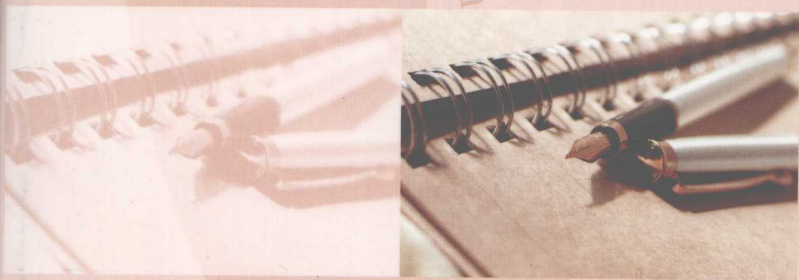


· 课程改革教师新思维 ·

◎ 主 编 / 吴 刚

上海教育出版社



从 课程 到 学习

Turning from Curriculum to Learn:
The Road toward Character Education

吴
刚
著

——
重建素质教育之路

· 课程改革教师新思维 ·

◎ 主编 / 吴刚

上海教育出版社

- 本书受上海市哲学社会科学“十五”课题“新世纪上海基础教育课程改革：创新及其社会学分析”和全国教育科学“十五”规划重点课题“课程创新的社会学研究”的资助

吴刚 著

Turning from Curriculum to Learn:
The Road toward Character Education

从课程到学习

—— 重建素质教育之路

图书在版编目(CIP)数据

从课程到学习:重建素质教育之路 / 吴刚著. —上海:
上海教育出版社, 2007.12

(课程改革教师新思维 / 吴刚主编)

ISBN 978-7-5444-1613-9

I.从... II.吴... III.基础教育—课程—教学改革—
研究 IV.G632.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第205757号

课程改革教师新思维

丛书主编 吴 刚

从课程到学习

——重建素质教育之路

Turning from curriculum to learn:

The road toward character education

吴 刚 著

上海世纪出版股份有限公司出版发行
上海教育出版社

(上海永福路123号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 上海新华印刷有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 13.5 插页 2

2007年12月第1版 2007年12月第1次印刷

印数 1-5,000本

ISBN 978-7-5444-1613-9/G·1302 定价:25.00元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换)

序言

Preface

当代社会并不缺乏关于教育改革的论述,甚至改革已经成为常态,以至于
一场改革尚未结束,另一场改革就已兴起。

“二战”以后,世界性的教育改革运动是从美国开始的。美国联邦政府
在 20 世纪 50 年代后期到 60 年代发起了一场大规模的全国课程改革,其目
标是要实现教育创新。巨额的资金被用于主要的课程改革,如 PSSC 物理、
BSCC 生物和 MACOS 社会学科,用于诸如开放计划学校、灵活的时间安排
和小组教学之类的组织创新。然而,到 20 世纪 70 年代末,大量的证据表
明,改革的结果微不足道。正如迈克尔·富兰(Michael Fullan)所说:“主要
的问题不在于学校缺乏革新,而是学校中存在着太多的互不关联、片断性、
不完整且肤浅的项目。”^①

如果说 20 世纪 50 年代国际基础教育改革的突破口是课程的话,那么
20 世纪 90 年代末以来国际基础教育改革的突破口则是课堂教学和深度学
习,其目的在于提高教育质量,培养优质学生。其相应的举措主要集中在两
个方面,一是通过教师专业发展,提高教师的课堂教学效能;二是通过对人
的学习机制的探索,创造新的学习方式,提高学生深度学习的效能。由此产
生了一门极富活力的交叉学科——学习科学。

1986 年卡内基教育与经济论坛的“教学作为一门专业之工作小组”
(Task Force on Teaching as a Profession)公布了一份报告《准备就绪的国
家: 21 世纪的教师》(A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century);
同年,霍姆斯小组(The Holmes Group)发表了报告《明日的教师》,教师教

