



岭南师范学院教师教育丛书

丛书主编 周立群

教师



长散论

李斌辉 著



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

内 容 简 介

本书从教师假性成长、优秀教师的专业固化与再发展、教师绩效评价等十六个方面对当前基础教育教师专业发展中存在的热点和焦点问题进行了探讨。全书立足于教师现实的教育教学生活,提出问题,分析现象,追究根源,重点探讨解决问题的策略。本书对促进教师理性成长、高效成长具有一定意义,适合中小学教师、教育行政人员,以及教师教育者阅读。

图书在版编目(CIP)数据

教师成长散论/李斌辉著. —武汉:华中科技大学出版社,2016.7

ISBN 978-7-5680-2064-0

I. ①教… II. ①李… III. ①中小学-师资培养-研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 170430 号

教师成长散论

李斌辉 著

Jiaoshi Chengzhang Sanlun

策划编辑:袁 冲

责任编辑:徐桂芹

封面设计:抱 子

责任校对:马燕红

责任监印:朱 玢

出版发行:华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编:430074 电话:(027)81321913

录 排:华中科技大学惠友文印中心

印 刷:武汉鑫昶文化有限公司

开 本:710mm×1000mm 1/16

印 张:12.75

字 数:255 千字

版 次:2016 年 7 月第 1 版第 1 次印刷

定 价:36.00 元



本书若有印装质量问题,请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线:400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

目录

第一论	教师为何轻视课程理论	(1)
第二论	教师假性成长及其克服:从教育行政的角度分析	(12)
第三论	教师领导者的实践困境及突破	(23)
第四论	教师绩效评价与传统文化的冲突和圆融: 基于文化维度理论的分析	(34)
第五论	优秀教师如何走得更远: 论优秀教师的专业固化和专业再发展	(45)
第六论	教师 PCK 的来源及发展策略	(56)
第七论	女教师专业发展:基于社会性别理论的分析	(67)
第八论	性别均衡教师生态的建构	(78)
第九论	教师能否“为了学生的一切”: 对教师责任扩大化的一种反思	(89)
第十论	教师与学生童年幸福	(102)
第十一论	教师如何正确对待新课程改革	(114)
第十二论	教师伪创新的表现、根源及应对措施	(137)
第十三论	教师信息伦理素养的现状与发展策略	(148)
第十四论	教师如何正确对待“课程生活化”: 以语文课程为例	(158)
第十五论	教师在教学中如何“对话”	(169)
第十六论	生命关照下的教师教育课程	(185)
参考文献		(196)
后记		(198)

第一论

教师为何轻视课程理论

一、问题的提出

课程理论对于从事课程教学的一线教师的成长的作用应该是不言而喻的。事实上,目前,在一线教师中,课程理论相对缺乏。其实,课程理论的缺乏并不可怕,我们完全可以通过学习获得和占有理论,可怕的是,教师中涌动着“理论无用论”,他们对课程理论持一种“无用”“不屑”的轻视态度。在这种态度的影响下,教师们不读书,不研究,不去提升自身的理论素养,反而因“不用理论”甚至“反理论”而沾沾自喜。在这样的情况下,教师如何成长?教师成长的结果也就可想而知了。

教师对课程理论的轻视,从相关报道就可略知一二。《中国教育报》曾报道:一些学校大部分教师长期不订阅专业读物,只有一本教学参考书。某县,两个乡 15 所农村中小学的教师,人均专业刊物拥有量仅为 0.35 份。^①《中国教育报》还有以下报道:在被调查的学校中,几乎所有的学校里有关教育方面的学术著作都少得可怜,甚至在几十年的老校也难觅得几本。老师们的案头,除了厚厚的作业本、教学参考书、教案书、试卷题库外,最多不过是一两本实践经验介绍类期刊。有些教师甚至说:“理论指导那是教研室、教科所等的专家的事。”他们认为教育理论太远、太虚、太空,不可捉摸、不可理解、不可操作,对改善实际教育教学帮助不大。对于教育理论略知皮毛的,则认为学术研究活动就是论证、调查、检索资料、旁征博引,然后发表一些深奥、晦涩的意见。即使做点儿课题研究也不过是“照葫芦画瓢”,专家指到哪,教师就跟到哪。相比较而言,教育理论不如观摩优质课、样板课实用、快捷。^②下面同样是来自《中国教育报》的报道:有人曾以“教师最喜欢阅读哪类教育文章”为题做调查,结果发现在理论性教育文章、叙事性教育文章、教育案例分析、教育杂感或随笔四种教育类文章中,选择理论性教育文章的老师只有 2%。教师们不喜欢阅读理论性教育文章的理由是:理论性文章一般都比较抽象、枯燥,生僻

