

第六章 教师专业发展的实践反思路径

实践反思常被称为自我反思、教学反思、反思性实践等，作为教师专业发展的一条重要路径，它在教育管理、教育理论和教育实践领域已经达成比较明确的共识。在教育管理领域，我国教育部于 2011 年颁布的《教师教育课程标准（试行）》指出，教师是反思性实践者，在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展。我国教育部于 2012 年颁布的《中学教师专业标准（试行）》和《小学教师专业标准（试行）》在“基本理念”中指出，教师应“坚持实践、反思、再实践、再反思，不断提高专业能力”；在“专业能力”维度中指出，教师应“主动收集分析相关信息，不断进行反思，改进教育教学工作”。在教育理论领域，中外众多学者充分肯定实践反思在教师专业发展中的重要作用。美国教育家舒尔曼说：“对于专业人员来说，最难的问题不是应用新的理论知识，而是从经验中学习。学术知识对于专业工作是必需的，但又是远远不够的。因此，专业人员必须培养从经验中学习和对自己的实践加以思考的能力。”¹美国学者波斯纳提出了一个著名的教师成长公式，即教师成长=经验+反思，他指出，如果一个教师仅仅满足于获得经验而不对经验进行深入的思考，那么，即使有 20 年的教学经验，也许只是一年工作的 20 次重复；除非善于从经验反思中吸取教益，否则就不可能有什么改进。²林崇德教授也提出了一个教师成长公式，即优秀教师=教育过程+反思，他认为，“教师的教育工作，多一分反思与监控，就多一分提高，就与优秀教师更接近了一程。”³叶澜教授也曾经说过，一个教师写一辈子教案不可能成为名师，如果一个教师写三年教学反思就有可能成为名师。在教育实践领域，许多优秀教师都有勤于反思的习惯。我国当代人民教育家、中学语文特级教师于漪说，一辈子做教师，一辈子学做教师。“教师是国家给我的职务，我能不能做一名合格的教师，就看我一辈子怎么努力学做教师。我一辈子学做教师有两根支柱：第一根支柱是学习，勤于学习；第二根支柱是勇于实践。两根支柱的聚焦点就是反思，不断地反思。”⁴研究实践反思有多个不同的视角，如教学视角、课程视角、教师研究视角、教师培养视角等。在本章，我们从教师专业发展路径视角，对教师实践反思的内涵、实践反思促进教师专业发展的机制和教师实践反思的策略三个方面对教师实践反思进行深入探讨。

第一节 教师实践反思的内涵

教师实践反思是指教师以自己当前的教育实践为对象，对自己在教育实践中所采取的行

¹ 【美】李·舒尔曼：《理论、实践与教育的专业化》，王幼真，刘捷编译，载《比较教育研究》，1999（3）。

² 张立昌：《试论教师的反思及其策略》，载《教育研究》，2001（12）。

³ 林崇德：《教育的智慧——写给中小学教师》，第 36 页，北京，北京师范大学出版社，2005。

⁴ 《于漪经典语录》，见 https://www.sohu.com/a/292516623_708244，2019 年 1 月 30 日。

为以及由此所产生的结果进行回顾性思考的活动。在该定义中，教师实践反思的内涵主要包括以下方面。

一、教师实践反思的对象是自己的实践

从实践的主体角度说，教师实践反思的对象大致包括自己的实践和其他教师的实践两个方面。教师自己与其他教师的实践具有很多相通之处，根据班杜拉的学习理论，他人实践的成败能够为自己提供替代性强化，从而影响自己的实践行为。因此，通过思考其他教师的实践，教师能够从中获得诸多方面的直接启示，从而有助于自己的教育实践和自身的专业发展。不过，我们认为，教师通过思考其他教师的实践以求实践改进和专业发展，属于同伴互助范畴，我们将在后面对此进行深入探讨。因此，根据上述定义，教师实践反思的对象是自己的实践。也正因为如此，实践反思往往又被称为自我反思。

二、教师实践反思的对象是自己当前的实践

从实践发生的时间角度说，教师实践反思的对象大致分为教师自己以往的实践和教师自己当前的实践。教师专业发展是一个漫长的过程，思考自己以往的教育实践能够为教师专业发展提供重要基础，能够帮助教师更为深刻地理解自己当前教育行为的深层次个人原因。为此，有研究者倡导教师研究自身的教育故事，撰写教育自传。我们认为，思考自己以往的教育实践固然有助于教师专业发展，但是，由于它离当前的教育实践较远，难以对当前的、教育实践产生直接影响，因此，教师实践反思的对象应该以自己当前的实践为主。事实上，教师当前的教育实践中蕴含着以往教育实践的经验积淀，是以往教育实践经验的反映。

三、教师实践反思的对象包括成功实践和失败实践

从实践结果的性质角度说，教师实践反思的对象大致分为两类，一类是成功实践，另一类是失败实践。在汉语语境中，当说某人对某事应该“好好反思”时，常常被认为是某人对某件失败的行为进行深入的回顾性思考。我们认为，教师实践反思的对象既包括自己当前的成功实践，也包括自己当前的失败实践。失败是成功之母，然而，成功更能完善人生。教师教育研究告诉我们，几乎所有的优秀教师都有很强的专业自信，都有很强的专业效能感。人无完人，金无足赤。每个教师都可能有自己的实践风格，都有自己的实践强项与弱项。如果教师把实践反思的对象局限于自己当前失败的实践，那么，教师通过实践反思常常体验到的是自己的不足，是自身存在的缺陷；而当教师经常对自己的成功实践进行反思时，教师能够更多地体验到自己的长处、优点，而这对于教师增强专业自信更有帮助。

四、教师实践反思的对象以课堂教学为主兼顾其他实践

根据教师的常规工作内容，教师实践反思的对象大致包括四个方面：一是课堂教学。在该实践中，教师以系统知识为基础促进学生全面发展。二是班级管理。当前我国中小学实行班主任制度，许多教师需要承担班主任职责，开展班级管理实践。三是综合实践活动指导。《基础教育课程改革纲要（试行）》要求“从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程”，因此，许多教师需要指导学生有效开展综合实践活动。四是沟通同事、家庭和社会。优秀教师不是“单干户”，他必然要与同事、家庭和社会进行必要的沟通，协调和整合各方面教育

