论理智型教师及其培养

——基于杜威教师观的解读

岳欣云　丁永为

摘　要： 杜威并不像其批评者所指责的那样具有“反理智倾向”,相反,杜威终其一生的学术努力都在使“实践理智化”。“教育实践理智化”是杜威对教育活动的期望和追求,而这离不开睿智反思、善于实验的理智型教师。杜威虽未直接提出理智型教师的概念,但杜威对教师的论述渗透着鲜明的理智取向。综合杜威的论述,理智型教师是具有求知精神、运用实验方法、具有合作能力、富有责任心的德性之师。培养理智型教师既是民主社会的要求,更是发展学生理智力量的需要,也是提高教师素质的必由之路。杜威认为要培养理智型教师,最重要的是处理好教师教育中教育理论和教育实践的关系,使师范生实现教育理论与教育实践的有机贯通。

关键词： 理智;理智型教师;实验方法

中图分类号: G451　**文献标识码:** A　**文章编号:** 1004-9142(2024)04-0161-10

约翰·杜威很可能是 20 世纪最知名、最广为承认也最受诟病(其实有失公正)的教育哲学家了。[①]杜威备受责难的原因之一就是被认为具有“反理智主义”倾向。美国教育学者理查德·霍夫施塔特(Richard Hofstadter)就在其著作《美国生活中的反理智主义》中提出过这种指控。实际上,“理智(intelligence)”是杜威哲学中一个极为重要的概念。杜威的大部分作品都围绕着“思想观念在人的行为中的作用”——即“理智”这一主题统一起来。杜威的得意门生悉尼·胡克(Sidney Hook)认为“实际上,杜威在人类经验的所有领域……都把‘理智的方法’置诸于重中之重的位置,这表明‘理智’的功能是杜威伦理哲学和教育哲学中的唯一绝对价值”[②]。杜威终其一生的学术努力都在使“实践理智化

作者简介:岳欣云,首都师范大学教育学院教授、博士生导师,教育学博士;丁永为,首都师范大学教育学院副教授,教育学博士。

基金项目:本文系全国教育科学规划办 2023 年度教育部重点项目“双减背景下教师教研形成性评价构建与优化路径研究”(DHA230406)阶段性成果。

① 理查德·普林著:《约翰·杜威》,吴建、张韵菲译,黑龙江教育出版社 2016 年版,序言。

② Sidney. Hook. “Democracy and Education: Introduction,” In Jo, Ann, Boydston (eds.), *The Middle Works of John Dewey*, 1899-1924(*Volume* 9:1916). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1980, p. xx.

(intellectualize practice)”而不是“理智实践化(practicalize intelligence)”。[①] 这使杜威的哲学起点与归宿都是经验的生活世界而不是超验的理性世界。杜威关于教师的论述,体现着鲜明的理智取向。但迄今为止,对杜威理智型教师的研究挖掘还少之又少。本文对杜威理智型教师的研究也只是抛砖引玉,以期引起相关学者对这方面的持续探究和关注。杜威关于理智型教师的论述,对于我们认识何谓良师、如何培养良师具有重要的启示意义,同时,也为解决教师教育中“教育理论和教育实践割裂”的顽疾提供了一副有效的药方。

一、理智型教师的内涵特点

杜威实用主义哲学的任务是直面现实生活的困境,充分利用科学理智的方法,构建更加美好的生活。为此,我们的“行为应该是睿智的和反思的,思想应该在生活中占有举足轻重的地位。”[②]与此相应,“教育实践理智化”是杜威对教育活动的期望和追求,而这离不开睿智反思、理智行动的新型教师,这也是民主社会对教师的要求。为了更好地阐明“理智”的涵义,我们需要从杜威的哲学观出发。在杜威的哲学阐释中,他较多使用“理智”(intelligence)而不是“理性”(Reason)来表达自己的哲学观点。杜威认为“理性”(Reason)与“理智”(intelligence)是不同的。在理性主义哲学家那里,理性是超验纯粹的,它不能和充满具体变化、包含习惯情感冲动的经验世界纠缠不清,而必须和经验世界划清界限。在杜威这里,“理智”存在于实践经验之中,是经验历史性发展的结果,习惯和情感冲动不仅不阻碍理智的发展,反而是理智产生发展的必要条件。人作为一个生物有机体,习惯冲动首先影响着他的行为方式和方向。当行为习惯与新的境遇发生冲突不再有效时,理智才会摆脱习惯的束缚,为当前的问题解决提供方向和手段。因此,理智产生于习惯失效的每一瞬间,理智“是与判断相关联的;即与为实现结果而对手段所进行的选择和安排相关的,并且是与我们选择什么作为我们的目的相关的”。[③] 这使理智不同于沉思的理性而成为包含实践的智慧。“理智的思虑的首要工作是通过反思和想象力去考察我们的行动过程,发现在我们的习惯和性向中什么是有意义的、什么是有效的,以及什么是可以确保我们的行为持续进行下去的。这种工作是随着实践的进程不断进行的,而不是一蹴而就的。”[④]可见,理智与理性既有联系又有区别。相同的是,理智与理性都强调思维的作用、关注人的主观能动性;不同的是,理智又与经验密切相关,理智体现于实际操作、实践行为中。而理性主要体现在认识过程中,并被认为是超越于经验甚至与经验对立的。理智兼有经验和理性的成分,杜威借助于理智的行动将原本对立的经验和理性关联起来。理智就是实践化了的理性。杜威的理智方法是其工具主义思想的体现,与盲从和任性的行动相比,理智的行动最有利于在日常生活中运用观念与思想,改善人类的日常实践、增进人类幸福。否则,思想观念就成为了空洞的言辞,失去了应有的意义。“拥有知识即能够做某事。”[⑤]“在杜威看来,实现良善的生活依赖于运用智识(intelligence)。实际上,他的工具主义得到充分阐明时,正是关于智识行为的本质的理论。”[⑥]

