

如何做 有智慧的教师

代建军 杨东亚◎著



上海市
著名商
标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

如何做 有智慧的教师

代建军 杨东亚◎著



图书在版编目(CIP)数据

如何做有智慧的教师/代建军,杨东亚著. —上海:华东师范大学出版社,2014. 10

ISBN 978 - 7 - 5675 - 2654 - 9

I. ①如… II. ①代…②杨… III. ①教师—工作—研究
IV. ①G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 235922 号

如何做有智慧的教师

著 者 代建军 杨东亚

项目编辑 吴海红

审读编辑 何丹凤

责任校对 高士吟

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021 - 60821666 行政传真 021 - 62572105

客服电话 021 - 62865537 门市(邮购)电话 021 - 62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 浙江省临安市曙光印务有限公司

开 本 787 × 1092 16 开

印 张 13.75

字 数 203 千字

版 次 2014 年 12 月第 1 版

印 次 2014 年 12 月第 1 次

书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 2654 - 9/G · 7685

定 价 29.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

目录

CONTENTS



绪 论 1

第一节 智慧的迷失与探寻 3

一、智慧的追问 3

二、智慧的来源 3

三、智慧的迷失 4

第二节 走向智慧型教师 6

一、规范取向的教师素质结构 6

二、技术取向的教师素质结构 8

三、智慧取向的教师素质结构 11



第一章

教师教育智慧生成的价值辩护 15

第一节 何谓教师的教育智慧 17

第二节 我们的教师缺乏教育智慧吗 19

第三节 为什么要强调教师教育智慧的生成 22

第四节 教师需要什么样的教育智慧 24



第二章

教师教育智慧生成的国际视野 27

第一节 教育机智——范梅南的教育智慧 29

- 一、范梅南及其现象学教育学简介 29
- 二、范梅南教育智慧思想的形成 30
- 三、范梅南教育智慧思想的主要内容 41
- 四、范梅南教育智慧思想的意义、局限与启示 68

第二节 教育的节奏——怀特海的教育智慧 81

- 一、怀特海简介 81
- 二、“现实实有”：解读怀特海过程哲学的一把钥匙 83
- 三、“教育的节奏”理论之内涵 88
- 四、建设性：“教育的节奏”理论之评价 94

