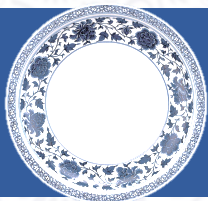


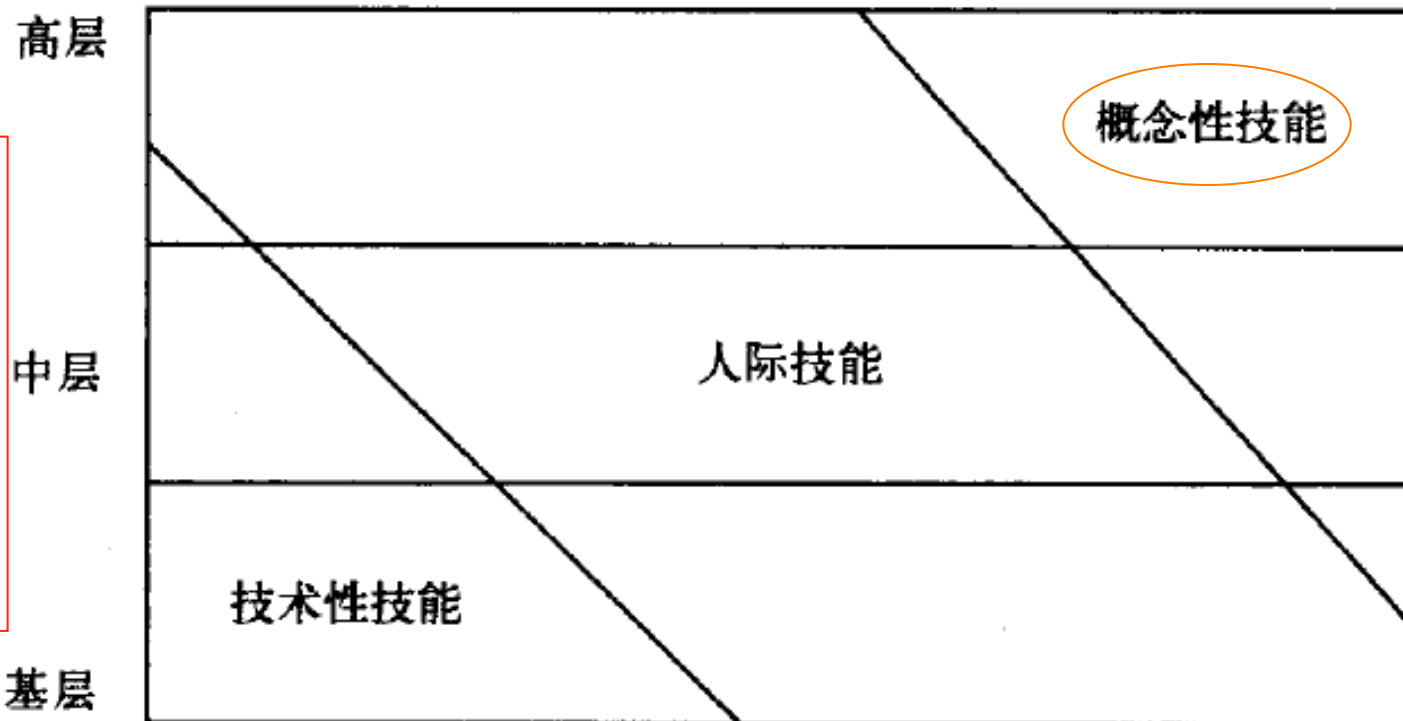
教师的理论意识与专业发展

- 首都师范大学教育学院 蔡 春
- caichun827@126.com
- 13661334263





管理人员的层次



必备的技巧

领导的技能

	高层领导	中层领导	基层领导
概念技能	47	31	18
人际技能	35	42	35
技术技能	18	27	47



主要内容



- 一、教师的理论诉求：把珍珠串成项链
- 二、理论与教师专业发展的阶段问题
- 三、理论与教师专业发展的道路问题
- 四、教师如何接近理论





教师的理论诉求：把珍珠串成项链



（一）教师的理论态度

“您认为现在的教师最需要提高的职业素养是什么？”

多数教师的回答是“及时了解、掌握新的教育理念，并将其科学运用到教育实践中。”

——《中国教育报》，2002年9月4日

在调查（846名教师）中发现：

26.0%：“不懂教育理论照样可以搞好教学”；

26.0%：“教师只要拥有专门的学科知识就能教好学”；

80.1%：“对于教师而言，直接的教学经验要比所谓的教学理论管用得多”；

70.6%：“现代教学理论能够较好地解释教学实践问题，但具体帮助解决相应的教学实践作用不大”。

——彭豪祥《教师对教育理论的反应偏差及其解决对策》，2011年

关于教师与教育理论之间的关系，就像劳顿所指出的那样，教师们“不喜欢理论”，他们常宣称自己要成为面向现实的教育实践者，而不是成为理论家。

——[英]劳顿



事实上，一位教师与理论的关系“也许比他所想象的要密切……”什么样的理论能够向教育实践提供更多的帮助，这是一个真问题；而教育理论是否能够提供帮助，这只是个假问题。虽然这样，但理论的形成和理论的教学都仍是困难重重，……我们可以非常诚实地说，教育理论家注定要经历强烈的角色冲突，但即使如此，他们也不应该层层设防，不应该退到堡垒中……“

——[英]迪尔登



(二) 教师的理论期待

参加教师培训的绝大部分教师反映，现在的教师培训在教育基本理论的培训方面存在着：**不实用、太抽象、太理论化、特别无聊、只是走形式**等问题。

——《中国教育资讯网》，**2002年5月15日**

理论的特征：

抽象性 (形式性)

完满性 (乌托邦性)

批判性 (理想性)

系统性 (一贯性)

复杂性 (过程性)

.....



什么是理论

“理论”是指经过系统组织的用于解释所观察现象的知识。

- ——R·G·欧文斯《教育组织行为学》

“所谓理论，就是脱离个别事物的一般化，脱离具体事例的抽象。”

- ——亚历山大《社会学二十讲》

“理论”就是“一组一般假设或假说的系统联系”，或者说是“一组逻辑地联系着的假设”。

理论是“借助一系列概念、判断、推理表达出来的关于事物的本质及其规律性的知识体系。”这组假设（知识体系）的主要职能在于解释它们的题材，或者规定或建议人们应该怎么做。

（1）理论就其内容而言是系统的、说明事物本质及规律的知识，就其结构而言是合乎逻辑地组织在一起的概念、判断、推理的体系。

（2）就其功能而言，则是以其逻辑体系及其对本质、规律的揭示，构成一个理性的解释系统，提供着解释、规范和预断的功能。

有说法的做法：杀猪是物理变化吗？

北京市化学特级教师尚兴久

尚老师在进行初三的绪言课教学时，让学生思考举几个日常生活中看到的象来说明物理变化和化学变化现象，并要解释原因。有一位平时较调皮的同学答说：“杀猪是物理变化。因为，猪被杀后，猪头还是猪头，猪肉还是猪肉，血还是猪血，都没有改变，所以杀猪是物理变化。”顿时，课堂上一片哗然。

