

教师：成为实践智慧者

熊华军

摘要：从“教师”的字源学分析看，教师是站在关心孩子的位置上的人，在引路或指引方向的实践中，包含了智慧的邀请、召唤。可见，成为实践智慧者是中西教师原初的使命。从亚里士多德的实践理性出发，教师的实践智慧指教师从一切为了学习者好的意向出发，在具体的教学情境中理解学习者的具体需求，进而机智地采取促进有意义学习的行动。当前，面向学习者破碎的生活世界，教师需要生成教学机智；面对教学中的行政干预，教师需要养习教学理解；面对自我的无所适从，教师需要贯彻教学意向。正是在严峻的现实中，教师成为实践智慧者才显得如此重要。教师的实践智慧从哪里来？这需要在爱、望、信中贯彻教学意向，在敏感、同情和反思中开展教学理解，在情境、关系和身体中生成教学机智。

关键词：教师；实践智慧；学习者

中图分类号：G525 **文献标识码：**A **文章编号：**1671-1610(2010)06-0008-05

一、成为实践智慧者是教师原初的使命

从现代汉语“教”的构成看，它由“孝”和“女”组成。“孝”字的甲骨文写法，是一个头发花白零乱的老者“夂”，以手心拄在“子”的头上，合起来，就是一个“孝”字（孝）。“女”的原文是“攴”（攴），一指“斧头”，后来用做父母的“父”；二指棍子或教鞭。这暗含了中国“父严母慈”、“棍棒出孝子”的文化传统。“孝”与“攴”相结合，便是“教”。“教”的第一层意思是说，长辈以左手按着孩子的头，右手拿一根棍子，说明是在打孩子的屁股。“打屁股”的目的也是为了孩子“学”，“不打不成才”。《三字经》中的“养不教，父之过。教不严，师之惰”就是这个意思。“教”并不仅仅是单纯的“打”的动作，还包括“打”的智慧，如为了孩子成才，要知道什么时候该打、知道以什么方式打。实践智慧的目的在于让孩子觉悟：他不仅要全身支撑老者，而且还用手递上去一根拐杖（这是“教”的第二层意思），正如《三字经》中说的，“幼而学，壮而行。上致君，下泽民”。

《说文解字》释“教”为，“上所施，下所教。”这里的“上”指的是自然世界之道，觉悟到自然世界之道的人才能去“教”，就是用自然世界之道去启迪那些没有觉悟的人，来改正他们的错误。“教”的内容是教民“有尊”、“有亲”、“孝”、“弟”、“大顺之道”，这里体现的正是“圣人”使民“觉”的一种教化行为，而老子对此也认为此乃圣人所为。因此，对于圣人（圣在古文中为聖，意为耳口之王，即用耳朵聆听自然之道，用心体悟自然之道，然后将此自然之道传递给他人，这样的人才是“王”）来说，首先存在的是天地本身，然后体验天地之道，最后传授给学习者。而洞见与传递自然之道本身就是一种实践智慧。

“师”的古汉语是“師”，由“阜”和“巾”合成。“阜”即“乾”。《说文解字》释“师”：“师，两千五百人为师。”所以，“师”即“众”之意。有学者研究，“师”官在西周大致有三个方面的职能^[1]：一是军事长官；二是行政长官；三是教育长官，“教人以道者之称也。”中国自古存在的“以吏为师”的传统，便是对“师”多重职能的明证。从上看出，“师者”“居庙堂之高”，以其“运筹帷幄，决胜千里之外”的实践智慧，“忧其君、爱其民”。

收稿日期：2010-01-26

作者简介：熊华军（1975-），男，汉族，湖北仙桃人，教育学博士，西北师范大学教育学院副教授，博士后，从事大学教学论研究；兰州，730070。

古汉语中有“教”和“师”这两个字，但没有“教师”这个词。“教师”这一词汇来自于西方，其英文为 teacher。teacher 来源于古希腊语 pedagogue。pedagogue 原来指的不是“教师”，而是担任监护任务的奴隶或卫士，其职责是指引 (agogos, leading) 孩子 (paidēs, children) 去上学。pedagogue 作为孩子的带路人 (leader)，他站在替代父母的位置上，不但指引孩子怎样去学校，怎样回家，还包括陪伴孩子，并与他生活在一起，以便更好地关心他。现在，关心学习者成长的任务，绝大部分分派给了教师。这样，从词源学看，教师是站在关心孩子的位置上的人，在引路或指引方向的实践中，包含了智慧的邀请、召唤：来吧！跟着我！我已学习过你们现在生活中的一切。尽管我率先走过去并不能保证你也能走过去，但不管发生什么，我都在这儿陪伴你，你可以相信我。[2]51

