

JIYU BIANGE ZHONG DE
JIAOSHI FAZHAN
LUNJING YU LUOJI

教育变革中的教师发展 路径与逻辑

程良宏 著



陕西师范大学出版总社

新疆师范大学自治区普通高校文科基地“新疆教师教育研究中心”2012年
重点招标项目“信息技术支持下的教学反思研究”(XJEDU040512B02)

新疆维吾尔自治区哲学社会科学规划基金项目“新疆中小学双语教师
的文化理解力及其培养研究”(2015BJYX113)成果

新疆维吾尔自治区十三五重点学科“教育学”(高原)建设项目资助成果

教育变革中的教师发展 路径与逻辑

程良宏 著



陕西师范大学出版总社

图书代号 ZZ18N0857

图书在版编目(CIP)数据

教育变革中的教师发展：路径与逻辑 / 程良宏著. —西安：
陕西师范大学出版总社有限公司，2018.6
ISBN 978-7-5695-0063-9

I. ①教… II. ①程… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 127676 号

教育变革中的教师发展：路径与逻辑

程良宏 著

责任编辑	邱水鱼 钱 栩
责任校对	曹克瑜 钱 栩
封面设计	金定华
出版发行	陕西师范大学出版总社 (西安市长安南路 199 号 邮编 710062)
网 址	http://www.snupg.com
经 销	新华书店
印 刷	北京京华虎彩印刷有限公司
开 本	787mm×1092mm 1/16
印 张	15.375
字 数	268 千
版 次	2018 年 6 月第 1 版
印 次	2018 年 6 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5695-0063-9
定 价	49.00 元

读者购书、书店添货或发现印装质量问题,请与本社高教出版中心联系。
电话:(029)85303622(传真) 85307826

自序

一定意义上,对教师的讨论研究贯穿了整个人类的教育教学演进史。如孔子“温故而知新,可以为师矣”就是他对教师素养的基本界定。唐代韩愈在《师说》中对“师者,所以传道授业解惑也”的界定,则可以看作是中国历史上对于教师这一职业及从业者做出的较为清晰的阐释。在西方,无论是苏格拉底“自知一无所知”的“对话教学”理念与行动,还是亚里士多德“吾爱吾师,吾更爱真理”的经典名言,其实都是在另一种文化境域中对教师这一职业及从业者的人格形象所做的刻画。

尽管人类在漫长的历史演进中勾画了异彩纷呈的教师画像,但与我们当下教育教学相近的教师画像,则是在17世纪之后了。由于夸美纽斯及其后来者的努力,教学活动从延续了几千年的主要依靠个人之间的问答、传授,演变成年龄相近、程度相仿者分班就学的组织形式。教学组织形式的变革对教师自身的教学方法、知识素养等提出了新的要求。培养能够同时教授多个乃至上百个学生的教师,就成为当时社会和学校教育发展的现实亟需,同时也是夸美纽斯之后教师教育理论家们需要不断努力去解决的重大命题。

到了20世纪初期,人类社会的专业化分工更加精细。社会的变革分化使人类更加清晰地意识到,我们再也无法成为像先祖那样博古通今的全才,事实上,社会更加需要的是一个精通某一领域或者是某一职业的专业人才。因此,成为一个专业人员是20世纪社会变革中不断形成的人类共识。对于专业人员的身份渴望与价值追求,也相应地渗透、映射到教育教学中。教师作为专业人员的角色和身份成为20世纪60年代以来

