

教育智慧与智慧型教师研究丛书
丛书主编 田慧生

教学智慧的 生成与表达

——说课原理与方法

李兴良 马爱玲 主编

教育科学出版社

教育智慧与智慧型教师研究丛书

丛书主编 田慧生

丛书副主编 刁培萼 吴也显 吴安春

教学智慧的 生成与表达

——说课原理与方法

>>> 李兴良 马爱玲 主编

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 刘 灿
版式设计 贾艳凤
责任校对 徐 虹
责任印制 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

教学智慧的生成与表达:说课原理与方法/李兴良,
马爱玲主编. —北京:教育科学出版社,2006.7
(教育智慧与智慧型教师研究丛书/田慧生主编)
ISBN 7-5041-3430-9

I. 教... II. ①李...②马... III. 课堂教学—教学
研究—中小学 IV. G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 042643 号

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010-64989441
传 真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店
印 刷 涿州市星河印刷有限公司
开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16
印 张 19.5
字 数 255 千
定 价 24.80 元

版 次	2006 年 7 月第 1 版
印 次	2006 年 7 月第 1 次印刷
印 数	1—5 000 册

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

本书编审委员会

主 编 李兴良 马爱玲
副主编 杜文庆 张经怀 黄敬新
编 委 (按姓氏笔画排列)
 丁瑜瑾 王永明 王保亮
 吉俊普 刘善利 宋妮娜
 李冬云 李录义 李淑霞
 杜玉静 杨永敏 孟令科
 范新霞 茹滨岩 郭 莉
 郭 霞 路玉华 魏春雁

丛书序

时代呼唤教育智慧及 智慧型教师

田慧生

一、当今学校教育和课堂 教学缺少什么？

关于教育智慧及智慧型教师问题的思考缘自八、九年前发生过的一个真实故事。那时，某实验小学刚加入我主持的活动教学课题研究。为把课题前期的研讨引向深入，学校课题组设计了一道“数学题”，然后让一名数学特级教师对低、中、高三个年级段随机抽取的各20名学生进行测试。题目是这样的：一条船上载了25只羊，19头牛，还有1位船长，要求根据已知条件求出船长的年龄是多少？

测试结果是大多数学生居然都算出了具体“结果”，只有少数学生对试题的合理性提出了质疑，且质疑者低年级学生居多，中年级次之，高年级最少。这一结果在学校教师中引起强烈震动，并进而引发了教师们对这样一些问题的不断追问和反思：即以现有的教学方式，我们是否把学生越教越聪明了？当今的学校教育和课堂教学究竟还缺少什么？

时至今日，这些问题依然困扰着我们并依然具有深刻的思考价值。

总体而言，经过了二十多年持续性的教学改革，特别是经过了近年来新课改的冲击与洗礼，中小学课堂教学整体面貌应该说已有了大的改观。在一波又一波改革的推动下，各种新的教育理论、思想、观点纷至沓来，各种新的教育教学模式、方法、技术、手段不断涌进课堂。以往课堂教学普遍存在的理论匮乏、方法单一、技术落后的问题已得到很大程度的解决。在这样的形势下，当下的课堂似乎并不缺少新的理论、方法、技术，也不缺少改革的热情和由此带来的繁荣局面。但是，长久以来人们所期待的课堂教学应有的生机和活力为什么仍然迟迟不能激发出来？学生在课堂中的生命创造和灵性为什么依然得不到释放，甚至在日复一日的机械学习中被销蚀、磨灭？教师在面对各种新的挑战 and 复杂多变的教学场景时为什么依然时常表现得无所适从、茫然无助？流行于课堂的各种理论、方法、概念、话语不断变换，但课堂的面目为什么依然似曾相识，甚至千篇一律？

