

全国中小学教师继续教育

教材

●教育部师范教育司组织评审

新课程师资培训资源包

总主编：刘芳 总主审：钟启泉

课程的反思与重建

——我们需要什么样的课程观

任长松 著

北京大学出版社

课程的反思与重建

——我们需要什么样的课程观

任长松 著

北京大学出版社
北 京

图书在版编目(CIP)数据

课程的反思与重建/刘芳主编;任长松编著. - 北京:北京大学出版社, 2002.7
新课程师资培训教材

ISBN 7-301-05762-8

I. 课... II. 任... III. 课程-教学改革-中小学-师资培训-教材
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 049180 号

书 名: 课程的反思与重建

著作责任者: 任长松

责任编辑: 段晓青 王艳芬

标准书号: ISBN 7-301-05762-8/G·0747

出版者: 北京大学出版社

地址: 北京市海淀区中关村北京大学校内 100871

网址: <http://cbs.pku.edu.cn>

电话: 发行部 62754140 邮购部 62752015 编辑部 62752032

电子信箱: zpup@pup.pku.edu.cn

排版者: 兴盛达打字服务社 62549189

印刷者: 北京 1201 工厂

发行者: 北京大学出版社

经销者: 新华书店

787 毫米×980 毫米 16 开本 11.375 印张 228 千字

2002 年 7 月第 1 版 2002 年 7 月第 1 次印刷

定 价: 10.80 元

序 言

加强新课程师资培训,提高教师专业化水平

中华人民共和国教育部副部长 袁贵仁

全面推进素质教育是基础教育改革和发展的根本任务。在全面推进素质教育的过程中,基础教育课程改革是一个关键的环节。2001年6月教育部颁布了《基础教育课程改革纲要》(试行),教育部已决定从2001年秋季开始,用5年左右的时间,在全国实行基础教育新的课程体系。新的课程理念、新的教材、新的课程评价观,强烈冲击着现有的教师教育体系,对广大教师和教师教育工作者提出了新的更高的要求。

新一轮基础教育课程体系在课程功能、结构、内容、实施、评价和管理等方面,都较原来的课程有了重大创新和突破。它要求中小学教师改变多年来习以为常的教学方式、教学行为,确立一种崭新的教育观念;新课程倡导一种课程共建的文化,需要教师重新认识和确立自己的角色,重视教师的课程参与,改变教师的课堂专业生活方式,通过教师参与课程建设提升教师的课程意识,使之掌握课程开发的技术。

新课程的实施,迫切要求广大教师加强学习、进修,尽快提高专业化水平。教师劳动不同于一般的劳动,教师的专业包括学科专业和教育专业两个方面。教师既应该是学科知识方面的专家,又应该是学科教学方面的专家。认为“学者即良师”是不对的;以为对中小学教师学术水平要求不高也是不对的。优秀的中小学教师既需要有扎实的学术根底,广阔的学术视野,不断更新知识、追逐学术前沿的意识;又需要把握教育的真谛,了解青少年发展的规律,掌握现代教育信息技术,具备热爱学生、关心学生、对学生认真负责的品质。从而发展学生的智慧,发掘学生的潜力,激发学生的创造性,培养学生健全的人格。总之,教师既要当“经师”,又要当“人师”。

新课程的实施既是我国基础教育战线一场深刻的变革,也是进一步推动我国教师教育事业发展的契机,提高教师教育专业化水平,更好地为基础教育服务的重要契机。开展基础教育新课程师资培训工作是“十五”期间中小学教师继续教育的核心内容。为此,当前和今后一个时期,一方面要从切实提高广大中小学教师实施素质教育的能力和水平的高度,认识和指导新课程师资的培训,通过新课程师资培训以及新课程实验的实施,使广大教师进一步更新教育观念,改进教学方法、教学行为和教学手段,扩大知识面,完善知识结构,特别是要引导中小学教师从实践中学习,在反思中进步,提高专业化

水平。另一方面要根据基础教育新课程改革的目标和内容,深化教师职前教育改革,在教师职前教育的专业设置、课程体系、教学内容和教学方式等方面进行必要的调整 and 改革,力求源源不断地为中小学输送适应新课程要求的新型师资。

