

目 录

序	(1)
第一章 教育的哲学本质	(1)
第一节 教育的本质	(2)
第二节 教育本质研究的基本要求	(4)
第三节 教育的社会化功能和意义	(9)
第二章 学校的现代化管理	(22)
第一节 什么是学校管理现代化	(22)
第二节 学校管理现代化的实施	(25)
第三节 学校管理目标的激励	(28)
第四节 学校现代化管理的有效性	(37)
第三章 学校德育的科学化建设	(47)
第一节 学校德育的困境及成因	(47)
第二节 学校德育的改革构想	(52)
第三节 学校德育的科学化建设	(56)
第四节 学校德育的管理艺术	(62)
第四章 素质教育与师资素质	(73)
第一节 国际大趋势对师资素质的要求	(73)
第二节 人才培养的关键在师资素质	(74)
第三节 培养提高师资整体素质的对策	(78)
第四节 素质教育的教师观念	(82)
第五节 素质教育的教师素质	(86)
第六节 素质教育的教师道德	(92)

第五章 素质教育的实施	(103)
第一节 素质教育提出的背景.....	(103)
第二节 素质教育的概念和要素.....	(108)
第三节 素质教育的目标.....	(112)
第四节 素质教育实施问题的分析.....	(118)
第五节 影响素质教育实施的因素分析.....	(122)
第六节 素质教育的课堂教学.....	(133)
第七节 素质教育的教学原则及其实施策略.....	(144)
第六章 创造性思维教学	(157)
第一节 创造性思维的含义.....	(157)
第二节 创造性思维的特征.....	(158)
第三节 创造性思维的构成.....	(161)
第四节 创造性思维教学.....	(168)
第七章 素质补偿教育	(185)
第一节 素质补偿教育的基本思想.....	(185)
第二节 素质补偿教育的理论思考.....	(187)
第三节 素质补偿教育模式的特点.....	(192)
第八章 现代教学的原则、过程和艺术	(194)
第一节 教学的原则.....	(194)
第二节 教学的过程.....	(201)
第三节 课堂教学过程的设计.....	(210)
第四节 教学进程的运作.....	(215)
第五节 课堂教学的心理控制.....	(220)
第六节 教学艺术的新视角.....	(223)
第九章 活动课程建设	(231)
第一节 活动课程的目标和效果.....	(231)
第二节 活动课教学教师的心理换位.....	(239)
第三节 学生“活动化学习”的建构.....	(245)

第十章 后进生的心理特点及成因	(256)
第一节 后进生的心理特点及成因.....	(256)
第二节 评价与教育后进生.....	(257)
第三节 转化后进生的策略.....	(265)
第四节 帮助后进生走向成功.....	(270)
第十一章 教师与教育科研	(274)
第一节 教育科研的重要意义.....	(274)
第二节 教育科研成功的条件.....	(280)
第三节 教师如何进行教育科研课题选择.....	(285)
第四节 科研型教师队伍的建设.....	(293)
第十二章 中学教师的评价	(301)
第一节 中学教师评价内容体系的建构.....	(301)
第二节 中学教师评价内容体系的分析.....	(303)
第三节 中学教师评价的指标体系.....	(307)
第十三章 校园文化环境建设	(310)
第一节 校园文化的界定.....	(310)
第二节 校园文化环境的特征.....	(314)
第三节 校园文化环境的建设.....	(317)
第四节 校园文化环境建设的功能.....	(319)
第五节 校园文化环境建设应注意的问题.....	(323)
后记	(325)

