

现代教师教育理论研究丛书

反思型 教师教育研究

《A Study of Reflective Teacher Education》

王春光 著



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS



反思型 教师教育研究

✧ A Study of Reflective Teacher Education ✧

王春光 著

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

反思型教师教育研究/王春光著. —长春: 东北师范大学出版社, 2010. 3
ISBN 978 - 7 - 5602 - 6028 - 0

I. ①反… II. ①王… III. ①师资培养 - 研究
IV. G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 052464 号

☐责任编辑: 王宏志 ☐封面设计: 杨 涛
☐责任校对: 曲 颖 ☐责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)

电话: 0431—85687213

传真: 0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

吉林省吉新月历制版印刷有限公司印装

长吉公路南线 1 公里处 (130031)

2010 年 3 月第 1 版 2010 年 3 月第 1 次印刷

幅面尺寸: 170mm×227mm 印张: 15.75 字数: 251 千

定价: 30.00 元

前 言

教师专业化问题是教师教育的核心问题，是教师教育改革的出发点和归宿。教师专业发展有三种取向：一是理智取向，二是实践—反思取向，三是生态取向。研究表明，实践—反思取向是实现教师专业化发展的最佳路径。目前，反思型教师教育已成为国际教师教育发展的趋势和潮流，也是我国教师教育改革的需要和方向。因此，把教师培养成为反思型教师就成了教师专业化的核心和关键，具有重大的理论意义和实践意义。本书从 20 世纪 80 年代兴起于北美大陆的反思型教师教育运动产生的背景入手，深入地研究了反思型教师的特质和反思型教师观，分析了国外反思型教师教育的价值取向，归纳了反思型教师教育培养、培训的范式和路径，并在此基础上，针对我国教师教育的现状，提出了一些建设性的建议。

本书由引言和正文组成。

引言主要介绍了选题意义与研究现状，文章的思路与研究方法，并对文中涉及的核心概念进行了解释和说明。

正文共分六章：

第一章从知识观与教育改革，教师观与教师教育模式转变，教师专业化运动与教师行动研究，心理学的突破与发展，批判理论和后现代主义兴起等五个方面对反思型教师教育运动的背景进行了全面的分析和论述。

第二章对反思的内涵、特征，反思的基本要素和标准，反思性教学和反思型教师教育理论进行了深入的分析，重点介绍了杜威、萧恩、汉德和莱沃斯关于反思型教师的观点及主要贡献。

第三章重点分析了反思型教师教育的五种价值取向，归纳总结了反思型教师教育的五种模式，并对反思型教师的认知发展水平进行了分析。本章还重点介绍了两个实践案例：一是美国米尔斯学院的用案例法培养教师反思的

反思型教师教育研究
2

经验；二是美国印第安纳大学运用方法课程提升职前教师的反思与探究能力的做法。

第四章分析了教师生涯发展理论与教师反思的关系，并从内、外两个方面分析了在职教师反思成长的历程。从反思型教师自身来说，重点分析了布鲁克菲尔德、康内利和克兰迪宁的关于教师反思的路径和方法。从外部来说，探讨了如何营造反思型教师成长的文化氛围。

第五章对反思型教师进行了哲学思考。教师为什么反思？如何理解反思？反思的价值及如何评价？同时辩证地分析了反思型教师的利弊得失。最后，探讨了反思型教师如何实现自我超越。

第六章通过对国外反思型教师和反思型教师教育的研究，归纳总结了对我国教师教育改革的四点启示：一是有利于教师专业发展，促进教师专业化目标的实现；二是有利于教师教育理论与实践的有机结合，促进教师教育一体化；三是有利于培养教师和学生的反思力及创新精神，提高教育教学质量；四是有利于丰富和发展我国教师教育的新模式，拓展新思路。

书的“结论”部分在对关于教师反思问卷调查分析的基础上，对我国反思型教师教育提出了四点建议：一是提升教育理念，培养反思意识；二是发展个人实践知识，提高反思能力；三是以行动研究为基础，拓宽反思途径；四是营造交流氛围，促进反思合作。

目 录

引 言 / 1

- 一、问题的提出及研究意义 / 1
- 二、研究的现状综述 / 4
- 三、几个重要概念的界定 / 5
- 四、研究的方法 / 9

第一章 反思型教师教育运动兴起的背景 / 11

- 一、知识转型促进教育改革 / 12
- 二、教育改革呼唤着反思型教师，催生教师教育模式的转变 / 22
- 三、教师专业化运动和教师行动研究起到了推波助澜的作用 / 27
- 四、心理学的发展为反思型教师与教师教育运动提供了心理学背景 / 33
- 五、批判理论和后现代主义有力地促进了反思向纵深发展 / 40

