

胡斌武 著

教学伦理探究

Jiaoxue Lunli Tanjiu

四川出版集团
四川教育出版社

教学伦理探究

胡斌武 著

四川出版集团
四川教育出版社
· 成 都 ·

图书在版编目(CIP)数据

教学伦理探究/胡斌武著. —成都: 四川教育出版社, 2005

ISBN 7-5408-4103-6

I. 教... II. 胡... III. 教育学: 伦理学—研究
IV. G40-059.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 037461 号

责任编辑 何 军

版式设计 张 涛

封面设计 何一兵

责任校对 伍登富

责任印制 黄 萍

教学伦理探究

胡斌武 著

出版发行 四川教育出版社

(成都市盐道街3号 邮政编码 610012)

出 版 人 安庆国

印 刷 成都市辰生印务有限责任公司

版 次 2005 年 5 月第 1 版

印 次 2005 年 5 月第 1 次印刷

开 本 146mm×208mm

印 张 7.375 插页 2

字 数 179 千

印 数 1—1300 册

书 号 ISBN 7-5408-4103-6/G·3801

定 价 15.00 元

本书若出现印装质量问题, 请与本社调换。电话: (028) 86660101

编辑部电话: (028) 86672603 邮购电话: (028) 86673457

目 录

第一章 绪论	(1)
第二章 教学的伦理特性	(8)
一、教学的伦理性根源	(8)
二、教学的伦理性表现	(21)
第三章 教学伦理思想的历史考察及现代启示	(54)
一、历史考察的视角	(54)
二、中国教学伦理思想的历史考察	(56)
三、西方教学伦理思想的历史考察	(78)
四、教学伦理思想历史发展的启示	(95)
第四章 教学的伦理危机	(101)
一、教学伦理之皈依——教学善恶问题	(101)
二、教学伦理危机透视	(109)
第五章 教学伦理的建构(上)	(160)
一、教学伦理建构的基本思路	(160)
二、教学伦理建构的理论资源	(163)
三、教学伦理建构的新视域	(168)
四、教学的伦理设计方式	(178)

第六章 教学伦理的建构(下)	(180)
一、教学的伦理精神——性善信念	(181)
二、教学的伦理原则	(190)
三、教学的伦理范畴	(198)
四、教学的伦理规范	(210)
结束语	(222)
参考文献	(225)
后 记	(232)

第一章 绪 论

物理学家海森伯曾指出：“伦理学是生活的先决条件，因为我们每天都必须作出决定，我们必须知道决定我们行动的价值（伦理标准），或者至少隐约地想到它们。”^① 教学是一种生活，伦理学是教学生活的先决条件。然而，今天的教学生活存在许多令人担忧的伦理缺陷。一是观察伦理生活视角的缺陷。长期以来，人们习惯用二元对立的思维来审视课堂，将教与学、教师与学生分割开来、对立起来，教学生活中，偏重甚至夸大了教师与学生社会角色的差异，认为教学效果、教学质量高是教师教得好，学生学得不好是教师教得不好。其实，课堂生活是“师生共同体”的生活方式，在共同体中，师—生、生—生甚至师—师间休戚相关，相互占有和享受着教学资源，呈现相互融合、相互渗透的生活形态。二是伦理道德生活的缺陷。比如，有些教师职业倦怠，有时不认真备课甚至不备课，教学态度不端正，以貌取人，教育不公平、不公正，冷漠，肆意伤害学生自尊心和自信心甚至歧视学生，行为举止轻浮，不能为人师表，功利主义、拜金主义思想严重等。有些学生学习责任感不强，学习动力不足，自我意识过于浓厚，自恋、自怜意识明显，缺乏对他人的同情、关心，缺乏班级整体意识，同学间缺乏交流与沟通，感情淡漠。部分学生在虚拟空间“海内存知己，天涯若比邻”，而在现实生活中则是“比邻若天

^① [德] W. 海森伯著，范岱年译：《物理学和哲学——现代科学中的革命》，商务印书馆 1981 年版，第 165 页。

涯”，对教师缺乏信心与尊重，缺少亲和感等等。凡此种种使得课堂上师生、生生教学生活貌合神离，不能形成和谐共振的精神生态体系，所以，开展教学伦理研究，注重教学的伦理品性，提升教学的伦理品位，建构教学的伦理精神势在必行。

