

阮朝辉 著

现象学直观的 大学教学论

Phenomenology Intuitive
University Teaching



人 民 出 版 社

阮朝辉 著

现象学直观的 大学教学论



人 民 出 版 社

责任编辑:段海宝

图书在版编目(CIP)数据

现象学直观的大学教学论/阮朝辉 著. —北京:人民出版社,2016.7

ISBN 978-7-01-016029-0

I. ①现… II. ①阮… III. ①高等学校-教学研究 IV. ①G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 061862 号

现象学直观的大学教学论

XIANXIANGXUE ZHIGUAN DE DAXUE JIAOXUELUN

阮朝辉 著

人民出版社 出版发行

(100706 北京市东城区隆福寺街 99 号)

北京汇林印务有限公司印刷 新华书店经销

2016 年 7 月第 1 版 2016 年 7 月北京第 1 次印刷

开本:710 毫米×1000 毫米 1/16 印张:20.75

字数:310 千字

ISBN 978-7-01-016029-0 定价:55.00 元

邮购地址 100706 北京市东城区隆福寺街 99 号

人民东方图书销售中心 电话 (010)65250042 65289539

版权所有·侵权必究

凡购买本社图书,如有印制质量问题,我社负责调换。

服务电话:(010)65250042

序

张廷国

阮朝辉博士的新著《现象学直观的大学教学论》即将出版，这是值得祝贺的一件事情。我相信这本书的出版，一方面对于推进现象学的基本理论和方法的研究具有重要意义，另一方面则有助于我们全面了解应用现象学，尤其是教育现象学的研究现状以及存在的问题。

作者希望我能为这本书写个序，而且我也答应了下来。但是，一方面因为忙于自己的教学和科研，而一直无暇静下心来仔细阅读完该书稿的全部内容，但更主要的还是因为自己在高等教育学，特别是在大学教学论方面的知识了解不多，甚至可以说完全是个门外汉。因此，虽然我答应了写序的要求，但说句实话，我也不知该如何下笔。为了不至于误导读者，在这里我也只能就自己对现象学的初步研究和对教育学的一般性理解，来谈一点我本人对教育及其本质的看法。

现象学的基本精神就是“回到事情本身”。如果用这一基本精神去研究教育或高等教育的问题，当然地就是要“回到教育的事情本身”，而教育的“事情本身”究竟是什么、我们又该如何去正确地理解它，我认为这才是问题的真正所在。

教育的问题归根到底是人的问题。无论我们是把人理解为“社会关系的总和”（马克思语），还是把人理解为“在世之在”（海德格尔语），我们都无法怀疑人与世界的“共在”关系，在这里既包括我与他人的共在，也包括人与物的共在。在这样一种人与人、人与世界的共在关系中，人的问题首先

是一个存在论的问题，而非一个知识论的问题，因此在这个意义上，我们完全可以说，教育不能仅仅被理解为一个知识范畴，而应理解为一个存在范畴。

当我们把人首先理解为一个存在范畴时，我们立刻就会发现，作为存在者的人与作为物的存在者显然是有本质区别的，这种区别就在于人是具有精神或价值取向的存在者（马克思和海德格尔都称之为“此在”），是对“至善”的渴望者。因此，这就需要有“教育”或“教化”，因为人要追求自身不断的自我完善乃至达到“至善”，这就必须借助赋予教养和自我教育来实现，而并不像柏拉图所设想的那样仅仅借助“回忆”就能实现的。然而，作为“此在”的人并不是生活在一个孤岛上的人，他既是作为一个“个体之在”，但同时他又是“在世之在”，这就意味着他必然是“在世之在”与“个体之在”的统一。而教育的任务所面对的恰好就是这样的人，因此我们必须把教育作进一步的概念区分，为了实现人的“在世之在”，我们需要一种教育的外在规定性或外在教育，为了实现人的“个体之在”，我们也需要一种教育的内在规定性或内在教育，二者缺一不可。外在教育的核心问题是人的塑造，其目标是使人成为有教养的人。人的塑造不是一蹴而就的，而是一个漫长的过程，所以这就需要不断地通过外在教育而赋予人以基本的技能和教养。在这里，我所说的外在教育，主要是指国民教育、学校教育和家庭教育。内在教育的核心问题是使人“成人”或“立人”，其目标是使人成为有精神取向的人。在此，我所指的内在教育主要是指因个体精神取向的差异而形成的个体差异性的教育。作为个体性的存在，每个人都有自己独特的个性和精神追求，如果仅仅借助外在教育，虽然可以去塑造他并赋予他以教养，却无助于从根本上去改变他的精神取向。他的精神取向更多的是自我教育的结果，与源自他的生活世界的生命体验、记忆、习俗、宗教信仰等有着密切的联系。如果我们撇开他的生活世界和生命体验而一厢情愿地通过外在教育去教化他、改造他，不仅无助于他尽快成人，而且有可能适得其反。所以，我认为我们目前的教育理念应该改革，不能仅仅关注“应当”的教育，而应该同时去关注和探索“意愿”的教育，因为意愿的教育更加强调教育的内在规定性和自我教育，因而更有利于人从不成熟状态过渡到成熟状态。在

