从教育理论与教育实践的关系审视教师培训

岳欣云 董宏建 冯海珍

摘 要: 教育理论与教育实践割裂的问题一直是教师培训中最突出的问题:培训者重视理论教学,一线教师渴望操作方法。要解决这个问题,就必须重新审视教育理论和教育实践的关系、作用和转化方式。教育理论与教育实践的特质决定了教育理论不能像自然科学理论那样直接应用于实践,但教育理论对教育实践的改进却具有十分重要的作用。因此,教师培训不在于给教师传播了多少理论知识,而在于是否借助教育理论启发了教师的思维,培养了教师的实践智慧。在教师培训中,培训者要引导教师正确理解教育理论的作用;帮助教师在教育理论中辨认自己的实践;启发教师的思维,培养教师的实践智慧;要重视课堂上互动生成的教育理论;帮助教师沟通教育实践背后的个人理论与公共理论的关系。

关键词: 教师培训;教育理论;教育实践
中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**1004 - 9142(2017)06 - 0172 - 07

教育理论与教育实践割裂的问题一直是教师培训中最突出的问题。早在 1904 年,杜威就发表了一篇《教师教育中理论与实践的关系》的文章,讨论了教师教育中教育理论与实践割裂的问题。在这篇文章中,杜威比较了实验式和学徒式教师培养方式的优劣,强调了教育理论对教师培养的重要价值,并认为依赖操作性方法的学徒制并不能真正培养出良师。一百多年后的今天,教育理论与实践割裂的问题依然困惑着教师培训:教师培训者多认为教育实践的提升必须借助教育理论,因而重视理论培训;而教师依然认为一般教育理论空泛无用,他们喜欢的是能够直接改进实践的应用型理论以及好方法和好点子。这与一百多年前杜威描述的情境并无二致。培训者和教师观点迥异的背后是对教育理论和教育实践关系认识的悬殊。这使我们不得不再次面对这样的问题:

收稿日期:2017 - 04 - 25

作者简介:岳欣云,女,河南获嘉人,首都师范大学首都教育发展协同创新中心、教育学院副教授,博士(北京 100089);董宏建,男,河南长葛人,北京理工大学继续教育学院副教授,博士(北京 100081);冯海珍,女,北京市人,首都师范大学附属中学教师。(北京 100048)

基金项目:本文是北京市社会科学基金一般项目“北京市 U-D 合作教师脱产培训有效性提升研究”的阶段性成果(项目编号:15JDJYB008)。

教育理论和教育实践之间究竟是什么关系？教育理论能否向教师的教育实践转化？如何在教师培训中促进教育理论向教育实践的转化？

一、教育理论与教育实践关系的历史流变

在古希腊时期，理论和实践是两种不同形式的活动，理论沉思是针对不变、必然事物或事物本性的思考活动。实践则是指可因人自身努力而改变、基于某种善的目的的活动。因此，理论和实践是互相独立、并列的活动，无需也没有必要探讨理论和实践之间的联系。“希腊人常将理论与实践相提并论，而很少论及两者间之关系。所以对希腊哲人而言，探讨理论与实践两者是否相关的问题，并无太大意义。”[①]按照亚里士多德的分类，教育属于实践活动，教育研究属于实践研究，教育领域并无教育理论与教育实践的分别。随着社会分工的发展，教育领域逐步衍生出专门从事理论工作的研究者和专门从事实践活动的一线教师，遂产生教育理论与实践之间的脱离与割裂，教育理论与实践的关系研究才开始进入人们的视野。在西方历史上，教育研究大致经历了哲学演绎、科学实证、实践反思三种研究范式，以下我们将分别探讨三种研究范式下教育理论与教育实践关系的流变。

（一）哲学演绎研究范式下的教育理论与教育实践

早期的教育研究多是哲学演绎式的规范研究，代表人物有卢梭、赫尔巴特、裴斯泰洛齐等。他们的教育理论多是从其哲学观点出发进行教育学演绎，把教育学作为哲学的应用学科。他们根据形而上学的人性论或哲学信念，推导出关于教育的价值判断和应然规范。“以此种方法导出的教育理论，其目的在于阐述具有影响力之哲学家们对于形而上学、知识论与伦理学论点；再从中萃取若干教育意蕴，作为实际从事教育活动者之指导原则。”[②]由于此种教育理论来自于哲学理论而不是教育实践，因此，其先天的研究倾向决定了它与教育实践间会存在一定的差距。教育理论与教育实践割裂的问题也正是发端于这样的教育研究。

