

教师专业发展 :从经验主导走向理论自觉

● 蔺红春 徐继存 苏 敏

摘 要 教育经验对解决教育问题具有重要价值,但是亦存在局限性。教师从“经验主导”走向“理论自觉”是其专业发展的内在要求。被经验主导的教师习惯于在各种教育经验中寻求问题解决的方略,而难以超越复杂多变的教育现象把握住教育过程中的本质联系。教育理论具有概括性、逻辑性、系统性与思想性。教师对教育理论的学习不仅在于获得解决教育问题的方略,更重要的在于习得教育理论生成过程中的思维方式。从教师专业发展与教育理论习得的相互作用的方式来看,提升教师的理论自觉主要有三种路径:首先,对教育理论知识采用以综合应用为主的考评及教学方式;其次,引导教师开展教育行动研究;再次,为提升教师的理论素养创设支持性环境。

关键词 教师专业发展 经验主导 理论自觉 教育境遇 路径

经验是由实践得来的知识或技能,^[1]这种知识或技能有其实用价值,但是也有其局限性。教育是一项复杂的社会活动,教育境遇的多变性、教育者主体间的差异性以及教育对象的多样性均显示它不同于一般的技术性活动,它需要经验以面对复杂多变的教育现实,但是又不能过于依赖经验,否则会被经验所羁绊,甚至在经验中迷失教育之本真。综观当下教育现实,各种教育经验的宣传与推广已成为常态,不可否认它在很大程度上促进了教育的发展,但是也存在过分夸大教育经验的价值使教育失去理性的现象。教育经验对教育的影响主要通过教师得以实现,现阶段众多教师受教育经验主导是致使教育经验价值被泛化的主要原因。经验主导下的教师受其教育经验之慧,亦受其教育经验之缚。教师只有走向理论自觉才能使其从教育经验的束缚中解脱出来,享有教师职业的自由与解放。

一、“经验主导”的局限与困顿

经验是个人经过检验成功的认知结果,这种成功在相同境遇下具有可复制性,在类似境遇下具有可迁移性。当然需要排除一些碰巧为真的错误的经验,错

误的经验难以导向成功。也正是因为经验在相同境遇下的可重复性以及类似境遇下的可迁移性,使其在问题解决的过程中具有举足轻重的价值。从经验中学习是人们获取知识的重要途径,经验的不断累积是促进人成长的重要方式。教育经验是教师在教育学生的过程所获得的经过个人检验成功的认知结果,包括教育观念、教育方法、教育策略等,主要通过两种途径获得:一是从自身的教育经历中习得直接经验;二是从他人教育经历中获得间接经验。教育经验的获得能够有助于教师快速解决相同境遇或者类似境遇下的各种教育问题,“由于经验思维的内容直接从教学实践活动中来,其结果往往又可以直接回到教学实践中去,用于指导造成经验的那种教学实践。教学经验的这种直接应用性较之教学理论对教学实践指导的间接性显示出某种优越和方便,因而倍受教学实际工作者的偏爱。”^[2]教育经验之于教师的重要性已是不可否认的事实,教育经验的多少也是判断一个教

本文系教育部青年基金项目“培智学校义务教育课程建设现状与提升策略研究”(项目编号:19YJC880050) 2016年度山东省高校人文社会科学研究计划“幼儿童书阅读反应的田野研究”(课题编号:J16WG13)的研究成果之一。

蔺红春/淮北师范大学讲师,主要研究方向为课程与教学论基本理论

徐继存/山东师范大学教授,博士生导师,主要研究方向为课程与教学论基本理论

苏 敏/潍坊工程职业学院副教授,主要研究方向为课程与教学基本理论

师是生手教师还是熟手教师的重要依据。也正是因为如此,很多教师往往容易过分夸大教育经验的作用,固守自己的教育经验或者对他者的教育经验不加辨别地盲从,致使其教育实践陷入非理性。如此,教育经验不仅不能促进教师发展,反而变成教师发展的桎梏,这也是当下教师成长过程中存在的显著问题。不管是鹰爸虎妈式的家庭教育经验,还是某个教师或者某所学校的教学模式,即便在所处的教育境遇下非常成功,也不是包治他者教育问题的灵丹妙药,这一命题已被无数教育实践所证实。

