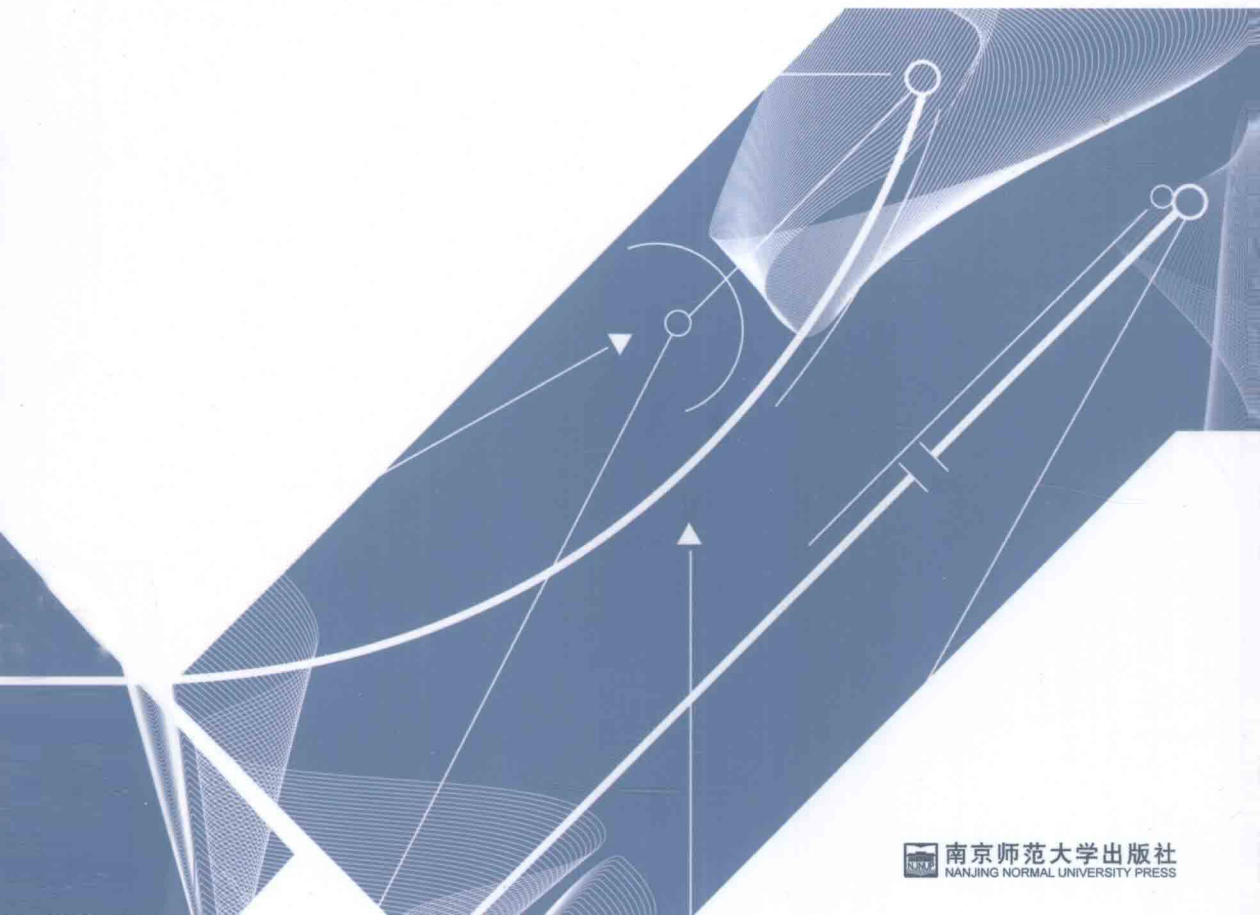




课程与教学变革研究丛书
杨启亮 李如密 主编

教学实践理性及其合理化

王 健 著



南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

课程与教学变革研究丛书
杨启亮 李如密 主编

教学实践理性及其合理化

王 健 著

图书在版编目 (CIP) 数据

教学实践理性及其合理化 / 王健著. —南京: 南京师范大学出版社, 2009. 12
(课程与教学变革研究丛书)
ISBN 978-7-81101-981-0/G · 1382