教育部民族、贫困地区中小学教师培训项目领导小组组织有关专家、学者和一线优秀教师,在《纲要》解读的基础上,根据理论联系实际、直接指导教学实践的原则,研制和开发了这套理论性、实用性、针对性都较强的培训资源。它旨在帮助教师了解新课程改革的背景,理解新课程的改革理念、课程目标、课程功能、课程结构、课程内容、课程评价及课程管理等方面的重大变革,促使广大教师了解新课程、理解新课程,增强课程改革的信心,提高运用新课程的能力和水平,并以主人翁的姿态投入到新课程改革实践的浪潮之中。

愿广大教师和教育工作者与时俱进,与新课程共同成长;愿新课程的实施,进一步促进教师专业化水平的提高和教师教育事业的发展。

新课程师资培训资源包编写说明

开展基础教育新课程师资培训工作是“十五”期间中小学教师继续教育的重要内容和主体工程。按照“先培训，后上岗；不培训，不上岗”的原则，全体教师要尽快了解并认同新课程改革的背景及基本理念；要充分认识并掌握新课程改革的目标、功能、结构、内容及评价等重大变革；要真正参与到课程改革与建设中，在参与过程中转变与更新教育观念，改进传统的教学行为，增强课程改革的责任感和使命感，以主人翁的心态投入到课程改革的大潮中。

2000年4月，由教育部师范司、民族司、人事司、督导办、财务司及中央教育科学研究所共同负责实施的全国十七个省（市、区）民族、贫困地区中小学教师综合素质培训项目在北京启动，项目实施两年来使广大教师在观念上、教学行为上发生了重大的转变，教育科研素质有了明显的提高。为帮助广大教师在思想上和行动上进一步做好实施新课程的前期准备，同时也进一步为学科培训做好基础性工作，教育部民族、贫困地区中小学教师综合素质培训项目领导小组及专家指导委员会组织七省市共同研制了新课程师资培训资源包（以下简称“资源包”）。

一、“资源包”研究的策略

1. “资源包”的研究工作是首批培训者的培训过程

研制工作采取“自下而上”的方式，由培训者通过调研，提出广大教师在新课程培训中感到最困惑、最棘手及最迫切需要解决的问题，也就是说，“资源包”不再是由课程理论专家预先规划设置的特定的理论体系的载体，而是以广大教师在新课程培训中面临的问题为体系。这种研制的方式使得培训的内容更具有针对性和生成性，同时培训者完全置身于课程改革与建设之中，他们是在“做中学”。

2. “资源包”的研制工作是强强联合、强弱合作的过程

研制工作采取“以强带弱”并辅之以权威专家指导的方式。这种合作是双向交流的过程，在这一过程中，贫困地区在发达地区带动下的学习与研制工作和发达地区在贫困地区促动下的再学习和再发展是同步发生发展的。这一方式最大限度调动了基础不同、条件不同的各类地区的主动性和积极性，使教育强省与教育弱省都能在同一平台上、同一起跑线上与新课程一起成长。因此，我们说，这一合作方式是“互动、促进”的过程；是优势互补、资源共享、取长补短、互相借鉴的过程。

3. “资源包”的研制工作是教育行政领导、课程理论专家、教师继续教育工作者及一线教师共同提高的过程

研制工作采取由行政领导牵头,课程理论专家指导,教师继续教育工作者编写,一线教师提供案例的方式。这一方式使理论与实践、理论工作者与实践工作者紧密结合在一起;使培训与教学实践互相配合,互相渗透,相辅相成,研制过程实际上是培训者与广大教师培训与教学行为发生相应变化的过程。

二、“资源包”内容设计的原则

1. 以问题为体系

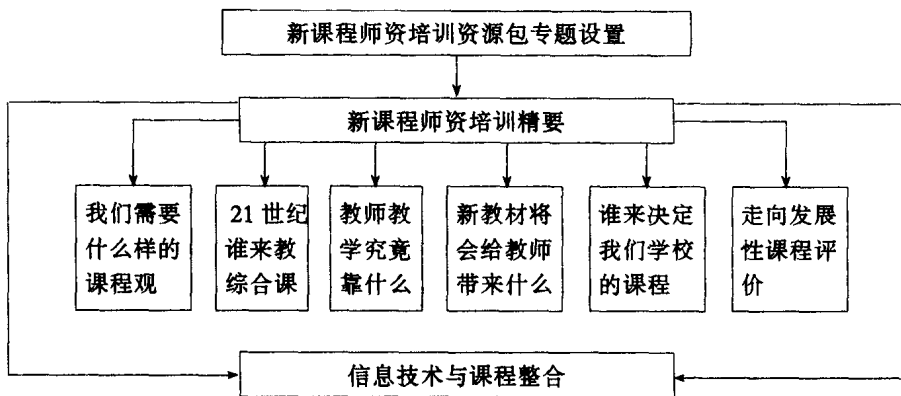
要准确把握和反思当前中小学教师在新课程改革与实施中一些具有代表性的、最为困惑的、最迫切需要解决的问题,增强课程培训的实效性和针对性,达到“学以致用,学有所用,学用结合”的目的。

