

Fansixing Jiaoshi de
Chengzhang Jizhi Tanxin



反思型教师的 成长机制探新

鱼 霞 | 著



教育科学出版社

反思型教师的 成长机制探新

鱼 霞 | 著



教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 孙袁华 刘 灿
版式设计 尹明好
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

反思型教师的成长机制探新 / 鱼霞著. —北京: 教育科学出版社, 2007. 6

ISBN 978 - 7 - 5041 - 3784 - 5

I. 反… II. 鱼… III. 师资培养—研究 IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 091667 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989235
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
印 刷	保定市中国画美凯印刷有限公司		
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16		
印 张	16.75	版 次	2007 年 6 月第 1 版
字 数	250 千	印 次	2007 年 6 月第 1 次印刷
定 价	25.00 元	印 数	1—3 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。



作者简介

鱼霞，北京教育科学研究院教师研究中心副主任，副研究员。主要研究领域：教师教育、成人教育。1988年毕业于四川师范大学教育系学校教育专业，获教育学学士；1993年毕业于西南师范大学教育系课程与教学论专业，获硕士学位；2007年毕业于北京师范大学教育学院教育学原理专业，获博士学位。主持或参与国家级、省部级等各类课题、研究项目近20项；在各级刊物上发表论文20多篇，专著、编著及参编著作10多部。

内容提要

自20世纪80年代以来,美国学者舍恩(Donald A. Schön)提出在专业实践中培养反思实践者的反思能力以来,在世界各国的教师教育研究和实践领域,关于“反思”(reflection)的话语成为了这一时期的主旋律,成为了教师教育理论研究与实践诉求的焦点问题,成为国际教师教育改革的一个重要走向和未来的一个发展方向。本书对反思型教师理论产生的脉络进行了探讨;讨论了反思型教师的相关概念;厘清了反思型教师研究的理论基础;探讨了反思型教师的成长机制;提出了改进教师专业成长的建议。

第一,详细、全面地梳理和分析了教师反思、教学反思、反思型教师研究的相关文献,探讨了反思型教师的相关概念。在厘清对反思型教师的相关概念的基础上,对“反思型教师”下了操作性定义,提出了反思型教师的特征,揭示了本书对反思型教师的理解。

第二,考察了反思型教师理论产生的历史脉络。从教师教育理论的变化和教师专业发展的演变,探讨教师专业化发展的取向,进而为提出反思型教师研究的必然性奠定基础,并清理教师教育和教师发展的相关理论发展的线索和知识现状,并以此作为对本研究展开的坚实基础。

第三,厘清反思型教师研究的理论基础。本书从反思型教师研究的哲学基础、心理学基础和教育学基础三个学科视角对反思型教师提出的理论基础进行系统的分

II 反思型教师的成长机制探新

析与阐述。

第四，通过生活史研究方法的尝试，探讨反思型教师的成长机制。优秀教师作为反思型教师的代表进行个案研究，通过生活史的研究方式再现其成长的机制是非常有意义的，从而使我们能够根据现实中反思型教师自主发展的事实对反思型教师的成长机制进行深入细致地探讨，从生活史的视角对优秀教师的成长进行揭示，揭示优秀教师成长的路径在于反思能力的获得。

第五，提出了改进教师专业成长的建议。在上述研究的基础上，提出改进我国教师专业发展的若干对策建议，这正是本研究追求的政策应用目标。

关键词：反思 反思型教师 教师专业发展

ABSTRACT

Since the American scholar Donald. A. Schön put forward the cultivation of reflective skills in teachers' professional practice in the 1980s, "reflection" has become a dominant discourse in the research and the practice of teacher development. One of the key issues for educators and education researchers, the achievement of reflective skills serves as an important goal for the reform of teacher education worldwide. This study on the reflective teacher in China attempts to shed light on the growth of reflective teachers and to recommend changes to the current policies on teacher development in China. The monograph comprises five parts: the exploration of the origin of "the reflective practitioner," the discussion of concepts related to the notion, the clarification of the theoretical grounding for the research in teacher reflection, a case study of the development path of reflective practitioners in China, and recommendations for China's policies on teacher development.

The first part of the monograph provides a detailed and comprehensive literature review of teacher reflection, teaching reflection, and the reflective teacher. Based on a close examination of concerning concepts, this part offers an operational definition of "the reflective teacher" and delineates the characteristics of such teachers.

