

本章导读：本章在写作时贯穿一条主线：应试教育（应试教育的特点及其弊端）——素质教育（素质教育的内涵、文化基础和目的观）——素质教育的实践影响（创新教育、赏识教育、个性教育、挫折教育、成功教育）。在学习时可按上述线索进行，将重点置于素质教育的内涵、目的观和实践影响。

学习重点：素质教育的内涵；素质教育的核心理念；应试教育与素质教育的关系；创新教育与素质教育的关系。

学习难点：应试教育与素质教育的关系；素质教育的文化基础。

第六章 素质教育改革

第一节 素质教育的缘起

素质教育是在 20 世纪 80 年代中期在我国兴起的一场教育改革运动，它对以往的教育进行了根本性的改造。我们之所以将之称作是一场教育改革，主要因为从素质教育的缘起到它所形成的理念对中国教育实践产生了重大而深远的影响。尽管目前素质教育仍在进行中，但其成效是显而易见的。任何改革都是用来应对危机的，素质教育也不例外。我们在讨论素质教育改革前，首先从素质教育的对立面——“以应试为导向的教育”说起。

以应试为导向的教育在我国的长期存在有其文化上的原因。中国传统社会是一个等级森严的社会，统治者认为只有严格的上下级管理，社会才能稳定。在长达 3000 年的封建专制统治下，由于人长期被专制制度中的三纲五常所规训，以至于最后被自我所规训。人不断修正自己的本性，以求得被社会认同，人丧失了自我，时刻受着外在事物的规约。由于人性被扭曲变形，中国人形成了典型的奴性人格。这种文化性格表现在教育中即为：教育被看作是促进经济发展和社会进步的手段，过多地受到经济和意识形态的规约；教师作为育人的工具被教育中官僚主义管理和竞争性评价制度所规约；学生习惯于教师的指点与规训。教育放弃了培养自由心智的目标而成为一种规训和惩罚的手段。学校成了制造失败者的场所，大多数学生感受不到成功的喜悦和成长的快慰，学生的恐学、厌学情绪不断增长。

我国自隋唐以来就开始实行以“入仕”为导向的科举教育（605 年—1905 年），科举教育可看作是应试教育的前身。科举取士在当时的历史条件下是作为一种进步事物出现的，它倡导竞争考试，择优录取，曾一度促成了中国的强盛统一，被誉为“中国的第五大发明”。科举制在明清时期为国外借鉴，建立了西方的现代文官考试制度。科举制历经 1300 多年的发展，对中国的政治、经济、文化以及民族性格的塑造产生了深远的影响。但是，任何一种制度都不可能一劳永逸地发挥其正向作用。人类历史经过 1 个世纪的发展，考试制度还沿用 1000 多年前的古老的方式，这显然已不符合制度发生和发展的规律。从 1905 年废除科举制到现在，科举制的影子在现代中国教育中仍随处可见：以应试为导向，以分数为标准，以大多数人的失败换取极少数人的成功。这种做法引发了教育中的一系列问题。为了使人们更加

刘海锋：《科举制——中国的“第五大发明”》，《探索与争鸣》1995 年第 8 期。

明晰地认识素质教育，我们有必要对应试教育的概念、实践特征以及影响做一下较为系统的梳理。

一、以应试为导向的教育及其基本特征

应试教育即是以考试为导向的教育。它在实践中的集中表现就是统的过多，管的过死。由应试引发的大量的练习、测验和统考剥夺了学生其他方面的权利，束缚了学生除应试以外的其他能力的发展。虽然学生在文化课上得了高分，但爱好、兴趣、特长都被忽略了，求知欲、创造欲、好奇心、探索精神均被不同程度地扼杀。经过高考独木桥的筛选，大多数同学都带着失败的心态步入社会，少数具有高超应试能力的幸运者迈入大学的门槛，继续学习，应付新的考试。具体说来，以应试为导向的教育有以下几个基本特征：

1. 从性质来看，应试教育是一种选拔教育。应试教育以升学为导向，教育只面对少数升学有望的学生，而大多数学生则处在日常教育活动的边缘。因此，应试教育也可称作“淘汰教育”，仅仅以成绩为标准将大多数学生淘汰出局，只有少数“成功者”可以迈入大学的门槛。

2. 应试教育是一种急功近利的短期教育行为。它的着眼点放在升学率上，“但求人人升学，不求人人成材”，以升学为唯一宗旨，而对学生以后的发展漠不关心。

3. 在提高人的素质方面的局限性。应试教育片面强调人的认知发展，而窒息人的智慧，扼杀人的创造精神，造成了学生的片面发展。

4. 培养方式和途径的狭隘性。体现在：教育手段单一，通过单一的课堂讲授向学生灌输知识点，德、智、体等各育的实施是分离的。教育内容大一统，全国范围内使用同一本教材。在教育实践中表现为管制、塑造等外部特征，压制人的自由成长和个性发展，结果教育成了一种异化的力量。

可以看出，从教育内容到教育目标，以应试为导向的教育在根本上是一种无“人”的教育。这是素质教育最根本的特征。

二、一系列教育问题的出现直接促成了素质教育的发端

以应试为导向的教育在长期的实施中造成了巨大的实践影响，我们拟从以下几个方面来做说明：

1. 心理健康问题日益突出。“上学最早的，是我；回家最晚的，是我；玩得最少的，作业最多的，睡觉最迟的，最累最困的，是我我还是我”。这首在校园里流行的“歌曲”从一个侧面反映了在以应试为导向的教育理念下，我国学生的生存状态和压力。快节奏、单一化、重复性的活动每天都在进行，儿童的活动被局限于一个有限的空间，有学习的权利，却没有玩的自由；有享受物质的客观条件，却精神贫瘠，不为人理解。我们的教育习惯于外部强制，但却压抑了儿童的自然本性。以牺牲人性的自由发展为代价换来所谓的“尖子生”充其量不过是应试的能手，考试的机器。

近年来由于我们教育中存在的问题，使学生承载过重的课业负担。我们对儿童要求的过多、过于苛刻，儿童被迫向我们的角色期望努力。按照社会学的理论，当社会、家庭、学校对儿童的角色期待与儿童在现实中扮演的实际角色之间悬殊过大、即使通过努力也很难达到时，就会出现角色差距。角色差距过大就会使儿童失去自信心，甚至放任自流、自暴自弃；抑或为了达到外界对自己的期望，超负荷地学习，身心压力巨大。虽然有时是主动的，有时

是被动的，但儿童无时不刻不在为了做家长眼中的好孩子、老师眼里的好学生、同学眼中的好同学而努力。当行为被动时，由于情感上的逆反，他们自然会承载很大的压力。正因如此，近年来，学生的心理健康问题日益突出，强迫症、抑郁症、过度焦虑、偏执甚至精神分裂等在学生这个群体中出现，并开始引起社会的重视。

在应试教育下，教师属于权威群体，扮演着管理者、规划者的角色，但是很多时候教师也面临着艰难的生存境遇。首先，义务教育在整个教育体系的基础性地位，决定了它对儿童将来发展的作用，人们自觉不自觉地将教师看作是儿童美好未来的缔造者，教师成了儿童的父母之外的第二监护人，这无形中给教师带来了很大的精神压力；其次，现代教师承担着教学和科研的双重任务，仅教师要承担的教学任务就包括如下各项：教案、简笔画、钢笔字、好人好事记录、业务学习笔记、自学笔记、班队会记录、家访记录、学生行为规范记录、差生转化记录、特长生培养记录、学困生辅导记录等等，另外还要批改作业，撰写论文；在教育中，学生没有选择的权利，一切都是先定的，教育内容是社会和学科专家指定的，生存目标是教师和家长指定的，一切都是外界赋予儿童的。久而久之，学生不知道自己到底需要什么，要做什么，自己的目标是什么。他们只懂得学习，只明白分数重要，但却欠缺基本的日常生活自理能力，缺乏自立性。我国正在进行的教育改革，特别是新课程改革，在学习方式和教学方法上开始体现了人本精神，学生的主体性开始得到充分重视。但由于某些传统文化因素以及教师观念等原因，教育中学生主体的回归仍任重而道远。

