三者的融合,实现自我统合、自我创新、自我超越、自我发展。在这个意义上,教学的智慧价值可以看作是其终

极价值,是教学的永恒追求,是当代教学价值发展的必然选择。探讨教学智慧价值的发展历程,分析智慧价值与其他三种价值的关联,梳理智慧价值的理论基础,把握智慧价值的实践方略,是当代教学价值研究的重要课题。

在教学的智慧价值发展历程中,有学者提出了教学的灵性价值,这种价值虽然不及前面三种基本价值那么历史悠久、影响深远,但却是教学智慧价值发展的必要环节与中介,是实现教学智慧价值的一个抓手,因此,也有必要对教学的灵性价值加以梳理分析,为确证教学的智慧价值提供一个样式。

## 目 录

第一章 教学价值是什么 .....	(1)
第一节 教学价值的内涵 .....	(1)
第二节 教学价值的性质 .....	(8)
第三节 教学价值的评判与选择 .....	(13)
第四节 教学价值体系 .....	(18)
第五节 教育价值研究述评 .....	(22)
第二章 教学的知识价值 .....	(31)
第一节 知识本位教学价值取向观点例举 .....	(31)
第二节 知识本位教学价值取向的主要表现 .....	(34)
第三节 对知识本位教学价值取向的批判 .....	(41)
第四节 知识本位教学价值取向的反思 .....	(47)
第三章 教学的能力价值 .....	(57)
第一节 能力本位教学价值取向观点例举 .....	(57)
第二节 能力本位教学价值取向的主要表现 .....	(58)
第三节 对能力本位教学价值取向的批判 .....	(62)
第四节 对能力本位教学价值取向的反思 .....	(67)
第四章 教学的生活价值 .....	(73)
第一节 生活本位教学价值取向观点例举 .....	(73)
第二节 生活本位教学价值取向的主要表现 .....	(76)

第三节	对生活本位教学价值取向的批判 .....	(82)
第四节	生活本位教学价值取向的系统反思 .....	(86)
<b>第五章</b>	<b>教学的灵性价值 .....</b>	<b>(93)</b>
第一节	灵性本位教学价值取向观点例举 .....	(93)
第二节	灵性本位教学价值取向的主要表现 .....	(96)
第三节	对灵性本位教学价值取向的批判 .....	(101)
第四节	灵性本位教学价值取向的系统反思 .....	(103)
<b>第六章</b>	<b>教学的智慧价值 .....</b>	<b>(107)</b>
第一节	智慧本位教学价值取向的发展历程 .....	(107)
第二节	前提思考:教育中的隐喻世界 .....	(115)
第三节	作为方法论的机体哲学 .....	(118)
第四节	教学价值的迷失及其原因 .....	(125)
第五节	教学价值的追求——智慧价值 .....	(131)
<b>第七章</b>	<b>教学智慧价值的实现 .....</b>	<b>(142)</b>
第一节	全人目标——教学智慧价值的目标追求 .....	(142)
第二节	必要的平衡:教学内容的选择 .....	(147)
第三节	必要的冒险:教学的实施策略 .....	(158)
<b>参考文献</b>	.....	(175)
<b>索引</b>	.....	(187)
<b>后记</b>	.....	(188)

## 第一章 教学价值是什么

教学价值是什么的问题是一个价值认识问题。价值认识是对客观价值关系的一种主观反映,是对教学价值的内涵、性质、评判与选择、体系等问题的理性把握,是一种教学价值理论。

### 第一节 教学价值的内涵

教学价值的内涵是什么,这是讨论教学价值的起点。谁是价值的决定者、价值是实体还是关系、不同语境下教学价值的含义,这三个基本判断是明确教学价值内涵的关键点。

#### 一、价值的决定者是人还是物

给教学价值下定义,必然会回到价值哲学的根本问题,即什么是价值。关于价值的定义,学者们给出了众多的描述,归纳起来,除了少数超验论、绝对价值论外,无外乎从两个角度进行界说。一是从人的角度,即价值的享用者、判断者、体验者的角度进行定义,强调人的需要、情感、愿望、兴趣和意志等是价值发生的根源。二是从事物的角度,即价值的承载者、担当者、储备者的角度进行定义,认为价值的决定者是事物的属性、结构和功能。

