

转化学习视域下中小学教师 深度教学反思过程模型研究

蒋立兵¹, 朱莉萍²

(华中师范大学 1. 终身教育研究所; 2. 教育学院, 湖北 武汉 430079)

摘要:教师作为成人学习者和反思实践者,在“实践—反思—再实践”的动态循环过程中不断地实现着自身的专业发展。教学反思是促进中小学教师专业发展的重要途径,但普遍存在着反思内容浅显、反思行为被动、反思效果不佳等问题。教师专业发展的内在诉求推动着一线教师通过深度教学反思促进其专业成长。转化学习是以教师已有的教学经验为起点,着重破解教学实践中的难题,注重批判性思维的发展,强调与他人的理性对话,着眼于教学观念与教学行为的转变,为教师的深度教学反思提供重要的学理基础。在对国内外转化学习过程要素和教学反思基本流程的系统梳理基础之上,基于扎根理论并运用 NVivo11 对 10 位优秀中小学教师的反思活动过程进行质性分析,提炼出教师深度教学反思的过程环节,包括回顾过往教学经历、遭遇触发事件、思考教学困境、自我导向学习、个人系统审思、团体理性对话、概念重构、创新方案、尝试方案、审视结果、验证假设、生成实践性知识、认知与行为转化等。基于此,构建了转化学习视域下教师深度教学反思的过程模型,并探讨了促进教师开展深度教学反思的若干策略。

关键词:转化学习;深度反思;教学反思;教师专业发展

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)06-0008-09

基金项目:2021 年度教育部人文社会科学研究项目“促进中小学教师专业发展的优质智力资源跨区域扩散机制研究”(21YJJCZH051),项目负责人:蒋立兵;中央高校基本科研业务费项目“信息技术支持下区域教师协同发展的模型创新与试点应用”(CCNU20A06024),项目负责人:蒋立兵。

作者简介:蒋立兵,教育学博士,华中师范大学终身教育研究所副教授;朱莉萍,华中师范大学教育学院博士研究生。

2012 年,教育部颁布的《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》明确指出:“要促进中小学教师的专业发展,坚持实践、反思、再实践、再反思,不断提高专业能力。”^[1]反思也已被研究者们证实是促进教师专业发展最有效的途径之一。美国著名教育家波斯纳(Posner)提出了促进教师发展的公式:教师成长=经验+反思^[2]。我国学者林崇德教授给出了优秀教师的法宝:优秀教师=教育过程+反思^[3]。但是在实践层面上,不少中小学教师陷入了浅表性反思的泥潭,具体体现在反思认知有局限性、反思内容呈现浅显化、反思

行为缺少能动性、反思效果缺乏实效性等几个方面。在研究层面上,我国学者对教学反思的探索主要聚焦在反思的本质、反思的价值、反思的效果、反思的水平等维度。例如:熊川武、申继亮、卢真金等人分别从历史文化、心理学和社会学等视角对教学反思的本质进行了分析^[4-6];申继亮、李莉春、刘健智等人借鉴范梅南(Max Van Manen)、舍恩(Schon)、哈贝马斯(Habermas)等人的研究成果对教学反思的水平进行了研究^[5,7-8];叶澜教授、林崇德教授等人的研究表明教学反思是教师专业成长的重要一环,是促进青年教师成长为优秀教师、教

学名师和专家型教师的必经途径^[9-10]。也应看到,已有研究对教师高水平的反思缺少深入的探讨。本文试图在转化学习理论视域下构建教师深度教学反思过程模型,以期为一线教师开展深度教学反思提供理论依据,从而更好地指导教师在实践中开展高质量的反思活动。

一、深度教学反思:教师专业发展的内在诉求

(一)深度教学反思的缘起、内涵与特征

深度教学反思源于理论与实践对教学反思的价值追求。杜威(Dewey)认为,反思能对经验进行重构和重组,使之增加经验的意义并指导后续经验的方向^[11]。舍恩把教学反思描述为教师从自己的教学经验中学习的过程^[12]。申继亮教授认为反思是教师主动发现教育教学问题、积极寻求多种途径解决问题的过程,其直接目的是实现有效教学,促进学生的发展和教师的专业成长^[5]。可见,教学反思的起点是过往教学经历,本质是解决教育教学问题,最终目标是实现教师和学生的共同发展。范梅南教授提出了教学反思的三个水平:技术合理水平、实用行动水平和批判性反思水平^[13]。其中,处于批判性反思水平阶段的教师能够站在更广泛的社会背景和伦理道德的高度审视教学问题,这充分说明了深层次反思的重要价值。在实践层面上,教学反思的低层次化、浅表化问题日益明显。目前,学界追求反思深度与质量的呼声越来越高。

