

教学机智:教师专业发展的行动诉求

王卫华

(湖南师范大学教育科学学院, 湖南长沙 410081)

摘要: 教学机智是指在一定的教学情境中,教师瞬间作出的具有教育意义的创新行动,体现在教师身上则是一种实践性知识。实践性知识在教师专业发展中具有重要地位,它大致可以成为教师职业间与职业内进行区分的关键性标志。由此可以推论,教学机智作为特定教学情境中的教学行动,它以鲜明的个性化教学成功满足了教师专业发展的更高要求。

关键词: 教师;教学机智;专业发展;实践性知识;诉求

中图分类号: G451.6

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124(2012)02-0041-03

随着基础教育课程改革的持续推进以及教育规划纲要的稳步实施,人们越来越关注课堂教学的实际变化,教学机智正是在这一背景中成为人们讨论的焦点。教学机智是指在一定的教学情境中,教师瞬间作出的具有教育意义的创新行动。教学机智不仅仅是一个教学事实,从根本意义上讲,它体现了教师专业发展的行动方向。

一、教师专业发展需要实践性知识

教师专业发展也称为教师专业化,主要是指教师个体专业水平提高的过程以及教师群体为争取教师职业的专业地位而进行努力的过程,前者是教师个体的专业化,后者是教师职业的专业化,两者共同构成了教师专业化^[1]。教师专业发展是现代教育发展的必然要求,也是现代学校教育的重要目标。自1966年国际劳工组织和联合国教科文组织首次以官方文件确定教师职业的专业性质以来,逐步推进教师专业发展进程,强化教师的准入和从业标准,一直是许多国家提高教育质量和教师素质的共同做法。教师专业发展主要包括两个方面的内容:第一,从法律、法规层面规定教师职业的准入标准(如教师

资格认证),成立有关的专业组织(如教师协会、工会);第二,具有从事教师职业的专业理念和专业知识(广义的知识范畴)。其中,第一个内容是教师专业发展的动力,第二个内容则是教师专业发展的保障。从教师的专业知识来说,又大致可以分为学科性知识、条件性知识和实践性知识。学科性知识是指与教师任教学科相对的专业理论知识,如语文、数学知识;条件性知识是指教师的职业基础知识,如教育学、心理学、教学法知识;实践性知识是指教师的经验、技能以及有关情境方面的知识。教师专业发展的直接目的是使教师职业具有专业性,在社会学意义上,它强调了教师职业的不可替代性,突显了教师职业与其他职业的区分,但教师的3种专业知识在这种区分中并不具有同等地位。我们以医生职业作一个对比说明。很多医生都读过大学,掌握了中小学的各种学科性知识,作为家长,他们甚至还学习或了解一些教育学、心理学理论,但即使是这样,并不意味着他们就能给学生上一堂好课,即成为一名称职的教师。同理,很多教师也了解一些疾病的基本病理,熟悉药物的名称,但这些教师也难以给一位感冒病人开出合理的药方。两种职业最直接的区别来自于

收稿日期:2011-11-14

基金项目:湖南省社科项目“教学机智:现状、问题及对策研究”[2010YBA164];湖南省教育厅教学改革研究项目“基于有效教学理论的成人高等教育模式创新与实践研究”[湘教通(2010)243号]

作者简介:王卫华(1974-),男,湖北仙桃人,湖南师范大学教育科学学院讲师,博士。

从业者实践性知识的不同。而在教师3种专业知识内部,实践性知识也同样起着决定性的作用,如专家与新手的区别。有研究者对中学数学教师调查发现,无论是教龄较短的年轻教师,还是教龄在10年以上的教师,他们都认为自己对所教数学学科的理解主要来自工作之后,包括与同事的交流和自己的教学反思,而大学的学习却显得并不重要^[2]。也就是说,在工作之后,他们获得了大量的实践性知识,才觉得自己可以更好地胜任该项工作。伯曼(Birman)等人研究了教师有效专业发展的主要特征,得出的结论是教师知识(教师的实践性知识)应该在教师专业发展中占有中心地位^[3]。同样,豪里和瓦利(Hawley & Valli)也认为,为了教师的专业发展,强化教师的专业知识基础是必要的^[4]。实践性知识在教师专业发展中的重要性由此可见一斑,它大致可以成为教师职业间与职业内进行区分的关键性标志。

