

第一章 教育的概念与历史形态

第一节 教育的概念

“教育是什么？”这是教育学要回答的首要问题。作为一种现象，人们对它都不会感到陌生，但要深刻明了“教育”这一概念的思想内容，就应该了解教育的起源，应该了解教育概念的发展历史。对此，无论在中国还是在外国，从古到今说法不一。

一、教育的起源

任何事物都有其发生、发展的过程，教育也不例外，它有自己的起源、发展和未来。由于教育的产生这个问题至关重要，因此，一直成为人们研究教育的一个焦点，并形成了各种不同的理论观点。

1. 生物起源论

生物起源论的代表人物有利托尔诺（C. Letourneau）、沛西·能（P. Nunn）等。利托尔诺是法国哲学家和社会学家，19世纪末，他在《各人种的教育演化》一书中认为教育这种现象是超出人类社会范围以外并在人类出现之前产生的，教育起源于动物界，起源于动物的生物本能。动物界为了保存自己的种类，动物自身对环境的适应能力可以传递给幼小的动物，从而导致生理成熟，产生自发的本能行为。英国的教育家沛西·能在其《教育原理》一书中也认为教育是一个生物学的过程，是扎根于本能的

不可避免的行为，生物的冲动是教育的主流。他们共同的观点即认为教育是一种自然现象、生物现象。但我们认为，教育是人类独有的一种社会实践活动，动物界不存在教育，一方面动物传递遗传的内容是生物经验、本能；另一方面，动物没有意识和语言，同类中个体后天习得的经验，不可能相互传递、交流，随个体死亡而消失，有限的后天习得行为只能是在个体自身经验的基础上形成。

2. 心理起源论

心理起源论的主要代表人物是美国著名教育史学家孟禄(P. Monroe)，他在 1918 年出版的《教育史课本》中认为原始教育就是儿童对成年一代的无意识的模仿。这种观点有其合理的一面，不能否认教育中存在着模仿的因素，但把全部教育归根于模仿，也是错误的。

3. 劳动起源论

马克思主义认为教育起源于人类社会的物质生产劳动，起源于劳动过程中传递和学习劳动经验和社会规范的实际需要。在生产劳动过程中，人一方面与自然界发生关系，与自然界进行物质交换，个体必须掌握制造和使用劳动工具的知识技能，以适应生产力的发展，维持生存；另一方面，人与人之间通过交往结成一定的人际关系，形成一定的社会。每个人不是孤立的个体，而是生活在一定的社会关系中。社会人的行为不能单凭本能、个人需要欲望支配，必须遵循一定的行为规范，以调节关系、维护秩序、保证个体和共同体的存在。传承劳动经验和社会规范，满足个体、人类生存需要是教育产生的最根本的必然性。人有发达的大脑思维和意识，能理解到自己的所作所为，能把自己的经验报告给自己；人有语言，个体头脑中的经验能相互传递、交流，人与人之间的互动进一步促进人的语言能力和思维能力的发展。人所特有的意识和语言是教育产生的可能与条件。近代捷克教育家

夸美纽斯（J. Comenius）曾说：“有人说，‘人是一个可教的动物’这是一个不坏的定义。”^①个体借助于语言符号系统，学习掌握生产知识、劳动技能、思想观点、行为准则。

二、教育概念的演进

在中国，从教育的字源上探究，教育的象形字是“教”。教字的左边意示孩子（号），在经典（爻——音 Yao，是组成八卦的长短横道，因《易经》对八卦的论述带有权威性，可能借爻代表经典）的规范下说话行动；右边意示孩子的言行不得越轨，否则会遭到惩罚（支形似手举着小棒）。育字本义是妇女生育子女，其左边（夷）是古文妇女的女字，右边（扌）形似母腹中倒立的孩子^②。

我国古籍最早出现“教育”一词的是在《孟子·尽心》上的“得天下英才而教育之，三乐也”。但在先秦古籍中，“教育”作为一个专用名词出现得很少，大多只单用一个“教”字。对“教”字的解释，战国时期儒家大师荀况（前 313~前 238 年）认为：“以善先人者谓之教”（《荀子·修身》）即用善倡导人叫做教化。荀子主张人性本恶，认为人出生以后，就有好利、好声色、耳目之欲，如果任其发展，就会有争夺、淫乱之事发生，教育的作用在于改性恶为善，灌输接受经典、规范，依道进行去异，从德向善。善德是外铄的，外铄论的教育观是中国主流。东汉时期的文字家许慎（58~147 年）所著的《说文解字》对教育的解释为：“教，上所施，下所效也”，即教师、长者施行影响，作出榜样示范，让学生学习、仿效和觉悟。“育，养子使作善也”，即培养学生的思想品德。中国古代农业社会，教育的含义基本上等同

