

# 教学冲突论

王爱菊◎著

中国社会科学出版社

本书受到安庆师范学院学术著作出版基金资助

# 教学冲突论

王爱菊◎著

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教学冲突论 / 王爱菊著. —北京: 中国社会科学出版社, 2015. 4  
ISBN 978-7-5161-5887-6

I. ①教… II. ①王… III. ①教学研究 IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 069666 号

---

出 版 人 赵剑英

责任编辑 凌金良

责任校对 周 昊

责任印制 张雪梅

---

出 版

社 址

邮 编

网 址

发 行 部

门 市 部

经 销

中国社会科学出版社

北京鼓楼西大街甲 158 号

100720

<http://www.csspw.cn>

010-84083685

010-84029450

新华书店及其他书店

---

印 刷 北京君升印刷有限公司

装 订 廊坊市广阳区广增装订厂

版 次 2015 年 4 月第 1 版

印 次 2015 年 4 月第 1 次印刷

---

开 本 710×1000 1/16

印 张 15.75

插 页 2

字 数 256 千字

定 价 58.00 元

---

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社联系调换

电话:010-84083683

版权所有 侵权必究

# 目 录

|                            |        |
|----------------------------|--------|
| 导论 .....                   | ( 1 )  |
| 一 问题缘起 .....               | ( 1 )  |
| 二 研究意义 .....               | ( 5 )  |
| 三 研究综述 .....               | ( 9 )  |
| 四 概念界定 .....               | ( 17 ) |
| 五 研究思路与方法 .....            | ( 30 ) |
| 第一章 作为教学场域的正常存在的教学冲突 ..... | ( 34 ) |
| 第一节 教学场域的理解 .....          | ( 34 ) |
| 一 教学场域的含义 .....            | ( 34 ) |
| 二 教学场域的特性 .....            | ( 39 ) |
| 第二节 教学场域的结构与教学冲突 .....     | ( 41 ) |
| 一 教学场域的时间结构与教学冲突 .....     | ( 41 ) |
| 二 教学场域的空间结构与教学冲突 .....     | ( 44 ) |
| 三 教学场域的人员结构与教学冲突 .....     | ( 47 ) |
| 第二章 教学冲突的发生学考察 .....       | ( 61 ) |
| 第一节 教学冲突的发生根源 .....        | ( 61 ) |
| 一 类的主体性发展历史中的教学冲突考察 .....  | ( 64 ) |
| 二 个体主体性发展历程中的教学冲突审视 .....  | ( 79 ) |
| 第二节 教学冲突的影响因素 .....        | ( 84 ) |
| 一 教师的教学观与学生观 .....         | ( 84 ) |
| 二 学生的学习观与教师观 .....         | ( 87 ) |
| 第三章 教学冲突解析 .....           | ( 91 ) |
| 第一节 教学冲突的性质 .....          | ( 91 ) |

|                         |         |
|-------------------------|---------|
| 一 教学冲突性质的诠释 .....       | ( 91 )  |
| 二 教学冲突的性质判定 .....       | ( 93 )  |
| 第二节 教学冲突的类型 .....       | ( 101 ) |
| 一 教学冲突分类的意义 .....       | ( 101 ) |
| 二 教学冲突的分类依据与具体类型 .....  | ( 102 ) |
| 第三节 教学冲突的功能 .....       | ( 114 ) |
| 一 教学冲突功能的理解 .....       | ( 114 ) |
| 二 教学冲突的积极功能与消极功能 .....  | ( 116 ) |
| 第四节 教学冲突的过程 .....       | ( 128 ) |
| 第四章 教学冲突的时代境遇与特征 .....  | ( 134 ) |
| 第一节 教学冲突的时代境遇 .....     | ( 135 ) |
| 一 社会转型期理性的分化 .....      | ( 135 ) |
| 二 多元文化下同一性的解体 .....     | ( 138 ) |
| 三 信息革命中传统的危机 .....      | ( 143 ) |
| 四 教育改革中关系的变迁 .....      | ( 148 ) |
| 第二节 教学冲突的时代特征 .....     | ( 153 ) |
| 一 频度增加 .....            | ( 153 ) |
| 二 内容扩展 .....            | ( 153 ) |
| 三 手段多元 .....            | ( 154 ) |
| 四 影响深远 .....            | ( 155 ) |
| 第五章 “去冲突化”教学及其批判 .....  | ( 158 ) |
| 第一节 “去冲突化”教学的问题 .....   | ( 159 ) |
| 一 忽略与回避隐性冲突 .....       | ( 159 ) |
| 二 敷衍与排除显性冲突 .....       | ( 161 ) |
| 第二节 “去冲突化”教学的危害 .....   | ( 167 ) |
| 一 禁锢思维 .....            | ( 168 ) |
| 二 压抑个性 .....            | ( 169 ) |
| 三 打击兴趣 .....            | ( 170 ) |
| 第三节 “去冲突化”教学的原因剖析 ..... | ( 172 ) |
| 一 效率主义当道 .....          | ( 173 ) |
| 二 工具理性宰制 .....          | ( 175 ) |



