

导 论

全面发展视野下的素质教育改革正进入深化阶段，人们也在积极探索素质教育实践中教师的核心素养。教师核心素养应该源自教育中的核心矛盾。教师能够很好地处理素质教育本身的矛盾所需要的素养，就是教师的核心素养。

一、当代素质教育内在矛盾的诉求

全球素质教育视野下的教育使本身具有复杂性的教育活动更具矛盾性和冲突性，教师就生活在这矛盾冲突的场景中，他们需要特定的素养才能够很好地驾驭这些场景。

第一对矛盾是面向全体和发展个体的矛盾。全面发展要求面向全体学生，同时又要关注个体学生的差异性，在教育中做到公平公正，给予每个学生平等的教育机会，尽最大努力给予每个学生或每一群学生最优化的教育资源。从宏观上来说，就是地区教育机会和教育质量的公平性。从微观上来说，教师既要根据班级特点，为学生提供教育机会，同时，又要研究每个学生的独特性和差异性，构建适宜每个学生的教育方案。教师总是身处班级的这些矛盾中，必须在全体和个体的矛盾空间均衡穿梭，寻找两者最好的契合点。

第二对矛盾是发展共性和尊重个性的矛盾。全面发展的第二层是每一个孩子的全面发展和个性发展的矛盾。从教育学的角度，要求孩子在德、智、体、美等各方面要得到健康发展；从心理学角度，要求儿童知、情、意、行等方面要得到充分的发展，成为具有乐观、积极等积极心理品质的人；从社会学角度，则要求身体、认知、情感和社会性得到良好的发展，成为“学会共存、学会做事”的公民；从哲学角度来看，要求孩子成为身体健康、心灵美丽的儿童。但是，在凸显个性的信息时代，学生的个体差异和潜能都是教育必须考虑的两个因素，教师既要关注孩

子各方面的均衡发展，又要研究孩子的个性，探寻发展儿童个性的教育机制，共性发展与个性发展的矛盾空间给教师的创新发展提供了创意空间。

第三对矛盾是知识教育与素质发展的矛盾。学校不可避免要进行系统化的知识教学，知识本身具有普遍性，每个人必须掌握一些普遍性知识。而素质发展也需要兼顾学生的个性发展，普遍性的知识学习与发展学生的个性看似是相互矛盾的，教师要直面这些矛盾，以自己的智慧将普遍性知识学习活动变成促进儿童个性化发展的活动过程。

在这一教育改革的进程中，教学价值序列结构发生了根本性的转变，即由以掌握知识和能力为核心的教育价值结构转变为培育学生健全人格为核心的教育价值结构。教学的主要任务是以知识学习为中介促进学生心智、情感和道德等方面的发展，这就要求教师关注每一个学生的个性发展，重视学生之间的差异性以及学生发展的不确定性，从而慎思教学目的就会成为教师专业判断的核心因素。教学已不是寻找高效的方法来达成已确定的教学目标的技术性活动，而是持续性地判断教学目的和手段的合理性的道德性实践活动。在这种实践中，教师必须对多元化的、相互冲突的目标进行持续性的权衡和思考，形成合理的教育价值序列结构，然后构建实现这些价值结构的教學手段。美国学者肯尼迪(Kennedy)也认为：“在教学实践中，教师需要同时考虑六个不同领域的关注和期望，努力实现本身具有冲突性的教育目的，并且这些教育目的又总是发生在同一时间段；与此同时，又要权衡各种行动方案的优点，以选择最好的行动方案。”可见，在教学实践中，教师在本质上就是研究者、权衡者和决策者，不仅要思考“教什么”和“如何教”的问题，而且要思考“为什么教”的问题，这种专业判断应是道德判断优先于技术理性。日本学者佐藤学在论述教师专业能力时，认为：“教学成为实践活动时，教师的专业能力就是融合理论知识对问题情境的思考，以及适应这种问题情境的判断之基础“‘实践智慧’”。在新课程改革所需要的教师专业能力研究中，钟启泉教授也特别强调：“真正意义上的教师专业发展不是基于行

Kennedy, M. Knowledge and vision in teaching [J]. Journal of Teacher Education, 2006(57).

[日]佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 240.

