



幼儿教师专业成长丛书

与一线幼儿教师对话

——激发反思 共同成长

陈妍 姜勇 纪萍 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

A silhouette illustration of a teacher standing and interacting with a group of children. The teacher is on the right, leaning slightly forward, while several children are on the left, some standing and some possibly sitting or kneeling. The background is a light gray with faint, illegible text.

幼儿教师专业成长丛书

与一线幼儿教师对话

——激发反思 共同成长

陈妍 姜勇 纪萍 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

与一线幼儿教师对话: 激发反思 共同成长 / 陈妍, 姜勇, 纪萍著. —北京: 北京师范大学出版社, 2010.9

(幼儿教师专业成长丛书)

ISBN 978-7-303-11295-1

I. ①幼… II. ①陈…②姜…③纪… III. ①幼教人员—师资培养—研究 IV. ① G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 140294 号

营销中心电话	010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网	http://gaojiao.bnup.com.cn
电子信箱	beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京京师印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 148 mm × 210 mm

印张: 6.875

字数: 171 千字

版次: 2010 年 9 月第 1 版

印次: 2010 年 9 月第 1 次印刷

定价: 16.00 元

策划编辑: 张丽娟 责任编辑: 张丽娟

美术编辑: 毛佳 装帧设计: 毛佳

责任校对: 李茵 责任印制: 李啸

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

目 录

第一部分 认识教师的“反思”

第一章 走进教师的“反思”	3
一、留一只眼睛给自己	3
二、何谓“反思”	4
三、教师的“反思”	6
四、为何反思	10
第二章 审视教师的“反思”	13
一、反思现状：美丽的“徒劳”	13
二、寻找反思的“敌人”	15
三、诊断教师的“反思”	17
四、反思“反思”	25

第二部分 研究教师的“反思”

第三章 研究的缘起——走入现场	31
一、“与狼共舞”的动物学家	31
二、一位记者的荣耀业绩	32
三、“扎根现场”的意义	33
四、回归“教育生活”	34
五、德不孤，必有邻	35
六、思绪万千	36

第四章 建构信任——研究关系 & 朋友关系	39
一、平衡两种关系	39
二、客观，向外看 & 主观，向内看	41
三、见证关系的发展	45
第五章 确立计划——让计划赶上变化	49
一、计划 VS 变化	49
二、计划遭遇变化	50
三、不断变化的计划	53
第六章 反思攻略——从“忧思”到“优思”	63
一、愉快地拥抱“反思”	63
二、“优思”的标准	64
三、“优思”诞生的条件	65
四、反思主体：“心动” & “行动”	66
五、破除禁锢“反思”的枷锁	69
六、优思：不走“寻常路”	70
七、思路决定出路：反思模式的革新	71
第七章 成长足迹——思而优则进	75
一、成功的过程是坚持	75
二、变化：“显性” & “隐性”	76
三、旁观者“清”	77
四、尺度的缺失	83
五、遗憾中的“完美”	85
六、变化“连连看”	87
七、教师成长的复杂性	92
八、可喜的题外“化”	93

第三部分 分享教师的反思经验

第八章 反思经验——分享与交流	97
一、方法比想法更重要	97
二、“实践”检验中的“反思模式”	97
三、反思方法的初探	104
四、思维的碰撞者——360 度对话反思法	123
五、细节的记录者——录像反思法	132

第四部分 交流研究中的感悟

第九章 研究的题外话——意外的收获	145
一、偶然的遭遇	145
二、意外的收获	146
三、空间与内容的互斥	147
四、看到一粒沙中的世界	149
五、微观教学 VS 微格教学	150
六、“教育学院微观教学”的畅想	151
第十章 反思研究——我们做了什么？	153
一、研究定位：我们做了什么研究？	153
二、研究效度：我们的研究可信吗？	155
三、研究价值：研究是为了推广吗？	158
第十一章 接触零距离——向工作一线的幼儿园教师致敬	160
一、圈外人 VS 圈内人	160
二、一份讲良心工作	163
三、我眼中的纪老师	164

