

教育敏感性和教师行动中的实践性知识

马克斯·范梅南
(阿尔伯塔大学)

摘要： 在日常的课堂生活中，教师每一刻所做的、所说的，甚至什么都不做，都具有教育实践意义。无论教育目标或目的是什么，也不管教学中使用什么样的方法和手段，它们对教和学都有教育价值，都会产生教育效果。这些都是教师在和学生的（交往）活动中所体现出来的实践性知识，本文就是探究教师这种实践性知识的性质和意义。教师行动中的实践性知识需要教育的敏感性，也可以说需要教育关切和机智，或身体化的、直觉的理解。

关键词： 行动中的实践性知识 教育敏感性 教育智慧和教育机智 现象学与实践认识论

中图分类号：

文献标识码：

文章编号：

教学是一项复杂的事业，因为教师需要想方设法让学生学会独立思考并对学习保持一种批判的态度。教学又是一项富有冒险精神的事业，为了吸引学生，教师需要在教学活动中展示自己脆弱的一面，但其结果并不总是能够预见和控制。在任何“真正的教学”时刻，教师都会面临着无数的问题：怎样才对这个孩子最有益？什么对这些学生合适？什么对他们不合适？这种情况下教师应该说什么？那种情况下教师应该说什么？教师该如何走进教室？该如何关门？师生所做的很多似乎微不足道的小事营造了什么样的气氛？这种气氛是如何形成的？教师在不同的情境和场合该如何调整他/她的语调？教师如何鼓励学生？他/她应该站在教室的哪里，坐在哪里，或如何在教室里走动？建立了什么样的说话气氛？教师什么时候该说话？什么时候该保持沉默？什么是好？什么是不好？教师的手势传达了什么样的信息？在特定的情境中，什么样的教学方法更好，什么样的评价方式更富有教育意义？什么样的经验对这里的孩子是有益的？以及什么东西对他们不好？这门艰深的科目应该教给学生吗？是否应该把它变得更容易？容易到什么程度？什么样的难度对这个孩子有益？那么对于另外一个孩子呢？多大的压力为过分呢？这种情况应该要什么样的纪律？什么样的期待可能不好？现在该怎么做？

教师在他们的教学中时刻都会面临这些问题。然而，在与学生交往活动以及教学过程中，教师通常没有时间或并不会真正反思这些问题。行动中的反思只能是一种（交往）行动的智慧和。因此，当面临这些问题的时候，他们通常只是在事后才会对这些事件和情境进行反思，从中看到他们自己。在真实情境中，教师一定总是迅速地采取行动，充分展示出一种关切的思虑。因此，在和学生交往的时候，教师所展现出的实践性知识的本质是什么呢？而学生又是如何体验教师的实践性行为的呢？

让我们来看一个例子。这是一堂普通的数学课。下面是学生描述的当老师问他一个数学问题时的情境：

“杰弗，这个是一个需要真正开动脑筋的问题。你看你是否能够解决？”

我走到黑板跟前，很快地就列出了方程。我是刚来到这所学校的，而且这里的课程对我都非常容易。

老师看了看我的答案，说，“非常简便。”然后，她开始解说这道题的解题的步骤，并开玩笑地说：“我们真幸运，班里有这样一位天才！”

我会心地笑了笑，但是当我回到后面的座位时，我清楚地听到了有人在骂我，而且还有人发出不屑的声音。有些同学朝我冷笑或向我翻眼，有些人则故意地看着我。我这才意识到，这所学校的情况很不一样，同学们并不认为学习好就“酷”。

收稿日期：2007-12-4

作者简介：马克斯·范梅南，阿尔伯塔大学。

我感到有些奇怪，在我的这所新学校里，如果你显得学习好，多数同学反而会疏远你。

渐渐地，我学会了如何装聋作哑。

这也许并不奇怪，学生讲述的很多故事都与被肯定、被关注、感到特别有关。学生在课堂上期望最多的就是教师能够给予鼓励和积极反馈。也就是我们要奖励、珍视并尊重他们的表现。而且，积极的鼓励应该建立在对学生自尊、信赖和信心的基础上。但是很明显，表扬也不是没有危险。

教师要知道表扬学生的正面作用，同时也要认识到表扬的负面影响。称赞应该有意义，而不应该不加区别地给予，因为如果很容易或太随便就给予，可能也就失去了它的意义。然而，从很多方面来说，很多学生应该受到称赞。而有时候，可能只有一个学生或只有几个学生值得称赞。这样表扬就会制造矛盾。

具有教育敏感性的教师会承认所有的学生，但是在任何情况下给所有的人同样的表扬，特别是他们都努力了，这同样也是一种自我欺骗。但有时候教师想表扬某一个学生，可他们往往并没有意识到，这样的赞扬给学生带来多大的难堪。下面一位高中生描绘的就是这样的情况：

杨老师非常失望，喋喋不休地抱怨学生在科学测验中出现的错误。他感到非常惊讶，“我的天啊！我难道教得这么差？我知道你的脑袋是没有问题的。可是，你海仑……？库恩……？到底怎么啦？”

很明显，他并没有真正指望学生回答。而且也没有人会回答。课堂一片安静。没有人敢开玩笑。大多数孩子都不及格或只接近及格分。只有两三个学生刚刚过了60分。杨老师再一次发火了，他在教室里一边走动一边把卷子放到每一个学生的面前，说他感到恶心，显得简直不敢相信似的，又好像要向每一个人证实就是这样。同学们都感到不好意思。我怕他到我这里来，已经感到了难堪。教室里笼罩着一种不祥的气氛。我安慰自己，这不是世界末日。我下次会做得更好。当老师最后来到我的课桌前时，他停了下来，突然改变了说话的语气。

他的转变如此突然，我相信班上所有的人都吃了一惊。几十双眼睛一起集中到我身上。老师的脸上露出了笑容，只听他用一种赞扬的口吻说：“哦，感谢上帝，你们中有一个人懂了。这说明还是有希望……”

他举起手挥动着我的试卷，好像一面旗子似的，然后郑重地放到我的手里，“好样的，希瑞，一个没错。满分！”

我差点儿失去了我的矜持。我做了最坏的打算，但却得到了最好的结果。不要镜子我也知道我的脸有多红。整个教室依然出奇地安静。虽然老师回到了讲台，但还是没有人说一句话。

我的脸渐渐冷却下来，我始终盯着自己的试卷。我禁不住有些眩晕。这是一种安慰？虚荣？还是尴尬？我不敢看同学们。我不相信自己的眼睛。

为什么当我应该感到轻快的时候，反而却感到乏味呢？

这个故事看起来一方面像在羞辱（整个班级），另一方面又像在表扬（一个学生）。教师只突出认可一个学生，而这个学生却感到了困惑。教师（称赞学生的学习）似乎是一个正面的姿态，但其意义可能具有两面性。这里的教育学问题是，教师的行为合适吗？认可的体验是什么样子？

