

素质教育在中国

Su Zhi Jiao Yu
Zai Zhong Guo

●作者：陈绶祥

●整理：董立君

陈绶祥教授访谈录

羊城晚报出版社



素质教育在中国

——陈绶祥教授访谈录

作者 陈绶祥

整理 董立君

羊城晚报出版社

图书在版编目(CIP)数据

素质教育在中国/陈绶祥著. —广州:羊城晚报出版社,
2000, 10
ISBN 7-80651-058-3

I. 素… II. 陈… III. 素质教育—研究—中国
IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2000)第 53109 号

素质教育在中国

责任编辑 / 熊育群

责任技编 / 陈力平

封面设计 / 张志强

出版发行 / 羊城晚报出版社 (广州市东风东路 733 号 邮编:510085)

经 销 / 新华书店

制 版 / 广州宇兴广告有限公司

印 刷 / 广州市番禺新华印刷有限公司

规 格 / 开本:850×1168 毫米 1/32 印张:8 插页:2 字数:170 千字

版 次 / 2000 年 10 月第 1 版 2000 年 10 月第 1 次印刷

印 数 / 1-10000 册

书 号 / ISBN 7-80651-058-3/G·13

定 价 / 20.00 元

如发现因印装质量问题而影响阅读,请与印刷厂联系调换



给中国艺术研究院第二届
中国画名家班上课



获博士学位后的学生向
导师陈绶祥献花致敬



八十年代末，在中苏双边学术会议上
宣读《美育与文化教育》论文



陪同李岚清副总理参观
镇江书法精品展后留影



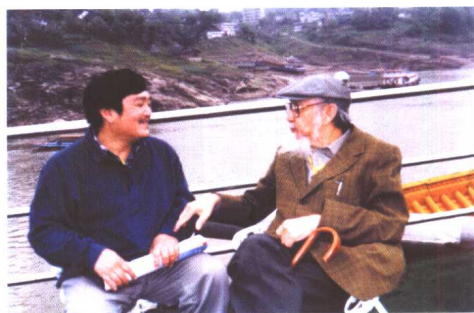
为中央电视台撰写10集
专题片《中国的龙》，并在拍
摄现场给著名主持人修宗迪、
肖晓玲讲脚本



1990年，王朝闻就民间
美术问题，对《中国民间美
术全集·建筑卷》主编陈绶祥
作指导

《中國民間美術》

在《中国民间美术全集》
(获国家五个一工程奖、国
家社科基金一等奖)编撰会
上与山东出版总社社长万洪
印握手祝贺



应邀参加世界知名华人
三峡世纪行时与著名学者文
怀沙交谈



与著名美籍华人学者赵
浩生同游三峡



应广州市教委邀请作为
期三天的《教育与文化》讲
座后,接受传媒采访并回答
观众的问题



父女一同拜访著名美学
家王朝闻先生并聆听其教诲

第三只眼睛看中国教育(序)

陈绶祥

面对这样一个题目，你或许觉得有些通俗，或许有些面熟。第三只眼睛：非你非我是他，似乎是公正的裁判。然而，倘使是非你非我是“它”，就难免会“狗眼看人低”。因此，我们要明确地告诉你，第三只眼是你是我是他的大人之眼，是仁者之眼，是中国人所谓的慧眼。中国文化的缘起，关键就是这第三只眼。

在文化的发生和发展中，视觉方式几乎决定了文化选择的根本差异。“视”只是一种面对现象的过程，它的不同方式在中国有着不同的成文方法。如：望、眺、看、瞟、观、瞻、盼、窥、睐、睹、眯、省等等，这还嫌不够用，还要在词汇和各方言俚语中创造出“白了一眼”、“垂青”、“扫了一下”等各种描述方式的词儿来。试问世界上有哪一个民族的文化，能如此将认识的对象、认识的重点放在人的主动立场之上、放在人的自体身上、放在人的生命过程之认识上呢？如果我们再仔细琢磨一下其中每一种“视”的方式，每个人又会从中体会出只有在不同情况、不同年龄、不同对象、不同场所、不同心境下的“此情此景”来。这样，他们所见的才会具智具仁，有气有血，才会有不同的见地、见解、见识。我敢说，没有任何一种其它的文字、语言创造过类似的符号，甚至找不到任何一种文字或语言能如此简练而丰富地将这些中文翻译过来。从圣人的“心不在焉，视而不见”到