在西方，对“教师”的称谓有很多，如园丁、灵魂的工程师、助产士、教练、乐队的指挥家、传教士、学者、知识分子、专家。[3]但只有导师 (supervisor) 一词，准确地阐明了教师与学习者之间的关系。supervisor 的意思是“在高处往下看”，表示极其有洞见的人。首先，他知道什么东西对学习者是好的，什么不是好的；其次，他不仅引导学习者去学知识与技能，还指导学习者如何做人；第三，他根据学习者的具体学习情况，因材施教。汉语“导师”完全译出了 supervisor 的实践智慧的内涵：教师像一个向导，只是标识出“学”的地图，而导师不仅标识出沿途自然风光，还标识出人文风光，鼓励学习者自己去欣赏、探究这些风光，而不是代替学习者去冒险。

二、具有实践智慧的教师的特征

从“教师”的语词看，成为实践智慧者是教师的原初使命。但自泰勒以来，实践智慧指的是，教师以事先设计好的教学计划去指导教学，将书本中确定的知识以有效的方式传授给学习者。这样，以学习者掌握知识的多少作为衡量教师是否有实践智慧的标准。在这里，实践智慧的运用等同于科学技术的应用，即教师是一名合理运用科学技术知识的技术人员，他完全以工业化大生产的模式来指导教学，把教学看成一种单向的、线性的、确定的活动，课堂成为灌输知识的场所，成为存储知识的仓库，成为制造市场需要的人力资源的车间。当实践

智慧被科学技术理性“座架化”后，教学是一种技术性的活动。[4]

早在古希腊的亚里士多德，就对科学、技术和实践智慧做过详细的区分[5]。纯粹科学的特征是：一是其研讨的对象是不可改变的、必然的和永恒的事物；二是一切科学既可以学习又可传授；三是一切科学遵循逻辑演绎的方法，其典范就是数学；四是一切科学都具有可证明的形式。技术的特征是：一是其处理的对象是可改变和可制作的事物；二是技术的本质在于生产或制作；三是技术受制作者的观念和计划所指导；四是技术的生产或制作不是目的，而是手段；五是技术可以通过学习获得。实践智慧的特征是：一是其所研讨的对象是可改变的事物；二是实践智慧的本质是一种不同于生产或制作的践行，它伴随着反思；三是实践智慧的践行本身就是目的，也就是使人趋善避恶；四是实践智慧考虑的乃是对人的整个生活有益的事；五是实践智慧不只是对普遍事物的知识，而更重要的是对特殊事物的知识，并且经验在其中起了重要作用，不是通过单纯学习和传授而获得的。

从上可知，实践智慧不同于纯粹科学，在于纯粹科学把世界看作是“可被证明的对象”，它以求真为其根本旨归。与单纯追求真理的纯粹科学不同，实践智慧所关心的乃是在人的具体生活中去追求对于人类整个生活有益的最大的善。另一方面，实践智慧也不同于技术，技术只是工具或手段，按照某种原理和规则去创造出更多的物质财富。反之，实践智慧的践行本身就是目的，它关心人类自身的价值和意义；而且，实践智慧既不能学习又不能传授，它需要的是实际生活的经验和特殊事物的知识。质言之，以追求善为目标的实践智慧就决不能像纯粹科学和技术那样，把一般的观念简单地应用于个别事物，而是根据具体事物的情况去探索和摸索。

具体到教学过程中，一个真正有实践智慧的教师，他把学习者看作为具体的学习者。“具体”首先表征为，学习者带着自己的情感、经验、兴趣等生活经历参与到教学中，还影响着教学效果。因此，教师要面向这些具体的影响，并机智地对这些影响施加影响，以促进学习；其次，学习者自身的生活经历，并不等同于教师自身的生活经历。教师不能想当然地妄加决策，需在具体的教学情境中理解具体的学习者。只有理解了学习者，才能有的放矢地开展教学；第三，理解基于理解的意向。理解只能从一切为了学习者好的意向出发，而不能是别