四、我们需要松绑	167
五、思考的前提：闲暇	170
六、向幼儿园老师致敬	170

附 录

附录1 研究报告	172
附录2 四种“教师专业日记样例”	196
附录3 纪老师的小班教学经验专题总结	198
附录4 2007年11月20日的谈话录音文字片段	206
附录5 2007年4月11日的研究日志	209

第一部分

认识教师的“反思”



导 读

通过阅读本部分的内容，你们会对“反思”有初步的了解，并能够进一步明白教师职业视角下的反思的内涵。

此外，还能了解目前幼儿园教师反思过程中所面临的一些问题，并通过“个案反思的内容分析”来进一步感受幼儿园教师“反思”的现状。



第一章 走进教师的“反思”

一个教师写一辈子教案不一定成为名师，如果一个教师写三年反思有可能成为名师。

——叶澜

一、留一只眼睛给自己

宫本武藏是日本历史上一流的剑客，柳生又寿郎拜他为师。学剑前，柳生就如何成为一流剑客请教老师：“以我的资质，练多久才能成为一流剑客呢？”武藏说：“至少10年。”

“我不能等那么久！”柳生急了，“我愿意下任何苦工夫达成目的，甚至当你的仆人跟随你，那需要多长时间？”“那，也许需要20年。”武藏说。

柳生更急了：“如果我不惜任何辛苦，夜以继日地练剑，需要多少时间？”

“如果那样，你这辈子再没希望成为一流的剑客了。”

柳生心生疑惑：“为什么我越努力，成为一流剑客的时间反而越长呢？”

“你的眼睛全盯着‘一流剑客’，哪里还有眼睛看你自己呢？”武藏平和地说。“要想成为一流剑客，就必须留一只眼睛给自己。一个剑客如果只重视剑道，不知道不断反省自我，那他就永远成为不了一流剑客。”

学剑如此，教学也是如此。如果一位教师只顾埋头拉车，从不抬头看路，也不反思回顾，就永远无法实现真正地超越和自我发展。对教师来说，反思无疑是让教师“留一只眼睛给自己”。

美国著名心理学家波斯纳在1989年曾提出教师成长的公式：成长=经验+反思。他认为，如果一个教师仅仅满足于获得经验而不对经验进行深入的思考，那么，即使是20年的教学经验，也许只是对

一年工作的 20 次重复,除非善于从经验反思中吸取教益,否则就不可能有什么改进,永远只能停留在一个新手教师的水平上。

由此看来,反思是教师专业成长的基础,是否具有反思的意识和能力,是区别作为技术人员的经验型教师与作为研究者的专家型教师的主要指标之一。一个普通教师能否成长为优秀教师,奥妙就在能否对自己及教育实践等方面进行有效的反思。

二、何谓“反思”

人类一直注重反思对自身发展的重要性。但尽管对于反思的探讨由来已久,人们对于反思概念和内涵的理解却不尽相同,归纳起来,大致有两种不同的理解:

第一种理解,就是将“反思”理解为内省,是一种元认知过程。

在现代汉语词典里,对于“反思”是这样定义的:作为一个日常概念,反思是指思考过去的事情,从中总结经验教训。^①从这个角度来说,人们一般把“反思”等同于“反省”,就是对自己过去的思想、心理感受的思考以及对自己体验过的东西的理解、描述、体会和感悟。^②

在我国,“反省”观念由来已久,孔子提倡“仁”的观念并强调士人的内省能力,反省一直是儒家弟子的自我要求,例如在《论语·学而》中,曾子曰:“吾日三省吾身,为人谋而不忠乎?与朋友交而不信乎?”人们一直强调通过反省来促进自身的发展。

在西方哲学史上,对自身行为观念的认识、内省可追溯到亚里士多德和柏拉图。洛克较早探讨了反思现象,他认为反思是获得观念的心灵的反观自照,在这种反观自照中,心灵获得“不同于感觉得来的

^① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室:《现代汉语词典》,349页,北京,商务印书馆,1996

^② 王映学、赵兴奎:《教学反思:感念、意义及其途径》,载《教学理论与实践》,2006(2)

观念”的观念。可见，洛克在这里所谈的反思是把心理活动作为认识对象的认识活动，是对思维的思维。而斯宾诺莎把自己的认识论方法称为“反思的知识”，即“观念的观念”，就是对所得的认识结果进行再认识（反思），这种理智向着知识的推进，便能促进自身的发展。^①我们不难看出：斯宾诺莎的反思是以思维活动的结果为思维对象的，而洛克的反思是以思维活动的过程为反思的对象。^②

当代认知心理学用元认知来解释“反思”，认为它是“人们关于自身的认识过程、结果或与它们有关的一切事物如信息或材料有关的学习特征的认知”。^③以此看来，反思是以自我及自我的思想、活动为意识的对象，通过不断地内省、反省，去获得知识，把握客观规律的一种途径或方式。

另外一种理解，则是将“反思”看做是一种高级认知活动，是一种特殊的问题解决。

当代反思问题的研究者们一致认为，深入研究反省思维（reflective thinking）的当属于美国实用主义哲学家、教育家、心理学家杜威（Dewey, 1933）。早在1933年，杜威在其出版的《我们如何思维》（第二版）一书中就对反思型思维做过这样的界定：“反思是问题解决的一种特殊形式，它不仅涉及一系列观念，也包含其结果。它是一个连贯的观念序列，其排列方式使每个观察将其后续的观念作为它决定下的恰当的结果，而且每一个结果又反过来依赖于或指涉它前面的观念（Dewey, 1933）”。在杜威看来，序列（sequence）和后果（consequence）这两个术语是反思型思维的核心。思想在逻辑上是有序的，并且包含对决策后果的考虑才能称得上是反思的。^④

① 熊川武：《反思性教学》，47～48页，上海，华东师范大学出版社，1999

② 同①，47页

③ 同①，50页

④ 王映学、赵兴奎：《教学反思：感念、意义及其途径》，载《教学理论与实践》，2006（2）

杜威认为,反思不是简单的经验总结,它是伴随整个教学过程的监视、分析和解决问题的活动。其中隐含着这样几方面的意思:一是反思是一种思维活动(考虑),二是反思具有对象性(指向“信念或假定的知识形式”)、自觉性(有意识的和自愿的)和技巧性(从支持反思的对象的基础及趋于达到的进一步结论上着手)。反省思维不是一种能够被简单地包扎起来供教师运用的一套技术,而是一种面对问题和反映问题的一种主人翁方式,一种比逻辑理性的问题解决更为复杂的过程,涉及直觉、情绪和激情,理性和情绪交织在其中。杜威认为,个体进行反思,有三种态度是非常重要的,一是开放的头脑(Open-mindedness);二是责任感(Responsibility);三是专心致志(Whole-heartedness)。正是这三种态度确保和推动了人们的反思行为(刘加霞、申继亮,2003)。^①

在杜威的反省思维理论基础上,各国学者纷纷对反思进行研究,由于研究视角不同,提出的看法也不尽相同。但大多数研究者都同意反思是一种特殊的思维形式(Kremer-Hayon, 1988; Waxman, et al., 1988; McNamara, 1990; Sparks-Langer & Colton, 1991)。

三、教师的“反思”

随着历史的发展,反思之风已经渗透到社会生活的各个领域,在社会科学理论中得到广泛运用,是否具备一定的反思能力被看成是社会个体或者群体走向成熟的标志。虽然刚才已经对“反思”的定义进行了讨论和剖析,但是仍然需要强调的一点是:“反思主体”的不同,必然会导致“反思客体”的差异,就像不同的职业具有不同的行规一样。因此,对于教师这个群体来说,其“反思”又是什么呢?

