

# 反思性教学与 高等师范教育的改革

郭英<sup>1</sup>, 谢名春<sup>2</sup>

(1. 四川师范大学教育科学学院, 四川成都 610068; 2. 四川师范大学教务处, 四川成都 610068)

**摘要:**反思性教学是近年来在世界各国倍受关注的一种教师教育理论。革新传统师范教育, 建构基于反思性教学的新型师范教育模式, 要求我们: 在师范教育的目标方面, 要重视师范生反思批判能力的培养; 在师范教育的内容方面, 要重视师范生实践知识的获得与积累; 在师范教育的教学形式方面, 要重视师范生的亲身体验与活动; 在师范教育教学环境创设方面, 要注重协调、合作的班级氛围的建立。

**关键词:**反思性教学; 实践知识; 师范教育; 改革

**中图分类号:**G640 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2003)01-0054-05

反思性教学是近年来在各国教育界备受重视的一种促进教师专业发展的教师教育理论, 它是在对教学的伦理道德以及技术性教学的实际效果的分析基础上逐步得到发展的。在反思性教学的视野中, 教学活动是被视为复杂的艺术予以开展的, 思考教学问题时, 仅仅从技术与经验的角度是不够的[1]。一方面, 教育发生于极具复杂性的社会环境之中, 它既有特定的社会历史背景, 又涉及人类的伦理、价值; 既关心个人发展问题, 也是一种产生社会效应的社会活动。教育的这些特性使得教育实践不可能被简化成简单的技术操作过程, 一个教师在教学中应以“具体的”、“特定的”情境作为实践的逻辑起点, 而不应狭隘地建构面临的教育问题及其性质, 再以既定的方法或技术去行动。另一方面, 教育活动的复杂性和艰巨性也不允许作为教学主体之一的教师没有自觉的反思意识和行为, 仅仅凭着有限的经验或者直觉, 依赖那些通常不能被清晰陈述的缄默的

东西, 去重复千篇一律的、非理性的教学实践。优化的教学需要反思的理性的和自觉的决策。

反思(reflection), 在西方哲学中通常指精神的自我活动与内省的方法。洛克(J. Locke)认为经验按其来源可分为感觉与反思(也译“反省”), 前者即外部经验, 后者即内部经验; 反思是心灵以自己的活动作为对象而返观自照, 是人们的思维活动与心理活动。黑格尔(G. W. F. Hegel)对反思的用法, 基本上有三种:(1)与“知性”混用;(2)与后思混用;(3)专指将统一体分裂为对立面的二重性活动, 居于知性与理性之间。关于反思的系统研究起于杜威(J. Dewey)。杜威在其著作《我们如何思维》中指出: 反思是“对任何信念或假定的知识形式, 根据其支持理由和倾向得出进一步结论而进行的积极主动的、坚持不懈的细致缜密的思考”[2](114页)。在杜威看来, 序列(sequence)与后果(consequence)是反思活动的核心, 思想只有在逻辑有序并且包含对决策后

收稿日期: 2002-10-08

作者简介: 郭英(1963—), 女, 四川省内江市人, 四川师范大学教育科学院副教授;

谢名春(1958—), 男, 江西省赣州市人, 四川师范大学教务处教授。

果的考虑才能称得上是反思性的。反思既回顾假定与信念以确定它们是建立在逻辑上和证据上,也展望某一特定行为进程的意义或后果,它拒绝以表面价值接受任何事物,探讨“感觉的证据”和事物似乎存在的方式。反思行为是一种面对问题和反应问题的一种主人翁方式,是一种比逻辑的理性的问题解决更为复杂的过程,涉及思维、问题意识以及责任感、虚心和坚持不懈等个人品质。