I. 教… II. 王… III. 教学研究 IV. G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 242374 号

书 名	教学实践理性及其合理化
作 者	王 健
责任编辑	王 涛
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E — mail	nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷	兴化印刷有限责任公司
开 本	787×960 1/16
印 张	15.75
字 数	270 千
版 次	2010 年 3 月第 1 版 2010 年 3 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-981-0/G · 1382
定 价	32.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究

总 序

进入新世纪以来,变革已成为时代发展的主题。在以人为本的教育变革中,课程与教学当仁不让地成为核心。课程与教学变革正面临着前所未有的挑战和机遇,每个教育工作者都有责任积极回应并作出自己的一份贡献。

在我们看来,课程与教学变革需要扎根传统、立足现实、面向未来。所谓扎根传统,是指课程与教学变革一定要扎根在自己国家和民族的优秀传统文化的土壤里,守护精神家园,展现出文化上的自尊自信。就像大树要有根,并且要扎得深,才能枝繁叶茂,“根有多深,树就能长多高。”所谓立足现实,是指课程与教学变革要理性地正视现实,哪怕是严酷的现实,也不能回避。研究者需要走进田野,那里有广阔的天地。缺失了对中国实际之上的问题的依存,也就缺失了所要研究、所要变革的根本,其价值也就可想而知。文化的积极演进离不开新鲜活力,而新鲜的活力总是来自变革的现实。所谓面向未来,是指课程与教学变革要有坚定的教育理想与信念。课程与教学变革每向前推进与深化一步都是艰难的,总会遭遇一些误解、躲避、歪曲,甚或抵抗和搏斗。因此,课程与教学变革考验着人们的教育信念和理想,需要顽强地逐步向前推进。课程与教学变革呼唤着更多的同行者,其先行者筚路蓝缕、披荆斩棘,其后来者实力壮大、超越进取。

课程与教学变革实践中有许多问题,需要进行相应的理论研究。有些需要正本清源,有些需要继承借鉴,有些需要发展创新。课程与教学的变革不一定是轰轰烈烈的颠覆性的革命运动,也可以是静悄悄的变化创新。因为变革中的继承与借鉴都有其必然性。合适的变革,即使继承中的变革,也是在有意义的借鉴中发生并逐渐发展的变革。课程与教学变革虽不一定是革命,但它应当充满生机与活力,它应当能激活教育者和受教育者的创造精神。众所周知,真的创造大多不是教育的直接结果,有些甚至还是教育的叛逆,但有一种情况可能比较特殊,那就是教育者拥有真的创造。如果我们的教师能够宽松地释放他们的生机活力和创造力,应该是推进变革的重要动力,而这对于我们其实是很容易的事,我们只需要打开教育中的那些有形无形的桎梏就可以了。

课程与教学变革是在过程中进行的,不可急躁冒进,不可故步自封、不思变化。问题在过程中产生,也要在过程中探索解决之道。我们可以对变革着的现实仍然不满,但是我们应该看到现实毕竟已经有了变化,相较于以前的沉闷欲窒,而今一些新生事物里面蕴藏着勃勃生机。教师成为课程与教学变革的推动力量,他可以在变革中创造,创造出前所未有的奇迹;学生是课程与教学变革的受益者,课程与教学变革开始将学生的发展放到首位……可以期望的是,课程与教学变革之路将会越走越稳健有力。

南京师范大学课程与教学研究所密切关注课程与教学的变革,特别是基础教育课程与教学变革中实践问题的理论研究,多年来持之以恒,逐步深入。我们倡导学风要扎实,不能浮躁。“离实践更近一些,理论更质朴一些。”本丛书的作者大都年轻,有理论勇气,其思考和书写虽未必完善,但可寄望将来的成长。在本丛书出版的过程中,南京师范大学出版社的王政红副总编辑、徐蕾主任给予了真诚关心和鼎力协助,朱海榕女士及各册书的责任编辑付出了大量心血,在此,请允许我们向他们致以诚挚的谢意。当然作为一种探索,本丛书可能会存在这样那样的问题,我们也诚恳地希望得到大家的批评指正。

“课程与教学变革研究丛书”编委会
2009年4月

序

王健的《教学实践理性及其合理化》一书,是在他的博士学位论文基础上修改充实写成的。这是一本关注实践、研究实践并试图解决实践问题的理论著作,洋溢着实践关怀也凝聚着理论思维。清醒的问题意识和从实际出发解决问题的愿望,是本书最明显的特色。

