

小学智慧教育 的实践探索

胡震珍◎主编



PRACTICAL RESEARCH ON WISDOM
EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOLS



小学智慧教育的实践探索

胡震珍 主编



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

小学智慧教育的实践探索 / 胡震珍主编. —杭州:
浙江大学出版社, 2013. 3
ISBN 978-7-308-10868-3

I. ①小… II. ①胡… III. ①小学—教学研究
IV. ①G622.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 286498 号

小学智慧教育的实践探索

胡震珍 主编

责任编辑 徐素君

封面设计 黄晓意

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 杭州中大图文设计有限公司

印 刷 杭州杭新印务有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 13.25

字 数 260 千

版 印 次 2013 年 3 月第 1 版 2013 年 3 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-10868-3

定 价 36.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88925591

编写委员会

主 编 胡震珍

副 主 编 朱 萍 陈元隆 鲍淑琴

编 委 (按姓氏笔画排列)

邬俊耿 余永永 吴姬玲 林 盛

梁 芳 袁 鲁

序

宁波市江东区中心小学校长胡震珍把《小学智慧教育的实践探索》的书稿放到我的案头,要我为她们写序,我欣然答应了。我曾经是该校中山校区的“庶民”,在将近十年的时间里,我住在学区耳闻目睹过她们的教育,感受过她们的改革,感受过她们的创新,更为她们收获的硕果而深受鼓舞。

国际奥委会主席罗格为2012年8月的伦敦奥运会下过“快乐与辉煌”的结语。教育是什么?无数教育家都曾为之下过定义。其实,在我看来,真正的教育,真正成功的教育从其本真的角度讲,它应该是一种“快乐与辉煌”的活动。她带给学生的是快乐,她让学生收获的是辉煌,她是一项让学生聪明起来的事业。宁波江东中心小学实施智慧教育,追求“轻负高效”,这是让教育回归自然的一种积极探索。这些年来,一些学校学生厌学,社会呼吁减负的声浪一直不绝于耳,“钱学森之问”不时地扣问着人们,在这种背景下,宁波市江东区中心小学从2004年开始智慧教育的探索,于2006年率先亮出把智慧教育作为办学追求的目标,通过多年的实践,逐步形成“智慧育人·体验幸福·轻负高质”的办学品牌。她们把自主自律作为智慧德育的抓手,把“三精”课堂作为智慧教学探究的起点,把智慧管理作为智慧教育的保障,提高了工作执行力度,提升了学校教育内涵,提高了学校办学品位。

学校提出:坚持“智慧育人”,打造适合学生成长发展的校园。

当一些学校沉浸在“狼爸”、“虎妈”的热议中的时候,她们早就启动了文化校园的设计,致力营造学生自我成长机制,提高学生自治、自主和自律能力。她们设计了以“学科品牌建设”为核心的校园主题文化节,以“成长”为核心的仪式文化活动,使校园活动成为学生智慧生长的舞台。她们设计了班级读书会,通过“走进经典”、推荐读书书目、邀请作家走进校园、举办中心讲堂、进行童书表演、组织故事会等活动让读书成为学生的习惯。她们设计了以兴趣为引力,以探究为要求,以项目为载体的一系列活动:诸如模型社团,学生设计的航模三年来共15次在国家、省、市级项目比赛中获奖;机器人社团,充分与课程整合,成为学校科技项目的后起之秀,在2012FLL世锦赛中国公开赛荣获全国亚军,浙江省第一;诸如“阳光健身一小时”活动、器乐项目进课堂计划,如此等等,以她们的智慧育人之举陶冶着孩子幼小的心灵,奠基着学生的思想品德行。

学校提出:构筑“智慧课堂”,让“智慧教师”在继承中创新成长。



当一些学校热衷于题海战术、关注学生考试名次的时候,她们已经开始了课堂革命的探索。她们以“三精教学”为抓手,以“智慧课堂”为目标,开展多形式的课堂研讨,惜课内之时,减课外之负,增课堂之效,提炼了“三精四环”式课堂教学模式。她们突出校本,把教科研训结合,推进基于疑难问题解决的行动研究,创建了“活动式、交流式、互动式”校本研训模式,培育教师智慧的萌生和增长。她们突出校本,把学生作业设计作为教师智慧的生长点,学校组织以备课组为协作团队,通过目录编拟一精选题目一下水做题,增强学生作业的适切性;学校致力推进实践性作业,倡导学生走进社区、走进生活,进行小调查、小实验,将劳动、生活实践、体育、艺术体验作为学生的常态作业。同时她们还加强了对练习和试卷的管理,强调减量提质,并把之作为教学质量评估的内容,使得教学的各个环节折射出智慧之光。