得到认可，字面意思是被别人知道。因此，有人认可了我，就表示承认我的存在，我真正的存在。这和繁华的大街上注意到有人从我身边飞快地经过是不一样的。认可必然与自我及个人身份交织在一起。而且自我身份是在自我存在和成为自我之间的紧张关系中表现出来的，是在我们是谁和我们能够成为谁以及成为什么之间的紧张关系中实现的。这就是为什么认可在教与学中起着如此强有力的作用。

认可，以及认可所产生的感觉——一个积极的自我——是一种公共现象。认可是某种在关系的空间中展示出来的现象。虽然教师可以私下里称赞某个学生，但是当在公共场合称赞时，学生的感受会更加强烈。为什么？赞扬中流溢出的骄傲感和其他人是联系在一起的，或者说是其他人见证了这种骄傲的感觉。

这里的问题是，给予认可也许会让其他人感到不公平。认可似乎是赋予某个人特别的价值和特殊的地位。因此，一个学生接受了赞扬，可能会觉得自己声称自己优于其他人。当然，这种姿态很容易被看作是一种虚荣，因此，它会让人感到害羞。

脸红表示了一种尴尬。但是学生的尴尬却减少了不公平并降低了赞扬与骄傲的影响。因此，我们看到，在上面这个故事中，学生的感情是非常复杂而且困惑的。杰弗知道，在同伴面前显得高兴并不好，希瑞似乎感到很特殊，而且她也为感到特殊而感到尴尬。教师需要积极地去理解这些情境。这种实践性理解居于教学的核心——它就是教育敏感性。教育学就是在与孩子们或年轻人交往中，能够积极地区分什么是“好”、什么是不好，什么是合适、什么不合适。除非我们愿意用教育学的方式看待教师的实践性知识，否则我们就不能正确地理解教学的任务。

一、超越量化、技术性的教师知识

在北美教育和课程领域，技术性和量化思想的主导地位依然非常强大，而且根深蒂固，所以，对于那些技术官僚来说，由于他们的意识形态和对教学实践的固有根据注意结果预设他们几乎不可能接受其它思想。这种课程与教学知识技术化的根源在于西方文化的形而上学的本性。非常不幸的是，当前西方教育者都顺从了这些技术化潮流。我们可以通过越来越多教育领导的信念看到这种潮流，他们认为可以通过“课程”的研究（北美的思想）解决教育孩子的难题，认为可以在新的“计划”中找到解决教学问题的途径。具有讽刺意味的是，教育中质性研究逐渐流行普及，而实际的结果却让教育实践更加热衷于量化的思考并寻求技术化的问题解决途径，例如，制定实践的标准、伦理的规范以及其他可想象的问题。

问题是，当前的这些政策观点和教育话语往往鼓励了教师把注意力从他们自己所教的学生身上转移开，而只关注教学结果、产出、社会改进、考试分数、责任措施、教学技术，等等。这通常是一种不正确的理解。因为对于教师来说，这些问题在很大程度上与他们的日常教学没有关系。

从教师的日常工作我们可以看出，他们很少关注一般性的问题，更多的是关注具体的问题。教师的实践很少关注制度上的问题，更多的是关注个人的问题；他们很少关注学校的培养目标，而更多的是关注他们自己的学生；他们很少关注宏观的基础结构，而更多的是关心个人关系问题；他们很少关注政治教育问题，而更多的是关注学生的情感和道德问题；他们很少关注教学的社会效应，更多的是关心他们行动的人际间维度。因此，教师关注的焦点主要我们所说的教育实践性知识和教育敏感性——即教师日常和他们所教的孩子们或年轻人在交往行动中的关系及个人、道德、情感等各个方面的复杂性问题。^[1]

如果教学真的是一种关爱的职业，那么关爱就需要帮助、鼓励、劝诫、赞扬、刺激孩子，就要为每一个孩子和班级而操心。在结束一天的工作后，很多教师在乎的是他们是否给学生提供了正面的经验，他们的课堂是否有一个好的气氛，学生是否感到安全并在他们的学习活动中获得成功，他们是否能够解决个人遇到的难题，学生和他们一天的生活是否都非常愉快或幸福。这样的教师希望和学生建立良好的个人关系。他们怎么能够不这样呢？他们并不是抽象地关爱学生，他们把学生看作是有名有姓的个体和具有个性特征的人来关爱，他们和学生的交往活动是具体的。也正是在这个意义上，教学的教育实践才和独特性有关。然而，一个教育学术问题是，教师一般都缺乏一种教育学语言，即他们不能以专业化的方式表达出他们工作的教育本质。

这方面的不足可能是由于教学的教育维度所依赖的知识形式并不总是那么容易就能够用概念和理论化的语言捕捉。好教师能够从直觉上意识到，日常的教学活动是由像学校和课堂的气

氛这样的细微的因素、师生之间关系的品质以及教师展示出来的身体技能或身体化的知识等构成的。

目前学校教育和教学取向所赖以建立的模式和程序并没有把课堂生活的经验放在优先的地位。这些取向都是用商业、领导、工业、市场、技术以及政治模式的术语来表述的，而这些概念都属于企业人员、管理人员、制造者、消费者、技术专家和官僚。这些程式的主要内容都是一些时尚概念，例如“成本效益”、“学习成果”、“绩效评估”、“成绩水平”、“教学产出”以及“客户满意度”等。当代政策视角倾向于结果驱动和以责任性为基础。问题是这样的定位、话语和视角并没有恰当地反映教师和学生体验的教育存在和日常教学工作。用汤姆森的话说，“我们对存在的技术化理解产生了一种量化的思维方式，它把所有的质性关系都数量化，把所有的事物都简约为对立的、程序化的‘信息’”。^[2]

二、在设计教学中的反思和行动中的反思

“教育学”这个概念——引导或养育孩子的研究或实践——一直传达着判断、审慎、评价、谨慎、预见等意义。^[3]因此，乍一看，没有人会反对反思在教育者生活中的核心地位。正是在教育关系的意义上，教师才会反思性地，而不是毫无思想地、教条地或者偏执地和孩子们交往。而且，教师作为教育者（*pedagogue*）的概念就接受了他/她养育兴趣的出发点是孩子们的成长和幸福。换句话说，教学不仅仅受效率原则支配，而且还有特殊的规范、伦理或爱的考虑。简单地说，教师是用全身心来教学的，在和孩子们永远变化的交往情境中，教师必须从情感上知道做什么合适，无论把他们看作是集体，还是看成独立的个体。反思性教育者对他们的学生以及他们所教的内容和教学方式都具有教育学上的敏感性。因此，一种非反思型的教育或教学的思想在概念上确实是矛盾的（这并不是说没有非反思性的“教师”）。反思性思维非常重要，它不仅是一种教学的工具，而且还是一种教育的目的。杜威说，因为“它能够让我们知道我们在行动的时候我们在做什么。它把只是食欲、盲目和冲动变成理智行动”。^[4]然而，让教师成为反思性实践者等于说我们已经了解了反思过程。