本书是教学论著作,研究的是课程理论与实践中的教学问题。作者超越了那种课程论与教学论在不同语境中论争的纠葛,关注教学实践理性,关注实践理性的合理化。正是在这样的关注中,作者确认了一些有关课程改革中的教学实践问题的看法:课程改革的重要途径是教学,只有实践的教学发生了与课程改革精神一致的变革,改革的理想才能逐步变为现实;在制度化的课程传统和“运用之妙,存乎于心”的教学传统下,我国课程改革中的教学问题比制定课程标准和编写教材,更有着百倍的复杂与艰难;新课程理念必然遭遇因循惯例的教学实践的挑战,以旧思维和旧方法驾驭新内容的教学实践,有可能导致新课程目标尤其是创新素质目标的失落。也正是在这样的关注中,作者深入考察课程改革实践,发现实践中的教学问题,提出了本书的研究宗旨:新课程诉求教师的教学认识与实践行为发生符合改革精神的改变,但教学实践中所发生的改变远没有我们所期望的那样理想,当代课程改革应该如何直面现实、调整思路、研究策略?如何营造课程改革与教学实践协同推进的格局?

本书力图遵循历史与逻辑统一、理论与实践结合的思维路向,围绕着教师的教学实践活动展开研究,把理论的实践和实践中的理论融会贯通起来。在检索文献和实证资料的基础上揭示教师的教学实践活动的本体论结构,阐释教学实践理性对教学实践活动的内在范导功能及其相关特征、过程问题;概括不同文化传统中所孕育、塑造的教学实践理性,比较它们在教学价值理性、教学工具理性和教学交往理性等方面的差异,阐释不同理性传统中生成的教学实践理性在自觉发展水平上的距离;考察课程与教学现代化进程中的中国教师的教学实践理性的实际取向和发展水平,解读新课程改革所诉求的理想的教學实践理性的具体内容和發展水平,比较现实与理想的差距;辨析课程与教学的关系,讨论认识与处理课程改革与教学变革关系的

思维方式,辨析我国改革实践中所隐含的认识与处理课程与教学关系的思维方式及其偏差;提出教学实践理性的合理化问题,分析它所面临的内外部困境,思考在课程改革中促进教学实践理性合理化的可能选择;剖析了支持当代课程改革的思维方式,及其支持的当代课程改革的合理性危机,提出合理的课程改革应该注意的基本问题。

本书作为一篇博士学位论文,从选题到开题到研究全过程到学位论文答辩,都浸润着张扬实践理性的养份。这一方面是我国基础教育的课程与教学变革实践;另一方面是南京师范大学课程与教学论国家重点(培育)学科的发展实践,正是这样的土壤,孕育生成了这篇课程与教学变革实践问题理论研究的论文。论文生成的过程很艰难,但也不乏成长的喜悦,作者为此默默地付出着辛劳,也默默地收获着成功,他有多篇相关论文在此期间陆续发表,有的还被《新华文摘》全文转载,受到了理论界与实践界的广泛关注。论文经过数月的修改和充实,较前又有了一些新进展,在它作为一本学术著作即将出版的时候,作为王健攻读硕士和博士学位的导师,我是很欣慰的,尽管这本书还有些稚嫩,还需要进一步完善,还需要在深究学理与走进田野的结合上花些工夫。

王健在2000年获硕士学位后,从事高校教学工作,同时也与基础教育实践结缘,他以朴实勤奋敏学的品性,不知疲倦的精力和体力,在高校科研和基础教育实践之间发展。2005年王健开始攻读博士学位,他在孜孜不倦地研读古今中外文献,吸收着哲学、社会学、课程与教学论的理论营养的同时,一刻也未曾脱离实践。实践是这本《教学实践理性及其合理化》的土壤,也是检验它的唯一标准。我希望王健能以此为新的起点,不断取得新成就,对中国的课程与教学变革的理论与实践作出新的贡献。

杨启亮

南京师范大学课程与教学研究所

2009年2月

目 录

总 序	(1)
序	(1)
引 论	(1)
一、问题的提出	(1)
二、研究的进展	(5)
三、研究目的与方法	(21)
第一章 教学实践理性的提出与界定	(24)
一、研究视角的转换	(24)
二、教师主体活动的内在依据	(28)
三、涵义与特征	(30)
四、基本类型	(42)
五、活动机制	(51)
第二章 教学实践理性的传统考察	(55)
一、西方教学实践理性的演进与精神	(56)
二、中国教学实践理性的延续与实质	(68)
三、中西教学实践理性的比较	(79)
第三章 教学实践理性之实然与应然	(83)
一、教学实践理性的实然考察	(83)
二、教学实践理性的应然选择	(98)
三、实然与应然的差距与对立	(110)