① 袁兴富:《教师专业成长要扎扎实实》,《中国教育报》,2008 年 9 月 1 日。

② 王培峰,于炳霞:《教师,请走进教育理论》,《中国教育报》,2003 年 2 月 15 日。

名词多,不易理解;阅读这类文章,从总体上看,对一线教师指导性不强,读后总有一种隔靴搔痒之感,缺乏感受性和体验性;不少理论性文章,像板起面孔说教,使人感到冷峻、冷漠,有一种不可接近的感觉;读这类文章总感到费时、费力、费解,且收获甚微,与其读这类文章,不如读一读叙事类的教育文章感到亲切、自然、明快、舒畅,而且有心得;理论性文章一般缺乏可操作性,很难引起阅读兴趣;有些理论性文章的内容并没有什么新意,而是在故弄玄虚,玩弄新名词,读起来味同嚼蜡;大多数教师都不可能成为教育专家,自然对一些高深的理论不愿去接触,更不可能去研究,而读一些实用性的教育文章能对教育教学有所帮助。^①因为中小学教师疏离了教学理论,使得在一些本应由高理论群体构成的教育工作者队伍中,看到的却是低理论群体。^②

可以说“理论无用论”现在盛行于中小学,而且还有升温之势。课程理论无用,在教师们看来,就是课程理论与他们的教学实践脱节,就是课程理论不能联系他们教学的实际。不仅是较多的教师,包括少数课程理论研究者也会抱怨、质疑课程理论研究脱离教育教学实践,认为课程理论空洞无用,难以指导课程实践。他们在诉求理论能指导实践的同时,也对课程理论研究者进行着“口诛笔伐”。

“教育理论与教育实践脱离的问题是一个多年煮不烂的老问题”(叶澜语),只不过到今天表现得尤其明显。课程理论作为教育理论的一个方面,也是如此。我们认为,当前的课程理论研究中确实存在着严重的与实践脱节的问题,但当我们用辩证的眼光审视当前的现实后,我们会发现,这一问题的出现,理论研究者固然负有责任,实践者也应承担责任。不仅仅理论脱离了实践,实践也在有意无意地反对或摆脱理论。当前的焦点不能只落在实践对理论的批判上,也要落在对实践和理论的双重反省上。我们既希冀理论主动去适应实践,也希冀理论和实践能相互靠拢。

二、理论必定来源于实践?

教育实践者——广大教师认为当前的课程理论脱离课程实践,课程理论不能指导教育教学实践,是基于这样一种认识:理论必定来源于实践,又必须回归实践,接受实践的检验。从理论的终极意义来说,这种认识无疑是正确的,因为理论的终极源泉是实践。但是这种简单的认识导致人们对课程理论与教育教学实践关系认识的简单化,使得人们不能深刻理解二者之间复杂、丰富的关系内涵。理论来源于实践的终极性,决不排除理论源泉的多样性,不排除在一定维度上,理论还可来源于理论,来源于感悟,来源于思想体系。马克思主义就是在合理吸收德国古典哲

① 张帮群:《教师最喜欢阅读哪类教育文章》,《中国教育报》,2004年8月12日。

② 石鸥:《教学别论》,湖南教育出版社,2001年。

学、英国古典政治经济学、英法空想社会主义三大理论的基础上发展起来的。在课程理论探索中,有来源于实践的课程理论,有来源于哲学的课程理论,有来源于科学的课程理论,也有来源于“知识形式集合”的课程理论。理论的形成可以基于某种已经存在的学术理论,即由概念体系、语言而来。片面理解理论与实践的关系,只强调理论来源于实践,而对理论本身不够重视,就会一方面导致出现轻视教育理论的自然主义苗头,另一方面会使相当部分的理论研究者纠缠于经验总结层面而不能自拔,忽视其他理论科学的营养。教育理论(课程理论也是教育理论)的重要特征之一是它包含着丰富的心理学、社会学、历史学和哲学的理论要素和理论概念,没有这些学科,恐怕到现在还找不到独成体系的教育理论。因此,片面地要求理论研究者必须来自于教育教学第一线,必须从事教育教学实践,就如同要求一个人必须从猿人一步步进化而来一样不现实。

三十多年前,一个“实践是检验真理的唯一标准”的论断让我们进入了一个崭新的时代。这个论断当然是正确的,但这依然是从终极意义上来说的。实践的成败与理论的关系非常复杂。理论一旦形成,就有了自己的个性,它可以与实践同步,但更多时候是超越实践或落后于实践。因此,在当下的实践中,对理论功能的评判是相当复杂的,我们难以在当下对理论在实践中的效用进行评价。马克思主义被王明等践行,就陷入了“教条主义”的泥沼。“极左”的思想,在它盛行的时代,用“左”的实践来检验,人们往往把它当作“真理”。杜威的实用主义教育思想在很长一段时间内,受到美国人的青睐,但若干年后,特别是在苏联人造卫星上天后,却受到指责。因此,我们不能简单地说教学实践是检验课程理论正确与否的唯一标准。教学实践本身并不是权威,一种课程理论在实践上成功与否并不是验证其正确性的唯一标准。课程理论不是技术学、规则学,不能像自然科学那样从中产生技术和规则,它不能向教学实践承诺纯粹的教育技术和规则,所以我们不能用自然科学的范式评价课程理论。教学实践不成功并不意味着理论存在问题。从现实来看,教学实践的存在形态是人的活动和行为,人有个体与群体之分,且总是以一定的时空、环境和资源作为必要条件,所以教学实践除共通性外,还具有鲜明的历史性、地域性、生成性和综合特殊性。教学实践的成败与众多的因素相关,既有社会、政治、经济、文化、科技等宏观方面的因素,又有教育制度、教育设施、教育主体、受教育者原有基础等微观方面的因素。实践者的教学活动虽受一定的课程理论的引导,但常会因为以上各种因素和实践者功利性目的的影响而偏离教育规律。新课程改革以“为了每一个学生的发展”为核心理念,在具体的理念上倡导全人教育,关注情感、态度、价值观,反对过分注重知识传承和技能训练;要求建构综合性、均衡性与选择性的新课程结构;强调实现课程内容的现代化,淡化每门学科领域内的“双基”,精选对学生终身学习与发展来说必备的基础知识和技能;提倡建构性学习,强调自主、合作、探究的学习方式;提倡形成正确的评价观念,建立评价项目多