^① 夸美纽斯：《大教学论》第 36 页，北京，人民教育出版社，1979。

袁志勇：《教育探源》，第 1 页，《北京教育》，1982 年第 1 期。

于现在的伦理道德教育，教育的最高目的是明人伦，达到至善的境地，以仁义教化人们，认为人与人是朋友关系，要关怀、同情他人，给别人以帮助、温暖。服从外部要求，严格控制自我。中国古代教育轻视与物质生产直接联系的自然科学教育，禁锢大脑创造性，抹煞人的独立个性。清代后期鸦片战争之后列强入侵，现实危难促使有识之士从空谈心性中惊醒，开始为现实危机寻求出路。魏源提出：“师夷长技以制夷”，主张学习西方科学技术，发展经济；康有为认为：“今日之患，在吾民智不开，故土虽多，而不可用”，要求教育开启民智；蔡元培积极主张尚自然，展个性，反对传统旧教育对人的主动性、个性发展的摧残，教育目的是人自身的完善、全面和谐发展。

在西方，“教育”这词的英文为 *education*，德文为 *erziehung*，它们都来自拉丁文 *Educare*。词首 *E* 原意为“出”，词干 *ducare* 意为“引”，含义为“引出”，即教育者引导儿童的固有本性使之完善和谐发展。内化论的教育观是西方的主流。夸美纽斯说：“只有受过一种合适的教育之后，人才能成为一个人。”^①认为教育的作用在于促进人的和谐发展。法国自然主义教育思想家卢梭 (*J. Rousseau*) 反对封建教育蔑视人的天性，主张教育顺应自然，重视个体身心自由发展，认为：“植物的形成由于栽培，人的形成由于教育。”^② 瑞士教育家裴斯塔洛齐 (*H. Pestalozzi*) 说：“依靠自然法则，发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力。”^③ 美国的实用主义教育家杜威 (*J. Dewey*) 反对传统教育以传授知识技能、研为规范为中心，以教师、教室为中心，认为教育的作用在

夸美纽斯：《大教学论》第 36 页，北京，人民教育出版社，1979。

② 张焕庭：《西方资产阶级教育论著选》，第 95 页，北京，人民教育出版社，1979。

张焕庭：《西方资产阶级教育论著选》，第 206 页，北京，人民教育出版社，1979。

于促进人生来具有的天赋本能的生长，培养人的适应能力和首创精神。他说：“教育不是把外面的东西强迫儿童或青年去吸收，而要使人类生来具有的能力得以生长。”如同树木的种子含有根、茎、叶、果实，园丁栽种树木，创造条件。上述思想家、教育家有关教育概念的表述虽然存在差异，但它们都具有一个十分引人注目的共同点，即以人为本，教育是促进人的身心发展的过程。

三、教育概念的广义和狭义

教育作为特定的科学概念有广义和狭义之分。

广义的教育是指有意识地以人的身心为直接对象、以影响人的身心发展为首要和直接目的的社会活动。教育同属于人类社会实践活动，教育活动的本质、独特性、与其他社会活动的区别在于：教育活动的直接对象是人和人的身心各个方面，不仅指向人的身心健康方面，还注重指向人的智慧、创造力、品德这些本质方面。而物质生产、精神生产以物质、精神为活动对象，医疗主要指向人的身心疾病；教育活动的主要直接目的或本质独特能力是影响人的身心发展。其他各种社会活动亦会对人的身心发展产生影响，亦具有教育上的意义和作用，但这种影响和作用可能是无意识的、次要的、附带的、派生的，既可能是积极的影响和作用，也可能是消极的影响和作用。广义的大教育系统包括家庭教育、社会教育、学校教育三种教育形式。

狭义的教育是指学校教育，它是人类社会发展到一定历史阶段的产物，是教育的一种主要形式。其涵义是：由专业人员承担的，在专门机构（学校）中有目的、有计划、有组织地进行的，以影响学生的身心发展为首要和直接目的的教育活动。这种教育的主要特点是：