第二章 反思及反思型教师的理论建构 / 53

- 一、反思内涵 / 53
- 二、反思的基本要素和标准 / 55
- 三、反思性教学 / 61
- 四、教师的个人实践理论及应用 / 74

第三章 反思型教师与职前培养 / 91

- 一、教学反思的五种价值取向 / 91
- 二、反思型教师的培养 / 95
- 三、教师教育实践案例一：用案例法培养教师反思 / 106

- 四、教师教育实践案例二：运用方法课程，提升职前教师的反思与探究能力 / 119

第四章 反思型教师与在职培训 / 132

- 一、教师生涯发展理论 / 132
二、反思型教师成长的路径分析 / 141
三、营造反思型教师成长的文化氛围 / 156

第五章 对反思型教师的哲学思考 / 169

- 一、关于反思的反思 / 169
二、反思型教师所承担的风险 / 176
三、超越“反思型教师” / 182

第六章 国外反思型教师教育对我国的启示及建议 / 192

- 一、国外反思型教师教育对我国的启示 / 192
二、对我国反思性教学现状的调查与分析 / 196
三、对反思型教师教育的建议及策略 / 213

结 论 / 223

附 录 / 225

参考文献 / 229

后 记 / 242

引 言

一、问题的提出及研究意义

20 世纪 80 年代以来兴起于北美大陆的反思型教师教育运动发展迅猛，影响深远，得到了世界多数国家的认可，并迅速成为一种国际化潮流。在世界范围内的教师教育领域中，有关“反思”、“反思性教学”（reflective teaching）、“反思性实践”（reflective practice）、“反思型教师”（reflective teacher）、“教师即研究者”（teacher as researcher）等教师教育口号铺天盖地而来，可以说，“反思”已经成为教师教育改革的一个突破口。

追本溯源，较早研究反思的是英国的洛克（J. Locke）和斯宾诺莎（B. Spinoza），两人对反思或反省都曾有过详细的阐述。但大多数从事反思型教师研究的专家、学者都首推杜威为其鼻祖，认为他是对反思问题作系统论述的第一人。杜威是第一个把教师看作反思性实践者，看作能在课程建设和教育改革中发挥积极作用的专业人员。

20 世纪 80 年代，随着全球竞争日趋激烈，世界各国都把高素质教师的培养作为提高国家综合竞争力的战略地位来考虑，各国对教育质量的不满以及对教师素质低下的讨论，自然引发了对教师教育的批评。在美国，1980 年 6 月 16 日，一篇题为“救命！教师不会教”（*Help! Teacher Can't Teach*）的文章引起了公众对教师质量的担忧，于是，提高教师素质，促进教师专业发展开始成为全社会关注的焦点。1980 年世界教育年鉴的主题即为“教师专业发展”。就在这时，斯腾豪斯（Stenhouse R. J.）提出了“教师作为研究者”的理论，吹响了教师专业化运动的重点由教师地位论向教师角色论、实践论转移的号角。美国麻省理工学院教授萧恩（Donald Schön）于 1983 年出版了《反思性实践者》（*The Reflective Practitioner*）一书，主

张教师应该是“反思性实践者”。而后，反思型教师教育运动首先在美国、加拿大、英国和澳大利亚等国兴起，进而迅速波及全球，成为世界各国教师教育的新潮流。

反思型教师的发展是与教师专业化运动的国际化潮流分不开的。20世纪60年代，教师专业化问题成为教师教育的核心问题，也成为教师教育改革的出发点和归宿。丽莲·凯兹（Lilian Katz）曾指出，教师“专业化的起点，在于愿意思考问题，并尝试提出自己的改进方案”。波斯纳（G. J. Posner）指出：没有反思的经验是狭隘的经验，至多只能成为肤浅的知识。为此他提出了一个教师成长公式，即经验+反思=成长。

发达国家在教师专业化的发展过程中，经历了两个发展阶段，即20世纪六七十年代的“组织发展”阶段和20世纪80年代以后的“专业发展”阶段。在“组织发展”阶段，出现了谋求整个专业社会地位提升的工会主义（trade unionism）取向和强调教师入职的高标准的专业主义（professionalism）取向；在“专业发展”阶段，出现了教师专业发展的理智取向、实践—反思取向和生态取向。由此可见，发达国家教师专业化理论与实践是走了一条由强调教师地位到重视教师角色或实践的发展道路，而反思型教师教育是实现教师专业化的最佳路径，是教师专业发展的最好切入点。因此，探究反思型教师教育的理论与实践，把教师培养成反思型（或研究型）教师，就是抓住了教师专业化的关键、核心，具有重大的理论意义。