第四章 课程改革中的教学变革	(117)
一、课程与教学的关系辨析	(118)
二、课程改革与教学变革的协同推进	(129)
三、我国当代课程改革的初步审视	(147)
第五章 教学实践理性的合理化	(156)
一、教学实践理性合理化的涵义与标准	(156)
二、课程改革诉求教学实践理性的合理化	(165)
三、教学实践理性合理化的若干困境	(171)
四、教学实践理性合理化的现实选择	(181)
第六章 当代课程改革的合理性反思	(196)
一、理解当代课程改革	(196)
二、反思当代课程改革	(200)
三、当代课程改革的合理性诉求	(214)
结 语	(234)
参考文献	(236)
后 记	(244)

引 论

一、问题的提出

当代社会,政治经济、科学技术呈现出快速发展的趋势,人们对教育正义、民主、自由等的诉求越来越强烈。在教育内外部力量的共同作用下,课程领域包括课程理念、目标、内容、结构以及评价等必定会发生相应的变化。因此,有研究者将当代的课程改革描述为“速度越来越快、幅度越来越大、参与面越来越广”。但是,速度越来越快、幅度越来越大、参与面越来越广的课程改革也必然会造成“层级转化导致课程落实越来越难”的问题。因为,任何完美的课程计划、课程改革的理想自身都不具备自动转化为教学实践并进而成为学生发展之现实的能力,课程改革的理念必须要得到最广大一线教师的认同、理解并逐渐引发教学实践的变革,学生才能从中受益。课程改革必须与教学变革协同推进、互促共进,方能实现改革的预期目标。

1. 研究教学实践理性及其合理化,是回应课程改革的现实需要

从课程改革的角度看,新课程诉求教师的教学认识与实践行为发生符合改革精神的改变,以真正有效地推进新课程的实施,从而使得课程改革的理想目标能够转化为学生现实的发展水平。然而,换一个角度,即从教学变革的角度来看,教师的教学果真能够迅速而又彻底地发生如新课程改革所提出来的变化吗?课程改革中的教学实践表明,教师的教学并没有发生如课程改革决策者和设计者群体所期望发生的理想变化。根据教育部新课程教学支持工作组专家的调研与总结,新课程的教学改革尽管取得了很多成绩但同时也存在着不少问题,这些问题主要有:第一,教学目标的虚化现象,知识、技能目标,该实的不实;过程、方法目标,出现了“游离”现象;情感、态度、价值观目标,出现了“贴标签”的现象。第二,由于对课程资源的开发和利用缺乏有效把握的经验,在实施层面上便出现了教学内容的泛化现象,如教材受到了冷落,为了情境化而设置情境,联系实际变成了一种装饰,收集和處理信息的形式主义等。第三,学生主体性的发挥与教师使命的缺失。强调学生的独特见解(体验),却忽视对文本的基本尊重;强调学生的自主性

(自主建构),却忽视教师的引导性(价值引领);强调对学生的尊重和赏识,却忽视对学生的正面教育。第四,在教学方式多样化的背后,透露出浮躁、盲从和形式化倾向,学生内在的情感和思维并没有真正被激活。^①由此可见,课程改革中的教学变革存在着大量的形式主义的、模仿性的所谓教学创新。其他较大规模的调查研究以及较为深入的个案分析也得出了大致相同的结论。

