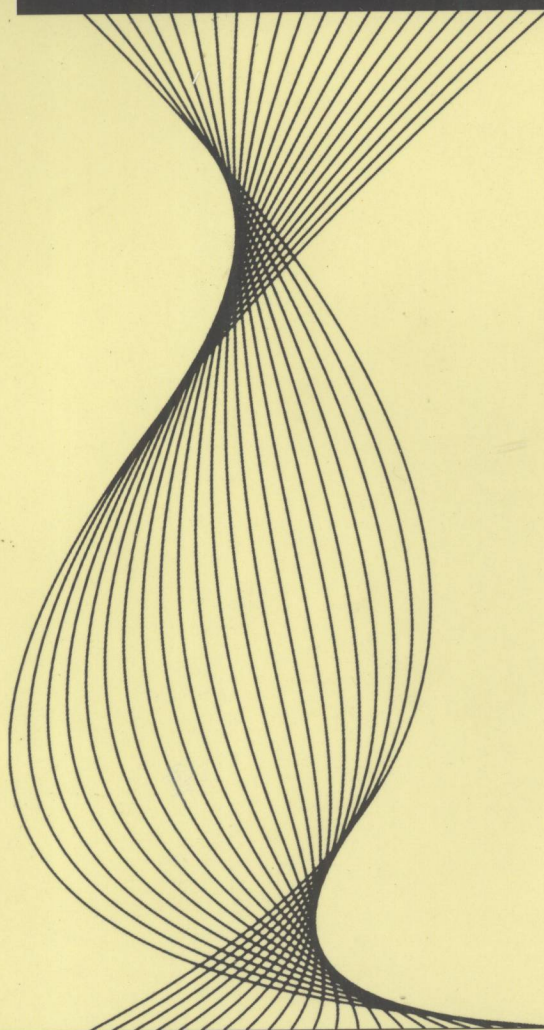


李轶芳◎著

本体论视界中

的

交往教学



上海交通大学出版社

本书由湖南省教育科学“十一五”规划重点课题“当代交往教学理论的研究与实践”(XJK06AJL004)资助

本体论视界中的交往教学

李轶芳 著

上海交通大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

本体论视界中的交往教学 / 李轶芳著. —上海: 上海交通大学出版社, 2007

ISBN 978-7-313-04882-0

I. 本... II. 李... III. 教学理论—研究 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 104212 号

本体论视界中的交往教学

李轶芳 著

上海交通大学出版社出版发行

(上海市番禺路 877 号 邮政编码: 200030)

电话: 64071208 出版人: 韩建民

长沙鸿发印务实业有限公司印刷 全国新华书店经销

开本: 787mm×960mm 1/16 印张: 12.75 字数: 180 千字

2007 年 7 月第 1 版 2007 年 7 月第 1 次印刷

印数: 1—2000

ISBN 978-7-313-04882-0/G·957 定价: 25.00 元

版权所有 侵权必究

前 言

众所周知,在我们的教学中,长期以来存在着这样一个问题,那就是人们往往“只注意去解释那些现成的,人们已熟悉的知识的意义和发展逻辑……而不去观察在知识背后产生知识的主体”。这种做法导致的直接后果之一是知识被赋予了彻底的理性色彩,它被认为是终极的、绝对的、客观的和外在的。受此影响,知识丧失了作为师生间教学交往中介的动态功能,它成了束缚教师创造性、压制学生主体性的枷锁,知识教学由此而变得机械、僵化,表现出了种种“负交往”的倾向。导致的第二个后果是教育远离人,远离人的生活,甚至成了“无人”的现代荒原。尽可能“占有”更多的知识,“拥有”更多的技能,逐渐成为教育的唯一目的,教育关系简化成了知识授受关系,教育世界等同于单纯的科学技术世界。长此以往,这种教育“将变成训练机器人,而人也变成单功能的计算之人,在仅仅维持生命力的状况中可能会萎缩而无法看见超越之境”。事实上,真正的“教育过程首先是一个精神成长过程,然后才成为科学获知过程的一部分”,完整的教育应该是科学世界和生活世界的统一,完整的人应该具备工具理性和价值理性统一的健全的理性,而这一切依赖于教育的整合,依赖于教育和生活的沟通,最终依赖于一种新的教育理论。可以说,教育要实现完整人的发展,就需要更新原有的教育理念。

