

【教育教学新知识系列丛书】
JIAO YU JIAO XUE XIN ZHI SHI XIE CONG SHU

反思教学

能力的培养

F an Si Jiao Xue Neng Li De Pei Yang

丛书主编：任恩刚 张卫苹

本册主编：李 颖 赵素珍

 内蒙古大学出版社

【教育教学新知识系列丛书】

反思教学

F 能力的培养

an Si Jiao Xue Neng Li De
Pei Yang

丛书主编：任恩刚 张卫苹

本册主编：李 颖 赵素珍

 内蒙古大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

反思教学能力的培养/任恩刚,张卫革主编. —呼和浩特:内蒙古大学出版社,2009.1

(教育教学新知识系列)

ISBN 978-7-81115-565-5

I. 反… II. ①任…②张… III. 中小学—教师研究 IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 007497 号

书 名:教育教学新知识系列(1-26 册)

责任编辑:石斌

封面设计:赵松良

出 版:内蒙古大学出版社

呼和浩特大学西路 235 号(010021)

发 行:内蒙古新华书店

印 刷:北京海德伟业印务有限公司

开 本:850×1168/32

印 张:144

字 数:3500 千字

版 期:2009 年 1 月第 1 版 2009 年 1 月第 1 次印刷

标准书号:ISBN 978-7-81115-565-5

定 价:486.00 元

前 言

当前，随着我国教育改革日渐深入，“应试教育”向“素质教育”的转轨进入关键时期，在这个过程中，教育观念的转变成为这一教育改革成功与否的关键一环。

只有在新的教育观念的指导下，才会有新的教育实践，并把这种教育实践自发的、经验的高度提升到自觉的、理性的高度，这种新的教育观念，不能只存在于教育理论家的头脑里，而应该走向丰富复杂的教育实践当中去，为第一线的广大教育工作者所理解、应用、掌握、修正和发展，因为他们才是现代教育改革的中坚，新教育正是从他们手里诞生的。

我们这里所说的新的教育理念主要包括：理解教学、合作学习、体验教学、生成教学、开放教学、反思教学、对话教学、问题探究教学等，这些教育理念的实施将大大提高我们的教学质量和课堂效率。

为了能够让反思教学这一新的教育理念尽早让各位一线教师理解和掌握，我们组织编写了《反思教学能力的培养》这本书，希望能对各位老师提高自己教学能力，更新自己的教育思想提供帮助。

本书编写组

二〇〇八年十二月

目 录

第一章 反思教学概述	1
第一节 反思教学的历史渊源	1
第二节 反思教学的内涵与特征	14
第三节 反思教学的意义	24
第四节 反思教学的实践过程	33
第五节 反思教学的基本原则	41
第六节 反思教学的实施策略	44
第二章 反思教学的类型	48
第一节 依据教学过程分类	48
第二节 依据历史渊源的分类	51
第三章 反思教学的理论基础	63
第一节 反思教学的哲学基础	63
第二节 反思教学的心理学基础	73
第三节 反思教学的教育学基础	80

第四章 反思教学的基本理念	90
第一节 促进教师专业发展	90
第二节 维护课堂公平	100
第三节 生成教育智慧	111
第五章 开放教学的施教内容	121
第一节 教学价值反思	121
第二节 教学实践反思	130
第三节 教学环境反思	137
第四节 教师自身的反思	145
第六章 反思教学的实施途径	149
第一节 行动研究	149
第二节 案例分析	161
第三节 教学日记	172
第七章 反思教学的评价	180
第一节 教学评价概述	180
第二节 反思性教学评价的特殊性	181
第三节 反思性教学是对传统教学的超越	183
第四节 反思性教学是教师专业发展的有效途径	184

第一章 反思教学概述

第一节 反思教学的历史渊源

反思教学的形成与发展有一个过程，要正确理解反思教学，必须先考查其历史发展情况。

一、杜威的贡献

作为 20 世纪早期的教育哲学家，杜威（John Dewey）在教育方面作出许多重大贡献。他是第一个把教师看作反思性实践者，能在课程开发与教育改革中发挥积极作用的专业人员的美国教育理论家。