19世纪以来，哲学演绎的教育理论受到了实证主义者的强烈批评，其中一个重要原因就是它无法像自然科学理论那样能够直接应用于实际，专家生产的教育理论与教育实践存在相当大的落差。“我们发现大部分教育理论与其实践之间的关系，并不是如此紧密。……而假如技巧在事实上与其所认定的理论基础很紧密地捆绑在一起，就像物理的或化学的理论与其应用一样，这又将会是不可能的。”[③]

之所以会如此，实证主义者认为主要原因在于教育理论发展的不成熟、不完善，不像自然科学形成了坚实、科学的理论基础，而这又是因为其研究方法仅关注“普遍的推理”，“富于建议和美好的愿望”，却“匮于观察和事实”。英国分析哲学家奥康纳对哲学演绎的教育理论进行了详细的分析，认为其主要包含三种论断：形而上学、价值判断与经验陈述。在奥康纳看来，教育理论的三种论断都不具备标准的科学理论的逻辑状态：形而上学的论断从未被任何可辨识的论证过程证明过，也没有可以确证他们的成熟方式；价值判断因为缺乏客观的判断标准也无法获得可靠的证明；经验陈述虽然具有与科学理论最为密切的关系，但是教育理论中的经验陈述多是敏锐的猜测而少有科学的理论论证。因此，奥康纳认为教育理论只是在很弱的意义上使用理论这个词，“用于教育语境中的‘理论’一词，总体上只是礼貌性的称谓，只有在我们把成熟的心理学或社会学实验结果应用于教育实践之时，它才能得到证明。而且，即便在这些地方，我们也应该明白，理论与其所立足的事实之间的猜度距离大到足够令我们的逻辑良心感到不安”[④]。实证主义者认为教育理论的不成熟，没有发展出客观、有效的科学知识，限制了其在实践领域的应用。

---

① ［英］卡尔著，温明丽译：《新教育学》，台北：台北师大书苑有限公司，1985年版第94页。

② ［英］卡尔著，温明丽译：《新教育学》，台北：台北师大书苑有限公司，1985年版第40页。

③ ［英］丹尼尔·约翰·奥康纳著，宇文利译：《教育哲学导论》，北京：中国人民大学出版社，2015年版第87－88页。

④ ［英］丹尼尔·约翰·奥康纳著，宇文利译：《教育哲学导论》，北京：中国人民大学出版社，2015年版第89页。

（二）科学实证研究范式下的教育理论与教育实践

实证主义者认为，只有当教育理论大量采用自然科学的研究方法，其技术和目标坚实地立足于成熟的心理学、社会学实验结果之上时，教育体系才会变得更加高效和可靠，教育理论才能直接应用于实践。为此，就必须运用观察、实验等方法，以研究教育的事实，发现教育的因果规律，因此，这种研究常被称为教育科学研究。20 世纪中期影响较大的教学行为研究，就是教育科学研究的经典范例，由其研究步骤，我们可以窥见教育科学研究之一斑：第一步是相关研究，即观察一些课堂中自然发生的教学行为，从这些观察记录中抽取出教师行为的变量，并计算与全班学生平均成绩的相关系数。第二步是实验研究，在一个控制更加严格的情境下检验获得的重要变量的实验研究，以测试在相关阶段中确定出来的变量是否与学生成绩有因果关系。教育科学研究的发展，在方法上实现了部分教育研究者使教育学摆脱哲学的愿望，促进了教育研究的科学化。

