

教学过程的道德迷惘与反思

周建平

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要: 毋庸置疑,就整个教学系统而言,(狭义的)教学过程可谓是“重中之重”,是教学的中心环节。教学的方方面面往往最终要落实到、集中到教学过程上来,进而影响学生的发展。所以,教学过程的道德状况是教学道德水平的主要反映。因此,在考察了教学制度的道德之后,必须探讨教学过程的道德问题。我体会,现行教学过程的道德问题最突出也最受关注的是人道问题,其表现就是教学对真实生活的遗忘。因而,这里只就这个问题作些许的思考。

关键词: 教学过程 道德迷惘 反思

一、教学过程道德困境及其反思

1、现象描述

如果我们从总体上去勾勒我国现行教学过程,也许我们会得到这样一幅简略图。

知识至上。知识(最多包含认知能力)在课堂上占据着至高无上的地位,独享着淫威,教师和学生都是围绕着知识。在这里,只有对知识的掌握、记忆等认知活动,而没有人的情感、意志等活动的余地。知识是“出场”,而人则“退场”。教师被贬值为传授知识的手段,学生被贬值为这种传授的产品,知识成了统治者,而人则成了手段和产品。教师与学生之间的关系只是知识的授受关系,而没有情感的交流、精神的沟通。

计划至上。为了准确地传授知识,教师预先认真地备课,制定好详细的传输路线,并且写成教案。教学就是变成执行预先编写的教案的过程,叶澜教授曾形象地把之比喻为“演教案剧”的过程。如此,在教学中,强调严格控制,尽量排斥一切意外的因素,排斥教学中的“断裂”、“转变”、“分叉”、“理解”,确保教学能按照原订的计划进行。如果遇到和教案上不一样的观点和意见,不是不予理睬,就是严加扼杀。教学过程几乎是清一色的六步骤:复习旧课、导入新课、感知新知识、理解新知识、巩固新知识、布置课外作业。无疑,这样的教学呈现出程式化、封闭化倾向,盛行着机械主义之风。在这里,凯洛夫《教育学》的踪影依然清晰可见。

效率至上。教学的成功与否,关键是效率。而这里的效率其实就是要在规定时间内完成所要传授的知识内容。为此,一方面不重视教师与学生的交往,更不重视学生相互之间的交往、合作活动。诚然,教学中也有教师的问和学生的答,但这只是机械式的应对、应答,目的是尽快地把知识复述出来并传输给学生,而不是真正人的交往。真正的交往是相互交谈,相互倾听,直至达成对知识等的相互理解和相互之间的精神提升。另一方面,也不重视学生对知识、问题的探究,不重视学生的体验。对教材中的难点、重点,教师往往都是预先仔细分析,把之分解为更细小的知识碎片,以便学生快速“掌握”。这还常常被美其名曰:抓住重点,突破难点。于是,学生的学习是一种“占有式”的学习,只是不断地把教师讲的内容记下来,然后反复地背熟,没有对知识的探究,没有对知识意义的重新建构,更没有对知识的体悟。

这样的教学实质上是知识的灌输。这里不允许放飞,自己的想象、驰骋自己的理性,与

此相适应；这里没有对智慧的刺激，对道德、审美的体验，对生活的感悟，课堂变得机械、沉闷，缺乏意义的显现，由此，课堂成为一个“祛魅”的世界。死气沉沉，缺乏生机，可以说是课堂最明显的写照。于是教学就变成了“一种存储行为(banking, concept of education)，学生是保管人，教师是储户”。^[1] 学生变成容器，教师则成了“存储器”。这样，人不是作为人，而是作为物，人与人之间的关系也就变成了物与物之间的关系。说得更严重些，这样的教学就是如同产品的加工，课堂是加工场，学生就是有待加工和塑造的产品。课堂不再是人的活动的场所，不再是养育人的乐园，而是成为人的“鸟笼”；知识不再成为人成长的养料、不再成为滋润人的心灵的“雨露”，而是成为一种控制人的成长的力量。这里，只见物，不见人，不见人的自主、自由，不见人的真实的生活，说到底，就是人的生活遗忘，是人道的失落。