再回到前面的问题，我们是否把孩子越教越聪明了？正如开篇的故事所印证的，现实中一个几乎不争的事实是：随着学生年级的递升，受教育时间的增加，知识量的扩大，学生的好奇心、想像力、创造力反而在逐渐萎缩，问题意识、批判意识在淡漠，而对教师、书本的依赖、盲从、迷信程度则越来越严重。为什么在教学改革不断深化的今天，在课堂改革一派繁荣的背后，仍然存在着这样一系列关乎课堂生存与质量的深层问题？原因固然是多方面的，但其中最为关键的因素之一恐怕在于，长期以来在我们热衷于将各种理论模式引入、移植到课堂，并要求教师接受、认知、照搬和实施这些新的东西时，忽

视了教师基于自身体验、感悟、反思、实践而形成的教育智慧的作用，甚至压抑了这种作用的发挥。由于这些东西没有内化为教师自身的智慧，因而并没有真正形成对教育现实的内在改变。因此，如果基于以上判断进一步追问：当下的课堂究竟缺少什么？或当前教师的素质中亟待加强些什么？答案应该是一致的：教育智慧。

二、什么是智慧？什么是教育智慧？

什么是智慧？我们认为：在社会生活中，智慧是个体生命活力的象征，是个体在一定的社会文化心理背景下，在知识、经验习得的基础上，在知性、理性、情感、实践等多个层面上生发，在教育过程和人生历练中形成的应对社会、自然和人生的一种综合能力系统。它不只是一般意义上的聪明，甚至也不只是心理学概念中的智商，它是每个个体安身立命、直面生活的一种品质、状态和境界。正因为如此，人们常讲人要有大智慧才会有大格局。智慧实际上涵盖了个体多方面的素质，它融合了个体已有的知识经验、已有的经历。个体所经历的一切都有可能转化为智慧，“这种智慧和机智表达了我们整个身心的存在”^①。知识不等于智慧，智慧不能像知识一样直接传授，但它需要在获取知识、经验的过程中经由教育的悉心呵护而不断得到开启、丰富和发展。因此，教育在人的智慧发展，特别是人的早期智慧发展方面，发挥着不可替代的重要作用。但这种作用并不是自然发生的，智慧的发展只能在富有智慧的教育条件下才能实现。也就是说，好的教育有利于智慧的发展，不良的教育条件有可能限制和压抑人的智慧发展。只有智慧的教育才能培养出智慧的人，只有有智慧的教师才能培养出有智慧的学生。同样，只有智慧的校长才能带出有智慧的学校。

① [加] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴. 李树英译. 北京：教育科学出版社，2001. 15

什么是教育智慧？如同智慧之于个体一样，教育智慧之于教育，同样体现为教育的一种品质、状态和境界。从大的方面讲，教育智慧是良好教育的一种内在品质，表现为教育的一种自由、和谐、开放和创造的状态，表现为真正意义上尊重生命、关注个性、崇尚智慧、追求人生幸福的教育境界。作为教育的一种内在品质，教育智慧是应当渗透、内化于包括师生教育活动及教育目的、教育价值、教育过程、教育环境、教育管理在内的教育的一切方面的。由于教师是教育目的、意义、价值、任务的直接体现者、承载者和实践者，是教育活动的组织者和主导者，因此在具体的教育情景中，教育智慧主要是通过教师的教育教学行为加以体现的。从这一角度来看，教育智慧在教育教学实践中主要表现为教师对于教育教学工作的规律性把握、创造性驾驭和深刻洞悉、敏锐反应以及灵活机智应对的综合能力。

对规律的把握，不是一朝一夕可以做到的，它是教师对教学的一种深层的理性认识，要经过长期丰富的实践才能最终形成，因而是智慧的高度表现。对复杂多变的教学工作、教育情景，能不能创造性驾驭，是否具有深刻的洞察力和敏锐的反应，也是体现智慧的很重要的方面。真正检验一个教师有没有智慧，要在实践中来看。当教学出现一些新的变化和突发性的情况，当具体的任务、目标、场景随着情况发生改变，教师能不能敏锐洞悉，能不能做出灵敏的反应、灵活机智的应对、恰当的现场策略调整，基本上能真实反映一个教师的实际智慧水平。

