

第1章

何谓批判反思型教师

教育的目的是为了改变世界，我们希望通过教育帮助学生们在相互之间、学生和环境之间做到同情、理解和公平，正是基于这种希望我们才努力帮助学生学习。但是我们想在世界促进关爱和公正的愿望绝非那么简单，也绝非那么确定。我们认为民主的、对人尊重的待人处世的方法，可能给人的感觉是压制和限制。教师们必须认识到的（也是最难认识到的）事情就是他们的真诚愿望并不能保证实践的纯洁性。学习是一种涉及文化、心理和政治因素的复杂统一体，不同的权力使得所有的人类关系（包括师生之间的关系）更加复杂化，这意味着教学绝不可能是件简单的、天真的事情。

天真的教学意味着，我们总能正确地理解自己在做什么，我们总能理解自己所具有的影响。天真的教学还意味着，我们总是设想自己的教学行动所具有的意义和重要性与学生们所领会到的完全一致。往好处想，这种教学是天真的；往坏处想，这种教学将会导致悲观主义、内疚和懒散。由于我们从来不可能对自己的动机和意图完全了解，由于我们经常会错误地理解别人对我们行动的感受，那么对我们的实践采取非批判性的立场将会导致我们的人生充满挫折。事情的结果总不能尽如人意，在我们眼中，一直没有能力控制看来混乱的局面就是自己无能的证据。

我们需要打破这种天真和自责的恶性循环的怪圈，这种需要

正好是批判反思的习惯在教师生涯中极其关键的原因。如果我们没有从批判反思的立场看待自己所做的事情，那么就会倾向于接受别人的一切指责，尽管那些问题不是我们自己一手造成的。我们会认为学生们在学习中的表现出来的抗拒是由于我们缺乏敏感性或没有做好充分的准备造成的。当看到学生对我们教学的不良评价时（经常是由极少数学生写的），我们马上就会得出结论：自己毫无希望地失败了。我们认为自己民主地和尊重地对待学生和同事，但他们却认为我们高高在上或在操纵他们，这时我们就会消沉起来。相反地，对教学采取批判反思的立场，有助于我们避免掉进这些丧失信心和自我伤害的陷阱，并且它确实大大提高了教学成功的机会，让我们在课堂上感到精力充沛，有目的地对学生施加真正的影响。

寻找假定的反思

批判反思是更广泛的反思过程的一个特殊方面。为了正确地理解批判反思，我们首先需要知道关于反思过程的一般知识。正如第 2 章图 2.1 所示，反思过程最突出的特征是以寻找假定为核心。

假定(assumption)是我们所持有的对于世界和自己的处境自以为正确的观念(beliefs)，这些观念的正确性对于处于其内的我们来说显然是不言自明的。在很多方面，我们就是自己的一系列假定，它们会赋予我们自己和我们的行动以意义。那些潜在的假定决定了我们思考和行动的框架，所以了解那些潜在的假定就成为我们人生中面临的最具有挑战性的智力难题。值得一提的是，

我们会本能地反对寻找这些假定，因为我们害怕自己可能发现的结果——试想，有谁愿意去澄清和质疑自己长期以来赖以生存的假定，仅仅去揭示这些假定原来是毫无道理的信仰？这些假定并不具有相同的特征，这一点使得寻找假定的过程更加复杂。我发现区分假定的一般类型是有益的，我把它们分为三种类型，即模式假定（paradigmatic assumption）、规范假定（prescriptive assumption）和因果假定（causal assumption）。

模式假定是三种假定中最难发现的。我们依据这些假定把世界划分为基本的类别，它们就是我们建构世界的基本公理。我们可能没有认识到把它们作为假定，即使有人向我们指出来这一点。相反地，我们坚持认为，这些假定就是现实世界的客观的、合理性的翻版，就是我们认为正确的事实。作为一名教师，我在不同阶段的人生旅途中持有以下一些假定，比如，成人是自我指导的学习者，批判思考是成人生活中思维的基本特征，良好的成人教育过程是内在民主的，教育总会有政治维度等。如果人们按某种模式假定去教学却遇到很大阻力，同时表现出大量相反的证据、经历证明这种假定是不正确的，这时才有可能对模式假定进行批判审查，并去改变它。当这些假定受到挑战并被改变以后，作为后果我们的生活将是令人激动的。

