



基础教育改革与发展译丛

教育新理念系列

Becoming a Critically Reflective Teacher

【美】Stephen D. Brookfield 著
张伟 译

批判反思型教师 ABC



中国轻工业出版社

基础教育改革与发展译丛

教育新理念系列

Becoming a Critically Reflective Teacher

批判反思型教师 ABC

【美】Stephen D. Brookfield 著

张 伟 译

1103.523/1

 中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

批判反思型教师 ABC / (美) 布鲁克菲尔德(Brookfield, S. D.) 著; 张伟译. —北京: 中国轻工业出版社, 2002.1
(基础教育改革与发展译丛·教育新理念系列)
ISBN 7-5019-3441-X

I. 批… II. ①布… ②张… III. 教学法—研究
IV. G424.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2001)第074267号

版权声明

Copyright © 1995 by Jossey-Bass Inc., Publishers

All Rights Reserved. Authorized translation from the English language edition published by Jossey-Bass, Inc., a John Wiley & Sons, Inc. company.

策 划: 石 铁
责任编辑: 朱 玲 卫 云 责任终审: 杜文勇
版式设计: 刘智颖 责任监印: 吴维斌

*

出 版 人: 赵济清(北京东长安街6号, 邮编: 100740)
网 址: <http://www.chlip.com.cn>
电子信箱: wqtw@263.net
电 话: (010) 65262933
印 刷: 北京天竺颖华印刷厂
经 销: 各地新华书店
版 次: 2002年1月第1版 2002年1月第1次印刷
开 本: 850 × 1168 1/32 印张: 11.75
字 数: 220千字
书 号: ISBN 7-5019-3441-X/G · 254
定 价: 20.00元

著作权合同登记 图字: 01-2001-3250

·如发现图书残缺请直接与我社发行部联系调换·

版权所有·翻印必究

《基础教育改革与发展译丛》顾问及编委会成员

顾问

顾明远：中国教育学会会长、北京师范大学教授、博导

林崇德：中国心理学会副理事长、北京师范大学教授、博导

叶 澜：中国教育学会副会长、华东师范大学教授、博导

钟启泉：中国比较教育学会副理事长、华东师范大学教授、博导

鲁 洁：南京师范大学教育科学学院名誉院长、教授、博导

编委(以下人名按姓氏笔画顺序排列)

马云鹏：东北师范大学教育科学学院院长、教授、博导

文 喆：北京市教育科学研究院副院长、研究员

申继亮：北京师范大学发展心理研究所所长、教授、博导

田慧生：中央教育科学研究所所长助理、研究员

刘华山：华中师范大学心理系主任、教授

劳凯声：北京师范大学教授、博导

李国庆：陕西师范大学教育科学学院院长、教授

李 烈：北京市第二实验小学校长、特级教师

吴康宁：南京师范大学教育科学学院院长、教授、博导

邱济隆：北京市第四中学校长、特级教师

沈怡文：江苏省扬州中学校长、特级教师

张民选：上海师范大学教科院院长、教授

张庆林：西南师范大学心理系主任、教授、博导

张诗亚：西南师范大学教育科学学院院长、教授、博导

张斌贤：北京师范大学教育学院院长、教授、博导

陈玉琨：华东师范大学教育科学学院院长、教授、博导

范先佐：华中师范大学教育科学学院院长、教授、博导

庞丽娟：北京师范大学教授、博导

莫 雷：华南师范大学教育科学学院院长、教授、博导

唐盛昌：上海市上海中学校长、特级教师

译者的话

我对批判理论和批判教育学的接触是在撰写我的硕士学位论文时开始的。当时的印象是批判理论离我们太远了，而且词汇古怪，难以理解。对于批判反思更是只知其名，不明其详。但是我一直隐隐约约有种愿望，那就是等有了空闲（实际上空闲时时有，只是下不了决心）找些相关的资料好好了解一下相关的理论。我要感谢北京师范大学教育学院的易进老师，没有她的信任我就不会有做本书译者的机会，也就失去了这次学习的机会。虽然翻译之前我对作者和本书并不了解，但随着炎热的夏季一天天过去，我对批判反思的理解越来越深刻。可以说翻译的过程就是我学习批判反思思想的过程，也是我逐渐被说服的过程——我相信作者的断言，一旦认识到批判反思的好处，人们就会把批判反思视为一种需要。我被作者批判的机智和灵活性所打动，书中那些真实、有趣和详实的例子颇具启发性，让人产生一种跃跃欲试的激情。