考察当前我国教师专业化的现况，比较分析国内外教师专业化的程度，可以发现当前我国教师专业化的程度还处在较低级的水平上。尽管国家为新课程改革的实施对我国的中小学教师进行了大面积的培训工作，但我国中小学教师培训多年来存在的问题仍然比较突出，主要表现为：

- （1）培训内容是教师的专业知识、公共知识和一般的教育心理学知识；
- （2）培训方式基本以课堂讲授为主；
- （3）培训目标注重教师学历的获得或为完成继续教育学分；
- （4）培训多强调知识的传授与接受，忽视了在培训过程中让教师拥有更多的自主学习与自我反思的机会。

更重要的是，教师本身的专业化水平，特别是对中小学教师而言，不能仅用知识和学历来衡量，而是一种特殊的教学经验和智慧，这种教学经验和智慧必须通过自身长期的感悟才能获得。教学领域的专家、学者们积累和总

结出了丰富的教学经验和理论，但这种经验和理论能否内化为教师自身的教学经验和教学水平，并不是靠集中培训和知识传授就能解决的，它需要教师对其进行个性化的理解，进而形成个人的实践理论。教师专业水平的提高是在外界价值的引领下不断自主完善的过程。“教师教育应向个性化方向发展，走向开放和探索；教师教育的基本工作，不能停留于接受，而应该培养教师有能力作出反思性实践。”（泽兹纳，1983）意识到这一点对教师专业成长的意义非常重大。

20世纪90年代后期，我国教师教育界逐渐认识到对教学经验的反思是缩小新教师与专家教师之间差异的可行方法，使新手教师成为优秀教师的，不是他们的知识和方法，而是教师对学生、对自己及其自身的目的、意图和教学任务所持有的信念，是教师在教育实践中表现出来的教育机智和批判反思能力。只有学会反思，一个人才能不断地矫正错误，不断探索和走向新的境界。反思是教师自我发展的重要机制，是促进教师专业发展的一条重要途径。

在新课程改革的形势下，教师素质的高低是关系当前基础教育课程改革能否顺利实现的关键因素之一。提高教师的反思意识和反思能力，实现由“经验型”向“反思型”转变，无疑是提升教师专业水平和素质的有效手段和方法，而明确反思型教师的特征，找到培养和提高教师反思能力的方法和途径是其中的关键。伴随着新一轮课程改革脚步，培养反思型教师的工作也提到了各级教育行政部门和教师教育院校的议事日程，同时，成为一名反思型教师也成为教师追求的理想目标。

吸收和借鉴国外反思型教师教育理论对我国教师教育理论和实践有很大的现实意义及启示，主要体现在以下三个方面：

（1）对国外反思型教师与教师教育的研究和探讨，能极大地丰富我国的教师教育理论，拓展教师教育的途径和方法，使教师教育、教育教学研究、教师专业发展及教师教育一体化的实现成为可能，意味着教师教育观由静态向动态、开放转变，适应当前世界教师教育发展的潮流。

（2）目前，我国基础教育改革呼唤着反思型教师，反之，反思型教师也必将有力地推动基础教育课程改革。同时，反思型教师与教师教育也符合我们培养创新人才的需要。

（3）反思型教师和教师教育的研究与探讨，有助于解决长期困扰在教师

教育中存在的理论与实践脱节、学术性与师范性之争的老大难问题，有助于教师专业化的发展和教师素质的自主提高。

二、研究的现状综述

国外关于教师反思问题研究的时间比较早，起点也比较高。但是，从掌握的资料来看，对反思性教学研究和探讨的多，对反思型教师和反思型教师教育涉及的较少，而对教师教育在职后培训方面的论述更是不多。尽管国外对反思问题的研究流派很多，分歧也很大，但对这些问题的研究很深很透，已基本形成了较完备、系统的体系。

近年来，国内对教师的反思问题研究逐渐增多，总起来看与国外研究无论是在质上还是在量上都有很大的差距，专门的论著就更是凤毛麟角。目前，国内对反思型教师、反思型教师教育的研究主要集中在以下几个方面：