规范假定是指在特定的形式下我们认为应该发生的事情的假定。当我们审查教师应该如何做、良好的教育过程是怎样的、教师和学生应该相互负有什么责任等问题时，规范假定就会出现。很显然，这些假定根植于模式假定，而且是模式假定的扩展。例如，如果你认为成人是自我指导的学习者，那么，你会有这样的规范假定，即最好的教学是鼓励学生在学习中自己去设计，自己

去实施，并且自己去评估。

因果假定帮助我们理解世界不同部分之间是如何起作用的，以及在什么条件下可以改变其起作用的过程。我们常常用推测的字眼来描述因果假定，下面我们举出一些例子。例如，如果我们使用学习契约，那么就会促进学生的自我指导；如果我们在学生面前出了错，这将创造一种有利于取得信任的环境，在这种环境里，学生们出现错误以后就会感到放松，而不用害怕严厉的责备或尴尬的处境。在以上三种假定中，因果假定是最容易被发现的。本书中所描述的大多数反思活动如果能够做好的话，将能澄清教师的因果假定。但是揭示和考察因果假定，仅仅是反思过程的开始，我们必须试图找到一种途径，揭示位于更深层的规范假定和模式假定。

寻求假定：一些例子

证明反思习惯的好处，其中的一个方法就是指出缺少反思将会发生什么。没有反思习惯，我们将会一直面临着做出糟糕的决策和判断的风险。如果我们基于那些未作检验的假定而采取行动，那么我们就认为别人已明白我们的行动意图，并且对此深信不疑。我们最终陷入了这样一种习惯，那就是参照未作检验的“常识”来判定我们所做的事情，认为尚未证明的证据总是精确的，总是合理的。我们会告诉自己说，“当然了，我们知道课堂里正在发生的事情，毕竟，我们已经从事了多年的教学工作，不是吗？”然而，未经过检验的常识是行动极不可靠的向导。

我将要通过下面的例子考虑常识性的假定怎样为行动提供信息这一问题。所有这些假定和行动对读者（尤其是那些把自己视

做进步主义者的读者)来说可能是熟悉的。对于每一个常识,我都给出了一种有道理的另类阐释,对其合理性提出质疑。

一种常识是,给每个小组分派任务之后,应该去察看这些小组,因为这样可以表明你帮助他们学习的承诺。察看学习小组是一种尊重和关注学生、以学生为中心的教学榜样。

给小组分配任务后去察看小组,看起来是一种评价的形式,通过这种方式来检查学生是否按你所说的去做了。这可能会对学生造成伤害,因为这意味着你并不充分相信他们会按照你的要求去做。学生认为你想看到什么行为,他们可能会在你巡视他们的小组时改变自己的行为,以让你看到意料中的行为。他们所关心的是想告诉你,他们是多么好的、有效率的、以任务为导向的学习者,而不是对手头上的任务进行缜密地分析和批判。

一种常识是,把讲授减到最少,因为讲授会导致学生的消极性,扼杀批判思考。

在学生们能够批判地进行思考和行动之前,他们可能需要较长时间来同化一个学科领域或技能体系,并以此为基础进行思考,讲授可能是保证让学生达到这一点的非常有效的途径。在我们希望学生能够进行批判思考之前,他们必须亲眼看到这一过程。一个教师会在讲授中对自己的假定提出质疑,承认自己处境中隐藏的伦理两难问题,教师在讲授中会提到一些不太常见的理论、事实和哲学思想,而这些是他们有意做的提示;他们还会向学生们展示开放地对待另类观点,希望学生用其他方式来做事情。尽管讲授可以激发批判分析,教师却决定着学习的基调。只有教师首先把自己塑造成为批判反思的典范,他们才有权要求学生们进