但是我的担心也随着激情而来，我能够把作者的意思恰当地表达出来吗？我能够做到作者所允诺的浅显易懂吗？我能够唤起教师同行们的同情和共鸣吗？通读全书，虽然是异邦的教育专家描述的异邦的教育情景，但我可以处处找到自己的影子，找到自己所处的教育环境的景象。正因为如此，我一定要尽力把本书译好。但是由于翻译约定的时间只有两个多月，对于我这位初次搞翻译的“新手”来说，这是个巨大的挑战——正如批判反思对我



构成的挑战一样，这种挑战带给我高涨的热情。

新的学期开始了，当我走向讲台时，我发现自己宛然一个全新的自我。我不再满足已有的成绩，不再安于现状，可能是我的热情感染了学生，我们的合作比以往任何时候都更融洽。我变得想去了解学生，想把自己的想法与他们分享。我暗下决心，不管作为译者的水平如何，我在今后的教学生涯中注定要朝向批判反思型教师而努力，并有信心在这方面做一些事情——我想，大概这才是我翻译本书的最大收获。

我想，如果教师们读完本书后能够产生一些激情，感到面临的挑战，形成一种良好的应对未来的心态，本书便达到了部分的目的。如果教师们读完本书后能够产生实践的愿望，并且在本书的帮助下踏上批判反思的征程，那么本书的目的就完全达到了。

由于译者水平有限，而本书涉及的现象又比较广泛，加上时间较紧，纰漏和错误之处肯定不少，望请各位同仁和尊长多多批评指正。

译者

2001年秋

前 言

拥有一个聘任的职位是一件奇怪的事情，你也许永远不会知道它对你会产生什么样的影响。我被聘用后（它就像障碍赛，只有少数的幸运者才能取胜），发生了一些不可思议的事情，我发现拥有职业并不像我所想像的那样得到了心理安慰。受聘3年后，我辞了职，找到一个兼职的工作。然而，我又发现，拥有一个稳定的职位比临时职位可以让我更自由地就教学实践问题进行写作。我开始认真地对待教学，并用更多的时间和精力进行学术著述，由此逐步建立了自己有着丰富著作的学术履历表。

当再一次得到聘职后，我立即写下了我的上一本书《熟练教师》（The skillful Teacher）。就在写作该书时，我已经注意到对那些自己最喜欢的、根深蒂固的许多教学假定缺乏批判的立场。作为该书的部分研究和思考，我和一些学生进行了交谈，了解学生对我的教学有何体验。直到那时我才相信，我单纯的愿望忽视和抵消了教学行为可能带来的所有未预见的和不利的后果。但是和学生的交流使我认识到如何教学，为何这样教，认识到学生为何感到我的教学并不像我所设想的那样浅显易懂。我的教学不一定是糟糕的和有害的，但是却存在着问题。我的意思是我的教学充满着未被承认的议程、不能预测的结果和未认识到的方面。

就学生的学习体验而进行的交谈让我惊奇和害怕。我发现，在传递知识和经验时，我试图努力缩短师生间的距离，但是却正



好扩大了师生间的距离。在教学中不用自己的知识和行为干预学生，并不总是让学生感到这是自我谦虚。有时，这会在没有安全感的学生中制造某种程度的不必要的焦虑。由此我认为，既然学生从我这里将不会学到任何东西，那么他们就没有必要来到我的课堂，否则我就会不经意地伤害了他们的学习愿望。

