

# 教学中和谐与冲突的二元悖论及其超越

## ——兼论教学冲突的教育意蕴

蔡桂真, 祝 刚

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

**摘 要:**教学中存在着和谐与冲突两种状态的二元悖论, 主要表征为:“教学冲突”的缺席将教学矮化为控制与规训, 教学和谐的过分膨胀造成教学的“浅表化”和“形式化”, 教学中和谐与冲突的割裂造成教学缺乏动力。本文在界定教学冲突的基础上, 分析了教学冲突具有促进教师个体发展和教学群体发展的教育意蕴, 同时认为教学和谐与冲突应保持必要的张力和双向建构的关系。为了走出教学中“和谐—冲突”的二元悖论, 首先应探索走出教学冲突与和谐二元悖论的路径, 主要有重建教学的“和谐—冲突”观; 涵养教学勇气, 接纳教学冲突; 提升教学智慧, 化“冲突”为“和谐”。其次, 构建走出教学冲突与和谐二元悖论的环境保障, 主要有创设对话文化, 完善教学管理, 改进评价机制。

**关键词:**教学和谐; 教学冲突; 二元悖论; 对话文化; 教学管理

**中图分类号:**G421 **文献标识码:**A **文章编号:**1005-2232(2011)05-0058-05

### 一、教学中和谐与冲突二元悖论的表征

和谐教育、和谐校园、和谐课堂、和谐师生关系……有关“和谐”的诸多字眼充斥在各种教育领域中, 一时间, “和谐教育”便成了诸多教育理论研究者与教育实践者的共同追求。在“和谐教育”不断在教育领域中“攻城略地”, 并逐渐占据上风的时候, 谈论“教学冲突”似乎显得不合时宜, 甚至有些刺耳。在教学实践中, 不少教师持着“多一事不如少一事”和“大事化小小事化了”的心态, 视“教学冲突”为瘟疫, 避之唯恐不及。但认真审视学校课堂

教学, 难道“教学冲突”仅具有负面作用?

诸多现象表征了目前学校教学中存在和谐与冲突的二元悖论。悖论是一个逻辑学名词, 它的本意是指, 一个命题B, 如果承认B, 可推得非B, 反之, 如果承认非B, 又可推得B, 称命题B为一个悖论。<sup>[1]</sup>康德曾经从哲学上讨论过两个相互排斥但同样是可论证的命题之间的矛盾, 他称这种矛盾现象为“二律背反”。<sup>①</sup>马克思主义认为, 事物的发展是对立统一的过程。教学中和谐与冲突本来是一个相辅相成的过程, 但是, 我们在谈论和谐教学时, 总是忽视对教学冲突的认识。

教学中的和谐与冲突存在着二元悖论, 其主要

收稿日期:2011-04-23

**基金项目:**本论文为2011-2012年度联校教育社科医学研究论文奖“初中课堂师生互动公平性问题的人种志研究——对S中学的田野调查”(编号:JY11019)的阶段性研究成果;同时获得北京师范大学教育学部2011—2012学年学生科研项目的资助。

**作者简介:**蔡桂真, 北京师范大学教育学部09级硕士研究生, E-mail:caiguizhen01@163.com; 祝刚, 北京师范大学教育学部09级硕士研究生。

<sup>①</sup>康德列举了四组二律背反:(1)世界在时间和空间上是有限的;世界在时间和空间上是无限的。(2)世界上一切都是单一的, 不可分割的;世界上一切都是复杂的、可分割的。(3)世界上存在着自由, 世界上不存在着自由。(4)世界有始因, 世界无始因。二律背反的提出, 推进了思维辩证法的发展。本文借用悖论这一概念, 是指对一种现象、一种理论, 因为视角不同, 强调的重点不同, 可以得出不同的结论, 甚至相反的结论。

表征为:

(一)“教学冲突”的缺席将教学矮化为控制与规训

我们日常教学话语中所理解的,同时也是教学实践中力求排除和避免的“教学冲突”,只是教学冲突的一种极端表现,是教学冲突的一极,而不是教学冲突本身,更不是全部。把教学冲突等同于激烈的对抗性冲突是对“教学冲突”理解的简单化、片面化和窄化。<sup>[2]</sup>对应于这种理解的教学实践,通常表现出对教学冲突的极力拒斥和对所谓的稳定教学秩序的极力追求,从而将教学矮化为控制与规训,蜕变成机械灌输和强制塑造,教学过程中的不确定性和生成性方面被反对和排斥,教师的创造性和学生的主体性丧失,教学过程表现出“反教学性”。教学中和谐与冲突的二元悖论<sup>①</sup>使得不少教师机械地割裂教学中本然的两种态势,将教学视为静止、僵化、凝固的过程,拒斥教学中“冲突”的价值,错失了提升教育品性的机遇。因此,应客观、全面地把握教学中和谐与冲突这两种状态,规避割裂这两种状态的弊端,实现对教学和谐与冲突的超越。

(二)教学和谐的过分膨胀造成教学的“浅表化”和“形式化”

叶澜教授说:“把课堂还给学生,让课堂焕发生命活力;把班级还给学生,让班级充满成长气息;把创造还给教师,让教育充满智慧挑战;把精神发展的主动权还给师生,让学校充满勃勃生机。”在效率主义当道的今天,我国目前的课堂教学主要还是由工具理性支配的,面对工具理性的泛滥和价值理性的缺失,我国不少教师在教学中将“高效完成教学任务”甚至将“超额完成教学任务”作为追求目标,因此,教学越“流畅”越“顺利”就越好,当课堂教学中出现与教师预设不一致或有价值的教学事件的时候,老师总是避而不谈或绕过去,唯恐出纰漏。长此以往,这类教学逐渐缺乏探究的勇气和深入的精神,逐渐成了一种“表演”,教师和学生之间缺乏深度的沟通与对话,学生探究的热情被遮蔽了,教学的“浅表化”和“形式化”日益凸显,这样的教学最终贻误了教师的专业发展和学生的进步。正如日本知名学者池田大作所说:“教育的本质不是以谋实利为动机,而是要寻求与存在于宇宙背后的“精神存在”之间的心灵交流。在现代技术文明的社会中,不能不令人感到教育已经成了实利的下贱婢女,成了追逐

欲望的工具。”<sup>[3]</sup>

(三)教学中和谐与冲突的割裂造成教学缺乏动力

马克思主义认为,矛盾是事物发展的动力,矛盾是对立统一体。对教学冲突的过分排斥和对教学和谐的过分推崇,不仅会造成和谐教学的“虚妄”,更会造成教学缺乏发展的动力。教学是由教师、学生、教学内容、教学环境等组成的一个复合动态的系统,这些系统的矛盾运动形成了教学发展的动力,也就是说教学矛盾是与教学过程相始终的,它自始至终贯穿于整个教学过程中,而教学冲突就隐含在教学矛盾中。教学过程中的冲突主要有学生认知上的冲突、教师指导上的冲突、解决教学问题的冲突等,这些教学冲突如果处理得当,可以转化为教学发展的动力,促进教学发展。然而,在实际的教学中,很多老师都害怕遇到教学冲突,认为教学冲突容易酿出教学事故,于是在遇到教学冲突时,没有运用自己的教学机智或教学艺术,去认真审视冲突、对待冲突,也没有转化冲突。长此以往,教学只有预设,而没有生成,教学缺乏动力,也没有生机。这样的教学表面上是和谐的,实质上是“虚化的”和谐教学。

## 二、教学冲突的概念厘定及教育意蕴

(一)教学冲突的概念厘定及特质

面对和谐教学研究的繁荣局面,教学冲突的研究还处于教学论研究中的边缘位置。<sup>②</sup>

有人认为教学冲突是文化冲突、共有冲突,同时也是建设性冲突。<sup>[2]</sup>文化冲突即教师所代表的社会主流价值文化与学生所代表的未成年文化的冲突;共有冲突即以共同承认的基本目的为基础的冲突;建设性冲突即教学冲突可以促进教师反思自己的教学行为,同时,也有助于调节师生关系。使得教学向好的方面发展。

从广义上讲,教学冲突是指教育教学过程中所发生的一切扰乱与对抗正常教育管理与秩序、显性或隐性的冲突。显性冲突如师生、生生之间言语冲突与行

① 在本文中,“二律背反”与“二元悖论”如无特别说明,均指同一个意思。

② 笔者以“教学和谐”为名,在CNKI上搜索,发现共有300篇相关论文,而以“教学冲突”为题名,在CNKI上进行搜索,发现共有22篇相关论文,有代表性的论文更是凤毛麟角。