第三节 教育的气氛——博尔诺夫的教育智慧 97

- 一、博尔诺夫及其哲学思想简介 97
- 二、“教育的气氛”理论之内涵 100
- 三、“教育的气氛”理论与教师的教育智慧 111



第三章

教师教育智慧生成的理论反思 113

第一节 教师教育智慧生成的阻抗因素 115

- 一、教育传统的羁绊 115
- 二、教育惯习的束缚 118
- 三、教育偏见的禁锢 121

第二节 教师教育智慧生成的内在机理 123

- 一、教育理解 123
- 二、教育信仰 130
- 三、教育思维 135
- 四、教师实践知识 139
- 五、教育叙事 142



第四章

教师教育智慧生成的路径设计 155

第一节 教育启蒙 157

- 一、教育启蒙的内涵检视 157
- 二、教育启蒙的价值追问 159
- 三、教育启蒙的目标指向 162
- 四、教育启蒙的路径探寻 164

第二节 教育批判 177

- 一、教育批判的意蕴 177
- 二、教育批判的指向 181
- 三、教育批判的品质 184

第三节 课程文化转型 187

- 一、课程文化的功能 187
- 二、我们需要什么样的课程文化 192
- 三、如何构建我们的课程文化 198

第四节 教学个性的追寻 202

- 一、教学个性的教育意蕴 202
- 二、教学个性的内在结构 204

CONTENTS

三、教学个性的塑造路径 206

主要参考文献 211

后记 213

绪论

第一节 智慧的迷失与探寻

一、智慧的追问

古罗马神话中,智慧女神密涅瓦的鹰每每从黄昏飞临时那种不可言语的敬畏,昭示着人类对智慧的企盼,古希腊的神话中,斯芬克斯这个半人半兽的女怪因智慧不抵俄狄蒲斯而坠崖身亡的故事,隐喻着人类智慧的觉醒,从此爱智慧成了人类苦苦追寻的梦想。当然在人类追寻智慧的过程中,一直伴随着一个困惑,那就是,智慧是什么?这确实是一个很难言说的命题,对于智慧我们似乎只能体会而无法把握,但是从历代先知和大师的言行中我们又分明感受到智慧的光辉。在智慧面前苏格拉底自称是一个无知的人,恰恰是这个“无知”的人,把人类关注的视野,从神秘莫测的神性探讨,转向了人的美德、智慧和灵魂之善,并为此献出了生命,这里的无知乃大智;柏拉图是苏格拉底的忠实门徒,但柏拉图那句最平淡的宣言“吾爱吾师,但吾更爱真理”,却成了爱智慧最好的注释。此后,这种爱智的品质,一直成为哲人们追寻的标尺,康德的“人是什么”的理性追问,笛卡儿的“我思故我在”的“主体性”超越,海德格尔“我在故我思”的“存在主义”的反动,甚至杜威“有用就是真理”的“世俗化”的改造,铺就了一条爱智之路,而恰恰是这种人类对智慧的敬慕与追寻使得我们的文化一直鲜活,一直摇曳多姿。

二、智慧的来源

爱智是幸福的,同时爱智也是痛苦的,因为智慧在遥遥的彼岸,哲人可以通过思想搭建通往彼岸的桥梁,普通人如何跨越此岸与彼岸的界限?教育,唯有教育。智慧有根,根即为知,日知为智,没有知识便没有思想,没有思想哪来智慧。通过教育,获取知

识,普通人就有了心灵转向的可能,就有了超越此岸的视野。前提是,知识获取不是最终的目的,而是塑造灵魂的开始。教育的最初确实是寻着这条轨迹运行的,教育的本义是“引出”,即从当下的生活,从日常的知识中,引领我们超越此岸的制约,走向智慧之源。这里需要指明的一个观点是:最初的知识是关乎人生的知识、“美德”的知识、“善”的知识,只有这种知识才可能成为智慧的种子。但是,不是每一颗知识的种子都能绽放智慧之花,正如不是每一种教育都能引导人们体验人生的真义。智慧与知识是分界的,智慧以知识为起点,但智慧的归宿是人对自身存在状态的反思、审视和超越。教育的功用就是在知识的起点与智慧的归宿中间搭建的一座跨越的桥梁,教育不能脱离知识,但教育更不能局限于知识,莫里斯·梅特林克指出,“只有当知识转化为美德和善行时才是真正的智慧”^①,否则可能导致的结果是你可以拥有一切知识却迷失了自我。对此雅斯贝尔斯曾有深刻的论述,“教育是人的灵魂的教育,而非理性知识和认识的堆积。……如果人要想从感性生活转入精神生活,那他就必须学习和获知,但就爱智慧和寻找精神之根而言,所有的学习和知识对他来说却是次要的”。^② 雅斯贝尔斯的论述中孕含着一个朴素的真理:智慧根源于知识,智慧生成于知识,但知识不应掩埋与遮蔽智慧。

三、智慧的迷失

如果说理性与科学,只是遮蔽了智慧的光辉,“制度化”则逐渐褪去了智慧神秘的外衣,使智慧成了可以定义的概念。《辞海》认为智慧是“对事物能认识、辨析、判断处理和发明创造的能力;犹言才智,智谋”;《新华词典》认为智慧为“从实践中得来的聪明才干;同智力”;而《牛津高级英汉双解词典》则定义智慧为“在作决定或判断时表现出的经验和知识;正确的判断,明智,常识”。这种定义方式使智慧下降为可以操作的知

① 转引自夏甄陶. 智慧的力量[J]. 哲学研究, 2000(3).

② [德]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1991:4.