The second part of the monograph combs through the

IV 反思型教师的成长机制探新

historical background of the theory of the reflective teacher. By tracing the evolution of teacher education theories and teacher development practice, it discusses the prospect for teachers' professional development and the necessity of the research in the reflective teacher. The section also lays a solid foundation for this study through a careful review of the state-of-the-art thinking on teacher education and teacher development.

The third section clarifies the theoretical background for the research in the reflective teacher. A systematic analysis of the theoretical grounding of the notion is conducted from the perspectives of three disciplines: philosophy, psychology and pedagogy.

The fourth part of the monograph uncovers the development path of a reflective teacher. The life history method is employed in a case study of expert teachers as representatives of reflective teachers, in an attempt to reveal the maturation process of reflective teachers in China. Facts from the teachers' real life enable us to make an in-depth analysis of how reflective teachers grow up, lending insights on the maturation process from the life history perspective. The study shows that the acquisition of reflective skills is essential to the development of expert teachers.

The last part of the monograph offers recommendations for the practice of teacher development. Based on the findings of the case study, the final section provides suggestions for amending China's policies on teacher development, which is the motive that prompts the author to undertake this study.

Key words: reflection the reflective teacher teacher professional development

目 录

导论 以“反思”促进教师专业发展	(1)
一、当今教师专业发展中存在的问题	(1)
二、“反思”对教师专业发展的效力	(16)
三、教师“反思”研究如何做	(19)
第一章 教师专业发展状况与反思型教师的提出	(24)
第一节 教师专业发展脉络	(24)
第二节 教师专业发展的新取向与反思型教师的提出	(32)
第二章 反思型教师提出的理论基础	(72)
第一节 反思型教师提出的哲学基础	(72)
第二节 反思型教师提出的心理学基础	(82)
第三节 反思型教师提出的教育学基础	(92)
第三章 “反思”的追问：反思型教师的界定及其特征	(106)
第一节 追问“反思”	(106)
第二节 何谓“反思型教师”	(122)
第三节 反思型教师的特征	(127)
第四章 反思型教师成长案例与成长机制	(147)
第一节 基于生活史的反思型教师成长机制个案研究	(147)
第二节 反思型教师成长案例：吴正宪和陈延军的 成长故事	(155)

2 反思型教师的成长机制探新

第三节 反思型教师成长机制的自传式研究 (184)

第四节 反思型教师成长机制的理论分析 (212)

第五章 教师专业实践：在反思中自主发展 (219)

参考文献 (249)

后 记 (260)

导论 以“反思”促进 教师专业发展

在当今世界教师教育研究和实践领域，关于“反思型教师教育”的话题已成为这一时期的主旋律，成为教师教育理论与实践诉求的焦点问题。自 20 世纪 80 年代以来，“反思”（reflection）一词成为了国外教师教育研究使用频率很高的专业术语，“反思型教师”已成为国际教师教育工作者和研究者们关注的热点。美国、英国、加拿大、澳大利亚及欧洲大陆的研究者越来越多地对此术语加以引用，并很快影响到了西方国家以外的许多国家的教育理论与实践，成为国际教师教育改革的一个重要走向和未来的一个发展方向。

随着我国素质教育的实施和新课程改革的推进，“反思”一词近年来开始引起我国教师教育研究者们的关注，人们开始对“反思性教学”（reflective teaching）或“反思型教师教育”（reflective teacher education）展开探讨，并从实践层面关注教师的“反思”以促进教师的专业发展。

在这样的背景下，本书探讨的是以“反思”促进教师专业发展为线索的“反思型教师研究”的基本问题。

一、当今教师专业发展中存在的问题

（一）当今教师培训中存在的缺陷及其成因

当前在推行素质教育和新课程改革的背景下，教师素质的高低成为基础教育改革能否取得成功的关键因素之一。在我国基础教育中，教师队伍的总人数已达到一千三百多万，如何有效地提高教师的素质引起了人们极

2 反思型教师的成长机制探新

大的关注。教师培训是促进教师职业成长最重要的手段之一，但由于主客观原因，中小学教师在其职业生涯快速成长的过程中存在着认识上的偏差，导致了长期以来教师培训通常是立足于学科体系来对教师进行培训。这带来的主要问题是培训的内容与教师的实际需要相去甚远，尤其是忽视了教师在成长过程中自身主观能动性的发挥。在教师培训中如何促进教师的反思，促使教师能够学会批判性地分析自己的教育教学行为进而对自己的行为负责，培养教师在自己职业生涯发展中通过反思能力的获得，从而承担起专业发展的责任和义务，这需要在教师培训中扭转以往存在的偏差，解决目前教师培训中存在的问题。