反思是一个具有挑战性的概念，它涉及到很多复杂的方法和态度，既可以从认知心理学上区分又可以哲学上进行区分。^[5]仅仅杜威有关反思性质的思想就让我们感到巨大的挑战。他认为，反思由好几个步骤构成：（1）由于对自己身处其中的情境产生了“困惑、混乱、怀疑”；（2）对现有的原理或情境意义以及它们的可能后果进行“预期推测和尝试性解释”；（3）“检查、审视、分析各种可能的方法”，这样就能够界定并澄清遇到的问题；（4）“对各种尝试性的假设建议进行说明”；^[6]（5）采取“一项行动计划”或者根据期望的结果“做出行动”。这样的反思步骤构成了反思经验，这反过来又能够引导分析和评价，然后进一步促进反思行动。对杜威来说，“思维就是在行动和行动后果之间准精而谨慎地建立联系的机制。”^[7]

但是，仅仅有反思性方法的知识还是不够的，必须要有把熟练方法和情感、态度联合起来的机制。杜威说过，我们需要形成某种品质和性格，例如开放或真诚、一心一意或者全神贯注、责任感，以及反省思维的习惯。^[8]他进一步区分了理论判断和实践性判断，不过，他很快又指出，实践性判断从本质上说也是知识和理论。实践情境中的反思只是在特殊学科中才有差异，它关系到“要做或者被做的事情以及一种情境的判断，要求采取行动。”^[9]但是在做这种区分时，杜威忽视了最近的研究，行动中反思有它自己的逻辑。舍恩认为，像“即兴思考（*thinking on your feet*）”和“时刻保持你的聪明才智（*keeping your wits about you*）”这样的短语不仅仅意味着“我们能够对所做的事情进行思考，而且我们还能在做事情的时候对它们进行思考。”^[10]

当反思发生的实践情境加上时间维度时，反思的概念就变得更加复杂了。对教学体验的思考和在教学体验中思考似乎有着不同的结构。对过去经验的回顾性反思（*Retrospective reflection*）和对未来的预测性反思（*anticipatory reflection*）有着很大的差异^[11]。比较而言，情境中的当时反思（*contemporaneous reflection*）允许有一种“停下来思考”的行动，而这

与那种更直接的“反思性”意识（immediate “reflective” awareness）所具有的积极的、动态的过程又有着显著的差异，例如，一堂课堂讨论、一场演讲、一个冲突情境、一种监督行为、一次面对面、一节常态课等所具有的特征。

尤其是这种当时的主动反思，它可能是教学最困难的方面，因为它是一种在真正行动时刻的“反思”，这是一种令人困惑的现象。^{[12][13]}在关注教学工作的这一个方面的同时，我丝毫没有贬低对经验反思的实践意义，也没有否定它们形式上的意义，这些都是教育者和孩子们共享的经验。我已经说过，反思的概念含有真正的教育学意义。根据定义，反思意味着教学是一种有意识的行为，它总是区分在特定情境中对这个孩子或者这些孩子来说，什么是好的或什么是最适宜的，什么是不好或者不适宜的。其实，我的很多研究都集中在教育生活世界中的解释现象学反思方法论及其实践应用性方面。^[14]而且这篇论文也可以是这样一个例子，它也是对教学实践经验的反思，因为我们可以课堂上找到它。

当教师在忙于和孩子们交往的时刻，这时他们的反思是什么样子的？或它能够是一种怎样的反思？那么，由舍恩和其他人提出的行动中反思（做某事的同时对它进行思考）的意象是否恰当？^{[15][16]}确实，很多时候，教学活动中有一个间歇时间，而且教师可以暂时停止参与、犹豫不决、从课堂情境中撤身出来，以便对下一步需要做什么进行反思，我们可以在更完整的意义上谈论反思这个概念。但即便在这些情况下，反思似乎也只局限于并限制在手头的工作上，而不是所将发生事情的所有可能性解释、对意义的各种可能性模式的理解、对其他行动途径的考虑、各种后果的权衡、必需要做什么的选择以及后来真正所做的事情都考虑进来。

在日常教学生活中，教师经常感到他们总是在现场。所以在那一刻，只有有限审慎的反思才是可能的。当教师是“现场（直播）（live）”的时候，可能会有三十多双眼睛盯着他/她的每一刻的举动和情绪。当然，这种时刻烦恼的性质似乎是导致教师疲劳和衰老的一个主要原因。我们不应该低估教学作为一种实践行为这种紧迫处境的复杂性。这也意味着我们不能想当然地把教师知识看作是一种一维的或简单的概念。这样，在日常生活中，教学实践似乎只能是在一定水平或范围内的反思。

有些讽刺意味的是，人们甚至可以说，在活动或交往活动中，教师在严格意义上只能是“非反思的”，教师在课堂上一定总是在现场行动，他们无法撤身推迟行动，无法先反思这种行动的各种可能性以及每一种可能性的后果。即使教师对每一种情况或所有的情况下要做什么或不做什么都进行了详细地反思，他们最终也必须采取某种行动或不行动。因此，一个采取行动的教师总是一个独断者——教师或许反思或考虑到了所有的可能，但在行动的时候，他或她在某一个时间只能做一件事情。

然而，认识到教学实践活动太过烦恼以致不能真正地反思，这并不意味着要把教学必然看作是杜威意义上的盲目冲动或日常习惯。教师感到他们在课堂上多多少少能够机智地和学生一起行动。当他们投入到教学中时，好教师会“充满思考地行动”，而且经常带着直接的洞察力来处理事情。作为教师，我们有时突然想说什么，但在我们还没有完全让它“溜出来”之前，我们又将它抑制下去。还有些时候，我们所处的情境似乎要“告诉”我们这种情况应怎样行动。这一切都表明，教师思考和教师反思是一个富有挑战性的概念，我们需要从现象学、哲学、概念和经验上对它进行研究。我这里将只对教学体验作为实践行为的意义进行一些现象学的反思。

这里的现象学问题是，反思是从何以及如何进入教育生活世界的现实之中的？行动中反思的体验是什么样子的？这与我们在文献中看到的概念化的行动中反思有什么不同？因此，我的

问题是，反思是从何以及如何进入教育生活世界的教学现实之中的？什么样的教师实践性知识或**行动中的**反思是可能的？如果有的话。提供或构成实践的知识或技能的形式有哪些？

三、新手教师

我们早就知道，初任教师一般在教学的交往活动中都会遇到困难。我们先描述一种理想的情形：一位实习教师，他/她已经做好充分准备：具备了优异的专门学科知识，很好地学习了儿童发展的理论，对良好的教学和课堂管理模式有充分的认识；他/她已经在同伴互教练习和课堂观察中成功地磨练了他/她的实践技能和反思技巧，而且他/她已经从哲学、政治和专业上对教育问题形成了一种批判性理解。最后，这位新手教师一本正经地走进了课堂，踌躇满志地准备用富有创新、精心设计、细致调整、节奏平稳的内容和安排来满足学生。

然而常常会出现这样的情况，尽管有了这些精心的准备，他/她还是会遇到重大的挫折：现在，当面对学生的时候，新教师的幻想破灭了，他/她发现所有这些计划仍然达不到课堂现实的要求。而且，不知什么原因，苦苦学来的学科知识、教学技能、教育理论和课程大纲仍无法满足课堂教育生活的需要。

