

教师实践性学习：缘起、概念和方式

赵健秀^{1, 2}

1. 华南师范大学教育科学学院, 广东 广州 510631

2. 佛山市顺德区陈村职业技术学校, 广东 佛山 528313

DOI: 10.61369/ETI.2026030034

摘 要： 教师实践性学习的兴起，源于教育理论与实践二元对立所催生的统一诉求，基于教师工作不确定性所决定的实践逻辑，并在20世纪七八十年代以来的实践哲学与学习科学革命推动下，实现了从静态知识获取向动态实践生成的范式转向。教师实践性学习可界定为教师在真实教育实践场域中，以实践问题为媒介，通过持续行动与反思实现专业成长的过程。基于情境的学习、基于行动的学习、基于反思的学习与基于合作的学习等四种相互关联的方式，共同构成了教师实践性学习的基本实现路径，揭示了其“在情境中行动、在行动中反思、在反思中合作、在合作中成长”的本质特征。

关 键 词： 实践性学习；实践转向；反思性实践；教师专业发展

Practical Learning of Teachers: Origin, Concepts and Approaches

Zhao Jianxiu^{1,2}

1. School of Education Science, South China Normal University, Guangzhou, Guangdong 510631

2. Chencun Vocational and Technical School of Shunde, Foshan, Guangdong 528313

Abstract： The rise of teachers' practical learning stems from the unified demand arising from the dual opposition between educational theory and practice, grounded in the practical logic dictated by the uncertainty inherent in teaching work. Driven by the philosophy of practice and learning science revolution since the 1970s and 1980s, it has achieved a paradigm shift from static knowledge acquisition to dynamic practice generation. Teachers' practical learning can be defined as a process of professional growth where educators engage in continuous action and reflection within authentic educational practice contexts, using practical problems as mediators. Four interconnected approaches—situational learning, action-based learning, reflection-based learning, and collaborative learning—collectively constitute the fundamental pathways for teachers' practical learning, revealing its essential characteristics: "acting within contexts, reflecting through actions, collaborating via reflections, and growing through cooperation."

Keywords： practical learning; practice-oriented approach; reflective practice; teacher professional development

引言

当教师教育研究学者的目光聚焦到教师学习领域，当教师在专业发展中更加注重实践反思的时候，这意味着我们必须关注教师在实践中如何学习。就像本纳所指出的那样，不能从实践中学习的教师永远不可能成为专家教师^[1]。进入21世纪，以实践为中心的教师专业发展理论深刻影响着教师发展，随着教师实践知识、教师实践智慧、学科教学知识、教学学术和学习学术等研究的深入发展，对于教师如何在实践中学习提出了更为迫切的需求。实际上，教师实践性学习在现实中广泛存在，并在教师专业发展中发挥着独特的作用。本文从缘起、概念和方式等三个方面对教师实践性学习进行阐述。

一、教师实践性学习的缘起

教师实践性学习的兴起，是对教师专业发展中长期存在的理论与实践脱节问题的深刻回应。它根植于人类悠久的实践性学习传统，并在教育哲学、学习理论与社会科学的认识论革命中逐渐明晰。以下从教师实践性学习的现实诉求（为何需要）、内在规

律（何以可能）与范式转向（如何实现）阐述其缘起。

（一）理论与实践统一的现实诉求

教育理论与实践之间的脱节使教师发展的道路荆棘丛生。身处一线的教师们常常一方面认为教育理论不能用于实际中，没什么用处；另一方面对于实践中的经验也非常忽视，许多好的经验不断的消失。由此导致教师专业发展出现两大难题，一是教师如

作者简介：赵健秀（1982.11-），女，汉族，河南安阳人，学位：教育学硕士、在读教育博士（学校课程与教学），职称：中级讲师，主要研究方向：课程思政、教师学习。

何让理论应用于实践，或让理论更好的指导实践；二是教育中好的经验，好的实践如何上升到理论的高度，形成知识传承下来。正如实用主义教育学家杜威指出的那样，“理论”与“实践”的二元对立正是“教师职业的主要恶弊之一”^[2]。