1. 教师培训中存在的主要缺陷

我国教师培养与培训长期处在一个一元双轨的体制之中，师范院校负责培养未来的新教师，省市教育学院和地方教师进修学校负责在职教师培训与中小学校长培训。这种两相分离的、互不相通的运行机制，使得教师的职前培养与在职培训严重脱节，办学层次错位，培训与教育水平倒挂，影响了教师在职培训的质量。

全国大多数省市的各级教师在职培训机构多是教育学院，其层次是专科教育，缺乏必要的学科建设、学位授权点、完备的学术门类和学术梯队，在教育和教学水准上与从事正规职前教育机构的师范院校相比较有很大的差距。拥有雄厚学科专业及师资力量的师范院校对在职教师培训的参与度较低；而在在职教师培训机构的师资水平又难以适应质量要求越来越高的教师在职培训的需要。同时，各级教师在职培训机构又普遍照搬职前师范生培养的办学模式，没有形成自己的培训特色，即没有形成自己独特的培训理念、培训模式、培训内容与培训方法，从而难以形成自身的培训体系。

长期以来，培养新教师的师范院校和在职教师培训机构之间形成了各自偏狭、封闭的思维定势，在各自自成体系的圈子里运作。师范院校牢固树立了传统的“职前培养”理念，“认为这种一次性的教师教育，足以使得教师能够适应未来整个教师生涯的需要；培养者把所有精力都沉醉在职前培养上，痴迷地认定自身在从事着培养未来合格人民教师的全部工作

(其实不过仅做了培养合格毕业生的工作,远远称不上培养了合格教师)”。^①而负责在职培训的教育学院和教师进修学校则由于封闭、重复模仿职前新教师的培养模式,从而走不出职前新教师的培养路线。

针对我国教师在职培训由于体制不合理带来的种种问题,近年来,我国在高校布局结构调整中,在一些省市撤销了独立设置的教育学院,将它们并入了相应的师范院校,试图探索教师培养、培训一体化模式。这些院校在职培训现状是:水平、基础不等的教育学院并入高师院校后,并没有使高师院校在职培训出现相应的差别,没有出现基础好的教育学院并入后师范大学的在职培训就好,基础差的教育学院并入后师范大学的在职培训就差的情况。^②大部分参与结构调整的各级教师培养培训院校,对调整的目标和意义认识不足,思维仍定向在职前新教师培养模式上,从而导致教师培训中的课程设置门类过多、内容庞杂、脱离中小学教师的实际与需要。在课程设置上,学历教育课程翻版的痕迹比较浓;相当部分课程的教学在观念和方法上比较陈旧;培训者缺乏与学员的交流,不少参加培训的教师感到有些教师上课缺少教学计划,讲授混乱;培训中被培训者主动参与的机会不多,指导教师在讨论中的点评、指导更少。在培训中,缺乏对接受培训教师的实践考察的统筹安排,走马看花的较多,缺乏深层次的内容。^③

这种把教师培训仍定位在职前新教师培养模式上的做法,导致从事教师培训的培训者普遍认为:被培训者接受培训,首先就是要转变角色,即从教师角色转变成学生角色,接受被动的系统知识的传授;培训要专门转变被培训者的观念,为其思想打开一扇窗口,要接受培训者的说教。这导致被培训者在参加学习之后,觉得以前所做的什么都不对。显然,教师在受培训中是被动的角色,被动地服从、消极地应付。原本应充满活力与生机的教师培训却索然无味,参与培训的双方都觉疲惫而枯燥,培训任务总是草草收兵,培训结果的评估总是不了了之。

概括起来,当今实施的教师培训,存在着这样一些问题^④:

① 徐莉.对我国教师在职培训现存问题的思考[J].教师教育研究,2004,(4):22.

② 同①,23.

③ 同①,25.

④ 鱼霞,等.论有效的教师培训[J].教师教育研究,2004,(1):15-16.