识或能力,显然它更易为普通人所认可、接受,但不可否认,这里智慧已经失去了其心灵导向的功能,而蜕变为可以精确度量的狡黠,或许如此,在现代,我们拥有的知识越来越多,我们离智慧却越来越远。而现实也恰恰如此,“现代人追求的是与智慧无关的知识(一种可以使人聪明和精细的知识),它可以为人们带来实利,因而,这个时代流行的是金融、商务、会计、法律、电脑和公共关系学。一个显而易见的道理遭到普遍的漠视:知识并不等于智慧。知识关乎事物,智慧关乎人生;知识是理念的外化,智慧是人生的反观;知识只能看到一块石头就是一块石头,一粒沙子就是一粒沙子,智慧却能在一块石头里看到风景,在一粒沙子里发现灵魂”。^①可悲的是我们已经忘记了二者的分野,我们在追逐知识的同时,我们也在抛弃智慧。以至于现代知识教育几乎演变成了一种“无信仰的知识教育”,而在无信仰的知识教育话语中,知识只能被划分为“有用的”和“无用的”,或是“真的”与“假的”。这样一来,知识便不再是生活的内在需要和心灵的日常依靠,知识不是安顿精神的场所,它只是生活或生存的基本手段、工具而已。^②这种状态导致的结果是我们创造了知识,但却为知识所奴役,更可怕的是,失去了智慧的标尺,当知识呈爆炸式的状态无限增长时,人们被抛进了信息的洪流中,逐渐失去了判断和选择的依据,以至于连知识的获取,也变成困难的事情。

“制度化”的可怕,不仅在于使智慧概念化,伴随着智慧概念化的同时,教育也走向了反动,教育不再是“引出”,而异化为“教授”,教授知识,也教授智慧,在这种异化的过程中,现代知识教育正在逐渐地丧失其“人之思”的品质而退化成为一种“物之术”的技巧。智慧一旦变为文本,一旦规约于制度,一旦成为讲坛上炫耀的资本,一旦世俗为学人标榜的头衔,“爱”的真义便异化为占有。而智慧不能占有,只能追求,占有智慧的同时,其实智慧早已悄悄走开。

21 世纪是一个回归智慧的时代,它要求我们放弃狷狂,敞亮生命,对话人生,用敬

① 杨东平.教育我们有话要说[M].北京:中国社会科学出版社,1999:155.

② 靖国平.教育的智慧性格[D].武汉:华中师范大学,2002:113.

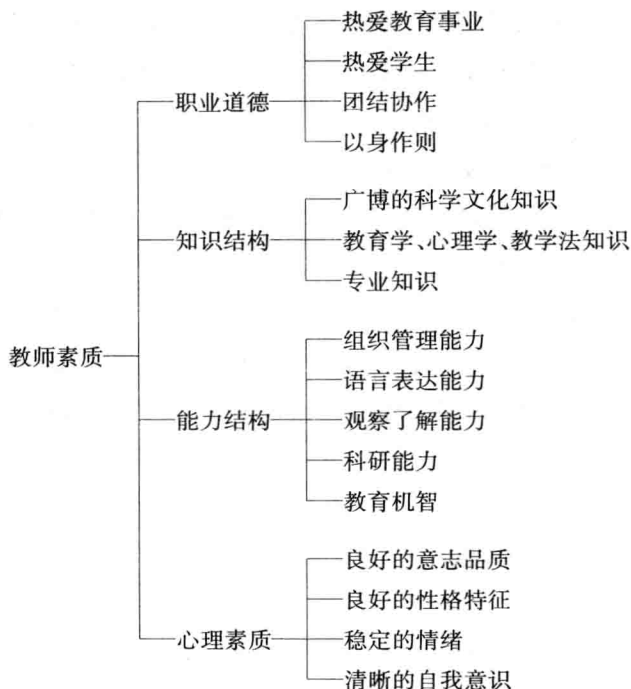
畏的心,抵制贪婪的“攫取”;用“存在”的“思”,拉紧理性的“缰绳”;用知识的种子,衍生智慧的花朵,让魅性的光辉,重新在彼岸点亮召唤的神灯。

