

大学素质教育

Chinese Association for Suzhi Education

学刊

Journal

主办：中国高等教育学会大学素质教育研究分会 2019 年 3 月 10 日第一期 总第 25 期

目 录

【名家专栏】

王义道：对“素质教育”的再认识与对“发展素质教育”的再思考

【名家专栏】

王义道：续论对“素质教育”与“发展素质教育”再思考

编者按：

党的十九大及全国教育大会对教育工作做出了全面系统的部署，强调以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，贯彻党的教育方针，推进教育优先发展，落实立德树人根本任务，深化教育改革，推进教育公平，发展素质教育，加快教育现代化，努力培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，培养担当民族复兴大任的时代新人。中国独特的历史、独特的文化、独特的国情，决定了我国必须走自己的高等教育发展道路，扎根中国大地办世界一流大学、育国际一流英才。素质教育作为富有中国特色的教育思想，自 20 世纪八九十年代一呼而起、久盛不衰，引发了中国高等教育深刻而全面的变化，从教育思想、育人观念、课程体系、教学方法到人才培养模式改革，影响深远，意义巨大。

中国高等教育学会大学素质教育研究分会自 2011 年成立以来，凝聚专家学者，系统研究素质教育思想体系，传播素质教育理念，推动素质教育实践，创新素质教育体制机制，向世界发出中国素质教育的最强音！王义遒老先生作为大学素质教育研究会顾问，多年来始终坚持对素质教育的理论研究与思考，不吝赐教、无怨无悔、淡薄名利、文雅睿智。王老先生以他高度的责任感，善思谨行，持之以恒，以身作则，示范引领，在推动我国高校文化素质教育工作中做出了开拓性的贡献！本期学刊选编了王义遒老先生于 2018 年末的新作，是一位八十多岁的学者对“素质教育”与“发展素质教育”的深刻思考，是中国高等教育“十三五”重大攻关课题成果。

本文从中国社会发展对教育提出的要求出发，介绍了各不同领域对“素质”概念理解之分歧，指出了教育上得到比较公认的“素质”界定。文章比较细致地系统梳理了“素质”引入教育和提出“素质教育”的社会历史背景；其要求的素质的结构与内涵都有所差异，因而造成繁杂而互有差异的“素质结构”，从而出现了综合素质和核心素质（素养）概念。作者认为，素质中最为核心的应是信仰，它包含由其产生的道德和态度，并提出了进行这种教育的某些建议。文章对“发展素质教育”问题做了深入的思考，提出了素质教育能否“科学化”，如何将“素质教育”作为一种教育体制或模式，以及素质教育与社会的关系等三个问题。作者认为教育上的“素质”是分层次的，它在不同领域由知识和能力的多元结构和信仰（含道德与态度）的单一结构两个层次组成，后者是核心成分。最后对实施素质教育提出了以“融合”和“协同”的育人体制或模式的建议。

本文经王义遒老先生个人修改多次，并同意刊登，转载、引用请注明出处。大学素质教育研究分会也将一如既往，秉持老先生的治学精神，致力于推动我国的大学素质教育、提升人才培养质量，努力成为素质教育专家学者交流争鸣的平台；成为素质教育先进成果改革试验的策源地；成为中国的素质教育理念、中国优秀文化走向世界、沟通世界的桥梁，在推动中国高等教育现代化进程中贡献力量！

作者简介:



王义遒,中国高等教育学会大学素质教育研究分会顾问,曾任北京大学常务副校长,荣获全国教育系统先进工作者。1954年毕业于北京大学物理系,1961年于苏联列宁格勒大学研究生毕业,获副博士学位。多年来始终坚持对素质教育的理论研究与思考,在推动我国高校文化素质教育工作中做出了开拓性贡献。

对“素质教育”的再认识与对“发展素质教育”的再思考

摘要:近三十年来谈论中国教育离不开“素质教育”,但教育界对其理解还不很一致。本文从中国社会发展对教育提出的要求出发,介绍了各不同领域对“素质”概念理解之分歧,指出了教育上得到比较公认的“素质”界定。文章比较细致地系统梳理了“素质”引入教育和提出“素质教育”的社会历史背景;指出将人看成“人力资源”用以发展经济,以及在基础教育中针对“应试教育”的教育扭曲现象和在高等教育中应对“狭窄的专业教育”弊端是提出“素质教育”的主要原由。由于人所从事的领域、职业与角色不同,对其要求的素质的结构与内涵都有所差异,因而造成繁杂而互有差异的“素质结构”,从而出现了综合素质和核心素质(素养)概念。文章列举了一些各有特点的综合素质和核心素质的结构,它们互有短长。作者认为,素质中最为核心的应是信仰,它包含由其产生的道德和态度,并提出了进行这种教育的某些建议。文章对“发展素质教育”问题做了深入的思考,提出了素质教育能否“科学化”,如何将“素质教育”作为一种教育体制或模式,以及素质教育与社会的关系等三个问题,并分别进行了详尽的分析和探讨。

关键词:素质;素质教育;素养;综合素质;核心素养;发展素质教育;知识;能力;信仰;

一、引言

中国教育界提出“素质教育”的名词和开展素质教育的活动已经有 30 年左右的历史了，“素质教育”一词多次出现在中央和各级政府有关教育的文件中，各类教育工作者也发表了大量关于素质教育的文章，出版了许多专著。但目前还不能说对这个概念已经取得了完全一致的认识。一些严肃的教育家提出了质疑和批评¹⁻³，舆论网上更不时会出现一些负面评价，甚至嘲讽。比如，有人认为“素质”只是一种天赋，是不能教育的；或“素质”是中性的，无所谓“提高”；“素质教育”是个“伪命题”，不是教育学课题等。在具体执行上更是五花八门，很难说有十分统一的制度和规范了。许多大中小学出台了一些学生“综合素质”的考查和测评“标准”，但他们的内容却互不相同，甚至差别显著。因此，对这个在中国教育界已经开展了多年的素质教育活动，现在应该是做些完整的梳理，澄清一些必要的思想理论，明确一些有效的实际做法，以便全面落实十九大提出的“发展素质教育”任务的时候了。

本文拟对上世纪 80 年代提出关于素质和素质教育问题的讨论及其推行做一个比较系统的梳理，在此基础上对当前“发展素质教育”提出一些看法。以前关于素质教育的讨论，之所以意见比较分歧，观点颇为杂陈，一个主要原因就在于某些学者往往只着重对语词和概念的合理性进行探讨，纠缠在“定义”问题上，“玩起了语言游戏”⁴，而较少考虑中国教育发展的社会实际，不够“接地气”，从而难以解决根本问题。另外一些人则局限于各自的地位，视角不同，也难以得出共同的结论。本文则从考察改革开放后中国社会发展的实际问题向教育提出的需求出发，来揭示素质和素质教育问题提出的背景，从而探讨它们的真实意涵与实施目标，评介它们的实行情况，然后进一步提出对“发展素质教育”的思考。

由于素质教育涉及到整个教育，本文仅着重就高等教育领域的一些问题做点较细的探讨，对于基础教育中的相关问题只是在有牵连的情况下略为提到一些。

二、何谓“素质”，素质何以进入教育？

要讨论素质教育问题，首先当然要弄清楚什么是素质的问题。

教育学上过去很少提到“素质”的概念。“素质”本来的意思是“人或事物

在某些方面的本来特点和原有基础”³。作为学术上特指人的专用名词首先是心理学和医学提出来的。按照心理学和医学上的理解,“素质”是指“人的先天的解剖生理特点,主要是其感觉器官和神经系统方面的特点,是人的心理发展的生理条件,但不决定人的心理内容和发展水平。某些素质上的缺陷可以通过实践和学习获得不同程度上的补偿”⁵。但是,在日常生活中,人们对此运用就比较“随意”而各不相同了。不过大体上都是指一个人在行为上所表现出来的基本品格和平素修养。比如说,“这个人素质真差”,或我在一篇文章中提到过的一位出租车司机批评大学生是“文化越高,素质越低”⁶。这样的“素质”已经脱离了心理学上专指人的“天赋”性能,而包含后天修养了。实质上它等于“素养”,教育在这里起着重要作用。

这样,教育工作者就对“素质”做出了各种各样的“定义”。王济干、蒲晓东等编写的《大学生核心素质模型构造及提升路径研究》一书列举了中外学者对“素质”的定义共有23种⁷,这里还没有包括大学文化素质教育工作者所熟知的如:文辅相、周远清、顾明远、张楚廷(见[8]),以及袁贵仁⁹、陈金芳¹⁰等人从马克思主义哲学(“人学”)上对“素质”的定义。若将各种表述都算进来,恐怕不下数十种。

尽管对“素质”的定义各不相同,却大同小异,它们都在不同程度上承认“素质”不完全都是人的先天禀赋,是可以通过后天环境与教育而得到提升的。周冠生在《素质心理学》一书中明确指出,广义的“素质是一种新的形成物,它是人的先天禀赋与后天活动的‘合金’,是人的生理解剖特点、个性心理特点及社会意识品质所构建起来的一个整体,即人的各种身心特点的系统”¹¹。由此,他给出的素质的心理学定义是“发生于人体中由生理运动向心理运动转化中的一种新的系统。它是人的心理活动与行为发展方向的准备状态,即心理活动产生的潜势。他将这种心理素质分为“知(认识或意识)的潜势与行(意向)的潜势”两大方面¹²。这种把心理“素质”看成是活动的必要前提的想法体现了人类心理活动的本质属性,是有道理的。结合上面两种观点,他又将人的个体素质分为天然(生性)素质和现实(习染)素质两种。这种定义带点心理学的“学术气”。

这里笔者想引述更为一般的、较为通俗的定义。2005年起教育部与中宣部、人事部、社科院、团中央等部门开展了“素质教育系统调研”的活动,有许多教育专家参与。它所做报告中的“定义”是:“一般说来,素质即人所具有的维持生存、促进发展的基本要素,它是以人的先天禀赋为基础,在后天环境和教育的

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，主要包括身体素质、心理素质和社会文化素质等”¹³。这个对“素质”的界定后来被中国教育学会名誉会长顾明远多次引用¹⁴，也大体符合日常生活中人们约定俗成的概念，从而比较普遍地得到了大家公认。

上述界定没有强调素质是心理学上的“潜势”，却体现了作为具有素质的人的主体性。它是人为了维持生存，延续生命过程所必需的；它又是人在社会上得到发展，即使生命活动拥有意义和价值所必要的。它指出了形成素质的先天和后天的关系，以及其内在性、稳定性和整体性等性质，而且其水平与程度是可能用某种手段、甚至以数值来衡量的。素质是一个人的整体表现，但还可按照界别与领域进行结构分类。分类的标准差别巨大，上述分类以主体的客观条件为依据，分为身体、心理与社会文化等三大类，前者基本上属于个人主体的物质条件，心理素质则多少会受到社会影响，社会文化素质包含人文素质、科学素质、思想品德素质等，则主要体现在人的主体与社会、自然的密切关系中。笔者以为从教育角度，这种分类还是比较合理的，便于操作。有人认为，例如，毛宗山所著《素质教育学导论》（这是笔者读到的唯一作为“教育学”的分支学科名义“素质教育学”所写的专著）中¹⁵，按照个别性、组合性、社会角色等分类，“素质”的种类可多达 300 多种。这就是说，对于“基本要素”的具体内涵是五花八门的，难以一一细致讨论，更不要说具体实施了。

这种界定基本上是“词语”上的，是将心理学概念与日常生活中约定俗成的观念混合的结果，它反映了语言在流行普及过程中的自然演化，其缺点是没有突出素质的核心规定。

然而，“素质”这个词汇如何进入教育领域，并且成就了“素质教育”这一独特的概念，还在全国教育界轰轰烈烈地开展起来成为“中国特色”，这不能不归功于党与政府和领导人的提倡。

改革开放以后，国家转入以经济建设为中心，发展科技，促进生产，人才成为当务之急。在这种情况下，邓小平于 1985 年 5 月 19 日在全国教育工作会议上发表了“我们国家，国力的强弱，经济发展后劲的大小，越来越取决于劳动者的素质，取决于知识分子的数量和质量”的讲话。这里所说的是劳动者的“素质”，与后面说的知识分子的“质量”，基本上是同义词。此后发布的《中共中央关于教育体制改革的决定》则提到，“把实行九年制义务教育当作关系民族素质提高和国家兴旺发达的一件大事”，教育体制“改革的根本目的是提高民族素质，多

出人才、出好人才。”1986年4月全国人大通过的《中华人民共和国义务教育法》第三条指出了义务教育要“为提高全民族的素质，培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基础”。“素质”两字正式进入了法律。1993年2月中共中央、国务院印发的《中国教育改革和发展纲要》中使用“素质”一词多达20次，其中有“劳动者素质”、“民族素质”、“国民素质”、“教师素质”、“从业人员素质”和“政治业务素质”、“思想文化素质”等。1995年全国人大通过的《中华人民共和国教育法》第一条就说，“发展教育事业，提高全民族的素质”。上述《纲要》接着这句话做了解释，要“把沉重的人口负担转化为人力资源优势，这是我国实现社会主义现代化的一条必由之路”¹⁶。可见，这里“素质”实际上就是指人才或人的“质量”。不同群体、不同行业的人员各有不同的素质，每个职业领域也有自己特有的人才素质要求，对他们要施以各不相同的教育。

这样，“素质”翻译成英文就是“quality”。意大利学者奥·佩西的名著《Human Quality》在我国就译为《人的素质》或《人类的素质》¹⁷。上述将“素质”引入教育领域，是将人看作是生产力，是人力资源，是对社会有用的，因而素质也是实现人的社会价值、促进人的发展的条件。所以它所指的“素质”具有包含人的身心、品德、态度、知识和能力等全面、综合和整体的性质，带有强烈的教育为社会主义现代化服务的社会工具性色彩。如果专指心理学上的素质，则应译为“constitution”，就医学上说则是“diathesis”；而对各行各业所要求的职业素质，英文表达就可用“aptitude”、“attribute”，甚至是“calibre”、“disposition”。例如，为确定工程教育资质认证标准的“华盛顿协议”、“悉尼协议”和“都柏林协议”里对工程师、工程技术专家和工程技术人员三个层次人员的“attribute”要求，我们都译为“素质”。所以一般地说“素质”的含义相当笼统、宽泛，因而中国高教学会素质教育研究分会建议，索性将“素质教育”的英文译名用汉语拼音定为“Suzhi Education”，以体现“中国特色”。

这样的“素质”相比于教育上常说的知识和能力，它既处于更基础的地位，隐含“潜势”性质，又包含更多和更深的层次。比如，一个没有学习兴趣、对自己要求很低的人，自然被认为是素质较差的，他当然不可能具有很多的知识和很高的能力。所以素质似乎是获得知识与能力的基础。但是，一个知识与能力都较高的人，如果自私自利、责任心很差，就难能对社会提供正能量，甚至会起反作用。这样的人就被认为是素质差劲的人。例如，将刘胡兰比汪精卫，后者的知识

