

教师发展 信息与研究

2022 年第 3 期（总第 15 期）

郑州商学院教师发展中心编印

2022 年 5 月

本期目录

【编者按】

编者按	1
-----------	---

【中心工作动态】

开展“青年教师课堂教学能力提升”专题培训（第 2 期）	2
组织教师参加青年教师教学技能竞赛备战研修班	5
开展“高校教师师德师风建设专题研修班”专题培训	8
举办第六届青年教师及第三届新入职教师教学技能竞赛初赛	11
组织开展本月导师助教小组公开课/汇报课活动	17
会计学院召开课程思政教学研究特色化示范中心建设经验交流会	20
金贸学院召开第三十期教师工作坊——课程思政案例库建设经验分享会	23

【教师发展研究】

从知识传递到文化交往：深度教学的路径审思	24
教师教学反思的溯源性追问与深化路径——基于前反思的视角 ..	35

提升高校教师师德修养的路径探析	47
-----------------------	----

编者按

各位老师好，教师发展中心新一期的简报又跟大家见面了。

本月我中心为持续深入推进师德师风建设工作，组织开展“高校教师师德师风建设专题研修班”专题培训；为积极备战各项省级教师教学技能竞赛，组织教师参加青年教师教学技能竞赛备战研修班，并启动举办第六届青年教师及第三届新入职教师教学技能竞赛；开展“2021-2022 学年青年教师创新力培养班”系列活动之“青年教师课堂教学能力提升”专题培训（第 2 期）。

本期月报将对以上活动进行简要介绍，同时也会继续与各位老师分享《教师发展研究》相关内容，为老师们带来教学、科研等方面的启迪与思考。

教发中心也将在暑期为大家提供系列培训，希望能够给各位老师带来新的思考和帮助，也祝愿老师们度过一个愉快充实的假期。

我们的地址：郑州商学院行政楼 110 室

联系电话：0371-61070717

网址：<https://www.zbu.edu.cn/jsfzzx/>

中心工作动态

开展“青年教师课堂教学能力提升”专题培训（第2期）

为促进我校教师进一步深化教学改革，优化课堂教学，切实提高课堂教学质量，学校于5月7-8日开展“青年教师创新力提升班”系列培训第2期——“新教师及青年教师课堂教学能力提升”线上专题培训。根据疫情防控需要，本次培训依托全国高校教师网络培训中心采取线上培训形式，全体青年教师参加培训。



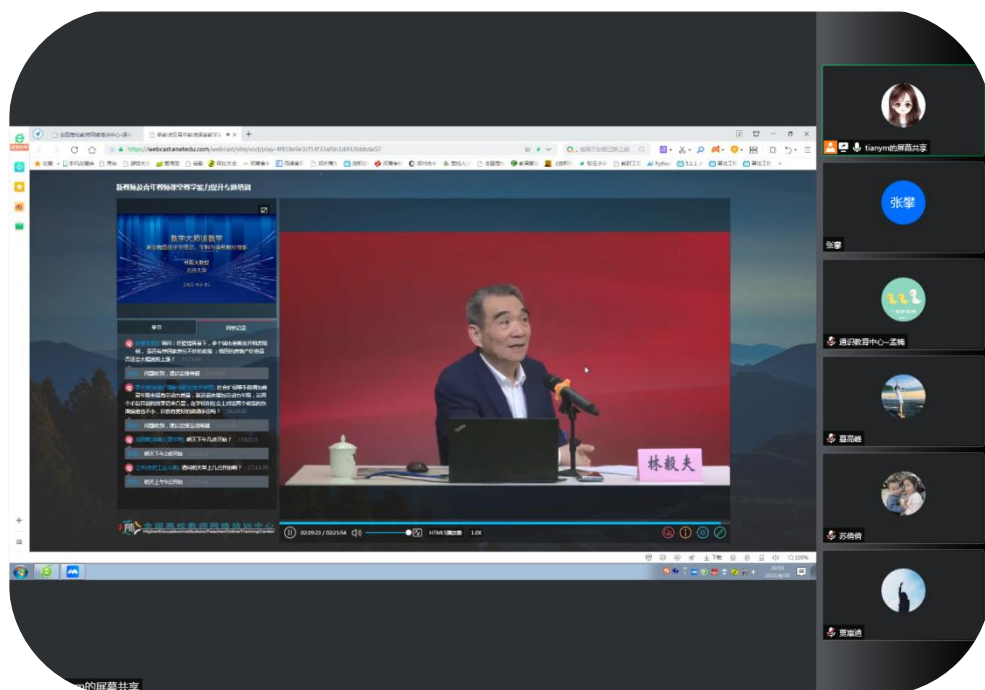
本次培训特邀北京林业大学骆有庆教授及北京大学林毅夫教授、

郭文革研究员、王胜清副教授主讲；各位专家围绕教学基本功的内涵与提升、主动式学习的教学组织方法与学习评价设计、信息化能力提升与教师专业发展、教学名师教学经验分享等内容，全方位、深层次提升新教师及青年教师的课堂教学能力，助力新教师及青年教师站稳讲台。

骆有庆教授分享了“高校教师教学能力提升体系、路径与保障机制”，他提出高校教师是高度专业化职业，过硬的教学能力是高校教师养家之技、立教之基、立业之本，北林大在实践中立足林业院校教学实际，把握教学能力“五性”特征，系统梳理不同发展阶段教师的成长需求，首创“三阶-四位”教学能力提升新体系，精准设计研修活动，全面支撑教师教学能力提升。



林毅夫教授以“教师大师谈教学—兼谈我国经济学理论、学科与课程教材创新”为题，从世界经济百年未有之大变局、社会科学自主理论创新的必要性和可能性、承担社会责任对社会科学自主理论创新做出贡献、学科体系建设和教材建设的关系等四个方面进行了分享。



郭文革研究员结合自身计算机专业背景以及国内外前沿教学方法，创造性提出“在线课程设计的‘工具箱’模型”，即在线教育是一种融合文字、图像、视频等多种教学工具的新模式，新时代信息变革将重塑教育模式，教师需提高教学能力以适应教育教学新生态。

王胜清副教授通过实时互动，与参会教师探讨了“主动学习与学习设计评价”，从逆向教学设计理念、教学目标的分类及表述、学习评价的设计与实施、主动学习与学习活动设计等四个方面进行了分享，为教师开展有效学习设计评价、引导学生主动学习提供了宝贵经验。

此次培训是我校开展“青年教师课堂教学能力提升”系列培训的第2期，旨在践行我校常态化、专业化、精准化和成效化的教师培养培训体系，广大青年教师要以系列培训为契机，进一步锤炼师德、塑造良好师风；进一步磨砺技艺、提高教学能力；进一步深入钻研教学，共同提炼教学经验；进一步开拓视野，激发更新教育理念、掌握现代教学方法的热情，不断丰富教学手段，提高教学能力。

组织教师参加青年教师教学技能竞赛备战研修班

为支持我校青年教师积极备战各级青年教师教学技能竞赛，以赛促教，以赛选优，我校于5月21日—22日组织学校第六届青年教师教学技能竞赛参赛教师参加由超星尔雅集团主办的“2022年青教赛备战研修班”专题网络培训。



教师参加网络培训学习

本次培训从评委和获奖选手两个视角进行讲解分享。评委视角由陕西师范大学傅钢善和安徽大学李晓辉两位评委专家主讲。傅钢善教授以“全国高校青年教师教学竞赛内涵与实践”为主题，讲解了新时期人才培养的新要求，精心准备赛教的三个环节，重视赛教中的创新创意等内容。李晓辉教授以“青年教师教学竞赛核心要素”为主题，

讲解了青教赛教学设计核心要素分析，课堂教学基本要求及核心观测点等内容。



评委视角开展的网络培训

本次培训邀请余能芳、刘源、韩宇、徐琰、沈凯凯五名往届青教赛获奖教师从获奖选手视角进行分享。分享主题分别是“基于BOPPPPS有效教学模式的青教赛教学设计”、“摆脱贫困——新时代的中国实践”、“如何备战全国高校青年教师教学竞赛”、“新工科视角下全国青教赛与教学经验分享”、“以赛促教，站好三尺讲台”。





参赛选手视角开展的网络培训

本次培训以各级青年教师教学技能竞赛备赛为目的，培训对象为学校本年度青年教师教学技能竞赛参赛教师，体现了我校培训精准化和成效化的要求，帮助教师综合把握赛事要求，解答教师参赛的问题及困惑，指导教师借鉴典型教学案例，真正实现了以赛促教的培训目标。

开展“高校教师师德师风建设专题研修班”专题培训

为进一步加强师德师风建设，全面提升我校教师思想政治素质和职业道德水平，我校于5月20-21日组织开展“高校教师师德师风建设”高级研修班线上专题培训。根据疫情防控需要，本次培训依托大学之教直播平台采取线上培训形式，全体专任教师参加培训。



本次研修班邀请西南大学杨挺教授、中山大学王金发教授、北京师范大学于海波教授、河南大学杨飞云副教授等专家，从高校的依法治校和教师职业法律风险防范、践行四个统一，做好学生引路人、新时代高校教师师德热点问题新解、高校教师的职业生涯规划等方面开展线上研讨交流。

郑州商学院
Zhengzhou Business University

开课通知

5月20-21日

师德师风

主讲老师

- 1、杨挺——西南大学教育学部教授，教育学博士。主要从事教育法学、政策、管理研究
- 2、王金发——中山大学生命科学学院教授，博士生导师，国家级教学名师；
- 3、杨飞云——教育学博士、河南大学副教授，硕士生导师；
- 4、于海波——北京师范大学政府管理学院党委书记、教授、博士生导师。