3. 师生创造力之匮乏。教育通过对学生应试能力的单一培养，造成了儿童的片面发展。于是，教育中存在着一种很奇怪的现象：刚上学的儿童问题最多，随着年级的升高，问题却越来越少了，甚至没有了问题。受的教育越多，人的想象力就越贫乏，思想也就愈匮乏，这不能不说是教育的悲哀。以应试为导向的教育造成了人的本真存在状态向非本真存在状态的跌落和沉沦，即人的异化。在非本真存在方式下，人以他人的眼光看待自己，被置于与他人相同的地位，甚至可以被任何他人所替换。这种中性的、平均化的、无人称的、不确定的人，习惯于安于现状，民主精神缺乏，创造性缺失，往往对改革持拒斥或漠不关心的态度。这些传统文化因素在学校教育中有明显的体现：追求刻板的规范化和效率化，学校对教师和学生的个体自由尊重不足等。结果使教育放弃了培养自由心智的目标，成了一种规训和惩罚的手段。

没有有创造力的教师，就不会培养出有创造力的学生。由于社会过多地看重了教师在教书育人上的价值，而非将其看作一个独立的生命个体，教育活动更多地被看作是培养学生的活动，教师只作为学生成长的促进者，是一种育人的工具。这些现象都导致了教师生命活动自主性的缺失，习惯于按照固定的规范行事，在职业活动中失去了自我创造和自我选择。这是一个普遍现象。

4. 教育剥夺了人的权利和自由。为了保证升学率，我们的教育希望学生一心只读圣贤书，甚至有些学校禁止学生在课外时间的自由交往；我们的教育为了便于管理，将学生“罐装”起来，密封保存，以防止其与外界的“不良因素”发生反应，“影响”其健康成长。出于这种目的，我们不敢把真实的社会生活呈现给他们，我们给儿童的大多是超验的、抽象的、真理性的知识。在我们看来，这种知识是绝对真实的，无须花时间去验证，从学习者的角度

姚纪纲：《交往的世界——当代交往理论探索》，人民出版社2002年4月第一版，第97页。

来说,用最短的时间学到最多的确凿无误的真知和人类几千年认识的精华,无疑是走了捷径。但与此同时,我们却忘记了“人是一切社会关系的总和”,离开了社会中的其他人,个人也就失去了发展的空间和条件。我们的教育使儿童空虚的精神只剩下了各种符号和抽象概念,儿童失去了感受生活和欣赏美的眼睛与心灵,精神生活日显贫瘠。

所有这些问题的出现,将教育推入反思的洪流,要求我们直面教育中的各种病理性现象,要求我们对教师与学生、教育与学生发展、教育与社会之间的关系进行重新的梳理。于是,素质教育应运而生。1993年《[中国教育改革和发展纲要](#)》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,促进学生生动活泼地发展,办出各自的特色。”于是,20世纪80年代中期,素质教育一词频繁出现在报刊、杂志以及人们的谈话中,人们希冀它来拯救现有教育的无序局面。

三、素质与素质教育

素质概念最早见诸于生理学,指人的神经系统、运动器官等先天的生理解剖特点。这里的素质概念主要指遗传素质。随着社会的发展,素质概念逐渐超越了生理学和心理学范畴,扩展到社会品格领域。素质是指“先天遗传条件和后天经验所决定和产生的身心倾向的总称,是各种行为发展方向的准备状态”,即各种素质的统一体就是人。《教育大辞典》认为狭义的素质是指:“个人先天具有的解剖生理特点,包括神经系统、感觉器官和运动器官的特点,其中脑的特性尤为重要。它们通过遗传获得,故又称遗传素质,亦称禀赋。”广义的素质是指“公民或者专门人才的基本品质。如国民素质、民族素质、干部素质、教师素质、作家素质等。都是个体在后天环境、教育下形成的”。

总结以上研究,可以认为素质主要是能使个体成功地实现活动目的的比较稳定的基本品质。而相应地,利用一切可以利用的外部条件,以提升人的素质、发展人的潜能为旨趣,调动儿童的主动性,引导儿童自由、全面发展的实践活动即素质教育。

仅从“素质教育”的概念我们就可以得出它与应试教育的主要差别:

在教育功能上,应试教育强调教育单一的选拔功能,而素质教育则以促进人的全面发展为教育的主要功能。

在培养目标上,应试教育以提高升学率为基本目标;而素质教育的目标是通过全面提升人的素质,给人以生存的出路和发展的出路,这其中不仅包括升学,还包括各种技能和能力的获得。

在师生关系上,应试教育强调教育者在教育过程中的至高无上地位和作用,而受教育者在教育活动中的主体地位则被忽视;在素质教育理念下,教育者面对的是生动活泼的发展者,教师的作用是通过合乎规律的教育促进他们的发展。

在对待差异的态度上,应试教育强调整齐划一,对学生灌输同样的教育内容,实施同样的教学方法,制定同一个衡量标准;素质教育则尊重差异,强调教师要从学生的个体差异出发,因材施教。如果说以应试为导向的教育是无“人”的教育,那么素质教育则是“人本”的教育。这是二者最根本的区别。

冯慕光,沈本善:《素质与素质教育析》,《石油教育》1997年第7期。

顾明远主编:《教育大辞典》,上海教育出版社1992年5月第1版,第1卷,第27页
同

“素质”和“教育”最初是作为分离的词汇出现的，最早将之联系在一起作为一个完整意义的词汇出现的是1987年4月，国家教委副主任柳斌在九年义务教育各科教学大纲统稿会上的讲话中说：“一个世纪以来，不少地方把基础教育办成了单纯的升学教育，这就导致了重视智育，而忽视德育、体育、美育和劳动教育的偏向。基础教育不可能办成单纯的升学教育，而应当是社会主义的公民教育，是社会主义公民的素质教育。”在90年代初，素质教育作为一个新词汇频频出现在各种报刊杂志，1993年，《中国教育改革和发展纲要》明确提出：“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道”，《纲要》的颁发将素质教育的探讨推向高潮。

诚如哈耶克（Friedrich A. Hayek）所言：“强制是一种恶”。素质教育的出现正是为了将人（这里的人不仅包括受教育者，还包括教育者）从被强制、被强迫的状态中解放出来，使他们重新获得人本应具有尊严和自由。教育“经过漫长的‘异化教育’阶段之后，今天正向‘复归人性’的阶段过渡，素质教育正是这个过渡阶段出现的必然产物。”

第二节 素质教育的文化基础

任何改革若想成功都需要有适宜的文化土壤，文化背景在一定程度上决定了改革的发生时间、改革过程的长短和改革所采取的具体措施。素质教育概念的提出使教育理论和教育实践领域出现了一些新变化，但也有一些人对素质教育存在疑虑。因为中国有2000多年的封建专制统治历史，人们已经形成了较为稳定的文化和心理，而这种文化和心理正是滋养应试教育的文化土壤。为了证明素质教育存在的合法性，我们有必要梳理历史上存在的有关素质教育的思想。

实际上，素质教育的提出是一个在继承传统的基础上打破传统的过程。早在我国古代，著名教育家孔子就提出了与素质教育有关的思想，其中包含教育民主、教育公平和全面发展等教育思想，但经过2000多年的封建专制统治，这种民主的、平等的教育思想逐渐被一种强调专制和等级的教育思想所挤压，退隐到后台而得不到彰显。到了近代，蔡元培、陶行知等人提出了与素质教育思想相关的主张，但由于当时社会条件的限制，这种教育主张未能取得主流位置。直到现代社会，随着应试教育所导致的一系列问题的出现，素质教育思想才重新被人们拉回到历史的前台。所以说，素质教育并不是一个严格意义上的“创造”，在我国长达5000年的文明史中，我们可以追寻到素质教育思想发展的轨迹。

一、孔子的素质教育思想

有学者认为，我国古代的大教育家孔子早在2000多年前就提出了和当前素质教育相关的教育思想。他主张人无论出身贵贱，不论聪明愚笨，不论年龄大小，都可以而且都应该接受教育，其中蕴涵了朴素的教育公平思想；孔子在当时的历史条件下为学生开设“六艺”课程，做到了教育内容的全面性；孔子弟子中年龄相差悬殊，没有规定修业年限，只要个人有学习的愿望就可继续深造，这体现了终身教育的理念；孔子提出“不愤不启，不悱不发”的启发式教学法，反对当时盛行的灌输、压制的教学方式，这在当时是很先进的；孔子主张“因