和能力显然比前者要高得多，可是，由于利欲熏心，汪精卫做出了违背中国人良心的丑恶的卖国勾当，被认为是素质极低的人；而刘胡兰为国舍身，光荣牺牲，被认为是体现崇高素质的人。上面所说出租汽车司机批评大学生“文化越高，素质越低”^{*}，也是指一些名牌大学门口往往交通秩序紊乱，大学生经常不遵守社会公德，乱闯红灯穿马路而言的。所以约定俗成，素质中最根本的还是做人，或人的行为中所反映出来的品德和态度，注重“情商”。所以从社会的视角来看，素质中德、智、体等内涵，德是最重要的。现在中央提倡“德育为首”、“立德树人”，就是将“德”看成是构成素质的核心要素。

社会对人的素质要求具有时代性、领域性和角色性，从不同视角，对素质的各种内涵在结构、成分和重要性上都会有些差别。1986 年中共中央全会通过的《中共中央关于社会主义精神文明建设指导方针的决议》中指出，“培育有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义公民，提高整个中华民族的思想道德素质和科学文化素质；”并指出，“社会主义道德建设的基本要求，是爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱社会主义。”而此前对少年先锋队的“五爱”要求最后一个“爱护公共财物”。在世纪转折，科学技术突飞猛进，知识经济已见端倪之际，《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中将培养学生的创新精神和实践能力作为重点。而在新时代，2018 年全国教育大会之后，则又提出了“有理想、有本领、有担当的高素质专门人才”作为高等教育本科生的培养目标。这些都说明教育上对不同学生素质的内涵要求随时代而变化。至于不同层次、行业、角色对人的素质要求的具体差别就更多了，这里不能一一列举。

^{*} 说句公道话，我并不同意该司机的看法，北京市公交行政管理当局的责任更大，红绿灯设置很不合理，也是让学生明知故犯的一个重要原因。可见要人遵守规则，“规则”本身的合理性具有更基础的意义。

三、高等教育领域推出素质教育的背景与回顾

应该说，素质教育的概念最早是在基础教育中提出来的。顾明远先生在 2016 年 8 月出版的《中国教育路在何方》一书的第三章“为素质教育正名”中对此概念的提出和实施情况做了全面、详细的整理和评价¹⁴。本文仅就高等教育领域的相关问题做一些补充。

自从 1957 年毛泽东在《关于正确处理人民内部矛盾的问题》中提出，“我

们的教育方针，应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”以来，这句话实际上成为我国教育方针的表述。虽然随着形势变化，曾有过一些改动，如1958年9月形成的中共中央、国务院《关于教育工作的指示》中明确提出，“党的教育工作方针，是教育为无产阶级政治服务，教育与生产劳动相结合；为了实现这个方针，教育工作必须由党来领导”¹⁸。以后教育方针的提法往往是两者结合。1995年的《中华人民共和国教育法》第五条规定，“教育必须为社会主义现代化建设服务，必须与生产劳动相结合，培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”。2015年修订的《教育法》则将此条略为增改，第一个逗号及其以后的一句话改为：“、为人民服务，必须与生产劳动和社会实践相结合”。这实际上成为对我国教育方针的完整表述。此后，2017年9月中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于深化教育体制机制改革的意见》，将上述党的教育方针的表述又作了补充，增加了“坚持教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务”的内容。2018年9月全国教育大会上，习近平总书记又明确宣布了“要努力构建德智体美劳全面培养的教育体系”。这样，加在教育工作者双肩上的担子是越来越重，甚至有点“超负”了。

中央文件和国家领导人关于国家教育方针，以及上面提到的关于“四有”、“五爱”等对人才品格要求的表述，实际上已经明确规定了党和国家所要求的我国人才的素质标准，为什么还要专门提出“素质教育”的概念呢？

对于基础教育，顾明远先生的论述简要地说就是两个背景。一是针对“应试教育”的。1993年2月中共中央、国务院发布的《中国教育改革和发展纲要》明确指出：“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道，面向全体学生，全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质，促进学生生动活泼主动地发展”。“应试教育”是对基础教育中那种单纯为提高考试成绩、片面追求升学率而进行教学，因而偏离了教育方针的一种教育“异化”现象所做的负面概括，不能看作是一种教育概念。这种现象已蔓延得十分普遍，只靠“坚持党的教育方针”已解决不了问题，需要鲜明地提出一个有针对性的措施与口号来。二是为了应对中央领导和各方面不断提出的提高国民素质和教育质量的呼声。这里还包括要应对学生课业负担过重，而实际工作能力却明显不足等问题。在以上文件的表述中，“素质教育”的声音实际上已经呼之欲出了。在这种情况下，

时任国家教委副主任柳斌在 1987 年首先提出了“素质教育”这个词。经过当时李岚清副总理的倡导，“素质教育”作为一种教育思想和理念，虽有过一些疑虑和犹豫，在上世纪 90 年代还是被我国教育界普遍接受。1994 年 8 月《中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》明确指出：“增强适应时代发展、社会进步、以及建立社会主义市场经济体制的新要求和迫切需要的素质教育”。

“素质教育”名词首次正式进入了中央文件，而且直接点出了它的目标与意义。1999 年 6 月全国教育工作会议中共中央国务院做出了“深化教育改革全面推进素质教育的决定”。2015 年全国人大修订《义务教育法》第三条已将“实施素质教育”补进去，作为对“贯彻国家的教育方针”的一种落实措施，成为国家法律。有人认为¹⁹，实施素质教育已是一种国际通行的教育现象，有热门书《素质教育在美国》²⁰问世，相继还有素质教育在英国、法国、日本等著作。不过这里“素质教育”这个词是中国人自作主张加上去的，国外并无相同专用名词。

在高等教育领域推行素质教育，既有与基础教育相同的背景，但又略有不同。余东升在《高等学校文化素质教育研究》一书中对此做了详细的探讨²¹，这里笔者只想强调几点和补充一些自己的观点。

我国高等教育从 1952 年院系调整之后，开始学习前苏联的高等教育制度，按照计划经济培养人才的模式，以专业为单位进行教育。随着经济规模的扩大与行业划分的细化，以及业务部门办学等原因，出现了以社会上的行业、职业，甚至产品、工种来划分专业的现象，使专业越办越专，越分越细，已经远超过“老大哥”苏联的制度了。不仅如此，学生是一次高考定专业、定终身，中途不得转学、转专业；毕业生是“统包统分”、“包当干部”。正像时任教育部副部长周远清在 1998 年所讲的²²，这种教育体制存在的突出问题是：“专业口径过窄、人文教育薄弱、教学模式单一、教学内容偏旧、教学方法过死”。这套制度不能适应改革开放和社会主义现代化建设与市场经济体制的要求，不符合邓小平提出的“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”的要求。时任华中理工大学（后称“华中科技大学”）校长杨叔子院士也讲²³：当年高等教育存在着严重弊病：“五重五轻”——重理工，轻人文；重专业，轻基础；重书本，轻实践；重共性，轻个性；重功利，轻素质。他还说，上世纪 80 年代初他访问美国时有些华裔教授对中国学生的批评意见是：他们懂得 ABC，外语很好；懂得 XYZ，数学、业务很好；也会打经济算盘，但不太了解长江、黄河，文天祥、史可法，对祖国的地理历史知之甚少。总之，这种教育是将教育变成了技能“培训”，或更严厉地说，

是将“育人”变成为“制器”。因此,迫切需要对大学生,特别是理工科和应用型(甚至文科和社会科学)专业的学生进行文化素质教育,来改变这种对教育的扭曲与“异化”倾向。

其次,在上世纪80年代末和90年代初,与基础教育中一样,在我国高等教育界也有过一次关于学生的知识与能力哪个更重要的讨论。其背景是社会上对大学毕业生有不少议论,说他们是“高分低能”、“眼高手低”。讨论结果基本认为,一个人从事工作和服务的本领取决于他的能力,但“能力”以知识为基础。知识是重要的,但过去高等教育中确实存在着以传授知识为主而不够重视培养能力、特别是实践能力的倾向,迫切需要纠正。同时,用人单位还反映,一些大学毕业生缺乏诚信,不能遵守承诺,常有为了个人眼前利益而频繁跳槽的现象。在这种情况下,时任国家教委高教司司长周远清在1994年的委属院校校长书记会上提出了教学思想改革中的三个“注”,即注重素质教育,注视能力的培养,注意个性发展,全面实行因材施教的问题²⁴。这就是要将基础教育中已在推行的“素质教育”正式移植到高等教育上来;这里实际上还揭示了知识、能力和素质之间的关系。1995年上半年笔者在美国考察他们高校面向21世纪的教育发展趋势时,美国同行也都谈到,在重视知识和能力同时,需要更加注重“attitude(态度)”的培养,特别是负责任和团队精神的教育。回来后向周远清司长汇报这次访问收获时,他专门提到,这个“态度”实际上就是“素质”,就是做人的基本态度。

在笔者看来,这里还有一个背景,即长期以来高等学校的思想政治教育与专业教学存在着脱节的“两张皮”现象。1952年学习苏联教育制度以来,一般认为大学生中关于“五爱”、“四有”等基本品德教育问题应该已在小学、中学阶段解决了。大学生的教学计划中,政治教育应该体现在“政治理论课”上,即通常所称的“两课”。两课使大学生在意识形态上奠定马克思主义世界观和方法论的知识基础,并在理论上得以提升。因此,我国高校“政治理论课”的主要课程曾是“中国革命史”或“党史”(含毛泽东思想、邓小平理论等)、马列主义基础(一度还曾以“苏共党史”为主要内容)、政治经济学、哲学(辩证唯物主义和历史唯物主义)等。后来又增加了“法律基础”等。此外,在教学计划之外还有一些“政治学习”活动,主要通过“形势和任务”、“时事政治”和党团组织生活等方式来进行思想政治教育。专门关于品德、人生意义和价值观方面的单独课程一般是没有的。其实,对于人的这类教育应该是伴随着人的一生。不同文化水平的人,需要接受与其文化水平和社会角色相适应的不同形式与内涵的品德与

“三观”教育，才能不致发生这方面的偏差与错误。文化素质教育通过文学、历史、哲学、科学、艺术等培养，就可以弥补政治理论课在这方面的不足，与其相得益彰地对大学生进行德育教育。

此外，在上世纪 90 年代，由于“文革”十年所造成的专门人才缺失已经被填补，甚至还出现了按照过去狭窄专业教育模式培养的人才难以“对口”安置工作的情况。因此，拓宽专业的呼声也不断涌现。

在这样的背景下，1995 年 9 月国家教委在华中理工大学召开了“高等学校加强文化素质教育试点工作研讨会”。这表示该项活动的正式启动。其内涵“主要是通过对大学生加强文学、历史、哲学、艺术等人文社会科学方面的教育，同时对文科学生加强自然科学方面的教育，以提高全体大学生的文化品位、审美情趣、人文素养和科学素质”（见 1998 年教育部高教司《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》）。52 所试点学校通过第一课堂和第二课堂相结合，开设系列选修课程；同时开展课外阅读、名著导读、文化讲座、名曲名画与影视欣赏评论、文艺体育汇演等活动来开展文化素质教育。各校还制订了文、史、哲、艺等方面的“应读、应知、应会”要求；学生中则开展了多种多样的课外文艺、科技社团活动和社会实践活动，全国范围内每年举行一次“五月的鲜花”大型影视节目。此后，还逐渐提出来将文化素质教育渗透到专业课堂中去，贯穿到整个大学教育全过程中去的要求。1998 年 10 月教育部成立了文化素质教育指导委员会，决定建立“国家大学生文化素质教育基地”，到 2006 年先后两批共建成 93 个基地，涵盖了 157 所高校。这样，文化素质教育工作就成为高等学校的常规。以后，教育部又提出了提高大学生的文化素质、提高大学教师的文化素养和提高大学校园的文化品位的“三提高”口号，以及将文化素质教育与教师的文化素养提高和学生的思想政治教育结合起来，将人文教育与科学教育相结合的“三结合”号召，人文与科学的融合一时成为重头戏。那时还很重视建设文化素质课程，推出了许多优秀的精品课和系列教材。通过这些途径，文化素质教育在高等学校深入人心，一时形成高潮。

这样，我国高等学校的素质教育首先是以“文化素质教育”为“切入点”和“突破口”而全面推行起来的。正像后来周远清所说，文化素质教育是“切中时弊，顺应潮流，涉及根本”的（后者指符合新世纪党中央提出“以人为本”为核心的科学发展观理论）。1999 年 6 月中共中央国务院发布的《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》规定：“实施素质教育，就是全面贯彻党的教育方

针,以提高国民素质为根本宗旨,以培养学生的创新精神和实践能力为重点,造就“有理想、有道德、有文化、有纪律”的、德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人”。于是,素质教育就在全中国高等学校全面推行了。

此后,在2010年7月发布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》,其中将实施素质教育提高到了“战略主题”的地位。《纲要》指出:

“坚持以人为本、全面实施素质教育是教育改革发展的战略主题,是贯彻党的教育方针的时代要求,其核心是解决好培养什么人、怎样培养人的重大问题,重点是面向全体学生、促进学生全面发展,着力提高学生服务国家服务人民的社会责任感、勇于探索的创新精神和善于解决问题的实践能力。”2017年9月中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于深化教育体制机制改革的意见》中又明确提到“全面贯彻党的教育方针,……全面深化教育综合改革,全面实施素质教育,全面落实立德树人根本任务”。接着,习近平在党的十九大报告中提出了“发展素质教育”的理念。今年(2018)10月教育部发布的《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》中提到要“加快建设高水平本科教育,培养大批有理想、有本领、有担当的高素质专门人才”,要求“提升学生综合素质。发展素质教育,深入推进体育、美育教学改革,加强劳动教育,促进学生身心健康,提高学生审美和人文素养,在学生中弘扬劳动精神,教育引导学 生崇尚劳动、尊重劳动。”总体来说,中央对“素质教育”的提法是一贯的,始终坚持的,并且将它看成是贯彻党的教育方针的一个重要环节。

在新世纪,许多大学通过以加强“通识教育”的方式来推行素质教育。不少学校制订了“专业教育与通识教育相结合”、“在通识教育的基础上进行专业教育”等教学模式,探讨建设更为深入的文化素质教育和通识教育的课程体系和教学方式与方法。一些大学还通过开设小班课,讨论班,论文写作研讨等形式来深化这类课程在学生教育中的作用。有的大学还将低年级学生通过寄宿“书院”或“学院”制将通识教育与生活教育结合起来。一时大学文化的研究也成为风气,北大、清华和高等教育出版社联合成立了“大学文化研究和发展中心”,举办了多次大学文化高层论坛,20多所大学研究总结了本校的历史文化传统,写出了专著。由清华大学牵头、20多所院校参与的教育部重大研究项目“当代中国大学精神研究”已经结题,写出了论著²⁵。令人特别欣慰的是,不仅普通高校,而且一批高职院校,也对推行文化素质教育与全面素质教育,以及大学文化研究呈现了十分积极的态度,并做出了一批成果。此外,在中国高等教育学会之下,于2011