(1) 专门化和制度化。专门化主要体现在具有专门的机构、

专门的教职人员和学生；制度化则体现在各级各类学校之间的关系、学校内部各部门之间的关系、各类课程之间的关系上，都有一定的制度规定和约束。

(2) 有计划、有组织、有系统地对学生的身心施加影响。

(3) 在特定的环境中，以教学为主要教育活动，通过教学基本途径培养人，以主要学习人类积累的基本经验为基础和手段，影响人的身心变化发展。

教育和学校教育是属于社会整体活动和整体教育中的一个部分，部分从属于整体，部分只有在与整体的其他各部分有机相联时，才能发挥其独特的作用，受教育者的发展不仅仅是学校专职机构的事，而且是全社会的事，受教育者自己的事。因此，研究教育和学校教育决不能忽视或离开与其他社会活动、家庭教育、社会教育以及受教育者自我教育的有机联系，而应该协调一致、相互配合，只有这样才能全面、准确地揭示教育规律，实现整个教育在时空上的紧密衔接，保证整个教育方向上的一致，实现各种教育之间的功能互补，从而有效解决教育、人的发展问题。

第二节 教育的历史形态

教育是人类社会永恒的、普遍的现象，教育伴随人类的产生而产生，随着社会的发展而发展。对教育的发展阶段有两种划分：一种是依据生产关系的性质、政治经济制度，据此可划分为原始公有制、人与人之间经济政治关系基本上平等的社会的教育，即原始社会的教育；私有制、人与人之间在经济政治上不平等的社会的教育，包括奴隶社会的教育、封建社会的教育和资本主义社会的教育；社会主义公有制、人与人之间关系平等的社会主义社会的教育。另一种是依据生产力发展的水平，据此可划分为凭借天然物稍作加工而成的石器、骨器、木器等作为生产工具

从事生产劳动时代的教育，即原始社会的教育；用青铜器、铁器等制作的金属手工工具进行生产时代的教育，即古代农业社会的教育；运用机器生产时代的教育，包括近代工业社会的教育和当代后工业社会的教育。下面按后一种划分具体阐述。

一、原始社会的教育形态

原始社会教育的特征直接为原始社会的生产力发展水平和经济制度所决定，概括起来有如下几点：

(1) 教育完全融合在生产劳动、社会生活中，并与其一道进行。原始社会生产力水平很低，无剩余产品，需人人劳动，青少年、儿童跟随有经验的长者共同劳动，同时学习各种生产、生活经验。教育还没有从生产劳动和社会生活中分离出来成为一种相对独立的专门活动，没有专门的教育机构，让专门的人去实施和接受教育，教育存在于物质生产、社会生活中，人们之间相互交流，并注意模仿别人，由于这种模仿是有意识地受到引导，原始教育已包含自觉有目的的实施的特点，但由于尚未从其他社会活动中独立分化出来，表明人类实施教育的自觉程度很低。

(2) 教育内容贫乏，教育方法单调，教育水平低。由于原始社会的劳动和社会生活极其简单，加之当时劳动和生活经验难以保存和积累，因而教育内容十分低级、简单。原始社会的教育内容归纳有四个方面：制造使用工具从事渔牧、狩猎、种植的经验；改造居住条件，与自然灾害搏斗的经验；宗教祭祀、社会道德礼仪的经验；部落之间进行战争的经验。

原始教育的方法主要是口耳相传、示范模仿。原始社会还没有文字，教育就是在社会生产和生活中通过“教育者”的言传身教和“受教育者”的听讲、观察模仿和记忆而进行的。

(3) 教育具有平等性、无阶级性。仅在内容要求上有年龄差异、性别差异，男孩子跟随成年男子一起参加制造工具、狩猎、

捕鱼，女孩子跟随成年妇女一起做饭、制造器皿、缝制衣服。

二、古代农业社会的学校教育形态

1. 学校教育的产生

一般认为，学校教育正式产生于奴隶社会初期。在中国，根据古籍记载，在夏朝，就已有“序”、“校”等固定的教育机构，后来到了商、周时期，又有“学”、“瞽宗”、“辟雍”、“泮宫”等学校设施；在古埃及设立有宫廷学校、文士学校、职官学校、寺庙学校，在古希腊的雅典已经有了文法、弦琴、体操等多种类型的学校。

