

① 素质教育的理论与目标



新世纪

接班人素质培养

青少年出版社

新世纪接班人素质培养

(1)

素质教育的理论与目标

青少年出版社

目 录

第一章 素质教育的理论基础

- 一、人口素质的提高与经济发展 (15)
- 二、提高人口素质关键靠教育 (3)
- 三、素质教育与全面发展的教育 (5)
- 四、“人的素质”是教育学的逻辑起点 (9)
- 五、素质教育与教育人本论 (12)
- 六、素质教育与现代社会和现代教育 (16)
- 七、素质教育的民族化与国际化的关系 (18)
- 八、发展群体素质与发展个体素质 (21)
- 九、人的素质发展中的外因与内因 (23)
- 十、儿童身心潜能素质与教育 (26)
- 十一、基础教育的性质与素质教育 (29)
- 十二、素质教育与素养 (31)
- 十三、素质教育与英才教育 (33)
- 十四、素质教育与发展理论 (35)
- 十五、素质教育概念的科学性 (36)
- 十六、素质教育的目标和内容结构 (39)
- 十七、素质教育的十大特性 (47)
- 十八、素质教育研究的现实背景与发展线索 (56)
- 十九、素质教育研究的前景和深化点 (62)

第二章 素质教育的目标

一、确立全面素质发展的教育目标体系·····	(65)
二、构建素质教育目标体系的意义与作用·····	(68)
三、构建中小学素质培养目标的理论依据·····	(76)
四、素质教育目标构建的原则·····	(85)
五、素质教育培养目标的十四项基本要素(内容系统)·····	(95)
六、素质教育目标体系的表述方式·····	(108)
七、素质指标框架结构·····	(111)
八、人的素质结构模型·····	(116)
九、国民素质教育目标的理论模型·····	(117)
十、三元目标体系的构建·····	(125)
十一、小学生素质发展目标体系的结构·····	(127)
十二、普通中学素质教育的目标体系·····	(130)

第一章 素质教育的理论基础

一、人口素质的提高与经济发展

人口素质的提高以经济发展为前提,而经济发展又赖于人口素质的提高。

人是一切社会关系的总和。人不是孤立的人,而是社会的人,人口也是社会的人口。因此,决定着整个社会面貌的生产力和生产关系、经济基础和上层建筑的矛盾运动,也就必然决定着人口的变动,决定着人口的生产和再生产过程,因而也就决定了人口素质的状况。所以,在有关人口素质问题上,马克思主义与资产阶级的观点相对立,反对用纯生物学的观点去分析人口素质,不同意把人口素质看成是人类社会发展的决定力量,而坚持从自然因素与社会因素相统一并以社会因素为主的观点来看待人口素质问题,认为人口素质主要取决于社会生产方式,取决于生产力的发展状况,人口素质的提高,应以经济发展为前提。

马克思主义坚决反对把人口素质当作决定社会发展根本原因的“人口素质决定论”,但这并不等于说,人口素质对于人类社会的进步、对经济发展无关紧要。恰恰相反,在肯定社会

生产方式是人口存在和发展的基础,经济发展制约着人口素质的提高的前提下,马克思主义同时还承认,人口特别是人口素质,对社会经济发展有重要作用,它能促进或延缓经济的发展,从而影响整个社会的发展进程。

人口素质之所以对经济发展有影响,能起到促进或延缓社会发展的作用,是因为人口是社会生活和社会生产的主体,是社会生产力构成的能动要素和生产关系的体现者。可以说具有一定数量、质量和密度的人口,是社会生产和生活的必要前提。显而易见,没有这个前提条件,任何形式的真正意义上的社会生产和社会生活都是不可能的。尤其应当指出的是,随着生产力的发展,在现代社会,生产日益社会化,技术构成不断提高,对劳动人口数量的要求也相对减少,对人口素质的要求却正在并且必将日益提高。相反,在资本主义大机器生产出现以前,人类主要以手工生产为主,凭体力进行劳动。那时,发展经济主要依靠劳动力数量的增加,而对劳动力智力的要求却很低,人口素质特别是人口的科学文化素质在生产过程以及经济发展中还没有显示出它的重要性。但到了今天,不断提高人口素质,使劳动者的科学文化水平得到提高,其智力得以最大开发,已成为当今经济发展的一个极为重要的条件。否则,就很难谈到劳动生产率的进一步社会化是经济发展的一个普遍规律,谁不遵循它,谁就会受到惩罚,不论是资本主义,还是社会主义概莫能外。因此我们说,人口素质的提高以经济发展为前提,而经济发展又赖于人口素质的提高。