对于反思性教学的界说,目前主要存在以下几种倾向性的观点[3](1—3页)。一是从“理性”角度的界说,如维拉(L. M. Villar)认为,“反思性教学是教师借助发展逻辑推理的技能和仔细推敲的判断以及支持反思的态度进行的批判性分析的过程”,这个定义强调反思依赖理智的思考。二是从强调“伦理”角度的界说,比如伯莱克(L. Berlak)指出,“反思是立足于自我之外的批判地考察自己行动及情境的能力。使用这种能力的目的是为了促进努力思考以职业知识而不是以习惯、传统或冲动的简单作用为基础的令人信服的行动。这样的反思性定向包括把理论或以认识为基础的经验同实践联系起来,分析自己的教学和以实现改革为目的的教学情境;从多种角度审视情境,把机动方案当作自己的行动和自己行动的结果;理解教学的广泛的社会和道德的基础”。这说明反思性教学要求教师审慎地考虑他们实践的伦理意义。而熊川武教授则主要从“目的”的角度对反思性教学的内涵作了诠释:反思性教学是教学主体借助行动研究,不断探究与解决自身和教学目的、以及教学工具等方面的问题,将“学会教学”与“学会学习”结合起来,努力提升教学实践合理性,使自己成为学者型教师的过程。

根据国内外的观点,我们认为,反思性教学是教师以一定道德价值作为基础,自觉地对教学实践及其相关因素进行理性的分析、思考,以改进教学行为,提升教学效果的过程。同常规性教学相比,反思性教学具有以下几个特征。

第一,反思性教学是极为复杂的涉及对影响教学行为的多种变量以及完整教学过程进行分析、研究的一种活动。它要求教师以教学行为的改进和一定的道德价值观为中心,全面考虑教学问题,既关注教学实践,又关注实践的原理性基础;既思考教学的目的,又思考教学的工具;既探讨教学中的个人因素,又探讨教学的社会背景。同时,反思贯穿整个教

学过程。教学之前,有“为活动的反思”,即根据特定的理论假说和教学实践经验为教学作缜密的计划与安排;教学之中,有“活动中的反思”,教师在教学行为过程中对自己在活动中的思想、行为及依据进行反思;教学之后,有“对于活动的反思”这是教师在教学行为完成之后对于其想法、做法的反思。正因为对于教学活动有如此全面、系统、缜密的思考与计划,从而保证了教学的有效性。

第二,反思性教学以优化教学过程、提高教学效益为目的。如果说常规性教学的目标主要是“完成”教学任务,那么反思性教学千方百计追求的是“更好地”完成教学任务。反思性教学以教学实践过程为主要对象,对其施行计划、组织、监督、调节、控制、分析、评价,进而改进教学。同时,反思性教学借助对教学问题的探究和创造性的解决,使教学过程更优化,教学实践更具合理性。

第三,反思性教学具有极强的“行动研究”的色彩,实质上是经验性学习的过程。经验性学习理论主张学习应该从经验、尤其是个体的问题性经验开始,促使学习者更多地参与到学习中,导致行为更有效的变化。建构在经验性学习理论基础上的反思性教学即起于具体经验。教学中教师针对特定的教学问题,借助他人的经验、自己的经验以及各种理论原理进行分析,伴随问题意识和认知失调感的产生,进入反思环节,再通过问题分析、假设建构与验证假设等心理操作与实践操作完成反思活动。由此看来,反思性教学是一个实践的解决问题的过程,它通过对教师实践经验的理性分析与思考探析其规律,使之逐步提升为清晰、明确的具有普遍指导意义的教学原理或知识,遵循的是实践逻辑而非认识逻辑。

第四,反思性教学要求教师树立自觉反思意识,主动积极地投入到对教学活动的思考或探究中去。在此过程中,教师不再被当作课程知识与教育理念的消费者,只能按照固定程序复制和照搬有效教学的行为标准,而应根据自己的价值观和假设,自主计划教学、监控教学、评价教学,艺术的、创造性地解决教学问题,发展专业能力。

第五,反思性教学注重开放、合作的环境创设。反思既依赖自我提问与问题单、行为记录反思与反思教案或反思日记等个体性质的策略与技术手段,也依赖详细描述和交流反思等集体性的策略与技术手段,是一种典型的依托群体支持的个体活动。它