第二节 走向智慧型教师

21 世纪教育的竞争将更加激烈,教师素质的提高成了摆在各个国家面前的一个重要课题,在这种背景下,世界各国都未雨绸缪开始有意识地关注未来教师的素质研究。美国为了提高教师素质,先后发表了《国家为 21 世纪的师资作准备》、《明天的教师》等研究报告。韩国教育改革委员会于 1995 提出了第三次教育改革方案,要求改革师资培养制度、实施教师任用考试制度、提高教师的福利待遇。德国于 1986 年制订了《新教师任免制度》,目的在于保证教师质量。英国政府在 1983 年向众议院提交了题为《提高教师质量》的白皮书,并在 90 年代以后重新调整了师资培训课程,提高了师资培训标准。日本文部省的咨询机构“教职员养成审议会”于 1987 年提出了《关于提高教员素质能力的措施》的报告,对如何提高教师素质作了探讨。我国也不例外,20 世纪 80 年代后加大了教师素质研究的力度,发表了许多相关的研究文章。目前有关教师素质结构的研究很多,但概括起来可归纳为三种范型:规范型、技术型与智慧型。

一、规范取向的教师素质结构

在正统的教科书中论及的教师素质多为规范型。规范型教师素质结构的构建一般是从职业道德、智能结构、心理素质几个方面着手,逐渐细化,形成一个系统化的素质体系。具体结构示意图如下:



这种教师素质取向的研究方法,立足“德、智、体”的范本要求,从“知、情、意、行”等维度,规约了教师职业的内涵,这种划分方法本无可非议,问题是在我们在界定与阐释这些标准的时候,人为地拔高了标尺,勾勒出一个甘于奉献的“人类灵魂工程师”的形象。它有点神圣得高不可攀,清高得不识人间烟火。它只关注教师的“应然”状态,而忽视了教师的“实然”要求。不可否认,在“社会本位”取向的社会中,这种教师要求曾发挥过巨大的作用,但是,同样不可否认的是,在一个开始逐渐关注“个性人”现实需求的时代里,面对这些标准,我们总觉得缺乏了一点人性的关怀。教师也是一个活生生的人,也有自己的欲求,也有自己的喜怒哀乐,我们不可能在任何情况下,都把自己装扮成一个“快乐”的奉献者,而忽视了其应有的“私心”和不完美。我们觉得在规定教师素质的时候,道德的起点是正常的公民,而不是拔高标准的“圣贤”,我们在减少一丝教师职业神圣感的时候,其实还应该给教师一种平凡的快乐。当我们呼吁教师应该寻找职业的

尊严感和幸福体验的时候,强调的是教师要在教学中找到创造的快乐,而不是要具有在“清高”中坚守“清贫”的操守。当然这里我们不是要求教师放弃道德的原则,而任意非为,我们只是强调教师在坚持职业“人”的道德底线的同时,更多地感受到普通人的自由。放弃有时不是降低标准,而恰恰是回归合理。

此外,这种教师素质结构的指标过于空泛,缺乏具体的所指,因此也就缺乏评判的标准。我们许多师范大学的学生都学习过教育学和心理学,对于做一名教师应该具有怎样的素质也有很清晰的认识,可是当我们的学生走上工作岗位的时候,他们依然不懂得如何成为一名合格的老师,只能舍弃“空洞”的理论,重新开始从实践中“摸索”为师之道。这是对理论明显的嘲讽,问题的症结在哪里?应该和我们有关教师素质结构的这种研究取向的空泛性不无相关。

二、技术取向的教师素质结构

随着时代的发展,社会对所培养的人才规格提出了更高的要求,加之人们认识到规范型教师素质结构的空泛性特点,教师素质结构也亦趋复杂化和具体化。我们根据社会的需求给教师的素质提出了许多相应的指标,每一个指标又细化为更多的条目,以此类推,从而形成了体系完整、指向明确的素质谱系。这种教师素质结构研究取向比较典型的首推美国。

美国“州际新教师评价与支持联合体”(INTASC)1992年制定了新教师资格标准,就新教师所应具备的基本素质作了明确的规范。提出了十项“原则”:

原则一:知晓所教学科的主要概念、探究的方法和结构,能够为学生创设各种学习体验;

原则二:知晓儿童如何学习和发展,能够提供支持他们的心智、社会和个体发展的学习机会;

