

以人为本的郑重承诺

——素质教育本质特征再认识

江苏省教育科学研究院基础教育研究所 孙孔懿

深入研究素质教育本质特征，意在为评判教育现状提供若干标准，对教育实践进行有效指导与调控，同时揭示形态各异的素质教育现象背后的共性规则，为创造更丰富更有效的素质教育新样式提供启示。

素质教育本质特征是素质教育区别于其他教育思想或教育模式（本文主要比照“应试教育”）的最重要最显著的标志，是素质教育自身具有的一旦丧失便不再成其本身的规定性。它不是先在的、固定不变的，而是在实践中逐步生成发展且为人们渐次认识的。近二十年来，对它的论述从众说纷纭到渐趋一致，迄今我们似可将其归结为“以人为本”。“以人为本”在不同领域有不同含义。在哲学上，“本”相对于“末”，即本位、根本，关涉活动的起点、归宿、目的、终极意义以及评价标准、尺度诸义，“突出的是人的地位和作用，人的全面、真实的本质——自由自觉的活动得到尊崇”。除此基本含义外，素质教育的“以人为本”还包括更为具体的系列内涵。

一、以对教育中人的正确认识为实践起点

应试教育是一种“主知主义”甚至“主分主义”教育，是“分数障目不见人”的教育，它的出发点、兴奋点和落脚点都不在人，而在人的身外之物——分数、名次、等级证书、学历文凭等等。这种去人性化的倾向，致使教育沦为规训工具，学校沦为规训场所，学生作为规训对象成了知识存储器和解题能手，平时的知识积累和技能训练只是为了考试时顺利应对，抽象的概念、命题、观念填塞头脑，逐渐失去趣味、热情与创造的冲动，被符号化成枯燥的数字。考试分数甚至也成了教师喜怒哀乐和进退沉浮的主宰。为了学生的考分，教师围绕标准答案战战兢兢，不敢越雷池半步，创造精神丧失殆尽。在此教育模式中，无论是学生还是教师，作为人的需要、兴趣、情感、个性、创造欲望，全都消解在冷酷的分数冰水之中。针对上述弊端的“素质教育”一经提出，人们争论的焦点直指“素质”。可以认为，对人和人的素质的讨论和理解，是素质教育认识和实践的逻辑起点。素质教育突出地关注人，关注人的生成和发展。素质教育视域中的人，无论是学生还是教师，都是具体的完整的具有主动性的人，是具有多方面需要特别是发展需要的人，也是能通过教育趋于完善的人。

素质教育视域中的人是完整的人。人的丰富性几无穷尽。教育史上关于“自然人”、“理性人”、“宗教人”、“经济人”、“社会人”、“劳动人”、“文化人”、“符号人”以至近年来的“信息人”、“游戏人”等假设，其实都只是从不同角度反映了人的部分本性。素质教育吸纳并整合了所有这些人性的假设，力求在对人的完整性认识的基础上构建自己的理论大厦。近年来“多元智力理论”之受到重视，正是素质教育对人的认识的动态开放性的例证。基于对人的全面认识，素质教育开辟出大有作为的广阔天地。素质教育不仅迥异于应试教育片面重视知识灌输与记忆，也有别于现代心理学中认知主义之重“知”、行为主义之重“行”、人本主义之重“情”与“意”，它全面关注人的知情意行，要求教师以完整的人投入教育生活，全面地展示自己的本质力量，给予学生以全面的关注与影响，通过全新的教育实践，努力“把一个人在体力、智力、情绪、伦理各方面的因素综合起来，使他成为一个完善的人”。

素质教育视域中的人是具有主体性的人。人具有受动性。受动性使人成了可教育的人，并通过教育成为社会所需要的人。同时，人不仅仅具有受动性，人的心灵并非洛克所言如一块白板，可以任意涂抹、镌刻，人还具有更重要的能动性。从“类”的层面看，人不仅通过劳动创造了人本身，创造并积累了自身丰富的发展潜能，而且能够通过劳动和社会实践使潜能转化为现实力量。人永远不会停留在已经达到的状态和规定性上，永远会追求并创造出新的存在状态和新的规定性。从个体层面看，人是自身的创造者，人是自己的作品。肯定人的主体性，相信并尊重人对自己的创造能力，是素质教育的重要特征。素质教育不仅尊重受教育者的主体地位，而且匡正了应试教育偏重于工具价值的教师观，高度重视教师的教育中人的主体地位，肯定教师在教育生活中的实践者、享用者、研究者、创造者的作用，坚定地认为教师主动性的充分发挥是素质教育得以实施的根本保证，对广大教师寄托着热切的期望。