2、归因分析

应该说，造成课堂教学过程如此的现状的原因是多方面的，有评价制度方面的原因，如考试主要围绕教材中的知识，课堂教学评价主要看教学任务是否顺利完成，是否紧扣教材；有教师自身方面的原因，如教师素质不高；也有“制度化教育”方面的原因等。这些在文中别处有所提及，所以这里只就理论根源作一追问。

从知识观上看，现行教学所持的是这样一种知识观下，即认为知识是确定的、普遍的。具体地说，其一，知识是脱离主体的，因而是客观化的。笛卡尔首先为此奠定了理论基础。他追求确定性的信念，使古代隐喻化的心灵予以实体化，使得心灵成为身体的一个器官或是对客观实在反映的一面镜子，而由“镜子”所得到的知识是客观实在性的知识。其二，客观化的知识是科学知识，而科学知识是可以加以经验证实的。其三，知识是确定的、普遍的。由此，科学知识的增长也是以累积的方式进行的。

这种知识观是随着 17 世纪科学及工业化革命的到来而得以确立和发展的。从文艺复兴开始，人们就追求对自然的事实样态及其量化关系的普遍概括，从而确立起这种知识观。经验论者培根就认为，知识是在对个别的经验感觉的提升过程中逐渐形成的，而唯理论者笛卡尔则认为知识是直接或间接来源于我们的纯粹理智。但不管是来自经验的概括，还是来自纯粹理智，都是说明了知识确定的、普遍的。与前者不同，康德的问题重心不是科学知识是否可能，而是“这样的纯粹科学是何以可能的？”这就是所谓的著名“哥白尼革命”。而其结论就是“人为自然立法”。在康德看来，经验的对象世界的构成质料虽然是外在的物自体刺激我们的感官所形成的感官知觉，但是其整合的普遍形式却来自我们先天的感性直观形式和知性范畴，而且科学的对象世界并不是直接被给予的客观世界，而是为我们的先天的感性直观形式和知性范畴所整过的感觉体系，所谓的科学知识的形成过程实际上也就是我们依据同一先验的主体架构对经验质料的观念建构过程。这样，科学知识也就必然获得确定性、普遍性。之后，以逻辑原子主义和逻辑经验主义为代表的前期分析哲学，通过对科学命题进行语言分析和逻辑分析澄清命题的意义，以为语言框架与经验事实具有逻辑同构性，从而也论证了知识的客观性。

纵观这种知识观的发展历程，杜威评论道：“它们都源于这样一种假设，即知识的真实有效的对象是先于并独立于认知行为的。它们都源于这样一个原理，即知识是对实在的把握或关注，无需对前辈的论述进行修正”。^[2] 他称这种知识观为“知识的旁观者理论”。在他看来，这种知识观在两个层次上来展示旁观者的图像：第一，传统观点在认知“主体”与被认知的“客体”之间确立了形而上学的二元论。与被认知的对象相分离，认知者就像“旁观者”和“局外人”；第二，认知被理解为一种知识“对象”“呈现”给认知者的被动事件，认知主体“在认知中是完全被动和沉默的”，因而在“非参与者”的意义上是一个“旁观者”。

在这种知识观的支配下，知识被绝对化了，知识的意义是确定的，知识意义的获得不是

建构的过程。由此，人在知识面前失去了自由，人很难激发起探究知识的兴趣，人与知识之间也就根本谈不上意义性。而缺乏人的自由、兴趣、意义等这些东西，还能有生命活力的焕发吗？而且，这种知识观也直接关联着下面的“科学认识论”。

从认识论上看，现行教学持的是“科学认识论”。这种认识论有以下几方面特点：首先，它把认识的目的当成就是获取关于客观对象世界的客观知识。其次，它把认识当成人生活的工具，而不是生活的内容。人凭借这种认识，获得关于对象世界的知识，便于人类占有自然、改造世界，过上美好生活。再次，它不是把主客体关系视为生活关系，而是视为处于一个二元对立的外在认识关系。主体纯粹把客体作为一个东西、一个“物”来对待，把握之、认识之。这是因为认识要能够获得客观知识，必须属于生活之外，排除生活的干扰。在生活之外，人心才能作为一面洁净的镜子，不走样地映照出对象的本质和规律。无疑，“科学认识论”是一种知识论、工具性认识论。

