

## 第五章 教师专业发展的理论应用路径

教师专业发展的路径有多条，每条路径有各自的侧重点和实施策略。在本章，我们深入探讨教师专业发展的理论应用路径。该路径的价值在芬兰中小学教师专业发展实践中得到了充分的验证。有研究者撰文指出，芬兰学生在经济合作与发展组织举办的六次比萨（PISA）测试中均表现优异，不仅如此，而且芬兰学生成绩的校际差异很小，个体差异很小，教师的教学时数还低于经济合作与发展组织国家的平均值，芬兰家长对学校有高度的信任感，普遍认为离家最近的学校是最好的学校。芬兰高水平的教育质量受到世界各国的关注和学者的广泛讨论。大多数学者将芬兰教育的成功归因于优秀的教师队伍。关于教师专业素质的提升路径，芬兰教师教育理论的代表性人物堪萨能从教师的学习内容和思考方式两个维度，将其划为四种类型：（1）个人经验的直觉归纳型，该类型强调教师进行相对简单的自我经验总结；（2）他人经验的直觉演绎型，该类型强调教师对他人经验进行相对简单的模仿；（3）他人经验的理性归纳型，该类型强调教师对他人案例进行深入分析；（4）科学理论的理性演绎型，该类型强调教师科学地应用先进理论。堪萨能认为，教师科学应用先进理论的过程就是教师的研究过程，该过程对于教师提升专业素质、促进自身发展具有特别重要的价值。<sup>1</sup>借鉴芬兰的教师教育经验，我们认为，理论应用是教师专业发展的一条至关重要的路径。

### 第一节 教师理论应用的内涵

在这里，教师理论应用是指教师在自觉学习科学理论的基础上，将其应用于自己的实践，从而促进自身专业发展的过程。作为专业发展的一条路径，其内涵主要包括以下方面。

#### 一、教师所应用的理论以广义的教育理论为主

广义的教育理论是指那些指导教师如何开展教育实践的理论。根据教师专业标准对教师专业知识的分类，从内容上说，广义的教育理论主要包括教育学理论、心理学理论、教育心理学理论和学科教育学理论。从与实践的距离角度说，教育学理论、心理学理论和教育心理学理论具有超越学科的普遍性，而学科教育学理论对于教师的教育实践具有更为直接的指导意义。根据美国教育家舒尔曼的观点，学科教育学理论对于教师来说特别重要，因为它确定了教学与其他学科的不同知识群，体现了学科内容与教育学科的整合，是最能区分学科专家与教师的一个知识领域。<sup>2</sup>我国“新教育实验”发起者朱永新教授高度重视教师的阅读，他把“营造书香校园”作为“新教育实验”所倡导的“十大行动”之首。朱永新给教师推荐了100部阅读书目，其中，基础性阅读书目30部，拓展性阅读书目50部，实践性阅读

<sup>1</sup> 李佳丽：《芬兰“研究为本”的教师教育课程设置探析》，载《比较教育研究》，2018（6）。

<sup>2</sup> 教育部师范司：《教师专业化的理论与实践》（修订版），第55页，北京，人民教育出版社，2003。

书目 20 部。其中的基础性阅读书目如下（此处仅列作者和著作名称）：<sup>1</sup>

- 1.杨伯峻：《论语译注》
- 2.高时良：《学记评注》
- 3.《陶行知教育文集》
- 4.卢梭：《爱弥儿》
- 5.夸美纽斯：《大教学论》
- 6.赫尔巴特：《普通教育学：教育学讲授纲要》
- 7.洛克：《教育漫话》
- 8.杜威：《民主主义与教育》
- 9.苏霍姆林斯基：《给教师的建议》
- 10.赞科夫：《和教师的谈话》
- 11.袁振国：《当代教育学》
- 12.孙培青：《中国教育史》
- 13.吴式颖：《外国教育史教程》
- 14.皮连生：《学与教的心理学》
- 15.劳拉 E·贝克：《儿童发展》
- 16.吴康宁：《教育社会学》
- 17.鲁洁、王逢贤：《德育新论》
- 18.艾伦 C·奥恩斯坦等：《课程：基础、原理和问题》
- 19.鲍里奇：《有效教学方法》
- 20.杨雷迪斯 D·高尔：《教育研究方法导论》
- 21.坎贝尔等：《多元智能教与学的策略》
- 22.保尔·朗格朗：《终身教育引论》
- 23.联合国教科文组织国际 21 世纪教育委员会：《教育——财富蕴藏其中》
- 24.联合国教科文组织国际教育发展委员会：《学会生存——世界教育的今天和明天》
- 25.内尔·诺丁斯：《学会关心——教育的另一种模式》
- 26.顾明远、孟繁华：《国际教育新理念》
- 27.教育部基础教育司：《素质教育学习纲要》
- 28.教育部师范司：《教师专业化的理论与实践》
- 29.朱慕菊：《走进新课程：与课程实施者对话》
- 30.朱永新：《新教育之梦》

从以上书目可以看出，朱永新教授为教师推荐的 30 部基础性阅读书目在内容上全部属于教育理论范畴。另外，他为教师推荐的其余 70 部著作也以教育理论著作为主。

---

<sup>1</sup> 《朱永新推荐教师阅读书目 100 种》，见 <https://wenku.so.com/d/17758838fa07fb661e05f6a9fee041d9>，2020 年 12 月 10 日。

