



适应

与

超越

——南通深入推进素质教育的思考

王炎斌
◎主编



北京大学出版社

适应与超越

——南通深入推进素质教育的思考

王炎斌 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

适应与超越:南通深入推进素质教育的思考/王炎斌主编. —北京:北京大学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 301 - 10019 - 1

I. 适… II. 王… III. 素质教育 - 研究 - 南通市 IV. G527. 533

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 128847 号

书 名: 适应与超越——南通深入推进素质教育的思考

著作责任者: 王炎斌 主编

责任编辑: 陈斌惠 马惊飙 江 凌 姚成龙

标准书号: ISBN 7 - 301 - 10019 - 1/G · 1712

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://cbs.pku.edu.cn>

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767346

电子信箱: zyl@pup.pku.edu.cn

排 版 者: 北京高新特打字服务社 82350640

印 刷 者: 北京原创阳光印业有限公司

经 销 者: 新华书店

650 毫米 × 980 毫米 16 开本 21 印张 340 千字

2005 年 11 月第 1 版 2005 年 11 月第 1 次印刷

定 价: 33.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,翻版必究

本书编委会

主 任	季金虎			
副 主 任	王炎斌			
编 委	(按姓氏笔画排序)			
	王炎斌	冯卫东	成达如	严 正
	严 清	张 建	张宏俊	张英稳
	张建新	吴联星	杨曙明	季金虎
	周桂官	须 中	须 功	姚旭明
	夏伟山	秦建荣	殷高华	黄碧石
主 编	王炎斌			
副 主 编	秦建荣			
执行主编	严 清			

序

朱永新

素质教育的倡导和推进,无疑是从上个世纪末到本世纪初,我国基础教育改革中最引人瞩目的教育行动。作为对应试教育弊端的匡正,对世界人本主义教育思潮的回应,素质教育正越来越成为广大教育实际工作者和理论工作者的共识。一方面,理论界正通过自己的努力来不断完善和发展素质教育的理论学术建设,另一方面,各地正创造着素质教育深入推进的多种模式,并积累了丰富的经验。在这两个方面结合得较为紧密和富有实效的,我以为“南通教育”应该引起人们的关注。

南通教育的好成绩,究竟是应试教育的实然结果,还是素质教育的必然归因,历来是持二元对立理论的人们争论不休的话题。然而我与南通教育人多次接触,就教育科研而言,无论是李吉林的“情境教育”系列,还是严清的“中小学德育工艺”研究,抑或李庆明的“乡村教育”情结,给我的印象是,南通教育人在素质教育的改革洪流中,正以自己富有个性的教育思维和颇具特色的教育实践,书写着属于他们自己的素质教育的篇章。

对素质教育进行理性思考,不赶风,不唯上,不唯书,博取众长,力求兼容,是南通素质教育理论探索的一大特色。这种理论思维的多向、多元、多维,汲取的固然有现当代教育思辨的众多成果,但很突出的一点是继承和发扬了我国古代哲学“和而不同”的思想精髓,不搞非此即彼、非是即非、机械划分、绝对化的二元对立。他们把素质教育放到现阶段我国

教情、考情、劳动用人制度实情的客观背景下来审视,来决定其实施策略和推进方针,从而在“富民强市”“教育兴家”的百姓情怀里将其落到实处。这既符合“三个代表”重要思想,又不悖教育对现实经济、政治、社会的适应与超越,真正体现了他们实事求是的理论作风和辟路取径的实践智慧。其实,倘把高考的失败归结到推行素质教育的原因上,或是把高考的成绩都记在应试教育的账簿上,不仅在理论上显见是形而上学的荒唐,即在实践上,也极可能造成一线教师的行动困惑和内心矛盾。“和而不同”,寻找结合部和平衡点,这种南通人的大聪明,我以为是值得学习的。