面对这令人啼笑皆非的回答，尚老师并未恼怒，也没有停留在忍俊不止层面而是很快意识到学生出现错误的根源在没有搞清“物质”含义，而学生对物质的义认识不清，学习化学就难以入门。

于是，尚老师决定此刻要设法帮助学生搞楚并理解这个概念。尚老师设计了以下问题组让学生讨论，作为回应：“很好！这位同学回答得有理有据，那杀猪真是物理变化吗？我们一起讨讨论再作判断。

①推翻了国民党统治建立了新中国，这种变化是物理变化还是化学变化？

②什么是物体？什么是物质？镁带、镁粉、镁块有何不同点和共同点？

③化学研究的对象是什么？研究什么问题？化学研究变化的前提条件是什么？

④猪是物质吗？杀猪是化学研究的问题吗？

⑤有关杀猪是否是物理变化的问题能给大家带来什么启示呢？……”



尚老师面对学生的答非所问，没有讽刺、没有搁置，而是意识到错误的根在于没有搞清物质的含义，而对物质含义不清晰，学习化学就难以入门，于是学目标调整为围绕以上5个问题进行讨论，帮助学生认识“物质”这个概念。5个讨论问题的设计意图是：

问题①让学生意识到要讨论物理变化和化学变化不能离开物质这个基本前提；

问题②结合实例让学生体会到物体和物质间的区别和联系；

问题③让学生认识到化学研究的对象是物质，而不是物体；

问题④引导学生进行推理性认识：猪不是物质，而是有形状大小的物体，而不是复杂的生命体；杀猪是生命现象发生巨大变化，这本来就不是物质的问题，不是化学研究的问题；

问题⑤使学生明白研究讨论任何问题都有前提条件。





- 专家型教师：“自觉的深刻”

专家型教师不仅对“教育应该干什么”有深刻的理解，而且能找到非常有效的方法去实现自己的目的；或者说，专家型教师不仅有漂亮的教学设计与实践效果，而且，其每一个设计背后都有一个或一些深刻地理由支撑着。

专家型教师并不只是表现为决策、行动的迅速与自动化，专家型教师能在更深刻、更本质、更理性的层面上描述、领会、把握、并解决教育问题。

理论使得他们深刻——使他们成为深刻，而不是显得深刻！

“打哪指哪”与“指哪打哪”：“实践”的前提性问题

“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，我们先要有理论。”

《岳阳楼记》

庆历四年春，滕子京谪守巴陵郡。越明年，政通人和，百废具兴，乃重修岳阳楼，增其旧制，刻唐贤今人诗赋于其上。属予作文以记之。

予观夫巴陵胜状，在洞庭一湖。衔远山，吞长江，浩浩汤汤，横无际涯；朝晖夕阴，气象万千。此则岳阳楼之大观也，前人之述备矣。然则北通巫峡，南极潇湘，迁客骚人，多会于此，览物之情，得无异乎？

若夫淫雨霏霏，连月不开，阴风怒号，浊浪排空；日星隐曜，山岳潜形；商旅不行，樯倾楫摧；薄暮冥冥，虎啸猿啼。登斯楼也，则有去国怀乡，忧谗畏讥，满目萧然，感极而悲者矣。

至若春和景明，波澜不惊，上下天光，一碧万顷；沙鸥翔集，锦鳞游泳；岸芷汀兰，郁郁青青。而或长烟一空，皓月千里，浮光跃金，静影沉璧，渔歌互答，此乐何极！登斯楼也，则有心旷神怡，宠辱偕忘，把酒临风，其喜洋洋者矣。

嗟夫！予尝求古仁人之心，或异二者之为，何哉？不以物喜，不以己悲；居庙堂之高则忧其民；处江湖之远则忧其君。是进亦忧，退亦忧。然则何时而乐耶？其必曰“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”欤！噫！微斯人，吾谁与归？



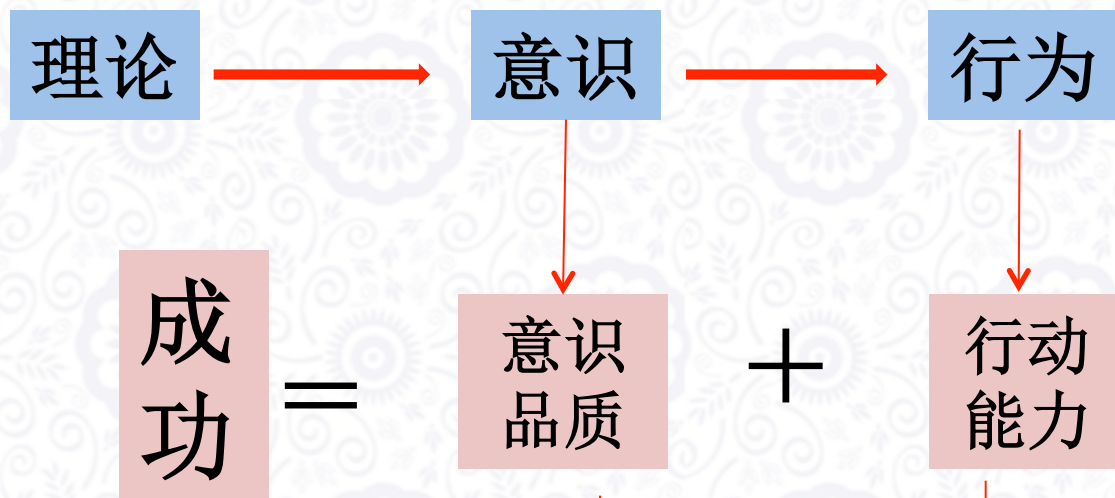
(三) 理论如何指导实践

一个理论不是认识，它只是认识可能进行的手段；

一个理论不是一个目的地，它只是一个可能的出发点；

一个理论不是一个解决办法，它只提供了处理问题的可能性。

一个理论只是随着主体的思想活动的充分展开而完成它的认识作用，而获得它的生命。



“问题及问题所需要于我们的东西的敏感”

方法化



理论与教师专业发展的阶段问题



• （一）“教育”标准与教师专业发展的阶段

- 阶段1：新手（**novice**）
- 阶段2：进步的新手（**advanced beginner**）
- 阶段3：胜任型（**competent**）
- 阶段4：能手型（**proficient**）
- 阶段5：专家型（**expert**）

• ——David C. Berliner（1988）

Hubert Dreyfus and Stuart Dreyfus（1986）：*Mind Over Machine*



责任水平与教师专业发展阶段

阶段1：新手（novice）（进入期教师）

新手的行为受到一系列与技能相关的规则、客观事实和特征的指引

- 责任水平：以具体的教学任务为标准

阶段2：进步的新手（advanced beginner）(适应期教师)