这种认识论应该说是近代哲学认识论环绕的中心。在近代，自然科学获得了突飞猛进的发展，它不仅为我们创造了巨大的物质财富，而且为我们勾勒了一个由机器替代人完成日常事务的更为闲暇的生活梦想。正如卡西尔所言：“科学是人的智力发展中的最后一步，并且可以被看成是人类文化最高最独特的成就。”^[3] 如此，不仅自然科学知识成为人类知识的典范，而且它的方法也迅速地扩展成为一种形而上学，从而主导自身之外的心理学、教育学乃至哲学等领域。哲学成为自然科学的附庸，哲学认识论只是围绕自然科学认识而展开。由此，哲学认识论也自然科学化了，沦为“科学认识论”。

这种认识论对我国教学论的影响可谓至深。在近代，影响最大的是理性主义的认识论和经验论的认识论。这二者都把获得客观精确的知识作为标的，其分歧主要在于获得知识的途径。以经验论为基础的教学论特别强调直观、观察等方法的运用，视观察的精确性是进入外在我们的“真正知识”的叩门砖。以理性主义的认识论为基础的教学论则特别强调逻辑推理、认真分析，视思维的精确性是获得知识的真正通道。毋庸置疑，这两种认识论思想至今仍然影响着我国的教学实践。马克思主义的认识论不仅认为认识的所有因素—感性、理性等都是必要的，而且把实践看作认识的基础，从而开始对认识作了生活的理解。^①正是在这个意义上，马克思主义认识论理应被看成研究教学认识现象的重要理论基础。前苏联学者们根据列宁提出的反映论公式——“从生动的直观到抽象的思维，并从抽象的思维到实践”，提出了他们的教学过程阶段理论，在理解教学活动的道路上实现了一次飞跃。受其影响，长期以来，我国都是按照“感知—理解—巩固—运用”的四阶段来安排教学的。遗憾的是，一方面马克思主义有关实践的作用的观点，在教学论中没有引起足够的重视；另一方面，对马克思主义认识论作了“科学认识论”的曲解，抓住了表面而忽视了实质。达尼洛夫、叶希波夫在其所著的《教学论》中写道：“由于学生掌握知识的过程中也要认识客观世界，由于学生掌握知识的过程也是认识过程的一种，因此，认识过程的一般规律也适用于掌握知识的过程。”^[4] 显然，他们把认识看成就是掌握客观知识、认识客观世界。在新近俄罗斯教育学的“发展性教学”流派那儿，教学认识有了新的进展。他们把活动的概念引入教学认识中来，用活动的概念来对实践作教育学的转换、改造，从而在正确理解教学活动的道路上实现了又一次飞跃，不仅使学生可以获得正确的认识成果，而且更重要的是促进学生认识能力的形成。我国新近的活动教学和主体性教学都深受影响。但是，他们仍然没有从人的生存实践的角度去理解马克思的实践概念，在一定程度上也没有认识和贯彻马克思主义的实践一元论思想，他们最终更多的只是从心理学意义上来理解活动的概念，仅仅抓住活动在认识形成中的机制问题。因此，它依旧没有摆脱“科学认识论”的大框架。

可见，“科学认识论”或隐或显、或直接或间接地左右着教学理论与实践，在我国，直到今天依然如此。教学是获得知识、发展能力，教学是生活的准备，但教学本身不是生活。在这样的认识论的指导下，教学对真实生活的遗忘也就成为很自然的事了。

二、教学过程变革的可能走向

1、教学：“认识”还是“生活”