日渐引起关注和讨论的热点话题。实际上,在 20 世纪 60 年代教师成为专业人员的讨论背后,至少有两个大的理论背景,一个是美国学科结构运动的勃兴与迅速终结;另一个是英国著名的教育专家斯腾豪斯对于泰勒“目标模式”课程开发原理的批判,进而提出了“教师即研究者”的伟大命题。这两大理论背景的共同之处在于,学科结构运动的失败促使人们不得不去认识了解教师在学校变革中的作用和地位,在这一方面,施瓦布所倡导的面向实践的教育变革做出了伟大的理论贡献和研究示范。而“教师即研究者”的命题,则使人们在理解学校课程开发和教学行动的时候,第一次能够自下而上或者是从与教师平行的位置去观察理解教师的课程教学行动,不再像过去的理论研究者那样,端持着高高在上的身段,以教育理论生产者的身份自居,将教师视为自己理论的消费者和实施者。这种视域和思维的转换,对于 20 世纪 60 年代后的教师发展相关研究,实在可以算得上革命性的理论奠基。

在这之后,自施瓦布强调教师应为课程实践主体,经舍恩的“反思性实践者”理论被引入教师教育领域,教师作为反思性实践者的观念便日益深入人心。此后,舒尔曼等人又提出了影响广泛的“学科教学知识”(PCK)概念,分析教师的专业知识、能力素养等构成因素成为西方理论界研究教师教学活动和教师专业发展的重要方法。新近对于“教师学习”的关注,亦是西方教师专业发展研究的又一重要视域。至于国内学界,因为舍恩、舒尔曼等人理论的流行,同样有许多学者从教师学科教学知识、教师作为反思性实践者、教师的实践性知识等角度研究教师作为专业技术人员必须具有的专业知识、技能、情意和能力。^①

本书也正是在当前教师发展研究这一时代背景下的一种努力和实践。众所周知,我国自 20 世纪末开始启动了第八次基础教育课程改革,这场改革尽管发起于我国基础教育课程与教学领域,但其影响和冲击则早已超出了基础教育课程与教学这一领域本身。其重要表现之一就是

① 程良宏. 经验传承·实践反思与人生教育:论教学活动的三种形态及与教师发展的关系[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2014(4):47-54.

改革理论者们对于世界其他国家教育教学理论的译介引进,为广大的教育教学相关人员理论视野的开拓提供了重要资源。而对于一个教育学领域的理论研究者而言,在课程改革这一现实境遇中观察反思教师的课程教学实践,思考教师发展及课堂教学的改进创新,应成为其必须肩负的理论担当。

本书是我近十年来对于教师在课程变革和专业发展中的一些认识和思考,以这些年我对教师发展的研究主题为线索,将全书分为四个部分,分别是审视教师发展的路径和逻辑、构建教师的理论意识、透视教师的课程理解和培养教师的文化理解力。这四个部分的划分大致体现了我对于教师发展的思考的变化——从早期基于课程教学变革实践的观察反思逐渐到现在从文化实践层面去研究思考。全书精选了20余篇文章,都是近些年发表在相关教育研究杂志上的文章。为了保证所选用文章原初的思想意味和最初发表的框架结构,故以每一篇小论文为一个独立的章节,全书以四个相对独立的部分作为划分标准,将所选文章划分到各自部分目录下。

需要说明和致谢的是,所选文章中,有几篇是与我的同窗好友、现任职于贵阳学院的张金运博士合作的研究成果,经过与他的商量,也将其收录于这本书稿之中。其具体目录分别是“第十三章——生成性教学视野下教师实践性知识的提升”,“第十四章——教师的课程理解力及其生成”,“第二十一章——教师专业生活的勇气及其提升”。我和张金运博士是在陕西师范大学读本科时候的同班同学,一定意义上,他是我后来选择教育研究作为自己毕生事业的激发者。或许他自己早已忘记,大约还是二年级的时候,他阅读完石中英教授《知识转型与教育改革》之后激动地与我分享阅读体会的样子,触动了我对于教育理论著作的阅读欲望。未曾想到,十多年之后我们还能一起讨论交流对于教育问题的理解和思考。当时,对于我这样一个来自社会底层、家贫如洗的乡村少年而言,张金运可谓出身名门了。但他的谦逊乐学、对教育理论的兴趣等很快使我们成了好友,这也可算是我在陕西师大丰厚的收获!