为了更好地阐明杜威引入“理智”的作用,我们还要结合杜威哲学的“经验”作进一步论述。杜威的“经验”正是因为融入了理智的元素,才使“经验”具有了新的含义。首先,经验主义认为经验是朴素的,是对被给予事物的被动的镜面反映。杜威的“经验”由于理智的介入而超越了朴素性,成为经验者的思

① Eldridge, Michael, *Transforming Experience*: *John Dewey's Cultural Instrumentalism*, Nashville: Vanderbilt University Press, 1998, p. 5.

② 杜威:《美国实用主义的发展》,张奇峰、王巧贞译,载《杜威全集·晚期著作》(第二卷),华东师范大学出版社2015年版,第15页。

③ Dewey, John, *The Quest for Certainty*, London: George Allen&UnwinLtd, 1930, p. 203.

④ 高来源:《论“理智”概念的实践维度——对杜威“理智”概念之实践性内涵的解读》,《哲学研究》2011年第2期。

⑤ 罗伯特·B·塔利斯:《杜威》,彭国华译,中华书局2002年版,第72页。

⑥ 杜威:《杜威全集·晚期著作》(第二卷),张奇峰、王巧贞译,华东师范大学出版社2015年版,导言。

维系统阐释的结果。在杜威这里,“经验”既有主动探究的性质,也有被动接受的性质,经验是“做—受—思”的结合,个体通过对行动和结果关系的感知思考,形成因果关系的知识,用来控制正在或将要经历的其他活动,经验的改造依赖于理智的行动。“在主动方面,经验就是尝试,这个意义上经验更适合用实验这个术语来表达;被动方面,经验就是承受的结果。我们对事物有所作为,然后它回过头来对我们有所影响,经验就是这两方面的一种特殊的结合。”①在经验中,主观和客观、主动和被动、精神和物质、个人与社会、本质与现象、人与自然达到了统一。其次,经验主义认为知识是先前给予的感官材料的总结,经验只是重复过去的事实。杜威的“经验”由于理智的介入,使得心灵可以设计出一些更加复杂的目标、使用一些新的手段方法,以应对新异的环境变化。这使得杜威的“经验”既是历史的,又是建构的和创新的。“理智之为理智具有内在的向前看性;只有当忽视了其主要功能时它才变成针对于一种给定的目的的一种纯粹手段。”②实用主义关于智慧的理论意味着心灵的功能在于设计出一些新的、更加复杂的目标,使经验从千篇一律中解脱出来。③

杜威的教育思想与其哲学思想一脉相承,其教育观是哲学观的自然延伸。由于“理智”在杜威伦理哲学、教育哲学中的核心地位,使杜威对教师专业的论述渗透着鲜明的理智取向,尽管杜威并未直接提出理智型教师的概念。1904 年,杜威在《教师教育中理论和实践的关系》一文中指出运用“学徒式”方法培养的“经验型”教师存在种种缺陷,进而提倡运用“实验式”的方法培养独立思考、善于实验、掌握理智方法、具有理性思维的新型教师,肯定了理论性学习在教师培养中的作用。1913 年杜威在《教师的专业精神》的讲稿中又提出了专业精神(professional spirit)的概念,指出教师的专业精神包含着两个不可或缺的要素:一个要素是通过不断地改进教学,履行对学生成长的责任;另一个要素是通过参与社会改革,在形成舆论方面承担领导者和指导者的责任,④并认为无论教学改进还是社会改造都离不开理智的方法。1919 年,杜威在中国进行教育演讲时又提出教师是教育领袖的概念,即学问的领袖、学生的领袖和社会的领袖。⑤ 这些论述都体现了杜威对理智型教师的呼唤和要求。下面我们从四个方面阐述理智型教师的内涵特点。