学者们的调查与研究再次证明了一个常识性见解的正确性,即“不论倡导什么改革计划,也不论提供怎样的课程,在课堂里实践计划与大纲的是教师。教师的素质、能力与思想是决定教育成败的要件,这是谁都会认同的事实”^②。组织领导和参与课程改革设计的政府官员和专家群体当然知晓这个道理。因此,我国的新课程改革就十分重视开展课程改革的实验,十分重视开展教师培训,希望通过各种层次、形式的教师培训,帮助促进教师转变原有的课程与教学观念,形成新的教学方式,这样教师就可以在日常的教学实践中实施新课程。但是,课程改革究竟需要教师作出怎样的改变呢?课程改革能否通过对教师进行短期集中培训就能实现他们转变课程教学观念和行为方式的目标呢?课程改革中教师改变的难点在什么地方呢?课程改革中的教师改变需要哪些内外部条件呢?这些问题都是课程改革无法回避的。教师基于课程与教学观念发生真确式的改变以及由此引发的教学内容与形式方面的变革,才是课程改革所需要的有意义的教学变革。这对于课程改革能否取得预期的成功具有不言而喻的重要性。反之,如果教师的课程与教学观念没有发生真确式的改变,依然沿袭着旧有的课程与教学观念和思维模式,只是在外部压力的推动下发生表面化的教学内容或教学形式的改变,是不可能真正实现课程改革目标的,形式主义的教学变革必定导致课程改革实质性目标的失落。

教学变革的对立面是教学实践的稳定守成。当代世界各国频繁地启动课程改革,但是却几乎没有堪称改革成功的典范,因为实践层面的教学很难出现急剧的、实质性的变革来回应课程改革的要求,课程改革也因此就很难避免失败或失效的命运。实践中的教学为何总是难以发生课程改革所诉求的变革?当代课程改革应该如何直面现实而作出思维模式和具体策略的调

① 余文森. 新课程教学改革的成绩与问题反思. 课程·教材·教法, 2005, 25(5): 3~9

② [日]佐藤学. 课程与教师. 钟启泉译. 北京:教育科学出版社, 2003: 384

整以求得课程改革与教学变革协同推进的格局呢?这意味着,我们必须研究教师展开教学实践活动的内在依据是什么;教师改变的基本规律有哪些;从教师改变的规律来反思课程改革主张的合理性等问题。虽然国内外教育理论界对上述问题都有研究,但是,已有的研究尚不能清楚地回答上述的全部问题,尤其是我国课程与教学改革中存在的特殊问题。为了我国的课程改革持续健康地发展,课程与教学理论研究必须关注课程改革实践中存在的教学与教师发展问题。

2. 研究教学实践理性及其合理化,是我国课程与教学理论发展的需要

根据佐藤学的总结,当代课程研究经历了两次大的范式转换:第一次是20世纪70年代至80年代,课程研究从量化研究转向质性研究;第二次是20世纪80年代经历了另一种范式的转换,即从课程研究转向教师研究。他认为,从“课程”到“教师”的范式转换是以教学研究为基轴展开的,教学研究的转换是从一种正规的 instruction 研究转向非正规的 teaching 研究,即从狭义的“教育技术”——提问、指示、例示、说明之技术的研究,转向以更囊括、更灵活的教师活动作为研究对象的。^①从课程到教师的范式转换,是以确立教师是教育实践的主体地位为基础的,强调重新把握课程与教学,从内部瞄准课堂教学的实践。研究者们认为:教师与其说是在可视的活动中,不如说是在不可视的活动中决定性地展开重要活动的。因此,教师的思维研究、知识研究和反思性实践的研究逐渐活跃地开展起来。

我国课程与教学理论研究的发展态势似乎与国际趋势相异。就教学研究而言,我国的教学论研究可以说从来就没有把具体的教学技术作为研究的中心课题,也正是因为教学论研究(甚至可以扩展到教育研究)没有关注教学技术研究而生产出可以被教学(教育)实践者直接使用的成果,因此,教学论研究常常受到人们的指责。^②针对既往教学论的研究范式以及“产品”

① [日]佐藤学. 课程与教师. 钟启泉译. 北京:教育科学出版社,2003:383~386

② 我国出版的教学论著作大多为理论性的读物,即使一些以“教学模式”、“教学策略”和“教学方法”为主题出版的著作,也或者是理论介绍或者是规范指令。于是,我国教育理论界和实践界就形成了某种对立,出现了“教学理论和教学实践两张皮”的现象,这至今依然是教学(教育)理论研究的重要课题。研究者在这个“劳而无功”的问题上投入了很大的精力,思考和争论教育理论与实践究竟是什么关系,教育理论究竟具有怎样的功能等。教学实践者对教育理论研究者的尊重也不是出于其生产的教育教学理论的实际效用,而是尊重研究者的身份,即便是他们事实上仍在抵制甚至蔑视他们的研究成果。

