

四川省学前教育研究中心后期资助项目

幼儿园教师的

YOUERYUAN JIAOSHI DE JIAOXUE
SHIJIAN ZHIHUI

教学实践智慧

何叶◎著



四川大学出版社

四川省学前教育研究中心后期资助项目

幼儿园教师的

YOUERYUAN JIAOSHI DE JIAOXUE
SHIJIAN ZHIHUI

教学实践智慧

何叶◎著



四川大学出版社

责任编辑:毕 潜
责任校对:唐 飞
封面设计:墨创文化
责任印制:王 炜

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园教师的教学实践智慧 / 何叶著. —成都:
四川大学出版社, 2013. 7
ISBN 978-7-5614-7023-7

I. ①幼… II. ①何… III. ①幼教人员—教学研究
IV. ①G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 174056 号

书名 幼儿园教师的教学实践智慧

著 者	何 叶
出 版	四川大学出版社
地 址	成都市一环路南一段 24 号 (610065)
发 行	四川大学出版社
书 号	ISBN 978-7-5614-7023-7
印 刷	郫县犀浦印刷厂
成品尺寸	170 mm×240 mm
印 张	9.75
字 数	186 千字
版 次	2013 年 9 月第 1 版
印 次	2013 年 9 月第 1 次印刷
定 价	33.00 元

◆读者邮购本书,请与本社发行科联系。
电话:(028)85408408/(028)85401670/
(028)85408023 邮政编码:610065

◆本社图书如有印装质量问题,请
寄回出版社调换。

◆网址:<http://www.scup.cn>

版权所有◆侵权必究



目 录

导 论	1
一、教育变革亟待幼儿教师教学实践智慧	1
二、幼儿教师专业发展呼唤其教学实践智慧	3
三、幼儿发展需要幼儿教师教学实践智慧	5
第一章 中外学者对教师教学实践智慧的探索	9
一、西方学者对教师教学实践智慧的认识	9
(一) 夸美纽斯教学实践智慧的结晶: 泛智教育	9
(二) 杜威教学实践智慧的结晶: 做中学	12
(三) 苏赫姆林斯基教学实践智慧的结晶: 智慧型教师	14
二、我国学者对教师教学实践智慧的探索	15
(一) 孔子教学实践智慧的结晶: 启发式教学	16
(二) 朱熹教学实践智慧的结晶: 居敬穷理	18
(三) 陶行知教学实践智慧的结晶: 生活教育	19
三、东西方学者对教师实践智慧的追问	22
(一) 教师教学实践智慧凸显教师的生命意义	22
(二) 教师教学实践智慧旨在促进学生的发展	24
第二章 幼儿教师教学实践智慧的内涵与特征	26
一、幼儿教师教学实践智慧的内涵	26
(一) 智慧	26
(二) 实践智慧	33
(三) 幼儿教师教学实践智慧	35
二、幼儿教师教学实践智慧的特征	38
(一) 实践性	38
(二) 创造性	39
(三) 生成性	40
(四) 反思性	41



(五) 缄默性	42
(六) 可传递性	44
第三章 幼儿教师教学实践智慧的基本理念	46
一、“理解”是教学实践智慧的前提	46
(一) 幼儿教师是教学的理解者	47
(二) 在理解中产生教学实践智慧	48
二、“实践”是教学实践智慧的场域	50
(一) 幼儿教师是教学的实践者	51
(二) 在实践中展现教学实践智慧	52
三、“反思”是教学实践智慧的升华	54
(一) 幼儿教师是教学的反思者	55
(二) 在反思中升华教学实践智慧	56
第四章 幼儿教师教学实践智慧的结构	59
一、幼儿教师教学实践智慧的三元结构及分析	59
(一) 幼儿教师教学实践智慧的三元结构	59
(二) 幼儿教师教学实践智慧三元结构的分析	62
二、幼儿教师教学实践智慧的三维结构及分析	72
(一) 幼儿教师教学实践智慧的三维结构	72
(二) 幼儿教师教学实践智慧三维结构的分析	73
第五章 幼儿教师教学实践智慧的生成与发展	79
一、幼儿教师教学实践智慧的生成途径	79
(一) 对个体经验的建构	79
(二) 在实践中进行管理	82
(三) 在反思中得到提升	83
二、幼儿教师教学实践智慧的发展过程	85
(一) 职前教师教育	85
(二) 职后专业发展	90
第六章 幼儿教师教学实践智慧的个案研究	94
一、研究的设计	95
(一) 研究目的	95
(二) 研究对象	95
(三) 个案资料搜集	97
(四) 研究的信效度	100