在有些人看来,教学是一个认识过程,教学主要是完成认识的任务。这种观点值得讨论。在我们看来,教学作为实现教育的最基本的途径,它本应具有教育的全部内涵,它的对象是人而不是物,指向的是人的整体生成。教学过程根本上是一个实践过程,这个实践不是生产、创制,不是同理论相对应的现代意义上的实践,即不是把固定的原理、规则和方法用于生产某种对象的过程,而是指古希腊亚里士多德所说的人的生存、生活实践。也就是说,教学过程不只是一个认知性的掌握知识、发展智慧潜能的过程,更是一个完整的人的生成过程,是师生生命意义不断显现的生动活泼的生活过程,正如《学会生存》中所指出的那样,“科学的人道主义”的教学不再把知识的获得作为最高价值,而是把对人的关心和促进人的发展、生成作为追求的最高目标。但是,这种人道的内容又是通过科学知识的持续不断的贡献而加以规定和充实。^[5] 教学不只是一种特殊“认识”,更是一种特殊“生活”,是一种以特殊认识为“媒介”的生活。生活既是起点、基础,又是终点、最高目标。可能正是基于此,杜威提出“教育即生活”的命题;合作教育学提出在任何情况下都不允许教师在教育过程中成为权力主义和强迫命令的教师,不允许使这一过程脱离儿童的真实生活。在我国,叶澜教授于20世纪末发出“让课堂焕发生命活力”的呼声,并积极开展教育教学实践,还有学者则提出要“重建儿童的课堂生活”。^[6]

在许多人那里,不自觉地以上观点和“特殊认识说”联系起来了。所以,这里有必要对“特殊认识说”作简要讨论。教学过程中的“特殊认识说”认为教学过程是一种特殊的认识过程,也即:在教学中学生的学习是在教师指导下进行的;学习的内容是经过选择和加工的人类已经创造出来的、最基本的文化知识;教学过程是有目的、有计划、有组织的活动过程。这种对教学过程性质的认识应该说是很有价值的认识,它为教学的具体展开提供了极其有效的支点。如果说从找出教学过程区别于其他事物的特殊性的角度考虑,教学“特殊认识说”的确是较为准确的。古往今来,凡是能称得上是教学的活动,莫不是在或多或少地在传授着一定的知识,引导学生进行认识活动;而凡是没有传授知识、没有引导学生进行认识活动则是无论如何也不能称为教学。在这一点上,它优越于教学“特殊交往说”。特殊交往说要想得到充分说明,必须求助于特殊认识,比如说,教学是一种以认识为中介的交往。而特殊认识说则无须从特殊交往那里得到充分的解释,其特殊性是从以上三方面得到说明。

但是,教学特殊认识说也的确还存在一些缺憾。这种观点尽管提出要突出教学认识活动中学生的主体作用、强调认识活动方式的多样性,但是,这都是围绕“教学认识”这个轴心而展开的。这样,无论如何,“认识”是第一位的,而“人”则是第二位的。这种观点也谈人,但是却把人简单化了,突出的是认识的人、理性的人。也强调动机、兴趣、情感、意志等,但这些都是围绕认识目标服务的,具有“附属”的性质。更为重要的是,由于认识终究是主客二分的,因此它无法让人获得道德、审美的体验,因为真正的体验是超越主客二分的(这一点在后文还将分析)。这样看来,特殊认识说虽然也承认教学本是人的生活,但是,一旦进入特殊认识的视野,它就无法再归还生活的整体,达到生活所应该有的高度。总之,它是把教学首先缩小化,然后又追求这种缩小了的教学的完整性。这样的状况下所培养的人即使是完整的,也只能是不平衡的完整性,不是丰满的完整性。在实践中,导致突出教学的特殊性,而忽视教学与其他人的活动的共通性,忽视了教学的“教育性”,即完整人的生成。

2、“现实生活”还是“生活世界”

教学要回归“生活”,这是现在教学改革中的普遍呼声。但是教学要回归何种“生活”这是值得思考的。胡塞尔(Husserl, E.)的“生活世界”是主观的世界,是主体构造的产物。他说:“现存生活世界的存在意义是主体的构造,是经验的,前科学的生活的成果。世界的意