这需要追溯到20世纪80年代,在美国、加拿大、英国等西方国

^① 刘加霞、申继亮:《国外教学反思内涵研究述评》,载《比较教育研究》,2003(10)

家兴起反思型教师教育运动思潮,进而影响到世界范围内的教育界。^①这个思潮一反过去以技术型教师观和能力本位的教师教育模式,提倡将批判性理论、发展性理论和后现代主义理论等一批反思性质的理论用于教育实践,以教师自我研究为本开展教师教育,促进教师对自身行为原因及其结果的自我意识。^②

在这个背景下,肖恩(Schon, 1987)的工作引起了人们对教学反思的关注。肖恩发现,反思能帮助教师形成所谓“实践中的理论”(theory in action),^③即将专家的理论与实践相结合,并在总结实践的基础上不断变化自己的知识体系。随着众多学者研究的深入,大家发现虽然促进教师专业成长的途径很多,但反思却具有独特和重要的作用。大量研究(Julice Anne Thomas, Montgomery, 1998; Zeichner, Liston, 1987; Byrd, McIntyre, 1993)表明,专业反思是促进教师发展的重要内在机制^④,是提升教师专业素养的有力手段和有效途径。有学者(Posner, 1989)甚至认为,新时期教师成长的方案应该是这样一个公式:成长=经验+反思。^⑤多勒(Doyle, 1990)更是明确提出:“教师发展过程即教师自我反思、自我更新的过程。”^⑥肖尔等人(Knezevic & Scholl, 1996)也说:“反思

① 刘加霞、申继亮:《国外教学反思内涵研究述评》,载《比较教育研究》,2003(10)

② 吕达、刘捷:《超越经验:在自我反思中实现专业发展》,载《教育学报》,2005(4)

③ D. A. Schon, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987, p. 39

④ 联合国教科文组织:《教育——财富蕴藏其中:国际21世纪教育委员会报告》,北京,教育科学出版社,1991

⑤ G. J. Posner, *Field experience: Methods of Reflective Teaching*, New York: Longman, 1989, p. 127

⑥ W. Doyle, Classroom Knowledge as A Foundation for Teaching, *Teachers College Record*, 1990, (91): pp. 347~360

帮助教师把经验与理论知识联结起来,从而更加有效地运用自己的专业技能;没有反思,教学将只会建立在冲动、直觉或常规之上。”^①可见,促使教师专业成长的因素不是他们的知识和方法,而是他们在教育实践中表现出来的批判反思能力。

国外的学者们对教师的反思提出众多的定义,有学者(Grimmet & Erickson, 1988)在综述国外的有关文献后,认为学者们对教师反思概念的理解主要有三种:

第一种:教师的反思是对行动富有创见的思考(Cruickshank, 1985),是对教育教学活动本身(尤其教育教学能力、方法)的深入思考。

Villar (1994)就认为反思是“教师借助发展逻辑推理的技能和仔细推敲的判断以及支持反思的态度进行的批判性分析的过程”。这种深思使得教师能够有意识地、谨慎地、经常地将研究结果和教育理论应用于教学实践。在这种观点的理解下,教师反思的目的是指导、控制教育教学实践,持有该观点的教师乐观地相信自己能积极影响教育实践。

第二种:教师的反思是对各种有争议的“优秀教学观”进行深入思考,并依此做出选择,是对教育观念、教育背景的深入思考。

持有该观点的教师能够考虑到教育事件发生的背景,能够预期不同行为将会带来什么样的后果。此观点有两个显著特征:一是关注教育事件的背景、发展脉络;二是能够对特殊的事件、情境进行反思。

第三种:教师的反思是对教育经验的重新建构。

在该观点下,反思是教师理解、评价教育实践的一种手段,是对经验的重新组织和重新建构,并由此达到三个目的:对各种教育教学活动的背景有新的理解;对自身作为教师和教育教学活动的文化环境

① A. Knezevic & M. Scholl, Learning to Teach Together: Teaching to Learn Together, In D. Freeman and J. C. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge: CUP, 1996, p. 106