其次,情境化也是南通教育理论和实践探索的又一特色。在我国,既呼应国际范围内情境学习、情境认知的教育潮流,又发扬光大我国古代美学“意境说”的优良传统,在情境的系列研究上卓有建树的,当推南通著名特级教师李吉林。而南通素质教育的理论研究,正体现了属于他们的“情境化”特征。这里,我不仅指的是他们在研究中完全摒弃了经院式的繁琐与空洞,走的是从教育实境中发现真问题、开展真研究、收获真成果的求实之路,而且还指他们采取的研究方法、抱定的研究态度是贴近教育生活真实、满怀教育真情实感的。西方理性分析和东方人文意趣,在他们笔下紧密地结合着。我常想,教育研究是不能去生活、去情境化的,教育研究也是不能以超然物外的所谓“纯客观态度”来拒绝教育良知、教育激情和教育正气的。我倒十分愿意以一种审美的眼光来读他们——无论是那些洋溢着童心的真知灼见,还是充满哲思同时又脚踏实地的实践结晶,总是既给人“心有戚戚焉”的认同,又给人情不自禁的感动。在教育情境中生发,在情境化的研究生成,再回到教育情境中去接受检验、发挥作用,在教育第一线工作的同志们做这样的研究当然是最适宜和最有价值的。

再次,就素质教育的研究队伍而言,南通教育学界的构成是能给人以启迪的,这里既有专职从事教育科研的理论工作者,又有教育行政部门的官员,更多的是教育一线的广大教师。我知道,在上个世纪90年代,南通就响亮地提出了“教育科研是一把手工程”的口号,要求各级教育行政部

门,尤其是一把手,把教育科研切实摆到先导的地位予以重视。同时,自80年代中期开始,他们就在教师中开展了教育科研培训这一工作。到了上世纪末,他们更提出“培训一万,带动十万,教好百万”的口号,把教师的科研培训作为一项跨世纪的系统工程真抓实干。培训面之广、培训投入之大、培训工作之细致和扎实,在全国范围看也是很突出的。他们的培训工作坚持专家引领和校本研究相结合,坚持理论学习和实践探索相结合,坚持培训学习和课题建设相结合,走出了有南通特色的科研培训与师资队伍建设的成功之路。考察南通教育,有两个关键词是解密的钥匙,这就是“教师”和“科研”。

当前,素质教育进入到进一步推进的新阶段,它所面临的困难不仅源自于一系列体制、政策的亟待改进,也源自于根深蒂固的文化阻力依然强大。在观念形态上坚持变革,为素质教育廓清思路,仍然需要教育理论的深入掘进和学术创新;而生长于教育实践中的素质教育经验和模式更有待人们去建设。来自教育实践第一线的人最有发言权。从这个意义上说,南通的“地本”素质教育研究彰显着他们的鲜活个性。我相信,更多的地域性的素质教育研究必将极大地丰富中国教育理论宝库,而更重要的是,它对教育实践具有最为直接和切近的借鉴价值。

忝为序言,时在乙酉金秋。

目 录

序	朱小蔓(1)
再谈素质教育	柳夕浪(1)
试论教育的以和为贵	钱 炜(10)
素质教育背景下基础教育均衡发展的若干关系	严 清(14)
素质教育区域性推进的若干策略思考	陈 震(23)
区域深入推进素质教育的实践与思考	吴 勇(27)
关于实施素质教育的三点思考	冯卫东(37)
试论素质教育的本质内核是人格教育	陈 杰(43)
素质教育:关注个人内涵与人文视野	陈明华(52)
开发与保护:素质教育的两个支点	秦德林(62)
主体性教育:一种新的诠释	李庆明(68)
现代和谐社会对人的素质要求及其教育思考	骆舒洪(77)
素质教育的当务之急	金 沙(87)
为了培养现代公民而教育	
——浅谈中学生公民素质的培养	杨春霞(92)
“揪”出来的南通基础教育	海陵波(104)
教育评价机制的反思与重构	成达如(109)

