

# 交往教学研究

陈旭远 著

JIAOWANG JIAOXUE  
YANJIU



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS  
WWW.NNUP.COM

东北师范大学出版社

全国教育科学“十五”规划教育部重点课题《交往教学与提高中小学  
教学质量与效率的理论与实践研究》(DAA010140) 终期成果

# 交往教学研究

陈旭远 著

JIAOWANG JIAOXUE  
YANJIU



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

交往教学研究/陈旭远著. —长春: 东北师范大学出版社, 2008. 12  
ISBN 978 - 7 - 5602 - 5538 - 5

I. 交… II. 陈 … III. 教学理论—研究 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 205241 号

责任编辑: 张 鹤 封面设计: 杨 涛  
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 (邮政编码: 130024)

电话: 0431—85687213

传真: 0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: [sdcs@mail.jl.cn](mailto:sdcs@mail.jl.cn)

东北师范大学出版社激光照排中心制版

长春市永昌印业有限公司印装

长春市义和路 25-1 号 邮编: 130021

2008 年 12 月第 1 版 2008 年 12 月第 1 次印刷

幅面尺寸: 170mm×227mm 印张: 16 字数: 269 千

定价: 25.00 元

## 前 言

自有人在，便有交往。交往作为人与人之间本质力量的相互作用赋予了教学以新的内涵与使命。为此，我们有必要就交往与教学之间的关系作进一步学理上的思考。交往之于教学，或被作为教学背景，或被视为教学手段、方法；或被对象化为教学内容，或被提升为教学本质。对此，本书中提出了一种新的观点，即只有第四种水平上（交往就是教学的本质）的交往与教学关系才可称为交往教学。我尝试着阐释的交往教学就是指以合理的人性假设为逻辑前提，师生之间以及师生与教学文本之间在平等理念的指引下，以语言为主要交往方式，以师生内在的、自觉的共生共长以及文化的理解生成为旨趣的双重建构教育活动。

多年对交往教学的研究使我对交往教学的学术价值有了进一步的深思。概括地讲，交往教学是一种求真、向善、追美的教学形态。交往教学追求民主、平等、对话、生成、生命的课堂教学模式，倡导回归自然的真实的课堂教学；交往教学以人具有多层次需要且因情境而不断变化为其基本的人性假设，以促使交往世界下的师生向善为其根本；交往教学有利于人的本质力量的凸显，有利于建构人与人之间的和谐关系，有利于解构“我一他”的二元对立关系，实现“我一你”心灵的敞开与精神的碰撞，从而真正实现了教学的美学价值。基于对交往教学这一概念的厘定，我们对交往教学展开了多维度的、系统的研究。

课堂教学实践作为交往教学研究的逻辑起点，它以实践的复杂性、动态性向我们展示了师生之间以及师生与教学文本之间的交往互动。理论研究应扎根于具体、真实的课堂教学实践，基于此，我们才能准确把握研究的问题与研究的方法，找寻研究的价值。我运用自然观察法对中小学课堂中的交往教学进行为期三年的跟踪观察，对长春、吉林、白城等地区的教师进行了问卷调查，在吉林省新世纪小学进行了为期一年半的实验研究。正是通过交往教学的实践研究，我深深体会到了教育研究的魅力，并且深感作为一名教育

## 2 交往教学研究

研究者肩负的历史使命。

研究立场、研究视角在一定程度上规约着我们的研究路径、研究方向以及研究结论的生成。由此，某一立场、视角下的交往教学研究只为我们开启了一扇窗户。我认为，只有对交往教学的多视角审视才能使我们更多、更好地理解交往教学的全貌。也只有这样，我们才能离交往教学的研究方向更近，实现交往教学的可能性才更大。对此，本书从哲学、人类学、社会学、心理学、语言学等学科对交往教学进行了多元学术视角的审视与考问。

对于交往教学的研究，本书兼顾了时间（历史与当今）与空间（中国与外国）纬度，力求实现历史与当今、中国与外国之间的平等对话。对教学交往观历史的梳理可以使教学交往观的痕迹清晰可辨。与此同时，对当今交往教学困境的研究成为本书的着力点，本书力求能够为交往教学的本土化探索锦上添花，为解决交往教学困境提供应对之策。