转引自叶澜 主编：《中国基础教育改革的文化》，教育科学出版社2001年7月版，第112页。

孙孔懿著：《素质教育概论》，人民教育出版社2001年6月第1版，第106页。

材施教”，这是个性教育的原型；依据学生特点实施教育，是今天素质教育的重要内涵。孔子通过“听其言而观其行”，对弟子的个性和优缺点了解较深。在了解学生的基础上，孔子善于根据学生不同的个性、才能和志向，施以不同的教育。如对弟子们提出的同一问题，孔子却给予不同的解答。有一天，子路问行：“闻斯行诸？”子曰：“有父兄在，如之何其闻斯行之？”冉有问行，子曰：“闻斯行之。”公西华对此大惑不解发出疑问，孔子说：“求也退，故进之；由兼人，故退之。”其大意是：有一天孔子的学生子路问孔子：“听到了某种观点就应该采取行动吗？”孔子回答到：“有父亲、兄长等长辈在，怎么能不征求他们的意见就贸然采取行动呢？”后来冉有问孔子同样的问题，孔子对他说：“是啊，有了某种想法就应该付之行动。”公西华对此大惑不解，问孔子，为什么他们问同一个问题您却给他们不同的答案？孔子回答到，子路生性卤莽，因此应该对他的行为加以约束，而冉由生性懦弱，因此应采取鼓励的办法。所以，“素质教育”的概念虽然到20世纪80年代才出现，但其思想由来已久。只是在我国2000多年的封建专制统治下，僵化的教育手段、陈旧的教育思想、以升学为导向的教育目的观被社会所奉行，而孔子的这种民主的、自由的、开放的、实践的风格被压制到教学活动的后台，隐而不彰。“素质教育”的提出和实施，只不过是将其我国历史上自由、开放、适合人的发展的教育理念和方式重新拉回到教育活动的前台而已。

二、近代的素质教育思想

（一）蔡元培的素质教育思想

谈到近代的素质教育思想不能不谈到蔡元培。蔡元培（1868~1940）是近代著名的教育家，1917年他接任北大校长，在北大进行了一场别开声面的改革。在蔡元培之前，北大保持着浓厚的科举遗风，当时北大学生入学的目的多是为以后走入仕途寻找一个跳板。蔡元培在任北大校长期间，调整专业结构，提倡跨学科教育；民主治校，健全管理体制；兼容并包，提倡思想自由，给各学派的学术主张提供一个自由交流的舞台。各类改革措施的实行，对我国后来的办学思想产生了深远的影响，为我国素质教育的开展提供了可资借鉴的启示。

1. 沟通文理两科。蔡元培认为文科和理科本是相通的，而学校教育却被人地划定了界限。他提出：“文科的哲学，必植基于自然科学；而理科学者最后的假定，亦往往牵涉哲学。从前心理学附属于哲学，而现在用实验法应列入理科；教育学与美学也渐用实验法，有同一趋势。地理学的人文方面应属文科，而地质地文方面应属理科。历史学自有史以来，属文科，而推地质学的冰期与宇宙生成论，则属理科。”为沟通文理科，蔡元培采取了一系列的措施：废科设系，取消文理法三科界限，不同系别之间可以互选课程；以选科制代替年级制；开设学术讲座，积极引进外国的先进技术，邀请外国知名专家来校讲学，以开拓学生的学术视野。主张根据科学发展的需要，使学生在受教育的过程中能很好地把各学科的知识融会贯通，其目的在于培养能把各学科联系起来的人才，而不是一味地培养专门人才，只领会本专业的知识，对其他领域一无所知，这和今天的“通才教育”是异曲同工的。当然，蔡元培打破学科界限，培养复合型人才的思想不仅仅限于高等教育领域。在素质教育进程中，各学科领域也不应是各自为政，语文教育中应贯穿科学思想、审美情感，培养高尚的道德情操，同样在其他各育中，也不应忽视综合能力的培养。

2. 注重学生的个性发展，为各种学生提供宽松的发展空间。蔡元培推崇教育中的自然和

高平叔：《蔡元培全集（第六卷）》，中华书局1988年版，第352页。

个性发展，提出应使不同个性的学生按照其应有的方向生长，这种宽容的教育方针使各类学生可以得以充分发展，而不是受到压制。另外，蔡元培选派学生出国留学，学习外国技术和先进的思想，提倡一种开放的教育，向学生提供接触外界环境的机会，而不是让学生囿于有限的发展空间。这是教育的应有之义。而传统的教育习惯于用权威、纪律等强制力量把学生约束起来，以避免管理上的困难。学校教育、家庭教育压抑了人的自然本性，无视人的个性特性。以牺牲人性的自由发展为代价所换来的“尖子生”充其量不过是应试的能手、考试的机器。按照正常的学习规律来说，知识获取的越多，学习起来就越容易，可是我们的教育却恰恰相反，低年级的学生尚能思维，尚且有问题可问，可随着年级的升高，问题在人的头脑中消亡了，厌学情绪高涨。教育非但没有促进人的发展，反而成了一种异化的力量，令人望而生畏。

3. 兼容并包、思想自由的办学方针。蔡元培相信，自由探讨的气氛和学术交流的习惯可以为人之创造潜力的开发创造一个宽松的舞台和环境。他认为，一切创造力都需要有一个表现这种力量的场所，需要从周围环境中汲取新的创造的力量。

蔡元培相信，通过各种思想的交锋，各学派可以自成一家，以避免各学术思想之间由于各种政治的原因相互压制，这样也不利于整个学术场域的繁荣。另外，如果没有各学术之间的争鸣，就会减少发现问题的机会，缺少反思的场景，就发现不了自身的缺陷和方法上存在的问题。最后，如果没有学术争鸣，很难发现有思想见地的专业人才。基于繁荣学术的需要，蔡元培在北大设置了研究所，他指出，大学不仅是教学的场所，还必须开展学术研究。这虽然比德国晚 100 多年，但在中国还是首创。他的各种做法很快被国内各个大学所效仿，为近代中国的高等教育发展做出了杰出贡献。蔡元培“兼容并包，思想自由”的办学方针，客观上为新文化的传播开启了方便之门，促成了中国历史上第二次学术大繁荣，使北大成为新文化运动的摇篮。

另外，蔡元培还制定了五育并举的办学方针，“五育”指军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育和美感教育。在“五育”之中，蔡元培尤其重视美育对人发展的作用。蔡元培在任北大校长期间，建立了以教授治校为中心的领导体制，强调学校管理的灵活性和民主性，使大学成为一个民主决策的场地。

要想使学生生动活泼地发展，学校必须拥有一批有自主精神和创新能力的教师。教师是教育发展的驱动力量，素质教育要想获得成功必须为教师提供一个相对宽松、自主的环境，给他们一定的教学自主权。在应试教育体制下，教师更多地是作为一种育人的工具，无自我意识地按照社会的伦理规范去从事职业活动，缺少自我分析、自我评价的能力，缺乏自我塑造的主动性。试想，这种教师怎么会培养出主动、全面发展的人来呢？蔡元培思想自由、兼容并包的办学方针为我国的基础教育提供了一个启示，我们应反思我们的教育实践：我们给教师说话的机会和权利了吗？在如何培养人的问题上，教师有自主权和选择权吗？更多的时候，教师为教育中存在的某些问题承担了他们不该承担的责任，而他们作为专业人员的自主权在很多时候都只是流于口号。因此，素质教育要想使学生自由全面发展，必须首先解放教师，为教师提供一个宽松的制度环境。

（二）陶行知的素质教育思想

中国近现代教育史上的另一位巨人陶行知（1891-1946）的教育思想在很大程度上受到

杜威的影响，但是他在长期的实践过程中对杜威的思想做了修正，可以说他的实践是在“中国的教育思想”指导下的中国人自己的教育实践。他的生活教育思想、普及教育思想、六大解放的教育思想以及创造教育思想对后来的素质教育有很大的启示。在国家生死存亡的时刻，中国教育向何处去、怎样办、为谁办成了摆在中国人民眼前的难题。陶行知正是生活在民不聊生的中国，他用“带着一颗心来，不带半根草去”的民族责任感，提出了教育要为中国最大多数贫苦农民服务的思想，致力于改造旧中国的教育。陶行知在 1925 年明确表示：“我们深信一个国家的教育，无论在制度上、内容上、方法上不应常靠着稗贩和因袭，而应照准本国的需要和精神，去谋适合、谋创造。”陶行知的素质教育思想是丰富的，主要有：