力量，从而有力促进学生全面发展。因此，我们认为，教师实践反思的对象应该包含这四个方面。不过，教育学原理告诉我们，教学是学校实现培养目标的基本途径，是学校的主要工作；“我国教育的实践经验，从正反两个方面证明：学校坚持以教学为主的原则，教育质量就能提高，反之，教育质量则会下降。”¹由于课堂教学是教学的主要形式，因此，我们认为，教师实践反思的对象以课堂教学为主，兼顾其他实践。

五、教师实践反思是实践后对实践的反思

根据反思的时间，教师实践反思分为以下三种：一是对实践的反思。该实践反思常被称为教学后反思，它发生在实践之后，是对教学实践进行回顾性分析和思考。这一类型的反思主要是教师在课后对整个教学过程进行思考性回忆，它包括对教师的教学观念、教学行为和学生的表现以及教学的成功与失败进行理性分析。二是实践中的反思。该实践反思常被称为教学中反思，它发生在教学过程之中，它是教师在教学过程中不断对问题及其情境进行思考、探究，以期更好地解决在课堂教学中出现的问题。教师在反思中必须具备驾驭课堂教学的调控能力，因为这一阶段的反思强调解决发生在课堂教学现场中的问题。三是为实践的反思。该反思常被称为教学前反思，它发生在教学前准备的备课阶段，它有助于教师发展智慧技能。教师智慧技能主要表现在两个方面：一方面是看能否预测学生在学习某一教学内容时可能会遇到哪些问题；另一方面是看能否寻找到解决这些问题的策略和方法。²教师的上述三种实践反思对于教师的教学实践和自身专业发展显然都具有非常重要的意义，它们在教师的教学活动过程中不可或缺。根据对教师实践反思的定义，我们把教师实践反思界定为的教师实践后对实践的反思。如此界定，主要基于以下两方面考虑。其一，如此界定更符合“反思”的基本含义。《现代汉语词典》对“反思”的解释是：“思考过去的事情，从中总结经验教训。”³从该含义来看，教师实践反思应该发生在实践之后。其二，如此界定更侧重于教师专业发展。教师虽然通过为实践的反思和实践中的反思对自身专业发展会产生促进作用，但是，在这些反思中，教师首先关注的是教学过程的有效进行。而教师通过实践后的反思来总结经验教训，则具有更为明显的促进自身专业发展的意蕴。

第二节 实践反思促进教师专业发展的机制

深入了解实践反思促进教师专业发展的机制，不仅有助于教师提高实践反思的自觉性，而且有助于教师增强实践反思的科学性。我们认为，实践反思促进教师专业发展的机制主要表现在以下三个方面。

一、教师专业发展结果的主要表现在教师的课堂教学行为上

教师专业发展的结果表现在多个方面，如教师的课堂教学行为、学生的发展结果、教师

¹ 王道俊、郭文安：《教育学》（第七版），第150页，北京，人民教育出版社，2016。

² 朱旭东：《教师专业发展理论研究》，第185页，北京，北京师范大学出版社，2011。

³ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室：《现代汉语词典》（2002年增补本），第349页，北京，商务印书馆，2002。

发表的论文、教师获得的立项课题等。我们认为，教师专业发展结果主要表现在课堂教学行为上，具体理由主要有以下两个方面。

一方面，教师的课堂教学行为具有更强的可观察性，它能够使教师专业发展结果得到及时而客观的评价。教师的根本职责是教书育人，促进学生全面发展。理论上说，学生的发展应该是评价教师劳动的根本标准，进而是评价教师专业发展结果的根本标准。然而，评价学生的发展是一件非常复杂的事情。教育学告诉我们，教师的劳动价值具有模糊性、滞后性和隐蔽性，所有这些特点都与学生的发展有直接关系。¹教师劳动价值的模糊性意味着学生的成长与进步，是由遗传、家庭、社会、教师以及学生个人努力等多种因素作用的结果，其中，教师的作用往往包括许多教师的影响，因此，人们很难准确地指出学生的变化是由哪方面的因素引起的，很难评价某一位教师在学生的发展中起到的作用到底有多大。教师劳动价值的滞后性意味着教师的劳动价值要在学生进入社会，并为社会做出贡献之后才能最终得到体现，因此，教师劳动价值难以得到准确而及时的评价。教师劳动价值的隐蔽性意味着教师劳动所创造的价值缺乏自明性，它是作为一种潜在的价值因素寓于学生身上，只有借助于学生行为表现的外显，或对社会做出的贡献才能得到证明。由于教师劳动价值具有上述特点，因而，教师专业发展结果难以用学生发展结果来进行及时而客观的评价。然而，教师的课堂教学行为却具有更强的可观察性，它是教师专业发展结果的直接外化，因此，教师专业发展的结果主要表现在课堂教学行为。事实上，许多名师的“成名”舞台往往首先表现在课堂教学中。以下是我国当代著名小学语文特级教师于永正的专业发展事例。

