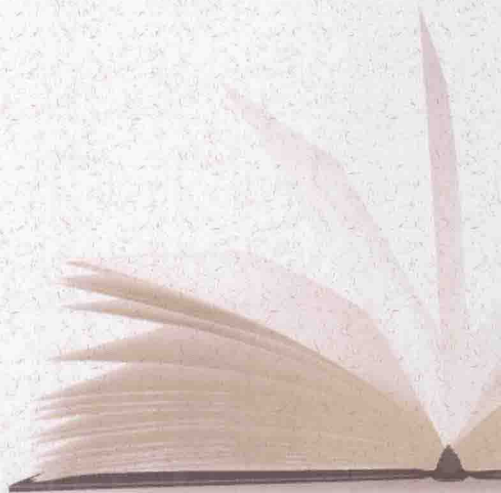


21世纪教育理论与实践丛书

ZHISHI SHIYU XIA DE
JIAOYU SHIJIAN ZHIHUI

知识视域下的 教育实践智慧

蒋茵◎著



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS

21世纪教育理论与实践丛书

ZHISHI SHIYU XIA DE
JIAOYU SHIJIAN ZHIHUI

知识视域下的 教育实践智慧

蒋茵◎著



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS

中国·广州

图书在版编目 (CIP) 数据

知识视域下的教育实践智慧/蒋茵著. —广州:暨南大学出版社, 2015. 8
(21 世纪教育理论与实践探索丛书)

ISBN 978 - 7 - 5668 - 1361 - 9

I. ①知… II. ①蒋… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 046722 号

出版发行: 暨南大学出版社

地 址: 中国广州暨南大学
电 话: 总编室 (8620) 85221601
营销部 (8620) 85225284 85228291 85228292 (邮购)
传 真: (8620) 85221583 (办公室) 85223774 (营销部)
邮 编: 510630
网 址: <http://www.jnupress.com> <http://press.jnu.edu.cn>

排 版: 广州良弓广告有限公司
印 刷: 湛江日报社印刷厂

开 本: 787mm × 960mm 1/16
印 张: 14
字 数: 253 千
版 次: 2015 年 8 月第 1 版
印 次: 2015 年 8 月第 1 次

定 价: 33.00 元

(暨大版图书如有印装质量问题, 请与出版社总编室联系调换)

前言

对教师知识的关注源于十多年前，那时候我还在华东师范大学跟随叶澜教授做访学。在一个很好的机缘里，周围的博士生们向我推荐了石中英教授的《知识转型与教育改革》。在这本书里，我第一次接触到“教师个人知识”，它开始吸引了我。在此牵引下，我又开始进一步了解波兰尼（Polanyi, M.）的人类知识——“个人知识理论”，对其所阐述的“缄默知识”产生了浓厚的兴趣。它似乎给了我很大的思考空间。而那时国内陈向明教授关于教师的“实践性知识”的研究进一步关涉了教师们实际“知道”的和真正“信奉”的之间的隔阂，于是，我开始关注并涉及教师个人知识结构中的“缄默知识”的研究。

2004年，我进入浙江大学教育系比较教育专业读研。在导师的帮助下，我把我的研究方向再次定位于教师知识，并在把行动研究引入教师知识研究的过程中，开始从实践层面，以行动的方式去思考、研究教师知识在其个人教育生活中的影响。

由于工作需要，一直以来，我在师范院校中除了承担师范生的教学工作外，还有很大的一块工作内容就是教师教育的在职培训。从最初的骨干教师在职培训，到后来省里的“领雁工程”，以及现在五年期的教师专业发展培训，省市级的各类培训工作也让我有机会广泛接触这些来自基层一线的教师，通过讲座、交流、研讨、对话各种方式的接触与探析，对实践层面的教师知识便有了更深的感悟和理解。教师们在实际的教育教学生活中，真正“信奉”的是什麼，实际操作得如何，他们的行为受什麼支配，他们真正需要什么样的“知识”。我的关注视角在不断延伸。