开始意识到在运用规则时必须考虑情境因素，开始形成角色期待。

- 责任水平：以教学任务是否完成得好作为判断标准

阶段3：胜任型（competent）(发展期教师)

能够根据具体情况进行判断，以目标为取向，对自己的行为负责。

- 责任水平：以学校的要求为标准

阶段4：能手型（proficient）(成熟期教师)

教师具有强烈的教育义务感，所起的作用超出了学校的基本要求，能利用并增进学校的各种资源。教师对教育、自我、学科问题等观念进行检验。

- 责任水平：趋向于以教育的要求为标准

阶段5：专家型（expert）（卓越期教师）

对教育专业的义务有了明确的界定，专注于教育过程，以教师和对专业有贡献的身份，尝试发挥所有的潜能，并持续不断地检验与重构教育信念。

- 以教育与教育专业的要求为标准
- 



（二）在教育理论的“规范”下的“教育实践”

- 教育理论的规范职能不仅仅是指对“方法”的规范，同时也指对“目的”適切性的规范。
- 教师不能满足于解决问题式的“怎么做”的方法层面的诉求，教师应该问更深刻、更前提性的问题，如“受过教育的人应该具有什么样的可贵品质”、“什么知识更有价值”、“学校是一个什么样的场所”等。
- 杜威似的态度，“我坚信，根本的问题不在于新教育和旧教育的对比，也不在于进步教育和传统教育的对立，而在于究竟什么东西才有资格配得上‘教育’这一名称。”
- 即我们首先应确认的是，我们是不是在做真正的“教育”！





1、做一个有“教育”理想的教师

“通过教育要想得到什么，教育要求达到什么目的，这是由人们对事物的见解决定的。大多数搞教育的人起初都忽视形成对这种工作的见解；他们是在工作中逐渐产生这种见解的。”

• ——赫尔巴特《普通教育学》

• “教学工作不单单是一种职业，它更是来自于内心的一种愿望。”

• ——布鲁斯·彭尼曼(马萨诸塞州优秀教师)



- 还课程于教师：让教师理解、分享和直接面对教育理想！

五种不同的课程形态：

1.理想的课程(ideological curriculum)(精神的课程)：课程研究者、组织者基于对课程与教育的认识而提出来的应该开设的课程（科目与内容），理想的课程承载着教育的理想，是教育理想的清晰、总体化的表达。

2.文件性课程(formal curriculum)(正式的课程)：由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材，即学校课程表中的课程。

3.理解的课程(perceived curriculum)(领悟的课程)：任课教师所理解的课程。教师的理解课程与文件课程之间往往存在着差异与距离。

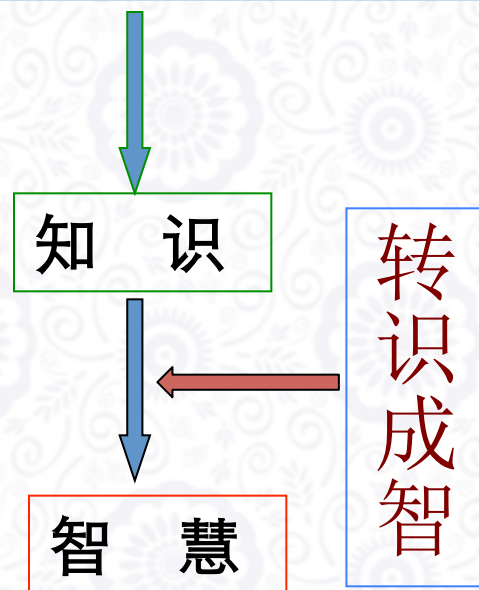
4.执行的课程(operational curriculum)(行动的课程，instructional curriculum)：在课堂上实际实施的课程。教师要针对学生的反应及时调整自己的教学行为，因而在他所理解的与所执行的课程之间亦会存在差异。

5.经验的课程(experiential curriculum)(效果的课程)：在实际教学中学生得到什么和想到什么。每个学生对事物都有自己特定的理解，他们在同一个课程中也会有不同的体验和感受。

• ——M.F.Klein & J.I. Goodland(1979)

2、信息化社会如何谈论知识——知识在教育中的作用

教育系统最基本的交往媒介是什么？





3、学习化社会如何谈论教育——教育与学习

Gert Biesta (2009) : The 'learnification' of education

一种用学习话语言说任何有关教育的事物的趋势。

教育就是教育, 而不是学习!

学习确实是教育的核心事务, 但“教育”必定是一场“被目的界定和由目的构成的实践”, 因而, 教育, 乃是“让.....学习” (let-learn)

“学习”若不是由“教育”引发的, 则不属于“教育”的问题与话语: 学什么、为什么学、向谁学.....