## 二、教育理论的构建者以专门的理论工作者为主

社会分工对人类社会的发展具有重要促进作用，总体来说，人类社会的分工愈来愈细，当代教育领域同样存在着社会分工。从职能上说，教育领域的分工大致有三类：一是教育实践工作，其主体是教师，主要职能是培养学生；二是教育理论工作，其主体是教育理论工作者，主要职能是构建教育理论；三是教育管理工作，其主体是教育管理者，主要职能是管理教育理论和教育实践。三者之间相互配合，以教育实践为核心。教育实践同时受到教育管理的领导和教育理论的指导，教育理论既指导教育管理政策制度的制定，又指导教育实践的开展。在一定程度说，当科学的教育理论转化为教育管理政策制度时，其指导实践的效果更强。在此，我们主要探讨教育实践工作者和专业的教育理论工作者在构建教育理论中的作用。

专门的教育理论工作者主要包括两类：第一类是从中央到地方的各级各类教育科研院（所、室）的专业人员；第二类是高等院校中教育学科类的教师，作为高校教师，他们兼有科研与教学双重职责。我们并不否认中小学教师能够构建教育理论，但是，我们认为，教育理论的构建者以专门的理论工作者为主。在朱永新教授给教师推荐的 30 部基础性阅读书目来看，其作者几乎全部是专门的理论工作者。要构建出科学的教育理论，不仅需要研究者的主观条件，而且需要具有必要的客观条件。影响一个人构建理论的客观因素主要有四个方面：（1）时间。任何一项科研活动都是一个包括选题、查阅文献资料、初步调查、制订科研计划、收集和整理资料、理论分析及撰写论文或报告等一系列环节的精密、细致且艰巨的过程，要顺利完成这一过程，必须有一定的时间保证。（2）文献资料。丰富的文献资料能为研究者提供某一课题的研究状况、前人研究的得失和原因，以及相邻学科的发展现状等条件。缺少文献资料，或者导致无效的重复创造，或者导致空泛的玄思冥想。（3）仪器设备。作为科研的手段或工具，先进的仪器设备能使科学研究更加准确、快捷。（4）资金。一般地说，科学研究需要一定的资金投入，以便研究者进行调查、学术交流以及获得仪器设备、文献资料和办公用品等。我们认为，中小学教师的上述客观条件方面是无法与专业的理论工作者相比的。毋庸讳言，培养学生的教育实践工作非常复杂。然而，构建教育理论工作至少不比教育实践工作简单，或者说，它比教育实践工作更为复杂。期望中小学教师在客观条件不充分的情况下能够在开展教育实践工作之余或开展教育实践工作的同时像专门的理论工作者那样构建出高水平的教育理论并不符合实事求是的治学精神。因此，我们认为，从社会分工角度说，教育理论的构建者以专门的理论工作者为主，中小学的主要职责是自觉应用教育理论，优质高效地开展教育实践，促进学生全面发展。

## 三、教师应用理论以学习理论为前提

从某种程度上说，学习理论是个体对理论的内化过程，通过内化，个体将外在的理论融入个人的知识结构；应用理论是个体对理论的外化过程，通过外化，个体将所理解的理论付诸实践。因此，学习理论是应用理论的必要前提，应用理论是学习理论的根本目的。根据与理论构建者的关系，教师学习理论有直接学习和间接学习两种类型。所谓直接学习，即教师面对面地向理论工作者进行学习，它以听报告、现场咨询为主要形式。所谓间接学习，即教

师通过阅读理论工作者的作品来学习理论。在当今大众传媒高度发达的时代背景下，更兼多数教师与理论工作者直接交往的机会并不多，教师学习理论的主要途径是以阅读为主的间接学习。

当前我国中小学教师的阅读状况差强人意。2014年上海市教师学研究会“上海市中小幼教师读书现状调研”课题组对全市17个区县的48所中小学和幼儿园的3411名教师进行的阅读调查发现，89.8%的教师赞同“阅读对我的专业成长帮助很大”；61.2%的教师在过去一年中的阅读量低于4本。<sup>1</sup>另由中国新闻出版研究院2014年进行的全国国民阅读调查发现，在过去一年中我国成年国民人均纸质图书阅读量为4.77本。<sup>2</sup>还有研究统计，2011年中国人均读书4.3本，法国20本，以色列64本。<sup>3</sup>通过对上述数据的比较，我们能够明显地看出当前我国中小学教师学习理论不足，而学习理论不足将直接对应用理论造成不良影响。因此，要想通过应用理论这一路径来有效促进教师专业发展，教师还面临着艰巨任务。

## 第二节 理论应用促进教师专业发展的机制

了解理论应用促进教师专业发展的机制，不仅有助于教师提高理论应用的自觉性，而且有助于教师更为科学地开展理论应用。我们认为，理论应用促进教师专业发展的机制主要包括以下三个方面。

### 一、理论应用是专业的核心特征

我国学者刘捷认为，专业的标准主要有六个，即运用专门的知识与技能，强调服务的理念和职业伦理，经过长期的培养与训练，需要不断的学习进修，享有有效的专业自治，形成坚强的专业团体。其中，运用专门的知识与技能是专业的核心特征，构成专业的标准首先需要有一套完善的专门知识技能体系作为专业人员从业的依据，其他特征都是由它派生而来并依附于它而存在的。<sup>4</sup>因为专业工作者运用专门的知识与技能，其服务对象在专门的知识与技能方面与其存在不对等，所以，专业标准需要强调服务的理念和职业伦理；因为专业工作者运用专门的知识与技能，所以，专业工作者经过长期的培养与训练，需要不断的学习进修；因为专业工作者运用专门的知识与技能，外行人难以对其进行事无巨细的过程管理，所以，专业工作者需要享有有效的专业自治。因为专业工作者运用专门的知识与技能，外行人难以对其工作成效进行判断，所以需要建立专业团体来承担该职责。专门的知识主要表现为理论，而专门的技能建立在专门知识基础之上，是专门知识的具体化，因此，运用专门的知识与技能可以概括为理论应用。从日常概念角度说，专业往往意味着拥有和应用外行人不知道的专