于永正最早上出名的是《燕子》，84年区里搞活动，开区研讨会，听课的是区里的老师和全省名校的名教师，当时上课的还有徐善俊、张冠珣等老师，于永正上了《燕子》一课，引起很大轰动。他在引导学生学习最后一段时，巧妙地将课文与音乐相结合，使学生受到了语言艺术和音乐艺术的双重熏陶。课文最后一段写得很有诗情画意：“有几对燕子飞倦了，落在电线上。嫩蓝的天空，几痕细线连于电杆之间，线上停着几个小黑点，那就是燕子。这多么像正待演奏的曲谱啊！”这个环节，老师弹奏钢琴，学生和唱《小燕子》之歌，使课文与歌曲相得益彰，学生语言得到发展，感情得到陶冶，取得了完美的教学艺术效果。后来，常州的老师邀请于永正到常州的钟鼓楼小学上课，在这所实验小学的阶梯教室里，有100多人来听课。后来又又到苏州上了《草》一课，听课的有300多人，《草》是于永正执教的一堂十分经典的课，借助简笔画，调动学生的生活经验，引导学生自主学习并理解古诗，表现出了高超的教学艺术。于永正把简笔画的功能发挥到了“极致”，学生读读、画画、看看、说说、议议、评评，于永正引导学生在动脑、动手、动口、动脑的过程中全面启动学生的感官，唤醒学生的生活经验，将学生的思维逐步引向深入，从而达到了让学生自读自悟的语文教学新境界。80年代以后，于永正应邀到各地授课、讲学，深受各地师生的欢迎，反响强烈。凡是听过于永正上课的人都说于永正的课上得真好，设计新颖，具有丰富而充沛的教学

¹ 王道俊、郭文安：《教育学》（第七版），第395页，北京，人民教育出版社，1016。

情感，教师教得自由，学生兴趣盎然，思维活跃，教学效果极好，确有一种艺术的魅力。¹

另一方面，教师的课堂教学行为是教师履行职责的根本要求。当前一些教育管理部门把中小学教师所发表的论文及获得的立项课题作为教师专业发展结果的重要评价指标，我们认为，这并不妥当。我们并不否认中小学教师能够发表论文，也不否认中小学教师发表论文的价值。中小学教师发表论文的主要价值在于他们像大学教师那样，通过自己的科研劳动，促进教育科学的繁荣，为其他教师有效开展实践提供指导，为教育政策制度的科学制定提供咨询。问题的关键在于，中小学教师的根本职责并不在此。《中华人民共和国教师法》第三条指出：“教师是履行教育教学职责的专业人员，承担教书育人，培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命。”中小学教师《专业标准（试行）》指出，中小学教师是履行中小学教育工作职责的专业人员；中小学教师应“把学科知识、教育理论与教育实践相结合，突出教书育人实践能力”。更为现实的是，中小学教师发表论文、获得立项课题具有极强的外部条件限制。仅从数量角度说，根据我国教育部 2021 年公布的数据，2020 年，我国义务教育阶段共有专任教师 1029.49 万人，高中阶段共有专任教师 281.43 万人，²中小学专任教师合计共有 1310.92 万人。然而，当前能够发表中小学教师论文的期刊数量与中小学教师数量相比微乎其微；分配给中小学教师的立项课题数量与中小学教师数量相比更少。因此，如果把所发表的论文及获得的立项课题作为教师专业发展结果的重要评价指标，它可能由于其实现的可能性极低而窒息了教师的专业发展动机。不仅如此，在一定程度上，它还可能引起中小学教师的“内卷”现象，甚至导致个别教师抄袭、花高价钱“买版面”、找人代写等严重违背师德的行为，这些行为已经与教师专业发展的初衷大相径庭。2020 年中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》在关于教师评价方面指出，坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾；坚持把师德师风作为第一标准。坚决克服重科研轻教学、重教书轻育人等现象，把师德表现作为教师资格定期注册、业绩考核、职称评聘、评优奖励首要要求，强化教师思想政治素质考察，推动师德师风建设常态化、长效化；突出教育教学实绩。把认真履行教育教学职责作为评价教师的基本要求，引导教师上好每一节课、关爱每一个学生；完善中小学教师绩效考核办法，绩效工资分配向班主任倾斜，向教学一线和教育教学效果突出的教师倾斜。³因此，我们认为，教师专业发展结果主要表现在课堂教学行为上。事实上，如果教师具有高质量的课堂教学行为，那么学生必然能够高质量地投入到课堂学习活动之中，而学生每一节课的高质量的学习活动是其全面发展的根本保障。

二、直接指导教师课堂教学行为的知识是教师的实践性知识

¹ 《于永正》，见 <https://baike.so.com/doc/662282-701105.html>，2022 年 1 月 30 日。

² 《教育部：2020 年我国高等教育毛入学率达 54.4%》，见 https://www.eol.cn/news/yaowen/202103/t20210302_2079671.shtml，2021 年 3 月 2 日。

³ 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》，见 http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm，2020 年 10 月 13 日。

从本质上说，人是理性的动物，人的行为受其理性指导，受其所拥有的知识支配。教师的课堂教学行为也不例外。

从抽象程度和来源角度说，教师所拥有的知识大致分为两类：一类是理论性知识，另一类是实践性知识。所谓理论性知识，是指教师所拥有的分门别类的抽象性知识，这些知识着重反映教育的本质和规律。虽然教师可能在一定程度上自己构建理论性知识，但是，教师主要通过学习，从外部的理论工作者那里获得理论性知识。所谓实践性知识，是指教师所拥有的综合的具体性知识，这些知识着重反映教育实践的特殊性，它主要来自教师自己的经验，是教师经验的积淀。如此划分教师所拥有的知识类型，意味着实践性知识进入了知识的殿堂，教师也成为了知识的创造者。如果说理论工作者创造的主要是理论性知识，那么，教师所创造的主要是实践性知识。陈向明教授明确把教师拥有的知识分为这两类，她指出，理论性知识通常呈外显状态，可以为教师和专业理论工作者所共享，是教师知识冰山露出水面的部分。而实践性知识通常呈内隐状态，基于教师的个人经验和个性特征，镶嵌在教师日常的教育教学情境和行动中，深藏在知识冰山的下部。前者因其外显性、系统性、可表述性，比较容易被把握，已经得到了比较成熟的研究。而后者因其隐蔽性、非系统性、缄默性，很难把握，研究也很少。¹在国外，最早提出教师实践性知识概念的学者是艾尔贝兹。1981年，她通过课堂观察研究发现，教师拥有一种不清晰的、广泛的、能够引导其工作的知识，在面临工作任务时，教师会利用各种知识资源加以解决，这种知识既不是抽象的，也不是理论取向的，她将这种具有一定模糊性的知识称为实践性知识。²之后，教师实践性知识逐渐受到研究者的关注。与教师所拥有的理论性知识相比较，教师的实践知识具有以下特点：

