

生活教育研究资料

(1—5 期合集)

胡晓风摘编

中国陶行知研究会
1998 全国素质教育四川现场研讨会
1998 年 10 月

生活教育研究资料(之一)

一、中国传统教育的命运 杨东平

二、从王阳明到陶行知 袁振国

三、陶行知生活教育的现代价值 袁振国

四、传统教育的复活和强化 杨东平

五、教育现代化：不仅仅是理想 杨东平

六、教育模式原理 查有梁

七、生活教育模式 查有梁

(注：一、四、五选自杨东平著《未来生存空间·社会空间》，上海三联书店 1998 年 1 月版；二、三选自袁振国著《对峙与融合——20 世纪的教育改革》，山东教育出版社 1995 年 5 月版；六、七选自查有梁著《教育模式》，教育科学出版社 1993 年 4 月版)。

一、中国传统教育的命运

中国作为一个文明古国，其悠远的教育文化传统占有特殊的地位，具有十分特殊的价值。中国是一个教育大国，有着从孔夫子开创的有教无类的全民教育的传统，有着全民族极其高涨的教育热情、尊师重教、兴学办学的优良风气。但中国古代教育真正具有认识价值的特异之处，是它通过科举考试制度，开辟了一个平等竞争、向上流动的社会通道，使不同出身、不同地位的人都有可能入仕进相，从而保持了封建社会的长期稳定。不仅如此，科举制所奠定的依照教育程度来选拔官员的文官制度，确立了知识优先的原则，根据人的教育程度、学习水平来划分人的社会地位，进行权力配置，从而将知识和教育置于十分优先的地位，即所谓“唯有读书高”。事实上，这是一种知识社会、学历社会的雏形。

中国传统教育另一种值得认识的价值，是与官学同样源远流长的私学，由书院制度所体现的“学在民间”的传统。私人办学、自由教学、注重个性、思想活泼自由的书院，在很大程度上弥补了官学的陈腐刻板，成为富有活力的学术和研究中心。胡适认为“我国书院的程度，足可比外国的大学研究院”。毛泽东也十分欣赏书院的风气，曾以书院为楷模创办湖南自修大学。他认为书院的主要好处，“一来是师生关系甚笃。二来没有教授管理，但为精神往来，自由研究。三来课程简而研究周，可以优游暇豫，玩索有得。”^[1]

如果说，中国传统教育的优点和长处主要是造就了知识社会的雏形、全社会兴教重学的热情、自由研究的书院传统；那么它突出的弊病也是与科举制度相连的，如读书做官的功利主义价值，

以考试为中心，以及八股文之类死记硬背、陈腐僵硬的教育方法和教育内容，教育与社会生活的脱离，用手与用脑、劳心与劳力的脱离，等等，它们都成为现代教育改革的主要对象。

在现代教育建立的过程中，书院的形式和传统终于被取代。胡适认为“书院之废，实在是吾中国一大不幸，一千年来学者的自动研究精神，将不复现于今日了”。^[1]在计划经济体制下，由国家包揽教育，私人 and 民间办学基本不存在，从孔子到武训这样悠久漫长的传统因此中断。早在 19 世纪，当西方国家借鉴科举制度，建立了现代文官制度时，我们似乎并不珍视这一传统；事实上，我国的公务员和公务员考试制度是近几年才刚刚建立的。而另一方面，传统教育中最坏的那些东西，如理论脱离实际、死记硬背、考试至上，陈腐落后、僵硬刻板的教育思想、教育方法、教育内容，等等，在我们的现行教育中却继承保留下来，在某些方面甚至恶性发展、复活强化！

注：[1]《湖南自修大学创立宣言》1921 年

[2]《东方杂志》第 21 卷第三期 1924 年

(杨东平：《未来生存空间·社会空间》第 160、161 页)