1. 反思教学的含义

在杜威看来，教师的反思过程始于他们经历一个困难、一个麻烦的事件或悬而未决的经验之时，简言之，始于实践中的困惑。在不确定或焦虑感的刺激下，教师暂停下来回顾与分析他们的经验，当然，这种回顾与分析既可发生在教学过程之中，也可发生在教学活动告一段落之后。

杜威关于反思教学的思想主要体现在其名著《我们怎样思维》一书中。在这本书里，杜威对惯例行为与反思行为作了重要区别。杜威认为，惯例行为基本上受冲动、传统与权威的控制。这种惯例行为在学校普遍存在，表现在每一所学校都存在一种或更多被视为理所当然的现实观或“集体法典”，对于问题、目的以及达到目的的手段都以某种特有的方式来看待，教师对此习以为常，而且只要不出现重大差错，教育实际上便被认为是没有问题的，这自然成为阻碍教师接受与实验其他教育观念的障碍。

在杜威看来，非反思性教师常不加批判地接受学校的日常活动，并把精力花费在努力寻找解决问题的有效途径上，而这些问题大多是那些集体法典为他们规定好的。这些教师经常忽视这样的事实：他们的日常活动只是许多可能解决办法之一，是更大可能性中的一种。他们经常看不到工作的目的或目标，而成为代人行事的工具。他们忘记可以从不同的角度提出问题，而是很自然地接受某种情况下人们普遍接受的对问题的看法。

杜威把反思行为界定为：“对于任何信念或假设性的知识，按照其所依据的基础和进一步导出的结论，去进行主动的、持续的和周密的思考。”其基本过程是：第一阶段，思考。当一个人遇到一个困惑的问题情境，他不是立即盲目行动，相反，他要思考怎样做，他的思维跳跃到一个或多个可能的解决办法上，这种思考是一种替代性的、期待性的行动方式，一种行动的预演。第二阶段，冷静。面对困难或迷惑的冷静面对，使情境中的困难与行动障碍更加明确，形成一个有待解决的问题。第三阶段，假设。原来的暗示被纠正、修改或扩展，成为一个明确的假设，然后运用假设来发动和指导收集数据的观察活动。第四阶段，推理，即对观念或假设作详细阐述。第五阶段，通过行动来检验假设，对构想的观念作证明。在杜威看来，在实际反思过程中这些步骤或程序并不是固定不变的，而是一

种遭遇与解决问题的整体性方式，有的可以合并，有的可以匆匆略过，怎样处理全凭教师的机智与敏感性。当然，反思性行动过程也不只涉及逻辑地和理性地解决问题过程，不是可以打包给教师使用的一套技术，它还涉及直觉、情感与激情。

需要对这种解决问题的整体特征作进一步强调。我们许多人选择教师这一职业，是因为我们迫切地想改进学生的学习条件，改变学生的生活。当我们反思课堂教学时，我们需要倾听，需要利用不同的资源来理解。我们既需要利用我们的大脑，也需要利用我们的爱心；既需要利用我们推理能力，也需要利用我们的情感体验。跟惯例行为相反，在反思行为中有理性的参感的投入，而且在杜威看来，虚心、责任心与专心这三种态度跟反思行为密不可分。

(1) 虚心。虚心是一种听取多方意见，全面关注各种可能，承认我们坚守的信念可能有误的积极愿望。那些虚心的教师不断检查是什么潜在原理促使我们认为事情是正确的或自然而然的，并努力寻找相互冲突的证据。换言之，反思性教师不断自问为什么要做正在做的事情。

(2) 责任心。反思行为的第二个前提是责任心，它涉及仔细考虑行动所导致的后果。有责任心的教师会以超越急功近利的方式质问为什么做所做的事情，考虑它有效果的方式、原因以及对谁有效。责任心涉及至少要考虑到教学的三种后果：①个人方面的后果——教学对学生自我认识的影响；②学术方面的后果——教学对学生智力发展的影响；③社会与政治方面的后果——教学可能对学生生活机会产生的影响。