行批判思考。

一种常识是，在教学中使用学习契约，因为契约是民主、合作的评价形式，让学生产生一种自主和独立的感觉。

除非对建立学习契约的基础进行了充分准备，并为他们建立了详细的案例，否则学生们可能会把学习契约视为教师懒惰或知识相对主义的自由放任的证据。只有当学生们对所探索的学习领域做到尽可能充分的理解，在此基础上，他们才能够对自己需要了解什么、如何去了解，以及如何知道自己已经了解了它们等，做出知情(informed)的决策。因而，学习契约应该在学生们了解了活动规则以后才可以使用。他们应该理解询问的内在规则，理解它所需要的分析过程和用来判断该领域有益成就的标准，只有当他们了解到这些，才能对自己学什么和如何学做出正确的选择。

一种常识是，学生喜欢小组讨论，因为在这种环境里他们会感受到参与和尊重。讨论方法建立在参与性的、积极的学习原理之上。

民主的对话是一种能够对那些持有不同观点的人尊重地讲话和聆听的能力，但它却是一种在日常生活中很少能够学到或实践的习惯。那些讨论小组，反映着广大外界社会的权力机制和交流的不平等，它们还会成为极端利己主义者大看台的展示窗。如果教师在一开始就没有把自己塑造为民主对话的典范，那么他就没有权力要求学生这样做，这时候学生们就会非常怀疑小组讨论。这样做的一个正确方法就是，教师最初在课堂上和一些同事进行几次公开的讨论，在这些讨论中，教师本身要尊重别人的不同意见，尊重别人提出的建设性的批评意见，做民主对话的模范。然

后教师和学生一起创立民主对话的基本原则，尽可能地纠正种族、阶层和性别之间的不平等——这些显然是从外界社会渗透进讨论小组的。

有一种常识是 尊重人的、富有同情心的教师将会放下他们的主导地位，承认他们的学生是教学合作者（coteachers）。

如果教师宣称他可以从学生身上学到的东西会比学生从自己那里学到的更多，从而打破自己的权威地位，对学生来说，参加这种教育活动将失去很多东西。教师的这种谦虚并不近乎实际，学生知道教师具有一定的专业技术、经验、技能和知识。因而，假装从一开始就会对学生的智力造成伤害，并创设一种不信任的基调。只有当教师的可信度已经建立，并且令学生们感到满意，当学生们已经了解到教师的象征意义之后，他们才会因为自己是教学合作者而感到高兴。

有一种常识是，教学在本质上是神秘的，所以，如果我们试图去剖析它或理解它的本质，那么就会扼杀它。

如果把教学看做一个深不可测的神奇过程，那么我们将没有必要去思考自己的所作所为。对实践进行认真的询问，可能表现出还原主义的倾向，显得有些愚蠢，但是把教学看做一个神奇的过程只能作为人们掩盖自己无能的方便盾牌。这种观点成为教师的借口，他可以拒绝回答这样一些基本问题，诸如“你怎样才能知道自己的教学何时是成功的？”“你如何知道自己的学生在学什么？”“怎样才能使你的实践更反映学生的需要？”因而，把教学看做是件神秘的事情不利于改善教学实践。如果教学的好坏只是简单地靠运气，那么我们就失去了从事良好教学实践的基础。把

教学看做是一个神秘的过程，还失去了教师们分享知识、洞察和实践理论的可能性，因为神秘从定义上来说就是不可交流的。

有一种常识是，工作时间最长的教师，对于学生想学什么、什么方法最有效就有着最敏锐的直感。作为新教师，如果我的直感和有经验的教师相冲突，那么我就该把自己的直感搁置一边而遵从他们的智慧。

经历的时间长度并不能自动给予一个人洞察力和智慧。10年的经历可能和重复10次的一年扭曲经历的价值相当。“有经验”的教师可能局限在自我实现的阐释框架内不能自拔，对其他任何另类观点视而不见。不经常进行批判分析的经验是不可靠的，有时这些经验还是有害于忠告的危险来源。“有经验”的教师可能密谋形成一种教学的集体思想（groupthink），使他们脱离学生，强化他们观点的优越性。