我还发现，在教学中我想尽可能少地干预学生的讨论（这是我尊重学生的观点，鼓励学生用自己的语言明确阐述体验的一种表现），这种想法有时被学生说成是我避免把我自己的议程或关注公之于众。学生们告诉我，在课堂讨论中，我由于害怕自己的观点被过于强调而不愿直接干预学生，实际上是允许存在于外界的阶级差异、种族差异和性别差异向课堂进行渗透。在课堂上，我偶尔对学生的（课外）作业和练习并不给出清楚的指导，这有时会表现为表里不一和对学生的操纵，而不是我所想像的可以促进学生的自我指导。我还发现，在教学中进行个人和自传的揭示（我把它视为自我放纵疗法的一种形式，曾经极力避免这种行为），实际上被学生认为是我个人的真实描绘。

在《熟练教师》这本书中，我对上述这些洞察作了一些间接的描述，并论述了批判性地研究教学的重要性，但是这一忠告是在首先关注学习过程的精髓时给出的。至于如何批判思考自传经历，如何与学生和同事进行批判谈话，如何阅读教育文献以帮助批判反思，或者如何度过批判反思所带来的个人的、政治的和职业的风险等问题，我并没有给予太多的注意。现在，在本书中，我可以充分地研究这些问题，探讨什么是批判反思型教师。

当我们识别和审查作为我们工作基础的那些假定时，就形成了批判反思型教学，认识这些假定最有效的方法是从不同的视角



来观察我们的实践，反思实践过程的核心是通过不同的视角来观察我们是怎样思考和工作的。把这种反思变为批判反思，要坚持把注意的焦点集中于挖掘和审视以下两种假定：（1）那些掩蔽各种不同权力的影响方式和扭曲教育交往的假定。（2）那些看来合适的，但实际上其作用与我们的最大利益背道而驰的假定（在第1章里我称之为“霸权”假定）。

当教师们通过四个相互区别但却相互联系的视角观察他们的实践，揭示和检查他们的假定时，批判反思过程就会出现。观察实践的四个视角是：第一，自传反思所提供的视角。我们作为学习者的自传经历和作为教师的自传经历为我们的探索提供了丰富（虽然经常不被承认甚至被嘲笑）的资料源泉。第二，我们的学生所提供的视角。我们从学生眼中发现他们对教学的感受，发现他们给予肯定或感到压抑的那些教学行为是什么。第三，我们同事的感觉和经历所提供的视角。我们可以把同事作为借鉴、顾问或批判型的朋友，就我们的实践和他们一起进行批判对话。在对话中，同事们会帮助我们回顾实践，对其中的事件提供不同的理解。第四，文献所提供的视角。我们可以阅读我们实践领域之内或实践领域之外的文献，确定我们在另类理论框架内的位置。

批判反思是一项满怀希望的活动，从事批判反思的人们对未来充满着希望。但是如果认为教师们对尚未证实的假定有了认识，那么他们就可以以某种方式转变其工作的条件，那将是很幼稚的。如果相信反思，那么我们必须不仅注意到它的希望所在，而且要充分地关注它所具有的风险。我们必须让人们机智地应对那些由于改变同事及机构系统所带来的政治上的困难。尤其是，我们必须承认和研究存在于高校的文化障碍。这些障碍不利于批判反思



过程的发展，它们主要来自于机构的报偿系统（reward system），这些报偿系统强调“公开即毁灭综合征”，也就是说如果将个人错误公之于众，那么就会招来惩罚，这种综合征导致了教学实践的个人化。

所以，面向批判反思的教育，其基本任务是对一些势力和结构的谨慎研究——这些势力和结构反对人们提出尴尬的制度性问题和不宜的专业性问题，但是这些问题却是关于教学的正确形式或正确目的的问题。在本书里，我所关注的一个问题是向教师们提出一些策略性的建议，让他们在这种敌视中实现批判性的变化，同时又能够在感情上不受任何伤害，并保证职业的稳定。

读 者 对 象

本书面向那些思考自己实践的所有教师。其首要的读者是已经参加工作的高校教师，他们有了一定的可供批判考察的经历。从经历中学习是个非常重要的问题，如果有了一定的教学经历，读者将会从本书中学到很多东西。但是，教学年限本身不是批判反思的保证。教学不足一年的教师有可能比拥有30年教龄的教师对自己经历的考察更丰富。其实，一些反对批判反思过程的教师，就是那些已经把职业生涯建立在一系列自以为无可非议的实践假定之上的人。