教学伦理有其独立的研究对象。为了明晰教学伦理的研究对象，首先得明确教育伦理学、教师伦理学的研究对象。教育伦理学的研究存在着各种不同的观点：第一种观点认为教育伦理学即教师伦理学，是研究教师职业道德问题的学问，这是国内学术界比较流行的观点，近十几年来，国内出版的主要教育伦理学著作大都如此；^① 第二种观点认为教育伦理学既研究道德教育又研究教师职业道德，例如《交叉科学学科辞典》的解释便是这样；^② 第三种观点认为教育伦理学是研究教育善恶矛盾的科学；^③ 第四种观点认为教育伦理的三大研究课题是教育权、教育责任、教育角色。^④ 教师伦理学的研究对象大体都认可研究教师的职业道德问题，代表性的有于超等主编的《教师伦理学》、山石等编著的《教师伦理学》、王正平主编的《高校教师伦理学》、朱全香等编著的《教师职业伦理学》、杨燕钧主编的《教师伦理学》、檀传宝著的《教师伦理学专题——教育伦理范畴研究》等等。教学伦理研究的是教学活动中的善恶矛盾，因为善恶矛盾是伦理道德的基本矛盾，教学作为一个伦理世界，普遍存在着善恶矛盾，矛盾无时不有，无处不在，教学伦理则既要为教学中的人立道德之法，又要为教学自身立道德之法。

① 王正平主编：《教育伦理学》，上海人民出版社1988年版，第10页。施修华、严缘华主编：《教育伦理学》，上海科学普及出版社1989年版，第3页。李春秋主编：《教育伦理学概论》，北京师范大学出版社1993年版，第7页。

② 《交叉科学学科辞典》，人民出版社1990年版，第620页。

③ 王本陆：《关于教育伦理学研究对象的思考》，载《教育研究》1995年第3期。

④ 田海平：《教育权·教育责任·教育角色——教育伦理三大课题透析》，载《南京化工大学学报》（哲学社会科学版）2000年第4期。

开展教学伦理研究具有重要的理论意义。首先是在教学理论方面的意义。教学理论有两个层次的基础学科：一是哲学基础，具有方法论的性质；二是具体学科基础，是教学活动具体的依据。已有学者在教学论基础研究中，呼吁建设教学伦理学学科。^① 我们开展教学伦理研究，虽然一时还无力建构起教学伦理学，但将为构建教学伦理学奠定基础，是教学论基础理论研究的重要分支。其次是对教育伦理学所具有的意义。伦理学是一门实践性很强的学科，伦理学的实践性特征决定了它不能停留在形而上的幽深殿堂，而必须走进丰富多彩的社会生活，走进应用伦理学。教育伦理学便是应用伦理学的一门分支学科。国外，教学伦理学的产生脱胎于教育伦理学的成熟，是教育伦理学的应用学科。我们开展教学伦理研究，将为教育伦理学的研究提供更多更宽泛的理论依据和事实依据，丰富教育伦理学的内涵，延伸应用伦理学的触角。再次是对教学哲学的意义。教学与哲学的诸多分支学科都有着这样那样的联系，比如，人们对于教学的认识，较早地和较多地运用了哲学认识论的思想；教学理论若干基本问题的分析以及理论体系的构建得力于哲学方法论的引进与运用；对教学艺术的探究，得益于美学方法与理论的运用。教学以人际关系为载体，通过人际交往而实现，这就必然涉及伦理学问题。近年来，教学哲学已成为教育哲学的一门独立的分支学科。^② 开展教学伦理的研究是丰富和加强道德哲学、教学哲学研究的重要组成部分。开展教学伦理研究具有较强的实践意义，特别是当前教学现代化建设的需要。因为教学现代化建设，从内容来看，不仅要求教学内容、教学手段的现代化，还要求教学从思想到制度、从目标到过程都要具有道德上的正当性和先进性。如今，教学观念、教学内容、

① 例如迟艳杰：《教学论的基础》，载《教育研究》2000年第1期。

② 代表作有周浩波、迟艳杰著的《教学哲学》，辽宁教育出版社1993年版。欧阳教著的《教学哲学导论》，（中国台北）文景出版社1996年版，等等。

教学手段的现代化已经得到了很大发展，而教学现代化所呼吁的现代伦理精神却迟迟不能根植人心。从实现途径来看，科学、法律、伦理是教学现代化的三种基本规范力量，它们互相关联，然而当前伦理系统建设仍然比较乏力，教学伦理研究则顺应了教学现代化的要求，是促进以德从教、依法治教的必然选择。