主要内容

1. 师德遵循——教师法律义务和职业道德义务
2. 师德之根——践行四个统一，做好学生引路人
3. 师德修为——新时代高校教师师德热点问题解析
4. 个人发展——高校教师职业道德与专业发展

大学之教直播平台

关注 | 个人中心

分享

5月20—21日高校教师师德师风建设专题研修班

5月20—21日高校教师师德师风建设专题研修班
为深入贯彻全国教育大会会议精神，扎实推进《新时代高校教师职业行为十项准则》的落实，进一步加强师...
已更新4期 | 4777人订阅

详情 目录 课堂互动 相关推荐

师德遵循——教师法律义务与职业道德义务
杨挺（西南大学）
直播 2022.05.20 08:50 | 6844次学习

师德之根——践行四个统一，做好学生引路人
王金发（中山大学）
直播 2022.05.20 14:20 | 4336次学习 | 已学完

师德修为——新时代高校教师师德热点问题新解
杨飞云（河南大学）

教师的职业义务
——教育法律法规与教师职业操守

教师职业义务的概念
教师职业义务的意义
教师职业义务的内容
教师职业义务的保障

西南大学 杨挺



本次培训，从教师风险防范到如何成为一名受学生欢迎教师的策略，从师德建设优秀案例分享到高校教师职业生涯规划案例，开阔了视野，丰富了教育教学理念，深刻认识到师德的核心是师爱，有了爱就有了一切。师德建设是时代发展的需要，中国梦就是教育梦，教育梦就是教师梦，教师梦就是教师的师德梦。作为高校教师，要强化底线思维，走上讲台，教书育人，走下讲台，为人师表。同时要育人先育己，勇于自我修炼，努力成为一名大先生，为国家培养出能担当民族复兴大任的时代新人。这次培训对进一步推动我校教师师德师风建设，全面提高我校人才培养质量，起到了良好的促进作用。

举办第六届青年教师及第三届新入职教师教学技能 竞赛初赛

为提升我校教师教学能力，推动教师课堂教学模式创新，深入开展教学改革，鼓励教师积极钻研教学，以赛促教，以赛选优，激发教师更新教育理念和掌握现代化教育方法的热情，推动学校师资队伍建设，本学期我校启动第六届青年教师教学技能大赛及第三届新入职教师教学技能大赛。

一、大赛内容

此次大赛由教学设计和现场教学两部分内容组成

（一）教学设计参赛教师准备并提交主讲课程 2 个章节的教学设计（每个章节 1 学时）及 PPT 课件（课件仅制作模拟授课时的内容即可，不用制作整个章节的）。

（二）现场教学评委从参赛教师提供的 2 个章节中随机抽取 1 个章节，参赛教师现场讲授。参赛教师先说课，再模拟授课，最后回答评委提问。

1. 说课。参赛教师口头表述所选章节的教学设计及教学过程，重点突出课堂教学的设计思路、理论依据及创新之处。时间 3-5 分钟。

2. 模拟授课。参赛教师针对抽选章节自选某一知识点或教学环节模拟授课。为保证师生互动效果，参赛教师可自行组织 1-3 名学生配合模拟授课。时间 15 分钟。

3. 评委提问。根据课堂教学展示情况，评委重点围绕课堂教学理念、组织、实施与效果进行提问，参赛教师回答，时间 3-5 分钟。

二、大赛安排

（一）院部初赛：2022 年 5 月 2 日至 5 月 19 日

1. 各院部成立由院部负责人、院部教学督导专员、教研室主任、

学生代表等组成的初赛评审小组，院部负责人为组长，组织本院部的比赛。

2. 鼓励符合参赛要求的教师参加院部初赛。各院部根据初赛表现择优推选教师参加决赛，青年教师组每院部推选 2 人参加学校决赛，新入职教师组每院部推选 1 人参加学校决赛。

3. 院部初赛的所有过程性材料（教学设计、评分表、成绩汇总表、初赛新闻等）需由教师发展专员整理后，在院部留档，作为院部师资培养培训材料。

工商学院初赛

各位老师在比赛过程中，用美观简洁的课件、巧妙的教学设计、各具特色的课堂表现方式，呈现了丰富多彩的课堂。课堂导入有聚焦国内国际大事的短视频、有贴近社会实际问题的现象和数据、也有中国优秀传统文化介绍。课堂学习目标清晰完整，实现知识目标、能力目标和价值目标的有机融合，能够紧扣课堂学习目标，熟练运用多样化现代教学手段，运用类比说明、案例解析、随堂测试等多种教学方法，突出重难点内容讲解和应用，充分体现了“以学生发展为中心”的教学理念。





会计学院初赛

比赛期间，郝晨君、武佳莉、宋若男等老师依次走向讲台。在比赛中，每个教师均能在课件中融入课程思政，用自己的教学风格引入案例，突破重难点，充分展示了青年教师的风采。郝晨君老师以格力电器 2020 年职工福利股权激励作为课程导入讲解《股份支付》的知识点，她将“独行快，众行远”的思政元素完美融入课程。各位参赛老师讲授完毕后，祝院长及其评委首先对各位老师给予肯定，同时也从教姿教态、板书设计、教学方法等方面提出中肯的建议，勉励老师们完善自身、增强素养，注重细节，加强设计，并预祝各位老师取得优异成绩。



外语学院初赛

此次比赛面向我院所有中青年教师，经过初赛和复赛的激烈角逐，最终共有 6 位教师成功晋级决赛。决赛中要求每位教师使用 10 分钟时间完成一个课程章节说课，并完成现场答辩。各位参赛教师纷纷使出浑身解数，展示各自的教学设计和技能水平。参赛教师根据“成效导向”的课程设计理念 and 多元评价概念，普遍把“教评合一”活动分为课前、课中和课后三个环节，有助于调动学生参与语言学习和知识构建的积极性，体现了语言目标与育人目标的有机融合。



通识中心初赛

本次决赛共分为现场教学展示、评委点评，公布比赛成绩、颁奖等4个环节。首先，参赛教师按照抽签顺序进行每人12分钟的现场教学展示；其次，评委根据评价标准及现场教学情况进行打分并依次点评；紧接着，公布比赛成绩，参会嘉宾为获奖教师颁奖并合影留念。



师求恩副校长进行了总结讲话，他强调：一是课堂教学能力提升

是河南省作风能力提升年在教育系统的具体化，我校作为一所应用型大学，要把人才培养这一大学职能给予较大的权重，课堂教学能力在人才培养诸多能力中排序是第一位的，因此教师要练课；二是在开展课堂教学质量能力提升活动中要到达示范引领与普遍提升双赢、教学技能与理论成果双赢；三是学校非常重视每个老师在教学中的态度，作为老师，要将课堂教学做好，要讲对基本原理、基本教学点，深入浅出，提高课堂抬头率；四是这次活动的形式很好，通过评比的形式能够激发老师的技能，能够公平公正推选出优秀教师参加省级比赛。

组织开展本月导师助教小组公开课/汇报课活动

会计学院开展本学期“青年教师导师助教制”公开课活动

路潇潇、郑珂、冯银桥、谢盈杰等多位青年教师根据所教授的课程进行积极备课，在授课时，精神状态饱满、教态自然，并伴有丰富的肢体语言；授课内容条理清晰、富有逻辑，教学环节层层相扣，深入浅出，能够有重点、有层次地进行知识的讲解；同时辅以多媒体等教学设备，教学课件制作精美、图文并茂，必要时伴有相关视频展示，能够深深吸引学生注意力。学生在课堂上积极性较高，能够较好地吸收课堂所学知识。



通识中心组织青年教师开展小组公开课活动

为切实帮助新教师站稳讲台，保障青年导师助教制的有效实施，通识中心于第十二、第十三周举行青年教师小组公开课活动。参与此次活动的六名青年教师分别为慕高峰、王超、白汝冰、张弘扬、张梦飞、孟晨。



马院开展新聘教师公开课活动—青年教师展风采，公开教学促成长

进一步提高新聘青年教师的教学技巧和教学能力，促进新聘青年教师的成长，帮助老师们站稳站好讲台，我院于第 13 周开展了青年教师公开汇报课活动。李鹏蕾、廉伟芳、赵静、姚瑞、张菡滢和杨璐璐 6 位教师进行了公开汇报课，张党诺院长带领我院全体无课老师随堂听课指导。



会计学院召开课程思政教学研究特色化示范中心建设经验交流会

为提升教师课程思政建设的意识和能力,进一步推进课程思政教育教学改革,发挥会计学院课程思政示范中心的引领作用,5月27日上午,会计学院通过钉钉会议开展“课程思政教学研究特色化示范中心”线上会议,本次活动由会计学院课程思政研究中心主任祝利芳院长分享主题为《会计学院课程思政特色化教学研究中心建设思考》的报告,会计学院全体教师参加。



会议现场

祝利芳院长从机构设置、条件保障、队伍建设、工作特色效果、下一步发展规划、本学期中心建设推进六个方面展开分享。她首先指出,学校在政策保障、硬件设施和活动组织上给予了研究中心强有力的支持。研究中心组建了职称结构合理、教育教学改革经验丰富的研究团队,重点在搭平台、组队伍、建课程、拓资源、做培训等方面下足功夫。其次祝院长提出要扎根课程,在凝练“商科、应用型、国际