反思的责任心涉及的不仅是上述三个方面的问题，它不仅仅解决是否达到个人目的或目标这一狭窄问题，反思的态度必须涉及对教学的非预期性结果的反思，因为即使是在最好条件下的教学，也经常出现预期的和非预期的结果。反思性教师通过提出更广泛的

问题来评价自己的教学，如“结果如何？对谁而言？以什么方式？”而不仅是“我的目标达到了吗？”

(3) 专心。反思所必需的第三种态度是专心。专心的教师经常对自己的假设与信念以及行动结果作检查，并以学习新东西的态度走进各种情境。作为教师，他们不断努力理解自己的教学及其影响学生的方式，他们审慎地从不同角度看待各种情境。

具备虚心、责任心与专心这三种态度以及对观察、分析等探究技能的掌握，便构成杜威所说的反思性教师。反思“使我们从单纯冲动和单纯的一成不变的行动中解脱出来。从正面来说，思维能够指导我们的行动，使之具有预见，并按照目的去计划行动，或者说，我们行动之前便明确了行动的目的”。

然而，行动前知道行动目的并不能保证我们行动成功，不能保证我们能打动所有学生，使所有学生参与，不能保证我们能完全了解自己、学生和学区。反思性教师是易犯错误的教师，而不是什么超人。反思性教师只不过是镇定自若地致力于从事对所有学生的教育，致力于他们自己的教育。当他们犯错误时，他们不是过分地苛求自己，而是继续前进，而虚心、责任心与专心则是推动他们对自己教学作批判性与支持性考查的力量源泉。

2. 反思与教学压力

杜威关于反思教学的观点有些不切合实际，脱离了教师工作的复杂性与不确定性这种实际情况。毕竟，如果可以选择，谁不想做一名反思性教师呢？但课堂上的实际情况是，不仅有许多事情要处理，而且还相当复杂。人们常说课堂是一个快节奏与不可预测的环境，教师每天要做数百个决定，而且几乎没有时间思考。大量的限制，如时间的缺乏、覆盖宽泛的必修课程的压力等，增加了教师工作的复杂性。在快节奏和受限制的课堂环境中，教师必须迅速采取行动，来不及反思。

对反思教学的这种指责并不充分。杜威并没有要求反思性教师在所有时间对所有事情作反思。很显然，要求教师有专门时间来沉思默想这是不恰当的，也是不可能的。杜威所讨论的是反思与惯例、思想与行动之间的平衡。我们要维持有序的生活，当然需要一定的惯例行为。没有一定的惯例行为，没有某些确定的假设，我们将无法行动。我们既依赖指导日常活动的假设与惯例，又需要对它们作检查，要在二者之间取得平衡。杜威认为，教师需要在下面两种倾向间寻求平衡：一是自大，盲目拒绝普遍接受为真理的东西；二是奴性，盲目接受这些真理。在杜威看来，对我们接受的真理未加质疑便采取行动，这就是盲目；一直对所有事情进行质疑，这便是自大。当然，有些时候需要作大量思考，比如当一个人感到很难作出明确的结论，而无奈地在情境所提供的大量选择之间摇摆不定。但是，说课堂太忙、太复杂，教师不可能作反思，则是对杜威反思性实践观点的歪曲。

问题的关键是，教师的决定是否以及在多大程度上是根据他人、根据冲动或习惯作出的，而没有意识到那是该做的正确的事情，或者，教师是否在做他们明确决定想做的事。有许多赞成杜威把教师看作反思性实践者的人认为，教师是能向他人学习，甚至有时能接受他人指导的教育领导者，但最后却不屈从于校外人士。杜威所提倡的反思性行为，可从下面的引述中体现出来：“好教师必须在专业上自主，他们不需要被告告诉做什么，他们在专业上不依赖研究者或管理者，不依赖创新者或监督者，但这并不意味着他们不欢迎别人在别的地方或别的时间所提出的观点，他们也不拒绝劝告、咨询或支持，而他们确实知道别人的观点与意见在被自己消化、为自己的判断服务之前是不会真正有多大用处的。总之，课堂之外所有教育者的任务是为教师服务，因为只有这样才能创造好教学。”