我把“高校教师”定为本书的读者，这里的“高校教师”是指从事中学后教育的一切教师，不仅包括大学的教师，也包括工作在社区大学和职业技术学院的教师。该书面向并试图帮助各个学科的教师，物理、生物或会计学教师，以及社会学科和人文学



科的教师。

本书是我作为一位成人教育者为所有高校教师所写的一本书。对我来说，社区大学、职业技术学院、大学都是成人教育的场所，这些学校的学生处于成人的边缘或已经开始进入成人期。教师都已经是成年人，而且，这些教师同时又是成人学习者，所以“理解作为成人学习者的教师”几乎可以作为本书的书名。

学会批判反思是个成人学习过程，很多成人教育者已经就这一过程作了研究，他们著述中的洞察结果在本书中随处可见。当我们的高校教师认可、质疑和重新命名假定的过程作为一个成人学习过程来考察时，这一过程就变得非常清楚。当我们了解一些良好的成人教育实践时，鼓励教师成为批判反思型教师的艰巨工作就变得不那么艰巨了。正因为如此，成人教育的观点就成为本书许多建议的基础。

对于理解批判反思过程是如何发生的以及如何促进这一过程，有两位成人教育者的研究令我获益匪浅。一位是杰克·麦泽洛 (Jack Mezirow)，他关于成人如何形成新意义的组合和观点的研究，不仅可以应用于其他成人团体，同样也可以用做高校教师学习的研究。高校教师试图理解日常生活中所面对的混乱，他们为了生存必须不断形成新意义的组合和观点。另一位是马莱斯·霍顿 (Myles Horton)，他就关于如何鼓励成人从其经历中学习，使他们能够更好地对问题做出反应这一问题，给出了自己的建议，所有的教师教育者和教师培训者都应该研究这些建议。在田纳西州的海兰德民间学校 (Highlander Folk School) 时，霍顿在其撰写的论著中提出了一种关于实践的理论，这种理论能够帮助人们了解自己知道什么，了解自己可以做什么。当你读这本书时，你



将会在每章中看到对教师作为成人学习者及对作为成人教育的教师培训这些问题的论述。

我曾试图用浅显易懂和个性化的方式来写作这本书，这种方式就是我在《熟练教师》一书中所追求的风格。这样写的部分原因是由于我想和读者不仅是理性地，而且更感性地联系起来。到目前为止，大多数关于教学的书是用没有感情的苦行僧式的语气写成的。这样写的另外一个原因，是我想避免用只能被创立批判理论的法兰克福学派才能理解的晦涩方式来谈论批判反思。在教师培训中，作为概念基础的批判教育学（为批判反思提供信息的一个重要理论传统）一直处于边缘性的地位，其中一个原因是由于其难以与人沟通的话语（discourse）。如果你对新马克思主义、现象学和阐释学的“行话”比较熟悉的话，你就能作为一个圈内人士用相同的话语参与对话。但是，如果你对此并不熟悉，那么你就会因为无法接受这些“行话”而被排斥在讨论圈之外。

我不是说语言是批判反思思想常常作为“声誉不佳的”激进派而处于边缘化状态的唯一原因。它的许多实践对当前社会机构的价值观及其结构具有破坏作用，所以倡导这一思想的人常常在职业上遭到孤立，这一点也就不足为奇了。批判反思站在资本主义价值观（这种价值观把高等教育变成了竞争的市场，而学生能够适应和进入这一竞争系统的速度是教学是否获取成功的尺度）的对立面。但是我认为，批判反思的语言并不能帮助我们和那些批判传统的局外人或对此知道很少的人进行交流。

因为想让更加广泛的教师能够阅读和使用这本书，所以在书中我尽可能地列出了批判反思实践的许多例子。这些例子很多是我作为一个教师教育者和教师培训者在工作中的记录，有一些则



是我作为一些同事（他们有志于对自己的工作和实践进行更多的批判反思）的朋友而摘取的例子。在讨论这些例子时，我特意把自己写进文章中，我还运用了自己作为学习者和教育者的自传，详细讨论了自己在工作中通过批判反思而获取的经验。