化”特色课程思政教学体系的基础之上，广泛开展课程思政教学资源库建设，将思政元素、思政案例融入到教案、大纲当中，并邀请国内一流专家学者面向全体教师开展课程思政业务能力培训，开展多层次的课程思政教学技能大赛等。课程思政教学研究特色化示范中心的建设有效地提升了课程思政建设的内涵水平，营造了课程思政全面推进的氛围，未来将在理念层、制度层、路径层、手段层四个方面继续扎实开展课程思政示范中心建设。



会议现场

会议最后，祝利芳院长结合研究中心下一步发展规划，对教师们的假期提升计划提出了相关建议，一方面深入挖掘思政元素，建设自身课程思政案例库；另一方面结合思政要点，尝试提升科研水平。利用暑期时间参与企业实践锻炼，听取专业、行业报告会等方式来“锻内功、强能力”，塑造优秀的自己，从而更好的育人。

此次会议，明确了会计学院课程思政教学研究中心的发展路径，有利于教师提高政治站位、提升专业素养，持续推进学院课程思政建设工作，力争使会计学院课程思政教学研究特色化示范中心建成课程

思政建设的优质资源汇聚中心、理论创新高地和课程思政师资的培养培训基地。

金贸学院召开第三十期教师工作坊——课程思政案例库建设经验分享会

为进一步推进我院教学质量工程开展,加强课程思政案例库建设的过程管理。5月17日下午,我院于1110会议室召开第三十期教师工作坊——课程思政案例库建设经验分享会,会议由教师王筱主持,全体无课教师参加。



会上,首先王老师对本期教师工作坊主题活动进行简单介绍。其次,课程思政案例库各负责人曹娜、李亚敏、朱梦娣和王松枝四位老师分别就《西方经济学》、《报关与报检实务》、《证券投资学》和《保险学》等课程思政案例库建设从课程选取、成员组建、案例内容选取和思政融入等方面对各课程思政案例库建设经验进行分享。最后,各课程负责人与参会老师们对课程思政案例库建设过程中存在的问题和难点进行讨论分析,并对后期案例库建设总结和积累经验。

通过此次会议,各位老师深刻体会到课程思政建设的重要性,更是为我院日后课程思政案例库建设工作开展提供经验借鉴。

从知识传递到文化交往：深度教学的路径审思

深度教学直指教学中“符号表征”的浅表性和狭隘性，注重教学深层意义和价值的挖掘，着眼于学生深度学习与全面发展，是旨在提升教学发展性品质的变革理念。目前，有关深度教学的研究和实践大多基于知识传递主义的视野，较侧重于知识结构的深度体认以及对学科知识的深度理解和运用。这对克服机械训练存在的弊端，改变以应试为取向的浅表性教学，促进学生自主学习的发展，都具有非常积极的意义。然而，对于深度教学的认识和实践不应止步于知识传递。仅仅停留在知识传递层面的深度教学遮蔽了教学应有的文化实践属性，实质上是“培养知识人”的单向度教学，偏离了培养全面发展的人的价值取向，难以真正达到“深入”。不同于知识传递层面“客体与主体”的认识关系，深度教学的文化交往进路指向“人与世界”的存在关系，从人的视角挖掘文化、体验文化、生成文化，将文化精神内化到人的意义世界中，进而构成人的核心素养。将深度教学的理解视域由知识传递推进至文化实践，对深度教学的文化交往实践属性予以充分理解和彰显，是对深度教学自身的发展和完善，是深度教学突破知识传递主义的桎梏，真正达到推动与实现人的全面发展之“深度”的应然路向。

一、深度教学囿于知识传递的局限检视

（一）遮蔽教学的文化实践属性，导致教学中的文化疏离

知识传递视域下的深度教学试图超越浅表学习的狭隘，旨在将教学从既往更大程度上的死记硬背、机械训练和应试取向推向更加深入的学科知识理解和运用。这对于创新教学理念、改革教学实践和促进

学生自主学习发展都具有积极的意义。然而，若仅从知识传递路向认识和建构深度教学，则会陷入知识教学范式的内在桎梏，教学的文化交往属性被教学的知识传递属性遮蔽，从而导致教学中的文化疏离，无法实现文化在意识、思维、价值等深层次上的结构突变，使教学难以真正地深入下去。

在教学实践中，这种局限性具体表现为教学中的文化漠视和文化装点两种形式。受到“知性思维”及客观主义知识观的影响，在知识传递教学实践主导下，文化漠视现象可谓相当普遍。教师以“引导学生去拥有知识，并用所拥有的知识去改变世界”为己任，视教学为忠实地传授学科知识的实际行动，缺乏对教学所中蕴含的文化意义的深度体认，往往无视教材中所承载的学科知识内在文化属性，抑或是下意识地将其淡化，导致知识的文化交往内涵在教学中日益减退，最终陷入“有知识，没文化”的尴尬境地。学生熟读古诗，却难以生成古人的风雅与情怀；精通多门外语，却未能形成跨文化的思维；熟知历史知识，却没有“以史为镜”的忧患意识。相较之下，文化装点现象也比比皆是。教师仅仅视文化内涵为知识教学的一种点缀，例如选取相应的地域文化和学校文化作为课程导入等环节的切入点。这样的做法虽然在一定程度上使教学活动更加丰富，但究其本质依然是对教学文化属性的表象认识，更多停留于“装点门面”的层面，文化与教学依然是“两张皮”，未能实现文化在意识、思维、价值等深层次上对人的“濡化”作用。文化装点只是做表面文章，没有从根本上认识和确立教学的文化立场，并未改变教学的知识传递功能对教学文化交往属性的遮蔽，因此难以推动深层次的教学变革。

简言之，囿于知识传递视域的深度教学难以摆脱内在的局限，遮蔽了教学“文化成人”的功能和价值取向，使教学成为“培育知识人”的物化实践，无法真正达到通过教学培养具有理想人格、健康心理以

及较高文化素养、实现人的全面发展这一“深度”。

（二）陷入知识教学如何深入的方法窠臼，难以形成更加广阔的深度教学视野

知识是学生发展的重要资源，对知识教学而言，知识传递无疑是其核心内容。如果对深度教学的理解仅仅停留在知识传递的视域，那么教学必然聚焦在“如何教”的方法上面，而欠缺对“为什么教”的审视与反思。实际上，就我国目前以知识传递为范式的深度教学实践而言，尽管具体的切入点各不相同，但都侧重于探究先进教学模式、教学技术和方法以期实现更加有效的知识传递，从而达到教师知识教学“教”的深度和学生知识学习“学”的深度。这种几乎是共识性选择的背后隐匿着当下主导性的深度教学理解范式，即将深度教学视为工具化技术性的知识授受，无视教学实践中教师和学生文化交往的多样性和差异性，缺乏对文化实践作为深度教学内在规定性的理解和承认。换言之，知识教学视域下的深度教学依然是知识传递及其具体实践的表征，教学的重心局限于追寻知识传递的教学方法和教学技术，因而往往陷入知识教学如何深入的方法窠臼，难以摆脱技术理性以及工具理性的桎梏，忽视对深度教学文化立场的认识以及对其文化价值的挖掘，导致深度教学走向异化。一旦作为知识传递实践的深度教学理解产生教学的异化，无论其在教学方法和技术层面多么先进，其教学已然偏离了引导学生反思生活意义、追求美好事物的价值取向，沦为旨在养成工具性习性的机械模式教学。这样的教学依然是“穿新鞋，走老路”，会与学生文化本质发展渐行渐远，终至相互背离。

质言之，知识传递是必要的，但它只是实现人的发展的工具，不能成为取代学生主体发展目的的旨归。诚然，在知识传递维度的教学理解也不是从一开始产生了异化。随着社会演进中科学主义知识观渐处主导性地位，其工具理性与价值理性相互分离，尤其是工具理性日

渐消解了价值理性，导致知识传递视域下的教学理解与教学实践渐渐异化。教学的目的不再指向人的发展，而是知识的传递和获得，教学也由“文化育人”实践开始异化为知识授受的技术操作。时至今日，这种异化的基于知识传递的教学理解观仍然极大地制约着深度教学的发展，囿于知识传递的深度教学无法摆脱工具理性的桎梏，难以形成更加广阔的教学视野。

二、深度教学的文化交往路向与人的全面发展

教学是培养人的文化活动。教学对人的培养需要通过发展和成全人的本质，从而促动生命的自我实现，而其实现机制就是文化交往。文化交往以个体为主体，超越当下、指向未来，积淀并传承着人类的实践成果，是文化自身所蕴含的自我积累与自我传承的进化机制。离开了文化交往，人就没有了存在的意义，就会成为像柏拉图洞穴隐喻中的那个囚徒。只有在不断扩大和实现的文化交往中才能建构全面实现人的主体性的真正共同体。只有通过文化交往，才能全面生成人的主体性，才能全面实现作为主体的人的发展。在此意义上，随着文化的不断进化，人的主体性不断得到提升，最终实现人的全面发展。质言之，不断实现的文化交往将个体发展推向新的维度，促使文化交往主体成为反思性主体和交互性主体，是人得以全面而自由发展的实现机制。在此意义上，文化交往是深度教学的内在规定性所在，文化不仅仅是从属于深度教学的事物，而是其本体属性。要实现人的全面发展这一教学目标，必然要求我们将深度教学的理解视域从知识传递推进至文化交往。

（一）作为文化交往实践的深度教学指向反思性主体的生成

相较于知识的存在，人的存在在更大的意义上是一种文化的存在。没有文化交往的反思功能，人很难实现对自身的超越和发展。不断实现的文化交往能促使文化交往主体成为反思性主体，从而推动与