学习的专门化

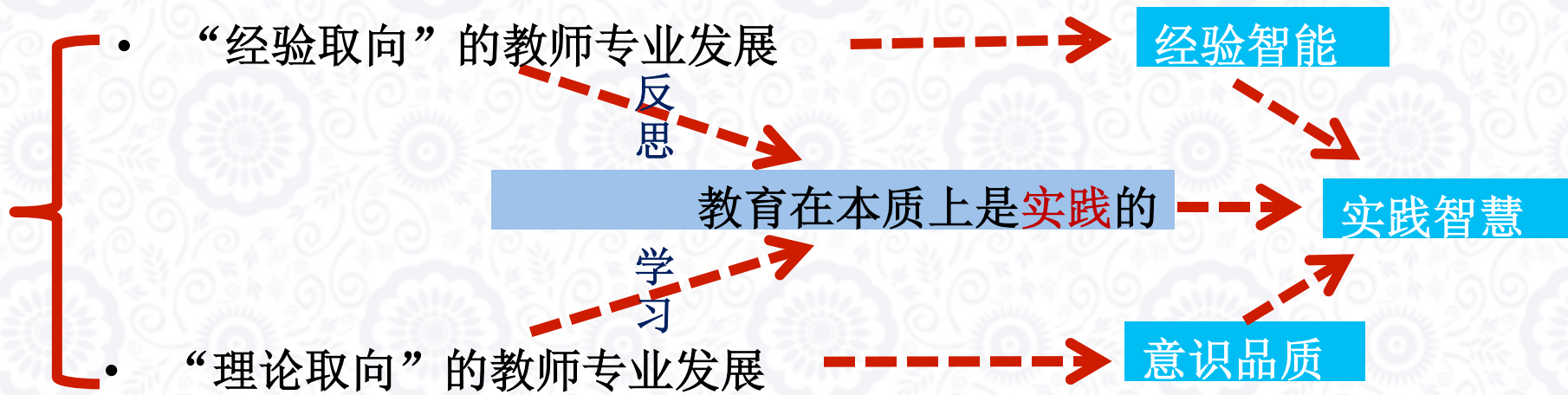
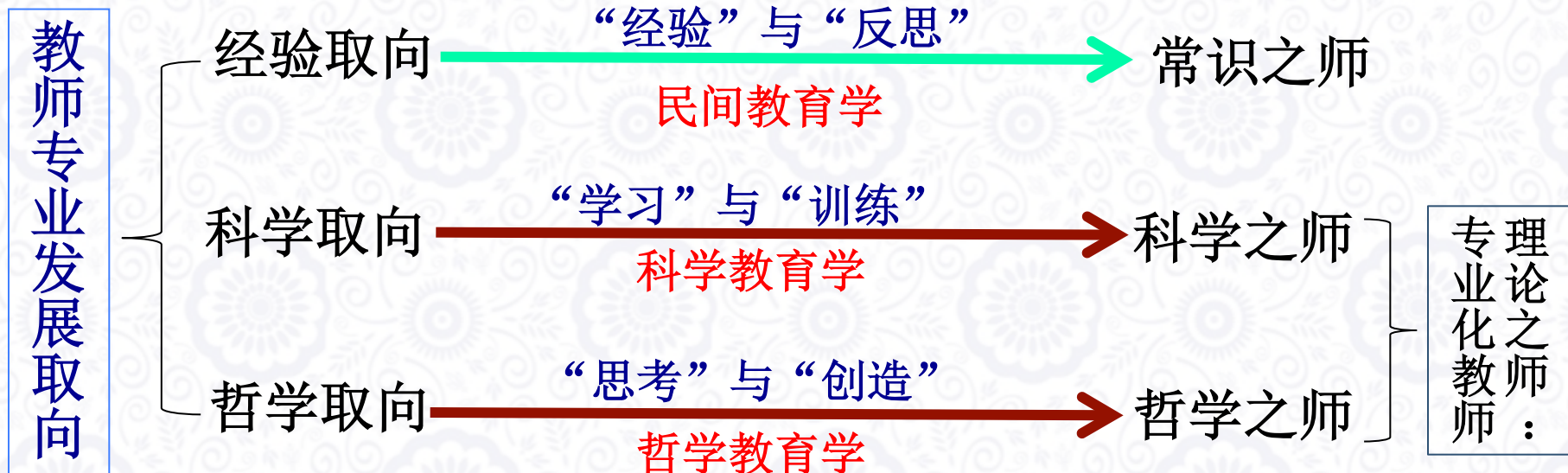




理论与教师专业发展的道路问题



(一) 教师专业发展的三种取向





经验取向的教师专业发展模式的根本缺陷

“江山代有才人出”

——杰出教师的个别出现不能确认专业（概率）

“十年媳妇熬成婆”

几十年的经验积累终于成为教师的道路不是教师专业化的道路。

理论的介入，使得“媳妇”不用“熬”十年，就能成“婆”。







（二）技术理性与经验—方法取向的教师专业发展

参训的中小学校长和教师总是期望被具体地告知程序化的“怎么做”或各种各样的操作模式；他们想通过完成任务式的教育培训学习具体的教学方法、教学模式，或者通过“公开课”、“表演课”获得可以仿照的教学经验，然后去模仿或执行。教师们更看重行为目标、班级经营、有效教学等技术性能力的加强。

在这种情形下，教师们所能够关心而且必须关心的只是，对于给定的教育目的和教育内容，在各种可能的完成途径中，确认哪一些具有相对更大的效用，以便在实践中予以选择与运用。

它使得教师们的视野被狭隘地限定于科目内容及其传授方式上，因而既不能透彻地了解这些科目内容背后的目的，也不能完全了解其教学活动在学生身上产生的实际效果。

杜威在《教育中理论与实践的关系》中指出：这种技术型或胜任型培训形式把未来教师的注意力固定在**错误的方向上**，即定在教学方法的外显形式上，而不是学生的思维过程上。





技术理性背景下的教育实践

方法取向的教育实践与中小学**工作文化**的形成


技术理性以其功能、手段与程序的合理性与效率价值，满足了人作为目的性存在及其解决问题的需求，因而得到广泛的认同。

这种“目的的一合理的行动”是在给定的条件下实现其目标的行动，它集中体现了人类的技术旨趣——“技术问题着眼于在既定的目的（价值和准则）的情况下手段的目的理性的组织，以及在不同的手段之间的理性选择。”

技术主义最大的危险在于对价值理性的脱域、失去了对生命意义的反思。而教育最大的特点之一在于教育自身的价值性，即作为“养子使作善”的教育本身即是一个规范词。

缺乏对目的本身、缺乏对行动所承载的价值的省思，无法确保教师的行动都有资格称得上“教育”！因此，很多情况下，技术主义的教育实践只能称其为“**准教育**”：教育行动中规范的或技术的观念中缺少一种对教育目的、手段和组织（如学校）的目的的合理论证与怀疑。只有那种服务于教师在清晰、自觉的教育精神指引下确立了教育行动的目的的技术与方法，才构成真正的教育方法与教育技术。





如果教师只把眼光盯在教育理论的“方法”这一层面上，如果教师过分沉迷于“实用技术”，无疑会“把一个人的思想，用一条很短的绳，拴在功用的柱子上”，这是不值得的。

- “行动的力量需要有宽阔的眼界”，这就是来自杜威的告诫——我们不要轻视理论，哪怕是“纯理论”。

迎合（满足）中小学校长需求的大学教师教育？

- 教师教育机构“自觉”偏离了教育理论。很多教师教育机构在一定程度上认为应该向职前教师开设更多的实践取向的课程，使学生了解更多的教室日常生活、给学生更多的教学实践机会，多与教师们接触、展开更多的关于如何控制和管理班级的讨论等。

• ——M.B. Suthrland(1985)



教学能力的实质是一套教学技术或技能吗？

这本书基于这样一个简单地逻辑前提：**真正好的教学不能降低到技术层面，真正好的教学来自于教师的自身认同与自身完整。**

在我所教的每一堂课里，我与学生建立联系、进而引导学生与学科建立联系的能力，较少信赖于我所采用的方法，而更多依赖于我了解和相信我自己、并愿意使其在教学中运用且敏于接受其影响的程度。

不好的老师把自己置身于他正在教的科目之外——在此过程中，也远离了学生。而好老师则在生活中将自己、教学科目和学生联合起来。

好的老师具有联合的能力。他们能够将自己、所教学科和他们的学生编织成复杂的联系网，以便学生能够学会去编织一个他们自己的世界。

当优秀的老师把他们和学生与学科结合在一起编织生活时，那么他们的心灵就是织布机，针线在这里牵引，力在这里绷紧，线梭子在这里转动，从而生活的方方面面被精密地编织伸展。毫不奇怪，教学牵动着教师的心，打开教师的心，甚至伤了教师的心——越热爱教学的老师，可能就越伤心！教学的勇气就在于有勇气保持心灵的开放，即使力不从心仍然能够坚持，那样，教师、学生和学科才能被编织到学习和生活所需要的共同体结构中。