素质教育视域中的人是持续发展的人。“应试教育”只重眼前的考试分数，功利色彩过于浓烈，眼光短浅甚至势利。与此相比，素质教育的大度、超脱、目光远大的特征尤其鲜明。素质教育理论认为，人的素质发展是终身的，生命不息，发展不止。以此相看，学生是向未来世界无限开放的“X”，某个学生尽管在学业上碰到暂时困难，但只要培养起良好的基本素质，那么日后的发展仍无可限量；教师则不再是传统观念中的社会代表、知识权威、道德化身，不再是静止无源的“一桶水”或日燃日损的蜡烛，他们同样是具有自身发展需要的发展中人，他们在倾其心血培养学生素质的同时必定可以成长为一代名师。

二、以有灵魂有重点的全面发展为本位目标

作为教育目标，学生的全面发展首先是指德智体美劳诸方面的全面发展。正是在这个意义上，有论者将素质教育视为“全面贯彻党的教育方针”、“德智体美等全面发展”的同义语。这样理解素质教育基本不错，实施素质教育与全面贯彻教育方针确无矛盾，但与此同时笔者认为，作为 20 世纪 80 年代中国教育实践的一项重大创新，“素质教育”应当有所发展，应当具有自身独特的无可替代的时代特征。换言之，素质教育既包含了此前一直沿用的“全面发展”又有所超越，至少还有以下两方面新义。

其一，素质教育追求“天性”与“习性”的全面发展。

据考证，“教育”一词有两个拉丁文词源，一为引导或诱导，一为培养或塑造。这两个词源“代表了两种相互匹敌的作为任务或活动的教育观”。长期沿用的“全面发展”显然侧重于后者，即侧重于培养、教化、塑造。“素质教育”统一了这两种教育观，既重视开发、引导，又重视培养、塑造。如所周知，“素质”一词原来只指人的“先天的”、“与生俱来”的自然素质，“素质教育”提出之后，理论界首先对“素质”进行了教育学改造，使之成为“以人的先天禀赋为基础，在环境和教育的影响下形成和发展起来的相对稳定的身心组织的要素、结构及其质量水平”，由此，“素质教育”理所当然地包含了遗传素质（潜能）开发和社会文化内化两个方面。就前者而言，人的身心潜能及其开发的可能性均已获得证明。人类作为宇宙精华的最高结晶，是经历了物质进化的一切阶段之后形成的，其进化过程涵盖了物质的所有形态及所有形态的能量。人类在进化过程中，通过劳动和社会实践积累起来的能力，不仅以生物形式积淀于自身，而且通过生物遗传传递给下一代，成为后代的先天潜能，这意味着人类每个个体身上都具备先辈的共同本性，包括生理的、理智的、艺术的、伦理的等等。总之，人的潜能凝聚了生命进化的全部精华，铸成了人所特有的文化生理心理结构，蕴藏着无限丰富的创造性和多方面发展的可能性、生成点。素质教育的一个重要职能就是开发人的潜能，促进人性固有的内在因素（“天性”），包括认知心理、意志、性格、思维特性、兴趣、智能、情感、脑功能等各个方面都得到有机的和谐的发展。另一方面，人的素质发展不可能也不应该坐吃祖先进化的老本，永远停留在复制先人的水平上，换言之，人的发展不能仅仅依赖于对身心潜能的开发，同时需要通过教化将社会文化在个体身上“内化”，使个体获得遗传素质中所没有的新的积淀、新的本性、新的特质（“习性”），这是素质教育的又一重要职能。“天性”与“习性”的全面发展，构成了素质教育的目标指向。