老百姓口头禅中的“耳闻是虚，眼见为实”，都渗透着视觉在同一种文化上形成的感觉认识模式。一切视的过程，在中国的造字法中，只要“从目”加上“谐声”就可以了。而“见”就不一样，它必须是一个人瞪大眼睛才能办到。但是，“见”还不等于“悟”，中国历史上许多颇有悟性的形象典型却常常低垂双眉或闭着两眼，佛祖、圣贤即是如此，这是思维的显著特征。“悟”者，吾心也，“心之官则思”，故而这也是一种自身对“见”的感觉和反思，进而作出文化判断来的形象。这是一只从民族的慧心中生出的慧眼，这第三只眼是中华民族文化的法眼，它代表了中华民族高妙的文化眼光。

我们从中华民族的视觉形象谈到中国人文的化生，似乎未及教育，然而，教育的根本目的就是民族文化的迁延，中国教育的根本目的就是中华民族文化的迁延。这是教育的出发点，也是教育的回归点，更是教育的中心点。离开了文化背景的教育是不存在的，教育的根本目的是为了文化的迁延，这是一贯的，永恒的。

二十年来开放改革的国策，不但造就了一个经济发展、生活康宁的社会环境，使我们能平心静气地观察世界，了解与认识那些最根本的相互差距。同时，也带来了一个相对自由安宁稳定祥和的心理空间，能让我们认真细致地反省自身，并寻找与发现某些更深刻的东西。每一个关心国家民族命运与状态的人都不难感觉到：正是这两方面的比较与思考，成为开放改革以来的主旋律。于中央有物质文明与精神文明一起抓的国是，于百姓有奔安居乐业的小康生活，以及对文化教育的普遍努力与关注。

邓小平同志关于“科学技术是第一生产力”的重要理论，“科技兴国”与“经济建设”的基本发展方向，体现了对教育的重视与关注。而回顾近现代中国教育的发展，却远远地落

后于现实需要。然而，教育不是一蹴而就的，不存在今天重视、明天就有成果汇报的可能，更不存在一强调“素质教育”而一切原有的思想方式就能改变的好事。只有认真深入地遵循教育原则与教育规律作重新思考，才可能对教育作出新的审视与改进。而且，对于已造就了千百万在特定条件下接受以往教育并成长起来的人，都存在一个自我反省、总结与重建的过程。中国有句“十年树木，百年树人”的至理名言，说的就是这个道理。

既然如此，在谈中国教育之前，我们首先需要考察中华民族文化的发生、发展及其特征，看一下它是如何以恒稳的教育促进和丰富了文化的迁延过程。

文化的最初差异是由天时、地利与种族因素所决定的。在人类文明发展史上，有五千年文明史且唯一能迁延至今的，只有中华民族。

纵观世界地图，人类文明必产生于大河流域一带，因为人类不可能不喝水。特殊的情况是：只有中华民族的母亲河——长江与黄河，是世界上所有古文明区中两条独一无二的、地处北温带的东西走向的河流。这决定了一条重要的基本原则：首先，在这个区域内有着同样的天象，与地球自转同向的水平方向的地带也有着同一的气候，这两个条件造就了同一的“天”。此外，地处北温带的东西走向之河流，沿河流域有着统一的、四季分明的气候，有着相似的水土环境，它们会同处“天下同春”或“万里冰封”的相同时令，也就是说，这是一个节奏有序的，并有着相同相似地物与物态的区域，这些条件造就了同一的“地”。这同一的天地条件成了这个区域对自然统一认识的基础，在这个地区的古人类不可能沿河行走而寻找到因季节变化而不同的食物（南北走向的河，如美洲的幼发拉底河、亚马逊河等，沿河四季不

同，沿河走可寻获四季不同的食物），而离开河流的迁徙又因失去水源而无法生存。故而，迫使这个地区的古人定居并以储存食物的方式过冬成了势在必行的唯一选择，舍此而不能生存。