马克思主义理论开辟了教育理论研究的新视角。马克思主义对人的本质的认识,即人的本质“在其现实性上是一切社会关系的总和”,肯定了社会交往中人的主体地位,奠定了交往在人获取其本质规定中的基础作用。的确,人是一切社会关系的参与者,而人的社会关系正是由人的交往来创造的。人只有在交往中才能与其他人形成一定的社会关

系,才能获得一定的社会规定,人的本质就存在于交往所构成的一切社会关系当中。由此可见,教育理论如果以“人与人之间的交往”为切入点,就有可能充分揭示人的社会属性,赋予人充分而全面发展的可能性,并打通教育世界与生活世界的壁垒。

进入 20 世纪 90 年代以来,人们逐渐对交往与教育教学的关系问题展开了研究。但目前理论界对教育教学中的交往的许多问题还没来得及深入探讨,尤其缺乏从本体论的层面对交往教学进行系统而深入的研究。事实上,对事物进行本体论的研究是相当重要的。因为一般说来,“本体论”就是关于“是”的学问,而“是”意味着最基本、最普遍和最原始的“实在”。这就是说,“本体论”所表明的就是人类思维在对终极实在的反思性思考中所构成的终极指向性,这种终极指向性代表着人不断超越自我、不断反思自己的思想和行为,它对人的发展及其与人有关的所有生命活动都有着至关重要的意义。教学本体论研究作为教学研究的基本理论前设,它对于整个教学论发展以及教学实践的探索都相当重要。教学之“应是”要以教学之“所是”为基础,所是不清将导致应是不明。这种内在的逻辑与理论现状之间的客观差距决定了从本体论的视界对交往教学做最基础的理论研究是很有必要的,这也正是本书的研究视角。

在此基础上,我认为,交往教学研究的一个重要意义乃是对教学整体观念的更新,如果能从这一角度来看待,那么,交往教学研究的重点就在于首先应明晰交往教学的基本内涵,然后从理念的层面探讨交往教学的基本理论构想,并结合教学实践探讨该理念的实践路径问题,以消除目前教学中的不合理交往现象,建立起合理的教学交往规范。

因此,本书从理论和实践相结合的角度对交往教学进行了较为深入的研究,基本厘清了有关交往教学的内涵,并有了一个较为全面的关于交往教学的理论构想和实现路径。与以往研究相比,它具有以下几个特点:首先,在占有有关文献的基础上,对中西方关于教育教学形态起源、交往问题、教学与交往的关系等问题进行了梳理和阐述,提出了关于交往教学内涵的新的界定和理解;其次,分别从学理层面和实践层面剖析了交往教学面临的现实矛盾状况,凸显了对交往教学作进一步

深入理解的必要性;再次,笔者运用多学科的研究成果,着重从人学、哲学、社会学和心理学的视角对交往教学存在的合理性进行多方位论证,深化了对交往教学合理性的解释力度,为进一步研究交往教学做了较好的理论铺垫;接着,文章对交往教学的主体、特征和形式等方面进行了论述,剖析了交往教学的基本原理,勾勒了交往教学的理论图景,搭建了一个较系统的理论框架,并以此凸显了交往教学理念与以往教学理念的不同之处;最后,文章提出要从教育价值观念、教学管理制度、知识观和言语环境的重建及营造等方面为交往教学探索一条实践路径,从而把对该问题的研究从理论层面延展到了现实教学生活中来。

不过,尽管我颇费心力地对交往教学做了一定程度的探讨,但内心仍充满了惶惑不安。一来由于教学本身是一个不断发展与变化的过程,各种社会因素以及人自身的发展与变化必然会给教学提出更高、更新的要求,加上各相关学科研究成果的逐步深化,这些都势必会进一步拓展交往教学的理论研究空间;二来由于本人的智力及研究资料的有限,对这一问题的研究势必不够完善。但我转念一想,作为一个生活在教学世界中的人,就熟悉的事物阐述一些个人的体悟也未尝不可。如此想想,我便释然了。