元、方式多样的发展性评价体系,改变过分偏重知识记忆与纸笔考试以及过于强调评价的选拔与甄别功能的倾向。但是,在这种理念指导下的教学,学生的考试成绩,未必就能超过按传统的应试教育取得的考试成绩。那么是否能说,这些新理念就是错误的,应试教育的思想就是正确的?再者,既然课程理论是通过实践者对实践产生影响,那么就会受制于实践者对理论的理解、领悟和运用是否合理等因素。我们提倡“素质教育”,很多实践者就把搞音、体、美兴趣小组当作素质教育的全部,在他们看来,素质教育就是培养音、体、美兴趣。新课程提出“师生平等对话”的理念,很多实践者就把“对话”理解为师生之间的一问一答,所以我们看到当下很多的课堂教学都是教师不停地问,学生殚精竭虑地答,这自然会产生新的教学问题。但是,我们能据此就认为“素质教育”的思想和“师生平等对话”的理念就是错误的吗?目前,一些理论如愉快教育理论、成功教育理论、目标教学理论、先学后教理论在一些学校取得了成功,在其他学校却失败了,那么怎么来认定这些理论是正确的还是错误的呢?一个基本正确的课程理论在教学实践中由于条件的不具备可能会失败,而一个错误的课程理论在实践上也可能会有效。日常经验水平的教学实践并没有验证课程理论的本质力量,只有在人为控制的实验条件下才能确定课程理论的科学性和教育规律的客观性,才能对教学工作的科学假说及其推论进行验证。“教育理论和实践的生命力在于教育实验”。但教育实验不是万能的,实验方法也具有明显的局限性。运用实验方法研究教育问题,要求对教师、学生、教材、教法、场景,甚至时间和精力都加以严格控制,在教育教学中,研究者要做到严格控制实验条件是极为困难的,而控制恰恰又是实验方法的灵魂,因此,用教育实验来证明某种理论是困难重重的。

当教育实践陷入困境时,实践者所需要做的,不应当是对课程理论进行指责,而应当是对导致实践失败的因素进行科学、合理的分析,不能因为实践失败而丧失与理论对话的信心。

三、课程理论是处方?

在课程改革中,广大实践者——教师轻视课程理论,因为理论常常对他们“无用”。其实,实践者并不是不需要理论,他们需要的是一种拿来即可为自己所用,能够具体操作的具有实用价值的理论。我们常常对这样一种情景司空见惯:在新课程培训当中或在一些有关课程改革的讲座、专题报告后,实践者的反应往往是“理论挺好的,也应该那样做,但是你能告诉我‘怎么做’吗?”“怎么做”这个问题是教育实践界共同的心声。在不断拷问“怎么做”的背后已显示出教育实践者对某种理论的需求。在一次关于课程理论与实践的对话中,一位老师这样说:“我们需要一些理论帮我们提升,一种与现实相互关照、相互渗透的理论……”一位从事管理的实践者这样说:“对于实践工作者来说,是有条件地需要理论,理论总是为我们解决问

题所用的。理论工作者常喜欢把实践工作者的某一个活动案例放大,这导致实践工作者对理论的拒绝。我们并不欢迎所有的研究者,我们也是有所选择的。”^①有研究者先后十余次到某中学,参与语文组集体备课活动,他们对老师从语文教学内容重构等理论讲起,推荐阅读相关理论书刊,研讨从哪些角度确定本课教学内容,颇费了一番功夫。一个月过去了,对一篇目的研讨还处于确定教学内容阶段,有老师急了:“教授,能不能告诉我第一步怎么做,第二步怎么做……这篇课文怎么上?”“教授,您说怎么做,我们依您说的做。”^②在这些老师的心目中,课程理论的功效在于对问题的一触而解,课程理论应该相当于医生给病人开的处方,一线教师按处方吃药,即可“药到病除”。综观实践者的声音,可以这样认为:实践者需要的就是能为自己所用、策略性的理论,一种“师傅带徒弟”式的实用性理论。实践者也追求理论,其目的是帮助他们提升,其核心的目的是“有用”。然而,当以“是否有用”来衡量理论的价值,并渴望“有用”的理论时,自然也就拒绝了其他的“无用”的理论。用实践者的话来说,他们对理论“也是有所选择的”,选择导致拒绝,尤其是对“无用”的理论的拒绝。于是,理论在实践者的眼里只简化为一种。实践者这样的选择其实是对理论的摆脱,对价值层面的理论的摆脱。因为这种选择必然会蕴含在他们的教育实践中,最终导致教育实践对课程理论的拒绝。