---

|                            |              |
|----------------------------|--------------|
| 三 非理性权威泛滥 .....            | (177)        |
| 四 自我主体性消解 .....            | (178)        |
| <b>第六章 教学冲突的合理应对 .....</b> | <b>(182)</b> |
| 第一节 教学冲突的应然走向 .....        | (184)        |
| 一 教学和谐及其特征 .....           | (184)        |
| 二 教学和谐与和谐教学辨析 .....        | (190)        |
| 三 教学和谐与教学冲突的关系 .....       | (191)        |
| 第二节 应对教学冲突的认识论思考 .....     | (194)        |
| 一 教学的生活性与创造意识 .....        | (196)        |
| 二 教学的公共性与交往理性 .....        | (200)        |
| 三 教学的道德性与自由精神 .....        | (203)        |
| 四 教学的生命性与宽容品格 .....        | (208)        |
| 第三节 应对教学冲突的路径探索 .....      | (211)        |
| 一 重建教学权威, 承认教学冲突 .....     | (211)        |
| 二 涵养教学勇气, 接纳教学冲突 .....     | (214)        |
| 三 修炼教学智慧, 转化教学冲突 .....     | (218)        |
| 第四节 应对教学冲突的条件保障 .....      | (223)        |
| 一 构建对话文化 .....             | (224)        |
| 二 完善教学管理 .....             | (226)        |
| 三 改进评价机制 .....             | (229)        |
| <b>结语 教学的理想守望 .....</b>    | <b>(232)</b> |
| <b>参考文献 .....</b>          | <b>(234)</b> |

# 导 论

## 一 问题缘起

人文社会科学研究与自然科学研究最大的区别在于，人文社会科学研究的对象与我们自身是无法分离的，我们之所以研究它，是因为我们生活于其中，与其有着千丝万缕的关系。因而，人文社会科学研究实质上是一种对自我与世界关系以及世界于我之意义的探寻和追问，而非置身事外的客观研究；是研究者与研究对象之间的一种“际遇”和机缘，研究者选中了研究对象而成为研究者，研究对象因研究者而成为研究对象。研究者之所以选定某一问题作为研究对象，往往与其本身的经验和生活史密切相关。1981年，《解放报》发表了埃里蓬对福柯的一次访谈。在这次访谈中，福柯坦然承认：“每次当我试图去进行一项理论工作时，这项工作的基础总是来自我个人的经验，它总是和我在我周围看到的那些事情有关。事实上，正是因为我记得在我关注的事物中，在我去打交道的制度中，在我与他人的关系中，我发现了某种破裂的东西，某种单调灰暗的不和谐之处或运转失调的地方，我就会着手写一部著作，它实际上是一部自传的几个片段。”<sup>①</sup>对于这一点，我颇有同感。“教学冲突”这一名词并非我自己的主动选择和创造，而是缘于与导师徐继存教授的一次交流。我至今非常清楚地记得，当导师轻描淡写地提到“教学冲突”的时候，我的心中涌起了一种强烈的豁然感和兴奋感，突然意识到，这一名词所指称的就是多年来潜藏在我的意识深处并困扰不断的东西，就是可以用来描述我的教学经验并通过它来思考很多教学现实问题的东西，就是我曾经隐隐约约感觉