2. 以案例为基础

要以当前中小学校课程教学改革的典型案例为基础,通过案例学习与剖析,促进每一位教师以自己的教育教学活动为思考对象,以他人的成长经验为借鉴,在教育教学中积累反思的素材,自觉调整、改进自己的教育教学策略与行为,达到提高课堂教学效率的目的。

3. 在课程编制上采取模块式设计

以解决实际问题的逻辑顺序为主线,而不是以学科知识的逻辑结构为主线来组织课程内容。每个主题包容难度不等的模块,供一线教师选择使用。这种设计方式可以及时将各种前沿知识或人们关注的共同课题纳入其中,而且课程的组织形式也可以灵活多样,培训时间可长可短,可以根据需要随时调整,也可以随时增加富有地方特色的主题。



资源包内容的设置主要是以新课程的通识性、基础性内容为主,共设八个专题。各省可根据本省实际情况,选择培训专题;也可在此基础上研制与开发具有本省特色的网络教育和远程教育资源及学科培训资源;也可以研制开发具有本省特色的补充性培训资源。

三、新课程师资培训的方式

在中小学教师综合素质培训项目的第一阶段培训中,我们以“校本培训”为主要运行机制,采取的是“自修——反思”的培训方式。这种方式主要是指中小教师在自我进修、自主学习的基础上,以自己的教育教学活动为思考对象,对自己所做出的行为、决策及由此所产生的结果进行审视和分析。这种培训方式强调自修后的“反思”,反思的实质在于发现问题与解决问题,从而进一步激发教师的责任心,使教师在不断改进教育教学行为的过程中,把自己的教育教学实践提升到新的高度。

新课程师资培训是综合素质培训项目的深化阶段,由于培训的内容不同,所采取的培训方式也有所区别。新课程师资培训以“校本培训”、“研训一体”的组织模式为主,在“自修——反思”培训方式的基础上,更加强调亲验式、强调案例分析、强调参与——分享、强调教学诊断、强调合作交流等,这样能调动广大教师作为学习主体的积极性,使教师在“做中学”,是一种在教学实践中领悟的培训方式。

四、新课程师资培训的评价

在新课程师资培训中,我们依然采用综合素质培训项目第一阶段的评价方式,即“中小学教师综合素质发展报告册”制度。通过两年的实践证明,这种评价方式程序简化,易于操作,既较好地解决了中小学教师继续教育中的工学矛盾问题,又充分激发了教师的进取心和创造意识,驱动了教师的内化动力,满足了教师的成就需要,发挥了评价的“改进提高”和“激励督促”的作用(见下表格)。

中小学教师素质发展报告册

一级指标: 教师培训机构根据教育部的要求所确定的培训目标。
二级指标: 中小学校根据教师培训机构所确定的培训目标,结合本校实际细化为具体的培训目标。
教师自选发展目标: 教师通过自修自研,专家指导,觉察自己在教育教学行为中的主要问题及薄弱环节,寻找出其中“最关键、最困惑、最有价值”的问题,针对自己的实际状况,订出学习计划及一段时间内所要努力达到的目标,并提出具体的实施步骤。

续表

自评自结:即教师在自修自研的基础上,对照自选发展目标,采取积极的行动,有了一定的感受和体验后而进行的自我评价、自我总结。自评自结是针对自己原来行为进行纵向比较,是现在的“我”与原来的“我”的比较,是教师教育教学行为改进后与过去行为的比较;自评自结是教师经过反思实现一个发展目标后的小结,根据每位教师的基础不同,成果也不同。这个过程非常艰难,因为自己改造自己很难;这个过程又非常愉快,因为一旦找到解决问题的突破口,便会获得不断前进的动力,同时也会带来主体精神上的享受;自评自结是教师观点变化和行为改进后的一种自我认定,它是教师互评和校长导评的基础。