原则三:知晓学生各种不同的学习方式,创设适宜于不同学习者的学习机会;

原则四:知晓并使用各种教学策略以鼓励学生发展批判性思维、解决问题和操作

技能的能力；

原则五：利用对个人和群体动机和行为的理解来创设一种鼓励积极的社会交往，积极参与学习和自我激励的学习环境；

原则六：使用有效的言语、非言语以及媒体交流技巧的知识，来促进课堂中积极的探索、合作和有支持作用的相互交往；

原则七：根据对教材、学生、社区以及课程目标的理解来计划教学；

原则八：理解并使用正式和非正式的评价方法来评估并确保学习者心智、社会和身体的持续发展；

原则九：不断地对自己的选择和对他人（学生、家长以及学习共同体的其他专业人员）的影响作用进行评估，积极寻求专业成长的机会；

原则十：增进与学校同事、家长和较大社区里的机构的关系，以便支持学生的学习。^①

每条原则下面，又按照知识、素质和行为设置了 8—15 条标准，加起来共有 100 多项指标，显得有点过于繁琐。因此在 1994 年全国专业教学标准委员会（NBPTS），进一步精简条目，提出了教师资格的 5 项标准。

标准一：效力于学生及其学习。教师要关注所有学生的学习，相信所有学生都能学好；平等对待学生，注意学生的个别差异，注意根据学生的兴趣、能力、技能、知识、家庭背景和伙伴关系等来调整教学；了解学生的发展与学习，能够将通行的认知和智力理论运用于实践，了解背景和文化对行为的影响，培养学生的自信、动机、公民责任和尊重他人；尊重学生在个体、文化、宗教以及种族等方面的差异。

标准二：熟悉所教学科内容以及如何将它们传授给学生。他们对所教学科具有深刻的理解，知晓所教学科的知识的由来、组织，与其他学科的联系，以及在现实情境中的应用；既要注意忠实体现本文化的集体智慧，维护科学知识的价值，又要注意培养学

^① Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium(1992). Mode 1 Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment: A Resource for State Dialogue.

生的批判和分析能力;他们还应具备向学生传授学科知识的专门化知识,了解学生的学习需要、学习困难,注意培养学生提出问题和解决问题的能力。

标准三:对学生的学习进行管理和监控。知道如何确定学习目标;选择使学生参与学习活动的教学策略,包括选择教育资源(计算机、书籍和视听器材等);在教学过程中扮演不同的角色,有效地实施教学策略;为学生的学习创设、维持或改变教学环境,以便吸引学生的兴趣,最有效地利用时间;具备各种基本的教学技能和技巧,并知道如何加以应用。

标准四:对自己的教学实践进行系统思考,从经验中进行学习。教师是有教养的人的榜样,自身具备旨在要求学生仿效的各种品质,如好奇心、容忍、诚实,尊重多样性,欣赏不同文化的差异;教师具备作为智力发展的先决条件的能力包括推理、从多种角度看问题、创造性的能力、乐于承担风险、从事实验和解决问题的意向;他们还能够应用所学知识对实践进行理性判断,进行批判性的分析,愿意进行终身学习。

标准五:应是学习共同体的成员。优秀教师与课程政策、课程编制和人事发展等方面的优秀人员一道合作,共同致力于提高学校效率;能够对州和地方的教育目标及对发展学校资源的安排进行评价;能够充分利用学校和社区各种资源来帮助学生学习;能够利用各种途径与家长进行合作,鼓励家长参与学校事务。^①

很明显,全国专业教学标准委员会所设置的教师标准,相较“州际新教师评价与支持联合体”所提的标准已经简化了许多,更具有概括性和适应性,因此在美国得到比较广泛的认可与接受。但是不管二者之间在具体的标准方面有什么差异,二者研究的取向是一致的,即在教师素质结构的研究中,他们都采用了技术取向的思路,当然美国已经于2000年由“美国全国教师教育鉴定委员会”颁布了新的6项教师标准,但基本上还是遵循了这种研究取向。

^① National Board for Professional Teaching Standard (1994). What Teachers should Know What be able to Do.