

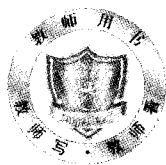


邵清艳◎主编

教师 反思力修炼



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NNEUP.COM



教师反思力修炼

主编◎邵清艳



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NNNUP.COM

图书在版编目(CIP)数据

教师反思力修炼/邵清艳主编. —长春:东北师范大学出版社,2010.9
ISBN 978-7-5602-6523-0

I. ①教… II. ①邵… III. ①教师-修养
IV. ①G451.6

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第178847号

责任编辑:叶 茁
责任校对:谢欣儒
封面设计:子 小
责任印制:张 林

东北师范大学出版社出版发行
长春市净月开发区金宝街118号(邮政编码:130117)
电话:0431-85601108
传真:0431-85693386
网址:www.nenup.com
电子函件:SXXX_3@163.com

万唯编务工作室制版
北京汇祥印务有限公司印装
顺义区北务镇北务村北路99号(邮政编码:101300)
2010年9月第1版 2010年9月第1次印刷

开本:650×960 1/16 印张:16 字数:311千

定价:28.00元

如发现印装质量问题,影响阅读,可直接与承印厂联系调换

前 言

“反思”一词源于哲学，本指思维，即反思性思维。威廉·杜拉姆在《思维的革命》一书中指出：“假如一个人掌握了思维的力量，那么他就会加速成功的频率。”这句话预示着我们将会进入一个反思的时代。自我反思是教师对自己的教学理念、教学行为、教学过程、教学结果等进行的自我回顾和分析的过程。反思是教师的自我对话，自己挑自己的“毛病”。自我反思不是一般意义上的“回顾”，而是反省、思考、探索和解决教学过程中存在的问题，具有研究性质。

“反思的本质是一种理解与实践之间的对话，是这两者之间相互沟通的桥梁，又是理想自我与现实自我心灵上的沟通。”教师反思的过程实际上是使教师在整个教学活动中充分地体现双重角色：既是引导者又是评论者，既是教育者又是受教育者。反思具有目的性，带有研究性质，是校本教研最基本的力量。

教师的反思是教学创新的动力。反思是教师自我发展的重要机制，反思对于提高教师的专业水平具有重要意义。如果教师仅仅满足于获得经验而不对经验进行深入的反思，他的专业成长将受到极大的限制。教师通过对自己教学中的问题进行反省、思考、探索，并做出理性的选择、判断和整理，从而促进自己教学观念的转化，提升教学能力。可以说，能否进行自我反思是“教书匠”与“教育家”的根本区别。自我反思是促进教师专业成长的有效途径。

本书的主题是教师反思力的修炼。

在第一章，编者主要对教师反思力进行了综述，包括教师反思的定

教师反思力修炼

义、教师反思的意义、教师反思概述三方面的内容。

从第二章开始到第六章，编者着重探讨了教师反思的五个途径。途径之一是教育案例，具体内容包括教育案例的含义、类型与撰写等；途径之二是教育论文，主要讲了教育论文的基本类型、一般结构和撰写时应注意的问题等；途径之三是教育日志，编者介绍了教育日志的概念、类型以及撰写方法；途径之四是教后记，这部分内容包括教后记的基本内容和撰写教后记要注意的问题；途径之五是网络教研，包括网络教研的意义、一般特征、要具备的条件等。

全书语言通俗易懂，与广大教师工作、生活相贴近，相信一定会为教师反思力的修炼提供帮助。

编者

目 录

第一章 教师反思力综述	(1)
第一节 教师反思的定义	(1)
第二节 教师反思的意义	(20)
第三节 教学反思概述	(31)
第二章 教师反思的途径之一：教育案例	(88)
第一节 教育案例的含义	(88)
第二节 教育案例的类型	(92)
第三节 教育案例的撰写	(133)
第三章 教师反思的途径之二：教育论文	(162)
第一节 教育论文的基本类型	(162)
第二节 教育论文的一般结构	(184)
第三节 撰写教育论文时应注意的问题	(189)
第四章 教师反思的途径之三：教育日志	(193)
第一节 教育日志的概念	(193)
第二节 教育日志的类型	(194)
第三节 撰写教育日志的方法	(204)

