

论反思主义教师教育思想

毛 菊

(新疆师范大学教育科学学院 新疆乌鲁木齐 830054)

[摘要] 自 20 世纪 80 年代兴起的反思主义教师教育思想,以蔡切纳、瓦利为代表,其思想可分别归纳为“个体 - 社会”倾向、“个体 - 伦理”倾向的观点。二者都跳出了囿于个体反思指向的局限,从社会、伦理更为广阔的视角认识反思主义教师教育。反思主义教师教育思想对教师教育理论和实践有重要影响,但也有尚待完善之处。

[关键词] 反思主义 教师教育 教育思想 美国

中图分类号: G650 文献标识码: A 文章编号: 1003-7667(2015)10-0066-06

“反思”在教师教育领域中的运用已经为大家熟知。人们长期以来试图改变教师“教书匠”的形象,呼吁教师成为专家、研究者亦或学者等不同的角色,而这些无一不需要教师具备反思的品质。20 世纪 80 年代,美国麻省理工学院教授唐纳德·A·舍恩出版了关于“反映实践者”的著作,他的思想在专业教育领域中产生了巨大影响,也直接影响到教师教育的改革方向,从而引起了人们对教师教育领域中反思的广泛关注与探讨。迄今为止,反思依然是教师教育中的热点。然而,教师教育实践中人们对反思的理解与运用却存在浅表化的问题。那么教师教育该如何理解及提升教师的“反思”,本文试图通过分析美国两位代表性学者的观点拓展对其的认识。

一、反思主义教师教育思想的理论基础

20 世纪 80 年代是美国教育质量令人担心的时期。教师教育面临着第二次改革浪潮,此次改革中教师专业发展出现了理智取向、实践 - 反思取向和生态取向。^[1]其中反思成为各国广为接受的教

师专业发展方向之一。它的形成具有深厚的理论根基,概括而言是侧重自我指向的反思理论和侧重社会指向的反思理论。杜威是在侧重个体维度的反思思维之下探讨反思,他所说的反思思维实际上是当时倍受推崇的科学思维,反思过程与科学家的研究过程相似。他希望用科学思维有效地解决一切问题,其中包括教育问题,显然有唯科学主义之嫌。^[2]舍恩在继承杜威思想的基础上,从实践认识论视角下谈论反思,他认为在变化多端的具体实践情境中不可能用抽象的、普适性知识解决问题,专业人士应在实践中反思,获得实践知识。弗莱雷的批判反思理论与社会政治条件相连,他侧重学习者把自己看作社会变革的主人,除了关注课堂之内,也要指向社会重建,从而使反思具有更强的革命性和彻底性。

杜威在《民主主义与教育》中指出,“所谓思维或反思,就是识别我们尝试的事和所发生的结果之间的关系”。^[3]“思维的最好方式就称为‘反思性思维’(reflective thinking)。它是对某个问题进行反复的、认真的、不断的深思”,^[4]这是反思思维的起