就前者来看,较典型的有这样几种定义:(1)情感说。罗素认为:“关于‘价值’的问题完全是在知识的范围以外。那就是说,当我们断言这个或那个具有价值时,我们是在表达我们自己的感情,而不是在表达一个即使我们

个人的感情各不相同但却仍然是可靠的事实。”<sup>①</sup>石里克也持同样的观点：“价值的存在只依赖于人，依赖于主体的情感。”<sup>②</sup>文德尔班认为价值是“相对于一个估价的心灵而言的……抽开意志与情感，就不会有价值这个东西”<sup>③</sup>。(2)兴趣说。培里认为“任何客体，无论什么客体，当任何兴趣，不管什么兴趣赋予它时，它都具有了价值；就像无论什么东西，不管是谁射向它，它就成了靶子一样。”<sup>④</sup>“价值决不是现实，既不是物理现实，也不是心理现实。价值的实质在于它的有效性，而不在于它的实际的事实性。”<sup>⑤</sup>(3)人格说。西田几多郎认为，“人格是一切价值的根本，宇宙间只有人格具有绝对的价值。”“无论是多么强大的要求或高尚的要求，如果离开了人格的要求，便没有任何价值；只有作为人格要求的一部分或者手段时才有价值。”<sup>⑥</sup>(4)自由说。这是相对前面更为激进的观点：“我的自由是价值的唯一基础，并没有什么事物，绝对没有，证明我采纳这种或那种价值、这种或那种价值标准有什么道理。……维持价值的存在的是我；我并不求助于任何价值，来违背这件事实，也没有什么价值可以求助。……我只能说世界的意义来自我自己，没有别的来源。”<sup>⑦</sup>此外，艾伦费斯认为价值是愿望的满足，刘易斯认为价值是以某种方式被享受或可享受的质，J. 罗伊斯认为价值是纯粹理性的意志，尼采认为价值是有助于提高生活的任何经验，B. P. 鲍恩认为价值是人格统一体的对照经验<sup>⑧</sup>。

从第二种角度对价值进行定义的学者并不多见，更多的表现是在生活中，人们往往把事物固有的属性与功能当作该事物的价值。如苹果有价值在于可口和有营养，肉有价值在于美味和使人强壮。在学术意义上比较有代表性的观点有：(1)价值是一定社会或阶级的人们以及个人所需要的、作为满足其需求和利益的手段的那些物、现象及其特性，也包括作为规范、目

① 罗素. 宗教与科学[M]. 徐奕春, 林国夫, 译. 北京: 商务印书馆, 1982: 123.

② 石里克. 伦理学问题[M]. 张国珍, 赵又春, 译. 北京: 商务印书馆, 1997: 109.

③ 全增嘏. 西方哲学史(下册)[M]. 上海: 上海人民出版社, 1995: 490.

④ 李江凌. 价值本质的经验主义解释: 评培里的兴趣价值说[J]. 学术研究, 2001(2): 101-105.

⑤ 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: 78.

⑥ 西田几多郎. 善的研究[M]. 何倩, 译. 北京: 商务印书馆, 1965: 114.

⑦ 李景瑞. 人生的价值[M]. 太原: 山西人民出版社, 1986: 25.

⑧ 中国大百科全书 哲学[M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1987: 344.