从中华民族的种族因素来看，这是一个杂食性且以素食为主的种族。因此，原始采集是他们最主要的生存方式，这种生存方式不同于原始狩猎民族，前者以“选择”和“储藏”作为获得食物、保存食物与延续种族的手段，后者以“掠取”和“追求”作为获得食物、保存食物与延续种族的手段。因此，他们也产生了不同的气质、心理习性与认识特征，导致了不同的记志手段与逻辑方式。一般情况下，对于原始狩猎民族来讲，流血的杀戮，实体的猎获，生命的突然死亡和实在的即时享受，食物的易腐和不耐贮藏，造成了他们对体力的依赖与对生命的崇拜，并表现为对实体与偶像的直接感受中。他们的联想单一，有直接的因果关系，多与现实猎物的体量，现实生命的存在、生产与活动有直接关联。他们对自然的变化较少关心，对自身的情绪较难把握，往往处于静和动，生与死的极端对立状态中。这样，其原始信仰就易于以生殖崇拜、图腾崇拜、偶像崇拜和实体崇拜方式表现，其巫术与宗教也多是如成丁礼、出猎礼等与生命获得有关的活动，并多以装扮成实体形象的模拟方式来表达。于是，其感受与思维方式也多与实体相关联。透视原理即是狩猎活动中单眼视物的总结。这类活动造就了这样的社会文化认识，而关于实体的抽象认识，便只能通过体积的量度，质量转化数量的关系来作理性的逻辑运算。于是，“数”成了其最重要的人文符号，数量逻辑成了这种文化的基础逻辑，而实证方式也成了其最重要的认识与思维特征。以原始采集活动为主的原始种族则不然。他们依赖于自然植物籽实的生长，他们没有极大

收获的喜悦，也很少有突然死亡的危险；既缺少与其它动物和种族的激烈搏斗，也不可能随心所欲地攫取。他们必须以和缓的心情来等待植物漫长的生长周期，并观察了解这些规律。他们必须学会储存，因此他们很少挨饿，他们与自然的关系融洽，且从对自然的依赖中产生对自然的认识与联想。因而他们更崇拜自然的变化，以及由这些联想所产生的观念，并将这种崇拜表现为精神上的统一趋向并与感情联系起来，使得他们颇具一种宽容的忍耐性格及平和的心理状态。他们对自然变化敏锐，对运动与变化的周期明了，因此，他们的原始信仰更偏重于自然现象崇拜、气象崇拜、环境崇拜。这些崇拜并不直接与实体和偶像相关联，因此，他们借助于人类思维与情感作中介，将其转化成一种行为模式，通过祭祀、祝祷、纪念、敬仰等方式，来崇拜那些与季节时令、气候、水土有关的自然精灵、迷信观念与习俗活动。他们更崇拜对规律认识的“智”而不是个体的“力”，这样的原始文化方式，使得他们有自己的特殊的观察与思维习惯。植物籽实的类别，性特征与静止特征，它们内部质地与外部形态之间的关系等等，成为了观察的重点。采集方式促使原始人多注意其必然规律，容许人们从多角度、多时间、多层次、多主体来共同观察，容许已往经验的参与并反复比较判别，更容许在和平的生产方式中与其他人作认识交流，于是，形成了一种以反复观察与理性认识相统一的认识结论，是一种多角度、泛时空、多主体的视经验之结论，而不是与实体作唯一对应之实象。实际上，汉字的造字原理与中国的原始社会中大量形象的创造，正是这种视觉与思维方式结合所导致的产物。随后，观察结论的理念化表述，形成了以形志“象”的记志方式，这些形“象”中又包含了经历与经验中的感受。当这些记志方式形成了一定的文化体系时，史文哲