第一章 教育的哲学本质

教育哲学是根据一定的哲学观点来分析研究教育理论和教育实践,研究教育的本质和价值、教育的目的和方法等问题。这里论述一下关于教育本质问题的哲学见解。“什么是教育的本质?”这个问题在教育哲学上是一个基本的、重要的问题。教育的本质问题很多,如教育究竟是什么,教育与人类其他活动有何区别和联系等等。教育本质问题与每个教育者和受教育者息息相关,在现实中,人们的哲学观不同,对教育本质的认识就不同,也就会产生不同的教育思想,形成各种不同的教育观。人们一旦与教育发生关系,便立刻会自觉、不自觉地受到各种教育观念的影响,并以此为指导,去处理各种具体的教育问题,制定和执行不同的教育方针、政策。对于受教育的人来说,如果不懂得教育的本质,不树立起正确的教育观,就很容易受各种错误的教育观念和教育思潮的影响,在受教育的过程中左右摇摆。举例来说,在“文化大革命”中有很多青年学生(包括不少学生的家长)受“读书无用论”的影响而荒废了学业,结果耽误了自己宝贵的青春年华;恢复高考制度后,不少人又受到片面追求升学率的影响,而走上了“高分低能、片面发展”的途径;在当前教育改革的潮流中,批判“死读书”,谈论“知识激增”,强调培养能力,有些学生对此又作了片面理解而走上了另一极端,他们丢弃了认

真读书、刻苦钻研的精神，忽视甚至否定了基础理论、基础知识的学习，将大量的时间花费在各种社交活动中，其结果只能成为新形势下“读书无用论”的受害者，成为不学无术、志大才疏的“废品”。

第一节 教育的本质

一、什么是本质

在哲学上，本质和现象是两个重要的范畴。我们知道，一切事物都是以运动发展的方式而存在的，在运动发展过程中，事物呈现出的纷繁多样的外部表现，即是所谓的现象。但是，尽管客观事物的存在方式是变动的，但在它的内部却有一个贯穿全体而又相对稳定的性质，这种隐藏在事物内部的比较稳定的性质，就是所谓事物的本质。事物的本质就是关于该事物的质的规定性，是决定此事物区别于他事物的根本原因。构成事物的本质有三个要点：（一）事物的本质是由事物的内部矛盾，内部联系所构成，而不是该事物与外部联系的方面。（二）本质所反映的内在矛盾是一贯的、稳定的、深刻的，而不是随外部条件随时变化的。（三）事物本质的改变，就是质的规定性的改变，就是对该事物的彻底否定。黑格尔把本质叫做“过去了的的存在”，意思是说，本质不是直接的，而是间接的东西，是直接存在背后的东西。毛泽东同志指出，本质是指“事情的性质及此一事情和其他事情的内部联系”。我们对事物的本质是什么的问题已经弄清楚了，那么什么是教育呢？这也是要论及教育的本质必须解决的问题。

二、什么是教育的本质

自从人类社会产生教育以来，人们对教育这种现象就有各种

不同的解释和说明。在我国古代即有所谓修道之谓教（《中庸》），“以善先者谓之教”（《荀子》）。“教，上所施，下所效也；育，养子便作善也”（许慎《说文解字》）。以西方，Education 一词源出于拉丁文 Educare。原意是“导出”，也即是对人实行某种引导。在西方资产阶级教育家中，有的人把教育说成是对人的一切天赋或力的和谐发展的一种促进（裴斯泰洛齐）。这些观点和说明，是基于不同的出发点和理论。但应该承认，它们也都在某种程度上或从某一侧面反映了教育的本质属性。现代教育学把教育区分为广义与狭义两种概念。广义教育：凡是一切增进人们知识、技能、身体健康以及形成和改变人们思想意识的过程都是广义教育。狭义教育：是指教育者按照一定的社会要求，向受教育者的身心施加有目的、有计划、有组织的影响，以使受教育者发生预期变化的活动。这也是狭义教育的本质，是现代教育学家认为的教育本质。

三、教育本质的不同观点

这几年来，我国教育理论界围绕教育的本质问题展开了激烈的争论，揭示了各种不同的见解，归纳起来，争论大体存在着四种不同的观点。

（一）认为把教育完全归结为上层建筑，就否定了教育与生产的直接联系，否认了教育为生产服务的职能，所以，应该把教育看作是一种复杂的社会现象，其中既有属于上层建筑的部分，又有属于生产力的部分。