在教育教学实践情境中，教师所面临的问题往往非常复杂，而理论知识则往往是单纯的、概括的、简化的，同一个实际情境可能涉及到多个理论。理论与实践是无法直接一一对应的，因此导致理论与实践的二元对立。

马克思主义认识论告诉我们认识与实践是统一的，在同一个实际情境中既存在理论，也存在实践，理论与实践是一体的。同时客观事物都是在变化、发展的，实践也是发展的，而理论也总是在一定的实践背景下产生的。这就启发我们，要想学好理论，必须在学好理论知识的基础上，将理论放到实践中应用和检验；要想有更好的实践，必须懂得使用理论观照实践，让实践接受理论的指导。如此循环往复，才能真正促进实践的发展和教师自身的成长。

（二）教师工作的内在逻辑

教师的任务是在复杂多变的专业实践中促进学生的学习，“专业实践所面临的问题是复杂的、不确定的、多变的、独特的、还呈现出价值的冲突”。^[3]如果我们切身体察处于教学第一线的普通教师所面临的困惑，我们将不得不承认：教学的问题主要不是理论的或技术的问题，而是一个实践的问题。^[4]“实践逻辑”是指在实践中，依托于具体的实践情景和实践自身的逻辑特性去规范实践自身，是对现实事件的非限定性、情境性和不确定性的认知与把握。^[5]不管是教师的工作对象，还是工作的内容，亦或是工作的方式都呈现出非限定性、情境性和不确定性的特点。如教师的工作对象——成长中的儿童，具有明显的不确定性；教师工作的内容——教学内容，由于不同教师的加工理解，具有非限定性；教师工作的方式——教学，则具有鲜明的情境性。因此教师工作也必然遵循实践逻辑，也正是由于这种实践逻辑，成就了教师工作的独特价值和意义。

（三）教师专业发展的实践转向

20世纪七、八十年代，随着实践哲学、存在哲学、复杂性理论、行动哲学等思潮的兴起，教师的生活经验和教育实践开始进入研究者的视野。教师专业发展正在发生着鲜明的实践转向。人们日益认识到，教师所掌握的知识不是静态的，而是在情境中生成的，并且融建构性、社会性、情境性、复杂性、默会性于一体。^[6]正是这种生成中，教师创造出真实的教育意义。教师在课堂教学实践和生活经验知识在教师发展中起着重要的作用。同时围绕着教师实践，诞生了教师实践智慧、教师的实践知识、反思实践、学科教学知识、行动研究、校本教研、教学学术等诸多研究，实践、对话、经验、反思、校本、共同体等已成为教师教育中的流行用语。教师研究开始以实践性为导向，关注教师的实践和教师内在的思考。解决教师在实践中如何学习的问题成为教师专业发展的迫切要求。

教师实践性学习，正是对这一时代命题的积极回应——它不再将教师学习视为单纯的知识接受，而是理解为在真实教育情境

中，通过行动、反思、协作与意义建构，实现持续专业成长的生命实践。它既是人类实践学习传统在教师教育领域的自然延续，也是在当代认识论革命背景下对“教师如何真正成长”这一根本问题的重新回答。

二、教师实践性学习的概念

关于教师学习、教师实践、实践学习已经受到广泛关注，但是教师实践性学习这一概念并没有统一的认识。何谓教师实践性学习？按照字面理解，应该指教师在实践中学习。但是深入思考，却发现其内涵丰富，值得深入研究。本文尝试从教师实践和实践性学习两个视角对教师实践性学习的概念进行探讨。

国内最早对教师实践性学习进行研究的是乔炳臣，1993年，他在《“以学为本 因学论教”——“学本论”的教学指导思想》一文中提出，教师教的过程本身就是实践性学习。^[7]综合国内外相关研究，教师实践性学习可定义为：教师在真实的教育实践场域中，基于对实践问题的共同探究，通过行动、反思与协作而实现专业成长的学习过程。这一概念包含三个基本要素，即“实践场域”“实践问题”和“教师作为实践者”，它们共同决定了教师实践性学习的本质内涵。

