



普通高等教育“十五”国家级规划教材

2002年全国普通高等学校优秀教材一等奖

# 当代教育学

(2004年修订版)

袁振国 主编



教育科学出版社

DANGDAI JIAOYUXUE



ISBN 7-5041-2752-3



9 787504 127525 >

责任编辑 / 王 兰

封面设计 / 王四海

ISBN 7-5041-2752-3/G · 2729

定价: 33.00元(附光盘)



普通高等教育“九五”国家级重点教材  
普通高等教育“十五”国家级规划教材  
2002 年全国普通高等学校优秀教材一等奖

# 当代教育学

(2004 年修订版)

袁振国 主编

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 王 兰  
版式设计 尹明好  
责任校对 徐 虹  
责任印制 叶小峰

#### 图书在版编目 (CIP) 数据

当代教育学 / 袁振国主编. --3 版 (修订本). --北  
京: 教育科学出版社, 2005. 3  
ISBN 7-5041-2752-3

I. 当... II. 袁... III. 教育学-师范大学-教材  
IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 001991 号

---

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010-64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010-64989433
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010-64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	涿州市星河印刷有限公司		
开 本	787 毫米×960 毫米 1/16		
印 张	26.5	版 次	2004 年 6 月第 3 版
字 数	415 千	印 次	2005 年 3 月第 4 次印刷
定 价	33.00 元 (附光盘)	印 数	123 001—133 000 册

---

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

# 用教育新理念武装教师

## ——《当代教育学》序

顾 明 远

近 20 年来出版的《教育学》大约不下 200 部。但有新意的却不多，都没有摆脱旧的体系和模式。虽然有的也增加了一些新的内容，但体系仍然是旧的，还是因循原来的四大块，感到与热火朝天的教育现实不相称。最近读到袁振国教授主编的《当代教育学》，顿感面目一新。新在什么地方？我认为主要在立意新、体系新、内容新这三个方面。

首先引起我思考的是，作为一本教科书的《教育学》，想给学生些什么？我想，教科书有两类：一类是知识性的，主要教给学生知识，让他们能够在此基础上进一步学习，例如许多自然科学的课本；另一类是观念性的、主要教给学生该专业的理论观点和方法，例如社会科学如哲学、经济学等的许多课本。当然，知识和观点是不能分开的，没有知识的观点是空洞的，没有观点的知识是盲目的。但从教学任务来讲总有一个侧重点。那么《教育学》教科书想教给学生什么呢？过去的《教育学》总想集多



种任务于一身：既想给师范生尽多的教育方面的知识，又想给学生建立一种教育观念，还想教给学生各种教育方法。结果内容庞杂，学生抓不住要领，观念既建立不起来，方法也没有学到。《教育学》是教育学科体系中一门基础性理论学科。因此，我认为《教育学》教科书的任务主要是让学生通过基础理论的学习建立起正确的教育观念，具有思考问题、处理问题的能力。而正确的教育观念也不是通过说教和灌输而获得的，而是要在对各种教育问题的探讨中建立起来。教育是很复杂的社会活动，叶圣陶老先生曾经讲过，教学有法，教无定法。也就是说，教育教学是有许多方法的，但需因事因人，因不同的情境而异，不是固定不变的。但是教育规律是不变的，符合教育规律的正确的教育观念是相对稳定的。建立了正确的教育观念，就能创造出许多新的方法，取得良好的教育效果。当然，教育观念也要随着时代的变化和教育科学研究的新成果而不断更新，这是符合教育发展规律的。

《当代教育学》的新，首先体现在这本书的立意新。该书作者在第一页的“教学建议”中写道：“本书编写的一个基本追求是，不仅告诉学生是什么，怎样做，更希望启发学生为什么和怎样想。我们相信，没有一种教育观点、教育原则或教育方法是惟一的或最好的，对任何一种教育现象都可能有不同的理解、不同的理想，从而有不同的追求，并形成不同的教育风格。所以本书的编写力图通过不同教育思想、不同教育流派、不同模式的介绍分析，引起学生的学习兴趣，促进学生发现问题、思考问题、处理问题及自我选择的能力和习惯。”这就是说，不是把现存的知识灌输给学生，而是把教育问题的一些理论、思想、方法介绍给学生，让学生根据实际情况思考、讨论，掌握解决教育问题的能力，包括教育观念和方法。这也体现了学生主体的思想。

其次体现在体系新。该书打破了旧的四大块理论体系，力图建立新的理论体系。全书分上、中、下三篇，上篇介绍教育学的基本内容，中篇以现代学生发展观为起点，讨论教学的全过程，下篇讨论教育的社会功能，由此而引发的教育与经济、教育与政治、教育与科技、教育与文化的关系。我不能说这个体系就是最好的，但可以说它是新颖的、有新意的。旧的教育学体系是先讲教育的外部问题，后面讲的都是学校具体工作。越讲越具体，越讲越没有理论，学生越学越没有兴趣。1980年我在编中等师范学校用的《教育学》时就发现这个问题，第一版我就把它颠倒过来，先讲教育的主体——教师和学生，再讲教育目的、内容



和方法，最后再讲教育的外部问题以及国际教育的新动向。谁知，中师教育学的教师说，这样的体系不习惯。第二版又只好改过来。可见习惯势力之顽强。这次《当代教育学》打破四大块的体系，在勾勒了教育和教育学的整体面貌后把内容分成两大块。第一块把教育诸要素统一起来，从教育目的到教育评估和管理，形成一个整体。第二块作为提高部分，再讲教育与其他社会活动之间的关系。颇有新意。

最后体现在内容新。正是因为编写的立意新，所以这本书的内容很新。对于每一个问题，不是列出现存的概念和结论，而是介绍当代教育界对这一问题的新观点、新认识、新理论。内容新表现在以下方面。

注意继承和创新的关系。创新，不是抛开历史，而是在历史的基础上发展。例如在讲“教育学的发展”时，不仅讲到教育学的思想来源，从古代到近代，从中国到西方，而且系统地介绍了赫尔巴特的《教育学》、杜威的《民本主义与教育》、凯洛夫的《教育学》，这是影响中国教育最深的三本教育学著作，然后讲到当代教育学的多元化。又如讲当代中国教育，不是像一般教育学教科书那样只讲中国的教育方针和学制，而是简要地介绍我国建国以来的经验教训，再讲到今天的教育目的、结构。

重视吸收世界教育发展的经验和研究成果。教育事业是未来的事业，教育工作者需要有前瞻性。要达到这一点，就要面向世界，了解世界教育发展的现状和趋势。《当代教育学》专门辟一章“当代世界教育”，介绍当代世界教育发展的概况和各种教育思潮，其他各章中也都介绍了各国的教育理论。这对于教师开阔视野，放眼世界，把握未来是很有帮助的。

重视理论和实际的结合。本书不仅介绍了许多先进的教育思想和理论，而且紧密结合我国的实际，重视总结我们自己的经验。书中有许多案例提供学生思考。特别是道德教育部分，讲到道德判断、两难问题时举了一些案例，对学生会有很大的启发。书中还专门介绍了上海市青浦县的教改实验，这是我国本土最成功的实验，用它来说明，我们完全能够创造出自己的经验和理论。

书中还有许多新的内容，或者是老问题的新解释。在这篇短文中，不可能一一列举。可以说，该书从标题到内容都用一种新的方式来表述，用现代时髦的说法，作者是企图建立新的教育学的话语体系。

当然，正如我前面所说的，教育是一种复杂的社会活动，建立新的



教育学绝不是容易的事。书中也还有一些值得推敲的地方，例如，第一章教育发展的分期，在古代教育与近代教育之间，隔了一段文艺复兴时期的教育，似乎在历史分期逻辑上不顺；又如，把“教学”说成是教师的行为，“而不是学生的行为”，值得商榷。可以这样说，教学工作是教师的行为，但教学，作为一种活动过程，应该是师生双边的活动，也应该是双方的行为。其他有些章节在逻辑安排上也还有值得改进的地方。

（本文原载《中国大学教学》2003年8期，转载时作了个别文字调整。顾明远教授在对本书评价中指出的原版中的不足，在这次修订版中已经做了修改）

## 教学建议

教育学是师范院校的核心课程，教育学教学是对在职教师或教育管理干部和未来教师进行现代教育观念、教育学知识和教育研究意识教育的基本途径。所以，教育学课程的成功与否，对教师素质的影响很大。而教育学教材是教育学课程的主要依托，因此，编写一本好的教育学教材，是多年来教育学研究人员孜孜以求的。本教材之所以命名为《当代教育学》，是基于下述想法。

首先，当代教育思想、当代教育研究成果，特别是20世纪60年代以后影响教育发展的新理念和教育呈现的新特征、新问题，在这本书中有比较突出的地位。思想容量、信息容量有比较明显的增加，内容也有较大的更新。

其次，为体现当代教学新理念，为了促进学员主动积极地参与教学过程，教材编写过程中贯穿了问题性和选择性的原则。不同的文化背景，不同的教育思想，不同的教育对象，不同的教学风格，完全可能有适合自己的相对较好的教育内容、教育形式、教育方式等。



一、本书编写的一个基本追求是，不仅告诉学生是什么，怎样做，更希望启发学生为什么和怎样想。我们相信，没有一种教育观点、教育原则或教育方法是惟一的或最好的，对任何一种教育现象都可能有不同的理解，对教育的理想，有不同的追求，并形成不同的教育风格。所以本书的编写力图通过不同教育思想、不同教育流派、不同教育模式的介绍分析，引起学生的学习兴趣和思考，促进学生发现问题、思考问题、处理问题及自我选择的能力和习惯。为此，我们建议在教学过程中，尽可能多地通过讨论和案例分析，引起对问题的关注和争论，而不期望所有问题都有标准答案，更不鼓励死记条文。

二、本书的基本构架是这样的：全书分上中下三篇，上篇是教育学的基础内容。第1章介绍教育和教育学的基本概念和发展历程；第2、3章勾勒了世界和中国教育发展的经纬及发展走向，希望学生通过这些内容的学习，获得一个关于教育状况的整体概念。中篇以教育与人的发展的关系，以现代学生发展观为起点，讨论了教学的全过程，这是本书的主体。中篇包括第4~12章，第4章讨论教育与人的发展关系，特别是阐明了教育以发展人为最高追求的现代教育观和提升人的地位、培养人的素质的现代教育功能；第5章讨论教师和学生关系，以期形成一种新的师生观；第6~12章，从学、教、管三个层次讨论学校教学的理论和实践。下篇是教育学的提高内容。第13~16章分别就教育与社会发展关系的主要方面，进行了有重点的讨论。期望学生通过这部分的学习，形成宏观分析教育问题的视野和能力。教学时，可以根据不同的教学对象，有所选择，有所侧重。有些章节也可以以学生自学为主。

三、由于本书立足于当代，力图尽可能反映第二次世界大战以后特别是80年代以后教育的新思想、新观点和新的研究成果。有很多内容大家可能还不是十分熟悉的。由于信息、资料的缺乏，在教学这些内容时可能会产生一些困难，为此，我们建议，在使用这一教材时，加强讨论和交流，一门课也可以由几位教师共同开设，各自教授自己相对熟悉的内容；有些章节，比如第9章“当代教学策略”、第10章“当代学校德育”，则可以在学生自学的基础上再行讲授。

四、本书对主题词、重要的定义做了特别的处理，将它们用方框标明，目的是将激发学生的思考和讨论与保证他们知识点的掌握较好地统一起来。事实上，将方框中的内容提炼出来，就是本书的详细纲要。希望这样便于教学检查和学生复习。



# 目 录

用教育新理念武装教师 .....	1
——《当代教育学》序 .....	顾明远
教学建议 .....	1

## 上 篇

第 1 章	教育与教育学的发展 .....	3
	第 1 节 教育的发展 .....	4
	一、教育的概念 .....	4
	二、学校教育制度 .....	5
	三、教育发展的历史轨迹 .....	6
	第 2 节 教育学的发展 .....	14
	一、教育学的思想来源 .....	14
	二、规范教育学的建立 .....	19
	三、当代教育学的发展 .....	22

## 第2章 当代世界教育 ..... 26

### 第1节 当代世界教育的现状 ..... 27

一、当代世界教育发展的背景 ..... 27

二、当代世界教育发展的历程 ..... 28

### 第2节 当代世界教育的特征 ..... 34

一、规模迅速增长 ..... 34

二、体制和结构显著变化 ..... 35

三、内涵逐渐扩大 ..... 36

四、不平等严重存在 ..... 37

### 第3节 当代世界教育发展的趋势 ..... 38

一、教育全民化 ..... 38

二、教育终身化 ..... 39

三、教育民主化 ..... 40

四、教育信息化 ..... 41

## 第3章 当代中国教育 ..... 46

### 第1节 当代中国教育的发展 ..... 46

一、新中国初期十七年的教育历程 ..... 46

二、“文革”十年中的教育 ..... 49

三、改革开放以后的教育改革 ..... 50

### 第2节 当代中国教育的现状 ..... 51

一、义务教育 ..... 52

二、高中阶段教育 ..... 53

三、民办教育 ..... 53

四、高等教育 ..... 53

五、教师 ..... 54

六、教育经费 ..... 54

### 第3节 我国的教育目的 ..... 57

一、教育目的的概念和层次结构 ..... 57

二、我国的教育目的 ..... 59

**中 篇****第4章 教育与人的发展 ..... 65****第1节 教育的个体发展功能..... 65**

一、个体发展与教育的主导作用 ..... 66

二、发展个性是教育长期追求的目标 ... 68

**第2节 教育对人的地位的提升..... 70**

一、教育即发现人的价值 ..... 70

二、教育即发掘人的潜能 ..... 71

三、教育即发挥人的力量 ..... 72

四、教育即发展人的个性 ..... 73

**第3节 教育对人的素质的培养..... 75**

一、素质的含义、分类与结构..... 75

二、素质教育的内涵、目的与任务..... 77

三、素质教育与全面发展教育 ..... 79

**第5章 教师与学生 ..... 82****第1节 教师..... 82**

一、教师职业的性质与特点 ..... 82

二、教师职业的社会地位 ..... 86

三、教师的专业发展 ..... 88

**第2节 学生..... 91**

一、学生的本质属性 ..... 91

二、学生的社会地位 ..... 92

三、学生的发展 ..... 94

**第3节 教师与学生的关系..... 97**

一、师生在教育内容上是授受关系 ..... 97

二、师生在人格上是平等关系 ..... 98

三、师生在道德上是相互促进关系 ..... 99



## 第6章 当代学习理论 ..... 102

### 第1节 学习理论的一般原理 ..... 103

一、中国古代的学习理论..... 103

二、现代学习理论..... 104

### 第2节 学习的心理条件 ..... 108

一、智力因素与学习..... 108

二、非智力因素与学习..... 109

### 第3节 知识与技能的学习 ..... 111

一、知识的学习过程..... 111

二、技能的学习过程..... 114

三、知识与技能的迁移..... 116

### 第4节 学生的学习差异 ..... 117

一、学习差异与学习风格..... 118

二、学习差异与学习策略..... 120

三、学习差异与因材施教..... 122

### 第5节 学习理论的最新进展

——多元智力理论 ..... 124

一、多元智力理论的基本思想..... 124

二、多元智力理论的教育内涵..... 126

## 第7章 当代课程理论 ..... 130

### 第1节 课程理论的发展 ..... 131

一、课程与课程论..... 131

二、三大课程流派..... 133

### 第2节 课程结构 ..... 140

一、当代课程的目标和内容结构..... 140

二、当代课程的基本形式结构..... 142

### 第3节 课程设计的理论与实践 ..... 145

一、课程设置..... 146

二、课程标准和教科书..... 148



第4节 我国当代课程改革 .....	150
一、我国课程改革的历史 .....	151
二、我国当前的课程改革 .....	154
<b>第8章 当代教学理论 .....</b>	<b>160</b>
<b>第1节 教学与教学理论 .....</b>	<b>160</b>
一、教学的概念 .....	161
二、教学理论及其历史演变 .....	163
三、1949年以后我国教学理论的发展 .....	166
<b>第2节 哲学取向的教学理论 .....</b>	<b>167</b>
一、教学目的 .....	168
二、教学阶段 .....	168
三、教学内容 .....	169
四、教学方法 .....	170
<b>第3节 行为主义的教学理论 .....</b>	<b>172</b>
一、教学目标 .....	172
二、教学过程 .....	173
三、教学方法 .....	174
<b>第4节 认知教学理论 .....</b>	<b>175</b>
一、教学目标 .....	176
二、教学原则 .....	176
三、教学内容 .....	177
四、教学方法 .....	179
<b>第5节 情感教学理论 .....</b>	<b>180</b>
一、教学目标 .....	180
二、教学阶段 .....	181
三、教学方法 .....	181
四、师生关系 .....	183
<b>第6节 建构主义教学理论 .....</b>	<b>183</b>
一、建构主义是当代教学理论的 一场革命 .....	184
二、建构主义教学观 .....	185