年 11 月成立了大学素质教育研究分会, 2017 年 4 月成立了大学文化研究分会。这对大学素质教育和大学文化的研究与实践, 以及对于文化和素质教育的课程建设等方面都将发挥重要作用。目前至少可以说, “素质教育”对我国高校的教育思想与理念已经发生了重大的转变和革新, 使高等教育的方向更为端正。

四、素质教育就是教育——对全面推进素质教育的再认识

从以上叙述可见, 素质教育是在中国教育发生某种扭曲、甚至“异化”的情况下, 为了纠正这种不正常现象而提出来的。实质上, 素质教育就是教育。教育部部长陈宝生上任时发表的首次谈话要求高校实现“四个回归”, 即回归常识、回归本分、回归初心、回归梦想, 实质上就是要端正教育的方向。素质教育完全符合这个精神。2018 年 9 月全国教育大会后, 主管教育工作的孙春兰副总理指出: “素质教育是教育的核心”²⁶。所以, 素质教育就是要使人学会正确“做人”、“处事”, 即成为人才。康德说过, “教育使人成为人”²⁷。因此可以说, 素质教育本质上就是教育, 教育的根本任务就是要提高人的素质。

在基础教育上, 原教育部副部长柳斌在 1996 年指出²⁸, 素质教育有三个要义: 面向全体学生, 全面发展, 让学生主动发展。故其对象, 不是少数“英才”、“尖子”, 而是“全体”; 其目标是要全面发展。这两点都与 2010 年的《纲要》的提法相同。不过后者根据时代发展和经济转型的需要, 特别强调要“着力提高”学生的社会责任感、创新精神和实践能力这三点, 进一步指明了“全面发展”这个目标中的重点。柳斌指出的第三个要义则既是目标, 更是教育的方法, 使学生能主动地生动活泼地得到发展。对于高等教育来说, 这三条也相通, 不过对“全面发展”目标的内涵, 除了《纲要》所强调的这三点以外, 大学还有更为丰富的内容, 例如, 还要照顾千差万别的不同专业的诉求。在执行上, 素质教育强调个性化与社会化的统一、个体本位与社会本体统一、人文教育与科学教育统一¹³。

由于“素质”对“德智体美劳全面培养”的教育目标更加强调“人所具有的维持生存、促进发展的基本要素”, 而这“要素”又具有十分丰富的多样性, 所以中央文件还多次提出要提升“综合素质”的课题。所谓“综合素质”, 就是指德智体美劳诸方面的品格, 这完全符合党的教育方针。不过既然强调的是“素质”, 我们就更应注意这些品格中“内在的、相对稳定的”, 甚至是隐藏的、潜在的成分。这就是道德、态度、意志、情感、精神, 等等。它们大都是非智力因素或精

神要素，例如，同情心、怜悯心，责任感、使命感，吃苦耐劳、坚忍不拔，创新精神、协作精神、担当精神、牺牲精神等。它们也体现在“情商”中。这里就包括了上述《纲要》强调的“三点”中的两点。可见精神要素在素质中的份量。国外有两种素质的“冰山模型”和“洋葱模型”²⁹，人的素质中知识和技能是浮显在水面或表面上的，容易测评和提高，而态度和品质等素质成分则是潜伏在水下或深层中心，相当于“心理潜势”，是比较难以评价和习得的。因此在教育实践中，到底应该使学生获得哪些具体素质，具备什么样的“综合素质”，仍然是一个问题。

根据周冠生的《素质心理学》，笔者对他所说的“个体素质”做了如下表的分析³⁰，正如第二节所说，他将个体素质分为天然素质和现实素质两种，然后又将素质的各元素与教育上所要培养的素质“功能”联系起来，形成人的全面发展。笔者认为这还是比较合理的。

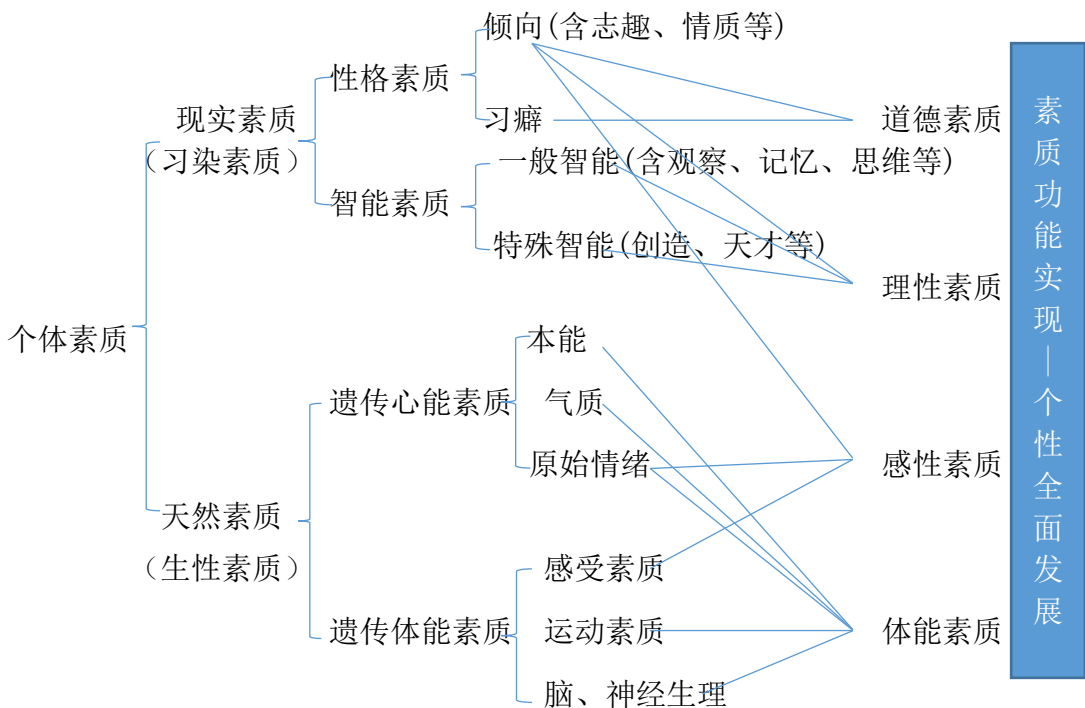


图1 素质的层次结构与素质的功能系统关系

除此之外，许多大中小学和一些地方教育部门，也纷纷出台了学生“综合素质”测评指标体系等方案。有的还做了“核心素质”的结构体系，因为素质要求方面实在太多，总得将一些关键的、基本的要素挑选出来，便于统一操作检验，

这样就出现了“核心素质”概念。

这里仅举一些例子。2010 年左右,广东省实验中学将学生综合素质分为六个模块³¹:道德品质、公民素养、学习能力、交流与合作、运动与健康、审美与表现;山东省潍坊市将初中生的综合素质也分为六个方面,但“公民素养”为“创新意识和实践能力”所取代³²。可见对中学生的要求是大同小异的。在高等教育上,1998 年教育部高教司发布的《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》指出“大学生的基本素质包括思想道德素质、文化素质、专业素质和身体心理素质,其中文化素质是基础”。许多高校和高等教育学者与管理工作者也提出过各种各样的较细的素质要求。例如,有人提出如下图所示的“胜任素质模型”³³,它实际上就是对大学毕业生胜任工作的素质要求。

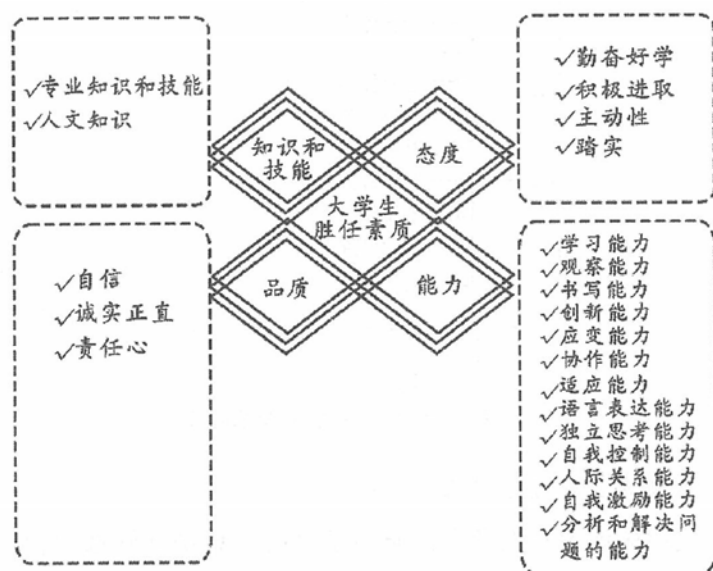


图 2 大学生胜任素质模型

而对于不同专业的大学生,实际上还有许多不同的专业素质的要求。上述为确定工程教育资质认证标准的“华盛顿协议”、“悉尼协议”和“都柏林协议”提出了对工程师、工程技术专家和工程技术人员三个层次人员的不同素质要求,实际上就规定了不同类型学校对工科毕业生的素质要求,这里就不细说了。

2016 年 9 月受教育部委托由北京师范大学林崇德教授牵头的“中国学生发展核心素养”研究课题成果发布。这个成果可说是我国半官方对大中小学学生的“核心素质”做了规范。它指出一个“全面发展的人”的核心素养包括三大领域:自主发展、社会参与和文化基础;每个领域各含两个核心指标,共六个;每个指标又有三个基本要点,共 18 个。在每个基本要点下,又详细列出了一些重点。详见下表³⁴。

表1 核心素养各指标的主要表现

核心素养	基本要点	主要表现描述
文化基础	人文底蕴	人文积淀 重点是具有古今中外人文领域基本知识和成果的积累；能理解和掌握人文思想中所蕴含的认识方法和实践方法等。
		人文情怀 重点是具有以人为本的意识，尊重、维护人的尊严和价值；能关切人的生存、发展和幸福等。
		审美情趣 重点是具有艺术知识、技能与方法的积累；能理解和尊重文化艺术的多样性，具有发现、感知、欣赏、评价美的意识和基本能力；具有健康的审美价值取向；具有艺术表达和创意表现的兴趣和意识，能在生活中拓展和升华美等。
	科学精神	理性思维 重点是崇尚真知，能理解和掌握基本的科学原理和方法；尊重事实和证据，有实证意识和严谨的求知态度；逻辑清晰，能运用科学的思维方式认识事物、解决问题、指导行为等。
自主发展	学会学习	批判质疑 重点是具有问题意识；能独立思考、独立判断；思维缜密，能多角度、辩证地分析问题，做出选择和决定等。
		勇于探究 重点是具有好奇心和想象力；能不畏困难，有坚持不懈的探索精神；能大胆尝试，积极寻求有效的问题解决方法等。
		乐学善学 重点是能正确认识和理解学习的价值，具有积极的学习态度和浓厚的学习兴趣；能养成良好的学习习惯，掌握适合自身的学习方法；能自主学习，具有终身学习的意识和能力等。
	健康生活	勤于反思 重点是具有对自己的学习状态进行审视的意识和习惯，善于总结经验；能够根据不同情境和自身实际，选择或调整学习策略和方法等。
		信息意识 重点是能自觉、有效地获取、评估、鉴别、使用信息；具有数字化生存能力，主动适应“互联网+”等社会信息化发展趋势；具有网络伦理道德与信息安全意识等。
		珍爱生命 重点是理解生命意义和人生价值；具有安全意识与自我保护能力；掌握适合自身的运动方法和技能，养成健康文明的行为习惯和生活方式等。
社会参与	责任担当	健全人格 重点是具有积极的心理品质，自信自爱，坚韧乐观；有自制力，能调节和管理自己的情绪，具有抗挫折能力等。
		自我管理 重点是能正确认识与评估自我；根据自身个性和潜质选择适合的发展方向；合理分配和使用时间与精力；具有达成目标的持续行动力等。
		社会责任 重点是自尊自律，文明礼貌，诚信友善，宽和待人；孝亲敬长，有感恩之心；热心公益和志愿服务，敬业奉献，具有团队意识和互助精神；能主动作为，履职尽责，对自我和他人负责；能明辨是非，具有规则与法治意识，积极履行公民义务，理性行使公民权利；崇尚自由平等，能维护社会公平正义；热爱并尊重自然，具有绿色生活方式和可持续发展理念及行动等。
	国家认同	重点是具有国家意识，了解国情历史，认同国民身份，能自觉捍卫国家主权、尊严和利益；具有文化自信，尊重中华民族的优秀文明成果，能传播弘扬中华优秀传统文化和社会主义先进文化；了解中国共产党的历史和光荣传统，具有热爱党、拥护党的意识和行动；理解、接受并自觉践行社会主义核心价值观，具有中国特色社会主义共同理想，有为实现中华民族伟大复兴中国梦而不懈奋斗的信念和行动。
	国际理解	重点是具有全球意识和开放的心态，了解人类文明进程和世界发展动态；能尊重世界多元文化的多样性和差异性，积极参与跨文化交流；关注人类面临的全球性挑战，理解人类命运共同体的内涵与价值等。

实践创新	劳动意识	重点是尊重劳动，具有积极的劳动态度和良好的劳动习惯；具有动手操作能力，掌握一定的劳动技能；在主动参加的家务劳动、生产劳动、公益活动和社会实践中，具有改进和创新劳动方式、提高劳动效率的意识；具有通过诚实合法劳动创造成功生活的意识和行动等。
	问题解决	重点是善于发现和提出问题，有解决问题的兴趣和热情；能依据特定情境和具体条件，选择制订合理的解决方案；具有在复杂环境中行动的能力等。
	技术运用	重点是理解技术与人类文明的有机联系，具有学习掌握技术的兴趣和意愿；具有工程思维，能将创意和方案转化为有形物品或对已有物品进行改进与优化等。

正如上面已经指出过，在教育上“素养”等于一般所说的“素质”，它是特指后天可以培养的。因此，这个“素养”实际上就是上面讨论的“素质”。

上表的基本内容还可简缩成为下图³，令人一目了然。



图 3

这个核心素养体系涵盖了人所需要的对知识、能力、态度、品德等多方面的要素，得到我国教育工作者的高度赞扬，认为它的提出“是在原有的教育理论似乎要进入‘失灵’的状态”，“由现代教育的知识本位的教育哲学观，回归到基于人（儿童）本位的教育本体论。……这就是让教育的本体再次回归到学习者，回归到人，回归到教育的真正本体，回归到人的需要”；认为这样的素养培养目标是在有限的受教育时间内可以达到的“使其具有持续学习、生活发展、参与社会生产所需的必备品格和关键能力”³⁵。