（一）实践场域的真实性

这里的“实践场域”指教师开展日常教育教学活动的真实工作情境。与传统的培训教室不同，实践场域具有鲜明的真实性特征。它并非人为简化的模拟环境，而是充满复杂性、不确定性和价值冲突的真实教育现场。在真实实践场域中，教师所面对的问题往往是结构不良的、多维度的，无法依靠单一理论或技术简单解决。这种真实性既是学习的挑战，也为教师提供了将理论知识与具体情境相结合、生成实践智慧的独特机会。

（二）实践问题作为学习媒介

“实践问题”是教师实践性学习的核心媒介，也是学习活动的工作对象。它根植于教师日常教学中所遇到的实际困惑与挑战，如学生学习的障碍、教学方法的优化、课程内容的整合等^[8]。实践问题之所以能够成为学习的媒介，在于它同时连接着理论与实践的多个面向：一方面，问题的解决需要调动和运用已有的理论知识；另一方面，问题本身又产生于具体的实践情境，其答案并非现成的，而需要在行动中探索和建构。正是通过围绕真实实践问题的持续探究，教师才能够将抽象的理论转化为鲜活的行动智慧。

（三）教师作为实践者

教师作为实践性学习的主体，其本质特征是“反思性”。教师并非理论的被动接受者或技术指令的机械执行者，而是在实践中不断反思、调整与重构自身行动的专业实践者^[9]。这种反思性包括“行动中反思”与“对行动的反思”。通过持续的经验重构与意义生成，教师不仅适应现有实践，更能够创造新实践，实现从“技术执行者”到“反思性实践者”的身份转化，从而实现专业能力的持续发展。

综上所述，教师实践性学习的本质是：教师在真实的教育实

践场域中，以实践问题为媒介，通过持续的行动与反思，实现经验重构与专业成长的过程，是“在实践中学习”“通过实践学习”与“关于实践的学习”的有机统一。

三、教师实践性学习的方式

学习方式是学习者在学习过程中为达到某种学习目标而采取的作用于特定学习内容的具体路径。^[10]教师实践性学习的路径需要将教师置身于一定的情境中进行行动和实践，并通过教师个人或团体的观察模仿，对行动产生反思，最后以教师个人智慧或集体智慧的形式展现出来。本文围绕“情境”“行动”“反思”“合作”为关键词，对教师实践性学习的四种典型学习方式进行分析。四种方式从不同侧面揭示了教师实践性学习的同一个本质，学习即参与实践、在行动中、通过反思、借助他人而持续成长的过程。

（一）基于情境的学习

实践情境是教师实践性学习的必备条件。教师通过进入真实的实践情境中学习的方式有：职前师范生的顶岗实习、新手教师的学徒制、在岗教师的校本学习和工作场所学习等。

学徒制以师傅的经验传递为主要特征，以杜威的做中学理论为基础。杜威指出，书本上的知识是他人的思想，不等于个体自己的知识和经验；个体只有通过自身的经验，在社会生活中的参与、感受与体验，才能内化为自己的知识，才能获得经验的生成和发展。准教师在中小学教师师傅的带领下，通过对师傅教学实践的观察、模仿和师傅的具体指导，逐步感悟到教师职业的隐性知识，实现隐性知识在不同主体间的流动和转移。^[11]

莱夫和温格通过研究五个师徒制的案例，提出了情境学习理论。他们认为师傅的教授并不是徒弟学习的根本原因，很多情况下并没有明显的教，徒弟是通过参与工作实践习得需要的知识和技能。在这里，“参与”并不能简单地被理解成“观察和模仿”师傅或者前辈们的具体操作，在这个过程中往往伴随着对“实践文化”的理解：即师傅或者前辈们何时、如何以及为何发生冲突与合作，理解他们行动背后的意义。^[12]

情境学习理论为教师实践性学习奠定了理论基础。无论是学徒制，还是顶岗实习，或是校本学习和工作场所学习，都为教师提供了真实的实践情境，身处其中的教师一般通过观察、模仿和体验来学习。