人千教百教口人,教千教不教心。"分云来理素口人"前因思
会卦宝首并,可脉舒舒。要聚关天聚发希强议,电报团会卦类

二、提高人口素质关键靠教育

人口素质是在一定生产力水平、一定社会制度下人们的思想道德水平、科学文化水平和劳动技能以及人的身体素质,或者说也可以说包括思想素质、科学文化素质以及身体素质三个方面。而通常意义上的教育,即作为社会实践活动之一的专门以培养人为目的的学校教育,更是一种有目的、有计划、有组织、有系统地向青年一代传授科学文化知识和劳动技能、发展智力和体力、培养思想品德的活动。尽管教育也离不开社会生活,但教育本身作为环境的一个组成部分,它是一种特殊的环境,可以把周围社会环境的影响,把一切有利因素有效地转化到包括人的思想、文化、身体素质等各方面在内的身心发展过程之中。正因为教育具有这样的功能,因此也就规定了它的特殊作用,即与遗传和其它的环境影响相比,它在对人的身心发展上不仅起着主导作用,而且与社会生活的其它方面相比,教育在对人的素质的影响上也是更直接、更有效、更全面。

此外,就人口素质的组成部分看,身体素质即人的身体以及大脑、神经的结构、机能状况等,与先天的影响有较多的联系,并且它的提高,特别是大脑、神经组织结构机能等方面往往要经过多少代,才能看出其比较明显的变化。而科学文化素质以及思想素质的提高可以通过教育在短短的十几年时间里,在一代人身上就可以比较明显地看出结果。

教育在提高人口素质并从而推动经济更快发展上的重要作用,不仅在理论上,在社会实际生活及以人类社会历史过程中,也可以十分清楚地得到印证。譬如日本和前西德在战后的崛起等,都是人们早已熟知的显例。

通过近几十年来的发展变化,许多国家都清楚地看到了教育、人口素质与经济发展之间的内在联系,认识到经济竞争就是科技竞争,科技竞争就是人才竞争,人才竞争就是教育竞争这个严酷的现实,并纷纷行动起来。为了提高人口素质、发展经济,各国政府不仅采取了主要以大力发展教育为重要手段的一系列实际措施,在不少国家还出现了种种与教育、人口素质和经济发展有关的学说和理论。如早在 50 年代以美国著名经济学家丹尼逊、舒尔茨等为首的“人力资本论”,就是其中很有代表性的一种。该理论的主要特点也是在于它看到并强调指出了人口素质与经济发展,以及它们二者与教育之间的密切关系,并要求人们采取各种必要措施来发展教育事业,以协调三者间的横向联系,促进人口素质与经济发展的提高,从而给全社会带来好处。如它认为要“把人口素质视为一种稀有资源,它具有一种经济价值,需要付出代价才能够获得”,而所谓“代价”,主要指的就是要进行“教育投资”,认为“教育投资实质上是一种‘储蓄’,它不仅使让人受益,而且使整个社会受益”,并还特别着重指出“教育在改善人口素质方面起很大的作用”。舒尔茨还认为提高人口素质的“关键是教育,因为各国人口的先天能力是接近的,但是后天获得的能力却大不相同。各国人口质量的不同,主要取决于后天能力。这种后天能力主要是指知识、技能、文化水平、事业精神等,而这一

切都是教育的结果”。又如由日本文部省调查局所编《日本的经济发展和教育》一书中,作者认为“提高其学历构成,会带来劳动力的质的提高”,并把这种劳动力质的提高说成是“促进我国经济发展人的要素,是对生产的增加和社会、经济的发展做出贡献的标志”。在为该书所作序言中,前日本文部大臣荒木万寿夫也同样认为:“明治以来,直到目前,我国社会和经济的迅速发展,特别是战后经济发展的速度非常惊人,为世界所注视。造成此情况的重要原因,可归结为教育的普及和发达。”

三、素质教育与全面发展的教育

马克思主义关于人的全面发展的学说,是素质教育的基本理论基础。其一,未来社会是“一个更高级的,以每个人的全面而自由的发展为基本原则的社会形式”,而“每个人的自由发展是一切人自由发展的条件”;“对人的本质的真正占有”,进而“全面地发挥,也就是发挥人类一切方面的能力,发挥到不拿旧有的尺度去衡量的那种地步……人要生产完整的人”。其二,“人类的特性恰恰就是自由自觉的活动”。概括马克思、恩格斯提出的人的全面发展学说,其基本内容包括两个层次,即人的身体和精神的全面、充分而自由的发展;人的活动能力(首先是生产活动能力)的多方面发展。

