

# 论作为一种理念的素质教育

戴守英

(国际关系学院, 北京 100091)

**摘要:** 素质教育常常是被作为国民教育的一个子系统(即中小学教育)改革的具体目标而被提及的。但从其更为深刻的意义来看,素质教育不是一种临时的、应景的或补救性的措施,而是包蕴在高速发展的现时代内部的一种要求和人们对这种要求的回应。这一回应包含着对教育自身诸多本体性问题的清理与对过往教育实践的反思。因此,素质教育不仅是一个具有反拨意义的口号,也不仅是一种可资操作的方案,更是一种具有指导作用的理念。唯有从这个意义上,我们才能感知到素质教育所承载的时代讯息,也才能理解素质教育与终身教育思想的关联。

**关键词:** 素质教育;理念;素质;应试教育;终身教育

**中图分类号:**G40-012 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-3489(2000)01-0070-06

## 一、素质教育提出的背景

素质教育提出的背景有两方面:一是现时代的社会特征和社会对教育的期望与要求;一是以往的(严格说来是现行的)教育实践不能满足这种期望与要求——无论是在具体操作层面还是在观念层面。

总的来说,现时代是一个突出了速度的时代。科学技术的高速发展、国际竞争的加剧、人员和职业流动性的增强,知识总量的膨胀与知识的快速更新,这些现代社会的特有因素向教育提出了挑战。它不是某个国家或某个地区所面临的局域性课题,相反,它是全球性的课题,而且是无法回避的课题(因为某一国家或地区无论是处在什么发展阶段和发

展水平,想要与世界的发展进程相隔绝都是不可能的)。

过去,教育通常意味着以尽可能经济的方式把以往的经典知识传授给受教育者。在这里,教育类似于工业生产模式中的传输带,成为一种程序,唯有通过这种公认正确的程序的人,才具有进入文明社会的身份凭证。在今天,这样的教育越来越受到质疑。首先受到质疑的是它的有效性:经典知识诚然是教育内容不可缺少的组成部分,但它终究应该占有多大的比例和怎样的地位?在一个知识更新得如此之快以致于绝大多数的知识都带有暂时性特征的时代,仅仅强调对经典知识的记忆性占有的教育,对个人和社会的发展而言究竟在多大程度上是有效的?除有效性外,这种教育模式还在受教育者的主体性

等方面受到质疑。而教育模式背后站立着的是教育观念。因此,近年来各国实施的教育改革都可视为在教育观念上的调整和迈步。最有概括力的当属阿尔文·托夫勒的断语:适应工业社会的教育体系总是适于过去,而适应未来后工业社会的教育“必须转而面向未来”。<sup>①</sup>这一概括性的断语在欧内斯特·波伊尔那里得到了更为详细的阐释。波伊尔是美国卡内基促进教育基金会主席,他明确提出,面向21世纪的教育改革首先应进行教育思想的五个转变:从强调教育的统一性转变到强调教育的创造性和革新精神;从重点培养竞争转变到重点培养合作;从强调民族的狭隘的观点和忠诚转变到强调全球的观点和忠诚;从把知识分割过细、缺乏联系转变为强调知识的整体性和综合运用知识解决实际问题的能力;从强调为个人私利而学习转变到强调为公众利益而学习,并强调个人发展、培养自知、自尊、自信。<sup>②</sup>

从波伊尔指出的教育思想的五个转变中,我们可以认识到折射出的一些时代讯息——注重对知识的创造性使用而不是对知识的记忆性占有;注重培养时代要求个体具有的一些品质,如全球意识、公众意识和良好的心理素质。正如许多研究者所指出的那样,教育目的观正在转向科学人本主义的目的观。这一转向,直接地导源于对科学主义教育目的观之偏弊的认识及对科学技术膨胀发展所致的灾难性后果的警觉。科学人本主义无意于否认科学技术在未来社会的巨大作用,它以科学为基础,以人本主义为价值方向。科学人本主义的教育目的论暗含了这样一种价值判断:人力资源正在取代物质资源成为首要的资源,而教育作为人力资源开发的重要手段,对于社会的整体发展将起决定性作用,这就势必要求教育培养出高素质的人,这种高素质意味着,所培养出的人不但能为技术的革新和经济的增长作出贡献,而且

