

合理应对教学冲突的基本路径

王爱菊

(安庆师范学院 教育学院, 安徽 安庆 246133)

摘要: 合理应对教学冲突,既要遵循过程伦理又要达成目的合理,应理解为“化教学冲突为教学和谐”,而不是简单地把教学冲突“解决掉”。要做到这一点,首先不能执着于具体策略的获取,而必须从根本上通盘考虑沿着怎样的方向去应对教学冲突才能确保教学之“为人性”。基于这一理念的教学冲突的应对路径为:重建教学权威,承认教学冲突;涵养教学勇气,接纳教学冲突;修炼教学智慧,转化教学冲突。

关键词: 教学冲突; 教学和谐; 教学权威; 教学勇气; 教学智慧

中图分类号: G421 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-5315(2014)01-0087-06

教学决非纯粹、线性的连续过程,而是内含各种矛盾和冲突的,是复杂的非连续过程。我们将教师与学生在教学互动过程中由于教学的目标、内容、方法等方面持有不同见解而导致的冲突称为教学冲突。在社会转型导致理性分化、多元文化带来同一性解体、信息革命引发传统危机、教育变革催生师生关系重建的当下,教学冲突已非教学过程中的“意外事件”,而成为“平常事”,成为教学过程的一部分。由此,合理应对教学冲突就成为教学的题中应有之义。笔者曾专文对教师在教学过程中所采取的种种“去冲突化”行为进行分析和批判^[1]。本文拟在此基础上,进一步探讨应对教学冲突的合理方式与路径。

之所以谈“应对”而不是“解决”教学冲突,是由教学以及由此派生出来的教学冲突的特殊性决定的。我们必须将教学冲突和一般人际冲突区分开来。一般人际冲突的解决意在平息纷争、平衡关系,教学冲突的解决则要求高得多。倘若我们确认教学是为人的,教学必须具有教育性,那么我们就应该意识到,教学冲突的解决也必须是为人的和具有教育

性的。所谓“合理”应对教学冲突,内含这样的要求,即教学冲突的应对既要遵循过程伦理,追求手段与工具的合理性,又要使这种应对产生促进师生双方尤其是学生发展的价值,追求目的与结果的合理性,二者兼顾,缺一不可。换言之,合理应对教学冲突,应理解为“化教学冲突为教学和谐”^[2],而不是简单地把教学冲突“解决掉”。倘若解决的结果不是走向教学和谐,不是促进师生双方的发展,而只是压制或排除冲突以达成暂时的妥协与和解,给双方留下负面情绪,或为将来的更激烈冲突埋下隐患,那么这种解决决然不是我们想要的。教学冲突的停止不是目标,由教学冲突进入教学和谐才是其应然走向。

教学冲突具有很强的具体性和鲜明的情境性,包括各种各样的类型和表现样态,根本无法制定一个可以用来应对所有教学冲突的万全策略,也不大可能逐一列举应对各种类型教学冲突的具体策略。即使有人愿意并且竭力为之,恐怕也是不够的,因为在现实的教学过程中,教学冲突是动态和流变的,而非线性、静止的。在我们看来,要做到合理应对教学

收稿日期: 2013-06-22

基金项目: 教育部人文社会科学研究青年基金 2010 年课题“新课程背景下教学冲突的认识与应对”(批准号: 10YJC880117)。

作者简介: 王爱菊(1978—),女,安徽潜山人,教育学博士,安庆师范学院教育学院副教授,研究方向为课程与教学基本理论。

冲突,首先不能执着于具体策略的获取,而必须从根本上通盘考虑沿着怎样的方向去应对教学冲突才能确保教学之“为人性”。它不直接对应于具体教学冲突事件的解决,而是从思想层面探讨应对教学冲突的合理路径,旨在探索一条正确的观念道路。也就是说,关于如何应对教学冲突,思想路向重于具体方法,我们不会停留于具体技术的层面,而要着力于理论观念的层面。我们的“应对”是方法论的,而非具体方法的;是战略的,而非战术的。打个比方,对一个登山者来说,带什么装备、用什么姿势攀爬固然不可大意,最重要的恐怕还是他是否走对了通达山顶的道路。