1. 生活教育思想。陶行知的生活教育理论概括起来是：给生活以教育，用生活来教育，为生活而教育。生活教育以人民大众为主体，以生活为中心，以培养有创造力的人为目标。简单说来，陶行知的生活教育思想包括以下三个方面的内容：

生活即教育：生活即教育是陶行知生活教育理论的核心。陶行知所指的教育不仅仅是在学校中进行的小教育，而是指以社会为课堂的“大教育”。

社会即学校：我们的整个社会活动就是教育的范围。生活教育是以学校教育为主要形式，把学校教育、家庭教育和社会教育相结合的教育。它打破了传统教育的时空界限，把整个社会看作一个学习的大课堂，强调开放的社会、开放的教育。就目前来看，有限的空间必然导致视野的有限性和发展的片面性，一个合格的社会人仅仅通过学校教育是培养不出来的，它需要社会、家庭和学校的共同影响。这与我们目前提倡的终身学习和学习化社会的思想有异曲同工之妙。

教学做合一：教学做合一是生活教育的方法和实践。通过教学做合一可以避免中国人的两种病：“呆头呆脑病”和“软手软脚病”，改变学校教育中学而不做的现状。陶行知所说的两种病直到现在还部分地存在于我们的教育教学中，儿童被各种考试所牵制，失去了全面发展的可能。他们缺少必要的闲暇时间，缺乏和社会广泛接触的机会，缺少发展的时间和空间。当然，陶行知先生提出的生活教育思想对治疗中国人的两种“病”提供了一个经过实践检验的药方，用他的生活教育思想来反观我们今天的教育，我们可以发现一些问题：我们的教育是否让学生接触到了真真切切的生活世界？我们的教育是否为儿童提供了“教学做合一”的机会？我们的教育是否给学生提供了广阔的发展空间？这是当前素质教育进行中需要冷静思考的问题。

2. 普及教育思想。陶行知形象地说明了农民教育的重要性，认为普及教育好像家常便饭，不能叫一部分人吃饱之后才让另一部分人去吃，通过普及教育要让中国人民养成一种积极求进的民族态度。陶行知对旧教育进行了深刻的批判，认为旧教育是少爷、小姐、富商、政客的专用品，中国的教育不落在人民的田园里。于是，陶行知宣称：“我们普及的教育，不是少爷教育，不是小姐教育，不是政客教育。”而是“平民教育”、“劳苦大众的教育”。为普及教育，陶行知创办了几个工学团，最著名的是 1932 年创办于上海的山海工学团以及晨更工学团、光华工学团等。它们是陶行知普及教育思想的产物。工是做工，学是科学，团是集

陶行知等著：《生活教育文选》，四川教育出版社 1988 年 3 月第一版，第 31 页。《陶行知论文集》，第 362 页。

江苏省陶行知教育思想研究会，南京晓庄师范陶行知研究室 主编：《陶行知文集》，江苏人民出版社 1981 年 8 月第 1 版，第 362 页。

团，也就是工以养生，学以明生，团以保生。以大众的工作养活大众的生命，以大众的科学明了大众的生命，以大众团体的力量保护大众的生命。这三种教育无论缺哪一样都是“残废教育”。随着工学团的发展，与之相配套的“小先生制”也迅速传播。在一个国难当头的贫穷的人口大国搞教育普及，陶行知的工学团教育无疑是符合中国实际的。普及教育体现了一种教育公平的思想，在追求公平的问题上给予后人以启示：教育是全体中国人民共同的权利和义务，人人享有发展的权利。但公平不等于求同，城市和农村各方面的差异都很显著，让二者站在同一起跑线上是很困难，也是不实际的。可行的和理智的做法是寻找一条适合农村地区特点的教育道路，办出农村教育的特色。这对当前教育实践活动的展开和教育政策的制定有很大的启示。为了切实地实施其普及教育思想，陶行知走出理论，迈向实践，他创立了“小先生制”——即知即传的教育方法，无疑是教育方法上的一大创新。

3. 创造教育思想。世界银行国际货币基金组织 1998-1999 年度报告的结论是：发展中国家与发达国家的知识差距，尤其是创新能力的差距，大大超过了财富的差距。江泽民同志指出：“创新是一个民族进步的灵魂，是一个国家兴旺发达的不竭动力。”随着社会的发展和知识的激增，人们越来越发现创造力在社会发展中所扮演的重要角色。早在 30 年代，陶行知就较系统地提出了创造教育思想。他指出，儿童先天具有一种力量，不但有力量，而且有创造力。但文化上的原因造成了中国人的两种“病”，一种是“软手软脚”病，一种是“呆头呆脑”病，这两种“病”是指学校培育出来的学生动手能力差，高分低能，呆板无活力，缺乏创新。教育的任务之一就是儿童的创造力解放出来。于是他 20 世纪 30 年代初期提出了“创造的教育”的思想，鲜明地提出要大力开展“创造教育”活动。“假使我们给小孩子自由行动，我相信千百孩子之中，一定有一个小孩是天才，是一个创造者、发明者”。他认为，创造的儿童教育，不是说教育可以创造儿童，“教育不能创造什么，但他能启发解放儿童创造力以从事创造之工作”为了实现创造教育的理想，陶行知提出了“六大解放”的思想，它是陶行知创造教育思想的重要组成部分，也是他创造教育思想最基本的原则、途径和方法。一是解放他的头脑，使他能想；二是解放他的手，使他能干；三是解放他的眼睛，使他能看；四是解放他的嘴，使他能说；五是解放他的空间，使他能到大自然、大社会里去取得更丰富的学问；六是解放他的时间，不把他的功课表填满。在目前素质教育进程中，要使学生学会创新，必须在教育理念、教育手段、课程内容和管理制度上做相应的调整，以使儿童得到自由和解放，否则，创新教育只能是纸上谈兵，难以落到实处。

4. 全面发展思想。早在 1919 年他就曾提出“全面发育”原则，强调教育要关注儿童的身体和精神的全面发育，不要“偏于一面”。1928 年，陶行知在全国教育会议普通教育组会议上指出：“小学教育应培养手脑双全、志愿自立立人的儿童。”具体说来，这种教育目标包括：健康的体魄；农夫的身手；科学的头脑；艺术的兴趣；改造社会的精神。仔细分析，这五个方面其实相当于我们现在的德智体美劳全面发展的教育方针。因此，教育除了传授知识以外还要重视情感培养、意志磨砺、道德养成等，最终使学生实现全面发展。而这正是素质教育的基本指向。

（三）梅贻琦的素质教育思想

《陶行知全集》（第三卷），湖南教育出版 1985 年版，第 619 页。

《陶行知全集》（第三卷），湖南教育出版 1985 年版，第 522 页。

现代社会需要通才教育以培养具有独立人格和自由精神的人。教育应培养具有和谐精神的人，而不是造就会说话的机器。在中国近现代历史上，大力倡导并努力实践通才教育的是清华大学的梅贻琦先生，当前我们对通才教育的理解有时有失片面，甚至难以超越前人。为此我们不妨回顾一下梅贻琦先生对通才教育的有关论述，这对我们素质教育的实施或许有一些启发。

梅贻琦主张教育要培养通达之人，传统教育只是培养国家的机械工具，而个体没有自由发展的余地。他曾指出：有人认为学习人文学科的，就不必注意理科的学习；学习工科的人则不必注意人文素养的养成，这种认识似乎短浅一些。做学问的眼界一定要广，不能过于狭窄，这样我们才能得到一种平衡不偏人生观念，对世界大势文化变迁，也才能保持较为清楚的认识和了解。通识教育不但可以使我们的生活增加情趣，也可增加我们的工作效率。这是学校对于全部课程的一种主张。但在现实中我们却信奉“学好数理化，走遍天下都不怕”，重科学，轻人文；重数语外等“主科”，轻音体美等“副科”，以至于教所谓“不重要的学科”的教师常常处于学校的“底层”，为人不齿。这种现象至今仍很严重，这是以培养全面发展的人为基本导向的素质教育所不容的。