二、研究结果与讨论·····	101
(一) 个案幼儿园教师教学实践智慧的生成·····	101
(二) 个案幼儿园教师教学实践智慧的实现·····	106
三、个案幼儿园教师教学实践智慧的影响因素分析·····	124
(一) 宏观层面·····	125
(二) 中观层面·····	126
(三) 微观层面·····	131
四、问题与建议·····	136
(一) 问题·····	137
(二) 建议·····	139
参考文献·····	143
一、中文文献·····	143
(一) 著作·····	143
(二) 学位论文·····	145
(三) 期刊论文·····	146
二、外文文献·····	147
后 记·····	150



导 论

人类文明，灿若星河。从燧木取火到秋收冬种，从农业文明到工业文明，地球上最具有智慧的生命在面临一次次的困难挑战，在应对一次次的困惑危机时，分析、思考、解决问题，用智慧和汗水创造了亘古未有的奇迹。教育，作为人类活动中培养人、发展人的活动，在继承智慧、发展智慧、创造智慧的道路上起到了举足轻重的作用。教师作为教育活动中学生发展的重要他人，其在教育教学中彰显的实践智慧对于学生的成长、成才具有指导意义。学前教育是终身教育的奠基阶段，幼儿教师作为幼儿成长关键时期的导师，担负着对于幼儿身心发展、思维培养等方面引导的重要职责，其教学实践智慧更是显得尤为重要。因此，幼儿教师教学需要教哪些适当的课程内容，怎样机智灵活地教学，如何关照幼儿的生命意义，进而让幼儿获取有益的经验，促进其智慧的生成，这些都成为了当下社会普遍关注和亟待解决的问题。

一、教育变革亟待幼儿教师教学实践智慧

2010年7月，国务院颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》（以下简称《纲要》）将学前教育的发展列入了近十年来国家发展主要任务的行列。《纲要》中要求普及学前教育，并且重点加大农村地区学前教育程度的推进与质量的提高，倡导城乡学前教育的统筹发展。目前，城乡学前教育发展的不均衡主要体现在农村地区学前教育资源不均衡、机会不均衡以及教育质量不均衡等方面。学前教育资源不均衡的问题可以依靠国家财政投入来得到缓解，学前教育机会不均衡能够通过相关教育政策与法规来得到保障，而学前教育质量的不均衡则必须通过提高幼儿教师专业素质的途径来解决。2010年11月，国家颁布了《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》（以下简称《国十条》），其中第三条谈到要加大幼儿教师师资队伍的建设，明确了幼儿教师对于城乡学前教育均衡发展中的地位，同时也肯定了幼儿教师的专业素质对于学前教育质量的重要性。

关注学前教育的质量，也就是关注学前教育的教育过程。幼儿教师要在教育教学过程中对每一个环节有足够的重视，对每一步教学指导有慎重的选择，对每一个幼儿的具体情况有足够的把握，这样方能让教师自身在教育教学中起到保障学前教育质量的作用。而教师的重视、选择与把握的程度，都需要依赖于幼儿教师的教学实践智慧。

幼儿园教学是一个动态的、生成性的活动过程，是一个综合性的、富有弹性的教学实践活动。这种教学实践活动既符合课程与教学的本质，也符合课程与教学之间的关系。这样一个复杂多变、动态生成的教学系统隐藏了无数影响教学过程的因素，最明显的两个因素就是作为教学活动中的教师与幼儿。幼儿是充满生机与活力的有机体，他们无时无刻不在成长、改变，他们的成长与改变使得教学过程往往不会按照幼儿教师在活动之前所预设的方式或内容进行，而教师的教育信念、教学方式决定了他们在面临教学情境中出现的新问题、新情况时所采取的态度、方式、方法、语言和行为。预设的教学活动是无法取代幼儿教师教学实践智慧的，无论前期预设是多么全面，都不能把所有教学实践中的复杂变化囊括其中。