① 迈克尔·富兰:《教育变革新意义》,赵中建等译,教育科学出版社,2005 年版,第 20 页。

育问题于是真正成为美国朝野上下关注的焦点,教师教育及教学专业化的改革运动由此兴起。

美国教学与未来国家委员会(NCTAF)相继于1996年和1997年发表了《什么最重要:为美国未来而教》(What Matters Most: Teaching for America's Future)和《做什么最重要:投资于优质教学》(Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching)这两份报告,这也是继霍姆斯小组报告之后有关教师专业发展最重要的政策文献。《什么最重要:为美国未来而教》旨在向美国社会提供这样一种信息,即招聘、培训、支持和奖励美国所有学校中的优秀教师(excellent teachers)的蓝图,是实现美国教育目标惟一的并且是最为重要的战略。这个蓝图要确保所有中小学教师都掌握了进行教学所需要的知识和技能,只有这样,所有学生才能更好地学习。

美国教育部从2002年到2007年连续5年向国会递交报告《迎接优质教师的挑战:关于教师质量的部长年度报告》。国际最著名的教育学术组织——全美教育研究会(AERA)近几年都将教师专业发展作为其讨论的主要议题之一,其2004年和2005年的主席讲演都是关于优质教师问题。教学与美国未来国家委员会则在2005年6月推出《导入学习共同体》,提出教师专业发展的路径不是个体化,而是依托学习共同体。2005年6月,经济合作与发展组织(OECD)也发表了26国教育政策议题的报告《教师问题:吸引、发展和留住优质教师》。这些报告还传递了一个重要信息:教师的专业发展主要不是依靠实习教师在师范院校期间的课程学习获得专业理解,而是在参与和实践中学习,即在教学工作过程中的专业提升,因为教师的专业素养是一种植根于教学情境的实践表现。无疑,教师专业发展问题已经成为国际基础教育发展所关注的首要问题。2007年,全美教师联盟宣称,有充分的证据表明,教师质量是提高学生学业成就最重要的学校因素。2007年,美国科学院、美国工程院和美国医学科学院的执行机构——美国国家研究理事会(NRC)发表报告《推进教师专业发展:信息技术的潜在用途》,提出通过在线联机的工作坊活动提升教师专业素养的方

法。这是因为以往采用的面向所有教师的通用模式,很难满足不同教师的不同需求。在在线联机的工作坊讨论中,有经验的教师、研究者、课程与信息技术开发者、专业发展专家、州教育决策者、基金会代表一起参与其中,赋权承责,作为一个学习共同体“创造差异”,以形成一系列富有弹性的、满足不同学科和类型教师的专业模式。

19世纪以后,西方工业化国家开始建立面向全体儿童的国民教育体系,但科学家对“人是如何学习的”所知甚少。至20世纪20年代,当学校成为一种科层制组织时,人们对学校教育的基本共识是:(1)知识是一套关于世界的事实和解决问题的程序;(2)教育的目的是将这些事实和程序带入学生头脑;(3)先学习简单的事实和程序,后学习复杂的事实和程序,这里的“简单”和“复杂”以及材料的序列是由教师确定,或由教材编纂者(专家)确定的;(4)决定学校教育成功的方式是测试学生掌握了多少事实和程序。这种传统的学校教育观被称为“教学主义”(instructionism)。

20世纪70年代起,建立在心理学、计算机科学、哲学、社会学及其他科学原理基础上的新的学习科学逐渐浮现。学习科学是一个研究教与学的跨学科领域,包括认知科学、教育心理学、计算机科学、人类学、社会学、神经科学和其他领域等。1991年,《学习科学杂志》出版,到20世纪末,随着《人是如何学习的》(2000)一书的问世,学习科学对有关学习的一些事实达成了基本共识(见下表)。

学习科学的深度学习与传统教学主义的差异

知识的深度学习(来自认知科学的发现)	传统的课堂实践(教学主义)
• 深度学习要求学习者将新观念和概念与其先前知识和经验相联系 • 深度学习要求学习者探求基本原理和模式 • 深度学习要求学习者评估新观念及其相关的推论	• 学习者把课程材料当作与自己已有知识无关的内容 • 学习者把课程材料当作无关的知识片断或模块 • 学习者没有理解为何做和如何做,只是记忆事实和模仿操作程序