不仅需要反思者有开放、负责和全心全意投入的心态,也要求有合作、协调和信任的环境创设。它既是一种自我批判的反省性活动,也是一种合作互动性质的交流活动。

第六,反思性教学重视批判性思维这一关系教师职业发展的关键性能力品质的塑造。反思型教师培养追求的目标有:(1)使教师能够分析、讨论、评估和改变他们自己的实践,对教学持分析的态度;(2)促进教师重视其工作的社会与政治环境,帮助他们认识到教学是社会与政治情境性任务,教师的职责涉及对这些环境的分析;(3)使教师能够评价课堂实践中蕴涵的道德与伦理问题,包括自己关于出色教学的信念的批判性考察;(4)鼓励教师对其专业成长承担起更大的责任;(5)促进教师发展他们自己关于教育实践的理论,理解并发展他们自己课堂教学工作的原理性基础;(6)授权教师,以便他们能够更好地影响教育的未来方向和在教育决策中发挥更积极主动的作用[4]。

综上所述,反思性教学作为发展中的一种理论,尽管其思想体系还不成熟,但是它的价值却不容质疑。反思不仅是沟通教育理论与实践行为的桥梁,把我们从长期理论与实践背反的困扰中解救出来,更为重要的是它使一个教师从技术的奴役者演进成教育“思想者”,引导教师走向解放与专业自主的大道。

勿庸讳言,师范教育在反思型教师的塑造与培养工程中扮演着主力军的角色。这种角色要求我们以改革者的胸怀与胆识,革新扎根于学术传统与技术理性主义基础之上的旧有师范教育体系,建构一种基于反思性教学的新型师范教育模式。

第一,在师范教育的目标方面,要重视师范生反思批判能力的培养。师范教育是“培养师资的专业教育”[5](3页),造就具有“专业特性”即专业能力的合格教师是师范教育责无旁贷的目标追求。在反思性教学的理论框架中,教师的“专业特性”不仅指拥有理解并运用所教专业学科的知识的能力,掌握并操作教育理论与技术工具的能力,还必须拥有批判地、系统地思考自己教育教学的能力——反思批判能力。它包括:对自己教学实践的质疑与探讨能力,探究自己的教学实践和信念的行动研究能力,在实践中对教育教学理论进行质疑和检验的意向和能力,有意识地激活那些难以言明的缄默的知识(实

践性知识)以便评判、假证和发展它们的能力,对教学赖以进行的组织和文化背景的分析能力。这些能力,是构成教师专业能力的重要方面。

建构师范生的反思批判能力,首先应从反思批判意识的培养入手。所谓反思批判意识是指有意识地进行思考和评判的心理准备状态、意愿和倾向,它促使个体朝某个方向去思考,并用审视的眼光看待问题。反思批判意识的培养起于问题意识的产生,并应和“反思性人格”的塑造结合起来,比如独立自主、充满自信、乐于思考、不迷信权威、头脑开放、尊重他人等均属与反思批判能力呈正相关的人格特性。

其次,建构师范生反思批判能力,应重视培养探究精神。探究精神往往使得教师或学生自觉自愿的把教学或学习作为研究性活动。日久天长,作为研究者的个体不仅肩负自己的责任,也审视自己,三思而行,对正在发生的事情有更广阔的视野,以致思维更敏捷,技术更全面。因此,师范教育的课堂教学中,教师应努力创设具有探索价值的问题情境,激发学生的问题意识,鼓励质疑问难、探索创新,通过自主探究将古老的教育智慧变成自己的信念和教养,促成体现于今日及未来日常、细微的行为之中。

再次,构建师范生反思批判能力,应注重反思技能训练。训练重点从七方面进行:(1)判断证据的准确性和可靠性,(2)判断推理的质量和逻辑一致性,(3)察觉出那些已经言明或未加言明的立场、意图、假设以及观点,(4)以多种角度考察问题的合理性,(5)在大的背景中检验理论或观点的适用性,(6)评定事物的价值或意义,(7)预测可能的后果[6]。