二、从王阳明到陶行知

外国评论家认为，近代以来，中国出现了两位具有世界影响的教育家，一位是陶行知，一位是毛泽东。

陶行知对中国的旧教育深恶痛绝，他毕身所致力于的也就是改造中国的旧教育，探索中国的新教育。

早读大学的时候，陶行知就认定，中国误就误在伪教育造就的伪君子身上：“天下非真小人之为患，伪君子之为患耳。真小

人，人得而知之，人得而避之，并得而去之。伪君子服尧之服，诵尧之言，而处心积虑，设阱伏机，则桀纣也。……综天下而论，伪君子惟吾国最多；统古今而论，伪君子惟今世为最盛。吾国之贫，贫于此也；吾国之弱，弱于此也；吾国多外患，患于此也。吾国多内乱，乱于此也。”^[1]后来，他进而把伪君子引申为“伪知识阶级”，认为伪知识阶级是特殊权势阶层，其总代表是皇帝，为了他们的特殊利益，通过“万般皆下品，惟有读书高”的迷惑，故意把人引向歧途。^[2]

问题的症结在教育，问题的出路也在教育，“我们现在处于二十世纪新世界之中，应该造成一个新国家，这新国家就是富而强的共和国，怎样能够造成这新国家呢？固然要有好的领袖去引导平民，使他们富，使他们强，使他们和衷共济；但是虽有好的领袖，而一般平民不晓得哪个领袖是好的，哪个领袖是不好的，也是枉然。所以现在所需要的，是一种新的国民教育，拿来引导他们，造就他们，使他们晓得怎样才能做成一个共和的国民，适合于现在的世界。”^[3]他坚信可以通过改造教育改造社会、改造人心。教育的罪过在于使人成伪，教育的真谛则是，“千教万教，教人求真。”不仅教人如此，做人也是如此，“千学万学，学做真人”。在他所开展的教育改革运动中，从晓庄师范到山海工学团，再到重庆育才学校，他始终坚持学习与做人的统一，坚持知识教育与人格教育的统一。陶行知把它概括为“教学做合一”的原则：“教学做合一是本校的校训，我们学校的基础就是立在这五个字上，再也没有一件事比明了这五个字还重要了。……教学做是一件事，不是三件事。我们要在做上教，在做上学。在做上教的是先生；在做上学的是学生。从先生对学生的关系说：做便是教；从学生对先生的关系说：做便是学。先生拿做来教，

乃是真教；学生拿做来学，方是实学。不在做上用功夫，教固不成教，学也不成学。”^[1]

陶行知认为，伪君子教育造成的是劳心者与劳力者分离，而教学做合一的教育，是在劳力上劳心。“我们必须把人间的劳心者、劳力者、劳心兼劳力者一齐化为在劳力上劳心的人，然后万物之真理都可一一探获，人间之阶级都可以一一化除，而我们理想之极乐世界乃有实现之可能。这个担子是要教师来挑的。惟独贯彻在劳力上劳心的教育，才能造就在劳力上劳心的人类；也惟独在劳力上劳心的人类，才能征服自然势力，创造大同社会。”^[2]

1934年，陶行知一篇重要文章《行知行》中说，23年前，也就是1911年，他开始研究明代中叶的哲学家和教育家王守仁的学说，对他的知行合一的思想产生了信仰，故改名为“知行”。自进入金陵大学后他发表文章皆署名知行。7年前，也就是1927年，提出“行是知之始，知是行之成”的理论，正与阳明先生的主张相反，那时以后，即有顽皮的学生称他为“行知吾师”，他很乐意接受。因为这更符合他的思想和目的，故从1934年发表此文章起，就正式改名为“行知”了。^[3]也就是说，王的知行学说一直到30年代前不久还一直在他的思想和生活中起主导作用。知行问题则始终是他的终极关怀之一。他后来提出的教育主张要解决的核心问题是教学做的问题，而它的哲学基础就是知行问题。知行问题所以成为他一生关心和努力解决的问题，一是因为这一问题在中国哲学传统中有着特殊的意义，二是因为作为一个教育家，对这样一个非常现实的问题是无法回避的。事实上，没有一个教育家不是或多或少地将知行观具体化为教育中的教与学、理论与实际的运作而有所贡献，行知则和他的教师杜威一样，正是对这一问题有着特别的兴趣和独到贡献的。