---

<sup>①</sup> 杨善华：《当代西方社会学理论》，北京大学出版社1999年版，第368页。

到的教育教学中“某种破裂的东西”。那一刻，我突然与“教学冲突”相遇。

然而，在此之前的很多年，我就已多次切身体验过“教学冲突”，或者说，它早已缄默地存在于我的经验和感受里，只是一直没有被我明确地意识到和表达为“教学冲突”而已。从小学开始，我一直属于优秀学生之列。优秀的学生总是受到老师格外的喜爱甚至纵容。我就是那个被老师“惯坏”了的学生。我的胆子大、发言积极，甚至口无遮拦。从小学到大学，对于自己不能理解、有所怀疑或无法认同的东西，我总是毫不犹豫地提出来与老师“商榷”。幸运的是，老师们都很和蔼，如果我说的有道理，他们大多谦虚接受，如果我说错了，他们就耐心解释给我听，几乎没有老师生气地训斥我或不耐烦地敷衍我。那些经过“商榷”的学习内容，总是在心里记得很牢，理解得很透彻。长大后，成熟了，回想求学的这些经历，很为自己的少不更事、鲁莽唐突而忐忑，更为老师的宽容大度、谦虚和蔼而心怀无限感激。直到自己当老师后，切身的经历让我深深体会到，面对学生的突然“发难”，教师需要的不仅是谦逊的态度和“不耻下问”的勇气，更需要临危不乱、巧妙应对的智慧。

从本科毕业至今，我一直在一所地方本科师范院校当教师。从初出茅庐的新手到有十多年教龄的“老教师”，教学一直是我工作的重心。回忆十多年来的教学生涯，那些深刻的记忆总是与一些特殊的情境联系在一起：第一次被学生质问和不认同，第一次被学生的“无礼”气哭，第一次因为学生不守纪律而在课堂上发火……当然，也有很多正面的体验和经历，比如，与学生在课堂讨论中相互激发思如泉涌，从学生那里学来一个新名词，与学生合作参加校教学大赛夺冠，等等。反思从教的这十多年，我最大的感触就是“当一名好教师很难”，教学的经验和技巧“尽管随着岁月的磨炼，表面上圆滑老练了，但实际上，仍感到力不从心”<sup>①</sup>，经过了最初的“无知者无畏”的阶段之后，每一次站到讲台上我总有些战战兢兢，担心学生对自己的教学不感兴趣，担心学生提出自己无法回答的问题，担心讲述的内容遭到学生的质疑和反对……出乎意料和难以应对的情

---

<sup>①</sup> [美] 帕克·帕尔默：《教学勇气：漫步教师心灵》，吴国珍等译，华东师范大学出版社2005年版，第10页。



况虽不是每节课都会发生,但发生的频率似乎在不断增加,而且一不小心就会被拖入十分尴尬的境地。不少同事与我有相同遭遇且颇有同感,大家不由如鲁迅笔下的九斤老太似的感叹:“高校扩招之后,学生的素质越来越差了,一届不如一届啊!”深思一下,如此归因恐怕过于草率,也有些不负责任。

和一些中小学教师交流时,情况惊人的相似。他们常常感叹,“现在学生越来越难教了”或“课越来越难上”了,如果追问下去,他们会倒出一肚子的苦水和理由:学生越来越不尊重老师了,敢跟老师对着干了;课堂纪律越来越难管了;来自家长和社会的压力;等等。总结一下,就是面对教育教学教师们不那么自信和自如了:要求尊重学生,发挥学生的积极性,可是一放就乱,教学过程不再像过去那样顺畅了,教学中各种或隐或显的冲突频频出现。教师们难以适应这种变化,或者说传统教师权威受到很大挑战而令教师们深有挫折感,所以才发出如此感叹和抱怨。

2007年5月14日美国《基督教科学箴言报》上刊载的一篇文章,虽不无夸张与偏颇之处,但在一定意义上可看成是对当下中国教师的这一共同生存状态的形象描述与概括:

#### 中国“90后”学生挑战老师的知识面<sup>①</sup>

美国《基督教科学箴言报》5月14日文章:“90后”挑战老师的知识面(作者 Peter Ford/编译 朱庆和)

受网上大量信息的刺激和鼓励,中国青少年打破了几百年来的传统,开始在课堂上挑战他们的老师,抒发自己的见解。

中国当代中学生身穿印有欧洲球星名字的运动衫,下载每周播放的《越狱》电视剧,听美国说唱歌手“50美分”(50cent)的音乐以及看日本漫画,他们与世界文化直接接轨。

这使得这些孩子们产生了新观念。有朝一日,这些新观念可能会改变这个国家的治理方式。“互联网给了中国孩子翅膀。”中国青少年研究中心副主任孙云晓说。

<sup>①</sup> 中国网([http://www.china.com.cn/international/txt/2007-05/21/content\\_8292450.htm](http://www.china.com.cn/international/txt/2007-05/21/content_8292450.htm))。

许多孩子借助这些“翅膀”，去挑战那些有关他们应该怎样学习和学习什么，以及应该如何尊重权威的公认看法。“现在的学生会反问，‘为什么？’如果你不能给出满意的回答，他们就不认可你说的话。”北京一所私立学校的年轻教师赵红霞（音译）说，“在我们那个年代，老师的话就是对的。”

刚满18岁的北京中学生托尼·胡表示，“90后”一代的中国年轻人，与他们的长辈“截然不同”。他说：“我们有更多获取信息的途径，我们上一辈的人除学习之外一无所知。”

这样的看法可能有点武断，但孙先生认为它本质上没有错。他说，“90后”一代的孩子更自信，更有经验，他们更愿意大胆挑战比他们年纪大的人，“因为他们把互联网作为学习的手段，他们当中很多人周游四海。他们有更多获取知识的途径”。

这往往令教师们招架不住。在北京一所大学任培训老师的珍妮·李说：“我学的是书本上的，这些孩子却从整个世界汲取知识。”赵老师表示，这样的孩子更难教。她说：“上课时很难让他们集中注意力，因为他们已经知道很多了。当老师的不得不拓宽自己的眼界。”

如果赵老师都觉得难以跟上学生，那些年龄稍大的老师就更不用说了。“很多40岁以上的教师对学生的新知识和自己无法掌控局面感到不自在。”天津第一中学的年轻教师严明（音译）说。

.....

为什么会如此呢？

当我们把视野从教室和校园投向社会的时候，似乎可以找到一点答案。纵观人类历史，从来没有哪个时代像今天这样和平稳定，也从来没有哪个时代像今天这样充满冲突和纷争。前者指大范围或局部战争与冲突的频率逐渐减少，后者指的则是生活在这个时代的所有人都前所未有地重视和主张自己的利益、价值和个性，从而使得生活中每时每刻总有许许多多的摩擦、冲突。这是人类文明和历史发展的必然，是民主化的产物。学校和教室虽是独立的场所，却不是封闭的空间，教学作为一种社会性活动，必须在与社会的交往和互动中才能确立自身的存在并获得发展，还能“躲进小楼成一统，管他春夏与秋冬”吗？所以，校园和教室中的冲突增

多也不足为奇。

那么,教学中的冲突是一个新时代才出现的新问题吗?还是只是没有进入我们的视阈和问题阈而已?人是一种只能在人群中才能生存的生物,作为人必然与其他的人生活在一起并交往。而人与人之间是千差万别的,各有自己的知、情、意、行,相互分歧在所难免。如果我们不把冲突简单地理解成激烈的对抗,而是将其看成一种广泛的既包含内在的心理层面的冲突也包含一系列激烈程度不同的相互对抗形式的话,我们就能肯定,冲突是人与人之间交往和互动的一种形式,可以说有人的地方就有冲突。教学显然是一种交往活动,虽然是不同于一般社会交往的特殊交往。我们无法想象不存在任何冲突的教学过程。这样看来,教学冲突是一个与教学同样古老的问题,或者说它不仅是教学问题,而且是教学的存在方式。每一时代的教学都有其突出的存在特征,教学冲突是当前的时代背景之下教学中不可回避和忽视的存在。