教师所发现的不是他或她的基础知识有问题或者没有用处——实际上，这位新教师甚至在有些“守旧的”老教师面前可能还有一种优越感。不过，有时候他们想错了。他们学到的基础知识不知为何似乎没有用。当这种伟大的课程计划遭受挫败的时候，当班上学生毫无反应，当你感到学生们似乎并不喜欢或尊重你，而且，当你感觉到自己像是一个陌生人，一个骗子，一个局外人，当你还来不及真正理解所发生的事情，而你又完全不知道怎样应对这些情境，面对这样的挫败感，我们还能**做出**怎样的解释呢？

于是，新手教师会感到疑惑：“我学了这门数学的所有知识，知道所有的方法论——但是当学生坚持说内容太难了，他们就是不明白，而我却不能真正帮助他们，为什么会这样呢？”“为什么我的教育心理学课得分最高——但是当一个学生学习上遇到困难，告诉我她‘感到困惑’，而当我想帮助她的时候，却不知道该说什么？”“为什么邻班的教师只要看一眼，就能够把学生的注意力集中起来——而我虽然学了所有的课堂管理和纪律方面的知识，但是当有些学生对着我傻笑，或者当他们说一些贬损的话，或者当一些捣乱分子想尽各种办法拖延、扰乱课堂教学或不课时，我却不知道如何隐藏我不知所措的情感。”“我总是精心地备课，时间都花在了批改作业上，为此我已经感到筋疲力尽——但是，与我的所有努力相比，很多学生似乎连作业都不愿意完成，也不预习，他们甚至连我的一半都做不到，这是为什么？”“我如此努力，希望全面而深刻地把学到的激励学生学习的理论用到实践中，但是今天当一个家长告诉我她儿子在我的班上感到乏味时，我完全泄气了，为什么会这样呢？”“多么的奇怪啊：我不得不学习这么多教和学的知识——但是在学校发生的很多事情却很少和教学有关系？”

初任教师经常发现，在他们所学的**有关教学的知识**和他们在**教学实践中**发现所需要知识之间似乎有着一种张力或很难匹配。教师教育者已经普遍意识到，在大学把检验过的“知识用到实践中”的教师培训模式不能满足有效专业预备教育。

教师作为反思实践者的概念在某种程度上是对这种认识的一种回应，那种把技术理论用到实践中的认识论似乎没有认识到，在学校和课堂不断变化的挑战中，教师实践性知识一定起着一种积极、动态的作用。然而，很多教师预备教育依然陷在传统的实践认识论和教师作为反思性实践者的概念中，所以就课堂交往活动的实际来说，行动中知识的模式和实践仍然相脱节。

四、有经验的教师

教师职业中一个永久性的主题是，如果是从事教学的话，这种生活一定是烦恼卷入的。是的，确实，（这种生活就像）在复印机上，是很难放慢节奏的，也很难有悠闲的时间；确实，中午吃饭的时候看管图书和走廊是令人很不愉快的事情；尤其是还没有来得及去洗手间上课铃就又响了，这更令人不愉快；而且，管理人员、家长、学生、同事都给你带来很大的压力并提出很多要求，要摆脱这些或对这次做出某种回应需要你的创造力；还有，这些琐事占用了许多教学时间，所以不可能把所有的时间都给了教学之后，还有足够时间和精力留下来回家料理家务。

在任何时候进入任何一间教室，我们几乎都能够看到教学实践的烦恼性质。无论教师是在给全班解释什么东西，发起一项活动，监督小组活动，组织集体讨论，回应某个学生的表现，还是在处理一些热情的、喧闹或者捣乱的学生——让我们深有感触的是，教师没有空间和时间从这些情境中获得所需要的反思距离，以使用来反思、决定（在杜威哲学的意义上）在任何这些情境中他/她真正应该如何行动或不行动，和为什么这样行动或不行动，然后决定做出行动。

当你问教师他们怎样做到这些的，他们如何从这一刻过渡到另一刻，他们的回答往往都是一般性的。我们确实很难描述我们在实践和（交往）活动中使用的知识。而如果你坚持要问，那么教师也许会用故事、抱怨、自我解嘲的笑话、轶事或者观察发现来回应。我下面提供其中的一件轶事。这是一件很普通的事，反映了一种难以忘怀的情境，因为它似乎是要表明，成功的教学通常并不以胜利来衡量。但这简短的描述也表达出实践行为的直接性特点。在讲述这个故事之前，为了让她的故事更容易理解，该教师对这个学生的背景作了一些评论。

在我九年级的一个班里，有一个叫托尼的学生，他经常鼓动他周围的学生上课捣乱或联合抵制上课。托尼会发表一些愚蠢的评论。他总是想逃避作业。他会问一些听起来无意义的问题。他会显得他不知道发生了什么事情似的。他的注意力几乎从来没有集中过。

我们正在进行课堂讨论，正在用头脑风暴解决问题。我让学生们提供建议。简短的讨论之后，我把他们每一个有用的想法都列在黑板上。当轮到托尼的时候，他提供的建议很明显是在搞笑。但是我灵机一动说，“太好了，托尼……”我很认真地看待他的话，并把他的话拿出来讨论，而且把它列在我们黑板上的建议中。托尼明显感到有些惊讶，并消除了防御。但我从他的脸上可以看出，他似乎很高兴他为讨论做了积极的贡献。他变得更加专注了，参与到讨论中，而且持续到上课结束。

教师会讲很多这样的故事。这样的描述通常似乎把教学现实描绘成一个世俗而乏味的过程。但最有趣的是，这些故事和我们在专业文献和研究报告所发现的那些对“教师行动中的反思”和“教师决策”的方法论、哲学和理论说明很不一样。

教学作为反思性决策是一个可信的、能够实现的概念吗？很多教师给我的材料都证明，教学作为行动中审慎反思的概念和现实并不一致。当然，当你问教师“是什么促使你这样行动？”那么教师确实很容易就会给出他们的理由。教师承认他们整天要做出无数的决定。但当你问同一个教师，真正有多少反思进入每一个这样的“选择”中，该教师同样很快就会承认，在这个意义上，其实你没有真正选择。相反，你只是以一种直觉的方式说出合适的话和做出合适的事。一位大学教师坦诚地说，他经常在说话和行动的时候会有目的地反思该说什么或者该做什么。“但是，”他说，“这么做很快就非常令人沮丧。我感到我变得不自然，而且实际上，我用来接触学生、组织集体讨论、讲课或者我所做的课堂工作中的反思性

（reflectiveness）变成了一种障碍，无法顺畅地教学。因此，反思不是提高了我的教学，它反而使得事情更加糟糕……有时候我的自我意识越来越明显，我越来越意识到学生在看着我、评

判我。这样，我体验到一种自我的分裂感——一个被他人观察和客体化的自我和一个想要应对这个情境的自我。”