在大多数情况下，幼儿教师的教学活动与学前教育发展的要求是有差距的。首先，幼儿教师多数是在传统的教育模式中培养出来的，在进入幼儿园工作之后，繁重的教学工作占用了幼儿教师的大部分精力，很少有自觉地进行课程开发与信息更新的可能。这就使得许多幼儿教师无法适应现代教学理念中所倡导的幼儿自主学习、师幼合作学习等精神，更无法从根本上达到国家提出的提高学前教育质量的发展要求。其次，幼儿教师在教学的过程中存在着很大的惯性。在学界的教育思想、教育理念百家争鸣的形势下，幼儿教师忙于单纯地服从于专家学者的教育思想，却忽视了对自身教学实践的体验、感悟和反思，甚至为了使自己的教学形式符合学界当下的主流而压抑对自身教学实践的思考，抑制了自身教学实践智慧的生成与发展，而这恰恰就是目前幼儿园教学中最为缺乏的部分。

新一轮基础教育课程改革（以下简称新课程改革）中倡导“三级课程管理”的理念，其中校本课程就是要将课程开发、课程管理的权力交给教师，并且鼓励学校从管理层面上强调要将教师放在课程开发的主体位置。尽管这一理念提出时幼儿教育还未从基础教育中单独分离出来，但也可见幼儿教师很早就被寄予了投身园本课程开发、管理幼儿园教学活动的厚望。但时至今日，围绕着新课程开发而开展的幼儿教师在职专业培训，其主要还是注重对于幼儿教师理念与知识上的灌输，很少对教学实践的经验进行交流。不仅如此，在培训中



提出的不少幼儿教师的典范，也因缺少分析其成为典范的因素，致使幼儿教师只能一味地效仿典型，而彻底忽略了自身关于教学实践的默会知识（tacit-knowledge）的领悟与传递。

扎实的理论功底、丰富的教育理论对一个“好”的幼儿教师是十分必要的，但这并不是全部，更为重要的是要有灵活解决复杂教学问题的教学实践智慧。只有当幼儿教师及其研究者与合作者以合作的形式，从幼儿教师自身的教学实践经验出发，对其价值观、教育信念、教学形式等方面进行研究与审视，方能激发幼儿教师建构属于自身独特的教学实践智慧的热情与信心，使幼儿教师自身的专业素质得到发展，从而满足国家对于提高学前教育质量、城乡学前教育均衡发展的要求。

二、幼儿教师专业发展呼唤其教学实践智慧

幼儿教师专业发展的过程中形成教学实践智慧的同时也能促进幼儿教师进行更好的专业发展。从《幼儿园工作规程》《幼儿园指导纲要（试行）》以及《幼儿园教师专业标准（试行）》的内容中，可以解读出对幼儿教师的种种要求：尊重并平等对待每一个幼儿，了解幼儿身心发展的规律，并在此基础上为幼儿创造适宜的教学环境，开展具有创造性的教学活动；对幼儿采取适合其个体性特点的教学方式，并做出发展性的评价；善于发掘幼儿生活世界中的教学资源，并进行有机的组织。幼儿教师要拥有这样的能力，需要经过职前的专业学习、职后的专业发展，最必不可少的是对自身教学实践经验的审视、反思与升华，最终完成教学实践智慧的建构。