## 第9章 当代教学策略 ..... 189

### 第1节 教学效率与教学

#### 策略的研究 ..... 190

##### 一、教学效率 ..... 190

##### 二、教学策略 ..... 190

### 第2节 教学策略的主要类型 ..... 191

##### 一、加涅的九种基本教学策略 ..... 191

##### 二、盖奇的七种基本教学策略 ..... 192

##### 三、库宁的教学管理策略 ..... 193

##### 四、申继亮等对教学策略的分类 ..... 193

##### 五、顾冷沅对教学策略的研究 ..... 194

### 第3节 以筛选经验为基础的

#### 教学策略(上) ..... 201

##### 一、青浦实验与经验筛选 ..... 201

##### 二、基于情意原理的教学策略 ..... 202

##### 三、基于序进原理的教学策略 ..... 204

### 第4节 以筛选经验为基础的

#### 教学策略(下) ..... 206

##### 一、基于活动原理的教学策略 ..... 206

##### 二、基于反馈原理的教学策略 ..... 209

##### 三、构建有效的课堂教学结构 ..... 212

## 第10章 当代学校德育 ..... 215

### 第1节 道德、品德与教育 ..... 215

##### 一、道德与德育 ..... 216

##### 二、品德与德育 ..... 221

##### 三、教育与德育 ..... 222

### 第2节 直接的道德教学与间接的

#### 道德教育 ..... 224

##### 一、直接的道德教学 ..... 225

##### 二、渗透在学科教学中的道德影响 ..... 227

第3节 认知性道德发展模式 .....	232
一、理论假设 .....	233
二、围绕道德两难问题的小组讨论 .....	236
三、简要的评论 .....	242
第4节 体谅模式 .....	243
一、理论假设 .....	243
二、围绕人际—社会情境问题的 道德教育 .....	246
三、简要的评论 .....	253
 第11章 当代教育评价 .....	 258
第1节 教育评价的一般理论 .....	258
一、教育评价的产生和发展 .....	258
二、教育评价的功能 .....	260
三、教育评价的基本过程 .....	262
四、教育评价的发展趋势 .....	264
第2节 学生评价 .....	265
一、学生评价与学业评价 .....	265
二、有效测验的必要条件 .....	267
三、几种常用的测验类型 .....	268
四、学生评价的主要类型 .....	269
第3节 教师评价 .....	271
一、教师评价的目的、意义 .....	271
二、教师评价的基本内容 .....	272
三、教师评价的主要方法 .....	275
第4节 学校办学水平评价 .....	276
一、学校办学水平评价的目的 和任务 .....	276
二、学校办学水平评价的基本内容 .....	277
三、学校办学水平评价的指标体系 .....	279

## 第12章 当代学校管理 ..... 282

### 第1节 学校管理的理论与实践 ..... 282

一、学校管理理论 ..... 282

二、学校管理实践 ..... 284

### 第2节 教师管理 ..... 292

一、依靠教师办学的教师管理思想 ..... 292

二、教师管理的目标和内容 ..... 293

三、教师管理的方法 ..... 297

### 第3节 班级管理 ..... 300

一、班级管理的意义 ..... 301

二、班级组织的结构和类型 ..... 302

三、班级管理的过程 ..... 303

四、班级管理的内容 ..... 305

## 下 篇

## 第13章 教育与经济发展 ..... 311

### 第1节 教育与经济发展的理论 ..... 312

一、人力资本理论 ..... 312

二、筛选理论 ..... 314

三、劳动力市场划分理论 ..... 315

四、社会化理论 ..... 317

### 第2节 教育的经济价值 ..... 318

一、教育与经济的一般关系 ..... 318

二、教育与经济增长 ..... 321

三、教育结构与经济结构 ..... 323

四、教育与收入分配 ..... 325

### 第3节 教育资源的利用 ..... 328

一、教育需求与教育资源 ..... 328

二、教育投资的来源与分配 ..... 329

三、教育投资的使用效率 ..... 332



## 第14章 教育民主化与政治民主化 ..... 336

### 第1节 教育民主与政治民主 ..... 337

一、教育与政治关系的演变 ..... 337

二、民主问题是教育与政治关系的  
核心 ..... 338

### 第2节 教育平等与教育 民主化 ..... 339

一、教育平等的概念 ..... 339

二、教育平等的理论 ..... 342

三、教育平等的实践 ..... 345

### 第3节 教育制度与教育平等 ..... 347

一、制度化教育:教育不平等的  
制度根源 ..... 347

二、终身教育:教育平等的制度基础 ..... 348

### 第4节 受教育权的确认和保障 ..... 349

一、从“受教育权”到“学习权”的转变 ..... 350

二、学习权的保障 ..... 351

三、学习竞争、选拔与平等 ..... 353

### 第5节 中国教育的民主化 ..... 354

一、努力实现教育民主化 ..... 354

二、我国现阶段教育民主化的  
差距和缩小 ..... 356

## 第15章 教育与科学技术的发展 ..... 360

### 第1节 教育与科学技术的相互作用 ..... 360

一、科学、技术是什么 ..... 361

二、科学技术如何影响教育 ..... 362

三、教育如何作用于科学 ..... 365

### 第2节 教育中的科学成分 ..... 368

一、教育过程中的科学成分 ..... 368

二、教育决策过程中的科学成分 ..... 371

第3节	新科技革命与教育 .....	374
一、“第四次教育革命”的主要特征 .....	374	
二、科学教育的新取向 .....	377	
三、知识增长对教育的新挑战 .....	379	
第16章	教育与文化 .....	383
第1节	教育与文化关系的一般原理 .....	384
一、文化概念的演变与文化的构成 .....	384	
二、教育与文化的相互依存、 相互制约的关系 .....	386	
第2节	学校文化 .....	386
一、办学理念是学校文化的灵魂 .....	387	
二、使理念成为共同追求 .....	387	
三、人性化的管理制度 .....	388	
四、形成办学特色 .....	389	
第3节	教师文化 .....	389
一、教师的文化类型 .....	389	
二、教师文化对学生的影响 .....	391	
第4节	学生文化 .....	392
一、学生文化的成因 .....	392	
二、学生文化的特征 .....	394	
三、学生亚文化的类型分析 .....	395	
四、学生文化研究与学校教育 .....	396	
第5节	课程文化 .....	398
一、课程是一种特定的文化现象 .....	398	
二、课程文化的批判与重建 .....	399	
三、课程中的性别文化 .....	400	
后记 .....	404	

# 上篇



## 第1章

# 教育与教育学的发展

教育在人类生活中的重要性已越来越被人们所认识。1993 年中共中央国务院在《中国教育改革和发展纲要》中指出：“当今世界政治风云变幻，国际竞争日趋激烈，科学技术发展迅速。世界范围的经济竞争、综合国力竞争，实际上是科学技术的竞争和民族素质的竞争。从这个意义上说，谁掌握了 21 世纪的教育，谁就能在 21 世纪的国际竞争中处于战略主动的地位。”<sup>1</sup>

党的十六大提出了我国到 2020 年全面建设小康社会的奋斗目标：“使经济更加发展、民主更加健全、科教更加进步、文化更加繁荣、社会更加和谐、人民生活更加殷实。”教育不仅是小康社会的重要组成部分，而且“教育是发展科学技术和培养人才的基础，在现代化建设中具有先导性全局性作用，必须摆在优先发展的战略地位。……全面推进素质教育，造就数以亿计的高素质劳动者、数以千万计的专门人才和一大批拔尖创新人才。”<sup>2</sup>教育在社会主义物质文明、政治文明和精神文明的建设中，将发挥越来越重要的作用。

要迅速提高我们的教育水平和教育质量，实现 21 世纪的教育理想，需要有党、政府和所有教育人士的共同努力，特别要依靠具有面向现代化、面向世界、面向未来的时代意识要迅速提高我们的教育水平和教育质量，实现 21 世纪的教育理想，需要有党、政府和所有教育人士的共同努力，特别要依靠具有面向现代化、面向世界、面向未来的时代意识，具有现代教育理论背景、深厚的专业知识和娴熟教育技巧的广大人民教师和教育管理者。

## 第 1 节 教育的发展

### 一、教育的概念

教育是培养人的一种社会活动，是承传社会文化、传递生产经验和社会生活经验的基本途径。从广义上说，凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想观念的活动，都具有教育作用；狭义的教育，主要指学校教育，是教育者根据一定的社会要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，期望他们发生某种变化的活动。

教育是人类特有的社会现象，与人类几乎是同时产生的。教育随着人类的产生而产生，随着社会的发展而发展。当生产力发展到一定水平，可以有一部分人脱离生产劳动，语言的发展也达到了较为完善的文字形态后，便出现了学校。教育与社会的发展、与人的发展有着本质的联系，一方面，教育为社会的发展、为人的发展提供了保证；另一方面，社会 and 人的发展又不断向教育提出更高、更新的要求。

教育是培养人的一种社会活动，是承传社会文化、传递生产经验和社会生活经验的基本途径。学校教育则是教育者根据一定的社会要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，期望他们发生某种变化的活动。

## 二、学校教育制度

### （一）学校教育制度在形式上的发展

从形式上看，教育经过了从非形式化教育到形式化教育再到制度化教育的过程。

非形式化教育是指与生活过程、生产过程浑然一体的教育，没有固定的教育者，也没有固定的受教育者。形式化教育的教育者和受教育者相对稳定，有稳定的教育场所和设施，教育内容也相对规范化。随着学校教育的独立程度越来越高，教育的育人功能和筛选功能越来越重要，学校制度、课程设置、考试制度也越来越完备，制度化的教育逐渐形成。学校教育制度（简称学制）的建立，是制度化教育的典型表征。

### （二）我国现代学校教育制度的建立

从世界范围说，现代教育制度始于18、19世纪欧美国家的义务教育。在我国，1904年清政府以日本学制为蓝本，颁布了《奏定学堂章程》，这是我国第一个实际执行的现代学制，因该年为旧历癸卯年，故称“癸卯学制”。该学制规定学堂的办学宗旨为：“以忠孝为本，俾学生心术壹归于纯正，而后以西学瀹其知识，练其艺能，务期他日成才，各适实用。”还规定了各级各类学堂的性质、任务、入学条件、修业年限及相互衔接的关系。这个学制1911年后废止。1922年全国教育联合会以美国的学制为蓝本，提出了改革学制的方案——壬戌学制，即通称的“六三三”学制。这一学制虽然后来几经修改，但基本上是民国时期的学制模式。

1949年新中国成立后，中央人民政府政务院于1951年颁布了《关于改革学制的决定》，确定了中华人民共和国的新学制。该学制强调了全国人民特别是工农干部受教育的权利，体现了教育为工农服务的方针；规定了各类技术学校和专门学院在学制中的地位，体现了教育为生产建设服务的方针；学历教育 and 非学历教育在学制中都有重要位置，体现了正规教育 and 非正规教育同样受到重视的特点。我国现行学制以这一学制为基础，根据社会的变化情况有所发展变化。小学和中学有“六三三”制和“五四三”制；1986年我国颁布了九年义务教育法以后，基础教育的基础性在学制中得到了强调；高中阶段实行职教与普通教育分轨；大学教育以四年制的本科和二至三年制的专科为主体。随着时代的发展，终身教育的学制特征日渐增强。

学校教育制度（简称学制）是一个国家各级各类学校的系统，它规定各级各类学校的性质、任务、入学条件、修业年限以及它们之间的关系。学制受到社会生产力发展水平和科学技术发展水平、政治制度和意识形态、人口发展状况以及青少年心理特征等的制约。

在现代教育制度发展趋势的多种特征中，强化普及义务教育，延长义务教育年限，是各国最重要的特征。

### 三、教育发展的历史轨迹

#### （一）古代教育

教育活动可以说与人类的活动一样古老，在一个很长的时间里它与人类的生产过程、社会生活过程是同一过程。教育随着人类文明的发展而发展。随着人类文化的不断积累、语言文字的不断丰富，独立的教育形式——学校教育逐渐孕育产生。

##### 1. 古代中国教育

根据历史记载，早在 4000 多年前的夏代，中国就有了学校教育的形态。

《孟子》里说夏、商、周“设庠、序、学、校以教之，庠者养也，校者教也，序者射也。夏曰校，殷曰序，周曰庠，学则三代共之，皆所以明人伦也。”这里，孟子不仅记载了我国古代学校教育起源的情况，而且记载了当时教育的内容和宗旨。西周以后，学校教育制度已经发展到比较完备的形式，建立了典型的政教合一的官学体系，并有了“国学”与“乡学”之分，即设在王城和诸侯国都的学校与设在地方的学校、设在闾里的塾校。形成了以礼乐为中心的文武兼备的六艺教育。六艺由六门课程组成：礼，包括政治、历史和以“孝”为根本的伦理道德教育；乐，包括音乐、诗歌、舞蹈教育；射，射技教育；御，以射箭、驾兵车为主的军事技术教育；书，习字教育；数，简单的读、写、算教育。到了春秋战国时期，官学衰微，私学大兴，儒、墨两家的私学成为当时的显学。孔子私学的规模最大，存在了 40 多年，弟子 3000 人，“身通六艺者七十二人”。春秋战国时期私学的发展是我国教育史、



文化史上的一个重要里程碑。私学冲破了“学在官府”的限制，学校从宫廷移到民间，教育对象由贵族扩大到平民，教师可以随处讲学，学生可以自由择师，教学内容与社会现实生活有了较广泛的联系。由于各家各派互相争辩，又互相补充，形成了百家争鸣的盛况。

汉武帝采纳了董仲舒提出的“罢黜百家、独尊儒术”的建议，实行了思想专制主义的文化教育政策和选士制度，对后世产生了深远的影响。后来我国的教育思想虽然在以什么为统治思想方面有过变化，比如黄老之学和佛老之学都曾经成为中国历史上的道统，但儒家文化思想定于一尊的思维模式基本没有改变过。隋唐以后的科举制度使得政治、思想、教育的联系更加制度化，它对于改变魏晋南北朝时期“上品无寒门，下品无势族”的严格等级制度起到了积极的作用，为广大的中小地主阶级子弟晋官为吏开辟了道路，但也加强了对知识分子思想和人格的限制。宋代以后，程朱理学成为国学，儒家经典被缩减为《四书》、《五经》，特别是《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》四书被作为教学的基本教材和科举考试的依据，科学技术和文学艺术的内容不再是科举的内容，知识分子的毕生精力用在了经书的背诵上。明代以后，八股文被规定为考科举的固定格式，不仅社会思想受到钳制，而且在形式上的创造性也被扼制。一直到光绪三十一年（1905）科举制度再也不能适应社会发展的要求，清政府才下令停科举开学堂，兴办现代学校。

## 2. 古代印度教育

印度是世界文明的古国之一，它的教育也有着同样悠久的历史。古代印度宗教权威至高无上，教育控制在婆罗门教和佛教手中。婆罗门教有严格的等级规定，把人分成4种等级，处于最高等级的是僧侣祭司，受到最优良的教育；其次是刹帝利，为军事贵族；再次是吠舍种姓，仅能从事农工商业；最低等级的是首陀罗种姓，被剥夺了受教育的权利，识字读经被认为是违反了神的旨意，可能被处死。婆罗门教的教条是教育的指导思想，婆罗门教的经典《吠陀》是教育的主要内容，婆罗门教的僧侣是惟一的教师。教育的活动主要是背诵经典和钻研经义。

佛教与婆罗门教虽然是两大教派，但教义大致相同，敬奉梵天，主张禁欲修行。但佛教比较关心大众，表现在教育上主要是广设庙宇，使教育面向更多的群众，形成了寺院学府的特色，一直延续到英国殖民地时期。

### 3. 古代埃及教育

大约在 4000 年前，古埃及即发展成强大的中王国，文化繁荣，古代教育达到鼎盛时期。根据文献记载，埃及在古王国末期已有宫廷学校，它是法老教育皇子皇孙和贵族子弟的场所；中王国以后，宫廷学校已不能满足培养官吏的需要，即开设了职官学校。这些学校都是以吏为师和以法为教，招收贵族和官员子弟，也兼负文化传承和业务训练的任务。古代埃及设置最多的是文士学校。文士精通文字，能写善书，执掌治事权限，比较受到尊重，“学为文士”成为一般奴隶主阶级追求的目标。为了满足这种需要，许多文士便设立私学，招收生徒，同时也有传授天文、数学、医学等实用知识的文士学校。于是“以僧为师”、“以（书）吏为师”成为古代埃及教育的一大特征。当然，农民子弟与学校是无缘的，奴隶子弟更没有受教育的权利。