能为社会的整体和谐与进步承担责任。

可见,培养人的全面素质,提高人的基础能力,这是各国教育共同面临的责任。我国也不例外。自建设社会主义市场经济以来,前面所提及的现代社会的特有因素(如知识、技能的短暂性,职业的流动性)显露得越来越充分,不仅构筑了我们的生活环境,也构筑了我们的教育环境。尤其是改革开放以来,我们必须尽快缩小与发达国家的差距,以便参与国际竞争与合作。这种处境,强化了现时代对教育的这一要求。

然而,我国的教育现实显然无力适应这一要求。它存在着诸多弊病,如单纯以应考为目的、片面追求升学率、重知识轻素质,等等。这就是人们常说的“应试教育”。

“应试教育”偏重升学率,忽视社会就业和素质潜能;偏重智育,忽视学生素质的全面提高;偏重知识的记忆,忽视能力的发展、智力的开发和非智力因素的培养;偏重讲授法,忽视发现法和学生主动精神;偏重升学有望的学生,忽视大多数学生。由此我们可以认识到“应试教育”的弊害:它缺乏对学生主体的尊重、忽视学生的主动精神;教育简化为记忆训练,导致学生片面发展;以应试为目的,导致以统一的模式塑造学生,忽视因材施教及个性培养;只面向少数学生,使相当多的学生在不同阶段、层次上成为被淘汰的对象;一味强调应考,使分数成为一个绝对标尺,容易导致教育与社会生活生产的脱节和学生的高分低能。<sup>③</sup>

“应试教育”不仅悖离了现代教育的一些基本原则(如教育机会的平等),而且在应答现时代的挑战和要求时明显无力。正是在这样的背景下,素质教育的问题被提出了。

## 二、素质教育的内涵和意义

有研究者指出,素质教育的提出是带有

民族情绪的。从中国教育所身处的国际社会与经济的环境来看,指出这一点并非毫无根据。但素质教育的内涵与意义早已超越了情绪性口号所能涵盖的范围。

美国斯坦福大学社会学、教育学教授英格尔斯在《人的现代化》一书中指出:“发展最终所要求的是人在素质方面的改变,这种改变是获得更大发展的先决条件和方式,同时,也是发展过程自身的伟大目标之一。”<sup>④</sup>那么,究竟什么是素质呢?教育学上的素质概念是广义的素质概念,泛指整个主体现实性,即在先天与后天共同作用下所形成的人的身心发展的总水平。

素质教育作为针对“应试教育”而提出的一个概念,有着自己的内涵和特征,而这些内涵和特征与应试教育有着鲜明的对照性。目前教育界对素质教育有着数种定义,同时这些定义的相通处是主要的,歧异却并不那么突出。相比之下,本文更愿意采用杨银付博士所下的定义:素质教育是依据人的发展和社会发展的实际需要,以全面提高全体学生的基本素质为根本目的,以尊重学生主体性和主动精神、注重开发人的智慧潜能、注重形成人的健全个性为根本特征的教育。<sup>⑤</sup>这个定义从社会要求、教育目的和教育特征等方面对素质教育进行描述和界定,突出了素质教育作为一种理念的完整性和这种理念相对应的教育实践的时代性。从这个定义,我们可以看到作为理念的素质教育与“应试教育”相区别的特征。

第一是在主体性方面。在应试教育的模式中,学生是一个被动者,其全部任务是接受教育者的灌输。教育者以考试为标准,将教学内容按一套固定的僵硬的模式简化为无数个知识点、知识块,甚至是一种机械的操作方法,并要求学生记忆,为了强化这种记忆以便顺利通过最后的升学考试又衍生出无数的测验与考试。于是,教学中的双主体——教师