杜威为我们理解反思教学提供了历史与思想基础，他的观点成

为我们理解反思教学的一个重要方面。虚心、责任心与专心是反思性教师的关键特征。但是，如果我们以此为满足，止步于杜威的论述，那么我们就不会对反思有具体的理解。杜威的论述对我们很有帮助，因为它给我们指出了正确的方向，而其他人，尤其是萧恩，则能帮助我们明白反思是如何运用在日常教学工作中的。

二、萧恩对反思的划分

反思性实践运动中的另一位有影响的思想家是美国麻省理工学院的萧恩（Donald Schon）。在他广为引用的著作《反思性实践者》一书中，萧恩对支配 20 世纪专业实践的技术理性作了透彻的批评。这里我们不打算对他的批评作详细介绍，而集中讨论他对反思性实践的理解。

1. 反思的两种类型：对行动的反思与在行动中的反思

根据萧恩的理解，反思可在两种时候出现。首先，反思可发生在行动前与行动后，他称此为“对行动的反思”。在教学中，对行动的反思发生在课前对教学的思考与计划上，以及在课后对课堂发生事件的思考上。其次，反思也可以发生在行动过程中。通常情况下，当实践者努力从事活动时，他们跟情境展开对话。也就是说，实践者企图当场提出和解决问题。教学时我们常遇到学生作出出乎意料反应或感知，我们力图调整教学以考虑到某些反应，萧恩称此为“行动中的反思”。在萧恩看来，反思性实践者既对行动进行反思，也在行动中反思。

这两种反思观以不同的知识观以及对理论与实践关系的不同理解为基础，它们有别于传统看法。根据传统的技术理性观，理论与实践是分离的，有待结合的，因此，人们相信只有大学或研究发展中心才能提出理论，而中小学只有实践。至于教师教学实践中所包

含的知识，即萧恩所说的“行动中的知识”则很少得到认可。萧恩争论说，把外部研究成果应用于专业实践，并不能帮助实践者很好解决他们在工作中的“沼泽地”中所遇到的重大问题。他指出：“在专业实践的多样地形中，既有实践者可有效应用研究所得的理论与技术的坚硬的高地，又有不能通过技术解决的情境迷惑混乱的低沼泽地。困难在于高地上的问题，不管人们对用技术解决它的兴趣有多大，对于顾客和社会而言常相对是次要的，而沼泽地上的问题却是人类最关心的。”

萧恩认为，有些行动、理解与判断，我们是自发作出的，并非事前或执行过程中定要思考它们，我们甚至常常意识不到已经学会了这些事情，只发现自己在做这些事情。我们经常不能表达行动中的知识，思考反思教学的一种方式，是想办法更清醒地意识到那些不能表达的缄默知识。只有使缄默知识外显出来，我们才能批判、检查和改进它们。表达我们具有的缄默知识，并使它们接受批判的过程，是反思教学的一个方面，也是教育理论化的一种形式。

随着岁月的流逝，教师积累了行动中的知识，此外，当他们教学并思考自己的教学时也在不断创造新知识。教师在课堂上采用的策略包括如何实现教育价值的实践性理论。不管认识到与否，每个教师的实践都是运用这些或那些理论的结果。当教师面对课堂上的问题时，他们一直在作理论方面的提升。这些问题之所以出现，是因为他们对课堂的预期与实际结果存在差距。从许多方面来说，不管阅读课或数学课是否像计划的那样有效，教师对此持有的个人观点跟大学提出的公共理论没有什么不同。

2. 问题的形成与解决过程

萧恩强调，教师等反思性实践者要善于根据从自己工作环境中获得的信息来反复提出问题。在萧恩看来，在行动中的反思与对行动的反思都是反思性实践者采用的机制，以使他们不断地从经验中