存在的问题,教学论研究者对此展开了自识、反思与重建工作。其中教学论要实现“实践转向”、回归“教学生活世界”成为一种重要的思潮;也有研究者认为教学论要坚持科学化的发展方向。这似乎又要形成一种新的对立:实践教学论与理论教学论的对立。就课程研究的情况而言,由于我国的课程传统是制度化的,它不研究课程而是规定课程,因此在教学论体系中长期以来不具有重要的结构性地位。近来,随着我国新课程改革的启动与推进,课程与课程改革问题成为教育研究中的热点课题,这方面的研究论著数量急剧增长。甚至有研究者认为,随着课程改革话语的兴起,教学研究却处于“失语”状态,存在被“边缘化”的危险。

在当代,社会、学科和学生发展均处于急剧地变动当中,这些因素是制约、规定课程理念、内容与结构等方面的决定性力量。学校的课程体系必须要随之而进行改革。具有复杂性的课程改革必须以专业品质为基础,否则课程改革是很难获得成功的。因此,我们必须强调突出对课程问题展开理论研究,例如要研究课程来源的变化、现有课程系统的问题、课程改革的理念等。但是,矫枉不能过正。我们在突出当下课程问题、课程改革问题研究重要性的同时,不能人为地忽略教学问题、教学变革问题研究的重要意义。实际上,这个问题也已经受到人们的关注。在学科建设上,学科点的名称由原来“教学论”改为“课程与教学论”;学者也撰写或翻译了“课程与教学论”、“课程与教师”等著作;学界也围绕课程(论)与教学(论)的关系展开了理论辩论。但是,不容否认的事实是:在理论界存在着两批专业人员、两个研究领域,这就形成了课程论专家与课程研究领域,教学论专家与教学研究领域,并分别积累了大量的研究成果。^① 课程与教学的理论研究一方面要注意整理已有的研究成果,另一方面也要注意开拓新的问题域。

课程与教学、课程改革与教学变革,通过学术研究的抽象可以得出相对简单、明晰的关系。但是,实践层面的课程、教学以及它们之间的关系远比学理概括来得更为紧密与复杂。其实,无论我们在理论层面如何界定课程与教学、课程改革与教学变革之间的关系,都不能改变实践中的事实关系。在课程与教学实践中,教师是课程与教学发生关系的中介,是课程改革与教学变革协同推进的基本纽带。对教师来说,课程与教学的关系从来就不是紧张对立的,而是融合整合的。依据解释学的一般原理,教师不是正式课程(制度课程)的被动消费者,教师总是要根据他的“理解前结构”对正式课程

① 张华. 课程与教学论. 上海:上海教育出版社,2000(后记)

进行理解与解释而生成“领悟的课程”，教师作为实践者总是要根据自己理解的课程与实际教学情况展开“运作的课程”；教学（这里主要是教师的教，根据我国的教学传统和现实情况，学生的学的方式也主要受到教师的影响。这正如在我国教师的课程权力总是被“赋予”的一样，学生的学习主体性往往也是教师“赋予”的）的主体自然是教师，教师不可能依据独立于自身的外部规范而展开教学实践。或许，教师无法用明确的话语系统来表达他自己的课程与教学理念、思维方式等。缄默地存在、自发地作用，也许是教师实践活动内在依据的真实状态。

在学术研究层面，学科分化与交叉、学术立场与观点相互竞争而形成“百花齐放、百家争鸣”的局面，比之简单的学科整合、观点一致来说，无疑是有利于学术繁荣的。在实践改革层面，尤其是在实行教育集权管理的我国，课程改革以何种特定的课程与教学关系作为前提性假设，如何实际处理课程改革与教学变革的关系，如何评价一线教师群体的实际状况以及发展的可能性等，某种意义上就决定了课程改革的思维模式、具体策略甚至课程改革的最终的成效。如果课程与教学理论研究要从课程与教学的事实出发，解释实际存在的而不是主观构造的课程与教学关系状态，那么研究教师的教学实践活动（或者也可以称为“课程实践活动”，理论上如何命名其实无关紧要），内在依据——教学实践理性——教师理解课程、教学、学生、教材等并生成相应的教学实践活动的思维图式，就是实现上述目标的重要基础。

二、研究的进展

与本书研究讨论的主题相关的已有研究文献很多。由于资料来源和研究能力的双重限制，这里主要围绕学界用以表达界定教师展开教学实践活动内在依据的相关概念、课程改革中的教学变革、课程改革中的教师改变等主要问题进行梳理与评述。