中国哲学不同于西方哲学，也不同于印度哲学。它不像西方人那样注重人和自然的关系，把求和、致智当作哲学目的本身，也不像印度人那样有强烈的宗教色彩，把人的行为放在人与神的关系中来讨论，而是注重“人事”，思想学说与生活实践是融成一片的，也就是说中国哲学在本质上是知行合一的。人生宇宙的大道理，常从生活实际出发，拿理论在生活中体验，而得到一种了悟，又以生活为检验。总之，学说是以生活行动为归宿的，脱离生活本身的纯粹思辨，在中国哲学中没有地位。

中国哲学思索真理，目的在于使生活更善，所以一定会表现于生活。孔子说：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”^[1]所谓“乐之”，即依其实践体会，而获得一种乐趣。当然这里的实践不是现代哲学中讲的社会实践，而是讲的个体在伦理生活中的道德行为。孟子说：“君子深造之以道，欲其自得之也，自得之则居之安，居之安则资之深，资之深则取之左右逢其源，故君子欲其自得也。”^[2]深刻研究学问的目的，在于自得于道，达到自得于道的境界，便能有最大的精神自由。荀子也说：“君子之学也，入乎耳，箸乎心，布乎四体，形乎动静，端而言，蠕而动，一可以为法则。……君子之学也以美其身。”^[3]学的目的在于行为的改善、道德的提高。离开了提高道德水平的纯粹知识学习是没有意义的。中国人从来不脱离思想道德来观察判断一个人，从不把学问、技术和做人分开，讲求“道德文章”、“教书育人”都是这个意思。在西方，一个人的学问和他的日常生活可以毫无关系，道德上可能劣迹昭彰，学问却可能大得很；而在中国则认为这是不可能的，或者是不允许的。在中国，知与行的关系并不局限于认识论范畴，而是有人生观、世界观的意义。这样才能理解许多哲学家一生为此而倾注精力的道理。王守仁、陶行知都

是这样的思想家、教育家。

王守仁的“知行合一”说，是针对朱熹的“知先行后”说提出来的。他认为，“凡人”不能成为圣人，主要是由于“知”与“行”分离。“知”离开“行”，便不是“真知”，“行”离开“知”便是盲目行动。他的知行合一说的实质在于不离行以求知，把知、行结合起来，他的名言是：“知是行的主意，行是知的工夫，知是行之始，行是知之成。”^[10]“知外无行，行外无知”。王所以提出这种知行观，主要是源于两点。一是针对当时时势，企图匡正从皇帝到众臣的道德虚伪、言行不一、腐朽堕落，扭转“外假仁义之名，而内以其自私自利之实”的局面，挽救社会危亡。二是针对当时教育上的弊端：“士皆巧文博词以饰诈，相规以伪，相轧以利，外冠裳而内禽兽，而犹或自以为从事于圣贤之学，如是而欲挽而复之三代，呜呼，其难哉！”以为用知行合一的方法可以克服这种弊端，“吾为此惧，揭知行合一之说，订致知格物之谬，思用以正人心，息邪说，以求明先圣之学，庶几君子闻大道之要，小人蒙至治之泽。”^[11]他希望通过倡导知行合一，来纠正教育上的只知不行或只行不知两种知行脱节的现象。他实际是希望恢复“善良”的道德，把冠冕堂皇的字句变成切实的行动，实现真正的道德完成，创造一个清明的世势。

在陶行知生活的时代，王守仁砭斥的这两条弊端一复如旧。袁世凯窃取辛亥革命的果实后，一方面提倡尊孔读经，寡廉鲜耻地宣扬仁义道德，一方面却大耍政治流氓，用暗杀(如宋教仁)、收买(如议员)、软禁(如章太炎)、笼络(不胜枚举)，或凭空制造舆论(从民初的“非袁莫属”到“筹安全”、“乞丐请愿团”……)，或公开的武力威吓(如用军队包围国会强迫投票)等等，为了达到独裁称霸的目的，不择手段。袁世凯的这种两面派作风在当时社会可谓典