马克思主义关于人的全面发展学说提倡的是每个人的全面发展,素质教育为每个人的发展提倡了某种可能性的基础。

素质教育是从人的差异出发,通过教育过程,使每个人在原有素质基础上得到发展与完善。任何事物都有其个性,每个学生都有独特的闪光点,所谓的“优等生”和“后进生”并无严格的界限,那种把全体学生堆成一个金字塔的做法无疑是低效率的。当“千军万马争过独木桥”时,能闯过桥的往往只有那些“塔尖儿”,而“塔尖儿”底下的则是为数众多的孩子,这将造成多大的心理摧残和投资浪费!实际上,真正的教育决不允许任何一位受教育者被简单地淘汰掉。

素质教育不求人人升学,但要个个成材。为使受教育者都能“各得其所”,成为合格加特长的人才,除了要“因材施教”,开发每个孩子身上潜藏着的智慧与才能以外,“分层教学”也是行之有效的重要方法之一。由于每个学生的体能状态总处于相应的层面上,因而因材施教的另一层含义就是分层提高。具体做法可以是:在班级编制不变的情况下,在某些学科中按学生的学习基础、能力、成绩分成 A、B、C 不同层次分别上课,制订各层次的工作目标。同时,在教材、作业、考试、评价等环节上作出明确确定,与“分层教学”相吻合,并注意调动学生积极性。层次允许上下流动,使较低层次的学生有奋斗希望,较高层次的学生有危机感,从而形成你追我赶,人人向上的学习氛围。另一方面,追求每一个体的提高,还有赖于对个性的认识,良好的共性一旦形成,便反过来作用于个性,促进每一个性的进一步优化。因而,要达到“个个成材”的目的,“集体”的教育功能不可忽视。

但有的同志提出不同的看法,认为建国以来,我们一直讲全面发展教育,现在又提出了素质教育,这很不合适。素质教

育虽然包括公民的共同素质教育和专业特殊素质教育,但更强调公民共同素质教育。而全面发展教育则既要重视公民素质教育,也要重视专业素质教育。素质教育有全面的素质教育,也有强调某些方面忽视某些方面的素质教育。它本身并不含有全面之义。被称为现代世界三大流派的教学理论,重视基本知识、技能的教学和智力、能力的发展是有积极意义的,当然这也是全面发展教育所要求的,但只强调这些基本素质教育,不讲全面发展教育是不科学的,甚至是有害的。社会科学(教育科学)、社会实践(教育实践)都已证明,在人的发展和社会发展的过程中,人的智力的发展、知识的掌握和能力的增强是重要的,但“非智力因素”即人格素质的发展也是不可缺少的,其重要性绝不亚于智力的作用。因此,中国的素质教育应该是促进学生德、智、体、美、劳等全面发展的素质教育,不能简单等同于西方国家任何流派的素质教育,也不应该是重智商,轻德育,不要体育的素质教育,更不能是片面追求升学率,以应试为目的的教育。素质教育是手段,它的目的是培养全面发展的社会主义现代化建设者和接班人。素质教育是全面发展教育的组成部分和基础,不能与全面发展的教育相提并论,更不能代替和凌驾于全面发展教育之上。

上海师大燕国材老师则认为,二者非但不相互对立,而且还是相辅相成的,概括地说,二者的关系是:素质教育是全面发展教育的落实;全面发展教育是素质教育的途径。

1. 素质教育是全面发展教育的落实

建国以来,我们一直讲全面发展教育。而所谓全面发展教育,长期以来系指德育、智育、体育几方面均得到发展而言。

到 80 年代,补充了美育和劳动技术教育两项。这样,全面发展教育就变成了德、智、体、美、劳五个方面都得到发展的教育。其实,对全面发展教育的如此理解尚未得到落实。现在提出了素质教育,则这个“落实问题”便迎刃而解了。即是说,所谓全面发展教育,就是人的素质的全面提高。素质教育同“五育”不是并列的关系,素质教育是总的,一切教育都应当归结为素质教育;“五育”是进行素质教育,提高人的素质的几条相对独立而又密切联系的途径。