面对这样的教学现实,教学论研究者们是应该“以不变应万变”地搬出已有教学论体系中的各种教学规律、教学原则、教学方法、教学策略等来指导教师和教学,还是应该“悬置”各种前见、谦虚地沉入教学生活当中去研究教学冲突,在务实的研究中发掘教学的时代要求,提炼教学的新理论?答案应该是毫无疑问的。教学实践中出现的问题是教学理论研究的源泉,尤其是当这一问题成为一个普遍存在的时候,教学理论必须责无旁贷地对其做出考察、分析与解释,并做出合理的回答。

## 二 研究意义

### (一) 实践意义

每一个人都是一个独特的个体,是生活在各种复杂的关系之网、文化之网中的社会人,而且个体和其所附着于上的复杂的网还在不断地变化和生长着,因而由这些人制造出来的教学冲突是一个非常复杂的问题。我们可能熟悉它,但并不一定熟知它,即使熟知它,我们的“熟知”也未必是真知。

教学冲突是教学的组成部分,也是教学得以继续下去必须应对的,而如何应对则源于对教学冲突的认识。应该如何认识和应对教学冲突呢?要

想回答这一问题,必须首先弄清楚教学冲突“是什么”“为什么”和“怎么样”等问题,然后才能有针对性地去解决。日常教学实践中教师对教学冲突的应对都是建立在其对教学冲突的认识和分析的基础之上,尽管有时候这种认识和分析可能只是潜意识的,或者根本就是“误识”或“谬见”。建立在“误识”或“谬见”基础上的教学冲突的应对,可能是南辕北辙,也可能是无的放矢。

如果说“未经理性检验的生活是不值得过的”只是苏格拉底关于生活的理想,那么未经理性检验的教学活动则是危险的和丧失德性的,因为如何生活主要是自己的事情,而教学是一项必须追求正义和高尚的社会事业,关乎众多学生的成长、幸福乃至国家的未来。进行教学冲突研究,就是要让教学冲突这个教学中熟悉的“问题”充分地敞露,接受理性的审视和教育学的思考,从一个教学的问题成为一个教学论的问题;就是要把教学冲突放到历史和社会文化的大背景下,进行整体性的分析和考察,在教学冲突、教学和人的发展之间织出一个关系之网,然后循着这张网去寻找理性的认识之路和合理的应对之道。总之,就是要把对教学冲突的认识和应对从自发导向自觉,从而改善现实教学。

另外,进行教学冲突研究,也是推动新课程改革的迫切要求。教育改革的核心问题是教学改革问题,教学改革的核心则是教学理念和教学方式的转变。理念的转变可以经由广泛的传播而达成,但教学方式如何获得持久改变呢?网络时代的开放性和学习媒介的多元化,以及新课程强调的自主、合作、探究式学习,必然使得学校教学过程中充满不确定性和矛盾冲突,这在教师们的困惑和抱怨中已经凸显。如果教师们不能在这些纷至沓来的矛盾、冲突甚至混乱中保持清醒和理性,探索出教学的新经验,生成高超的教学智慧,如何能继续引领和促进学生的发展呢?从而,要想把新课程继续进行下去,并以新课程推动新的教学文化的形成,教学冲突是我们必须认真思考和对待的问题,不可能绕开。

## (二) 理论意义

教学论学科和教学理论发展至今,无论是在系统的理论建构还是在指导具体教学实践方面,都取得了长足的发展。但我们也应该看到,当前,“教学论常常受到来自教学实践工作者的攻击,认为教学论是空洞无用

的。如果我们大胆地反省和剖析自己,就会发现,教学论研究的最大问题在于迷失于教学的观念世界中,而失去了教学的生活世界”。<sup>①</sup>这样一来,人们就很容易将教学论研究当成一种纯粹知识的追求,以是否能建构完美的理论体系为目标,而不在乎其理论是否源于现实的教学问题。这样的教学论研究,可以指导人们的观念,却无法形成人们的信念;可能唤起人们教学的理想,却无法催生理想的教学。