教育经验的使用有其限度,主要体现在教育经验可成功复制的前提是当下教育问题的境遇与原有经验发生的境遇基本相同或者极其类似,否则,教育经验发挥作用的范围与效果会相差甚远。在教育领域,这一限度会在很大程度上影响其经验的推广,因为教育境遇之间往往存在着较多差异。一般而言,教育境遇由三个核心要素构成:教师、学生与教育场景,教育境遇的基本相同则意味着教师、学生与教育场景三者基本相同,但是在教育过程中教师之间各方面素养的不同以及学生的个体或群体差异已是既存的教育事实,即便是教育问题所发生的场景基本相同的前提下,原有的教育经验也难以成功复制。因此,教师需要经常反思教育经验发生的条件,不能固守原有经验,也不能盲从他者的经验。然而,实践中依然有不少教师唯经验是从,极少考虑经验本身的限度及其背后发生的原理,往往被“经验主导”。被经验主导的教师大致可分为两类:固守自我经验者与盲从他人经验者。固守自我经验者是指那些总是按照自己的教育经验进行教学而不寻求变通的教师,其教育经验可能是教育的传统、惯习,也可能是其自己成功教育经历的归纳总结。他们几乎从不怀疑自身教育经验存在的合理性,而总是依据这些经验开展教育活动,甚至在教育变革之际依然固守其原有经验而不愿进行教育改革。盲从他人经验者是指那些总是喜欢照搬他者经验解决自己问题的教师。这类教师盲目相信他者经验对解决自身问题的价值,并热衷于各种经验的学习与交流,在经验学习的过程中仅关注经验对解决问题的实效性而极少思考他者经验之所以成功的内外条件及其现象背后的发生机制。

被经验主导的教师习惯于在各种经验中寻求问题解决的方略,其思维将很难超越复杂多变、形形色色的直观体验而抓住教育过程中客观的本质的必要联系。“他们会逐渐形成一种思维定势,即:重直观、轻抽象;重经验、轻超验;重感情、轻理性。思维定势一旦形成就有极强的惰性,没有主观上的积极努力和

思维方式的根本变革,任何新的教学思想和理论都会为之同化和吞噬。”^[3]而这种思维的僵化会进一步抑制教师自主性与创造性的发挥,一方面源于教师固守或者照搬教育经验的内在局限。教育经验是教师在教育活动中获得的认知结果,这种认知结果一般是对成功解决某一教育问题的总结,也可能是处理某一教育问题失败的教训。理想情况下,教师会不断地从自己的经验或者他人的经验中进行深度学习,使其教育经验依据教育境遇的变化被不断改造而获得越来越强大的生命力。但是当教师固守自己的教育经验或者完全照搬他者的教育经验之时,这种从经验中进行的深度学习就难以发生,而只能是浅层地自我沿袭或者他者模仿,其主动性与创造性也就无从生发;另一方面源于教师因为缺乏理论自信而选择对他者的习惯性屈从。尽管被经验主导的教师过于看重经验对解决教育问题的实效价值,但是教育经验自身所具有的情景依附性、不确定性等特点也是其反复经历而且不得不面对的教育事实,在这种教育事实面前虽然其教育经验对教育问题的解决具有一定的价值,但是因其理论素养的缺失使其无法超越自己的经验,认清、阐明所看到的教育问题及其问题解决的内在机理。在这种知其然而又不知其所以然的情况下,教师的教育经验并不能给其带来充分的文化自信,而当教师自主的想法与固有的公共常规及制度或者专家的观点发生冲突时,教师往往倾向于本能或惯性的屈从,而抑制自主性与创造性的发挥。^[4]

二、“经验主导”走向“理论自觉”的必要性

教师的理论自觉是教师突破与超越自在的、固有的经验或者他者经验的照搬移植而上升为主体文化意义觉醒的阶段。这一阶段的教师具有丰富的教学经验,但是不会被经验所束缚,而是主动探究经验之所以发生作用的条件及其背后的原理,并在此基础上有限及有效地使用经验。从经验主导走向理论自觉源于教师自我发展的内在需要。“无论是经验还是理论都不具有独立自足的地位,都无法充当认识活动的牢固基础。”^[5]对教师个人而言,经验虽然能够在一定程度上解决某些教育问题,但是经验所固有的局限也会束缚教师的发展。缺少理论自觉的教师往往容易对经验产生盲从,缺少自我辨识的能力,难以在专业发展上取得实质性突破。实践中也有一些教师已经意识到教育经验的局限性,开始用一些学者的理论观点来解释或者论证自己的教学行为,但是往往只能浅层地借用,只知其一不知其二。更有甚者,只是把教