教师反思力修炼

第五章 教师反思的途径之四：教后记	(209)
第一节 教后记的基本内容	(209)
第二节 撰写教后记要注意的问题	(219)
第六章 教师反思的途径之五：网络教研	(225)
第一节 网络教研的意义	(225)
第二节 网络教研的一般特征	(234)
第三节 网络教研要具备的条件	(241)

第一章 教师反思力综述

第一节 教师反思的定义

一、教师反思的概念

1. 反思的含义

作为一个日常概念，人们容易将“反思”等同于“反省”，在这个意义上，反思就是对自己的思想、心理感受的思考，对自己体验过的东西的理解或描述。反思是一种思维的形式，是个体在头脑中对问题进行反复、严肃、执著的沉思，可以被进一步理解为“对于任何信念或假设，按其所依据的基础和进一步推导出的结论所进行的主动的、持久的、周密的思考”，是问题解决的一种特殊形式，是一种高级的认知活动。反省解决的是现实问题，它允许在问题获得解决之前，存在怀疑和困惑。反思是认识真理的比較高级的方式，是以思维活动的结果为思维对象，以思维活动的过程为反思的对象。

尽管反思一词已经成为当代教育理论和教育实践中使用频率很高的一个词，但许多人对它的含义并不清楚。一些人把反思等同于一般意义上的“思考”，甚至是更随便的“回顾一下”或“总结一下”。那么，我们所倡导的反思，究竟是什么含义呢？教育界一般认为：反思是思维的一种。学者们对反思的研究可以追溯到杜威（《我们怎样思维》）。杜威认为，当人审慎地考察某个观念的基础以及佐证信念的充分性时，“这个过程就被称作是反思；这个过程本身就具有真正的教育价值”，“对于任何信念或假定性的知识，主动地、持续地、仔细地考量它赖以成立的基础以及它所倾向

的结论，就称其为反思”。

在杜威的用法中，反思一词更接近汉语中的“寻根究底”。这层意思，在后世英语国家教育界关于反思的论述中，基本上被保留了下来。唯一不同的是，在20世纪70年代中期以后对反思的研究中，学者们更多的不再是单纯地讨论这种思维的性质，而是转为关注反思与行动的关系。这样，反思也就有了另一层意思：在行动之后（包括行动之中）进行的“反溯性思考”。这层意思，由于更接近汉语中反思一词的字面含义，所以在我国某些相关的讨论中，几乎成了对这一概念的唯一阐释。这种理解固然没有错，但如果忽视了“反溯性思考”的性质仍需具备杜威早期论述中的“寻根究底”的精神，则很容易导致反思在教育实践中的价值表面化、肤浅化。^①

教育界将反思与行动结合起来，进而视反思为行动改进的途径之一，在20世纪70年代中后期，随着行动研究的“复兴”，已经比较普遍地得到了认可和重视。舍恩（Donald Schon）在20世纪80年代初提出的“行动中反思”的意念，因迎合了教育界最近20多年所追求的不脱离现实情境、在持续的实践中改进的需要，而很快为教育界所接受，这更推进了教育界对反思的重视。

舍恩认为，“对行动的反思”是一种事后的思考，是理智之举，通常是要借助于词语和符号进行的。“对行动的反思”包含了某种形式的试验，在这种试验中，实践者要尝试“设定问题”和“解决问题”，而“在真实的实践中，问题并不会以给定的方式呈现在实践者面前，而是需要在混乱、繁杂和不确定的材料和情境中去构造的。当我们设定了问题，就是选择了我们将要处理的情境中的‘事物’，就界定了我们的注意范围，赋予了事物一种让我们判断其缺陷和需要改变的方向的那种一致性”。对问题情境的重新组织是需要实践者运用他们已有的“范例演示、想象、理解和行动等全部教学技能”的。反思就是实践者与问题情境间的对话，以往的经验被应用于情境，在某种思想架构下，情境中的某一方面得到了强调；问题被设定，情境被再组，解决问题的行为开始产生，这不是以科学知识

^① 王建军. 教师反思与专业发展 [J]. 中小学管理, 2005 (4).