和学生——变成了输出终端和输入终端,教学活动成了对输入终端之储存记忆功能的训练与强化训练。学生在教学活动中没有权利作出自己的选择与判断,所以,双主体实际上演变为教师主体。素质教育对应试教育最大的突破正是在学生主体性方面。确立学生在教育活动中的主体地位实际上包含着一个“教育为谁”的根本问题。强调学生作为受教育者的储存、记忆功能,这是针对个人作为社会的一个成员、文化传承链条上的一个环节而对教育作的定位。这一定位突出的是教育的工具功能(即社会功能)——教育是培养合乎社会要求的、能担当文化传承功能的社会成员的工具。与此不同,素质教育首先强调了教育的本体功能(即个体功能)——教育的作用首先在于促进个体的成长和健全,满足个体的内在需要。

第二是在全体性方面。“应试教育”与其说是在培养人,不如说是在选择人——选择那些适合教育的人。它以考试(具体说来是考试的结果)来衡量教育的效果并对学生进行区分。可以说,“应试教育”在有意无意中起着一种筛选和过滤的作用,它在教育的不同阶段选出那些适合教育的学生而淘汰掉更多的“不适合”教育的学生。这种筛选机制使相当多学生不同阶段和不同层次上成为被淘汰者,这使人们在受教育权利上的平等在实际操作中大打折扣,更何况作为筛选标准的分数本身并不具有很大的说明意义。在上述两个意义上,“应试教育”的筛选机制的合理性理所当然受到怀疑。与“应试教育”不同,素质教育主张使每个人都在他原有的基础上有所发展,使每个人在他天赋允许的范围内充分发展,反对用一个僵硬的模式和统一的标准去选中或放弃受教育者,而充分认可每个个体都具有可教育性并努力在追求平等的同时兼顾差异。

第三是在全面性方面。“应试教育”偏重

智育,在智育中又尤其偏重对知识点的记忆。这种教育必定导致对知识的僵化的占有而非灵活的使用,更非对旧有知识体系和知识内容的创造性发展。更严重的是,这种片面的教育导致学生片面的发展,不但生理素质和心理素质被严重忽略,就是文化素质也没有被真正地培养起来。针对“应试教育”这一近于畸型的偏颇现实,素质教育提出教育的全面性这一价值尺度。全面性本身并不是一个新事物,它的历史可以分别追溯到中西方的古代传统教育。而素质教育重申全面性除了是一种有针对性的纠正偏颇行为以外,对教育内容也作了新的思考,它的“全面”涵盖很广,也许用心理素质、生理素质和文化素质来概括较为妥贴。

第四是在基础性方面。这是对时代作出的应答。在现时代,知识门类不断增加并细化,知识总量呈膨胀性的增长,知识与技能都以前所未有的速度在更新。要想在学校教育(包括高等教育)阶段就掌握以后工作和生活所需的全部知识无异于痴人说梦。因此,对“学校教育是为以后的工作和生活作准备”这句话必须重新理解——这种准备不是知识量的准备,而是基础知识与知识结构的准备。有了这种准备,个体才能在结束学校教育之后不断地实现自我教育,从而不断适应外界变化并更新旧有知识。这又与“应试教育”形成了对照。“应试教育”在内容上注重的是经典知识,经典知识并不天然地能转化为具有基础性的知识,尤其是“应试教育”对经典知识采取了僵硬的简化办法,使之无法成为知识的基础性结构和生长点。由于素质教育是针对“应试教育”这一弊端提出的概念,它的涵义也是在与后者的对照中得到最充分的显露。这便是前面所作的分析。但素质教育不仅限于一场教育实践领域内的纠正偏颇活动,它肯定超越于与“应试教育”的对立关系之外的意义,这也是它作为一种教育理念的