义和世界存有的认定是在这种生活中自我形成的。——每一时期的世界都被每一时期的经验者实际地认定。”^[7] 这就是说“生活世界”是随着主体的变化而变化，在这里，人的主体性是第一性的，是人的主体性决定了“生活世界”。同时，“生活世界”是非课题化的，它是一个直接能经验到的世界，是一个直接可感的世界，是直接呈现在我们面前的世界，是被作为一个不言自明的、毋庸置疑的东西而存在着。因此，人并不把之作为一个问题提出来思考，也就是不对之发生任何怀疑，只是接受了，而不对之进行特别的关注。在哈贝马斯(Habermas, J.)那里，“生活世界”是在其交往行动理论中提出的，而且他明确认为这要遵循现象学的线索进行，这决定了他的“生活世界”概念与胡塞尔的“生活世界”的较多的一致性。如他的“生活世界”也是作为一个毫无疑问的东西而天然地给予主体的，并且始终是停留为背景；也是一个先验的、符号的世界，不过这里的先验是“社会先验”而不是“自然先验”；是对主体来说是一种直觉的展现。哈贝马斯说：“生活世界构成直观现实的，因此是可信的，透明的，同时又是不容忽视的，预先论断的网。”^[8] 这张网就是犬牙交错的灌木丛。从以上的分析可以看出，他们的“生活世界”具有两个共同的特征：一方面，生活世界是指主观的、语言的世界；另一方面，生活世界是指日常生活世界。这显然不是我们要回到的生活世界，我们要回归的理应是现实生活世界或现实生活。今天，在一片返回生活世界的呼声中，如果我们不清醒地弄清楚西方的生活世界的特定涵义及其特定的历史背景，盲目地追随其后，那将会带来理论的偏失，最终也将会误导教学改革实践。

3、生活：一种理解

教学要回归学生现实生活，那么，人们可能会问：什么是生活？这种提问方式值得反思。生活不是如同自然，自然可以与人分离、可以成为人的一个对象，但生活不是作为一个客观地摆在人面前的对象，在这里，人是主体，生活是客体，二者构成主客体的二元对立关系，相反，生活是人的生命的展现，生活与人无法分离，人无法从中抽离出来而把生活作为对象、客体来认识。如果说，对于自然，我们还可以把之作为一个对象加以观察、分析、解释，那么，对于人及其生活，我们则只能理解。所以狄尔泰(Dilthey, W.)说：“自然需要说明，人需要理解”。基于如此的认识，我们不是问“生活是什么”而是问“怎样理解生活”。

那么，究竟怎样理解生活呢？

首先，生活是主动的。从字面上理解，生常被组合为生机、生长、生动，而活则常被组合为活力、活动、活泼，二者结合在一起，生活就与有活力的、向上的、生机勃勃等相关联。概括点说，生活是主动的。主动是与被动相对立的。生活的本意应该是人主动作出的，被动的的生活当然也被人看作是一种“生活”，但那是真正生活尊严的践踏。生活的主动性来自于人的主动性，人是一个有主体性的人，主动性显然是人的主体性的一个极为重要的表征，人只有在主动行为中，才能与世界、与他人建立起积极的联系，获得生活的本真的乐趣。而人的创造性则是人的主动性的升华，是人的主体性的最高表现。所以，创造是人的生活的最高表现，也是最能体现人的生活的。在创造中，人的生活才得以不断更新，人不断走向新的希望，不断产生新的追求。但是，人的生活也存在重复，人不可能总是在创造，创造总是在重复中的创造，人的真实的生活是重复和创造的叠加，人也不能总是重复，仅仅是重复而没有创造，人的生活之源就会迟早枯竭。

其次，生活是有意义的。马克思曾经说过，动物是和它的生命活动直接统一的，它没有把自己和自己的生命区别开来，它就是这种生命活动，而人则把自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象。这就是说人与其他动物不同，人的存在是一种特殊的存在，人的存在是一种“此在”，这种“此在”总是要追寻自己存在的意义，这样，就使得人的生命的存在方式的特殊性，也即人的生命的存在方式就是生活。应该说，生存与生活都是生命的存在方式，但人的生活不同于生存，两者的区别是，生存是仅仅“活下去”，而生活则不仅“活