教育实践智慧是我在这些年来陆陆续续的研究中一直关注的议题。从教师的职业幸福到教育中的智慧追寻，我常常在思考一些问题：为什么基础教育中的教师们总是对教学生活感到疲倦？为什么教师们很少能感受到教育所带来的充实感与成就感？为什么本是滋养人心灵与智慧的教育生活却不能让教育者从根本上收获生命成长的快乐与愉悦？当智慧在教育实践

中不自觉地隐退和被边缘化时，我们又该如何去追寻教育实践的终极意义？随着思考的持续与深入，怎样做一个“智慧型”的教师也成为我研究的核心内容。教师的教育生活能否以智慧的方式展开和践行，在教师专业发展中，如何成长为一名“智慧型”的教师，在给予学生生命发展的过程中，实现教师个人生命价值。教师是一个独立的生命个体，他的生命是在创造中体现价值的，教师职业不是单纯意义上的“奉献”，更不是消耗和牺牲，而是在给予学生知识滋养中丰富着自我生命，教师要学会享受这份职业。这些理念开始融入我的认知结构，并成为我思考教师职业人生的一个方向。

于是，我开始尝试从教师知识的角度去思考教师的职业生活，考量在教师专业发展中，知识与智慧是以何种方式影响教师成长的。知识是教师的根与专长，而智慧则是教师的神与灵魂。作为一名教师，没有知识是万万不行的，但仅有知识也未必能成为好教师。知识给教师底气，而智慧给教师灵气，有智慧的教师能从沙子里发现“黄金”。有底气、有灵气的教师才能大气，才能在职业生活中如鱼得水、运筹帷幄，才能享受到职业带来的幸福感和成就感。可见，知识和智慧在教师的职业生活中是不可或缺的两个元素，缺少任何一个，都会影响到教师的“智慧人生”。而实践是知识与智慧生长的“土壤”，也是两个元素的契合点，知识和智慧需要通过实践的方式得以沟通、转化。实践性知识是最具教师专业特征的知识，而教师的教育实践智慧是需要在实践性知识的基础上，在灵感与顿悟的作用下生发的。所以，我开始探寻在教师知识的框架下建构与发展教育实践智慧，去成就教师的职业人生。

蒋 茵

2015 年 4 月

目 录

前 言	(1)
第一章 知识的视角	(1)
第一节 知识视角中的教育	(2)
第二节 知识视角中的实践	(10)
第三节 知识视角中的智慧	(13)
第二章 教育实践智慧	(19)
第一节 实践智慧	(20)
第二节 教育实践智慧	(27)
第三章 教师知识与教育实践智慧	(39)
第一节 教师知识的结构	(44)
第二节 教师知识的获取	(51)
第三节 教师知识与个人理论	(60)
第四节 教师的教育实践智慧	(73)
第四章 教育实践智慧的现实关照	(89)
第一节 教师实践性知识开发障碍及发掘途径	(90)
第二节 智慧何以行走在教育的边缘	(105)
第三节 规训化教育中的教师	(113)
第四节 教师教育中实践智慧的缺位与思考	(119)

第五章 教育实践智慧与教师发展	(161)
第一节 教师发展的动力源——教师幸福	(162)
第二节 教师发展中的话语权能	(173)
第三节 教育实践智慧发展的可能性	(183)
第四节 教育实践智慧建构与教师发展	(190)
参考文献	(212)
后 记	(218)

第一章 知识的视角

“知识”在我们日常生活中是再熟悉不过的词汇，同时又以普通而平常的方式影响着我们的生活、职业和人生发展。事实上，知识是一个内涵极为丰富、外延相当广泛的概念。它指向人类的认识经验，如人类在实践中对客观世界的认识、对人类自身的认知，以及事实、信息、描述或在教育和实践中获得的技能，但它又不是简单的人类的认识经验，因为它是以成果或结晶形式出现的认识经验，是那些得到证明或证实的、有价值的经验。无论是理论的还是实践的，知识都可以被看成是构成人类智慧的最根本的因素。至于知识的存在方式，有学者曾经指出：知识寓于生命的载体和非生命的载体之中。生命的载体指掌握知识并具有相应智能的人，非生命的载体包括书本、电脑软件以及各种寓知识于其中的人造自然物。人类的知识必须不断地从非生命的载体向生命的载体运动，将它返回到人自身上来，通过人的思考、探索、研究等活动，将已有的知识激活，并赋予它新的发展因子，创造出新的知识。而实现活动转化的中介正是知识教育，通过知识教育的方式，人可以从各种途径、渠道，主动地或被动地、有意识地或无意识地获取各类知识为己所用，并不断生发出新的知识。