深度教学反思是教学反思的高级形态,是指教师在遵循教育本质规律和学生发展规律的基础上,运用批判性视角全方位地审视教育教学问题,透过问题表象从广泛的社会背景、伦理道德等层面深刻洞悉问题的本质,质疑蕴含在行为背后深层次的潜在信念或假设,实时监控并调节自己的反思活动,不断形成符合道德规范的教育教学理念、专业知识体系,最终促进自身实践智慧的生成。它的对立面是浅表性反思、技术性反思,其核心要义是观念重构、行为转换、问题解决、高阶思维和智慧

生成。

深度教学反思具有三个主要特征。第一,强调批判性思维。教师在反思中要具备主动的批判精神,敢于质疑教育教学理论,勇于否定不合理的经验,不拘泥于常规做法,善于思考与创新,体现了高阶思维和创新思维特征。第二,关注反思的系统性。杂乱无章的碎片化反思既不利于教学经验的递进式积累,也难以实现反思的本体价值。只有完整性、系统化的反思过程才能指向深层次、高水平的反思结果。第三,注重对反思的反思。教师开展教学反思,一方面需要全面反思教育教学问题,另一方面又需要对自己的反思活动进行实时监控与调节。这种对反思活动本身的再反思不仅能够提高教师的反思能力,而且有助于改善教师的反思成效。

(二)深度教学反思促进教师发展的独特价值

1. 在观念转化中弘扬教师的专业精神

教师经过长期的教学实践,往往会形成某些固化而不自知的教学观念或思维定式,而这些观念未必就是科学理性的。教育理念会随着科学技术的发展、人类社会的进步而发生变化。教师运用反省思维武装头脑,形成“在实践中处处反思、在反思后即时实践”的行为范式,就容易具备理性批评精神和终身学习能力。当教师在教学决策中遭遇“相互矛盾、相互对立”的两难境遇时,可以多视角、多维度地客观评判各种观念的优劣,勇于正视并反思自身的不足,在观念碰撞中汲取营养,并以更加包容的心态接纳和吸收新观念,从而更新和完善自我观念体系。在深度教学反思中,教师秉承高度的敬业精神和崇高的教育情怀,有意识地剔除陈旧过时的教育观、学生观、知识观和师生观,及时更新教育教学理念,与时代同进步、与世界齐发展。教师在观念转化中既提升了专业认知水平、增强了职业认同感,又丰富了内在心灵、弘扬了新时代精神。

2. 在概念重构中拓展教师的专业知识

教师在教育教学中总会遇到困境,这时,

能够清晰地察觉到原有认知的缺陷与经验的局限,冲破原有概念框架的桎梏,对教师的专业发展至关重要。当教师面临教学困境时,不仅会采用自我反省的方式,也会主动通过社会性交往了解他人解决问题的方法。通过人际交往,不同认知观念的冲突可能使得教师对原有的观念和行为产生怀疑。这时,教师运用批判性的眼光重新审视自己已有的观念,用辩证的方法评价来自各方面的观念和信息,从而可以借鉴和吸收有益于专业发展的新知识和新方法,并将其运用于具体教学情境中。教师在实践经验积累的基础上,逐步否定原有不合时宜的教育旧观念,在更宽广的视野下重新整合各种方法,吸取可取之处,再经过一系列的同化逐步实现观念的更新,并在新观念的重构中优化自身的知识结构。

3. 在问题解决中生成教师的实践智慧

教师开展教学反思最直接的目的就是解决教学问题。然而,教学情境是复杂多变的,教师仅仅凭借原有的公共理论知识和个人实践经验并不足以应对各种困难,往往还需要通过深度反思以往的教学过程与教学结果,并经过进一步的深入学习,才能完成理论知识的重构和实践经验的加工。伴随着可行性方案的明朗化,教师所掌握的公共理论知识在问题解决的过程中通过调试与应用,逐渐演变为融合了教师经验的个体实践性知识。教师实践性知识的合理性会在动态的教学过程中得到进一步验证。教师的实践经验也会在问题解决中得到丰富与改造,慢慢从感性上升为理性、从凌乱走向系统。至此,公共知识和个体经验在理论理性与实践操作的相互融合中内化为教师独特的实践性智慧。

二、转化学习:开展深度教学反思的学理基础

转化学习又称质变学习,由美国成人教育家杰克·麦基罗(Jack Mezirow)于1978年首次提出,之后,逐渐成为成人教育研究领域具有极大影响力的理论之一。麦基罗认为,转化