的。这个意向既是教学理解的出发点，也是教学机智生成的根本原因。

由上观之，教师要成为实践智慧者。一方面是说，教师要智慧地同一个个具体的学习者打交道；另一方面是说，打交道以一切为了学习者好的意向为旨归。简而言之，教师的实践智慧指教师从一切为了学习者好的意向出发，在具体的教学情境中理解学习者的具体需求，进而机智地采取促进有意义学习的行动。它具有如下的表征：

第一，意向性。意向性是实践智慧的出发点。实践智慧不是空洞的，是亚里士多德阐述的，一切技术、一切研究，以及一切实践和选择，都趋向好。按照好的意向去实践就是智慧。教师可以表示赞同或不赞同，但决不可能否认好的存在。不论教师是遵从还是违反，好的意向都是实践的背景。因此，从一切为了学习者好的教学意向出发，教师易于识别什么对于学习者来说是好的，什么是不好的；也易于识别什么事情该做，什么事情不该做。

第二，理解性。理解性是实践智慧的路标，指明了实践智慧在哪里产生。从一切为了学习者好的教学意向出发，教师要理解具体的学习者，需要理解他过去的学习经历、现在的学习状况、将来的学习志向。如果教师毫不关心学习者的具体性，教学就沦为机械加工厂，毫无生机可言。教学理解首先显现为，教师激发了学习者的求知热情。教师能否激发学习者强烈的积极情感，成了称职教师与优秀教师的分界线。^[6]其次表现为，与学习者建立和谐的师生关系，在一种和谐的师生关系中，学习者可以完全投入到学习中，而不会感觉到学习是一种外在于他的东西，因为学习就是他与其教师打交道的过程。

第三，机智性。机智性是实践智慧的展现。理解的目的是为了机智地行动。教学机智意味着，教师在出乎预料的和无法预测的教学情境中，采取瞬间的、当下的和即兴发挥的行动。判断一名教师是否优秀，看他是否有教学机智。教学机智表现在，首先要正确对待学习者的成长，不能急于求成，要有耐心；要理解学习者的体验，对他的经历保持开放，避免用一个标准的和传统的方式来处理情况；尊重学习者的主体性；教师对教学情境充满自信；以潜移默化的方式影响学习者；还要有临场的天赋等。

三、教师成为实践智慧者是现实的需求

教师成为实践智慧者，也是现实的迫切需求。

首先，与过去不一样的是，现在的学习者不得不在不确定的环境中，甚至生存在一个支离破碎的世界中。他的生存受到矛盾的世界观、断裂的生活观、对立的价值观、冲突的文化观，以及其他一些倾向于产生分化、瓦解、破裂的观点的冲击。最近几年更是如此。把学习者的大脑当作空空如也的“容器”，把他的心灵当作可以随便塑造的“模块”，是与他的生存状况不相容的，他必定有其独特的生活经历，必定有自己秘密的情感空间，必定有自己特立独行的看人、看物的视角……。如果他的具体的生活经历被忽视和贬抑，就“败坏了民主、空乏了当代学生心灵”^[7]。如果说，教学是迷恋学习者成长的学问，它就涉及到对这些具体的影响施加影响。教师只有机智地面向学习者的具体问题，才能理解学习者的需求，也才能在学习者的心灵上留下痕迹。

其次，从学校生活情况看，尽管当前学校都郑重承诺一切为了学习者好，尽管分数决定一切、研究能力至上等理念遭普遍诟病，但在日益强化的企业性、技术化、科层制的教学管理中，教师成为完成上级下达任务的“工具”，日益丧失了能动地理解学习者的能力。他在成为工具的同时，也把学习者当作“工具”来制造，不再理解学习者的外在需求和内在情感，“发放各种职业证书，但却没有提供丰富的理智教育”^[8]。这种“制器”而非“育人”教学模式，正在产出既没有扎实的基础知识，也不能进行当今社会所需要的综合思考与推理的学习者。^[9]

第三，从教学的悖论看，无数的矛盾、冲突、对立和进退两难构成了教学体验。面对教师中心说和学生中心说的教学理念的冲击，面对获取知识为主和促进学习为主的教学范式的冲击，面对外在分数至上和内在素质至上的评价机制的冲击，很多教师往往不知所措，甚至发出我真的不知道该如何教学的感慨。面对事实和价值的分离，面对经验和理论的冲突，教师只有从好的意向出发，才知道如何开展教学实践，才知道如何提升教学能力，才知道如何面对外界的干扰，独立地对教学事件进行阐释性思考。