知识是主客体相互作用的产物。从知识被占用和使用的特征来看，可以把知识定义为个体通过与环境相互作用后获得的信息及其组织。知识被储存于个体内，即为个体的知识。通过书籍或其他媒介储存于个体外，即为人类的知识。这样的分类方式明确强调：第一，知识是后天经验的产物，不包括遗传的适应机制；第二，强调知识获得过程是主客体相互作用的过程；第三，强调知识的范围广泛。从获得具体信息到机体的认知结构的根本变化，都属于知识范畴。^①

一直以来，对知识的定义理解可以从不同角度加以探究和思考，如哲

^① 皮连生·智育心理学 [M] . 北京：人民教育出版社，1996. 40.

学的角度、实践的角度、知识的本源等诸多视角。学者们对知识没有形成定论,也难以达成共识,“这是因为,第一,在日常生活中,‘知识’概念的外延非常宽泛,包括了各种各样性质、类型、范围、层次及陈述方式都不同的认识结果,因此其内涵很难确定。第二,在逻辑上,‘什么是知识’的问题与‘什么不是知识’的问题联系在一起,实际上就是与‘知识标准’联系在一起。第三,在日常生活中,‘知识’概念与‘真理’、‘信仰’等概念之间有着复杂的关系”^①。但这并不影响我们对知识的认知和使用,甚至完全不影响我们对知识的信任和判断。知识教育是一种具有建构性、个体差异性、多元性和复杂性的教育实践活动,个体在成长过程中接受的各种教育影响,关乎他所在的环境、社会价值取向以及他成长的社会实践。由个体在自身的认知结构中自主建构出来的知识框架,一定带有自我的价值态度、情感审美、品性认知。由此,我们可以得出结论:知识不具有价值中立性,它与人是有关联的,对知识的理性认识离不开实践。此外,知识的有效把握与认识者的经验、认识的对象与目的也有很大的关联。

第一节 知识视角中的教育

知识具有教育属性。因为知识内含有一种引导人不断地发展、超越自我的局限性的能量和力量,具有促进人的发展的重要功能,因而知识也就具有最基本的,也是最主要的教育功能。知识具有促进人的发展的重要属性,没有知识的发展就没有人的发展。我国东汉时期的唯物主义哲学家王充曾提出了“人有知学,则有力矣”的命题。英国思想家培根提出了著名的“知识就是力量”的命题。知识在人的社会化过程中可以促进人的“政治化”、“经济化”、“专业化”、“道德化”、“审美化”等多方面的功能和属性。教育离不开知识。教育以知识为基本的“原材料”,知识是教育存在和发展的前提或条件,没有知识或知识的发展,就没有教育和教育的发展。因而知识的生存方式往往决定了教育的生存方式,“知识是教育活动的一个重要对象,知识的性质与人们对知识性质的判断往往决定了教育的本质”^②。知识与教育的关系,从最朴素的层面来看,知识是教育的重要内

① 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001.11~12.

② 温正胞.知识观的变化与主体性教育的发展[J].教育研究与实验,2003(3).