至于教学伦理的研究现状，从掌握的有限资料来看，国内外关于教学伦理的论述，大多包孕在教育伦理、教师伦理的研究中，话语与文本不多，直接论述教学伦理的言论、著述更是凤毛麟角。我们对教学伦理的研究，主要是从教育伦理、教师伦理的研究中筛选的。^①就国外研究来看，20世纪60年代以来，许多国家基本形成了教育伦理学学科。在英国，教育哲学家 R.S.Peters 于1966年出版了《伦理学与教育》，这是西方较早从伦理学角度全面、系统探讨教育伦理问题的专著。在美国，当时兴起了一股研究教育伦理的热潮，存在主义教学思想和人本主义教学论都比较注意教育教学的伦理道德问题。在这股研究热潮中，产生了许多研究成果：1966年，发表了 J.Coleman 的调查报告《教育的机会均等》，该报告被认为是一项经典性的关于教育公正的实证研究；1978年，K.A.Strike 等人主编出版了《伦理学与教育政策》一书，探讨了自由与学校教育、学校权利等问题；后继研究包括 M.C.Beike、R.H.Stane 主编的《高等教育中的伦理原则、实践和问题》（1983年）、K.A.Strike 等人的《教育评价伦理学》（1984年）、J.M.Rich 的《教育职业伦理学》（1984年）、G.M.Robinson、J.Moleton 的《高等教育中的伦理问题》（1985年）、R.G.Brockett 的《成人教育伦理学》（1988年）、R.G.Bergess 的《教育科研伦

^① 教师是教学的重要要素，教师伦理是教学伦理的重要组成部分。但是，长期以来，教师伦理研究大多是放在教育学视野下作为教育学的分支学科在研究，研究的内容大多为教师的职业道德，而放在教学伦理视域中作为教学要素的研究还不多见或者说研究得还不深刻。本研究的视角主要是从教学要素的视域研究教师伦理问题，侧重于教师关于教学的伦理价值与价值取向问题。

理学》(1990年)、W.W.May等人的《高等教育伦理学》(1990年)、M.Bottery的《教育管理伦理学》(1992年)、K.R.Howe等人的《特殊教育伦理学》(1992年)、B.L.Bull等人的《民族教育伦理学》等。在苏联,曾先后出版了许多教育伦理方面的专著、教科书,如B.N.皮萨列恩科、H.Я.皮萨列恩科等人著的《教育伦理学》(1977年),B.H.契尔那葛卓娃和H.H.契尔那葛卓夫合著的《教师道德》(1983年),Я.С.科季格尔、B.N.恰姆列夫出版的《教育伦理学》(1984年)等。在日本,先后出版了许多关于教育道德和教师职业伦理的著作和教材,如上皇至道的《人类教师与国民教育》、新崛通也的《现代教育讲座》、小原国芳的《师道》(1976年)等专著。在澳大利亚,出版了D.范登伯格的《教育中的人权》(1983年)、《作为一种人权的教育》(1990年)等有影响的著作。此外,在瑞典、联邦德国也有类似的研究。20世纪80年代,教育伦理学各分支学科逐渐兴起。1985年,美国学者K.A.史迪瑞克(Kenneth A.Strike)和J.F.索尔蒂斯(Jonas F.Soltis)出版了《教学伦理学》(The Ethics of Teaching),该书专门讨论了教学的伦理道德问题。全书分为三个部分:第一部分(第一章),主要介绍伦理问题的本质,提出了有后果主义和非后果主义两种伦理思考方法;第二部分(第二至五章),分别以“惩罚与法定程序”、“知识的自由”、“一视同仁”、“民主、慎思明辨与反映平衡”为标题,探讨了教学伦理的几个议题;第三部分(第六章),补充了八个案例故事,对前几章所讨论的几个伦理议题作了概括性的整理与运用。^①《教学伦理学》的问世,标志着教学伦理研究的兴起。就国内研究来看,十一届三中全会后,我国恢复了教育伦理学、教师职业道德、教师伦理学的研究。20世纪80年代,研究初步触及了教学的道德问题,有学者论述了教学中

^① Kenneth. A.Strike & Jonas F.Soltis: *The Ethics of Teaching*, Published by Teachers College Press, Columbia University, N.Y., 1985.