续 表

知识的深度学习(来自认知科学的发现)	传统的课堂实践(教学主义)
• 深度学习要求学习者将其知识整合到相互关联的概念系统中 • 深度学习要求学习者理解知识创造的对话过程,批判性地审视其论断的逻辑 • 深度学习要求学习者对自身的學習过程和理解进行反思	• 学习者在理解与书本内容不同的新观念时有困难 • 学习者把事实和程序当作由权威确定的静态知识 • 学习者没有对学习意图和自身的学习策略进行反思

学习科学的理论基础主要来自五个方面:(1)现代教育思想的奠基者皮亚杰(Piaget)提出的建构主义;(2)认知科学有关“知识的结构表征”、“专家的认知基础”、“反思”、“问题解决”、“思维”等问题的研究成果;(3)教育技术;(4)社会文化研究,特别是关于“社会文化”、“情境性”、“分布式认知”等问题;(5)知识工作的本质,特别是专家知识如何超越科学而扩展到其他知识工作形式中。由此带来的对学习过程的考虑是:(1)新手如何实现成为专家的转换;(2)如何运用学生带入课堂的先前知识,包括错误概念;(3)如何为学生提供学习的支架;(4)如何更好地帮助学生建立从具体知识向抽象知识转换的过程;(5)如何对自己的学习进行反思——元认知。许多教育者开始研究如何运用学习科学来设计有效的学习环境,包括学校课堂以及信息环境,如科学中心、课后俱乐部、在线远程学习、计算机辅导软件等。2002年,国际学习科学学会(International Society of the Learning Sciences,简称 ISLS)成立,标志着这门学科的正式形成。

中国教育正处于历史性变革的十字路口。素质教育,顾名思义,旨在培养人的优秀品质,激励学生追求真、善、美。吸收学习科学的成果可以重构我们基础学校的课堂实践,并不断推进学生的深度学习。

在一个功利盛行的社会,素质教育有时只是一种理想。中央电视台曾邀请中美两国即将进入大学的高中生参与《对话》节目。其中,美国的12名高中生都是2007年“美国总统奖”的获得者,我国的高中生是被北京大学、清华大学、香港大学等著名大学录取的优秀学生。在价值取向的考察中,主持人分别给出了智慧、权力、真理、金钱和美的选项,美国学生几乎惊人一致

地选择了真理和智慧。他们认为如果拥有智慧,掌握真理,就会拥有财富和其他东西。而中国的高中生除了一位选择美以外,没有人选择真理和智慧,有的选择了财富,有的选择了权力。中国学生直奔权力和财富这样的结果,而忽视了如何实现的过程,不去思索实现这些目标的途径。然而,如果我们只是追究学校的教育责任,则是无的放矢。事实上,这是当下社会环境使然。这些学生的选择清楚地映照出我们文化传统和社会环境的缺陷。素质教育面临的困境之一就是如何突破不良学习环境的影响。

这是一套试图为一线教师提供理解教育科学新视野特别是教学活动新知识的丛书。近年来,随着教育改革的深入和课程改革困境的产生,大家对教师专业发展日益关注。但是,当国内外各种教育观念汹涌而至时,难免泥沙俱下,旧的理念裹以新的外衣出现,自身毫无根基的“后现代”教育思潮也在蛊惑教育的实践基础,一线教师往往难以取舍。在这个众说纷纭的领域,什么是有生命力和实践价值的,什么是浮华的和浅表的,值得我们去思考。而教育,严格地说,是不能大胆地尝试错误的,而必须谨慎地进行理性考量,以责任伦理约束决策者,因为它关系到每一个家庭的未来和莫大的希望。

本丛书的所有撰写者既有国外学习研修的经历,也有在国内中小学一线从事观察实验的经验。我们力图在阐述上做到深入浅出,所述内容充分借鉴了21世纪以来国际教育理论研究的前沿成果,特别是有关教师专业发展、课堂教学效能和学习科学的研究成果,诸如“实践共同体”、“情境认知”等重要概念,都在丛书中有呈现和解读,旨在一方面对各种教育理论进行甄别选择,另一方面为教师提供有效的用于实践的“工具箱”。所有的努力,都是希望能够为推进素质教育尽绵薄之力!