对那些喜欢更超然的写作风格、拥有丰富的引用文献的读者来说，我个性化的语气可能是令人不舒服的。我想让本书的语言更为流畅，我相信当我从个人的经验写起时，更有可能实现我的这一愿望。我觉得，像批判反思型教学这样复杂的过程，需要尽可能地建立在对具体事件和行为的描述之上。所以如果你不喜欢那些将作者的自传经历放于其中并作为其核心的书，那就请你立刻合上这本书。本书是基于研究的，基于一种对我自己和别人对批判反思的研究。

毋庸置疑，我所描述的实践和方法均基于一种试验性的精神。我承认这些实践和方法源自于我自己的历史和文化背景，而且这很显然妨碍着它们的应用性。我也许需要在写作手稿和使之成书之间的剩余时间里重新思考、重新写作或者甚至取消其中的一些部分。但我相信，尽管这些批判实践的情境化的描写有被扭曲的可能，拥有尽可能多的这种描写是有好处的。这肯定要比对独自在敌对环境中的教师说如下的话要好很多：“对不起，你必须自己去处理所遇到的一切事情，用你的最佳方法。我不想告诉你如何进行批判反思，因为如果我这样做了，那将肯定会影响你的思想和作为。”如果不想影响人们的思想和作为，那么你不应该从事教学，也肯定不应该写关于教学方面的书。



内 容 概 要

本书前两章介绍了批判反思型教学的概念和过程。第1章给出了反思的一般概念，然后重点解释了批判反思和反思的不同之处。书中给出了很多批判反思型教学的例子，总结了批判反思型教学之所以重要的原因。第2章详细解释了批判反思的过程。在这一章里，我描述了作为教师如何从四个不同的视角来考察我们的思考和作为。这四个视角分别是：作为教师和学习者的自传、学生的眼睛、同事的感觉以及理论文献。对于这些视角，我依次做了总结，然后通过它们考察我们的实践，并对考察的结果进行评述。

自传经历的视角是第3、4两章的焦点。第3章论述了教师们分析作为学习者的自传对成为批判反思型教师的重要性。在这一章里，我通过反思自己作为学习者的自传讲述了自传分析如何帮助我重塑教学的例子。其中我给出了一些如何进行会议学习记录的指导，并且设计了基于教师们对学习自传的分析而进行教师培训的计划轮廓。在第4章里，焦点转向了作为教师的自传。这里我描写了许多进行自传反思的实践方法，例如教学日志、学习审计 (audit)、角色模型简介、生存忠告备忘录、录像和同伴观察等。

第5章和第6章考察了学生眼睛这一视角。在这两章里，我讨论了一项艰巨的任务，即如何了解学生头脑中的想法，理解学生所认为的我们教学行动的象征性意义和重要性。在第5章里，我描述了如何用学习日志、学习文件夹、问题诊断时间、给继任者的信和生存关键词等方式从学生的眼中考察我们的教学实践。在



第6章里，我详细论述了批判事件调查表（CIQ），并用一个案例研究来说明如何使用它。批判事件调查表已经被多个学科和很多院校的教师使用，它是我所使用的了解学生观点最有用的一种方法。

接下来的两章把焦点集中在论述同事感觉这一视角。第7章的主要话题是建立批判对话小组。在这一章里，我提出了进行批判反思和建立民主对话的基本原则的一些方法，给出了建立对话小组的许多想法，诸如假定清单、批判性事件、循环回答讨论、声环（the circle of voice）、对话角色转换等，本章的最后建构了结构性批判对话的框架。在第8章里，我介绍了良好实践审计（GPA），这一过程有助于教师合作地和系统地探索自己的经验，有助于教师对其面临的难题获得深刻的理解，并对此作出反应。