本书凝结了交往教学课题组所有成员的智慧 and 心血，同时借鉴、引用了国内外众多专家学者的研究成果，它是集体智慧的结晶。感谢我的博士生导师王逢贤先生，十五年前，正是王先生引领我走上了交往教学的研究之路，当时的交往教学还是个处女地，王先生用他的远见卓识鼓励我并伴随我开始了关于交往教学的耕耘，使我在1997年完成了博士论文《中小学课堂教学交往研究》。博士毕业后，我继续从事关于交往教学的研究，并申请了全国教育科学“十五”规划教育部重点项目“交往教学与提高中小学教学质量效率的理论与实践研究”，在课题组全体成员的共同努力下，取得了较有影响的阶段性成果。

特别要感谢的是东北师范大学教科院的杨宏丽老师，她作为我的硕士生、博士生一直与我一起从事交往教学的课题研究，为本书的最终面世做了大量具体、细致的工作，贡献了自己的聪明才智和辛勤劳动。因课题需要及个人研究兴趣使然，我的硕士生刘冬岩、李伟诗、王丹、王忠奕等从多个角度对交往教学展开了深入探究，极大地丰富了本课题的研究成果，在此一并表示诚挚的感谢！

十年磨一剑，我关于交往教学的研究历经十几年，今斗胆呈现出来，但还是忐忑不安，因为它还存在着太多不完善的地方。希冀能抛砖引玉，期待批评指正。

“路曼曼其修远兮，吾将上下而求索”。

陈旭远

2008年12月于东北师范大学

## 目 录

<b>第一章 时间之镜：历史视阈下的教学交往观</b> .....	1
第一节 人类关于教学交往的最早认识.....	1
第二节 问答式教学交往观.....	2
第三节 和谐民主的教学交往观.....	4
第四节 启发论辩的教学交往观.....	5
第五节 萌芽形态的集体教学交往观.....	7
第六节 专制与民主：两种对立的教学交往思想.....	8
<b>第二章 追本溯源：多学科视阈下的交往</b> .....	12
第一节 关于交往概念的不同界定 .....	12
第二节 三种意义上的交往概念 .....	13
第三节 哲学意义上的交往理论 .....	14
<b>第三章 文化寻根：教学与交往之间</b> .....	24
第一节 历史的看：流动中的教学与交往 .....	24
第二节 现实的听：实践召唤交往教学 .....	29
第三节 差异性剖析：教学交往与交往教学 .....	35
<b>第四章 本体论追问：交往教学诠释</b> .....	39
第一节 交往教学的本体论追问 .....	40
第二节 交往教学特点探析 .....	43
第三节 交往教学研究图景建构 .....	47
<b>第五章 问题剖析：实然教学中的交往误区以及解决路径</b> .....	51
第一节 实然教学中的交往误区 .....	51
第二节 实然教学中交往误区的解决路径 .....	55
<b>第六章 交往教学的要素及结构</b> .....	60
第一节 交往教学要素 .....	60
第二节 交往的各种模式及其结构 .....	64

## 2 交往教学研究

第三节 教学交往的信息传播结构 .....	66
第四节 交往教学的课堂时间结构 .....	67
<b>第七章 竞争与合作：生生交往的基本方式 .....</b>	<b>72</b>
第一节 一般意义上的竞争与合作 .....	72
第二节 教学视阈下的竞争 .....	73
第三节 教学视阈下的合作 .....	78
<b>第八章 文化背景与交往教学 .....</b>	<b>81</b>
第一节 不同文化背景下的交往 .....	81
第二节 跨文化冲突类型及深层缘由剖析 .....	83
第三节 跨文化冲突的性质及融合机制 .....	90
<b>第九章 性别与交往教学 .....</b>	<b>99</b>
第一节 以性别为影响因素的交往：交往中的两性差异 .....	99
第二节 以性别为内容的交往：异性交往 .....	104
<b>第十章 交往文化：交往教学的文化学解读 .....</b>	<b>107</b>
第一节 文化概述 .....	107
第二节 文化背景对交往角色的影响及其具体影响机制 .....	112
<b>第十一章 交往文化及其教学论意义 .....</b>	<b>117</b>
第一节 交往：教学世界下人的存在方式 .....	117
第二节 交往文化：交往过程中共享的意义体系 .....	119
第三节 教学论意义：交往文化价值之彰显 .....	121
<b>第十二章 文化哲学视野下的师生交往 .....</b>	<b>124</b>
第一节 服从与适应：师生交往的文化失语 .....	125
第二节 批判、反思与重建：师生交往研究的生长点 .....	128
<b>第十三章 课堂文化：师生交往研究的新视阈 .....</b>	<b>132</b>
第一节 课堂文化及其特点分析 .....	132
第二节 课堂文化：师生交往研究之必然 .....	135
第三节 师生交往课堂文化失语现状的文化学分析 .....	143
第四节 文化冲突、整合与生成：优质课堂文化的建构 .....	147
<b>第十四章 人类学的立场：论课堂文化冲突 .....</b>	<b>154</b>
第一节 课堂文化冲突的多视角审视 .....	154
第二节 他者的目光：对待课堂文化冲突的立场 .....	158
<b>第十五章 交往风格：交往教学中人的特性 .....</b>	<b>162</b>
第一节 有关教师教学交往风格的实验研究 .....	162