为主义基础之上的教师能力本位的发展，而是基于情境认知的实践智慧的发展。”由此可见，新课程视野下的教师专业判断不是对理论、制度、习惯所形成的普遍性原则的绝对顺从和遵守，而是需要洞察教学情境特征，基于这一特征灵活地运用普遍性原则来解决教学实践问题。教学智慧应是构想和创设道德性教学实践的关键的教学专业判断，从而教师教学智慧应进入自觉的阶段。基于这一背景，就必须解释教师教学智慧生成的内在原理，才能为教师学习或教师教育培养教学智慧提供新的思路。

二、教师专业可持续性发展的内在诉求

我国于 2011 年颁布的《教师教育课程标准（试行）》认为教师是：“反思性实践者在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展。”朱旭东主张建立完善的教学实践标准，他认为：“以师范生把理论学习应用到教学实践中的能力为依据，并且充分考虑到师范生走向教学岗位后尽快适应专业要求。”在教师教育的政策中，也将实践智慧确定为新课程改革中教师所需要的核心素质。目前，一些人对教师实践智慧的理解存在偏颇，这种现象表现为以下两个方面。

其一，教师实践智慧生成的前提条件是教师成为“反思性实践者”。不论是在教学实践领域还是教学理论领域似乎已达成共识，即“反思性实践者”就是优秀教师，在这种“反思性实践者”的理论概念化的方式中，它往往被认为是一个价值无涉的概念。然而，这种概念化的方式却存在理论上的错误，因为反思本身就是一个道德问题，反思的运用还需要教师的道德判断。实际上，有关反思性教学研究的文献中，包含着基于不同价值立场或意识形态构建的反思性教学理论。泽切纳（Zeichner）认为现在的反思研究出现了多元化的倾向，他指出：“以反思性实践作为‘标语’的人们存在明显的相似之处，即他们对教育、学习和学校教学以

钟启泉. 教师专业化的误区及其批判[J]. 教育发展研究, 2003(4).

朱旭东. 教师教育标准体系的建立: 未来教师教育的方向[J]. 教育研究, 2010(6).

及社会秩序的认识视角迥然不同，不管他们的意识形态是什么，都会跳入这股潮流中，增加了反思性教学形式。”这说明反思性教学理论并不是一个价值无涉的概念，而是基于不同的价值立场提出不同的反思观念。每一种反思形式或理论都有自己的价值立场、道德结构以及所需要的条件限制。因而，教师在选择何种反思形式或反思内容时还需要对其进行道德判断，觉察哪种反思形式适宜于具体的教学情境。美国学者伯明翰梳理了反思性教学的相关文献，提出：“实践智慧应该成为整合性的教学反思模型。”由此可见，“反思”是教师获得实践智慧的必要条件，但不是一个充分条件，反思本身的运用还需要实践智慧的引导，为此，教师应该由“反思性实践者”走向“智慧性实践者”。

其二，教师实践智慧被认为是教师通过经验获得的个人实践知识或能力。美国学者萨利文认为在当前的教学实践研究中，普遍性地将实践智慧理解为：“通过经验获得的实践知识，这种知识的基本特征是独立于理论的、个人的、倾向性的实践知识。”事实上，在教师教育中也存在这种认识。例如，在欧洲和北美的部分国家，教师教育从以“学术性知识”为中心的教育模式转向以“学校”为中心的教育模式。针对这一转向，荷兰学者科瑟根（Korthagen）对这一学习模式的实际结果进行调查后，发现：“在教学实践中，尽管教师学习教学的机会大幅度增加，但是这并没有使经验丰富的教师能够明智地思考和行动，影响他们行动的因素是早期的成功经验而不是对有效学习的深入理解。”这说明，片面地强调教师的个人实践知识的教师教育并不能提升教师的实践智慧。在国内的教师教育领域和教学实践领域，对教师

Zeichner, K. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgrey, G. Handal(Eds.)Teacher Minds and Action: Research on Teachers' Thinking and Practice. London: Farlmer Press, 1994: 9 ~ 10.

Birmingham, C. Phronesis: A model for Pedagogical Reflection [J]. Journal of Teacher Education, 2004(55).

Sullivan, T.O. Some Theoretical Propositions on the Nature of Practice Wisdom[J]. Journal of Social Work, 2005(5).

Mieke, Lunenberg and Korthagen. Experience, Theory, and Practical Wisdom in Teaching and Teacher Education[J]. Researchers and Teaching: Theory and Practice, 2009 15(2).