第9章和第10章把关注的焦点转向了理论文献这一视角。第9章考察了可以为批判反思提供帮助（而不是妨碍）的教育研究、教育理论和教育哲学文献。我阐述了如何阅读这些文献能够帮助我们了解自己的假定，说明了如何对熟知的实践和处境做出新的阐释。该章介绍了一个批判阅读计划，这一计划集中于四类问题，即方法论问题、体验问题、交流问题和政治问题，教师们可向他们阅读的教育文献内容询问这四类问题。第10章考察了批判反思文献在我们的批判反思过程中所具有的特殊贡献。在这一章里，我考察了为批判反思提供滋养的三大理论传统，也就是批判教育学、反思实践和成人学习与教育，向读者展示了如何在这些领域进行阅读才有助于成为批判反思型教师。

最后两章把批判反思的教学过程放在了更广阔的情境——校园文化之中。在第11章，我分析了进行批判反思所带来的风险，



比如骗子综合征、文化自杀、失去天真和“走鹃的追逐”等。讨论了批判反思的每种风险之后，我给出了一些建议，帮助教师们把这些风险的危害控制在最小程度。第12章研究了如何创设支持批判反思型教学的校园文化。本章首先指出了批判反思过程的文化障碍，揭示了有助于批判反思的报偿系统应该是怎样的，并且给出了管理者和教师如何把自己塑造为批判反思典范的一些建议。有些教师对批判反思持有一种对抗的态度，这是个令人烦扰的问题，在本章里，我给出了如何应对这一问题的建议。我在本章的最后（也是本书的最后）重申，尽管批判反思存在着诸多的风险和困难，但它是良好教学实践中最关键的因素。

致 谢

在开始写作本书之前，我在一张纸条上写下了我对这本书的希望，完成书稿后，我又发现了这张纸条。我在这张纸条上写到，我想让本书充满激情，让它回荡着真理的声音，能够鼓舞人们的行动，成为新思想的源泉，并保证教师批判反思的经历具有合法性。如果本书能够有幸实现其中的某些愿望的话，那么要在很大程度上归功于我在明尼苏达州圣保罗市圣托马斯大学（UST）的同事们，是他们给了我帮助和鼓励。

针对高等教育机构，我思考了批判反思型教学的含义，我的思考得到了圣托马斯大学新学院（New College）院长杰洛姆·汉弗森（Jerome Halverson）不断的鼓励。正是由于他的极力推荐和努力，我才成为该大学的一名教师。史泰夫·普莱斯科（Steve Preskill，现供职于新墨西哥大学）曾是使我备受鼓舞的朋友和同



事，他的教学行动包含有许多批判反思精神，这种精神正是本书所要传达的。他对本书的最初草稿所提出的评论意见，以及他在与我进行长时间的批判对话中所给予的支持和阐述是我完成本书的关键。

圣托马斯大学神学院院长维克托·克里姆斯基（Victor Klimoski）给我提供了与其他教师一起工作的机会，使得我能够得出根植于批判反思价值观的教学原则。

我的很多同事，诸如吉恩·奥德特（Gene Audette）等给了我许多机会，让我对本书中所描述的活动进行实验，允许我在他们的教学项目中教授课程。汤姆·麦森（Tom Mason）和帕姆·奈斯（Pam Nice）邀请我参加在教师培训中心的例会，帮助我在书稿成型之初形成了一些观点。乔治·盖诺（Gorge Gagnon）召集了名为“教学讨论”的教师批判对话小组，该小组为我提供了最好的教师小组对话的典范。海里·普莱斯科（Hallie Preskill，现在新墨西哥大学供职）和帕提·布莱斯科（Patti Blasco）是接下来“在进步中工作”教师对话小组的召集人，他们非常慷慨地允许我在几次小组例会上介绍本书第6章、第8章的内容。我还利用其中的一次小组例会，让他们就如何建立本书的框架和确定本书的书名献计献策。在这些会议中我收到了他们提出的问题和议，对本书建立起紧凑而周全的结构和焦点问题起到了帮助作用。

教育领导小组的成员们，诸如卡伦·里斯托（Karen Ristau）等，为我提供了一个批判对话的经常性典范。在第7章的写作中，我大量利用了参加他们星期三早晨例会的资料。我的其他一些同事，诸如克里斯·梅勒（Kris Melley）等，应用本书所描述的一些方法来了解自己的经历，并给我提供了非常有价值的参考意见。