• ——The Courage to Teach, by Parker J. Palmer



（三）“创新并重写理论”：


走出技术主义泥潭，面向思的教育

在“**选择科学**”（方法、路线与程序之洞见的遴选而非目的、价值的抉择）和“**工程学科**”（基于工程思维的结果指向性学科，创造和设计各种方法去实现预期的值得期待的结果）优先的“技术化世界”中的教师教育，“我们仍然需要面向思的教育”。

为了摆脱方法与技术拜物教的困扰，在面对**对话教学**被同化成了北美盛行证明知识的方法、学校中的授课的方法之后，弗莱雷的推广者们甚至提出一个拒绝刻板的模式和方法论范式的反方法的教育学，期望通过拒绝唯理智论的机械化，呼唤思想烛照方法与技术，从而引导我们从确定性和专业化的歧途里走出来。

“唐纳多，我不想被输入或输出。教学实践不可能在未经创造的情况下输出。请告诉你的美国教育界同行，不要引进我的方法。告诉他们，创新并重写我的理论。”

——弗莱雷《十封信：写给那些胆敢教书的人》



要做到“创新并重写理论”，首先要做的自然就是学习理论。在专业化与专业发展进程中，中小学教师最需强化的是理论意识与理论品质。

据穆尔的标准，教师们所需要的不仅仅是作为“教学法（最有效的教学方式）方面的各种处方”的“狭义的教育理论”，而是“广义的教育理论”——“关心的是怎样塑造一个有教养的人，因而他们提出的建议不仅包括他们认为的最好的教学方式，而且还包括应该教什么和达到什么目的。”

“创新并重写理论”的典型成果是教师实践智慧的养成。实践智慧对于大学、中小学教师而言都是一个能接受的褒义词，因为实践智慧“赋予智慧以实践品格的同时，又使实践获得了智慧的内涵”，它以观念的形式内在于人并作用于实践过程，并表现为人的现实能力，它“联结了对世界的解释与对世界的改造，展现为‘应当做什么’的价值关切与‘应当如何做’的理性追问的统一”




“方法”必须由教师自己去寻找，而且是在原理的、价值、原则所构成的教育信念的前提下去寻找内蕴着教育理论的个性化、人格化的方法。


教师们正是以这种“首创精神”接近教育理论。

在教师们在由“具有典型意义的概括”(即理论)而唤起了对教育理论与实践的清晰的意识之后，再回到实践中去的表现。此时教师们的“方法”或“操作”，已是一种“以理论作为背景与灵魂的”教育实践。






女大学生塔玛拉很关心教学方法的问题。她写道：“我看到不断涌现出大量的教学方法就使我感到害怕。几乎每天在报刊上都能看到：这是一种新方法，那是一种新教学……怎么才能搞清楚这么多的教学方法和方式呢？其中的哪一些才是真正有效的呢？”



你们应当懂得：任何一种教学方法，当它还只是存在于我们的观念中，当我们还只是在字面上——在教科书上，在教案上分析它的优缺点时，这还不能算是真正的方法。譬如说，有一套很精致的钳工工具。它们都放在那里，各有各的位置，各有各的用途。可是，当人的手还没有接受它们的时候，所有这些工具是什么呢？是一堆金属——如此而已。这其中的每一块金属，唯有到了匠师手里，才能变成工具。教学方法也是如此。有了匠师才会有方法。这个方法能对儿童起什么作用，这一点取决于你们，而且仅仅取决于你们。在学校里的真正创造性劳动，首先是生动的、探究性的思考和研究。即使是最好的、最精密的教学法，只有在教师加入了自己的个性，对一般的东西加入了自己的、经过深思熟虑的东西后，它才能是有效的。这里不由得想起波兰的著名教育家亚努什·科尔恰克的话：“指望别人给你拿出现成的思想，无异于让别的女人替你生产你怀胎的孩子。有些思想是要你自己在阵痛中去生产出来的，这样的思想才是宝贵的。”如果你们想成为真正的能工巧匠，那就不要等待“别的女人替你生产你怀胎的孩子”。唯有你在其中倾注了自己的智慧、自己的活的思想的教学方法，才是最好最有效的方法。

• ——苏霍姆林斯基《致未来的教师》





在一个有几十名教师组成的集体里，要比在小型学校里更容易提高自己的教育技巧。在大的教师集体里，总有些有经验的教师。但是学习别人的教育经验是一件很复杂的事，是一种创造。

要知道，学习优秀经验，这并不是把个别的方法和方式机械地搬用到自己的工作中去，而是要移植其中的思想。向优秀的教师学习，应当取得某种信念。

你在仔细地观察阅读教学法，但是你并没有发现什么意外的新东西。你再去听一次课，以后就接边地听下去。你把一切都跟自己上的课加以对比。你完全照着他的方法教，但是结果却远不一样。那就请你探索，顽强地探索：到底良好的教学效果取决于什么？

深入思考优秀教师的工作经验，将有助于你看到：在自己的实际工作中，要取得某种结果，都取决于哪些因素。

你对年长的同事们的经验研究和观察得越多，你就越需要进行自我观察、自我分析、自我进修和自我教育。在自我观察、自我分析的基础上，你就会逐步形成自己的教育思想。没有个人的思考，没有对自己的蔑寻根究底的研究精神，那末任何提高教学法的工作都是不可的。

如果不深刻理解教师所做的全部工作，不了解他对儿童所施的影响如何，那就对他的教育经验的任何一个方面都理解不透。

• ——苏霍姆林斯基 《怎样学习别的教师的经验》





有位青年教师，虚心好学，经常听其他教师的课，但有时他把注意力过多地放在单纯模仿他人的教学方法上，他把别人的整个教学过程乃至板书内容都一一全部记下来。一次上课，他依样画葫芦，照搬了特殊教师钱梦龙的课例，结果效果不佳，课时计划只完成了一半。钱老师在解答他的疑问时说：“自己的衬衫穿着最贴身嘛!”