一 重建教学权威,承认教学冲突

教学冲突源于教师与学生对教学的不同主张以及双方对自我主张的确信和坚持。如果说教学冲突的发生表明了学生对自我理解的关切以及自我权利意识的觉醒,那么对于教师,恐怕就意味着其权威遭遇挑战。要教师合理应对教学冲突,前提必须是直面教学冲突,要直面教学冲突,前提是必须承认教学冲突的存在,即承认其存在的必然性与合理性。承认,意味着在知觉和了解基础上的心理认可,以及对所承认的对象进行互动的心理准备。正如一个国家承认另一个国家的存在,就表示愿意与其交往并发展正常的外交关系。承认教学冲突的存在,就是在心理上放弃对教学冲突的拒绝和排斥,认识到它是现实的合理存在,并准备理性而正确地对待它。

解释学理论揭示,理解是人的生存方式。人们对自己所生存的世界有自己的假设与理解,人们在自己所构筑的意义世界中生存,按照自己对世界的理解与世界互动,进行自己的思考、行动和生活。人与人之间的差异并不是需要解决的问题,而是提醒我们思考自身理解的局限的一种力量,这种力量同时要求我们发出对话的邀请。建构主义则提醒我们,学习不是简单的信息输入、储存和提取过程,知识无法通过教学过程直接灌输给学习者,他们必须主动参与整个学习过程,根据自己先前的经验,与他人协商、会话、沟通,在交互质疑的过程中,建构知识的意义。所以,教学冲突不是教学的故事,恰恰相反,它表明教师与学生的存在,表明他们都参与到教学当中了,表明他们之间需要进一步的对话和交流。

承认冲突是帮助我们接近真理的重要方式之一。“纵使被迫缄默的意见是一个错误,它也可能,

而且通常总是,含有部分真理;而另一方面,任何题目上的普遍意见亦即得势意见也难得是或者从不是全部真理:既然如此,所以只有借敌对意见的冲突才能使所遗真理有机会得到补足”^{[3]56}。对教师而言,承认教学冲突,就是承认教学冲突存在的合理性、必然性与必要性,就是承认教学中应该杜绝灌输、规训与压迫,每个人自由思考与表达的权利是不可让渡、不能剥夺的。承认教学冲突的存在,实际上也就是承认学生的主体性与个性,承认学生在教学场域内的地位、尊严和话语权;承认教学冲突的存在,也就是承认自身的有限性,承认自己并非全知全能,并非教学场域的唯一主宰,教学不可能完全按照自己的想象和预设而线性地前进,也就是承认倾听的重要性。一句话,承认教学冲突,就是承认学生,就是承认与学生之间的主体间性关系。从而,“承认”由认识论和价值论层面转至存在论层面,它使主体能存在于积极的交往关系当中,反映“我一你”关系。法兰克福学派第三代核心人物霍耐特认为,承认反映了一个社会的交往结构和人的存在状态,承认是自我在他者中的存在,“假如我不承认我的互动伙伴也是具体的个人,那么他相应的反应也就让我感觉到我自己也没有被当作同样具体的个人来承认,因为我恰恰否认了他所具有的可以让我自己得到自我确认的个性和能力”^{[4]44}。承认是个体存在的方式,揭示了个体之间共生共在的多元平等关系。故教师承认教学冲突,从根本上而言,就是承认真正的自我。

对教学冲突的承认不能停留在口头上,教师绝不能做好龙的叶公。它意味着必须重新理解和重建教师权威。教师要对学生施行教育,权威是不可或缺的。然而,我们不能将权威与权力混为一谈。阿伦特指出,权力是指人们联合行动(act in concert)的能力,权威指的则是一种不令而行的能力。“权威的标志是被要求服从者的不加质疑的承认;无论是强迫还是说服都是不需要的。权威的保持离不开对人对职务的敬重”^{[5]406-407}。教师权威应该是学生自由选择的结果,而非控制或强迫的结果。“从这种人的身上散发出一种权威性的力量,他不必去恐吓、贿赂和发布命令;他是一个高度发展的个人,他通过自身的存在——不止是靠他的言行——告诉周围的人,一个人能够成为什么样的人……孩子很乐意有这种活的、自在的权威,因为他需要;孩子反对

某些人们强迫他或忽视他的存在,因为这些人自己还没有做到的事却要求正在成长发育的孩子去做”^{[6]43}。传统的对于教师权威的理解,实际上是权威和权力的混合物,其中既有尊敬又有惧怕和屈服的成分。对此,龙应台曾一针见血地指出“如果我们真心要把教育治好,为这个民族培养出能思考、能判断、有勇气良知的下一代,那么办教育的、教书的,就不能迷信自己的权威;他也要禁得起来自学生的刺激与挑战。”^{[7]41}