教育科学研究的倡导者认为，只有获得大量建立在因果关系上的教育理论，教育实践才会得到极大改善。因此，教育研究应规避个体观念、价值取向的影响，以获得防教师、防情境、客观性的普遍知识，无论是谁，只要掌握了这样的教育理论，按照同样的技术方法操作，都会取得同样的效果。不可否认，教育科学研究的期望和初衷是激动人心的，但教育研究对象的复杂性大大限制了实证方法的运用，从而也限制了教育科学理论对教育实践的作用和效果。由于教育实践的复杂性，教育观察与调查很难确认教育事件之间的因果联系，只能对某种可能性的原因进行推测，而且调查结果往往五花八门，有时还会出现互相抵触的结论。教育实验采用各种控制方法、技术，优化了观察与测量方法的运用，能够更好地揭示变量间的因果联系，但由于教育实验多是在自然条件下进行的准实验，因此，内在效度和外在效度都比较低，难以精确地揭示自变量与因变量之间的因果关系，实验结果也难以普遍地推广。同时教育实验多是整体实验而不是分析性实验，这更加大了教育实验结果分析的复杂性和因果关系的不清晰性。因此，通过调查、实验得出的教育理论并不是那么的“科学”，对教育实践的指导作用也相应地大打折扣。实际上，在教育实践中能够得到较多应用与普遍推广的多是与生理事实关系密切的心理学实验或与社会事实相应的社会学实验，而教育实验由于实验条件的不可控性和实验结果的不可重复性，反而在实践中推广起来困难重重。这或许正验证了亚里士多德对实践研究的断言：“当谈论这类题材并且从如此不确定的前提出发来谈论它们时，我们只能大致地、粗略地说明：若题材与前提基本确定，结论便基本确定；若题材与前提不很确定，结论也就不很确定。”①

（三）实践反思研究范式下的教育理论与教育实践

实证主义的研究方法并没有从根本上解决教育理论与实践割裂的问题。唐纳德·萧恩反对实证主义提出的教育理论应用于实践的说法，批判了教育背景中通过对科学理论和技术的严格运用来机械地解决问题的观点，认为这是技术理性的思维方式。正是这种思维方式人为导致了教育理论与实践的割裂，如果我们改变一下思考问题的角度，这个问题或许只是人为炮制出来的假问题。萧恩认为，如果我们抛弃理论与行动、知与行对立的偏见，我们就会发现“在行动中反思”和“对行动反思”也是教育理论的重要来源，教育理论与实践割裂的问题就会迎刃而解。在萧恩的倡导下，教师实践知识、教师实践智慧等研究日益得到大家的重视。以萧恩为代表的实践反思研究关注教育实践对于教师的意义，关注教师对教育活动的自行阐释，认为教育实践活动必须通过教师所持有之教育概念与理论才能得到很好的理解，“萧恩认为专业教育的中心任务是构建‘我们已经知道的知识’，即获得优秀的实践者在处理实际问题时将会表现出来的洞察力、价值观和行动策略。他将这种行动称为行动中反思（reflection in action）”②。实践反思研究把知与行、理论与行动统一起来，看似从某种程度上解决了教育理论

① ［古希腊］亚里士多德著，廖申白译：《尼各马可伦理学》，北京：商务印书馆，2003 年版第 XXV 页。

② Donald A. Schon, The reflective practitioner how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983, 62.

与教育实践割裂的问题，但却混淆了公共教育理论与个人教育理论的关系。实践反思研究统一的仅是教师个人理论与教育实践，而不是普遍教育理论与教育实践，它依然不能解决教师培训中外在的、公共的教育理论如何影响与作用于教师教育实践的问题，但却启示我们教育理论作用于教师的教育实践必须以教师的个人理论、实践智慧作为中介。

二、对教育理论与实践关系的重新认识

从教育研究的发展流变可以看出，不同研究范式都在关注教育理论与教育实践的关系问题。虽然教育理论与教育实践割裂的问题始终没有得到真正解决，但这些研究不断推进了对这个问题的认识，使我们的研究思路越来越清晰，并在此基础上重新审视教育理论和实践的关系、作用和转化方式。

（一）教育理论不能直接应用于实践

教育理论之所以不能直接应用于实践，与这些因素有关：教育理论不同于建立在强因果关系上的自然科学理论，是软理论；教育实践不同于技术制作，教育实践的目的与行动、工具与价值始终不可分离；教育理论与教育实践具有不同的思维方式。