这位老师终于领悟到：教学方法不只是一个单纯的方法问题，学习某种方法，必须注意研究别人采用这种方法的道理，并结合自己的实际，这样才能取得理想的效果。

“无论别人的经验多么好，总该领略它的，结合自己的具体情况，灵活运用，要是生搬硬套，学习好经验可能得到坏结果。”

• ——叶圣陶

“学我者生，似我者死。”

• ——齐白石





四

教师如何接近理论



- 建立一个教师的个人教育哲学
- “本书理论部分就介绍到此，但我们希望这是你建构个人哲学的开始。个人生活与教育哲学：建构是一个思想与实务不断奋力向前的连续过程，它将能加深、加宽、以及使你的教育专业更富有意义性。
- 哲学解放了教师的想象力，同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源，从而以比较广阔的眼界来看待这些问题。教师通过哲理的思考，致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不应用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者，可能是好的教育工作者，也可能是坏的教育工作者。但是好也好得有限，而坏则每况愈下。”

——George R.Rnight 《教育哲学导论》

就象每个人都有自己的生活哲学一样，每位教师也应当有自己的教育哲学，那就是一套个人的教育信念，认为在教育领域内什么是最好的、正确的和值得做的。我曾强调，以这种方式形成的关于教育的哲学观念能使一个人达到对人的意义、目的和义务有令人满意的意识，从而指导他或她作为一个教育工作者所从事的活动。我进一步指出，要做一个富有思想的自觉的教育工作者，而不是做一个官僚机器上没有思想的齿轮轮牙，这种意识具有决定性的意义。

——J.索尔蒂斯 《论教育哲学的前景》



（一）理论教学改革

（二）阅读

（三）反思

（四）研究




（一）教育理论教学改革

1、“树意识”


（1）从《教育学（原理）》到《教育哲学》

（2）从“公共课”到“专业基础课”

- 你的专业是什么？




“教育专业”的确立，还意味着师范大学所有学科的课程设置改革，改革的基本方向是：保障“学术”追求的前提下，体现“教育”追求。



国内有些师范大学在这方面做了一些有益的探讨，如国内最早开设小学教育（本科）专业的东北师范大学，给本科生开设了“**数学思维形式与思维方法**”，在数学系找不到教师担任此课程时，校长亲自担任。这门课程是真正的数学教育课程，它不仅仅使职前教师更好的理解数学本身，也使职前教师意识到数学教育应该到达什么样的层次，才是真正的数学教育。

因此，各学科的课程设置改革，应引导学生深刻地理解自己所教学科的性质、特点、思维方式、世界观等，并能在这一层次上进行教学。这样的教师才是真正的在教“数学”、“历史”……




2、“懂哲学”

“今天大多数教育学系开设的所谓的‘教育哲学’，已不触及活生生的哲学思想，因为它主要是由一些对哲学本身没有训练而只学习了前辈的教育哲学的课程的人教的，开始是有哲学头脑的人对教育问题进行自由的和创造性的思辨的东西，已凝固成那些不再加以思辨而只是详细叙述的人一代代地传下去的哲学教条。”

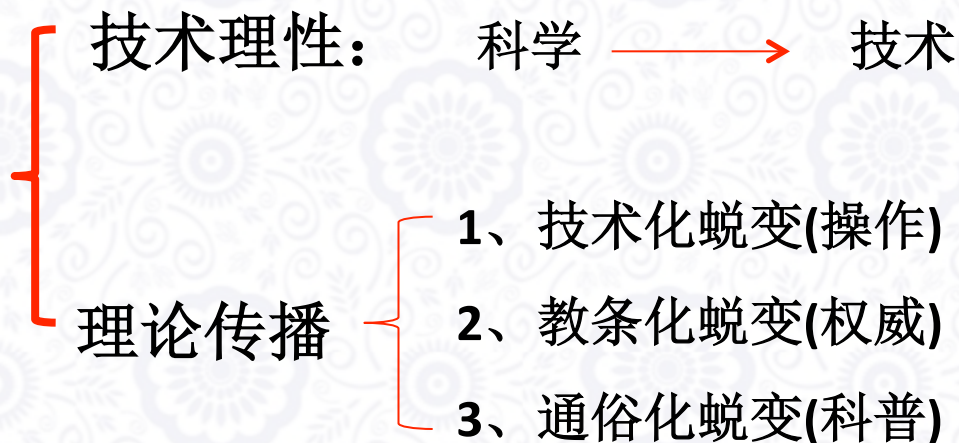
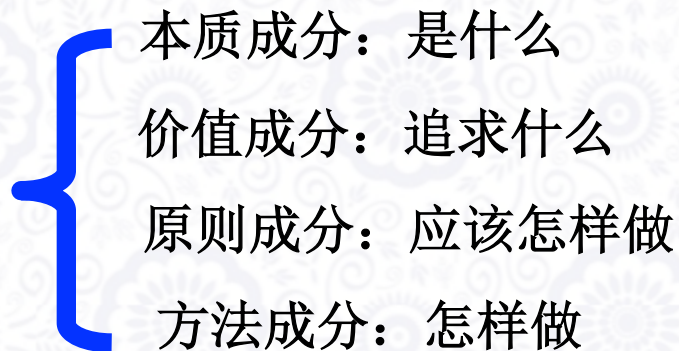
——贝斯特《专业教育学家的连锁董事会》

“通过学习这些作者（伟大教育家，如洛克、赫尔巴特、杜威等——引者注）关于教育的建议，来鼓励师范生思考：这些原理是否可以作为教学的基础，这些思想是否可以运用于当前的学校中。当然，学生可能被迫去记忆这些著作的细节，而不能看出它们对学校实际情境的适用性。这在很大程度上也依赖于导师的能力，清晰地讲解这些哲学式论述，理智地评论这些论述，从而引导学生真正地思考 这些论述。”

——M. B. Suherland: The Education of Teachers and the Study of Educational Theory



一个完整的、成熟的教育理论应包括以下四种成分：



理论教学不是在做“科普”工作！

理论的参与性与教育理论学习

理论不等同于知识，理论是知识的融会贯通。对理论素养的判断，不能以知识识记的方式作出。（分析与判断）






3、“进学科”

实践是具体的，具体的是有内容的。没有内容，就是“空”。





• 我们重视受过教育的人，并不是因为他能使我们快乐或是因为他有道德(虽然他受过教育，确实可变得更欢愉或有德行)，而是**因为他有了一定深广度的知识和理解能力**。因此，教育某个人，是指引导他去进行一些将可使他变成有真知灼见的人的活动，能得到对有关事物的理解。

• ——[美]普林格，《证明课程合理性的一些问题》

• 改变意识与改变压迫的制度基础不是一回事，但是，如果没有意识深处的变革，那么，制度的改革同样不可能发生。”

• ——Giroux, H.A, 教师作为知识分子



（二）阅读

中小学教师阅读书目

1. 预备级研读书目

- （1）苏霍姆林斯基，《给教师的**100**条建议》，教育科学出版社

2. 初级阅读书目

- （1）范梅南，《教学机智》，教育科学出版社
（2）帕克·帕默尔，《教学勇气》，华东师范大学出版社

3. 中级阅读书目

- （1）托宾·哈特，《从信息到转化：为了意识进展的教育》

4. 高级阅读书目

5. 专家级阅读书目





研究生培养方案中的阅读书目

序号	著作或期刊的名称	作者或出版单位	备注（必读或选读）
1	道德经	老子	必读
2	论语	孔子	必读
3	理想国	柏拉图	必读
4	尼各马可伦理学	亚里士多德	必读
5	1844 年经济学哲学手稿	马克思	必读
6	正义论	罗尔斯	必读
7	知识论	金岳霖	必读
8	中国哲学史	冯友兰	必读
9	西方哲学史	梯利	必读
10	社会科学哲学	斯蒂文·M·卡恩	必读
11	赤裸裸的统计学	查尔斯·惠伦	必读
12	复杂：诞生于秩序与混沌边缘的科学	M. 沃尔德罗普	必读
13	人是如何学习的：大脑、心理、经验与学校	约翰·D·布兰思福特	必读
14	教育的科学研究	理查德·沙沃森、丽萨·汤	必读
15	教育学文集·教育与教育学	瞿葆奎	必读