教师互评:即在自评自结的基础上,以年级组或自学小组为单位,采用“换位思考、角色转换”的方式进行。在互评交流时,教师以平等的身份参与其中,友善地相互监督,不虚假,不隐恶,不将它作为奖与惩和年度考核的依据,让教师轻装上阵,畅所欲言,做到资源共享,取长补短,互动发展,求异创新;在互评中,应特别注意发现教师的进步,哪怕微小的变化都应加以保护,不求全责备,让每位教师在培训中始终信心百倍,以健康的心态投身其中,在同事的帮助下,不断前进。

校长导评:是由校长组织评价小组对教师是否达到阶段发展目标给予的评定,对教师下一步发展作出规划,指明发展方向。让经验型教师向研究型教师发展,提高自己的理论素质;让理论型教师勇于实践,将理论与教育教学实践结合,形成自己的教学风格,成为名师。校长应以教师的发展来推动学校的发展,把教师的发展与学校的发展统一起来,把学校办成教师终身学习的场所。

案例评析:

成果展示(理论研究成果、实践应用成果、行为改进成果):

本套培训教材在研制过程中始终得到了教育部师范司、民族司、基础司、督导办、人事司、财务司等司局及中央教育科学研究所的指导与支持,得到了基础教育课程改革专家们们的热切关注和积极参与。华东师大课程与教学研究所所长钟启泉教授对本套培训教材的基本框架及全部纲目提出了指导性意见并对全部书稿进行了认真审定。在各专题纲目形成与编写过程中,教育部民族、贫困地区中小学教师综合素质培训项目领导小组聘请钟启泉、傅道春、陈向明、吕达、何克抗、张华、崔允漷、吴刚平、李雁冰、余文森、马云鹏、高凌飏、石鸥、张行涛、李家永、宋乃庆、王嘉毅等同志作为本项目的指导专家,并请部分专家对各专题书稿反复审阅,为完善本套培训教材提出了建设性的意见。教育部师范司中小学教师培训处处长唐京伟同志亲自撰写了“适应基础教育课程改革的要求,更新培训观念,创新培训模式”部分。在此,向上述领导和专家致以最诚挚的谢意!

还要特别感谢与我们一起同行,并给予“资源包”研制工作以人力、物力、财力最大

支持的江苏、四川、重庆、湖北、黑龙江、山东、广西等省(市、区)教育厅(委)的领导,感谢参与“资源包”编写工作的江苏省教师培训中心、四川省中小学教师继续教育专家组及成都市教育学院、教育部西南基础教育课程研究中心、湖北省教育学院中小学教师继续教育中心、黑龙江省教育学院中小学教师继续教育中心及哈尔滨师范大学、山东省教育学院中小学教师继续教育办公室及山东省师范大学、广西壮族自治区师范大学教育科学学院等“新课程师资培训资源包研制工作组”的全体同仁。我们殷切期望广大教师伴随着新课程改革的步伐,与新课程一起成长!

北京大学出版社的领导对本套培训教材的出版给予了极大的支持,出版社的编辑不辞辛苦,使本套教材以最快的速度与广大中小学教师见面,特此致谢。

刘 芳

2002年5月20日

前 言

一、自学指导说明

《课程的反思与重建——我们需要什么样的课程观》从总体课程目标、总体课程内容、总体课程组织、科目目标、科目内容、科目组织、单元目标、课程中具体学习活动的八个维度对中小学课程方方面面的改革进行了探讨。

本书专为一线教师而作,意图有三个:新的课程理解,新的理解课程的方式,反思的意识、习惯与方法。一是对课程形成新的理解:通过探讨中小学课程方方面面的变化与改革,与教师一起走向新的课程观,对中小学课程的各方面形成新的理解。二是对课程形成新的理解方式:通过对课程八个维度或八个基本方面的分析,与教师一起走向一种新的审视课程、理解课程、思考课程的方式,以形成一种以分层细化、合理性反思为特征的更加深入、更加理性的理解方式。以上两个方面,概括地说就是要形成新的课程观和新的观察课程的方式。第三个方面,全书与教师一起对课程的八个基本方面开展了深入细致的反思,意在通过这样的反思经历,并在这样的反思过程中,逐渐形成反思的意识与习惯,同时培养和总结出一套反思课程的方式、方法。以上三个方面,既是本书的重点,也是一线教育工作者学习本书要达到的目标。本书的难点在第三个方面的内容。