的或理想的种种观念和动机。<sup>①</sup> (2)价值是客体对主体的效应。不同的客体,其属性与功能不同,(对主体的)价值也不同。<sup>②</sup> (3)马克斯·韦伯强调了文化事件自身的价值属性:“任何一种实在之所以有价值或者与特定的价值相关,正是在于它的独特性,它的一次性的发生过程。”“社会科学的对象是文化事件,文化事件的规定包含着两种基本的要素,这就是价值和意义。”<sup>③</sup> (4)也有学者强调事物的属性是价值的唯一决定者:“所谓价值,是(直接、间接地)满足主体(人或社会集团)的需要(更广义地说是期待的倾向)的(实在的或非实在的)客体所具有的性能。”<sup>④</sup>

上述两种定义角度给我们以这样的启示:第一,价值离不开人这一主体,正是人的愿望、兴趣、需要、人格等等,才使得价值得以发生。第二,价值也离不开物或实在,物或实在自身所具有的属性、结构、功能,为价值提供了物质载体。因此,在给教学价值下定义时,这两个要素都要考虑。这是我们得到的第一个方法论启示。

## 二、价值是实体还是关系

前面两种类型的定义实际上是表达了一种描述教学价值的思维方式,即主客体的思维方式,大体上是把价值定义为一种现象、存在甚至实体,认为价值不是主体的,便是客体的,这种思维方式的局限性不言自明。当代学者更多采用的是一种关系性描述,认为价值是一种关系性存在,价值的本质是关系,可以称之为“关系说”。

袁贵仁认为,“价值是一种关系范畴而不是实体范畴”,“价值是主客体之间的一种特殊关系。其特殊性就表现在它以实践关系、认识关系为基础,存在或渗透于实践、认识关系之中,同时又具有相对独立性,对实践和认识关系发生巨大的反作用”<sup>⑤</sup>。在李德顺看来,在主客体相互关系中,如果客体按照主体的尺度满足主体的需要,对主体的发展具有肯定的作用,这种作用

① 图加林诺夫. 马克思主义中的价值论[M]. 齐友,王霁,启念,等译. 北京:中国人民大学出版社,1989:11.

② 王玉堞,岩崎允胤. 中日价值哲学新论[M]. 西安:陕西人民教育出版社,1994:256.

③ 韦伯. 社会科学方法论[M]. 韩水法,莫茜,译. 北京:中央编译出版社,1999. 汉译本序.

④ 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础[M]. 钟启泉,译. 上海:上海教育出版社,1986:92.

⑤ 袁贵仁. 价值学引论[M]. 北京:北京师范大学出版社,1991:44,47.

或关系的表现就成为价值。因此,“价值”是对主客体相互关系的一种主体性描述,它代表着客体主体化过程的性质和程度。<sup>①</sup>日本学者牧口常三郎也持这种观点,认为“价值的概念意味着客体与主体的关系。在这种客体中,价值并非归属于那些与人的存在的延长或缩短无关的属性。所以,价值可以界定为人的生活和他的客体之间的关系”<sup>②</sup>。

“关系说”的定义思维方式给我们的启示是,价值是一种关系,在给教学价值下定义时,应该立足于关系视角,这是我们得到的第二个方法论启示。

### 三、关系是如何发生的

考虑教学主体的需要,考虑教学自身的属性,考虑二者的关系,这是定义教学价值时要遵循的方法论原则。但是,还有一个问题需要解决,那就是教学主体需要与教学的属性是如何发生关系的。

教学作为一种存在具有一定的要素、结构、功能,它们构成了教学的属性。教学的属性使教学自身包含了对人有用的方面,成为对人的生存、发展有用的事物。属性决定着教学对人有哪些作用、作用的大小,它是教学价值产生的源泉,是教学价值赖以存在的客观依据。

但教学的属性本身还不是教学价值,只有人的教学需要介入后,属性是否对人有意义及意义的性质、方向、程度等才能显示出来。否则,这些属性作为教学自身具有的性质对人而言只能是一种知识,不会同人的社会实践活动发生联系,不会自动成为教学的价值属性。可以认为,推动人们积极从事教学活动,把教学的属性这种“自在之物”变成“为我之物”的动因是人的教学需要;制约人们对教学的属性进行选择、取舍、组合、利用,从而形成不同教学价值体系的是人的教学需要;评价教学具有何种价值、价值大小,离不开人对相应的教学需要是否得到满足、满足程度如何的认定。