实践智慧的理解也存在相似的认识。例如,《教师教育课程标准(试行)》中明确地将反思的内容规定为对教师自身经验和实践经验的反思。在这一倾向中隐含的前提假设是:教师没有必要对教学价值或意义进行理论上的反思,也没有必要审视和反思更大范围的教育政策、教学实践结构或教育议题等方面的问题。教师的反思只需要聚焦于实践技能层面,没必要深入到技能层面所依赖的认识、价值、态度和动机层面。如果教师的实践智慧被认为是教师基于经验学习获得的教师个人知识,会缩小教师的反思范围,教师反思的内容会停留在当下的情境中,或局限于外在的实践技能。基于这一思路,许多有助于教师深度理解教学的“学术性理论”看起来对实践没有什么作用,从而人们就会忽视或者漠视理论知识对实践的应有价值。如上面的案例也表明,教师非常重视自己的经验,而不太在意理论的学习。在当前提倡反思和探究的教师教育中,教师基于经验的个人实践知识具有绝对的优先地位,教师实践智慧总是与创造性、直觉性和经验性密切相关。然而,当实践智慧过分依赖教师个人经验时,教师实践智慧的效能和合理性往往会受到人们的质疑。虽然教师教育和新课程改革都确认教师实践智慧是优质教学需要的核心素质,但是教师实践智慧的理解偏于教师个人实践知识,从而缩小了教学智慧的范畴。为此,教师教学智慧概念还需要深入地诠释和澄清,才能为教学和教师教育提供建设性的观点。

三、异彩纷呈的教学智慧话语的认同危机

在人类生活中,智慧是人们永恒追求的一种价值,但是智慧就像一个“斯芬克斯之谜”,激发学者永不停歇地对其进行解释和研究。在不同的领域中,智慧具有不同的意义。在心理学领域中,智慧侧重于智力的发展;在社会学领域中,强调交往中的“中庸”之道,能在多种矛盾冲突中做出明智的选择;在哲学领域中,则重视认识世界万物的理论智慧,以寻找具有普遍意义的宇宙秩序和人类秩序。由此可见,各种各样的智慧研究以其不可阻挡之势为教学智慧的研究提供了极为丰富的资源,但也造成了难以回避的冲击和震荡。

目前教育学界对教育智慧的认识存在两种倾向。其一,如上文所述,将教师实践智慧等同于从经验中获得的教學能力或教师的个人实践知

识,实践智慧的基本特征被认为是偶然性的、我属性的和“行动中反思”,从而忽视对必然性的、普遍性的教育问题的反思,这就会缩小教师的理智反思范围。其二,在国内教学智慧的有关研究中,以道德哲学的“境界”来界定教育智慧或教学智慧,描述具有教学智慧的人所能达到的美好境界,然而,这种境界所需要的品质和素养的属性和特征目前还没有得到深入的解释。用前者来看教学实践,可能将教师一时的权宜之计理解为教学智慧。用后者来看当今的教学实践,就会得出教育智慧缺失的结论。基础教育课程改革已有十三年之久,教师一直在教学活动中不断诠释素质教育的理念,涌现出一批批优秀的教师,在实践中尽情地绽放他们的教学智慧。这就出现实践与理论关于教学智慧的理解鸿沟,也促使笔者去寻找教学智慧的“源头”。总之,不管是“能力说”还是“境界说”,如果不深入地去探究那种“境界”或“能力”中的独特性,那么教育智慧的言说就会失去其实践意义。因此,面对教学智慧研究的这种理论困境,需要进一步探讨教学智慧生成的内在原理,为教学智慧的评价提供可靠的依据。

亚里士多德曾说过:“我们通过考察那些具有实践智慧的人,就可以引出实践智慧的定义。”这似乎为教学智慧研究提供了一条参考路径,要认识教学智慧就要观察具有教学智慧的教师。在教师专业发展的不同水平中存在一种发展极现象。本书将处在教师专业“发展极”区域中的特级教师作为研究对象,名师的卓越性不仅表现为他们的娴熟技能,而且表现为他们对教育的独特理解,并在各种冲突中把握契机促进师生的发展,形成独特的个人教学哲学。由此,对特级教师进行个案研究,不仅可以探讨教学智慧的生成机制,而且可以为其他教师学习提供丰富的案例资源。

亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白,译. 北京:商务印书馆, 2003: 172.