(一)理智型教师具有求知精神、丰富的思想和敏锐判断力

理智型教师具有求知精神,热情地识知并感受科学思维的力量,是理智型教师的重要特点。杜威在《教师教育中理论和实践的关系(1904)》中特别强调教师学习理论知识的重要性,但指出理论学习并不是让教师简单记住结论,而是要关注其中的思维运作方式。只有这样的理论学习可以让教师获得思维的能力,学会运用科学思维方法,回到理论知识“共同的精神根源”,认识到“人类心智”的伟大,成为有思想和有敏锐判断力的教师,从而能够敏感地意识和判断学生的思维运作活动。“我们有必要认识到,适应高级形态的心理运作方法对于教师来说是很重要的。一个教师将来越是有可能从事基础教学,就越有必要进行这方面的训练。”⑥杜威在中国演讲时,进一步提出教师要成为学问的领袖。学问的领袖不单是教授学生知识,灌输他们学问,还要对知识有热诚,具有对学问的兴趣和研究的精神,并以这种学习的热诚和研究的精神感化和传染学生,从而使自己的教学洋溢着求知的热情、思维的碰撞、生长的拔节。“给学生留下最持久印象的教师,能够唤起学生新的理智兴趣,把自己对知识或艺术的热情传导给学生,使学生有探究的渴望,找到本身的动力。……教师本身必须有真正的理智活动兴趣,必须热爱知

① 杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社 1990 年版,第 153 页。

② Dewey, John and etc., *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*, New York: Henry Holtand Company, 1917, p. 64.

③ 杜威:《必须矫正哲学》,涂纪亮编《杜威文选》,涂纪亮译,社会科学文献出版社 2006 年版,第 100 页。

④ 丁永为:《工业社会、民主与教师专业精神——纪念杜威名著〈民主与教育〉出版一百周年》,《教育学报》2016 年第 2 期。

⑤ 杜威:《教育者的天职》,单中惠、王凤玉编《杜威在华教育讲演》,教育科学出版社 2007 年版,第 426-427 页。

⑥ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 43 页。

识,这样,于无意中就会使其教学充满生机。”①

(二)理智型教师信仰理智方法,具有独立思考能力和创造性

杜威认为,理智方法即实验的方法。实验本来是自然科学的研究方法,实用主义基于“对智识、进步和人道的强烈信仰”的驱动,把科学的方法和实验的结论运用于人类事物之中。实用主义认为世界是流变的,没有一成不变的存在,实在是作为互动、行为的功能被“经验”出来的。同样,教育世界也是流动不居、充满相互作用的。在教育活动中,教师无法仅仅依照习惯行事,亦不能迷信权威和习俗,只有独立思考、不断实验创造,才能面对纷繁复杂的教育实践,使教育实践由不合理走向合理。因此,教师应将其教育行动建基于“知性主动性”(intellectual initiative)、实验理念(laboratory ideal)、反思性思维(reflective thinking)等理智方法之上。

首先,理智型教师相信理智的力量而不是屈从于外在权威。经验型教师认为教育理论是终极的、不可改变的,而理智型教师把教育理论看作一种暂时的真理、一种假设,教育知识不是脱离认知者的客观存在物,而是教师运用理智方法进行教育实验的结果。因此,理智型教师是“知性主动性”而不是“知性自卑”的教师。他们不认为自己是教育专家的依附者,而是认为他们和教育专家一样,都拥有独立的思考能力。在遭遇教育问题、不确定与疑惑时,理智型教师通过实验探究,理智地判断情境、选择手段和组织过程,使问题获得解决,将不确定的情境变为确定的情境。探究的结果不是终极绝对的知识,而是“被证实了的假设”和“有根据的断言”。它们只是教师进一步探究的思想工具。教师在探究过程中也获得了意义,形成了成功探究未来并不断增长的能力,以及对未来教育实践进行预测、控制的可能性,即杜威所说的“理智”或“智力”。由于教育世界的纷繁复杂、变动不居,教师的思维无法考虑到一切联系,因此,教育情境对教师来说总具有某种程度的新异性,教师与教育实践的互动过程是一个不断发生和发展的无尽过程。

其次,理智型教师更多运用反思性探究解决问题。理智型教师富有实验探究精神,从任何实验都具有新颖性来说,理智型教师也是富有创新性的教师。但并不是所有的实验探究都具有同样的意义。杜威根据探究活动中思维成分的多少,把探究活动分为试误性探究和反省性探究。反省性探究的过程一般包含五个步骤:困惑、迷乱、怀疑;推测预料;审慎调查;详细阐发试验性的假设;检验假设。以上第三、四两步所达到的广度和准确度,使特异的反省经验和尝试错误阶段的经验区别开来。② 不包含第三、四步的探究属于试误性探究。第三步的“审慎调查”是通过多方面的考察进一步分析明确问题的过程,第四步的“试验性的假设”常常来自于观念或思想。理智型教师主要不是依赖试误进行探究,而是更多运用反省性探究,因为他们相信并运用理智的力量——把观念和思想运用到行动中去。这使理智型教师能够不断地思考实验行动与结果、实验假设与检验之间的关系,从而不断创造和生成实践性知识。

再次,理智型教师运用实验反思进行价值判断。杜威认为,纯粹的情感和瞬时的判断都不足以确定价值,价值包含了思想的元素和行动的理念,价值是通过理智的行动创造出来的。每一种价值判断都只是一种预设,教师要依据实验行动的后果——即通过某种价值所指导的行动是否达到预期结果——来评判价值选择的对和错。因此,价值判断不仅是陈述某种东西被喜爱、珍视和赞美,更是对珍视某物的依据主张的探究,理智的方法、实验探究使教师所倾向之价值被甄别判断,并选择出有根据、有理由的价值作为教育行动的导向。“每一个价值的案例都是一个预设的价值的例子,他们一般的预设是:任何事物被“喜欢”或珍视,是由于(基于如下理由)它被视为推进或延迟对一个对象而非另一个对象变动着的偏好。”③什么才是某个具体教育活动应该追求的?什么才是的真正的目的和值得的选择?表面上看起来的好不一定是真正的好,“喜好”可以基于正确的理由,也可以基于错误的理由。教师需要通过实验、