实际上,就教学价值而言,教学的属性与人的教学需要是构成教学价值两个不可或缺的要害,教学价值既不能单纯归结为教学的特性,也不能以教学需要为唯一法典,更不能视之为超验的神秘之物。“劳动是价值之父,而自然是价值之母”<sup>③</sup>,教学价值是教学属性与教学需要有机结合而形成的,促使着两个要素发生实质联系的是教学活动。

一方面,教学活动使得抽象的教学属性得以在现实中展现,给人们根据

① 李德顺. 价值论:一种主体性的研究[M]. 北京:中国人民大学出版社,1987:108.

② 牧口常三郎. 价值哲学[M]. 马俊峰,江畅,译. 北京:中国人民大学出版社,1989:60.

③ 维坦依. 文化学与价值学导论[M]. 徐志宏,译. 北京:中国人民大学出版社,1992:59.

需要认识、利用属性提供了机会,并且随着活动的展开与深入,人们会根据需要重组、改造、扩展教学原有的属性。这说明展现在教学活动中的教学属性实质是包含了需要成分的属性。另一方面,教学活动使人的教学需要与教学的属性对接,从而使需要明确化、具体化,并且可以根据对教学属性的把握,调整需要的水平、结构、内容,使之合理化、可行化。教学活动使教学属性(作为具有满足主体教学需要能力的外界存有)与主体对自身教学需要的主观认定发生了互补的关系,从而导致教学价值的生成。

可见,正是在教学活动中,人们凭借“主体的尺度”与“客体的尺度”,使教学属性与教学需要两个原本彼此独立的体系发生实质联系,在相互作用中不断形成教学价值。因此,界定教学价值是不应该抛开教学活动这一范畴的,这是我们得到的第三个方法论启示。

#### 四、教学价值的定义

根据上述三个方法论启示,这里尝试把教学价值定义为:教学价值是指教学活动中教学属性满足教学主体需要的关系状况。

为进一步理解教学价值的定义,有必要对“教学属性”与“教学主体需要”这两个关键词进行分析。

前面提到,教学属性是教学所具有的要素、结构与功能。这些属性是教学自身与生俱来的东西。随着教学的展开,这些属性便开始灵动起来,对人发挥相应的作用,使得教学价值开始发生。

在通常意义上,属性是事物自身所固有的东西,只要事物存在着,其属性也就存在着,即使不与人发生联系,事物的属性仍然栖居在事物当中,不会因为人的缺席而丢失或消亡,但教学的属性却有些例外。一方面,教学是一种人为的设定,所谓教学“存在”是人们观念中的存在,教学作为一个抽象概念,是由一个个具体的教学活动构成的,只有在具体教学活动中,教学的要素、结构、功能等属性才能现实地展现出来,参与到教学价值的创造活动中,抛开具体的教学活动,教学自身没有什么实体内容,其属性也就是虚幻不可捉摸的了。因此,参与创造教学价值的教学属性,一定是具体的能够实际展开的那些属性,这就是在教学价值的定义中一定离不开教学活动这一场景的原因。另一方面,教学属性是一个内涵丰富的概念,无论是抽象的教学还是具体的教学场景中的教学,其属性都不是单纯的、唯一的,而是丰富多彩的。那么,哪些属性能参与到价值活动中呢?这就要看教学主体的选择了。教学主体根据自己的兴趣、需要、愿望、外部压力等来选择对自

已有用的属性,过滤掉与自己关联不大的属性,在此基础上进行教学价值的创造活动。所以,尽管教学的所有属性都可能成为教学价值产生的基础,但并不是教学的所有属性都会参与到创造价值的活动中,主体是一个无法避免的过滤器。

教学主体也是一个极为复杂的概念。从主体的组成来看,包括了学生、教师、家长三类较为直接的主体,同时,还包括了用人单位、政府部门、社会人士等间接的主体(可以称之为社会主体)。这些主体的需要状况也是纷繁复杂的,既有共时性的差异,也有历时性的变化,因而既是多样的,又是多变的。