因此，在教师教育计划中强调反思性实践的结果是，实习教师为了达到这样的期待：好教师是反思性教师，他们已经有了很大的压力。但是他们并不总是知道反思过程该如何以及从哪儿进入教学生活。有些初任教师受到很大的影响，认为他们不仅应该在教学活动之前和教学活动之后这个阶段要反思，而且在紧张的课堂活动中，教师在行动的时候也应该总是思考他们在做的什么以及为什么这么做，总是要准备好中途改变内容，总是要反思学生行为的意义，而且不断地从其它方面理解学生在学科学习中的行为，既要从社会学又要从心理学上考虑。

即使是出于好意，但事情并不是那样发生的。造成行动中反思的真正困难在于，课堂生活具有偶然性、动态性、不断变化的特征：每一个时刻、每一秒钟都有其特殊的情形。教学时刻就是正在进行的这些事件，它需要立即行动。就象托尼的老师所说的，你必须“眨眼间（in a flash）”就要采取行动。在有些语言中，“时刻（moment）”按照字面意思被翻译为“眼睛的一眨”。确实，教育行为实质上就是在时间的直接性这个层面上发生的，它不允许在具体变化的情境中，为了考虑各种可能性和这些可能性所产生的后果，就从情境中出来或离开情境进行反思。

不过，我并不是说，好的教师没有思考就行动，而是我们并没有真正审视这种“思考”的本质是什么。尽管直接的行动并不需要从情境中抽离出来，就像你事后对经验反思一样，但在某种程度上，我们还是能够在我和自我之间保持一种反思性的对话。这个我在行动的时候监视着，好像是自我在行动一样。一位教师描述了她在和学生联系的过程中的智慧，这更像一种情绪、一种个人的精神状态。

当我走进教室的时候，我意识到我自觉地对我的班级和学生采取了一种相当宽容的态度。我在班上与在家和自己的孩子相处很不一样。而且，我不会整天只是扮演一种角色或按照一种角色行动。那样不仅太累，并且也是不能容忍的。我在学校展现了我不不同于我在家里一面。

和自己的家人在一起，我意识到，在和我儿子和女儿一起的某些时候，我不应该冲动行事，因此，有时候在说或做某些事情之前，我会从“一数到十”，或者采取“暂停”的办法克制自己，否则事后我可能会后悔。但是在课堂上，通常不可能采取暂时停止的办法。不过也有这样的时刻，我会深吸一口气，差不多是强迫自己数到十。

当然，我很少会数到十。大约有40个学生在那儿，所以不可能离开教室，或停下来休息一会儿再说。你必须继续面对你正在做的事情。这样，我的宽容态度让我保持耐心和容忍，从而免得用一种冲动的、粗鲁的或缺乏思考的方式与我的学生交往或者对他们采取行动。

一种机智行动的现象学也许能够揭示直觉性实践的几种风格：从一种忘我的方式行动到一种内部连续对话的行动，其中内在自我（ego）的眼睛和自我（self）保持一致。自我的这种分裂意识表明了它本身是一种天生的精神分裂，即自我的一部分与另一部分对话。教师经常这样谈论事情：“一部分的我想把课讲完，另一部分的我知道，我应该停下来处理出现的问题。”

我在其它地方说过，教学的这种交往活动性质和这种行动中运用的知识，与我们平常所说的“机智”或“教育机智”这样一种经验很相似。提出机智这个概念，我并不是想要提出某种新的技能或知识基础，而是教育机智这个概念也许能够帮助我们直接用肉眼看到有经验的教学的本质。在八十年代早期，我已经开始使用“教育智慧”、“教育敏感性”和“教育机智”这

些概念来描述教育教学直接知识中临场的技能，如何从一个时刻到另一时刻，在教学的交往情境中应对学生。^[17]

五、作为行动的教育敏感性和教育机智的实践认识论

在描述知识在行动中起作用的方式中，我曾经为自己发现了“教育智慧和教育机智”的概念而自喜。但有一天，一位德国同事给了我一本雅各布·穆德（Jacob Muth）写的题为《教育机智》的小书，^[18]说明在德国早已经有了教育机智这个概念，尽管它更多的是在哲学层面上使用的，而且实际上早在二百年前，赫尔巴特就使用了“教育机智”这个术语！我在我们大学的图书馆搜索了赫尔巴特所有的文献，但是，除了一本有一百年历史的现行译本《教育学讲稿》外，^[19]在他的著作中我没有发现任何涉及到教学机智的内容。显然，实践认识论取向在他后期的著作中被丢弃了，虽然他最初提出了这个概念。

赫尔巴特的《教育学的讲稿》写于1802年，即开始做大学教师的时候，那时，他在哥廷根大学里给学教育学的学生做了两次讲座。特别有启发意义的是他在教育学知识（理论和科学）的性质和教学实践中所需要的教育机智之间所建立的联系。你会发现，这篇演讲奇怪地预示了北美教育思想的最近趋势——例如，施瓦布（Joseph Schwab）的“实践性语言”的思想和“反思实践者”的概念，^[20]以及像在唐纳德·舍恩和其他人那里看到的“行动中的专业知识”的概念。

赫尔巴特关于教育学的第一次讲稿仍能激发我们的智慧并给我们以启示，对今天的教学依然具有指导意义。他首先讨论了理论与实践之间的关系，认为没有任何社会科学事实、没有任何道德哲学和任何教学方法能够告诉教师在特定情境中怎么做，这就是理论知识的性质。课堂里的任何事件都处于社会情境中，它总是那么复杂，没有任何一种理论或一套原则能够与其相对应。理论的使用或理论所及的范围不但太有限，而且太泛化、太偏狭、太一般，因此无法在教师与学生交往的实践中直接运用。为了补充赫尔巴特的观点，我认为，也可以从另外一个方面看，实践行动的性质使得它不可能与理论合作。教育生活世界交往活动的偶然性缺乏反思的距离，这种距离是审慎的理论理性在其使用中所需要的^[21]。在通常的教学情境和关系中，教师一定总是直接行动，具有一定信心地行动着。这种信心已经就是一种情境化的实践性知识，它是机智行为本身所固有的。

通常，教师没有时间为了（从理性、道德或批判的角度）思虑下一步应该做什么或说什么而将他或她自己从特定的时刻分离开来。这种直接或即刻行动的时间维度与教学要求的交往活动的关系性维度具有非常相似的品质。正常的师生关系不允许有（人为的或批判反思的）交往分离。实践中的教师都非常了解这一点。只有那些冷漠和“疏离的”教师（我在前面开头一段中把他们描述为“仅仅教学的人”）也许能够或多或少地采用量化的或理性思考的方式对待他们每时每刻和学生交往活动中的关系。讨论理论和实践之间的关系（理论知识转化成为实践知识以及反过来）往往就离开了认识论假设，解决良好实践的办法就在于用概念界定理论和实践之间的反思关系。反思关系既要考虑科学理论的批判性、视角性和文化特征，还要考虑知识的心理（认知）和社会（意识）来源对实际教育关系的启示。