① 杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社 2004 年版,第 215 页。

② 杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社 1990 年版,第 165 页。

③ 杜威:《价值、客观指标和批评》,张奇峰、王巧贞译,载《杜威全集·晚期著作》(第二卷),华东师范大学出版社 2015 年版,第 73 页。

寻找证据来区分表面的好和实质的好,并在实验中生成和实现着价值。“此时的评价判断采取的不是一种陈述,即‘某种结果是好的’,而是一种假设:‘如果这样做,那么所产生的结果会是好的。’其中内置了行动。评价判断的最终目的是创造出一个价值。”“必须认识到:目的是会成长的,判断标准是会上进的。”①教师的价值判断是基于具体情境的,并与教育实践一起生长,在实践过程中不断调适、适应修改。

(三)理智型教师具有开放的心态,既支持又批判地与他人合作

杜威推崇的新个人主义强调个人与社会的统一,无论塑造新个人,还是形成民主社会,都要“最大限度地依靠理智”②。这是因为理智“可以构成自由和更可靠的好,把同意和肯定的东西转变为共同意义的自由交流,把感触转变为有秩序的和自由的感知,把被动的反应转变为主动的活动”③。可见,杜威的理智概念不仅意味着个人的反思探究,也具有集体探讨、共同创造的含义。因此,理智型教师的独立并不意味着封闭或固执,反而意味着开放、倾听与合作。理智型教师是既独立又合作的教师。为此,学校内部要形成教师共同体(community),使成员之间可以彼此交流,共享目标与价值观,既支持又批判地与他人合作,尊重、学习他人的观念并从中受益。“教师应广泛吸取团体成员的建议,将其指导精心设计为一种合作的事业,让大家在其中互教互学,共同成长。”④杜威认为,教师共同体最重要的不是意见的统一,而是互相之间的尊重,价值观的共享,真诚的交流,倾听并向他人学习的意愿。

(四)理智型教师是负责任的德性之师

以理智的方式,改善生活实践和教育实践,是杜威一生孜孜追求的理想。因此,理智不是价值中立的,而是蕴含着道德目的。理智之可贵,在于能够解决现实生活的问题,为我们提供更好的生活方式。从苏格拉底的“美德即知识”,理性与德性就相伴相随,柏拉图的哲学王更是理性与德性于一体的化身。杜威也认为理智和德性是统一的。理智型教师力图使教育实践理智化,目的是为了建构更加美好的教育生活,理智型教师亦是德性之师。一方面,理智的方法意味着教师对公共教育的责任心。理智型教师以对教育实践负责任的态度,在教育实践中采取实验方法改进教学活动、营造民主平等的教育文化,创造学校教育新生活,追求着公共善。杜威认为,教育实践依赖习惯、试误或实验进行,习惯是我们固有的行事方式,试误与实验都包含着“尝试”“创新”的成分,但是,试误是不假思索或欠缺思考的,而实验是借助于反思性思维和理论展开的。依赖习惯和试误的教师是懒惰的,当一天和尚撞一天钟,他们缺少对教育的使命感,也缺少对教师和学生发展的责任心。只有理智型教师才会把自己的教育行动建立在深思熟虑的价值判断和实验行动之上,并对行动产生的未来结果负责任。“没有实验方法……人们的心理在理智方面就不可能是负责的。”⑤“责任心作为理智的态度的一个要素,指的是事先考虑任何计划中的步骤的可能后果,并且有意承受这些后果的倾向。”⑥另一方面,理智的方法也意味着教师对个体成长的责任心。实用主义认为,你是谁,并不取决于你的过去和现有状态,而取决于你的行动,在于你做了什么和将要怎么做。在充满不确定和偶然性的世界中,理智的方法能够最大限度促进教师个体的发展,这种增加,哪怕每天是轻微的,对教师的发展都弥足珍贵。“人就是他的行动,就是他的经验流。”⑦理智型教师在“教育实践理智化”的过程中,运用理智方法进行独立思考、不断创造,使自己的潜能不断实现,逐渐向着所欲求的理想人格靠近,实现着个体善。

综合杜威的论述,我们可以总结出理智型教师的内涵特点:理智型教师是具有求知精神、运用理智方法、具有合作能力、以教育实践理智化为指向、负责任的德性之师。其中,求知精神体现在理论学习

① Dewey, J. ,“Valuation and Experimental Knowledge,” *John Dewey The Middle Works*, V. 13, Southern Illinois University Press, 1976, p. 20.