1. 教育理论是软理论

自然科学研究是物理研究，与自然科学研究不同，教育研究则属于事理研究。“事理不同于物理，事理活动发生在社会关系中，科学一旦进入事理领域，就会遇到物理领域没有的复杂性。……面对这类真正的复杂性，还原论原则上不再适用。”[①]物理研究能够确定什么样的因必然会引起什么样的果，这就决定了其理论应用的直接性。而教育研究作为事理研究，它具有物理研究无法比拟的复杂性：第一，教育的主体是人，人是具有丰富性、差异性、个体性的存在；第二，教育情境具有变化性、复杂性；第三，教育实践是内含价值指向的伦理性活动。因此，教育领域只有弱的、或然的因果关系，研究获得的理论“不是‘A 必然导致 B’的形式，而是‘A 多少有助于 B 的出现’的形式”。[②] 由于教育研究对象的复杂性，我们不能确定什么样的因必然会引发什么样的果，所以，教育理论不能像自然科学理论那样直接应用于实践，无法给予实践操作化、程序化的指导。相比自然科学领域的硬理论，教育理论是软理论，我们期望教育理论直接应用于实践的想法既不现实也不可能。“理论对于实践来说，有它自己的形态。如果理论完全变成了操作，它就变成了技术，只能处理机械性问题，而不能处理教育这样复杂的、需要有极高的整体性思维，并随着情境过程的变化而做出灵活机动的、富有艺术和智慧性处理的事业的需要。”[③]

2. 教育实践不同于技术制作

教育理论不能直接应用于实践，还与教育实践本身的特质有关。教育实践不同于技术制作，技术制作只以某种外在善为目的，实践活动的目的既在活动之外又在活动自身，行动与目的须臾不可分离；技术制作是价值中立的，教育实践总是蕴含着价值判断。因此，教育实践活动是具有自由精神的活动，解决教育问题所需要的实践理性，不同于将理论知识应用于实际情况的技术理性。实践理性是价值理性，技术理性是工具理性。“实践理性不是决定如何去做某事之方法，而是决定该去做什么事。”[④]因此，教育实践总是需要教师做出道德判断，而不仅仅关注达成教育目的的有效程序和方法。教师如果仅仅关注有效的方法而从不对所欲达成之教育目的的合理性进行拷问，那么，他便不是在进行真正的教育实践，而只是把实践异化为了技术操作。“技术性之方法不同于涵盖伦理原则之教育实践。……当教育实践之伦理特质被呈现出来时，行动者即以教育的方式进行。可见，实践行动与‘知道如何做’或具有某些技术无关。可是一旦教育活动之伦理特质丧失时，纵令行动者知道如何做，亦不算在进行教育

① 苗东升：《复杂性科学与战争转型》，《首都师范大学学报》（社会科学版），2009 年第 1 期，第 65 - 72 页。

② 周晓虹：《西方社会学：历史与体系》，上海：上海人民出版社，2002 年版第 354 - 355 页。

③ 王建军、叶澜：《“新基础教育”的内涵与追求——叶澜教授访谈录》，《教育发展研究》2003 年第 3 期，第 7 - 11 页。

④ ［英］卡尔著，温明丽译：《新教育学》，台北：台北师大书苑有限公司，1985 年版第 98 页。

活动。”[①]可见，教育实践的特质也决定了教育理论不能通过严格、机械运用的方式影响实践，而总是需要借助实践者的价值判断。“实践活动绝不是个人接受或执行某些理性，以达成其实际目的之行动。实践活动总不断更新来自传统之知识、理解与信念。”[②]