意义。概括说来,便是:对教育本体功能和教育目的的重新认识;对受教育者在教育活动中主体地位的确立和张扬。此外,素质教育作为一种理念对各个教育阶段都具有基础性的、结构性的作用,尤其是对中、高等教育阶段,它不仅构筑起了知识框架,也构筑起了观念框架。也就是说,它自觉地使教育在实际上成为可以延续的活动。这一点使得素质教育又与终身教育思想相关联起来。

### 三、素质教育理念与终身教育思想

教育是附属社会的一个体系,必然反映着那个社会的主要特征,教育思想则更是如此。当社会逐渐从封闭的、稳定的、重视群体的形态向开放的、流动的、重视个体的形态转变时,教育思想必定发生某些根本性的变化。终身教育也应放到这个背景上来理解。

作为指导性概念,终身教育来源于古希腊罗马、伊斯兰思想及古代中国、印度哲学。后来它又被卢梭等人重新提起。那时的终身教育思想是出于培养完人的人本主义冲动,也是出于对人内部之自然动力的支持——不论是无意识或有意识的,人们在整个生命期间一直在学习并训练自身以适应环境。但在现代化和工业化的社会中,教育成为一种本着经济原则并为经济服务的培训,成为只作用于年轻人并只在学校内起作用的事。然而现在人们意识到:“大多数生活在二十世纪后半叶的人都没有足够的准备应付时代的变迁。”<sup>⑥</sup>这种“没有足够准备”的状况固然应溯源到时代的变化速度与知识技能的推陈出新,同时,它与现有的教育结构不无关系。正如J.R.加斯所指责的那样:“教育如果要成为真正民主的教育,就应该有这样一种结构,这种结构不仅使个人准备好自己将来能在社会上发生作用,而且在社会生活中他们的才

能经过考验之后仍有受教育的机会。但今天的事实正相反,当社会承认一个人已经担负了责任并在从事活动时,他的教育便停止了。”<sup>⑦</sup>这样的教育结构现状必须也正在改变。可以说,是整个社会的高速发展与变更,要求公民受到最大限度的教育。“最大限度”则意味着教育应走出目前这种特属于某个年龄阶段的状况而成为可以不断延续的活动。

在新的时代中被重新提出的终身教育最初只是应用于成人教育的实践。但现在,它涉及到在整个教育活动范围内发展个性的各个方面,即智力的、情绪的、社会的和政治的修养。从60年代中后期以来,终身教育作为一种思想和模式对发达国家国民教育改革的影响很大。作为一个在教育改革中的灵活原则,它对教育系统中每一水平及成分的改组都起到了巨大作用,它对这一阶段的教育成就和教育结构的变化有很大贡献。随着中国社会的工业化、信息化和现代化,如何使教育从阶段性活动转变为延续性活动也同样提上了日程,终身教育的思想与模式的引入也就顺理成章。

终身教育思想是有笼罩力的,它绝不只是意味着仅仅在长度上将学校教育向前后两个方向延伸,也不意味着继续教育的发展。它的意义与影响力远超于此。正如《2000年人类发展与教育变革》一书中指出的:“使一个国家的所有教育子系统与终身教育方式相适应代表了对我们时代的挑战的创造性的合适反应,并且是使个人积极参与民主社会成为社会有效的一员,保护其在社会中的权力及基本价值,在可以预见的社会变化中成功地进行自我教育和发展的唯一手段。”<sup>⑧</sup>从这番表述中可见,终身教育思想是对这个时代的挑战所作的代表性反应,它打破了以往各教育子系统存在着的封闭特征,使各子系统都要与它相适应,这样,各教育子系统的意义需要在终身教育思想与模式的框架中来重新

描述。或者换一种说法,由于终身教育是包括整个教育过程的概念,因此,它“变成了由一切形式、一切表达方式和一切阶段的教学行动构成一个循环往复的关系时所使用的工具和表现方法。”<sup>⑨</sup>