教学主体需要的多样化主要有两个方面的表现。一方面,学生、教师、家长、社会四类主体之间的教学需要有可能存在一定的差异。在面对同一种教学活动时,各主体总是从自身的经验与意向出发,产生不同的需要(内容不同或程度不同)。这些需要是站在不同角度萌生的,都可能会依据主体的尺度有其合理性,也都可能产生相应的教学价值。例如,在学生主体的需要当中,惩罚肯定不在其列,没有谁会因为想要得到惩罚而来上学,因此惩罚对于学生主体来说是没有教学价值的;但对于教师来说,惩罚有可能起到督促、惩戒、管理的作用,这些作用是教师所需要的,因而对于教师而言,惩罚是有教学价值的。主体需要的多样性导致了教学价值的多样性。当某一主体以其强势力量压制其他主体的需要时,教学价值就会走向所谓的“一元”,尽管这时的“一元”面纱下掩盖的是种种“蠢蠢欲动”的不同的价值需求。另一方面,就某一类主体而言,其类属下的各个主体之间的需要也并非完全一致,需要本身就是一个极富个性特征的概念。以学生主体为例,学知识、参加活动、打游戏、争得表扬、增强社会技能、学会生活本领、交朋友、找玩伴、躲避体力劳动、脱离家长监控等等都可能是学生的个体需要,这些需要都可能参与到教学价值的创造活动当中。

教学主体需要的多变性主要是说,任何一类或一个主体,其教学需要不是一成不变的,随着时代的变迁与群体或个体经验的生长,原有的需要会发生变化,大到国家的教育方针、课程的设置、教科书内容的选择,小到教师教学方式的改革、学生努力程度的变化、家长期望的转换等等,都反映了教学主体需要的历时性变迁。教学需要的多变性说明在创造教学价值的活动中,有两个方面需要加以注意。一方面,要及时了解并尊重主体教学需要的变化,把握各类主体及其内部的需要状况,根据他们的需要调整教学,使教学活动能与主体的需要发生对接,这样才能提高创造教学价值的效率。另

一方面,正因为主体的教学需要是多变的,才为调整教学需要提供了可能性。主体需要在主体自身那里或许是合理的,但放置在整个大的教学系统当中时,其合理性可能就会受到质疑,出现“合法性”危机。这时,系统自身需要反思,主体自身也可能需要调整,以达成一定的平衡状态。在前面提到的学生持有的种种教学需要当中,有些就需要提升或更新,这既是为了教学价值的创造,也是教育本身的责任。

### 五、不同语境下教学价值的含义

在不同的语境下,教学价值一词所指称的内容有所区别。一般说来,我们总是在这样几种含义下使用这个词语。

**教学的价值:**这是言说教学具有哪些功能、作用时使用的,认为教学客观地存在着对个人、群体和社会有意义的结构、功能、属性、特征,无论是否介入人的因素,教学的价值都是客观存在的,不会随着人的意志而发生改变;教学价值是教学自身所具有的东西,不是人的观念赋予的,也不是关系性存在,是静态存在的。比如,作为教学内容的知识先天就是有价值的,无论以怎样的态度和方式对待这些知识,其价值都是不能抹杀的。

**教学中的价值:**这是说教学中包含着价值成分,这些价值成分如果遇到合适的机会与条件,就会转化为真正的价值,否则,这些价值只会一直潜伏着。例如,作为教学内容的知识包含着潜在的价值成分,但如果不能以正确的目标和方式加以对待,就发挥不出这类知识的价值意义,不能把这种潜在价值转化为现实性价值。

**对教学的价值:**这主要是说教学自身的存在与发展需要一定的支持条件,个人、社会和其他学科是这些条件的提供者,它们所提供的有用条件可以看作是对教学的价值。还是以知识为例,机构、个人、学科、产业等所生产出的知识,对于丰富教学内容、提供课程资源有较大的帮助,这些帮助就可以看作是对教学的价值。