下去”而且要追寻意义，或者说，生活就是创造生命意义的生命活动。的确，作为生活着的人人总是要对自己的存在进行追问：为什么活着？活着为了什么？当然这种追问不仅是对“生”的追问，也包括对“死”的追问，人往往是在对“死”的意识中而真正去追问“生”的意义的。如果一个人生活着，那这个人肯定觉得生活对他来说还是有意义的，如果他觉得生活已经没有任何意义的话，那他可能就会等于“死亡”。一句话，意义引领着人的生活，使人的生活不断地更新、拓展、延伸，趋向新的可能，同时也就使人不断地超越自己，走向未来。意义是什么？“意义是生命内部各个部分同整体形成的必然的特殊关系。意义关系的本质在于在时间上被构成的生命模式(the pattern of a life)，这种生命模式产生于一种活的结构(a living structure)与其环境的相互作用。”^[9] 这就是说意义产生于人与世界的一种关系，而这种关系就是人对世界的理解(这一点后文将涉及)。

再次，生活是完整的。生活的完整性来源于人的完整性。一方面，人的生活是日常生活和非日常生活的统一。日常生活是人的自在的、前反思的、非课题化的生活样态、存在方式，非日常生活是自为的、反思性的、课题化的生活样态、存在方式。因此，日常思维、日常交往、天然情感、重复性是日常生活的特征，而非日常思维、非日常交往、创造性则是非日常生活的特征。^② 日常生活是给定性的、习惯的生活，因而能给人一个生存的坚固的支点，给人一种“在家”的感觉，这种感觉包含熟悉感、亲切感、温暖感、可靠感、安全感、放松感、自在感等等，而非日常生活则是一种永远在追求的路途中的生活，需要人不断地创造，因而给人的是一种焦虑不安的“不在家”的感觉。此外，日常生活给非日常生活提供了必不可少的基础和条件，但是日常生活毕竟是抑制人的创造性，呈现出“以过去为定向”的状态，不利于人与社会的发展。所以，人的生活理应是二者的互补结合。

另一方面，人的生活还是物质生活和精神生活的统一，而就精神生活而言，由于人的精神主要是认知、情感、意志三大领域，因而人的精神生活理应是认识生活、道德生活和审美生活的统一。此外，人的生活完整性还可以从其他多种角度认识，基于我的论述的需要，只考虑以上两个方面。

4、教学生活的特点与“三重遗忘”

教学生活理应具有一般生活的基本内涵，但作为一种特别的活动，它必然有着自己的特点：第一，教学生活是一种以知识的授受为直接目标的生活。这显然不同于其他的教育生活，更不同于一般的科学研究、公共管理、政治生活、经济生活。第二，教学生活是一种以日常生活为基础、以非日常生活为主导的生活。教学是要不断促进生活的更新，不断地迈向一种新的可能。这主要是因为教学要促进学生的发展，而从生活的观点来看，发展就是生活的不断更新，拓宽生活的界域。这一点，杜威早有认识。首先，在他看来，教育就是经验的不断改组和改造。不过他明确区分两种经验，一种经验不具有教育意义，不能使人对活动的联系有新认识，只是限制而不是拓展人的行为的范围。这种经验包括任性的活动和机械的活动。另一种经验是具有连续性，意指经验既从过去经验中采纳了某些东西，同时又以某种方式改变未来经验的性质，从而“增加后来的指导或控制的能力”。这实际上就是强调经验的创造性。杜威显然强调的是后一种经验，并且批判地指出传统教育教学太多地注重消极地吸收，死读书，读死书，是不利于学生的生长，不是学生的真正生活。其次，他在《我们怎样思维》中又区分了两种思维，一种是纯粹经验的思维，即一般所讲的日常经验式的思维，这种思维往往导致思想懒惰和形成教条主义的倾向，不能适用于新异的情境。另一种是科学的思维，它可以减少错误的倾向，具有应付新情况的能力。科学的思维就是反省思维，对某问题进行反复的、持续不断的深思。再次，他区分了两种习惯，一种他称之为好的习惯，这种习惯应是能主动地调整自己的活动并控制环境，以便与不断变化的环境求得平衡。另一种他称之为常规性的习惯或坏习惯，这种习惯是不加思考的习惯，没有理智，违反有意识的考虑，最终抹

