

全 · 国 · 幼 · 儿 · 教 · 师 · 培 · 训 · 用 · 书



梦山书系

丛书主编：袁爱玲



幼儿教师

如何提升实践反思能力

颜雪梅 单文顶 袁爱玲 编著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

丛书主编：袁爱玲

幼儿教师 如何提升实践反思能力

颜雪梅 单文顶 袁爱玲 编著

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿教师如何提高实践反思能力/颜雪梅, 单文顶,
袁爱玲编著. —福州: 福建教育出版社, 2016. 7
全国幼儿教师培训用书
ISBN 978-7-5334-7166-8

I. ①幼… II. ①颜… ②单… ③袁… III. ①幼教
人员—师资培训—教材 IV. ①G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 054944 号

全国幼儿教师培训用书

You'er Jiaoshi Ruhe Tisheng Shijian Fansi Nengli

幼儿教师如何提高实践反思能力

颜雪梅 单文顶 袁爱玲 编著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州市梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83726908

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出版人 黄旭

印刷 福建东南彩色印刷有限公司

(福州市金山工业区 邮编: 350002)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 10.5

字数 150 千字

插页 1

版次 2016 年 7 月第 1 版 2016 年 7 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-7166-8

定价 26.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。



总 序

如今，在幼教界最热的话题之一就是“幼儿教师专业成长”。时代列车一日千里，幼儿教师若想赶上这趟时代快车，就必须让自己在专业上持续快速地成长。对此，教师们自身应有清醒的认识并积极奋斗。与此同时，各级政府和社会力量也正在努力营造让幼儿教师轻松实现专业成长的条件与氛围。我们组织编写的这套“全国幼儿教师培训用书”正是为了满足幼儿教师加速专业成长的需求。

此套丛书的编写理念是以幼儿教师为中心，走进教师们的专业生活、精神生活甚至是日常生活，聚焦她们频繁遇到的问题，以面对面、心贴心的亲切感来分析解决幼儿教师们的困惑、谜团、问题与困难。这套丛书由《幼儿园教学具设计与使用指导》《幼儿教师教学基本策略》《幼儿园生活活动指导》《幼儿教师如何做教科研》《家园沟通的艺术》《国外幼儿教育考察》《幼儿教师心理调适》《幼儿园数学学具的设计与使用》《幼儿园文案轻松写》《幼儿园民间体育游戏课程》《幼儿行为管理》《幼儿教师如何提升实践反思能力》等构成，内容基本涉及幼儿教师专业生活的方方面面。

放眼世界学前教育对幼儿教师专业成长的研究，可归纳为三种主要的价值取向，即专业技术取向、实践反思取向、文化生态取向。我们认为这三种专业发展与成长的价值取向并非是对立关系，而是各有所长的互补关系。因为，幼儿教师这个职业虽然不比医生、律师的专业度高、技术性强，但也绝不是没有专业性、技术性的职业，因而非本专业的人是绝对对做不好此项工作的，必须经历一定程度的专业学习才可胜任。而且，现实也清楚地显示幼儿



教育专业毕业的人并不是立即就能做好此项工作，还必须经历一定时间的实践，并通过不断反思，才能将学科知识、教育教学知识以及关于教育对象——幼儿的知识有机地整合在一起，形成实践智慧，成为专业熟手。也就是说专业知识和专业技能本身并不等于教育教学中的实践智慧。现实还告诉我们，每个教师的专业成长绝不仅仅是单纯的、孤立的个人行为，恰如一粒种子本身并不能完全决定自己的长势和果实，种在不同质量的土壤中，其成长的样态和果实会大不相同。遇上肥沃的土壤，其长势就好，果实就佳；反之则不然。这也就是说，教师个体的专业成长与其所在园所或地区的文化生态环境关系密切。