(1) 对培养反思型教师，实施反思性教学的历史发展、时代背景、意义及价值的探讨和研究：

(2) 对以杜威、萧恩等为代表的学者所阐述的“反思”思想的介绍和评价；

(3) 对教师教学工作中常用的反思方法的总结和归纳。

这些工作对更好地认识反思和反思型教师有一定的借鉴意义和价值，但是也存在不少问题。

从现有的资料看，目前研究的不足之处主要表现在三个方面：

(1) 在研究的方式上，仅限于国外资料的简单介绍或是关于反思特质的描述，缺乏系统性和实证性，这种研究实则流于形式。

(2) 在研究的内容上，仅限于对课堂教学内容反思的研究，研究者很少结合我国教育教学的实践，特别是很少结合当前中小学课程改革的新形势，对教师应具备的反思能力、反思型教师如何培养等问题进行科学合理的阐述，而且很少涉及制度、价值观和文化背景方面的研究。

(3) 在反思的手段和方法上，主要依据外显的“倡导理论”（信奉理论），以此为准绳来衡量教师的教学行为，而缺少对教师个人内隐的“运用理论”（实践理论）的研究，忽视教师在教学中的专业自主权。

目前，比较权威的专著仅有华东师范大学熊川武教授的《反思性教学》（1999），其他反思的论述多散见于有关教师发展的书籍中和部分文章中。例

如，东北师范大学饶从满、王春光撰写的《反思型教师与教师教育初探》(2000)，浙江教育学院卢真金编写的《反思性实践是教师专业发展的重要举措》(2001)，东北师范大学张贵新、饶从满《反思型教师教育的模式述评》(2002)。北京师范大学林崇德教授也认为“21世纪教师能力中最重要的成分是教师的教学监控能力”，提出“优秀教师=教学过程+反思”的成长公式。同时，中国人民大学心理研究所俞国良教授认为教学监控能力的实质是“对教学过程的自我意识和调控，即反思能力”。

目前，我国正在进行的基础教育改革，迫切地需要一大批反思型（研究型）教师，也需要我们加强对国外教师反思理论的研究和探索，从他们成功的经验和失败的教训中，总结出规律性的理论来指导我们的实践。因此，全面、系统地对国外反思型教师和反思性教师教育进行深入研究、分析和整理，并在此基础上提出适合我国反思型教师教育的范式，为基础教育课程改革培养一大批具有反思能力的，适应当前基础教育课程改革的中小学教师。本书正是出于这样的目的来进行这方面研究。

三、几个重要概念的界定

1. 教师

本文中的“教师”（teacher）是指中小学教师，而不是高等院校的教师和幼儿教育教师。尽管幼儿教育教师的专业发展在性质上与中小学教师的专业发展非常接近，但为了讨论的方便，本文所讨论的“中小学教师”专指在中小学从事专职（或兼职）教学工作的专业人员，而不包括专任的行政职员或教辅人员。

2. 技术型教师、反思型教师

所谓技术型教师（technological teacher）是指在教学实践过程中，根据手段——理性的标准和“外行人”所规定的教学任务，考虑选择和运用哪种技能与技巧方法更有效，以完成别人设计好的课程和达到别人设计好的教育目标的教师。

所谓反思型教师（reflective teacher）是指在教学实践过程中，将注意力转向了教育的目的，教育行为的社会与个人后果，教育伦理背景以及教育方法和课程原理基础等更宽泛的教育问题上，对所关注的问题从多重角度分析，运用获取的一切相关信息重新考虑结论与判断，并为实现预期的目标改

变其教学行为与环境，以完成教育目的和教育内容的教师。

并不是只要对教学进行思考的教师就被称为反思型教师。如果教师不去思考引导他们工作的目标和价值及其教学背景因素，也不去检验其假设，那么这种个人的行为就不是一种反思的教学行为，因此也就不能称为反思型教师。

美国学者泽兹纳和雷斯頓 (Zeichner & Liston) 提出了反思型教师的 5 个特征：(1) 观察、提出并能试图解决课堂教学中的两难问题；(2) 能有意识地将解决问题的方法运用到教学中去并在教学实践中进行检验；(3) 能密切关注制度和背景对教学的影响；(4) 能积极参与课程建设和促进学校发展；(5) 能承担起自己专业发展的责任。^①

从杜威对两种类型教师的分析中，我们能够清楚地看到：

反思型教师是一种能够积极地研究课堂中的信息和问题的人，而技术型教师不大考虑他们及其学生面临的问题。

反思型教师对所关注的问题会深入地、连续不断地思考，不大容易满足，他们会不断地追求更多的知识和更好的施教与管理课堂的方法，而技术型教师在遇到困难时，尽管也会寻找信息或解决的办法，但他们往往满足于简易的答案。