有时候，人们以相当简单的方式界定反思性知识和行动之间的关系。例如，认知主义者和社会建构主义者往往认定每一位教师心中都（社会地和个人地）建构了“理论”或“哲学”。为了找出是什么使得一个优秀教师以某种方式行动，研究者试图通过“进入”教师的心灵重新寻找理论，他们先要揭示是哪些理论促使教师以这些方式行动。研究者研究了“优秀”教师的行为、反思、记忆和意义建构，目的是要确定构成教师实践基础的是什么样形式的知识。

无论人们优先考虑理论还是优先考虑实践，优先考虑心理还是优先考虑意识，任何情况下，都不可能脱离认识论，因为人们首先就用它对理论-实践进行了知识上的区分。因此，我

认为，教育敏感性和教育机智的概念可以作为第三种选择。机智既不是某种知识，也不是某种调和理论和实践之间关系的技能。提供第三种选择就是要让机智拥有自己的认识论结构，它首先声明自己是某种行为：一种积极的人类交往活动所具有的意向性知觉。有趣的是，机智恰恰对传统的理论-实践（theory-practice）的区分不敏感。同时，我们直觉地认识到，机智对人类生活的交往情境始终保持接受的态度。换句话说，机智既不是理论化的知识形式，也不是先于理论的交往实践。机智是个体教师个人风格的一个固有的因素，它同时又是一个主体间性、交往和文化伦理的概念。从定义上看，有机智是一种道德的关注：我们总是为了他人（孩子）好的原因才有机智的。机智在这方面有别于外交和礼节等，后者可能是为了其它利益。

我说过，赫尔巴特不是唯一使用机智这个概念来表示一种特殊的人类交往活动的人。机智这个概念与音乐以及交往活动的道德方面有着惊人的联系^[22]。伽达默尔指出，心理学家赫尔姆霍斯（Helmholtz），一位当代的赫尔巴特，在其著作中提出了机智的两个方面特征：机智是一种人类交往活动的形式，机智是人文科学的工具。赫尔姆霍斯对此进行了详细说明。首先，人们一般把机智理解为“一种对情境的特殊敏感性以及如何情境中行动”，不过“我们却不能从一般原则发现任何知识”^[23]。第二，机智更像是一种学识和教化，例如像一种美感或历史感，人文科学家可以把它用在自己的解释性研究中。因此，机智既包括教师和儿童之间的主体间性的教育关系，也包括教师和课程内容或知识之间的解释性教学关系。

教育敏感性和机智与一般交往机智具有共同的特征，但是它拥有自己道德上的完整性。教育者机智地行动就意味着在特定情境下能够看到孩子所发生的事情，理解孩子的体验，明白该情境的教育意义，知道做什么以及如何去做，而且真正做正确的事情。机智通常需要停止、忽视某些事情，但是它却对体验它的学生产生影响，机智行动就是指向他们的。机智地行动可能体现了所有这些方面，然而机智的行动又是瞬间的。必要的觉察力、理解力或洞察力及正确行动的感情在行动的过程中不是必然分开的。某种意义上，觉察力、洞察力和感情是在一种行动模式中瞬间实现的，它具有某种关切的紧张感。机智可以定义为一种积极思考的关切行动（a *thinkingly acting*）^[24]。虽然绕开了理论-实践的艰难区分，但我们可以依照穆德以及赫尔巴特的启示，把机智看作是一种实践性的规范智能，它受洞察力支配并依赖于情感^[25]。

但机智不能简化为一套技术，我曾经说过，教育实践需要很多创造力：(1)一个富有机智的教师是具有敏感性的教师，他/她能够从手势、举止、表情和身体语言等间接方面理解儿童内在的思想、理解、感情和渴望等。(2)教育机智能够从心理意义和交往意义上理解这种内心生活的特征。因此，在具体情境中，和特定孩子或孩子群体相处时，一个机智的教师知道如何从更深层的意义上理解孩子的害羞、挫折、兴趣、困难、脆弱、幽默、纪律等。(3)有机智的教师拥有很好的准则、限度和平衡，自动就能够知道如何与情境保持距离。例如教育意向性的一个基本特征是，教师总是对儿童抱有越来越多的期望。然而教师必须意识到，当孩子有了困难，当孩子不能达到期望时，就不应该再抱有这些期望。矛盾的是，机智就是知道在众多的期望中有多少是可以期望的能力。(4)机智具有道德直觉的特征：一个机智的教师具有这样的能力，他/她瞬间就知道做什么合适的、正确的或好的，而这又是建立在对孩子个性和环境的教育理解的基础上^[26]。

机智是如何成长起来的呢？赫尔巴特认为机智是一种行为的模式，即在日常生活中，我们总是面临这样的生活情境：我们必须以某种方式和人相处，我们很自然地就会运用它。因此，当一种直接的技术关系行不通时（这就像一个人在修补一个坏了的电器时，想把理论知识用于解决实践问题一样），机智似乎自发成为理论和实践之间桥梁或连接。所以，机智是作为一种在处理不断变化的交往情境中自发出现的某种自信（但是并没有基础）。如赫尔巴特所说，“机智占据着理论留下的空间。”

机智是一种实践性知识，它在教学的行动中实现自身（成为现实）。机智作为瞬间和智慧的教育行动，在其真正的实践中，它是一种知识，一种实践的信心。这意味着教师所做的首先不是把理性化的思想反思性地变成行动。而是行动自己已经构成了一种知识，但这种知识不能

总被理解成命题知识或认知理论。而且，在专业知识研究的文献中，知识如何在实践中起作用的问题已经成为一个重要的主题。

例如，赖尔（Ryle）强调了思维的重要性，并要求学会区分“智力实践（intelligent practice）”和“习惯性实践（habitual practice）”。^[27]他区分了“知道什么”和“知道如何”，这道出了“认知知识”和“行动性知识（active knowing）”之间的差异。我们都知道，波兰尼（Polanyi）提出了个人缄默知识的概念，个人缄默知识是我们处在活动中所依赖的一种积极主动的意识。^[28]缄默知识很难说出来，因为它体现在技巧中，这些技巧内在于人们的实践、做事情的方式、习惯、敏感的接触等活动中。布劳迪、史密斯和伯内特（Broudy, Smith, and Burnett）认为，除了在新的情境中生产或使用知识原则之外，专业实践还要求有积极的判断力，这种能力取决于理解和隐喻联想的能力，以及在变化的实践情境中看待事情和想象、理解事情的方式。^[29]同样，欧克肖特（Oakeshott）也对技术性知识和实践性知识进行了区分，他认为前者是可以写到文本中的知识，而后者只能在行动中体现并通过体验学习。更近，莫兰德（Molander）和约翰内森（Johannessen）研究了缄默知识、沉默知识，他们把它看作是一种行动中的信心。^{[30][31]}简德林（Gendlin）和比克曼（Beekman）讨论了海德格尔**现身情态**（*Befindlichkeit*）这个概念，并用它来表达我们对世界所拥有的不明的、情绪性及非认知性的实践性知识。^{[32][33]}

所有这些实践认识论的共同特征是，他们首先不是把实践性知识放在智力上或大脑中，而是把它置于生存情境中，只有在情境中个人才能认识自己。换句话说，让教学富有生机的实践性知识，从现象学角度看，它和个人整体的身体化存在以及个人生活于其中的社会、自然界更为接近。