② 杜威:《新旧个人主义》,孙有中译,上海社会科学院出版社 1997 年版,第 50 页。

③ 杜威:《经验与自然》,傅统先译,江苏教育出版社 2005 年版,第 277 页。

④ 杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社 2004 年版,第 282-283 页。

⑤ 杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社 1990 年版,第 310 页。

⑥ 杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社 1990 年版,第 195 页。

⑦ 涂诗万:《内在超越:杜威教育思想独特的民主维度》,《教育研究与实验》2011 年第 3 期。

中,热情地认知并感受科学思维的力量,使理智型教师具有深刻的思想和敏锐的判断力;理智方法即实验探究,使理智型教师具有独立思考能力和批判创造的意识;同时,理智型教师具有开放的心态,既支持又批判的与他人合作;最后,理智型教师力图使教育实践理智化,目的是为了建构更加美好的教育实践,实现公共善与个体善,理智型教师亦是对自己和学生发展负责任的德性之师。

可见,杜威的理智型教师不是与情感型教师或伦理型教师相对应的,而是对应于依赖习惯、满足操作方法的经验型教师或技术型教师。理智型教师具有负责任的德性、求知的热忱、创造的智慧、实验的精神,集德性、情感、智慧于一身,是创造美好教育生活的良师。

二、培养理智型教师的价值作用

(一)培养理智型教师是民主社会的要求

首先,作为具有公共精神的社会工作者,理智型教师直接参与民主社会的建设。杜威以民主哲学家著称于世,杜威的民主不仅是一种政治制度,也是一种社会生活,民主主义"不仅是一种政府的形式;它首先是一种联合生活的方式,是一种共同交流经验的方式"①。民主作为一种生活方式的判断标准为:"一个团体的利益被全体成员共同享受到什么程度;一个团体与其他团体的相互影响,充分和自由到什么程度。"②杜威认为,民主政治的道德意义就是有利于社会每个成员的全面发展,使每个人的潜能得到最大可能的实现,意味着人们可以自由全面参与公共生活。民主作为一种道德理想,意味着平等、解放,意味着相信每个人的才能、相信人的理智和协作的力量:其一,相信每个人的潜能,每个人都应该获得充分的发展。其二,相信人的理智判断与行为的能力。相信通过理智的作用,能够控制环境、克服困难,使人过上更加美好的生活。其三,坚信日常生活中和工作中人与人之间是能够合作的③。因此,杜威认为民主生活是一种值得追求的生活,民主社会是一种好的社会。而在三种控制社会的力量——习惯、强迫的暴力和在理智指导下的行动之中,习惯造就保守,暴力造就混乱,只有个人在观察、思考、判断基础上采取的理智行动,才是社会进步的工具,是民主社会形成的基石。作为社会新生活缔造者的教师自然不能"洁身自好",将自己置身于社会公共生活之外,而应该理智地理解时代的社会力量,并且在理智研究社会现状的基础上作出清醒的选择、采取理智行动促进民主社会的形成。杜威说:"在改善社会健康和文化这一真正根本重要的工作中,在将自由、正义和幸福传遍整个社会的工作中,'我们(指教师)比社会中任何其他的阶层都更加是社会工作者'"④。可见,民主离不开理智,民主社会需要理智型教师的参与建设。

其次,理智型教师通过为民主社会培养公民,间接促进民主社会的形成。杜威认为教育即生活,学校即社会。学校教育不是为未来生活做准备,它本身就是生活。因此,学校生活既是社会生活,也应是民主生活。杜威把民主的发展与教育的变革结合起来,不仅把学校生活与社会生活相贯通,也赋予学校教育改变社会的职责。"立法和行政是改变社会秩序直接和明显的手段。但是,大多数人思想的改变,思维习惯的改变,信念、欲望和目的、希望和恐惧的改变,都是政治手段行之有效的先决条件。这些必需的初步变化,是通过教育来完成的。"⑤民主的教育离不开理智型教师。诉诸权威、习惯、模仿、压制的"经验型"教师只能培养被动、服从、唯唯诺诺的奴隶型人格,只有具有实验的精神、明辨的头脑,采取平等的教育方式,尊重学生个体的探究思考,不盲从习惯和权威的理智型教师才能胜任培养民主社会公民

① 杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社 1990 年版,第 93 页。
② 杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社 1990 年版,第 105 页。
③ 褚洪启:《杜威教育思想引论》,湖南教育出版社 1998 年版,第 47 页。
④ 杜威:《学校作为发展儿童社会意识和社会理想的手段》,汪堂家、张奇峰等译,载《杜威全集·中期著作》(第十五卷),华东师范大学出版社 2012 年版,第 130-131 页。
⑤ 杜威:《教育和新社会理想》,朱志方等译,载《杜威全集·晚期著作》(第十一卷),华东师范大学出版社 2015 年版,第 131 页。

的重任。“他们(指理智型教师)将不得不培养悬置判断、勇于质疑、渴求证据、诉诸观察而非情绪、诉诸讨论而非偏见、诉诸探究而非因袭的观念的习惯。如果发生了这些事情,那么学校将变成一种人道文明的警示前哨。”①