我们不能抛弃或颠覆教师权威,否则教学无可凭依,但是我们必须抛弃和颠覆教师权威的传统理解。教师权威不是权力,不是由其地位决定的,不能依赖制度的赠与,除非教师能够表现出比学生更渊博的学识、更好的判断力和洞察力以及高超的引领学生发展的能力,除非学生的服从建立在理性的自觉和情感的真诚的基础上,否则教师权威就不会得到承认。只有当教师真正依靠自己的权威而不是权力来影响学生的时候,他(她)才与学生之间建立起了主体间性关系,才是真正地承认了学生的存在,从而承认了教学冲突的存在。“这样,就可以建设起每一个儿童——他们的认识与表达都是不可置换的个性的文化——都受到尊重的课堂。在这种课堂中,每一个儿童都是作为生存于个性世界的存在而出场的,课堂这个场所,也意味着儿童能够率直地表达并共享真实个性世界才不可逃脱的种种苦恼与纠葛的空间。这样,课堂的权威与权力关系就能摆脱了教与被教的关系,从而过渡到证明自我的存在并寻求伙伴情谊的新型关系。这种课堂,将成为师生彼此展现自我、而又难以避免同他者冲突(易受伤害)的空间。但同时,通过这种交往与冲突,又为师生准备了彼此融洽、相互学习的公共空间”^{[8]121}。在此方面,苏格拉底堪称典范。他自认为“一无所知”,谦虚地与青年交谈,启发诱导,从不将自己的意见宣布为真理,同时提醒对方对自己的意见保持审慎,彼此之间的对话活泼充实而富有张力,频频碰撞出智慧的火花,结果却赢得了学生以至万世的敬仰,成为跨越时代与民族的公认的“权威”。

二 涵养教学勇气 接纳教学冲突

迈克尔·富兰指出,要想合理有效地解决问题,必须首先把问题当作我们的朋友。他说“说问题是我们的朋友似乎有点不合常理,但只有我们积极地寻求和面对那些实际上难以解决的真问题,我

们才有可能对复杂的情况做出有效的反应。问题是我们的朋友,因为我们只有深入到问题之中,才能够提出创造性的解决办法。问题是通向更加深入的变革和达到更为满意的途径。在这个意义上,有效率的组织机构‘抓住问题’而不是回避问题。”^{[9]35}诚然,如果我们不想简单粗暴地把问题解决掉,而是怀着一种“化困境为机遇”、“化腐朽为神奇”的动机和愿望,那么,仅仅承认问题的存在显然是不够的,我们还必须从心理上接纳这个问题,把它当成我们的朋友。当然,这种接纳决然不是纯粹的情感偏向或者盲目的、从众式的接受,更不是被动的、无所作为的忍耐和承受,而是基于理性分析和认识的一种情感态度和倾向,是在充分了解问题的起因、实质、影响因素和可能的发展方向的基础上,做出一种综合性的积极评价,相信自己能够通过积极的作为来有效地解决问题,并从问题解决中获益。当我们接纳一个问题时,意味着做好了面对和解决将要遭遇的种种困难的心理准备,并具有最终顺利解决问题的决心和自信。这种决心和自信是个体面对问题和困难时的自我肯定与自我坚持,是承担可能的恐惧和焦虑的能力,是一种巨大的勇气。

教学生活是一种公共生活,每个人都有权利自由地表达自己的思考,否则教学就异化为私人的独白领域,学生就成了教师的附属品和陪衬物而非主体性的人。我们不可能制造出一个没有教学冲突的教学过程,就像不可能用一种乐器奏出动听的交响曲一样。没有一个团体的内部是完全协调的,在分歧、不一致性和冲突当中往往蕴含了碰撞性突破的种子。要想使教学成为一种发展性的活动,我们就必须从心理上完全、真诚地接纳教学冲突。“我们将看到,当我们开始把冲突、多元化和阻力看作是积极的、对成功来说是绝对必不可少的因素的时候,各种突破性的进步就要产生了”^{[10]1}。只有接纳了教学冲突,我们才不再将注意力集中于教学冲突对自己所造成的心理和精神压力上,而是迅速地思考如何将教学冲突作为一种教学的资源来促进学生的成长,从而才有可能真正地拥抱教学冲突并超越教学冲突走向教学和谐。要做到这一切,教师必须具有巨大的教学勇气。对于学生来说,向教师说“不”需要巨大的勇气,对教师而言,完全地、真诚地从心理上同意并接纳学生说“不”,何尝不需要巨大的勇气?帕克·帕尔默在《教学勇气:漫步教师心灵》中