<sup>1</sup> 上海市教师学研究会“上海市中小幼教师读书现状调研”课题组：《读书,教师的态度 上海市中小幼教师读书现状调查》，载《上海教育》，2014（27）。

<sup>2</sup> 《2013年中国成年国民人均纸质图书阅读量不足5本》，见[http://www.gywb.cn/content/2014-04/23/content\\_659168.htm](http://www.gywb.cn/content/2014-04/23/content_659168.htm)，2020年7月28日。

<sup>3</sup> 石毓智：《中国教育与世界的距离》，第237页，南昌，江西教育出版社，2014。

<sup>4</sup> 刘捷：《专业化：挑战21世纪的教师》，第62页，北京，教育科学出版社，2002。

门知识。如果说“职业”侧重于强调“报酬”，“事业”侧重于强调“奉献”，那么，“专业”则侧重于强调“专门知识与技能”。克利夫顿和罗伯兹将教师权威分为传统权威、法定权威、感召权威和专业权威，其中，专业权威主要就是指教师由于拥有渊博的专门知识及技能而形成的使学生信从的内在力量。<sup>1</sup>

从路径角度说，世界范围内的教师专业发展先后经历了两大阶段，一是“组织发展”阶段，二是“专业发展”阶段。教师教育界一般认为，“组织发展”阶段主要处于 20 世纪 80 年代之前，在该阶段出现了谋求整个专业社会地位提升的工会主义取向路径和强调教师入职高标准的专业主义取向路径；“专业发展”阶段则处于 20 世纪 80 年代之后，该阶段强调教师个体专业素质提升，先后出现了理智取向路径、实践反思取向路径和生态取向路径。在“专业发展”阶段最早出现的理智取向路径在本质上就是强调教师的理论应用。1987 年，波林纳在一篇题为《知识就是力量》的文章指出，正是专门知识和技能使医学和法律专业拥有今天的社会地位和社会权力。而“教育研究也已经做好了充分的准备为教学专业带来那样的力量”，“只要我们愿意认真对待它们”。<sup>2</sup>波林纳的这段话有四个内涵：一是专门知识对于专业发展非常重要，二是教育理论工作者是专门知识的主要创造者，三是教育理论工作者已经创造出了大量的专门知识，四是要推进教师专业发展，教师需要学习和应用这些专门知识。在这四点之中，最为关键的是最后一点，即教师学习和应用理论。

理论应用作为专业的核心特征在当代医学领域依然盛行，其典型表现是循证医学运动的兴起。所谓循证医学，就是医生严谨、清晰、明智地运用当前最佳的证据来为患者进行医疗决策。1996 年，英国学者哈格里夫斯在循证医学的启发下提出循证教育学概念，他指出教师与医生所进行的实践决策有相当程度的一致，不同的是，很多医生在决策时会遵循严格的科学证据，而教师却更多依赖于个人经验。在他看来，教师要提高专业发展水平，就必须严格遵循研究证据开展教育实践。2001 年，美国颁布《不让任何孩子落后法》，该法律反复提到“基于科学的研究”一词，要求教育实践者遵循“基于科学的研究”进行实践。<sup>3</sup>显然，教师遵循研究证据开展教育实践在本质上就是教师应用理论。

## 二、提高教育质量是教师专业发展的根本目的

从本质上说，人的行动是有目的的行动。然而，行动的目的又正确与错误、恰当与不当之分。教师专业发展的目的多种多样，我们认为，提高教育质量是教师专业发展的根本目的。

一方面，提高教育质量是教师专业发展过程的最终指向。教师专业发展的路径有多条，本教材从教师角度认为主要包括理论应用、实践反思、教师合作、课例研究、道德修养等路径，每种路径都内含多种专业发展活动，而每种活动的根本目的都应该是提高教育质量。在此，我们主要从理论学习角度来阐述该目的的重要意义。理论学习是教师专业发展的重视途径。从与理论工作者的关系角度说，教师理论学习的形式主要有两种，一是教师培训，即教师通过面对面地接受理论工作者的指导来学习理论。二是教师通过个人进行专业阅读来学习

<sup>1</sup> 吴康宁：《教育社会学》，第 209 页，北京，人民教育出版社，1998。

<sup>2</sup> 教育部师范司：《教师专业化的理论与实践》（修订版），第 27-28 页，北京，人民教育出版社，2003。

<sup>3</sup> 杨文登：《缩短教育理论与实践的距离：基于循证教育学的视野》，载《教育研究与实验》，2010（3）。

理论。这两种形式的理论学习过程都可能存在不同的最终指向。教师培训的指向可能是提高教育质量，也可能是指向培训学分、培训证书等。有研究者把后一种指向的教师培训概括为教师培训的“实工虚做”现象，其重要表现是参加培训的教师在乎的是证书，不担心的是考试；……培训后的教学依然如故。<sup>1</sup>根据与阅读过程的关系，教师的阅读目的分为外在阅读目的和内在阅读目的。外在阅读目的是指那些与阅读过程缺少内在必然联系、仅把阅读当成手段的目的，如完成阅读任务、接受阅读检查、获得阅读奖励等。内在阅读目的是指那些与阅读过程有内在必然联系的目的，如获得专业知识、促进自身发展、提高教育质量等，其中，提高教育质量是教师根本的内在阅读目的。杜威指出，“目的与手段分离到什么程度，活动的意义就减少到什么程度，并使活动成为一种苦工，一个人只要有可能逃避就会逃避。”<sup>2</sup>提高教育质量与教师专业发展过程之间是目的与手段关系，不仅如此，而且它们之间的关系具有内在性、直接性、必然性。因此，把提高教育质量是教师专业发展过程的最终指向，有助于教师专业发展过程的持续开展。