第二节	教师教学交往风格的构成及影响因素	164
第三节	教师教学交往风格的分类	167
第四节	形成教师教学交往风格的基本方法	169
第五节	优良教师教学交往风格的特点及养成	172
第十六章	对话与理解：师生交往语言意义的追寻	180
第一节	语言与师生交往	180
第二节	交往语言的特性	182
第三节	师生交往中语言意义的失落	184
第四节	追寻师生交往语言意义的途径	186
第十七章	主体间性：交往教学永恒的价值追求	189
第一节	主体性与主体间性	189
第二节	交往教学与主体间性	191
第十八章	有效性考问：交往教学评价	195
第一节	有效交往教学的基本理论	195
第二节	有效交往教学的策略	203
第十九章	关系审视：交往教学与教师实践智慧	219
第一节	交往教学对实践智慧的作用	220
第二节	实践智慧对交往教学的作用	225
第二十章	理论与实践之间：交往教学模式建构举例	229
第一节	构建多级立体动态交往教学模式	229
第二节	交往教学模式的基本程序	232
第三节	多组立体动态交往教学模式的实验研究效果	235
参考文献		240



# 第一章 时间之镜：历史视阈下的教学交往观

交往是客观存在的，只是在历史发展的不同时期人们对它有着不同的认识。历史上的教学交往观是朴素的，但这些观点在某种程度上揭示了教学交往的本质和规律，对教学实践起到了积极的指导意义。今天我们研究教学交往，必须充分吸收前人的智慧结晶，“述诸往而知来者”，只有站在历史巨人的肩上，人类才能不断进步。

## 第一节 人类关于教学交往的最早认识

我国有文献记载的教育论述始于商代。商武丁的老师傅说所著《兑命》篇，是我国教育论述最早的记录。傅说在《尚书·兑命》中提出“学学半”，在我国教育史上第一次揭示了“教”和“学”的辩证关系，这种观点成为人类关于教学交往的最早认识。第一个“学”读 xiào，意“教”，第二“学”读 xué，意“学习”。《说文》训释“半”为“物中分也”。因此，“学学半”意为“教”和“学”原本存在于一个事物之中，是一个统一体的两部分，二者是辩证统一的关系。“教”与“学”相互依存，相互制约，在教学过程中占据同样重要的地位。孔子继承并发扬了关于教和学对立统一的思想，他主张师生平等，主张教学要有民主性，赞扬子贡、子夏对自己的促进，批评颜回对他“无所不说（悦）”的顺从态度并指出这是“非助于者也”（《论语·先进》）。孔子施教是根据“学”来进行教，强调“以学论教”，以学生的实际需要的心理状况为施教的出发点，而不是以教师的主观期望为出发点。孔子这种“以学论教”思想是对“学学半”思想的重大发展。

《学记》在教育史上第一个提出“教学相长”的命题。《学记》曰：“是故学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰教学相长也。”在教学过程中学生知不足而不断学习，教师知困而