（1）个人性。教师的实践性知识是教师以个人经验为基础而形成的对教育的个性化认识。在别人看来，一个教师的实践性知识可能不正确，但是，对这个教师而言，他的实践性知识是一种真理，教师深信不疑，并真正运用。而理论性知识是理论工作者构建的，它具有公共性，力求得到同行的认可。

（2）综合性。教师的实践性知识是一种笼统的、尚未分化的知识。而理论性知识则具有学科性，如属于教育学、心理学、学科教育学、教育管理学的某一学科。

（3）情境性。教师的实践性知识与实践情境相联系，具有时空限制性，它往往是以特定教师、特定教室、特定教材、特定学生为对象而形成的知识，是作为案例知识而积累、传承的，它讲究具体实践问题的解决，它可以为其他类似的教育情境提供一个案例，或可供选择和借鉴的方案。而理论性知识则具有抽象性，它省略了大量的具体实践细节。

（4）默会性。教师往往不能清楚地意识到自己的实践性知识是什么，即使意识到，教师也往往难用语言清晰、准确地将其表达出来。因此，实践性知识往往又被称为缄默知识、默会知识、内隐知识或隐性知识。而理论性知识则是一种显性化的具有鲜明逻辑性的知识。当然，当教师的实践性知识被教师意识到并被表述出来时，该知识就变成显性的实践性知识。只不过，教师的实践性知识以默会性知识为主。

¹ 陈向明：《实践性知识：教师专业发展的知识基础》，载《北京大学教育评论》，2003（1）。

² 陈静静：《教师实践性知识研究：中日比较研究》，第34页，北京，北京师范大学出版社，2011。

在前一章中，我们探讨了教师专业发展的理论应用路径，认为理论应用对于教师专业发展具有重要作用。需要强调的是，教师理论应用的主要时机不是在教学实施中，不是在课堂教学过程之中，而是在教学实施前的教学设计中。而且，教师并不是每节课都会应用新的理论。在教学实施过程中，在课堂教学中，直接支配教师的知识不是教师所拥有的理论性知识，而是教师所拥有的实践性知识。对此，教师实践性知识研究的开创者艾尔贝兹给予了明确的肯定。美国教育家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，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；另一是“低湿之地”，其中充满着“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”。对于处于这一地带中的问题，书本的知识、技术的手段都是无力解决的，科学知识和手段不起作用，所要借助的只能是“行动中的知识”。所谓“行动中的知识”是指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。¹舍恩所说的“行动中的知识”在本质上就是实践者所拥有的实践性知识。陈向明教授认为，教师的实践性知识影响着教师对理论性知识的学习和运用，它具有强大的价值导向和行为规范功能，指导甚至决定着教师的日常教育教学行为，由此，她提出实践性知识是教师专业发展的知识基础。不仅如此，她还从理论和实践的不兼容性角度论证了实践性知识对教师课堂教学行为的支配作用。她认为，教师工作具有“在场性”，具体表现为行动性、问题解决和条件制约，它与理论的概念化、形式化与情境独立性不尽兼容；教师工作具有“不确定性”，具体表现为生成性、模糊性和特殊性，它与理论的相对固定性、清晰性和普适性之间不尽兼容；教师工作具有“价值性”，具体表现为人际性、规范性和情感投入，它与理论所提倡的主客分离、客观中立和情感抽离之间不尽兼容。²鉴于教师所拥有的知识包括理论性知识和实践性知识两类，教师的课堂教学行为需要知识指导，而理论性知识难以直接指导和支配教师的课堂教学行为，因此，直接指导和支配教师课堂教学行为的知识就是教师的实践性知识。

经验告诉我们，在课堂教学过程中，教师面对跟随自己学习的几十位学生，当教学情境出现问题时，教师根本没有时间寻找用于解决问题的理论，更没有时间设计运用理论的具体措施。教师面对问题情境，直接支配其迅速进行行为抉择的知识主要就是其实践性知识，就是其经验。也正是由于这一点，许多教师往往得出“理论无用”的武断结论。

由于实践性知识与教师的课堂教学行为更具有亲和性，更具有兼容性，它直接支配教师的课堂教学行为，是教师专业发展的知识基础，所以，教师要优化课堂教学行为，促进自身专业发展，就必须不断丰富和完善自己的实践性知识。

三、实践反思是教师丰富和完善实践性知识的基本途径

由于教师的实践性知识主要来自教师的实践，因此它不能像教师的理论性知识那样通

¹ 洪明：《“反思实践”思想及其在教师教育中的争议——来自舍恩、舒尔曼和范斯特马切尔的争论》，载《比较教育研究》，2004（10）。

² 陈向明：《理论在教师专业发展中的作用》，载《北京大学教育评论》，2008（1）。

过阅读、听讲座而获得。然而，仅仅通过实践，通过做，教师还不能有效地丰富和完善实践性知识。波斯纳指出，“没有反思的经验是狭隘的经验，至多只能成为肤浅的知识。如果教师仅仅满足于获得经验而不对经验进行深入的思考，那么他的教学水平的发展将大受限制，甚至会有所滑坡。”¹一位教师只进行实践，而不进行反思，即使他有许多年的从教经历，他可能仍然是专业发展水平很低的新手。在实践基础上，教师还必须通过实践反思，才能够有效地丰富和完善其实践性知识，其主要理由有以下两个方面。