因此，综合这三种专业发展取向，我们这套丛书力求提供有专业度的指导，但又不是干巴巴的说教，尽可能将专业知识还原到具体的情境中，让它们鲜活起来。与此同时鼓励老师们学与做结合，边做边反思，而不以书本为教条。我们更建议幼儿园打造学习型组织，形成学习共同体，培养终身学习的理念和终身学习的习惯，在这样的园所文化生态环境下，每个幼儿教师的专业成长才能持续，才能提速，才能搭上时代快车。

由于编写人员来自全国各地许多高校和幼儿园，在写作中互动沟通难免不够密切，加之能力水平所限，令这套丛书距离我们的预期目标可能会有不少差距，也会有众多不足，万望广大幼儿教师朋友们不吝赐教，以便再版时修改完善。

华南师范大学 袁爱玲

2012年3月10日

目 录

第一章 幼儿教师的新角色与新挑战	1
第一节 反思实践者：幼儿教师的新角色/1	
第二节 反思实践：幼儿教师的新挑战/13	
第二章 幼儿教师专业成长及其实践反思能力	25
第一节 实践性知识：幼儿教师专业成长的知识基础/25	
第二节 教师转变：幼儿教师专业成长的关键转折/44	
第三章 幼儿教师实践反思能力的构成与影响因素	57
第一节 幼儿教师实践反思能力的构成要素/58	
第二节 幼儿教师实践反思能力的层次水平/70	
第三节 幼儿教师实践反思能力的影响因素/80	
第四章 提升幼儿教师反思能力的路径	89
第一节 幼儿教师反思的方法/89	
第二节 转变传统的在职培训，为提升幼儿教师反思水平增能/92	

第三节 积极投身教育行动研究，为提升幼儿教师反思水平聚量/96

第四节 加强专业引领，为提升幼儿教师反思水平助力/100

第五章 低水平的教师反思案例解析 103

案例一：恐龙的秘密（中班）/103

案例二：水果点点名（小班）/105

案例三：小蝌蚪找妈妈（小班）/108

案例四：走路要留神（小班）/110

案例五：春天是一本书（大班）/112

案例六：会唱歌的线（大班）/117

第六章 高水平的教师反思案例解析 120

案例一：猜猜我有多爱你（中班）/120

案例二：有趣的脸谱（小班）/124

案例三：活起来的天气预报/130

案例四：神奇小精灵/134

案例五：对“照相馆”游戏材料投放的反思（大班）/140

案例六：小兔什么样（小班）/142

案例七：会爬的小动物/149

案例八：行为突变的郝郝/154

参考文献 158



第一章 幼儿教师的新角色与新挑战

对于任何信念或假设性的知识，按其所依据的基础和进一步导出的结论，去进行主动的、持续的和周密的思考，就形成了反省思维……反思思维一旦开始，它便具有自觉的和有意的努力，在证据和合理性的坚实基础基础上，形成信念。

——杜威

在当前学前教育领域迎来春天的时期，我们逐渐将关注点聚焦在幼儿教师的专业性问题上。为胜任为幼儿幸福成长保驾护航的任务，幼儿教师必须具备反思者（学习者）角色，并不断学习。幼儿教育不再被视为主要由教师向幼儿传递知识的单向过程，而幼儿园也成为给包括幼儿在内的每个人提供学习、提高和发展机会的场所。作为反思者的幼儿教师身份是否可能？如果可能，我们又如何定位与期待呢？

第一节 反思实践者：幼儿教师的新角色

自20世纪80年代以来，教师成为反思实践者已成为国际教师教育改革的一个重要方向，反思实践成为教师专业发展的一种重要方式。对于幼儿教师而言，反思实践者的角色期待也引发了热议。如何全面审思幼儿教师的角色，摆脱过去传统角色的束缚，成为真正的反思实践者，这是一个极其重要且需要深入探讨的问题。



一、反思的内涵

（一）对反思的理解

“反思”在教师教育领域里已然是一个使用频率颇高的词，但当涉及对其实质性内涵的理解时，似乎我们的认识是模糊不清的。要真正把握教育视界中“反思”的内涵，我们先来简单了解“反思”进入教师专业发展历史的变化过程。