本文系 2012 年度教育部人文社会科学青年基金项目“新疆农村少数民族双语教师专业发展支持体系研究”(12YJC880076)阶段性成果。

作者简介:毛 菊,女,新疆师范大学教育科学学院副教授。

始点。但是,思维未必都是反思性的,所谓的反思还需要具备特定的态度。因此,杜威不仅提出了要掌握反思的技能,还认为要培养反思的态度。这种态度是:开放、责任感和执著精神。舍恩在很长一段时间都将杜威的思想置之一边,但在 20 世纪 80 年代却广泛关注并利用。他不仅继承了杜威的哲学,同时进行了进一步的改进,对专业实践者的反思展开了大范围的试验。舍恩把反思直接与行动相连,关注捉摸不定的实践情形,并从实际行动中不断反思、完善自我。于是,他提出了“行动中对行动的反思”包含了两层意思,一是“对行动的反思”,二是“在行动中反思”。行动中反思的基本结构是“反思性对话”。在反思性对话中,实践工作者在重新框定问题、解决问题的努力中,将会衍生出新的行动反思。这个过程即评估、行动、再评估的依次循环,动态发展。^[5]舍恩的反思理论对教师教育形成了巨大冲击,也日益成为时至今日反思主义教师教育思想中非常重要的理论基础。可以说,杜威和舍恩的思想体现出个体倾向。而保罗·弗莱雷的反思思想更加具有社会指向。保罗·弗莱雷是巴西教育家,他创立的新读写教学方式,是为了培养底层人民批判性地看待自己生活的社会情境。弗莱雷认为,这个过程就是批判性反思或批判性意识形成的过程,通过这个过程他相信学习者能够“获得对形成他们生活的社会文化现实及通过行动改变现实的能力有逐渐深刻的意识”。^[6]弗莱雷的论述中凸显了反思不仅改变个体的学习、课堂教学,还要延伸至社会的变革中,把自己视为社会变革的主人。这种社会指向的反思理论为我们从更加宏观的角度提供了思考路径,具有批判意义。

由此可见,从理论上讲为了研究之便,反思被划分为个体、社会的基本指向,但在实际教师教育研究中往往呈现综合、兼顾的情形。

二、反思主义教师教育思想分析

自 20 世纪 80 年代起,反思主义教师教育兴起,蔡切纳(Zeichner)和瓦里(Valli)的思想为我们理解反思主义教师教育思想具有极大的启发。

(一)蔡切纳“个体 - 社会”倾向的反思主义教师教育思想

蔡切纳出生于 1947 年,现任美国华盛顿大学

教授、教师教育中心主任。他分析了职前教师具备反思能力的重要性与必要性。当面对 20 世纪 80 年代以来教师教育中“反思”的潮流时,蔡切纳保持了应有的理性与冷静。他提出“如果没有经过教育哲学、社会哲学的合理逻辑推理而确定清晰的反思的重点,我不认为从总体上追求、鼓励反思性实践是明智的。我也不认可贯穿于大部分文献中的观点——教师的行为如果经过深思熟虑,一定会更好”。^[7]也就是说,反思不仅仅是一种手段、技术,它承载着价值意蕴,与宏观的社会密切联系。

1.“个体 - 社会”倾向的反思观

蔡切纳在借鉴杜威、舍恩反思理论的基础上形成了自己的“反思”观。蔡切纳从杜威对“反思实践”与“常规实践”区分的分析入手。常规实践是一种由传统、权威、官方定义的行为,在常规行为中个体通常按章行事,而不会深究所要实现目标的内在价值。于是,人们只顾着寻找达成目标最有效、最便捷的方法,反而遗忘了对目标的意义思索。然而,反思实践需要“积极的、持续的、仔细思考任何信念或者假设的知识形式的支持理由及它所导致的深入结果”。^[8]因此,反思性教师不仅要反思教学、教育,还要思考其背后深层的依据及与社会政治、经济等背景间的关系。然而,现实中教师教育长期以来受效率的驱动,注重教师反思技能的培养,却忽视了反思的态度。缺少态度的反思只能体现为解决问题的机械反思,并会深陷常规实践中。蔡切纳认为,反思不单纯是一种技能,还需要与社会、自我相连及对其合理性的思考,它具有价值承载功能。同时,蔡切纳借鉴了上文提及的杜威关于反思应具备的态度的认识。首先,反思的开放性意味着即便是师范生、新手教师也不能仅被短期的行为效果所左右,需要超越既定教学程序的框定,从多元视角看问题,接纳不同的思维方式和观点,不断挑战自我惯性的思维和认识。其次,反思的执著精神和责任感的特性明确表达了反思思维是需要具备社会、伦理关联及对教育行为的深思。因此,教师要具备反思思维,而反思不仅是一套纯粹体现缜密理性的技术,它需要一种面对实践、解决问题时的态度与价值的衡量和判断。