学的基本原理也在其中了。

历史上有一个引人注目的现象：大部分原始采集民族由于能随迁徙而寻找食物，所以其文明发展缓慢，而只有中华民族，在特殊的天时地利中被迫极早地定居下来，以贮藏和顽强的努力去发展原始农业，形成了世界上最早的、独一无二的由原始采集经济走向农耕经济的远古文明。这种定居与和平的生产生活条件相辅相成，再加上如前所言的相同的天时地利，使得中华民族能在这样的集群生活中产生极稳固又恒常的对规律的认识。在这种总体受制于自然规律，而个体又相对安全自由的生产生活中，每个个体的活动参照系很早便建立在其它个体的认识与自然规律的制约中。因此，每一个人在“自觉”的同时，也必将是“自然”的同时。于是，这种极早形成的集自然、社会、人于一身的理念，便急需寻找特殊的记志方式。在久远的古代，中国人就选择了最简单的人类所创造出来的形式——点、画（打制石器之一击，便有一个印痕的点；磨制石器之一磨，便有一条印痕称“画”）作为“有意味的形式”。中国人称思考为“琢磨”，不正是打击与磨制的意思么？在上古中国的文化观念中，一点便是“主”字，一“画”又称为一道”。能主而有道，这便是“点”、“画”。它们成了构成中华文明之记志符号的基础，成了中国文化之理念符号的基石。中国人用点、画作了许多尝试，经过图像、卦象、符号，最后才明白了“交画为文”的道理，创造了举世无双的以点画结构方式记录理念的平面符号——汉字。从原始点画发展到古汉字，融入了一切图符构成与思想方法之灵光。经过近五千年的发展，从记志、图形、表声，到最后“成语”，完成了汉字形、声、义之基本功能，完善地解决了汉字特殊自由而开放的逻辑结构形式。并反过来与单音节的汉语构成了完美的双向多层组

合，最后完成了文字的统一。此后，中国文化即以汉字为基石，完成了中国人在文化上的重大发明：造纸术和印刷术——即是为记录汉字信息和处理汉字信息的发明。统一后的汉字，在行文、记言、表情、发音、志声等诸多方面渐次完善了自己的功能，成为从当今符号学角度来看，唯一达到了平面信息符号体系的文字，也使得中华文明不但留下了举世无双的文化典籍，并成了举世无双的迁延不断的唯一的人类文明。

正是由于这种中西文化的区别，在基础教育中重视汉字体系与数学体系的本质区别才变得极为重要。作为不同的符号体系与逻辑方式，它们之间的本质区别更要一一加以澄清。例如最主要的开放性联接方式与线性联接方式，逻辑符号的可省略性与不可省略性，逻辑式的转化形式与可逆形式之区别，与观念的随时对应与不可对应等等，都必须深入研究。但在当前的教育中，我们不但否认了这些区别，而是将它们作强硬的凑合。我们否定了汉字的“记名特征”，也否定了数字的“运算特征”，而用实体作为中介，将孩子们的思维降低至最缺乏想像又最不具备实践条件（受他们的年龄与知识的局限）的尴尬境地中，使他们成了低能的盲从者，如此等等，不一而足。

有一点我们必须反复强调，既然教育是为了文明的传递，那么，文明也只有通过教育才能迁延。由此，最不难明白的一点便是：具有五千年迁延不断的文明的中华民族具有最了不起的教育、具有最优秀的教师、教材及教学方法，因为只有如此才负得起文明迁延的重托。在二十世纪，我们却对此严加批判，信口雌黄，由此导致了中华民族文化的空前衰落与民族素质和民族信心的空前低落，这不能不说是一个最严重的教训。面对这样的令人心痛的现实，正本清源的工

作已经刻不容缓，否则，我们将迷失于千古悔恨之中。

由于中国文化有这些特征，从而造就了中国文化的特殊教育方式。绵长的文化发展史使得中华民族对教育的功能有深刻的认识，对教育的规律有巧妙的把握，对教育目的非常之明确，对教育本身更是极端重视。概而言之，首先，他们认识到不能离开这块土地而生存，不能随意迁徙。其次，他们必须以和平共处的生活方式来完成整个社会的文化制约。第三，中国人自身在这种文化的发展中，个人是不能离开社会的，社会是不能离开自然的，它以社会作为中介，将人跟自然紧密地联系在一起。这是中国文化的三个主要特征，也是中国教育的基本立足点。我们只有在这个基础上，在这种条件下，才能理解、认识中国为什么会以仁爱教育为基本的、核心的教育，以义、道，以天理、公理为教育的基本核心。在这个前提下我们来理解中国教育，可能会更接近中国教育的实质。在先秦以前的典籍中，中国的教育思想就已经很是丰富发达了，也是有规矩可循的。中国人对教育的处置有许多不同的前提和假说。比如说，性善论和性恶论。人们普遍以为，性善论是儒家学派的代表理论，性恶论是法家学派的理论，实际上，这是一个问题的两面。这和西方人的 X 原理和 Y 原理是一回事。因为对于任何人的个性来说，它的原始假说都有两种不同。例如，人天生是遵守纪律的，人天生是不遵守纪律的。但对于教育本身来讲，有一点是共通的，它要求的一定是社会的、好的。我们说人天生是残忍的，或人天生是善良的，但所有的教育都是指向善良的一方。我们说人天生是勤快的，或人天生是懒惰的，但所有的教育都是指向勤快的一方。这一点在不同文化区域的教育上并无区别，只不过在教育理论的原始假说上有所不同。而方法的本身跟人性的假说之间有着非常重要的直接关系。我们