有新的理解；对关于教育教学的一些想当然的假设有新的理解。研究者一般认为，反思是教师对于教什么和如何教的教育实践问题进行理性选择的一种思维方式和态度（Goodman, 1984; Ross, 1989; Zeichner & Liston, 1987; Korthagen, 1993）。

这三种对于教师反思的理解事实上并不矛盾，也没有本质上的差异，各自有不同的侧重点。第一种侧重反思时的思维过程；第二种侧重反思的目的——追求好的教学；第三种说的是反思过程的另一个角度与结果——教师自身经验的重建，使教师真正理解自己的实践，即从目的、过程和结果这三个方面来理解反思。

目前国外有关反思的概念尚无定论，但一般认为，教学反思是教师对于教什么和如何教的问题进行理性和有伦理性的选择，并对其选择负责任。^① 值得一提的是，随着研究的不断深入，研究者开始意识到，教师的反思不应当被仅仅看做是一个客观的、理性的逻辑推理过程，而应当将反思看做是一个与情感、关怀密切相关的过程。与肖恩（Schon, 1983）对技术理性的批判不谋而合，许多研究者都认为，在教学中缺乏关怀、同情、激情也是一个问题，反对将反思看做是一个客观理性的过程（Greene, 1986; Nodding, 1987）。Korthagen（1993）更是明确指出，反思不仅仅是“左脑行为”，也要考虑非理性成分，也是“右脑行为”。

我国学者 20 世纪 90 年代末开始涉足这一研究领域，对反思的界定主要有以下几种：反思是“教学主体借助行动研究，不断探究与解决自身和教学目的，以及教学工具等方面的问题，将‘学会教学’和‘学会学习’结合起来，努力提升教学实践的合理性，使自己成为学者型教师的过程”（熊川武，1996），明确指出了反思的方法论是行动研究；反思是教师以自己的教学活动过程为思考对象，对自己所做出的行为、决策以及由此产生的结果进行审视和分析的过程，是一种通

① 刘加霞、申继亮：《国外教学反思内涵研究述评》，载《比较教育研究》，2003（10）。

过提高参与者的自我觉察水平来促进能力发展的途径（张建伟，1997）；^① 教师反思是指教师在教育教学实践中，以自我行为表现及其行为之依据的“异味”解析和修正，进而不断提高自身教育教学效能和素质的过程（张立昌，2001）。^②

对于国内外的学者来说，教师反思的定义是一个值得讨论的内容，大家可以从不同的角度对此“仁者见仁，智者见智”。但是，也不难发现其中的一些共性，例如，教师的反思是教师以自己的教育教学活动过程为思考对象的元认知过程；教师的反思是教师主动的自我调控过程；教师的反思不仅仅是一种认知过程，也是一个与教师的情感、态度和价值观密切相关的过程。

四、为何反思

那么教师为什么要进行反思呢？作为一个当代的教师，必须要进行反思吗？接下来就从实践的角度出发，从多个方面来证明：“教师为什么需要反思？”

首先，教师的反思是教师教育发展的趋势。反思型教师教育是20世纪80年代兴起的新的教师教育模式，而且这一模式正日益成为国际教师教育的主流。^③ 在西方教师教育比较发达的国家，反思型教师已经成为了教师教育领域最显性、最主导的话语。人们以各个领域和各个学科的视角对反思型教师的内涵、概念和定义进行了探讨。尽管人们对何为反思型教师远未达成共识，但是教师应该成为反思型实践者却是没有疑义的。教师的反思已经成为人们克服狭隘的专业化理念和促进教师成长发展的新的突破口。因为，如果没有教师的反思，一切的新的教育改革都将遇到难以克服的悖论。

① 张建伟：《反思——改进教师教学行为的新思路》，载《北京师范大学学报（社会科学版）》，1997（4）

② 张立昌：《试论教师的反思及其策略》，载《教育研究》，2001（12）

③ 任学印：《反思型教师教育探微》，载《外国教育研究》，2003（4）