一方面，实践反思有助于教师将课堂教学行为与其结果连接起来。教师的实践性知识在本质上指的就是教师的经验，而真正的经验必然是行为与其结果的联结。杜威认为，经验包含一个主动的因素和一个被动的因素，这两个因素以特有的形式结合着。只有注意这一点，才能了解教经验的性质。在主动的方面，经验就是尝试。在被动的方面，经验就是承受结果。我们对事物有所作为，然后它反过来对我们有所影响，这就是一种特殊的结合。杜威举例说，一个孩子仅仅把手指伸进火焰，这还不是经验；当这个行动和他遭受的疼痛联系起来的时候，才是经验。从此以后，他知道手指伸进火焰意味着灼伤。一个人被灼伤，如果没有觉察到是另一行动的结果，就只是物质的变化，像一根木头燃烧一样。²在杜威看来，在“做中学”中，仅仅有“做”是远远不够的，还必须在“做”之后，对行为与其结果进行反思，并将它们联系起来。否则，一个人通过“做”就没有获得真正的经验，就没有得到真正的发展。因此，教师通过实践反思，能够将自己的课堂教学行为与其结果连接起来，从而获得经验，丰富自己的实践性知识。

另一方面，实践反思有助于教师将其实践性知识显性化。教师的实践知识具有默会性，教师往往用而不知。而当教师的实践性知识处于默会状态时，教师就无法对其进行分析和评价，因而教师就无法有效地完善其实践性知识。实践反思是教师的一种有意识的思维活动，通过实践反思，教师不仅能够清晰地知道自己的实践结果和导致该结果的行为，而且能够更加准确地判断出自己实践结果成败之处，乃至揭示出导致自己采取某一行为的内在深层的依据，从而对该依据进一步进行审视和批判。虽然实践性知识直接支配教师的课堂教学行为，然而，并不是所有的教师实践性知识都是有教育意义的、有益的或对社会有价值的，实践性知识是否有益于师生发展，取决于“它是在何种背景下获得的，其目的是什么，以及教师对其进行考察、更新和反省的程度”。³只有经过实践反思，教师才能将默会的实践性知识显性化，进而对其进行思维加工，去伪存真，从而促进其不断完善。

第三节 教师实践反思的策略

虽然实践反思是教师有效丰富和完善实践性知识的基本途径，进而促进教师专业发展，

¹ 王明平：《案例研究、实践反思与教师实践性智慧发展》，载《中小学教师培训》，2003（10）。

² 【美】约翰·杜威：《民主主义与教育》，第153页，王承绪译，北京，人民教育出版社，2001。

³ 【英】艾弗·F. 古德森：《教学中的职业精神：恪守原则的职业教师》，载《教育展望（中文版）》，2001（2）。

然而，并不是所有的教师都能够自觉地开展实践反思；即使开展实践反思，教师也未必能够有效促进自身专业发展。换言之，教师在实践反思过程中还必须采取恰当的策略。我们认为，教师实践反思的策略主要包括以下方面。

一、恰当安排撰写实践反思的频度

撰写实践反思是教师开展实践反思的一种重要形式，该形式不仅方便易行，而且能够通过记录，不断积累实践性知识。有研究者认为教师在每次教育实践之后都应该进行反思，在上完每节课之后都撰写教学反思。在此建议下，一些学校管理者要求教师写教后记，甚至把教后记作为教案的一个组成部分。我国新教育实验创立者朱永新教授高度重视教师撰写反思日记，他把“师生共写随笔”列为新教育实验的“十大行动”之一。所谓“师生共写随笔”，是指通过教育日记，教育故事和教育案例分析等形式，记录反思师生日常生活的日常的教育和学习生活，促进教师的专业发展和学生的自主成长。为了鼓励教师每天坚持进行写随笔，他曾经用文学性的方式撰写了以下“启事”：

朱永新成功保险公司开业启事¹

好消息！

朱永新成功保险公司今天正式开业了。

现在保险业生意兴隆，什么人寿保险、财产保险、医疗保险、航空保险……可谓名目繁多，花样迭出。既然那么多的保险公司雨后春笋般冒出来，我今天也来凑个热闹，开一个成功保险公司。

本公司宗旨：确保客户利益，激励客户成功。

参保对象：不限。但尤其欢迎教育界人士，因为教育的成功是中华民族伟大复兴的基石。

投保金额：不限。从数元至数千元任您自选。欢迎万元以上大客户。

保期：十年。

投保条件：每日三省自身，写千字文一篇。一天所见、所闻、所读、所思，无不可入文。十年后持 3650 篇千字文（计三百六十万字）来本公司。

理赔办法：如投保方自感十年后未能跻身成功者之列，本公司以一赔百。即现投万元者可成百万富翁（或富婆）。

本公司只求客户成功，不以赢利为目的。所有利润将全部捐赠希望工程。

欢迎投保，欢迎垂询！

保单索取：webmaster@eduol.com.cn

朱永新成功保险公司

2002 年 6 月 22 日

¹ 《朱永新成功保险公司开业启事》，见 http://blog.sina.com.cn/s/blog_57fe1ca70102x5ed.html，2018 年 1 月 18 日。

关于该“启事”的影响，朱永新教授在 2017 年教师节写给新教育同仁的致辞中写道：许多新教育的老师也记得“朱永新成功保险公司”的故事。2002 年，我曾经在教育在线网站发过“朱永新成功保险公司”的帖子，激励教师们坚持写作，记录自己的教育生活，每天 1000 字，坚持十年。事实证明，坚持的老师并不多，但凡是坚持下来的老师基本都已经成为佼佼者。¹我们认为，经过 15 年的时间检验，能够得出两个结论：其一，实践反思对于教师专业发展很重要，因为“坚持下来的老师基本都已经成为佼佼者”；其二，教师每天写 1000 字的反思日记很困难，因为“坚持的老师并不多”。因此，从策略方面说，教师需要恰当安排撰写实践反思的频度。