学习是成人的已有经验与环境发生冲突使个体陷入困境后,首先引发个体自我批判性反思和团体理性对话,然后个体对潜在认知体系中的观念、思维和行为等进行修正和重新整合,最后个体通过具体实践塑造出全新的认知观念和行为方式,促进成人自身进一步发展的过程^[14]。该理论分析了成人学习不同于儿童学习的过程和特点,提出成人学习是在已有经验的基础上,通过遭遇困境而引发反思、对话和实践等一系列行为,发生思维方式与行为范式的转变,从而实现“真实学习”的目的。可见,转化学习强调成人通过不断审视自身的过往经历、质疑自己原有的认知观念和行为过程,最终形成新的思维方式和行为范式。教师作为一个具有特定生活经历和教学经验的成人学习者,在开展深度教学反思的过程中,必然会伴随着某种意识观念和行为方式的改变,用转化学习理论来指导教师开展深度教学反思具有较强的適切性。

(一) 教学经历:教师开展深度教学反思的出发点

经验既是成人转化学习发生的条件,也是教师开展深度教学反思的起点。美国成人教育家麦基罗认为,成人是拥有独特且丰富生活经验的个体,这些已有的经验是转化学习发生的重要基础,成人转化学习的实现是以已有经验为对象并不断对其进行解构、重构的过程^[15]。罗伯特·博伊德(Robert Boyd)也认为,在个体人格的发展中,成人要在获得已有经验价值的基础上,以开放的胸怀和视野接纳他人对自己过往经历的批判并进行自我审视、反思与重构^[16]。一线教师具有丰富的教学经历,这些个性化的经验是教师在实践活动中自我建构与自我发展的结果,为开展深度教学反思提供了丰富而宝贵的素材。教师在复杂的教学情境中必然会面临各种教学问题。当教师无法运用已有的知识和经验解决疑难问题时,就会对原有的观念和行为进行质疑和反思。一般有两种具体情形:一是教师在原有经验的基础上进行修补与扩充,经历一个漫长的

实践过程从量变走向质变,这种质变过程耗时长,呈现渐变性的特点;二是教师经过痛苦挣扎之后,彻底抛弃原有的认知观念转而重构新观念,这种质变过程耗时短,呈现突变性的特点。教师正是在这两种质变中,推动着自身不断形成更加完善合理、对个人发展更具深远意义的认知观念和行为方式,从而促进自身的专业成长。

(二)批判性思维:推动深度教学反思的有力武器

批判性反思是成人转化学习发生的重要环节。在麦基罗看来,成人学习者只有通过批判反省且对已有经验加以改造,他们的认知结构才能够得以转变。博伊德指出,转化学习的实现离不开学习者对已有经验的批判和反思^[16]。学习者运用理性批判的眼光审视已有经验并深度探究蕴含在其背后的世界观、人生观和价值观,从而否定原有不合时宜的思维方式,促进转化学习的发生。教师实现深度教学反思,一方面要具备主动反省意识与批判性思维能力,树立大胆质疑、主动创新的精神,避免盲从专家的理论观点和名师的教学模型;另一方面,要坚决摒弃个人主观意愿对教学活动施加的不利影响。教师要在教学实践中能够自觉运用批判的眼光看待一切教育现象和教学问题,深入解析隐藏在问题背后的潜在假设。教师若遭遇到与原有认知结构不相融的偶发性事件时,应主动采取措施做好随时调整或推翻原有观念的准备,如此才能推动教学观念和行为方式的积极转变。

(三)理性对话:促进教师深度教学反思的着力点

理性对话是转化学习发生的有力支撑。转化学习从本质上来讲是一个社会化的交往过程,要求成人不仅具有自觉主动的意识与自我对话的精神,还要以真诚的态度与遭遇相似经历的人展开平等的交流。学习者在“头脑风暴”的持续碰撞下激活了批判性思维,引发对固有经验和观念的反思,形成了新观念和新行为。另外,学习者还要在更宽广的视角下与世

界对话,将习得的新观念与新行为在实践中进行可行性验证,以保障转化学习可以顺利实现。教师遇到疑难困惑时,除了苦思冥想,还要在一种充满平等、民主、彼此尊重的和谐氛围中与同行开展集体备课、同课异构、观课议课、经验分享等研修活动。这种社会性互动使得每位教师都有机会激发个体的创造性思维,从而汇聚集体智慧共同探讨问题解决的方案。教师与同行间理性的对话,不仅能够促进教师深度反思的持续进行,同时也有利于教师群体开展高质量的集体反思。