从某种立场来说，以上列出的常识性假设是完全合理的，它们之所以会被广为接受是由于其表面上看起来是显而易见的真理。但是，正如我们所看到的，对每种假定都有看起来很有道理的相反的辩解。反思过程的核心是试图从多种视角来看待问题，而反思型教师所追寻的是探索被常识掩盖之下的对于实践经历的真理解。他们考察实践中潜在的一些方面，从而更加了解反思力量的普遍存在性。

让反思具有批判性

概念普及的一个后果是它的意义会不断地延伸。随着反思实践影响的扩大，人们给它的阐释也在扩展。史密斯（Smyth）和翟

克纳(Zeichner)都曾指出，如果人们用一个概念来描述他们碰巧喜欢上的某种教学，那么这个概念将是毫无意义的。用翟克纳的话来说“，现在已经到了这样一个关键时候 不管关于教学、学习、教育和社会秩序的信念来自什么领域，他们都倾向于与反思实践相联系；不管人们的思想取向是什么，都在这时一哄而上，承诺深化反思性教育实践的思想观点。”

从定义上来说，反思并不是批判性的。当我们只关注教学过程的精要时，才更有可能形成反思型教学。例如，我们可以反思休息时间的选择，是否利用黑板或翻转图表，在原先准备好的悬空板上使用液晶显示屏的好处，或者我们怎样顽固地坚持学生提交作业的期限等。做出所有这些决定都基于一些假定，我们可以对这些假定进行识别或提出质疑，所有这些假定都可从不同的视角来进行审查。但这些例子本身不是批判反思的例子。

反思不是批判的，但这并不意味着反思是不重要的或不需要的。没有关于时间选择和过程的无数次的技术性决策，我们将无法度过生活中的每一天。但这些决策是迅速地和本能地做出的，因而不是批判的。表面上看起来孤立和有个性的课堂，实际上却体现着广大外界社会中的不同势力、矛盾和结构，我们经常在没有认识到这一点之前就已经做出了上述决策。只有当我们对教师和管理者把学习划分为可以进行组织管理的时间段的权力提出质疑时，对休息时间选择的反思才会具有批判性。如果对于黑板、翻转图表或液晶显示器优点的批判反思将确定和检查教育者和学生采用教学技术的不同方式，如果对学生提交论文的期限进行反思，从而导致对建立评价标准基础的权力来源进行审查和质疑，那么这些反思将是批判性的。

那么是什么使得这种类型的反思具有批判性呢？它是一种更深刻、更精确和更具探索性的反思形式吗？并不是必然如此。虽然对于经验的批判反思确实更容易揭示模式的、构造性的假定，但反思的深度本身并不必然具有批判性。简单来说，当反思具有以下两个不同的目的时就会成为批判性反思：第一是试图了解教学中的权力如何能够加强、塑造和扭曲教育过程和教育交往。第二是对教学中的假定和实践提出质疑，它们看起来让我们的教学变得更容易，但实际上却与我们的长远利益背道而驰。

阐明权力的批判反思

认识权力是如何渗透进所有的教育过程的，将有助于我们认识那些存在于社会中但总是影响教学的权力。教室并不是平静的、安宁的，并与社会、文化和政治生活这条大河相隔离的港湾，相反，课堂是块竞争之地——教室还是个漩涡，它包含着存在于外部的为了获取物质优势和理论合法性而进行斗争的逆流（反主流的思想以及反主流的社会力量——译者注）当我们知道了权力的渗透性，我们便开始注意到抑制实践的一些因素——原来我们曾认为它们是中立的，甚至是有益的，开始探究控制学习者的力量如何转化为促进学习者的力量。对抑制实践的因素的警觉（很多实践反映出我们对别人给定的价值观、标准和实践未加批判地接受下来），经常是与学生和同事更民主地合作的第一步。