写到此处,让我感念至深的就是我的两位导师。一位是我硕士研究生期间的导师李雁冰教授。从2005年有幸成为他的学生至今,在老师的指导和关爱下,我在教育科学研究的道路上不知不觉已经走了十多年了。这本著作中的许多选题都是在李老师的直接指导下生成和写作的。这么多年,老师亦师亦母般地对我关心、指导与帮助,成为我能持续选择教育研究作为我终身职业的动力之源。另一位是我博士期间的导师周勇教授。2013年,在一切机缘巧合之下,我有幸进入周老师门下,忝列为周老师博士开门弟子。周老师是一个有大智慧且志向高远的教育学者,他对于教育的理解与把握,成为指引我思考教育问题的点金术。在攻读博士学位的这几年,周老师一直默默地以他的睿智与宽容对待我。这本书的一些文章,就是源自老师的指导与修改。

如果本书最终能够顺利出版,必须要感谢新疆师大教科院杨淑芹教授,本书是在杨老师所主持的自治区紧缺专业建设项目支持下的产物。从十年前进入新疆师大与杨老师共事开始,无论是我自身的专业定位还是教育教学和日常生活方面,都得到了杨老师诸多帮助和指导。她对于新疆教育和教育学科建设的热情和努力,尤其令我感动。感谢新疆师范大学教育科学学院院长赵建梅教授,虽然与她正式接触还算不上多,但她对于教育学学科建设的热情和努力、对于本书出版的支持与帮助,让我内心深怀感念!感谢新疆大学的孟凡丽教授,当年正是孟老师的赏识我才能够进入新疆师大教科院。更让我感动的是,在多年的交往中,孟老师对我始终如一的帮助、鼓励与欣赏,对我言传身教的引领教化,使我能够在离家几千里的西北边陲,感受到如老师、似亲友般的温暖。感谢新疆师范大学孙卫国教授对于本书出版的帮助,初识孙卫国老师源自我刚进入新疆师大工作后的一次偶遇。当时他已经在华东师范大学博士毕业,且从教育科学学院调到图书馆任职副馆长,但知道我也是从华师大毕业来到教科院之后,并没有因为我是一个刚毕业的小硕士而拒人于外,反而十分热心地提供帮助,使我感到十分温暖。自此之后,有幸多次与孙老师交流交往,我能够近距离地感受到孙老师对于教育学学科建设和发展的宏图构想以及所寄予的情感,这些交往交流使我深受感动且获益良多。感谢马新英副教授这些年对我工作上的支持与帮助,在外面求

学的时候,工作上很多事情都是在马老师的帮扶下才能够顺利完成的,本书的出版也离不开她的鼓励。谢谢我的同学、陕西师大教育学院的张斌博士,没有他的引介,我难以联系到陕西师大出版总社的钱栩女士,这本书稿就很有可能搁浅。感谢陕西师范大学出版总社的钱栩老师和相关编审老师,没有你们的努力,这本书也不可能如此迅速地与我们见面,感谢你们的辛勤工作!感谢我的学生马晓霞同学为本书的校对付出的辛苦努力。感谢在这些年学习和研究生活中给我提供了诸多帮助的各位师友,尽管未能将你们的名字一一列出,但你们对我的关心与帮助将是我今后继续前进的重要动力。

感谢我的家人,特别是我的爱人孟小燕女士。在相爱相守的十多年间,我们共同历经很多的磨难与困难,但因为相爱相守,所以至今幸福依旧!于我而言,得妻如此,真的是夫复何求!最后,谨以此书献给我的父母,正是他们无怨无悔地为了我们兄妹付出一切的努力,才使我有机会选择自己喜欢的职业。写到处,听到五岁的女儿和妻子安睡的呼吸,间杂着天色微明时鸟儿的鸣叫,我的内心洋溢着难以言表的喜悦。我想,无论是作为教师还是教师教育的理论研究者,复归于生活的感受与感念,是人类所有美好的基础前提。教育,则是使人类变得更美好的努力行动!