实现人的主体性的全面生成。作为一种内在要素，反思是思想的再思想。反思具有批判性和超越性，理性地映照作为主体的人的成长历程，引领我们不断走出认识盲区与思维误区，充分体现了主体的反思性存在与文化交往的内在关联。文化交往促使主体实现了其反思性的存在，并且随着文化交往的扩展，主体的反思能力不断得到增强。由此，文化交往中的主体性能够得到不断的提升，主体能够不断地发展。在更广阔的视野理解深度教学的本质与价值，深度教学不仅是知识传递的行为，更是文化交往实践。作为文化交往实践的深度学习理解，体现了对人的主体性的丰富与提升。师生是教学活动的主体，深度学习以否定性和超越性为媒介，引领师生理性审视一切习以为常的知识与现象，以批判的眼光质疑各种知识、理论背后的假定和前提的合理性，反思自身发展的诸多的可能性。经由作为文化交往实践的深度学习，师生成为反思性主体，从而不断实现自身的发展。

（二） 作为文化交往实践的深度学习指向交互性主体的生成

文化是人的主体性能力和主体发展结果的凝聚和体现，是其自我认同的根本需要。文化交往承载着主体性的沉淀与积累，如果没有文化交往的交互功能，人很难获得存在的认同。文化交往实践指向交互性主体的生成，其交互性主体的发展与人的主体性发展在逻辑上是相一致的。随着文化交往越来越广泛，人的主体性就会变得越来越丰富，而其作为交互主体的地域性、狭隘性与片面性相应地越来越不可见，最终主体就变得愈发自由，主体的内涵也更加丰富，从而推动人的自由全面发展。简言之，在文化交往中，一方面，人的主体性构成了交互主体性的前提和基础；另一方面，它也对人的主体性进行确证和提升，推动与实现人的主体性的全面生成。将深度学习理解为经由知识传递而至文化交往的实际行动，从文化交往维度理解教师和学生作为不同文化主体以及交互性主体的形成，是一种更为靠近其“以文化人”

本真的理解路径。在深度教学中，作为教学主体的师生是在

文化交往中相互生成的主体，他们是时刻沟通着、互动着的主体，师生之间的互动不仅仅是知识的互动，更是观念、思想、精神“你来我往”之态，是彼此之间相互滋养生命和相互完善自身之态。

三、从知识传递到文化交往——深度教学发展的应然之路

从根本的文化之源认识深度教学，承认文化交往是深度教学的本体属性，意味着需从教学的文化传统与文化现实理解境遇去理解深度教学，使深度教学的发展既立足于现代社会对人才的现实要求，又重回“文化育人”的使命。唯有深刻体认文化实践之于深度教学的意义与价值，深度教学的发展才不至于被知识传递主义淹没，才能真正贴近其“以文化人”的本真。从文化实践的教学立场去考察和体认推动深度教学走向深入的具体路径，可围绕教学的三大核心构成要素——教学主体、教学内容和教学策略，探索深度教学的文化交往意涵。

（一）确立师生的文化主体地位，构建“深度”师生关系

作为文化育人的重要形式，深度教学的视域不再局限于知识传递这个唯一的指向，而是经由知识传递深入至文化交往，指向人类存在的意义世界。深度教学作为文化交往实践需要赋予师生传承文化和创新文化的责任，确认其文化主体身份，从而构建“对话”与“相遇”的“深度”师生关系。“文化主体身份”是指教学过程中人之为主体的主体性，“文化主体身份的确立”即主体文化传承和文化创新能力的培养和提高，而“文化主体意识”则是实现深度教学文化属性必须具备的要素，具体表征为文化理解意识和生成意识。只有师生充分认可、理解教学中的文化价值，才会在教学过程中主动承担起传承和创造文化的责任，才会在深度教学的文化交往实践中实现文化自觉，进而使文化进入师生的精神世界中，成为构建超越知识传递的“深度”师生关系的基础。

在教学实践中，师生是作为文化主体存在的，他们有着各自不同的文化背景和文化印记，怀着各自不同的文化交往目的，肩负着不同的文化交往责任。首先，教师作为文化主体，需要敏锐地意识到教学内容中所蕴含的各种文化意义和文化诉求，要充分理解教学中的文化要素，并将文化中隐藏的意义世界展现给学生，最后能够对不同的文化现象进行分析比较和批判反思，于教学之中生成一种新的文化。其次，在教学中，学生也是文化主体，他们并非是没有文化差异的知识接受者。事实上，在进入教学之前，学生已经拥有了长期生存与发展过程中形成的自身文化经验。在文化交往实践中，学生在充分认识和理解个体文化经验的基础上，通过文化互动，学习理解教学所承载的其他文化，获得尽可能丰富的文化养料濡养自身，并对其进行批判反思，进而生成一种健全的文化观，从而完善自身人格与品性，生长成为具有文化素养的人。

在深度教学的文化交往实践中，师生都是文化交往的主体，他们之间的关系超越了以往传统知识传递中“教与学”的关系。而是主体间“对话”与“相遇”的文化互生关系。这种“深度”师生关系构成了深度教学的动力系统。具体来说，深度教学过程是师生间进行文化经验交流与生成意义的过程，是相互生成的文化主体不断实现文化的理性审视和自我理解的过程。这不仅仅限于言语互动，而是更大程度上精神世界中的理解和共鸣。作为文化交往实践的主体，师生之间相互沟通、学习和理解。通过文化交往，师生对彼此的文化身份进行确认，并且交流分享彼此的文化经验。这种文化经验的交流、碰撞与融合使师生关系超越了知识传递的关系，进而形成一个相互理解、相互生成的文化共同体。在文化交往中，师生间的知识、思想、观念、精神的互动生生不息，他们彼此滋养，彼此完善，共同探索意义世界，彼此都成为各自生命中重要的他人。通过文化交往，人的生命价值在

师生间实现提升，并生成新的精神生命意义价值。

（二）挖掘知识教学中的文化资源，实现教学内容的文化“深度”

作为文化交往实践，深度教学指向个体从自然人到文化人转变的重要过程，指向教育“转识为智，文化育人”的应然之意，体现了文化交往主体对意义的建构。这一切都是在知识教学中实现的，深度教学离不开知识教学，但不能止步于知识教学。

首先，挖掘知识的深层文化意蕴，关切知识承载的文化意义。任何知识都是意义性的存在，知识的表层意义是知识符号之所指，而其深层意义是内隐于知识符号的规律和价值，即文化意义。知识文化意义的内隐性要求师生在教学实践中着力挖掘知识教学的深层文化意蕴，体会知识的深层文化价值，从而超越知识教学的符号性价值，实现教学潜在的文化深度。换言之，作为文化的知识赋予人价值和意义，但其价值和意义并不会自动显现，而是需要文化主体在一定文化情境中进行挖掘和感悟。知识教学要走向深入，作为文化主体的师生就必须对具体知识作深入的文化分析，感受、体悟、理解人类认知世界的文化思想、文化精神、文化价值观念和文化思维方式，从而超越对知识的符号占有，真正汲取知识的文化意蕴并内化为自身精神生命的有机组成部分，最终达成“转识为智”“以文化人”的目的。

其次，挖掘学科知识中的人文内涵，体会不同学科文化的文化意义。知识世界是人类创造的内蕴文化性的存在，各个学科都蕴含着自身独特的文化意义。相应的，各学科的课程知识也都是该学科文化的载体，体现着该学科应有的文化深度。例如，语言学科既有思想之厚重，又具音律之优美，其“人文性”是语言知识发展的内在体现；数学学科逻辑缜密，奥妙无穷，是独特的“数学文化”和数学学科知识在人类历史发展过程中的体现；历史学科激扬古今，波澜壮阔，彰显着历史学科知识所蕴藏的学科精神和文化魅力；地理学科放眼宇宙，

精彩广博，展现了人类探索世界的历史足迹与精神视野。深度教学注重学科知识的文化性，引领师生关切学科知识中的深层文化意蕴，理解和掌握学科知识的逻辑体系和运行规则，从而领悟学科精神，形成与之相应的学科文化意识、文化理念与文化行为，最终实现学科教学内容的文化深度。

再次，探索跨学科知识的文化旨趣，构建整体性的知识世界文化图景。人类知识可划分为三大部类，即科学知识、社会知识和人文知识。科学知识启发人们对世界的探索与求真意识，是人类理性的产物。社会知识是实现自然人到社会人转变的重要力量，体现着时代精神对于人的要求。人文知识体现了人文情感和人文关怀，彰显了人对意义世界的追求。这三种不同类型的知识展现着不同的文化旨趣，彼此之间存在着文化的互补性，同时也具有教育价值的一致性，都指向对“文化人”的培养。当今时代，深度教学发展的一个重要趋势就是学科间的交叉和融合。这意味着在教学过程中要打破学科间的固有边界，让不同的知识产生文化碰撞，进而塑造学生整体的文化立场和知识文化图景。

（三）实施文化回应教学，推动教学方式的“深度”变革

文化是教学的内在属性，并非外在于教学的东西。从文化实践的视角去体认文化性在深度教学中的实现过程，不仅仅意味着对师生文化主体的确认和对教学内容的挖掘，更意味着教学方式上的“深度”变革，即超越知识教学既有的传递形式，上升到教学的文化交往和文化建构层面。

20 世纪 80 年代，文化回应教学在多元文化教育的实践中应运而生。这种教学模式强调教学的文化实践属性，秉承多元文化观和建构主义知识观，注重回应学生已有的文化背景和生活经验，其教学的逻辑起点并非单向知识传递，而是表现为学生的文化背景与知识所承