下面我给出一些批判反思的例子，其中反思的焦点在于揭示权力侵入和扭曲教育过程的途径。

圆形排座 (the circle)

进步主义教育者最喜欢的实践莫过于让学生围坐成圆形而不是按排来坐。这种圆形排座被看成是民主的外在表现形式，一组同伴面对着面，完全平等。教师们喜欢圆形排座是因为它能引导学生交谈，使每个人都能被看到和被听到。这样做体现着对学生经历的尊重和对其价值的确认，把他们的声音推向前方并成为大家的关注中心，在我的教学中，圆形排座几乎是毫无疑问的预设。

然而，就像戈尔（Gore）所指出的那样，圆形排座的经历具有双重性。对那些自信、喜欢发言和习惯于学术文化氛围的学生来说，圆形排座相对没有什么可怕之处，因而他们感到是适合的、可靠的和自由的。但对那些容易害羞、对肤色、相貌和衣着有自我意识、不习惯理性对话、害怕学科术语和学术氛围或者因为缺乏教育而感到不安的学生来说，圆形排座的经历是痛苦的和受辱的。这些学生的隐私权遭到了践踏，在决定教师是否可以信任之前，他们就失去了通过密切观察教师进而检验教师的机会。信任教师常常是学生们发言非常必要的先决条件。信任来自于时间，当教师被认为是表里如一、诚实和公正时，才会赢得学生的信任。然而，圆形排座对学生的参与和表现有明显的压力，可能会使教师失去培养这种信任的机会。

所以，在圆形排座的民主外表下，可能存在更麻烦和更不确定的事实。坐成圆形的学生在讨论时可能感到潜在的或明显的压力，这些压力来自那些发言的、引人注意的同伴和教师，尤其是当某个年级的一部分学生作为奖赏被指定参加讨论时。他们会认为，是否作好了发言的准备，或者是否想说一些特别的事情，都

变得无关紧要，圆形排座成为一种控制揭示的途径，而不仅仅是给人们提供表达真实观点的机会。我不是建议我们要摒弃圆形排座，重新回到那种教师们站在一排排课桌前一味地讲述的时代。我在实践中仍然使用圆形排座，但对这种排座形式的批判反思让我认识到它潜在的压抑作用，提醒我不断地研究学生们对它的感受。

师生等同

承诺民主教学的教师常常宣布他们和学生是“同一的”（“at-one-ness”），认为教师和学生道德上是完全平等的。他们会说，“我和你们没有任何差异，所以请把我看做是和你们一样的。在活动中不要认为我是个教师，而要认为是你们的朋友。提到学科知识的多少，我们之间存在的暂时差异只是偶然的，我们是互为学习合作者、教学合作者。”然而，人们从文化中学到的对权威人士（尤其是那些来自主流文化的人士）的依赖或者敌对并不是那么容易打破的。

不管你喜欢与否，在高等教育高度等级化的文化中，师生之间事实上存在着权力不平衡和师生角色、界限的清楚界定，教师并不能简单地希望消除学生对教师优越地位的感受。不管教师多么想改变自己的优越地位，不管他们怎么对学生表现得随便、友好和真诚，他们可以宣布与学生是“同一的”至少在最初的时候，教师是被学生视为与之不同的。如果认为，说你是学生的朋友，你和学生是平等的，那么就会实现你所宣称的那样，这种假定是天真的，而批判地了解教师会让我们否定这种天真的假定。相反地，教师们应该研究学生对教学行动的感受，试图去理解学生们认为

教师言行的含义和重要性。教师们将会明白，只有在他们花费大量时间，通过民主的行动和对学生的尊重获得学生的信任之后，真正的合作才会开始。

教师作为旁观者

有些教师承诺自己是学习的非指导性促进者，或把自己作为信息源为学生的需要提供服务。他们经常采用‘旁观’的方式来教学。这些教师把学生划分为小组，对接下来的学生活动给予尽可能少的指导，然后退出现场，让学生按自己的愿望去做。然而，这种撤离仅仅是部分的。教师很少长时间地离开教室，他们只是坐在自己的桌前或某个角落，观察各个小组开始自己的工作。