驱动实践、对事物进行预测和控制的过程，实践者在这种不确定的情境中能够看到什么，取决于他们如何解释实践的背景和在重组情境时与情境进行试验性“对话”的方式，这种与情境的反思性交流会导导致情境因素的进一步组织和再组织，“情境回应，实践者倾听，当他欣赏他所听到的东西时，就会再次对情境进行重组”。这种循环对话的性质是反思的一个重要方面，正是这种循环构成了对情境的新的理解以及进一步的反思。除了“对行动的反思”外，舍恩还提出了“对行动中反思的反思”的概念，即在实践者从事的是反思性实践活动的意义上，“对行动的反思”与“对行动中反思的反思”并没有本质的区别，舍恩引用这一概念旨在说明在专业教学中如何培养反思实践者，突出反思实践者培养过程的反思性质。

舍恩把“对行动中反思的反思”的特征概括如下：（1）它是建立在反思型教师和行政管理人员已经进行过的研究——对实践的反思的基础上的，是为提高实践者的反思能力服务的。因此，“对行动中反思的反思”是对已经发生了的反思性教学和管理的那类研究的演示和提高的研究。（2）它是一种旨在促成对实践者有用的那些理解的研究，因此，其研究结果必须是由实践者能够理解的那些叙述构成，必须与实践者自身进行的进一步研究有关联。（3）作为研究结论的效度不在于其统计结论或“盖覆律”方面，而是在对行动中反思的实践者们能够运用它们设计有效干预、确认行动假设或对实践获得新见解方面，概括是反思转移过程的一种形式。（4）这种研究在本质上是合作的，其质量有赖于参与者参与的质量，这些参与者是研究的客体，而本身又是研究者。（5）这种研究具有两种既相互区别又相互联系的模式，一种是实践者进行的，研究者也是指导者，他们要让实践者对自己的教学进行反思；另一种模式是在静态的、“离线”状态中进行的，不过，它也是以“在线”的研究为支撑的，在线的研究构成了其验证和辩护的主要焦点。这种模式的研究包括对各种事件和干预的描述；包括研究并提供适用于行动情境的分析或收集信息的工具；包括建构理论，为行动中的反思的观点和隐喻提供资源等。^①

如果说杜威的论述为我们阐明了反思的内在性质，舍恩的观点使我们

① 洪明. 论“对行动的反思”与教师教育 [J]. 外国教育研究, 2003 (8).

认识了反思与行动在形式上（尤其是时间维度上）的关系的话，那么，范梅南（M. Van Manen）的框架则开阔了人们对于反思与行动在内容维度上关系的认识。范梅南将反思分为技术理性的反思、实践反思和批判反思三个层次。范梅南的框架，被此后的学者广泛引用。

对教师而言，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、决策以及由此所产生的结果进行审视和分析的过程，是一种通过提高参与者的自我觉察水平来促进能力发展的途径。这里所说的反思与通常所说的静坐冥想式的反思不同，它往往不是一个人独处放松，而是一种需要认真思索乃至用极大的努力去探究的过程，而且常常需要教师们合作进行。另外，反思不单单是教学经验的总结，它是伴随整个教学过程的监视、分析和解决问题的活动。

2. 教师反思的定义

关于教师反思存在着几种不同的认识。

第一种观点：认为教师反思是分析教学技能的一种技术，是对教学活动的深入思考，这种深思使得教师能够有意识地、谨慎地经常将研究结果和教育理论应用于实践。教师反思的目的是指导控制教学实践，他们乐观地认为自己能够积极地影响教学实践。该观点的另一个明显的特征是，认为新的信息（如新的教学方法、技能等）只能来源于“权威”，而不能来源于自身的教学实践。

第二种观点：认为反思是对各种有争议的“优秀的教学观”进行深入的思考并依次做出选择，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教学事件发生的背景，能够预计不同行为将会带来什么样的结果。此观点有两个显著特征：一是关注教育事件的发生背景、发展脉络，二是能够对特殊的事件、情景进行反思。

第三种观点：认为教师反思是对教学经验的重新建构。反思是教师理解、评价教学实践的一种手段，是对经验的重新组织和重新建构，并由此达到三个目的：（1）对各种教学活动的背景有新的理解。（2）对教师自身和教学活动的文化环境有新的理解。（3）对关于教学的一些想当然的假设有了新的理解。研究者一般认为，教学反思是教师对教什么和如何教的问题进行理性的和具有伦理性的选择，并对其选择负责任。其成分包括：