反思型教师非常关心增进课堂成就以及怎样给学生生活带来较大益处，而技术型教师往往对关心别人缺乏理性认识，因而可能把自己的需要与感情看得比学生重要得多。

反思型教师对教育理论和实践持有一种“健康的”怀疑，而技术型教师对教育理论和实践很少表示怀疑。反思型教师注意到为了让学生成功，不同的学生需要不同的学习条件和不同的刺激，而技术型教师则不然，他们认为只有一种正确的教学方法。

反思型教师以开放的态度欢迎每一种新观念，但保持质疑的心态，分析它是否有价值以及怎样使它适应自己的需要，而技术型教师可能采取革新措施，但大多不考虑其价值。

反思型教师尽可能收集已有问题的信息，按照适当的标准权衡根据的价

^① K Zeichner and D Liston. *Reflective Teaching: An Introduction* [M]. Mahwah, N. J.: Laurence Erlbaum Associate, 1996: 6.

值,然后作出判断和决策,而技术型教师可能以最初的观察或先前的情况为基础不假思索地跳跃式得出结论。

在作出决策之后,技术型教师可能固守结论,机械地按决策行事,而反思型教师,只要有可利用的新的根据或信息,就会重新考虑结论与判断。

3. 教师教育、反思型教师教育

教师教育(teacher education)是指培养与培训师资的专业教育。教师教育的内涵丰富,在内容上包括文理科的一般教育、所教学科领域的学科专门教育、教育专业教育和学校情境中的教学实践;从顺序来看有职前培养、入职教育和在职培训;从形式来看有正规的职前学校教师教育和非正规的校本教师教育;从层次来看有中师、专科、本科和研究生教育。使用教师教育概念的目的在于有别于过去侧重职前教育的师范教育概念的习惯用法,强调教师教育的连续性和教师专业发展的终身性。2001年5月《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中明确指出,要“完善教师教育体系,深化人事制度改革,大力加强中小学教师队伍建设”。这是“教师教育”概念首次出现在国家的正式文件中。

反思型教师教育(reflective teacher education)是教师教育的属概念,这种教师培养模式是根据教师职业的社会化和教师成长发展过程中不同于其他专业的特殊性,把具有教育实践能力、教育创新能力、教育反思能力和教育研究能力的反思型教师作为培养目标,其核心是增强未来教师的反思意识,提升其反思能力,从而养成其持续发展的专业潜质。在教师教育生涯的每个阶段,在发展教师的教师专业知识、专业技能的同时,要培养教师终生学习的态度、独立学习的能力、批判思维的意识 and 自我反思的精神,形成教师对教师职业的情感与理想,尤其要把教育实践能力和教育反思能力的培养贯穿于教师教育的全过程。

4. 公共理论、教师个人实践理论

公共理论(public theories)是指脱离产生主体,借助于语言、言语和文本等载体在公共领域得以传播、为某类群体或整个人类所共享的理性认识成果;个人实践理论(teachers' practical theories)是指尚未脱离产生主体,贮存于个人头脑中,为个人所享有并在个人教学实践中运用的理性认识成果。

在一定条件下,公共理论与教师的个人实践理论是相辅相成的,可以相

互转化。任何理论在产生之初都是先以个人实践理论的形态存在，是首先由个人作出的一系列判断。当个体与其他个体就自己创立或主张的个人实践理论进行对话时，该个人实践理论就可能被越来越多的人所接受和传播，从而逐步成为超越个人的具有“主体间性”（intersubjectivity）的公共理论。公共理论又是个人实践理论形成和产生的“语境”。因为个体在学习、接受某种公共理论时，通常都会加入自己已有的知识、经历、体验等个人因素对其进行理解和批判性的分析，促成了公共理论的重构、创新和发展，进而产生新的个人实践理论。^①

5. 教师专业化

教师专业化（teacher professionalization）主要是指教师在整个专业生涯中依托专业组织，通过终身专业训练，习得教育专业知识技能，实施专业自主，表现专业道德，逐步提高自身从教素质，成为一个良好的教育专业工作者的专业成长过程。也就是一个人从“普通教育者”变成“专业研究者”的专业发展过程，即英国教育社会学家莱西（C. Lacey）所说的，教师专业化是指个人成为教学专业的成员并且在教学中具有越来越成熟的作用这样一个转变过程。^②从社会学的角度来看，教师专业化属于成人阶段的职业社会化，又称教师专业社会化（teacher professional socialization）。^③