其二，素质教育追求有灵魂有重点的全面发展。

新中国教育史上关于“全面发展”的讨论中曾先后出现过“均衡发展”、“德育首位”等提法，也引起过一些争议。以“德育首位”而言，它强调了德育在诸育中的相对位置，但未体现与其他诸育的本质联系。素质教育明确以德育为灵魂，不仅突出了德育的重要地位，而且强调了德育对其他诸育的渗透、统摄，这无疑是十分重要的认识成果，反映了素质发展的内在要求和德育促进个体素质全面发展的功能，因为“完整的人是以品德（或德性品格）发展为内核和基础的”，“品德发展不仅为着人的社会性发展，为着社会的需要，而且关乎个体的生命成长”。实践也已证明，素质教育职能的发挥，离不开道德灵魂。以开发潜能为例，人的潜能是一种事实存在，而潜能的开发却需要正确的价值引导。人类由动物进化而来，人的潜能中既有人性也有兽性，可谓“一半是天使，一半是野兽”。人既有巨大的建设潜能，也有惊人的破坏潜能。日本奥姆真理教的一些门徒将高新科技知识用于制造毒气残杀无辜，这些门徒中不少是毕业于著名大学或研究生院的高材生；计算机和网络令人防不胜防的“黑客”、“杀手”，也都是学有专长的计算机专家。可见，开发潜能不能离开灵魂的净化，不能脱离先进的思想道德的引领。

素质教育还明确以培养创新精神和实践能力为重点。创新精神与实践能力两者间存在着不可分割的内在联系，实践不仅是能力培养的必由之路，也是创新精神萌芽和成长的沃土。实践活动能够为学生的创新思维提供丰富的问题情境，为学生的心智操作提供交流机会；有效地调节大脑功能，挖掘大脑潜力；激发学生的好奇心、求知欲和热爱科学的热情，磨炼学生坚忍不拔的意志，这些都是创新精神的重要组成部分。应试教育的突出弊端就是忽视学生的独立人格，压抑学生的自主精神、创造精神和实践能力。克服这一弊端的任务最为紧迫，也最为困难。素质教育以此为重点，反映了时代的迫切要求，凸现出与应试教育的重大区别，是对应试教育弊端的有力矫正，同时也从正面解答了“全面发展不是平均发展”的问题。

三、以属人的方法为教育与管理的基本途径

应试教育的方法与其理念如影随形，一样地漠视人的本性，有的甚至近乎“非人”程度。为了追求高分，它可以不择手段。举凡强制灌输、机构训练、操纵、控制、驯服乃至威胁、恐吓、侮辱、惩罚等等，所有能够用于驱使学生埋头读书的方法几无遗漏，学生必要的睡眠、休息时间都难得到保证，更谈不上娱乐、自由活动、发展个人兴趣了。同样，本应作为“人师”的教师，在应试教育模式中蜕化成纯粹的“经师”，甚至沦为灌输者、训练者、监督者。教育情境严重异化，师生对立情绪令人担忧。雅斯贝尔斯曾比较过教育与控制的区别，他指出：控制的方法是主体在完全疏离的情况下，将我（主体）的意志强加于他人身上，以被控制者的个性泯灭为代价。这个代价对于我们这个亟待张扬个性的民族来说，未免太惨重了。

素质教育之“以人为本”，大量地表现在日常的教育与管理活动采取合乎人性的方式、途径，体现出过程规范与目的规范同

构，属人的方法与为人的理念协调一致。素质教育理论认为，“人是什么样的”同“人的活动”是同义的，同他们所过的教育生活是一致的。换言之，人接受什么样的教育，就可能成为什么样的人。只有合乎人性的教育与管理才能滋养人性，才能促进人格的健全与提升，促进人的素质的健康发展。这种“属人的方法”或径称“人的方法”所持理念及操作性要义体现在：

——强调主体间的交往。依据交互主体性（主体间性）理论，教育是在人与人之间展开的，师生双方都是相对独立的主体；教育不是现存知识传递的简单过程，而是师生生命间交往与沟通的过程；交往既是教育的形式，也是教育的内容，“所谓教育，不过是对人的主体间灵魂交流的活动”，是教育者与受教育者之间的“视界融合”；在教育交往中师生双方相互承认与尊重，又相互影响与作用。由此，素质教育既强调教育者以身立教，充分发挥自身人格的教育效用，也要求教育者在教育交往中主动接纳受教育者的积极影响，勤于教育反思，完善自己的教育人格，实现教学相长。