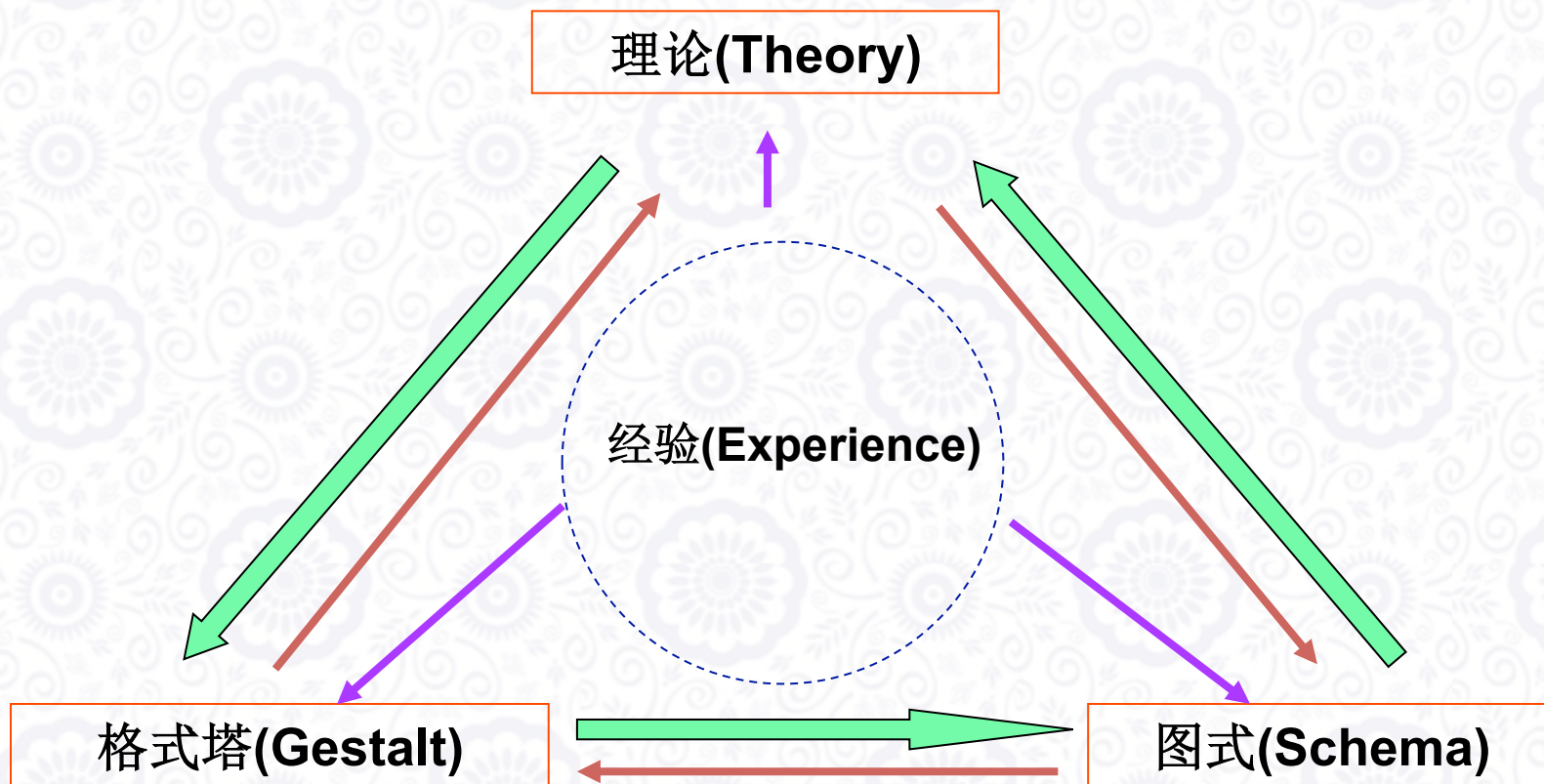
自己的阅读！别人帮不了你的忙！

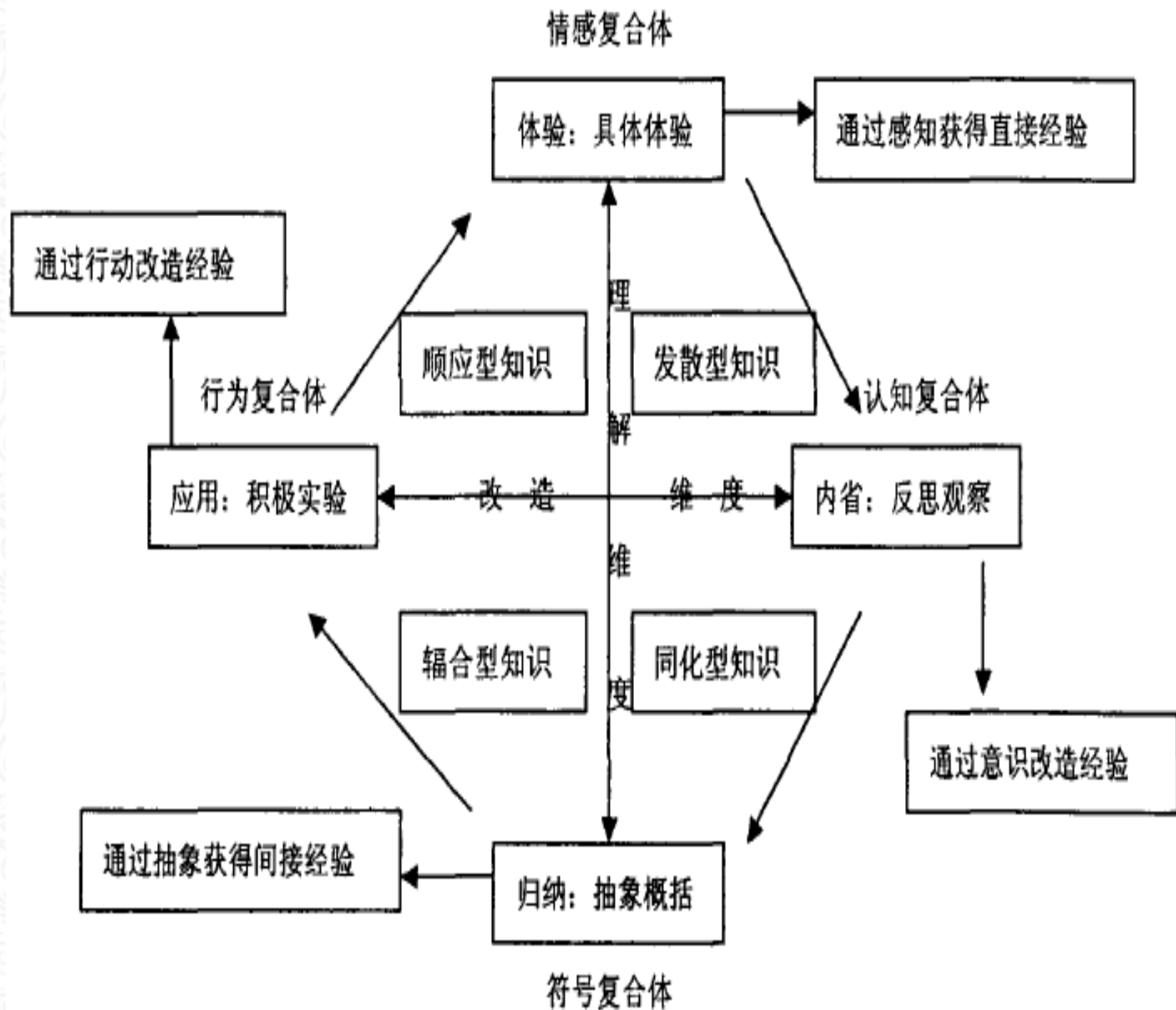
- 真正的份量来自于积极阅读作品本身！
 - 不要相信阅读指南或简装本中的序言，那些东西想教你如何读该作品。应该亲自去读。要不然就假设这些东西可能写不得不对，或你的老师可能不对，得学会自己去读，然后再看你是否该充分尊重你的教师，因为他们是有经验的阅读者。
- ——米勒