感谢上海教育出版社为我们提供的机会,特别感谢编辑袁彬为本套丛书付出的艰辛劳动!

吴 刚

2007年10月

目 录

Contents

第一章 素质与教育传统的演变	▶ 1
一、素质与人性	▶ 2
二、古希腊教育的理想	▶ 4
三、古希腊教育理想的传播与变革	▶ 9
四、功利教育与文凭社会	▶ 21
第二章 面向新千年的课程变革	▶ 27
一、课程的问题方式	▶ 27
二、课程取向	▶ 29
三、课程演变：以美国为例	▶ 32
四、新千年课程的取向	▶ 38
五、新型课程的内容选择	▶ 41
六、新学校的课程要求	▶ 42
第三章 有效教学与优质课堂	▶ 45
一、有效教学的理解	▶ 45
二、基本教学模式的运用	▶ 57
三、什么是优质课堂	▶ 82
第四章 从课程到学习	▶ 85
一、建构主义的基本观念	▶ 85

二、学习与知识生产 ▶ 89

三、建构主义的学习景观 ▶ 92

第五章 学习的脑科学视角 ▶ 98

一、脑的工作机理 ▶ 98

二、右脑可以开发吗 ▶ 99

三、促进脑神经生长的外部活动 ▶ 101

四、认知神经科学成果的教育意蕴 ▶ 104

五、结 论 ▶ 110

第六章 学习隐喻及学习活动的方式 ▶ 112

一、行为主义的学习隐喻 ▶ 116

二、认知主义的学习隐喻 ▶ 121

三、信息加工主义的学习隐喻 ▶ 129

四、人本主义的学习隐喻 ▶ 134

五、建构主义的学习隐喻 ▶ 139

第七章 教学创新的知识基础 ▶ 154

一、教师教育的概念取向 ▶ 156

二、教学专业知识的特性 ▶ 160

三、教学专业知识发展的路径 ▶ 163

四、结 论 ▶ 172

第八章 学习环境的研究 ▶ 174

一、学习环境设计 ▶ 174

二、课堂学习环境的研究 ▶ 176

三、课堂文化的作用 ▶ 185

第九章 基础教育发展：国际经验与启示	▶ 188
一、国际基础教育的基本动向	▶ 188
二、启示与选择	▶ 201
三、作为教育质量之本的教师专业发展	▶ 203

第一章 素质与教育传统的 演变

素质教育,对人类来说是一种基本的教育理想。从古代起,教育就被理解为发展和完善“人”的过程,它试图拓展人类特有的人性优点——包括知性和德性,以培养为人之道。教育的终极目标是人类的幸福和社会的福利,它的“产物”是良好的人与良好的公民。

但是,教育中的“素质”概念具有独特的不确定性:一方面,人们对其热情关注,并期望它能带来教育活动的根本变革;另一方面,这个被无数次提及的概念又缺乏基本意涵且被随意使用。这或许表明,素质教育的观念本身尚在疑问之中,因而在理论上予以澄清并寻求其实践的途径就显得尤为必要。从一般的语义上来理解,素质教育是“为素质的教育”或“开发素质的教育”,这种素质应当是人的优良品质。我们不会把人的低劣禀性(如愚蠢、虚伪、贪婪等)作为素质加以发扬,尽管这些禀性也会不自觉地在人的成长过程中展现出来。因此,提升优良的品质也就意味着克制低劣的禀性,这是一个过程的两面。然而,这样的教育理想并不是我们时代的特殊产物,人类古代的教育活动中就已融入了这种理想,只是由于社会形态的变迁和时代精神的不同,这种理想被赋予不同的内涵,并通过实践的努力引申出不同的教育传统,尽管这些实践并没有在“素质教育”的名义下进行。教育的现实不过是种种教育传统交互作用、相互渗透、层层积累的产物,要思索作为教育革新的素质教育及其独特价值,就必须爬梳与之相关的教育传统,否则我们何以能够提出一种超越传统理想的关于“素质”的教育呢?本章将主要以西方教育传统的演变为线索,这是因为:(1)中国的现代教育体制基本上