综上所述，面对学习者破碎的生活世界，教师需要生成教学机智；面对教学中的行政干预，教师需要养习教学理解；面对自我的无所适从，教师需要贯彻教学意向。正是在严峻的现实中，教师成为实践智慧者才显得如此重要。

四、让教师成为实践智慧者

实践智慧从哪里来？实践智慧是教师从一切为了学习者好的意向出发，在理解特定的教学情境中采取的机智性行动。实践智慧首先需要教师贯彻一切为了学习者好的意向；其次，需要教师在教学意向中理解学习者的具体需求；第三，需要教师在理解的基础上，采取为了学习者好的机智行动。

（一）在爱、望、信中贯彻教学意向

教学必定有其意向性，否则就是虚无。教学意向性表明，由于学习者的心智没有完全发育成熟，需要教师的操心，不能放任他无目的地成长。操心是为了学习者好的操心，表现为爱、望、信。

爱。就像学习者不能选择自己的父母一样，教师也不能选择自己的学生。在教学中意味着，师生彼此把教学当成自己可以依寓和逗留的“家”，是带着对彼此的爱相遇的。爱不是溺爱，也不是偏爱，是博爱。博爱是无条件的、无偏见的，是面对具体学习者的具体的爱。爱什么？爱他的过去的经历，爱他现在的困惑，爱他将来的筹划。在爱中，教学与学习者共在。^[10]

望。望不是无望，无望指教师与学习者根本没有任何关系；望不是绝望，绝望指教师已撕裂了与学习者的任何关系；望是希望，希望指教师对学习者发展的各种可能性的耐心和容忍，它是教学爱的延伸。那就是说，不管教师失望过多少次，他都执著地认为，学习者能发展自己的独特个性，他能创造属于自己的美好生活，他是引领未来发展的领航员。

信。信勾连了爱和望。信不是无信，无信指教师不信任学习者的能力，剥夺了他自我超越的机会；信不是迷信，迷信指教师过分地信任学习者的能力，以至于他走上了歧途；信是信任，既有相信，也有责任，是在承担责任中相信学习者。教学中的责任指，教师为了学习者的成长，无偿地付出自己的心血；教学中的相信指教师要创设各种机会，放飞学习者的希望。打个比方来说，教师是风筝线，学习者是风筝，教师不干涉学习者在蓝天中

翱翔，同时也要规范翱翔的方向。这和“导师”的意蕴不谋而合。

（二）在敏感、同情和反思中开展教学理解

如果说，教学的意向性就像跑道的起点，那么，教学的理解性就是跑道，它规定起点何所来何所去。这个跑道是由敏感、同情和反思铺成的。

敏感。在具体的教学情境中理解学习者的具体要求，是教学最根本、最本质的任务。这种理解首先是一种敏感的聆听、观察、阐释、示范，如洪堡特看到的，它是瞬间的。^[11]聆听指不仅听到学习者的言中之意，还听到言外之意；观察指不仅看到学习者既有的问题，还看到解决问题的方法；阐释指不仅说出学习者的所思所想，还说出他的未思未想；示范指不仅展示出最好的一面，还展示出没有最好只有更好的一面。

同情。敏感是在同情中的敏感。“同情”的汉语语义首先是“相同的情感”。“同情”的英文是 sympathy，它由前缀 sym（与……在一起，with）和词根 pathy（情感，feeling）组成，意思是“与情感在一起”（with-feelings）。“同情”表明，教师不仅与学习者的身体相遇，而且还投入地去理解学习者的内心世界。具备同情心的教师，能分辨学习者的声音、眼神、动作和神态的细微差异，并且能读懂这些细微差异背后的意义，进而采取恰当的行动。

反思。“敏感”与“同情”产生于教师对教学的反思（reflection）中。“反思”指“再思考”、“反复地思考”，在思考已发生的教学事件中，找出将要行动的经验与教训。范梅南认为，教师需要四种反思能力^{[2]134-135}：行动前的反思—这种反思能力，有助于教师以有备无患的方式处理教学事件；行动中的反思—这是一种临场性的反思能力，它使教师当机立断地做出决策，维持教学秩序；全身心的关注—这是一种融入身体的反思能力，它使教师下意识地参与到教学实践中；追溯型反思—这是一种对过去行为反思的能力，它使教师在追问“我本应该怎样做”的过程中，更加深刻地理解学习者。