20世纪70年代以前，人们只关注教师在课堂上的行为，忽略了教师行为背后的因素。20世纪80年代后，教师专业发展问题的研究，出现了不同的取向：理智取向、实践—反思取向和生态取向。第一种取向倾向于视教师为知识的传递者。由专家提供的科学知识成为了教师教育的必修课。虽然这一取向对于教师的专业发展进程发挥了深远的影响，但由于其对教师的认识只停留在被动接受外来知识的角色上，无疑受到了批评与质疑。随后，实践—反思取向开始得到重视。这一取向看到了教师作为一个独立个体的生命力，认为教师不是受授知识的容器，而是通过反思能清晰地认识与理解自我，并不断进行自我更新，从而积累教师自身的实践性知识，并在此基础上改善教学。由此，“反思”逐步进入教育视界，并开始被认为是促成教师专业发展的关键途径之一。

从字面上理解，反思即“反过来思考”。有的人把反思等同于一般意义上的思考，认为是回顾、总结之意。在学术界，众多学者和研究者往往从各自的立场出发去理解和解释反思，并未形成统一的观点。那么，在教师教育领域倡导的反思到底有什么样的内涵与外延呢？

1. 反思是一种思维习惯

对反思的研究首先要追溯美国实用主义教育家杜威的《我们怎样思维》（1933年）一书。杜威在书中明确提出，必须以反省思维作为教育的目的，他提到：“对于任何信念或假设性的知识，按其所依据的基础和进一步结论法进行主动的、持续的和周密的思考就形成了反思思维……反思思维一旦开始，



它便具有自觉的和有意的努力，在证据和合理性的坚实基础上，形成信念。”^①这样的信念体现着一种连续性（即包括行动的过程和结果）、复杂性（即交织着人的意志、情感、价值观念和思考）、探究性（即反思激励人们去探索，信念明确的包含有理智的和实际的信仰，并且必然的或早或晚要求我们去调查研究，找出它们所依据的理由）^②。可见，反思形成的信念是由反思主体基于“持续的、周密的思考”形成的，连续性意味着反思首先应该是主体形成的一种思维习惯。

2. 反思是一种态度与意愿

在杜威的理解中，反思的涵义更接近我们汉语中的“寻根究底”的意思。既然反思是一种持续性的努力，那么反思必须有支持系统，即主体的意愿。“有一种意愿，对其经验范围之内的事物愿意做出认真周密的思考，这种意愿和那种单纯以风俗、传统、偏见等等作为基础，避开思维的艰难去进行判断的倾向相比较，是大不相同的。”^③当然，杜威认为的“意愿”并非是一般的意愿，因为“只是具有方法的知识，那是不够的；还必须有运用方法的愿望和意志，这种愿望乃是一种个人的倾向。”^④这种“个人的倾向”与态度有关。杜威认为反思的态度主要包括：虚心（open-mindedness）、专心（whole-heartedness）和责任心（responsibility）。

虚心指“免除偏见、党派意识和诸如此类的封闭观念，免除不愿考虑新问题，不愿采纳新观念的其他习惯。”^⑤杜威指出当事情（事物）能“抓住他的心思，鼓舞他的心智，给予其思维进行的动力”时，他才能专心思考。责任心是“考虑到按预想的步骤行事所招致的后果；它意味着愿意承受这些合乎情理而随之而来的后果”^⑥，也构成了其反思的持续动力。杜威的反思理论

① [美] 杜威. 我们怎样思维 [M]. 姜文阁译. 北京: 人民教育出版社, 1991: 6.

② 胡萨. 反思: 作为一种意识——教师成为反思实践者的哲学理解 [D]. 首都师范大学, 2007.

③ [美] 杜威. 我们怎样思维 [M]. 姜文阁译. 北京: 人民教育出版社, 1991: 27.