教育理论作为人们对教育的理论性认识,是理性思考的产物。它既是一种事实性认识,又是一种价值性认识,还是一种相对性认识。它包含着对教育的价值性判断,渗透着教育研究者对生活实践的关怀、对人生价值的追求和文化理想,体现了教育研究者对于人生、人性、集体、社会、国家、民族等巨大的价值载体的经验、洞察和认同。就其性质来说,它并不是纯理性的知识体系,而是一个主观的、价值的、有限的领域,它尽可能地揭示教育规律,但本身并不是纯规律的知识体系。因而,教育理论对实践的作用无论是在普适性上还是在具体作用于教育实践的过程上,都不具有客观科学知识对实践的指导意义,也不具备强制性的效力。^③教育理论以概括、抽象判断(程度可以不一)为其共同特征,而概括、抽象的层级与类型的差异则构成其内部的层级与类型。叶澜把教育理论划分为学科基本理论和应用理论。她还指出理论反映实践有三级水平。第一级水平为最初级的水平,能正确地描述实践本身。这种理论虽不能算严格的理论,但它已区别于实践,以与实践主体相脱离的符号形式存在。这种描述对于实践主体也许并没有太大的作用,但可以为其他人的类似实践提供具体的借鉴。第二级水平为对实践的解释和说明,以揭

① 王海英:《在“教育理论脱离实践”的背后——一种社会学的追问》,《湖南师范大学教育科学学报》,2005年第5期。

② 陆平:《教学实践的“理论虚脱”现象及对策》,《教学与管理》,2010年第7期。

③ 彭泽平:《对教育理论功能的审视和思考》,《教育研究》,2002年第9期。

示实践中的因果关系为主要任务。它已经进入了理论形态,但只是对具体的因果关系的解释和说明。第三级水平为对某类实践规律的揭示,具有较高的抽象度。^①并不是任何层级的理论都具有同等反映实践的水平。那种不区分理论层级性,简单要求无论什么理论都要直接带来对实践的操作性效应的观点,是对理论与实践关系简单化理解的产物。^②张华把20世纪的各种课程理论划分为四大类:常规性课程理论、描述性课程理论、实践性课程理论、纯粹课程理论。^③无论是何种层级、类型的课程理论,都舍弃了教育现象的个别性和特殊性,反映了教育活动的内在本质与普遍规律,其具有的抽象性、概括性、系统性和普遍性的特征是不可能消除的。因此,从某种程度上讲,许多课程理论是不能直接转化为教育实践的。课程理论对实践的指导往往是间接的,课程理论并不能直接地、处方式地告诉实践者怎样去解决实践中的问题。那么,课程理论对于教育实践的意义是什么呢?首先是唤醒。实践者通过学习课程理论,可以恍然大悟,更好地理解自己的教育处境和教育行为。其次是认识。课程理论可以促进教育实践者对教育实践的理解与认识,使他们形成更为完整的关于教育实践的认识。再次是引导。课程理论可以给教育实践者一种方向感,使他们向着理论提供的方向努力。最后是启发。课程理论可以使实践者受到某种启迪,触发他们新的联想与想象,从而走向创新之途。正因为如此,课程理论推动着、影响着实践者的教育实践。我们只能说,课程理论可以为教育实践者提供启发、参考与依据,它不会直接告诉实践者第一步怎么做,第二步怎么做,因为那样的话,理论就不是理论了,而是一种操作指南,一种说明书。理论过于注重现实中的单问题,头痛医头,脚痛医脚,就难以触及整个教育问题的实质,难以对现实教育进行全面、整体、内在、深刻的分析。

因此,实践者因为选择不对自己“有用”的课程理论而拒绝或者反对课程理论是大可不必的。一种课程理论完全有效是不现实的,这不仅是因为课程理论的本质特征决定了课程理论只能为教育实践者提供大概的、粗略的,甚至是不确定的、不可靠的引导,而且是因为客观世界走着自己的道路,人的实践面对着这个客观世界,因而目的的实现就会遇到困难,甚至会碰到无法解决的问题。^④所有的教育理论都不可能以具体情境中的少数实践者为指导对象,适合某种情境的指导势必脱离了其他情境的需要。当代课程理论专家沃克指出:任何领域的理论,其好处

① 叶澜:《教育研究方法初探》,上海教育出版社,2014年。

② 叶澜:《思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找》,《中国教育学刊》,2001年第4期。

③ 张华:《从理论与实践的关系看20世纪课程理论发展》,《教育研究与实验》,2000年第6期。

④ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局(编译):《列宁全集(第38卷)》,人民出版社,1986年。

在于提供一种框架,以便对重要的问题和方法进行概念分析和条理化。^① 西蒙也指出:我们不应要求教育史研究对任课教师的实践产生直接的影响。泰勒则认为:我们把社会研究纳入教师培训计划,并不是因为在学习这些内容与改善教学技术或教学实践之间有一种明显的联系。实践者对待课程理论的正确态度应是不幻想一种万能的理论能直接为自己解决所有实践中的问题,更不能因为没有“有用”的理论而拒绝理论,应该而且必须通过对理论的学习、吸收,得到理论的启迪与引导,调整自己的实践行为,从而解决实践中的问题。

四、经验能代替理论?