（三）在情境、关系和身体中生成教学机智

既然教学的意向性是起点，教学的理解性是跑道，那么，教学的机智性是跑者从起点出发，沿着跑道跑的过程。机智指在复杂而微妙的情境中迅速地、十分有把握地和恰当地行动的能力。教学机智在情境、关系和身体中生成。情境是教学机智生成

的条件。情境又是在师生关系间展开的，师生关系是教学机智生成的动力。师生关系又是身体间的交往，身体是教学机智生成的载体。

情境。教学机智不在抽象的理论中产生，也不在过去的经验中产生，它产生于具体的学习者所处的具体情境中。^[12]教学机智对情境有独特的敏感。并不是教师与学习者在一起的每个情境，都能产生教学机智。只有那些产生“好”的情境，才具有机智性。如教师观察到某个学习者经常无精打采，这并不是教学机智。教学机智是说，这样的情境令教师感到不安，并促使教师采取行动：不是公开地批评，而是在课间休息中，请这个学习者来到休息室；然后与他促膝谈心；最后，这个学习者很感动，觉得教师在真心关心他，并立志好好学习。^[13]这样的情境就生成了教学机智。

关系。教学具有规范性，它始终与区分什么对学习好，什么对学习不好的分辨能力有关。^[14]规范性的教学关系具有两个特征：一是教师即父母。师生关系与同志关系、商业关系等不同，它是一种替代父母的关系，即教师把学习者当作自己的孩子，而不是朋友、顾客或当事人，尽可能地协助父母完成其“成人”的抚养责任。二是教师即知识。教师不仅仅向学习者传授知识，实际上，他以自己的人格体现了他所教授的知识。从某种意义上说，教师就是他所教授的知识。当教师与知识融为一体后，教学也就成为了他生命的一部分，同时，学习者也成了教师生命华章中跳动的乐符。只有在规范性的关系中，教学机智才得以产生。

身体。教学机智通常不允许教师停顿下来进行反思、分析情况，然后仔细考虑各种可能的选择，接着决定最佳的行动方案，最后付诸行动，它是投身于为了学习者好的瞬间行为。“机智”的英语是 tact，其词根来源于拉丁语 tactus，意为“接触”、“触摸”，与“身体”具有本源上的勾连。因此，所谓教学机智，就是教师对学习者的身体上的留意，或者是教师的身体采取的不假思索的行动。“在教学中，你一旦忘记了你的学生有躯体，那么你将遭到失败”。^[15]一方面，教师能从学习者的言语、眼

神、表情、姿势中，读出学习者的所需所求，进而采取恰当的行动；另一方面，教师运用自己的言语、眼神、表情、姿势调和教学气氛，或者以身作则，告诉学习者应该做什么，不应该做什么。□

参考文献

- [1] 张亚初, 刘雨. 西周金文官制研究 [M]. 北京: 中华书局, 1986: 5.
- [2] 范梅南, M. 教学机智—教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [3] 韦默, M. 以学习者为中心的教学 [M]. 洪岗, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2006: 63.
- [4] 绍伊博尔德, G. 海德格尔分析新时期的科技 [M]. 宋祖良, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1993: 80 - 81.
- [5] Stumpf, S. E. & Fieser, J. O. *Socrates to Sartre and Beyond A History of Philosophy* [M]. [s. l.] McGraw-Hill College, 2003: 93 - 95.
- [6] Hutchins, R. M. *The Conflict in Education in a Democratic Society* [M]. [s. l.] Harper & Brather, 1953: 96 - 97.
- [7] 布鲁姆, A. 走向封闭的美国精神 [M]. 缪青, 等, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1994: 前言.
- [8] 博耶, O. 大学: 美国大学生的就读经验 [M]. 徐芄, 等, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 1993: 101.
- [9] 芬克, L. D. 创造有意义的学习经历 [M]. 胡美馨, 等, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2006: 2.
- [10] Dewey, J. *Democracy and Education* [M]. New York: The Macmillan Company, 1916: 136.
- [11] 姚小平. 洪堡特—人文研究和语言研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1998: 48.
- [12] 加达默尔, H. G. 真理与方法 [M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 2005: 462.
- [13] 马斯洛, A. 存在心理学探析 [M]. 李文滢, 译. 云南人民出版社, 1985: 129 - 130.
- [14] 罗曼, J. 掌握教学技巧 [M]. 洪明, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2006: vii.
- [15] 怀特海, A. N. 教育目的 [M]. 徐汝舟, 译. 北京: 三联书店出版社, 2002: 21.

(责任编辑 刘鸿)