3. 教育理论与教育实践遵循着不同的思维方式

教育理论不能直接应用于实践，还因为教育理论和教育实践遵循着不同的思维方式：第一，教育理论的建构都是从某一视角进行的，“视角一词意味着每个人的视点或分析框架决不可能完全如实地反映现象，它总是有所取舍，总是不可避免地受到观察者本人现有的假设、理论、价值观及兴趣的中介。视角这一概念同时也意味着没有哪个人的视点能够充分地说明任何一个单一现象的丰富性和复杂性，更不用说去完全地说明一切社会现实的无穷的联系和方面了”[③]。因此，教育理论并非是教育实践真实存在状态的描述，而是实践某方面特征的反映。只有综合多种教育理论的不同视角，教育实践的面貌才能得到更全面的说明；第二，教育理论是逻辑自洽的。教育实践既有逻辑的一面，又有非逻辑的一面。教育理论研究多是从实践中抽取具有必然联系的要素、概念，运用理论逻辑进行推理形成的。而教育实践活动具有多种异质属性，教育实践本身总比理论逻辑所涵盖的内容丰富得多。第三，教育理论具有抽象性、概括性，教育实践却具有情境性、复杂性。典型化、简单化、系统化的教育理论无法代表复杂、繁琐、多变的教育实践。教育理论的单一视角和抽象、逻辑的思维方式不同于教育实践的综合视角和具体、非逻辑的思维方式，这也决定了教育实践无法简单照搬教育理论，教育实践问题的解决需要把多种教育理论综合起来才能取得更好的效果。

（二）教育理论对教育实践改进具有不可替代的作用

教育理论虽不能直接应用于教育实践，但教育理论对教育实践的改进具有不可替代的作用，虽然这种作用常常是隐性的，不能起到立竿见影的效果。第一，教育理论有利于教师更好地认识自己的实践。教育理论能提高教师在教育实践中的观察力、判断力、行动力、创造力、反思力，给教师提供理解和认识实践的新视野，使教师有新的思考向度与教育眼光，更好地理解教与学的本质。教育实践的观察、教育问题的提出和解决，都必须借助理论的视角才能获得更好的解决。“教学现场中的许多问题与迷思，藉由理论所提供的概念和想法，可以使得教师对学生的认知与行为获得新的了解。”[④]第二，教育理论的作用在于提供给教师启发、思考，提供给教师改进教育实践的假设。实际上，如果教师不是每天进行重复不变的教育教学，教育活动就或多或少地包含教师创造、改革与实验的因素，教育理论通过给教师提供启发，提供教育实验的假设，使教师能够不断研究、思考和改进教育实践，并培养教师的独立思考与判断能力。第三，教育理论有助于教师个人理论与同事理论的提升。教育理论有助于教师批判认识已有的观点、信念，避免形成“集体共识”和理解上的停滞，帮助教师从“自我的圈子”中走出来。教师个体通过行动反思的确有利于教师教学能力的提升和教育实践的改善，但教师个体的反思多停留在经验水平上，他们反思到的问题也多是表面问题。只有当教育实践与他们的期望不一致或发生冲突的时候，他们才能意识到问题的存在。他们更关注教育方法的改进，却很少反思教育目的本身是否合理，什么样的教育才是最有利于学生发展的；教师同事之间的交流虽然有利于教师与教师之间的相互借鉴和启发，但由于他们相同的工作环境、相似的工作经历，使他们之间具有更大的共同性而不是相异性，一方面他们之间更易有共同话语，易于交流、理解和达成共识，另一方面也由于他们难以将“熟悉的情境陌生化”，从而难以发现新的问题和具有新的视野。而教育

① ［英］卡尔著，温明丽译，《新教育学》，台北：台北师大书苑有限公司，1985 年版第 89 页。
② ［英］卡尔著，温明丽译：《新教育学》，台北：台北师大书苑有限公司，1985 年版第 95 页。
③ ［美］凯尔纳、贝斯特著，张志斌译：《后现代理论》，北京：中央编译出版社，1999 年版第 340 页。
④ 王清思：《教育理论与实务的关系：剖析杜威对师资培育的看法及其对现今的启示》，《初等教育学刊》2008 年第 12 期，第 13 - 34 页。