④ [美] 杜威. 我们怎样思维 [M]. 姜文阁译. 北京: 人民教育出版社, 1991: 36.

⑤ [美] 杜威. 我们怎样思维 [M]. 姜文阁译. 北京: 人民教育出版社, 1991: 24-26.

⑥ [美] 杜威. 我们怎样思维 [M]. 姜文阁译. 北京: 人民教育出版社, 1991: 24.



为我们提供了一种理解反思的基本视角，给予我们的启示是“教师反思可以表现为一种主动的、持续的和周密的思考，以及自觉、有意的探究态度与意愿”。^①

3. 反思是一种行动

可以说，杜威对反思的理解是全面的，因而至今仍受到学术界的认同，尤其在重视思维的力量方面。他认为：“行动，但须冒着危险行动。关于所作所为的判断与信仰都不能超过不确定的概率。然而，通过思维人们却似乎可以逃避不确定性的危险。”^② 受杜威实践理论的影响，美国当代教育家舍恩（Donald. A. Schon）更倾向于关注实践情境：“当探究者在自己的框架内努力塑造情境的同时，他必须随时准备接受情境的回话，他必须愿意进入新的困惑和不确定感。”^③

随着行动研究的兴起，在 20 世纪 70 年代中期以后，学者们开始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，这层意思更接近汉语中反思一词的字面含义（“反过来思考”）。当教育界将反思与行动结合起来，反思就自然成为了行动改进的途径之一。舍恩在 20 世纪 80 年代初提出“行动中反思”，正是迎合了教育界致力改变脱离现实情境的困境，符合在实践中持续改进的愿景，因而很快为教育界所接受，行动研究得到了前所未有的重视。

值得一提的是，作为现象学教育学的代表人物，加拿大学者范梅南虽然与舍恩一样尖锐批判技术理性，但他并不赞同舍恩对反思性实践者在行动中反思的阐述。他认为：“在教育领域，反思含有对行动方案进行深思熟虑、

① 胡萨. 反思：作为一种意识——教师成为反思实践者的哲学理解 [D]. 首都师范大学, 2007.

② [美] 杜威. 确定性的寻求——关于知行关系的研究 [M]. 傅统先译. 上海：上海人民教育出版社, 2004：4.

③ [美] 康纳德·A. 舍恩. 反映的实践者：专业工作者如何在行动中思考 [M]. 夏林清译. 北京：教育科学出版社, 2007：134.



选择和做出抉择的意味。”^① 根据这一理解，教师在课堂上是难以做到在行动中反思的，因为，“教学作为一种实践行为的繁忙性质和紧迫处境使得人们甚至可以说，在活动或交往活动中，教师在严格意义上只能是‘非反思的’，教师在课堂上一定总是在现场行动，他们无法撤身推迟行动，无法先反思这种行动的各种可能性以及每一种可能的后果……”。^② 而真正发生的教师课堂上的行动只能是一种直觉行动，也就是范梅南提出的“教育敏感性”和“教育机智”。他认为，与理论优先或实践优先的选择相比，教育敏感性和教育机智是一种瞬间行动的智慧，它“在教学的行动中实现自身”。^③ 当然，范梅南的观点是建立在现象学的基础上，在寻求行动的意义中，自然容易夸大了直觉行动与行动中反思的时空差异，因此才不赞同舍恩在行动中反思的观点。总之，无论是审慎行动，还是直觉行动，当前我们越发关注反思把完善或持续的改进行动（教学实践）作为终极追求，反思与行动的关系在教育界愈发紧密。

（二）关于反思性实践的理解

由前所述，反思是在实践中并为了改善实践的，因而有学者提出了“反思性实践”的概念，进而也提出了教师作为实践反思者的角色定位。关于反思性实践的研究以舍恩为代表。

20世纪70年代以前，人们视教师为技术熟练者（technical expert）。但在舍恩看来，这是一种无视教师的专业精神而只强调技术理性的偏见。在其著作《反映的实践者：专业工作者如何在行动中思考》中，舍恩毫无保留地表达出对受实证主义影响下的现代大学一直注重的所谓的完善的、科学的、系统的知识的不满，并把隐藏在这些学校知识背后的认识论逻辑称为技术理

^① [加] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英译. 北京：教育科学出版社，2001. 131.