## 2 交往教学研究

不断自我提高，从而促进双方的发展。这是交往双方本质力量相互作用的结果。

### 第二节 问答式教学交往观

《学记》不仅从客观上论述了教与学的辩证关系，而且从微观上论述了课堂教学中的教与学的关系，还生动形象地论述了课堂教学中善问与善待问的技巧。《学记》记载：“善问者，如攻坚木，先其易者，后其节木，及其久也，相说以解。不善问者反此。善待问者如撞钟，叩之以小者则小鸣，叩之以大者则大鸣，待其从容，然后尽其声，不善答问者反此。”善于提问的教师就像砍伐坚硬木头的人一样，总是先砍容易的地方，然后再砍节疤坚硬的地方，这样问题就可以迎刃而解了。当学生反过来向教师提问时，凡是善于对待学生提问的教师，就像撞钟的人一样，轻敲一下则小鸣，重敲一下则大鸣，根据问题的大小进行讲解，以尽义理。《学记》通过课堂中教师应如何善问和善待问的论述，揭示了课堂教学中教师与学生通过言语进行交往的规律。

古希腊著名思想家苏格拉底的“产婆术”是在对话中利用问答的方式进行的，所以又称“问答法”。苏格拉底先是让对方发表意见，自己则用一系列机智的问题来引导对方回答，让对方发现自己认识上的混乱，从而引导对方走上正确的认识道路。

欧洲中世纪英格兰的著名学者阿尔琴应法兰克王查理之请来法兰克宫廷，阿尔琴经常采用问答式教法。他曾经为查理 16 岁的儿子丕平准备了下面所摘引的教材，这份教材的题目是“最显贵的皇家青年丕平与学者阿尔比努斯的争论”<sup>①</sup>。

丕：写是什么？

阿：是历史的守护人。

丕：说是什么？

阿：是灵魂的解释者。

.....

<sup>①</sup> 戴本博：《外国教育史：上》[M]，北京：人民教育出版社，1989：199。

丕：空气是什么？

阿：生命的保护人。

.....

丕：生命是什么？

阿：善的欢乐、恶的忧愁、死亡的预期。

.....

丕：头是什么？

阿：身体的顶部。

丕：身体是什么？

阿：灵魂的住所。

.....

不仅这些著名的思想家、教育家倡导问答式教学，在中世纪的欧洲，教师也往往采用问答法，他们的做法虽然是形式主义的东西，但仍有其积极的一面。例如，普利士兴的文法书中有一段课文是<sup>①</sup>：

arma（军械）是属哪种词性？

是名词。

哪一种？

普通。

哪一类？

抽象。

哪一性？

中性。

为什么是中性？

因为多数的名词词尾都有“a”字，都是中性。

为什么是单数？

因为这个名词是代表许多不同事物的。

这种教师与学生之间的一问一答方式，构成了教学交往的基本方式，也是进行深入交往的基础。后人在此基础上进一步深化，追求回答的实际效率。

<sup>①</sup> 格莱夫斯. 中世纪教育史 [M]. 北京：商务印书馆，1938：30.

### 第三节 和谐民主的教学交往观

在古代社会封建专制的政体下，仍然有大批的思想家、教育家倡导和谐、民主、友爱、互助的师生交往观，这为缓和教育实践中对立的师生关系起到很大的推动作用，从而促进了人类社会的民主化进程。

#### 一、“亲其师”

《学记》阐明学生对待教师的态度有二：其一是“亲其师”，就是对教师要亲近。“夫然，故安其学而亲其师，乐其友而信其道，是以虽离师辅而不反也。”只有建立这种良好的师生关系，学生才能乐学信道，才能很好地完成学业。其二是“疾其师”，就是不愿意亲近教师，师生之间的情感不能相互交融，甚至相互背离。“夫然，故隐其学而疾其师，苦其难而不知其益也。”