为冲突,隐性冲突如校园中主文化与亚文化冲突。教学冲突,就是师生之间、生生之间在教学交往过程中由于认识、需要与价值观的差异而发生的各种观点、行为的矛盾、对立与抵牾。教学冲突的过程也可能蕴含师生之间对话和敞亮、碰撞和交锋的过程、学生发挥自主性和创造性的过程、开启智慧、培育精神的过程以及体现教学的民主化和生成性的过程。

产生教学冲突的原因主要有:首先,教师与学生之间存在着不同的“逻辑世界”。其不同的“逻辑世界”又遵循着不同的“实践逻辑”,教师的实践逻辑是规范化的、主流的社会文化逻辑,学生的实践逻辑是特定的儿童心理逻辑。其次,教学转型的滞后及独白式教学。目前课堂教学大都以独白式教学为主,按“讲授—接受”的模式进行,课堂缺乏主体间性的对话与交往,这一方面压抑了学生的主动性和参与性,另一方面由于教师和学生话语权力的不平等,为教学冲突的产生埋下了隐患。

### (二)教学冲突的教育意蕴

美国冲突主义社会学家刘易斯·科塞在《社会冲突的功能》中认为,冲突并不总是对常规的背离,社会冲突对于群体内部、群体之间以及社会整体在一定条件下具有正功能。<sup>[4]</sup>同理,教学冲突是一种客观存在,如果教师处理得当,则教学冲突便具有丰赡的教育意蕴。

#### (1)教学冲突具有促进教师个体发展的教育功能

谈论教学冲突,不能脱离具体的教学情境和教学冲突的类型,无论哪种类型的冲突,只要处理得当,便可促进教师教学智慧与教学技能的发展。首先,教师在面对与自己原有观念与认识不一致的现象时,就可以质疑自己的原有的知识体系与观念,在认真反思中更新自己的知识体系。其次,教学冲突的过程是冲突双方为各不相同的意见和价值辩护的过程,是调动理智和情感的力量说服对方、维护自身的正确性的过程,从而也是双方不断澄清各自价值观念的过程。<sup>[5]</sup><sup>82</sup>在这个价值多元的时代,教师如果仍然固守落伍与偏执的价值观念,无疑是画地为牢,最终使自己裹挟在陈旧的价值体系中,泯灭自己的教学灵性。再次,教学冲突中,教师应善于制止学生的不合理行为,以教学智慧来保证教学秩序的正常进行,这也有利于提升自我的管理课堂的能力。

(2)教学冲突具有推动教学群体发展的促进功能以群体的视角来关注教学冲突的教育意蕴,可

以发现:首先,教学冲突可以改良师生关系。教师通过解决教学冲突,不仅可以加深对学生的认识,同时,学生在冲突的过程中,也会对老师的教学智慧与教学风格,甚至人格魅力产生共鸣,这有利于促进良好师生关系的形成。其次,教学冲突可以促进教学管理的创新。传统的教学管理制度主要是刚性的,给教师自主发挥的空间比较少,不利于处理教学冲突,从而扼制了教学创新。而重新认识教学冲突的意蕴,可以丰富教学管理的内涵,从而激发教师教学创新的活力。再次,教学冲突可以更新教学文化。传统的教学文化是教师主导的、单向传授的文化,在解决教学冲突的过程中,教师和学生可以实现师生的合作与对话,因为冲突的解决,需要师生双方的共同努力,在这一过程中,老师需要倾听学生,关爱学生,需要换位思考,从而实现新的“视域融合”,这一过程也就是更新教学文化的过程。

### 三、双向建构:和谐教学与冲突教学之间的必要张力

新课改后的课堂教学存在着对和谐教学的向往,而对于和谐教学的追求,不等于冷落、无视甚至是“规避”课堂教学中的冲突,因为,教学存在着本然的矛盾,教学体系是由教师、学生、教学内容构成的矛盾统一体,由于社会文化环境、立场、观点和方法的不同,课堂教学中的矛盾必然表征为教学冲突。