构建多层次立体化素质教育评价体系的思考与探索	王学东(117)
在高考实践中检验高中新课程	江 熙(127)
协同教育:实施素质教育的新模式	顾飞宇(138)
整体优化:实施素质教育的校本选择	单俊男(147)
积极践行科学管理 深入推进素质教育	冒金彬(157)
走出二元对立误区的教师专业发展	罗 琳(165)
教师文化建设与深入实施素质教育的思考	张 伟(178)
师范教育与教师专业化成长:问题与对策	潘 健(189)
摭谈教师素养的基本理念与践行策略	樊 健(197)
师德修养本质与方法论略	程广友(210)
道德的道德教育:学校德育的伦理回归	杨孝如(217)
关于难忘教育的理论诠释	缪建新(228)
注重耐挫教育:素质教育的重要路径	杨曙明(238)
班主任心理辅导工作误区及矫正	吴联星(248)
素质教育中家长教育素质的缺位与补位	王 珏(253)
一个值得倡导的教学原则:美感性	李吉林(259)
课堂教学的目标与境界	古 坝(267)
“自学·议论·引导教学法”的实验与思考	李庚南(275)
构建素质化的文化课堂	祝 禧(282)
研究性学习要务“实”	林玉龙(291)
学校体育实施素质教育的思考	钱建国(299)
略论我国现代数学教育对传统的扬弃	仲广群(311)
儿童无意识与美术教育	丁维东(317)

再谈素质教育

柳夕浪

还是在十年前,笔者参加了江苏省教委召开的首次素质教育研讨会,对有关素质教育的问题作过初步的理论思考^①。十年间,随着理论探讨的不断深入以及实践经验的不断丰富,人们不断赋予素质教育以新的内涵。从德、智、体、美、劳、心“六育”并举,到“两全、一主动”,到“一个灵魂”、“两个重点”,后来又添加“终身学习的愿望和能力”,其发展的逻辑轨迹是:教育实践中存在什么问题,它就应该增加与存在问题相对应的新质。无怪乎有的学者指出,“素质教育”并非是教育术语,而只是一种“教育口号”,它是“主情”的、“活跃”的,因时而动、因势而更。“若教育理论工作者将‘素质教育’的口号,作理论的阐释,将其转化为教育上的种种术语,是不当的;同样,一些人将‘素质教育’诉诸理性,斥之为学理上‘荒谬’、‘伪劣’,也是可笑的。”^②由此看来,有关素质教育的内涵与特性问题确有再谈的必要。

对素质内涵的把握不应拘泥于经典的解释,把它变成僵化的概念。所谓“经典的解释”是指百科全书、心理学辞典中将素质界定为人生来具有的某些生理解剖特点,特别是神经系统、脑、感觉器官和运动器官的解

① 主要研究成果有:试论素质教育的内涵与特性. 江苏教育研究,1991(2) 谈素质教育. 教育研究,1991(9)

② 郑金洲.“教育口号”辨析. 教育研究与实验,1998(3)

剖生理特点。这样的解释源于前苏联的心理学教科书。早在1956年,前苏联斯米尔诺夫主编的《心理学》^①给素质下了如下定义:“人不是生来就具有某些能力的。天生的东西只能是机体的某些解剖和生理的特点,其中具有最大意义的神经系统、脑的特点,叫做素质。”这样的界定在俄罗斯心理学界历经50年而未变。上个世纪90年代俄罗斯出现的一部最新的心理学辞典上仍有类似的描述:“素质是神经系统和脑的先天的解剖生理特点。这些特点是能力发展的基础。”^②有研究者指出它存在这样几个值得商榷的问题:人的素质是否仅仅是人先天的禀赋?人的能力是否都是后天的?人的素质与能力之间的关联是先天与后天的关系吗?^③我们所要指出的是,它将人的发展及其影响因素简单地划分为素质与能力、先天与后天等两两对立的对立面,是不妥的。素质的对立面不是能力。人的发展是一个连续的过程,先天因素与后天因素难以截然分开。胎教对人发展的影响,是归结为先天生理影响呢,还是应归结为后天社会文化因素的影响呢?实在有些说不清。看来,“经典的解释”并不“经典”,自然不应拘泥于此。