（二）认为教育的最本质特征在于传授知识和技能，因此教育是劳动者的生产和再生产过程。随着当代科技的发展，教育在社会生产中的作用越来越重要。在国民经济的发展中，用于教育的投资甚至能比更新技术设备的投资获得更大的收益。因此，必须改变将教育当作观念形态，看作单纯消费事业的传统观念，而

应该把教育看成现代生产力的一个组成部分。

(三) 这种观点仍然坚持教育是上层建筑。他们并不否认教育对生产有促进作用, 但认为这种作用不是直接发生的, 而是通过培养人而间接地实现的。他们提出不能把培养人的过程等同于物质生产过程, 把形成生产力的必要条件说成生产力本身。他们强调教育与生产力联系和相互作用必须通过经济基础这一中介, 因此教育具有阶级性。

(四) 对以上争论持否定态度, 认为教育是培养人的一种社会实践活动。教育是不能归入上层建筑、经济基础或生产力任何一部分之中的, 这种归结本身就是理论上的简单化。这种观点是在肯定教育与社会各方面相联系的基础上, 强调了教育与人的联系, 指出教育是一种多质性的, 培养和改造人的一种社会实践活动。

这四种观点是我国教育理论界对教育本质究竟是什么的争论。

笔者非常赞同教育有本质这个观点, 因为事物是有本质的, 教育是一事物, 所以教育是有本质的。既然教育有本质, 教育的本质问题在教育哲学中又是重要的一个问题, 那么我们就得深入地研究教育的本质。

第二节 教育本质研究的基本要求

教育本质的研究要不断深入, 并使这种抽象的理论研究更好地发挥对教育理论和实践发展的指导和推动作用。

要求:

一、要明确而科学地划定教育本质问题的研究范围。当前在教育本质的争论中, 许多理论上的混乱是由论题不一致造成的。讨论什么是教育的本质时, 有人在论证教育与社会发展的关系,

有人在论证教育与公民的发展的关系，实际上这两方面是不能取代教育本质问题的。虽然他们同教育本质的研究是密不可分的，二者从不同角度反映和体现了教育的本质，但教育与社会发展的关系主要属于教育的职能和作用问题；教育与人的发展的关系主要属于教育的目标和价值问题。研究教育的本质，就是要从不同时代、不同民族和国家社会的各种不同类型教育中把握教育这一社会现象的共同特征，由此把教育活动同其他社会现象、同人类的其他认识和实践活动区分开来并揭示教育在整个社会结构中所处的地位。因此我们不能脱离各种教育的基本理论问题，抽象地谈论教育本质的研究，把教育本质的研究淹没在与教育基本理论的研究中，而使问题的范围过宽过泛。

二、要把教育本质的研究与教育观念的变革结合起来。教育是复杂的社会现象，教育必然要随着时代的变化而不断发展，这就决定了人们对教育本质的认识也是不断深化、发展的，并且表现为教育观念随着时代的前进而变革。教育的本质问题是以抽象的理论形态出现的，因此往往仅为教育理论工作者所了解和关注，而教育观念则以具体的形态存在于社会意识之中，潜移默化却又广泛深入地影响着几乎每一个教育者和受教育者。在当代教育迅速发展的世界潮流中，陈旧落后的教育观念已成为影响教育事业向现代迈进的严重障碍。因此，用教育的本质研究带动教育观念的变革，可以使理论研究与现实需要更紧密地结合起来，这既能使对教育本质的抽象理论研究扎根于现实之中而富有生气和活力，又能使教育观念的变革在科学理论的指导下克服盲目性，防止左右摇摆。

三、要在分析教育的起源、教育发展的历史和现状中把握不同时代、不同类型教育的特点和共同本质，而不能从抽象的哲学原则出发来规定教育的本质。这是马克思主义哲学分析教育问题时所必须坚持的方法论原则。