学校提出:寻求“智慧管理”,让智慧引领校园各个领域。

管理是任何组织维持其存在和发展的方式。问题在于如何实施学校管理。当一些学校仍然为刚性管理还是柔性管理犯愁的时候,她们正进行着智慧管理的探索,而智慧管理的根本就在于集全体教师之智慧。她们坚持以学生发展作为工作的出发点和落脚点,把课程教学和教师作为管理工作的中心,通过教师评价制度推动教师发展,进而带动整个学校组织的发展。她们强调,学校管理应坚持“以人为本”的价值取向,应以“学习”作为基本特征,建设“和谐”的文化氛围。力求在规范中求“新”,在创新中求“精”,实现规范管理而不失人文关怀,制度约束而不失个体发展空间,从而使校园成为一个“和谐”的共同体,如此等等。

何谓智慧?在哲学、心理学等诸多话语体系中都曾作过各自的探讨,教育学认为人的智慧是可以培育的,因此教育学把对智慧的诠释倾注在了怎样促进受教育者更好的成长与发展,如何帮助受教育者获得智慧,如何使教与学更加合乎规律,抑或更加智慧等问题上。宁波市江东区中心小学《小学智慧教育的实践探索》一书所展示的,既是对智慧的一种教育学实践,也是对智慧的一种教育学解读。著作从“‘智慧’概念的再寻找”切入,继而对“德性养成:智慧教育本源探索”,“智慧管理:构建和谐的学习型组织”,“教师教学智慧与专业成长”,“智慧的追寻:课堂教学的改进与增值”,“学科智慧教学的策略”,“作业设计的智慧探索”,“评价的智慧:促进教师与学生发展”等一系列小学教育的理论与实践、难点与热点问题进行了系统而深刻的阐述,贡献了她们解决这些问题的智慧与才华,读后给人启迪,让人感悟,抑或使人智慧。为此我把本书推荐给大家,尤其建议广大从事小学教育的同仁们,以至整个从事基础教育的同仁不妨读一读这本书,共同推进智慧教育的实践,从而让我们的教育走向智慧,让我们的孩子拥有智慧。

原宁波市教育局局长,现宁波市政协副主席 华长慧

2012年09月于宁波

目 录

序	1
第一章 “智慧”概念的再寻找	1
第一节 “智慧”的词源学考证	2
第二节 教育学中“智慧”的意蕴	4
第三节 时代对智慧教育的呼唤	10
第四节 智慧教育的实践建构	11
第二章 德性养成:智慧教育本源探索	17
第一节 德性找寻:让道德智慧照耀人生	17
第二节 德性培养:让自主德育付诸实践	25
第三章 智慧管理:构建和谐的学习型组织	44
第一节 学校管理:机遇与挑战并行	44
第二节 规范管理:让学校运作起来	50
第三节 团队建设:构筑学习共同体	53
第四节 开放办学:寻求外部资源库	57
第四章 教师教学智慧与专业成长	68
第一节 教师教学智慧的内涵	69
第二节 教师教学智慧的生成	74
第三节 教师教学智慧的养成	82
第五章 智慧的追寻:课堂教学的改进与增值	93
第一节 小学生学业负担的现状	93
第二节 轻负高质:聚焦智慧课堂	94
第三节 学校课堂改革举措及成效	98



第六章 学科智慧教学的策略	121
第一节 语文教学:导趣艺术与策略	121
第二节 数学教学:精练精评与发展思维	142
第三节 英语教学:单元导学与整体感悟	152
第四节 科学教学:精心设计与合理匹配	160
第七章 作业设计的智慧探索	168
第一节 作业功能的再认识	168
第二节 作业设计的再优化	171
第三节 作业实践的新探索	178
第八章 评价的智慧:促进教师与学生发展	183
第一节 评价改革的现实背景与新型理念	183
第二节 教师评价:自主发展评价的体系构建	187
第三节 学生评价:探索学生“幸福之旅”	193
后 记	204