^② [加] 马克斯·范梅南. 教育敏感性和教师行动中的实践性知识 [J]. 北京大学教育评论，2008，（1）：2-20.

^③ [加] 马克斯·范梅南. 教育敏感性和教师行动中的实践性知识 [J]. 北京大学教育评论，2008，（1）：2-20.



性，指出在专业教育领域中，技术理性的弊端在于要求先学得原则或理论，再将之运用于实践，仅承认理论对行动的指导，而忽视了理论对行动的依赖。

正是在批评技术理性的基础上，通过建筑师、城市工程学家、经营管理专家、精神分析专家等实践的案例研究，舍恩提出了反思性实践思想及反思性实践者（reflective practitioner）概念，并努力树立教师的反思性实践者的专业形象。

舍恩把专业实践分成两大层次，一是属于“高硬之地”的层次，这里的情境和目标都是清晰的，实践者能够有效地运用科学理论和技术去解决问题；另一个层次是“低湿之地”，这里充满着“复杂性、模糊性、不稳定性、独特性和价值冲突”，是实践的“不确定地带”。对于这一层次的问题，书本的知识和技术的手段都无从解决，只能依靠行动中的知识。这里提出的知识就是一种抽象的、范畴的知识与实践的、情境的知识的划分。前者是学校系统习得的间接性知识，后者则是在行动体验中获取的知识。

那么，什么是行动中的知识？舍恩认为，它是实践者在专业实践活动中对活动进行反思而形成的知识，它不是建立在技术理性基础上，而是由反思实践活动来澄清、验证和发展的知识，常常隐含在实践者面临不确定、不稳定、独特而又充满价值冲突的情境时所表现出来的那种艺术和直觉过程中，它借助艺术性，即在行动中生成的直觉而有效解决问题的能力来实现。^① 舍恩的这一观点强调了教师的实践性知识与实践智慧。

对于舍恩的观点也存有不少争议与回应。有研究者提出，舍恩的反思性实践者，从根本上说只是一个具有主观能动性、不断发展自身实践性知识的问题解决者。^② 因为，在个体教师身上，并非所有的实践性知识都是有教育意义的、有益的或对社会有价值的，教师要以一种探究、批判的态度质疑自己带到课堂中的前提假设与价值偏好。因而，反思实践者的教师应该是那些：

① [美] 康纳德·A. 舍恩. 反映的实践者：专业工作者如何在行动中思考 [M]. 夏林清译. 北京：教育科学出版社，2007.

② 王艳玲. 培养“反思实践者”的教师教育课程 [D]. 华东师范大学，2008.



能够主动思考自己的行动及其情境并做出理性的决定，能够自觉意识并质疑自身乃至社会关于教育的前提假设与价值偏好，及时反思并调整自己的教育行为，从而不断丰富自身的实践性知识，努力提升实践品质的教师。^① 具体说来，反思性实践者是自觉、能动、批判的探究者，是知行合一的实践者，是自身教育知识的建构者，是学生人格成长的促进者和关怀者，是不合理的教育观念、制度的批判者和改革者。

虽然舍恩的反思性实践理念及教师成为反思性实践者这一议题仍然存在着争论，但舍恩这一开创性的思想却日益深入人心，逐步使肯定教师经验的价值、认可教师自身的力量越来越成为教师教育领域中的共识，并使得教师教育走向了培养教师的反思意识与能力、提升教师实践品质的改革路向。这是我国在改革教师教育制度时必须要考虑的。