——强调通过亲身体验实现教育要求的内化，形成良好的习性。心理学的研究表明，人的后天素质的形成是主体将社会文化纳入自身心理结构的内化过程，这一过程包括接受、反应、评价、组织、性格化等层级。在此过程中，体验发挥最重要的作用。人通过参与实践获得真切的体验，逐渐缩短“物”与“我”的距离，最后进入“物我同一”的境界，外部对象与自我融为一体，成为自我的一部分。同时，体验还能超越具体的情感与形象，生成更深刻的意义。素质教育给予学生的体验丰富而且深刻，不单是有趣的、愉快的、成功的、欢乐的，也包括艰辛、烦恼、受挫乃至一时失败这一类带有过渡、衬托、铺垫意味的过程性体验，目的是使学生在品尝酸甜苦辣之后最终获得自我实现的体验，进而达到性格化境界，这与仅仅停留在接受与反应层次的应试教育的差别自当不言而喻。

——注意创设宽松自由有选择余地的教育情境，促进自主发展。追求自由是人的特性，教育的最高目的就是人的解放与自由，同时，“为了培养人的想象力和创造性，应首先培养‘自由的人’。”陶行知曾呼吁“解放儿童”，“解放”就是松绑，就是摆脱束缚和压抑，弘扬人的主体性。常有人将素质教育误解为放任，其实，自由并不必然地导致放任，放任也不是真正的自由，素质教育是自由而不放任，目的在于打破言统一僵化的培养模式，如爱默生所言：“教育应该像人本身一样广阔”，“如果他是灵巧的，他的教育应该使这种灵巧表现出来，如果他能用他的思想的利剑把人们区分开来，教育应该使剑出鞘，使刃锋利，如果他是一位能密切社会关系的人，教育就应加速他的行动。如果他是令人愉快的、活泼的、勇敢的、慷慨的人，他就会成为一个聪明的发明家、一个果敢的指挥者、一个强有力的同盟者、一个优雅机智的预言家，所有这些人社会都需要”

——充分体现教育的文化本性，坚持“以文教化”和耳濡目染式的熏陶，以包含着信念、价值、态度、意义、标准、象征、禁忌、典礼、仪式、社团、传统和传说、日常行为方式以及校容、校貌、校训、校风等要素在内的学校文化，对学校每一位成员的心性进行改造、提升，通过日积月累的长期积淀，转化为教育者与受教育者素质中深厚的文化底蕴。

总之，人的方法符合人的本性（需要），符合伦理道德规范，也符合当代和未来社会对人的需求。素质教育不仅为了人的未来的幸福，也应使教育中人在自由和谐的教育环境中获得现实的幸福体验，使当下的教育生活成为一生中体验最丰富最深刻最具回味价值的一段履历。

四、以提高全体受教育者的素质为最终归宿

素质教育是教育实践工作者从中国教育实际出发的伟大创造，诞生不久便受到党和国家高端领导的重视，这在新中国教育史上异乎寻常。冷静思之，此乃“科教兴国”战略之逻辑必然。素质教育寄托着中华民族的殷切期待：通过素质教育提高整个中华民族的素质，将沉重的人口负担转化为雄厚的人力资源，推动物质文明和精神文明发展进步，最终为每个人的全面发展创造充分的社会条件。确定了这样的终极目标，素质教育毫无疑问地会坚持面向全体学生。

“全体学生”不是抽象的概念，而是一个个具体的有差异的学生的集合。面对互有差异的学生，精英取向的应试教育的态度是带歧视性的选拔，以忽视大多数学生发展为代价来优待少数“尖子”学生。与此相反，素质教育属于大众教育，坚持面向包括优秀人才在内的全体学生。这并非意味着用同一种教育对待全体学生，而是以个人化的教育学为指导，力求使教育的进度和方法适合个人特点，达到教育结果的相对平等，即每个学生都能达到国家规定的基本标准，优异人才也能从中脱颖而出。