是一个西学东渐的结果；(2) 自 20 世纪 80 年代以来，素质教育已成为国际教育改革的一种共识，因此，这个貌似国情的问题实际上也是一个国际的问题，而对素质的基本假设必然成为问题讨论的起点。

一、素质与人性

(一) 东西方的人性假设

亚里士多德(Aristoteles)在《政治学》中提出了关于人的本性的经典定义：人是具有逻各斯的生物。“逻各斯”的本义是言语、思想、思维和理性，因此这个定义叙述了人是具有理性的动物。作为有理性的生物，人因为能够思维而有别于其他一切动物。这个定义的关键在于表明，人性的基点是理性。亚里士多德曾用如下方法来区分人与动物：动物之间通过互相暗示寻求引起它们欲望的东西，躲避可能伤害它们的东西，这是动物的本能。惟有人除了本能之外，还有逻各斯，由此，人能够互相表达哪些东西有用或有害，什么是正确的，什么是错误的。正因为人有这种意识，才有正确的和错误的观念。亚里士多德在这里描述了人拥有语言、能够思考并进行选择和判断。然而，从发生学角度看，人的这些特性并非人之天性，人并非生而能够意识、选择和行动，最初的人只是一个生命的存在，经由自然成熟、社会生活和教育，才形成能够思考的理性。因此，尽管我们可以声称人是具有理性的生物，但这只是对一部分人而言——他们已经能够独立思考、判断和行动；对另一部分人来说，理性所指称的人性只是一种可能性，需要生活经验和教育才能使之发展为现实的人性。亚里士多德关于人性的定义重在人性之形式，理性作为人的普遍性，它使人与其他生物相区分，却不能显示人与人的差异。使人与动物相区别，又与他人相区分的具体而现实的人性即为人的素质。素质蕴涵了人性，或者说素质是人性的伸展，它是人的丰富性和自主性的体现。从心理学角度看，素质的概念包括两个假设：(1) 人生来具有一种不定型的基本能量，使其与其他动物相区分；(2) 这种基本能量随自然成熟与社会生活过程而逐渐增强，并经学习和自我修炼的积累而

凝聚为具体的独特的心灵结构,这就是素质的构架。

与西方思想家不同,中国古代哲人对人的本性的看法偏重于人类共同生活的形式,因而更多的从道德角度来判断人性。孟子认为,人之所以区别于禽兽,在于人先验地具有“仁、义、礼、智”这些内在的道德品质。“所以谓人皆有不忍人之心者:今人乍见孺子将入于井,皆有怵惕恻隐之心;非所以内交于孺子之父母也,非所以要誉于乡党朋友也,非恶其声而然也。由是观之,无恻隐之心,非人也;无羞恶之心,非人也;无辞让之心,非人也;无是非之心,非人也。恻隐之心,仁之端也;羞恶之心,义之端也;辞让之心,礼之端也;是非之心,智之端也。人之有是四端也,犹其有四体也。”^①显而易见,这是一种附带情感体会(所谓“恻隐之心”实即同情心)的道德理性。既然先验的“善”端尚未完全实现,那么后天的培育就尤为重要,否则先验的“善”仍会被掩埋失去:“人之异于禽兽者几希,庶民去之,君子存之”,^②“求则得之,舍则失之,……求在我者也”。^③所以,对孟子而言,一切后天的经验和学习都是为了去发现和发扬,亦即自觉地保存和扩充自己内在的先验的善性,即所谓“存善”。孟子的叙述不但指明人性之所在(道德理性),也说明先验的人性“善端”需要后天的培育才能扩充和发展。合理类推,人与人的区分在于善性发扬光大的程度的区别。换言之,人的素质是其良知或道德人格。较之亚里士多德的普遍理性或理论理性,孟子的道德理性作为一种实践理性,似乎更为具体。而中西方先贤对于人性的观照,在不同程度上启发了我们对于人的素质构成的当代思考。