**教学理论上的价值:**这是指教学中蕴涵的价值论如价值目标、价值主体、价值理念、价值标准、价值实现方式等,表达的是教学的理想价值,主要通过教学理论表现出来。一个教学理论,必然会包含对教学的价值判断,这是教学理论中的价值论部分。当我们说“杜威实用主义教学理论中的价值取向”这句话时,就是在谈论杜威教学理论中的价值部分。教学理论上的价值总是合理和美好的,它可以摆脱具体教学环境、条件等现实性因素的束缚,带有强烈的宣传鼓动性。

教学实践中的价值:这是对教学的现实价值进行言说时用到的含义。在对任何一个教学实践活动进行分析时,都会考虑该教学实践的价值实现状况,这是我们谈论教学实践时无法回避的问题。“当前教学改革中的价值误区”“数学课堂对话的意义”等话题,就是在讨论教学实践中的价值问题。教学实践中的价值可能与理论上的价值重复,但更多的情况是少于理论上的价值。通常所说的教学理论的先导作用除了对教学实践在内容、方法等方面的引导,还有一个重要方面就是教学理论对教学实践的价值引导。

教学逻辑上的价值:这是从教学的概念、性质、发生、演化等教学本体论出发,用逻辑演绎的方法在观念上形成的丰富而完整的教学价值体系,这种价值体系追求严密性与完整性,是在抽象具体教学形态基础上的整体分析。

教学历史上的价值:这是从价值论的角度对人类教学历史发展过程进行考察与分析后的认识,侧重挖掘不同时代不同地域所发生的教学活动中的价值成分,提供教学价值的历史存照,对现今的教学理论与实践提供启迪或提出警示。

除了上述内容外,教学价值一词还涉及了教学的个人价值与社会价值、近景价值与远景价值、理想价值与功利价值等对立的价值范畴。由于不同语境下教学价值存在不同的含义,在进行教学价值言说时,要声明言说的语境,在同一语境下,要保证概念的一致性。在进行教学价值对话时,要注意保持在同一维度和层面上。

## 第二节 教学价值的性质

前面给出了教学价值的定义,认为教学价值是“教学活动中教学属性满足教学主体需要的关系状况”。这个定义一方面对“教学价值是什么”的问题进行了回答,另一方面也隐含着这样的思考:教学价值是“如何‘是’的”。在某种意义上,对这个问题的思考可能更有价值。价值本质研究的一个新方向是“关注价值之‘是’,而不是它是‘什么’。即是说,关于价值,关键的不是它是‘什么’、它‘所指’的那个质,而是它的动态生成过程、它的‘是’‘在’(to be, sein)。价值在主客体复杂的动态中完成了它的‘是’、它成为价值的过程,它是‘什么’也就自然澄明了。”<sup>①</sup>本书从五个方面讨论教学价值的性

<sup>①</sup> 孙美堂. 价值之“是”: 价值本质研究的一个方向[J]. 哲学动态, 2002(3): 24-27.

质,以求能够对“如何是的”问题有所回答。

### 一、动态生成性

教学价值涉及教学属性与教学主体的需要两个要素,当这两个要素在教学活动中发生联系时才会形成教学价值。在这个形成过程中,主体的哪些需要会成为参与教学活动的动力,教学的哪些属性会成为主体需要的关注对象,这样的问题只有在具体的教学活动中才能确定。尽管主体在发动或参与教学活动之前,对自身的需要会有一些筹划,对教学的属性会有一些了解,甚至也会有一些建立两者联系的设想,但这时候的筹划、了解、设想还都是处于观念层面的东西,这些观念活动无法创造教学价值。因此,教学价值不是教学固有的属性,也不是主体可以预设的,其本质不是先验的、预成的,而是在关系中生成和表现的,是一个不断建立关系从而“不断地‘成为’它自身的过程”<sup>①</sup>。