这里，我之所以要把教育区分为外在教育和内在教育，并不是说二者的区分在每个个体身上是那么截然分明，其实在具体到对每个个体之在的教育过程中，二者往往是互相影响和互相渗透的。

理解了教育的本质问题，也就理解了当前高等教育领域中普遍存在的问题。在当前我国的高等教育领域中，也包括大学教学领域，我们的教育技术不可谓不发达，我们的教学改革举措不可谓不多，但是，我认为这并没有触及教育的本质问题。也就是说，在其根本上还是忽视了人的当下感受和意愿。而一旦脱离了人的当下感受和意愿，所有的赋予教养都只能是外在的东西，受教养者可以受到很好的知识教育，甚至可以从课堂上学到很多服务于社会的技能，但对于受教养者最终成为一个真正有精神取向和灵魂的人，并无多大实质性的帮助。

因此我认为，我们在今天仍然有必要去探索研究教育本质的途径，而且必须打破传统的研究思路和方法，即不能把探究教育的本质仅仅局限于静态的分析和推论，而应该自觉地用现象学的精神去直观教育、体验教育。在这里，我所说的现象学精神至少应当包含三个层次：一是“回到事情本身”；二是“回到人本身”；三是“回到人的生活世界”。具体到教育领域，就是要回到教育的事情本身，回到使人成人的事情本身。

阮朝辉博士这本新著可以说正是试图以现象学的基本精神来重新探讨我国当代高等教育领域中存在的问题之一——大学教学论中的问题。虽然书中提出的有些观点还存在诸多值得商榷的地方，但他通过对胡塞尔现象学的本质直观的方法的消化和理解，尝试着来直观我国当代大学精神、大学教师和学生、大学课程、大学教学、教学质量和评价等现象，并以此为基础深入探讨了我国当代大学教学论中普遍存在的困境及其出路。作为读者，我衷心希望本书能对我国目前正在进行的大学教学改革有所助益。

2016年6月4日喻家山下

目 录

绪 论	1
第一节 现象学直观的大学教学论的内涵	1
一、现象学的定义及运动	2
二、现象学直观	4
三、各家学说的大学教学论	6
四、现象学直观的大学教学论的内涵	8
第二节 回到实事本身的大学教学论研究方法	10
一、何为“回到实事本身”	10
二、“回到事实本身”的教育之所指	19
三、“回到事实本身”的大学教学之所是	22
第一章 直观我国当代高等教育	25
第一节 我国当代高等教育危机	26
一、概览我国当代高等教育危机的观点	26
二、直观我国当代高等教育危机	30
第二节 回到事实本身直观的大学的本质	36
一、大学本质给予应澄清的问题	37
二、现象学直观的大学本质	41
第二章 直观我国当代大学精神与大学教学	46
第一节 回到事实本身的大学精神	46
一、“精神”内涵的现当代哲学界说概览	47