需要提及的是,本书是在我的博士论文基础上作了较大修改而成的。本书的完成得益于众多人士:在学术研究方面,我首先要感谢我的导师文辅相教授。是他指导我选择教学的微观领域作为研究方向,并且帮助我将瞬间迸发的灵感引向系统逻辑的论证,使我多少有了点真正从事学术研究的样子。导师儒雅的风范、渊博的知识、敏锐的思维令人印象深刻,其人格魅力也让我折服不已,终我一生也难望其项背。其次,我要感谢华中科技大学教育科学研究院这个团体中的许多人士。刘献君、别敦荣、张应强、张晓明、陈敏等诸位教授,他们慷慨地与我分享交流各自的资料、观点和看法,对文稿自始至终提供了善意的建议,让我受益不少。

我也感谢那些给我诸多温暖的朋友们。特别是南京师范大学的马嘉博士,她在我写作遭遇困难时不断地为我打气鼓劲,我庆幸自己在艰难中能有这样一位性格与志趣如此相近的朋友!

我还要感谢过去几年来在我求学、写作之余陪伴在我身边的人们。在这些年里，父母、先生、兄妹对我十分迁就与照顾，年幼的小女亦十分懂事，没有过多分割我的精力。可以说，没有他们，我无法完成本书的写作。

最后，我要感谢协助本书出版的诸多朋友们！

上天是眷顾我的！不过，我更愿意将这颗感恩的心化做前进的动力来回报我所爱的人们！

李轶芳

2007年7月于明珠湖畔

目 录

1	引论	(1)
1.1	问题的提出	(1)
1.2	文献综述	(4)
1.3	研究方法	(13)
1.4	研究思路	(15)
2	交往教学的历史渊源及基本规定	(18)
2.1	回归原点:对教育形态起源的历史追问	(19)
2.2	教学本质的流变:对教学形态起源的历史考察	(23)
2.3	交往教学的基本规定	(32)
3	交往教学的现实境遇	(45)
3.1	学理层面:交往教学是现代教学理论发展的基本走向	(45)
3.2	实践层面:现实教学中师生实质性交往的缺失与阻隔的表现及原因分析	(52)
3.3	交往教学理论研究的必要性	(63)
4	交往教学的建构基础	(66)
4.1	人学视角:确证交往教学的必要性	(67)
4.2	哲学视角:确证交往教学的理论旨归	(73)
4.3	社会学视角:透视交往教学的互动效应	(85)
4.4	心理学视角:剖析交往教学的内源需求	(92)

5	交往教学的理论图景	(110)
5.1	交往教学的主体	(111)
5.2	交往教学的特征	(125)
5.3	交往教学的形式	(147)
6	从理想到现实:交往教学的实现路径	(160)
6.1	重建教育价值——以理想价值统整工具性价值	(160)
6.2	转变教学管理制度——由刚性管理到柔性管理	(165)
6.3	深化对知识的再认识——重视默会知识	(168)
6.4	营造理想的教学交往言语环境——增强言说的 自由度	(174)
7	余论	(182)
	参考文献	(186)
	后记	(195)

1 引 论

1.1 问题的提出

长期以来,在我国的教学实践中存在着这样一种奇怪的现象,那就是人们往往“只注意去解释那些现成的,人们已熟悉的知识的意义和发展逻辑……而不去观察在知识背后产生知识的主体”^[1]。这样做的直接后果就是人们形成了以知识为中心的教学,而且知识教学本身也存在问题。由于深受实证主义哲学的影响,人们普遍认为知识来自于科学观察和经验事实,这种经验具有可重复性、可证实性;它是建立在理智直观的自明性真理之上的演绎性命题系统;只要掌握了自然规律,人类就可以在认识上获得真理,在行动上得到自由。的确,在这种知识观的激励下,近现代人类征服自然、控制社会的能力获得了极大提高。然而科学知识在经验上的因果必然性也极大地支持并强化了决定论的思维模式,由此对教育教学产生了巨大的影响:一是知识被绝对化、静态化;二是知识被客观化、外在化,完全成为与人们的需要、情感、生活绝对不相关的抽象的东西。受此影响,知识丧失了作为师生间教学交往中介的动态功能,它反客为主,成了束缚教师创造性、压制学生主体性的枷锁。知识教学中出现了种种“负交往”^[2]倾向,知识教学由此而变得异常地僵化、机械。