2.“个体 - 社会”倾向的反思主义教师教育

教师教育该如何培养和发展教师的反思。蔡

切纳与利斯顿(Liston)曾经分析了20世纪美国教师教育的四大改革传统:学术传统、社会效率传统、发展主义传统和社会重构主义传统。^[9]这四种教师教育改革传统都蕴含反思,虽然他们对反思教学强调的各不相同,既有差异却并不相互排斥,因为没有任何一种教师教育对反思的关注点能取代其他。前三种反思可以说都指向教育教学内部及学生思维的发展,后一种反思指向社会秩序的改革与重建。蔡切纳认为,在师范生的培养过程中既需要使学生掌握反思的技能、技巧,也要激发他们对社会情境的关注,此种反思教学是社会变革的动力。在蔡切纳对反思、反思教学的认识基础上,形成了反思主义教师教育的几点认识:首先,以杜威的反思理论作为教师教育项目设计和开展的理论基础和原则,在教师教育项目中重视培养师范生的反思态度和反思技巧。其次,教师教育项目中所指的反思层次是技术性反思、实践性反思和批判性反思。再次,在培养师范生反思素养的同时,也要重视形成对教学情景的质疑,审视课堂中的日常行为与教育、社会问题的关联。最后,反思不仅仅是智识活动,也融入到宏观社会策略的行动过程中。^[10]由此可见,蔡切纳已经形成了对反思主义教师教育比较综合、全面的认识,反思是技能与态度、技能与批判、个体与社会的综合体。所以,反思不是一项孤立的活动,它以理论推理为基础,具有指向性。因此,为师范生提供必要的教育经历以培养反思的态度与技能很有必要。蔡切纳推崇研讨小组的培养策略。研讨小组的核心要素有:^[11](1)帮助师范生用批判性眼光审视教育或课堂问题;(2)帮助师范生超越常规形成的对课堂实践的看法;(3)帮助师范生形成课堂的历史感,帮助他们审视课堂、学校规定的潜在依据;(4)帮助师范生审视自己的假设、偏见及它们是如何影响课堂实践的;(5)帮助师范生批判性地审视他们社会化为教师的过程。在这些要素的框架下建构教师教育项目,是要让师范生批判性地分析自己的成长经历和行为倾向,对自我教育思想及教育现象背后的理据形成更加清晰的认识等。研讨小组的培养策略也被后来很多教师教育研究者引用。

蔡切纳是较早对反思主义教学展开论述的研究者,他的观点为后来教育领域中研究反思的学者

广泛引用。在借鉴杜威反思理论的基础上,他冷静地指出,应该谨慎对待当时盛行的反思理念,不是所有的反思都是好的,反思需要有学理为基础的推理,并旗帜鲜明地提出反思主义教师教育的社会变革性,把反思放置在与社会情境的联系中思考,更加深刻地认识到“反思”与学校、社会情境的关系。

(二)瓦利(Valli)“个体-伦理”指向的反思主义教师教育思想

瓦利是美国马里兰大学教育学院教授,1994~1997年任教育学院副院长。1983年获威斯康星州大学教育政策博士学位,1983年至1993年,长达10年的时间都在美利坚天主教大学工作,担任教师教育中心主任。他主攻教学和教师教育,对反思性教学及教师教育有独到的认识,并于1992年出版《反思主义教师教育:案例与评论》。

1.“个体-伦理”倾向的反思观

瓦利在20世纪90年代对当时美国普遍使用的反思性教学进行了分析。他认为,“反思教学强调教师探究的重要性,……而不考虑在教师的大脑、内心中发生了什么”。^[12]可见,当时的反思性教学还主要强调形式,瓦利试图对反思的内涵进行探讨。瓦利与许多学者一样都以杜威的反思理论为基础,他认为“顺序”和“结果”是杜威反思的核心,在逻辑顺序和对决策可能产生的结果二者结合起来进行思考的基础上才是反思。同时他也指出,虽然杜威谈到了反思所需的态度,然而却主要专注于反思的认知层面,极少关注道德层面。瓦利把反思描述为“能够回顾事件,对事件做出判断,根据技艺、研究和道德知识改变行为的道德行为”。^[13]他突出了反思两个层面的含义:反思是经过逻辑推理、系统的思考;反思要关注它的合理性以及道德、价值、社会的指向。