(二)培养理智型教师是发展学生理智力量的需要

杜威的理智既是指实践活动中的智力活动,亦包括在此过程中形成的对于实践的思考力和洞察力。因此,理智型教师具有洞察教学本质的能力,他们明白教学的根本是心智的交互、思维的激发。理智型教师的目光不会停留于教学活动的外在特点,而是从思维的互动、心灵的交互层面来观察、开展课堂教学,以启迪和指导学生的心灵为己任。他们把教学的关注点落在“教师与孩子们的心神互动”,“心灵之间如何彼此沟通”②上面。

理智型教师对学生的心理活动较强的兴趣和洞察力。他们“有兴趣观察别人的思想过程,能敏锐地感受到别人所表现出来的所有反应信号”③。理智型教师既尊重学生的兴趣和当下的经验,又关注活动的内在价值和学生思维的发展。他们的教学设计往往具有如下特点:“第一,满足学生的兴趣,同时还要考虑这种兴趣是暂时的还是持久的,是一种兴奋还是蕴藏有思维的加入?第二,活动具有内在的价值,设计要富有情趣,同时又代表生活中某些有价值的事物。第三,设计过程中提出问题,以唤起新的好奇心与求知的需求,把学生的思想引向一个新的境界。第四,必须有充足的时间。要达到目的和计划,必须有发展的可能,使一件事情很自然地导向另一件事情。”④理智型教师把学生现有的能力与要达到的目的联系起来,在教学中设置活动任务,唤起学生求知的需求,使学生为着期待的目的而使用工具、克服困难。通过教学互动和经验重组,引导学生从当下的经验不断向真理靠近。

理智型教师能领略到学术知识的精神本质,感受到其中的创造激情与奇妙力量,他们会用求知的热情感染学生,唤醒学生求知的力量,指导学生进行真正的实验探究。他们尊重并启发孩子的理智思考,并把学科的关键概念、探索模式、验证方法教授给学生。“一个教师只有得到更高水平的理性方法的训练,并且始终知道充分而真实的理性活动意味着什么,那他才有可能真正尊重孩子们心灵的真诚和力量。”⑤理智型教师在教学中注重培养学生的实验精神和质疑能力。他们会容忍学生的错误,使学生在学习中保持创造和建设的态度;他们反对学生对前人知识的轻信与盲从,而总是诉诸于实验检验。理智型教师能帮助学生找出问题,形成假设,建议可能的方案并引导学生在经验中对其进行检验。

理智型教师尤为注重学生与物理环境、社会环境的互动与交流。在教学中,学生通过“分享经验、倾听他人的批评与经验,重新组织看待事物的方式,也因此对共同经验与理解有了不同的贡献”⑥。理智型教师会创造宽容、自由的学习环境,形成互相尊重、共享共创的教学氛围,让学生有表达自己声音的空间,让每个学习者的经验都得到尊重,并成为交流的对象,教会学生学习如何富有成效地与他人互动,如何为了公共利益而与他人合作,如何与他人建立密切的联系,如何从他人的批评和讲述中学习。

(三)培养理智型教师是提高教师素质的必由之路

杜威在《教师教育中理论和实践的关系》一文中,对比了学徒式教师教育培养出的经验型或技术型教师与实验式教师教育培养出的理智型教师的区别,并把“理智型”教师作为良师的标准。这对于我们理解良师的特质、如何培养良师是很有启发的。

---

① 杜威:《作为政治的教育》,赵协真译,载《杜威全集·中期著作》(第十三卷),华东师范大学出版社 2012 年版,第 290 页。

② 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 39 页。

③ 杜威:《致有志于从事教师职业者》,冯平、刘冰等译,载《杜威全集·晚期著作》(第十三卷),华东师范大学出版社 2015 年版,第 290-291 页。

④ 杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社 2004 年版,第 179-180 页。

⑤ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 43 页。

⑥ 理查德·普林著:《约翰·杜威》,吴建、张韵菲译,黑龙江教育出版社 2016 年版,第 142 页。

首先,理智型教师更具有可持续发展的潜力。培养经验型教师的学徒式教师教育关注教师教学技能的掌握,而培养理智型教师的实验式教师教育则更关注教师在观摩学习时的理性反应和智力方法。因此,在最初的阶段,“经验型”教师适应课堂较快,但他们抱守固有经验、喜欢机械模仿,很难突破旧有传统,获得进一步提高。“他们(指经验型教师)一开始看似很成功,但让人意想不到而且很难解释的是,他们却不能保持稳定的进步。这在某种程度上是不是因为在初期的实践工作中,过早地强调了对直接教学能力的培养而造成的后果呢?”①杜威认为不是每一种经验都具有教育意义和生长性。“相信一切真正的教育是来自经验的,并不表明一切经验都具有真正的或同样的教育性质。”②“以经验为基础的教育,其中心问题是从各种现时经验中选择那种在后来的经验中能富有成效并有创造性的经验。”③有教育价值的经验,依赖于主体对经验的诠释,其中的思考与反思比较重要,思考和反思成分越多,越能增加指挥后来经验的能力。而经验型教师的经验缺少反思创造的成分,不具有多少教育价值,很难促进教师进一步的成长发展。理智型教师的经验则具有更多反思实验成分,使教师更有能力面对未来的不确定情境,所以理智型教师更具有可持续发展的潜力。