学习和得到发展。萧恩认为,通过反思重组经验的过程涉及提出问题和解决问题,因而在真实世界的实践中,“问题不会以既定的方式自动呈现给实践者。它们必须从复杂、麻烦与不确定的问题情境所具有的材料中建构出来……当我们确定问题,我们就选定了将把什么当作情境中‘事物’来对待,就确定我们注意它的边界,并且给它强加上连贯性,以便我们能确定什么是错的,情境需要沿什么方向作改变。确定问题是一个过程:我们给将要注意的事物命名,并重新设置将注意这些事物的背景,这两方面相互作用。”

萧恩认为,当实践者继续在行动中反思和对行动反思并从实践中学习时,反思沿着“欣赏——行动——再欣赏”这三个阶段螺旋上升。实践者的记忆中贮存的价值、知识、理论与实践,会在经验中得到反映,并通过它们对自己的经验进行解释和欣赏,因而这些贮存被萧恩称为“欣赏系统”。在行动中或行动后,实践者在试图努力改变问题情境的经历的基础上,重新解释与重新确定问题情境。当教师参与确定问题的这种过程时,他们从新视角看待自己的经验。

专注的精神状态对重新解释与重新提出问题来说必不可少。有学者如特里梅尔(Robert Tremmel)认为,萧恩反思性实践观的一个基本特质是,它强调教师需要全神贯注地注意当时的行动,成为课堂实践即实验室的研究者与艺术家。特里梅尔把教师对所从事的行动的密切关注同佛教中的坐禅相提并论。他把坐禅的能力解释为“此时此地集中注意,全心全意地投入到当前时刻”,并认为学会注意的艺术,不仅注意周围发生的事,而且注意自己的内心,是专心的必要组成部分,也是反思教学的重要组成部分。他进一步认为,专心是提出与重新确定问题过程的关键要素。

3. 对萧恩反思性实践观的评价

(1) 反思:个人活动还是对话活动

尽管萧恩对全世界范围内反思教学的发展有巨大影响,他的观

点还是遭到几方面的批评。首先，他被批评忽视从讨论或对话维度来看待教师的学习。尽管萧恩强调教师与其实践情境的反思性对话，指导教师与新手教师的对话，但他的确没有讨论教师与其他专业人员如何定期就自己的工作一起反思。除了萧恩把反思情境描绘成主要涉及教师及相应情境的孤立过程，而不是发生在学习群体内的社会过程外，最近有关反思教学的研究，大多强调把反思作为社会实践来认识，并指出不经过社会论坛这个平台来讨论教师的观念，教师的发展会受到限制，而当教师向他人讲述时，能使自己的观点更真实、更清晰。正如奥斯特曼（K. Osterman）与考特坎普（R. Kottkamp）所说：“由于我们行为模式的根深蒂固的特性，有时很难用批判的眼光看待自己的行为。仅仅由于这个原因，发生在合作与协作环境中的分析，可能导致更大的学习。”

对自己的行为持批判眼光，要求具有杜威所强调的虚心、责任心与专心的态度，以及奥斯特曼与考特坎普强调的合作与协作环境，当我们以杜威所推荐和萧恩所描述的反思性方式看待教学时，它可能是一种个人的和挑战性的事业。要公开质疑长期持有的信念，愿意检查自己行动的后果，全身心地投入教学事业中，这些努力当然会得到回报，但也会面临强有力的挑战。同他人一起参与这种检查活动和要求信任成为实践者之间的对话或会话的突出特征。没有他人做伴，没有这种信任，我们对教学的反思将受到严重的限制。

（2）对背景的反思

对萧恩观点的另一个批评是，他把焦点集中在个人层面的教学实践上，而对形成和影响这种实践的社会条件关注不够。这里，争论点在于，萧恩通过使教师只从自身出发来关注自己的实践，实际上等于鼓励教师对机构条件和从中觉察的自身角色作服从性的反应。我们同意批评者的争论意见，既应当鼓励教师向内从自身出发关注自己的实践，又应当向外关注自己实践的社会条件，他们制定的改