因此，只有“亲其师”，才能建立和谐民主的教学交往观。

#### 二、“师徒同体”

《吕氏春秋》指出：“人之情，爱同于己者，誉同于己者，助同于己者。”教师要视徒如己，要热爱学生，学生要尊敬教师，只有这样，才能做到同心同体，亲密无间。

《吕氏春秋》剖析了不善教的教师的种种表现，大体上有四类：第一类是“志气不和，取舍数变，固无恒心，若晏阴，喜怒无处，言谈日易，以恣自行”。这指的是随心所欲，变化无常，毫无原则，喜怒无度，信口开河，一意孤行。第二类是“失之在己，不肯自非，愎过自用，不可证移”。这指的是自己有了过失和过错，不肯作自我批评，刚愎自用，坚持错误。第三类是“见权亲势。及有富厚者，不论其材，不察其行，欧而教之，阿而谄之，若恐弗及”。就是阿谀权势者，谄媚富贵者，不管其德才如何，千方百计讨好奉承。第四类是“居处修洁，身状出伦，闻识疏达，就学敏疾，本业几终者，则从而抑之，难而悬之，妒而恶之”。教师对于品貌兼优、才学出众的学生，加以压制、刁难和妒忌，唯恐其超过自己<sup>①</sup>。此四种教师有失师德，

<sup>①</sup> 王炳照，阎国华. 中国教育思想史：第1卷 [M]. 长沙：湖南教育出版社，1994：600.

阻碍师生交往，导致教学交往的失败。

### 三、“与师并力”

东汉原始道教的经典《太平经》提出：“师弟子者，主传相教，通达凡事，文书，道德之两手也。”（《太平经合校》第518页）即就像人劳动要靠双手的配合一样，教师与学生必须通力合作，互相配合，才能取得最佳的教育效果。如果学生不尊敬教师，怨恨教师，热衷巧诈，昏于小利，则万事不成。正所谓：“师弟子不并力，凡结事无缘得解，道德无从得兴，朦雾无从得通，六方八远大化无从得行。是故皆当交力，比若两手，乃可通也。”（《太平经合校》第519页）“与师并力”揭示了教学交往中教师要热爱学生，学生要尊敬教师，师生要通力合作。

### 四、“相互为师”

韩愈在《师说》中首次提出了师生之间可以相互为师，师生之间的关系不是绝对的，而是相对的。“闻道有先后，术业有专攻”。闻道在先，学有专长者，就可以为师。一般情况下，教师比学生闻道要早一些，多一些。因此，学生向教师学习是应该的。同时“弟子不必不如师”，学生不一定不如教师，经过努力，在某些方面一定能超过教师。因此，教师向学生学习也是必要的。总之，韩愈认为师生关系应该是相互学习的关系。

### 五、“交以为师”

唐代柳宗元把教师的地位看得很高，对教师的要求也很严。他认为不是任何人都可以为人师的，他感于当时师道不尊，不敢妄为人师以取辱，力避为师之名；他主张“交以为师”，以师为友，师友并提；他拒为师名，认为“若言道讲古穷文辞，有来问我者，吾岂尝嗔目闭口耶？……苟去其名全其实，以其余易其不足，亦可交以为师矣。如此无世俗累而有益乎已，古今未有好道而避是者”（《答严顾与秀才论为师道书》）。他只愿尽为师之实，而不欲居其名。他认为师即友，友即师，这样师生关系就变成了师友关系。

## 第四节 启发论辩的教学交往观

在问答式的教学交往观的基础上，许多学者进一步提出了关于启发论辩的教学交往思想，这些学者开始认识到了教学交往中交往主客体本质力量相

互影响、相互促进的关系。

### 一、观摩

《学记》提出“相观而善之谓摩”，即同学间相互学习帮助叫做观摩。《学记》将“摩”视为教育取得成功的因素。

其实在《学记》之前，孔子就提出：“以文会友，以友辅仁”（《论语·颜渊》）；“德不孤，必有邻”（《论语·里仁》）；“择其善而从之”（《论语·述而》）。孟子也非常强调“隆师”、“亲友”。可见，从孔子起，历代教育家就开始注意到了同学间相互观摩、相互帮助、相互切磋的重要作用。

相反，如果不愿与他人多接触与交往，得不到群体的影响，特别是师友的帮助，就会影响自己的学业，即“独学而无友，则孤陋而寡闻”（《学记》）。

### 二、“心解”与“启发”

汉代郑玄认为教师的讲必须以学生的“心解”为目的，即积极思考为基本条件，为使学生积极思考，教师必须实施启发式教学。“孔子与人言，必待其人心愤愤，口悻悻，乃后启发为之说也，如此则识思之深也。说则举一隅以语之，其人不思其类，则不复重教之也。”（《郑氏佚书·论语注》卷四）孔子认为对学生应“使之悻悻愤愤，然后启发也”（《礼记正义》卷三十六），反对那种“务其所诵多，不惟其未晓”的注入式教学，反对教师“多其难问”（《礼记正义》卷三十六）。如果学生未能“心解”，教师讲授得再多，提问得再勤，也是劳而无功的。“心解”与“启发”是教学过程中两个辩证的因素，学生的“心解”来源于教师的“启发”，而教师的“启发”则是为了解释学生的“心解”。郑玄在更高的层次上理解教与学，将二者视为一体。