其次,理智型教师兼具理论和实践素养,并能进行有机贯通。经验型教师只知道怎么做,却不知道为什么,他们将教学作为技术活动,无法运用理智的力量,洞察教育行为背后的理论依据。经验型教师的“推动力是手段和方法,而这些手段和方法是从盲从的试验中获得的,是从不合理的事例中得来的,是从或多或少随意和机械的规律中得到的,是从他人基于经验的建议中获得的。”④因此,经验型教师容易失去主见和主动性,陷入“知性自卑”“知性消极”。他们习惯于追随教学模式、盲从外来专家的指导,不加批判的模仿所谓优秀教师的“点子”,也容易在五花八门的教学变革面前迷失自我。他们“表现出来的趋势是从一种路线到另一种路线,在一年或者七年的时间里采用的是这种或那种新的研究或者教学方法,然后又突然转向另一种新的教育原则”⑤。理智型教师既知道怎么做,又知道为什么,他们能将教育理论和教育实践有机统一起来。他们拥有科学的教育理念和教育知识,具有独立思想和敏锐判断力,并能在教育实践中主动探究、主动实验、不断创造,形成“知性自立”“知性主动性”。因此,理智型教师能够形成独特的教学风格和坚定的教学理念,他们不会在形形色色的教育改革潮流面前随波逐流,而是依据基本的教育原理和道德原则,做出正确的选择判断。

三、理智型教师的培养

杜威把教师教育中教育理论和教育实践的割裂称为“教师行业中的一大不幸”,并把弥补教育理论和实践之间的鸿沟作为理智型教师培养的根本原则。那么,杜威认为应如何在教师教育中培养理智型教师,使他们实现教育理论和教育实践的有机贯通呢?

(一)让师范生以理智的方法进行充分的理论学习

师范生培养应该重实践技能还是重理论学习一直是教师教育中争论不休的话题。杜威认为教师培训“属于专业培训,类似于培训建筑师、工程师、医生、律师等职业”,正如“医学要建立在化学与生理学的基础上一样”⑥,教师培训也要建立在教育科学的基础之上。“学术知识本身可能是用来培训和塑造

① 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 36 页。

② 杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社 2004 年版,第 284 页。

③ 杜威:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,人民教育出版社 2004 年版,第 250 页。

④ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 35 页。

⑤ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 37 页。

⑥ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 31 页。

优秀教师最有效的工具。”[①]因为学术知识当中本身就有方法存在,它是人类探索和寻求事物本质的客观体现,是人类“共同精神的根源”。师范生只有提高学术水平,并掌握理智的态度和方法,才会充满探究精神,才能充满热情地引导学生进行理性探究活动。如此,师范生就不会成为“模仿者或者惯例及范例的追随者”,而是独立的思考者。杜威虽然认为师范生不应以掌握实践技能为目标,但他反对师范生把理论知识当作信息来接受。杜威所强调的理论学习是通过理智的方法——即让学生掌握理论学习中的实验精神、理性力量,关注知识经验与日常经验之间的连续性——进行的,这有别于传统的机械接受的理论学习方式。在《教师教育中理论和实践的关系》一文中,杜威对这种教师教育观进行了明确的阐述。一般的观点认为,教育理论的学习如果不结合直接从事的教学工作,理论的学习就会空洞抽象、远离实际,“我们有一种信念,认为理论指导仅仅是理论性的、抽象的、远离实际的,因此,相对而言,除非把学生立即推向教学工作,否则理论是没有用的;只有“实践”才能为专业学习提供动机;只有“实践”能为教育学方面的课程提供素材”[②]。杜威认为这种观点忽略了专业领域的经验与普遍的日常经验的连续性,把课堂认知心理学和其他场合的认知心理学相割裂,造成了教育资源的浪费。因此,杜威强调,在进入实际见习之前,要给师范生大量安排科学、语言、艺术以及教育原理、教育史、教育心理学等方面的课程。不过师范生的理论学习要关注经验的连续性,要让师范生结合自己过去的生活经验学习教育课程,运用师范生的成长经验建构教育教学原则;同时,师范生的理论学习重在让他们习得理智的方法,让学生了解理论学习的心理活动和思维模式,以便于他们在将来的教学中可以迁移到所教学生的认知活动上面;更为重要的是,教师教育中的理论学习要培养师范生的探究精神,一个在理论学习中充满探究精神的教师,会在将来的教育实践中不畏权威、不盲从经验,不断实验反思,使自己能够更快地发展成长。同时,他们也会对学生的探究精神是否存在非常敏感,并会以自己的探究精神激发学生热情活泼的心理活动、对学科学习的投入。