二、作为反思实践者：幼儿教师的角色定位与期待

（一）幼儿教师角色的基本定位

众所周知，教师的专业发展进程往往会影响人们对教师的形象与定位的视角与观点。许多学者也主张，应该从教师定位中来讨论教师专业发展的个人与群体角色。

回顾 20 世纪 80 年代前学者们对“教师”的论述，多数都从社会结构来定位教师角色，其意义受到权力体系所规范。从社会化的角度来看，教师某种程度上是国家与社会的代理人，他们要切合他人的期望，具有他人所认定的技能，而且必须按照既定的规范和文化的脚本来行事，才能成为一位好教师。因此，我们定位教师是道德的模范、知识的象征、教学的专家，把教师比喻为蜡烛、园丁、人类灵魂工程师、人梯、春蚕等，以符合社会规范与理想的视角来框定教师角色，而无暇思考真实情境中“教师实际上是什么样”的问题。

^① 王艳玲. 培养“反思实践者”的教师教育课程 [D]. 华东师范大学, 2008.



受到“教师应该是什么样”的定势思维影响，我们对于幼儿教师的角色也侧重于“儿童发展导师”的定位。《幼儿园教育指导纲要（试行）》（以下简称《纲要》）中要求“教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者”。这可以说是符合了社会大众对幼儿教师的最基本的角色要求。

1. 支持者

在课程实施中，教师是否愿意成为幼儿的支持者，往往会成为理解并呵护幼儿美好童心、增强幼儿学习兴趣，进而引导幼儿继续探索的基础。在任何一个常规的保育活动中，教师都会碰到不期而遇的插曲。笔者在一所幼儿园与一位教师交谈时，无意中碰到了一位迟到的男孩。看着男孩背着小书包，快乐地朝教室跑去，这位教师笑盈盈地与男孩打招呼，男孩骄傲地伸出脚，让我们看看他刚穿的新鞋。“哦，你的新鞋有五种颜色，很酷啊！”男孩听完神采飞扬。“老师想给你提一个要求，明天能不能稍早点来幼儿园，让更多的老师和小朋友都能早点看到你这么酷的鞋啊？”教师渗透着教育意味的要求，得到了男孩坚定的“好”的承诺。可见，作为支持者，教师往往愿意以尊重、理解、欣赏的眼光看待幼儿，充分肯定幼儿的天赋与潜能，并擅长用放大镜去寻找幼儿身上的闪光点。反之，如果教师不从理解并支持幼儿的角度与幼儿互动，那么任何教育都可能难以开展。同样，如果教师没有响应幼儿在课堂上提出的问题，那么新的拓展活动也就不会生成。在幼儿面前，教师往往在倾听、在观察、在思考、在鼓励，这正证明了幼儿教师工作充满了智慧与挑战。

2. 合作者

合作，是良好师幼关系的真实表现。例如，在体育、游戏活动中，幼儿教师不能以旁观者的身份远远观望，而需要全身心地投入，与幼儿打成一片，成为幼儿活动中的重要一员。又如在环境创设上，如果教师能巧妙地与幼儿合作，指导并帮助幼儿学习利用身边的物品或废旧材料制作玩具、手工艺品等，来美化教室或开展艺术活动，不仅可避免由教师主导的环境创设出现的幼儿参与性不高的问题，还更能融洽师幼之间的亲密关系。



3. 引导者

在幼儿成长的关键期，教师的适宜引导往往会奠定幼儿热爱学习、健康发展的重要基础。譬如，通过引导幼儿积极参加小组讨论、探索等方式，培养幼儿主动学习的意识和能力，并学会运用多种方式表现、交流、分享探索的过程和结果。在展示幼儿创作成果的时候，还可以引导幼儿相互交流、相互欣赏，正确看待自己与他人的关系，培养幼儿的人际交往能力等。总之，幼儿在园的学习与生活都离不开教师的耐心引导。