（二）基于行动的学习

情境为教师实践性学习提供了条件，想要获得真正的学习，还要靠教师的行动。行动学习和教师作为研究者等为教师的实践行动提供了有效指导。

1. 行动学习

没有学习就没有行动，没有行动也不会发生学习。行动学习是指真实的员工在实际中解决真实的问题，采取行动，并且在这个过程中学习。行动学习的核心假设是人们在解决实际问题的行动中学习得更快。行动学习的创始人雷吉·瑞文斯将行动学习的模型概括为“L（学习）=P（结构化知识）+Q（提问）”。^[13]行动学习重视专业人员在专业学习中的主体作用，将专业人员自身

看成专业学习中的重要资源，在专业学习中充分利用专业人员的智慧和创造性，因为专业人员不仅具有专业知能，而且最熟悉他们所处的组织情境，而熟悉组织情境是实现组织变革的必要条件，因此，激发专业人员开展基于自身工作的学习是支持专业学习、保证变革成功的关键策略。

2. 教师作为研究者

著名学者鲍林认为：“如果一个人在进行教学的同时也进行研究，那么他的教学效果一定会得到进一步的提高。”^[14]教师作为研究者的理念已经得到普遍认同。由于教师工作的复杂性，而且教师做研究多是想解决某一特定的问题，或是通过研究改变使教学行为得以改善，因此行动研究受到广大教师们的青睐。行动研究逐渐成为教师专业发展的工具，在理论研究和教师实践之间架起沟通的桥梁。为适应教师改进课堂教学的研究，课例研究作为行动研究在学校开展的一种典型方式逐渐兴起。课例研究要求教师以自身的教学实践为基础，围绕其中某一问题进行研究，强调教师的主体性和经验反思，以改善教学实践为主要目的。除此之外，叙事研究、案例研究也是教师们常用的方法。教师进行叙事研究多采用讲故事的方式，在分析丰富的经验和独特的教育生活故事的基础上，揭示教育的本质或者意义。^[15]案例研究指教师将教育实践中的问题或事件转化成教育案例，对其进行全面和深入的研究的过程。案例来源于教师实践智慧，蕴含着教育原理或原则。教师要对案例进行深刻剖析，找出问题的症结所在，并运用教育专业理论，对案例进行理性思考，从中得出初步的教育理论假设。

伴随着知识论的发展，人们开始倡导“行动研究、行动学习和案例研究的整合”，案例研究汲取了整体主义哲学的新理念，与行动研究汇合创生出具有整体性和建构性的案例行动研究。^[16]

（三）基于反思的学习

教师要学会在教育行动中的反思和对教育行动自身的反思。对教育行动自身的反思是借助语言和符号进行的行动后的反思，是理智之思。^[17]舍恩在《反映的实践者——专业工作者如何在行动中反思》一书中指出：教师作为专业的实践者不能停留在“技术熟练者”的层次上，而是要通过行动研究+反思的方式，成为“反思性实践者”。^[18]

反思是对行动的反思，更是对经验的反思。经验是教师从多次实践中获得的知识、技能、心得体会、方法策略等，是一笔宝贵的财富。教师不断的学习既有经验，同时也在具体实践中不断总结和积累经验，使自己成为具有丰富经验的教师，既是教师专业立足的资本，也是专业发展的基础。教师不断积累、优化和升华经验的过程，本身就是学习过程。由于经验比较宝贵，教师又富有经验，所以教师往往比较偏好经验性学习。^[19]

反思是个人对于经历、想法、感觉以及行为的意义进行的一种探索。反思是个人弄清楚自身经历的一种过程，为下一步行动奠定基础，从而获得新的或合适的想法。在杜威看来，反思性思维的过程分成五个阶段^[20]：（1）一个疑难的情境；（2）确定疑难的所在，并从疑难中提出问题；（3）通过观察和其他心智活动以及搜集事实材料，提出解决疑难的各种假设；（4）推断哪一种假

设能解决疑难；（5）用行动检验假设。

（四）基于合作的学习

教师之间的合作学习对教师专业发展起到重要作用。在情境学习理论中，莱夫和温格还提出了“实践共同体”的概念，突破了师徒制的界限，事实上，在师徒制中，徒弟除了向师傅学习，也向其他学徒学习，很多时候后者甚至是更加重要和主要的方式。共同体是建立在实践活动基础上的学习体，其关键是对实践活动的共同参与。中小学教研组是我国学校集教学、科研、管理于一体的教师基层组织，是促进教师专业发展的学习共同体，^[21]为教师合作学习提供了良好的平台。在教师实践共同体中，教师在与同伴交流知识和分离经验的过程中，教师不断建构起新的实践性知识，发现价值、分享观念和发展知识，从而有效提升了教学实践智慧。^[22]