1. 相关概念及其辨析

目前，学术界用来表达教师展开教学实践活动内在依据的概念很多，主要有“实践性知识（学识）”、“个人实践理论”和“教学（实践）智慧”等，这些概念的提出无疑丰富了对教学实践活动的理论解释，在这里做一些具体梳理与分析。

（1）“教学（实践）智慧”的提出及相关问题的研究

一个概念的提出，往往也意味着理论研究思维方式的转变。随着研究

者对以往从技术主义或实用主义理性出发来解释教学实践活动局限性认识的觉醒,“教学(实践)智慧”的概念逐渐得到研究者们的认同。马克斯·范梅南在《教学机智——教育智慧的意蕴》一书中对英语国家研究者既往思维方式存在的偏差进行了反思。他认为,“机智”的概念在英语国家一直未能引起教育思想家系统的兴趣和对之进行系统的研究,统治着各种教育理论和教育能力的是一种更加技术化的和实用主义的理性思维。将机智和充满机智的概念引入到教育的议题中来的学者是德国的教育家赫尔巴特。赫尔巴特所谓的机智包括了机智介乎理论和实践之间,机智在日常生活里,我们作瞬间的判断和迅速的决定的过程中自然地展现出来,机智是一种行动方式,机智对情境的独特性非常敏感,以及机智是实践的直接统治者等内容。马克斯·范梅南给机智下的定义是:那种能使教师在不断变化的教育情境中随机应变的细心的技能。他认为,在普通事件当中捕捉教育契机的能力和将看似不重要的事情使之具有教育意义的能力,是教学的机智得以实现的关键。在我国,研究者对“教学(实践)智慧”概念的具体界定不尽相同,但其基本涵义大体一致。例如,吴德芳在《论教师的实践智慧》中,将“实践智慧”定义为:在教学实践活动中形成的、有关教学整体的、真理性的直觉认识。^①

研究者之所以提出“教学(实践)智慧”概念,是因为他们对教学实践的认识发生了改变。根据笔者的检索,徐继存的《论教学智慧及其养成》是国内较早专门论述教学智慧的论文。他认为教学智慧之所以是必需的,是因为教学实践领域是复杂的。教学实践活动是人为的,也是为人的;而人是自然的存在,同时也是社会的存在,教学实践领域因此便具有双重性。面对如此复杂的教学实践领域,我们不能要求教学理论具有像数学那样的精确性。对于复杂的教学实践活动来说,单纯的教学技能也无济于事,因为它不是目的,而是手段。作为手段的教学技能是可以用于实现不同的教学目的。从事教学实践活动的人类自身的价值和意义决不是各种教学理论和教学技能在它们各自特殊的领域中所追求的知识理念的最大限度的实现。果真如此,就割裂了教学实践活动普遍性与特殊性的联系。教学智慧将原则反省的普遍性和感觉的特殊性结合在一个给定的教学情境中,它所照应的不是普遍的和外在在相同的东西,而是特殊不定的东西,它需要教学实践经验,也需要教学理论的理性知识。教学实践领域的复杂性决定了教学实践活动的

^① 吴德芳.论教师的实践智慧.教育理论与实践,2003,23(4):33~35

多样性,教学实践活动的多样性正是教学智慧的生动显现。他指出教学实践者需要“当机立断”、“急中生智”,才有可能避免教学实践活动的混乱或不协调,这就是教学智慧。^①王鉴认为,要理解教学智慧的内涵,需要分析教学智慧所强调的三个关键词:教学的“复杂性”、教学的“情境性”和教学的“实践性”。教学实践的复杂性说明教学智慧是必需的;教学实践的情境性意味着教学智慧和教学的人文性相联系,强调对待个别、特殊的教学实践问题,是一种关于教学践行的知识;教学的实践性强调教学智慧是不可学习与传授的。^②