分析学校产生的原因和条件，可以看出：学校是人类社会发展有一定阶段的历史产物。

第一，学校的产生体现了一定历史阶段的社会客观需要。随着社会的发展，人类各种实践活动逐渐复杂，所积累的各种经验日益丰富，特别是有了文字以后，人类的经验就在书面的文字记载中更加巩固化，为了把人类社会所积累的系统完整的经验，集中地迅速有效地转化为下一代的财富，为了培养社会所需要的官员、文士、僧侣和军人，就必须建立专门的教育机构进行教育活动，这是社会发展所提出的客观需要。

第二，学校教育的产生反映了一定历史阶段社会发展的水平，一般说来，学校的产生需要具备以下几个条件：

(1) 生产力有了一定程度的发展，社会上出现了相当数量的剩余劳动产品，有一部分人可以脱离物质生产劳动专门从事精神、脑力劳动，产生体力劳动和脑力劳动的分工，出现了专门从事管理、科学文化、系统整理总结人类各种经验活动的知识分子，专门从事教育活动的教育者和受教育者。

(2) 产生了文字记载、储存经验的物质工具，口头语言与书面语言开始分化，人类各种经验有相当数量的积累、系统整理，

使下一代系统地承受人类社会所积累的经验。这些都说明，学校的产生是以社会的一定发展水平为其基础的。

学校教育的出现，标志着教育从人类社会生活实践中分离出来，成为相对独立的专门的社会活动和社会部门，大大提高了教育实施的自觉程度，只有在这种自觉实施的阶段上，才有可能总结教育经验、探讨教育规律，达到对人类教育活动的自我意识。

2. 古代学校教育的特点

(1) 从教育目的来看。古代的学校教育目的与价值追求不是人内在素质的真正发展，而是外在功利，培养社会所需要的统治者或维护者，即少数统治阶级、剥削者子弟。如古希腊哲学家柏拉图（Plato），从事教育活动 40 年，根据奴隶主统治阶级建立稳定与和谐秩序需要，在《理想国》一书中，认为理想的国家由哲学家、军人和手工艺者三部分人组成，提出他的教育体系是培养“哲学家”和“军人”。孔子也认为教育只培养治人的劳心者。封建统治阶级内部，受教育权也具有严格的等级性，必须具有相当官职的子女及豪绅的子女才能进入相应级别的学校。如我国唐代，由中央直接设立的学校有二馆和六学，二馆是东宫的崇文馆和门下省的弘文馆，专收皇帝、皇后的近亲及宰相大臣的儿子。六学是：国子学，收文武三品以上官员的子女入学；太学，收文武五品以上官员的子女入学；四门学，收文武七品以上官员的子女入学；律学、书学和算学，收八品和八品以下官员的子女和通晓律学、书学或算学的庶族地主的子女入学。在地方设立的学校有：州学、府学、县学，这些学校的入学条件虽无严格的等级限制，但由于名额所限，只有地方官吏和富豪地主的子弟才有入学机会。在西欧，宫廷学校为皇室子弟专设，皇室之外贵族子弟接受骑士教育，僧侣及其子弟接受教会学校教育。农民、奴隶与学校无缘，奴隶只是会说话的工具，毫无人身自由，被剥夺了受教育的权利，如古代印度把人分成四种等级，首陀罗识字、读经被

认为是违反了神的旨意，要被处死。能不能受教育、受什么样的教育是区别社会地位的象征。古代学校教育与生产劳动相分离，物质生产劳动者及其子女，不需要受学校教育，因为古代生产是小农经济的生产，生产工具是金属手工工具，生产经验是简单的、直接的、直观状态的经验技术，在生产劳动的实践中摸索形成。

(2) 从教育内容来看。主要是统治阶级的政治思想、伦理道德、宗教教义、治人之术，天道、神道与人道往往合一，实质服从治人之道，经典教义的教育处于较高的社会地位，与生产等相关知识的教育处于较低的社会地位。如我国古代奴隶社会学校教育的内容为六艺：礼，包括政治、历史和以“孝”为根本的伦理道德教育；乐，包括音乐、诗歌、舞蹈教育；射，射技教育；御，以驾兵车为主的军事技术；书，学习写字的教育；⑥数，简单的数量计算教育。其中以礼、乐为中心。