另一方面，提高教育质量是教师专业发展结果的实质表现。从载体上说，教师专业发展结果的表现大致分为两种：一种是实质表现，该表现强调教师专业发展的结果主要表现在教师提高教育质量，促进所教学生全面发展方面。另一种是形式表现，该表现强调教师专业发展的结果主要是教师是否获得更高职称、更高荣誉，或是否发表论文、是否出版著作、是否获得课题立项等。当前，在评价中小学教师专业发展结果时，形式表现往往被作为一种重要指标。其原因可能有两个方面。其一，形式表现更具有直观性，更容易量化；其二，形式表现往往是专家型教师的特征之一。斯滕伯格指出，获得专家头衔本身并非仅仅是一个“功利”问题，在很多方面它是专长发展的一个先决条件；作为一名专家型教师的含义就是知道如何取得和保持专家头衔。一个教师虽然是专家，但不与教学专长的公众观念相配就可能失去进一步发展的机会。<sup>3</sup>虽然形式表现是教师专业发展结果的重要表现，是教师持续专业发展的重要条件，然而，我们认为，实质表现是教师专业发展结果更为重要的表现。教师的职责是教书育人，是培养学生全面发展，因此，评价教师工作的根本标准是其教育质量，是其所培养的学生的学习发展状况。教师专业发展结果的理想表现是实质评价与形式表现相统一，然而，在现实教育领域中，教师专业发展结果不一致的情况经常存在。而当二者不一致的情况下，我们应该更加重视教师专业发展的实质表现，这是教育本质的必然要求。

### 三、理论应用能有效提高教育质量

要论证理论应用能有效提高教育质量，首先需要界定教育质量的评价标准。当前在中小学教育中，教育质量的评价标准存在两个明显的不良倾向：一是片面重视学生的考试成绩。然而，学生的考试成绩更多地与学生的知识与智力相关；二是片面重视部分所谓“优秀”学生的发展状况，而轻视其他学生的发展状况。我们认为，教育质量的评价标准应该是全体学

<sup>1</sup> 周颖华：《教师培训中的“实工虚做”现象解析》，载《东北师大学报（哲学社会科学版）》，2010（4）。

<sup>2</sup> 【美】约翰·杜威：《民主主义与教育》，第117页，王承绪译，北京，人民教育出版社，2001。

<sup>3</sup> 【美】R. J. 斯滕伯格、J. A. 霍瓦斯：《专家型教师教学的原型观》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》，1997（1）。

生的全面发展。在评价教育质量时，一方面，要全面贯彻执行国家的教育方针，重视学生德智体美劳各方面的和谐发展。另一方面，要重视教育结果公平，关注全体学生的发展状况。如此评价教育质量固然有难度，但是并非不可为。学生的发展基础存在差异，在评价教育质量时，有必要重视增值评价，即重视评价全体学生经过教育在各自己有基础上所获得的进步情况。在评价方法上，不局限于量化评价，要赋予质性评价以更大权重。

教育工作不仅具有艺术性，而且具有科学性。教育工作的艺术性要求教师在教育过程中，运用教育机智，灵活应对不断变化的教育情境。而教育工作的科学性，则意味着教育工作有其内在的客观规律，它要求教师要学习和应用教育规律。遵循规律，事半功倍；违背规律，事倍功半，甚至事与愿违。马克思提出“科学技术是生产力”命题，邓小平进一步发展了该命题，提出“科学技术是第一生产力”命题。将其用于教育，我们就能够推出，教育科学技术是教育实践的第一生产力。教育规律、教育科学技术是教育理论的基本要素。关于理论对于教育工作的作用，苏霍姆林斯基指出，“我十分尊崇科学，敬重学者”；“理论不仅是照耀真理的光芒，而且是不断改进实际工作的手段。”<sup>1</sup>美国“国家阅读小组”研究团队曾对儿童阅读教学进行10万次的试验，结果发现，儿童阅读有效教学有五个关键因素，即音素认知、语音学、流畅度、词汇及理解，并给出了相应的培养措施。该研究还发现，只要按照研究者所推荐的方法进行阅读训练，绝大部分儿童不会出现阅读困难问题。那些能够很好地预防和矫正儿童阅读困难问题，促进儿童阅读能力顺利发展的教师，他们的阅读教学实践在以上五个关键因素的训练方面，总体或部分做得不错。而在总是有超过正常比例阅读困难学生的班级中，教师对于阅读教学的五个关键因素，茫然不知。<sup>2</sup>显然，这些教师没有进行有关阅读教学方面的理论学习和应用。该研究从循证角度很好地证明了理论应用对于提高教育质量的意義。

### 第三节 教师理论应用的策略

教师理论应用既能提高教育质量，又能促进自身专业发展，这两个结果内在地统一在一起，正如马克思指出的那样，“人创造环境，同样，环境创造人。”“环境的改变和人的活动或自我改变的一致，只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”<sup>3</sup>教师对于理论对自身发展的价值存在自相矛盾的心理，即一方面认为理论对于自己有价值，另一方面又认为理论对于自己没有价值。该自相矛盾的心理从前文已述的两个调查统计数据得到证实。2014年上海市教师学研究会“上海市中小幼教师读书现状调研”课题组对全市17个区县的48所中小学和幼儿园的3411名教师进行的阅读调查一方面发现89.8%的教师赞同“阅读对我