智慧型教师就是具有较高教育智慧水平的教师。智慧型教师的教育智慧是教育科学与艺术高度融合的产物，是教师在探求教育教学规律基础上长期实践、感悟、反思的结果，也是教师教育理念、知识学养、情感与价值观、教育机智、教学风格等多方面素质高度个性化的综合体现。智慧型教师与研究型教师有诸多共同之处，如都执著于教育规律的探索，现实问题的研究，对理论学习抱有很高的热情，将研究视为重要的成长基础等。但从二者的内涵和目标指向来看，智慧型教师具有更丰富的内涵和更高的目标指向，它对现代教师的成长提出了更全面的要求和更高的发展境界——即在实践与理论的紧密结合中全面提升自身的教育智慧水平。

需要指出的是,近年来我们一直提倡教师向研究型发展,总体上效果是好的,但同时也出现了一些值得注意的问题。一是在当前功利性很强的改革背景下,研究型教师在很多情况下已被当成一个标签,研究是目的还是手段这一问题被颠倒了,出现了大量为研究而研究的情况。实际上研究恰恰是教师智慧生成的重要途径和手段。不能把研究作为目的。研究永远是一种手段,是教师成长的一种途径。一旦把研究本身作为目的的时候,研究就变味了。另一个很大的问题就是,一些教师特别是一些青年教师,在重视理论修养,往研究型方向发展的同时,又出现了另外一种倾向,那就是对实践的忽视。所以,我们试图以“智慧型教师”这样一个概念来对教师专业发展方向进行新的概括,以便对教师专业成长的内涵理解得更为全面。因为教育智慧是教师教育理念、知识学养、情感与价值观、教育机智、教学风格等多方面素质的综合体现,具有更广泛的涵义。以智慧型教师作为对教师的整体境界、专业发展的总要求,将从客观上对教师的理论学养和综合实践素质提出更加全面的要求。提倡智慧型教师,一定程度上会使教师的专业发展更为协调、完整和全面。

在实践中,教师教育智慧的形成途径是多方面的,因而教育智慧的构成也是多类型、多层面的。它既包含了基于整体感知、直觉把握形成的知性智慧,基于理论思考、规律认识的理性智慧,基于职业感、道德感、人际交往、师爱的情感智慧,也包含了基于个体经验积累、实践感悟、教学反思形成的实践智慧。教育智慧是教师整体素质的核心构成,它内在地决定着教师教学工作的状态、质量和水平,进而深刻地影响着人才培养的质量。

知性智慧是对教育的直觉把握、整体感知,主要是人对外部世界的一种直觉反映,是建立在直觉基础上的一种整体感知和反应能力。“教育的感知力(pedagogical perceptiveness)部分来自于某种无言的直觉的知识”^①。理性智慧是在对教育问题的理性思考和规律认识的

① [加] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴. 李树英译. 北京: 教育科学出版社, 2001. 273

基础上形成的，它是教育智慧的核心构成和高级表现形式。

智慧不仅属于认识范畴，同时也是情感范畴的体现。如果只从认识范畴来谈智慧，这种智慧是不完整的。情感不仅是智慧的重要组成部分，同时还为智慧的生成提供了强大的动力，是智慧发展的维持系统。对教师而言，情感智慧是在教师的职业感、道德感、人际交往和师爱基础上形成的特殊智慧。特别是师爱，即对于教育对象的热爱，是教师情感智慧形成的重要基础，是构成教师情感智慧最为核心的内容。情感智慧对于教育而言是一种很重要的智慧成分，它可以在很高的程度上维持人对于智慧的追求，并不断加深对教育的认识和整体把握。

如果说理性智慧建立在对知识的把握和学习的基础上，那么实践智慧更多的是在经验的基础上，是在个体经验感悟、教学反思基础上形成的教学智慧。如果离开了长期的实践探索，离开了对实践的反思，那么教师的实践智慧水平是很难提高的。