2.“个体-伦理”倾向的反思主义教师教育

瓦利关于反思性教师教育模式的研究较为显著。瓦利在回顾一系列文献及教师教育项目后,总结了五种取向的反思主义教师教育模式:技术性反思模式、行动中或对行动的反思模式、缜密性反思模式、人格性反思模式、批判性反思模式。^[14]由于这五种模式已有学者详细介绍,在此省略。虽然,瓦利提出了五种教师教育的反思模式,并且每种反思模式都有不同的侧重点,然而它们并不具有

明显界限,相互之间可以弥补、结合使用。这五种反思模式是递进关系的反思培养系统,前者是后者发展的前提条件。前三种模式主要是侧重教师反思技能的培养,而个性反思模式开始转向培养教师思考关注自我及学生的内心而非外在的要求与标准,批判性反思模式培养教师以公正、民主等道德标准分析现实社会及教育行为。为了避免囿于某种类型的反思,教师教育项目应该帮助学生尽可能发展各种反思能力。瓦利提出了六种培养策略:行动研究、日志、案例研究、监督、课堂活动及讨论。前三种都是我们熟知的教师培养策略。就“监督”而言,监督的主体由师范生的教师、教育实习的指导教师、同伴等构成。监督者并不是直接告知师范生应该做什么,而是“引发师范生自己做分析,监督会议应成为反思性谈话。教师和监督者共同帮助师范生成为自身的评估者、决策制定者,问问题,使用通过它们的观察而获得的数据”^[15]。课堂活动及讨论策略主要指:小组讨论、阅读与讨论同伴的日志、评论彼此的思想、审视争议性的观点,学生由反思指南的指导参与活动。^[16]

美国花费了很多时间设计反思性教师教育项目。瓦利认为,反思对教师而言是专业发展的有力途径。但是,培养教师反思能力是一项非常复杂的工作,不能简单化处理。因为,反思能力的培养不是简单技能的获得,而具有多层次性,教师的反思必须要与学生发展相连,否则就失去了意义;反思的培养需要良好的校园文化。瓦利也是以杜威的理论为基础,她对反思的认识与蔡切纳基本相同。只不过她强调反思需要考虑其道德性,并对反思主义教师教育模式进行了系统设计,提出了培养教师反思的策略,可操作性强,具有更加现实的实践意义。

三、对反思主义教师教育思想的评价

自20世纪80年代起反思主义教师教育思想逐渐兴起,这股思想对教师教育的理论和实践都具有重大意义,下面主要从反思主义教师教育思想的影响及不足展开评价。

(一)反思主义教师教育思想的影响

当下,反思主义教师教育对教师培养与发展

的影响至深,主要体现在以下三方面:首先,反思主义教师教育思想是对技术理性的补充。受实证主义的影响,20世纪中叶以后技术理性主义主导着教师教育,具体表现为人们对能力本位教师教育的热衷与推崇。在技术理性主义强有力的渗透下,教师教育也主要体现在试图给教师传授由权威、专家提供的普遍适用的知识,以培养教师可见的技术为主,以追求效率为目标。教师教育模式的选择依据是看其是否以最小的成本获得了最大的效率,而忽视行为本身内在的价值。反思主义教师教育关注教师教育思维能力的形成,教学情境中教师的理解能力及实践智慧,并逐渐地认识到反思是教学作为专业的本质特征。可以说反思主义教师教育是目的-手段的思维方式,是对技术理性教师教育的补充。其次,反思主义教师教育思想促进了教师实践性格的养成。实践活动是人的自我实现,实践活动实现着人的自由,实践活动是人的存在方式,它决定着人的产生、存在、发展和命运。^[17]之所以说教师具有实践性格,“是因为教师的教育行为和成长路线在本质上是实践的。承认教师的实践性格,意味着一种领域的变换——从认识领域转向实践领域”^[18]。那么,教师就需要在实践中和从实践中学习、思考、探究、成长。对教师的成长而言,实践之中必须蕴含反思,否则教师只是通过亲身体验不断积累经验、重复经验,终将无法获得提升与发展。反思主义教师教育是试图培养、形成教师的实践性格。知识分为理论知识和实践知识,理论知识也来源于实践,并通过与教师自身经验相互作用而内化,然而只有真正运用到实践中教师才能对其体会得更加深刻、理解得更加透彻。因此,对师范生而言,教育见习、教育实习是获取实践知识的良好渠道,但是对师范生而言在工作场中不仅是要有经验的积累,更重要的是实践知识的获取,这就必须给予反思性实践足够的重视,通过“反思”把获得的知识、经验不断地转化为实践知识、形成实践智慧。在反思性实践中,教师才是一个真正的参与者、积极主动的学习者,在提升反思意识和能力中,为自我的持续成长奠定基础。每位教师都是一个独特的个体,都身处各不相同的教育情境,纵使给教师传授了相同的教育教学知识、教学策略、原则,也不可能成为教师处理问