四、要密切关注和及时吸取马克思主义哲学研究中的进展和新成果，以促进教育本质的哲学基础和研究教育本质的方法论的更新。

研究教育的本质就要正确地把握各种教育活动的共性和教育活动，区别与其他活动的共性和教育活动，区别与其他活动的特性。那么教育在人的各种活动和人类社会的复杂结构中究竟处于什么地位呢？人类社会存在和发展的基础是物质资料的生产活动。从教育的特点来看，教育活动本身并不能直接创造出现实的物质财富，所以教育不属于直接物质生产过程。但教育同物质生产过程又有着不可分割的内在联系，物质生产得以进行最主要条件是劳动者，而劳动者（包括生产过程中的技术、管理人员）正是教育的产物。教育发展的水平在很大程度上影响和制约着物质生产发展的水平。过去只注意研究物质生产对教育的影响和制约，但却很少研究教育对物质生产发展的影响和制约，即使做了研究，也只有将教育对生产的影响归之为第二性的“反作用”，其原因仍在于把教育视作社会的上层建筑，忽视和否认了教育同物质生产过程的直接联系。用这样的教育观念来看待建立在小农经济基础上的传统学校教育如果还有一定的道理的话，用其分析自然科学和职业技术教育高度发展的现代教育，就明显不适应了。总之，教育实践的发展在不断深化着人们对教育的本质的认识，并要求不断变革教育观念。但教育观念的变革必然涉及其哲学基础。目前国内教育理论中对教育本质的看法主要是从现行唯物史观教科书的理论体系中引伸出来的，教育对物质生产的影响和制约的问题正是目前唯物史观研究中的一个重大理论课题——两种生产的关系问题。近年来理论界开始研究生产力发展的内在动力，研究人口发展的规律，反映在唯物史观中开始探讨两种生产的关系。随着研究的深入，人们开始注意到过去长期被忽视的马克思主义经典作家论述两种生产关系的一系列重要思想。比

如，恩格斯在《家庭、私有制和国家的起源》序言中曾指出：根据唯物主义观点，历史中的决定性因素，归根结蒂是直接生活的生产和再生产。但生产本身又有两种。一方面是生活资料即食物、衣服、住房以及为此所必须的工具有的生产；另一方面是人类自身的生产，即种族的繁衍。一定历史时代和一定地区内的人们生活的社会制度，受着两种生产的制约：一方面受到劳动的发展阶段的制约，另一方面受家庭的发展阶段的制约。恩格斯在这里不仅充分肯定了人类自身生产在社会发展中的重要地位，而且将其与物质资料的生产联系在一起，共同看作是唯物史观的基础，看作历史发展中的决定性因素。人类自身的生产不仅限于“种族的繁衍”和人口数量的控制，而且包括通过教育形成完全意义上的人，并不断提高人的素质。把教育作为人类自身生产的重要环节来看待，从两种生产关系的理论高度来探讨教育与物质生产的相互作用。这不仅有助于深化我们对教育本质的认识，促进教育观念的变革，而且是推行当前唯物史观理论研究深化发展的重要渠道。人类社会中不仅存在着物质生产，而且存在着精神生产。随着社会的发展，精神生产越来越成为相对独立的部门和领域。教育在社会精神生产的发展中处于什么地位？教育与精神生产的主要部门和环节是什么关系？这些都是教育本质研究中的重要课题。在社会精神文明建设越来越受到重视的背景下，研究教育与精神生产的关系不仅具有理论意义，而且具有重要的现实意义。下面我们从教育在人类社会三种生产（物质资料的生产、精神生产和人类自身生产）中所处的地位来阐述教育的本质。

教育是人类自身生产和再生产的重要组成部分。人类自身的生产是指个体人的形成，直至进入社会，人类自身的再生产是个体和人类社会的不断发展和完善，这两方面都离不开教育。人类自身的生产包括种族的繁衍和使初生婴儿进入社会的教育。种族繁衍将生理结构和各种本能遗传给下一代，从而使人类世代延