第一章 “智慧”概念的再寻找

由于受现行考试制度的影响,一直以来中小学往往把传授知识放在教学的首位。为了获得好的考试成绩,学校教学长期以来追求应试教育,造成学生学业负担繁重。为了解决学生课业负担繁重的问题,自20世纪80年代中期以来,国家一直倡导素质教育,以减轻学生的繁重负担。然而,在减负政策实施过程中,学生的负担并未减轻,反而越来越繁重。目前,学校教育中存在着小学教育初中化,初中教育高中化的问题。学生往往为了下一阶段的教育而完成目前的学业,难以把当前学习与日常生活联系起来,更难以体验当下的幸福。追求人的全面而自由的发展,是我国实施素质教育,也是新课程改革倡导的最为核心的目标。而应试教育强调知识的灌输,不但忽视了学生综合素质的培养,也从本质上背离了教育目标。在应试教育中,知识的获得被染上了功利主义的色彩。人们追求知识,是因为在日后的生活中知识可以用来获得财富和地位。概括地说,应试教育关注知识的工具价值而忽视了学习知识本身带来的乐趣。除此之外,由于过分强调知识和考试,学校教育弱化了学生作为“人”的基本属性。在学校教育中,师生往往被描述为“教师”与“学生”,而非“作为教师的人”与“作为学生的人”。虽然,改革开放以来我国教育界不断探讨评价制度的改革,但因为现行的考试制度在相当长时期不会有根本性的改变,因此,如何在现行教育制度的前提之下为学生提供轻负担、高质量的教育,通过实施智慧教学使学生在在学习过程中体验幸福显得尤为重要。

实施智慧教育是改变目前学校教育存在的这一问题的的重要途径。所谓智慧教育,即以智慧引领教育,在学校教学中,实现知识教育向智慧教育的转变。在日常生活的语境下,智慧与聪明、敏锐、机智等词汇相近,指一个人思想深刻、善于明辨、讲究策略、随机应变,达到了超出常人的境界。以智慧来引领教育教学,仍需把智慧放在教育学研究的语境下,探究智慧的教育学内涵。在近年来的教育研究中,“智慧”概念的探讨已然从哲学的话题深入到了教育理论与实践。通过对已有学术研究与社会报道的回顾,我们认为,以往人们对于“智慧”的讨论更多地针对如何提高教学的效率、如何利用信息技术进行教学等问题,而既关注“智慧”的方法论,又关注“智慧”内在价值的探索较少。

宁波市江东区中心小学从1994年以来就开始了对智慧教育的探索。通过十余年的办学实践,逐渐形成了“智慧育人·体验幸福·轻负高质”的学校品牌。无



论从教育的价值取向,还是日常教学的各个环节,都把“智慧”的理念融于学校教育活动的始终,“智慧”引领学校的教育教学改革。目前,宁波市江东区中心小学从德育活动的开展,到学校管理、教师专业成长,再到课堂教学,教学评价及作业制度的改革,努力探索并建构了小学智慧教育的模式与道路,为我国现阶段小学教学改革树立了榜样和典范。

第一节 “智慧”的词源学考证

人类对智慧的探索最早起源于哲学,“智慧”一词亦从哲学的话语体系中产生。从世界范围来看,哲学产生于公元前6世纪,古希腊、中国和印度都为哲学思想的发祥地。德国存在主义哲学家雅斯贝尔斯把这一时期称为“轴心时代”,“在相互间完全隔绝的情况下,这一时期的哲学家们都尝试着用思想来驾驭世界,想用理念(Logos,逻各斯)来替代神话”^①。在这一时期,古希腊诞生了苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等“智者”,创造了古希腊哲学的思想范式;我国的孔子借助对古代伦理和道德的复兴,以儒家思想实现对人类的救济。在孔子身后的几个世纪,儒家学派通过孟子和荀子形成了更概念化和系统化的理论形态;印度的佛陀创立了佛教,以寻求人类的解脱之道。这些思想范式的创造者和集大成者都把“智慧”一词纳入了各流派哲学思想的话语体系,并把人类的智慧作为其哲学的研究对象之一。词汇的产生源于思想观念的形成,从词源去考证“智慧”,会引领我们探寻人类对“智慧”最原始的理解,探究在人类历史中“智慧”的内涵中哪些观念是亘古不变的,哪些又随着时代的发展而演变,也为我们提出既有历史渊源,又符合时代特征的“智慧”提供了理论支持。

一、古希腊语中的“智慧”

在古希腊语中,“哲学”(Philosophia)一词由毕达哥拉斯所创造,“哲学”即“爱(Philo)智慧(Sophia)”。从“智慧”一词希腊文辞源上看,智慧与知识、洞见、经验、技能和品位相近。在古希腊时期,出现了一批“智者”,即拥有智慧的人。所谓“智者”,即“各行各业具有专门知识和技艺的人”^②,在古希腊语中为“Sage”。“Sage”一词来源于一个动词,意为能识别出各种微妙味道与香味的品评能力,即能够辨识出各种微妙的区别与差异性。由此可见,古希腊语中的智慧有洞察力和明辨力的内涵。亚里士多德把智慧分为技能和知识两个层面,以与人们在日常生活中的感觉进行区分,认为“理论部门的知识比之生产部门的更应是较高的智慧……智

① [德]卡尔·雅斯贝尔斯著,李雪涛等译.大哲学家[M].北京:社会科学文献出版社,2010:4.