主张人性是善的，教育的主张就有了“苟不教，性乃迁”，如果不受教育，他的性就会迁延，就会变化，就会受到各种影响。因此，它主要的教育形式是鼓励善的存在，制约恶的出现。如果主张人性是恶的，教育就会随之发生变化。由于人的本性是恶的，教育方法也多是强制、管理，致力于抑制恶。引导善和抑制恶，理论假说的不同导致了教育方式的不同。所以在孔老夫子的教育思想中，他有很多这样基本的教育原则。西方也是如此，假如主张人是勤快的，你只要引导和启发他的勤快就够了。假如主张人是懒惰的，你就要用很多规章制度来抑制他。这些教育的基本原则在古今中外的教育中基本上是相同的，中国只不过对这些问题发现认识得特别早而已，从而形成了非常完善的教育思想、教育体例和教育法式。

上世纪有很多西方人，由于他们自身对文化认识的不足，他们对教育没有深刻的理解。而我们有些人出于喜新厌旧、舍易求难的好奇心理，忽视了中国自身的教育成就和教育的长处，强制在国民中间推行西化教育，这是中国近现代教育最大的失误。中国近百年的教育，尤其是社会所倡导的教育和国家所规定的教育，其基本的教法是西方古典化的，它所造成的失误是普遍的。但这与中国教育无关。因此在处理很多中国问题的教育上，会发现很多悖理。比如说识字问题，我们中国自古以来的传统教育方法是认识以书写符号方式为主，以视觉记忆为主的汉字。根据皮亚杰的研究，儿童在一到两岁就可以对视觉符号进行认知了。最佳的记忆年龄是三岁到五岁，而在中国古代，恰恰把启蒙年龄定在四岁，这是对汉字非常科学的经验认识的结果。本世纪，我们把汉字等同于西方的拼音文字（来进行教学），而西方文字是以读音链为主的文字，它和认字有根本的不同。我们根据苏联

的经验，把入学年龄改到了七岁，这是一个非常大的错误。我们这个错误使得整个中国的孩子丧失了最佳的认字年龄。我们现在一切语文教学失误的基础就是孩子识字太晚，对于中国文字的认识能力、解读能力、逻辑能力、联想能力错过了他们的最佳年龄，想一想，每一个孩子被耽误三年！另外一个重大的问题是我们普遍采用的看图识字，这是极端违背中国认字法的。道理很简单，孩子们认字是认识符号，认识人文符号。而看图是根据西方摄影学原理来的，孩子们要通过符号的转化才能认字。我们教他认“火”，就告诉他这是“火”字，不一定非得说“火”，“火”车的“火”。我们的看图识字就给孩子们很多没用的信息，孩子们要从十几个信息里面接收一个信息，而认字的过程是把一个信息直接给他。白居易曾经回忆他一岁的时候，在保姆怀中就认识“之”字，他心中明白，但是口不能言。现代的试验也表明接受实验者在不会说话之前就认识那个符号，他听到大人的发音他就会指出那个符号来。这就是汉字的优越性所造就的。而我们恰恰舍弃了这种优越性，尤其是在我们的语文教学中，在我们的基本文化元素的教学中。我们的老百姓把没有文化就叫作不识字，可见认字在我们的文化中是多么重要。在我早年从事的幼儿教育研究工作中，我曾经做过一些试验，发现孩子们对汉字符号多笔画的认识能力和对少笔画的认识能力是成反比的，即是笔画越少的字孩子越不容易认，笔画越多孩子越容易认。孩子最容易搞错的是字形相近的字，而不是发声相近的字。孩子在词语中间感觉到重要的词是他最容易理解和最容易接受的词，而不是我们需要他认识的词。比如你教他，“火”，“火”车的“火”，下次他可能就说，火，火车的“车”，因为他对车更亲近。还有，非常抽象的字不难认，如思、想、意。他们最难认的字是这样的字，象左、右，波、陂，这样一些