曾三次获得世界成人教育文献奖的美国成人教育专家布鲁克菲尔德指出，教师每周写一次教学日志，每次大约花 15 至 20 分钟。内容主要包括：（1）在这周里，我感到与学生联系最密切、最投入或最能确证自己的时刻是什么？（2）在这周里，最让我感到和学生失去联系、最不投入或最令人厌烦的时刻是什么？（3）在这周里，让我最感到焦虑或沮丧的情形是什么？（4）在这周里，最让我惊奇的事情是什么？（5）在这周里，我在教学中做的所有事情中，如果给我重试的机会，哪些我将会做得更好？（6）在这周里，我感到最自豪的教学活动是什么？为什么？他建议教师不用担心对上述问题的回答会重复出现或已经在以前的回答中给出了答案；无论多么简短，教师都写出对每个问题的回答；即使在教学中没有什么让人感到惊奇、没有什么感情的跌宕，尽管这种事件没有告诉你关于自己的什么启示，也要记下它们。他建议教师要养成写教学日志的习惯，并认为当回头看自己数周、数月或一年的教学日志，教师就会发现在自己的回答中出现了某种模式，就会发现给自己带来欢乐和痛苦的主要情境是什么。²如此，教师就能够通过撰写教学日记，清楚地知道自己当前的优势、特色是什么，并将其发扬光大；清楚地知道自己的当前的不足是什么，从而着力对其加以回避或弥补。

我们认为，教师每天、每节课周都写实践反思，可能过于频繁；而教师每周写一次实践反思，可能有些过少，或过于机械。我们认为，教师在坚持每周写一次实践反思的基础上，可以在平时的教学过程中，当出现明显成功或失败的实践时，及时撰写实践反思。这样不仅有助于教师抓住自己专业发展的契机，而且有助于教师由于及时而能够更为准确地进行实践反思。

二、采取多种实践反思的手段

在当前中小学中，当说到教师进行实践反思时，人们往往就想到教师写教后记，这就意味着当前教师进行实践反思的手段主要是借助于自己的记忆和判断。虽然该手段简便易行，但它有多方面的不足。其一，借助于自己的记忆可能使教师在实践反思时遗忘一些内容。传播学理论认为，选择性记忆是受众选择心理表现之一，是受众接受信息的基本倾向，即受众

¹ 朱永新：《坚持是恒久的享受——2017 年教师节致新教育同仁》，见 <http://blog.xxt.cn/showSingleArticle.action?artId=7466497>，2018 年 9 月 10 日。

² 【美】斯蒂芬·D·布鲁克菲尔德：《批判反思型教师 ABC》，第 92-93 页，张伟译，北京，中国轻工业出版社，2002。

倾向于记忆那些与自己观念最一致的内容。受众在接受和处理传播内容时，并不是不加分析地全部接受，他们主动地、积极地、有选择地筛选并记忆那些与自己固有观念、兴趣、爱好相符合的部分，而把其余内容从自己的记忆中加以排除，从而满足自己的需要，达到心理平衡。选择性记忆是受众防御和抵制于己不利或与自己观点相反的那部分信息的最后一道防卫圈。¹其二，借助于自己的记忆会使教师实践反思产生盲点。在教学活动结束之后，教师借助于自己的记忆能够记起来的主要内容是自己的口头语言、自己的感受和学生的表现等，因为教师看不到自己的外表，所以教师几乎不可能记住自己的肢体表现。肢体表现又可称为肢体语言，它在人际交流中具有重要价值，正如传播学家施拉姆指出的那样，“传播不是全部（甚至大部分不是）通过言词进行的”。²其三，教师借助于自己的记忆和判断所进行的实践反思可能会出现错误。常识告诉我们，人的记忆可能会出错；同样，在记忆基础上，个人所进行的判断可能会出现错误。鉴于以上原因，我们认为，教师在进行实践反思时，需要采用多种实践反思手段。其中，比较重要的手段有以下两种。

一是借助录像进行实践反思。教学录像能够客观地再现教师的教学过程，能够帮助教师像观察别人那样观察自己的教学活动，使教师看到自己平时难以看到的教学行为，这些行为很可能让教师感到惊诧。布鲁克菲尔德认为，观看自己的教学录像，教师可以发现自己体态和言语上的许多不协调；可能会发现自己眼睛望着地板，身体部位不协调地乱动，眼睛偶尔注视学生或者一直注视着特定的一些人；可能会发现自己说话间伴有的犹豫、停顿和错误；可以了解自己的语调；可以看到自己的表情、手势和走动；可以判定是否经常对学生做出认可的反应；可以了解到自己是否不经意地从语言中表露出来对学生的傲视、贬低或屈尊俯就；可以帮助教师准确地做出各种教学活动的时间分配等等。³在当今信息社会，录像设备已经进入平常家庭和普通校园，录像技术越来越容易被掌握和运用。不少学校还在教室中安装了录像机。因此，只要愿意，教师就能够比较方便地获得自己的教学录像，从而通过回放，全面、准确地对自己的教学过程进行反思。关键是教师要认识到录像手段在实践反思中的价值，要有意识地定期借助录像技术进行实践反思。

二是通过调查学生进行实践反思。学生是教育对象，是教育过程的当事人，他们对教师的教学活动效果有发言权，因此，调查学生是教师进行实践反思的又一种重要手段。布鲁克菲尔德指出，学生在教学中的感受可能与教师的感受相同，也可能会不同，甚至大相径庭。教师碰巧说出的没有特殊意义的评论，而学生却认为是必须遵循的训令。教师未经思考顺口说出的并不重要的问题，常常反过来被学生用以证明教师的自相矛盾。教师认为是令人充满信心的行为，有时被学生解释为对他们过于悉心的保护。教师以为是鼓舞人心、富有创造性的时刻，却被学生认为是言行不一或者让他们感到迷惑。教师出于善意的激励性的玩笑，却对学生造成了伤害。因此，没有对学生学习体验的了解，没有对学生学习体验的评价，任何