(四)观念与行为转变:深度教学反思的终极目标

观念与行为的转变是转化学习的最终目的。麦基罗基于个体转变的视角在“十阶段论”中明确指出,建立新观点重新融入新环境是转化学习的最后一个阶段^[17]。保罗·弗莱雷(Paulo Freire)从更宏观的社会学视角指出,转化学习的最终目标是实现社会解放。博伊德从个体个性化视角指出,转化学习的终极目标是实现人格的整合^[18]。可见,转化学习就是为了实现思维范式的重塑与行为方式的转变。教师的深度教学反思不单单是为了反思而反思。从短期来看,反思是为了解决教育教学中的实践问题;从长远来看,反思是为了更新教育教学观念、发展实践性知识、生成实践性智慧。在教师职业生涯发展过程中,只要教师始终怀抱崇高的教育信念,本着尽职尽责的专业精神,秉承“学而不思则罔,思而不学则殆”的教育信条,在实践中不断积累宝贵的教学经验,在教学反思中始终坚持学习与自我提升,就会实现由新手教师向成熟教师的转变。也正是因为教师开展了经验的回顾、运用批判性思维、理性对话、设计新方案、付诸行动等一系列心理活动和实践活动,所以教师的反思才得以充满温度和深度。

三、转化学习视域下教师深度教学反思的过程模型

目前,学界缺乏对深度教学反思过程机理

的关注。将转化学习引入到教师深度教学反思的研究中,一方面可以拓展教学反思的理论研究范围,另一方面也能为教学反思提供实践指导。本文在梳理转化学习和教学反思过程要素的基础上,运用 NVivo11 对 10 位优秀中小学教师的反思活动进行质性分析,提炼深度教学反思的核心要素,从而构建深度教学反思的发生机制和过程模型,为教师开展深度教学反思提供学理性依据和实践性指导。

(一)转化学习的过程要素梳理

麦基罗从个体转变的角度,提出了转化学习的“十阶段论”:迷惘困境、自我检讨、批判性反思、理性对话、寻找方案、规划行动、获得知识技能、建立新角色、建立能力与信心、融入新生活^[16]。弗莱雷以社会解放为视角,批判现有社会不公平的制度,揭露传统教育的种种弊端,强调在学校中实施提问式教育,实现师生平等对话,进而改造世界,核心词为:对话、批判性反思、行动、解放世界^[18]。博伊德则从精神分析的视角提出了由接受、认同和悲痛三种行为所组成的洞察过程作为理性质变学习的补充,其主要过程包括:接受、认同、整合新旧模型、悲痛、建立新模式、个性成长^[19]。国内学者在借鉴国外转化学习理论研究的基础上,结合中国学习者的特征,提出了具有本土化特色的转化学习发生机制。最具代表性的观点有:刘奉越的“四阶段论”,即触发事件、反省思维、理性交谈、认知转化^[20];贾凡的“五阶段论”,即触发事件、察觉与反思、修正旧假设或观点、学习新假设或观点、采取新行动^[21];蒋立兵等人通过对国内外转化学习理论的发生过程进行比较,归纳了相似的过程要素,提炼出转化学习的核心要素,主要包括触发事件、迷茫困境、批判性反思、理性对话、实施行动、行为转化^[16]。

(二)教学反思的过程环节分析

国外学者杜威率先提出了反省思维的五个阶段,即暗示、理智化、假设、推理、用行动检验假设^[11];奥斯特曼(Osterman)和考特凯姆(Kottkamp)以经验学习理论为基础,将教学反

思划分为四个环节,即具体经验、观察分析、重新概括、实际验证^[22];弗雷德·科瑟根(Fred A. J. Korthagen)提出了教师反思的 ALACT 模式,把教学反思过程分为五个步骤,即行动、回顾行动、意识到问题、创新行动方案、尝试新方案^[23]。国内学者熊川武教授提出了“提出问题—探讨研究—解决问题”的反思过程^[4];王海燕认为教学反思是由“发现问题—分析问题—评价判断—建立假设—验证假设”五个阶段组成的循环过程^[24];郭俊杰进一步强调了检验假设之后对经验的重构,认为教学反思包括产生疑惑、识别问题、分析问题、探究解法、实践检验、重构经验等六个环节^[25]。综合国内外研究者的观点,笔者梳理出了教学反思的基本要素,包括教学经历、发现问题、分析问题、概念重构、建立假设和验证假设六个方面。