华东师范大学钟启泉和崔允漷等对以课程为中心来实现人的培养的核心素养，也进行了深入的探讨，出版了《核心素养研究》和《核心素养与教学改革》两本文集^{36、37}。

上述素养指标体系对于大学生也适用，不过它只是必要的，却不是充分的。对大学生还要适当附加一些专业需要的素养。比如上述对于工程技术人员的国际协议

所规定的素质。

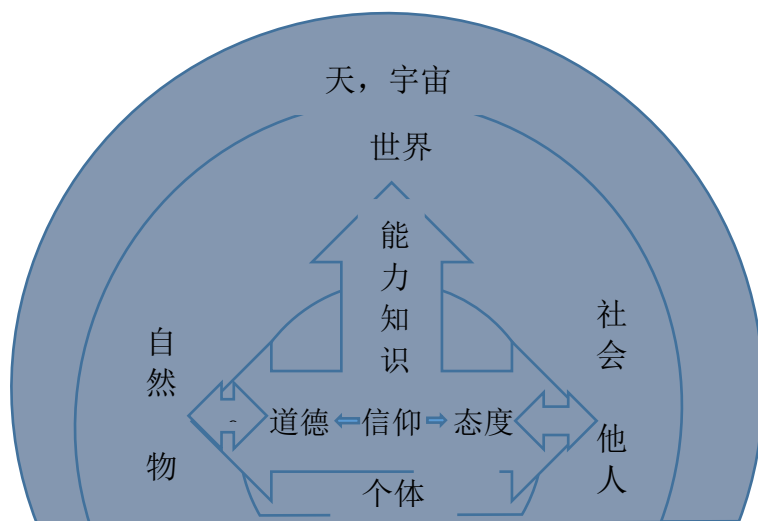


图4 个体素质系统各要素（箭头内）与周围环境的影响关系

我个人更倾向于将素质与教育所要达到的知识、能力、态度、道德等因素与外界环境（教育可以看成是一种人工的环境）的相互影响直接联系起来，如上图所示。

这里以个体作为本体是中心，在环境（对物与他人之爱的需求）影响下建立起信仰，它是道德和态度的根基。为了满足个体发展和影响环境的需要，人必须取得知识，而对环境的影响只能由知识外化为能力才能做到。因此箭头内的各因素，即信仰、道德、态度、知识、能力构成人的素质的基本要素。它们作用于物与他人而影响自然和社会，乃至“天”与宇宙，实现“天人合一”。其中道德制约作用的方向，即人所提供的“正能量”，而态度是在道德指引下，决定作用的大小的“势”。我将“信仰”看成是核心要素，这符合“立德树人”宗旨。我把综合素质看成是树，信仰加道德、态度是根，知识能力是枝叶，这就是立德树人。

为什么“信仰”这么重要？因为人是有意识、有理性的动物，虽然有动物所俱有的本能，但在成长中其基本行为都是有目的的。人还是“知死”者，在懂事之后就知道自己终有一死。既然会死，为什么要活着？所以对每个人都有一个人“人生意义”问题，即人生观和价值观。这就需要信仰。人只有存在信仰，才能活下去，活得有意义。有人说中国人没有信仰，没有信仰怎么能活得有滋有味？他们以为信仰的对象一定是某种宗教，基督教、佛教或伊斯兰教。其实未必，最重要的信仰实际上就是价值观和人生观。

当下中央要求提倡和遵行“富强、民主、文明、和谐；自由、平等、公正、法治；爱国、敬业、诚信、友善”的社会主义核心价值观，对国家、社会和公民三个

层面分别提出八个字。在我看来，这 24 字的核心还可浓缩为“正义”两字。我认为“正义”有两层意思³⁸：其一、人生而有权利享用大自然所赐予的资源，但同时又有义务来珍惜、爱护自然资源；其二、人生而有权利享用他人（社会）所提供的服务，但同时又有义务服务他人（社会）。这两条是相互的，体现了权利和义务、恩惠与报答的对应关系。“己欲立而立人，己欲达而达人”，“己所不欲，勿施于人”，“滴水之恩，当以涌泉相报”都是正义的表现。正义支配平等、公正、正直、仁爱等观念，并且是实现真善美的基础³⁹。对当今世界资源浪费、生态破坏、人口增长，盲目而无节制的发展所造成的人类命运怀有十分忧虑的意大利未来学家奥·佩西在其所著《人类的素质》一书中，认为拯救人类自取灭亡的唯一途径是从需要发展的概念转到人的发展概念上去，即提高人类的素质。他将其称之为“人类革命”。他认为这种素质的最主要的三方面是：全球意识、热爱正义、憎恶暴力。而对于“正义”，他还说：“从长远来看，没有正义便没有和平和安全；没有正义便没有社会的发展；没有正义，便没有自由、人类尊严和优越的生活条件。新时期，正义正成为社会存在的必要条件”⁴⁰。

实际上对于当下人类无节制的盲目发展的担忧在高等教育中也颇有表现。近几十年来，美国大学强调“通识教育”，其核心使命就是要实施正确与健康的价值观、世界观和人生观教育。这从“哈佛通识教育红皮书”⁴¹，以及许多像《失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的》⁴²和《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》⁴³等书的陆续出版，就可得到证实，这个问题在美国这样的发达国家是受到相当重视的。

因此，文化素质教育或通识教育的基本使命在于建立正确而又健康的价值观和人生观，其核心可概括为“正义”二字，由正义可及“真善美”这一人类的终极追求。这种课程要求通过阅读钻研古今中外先哲先贤所著述与阐明的文化典籍，通过哲学、历史、文学、艺术、科学等方面的教学与学习，使学生获得与其文化知识水平相适应的正确价值观与人生观，从而为社会与世界做出贡献。因此，这类教育强调知识的“内化”，而非知识的本身。否则，它们就违背了开设的原意。

在正义的价值观基础上，人们建立起正确的道德与态度。它们渗透到人的一切行为上，从而也影响获取知识与能力的程度，以及个体在社会上所能做出的贡献。对一个人成功与否，笔者曾大力推荐过“两种态度，两种能力”的主张⁴⁴。认为一个学生要能取得成就，必须有：如饥如渴的积极求知态度和独立获取知识、发展自己的能力；正确对待自己和他人、社会的做人态度和善于表达、交流、沟通与协调组

织的能力。显然,这“两种态度和两种能力”的培养不能孤立起来,开出各门相应的课程来进行培养,而必须贯穿和渗透在一切课程与教学形式与过程之中。因此,在大学文化素质教育或通识教育课程之外的所有课程或教学环节中,特别是专业课程中,都应该融入这些素质要素的教育。这是全面推进素质教育的要义。

上面说过,有人将各种素质结构按类别分可达 300 多种。其中某些体能素质完全可以通过体育锻炼等方式来获得,另一些感性素质属于非智力因素的“情商”范围,也可以适当开设一些相关课程使之得以提高⁴⁵。至于一些专业与职业的素质要求,更是可以通过专业教育和相应的实践活动来解决。因此,一些高等教育所独有的,特别是涉及专业要求范畴内的素质教育是可以分类进行的;应该结合专业与职业的特点,允许有专门的类别素质教育的存在和生动活泼的实施。

但是我们强调,作为核心的综合素质教育,应该渗透贯穿在一切教育的全过程中,即所谓“全员育人、全园育人、全过程育人、全方位育人”,即将学校的“育人”职能完成于全体教职工而不仅是教师,利用了整个校园环境而不仅是教室、实验室、图书馆等,贯穿在学生课内外的教学与非教学计划规定的全部实践活动中。上面提到过,“素质”在内涵上更接近于人的身心的“内化”了的“潜势”或“潜质”,只有在一定环境和教育的影响下才能得以呈现并加以发展,从而为社会、国家,甚至世界做出贡献。而教育实际上只是一种专门设计出来用以育人的特殊环境。它们必须按照育人的规律而进行细致设计和运行。

五、对“发展素质教育”的再思考

素质教育在我国实施,至少已有近 30 年的历史,无论从理论和实践上都已积累了大量文献和实践案例,还出版了《素质教育》期刊,其中有不少生动的颇有价值的实际经验介绍,甚至还有不少以“素质教育”名义开展网上教育和为孩子提供课外实践活动基地的商业广告。在高等教育领域,素质教育也得到了普遍赞同,“通识教育与专业教育相结合”或“在通识教育基础上实施专业教育”的提法几乎已成为多数大学的教育模式。然而不同的声音仍时常出现。譬如:在“素质教育”的名义下教师、学生更加忙乱,“应试”任务反而更重了⁴⁶;素质教育更加助长了教育功利主义⁴⁷;素质教育的“规定”(如几个“禁止”)打乱了原有的教师、学生、教育行政部门与社会的利益格局,造成了新的利益冲突⁴⁸;农村搞“素质教育”脱离经济发展水平,造成基础教育与城市的差距扩大,沦为纸上谈兵⁴⁹;还有素质教育做表面

文章、搞形式主义，各取所需，各行其是⁵⁰，如只做点琴棋书画、说唱演跳，等等。总之，素质教育的提出虽取得了一些成绩，但也出现了大量问题。特别是，学生的素质并不见得有大幅提高，“应试”倾向也不见减少，有“素质教育轰轰烈烈，应试教育扎扎实实”的说法。至于在高等教育领域，现代大学在培养“精致的利己主义者”的说辞被许多人所接受。有人还从我国出国游的旅客常遭外国人诟病来说明我国素质教育的不成功，笔者对此完全不同意。因为这些旅客大多并没有接受过素质教育，不少甚至是连一般基础教育都不足的大爷大妈们。笔者反而看到过这样的场景：一位母亲带着小孩过马路，遇到红灯了，母亲一看两边没有汽车过来，就拉着孩子赶快过马路。孩子说，“妈妈，是红灯啊”；妈妈说：“没有车来，快过！”孩子说，“没有车来也不能过，这是规矩！”我为此对孩子所受的素质教育感到欣慰。但是，素质教育的确还存在不少问题，质疑之声不断，必须加以解决。这也是需要“发展”的原因。

习近平总书记在党的十九大报告中提出了“发展素质教育”的概念。这是针对“新时代”而发的一个新概念。笔者为此做过一些思考⁸，特别是就“新时代”对人的素质要求的某些特点做了一点“发展”的解读。例如，为适应新时代新经济中新技术、新模式与新业态的需求，大学生应当具备更多的“融合”能力，它不仅为新技术中多学科交叉所需要，而且在实现“产业内分工”与“产品内分工”，以及在产品的“个体定制”中，在商品运行从创意、设计、生产、营销（CDIO）与服务等环节细密分工中也是迫切需要的^{51、52}。这些都对素质教育提出了更高的要求。本篇拟着重就“教育学”、教学体制和模式，以及教育与社会的关系等方面，再做一些比较仔细的阐发，来说明“发展”素质教育的一些基本问题。

首先，从教育学方面，笔者参阅了 2010 年左右以来十来本《教育学》或《教育心理学》的相关著作，谈论到“素质”或“素质教育”的问题并不多。或者虽然也提到了这些概念，但语焉不详，或只是罗列了教育行政部门的一些文件，做点说明，而没有做深入细致的解释与阐发。有的还专门说明：必须按照这些文件指导工作，“但这并不能、也不应该替代他们自己（指学校教师和校长——引者）的思考和判断”⁵³。这显示了实践者行为意志独立性的重要，体现高校要“面向社会自主办学”的决心，是值得称道的。不过这段时期，至少就教育行政部门的动作来说，素质教育应该已是各级学校教育离不开的课题。这种现象的存在，至少说明我国一些教育学和教育心理学工作者还没有“与时俱进”，根据我国教育的实际情况来更新教育学上的一些观念；或者是反映了他们对“素质”和“素质教育”的提法多少还有所

保留：教育总是要提高受教育者的素质的，或者素质教育就是教育，无须多此一举。

但是，笔者感到所以出现上述问题，在较大程度上还是因为之前教育学强调的是“知识”，教育学研究的主要是“认知”问题。而“认知”是一种脑功能，也是脑科学的主要研究对象。当下由于科学技术迅猛发达，核磁共振成像、微弱脑电磁现象细微检测等方法的应用，可以对脑神经的“认知”生理活动与机制进行精准研究，从而发展出精密的认知科学。这使教育学像其他自然科学一样，建立在实证和实验科学基础上而取得空前发展，为教育家们所乐道。

既然知识是人的素质的重要组分，认知能力当然也是。而人必须依靠能力作用和影响于外部世界、解决问题，所以如何使人获得“智能”是教育学的重要内容。钱学森先生也说过，“教育科学中最难的问题，也是最核心的问题是教育科学的基础理论，即人的知识和应用知识的智力是怎样获得的，有什么规律。解决了这个核心问题，教育科学的其他学问和教育工作的其他部门都有了基础，有了依据”⁵⁴。本世纪初，美国哈佛大学著名发展心理学家霍·加德纳（Howard Gardner）的著作《智能的结构》⁵⁵被介绍到中国。该书提出了一种“多元智能理论”，引起了我国教育界广泛注意，认为可以作为素质教育的理论基础。甚至当时分管教育的李岚清副总理也觉得它可给我们“一些重要的启示，为我们实施素质教育提供了一定的参考”⁵⁶。这个理论起初认为人一般具有相对独立的、对应于脑部不同区块活动的七种智能，分别为：语言智能、音乐智能、逻辑-数学智能、空间智能、身体-动觉智能、人际认知智能和自我认知智能。之后的研究还确认了有“博物学家智能”的存在（像达尔文那样善于敏锐地区分只有细微差别的不同物种），并可能还有一种“存在智能”（或称为“大问题智能”，思考人类本身的问题：如人为什么要活着？什么是爱？为什么要发动战争？等等）的东西。这样，加德纳认为人有八种半智能（存在智能尚未最后确定是否是一种独立智能，故只能算作半个）；但他不承认人类有精神信仰智能的存在⁵⁷。

上述各种智能当然都是构成人的素质的因素，它们起源于人脑神经的先天禀赋，然后在教育的影响下得到发展；它们还可通过一些科学手段来进行测评，并引导其发展，因此对于教育具有一定的启迪和参考意义。这是多元智能理论在我国教育界一度受到热捧的原因。但是我们也看到，对于人的素质另一些重要组分，如价值信仰、道德、态度，以及情感、情绪、意志、气质、性格等精神因素，或非智力因素，这个理论并未都能涉及。这些因素的水平一般常用“情商”一词来表达，它们对于成就事业是极端重要的。笔者曾多次说过，要产生杰出人才，必须有良好的大时代