应该说,对于课程的方方面面,每一个教育实践工作者都有一些了解和体验,并形成了自己的认识,都能就有关问题发表出自己的想法或看法。但是,一方面,这些个人理解有些很全面深刻,反映了教育规律和时代要求;有的则存在错漏粗疏之处。有些与新的课程理念是一致的;有的则不一致。另一方面,每个人对自己的理解并不一定都拥有十分清晰的自我认识,虽然我们可能并未意识到这一点,或不承认这一点(认识自己有时是很困难的,而我们常常认为自己很了解自己)。另外,我们的个人理解中存在一些自相矛盾的地方,存在一些我们意识到或未意识到的困惑、疑问或难题,需要与他人一起探讨,或求得专业研究人员的帮助。而这些都要求我们在与他人探讨、交流和对话中,通过了解其他人员对这些问题的看法,通过了解其他人的看法或评论,来获得一面了解自己的镜子,从而让自己达到自我认识和自我理解,澄清和理解我们的个人理解,并在反思的基础上不断发展和完善我们的个人理解。这是自我反思与重建的一种促成途径,也是教师在学习本书过程中应该重点关注的。

二、学习建议

本书就课程的八个基本方面,探讨了我国中小学课程在面向新世纪时所作的反思

与重建,从中教师们可以了解到其他人和专业研究人员对课程方方面面所持的各种新观点、新理念、新看法。

教师在学习本书的过程中,第一步要做的工作是自我澄清,也就是说,要首先澄清和反思自己在这些问题上是怎样理解的,自己已经获得了哪些了解。第二步,阅读本书中的探讨,在此基础上,教师要思考自己的理解与书中的观点有什么不同,你如何评价书中的观点。第三步,就有关问题与其他教师开展交流,听听其他教师在这些问题上是怎么看的,他们对书中的观点如何评价。最后,可以就这些问题开展更加深入的研讨和对话。本书并不期望每一位教师都接受和采纳书中的每一个观点(任何人都无法强制另一个人接受某一观点,而且书中的观点也仍有待发展),而是期望在阅读本书和进一步的研讨中,通过对话与交流,每位教师都更加清晰地理解自己所持有的个人理解,并通过反思与重建,发展和完善自己的个人理解,形成新的课程观。

建议负责本专题培训的组织和培训者,要就本专题的培训设计成就,本专题中的各个主题开展一次次小型研讨会。培训者可以安排教师在学习新内容之前,首先就某一问题发表各自的看法,先开展一些初步的讨论。在阅读和研究了本书中的相关内容后,要引导教师就这些内容发表评论,并在此基础上,进一步开展研讨。最后,应该让每位教师都有机会说一说自己在这一过程中,吸收了哪些新的观点,形成了哪些新的认识,自己的观念在哪些方面发生了变化,哪些方面仍坚持自己原有的主张,哪些方面自己的理解有了提高、发展和完善,最终对问题形成了一个怎样的看法,在今后的实践中将会选择以一种什么样的行动理论来指导自己的工作。

另外,建议教师在学完本书和本专题后,就书中所探讨的课程八个基本方面,通过其他信息资源(包括互联网),搜集更多的有关信息和不同见解,以不断拓展自己的视野,促进自己在这些问题上的思考和实践上的持续发展。

三、成果形式

一线教师学习本书的成果,可以以多种形式体现,如学习体会,专题研究综述,调查报告,案例分析,等等。可以用本书提供的审视课程的框架(即八个基本方面及其合理性分析思路),来对现行课程或国家颁布的新课程进行考察,也可以用这个框架对某个国家的中小学课程进行全面的审视。可以对本书中的某个专题发表自己的看法,还可以针对本地、本校或本班的情况,对某个主题谈谈自己在实践中的观察、反思、感受与体会。建议每位教师学完本书的每个主题后,都能够总结一下,在学习前后自己思想上发生了哪些变化,对自己今后的实践有哪些新的思考和设想。