(二) 德性与素质

确切地说,古代思想家并没有使用“素质”一词,这是现代使用的词汇,我们可以勾勒其基本内涵,却无法追溯其渊源。不过,其无根的特性为我们探讨观念提供了机遇。“素质”在英文中没有直接的对应词,较接近的词是拉丁文“virtus”(其词根“vir”意即“人”),该词的原意是“人之所以为人的那

① 《孟子·公孙丑上》。

② 《孟子·离娄下》。

③ 《孟子·尽心上》。

些品质”。西塞罗(M. T. Cicero)在《塔斯库兰人的辩论》中指出,教育的目标不仅是培养具有某些专门技能的人,甚至也不仅是培养能够获得一切德行和正确思想的人,教育的崇高目标应当是培养使其他德行相形见绌的“惟一的优秀品质(virtus)”。西塞罗甚至认为,“virtus”(优秀品质)正是产生于“人”(vir)这个词,因此我们首先获得德性这种特性,这不仅在于我们想要证明自己拥有这种优秀品质,而且在于我们要做人。因此,一切教育的基本目的是培养具有真正至上人格的人,这种人的特性可用一句话概括:“这是一个真正的人。”欧洲文艺复兴时期的思想家借用“virtus”一词来表述人所能达到的至善至美的境界,它包括人的价值、能力、学识、智慧、勇敢精神和道德修养等,是一种高度综合的品质。也正是在这里,“virtus”与我们谈论的“素质”高度接近,该词现在译作“德性”或“德行”,失却了其应有的丰富性。追索教育发展的渊源,素质教育的理念最早浮现于古希腊人的思想中,并在自由教育的名义下实践着,从而开启了一个伟大的教育传统。

二、古希腊教育的理想

(一) 早期希腊教育

黑格尔(G. W. F. Hegel)说过,提到希腊,在有教养的欧洲人心中,自然会引引起一种家园之感。这并非说欧洲人是希腊的后裔,而是指希腊的科学与艺术、希腊的精神滋养了欧洲的文明。西方现在所存在的一切东西,科学和艺术以及一切使生活舒适并装点生活的,都是直接或间接地从希腊派生出来的,其中也包括教育的恩惠。

希腊人追求的生活理念是自由、和谐与美。^① 希腊人有两个词表示教育,一个是“agoge”,意为指引、约束、管教,尤其相当于斯巴达式的严格训练;另一个是“paideia”,它来自“pais”(儿童)和“paidia”(儿童游戏),它并不需要强迫儿童,而只是指导儿童的自发活动,其中既有教师有计划、有目的的指导和培养,也有儿

^① 我们谈到的希腊是以雅典为典范的,在雅典人身上,希腊民族的天才得以最集中地体现。

童在轻松的活动中,身心得到的自然和谐的发展。“paideia”这个词的真正对象是美,美是指一切并非对其他事物具有用途而仅仅为自己所感受的东西,因而它是非功利的,没有人会问美是为什么服务的。这也是希腊教育的特性,教育的作用不在于外在的功利目标,而是心智的自由发展与美的自我感受。