因此,要完整地理解素质教育意义与它对以往教育中存在的弊端的反思,理解素质教育的内涵与特征,理解它的目标与指向,要真正将素质教育这一理念具体化为实际的教育实践,都离不开终身教育这一总全框架。在这一框架中,每个教育阶段只是一个环节。既往教育对受教育者的心理素质和文化的素质的影响在“应试教育”模式下曾受到相当程度的忽视和曲解。素质教育开始重估并重视这种影响。一方面,它试图恢复心理素质的丰富内容,尤其重视其中的非智力因素(如情感、意志等)的培养,而不是仅仅将心理素质的培养狭隘地等同于社会道德规范在个体心灵中的内化。另一方面,素质教育还对文化素质及其培养的含义作出新的界定。过去,“文化”在教育实践中常常被简化为“知识”,于是,“四有”中的“有文化”也被顺理成章地理解为“有知识”。姑且不论在“应试教育”模式下记忆了各个知识点是否就能称为“有知识”,单从内涵丰富的“文化”被简化为知识而言,这也是一种极大的偏颇。在这种观念下进行的教育,无力培养健全的具有文化上的判断力的、能够依据正确的原则继承和发展现有文化的人。素质教育主张用各方面的人类文明的优秀成果去陶冶受教育者,培养受教育者对文化、知识的内心需要,并使他们日后有可能对社会的整体发展有一更正确的判断和更高远的把握。具体到知识这一点来说,素质教育选择那些具有基础性的知识来为受教育者奠定一个基本的、具有生长可能性的知识结构,使受教育者日后可以从这个基础出发,不断地增添、发展。因此可以说,素质教育对文化素质的再理解实际上是为受

教育者提供了一片开阔的视野和一个有用的工具。视野使得发展具有方向,工具使得发展成为可能。

把素质教育放到终身教育这个总体框架中来理解,就使得素质教育超越了与“应试教育”的对立关系而获得了更加广阔和深远的

意义。它不再仅仅是对“应试教育”弊端的反拨与纠偏,而是一种不得不如此的、反映了社会发展必然性的选择。正象前文所述,“使一个国家的所有教育子系统与终身教育方式相适应代表了对我们时代的挑战的创造性的合适反应。”

① 阿尔文·托夫勒著,秦麟征等译:《未来的冲击》,贵州人民出版社 1985 年版,第 440 页。

② 参见王一兵主编:《80 年代发达国家教育改革的动向和趋势述评》,人民教育出版社 1994 年版,第 14 页。

③⑤ 参见杨银付:《面向 21 世纪——素质教育》,张力主编:《21 世纪教育展望:中国与世界》,广西教育出版社 1996 年版,第 170、165 页。

④ 转引自康健:《21 世纪的中国教育——呼唤一个

性》,张力主编:《21 世纪教育展望:中国与世界》,广西教育出版社 1996 年版,第 133 页。

⑥⑧ (伊)S·莱斯克,(罗)G·威代诺著,张春光等译:《2000 年人类发展与教育变革》,辽宁大学出版社 1990 年版,第 140、139 页。

⑦⑨ 联合国教科文组织、国际教育发展委员会编:《学会生存——教育世界的今天和明天》,教育科学出版社 1996 年,第 104、180 页。

(责任编辑 匡 四)

## ·简讯·

# 国际关系学院第六届学术委员会成立

经 2000 年 3 月 3 日院党常委会审议批准,国际关系学院第六届学术委员会正式成立。本届学术委员会是在上届学术委员会圆满完成工作任务后,在各系、部、处充分酝酿、民主协商、推荐人选名单的基础上,经院党常委会审议批准成立的。

本届学术委员会的职责是:对学院教育事业发展规划、学科与师资队伍建设和教学与科研工作规划和其他重大问题、事项提出建议、提供咨询;对科研立项和科研成果进行评审和鉴定;对学院的学科建设及师资建设计划进行审议;主持学院重大学术活动。

院长戴守英担任本届学术委员会主任,副院长刘慧、郭惠民担任副主任。

(车 力)