研究者注意辨析“教学(实践)智慧”与其他相近概念(例如教学经验、教学理论、教学方法和教学艺术等)之间的区别和联系。吴德芳对“教学实践智慧”与“教学经验”进行辨析后,认为实践智慧来源于教学经验,通过对具体的教学情境和教学事件的关注和反思,将感性的、表面化的经验提升,使其内化为教师的实践能力。但是,实践智慧在某种意义上具有理性化的特征,较之直接的教学经验其迁移性更强。另外,她还认为:实践智慧也不等同于教学理论。教学理论的形成有赖于严密的理性分析和逻辑推理,其价值在于为人们提供关于教学实践的各种知识,并不关注教学实践中的偶然因素,而是着重把握教学实践中具有普遍意义的原理和规律,所以教学理论具有稳定性;与之相反,教学实践智慧的形成依赖于对具体教学问题的深入领悟和准确反应,其价值就在于自身,实践智慧的注意力集中于个别的、特殊的教学实践问题,所以也因时、因地、因人而异。因此,教师的实践智慧既非纯粹的教学理论,也不是单纯的教学经验,而是二者在教学实践活动中的完美结合。^③程广文、宋乃庆在《论教学智慧》一文中着重比较了教学智慧与教学方法、教学艺术的异同。他们认为,教学智慧就是面对千变万化的教学实际情景,为保证教学作为一种“人为”活动,从“不确定性”中寻找“确定性”,充分表现出来的一种实践智慧。与“教学方法”相比较,在合目的性上“教学智慧”与之一致。但是,行为选择性却不同——教学智慧所引起的行为具有生成性,而教学方法所引起的行为具有预设性。教学智慧,作为一种实践智慧是不能进行“逻辑运算”的,因此不能把教学智慧概括化和概念化

① 徐继存.论教学智慧及其养成.西北师大学报(社会科学版),2001,38(1):28~32

② 王鉴.教学智慧:内涵、特点与类型.课程·教材·教法,2006,26(6):23~28

③ 吴德芳.论教师的实践智慧.教育理论与实践,2003,23(4):33~35

而成“客观知识”，也不能被当作一种“理论”传播给其他行动者。与“教学艺术”相比较，在行为创造性上教学智慧与教学艺术相同；而在合目的性上，两者存在区别，教学智慧追求的是符合人类心灵的美和符合客观规律的美，并且以后者为根本性的追求。研究者认为，课堂教学的复杂性和创造性使得教学智慧成为教学活动的必然要求，教学智慧是教学经验、理论修养和德性的整合结果。^①

研究者对“教学(实践)智慧”的基本特征也进行了梳理总结。徐继存认为，教学智慧在教学实践活动过程中是以不明显的、隐蔽的方式起作用的；教学智慧既不可学习又不可传授，它不像教学技能可以通过有意识的系统训练来形成。^② 王鉴也认为，教学的实践性强调教学智慧是不可学习与传授的。^③ 吴德芳将教学实践智慧的基本特征概括为：动态生成、不可言说以及独一无二。^④ 在揭示“教学(实践)智慧”特征的基础上，研究者也思考了如何形成、提升教学智慧的问题。徐继存认为，教学智慧要求我们只能在具体的教学实际情况中去探索和摸索足够的教学实践经验，可行的途径是把教学理论的学习与教学实践经验结合起来，统一于具体的教学实践活动中。教学理论的学习在于确立正确的教学观念，并以此观照自身的教学实践活动，也即教学实践反思，而教学实践反思正是获取教学实践经验并从中汲取教益的基本方式。将教学观念的改造与教学实践反思结合起来，才有可能不断趋向教学智慧的境界。^⑤ 王鉴提出，理解教学艺术的创造性内涵，重视教师的实践缄默知识和提高教师的教学研究能力等，是教师养成较高层次的教学智慧的主要策略。^⑥ 田慧生的论述与建议则比较全面。他提出：要走出传统的经典教学体系，重新认识教学的意义与价值；要切实关注教师的实践积累和实践反思；要切实关注教师的个体经验，尊重教师的个人风格；要淡化教育科研的功利性，还教育科研以本来面目；要切实关注教师的职业情感状态；要不断提高教师的教学机智水平；要激发学习热情，提高教师的

① 程广文，宋乃庆. 论教学智慧. 教育研究，2006，27(9)：30~36

② 徐继存. 论教学智慧及其养成. 西北师大学报(社会科学版)，2001，38(1)：28~

32

③ 王鉴. 教学智慧：内涵、特点与类型. 课程·教材·教法，2006，26(6)：23~28

④ 吴德芳. 论教师的实践智慧. 教育理论与实践，2003，23(4)：33~35

⑤ 徐继存. 论教学智慧及其养成. 西北师大学报(社会科学版)，2001，38(1)：28~

32

⑥ 王鉴. 教学智慧：内涵、特点与类型. 课程·教材·教法，2006，26(6)：23~28