六、实践性知识的身体化、情境化、关系性和情绪意义

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。作为一名参观者，我在这里倒是觉得有点儿陌生和难以适应，而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，还在和一个学生说话，然后又转向另外一个学生。而且我还注意到，随着整班学生逐渐聚齐，她同时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。这简直令人难以置信，因为这一切几乎都毫不费力。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。很明显，她在教室里就像在家里一样，可以自信和忘我地行动。确实，这位老师非常有效率，完全是因为她能够忘掉自我，完全和学生一起沉浸在情境中。

如果我们让这位老师对她的每一个行动做一个说明，她很可能会陷入困境。确实，正是那些所有的细微情境整体（而不仅仅是所有的教学目的和教学模式）构成了课堂教学的现实。教学实践的研究需要对实践性知识的经验品质保持敏感：认识到，机智的大部分，即瞬间知道要做什么，是从身体以及个体世界的事物和周围的气氛中产生的。我们甚至会说，教学的实践知识存在于包围着我们的**事情之中**：教室的物理环境，我把它看成是我的房间，我的身体适应了它。我的实践性知识就“是”我对教室的感觉、我对我作为一名教师的感情、我对我学生的觉察性理解、我对我所教的事情的感知性把握，以及包括我对在学校、走廊、办公室以及教室世界的情绪。

莫兰德认为，这种实践技能就像一种沉默的知识，它体现在我的世界和行为中，而不能认知的语言表述出来或体现为批判性的反思。^[34]这种沉默的知识不一定能转换成命题话语的形式。确实，命题知识的最终基础并不是命题本身。正如维特根斯坦所说的，合法化信念或正当化的知识，它们的基础不是某种没有最终根据的命题，而是一种没有根据的行为方式。理性主义对无根据行动的畏惧竟延伸到了理论及道德原则。甚至理论和信仰最终也不能奠定在某种基本假设或基本真实之上。支持一个信念、一个命题或理论的论据必须在某一个地方结束。然而我们却要留下“一个没有根基的假设：这是一种无根据的行动方式”。^{[35][36]}

在讨论海德格尔的现身情态概念中，比克曼强调，我们通常在我们的世界中存在和行动的方式不应该用概念表述为一种沉默的知识、一种不明的知识，甚至不能作为某种指导我们行动的不明的理论。^[37]相反，当我们作为老师和我们的学生在一起的时候，我们成了教室、世界的一部分，我们在其中实践着我们作为教师的理解。也就是说，我们的教育实践把自身表达为一种积极的理解，理解我们是如何发现我们自己是带有某种意图、感情、激情、倾向、态度和任务的教师。而且这种积极的理解并不必然是反思性的，或者甚至不能直接用概念的方式表达出来。为了使实践性知识可以谈论，我们需要借用一些词汇（罗蒂会这么说的），这些词汇与教学生活的生活意义形式相符合。^[38]我认为，这就是现象学和人文科学叙事方法的任务。

如果教学是如此身体化，如此地和人的世界的现象学维系在一起，那么为什么“教学实践”的体验或实习体验对于教师的教育准备如此重要就不足为奇了。实习教师必须在模仿及与老教师的个人关系中获得这种知识。通过观察和模仿教师如何激发学生，如何在教室里走动，如何运用黑板等等，实习教师用他或他的身体学习，也就是说，在这间教室里，和这些学生一起，找到一种信心。这种“信心”不是某种使得教学更容易的情感品质，这种信心**就是**行动性知识本身，是知道做什么、不做什么、知道说什么、不说什么的机智。

所以，不要把教学实践看作是应用（大学生产的）理论知识，而是要看到，作为实践的知识拥有它自己的完整性。不要说不明的理论（例如建构主义的知识）赋予我们的行动以意义。但我们同样可以说（虽然不很准确），是我们的行为赋予了我们所用的语言以意义。维特根斯坦说过，从根本上来说，行为与其说是建立在前置词（理性说明和原则）的基础之上，还不如说是建立在其他行为之上。^{[38][39]}这就是为什么优秀的教师经常事情做得很好（或为什么其他事情做得却不好），但他们却很难找出原因。如果要求教师对他们的成功进行说明，或者要求他们把自己的行为变成命题语言，那么他们通常很容易就会提出各种抽象的原则或理论，因为他们以为别人就是这样期望他们的。他们还能做什么呢？因为用语言捕捉这种内在于我们的身体和我们世界事物的知识是非常困难的事情。

实践和理论的区别并不在于从技术上把思想或概念通过实践运用到实践行为所发生的世界中的某种真实的事情上。现象学实践是另外一种认识世界的方式。虽然理论“思考”这个世界，但是实践“把握”这个世界，即实践是直觉地把握这个世界。^[40]专业实践者的能力本身很大程度上和直觉的知识（**pathic knowledge**）联系在一起。教师实践性知识是直觉的

（**pathic**），所以实践行为很大程度上依赖于身体的感知、个人在场、关系的觉察、在偶发情境中知道说什么和做什么的机智、关切的习惯和常规行为，以及其它像知识的前反思、前理论、前语言等方面。如果我们希望进一步研究和提高专业实践的这种直觉维度（**pathic dimensions**），我们需要一种能够表述和传达对它们理解的语言。这种语言需要指向生活世界的体验或生活感受。例如，生活体验的故事为我们提供了唤起和反思实践的机会。简德林认为，这种理解不是通常意义上的认知。他说：“它是被感受或感觉到的，而不是想到的——而且它甚至不能直接通过注意而被感受或感觉到”。^[41]不过，我们对我们自己或他人存在的直觉感知却可以成为我们反思的主题。

乍一看，**pathic**是一个和会话有关的词语，就像在**em-pathic**（移情）和**sym-pathic**（共情）中一样。移情和共情经常被看作是对某种关系的理解，指设身处地地把自己放到别人的立场上，感受他人的感受，在遥远的地方（异地）理解他人，或更一般地认为，就是理解性地为他人的生活而烦恼。我们承认，还有其他理解**pathic**的形式。但最重要的是，移情和共情这些词语告诉我们，这种理解主要不是认知的、认识的、知识的、技术上的理解——它们在真正意义上是直觉的：关系的、情境的、身体的、时间的、行动的理解。

实践的情感维度是直觉的，完全是因为它们栖居在身体、在和他人的关系中、在我们世界的事物中以及在我们的行动中，或者说，它们和身体、和他人的关系、和我们世界的事物以及我们的行动形成了共鸣。这些都是身体的、关系的、时间的、情境的和行动的知识，它们不一

定能够转化为概念化的表达形式或用理论表现形式来捕捉。换句话说，有直接内在于我们生活实践的知识模式——在我们的身体、在我们的关系以及在我们周围的事物之中——它们似乎是不可见的。^[42]教师知识在实际行动中证明自己的存在。我们能够在我们如何行动和我们能够做什么当中、在我们世界的事物中、在我们和他人的关系中、在我们身化的存在中以及在我们投入世界的时间维度中“发现”我们所知道的。甚至我们的手势、我们笑的方式、我们说话的语调、我们头脑的角度以及我们看他人眼睛的方式都表达了我们的认识世界的方式和我们在世界中的表现。