续。但初生婴儿还不能算真正意义上的人。只有经过一定的教育(这里是指广义的教育,包括家庭和环境的影响),使他们具备了在人类社会中独立生存的各种能力之后,他们才算进入了社会,才成为真正的人。可见教育在人类自身生产过程中有重要作用。教育是人类自身生产过程中极为重要的环节。教育能将人们在改造自然和改造社会中取得的新成果,获得的各种知识和技能在社会成员中迅速传播和推广。提高了人口的素质,提高了人类改造自然、改造社会和发展自身的能力,从而使人和人类社会的发展呈现出越来越快的加速度。这就是教育在人类自身生产和再生产中的地位 and 作用。那么,教育在其他两种生产中又处于什么地位呢?教育与物质生产是不可分割的,教育本身并不能直接创造物质财富。物质生产的主体是劳动者,教育通过生产和再生产出劳动者自身的知识和技能,间接地却又是强有力地推动着社会物质生产的发展。由此可见,直接把教育说成是生产力是不确切的,但不能否认教育同生产力的直接关系,教育在现代生产力的发展中的重要地位和作用。教育与社会的精神生产同样是密不可分的。教育同精神生产直接联系。教育活动在精神生产中进行,精神生产的主体是从事精神生产活动的人。教育通过生产再生产出精神生产主体的知识和能力,间接地强有力地推动着社会精神生产的发展。教育在社会精神文明发展中具有重要地位和作用。

综上所述,教育是人类自身生产的重要部分,教育通过直接参与对社会主体的生产和再生产而推动着物质生产和精神生产的发展,推动着人和人类社会的不断发展和完善。反过来,教育又受到特定时代物质生产和精神生产水平的影响和制约,受到特定时代人类自身生产水平的影响和制约。教育本质的研究在人类自身生产、物质生产、精神生产的相互联系中把握和推动它的发展。

第三节 教育的社会化功能和意义

一、教育功能、社会化、教育社会化功能

教育功能、社会化和教育社会化功能在其内涵和外延上存在着某些分歧，为行文方便，在此先谈谈笔者的理解，以免模糊和误解。

教育功能，简言之，就是教育的作用、效能。它是教育由于其特定结构（教育要素、要素内部关系及其与外界的关系）在运作过程中产生的作用。结构是功能的物质基础，作用是功能的外在表征，效果是其可供量度的外在形式。

社会化，就是在个人先天遗传素质的基础上，在环境和教育的作用下，通过个人在一定知识经验基础上的主观努力，把社会的知识经验和规范习俗等内化于个体，并形成个体个性的动态过程。社会化具有终身持续性、社会强制性和个体自觉性等特点。人的社会化，一方面表现为个人知识、技能、能力、价值观的获得，表现为自我认识的发展，也表现为对人、我、社会的区分和对自我理想的追求和自我实现；另一方面，还表现为社会角色的获得，它包括对亲友角色、生活角色和职业角色的理解、认同以及角色转换。个体社会化实质上包含着政治社会化、道德社会化、人格认识社会化和职业社会化等方面的内容。社会化的过程是一个把人和人社会统一的过程。

教育社会化功能，是指教育作为社会化机构，在传播知识、价值观和规范的过程中使个体社会化的功能。由于社会化是一个实现个体与社会统一的过程。实质上它既是个体的内化过程，即教育培养人的过程，也包含着外化过程，即教育的社会的作用。教育社会化功能，从内化的角度，包括它的育人功能；从外化的

角度，即教育的社会功能，它包含着经济、政治、文化和选择等功能。

二、教育效果的表现特性造成对教育社会化功能把握的困惑

由于教育是一种软科学，软科学的成果难以精确量化，产生成果的过程即使加以控制也难以完全再现，但它可以解释和预测，可释放精神力量，具有硬科学难以比拟的特殊功能，有自己独特的质的规定。由于其特殊的结构，教育社会化功能的实现以人为载体，教育的效果又受制于社会时空。对教育社会化功能的把握存在以下困惑：

（一）教育效果的时空特性使教育社会化功能具有确定性和不确定性

教育效果，从个人发展的角度看，表现为人的知识、技能、能力、价值观和品德的形成；社会方面看，教育发展水平往往与社会发展速度和程度存在明显的关系。这说明教育社会化功能具有确定性。