载的文化相遇和互动，教师作为文化“中间人”，借助知识的“文化脚手架”而建构起有效的教学方式。文化回应教学不仅仅指向一个有知识的人，更指向一个有文化的人；其教学目的既包括知识传递，又包括品格养成和人格塑造，更包含文化传承和文化创新。具体而言，在文化回应性教学中，学生不是接受知识的容器，而是具有差异性的文化载体。学生所具有的物质性文化、活动性文化和资源性文化成为其理解知识、提升自我素质的重要支撑。这些文化资源不是教学的障碍，反而是促进教学的推动力。在教师眼中，学生是自带文化符号又具有文化能量的实践主体，教学是文化交往和文化生成的鲜活体验。在此意义上，文化回应教学赋能教师，极大提升其自我效能感。教师不再将自己的角色定位为单一的知识传递者，而是多元文化的理解者与回应者。在教学设计上，教师具有文化胜任力，能够厘清课程知识中蕴含的文化类型，并依据课程知识生成过程中学生自身文化背景的地域性与差异性，挑选教学资源和设计出适切的教学方案。在教学过程中，教师能够洞悉教学的文化性，以包容的心态对待文化差异，营造具有关怀、尊重的良好文化氛围，平等地对待来自不同文化背景的学生，鼓励师生、生生间基于知识符号的文化交往，实现彼此文化间的相遇和对话，交流并反思和批判自身的文化传统，从而传承和创造文化。在教学评价上，教师能够结合经验亲身感知、洞察、关心学生的文化观念以及行为所发生的变化。就学生而言，文化回应教学促使其通过学习获得对文化更为明晰的理解和认同，将文化所蕴含的价值规范和审美形式充分内化，达到与文化的积极循环，最终实现自身的精神成长和文化成长。

文化回应教学具有“文化性格”，以师生的自身文化资源作为起点，知识作为中介，将教学的视域从“知识传递”推进至“文化实践”，能够促进作为文化实践主体的教师和学生的文化理解和文化认同，促

进其文化自觉，提升其文化素养。倡导文化回应教学，是推动教学方式“深度”变革的应然之举。

四、结语

就我国目前关于深度教学的探讨而言，尽管研究的维度和侧重有所不同，但普遍的教学认知和实践范式几乎都是停留在知识教学层面，如何实现教学过程中教师知识教学“教”的深度和学生知识学习“学”的深度成为基本共识。然而，从知识传递维度进行的深度教学理论构建和实践探索，缺少了对教学的文化属性和文化立场的检视与反省，其结果是教学成为培育知识人的物化实践，最终背离了深度教学培养“具有理想人格、健康心理和良好文化修养的人”这一价值取向。质言之，教学与文化之间是相生相长、相互滋养的关系。从根本上讲，深度教学是文化交往与构建的实践行动，对深度教学的认识要超越知识传递，上升至文化交往和文化建构的层面。要真正实现深度教学，必须体认教学的文化交往属性，必须从教学主体、教学资源、教学模式等教学要素的文化特质出发去探索教学的改进。深度教学是从知识传递进而至文化交往的实践，这种新的深度教学观是一种更加贴近深度教学本真，促进学生全面发展和达到推进教学改革的新的思想进路，为深度教学超越知识传递的固有局限，真正走向深入提供了新的视域空间。

（信息来源：《当代教育科学》，2021年第2期）

教师教学反思的溯源性追问与深化路径

——基于前反思的视角

“20 世纪 80 年代以来，强调培养教师反思能力的教育思潮首先在美国、英国、澳大利亚等国的教师教育界兴起，之后迅速波及并影响到世界范围内的教师教育界”，作为“舶来品”的教育思潮经过“本土化改造”后也在我国“落地生根”。当前，“反思性实践”“反思性教学”等话语深入人心。与此同时，“教学反思”对助力教师专业化发展也发挥着积极的作用。然而，作为“反思性教学”“教学反思”中的重要维度——“反思”，其根基与前提恰恰是在于“前反思”。正是由于这一“前反思”之维度在教学反思中常常被忽视，导致出现了一些教师教学反思之现实困境。有鉴于此，教师教学反思需要进一步深化，而深化的逻辑起点就在于“前反思”。

一、“前反思”之意涵

萨特指出：“反思一点儿也不比被反思的意识更优越：并非反思向自己揭示出被反思的意识。恰恰相反，正是非反思的意识使反思成为可能。”换言之：“前反思或非反思的意识本身就是一个完整的意识，反思意识不过是它的一种变样，以适应环境的某种要求，并不能由此而增加它的客观性和真实性。”作为反思之根基与前提的“前反思”，具有丰富意涵。

（一）前反思是“实践”中的“边缘之知”

从意义的起源来看，前反思起源于人的认识活动。换言之，人的活动中浸透着认识，而认识与我们的意识息息相关。以胡塞尔的意向性观点来看，人的意识总是指向意向对象，在人的当下活动过程之中，也总是对自身活动有着一定的认识，虽然这种认识更多地是以一种“边缘性”的方式进行的。“如果我数一下这个盒子里的香烟，我便有了揭示这堆香烟的客观性质的印象，它们是一打。……对数它们，

我完全可能根本没有一种位置性意识。那我就没有‘认识到我在数’。……事实上，如果有人问我：‘你在那里做什么？’我会立即回答：‘我在数。’这个回答，不仅针对我通过反思所能达到的这一瞬间的意识，而且针对未经反思到而发生着的意识，针对我刚刚过去的永远不被反思的意识。”在萨特的“数香烟”的例子中，“我”以一种边缘性的方式认识到“我自己”在干什么，但在活动的进行过程中，“数”并不是意识的主题，意识的主题则是“香烟的数量”。换言之，虽然“数”并没有在“我”的意识中主题化，但我不是压根儿不知道我在“数”，而是以一种“边缘性”的方式来知。

人不光在活动中对自身活动有着一定的“边缘性”的认识，这是人意识的意向“我”之维度；进一步，人还对活动所指向对象有着原初的认识，这是意向“它”之维度。以海德格尔所举的“用锤子来锤”为例，原始的对锤子的认识，是在“用锤子锤”的过程中展开的。用锤子锤得越起劲儿，锤子于使用之人而言，就越发显得是那么个“锤子”。这就是所谓的锤子之“上手状态”；而越是放下锤子采取“瞠目凝视”的方式，锤子在人那里，就越发显得不是那么个“锤子”。用海德格尔的话来说，“‘实践的’活动并非在盲然无视的意义上是‘非理论的’，它同理论活动的区别也不仅仅在于这里是考察，那里是行动，或者行动为了不至耽于盲目而要运用理论知识。其实行动原始地有它自己的视，考察也同样原始地是一种操劳。”在这里，“理论活动”是针对反思哲学意义上的反思而言的。以此观之，人们在进行活动时，这实践活动本身就已经包含了一种对指向对象的“视”，而这一“视”绝不能是在“反思”意义上来谈的。从广义上看，人为什么会反思？通常是人们不会“为了反思而反思”，但凡在人反思之处，大都是在活动过程中自觉到“东西”的“不上手”。

（二）前反思是视域结构中生发的经验

从过程的先后来看，当人进行反思的时候，其实已经是我们与这个东西的“第二次遭遇”。关于这个东西的意向，其实已在反思之前就大致成型。而这个东西是如何成型的呢？以胡塞尔在《笛卡尔式的沉思》中所举的一个例子来看：“一个已经看见过诸多事物的小孩大概第一次就理解了一把剪刀的目的意义。从那时起，这个小孩第一眼就毫不犹豫地把手剪看成为剪刀；然而，这当然并不是在明晰的再生产和比较中，也不是在推论的进行中。”通俗地讲，当一个“懵懵懂懂”的孩子初次看见剪刀，他并不知道这个是一把剪刀，也不会想着用剪刀来“裁剪”东西；而当一个“涉世较深”、已经见过“斧子、刀”等其他用具的孩子，即便也是初次见到剪刀时，但他很可能第一眼就会把剪刀当作剪刀，用剪刀来“裁剪”。也就是说，随着人之“阅历”的增加，即使是面对同一个事物，其“理解”也会加深。进一步地说，于成人而言，即使是对从未见过的东西（假若是一个工业上的“电动剪刀”）进行第一次认知，从认知内容上看都已包含了比此次认知“更多的东西”。换言之，当我们在进行认知之时，其实就已经有了一个“先有的”“看的结构”与我们“共谋”了。而这一比经验多出来的“看的结构”，被胡塞尔称之为“经验的视域”。

需明确的是，“任何经验都有自己的经验视域：任何经验都有其现实的、确定的知识取向（Kenntnis-nahme）的核心、超出这一本来作为‘亲自’（Selbstda）被给予物的核心，经验仍有自己的视域。”这里以对“川”字的理解为例，我们一下就能认出“川”字，并且能联想到“山川”“川流不息”等意向；而不通“中文”的人，可能就会产生“只是三个线条”或其他什么意向。从这个意义上说，纯粹意义上的“我注六经”是达不到的，因为“我”与“六经”之间已经加入了“经验的视域结构”。这也正类似于伽达默尔所谓的“效果历史”，即历史本身影响了“我”对历史的认识。在日常生活中，我们所看到