另外，梅贻琦先生提出了多育并举的教育思想。他主张德育、智育、体育、美育、劳动教育和群育并行开设，使学生在这几方面均有所发展。梅贻琦反对传统教学中智育独霸天下的局面，强调提高个人修养，同时确立爱国主义情感，关心国家安危，在社会发展中尽己之力。梅贻琦重视体育教学，他在大学开设体育必修课，扩建体育场，增设体育设施，旨在通过体育使学生体魄强健，并锻炼学生的意志品质。梅贻琦所倡导的劳动教育并不是让学生在学期间参加体力劳动，而是让学生养成艰苦朴素、吃苦耐劳的生活习惯。群育是梅贻琦教育思想中的一个闪光点，他认为光是具有以上的几种素质是不够的，此外还要养成学生与人合作的习惯与能力，能在群体中学习和生活，这是以后走入社会的基础。在我们当前的素质教育进程中，要培养全面发展的人，课程开设的全面性和合理性是不容忽视的。有关部门应加强这方面的评估，以使某些“边缘”课程的开设不流于形式。

素质教育的概念虽然在 20 世纪 80 年代才出现，但是其思想却由来已久。素质教育与我国传统教育思想的精华是一脉相承的关系，而不是从西方的舶来品。这些思想为当前素质教育的存在和开展提供了合法性基础和可资借鉴的历史经验。

第三节 素质教育的教育目的观

素质教育提出了与应试教育完全不同的教育目的观，在这里我们逐一加以说明：

1. 全面发展。“全面发展”与应试教育所造成的人的“片面发展”相对应，是指人的多方面素质获得相对均衡发展。人的发展是社会发展的先决条件，人的全面发展是社会发展的终极目的。江泽民指出 20 世纪“推进人的全面发展，同推进经济、文化的发展和改善人民物质文化生活是互为前提和基础的。人越全面发展，社会的物质文化财富就会创造地越多，人民的生活就越能得到改善，而物质文化条件越充分，又越能推进人的全面发展。社会生产力和经济文化的发展水平是逐步提高、永无止境的历史过程。这两个历史过程应相互结合、

相互促进地向前发展。”而且，“人越全面发展，社会的物质文化财富就会创造得越多，人民的生活就越能得到改善。”培养全面发展的人理应成为素质教育的基本指向。

2. 主动发展。主动发展是针对“被动发展”提出的，它反对以往将社会的、成人的要求强加给儿童，主张给学生提供发展的自主性，让学生生动活泼地发展。教育是人的一种生命活动，这种生命活动是为实现人的目的性要求而展开的活动。在活动中受教育的个体是生命活动的主体。20世纪80年代以来，人本主义教育思潮对传统的扼杀人的主体性的教育提出了质疑，呼唤教育中学生主体地位的回归。在此思潮影响下，各国相继出现了一些相关的教育运动，它们在实践的层面上呼唤人的全面自由发展，在学习方式上也强调摈弃传统的揠苗助长，主张把学习的主动权交还给学生。具有代表性的是德国的自由学习思想、英国彼得斯自由教育、美国的极端自由教育和通才教育等。这些教育思想的共同点是：认为教育的目的在于使人们的心灵获得自由发展，教育不应与任何功利的和职业的考虑相联系。这种教育思想对教育的工具价值进行了修正，强调教育的个体价值，把人的发展放在教育的首位。在此观念指导下，教学采用较为开放的形式，学生的学习方式较以往相比也更加灵活。这些教育活动为世界各国教育提供了可资借鉴的经验和启示。我国在80年代提出的素质教育强调尊重人先天的差异性，通过合乎规律的教育和教学，使儿童得到全面、自由、健康、活泼的发展。

3. 个性发展。人人生而不同。个性发展就是打破应试教育下“大一统”的人才培养模式，反对将人“制造”成统一规格的产品，主张教育要尊重个体之间的差异，并为他们提供尽可能丰富的发展空间。马克思主义认为，人的需要即人的本性。不同的人有不同的需要，因此，人的本性也应该是千差万别的。教育要使每个儿童都合乎人性地发展，就必须要考虑学生的个体需求。教育要以对学生的基本发展要求作为教育底线，同时为每个人的个性发展提供制度空间。正如苏霍姆林斯基所说的那样，可以把教学和教育的所有规律性都机械地运用到他身上的那种抽象的学生是不存在的。因为个体本就是独一无二的，他们的已有基础、学习方法和学习目标都有很大的差异。素质教育主张学校要为儿童提供个性化的发展空间，包括教育制度和环境设施等。因为没有制度（主要是全面的、科学的评价体系）作保障，个性发展只能是空谈。

4. 全体发展。在应试教育理念的统治之下，只有少数“尖子生”方能获得升学的机会，大多数学生被淘汰出局，学校成了缔造失败者的场所。全体发展就是“不让一个儿童掉队”，让每个儿童都能在教育中获得进步。全体发展包含一种公平的理念。素质教育的一个最基本的特征就是公平性，强调为所有学生包括后进生提供合乎其发展需要的教育。

5. 可持续发展。“可持续发展”对于教育来说，是指人的学习活动的可持续性。随着信息社会的到来，学习作为获取知识、改良生存状态、提升人的生命境界的一种活动，在实现阶层流动中所起的作用越来越大，原来阶段性的学习将不能满足现代人的需要。于是，终身学习作为一种教育理念为世界各国所倡导。教育作为有组织地促进人发展的活动，应在促进人的终身学习能力和习惯上起到关键的作用。党的十六大明确提出了创建“全民学习、终身学习”的学习型社会的口号，学习成了时代发展对人的基本要求。于是，人们在“学习”的

江泽民：《在庆祝中国共产党成立八十周年大会上的讲话》，人民出版社2001年7月第1版，第44页。

江泽民：《论三个代表》，中央文献出版社2000年版，第180页。

界定上也更注重行为的持续性和长时段性：学习是指人在一生中主动地、有意识地获取知识的行为。

第四节 素质教育与创新教育

随着经济社会的发展，人类进入知识经济时代，创新意识对于我们 21 世纪的发展至关重要。于是，在教育界，有人将创新作为教育改革的核心，也有人将创新教育看作素质教育的灵魂，由此可见，创新教育在素质教育进程中所扮演的重要角色。

一、素质教育与创新教育

人具有创造的潜能，但人的创新意识、创新精神和创新能力主要是后天培养和教育的结果。在笔者看来，创新教育即是以培养学生的创新精神、提高学生的创新能力为宗旨的教育。即在学校教育中通过对学生施以系统的教育和影响，使他们善于发现、认识有意义的新知识（事物）、新思想（方法），逐步形成相应的实践创新能力。

传统教育过分强调整体划一，忽视了个体的独立和自由。为数不少的教育者还是把“顺从”、“听话”看作好学生的标准，强调师道尊严和教师的绝对权威。师生、生生之间缺乏必要的情感与信息交流，课堂教学气氛过于死板。长期处于这种环境下的学生，时常表现出自信心不足，主动性、独立性、自学性和进取精神差，缺乏强烈的主人翁思想和创新欲望。在素质教育提出后，这个问题逐渐为人们所重视。尤其是知识经济的到来使人们逐渐认识到，科技的发展，知识的创新，越来越决定着一个国家、一个民族的发展进程。能力的差距就是经济的差距，创新的差距就是财富的差距，传统的“知识容器”型的人才已经远远落后于时代的要求。1998 年 4 月 29 日，江泽民同志在北大建校百年庆典前夕讲话中指出：“创新是一个民族进步的灵魂，是国家兴旺发达的不竭动力。”自此之后，创新教育的研究和实践也逐渐为理论者和实践者所重视。

在这里必须澄清的是，素质教育和创新教育二者的关系问题。1994 年，《决定》强调，实施“素质教育”要“以培养学生的创新精神和实践能力为重点”。学术界对二者关系的认识主要分两类：有的说创新教育是素质教育的灵魂或核心；有的说创新教育为素质教育找到了一个抓手。无可否认的是，创新能力是一个人综合素质的最好体现，或是说是一个人综合素质的核心。创新教育是在素质教育理论和实践的指导下引发出的一种新的教育理念，它在素质教育中的地位是显而易见的。

二、创新教育的核心理念

理论是实践的先导。要想成功地实施创新教育，必须厘清创新教育的理念。具体说来，创新教育由以下基本理念组成：

1. 坚信每个学生都是可以造就的。我国近代著名教育家陶行知曾经指出，创造是儿童的天性，而我们的教育在某些情况下非但没有使这种自然本性得到发展，反而压制了儿童创造的冲动。创新教育的提出，要求我们以欣赏的眼光来看待学生，使每个儿童的潜能都能得到发挥。教育者应坚信每个学生都是可以造就的，尤其是不可低估“后进生”的创造潜能。可以肯定地讲，每一个学生都是一片有待开发或进一步开垦的土地。教育者应视之为教育的资源和财富，加以挖掘和利用，通过创新教育，把学生存在着的多种潜能变成现实。一谈到“创新”，人们很快就会与天才联系起来，似乎创新对一般学生来说是望尘莫及的事。事实