我国封建社会教育的内容为儒家经典，汉代武帝以后采纳了董仲舒提出的“罢黜百家，独尊儒术”的建议，实行了思想专制主义的文化教育政策和选士制度。董仲舒在教育内容方面提出三纲五常，君臣、父子、夫妇之间的关系，在新的历史条件下，概括为君为臣纲、父为子纲、夫为妻纲，一方绝对服从另一方；五常指仁、义、礼、智、信。宋代以后，将儒家经典精选为《四书》、《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》、《五经》、《诗经》、《尚书》、《易经》、《礼记》、《春秋》作为教学的基本教材和科举考试的依据，知识分子的毕生精力用于经书的背诵上。欧洲奴隶社会中，斯巴达主要进行的就是军事训练，重视军事体育。奴隶主通过严酷的军事训练，使其子弟养成奴役奴隶的残忍性格。雅典则一向被看成“文雅教育”的发源地，不仅使其子弟们进行军事和体操训练，而且也要到文法学校、弦琴学校学习读、写、算，接受音乐、哲学方面的教育，并且更注意后者。西欧教会学校把七

艺（语法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐）作为主要内容，而在世俗封建主的学校中以“骑士七技”（骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、下棋、吟诗）作为主要内容。西欧教育内容还有一个最明显的特点，就是宗教思想渗透于各门学科之中，神学处于全部学科的“王冠”地位。

（3）从教育方法来看。一般而言，教育教学过程是管制与被管制、灌输与被动接受的过程，师生关系是不平等的专制型关系，学生处于依从与被动地位，道德的威严通过教师的威严，通过招生、考试以及教学纪律的威严予以保证。崇尚书本、呆读死记，但信勿疑、谨守慎行，“读死书，死读书，读书死”，压抑人的思维活动、独立个性和创造潜能，实行的是无人的教育。

（4）从教育的基本形式来看。无论是我国的官学、私学、书院、私塾，还是欧洲奴隶社会的弦琴学校等，一律采用个别教育的形式，没有招生计划，收一个学生教一个，且每个人的教育内容和施教方法均不同，进行因材施教。个别教育形式适合教育对象少、质量要求不高的情况。

三、近代工业社会的教育形态

18世纪蒸汽机的发明，带来了人类历史上的第一次工业革命，机器大工业生产，取代手工劳动、作坊生产，引起了教育的巨大变化，这种变化表现在：

1. 教育目的

除了传统的治人之术学校培养统治管理人才，学术性学校培养学者外，为了发展经济创立了专门的中等职业学校和技术学校，培养下层社会生产劳动者及其子弟。受教育是每个公民的权利，为了保障这种权利，需建立一种由税收来维持由政府主管的公立学校。学校教育由传统的少数人的教育发展为全民普及教育、义务教育，教育民主化、大众化，受教育不仅仅是谋求职业

的手段，更是进入不同的社会阶层的有效而合法的途径。美国早在 1852 年实施义务教育，日本从 1866 年开始实施义务教育，我国在 1986 年提出普及九年制义务教育，至 2000 年基本普及九年义务教育。近代学校教育着重解决众多儿童无学可上问题，是数量教育、低水平的知识教育。

2. 教育内容

除改造了的人文知识外，增加了一些与生产密切联系的自然科学（理论形态）与技术（理论转化为物质生产过程中的各项技术）的科目。确立了科学技术教育在学校中的地位，改变了重文轻理的现象。“知识就是力量”的名言使得人们更加注重自然科学教育，并一度形成“科学主义”思潮。

3. 教育方法、手段

出现了联系事物实际、启发学生思考的演示法、实验法等，为了有效传递内容，要求教师的讲授遵循学生心理发展规律，注意学生的知识水平、特点、接受能力，以便学生能更容易、更好地理解并接受教师传授的知识。运用现代技术手段，提高信息传递的效率和质量。

4. 教育组织形式

在夸美纽斯提出“把一切知识教给一切人”的教育目标的同时，也找到了一种有效的实施途径，那就是班级教学。班级成为学校的基本单位，班级教学逐步发展成为世界各国最基本的教育教学组织形式。教育不是为了人的全面发展本身，而是为了适应受教育人数扩大，教育内容丰富且分成不同的学科与专业的情况，即为了适应工业化大生产的需求、推动工业社会的发展，学校像一个工厂，教育是一道生产工序，教育被制度化地规定了起点与终点时间，一旦完成，便把学生推入社会，教育就此终结，强调划一性、标准化、同步化、专业化、集中化。班级上课制提高了教育工厂的生产效率，同时也促进了学生的群体化生活及其