程良宏

丙申年初夏于乌鲁木齐,改于丙申年初冬

目 录

第一部分 审视教师发展的路径与逻辑

第一章	教师专业发展路径及其超越	
	——基于理论逻辑和实践逻辑的思考	2
第二章	持续钟摆与潜在平衡	
	——教师发展的两条路线及其关系	12
第三章	钟摆振动与介入转化	
	——教师发展中教育理论与教师实践的关系审思	24
第四章	经验传承、实践反思与人生教育	
	——论教学活动的三种形态及与教师发展的关系	35

第二部分 构建教师的理论意识

第五章	论教师理论自觉的意涵与价值	51
第六章	论教师的理论自觉及其养成	61
第七章	论教师专业生活中的理论意识及其提升	73
第八章	课程改革视域下教师教学哲学的审视与重构	85

第三部分 透视教师的课程理解

第九章	教师抗拒课程改革的多维审视	96
-----	---------------------	----

第十章	试论教师在课程改革中的虚假认同及其改善	106
第十一章	从事实存在到实践生成:课程理解的转向	116
第十二章	教师的课程理解及其向教学行为的转化	126
第十三章	生成性教学视野下教师实践性知识的提升	137
第十四章	教师的课程理解力及其生成	146
第十五章	论教师的课程批判意识及其提升	157
第十六章	教师的课程批判力及其生成	166

第四部分 培育教师的文化理解力

第十七章	课堂教学中教师的文化敏感性及其培育	178
第十八章	文化理解型反思性实践者:双语教师的角色分析	188
第十九章	教学的文化实践性研究:走向新的教学理解	199
第二十章	教育改革中教师的“被培训”及其改善	212
第二十一章	教师专业生活的勇气及其提升 ——基于生存论的视角	224

第一部分

审视教师发展的路径与逻辑

第一章 教师专业发展路径及其超越

——基于理论逻辑和实践逻辑的思考

在教师专业发展过程中,是用理论工作者所创设的教育理论指导、规范教师的实践还是用教师自身所创生的实践理论去促进其专业发展日益成为关注与讨论的热点。仔细审视可以发现,这种论争其实是对教师专业发展路径所遵从逻辑的论争:主张理论指导实践者持一种理论优先性逻辑,倡导教师实践理论者持一种实践优先性逻辑。文章认为,变革时代中教师专业发展的客观现实要求我们跳出既有论争,回到教育理论与教师实践的原点考查,通过确立并提升理论者的实践意识与实践者的理论意识去推进教师专业的有效发展。

时下,关于教师专业发展的路径存有两种相互对立的主张,一种认为教师专业发展须遵循由理论者所研制的理论的指导和规范,另一种则认为教师自身在实践中所获得的实践经验及其所创生的实践理论才对其专业发展具有真的推动作用。仔细审视可见,前者是持一种理论优先性逻辑的教师专业发展路径,后者则持一种实践优先性逻辑。笔者以为,跳出争论,回到教育理论与教师实践的原点去反思二者的弊病缺失,在此基础上,通过确立并提升理论者的实践意识与实践者的理论意识是寻求对二者的超越、推进教师专业发展的可能选择。

一、基于理论逻辑的教师专业发展路径 及其合理性危机

对于何谓理论的命题,比较一致的回答大抵为理论是“一组逻辑地联系

着的假设”,是“借助一系列概念、判断、推理表达出来的关于事物的本质及其规律性的知识体系”。^①正如有学者指出的那样,“这组假设的主要职能在于解释它们的主题,或者规定与建议人们应该怎么做”^②。“所谓理论逻辑,产生于理论抽象过程的终点,是‘滤掉’了具体事实、具体情境、具体过程等等而留下来的‘一般’,一句话,是抽离了事物、活动的一切特殊性或‘非本质特性’而剩下的所谓对‘一般规律’或‘普遍法则’的刻画。”^③人们在对理论进行研究与价值定位时,强调理论是关于事物的本质与规律的知识,这种知识的目的与功能即是对实践的指导与规范。换言之,理论由于其对本质与规律把握的特性决定了它是实践所需要遵循的原则,这使理论在实践面前常常持一种先在的优越性。