6. 教师专业发展

教师专业发展（teacher professional development or growth）通常是指所有的旨在形成教师所需要的专业知识、技能及其他教师专业品质的活动。从时间上讲，它贯穿于教师整个职业生涯的始终，包括职前培养、入职教育和在职培训各个阶段；从内容上讲，包括正规的课程和个人的学习与反思。换言之，教师专业发展，就是“一个历经职前师资培育阶段，到在职教师阶段，直到离开教职为止，在整个过程中都必须持续学习与研究，不断发展其专业内涵，逐渐迈向专业成熟的境界”。教师专业发展这一概念隐含着对“教师”的三种基本看法：教师即专业人员（teacher - as - professional），教师即发展中个体（teacher - as - developing - person），教师即学习者和研究

① 李小红. 教师个人理论刍议 [J]. 高等教育研究, 2002 (6): 38—39.

② [澳] 邓金. 培格曼最新国际教师百科全书 [M]. 教育与科普研究所, 译. 北京: 学苑出版社, 1989: 553.

③ 刘捷. 专业化: 挑战 21 世纪的教师 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 43.

者 (teacher - as - learner/researcher)。^①

四、研究的方法

科学合理的研究方法是保证研究质量、提高研究效率、完成研究任务的保证。本文中运用的研究方法分为两个方面：一是资料的收集，二是资料的分析。

1. 资料的收集

一是文献法。文献查阅是科学研究中的一个重要步骤，文献研究不仅提供了选题的依据，在整个研究过程中，还有助于研究者知悉相关研究的动态并使研究过程更趋有效。本人在进行研究的过程中将广泛收集和阅读国内外相关资料，从大量资料中获取有用的信息，以便对已有的反思型教师和反思型教师教育的理论和实践研究进行全面把握。

二是问卷调查法。为了全面了解和掌握我国中小学教师对反思的理解、观念、态度和价值取向等情况，本研究专门设计了“关于长春地区中小学教师反思情况的调查问卷”。问卷共涉及长春地区 12 所中小学校的 360 名教师，问卷回收后，笔者对问卷进行了统计与分析，掌握了大量的一手资料。

2. 资料的分析研究

一是运用因素分析法和比较历史法。从历史的维度，探究反思型教师理论与教师教育运动的起源和发展。在对反思型教师与教师教育进行全面、综合的研究和纵向分析的基础上，对反思型教师与教育教育进行横向剖析。最后，结合我国目前教师教育的现状，借鉴国外的反思型教师和反思型教师教育的经验，在理论和实践比较的基础上，提出对我国的教师教育改革和发展的理性思考。

二是教育统计法。利用相关的教育统计方法对问卷调查所收集到的数据进行统计和分析。

三是案例研究法。本文结合大量的课堂案例对反思的价值取向、反思的模式、反思的水平能力发展进行从理论到实践的阐述和分析，使反思由实践路径延伸到理论思维，做到理论和实践的结合与统一。

此外，在研究手段上，笔者充分借助国外的第一手资料，并随时通过互联网、报纸、杂志收集、了解最新的相关信息充实到本研究中。

再有，笔者从事教师培训编辑工作 20 多年，对国内外教师教育工作特

① 饶见维. 教师专业发展：理论与务实 [M]. 台北：五南图书出版社，1996：15—16.

别是国内教师培训工作比较熟悉，并积累了一定的工作经验。多年来参加多个有关教师教育方面的课题研究，也收集、筛选、整理了一些国内外有关教师反思方面的资料，积累了一些研究成果，相信本研究一定能够达到预期的目的。

本研究的创新之处体现在以下几个方面：

(1) 关于反思型教师理论和教师教育的实践研究。此前国内的研究并不多，而且主要是从教学的层面上进行的，本文的特点在于从反思型教师理论源头和教师教育范式的角度进行切入。

(2) 本研究是将有关教师的反思问题与教师教育一体化、教师专业化、教育理论与实践的结合、创新教育等当前世界教师教育理论与实践中的重大问题结合起来进行考察，以探求其对当前我国教师教育改革的启示和借鉴。

(3) 本研究通过对国外反思型教师理论与教师教育实践的考察和分析，并结合我国现阶段教师教育的具体情况，探索适应我国需要的反思型教师教育的理论和实践模式。关于国外有关反思型教师教育的理论和实践的成果，到目前为止引进的还不多，它将有助于开阔视野，拓宽思路，丰富我国的教师教育的理论和实践。