与这种知识教学现状密切相关的是,我们的教学仍维持着灌输式的模式。它有这样几个预设:一是认为教学就是输入输出的活动,学校是工厂,学生是产品,教师就是加工的机器,它追求的是效率。二是认

为知识是外在于人的客观存在,它是终极的、绝对的,教学就是知识的授受过程。三是认为学生是容器,知识掌握得越多越好。这样的教学,它的最大弊端就是师生缺乏交往与沟通,学生被剥夺了作为学习主体的地位和权利,教师也最终被否定了在教学中所应有的指导作用。这一切,与现代教育不无关联。

现代教育发源于工业社会,它与主客二分的文化精神与科学技术相适应。而现代社会日益强大的工具理性,最终使教育陷入了“非人”的境地,因人而存在的教育领地中反倒找不到人,看不到人的存在。尽可能“占有”更多的知识,“拥有”更多的技能,成为了教育的唯一目的,教育关系成了知识授受关系,教育世界等同于单纯的科学技术世界,而排斥作为根本的生活世界,出现了教育远离生活的现象。受其影响,教学开始追求效率化、客观化、精确化,并把它们作为教学科学化的标准。这种功利主义以及工具化倾向的教学,如霍克海默尔所说“注重的是手段的合理性,而不是目的本身的合理性”,它加深了教育与生活的断裂,长此以往,这种教育“将变成训练机器人,而人也变成单功能的计算之人,在仅仅维持生命力的状况中可能会萎缩而无法看见超越之境”^[3]。事实上真正的“教育过程首先是一个精神成长过程,然后才成为科学获知过程的一部分”^[4],所以,完整的教育应该是科学世界和生活世界的统一,完整的人应该具备工具理性和价值理性统一的健全的理性,而这一切依赖于教育的整合,依赖于教育和生活的沟通,最终依赖于一种新的教育理论研究的新视角。可以说,教育要实现完整人的发展,就需要更新原有的教育理念。

马克思主义理论开辟了教育理论研究的新视角。马克思主义对人的本质的认识,即人的本质“在其现实性上是一切社会关系的总和”,肯定了社会交往中人的主体地位,奠定了交往在人获取其本质规定中的基础作用。过去,我们将“社会关系”看作是脱离个人的外在之物,个人是社会关系的受动者,从而陷于决定论的误区。其实,人是一切社会关系的参与者,而人的社会关系正是由人的交往来创造的。人只有在交往中才能与其他人形成一定的社会关系;才能获得一定的社会规定,人的本质就存在于人在交往中所构成的一切社会关系之中。由此可见,

教育理论如果以“人与人之间的交往”为切入点,就有可能充分揭示人的社会属性,赋予人充分而全面发展的可能性,并打通教育世界与生活世界的壁垒。

客观地说,对知识教学现状以及传统教育理论视野中有关人的发展问题的反思在几年前就开始了,人们对此也提出了许多颇有见地的看法。然而,纵观这些教学理论研究,发现主要是关于教学“应是什么”或“该怎么办”等操作技术型的理论研究,而对教学“是什么”的基础研究即教学本体论研究相当薄弱,这不仅严重地制约教学自身的健康发展,而且也造成了人们在教学理论研究中的诸多分歧与争鸣。事实上,对事物进行本体论的研究是相当重要的。因为依据较权威的理解来看,“本体论是把系词‘是’以及分有‘是’的种种‘所是’(或‘是者’)作为范畴,通过逻辑的方法构造出来的先验原理体系”^[5],简单地说,“本体论”就是关于“是”的学问,“是”意味着最基本、最普遍和最原始的“实在”。那么这就是说,“本体论”所表明的就是人类思维在对终极实在的反思性思考中所构成的终极指向性,这种终极的指向性代表着人不断超越自我、不断反思自己的全部思想和行为,并积极寻求评价和规范自己的尺度的意向和努力,因而它对人的发展及其与人有关的所有生命活动都有着至关重要的意义。以此来观照教学,我们发现教学本体论研究应是关于教学研究的基本理论前设,它对于整个教学论发展以及教学实践的探索都相当重要,教学之“应是”要以教学之“所是”为基础,“所是”不清将导致“应是”不明。这种内在的逻辑与理论现状之间的客观差距正是目前我们需要关注的问题所在,这也让我下决心从本体论的视界来对教学理论问题做最基础的研究。