育理论当作其偶尔装点门面的装饰品,并没有充分意识到教育理论自身的实际价值,更无意走向理论自觉。明确教育理论之于教师专业发展的重要性是教师走向理论自觉的基本前提。

教育理论是对教育现象和教育规律理性认识的成果,教育科学知识的总和。^[6]教育实践是复杂的,一如美国学者舍恩所言,那是一片难以通过技术理性解决的沼泽地,^[7]而在同一个教育实践的基础上又可能产生不同的教育理论。教育理论的复杂与多元已是不争的事实。尽管如此,可以被称为教育理论的知识都具有如下几个特征:(1)概括性。教育理论是对若干具体情景下教育经验的归纳与概括,舍弃了具体的教育情境,具有概括性与抽象性。(2)逻辑性。任何一种能称得上教育理论的知识,合逻辑性是其存在的必然前提条件。可以说,逻辑是检验理论的第一标准,实践是检验理论的最终标准。^[8]一般而言,判断一理论的存在是否合理必须同时符合三种逻辑关系:一是自洽,即理论内部是否存在逻辑上的矛盾;二是他洽,即理论是否能够与人类已有的正确认知结果相吻合;三是续洽,即理论是否与其后续的发展相一致。如果一理论能够同时满足这三种逻辑关系,那么从逻辑上讲这个理论就是合理的,也可以说是正确的,若此三者之中有一种逻辑关系得不到满足这个理论就不再成立。^[9]教育理论的存在与发展同样符合自洽、他洽与续洽的逻辑关系,是一个严谨的逻辑系统。(3)系统性。理论是对经验的概括与提升,这种概括与提升不是对某一现象的简单描述或者零散地归纳总结,而是对这一现象之所以发生的背景做深入分析的基础上提炼出教育的一般原理,不仅这一原理自身是一个小系统,这一原理与其他原理之间亦会形成一个更大的教育理论系统。系统性是教育理论生而有之的特征;(4)思想性。教育的实质是人对人的影响,任何一种教育理论都离不开对人自身的深刻理解,一定的价值观念与理想追求总是内含其中。在这些价值观念与理想追求的关照下人们对教育实践的结果通过严密的逻辑推理与理性分析形成系统的教育理论。思想性亦是其本质属性。

教育理论所具有的概括性、逻辑性、系统性与思想性不仅能够推升教师的理性素养,而且对教育经验的形成与发展具有重要价值。尽管教育理论从根源上说来源于教育经验,但是从教育经验中产生的教育理论并不是紧紧依附于教育经验,而是通过人们的理性以及想象力的加工与创造生成的新事物,它具有经验所没有的概括性、逻辑性、系统性与思想性。从教育经验中生成的教育理论又会反过来对新的教育经

验的形成与发展发挥拓展、共时建构、解释与审查的功能。^[10]教育理论所具有的理想追求、理论假设会促进人们不断进行创造性教育活动,并生成新的教育经验,实现对教育经验的拓展。教育理论参与教育经验的共时建构主要体现在两方面:一是在新教育经验的生成过程中拥有不同教育思想的主体对教育经验对象及过程会有不同的选择与决策;二是在表达教育经验时教育理论为描述教育经验提供语言框架。在新的教育经验产生之后,教育理论会发挥解释与审查功能。教育经验对教育问题的解决往往是知其然但不知其所以然,教育理论的价值能够解释教育经验之所以然,并对教育经验进行审查与筛选,幻想、错觉、偶然为真的事实等错误的经验将会被排除在教育理论之外。新的教育经验又会验证教育理论假设并促发后续理论的产生,如此教育科学才得以不断发展。