任长松

2002年5月31日

导论 反思与重建:新世纪课程实践的灵魂

一、为什么要反思与重建 • 作一个反思的实践者

无论我们采取什么行动或决策,都是基于我们对问题所持的某些想法或看法。从事一项活动时心中没有某种目的,也没有关于活动的内容、方法及当前的环境等某种想法、看法或观念,这在逻辑上是不可能的。同样,在课程的实践中,教育工作者都有关于实践情境中各种因素之间的关系的看法或观念,关于适当的或目标的某种看法或观念,关于教育的对象的某种看法或观念,还有关于知识的性质和结构,什么知识最有价值,以及方法的有效性等等方面的某种看法或观念。这些个人的想法、看法或观念构成了实践者的个人理解、个人知识或个人理论。

因此,问题首先不是在于我们是不是需要一种理论才能做好或我们需要什么理论。问题首先是在于我们所遵循的是什么理论。我们自觉地或不自觉地在按照什么理论行动或实践。这种个人理解或观念、个人知识或个人行动理论可能是成熟的、深刻的、全面的和系统的,结合了自己和他人的经验和理论;也可能是不太成熟的、肤浅的、过分简单的或自相矛盾的,仅仅是实践者自己的个人经验。但在实践者的行动中仍然蕴含着某种理解或理论(不管你承认不承认,认识到还是未认识到)。而且正是这种个人理论,才是真正地正在履行的理论,在实践过程中正在运行的理论,真正直接作用于实践的理论。因此,我们也可以把个体在实践中产生和运用着的这些想法,这些个人理解、个人知识或个人理论,称之为实践者的“行动理论”。

但实践者却可能并未意识到,或未明晰深刻全面地意识到自己实践中所蕴含着的理论。实践者与其说是像一位自我清晰的、系统的实验人员和研究工作者,倒不如说他们更像是能根据过去还不完善且不自明的经验(个人理解、观念等)来做出快速而直觉的判断的艺术家。

如果实践者对自己所做的事情是明白的、理解的,自己的实践是由好的理论而不是不好的理论来支撑,他就必须运用理性进行反思。课程反思与重建就是对课程实践中蕴含着的观念或理论加以以系统、全面、深刻地审视、解释、理解、批判和重建,这是实践者自我理解、自我超越的过程。因此,课程的反思与其说是反思课程的现状或当前的课程实践,还不如说是反思当前课程及其课程实践中所蕴含着的观念和理论。

只有通过反思,才能使实践者清晰地认识自己行动中的个人观念和个人理论,从而

才能使实践者摆脱单凭经验的方法及程序而产生的习惯,从所有纯粹个人的、直接的、局部的、暂时的偶然经验中解放出来。有系统地反思实践中的各种理解和观念,使之清晰化,并形成一种批判与自我批判(“批评与自我批评”)的习惯,使过去的经验得以纯化,并成为发展和进步的工具,这对实践者本身既是有益的,也是必要的。反思与重建的过程是实践发展和改进的过程,是作为实践者自我理解、自我超越的过程,反思与重建的过程也是实践者自我解放的过程,同时也是实践者个人成长的过程。

因此,必须作一个反思的实践者,使自己的个人行动理论及其支撑下的实践活动不断发展完善。只有反思的实践者才具有持续发展的能力。

二、反思与重建中理论的作用 • 实践者的责任 • 理论工作者的责任

要反思与重建,就必须依靠研究工作,还要受他人看法的启示,加进自己的一些创见,而这就需要实践者与理论工作者的合作。

理论是人类长期积累起来的、相对稳定的经验的结晶,为过去的经验和理智的分析所认可。在反思与重建中理论的作用在于:

(1) 为实践者(批判性地)解释、说明和理解当前的情境及其中各种因素的关系、联系和相互作用提供理智资源、背景和启示。

(2) 帮助实践者确定问题之所在,并阐明和解释问题的性质和结构,指明要特别考察哪些问题、注意哪些特征,应该进行哪些研究等。

(3) 为实践者提供问题解决的行动方案或假设,为预测实施中可能遇到的种种需要、困难和结果提供帮助。

总之,理论可以帮助实践者更有效地反思与重建,节省不少精力,是反思与重建不可或缺的理智资源。要发展,要看得更远、更全面,就必须站在前人的肩膀上。如果不学习他人经验和理论,也就不可能更系统、严格和理智地反思。忽视它们就要承担风险,甚至走一些弯路。实际上,如果不受他人经验和理论的启示,反思将会是肤浅的、狭窄的、片面的,甚至从根本上就难以进行反思。因此从实践者的角度来看,实践者应努力学习他人的经验和理论,并将其结合于自己的实践中。反思中应注意:

(一) 理论是不充分的,这表现为理论是关于某一方面的、不综合的(没有,在可预见到的将来也不会有)一种理论能包括了问题的各个方面)、纷争的、标明或解释过去的,而实践是新颖的、综合的、指向当前的、在一定的时空条件下只能有一个决定。理论是抽象的,是真实事物的某方面的理想化的表征,而实践处理的是真实的、实际的、现实的事物(real things):现实的行动、真实的教师、真实的儿童、真实的教育情境。与其理论表征相比,更丰富、多样、特殊。实际情境有很多可变因素,在概括性的理论中是不能把所有的这些可变因素都捉摸到的。

理论既不能给当前具体特定的实践问题提供明确的、详细的解释或解答,也不能使

建议的各种解决方案得以实现，且常常在实践中落空或失效。如果课程实践只是考虑这些理论上的理想表征，而不考虑其真实的丰富性、特殊性、复杂性、综合性、一次性和当前性，则它对这些真实的事物的处理将是粗糙的、理想化的、脱离实际的。理论只能给这一具体特定问题的理解和解答提供启示性的帮助，对这些问题的解释和解决只能由实践者自己来完成，理论不能代替实践工作者自己的思考、选择、决策、检验和创造。实践者在具体真实的实践中必须做出“自己的理论”，别的理论是不能代替的。而这就需要实践者做到：

- (1) 识别真实事物与其理论表征(theoretic representation)之间的不一致(disparity)；
- (2) 根据两者的不一致(discrepancy)，在理论的运用过程中对理论加以修善(modify)；
- (3) 发展一种方式用以考虑理论并不考虑真实事物的不同方面。

因此，实践者只有运用自己的头脑，尽最大努力拼命应付(wrestle with)这些众多的、在很大程度上无联系的、相互分离的理论，从中寻找启示，在实践中不断发展指导自己实践的个人理解、个人知识或个人行动理论。这样，他人理论或间接经验才不会变得机械僵化，才不会变成束缚、统治、诱使人们不去使用自己的判断的教条；而是成为实践的一个有机成分，成为实践者为了达到自己的目的，为了在做出个人的反应时更加理智而自由使用的力量。

(二)“思想、观念不可能以观念的形式从一个人传给另一个人。当一个人把观念告诉别人时，对听到的人来说，不再是观念，而是另一个已知的事实。”除非“当他亲身考虑问题的种种条件，寻求解决问题的方法时”。实践者学到的理论、实践者承认(认可)的理论(或实践者欣赏、主张、提倡的理论)、实践者决心的理论(或实践者声称的行动理论)、实践者行动的理论，这些并不是同一个概念。实践者学到的理论并不能直接地、自动地形成和发展为个人理解、个人观念或个人行动理论。

只有经过实践者个人的创造性的实践、改造、加工和完善，以及不断的、自觉的反思，实践者才能认识到自己所拥有的上述四种不同的理论的差异，学到的理论也才能形成和发展为个人理解、个人观念或个人行动理论。这样，直接获得的领悟和听来的知识熔于一炉；个人的经验吸收了个人所在群体的经验的结晶，从而使自己的个人经验不断发展，并最终对群体经验有所贡献。实践者对他人理论或间接经验的学习，不再是为知识本身而追求知识；理论不再是远离行动的与行动无关的信息库；知识也不仅仅作为知识被成堆地供应、记忆、保存和遗忘。

如果实践者满足于自己狭隘的经验，没有自我澄清和自我改进的愿望和意识，就不可能有自我反思的愿望和意识，也就不可能有学习他人经验和前人理论的愿望和意识，实践的改进与发展就无从谈起。如果实践者教条地对待他人经验和理论，就可能想不

到自己也有个人理解、个人知识和个人理论,也就不可能想到要在实践中批判地融合他人经验和理论并不断改进自己行动的个人理论,自然也就不可能做到自我反思。在这种情况下,实践成了理论的牺牲品。