第一,在教师培训的需求上缺乏针对性。现代培训理论认为,培训要取得好的效果,必须在培训之前对被培训者进行培训的需求调查,从而使培训具有针对性。反观现有的教师培训,忽视教师培训需求的现象随处可见。呈现给教师的培训内容只注重系统的理论学习,仅仅立足于培训者的提供能力和研究旨趣,忽视教师的实际需要,常常导致培训内容与教师的真实需求相去甚远,不能够促进教师在自己的职业生涯过程中快速成长,不能够真正促进教师的专业发展。

第二,在培训的观念上呈现滞后性。在现有的教师培训中,存在着培训观念滞后的问题。在培训中仍然采用以往惯用的人海战术,采用满堂灌、整体推进的教育教学方式,追求整齐划一,忽视了成人学习的特点。

第三,在培训方法上显现单一性。在现有的教师培训中,培训者往往只善于用自己驾轻就熟的讲授方法,较少考虑培训参与者之间的互动、参与及其经验的共享,较少促进被培训者的批判性思考。而让教师在批判性思考的过程中对照自己的成功与不足,提升自己,促进自己职业成长,这恰好是教师培训的最终目的。

第四,在培训的组织上凸显强制性。现有的培训常常是以政策性手段督促教师参与培训,在一定程度上呈现出强制性,使教师在培训中带有抵触情绪。

第五,在培训的效果上导致低效性。由于培训缺乏针对性,观念上呈现滞后性,组织上凸显强制性,从而导致培训效果的低效性。

2. 教师培训缺陷产生的主要原因

上述这些问题的存在导致了教师培训效果的低效状态。为什么存在这样的缺陷?现实中教师培训活动实施的理念是什么?支撑这种理念背后的理论基础又是什么?有没有其他的培训方式补充和完善当前的教师培训模式,促进教师成长?

笔者认为这种缺陷产生的很重要的原因就在于:当前的教师培训照搬了职前新教师培养模式,忽视了教师在培训中主观能动性的发挥。由于主观和客观的原因,中小学教师职业成长的过程中存在着认识上的偏差,这导致了在长期的教师培训中人们所关注的是“研究—发展—普及”的“专家式研究模式”。这种以专家为主体,以知识体系为主,而对学校教育生活中的具体问题和情景问题关注不够的培训模式,使面对多种多样实

际问题的广大教师成为了教育生活中的边缘人物。在这种模式下,教师获得专业发展的唯一路径只能是,掌握系统化的知识体系和具体化、可操作性的方法和技术。在教师培训中忽视了对教师教育生活的关注,忽视了对教师对教育的理解,在教师培训中遗忘了教师的成功经验,遗忘了教师的实际需求。因此,我们要把反思作为教师职业生涯可持续发展的基础和切入点,就什么是反思型教师、教师反思能力缺失的理论探源、实施教师反思的理论和方法基础、现实中实施教师反思应注意的问题等方面进行探讨。

现代培训理论认为,作为成人的重要标志是^①:是否拥有一种自我反思能力,是否能够在对自己成长经历的不断自我反思中获取进一步前行的养料。教师作为成人,是否拥有反思能力也是其是否成熟的标志。成人培训的最终目的就是要让成人获得一种自我反思的能力,使他们能够从自己的工作经历和环境不断地反省自己成功的经验和失败的教训,从而在这种不断的反思中提升自己,完善自己,在反思中逐渐成长起来。教师培训也是成人培训中的一类培训,它的最终目标与成人培训目标也是一致的。教师培训的最终目的是促使教师在自己的职业生涯成长过程中,能够根据自己的需要、特点,进行自主的和自我反思的学习能力的提升,这种反思学习能力能够使教师从自己出发对外在的环境变化加以评判并作出自己的判断,从而对自己的言行加以调节和控制,促进自己的专业自主发展。

在教师培训中,要促进教师的反思,就必须通过教师对自己在教育教学中所产生的行为进行反思,促使教师自我觉察能力的提高,进而提高教师教育教学水平。这种反思不仅是一种冥思苦想,更为重要的是它是融入到了教师的教育教学过程的行动之中,是一种对教育教学过程中产生问题的分析、监控和解决过程;同时,反思也是教师对于教育教学中遇到的教育问题进行理性选择的一种思维方式和态度。促使教师在教育教学活动中进行反思,就必须依赖于教师对其价值观、知识水平和教学经验等认识上发生变化,也需要对教师的评价系统发生变化。教师反思水平的提高,也与其自身相应的态度和能力的发 展紧密相关,这些能力和态度既包括内省力、思维的开放性以及教师对其决定和行为承担责任的愿望;同时也包括从不同的角度看待问题的能力,对教学活动中遇到的问题进行多样

^① M. S. Knowles. Self Directed Learning; A Guide for Learners and Teachers [M]. Chicago: Follett Publishing Co. 1975: 19.