古埃及教育最重视的是道德品质的教育，其目标是敬日神、忠国君、恭长官、孝父母。国君是日神的儿子，长官是法老的亲信，双亲是一家之主，是相互联通的。这与中国“君君、臣臣、父父、子子”、“三纲五常”颇有异曲同工之处。

### 4. 古代希腊、罗马教育

古代希腊、罗马的教育与东方的教育有所不同，7~12 岁的儿童进入私立学校学习，但进入这种学校的学生大都是社会地位比较低下阶层的子弟，贵族阶级子弟都是聘请家庭教师，不送子女上学。而这里的中等教育则主要是贵族和富人的教育，学校学生的学习内容以文法为主，以及拉丁文和修辞。

古代雅典教育的目的是培养有文化有修养和多种才能的政治家和商人，注重身心的和谐发展，教育内容比较丰富，教育方法也比较灵活。古代斯巴达教育的目的是培养统治阶级的强悍的军人，强调军事体育训练和政治道德灌输，教育内容单一，教育方法也比较严厉。

罗马帝国灭亡之后，西欧进入基督教与封建世俗政权紧密联系并互相利用的时期。统治残酷、等级森严、思想专制，文化教育几乎完全为宗教所垄断，异教学校被取缔，世俗文化被否定。最受重视和尊重的教育是培养僧侣人才的教育，这种教育由僧院学校或大主教学校担当，学习的内容主要是神学和七艺，七艺即文法学、修辞学、辩证法（逻辑学）、算术、几何学、天文学和音乐七门学科，学生盲目服从圣书和僧侣教师的权威，学习方法是背诵。为了更好地布道，教堂内也设立了当

时为数众多的教区学校，主要用于对普通贫民子弟的宗教教育，也适当讲授一些读写知识。教会学校都奉行禁欲主义，实行严格的管理和残酷的体罚。其次是骑士教育。骑士教育并无专门的教育机构，主要在骑士的生活和社会交往中进行，教育内容首先是效忠领主的品质，然后是军事征战的本领，以及附弄风雅的素养。中世纪也有世俗教育，学习文法、修辞、天文、历法、算术等实用知识，但神学也是主修课程。

东西方的古代教育虽然在具体内容和形式上存在许多差异，但都反映了社会发展水平的基本特征，这些特征在教育上具体表现为：

第一，等级性，不同的阶级地位享有不同的教育权利和等级，贵族与平民、主人与仆人之间有着不可逾越的鸿沟；

第二，道统性，统治阶级的政治思想和伦理道德是惟一被认可的思想，天道、神道与人道往往合二为一；

第三，专制性，教育过程是管制与被管制、灌输与被动接受的过程，道统的威严通过教师、牧师的威严，通过招生、考试以及教学纪律的威严予以保证；

第四，刻板性，教育方法、学习方法刻板，死记硬背，机械模仿；

第五，教育的象征性功能占主导地位，教育的功用性价值不受重视，即受教育的目的主要不是为了获得实用的知识，而是受教育本身。能不能受教育和受什么样的教育是区别社会地位的象征；经典、教义的教育处于社会较高的地位，习得实用知识的教育处于社会较低的地位。

等级性、道统性、专制性、刻板性和象征性功能是古代教育的基本特征。

14世纪以后，欧洲产生了资本主义的萌芽并很快发展起来，新兴的资产阶级为了谋取他们的经济利益和政治地位，以复兴古代希腊、罗马的文化为借口，掀起了反对封建文化、创造资产阶级文化的文艺复兴运动。这场运动以人性反对神性、以科学理性反对蒙蔽主义、以个性解放反对封建专制、以平等友爱反对等级观念，重视现世生活，肯定现实生活的幸福和享乐，反对禁欲主义，对当时和后世的教育产生了重大影响。

当时很多著名的人文主义思想家都很重视教育问题，如意大利的维多里诺（Vittorino da Feltre 1378 - 1446）、尼德兰的伊拉斯谟（Desideri-

us Erasmus 1467 ~ 1536)、法国的 F. 拉伯雷 (Francois Rebelais 1483 ~ 1553) 和蒙田 (Michel Eyquem de montaigne 1533 ~ 1592) 等人, 或发表言论, 或兴办学校、从事教育革新。他们反对封建教会对儿童本性的压抑, 强调教师要尊重儿童的个性, 关心儿童、信任儿童。他们认为应该通过教育使人类天赋的身心能力得到和谐的发展, 包括思维、热情和性格的发展。他们主张恢复古罗马时期所重视的体育教育, 组织学生进行击剑、角力、骑马等富有挑战性的运动。他们揭露贵族僧侣阶级虚伪的道德, 主张既保持虔诚的宗教信仰, 又把勇敢、勤勉、进取、荣誉感等与个人福利有直接关系的品质作为道德的主要要求。在智育方面, 他们主张扩大教学内容的范围, 增加新的学科内容, 同时注意调动学生的兴趣, 改变经院主义的学风, 建立生动活泼的教学气氛。还主张恢复古希腊重视美育的传统, 将美与善结合起来。文艺复兴运动对欧洲教育的人文化、世俗化和增加新的学科教育内容以及扩大受教育的范围, 产生了巨大的作用和深远的影响。但是由于当时不少人文主义者把古希腊教育过于理想化, 特别是过于注重希腊文、拉丁文及文法、修辞的教学, 使之逐渐形成了古典主义倾向, 脱离实际, 形成了新的烦琐哲学和形式主义, 对后世也产生了不良影响。

文艺复兴运动对欧洲教育的人文化、世俗化和增加新的学科教育内容, 以及扩大受教育的范围产生了巨大的作用和深远的影响。

## (二) 近代教育

16 世纪以后, 世界进入近、现代社会。火药、造纸、印刷术、指南针从中国传入西方, 为世界的军事和交通带来了大发展的机遇; 哥伦布发现新大陆极大地激发了人们的想像热情; 18 世纪蒸汽机的发明, 带来了人类历史上的第一次工业革命, 手工劳动、作坊生产被现代大工业取代。科学技术的发展引起了社会制度、思想观念和生活方式的巨大变化, 也引起了教育的巨大变化。这种变化特别表现在下述几方面。

### 1. 国家加强了对教育的重视和干预, 公立教育崛起

19 世纪以前, 欧美国家的学校教育多为教会或行会主持, 国家并不重视。19 世纪以后, 资产阶级政府逐渐认识到公共教育的重要性, 随后逐渐建立了公共教育系统。比如, 在历史上, 工业革命的策源地英国的教育为教会所垄断, 19 世纪 30 年代以后, 国家加强了对教育的干



预, 1833 年议会开始拨款资助教育, 并加强了对教育的监督和管理。之后, 任命了 4 个皇家教育委员会, 分别对高等教育、初等教育、公学和文法学校进行调查、审议和制订改革方案, 使之逐渐形成英国教育行政管理的特点。17~18 世纪, 德意志许多公国颁布学校法令, 规定学校的开办权由教会转移到国家手中。在法国, 1804 年拿破仑政变成功以后, 采纳了康多塞 (Nicolas Condorcet 1743~1794) 法案的基本思想, 建立了中央集权的教育领导体制, 私立学校基本被取缔, 国家对学年安排和课程设置实行统一管理。这种中央集权的教育领导体制, 成为法国近现代教育的重要特点。

## 2. 初等义务教育的实施

机械化工业革命的基本完成和电器化工业革命的兴起, 促使资本主义国家提出了普及初等教育的要求, 并为初等教育的普及提供了物质基础。英国 1880 年实行 5~10 岁儿童的义务教育, 1893 年将其提高到 11 岁, 1899 年又将其提高到 12 岁, 1891 年在全国完全实行初等免费教育, 19 世纪 80 年代全国学龄儿童入学率达到 90%。德国 1763 年制定了乡村学校规程, 作出了普通义务教育的规定。在美国, 从 1852 年马萨诸塞州第一个颁布义务教育法, 到 1918 年密西西比州最后一个颁布义务教育法, 经过了 60 年, 义务教育在全国得到了法律保证。亚洲的日本, 19 世纪 80 年代以后资本主义飞速发展, 封建主义的经济转化为半封建的、军事的、特权商人的资本主义经济, 教育也走上了国家主义的道路。义务教育不断发展, 1902 年初小入学率达到 90%, 1907 年将义务教育的年限延长到 6 年, 1920 年国民入学率达到 99%。

## 3. 教育的世俗化

与公立教育的发展相应, 教育逐渐建立了实用功利的教育目的, 从宗教教学中分离出来。有些国家明确规定, 宗教、政党不得干预学校教育。比如, 英国在全面实施义务教育和加强对教育管理的同时, 规定公立学校可以不进行宗教教学, 允许学生不参加学校的宗教教学, 学生家长可以要求子女不参加学校的宗教仪式和宗教教学。美国 18 世纪 80 年代实行宗教与国家分离, 并规定举办教育的权利属于州政府, 确立了地方分权的原则, 成为美国教育的一大特点。

## 4. 重视教育立法, 以法治教

西方近代教育发展的一个明显特点就是重视教育立法, 教育的每次重要进展或重大变革, 都以法律的形式予以规定和提供保证。

19 世纪以后的近代教育。发展的主要特点是：教育国家化，初等教育义务化，教育世俗化和法制化。

### （三）20 世纪以后的教育

进入 20 世纪以后，世界出现了社会主义与资本主义两大阵营的对垒，电器化革命在主要国家已经完成，两次世界大战深刻地改变了世界的格局。民主化、工业现代化、国家主义成为世界三股最强大的潮流。在这样的背景下，教育在数量上获得更大的发展，义务教育普遍向中等教育延伸，职业教育发展受到普遍重视，政治道德教育普遍呈现出国家主义特征，平民教育运动、进步主义教育运动在世界各地都有不同程度展开。

第二次世界大战以后，世界进入冷战时期，科学技术的革命魔术般地改变着世界的面貌。教育，在发展中国家被看做是追赶现代化的法宝，在发达国家被看成增强国家竞争力的基础。教育在数量上迅速膨胀，特别是高等教育突飞猛进；另一方面，生产力的发展，政治结构的重组，人类对自身的生命价值、人生态度、价值观念、生活方式的重新认识，也极大地影响着教育的改革和发展，使得教育制度、教育观念、教育内容、教育形式均发生了深刻的变化。

#### 1. 加强学前教育并重视与小学教育的衔接

第二次世界大战以前，学前教育很少被纳入国家教育系统。第二次世界大战以后各国政府普遍加强了对学前教育的重视，很多国家将学前教育纳入了国家教育系统，并重视与小学的衔接工作，比如重视入学的最佳年龄、教学内容的连接等。

#### 2. 强化普及义务教育、延长义务教育年限

义务教育是国家用法律形式规定的对一定年龄儿童免费实施的某种程度的学校教育。自 19 世纪末少数发达国家颁布了初等教育的义务教育法以后，义务教育逐渐成为国际潮流，被视为衡量一个国家是否文明的标志之一。<sup>1</sup>据联合国教科文组织统计，到 20 世纪 90 年代，在世界上 186 个国家中有 98 个国家规定了九年或九年以上的义务教育，有些国家更把义务教育年限延长到高中阶段。

#### 3. 普通教育与职业教育朝着相互渗透的方向发展

普通教育是以升学为主要目标、以基础知识为主要教学内容的教育，职业教育是以就业为主要目标、以从事现代职业所需要的知识和技

能为主要教学内容的教育。第二次世界大战以前,世界各国普遍推行双轨制教育制度,两种教育相互隔离。双轨制的主要弊端是,职业教育的学生缺乏重新选择的机会,普通教育的学生缺乏适应社会的专业技能。第二次世界大战以后,各国综合中学的比例逐渐增加,出现了普通教育职业化、职业教育普通化的趋势。

#### 4. 高等教育的大众化和类型日益多样化

社会经济和文化的发展,高等教育逐渐大众化(一般把适龄入学人口中高等教育的入学率达到15%视为高等教育大众化的起点)。高等教育的功能也越来越丰富。知识传授(教学)、知识创新(科研)、知识转化(社会服务)被视为高等教育的三大基本功能。不同水平的学校根据自己的条件和社会需要确定自己的办学层次和办学特色。

#### 5. 学历教育与非学历教育的界限逐渐淡化

随着一次性教育向终身教育的转变,以获得学历文凭为受教育目的的情况正在发生变化,通过教育补充知识、丰富人生的人数正在增加;没有学历文凭的社会教育的市场越来越大,这使得学历教育与非学历教育的界限逐渐淡化。

#### 6. 教育制度有利于国际交流

交通、通讯技术的发展,使得世界日益缩小,国际间的相互理解和交流的重要性突出,也越来越现实。各国的教育制度朝着有利于交流沟通的方向发展,比如学历、学位、学分的互认,国际间的教师交流日益频繁。

20世纪80年代以后,一种新的经济形态——知识经济逐渐进入经济的主流,并且迅速而深刻地改变着世界。所谓知识经济,1996年国际经济合作发展组织在题为《以知识为基础的经济》的年度报告中,首次对知识经济定义说:一个区别于农业经济、工业经济的新的经济形态正在开始兴起,即一个“以知识为基础的经济”(The Knowledge-based Economy)的时代已经来临,一个以知识和信息的生产、分配和使用为基础,以创造性的人力资源为依托,以高科技产业及智力为支撑的经济占整个经济的比例越来越大。据1998年世界银行年度报告估计,1998年知识经济占世界经济总额比例的5%~20%,而到2005年,这个比例将扩大到90%以上。由于知识经济是一种信息化、网络化、创新型的经济,它必将对教育的改革提出全新的要求,同时也为教育的革命性变化提供了前所未有的机会和条件,特别是对网络教育、创新教育、个性

教育、综合学科教育和教育的国际化提出了要求，又提供了可能。

第二次世界大战以后的当代教育发生了新的深刻变化，加强了学前教育，强化并延长了义务教育，普通教育与职业教育相互渗透，高等教育走向大众化和多元化，学历教育与非学历教育的界限淡化，教育制度有利于国际交流。这些变化既是生产力发展、政治力量变化、科学技术进步的结果，也是人类的社会理想、人生态度更新的结果。

## 第2节 教育学的发展

教育学是研究教育现象、教育问题和教育规律的社会科学，目的是深化人们对教育的认识，更新人们的教育观念，并为教育的发展和改进提供决策依据，为提高教育管理水平和教学水平提供理论选择。教育学与其他许多社会科学一样，有一个漫长而又短暂的历史。说它漫长，是因为早在几千年前，我们的先哲就有对教育问题的专门论述和精辟见解；说它短暂，是因为作为一门规范学科，它只有不到200年的历史。

教育学是一门以教育现象、教育问题为研究对象，探索教育规律的科学。

### 一、教育学的思想来源

作为一门独立学科的教育学，至少要回答这样一些基本问题：教育是什么，比如教育的理想、功能是什么，教育与其他社会现象是怎样的关系；教育为什么，比如教育的目的是什么，衡量教育好坏成败的标准是什么；为谁而教育，比如教育的对象是谁，谁有享受教育的优先权；由谁来办教育，如谁对教育有支配权和控制权，谁对教育有评价权；由谁来教，如教师的资格、条件等；教什么，如课程、教材等；怎样教，包括教育的形式、途径、方法等。由于对这些问题的不同回答，就形成了不同的教育观，甚或形成不同的教育流派。哲学是古代的包罗万象之学，后来的各门社会科学都是从中分化出来的，教



育学也不例外。换句话说,教育学的思想来源于古代哲人博大精深的哲学、社会思想,并且从较早分化出来的社会学、心理学以及经济学中吸取了丰富的营养。

### (一) 中国古代的教育思想

孔子是中国古代最伟大的教育家和教育思想家,以他为代表的儒家文化对中国文化教育的发展产生了极其深刻的影响。孔子的思想集中体现在他的言论记录《论语》里。孔子从探讨人的本性入手,认为人的先天本性相差不大,个性的差异主要是后天形成的(“性相近也,习相远也”),所以他很注重后天的教育工作,主张“有教无类”,希望把人培养成“贤人”和“君子”。孔子大力创办私学,培养了大批人才。孔子的学说以“仁”为核心和最高道德标准,并且把仁的思想归结到服从周礼上(“克己复礼为仁”),主张“非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动”,强调忠孝和仁爱。孔子继承西周六艺教育的传统,教学纲领是“博学于文,约之以礼”,基本科目是诗、书、礼、乐、易、春秋。孔子的教学思想和教学方法是承认人的先天个性差异,但更强调“学而知之”,重视因材施教。因材施教的基本方法是启发诱导。孔子说,“不愤不启,不悱不发”。朱熹注:“愤者,心求通而未得之意,悱者,口欲言而未能之貌。启,谓开其意,发,谓达其辞。”“启发”一词即由此而来。要求在教学过程中掌握学生的心理状态,务使教学的内容与方法适合学生的接受水平和心理准备条件,以充分调动学生学习的主动性和求知欲。孔子很强调学习与思考相结合,他说,“学而不思则罔,思而不学则殆”;他又很强调学习与行动相结合,要求学以致用,把知识运用到政治生活和道德实践中去。