杀人的可塑性。他写道：“如果我们采取近视的方法，求助于机械的常规和反复的练习获得习惯的外表效率，没有思维的动作技能，那就是蓄意束缚生长”。^[10] 第三，教学生活较之其它生活应该更自觉地追寻意义，促进意义的生成。这是因为教育教学是直接以人的发展、生成为直接目标的活动，它理应最能体现人以及人的生活根本。

从生活的完整性来看，现行教学过程大致存在对学生生活的“三重遗忘”：其一，对日常生活的遗忘。教学过程羁绊于认识，而忘记了师生之间的日常交往和情感交流，认识失去了必要的基础，从而学生在课堂中无法感受到“在家”的满足感。其二，对道德生活和审美生活的遗忘，学生在课堂中感受不到积极的道德体验和审美体验。杜威的经验不仅是认识的，还有情感的、意志的，只是把知识记录下来，把它们背下来，而不关心知识到底意味着什么。其三，对认识生活的遗忘。课堂中，只是对知识的记忆，而没有真正的对问题的假设、判断、推理、证明等。

注释：

① 马克思哲学中的实践是指生存实践，这样，实践作为认识的基础，就为认识确立了生存论本体论前提，因此，认识自然是在生活中，指向生活、生存。但是，由于多种因素的影响，前苏联哲学和我国哲学界有关认识论研究的实际情形是：一方面，在认识论研究中，实践概念仅仅起着套语的作用，实践的丰富内涵被大大窄化了；另一方面，认识论研究自觉或不自觉以物质本体论为前提，由此，“实践是认识的基础”的潜词是“物质是认识的基础”。结果把马克思主义认识论抽象化了，倒向“科学认识论”的怀抱。参见俞吾金：《认识论之元批判》，《俞吾金集》，黑龙江教育出版社，1995；俞吾金《从抽象认识论到意识形态批判》，《俞吾金集》，学林出版社，1998

② 这里我比较认同刘良华的观点，而不完全认同衣俊卿教授的观点。关于二者的观点，分别参见：刘良华，教育、语言与生活[J].华东师范大学学报(教育科学版)，2001(3)；衣俊卿，回归生活世界的文化哲学 IM].黑龙江人民出版社，2000，152-161，191-197

参考文献：

[1] (巴西)保罗·弗莱雷.被压迫者教育学 IM].顾建新等译.上海：华东师范大学出版社，2001.25

[2] (美)罗伯特·B.塔利斯.杜威[M].彭国华译.北京：中华书局，2002.62

[3] (德)恩斯特·卡西尔.人论[M].甘阳译.上海：上海译文出版社，1985.263

[4] (苏)达尼洛夫，叶希波夫.教学论[M].北京：人民教育出版社，1961.142

[5] 联合国教科文组织.学会生存[M].北京：教育科学出版社，1996.8

[6] 郭元祥.论课堂生活的重建[J].教育研究与实验，2000(1)

[7] (德)胡塞尔.欧洲科学危机和超验现象学[M].张庆熊译.上海：上海译文出版社，1988.81-82

[8] 转引自李文阁.回归现实生活世界[MI].北京：中国社会科学出版社，2002.111

[9] 转引自王—川.意义的瞬间生成[M].济南：山东文艺出版社，1988，236

[10] (美)杜威.民主主义与教育[MI].王承绪译.北京：人民教育出版社，1990.53-54

Moral Perplexity and Reflection of Teaching Process

Zhou Jianping

(School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing , 210097)

Abstract: There is no doubt that teaching process is the most important part and the central link of teaching within the whole teaching system. All aspects of teaching should be implemented in the teaching process, thereby affecting the development of children. Therefore, inspecting the system of moral education, we found that the moral status of teaching process fully reflected the outcome of school moral education. The most prominent and concerned issue of moral education is humanity. Daily teaching forgot the real life. Here, I provided some thoughts on this issue.

Key words: Teaching process; moral perplexity; reflection

收稿日期: 2007-12-11

作者简介: 南京师范大学教育科学学院研究生