幼儿师范生的专业学习要经过正规的师范教育来完成，需要对理论知识进行系统的学习，同时也要对教学实践进行综合的培训。课堂教学实践是幼儿教师生成教学实践智慧的主要环节，是最需要重视和关注的。幼儿师范生虽然在大学课堂上接受了正规、系统的专业理论学习，并在实习中对幼儿园教学有了初步的了解。但是，教学的复杂性并没有在幼儿师范生的实习过程中完全地表现出来，所以他们对其认识大多是浅层次的、盲目的。一旦进入到正式工作阶段，他们的专业知识、教学技能、教育信念甚至是个人的价值观，都会受到实际的教学情境严重的冲击——仅仅依靠他们所掌握的理论知识与实际经验很难解决教学活动中的所有问题。

幼儿园中的教学活动不仅包含具体的教学目标、教学内容、教学材料，还要求幼儿教师要将这些因素转化为幼儿易于吸收和掌握的东西。新教师往往对

于实际的教学情势缺乏敏锐的观察力，也不能对教学中可能出现的问题有较为准确的预见，自然也就不能使用恰当的语言或者行为方式对幼儿的注意、兴趣等进行有效的调控，无法顺利地完成任务，达成预定的教学目标。由于受到保守、传统的教学观念的影响，很多新教师都主张教学活动的高度掌控、严格管理，让幼儿对自己的指令完全地服从。这样不但无法给幼儿营造一个充满安全感与信任感的教学环境，还会使师幼之间的关系变得僵硬，无法对幼儿的内心世界进行深入了解，以致难以交流。刚进入工作的新教师需要在老教师的指导与协助下，对其沿用在教学实践中好的教学方式、方法进行适当模仿，对自身的教学实践进行审视和反思，从而获得教学实践智慧。优秀的幼儿教师随着教学实践经验的增加，教学实践智慧也会变得丰富起来，教学技能越来越娴熟，教学语言和行为越来越得当，对教学过程的把握与调控也越来越得心应手。优秀的幼儿教师的教学活动行为和行为技能会逐渐地达到了一个高度，自我监控与调节机制的能力也日趋成熟。幼儿教师越是以自身的人格魅力影响幼儿，越是在教学实践中充分发挥主体性与创造性，越能够有效地促进幼儿的成长以及自身的专业发展。专家型的幼儿教师的教学实践智慧就体现在他的教学艺术之中。他们与新教师、优秀教师的不同之处在于，专家型教师能够领悟教学实践的深层意义，能够超越当下的现实情况追求教学的终极价值。然而，不论是新教师的专业发展，还是优秀教师、专家型教师的专业提升，都需要其自身在教学实践中成为一个研究者、反思者，不断地吸收新的教学理论，同时还要对已有的经验进行重组，并建构新的经验系统。只有这样，才能运用已有的教学实践智慧对实践中的问题进行多学科、多角度、多层次的分析，使自己的教学综合能力得到提高，形成独特的教学风格。

教学实践智慧是以幼儿教师知识的更新和对教学实践的深入研究为基础的，既能够将以前的教学实践智慧组织起来，又能够对当前的教学情境进行分析，对未来可能发展的情况进行大胆的推论和预测，对原来的教学目的与教学手段进行适时的补充与完善。专家型教师对待同一个问题能够从多个角度进行追问和探索，他们善于学习新的理论，并且转化为自身的知识与经验基础，在教学实践中运用出来；他们善于发现教学现象背后的价值，能够不断地重塑自身的教育理念，促进对个人教学知识、理论、技术的创建，不再受到“权威理论”的束缚。审视和研究自身教学实践的行为使幼儿教师提高了自觉程度，增强了实践理性，提升了专业自主，解放了教学实践智慧，促进了专业发展。