在当前教学过程中，我们应当回过头来大力强调实践及实践智慧的重要性，让教师关注自身的实践智慧，再一次回归到实践中。在过去很长的时间里，一个教师最值得珍惜、能够反映和代表他教育生涯的价值及一生教学最宝贵财富的就是他的教学经验。中小学教师做科研也好，做教学也好，都应非常重视优秀教育经验的总结。在当代，凡在一线产生大的影响，真正被大家所接受的高水平的优秀教师，基本上都是在立足于个体优秀教学经验的提炼、概括、总结中，即在实践智慧的提升过程中，逐渐形成一套自己完整的教学主张并为大家所接受的。比如江苏的李吉林老师，她提出的情景教学理论，就是踏踏实实地产生于个体的长期实践，不是从书本上搬来的，是高水平实践智慧的结晶。但现在学校中又出现了一种倾向，就是对教师的实践经验关注不够。我们在大量移植别人东西的时候，个体的经验受到了忽视，这对整个中小学教育发展来说是十分不利的，所以在当前要特别强调和关注教师的实践经验和实践智慧。

在知识经济快速发展的今天，社会对教育发展的模式、人才培养的规格及教师专业发展的方向都提出了全新的要求。更加关注教育的

品质和质量,更加关注人的个性培养和智慧开发,进一步推进教师专业发展由知识型向智慧型转变,已成为时代发展的迫切要求和客观需要。从基础教育阶段来看,九年义务教育基本普及以后,教育发展的模式已由数量扩张向质量提高转变。在这种情况下,我们的教育向何处去?学校教育、课堂教学改革的方向在哪里?一个重要的方面就是要关注教育智慧,关注课堂教育智慧的状态,重视智慧型教师的培养。这是实现学校内涵式发展和提高教育教学品质、质量的必由之路。把这样的要求凝聚在教师专业素质和课堂教学方面,无疑将从新的角度有力推动这两方面的发展与改革。

特别需要指出的是,随着新一轮基础教育课程改革的不断推进和课堂教学改革的不断深化,中小学教育教学改革正在进入攻坚阶段。改革进入攻坚阶段后所呈现出的前所未有的艰巨性、复杂性,以及教学活动自身的特异性、多变性和不确定性,都对教师洞悉复杂局势、把握复杂局面、应对复杂挑战的智慧品质和智慧水平提出了很高的要求。因此,高度重视和深刻认识教育智慧的意义与价值,切实提高教师教育智慧水平,努力探索智慧型教师成长的机制和途径,进而说,让智慧回归教育,让智慧唤醒课堂,让智慧引领教师专业成长,是时代的呼唤,是教师专业成长的需要,是课堂教学焕发生机与活力的契机,是新时期教育教学改革的重大使命。

三、是什么阻碍了教师教育智慧的生成?

(一) 传统经典教学体系的束缚。总体而言,经过了二十多年的教育教学改革,我们虽然已经在很多方面取得了改革的成就,但迄今为止还没有从根本上突破传统的经典教学体系的大框架,这一体系在理论、实践上仍然顽强地影响着我们的教学现实。传统的经典教学体系发端于欧洲近代工业革命,20世纪初经由日本传入我国。这一教学体系在教学认识上强调以知识为本位,以教师为中心,注重教学的知识传承价值,视教学为教师引导学生获取知识的特殊认识过程。在教学操作上,强调教学过程的标准化、程序化、规范化和精确化,视

教学活动为可精确预设、程序化操作的标准流程。由于这套体系是在欧洲工业革命背景下形成的，无形中受到了近代工业生产原理的影响，因此其教学操作原理与工业生产原理在诸多方面有惊人的相似之处。这种建立在标准化、程序化、规范化操作基础上的教学体制，大大提高了知识传授效率，使得大批量培养学生在历史上首次成为可能，最大限度地满足了工业时代对培养具备基本读、写、算能力劳动者的需求，所以长期以来受到了广泛的欢迎。

另外，由于这一教学体系立足于教的需要，强调教师作用的发挥，注重为教学服务，重视教学过程、环节的操作化设计，因而具有很强的可操作性和可接受性，为教师的教学提供了最大的便利，在实践中深受教师欢迎和认同，并在长期的应用过程中与教师的内在需要和行为习惯融为一体，逐步形成了强大的实践惯性和超强的稳定结构。正因为如此，中小学教学改革虽经二十多年的艰苦探索，至今仍未攻破传统教学的堡垒。