实践中很多教师之所以没有充分意识到教育理论学习价值,主要原因在于:一是教师对教育理论的期待过于实用;二是对教育理论不恰当的考评及教学方式影响了其价值表现。在教育过程中很多教师觉得教育理论学习“没用”,所谓的“没用”主要是指不能够马上用来解决其遇到的具体问题。实际情况确实如此,即便排除某些教育理论自身的问题、有些教师理论学习的系统性不足、实践中被误用等造成教育理论与实践“两张皮”的多种原因,^[11]教育理论仍然难以直接解决具体的教育问题,这一现象也是由教育理论本身的特点决定的。教育理论是前人基于教育实践经验而被提取出来已经脱离了具体情境的抽象知识,这种知识具有一定的普适性。但是当这种普适性知识面对丰富而又复杂的教育实践时又显现出其模糊性与不确定性的一面,不能像自然科学或者技术类知识那样只要掌握了就能直接解决问题。一定意义上可以说,自然科学和技术类知识与其实践问题解决的关系是线性的“输入”与“输出”关系,而教育理论知识与教育实践问题解决是非线性的“输入”、“领悟与建构”、“输出”三者之间立体交互的关系。教育理论的对象化与现实化是一个很复杂的转化过程,需要创设多方面条件使其具有可行性。^[12]我们不能期望教育理论可以直接用来解决教育问题,但是这并不意味着教育理论学习没有价值。教育理论能够为教育实践提供某种“地图”或“指南针”,以便指引教育实践的航程。^[13]对教育理论的学习不仅是为了获取理论知识以解决现实教育问题,更重要的在于习得教育理论产生过程中如何进行归纳与演绎、概括与抽象的思维过程,以及如何进行严密地逻辑思考并生成自己的教育思想。恩格斯曾明确指出:“无论对一切理论思维多

么轻视,可是没有理论思维,就会连两件自然的事实也联系不起来,或者就会连二者之间所存在的联系都无法了解。”^[14]教师学习教育理论的价值主要在于领悟他人的教育思想及思维过程,进而建构自己的教育观念及解决教育问题的思维方式。然而,学习教育理论的价值并没有在其教学过程中得到应有的发挥,主要源于对其学习结果不恰当的考评及教学方式。当下对教育理论学习结果的考评主要体现在三个层面:一是职前教育类课程学习结果测评;二是教师资格证考试中在教育理论知识的测试;三是职后培训中对教育理论知识学习的考察。这三种不同层面的教育理论测试其考评主要是通过选择题、判断题、名词解释、简答题等题型再现教育理论中零散的知识,虽然有少量考察教育理论知识综合应用的案例分析题与论述题,但是并没有改变教育理论学习以考察知识再现为主的考评取向。在这种考评取向的导引下,教育理论知识的教学以讲授考评的知识点为主,关注的主要是既成的教育理论知识的理解与识记,而不是对教育理论内隐的概括性、逻辑性、系统性与思想性的深刻理解和把握。结果必然导致准教师或者教师虽然掌握了众多零散的教育知识,但是面对教育问题的解决依然缺乏应该具有的概括性、逻辑性与系统性,更难以体现出思想性。如此的教育理论教学确实难以使教师充分意识到理论学习的价值。而这种结果则又进一步强化了一些教师对于教育理论知识无用的认识。

还有些教师认为教育理论的研究与创建是教育专家的事情,其职责只是依据教育经验进行教学,当其面临经验的局限时,期待教育专家能够替代自己做出教育决策或者根据自己已有的教研成果提炼出教育思想,这种期望是不切合实际的。教育专家不应该是也不可能是教师教育经验提升的替代者:一是专家难以深度理解教师自己的教研过程与结果,可能会存在误解或者浮光掠影;二是因为教师欠缺相应的理论素养,无法在同一层面沟通;三是因教育本身的复杂性,每个专家都有自己的教育理念与立场,在协助教师的过程中难以避免个人的主观性,从而客观地提炼出教师的教育经验。专家可以帮助教师对其教育经验进行提升,但是前提是教师需要具备一定的理论素养。教师理论修养的提高不仅能够解决其现实教研面临的困境,而且长远来看有助于提高教师的教育水平,使教师逐渐脱离经验的束缚,提升教育理性,成为“专家型”教师。教师与教育专家两者理想的关系应该是互相激发与共同前行。教师是具备一定理论素养、具有丰富教育经验的实践者,专家是具备一定教育经验、理论素养颇高的理论探讨者。两者的交流与