三、幼儿发展需要幼儿教师教学实践智慧

在现代社会中,对新生一代的教育日益走向社会化,使得学校等家庭之外的专门化教育机构成为幼儿发展的重要影响者。从教师影响的性质来看,教师作为专业工作者对幼儿的影响更具有目的性、计划性和系统性。从知识掌握、能力发展、品性养成以及行为训练等方面,教师总是遵循着教育的规律,根据一定的计划,按照特定的目标有步骤、有次序地开展。因此,较之父母对子女影响的零散性、随机性和偶然性,教师对幼儿的影响则更具有系统性、确定性和持久性。从师幼关系与父母和幼儿的关系相比来看,教师在幼儿心目中更具有权威地位,因此教师对幼儿的引导更能够激发幼儿形成或改变自身观念和行为的动机,幼儿也更容易接受教师对自身观念和行为的的要求;同时,由于教师的权威地位,幼儿更多地把教师作为模仿和认同的对象。在这个意义上,教师的影响往往更具有效力。从时间角度来看,绝大多数幼儿在进入幼儿园等教育机构以后,一周中有5天会在学校中度过,每天在幼儿园的时间超过8个小时。在这些时间里,教师能够对幼儿身心发展的多个方面产生重要的影响。师生互动中,幼儿不仅可以获得前人积累、创造的知识本体,而且可以学习着如何应用、发现、更新知识,建立有关内部世界的信念系统、情感与行为活动的适应方式。

教师在幼儿认知和学习发展中具有组织、引导和促进的作用。幼儿的认知发展基本通过间接的学习方式进行,而教师则根据幼儿的特点以适当的方式予以实施,体现出幼儿认知经验和能力发展的组织者的作用。不仅如此,在幼儿认知和学习的过程中,教师可以通过对幼儿认知活动目标、方向、策略的指导,为幼儿认知与学习的提高提供有效的支撑,从而起到引导和督促的作用。^①值得注意的是,虽然教师在幼儿认知和学习中发挥的作用是借助于知识传递的形式展开的,但是,这并不意味着教师是单方面的知识传授者与灌输者。实际上,不论教师还是幼儿本身是否意识到,在知识传递的过程中,教师同时也影响着幼儿在学习动机、认知方式、认知策略等方面的发展。^②

教师对幼儿价值观与态度的形成和改变具有重要的影响。一方面,价值观

① Trigwell K, Prosser M, Waterhouse F. Relationship between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning [J]. High Education, 1999 (37): 57-70.

② Brophy J, Good T. Teacher behavior and student achievement [C]. Handbook of research on teaching. New York: Macmillan Publishing Company, 1986: 213-238.

和态度的养成是教师对幼儿目的性、计划性、系统性教育的有机组成部分。无论是知识的传授、能力的培养，还是情感的养成、行为的规范，实际上都蕴含着教育者对世界、对人生、对自我、对人际关系等各方面的价值判断和态度选择。因此，教师的教和幼儿的学，绝对不是简单的知识传递与接受的过程，而是教师引导幼儿，在社会的要求下，进行价值观辨析、判断、选择和态度养成的过程。另一方面，教师自身的言行是幼儿直接的、具体的、可视的榜样，以各种语言或者非语言的方式向幼儿传递着教师所认可的价值观以及态度。从教师在师幼交往中所表现出来的具体行为、喜怒好恶、各种评价中，幼儿可以感知到教师的价值选择，以及教师对知识、对学习、对工作、对人、对己的态度倾向，这些信息会作为幼儿自身价值观和态度的组成部分。特别是在当前社会中，许多原有的价值观和态度受到冲击，甚至被打破，而符合时代与社会发展的新价值观和态度正在建立的过程中。价值观和态度多元化影响使得幼儿社会性发展的环境更加复杂，幼儿在价值观抉择和态度选取方面会经历相当大的困惑，进而出现许多不容忽视的新问题。这在客观上更需要教师发挥积极影响，帮助幼儿实现正确的选择。

教师对幼儿个性与社会性行为发展的影响日益受到重视。人们越来越清楚地认识到，教育决不仅仅是客观信息传递的过程，更是一种人际互动的过程。在与教师的互动中，幼儿不仅发展着对知识和学习、对自我、对他人、对社会的基本概念，同时也形成着一定的个性和行为方式。^①一方面，教师对幼儿的期望、教导、评价是幼儿自我概念的重要来源，并继而对幼儿的性格和行为发展起到向导性的作用。罗森塔尔效应（Robert Rosenthal Effect）体现了教师积极的期望经由更具激励性的教导和评价促进幼儿认知和学业提升的重要力量，而实际上对于幼儿的个性和社会性行为的发展也起到同样的作用。^②作为幼儿的重要他人，教师对待幼儿的态度、方式和行为通常成为幼儿感知自身价值、评价自身发展水平和可能性的重要线索，并在此基础上形成关于自己在学业、人际、行为等各方面的自我概念，产生对自身发展的期待，从而影响到性格和行为的发展。另一方面，教师对待幼儿的行为直接影响着幼儿在学习、活动、同伴交往中的表现。早在 20 世纪 30 年代，在勒温（Kurt Lewin）提出的人的行为是任何环境相互作用函数的思想影响之下，研究者开展了教师领导风