的道德调节问题（曾钊新，1985年），有学者介绍了J.F. 索尔蒂斯关于教学的品德问题的研究（吴棠，1986年）。20世纪90年代，有学者在哲学、伦理学层面对公平与效率、民主与权威、自由与纪律、尊重与惩罚、公正、生活世界等问题的研究发生了浓厚的兴趣。这种研究兴趣与研究思维也渗透到了教育学、教学论领域，于是有学者对教学问题进行了伦理学分析，如有学者尖锐地指出了教材文化中的性别偏见问题（曾天山于1995年），有学者解析了中小学课业负担过重问题（龚建新、奚春兵于1997年）等；有学者对教学的伦理范畴进行了探究，如教学的平等问题（章香芸于2000年，蒋世龙于1998年）、教学的民主性问题（庞大镛于2000年）等；有的还开展了学科教学的伦理问题研究，特别是语文教学的伦理研究较为丰富（耿继英于1997年）等。进入21世纪，有学者借用医学病理、教育病理、生态学的方法对教学问题进行了综合诊断与矫治（宋秋前于2001年，汪霞于2001年），有学者探究了教学伦理的立论基础（马超于2002年），有学者首次试探了教学伦理学研究的对象、任务、原则等（周建平于2001年）。我们认为，已有的研究存在以下一些缺陷：第一，研究视角多着眼于教师，较少着眼于学生，且完全没有站在“师生共同体”的平台上，有悖于课堂生活的真实形态；第二，往往单方面强调教师的职业道德问题，经常死守教师职业道德这个“老摊子”，重复吟唱道德规约这个“老调子”，忽视伦理价值与价值取向的研究及伦理精神的建设；第三，虽然对教学平等、教学民主等伦理范畴进行了一定的研究，但其研究不仅偏离了“师生共同体”的轨道，而且还仅仅停留于个别的、零散的层面，全面性的、综合性的整合研究还有待开发，更没有以伦理精神的建构为核心，有机架构伦理价值、伦理原则、伦理规范，以形成一个严密的生态系统。由此可以说，教学伦理的研究是一个既古老又年轻的课题，说它古老，是因为教学理论中（包括近几年的理论中）有大量的关于教师伦理、职业道德的研究，而这些研究的确又是

教学伦理研究的一部分；说它年轻，是因为以往的研究更多关注的是教师职业道德修养、职业道德规范等问题，而没有运用伦理学的方法对“师生共同体”生活的伦理本性、未来教学应有的伦理精神等价值性问题进行有力的理论探究。

本书的研究以“师生共同体”为基本平台，针对现实教学的伦理状况，汲取教学伦理传统的历史经验，开启教学的伦理精神，显现教学的伦理智慧。第一，从理论上深刻揭示教学的伦理特性，包括揭示教学为什么具有伦理价值以及教学如何体现伦理价值，从而从更全面、更深层意义上把握教学的实质。第二，通过对中西教学伦理思想的历史考察、挖掘、比较分析、借鉴与改造，充分提炼中西优秀教学伦理思想，以为合理建构伦理精神奠定理论基础。第三，广泛深入地进行实证考察，通过对不同区域、不同办学水平、不同办学特色的不同学校、不同学科、不同年级进行观察、访谈、调查，走进教师、走进学生、走进家长，倾听学校、学生、教师、家长、社区、社会对现实伦理状况的评点，听取社会对现实伦理困境的责难及其对新的伦理精神的呼声，既体现学术对实践的关怀品格，又以大量的事实依据、数据以及典型的个案，全面把握当前我国教学的伦理状况，揭示教学中存在的主要的伦理问题、伦理困境、伦理危机，以为合理建构伦理精神提供实践依据。最后，根据中外教学伦理传统的历史经验，根据教学伦理实践的现实和需要，构建符合时代发展要求的伦理精神，并以伦理精神为价值取向明确伦理原则、伦理范畴以及应遵循的伦理规约。研究的落脚点在于伦理精神生态体系的建构。

第二章 教学的伦理特性

从某种意义上说，伦理决定教学的性质和方向，教学目标的确立、教学内容选择和组织、教学实施与评价都依据一定的伦理价值标准。今天，世界仍不太平，不同种族、地区、价值观念之间的伦理冲突不断发生，这些伦理冲突在教学的各个环节都无法回避，我们必须明确肯定某些伦理价值而否定另一些伦理价值，必须反映一定的伦理价值倾向，体现一定的伦理思想，所以，认知教学的伦理特性是指导教学伦理生活的第一步。