② 吴式颖主编.外国教育史教程[M].北京:人民教育出版社,2003:29.

慧就是有关某些原理与原因的知识”^①。哈雷维认为苏格拉底是最完美的人类智慧的代表,而苏格拉底则认为自己拥有的是“无知之智”,即认识自己无知的智慧。因此,苏格拉底把“认识你自己”作为哲学的基本任务和使命,“认识你自己”也作为古希腊最有智慧的一句箴言被镌刻在了戴尔菲阿波罗神庙的墙上。

从古希腊语的词源上看,古希腊所说的“智慧”有浓重的实践色彩。智慧产生于实践,在实践中产生惊异,因惊异而探究,在探究中明辨与反思。正如古希腊哲学家亚里士多德所说,由于惊异,人们才开始哲学思考。“惊异是从无知到知的‘中间状态’,完全无知,不会起惊异之感,完全知道了,明白了,也无惊异可言,只能在从无知到知的那一过渡状态中才产生惊异”^②。而在这个过渡状态中,不可避免地要产生困惑,苏格拉底认为“智慧产生于困惑”^③。通过对困惑的澄清、推理,人们的观念中就产生了智慧。因此,毕达哥拉斯在创造“哲学”这一词汇时,用了“爱智慧”这个动宾结构来命名这一学科。

二、汉语中的“智慧”

汉字是一种音、形、义相结合的文字,因此可以通过汉字的字形来探究字义,即“以形索义”。“以形索义”是训诂学的研究方法之一。因此,对“智慧”在汉语言中的词源学考察,应探究“智慧”一词在中国古代汉语文献中的原始含义。

《尔雅》中把“哲”解释为“智”,“哲,智也”(《尔雅·释言》)。《尔雅》主要训释中国先秦文献,这些文献中所出现的“哲”的含义与“明智”相关。《诗经》中有“既明且哲,以保其身。夙夜匪解,以事一人”的诗句为证,也就是我们现在所说的“明哲保身”,即明智的人善于保全自己。除“哲,智也”之外,《尔雅》中另有一处关于“智”的注释,“条条、秩秩,智也”(《尔雅·释训》),意为有条理、有次序就是智慧。

中国古代汉语往往把“知”与“智”通假。与《尔雅》的注释相一致,《说文解字》也有“哲,知也”的说法。通过对《说文解字》的深入考察,我们可以发现“智”更多的内涵。《说文解字》中指出,“知,词也,从口从矢”。从字形来看,“知”从属于口部和矢部。“矢,弓弩矢也,凡矢之属者,皆从矢”。中国古代以箭矢射出的方向为正,去向为直,凡以“矢”标形的汉字都有“直”与“善”的意思,比如“短,有所长短,以矢为正”。因此可以判断,中国古代所说的“智慧”有“善”的内涵。而“古文哲从三吉”,“吉,善也”(《说文解字》)。为了简化,现代汉语保留了“喆”与“哲”相通。无论从“知”还是“哲”的字形中,都可以体现“善”的含义。因此,中国古代的“智慧”在明辨的智慧之外,也有道德智慧的内涵。清代语言文字学家、哲学家、思想

① [古希腊]亚里士多德著,吴寿彭译.形而上学[M].北京:商务印书馆,1997:4.

② 常新主编.西方哲学的智慧[M].西安:西安电子科技大学出版社,2010:5.

③ [德]卡尔·雅斯贝尔斯著,李雪涛等译.大哲学家[M].北京:社会科学文献出版社,2010:69.