① Brich S H, Ladd G W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment [J]. Journal of School Psychology, 1997 (35-1): 61-79.

② 庞丽娟. 教师与儿童发展 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003: 5.

格的实验研究。结果表明,在不同的教师领导风格下,幼儿不仅在活动的表现上差异显著,而且其同伴交往行为和情绪等均不相同。专制的教师领导风格多引发幼儿专注个体之间的恶性竞争,缺乏合作以及情绪消极;放任性教师的领导风格带来幼儿的散漫、无序和破坏行为;而在民主或权威的教师领导风格下,幼儿的主动性、合作性较强,工作认真、尽责。^①近年来的研究进一步揭示了教师的支持性、参与性、积极与消极的情感表达、约束与控制等教育行为与幼儿自我概念、对学校与班级的情感接纳等均具有密切的内在联系。^②此外,教师对幼儿个性和社会性行为发展的强大影响力还体现在教师可以调动同伴群体的力量,实现幼儿相互教育和共同促进。在幼儿社会性与个性的培养中,仅有教师等成人的教导、示范和强化对于其行为规则的内化、行为方式与策略的提高是不够的。在教师直接教导、示范和强化等作用的基础上,利用幼儿同伴群体的相互影响,教师能够通过树立榜样、群体讨论建立共同规范、相互约束等方式,使同伴群体成为促进幼儿规范、交往规则等的内化途径,实现幼儿的自我教育和自我发展。

教师是幼儿情感发展和心理健康的促进者。由于教师在幼儿的学校生活中具有主导性,因此,教师是幼儿情感依恋的重要对象,在幼儿情感世界中具有不可忽视的重要影响。在低幼时期,教师更是幼儿眼里的重要他人,教师与幼儿的日常互动具有突出的情感意义。幼儿对自身、对学校和学习的情感体验在相当大的程度上受到其与教师之间关系的影响。幼儿会由于教师的亲近、关怀、鼓励而高兴、自信、活跃,也会由于教师的疏远、拒绝、冷淡而沮丧、自卑、拘谨。随着幼儿年龄的增长,教师在幼儿情感和社会世界中的直接主导作用有所下降,但是,由于教师在幼儿学校生活中具有不可忽视的影响力,因此,教师仍通过直接和间接的途径保持着对幼儿情感生活的强大作用。^③不仅如此,幼儿的心理健康也与教师的关系密切相关。有关幼儿内向型心理行为的研究发现,被教师批评、考试失败、被提问等是引起或加剧幼儿心理焦虑、抑郁、恐惧等心理行为问题的重要因素。因此,教师不仅要完成传道、授业、解惑的任务,而且更应该成为幼儿心理健康的维护者和促进者。对于教师而言,最为关键的是面向全体幼儿在日常的教育教学活动中为幼儿营造关怀、温暖、宽松、和谐和富有支持性的心理环境,从而在根本上为幼儿情感和心理健康提

① 陈永明,钟启泉.现代教师论[M].上海:上海教育出版社,1999:41.

② 庞丽娟.教师与儿童发展[M].北京:北京师范大学出版社,2003:6.

③ Greenberg M T, Kusche C A, Spletz M. Emotional regulation, self-control, and psychopathology: the role of relationship in early childhood [M]. NJ: Erlbaum, 1991: 97-101.