素质教育之面向全体学生，在目前阶段还突出地体现为对学业困难学生的特殊关注。从社会正义论的观点看，“社会必须更多地注意那些天赋较低和出生于较不利的社会地位的人们。这个观念就是要按平等的方向补偿由偶然因素造成的倾斜。遵循这一原则，较大的资源可能要花费在智力较差而非较高的人身上”。联合国有关组织先后通过《儿童权利公约》、《儿童生存、保护和发展世界宣言》、《世界全民教育宣言》等文件，为“弱势补偿”确立了国际公认的法律依据。美国政府还专门公布了《不让一个儿童落后法》，以法律手段“确保美国的每一位儿童受到一流的教育”。“木桶理论”告诉我们，一个民族的整体素质和竞争能力，不能不受到弱势群体素质的巨大制约。这些理论和现实给予我们启发，也足使我们警醒。关注弱势个体和群体，不仅是实现教育平等的美好理想，也是提高民族素质、适应全球性竞争的紧迫要求。这些年来，应试教育片面信奉效率至上，以考试分数为惟一标准，人为地将学生分为三六九等，致使我们今天不得不面对这样触目惊心的现实：我国中小学中的“差生”竟达5000万之众！我们有谁能够否认，这中间埋没了多少未来的瓦特、牛顿、爱迪生？

对待学业困难儿童的态度，是素质教育与应试教育的最后分野。素质教育的“面向全体”并不仅仅作为一种伦理诉求，不是对困难儿童的一种同情，一种恩赐，一种施舍——当我们认定了某一位学生“不可雕也”的时候，就难以付出真正的爱，给予的至多是一种慈善，一种出自道义责任的“仁至义尽”式的同情。素质教育的“面向全体”所体现的是对人的潜能正确认识之上的一种坚定的教育信念和追求，是建筑在“所有学生都能学好”这一信念之上的自觉行为。素质教育理论相信：人的遗传素质的差异很小，正如哲学家和清道夫的先天差异并不比猎犬与家犬的更大，他们的分工是后天环境和教育造成的。布卢姆指出：“我发现学校学习中的许多差异是人为的、偶然的，而不是个体固有的。我的主要结论是：只要提供适当的先前与现时的条件，几乎所有人都能学会一个人在世上所能学会的东西。”这一观念不仅得到了教育心理学最新成果的支持，也为近年来素质教育的实践所证明：一些被视为“笨孩子”、“坏孩子”、“懒孩子”的学生，转到另一个班级、另一所学校或者另一个国度，一段时间后都成了好学生。有句老话说：“没有教不好的孩子”，这个朴素的真理，是素质教育向困难儿童倾斜的有力支撑。

本文主要以应试教育为反面镜像，对素质教育本质特征进行了粗略的描述与刻画。纵览全国基础教育的现实不难发现，素质教育与应试教育在总体上相互并存，彼此交织，并随形势变化而呈动态消长之势。我们有理由相信，应试教育向素质教育转轨是历史的必然，尽管这个过程可能是长期的曲折的，甚至会出现局部的暂时的反复。笔者希望通过对素质教育本质特征的探询，增强教育实践的自觉性，促进两者的此消彼长。

曹建华：《以人为本的哲学视域》，《哲学原理》2005年第5期，第131页。

《学会生存》193页。

[美] 托马斯·马格奈尔：《教育和价值的几个问题》，《教育研究》2004年第10期，第24页。

朱小蔓、其东：《面对挑战：学校道德教育的调整与革新》，《教育研究》2005年第3期。

雅斯贝尔斯著，邹进译：《什么是教育》，三联书店1991年版，第3-5页。

同上，第3页。

《教育：财富蕴藏其中》，第86页。

转引自夏正江：《教育理论哲学基础的反思》，上海教育出版社2002年版，第203-204页。

[美] 约翰·罗尔斯著，何怀宏等译：《正义论》，中国社会科学出版社1988年版，第96页。

《北京青年报》2001年6月25日，《中国青年报》2001年6月28日。

转引自李建刚主编：《掌握学习的实验与研究》，北京师范大学出版社1991年版，第25页。