教育成果不但表现为个体自身的发展，而且影响其教育期望和评价，影响其生活态度和养育方式，产生代际影响。教育开阔人的视野，扩大思维深度和广度，拓展人的思维和发展空间；教育标定的权威性和制度性，使教育成为现代社会地位的提升机，它赋予人更大的社会流动性，为人提供更多的就业机会，打破地缘局限，拓宽可供个人占据的社会阶层空间。教育及其相关的科技成果终将打破血缘、地缘限制，扩大业缘关系。总之，教育效果在时间上具有长效性，在空间上具有广延性。但这种长效性和广延性都难以作定量分析，具有某种不确定性。

（二）教育效果的滞后反差和中介反映等特性产生是测定教育社会化功能的尺度难题

十年树木，百年树人。教育周期长，教育效果滞后，影响对教育社会化功能的把握。物化形态的教育补偿和增值明显滞后。教育的经济功能由于受到社会诸因素的影响，其功能的实现程度，其效果的正确归因都不容易把握。教育使个人知、能、德的发展，其范围和程度超出了一般的尺度所能测定的范围。教育的淳风化俗功能往往需几代人才能完成，不但具有明显滞后性，更由于它在环境中受诸变量的影响而难以测定和评价。

教育的一部分效果通过人来表现（增加人的潜能），其他效果则以人为中介。潜能本身具有一定的模糊性，难以施测。教育的经济功能通过增加人的潜能反映出来。出于人的中介作用，教育与物的非直接对应性，其经济功能的衡量常需借助统计方法。由于统计方法标准等方面的差异，结论常存差别。

教育实现人与知识等的结合，在运用知识的过程中，知识与实践的结合使知识得到更新和再创造，这些都难以找到量度的工具。教育内容的广泛性、教育效果的中介特性等使教育社会化功能的确认存在尺度难题。

（三）教育功能的演变，影响着对教育社会化功能关系的把握

功能演变表现在新旧功能的替代。功能内涵的变化和功能关系的变化上，原始社会的生计教育具有全员开放性。教育的政治、经济、文化诸功能基本融为一体，结合在生产劳动中。私有制社会强化了教育的等级性，教育的政治功能空前强大。工业社会的来临，教育的经济功能倍受看重，斯宾赛的“科学知识最有价值”成为响亮的口号。人类的理想社会到来时，人类不必为生计奔波，人的尊严、地位才可得到最大确认，人才有真正自由全面发展的可能。在教育发展的历史长河中，教育社会化诸功能的内容和侧重点都发生了变化，而且其关系也出现变化，必须从历史变迁中把握其一般特性。

三、探讨教育社会化功能的理论和实际意义

(一) 对教育社会化功能探讨有利于在实际中明确教育的地位

对教育社会化功能特性的把握在教育实践中具有现实意义。教育功能的长效性和滞后性内在反映了今天的教育为明天培养人才，教育必须具有预见性，教育必须先行，不能只顾于一时功利。教育选择的权威性和制度性，使学校成为现代社会最大的职业资格授予场所，因此，在实际中如何实现教育与社会衔接，充分发挥教育的筛选功能，做到人尽其才、物尽其用，最大限度地减少教育外浪费是一个很有现实意义的课题。教育功能的演变，要求我们在不同时期有不同的教育重点，对不同层次、不同类型的学校有不同的目标。基础教育应着眼于提高国民素质，才可能产生显著的经济效果。明确不同教育的功能侧重，有利于进一步端正办学思想，完善教育评价的方法和机制，使教育工作落到实处。

(二) 对教育社会化功能探讨有利于在理论上明晰教育诸功能的关系

对教育功能的探讨，在以下两方面达成较多共识：一是从教育的本质探讨教育功能，一是从教育促进人和社会的发展方面探讨教育功能。对教育功能的研究尚有待进一步深入的地方（对教育功能历史依据的探究有待深入）。事实上，教育在漫长历史发展过程中其功能既存在稳定的方面，也不失发展和变化，对此有必要加以区别（对不同层次、不同类型教育的功能有待区分）。教育诸功能的层次关系有待进一步阐明，这关系到功能定位等问题。