对话基本能够处于同一平台,教师可以向专家展示自己的教育经验及其理性思考,专家可以协助教师提升其教育经验至学理层面,并与教师的交流沟通中获得鲜活的教育问题,激发其对教育问题的深入研究与思考。

教育理论的价值不在于立竿见影地解决某一个具体的教育问题,在这方面也许没有经验更有实效性,其价值在于能够使教师立足于对教育本质思考的基础上以更宽广的视野看待、分析教育问题,更为深刻、透彻地理解教育问题,而不至于迷失于当下纷纷扰扰的教育经验。“没有教学经验到教学理论的升华,没有感性到理性的跃迁,就不可能获得关于教学的规律性的认识,教学实践就只能在低水平上重复。学习掌握教学理论,不仅有利于运用正确教学理论指导教学实践,而且有利教学理论素养的提高和理论思维能力的增强,从而能自觉地把教学经验提升为教学理论,对教学实践作理论上的把握。”^[15]教育理论显示的是一种理性与逻辑的力量以及洞察未来的远见。

三、走向理论自觉的路径

教师要达成理论自觉,其前提是能够充分意识到教育理论的重要价值。但教师对于教育理论的价值认同并不是能够通过口号式宣传或谆谆告诫得以实现,而是需要把教师放在教育理论之中使其感受到教育理论的价值与力量。从教师专业发展与教育理论习得的相互作用的方式来看,提升教师的理论自觉主要有三种路径。

首先,对教育理论知识采用以综合应用为主的考评及教学方式。考评引导着也规约着课程与教学的价值方向,一定意义上可以说,有什么样的考评就会有什么样的课程与教学。当下对教育理论的考评不管是职前教育还是职后培训均是以识记、再现知识点为主,在这种考评体制的规约下教育理论教学主要在于讲授教育理论的各个知识点,而不是关注教育理论产生的过程及其内隐的思维活动。应然的教育理论知识考评及其教学应该重点关注教师对教育理论内隐价值的理解与把握,能够充分使教师感受到教育理论带给其成长的价值与力量。从考评的内容来看,其重点不应该是教育理论知识的再现,而是教育理论知识的综合应用。从考试题型上而言,案例分析题、论述题更能体现出这一价值取向。

教育理论的教学不仅要使教师了解其生发的背景、发展的脉络以及不同理论之间的关系,还要在实践中使教师切实感受到教育理论发生作用的机制及

其对实践的影响。基于此,教育理论的教学不仅需要通过课堂上的讲授与研讨使教师明了教育理论的内容及其产生的过程,领悟教育理论的性质特点及其系统的思维过程,也需要教师教育者在教育实践中通过现场指导以显示教育理论之于教育实践问题解决的真实过程。当下,课堂上的讲授与研讨是教育理论教学常用的教学方式,实践指导相对比较欠缺。实践指导这一教学方式对教师的教育理论价值认同及其理论素养的提升具有重要价值,也是教育理论教学的难点。其难度主要体现在教育理论对教育实践产生的影响并不是直接的、立竿见影的。从教育理论到教育实践的过程可分为不同阶段,诸多环节,各环节环环相扣,组成了教育理论到教育实践的“链条”,^[16]其间影响因素众多,且因素之间的关系错综复杂,假若教师教育者没有对教育理论与教育实践两方面深厚的理解与把握则无法实现对教师的实践指导。培养出一批优秀的能够基于教育理论有效指导教育实践的教师教育者是使教师走向理论自觉的重要基础。

其次,引导教师开展教育行动研究。教育行动研究是教师在自身所处的教育情境中,发现实际存在的教育问题、分析问题、提出改进策略并付诸实施,目的在于改进教育实践的研究。^[17]它以具体解决某一教育问题为己任,不同于一般以获得某些教育理论为目的的教育研究。这一研究目的也是教师开展教育教学的现实需要,教育活动只有在教师顺利解决教育问题的过程中才能被不断推进。教师遇到的教育问题领域广泛,不仅涉及学生发展、课程教学内容与方法的选择与组织,也关涉教师自身成长,有些问题具有一定的共性,但更多的是个性化的问题。不可否认,如若教师不对这些教育问题进行行动研究,也会有意识地积极寻找一些解决问题的办法,但更多的时候是基于经验的理解与操作,而不是经过系统思考与严密论证之后的行为决策。如此,即便教育问题得到解决,教师对教育问题之所以得到解决的原理并没有充分地感知与理解,其从问题解决中所获得的新的教育经验往往处于“自在”状态,即处于零散、游离、混沌之中,未被理性认识与建构的状态,此种状态的教育经验难以对后续教育问题的解决产生有效迁移。教育行动研究,一定意义上而言,就是要突破教育经验的这种“自在”状态,对其进行理性分析,在研究的过程中既有对已有相关教育理论的理解、分析与应用,也有对个体问题解决后所形成教育经验的理性分析与概括提升。这一研究方式既可以帮助教师有效地解决现实的教育问题,又能够促使教师形成个人的教育理解,提升其教育的总体水平,为后续教育问题的解