指出,恐惧是弥漫于教学中的一种普遍的内心世界的特征,每个人都“恐惧和‘异己’的他者直接相对,不管‘他者’是学生、同事、学科,还是一种内心自我矛盾的声音……这种对正面交锋的恐惧,实际上是一系列始于对多元性的恐惧”,但是,“这种能够使得人们对真正的学习有所感悟、有所触动的恐惧是一种健康的恐惧,这种恐惧能提高教育,我们必须找到激励它的方法”^{[11]38-41}。要克服恐惧和涵养勇气,教师无法外求于他人,而只能依靠自身,确切地说,要依靠对教学冲突的积极功能的明了和确信,对教学终极目标的深刻认知与虔诚遵从,对引领学生发展的教学使命和责任的自觉担当,对自身教育能力和教学智慧的自信,以及对学生主体性的尊重、呵护与信任。

勇气介于思想和行动之间,是一种促发思考和行动的力量。一个有教学勇气的教师,既是一个教学思想者,又是一个教学行动者,他不仅对“什么是好的教学”有着清晰坚定的认识,而且具有敢于、善于建构好的教学的信心和能力。他不仅接纳“异己”的他者,勇敢地直面和接受学生对自己说“不”,还会张扬自身的主体性,明智而坚决地向学生说“不”,即在必要情况下主动激发教学冲突。这不是指通常意义上的教师对学生越轨言行的禁止和规约,恰恰相反,它缘于教师对学生合规言行的批判与否定。这种教学冲突,看似教师在向学生说“不”,实际上是教师在向强大的文化传统宰制或意识形态控制说“不”,是教师在以一己的教育良知与信念对抗那些妨害学生精神自由发展的世俗力量。这种对抗往往得不到包括学生在内的相关方面的理解与支持,相反还可能会受到打击与压制,犹如蚍蜉撼大树。因而,主动激发教学冲突意味着对教学冲突更高层次的接纳,需要更大的教学勇气,下例所显示的就是这样一种状况。

苏霍姆林斯基是苏联著名教育家,乌克兰巴甫雷什乡村中学的校长,早已过世了。他记下了这样一则真事。校园的花房里开出了一朵硕大的玫瑰花,全校师生都非常惊讶,每天都有许多同学来看。这天早晨,苏霍姆林斯基在校园里漫步,看到幼儿园的一个4岁女孩在花房里摘下了那朵玫瑰花,抓在手中,从容地往外走。苏霍姆林斯基很想知道这个小女孩为什么摘花,他弯下腰,亲切地问:“孩子,你摘这朵花

是送给谁的,能告诉我吗?”小女孩害羞地说:“奶奶病得很重,我告诉她学校里有这样一朵大玫瑰花,奶奶有点不信,我现在摘下来送给她看,看过我就把花送回来。”听了孩子天真的回答,苏霍姆林斯基的心颤动了,他搀着小女孩,在花房里又摘下了两朵大玫瑰花,对孩子说:“这一朵是奖给你的,你是一个懂得爱的孩子;这一朵是送给妈妈的,感谢她养育了你这样好的孩子。”

这个故事长久地激动着我。为了爱的教育,为了我们的学生能像人一样地站立在这个世界上,我幻想着生活中能有这样的美好。5年前,我偶然想到,如果用这个故事的前半段出一道材料作文题,让学生续写,他们会想象出什么样的故事呢?

结果让我大失所望。几百个高中学生,文章的中心内容都是写教育家如何教育小女孩不能损害公物,写了教育家对儿童缺乏良好的道德教育而忧心忡忡,甚至写了教育家对小女孩做出的处罚……那些不遗余力从道德高度教训4岁小女孩的种种设计,让我从心底厌恶。

这件事曾强烈地刺激了我,使我想到,传统的道德说教如此深入人心,让学生耳熟能详,在他们的文章中,似乎只有道德规则(虽然他的内心未必会认为这有多重要),他们可以板着面孔说出一番大道理,他们缺乏对人性美与人情美的感悟,缺乏同情与怜悯之心,——在他们的心中,似乎所有的花都已经凋谢了。^{[12]3-4}