的或所能够看到的東西，都已經是在承襲了“視域結構”基礎上才能夠被經驗到的。通常所謂“直覺告訴我，感覺是這樣”等，在這裡，不論是“直覺”到，抑或是“感覺”到，都應是歸功於“經驗的視域結構”。簡言之，“事後”反思的內容一般都是指向於經驗，而經驗恰恰都是基於這一先有的“看的結構”來進行的，但這個東西恰恰是“前主題化”的，因而“經驗的視域結構”也理應被歸屬於前反思層面之上。

（三）前反思是情緒之“昂揚”場域

從參與的因素來看，人的活動始終浸潤著情緒，“活動中的無憂無慮的心平氣和，或者受阻受抑的心煩意亂……儘管這些現象也許一向被當作在此在中最無足輕重的東西和最游離易變的東西而束之高閣。情緒可能變得無精打采，情緒可能變來變去，這只是說，此在總已經是有情緒的。沒情緒不應同情緒沮喪混為一談。”也就是說，情緒雖然“變動不居”、各式各樣，卻絕不會“消失於無”，也正如李白所言的“舉杯消愁愁更愁”。進一步地說，無論是“興致盎然”之時，抑或是“索然無味”之際，情緒總是“脈脈”地“涵泳”於其中的。因而，情緒同樣總是貫穿於“前反思”“反思”這樣的人的活動之中，區別是情緒在反思中通常處於“扁平化”的狀態，或處於“受抑制”的狀態。通俗地講，我們在事情中感覺到“高興”或“生氣”，一旦在事後進行反思之時，其實也就不是那麼的“高興”或“生氣”了，也即意味著情緒“淡化”了。我們通常所說的“你冷靜地想一想”，在這裡也就是扮演著“反思”的角色。而在前反思中，情緒通常因其“設身處地”，而表現得相對的“昂揚”或“亢奮”。

受制於近代以來理性主義的影響，笛卡爾命題“我思故我在”之中的“思”，就是在“懸置一切”之後從“反思”的層面上來講的。由於“懸置一切”將“情緒”也納入其中，因而對“反思”作了“理

性静观”的理解，这样的“理性静观”通常是在“剥离”了情绪的意思上来说的。然而，帕斯卡以“人是一根会思考的芦苇”来“一语破的”，“芦苇”所指涉的人之渺小，从根本上“思”就是含蕴着人之情绪的。也正如《中庸》所言：“诚者物之终始，不诚无物。是故君子诚之为贵。”广义上讲，“诚”也可归并到情绪之中的。以上是从理路上对“情”之倾向的清理，当然，我们在生活中通常也讲究个“理”字，反思通常被看作是寻“理”之坦途，然而反思性的寻“理”会有抑制“情”之倾向。一味地讲“理”，在日常生活中也会“处处碰壁”。生活中哪有那么多道理可言？殊不知，我们的生活通常是处于“情”与“理”的“亲密共在”之中的。进一步地说，如若没有这一“情”与“理”的“亲密共在”之状态，如若一个东西根本打动不了“我”、感染不了“我”（无论是在正向，抑或是反向状态上），我压根就不会兴起来进一步地琢磨或反思这个东西的任何动力。

二、教师教学反思的现实表现及“前反思”向度的溯源性追问

当下，教师教学反思有流于形式、浮于表面、过于理性等现实表现，而种种现实表现的原因都可追溯到教师教学的“前反思”向度。

（一）教师教学反思流于形式

当前，一方面一线的广大教师已普遍认同“教学反思”的相关理念，教育管理者也将“教学反思”纳入到考评要求之中；但另一方面“教师无奈地表示‘自从要求教学反思后，每天花费很多时间疲于应付，心理压力很大’；‘为了应付常规检查，有时候实在没有东西好写，就只好到学前教育方面的杂志上找一段话抄上了事’；‘学期结束时，突击完成反思任务的现象也是常有的事’。”针对教学反思的流于形式，有学者研究发现，“教师课后的整体感受对教师的教学反思影响最大……而教师的课后整体感受就是教师对课堂教学的一种感知”，而教师的这种感知是在课堂教学过程中形成的。课堂中的教

学活动给教师提供了课后进行反思的感觉材料,但更重要的是教师在教学过程之中,就已经对自身的教学活动有了“边缘性”的认识,或者说教师有了一种所谓的前反思。而在这里,教师对教学的认识才是更本原的。换言之,在一节课的时间之中,亲身参与其中的教学历程,正在形成的教学看法,才是更本原的。这相较于在课后将教学活动搁置在回忆中进行反思或打量,揣摩或掂量着自己课上表现得“好坏”与否,这时候已经是教师在意识中对“教学”的二次构造了,而这个东西已成为比较“僵死的”“对象化”和“平板化”的状态。

因而,教师教学反思流于形式化,以“前反思”观之,其原因也存于教学反思之前的教学活动过程之中,活动之中的实践之知是教师教学反思的源头活水。强调教师的教学反思固然不错,但如果教师要真正做好教学反思,也不可忽视教师在过程之中的认识,教师在实践过程之中本身就有一种对教学原本的“知”。处于“上手状态”的教学活动一旦不是那么的“称手”,就能够深切地被教师自觉到,当下能感觉到自己的教学“多少有些问题”。对教学之本意的认识也是在这一知之过程中形成的。这一当下化的“知”是教学反思的“源头活水”,如若切断了这一汪“源头活水”,教师也就是在进行“无米之炊”的教学反思———无问题可感、无材料可用。因而,出现“无东西可写,无问题可思;为了反思而反思,反思流于形式”等情形,也就不足为奇了。

(二) 教师教学反思浮于浅表

虽然教师本人是自身教学活动的亲历者、参与者,因而最具备对自身教学实践进行反思的“优先性”。但是,一方面囿于“当局者迷”的困境,教师很容易陷入既往的思维惯习,在进行教学反思之时,很容易从单一角度来反观自身的教学,导致每次的反思进路都“大同小异”,反思时意识所关注的聚焦点都“差不离”,因而所写出来的教

学反思主题都大致相同。另一方面，由于教师局限于经验之中，教学反思习惯遵循“从经验中来、到经验中去”的逻辑，教学反思往往流于表面，类似于经验总结或是“记流水账”。然而，我们不能忽略的事实是，“专家型教师”的教学反思就是比“新手型教师”的教学反思更加深刻，其关键节点就在于教师本人的“经验的视域结构”。这就类似于在集体教研活动中，如若没有“专家型教师”的引领，就会出现“萝卜炒萝卜还是萝卜”的窘境。须知，教师在进行教学反思时，其反思指向于教学经验。而这一教学经验之所以能够生成，其前提就在于经验本身有其“视域结构”。教师专业化程度的强弱，在一定程度上取决于其自身经验的“视域结构”。同样的教学场景或教学情境，专家型教师就能够看到问题，并基于反思提供可行的进一步改进之策略。这正如“医生”和“普通人”分别查看同一个“病人的CT片”，“医生”能够看得懂、看得出问题，而“普通人”对这一“CT片”一片茫然、毫无头绪。

虽然现实的教学活动有其自身的情境性、不可还原性等各种复杂性因素，但教师要能够完成自身“经验”建构还需扩展自身的“经验视域”。比如：教师如果事先在脑海里就对“什么是好的教学”有一个“理想型”的“构图”（或称之为“经验的前视域”），有了这一“理想的构图”之后，将其“带入”到具体某一节课后的教学活动之中，就会在活动之中有所启发、有所感悟，那么这时其所生发的教学经验，可能就会有所不同。换言之，现实的教学图景就会以一种不同的方式表征在教师的脑海之中。一方面“经验的视域”不同，会提供看待同一“事物”的不同视角，使得教师能够多方面的、多角度的构造教学经验；另一方面，“经验的理想型视域”还能够在教师进行教学反思的时候，为教师在意识中搭建“理想型”图景，来反观教学现实之时才会真正看到问题，而不会陷入“因循守旧”“自说自话”“流

于浅表”的困境。

（三）教师教学反思过于理性

通常认为，“教学反思正是教师运用理性的力量，对教学活动及其与自身关系进行的观念反省，是对教学的哲学思考活动”。因而，教师在进行教学反思时，常常具备一种“客观中立”的倾向，讲求“反身而立”式的理性静观。这进一步会产生两方面的影响：一方面，由于缺乏情绪支撑，教师并无进行反思的情绪动力支持；另一方面是将这种“活生生、流动着”的情绪当作反思的对象时，反思会止住这一教师在教学过程中所体验到的“流动着的”情绪。换言之，教师在教学过程中所累积的情绪，是在教学反思中被“祛除”的。其缘由就在于反思作为一种人的理性活动，处理不了情绪这一对象。王国维所言的“哲学上之说，大都可爱者不可信，可信者不可爱”，也正是表明类似于康德在内的所谓反思性哲学之话语，对处理情感一类问题本身的“忽视”或“乏力”。

然而，教学本身是人的活动，必然伴随有“真情实感”的投入。从根源上讲，教师教学反思的核心在于整理自身的教学思想，探源教学的“本质”。但是“对人而言，所谓事物的‘本质’的‘核心’始终在他的情性赖以维系之处。凡是远离人的情性的东西，人始终觉得‘似是而非’和‘不在其位’”。也就是说，即使是所谓的事物的“本质”，也是以人的“情性”为基础的。失去“人之情性”的事物之“本质”，于人而言，也是不够完整的。这正如所追寻“真善美”的统一、“知情意”的统一，其根源在于人之完整性。而对于作为培养人的

教育而言，尤其如此。教育本身是一种“成人成己”之活动，教师教学反思也不能仅仅止步于追求“教学技法”之高明，从根本上来说，是一种对作为技艺的教学的探寻。不能由于反思本身的理性化限制，将教学反思设置在论“理”之层面，而应将“情”重新归还于作