素质也不应该成为变动不居的流行词汇,它应该有较为清晰的涵义和明确的规定,这或许就是教育术语不同于教育口号的关键之处。人的素质强调的是人的“质”,即人的“质量”或“品质”;同时,还突出了一个“素”字,说明这里讲的“质”不是某一方面的质量,也不是一时一事所表现出的质量,而是相对稳定的综合性的质量。“素”是“本来的”、“原来的”的意思。因此,所谓人的素质,就是人本来具有的、相对稳定的、综合性的质量或品质。素质具有它的本源性、根基性,是生命之初便孕育着,并在生命过程中逐步生成、趋于完善,在整个生命活动中具有先导意义与根基作用。人的体力、能力、行为方式、兴趣爱好等等,往往是内源性素质的外在表现,并受到素质根基的制约。素质是人性之本,是能力之源。素质的相对稳定性指它一旦形成,便会以较为固定的行为形式、价值观念等表现出来,那些未经过主体内化的、偶发的、不稳定的行为观念并不能构成人的素质。它所表征的是人的发展水平的相对静止状态;与之相对应的所谓认知、意向、行动,讲的便是人的发展的动态过程。

① 该书由人民教育出版社1957年翻译出版。有关素质的定义见该书第339页。

② 彼得罗夫斯基主编. 心理学辞典. 上海:东方出版社,1997. 355

③ 周冠生. 素质心理学. 上海:上海人民出版社,2000. 55

素质的综合性是指人的单方的、某一层面的素质不能脱离它的整体而存在。素质是灵肉统一的整体,身心统一的整体,它生成于内,却时时处处表露于外,并不是抽象的、不可捉摸的东西。人的素质的构成,不外乎这样两种基本成分。一是生理性的,可称做生理素质,具体表现为由人的肉体结构所直接决定的本能。如饮食需求、保证个体和种族的生命延续和发展的性本能、维护独立的生命过程及相关生命利益的“个体中心倾向”^①等等。二是文化性的,可称做文化素质。文化是自然的人化,是人所创造的“第二自然”。它先于个人而存在,经过个体在文化环境的主动构建活动,外在的文化成果内化积淀为个体的文化素质,具体表现人的主体能力、自由个性与人的社会属性等等。另外还存在着介于生理与文化层面的中间心理因素,它们是生理潜能向文化素质转化过程中形成的,可以从文化的角度去审视。人的生理素质并非是只配唾弃的东西,无论是个体还是在种系发展过程中,始终起着基础性作用;同时,文化性又是成为人的素质发展的主导力量,它既影响着生理性功能的发挥,又决定着生理素质的变化,使人成为“万物之灵”。人的生理素质与文化素质是不能截然分开的。长期以来的生物进化赋予个人有机体内巨大的潜能,这其中并非只有生理基因的作用,更有“文化基因”交织在内。在人身上,没有脱离文化基因的生理素质,也没有脱离遗传基因的文化素质。人的素质总是表现为“有知识的头脑、会审美的五官,美好的心灵、灵巧的双手等”^②,也即马克思在《1844年经济学哲学手稿》中所说的“感受音乐的耳朵”、“感受形式美的眼睛”等等。而人的创造能力、实践能力等,都是人的肉体(手、足、脑等)与非肉体的文化因素(工具、语言、计算机等)相结合而形成的复合性统一机能。

二

人的发展面临着这样两个基点:一是肉体,是人的先天的生理基础,是长期以来的生物进化赋予人的有机体的潜能;二是文化环境,是人类长期以来不断积累起来的宗教文化、科学文化、艺术文化成果,它是超越个体生命而存在的,是开放的,富有创造性的。所谓素质是自然借助于文化

① 韩民青. 当代哲学人类学. 关于“个体中心倾向”. 南宁:广西人民出版社,1998

② 柳夕浪. 谈素质教育. 教育研究,1991(9)