无论哪种层次的对教学冲突的接纳,都是对教师教学勇气的考验,需要教师对教学真谛的深刻理解,对教学为人目的的坚定维护,对教学之艰巨性的勇敢承受,对真理的孜孜以求,更需要对学生深沉的爱。从这个意义上说,教师要涵养教学勇气,首先不在于他(她)是什么风格什么个性的教师,而在于他(她)是否是有德性有担当的教师。

三 修炼教学智慧 转化教学冲突

如果说承认和接纳属于观念和意志层面对教学冲突的合理应对,那么只有当其落实为实践的时候才能成为现实的力量,从而才是有意义的。所谓转化教学冲突,就是促使教学冲突向积极的方向转化,使冲突过程成为思想的碰撞、交流甚至共创过程,使冲突双方成为分享者和互促者,最终走向教学和谐。

教学冲突只有顺利转化为教学和谐,才能避免和克服其破坏性的消极功能,发挥建设性的积极功能,才能真正达成其“为人性”。“转化”并不特指某一种具体的行为样式,而往往需要一系列前后相继的行为序列才能完成这一任务。

承认教学冲突需要教学权威的重建,接纳教学冲突需要教学勇气的涵养,转化教学冲突则需要教学智慧的支持。教学智慧是教师依据自身对教学的理解与感悟,在面临复杂的教学情境时所表现出来的一种深刻洞悉、恰当把握、机智应对、从容驾驭的能力。智慧的行动总是即刻的、情境中的、偶然性的和即兴发挥的。教学智慧需要具体策略的支持,但不限于具体策略本身,而是对具体策略的灵活组合或因人、因事、因时制宜的改造式运用,尤其在教学活动出现出乎意料的突发状况时大显身手,化困境为资源、化危机为契机,令课堂大放异彩。教学冲突正是这样的突发状况。它具有即时性、生成性、特殊性和复杂性,往往在师生互动过程中偶然生成,留给教师思考、反应和采取措施的时间可能只有几十秒甚至更少,需要教师做出“当机立断”、“灵机一动”式的灵活恰当的反应,而且反应的方式必须基于一个善的目的并最终达成这个善的目的,即促进发展。如此,很难想象一个欠缺教学智慧的教师能够顺利做到。那些拥趸和实施“去冲突化”教学的教师均可视为欠缺教学智慧的教师,回避或排除都是没有智慧含量的、简单解决教学冲突的方式,因简单而低级或粗暴,因低级或粗暴而危害学生及其自身的发展。

同时,转化教学冲突的过程本身就是教师修炼和养成教学智慧的过程。教学智慧是一种教学的境界,恐怕没有教师不渴望自己成为一个具有卓越教学智慧的智慧型教师。教学智慧是一种实践智慧,它介乎理论和实践之间,以一定的教学理论观念为基础,但从根本上来说“是一种关于教学践行的知识,并以在具体教学实践活动中的践行作为自身的目的……它不是僵死的、现成的,而是生动的、生成的、融于现实的教学实践活动之中的。所以,教学智慧常常很难被普遍化为一种理性原理原则,无需严格的科学推理和严密的证明形式,它也因此不是通过单纯学习和传授就可以获得的”^[13]。作为一种实践智慧,作为一种帮助人们克服理论与实践分离问题的知识,教学智慧只能在实践中获得积累和发展,

只有通过教师的亲身历练才可能达成,这个过程是无法替代也无法越过的。就像一个人只有在水里游动才能真正学会游泳,只有在骑行自行车的过程中才能真正学会骑车一样,教师也只有通过实际遭遇和应对教学活动中各种特殊状况才能习得教学智慧。“纸上得来终觉浅,绝知此事要躬行”,离开教学实践的历练,充其量只能“纸上谈兵”,而不可能获得真正的教学智慧。教学冲突无疑为教师修炼和增进教学智慧提供了绝佳的机会。当然,机会只是一种可能性与或然性,除非教师珍惜并利用机会,否则也就无所谓机会。教学冲突是一种即时性的、具有一定危机性的状况,要想将其成功转化,教师必须积极地、全方位地调动其所具有的专业知识、能力与经验,在短时间内迅速做出决策,以进行合理而有效的应对。这无疑是对教师教学智慧的激发、动员和历练。而且,无论最后的结局如何,当一次教学冲突过去以后,通常还会刺激教师的自我反思,既包括对所采取的应对方式的反思,也包括对应对方式背后的教学理念的反思,从而达成自我修正、更新和提升。当类似状况再次发生的时候,就能以更加沉着和成熟的方式应对,促其顺利转化。这既是检视和考量教师教学智慧的过程,也是修炼、积累和增进教学智慧的过程。真正的智慧型教师,不仅敢于而且乐于遭遇教学冲突,甚至会想方设法主动激发教学冲突,利用冲突所带来的张力和挑战活跃课堂,启迪学生,历练自我,锻造智慧,在相互撞击中体验创造的幸福和教学相长的快乐。