情境、行动、反思与合作是融为一体的。行动与反思相互促

进，共同发展，行动与反思既是个人的行动与反思，又是集体的行动与反思。行动与反思的发生又都是基于某种情境之上，并随着情境的变化，不断变化发展。正是在四者相辅相成、螺旋式发展的过程中，教师实践性学习得以进展，教师实现专业成长。

四、结语

教师实践性学习概念的提出为教师专业发展指出了一条清晰的路径，但是要达成有效的教师实践性学习，就要更加深入的研究教育实践、实践知识和实践理论，明确教师实践性学习的理论基础、学习内容、学习方式和学习评价等，以及技术环境下教师实践性学习如何更加精确、有效。总而言之，教师实践性学习将教师专业发展、教师学习和教师实践相融合，必将成为未来教师成长的重要途径。

参考文献

- [1] 李军靠,苏理,姜庆.反思实践与教师专业成长[J].西北大学学报(哲学社会科学版),2004,34(3):99-102.
- [2] 赵南.师范院校教育见习的性质与目的辨析——基于学生未来专业发展的需要[J].大学教育科学,2019,3(3):95-102.
- [3] 周钧.美国教师专业发展范式的变迁[J].比较教育研究,2010,32(2):74-78.
- [4] 鲍嵘.论教师教学实践知识及其养成——兼谈教师专业发展的基础[J].高等师范教育研究,2002,14(3):7-10,6.
- [5] 孟凡丽,程良宏.教师专业发展路径的理论逻辑和实践逻辑及其批判[J].教师教育研究,2010,22(4):13-18.
- [6] 吴银银.基于教师发展的教学反思:理论意蕴与实践路径[J].当代教育与文化,2014,(2):79-84.
- [7] 乔炳臣.以学为本因学论教——“学本论”的教学指导思想[J].黑龙江高教研究,1993,(03).
- [8] 黄晓燕.教师实践性学习的个案研究[D].上海:华东师范大学,2013.
- [9] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003(1):104-112.
- [10] 陈佑清.关于学习方式类型划分的思考[J].课程.教材.教法,2010,30(02):36-40.
- [11] 曲中林.解读双师制,促进职前教师专业发展[J].教育探索,2005,(10):111-113.
- [12] 周靖媛.情境学习理论视角下教师培训模式的变革[J].教育理论与实践,2017,37(4):33-37.
- [13] 迈克尔·马奎特,斯基普顿·伦纳德,阿瑟·弗里德曼,等.行动学习:原理、技巧与案例[M].郝君帅,刘俊勇,译.北京:中国人民大学出版社,2013:24.
- [14] 马达.行动研究与音乐教师专业发展[J].人民音乐(评论版),2007,(11):66-68.
- [15] 荣曼生.教育叙事研究:教师专业发展新路径[J].湘潭大学学报(哲学社会科学版),2008,32(2):159-161.
- [16] 陈思宇,陈沛玲,黄甫全.案例行动研究的原理、价值与步骤[J].课程教学研究,2019(08):10-17.
- [17] 周晨.教师专业实践知识生成的行动反思路径[J].教育理论与实践,2016,36(14):42-43.
- [18] 唐纳德·A·舍恩.反映的实践者——专业工作者如何在行动中反思[M].夏林清,译.北京:教育科学出版社,2008:42-43.
- [19] 吴振利,王小依.中小学教师的学习方式辨析[J].教育评论,2014,(3):54-56.
- [20] 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(01):60-67.
- [21] 牟映雪.教研组协作文化构建与教师专业发展[J].课程.教材.教法(9):83-86.
- [22] 周迎,刘育东.以行动研究为依托的教师实践共同体与高校外语教师发展[J].河北师范大学学报(教育科学版),2014,16(3):114-119.