想让学生们假装认为教师不在教室几乎是不可能的。一些学生知道教师就在旁边，这将使得他们尽量表现良好，成为以任务为导向好好学习的小组成员。而另一些学生可能只是安静地等待，因为他们害怕在教师的监视下说出或做出愚蠢的事情。学生们想知道教师对他们所做的事情是如何看待的，并且会密切关注教师将要进行评价或责备的任何迹象。学生们对存在于他们和教师之间的权力关系的认识，渗透到几乎所有的师生交往之中。

如果旁观者意味着是不被人注意的观察者，那么教师就不可能是旁观者。作为教师，如果你不表明自己的观点，那么学生就会认为你不支持他们或者表示默许。学生们总是想知道教师对其行为的看法，对学生简单地表示一些你的想法，要比总让学生猜测你的缄默意味着什么（对他们的努力感到失望还是满意）要好得多。通过了解学生们对教师缄默的感受，教师们可以更好地保证自己的旁观给教学带来更有益的结果，这些有益结果才是他们

所追求的。通过批判反思，教师们将会知道何时表明自己的看法，在何种程度上阐明自己的观点，将会了解自己的这些揭示对增强学生的自信所产生的影响。另外，他们还会明白什么时候给出自己的建议会导致学生的积极反思，而在另外的时候学生们则会无动于衷。

自燃式的讨论

那些广泛采用讨论的教师，像我自己，经常会对一次理想的讨论产生深刻印象。在这样的讨论中，因为学生们说得太多了，所以教师说得很少。教室里几乎没有沉默，这些谈论主要针对一些相关的问题，并且对话是适当的，水平很高。阿尔冈琴圆桌形式的（Algonquin，阿尔冈琴族是北美印地安人的一个部落，这些土著部落被现代社会的人认为是真正民主的家园——译者注）布卢姆斯伯里宴会形式（Bloomsbury，伦敦的一个地区，布卢姆斯伯里文化圈以具有民主氛围而闻名——译者注），乌迪·艾伦（Woody Allen）电影脚本形式——这都是良好的交谈模式。如果在讨论中教师几乎保持沉默，这种讨论常被看做是最成功的讨论。当我们从由学生为主导的热烈讨论中悄悄走开的时候，一种快慰油然而生——我们所花费的时间是很有价值的。

这种感觉可能是正确的，但我们也可以对这种讨论产生其他的理解。教师往后站在一边，不干预学生的交谈，可能会使得存在于外界社会中的不同社会身份在讨论中得到强化。正如多尔（Doyle）所指出的，“教师关上教室的门，并不能把学生的社会、文化和历史现实拒之门外。”有的学生把自己看做弱势群体的一员，他们不知道在学术文化中教师和同伴如何对待他们过去的经

历，对此他们产生了一种真实的恐惧，这样他们在讨论中就会退缩。出于一种害怕被有特权的学生欺侮的恐惧，或出于一种不愿意被视为愚蠢的愿望，这些学生可能会选择沉默。只有在教师干预下为所有小组成员创造一种发言的机会时，这种沉默才能被打破。内向的学生，或那些需要时间进行反思分析的学生，可能发现交谈的速度太快无法跟上。从这种观点来看，学生的个性或学习方式带来的差异，而不是人种、阶层或性别带来的差异，可能扭曲了看起来兴奋和自发的讨论。

自己在讨论中感觉到的高兴是否和学生的感觉相一致，这是批判反思型教师将要关注和检验的问题。批判反思型教师将能找到一种办法，用来详细审查教师和学生课堂讨论的感受。在了解到这一点的基础上，批判反思型教师能够做出更加有见地的决策，知道什么时候自己的沉默会强化学生参与自发讨论。至于什么时候参与学生的讨论或什么时候要求学生静下来反思，他也能做到心中有数。