实践者——教师轻视课程理论,一部分原因是因为他们拥有一定的教育经验。经验是指经历、体验,泛指由实践得来的知识或技能。教育经验,主要是指实践者个体在具体的日常教育实践中的经历与体验,以及由此而获得的知识或技能。皮埃尔·布迪厄认为,实践者在日常社会生活中的行动总是按照一种“合情合理”的策略进行的,这种策略既不是对外部环境的机械反应,也不是某种理性的盘算、自由的筹划,而是个体在特定的生活与实践环境中逐步形成的。经验,无疑是个体在日常实践中的策略选择与展开。这种策略也就是皮埃尔·布迪厄提出的“惯习”。惯习是指存在于社会建构中的性情倾向系统,这些性情倾向在实践中获得,又持续不断地发挥各种实践作用;不断地被结构塑造而成,又不断地处于结构生成过程之中。教育经验作为实践者个体在日常教育实践过程中所形成的认识与行动图式,就是实践者日常教育实践中的惯习。^② 一方面,实践者在自身的日常教育实践中,通过积累和重复建构着自身的经验系统;另一方面,他们不断运用自身的经验图式进行判断并选择、开展自身的教育教学实践。教育经验抑或说是惯习,一经形成就具备了惰性和稳定的特征,它使实践者在日常的教育实践中产生对于生存环境的熟悉感与信任感,产生生存于世上的连贯、统一的感觉,再产生他们自认为对常规情形合适的实践活动,以维持自身对于现实教育环境的安全感与信任感。教育经验或惯习常常能够使实践者平稳地完成自己的实践活动,尤其是当他们面对新的教育情境时,依然能够凭借经验,“任凭风浪起,稳坐钓鱼台”。由于有了经验的作用,实践者对于教育理论就不那么看重了,理论对他们来说就成了可有可无的东西。

教育实践需要教育经验和常识,但仅仅停留在教育经验和常识的层面上是远

① [美]艾伦·C. 奥恩斯坦,费朗西斯·P. 汉金斯:《课程:基础、原理和问题》,第3版,柯森译,江苏教育出版社,2002年。

② [法]皮埃尔·布迪厄,[美]华康德:《实践与反思:反思社会学导引》,李猛,李康译,中央编译出版社,2004年。

远不够的,二十年的教育经验也许只是一年工作的二十次重复。没有教育经验到教育理论的升华,没有感性到理性的跃迁,就不可能获得关于教育的规律性认识,教育实践就只能在低水平上重复,而这是有悖于现代社会对教育实践的要求的。倘若我们停留在这样一个层面上,就不可能有专业的成长和发展,更体验不到教育活动赋予我们的理性和情感满足的乐趣。俄罗斯教育学家打过一个比方:总结和不断完善制作煤油灯的先进经验,是根本不可能导致电灯的出现,对此需要一种全新的思维和探索方向,况且,科学的价值不仅仅在于研究正面经验,也在于研究负面经验。因此,关键不在于经验本身,而在于从经验中得到的思想。换句话说,单纯的经验积累并不意味着实践者的专业成长,实践者要增添自我对实践的理性反思和批判意识,扩大自我的教育视野和理论胸怀,在教育实践的过程中,形成以一定的理论原则为依据的意识。^①

实践者轻视课程理论,还因为他们在实践前已经具备了一定的理论,即“内隐理论”。陈桂生在批评理论必须指导实践的观点时指出,这种关于“理论指导”的观点,实际上假定所有实际工作者是在同样的环境、条件下工作的,并假定实际工作者的头脑中是一片“理论的真空”,可以听凭别人把理论塞进他们的头脑,由于这种假设不能成立,故要求理论指导这样的“实践”,实际上是对理论的苛求。^②确实,教育教学是一种智力性实践,它富含理论,且较频繁地被人们所了解。^③教师在获得教师职业资格时,已经通过学校教育或其他形式的培训、学习获得了一定的教育理论,所以教师只要基本能教学,实质上就已掌握了一定的有关理论(有时可能是无意识的),他们的大脑就不可能是“一片空白”。这样,以知识形态表现的理论对他们来说就不那么新鲜,也不那么重要与迫切了。这方面显著不同于工程设计等实践。后者对常人来讲相当陌生,要熟悉它就必须掌握有关理论,这样,理论对他们就既有新鲜感,又让他们觉得实用且必不可少。实践者的内隐理论对教育实践有时候是非常有效的。但是,如果实践者对其一味地固守或依赖,而不能吸收新鲜的理论,更多的时候会成为实践的包袱。内隐理论具有程序性和缄默性,刚开始很难被实践者自身意识到,因此,教育实践者对自身的反思往往需要教育理论研究者的点拨,帮助实践者厘清自己的个人理论与教育实践之间的关系,以及新的理论与实践者个人理论之间的矛盾,将内隐理论显化,然后逐步进行有意识的自我诊断、自我反思,并不断将自己的个人理论转化为公共理论。