就属性与需要二者的关系来看,关系一旦确定下来,就不是凝固、僵化的,教学的属性与教学主体的需要之间的关系是一种动态的关系。随着教学活动的组织和开展,教学自身的属性不断得到展现,不断会有新的属性出现在教学主体面前;教学主体的能动性也使得他们的需要因新的情景、新的条件刺激、得到满足的新的可能性而发生变化。这样,教学活动使得属性与需要建立起关联,也使得这种关联不断发生变化,从而使二者达成动态生成的关系,由此形成的教学价值也是动态生成的了。

教学价值形成后,并不意味着它可以凝结存留下来,在此时形成的教学价值,在彼时有可能被否定或超越,教学活动的生命就在于不断形成教学价值,不断累积教学价值,又不断否定和超越已有教学价值的过程。在这个意义上,教学价值是一个永无止境的“扬弃”过程。

教学价值的动态生成性并不是说它是稍纵即逝、不可捉摸的,教学价值形成后,总是在一定范围、一定时期内对个体或社会主体的教学认识与教学行为产生影响,在这个范围和时期内,教学价值可以被表达、讨论与传播。但是,企图使某种教学价值永恒存在下去却只能是一个“乌托邦”。当一种教学价值形成后,其自身就包含了自我否定与自我超越的可能性,这是因为:一方面,教学本身就是人为的设定,当物质、思想与技术条件变化时,教学可能会被设定为新的模样,具备新的属性;另一方面,教学主体的需要是

<sup>①</sup> 孙美堂. 价值之“是”: 价值本质研究的一个方向[J]. 哲学动态, 2002(3): 24-27.

不断变化着的,这种不断变化既包含了新的价值可能性,又孕育着具有新属性的教学形态。永远变化着的教学属性与教学需要决定了教学价值的动态生成性。

## 二、主体体验性

教学所具有的属性给教学价值的发生提供了必要的物质或实体性条件,在具备了这样的条件后,教学价值的产生就取决于教学主体了。当主体的需要、兴趣、意愿、所承受的压力等等能够通过教学属性而得到满足或缓解时,教学价值便出现了。在这个意义上,教学是否有价值、价值的大小等问题都取决于教学主体的主观感受与判断,这就是教学价值的主体体验性。

从个人主体来看,教学价值实际上是个体的心理建构过程,前面提到的“情感说”“兴趣说”“人格说”“自由说”等几乎都是从个体心理意义上对价值的诉说。在个体的心理建构过程中,至少有三种因素参与了建构:一是个体对世界、人生、人性等根本问题的看法以及个人的意识形态;二是个体的成长经历与经验背景;三是个体的需要、兴趣、压力等。在面对教学属性时,个体三个方面的因素都在不同层面发挥着建构价值的作用,而各个因素作用的大小、强弱等,只有靠主体自己的体验才能真正把握,其他外在的评判与测量都不如主体体验来得直接。另外,需要注意的是,前两种因素在更为宏观与基础的意义上决定或制约着第三种因素,第三种因素作为导致教学价值得以发生的现实性原因,实际是前两种因素的具体化。因此,在分析、评判、引导个体教学价值时,除要针对个体的需要、兴趣、压力等现实性因素外,还必须考虑个体的哲学观、人性论以及与之相关的社会历史性因素。

从社会主体角度来看,教学价值是一个社会建构的过程。任何一个社会群体都会有区别于其他社会群体的内在特质,社会在建构教学价值的过程中,无法复制、照搬其他社会群体的价值样式,社会群体自身也无法预先制造出让社会成员普遍认同的价值。因此,这里的社会建构仍然离不开各个个体的体验。当个体体验以文本或习俗等形式通过传媒得以表达,经过讨论、争鸣、冲突进而融合成为种群的体验后,在伦理和道义意义上被认为是“善”,在事实和理论上被论证为“真”,在生活与行为中被当作是“美”时,这种种群体验就作为标准和规范确立起来,成为该社会成员的价值准则。由此可见,社会主体的教学价值信念仍然是一种体验,只不过是从个体体验提升至了群体体验。当然,除把个体体验作为“原材料”加工整合外,社会群体的价值建构也离不开社会的历史文化因素。