<sup>1</sup> 吴义昌：《苏霍姆林斯基的教师研究思想》，载《外国教育研究》，2003（8）。

<sup>2</sup> 杨文登：《循证教育学理论及其实践——以美国有效教学策略网为例》，载《宁波大学学报（教育科学版）》，2012（4）。

<sup>3</sup> 王道俊、郭文安：《教育学》，第40页，北京，人民教育出版社，2016。

的专业成长帮助很大”，另一方面发现 61.2% 的教师在过去一年中的阅读量低于 4 本。<sup>1</sup>前一个调查数据表明，将近九成的教师认为理论对于自己有价值；后一个调查数据表明多数教师理论学习很少，其深层意蕴是多数教师认为理论学习价值不大，否则，教师一定会读更多的书。美国学者阿吉里斯（Chris Argyris）和舍恩（Donald A. Schon）提出的行动理论能够很好地解释教师的这种自相矛盾心理。该理论认为，人的行动都是受“理论”支配的；人所拥有的“理论”有两种，一种是“信奉理论”，另一种是“使用理论”。所谓“信奉理论”，是指行动者所宣称的应该遵行的理论；所谓“使用理论”，是指行动者从实际行动中所推论出来的理论。在他们看来，支配行动者行动的不是“信奉理论”，而是“使用理论”；行动者的这两种理论可能一致，但也可能矛盾，从而使行动者言行不一。<sup>2</sup>根据该理论，对于教师的理论学习与应用来说，教师的“信奉理论”是“理论有用”，教师的“使用理论”则是“理论无用”，而真正指导教师进行理论学习和应用理论的是其“使用理论”。教师之所以会形成“理论无用”的“使用理论”，是因为他们在多次学习和应用理论后确实发现“理论无用”。

理论对于教师的价值是毋庸置疑的，正如英国学者迪尔登指出的那样，教育理论是否有用是个假问题，真正的问题是“要用哪种理论？需用多少？以什么方式用？为谁而用？何时何地用？”<sup>3</sup>所有这些都意味着理论对于教师的价值不是自动出现的，教师要恰当地进行理论应用还需要采取正确的策略。我们认为，教师理论应用的策略主要包括以下方面。

### 一、判断理论的真实性

从逻辑学角度说，理论是一种组织化的概念系统，它由概念、命题和推理构成，其中，概念是理论的根本要素，命题反映的是概念之间的关系，推理反映的是命题之间的关系。然而，从内容上说，理论的真实性是存在差异的，有的理论具有很强的真实性，反映了事物的本质和规律；有的理论具有较强的真实性，只在一定程度上反映了事物的本质和规律；有的理论不具有真实性，是“伪科学”。因此，如果要通过理论应用提高教育质量，促进专业发展，教师必须首先判断理论的真实性。

当今时代，理论的载体主要有期刊、图书、报纸、电子文献等。在此，我们从学术界常用的期刊论文角度来探讨理论的真实性。一般来说，判断理论真实性的外在标准主要有四个：

一是作者的权威性。一般来说，在某个领域已经具有一定权威的作者由于其具有较强的专业知识基础或实践经验基础，他所构建的理论的真实性往往更强。

二是发表理论的刊物的权威性。在期刊出版界，有专门组织对期刊的质量进行评估，譬如，把期刊分为普通期刊、核心期刊等。一般来说，发表在核心期刊上的理论的质量要高于发表在普通期刊上的理论的质量。

---

<sup>1</sup> 上海市教师学研究会“上海市中小幼教师读书现状调研”课题组：《读书,教师的态度 上海市中小幼教师读书现状调查》，载《上海教育》，2014（27）。

<sup>2</sup> 李莉春：《“信奉理论”与“使用理论”之辩及其对教育实践的意义》，载《外国教育研究》，2010(1)。

<sup>3</sup> 吴义昌：《反思与重建：教师的教育理论价值观》，载《教育理论与实践》，2009（11）。

三是发表理论的时间。理论研究具有累积性，新的理论往往建立在已有研究基础之上，是对已有理论的批判、继承和发展，所以，一般来说，发表的时间较新，理论的真理性往往就较强。

四是发表理论的引用情况。这里所说的引用是指作为肯定的证据而进行的引用。正式出版的文摘、复印资料以及网络文献系统所统计的被引次数等能够反映理论的引用情况。一般来说，被引率愈高，意味着其经过审查而被认可的程度愈高，其真理性愈强。

根据以上标准，有学者甚至指出，从一篇论文所引用的参考文献情况大致就可以看出该论文的质量。在论文中，作者引用参考文献的主要目的是为了给自己的论点提供证据，而文献的质量代表着证据的质量。循证教育学根据研究方法的严谨性对证据质量进行了分级，譬如，美国教育部将证据分为六个等级：Ⅰ级是随机对照实验；Ⅱ级是准试验研究，包括前测与后测试验；Ⅲ级是有统计控制的相关研究；Ⅳ级是没有统计控制的相关研究；Ⅴ级是个案研究；Ⅵ级是传言或掌故。<sup>1</sup>

理论的真理性存在差异，甚至存在伪科学，假如教师学习和应用了伪科学，那么，该理论对于教师的实践与其专业发展就没有任何益处，经过实践，教师必然会得出“理论无用”的“使用理论”。因此，教师在应用理论时，必须要对理论的真理性进行判断。从理论学习的方法角度说，教师在应用理论前需要先运用泛读方法进行理论学习，在对理论的真理性进行判断后，再对选择出的具有真理性的理论进行精读，并加以应用。

## 二、恰当确定理论应用的目的

从理论应用的功能指向角度说，教师理论应用的目的主要有三个：一是促进学生发展，二是促进社会发展，三是促进教师自身发展。在这三个目的中，促进学生发展应该是教师理论应用的本体性目的。从社会分工角度说，教师角色是因学生而存在的，如果忽视了学生的发展，那么，教师专业发展将失去其最根本的意义。因此，在理论应用过程中，教师不仅应该将促进学生发展与促进自身发展相统一，而且要意识到只有通过促进学生发展来促进自身发展才更有意义，才更符合教育的本质规定。