一、教学的伦理性根源

教学之所以具有伦理特性，其根源在于教学具有育生命性、适社会性以及教育性，交往是其本质特征。

（一）对人的认知与教育的表达

人的存在既是一种自然生命性存在，又是一种社会化的存在，但无论是自然生命性的存在还是社会化的存在都是一种可能性存在，人生的全部意义便是实现和扩大其可能的发展，其路径是通过社会化使“有机生物人”发展成为“社会人”。个体在从“有机生物人”发展成“社会人”的社会化过程中，要受多方面因素的影响，诸如家庭、同辈群体、大众传媒等，但学校教育在其中起到了至关重要的作用。一方面，对个体的认知不同，教育的表达方式会各异，把个体看成不同的人，教育的理想、路径则不同；另一方面，教育的表达方式不同，个体的社会化程度、路径、结果就会不一样，这就要求教育要具有善性，包括善的目标、善的

路径等。在人的现代化、社会现代化过程中，对人的认知由传统走到现代，教育也就由传统教育走进了现代教育。

传统关于人的认知主要是：将人看作是一片空白，一张白纸，可以由外界文化任意涂抹；将人看作是一个可控的动物，可以科学地计算，有效地控制，因而是可塑的；将人的精神发展看作是同质性的线性发展。基于对人的传统认知观，教育的表达通常是：个体充满着可以填充的空间，所以，教育可以倾注代表人类美好未来的各种教育理想。人的可能发展可以既定一种确切的目标，教育的任务就是为目标而教育。教育一旦赋予个体良好的精神品质，个体将会以此精神品质为基础统一协调发展。^① 对人的传统认识充分注意到了人的可塑性一面，注意到了外在的力量，但这种认知是不完全的，强化了人的可塑性一面而弱化了可塑性中能动性的一面，强化了可塑性中目标指向性的一面而弱化了可塑性中目标多样性的一面。今天，在现代化的历程中，对人的认知要充分强调人存在的复杂性、丰富性、多样性：其一，凸现人可能发展中的能动性。人的存在不仅是生理意义上的存在，更是超越生命的存在，其生存状态中，人不单单是可以被动填补的空间和接受塑造的动物，还是一个自主自决的能动性个体，能动性、创造性是更为重要的品质。其二，强调可能目标的多样性。人在其原本状态有一种内驱力，这种内驱力策动着人的多种可能成长，使得人的发展并不是趋向某一可能固定目标，而是有多样性和丰富性的可能目标。其三，凸现人可能发展中内部力量的作用。因为人是否定之否定的存在，是多重性、多义性、多向性、多面性的存在系统，存在于自我、小我、大我之中，具有生命性、非生命性、超生命性等多重本质，表现为个体、类体多重形态，分成自然、社会、精神文化等多重本性，所以，人绝不是一个可以被外

^① 黎君：《论“人的可能”与教育》，载《南京师大学报》（社科版）2002年第2期。

在力量塑造成为某种必然的东西，而是一个由其内在能动性推动的，趋向于无限多种可能发展的生命创造体。基于对人的现代认知观，教育的表达通常为：其一，教育要面向生活世界，促使受教育者寻求可能生活之路，要从执著地造就社会人、文化人、政治人、经济人中解脱出来，从而造就“生活人”。其二，教育必须面向未来，必须立足于人的未定性和创造性，立足于人的成长，促使个体从原有发展水平向“理想人才”转化。其三，教育必须尊重人的生命成长与生命价值，重视生命的内在需求，发掘个体生命的潜能，尊重人的生命完善与发展，重视生命的自由、独立和个体间的生命差异。这样的教育表达不仅是现代人对教育的诉求，也是现代社会对教育的诉求，这样的教育孕育着向善的信念、为善与行善的路径和理想教育的基因。

（二）教学具有育生命性与适社会性

人的存在既然具有自然生命性与社会性两种品质，就需要教育既要关注个体的生命状态又要关注个体的社会状态，教学作为学校教育的主渠道、主阵地，既要体现育生命性又要体现适社会性。

教学的育生命性在于：其一，教学面对的是一个个活生生的生命个体，学校教育时期往往是这些个体生命生长的最关键时期，这个时期生命的生长往往影响、决定后一时期生命的状态甚至影响、决定整个生命的生存状态，这就要求教学必须面向未来，面向人的现代化，促进生命个体的生存、生长。其二，教学促进个体的生命成长必须尊重人的生命性与生命价值，尊重人的生命完善与发展，尊重生命的内在需求，发掘个体生命的潜能，尊重生命的自由、独立和个体间的生命差异，这就要求教学要有正确的人性主张和价值理念，需要伦理的智慧。