容和载体,教育通过传递、积累和发展知识来体现自身价值与作用。离开了知识,教育就成了无米之炊,成为一具“空壳”;反之,缺了教育,知识的传承和发展便失去了依托之根或生长机制。从教育的产生、社会存在和发展变革来看,教育的实质是知识传承的一种途径、工具和手段。可以认为,教育与知识之间存在着一种相互作用、共生共存的关系。离开了任何一方,另一方都难以独立存在和发展。所以,知识与教育之间的关系是内在而又“天然”的。

正因为如此,人们在接受知识和教育时,很容易理解它们之间的共通性、互为性、依赖性,接受它们之间最简单自然的关系,即知识是影响和制约教育存在与发展的重要因素;反之,教育又是知识存续和发展的内在的、必然的诉求。对于个体的成长,教育的价值就在于为人往高层次发展提供了途径与条件。因为个体只有借助教育,才能获得系统的知识,才能从无知到有知,不断丰富自己的知识储备,更新自己的知识结构,提高自己获取、反思和应用知识的能力,提升自己在社会生活和职业领域中的竞争力和创造力。从目前的社会现状来看,人们对知识的需求转化为对教育的追崇和依赖,教育消费、教育投资成为生活的主要元素。而从社会发展的角度来说,要提高全社会的知识水平和知识创新能力,就必须通过教育的方式,不断普及教育,提高教育的年限和质量,使社会中的每一个成员都能接受教育,掌握不断更新的知识,从而提高民众的知识素养,并通过改革与创新,鼓励更多的人参与知识的生产与创造,造就大量优秀的人才,推动国家社会的知识竞争能力。随着知识社会的到来,一个国家的综合实力归根到底就在于教育能培养出怎么样的人才,能否推陈出新、创造知识。教育正在这个时代中发挥着它应有的作用和价值,当这个时代需要的是人人具有知识创新的意识和能力,需要不同层次、不同领域、不同方面的知识时,教育的力量就在于为每一个人注入知识创新的意识和能力,从而使整个社会因教育而变得富有活力,因知识而变得充满智慧。

教育是人类生活的重要组成部分,教育活动是“人为”和“为人”的活动。那么,什么样的教育才能更好地完成育人的使命?教育如何才能更符合人发展的需要?或者说,什么样的教育更能体现教育的本源性、价值性?实践表明,教育必然会和人对知识的态度、认知、理解、价值取向等因素相关。美国学者索尔蒂斯(Soltis, J. F.)说:“我们如何思考知识,

确实在相当程度上影响着我们如何思考教育。”^①所以，事实上，知识本身并不直接影响教育的发展，而人们对知识的理解、态度、看法、观点影响着教育的发展，如对教育目的的理解、课程知识的选择、教学过程的组织、教育实践的展开，教师对教育生活的理解、对学生发展的评价以及教育改革的态度等方面，都会受到人们在教育实践中所形成的教育知识的极大影响。可以说，在整个教育生活过程中，教育知识贯穿着整个教育实践。

在教育研究的领域里，“教育知识”的意义和作用开始凸显出来，在现实的教育生活中，我们已经觉察到它对教育行为，尤其是一线教师的教育实践行为的影响力。教育知识来自人类教育实践活动，是教育实践者在伴随着教育实践活动的过程中所滋生的认识、体验、思考和行动。在最初起源时，教育知识是关于“怎么做的知识”。它以潜在的教育经验为形式。例如，苏格拉底的教育活动是以讲演、交谈的方式在各种场合进行的。著名的“产婆术”就是苏格拉底教育实践智慧的结晶。苏格拉底的教育著述有许多关于教育内容的论述就是其对教育实践思考、体验的积累。中国古代的孔子提出的“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反”、“学而不思则罔，思而不学则殆”等也都属于孔子教育实践的体验。随着人类教育实践水平的提高，教育活动的构成日益丰富，教育知识就由“内蕴”逐渐“外显”，从隐性逐渐显性出来，伴随着人类经验的总结开始上升到思想层面。教育思想是对教育实践经验的总结，也是教育知识的另一种表现形态，它不仅具有主体性，更有文化性和历史性。而随着对教育思想、规律、方法的不断论证、思辨和系统化认识，教育理论开始介入，教育知识获得了极大的推动和发展。夸美纽斯的《大教学论》就是把零散的教育经验和教育思想上升到了理论的高度。当教育成为一门学科，当教育知识进入理论化阶段时，人们的教育认识不再是一种简单的教育实践体验，对教育的要求也不再停留在知识授受、习文识字的水平，教育“成人”、“为人”的特性更为彰显，教育知识的建构已经成为基于一定哲学思考的活动，不仅教育认识活动日益具有了专业的性质，对教育活动的目的成效也有了更理想化的期待。

在知识的体系里考察教育知识，源于对教育知识理性践行的诉求，这使得教育实践者可以更接近教育实践生活本源以及其中的意义，理解他们

① [美] 索尔蒂斯·教育与知识的概念 [A]，载瞿葆奎·教育学文集·智育 [C]，北京：人民教育出版社，1993. 62.