向人生成的结果,是文化对肉体的延伸,对肉体机能的改造。“从文化转移的角度看,人类文化的全部发展历程将由三个历史阶段组成:宗教阶段→科学阶段→艺术阶段。”^①宗教文化是认识与情感混为一体的文化形态,它重在克制着人的各种肉体本能欲望;科学文化是认识与情感分化之后认识占据主导地位的文化形态,它创造了各种财富,大大地延伸了生理机能,也解放了人的肉体欲望;艺术文化是人类情感高度发达所造成的文化形态,本质上是审美文化,也是人的主体文化,是一个可以容纳人的情感自由驰骋的原野,因而可以最大限度地将人从动物性中解放出来,并升华到一个真正自由的、美的世界中去。文化因素对人的素质发展的影响突出地表现在群体素质的提高上,人类群体主要不是血缘性的,而是人与人之间的文化性组合,彼此以文化因素作为媒介而联合起来。本来,文化便是超越个体,融于群体、社会之中而存在,并不断嬗变的。文化的性质直接影响着群体的价值观、凝聚力,群体的学习能力与应变能力,影响着群体与个体关系的协调。文化赋予群体以巨大的超越生物的品质与能力,并借助于群体素质作用于个体素质。

对素质的生成来讲,文化因素固然重要,而先天禀赋、潜能也不是可有可无的。有了先天潜能提供的发展的可能性,才有了文化成果对肉体机能的延伸与改造。与其他动物相比较,人的遗传本能既简单又极不完全,人无法完全依靠特定化的图式满足自身的需要。人的本能与需要之间有着一个完全开放的天然空间,构成了人向世界的开放性,构成了人的素质的较大的可塑性。另一方面,潜能并非无限,可塑性是以遗传为基础的,文化对人的生理机能素质的延伸与改造受到生物因素的制约。与遗传作用相比较,文化教育在人的某些方面素质的改造效果并不显著,甚至是微乎其微的。一份研究报告指出,关于人的智力开发,中外专家比较一致的看法是:遗传因素占61%,后天智力开发与环境因素占39%。父母与子女智商相关系数都很大。就遗传对儿童智商的影响而言,母亲方面与父亲方面比较约为5比4。^②这些研究过于精确,精确到让人难以完全相信。不过,有一点可以肯定,人的素质是先天禀赋与后天社会文化的“合金”,如同马克思所指出的那样:“五官感觉的形成是以往全部世界历

① 韩民青.当代哲学人类学(第一卷).南宁:广西人民出版社,1998.178

② 研究表明儿童智力成长母教胜于父教.北京晚报,2000-9-20

史的产物。”^①

文化对人的肉体机能的延伸与生理素质的改造,不能理解为外在的文化强加于人的过程,而是人对文化营养的主动汲取与加工、内化与积淀的过程。从个体成长的角度讲,文化成果不是原创性的,而已存在于社会之中,但人对文化成果的吸纳过程却是原创性的,即像人类创造文化历程的缩影一样,需借助主体的建构活动,经历行为练习、动作内化、思维发生、文化积淀等的复杂过程。在这方面,已故著名心理学家皮亚杰侧重从认识论的角度对素质内化机制作了深刻的揭示。他指出,儿童的认识从一开始就不是来自于儿童自身(天赋论),也不存在于儿童周围的环境之中(经验论),而是来自于主体主动地对外物的协调动作。当主体不断转换他与世界的关系时,主体在构建新的知识,同时也改变其思维方式与 he 正在认识的世界。“认识一个对象并不意味着反映一个对象,而意味着对一个对象发生行动”,“意味着建立一些以这个对象为依据的转变关系。”^②认识的获得是一个动作逐步内化的过程,同时也是已形成或正在形成的认知结构作用于客体的外化过程。皮亚杰的研究无疑是深刻的,但又不全面的。他在赋予个体在认知建构中的主体能动作用的同时,却忽略了个体活动是由群体活动、社会活动派生而来的。

所谓社会便是人类的群体存在形式,它提供人类一种全新的进化方式,同时也提供了一种不同于动物机能的遗传与变异的素质生成机制。群体成员间的互动、交流,可以把人类历史积累起来的丰富的知识经验“据为己有”,把个体低下的认识水平提到人类认识水平的高度。假如每一代人都从原始人重新开始,那就永远也谈不上素质的优化发展。个体素质在群体中、在社会中的生成与发展是借助于交往机制实现的。人作为社会动物,他的社会性素质,如言语交流能力、移情能力、道德情感、合作品质等等,自然是在交往中生成,又通过交往过程表现出来。人的知识获得、智慧生成同样是交往历史的产物。知识是“商谈”出来的,“真理就其本性而言就是辩证的思想的产物。因此,如果不通过人们的相互的提问中不断合作,真理就不可能获得”。^③人的素质既是在活动中生成,在活动中发展;又是在交往中内化,在交往中优化。前者侧重个体内在的自