基于以上的思考,我认为如果能结合我国当前教学改革现实状况,运用本体论研究的基本视角,把“交往”作为人类社会生活和教学客观存在两者之间的联结点,以“交往”来观照教学的整个发生及演化进程,从历史和现实的角度明确交往教学的基本内涵,在此基础上,对交往教学的基本理论构架和实践路径进行探讨将是一项十分有意义的工作,这也正是本书所要探讨的问题。也许,这才能在本然的意义上去把握教学最一般然而也是最普遍的内在之道。

1.2 文献综述

查阅有关文献,近年来有关交往教学问题的研究,大体可以归纳为三个方面,即:①有关交往理论的研究;②有关教育中交往的研究;③有关教学中交往的研究。这部分内容又包括三个部分:第一,有关教学本质的研究。第二,有关教学和交往的关系研究。第三,有关交往教学的本质研究。下面分述之。

1.2.1 有关交往理论的研究

交往是一种最基本、最普遍的社会现象。交往也称社会互动、社会交往、人际交往或社会相互作用。在汉语语境中,交往即“相互来往”;在英语中,它的表达方式为 Communication 或 Intercourse,前者有沟通、传达之意,后者有交流、交往之意。交往是人性的一种品质,是人存在的基本要求和交互共生状态。它主要是互主体间的心理交感、意义沟通和行为互动过程。

1. 国外对交往的研究

国外对交往的研究由来已久,且受到社会学、心理学、哲学和教育学等不同学科的重视。在社会学对交往的研究方面,德国社会学家 G. 齐美尔最为突出。他认为社会学是分析社会交往的各种形式的学科,他分析了社会交往的纯粹形式、它与行为纯粹形式的关系、它的产生和发展等问题,并把康德的先天范畴用于社会交往领域,把社会交往中的日常事件作为分析对象,进而把社会学研究引入到日常生活中相互作用的现象学研究上,成为了日常生活社会学的先声。美国学者 H. 布卢默则提出了象征交往理论(符号互动论),他认为人不仅生存在自然环境中,而且还生活在“符号环境”中。人具有创造与运用符号的能力,人类依赖符号运用的能力来适应环境以求得生存,人们通过对符号的定义与理解进行互动,而“人类的交往是理解与定义的过程”,社会是人与人之间相互交往的结果。现象学的代表人物胡塞尔对“交往”的研究,集中体现在其“交互主体论”中,其核心范畴是“主体间性”和“生活

世界”。他把“科学世界”、“生活世界”和“私人世界”和“共同世界”进行了区分,认为人们在“生活世界”中进行着充满“人格主义态度”的交往。这种交往是主体间的交往,其中具有决定意义的是“交互主体性”。胡塞尔对“交往”和“主体间性”的推崇,意在强调人要向生活世界回归。