时代发展到今天，当社会对人才培养的规格及教育发展的需要产生重大转变时，经典教学体系固有的一些优势正成为阻碍新型人才培养和教学创新的内在障碍。从教育智慧生成的角度来看，传统的经典教学体系至少在两个方面束缚、影响着教师智慧的形成。

第一，狭隘、片面的教学理论认识束缚了教师的理论视野，影响了教师对于教育意义、价值及教学活动丰富内涵的全面认识与把握。例如，传统教学理论长期以来坚持把教学过程的本质定位在特殊认识的层面上，即从哲学意义上视教学的本质为教师引导学生掌握知识的特殊认识过程。这样的认识从哲学的角度来看是合理的，但长期以来这种认识始终停留在哲学层面，没有把哲学认识转化为具体的教学认识，从而忽略了教学肩负的多方面使命和教学活动丰富的意义、价值与内涵。教学活动本身除了肩负认识使命之外，还肩负着其他多方面使命。如对学生情感的丰富和发展，对学生整个生命价值的提升，甚至对教师自身的成长的独特价值等。由于没有全面反映教学过程所承载的多方面的教育使命和应有的丰富内涵，因而在理论上导致了对教学价值认识的简单化，同时也导致了实践操作中的简单化倾向，导致

教学过程在实践中被简单化为知识的授受过程，甚至简单化为知识的告诉与被告过程。在课堂中，教师的主要任务就是把知识告诉学生，学生作为被告接受了知识，教学的意义和价值就全面实现了。这样一种简单化的认识和操作，妨碍和限制了教师的思考，影响了教师的理论视野，使得实践活动本身简单化，对教师教学智慧的形成产生了很大的束缚。

第二，传统教学操作体系高度的技术取向和工业化生产特征束缚了教师创造性的发挥。从操作层面上看，传统的教学操作体系是一个具有高度技术取向和工业化生产特征的体系。它强调教学流程的高度规范化、统一化、精确化和程序化设计，具有高度的可操作性和可接受性，这是其优势所在。教师一旦掌握了基本要求，就可以顺利实施教学。但是也正由于其高度的规范要求，教师在教学实践中创造性发挥的空间受到了极大的限制。按照传统教学的操作要求，教学内容的设计要追求高度的完整和细节化，甚至教师在课堂上讲的每一句话，重要的提示语，基本上都要非常详细完整地写到教案里面。教学过程各个环节的设计要追求高度的精确化和程序化，每个环节的前后衔接、起承转合都要设计得严丝合缝，每个段落用时多少都要做精心计算。教师在执行教学的过程中要完美无缺、高度准确地实现这些预设的目标。可以想见，在完成这样一个教学流程的过程中，教师在教学现场中灵活处置教学变化情况，灵活面对学生多样化需求的空間以及创造性发挥的空间还能有多大？这种高度技术取向的教学体系从根本上束缚了教师创造性的发挥，束缚了教学智慧的生成。对于教师而言，这些精确的规范要求就相当于一个格，教师入格以后，还应该考虑如何出格。但实际上这些过度精细、机械的规范要求使得教师一旦入格后，就被限定在一个具体的框架内，很难再出来。过去人们常说教学有法但无定法，其实这种说法深刻而辩证地反映了教学中教师入格与出格的关系。所谓教学有法，就是教学要有一个基本的规矩，要有一个基本的格。但更重要的是还要追求教无定法。教无定法，就是要求教师入格后还要出格，要大胆创新，要进入自由和智慧的境界。教师被定格，就会失去自我，失去智慧产生的基础。

(二) 教学改革和教育科研的功利性取向。近年来,蓬勃开展的中小学教学改革和教育科研工作极大地推进了学校发展,提高了教学质量。但另一方面,改革与研究过程中出现的越来越强的功利性倾向,又正在损害着改革自身的成果,严重制约着教师教育智慧水平的提高。对一个学校也好,对一个教师也好,教学改革或科研工作一旦成为一种追求地位、声誉、利益的手段,乃至关系荣辱、命运的事情,其过强的功利性,必然会限制和阻碍人们的思考,并极大地影响教育的品质及教育者的智慧状态。