理论能够通过帮助教师理性地批判他所信服的实用方法与传统，提升教师的个体理论和集体理论，促进教师的专业发展，改善教师的教育实践。

（三）教育理论向教育实践的转化需要教师的实践智慧

教育理论的作用限制、教育实践与技术制作的不同、教育理论与教育实践思维方式的不同等共同决定了教育理论不同于技术理论，教育实践不能异化为技术实践，教师更不能变成技师、匠师。“若技术理性属‘依样画葫芦’的行动，则实践理性则为‘自行创出’的行动。”①教育理论向实践的转化必须依靠教师的判断与创造，即教师的实践智慧。“实践智慧”一词的提出最早可以追溯到古希腊的哲学家亚里士多德。亚里士多德把在实践活动中，对于不同视角、不同因素之间的平衡、折中、权量称之为明智、审慎或实践智慧。他认为“实践智慧”其实也是一种理性，是在考虑具体环境和事实、处理个别事件时所表现出来的理性。美国著名教育家施瓦布吸收了亚里士多德关于实践智慧的观点，并将其转化为两种具体的方法——“熟虑术”和“折中术”，以促进教育理论和实践之间的转化：“熟虑术”是指通过多角度的、复合地审视已有教育理论，并不断深化和重新理解教育理论的方法；“折中术”是指从多种视点出发直面实践性问题，取舍选择并且折中综合多样理论的方法。舒尔曼则认为教育理论向实践的转化需要“教师的判断”，即需要教师学会在不确定的情况下变化、适应、融会贯通、批判、发明。杜威也曾明确提出教师的独立思考能力和探究精神是解决教育理论与实践断裂的关键。因此，只有培养教师的实践智慧，启迪教师的思维，促进教师判断能力的发展，教育理论向实践的转化问题才能得到有效解决。

三、教育理论与实践关系的反思对教师培训的启示

根据以上对教育理论与实践关系的梳理，我们可以得到以下对教师培训的启示：教育理论不能直接转化为实践，而需要教师的实践智慧、判断作为中介，因此，教师培训并不在于给教师传授了多少理论知识，而在于是否借助教育理论启发了教师的思维，培养了教师的实践智慧。

（一）培训者应引导教师正确认识教育理论在教师发展中的作用

教育理论不可能都蜕变成操作技术，这是对教育理论不切实际的要求，这种要求既降低了理论，也窄化了实践。著名教育家杜威认为，教师教育中教育理论与实践的割裂，是因为教师对教育理论不当的期望所致。“很多人期望立即学到‘怎么教’，却又不免质疑抽象的理论是否真能对未来世纪的教学有所助益。遇到理论无法实际运用时，干脆直接宣告理论破产。教育最大的问题，莫过于理论与实务的断裂。”②在现实培训中，我们也面临着同样的情况：多数教师渴望从培训者那里获得关于课程改革的可操作信息，当教育理论不能直接应用、无法直接解决实际问题时，教师就会产生厌倦和抵触情绪。因此，在教师培训中，培训者首先要引导教师正确认识教育理论在教师发展中的作用，使教师认识到，优秀教师不是汲取好点子的操作型教师，而是理论联系实际，具有独立思考能力和探究精神的教师。教师发展既需要能够直接指导教育实践的行动理论，也需要提高自身素养、开拓眼界、启发思维的学术理论。汲取操作性方法虽能在教学中起到立竿见影的效果，但这会窄化教师的眼界，限制教师的发展高度。正如特级教师李海林所说的，要成为一个优秀的教师，必须经历二次成长：第一次成长是经验的积累，第二次主要靠理论来反思自己的教育教学经验；第一次主要表现为行为方式的变化，第二次是思维方式起决定作用。只有引导教师突破操作型思维方式，重视教育理论的作用，他们才能在培训中主动学习教育理论，促使教育理论向教育实践转化。