二、现象学所指之“精神”	50
三、直观大学精神	52
四、现象学直观的大学精神与大学教学	61
第二节 体验我国当代大学精神危机	66
一、我国当代大学精神之实然与始然	66
二、回到事实本身的大学精神	71
三、大学的本质与大学精神的关联	76
第三章 直观我国当代大学教师	80
第一节 体验我国当代大学教师的危机	80
一、我国当代大学教师危机之实然与始然	81
二、我国当代大学教师的应然及其重构	87
第二节 体验作为职业的我国当代大学教师	92
一、当代主要发达国家大学教师发展趋势	93
二、体验我国当代大学教师的职业取向	102
第四章 直观我国当代大学生	106
第一节 体验我国当代大学生的危机	106
一、体验我国当代大学生危机的现状	106
二、我国当代大学生危机之本质	108
三、回到事实本身的大学生	112
第二节 大学生可体验的高等教育大众化新常态	116
一、明察新常态的大学之所是	116
二、体验新常态的大学生之所是	117
三、体验新常态的上大学目的	119
四、明察新常态的大学生生活之真谛	120
第五章 直观我国当代大学课程	122
第一节 课程的现象学定义	122
一、为什么要给课程下定义？	122
二、为什么用现象学还原方法对我国课程下定义？	124
三、课程的现象学定义是什么？	126

第二节 直观我国当代大学课程范式	130
一、我国现行大学课程范式及课程开发模式的问题解析	130
二、中国特色大学课程范式的哲学基础	134
三、中国特色大学课程模式	136
第三节 破解我国当代大学课程建设的困局	139
一、我国当代大学课程建设困局的现状	140
二、我国当代大学课程建设乏力的原因透视	143
三、新常态下我国大学课程建设的路径	147
第四节 直观我国当代大学课程建设的趋势	151
一、大学课程建设的哲学基础从多元泛哲学回归中国化 马克思主义哲学	151
二、重视大学课程建设从边缘迈向核心	155
三、大学课程建设范式从借鉴迈向创造中国特色新趋势	157
四、大学课程建设目标从预设迈向体验建构	158
五、大学课程开发从封闭迈向开放互动体验	160
六、大学课程实施从“重教”迈向德性至善为先的教、 学、研、产、创多元体验过程	162
七、大学课程管理从行政量化范式迈向全员参与理解 体验建构	165
八、大学课程评价从结果转向过程体验与重构	167
第六章 直观我国当代大学教学	171
第一节 教学的现象学定义	172
一、现象学审视的教学主体	172
二、教学是奠基并形成于爱的活动	174
三、教学是融合了课程、施教者和求教者的意向交集的 精神交互活动过程	177
四、对学校教学意向性的追问	182
第二节 直观我国当代大学教学危机	184
一、我国大学教学危机之始然	184

二、科技杰出人才培养与我国大学教学的关系	190
第三节 体验大学常用教学方法	194
一、觉察大学常用教学方法	194
二、觉察大学课堂学习方法	208
第七章 直观我国当代大学教学评价	213
第一节 大学教学评价的定义	213
一、教学评价内涵主要界说概览	214
二、对几个相关概念的辨析	218
三、大学教学评价的定义	222
第二节 体验我国当代大学教学评价的实施	225
一、大学教学评价的主体	226
二、大学教学评价的方式	227
三、大学教学评价的指标体系建构	228
第八章 直观我国当代大学教学质量	232
第一节 教学质量的定义	232
一、教学质量难以定义的原因分析	233
二、教学质量的现象学定义	237
三、大学教学质量的现象学定义	242
四、教学质量与相关概念的关系	244
第二节 教学质量的维度	248
一、教师维度的教学质量	248
二、学生维度的教学质量	259
三、教学管理者维度的教学质量	266
四、社会大众维度的教学质量	271
五、课程建设者维度的教学质量	275
六、教学质量评审者维度的教学质量	280
第三节 体验大学教学质量评价	283
一、我国当代大学教学质量的隐忧	284
二、我国现行大学教学质量评价范式的危机	286

三、回归本体的大学教学质量评价	288
第九章 我国当代大学教学论的困厄与前瞻	299
第一节 我国当代大学教学论学理研究的困厄与发展	299
一、大学教学论学理研究之困的本质	300
二、我国大学教学论学理研究的发展	304
第二节 我国当代大学教学论应用研究的困厄与发展	308
一、大学教学论作为“应用科学”的困境	308
二、异己之力的不断增强必将促进我国大学教学论学科发展	311
主要参考文献	317