在现实中,急功近利式的改革和科研正以各种方式影响和干扰着学校及教师的智慧状况。如今在不少地方和学校,出现了一些所谓快餐式的改革,即为了快出成果、多出成果,什么东西快就学什么,什么东西时髦就学什么。学校中各种改革的话语、口号和主张走马灯似地变换,让人眼花缭乱。很多学校的课堂变成了各种“流行理论”的实验场,一些该传承、坚持的东西没有坚持下去,而所谓新的东西又不能长久。不少学校现在处在一种改革的亢奋过程中,同时也处在思路比较混乱的过程中,对于如何提高教学质量并没有形成比较冷静、严肃和富有智慧的思考。另外,在繁重的教学任务及繁忙的改革的双重重负下,教师在很多情况下已呈现疲于应付、疲于奔命的状态。过去我们总是批评教师给学生灌输了太多东西,现在回过头看,外界也给教师灌输了很多东西,教师的大脑被塞得满满的,再加上一些功利的导向,教师很难有冷静思考的时候,很难在工作过程中有自己的深刻感悟、体验和真正意义上的反思。现在甚至还出现这样的一种情况,即一些教师特别是青年教师在这样的背景下,热衷于通过快速引进、移植、模仿一些新的方法、模式,然后通过参加各种教学比赛获奖而快速成名。在这个过程中,由于教师所掌握的新东西往往停留在模仿、移植层面,并没有内化为教师自身的经验和智慧,快速的成功往往会助长骄傲的情绪,掩盖教师成长中的其他不足,影响他们教学智慧的正常生成。因此,这种“一课成名”式的成长之路,可能最终会影响教师的长远发展。

从教育实践的角度来说,中小学当前进行的教改研究大部分是以

求善为目的的研究。求善研究的主要目的是求得改革教学的善策，是直接指向教育实践的。这类研究的一个基本要求就是以教师为研究的主体。如果丧失了这样的主体，研究就会陷入被动，就会成为外在于教师的强制任务，不仅会加重教师的负担，也会影响到教师对问题的独立思考，降低教师的智慧程度，这是应该避免出现的情况。但是不幸的是这种情况还不同程度地存在着，不少学校所作的研究课题或脱离教师的教学实际，远离教师需要；或完全为专家所左右，教师成了科研的木偶，丧失了研究的主体地位。学校虽然出了不少成果，但很多并没有内化成教师自身的东西，没有升华为教师的智慧。另外值得注意的是，如今教师富有个性的、有自己特色的话语越来越少。教师的论文和科研成果的表述，与各种教科书的语言越来越相似。甚至在一些经验交流研讨会上，教师在交流自己教学经验的时候，所说的话也都大同小异，这种情况可以称之为“教师失语症”。“教师失语症”实际反映的是教师个性逐步丧失、智慧水平下降的深层问题。

总体来看，在这样一个忙碌、紧张的功利背景之下，现在学校、课堂中正呈现出有知识却少智慧、有理论但少思想这样一种局面，人的整体智慧水平在表面繁荣下正出现下降。这种状况应当引起我们的高度关注。

（三）教师在传统教学背景下形成的一些习惯工作方式。在现实的教学中，教师长期形成的一些习惯工作方式也在很大程度上阻碍着教师智慧的形成。这些习惯方式主要表现为两类：一类是“搬运工式”的教学方式。在这类方式下，教师在整个教学过程所做的主要工作就是简单搬运，即把所要教的知识、内容从教科书、教参上搬到教案上，然后把教案搬到课堂里，再把教案的内容告诉学生，一个教学流程就算完成了。教师在这里基本上是按部就班、原原本本地把教科书、教参的内容搬到了课堂，告诉了学生。在这样的教学过程、教学方式中，教师很难有什么创造性。教科书、教参已经成了教师的圣经，教师很难超越。