(1) 承认教育困境的存在。(2) 在确认该情境的独特性及对其他情境的相对性了解的基础上,对这种困境做出回答。(3) 对这种教学困境进行建构和重建。(4) 采用不同的方法进行尝试,以期发现结果和实质。(5) 检验所采用方法的预期和非预期的结果,对该方法做出评价。

第四种观点:认为教师反思是一种社会性的、公共性的活动,持这种观点的研究者反对将反思看做是一种教师个人独自开展的活动或是教师个体自我内部的活动过程。提出反思需要有一个活动共同体,教师们在其中共同反思。现在越来越多的研究者将反思看做是一种社会性实践,他们认为,如果不能给教师提供讨论的平台,就将阻碍教师个人化信念的发展。这是因为只有当信念对自己而言是真实、清晰的时候,我们才能与别人交流,才能促进个人信念的发展。

在我们看来,反思是一种社会性、公共性的活动,培养教师反思能力的最好方式是教师以及研究者之间的合作。中小学教师反思是教师运用新的教育理论来反思和检验已有的教育理论的合理性和局限性,以自己已有的教育理论来反思检验新的教育理论的真理性和合理性。

二、教师反思的主要内容

总的来讲,教师反思的内容包括与教育教学相关的所有内容,但对一线教师来讲,反思更主要的是与教育教学实践相关的一些内容。因此,依据教育教学工作实际,教师反思可以大致分为教学工作反思、德育工作反思、学校管理工作反思等。按照教师专业发展,则可以包括教育教学观念的反思、专业知识的反思、教育教学技能的反思、教育教学能力的反思、师德方面的反思等。当然,由于教师教育教学工作的复杂性,在每项内容中还可以有更细的划分。

具体来说,教师反思的内容主要包括:

第一,教师教育教学观念的反思。一定程度上来说,中小学教师的反思是教师运用新的教育理论来反思和检验自己已有观念的合理性和局限性,他要把自己外显的教育教学行为转为教育教学行为背后隐含的教育教学目的、教育教学理念,用批判者的眼光审视自己的教育教学行为和观念。同时教师也以自己已有的教育理论来反思检验新的教育理论的真理性和

和合理性，比较分析各种教育理论的特点、使用条件等，对各种观念提出质疑，并在权衡各种对立或非对立的主张的基础上，选择正确的观念来指导自己的教育教学行为。因此，在反思中，教师要思考：现在有哪些新的教育观点和理念，我现在需要什么样的教育观念；哪些是适合我的需要的；我以往的言论和行为体现了什么样的教育观念和教育价值；我应该怎么做才能符合新理念的要求等等。

第二，教师角色地位的反思。教师与学生在人格上是平等的，在教育教学中，师生应当建立起一种平等、民主、和谐的关系，获得共同成长。因此，在反思中，教师要思考：我在教育教学过程中只是充当了传道、授业、解惑者，还是承担起了知识的教授者、管理者、学生发展的促进者的角色；我在言行上是否体现出与学生的平等、合作与分享；我设计了什么样的教育教学活动让学生进行主动探究，而不是直接告诉他们现成的结论；我是否把学生也看做了教育教学中重要的资源而进行开发等等。

第三，教育教学知识内容方面的反思。教师自己已有的知识基础与体系是教育教学活动开展的基本保证，其中包括本学科专业知识、教育专业知识以及更广博的各方面知识。在反思中，教师要思考：我介绍给学生的知识是否是准确无误的；我向学生介绍的知识是否符合学生的需要；我是否使学生了解了知识的重点；我在课堂上是否非常熟练地把握知识的关联点；我的知识储备能否满足学生旺盛的求知欲等等。

第四，教育教学活动组织与开展过程的反思。在组织与开展教育教学活动中，教育教学策略、方式与方法是影响效果的重要内容，而策略、方式方法的选择与使用，实际上涉及到教师的教育教学技能技巧，是教师教育教学能力的综合表现。在反思中，教师需要思考：我习惯使用的教育教学方法和手段是什么，这些方式方法的效果如何；我在某一个环节中采用的方式方法的依据是什么；在遇到偶发事件时，我的处理方法是什么，效果如何，依据是什么；对整个教育教学过程整体感觉如何，同事、专家、学生等有何评价；自己最得意的环节是什么；我感到学生最感兴趣、受益最大的是什么；我准备如何改进等等。