型。教育上，长期的科举考试，把仁义道德变成了儒生术士们的敲门砖，这种教育不但不能与实际道德行为合而为一，而且是制造虚伪，制造伪君子。1905年虽然废除了科举，但当时的教风和学风都是身染恶习，病人沉疴，正如当时陈独秀所痛斥的：“……所教的非是中国腐旧的经史文学，就是死读几本外国文和理科教科书，也是去近代西洋教育真相真精神尚远。此等教育，有不如无，因为教的人和受教的人，都不懂得教育是什么，不过把学校毕业当做出身地步，这和从前科举，有何区别呢？”^[12]陶行知推崇知行合一学说，正是出于对这一现实的整体感受。以后他一辈子所奋斗的，也正是改变这种局面，变假教育为真教育，使假人成真。王守仁、陶行知都是这样的哲学家。当然，当初陶行知信奉王阳明学说，不仅因为对知行关系理解上的一致，还与当时整个的社会思潮有关。我们首先看清了陶行知在整个思想内容上看重王守仁学说的合理性，才能够看清他在知行观上采取王氏学说的积极意义。

王守仁，号阳明子，后多称阳明先生，浙江余姚人，处于明代中叶。那正是一个各种矛盾迭起，社会危机日益加深的年代，与清朝末年的社会状况极为相似。当时，三股矛盾交织在一起，即统治者与农民阶级的矛盾，明王朝统治阶级内部的矛盾，和边患日趋严重，国土不断受到侵扰。而作为统治阶级的一员，在王守仁看来，内忧外患虽日益严重，但统治阶级内部的矛盾是最大的隐患。当时，宦官专权与反宦官的斗争，各地藩王与中央集权的斗争，连年不息，宦官专政，陷害良臣，压榨人民，越益惨烈。王氏在《陈言边务疏》中言：“臣愚以为今日之大患，在于为大臣者，外托慎重老成之名，而因为固禄望宠之计，为左右者，内挟交蟠蔽壅之资，而外肆招权纳贿之恶，习以成俗，互相为奸。”^[13]

借边陲之急，劝导皇帝“易轍改辙”、“痛革弊源”。结果他被刘瑾逮捕入狱，庭杖流放。尽管流放地对他来说是死亡的可能多，生还的可能小，但他始终没有屈服。他初到时，连一间住房都没有，只得暂栖于蔓荆丛中，后来才结个草庵住下。在万山丛棘中，与蛇虺魍魉虫毒瘴疠同居，当时与他同行者，因不适应这种艰难环境而先后死去，即所谓“瘴疠侵其外，忧郁攻其中，其能以无死乎”？而且当时由于少数民族遭到统治者的压迫屠杀，所以汉中去的人常被杀戮泄仇、对王守仁来说可谓朝不保夕。但他还是信心坚定，发展他的学说。这种毅力常常是激励后人的因素。

王守仁是统治阶级的卫道士，他积极帮助镇压农民起义，即“破山中贼”，但他一生用力更多的是“破心中贼”。他的名言是：“破山中之贼易，破心中之贼难”，破“山中贼”用武器，破“心中贼”则是“致良知”，所以他一生讲学办校，后半生的主要精力是从事教育活动。

王守仁生活的时代又是封建社会的商品经济进一步兴起，资本主义生产关系开始萌芽的时代。如顾炎武语：“商贾既多，土田不重。操资交接，起落不常；能者才成，拙者乃毁；东家已富，西家自贫；高下失场，锱铢共竞；互相凌夺，各自张皇。”^[14]王守仁的主观唯心主义学术思想，就是在这样的背景下产生的。为了挽救日益衰败的封建社会危机，他构想出了一套以“致良知”为主体的主观唯心主义思想体系。

他一方面痛斥世风日下、功利侵占人心的社会状况，一方面则企图使“天下之事势”起死回生。他提出了“人皆可以为圣人”、“圣人可学而致”的主张，对以往从孔子到朱熹人性分等次的说法提出了挑战，打破了天生的圣人、可教的圣人和天生的愚人的界限，在天生的“良知”面前是人人平等的。进而他又认为，封