为完整人之教师身上。这不仅是人之本性的要求，也是教学之本意的内在规定性。于教师而言，教学之能够有效运行，其“本质”终究是要依靠人之“情性”来维系的。但是，教师的情绪在教学反思中得不到有效的概观，始终处于被忽视、被扁平化的状况中。然而，这里需强调的是，前反思却为教师情绪提供了可处理的场域，也从根本上为教师教学反思提供了结构性动力。

三、前反思视角下的教师教学反思之深化路径

针对教师教学反思有流于形式、浮于表面、过于理性等现实表现，“前反思”视角下的教师教学反思要实现深化，应全身心投入，加深对教学活动困境的感知；不断修炼自我，犁深自身经验性视域；自觉情绪之流动，在过程中深刻地体验。

（一）全身心投入，加深对教学活动困境的感知

教师在进行教学反思之时，一般是针对具体的问题或困境来进行的“有的放矢”“抽身而立”的反思。教学反思虽以问题为导向，但恰恰忽略了教师何以能够在反思之时，提出或意识到这一问题。换言之，教师的提问结构是怎样的？海德格尔曾在《存在与时间》一书中将“存在问题的形式结构”显示为“问之所问、问之何所以问”两个环节，“问之所问”是针对所问的东西，而“问之何所以问”就是基于对这一东西的某种“在先的、平均的”认识或领会。于教师而言，教师之所以能够对“自己”发问，其缘由就在于，在具体发问或提出问题之前，其已经对这个东西或这个问题有了某种模糊、朦胧的看法或见解，虽然这种看法或见解未足够清晰化，或不具有特定指向。正如有教师反思道：“我只是按照事先准备好的内容从头到尾地讲述一遍，结果一节课 20 分钟左右就结束了。从学生的表情中就能看出，我的那堂课是很失败的一堂课。”也就是说，在具体的教学活动过程之中，教师能够意识到教学有些“不太流畅”“不太舒服”之感觉。

正是这些模糊、朦胧的感觉，促使教师能够在反思之时对自己“发问”。

这些“朦胧之感”虽然是在教师教学过程中形成的，但并不是说只要参与了教学活动过程，就能够形成这些“感知”，这要求教师在活动过程中全身心投入。在这里，“全身心投入”主要是为了能够让教学活动真切地“上手”，也就是在一种“得心应手”的状态中，才能真切地把握住教学于自身的本源性意义。而对于一线教师来说，这种在实践之中所引发的对教学本源性意义的认识，相较于外化的教学理论话语体系，才是最有价值的。进一步地讲，教师是以教学实践活动为教学之反思原点，并指向教学实践活动。从“何所用”的角度来看，教师当下所“全身心投入”的教学实践活动，才是“何所用”的来源与归宿。只有全身心投入自身的教学实践活动之中，与活动情境深刻“交融”、与对象主体“遭遇、熟悉”，才能真切地达成教学之“上手”状态。反之，也才能敏锐地感受到“不顺畅”的情形。但如若以一种“隔岸观火”的姿态进行教学活动，人没有完全地融身于其中，也就不能真切地“把捉”到问题的“脉搏”。

（二）不断修炼自我，犁深自身经验性视域

前已讲明，教师教学反思浮于浅表，其缘由在于过程中所形成教学经验的浅表化。教师教学经验都有一个自身的前提性视域，要深化教师教学反思就要犁深这个经验性的视域。而这个经验性的视域，是与教师的自身教学经历息息相关的。因为从根本上来说，人是一种经历性的存在。我们所经历的人、所经历的事，都会“潜移默化”地影响我们看待“世界”的方式，并进一步影响我们自我理解的方式。因而，“狄尔泰提出了情景论的、生活世界和视角论的解释自我和解释世界的方法，用‘经历’（Erlebnis）概念来表示我们与世界的原始关系”。于教师而言，要犁深这个教学的经验性视域，也就是要不断地丰富自身的教学经历。教师教学经历的丰富首先就存在于日常与课

堂“打交道”的过程之中。在这种真实的教育场域之中，教师与学生相遇、与教学相遇，从而保留一种对教学之原初性的认识。其次，教师与他人（这里主要指其他教师）“共在性”地存于教育场域之中，通过聆听或介入他人的教学活动或教学故事，可以间接地丰富自身的教学经历。换言之，教师之间可以相互以教学为媒介“打交道”，在这种相互的“交道性”操持之中，获得自身教学经历的丰富。

然而，人是具体境遇之中的人，其所经历的事件毕竟有限，因此为犁深自身的“经验性视域”，还需借助于相关理论来延展自身的视野。从理论自身来看，虽然理论在某种程度上具有抽象的“高位品性”，但需明确一般有“生命力”的理论都是基于现实而来，也内蕴有研究者个人的“经验性视域”。因而教师借助于理论来加深自身的“经验性视域”，也就是实现与研究者、与现实实践的所谓“视域融合”。加之，人文社会科学的（包括教育教学的）相关理论，都是研究者在一定程度上对于现实实践的某种“跳跃性”前置，可以称之为“理想型”的构景。教师可以借助于这一“理想型”构景来前拓性地延展自身“经验性视域”的边界，从而提升自身的理论品位，扩展自身的理论视野。从广义上讲，教师提升自身的理论视野，能够更清晰地定位教学过程之中的问题，加深对教学的理解。借助于理论视野，能够以一种教学性想象的方式，在意识中为今后的教学问题解决“搭建”可能的解决路径。反之，如若缺乏理论的视野，对问题定位不准、把握不透，即使偶有一两个“灵光一闪”的问题定位，也无法在反思中给出可行的解决思路，从而使得教学反思本身浮于表面，不够深入。

（三）自觉情绪之流动，在过程中深刻地体验

反思因其自身特性而无法深切地把握流动着的情绪，致使教师的情绪在教学反思中始终处于被抑制或边缘化的位置。反思通常是在活动过程结束之后展开的，反思一旦启动，在活动过程之中流动着的情

绪也就相对地固定下来。形象地讲，反思就好比将情绪这“流动之水”“冷凝”下来。长期以来，反思在追求认识的清晰性的同时，也相对地牺牲了情绪的流动性、生成性特征。这里需明确的是，情绪之不断生成性类似于“tobe”，而非“beings”。从根本上讲，情绪之生成性是由意识的流动本性所决定的。正如詹姆士所言：“我们必须承认传统心理学中的确定意向（或明确表象）只构成了心灵中非常小的一部分……自由的意识流正是心理学家所忽视的。每个存在于心里的明确表象都被流动于其周围的这种流动的水浸染。”在这里，詹姆士认为，心理学上所谓的“明确表象”或“确定意向”只是占据了意识中很小的一部分，意识之整体还是始终处于“流动之河”中的。这种流动性的意识对于把握生成性的情绪来说，是必须的，也是必要的。

有鉴于此，“我们现在正在体验着的体验，在直接的反思中成为我们的对象，并且在这种体验中所展现的始终是同一个对象之物……如果声音不停止，而是延续着，并且在它的延续过程中从内容上展示为同一的，或者从内容上展示为变化的，那么这里不正是可以明见地（在某种程度上）把握住：它在延续或在变化吗？”形象地讲，在教学过程之中，由于有声音的延续，教学本身就可以看作为一曲“乐曲”，而“乐曲”之“扣人心弦”在于其当下引发的教师之情绪波动。或许教师可以表现得“古井不波”“毫无涟漪”，但这种教学毕竟不会此种样态的教学。而只要承认教学是有教师之情绪参与其中，就不能不对之有所回应。然而，教师要把握自身之流动的情绪，教学反思在这里是“力不从心”的。唯有通过在过程之中的深刻地体验，才能弥补这一反思中的“空白域”。

（信息来源：《当代教育科学》，2020年第11期）

提升高校教师师德修养的路径探析

党的十八大以来,以习近平同志为核心的党中央高度重视教育工作,将教师队伍建设特别是师德师风建设提到前所未有的战略高度。2021年3月,习近平总书记在看望参加政协会议的医药卫生界教育界委员时强调,“要把师德师风建设摆在首要位置,引导广大教师继承发扬老一辈教育工作者‘捧着一颗心来,不带半根草去’的精神,以赤诚之心、奉献之心、仁爱之心投身教育事业。”提升高校教师师德修养,使之成为塑造学生品格、品行、品味的“大先生”,是贯彻党的教育方针、落实立德树人根本任务的题中应有之义。

一、新时代高校教师师德的基本内涵

师德即教师的职业道德,是指教师在从事职业活动中必须遵守的行为准则和应具有的道德观念、情操和品质。根据教师的职责和使命、师德的标准和要求,新时代高校教师师德的基本内涵应明确下述两个方面。

一是明确高等学校教师师德规范和基本遵循。应从“爱国守法”“敬业爱生”“教书育人”“严谨治学”“服务社会”“为人师表”六个方面规范高校教师与国家的关系、教师与学生的关系、教师的教育教学行为、教师的学术研究行为、教师与社会的关系以及教师的社会道德责任。

二是明确“立德树人”是教育的根本任务。习近平总书记在全国教育大会上强调指出,“要把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节,贯穿基础教育、职业教育、高等教育各领域,学科体系、教学体系、教材体系、管理体系要围绕这个目标来设计,教师要围绕这个目标来教,学生要围绕这个目标来学。”“立德”作为受教者的培养准则及施教者的育人准则,要求教师在教育教学中培养学生树立生命共同体意识、个人层面价值准则、社会层面价