和大环境需求和个人机遇等客观条件，同时还要有优秀的主观条件，主要是：强烈的好奇心、求知欲，扎实的基础知识与开阔的科学视野，想象力与正确的科学思维，沟通、交流与合作能力，自强不息、百折不挠的意志与自信心，勤奋而刻苦。应该说，这其中大部分属于“非智力因素”或“情商”。它们与脑神经活动机制与功能的关系，目前科学上还难以确定。另外，各种智能与环境影响的细致关系，以及它们因人而异的特质，该理论也并未取得很好的研究成果，很多问题还有待于进一步探索。加德纳本人在《智能的结构》一书的“20 周年纪念版导言”中说：“‘多元智能’不应该是也决不是教育的目标。教育目标必须反映人类自身的价值观，而这个价值观决不可能简单地来自科学理论”。

尽管如此，由于教育学上的需要，现今各种教育心理学教材及参考书上一般都还有上述素质中精神因素与教育关系的讨论。例如卢家楣主编的《心理学与教育——理论和实践》整个下编讨论了情感、意志、气质、性格与教育的关系⁵⁸，它们多少与生理器官的功能有关。胡谊主编的《教育心理学》比较仔细地探讨了态度与价值观问题，不但描述了它们的定义，而且详细阐明了它们的形成、结构与品德的关系，以及其功能等方面⁵⁹；张晓明与陈建文主编的《高等教育心理学》对这些问题也有所涉及⁶⁰；如上所说，还专门出版了《素质心理学》¹¹。不过这种讨论以经验总结和作者体悟为主，很难说是真正建立在实验和实证的基础上的，因而不是十足“科学”的。为了在科学上确切地解决素质中这些精神因素与脑神经等器官生理活动与功能之间的关系，还需要心理学家、生理学家、教育家、社会学家，乃至数学家、物理学家、化学家与计算机科学家等人的共同努力，使“物质变精神，精神变物质”现象能从生理心理学机制上得到适当的解释。因此，从根本上“发展素质教育”还寄望于教育学与教育心理学的科学研究成果，而这又是极其艰难而漫长的。所以发展素质教育任重而道远！

其次，是对素质教育本身性质的认识。早年我们曾说过，它只是一种教育的思想与观念，而不是一种类别或模式（《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》，教高[1998]2 号文件）。这源于素质教育就是教育，在教育中要特别注重素质，不要把注意力完全被浮在水面上的知识和能力（见上述“冰山模型”）所吸引的意思。然而，它既然是作为纠正当时教育上的某些扭曲与缺陷而提出的一种对策或措施，总得有点实施手段。当它进入“全面推进”之后，一些通行方式实际上成为实施这种新教育的体制或模式。

这种教育模式究竟应该是什么呢？它既不是有人所说的成功教育、愉快教育、

情景教育、主题教育、和谐教育、创造教育等六种实施素质教育模式⁶¹（将学习过程看成都是“愉快”的并不合理，一切学习与思考免不了有困惑与疑虑，需要反思、刻苦钻研、冥思苦想、殚精竭虑，否则哪来顿悟、大彻大悟、豁然开朗的愉悦情绪）；也不是按照不同学者所做出的素质种类结构，如身体素质、心理素质、政治素质、道德素质等各自开设“名副其实”的课程，对各种相关素质进行分门别类的教育。这也是多数素质教育工作者的共识。比如，不同学者都认为素质是一个整体的综合概念，不能割裂起来单个地培养⁶²⁻⁶⁴。另外，“素质教育是力求培养人的全面的与最佳的品质以及促进健康个性形成的教育”¹¹，强调“个性”，所以决不能用一个模子来“塑造”人。漫画家、教育家丰子恺先生曾严厉批评了那种以一个固定的模子来“塑造”人的做法，认为这是毁灭人的。请看下面两张漫画⁶⁵，被模子塑造的人是多么痛苦与凄惨，而塑造出来的一模一样的“人”排成队，个个无精打采的样子。中国人要是都变成这样，恐怕不但建不成创新型国家，迟早还会被开除出地球村的。

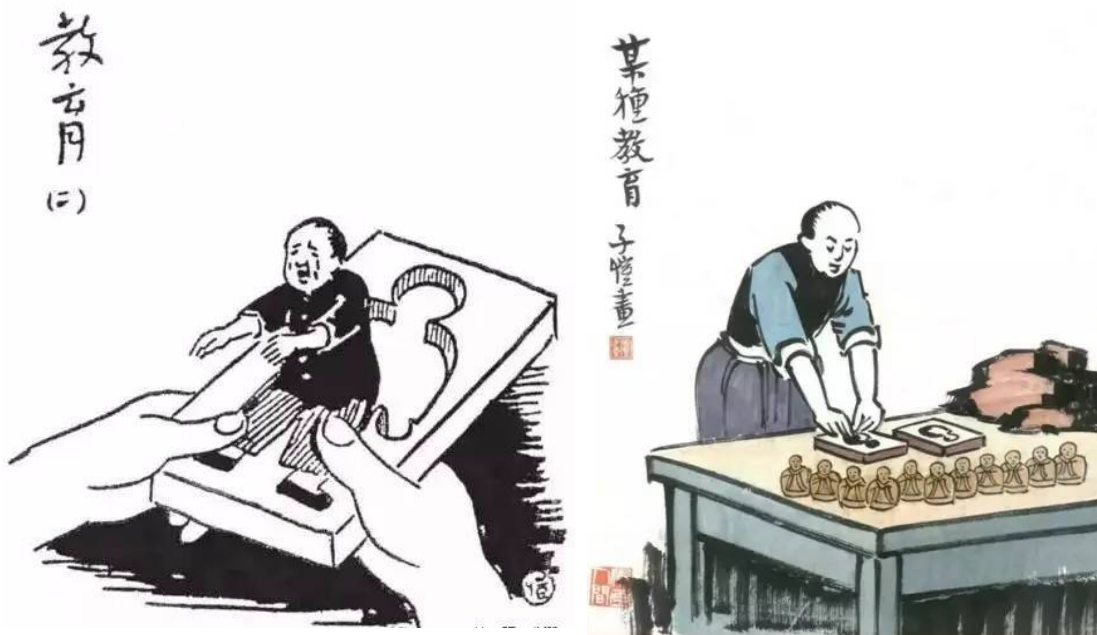


图5 丰子恺《教育》、《某种教育》

不过，现今不少大学所说的实施“专业教育与通识教育相结合”或“在通识教育基础上的专业教育”等教学方案，实际上也就是一种素质教育的教学体制或模式。

然而我们要问，这种模式是否就是体现了素质教育的精神或要求了呢？是否就意味着“通识教育”是进行了素质教育，而专业教育可以不需贯彻素质教育的精神了呢？显然不是。

上面讲到，通识教育的核心使命是为学生奠定正确的价值观、人生观与世界观的基础；当然也不排斥进行扩展知识面、开拓视野的教育。可是，我们不难看到，

当下不少学校的这类“通识教育”课程实际上并没有按照这个核心使命的要求来进行素质教育，有的甚至连扩充知识也谈不上，而只是给学生增加点课余夸夸其谈的“谈资”而已。有些学生选修这类课程，只是因为它们内容肤浅，要求不严，容易混学分。这于提高素质有何裨益？所以“通识课程”也不一定体现素质教育，很可能沦为做表面文章的形式主义。现在，真正像东南大学陈怡教授在清华大学和其他一些大学（他也曾在北大讲过）授课那样，能与学生一道通过对《庄子内篇》的精读与研讨⁶⁶，来深入探究人生意义和“三观”真谛的教师还不是太多。

由此可见，学校进行素质教育，主要不在于能开设一些“通识教育”课程，而是要有真正领会其教育意义的教师。顺便说说，笔者原来不大主张将这类课程命名为“通识教育”，而是主张保留使用“文化素质教育”的名称，因为前者从字面上容易理解为“通常知识”或“公共知识”，而掩盖了“以文化人”的文化育人意义。当下网上或在线教育的“开放课”（上述陈怡教授的课已列入清华大学的精品在线课）或“直播课”多了，甚至还开设了不少在线教育和人工智能教育的商业机构，似乎这就可以解决优质教师资源稀缺的问题了。不然！我们应该清醒地看到，所有这些利用先进技术的教育手段虽然能够在一定程度上有助于解决优质教师的短缺，但是它们总只能起点辅助作用，而不是全部。即使这些手段都能恰当使用，也免不了要有老师进行面对面的直接指导。人是世界上最复杂、最有差别的。不仅各有天赋、资质、基础的遗传差异，而且经济条件的不同也会影响这些资源的合理使用。所以教育必须是个性化、因材施教的。而且，不论是知识、能力的获得，还是素质的内化，都需要人的感情的投入，这些感情往往需要依靠人与人之间的直接接触才能滋生和迸发出来。所以实施素质教育，关键在于教师，还是要依靠他们“学为人师，行为世范”的作用。

以上所说，似乎是对“通识教育”而言，其实，在专业教育里，也必须贯彻素质教育的理念和精神。在开展“加强大学生文化素质”活动中，我们曾大力提倡将人文素质教育渗透到所有专业课程中去。对于理工农医等专业而言，专业课所讲的无非是本专业的知识、理论、技能，似乎是针对“物”的（对医而言，病人的身体器官也是“物”），其实却处处饱含着人的因素：学习，每个人要有“自己”的动机、态度、意志、方法、习惯，其专业学习的结果、则是要应用或作用于他人与社会的。缺少对人的关怀，学习决不可能取得成功。因此，学习过程不仅是增长和积淀专业知识和能力的过程，也是陶冶和内化素质的过程。人的素质不能“塑造”，只能按照他的个性进行有意识的熏染和引导，使他走上合乎社会所要求的道路。在

这里教师与教材起着重要作用。任课教师应该明确自己所担任的课程中,要结合哪些知识点来激励与阐发相关的素质教育元素。譬如,激发学习兴趣、启迪人生意义、端正做人做事态度、引发对他人的关怀、促进坚韧不拔的意志、增加爱国爱民的情怀,等等。这些内容,也应体现在教材中。

这样,课程的设置,一切课程教学大纲的制定或教材的筹划,教师必须将素质教育的要求和内容作为课程的“必需”环节考虑进去,做精密的设计。这当然是因课而异,八仙过海各显神通的,没有一定之规。但是,教师对课程对象的发展史、内涵、基本规律、应用前景的熟悉与深刻理解,对学生的爱,无疑起着关键作用。这是真正成为名师的真谛。

近年来,在思想政治教育领域,由上海市发起的“从思政课程到课程思政”的理念与活动搞得热热闹闹,已在全国推广。在笔者看来,这项工作就是以前“在专业课程中渗透人文素质教育精神”在思想政治课程上的一种推广和深化,是非常合理的。李国娟提出在“课程思政”中要牢牢把握五个关键环节⁶⁷,笔者也十分同意。它们是:基础在“课程”,重点在“思政”,关键在教师,重心在院系,成效在学生。笔者认为只要将重点在“思政”的“思政”改为“素质”,就完全可以移植到素质教育上来。而且,笔者认为,一切课程中能将“思政”的内容放进去,就解决了“素质”教育的一大块问题了。因为素质中一些核心要素是与“思政”相符的,如人生意义、“三观”、思维方法、做人与做事的态度,等等。所以只要将“课程思政”的一些研究成果移用到素质教育中来,在素质教育中也能取得成效。

学校的素质教育不能光依赖于课程,课程是一个中心环节,还要有第二课堂,开展各种专题讲座、名著导读、课外阅读、艺术欣赏、影视演评、文艺表演、体育竞赛等,以及各种实践活动,包括社会调查、科技项目、课余研究、志愿者活动、以及各种社团活动等。这些实践活动不仅增长知识,在培养能力,熏染素质上也有显著作用。在培养表达、交流、沟通、协调、合作、组织和领导能力等方面上,都发挥着特有的作用。在学生与教师、学生与学生共处互动过程中锤炼认识自我、与他人相处的能力是学校提供群体相互作用的重要舞台。

不仅是这些动态的活动熏陶着人的素质,而且校园环境也能感染人的美好品格。譬如:校园多有水,或濒临水面。水体现智慧、灵动、普惠、纯洁、朴素,滋润着花草树木,水就是营养;水宁静如镜,映照周遭,意味着知识应是事物真相;水川流奔腾,释放出创新能量。孔子说:“智者乐水”。大学里郁郁葱葱,高树蔽日、百草丛生,万紫千红,好比是个博物馆、知识的海洋,你一进去,就会感到自己的

渺小与浅薄，要发奋读书。书读得越多，反而感觉知道的越少，更要刻苦钻研。“吾生也有涯，而知也无涯”，是读书人的素质！所以，大学学园应该是一个追求“止于至善”的地方。笔者曾以“文、雅、序、活”四个字来表达、描写理想大学的文化环境⁶⁸。这种环境不仅需要独具匠心、精心设计和营造，而且必须有从校长到所有教职工和每一个学生的自觉维护。这样才能体现出它在素质教育中的生命力。

这就是笔者概括的素质教育的体制、机制与模式，但它们还需结合当下新技术进行创新。

第三，素质教育必须考虑教育与社会的关系。说“素质”是人以先天禀赋为基础，在后天环境和教育影响下形成和发展起来的品质。那么，教育到底起到多大的作用，它与环境相比哪一个作用更大呢？我们又说，教育是培养新一代准备从事社会生活的整个过程（《现代汉语词典》），而学校不过是一个为此目的而专门人为设计并运行起来的人工环境。所以说到底，从后天因素来说，人的素质就是环境影响下形成和发展起来的。我们中国人自古就知此道理，“孟母三迁”的故事家喻户晓。不过“环境”是个大概念，有自然、社会、家庭等环境，还有两者兼备的学校小环境。自然环境对人的素质的影响也许对同一个地区的所有人具有共性，所谓“一方水土养一方人”，而社会环境和各级各类学校则是千差万别了。那么，对于人的素质的养成，学校相比于社会、家庭，甚至母亲等哪个更重要呢？这就不好说了。因为学校，或者这里将范围更缩小一点，高等学校，毕竟也是社会一部分。过去曾说，大学是“象牙塔”，早就被批得体无完肤了。学校必须密切联系社会。像北京大学这样的学校，还被认为是与国家民族的历史命运与共、休戚相关的。这是北大的光荣！但是在这种情况下，养成人的素质究竟是学校的责任大还是社会的责任更大呢？这就需要打官司了。

现在舆论上广为流传的一句话：“大学正在培养‘精致的利己主义者’”，“他们高智商、世俗、老道、善于表演、懂得配合，更善于利用体制达到自己的目的。这种人一旦掌握权力，比一般的贪官污吏危害更大”。有人就问，即使大学里有这种人存在，他们究竟是大学，还是社会培养出来的呢？

我们不能不承认，现在大学里有的是这样的人。但所以如此，就是因为大学是密切联系社会，是社会影响大学的。不但如此，大学这个小社会还是大社会的一个缩影。而另一方面，大学还在高喊：“大学要引领社会”，起码在文化上大学要“引领社会”发展的方向，甚至大学还是社会经济发展和创新的“动力源”呢！这不就成为“悖论”了吗？