第二,在师范教育的内容方面,要注重师范生实践知识的获得与积累。传统师范教育在学生的培养方面,蹈循的是典型的“知识技术”范式。在这种范式下,师范生是作为教书匠来塑造的,其“专业特性”被认为取决于其专业领域的知识与技术的成熟度,专业力量受学科内容的专业知识、教育学、心理学的科学原理与技术的制约。据此,长期以来师范教育的教学内容一直固守于三大板块:学科专业知识(所谓主体性知识)、教育学与心理学知识(所谓条件性知识)、教学法或教育技术知识(所谓策略性知识)。但在反思性教学的视野中,教学的问题主要不是理论的或技术的问题,而是在教学现场如何

行动的问题。一个教师更为需要在面临实现有目的的行为中所具有的课堂情境知识,即实践性知识,这种知识产生于处理复杂的和不确定性的情境过程本身,以及“行动中的反思”。于是“实践反思”的教师教育范式诞生了。这一范式认为教师成长和发展的关键在于实践性知识的不断丰富,教师的专业性是靠实践性知识,即综合运用的高度见识所展开的问题意识与问题解决的成熟度来保障的,教师在以“参与”、“反思”为主要特征的行动研究中不断获得对实践知识,进而促进自身的专业发展。因而近期国内外具有代表意义的教师知识分类研究,都把实践知识作为教师知识结构中一个重要的类别,如考尔德黑德(Caldlerhead)认为教师的知识包括:(1)学科知识(subject knowledge), (2)机智性知识(craft knowledge), (3)个人实践知识(personal practical knowledge), (4)个案知识(case knowledge), (5)理论性知识(theoretical knowledge), (6)隐喻和映象(metaphors and images)。国内的一项研究也把教师知识分为普通文化知识、专业学科知识、一般教学法知识、学科教学法知识和个人实践知识等几个方面[7](236—237页)。

对于师范生而言,实践性知识是指他们投身于教育实践中,通过个人感悟或亲身经验获得的、难以形式化的缄默的知识,其获得过程为观摩——领悟——反思——实践。这种知识是由有组织的辨别、判断和行为构成,深深扎根于信念和价值观之中,具有以下五个特点:(1)依赖内容和学生等具体的情境因素,带有情境性的特点;(2)经常以教学案例的形式来表征;(3)是一种跨学科的知识,具有综合性;(4)是一种熟练后得以自动化的知识;(5)是由个体实践、体验所获得的信息,具有个别性与体验性。由于实践知识的上述特点,师范生在走上教育岗位,遭遇类似的教育对象和情境时,运用已有的实践经验便能够自如地解决实际的问题,使体验成为经验,经验成为知识。

第三,在师范教育的教学形式方面,要重视师范生的直接体验与活动。如前所述,师范生的学习不仅是一个掌握书本知识的过程,更是一个不断获取实践知识的过程。而实践知识不是通过课堂教学教来的,它只能由实践者本人在特定领域内完成任务的经验中去建构和创造的。诸如教师如何敏锐感受、准确判断课堂情境中可能出现的新问题,怎样根

据教育对象的实际和面临的情境及时做出决策和选择、调节教育行为,与学生的课堂沟通应如何展开等等实践性知识,只有经过教师在教学活动中不断反思、探索和创造才能获得。

按照反思教学的观点,学习总是与一定的社会文化背景即“情境”相联系,在实际情境下进行学习,可以使学习者通过获取直接经验的形式去感受、体验,从而更好地建构知识的意义。因此,师范教育课堂教学中应重视情境的创设。这方面可借鉴建构主义的操作。建构主义曾提出一个抛锚式教学(anchor instruction,也称情境性教学)模式,这一模式要求教学建立在有感染力的真实事件或真实问题(教学情境)的基础上,通过在“真实”的环境中去感受、体验,而不是只聆听老师关于这种经验的介绍和讲解。抛锚式教学由以下几个环节组成:(1)创设情境——使学习能在和现实情况基本一致或相类似的情境中发生;(2)确定问题——在上述情境下,确定与主题相关的真实事件或问题(抛锚)作为学习的中心内容,让学生面临一个需要立即去解决的现实问题;(3)自主学习与操作——在自主操作过程中获得问题答案;(4)协作学习——相互交流、讨论;(5)效果评价——在学习操作的过程中进行学习效果评价。抛锚式教学实际上就是解决问题的过程,它对于我们革新传统的师范教育以讲为主的形式是有积极启发意义的。尤其在高师教育类课程的教学中,教师应高度重视真实的、具体教育情境的创设,引导学生在大量“临床性”的教学行动与反思中去获取实践性知识[8]。