遵循理论逻辑的教师专业发展就是把理论对实践的这种指导与规范功能作为教师专业发展路径选择的根本支撑。在教师专业培养和发展中,作为理论之一的教育理论是一种有关阐述和论证一系列教育实践活动的行动准则的理论。简言之,它认为通过不断对教师(职前与职后)进行新教育理论或理念的培训是激发教师投身于新的课程与教学改革及其获得专业成长的前提与基础。当我们在检视教师专业发展效果不尽人意的时候,原因之一就是教师未能真正地有效学习、理解、运用这些新的教育理论。

这种理论逻辑的教师专业发展路径选择在我们的教师教育中长期存在,其具体表现大抵可以概括为两个方面:一是教育理论研究者,二是在一线的广大中小学教师。就教育理论研究者而言,他们常常迷恋于对教育教学的内在、本质和必然的规律性寻求,并企图通过自己所获得的这种有关教育的本质和规律去告诉实践者“在世界上应该做些什么”,为“实践者的实践提出建议”。^④在面对具体的教育实践时,学者专家们常常是带着自己的理论对中小学教师做新理论的普及报告,并告诫教师们其专业发展的可能性途径就是要把这种新理论运用于实践。当理论在实践中行不通的时候,理

① 冯契. 哲学大辞典[Z]. 上海:上海辞书出版社,1992:1409.

② 易凌云. 论教师的教育理论意识[J]. 教师教育研究,2007,(4):13-17+12.

③ 杨小微. 教育理论工作者的实践立场及其表现[J]. 教育研究与实验,2006(4):6-9,38.

④ 穆尔. 教育理论的性质[C]//劳顿. 课程研究的理论与实践. 北京:人民教育出版社,1985:8.

论者们往往又绞尽脑汁地去创设新的理论以寻求问题的解决。

就一线的中小学教师而言,由于从作为准教师伊始就是不断地学习和记忆种种教育教学理论而少有对理论以及理论创设者的批判,日积月累,形成了对理论的盲目崇拜或者畏惧心理。在这种心理影响下,他们成为一线教师之后,尽管往往会发现所学习的理论并不能有效地解决自己实践中的问题,但因习惯性归因于自身的能力或者是对理论的理解不到位,所以寻求解决问题的方法是希望通过自己在职的进修或者是获得专家的指引提升自己对理论的运用能力。这种现状表明,由于这种理论对实践的指导与规范以及理论对实践的优越性,导致大多教师都认为理论是远离自己生活的,高深的知识是理论工作者所从事的专业性活动,自己则是理论者所创设理论的忠实遵循者和实施者。

遵循理论逻辑的教师专业发展路径的局限与危害在当下日益被人们所认识,并招致激烈的批判。正如一些学者所指出的那样,传统的理论联系实际、以理论者研制的理论指导教师的实践这一教师专业发展路径已经遭遇到了合理性危机。“尽管这个提法的初衷是善意的:希望学术界的理论不变成书架上的摆设,能够对行动者的实践有指导意义;希望行动者不盲目行动,能够有学术理论的正确引导。但是,在这项‘善意的’工程中,理论工作者与实践者被分属于两个互不相交的阵营,各有自己不同的任务:前者研究、开发理论,后者学习、应用理论。在制造和消费理论的流水线上,前者占据了‘上风上水’的主动地位,后者处于‘亦步亦趋’的被动地位——理论被认为比实践更‘高明’、更‘高级’、更具‘合法性’。”^①致使问题更为严重的是,教师的专业生活是一种实践性生活,它具有教师的在场性、不确定性等特征,需要教师基于自己教育教学实践的理性觉知和基于瞬时情景决断的教学机智。也即是说,它需要确立和尊重教师在其教育教学实践中的主体性地位和价值。而那种把教师设定为对既有理论予以消费的理论逻辑的教师教育,客观上消解了教师的这种主体性地位和价值,实际上制造了理论者和理论自身与教师教育教学实践的割裂。其最终可能的结果是教师对理论者和其所创生的理论采取不作为的抗拒,教师的教育教学不仅未能如理论