第一章 教学智慧研究的反思

科学技术的高度发达给人们带来了极度繁荣的物质生活，但是这种繁华背后却面临人被“物化”逻辑所控制的生存困境，如出现了个性缺失、道德衰退和精神贫乏等问题，这就使人们重新思考人的存在价值和意义。在这一过程中，各种思潮纷呈出现，如麦金泰尔、伽达默尔、阿伦特、伯恩斯坦等人从亚里士多德那里找到了智慧的源泉，重新发掘了西方传统中失落已久的实践智慧概念。借助这一概念，麦金泰尔重建了“德性”伦理观，伽达默尔实现了诠释学的“实践哲学”转向，伯恩斯坦发现了超越客观主义和相对主义的路径。教育领域研究的实践转向是从20世纪70年代开始的，不少学者在批判“科学”取向的理论建构和“技术”取向的实践模式中，开始关注亚里士多德的实践智慧，以此来论证教师在教学和研究中的主体地位以及教师实践知识的价值。由于实践智慧是一个“家族相似性”的概念，因而研究者从不同视角来阐释教师实践智慧，或研究教师实践智慧的不同侧面。以下将分别对国外和国内的相关研究现状做概述和分析。

第一节 国外教学智慧相关研究回顾

美国教育学者格林（Greene, M.）最早将亚里士多德实践智慧的思想运用于教育领域，由此来分析教师的道德感知和道德选择的特征，随

Greene, M. *Teachers as Stranger: Education Philosophy for the Modern Age*[M]. Belmont, CA:Wadsworth, 1973:29.

后实践与实践智慧日渐成为教育领域中重要的研究主题之一。研究主要是解释和澄清教育实践本身的特性,论证教师实践智慧在教学中的作用,以显示对教师实践主体的尊重。教学智慧相关研究存在三个代表性群体,也构成三个教师教学智慧研究阶段。第一,以舍恩、施瓦布等学者为代表,其研究集中在20世纪80年代中叶到20世纪90年代初;第二,以芬斯特马赫、舒尔曼、邓恩、卡尔等为代表,其研究集中在20世纪90年代中叶以后;第三,以范梅南、亨德森等为代表,其研究集中在20世纪90年代末至今。

一、教学智慧研究的兴起阶段

教师教学智慧研究源于学者对技术理性在教育领域中所引发的危机的批判,主要是以舍恩为代表的反思性教学研究和以施瓦布为代表的课程实践探究。

(一) 课程审议：课程探究中的实践智慧

施瓦布的“课程审议”是将亚里士多德的实践思想具体化到课程领域,强调实践共同体的审议在课程设计和开发中的作用。他认为课程问题在本质上是实践问题,因而受到情境、道德因素的制约和影响。这样的道德问题不是寻求普遍原理、模型或理论就能得以有效解决,而是通过评价特定教学情境中的教育需求和目的,在此基础上经过共同体的协商来决定课程的关键要素,从而提出“课程审议”的课程决策模式。这种课程决策是以特定情境为决策起点,因而,既要洞察情境的特征和教育意义,又要找到可以运用的理论,或在理论没涉及的实践中,展示教师的筹划能力。针对复杂多变的情境,他用“艺术”来形容教师在课程决策中需要的灵活性。施瓦布的课程审议包括三个部分:实践艺术(arts of the practical)、折中艺术(arts of eclectic)和准实践艺术(arts of the quasi-practical)。实践艺术是指实践共同体洞察具体教学情境的独特性,

schwab, J. J. The Practical: A Language of Curriculum[J]. in Westbury, I& Wilkof, N. J.(eds)Science, Curriculum and Liberal Education. Chicago: University of Chicago Press, 1978 : 288.