2. 全面发展教育是素质教育的途径

素质教育的根本目的,就是要全面提高和发展所有学生的各种素质,要达到这一目的只有抓住全面发展教育。德育、智育、体育等决不是全面发展的对象,它们只是促使人们获得全面发展的几种不同的途径,是提高学生素质的素质教育的途径。而且,作为全面发展教育,决不应只限于德育、智育、体育几个方面,随着社会的进步,科学文化和教育事业的发展,其途径还应当有所发展,有所补充。80 年代教育改革中,我们理直气壮地补入了美育和劳动技术教育,这是一件了不起的成果,应当加以肯定。现在是不是还可以补充一些内容呢? 80 年代以来,我们逐渐地认识到了心理教育(包括心理咨询、心理治疗、心理训练、心理辅导等)的重要性和必要性。这是我国十多年来教育改革所取得的一项重大成果。心理教育的根本目的,就是要培养和提高学生的心理素质。要完成这项任务,必须实施专门的心理教育,它不是德育或智育等所能替代的。

四、“人的素质”是教育学的逻辑起点

素质一词本是生理学概念,指人的先天生理解剖特点,主要指神经系统、脑的特性及感觉器官和运动器官的特点,素质是心理活动发展的前提,离开这个物质基础谈不上心理发展。各门学科对素质的解释不同,但都有一点是共同的,即素质是以人的生理和心理实际作基础,以其自然属性为基本前提的。也就是说,个体生理的、心理的成熟水平的不同决定着个体素质的差异,因此,对人的素质的理解要以人的身心组织结构及其质量水平为前提。人的素质包括重量素质、心理素质和文化素质。素质只是人的心理发展的生理条件,不能决定人的心理内容与发展水平,人的心理活动是在遗传素质与环境教育相结合中发展起来的。而人的素质一旦形成就具有内在的相对稳定的特征,所以,人的素质是以人的先天禀赋为基质,在后天环境和教育影响下形成并发展起来的内在的、相对稳定的身心组织结构及其质量水平。

从马克思主义的观点来看,人包括了自然实体的社会实体两个方面,遗传素质是人的自然实体,它仅仅提供了人的发展的可能性,是人赖以发展的自然条件,有了这样的条件,人能否得到发展和向什么方向发展,还决定于环境和教育,马克思虽然承认人与人之间的遗传素质是存在着差异的,但又认为对于一般正常的人来说,这种差异不很大。所以说人的发展不决定于遗传素质,而决定于环境的教育,并且教育在人的

发展中起主导作用。因为教育是教育者对受教育者实施传道、授业、解惑和启发、诱导、感化的活动,而且它能够把遗传素质和环境的影响充分地利用起来和组织起来,使受教育者向着社会所需要的方向发展。

为什么以人的素质为教育的逻辑起点呢?解放军蚌埠坦克学院杨晋明老师认为它除了符合前面讲的三个质的规定性,即它是教育学体系中最简单最抽象的初始范畴,是教育学发展的依据和基础,并贯串教育学的始终。但标志直接存在的范畴以外,还有以下几个方面的理由:

(1)有利于教育学的抽象化

科学理论所以能够对实践有普遍意义,是因为它对研究对象的科学抽象。这种抽象,不是模棱两可的思辨,而是从一定的逻辑起点出发,透过现象对事物本质联系的分层次的升华。以人的素质为逻辑起点,有利于对教育现象的认识和科学抽象。自人类有教育活动以来,教育的形式、内容、方法、对象和教育者,都经历了巨变,但教育的根本目的或宗旨,则都是为了提高人的素质,教育的作用是以提高素质为核心,使受教育者获得知识,形成能力,树立人生观与世界观,来达到符合社会需要的标准。教育科学体系的起始和发展,也正是围绕人的素质这一问题展开的。沿着这个起点,我们就可以进行多层次的抽象。从目前教育学科体系来看,各学科的设置、分类,都是从不同角度、不同的领域出发,来达到提高人类的素质不同方面的目的。

(2)有利于建立教育学的理论模式

模式也称为模型,是系统或过程的一种简单、抽象和类比

的表示。人们对模式的表达尽管有所不同,但对其主要特征——简约性的看法是一致的。即模式把现实简化为基本的要素,通过剖析纷纭繁杂的客观现象,现出其基本特征,并以此出发,对诸要素进行从抽象到具体的分析,最后在总体上认识事物。以上的素质为出发点进行研究,有助于我们确定教育学的各种图象即模式。这是因为:

第一,从因素分析角度看。以人的素质为标准,可以分为教育原理学(包括教育功能、教育目标、教育过程)、教育心理学(包括思维方式、特点、方针路线等)、教育编纂学(包括课程设置、知识特点、选材原则、编排体系、表述方法等)、教育社会学等诸因素。教育学应用理论部分,可以分为教育管理学、教育统计学、教育评估学等因素,而这种分析存在的诸因素,是建立模式的基本条件。

第二,从因素取舍看。教育学体系中的诸因素对整体的意义并非等量齐观。有的是主要的,必须考虑的;有的是次要的,或是可以忽略的。从人的素质出发可以把握、提升因素,使其与主要因素有所区别。建立模式,必须将教育学中的因素分为局内、局外和不必要的三部分,这样才能科学地、详细地说明变量间的相互关系,避免事无巨细地笼统分析。

第三,模式研究的种类是多样化的。我们往往根据其研究对象和解决问题的不同,通常分为宏观模式、微观模式和混合模式。前面我们已经讲过,从人的素质出发,有利于教育学理论的不同层次的抽象。这种抽象过程,也就是建立一套从宏观到微观的模式过程。

(3)有利于吸收各门学科的成果,丰富教育学理论

教育学理论应该是呈现出开放系统的“耗散结构”的特征,不断与其它学科进行各种交流、渗透,在交流、渗透中生存、发展、壮大。但交流、引进要防止生搬硬套、“兼收并蓄”,应在自己的科学体系基础上,合理吸收各种新成果、新方法。任何新成果、新方法,要进入教育学体系的“殿堂”,都要有一定的标准,这个标准应当是以提高人的素质为基点建立的。

综上所述,教育学的逻辑起点应是“人的素质”。

五、素质教育与教育人本论

上海师大燕国材老师研究指出,素质教育的提出,与 80 年代我国教育人本论的形成是分不开的。

一提到教育人本论,就会联想到现代西方的人本主义教育思想。以为它直接来源于此,是“舶来品”,是西方人本主义教育思想在我国的翻版。其实不然。我国教育人本论形成的来源主要有三个方面:

一是马克思主义关于人的学说,它是我国教育人本论的理论基础或指导思想,众所周知,马克思主义是十分重视人的因素的,它科学地揭示了人的本质,它承认人的价值、人的尊严、人的主体地位;它强调人的个性的充分和自由的发展,并把人的全面发展与彻底解放作为终身的奋斗目标,认为“历史不过是追着自己目的的人的活动而已”(《马克思恩格斯全集》第 2 卷,第 118~119 页)。

二是我国古代儒家的“人本”教育思想传统。我国古代凡

乎所有的思想家、教育家都主张把人与动物区别开来,认为人为万物之灵,人最为天下贵。这种“人贵”论而人有价值论的观点,就为儒家的“人本”教育思想奠定了基础。我国古代的人发现是从孔子开始的,他看到了人的价值,不仅认为人类有价值,而且肯定个人也有价值。要求尊重人:“三军可夺帅也,匹夫不可夺志也。”(《论语·子罕》)爱护人:“仁者,爱人。”(《论语·颜渊》)提出“性相近也,习相远也”(《论语·阳货》)的命题,认为人生来就具有差不多的潜能(“生性”),而这种潜能在今后各种因素的影响下,会日益显示出很大的新差别来。要求发展学生的个性,主张按照学生智力与性格的个别差异,循循善诱,因材施教。嗣后,历代许多的思想家、教育家都继承了孔子的这种“人本”教育思想,并在不同的程度上有所发展。但是,由于我国长期处于封建社会的桎梏之中,以致这种“人本”教育思想并未得到真正的贯彻。

三是现代西方人本主义教育思想的影响。毋庸讳言,西方人本主义教育思想乘我国改革开放的东风传入之后,对我国的教育改革确实产生了一定的影响;甚至可以说,如果没有它的影响,我国的教育人本论还可能迟迟不得形成。但是必须看到,任何一种外来的思想,如果不把它置于本国占主导地位的思想的指导之下,不让它与民族的优秀传统文化思想相结合,它就不可能扎下根来,当然就更谈不到开花与结果。西方人本主义教育思想也不例外。可以说,我国的人本教育论是以马克思主义关于人的学说为指导,以古代儒家的“人本”教育思想传统这一民族土壤为根基,并接受、改造西方现代人本主义教育思想而逐渐形成的。它是我国实行改革开放这个特定时代的产物,是充分发扬社会主义民主的必然结果。只有如