(三)转化学习视域下教师深度教学反思的过程

为了加大深度教学反思过程模型的可靠性,研究者选取了由专家团队指导的两所实验校中 10 位优秀教师的反思活动作为研究对象,利用 NVivo11 软件对其反思过程展开质性分析,提炼教师深度教学反思的过程要素。这 10 位优秀教师在市级教学竞赛、优质课评比中都获得过一等奖,其课例均得到了专家、同行的评议和指导,其反思效果也获得了多位专家的肯定。研究者在自然情境下采集教师反思过程录音数据,将其转录成文本后导入 NVivo11 软件,随后自下而上对原始材料进行编码。首先,对材料进行逐字逐句阅读,基于研究主题对文本进行分句、抽出语义块、创建自由节点等,完成了一级开放式编码;其次,在一级编码的基础上,寻找概念与概念之间、概念与范畴之间的相互联系,进行二级主轴式编码;最后,在保证不同类属间内在关联的基础上,使用探寻的方式建立具有概括性的节点,实现三级核心式编码。教师深度教学反思核心式编码的资料来源数、参考节点数及部分参考内容举例等,具体如表 1 所示。

表 1 教师深度教学反思的过程要素编码

节点名称	资料来源数	节点参考数	参考内容举例
过往教学经历	7	12	我当时按照事件发生的经过把它分成几个部分,然后分别分给几个小组,以前我是在分析完节奏和节拍的特点后,再把问题呈现出来
意识教学困境	7	12	我有个疑问:翻转课堂的课前学习内容和课堂学习内容该如何处理,翻转课堂中,学生已经在课前对新知进行了学习,课上应该探究什么
个人系统审思	9	22	我认为翻转课堂对学生的自主学习提出了更高的要求,学生需要在教师的引导下逐步形成良好的自主学习习惯,否则很难有好的效果
团队理性对话	10	47	在英语听说课上,如果过于强调语法,那么这一节课的目标无法完成,必须有取舍 教研组教师:我认为学生课前应该通过自学完成能够自主解决的问题 教研组教师:课前自学获得了新知,但是像“分析、评价、创新”等高阶任务可以在课内探究完成
实施行动方案	8	17	根据上一次教学经历再结合专家的指导,我对课前学习任务单进行了修改 针对上节课学生演示不规范的问题,结合专家们的意见我进行了改进,这次是通过播放视频、教师讲解、教师演示来向学生示范的
生成实践性知识	9	13	翻转课堂特别强调根据学生学习表现反映出的问题来决定我怎么去教,有时要加快节奏、有时要放慢节奏,这样才能体现翻转课堂的本质 我个人认为背景知识(包括词汇、句型)一定要关注情境,把每堂课的内容设计成一个情境,这样的话学生以后就能建立一个自己的情境性词库
专家引领	9	53	专家:用希沃教学助手将学生成果展示出来,可以促进课堂互动和教学生成 专家:小组学习是一个共性问题,每位教师都要重点关注小组建设的问题

通过质性分析发现,优秀教师教学反思的共性要素主要包括:过往教学经历、意识教学困境、个人系统审思、团体理性对话、实施行动方案、生成实践性知识等。教师以自身的教学经历为起点,在触发事件的影响下思考教学困境,在个人系统审思及与团队理性对话中开始重构教学方案,并在实践中实施新方案,最终在教学实践中生成实践性知识。深度教学反思的实现条件:需要教师具备较强的自我导向

学习能力,通过自主学习解决部分教学问题;需要学校、教研组、学科组等教师专业发展共同体在教师面临教学困境时,为其提供及时的帮助与支持;需要教学专家、学科专家基于教师的课堂展示和教学疑问,有针对性地教师提供专业引领。基于上述分析,本文提出了转化学习视域下教师深度教学反思的过程模型,具体如图 1 所示。