（二）培训者要帮助教师在教育理论中辨认自己的实践

瑞典教育学者 Jan Bengtssen 认为，教师只有在教育理论中辨认出自己的实践，才能将教育理

① ［英］卡尔著，温明丽译：《新教育学》，台北：台北师大书苑有限公司，1985 年版第 14 页。

② 王清思：《教育理论与实务的关系：剖析杜威对师资培育的看法及其对现今的启示》，《初等教育学刊》2008 年第 12 期，第 13 - 34 页。

论运用于实践。“将理论统合进实践中去的首要条件是行动者能够在关于实践的理论知识中清楚地辨认他自己和他的实践。如果他或她不能辨认自己，知识就不会对实践产生影响。”①我国学者陈向明教授认为，教师运用教育理论的前提是觉知自己的实践理论，“教师要理解学术理论的含义，认同其精神并在行动中落实，需要首先觉知自己的实践理论，才能在接受外来理论时找到结合点”②，从而与不同理论进行对话。因此，教师培训者首先应精心选择具有实践关照和实践情怀的理论，它们能够帮助教师在教育理论中找到自己教育实践的位置，为教育实践的发展提出方向；同时，教师培训者应尽量结合教师的经验阐述教育理论。杜威说，教育即经验的改造，这对教师培训也是适用的。教育理论不能转化为教师实践的原因就在于教师学到的专业知识与个人经验是二分的，教育理论变成了呆滞的知识——仅为大脑所接受却无法加以利用，不能进行检验也没有与其他新颖的思想融为一体。只有结合教师的经验阐述教育理论，才能促使教师经验的不断丰富和生长；个人理论不断提升，才能促使教育理论内化为教师生活生命的一部分。

（三）培训者要善于通过问题探究教学，启发教师思维，培养教师的实践智慧

培训者要善于通过问题探究教学，启发教师思维，培养教师的实践智慧。问题探究式教学基于教师的实际困惑，能激发教师探索学习的欲望，满足教师的求知需要，促使教育理论的建构与内化。“思想、观念不可能以观念的形式从一个人传给另一个人……只有当他亲身考虑问题的种种条件，寻求解决问题的方法时，才算真正在思维。”③为了更好地创设问题，教师培训者首先应该分析教师的培训需求，了解教师的学习困惑；其次，由于通过教师需求分析获得的问题多是普遍性问题，因此，教师培训者还要结合课改实际给教师创设一些富含教育意义的深度问题。同时，教师培训者还要在教学中给教师创造宽松和谐的探究气氛，允许教师发表不同观点，鼓励教师对教育理论进行批判质疑，这些都有利于启迪教师的思维，提升教师的判断能力，形成教师的实践智慧。“通往智慧的唯一道路是在知识面前享有自由，但通往知识的唯一途径是在获取有条理的事实时保持纪律。”④

（四）培训者要重视课堂上互动生成的教育理论

培训者要重视经由培训者与教师、教师与教师之间互动生成的教育理论，并善于把这些生成的理论进行结构化、组织化、系统化，然后反馈给参训教师，从而让教师感觉到所学的教育理论就像是在上课过程中产生的，而培训者只是一个助产师。这一方面能够使教师体验到个人经验上升为教育理论的过程，从而觉得教育理论不再是外在的、陌生的；同时由于培训者不仅郑重地采纳了教师的观点，而且把他们的观点系统化为教育理论，从而使教师不再认为自己的个人观点是无足轻重的，从而开始重视自己的独特想法，并认识到自己的独特想法也是（未来）公共教育理论的一个组成部分。这有利于培养教师的独立思考能力和探究精神，并使教师对教育理论产生亲和感，从而既愿意用教育理论指导教育实践，而且也会积极地从教育实践中生成教育理论。

（五）培训者要帮助教师沟通教育实践背后的个人理论与公共理论的关系

实践反思研究启示我们教育理论作用于教育实践必须以教师的个人理论作为中介，教师个人理论是教育理论向教育实践转化的桥梁。因此，教师培训就要给参训教师提供现场展示教学行为的机会，并分析教师教学行为背后所对应的个人理论是什么，以及此种个人理论的优点与不足，并把培训学到的教育理论作为参考，审视、批判、反思教师个人理论，并在此基础上丰富发展教师的个人理论架构，以及这种新的个人理论所对应的教育实践是什么，从而帮助教师改变自己的教育行为，实现教育理论向教育实践的沟通与转化。

（责任编辑：子聿）

① 张建编译：《理论与实践：教师教育哲学中的两个基本范畴》，《外国教育研究》1996 年第 6 期，第 53 - 56 页。
② 陈向明：《理论在教师专业发展中的作用》，《北京大学教育评论》2008 年第 1 期，第 39 - 50 页。
③ 杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，北京：人民教育出版社，1990 年版第 170 页。
④ [英]怀特海著，徐汝舟译：《教育的目的》，北京：生活·读书·新知三联书店，2002 年版第 54 页。