绪 论

自恢复高考以来，我国一直非常重视高等教育教学质量的提升。1985年，原国家教委颁布了《关于开展高等工程教育评估研究和试点工作的通知》，一些省市开始启动高校办学水平、专业以及课程的评估试点工作。1999年，我国高等院校开始了大规模扩大招生，高校的办学定位问题、教育资源问题以及教学质量问题等迅速暴露了出来。对此，教育部从2003年到2008年持续开展了对普通本科院校的教学工作评估，这一系列评估活动，虽然促进了各本科院校警觉自身教学质量的重要性及危机感，但也使各院校陷入了评估效果争夺之中。系列评估活动虽然在一定程度上促进了本科办学水平、教育教学质量以及科学研究水平的提升，但也强化了大学教学的行政化、功利化倾向。虽然引发了大学教学理论研究的多元审视和研究，促进了原本不被重视的大学教学问题、大学教学论（大学教学学）建设问题得到了有效重视，但是，用“回到事实本身”的现象学方法研究大学教学问题、建构大学教学论体系等问题，直到当前还是空白，这应是本书开展研究和教育部立项资助的动因所在。

第一节 现象学直观的大学教学论的内涵

对我国当代哲学研究而言，现象学作为一种哲学或哲学思潮在国内兴起和快速发展应该是20世纪90年代。经过二十多年的发展，现象学作为一

种方法，已经从哲学泛化到文学、史学、法学、军事学、神学、教育学、管理学、医学、理学、工学以及艺术学等。从现有文献来看，除农学外，其他十多个学科领域都有了运用现象学进行研究的成果。

一、现象学的定义及运动

现象学 (Phenomenology) 的“现象” (Phenomena) 早在柏拉图的哲学中就已经出现。在近代哲学中，德国的拉姆贝特 (Johann Heinrich Lambert) 在其《新工具》(1764) 一书中最早使用了“现象学”一词，与拉姆贝特同时期的康德 (Immanuel Kant) 称自己的“纯粹理性批判”为“普通现象学” (1772)，提出了“一般现象学”的任务是划分感性与理性的界限，规定感性原则的有效性和限度，将经验知识的范围限制在现象界，它并不追问物质实体。哈特曼 (Nicolai Hartman) 在他的伦理学和宗教哲学著作中经常使用现象学一词。苏格兰汉密尔顿 (William Hamilton) 的《形而上学讲演集》有一章“精神的现象学”，论述精神归纳哲学，属于心理学方面。此外，美国实用主义创始人之一皮尔斯 (Charles Sanders Peirce) 在 1902—1904 年间也用过现象学一词，用以指关于与范畴体系相应的构成世界的现象类别的讨论。在批判康德现象学的基础上开始出现了现象学的两大流变，其一是经费希特 (Johann Gottlieb Fichte) 和谢林 (Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling) 中转后，经由黑格尔 (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) 发展的“精神现象学”最后到马克思 (Karl Heinrich Marx) 创立的“历史现象学”；其二是胡塞尔 (E. Edmund Husserl) 在批判康德学说的基础上创立的超验现象学，后经舍勒 (Max Scheler) 发展为本体现象学，经盖格尔 (Moritz Geiger) 发展为现象学美学，经英伽登 (Roman Ingarden) 发展为本体论现象学美学，经康拉德·马齐乌斯 (Hedwig Conrad-Martius) 发展为自然本体论现象学，经海德格尔 (Martin Heidegger) 发展为此在现象学，经伽达默尔 (Hans-Georg Gadamer) 发展为诠释现象学，经范梅南 (Max van Manen) 发展为“做”和“体验”的教育现象学等。

胡塞尔创立的现象学的基本特点主要表现在方法论方面，即通过回到

原始的意识现象，描述和分析观念（包括本质的观念、范畴）的构成过程，以此获得有关观念的规定性（意义）的实在性的明证。胡塞尔认为只有在这个基础上才能廓清传统哲学中那些概念的真实意义，从而重新说明传统哲学中的问题，并深入开展各个理论领域的研究。现象学的这一方法论特点把它和历史上出现过的对现象学的种种说法做了明确的区分。