供有力保障。

不管是从情感、态度上对幼儿产生影响，还是为幼儿创建一个充满安全与信任的教学环境，都需要幼儿教师进行深入的研究。幼儿教师需要充分调动自己以往积累的实践经验、理论知识，借助与幼儿的交流、与教师的互动等途径，将已有的教学实践经验重组甚至重建，来满足和应对当下教学活动中存在的主要问题。在这样一个循环的过程中，幼儿教师的理论知识得以内化，个人经验得以外显，教学智慧得以丰富，会不断地帮助幼儿教师在教学活动中正确、恰当地引导幼儿健康发展。

总而言之，无论是顺应教育改革的需要，实现幼儿教师自身的专业发展，还是促进其教育对象——幼儿的成长，幼儿教师的实践教学智慧都在其中扮演着重要的角色。



第一章 中外学者对教师教学实践智慧的探索

两千多年来,西方和东方的众多哲学家、思想家、科学家都在探索着智慧的奥秘。他们探索的路径不同,所依据的方法论或哲学观也迥异。西方与东方智慧的巨大差异,构成了两个世界截然不同的发展方向与结果。同中有异,异中有同。西方智慧与东方智慧的互补,共同繁荣和发展了人类的智慧;而西方智慧与东方智慧的撞击,必将带来人类智慧的进化与变革。^①

一、西方学者对教师教学实践智慧的认识

西方哲学源远流长,尤其是古希腊哲学以其过人的智慧成为哲学史上的奇葩。翻开西方的哲学史,大哲学家、教育家们独特的思想光芒,犹如群星照亮了广袤的天空,其对智慧的思考、对实践的关照以及对教学实践智慧的思考,在教育史上光辉灿烂、熠熠生辉。

(一) 夸美纽斯教学实践智慧的结晶:泛智教育

深受人文主义的深刻影响的夸美纽斯(Johann Amos Comenius)成为了西方近代教育理论的奠基者,因此其哲学思想较古代西方哲学思想有着更着突出人的作用。他对人具有的智慧 and 创造力充满信心,主张通过教育使人获得和谐发展。泛智教育是夸美纽斯教育思想的核心。在其教育代表作《大教学论》中开宗明义,它阐明“把一切知识教给一切人的全部艺术”,并试图通过教育实验来实现“泛智教育”和“泛智学校”的理想。

夸美纽斯认为:“教育应该是普及的,并且应该是以科学知识的最新成就为基础的相当广泛的一种教育。人们受了教育就可以认识真理,学到智慧,并且学会把知识正确地运用于一定的目标上,从而消灭社会关系中的一切不正常

^① 王玉恒. 智慧教育 [EB/OL]. [2006-01-06]. <http://www.edu.cn/20020424/3025405.shtml>.

现象。”^①因而，泛智教育所倡导的普通教育课程是启迪人类智慧的明灯，是真理的正确无误的标准，是日常生活与工作的可靠写照，是接近上帝的安乐的阶梯。^②从这一基本观点出发，夸美纽斯强调说：“我们希望有一种智慧的学校，而且是全面智慧的学校，即泛智学校，也就是泛智工场。在那里，人人许可受教育，在那里可以学当前和将来生活上所需要的一切学科，并且学得十分完善。”^③“在那里，受教者的才智得到智慧的光辉的照耀，使它易于探究一切明显的和一切隐秘的事情。”^④夸美纽斯对泛智教育提出了三个要求：一是认识事物，即学习一切知识领域中的精粹和总和，知道一切必须熟悉的东西，理解一切事物的原因，懂得一切事物的真正有益的用处；二是行动熟练，即把行动的准备和认识活动结合起来，充满活力，对一切事务都能胜任，做到精炼而勤奋；三是语言优美，即能够正确地运用语言，让语言达到令人满意的能言善辩的程度。夸美纽斯说：“我们应该寻找智慧，因为智慧创造了万物，智慧教授一切。那么显而易见，我们应该借助科学研究接近对各种事物的普遍认识，接近‘泛智’，接近包罗万象的而且各部分协调的完全的智慧。”^⑤夸美纽斯特别论述了泛智教育的方法。在他看来，泛智的方法就是教学的艺术，就是把有关一切事物交给人类的方法，就是顺利地发展智慧的方法。它能使儿童学会用自己的眼睛去观察世界，用自己的智慧去理解事实；使教师可以少教，但学生可以多学；使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦，多具闲暇、快乐和坚实的脚步；使社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧，增加光明、和平与宁静。^⑥