相互的学习。教育即使有人，所培养的人也只能是机械的人。

四、当代后工业社会的教育形态

20 世纪 50 年代以来，科技进步发展迅速，知识更新周期缩短，使得知识技术的创造和传播成为社会经济发展的主要动力、首要因素，使人类面临着知识经济时代。

1. 发展教育，促进社会经济等各方面的发展

古代农业生产，经济增长主要依赖于土地、人口数量和人的体力，知识信息、科技进步对经济增长的贡献率仅为 10%，到了工业社会时代，经济增长的推动力为能量、天然资源、有形的物的投入，但知识信息、科技进步对经济增长的贡献率上升到 40%，人类进入后工业社会，知识信息成为经济的最根本的资源，科技进步成为经济增长的主要推动力，物质生产与科学知识技术生产结合，提高物质产品的知识技术含量，知识信息、科技进步对经济增长的贡献率达到 80% 以上。科学知识技术、人脑智力和人口质量归根到底取决于教育，百年大计，教育为本，发展教育，促进社会经济进步。1972 年，联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》一书中提出：“教育在全世界的发展正倾向先于经济的发展，这在人类历史上大概还是第一次。”^①

2. 教育的终身化

人为了适应社会的急剧变化和主动追求社会的发展，提高生活质量，基本对策是终身教育。法国成人教育专家保罗·朗格朗 (P. Lengrand) 于 1970 年写成了《终身教育引论》一书，首次提出“终身教育”（针对学校教育）和学习化社会（针对学历社会）

联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存》，第 38 页，上海，上海译文出版社，1979。

的概念。1972年，联合国教科文组织国际教育发展委员会在主席埃德加·富尔（E. Faure）的领导下，完成了题为《学会生存》的报告，建议“将终身教育作为发达国家和发展中国家今后若干年内制订教育政策的主导思想”。传统教育从时间观念来看，局限于小学、中学、大学，视大学为教育的终结点，传统社会发展缓慢，把人的前半期看成是教育期，后半期当做工作期，一次教育可以管人的一生，在学校学习的知识满足一生的需要，为学生准备一切，从空间观念来说，局限于学校围墙内进行的教育。终身教育包括职前教育和职后继续教育、学校教育和社会教育，教育贯穿于人的生命全过程，活到老，自觉地学到老。

3. 教育以育人为本，通过人的发展去适应并积极推动社会的发展，实现人与社会关系的统一

教育目的。首要的是促进人的个性和社会性的和谐发展。人的一生要不断地学习、创新，必须培养人能够获得新知识、在革新过程中能够积极参与或至少能适应变革的潜力，而进行系统的训练，养成学习、创新活动所必备的基本素质条件，包括愿望需要态度、探求知识的方法、基本知识技能等等。重视尊重个人，尊重人的本能的独特性、差异性和多样性，充分发挥人的自然禀赋、潜能优势领域。主张教育个体化、个别化，为不同人的学习发展需求创造条件，为学生主体提供丰富多样的教育活动内容与对象，让学生自主选择，使人们各展所长，各得其所。教育要促进个性发展，使每个人的智慧才能得到充分发挥，培养人的社会价值、积极的社会性情感态度，运用自己的才能帮助他人、服务社会，站在他人、社会的前面，引导他人、社会前进，有利于他人和社会的发展。

教育内容。加强那些概括性强、适应面广、具有普遍意义的基础知识和基本技能教育；学科专业知识之间不断开放、融合，实行综合化、整体化；适应未来变化的需要，增加灵活性，为学

生提供多种选择的可能性，并促进学科专业水平提高。教材编写速度加快，内容更替频繁，最新的一些科学成就以最快的速度反映在教材中，充满着时代气息，理论与实际相一致，注意文理结合，力求实现科学精神与人文精神的统一。

教育方法。改变单纯灌输，不把现成知识结论直接告诉给学生。视学生为学习、教育的主体，引导帮助他们自我教育、自主学习、研究、发现、内化。学生通过调查、实验、观察、阅读等实践活动，积累丰富的感性认识、事实和现象，根据获得的感性认识，提出问题，充分展开个体的独立思考分析活动，最后自己得出结论。生生之间、师生之间实行认识智力交流，相互启发帮助。