认可自我坦露

学生日志（journals）、学生文件夹（portfolios）和学习日志（logs）是那些倡导经验学习方法的老师们所追求的时尚。他们认为，鼓励学生直接说出其经历是对他们真实观点的一种赞赏和鼓励。人们经常去做的事情往往是不可否认的，然而，学生日志、学生文件夹、学习日志也会变成仪式主义和授权的告解室（Usher and Edwards）——类似于那些花边小报和对话节目中耸人听闻的倾诉。

如果学生们感到他们的教师是个执著倡导体验学习方法（experiential methods）的人，那么他们就可能挑选一些材料——

其中隐含有好学生所讲述的他们生活中戏剧性的一些生活片段，这些生活片段促使这些好学生产生了认识转变。如果没有一些痛苦的、受创伤的或兴奋的经历来诉说，学生们就会开始感到自己的日记变短了。不能写出有足够震撼力的启示，学生们可能下决心去创造一些，或者可能涂改本来很普通的经历，给这些经验抹上具有转变性意义的光彩。戏剧性的经历或认识转变的缺失，可能被学生看做是失败的标志——在某种程度上，这是他们生活不完满和自我认识不足或缺乏激情的生活的表现。

批判反思型教师应该不断地询问学生对他使用诸如学习文件夹、学习日志等体验方法的感觉如何。他应该潜心去了解自己的指导是否无意间鼓励了学生去制造某种启示。如果事实确实如此，那么就应该采取措施，当着学生的面公开讲清这个问题。通过调整报偿系统，否认那种耸人听闻的启示越多成绩就越好的观念，教师还应该是树立这种观念的一个典范。

尊重发言权——“我想听到你的观点，而不是我的”

那些承诺进行民主教学的教师经常认为，如果教师讲话太多或者直接表达出自己的观点，将使得学生们头脑中形成一系列“可接受的”(acceptable)观念，这些观念是教师观念的模仿。他们还认为，教师表明自己的偏见和观点会鼓励学生不加批判地反刍教师的观点，而不是从自己出发把问题想透彻，为的是以此获取教师的赞许。所以如果有学生问这些教师“你的观点是什么”，他们有时会这样做出回答：“嗯，我的观点并不重要，但你自己对它怎么看很重要。所以，我不会告诉你我的观点，直到你有机会发表了自己的观点。”就像“问答式讲授”(dialogic lecture)，如

果做好了，教师避而不谈自己的观点能鼓励学生的独立思考。然而，这种做法表面上看起来是解放了学生，能够促进批判分析，但是也可能造成学生的不信任，导致学生停止学习。

从学生的立场来看，如果教师避而不谈自己的观点，这位教师可能是不值得信任的。提到高校教学中存在的师生关系，教师拒绝说出自己的观点可能被看做是进行一种操纵游戏，其目的在于让学生说出错误的事情。学生们知道教师有正确答案，但由于某种原因不想告诉他们。学生们认为，教师要求学生冒着风险发表自己的想法（是说学生们有可能说出错误的答案——译者注）而拒不说出自己的看法，是为了让自己表现得更好。

一个批判反思型教师，应该知道避而不谈自己的观点既有积极的作用，也有消极的作用。通过了解学生的学习经历，教师就会知道如何更巧妙地安排干预的时间。了解到学生（作为学习者）所感到的最好和最坏的经历，教师可能就会知道，他要求学生去做什么，首先自己冒险做出表率是非常重要的。

认识霸权假定的批判反思

批判反思的第二个目的是揭示霸权假定（hegemonic assumption）。霸权假定是那些我们认为代表我们最高利益，但实际上是由有权力的人设定的危害我们长期利益的假定。正如安东尼奥·格莱姆斯齐（Antonio Gramsci）所指出的“霸权”这个词描述了这样一个过程，那些思想、结构和行动逐步被大多数人认为是完全自然的、注定如此的，会为自己带来好处，但实际上它们是由有权力的少数人建构和传播的，目的是为了维持有利于他们的现状。这种霸权能够微妙地维持下去，是由于长期以来它已