(二)让师范生养成依据教育原理原则进行实践工作开发的科学习惯

杜威让师范生学习教育理论,不仅仅是为了提高他们的学识和修养,更是希望他们依据教育理论的基本原理和原则开发形成教学方法,把教育实践工作建立在科学的原理和方法基础上。教师掌握各种教育理论,“并使这些因素融入自己的思维习惯,变成自己观察、领悟和反思的工作倾向的一部分的时候”[③],才能形成理智启发和不断批评的教学习惯。尽管教育理论不是作为终极理论而只是作为一种假设被运用在教育实践中,但是心理学、逻辑学和教育史的一些基本原则如自主原则、自律原则、道德原则等这些公认的教育信条,则是师范生进行教育实践工作方法开发的依据。没有对这些原理原则的遵循,师范生的教育实践就会陷于惯例和他人的经验之中,或踟蹰不前、或摇摆不定。“教学是有技巧的,就像弹奏钢琴需要技巧一样。如果要让技巧教学中发挥功效,就需要依赖一些基本原则。”[④]这样培养出的教师会把注意力集中在根本问题而不是次要问题上,把职业工作视为科学性方法的运用而不是依据惯例和习俗,并在理智的启发和不断的批评中形成反思、创造、合作的教学习惯。

(三)让师范生把教育实践作为教育理论反思的工具

“学徒式”教师教育把教育实践作为教学方法技巧训练的场所,“实验式”教师教育把实践作为掌握真实鲜活教育原理和教育理论的工具。“一方面,我们可以把让教师得到使用教学工具方面的训练、对

① 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 42 页。

② 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 37 页。

③ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 36 页。

④ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904 年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社 2017 年版,第 34 页。

课堂指导和管理的技术性掌控,以及在教学中的技巧和熟练程度作为目标,来开展实践学习。以这种观点来看,实践学习本质上终归是学徒式的。另一方面,我们也可以提议把实践学习当作一种真实而富有活力的理论教学工具,也就是把它当作掌握教材和教育原理的工具。这是实验式的观点。”①实践学习固然是为了让师范生获得教学的方法技能,但以培养理智型教师为目标的教师教育,首要关注的是实践学习引起的理智反应,即让学生更好地掌握科学、哲学和教育史等的教育意义。杜威所说的理智反应首先是透过外在的教学方法技巧洞察教育本质——师生、生生之间内在的精神交流和心灵互动——的能力,也就是教师不仅掌握了教育理论中的概念、原则,而且能够具化于实践活动中,能够领悟实践活动中好的教育的呈现形态、具体展开过程应该是什么样的,把“怎么做”和“是什么”结合起来,而不是教育理论学一套、教育实践做一套,理论和实践两张皮,造成教师培养质量的低效。“起初,在观摩优秀教师或者实习指导教师的教学活动的时候,不应当过于把实用作为追求的目标。学生们不应该为了积累成功教学的方法而观察优秀教师是怎样教学的,他们应该以参考借鉴的态度观察该教师与孩子们的心神互动,观察他们如何彼此回应,即心灵之间如何彼此沟通。他们首先应该从心理学而不是“实用的”角度观摩。”②其次,这种理智反应还包括教师能够依据教育理论考察、反思教育实践的“为什么”,把“怎么做”和“为什么”结合起来。他们“能够把优秀教师所具有的如此重要的实践手段,转化成自己相应的心理学知识,并且不仅仅知道它们的确能发挥作用这一事实,还会进一步明白它们如何发挥作用,为什么会发挥作用。这样一来,他们就会对自己如何适当地运用和借鉴一些教学方法做出独立的判断和评价了”③。通过把实践作为理论学习和反思的工具,通过实践学习沟通“是什么”“为什么”和“怎么做”的关系,师范生把行动和反思、理论和实践结合起来,实践因理论的介入而充满理智,理论因实践的激发而愈发鲜活,他们的个人经验也在实践反思中同步发展。这样,理智型教师的形象就呼之欲出,理智型教师的培养也水到渠成了。

杜威反对依赖情感冲动、习惯束缚和操作技能的技术型或经验型教师,强调教师理论洞察和实践反省的作用,塑造了理智型教师的形象。通过为教师理论学习和实践活动注入理智的元素,杜威缝合了教师教育中理论和实践的罅隙。在理智型教师这里,理论学习不再是呆滞知识的接受,而更多是对探究、实验等学科思维方法的领悟,以及对教育本质、教育基本原则的洞察。教师学到的是活化的、能够运用的知识。理智型教师的理论知识不是储存在大脑中,而是融化在精神血液中。他们既充满求知的热忱、探究的精神,又具有洞察实践的眼光,从而不仅能够围绕教育本质设计教育活动,而且能够在教学中“以热忱唤醒热忱,以探究指点探究”。同时,理智型教师的教育实践也不再依赖机械习惯和盲目模仿,而是更多地运用理论介入实验行动,这使他们的教育行为建立在深思熟虑、负责任的判断之上,从而能够在教育变革的大潮中做到“知性自立”而不是随风摇摆。理智型教师在成为负责任的德性之师的同时,也实现了教育理论和教育实践的有效融合。

杜威关于何谓良师和良师培养途径的论述,对于中华民族伟大复兴的新时期,如何培养新型教师实现教育强国之梦具有重要的启示意义。当然,每一种理论都是一种特定的视角,在照亮某处的同时也意味着别的地方被遮蔽。杜威的教师理论也一样,它并不能涵盖和解决所有的教师发展问题。

(责任编辑:子聿)

① 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社2017年版,第30页。

② 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社2017年版,第39页。

③ 杜威:《教师教育中理论和实践的关系(1904年)》,载《我的教育信条·杜威论教育》,彭正梅译,上海人民出版社2017年版,第40页。