第三节 素质教育

一、素质教育思想的产生

素质教育作为中国主导性教育价值取向命题，产生于 20 世纪 80 年代。

一方面，是我国广大教育工作者和教育决策部门针对和解决我国现实教育存在的问题而提出来的要求。我国现行教育存在的单纯以应付升学考试为目的而产生的诸多弊端概括为应试教育，应试教育是以应付升学考试为惟一或主要目的，围绕应考而展开教学活动的教育。应试教育是选拔淘汰式教育，把少数所谓的优等生挑选出来，是面向少数有望通过升学考试的尖子学生的英才教育，置多数学生于不顾，使多数学生得不到应有的发展，使许多学生在选拔淘汰中丧失了自信与自尊，考试竞争使人与人之间处于一种不健康的人际关系之中。应试教育是片面的狭隘的知识教育，我国目前实行的升学考试制度重点是考查学生所掌握的知

识技能，学生的学习水平主要由考试成绩、分数衡量的，注重考试科目、书本知识灌输，学生机械被动接受，背诵模仿，应考训练。缺乏对人、对学生主体的真正尊重，忽视主动精神，学生很少了解社会，缺乏社会实践能力和灵活的思维能力，没有自主选择的学习机会，埋没某些方面的天赋才能，不能使兴趣爱好、特长得到发展，在相当大的程度上脱离了人的身心发展和社会发展的实际需要。实施素质教育正是为了克服应试教育产生的种种弊端。

同时，素质教育是在迎接知识经济时代的挑战、参与国际竞争，在社会主义现代化建设的过程中提出来的。从 20 世纪 50 年代开始，人类社会发展进入到一个新阶段，科学技术发展速度十分惊人，知识更新换代加快，知识总量迅速剧增，经济的增长主要依靠知识的创新，知识的创造性应用和知识广泛传播与发展，对人才的质量规格和学校教育工作质量水平，提出更高更新的要求，以传授知识为主的教育模式已不能满足需要。教育的主要目的不应是简单地让学生掌握已有知识，而应以培养人的学习能力、选择能力、创造能力、协作与交流能力、竞争意识、责任感，帮助所有学生挖掘出隐藏在自己身上的不同的创造潜力，有效提高全民的整体素质与竞争能力，加速我国现代化建设进程，促进经济振兴与社会进步，实现教育、人与社会关系互动。

二、素质的概念

1. 素质的涵义

素质一词最初的意思是指“事物的主要成分或质量”，“素”是指事物构成的基本成分，如元素、要素、素养等，“质”是事物的根本特点，如性质、本质、品质、质量等。生理学和心理学意义上的素质概念是指人与生俱有的解剖生理特点，其要点是强调素质的先天性，即后天发展的可能性。教育学意义上的素质概

念是指人在先天生理基础上，受后天环境、教育的影响，通过个体自身的社会实践与认识养成的比较稳定的身心发展的基本品质，或称之为素养^①。素质泛指整个主体现实性，包括未来发展的可能性，即发展潜力、人的活动的需要部分，也包括德育方面。

2. 素质的构成要素

从人的社会性特征方面，可以将人的素质系统划分为身体素质、心理素质和社会素质三个子系统。

(1) 身体素质，是个体在遗传、环境和教育的影响下，在人的活动中发展并表现出来的人的生理方面的发展质量和发展水平。包括体格结构（生长发育是否正常、体形是否健美、体态是否端正）、体能水平（速度、力量、耐力、灵敏、柔韧性）、适应能力（对外界环境、抵御疾病能力）的水平等，身体素质是其他素质形成和发展的物质基础和生命力基础。

(2) 心理素质，是个体的心理过程和心理特征的发展质量和发展水平的综合体现。它可分三个维度：

“第一个维度是因素特征，这是以对心理现象的系统分析为基础，并把它的动态和静态结合起来，从而概括出其中的结构和品质，具体而言，可以分为以下两项：一是认知素质，又叫智能素质，如观察的敏锐性和准确性，记忆的迅速性和持久性，思维的深刻性、批判性和独创性，想象的丰富性和新颖性，智力的高低、能力的类型；二是情志素质，又叫人格素质，如情感的丰富性和倾向性，情绪的敏感性和调控力，理想和抱负的价值取向（志向），意志的果断性和坚韧性（志气），志趣的广泛性和稳定性，挫折的承受力和调节力，人格的特征及其和谐性。

郭文安、王道俊：《试论有关青少年学生素质的几个问题》，教育研究，1994年第4期。