在对“交往”问题进行研究的人物中还有两位不容回避,那就是马克思和哈贝马斯。前者提出了交往实践观,后者则创立了交往行动理论。马克思和哈贝马斯的交往哲学有一些相同之处,那就是他们都主张交往主体的异质性;都承认主体间交往规范的存在,只不过马克思在形式理性意义上承认主体间交往规范的存在,而哈贝马斯则是在语言的“元意义性”上坚持交往的规范性;并且,他们都是在比较主体—客体 and 主体—主体两种行为的联系和区别的基础上来界定交往关系的本质的。不过,在如何建立和建立什么样的新型人际交往关系这一点上,马克思和哈贝马斯的观点是有根本区别的。马克思坚持从对象性世界和交往世界的既矛盾又互动的关系中来界定交往的实质,哈贝马斯通过强调工具性行为 and 交往性行为的对抗性关系而突出交往关系的重要性;马克思的交往哲学是以消灭资本主义私有制作为重建人间平等关系的现实基础,而哈贝马斯的交往哲学则是以所谓普遍语用学为基础,通过建立商谈伦理学,以重建交往行为的一般假设前提;另外,马克思的交往哲学首先强调人际交往关系是以物质利益关系为本质纽带的,而哈贝马斯的交往哲学则着重研究人间以语言 and 意义为中介的符号性交往行为。可以看出,两种交往哲学的区分关键问题并不在于是否以实践为基础,而在于以何种实践为基础。马克思关心的是物质生产实践,哈贝马斯关注的是语言行为。

2. 国内对交往的研究

在我国,随着哲学界对实践与主体性问题研究的深入,当理论研究转入社会历史过程,投向人的现实生活世界,“交往”也成为理论界争论的焦点。研究的主要问题集中在:①交往范畴及其在唯物史观中的地位。学术界普遍认为,交往和生产构成了社会实践活动中不可分割的两个基本方面,是马克思主义实践观的题中之意。关于交往范畴的界定,归纳起来有两种:一种是按照马克思原初使用的意义域,把交往看

作是相对于人与自然关系的、人与人的“社会的物质变换”关系,是人与人之间的活动、成果的交换关系;另一种对交往的定义比较宽泛,认为交往是人们通过实物、信息或意义的传递和共享达到相互理解,从而改变主体之间相互关系的活动。前者偏重于物质交换层面的交换关系,后者更强调精神交往。②交往与人的全面发展。从交往形态的历史演进与人的全面发展关系角度探讨人的发展理论,开辟了唯物史观关于人的学说的新思路。马克思将交往的历史形态划分为三种:以人的依赖关系或个人之间的统治或服从关系为基础的最初交往形态;建立在交换价值基础上的一切劳动产品、能力和活动的私人交换;建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性。这表明人类交往关系的内在矛盾始终是个体和社会的矛盾。③交往与主体间性。主体间性是用以建构交往理论范式的核心范畴。它是指人们在实践—认识活动中所具有的共同性关系,即活动着的人在其交往中所形成的特定的社会关系,具体表现为实践—认识活动中的相互性、协调性和调节原则。认知活动的主体间性源于交往实践,主体在实践活动中的实际相互作用的主体间性,相对于认识过程、结果和形式中的主体间性来说,在本源上是第一性的。④交往实践观及其结构。这是交往理论研究中争议最多的一个问题。提出交往实践观的学者认为,传统意义上的实践观是由“主体—客体”的模式构成的,这种两极模式存在明显缺陷:它撇开了实践主体和主体之间的物质交往关系或社会联系,使实践中的主体、结构和关系单一化,并将实践活动自觉不自觉地视为没有“主体—主体”关系介入的、片面的“主体—客体”相互作用过程。针对这些缺陷,必须突破对马克思主义实践观的狭义理解。研究者认为,交往实践是诸主体间通过改造相互联系的中介客体而结成社会关系的物质活动。从其结构来说,交往实践观超越了“主体—客体”模式。它将交往纳入实践,将“主体—客体”与“主体—主体”统一于实践,构成“主体—客体—主体”的相关性模式,从而深化对传统实践观在内容和结构上的变革,克服以往哲学在实践观上的主客二元对立。⑤关于日常交往与非日常交往、交往与异化。学术界对日常交往与非日常交往做了共时态和历时态的双重研究。研究者认为,

日常交往是指衣食住行等日常生活领域中人与人之间的交往活动,非日常交往是非日常生活领域中主体间在维护社会再生产或类的再生产的各种交往活动。人类追求的最理想的交往模式是日常交往与非日常交往的统一。交往与异化问题是对于现代交往的负面研究和价值学透视。学者们认为在交往实践中,只要交往双方或各方不能以自由、平等、自主的主体存在,主体—主体关系就会在某种意义上降格为主体—客体关系或物与物的关系,从而使交往走向异化。扬弃异化的根本途径是消除物对人的统治,完善主体—主体关系,实现总体人的自由而平等的交往。