上,人与人在智商差异上没有不可逾越的鸿沟,绝大多数人先天的条件是相似的。在实践中,教育者应坚信,所有学生的创造潜能同样深厚,在“创新”面前,没有后进生与尖子生的差别。关键在于你怎样去开采挖掘,教师在实践中应善待每一位学生,努力开发每一位学生的创造潜能。

2.解放孩子是创新教育的希望。在现今时代,人的主体性空前弘扬,任何对人的主体性和自由意志的扼杀几乎都被视为罪恶,因为人生而具有追求自由的天性。“人崇尚民主,向往自由,自由的本质或实质是自我选择、自我决定、自我追求、自我实现”。而现代教育却习惯于代替儿童选择,代替儿童思考,强迫学生接受,禁锢学生自由,压抑学生个性,违背了人的自然本性、社会本性和追求自由的本质,目的是为了按社会的预设标准把儿童塑造为某一种特定的人。因此学生的抗教育、反教育现象不断出现,出现新的教育无力,教育成了异化人的一种手段,它不是引导发挥人的潜能,而成了一种强制的、令人生畏的外在力量。

人是一种社会存在物,人只有生活于社会中,接受和参与社会生活,才能使天赋得到应有的发展,成长为人。一个人最大的快乐莫过于与他人交往,细心地去理解和感受人际关系中、大自然中、艺术中的美,体会人与人之间真挚的情感,感受人与大自然的和谐,领略高境界的艺术内蕴。生活在这种环境中的人才可能是心灵愉悦、精神健康向上的。因此,教育要不压抑人的创造潜能,必须首先解放儿童,给儿童提供宽松的教育环境和较为充分的闲暇时间,给他们必要的自由。这是创新教育得以成功实施的先决条件。

3.要用发展的观点来看待学生。传统教学的最大弊端是忽视人成长的动态性。因此,在教育者眼中,学生似乎一度成为了没有思想、没有情感的知识容器。在课堂上,教师“满堂灌”、“一言堂”更是比比皆是。这必然影响学生潜能的发展,学生智力和创新能力的发展也将受到严重遏制。现代教育理论认为,青少年身心发展是有规律可循的。这一时期他们的明显特点是:好奇心强,容易被各种新鲜事物所吸引;接受能力强,容易吸取各种知识,模仿成年人的举动;可塑性强,容易按照各种模式进行塑造。随着身体的发育成长,在心理和生理的成熟过程中,这些特点会起到很大的作用,在这一时期创新能力的发展往往为一生的事业打下了基础。教学实践证明:教学活动方式越科学,活动水平越高,活动内容越丰富,人的发展就越全面和充分,创造力就越强。

4. 创新教育应把学生看作具有独立个性的人。正如苏霍姆林斯基所说,有 300 名学生就会有 300 种不同的兴趣和爱好。虽然许多学生在成长过程中具有某些共同的特点,但绝不能因此而抹杀学生的个性。当前创新教育极力提倡重视学生的独立个性,就是要求每个教育者应从学生的个性出发来考虑学生的发展,培养学生的独立人格,发展学生的个性才能,从而使学生能更自觉、更充分、更主动地全面提高自身的整体素质。

因此,在教学实践活动中,我们的教育应从学生的个性出发,并以“个性的充分、自由发展”为目的,承认每个学生的个别差异,高度重视学生的个性,善于发现个性,研究个性,反对教育的整齐划一与陈旧僵化;坚持教育目的、课程、方法、教学组织等的多样化、灵活化、个别化;有效地实施因材施教,发掘每个学生的特点、优点和闪光点,为每个学生的发展提供有利的条件。强调独立个性教学的另一面,就是要求教师有独立个性,即要求每

冯增俊:《教育人类学》,江苏教育出版社 1991 年 3 月第 1 版,第 60 页。

个教师具备自身的个性素质和个性品质。要求每个教师在教学活动中做到教学有个性，教学内容有个性，教学方法有个性，逐步形成独特的教学风格。没有个性的教学，就无法培养和发展学生的个性，没有个性，也就没有创新。

5.充分尊重人是实施创新教育的基本要求。教育要达到培养创新人才的目的，还必须充分地尊重人。只有实现对学生最大程度的尊重，才能更好地塑造人、教育人，才能不压抑人的本性，使人得到充分自由的发展。“有一种细微而娇嫩、坚强而勇敢、摸不着又不屈不挠的概念——人的个性尊严”，马斯洛（Abraham h. maslow）将它作为人的第四需求层次——即受到他人尊敬的需求。人生而具有受人尊重的需要，儿童也一样，教育应以充分发展人格并加强对人权和基本自由的尊重为目的。教育千万不要伤害儿童的“个性尊严”，在现实的课堂教学中，教师的病理性言语在无形中对儿童造成了不良影响，使儿童幼小的心灵受到打击，甚至形成永难释怀的记忆。在新一轮课程改革大力推进的形势下，这是我们目前的课堂教学急需注意和杜绝的现象。

三、创新教育的实践

1998年江泽民同志讲话后，举国上下掀起了以创新为主题的新一轮跨世纪改革开放的新高潮。教育作为全社会创新的先导和基础，积极开展有关创新教育的研究，随即全国各地都开展了创新教育的实践热潮。如成都南洋学校、上海闸北中学、重庆铜梁中学、佳木斯二中等学校把培养富有创造性的学生作为最高目标，重点从德育创新、课程创新和课堂教学创新三个方面切入，以此带动学校创新教育的整体运转。教育工作者认识到，要唤醒儿童的创造潜能，培养学生的创新能力，我们还有很长的路要走。教育部、共青团中央和中国科协2000年对我国31个省、市、自治区约12000名大、中学生进行了社会调查，了解中国青少年创新能力培养的现状。调查显示，中国青少年缺少创新能力，具有初步创造人格和创造力特征的青少年比率较低。我国青少年思维过于严谨，尊崇权威，从众心理很强，提不出问题，发现不了问题，并随着年龄增长这一特点愈发明显。于是，很多实践工作者在发现创新教育的现状后，认识到问题比知识更重要，他们转变观念，在实践中注重学生创造性思维能力的培养，保护学生的好奇心，并鼓励学生的质疑和批评、鼓励和启发学生的想象力等。另外，有些学校将课程或教育方法的创新作为实施创新教育的切入点，开展研究性学习，精心设计综合实践活动，实行各种各样的形式灵活的课堂教学形式。目前全国很多中小学面对创新教育，切实开展和实施了“探究式教学法”、“问题教学法”、“研究性学习”、“综合实践活动”等新的教学方法和课程内容，改变学生在学习过程中“死读书，读死书，读书死”的现象。一线的教师撰写了大量的科研论文。此外，以“创新”或“创造”命名的组织和活动不断出现，如“创新杯”全国小学教育科研征文大赛、“创新教育实验班”、“创造型教师”等等，所有这些都表明，在我国“创新教育”已经深入人心。

值得注意的是，在创新教育理念日益受到重视的今天，不少学校和为数不少的教育者盲目逐潮，或仅仅是逢场作戏，于是出现了“少数人创造，多数人模仿；创造一次，拷贝终

（苏）苏霍姆林斯基著，汪彭庚等译：《关心孩子的成长》，北京师范大学出版社1991年版，第65页。

请参见：<http://www.chiya.org/cxjy-d/cyrx-16.htm>

生”诸如此类对创新教育的调侃。创新教育是具备理论内涵的，绝不是教育界一时的炒作。创新教育作为一种先进的育人理念，应在教育中永远贯彻下去，而不应是各类学校的应景之作。

第五节 素质教育在实践中的影响

素质教育要求深化教育领域内的各项改革，包括教育理念的革新、课程的现代化和科学化、师生关系的变化以及评价方式的变革。

一、教育理念

教育观念的转变是实施素质教育的前期准备。教育改革不仅仅是课程的改变、教学方法的更新和教学模式的转换，观念和思维方式的转变是教育改革得以有效实施的基本前提。如果旧的教育观念和思维方式不变，教育改革只能是走走过场，做一些表面文章，难以触及旧教育的根基。素质教育一经提出，就引发了一系列新的教育理念，我们现将有关理念以及相关的教育实践做简单的介绍。