题的普遍良方,教师只有在理论知识的基础上不断反思自身的实践,才可能有对解决问题的智慧,形成自我,完善自我。“成功的、有效率的教师倾向于主动地、创造性地反思他们事业中的重要事情,包括他们的教育目的、课堂环境,以及他们自己的职业能力”。^[19]因此,反思主义教师教育是教师实践性格的内在诉求。最后,反思主义教师教育思想有助于教育理论与实践的整合。理论与实践的关系一直是教师教育领域的一大难题。杜威早在1904年《教育理论与实践的关系》中就阐明了二者的关系,并表达了理论知识的学习有助于理论与实践结合的观点。然而他强调的实际上仍然是“思维”的训练。而舍恩一方面批评了传统西方理论与实践的分离,另一方面也认为杜威的反思思想凸显逻辑性、理性,有失偏颇。舍恩认为,教学实践变化不定,不能用不变的知识应对万变的实践,他把反思与行动进行了关联。正因为如此,舍恩倡导教师教育者要帮助教师在分析他们独特的教学情境中发展反思性技能。^[20]舍恩调查了优秀教师反思自身实践的方式,他发现这些教师可以很好地对自身面临的独特的、变化的教学实践做出反应。因此,在专业化时代,将教师的知识与专业实践紧密结合,培养教师的实践反思能力是教师成为专业人士掌控自身实践的重要能力。因为“实践知识是教师专业行动和专业发展的‘知识基础’”,“这意味着单纯强调实验的教师培养或培训,与单纯强调理论知识灌输的教师教育一样,是站不住脚的”。^[21]反思主义教师教育就是把理论与实践整合的教育方式的有益探索,并得到教师教育界的广泛认可。

(二)反思主义教师教育思想的不足

虽然,反思主义教师教育产生了极大的反响,然而,在整体的研究与实践过程中仍存在不足。

第一,教师教育中“反思”的类型意识淡薄。反思主义教师教育在当前的教师教育中已经成为普遍存在的理念。然而,目前教师教育中在谈论“反思”时,类型意识淡薄。前文已经提到,不同的学者对反思的类型、层面都有不同的划分,引用较为广泛的是瓦利关于反思类型的认识。瓦利划分了五种反思主义教师教育模式,每种模式的内容与质量要求都各不相同。教师教育中,如果没有意识到