① 陈向明. 理论在教师专业发展中的作用[J]. 北京大学教育评论, 2008(1): 39-50.

者所期望的那样用理论予以规范,而且更加沉溺于自身的经验惯习,理论与实践的冲突再次凸显,进而使理论逻辑的教师专业发展路径的合理性危机加剧。

二、遵循实践逻辑的教师专业发展路径及其合法性缺陷

实践逻辑最初是由布迪厄所提出的一个概念。我国学者石中英等人在借鉴布迪厄“实践逻辑”概念基础上,认为“实践逻辑”是由习性、意图、时间和场域等因素所构成,是一些经由文化的长期积淀而形成的“实践图式”,它支配的对象主要“是身体——包括了思想、说话、姿态、动作、行为等完整的身体”^①。实践逻辑强调对现实事件的非限定性、情境性和不确定性的认知与把握,不是以先在的本质与规律去规范和指导实践,而是在实践中依托于具体的实践情景和实践自身的逻辑特性去规范实践自身。它强调对实践者“身体在场”的价值承认,即把实践者自身基于具体实践情景及个体性经验作为规范与指导实践的标准和承认这种标准的价值。即是说,问题总是一定场域的问题,其解决是实践者基于个人经验库的当下决断而不是理性的持续反思。这样,在寻求实践问题的解决时,实践者的实践优先于理论者的理论。

遵循实践逻辑的教师专业发展,主张立足于教师专业生活所具有的不确定性、价值性、场域性等特征,在对教师专业生活实践中的复杂性、情境性认知与把握的前提下,将教师的具体教育教学实践情景及其既有经验作为寻求解决实践问题的办法。换言之,遵循实践逻辑的教师专业发展路径,尽管没有直接而明确地反对在教师专业生活中进行理论的教学与学习,但却认为正是由于遵循“理论逻辑”的教师专业发展路径导致了理论与实践的割裂。把不断对教师输入新理论作为解决教师专业困惑的“处方”,使其具有符合教育改革者所期望的能力和达到新教育改革所要求的“处方式”的理论观,由于缺乏对具体实践中“教师的思想、信念和认识”的应有关注,将会导

^① 石中英.论教育实践的逻辑[J].教育研究,2006(1):3-10.

致教师对这些强加理论和教育变革的抵制。^①由此,我们需要在关注“教师行为作为一种整体所具有的相互依赖性和复杂性”^②的基础上,研究教师的行为和信念在其专业发展中的地位和作用。也即是说,教师的专业发展需要“发掘和提升自己(教师)的实践理论,在实践理论的基础上与学术理论展开对话”,从而在真正意义上“获得个体与群体的专业发展”^③。

遵循实践逻辑的教师专业发展路径在近些年是学界与实践领域的一个热点。今天,实践、对话、经验、建构、校本、合作等已成为教师教育中的流行用语。正如有学者所指出的那样:“教师教育中心‘下移’的势头日趋明显:教师自身、教育实践、个体知识、教育经验、教育情景、‘关键事件’等日渐成为教师发展、教师学习的依靠性力量。”^④一些学者主张通过对教师专业生活的不确定性、价值性、场域性特征的认可与遵从,以教师构建其“实践理论”而实现对传统的“理论联系实践”的超越,实现教师真正可能的专业发展。