先秦时期以墨翟为代表的墨家与儒家并称显学。由于政治思想和社会观念的不同,墨家与儒家的教育主张也有所不同。墨翟以“兼爱”和“非攻”为教,同时注重文史知识的掌握和逻辑思维能力的培养,还注重应用技术的传习。对于获得知识的理解,墨家认为,主要有“亲知”、“闻知”和“说知”三种途径,前两种都不够全面和可靠,所以必须重视说知,依靠推理的方法,来追求理性知识。

道家是中国传统文化的一个重要组成部分,由于它主张“弃圣绝智”、“弃仁绝义”,长期不为教育理论所注意。其实道家的许多教育思想也是很值得研究的。根据“道法自然”的哲学,道家主张回归自然、“复归”人的自然本性,一切任其自然,便是最好的教育。

战国后期,《礼记》中的《学记》从正反两方面总结了儒家的教育理论和经验,以简约的语言、生动的比喻,系统地阐发了教育的作用和任务,教育、教学的制度、原则和方法,教师的地位和作用,师生关系和同学关系等,是罕见的世界教育思想遗产。

《学记》提出:“化民成俗,其必由学”、“建国君民,教学为先”,揭示了教育的重要性和教育与政治的关系。《学记》设计了从基层到中央的完整的教育体制,提出了严密的视导和考试制度;提出“时教必有正业,退息必有居学”,即主张课内与课外相结合,臧息相辅。《学记》提出了教学相长的辩证关系和“师严然后道尊”的教师观。在教学方面,《学记》反对死记硬背,主张启发式教学,“君子之教,喻也”,“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”,主张开导学生但不要牵着学生走;对学生提出比较高的要求但不要使学生灰心;指出解决问题的路径,但不提供现成的答案;重视学生的学习,指出“善学者,师逸而功倍,又从而庸之”。这些原则和方法都已经达到了很高的认识水平。

汉代的董仲舒、宋代的朱熹、明代的王阳明、清代的王夫之等许多中国古代的教育家和教育思想家,都有丰富的教育实践和精辟的教育见解。

## (二) 西方古代的教育思想

在西方,要追溯教育学的思想来源,毫无疑问,首先需要提到的是古希腊的哲学家苏格拉底(Socrates 公元前469~前399)和柏拉图(Plato 约公元前427~前347)。苏格拉底以其雄辩和与青年智者的问答法著名。他在与鞋匠、商人、士兵或富有的青年贵族问答时,佯装无知,通过巧妙的诘问,暴露出对方观点的破绽和自相矛盾之处,从而使其发现自己并不明了所用概念的根本意义。这种问答分为三步,第一步称为苏格拉底讽刺,他认为这是使人变得聪明的一个必要步骤,因为除非一个人很谦逊“自知其无知”,否则他不可能学到真知。第二步叫定义,在问答中经过反复诘难和归纳,从而得出明确的定义和概念。第三步叫助产术,引导学生自己进行思索、自己得出结论,正如苏格拉底所说,他虽无知,却能帮助别人获得知识,好像他的母亲是一个助产婆一样,虽年老不能生育,但能接生,能够催育新的生命。

柏拉图是对哲学的本体论研究作出重要贡献的古希腊客观唯心主义哲学家,它把可见的“现实世界”与抽象的“理念世界”区分开来,认为“现实世界”不过是“理念世界”的摹本和影子,以此建立了本

质思维的抽象世界。据此他认为,人的肉体是人的灵魂的影子,灵魂才是人的本质。灵魂是由理性、意志、情感三部分构成的,理性是灵魂的基础。理性表现为智慧,意志表现为勇敢,情感表现为节制。根据这三种品质哪一种在人的德行中占主导地位,他把人分成三种集团或等级:1. 运用智慧管理国家的哲学家;2. 凭借勇敢精神保卫国家的军人;3. 受情绪驱动的劳动者。人类要想从“现实世界”走向“理念世界”,非常重要的就是通过教育,帮助未来的统治者获得真知,以“洞察”理想的世界。这种教育只有贯彻了睿智的哲学家和统治者的思想才能引导芸芸众生走向光明。教育与政治有着密切的联系,以培养未来的统治者为宗旨的教育乃是在现实世界中实现这种理想的正义国家的工具。柏拉图的教育思想集中体现在他的代表作《理想国》中。

古希腊百科全书式的哲学家亚里士多德(Aristotle 公元前384~前322),秉承了柏拉图的理性说,认为追求理性就是追求美德,就是教育的最高目的。他认为,教育应该是国家的,每一个公民都属于城邦,全城邦应有一个共同目的,所有的人都应受同样的教育,“教育事业应该是公共的,而不是私人的。”但他又主张一部分人可以受教育,一部分人则是不可受教育的,没有公民资格的奴隶是不可以受教育的。亚里士多德注意到了儿童心理发展的自然特点,主张按照儿童心理发展的规律对儿童进行分阶段教育,这也成为后来强调教育中注重人的发展的思想渊源。亚里士多德的教育主张在他的《政治学》中有充分的反映。

### (三) 近代教育思想的发展

14世纪到16世纪的欧洲文艺复兴时期,进步的思想家提倡反封建、反神学的人文主义文化,宣扬以“人”为中心,要求个性解放,重视现实生活,崇尚理性和知识。维多里诺、伊拉斯谟、拉伯雷、蒙田等人,著书发文,从资产阶级的“人性论”出发,否认教会的“原罪说”,反对封建教育对儿童本性的压抑,认为应该通过教育使人类天赋的身心能力得到和谐的发展,即在思维能力、热情和性格上,在多才多艺和学识广博上的多方面发展,以便使人能够从事经济、文化和政治等方面的独立活动。

他们不仅进行思想宣传,而且进行实际的教育革新活动。其中最著名的是维多里诺主持,设在曼托瓦郊外的“快乐之家”、“宫廷学校”和瓜里诺主持的费拉拉宫廷学校。这些学校聘请著名学者讲学,招收欧洲各地来的学生,施以通才教育。教学活动生动活泼,师生关系也亲密



随和，成为欧洲人文主义教育的榜样。

在资本主义发展较早的尼德兰，由“平民生活兄弟会”主办的学校较早体现了人文主义的教育思想；法国于1530年建立了法兰西学院，广设学科，使学生享有很大思想自由。拉伯雷、蒙田等人成为文艺复兴后期最重要的人文主义教育家。英国的文艺复兴运动较晚，但16世纪后的“绅士教育”运动把英国的人文主义教育推向了新贵族主义方向。人文主义教育思潮在德国的表现则是文科中学的推广。

夸美纽斯（Johann Amos Comenius 1592 ~ 1670）是受到人文主义精神影响的捷克教育家。年轻时他就具有强烈的民主主义思想，强调教育的自然性。自然性首先是指人也是自然的一部分，人都有相同的自然性，都应受到同样的教育；其次是说教育要遵循人的自然发展的原则，尊重人的自由发展；三是说要进行把广泛的自然知识传授给普通的人的“泛爱教育”，而不是仅强调宗教教育。

启蒙时期的思想家、教育家对自然性思想予以了更充分的发挥，并使之哲学化。这首先要提到法国的卢梭（Jean Jacques Rousseau 1712 ~ 1778）。卢梭对自然性的强调到了使之与现代文明对立的程度。他因宣扬他的自然主义教育理想的作品《爱弥尔》而险些被当局逮捕。他所理解的自然，是指不为社会和环境所歪曲、不受习俗和偏见支配的人性，即人与生俱来的自由、平等、纯朴和良知。卢梭认为，现存的人是坏的，但人的本性是善的，因此假如能为人造就新的、适合人性健康发展的社会、环境和教育，人类就能在更高阶段回归自然。因此，人为的、根据社会要求加给儿童的教育是坏的教育，让儿童顺其自然发展才是好的教育，甚至越是远离社会影响的教育才越是好的教育。

卢梭的自然主义思想对德国哲学家康德（Immanuel Kant 1724 ~ 1804）的影响很大。康德在他的哲学里，探究道德的本质，充分肯定了个人的价值。他力图通过教育实现他的哲学理想，改造社会。他认为，人的所有自然禀赋都有待于发展，才能生存，“人是惟一需要教育的动物”，教育的根本任务在于充分发展人的自然禀赋，使人人都成为自身，成为本来的自我，都得到自我完善。

瑞士教育家裴斯泰洛齐（Johann Heinrich Pestalozzi 1746 ~ 1827）深受卢梭和康德思想的影响，并且以他博大的胸怀和仁爱精神进行了多次产生了世界影响的教育试验。他认为，教育的目的在于按照自然的法则全面、和谐地发展儿童的一切天赋力量。教育应该是有机的，应做到人

的智育、德育和体育的一体化,使其头、心和手都得到发展,教育者的首要职责在于塑造完整的、富有个人特征的人。他主张教育要遵循自然,教育者对儿童施加的影响,必须和儿童的本性一致,使儿童自然发展,并把这种发展引向正确的道路。

进入近代,国家教育的思想与民主的教育思想都在发展。这在英国哲学家洛克(Joh Locke 1632~1704)身上得到了集中体现。一方面,他提出了著名的“白板说”,认为人的心灵如同白板,观念和知识都来自后天,并且得出结论,天赋的智力人人平等,“人类之所以千差万别,便是由于教育之故”。主张取消封建等级教育,人人都可以接受教育。另一方面,他主张的又是绅士教育,认为绅士教育是最重要的,一旦绅士受到教育,走上正轨,其他人就都会很快走上正轨。绅士应当既有贵族气派,又有资产阶级的创业精神和才干,还要有健壮的身体。绅士的教育要把德行的教育放在首位,基本原则是以资产阶级利己主义的理智克制欲望,确保个人的荣誉和利益。形成鲜明对照的是,他轻视国民教育,认为普通的学校里集中了“教养不良、品行恶劣、成分复杂”的儿童,有害于绅士的培养,主张绅士教育应在家庭实施。

## 二、规范教育学的建立

从一门规范学科的建立、从独立的教育学诞生的角度来说,通常以赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart 1776~1841)及他的《普通教育学》(1806)、杜威及他的《民本主义与教育》(1916)作为代表人物和作品。

### (一) 赫尔巴特与他的《普通教育学》

在赫尔巴特之前,17世纪中叶夸美纽斯已经从理论上概括了欧洲文艺复兴以来的教育经验,研究了新兴资产阶级在教育上提出的新问题,建立了比较完整的教育理论体系。他的《大教学论》(1632)一般被认为是教育学形成独立学科的开始。此后,洛克的《教育漫话》(1693)、卢梭的《爱弥尔》(1762),也都比较全面地描述了他们的教育思想。教育学作为一门课程在大学里讲授,最早始于康德,他于1776年在德国的柯尼斯堡大学的哲学讲座中讲授教育学。但对后世影响最大、最明确地构建教育学体系的是赫尔巴特。1809~1833年间,赫尔巴特一直在柯尼斯堡大学继续康德的哲学讲座,讲授教育学。1835



年，他又出版了《教育学讲授纲要》。他第一个提出要使教育学成为科学，并认为应以伦理学和心理学作为教育学的理论基础。赫尔巴特的贡献在于把教学理论建立在心理学的基础上，把道德教育理论建立在伦理学基础上，可以说是奠定了科学教育学的基础。《普通教育学》共分三篇，第一篇阐述“教育的一般目的”，论述了儿童管理的目的和方法，教学应以发展多方面的兴趣为目的。第二篇论述多方面兴趣的对象、教学的过程等，他把哲学中的统觉观念借用过来，强调教学必须使学生在接受新教材的时候，唤起心中已有的观念；认为多方面的教育应该是统一而完整的，学生所学到的一切应该是一个统一体；提出教学的四个形式阶段：明了、联想、系统、方法。第三篇讨论道德性格的形成及其通过教育形成儿童性格的理论。赫尔巴特的教育观是二元论的。一方面，他强调儿童的兴趣是教育的出发点，是教学的依据；另一方面，他把教育看成主要是接受过程，强调教师、教授、教材的主导作用。在政治伦理观上，主张教育应从国家理念、国家思想出发，教育的根本目的在于培养良好的国家公民。所以他特别强调道德教育，强调道德教育是教育的首要任务，而且道德教育就是强迫的教育，纪律和管理是教育的主要手段。提出纪律的本质就是约束儿童的意志，使其与国家的意志相一致，提出威吓、监督、命令、禁止和惩罚等是管理的有效方法。

赫尔巴特的教育思想对 19 世纪以后的教育实践和教育思想产生了很大影响，被看做是传统教育学的代表。

## （二）杜威与他的《民本主义与教育》

作为现代教育的代言人，杜威的教育思想与赫尔巴特的教育思想针锋相对，其代表作《民本主义与教育》在体系上与《普通教育学》也大不相同。

杜威主张教育为当下的生活服务，主张教育即生活。由于生活是一个发展过程、生长过程，所以教育也是生长，这是从教育的纵向说的；而从生活的横向上说，则是人与环境的相互作用，并形成了个体的和集体的经验。由于生活环境是不断变化的，人要适应环境就需要不断改造或改组经验，所以教育实际上是经验的改造或改组，促进学生形成更新、更好的经验。

为此，他强调教法与教材的统一，强调目的与活动的统一，主张“在做中学”，在问题中学习。他认为，教学的任务不仅在于教给学生科学的结论，更重要的是要促进并激发学生的思维，使他们掌握发现真



理、解决问题的科学方法。引导学生发现真理的方法包含两个因素，一个是智慧，一个是探究。智慧与冲动相对立，由于运用了智慧，人对于问题的解决，就与动物的“尝试与错误”区别开来。探究则与传统学校“静听”的方法相对立，它是一种主动、积极的活动，它的价值在于可以使学生在思维活动中获得“有意义的经验”，将经验到的模糊、疑难、矛盾的情境转化为清晰、确定、和谐的情境。杜威对传统教育的批判，不仅是对方法的批判，而且是对整个教育目的的批判，是对教育目的的外铄性的批判。他认为，那种外铄的教育目的使受教育者无思考的余地，限制人的思维。受教育者不需要也不可能有自由思考、主动创造的空间，只能使用机械的注入法，学生消极地对教师所教的东西作出反应，成为教师和教科书的奴隶。在《经验与教育》一书中，他这样概括进步教育与传统教育的对立：反对从上面的灌输，主张表现个性和培养个性；反对外部纪律，主张自由活动；反对向教科书和教师学习，主张从经验中学习……他所主张的教育是没有外铄的目的，是让学生在问题的情境中自己探索，自己改造和改组经验，自己得出结论，从而得到发展。

杜威试图把“民主”和“科学试验方法”、“进化论”、“工业的改组”等因素联系起来，探讨它们在教育上的意义。书中，他批判性地讨论了西方以前的教育思想，同时吸取现代哲学、社会学、生物学、心理学上的成就，形成了一个完整的实用主义教育思想体系。

全书共分26章，前7章首先讨论了教育为生活所必须以及教育的社会机能，然后提出了他的一个重要观念：“教育即生活”。杜威认为，教育并不从属于任何其他事物的目的或目标，教育的目的是教育本身的生长。教育的理想既不是从内部将潜在的能力展开，也不是从外部进行塑造工作。

书中最重要的思想是教育为民主社会创造条件的思想。关于教育上的民主，杜威认为，“首先是一种联合生活的方式，是一种共同交流经验的方式”，是“个人各种能力的自由发展”。为了实现民主主义的联合生活，就必须教育所有的社会成员，发展个人的首创精神和适应能力，必须把生长作为一切成员的理想标准。

第8~23章根据上述观点，杜威对教育目的、兴趣与训练、经验与思维、教学法与教材和课程、教育的价值、教育与职业等问题进行了分析。他特别强调教育目的（结果）与过程的一致性，认为教育的目的



在过程之中，而不是在过程之外。活动的自身便是达到目的的手段，这样的活动才是真实的、生动的、变幻无穷的、有意义的。反之，如果目的在过程之外，即目的是外部强加的，那么活动自身便不能成为达到目的的手段，这样的活动便不能在特定的情况下激发智慧，是盲目的、机械的和有害的。