教学智慧虽然是非逻辑的和非普遍的,不能通过传授习得,但并不神秘,它是理性与情感、身与心的混合物。当面临教学冲突的时候,教师会沿着什么样的路径思考、做出什么样的对策,在根本上是由他所具有的整体教育素养决定的,尽管有些东西可能处于内隐的、无法言说的状态。所以,教学智慧不是“无根之水”,要想修炼成智慧型教师,必须德才并举、内外兼修。首先,培养对学生理性而深沉的爱。教学智慧内含着伦理上的正确性要求,“教育智慧与其说是一种知识,不如说是对孩子们的关心”^{[14]270}。教学智慧就是付出爱和关心之后的理智回报,学生在回馈和反哺教师的爱与关心的过程中促发与成全教师的教学智慧;其次,做个教学中的“有心人”和“投机者”,自觉学习和吸收先进的教学理论知识,勇于尝试运用先进的理论来指导自己的

实践,敏锐地感知并抓住各种非预设的教学状况,在实际应对的过程中学会如何有效地解决教学问题,在转化教学冲突的过程中学会如何智慧地转化教学冲突,努力实现冯契先生所说的“转识成智”,化理论为方法,化理论为德性;最后,教师还必须做到经

常“反求诸己”,用先进的教学理论观照和反思自己的教学实践,把每一次教学冲突都当成习得教学智慧的机会,善于吸取教训、总结经验,在反思与内省的过程中悟得教学智慧。

参考文献:

- [1]王爱菊.“去冲突化”教学及其批判[J].教育学报,2010(5).
- [2]王爱菊,张启树.基于教学冲突的教学和谐[J].当代教育科学,2011(19):19-21.
- [3](英)约翰·密尔.论自由[M].程崇华译.北京:商务印书馆,1959.
- [4](德)阿克塞尔·霍耐特.为承认而斗争[M].胡继华译.上海:上海人民出版社,2005.
- [5](美)汉娜·阿伦特.权力与暴力[C]//贺照田.西方现代性的曲折与展开.长春:吉林人民出版社,2011.
- [6](美)埃里希·弗罗姆.占有还是生存:一个新社会的精神基础[M].关山译.北京:生活·读书·新知三联书店,1989.
- [7]龙应台.野火集[M].上海:上海文艺出版社,1996.
- [8](日)佐藤学.课程与教师[M].钟启泉译.北京:教育科学出版社,2003.
- [9](加)迈克尔·富兰.变革的力量:透视教育改革[M].中央教育科学研究所等译.北京:教育科学出版社,2004.
- [10](加)迈克尔·富兰.变革的力量:续集[M].中央教育科学研究所等译.北京:教育科学出版社,2004.
- [11](美)帕克·帕尔默.教学勇气:漫步教师心灵[M].吴国珍等译.上海:华东师范大学出版社,2005.
- [12]吴非.不跪着教书[M].上海:华东师范大学出版社,2004.
- [13]徐继存.论教学智慧及其养成[J].西北师大学报(社会科学版),2001(1):28-32.
- [14](加)马克斯·范梅南.教学机智:教育智慧的意蕴[M].李树英译.北京:教育科学出版社,2001.

On the Basic Ways to Settle Teaching Disputes

WANG Ai-ju

(School of Education, Anqing Normal University, Anqing, Anhui 246133, China)

Abstract: The rational settlement of teaching disputes aims at the teaching harmony rather than come to a simple conclusion. The process should be ethically rational. To achieve that, one should not pay too much attention to concrete strategies but find a way to settle the disputes while ensuring the teaching for the people. This thesis holds that the re-establishment of teaching authority, admittance of teaching disputes, cultivation of teaching courage, fostering of teaching wisdom are ways to settle teaching disputes.

Key words: teaching disputes; teaching harmony; teaching authority; teaching courage; teaching wisdom

[责任编辑:罗银科]