二、教学机智是一种实践性知识

那么,什么是教师的实践性知识呢?简单地说,教师的实践性知识就是教师根据具体教学内容和现场的教学情境而具有的关于“如何去做”的知识。尽管很多研究者对这种知识的特征作了界定和说明^[5],但我们觉得通过一段现象学描述也许更容易理解:“我正在参观一所学校,和一位老师走进她的教室。我发现她非常熟练地四处走动。作为一名观察者,我在这里觉得有点儿陌生和难以适应。她穿梭于桌子间也不会撞着桌子,然后转到讲台前,为进出的学生开门,而她在做这做那的同时,还和一个学生说话,然后又转向另一个学生。我还注意到,随着整班学生逐渐聚齐,她很好地和这种氛围协调一致。然后,她开始集中整个班级的注意力,并轻松、自信地开始上课。这简直难以置信,因为这一切几乎毫不费力。她在教室中走动,用一个轻轻的手势鼓励一个学生,在这里停停,在那里打断,对一些嘈杂或问题作出一些回应,等等。”^[6]作为观察者“我”在行动中的“陌生”和这位教师的“行动自如”,衬托出这位教师所具有的教学实践性知识。也许这位教师对这堂课有一个整体的安排,但具体到每个动作、每个行动,很显然,教师并不能刻意规划,她的这些动作都是在当时的情境中及时产生的。而对于每个动作,教师也可能有一些思考,例如,当她看到某个学生的表现,她需要给他打一个轻轻手势,以交流相互可以理解的意义,但她绝对不会把这个动作在头脑中完整地演示一遍,以至达到语言可以表述的程度。因为这时如果让这位教师把她刚才的行动作一个说明,

她很可能会感到困难。正如维特根斯坦(Wittgenstein)所言,从根本上说,行动与其说是建立在前置词(理性说明和原则)的基础上,还不如说是建立在其他行动之上^[7]。赖尔(Ryle.G.)对此也持类似的观点,他认为,人在实践时的思考不能分析为两个前后排列同时进行的一组活动:首先考虑处方,然后实施处方^[8]。简言之,教师的行动是以自己的实践性知识为基础的,这种知识指导了教师行动的全过程。实践性知识并不是教师实践过程的事先规划,有时甚至还难以言表,但它却促成了教师的行动与当时的情境融为一体,这就是我们常说的,教学是即席而作。正是从这个意义上,建立起了教学机智与教师实践性知识的联系。教学机智是指在一定教学情境中,教师瞬间作出的具有教育意义的创新行动。教学中出乎意料的事情总是时有发生,教师在面临这些偶发事件时,并没有充足的时间考虑该“怎么办”,但是在情急之中,却引发一个不同于常规教学的创新行动。这个行动并不能事先计划,它是基于当时的教学现场而随机产生的,保证了教师整体教学活动的流畅性和高效性。从这个角度看,教学机智虽然是一种行动,但它的知识基础确实蕴涵着实践性知识的很多特征,如缺乏严密性和普遍性、在特定的情境中生成、旨在解决具体的问题、不仅包括显形知识还包括隐性知识、具有个人性等。所以,现在很多研究者都认为(陈向明,2003;吴德芳,2003;耿文侠、冯春明,2007;[加]马克斯·范梅南,2008),教学机智是一种实践性知识,它在教师的行动中得以实现。