的确,大学从中世纪发展过来,一路经过只问学术、不管世事的超凡脱俗的“象牙塔”时代。但是随着社会的发展,到第二次世界大战之后,它已经参与了各种社会生活,与社会建立了千丝万缕的联系,承担着多方面的社会责任。即使是上世纪二、三十年代坚持 3A 原则(学术自由、学术自治、学术独立,三个词都以 Academic 的“A”打头,故名)的哈佛大学也坚持不下去了,成为曾任伯克利大学总校校长克尔所说的“多元化巨型大学”⁶⁹。1971-1991 年间任哈佛大学校长的博克写了一本名为《走出象牙塔——现代大学的社会责任》的书⁷⁰,生动叙述了二战后美国大学的变化:大学与社会的联系越来越紧密,大学既依赖于社会,同时也对社会政治、经济和科技进步做出巨大贡献,大学从社会的边缘逐渐走进社会中心。张楚廷评论说,“《走出象牙塔》所主要讨论的是大学的社会责任,特别是大学的道德责任”;并说“所谓走出去……决不是告别象牙塔。‘纯学术研究’作为象牙塔的坚固基石是一点也不能动摇的”⁷¹。所以大学还是要引领社会的。这也自然,教育本来就是为了下一代,为了将来的。还是那句话“教育要面向现代化,面向世界,面向未来”。

所以,“密切联系社会”是双向的,你既向社会做贡献,社会也向你提要求,并带来自己的东西。中国正处在经济转型期,市场经济金钱挂帅,唯利是图的风气自然也会影响学校。这些东西是完全违背人的素质提升的。金钱挂帅到学校就转变为分数挂帅,“分,分是命根”成了学生的口头禅。唯分数、唯文凭、唯论文、唯帽子也成为学校学术价值和教师职称评审中的“顽瘴痼疾”。学校领导人、教师学生中急功近利,虚夸浮躁,学术不端的现象屡见不鲜。一些制度规定:参与一场课余报告,做一件好事,哪怕只是路上捡了一片废纸,就可得到一点“素质绩点分”等。总之,学生的学业和行为统统与分数和名利直接挂钩。这其实是与素质教育的初衷完全背道而驰的。更有甚者,是抄袭作业、考试舞弊、买卖论文、学生社团组织负责人搞请客送礼贿选等与社会上权钱交易、贪赃枉法如出一辙。

这些问题之所以长期蔓延、屡禁不止,一方面与教育行政部门的一些规章制度考虑不周、朝令夕改有关。“百年树人”,教育是一个长期事业,很难短期显现政绩。但改革开放以来,关于教育教学制度不知出台了多少改革措施。笔者统计过,从 2017 年 5 月底到 2018 年 5 月底这一年中,仅教育部各单位通过高教司发出的,需要北京大学这样的大学知晓并遵行的文件就有近 180 件,这里还没有算上北京市及国家其他部委发的。学校领导人恐怕是看也看不过来的,何谈贯彻落实!而且由于政令改变过快,因此,对这 40 年来的教改措施究竟有何优缺点,取得了什么具体效果也难以总结,因为很少有一个措施能贯彻执行四年以上的,也就是说,连一个

本科生的学习周期都不到。高校文化素质教育或通识教育实施已经超过 20 年了，是很例外的。我寄希望能做点总结：它们对大学生素质的提高究竟起了哪些具体作用？不过也难，因为一门选修课由一位教师十几年不变地开设下来的大概也不多！

另一方面，这还与学校各级领导人和教师的素质及其教育理念，以及他们能否长期坚守岗位紧密相关。学校党委书记与校长对于办好一个学校，建设它的校风学风具有决定作用。蔡元培、梅贻琦、张伯苓、竺可桢对于北大、清华、南开、浙大的建校业绩与功勋众所周知。他们个人的品德及其办学思想更是教育界的持续研究对象。德国古典大学办学有四个核心观念：修身、自由、科学、寂寞⁷²。我特别喜欢“寂寞”。什么是“寂寞”？能长期坚持专注于一件事者，必然寂寞！教师的寂寞、校长的寂寞是一所大学的大幸！这不仅可以出学术大成就，而且在校长与社会声息相通的默契中能将社会上的污泥浊水泄放于大学门外。可是我们的教师往往不教书，而校长又是频频更替，那就何来“寂寞”，如何能达到高素质？

我寄希望于寂寞而又持久的教师，更寄希望于寂寞而又持久的校长！

以上就是笔者对“发展素质教育”的进一步思考，请同行批评指正！

参考文献：

1. 如见：王策三，恢复全面发展教育的权威——三评“由‘应试教育’向素质教育转轨”提法的讨论[J]，《当代教师教育》，2017年3月第10卷第1期，6-28；
2. 杨达州，学高身正的吕型伟[N]，文汇报（上海），2007，11.16；
3. 郑金洲，“素质教育”质疑[J]，《上海教育科研》，1997年第2期，20-25
4. 周作宇，素质教育：主体对话与价值表述[J]，《清华大学教育研究》，2001年第2期；收录在周作宇，《教育理论的边缘》，安徽教育出版社，2009，142-149
5. 辞海，缩印本，上海辞书出版社，1989，1378；朱智贤主编：《心理学大词典》，北京师范大学，1989，第65页对此解释大同小异。
6. 王义遒：文化素质教育要在“化”字上下功夫，收入《中国大学人文启示录》第六卷，中国科技大学出版社，2002年，及王义遒，《探索新型综合大学——王义遒教育文选》，华中科技大学出版社，2018，271页
7. 王济干，蒲晓东等著，大学生核心素质模型构建及提升路径研究，人民出版社，2015，32页
8. 王义遒，深刻领会、积极做好“发展素质教育”[J]，《中国大学教学》，2018，第1期，31-37
9. 袁贵仁，人的素质论，中国青年出版社，1993，第二章
10. 陈金芳，人的素质，见黄楠森主编：《人学理论与历史》，陈志尚主编第三卷：《人学原理卷》第十三章，亦见陈金芳，素质教育基本理论研究，中国科技出版社，2011
11. 周冠生，素质心理学，上海人民出版社，2000，50页
12. 同上，61-63页
13. 素质教育调研组编，共同的关注——素质教育系统调研，教育科学出版社，2006，216页
14. 顾明远，中国教育路在何方——顾明远教育漫谈，人民教育出版社，2016；此前，在《课程·教材·教法》2015年第3期上，他以同名刊登过一篇文章。书中将文章中的内容更为扩充，并叙述了基础教育中素质教育的实施成果。

15. 毛宗山, 素质教育学导论, 安徽大学出版社, 2007, 19 页
16. 国家教育委员会办公厅, 中国教育改革和发展文献选编, 人民教育出版社, 1993, 第 4 页
17. (意)奥·佩西著, 邵晓光译, 人的素质, 辽宁人民出版社, 1988; 薛荣久译, 人类的素质, 中国展望出版社, 1988
18. 郝维谦、龙正中主编, 高等教育史, 海南出版社, 2000, 152 页
19. 孙孔懿, 素质教育概论, 人民教育出版社, 2006, 109 页
20. 黄全愈, 素质教育在美国, 长江文艺出版社, 2017
21. 余东升, 高等学校文化素质教育研究, 高等教育出版社, 2009, 3-17
22. 周远清, 在第一次全国普通高等学校教学工作会议上的讲话, 收入《周远清教育文集(二)》, 高等教育出版社, 2008, 301 页
23. 杨叔子, 让中华诗词大步走进大学校园[J], 《大学诗词》, 1998 年第 5 期; 收入《杨叔子文化素质教育文集》, 华中科技大学出版社, 2009, 17-21
24. 周远清, 加强文化素质教育 提高高等教育质量[J], 《教学与教材研究》, 1996 年第 1 期, 收入周远清, 《周远清教育文集(一)》, 高等教育出版社, 2008, 550; 周远清、闫志坚编, 《论文化素质教育》, 高等教育出版社, 2014, 2-8
25. 胡显章等, 当代中国大学精神研究, 高等教育出版社, 2017
26. 孙春兰, 深入学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述 奋力开创新时代教育工作新局面[J], 《求是》, 2018 年, 第 19 期
27. 原话为“人只有通过教育才能成为人”。见康德: “论教育”, 《康德文集》, 刘克苏等译, 改革出版社, 1997 年
28. 柳斌, 基础教育的紧迫任务是走向素质教育, 载顾明远主编, 素质教育的理论探讨(《全国中小学素质教育理论与实践丛书》第一卷), 序, 中国和平出版社, 1996
29. 同 7, 40 页
30. 本表根据周冠生, 素质心理学, 上海人民出版社, 2000, 63 页和 312 页两个表结合起来, 删繁就简而重新构成, 如有曲解原意, 由笔者负责。
31. 实施南粤减负行动 推动素质教育向纵深发展——广东省减负助推素质教育的探索与实践, 见高洪主编, 素质教育新探索, 人民教育出版社, 2012, 130 页
32. 加快制度改革 为全面素质教育实施提供原动力——山东省潍坊市教育管理制度改革的探索与实践, 见高洪主编, 素质教育新探索, 人民教育出版社, 2012, 170 页
33. 张建伟、韩伟亚, 基于胜任素质模型的高校人才培养体系研究[J], 《重庆理工大学学报(社会科学)》, 2014 年, 第 12 期, 转引自 4, 41 页
34. 林崇德, 中国学生核心素养研究[J], 《心理与行为研究》, 2017 年, 第 2 期
35. 杨志成, 核心素养的本质追问和实践探析[J], 《教育研究》, 2017 年, 第 7 期, 14-20
36. 钟启泉、崔允漷主编, 核心素养研究, 华东师范大学出版社, 2018 年
37. 钟启泉、崔允漷主编, 核心素养与教学改革, 华东师范大学出版社, 2018 年
38. 王义遒, 论大学精神形成演变的逻辑之道——大学精神之我见[J], 《中国高教研究》, 2012 年第 9 期; 《新华文摘》2013 年 1 期(总 517 期)126-127 页详细摘载; 收入王义遒, 《中国高等教育: 多样化与教育教学质量(上)》, 高等教育出版社, 2016 年, 321 页
39. 艾德勒著, 郝庆华译, 六大观念, 生活·读书·新知三联书店, 1989 年, 224 页
40. (意)奥·佩西著, 薛荣久译, 人类的素质, 中国展望出版社, 1988 年, 147, 152-153, 162 页
41. (美)哈佛委员会著, 李曼丽译, 哈佛通识教育红皮书, 北京大学出版社, 2010 年
42. (美)哈·刘易斯著, 侯定凯译, 失去灵魂的卓越——哈佛是如何忘记教育宗旨的, 华东师范大学大学出版社, 2007 年

43. (美) 安·克龙曼著, 诸惠芳译, 教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求, 北京大学出版社, 2013 年
44. 王义遒, 进入 21 世纪的中国高等教育追求什么样的教育质量[J], 《教学与教材研究》, 1996 年第 6 期, 收入王义遒, 《中国高等教育: 多样化与教育教学质量(下)》, 高等教育出版社, 2016 年, 270 页
45. 董宇艳, 大学生情商培育研究, 东北师范大学出版社, 2012 年
46. 曹海霞、孙玲, 素质教育的本质与质疑[J], 《考试周刊》, 2007 年第 20 期, 4-5 页
47. 谢涛, 高校素质教育的再思考[J], 《江苏高教》, 2016 年第 3 期, 97-99 页
48. 阮成武, “素质教育新规”促动了谁的灵敏神经[J], 《教育研究》, 2011 年第 6 期(总 377 期), 17-22 页
49. 覃章成, 农村实施素质教育管理理念的四大突破[J], 《教育发展研究》, 2003 年第 11 期
50. 蒋建华, 素质教育失真的原因与对策[J], 《教育研究》, 2001 年第 7 期, 40-43 页
51. 王义遒, 新工科建设的文化视角[J], 《高等工程教育研究》, 2018 年第 1 期, 16-23 页
52. 王义遒, 从应用理科到“新工科”[J], 《高等工程教育研究》, 2018 年第 2 期, 5-14 页
53. 叶澜、杨小微主编, 教育学原理, 人民教育出版社, 2017 年, 146 页
54. 钱学森, 关于思维科学, 上海人民出版社, 1986 年, 448 页
55. (美) 霍·加德纳著, 沈致隆译, 智能的结构——多元智能理论诞生 20 周年纪念版, 中国人民大学出版社, 2008
56. 李岚清, 李岚清教育访谈录, 人民教育出版社, 2003 年, 312 页
57. (美) 霍·加德纳著, 沈致隆译, 多元智能新视野, 中国人民大学出版社, 2012 年, 20-24
58. 卢家楣主编, 心理学与教育——理论与实践, 上海教育出版社, 2016 年
59. 胡谊、郝宁主编, 教育心理学 理论与实践整合观, 华东师范大学出版社, 2009 年
60. 张晓明、陈建文主编, 高等教育心理学, 高等教育出版社, 2008 年
61. 燕国材, 素质教育概论, 广东教育出版社, 2002 年, “总序”第 2 页
62. 陈磊等著, 素质教育新论, 武汉理工大学出版社, 2003 年
63. 万福绪、方炎明明主编, 大学素质教育, 中国林业出版社, 2003 年
64. 石亚军主编, 人文素质观, 中国人民大学出版社, 2008 年; 石亚军、赵俭俐著, 人文素质教育 制度变迁与路径选择, 中国人民大学出版社, 2008 年
65. 伍佰艺术画网, 中国最“不要脸”的画家, 却被无数人敬仰, 奉为大师, 2018 年 11 月 12 日
66. 陈怡, 《庄子内篇》精读, 高等教育出版社, 2013
67. 李国娟, 课程思政建设必须牢牢把握五个关键环节[J], 《中国高等教育》, 2017 年第 15/16 期, 28/29
68. 王义遒, 文、亚、序、活: 营造大学文化环境的目标[N], 《北京大学校刊》, 2000 年 5 月 18 日, 收入王义遒, 《湖边琐语》, 北京大学出版社, 2008, 69-70 页
69. (美) 克拉克·克尔著, 陈学飞等译, 大学的功用, 江西教育出版社, 1993 年
70. (美) 德里克·博克著, 徐小州等译, 走出象牙塔——现代大学的社会责任, 浙江教育出版社, 2001
71. 张楚廷, 感悟教育——张楚廷教育札记, 天津教育出版社, 2009 年, 77 页
72. 陈洪捷, 德国古典大学及其对中国大学的影响, 北京大学出版社, 2002, p. 37