教学的适社会性在于：其一，教学作为学校生活的主体生活，本身就是一种社会生活形式。其二，教学是社会性的公共活动而非一种私人活动，它包含着公开、透明、开放、全面、国际化的

社会特征。其三，教学是实现个体预期社会化的重要途径，要以培养“理想人才”为目标。“理想人才”一是要具有追求崇高的生命意义和人生智慧，二是要追求优良的德性，具有从他律到自律的道德规范。

人生智慧的核心是一种道德的形而上的终极关怀，它涉及对人生幸福的理解、对人生意义的领悟，涉及做人的最根本的信仰与原则。教育不单纯是一种知识的传授和培养，它要求在此基础上引导与培育学生健全的人生价值观念。在现阶段的我国，则要引导和培育学生积极向上的人生观、价值观，形成以爱国主义、集体主义为核心的道德价值观念，具有社会公德、责任感、正义感、义务感。道德规范是普遍性的道德立法原则，教学要培养学生追求从他律到自律的道德规范，好的教学本身就在于通过学生自我规范、自我调适的道德自觉实现人的成长与发展。无论是人生智慧的获得还是从他律到自律的道德转化，还是优良品德的养成，都蕴含着深刻的伦理方法与伦理内涵，需要一定的伦理信条、伦理理念做支撑。由此看来，无论是回应教学的育生命性还是适社会性，都需要伦理的智慧。

（三）教学具有教育性

关于“教育性”的含义，有不同的理解。一种观点将“教育性”界定为教育者有意识地自觉地体现在课程内容、教学态度、教学行为中的能够对学生的思想品德产生积极作用的影响；另一种观点则把教师在教学中的态度、情感、行为产生的所有影响都当作是“教育性”的——不管是自觉的还是自发的，不管是正向的还是负向的，不管是积极的还是消极的；还有一种观点，也是比较普遍的观点，将“教育性”认为是教学的德育性，亦即教学在传授知识、发展智力的同时具有影响人的思想品德和人格情操的必然性，譬如中国古代文以载道的“文道关系”理论、德国教育家赫尔巴特的教学与道德教育理论以及当代的许多理论都是这样理解的。对“教育性”的理解不同导致了对“教学的教育性”

的理解差异。

关于“教学的教育性”到底是一种“描述事实如何”的实然判断还是一种“规范应该如何”的应然判断，是一种不以教育者意志为转移的教学规律还是需要教育者努力才能实现的教育原则，在教育教学理论上争论比较多。一种观点将“教学的教育性”当作一种实然判断，认为“在教学中，学生在进行认识的同时，其教育和发展上的影响和变化是必然的、显著的，如读书、写字等活动，对于科学家和成人工作者来说，他们利用的是已经形成了的思想方法和能力，而并不改变他们的一般精神面貌；对于中小少年儿童来说则完全不同，这同样的一些活动，能够引起他们心理上、生理上十分复杂的新的变化，获得新知，形成新的技能，接受新的观点、思想。这就是教学具有教育性的规律。古代人们已经不自觉地利用这条客观规律；近代赫尔巴特则明确地在理论上表述了这个规律；现代又有众多的科学成就，如马克思主义哲学、心理学等，为这一条规律提供了新的论证”。^① 另一种观点将“教学的教育性”当作一种应然判断，认为教学的教育性是一个指导教师“应该如何”的规范性命题，教育学从其诞生的那一天起就是一门以规范教师行为为主要目的的实践性学科，如“学生掌握文化科学知识，要想转化为思想观点，形成调节行为的力量，也是有条件的。这要看教学内容中渗透的是不是马克思主义的观点，进行教学的老师，以什么样的思想指导教学，在教学中能不能根据教材特点和学生思想有的放矢地进行教育，能不能循循善诱，在情感上引起学生共鸣，使学生产生提高社会主义觉悟的愿望并在行动中去产生道德行为，培养学生道德实践的能力，形成学生良好的意志、性格”。^② 还有一种观点认为教学有没有教育性是有条件的，好的教学有教育性，而坏的教学则没有教育性，如认为

① 王策三：《教学论稿》，人民教育出版社1987年版，第129页。

② 睢文龙主编：《教育学》，人民教育出版社1988年版，第192页。