另一类方式是“捆绑式”教学。这种教学不但束缚了教师，而且在更大程度上束缚了学生。所谓捆绑式教学，就是对学生的思考、

对学生的问题解答、对学生的整个思维活动进行人为控制、牵制。按照这种方式，教师在课前要认真设计教学中可能出现的重要问题，并同时设计好解决每个问题的标准思路和方法，确定标准答案。课堂中，教师虽然不再像过去那样把结论、答案直接告诉学生，而往往是以启发的方式提出问题，但教师很快就会以引导性、暗示性的评价语言迅速把学生的思路、解决问题的方法引到设计好的标准化路线上来，然后在教师的牵引下迅速指向标准答案、正确答案。这样，一个教学过程就完成了。这对知识的传授可能是高效的，但是高效背后牺牲的却是学生独立思考能力及实际解决问题能力发展的空间和权利。特别是当这样一种方式被普遍运用到各个学科甚至每一节课教学的时候，它带来的可能就是一种灾难性后果。

近年来进行中西方学生学习状况比较时，大家认同的一个事实是，中国青少年在知识掌握的系统性、完备性方面具有明显的优势，但独立思考的能力、实际解决问题的能力、创新精神与西方国家的学生相比却有差距。为什么会这样？从课堂深层来考虑，一个重要原因就在于长期以来我们已经习惯和普遍依赖这样一些教学方式实施教学。在这样的教学框架下，课堂中一切都按预先设计好的方案按部就班地推进，很少出现思考问题的波澜，出现教学的转折、高潮，这在根本上束缚了两个创造性：既束缚了教师自身；更束缚了学生的发展。十多年前我们在课堂里看到的是，全体学生45分钟都在背着手安静地听老师讲课。与那时比，现在课堂局面已大有改观，师生可以对话、互动，可以讨论、动手操作。但我们不能只看表面的改进，这些根深蒂固的传统教学方式如果不从深层上进行改进，这些表面的改革，最终不可能产生真正的效果。这也是影响师生智慧生成的一个重要方面。

四、教师如何走出缺乏教育智慧的困局？

第一，走出经典教学体系，重新认识教学的意义与价值。教师的教育智慧很多来自于对教学工作深层的、理性的思考和把握，如果理性认识是片面的，是有局限性的，那么教师的教育智慧很难得到提升，很难进入到一个较高境界。所谓有大智慧才会有大境界，这种大智慧很大程度上反映的是人们对问题把握的深刻性和全面性。经典教学体系理论上的诸多局限性，对教师教育智慧的提升已形成严重束缚。例如，教学是有双重性特征的，经典教学体系对教学的一些特征，比如教学的标准化、规范化、程序化以及可预设性、可控性等做了淋漓尽致的阐述，并且形成了一整套规范操作要求。但是教学体系的另外一些特征，如多样性、复杂性、特异性、灵活性、开放性、生成性、选择性等，经典教学体系在理论认识上是严重不足的，而这种理论认识上的不足直接导致了实践中课堂教学长期呈现机械、僵化的局面。因此在当前反思传统教学弊端，推进课堂教学重建的过程中，不仅要注重重建课堂教学的操作体系，更重要的是要重建课堂教学的理论体系，重建它的哲学基础，重新认识教学的意义、价值与特点，要在理论认识上逐步走出经典教学体系的大框架。

第二，要切实关注教师的实践积累和实践反思。教师的实践是每一位教师成长的基石。任何教师的成长，都离不开实践的锤炼。智慧源自实践，“智慧和机智是我们通过教学的实践——不仅仅是教学本身，所获得的。通过过去的经验，结合对这些经验的反思，我们得以体现机智。”^①真正的智慧来自于实践，真正高水平的理论成果也都来自实践。而真正的教育家、教育大师也只能是来自于实践。无论古代还是近代、当代，真正称得上教育家的，没有哪一个是缺少教育实践的。日本人评价中国只有两个半教育家，一个是孔子，一个是朱熹，那半个是陶行知。这当然是他们比较苛刻的说法，但也反映了陶

^① [加] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴. 李树英译. 北京：教育科学出版社，2001. 274