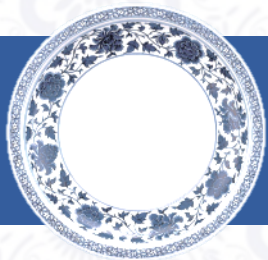
自己的阅读，自己的理解，这是对话、参考的前提。（这是阅读教参或别人的教案的态度）



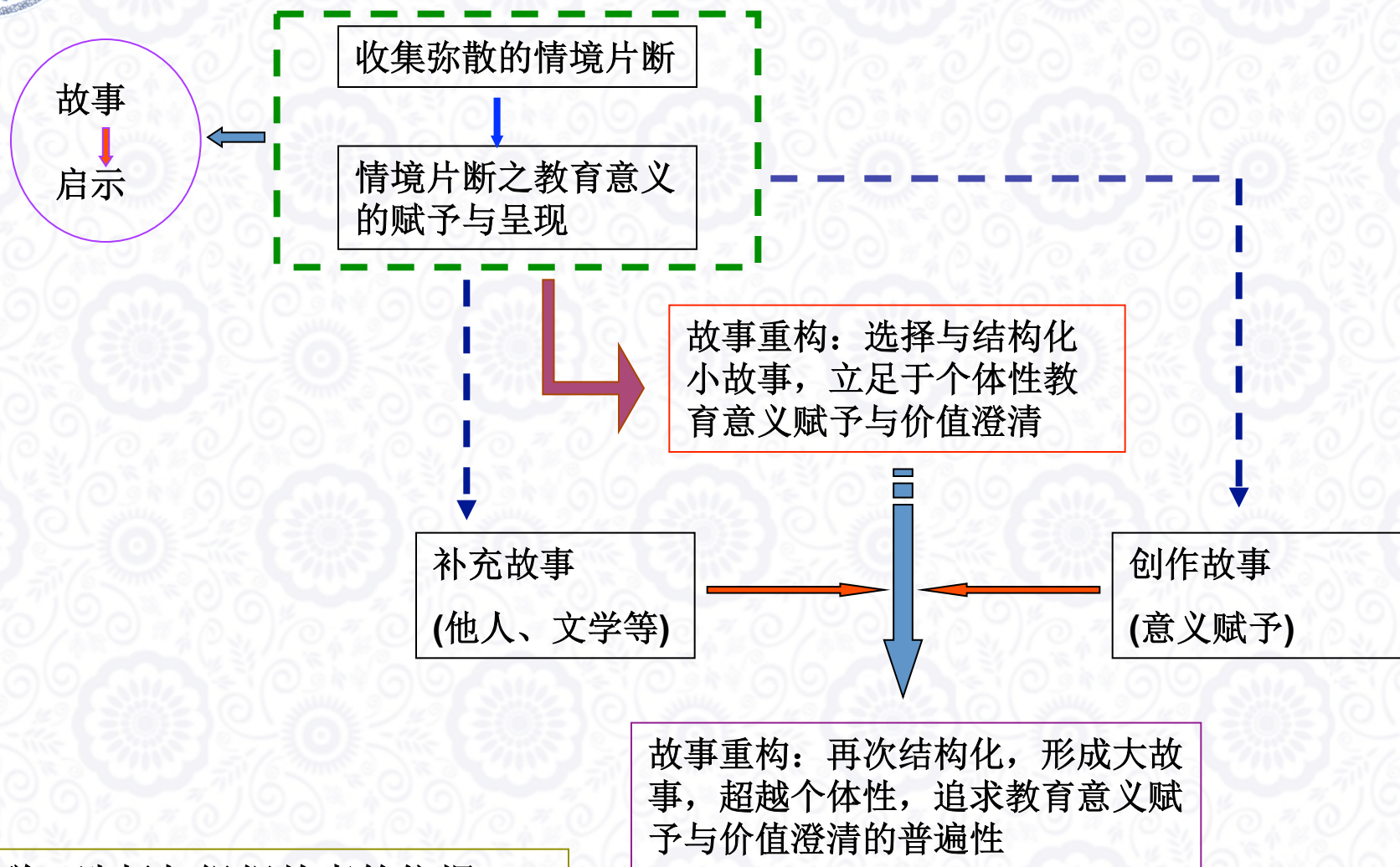
(三) 反思：经验学习与形式化理论







（四）研究：从经验总结到学术论文



意义关联：选择与组织故事的依据
故事性：冲突、连贯、生动……



从“观点”到“理论”



从“珍珠”到“项链”

扎根理论

形式理论

具有系统的观念体系和逻辑架构，对本学科中所有同类现象提供统一的解释

建构或修订

中层理论
(实质理论)

具有抽象性和逻辑性，对本学科某一研究领域的特定内容提供解释，解决现实问题，为形式理论的建构或修订提供切入点

建构

经验事实
(资料)

扎根于具体经验，提供研究所必须的大量事实内容



谢 谢！