最后3章是将其论述归结到实用主义的理论基础上。根据认识和有目的地改造环境的活动之间的连续性的观点，他认为在教育上是使学校中知识的获得和在共同生活的环境中所进行的活动和作业联系起来，这构成了实用主义课程论和方法论的核心。

杜威的《民本主义与教育》及反映在他的其他作品中的教育思想，对20世纪的教育和教育学有深远的影响。

赫尔巴特的《普通教育学》和杜威的《民本主义与教育》可以被看作是规范教育学形成的标志。

### 三、当代教育学的发展

#### （一）马克思主义教育思想的传播

马克思主义的诞生和在全世界的传播，是近世纪人类思想史上最重要的事件。马克思主义创始人虽然没有教育学方面的专著，但他们对教育都非常关心，有许多精辟的教育论述，指导着马克思主义教育学的研究。在马克思主义的思想体系中，揭示了教育与社会关系的本质联系及相互作用的辩证关系，社会发展水平与教育发展水平的一致性，深刻分析了人的全面发展的意义和教育对人的全面发展的重要性，强调无产阶级掌握了全人类的知识、通晓现代科学才能拥有全世界的意义。强调教育与生产劳动的有机联系，是马克思主义教育思想的重要内容。新中国诞生前，革命家杨贤江就撰写了《新教育大纲》（1936），这是我国最早试图以马克思主义观点编写的教育学著作。

#### （二）凯洛夫等教育学的影响

1939年，苏联教育理论家凯洛夫主编了当时被认为是具有权威性的马克思主义的《教育学》。该书系统地总结了苏联20世纪20~30年代的教育经验，基本吸收了赫尔巴特的教育思想，把教育学分成总论、教学论、德育论和学校管理论四个部分，其主要特点是重视智育在全面发展



中的地位和作用,认为“学校的首要任务,就是授予学生以自然、社会和人类思维发展的深刻而确实的普通知识”,形成学生的技能、技巧,并在此基础上发展学生的认识能力,培养学生的共产主义人生观;肯定课堂教学是学校工作的基本组织形式,强调教师在教育和教学中的主导作用,强调教材的权威性和稳定性。该书1951年被译成中文,成为以后相当长时期我国教育工作的主导理论和指导思想。凯洛夫的教育学对我国教育的规范起到积极作用,但凯洛夫教育学在国家行政领导与学校的关系上,忽视了学校的自主性;在学校与教师的关系上,忽视了教师的自主性;在教师与学生的关系上,忽视了学生的自主性;过于强调课程、教学大纲、教材的统一性和严肃性,忽视了它的灵活性和不断变革的必然性。

### (三) 教育学的多元化

20世纪60年代以后,我国开始尝试编写具有中国特色的马克思主义教育学。“文革”以后陆续出版了一些不同版本的教育学著作。党的十一届三中全会以后,在解放思想精神的鼓舞下,教育理论中的许多重要理论和实践问题,得到了广泛深刻的讨论,我国教育界对许多教育中的基本问题有了新的认识。对教育的性质、教育的本质,教育与社会发展的关系,教育与人的发展的关系,课程、教学、思想品德教育等问题的认识大大深化。教育改革的实践和教育实验,为教育学的发展提供了重要的认识源泉。国外新的教育科学研究成果,比如皮亚杰(Jean Piaget)的发生认识论以及布鲁纳(J. S. Bruner, 1915)的知识、课程结构理论和科尔伯格(L. Kohlberg)的道德发生论,赞科夫(L. V. Zankov, 1901~1977)的教学与发展理论,布卢姆(B. S. Bloom, 1913~ )的教育评价理论,舒尔茨(W. Schultz, 1902~ )的人力资本理论,马斯洛(A. H. Maslow, 1908~1970)、罗杰斯(C. K. Rogers, 1902~1987)的人本主义教育思想等的介绍研究,也大大地推进了我国教育学的发展。

学术的发展和教育活动本身的日益丰富,促进了教育学的多元化。不仅理论背景、学科体系发生了分化,而且教育学的学科性质、学科功能以及核心内容都产生了不同的理解。

社会的发展、文化的交流和人的主体性的高扬,使得世界越来越呈

现出多元化的格局。在社会结构多元化、生活方式多元化、思想观念多元化的影响下，教育学也同样呈现出多元化的新格局。多元化的思想方法是：任何事物没有最好的，只有相对较好的。人们只有充分发挥自己的主观能动性，根据时间、地点、对象和自己的特征，运用教育思想于实际，才能达到最好的结果。这就要求我们的教育学，一方面既体现学术发展的新成果和时代的共同特征，又反映具有中国特色社会主义的教育实际；另一方面，既能给人以思想的启迪和操作的规范，又有运用者创造性改造发挥的广阔空间。

### 主题词

教    育	当代教育
学校教育	教育学
教育制度	规范教育学
古代教育	《普通教育学》
文艺复兴时期教育	《民本主义与教育》
近代教育	教育学多元化
现代教育	

### 习题

1. 教育发展和变革的基本原因是什么？
2. 古代教育的特征是什么？
3. 近、现代教育的特征是什么？
4. 赫尔巴特和杜威教育思想的主要分歧是什么？
5. 你怎样看待教育学的规范性和多样化？

### 注释

1. 《人民日报》，1993年2月27日。
2. 《中国共产党第十六次全国代表大会文件汇编》，第39页，人民出版社，2002。
3. 联合国教科文组织：《世界教育报告2000：教育的权利》，中文版45页，中国对外翻译出版公司，2001。

## 参考文献

1. 《中国大百科全书·教育》，中国大百科全书出版社，1985。
2. 赫尔巴特著，李其龙译：《普通教育学》，人民教育出版社，1993。
3. 杜威著，王承绪译：《民本主义与教育》，人民教育出版社，1990。
4. 凯洛夫总主编，陈侠等译：《教育学》，人民教育出版社，1957。
5. 筑波大学教育学会编，钟启泉译：《现代教育学基础》，上海教育出版社，1986。
6. 奥恩斯坦著，刘付忱等译：《美国教育学基础》，人民教育出版社，1984。
7. 袁振国主编：《教育原理》，华东师范大学出版社，2001。

## 第 2 章

# 当代世界教育

第二次世界大战以后，世界的政治、经济、科技、文化各个领域所发生的一系列重大变化，深刻地改变着教育的历史进程，教育的发展也强有力地影响着社会的生产和生活。战后每隔十年左右，世界教育就呈现出一些新的发展特点。第二次世界大战结束伊始的首要任务是消除法西斯的影响，重建民主主义的教育秩序。20 世纪 60 年代掀起战后第一次教育大发展浪潮。由于受经济衰退的影响，70 年代教育发展速度明显放慢。80 年代迎来了教育的第二次大发展浪潮，教育改革如火如荼。在结束冷战开辟多极化世界格局的 90 年代，促进教育的多样化发展，协同解决全球性的“人类困扰”，成为时代主题。当代世界教育的变化虽眼花缭乱，但其基本特征仍清晰可辨：教育规模以前所未有的速度增长；教育体制和结构趋于灵活、多样、高效；教育的内涵逐渐扩大，学习化社会初具雏形；教育不平等的状况尚未根本改变。80 年代以来，全民教育和终身教育成为最具有影响力的两大教育思潮，世界教育逐渐向民主化、现代化、多样化的目标迈进。

## 第1节 当代世界教育的现状

### 一、当代世界教育发展的背景

#### (一) 政治变革

第二次世界大战结束后,欧洲列强主宰世界的时代宣告终结,美国凭借其雄厚的经济、军事和科技实力妄图称霸世界。20世纪50年代,以美国为首的帝国主义阵营和以苏联为首的社会主义阵营相对峙,在政治、经济、军事、意识形态等各个方面展开较量,由此形成了持续40年的冷战局面。60年代,世界各种政治力量出现大动荡、大分化与大改组,一方面是美、苏两个国家的两极对立;另一方面,资本主义世界呈现美、日、西欧三足鼎立的局面。同时,第三世界迅速崛起。80年代,长期争霸的美苏两个超级大国由激烈的对抗走向缓和与对话,国际局势也趋于缓和。90年代,东欧剧变,苏联解体,冷战时代宣告结束。西欧、日本实力地位显著上升,西方发达资本主义国家之间的矛盾日益发展并呈上升趋势。第三世界在困境中缓慢发展。中国的改革开放取得了举世瞩目的成就。目前世界政治格局的基本特点是:旧的两极格局已经瓦解,多极化的趋势更加明显,国际政治、经济新秩序正在艰难地形成。

#### (二) 经济发展

战后到20世纪80年代世界经济的基本特点是:在经济全球化趋势日益加强的背景下,国际经济关系有了空前的发展;资本主义经济体系经历了恢复、高速发展、危机、萧条和停滞、缓慢发展等阶段;社会主义经济体系发展壮大,同时经历了动荡、分化和严重的曲折。广大第三世界国家的经济不断发展,但它们走着不同的发展道路,遭遇着曲折和困难。

当今世界经济出现了全球化、信息化、高科技化等一系列新的特点,经济活动向全球国际化的方向加速发展,各国经济上的相互依存、相互渗透和激烈竞争不断加深,商品、劳务和资金的国际流通大大超过国内市场的发展。区域性经济作用加强,如欧共体逐步实现更加完备的一体化。美、加、墨建设北美自由贸易区。



### （三）科技革命

20 世纪中叶以来，科学技术发展速度之快、发展规模之大、作用范围之广、产生影响之深，是历史上前所未有的。以蒸汽机、电力为代表的第 一、二次科学技术革命后，以原子能、电子计算机的发明和应用为代表，产生了第三次科学技术革命。这次科学技术革命，不只是在个别的科学理论上、个别的生产技术上获得了突破，而是几乎在各门科学和技术领域都发生了深刻的变化。20 世纪 90 年代以后崛起的知识经济逐渐成为经济发展的主导力量，以互联网为载体的信息化，使人类知识、信息传输和处理的方式发生了新的变革，这必将导致人类生活方式包括教育方式和学习方式的变革。

### （四）人口增长

第二次世界大战后，世界人口增长出现了若干新特点，即增速快、总量大、城市化进程快、流动性强。人口的发展是教育发展的重要因素，但人口的无序发展则成为社会的沉重负担。如何把沉重的人口负担转变为丰富的人力资源，教育有着关键性的作用。1950 年至今，世界人口平均增长率接近 2%，依此速度，每隔 35 年，人口就要增加一倍。1987 年世界人口突破 50 亿，1997 年达到 60 亿，2002 年为 62.1 亿，其中发达地区占 9%，欠发达地区占 80%，最不发达地区占 11%。随着经济的发展，大量农村人口转化为城市人口，城市人口增长极为迅速。1950~1985 年世界城市人口占总人口的比例由 29.4% 上升到 41.6%，2001 年达到 48%。但地区差异巨大。发达地区达到 76%，欠发达地区为 41%，最不发达地区只有 26%。许多家庭离开家园，迁移到了陌生的新地区，而且发达国家和发展中国家的人口增长极不平衡。这对教育的发展和质量的提高有极大影响。

## 二、当代世界教育发展的历程

### （一）重建时期（20 世纪 40~50 年代）

第二次世界大战对世界教育来说是一场灾难深重的浩劫。学校被征用、关闭、损坏和摧毁，师生伤亡和流离失所，教育设施和资料遭毁坏。被法西斯统治和占领的国家，教育制度受到不同程度的破坏。因此，战后世界教育恢复和重建工作是急迫、艰巨和繁重的。教育领域必须完成的重建工作是建立行政机构，修复和开放学校，培训教师，增添



和改善教育物质设施。对战前教育体制和结构的改革是重建工作的中心任务之一。各国都提出了旨在消除法西斯影响,以民主主义和自由主义为基本取向的教育改革计划,虽然内容不同,但目标与原则基本上是一致的:使传统的学校系统能招收数量更多的孩子入学并受到为期更长的教育;更认真地考察儿童的能力,推迟筛选和专业化;在学校基础教育阶段和学校后教育阶段,增加技术教育、商业教育和职业教育课程;使高等教育的人学更加方便,增加大学课程的数量;提高大多数教学人员的职业资格和能力;最后,消除经济障碍以使更多的人享有学习机会。在教育结构改革上,实行中等教育阶段的自由教育原则;使为数更多的有才能的穷学生能享受助学金并接受职业和技术教育,使更多的孩子受到学前教育;为成年人提供继续教育的机会。

20世纪40~50年代,世界教育取得了长足的发展。1950~1960年,世界成人识字人数由8.79亿人增至11.34亿人,文盲率由44.3%下降至39.3%;小学入学率由59.9%上升至72.0%,中学入学率由11.5%上升至21.3%,大学入学率由1.3%上升至4.4%。少数发达国家已接近普及中等教育,高等教育迅速走向大众化。发展中国家普及小学教育取得了明显的进步,但中、高等教育发展与发达国家差距较大。

第二次世界大战后初期世界教育的中心任务是重建以民主主义为基本取向的教育秩序。

## (二) 大发展时期(20世纪60年代)

20世纪60年代,是世界教育发展的黄金年代,其突出标志有三个。首先是教育先行。60年代伊始,教育发展先于经济发展,成为许多国家的战略,这在人类历史上还是第一次。日本、苏联、美国成功地实行了教育先行,不少发展中国家,也不顾代价和困难,毫不犹豫地选择教育先行。其次,教育内涵发生变化。教育扩大到学校范围以外,中小学和大学被大量的校外活动或校外辅助活动所补充甚至代替,成人教育、继续教育兴起。最后,教育高速发展。教育的数量、规模、速度的增长显著快于50年代。

20世纪60年代,世界教育的大发展有着深刻的社会政治和教育背景。首先,经济对教育的需求和社会对教育的要求推动了教育的大扩张。60年代世界经济高速增长,经济从需求拉动和资源供给两方面促

进了教育的大发展。一方面，经济扩张需要更多的技术工人，经济需求膨胀和新的就业机会的出现强烈地刺激了教育的增长；另一方面，教育经费占国民生产总值的比重上升，强有力地支持了教育的发展。父母和子女都认为教育会改善他们的生活条件，强烈要求获得受教育的权利。教育是基本人权、教育机会均等是实现教育公正的关键，教育是促使社会变动的基本手段，上述一系列观念的传播，激发了教育的社会需求。其次，强大的政治意愿和行动推动了教育发展。60年代初形成的人力资本理论认为，人力资本投资的作用大于物质资本投资的作用，资本积累的重点应从物质资本转移到人力资本，人力资本形成是经济增长的关键。这一系列观点对制定国家的发展政策产生了重要影响。许多国家的政府把教育和人力资源开发列为最优先发展的领域之一，优先保证财力，力图通过普及教育促进经济增长。教育发展进入了一个“计划的时代”，政府通过制订教育计划实现教育目标。发达国家按社会需求原则搞规划，发展中国家则按人力需求原则搞规划。60年代相对稳定的和平环境和在和平环境中激烈的政治、军事、经济、科技和意识形态领域的竞争，既成为教育发展的动力，也为教育发展创造了必要的条件。1957年苏联人造地球卫星的发射引起的“卫星震撼”加剧了各国通过教育展开国力的竞争。最后，科学技术的迅猛发展，导致教育目的、形式、内容不断落后于现实需要，因此需要通过教育改革，推进教育的现代化进程。

20世纪60年代，世界教育飞速发展。1960-1970年，世界平均小学入学率由72.0%上升至83.7%；中学入学率由21.3%上升至33.3%；大学入学率由4.4%上升至7.1%。全世界各级教育在校生由4.36亿上升至6.17亿，一级（初等）教育由3.4亿人上升至4.31亿人，二级（中等）教育由8300万人上升至12976万人，三级（高等）教育由1320万人上升至2130万人。教育经费增长快于入学人数增长。文盲率由39.3%下降至34.2%。大、中学生人数激增是发达国家这个时期的显著特征。少数国家高等教育已经走向大众化。发达国家基本上普及了中等教育。相当一部分国家初等教育入学率已达90%以上，中等教育入学率有了显著提高。

教育先行、教育规划、教育大扩张、教育民主化构成了20世纪60年代大发展时期的显著特点。



### （三）调整时期（20 世纪 70 年代）

进入 20 世纪 70 年代，世界教育发展面临着一系列新情境、新问题。由于政治、经济和社会的原因，60 年代盛行的教育乐观主义演变为 70 年代的教育悲观主义，教育发展速度减慢。教育体制、结构处于新的调整时期。