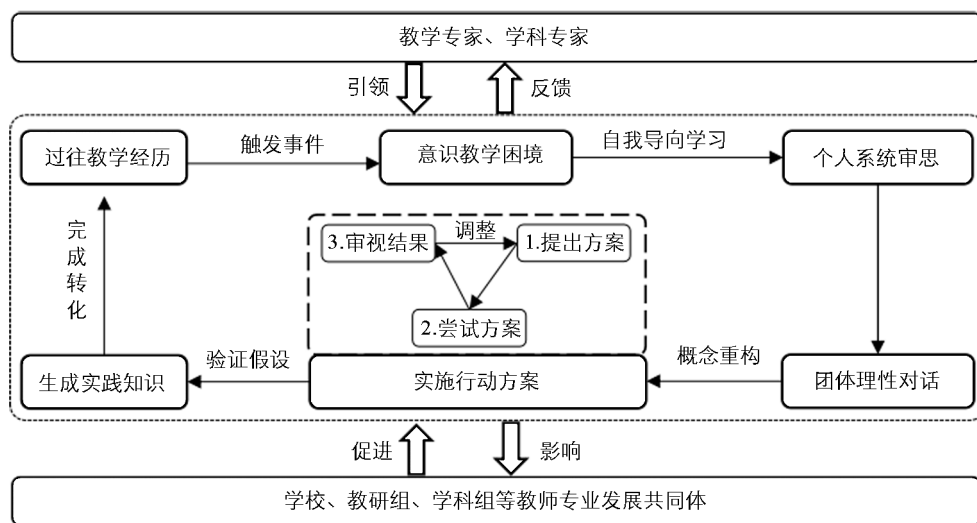


图 1 转化学习视域下教师深度教学反思过程模型

毫无疑问,教师在以往的教学实践中获得的

教学实践中,总会遇到一些运用原有经验无法解决的问题。当遇到触发事件时,教师会更加

清晰地意识到所面临的教学困境。这些教学困惑和触发事件会促进教师自我意识的觉醒,引发教师系统地审视原有教学的各个环节。教师对先前自己的认知和行为产生怀疑时,可以通过自我导向学习,积极寻找应对触发事件的策略,在批判性反思过程中主动与专家、同行开展深层次的理性对话,在自由平等的交流氛围中倾听建议、分享经验、汲取智慧。教师通过观念重构形成对教学困境和触发事件的新认识,为解决教学问题提供认知准备。

在主动自我反省和集体经验智慧的双重作用下,教师对过去的思维观念和实践范式进行合理化重构,进而形成新的行动方案,并开始尝试在教育教学中运用新方案。在复杂多变的教學情境中,偶发性因素频现,这需要教师机智地修改行动方案。这种应急情况下所产生的行为实践往往容易催生教师的教学智慧。然而,教师此时习得的新经验必须经受多次实践检验,才能明确行动方案的合理性与适用性。只有假设的科学性得到验证后,教师的实践性知识才得以生成,认知与行为的转化才得以完成。最终教师将习得的新观念和新范式运用到具体的课堂教学中,由此获得鲜活的实践体验,为下一轮深度教学反思提供丰富的教学经历。

受个人经验的片面性以及先前思维定式的影响,教师的深度教学反思需要与他人进行互动合作,共同促进教学问题的解决,并由此形成新的思维观念和行为范式。在反思过程中,教学专家和学科专家应当充分发挥专业引领作用,帮助教师从学科视角和教学视角审视过往的教学经历、习得解决教学问题的思路与方法,以及尝试性地提出具有针对性的新方案,从而让教师在科学引导下完成质疑、审思、反思、行动等活动,使教师反思体现出专业性、结构化、系统化等特点。学校、教研组和学科组等共同体根据教师面临的具体困境提供及时性帮助,促进新方案的产生与实施,进而实现教师个人和共同体的共同发展。

四、促进教师开展深度教学反思的若干策略

(一)聚焦主题让反思从碎片化走向系统性

教师面临的教学问题是复杂多样的,而教

师的精力和时间却是有限的,无法同时全方位地对教学过程开展深度教学反思。但是,教师可以围绕特定的主题设计系列反思活动,在某一阶段着重反思某一主题。教师在提炼主题时,可以选取自己感兴趣的领域或教学中亟待解决的问题。例如:一位教师在访谈中对教学中存在的困惑进行了梳理分类,最终确定了几个主题——如何创设教学情境、如何有效地提问与反馈、如何开展小组合作学习、如何提高学生课堂参与度、如何开展过程性评价、如何针对性地设计作业等。在某一时期,教师可以围绕上述某一具体主题开展深度教学反思。通过审视原有教学过程、学习相关理论知识、请教该领域专家、与同行讨论交流,教师重构对该问题的认知。伴随着反思层次的逐步深入,教师对教学方案作出针对性调整与修改,并运用于课堂教学来验证其成效,直到取得满意效果再进行其他主题的反思。每一阶段的反思主题与其他阶段的主题之间,既存在衔接又保持着相对独立,从而实现教学反思从碎片分化到系统整合的转变。有教师表示,这种目的性较强的阶段式、系列式、主题式反思,避免了随意记录的浅表性问题,使反思活动在逐个主题中不断深化与完善,最终建立起各个主题模块之间的紧密联系。教师的反思在“点一线一面”的纵向网络结构中从碎片化、浅层次迈向连贯性、系统性。

(二)理论学习为重构教育观念提供学理性基础

实践是理论的来源,理论是实践的向导。教师单单依靠模仿别人的成功做法来改进教学,不仅无法提高自身的理论素养,而且难以形成自己独特的教学风格,专业发展速度和水平都会遭遇瓶颈。只有在实践中发现问题、用理论去指导实践才能实现理论素养与实践能力的共同发展。教师作为自我反思的主体,在不断积累实践经验之余,也需要有意识地进行理论学习,才能应对复杂多变的教学问题。教师在访谈中分享了理论学习的若干方法。其中主要有:阅读教学理论、学习理论、学科课程等领域的经典著作与专业期刊,用于扩充学科知识与教学知识;充分利用移动终端阅读电子文献,关注国内外理论研究动态和学科研究进展,接受学术熏陶;通过中国大学 MOOC 平台