¹ 《选择性记忆》，见 <https://baike.so.com/doc/5421936-5660127.html>，2022年1月30日。

² 罗影：《自媒体时代高校社会主义核心价值观的非语言符号化传播》，载《教育理论与实践》，2016（33）。

³ 【美】斯蒂芬·D·布鲁克菲尔德：《批判反思型教师ABC》，第99-102页，张伟译，北京，中国轻工业出版社，2002。

方法的选择都有可能是不知情的、不适宜的或有害的。¹对教师的教学进行评价的主体包括教师自己、学生、同事、教育管理者、学生家长等，这些主体对教师教学的评价既可能一致，也可以不同。而当存在差异时，我们认为，学生的评价应该更为重要。学生是教育过程的出发点和归宿，根据建构主义学习理论，学生的学习是其以自己的知识经验为基础而进行的主动建构的过程。学生是学习和发展的主体。如果学生在教学过程中体验到的是痛苦，那么其他主体对教师的教学无论给予多高的评价都没有意义。在通过调查学生进行实践反思时，教师要发扬教学民主，尊重学生，信任学生，鼓励学生畅所欲言。对于学生所反映的正确意见，教师应表示感谢，并及时吸收并付诸实践；对于学生所反映的不够合理的意见，教师要耐心地给予解释与引导。教师要有意识地定期调查学生对自己教学的意见，尤其是在教学出现比较明显的问题时，教师更应该及时了解和倾听学生的反馈。

匿名调查：

周末对学生进行调查，每次让学生花 5-10 分钟填写调查表。主要内容：在本周，

- （1）什么时刻让你感到对当时发生的事情最投入？
- （2）什么时刻让你感到对当时发生的事情最淡漠？
- （3）你发现有人（教师或学生）采取的什么行动最能帮助自己？
- （4）你发现有人（教师或学生）采取的什么行动让你感到最为费解和迷惑？
- （5）最让你惊奇的是什么呢？

三、重视实践反思后的行为跟进

在教育实践领域，许多教师都能够认识到实践反思对于自身专业发展的作用，不少学校也制定相关制度，组织教师开展实践反思。然而，当前教师实践反思存在的一个现实问题是教师为实践反思而实践反思，实践反思后将所得到的结果束之高阁。我们认为，高质量的实践反思必须重视实践反思后的行为跟进，主要理由如下。

一方面，重视实践反思后的行为跟进是实践认识论的必然要求。实践反思是教师的一种认识过程。根据马克思主义实践认识论，首先，行为跟进是教师实践反思的目的。实践反思能够促进教师丰富和完善实践性知识，从而促进教师专业发展，然而，教师实践反思的根本目的并不是自身的专业发展，而是改进自己的实践，促进学生全面发展。马克思主义实践认识论还认为，人的认识过程包括两次飞跃，一是从感性认识到理性认识的飞跃，二是从理性认识到实践的飞跃。如果教师的实践反思没有行为跟进，那么，作为一个认识过程，教师的实践反思仅仅实现了第一次飞跃，因而是“半截子”认识过程。其次，行为跟进是教师检验实践反思结果的根本标准。通过思维的逻辑论证固然能够对认识结果的真理性进行检验，然而，真正检验认识真理性的根本标准是实践。教师通过实践反思所得出的结论可能正确，也可能错误。只有将实践反思的结果进一步付诸实践，教师才能真正检验实践反思结果的真理性，才能够对实践反思的结果进行修正和完善。最后，行为跟进是教师实践反思的动力。如果教师把撰写教后记作为实践反思的最终目的，那么，教师对实践反思的质量难以进行缜密

¹ 【美】斯蒂芬·D·布鲁克菲尔德：《批判反思型教师 ABC》，第 42-44 页，张伟译，北京，中国轻工业出版社，2002。

的考虑。假如教师计划将实践反思的结果很快付诸行动,在实践反思之后很快进行行为跟进,那么,教师就会在实践反思过程中更加投入,因而教师就会获得更强的实践反思动力。当前有一些教师在撰写教后记时动力不足,出现应付行为,这与忽视实践反思后的行为跟进有重要关系。

另一方面,重视实践反思后的行为跟进有助于促进教师实践性知识的隐性化。根据显性化的程度,实践性知识大致可以分为默会性的实践性知识和显性的实践性知识两部分。教师经过实践反思而获得的实践性知识是被教师意识到的,因此,这时的实践性知识是显性的实践性知识。然而,学术界普遍认为,默会性是实践性知识的本质特征之一;直接支配人行为的知识主要是实践性知识,而这时的实践性知识就是默会性的实践性知识。日本管理学家野中郁次郎与竹内弘高根据显性知识和隐性知识的相互转化而提出了 SECI 知识管理理论,该理论认为,组织中的知识管理分为四个阶段:一是社会化(socialization),在此阶段,隐性知识在组织内的个体之间传播,其状态从隐性知识到隐性知识;二是外部化(externalization),在此阶段,组织中的个体将隐性知识显性化,知识状态从隐性知识到显性知识;三是组合化(combination),在此阶段,组织将个体的显性知识进行整合,知识状态从显性知识到显性知识;四是内部化(internalization),在此阶段,组织中的个体将显性知识转变为隐性知识,知识状态从显性知识到隐性知识。¹根据该理论,对于教师个人来说,通过实践反思所获得的显性的实践性知识只有经过多次应用和检验进而内化进潜意识之后,才具有强大的实践指导力量。因此,教师在实践反思后必须及时进行行为跟进,进而通过将显性的实践性知识隐性化,真正发挥其支配教学行为的作用,真正奠定教师专业发展的知识基础。

四、借助理论应用提高实践反思的质量

前文已经写道,美国学者波斯纳提出了一个著名的教师成长公式,即教师成长=经验+反思;林崇德教授也提出了一个教师成长公式,即优秀教师=教育过程+反思。这两个公式强调了实践反思在教师专业发展中的重要作用。但是,在教育实践领域,教师容易对这两个公式产生误解。在一些教师看来,仿佛只要进行实践,并对实践进行反思,就能够有效促进自身专业发展;仿佛理论在自身实践反思中,进而在自身专业发展中无足轻重,可有可无。其实不然。我们认为,要提高实践反思的质量,教师必须重视理论,必须重视理论应用在实际反思中的重要价值。其理由主要有以下两个方面。