近年来，许多专家和教育实践工作者开始关注教育关键事件的反思，在教师日常的教育教学实践中，总有一些事件是教师们普遍关注、又在教

育教学活动中有着关键性影响作用的，这些事件最能引起教师反思的兴趣。

[案例]

“我要喝水”引发的教育学思考

某幼儿园举行半日公开活动，小路老师上了一节“味道”的探索型主题活动课。

活动课是这样进行的：先由幼儿自己去尝尝活动室四周摆放的食品、调料、水果的味道。气氛很活跃。其中幼儿感受最深的是辣味，有的因太辣而跺脚，有人因不小心用沾了辣椒粉的手揉了眼睛而哭起来。之后，幼儿纷纷集中在老师周围，交流起自己的感受和体验，活动进行到这里既热烈又顺利。可突然，兵兵叫了一声：“我感到太辣了，我要喝水！”此时，不少幼儿争相叫喊：“我要喝水！”“我也要喝水！”场面顿时很混乱。路老师进退两难，不知如何是好。最后，小路老师以商量的口吻希望孩子们能在活动结束后再去喝水。

事情并没有结束。

第二天，幼儿园就“该不该让孩子喝水”这个问题进行了一次讨论。

小路：从理论上说我也知道，在探索型主题活动中，老师要学会倾听、支持幼儿探索的欲望。但是，在实践操作过程中，活动突然中断，小朋友都去喝水，老师被“晾”在一边。这样的活动能被认为是成功的吗？

教师A：按照新课程的理念，教师应该接过“喝水”的话题，并进一步发问：你们为什么会感到口干呢？并进而引导孩子懂得辣的东西不仅会有流泪、打喷嚏等反应，还会引起口干，支持幼儿继续探索。

教师B：问题是，如果按照这种方法去做，孩子还是要去喝水的话，怎么办？孩子想喝水就去喝水，想干什么就干什么，老师都要去支持他们，那是不是连最起码的常规都没有了？我认为应该培养孩子一定的自控能力，路老师以商量的口吻请孩子在活动后喝水并把活动继续下去的做法也是可以理解的。

教师C：我个人认为，教师如何对待探索型主题活动中许多预想不到的事情，如何接过幼儿的话题，怎样接，首先要判断话题的价值。如果有

利于幼儿的探索发现,就该大胆地去接,不要有其他的顾虑。如果没有教育价值,就不一定去“接”。

教师小路遇到了一个许多教师都有可能遇到的问题,而这个问题又是影响教学的关键事件,这个案例叙述了对这个关键事件的反思。^①

在教师进行教育教学反思中,教师不同的专业发展阶段,其反思的内容有所不同,从教师群体角度来看,在反思内容方面具有阶段性的特点。如果将教师群体按发展水平的差异以及职业年龄特征分为新手型教师(0—5年)、适应型教师(5—10年)、成熟型教师(10—20年)和专家型教师(20年以上)。那么,可以发现,新手型教师的反思更多的是对于教育教学技能方面的反思,这主要是由于他们的教育教学知识比较多地停留在间接的书本知识,对于这些知识在实践中的运用缺乏实践经验。适应型教师的反思比较多的是对于教育教学策略的反思,他们已掌握基本的教育教学技能,并能熟练地在熟悉的环境中运用,但没有形成技巧,缺乏在新的教育教学情境中更多关注于学生的个别差异,综合、灵活运用各种教育教学策略。成熟型教师的反思则是对教育教学理念的反思,经过多年的教育教学实践,他们已形成适合于自身个性特征的固定的教育教学方式,并在实践中积累了丰富的经验,进入了教师专业成长过程中的“高原期”。在此阶段,教师要在总结自己教育教学经验并使其上升为理性认识的同时,结合教育教学改革的发展,对自己的教育教学观念、行为进行批判性的审视,使自己尽快地突破“高原期”,获得新的发展。专家型教师的反思是对教育科研的反思,他们的反思不仅有对自身的教育教学经验、策略的反思,而且还需要有对教育教学活动的普遍规律的理性的反思。^②

在教师反思内容中,教学反思无论是在数量上还是在重视程度上都是占有较大分量的。

依据对教师反思的理解,教师的教学反思是教师为了实现教学目标对自己的教学理念、教学行为进行的积极的、主动的、持续的批判性审视和分析过程。在这个过程中,教师将分为教学前、教学中、教学后对自己的

① 黄建初,陆英.“我要喝水”引发的教育学思考[J].上海教育科研,2003(8).