自己所指的“反思”的类型归属,就会造成对反思理解的偏狭及实践操作的模糊。“古德曼(Jese Goodman)在综合他人观点的基础上认为,如果职前教师的反思被理解为运用具体教学技术追求预订目标的话,那么在反思的名目下反而会形成强化技术取向的效果”。^[22]反思本是在批判技术理性教师教育的基础上发展起来的,如果理论和现实中,反思停留于技术层面,反而被技术理性的思想所控,也就偏离了反思主义教师教育的初衷。第二,教师教育中缺乏对反思与环境因素的思忖。显然,不同类型的反思所需的条件不同。反思的培养不仅指向个体内部,更是集体的责任,也需要在集体中发生。不论是个体还是集体的,“反思”都与所处环境息息相关,环境既包括人文环境也包含物理环境。正如瓦利所言,“对教师而言,反思是一个有利的工具,它会发生在学校团体中,关注学校中的重要问题。帮助个体教师变得具有反思性并不充分,学校还必须要有反思的文化”。^[23]这种有助于反思意识与能力发展的文化,就要求拥有良好的人际氛围,教师间开放、理解、相互支持的学校文化;同时,蔡切纳、瓦利等学者也注意到反思主义教师教育与社会环境有着隐性而重要的联系。反思主义教师教育与社会民主、公正、公平等有实际的关联,并有助于此种社会的形成。然而,如何设计社会民主、公正价值导向的反思主义教师教育是一个重要而关注度不足的课题。第三,教师教育对反思的合理性依据认识不足。当教师教育中“反思”盛行之时,人们需要思考一个极其重要的课题:反思的合理性依据。正如蔡切纳认为反思不是随意的行为,也不是所有的反思都是明智的,这就是反思的合理性问题。那么,究竟什么样的反思才是具有自身的合理性呢?正如有学者指出,“教师的决策过程应该是理性的,这意味着教师(有意识或下意识地)要考虑与权衡不同的选择,并采用一定的标准(即教育理论)去遴选可供挑选的选择与行动。反思对于教师的意义就在于此”。^[24]照此推理,换句话说,教师的反思也是有一定的标准的。这种标准具体是什么?教师反思的合理性依据究竟有哪些?这些需要持续深入的研究。

参考文献：

- [1]王春光.反思主义教师教育研究[D].东北师范大学博士学位论文,2007.1.
- [2]杜威.民主主义与教育[M],王承绪译.北京:人民教育出版社,1990.153.
- [3]单中惠.杜威的反思性思维与教学理论浅析[J].清华大学教育研究,2002(1):56.
- [4]舍恩.反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考[M].夏林清.北京:教育科学出版社,2007.111.
- [5]保罗·弗莱雷.批判教育学[M],顾建新等译.上海:华东师范大学出版社,2001.27.
- [6][9]Kenneth M. Zeichner. Educational and Social Commitments in Reflective Teacher Education Programs. ERIC, 1990 :56.58.
- [7][10]Kenneth M. Zeichner. Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education, 1981 :5.12.
- [8]KM Zeichner, DP Liston. Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. Journal of Teacher Education, 1990 :41(2):6~20.
- [11][12][13][14][15][20][23] Linda Valli. Listening to Other Voices : A Description of Teacher Reflection in the United States. Peabody Journal of Education. 1997 ,72(1) : 67.67~88 ,67 ,84 ,84 ,71 ,86.
- [16]林一钢.论“实践反思性教师教育”[J].教师教育研究,2008(6):8.
- [17]郝立新.马克思主义研究述评[M].北京:中国人民大学出版社,2002.118.
- [18]朱桂琴.教师的实践性[D].华中师范大学博士学位论文,2009.44.
- [19]朱玉东.反思与教师的专业发展[J].教育科学研究,2003(11):26~28.
- [21][24]王艳玲.培养“反思性实践者”的教师教育课程[D].华东师范大学博士学位论文,2008 :92 ,10.
- [22]转引自:丁道勇.教师反思的思想源头及其影响[J].教师教育研究,2008(1):11.

Analysis and Review of the Ideas of Reflective Teacher Education

MAO Ju

Abstract: The rise of reflective teacher education was in 1980s. Zeichner and Valli are the representatives of reflective teacher education. Zeichner's idea can be generalized as "Individual-society" tendency. Valli's idea can be generalized as "Individual-ethnic" tendency. They both moved beyond the limitation of Individual tendency. They also analyzed reflective education from social and ethical perspectives. At present, reflective teacher education also has great impact on teacher education. However, it has shortcomings too. This paper intends to understand reflective teacher education.

Key words: reflective ;reflective teacher education ;thoughts of teacher ;The United States

本文责编:刘健儿