价值取向、国家层面价值目标及人类命运共同体意识，立“生命之德”“公民之德”“社会之德”“国家之德”“世界之德”；“树人”作为受教者的培养目标及施教者的做人标准，要求教师将成就个人事业、实现个人价值与学生健康成长成才、国家民族前途命运、构建人类命运共同体紧密结合起来，以培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人为目标，真正成为广大学生的“大先生”“筑梦人”“系扣人”“引路人”。

二、高校教师师德修养的核心要义

马克思提出了人的本质理论和人的自由全面发展理论，认为道德是人类自身的发展与完善和人类社会的发展与完善相结合的产物，个人自我完善的中心问题是实现个人的全面发展。师德是教师的核心素质，师德师风是评价教师队伍素质的第一标准。因此，培养高尚师德是教师个人全面发展、自我完善的需要。高校教师应围绕“以德立身”“以德立学”“以德施教”“以德育德”四个着力点提升师德修养。

1. 以德立身：筑牢品德底线

“为人师表，以德立身”是对教师道德素质的最基本要求。提升高校教师师德修养，要着力筑牢高校教师品德底线。

一是树立底线意识。高校教师必须严守政治底线、法律底线、道德底线，坚持“学术研究无禁区、课堂讲授有纪律”的原则，严把教材关和课程关，坚决杜绝在课堂上散布错误思想观点、坚决杜绝一切有损国家利益和不利于学生健康成长的言行，确保课堂始终成为教书育人的良田沃土。必须立足教师职业承担的重要责任和神圣使命，从党和国家事业发展全局的角度准确理解、严格遵守师德要求，把崇高师德内化为价值自觉，外化为行为自觉，增强教书育人、为人师表的责任感和使命感。

二是践行师德标准。高校教师应坚定理想信念，站稳课堂、讲坛，

用好校园阵地，用自己的行动倡导社会主义核心价值观；提升道德情操，带头弘扬社会主义道德和中华传统美德，在教书育人中弘扬“捧着一颗心来，不带半根草去”的奉献精神；提高教学水平，用扎实的知识功底、过硬的教学能力、勤勉的教学态度、科学的教学方法提升教学质量；永怀仁爱之心，用爱培育爱、激发爱、传播爱，通过真情、真心、真诚贴近学生，做学生的好朋友和贴心人。

2. 以德立学：提升文化底气

师德是深厚的知识修养和文化品位的体现。师德需要教育培养，更需要教师自我修养。做一个高尚的人、纯粹的人、脱离了低级趣味的人，应该是每一个教师的不懈追求和行为常态。提升高校教师师德修养，要着力提升高校教师文化底气。

一是树立终身学习理念。高校教师应始终站在知识发展前沿，刻苦钻研、严谨笃学，不断充实、拓展、提高自己，用精湛的业务知识、专业的教育教学方法、广阔的视野胸襟和终身自我教育的学习态度获得学生的尊重和认可，做终身学习的实践者和行动者。

二是强化追求卓越理念。良好的专业素质是现代教师最核心的素养之一，也是教师素养中最重要、最具广泛迁移价值的部分。高校教师一方面应积极关注学科发展新动向，并投身于科学研究，用最新的科研成果来支撑教学、提高教学水平；另一方面应自觉加强理论知识的学习，不断提高自身的人文素养，既要高深学问的“经师”，更要做高尚品行的“人师”，不断探索学生所思所想所需，将卓越的教育思想、理念、方法、成果、人格及情怀贯穿于教育教学始终。

3. 以德施教：彰显育人底色

“师也者，教之以事而喻诸德者也。”老师对学生的影响，离不开老师的学识和能力，更离不开老师为人处世、于国于民、于公于私所持的价值观。广大教师必须率先垂范、以身作则，引导和帮助学生

把握好人生方向，特别是引导和帮助青少年学生扣好人生的第一粒扣子。提升高校教师师德修养，要着力彰显高校教师育人底色。

一是加强价值认同。传道者自己首先要明道、信道。新时代高校教师要坚定马克思主义信仰，树立中国特色社会主义共同理想和共产主义远大理想，有大德的老师才能教出有大志、有大我的学生，才能在传道授业中引人以大道、启人以大智，解决学生世界观、人生观、价值观这个“总开关”问题；要强化师德价值认同，把自身师德建设与立德树人使命、社会责任体现和自我价值实现紧密联系在一起，努力成为先进思想文化的传播者、党执政的坚定支持者，更好担起学生健康成长指导者和引路人的责任。

二是加强思想引领。一个优秀的教师，既要精于“授业”“解惑”，更要以“传道”为责任和使命，着力加强对学生的思想、情怀引领。要加强战略引领，引导学生志存高远。在我国开启全面建设社会主义现代化国家新征程的新发展阶段，引导青年学生到西部去、到基层去、到祖国最需要的地方去，用专业智慧对接国家战略、用科学研究助力社会发展、用脚踏实地的行动服务国计民生，实现青春梦想；要加强创新引领，引导学生面向未来。创新在我国现代化建设全局中始终占据核心地位，要引导学生在改革创新中准确识变、科学应变、主动求变，勇于直面问题、敢于面向未来，主动于变局中开新局；要加强信念引领，引导学生心怀家国。一个优秀的教师，要始终心怀国家和民族，明确意识到肩负的国家使命和社会责任，做中国特色社会主义共同理想和中华民族伟大复兴中国梦的积极传播者，帮助学生筑梦、追梦、圆梦，引导学生成长为担当民族复兴大任的时代新人。

4. 以德育德：厚植育人底蕴

“育才造士，为国之本”。为党育人、为国育才，是肩负人才培养重任的教师的终极责任。提升高校教师师德修养，要着力厚植育人

底蕴。

一是严慈相济教育学生。高校教师要辩证地看待“严”和“慈”的关系，掌握严而有度、爱而得体、信而有数的教育工作艺术。“严”指严格要求学生，不迁就、不放松，严中有理，张弛有度；“慈”既指关爱保护学生，也指尊重信任学生，一视同仁，爱而不纵；在教育教学中始终把握“融”的艺术，互动共生、刚柔并济，严在当严处、爱在细微间，用师爱的强大力量影响学生，改变世界。

二是身体力行影响学生。教师传授知识的过程，应该是对学生价值观的塑造过程。一次成功的教学应该分为三个层次：第一个层次是“认识”，让学生弄懂知识点，这只是教学的起点，绝非终点；第二个层次是有意识地将知识传授与价值塑造结合在一起，针对学生困惑，进行辩证分析，层层推演逻辑，最终引发思考，让学生真正认同并接受教师传授的知识点；第三个层次是让学生主动“带走”教师的观点。教书是为了育人，而育人是让学生产生内在认同，需要激发教师的育人底蕴，通过身体力行、言传身教来潜移默化地育人，这是每一位教师的真正使命。

三、提升高校教师师德修养的实践路径

高校教师师德建设在注重教师道德修养自我提升的同时，应建立一套行之有效的长效工作机制，将自律与他律有机结合起来，实现互相补充、互相促进的良性互动。

一是创新师德教育，引导教师树立崇高理想。高校应建立完善的师德培训制度，改变部分高校教师重专业建设轻德育教育的观念，将师德建设的具体要求与教师工作生活实际、发展提高需求相结合，实现教师职业生涯发展与师德师风教育的有机协同促进；应始终坚持用联系与发展的眼光看问题，变集中式学习、灌输式学习等单一教学模式为群体和个体学习相结合的开放式教学模式，在群体性学习氛围

中,提升高校教师个体学习意识与慎独精神,实现师德教育的制度化、常态化。

二是加强师德宣传,培育重德养德良好风尚。师德宣传应牢牢把握高校教师群体特点,以提高全体教师师德修养为目标,不是专门培养师德标兵,而是在榜样宣传的过程中引导、教育全体教师追求师德“高线”、严守职业“底线”;除宣传教育、榜样示范、仪式熏陶等形式外,还应鼓励广大教师通过亲身参与调查研究、学习考察、挂职锻炼、志愿服务等实践活动,积极运用微博、微信、微电影等新媒体平台,将宣传内容潜移默化地融入教师工作生活方方面面,由抽象走向具体、由表层走向深层、由务虚走向务实。

三是强化师德监督,有效防止师德失范行为。高校应加大调研及监督反馈力度,定期开展师德及教师思想动态状况调研并发布师德状况分析报告,研究加强和改进师德建设的政策措施,第一时间将监督结果反馈给一线教师,让其了解自己在教学工作中存在的问题,有针对性地采取完善措施;应推动监督保障机制的建设,完善学校、教师、家长、学生、社会“五位一体”的师德监督网络,实现校内与校外监督、组织与群众监督相结合,对教师教学工作过程中的言行举止进行定期或者不定期的监督考察,切实规范高校教师的教学行为,提高其职业道德修养。

四是做好师德奖惩,发挥制度引领规范作用。高校应通过完善师德考评机制,综合全面地对教师职业道德进行考核与评价,并以考评过程和结果为导向,进一步推动师德建设工作;建立高校教师违反师德行为的惩处机制及问责机制,坚持公平公正、教育与惩处相结合的原则,明确师德失范行为受理、调查、认定、处理、复核、监督等处理程序,对违反师德师风的教师严格追责处理,充分发挥制度的规范约束及引领激励作用,引导广大高校教师自尊自律自强,做学生敬仰

爱戴的品行之师、学问之师，做社会主义道德的示范者、诚信风尚的引领者、公平正义的维护者。

（信息来源：《中国高等教育》，2022 年第 Z1 期）

尊重教师 服务教学

促进发展 提高质量