从提高教育质量的功能性质角度说，教师理论应用的目的大致分为两种：一是实践改进目的，该目的是指教师重视在实践没有出现迫切需要解决的问题时而学习并应用理论，以求对实践进行更高水平的完善和创新。二是问题解决目的，该目的是指教师在实践出现迫切需要解决的问题时而学习并应用理论，以求解决眼前的现实问题，使实践恢复常态。问题解决目的不仅表明教师具有责任心，能够直面问题，而不是回避或掩饰问题，而且表明教师具有科学精神，相信理论在解决实践问题中的作用，因而该目的有其重要价值。然而，我们认为，教师理论应用的实践改进目的更为重要。首先，实践改进目的有助于教师发现实践问题。有学者认为，作为实践领域的教育，其逻辑可能不是从一些实践问题开始，然后到处寻找或者创造某种适宜的理论，“事情恰恰相反，为了能看清楚问题在哪里，问题的真正含义是什么，

---

<sup>1</sup> 杨文登：《缩短教育理论与实践的距离：基于循证教育学的视野》，载《教育研究与实验》，2010（3）。

我们先要有理论”。<sup>1</sup>赫尔巴特指出，“我曾要求教育者懂得科学，具有思考力。我不把科学视为一副眼镜，而把它看作一双眼睛，而且是一双人们用以观察各种事情的最好的眼睛。”<sup>2</sup>如果缺少作为评判标准和观察工具的科学理论，教师很可能会成为柏拉图在《理想国》一书中所描述的不辨真假的“洞穴人”，他们对自己业已存在的实践问题就可能视而不见，这些问题对他们来说就可能成为黑格尔所说的“存在着的无”。其次，实践改进目的有助于教师持续学习和应用理论。对于重视问题解决的教师来说，“有问题就通过理论学习来解决问题”是正常的事情，而当实践没有出现问题时，或者自认为实践没有出现问题时，教师理论应用的必要性就没有了。而在实践改进目的中，教师重视在实践没有出现问题时而学习和应用理论，在某种程度上说，这就意味着教师“没问题而找问题”，意味着教师借助理论发现问题并解决问题。由此可以推知，当这些教师真正遇到迫切需要解决的问题时，他们更可能会重视借助理论应用来解决问题。因此，实践改进目的有助于教师持续不断地学习和应用理论。最后，实践改进目的能够增强教师的个人教育效能感。个人教育效能感是指教师对自己是否有能力完成教育教学任务、教好学生的信念。<sup>3</sup>个人教育效能感高的教师在工作时不仅充满信心、积极投入、心情愉快，而且往往会取得更好的教育效果。问题解决目的意味着教师的实践出现了问题，意味着教师的素质存在不足，因此在教师专业发展中，它具有缺陷取向；而实践改进目的建立在教师的实践没有出现问题、教师能够胜任工作的基础上，因此在教师专业发展中，它具有成长取向，能够有效增强教师的个人教育效能感。

### 三、合理选择理论应用的时机

教学是学校的中心工作，它同样是教师的主要工作。一个完整的教学过程包括三个环节，即教学前的教学设计、教学中的教学实施和教学后的教学反思。我们认为，教师理论应用的合理时机不是在教学实施中，也不是在教学反思中，而是在教学设计中。

首先，教学实施具有紧迫性，它使得教师没有机会应用理论。陈向明教授指出，在教学实施过程中，“行动者需要在有限的时间内迅速作出决定，并采取行动。这种紧迫感预先就排除了许多在理论上完全可能的行动路线和方案”。<sup>4</sup>理论应用是一个复杂的过程，在教学实施过程中，当教师面对教学问题时，无论是寻找合适的理论，还是将理论具体化，都需要一定的时间，然而，在面对班级几十位学生正在跟随自己学习的情况下，教师不可能停下来思考：“对于这个问题，我该如何运用理论来解决？”因此，如果将理论应用的时机选择在教学实施中，那么教师必然会得出“理论无用”的结论。

其次，教学反思中的理论应用对本次教学效果没有作用。教学反思与教学实施的明显区别是它没有严格的时间限制，教师有比较宽裕的时间用来进行教学反思。这为教师在教学反思中借助理论对教学设计和教学实施进行反思提供了现实可能性。事实上，很多研究者都主张教师在教学反思中不能仅将其停留在经验层面，而要从理论层面对其进行深入思考，对教

<sup>1</sup> 易凌云：《论教师的教育理论意识》，载《教师教育研究》，2007(4)。

<sup>2</sup> 李其龙、郭官义等：《赫尔巴特文集（教育学卷一）》，第11页，杭州，浙江教育出版社，2002。

<sup>3</sup> 林崇德：《教育的智慧——写给中小学教师》，第32页，北京，北京师范大学出版社，2005。

<sup>4</sup> 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)。

学设计和教学实施进行更为深刻的解释和说明。如此教学反思对于教师以后的教学过程当然具有重要价值，然而，因为它毕竟是“事后反思”，所以它对本次教学设计和教学实施没有产生影响。我们认为，对于学生发展来说，每一次教学过程都是重要的。在当前中小学教师的教学反思中，不少教师在教学反思之后，就将其束之高阁，缺少改进行为跟进，在这种情况下，教学反思对教学实践的促进作用就更小。