学习高校开发的教师教育课程,与专家近距离接触,夯实理论基础;购买教师成长与教学反思著作,做好读书笔记,感受大儒的智慧洗礼;关注优秀公众号,利用碎片时间开展微学习,养成泛在学习的好习惯。理论素养的提升不在于一朝一夕,而在于每天的点滴积累。教师在理论学习中提升理论水平,在教学实践中开展深度反思,在反思中重构教育观念,从而帮助自己走出教学困境。

(三)理性对话让经验在碰撞中生成教学智慧

教师开展深度教学反思不能仅仅局限于自我审视,而是要跳出经验的舒适圈,冲破思维桎梏,主动寻找与他人开展理性对话的契机,要汇集集体的智慧,在经验碰撞中重构观念、获得新知。某初中骨干教师访谈中表示,与不同角色的人物进行交流与对话,能让自己的零散经验升华为教学智慧。与专家对话,定期参加研讨会,接受理论知识的洗礼,向学者请教并学会从理论中寻找问题的解决方法;与同行对话,吸取一线名师的成功经验,观摩高级教师的经典案例,查阅优秀教师的反思日记,找寻教学灵感和教学智慧;与同事对话,坦诚分享自己的教学感受和教学困惑,邀请同事听课评课,咨询问题求解方法,旁听优秀教师的精彩课程,汲取他人的优点;与学生对话,在非正式的交谈中了解学生的真实诉求,主动邀请学生为自己提出教学改进意见;与家长对话,保持有效的家校沟通,倾听他们的建议,为经验重构提供反思素材。总之,在与他人开展理性对话的过程中,教师要批判性地吸收他人意见,重构自己的认知体系,通过汇集集体力量来提高自己的反思能力和创新思维能力,并借此生成教学智慧。

(四)解决问题的指向促进观念与行为范式的转变

只有当教师的反思活动具有清晰的目标指向时,才能增强其开展深度反思的动力。因此,深度教学反思要有明确的目标导向,即反思应以解决真实情境中的教学问题为出发点,促使教师形成符合时宜的教育观念和行为习惯。在教师的职业生涯中,深度教学反思是一个循序渐进的漫长过程。中小学教师受“工学矛盾”的影响,容易出现疲于应付的浅表性反

思。然而,当把反思指向解决具体问题时,教师能够始终保持清醒的头脑,依靠其强大的自制力以及自我内驱力,敏锐地觉察教学问题的症结所在,从多维度、多视角寻找隐藏在问题背后的真实原因,提出问题解决方案的种种假设,再经逐一排查各个方案的可能性,最终确定实施方案并在教学实践中进行验证。某初中语文骨干教师表示:教师在问题解决过程中增强了反省意识,革新了原有的教学观念和行为习惯,摆脱了影响教师反思的个人偏见和思维定式,教育教学观念得到及时更新,行为方式也得以合理转变。

(五)审视反思过程助力元反思能力的螺旋提升

元反思,即对反思的再反思^[26],是教师对反思活动的计划、监控、调节和评价的思维过程,旨在对反思的全过程进行监测与调控,及时纠正反思活动的不合理之处,提高反思质量。在学校层面上,要创造有利于教师深度教学反思的土壤。管理者可以通过专家讲座、主题研讨、经验分享等方式帮助教师获取反思的策略与方法,并大力倡导和形成反思文化。在推动教师反思活动持续有效开展的同时,管理者还要为教师的元反思提供外部环境支持,借助“重要他人”发挥同伴互助作用。“重要他人”是指能够对教师的教学反思提供指导与帮助的人,包括专家和同行。在反思的任何环节,当教师遇到反思瓶颈时,专家和同行可找准时机为其提供支持,帮助教师度过反思困顿期,并有意识地引导教师跳出“反思混沌”的包围圈,使其站在新的高度上对整个反思过程包括动机、价值、方法、效果等进行再审视。在个人层面上,教师可反复审视自己的反思过程与反思方法,发现和纠正已有反思行为的缺陷,提高元反思能力,促进深度反思的发生。

参考文献:

- [1] 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知[EB/OL]. (2012-09-13)[2022-11-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html.
- [2] POSNER G J. Fied experience; methods of reflective teaching[M]. New York: Longman Publishing Group, 1989: 22.
- [3] 林崇德. 教育的智慧——写给中小学教师[M]. 北京: 开明出版社, 1999: 50.
- [4] 熊川武. 试析反思性教学[J]. 教育研究, 2000(2): 59-63, 76.