① 马克思恩格斯全集(第42卷)。北京:人民出版社,1997.126

② 皮亚杰.发生认识论.范祖珠译.北京:商务印书馆,1990.11

③ 卡西尔.人论.甘阳译.上海:上海译文出版社,1985.8

主建构过程;后者侧重主体间的相互作用过程,相互间的感应与理解、对话与交流中的素质建构。两者又总是交织在一起,统一于社会实践过程之中。

三

素质在交往中生成,当然包括在教育交往中生成。“所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流活动”,“而人与人的交往是双方(我与你)的对话和敞亮”,“人将自己与他人的命运相连,处于一种身心敞放、相互完全平等的关系中。”^①在教育交往中,离不开教育者的价值引导,一切教育活动都是为了达到一定的教育目的而展开的。英文 Education 从拉丁的 Ex 和 Duco 产生。Ex 的意思是“从、出”,Duco 的意思是“引导”,合起来便是“引导出来”。但是这种引导区别于“控制”、“训练”、“灌输”的地方就在于它是以尊重学习者的自由意志和独立人格为前提条件的。真正的教育是独立人格之间的相互呼应与感召,使交往的双方独而不孤,相互采择着生活的意义,相互解说着存在的价值,相互确认着灵魂的力量,相互激发出生命的活力!“教育的原则,是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基,而不是导向由原初派生出来的东西和平庸的知识。”“教育活动关注的是,人的潜力如何最大限度地调动起来并加以实现,以及人的内部灵性与可能性如何充分生成。”^②雅斯贝尔斯说的“人的灵魂觉醒之本源和根基”、“人的潜力”、“内部灵性与可能性”等不是别的,正是人的素质。也就是说,真正的教育所要关注的并非理智知识的堆积,也不是单一的职业技能,而是在人的发展中具有本源和根基性质的素质,是素质的生成。

只要我们不把“素质”完全看做是天赋的,也不把它看做是无所不包的流行词汇,而把它看做是自然与文化因素双重作用的“合金”;只要我们不把“教育”看做是一种宰制、灌输、愚弄等等,而把它看做是主体间灵肉交流活动、是身心发展潜能的一种唤醒与感召,那么,“素质教育”这一命题就不仅是科学的,而且它比“知识教育”、“能力教育”、“个性教育”等

① 卡尔·雅斯贝尔斯. 什么是教育. 见:任钟印主编. 世界教育名著通览. 武汉:湖北教育出版社,1994. 1379

② 同上

提法更能道出教育的真谛。

首先,素质教育是根基性教育,它不仅仅指向外在行为习惯的训练,更重要的是促进行为习惯的内化;不仅仅进行知识技能教育,更重要的是促进知识技能在学习者身心组织中的积淀,塑造人的灵魂,增进“人的本质力量”、形成相对稳定的品质。有人讲:“什么是素质,素质就是当你把老师教的东西都忘光以后剩下来的东西。”这“剩下来的东西”便是内化积淀的东西,是学习者真正体验、理解、进而融合在生命之中、终身受益的东西,是自己抓来的(而不只是老师教的)东西。同时,知识、技能、行为习惯的内化积淀绝不是一朝一夕的事,往往需要有一个反复感知、不断体验、坚持不懈地自主探究的过程。可见,素质教育不仅要求从根本上着力,而且要求以人的发展为本,从长远上着眼。着眼于素质培养的教育,与功利主义的教育、急功近利的教育有着质的区别。应试教育中的偏智、偏科、偏分,固然是急功近利的,而教改实践中频繁出现的补短性的教育(“双基”不牢,故而要打牢“双基”;学习知识不等于提高了能力,于是要强化能力教育;学生负担过重,学得太苦,于是来个愉快教育;国民创新能力不够,于是有了创造力的训练……),头痛医头,脚痛医脚,也或多或少地带有急功近利性质的,同样在一定程度上有悖于人的素质内化积淀的基本规律,并非是素质教育的真正到位。目前需要对这种应激性的思维方式做必要的反思。