当前流行于世的现象学一词则专指自胡塞尔创立以来的现象学。现象学还与主张只有现象（感觉材料）可以被认识，而在现象背后引起现象的东西是不存在的或不可知的现象论有严格区别。现象学的现象不是指同实在或本质严格区分的、仅仅通过感官才获得的经验，而是包括感觉、回忆、想象和判断等一切认知活动的意识形式。由布伦坦诺阐述、胡塞尔进一步发挥的意向性理论，揭示了一切意识活动的结构中包含意向和意向对象这两个基本方面，为现象学的研究和分析提供了基础。现象学家开展现象的研究时所采取的方向和要达到的目标不尽一致，但他们都有一个共同的出发点——以“回到事物本身”为旗号的研究方法。由于各现象学家根据其不同目标和看待现象的不同角度，进而各自对“回到事物本身”的现象学方法做了不同的理解，归纳起来主要有四种：（1）认为现象学是使具有普遍性的一般概念、范畴或本质获得明证性的途径，它有可能从对经验或想象提供的具体事例以及在想象中的这些事例的系统变更做仔细研究的基础上，洞察到这些现象的本质结构以及现象间的本质联系。（2）认为现象学研究的是现象在意向性的意识中出现的方式，即研究出现在现象中的对象“是什么”之外的关于对象是“如何”出现的问题。（3）认为现象学是研究意向所指的对象的构成。胡塞尔认为这一研究须先将存在的观点悬置起来，即把这一研究限制在关于对象的意义方面，而另一些意见则认为悬置存在的观点并不必要，应直接涉及关于事物的研究。（4）认为现象学是让现象自身根据其自身显现的方式得到描述的一种方法，并根据人具有对自身的领悟因而是显现的基地，把现象学导向对人自身的种种现象的描述，从而得出释义学的现象学。胡塞尔本人在发表《逻辑研究》（第2卷，1900—1901）初创现象学时，把通过对意识现象的直觉而获得的对本质观念的洞察作为主要目标，1913年其《纯粹现象学和现象学哲学的观念》（第1卷）发表时，又把现象学的目标推进到对先

验主观性的研究。在此过程中,他先后提出了现象学研究的重要方法:本质还原和先验还原。胡塞尔阐述了这两种方法的特点和相互关系,强调先验还原是本质还原的前提,使现象学形成一个完整的体系。继胡塞尔之后的现象学研究者(包括舍勒、海德格尔等与胡塞尔有师承关系的现象学家),并不完全赞同胡塞尔的先验还原理论,而主要是借鉴胡塞尔的本质还原方法进行各自哲学领域的研究,并以此廓清各自研究领域中的基本概念和范畴的意义。

二、现象学直观

直观(英文 Intuition, 德文 Anschauung 或 Intuition),在西方哲学史上,康德以前的哲学所指的直观,多指感性知识或对当前事物的知觉,与此相对的是再生的想象;也有用以指对人的认识的内在知觉,与此相对的是外来的感性知觉。在康德哲学中,直观是与感觉相对的范畴,康德认为感觉是接受外界认识的能力,直观(直觉)是主动认识外界的能力。康德还把直观分为经验直观与纯粹直观,经验直观是后天的来自感觉的一切对象即感性直观;纯粹直观则是先天的感性形式,即时间与空间,它们是加之于经验材料的。康德也使用“知性直观”这个概念,意思是知性可以像感觉一样知觉事物而直接得到真理,不需要采取推理的方法。

在马克思主义哲学中,“直观(Sensuous contemplation)是指人的感受器官在与事物的直接接触中产生的感觉、知觉和表象等的反映形式。它不经过中间环节,是对客观事物直接的、生动的反映”^①。

在胡塞尔创立的现象学中,本质及其直观或观念及其直观是现象学思想方法的核心范畴,是胡塞尔及其以降的现象学的标志之一。胡塞尔说:“本质直观并不比感知隐含更多的困难或‘神奇的’秘密。……直观、直观性的意识到伸展得有多远,相应的‘观念化’(如我在《逻辑研究》中通常所说)或‘本质直观’便伸展得有多远。直观在多大程度上是纯粹的,在

^① 冯契主编:《哲学大辞典》,上海辞书出版社2007年版,第54页。

多大程度上不帶有任何超越的共指 (Mitmeinung), 被直观到的本质便在多大程度上是一个相即地 (Adäquat) 被直观到的东西、一个绝对的被给予之物。”^①