教学冲突就是教学理论研究从来也没有重视的教学现实问题之一,尽管教学实践者们从实践中总结出来的一些关于教学冲突的知识和经验闪耀着智慧的光芒。已有的教学论研究,无论是教学规律的总结,还是教学方法、教学原则的归纳,抑或教学过程的梳理,都在孜孜以求“如何构建好的教学”。这点当然是正确的,教学的价值取向基于此。但不能忘掉的是,教学活动不是在白纸上作画或平地上盖楼,它必须在历史和社会给定的现实条件下进行,而现实条件往往是已经存在各种各样的问题。也就是说,对教学的价值研究不能代替对教学的事实研究,而且价值研究必须以事实研究为基础,否则就很容易变成自欺欺人的自说自话和孤芳自赏。教学论告诉教师们何为好的教学和如何去构建好的教学,却忽略了好的教学只能在解决教学实际问题的过程中建构和生成。诸如教学冲突在内的很多教学实际问题被忽略,使得教学论的研究饱受“空洞无用”之诟病。构建美妙理想是必要的,但如果脱离了对现实问题的观照,美妙理想势必成为遭人耻笑的“空中楼阁”。“教学论中的问题只有来自教学问题中的教学论时,才是有生命力、有现实性的教学论问题。我们认为,当前最迫切的不是研究教学论中的问题,而是要研究教学问题中的教学论。一个教学论研究者若只重视教学论中的问题而不重视教学问题中的教学论,则表明他已经脱离了教学现实,脱离了自己的时代。因为,教学现实的要求和矛盾最强烈地表现在我们面对的教学问题之中。当我们真正面对教学问题进行教学论的思考时,教学论学科自身的诸多问题也就自然消解了。”<sup>②</sup> 研究的过程必然充满各种困惑,甚至要求我们抛弃很多已经在头脑里根深蒂固的结构和图式,需要巨大的勇气和智慧,但

① 徐继存:《走向教学生活的教学论》,《教育研究与实验》2001年第1期。

② 徐继存:《发展中的中国教学论:问题与思考》,《课程·教材·教法》2009年第3期。

我们别无选择。

社会学之所以能在一百多年的时间里从学术的边缘走到中心,并成为世纪之交的显学,在很大程度上要归功于其研究始终立足于“社会事实”。社会冲突是一种重要的社会事实,所以社会冲突是社会学研究的重要问题和视角,并形成社会学的重要一支——社会冲突理论。1907年,刚刚成立的美国社会学年会在第一次年会上就把“社会冲突”作为它的主要议题。与冲突频频的世俗社会相比,教学过程就是恬美和谐的田园诗吗?显然,答案是否定的。如果人是主体地存在的,他就必然是个性化的存在,就不可避免地遭遇与他人的分歧、矛盾和冲突。此外,社会批判理论、知识社会学、教学社会学、教学政治学以及教学伦理学的研究都已确凿地告诉我们,教育和教学并非价值中立的,它们的使命不仅是在生产知识,同时也在生产着知识所依附的权力利益关系及其价值观念,教学是一种政治性实践,儿童是一种政治性存在,教学过程中也存在权力争夺和利益冲突,如果我们不把“利益”简单地理解为经济利益或物质利益的话。对教学过程的研究,已经有了各种视角的研究,为什么不可以有冲突视角的研究?为什么不能从教学冲突切入来分析和解释教学过程以及其所指向的人的发展?教学冲突完全可以成为我们观察和解读教学过程的一滴水,因为它本身就是一个全息的节点。当然,教学生活有着不同于一般社会生活的结构和特质,相应的研究既不能是社会学理论和方法的简单移植,也不能是纯粹的学科比附,而应该是从教学实践问题出发的思维探索,其中可以适当吸收和借鉴社会冲突理论已有的研究成果。正如佐藤学一再提醒我们的,“教室的现象既不应仅仅作为教室中的问题加以讨论,也不应还原为教室外的问题加以论述。教室中的现象必须依据教室这一场所的固有性,同时,借助一般社会与文化亦通行的语言加以探讨”。<sup>①</sup>