最后，教学设计中的理论应用决定了教学实施和教学反思内在包含理论应用。与教学反思环节一样，在教学设计环节，教师的理论应用没有时间限制，只要愿意，教师有比较充裕的时间用来选择和应用理论。因为教学实施是对教学设计的具体落实，而教学反思的主要内容是对教学设计和教学实施的反思，所以，只要教师在教学设计中应用了理论，那么，教师在教学实施和教学反思中就自然渗入了理论的因素。更为重要的是，理论应用下的高质量的教学设计对高质量的教学实施和教学反思都具有直接的积极影响。

#### 四、创造性地应用理论

当前一些教师期望理论不经过自己的创造而能够“拿来就用”“一用就灵”，这些教师在与专家交流时常说“不要讲抽象的大道理，直接告诉我们如何做”。假如教师持如此机械操作的理论应用观，如果不能创造性地应用理论，那么，他们在理论应用之后，必然会得出“理论无用”的结论。德国当代哲学家哈贝马斯指出：“科学概括出来的知识，并不能直接地驱使和指导社会实践，还必须有一个‘启蒙过程’，以使特定情境中的实践者能够对自己的情境有真正的理解，并做出明智而谨慎的选择。”<sup>1</sup>教师只有创造性地应用理论，才能发挥理论的重要价值，这是由教育理论和教育实践各自的不同特征决定的。理论与实践有诸多不同特征，舍恩认为，理论具有专精化、界限明确、科学化与标准化等特征，而实践具有复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突性等特征。<sup>2</sup>在此，我们主要从以下两个方面来分析教育理论与教育实践的不同特征及其对教师创造性应用理论的要求。

一方面，教育理论具有局部性，而教育实践具有整体性。教育理论的局部性是指它是对教育实践中的局部现象或问题进行研究的结果。从学科角度说，教育理论的局部性主要表现为教育理论工作者一般都有自己的学科领域。而教育实践是整体的，虽然每个教师都有自己的任教学科，但是在开展某一学科教学过程中，教师绝不可能仅仅只用某一个教育理论，仅仅只用某一门教育学科理论。苏霍姆林斯基认为，在培养学生全面发展的工作中，“没有哪一样是次要的东西”，教师在研究某个具体问题，不能忽视教学和教育的其他问题、方面、因素、组成部分和角度，必须使教学和教育这一复杂过程的所有其他方面都达到一定的高度。因此，在他看来，教师在应用某一理论开展研究的过程中，不允许实际工作中的任何一个方面放松、简单化和粗糙，不允许把全部力量和全部注意力都转移到跟当前研究对象最贴近的

<sup>1</sup> 饶从满、王春光：《反思型教师与教师教育运动初探》，载《东北师大学报（哲学社会科学版）》，2000（5）。

<sup>2</sup> 【美】唐纳德·A. 舍恩：《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》，第21-33页，夏林清译，北京，教育科学出版社，2007。

那个实践领域中去，否则就会使研究工作变得毫无意义。<sup>1</sup>因此，教师在应用某一理论时必须根据实践的整体性特征，兼顾其他理论，从而创造性地应用该理论。

另一方面，教育理论具有抽象性，教育实践具有具体性。教育理论的抽象性是指它“省略”了教育实践的非本质特征，它不可能告诉某位教师“下周一早上应该做什么”。而教育实践是具体的，正如叶澜教授所指出的那样，“一个教师尽管教同一门课，面对同一批学生，但他（她）在每节课上所处的具体情况和经历的过程都并不相同，每一次都是唯一的、不可重复的、丰富而具体的综合。教师的创造才能、主导作用，正是在处理这些活的情境中得到发挥。”<sup>2</sup>因此，任何教育理论都不能为个别教师的个别教育实践问题开出拿来就用的“教育处方”，教师只有创造性地应用理论，具体问题具体分析，才能够真正发挥理论的实践指导价值。

一些教师不想创造性地应用理论，部分原因在于这些往往认为创造太难，自己不能创造。其实不然，创造甚至是人的本能。对此，陶行知在《创造宣言》中进行了生动的阐述：

有人说：环境太平凡了，不能创造。平凡无过于一张白纸，八大山人挥毫画他几笔，便成为一幅名贵的杰作。平凡也无过于一块石头，到了飞帝亚斯，米开朗罗的手里可以成为不朽的塑像。

有人说：生活太单调了，不能创造。单调无过于坐监牢，但是就在监牢中，产生了正气歌，产生了苏联的国歌，产生了尼赫鲁自传。单调又无过于沙漠了，而雷塞布（Lesseps）竟能在沙漠中造成苏彝士运河，把地中海与红海贯通起来。单调又无过于开肉包铺子，而竟在这里面，产生了平凡而伟大的平老静。

可见平凡单调，只是懒惰者之遁辞。既已不平凡不单调了，又毋需乎创造。我们是要在平凡上造出不平凡；在单调上造出不单调。

有人说：年纪太小，不能创造，见着幼年研究生之名而哈哈大笑。但是当你把莫扎特、爱迪生及冲破父亲数学层层封锁之帕斯卡尔（Pascal）的幼年研究生活翻给他看，他又只好哑口无言了。

有人说：我是太无能了，不能创造，但是鲁钝的曾参传了孔子的道统。不识字的慧能，传了黄梅的教义。慧能说：“下下人有上上智。”我们岂可以自暴自弃呀！可见无能也是借口。蚕吃桑叶，尚能吐丝，难道我们天天吃米饭，除造粪之外，便一无贡献吗？

有人说：山穷水尽，走投无路，陷入绝境，等死而已，不能创造。但是遭遇八十一难之玄奘，毕竟取得佛经；粮水断绝，众叛亲离之哥伦布，毕竟发现了美洲；冻饿病三重压迫下之莫扎尔特，毕竟写出了安魂曲。绝望是懦夫的幻想。歌德说：没有勇气一切都完。是的，生路是要勇气探出来，走出来，造出来的。这只是一半真理；当英雄无用武之地，他除了大无畏之斧，还得有智慧之剑，金刚之信念与意志，才能开出一条生路。古语说，穷则变，变则通，要有智慧才知道怎样变得通，要有大无畏之精神及金刚之信念与意志才变得过来。