当然,和谐的教学也始终是教师的追求。教与学之间如果不能达到和谐,就会导致师生双方心理上的对立和抗拒,就会产生教学内耗,进而导致教学效率的低下。

马克思在《资本论》第一卷中这样写道:“辩证法在对现存事物的肯定的理解中同时包含对现存事物的否定的理解,即对现存事物的必然灭亡的理解;辩证法对每一种既成的形式都是从不断的运动中,因而也是从它的暂时性方面去理解;辩证法不崇拜任何东西,按其本质来说,它是批判的和革命的。”<sup>[6]</sup>这段话表达了马克思主义辩证法看待世界的一条基本思想方法:包含着肯定的否定,或谓之“扬弃”。这种“扬弃”的思想方法,与马克思主义的实践唯物主义思想是相一致的。叶澜教授认为,在应然的价值取向下,课堂教学的过程是按照马克思主义矛盾论的观点,教学的发展是按照“冲突——

冲突的解决——新的冲突——新冲突的解决”的运作机制螺旋上升的过程。课堂教学的过程到底是和谐,还是冲突?这种非此即彼的追问,或许只存在于直观思维中——正像18世纪法国唯物主义者所造成的人与环境的“二律背反”只存在于直观思维中一样。直观思维本质上是一种非历史的和无转化的形而上学思维。它的特点是把对象事物看成是既定的、不变的,并静观地、孤立地和非此即彼地理解和把握事物的存在。<sup>[7]</sup>在直观思维看来,课堂教学中的和谐与冲突的对立是既定的、不变的,即二者只能是非此即彼的。之所以会造成这种背反现象,其根本原因就在于人们只是从给定的、不变的意义理解和谐教学与冲突教学,而没有从生成的、转化的辩证思想出发把握二者的历史性存在方式以及二者之间相互生成与相互转化的辩证统一关系。

教学冲突与教学和谐都不是具有永恒持续性的教学关系和教学状态,而是随教学过程处于运动和变化当中。就像冲突与和谐之间会相互转化一样,教学冲突与教学和谐之间也能相互转化。它们之间不是简单的相互区别或一者取代另一者的关系,而是具有复杂的关联性。首先,二者之间存在着相互蕴含的关系。一方面,教学和谐中蕴含着教学冲突。教学和谐不是铁板一块,不是排除异见,不是控制和独断,而是和而不同,是对差异和对立以及冲突的包容,是动态的和开放的。<sup>[5]158</sup>另一方面,教学冲突中蕴含着教学和谐。教学的最终目的是促进学生的全面发展,因此教学冲突不是一种根本的利益冲突和“零和博弈”,教学中的不和谐因素和力量,是教学走向和谐的必要条件。

总之,和谐教学与冲突教学虽然存在着二律背反,但是,我们应超越非此即彼的线性逻辑思维,以辩证的逻辑思维审视和谐教学和冲突教学的关系,以此来完善课堂教学的秩序。和谐与冲突之间看似相反,实则相成,没有冲突的和谐无异于僵化,只有智慧地化解冲突才能迎来真正的和谐。<sup>[5]160</sup>

#### 四、教学的内在超越之路:走出和谐与冲突二元悖论的困境

自教育学作为一门学科诞生以降,教育学领域中的传统教育与现代教育、教师中心与学生中心、直接经验与间接经验、心理逻辑与知识逻辑等范畴之间往

往存在着“钟摆”现象,这些钟摆现象就是一种二元悖论。为使教学能够避免在二者之间不断摇摆,有必要以一种新的教学的认识论来取代现有的教学实体论。其最直接的任务便是在理论上以关系性思维构建新型的教学概念体系。而在实践上则体现为运用关系性思维,将实体论所先验认定的教学的预成特征,改造为基于教学本体论“关系优先”基本原理的本体属性,并在此基础上建构生成性的教学。<sup>[8]</sup>面对教学中和谐与冲突的二元悖论,我们应探索走出悖论的路径,同时构建走出二元悖论的条件保障。

##### (一)探索走出教学冲突与和谐二元悖论的路径

首先,重建教学的“和谐—冲突”观。教学的发展遵循着“和谐—冲突——和谐—冲突……”的发展理路,这需要教师承认教学冲突的存在,承认教学冲突的必然性、必要性和合理性,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——你”的关系。