行为的效应,或应承担的道义职责,提升教育实践水平,增强教育实践的有效性、科学性,充分彰显教育知识的实践底蕴。随着社会的发展,教育活动已不再是纯粹的经验性活动,教育活动的内涵更多地被赋予了理性成分;而与此同时,教育知识类型的不断丰富,教育知识体系的不断成熟,也使教育知识逐渐地远离了复杂、多变、经验型的教育实践生活,甚至有“脱离”具体而丰富的教育情境、教育现象的趋势。近现代社会,知识的性质和功能越来越表现出科学化、工具化、实用化等方面的价值倾向。培根的“知识就是力量”使得教育进入了一个科学化、技术化、程式化的发展轨迹,教育实践本应是构建教育知识的根基,但教育知识的技术化特征遮蔽了它原本丰富的实践意义,也背离了教育知识的原初性。至于当前教育知识仍徘徊在“科学化”的道路上,未能摆脱传统的“教育科学”理想,体现在具体的教育生活中,表现为缺乏生命意识,缺乏实践智慧,缺乏个性色彩,追求一种“普适的”、“客观的”、“价值中立的”的教育导向。其实,教育实践本身是充满复杂性、丰富性、情境性和差别性的,教育知识就应该表现出人性、真实、开放与多元等品质特征,而不应该是一些抽象、程式、简单化的条理规则。在这个意义上讲,教育知识给人们所提供的应该是一些“大观念”(big idea),能够提供帮助有效思考的、具体的、机智灵活的理性知识,并且在教育世界里表现出一种实践的、自觉的、境遇式的知识,是融合着实践意蕴的教育智慧。

从一定意义上看,教育实践的成效往往与实践者本身对于教育知识的态度、立场、理解与坚持有关,即教育实践者在实践过程中,首先需要明白“我”所秉持的教育知识是什么?“我”的教育主张、教育信仰、教育价值对“我”而言,对“他们(教育对象)”来说,意味着什么?不同的学者曾以不同的角度、不同的层面对教育知识进行界定与理解,其观点各有侧重。有人把教育知识理解为对教育规律、思想、方法的系统认识。^①有人则认为教育知识是人类对教育进行认识的结果,它经历了漫长的历史发展过程,其最高形式就是体系化的教育学。^②也有学者把教育知识泛指教师获得的关于教育的认识、体验和行为能力。^③显然,“知识立场”的不同使得不同学者对教育知识的理解也存在着分歧,他们各自有着不同的理论范畴和实践规定性,但不容置疑的是教育知识在教育视域中具有教育学

① 宋一桢.谁来普及教育知识[N].光明日报,2001-10-4(A03).

② 刘庆昌.论教育知识发展的实质[J].教育理论与实践,2005(11).

③ 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).

的内涵或意义,即它与人的生命的意义、人的发展与价值相关。尽管教育知识与其他学科知识相比较,教育知识具有较强的个别性和主体性,如果依据其他学科的客观标准,教育知识相对而言更具有随意性、模糊性和不确定性。但它一定是源于教育实践场景中的理性判断,具备实践理性的特征,同时又融合了实践场景中的教育信念、价值取向,尤其是在构建与人的生命相关的新的意义关系时,更是需要彰显一种智慧的光泽。

在知识视野中探讨教育知识,显然需要区别于一般哲学意义上知识论的衍生,因为它无法像所有的科学知识一样保持“客观”、“普遍”和“中立”的特征,而忽视教育本身所具备的实践、生命、人文等应有的内在品性。教育的使命在于发展人、生成人,教育应该是为了体现人的生活价值和生命意义而存在的一种富有人性意味和智慧元素的实践活动。如果说,过往的教育知识过多地趋向于公共理性知识,而遗忘了教育世界中的丰富性、差异性和多元性,我们只能说这是对教育知识理解上的偏差和行为上的混乱。显然,对于教育知识的基本特性,有几个观点需要清晰。