- [5] 申继亮. 教学反思与行动研究——教师发展之路[M]. 北京:北京师范大学出版社,2006:72-73.
- [6] 卢真金. 反思性教学及其历史发展[J]. 全球教育展望, 2001(2):57-63.
- [7] 李莉春. 教师在行动中反思的层次与能力[J]. 北京大学教育评论,2008(1):92-105,190.
- [8] 刘健智,谢晖. 关于教学反思的探讨[J]. 中国教育学刊, 2010(1):88-90.
- [9] 叶澜. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社,2001:199-345.
- [10] 张学民,申继亮,林崇德. 中小学教师教学反思对教学能力的促进[J]. 外国教育研究,2009(9):7-11.
- [11] 约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵,译. 北京:人民教育出版社,1991:16-98.
- [12] 刘加霞,申继亮. 国外教学反思内涵研究述评[J]. 比较教育研究,2003(10):30-34.
- [13] LEE H J. Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking [J]. Teaching and Teacher Education,2005(6):699-715.
- [14] 殷蕾. 转化学习理论视角下教师培训的困境与出路[J]. 中国教育学刊,2018(10):87-91.
- [15] MEZIRROW J. Transformative dimensions of adult learning [M]. San Francisco:Jossey-Bass,1991:167.
- [16] 蒋立兵,杨玖,黄一璜,等. 成人转化学习的触发条件与过程模型研究[J]. 教育发展研究,2018(9):56-63.
- [17] MEZIRROW J. Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress [M]. San Francisco: Jossey-Bass,2000:22.
- [18] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 顾建新,赵友华,译. 上海:华东师范大学出版社,2014:48-50.
- [19] 魏静. 成人质变学习理论述评[J]. 全球教育展望,2006(12):22,66-68.
- [20] 刘奉越,陈醒. 基于成人质变学习的成人教师角色转变[J]. 中国成人教育,2014(17):7-9.
- [21] 贾凡. 成人精神世界中的转化学习研究——基于生活故事的个案解读[D]. 上海:华东师范大学,2010:24-25.
- [22] OSTERMAN K F, KOTTKAMP R B. Reflective practice for educators: professional development to improve student learning[M]. California:Corwin Press,2004.
- [23] 周成海. 弗雷德·柯瑟根教师反思理论述评[J]. 外国教育研究,2014(10):3-14.
- [24] 王海燕. 教师在线教学反思支架设计[J]. 中国电化教育,2014(3):110-116.
- [25] 郭俊杰,李芒,王佳莹. 解析教学反思:成分、过程、策略、方法[J]. 教师教育研究,2014(4):29-34.
- [26] 王瑞德. 反思之困与教师元反思[J]. 教育理论与实践, 2014(13):47-50.

A Research on the Process Model of Teachers' Deep Reflection from the Perspective of Transformative Learning Theory

JIANG Libing¹, ZHU Liping²

(1. Institute of Lifelong Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China ;
2. College of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: Teachers as adult learners and reflective practitioners constantly realize their professional development in the dynamic cycle of “practice-reflection-practice”. Teaching reflection is an important way to promote the professional development of primary and secondary school teachers. However there are many problems such as shallow reflection content, passive reflection behavior, and poor reflection effect. The inherent demand of teachers' professional development requires teachers to promote their professional growth through in-depth reflection. Transformative learning starts with existing teaching experience, tends to solve difficulties in teaching practice, pays attention to the development of critical thinking, emphasizes rational dialogue with others, and focuses on the transformation of teaching concepts and behavior, which provides an important theoretical basis for teachers' in-depth reflection. Based on the systematic analyses of the Chinese and international researches on the process elements of transformational learning and the procedures of teaching reflection, this research adopts Grounded Theory and NVivo11 software to conduct a qualitative analysis of reflection activities from 10 outstanding primary and secondary school teachers. It extracts the procedures of teachers' in-depth reflection, including: existing teaching experience, trigger event, teaching dilemma, self-directed learning, individual systematic thinking, group rational dialogue, concept reconstruction, innovative scheme, experiment new solutions, examine results, test hypotheses, generate practical knowledge, cognitive and behavioral transformations. Based on this, the process model of teachers' in-depth reflection is constructed from the perspective of transformative learning and some strategies are put forward to promote teachers' deep reflection.

Key words: transformative learning theory; in-depth reflection; teaching reflection; teachers' professional development

收稿日期:2020-12-01
责任编辑 邱香华