实践者轻视课程理论,还在于他们在对教育目的的认识上存在偏差,在方法论

① 彭泽平:《对教育理论功能的审视和思考》,《教育研究》,2002年第9期。

② 陈桂生:《“教育理论与实践关系问题”的再认识》,《湖南师范大学教育科学学报》,2005年第1期。

③ 石鸥:《在“理论脱离实践”的背后——关于教育理论与实践的关系的反思》,《教师教育研究》,1995年第3期。

上存在问题,在“处置”课程上基本上是零权力。教育的宗旨是培养人,促进人的全面发展。但是,在一些实践者的心目中,教育的目的就是“分数”,就是“升学率”。考试中心主义主宰了实践者。他们难以摆脱考试的心理负担和束缚,难以轻装上阵,他们的工作陷入应试、总结、再投入应试的考试漩涡之中,使他们不能超脱。由于忙于应付各种考试,实践者又陷入事务主义的圈套而难以自拔,主体性不能得到发挥。而且,尽管课程改革以来,实施三级课程管理体制,但教师对课程基本上是无权可言。在这样一种情况下,实践者难以产生对课程理论的热切企盼,甚至会产生对课程理论的排斥。造成实践者对教育目的的认识存在偏差,以及课程权力旁落,虽然有个体的原因,但目前的教育体制不能不说是主要的原因。哪一天实践者不再为升学率而忙碌,不再被考试羁绊,能够在课程上拥有权力,他们就会热切地拥抱理论。另外,实践者往往是在教育教学实践中碰到了问题之后才去寻求课程理论来解决问题,这种情况下肯定是难以找到非常“实用”的理论的,于是理论的地位就自然而然被降低。这是方法论上出了问题。这就要求实践者改变传统的思维方式,做到首先就需要一种理论,然后确定究竟是否有实践问题,这个问题到底是什么等,特别是要借助于教育理论对照实践案例,逐渐积累富有个性的对教育实践的见解与创意。这样,课程理论就不会那么严重地被轻视了。

五、课程理论本身有问题吗?

如前所述,课程理论被实践者轻视,除理论自身和实践者本身的责任外,课程理论研究者也应负起责任。考察当前的课程理论研究状况,我们认为课程理论研究者在以下几个方面还有待改进。

课程理论“研究问题”失真。吴康宁从教育理论的发展或教育实践的改善是否迫切需要去解释与解决、研究者本人有无研究欲望和研究热情两个维度审视教育研究者所确定的“研究问题”,把教育理论研究的问题大致区分为四种^①:第一种是教育理论的发展或教育实践的改善迫切需要去解释与解决,且研究者本人也有研究欲望与研究热情的问题;第二种是教育理论的发展或教育实践的改善迫切需要去解释与解决,但研究者本人并无研究欲望与研究热情的问题;第三种是研究者本人有研究欲望与研究热情,但未必是教育理论的发展或教育实践的改善迫切需要去解释与解决的问题;第四种是既非教育理论的发展或教育实践的改善迫切需要去解释与解决,也非研究者本人一心想去解释与解决的问题。当前的课程理论研究界,研究这四种问题的都大有人在。对前三种问题的研究,都值得我们尊重,尤其是对第一种问题的研究是我们迫切需要和值得大力提倡的。但是第四种问题,

^① 吴康宁:《教育研究应研究什么样的“问题”——兼谈“真”问题的判断标准》,《教育研究》,2002年第11期。

不是课程理论研究的“真问题”，而是彻头彻尾的“假问题”，是一种“炮制的问题”，我们可以把研究这类问题的研究者称为“理论研究的投机分子”，他们的眼睛不是盯着课程理论发展和教育实践中存在的问题，而是紧盯着课程理论研究的“时尚”，他们关心的是何种课程理论研究最“热门”，何种文章最符合编辑的口味，以便文章能尽快发表，从而有助于自己职称的评定和工资的上涨。而实际上，研究者本身可能对此种理论的内涵并不清楚。也许他们只是在了解了这种理论的一点皮毛后便装作非常清楚的样子对其大加评论，写出一些前言不搭后语的文章，甚至有时会出现对原理论进行“肢解”或断章取义的现象。对于这样的课程理论，实践者除了摒弃，还能做什么呢？