其次,涵养教学勇气,接纳教学冲突。帕特·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。”<sup>[9]</sup>要克服对教学冲突的恐惧,教师要靠对教学冲突所具有的功能的明了与坚信,依靠对自身所具有的引领学生发展的使命和责任的自觉担当以及对自我的教育能力与教学智慧的自信,不断弘扬并彰显学生的主体性和创造性,使学生在课堂上的表现呈现出一种“参差不齐”的美。

再次,提升教学智慧,化“冲突”为“和谐”。重建教学的“和谐—冲突”观是走出教学“冲突—和谐”二元悖论的认识论前提;涵养教学勇气,接纳教学冲突,是走出教学“冲突—和谐”二元悖论的应有态度;提升教学智慧,化“冲突”为“和谐”是走出教学“冲突—和谐”二元悖论的方法论。教学智慧是“教师面临复杂教学情境所表现的一种敏感、迅速、准确的判断能力。如在处理事前难以预料、必须特殊对待的问题时,以及对待一时处于激情状态的学生时,教师所表现的能力。”<sup>[10]</sup>教学智慧不是靠“传授”的,而是需要教师在长期的教学实践中,在宽厚

教学知识与娴熟教学技能关照下,在处理教学的突发事件的过程中不断滋养的。以教学智慧化“冲突”为“和谐”就是教师用教学智慧促进教学冲突向积极的方向转化,使冲突的过程成为意见的分享与精神的交流过程,使冲突双方成为分享者和相互促进者,最终走向教学和谐。

(二)构建走出教学冲突与和谐二元悖论的环境保障

首先,创设对话文化。克林伯格(Klingberg, L.)认为,在所有的教学中,都进行着最广义的对话,不管哪一种教学方式占支配地位,相互作用的对话都是优秀教学的一种本质性标识。在他看来,教学原本就是形形色色的对话,具有对话的性格。这就是“教学对话原理”。<sup>[11]</sup>但是仅有对话是不够的,对话有“主—客体”对话和主体间性对话,克服教学“和谐—冲突”二元悖论所需要的对话是主体间性文化,即“我—你”对话,教学是一个教师和学生间“视域融合”的过程,在这样的对话文化关照下,教师的课堂教学不再是独白式的,而是教师与学生共同探讨问题,共同进步的过程,教师的角色由规训者、控制者转变为引领者和服务者。

其次,完善教学管理。良好的教学管理秩序是保障教学开展的制度保障。传统的教学管理秩序凸显的是刚性管理制度,弹性空间少。在这种制度规约下,教师们不能违背日常的管理规范,从而束缚了教师们的创造性,扼制了教师的教学灵感,甚至戕害和禁锢了师生的精神自由。良好的教学管理制度应是刚性制度和弹性制度的有机统一,即在日常的管理规范基础上,增加教师灵活处理教学事件的权力,给教师一个自由发挥与彰显自己教学风格的舞台。这样,教师便可以认真处理教学冲突,从而实现新的教学和谐。

再次,改进评价机制。教学评价对教学的影响作用是不言而喻的,良好的评价机制会促进教学的发展,而扭曲的教学评价机制会扼制教学的发展。为了规避教学中“和谐—冲突”的二元悖论,现有的教学评价应区分日常教学评价与升学评价,日常教学评价应淡化精英主义色彩与甄别和选拔的功能,增加教师自我评价的比重,特别是有关解决教学冲

突效果的评价,鼓励教师以教学日志、教学反思的形式,记录自己处理教学冲突的过程、体会与收获,这样不仅从制度上和操作上保障了教师教学的创造性,有益于走出教学“和谐—冲突”的二元悖论,而且可以在这方面实现教师之间经验与智慧的共享。

社会学家克莱伯说:“每一回你观察世界的角度有所移动时——无论是多么轻微的移动,你就会看到前此未曾看过的事物。”<sup>[12]</sup>当代教学论的研究已经由本体论的思维模式转换到了关系论的思维模式,因此,当我们重新审视和谐教学与冲突教学的时候,我们看到教学和谐与教学冲突不是截然分裂的两种状态,而是可以相互蕴含和相互促进的,当教学冲突向教学和谐转化时,后者就向高一品级提升,就更加契合学生的多样化、丰富性和动态性,从而走出教学“和谐—冲突”的二元悖论。