第一,教育知识是带有个体性的,即每个人的教育知识可以不同。尽管教育知识在发展推进中,其公共性逐渐占据了主导地位。但教育实践表明,教育知识在教育生活中更多地还是以个体性特征显现的。这不仅是因为教育知识源于教育经验,如较早的教育知识都是教育实践者在开展教育实践的过程中所获取的方式和方法,它必然与个体的教育经验、体会、感受等有关,更是因为教育知识的个体性特征也是符合一切知识的内在的属性或根本的品性。波兰尼(Polanyi, M.)在论述知识时就谈到所有知识都是个体参与的,所有的知识都包含个人系数(the personal coefficient)。“在知识的产生过程中,个体非理性因素(形而上学信念、激情、缄默的知识、主观判断等)是根本不能缺少的。”^①教育经验是教育活动最原始,也是最基本、最简单的形式。杜威认为,一切真正的教育都是从经验中产生的,教育是一个极其复杂和独特的经验过程。个体会根据自身经验的不同倾向、视角、理解形成对教育实践的不同认识。正是因为个体的经验、体会、感受不同,教育知识也就会因人而异,以不同的方式存在于每个个体中,包含个人的判断、价值和情感等内在因素,成为个体精神活动的产物。

反观教育实践,教育活动中教师的认识和实践均具有独立的“个体

^① 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001.193.

性”，是由无数琐碎的经验、常识与智慧火花所汇集而成的，包含着教育场中无数个“是什么”、“为什么”和“怎么办”，充满了情感性的‘悟’和创造性的“行”，由此可言，每一位教师对教育知识的认识和理解都凸显着个体性，体现了教师个体独特的教育实践观念与行为。可以肯定的是，教师的教育知识来源于个体经验，是一种高度个体化和情境化的，并且是通过反思、批判、创造等复杂的过程而建构起来的。通过对教育经验的不断反思，使经验积淀为新的教育知识，在教育实践中使用自己的教育知识，在解决问题中不断获取新的经验，然后思考、转化并提炼，由此成为新的实践起点。这个过程就是教师将感性的、表面化的教育经验提升为教育知识，转而内化为自身的实践智慧的过程。可见，教育经验是教师构建个体教育知识的基础，是个体生产教育知识的一种重要来源。在教育实践中，教师自然而然地运用自己的知识与经验，以自己独特的方式，协调安排和合理使用着教育资源，重构有效的课堂教学。从这个层面意义上看，教育知识不可能成为纯粹意义上的客观知识，它必然是一种主观的、带有个体特征的知识。犹如波兰尼在“个人知识”的理论中提到的“默会知识”，知识中的缄默成分，他认为这其实就是一种具有个体性特征的知识，它与个体的活动、信念、经验都是不可分的。加拿大康奈利（Connelly, F. M.）等人所提出“教师个人实践性知识”的概念，同样也认为教师的个人实践知识是出自个人经验的。为此，教育知识是教师实际具有并使用，在教育实践中知道如何表达的认识、体悟与行为能力，是真正属于教师个人的。教师在教育实践中使用和表达教育知识时已蕴含着对教育实践本身的思考。

第二，教育知识带有价值取向，即它与人的教育信仰有关。人类知识发展史告诉我们，“人所创造的知识涵盖着人类的价值取向、目标理想、审美尺度，表征着人的本质特征，不存在冷冰冰的、置身于人类活动之外的客观知识，知识总是烙有主体精神与创造的印记”^①。在此意义上，人类所获取的知识不仅反映了客观世界的一面，也彰显着个体的思想信念、情感、价值观等。教育知识是关于“怎么做教育”的知识，当然不仅是长期教育经验的积累，更是教育信念在实践活动中的内化。主体的价值取向、情感意识、思想行为等都将综合渗透在实践主体的思维与行动中，规范引导着教育实践者的认识与行为。按波兰尼的观点，人类的知识是一

^① 潘洪建. 知识本质：内在、开放、动态——新知识观的思考 [J]. 教育理论与实践, 2003 (2).