倪梁康教授在《胡塞尔现象学概念通释》一书中说:“本质直观 (Wesensschau): 现象学的本质直观 (观念直观) 概念起源于对胡塞尔在《逻辑研究》中所采用的直观概念的扩展。在个体直观的基础上, 一个普遍性意识在‘观念化的抽象’中构造起自身, 在这普遍性意识中, 这个个体之物的‘观念’, 它的‘普遍之物’‘成为现时的被给予’。在这种普遍性意识中, ‘相对于同一种类的个别因素之杂多性, 这个种类本身被看到, 并且是作为同一个种类被看到’。这种观念、种类——胡塞尔以后也说: 这种本质——的被给予不是一种‘符号性思维’, 而是一种‘直观’, 一种‘对普遍之物的感知’。就其起源而言, 本质是一个新型的对象, 它的存在方式被规定为观念性 (全时性)。在其先验现象学的范围内, 胡塞尔本人在‘本质还原’的概念下对本质直观加以发展, 由此而形成了一个在方法上得到完善和保证的本质直观操作方式, 为了在一个自由选择的范例上把握到有关区域的本质, 我们需要对这个范例进行‘本质的变更’。”^②

胡塞尔创建的本质直观概念被舍勒以及哥廷根、慕尼黑现象学学派所接受和发展, 而成为一般的现象学方法。在舍勒那里本质直观标志着一种直接的直观, 在这种直观中, 在将所有设定都忽略不计的情况下, 一个实事的本质作为先天而成为自身被给予性。本质直观 (观念化) 在舍勒的后期还意味着在某个相关本质区域的例子上一同把握到世界的实质属性和建造形式。舍勒认为, “在对这个本质的体验中直接发现的这个本质的内涵, 它们才是现象学研究的事实”^③。舍勒虽然开始完全赞同胡塞尔对于直观概念的拓展, 但是也从未掩饰他与胡塞尔的差异。对舍勒来说, “现象学”这个词所指的就是: “对在世界之中被实现的本质性 (essentiae) 的探寻中的一种直接的

① 转引自张任之:《论舍勒现象学的本质直观方法》,《人文杂志》2014年第3期。

② 倪梁康:《胡塞尔现象学概念通释》(修订版),三联书店2007年版,第522页。

③ Max Scheler, Schriften aus dem Nachlaß, Bd.1: Zur Ethik und Erkeenthislehre, Gw X Bonn 1986, S.394.

直观的指明 (Aufweis)。“先天性”始终就只能在“本质直观”中被“指明”，而不是被“证明” (Beweisen)，后者是实证科学的“方法”。对舍勒来说，“本质直观”首先意味着一种对“对象性的、实事的先天”（第一个意义上的先天）的“把握”和“经验”。同时，“本质直观”作为一种“行为”，它本身也是一种“行为的先天”（第二个意义上的先天），也是现象学的研究对象，人们可以在一种新的“本质直观”中把握这一“行为先天”。更进一步，在“实事先天”与“行为先天”（对“实事先天”之“本质直观”）之间的本质性联系或“相关性先天”同样也可以被另一种“本质直观”把握到。就此而言，“本质直观”在舍勒这里既意味着对“实事先天”的“直接直观”，也意味着对这种“本质直观”行为自身的本质或先天的“直接直观”，同时还意味着对“实事先天”与“行为先天”之间的“相关性先天”的“直接直观”。^①

三、各家学说的大学教学论

2000年，夸美纽斯提出的“教学论 (Didactic) 是指教学的艺术，就是一种把一切事物教给一切人们的全部艺术，这是一种教起来准有把握，因而准有结果的艺术”^②，从此教学论作为教育学的一个新兴研究领域得到了快速的发展。各种关于“教学论”的定义也百花齐放、琳琅满目，仅就国内的“大学教学论”的界说就有若干种。

张楚廷在《大学教学学》一书中认为：“大学教学学也可以叫作大学教学论，是对大学教学问题进行研究的学问。”^③

于美方的《大学教学论》认为：“教学论是揭示教学规律和指导教学技艺的理论。它是教育学的重要组成部分，并已成为教育学的一门分支学科。大学教学论是高等教育学的重要组成部分。它所揭示的教学规律除了有相当部分与普通学校的教学规律一致外，还要揭示高等学校教学的特殊规

① 参见张任之：《论舍勒现象学的本质直观方法》，《人文杂志》2014年第3期。

② [捷克] 夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，教育科学出版社2000年版，第1页。

③ 张楚廷：《大学教学学》，湖南师范大学出版社2002年版，第3—6页。