家戴震在《原善》中有“通天下之德，智也”为证，表明道德智慧的观念贯穿着中国古代哲学思想发展的始终。

《说文解字》中也有对“慧”的解释，“懔，慧也”，“慧，僂也”。“懔”就是现代汉语中的“了”，有明白、明了之意；而“僂”本意为轻薄、小聪明、敏捷、便捷。《论语·卫灵公》有言，“群居终日，言不及义，好行小慧，难矣哉。”这句话中的“慧”意为小聪明。孔子认为，谈话丝毫不涉及道义，喜欢卖弄小聪明，都不能称之为君子。从汉语“智慧”一词的构词法可见，中国古代所说的智慧既包含了道德方面的“大智慧”（智），也包含了认知方面的“小智慧”（慧）。汉语在造词过程中往往把两个意义相对的词组合在一起构成新的词汇，“智慧”一词恰遵循了这一原则。从构词法来看，“智慧”的造词过程也体现了中国古代哲学的辩证的智慧。

三、梵语中的“智慧”

在古印度哲学的话语体系中，智慧被表述为“般若”，“般若”是梵语“Prajñā”一词的音译，其意译为“觉悟”。产生于印度的佛教特别强调智慧在佛教教义中的重要地位。印度佛教哲学认为，在人间有三种烦恼是人陷入生死轮回的痛苦之中，即“贪”、“瞋”、“痴”。而为了消除这三种烦恼，佛教理论提出了“戒”、“定”、“慧”三种关于如何克己的具体方法。其中，“慧”亦有克己的含义，即“克制自己的错误的或无知的观念，学习并达到佛教的特殊智慧”^①。而佛教哲学所说的“特殊智慧”其实是“完全的智慧”（Prajñāpāramitā），“乃能觉知一切真理，并能如实地知一切事物，从而达到悟知一切之佛智”^②。

古印度哲学所说的“智慧”与真理密不可分，其中大乘佛教甚至把完全的智慧当作了修行的最高境界和目标。与世界其他宗教不同，佛教把智慧和真理作为其追求，而没有通过宗教战争、裁判所和世俗政治来传播，而对智慧和真理的追求则是其保持独立性的根本保障。

第二节 教育学中“智慧”的意蕴

“智慧”概念最初产生于哲学，哲学的产生使人类从原始的对自然的感性思维中解脱，开始形成对人类智慧的理性思维。哲学探究人类智慧，同时哲学本身也是人类智慧的体现。通过“智慧”词源学的考证，我们可以粗略地勾勒出“智慧”这一概念最古老、最原始的轮廓。从古希腊语、古汉语和梵语三种语言中“智慧”的词源可见，这三种不同的文化背景下的“智慧”的内涵不尽相同。当然，单纯地从

① 姚卫群著. 佛教思想与文化[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009: 302.

② [德]卡尔·雅斯贝尔斯著. 李雪涛等译. 大哲学家[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2010: 786.

词源对“智慧”的内涵进行考察是不够的。自“智慧”一词产生以来,“智慧”的含义并非一成不变,无论西方还是东方对“智慧”的解读都随社会的发展产生变化。因此,仅仅通过对“智慧”的词源考证无法做到对“智慧”进行准确地建构,而且不同学科对“智慧”的解读与追求也是不同的:哲学是人们讨论智慧的最初的阵地,它追求人类“最高的智慧”,而“最高的智慧”涵盖了从知识到道德的各个层面;相比之下,心理学话语体系中的“智慧”比较具体,其关注点集中在那些可以测量的“智慧”,探究人类如何思维、如何认知,通过心理学的诠释,“智慧”被聚焦在“智力”与“智能”两方面。在逼近和追寻“智慧”概念的过程中,各个学科都有自己的立场。与哲学和心理学不同,教育学把更多的目光投射在智慧怎样促进受教育者的成长、智慧是否可教、如何帮助受教育者获得智慧、如何使教与学变得更加智慧等问题上。

作为教育学的理论基础及支撑学科,哲学和心理学对“智慧”的揭示对教育学智慧话语体系的建构具有重要借鉴意义。为了明确教育实践中智慧探寻的目标和路径,还需要对“智慧”相关的概念进行讨论和辨析,以建构既具有时代感,又具有本土化的智慧教育实践模式。

一、智慧具有可教性

无论是西方教育还是中国教育,都以培养“成人”为教育的终极目标。古希腊教育中以“四主德”作为其教育目标,“四主德”包括智慧、勇敢、节制、公正;古罗马教育家昆体良把培养“雄辩家”作为其教育目标,“雄辩家”需要具备识别能力和智慧;洛克在《教育漫话》中阐述了绅士教育的基本观点,认为作为一个绅士,要同时具备德行、智慧、礼仪和学问这四种品质。在中国教育史上,孔子被称为“先圣”或“先师”,在以孔子为代表的儒家教育思想中,君子是中国传统教育在培养人上的理想目标。孔子弟子子路问孔子何谓“成人”,子曰:“若臧武仲之知,公绰之不欲,卞庄子之勇,冉求之艺,文之以礼乐,亦可以为成人矣。”(《论语·宪问》)孔子认为,智慧、不欲、勇敢、艺,通过礼乐的教育,才可以成为“全人”。董仲舒在《对贤良策》中把仁、谊、礼、知、信称为“五常道”;韩愈在《师说》中把仁、礼、信、义、知称为“五性”;清代教育思想家戴震描绘了个人必备的道德素质结构,“以智为首,仁次之,勇居末”^①。