笔者认为，对教育诸功能的把握必须坚持历史与逻辑统一。从社会化功能的角度，理顺教育诸功能的关系须考虑：抓住本质

分析功能。事物的本质是事物的内在规定性，教育的本质是教育的内在规定性，是各层次类型教育之共性。对教育功能的探讨不能背离教育本质。对教育功能的探讨不能满足于本质层面的探讨，否则易流于一般说明而无法深入解释教育功能；从动态中把握功能。从变化中把握教育功能及其变迁规律，明析教育诸功能的层次，才能较好地对诸功能进行定位。

教育，从社会学的观点看，就是个体的社会化。从根本意义上说，教育就是培养人、促进人发展的活动。由于人和社会在社会化过程中的不可分割性，教育社会化功能实质上体现在三个层面上：促进人的发展，促进社会发展，促进人和社会关系的演进。

(1) 培养社会人是教育最基本的功能。从时间角度看，这一功能贯穿于一切形态的教育之中。从空间角度看，各个阶段、各种类型的教育都参与了这一活动。从古到今，尽管教育从内容到形式均发生了许多变化，但教育都立足于人，通过培养人而促进人和社会的发展。把教育的育人功能列为一级功能，既抓住教育本质，又具有历史依据。

(2) 促进社会发展是教育的二级功能。人是社会的要素。只不过社会形成后逐步远离人而独立并成为人成长的环境，成为控制人的因素。社会是人的培养基础，没有社会的发展就没有人的发展，但肯定社会并不意味着否定人；同样，肯定人并不必然否定社会。从发展的方向上看，两者是一致的；从发展的目的来说，人应该高于社会而不是社会高于人。虽然人总是依社会，受制于社会，但这种依赖关系并不决定社会高于人，这正如人类的童年更多地依赖自然，但不能就此推断出自然高于人类。事实上，政治、经济、文化诸功能的外化、物化、活化都离不开人。

(3) 促进人和社会关系的演进是教育的三级功能。蒙昧时代，生存是人类的根本目的，教育仅是传递种群生计本领的手

段，人和社会都很脆弱，人和社会的关系更多地体现在生存关系上。阶级社会，教育打上阶级烙印，成为身份装饰。社会关系打破了原始平衡，社会具有严格等级性，专门化的教育生产着社会的等级关系。随着工业文明的发展与成熟，人和社会日益通过职业联系起来。教育不再是简单直接的等级生产，而以教育实质的不平等较隐蔽地生产着社会等级关系。但就其形式而言，教育毕竟还是起到社会地位提升的作用，教育成为加强人和社会联系的重要纽带。到了人类的理想时代，人的发展和社会的发展达到高度和谐统一，教育诸功能再次复归于统一。这种复归与人和社会发展的对立保持着一致，体现了教育、人、社会发展的一致性。

四、探讨“四有”公民素质的基本内容和发展

(一)“四有”公民素质的基本内容

历史上任何社会、任何时代，统治阶级都是从本阶级的利益和需要来培养公民，来塑造一代新的公民素质。邓小平指出，“社会主义新人当然要努力去实现人民的利益，捍卫社会主义祖国的荣誉，为社会主义祖国的前途而英勇献身。”我们党公开申明，培养“有理想、有道德、有文化、有纪律”的社会主义公民。“四有”体现了社会主义制度对社会公民在政治理想、道德情操、科学文化素养、法制纪律观念等方面发展的客观素质要求。

(1) 有理想

古今中外历史经验表明，强国先强民，强民先强魂。强魂就在于找到精神支柱，树立精神力量。在各个历史时期的不同阶段都会产生一个主导思想来统一凝聚人们的思想，鼓舞人民的斗志，指导人们的实践。毛泽东说过，人是要有一点精神的。江泽民指出，“不能设想，一个没有强大精神支柱的民族，可以自立于世界民族之林。”同样，我们进行社会主义现代化建设也需要