其次,素质教育是生成性教育。人的素质总是伴随着主体自由自觉的活动交往逐步生成的,并且它又是难以测评的。由于素质是相对稳定的静态,多半不为本人觉察,由于它又是内在的,与外在的表露并非一一对应,一般不能被他人直接观测,这给素质教育的实施带来不小的难度,传统的终极目标驱动策略难以奏效。在素质教育的实施上,特别重要的是对素质的生成过程进行优化设计,优化了过程,也就优化了素质。(素质教育可以看做是为素质生成教育。)素质在活动中内化,在交往中生成,因而改善教育活动的內容、结构与方式,优化教学交往的过程,也就显得十分重要。通常所说的学校教育改革的核心——课程,完全可以“成为一种过程——不是传递所(绝对)知道的而是探索所不知道的知识的過程;而且通过探索,师生共同(清扫疆界)从而既转变疆界也改变自己”^①。而课程的实施不外乎是一种对话,一种交往。笔者在“八五”期间,与海安

① 多尔·后现代课程观·王红宇译·北京:教育科学出版社,2000.22

实验小学的同志合作,设计并组织开展了“调整活动节奏,改善教育交往”的试验,“九五”期间将试验研究的重点转向有别于一般对象性活动的交往范畴,集中于人的素质的交往生成机制的探究试验,开展“中小學生人际交往指导模式”研究。现在回过头来总结反思,两项研究均未触及宏观领域(研究者也无力解决有关素质教育实施的宏观环境问题),试验效果不能不受到一定的限制,但是,活动与交往不失为微观范围内推进素质教育的两个重点,因为两者是素质生成的机制所在。

再次,素质教育是整合性教育。素质作为先天遗传与后天活动的“合金”,其生理因素与社会文化因素总是交织在一起。采用分析性思维方式,将人的素质肢解为身体素质、心理素质、思想道德素质、科学文化素质、审美素质等,总是不周全的,因为在这之外,还有群体素质(新加坡有所谓“群育”)、劳动技能素质等等,并且彼此交织、层次不清。使每一种素质与学校开设的课程一一对应,更是不妥的。因为学校里的活动本来就具有综合性,譬如体育,不仅在于增强体质,同时也是心理素质教育、体育文化陶冶的过程。素质的整体性,当然要求素质教育的综合性,整合多种形式的活动与交往,整合各方面的教育力量,形成整体的合力。对于优化素质的生成过程来讲,要特别注意这样两点。一是手脑并用,着眼于“手巧”,逐步生成心的灵性、悟性。古猿在天然工具的使用、制造工具与劳动中进化为人,古人在工具的不断发明与使用中,在人的肉体机能的不断延伸中,进化为现代文明人。在个体成长过程中,如果不创造条件让其有选择地“复演”这些人类的精神发生过程,其许多方面的素质就可能退化。二是情感与理智的协调发展。与理智相比较,情感发展是一个更具有本源性、根基性的问题。“因为只有情感才是真正属于个体的,它是内在的、独特的,是人类真实意向的表达。”^①情感使人自立、自主、自动,离开了情感,必定失去自主,失去活力,也就谈不上自主建构素质的内化。情感是人从动物界提升的关键,是人的生命意向的集中体现。人的文化素质愈高,情感愈丰富、愈深刻;反之,亦然。素质教育要特别关照个体的情感世界,注意艺术文化对人的情感品质的提升作用,正是艺术文化促进了灵魂的超肉体存在,而这一点,正是理性主义教育极为忽视的。

素质的生成不光是教育的结果,更不只是学校教育的结果。学校只是一个“文化子宫”,相对说来,它集中了人的素质的生成所需的优质文

① 朱小蔓等. 儿童情感发展与教育. 南京:江苏教育出版社,1998. 6