三、教学机智是教师专业发展的更高要求

如果仅仅在普遍意义上认为教学机智就是教师的一种实践性知识,似乎并没有准确说明两者之间的关系。教学机智实际上体现了一种高级的实践性知识,这主要有两点理由。第一,实践性知识反映的是教师一般实践过程,这个实践过程是由无数个教学情境所组成,教师在面对这些情境时,大多数行动都达到了一种自动化程度,表现为某种下意识或不假思索;而教学机智所面临的情境却是一个个特定的情境,在这种情境中,教师的原有计划被打断,但由于教师快速作出了反应,并且这个反应与当时的情境相调和,所以教学过程仍表现出应有的连贯性,而不会出现生硬的转向或停顿。如果把教师的实践性知识的应用看作是一条直线,那教学机智可以看作是直线上一个个具体的点,尽管这些点具有随机性,但在整个教学过程中,并不是任何时候都表现为教学机智。现在,有研究者认为,教学机智贯穿于所

有教学过程之中,而且所有教学过程都需要教学机智,这种看法是对教学机智的“泛化”,无论是在理论上还是实践上,都是站不住脚的。第二,教师的实践性知识所指导的行动既有创新行动也有常规行动,而教学机智仅指前者。每一位教师都可以设想,如果课堂教学时时刻刻都处于一种创新状态,而没有习惯性或计划性的教学内容,那教学是难以开展的。实际上,大多数情况下,教师都是在按计划或常规进行教学。但在全部教学中,不管出于何种原因,教师有时会更新自己的习惯做法,进而产生一次次全新的教学行动,表现出充满智慧的教学机智,长此以往,就会形成教师个人的教学风格和教学特色。教学风格和教学特色并不是指教师的行为保持不变,恰恰相反,根据现场情境不断调整、创新自己的教学行为,正是每一位教师个性化教学的具体表现^[9],教学机智则鲜明地赋予了教师个人的独特性,因为教学机智总是工作在特定的情境之中,它不能重复,难以模仿^[10]。如果说教师的一般实践性知识侧重于区分教师职业和其他职业的不同,那教师的教学机智除了强化这种区分,同时也带来了教师个体之间的差异。它使得教师个人和职业皆具有不可随便替代性,这正是教师职业专业发展的最大保障^[11]。因此,从这个意义上说,教学机智在教师专业发展过程中具有独特的地位,它成功地满足了教师专业发展的更高要求。

参考文献:

- [1]刘捷.专业化:挑战21世纪的教师[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [2]韩继伟.西方国家教师知识研究的演变与启示[J].教育研究,2008,(1):88-92.
- [3]Birman B.F.,Desimone L.,Porter A.C.,& Garet M.S. Designing Professional Development That Works[J].Educational Leadership,2000,57(8):28.
- [4]Hawley W.D.,& Valli L. Teaching as the learning profession[A].Handbook of Policy and Practice[C].San Francisco:Jossey-Bass,1999.
- [5]吴义昌.国内教师实践性知识研究综述[J].上海教育科研,2007,(11):15-19.
- [6][加]马克斯·范梅南.教育敏感性和教师行动中的实践性知识[J].北京大学教育评论,2008,(1):2-20.
- [7]Molander B. Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies[A].Skill and Education: Reflection and Experience [C].New York: Springer-Verlag,1992.
- [8][英]吉尔伯特·赖尔.心的概念[M].北京:商务印书馆,1992.
- [9]李如密.教学风格初探[J].教育研究,1986,(9):23-29.
- [10]王卫华.教学机智的时间“烙印”[J].湖南师范大学教育科学学报,2011,(3):56-58.
- [11]段建宏.教育智慧:教育理论与实践的理想融合[J].大学教育科学,2011,(2):22-24.

Teaching Tact: an Acting Appeal to the Teacher Professional Development

WANG Wei-hua

(College of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha, Hunan 410081, China)

Abstract: Teaching tact is an instant creative pedagogical acting that it is done by a teacher in the teaching situations, and it embodies a kind of practical knowledge of a teacher. The practical knowledge has played an important role in teacher professional development, which is a key criterion to distinguish within the career and occupations. So teaching tact successful meets the higher requirements of teacher professional development with an individual instruction in specific teaching situations.

Key words: teacher; teaching tact; professional development; practical knowledge; appeal