#### 参考文献:

- [1]袁振国. 教育改革论[M]. 南京:江苏教育出版社,1992:181.
- [2]王爱菊. 化冲突为动力——论教学冲突的性质[J]. 教育科学论坛,2009(3):5-7.
- [3]池田大作,阿·汤因比. 展望21世纪:汤因比与池田大作对话录[M]. 北京:国际文化出版公司,1999:58.
- [4]乔纳森·特纳. 社会学理论的结构[M]. 邱泽奇,张茂元,译. 北京:华夏出版社,2006:138.
- [5]王爱菊. 走向主体间性生存——教学冲突研究[D]. 济南:山东师范大学,2010.
- [6]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第2卷)[M]. 北京:人民出版社,1972:218.
- [7]竭长光. 辩证思维视域下的德育与德育的辩证本性——超越“内发论”与“外铄论”在直观思维中的背反[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2010(2):178-182.
- [8]张广君. 教学存在的发生学考察:一个新的视角[J]. 教育研究,2002(2):65-67.
- [9]帕克. 教学勇气:漫步教师心灵[M]. 吴国珍,译. 上海:华东师范大学出版社,2005:38-39.
- [10]马克思·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,2001:169.
- [11]钟启泉. 对话与文本:教学规范的转型[J]. 教育研究,2001(3):33-39.
- [12]何怀宏. 选举社会及其终结——秦汉至晚清历史的一种社会学阐释[M]. 北京:三联书店,1998:22.

(下转第91页)

[4] De Hoogh, A. H. B. and D. N. Den Hartog. Ethical and Despotism Leadership, Relationships with Leader's Social Responsibility, Top Management Team Effectiveness and Subordinates' Optimism: A Multi-Method Study [J]. *The Leadership Quarterly*, 2008, 03: 297 - 311.

[5] Ladkin, D. Leading Beautifully: How Mastery, Congruence and Purpose Create the Aesthetic of Embodied Leadership Practice [J]. *The Leadership Quarterly*, 2008, 12: 31 - 41.

[6] 颜童文. 中部四县市国民小学校校长道德领导之研究 [D]. 台湾南投: 国立暨南国际大学, 2002.

## The Research of Structure of Principal's Moral Leadership in Middle School

ZOU Shuang - xiu<sup>1,2</sup>, HU Zhong - feng<sup>2</sup>

(1. Zhanjiang Commercial Bank, Zhanjiang, Guangdong, 524000;

2. Public Administration College of South China Normal University, Guangzhou, Guangdong, 510006)

**Abstract:** Through literature review, interviews and open questionnaires, we prepare the middle principal's moral leadership scale in China. Exploratory factor analysis (EFA) of data from a sample of 92 valid questionnaires shows that the middle principal's moral leadership is a five - dimension mode, including justice, interpersonal, integrity code, moral cultivation and reflective practice. This study further confirms the structure of the middle principal's moral leadership reliability and validity through confirmatory factor analysis (CFA) of data from another sample of 376 valid questionnaires. The results confirm the five - dimensional model is reasonable, and the scale has good reliability and validity.

**Key words:** middle principal; moral leadership; structure

(责任编辑:李家成,余林茂)

~~~~~  
(上接第 62 页)

## The Dual Paradox and Beyond in Teaching Harmony and Conflict: On the Educational Implication of Teaching Conflict

CAI Gui - zhen, ZHU Gang

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875)

**Abstract:** The existence of dual paradox in teaching have two states of harmony and conflict, mainly characterized: the absence of "teaching conflict" dwarf teaching as control and discipline; teaching harmonious cause excessive expansion of the teaching "of the superficial" and "formal"; separation of teaching harmony and conflict causes lack of motivation of teaching. This article based on the definite and analysis of the teaching of conflict to imply the promotion of individual development of teachers and teaching groups in the development of the educational implication. Meanwhile, the paper argues that teaching should be to maintain the necessary tension and build two - way relationship between harmony and conflict. In order to get out of teaching in "harmony - conflict" dual paradox, we must first explore the path such as re - teaching "harmony - conflict" concept; conservation teaching courage to accept teaching conflict; Enhance teaching wisdom of the "conflict" to "harmony." Second, build out of the environment protection of teaching of conflict and harmony in the of dual paradox such as the creation of a culture of dialogue, improve the teaching management, improved evaluation mechanisms.

**Key words:** teaching harmony; teaching conflict; dual paradox; the culture of dialogue; teaching management  
(责任编辑:金忠明,莫瑞柏)