建道德的“美质”是每个人先天就有的，是“不假外求”的，而判断善恶的标准，亦在自家心中，这对作为统治阶级官方思想的程朱理学提出了更直接的挑战。在程朱理学中，天道是自存的，封建社会的道德标准是早已存在、不可变易的，人只是努力于格物致知，修身养性才能获得；判断是非的标准是规定好了的，个人没有思考的余地，而这个标准就是根据孔子、董仲舒的学说精密发展出来的“三纲五常”、“四维八德”。虽然王守仁主张的也是这些封建道德内容，但他这种道德在自己心中的主张，却为后来人重新估价和否定先前的道德法则，怀疑不可怀疑的天道人理提供了理论基础。有了这一步才有后来反理教的斗士李贽“不以孔子之是非为是非”的石破天惊之语，直到对“五四”时期的价值重估运动都有积极影响。

由于王氏强调“致良知”的重要，那他就必然注重“心力”，把“心”当作认识的主体，又当作认识的对象，同时又是认识的标准，这就是强调了主体性的作用，强调了每个人有自己的独立价值，有着明显的反教义、反教条的积极意义，对中国文化传统中以“理”性压抑人性、以群体取代个体的价值观不啻是一种冲击。每每成为以后反道统、冲破思想束缚、解放思想、发展个性的有力武器。

由于王学强调通过内在的心灵活动，自己致知，自己达于圣人的境界，认为“愚夫愚妇与圣人同”，人皆可以为圣贤，故而主张“天下犹一家”、“中国犹一人”，其目的当然是在使其统治阶级长治久安，但在客观上也有平等待人，泛爱众生的精神，而这，与基督教“四海之内皆兄弟”的博爱精神是相通的。

程朱理学认为“理”是先天地万物而存在的本体，天地万物皆禀“理”而生，而“心”则是“天理”的体现，但常为物质的

私欲所遮蔽，要使人心复明，必须就事事物物而“穷理”，也就是“即物穷理”、“泛观博览”；而王学则认为心外无物，主张“切己自反”，反求诸己，是一种强烈的内省工夫的德教。但他也看重实践，崇尚事功，反对空言，这一点对明清的“经世致用”之学有一定影响，与陶行知、杜威的实利主义、实用思想也有相通之处。但王学中说的致用，主要还是治天下的本领，是指道德范畴内而言的，与现代科学技术无相通之处，在这一点上，与陶行知的现代科学教育主张是完全不能相提并论的。

陶行知早年生活的时代，与明代中叶有许多相似之处。内忧外患日益加重，正处于社会危机与民族危机的双重夹击之中：“一方面是内部危机正在日趋严重的封建的帝国，一方面是已经有三百年殖民地“事业”的经验的西方资本主义国家……。”^[15]鸦片战争前，中国人一直被封闭在封建帝国、宗法制度和自以为居天下之中心的沉闷空气中，高度专制集权的官僚政治，其腐败已病人膏肓；自给自足的农业经济濒临破产，农民起义不断削弱着地主阶级统治的根基；世风日下，道德衰颓，民性压抑，民族的生机和创造精神斯灭无余。为了挽救这种衰败的局面，清朝统治者大力提倡程朱理学，编纂《性理精义》、《朱子全书》，鼓吹“义”、“理”之学，企图以“存天理、灭人欲”的纲常伦教继续钳制人心、麻痹人民。

在经济方面，中国的人口在 18 世纪至少增长一倍。费正清 (Jonnk Fairbank) 在《剑桥晚清史》中分析说，这固然带来了如赤贫、农民起义等问题，“然而，人口的增长决不只是一种灾难。它意味着消费人口的巨大增长，因而促进了国内市场经济的发展，增加了对土特产的需求，其结果便是，由于商业的发展和刺激，进一步建立了银行业和信贷业，运用了行会和商会这种新型组织，

以及采用了如汇兑银票这类新的业务。”^[1]总之，清末商品经济的发展比起明中叶时期来是有过之而无不及了。这必然会导致新旧价值观的冲突和新价值观的发展。平等、自由的社会意识在增长，“士农工商”的传统等级观受到了挑战。