决逐渐累积知识资本。

教育行动研究按照参与者不同可分为三种类型:教师单独进行的独立性行动研究、有校外研究者咨询和支持的以教师为主要行动者的支持式行动研究和以校外研究者与教师共同合作的协同式行动研究。^[18]不同的研究方式对于教师的要求略有差异,但是总体而言,教师要开展行动研究,首先必须具备一定的理论素养,掌握一些基础的教育理论以及行动研究的基本规范。这一要求既是促进教师学习教育理论的动力,也是为后续的行动研究奠定一定的理论基础。独立性行动研究对教师的理论素养及研究能力的要求比支持式行动研究相对较高,后一种研究因为有专业研究者的支持与协助对教师而言相对轻松。一般而言,在教师开展行动研究初期适合采用有专业人士协助的支持式行动研究,待教师能够熟练地掌握行动研究方法之后再开展独立性行动研究。指导教师如何开展行动研究可以作为教育理论教学的一部分内容。协同式行动研究强调的是校外研究者与教师的共同合作,这一研究方式需要教师已经具备了比较好的研究基础,双方可以在同一平台上沟通与交流,共同致力于教育问题的解决与教育经验的概括与提升,乃至形成系统的教育理论,进行理论创新。

再次,为提升教师的理论素养创设支持性环境。尽管教师的理论素养的提升主要依靠的是个人的积极努力,但是一个良好的支持性环境不仅能够加速教师对教育理论的学习与应用,而且能够激发更多的教师走向理论自觉。以当下教师专业发展的现实情况而言,教育行政部门制定的教师考评体制与学校创设的校本教研环境是影响教师理论素养提升的两个重要因素。多年以来,教育行政部门也有意识的把教育理论素养作为考评教师的重要标准,特别是在职称评审过程中关注教师的科研水平,这一价值导向无疑是正确的,有助于激发教师提升理论素养。问题在于有些教育行政部门把发表论文刊物的等级、数量作为衡量教师理论素养的重要标准,导致不少教师为了迎合教育行政部门的这一考评,四处拼凑论文,甚至花钱购买、发表论文,而不是把时间与精力用于真正的教育研究。不少教师为此也是苦不堪言。教育行政部门有必要尽快改变这种教师考评体制,通过专家团队集体审核、教师答辩等方式考察教师的理论素养,引导教师把其精力放在真正的教育研究上。此外,为了教师理论素养的提升教育行政部门还应该从政策层面保障教师享有通过多种途径不断进修发展的机会,尤其是保障高校研究者对中小学教师的实践指导以及两者的共同合作。(下转第77页)

质教育品牌。在创建校园文化的进程中,要特别注重学校制度文化的建设,用科学、合理的制度来要求人、规范人的行为。

参考文献:

- [1]熊梅,陈刚.标本兼治 综合治理——关于我国部分大中城市义务教育阶段加强薄弱学校建设情况的调研报告[J].教育研究,1998,(4).
- [2][3][4][6]伦恩伯格,奥恩斯坦.教育管理学概念与实践(第五版)[M].朱志勇,郑磊,译.北京:中国轻工业出版社,2013:35,35,35.
- [5]Susan E.Sather.1999.Leading,Lauding and Learning: Leadership in Secondary schools Serving Diverse Populations [J].The Journal of Negro Education,1999,68(4).
- [7][11][13][15]陈孝斌,高洪源.教育管理学[M].北京:北京师范大学出版社,2008:424,342-343,456,352-353.
- [8]曾天山.义务教育阶段“择校生”现象剖析[M].南宁:广西教育出版社,1999:122.
- [9]王靖.美国薄弱学校改进策略研究[D].长春:东北师范大学,2010.
- [10]王艳玲.社区共建:英国改造薄弱学校的新举措[J].外国教育研究,2005,(4).
- [12]张爽.校长领导力:背景、内涵与实践[J].中国教育学刊,2007,(9).
- [14]唐智松.教育原理:研究与教学[M].重庆:西南大学出版社,2016:244.