早在 20 世纪 60 年代末期，由于教育的超常规发展，教育与经济社会发展之间的关系已经产生了一些不和谐的因素。在教育经费上，许多政府都面临着一种进退两难的困境，直接按照学校教育发展的全部要求成正比例地动用财政资源已不可能。事实上，教育经费增加的速度已经放慢。教育的快速发展带来了教育的高成本和低质量的问题。在就业问题上，有些社会正在开始拒绝制度化教育产生的成果，这在历史上也还是第一次。以致美国教育家菲利浦·孔布斯认为存在“世界性教育危机”。

1973 年开始的由石油危机引起的资本主义世界经济危机，给资本主义国家的经济和教育发展以沉重打击，宣告了经济和教育的“黄金时代”的终结。一些国家的经济从普遍缺少受过教育的劳动力的时代突然向劳动力过剩的时代转变。经济滞胀一方面减少了毕业生的就业机会，另一方面使教育经费和预算不可避免地遭到缩减。人们对教育的价值观和作用的认知发生变化。人们开始怀疑，在社会、经济和教育的不平等继续存在的条件下，教育是否具有帮助实现社会经济目标特别是机会均等目标的作用。筛选假设、社会化理论和劳动力市场分割理论对人力资本理论提出挑战（参见第 13 章）。教育促进经济增长的作用受到怀疑。

20 世纪 70 年代，随着教育发展环境的新变化，世界教育在调整中缓慢发展，发展的重点也随之转向提高质量。70 年代世界教育发展的一个显著特征是总量继续增长，发展速度减缓。大多数发展中国家教育增长的步伐也持续地放慢下来，虽然不像发达国家放慢得那么快、那么猛。这种发展速度降低的趋势一直延续到 80 年代。

20 世纪 70 年代受经济滞胀和教育悲观主义的双重影响，教育扩张速度有所放慢，教育发展的重点转向提高质量。

### （四）新增长时期（20 世纪 80 年代至今）

进入 20 世纪 80 年代以来，整个世界特别是发达国家似乎都卷入了



一股教育改革的热潮中。1983年4月,美国优异教育委员会发表了题为《国家在危机中——教育改革势在必行》的报告;1985年3月和5月英国政府向议会提交了《把学校办得更好》的白皮书和《20世纪90年代英国高等教育发展》的绿皮书……由此形成了世界性的教育改革热潮。改革的动因是多方面的。提高本国产品在国际市场上的竞争能力,增强综合国力,是推动教育改革的深层次的和最直接的动力。以微电子、电子计算机、光通讯技术、信息技术为中心的第三次科学技术革命的深入发展向教育提出了新的挑战和要求。虽然东西方关系由对抗走向对话,由紧张趋于缓和,但南北差距扩大,矛盾加深,国与国之间经济竞争更趋于激烈。世界经济由衰退逐步走向复苏和繁荣,给教育重新注入了生机和活力。社会生活条件发生了一系列的变化,如收入提高、自由活动时间增多、家庭中独生子女增多、教育功能扩大,也要求教育作出相应的变革。

20世纪80年代以来各国教育改革的目标、内容和方法各有不同,但有一些共同特征。

1. 以提高教育质量为中心。世界教育正在由重视数量增长向全面重视质量提高的新时代转变。美国提出文化脱盲、科学脱盲和建立全国标准三大举措,以期全面提高教育质量。

2. 进一步加强教育同现代生产和实际生活的联系,提高教育的效率和效益,使教育适应急剧变化的社会发展和个人发展需要。

3. 改革课程和教材,增强教育内容的适切性。美国提出凡是要取得高中毕业文凭的学生最低限度应有“5项新基础课”的基础。英国于1988年颁布了《教育改革法》,法案规定学校设包括宗教课程和全国统一课程在内的基本课程。全国统一课程又分核心科目和基础科目。

4. 重视学生道德、文化和身体素质的全面和谐的发展。日本临时教育审议会提出普通教育的着眼点是:“尊重每个学生的个性和品格,不但要发展学生的智力,而且应当包括品德、情操在内,使他们成为身心健康、全面协调发展的人。”

5. 普遍重视提高教师的素质和工资待遇。

20世纪80年代世界教育取得了进一步的发展。1980~1990年,世界第一级教育的毛入学率从96.1%增至98.7%,世界第二级教育的毛入学率从44.6%增至52.1%,世界第三级教育的毛入学率从11.5%增至13.5%。大多数发达国家已经实现高等教育的大众化,部分发展中

国家已经普及中等教育。高等教育逐渐成为发展的重点（参见表2-1、2-2）。

表 2-1 1950 ~ 1990 年世界教育发展中各项入学率指标值（%）

	全世界			发达国家			发展中国家		
	小学	中学	大学	小学	中学	大学	小学	中学	大学
1950	59.9	11.5	1.3	103.1	26.7	3.7	43.7	5.3	0.6
1960	72.0	21.3	4.4	104.4	44.1	8.4	59.6	11.8	2.1
1970	83.7	33.3	7.1	106.8	59.2	13.6	71.3	19.4	3.4
1980	96.1	44.6	11.5	101.4	84.4	30.3	94.9	35.3	5.7
1990	98.7	52.1	13.5	101.6	93.6	36.8	98.1	44.1	8.3
1997	101.8	60.1	17.4	103.5	108	61.1	101.7	51.6	10.3

资料来源：联合国教科文组织历年的统计年鉴。

1997 年的资料来源：联合国教科文组织：《世界教育报告 2000》，第 112 ~ 113 页，中国对外翻译出版公司，2001。

表 2-2 1992 年全世界教育发展简况

	学生数（亿）	教师数（万）	毛入学率（%）
初等教育	6.268	2.430	98.4
中等教育	3.186	1.890	52.9
高等教育	0.705	500	13.9

20 世纪 80 年代是教育改革和新增长的时代，各国普遍致力于建立灵活、多样的教育体制，追求具有高质量、高效益的教育系统，在政治多极化、经济全球化和高科技蓬勃发展的 90 年代，实行教育多样化，追求自然主义与人本主义的统一成了教育的新的理想。

## 第2节 当代世界教育的特征

### 一、规模迅速增长

教育史家博伊德 (William. Boyd) 和金 (Edmond. King) 指出, 20 世纪的每 10 年 (有时是每一年之内) 所发生的变化比工业革命前的整个历史时期还要快。当代世界教育发展的革命性变革充分证明了这一点。当代世界教育处在一个急剧增长的时代, 增长模式具有四个显著的特征。(1) 规模庞大。1950 年全世界中小学入学人数为 2.5 亿, 1990 年增至 10 亿多, 1997 年增至 11.54 亿。接受正规中小学教育的人数已占全世界总人口的 1/5 多。如果加上接受成人教育的人数, 受教育人数就更为庞大。孔布斯 (Philip. H. Coombs) 指出, 从 1960 年到 1980 年, 全世界总的注册学生数就翻了一番, 这就意味着这 20 年中教育扩大的规模相当于在此以前的整个历史阶段扩大的规模<sup>1</sup>。(2) 增长速度快。1960~1980 年, 全世界小学、中学和大学的就学人数分别增加了 106%、280%、346%。教育增长具有超常规增长的特点。教育先行的战略选择和人才超前储备的特点强化了这一特征。(3) 非均衡性。世界教育呈现出一幅复杂的动态增长图景。在许多国家, 中高等教育增长快于初等教育的增长。从总体上看, 发达国家教育增长快于发展中国家教育增长。就发展中国家整体而言, 在全面提供各级正规教育方面, 它们与发达国家的差距在 80 年代略有扩大。(4) 波动性。当代世界教育在不同历史时期增长的方式和速度存在明显的差异。60 年代的大发展与 70 年代的减速形成鲜明的对照。人口的波动也会造成教育的波动。发达国家战后初期婴儿剧增造成了 60~70 年代初、中、高等教育依次规模剧增, 而 60~70 年代人口自然增长率降低, 小学入学人口相对减少, 一些地方留下了空荡荡的教室和多余的教师。



教育增长是指教育数量的增加和规模的扩大。教育发展是教育从一个较低的水平或地位提高到一个较高的水平或地位，它涵摄数量、质量、效益的上规模、上层次、上水平。

## 二、体制和结构显著变化

当代世界教育结构发生了一系列引人注目的变化。中等教育制度由双轨制向单轨制转化，教育结构既高度分化又高度整合，教育的类型、层次、形式具有多样化的特征。19~20世纪中叶，世界上许多国家特别是主要的资本主义国家的教育系统的典型特征是双轨制。一个学校系统为资产阶级和其他有产阶级服务，收费昂贵，设施和师资优良，旨在培养各种高级人才；另一个学校系统是专供劳动人民的子女就学的，办学条件和教育质量较差，目标是培养既掌握一定文化和生产技术又安分守己、服从统治的劳动者。由于这两个系统自成体系、互不沟通，因而称之为双轨制。第二次世界大战以后，西方发达国家学校教育系统由双轨制向单轨制急剧转变，它们逐步建立起统一的、具有多种职能的、相互沟通的学校系统，以取代筛选性强、互相分立、互不沟通的学校系统，综合学校成了基本的学校组织形式。

双轨制即19~20世纪主要资本主义国家分别为贵族及资产阶级子女与劳动人民子女设立的筛选严格、差异悬殊、互相分离、互不沟通的两个学校系统。单轨制即20世纪后期所形成的统一的、具有多样职能的、纵横沟通的单一学校系统。第二次世界大战以后，单轨制逐渐替代双轨制。

一体化模式的典型特征是在一个机构把具有不同目标和教育背景的学生集中在一起，提供最终能获得不同学位的课程；把具有不同科研和教学任务的教师汇集起来，实行一定程度的协调。多样性模式是指有不同入学条件的学生进入不同类型的高教机构或课程项目，接受不同类型的教育。

### 三、内涵逐渐扩大

当代世界教育观正在发生急剧的变化,教育的内涵不断拓展和深化,涵盖了正规教育、非正规教育、非正式教育。终身教育、全民教育和学习化社会已成为教育发展的新趋势和新目标。

直至20世纪50年代,教育一直与“正规学校教育”相提并论,因此,通常认为一个人所受的教育程度是通过上学年限以及所获得教育证书的类型和水平来衡量的。这种教育概念包含了与日常生活经验不相适应的三个方面含义:(1)只有学校才能够满足个人所有的基本学习需求;(2)在一个人的学龄期可以一劳永逸地完成学习;(3)任何缺乏正规学校教育的人实际上就是没有受过教育的人。60年代以来,人们逐渐认识到非正规教育和非正式教育对于满足人们学习需求的重要意义。非正规教育是指任何在正规教育体制以外所进行的,为人口中的特定类型的成人及儿童有选择地提供学习形式的有组织、有系统的活动。非正式教育是指每个人从日常经验和社会生活环境中,例如从家人和朋友的榜样和态度中,从旅游、读报、看书或通过收听广播、收看电视和电影中学习和积累知识、技能、态度和见识的终生过程。

70年代以来,世界非正规教育的广播大学、岗位培训、校外教育等等继续增长。

正规教育是有目的、有组织、有计划、由专职人员和专门机构承担的,以影响入学者的身心发展为直接目标的全面系统的训练和培养活动。非正规教育是在正规教育制度以外所进行的,为成人和儿童有选择地提供学习形式的有组织、有系统的活动,包括各种岗位培训、校外教育、继续教育等。非正式教育是指每个人从日常生活经验和生活环境(家庭、工作单位、社会)中学习和积累知识技能,形成态度和见识的无组织、无系统的终身过程。

#### 四、不平等严重存在

教育平等是各国孜孜以求的重要的政策目标。实现教育平等有助于减少社会不平等现象。教育平等可以是教育机会的平等,也可以是教育结果的平等;可以是个体的平等,也可以是社会群体的平等;可以是学校的、社区的乃至全社会的平等。教育机会的平等有三重涵义。首先是个体起点的平等,即每个人都有不受任何歧视地开始其学习生涯的机会;其次是过程的平等,即考虑各种不同但却以平等为基础的方式来对待每一个人的教育活动;最后是目标的平等,即保证不同个体学业成功的机会更平等。教育不平等一般是指由差别造成的接受正规教育的不平等,例如由农村或城市地区、性别、社会经济条件、文化状况以及少数民族血统和社会地位的不同所造成的教育不平等(参见第14章)。

第二次世界大战后,世界教育发展的趋势是教育的民主化。教育平等成了教育发展的重要目标。虽然世界教育在平等化上迈进了一大步,但是不平等依然严重存在。

首先,教育不平等表现为区域上的不平等。发达国家与发展中国家存在着“知识差距”。1990年世界成人文盲9.48亿人,其中75%集中在发展中国家。

其次,教育不平等表现为性别上的不平等。教育的性别不平等几乎在所有国家都长期普遍存在,教育中性别不平等的根本原因在于这些不平等最初是从每一特定社会的传统文化、风俗习惯和宗教戒律中产生的。

再次,教育不平等表现在阶层、文化背景上的不平等。不管在发展中国家还是在发达国家,所有教育特别是高等教育中最普遍和最难消除的不平等,是那些源于社会经济、文化和民族差异的不平等。

教育平等是个体获得相同的受教育机会、过程和结果的历史追求,其核心是消除因性别、种族、区域、社会经济条件、文化状态、社会地位等所导致的对不同受教育者在教育过程中各用其材各展其长的种种歧视和阻碍。

## 第3节 当代世界教育发展的趋势

### 一、教育全民化

全民教育与终身教育已经成为当代最具影响力的两大教育思潮，它们不仅主导了当前世界教育改革努力的方向，也成为今后世界教育发展和进步的趋势。全民教育的任务侧重于普及教育，终身教育的任务侧重于继续教育。

全民教育这一教育普及目标的提出是建立在社会发展巨变的基础上的，全民教育兴起的原因有三个。首先，从个人发展层次上看，全民教育既是使每个社会成员都享有受教育的权利并藉以促进社会平等的根本保证，又是使个人获得生存和发展能力的基本手段。其次，从社会或国家发展的层次看，全民教育既是社会经济进步带来的必然结果，也是社会和国家走出危机、摆脱贫困、实现繁荣的必然选择。最后，全民教育是促进世界文明共同繁荣的需要。

所谓全民教育就是教育对象的全民化，亦即教育必须向所有人开放，人人都有接受教育的权利并且必须接受一定程度的教育。全民教育不仅仅是一种人的权利，而且是一种必需。1990年联合国教科文组织发起召开的世界全民教育大会通过的《世界全民教育宣言》提出20世纪90年代世界全民教育的目标包括：到2000年普及并完成初等教育；2000年成人文盲率减少到1990年水平的一半；扩大幼儿的看护和发展活动；提高学习成绩；扩大提供基础教育和青年及成人所需要的其他必需技能的培训。为了应对全民教育面临的挑战，满足全民的基本学习需要，许多国家采取诸如以下举措：（1）普及入学机会并促进平等；（2）基础教育把重点放在知识的实际获得和结果上；（3）扩大并不断重新确定基础教育的范围，加强早期的儿童看护和初始教育，普及初等教育，开通青年和成人学习必需的多种传授体系，有效地利用信息、通讯等手段和渠道传播知识；（4）促使社会各方面确保使所有学习者都得到他们所需要的营养、卫生保健及一般的物质和情感支持，从而使他们能积极参与教育并从中获益。



全民教育即全体国民都有接受教育的基本权利并必须接受一定程度的教育，通过各种方式满足基本的学习需求。

## 二、教育终身化

终身教育是20世纪60年代形成和发展的一种国际性教育思想。它一经提出，便得到了人们广泛认可。联合国教科文组织认为它是“知识社会的根本原理”。终身教育成为发达国家和发展中国家制订教育政策的主导思想。终身教育使教育从教育思想到教育行为方式发生根本性转变，带来了整个教育的革命。终身教育动摇了传统教育大厦赖以存在的基石，被誉为“可以与哥白尼日心说带来的革命相媲美，是教育史上最惊人的事件之一”。<sup>2</sup>终身教育思潮虽出现不久，却表现出强大的生命力、渗透力和影响力。终身教育已成为世界教育发展趋势中的不可逆转的洪流，它给社会带来的各种积极作用也越来越显著。

终身教育是指人们在一生中都应当和需要受到各种教育培养。诚如保罗·朗格朗所说，把人生分成两半，前半生用于受教育后半生用于工作的观点是毫无科学根据的。接受教育应该是一个人从生到死永不休止的事情，教育应当在每一个人需要的时刻以最好的方式提供必要的知识和技能。终身教育在时间上贯穿人的整个一生。终身教育在空间上打通了学校与社会、家庭的阻隔。终身教育是多元的立体的整合，它不仅是教育内部一切因素的整合，而且也是教育与其他外部诸因素的整合。终身教育主张教育不是单纯的知识的传递，而应是贯彻人的全面发展精神，培养个体适应现代社会所需要的各种能力和素质。终身教育主张学习者不仅要学习已有的文化，而且要培养个人对环境变化的主动适应性、独立性。