1. 赏识教育

赏识教育最初是由一位普通的父亲周弘在教育他的聋童女儿中发现和诞生的，后来逐渐推广到学校老师以及学生家长对学生即孩子的教育中。赏识教育是在实践中发现每个儿童的优点，为儿童树立自信的教育。这种教育通过教育者与受教育者在教学过程中的平等对话和沟通，变批评为激励，旨在让学生从应试教育的恐惧中走出来，对自己充满信心。

在应试教育下，由于人被忽视，教学过程缺少最起码的对人的尊敬。完不成作业，值日不认真，一道题在反复讲了几遍后学生仍不能理解，和同学吵架等这些“错误”在教育教学中是经常出现的，往往在这种情况下，很多教师缺少最基本的职业道德意识，对学生恶语相加，这种病理性语言严重伤害了儿童的自尊心。另外，考试排名、张榜公布成绩等做法对后进生影响很大，他们久而久之便对自己失去了信心，变的自卑畏缩，上课不敢发言，疏于和教师同学交往等。素质教育理念提出后，这个问题引起人们的重视，赏识教育不是对学生的错误视而不见，而是发现学生的失误后，通过一种温和的方式帮助学生改正错误。赏识教育也不是对后进生置之不理，而是抱着“每个孩子都是天才”的教学理念让每个儿童认识到他们是优秀的、独一无二的，鼓励他们扬长避短，让这些学生重新找回自信，消除对学习的惧怕和厌倦心理。美国教育心理学家罗森塔尔曾对赏识教育的实践结果进行了证明：他对一所小学1-6年级的学生进行了智能测验，然后随机抽取了一些学生，列了一个名单交给各班老师说，名单上所列出的学生将来在事业上肯定成就卓越。教师对此深信不移，在以后的教学中对这些儿童倾注了比以往更高的期望，结果一学期后，这些儿童的智能测验成绩比以往有了显著提高。更有趣的是，老师也认为这些学生很聪明，进取心强。可见，在教育教学中，老师换一种态度对待学生将会收到意想不到的教育效果。

赏识教育的基本理念是：走进生命，发现潜能，唤醒自信，尊重差异，引导自选（自我选择）。根据这种理念，尊重、信任、理解、激励、宽容就成为赏识教育的操作原则。比如在批改作业时运用艺术化的、富有人情味的语言来做注解“相信你下次还会有进步”、“你的字比上次工整多了”、“这次的作业你完成的很好”诸如此类。但是赏识是有艺术的，要避

免小题大做，在夸奖和激励学生时避免过分夸张，尽力实施的自然而一些。

赏识教育因为符合教育规律，符合人性化、人文化的规律而成为一种永恒的信念，在赏识教育引领下的教育实践也在不断地壮大。赏识教育的创始者周弘提出了“让赏识教育走进中国每一个家庭，每一所学校、每一所幼儿园和每一个社区”的口号。目前，几乎各省市都有赏识教育的研究和实验，比较著名的有河南省的赏识教育实验班，台湾也有相关的研究，甚至跨越国界传播到了马来西亚。详细介绍请见本章相关连接。

2. 挫折教育

现代社会将人类推入了生存和发展竞争的旋涡之中，挫折和失败是每个人不可避免的人生经历。而目前中国“4+2+1”的家庭结构决定了儿童在家庭中的核心地位，有些儿童被溺爱、娇惯，消费高档、铺张浪费，对赞扬习以为常，独立生活的能力差，缺乏面对挫折和困难的勇气。儿童不可能在温室里成材，教育应使学生养成坚忍不拔的信念，勇敢地应对挫折和挑战，这是现代教育的责任和使命。所谓挫折教育就是在教育过程中，通过各种形式的磨砺、锻炼，培养学生不怕吃苦、顽强拼搏、敢于面对失败、勇于走出失败的人格品质。

在国外，挫折教育也不是一个新话题。一次，美国洛克菲勒财团董事长老洛克菲勒(John D. Rockefeller)带孙子出去散步，小孙子在石子路上一脚踩空，他本能地去抓身边的爷爷。老洛克菲勒却故意躲到一边，看着小孙子摔倒并爬起来。而后他语重心长地对小孩说，要学会自己走路，摔倒了自己爬起来。记住在这个世界上不要试图去依赖任何人。而在日本，人们也非常注意对儿童的磨砺，让儿童去做自己的事情，并学会承担责任。

我国在素质教育进程中，教育者经常会发现现在的儿童心理脆弱，承受能力极差，听不得一点批评，即使做错了也不能批评。孩子长大之后，怎样承受来自批评的压力？如何承受竞争的压力？为了贯彻挫折教育精神，一些学校专门组织了假期“吃苦夏令营”、“挫折教育夏令营”，有些家长为锻炼孩子，报名参加。当然，这是实施挫折教育的一种很好的形式，但不要把挫折教育的实施仅仅停留在人工创设的环境中，因为这种环境不是日常化的，学生更多地把它当成一种新奇的事情去参与。其实，挫折教育就在身边，随处随时就可以实施挫折教育。比如，父母和老师要给予孩子必要的纪律约束和适当的批评。如果错误比较严重，批评还可更严厉些，这样有助于他们的心理健康。对于孩子犯的大错，给以适度的处罚，可以是物质上的，也可以是精神上的。比如：让他一个人在安静的地方反省一段时间或是不给孩子买他想要的玩具等等。让他体会受挫折的感觉，学会自我调节。教师要学会“忽视”对优等生的热切关注，让他们也从教师和学习以为常的关心中体会到另一种情感，并学会自我调节，以适应新环境。值得注意的是，为儿童制造的挫折应适度，保持在儿童可以承受的范围内，否则可能也会对学生的发展不利。关于挫折教育的具体[操作方法](#)请见链接。

3. 个性教育

个性是一个社会化概念，也就是说，人出生时是没有个性之说的，个性是在后天的环境和教育之中形成的相对稳定的性格特征。至于个性教育，笔者比较认同的是李晖先生提出的个性概念：“个性教育就是在教育过程中重视受教育者的需要、兴趣、创造性和自由，尊重人的尊严、人的潜能和价值，促进人的个性自主和谐发展的教育。”

《赏识教育》<http://www.sszyw.com/index1.asp>。

李晖：《个性教育的理论基础、特征及其实施》，《教育评论》1991年第3期。

可以这么理解，应试教育是压抑人的个性的教育，素质教育则以弘扬个性为基本旨趣。那么，如何通过具体的教育活动来培养学生的个性呢？

首先是因材施教，针对学生不同的个性特点，在教学方法上给以眷顾。课程的难度、课程实施的进度要以占大多数的中等成绩学生为参照，对于那些学有余力的学生应提供更宽广的学习空间，而对于学困生则应适当降低要求的标准。不可放一个标杆，要求所有的学生都跳到同一高度，否则跳不过去的会在以后的学习中一直落后，会最终对学习失去信心。

其次是引导学生扬长避短。每个学生都具有不同于他人的独特性，他们的兴趣点也不一样。针对这种情况，学校应尽力为每个学生提供满足其发展需要的教育环境。比如体育场、实验室、美术室等，并配备相应的学科教师。

再次是多样化的评价体系。成功地实施个性教育，需要一系列配套措施，而相应的评价制度是成功实施个性教育的制度保证。学校应采用多样化的评价方式，他评与自评相结合，终结性评价和过程性评价相结合，学业成绩与道德评定相结合等等。

第四是给儿童充足的闲暇时间。闲暇是个体自由发展必不可少的条件。在应试教育背景下，学生的闲暇时间往往被各种作业、课业辅导所侵占，学生没有时间做自己想做的事情，缺少自由发展的时空条件。在新课程改革中，在学习方式和教学方法上都充分体现了人本精神，各学校都不同程度地减轻了学生的负担，但由于传统文化的始基和教师家长观念等原因，在学生的闲暇时间的给予上仍不容乐观。

另外，上海建平中学“合格+特长”教育模式，天津和平区新华南路小学的和谐教育模式、上海闸北八中的成功教育实践，上海一师附小成功实施愉快教育的各案都为素质教育的成功开展做了有说服力的注脚，也成为素质教育进程中为人们所喜闻乐道的教育实践。