变行动计划，既应该包括改变个人实践，又应该包括改进周围环境。根据谢夫勒（Israel Scheffler）的看法，如果教师想摆脱历史赋予他们的官僚主义与技术性角色观，将来想成为反思性教师，而不是技术性教师，他们必须对自己的工作广泛地审视，而不只是从自身入手考查自己的实践。“教师不能只把注意局限在课堂上，而丢下学校教育的目的和外部大环境不管任由他人决定。他们必须对自己所追求的目的以及可能达到这些目的的社会环境积极地负起责来。如果他们不想只成为他人、国家、军队、媒介、专家及官僚的工具，他们需要通过对自己事业的目的、后果与社会背景，做批判性的与不断的评价而做自己的主人。”谢夫勒的教师角色观是有道理的。不坚持这种观念，教师职业就会被由他人支配教师做什么的主张所贬抑和侵蚀。事实上，我们不断听到有人声称，需要专家告诉教师教什么与怎么教。当然，反过来让教师独裁式地决定课堂应做什么也是不明智的，明智的选择是学校教师应当跟关心教育的家长、专家、社区成员一起工作，为学生的教育指明方向与目的。如果想要教师变成积极、有效的反思性实践者，那么就需创造集体行动的背景。

尽管萧恩受到上述两方面的批评，但他的基本观点还是值得提倡的。他的诸如在行动中反思与对行动反思，欣赏一行动一再欣赏螺旋阶段等观点，无疑从维度与实质两方面发展了杜威的理解。我们同意萧恩的基本观点，并作两点补充。首先，尽管从很大程度上讲反思有时可以是个人行为，但它可能通过跟他人的对话与交流得到加强。其次，反思不仅要关注课堂之内，还要关注学校教学与教育所处的环境。

三、格里菲斯与坦恩的五种反思维度

自萧恩后，许多学者尝试以萧恩的划分为基础，对反思过程作

进一步的划分，这里只简单介绍英国教师教育者格里菲斯（Morwena Griffiths）与坦恩（Sarah Tann）以时间为划分维度提出的反思框架。他们认为，教师以不同速度与意识水平反复从事着行动、观察、分析与计划这一循环活动，并认为所有这些活动对反思性实践都是有意义与不可缺少的。

反思的第一个维度是快速反思，即教师行动时所作的即时性和自发性反思，它多是个人或是在私下进行的，是萧恩所说的在行动中反思的一部分。比如，对于学生的提问，教师本能地决定是否回答或在什么程度上回答。学生要求教师拼写单词，教师或自然地拼写出来，或要求学生去查字典，或叫他去问另一个学生。教师在这种反思水平上作出的所有反应虽然都是惯例性的与自动的，但并不是所有教师都能对类似情境作出相同的即时反应。

反思的第二个维度是修正（repair），它仍然是在行动中的反思，但此时出现为为思考而作暂停之现象。我们可以把这种情况看作教师在“解读”学生对某一具体课程内容的反应，看作教师根据这些解读而及时对行动作修正或调整。比如，在给四年级学生布置完作业后，教师发现一个学生在哭，他的自发反应是走到学生身边看看出了什么事，但他马上回想起过去这个学生的类似经历。前两次这个学生由于完不成作业感到受打击而哭泣，当教师前去探明缘由时，这个学生觉得不好意思，反而受到更大的打击。于是，教师决定这次对学生的哭泣“置之不理”，看他是否会自己好起来。

反思的第三个维度是回顾（review），这一维度以及后两个维度是萧恩所说的对行动的反思，发生在行动完成之后。回顾通常在教师个体之间或学校水平上进行，可以发生在教师工作日之内或之后的任何时间。这一维度的反思中，教师思考或谈论的话题包括某个或某班学生的进步、课程单元的开发等，其结果是现有计划被修改。

反思的第四个维度是研究，这时教师的思考与观察变得更加系