古希腊早期,自由民的主要活动是作战和祭神,古希腊人在积极地准备战争的体力与技能训练中,发展了包括跳跃、跑步、掷铁饼和标枪、角力等内容的体育文化;在祭祀歌舞中发展了舞蹈、合唱、器乐、诗歌、文学一类的精神文化。参与这些活动构成了自由民生活的主体,因而,所谓教育,就是引导儿童加入这种生活,为城邦缔造繁荣。这便形成了最初由体操和音乐组成的教育制度。随着时代的发展,希腊人不再从城邦和军事的目的出发,而是从道德与审美的目的出发,施行音乐和体操的教育。音乐教育不限于器乐和声乐,而把韵律与和谐注入人的魂魄,使人领略形体之美,乐于抑恶求善。体操旨在锻炼匀称的体格,增进健康,形成优雅的举止。体育尤利于培育勇气和耐性、果敢和意志。但是在体操和音乐之间,应获得适度的平衡,重音乐而轻体操,会使人温顺柔弱;重体操而轻音乐,会使人粗野凶顽。希腊人赞赏的是中庸、圆满的人格,所以反对体育、音乐的专业化,以致马其顿的亚历山大由于弹的一手好琴(cithara)而被父亲斥责为“像个专业演员”。这种身(由体育而致)与心(由音乐而致)的和谐发展固然使人赏心悦目,却是以自由为前提的。美的感受需要一种内在自由的心境,均衡发展更需要外在自由的生存条件,因此这种教育只限于自由民。

(二) 古希腊新教育的实践

公元前5世纪中叶,雅典的经济伴随海上贸易和工商业的急速发展而繁荣起来,随之而来的是个人主义和自由主义的发展,从而导致等级社会的崩溃和民主社会的建立。这种政治、经济和社会结构的深刻变化,使旧贵族子弟要求接受更高深的教育,富有的商人和普通民众子弟也要求接受更好的教育,以便出人头地。于是旧教育出现质的衰落:首先是体育在教育中失去神圣的地位。一方面是由于作为军事技术基础的体操训练的功用性已

减弱,另一方面也意味着雅典人的教养标准从外在健美的体魄转向内在智慧的心灵。其次,音乐中柔弱曲调和响亮长笛的加入改变了音乐教育的中庸之道。再次,作为道德教育典范的诸神和英雄的权威已不再能感染年轻人。这时,是人的意识而不是对诸神的记忆日益清晰,智者派的出现作为一个契机,推进了希腊教育的转换。

新教育具有很大的选择性,它主要为那些力图施展抱负的青年提供引发才能的知识。这些青年分为两类,一类追求公众生活的显赫,另一类遵循希腊思想的科学传统,通过学习获得良好的教养。智者(sophists)们声称能够提供文学和修辞学的教育,他们认为,要成为国民的指导者,必须具备政治的和处世的韬略,潜心钻研人文科学。按照黑格尔的说法,智者就是希腊的教师,通过他们,文化才开始在希腊出现,他们代替了从前的公众教师——诗人和史诗朗诵者。智者提供的政治智慧的教育满足了第一类青年的需求,这种智慧以文化的多方面教养为基础。这些青年从智者那里获得了辩证法、修辞学、文法的全面训练,这三门学科后来构成著名的“自由七艺”中的前“三艺”(trivium),而这也是成为雄辩家的必要准备。第二类青年追随受毕达哥拉斯(Pythagoreans)影响的哲学家研习几何、天文学、声学(即音乐的数学理论)、算术,以砥砺心智。这四门学科后来构成“自由七艺”的后“四艺”(quadrivium)。前“三艺”与后“四艺”虽源于不同的文化理想,但不久,教育的发展使它们统合到一起,被作为自由公民应有的一般教养。这样,学问的目的逐渐脱离城邦的发展,脱离政治与战争,趋向闲暇怡乐,趋向丰富的精神生活。此时,古希腊式的素质教育已初露端倪,其基本特征是:自由、均衡(和谐)、非功利性以及以全面的知识熏陶为基础的德性(virtue)化。其中,德性化在苏格拉底(sokrates)及其后继者的理论和实践中表现得最为鲜明。

(三) 古希腊教育思想中的素质理念

苏格拉底最早从理论角度思考素质的问题。他认为“德性即知识”,因为善不是由于本性是善的,灵魂所有的东西,没有一种是本身有益或有害的,它们都是要加上智慧或愚蠢才会成为有益或有害的,而智慧乃知识所致。如果