真正的反思反对经验主义和教条主义。反思强调实践者对自己行动中的个人理解和观念、个人知识或个人理论能够清晰地批判地认识,并批判地吸取他人经验和理论,从而改进自己行动的理论 and 实践。一方面,他人经验和理论本身并不重要,其重要性和意义在于它在促成实践者对自己的行动更明白的理解并改进自己行动的理论 and 实践过程中所起的作用。因此,反思强调的是个人理论的澄清、拓展和改进,反思对教条主义。他人经验和理论通常对实践者有所帮助,但是必须在实践者本人所处的情境中经受检验、丰富和发展。也只有与实践者个人的经验中,任何理论才具有充满活力和可以证实的意义。另一方面,不学习他人经验和理论,也就不可能更系统、严格和理智地反思,自我理解以及行动的个人理论和实践的改进也是有限的。因此,反思同时也反对经验主义。

对于实践者来说,自己的经验、他人的经验、做法或理论,这三者所起的作用是阻碍其实践智慧的发展,还是促进其实践智慧的发展从而提高其实践水平,要看他是不是一个反思的实践者,愿不愿意不断反思、认识、发展、完善自己的行动理论。

从理论工作者的角度来看,理论工作者应了解当前的实践,为实践者提供理论工作者所认为的适合于当前实践的理智资源(这些理智资源是能帮助实践者对自己感知到的当前的实践更深刻地理解、批判、辩护和重建的),并帮助实践者看到这些理智资源与其实践中的问题的相关性,以及二者是怎样发生关系的(即二者相关的具体情况)。理论工作者还应当关心帮助实践者在自己的实践中清晰认识和发展完善自己的个人理论,更系统、严格和理智地进行思考。虽然这并非理论工作者惟一的任务,也并非每一位理论工作者都必须承担的任务,但作为一个群体,却是理论工作者不可推卸的责任:扮演苏格拉底的角色,运用产婆术引导并非无知的实践者“回忆”自己实践中的观念和理论,从而发现自我、认识自我、理解自我,并在此基础上解放自我、重建自我、超越自我、发展和完善自我。

三、反思与重建的关系

反思并不必然意味着重建,反思的结果也可能是更坚定地支持原有做法。反思反对的并不是传统或原有的事物,而是反对对传统或原有事物不假思索、毫无批判地接受。人们往往视久已习惯的事物为当然,甚至根本未曾想到过它也是可以改变的。而反思的价值就在于唤醒人们的反思意识,扩大人们反思的范围:没有什么是不可反思的,反思的对象既包括旧有的一切事物,还包括重建之后的新事物。

反思的意识是一种自觉的意识、一种批判的意识。反思的过程是实践者自我理解、

自我批判、自我解放、自我超越的过程。反思既反对对传统不假思索地接受，也反对对时尚不假思索地接受，以及盲目追求变化——传统未必阻碍进步发展，变化也未必就是进步发展。对传统的无知和迷信是反思的对立面，对变化的迷信也是反思的对立面。反思的结果是自觉、理智和深思熟虑，而不一定是重建或破坏。反思意味着批判的理性和审慎的理性，它既不熟视无睹、因循守旧，也不盲目求变，它强调对合理性的验证与辩护，追求决策的充分合理性。对“反思的行动者”、“反思的实践者”的呼唤，就是对行动者理性的强调，对行动者自我理解、自我批判的强调。

四、反思与公开讨论、自由争鸣的关系

无论是对传统的支持者还是反对者，不论是对变化的支持者还是反对者，都会自称自己是经过了充分的反思。进步主义者声称自己对传统教育进行了充分的反思，而永恒主义者则认为自己对进步主义进行了充分的反思。各种观点只有通过公开地相互质疑、剖析和批判，才能揭露并使彼此发现各自的错漏。因此，要促成反思，不但必须扩大视野（了解课程各方面丰富多彩的各种不同的设计），更要鼓励百家争鸣和公开质疑。

五、反思作为对社会变化滞后的被动反应与反思作为自觉的意识和主动的行为

从历史上来看，对课程（乃至整个教育）进行的反思，大多是由外部发动的。社会、政治、经济、文化、科技发生了重大变化，从而对教育提供或提出了许多新的可能性、新的需要和挑战，稳定性（或者说惰性）较重的教育因而暴露出明显的弊病、缺陷、问题或不适应，进而引发对之加以反思。现在，人们越来越认识到，主动地、自觉地对课程自身加以反思，并持续地保持一种反思的意识、自我理解和自我批判的意识，时刻保持一种“反思的行动者”的姿态，是十分必要的。