2018 年 12 月 21 日于北京蓝旗营抱拙居

续论：对“素质教育”与“发展素质教育”再思考

摘要：本文在“对‘素质教育’的再认识与对‘发展素质教育’的再思考”一文的基础上，进一步对：教育上“素质”的定义、“素质教育”的对立面、“素质教育”能否完全“科学化”以及实施素质教育的体制或模式四个问题做出了更加深入的思考，并得出了一些结论。文章认为教育上的“素质”是分层次的，它在不同领域由知识和能力的多元结构和信仰（含道德与态度）的单一结构两个层次组成，后者是核心成分。文章认为“应试教育”和“狭窄的专业教育”不是素质教育的对立面，而“育人”与“制器”，或教育目标的“无用”与“有用”才是一对真正的矛盾。文章也认为，即使利用最先进的信息技术与生物科学技术，以“价值观”为核心素质的信仰也不可能完全用“科学化”的办法来解决。文章最后对实施素质教育提出了以“融合”和“协同”的育人体制或模式的建议。

关键词：素质；素质教育；智能；信仰；科学化；融合；协同；

一、引言

“对‘素质教育’的再认识与对‘发展素质教育’的再思考”¹一文（下称“前文”）写就后，觉得该文主要只是对我国提出“素质教育”的历史背景与实施做了些梳理，而对一些重要概念，尚觉未能清晰犀利地阐明。经过一段时间的再思索，并与一些同行讨论，有了一点更为鲜明的认识。另外，当时对“发展素质教育”的一些思考，还仅停留在“提问”阶段，有的并没有明确答案。本文拟在该文基础上对进一步思索的些许结果加以阐述。想说明的主要问题有：一、从教育上对“素质”做出更明确的定义；二、素质教育的对立面到底是什么？三、什么样的素质教育才算“科学化”？四、究竟靠什么来实施素质教育，它要用什么样的机制或模式才能有成效？

如同上文一样，本文重点仍在高等教育，在某些问题上兼及基础教育。

二、从教育上来定义“素质”

前文从心理医学、教育、马克思主义哲学（人学）和俗用角度，探讨了“素

质”的定义。除了心理、医学强调其先天遗传的禀赋因素外，其它各种“素质”的定义基本上大同小异，都认定它是“人所具有的维持生存、促进发展的基本要素”；共同承认在先天遗传的基础上后天环境和教育对它的形成和发展所起的重要作用。由于人的先天禀赋后天难以改变（不是说一点也不能改变，而是只能得到少许“补偿”，如天生的聋子可以依靠手术和练习使听力得以改善），人的“素质”主要由后天决定。在教育上（不管是环境教育，还是有意识设计实施的学校教育），一般将“素质”中后天可培养的“基本要素”称为“素养”。因此也可以说，教育上的素质就是“素养”。总体上说，“素质”就是人的质量（quality）。

人的个性、从业、位阶、职务、角色，及其所处的地域、环境各不相同，维持其生存和发展所需的“基本要素”也互有差异，因此出现了各种不同的“素质结构”，从德智体美劳，到信仰、道德、态度、知识、能力，及身体、心理、品德、人文、科学、创新等，乃至不同行业、专业、职务、等级所需要的不同素质。按照前文所引毛宗山《素质教育学导论》说法，素质的种类可达 300 多。一个人要生存和发展，就要既会“做人”，又会“做事”，其所需的素质都是不同结构的集合。人总是教育出来的，即使不受学校的专门教育，也还是由环境教育出来的。所以教育所要求的素质也有不同的结构组合，通称“综合素质”。前文列举了一些学校教育工作者对各级各类不同学生“综合素质”的要求。

上述的素质定义有不充分之处，即没有明确指出人为“维持生存、促进发展的基本要素”中是否有层次，哪种要素是最重要的、根本的。所以前文后面强调了“德”在素质中的核心地位，之后又做了关于“核心素质”的讨论。在那里笔者将个人作为本体，从本体与物和他人的接触而跟自然和社会发生相互作用出发，提出了一个教育所要求的，包括信仰、道德、态度、知识和能力的核心素质体系的模型，其根基是信仰。因为人是有意识、有理性、有目标的动物，信仰“为人的实践提供目标、方向和精神的动力”，信仰指引着人生¹。信仰通过道德决定个体对社会与自然影响的方向（善或恶）；通过态度节制其量值（积极性的高低）。信仰激发人追求知识与能力的动力，并制约其对社会所做贡献的大小。

可以形象地将人的素质体系看成是一棵果树。它的根系是信仰，靠土壤环境维系其生长。婴儿诞生，依靠妈妈喂奶和呵护为生，其第一个信仰对象就是妈妈。当他（她）感到“自己”与物及他人有区别时，开始产生道德与态度意识，从而扩充和稳定了信仰。在此基础上，他（她）又开始出现好奇心，渴望追求知识和能力（如玩具好玩，尽力运动身体以勾到玩具）。知识与能力构成大树的枝叶及

其养料。当他（她）“知死”时，就要开始捉摸人生意义了。这时就逐渐“建立”起信仰来。教育所说的“培养”就是不断疏松土壤、用水和肥料灌溉根系，让它茁壮蔓延，吸收充足的养分，使根基扎实，枝叶茂盛，结出丰硕的果实。以信仰为根基，靠道德和态度来维系其“长势”。它们是隐藏在地下看不见的，支撑着枝叶，表现知识与能力的丰盛与强健。袁贵仁说：“我们所讲的人的素质，实际上就是人的势能、人的潜在能力，就是人的潜力”；“素质是能力的基础，能力是素质的表现”²。这意味着，“素质”主要指人的质量的基础部分。所以素质是分层次的。果树譬喻将“立德树人”观念形象化了。

我们把“素质”定义成为是“基本要素”的多元性与作为“潜势”或“根基”的精神品质的核心要素单一性相结合的概念。由此可见，教育上所谓“素质”既是一个集合概念，将“人所具有的维持生存、促进发展的基本要素”都包括进去了；而在一定情况下，当我们特别强调其基础性时候，我们又常常是特指它的根本的、潜在的核心的东西——信仰，及其相关联的道德和态度。我们指的“信仰”，不是宗教信仰，而是作为人所不可或缺的价值观与人生观信仰。也可以说它就是“素质”的“灵魂”。这样的“素质”又是比较单一的东西了，但它更基础、根本，影响甚至决定其他要素，如知识和能力的发展水平。

因此，对不同地区、民族、职业、身份的人，我们可以提出不同的素质结构体系的要求，它是多元的。然而，其核心恰是“共同”的，如我们所说的“信仰”，是单一的。笔者认为这种教育上对“素质”所做的多元与单一相结合的定义，是比较符合约定俗成的原则的。

这样，素质似乎有两个层次。以知识和能力为主的智能层次和以信仰（连接道德和态度）为主的精神层次。有人只将后者称为素质，于是有知识、能力和素质并列的说法。

最近（2019年1月23日），“中央全面深化改革委员会”第六次会议审议通过的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》中指出：“发展素质教育，把培育和践行社会主义核心价值观贯穿义务教育全过程，着力在坚定理想信念、厚植爱国主义情怀、加强品德修养、增长知识见识、培养奋斗精神、增强综合素质上下功夫，促进学生健康成长”。这比过去的文件更加明确了“素质教育”的要求。我们的上述解释是完全符合这个精神的。

三、“素质教育”的对立面是什么？

前文说过，素质教育本质上就是教育。为什么还要专门提出素质教育呢，是否多此一举？前文从基础与高等两个教育领域对这个问题做了细致分析，举出了多重原因。不过其中最主要的就是原先两个领域的教育，都有违背教育本性或扭曲教育的现象。对基础教育，它就是被称为“应试教育”的现象，对高等教育则是“狭隘的专业教育”模式。

为什么说它们违背了教育本性或扭曲了教育呢？这牵涉到什么是“教育”的本质。教育的定义很多，笔者最欣赏的还是康德的脍炙人口的一句话：“教育使人成为人”。这后面那个“人”是指能从事社会生活的人，与其他动物如禽兽相区别的人。人和禽兽都是动物，区别在哪里呢？按照大教育家夸美纽斯的说法，就是人有三种品质：知识、德行和虔信。他说，这三者“种子”是“天生在我们身上的”，但要取得，却需要教育。“只有受过恰当教育之后，人才能成为一个人”³。夸美纽斯是一个虔诚的基督教徒，认为虔信是自然的，因而将它放在三种品质的末位。我却认为虔诚的信仰是人之所以成为人的最重要出发点，是第一位的。不过，我们中国人多数不信教，我们所信仰的是正确的价值观和人生观。这是我们民族文化能恒久不断地持续下来的根本。华夏文化经典《易经·贲》上说：“文明以止，人文也……观乎人文，以化成天下”。这就是“文化”一词的起源。“文化”，实际上就是“人化”，要达到“人文化成”、“以文化人”，使人树立以上三种品质。教育所做的就是这个工作，“育人”。

可是，上述两种“应试教育”和“狭隘的专业教育”的现象却并没有将教育的真功夫用在这里。“应试教育”是要人学会应付各级各类、各种各样考试的本事。考试在人的教育、成长中是必不可少的。但是“应试教育”的办法是凡要考的就学、押题猜题、揣摩标准答案、死记硬背、反复练习。这样，人被训练成为应付考试的“机器”或“工具”，而不管学生此后生命发展所必要的生活实践和工作能力。“狭隘的专业教育”则是在计划经济体制下将人一个萝卜一个坑地训练成未来特定岗位上的“工作者”，为其成为一颗“永不生锈的螺丝钉”而自诩。其实，他们都只不过是国家大机器中的一个“部件”、“工具”，失去了人的个性和主体性。这种“教育”抽掉了人，将人被动地作为“工具”或“部件”来加以使用。“训练”或“培训”就是这种“制器”的手段，它完全不能体现“以人为本”。这两种“教育”的模式实际上就是将“育人”扭曲成“制器”，是教育的“异化”。对此，刘云杉教授有一篇文章对此演变做了很深刻的历史分析⁴，

其源盖出于教育的功利主义。

因此,素质教育的对立面就是单纯“训练”或“培训”,标志着“育人”与“制器”的矛盾。素质教育要将这种把“教育”扭曲成为“训练”或“培训”的“异化”现象拉回到教育的正轨上来。将“应试教育”和“狭隘的专业教育”看成是素质教育的对立面并不恰当,因为后者其实不是“教育”,只是“训练”或“培训”。两者非等位。对狗、马等牲畜都可进行训练或培训,使其掌握某种或某几种技能,成为“工具”,却不能说是“教育”。教育造就人的人格,使人成为人。

“器物”或“工具”是看得见、摸得着的,对做某种事情或工作是“有用”的。在人的质量上它们体现着知识和能力,是“培训”或“训练”的结果。但是,人们容易忽视隐藏在它们背后、支配着它们发展的潜质——信仰。信仰对人实际上起着灵魂作用。“灵魂”看似“无用”,却能发挥“大用”。《庄子》有言:“无用之用,是为大用”。教育就是要追求一些“无用的东西”⁵。所以这种“培训”或“训练”不算“教育”;“制器”与“育人”的矛盾也可说就是“有用”和“无用”的矛盾。《失去灵魂的卓越》、《教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求》等著作批判的就是这种教育的“失灵”现象。

其实,这种教育不是“教育”的现象随处都可见到,不止是中国。马克·吐温有句名言:“我从不让上学而妨碍我受教育”。可见,他认为有时上学上课是在折腾人、摧残人,根本不是教育。张楚廷在其《教育哲学》一书中也对各种弯曲教育的现象进行了多方面批评⁶。

造成这种问题的原因不全在学校,还有整个国家发展情况和社会风气的影响。当社会上贫富差距巨大、阶层分化固定,官本位体制严重,在“学而优则仕”陋习继续作祟的情况下,高考制度成为“鲤鱼跳龙门”、“千军万马过独木桥”的现象难以终止。追求升学率无形中成为各类学校的办学绩效,“应试教育”就不会消除。不这样学校反而会成为众矢之的。至于在高等教育领域,随着经济体制的不断转型,“狭隘的专业教育”模式已逐渐失去市场,但“应试教育”影响的上移也不能小觑,学生考研出国成功率也往往成为某些高校的办学业绩。

此外,大学的某些制度安排也难辞其咎。学生将上学看成是投资,从学校的招生录取、转院系专业、主辅修、繁杂课程、社团活动的自由选择,和严苛的竞争与考核评价的制度选拔中,逐渐学会了游走于“虐课”与“水课”、实习与社团之间,精于算计,谋取高绩点分,从而有利于出人头地⁷。这样当然就会形成

为“精致的利己主义者”。不过，这实际上是社会现象在大学中的一个缩影。

目前社会上急于求成，急功近利的倾向不仅影响大学教育，也波及科学研究。笔者曾多次讲过，我们大学的许多科学研究，根本谈不上“研究”，至多只是为国家和一些企业做些科技开发工作而已。钱颖一曾揭示，像清华大学这样的国内最高学府，学院还不能“让教师做他们最喜欢做的事，也就是他们最感兴趣的事。这不符合建设世界一流大学的理念”⁸。笔者在《八十感言》里也说⁹，我作为一个科学工作者，除了有几年在前苏联当研究生之外，一辈子都在“完成任务”。这当然需要，但对科学研究者却是远远不够的。科学工作者必须揭示客观现象的规律，有“独立之精神，自由之思想”，而我却是依附于他人的。前文提到，德国古典大学有四个办学核心观念：修身、自由、科学、寂寞。其实这也是“育人”的根本条件。当下中国大学寂寞是不可能的；而对于我，自由和科学也是没有的。仅剩下“修身”，要完成“育人”任务何其难也！可是这是我国的现实。因此我们要克服扭曲教育的“制器”状态，校长和教师要能摆脱庸俗浮躁的社会影响而独善其身，是要有高瞻远瞩的犀利视野，下特别大的功夫的！

四、素质教育能否达到“科学化”？

当下在中国谈教育，绕不开“素质教育”这个观念。但如前文所说，笔者参阅了近十年左右出版的《教育学》或《教育心理学》等著作，发现对素质教育观念真正做过细致严谨的重点探讨的却并不多。笔者认为其中一个重要原因可能是追求教育学的“科学化”。

前文提到，“发展素质教育”第一个重要任务就是要将这种教育研究科学化。既然实质上素质教育就是教育，所以如果教育学研究能够做到完全科学化，素质教育就自然也能做到“科学化”了。然而笔者却认为，这是一条艰难而漫长的路程，“发展素质教育”是“任重道远”的！现在我们要进一步讨论，这种“科学化”是否具有现实可能性？

正如叶澜主编的《教育学原理》中所说¹⁰，追求教育学的科学化是中国教育学界的一种普遍愿望。的确，西方有一种教育学流派，认为教育学已经“科学化”了。因为西方的教育，强调的是“认知”，即人的智能（包括知识和能力）的获得。前文说过，钱学森先生也认为它“是教育科学的基础理论”。随着当代科学技术的发达，认知过程与脑和神经系统等生物器官的活动机制的关系已经比较清

楚,且已发展出了一门相当成熟的认知科学。它可以成为教育学的基础。应用认知科学的研究成果,可以通过计算机模拟人的学习过程,进而大大提高教育教学的效率。例如,加德纳的多元智能理论就被不少国家的教育机构用来改进教育。我国教育界也有人用此来为素质教育提供一种参照。因此,可以认为教育学已经科学化了。