一方面,影响教师课堂教学行为质量的更为重要的因素是教师所拥有的实践性知识的质量。实践反思促进教师专业发展的内在机制之一是实践性知识直接支配教师的课堂教学行为,该命题固然具有真理性,然而,实践性知识的质量良莠不齐,它所支配下的教师的课堂教学行为未必都是高质量的专业行为,因而是否拥有实践性知识不是判断教师专业发展水平的标准。古德森指出,“并不是所有的教师实践性知识都是有教育意义的、有益的或对社会有价值的”,实践性知识是否有益于师生发展,取决于“它是在何种背景下获得的,其目的

¹ 阮琳燕、施玉茹、朱志勇:《从“教师知识共享”到“优质教师资源均衡”——新手教师知识管理系统的个案研究》,载《教育科学研究》,2019(3)。

是什么，以及教师对其进行考察、更新和反省的程度”。¹专家型教师拥有教育学生的实践性知识，同样，受教育程度很低的偏僻农村的妇女也有教育子女的实践性知识。然而，专家型教师是教育专业人员，受教育程度很低的偏僻农村的妇女却不是教育专业人员，因此，不能以是否拥有实践性知识或拥有实践性知识的数量来判断教师专业发展的水平。

另一方面，借助理论应用能够为教师实践反思提供高质量的经验。在实践反思中，反思是工具，经验是材料。要提高实践反思的质量，首先教师需要提高反思的质量。我们在前面所阐述的恰当安排撰写实践反思的频度、采取多种实践反思的手段就与改进反思的工具具有密切关系。然后教师需要提高经验的质量。“巧妇难为无米之炊。”同样，巧妇也难为劣米之炊。而借助理论应用是教师提高经验质量的重要方法。杜威虽然非常重视经验，强调从做中学，但他并不忽视理论应用。他认为，系统知识是一种处于疑难情境时可以依靠的已知的、确定的、现成的、有把握的材料。它是心灵从疑难通往发现的一座桥梁。“个人的直接经验的范围是非常有限的。如果没有代表不再目前的、遥远的媒介物的介入，我们的经验几乎将停留在野蛮人的经验水平上。……所以我们依靠文字，借以获得有效的有代表性的经验或间接经验。”²杜威所说的系统知识、依靠文字所获得间接经验显然属于理论范畴。因此，借助理论应用，教师能够提高经验的质量，进而提高实践反思的质量，得出高质量的实践性知识，有效促进自身专业发展。

五、具有实践反思的良好态度

开展实践反思不仅意味着教师付诸更多的时间和精力，而且意味着教师对自己的实践进行审查与评判，这里的评判既包括教师对自己成功实践的总结，又包括教师对自己失败实践的揭示。因此，在一定超程度上说，教师实践反思具有“自我批评”乃至“自我革命”的性质。人的本性倾向于自我肯定，因此，实践反思要顺利而有效的开展，需要教师具有良好的态度做保证。

教师的实践反思与杜威所说的反省思维有密切关系，许多学者认为，杜威的反省思维理论是教师实践反思的重要理论基础。杜威认为，反省思维是指人对某个经验情境中的问题进行反复的、严肃的、持续不断的思考，其要素包括：（1）疑难情境；（2）确定疑难所在；（3）提出解决问题的假设；（4）推断哪个假设能解决这个问题；（5）验证这个假设。杜威认为教学法的要素和思维的要素是相同的，因此，教学法的要素是：第一，学生要有一个真实的经验的情境；第二，在这个情境结果内部产生一个真实的问题；第三，他要占有知识资料，从事必要的观察，对付这个问题；第四，他必须负责有条不紊地展开他所相处的解决问题的方法；第五，他要有机会和需要通过应用检验他的观念。³我们认为，杜威在这里所说的教学法是从学生的学习角度来说的。从教师的教学角度而言，在杜威看来，教师的教学过程同样与反省思维的要素一致，即教师有一个疑难情境，教师发现一个真实的问题；教师

¹ 【英】艾弗·F. 古德森：《教学中的职业精神：恪守原则的职业教师》，载《教育展望（中文版）》，2001（2）。

² 吴式颖：《外国教育史教程》，第340页，北京，人民教育出版社，2008。

³ 【美】约翰·杜威：《民主主义与教育》，第179页，王承绪译，北京，人民教育出版社，2001。

提出解决问题的假设，教师推演问题假设，教师通过实践验证这个假设。显然，教师的这个教学过程具有实践反思性质。既然如此，杜威所论述的反省思维所需要的态度同样适应于教师实践反思。

杜威认为，反省思维要求人具有以下三种态度：一是虚心。它包含一种愿望，去倾听多方面的意见；它留意来自多方面的事实；它充分注意各种可供选择的可能性；它使我们承认甚至在我们最喜爱的观念中也存在错误的可能性。与虚心相反的态度就是自满自负。二是专心。当任何人沉溺于某些事物和事件时，他就会全身心投入，如此可以称之为“专心致志”。对于学生来说，不专心学习的重要表现是“他感到学习是出于被迫无奈，因为他要背诵、要通过考试、要升级，或者希望博得教师或家长的欢欣”。三是责任心。所谓责任心，是指人能够考虑到按预想的步骤行事所招致的后果，并且愿意承担这些随之而来的后果。对于上述三种态度在反省思维中的重要性，杜威强调指出，假如要在“个人的态度”和“能巧妙处理问题的特殊的逻辑方法”之间必须作出选择的话，“我们将选择前者”。¹对于教师实践反思来说，假如具有虚心的态度，教师就更能够积极主动地听取学生的反馈意见，更能够尝试应用新的理论以获得高质量的经验；假如具有专心的态度，教师就更能够关注实践过程的内在价值，就更能够对经验情境中的问题进行反复的、严肃的、持续不断的思考；假如具有责任心的态度，教师就更能够关注自己的行为对学生发展所产生的影响，更能够关注自己的行为与其结果之间的关系，从而真正获得经验，不断丰富和完善实践性知识。

¹ 【美】约翰·杜威：《我们怎样思维·经验与教育》，第34-37页，姜文闵译，北京，人民教育出版社，2005。