正是在这样的背景下，新时代的思想家们从王学反传统理学的思想中找到了借鉴。王氏理论中包含的对人的主体价值的张扬，对个性发展合理性的肯定，对平等意识的鼓吹以及对传统价值、传统是非标准重新估价的萌芽，被新时代的思想家大大地发扬了。正如马克思形容欧洲文艺复兴时期的思想家那样，他们是穿着古人的衣服，说着今人的话。王学的受到重视成为 19 世纪末中国思想思潮十分突出的现象，从康有为、梁启超等改良主义者到宋教仁、陈天华等革命党人，直到后来的陈独秀、青年毛泽东、郭沫若等，都非常推崇王氏学说，拿它作为战斗的武器。在这样的形势下，就可以理解陶行知为什么赞赏和信仰王学，他说：“阳明子人皆可以圣贤之义，实隐符近世共和对于个人之希望。夫人皆可以为圣贤，则人安可不勉为圣贤乎？”^[1]是非常自然的了，也就可以理解他是从怎样的出发点赞赏阳明子了。

陶行知虽然是杜威的学生，受过西学的浸染，可他的教育理想和教育主张是典型中国式的。中国文化传统中特别注重教育与教化的作用，特别注重人格养成，特别注重道德伦理实践等精神，在陶行知那里都得到了极大的发挥。而且，陶行知强烈推行打破学校与社会、教育与生活的界限，可以说，陶行知所推行的生活教育运动，在很大程度上构成了中国近代史上的一场社会革新运动。

注：[1] 《伪君子篇》，《陶行知全集》第 1 卷，四川教育出版社 1991 年版，192 页

[2] 参见《“伪知识”阶级》同上，140-153页。

[3] 《新教育》同上，311页

[4] 《教学做合一》同上，124、126页

[5] 《在劳力上劳心》同上，130页。

[6] 《行知行》《陶行知全集》第3卷第574、575页

[7] 《论语·雍也》。

[8] 《孟子·离娄》。

[9] 《荀子·劝学》。

[10] 《传习录一》。《王阳明全集》上，4页。上海古籍出版社1992年版。

[11] 《书林司训卷》。同上，282页。

[12] 《新青年》第2卷第6期。

[13] 《王阳明全集》上，285页。

[14] 《天下郡国利病书》。

[15] 胡绳：《从鸦片战争到五四运动》，上海人民出版社1982年版，第5页。

[16] 参见费正清著，中国社会科学院历史所译：《剑桥晚清史》中国社会科学出版社1985版，第115页。

[17] 《陶行知全集》第1卷215页。

(袁振国：《对峙与融合——20世纪的教育改革》39——50页)

三、陶行知生活教育的现代价值

50年代的中国曾经进行过一场批判陶行知教育思想的运动，这场批判运动的理论依据是毛泽东的革命理论。可40多年后，我

们却发现，毛泽东从 50 年代末到 70 年代中期两度推行的教育革命，与陶行知的教育思想有着惊人的相似之处：对传统学校教育的否定，生活就是教育、社会就是课堂的主张，理论密切结合实际(教学做合一)，教育与生产劳动相结合(在劳力上劳心)，思想(人格)教育的首要性，……总之，他们对教育的极端重视(这里主要指的是道德、观念的教育)，对一种精神的教育所能产生的效果所持有的极大信念以及相应的超乎寻常的热情，都体现了道德理想主义的典型特点。

在东方大地上，这场旷日持久，幅员辽阔，程度激烈的道德理想主义教育实验，将是全人类的遗产。

(袁振国：同上书 70 页)

编者附言：什么是道德理想主义？据作者的回答：道德理想主义是以为道德的教育可以引导社会和人生走向理想的目标。

四、传统教育的复活和强化

中国传统教育在当代的复活强化，是从 70 年代末恢复高考开始的。70 年代末恢复高考、重建新时期教育时，仅仅在“要不要教育”的问题上恢复了常态；但在要什么样的教育、什么样的教育是更好的这一问题上，并未建立新思维，是一场并没有真正完成的拨乱反正，这是教育界与经济界等其他领域很大的不同之处。当中断了十年之久的高考制度重新恢复之时，被长期压抑的全民族的教育热情迅速化为考试主义、学历主义的强大动力，我们几