不过,教育的功能不止于认知。前面说的素质中的核心部分是信仰,是一种价值观念,偏重于人的精神方面。它能否用认知科学来解释还是问题。加德纳说过,科学不能解决价值观问题。而梁漱溟认为:“可以说中国人的教育偏着在情志一边,例如孝悌……之教,西洋人的教育偏着知的一边,例如诸自然科学之教。这种教育的不同,盖由于两方文化的路径根本异趋”¹¹。其实,西方也有所谓作为“精神科学”的教育学,或称“文化教育学”,它就不是一般自然科学意义上的“科学”。这种学说认为,生命现象和价值观等问题不可能用自然科学的实证、实验方法论来研究,而要依靠“体验”和“理解”来解决,其教育方法则靠“陶冶”¹⁰,也就是说潜移默化,“润物细无声”的熏染过程。在这里,环境起着绝大的作用。正如我们常将大学看成是“染缸”或“泡菜坛子”;或如梅贻琦的“从游说”:“大鱼前导,小鱼尾随”。人格在不知不觉中得到提升。梁漱溟还说过,“物有规律,心无规律”¹¹。其意思是说,对人的精神问题不可能用“科学”的方法来研究。因此教育学无法“普遍”地科学化。

可是笔者上面所说的“任重道远”,却意味着,我们最终还是要追求素质教育科学化的。这就出现了矛盾。

问题是,原来笔者以为,既然人的智能可以用生理机制来解释,甚至测量,比如“智商”;而情感、意志、气质、性格等心理因素也已可从脑科学与神经科学的生物学机理中得到一定的解释,并得到某种评价,如“情商”;似乎价值观等精神文化因素最终也是可以从认知科学的未来发展中得到解决的,不过路途比较遥远而已。当我对认知科学稍有理解之后,反而觉得人可能最终也难以“科学”地去解释所有人文现象。有系统科学的观点认为,系统不可能认识自身的运动¹²而从认知科学的发展结果来看,一方面固然可以使人能更好更深入地从生理上了解认知和情感过程,从而对教育发生积极的影响;而另一方面,它还可对人工智能、机器学习,以及深度学习和智能机器人等新兴技术产生重大效用。那么,它的最终后果将是什么呢?尤·赫拉利的《未来简史》说¹³,要是所有生命过程完全可以依靠大数据、云计算而计算出来,“生物是算法”,智能机器人就会具有意

识，这对人类将是极大的灾难！

其实，素质的最基层的一面——价值观信仰，连对其评价也是困难的。不但一个人活着的时候对其“素质”的优劣难以完全确定，就是“盖棺论定”也未必能做到。秦始皇是好人还是坏人，至今总说纷纭；诸葛亮与司马懿相比谁的素质高，恐怕也没有定论。随着历史的变迁，价值观概念也会发生变化。所以价值观信仰不但难以定量评估，就连定性区分都是很难的。这样的“伯乐”更是无处可找的。当下，我们只能以对建设新时代中国特色社会主义的利害来作为衡量价值观的标准。这也说明，企图将素质教育完全“科学化”只是一个幻想。

开展大学生文化素质教育的时候，笔者曾写过一文，“科学呼唤人文，人文导引科学”¹²。其中将“科学”看成是人文的一部分，因为科学是人为了处理人与物及其周围环境的关系而发生的。人要做好科学，就会有动机、态度、方法和应用的伦理等问题，这些都是人文问题。流不能作用于源。因此，决不可能用“科学”倒过来解决人文问题。

从这样的观念出发，还是不将教育学发展成十足的“科学化”为好！

所以，像信仰与价值观、人生观等问题，还得老老实实在地沿用人文精神的教育方法好：让学生从人类几千年来积淀的丰富经验和智慧中来启迪引导他们走向“真善美”！

五、到底应该采用什么样的机制来实施素质教育？

前文提到，素质教育不能总是一种理念或观念，在全面推进素质教育的情况下，必须找出一种完善的教育机制或模式。

在高等教育领域，“通识教育基础上的专业教育”、“通识教育与专业教育相结合”是一种教育模式，但仅此远不足以解决素质教育的机制问题。不从本质上改进，两者都可能成为形式主义。前文已分析过，我们也决不能将智能的获得与价值观信仰的确立两者绝然分离，人的成长是整体化的，割裂开来做往往事倍功半。所以前文又提出了要在专业课程中渗透人文精神（以及“从思政课程到课程思政”）和注意“三全”（全员、全园、全过程）的育人精神等。但是它们只是一种“理念”或措施，总体上并没有构成一种教育的体制或模式。

当今新科技发展迅速，可否利用新的信息技术，互联网、大数据、云计算，以及脑与神经科学、人工智能、深度学习，甚至量子物理技术等来建立素质教育

新模式呢?看来也难。正像前文所说,在教育上,它们只能提供先进的工具,起到有力的辅助作用。要想靠它们来根本改变人的精神素质,恐怕并非一时所能做到的。

笔者以为,要真正建立起发展素质教育的体制或模式,就要在“融合”和“协同”两个词上下功夫。这就是要以每个学生为主体,将智能(知识和能力)培训与精神品质信仰(包括道德和态度)的熏陶浑然一体地熔化起来,将教育与社会生活实践密切结合,形成整体。

上世纪初在美国和中国,当下又在中国某些地方的基础教育中试行过的“道尔顿制”些许有点像这种理想的制度。它将每个学生作为学习主体,根据学生的兴趣、志愿、程度和个性,充分考虑因材施教原则,不做统一的教学计划,不设固定班级,实行导师制,进行师傅带徒弟式的教学。这种教育改变了从夸美纽斯以来的班级教育的统一模式,其教育投入和成本当然会是很高的,因而并未成功,能坚持下来的是极少数。而且这种制度忽视社会化的人所应有的共同“人性”,不合理地过分强调学生个体的兴趣与“个性”、脱离集体生活,也是不符合教育原则的¹⁵。

当下一些大学正在试行的小班导师制与“住宿书院”模式相结合的体制,可能是一种值得重视的实验。这种体制将学生教学过程、社会实践与生活养成教育相互融合,有利于学生整体素质的提升。但是,这种体制的教育成本极高,只能在少数培养精英的大学实施。即使如此,其成效的高低还取决于大学是否拥有大量身正学高、对学生充满爱心、以育人为己任的导师。否则,这种体制也会变成一种“花瓶”,成为形式。与这种体制配套,还要实行一套灵活而又严格的教学管理制度,从选修专业、课程、实验、实习,到参与科研和社团活动,以及考试、考核、评比、奖励、乃至惩罚、淘汰等,都要有一系列合理而严密的制度安排。“百年树人”,制度要合理稳定有序,使学生操守有据,不能朝令夕改。这些都要求教师 and 教学管理人员有很高的素养和大量投入,而这恰恰是当前多数高校所难以做到的。

尽管我们一再强调,高等学校的教学主要依靠学生的自主学习。然而。无论是通识教育与专业教育相结合,在专业教育中渗透人文精神,以及实行导师制下的住宿书院模式,教师都起着第一位的引导人的作用。教师不仅要有崇高的学科志趣、深厚的学术造诣,而且行为是学生的榜样,清晰了解学生的优缺点、能力与潜势,并严格要求,一丝不苟。这就是西南联大叶企孙、吴大猷、赵忠尧、王

竹溪等教授造就李政道、杨振宁、黄昆等杰出人才的诀窍。那时他们志趣相投，同气相求，互相尊重，彼此了解，可谓师生融合、亲密无间。这样的大学氛围便是造成杰出人才的温床。我们就是要竭力营造这样的氛围，这里关键是教师。

在新时代，落实“融合”和“协同”意味着我们可以将育人的工作不仅局限于学校之内。人的综合素质更易于在一定的环境里通过亲身实践的锤炼与熏陶而习得。各门学科的教学，都可通过与基础研究、应用开发、调研决策以及生产实践等通过实施各种项目而结合起来。

这种通过项目实践的方式来进行教学过程中，知识、能力、态度、品德等，都可以冲破单位的界限，在不同院系、研究院所、企业、事业机构人员的协同育人中进行培养。这里，“融合”体现在下述几方面：

1. 在实践中往往需要综合运用学科知识，这就会使平常学到的知识点通过自己的消化而系统化，成为整体，产生举一反三、融合贯通的作用，从而有利于实际应用。

2. 学科交叉融合。在解决实际问题的各种具体项目中，很少有只用单个学科的知识而能解决全部问题的，不同学科之间的交叉融合常是特别需要的。这样学生就需通过选择听课、自学、个别辅导等方式求得新知。这不但可锻炼学生的自学能力，而且也可学习到不同学科的思维与工作方式，从而大大扩展自己的学术与生活视野，锻炼了解决复杂问题的能力。

3. 与不同单位、不同学科、不同职级的人员打交道，就可学会对各不相同的人进行沟通与交流的本领，要设身处地为别人去想，这样就可绝大地提高自己的应对社会与处事能力，发挥各方面人员的作用，从而增加集体的凝聚力与战斗力。

4. 上述过程也是对自己的态度与品德的锤炼。设想自己的教学和研究，或者开发、设计、生产、销售、服务等是在这样一条龙式的集体中来进行的，每个人既是各实践环节中的一分子，又要对整个事业的成败负责，就需要有合作共事的精神与方法、精心钻研的态度与技能，使自己应负的任务完成的最好，就会激发责任心和担当感。目前在新经济的企业运作模式中，有像海尔这样的企业，提倡“人单合一”制度。它要求每一道工序中的每一个职工，都要对产品的最终质量负责。

如果学生在这样的研究机构、事业单位或企业里实习，这些单位的主管或工作人员就成为“协同育人”的一员，为产品的最终质量负全责。谁要是马虎一点，

就会损害整个产品与企业的声誉。在这种协同育人机制中,对协同人员也要求提高他们的责任心与担当感。通过一项科研项目或一种产品研发,不同单位的人员共同担负着“协同育人”的责任。他们要使学生能在真刀真枪的实践中将知识和能力,理论和实践,学习与工作融合起来,从而学到应用知识与融会贯通的能力和与人沟通交流协调的能力,领会学科交叉的优势,锤炼知情意,陶冶人文精神。当然,这首先要要求在学校里给学生打好一定的基础知识、理论和技能的基本功,否则就会起到破坏作用。企业或研究机关等为此也要派出精湛的人员来做“导师”,发挥师傅带徒弟的功能,实现因材施教“协同育人”的职责。人的全面素质就在这样的环境中锻炼与显露出来。这可以说是新时代新经济发展出来的一种素质教育新模式,是素质教育的新发展。为此,学校需要在教学计划中专门划出一块这类实践活动的时段,形成一种相对固定的制度。

需要注意,无论采取何种教育机制,都不能将学生看成是“被伺候者”。学生必须承担自己学习的责任。为此,学校也可以将一些生活服务工作交给学生“自理”。例如,维护宿舍清洁卫生、打扫教室等,使德智体美劳全面素质的培养融于教学生活实际。这些需要根据学校的情况酌情处理。

以上所述,作为对前文中“发展素质教育”的体制和模式的补充。前文内容仍然有效。

世界迎来了人类第四次工业革命,人工智能、清洁能源、机器人、量子物理、生物技术和虚拟现实正在将世界的面貌改造得令人不可想象。第一台量子计算机比预期更早地出现了,它将把现有最高速度的超级计算机甩到远处。Alpha-Go 已经打败了最聪明的顶级棋手,智能机器人将代替理智的人进行脑力劳动。科学技术似乎已成为当代的“神”,无所不为,无所不能。人类已可能被智能机器人所奴役,所毁灭!人类还能控制或驾驭自己么?答案是不确定的。要是人们放任自己,丢弃了人文关怀和伦理道德,科技必将毁灭人类!说不定,以弘扬人文精神为核心的素质教育或许是挽救人类的主要工具,它以发展普遍人性来提醒人们不能无节制地开发技术,为保持人类而呐喊!

致谢: 本文在前文基础上补充完成,写作过程得到北京大学教育学院陈晓宇、闫凤桥、刘云杉教授,以及北京理工大学庞海芎教授的宝贵指点,特别是华中科技大学教育学院余东升教授的深入讨论,特此一并致以衷心感谢!

参考文献:

1. 陈志尚主编, 人学理论与历史: 人学原理卷[M], 北京出版社, 2004 年, 345 页
2. 袁贵仁, 人的素质论[M], 中国青年出版社, 1993 年, 17/18 页
3. [捷]夸美纽斯, 大教学论, 傅任敢译, 人民教育出版社, 1984 年新 2 版, 39 页
4. 刘云杉, “核心素养”的局限: 兼论教育目标的古今之变[J], 全球教育展望, 2017 年, 46 卷第 1 期, 35-45
5. 王义遒, “无用”与“无为”——北大精神之我见[C] 收入《中国高等教育 多样化与教育教学质量(上)》, 高等教育出版社, 2016 年, 341-359 页
6. 张楚廷, 教育哲学, 教育科学出版社, 2006 年
7. 刘云杉, 自由选择与制度选拔, 大众高等教育时代的精英培养——基于北京大学的个案研究[J], 北京大学教育评论, 2017 年, 15 卷第 4 期, 38-74
8. 钱颖一, 大学的改革 第一卷·学校篇, 中信出版集团, 2016 年, 20 页
9. 王义遒, 八十感言[N] 《北京大学校报》2012 年 11 月 5 日, 1299 期, 四版
10. 叶澜主编, 杨小微副主编, 教育学原理, 人民教育出版社, 2017 年, 第一章
11. 梁漱溟, 东西人的教育之不同, 载梁漱溟, 《出世入世——梁漱溟随笔》, 北京大学出版社, 2011 年, 155-156、35 页
12. 蔡曙山, 认知科学研究与相关学科的发展[J], 江西社会科学, 2017 年第 4 期, 243-248 页
13. [以色列]尤·赫拉利著, 林俊宏译, 未来简史, 中信出版集团, 2017 年, 第 11 章
14. 王义遒, 科学呼唤人文, 人文导引科学[J], 复旦教育论坛, 2003 年第 2 期, 收入王义遒, 《探索新型综合大学——王义遒教育文选》, 华中科技大学出版社, 2018 年, 336 页
15. 刘云杉, 自由的限度: 再认识教育的正当性[J], 北京大学教育评论, 2016 年, 14 卷第 2 期, 27-62

2019 年 1 月 27 日于北京蓝旗营

主 编: 李和章	地 址: 北京理工大学中心教学楼 409 室
执行主编: 庞海苟	大学素质教育研究会秘书处
本期责编: 隋 艺	邮 编: 100081
本期美编: 隋 艺 开莹莹 李艳丽	电 话: 010-68918556
邮 箱: cale_2011@163.com	网 址: http://case.bit.edu.cn/