由于实践逻辑的教师专业发展路径是在对既往的遵从理论逻辑路径的反思批判基础上提出的,它在一定程度上弥补了既往设计的教师专业发展中对教师个体应有价值忽略的缺陷,把对教师专业发展关注的重心从客观的、科学的规律转向实践中的教师,实现了从物向人的转变。实践逻辑的教师专业发展路径强调对教师个体意义与价值的承认,教师在教育教学中的主体性地位和价值得到应有的尊重与认可,从而为教育实现人性的完满这一价值追求的实现提供了可能,其意义与价值弥足珍贵。同时,它是在理论逻辑的教师专业发展路径其合理性遭遇实践危机时人们所探寻的一条解决问题的路径,故而一经提出便得到了较为广泛的认同(从今天日益繁多的有关教师实践性知识的相关研究和文献中便可管窥一斑)。在其支撑下,教师教育实践及研究在一定程度上得以推进和深化。

实践逻辑的教师专业发展路径的提出使教师教育的理论和实践实现了由物到人的转变,使相应的实践和研究不断推进与深化。然而,我们认为,

① 尼克·温鲁普,等,教师知识和教学的知识基础[J].北京大学教育评论,2008(1):21-38.

② 尼克·温鲁普,等,教师知识和教学的知识基础[J].北京大学教育评论,2008(1):21-38.

③ 陈向明.理论在教师专业发展中的作用[J].北京大学教育评论,2008(1):39-50.

④ 龙宝新.对当前我国教师教育中存在的“钟摆”倾向的反省[J].教师教育研究,2009(1):1-5.

在主张教师发掘和提升其实践理论、通过实践联系理论的方式来消解理论与实践的冲突和脱离时,我们有必要先讨论一个前提,即教师的理论意识及其在教师专业生活中的意义与作用。“只有具有一定理论意识的教师,方可能去审视形形色色的理论和纷繁复杂的教育实践,并最终使其教育实践孕育成实践理论。”^①否则,可能导致“在这种轰轰烈烈的实践行动中,我们的教育实践得到的是最大地被遗忘了”,最终使得“真正的教育实践被遮蔽”,^②重新陷入理论与实践冲突的泥淖而无法自拔。换言之,既往的理论联系实践所遭遇的理论与实践脱离的客观现实提醒我们同样要对实践逻辑及其实践优先性加以小心和审慎,寻求对理论逻辑的理论优先性缺陷的修正需要我们转向关注实践中的实践者及其实践。然而,这种转向并不意味着实践对理论的僭越,甚至用教师的实践或经验去取缔理论或理论研究。进一步分析,教师专业生活中的教育教学实践具有变动不居、纷繁复杂的特点。教师“如果不具备一定的理论素养和理论思维能力,其思维很难超越多变多样、形形色色的直观、感性、具体的经验,只能在亲身的感受体验中习惯运作”^③,往往陷入经验主义的泥淖,导致教学禁锢在自我设置的经验之笼,不仅无法形成教师的实践理论,反而使其反思意识和能力都可能被消磨殆尽,阻碍教师的专业成长。

简言之,如果我们承认教师的教育教学具有场域性、不确定性和价值性等特征,并期冀以教师的实践理论消弭理论逻辑所导致的实践者和理论者的鸿沟,则需要承认确立与提升教师的理论意识是教师实践理论产生的前提。教师在教育生活中面对的形形色色的实践现象和纷繁复杂的教育理论,都需要教师对其予以理性的审视与反思,方可为其实践理论构建提供可能性前提。如果一味强调遵从教师的实践特性和构建其实践理论,则容易导致“忽视教育理论的学习、藐视教育理论的功能、怀疑教育理论的可靠性

① 程良宏,杨淑芹.论教师专业生活中的理论意识及其提升[J].全球教育展望,2009(12):71-76.

② 曹永国.关于教育理论关注实践的思考[J].教育学报,2008(5):20-26,81.

③ 杜芳芳.教师个人理论形成困难的原因探析[J].复印报刊资料(中小学教育),2008(10):71-74.