字形相似或相近的字。综上所述，对于看图的认识错误导致了我们教育上的重大失误，也导致了我国近代以来语文教学的极端失败。

我举这些例子，是为了说明教育与文化的紧密联系，如果不尊重这种联系，我们就会毁掉自己的教育。在这个前提下讨论教育，希望我们的教育者和被教育者，关心教育的人，有意识或无意识关心教育的人，都来重视这个前提。没有这个前提，我们谈的任何教育都将是“皮之不存，毛将焉附”。

应该看到，教育是人类社会特有的文明现象，教育的本质是造就“文化的人”。广义上的教育，是指人由“生物的人”转化成“社会的人”的一切过程与必经过程。狭义上的教育，也离不开这个前提之下的对“社会人才”的造就与培养过程。学校则是这一个过程最集中最典型的代表场所，它集中反映出教育的基本本质与优秀功能。

因此，教育也成为文化迁延的唯一手段。一切民族文化消亡的本质原因，归根结底是因为教育的断绝。反之，一切得以迁延发展的民族文化，其根本原因也是教育的成功所导致的。所以，古今中外的历史上，大多数被推崇为圣人贤者之流的历史人物，多数是在教育方面有过特殊成就与突出贡献的人。

离开了人的造就与文化的迁延发展这两个根本前提来谈教育，实际上都背离了教育，特别是基础教育的初衷，进一步认识发展教育，也有赖于这两个根本前提的深入认识。

首先谈“人”。教育的一切过程与效应只能在“人”中发生，即使所借助的是“物”，也须是“人文化了的物”。也就是说，教育中所使用的一切作为物化了的媒介，必须是以往文化中有“文化规定”所束缚的，并反映出这种文化规

定中人类认识结论的对象，就这一点来看，恒定的经典教材，永远是基础教学的主要内容。许多时候，出于一时的需要与对教育的误解，我们会对教育中的“人”加上附带的特定内容，比如我们会用“有技能的人”，“有知识的人”，“劳动者”，“人民需要的人”等等来取代对“人”的称谓，以为那样就使“人”有了“更具体的内容”，更便于教育上的实施与操作，也更易于反映出教育的成果来。实际上，这种对“人”的限定，改变了教育的本质并缩小了教育的功能，它必定会导致因此而造就的人对社会变化的不适应而造成社会发展的阻力。从理论上讲，“人”和“有知识的人”、“劳动者”等概念并无谁更具体一些的差别，它们都是社会文化概念的标识。但“人”的概念则更全面地代表了“社会观念”与“文化”的总合，也包含着更多恒定而又能与世推移的基本内涵。例如：能力、性格、秉赋、情感等要求，因此，它具有更经典而宽泛的观念特征。反之，“劳动者”与“人民”这类概念要狭窄得多，它更多有赖于对“劳动”与“民众”这两个社会文化概念的时代性特征，且必须建立在与“不劳动”、“非民众”的观念对立条件下才能确立。举例而言：抗日战争与解放战争时期的“人民”，便有极不相同的定义；在不同的历史阶段，管理、组织、思想与操作等不同的影响，某些时候只有操作者才称之为“劳动者”，而另一些时候，管理者与思考者的工作方式才是“最重要的劳动”。

因此，在重新审视教育的基本原则问题时，我们必须再次强调曾被千百年不断提出的“教书育人”这个“人”的本质问题。这个“人”只能是一个置身于某一特定文化背景中与这种文化氛围里的生命个体的人，这个人只能是一个在他“生不由己”的特定条件下决定了他某些世系亲属关系与血缘关系的生命个体的人。除此之外，一切其它的因素都是可