发现问题并分析问题，构建各种备择方案，对这些方案的结构进行评价和权衡后，选择最佳的课程方案。实践艺术是实践规划中需要的决策艺术，往往是在理论没有设想到的实践中发挥作用，也可以起到完善和修正理论的作用。折中艺术主要是为实践决策的合理性提供理论上的辩护，并且这种辩护不是为了谋求某种统一的、连贯的理论体系或模型，而是针对特定的实践情境，对各种现存的理论进行评价、选择和修正，从而使理论处于备用状态。准实践艺术将涉及的情境更加复杂和多样化，以至于难以像纯粹实践那样确定问题与情境的归属关系。因而，准实践艺术还需确定问题是属于何种情境的决策艺术，同时要避免用原则化或指令化的语言来控制实践中的课程决策。因此，课程的实践探究中既不是归纳，也非演绎，而是审议。这种审议必须包括实践共同体成员之间协商和论证的过程，最终在具体情境中实现教师、学生、教材、环境这些课程要素的平衡和协调。可见，他的课程审议非常明显地体现亚里士多德实践智慧的三个要素：实践共同体、熟虑艺术和折中艺术。

课程审议的决策模式中，先要理解教学情境的独特性，并通过实践共同体成员的协商，确定适合于特定教学情境的课程方案。课程审议实际上是一种集体智慧，这种决策模式为教师设计校本化课程提供了参照框架。

（二）反思：教师实践智慧的思维研究

20世纪70年代中叶，舍恩的反思性实践研究引发了反思性教学研究。总体来看，反思性教学研究呈现两个连续体。一个连续体的研究关注点是反思的过程维度，这一连续体的一端强调反思的直觉性、不确定性、隐性；另一端强调反思的系统性、确定性、显性。另一个连续体的研究关注点是反思的内容维度，这一连续体的一端是反思具体的、当下的实践事务，另一端是反思背景化的、普遍性的实践事务。

反思的过程连续体中，一端的反思呈现确定性、显性、系统性的特征。例如，理性主义视角下的反思关注用理论设想的实践来规范真实的实践，从而实践中的不确定性被认为是阻碍实践顺利进行的因素，反思的关注点是设置何种程序或者原则来控制或消除实践中的不确定因素。赫斯特（Hirst）认为：“理性主义反思的问题在于理论知识和理性行动之间的关系出现概念化错误，理论本质上的抽象性和普遍性，不可能用

直接的方式把它们完美地用于复杂的实践。”杜威所提出的反思概念在很大程度上具有显性和系统的特征，他认为：“反思就是脑海中围绕某一主题，给予它严谨的、持续不断的思考，……考虑信念或知识背后的支持性背景，以及信念所推出的结论，对某一信念或是相应的知识形式给予主动的、持久的、仔细的考虑。”在杜威看来，反思是由某一主题的困惑和疑问所引起，然后再通过探究来解决这些困惑，并且这一过程中还需要批判、评论、检验和测试，从这些特征看来，他所提出的反思思维（reflective thinking）具有科学模式的特征，重视证据和推理的合理性，并将反思划分为五个阶段，最终以假设的检验结束。由于他的科学化的反思性思维所描述的许多特征并不是完全适合教学活动，其充分性受到许多学者的质疑。尽管杜威对反思思维的论述是非常丰富和复杂的，但是杜威的反思性思维与技术理性的反思存在相似之处，只是他没有否认人类反思的隐性和直觉维度。

反思的过程连续体中的另一端重视隐性的、直觉性的思考。舍恩的“行动中反思”就是一个典型的范例。他的研究源于对专业实践特质的分析，深刻批判专业实践中技术理性的绝对优先性所引发的危机。他认为：“专业决策不仅仅涉及给定的问题，而且是在模糊混乱的、不确定的情境中对峙博弈的过程。”既然专业实践面对的是一个复杂的情境，那么，专业决策不可能采用常规化、程式化来解决这类问题。舍恩在专业能力解释中避免使用直觉或者“智慧”，在他看来，这些术语适合过去的社会背景。他将实践专业能力聚焦于“技艺”，这种技艺反思不依赖于“如何做”的知识，也不依赖于深思熟虑的反思，而是依赖于行动中隐性的知识和信念。这种“行动中认知”是由情境中“惊异”所引发的，“行动中认知”还需要“行动中反思”对行动的前提假设进行批判，但这种反思又是默会的，渗透在流畅的专业判断中，解决问题的关键是与情境信息进行反思性对话。舍恩的“行动中反思”强调实践中的“个别特殊性”，这与亚里士多德的“phronesis”具有相似性。但是，实践智慧还涉及与

Hirst, P. H. Education Theory. In P. H. Hirst(Eds.)Education Theory and its Foundation Disciplines [M]. London: Routledge Press, 1983:78.

Dewey, J. How We think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process[M]. New York: D. C. Heath and Company, 1933:9.

[美]舍恩. 培养反映的实践者[M]. 北京：教育科学出版社，2008：4.