1.2.2 有关教育中交往的研究

教育中的交往很早就被中外教育家们论及。如孔子认为“独学而无友,则孤陋而寡闻。”古希腊哲学家苏格拉底所倡导的“对话法”,实际上指的就是教师和学生间的真正交往。他认为,只有通过人与人的交往,只有了解事物的本质,才能获得真理。雅斯贝尔斯曾对教育中的交往进行过深刻论述。他认为,人与人的交往是双方(我与你)的对话和敞亮,任何中断这种我与你的对话关系,均将使人类萎缩。如果存在的交往成为现实的话,人就能通过教育既理解他人和历史,也理解自己和现实,就不会成为别人意志的工具。杜威也强调人际交往的教育价值问题。他认为,个体的道德发展是个体与社会相互作用的发展,“交往、共享、协同参与是道德法则和目的普遍化的唯一途径”。另外,美国的罗杰斯和前苏联的一些教育学家和心理学家如 A. B. 彼得罗夫斯基等则试图将活动与交往在儿童发展中的作用综合起来。20 世纪 60 年代兴起的“合作教育学”的代表人物阿莫纳什维利等主张在学生的“学”中渗透“教”和“自教”、“互教”等因素以及自由选择的思想,这实际上是从实践层面探讨了师生平等交往对学生发展的价值。概括地说,人们是在两种意义上把“交往”引入教育学视域的,一是把“交往”作为影响学生发展的因素,揭示“交往”对学生发展的影响;二是把“交往”作为平等的师生关系的一种,强调师生关系要体现“人道主义”原则。目前研究多集中于师生关系的交往研究,而且这种研究在趋势上也流于两端,一种是从教育的职业道德出发,强调教师的奉献精神和对学生的无限关

爱;一种是从哲学的本体论出发,将“主体”“客体”和“主导”等概念引入教育中,旨在揭示师生双方在教育活动中各自的地位和作用。前者将生动的教育实践人为地割裂开来,视教师为教育关系中的决定性力量,而将其他实践内容排除在外。后者则脱离了具体的内容,单纯做形式上的推理,把普遍性和共同点混同,因而难以避免主观随意性和外在于实践的逻辑推演。

为此,许多学者试图将“交往”更深层次地引入到教育研究中,用“交往理论”来重新审视教育中的诸多理论问题,提出了一些富有建设性的教育理论认识。代表性的观点见于冯建军的《论交往的教育过程观》和张应强的《“交往的教育过程观”批判》。冯文的核心是用“交往”来观照教育过程,根据“交往”的特性提出教育过程中的“主—客—主”关系模式,强调师生关系是主体间的交往关系,并进而认为教育过程是多极主体围绕共同客体而进行交往的过程。但张文认为“交往的教育过程观”也有局限,这种缺陷主要是由于把“交往”移植到教育领域中造成的。如它掩盖了教育的本质,不能揭示教育作为人自我建构的实践活动的真相;“主—客—主”关系模式仍停留在传统的“培养说”框架内,没有真正走向“实践生成说”;而且,“交往的教育过程观”强调教师主体和学生主体通过改造相互联系的中介客体(教育资料)而结成社会关系的实践活动。这种认识也不完全正确,因为师生双方尽管都与“教育资料”发生联系,但他们的目的与效应是不一样的。

1.2.3 有关教学中交往的研究

这部分包括三个方面的内容。

1. 有关教学本质的研究

教学本质是教学论中最重要、最难突破的基本理论问题。由于研究者的价值观、思维模式、研究方法不一样,也就形成了不同的教学本质观。从20世纪80年代以来,教学本质就一直是热点问题,主要观点有:特殊认识说、认识发展说、传递说、语言说、实践说、交往说、关联说、认识实践说和层次类型说等。这里,就一些主要观点进行综述,后文中还有论及。

(1) 特殊认识说。这种学说的基本观点是:教学过程是一种特殊的