不求标新立异,旨在抛砖引玉。如果能取得一点小小的研究成果,当然可以在一定程度上拓展教学论的研究视野,增加教学论的知识,丰富教学理论。此为本研究的理论价值所在,也是本研究的理论追求所在。

① [日] 佐藤学:《教室的困惑》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1998年第2期。



### 三 研究综述

#### (一) “冲突”长期以来是社会学和社会心理学的重要研究内容

作为一种常见的人类互动形式,冲突现象一直受到社会学家的关注。以马克思、恩格斯领军,汇聚齐美尔、韦伯、科塞、达伦多夫、赖克斯、柯林斯等多位社会学巨擘智慧的“社会冲突理论”是社会学的重要流派之一,与其他社会学理论一起担当着分析和解释社会和人的生活的大任。

马克思、恩格斯关于阶级和阶级分析的观点,是社会冲突理论公认的理论滥觞之一。他们认为阶级是社会结构的最基本的范畴,“社会中最大的冲突和倾轧,无论是公开的还是隐蔽的,都是不同阶级之间的冲突和倾轧”。<sup>①</sup> 齐美尔在他的一系列著作中将冲突和对抗列为人类互动的基本形式之一。在他看来,“冲突是社会生活的精髓,社会生活不可缺少的组成部分”,他模仿莎士比亚笔下约翰王的口气说:“没有暴风雨,将会是一个多么污浊的天空。”<sup>②</sup> 在这一观念的基础上,他提出了关于社会冲突的一系列命题。齐美尔之后,韦伯系统地论述了在一个社会的经济、政治与声望三方面存在的冲突与斗争,提出对“权力资源”的争夺是社会冲突的主要源泉之一,冲突的发生高度依赖于能够把被统治者动员起来的“魅力型领袖”(即卡里斯玛权威)。科塞在《社会冲突的功能》(1956)中最早使用了“冲突理论”这一术语。他反对帕森斯认为冲突只具有破坏作用的片面观点,力图把结构功能分析方法和冲突分析模式结合起来,修正和补充帕森斯理论,并从齐美尔“冲突是一种社会结合形式”的命题出发,广泛探讨社会冲突的功能,认为冲突具有正功能和负功能。在一定条件下,冲突具有保证社会连续与稳定、增强群体内部凝聚力、防止社会系统僵化、增强社会组织的适应性和促进社会整合等正功能。辩证主义冲突论的代表达伦多夫认为,社会现实有两副面孔,一副是一致与和谐,一副是冲突与强制。社会学不仅需要一种和谐的社会模型,同样需要一种冲突的社会模型。为此,社会学必须走出以帕森斯为代表的功能主义

① 周晓虹:《西方社会学·历史与体系》,上海人民出版社2006年版,第108页。

② [美]刘易斯·科塞:《社会冲突的功能》,孙立平译,华夏出版社1989年版,第25页。

所建构的一致与和谐的“乌托邦”，建立起一般性冲突理论，“分析社会丑恶的一面”。<sup>①</sup> 社会现实是冲突与和谐的循环过程，而“权力和抵抗的辩证法乃是历史的推动力”。赖克斯在《社会学理论中的关键问题》（1961）中提出，生活手段分配上的极端不平等，必然造成被统治阶级不满情绪的日益增长，促使其成员将个人利益置于群体利益之下而结成集体行动者。一旦统治和被统治阶级之间的权力对比发生变化，社会就会由“统治阶段的情境”向“革命情境”运动，最终导致统治阶级的倒台。冲突的双方即使认识到激烈的冲突比适度的让步将会付出更高的代价，从而彼此作出妥协，但这种“休战情境”也是极不稳定的。冲突双方继续寻找能够满足自己单方面利益的手段，一旦找到了这种手段，权力的平衡立即被打破，冲突随即重新取代暂时的和平。1975年，柯林斯的《冲突社会学：迈向一门说明性科学》一书出版，标志着冲突问题的研究进入了一个新的阶段。早期冲突论者只是对结构功能主义进行补充和修正，认为秩序理论和冲突理论同是有用的理论工具。柯林斯认为，社会冲突是社会生活的中心过程，仅仅提出一种补充性“冲突理论”不足以说明这一过程，必须建立一门以冲突为主题的社会学。早期冲突论者主要关注宏观社会结构问题，并把社会结构视作外在于个人的强制性力量。柯林斯从微观过程的概念化——互动仪式的分析开始，而后转向中层，考察分层模式和复杂组织形式，最后分析了国家和地缘政治。与早期冲突论者注重理论和意识形态问题不同，柯林斯强调必须建立假说—演绎的命题系统，并从经验上加以验证。唯有如此，才能使冲突社会学真正成为一门说明性科学。