终身教育的提出和实施对于当代世界教育的改革和发展具有十分重要的意义。首先，它形成了对教育的全新认识，全新理解。全面的终身教育的目的在于培养新型的和完善的人。“终身教育并不是一个教育体系，而是建立一个体系的全面组织所根据的原则，而这个原则又是贯穿在这个体系的每个部分的发展过程之中的。到现在，终身教育这个概念，从个人和社会的观点来看，已经包括整个教育过程了。它首先关心儿童教育，帮助儿童过着他应有的生活。同时它的主要使

命是培养未来的成人，使他准备去从事各种形式的自治和自学。”<sup>3</sup>从终身教育的观点来看，教育绝不仅仅包括学校教育，学校教育也不是教育的全部，每个人必须终身继续不断地学习，终身教育既不是传统的学校教育的简单延伸、迭加、重复，也不排斥学校的存在与价值，而必须内在包含并以青少年必须接受的学校教育为基础。终身教育是内容更加丰富、对象更加广泛、施教范围更具社会性、价值判断标准多元取向、学习形式个别化与多样化为特征的教育。其次，终身教育的过程实际上是促进教育社会化和学习社会化的过程。教育化社会即正规的学校教育成为主导的教育形式的社会。学习化社会即形成一个教育与社会政治、经济组织（包括家庭、单位与公民生活）密切交织的社会，在此社会中每一个公民享有在任何情况之下都可以自由取得学习、训练和培养自己的手段，社会作为一个整体具有更重要的教育作用，它把“学习实现自我”即人的教育，放在最优先的地位。学习不仅包括人的整个一生，而且也包括整个社会，教育将是普遍的和继续的，是完整的和富于创造的。因而，终身教育也就是终身学习。甚至可以说，终身学习比终身教育更贴切地显示未来学习化社会的特征。再次，终身教育的价值判断标准的多元化，为人们指出了一条发展完善自身的崭新之路。教师，作为教育的专业人员，无疑应该成为终身教育、终身学习的实践者和先行者。

终身教育是人们充分地开发和利用各种各样的教育资源，在漫长一生中接受的各种训练和培养的总和。

### 三、教育民主化

教育民主化是20世纪60年代以来世界教育改革的主流。米亚拉雷（G. Mialaret）指出：“教育‘民主化’现已成为几乎所有教育革新和教育改革的一项固有的目标。教育‘民主化’是目前全球教育系统演变的一个基本趋势。”<sup>4</sup>教育民主化已成为许多国家主要的教育政策。

教育民主化包括教育的民主与民主的教育两个侧面。前者是民主的外延扩大，即把政治的民主扩展到教育领域，使受教育成为公民的权利

和义务；后者是教育内涵的加深，即把专制的、不民主的、不充分民主的教育改造成民主的教育。前者是后者的前提，后者是前者的引申。概言之，教育民主化是指全体社会成员享有越来越多的教育机会，受到越来越充分的民主教育。人人有受教育的权利，在教育机会面前人人平等，人人成为民主化教育的主体。教育民主化的中心内容之一是实现教育平等。教育机会平等是教育平等的基础。《学会生存》一书指出：“可能平等地受教育，这只是求得公平的必要条件，而不是它的充足条件……平等的机会必须包括同样成功的机会。”“机会平等是要肯定每一个人都能受到适当的教育，而且这种教育的进度和方法是适合个人的特点的。”机会是包括一组对教育有影响的变量。从教育机会均等概念的历史演变看，最初只是强调入学机会的均等，或者是初等教育义务的均等；稍后就扩展到受教育的年限、学校类型、课程性质；最后，直至教育的全过程包括入学机会、过程条件、结果的均等。教育机会平等的主要要求是，每个人都有机会享受最基本的教育，每个人都有相等机会接受符合其能力发展的教育。

为了实现教育民主化，一方面要做到教育的普及化，另一方面要达到教育质量和效果的平等。教育普及化可以说是教育民主化的基本保证。如果说教育的民主化是旨在保证每个社会的公民及其子女都有受教育的权利的政治理想的话，那么教育普及化则是保证人们真正享有这一权利的现实基础。教育民主化必然要求教育体制和运行机制的变革，教育体制由筛选型、集权型转向综合型、分权型，教育结构由刚性、封闭式转向弹性、开放式，师生关系由权威型转向互动型，教育方式由灌输式转向启发式，教育评价由注重选择转向注重培养，教育管理由集中、封闭式转向参与式、自主式。

教育民主化是个体享有越来越多的平等的教育机会，并受到越来越充分的以自主和合作为特征的民主形式的教育和教育制度不断转向公正、开放、多样的演变过程。

#### 四、教育信息化

以计算机和互联网为代表的信息技术推动人类社会进入了信息

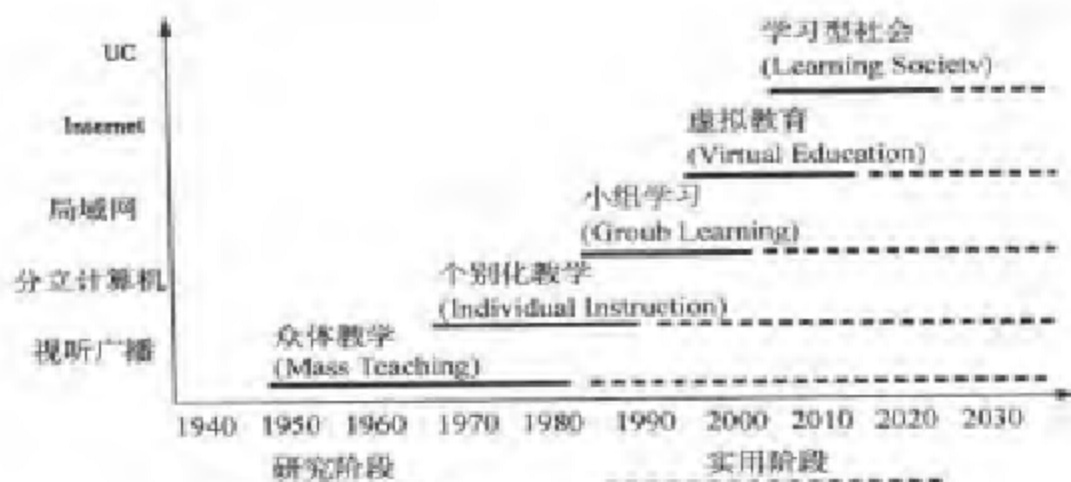


化的时代，信息社会将从根本上改变人类的生存方式，毫无疑问，也将从根本上改变人类的教育方式和学习方式。这种改变才刚刚开始，但它的发展速度却比历史上的任何革命都要迅速。对此我们需要有充分的准备。电脑屏幕和互联网正在构造一个既远离我们可又环绕着我们的世界，加拿大的科幻作家为这个虚拟世界起了一个名字叫赛伯空间（Cyberspace）。这个空间每天都在扩展，它用不了多长时间就会普及到世界的每个角落，并且会把人类分成两种人群：进入赛伯空间的人群和没有进入赛伯空间的人群。这个空间并不是空的，它的里面充满了人文景观和诱人图画，积聚了世界上的各种文化存在，形成一种前所未有的赛伯文化。在这个文化空间里，人们的交流方式和交流工具都会发生巨大的变化，它将突破时间和空间的限制，突破语言文字的限制，也会突破意识形态的限制。从教育的角度来说，我们关于教育的概念，长期以来建立的与教育联系的对象，如校舍、教室、图书馆、课堂、教材、考试、作业、升学制度等等都可能不复存在或者变化成与现在大相径庭的形式。

从可见的现实来看，赛伯文化对教育提出的要求首先是培养学生进入赛伯空间并保持个人主体意志的能力。关于现代信息技术的运用技能，关于收集和选择有用信息的能力，关于形成和创造个人信息的能力，无疑是教育首先需要研究的帮助学生具备的基本信息素养。

从可见的教育形式来看，当无线广播和电视技术开始用于教育时，教育理论研究的重心是群体教学（Mass Teaching），经过一段时间的研究和试验后便进入了实用阶段；当PC机进入教育领域后，教育理论研究的重心转向个别化教学（Individual Instruction）；当计算机网络（主要是局域网）开始用于教育后，教育理论研究的重心变为小组合作性学习（Group Learning）；当国际互联网（Internet）进入教育后，教育者则转向对虚拟教育（Virtual Education）的研究，出现了虚拟教室（Virtual Classroom）、虚拟学校（Virtual School）之类的新概念（见图2-1）。

从师生关系的角度来看，在信息化教育环境下，师生互动不再是一种希望，而是一种无法避免的事实。教师是知识较多者、是正确答案的拥有者、是答疑的责任者的角色，无法继续扮演。教师与学生共同面对着瞬息万变的信息浪潮，共同分享着见仁见智的观点意见。用教材限定



教学内容，用教室限定教学对象的形式已经不存在了。面对这样的变化，如何当老师，对所有即使学术深厚、经验丰富的教师来说，都是新问题。在新的教学手段、教学环境下，如何融合学科知识与教育理论，更是教育研究面对的全新挑战。

从更广阔的背景和更深远的意义上研究信息化条件下的教育，则是教育将在怎样一种文化形态下进行的问题。电脑技术、多媒体技术、网络技术、卫星传导技术等，对于文化的发展来说，是一把双刃剑。它既可以迅速、高效、生动地传播各种信息，实现个性化的、互动的交流，也可以威胁和扼杀非主流文化；特别是可能造成人们对于英语信息和多媒体交流技术的依赖，比如对于键盘、对于微软软件的依赖；形成未来社会的话语霸权和文化霸权现象。多元化的文化、本民族的文化发展将在怎样一种形式下展开，教育以怎样的形态和姿态迎接这种挑战，需要有新教育哲学，需要我们不断反思教育的进程。

教育信息化是基于电脑和互联网的教育内容更新和教育形式变革的过程，教育信息化将促进教育从固定的人在固定时间、固定地点学习固定内容向任何人在任何时间、任何地点学习任何内容的彻底转变。



## 主题词

教育增长

教育发展

双轨制

单轨制

正规教育

非正规教育

非正式教育

教育平等

全民教育

终身教育

教育民主化

教育信息化

## 习题

1. 当代世界教育改革和发展的基本背景是什么?
2. 当代世界教育发展可划分为哪几个不同时期? 各时期教育发展的基本特点是什么?
3. 当代世界教育发展的基本特征是什么?
4. 全民教育与终身教育对于当代教育改革和发展具有什么意义?
5. 教育民主化的本质是什么?
6. 教育信息化将对传统教育形成怎样的挑战?

## 注释

1. 菲利浦·孔布斯著, 赵宝恒、李环等译:《世界教育危机——八十年代的观点》, 80页, 人民教育出版社, 1990。
2. 《今日的教育为了明日的世界》, 22页, 中国对外翻译出版公司, 1983。
3. 国际教育发展委员会编著:《学会生存》, 196页, 上海译文出版社, 1979。
4. 米亚拉雷著:《现代教育史》, 250页, 台北五南图书出版公司, 1993。

## 参考文献

1. 中国教育与人力资源问题报告课题组编:《从人口大国迈向人力资源强国》, 高等教育出版社, 2003。
2. 国际教育发展委员会编著:《学会生存》, 上海译文出版社, 1979。
3. 菲利浦·孔布斯著:《世界教育危机: 八十年代的观点》, 人民教育出版社, 1990。



4. 赵中建编：《教育的使命——面向二十一世纪的教育宣言和行动纲要》，教育科学出版社，1996。
5. 袁振国著：《教育改革论》，江苏教育出版社，1992。
6. 祝智庭：《关于教育信息化的技术哲学观透视》，载《华东师范大学学报（教科版）》，1999（2）。

## 第3章

# 当代中国教育

中国是一个具有悠久文化传统和教育传统的国家，中国的文化和教育曾经对世界、特别是亚洲国家产生过重大影响。1905年，清朝政府“废科举、兴学堂”，引进西方学制，中国开始了现代教育。1949年，中华人民共和国诞生，开始了建立具有中国特色社会主义教育事业的探索历程。

## 第1节 当代中国教育的发展

### 一、新中国初期十七年的教育历程

#### (一) 1949~1952年

1949年以后的中国教育史，可以说就是一部教育改革史，是一部探索具有中国特色社会主义教育的历史。

建国伊始，我们面临着接管旧教育、建设新教育的全新任务。《中国人民政治协商会议共同纲领》规定：“中华人民共和国的文化教育为新民主主义的，即民族的、科学的、大众的文化教育。人民政府的文化教育工作，应以提高人民文化水平，培养国家建设人才，肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想，发展为人民服务的思想为主要任务。”钱俊瑞在《人民教育》创刊号《当前教育建设的方针》的长文中，更具体地指出：“为工农服务，为生产建设服务，这就是当前实施新民主主义教育的中心方针。”为了贯彻这一方针，体现教育的人民性，当时主要采取了以下5个方面的改革措施：（1）接管和改造旧学校，掌握学校的领导权；（2）改革旧学制、颁布新学制，实行全日制学校、干部学校、业余学校同时并举的“三轨制”，为工农特别是工农干部提供受教育的机会；（3）所有设施都向工农劳动人民开门；（4）清理教师队伍，对教师进行思想改造；（5）对高等学校进行院系调整，以便更切实地为经济建设的需要服务。这一过程大致到1952年底结束。

## （二）1953~1957年

1953年2月7日，毛泽东在政协一届四次会议的闭幕式上，提出了今后三大任务：第一，要加强抗美援朝的斗争；第二，要学习苏联；第三，要在我们各级领导机关和领导干部中反对官僚主义。从此，在全国范围内掀起了一个相当长时间学习苏联的热潮。教育在“必须彻底地系统地学习苏联的先进经验”的口号下，模仿甚至照搬苏联的教育模式。其时，大量引进苏联的教学大纲、教科书，仅高校翻译出版的教材就有1391种，各院校邀请苏联专家讲学、参加学校管理，仿照苏联的学校管理模式，根据苏联的教育理论指导我们的教育工作。

苏联教育理论对我国影响最大、最深远的，无疑是凯洛夫主编的《教育学》，一时它在我国几乎取得了准法律的地位。它对我国教育思想的影响，突出地表现在如下几个方面。

1. 建设社会主义国民教育制度的原则。它强调学校的国家性、统一性、非宗教性、男女平权和普及初等义务教育。
2. 教育目的。它规定培养全面发展的社会成员为教育的任务，实现这一任务最主要的途径则是掌握自然、社会和思维科学的各科知识，并实现“门门五分”。
3. 教学为主的思想。它强调智育的首要性，主张德育主要也是通

过教学来进行的。同时它也就强调教学过程中教师、教材、课堂活动的主导作用。

### （三）1958～1966 年

1958 年以后，我国教育界开始抛弃苏联的教育模式，寻求符合中国国情的、体现中国人未来社会理想的教育模式。一场新的教育探索与变革开始了。

1958 年 9 月，中共中央国务院发布了《关于教育工作的指示》，提出了教育为无产阶级政治服务，教育与生产劳动相结合的教育方针。其要点是：在一切学校中，加强政治思想工作；把生产劳动列为正式课程，今后的办学方向是学校办工厂和农场，工厂和农业合作社办学校；走党委领导下的群众路线，实行党委领导下教育专门队伍和人民群众结合，学校内部和教工、学生群众结合。这些方针与当时“大跃进”的形势相配合，掀起了一场轰轰烈烈的教育革命浪潮。全国高校、中专校学校数和在校学生数迅猛增长。

1960 年底，中央文教小组召开了全国文教工作会议，会议检查和批评了文教战线的“共产风、浮夸风、强迫命令风、干部特殊风和瞎指挥风”，集中研究了教育工作中贯彻执行“调整、巩固、充实、提高”的问题，强调通过调整建立完善的教学秩序，大力提高教学质量，压缩了学校规模和数量。至 1963 年，全国高校由 1960 年的 1 289 所合并为 407 所，在校生由 96 万压缩至 75 万，中专由 6 225 所裁并为 1 355 所，在校生由 222.6 万人压缩至 45.2 万人，中小学也进行了必要的调整。在“大兴调查之风”的号召下，教育部对全国许多省市进行了实际调查，广泛征求意见，在此基础上，颁布了《高校六十条》、《中学五十条》和《小学四十条》。这三个重要条例虽然没有从理论上对过去的教育思想和实践进行系统反思，但从正面肯定了教学工作的基本原则，试图辩证地处理教育工作中的一系列基本问题，形成了一些教育工作的基本经验：