可见,智慧既是人才的评价标准,又是教育目标。为了实现这个目标,虽然学者们论述的角度及实现路径各有不同,然而“智慧具有可教性”是不同教育思想的共识。对于智慧的来源,中国古代哲学史上大致有两种说法:一说智慧是与生俱来的,一说智慧是后天习得的。前者以韩愈为代表,“性也者,与生俱生也……其所以为性者五:曰仁、曰礼、曰信、曰义、曰智”(《原性》)。韩愈提出的“性情说”指

^① 张瑞璠主编. 中国教育哲学史(第三卷)[M]. 济南:山东教育出版社,2009:373.



出,人有性有情,性有先天性,情有后天性。而“智”是性的一个方面,因此智慧同样具有先天性;后者以朱熹为代表,“盖自天降生民,则既莫不与之以仁义礼智之性矣;然其气质之禀,或不能齐,是以不能皆有以知其性之所有者而全之也”(《大学章句序》)。朱熹认为,每一个人的气质禀性是不同的,不是每个人都能到达仁、义、礼、智的要求。因此,如果出现了能够充分发挥仁、义、礼、智之性的人,那么这样的人可以作为君师来教育使之恢复仁、义、礼、智之性,“一有聪明睿智、能尽其性者出于期间,则天必命之以为亿兆之君师,使之治而教之,以复其性”(《大学章句序》)。美国心理学家布鲁纳与朱熹的观点相似,布鲁纳主张“只有使用我们最优秀的人士,才能把学识和智慧的果实带给刚开始学习的学生”^①。

智慧的先天性和可教性并不矛盾,颜之推认为“上智不教而成,下愚虽教无益,中庸之人,不教不知”(《颜氏家训·教子》)。他认为,智力超群的人,不通过教育就能够成才;愚钝的人,教诲也是无用的。可以说,颜之推的观点是对孔子“唯上知与下愚不移”(《论语·阳货》)的命题的继承和发展。现代心理学领域的智力测验为这种观点也提供了科学的依据,智力的个体差异显示,智力超群和智力欠缺的人在人群中仅占极少数,而绝大多数人则是“中庸之人”。虽然韩愈主张智慧的先天性,但他并不否认智慧的可教性。不过,他否认孔子“上知下愚不移”的说法,认为“上之性就学而愈明,下之性畏威而寡罪。是故上者可教而下者可制也”(《原性》)。因此,教育所面对的对象既包括“上知下愚”,亦包括“中庸之人”,韩愈的观点同时包含了针对以上三种教育对象的不同教育方法与策略。虽然韩愈在“上知下愚”的观点上与孔子产生了分歧,但在智慧可教性的判断上,韩愈似乎又回到了孔子“有教无类”与“因材施教”的原点上。

当我们从教育学的立场来分析以上三位思想家的观点,韩愈的观点与教育学的价值取向更为契合。无论是“上知下愚”还是“中庸之人”,人人皆有追求智慧的权利。教育面对的是天性上有差别而权利上无差别的受教育者,因此教育学要考虑的问题是如何通过智慧的教育帮助受教育者追求智慧。智慧具有先天性,同时智慧又是可教的。教育的任务就是通过不同的教育方法,帮助天生拥有不同智慧的学习者在他们先天条件的基础上实现最充分的发展。

二、智慧具有向善性

科学发展到今天,人类已经开始意识到科学给人类带来的负面效应。因此,人们往往用“双刃剑”来比喻科学技术的两面性。与现代人类对科学的判断一样,古希腊哲学家们对智慧的判断也包含了智慧具有两面性的命题:“智慧似乎确实有比较神圣的性质,是一种永远不会丧失能力的东西;因所取的方向不同,它可以

^① [美]布鲁纳著.邵瑞珍译.王承绪校.教育过程[M].北京:文化教育出版社,1982:38.