社会心理学家主要从人际关系的角度对冲突进行分析。像竞争与合作一样，冲突与调适是对称性社会互动的另一种常见形式。雷文（Raven. B. H.）认为，冲突是“由于实际的或希望的反应的互不兼容性而产生的两个或多个社会成员之间的紧张程度”。琼斯（Jones. E）认为，冲突是一个人被驱动去做两个或更多个互不兼容的反应时所处的状态。周晓虹认为，冲突是人与人或群体之间为了某种目标或价值观念而相互斗争、压制、破坏甚至消灭对方的方式或过程。根据冲突的轻重程度的不

---

① [美] 乔纳森·特纳：《社会学理论的结构》，邱泽奇、张茂元等译，浙江人民出版社1987年版，第132页。

同,可以将冲突的方式分为五种:口角、拳斗、械斗、仇斗、战争。冲突调适的具体方式有:和解、妥协、容忍、调解、仲裁等。<sup>①</sup>由此可见,心理学者对冲突的理解,既包括个体内的冲突,也包括人际间的冲突,人际间的冲突指双方由于相互间的差异引起的紧张状态。

教学冲突说到底是在教师和学生之间发生的,是由教师和学生来承载的,它也是人与人之间的一种冲突,因而社会学和社会心理学关于社会冲突的研究可以为我们研究教学冲突提供一定的参照。但是,教学冲突毕竟是发生在教学场域内的一种特殊的冲突,教师与学生也是不同于普通社会人的特定主体,所以我们绝不能将社会学和社会心理学的冲突研究成果直接照搬或推演至教学冲突研究当中,而应该立足于教学场域本身实事求是地研究教学冲突。

## (二) 教育领域的冲突研究集中于师生冲突和教育组织冲突,直接针对教学冲突的研究较少

对教育领域的冲突进行研究最早可以追溯到美国教育社会学家沃勒。1932年,沃勒就在他的《教学社会学》一书中提出,师生冲突是学校生活的重心,并从文化学的角度对其进行解释。他把教师与学生之间的文化冲突分为两类。第一类,也是最明显的一类,是在文化传播过程中由学校的特殊功能引起的,师生之间产生冲突是因为教师代表更大团体的文化,而学生满脑子装的是地方团体的文化;师生间的第二类较普遍的文化冲突之所以产生,是因为存在这样一个事实,即教师是成人而学生还未成人。这样,教师就是成人社会文化的代表,并试图将成人文化强加于学生,而学生却代表了儿童团体所特有的文化。<sup>②</sup>英国学者布莱克利奇从互动论的角度出发认为,课堂上师生互动的过程其实是双方重新界定情境定义、修改策略进行周而复始的磋商的结果,如是相互适应,师生关系则和谐,一旦适应是假性的,师生之间则发生冲突。另有一些学者对师生冲突的原因进行了研究,如库宁(Kounin, J. S)、布洛菲(Brophy, J. E.)和普特南(Putnam, J. G)研究了教师在课堂中的组织方法和教学方法对师生冲突的影

<sup>①</sup> 周晓虹:《现代社会心理学》,上海人民出版社1997年版,第313—320页。

<sup>②</sup> 厉以贤:《西方教育社会学文选》,台北五南图书出版公司1992年版,第412页。