乎是未经选择地回到 50 年代，重新恢复重点学校制度、智育至上、考试至上和升学率导向，高中阶段的文理分科，使基础教育被纳入升学教育的狭窄轨道，笼罩在炽烈的应试教育的氛围中。

这是足令我们惭愧和汗颜的。早在本世纪初，“五四”时代志士仁人就发出了“救救孩子”的呼声。鲁迅认为对儿童的教育，主要是“理解”、“指导”和“解放”；要培养他们“有耐劳作的体力，纯洁高尚的道德，广博自由能容纳新潮流的精神，也就是能在世界新潮流中游泳，不被淹没的力量”。蔡元培认为：“教育是帮助被教育的人给他能发展自己的能力，完成他的人格，于人类文化上能尽一分子的责任，不是把被教育的人造成一种特别器具，给抱有他种目的人去应用”。其原则是“展个性，尚自然”。蒋梦麟认为，教育的产出是造就“活泼的个人”、“能改良社会的个人”、“能生产的个人”。陶行知痛斥“杀人的会考，”“赶了一考又一考……把肉儿赶跑了，把血色赶跑了，甚至有些是把性命赶跑了；”“把所要收复的东西赶跑了，把一千万民众的教育赶跑了。换句话说，是把中华民族的前途赶跑了”。

然而，时至世纪末，我们的学校基本上还停留在智育至上、考试至上、分数至上、死记硬背、满堂灌、填鸭式的教学之中，学生还浸泡在无边无涯的题海之中。我们依然在大量炮制着当代的“囊萤映雪”、“三更灯寒五更鸡”的“高考状元”、“落第秀才”的悲喜故事。“考，考，老师的法宝；分，分，学生的命根”依然是学校教育的普遍写照。我们依然相信，学海就是苦海，愉快就是放纵。中国中小学生的学习难度之高，时间之长，书包和课业负担之重，以及从事家务劳动、体育活动时间之少，人格发展之片面单薄，许多指标都在创造着世界之最。

应试教育的严重后果，是赋予基础教育所不应有的强烈的竞

争性和筛选功能，用层层考试的办法，选拔出一小批“优胜者”，从而使绝大多数学生成为教育的失败者，打击和挫伤他们的自尊心、进取心，乃至使他们失去学习的兴趣和动机，丧失探索和批判性思维的能力。中国当代的应试教育已经达到相当完备的阶段，发展出了一些显著特点。

其一是课程的难度、深度已成为各国之最。70年代末，在“早出人才、快出人才、多出人才”的思想指导下，对智力超常的“天才儿童”、少年大学生等的培养成为教育热点。此后，在炽烈的应试教育的氛围中，出于追求升学率、增加竞争、提高考试难度的需要，不断加深学科知识的难度，致使我国中小学教材难度偏深，高于发达国家一二个年级，已经众所周知。这一做法是缺乏科学依据的，已经开始脱离多数青少年的实际认识能力。考虑到我国实行全国统编教材，这种难度对广大农村和边远地区的不适应性可想而知。调查显示，由于中小学教育的教学要求偏高、偏难、偏深，致使部分学生丧失信心而失学，被认为是中小學生辍学流失的重要原因之一。^[1]据人民教育出版社调查，约有80%的中学生学习理科教材有困难，中学厌学的达30%，有的地区高达60%^[2]。

其二是重点学校制度和异乎寻常的教育竞争。80年代以来，重新恢复的重点学校制度进一步加剧了中小学教育的失衡和升学竞争。层层设置重点学校，对它实行投资、师资、生源等各方面的倾斜政策，使之成为教育的业绩和脸面。在许多县，尤其是偏远落后地区，具有升学率的县一中占用了全县教育经费的一半以上，这种做法加剧了教育资源配置的不平衡，制造了一大片“差校”、“弱校”，所谓的“垃圾学校”和“流氓学校”，严重有违基础教育尤其是义务教育所要求的教育公正和机会均等。由于这一