课程理论叙述“失语”。理论工作者的叙述方式是思辨性的，且多数是宏大叙述。宏大叙述有着客观性、普遍性、基础性的特点，往往有意无意地忽略或过滤直接关注现实和实践细节变化的内容。这种理论语言的有限性，剥夺了情境的丰富性，用概念进行分析不可避免地会歪曲所描述的对象。更有一些课程理论研究者，故弄玄虚，故作高深，玩弄文字游戏，用晦涩的语汇、新奇的形式重复浅显易懂、妇孺皆知的教育道理。读这样的理论常常让人云里雾里，不知所云，以致怀疑自己是否是“新文盲”。另外，当实践者将自己的实践知识用通俗的、生活化的语言叙述出来时，又被理论者看成是肤浅的、不符合理论叙述规范的东西。由于理论研究的的话语（符号）霸权，使实践者只能简单地“移植”“借用”大量晦涩的课程理论的概念术语，丧失了充满个体体验的教育实践话语。因此，实践者对理论与其说是“敬而远之”，不如说是“畏而远之”。

课程理论本土原创缺失。应当说，从其他成熟学科（如社会学、哲学）移植基本原理和方法来建构课程理论是必要的，从国外引进理论来建构本土的课程理论也是必要的。但很多时候，理论研究者是照搬国外的理论，缺乏本土意识，不能做到“洋为中用”，更缺乏创新，因此，出现了许多“问题在域外，解释在域内”的现象。如当前后现代课程理论泛滥，如果从纯理论意义上探讨“后现代”问题，这无可厚非，关键在于无论我们多么积极地投入这种研究并取得多么具有创造性的结论，那也是对别人的问题的研究，不是对自己的问题的关注。^①这样的理论对广大的教师来说，有一种隔世之感，当然不受他们的欢迎。

解铃还须系铃人。教育理论研究者必须克服在理论研究中的各种弊端。首先，课程理论研究者必须德才兼备，恪守学术规范，富有科学精神，遵守职业道德规范，真正修好学术操守这门必修课程。“慎思谨言”“冷静自知”是课程理论研究者应具备的基本品性。课程理论研究者应让学术良知与课程改革并肩而行，应该关注“时代问题”，而不是“时尚趣味”，关注在当下被遮蔽的学术思想的真实根源。课

① 吴黛舒：《教育理论原创的应有之意》，《教育研究》，2002年第7期。

程理论研究者要经常自我反省和批判。课程理论研究者应是对历史迷思加以“悬置”的反思者,是当下课程理论问题的意义的追问者,而不是一般意义上的教育思想的阐释者。其次,课程理论研究者应该拥有实践情怀。课程理论研究者应该清醒地认识到课程理论与实践并不是两个截然对立的实体,而是课程改革过程中既有区别又彼此包容、依赖、补充和循环发展的两个方面。一方面,理论对实践的分析、探究带来了实践的变革;另一方面,实践的变革又对理论提出了新的要求,推动理论不断发展。课程理论研究者应该积极与实践者沟通对话、合作互动,努力从实践中获取养料,思考、探索教育问题,不仅要对教育实践有所贡献,而且要对教育理论有所创新。课程理论研究者应对自己与实践者的身份有正确的定位,要克服盲目的乐观和自负,克服“启蒙者”“话语权拥有者”居高临下的心态,要认识到理论的规范或批判功能如果能得到实践者的认同,就会更有力量,更有意义,不要指望实践者对自己的理论全盘接受,重要的是引起实践者对其教育教学行为的反思。再次,课程理论研究者要加强对本土课程理论体系的建构。课程理论研究者要正确处理传统与现代、引进与借鉴的关系,力争做到课程研究题材的本土化、课程研究工具的本土化、课程研究系统建构的本土化。在课程理论如何表达教育实践这一问题上,课程理论研究者需要从叙述对象、叙述逻辑、叙述风格与叙述线索上重新进行反思与审视,要从观念叙述、实体叙述、宏大叙述及单一本质叙述转变为现实叙述、关系叙述、事件叙述及多元本质叙述。这样,课程理论才能更加恰当、贴切地表达教育实践,从而为实践者所接受。

总之,课程理论研究者 and 实践者,都必须清醒地认识到自己在课程改革中的职责,不应采取“谁决定谁”的思维模式,相互争夺“话语霸权”,并试图控制对方。双方都应该主动在各自的关系中把握自身、反省自身、映照自身,主动与对方对话,实现理论和实践的相互靠拢。广大教师应该摒弃“理论无用”的观点,积极地学习理论,运用理论,反思理论,与课程理论研究者形成一个相互支持、相互补充、平等对话的“实践共同体”,这样,其专业发展才会有丰富、充沛、多样的“源头活水”。教师们从教育理论中学到的不只是若干个科学的观点,而是深入理论的思维结构和阐述的问题。虽然理论家们在理论中的证据和内容是有一定的时代性和个别性的,但是他们提出的问题和他们的思维模式却是经历了许多岁月沧桑之后,仍然值得我们回味和思考的……教育理论家们在他们的教育理论中揭示出来的对理想教育的建构和自身对教育的不懈追求可以时时刻刻激荡我们的灵魂。前人的理论为我们提供了思想的资源,无论我们是批判,还是继承,都为我们提供了宝贵的财富。^①