一方面，我们的行为又沉淀到我们的习惯、常规、动觉记忆中。我们在按照日常礼仪做事，我们在其中找到了自己。另一方面，我们的行为又对我们世界的偶然性、新奇性和期待保持敏感。

在微观层面上，对于单独一个行为，我们想要界定它的构成，把它从情境中分离出来或把它和其它相关的行为分开，从而确定它们的边界，这是件非常困难的事情。例如，教师的一个手势可能传达了一种个人理解、一种鼓励、一个共享的秘密、对其他人的排斥等意义，或者可以看作是确定一个问题已经解决，或被看作是教学过程的一部分或教师的个人风格，等等。任何特定的行为，初看起来它们的意义、意图和结构都是单一的，但行动确实具有多层面、多维度、多关系、多视角的意义。因此，任何教学行为的意义都可以以各种方式去理解。例如，教师的一个笑话可能是为了活跃气氛，但也可能是表明教师希望学生喜欢自己、希望显得幽默、希望看起来灵活、平易近人、聪明等等。从学生角度来说，他们可能把教师的幽默看作是一种邀请，也可能看作是批评、伪装、暗示、秘密信息，等等。

如果我所论述的教学的实践智慧，确实与那些关切他人的教师的实践体验相一致的话，那么我们就要重新考虑行动中的批判性反思了。为什么我们要教师对所做的每一件事情都要进行批判性反思、都要给出理由或解释呢？

莫兰德和索科特（Socket）提出了一个引人争议的反面建议。^[43]他们认为，有些实践如需要理由或解释则不仅令人怀疑而且令人难以相信。确实，有时我们也许错误地强调了教学中的批判性反思。批判性反思的目的是要对正在做的事情进行怀疑和批判。但是，在机智而又满怀信心地行动的时候，又要对自己表示怀疑，很明显这是不可能的。如果教师总是想要批判性地意识到我们在做什么以及为什么做这些事情，那么他们必然会变得矫揉造作和优柔寡断。这将会扰乱实践认识论的作用，实践认识论的作用就是促成他们所做的一切。

当然，这并不意味着就应该贬低广泛的认知性知识，这些知识是教师专业教师所需要的。但是我们也应该把那些表现了教学机智的知识形式和反思性实践纳入进来，教学机智存在于身体化和生存品质之中，存在于成为一名教师德行之中。^[44]而且，我坚持认为，这种现象学的知识不仅仅包括教育理解中所固有的感知到的知识。不应该让新教师觉得，这样他们就可以不用学那些丰富的教学经验、技术、技巧、诀窍、模式、理论等，这些东西能够为他们提供丰富而有效的知识体。确实，教学最终的成功很重要是依赖于这些形式的“知识”，即存在于实际行动中、身体化的对他人的关切中，以及存在于个人空间、情绪和关系氛围中（教师在其中发现自己和学生一起）的“知识”。确切地说，优秀教师学着向孩子们展示的教育智慧取决于内化的价值、身体化的品质、关切的习惯，这些构成了教学的德行。教学机智的概念意味着品

质或德行是有学识的、内化的、处境的、召唤性的教育实践，这是人类养育和教育孩子的天职所必需的。

参考文献：

- [1]Van Manen, M., McClelland J., Plihal J., (2007). Naming student experiences and experiencing student naming. In D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds.) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. New York, NY: Springer Publishing Company. (pp. 85–98)
- [2]Thomson, I. D. (2005). *Heidegger on Ontotheology: Technology and the Politics of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [3][40][42]Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ont: The Althouse Press.
- [4][8] [9]Dewey, J. (1964). *John Dewey Selected Writings*. New York: The Modern Library.
- [5] McEntee, G.; Appleby, J.; Dowd, J.; Grant.; Hole, S.; Silva, P. (2003). *At the Heart of Teaching: A Guide to reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- [6]Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Heath and Co.
- [7]Dewey, J. (1973). *The Philosophy of John Dewey (Volumes 1 & 2)*. John McDermott editor. New York: G.P.Putnam's Sons.
- [10]Dewey, J. (1916). *Essays in Experimental Logic*. New York: Dover Publications.
- [11] [15]Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- [16]Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [12] [13] [19][21][22][24] [26] [44]Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press.
- [14] [17]Van Manen, M. (1986). *The Tone of Teaching*. Richmond Hill, Ontario, Canada: Scholastic Press.
- [18][25]Muth, J. (1982). *Pädagogischer Takt*. Essen: Verlagsgesellschaft.
- [19]Eckoff, Wm. J. (translator) (1896). *Herbart's A B C of Sense-Perception and Minor Pedagogical Works*. William J. Eckoff (translator). New York: D. Appleton and Company.
- [20]Schwab, J.J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*, 78.
- [23] Gadamer, H-G. (1975). *Truth and Method*. New York: Seabury.
- [27]Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- [28]Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- [29]Broudy, H.; B. Smith; and J. Burnett (1964). *Democracy and Excellence in American Secondary Education*. Chicago: Rand McNally.
- [30][34][39] [43]Molander, B. (1992). Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies. In Göranson B. and Florin, M. (eds.) *Skill and Education: Reflection and Experience*. New York: Springer-Verlag.
- [31][38]Johannessen, K.S. (1992). Rule-Following, Intransitive Understanding and Tacit Knowledge. An Investigation of the Wittgensteinian Concept of Practice as Regards Tacit Knowing. In Göranson B. and Florin, M. (eds.) *Skill and Education: Reflection and Experience*. New York: Springer-Verlag.
- [32][41]Gendlin, E.T. (1988). Befindlichkeit: Heidegger and the Philosophy of Psychology. In K. Hoeller (ed.) *Heidegger and Psychology*. A special issue from the *Review of Existential Psychology and Psychiatry*. Seattle.
- [33][37]Beekman, T. (1993). The Betekenis van Heidegger voor de Sociale Wetenschappen. In E. Kuypers (ed.) *Over Heidegger Gesproken*. Leuven: Garant.
- [35]Wittgenstein, L. (1972). *On Certainty*. Paul, D. and Anscombe, G.E.M. (transl.) New York: Harper and Row Publishers.
- [36]Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical Investigations*. Anscombe, G.E.M. (transl.) Oxford: Basil Blackwell.

[37]Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action

Max van Manen
University of Alberta

Abstract In everyday life in classrooms, the thousand and one things that teachers do, say, or do-not-do, all have practical pedagogical significance. Not only the objectives or goals of education but also the means and methods used all have pedagogical value and consequences for teaching and learning. This text explores the nature and significance of the practical forms of knowledge that teachers enact in (inter)active situations with their students. Teacher practical knowing-in-action requires pedagogical sensitivity and is described in terms of thoughtfulness and tact, embodied and pathic understanding.

Key words: practical knowing-in-action / pedagogical sensitivity / pedagogical thoughtfulness and tact / phenomenology and epistemology of practice