化解释的能力,以及运用论据支持或评价问题情境与决策的能力等,这些都有赖于教师反思能力的提高。

(二) 教育理论与实践关系的困惑

在实际工作和生活中,我经常接触到一些教育教学实践经验丰富的教师,他们的教育经验让我感受到在教育学术领域中的教育理论知识与教育教学专业实践中所重视的专业能力之间存在问题。每当我们自己的文章发表或者著作出版时,都会像农民秋收后看到自己的劳动硕果那般喜悦。但教育理论工作者研究的成果有多少被教育的直接实践者——中小学教师所接受?又有多少教育的新理念被教师接受并内化成教师自觉的教育行为?在理论与实践之间,理论工作者自上而下地俯视教育实践,并自得其乐;教育一线的实践者——教师将他们认为“没用”的理论搁在旁边,用自己多年的经验“训诫”着下一代。教育研究成果在教师实践中缺失的事实常常让人困惑:教育理论与实践之间的关系究竟如何去认识?教育理论知识究竟如何去指导实践?到底是什么原因只听见理论的声音,而听不到实践与理论对话的声音?教育理论与实践之间如何摒弃偏见,搭起一座互通有无的桥梁?

1. 专业理论与实践的矛盾

唐纳德·舍恩(Donald A. Schön)在提出“反思性实践(reflective practice)”的概念前,曾经对一些实践性专业如教师、医生、律师与法官等专业实践中的危机进行了分析。他认为:“随着现代化的进程,专业变得越来越不可或缺”^①,人们比任何一个时代更强烈地依赖于专业人员的专业知识为人们服务。然而尽管普遍化的知识和专业在当今社会是不可或缺的,但是现在社会的飞速发展已经超出了我们专业知识和专业工具所能解决的范围,各领域专业知识的应用和专业实践的实际情境出现了矛盾。专业知识落后于专业实践的两难困境几乎成为了一个常态表现形式,这使得人们对专家的能力产生了怀疑,专家们知识的独占性和社会控制力受到了严峻的挑战。

^① Donald A. Schön. 反映的实践者[M]. 夏林清,等,译. 台北:远流出版事业股份有限公司,2004:19.

由于教育实践的情境历来就是不断变化着的,这促使我们思考:教育专业知识是否足以满足教育实践所需要达到的目的?教育所创造出来的知识能否满足社会的要求?教育专业知识能否适应教育专业实践层出不穷的需求?教育家哈维·布鲁克斯(Harvey Brooks)认为,专业目前面临着对千变万化的现实如何适应的问题。“目前专业的两难在于专业者就好像站在峡谷的两端,被期望要在两端搭起桥来的专业却快速地变化着:专业者所必需使用的知识本身和为社会服务的期望都飞速地发生着变化。”^①因此,教育专业知识必须承受现实需求所带来的冲击,“这种要求专业响应适应性的强烈程度是史无前例的^②”。“当工作环境改变了,有用的知识也会跟着改变,任务型态及知识本来就不是稳定的。”^③

专业实践情境的主要特征是易变性、无序性和不确定性。专业实践情景具有复杂的、唯一的、独立的性质。教育实践中的情境,也具有专业实践情境的特征与性质。教师在学校教育教学具体的情境中所面临的难题与困难,不可能是彼此互相独立的问题,他所面临的问题是动态的、不断变化着的和复杂的,而不断变化着的问题又是彼此互相影响着的。

在专业实践中面对的这些“复杂的”“唯一的”“独特的”性质,在教育中也不例外。教师在这种专业实践的过程中所积累的实践经验因而具有当下的即时性、直接性和不可逆性,这使教师对“教育理论”的解读就打上了教师个体的烙印。教师在实践中所积累经验的这种性质,使教师彼此之间所具有的对教育的理解不可能完全重复和相互复制,因而构成了彼此之间的相对独立性和差异性。教师实践中所积累经验的不可完全重复性使教师对教育理论和教育实践的解读一方面具有个体的差异性,这限制了抽象教育理论能够穷尽教育生活的意义和实践内涵的可能性,从而保证了教师对教育生活的解读和对教育实践的感悟与理解都对教师个人具有新鲜的意义;另一方面,这种经验所具有的当下的即时性、直接性和不可逆性,又限制了人们完全复原出教育理论和教育实践“本来面目”的可能性,从而使对教育理论和教育实践的解读凸现出教师的原发性和创造性,

① Donald. A. Schön. 反映的实践者 [M]. 夏林清,等,译. 台北:远流出版事业股份有限公司,2004:27-28.

② 同①,28.

③ 同①,28.