① 何杨勇:《教育中的反理论思潮和教师人文素质的提高》,《江苏高教》,2004年第3期。

第二论

教师假性成长及其克服： 从教育行政的角度分析

一、问题的提出

套用一句俗话，不想当将军的士兵不是好士兵，同样，不想成为优秀教师的教师不是好教师。只要是一位教师，就有着朝优秀、卓越进发的意愿。随着教育的不断深入，教师在教育工作中的作用越来越为人们所认识，教师成长问题以前所未有的程度被关注和重视。由于教师自身和社会各方面的努力，一大批教师逐渐成长起来，优秀教师或专家型教师（我们将其界定为受到教育行政部门认可的，具有某种头衔的教师，如学科带头人、特级教师、名师等）大量涌现。但是，通过审视众多优秀教师或专家型教师的成长之路，我们不难发现，教师在专业发展中存在假性成长现象，且非常严重，必须引起高度关注。在此，我们拟从教育行政的角度对教师假性成长的原因和解决路径做初步探讨。

二、教师假性成长的表现

成长在许多方面都是一个积极地选择和奔向一个目标的过程。一般认为，专业发展中的教师成长主要是指教师作为专业人员，从专业思想到专业知识、专业能力、专业心理品质等方面由不成熟到比较成熟的发展过程，即由一个新手发展成为优秀教师或专家型教师的过程。教师成长的过程包括教师成为“人”的过程和教师成为“教师”的过程。

假性，是从病理学上引进的一个概念，指的是非器质性的变化，如假性近视之类。教师假性成长，指的是教师在成长过程中，被认为或自认为是优秀教师或专家型教师，但实际上只具备了优秀教师或专家型教师的一些表面特征，并未从质上成为优秀教师或专家型教师，也就是说，其专业知识、专业能力以及专业心理品质全部或部分未达到优秀教师或专家型教师的要求，并没有发生“器质性的变化”，但已被认为是优秀教师或专家型教师。我们认为一些优秀教师或专家型教师的成长是假性成长，主要是因为他们的成长过程中存在着种种与真实有效的成长相背

离的因素。

首先是不规律快速成长。有这样一个耐人寻味的现象:在新课程改革中成名的教师往往是青年教师,甚至是刚出校门的大学生。在许多媒体上我们都可以发现大量有关这方面的宣传介绍。很多年轻教师参加工作没几年,就被认为是学科带头人,甚至是名师。而那些没有被宣传报道,但是被地方教育行政部门认定表彰的年轻的优秀教师或专家型教师更是比比皆是。一个省名师上万,一个县名师上千,一个学校名师成百,现在已不是什么稀奇事了。我们认为,由于教师的先天禀赋、教育背景、环境条件和个人的主观努力等方面存在差异,教师的职业生涯不可能完全一致。但就绝大多数教师而言,其成长的过程和周期是具有相同性的,是有规律的。国内外关于教师职业生涯周期的研究表明,教师从新手成为专家是一个长期的过程,需要在特定领域经过长时间的学习和不断的实践。一般来说,一个教师入职之后,从新手成为专家,要经历适应阶段、发展阶段、成熟阶段、创造阶段(尽管不同的研究者对不同的阶段会采用不同的定义、概念,但基本上可以划分为这四个阶段),即新任教师阶段、合格教师阶段、骨干教师阶段和专家型教师阶段,而且这四个阶段并不是完全能够直线过渡、正向发展的,其中还存在教师成长的“高原期”现象,甚至退缩现象。这四个阶段一般需要教师花费十年左右的时间,有的教师甚至终其一生也未必能达到形成自己独特教学风格的专家型教师阶段。因此,教师从新手成为专家一般至少应具有十年的教育经历。这个研究结果与其他领域专业成长周期的研究结果是吻合的。有研究表明,在国际象棋、物理、数学、音乐、历史、医学等领域,对于专长形成的研究都存在一种“十年规则”,也就是说,一个专业活动领域内的新手要成为专家至少需要十年的工作经验。可见,教师的成长是一个相对漫长的过程,不是一朝一夕就能实现的。我们不可否认有个别教师由于各种原因,如天资优秀或者培养措施科学,可能会打破这种“十年规则”,缩短成为专家型教师的周期,但通常教师的成长需要经过时间的积淀和长期教学实践的“打磨”。大量的教师在极短的教学实践之后,就“忽如一夜春风来,千树万树梨花开”,一个个成为专家、名师,那么我们可以肯定,这是一种假性成长或至少有假性成长的成分。

其次是非全面的成长。人的整体性决定了教师专业发展的整体性。这种整体性意味着教师个体在专业发展上的全面性。从另一方面说,教育的本质是培养人,促进人的全面发展,而学生的全面发展必须靠全面发展的教师去实施身教与言传。有学者曾指出,教师是一个完整的人,他是作为一个完整的人和学生发生互动关系的。如果教师不是一个全面发展的人的话,他就无法发现和培养全面发展的学生。一个真正成长起来的教师,应该是全面发展的,应该具有良好的专业德行、精湛的专业水平、扎实的专业基本功、雄厚的教育教学理论修养、独树一帜的教育风格,以及丰富的教学成果。但是从目前的状况来看,许多教师的成长是非全面的。如果