变得有用而有益也可以变得无用而有害。”^①比如,在日常生活中,道德败坏的人当中也有敏锐的、辨别力强的人,他们并不是没有智慧,而是利用智慧来作恶。因此,越是有智慧,他们的危害也越大。这就意味着智慧不仅指向善的目的,也指向善的手段。如果为了恶的目的而采取聪明的手段,那么这种行为并不能被称为智慧。基于对智慧两面性的认识,古希腊哲学家们提出了用道德来约束智慧,其中苏格拉底“知识即美德”的命题最为著名。

与古希腊哲学家们的观点不同,中国古代哲学家们认为智慧并非两面,智慧具有向善性。虽然苏格拉底早已提出“智慧即德行”的命题,但是在古希腊哲学中智慧与道德仍然归属于两个不同的范畴,而中国古代哲学则把道德看作智慧的一个组成部分。中国古代汉语中的“智慧”是两个词汇。如前所述,“智”具有“善”的内涵;而“慧”则有“轻薄”之意。我们现在所说的“智慧”其实源于古代汉语的“智”或“知”,而不是取“慧”的意思。董仲舒即奉行这一观点,认为“天有阴阳,人是天的副本,所以人性也包含对立的两种成分,即性与情”^②。中国古代哲学把“欲”看作为人性“恶”的源头,因此有“性具善恶”、“灭情复性”之说。虽然在性善论与性恶论上中国古代哲学家们有很大分歧,然而在善与恶之间“智”的归属上,把“智”归属到代表人性善一面的“性”这一类则是中国古代哲学家们的共识。

可以说,“道德智慧”是“智慧观”中一个具有浓厚的东方色彩的概念。东方文明对于智者的尊重是世界其他文明所没有的。自孔子以来,道德一直是中国教育哲学的主要内容。然而,随着社会和时代的发展,当今社会科技日益发达。一方面,高速发展的科技提高了人们的生活质量;另一方面,对科技的不断追求又使人们忽视了人类精神层面的提升。在整个社会观念和教育评价体制的影响下,对于学生道德的培养往往被学校教育忽视。相反,学校教育更热衷于培养学生的知识和技能。教育的根本任务是“使人成人”,片面地追求知识和技能的发展,忽视人文性和社会性的教育是不完整的教育。从理论层面看,长期以来,教育界往往在认识论和认识论的视角探讨教育实践,“忽视了教育存在论的意义”^③,而存在论意义上的教育才是智慧的教育。换句话说,由此,那种以传授知识为教育的主要甚至唯一任务的教育活动,只完成了“教书”,并未完成“育人”。概括地说,在不同时期,构成“智慧”的各种“成分”所占的比重不断发生变化:科技低速发展的社会往往强调道德对于人类发展的重要性;科技高速发展的社会往往强调知识对于人类发展的重要性。培养学生情感与道德的观点看似与时代的发展背道而驰,事实上道德智慧却是人类智慧永恒的组成部分。这一认识论上的转变对我们当前的

① [古希腊]柏拉图著,郭斌和、张竹明译,理想国[M].北京:商务印书馆,1986:278.

② 刘新科、栗洪武主编,中外教育名著选读[M].北京:人民大学出版社,2010:116.

③ 刘吉林著,教育智慧引论[M].济南:山东教育出版社,2009:9.



教育提出了新的要求,智慧应具有向善性,教育的任务不仅要帮助受教育者“求知”,同时更要帮助受教育者“求善”。

三、智慧源于自由

按照马斯洛的需要层次理论的说法,人类对较高需要的追求建立在较低需要得到满足的基础之上。当人们基本的生存需要得到满足时,便开始了对智慧的追求。通过对古希腊哲学产生背景的考察,可以发现古希腊哲学产生于古代希腊脑力劳动与体力劳动明确分工的时代。脑力劳动与体力劳动的分工产生了“闲暇阶级”,“闲暇阶级”追求知识不以实用为目的,而去追求较高层次的形而上的智慧。“数学所以先兴于埃及,就因为那里的僧侣阶级特许有闲暇。”^①技术发明丰富了人们生活的必需品,客观上为“闲暇阶级”的产生提供了时间上的自由。获得了时间上的自由,“闲暇阶级”创造了用来畅谈和分享智慧的场所,最初的学校随之产生,“School 一词就是来自希腊文的 Skhole(闲暇)”^②。因此,智慧源于时间上的自由,即闲暇出智慧。

除时间上的自由之外,政治上的自由是智慧的另一源流,政治上的自由体现于政治所赋予人们的言论自由。在哲学产生初期,古希腊处在一个各派政治都无力统一天下的时代,各派政治对治国智慧的渴望为哲学的产生提供了有利条件。为了把各自的理念推广到整个城邦,智者们需要不停地演说并与其他智者进行辩论,从中反思并完善各自的理念以达到更高的智慧。这一情形与中国古代哲学产生的背景相似,春秋战国时期社会的落没带来了国家权威的丧失,进而放松了思想控制,为“百家争鸣”的局面提供了有利的外部环境。与古希腊各城邦一样,春秋战国时期各诸侯同样渴求有效的治国理念。当时中国各流派的智者为了宣扬各自的观点而四处游说,便有了孔子周游列国,亦产生了墨家学派的游侠。这种政治上的自由带来的演说、辩论和游说,其背后隐藏着竞争的机制。在竞争中各学派通过与其他学派的对话不断反思,不断完善,智慧便在澄清中得到升华。