② 吴卫东,骆伯巍.教师的反思能力结构及其培养研究[J].教育评论,2001(1).

教学行为以及其中隐含的教学理念、思想等进行评析与反省，以进一步改进自己的教学。在教学反思中，反思的内容涉及到教学活动的方方面面。

[案例]

以读为本感悟语言

片段

师：请看！（CAI课件展示一棵柿子树上挂满了橘红色的大柿子）

生（齐）：哇！好漂亮！（学生脸上露出惊叹、羡慕的神情）

师：喜欢吗？

生（齐声响亮回答）：喜欢！

师：这些柿子里面藏有我们这节课要认识的新朋友——生字、新词。谁要是读对了这些词语，而且还能读出它们的意思，这个诱人的大柿子就送给谁了。

（学生满脸兴奋，个个跃跃欲试）

师：请看！（CAI课件展示白茫茫的一片大雾，配图出现词语“白茫茫的一片大雾”）

生（惊叹）：好大的雾啊！

师：谁来读读词语！

生（平淡地读）：白茫茫的一片大雾。

师：你读得真准！可是柿子还是不愿下来，你能不能再读一读，让我们感觉到雾好大呀！

生（重读“大”字）：白茫茫的一片大雾。

师：有进步！（电脑小博士给予奖励，该生高兴地坐下）

师：还有想读的吗？

生（重读“白茫茫”）：白茫茫的一片大雾。

师：你们满意吗？

生：老师，我还可以把雾读得再大点！

师：真勇敢！请你试试！

生（夸张地延音重读“白茫茫”）：白茫茫的一片大雾。

师：大得我都不清远处了！你们觉得呢？（学生们点头）大家都试

着读读，可以配上你喜欢的动作，找找在大雾中的感觉！

（学生纷纷自读，配以各种动作）

（教师指导学生用同样的方法朗读课文中其他的词语，如“隔着一层纱”、“发出淡淡的光”、“射出光芒”、“厚厚的一层黄叶”等）

反思

《初冬》是一篇描写初冬时节田野雾景的散文，文章短小，语言简洁、朴实，意境清新、优美。《语文课程标准（实验稿）》指出：“语文教学要注意语言的积累、感悟和运用。”如何让学生感受课文优美的意境，感悟语言的内涵呢？在以往的初读课文、检查生字的教育环节中，我只是单调地出示一个个生字词，检查学生是否读准字音。在后面指导读整篇课文时，容易出现指导面大、不宜把握重点的现象。针对这次教学，我想，何不从词语教学入手，在词语朗读中培养语感，感悟语言呢？因为重点词语是课文的精华，读好了这些词语，对整篇课文的感悟、欣赏也可以水到渠成。于是，在这次的教学中，出示词语时，我不是单调地呈现一个个生字，而是把生字放在词语中，在词语上面配以鲜活的图，让学生从视觉上感受美丽的画面，变抽象为形象，变遥远为现实，成功地创设情境。在引导学生读词语时，我一改往日仅以读准字音为标准的旧模式，而是要求学生读准字音的基础上，通过品读、自由读、赛读、配动作读等方式鼓励学生读出词语的内涵，读出词语的意境，直到读出自己的感情。这样不仅起到了巩固生字的目的，更重要的是注重了语感的培养、情感的熏陶，从而较好地体现了《语文课程标准（实验稿）》倡导的以读为本、感悟语言的新概念。^①

三、教师反思的一般特征与原则

1. 教师反思的一般特征

对教师反思的特征，曾有研究者提出：一是实践性，是指教师教学效能的提高是在其具体的实践操作中；二是针对性，是指教师对自我“现行的”行为观念的解剖分析；三是反省性，是指教师对于自身实践方式和情

^① 任劲松，杨玉萍。以读为本感悟语言 [J]. 湖北教育，2004（23）.