二、师生关系

师生关系是学校中最重要的人际关系，为了贯彻素质教育理念，必须建立和谐、民主的师生关系。我们不妨从教师角色入手，来探讨二者之间关系的历史演化。

自教育作为一项专门的活动从社会生活中分离出来以后，一批掌握知识的人专门从事教育活动，教师作为一门独立的社会职业出现在奴隶社会中。当时这一群体物质待遇优厚，社会地位较高，而且在教什么和如何教上拥有较大的自主权。在教育过程中，教师通过教化使受教育者养成服从的品质，他们在教育过程中享有绝对的权威。学生没有发言权，“一生为师，终生为师”，对教师极为敬畏，师生之间界限鲜明。教师的这种权威角色一直延续到20世纪初，科举制的废除动摇了传统的师生关系。新文化运动对我国知识界进行了文化启蒙，资产阶级自由、平等观念传入我国，这对教育实践也产生一定的影响。但未能使传统的师生关系在总体上得到改观。建国后的一段时间内，我们把教师捧上了圣坛，将教师认定为春蚕、蜡烛等无私奉献、不求索取的自我牺牲形象，这在形成实践中教师权威的同时，也为教师群体带来沉重的压力，他们更多地是作为一种工具性的角色来发挥其“传道授业解惑”的作用。学生的个性自主性被压抑，创造乏力。另外，我们还习惯于把教师奉为园丁和工程师等设计、规划的知识产权角色，而学生则成为被管理、被规划的对象，自由发展权被剥夺。教师通过讲授同一本教材，要求学生达到同一目标，学校教育的作用也变为成批量地生产素质类似的劳动者。素质教育理念提出后，师生关系成为教育要着力改造的领域。有些学者提出“教师主导、学生主体”说，变革了在历史上长期站主导地位的“教师中心说”。也有人提出“双

主体说”，即教师是教的主体，学生是学的主体。目前，有学者以主体间性来阐释师生关系，强调师生之间的对话与合作。这三种关系说得到了人们较为普遍的认同。这三种说法的共同点在于：强调教师要尊重学生，尊重他们的主体性和教育需求；保持教师在教育中的适当权威，以有效地开展教育活动；理想的师生关系应注重二者之间的交流、对话、沟通与合作。师生关系的新解为素质教育的开展提供了必备的人际关系资源，也为当前教育开启了一个全新的图景。

三、课程改革

在素质教育进行中，我们逐渐发现课程设置中存在诸多的问题：课程设置和教学内容的单一性不利于素质教育的落实，不利于学校办出特色；教学内容和课程设置主要还是针对升学的，面对高考，重视语数外等核心学科，而对美术教育、音乐教育、劳动课漠然视之。中小学基本不开设选修课；教材内容过分强调知识的系统性、科学性，而忽视了学生的认识规律，有些教材缺乏可读性和启发性。这些课程上的弊病导致了许多问题，诸如学生觉得学习了无趣味，天天在语数外等核心学科中打转，尤其是在高中阶段，学生几乎和音乐、美术、体育等学科无缘。学生常常感到书包是如此沉重，学校生活也变得没有任何吸引力。一些被视为“边缘”学科的教师也在学校中处于弱势状态，久而久之，积极性逐渐衰减。针对这种情况，我国实施了新一轮课程改革。这次新课改几乎涉及到中小学各个学科领域，它的规模也是全国性的，包括城乡各个学校。新课程改革制定了新的课程标准，根据素质教育的理念出版了实验教材，并在全国的几个地区选取了推行实验教材的实验学校。在课改方案的制定上，教学第一线的教师 and 全国从事课程研究的工作者均踊跃参与，目前新课程改革仍在如火如荼地进行。

评价方式的改革是师生关系的变革以及课程改革得以顺利进行的保障。关于课程改革以及评价方式的改革将分别在第7章和第5章有详细的阐释，请见连接。

素质教育曾在实践中陷入误区：有些学校把开展各种各样的课外活动和少数学生的文艺表演看作素质教育的主要形式，而课堂教学却被忽视了；有些教师则将课堂讲授作为“应试教育”的代名词，不考虑讲授内容的特点，运用多媒体哗众取宠，以小组讨论“活跃”课堂气氛；甚至有的学校闹出“上午开展应试教育，下午进行素质教育”的笑话来。有些学校引进竞争机制，实行教师聘任制，对教师一年一聘。如此短的周期，能有什么教育成效？教师只能是“扎扎实实地抓一抓应试教育”，在分数上下点功夫了。教育活动的目标是人，而人的成长周期长，见效慢，内隐性强，很难在短时间内用量化的方式进行定性定量的分析。面对一年一聘的压力，教师不把压力转嫁给学生，还有别的选择吗？有些家长对素质教育不理解，在实践中抵制素质教育的实施，表现为学校减负，家长加负；学校放弃按成绩排名的做法，纵向评价儿童，家长却相信不打不成材。类似的例子不少，但经过决策的疏导以及理论者对素质教育理念的阐释，素质教育在实践实施中已经步入了健康运行的轨道。素质教育理念经过几年的推行，使旧的不合理的教育实践有了很大的改观。课堂教学改变了死气沉沉的局面，焕发了应有的生命活力，教育活动也不同程度地体现了对人的关怀。在杭州市天地实验小学出台了一项关于“教学回避”的规章制度，明确规定：当教师因家庭突发事件或受外来刺激，或在日常生活中遇到难以排解的矛盾，或在处理与教师、家长的矛盾中矛盾激化，或在教学过程中受各种因素的干扰等导致情绪失控时，可申请教学回避。程度较轻的，可暂

时回避教学现场，时间一般不超过半小时；如果情绪过于低落或激动，学校可放假半天，让其用听音乐、看书、外出散步、找人倾诉等方法调控心态，情绪稳定后再进行教学工作。这是一种人性化的管理模式，改变了以往以“工作”为本的管理理念，回归到以“人”为本的管理。此外，应当注意的是，为了更好地贯彻实施素质教育，社会各界和学生家长必须理解素质教育理念，支持和协助素质教育的推行，只有三者形成了合力，才能有效地克制教育中压抑人的各种做法，促进人的全面和谐发展。

参考文献：

- 1.叶澜著：《教育概论》，人民教育出版社 1991 年 6 月第 1 版；
- 2.叶澜主编：《中国基础教育改革的文化使命》，教育科学出版社 2001 年 7 月第 1 版；
- 3.孙孔懿著：《素质教育概论》，人民教育出版社 2001 年 6 月第 1 版；
- 4.萧雪慧著：《教育：必要的乌托邦》，福建教育出版社 2001 年 5 月版；
- 5.中华人民共和国教育部 主编：《深化教育改革 全面推进素质教育——第三次全国教育工作会议文件汇编》，高等教育出版社 1999 年 9 月第 1 版；
- 6.周浩波著：《教育哲学》，人民教育出版社 2000 年 7 月第 1 版；
- 7.顾明远主编：《素质教育的理论探讨》，中国和平出版社 1996 年 7 月第 1 版；
- 8.顾明远主编：《素质教育的实施与运行》，中国和平出版社 1996 年 7 月第 1 版；
- 9.顾明远主编：《素质教育的整体改革与实验》，中国和平出版社 1996 年 7 月第 1 版；
- 10.孙立春著：《素质教育新论》，山东教育出版社 1999 年 4 月第 1 版；
- 11.黄全愈著：《素质教育在美国：留美博士眼里的中美教育》，广东教育出版社 1999 年 12 月第 1 版；
- 12.柳斌：《关于素质教育的再思考》，《人民教育》1996 年第 6 期；
- 13.叶澜：《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化》，《教育研究》1997 年第 9 期；
- 14.叶澜：《中国的发展呼唤新教育理想》，《探索与争鸣》1994 年第 9 期；
- 15.解延年：《素质与素质教育》，《教育改革》1995 年第 6 期；
- 16.陆有铨：《素质教育值得注意的几个问题》，《北京大学教育评论》，2003 年 3 期；
17. 陈家让：《素质与素质教育》，《教育科学研究》1996 年第 1 期；
- 18.肖川：《论素质教育的教学目标》，《现代中小学教育》1998 年第 3 期；
- 19.肖川：《赋予“素质教育”确当的内涵》，《中小学管理》2001 年 4 期；