### 三、师友间论辩

南宋湖湘学派的代表人物胡宏认为：“为学者要存疑，精思，论辩。产生疑问后，要努力思考，但有些问题光靠个人的冥思苦想是不行的，要经过师友间的论辩方能解决。”他充分肯定师友间的相互讲论，“与君一席话，胜读十年书”。当你遇到问题时，则应“亲师而问之，取友以磨之，必至于昭然若发蒙，一见天地之全，古人之大体，庶几学成有立”。（《题大学》，《五峰集》卷二）。

#### 四、师友讲论

南宋事功学派的陈亮、叶适认为，师友讲论、争辩是一种最好的学习方式。陈亮无固定的师承，却与许多学者保持交往并相与讲论。他自称：“亮自十八九岁，获从故老乡人游”，“晚与一世豪杰上下其论。”（《陈亮集·送徐子才赴富阳序》）陈亮与朱熹争论达数年之久，然而陈亮对朱熹却十分尊重，视为长者。叶适在《习学记言》中就摘引了《论语》中“三人行必有我师焉”和《学记》中“独学而无友，则孤陋而寡闻”的原文，他们反对自命为人师，主张师生共同讨论、共同商量。

#### 五、“问”与“对”

隋代王通认为“问”与“对”是最有效的教学方法，学生经常发问，并且善于发问，而教师要能根据学生的实际情况，有针对性地对答，只有这样才能明辨是非，发现真理。“广仁益智，莫善于问；乘事演道，莫善于对，非明君孰能广问，非达臣孰能专对乎？”（《文中子·问易第五》）

第斯多惠强烈主张采用谈话法进行教学，教师与学生一问一答，不是把科学知识传授给学生，而是引导学生去发现知识。他说：“一个坏的教师奉送真理，一个好的教师则教人发现真理。”这种谈话法不同于一般形式上的一问一答，它的实质在于通过师生间的谈话，引导学生自己发现真理即教会学生学习<sup>①</sup>。

### 第五节 萌芽形态的集体教学交往观

#### 一、高业弟子转传

私学大师讲学，弟子众多，遂创立了“传以久次相授业”。即由高业弟子转相传授。董仲舒“下惟讲诵，弟子传以久次相授业，或莫见其面”；郑玄拜师马融，三年未见师面，只在临别前面谈一次。

佛学大师在讲解佛经过程中，也采用由高足弟子复讲、代讲的教学方法。据历史记载：佛图澄讲学时，有时讲一段落后令高足弟子道安复讲一遍，或干脆由道安代讲某些段落，有时让道安代他回答其他学生提出的问

<sup>①</sup> 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选 [M]. 北京：人民教育出版社，1979.

题。慧思大师在讲学过程中，曾命其弟子智凯代讲《小品般若》，慧思本人在旁辅导、指点，以加强教学效果<sup>①</sup>。这种教学形式是多层次交往思想的一种萌芽状态，它超越了教师与学生的这种一对一的直接的交往方式，而且有了学生与学生之间的交往。

### 二、分斋集体教学

北宋胡瑗在苏州、湖州和太学教学时，从师者常达千余人，实行个别教学已无法满足需要，遂采用分斋集体教学：将志趣爱好不同的学生“传之以类群居，相与讲习”。并且以自学为主，教师定期召见学生提出问题并让学生解答，或由学生提出自学中遇到的问题，教师则有针对性地加以辅导。