种信仰、一种寄托，人只有相信某种知识的合理性，才会接纳该知识。

事实上，人类的教育发展史已经告诉我们，有什么样的教育价值观就有什么样的教育知识生活。因为任何教育实践，其背后都有一定的教育信念在支撑着，即在教育实践过程中一定会坚持着什么样的价值取向。夸美纽斯（J. A. Comenius）的教育主张体现在“师法自然”；卢梭（J. J. Rousseau）的《爱弥儿》认为教育的首要目的是保护儿童的自然天性，一切教育都必须是人的教育；杜威用他毕生的教育实践来强调体现“教育即生活，教育即生长，教育即经验”，要解放儿童的自然天性；苏霍姆林斯基（B. A. Cyxomjnhcknn）鼓励儿童探索与发现，在快乐中学习和成长。上述的教育家在用教育实践的方式告诉我们如何“做”教育，不容置疑的是他们的教育价值观为他们的教育实践活动提供了基本的价值指引。从某种意义上说，整个教育实践就是他们教育价值观的映照。可见，教育价值观以其独特的方式不仅关涉个体观念、态度、想法，而且关涉行为方式与实践取向。由此可以理解为教育知识是一种内蕴价值取向的、具有价值性的知识。对教师而言，持有什么样的教育价值观，就会按照怎样的教育方式去实践、去行动，从而在实践过程中表现出个人的教育信念、价值取向、教育思想等。实践性就成为教育信念的重要表征方式。而教育知识是可以通过教师的信念和行为折射出来的。教育知识的实践方式渗透着教师的教育信念，也是教师个人教育价值观在教育知识实践性中的体现。因为教育信念是教育实践中信奉和遵行的准则，是人对未来教育生活的一种精神追求，表现出对教育实践应然方向和教育理想的体悟性追求。所以，教育知识必然以教育信念为根基，在人的发展、生成与教育的生活关系中展开。对教师来说，教育信念是支撑教师体悟教育生活的内在动力，是推动教师勤勉教育实践、追寻教育理想的根基或依托，更是促进教师对教育知识的深度理解与智慧把握的助推力。

第三，教育知识一定基于教育实践，即是关于如何“做”教育的知识。众所周知，教育是一项关乎人的实践活动，有着极强的实践性，它触及的必然是真实、感性、多元的教育生活。而且教育实践活动充满着价值反思与意义追问，教育知识就是为了使教育实践能够更好地实现教育本源性目的而建构的，它不仅离不开教育实践，而且带有很强的价值取向与目的色彩。实践性关涉的就是教育知识如何体现“有效”、“有用”的价值。显然，什么样的教育知识才是教育实践应追求的？什么样的教育知识能体现教育实践的品性？什么样的教育知识能使教师产生持续的工作成效和激情？这些都是教育实践者需要并一直在叩问与追寻的问题。教育知识实践

性的价值主要就体现在如何最大限度地影响、改进与提升教育实践，为教育生活提供帮助，指导如何“做”教育。

实践表明，教育知识是为教育实践而存在的，但这并不意味着教育知识是按照一定的“程式化”、“规训化”要求提供给教师现成的技术、方式，而是在对教育实践进行批判、反思的基础上，提示教育实践应然的行为导向和践行方式。过于强调普适、客观、逻辑理性的教育知识显然很容易背离教育实践的复杂、境遇、多元和价值的特征，只关心怎么做，而不关心是否应该这样做的简单思维很直接地，也很容易让教育知识可怕地沦为一种技术、一种“训练”，工具理性的教育模式不仅使教育实践远离其生命性、价值性等本性，也离教育的本真意义越来越远。而最可怕的是，它可以剥夺、压制教师在教育实践生活里独立思考与判断选择的能力，使教师成为知识授受中的传道工具和“代言人”，继而沦落为“教书匠”的角色，并且在知识的工具理性控制下，教师应有的智慧性生成与独立的创造性建构都被遮蔽与消磨殆尽，难以找到教育实践安身立命的根基，这显然不是我们一直向往和追求的教育实践生活。