要改革教育实践课程,促进师范生实践知识的获得与交流。教育实践课程主要包括教育见习、模拟实习、教育实习等,它是师范生开展实践反思的主要途径。目前,高师教育实践课程在实施过程中存在诸种问题,主要表现为:(1)重视程度低,把教育实践课程视为可有可无的“豆芽”科,其实施得不到保证;(2)观念狭隘,如认为教育实习的作用仅限于应用和检验在课堂中学到的理论与知识,忽视教育实践作为实践知识来源的功能作用;(3)教育实践时间普遍过短,教育实习(含见习时间)仅为6—8周;(4)形式单一,以实习为例,往往只有集中实习,没有分散实习、穿插实习等,更谈不上教育实习形式的创新;(5)教育实践基地缺乏,与中小学没有建立一种“共生的关系”,难以保证师范生在真实的环境

中去体验教育、教学的真谛,积累教育实践知识,形成教育技能。针对上述现状,我们应积极推进高师教育实践课程的改革,尽可能地延长、分散教育实践的时间,将早期教育实践活动贯穿于整个师范教育的过程中;丰富高师教育实践的内容与形式,采用分散实习与集中实习、连续实习与阶段实习相结合的方式,切实提高教育实习的质量;密切同中小学的联系,建立相对稳定的高师教育实践基地,使师范生尽可能多的在真实的情境中学习、体验、创新、成长,以形成良好的职业素质。

第四,在师范教育的环境创设方面,应注重协

调、合作的心理氛围的建立。师范生的学习是集体性质的学习,在这一过程中,无论是常规性的学习活动,还是反思性的学习活动,都不仅依赖于个体的学习能力与反思能力,更受制于良好的班级环境。为此,师范教育应摒弃那种只强调学生个人努力、彼此赶超的“竞争性学习”的做法,提倡合作性学习。教师要致力于协调、合作的班级气氛的创设,让学生处在一个融洽、和谐的集体中,相互学习、相互沟通、相互评判,在合作中培养反思能力,获得知识,发展个性。

#### 参考文献:

- [1]卢真金.反思性教学及其历史发展[J].外国教育资料,2001,(1).
- [2]罗伯特·哈钦斯.西方名著入门(哲学)[M].北京:商务印书馆,1995.
- [3]熊川武.反思性教学[J].上海:华东师范大学出版社,1999.
- [4]饶从满,等.反思型教师与教师教育运动初探[J].东北师大学报(哲社版),2000,(5).
- [5]顾明远.教育大辞典:第2卷[M].上海:上海教育出版社,1990.
- [6]刘德儒.论批判性思维的意义和内涵[J].高等师范教育研究,2000,(1).
- [7]叶澜,等.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [8]谢名春,郭英.高师科技教育论略[J].四川师范大学学报(社会科学版),2000,(5).

## Reflection Education and Higher Normal Education Reform

GUO Ying<sup>1</sup>, XIE Ming-chun<sup>2</sup>

(1. Education Science Institute, Sichuan Normal University;

2. Dean's Office, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610068, China)

**Abstract:** Reform of traditional normal education and construction of a new mode of it based on reflection education require us to lay stress in its goal on the development of reflective criticizing ability, in its content on the acquisition and accumulation of practical knowledge, in its form on personal experience and activity and in its environment on the establishment of a coordinating, cooperative class atmosphere, of normal students.

**Key words:** reflection education; practical education; normal education; reform

[责任编辑:李大明]