### 三、书院讲学

书院讲学，一是择名师主讲，生徒可以自行择师，慕名师而入书院者甚多；二是书院讲学强调以自学为主，师生共研习，同商量，主张学问须“质诸大众之中”。比如，东林书院的讲会，通过讲演、讨论、质疑、辩难，可使“累岁月而不得”问题得到解决，得以“相悦以解”。这就证明“一人之见闻有限，众人之见闻无限”（《东林书院志》卷二《东林会约》）。“自古未有关门闭户独自做成的圣贤”，“圣贤”的学问不过是“众人”学问的集大成，所以“自古圣贤未有离群绝类孤立无与的学问”（《东林书院志》卷三，《顾泾阳先生东林商语上》）。所以，书院讲学除了请名师主讲之外，更注重师生之间的相推相引，相渐相摩。

## 第六节 专制与民主：两种对立的 教学交往思想

两河流域的苏美尔文化是人类最古老的文化，从那时起，学校中就采用体罚。如在19世纪末，考古学家发现的一块教学用的泥板上写道：“我不能迟到，否则老师就会鞭答我。”

在希伯来语中 musar 意味着“教学”和“惩罚”。在犹太人的早期历史上，棍棒就是教导的象征。《圣经·箴言》中写道：“愚蒙迷住孩童的心，用管教的杖可以远远赶除。”古希腊、古罗马的教学更是残酷的，孩子们常常

<sup>①</sup> 毛礼锐，沈灌群. 中国教育通史：第2卷 [M]. 济南：山东教育出版社，1986：386.



被鞭打，一是为了惩罚，二是教学生忍受疼痛。

专制与民主的抗争一直是教学交往观发展的一大主线。比如，我国古代的荀子在论述师生关系时，就有其明显的双重性。一方面受法家专制思想的影响，把师生关系与君臣关系等同起来，教师是最高权力和权威的象征，学生要无条件服从于师，唯师必是，唯师是听，他说：“言而不称师，谓之畔（叛）；教而不称师，谓之倍（背）。倍畔之人，明君不内（纳），朝士大夫遇诸涂不与言。”（《荀子·大略》）另一方面，他主张“隆师而亲友”。（《荀子·修身》），建立民主的师生关系，要“求贤师而事之，择良友而友之”（《荀子·性恶》），更有“青，取之于蓝而青于蓝；冰，水为之而寒于水”（《荀子·劝学》）的论述。

文艺复兴时期，人文主义思想家利用古希腊、古罗马的文化作为武器，向封建主义及其意识形态发起猛烈的进攻。他们“站在这一方面或那一方面进行斗争，一些人用舌和笔，一些人用剑，一些人则两者并用”<sup>①</sup>。他们提出平等和个性自由的要求，重新肯定人的尊严和人的本性；他们重视人的身心的健全、和谐的发展，强烈要求尊重儿童，反对体罚。到了16世纪文艺复兴末期，教育逐渐走向形式主义，专注于古代文学形式上的模仿，教学只重记忆，不重理解，体罚成为教学中常用的手段。

18世纪法国的启蒙运动，是文艺复兴运动之后欧洲历史上第二次思想解放运动。他们高举“理性”的旗帜，建立自由、平等、博爱的理性王国。文艺复兴运动早期的启蒙思想家伏尔泰站在自然神论的立场上，提出了培养有健全理性的自由人的教育思想。卢梭崇尚自然，提出自然教育理论，使儿童的本能、天性合乎自然并得到发展。“真正自由的人，只想他能够得到的东西，只想他喜欢做的事情，这就是我的第一个基本原则，只要把这个原则应用于儿童，就可得出各种教育的法则。”<sup>②</sup> 裴斯泰洛齐于1800年10月1日在布格多夫创办了一所小学，在这里，全体儿童每天都聚集在一个大房间里，裴斯泰洛齐在他们中间鼓励他们，安慰他们，和他们谈笑。儿童们自己管理自己，在这里没有惩罚，教师与儿童的关系质朴自然。裴斯泰洛齐说：“我要让世人相信，家庭和学校是没有界限的。”

赫尔巴特认为对儿童进行必要的管理是实施教育的不可缺少的条件，他明确提出，对学生采取“惩罚性威胁”、“监督”等措施是完全必要的，他认

<sup>①</sup> 马克思，恩格斯。马克思恩格斯全集：第3卷[M]。北京：人民出版社，1982：448。

<sup>②</sup> 卢梭。爱弥儿：第2卷[M]。北京：商务印书馆，1978：80。