我们需要认知的是，教育知识源于教育实践场景，同时也是教育场景中教育智慧的映现，不仅包含了“教育是什么”的知识，更折射出“知道如何做教育”的知识。所以在这个层面上看，教育知识主要不是逻辑理性，而是实践理性。教育知识应关涉教师“怎样做”的实践取向，是在特定情境中“知道如何做”的知识，所有教师个人关于教育的意蕴、理解、理想和价值，都蕴含在“如何做”之中。如此，教育知识的实践性少不了会带有教师个性经验和风格的特性，这种具有高度个性色彩的教育知识恰恰体现出教师独特的教育实践感，有关“如何做”的知识是教师对教育实践经验主动地反思、批判、积累、创造而生成的，是一种以解决实践问题为核心、以身体力行为方式的实践性知识，是教师个人实践经验的不断生成、修正、建构的结果。也正因如此，教育知识的实践性一般会呈现内隐状态，具有一种缄默的特性，它基于教师的个人实践经验，呈现在教师的日常教育情境与行动中，大多是以个人知识的方式存在的。教师在实践情境支撑下依据经验而作出的判断与选择，是教师在教育现场关于“如何做”的行动思考，不是工具理性下的简单机械操作，而是实践者基于教育信念、智慧、理解、思考等教育元素的综合与创造，从而获得带有个体独特性并不具有普适性特征的教育知识。所以，教育知识的实践性特征由其所处的实践情景所决定，本质上是一种实践智慧的彰显。

第二节 知识视角中的实践

知识产生于人类实践。对实践内涵的理解与追问，出自不同语境、不同目的考量，不同的人对实践的界定各不相同。一般而言，实践被看作人类认识和改造主观世界与客观世界的所有活动。但与认识范畴相对应的实践，是一种基于知识，应用知识改变主客观世界的活动。有学者把它称为狭义的实践。

在古希腊，“实践”的本性是求善，涉及人生的意义与价值，实践内蕴着一种价值取向。“实践的目的就是‘善’，每一种活动都有具体的善，这种善就是最高善，只有当这种善与活动本身融为一体，而不被财富、荣誉、快乐等主观欲求和欲望所控制时，这种善就是最高善。”^① 亚里士多德认为，实践与理论是人类的两种主要活动形式，“实践或行动可用于一切有生的东西”，实践是道德的或明智的活动，其目的既可以是外在的，也可以是实践本身。与实践相比，理论是知性的、理智的，而实践则在具体情境中作出判别、选择与行动。为此，实践的特点就是践行，以践行的方式趋向一种目标，获取经验或体验。实践中的求知则是通过行动及特定的操作而达到，以获取真实而有意义的经验，在经验的基础上上升为理性的知识。鉴于此，实践的根本意义，在于使人通过践行的方式使主客观世界变得更好。在这点上，石中英教授对人类实践共同的和基本的特征作了较全面的概括：第一，所有的人类实践都是目的性实践，都是由活动目的所指引和支配的；第二，所有的人类实践都是对象性实践，都是要改变某种形式的主客观事物或其存在状态的；第三，所有的人类实践都是制度性实践，都是在一定的社会制度下并遵循一定的社会制度来进行的；第四，所有的人类实践都是技术性实践，都需要一定的专门的技术；第五，所有的人类实践都是文化性实践，都是在一定的文化背景下进行的；第六，所有的人类实践都是历史性实践，都是在历史上已有实践成果的基础上并了解决历史实践所未能解决的问题展开的。^② 由此可见，实践不是一种简单的仅仅在认识结论支配下的机械操作，而是人以全部信念、情感、认识、

① [古希腊] 亚里士多德·尼各马可伦理学 [M]，廖申白译注，北京：商务印书馆，2003.5.

② 石中英·知识转型与教育改革 [M]，北京：教育科学出版社，2001.3~4.