自由是人类永恒的价值取向,马克思主义教育哲学也把“人的全面而自由的发展”作为教育的终极目标。探讨自由的思想家们也常常以追求智慧为理由来倡导自由,伯林正是这类思想家的代表,他认为“没有自由,真理就不会被发现”^③。无论从智慧产生的源流,还是从智慧获得的途径上看,自由与智慧无疑是联系最为紧密的一对概念。同时,自由与智慧又是相辅相成的一对概念:追求自由的同时,人们变得更加智慧;追求智慧的同时,人们也变得更加自由。正如大乘佛教诉求人类最高的智慧,因而也保持了其对于世俗政治的相对独立性。基于“智慧源

① [古希腊]亚里士多德著. 吴寿彭译. 形而上学[M]. 北京:商务印书馆,1997:4.

② 张传有著. 西方智慧的源流[M]. 武汉:武汉大学出版社,1999:2.

③ [英]以赛亚·伯林著. 胡传胜译. 自由论[M]. 南京:译林出版社,2011:229.

于自由”这一认识论,我们也为“教育应尊重学生的主体性”找到了另一理论依据。既然我们把教育放在帮助学生追求智慧的位置上,也理应为学生提供更充分的时间,为学生创造更广阔的空间,使学生在相对自由的环境中习得智慧,并在获取智慧的过程中得到更广泛的自由。传统教育中教师占据课程的权威地位,“一日为师,终身为父”正是教师权威的直接体现。而从自由的观念反思教学中的师生关系,传统教育中教师权威难以保证学生充分的自由,因此以培养学生智慧为目标的课程应从“以教论学”转变为“以学论教”,即教师的职责是帮助学生进行自主、有效地学习,培养学生的自主学习能力。正如佐藤学所提出的,学习是在教师的介入下,学生自立地、合作地进行的活动。

四、智慧蕴含在教育实践之中

无论在西方还是中国的教育发展中,知识与智慧都是一对紧密联系的概念。古希腊哲学中,苏格拉底的“知识即美德”这一命题最早把知识与道德智慧联系在一起。苏格拉底认为,人类一切的错误与过失都源于无知,唯有知识是道德行为的基础,而道德与智慧密不可分。按照苏格拉底的观点,拥有知识就等同于拥有道德与智慧。然而在现实生活中我们会发现,拥有知识往往并不意味着拥有道德与智慧。在现实的教育活动中,我们一味追求对受教育者的知识传授,反而发现我们离智慧越走越远。因此,苏格拉底“知识即美德”的命题强调知识是道德与智慧的基础,而知识并非等同于道德与智慧,知识向道德与智慧转换还有中间环节。知识的内涵不过是众多事实,智慧则包括获得这些事实的方法论和判断这些事实的价值观。仅仅拥有知识远未达到智慧的要求,价值观与方法论的形成要通过脚踏实地地实践。

智慧的养成以知识和理论为基础,知识和理论需要通过实践环节才能提升为智慧,而有时实践环节甚至要先于知识和理论。这一点教师专业发展实践可以证明。荷兰学者柯斯根认为,理想的教师对教育行动的反思分五个阶段:行动,对行动反思,意识到关键所在,创造其他行动方法,尝试。通过以上五个阶段,教师形成其教学智慧,而所有教学智慧的源头则是教学实践智慧、理论和经验等三个因素的共同作用。

在柯斯根的理论—实践智慧—经验三角模型中,实践和经验在教师成长中占有更大比重。反思把理论、实践智慧和经验有机地联系在一起,因此教师智慧具有反思性。而对于受教育者而言,斯滕伯格的三元智慧理论有更强的解释力和借鉴性。斯滕伯格把人的智慧分为三部分:成分智慧是指个人在问题情境中运用知识分析资料,通过思维、判断和推理以达到解决问题的能力;经验智慧是指个人运用已有经验解决新问题整合不同观念所形成的创造能力;情境智慧是指个人在日常生活中应用学得的知识经验解决生活实际问题的能力。成分智慧对应我们常说的知识,根据已有的经验和情境的特定情况创造新的的方法解决实际问题则