夸美纽斯不仅在理论上提出了泛智教育的思想及方法，而且把毕生精力贡献给了学校教育事业，在具体教学实践中提出了具体的彰显教师实践智慧的见解。

第一，引人入胜的导课。“假如在开始任何新的学科的时候，他用一种引人入胜的方式把它放在学生的跟前，或向他们发出问题，这样去激起学生的兴趣。发出的问题可以设计以前学过的东西，去阐明它与前面学科的关系，也可以设计新的功课”^⑦。夸美纽斯十分强调对学生注意或者兴趣的唤起，并把它

① 单中惠. 西方教育思想史 [M]. 太原: 山西人民出版社, 1996: 154.

② 单中惠. 西方教育思想史 [M]. 太原: 山西人民出版社, 1996: 158.

③ 单中惠. 西方教育思想史 [M]. 太原: 山西人民出版社, 1996: 158.

④ 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 60.

⑤ 单中惠. 西方教育思想史 [M]. 太原: 山西人民出版社, 1996: 159.

⑥ 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 2.

⑦ 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 141.



作为基本的教学方法。他强调,“如果要想使学生发生兴趣,我们就应用心使方法合口味,务使一切事物,无论如何正经,都可以亲切地、诱人地放到他们跟前”。显然,“引人入胜”需要教师的智慧,它要求教师在班级授课制的背景下,在面对几十位性格各异、表现不同的学生时,具有激发学生兴趣、唤起学生注意的能力。这是一种高超的教学艺术,是教师教育智慧的表现。

第二,循序渐进的衔接。夸美纽斯非常重视教学中知识的前后衔接与循序渐进,强调秩序,并把它作为基本的教学方法。“秩序是把一切事物教给一切人们的教学艺术的主导原则,这是应当,并且只能以自然的作用为借鉴的。”^①在教育中,“一切功课应该这样安排,使后学的能够依靠先学的,使先学的能靠后学的固定在心灵里”^②,这样才能使学习由浅入深,由远及近,由易到难,由小到大。循序渐进需要教师的智慧,它要求教师把握好知识逻辑与学生心理逻辑的统一。这需要很高的教学实践智慧,是教师综合素质的体现。

第三,有的放矢的提问。夸美纽斯特别关注提问,认为教学中的提问必须把握最佳时机并具有恰当的目的。他主张教师在提问前必须做好铺垫性的工作,使提问更具有针对性。教师可以在讲解的过程中“间或中断他的讲解,插口说:‘告诉我(指出某个学生),我刚才说的是什么呢?重述那个句子吧!告诉我,我是怎样说到这一点的呢?’”^③这样不仅可以使学生紧随教师教学的思路,而且还可以帮助他们掌握有效的思维方法。在讲解后,教师应对许多同学轮流进行提问,直到所有人都学会为止。这样,人人都学会聆听,学会应用,全班就会都得到益处。他主张向全班提问,采取个别回答与轮流回答详解的提问方式。针对当时个别教学浪费时间和人力的弊端,他创造性地提出了班级授课的思想,提出一个教师对一个班级的学生同时上课,以代替传统的个别施教。

第四,卓有成效的启发。夸美纽斯突出地论述了启发,并把它作为教学的最高境界。他说:“我们真正的工作是什么呢?是智慧的学习,它提高我们,使我们得到稳定,使我们的心灵变高贵——我们把这种学习叫作道德,叫作虔信。”^④启发在夸美纽斯那里表现为引导和启迪。教育则是把这一种子引导出来。“凡是生而为人的人都有受教育的必要,因为他们既然是人,他们就不应当成为物理性的兽类,不应当变成死板的木头。并且由此可见,一个人愈是多

① 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1984:80.

② 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1984:127.

③ 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1984:141.

④ 夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢,译.北京:人民教育出版社,1984:179.