<sup>1</sup> 吴义昌：《苏霍姆林斯基的教师研究思想》，载《外国教育研究》，2003（8）。

<sup>2</sup> 叶澜：《让课堂焕发生命活力——论中小学教学改革的深化》，载《教育研究》1997（9）。

所以：处处是创造之地，天天是创造之时，人人是创造之人，让我们至少走两步退一步，向着创造之路迈进吧。

……

罗丹说：“恶是枯干。”汗干了，血干了，热情干了，僵了，死了，死人才无意于创造。只要有一滴汗，一滴血，一滴热情，便是创造之神所爱住的行宫，就能开创造之花，结创造之果，繁殖创造之森林。<sup>1</sup>

创造内在地拒绝固定的程式，因而它为有意创造的人留下了巨大的可能性。在创造性地应用理论的过程中，教师可以根据自己教学工作的主客观状况，将某一真理性的理论灵活应用于教学目标、教学内容、教学手段、教学方法、教学途径、教学组织形式、教学评价等任一具体方面。

### 五、建立理论应用的内在精神保障

教师理论应用的顺利开展需要外部与内部多方面的保障。其中，外部保障主要包括两个方面：一是理论工作者要努力提供更多面向教师的优秀理论研究成果，让教师更喜闻乐见，更容易理解和应用；二是教育管理者要重视制定那些能够引导教师积极应用理论来提高教育质量的教师评价管理制度。内部保障也包括两个方面：一是内部能力保障，它是指教师要具有理论应用的能力，它涉及到教师“能不能”进行理论应用；二是内部精神保障，它是指教师要具有理论应用的意愿，它涉及到教师“愿不愿”进行理论应用。

在上述保障中，我们认为，内部保障比外部外部保障更重要。从制度角度说，任何制度都有不完善之处，任何制度都具有既可以使人向善，又可以使人趋恶的可能空间，正如鲁洁教授所相信的那样：“制度植根于人心，没有人心的健全，制度的健全就是无本之木”。<sup>2</sup>在同样的制度之下，不同的人会有不同的行为。因此，对于教师的理论应用，教师的内部保障要比外部外部保障更为重要。而在内部保障中，内部精神保障要比内部能力保障更为重要。清代彭端淑的《为学一首示子侄》一文写到：“天下事有难易乎？为之，则难者亦易矣；不为，则易者亦难矣。”前文已经提到，在创造性地应用理论方面，根据陶行知的有关创造的思想，这一方面其实并不难。对于教师理论应用来说，不少教师不是“不能为”，而是“不愿为”。要进行理论应用，需要先进行理论学习，先进行阅读。朱永新教授在谈到教师为什么不喜欢读书时指出，在应试教育环境中，一些教师只是追求学生考试成绩，他们的“工作非常简单，就是研究题目，研究考试。这种简单的技巧并不需要丰富的阅读做支撑，丰富的阅读有时候甚至是一种妨害。在这种情况下，阅读远不如大量地做题来的更加有效，也更加节省时间”。<sup>3</sup>由此我们能够看出，在外部环境尤其是外部制度环境还不完善的现实条件下，不少教师不是缺少理论，不是不会应用理论，而是不想、不愿应用理论。因此，在理论应用

<sup>1</sup> 陶行知：《创造宣言》，见 <http://www.5156edu.com/page/11-02-13/63490.html>，2011年2月13日。

<sup>2</sup> 鲁洁：《超越性的存在——兼析病态适应的教育》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》，2007（4）。

<sup>3</sup> 朱永新：《教师为什么不喜欢读书》，见 <https://wenku.so.com/d/7810f4e871bd6f886816de29d7b9cb8a>，2019年7月16日。

过程中，教师的内部精神保障要比内部能力保障更为重要。

要建立理论应用的内在精神保障，教师应从以下两个方面做出努力。一方面，教师应将学生发展置于自身利益之上。在当今我国大力发展社会主义市场经济和坚持依法治国的时代背景下，教师追求正当的自身利益无可厚非，然而，教师必须坚持权利与义务对等理念，力行孔子所说的“不义而富且贵，于我如浮云”（《论语·述而》）。教师应重视通过有效履行促进学生全面发展的职责而获得自身利益，应摒弃那种将自身利益建立在损害学生全面发展基础上的行为。英国哲学家、经济学家、法学家边沁把个人行为的道德标准确定为其所造成的苦乐多少，并强调把感受到苦乐的人数作为重要衡量指标，认为道德的基本原则是“追求最大多数人的最大幸福”。<sup>1</sup>根据边沁的伦理学思想，教师追求自身利益是道德的，然而，教师的这种道德离不开促进学生全面发展。另一方面，教师要提升生命境界。冯建军教授将人的生命分为三维，即自然生命、社会生命和精神生命。<sup>2</sup>据此我们认为，教师的生命境界分为自然生命境界、社会生命境界和精神生命境界三个层面。在当前还存在应试教育环境尤其是制度环境的现实条件下，教师要顺利进行理论应用，就需要提升生命境界，尤其要提升精神生命境界，只有这样，教师才能发挥主体性，超越个人名利，追求教育真理，切实做到通过理论应用来提高教育质量，同时促进自身专业发展。

---

<sup>1</sup> 糜海波：《中西方功利主义思想比较与启迪，从义、利观的视角分析》，载《学术论坛》，2006（1）。

<sup>2</sup> 冯建军：《生命与教育》，第209-211页，北京，教育科学出版社，2004。