(责任编辑:刘丙元)

(上接第47页)

学校不仅是学生成长的场所,也是教师发展的根据地,是提升教师理论素养的重要场域。因为教育本身的复杂性,教师这一职业不可能像有些简单的技能型职业一样在进入工作场域之前可以提前完成技能培训,而是需要教师在教育学生的过程中不断地累积教育经验,改造教育经验,形成教育智慧。一定意义上,学校既是教师工作的场所,也是教师成长的大“课堂”。不过,时下的很多学校并没有充分意识到其自身对教师成长的重要价值,而只是作为教师工作与学生发展的场所,忽视了教师的专业成长,这是当下诸多学校需要转变的自我价值定位。从学校现有发展来看,主要可以通过三种途径提升教师的理论素养:其一,学校购买教育理论研究成果,为教师理论素养的提升提供物质基础。包括购买教育经典著作、订阅优秀教育类杂志等,可以放置于教师办公室或者学校图书馆以方便教师随时翻阅;其二,定期开展教育思想主题研讨活动,激发教师提升理论素养的动力以及为教师的理性思考创设交流平台。研讨主题可以结合教师的行动研究,比如对导学案、小组合作学习、思维导图等教育方法与思想的应用与思考;其三邀请专家讲学、指导或者提供教师到高校等研究机构进修学习的机会,为提升教师的理论素养及时更换新鲜血液。

教育是复杂的。也正是因为教育的复杂性,我们难以找到两个基本相同的教育境遇,所以对于教育经验,不管是自己的教育经验还是他者的教育经验只能是有限地借鉴,不能固守也不能照搬,否则经验将会变成继续前行的束缚。倡导教师由经验主导走向理论自觉并不意味着否定教育经验的价值,教育经验之于教育的重要性已是不争的事实,于此仅是强调理论

自觉之于教师发展的重要性,而这是当下众多教师身上极为欠缺的素养。理想的教师专业发展是既有丰富经验的累积,又有理论自觉的意识及能力。

参考文献:

- [1]中国社会科学院语言研究所词典编辑室编.现代汉语词典(第6版)[M].北京:商务印书馆,2014:683.
- [2][3][15]徐继存.“非理论教学实践”及其批判[J].教育科学,1995,(3):37-39.
- [4]魏薇,陈旭远.从“自在”到“自为”:教师专业自主的内在超越[J].教育发展研究,2010,(24):7-12.
- [5][10]蒋劲松.理论对于经验的主导作用与整体主义[J].自然辩证法研究,2003,(11):44-47.
- [6]顾明远.教育大辞典(增订合编本)[M].上海:上海教育出版社,1998:762.
- [7]舍恩.培养反映的实践者[M].郝彩虹,等,译.北京:教育科学出版社,2008:3-8.
- [8]蒋冬梅.实践是检验真理的最终标准——逻辑证明也是检验真理的一种标准[J].社会科学,2000,(4):39-41.
- [9]乔治·A·比彻姆.课程理论[M].北京:人民教育出版社,1989:20-21.
- [11]李秉德.教学理论与教学实践“两张皮”现象剖析[J].教育研究,1997,(7):32-33.
- [12]徐继存,庄鲁青.教学理论可行性条件初探[J].江西教育科研,1992,(3):36-39.
- [13]徐继存.教育学的学科立场——教育学知识的社会学考察[M].北京:北京师范大学出版社,2014:16.
- [14]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(第20卷)[M].北京:人民出版社,1979:399.
- [16]徐继存.从教学理论到教学实践诸环节的考察[J].中国教育学刊,1991,(12):20-22.
- [17]陈惠邦.教育行动研究[M].台北:师大书苑,1998:15.
- [18]赵明仁,王嘉毅.教育行动研究的类型分析[J].高等教育研究,2009,(2):49-54.

(责任编辑:许爱红)