（二）反思型幼儿教师的角色期待

教师角色具有丰富的意义和内涵，不是某一个词就可以限定的。同样，幼儿教师角色永远是一个“角色丛”，新的角色不断在生长，而部分角色则在逐渐改变。换一个角度来看，教师角色处于神圣与世俗之间的模糊地带，即应然与实然之间的考量。

在定位基本角色的前提下，同时更要认清时代要求的新型角色。因为，基本角色的期望把人的真实自我掩盖了。当教师的自主性严重地被制度或政策所规范，将所有的自我嵌入既定的框架中，个人的教师专业发展诉求就只是为了符合某种客观界定的或认可的标准。这样的话，教师专业发展也会以逐渐接近或符合一套既定的角色规范或专业标准为目标。最后，教师就只能成为一群没有面目的群体角色或“专业知能储存体”。由此，基于当前的时代要求，超越传统的教师角色变得尤为迫切。当今时代，我们应该如何给予教师一个合理的定位？众所周知，学习者、反思者、行动者、实践者等定位，无疑也让我们更理性地看待幼儿教师的新角色。笔者认为，超越传统的基本角色的要求，幼儿教师要成为反思型教师。

首先，反思型教师要求教师成为真正的学习者。教师的工作与学习有着天然的联系。“不能持续地学习，他们的职业就将终结——至少是他们的职业过早地终结了，他们的工作要求他们这样。持续的学习者能自觉、主动寻找



他们知识和技能之间的差距，寻找和利用学习资源。”^①从本质上看，反思型教师是基于教师作为学习者的角色而言的。

其次，反思型教师的角色，意味着要求教师必须具有对课程及其实践的思考与修正意识与能力，具有自我更新的能力。所谓的自我更新能力，即要求教师将自身发展过程作为反思的对象；强调教师不仅是自身发展的对象，更是自身发展的主人。^②从另一个角度而言，教师首先要关注自身作为一个主体人及其所处的情境。真实的情境是，教师更应该首先以一个“人”的认知与意识存在，外生的角色只是教师作为“人”的价值的扩延。正如有学者提出了“教师即课程”的论点，并针锋相对地提出“教师是课堂上所建构与创生的课程的有机构成”^③。这也与米勒的主张一致，米勒认为，“课程不是由学科组成，而是由主体、主体性组成。课程的开展就是建构自我、建构主体性生活经验的过程。自传是自我的建构，建构一个随我们阅读、写作、说话与倾听而进行创造与体现的自我……它是一个我们不确定我们所了解自我，因为它总是在运动之中，在时间之中，部分地由它所不在的地点、所不出现的时刻、所不是的特点所界定”。^④这意味着，在课程实施中，教师应该身兼学习者的角色而不断进行反思、学习。而且，从广泛的意义上说，正是因为教师的反思始终伴随着教育实践（教学实践），使得教师不断生成着反思性实践，从而使实践反思者的角色成为可能。

另外，反思型教师应该具有学习自由。值得强调的是，学习自由虽然被认为“具有自己选择学习内容、学习目的、学习方法、学习时间和空间的自由”，^⑤但这样的自由并非是绝对的自由。因为教师专业发展主要受惠于有意

① Peter Earley, Dick Weindling. Understanding School Leadership [M]. London: Paul Chapman Polishing, 2004: 183.

② 田燕. 课程领导——幼儿园课程管理发展的新思路 [J]. 学前教育研究, 2007 (3).

③ Clandinin, D.J. Collely, F, M. Teachers as Curriculum Maker [A], Jackson. P. Handbook of Research on Curriculum [C]. New York: Macmillan Publishing company, 1992: 363.

④ [美] 珍妮特·米勒. 打破沉默之声——女性、自传与课程 [M]. 王红宇, 吴梅译. 北京: 教育科学出版社, 2008: 298.

⑤ 金生铉. 论教育自由 [J]. 南京师范大学学报 (社会科学版), 2004 (6).