第一，教育事业必须坚持共产党的领导，坚持社会主义方向，坚持德智体全面发展，坚持知识分子与工农相结合、脑力劳动与体力劳动相结合的方针，既要克服学习苏联过程中一定程度的脱离实际、脱离生产、忽视思想政治工作的缺点，又要纠正 1958 年以来发生的生产劳动、政治运动过多，以及伤害广大教师积极性的“左”的错误。

第二，应当有机地促进教学、生产、科学研究的三结合，这种结合

应以教学为主，必须恢复正常的教学秩序，明确学校必须以教学为主，课堂教学是基本形式，教师在教学、科研活动中起主要作用。师生参加生产劳动和社会活动必须有所限制。

第三，办好学校，党组织要善于团结知识分子，建立教师爱护学生、学生尊敬教师的同志式的尊师爱生关系。

第四，思想政治教育的要求不应求高、求纯、求一律，不可能要求每个人都成为共产主义者。对不同年龄层次的学生确立不同的要求。

## 二、“文革”十年中的教育

1966年至1976年的十年是“文化大革命”的十年，也是“教育大革命”的十年。1966年5月16日中共中央发布了《关于无产阶级文化大革命的决定》，在全国范围内掀起了一场长达十年的“一个阶级推翻另一个阶级的政治大革命”。教育革命是这场大革命中的一个重要组成部分。

当时，由于对教育的性质和形势作出了错误的判断，认为教育已经被资产阶级知识分子所统治，甚至认为文化革命前的17年培养的学生都是资产阶级的知识分子，所以要对教育进行彻底的革命。首先是要夺取教育的领导权，派遣工人、农民和解放军进驻学校，领导学校；其次，认为学校的中心任务是开展对资产阶级的批判，学生要学习文化，但更要到工厂、农村、军营向工人、农民、解放军学习，要到社会革命实践中学习。再次，否定了以往教育整套的招生、升学、选拔、分配制度以及培养方式，试图建立起一整套全新的社会主义教育模式。

“文革”中报道过许多“教育革命的典型”。《人民日报》1976年2月14日发表了以朝阳农学院党委的名义写的长文：《在批判旧世界中建设新世界——我们在哪些重大问题上坚决同17年修正主义路线对着干的》。这些经验概括起来表现为如下10个方面：（1）工人阶级的领导；（2）分散在农村学习；（3）“社来社去”；（4）反对“智育第一”；（5）半工半读，勤工俭学；（6）以科研、生产带动教学的“三结合”体制；（7）在社会运动中学习；（8）没有明确的人学标准；（9）工农兵学员“上大学、管大学、改造大学”；（10）建立工农教师队伍。这些内容虽然不能反映当时教育革命的所有内容，但确实反映了当时所谓教育革命的主要内容和基本特征。



### 三、改革开放以后的教育改革

“文革”期间，教育领域成为重灾区。广大教育工作者的身心受到严重摧残，教育事业的发展也受到严重破坏。高等教育陷于瘫痪，基础教育质量严重下降。

1976年以后，特别是党的十一届三中全会以后，随着整个改革、开放新形势的出现，中国教育又进入了一个新的历史改革时期。

“文化大革命”结束以后，教育界的迫切任务是拨乱反正，批判横加在广大教育工作者头上的一切不实之词，特别是反动的“两个估计”，即所谓建国后17年教育部门的领导权不在无产阶级手中，教师队伍和培养的学生“世界观基本上是资产阶级的”，恢复了广大教师的社会地位。

1978年我国恢复了高考制度，继而重新颁布了《高校六十条》、《中学五十条》和《小学四十条》，制定了《中华人民共和国学位条例》等。这在总体上恢复了20世纪60年代初期的教育思想和基本措施。这对于尽快恢复教育的正常秩序是必不可少的。问题是，回复到60年代初的教育模式是否就是找到了我国教育发展的正确道路？

党的十一届三中全会确定了以经济建设为中心的社会主义现代化建设基本路线，对外开放汲取了世界各国教育发展的有益经验，推动了中国教育改革和发展进入一个新的时期。邓小平1983年为北京景山学校的题词“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”，这成为此后中国教育改革和发展的战略方针。20世纪80年代的中国教育改革正是在这一大背景下展开的。

1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》明确了我国的教育目的：“教育为社会主义建设服务，社会主义建设必须依靠教育”，同时指出：“中央认为，要从根本上改变这种状况，必须从教育体制入手，有系统地进行改革。”这一《决定》核心的内容：（1）把发展基础教育责任交给地方，有步骤地实行九年义务教育；（2）改革高等学校的招生计划和毕业分配制度，扩大高等学校办学自主权。这两条为教育主动适应经济和社会发展的需要，为教育的多元化和真正办出富有中国特色的教育奠定了基础。

根据我国教育发展的新形势，1993年中共中央发布了《中国教育



改革和发展纲要》，提出：“到本世纪末……形成具有中国特色的面向21世纪的社会主义教育体系的基本框架。再经过几十年的努力，建立起比较成熟和完善的社会主义教育体系，实现教育的现代化。”1998年中共中央国务院发布了《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》。《决定》提出了“全面推进素质教育，培养适应21世纪现代化建设需要的社会主义新人”的战略思想，从“深化教育改革，为实施素质教育创造条件”，“优化结构，建设全面推进素质教育的高质量教师队伍”，“加强领导，全党、全社会共同努力开创素质教育的新局面”等方面，确定了开创教育工作新局面的工作思路、原则和方法，为我国教育事业的新的转型奠定了基础。2003年党的十六大，进一步提出要在我国坚持教育创新，形成比较完善的国民教育体系，形成全民学习、终身学习的学习型社会的改革方向和目标。

## 第2节 当代中国教育的现状

根据我国2002年《国民经济和社会发展统计公报》，2002年我国小学在校生12 157万人，初中在校生6 687万人，高中阶段在校生2 881万人（其中普通高中在校生1 684万人，中等职业教育在校生1 197万人），大学（含大专）在校生903万人，成人高校在校生559万人。（详见表3-1）。

表3-1 各级各类全日制学校在校生数 单位：万人

年 份 在 校 生 数	1980	1990	1995	1996	1998	2002
1. 研究生	2.2	9.3	14.5	16.2	19.9	50
2. 高等教育	114.4	206.3	290.6	302.1	341	903
3. 中学阶段	5 747.8	5 238.6	6 387.2	6 824.9	7 514	9 568
3.1 高中阶段	1 209.5	1 369.9	1 652.6	1 776.4	2 064	2 881
3.1.1 普通高中	969.8	717.3	713.2	769.3	938	1684
3.1.2 中等职业技术教育	239.7	652.6	939.4	1007.1	1126	1197
3.2 初中	4 538.3	3 916.5	4 727.5	5 047.9	5 450	6 687
4. 小学	14 627.0	12 241.4	13 195.2	13 615.0	13 954	12 157
5. 幼儿园	1 150.8	1 972.2	2 711.2	2 666.3		2 036

资料来源：根据历年《中国教育事业统计年鉴》整理。

## 一、义务教育

1. 近几年中国小学教育普及水平不断提高。自 1986 年我国颁布《义务教育法》以来,各级政府和全国人民戮力同心,到 2000 年,我国实现了基本普及义务教育的宏伟目标,与发展中国家人口大国相比,我国义务教育走在前列。2002 年,全国适龄儿童的入学率达到 98.6% (参见表 3-2);截至 2001 年底,经验收已实现基本普及九年义务教育和基本扫除青壮年文盲的县(市、区)达 2573 个,超过全国县(市、区)总数的 3/4 以上,占全国人口覆盖地区的 90% 以上。

表 3-2 学龄儿童入学率 单位:万人

人 学 率 \ 年 份	1980	1990	1995	1996	1998	2002
学龄儿童数	12 219.6	9 740.7	12 375.4	12 876.5		
小学在校生数	11 478.2	9 594.8		13 615.0	13 954	12 157
净入学率 (%)	93.9	97.8	98.5	98.8	98.9	98.6

2. 初级中学教育自 1990 年以来,在已经基本普及小学教育的地区,进一步实施初级中等教育(含职业初中),即九年义务教育的普及,成为教育工作的重点,并取得了明显的进展。1996 年小学毕业生的升学率为 92.6%,比 1990 年的 74.6% 上升了 18 个百分点;13~15 岁学龄人口的初中毛入学率,也由 1990 年的 66.7% 提高到 1998 年的 87.3%,上升了 21 个百分点,到 2002 年又增长到 90% (参见表 3-3)。

表 3-3 小学毕业和初中毕业生升学率 单位:万人

人 数 \ 年 份	1980	1990	1995	1996	2002
初中毕业生数	964.7	1 109.1	1 244.4	1 297.8	1 880
高中阶段招生数	442.8	450.4	601.6	633.4	864
初中毕业生升学率 (%)	45.9	42.6	48.3	48.8	58.3
小学毕业生数	2 053.3	1 846.7	1 961.5	1 934.1	2 352
初中招生数	1 557.6	1 435.1	1 781.1	1 791.4	2 281
小学毕业生升学率 (%)	75.9	74.6	90.8	92.6	95.5

资料来源:根据历年《中国教育事业统计年鉴》整理。

## 二、高中阶段教育

1990年时,我国普通高中学校在校生人数只有717.3万人;鉴于中国高等教育的入学率较低,多数青少年只能在接受不同水平的中学阶段教育后就业。为了提高他们的技术素质和职业能力,各级政府于20世纪90年代进一步实行了调整中等教育结构、积极发展职业技术教育的方针,取得了显著的成效。1996年中等职业技术学校数已由1990年的0.97万所发展到1996年的1.87万所,增长92%;在校生由1990年的652.6万人发展到1996年的1 007.1万人;1998年实行高校扩招政策以后,极大地促进了高中发展,到2002年,普通高中发展到15 406所,在校生增加到1 683.9万人。今后几年还会有持续发展。

## 三、民办教育

《中共中央关于教育改革和发展纲要》中明确提出,逐步建立以政府办学为主体、社会各界共同办学的体制,国家“九五”和“2010年发展规划”中提出基本形成公办学校和民办学校共同发展的格局。在这些政策的鼓励下,我国民办教育近年来得到了长足发展。特别是2002年全国人大通过了《民办教育促进法》,将对民办教育的发展起到持久的促进和保障。据统计,到2002年底,我国共有各级民办教育机构约61 136所,其中幼儿园48 365所,小学5 122所,普通中学5 362所,职业中学1 085所,经教育部批准国家承认学历的民办高等学校809所,经教育部批准的文凭考试试点学校393所,在校生1 115万人。

## 四、高等教育

我国的高等教育分为普通高等教育与成人高等教育两种办学形式。随着20世纪90年代中国经济高速发展和产业结构的调整,高等教育规模进一步扩大,结构也趋向合理,初步形成了多种层次、多种形式、学科门类比较齐全的高等教育体系。据统计,1998年高等学校在校生人数(不包括非学历教育)已达到623万人,18~21岁人口的高等教育毛入学率由1990年的3.4%,上升到1998年的6.8%。1998年高校扩

招以后,我国高等教育取得了跨越式的发展。2002 年在校生增加到 1 409 万人,适龄人口入学率提高到 15%。

1998 年,全国有普通高等学校 1 022 所,研究生在校生 19.9 万人(其中博士生 4 万人),本专科在校生 341 万人。2002 年学校增加到 1 396 所,研究生在校生增加到 50 万人(其中博士生 10.8 万人),本专科学生 903 万人。

普通高等学校在数量大发展的同时,大力进行体制改革,对布局和层次结构、科类结构进行了调整,全日制学生的校均规模由 1990 年的 2 000 人上升到 8 000 多人,规模效益有了明显提高,适应了市场经济与对外开放的需要。

1998 年,全国有成人高等学历教育在校生数(不含非学历教育人数)282 万人,比 1990 年的 166.6 万人增长 69%,2002 年又增长到 560 万人。成人高等教育的发展,有利于满足社会对高等教育人才急剧增长的需求,并满足高中毕业后未能升入高等学校的一部分已就业青年的学习愿望。

## 五、教师

随着教育事业的发展,教师队伍人数不断增长,素质也在不断提高。1996 年各级全日制学校专任教师共 1 118.5 万人,比 1990 年的 1 035.3 万人增长 8%。

1996 年小学专任教师总数为 573.6 万人,其中学历达到中师或高中毕业以上的占 90.9%,2002 年达到 98%,大专学历者达到 30%。初中专任教师有 293.2 万人,比 1990 年提高 29 个百分点。普通高中有专任教师 57.2 万人,其中具有大学本科学历的占 58.0%。2002 年初中专任教师增加到 343 万人,大专学历者达到 90%,本科学历达者到 22%;高中专任教师增加到 95 万人,本科学历达到 80%。

## 六、教育经费

长期以来,由于我国经济发展水平较低,人口负担过重,加之国家用于生产性投资比重大,中国公共教育经费占 GNP 和政府财政收入的比例较低,因而教育经费短缺一直是困扰中国教育发展的最主要问题。

自20世纪90年代初以来,中国政府强调把教育放在优先发展的战略地位,逐步建立和完善国家财政拨款为主,辅之以征收用于教育的税费、收取非义务教育阶段学生学杂费、校办产业收入、社会捐资集资和设立教育基金等多种渠道筹措教育经费的体制,使教育经费有了较大幅度的增长。1995年中国教育经费支出为1877.95亿元;其中国家财政预算内教育经费拨款为1028.39亿元,比1990年433.9亿元增长了3.3倍;1995年公共教育经费占GNP比例为2.46%;财政预算内教育经费支出占国家财政总支出的比例为16.05%。国家为了重点支持普及九年义务教育,在教育经费分配中,九年义务教育经费占总教育经费的比重为56%(在财政拨款中占53%)。为了加快贫困地区普及义务教育的进程,中央财政自1995年起到20世纪末增加39亿专款,加上省、县两级地方政府配套资金,投资总额超过100亿元,用以实施国家“贫困地区义务教育工程”。1996年以后随着我国经济的高增长,这些数字又有了较大的刷新(我国教育经费的情况参见表3-4至表3-8)。

表 3-4 中国财政预算内教育经费支出 (单位:亿元)

	1980	1990	1995	2001
教育经费	113.2	433.9	1 092.9	3 057
财政收入	1 085.2	3 244.8	6 187.7	16 370
财政支出	1 212.7	3 395.2	6 809.2	18 844
教育经费占财政收入(%)	10.4	13.4	17.7	18.67
教育经费占财政支出(%)	9.3	12.8	16.05	14.36

注:1995年教育经费1 092.9亿元中含有征收的教育附加在内。

表 3-5 生均预算内教育事业费 (单位:元)

	1980	1990	1995	2001
高等教育	1 752.4	3 101.1	5 442.1	6 816
中等教育	60.1	240.3	561.7	*
初等教育	23.2	105.4	265.8	645

\*普通高中1 471.12元,普通初中817.02元。

表 3-6 1995、2001 年中国教育经费支出按来源划分的构成比例

项 目	1995 年 金额 (亿)	比例 (%)	2001 年 金额 (亿)	比例 (%)
增长率经费支出总额	1 877.95	100	4 637.66	100
财政拨款	1 028.39	54.8	3 057.01	65.9
各级地方政府征收的教育税费	189.14	10.1	281.42	6.1
校办产业、勤工俭学与社会服务 用于教育的投入	76.82	4.1	53.73	1.15
学杂费收入	201.24	10.7	745.60	16.0
社会捐集资	162.84	8.7	112.89	2.4
其他	219.51	11.6	310.25	6.7

注：1995 年其他中包括企业办学校教育经费 104.91 亿元，社会团体和公民个人办学经费 20.37 亿元。2001 年中社会团体和公民个人办学经费为 128.09 亿元。

表 3-7 1995、2001 年中国财政预算内中央和地方  
拨款的教育经费支出构成

	1995 年 金额 (亿)	比例 (%)	2001 年 金额 (亿)	比例 (%)
财政预算内拨款的教育经费支出总额	1 028.39	100	3 057	100
其中 中央	122.00	11.9	333.42	10.9
地方	906.39	88.1	2 723.59	89.1

表 3-8 1995、2001 年教育经费总支出中的三级教育所占比例

	1995 年 金额 (亿)	比例 (%)	2001 年 金额 (亿)	比例 (%)
教育经费支出总额	1 877.95	100	4 527.94	100
高等教育	304.57	16.22	1 219.87	26.9
中等职业教育	227.70	12.12	127.77	2.8
普通高中	175.96	9.37	484.05	10.7
义务教育	1 061.25	56.51	2 134.26	46.7
学前教育及其他	108.47	5.78	280.05	6.7

资料来源：根据《中国教育经费年度发展报告》整理。



## 第3节 我国的教育目的

### 一、教育目的的概念和层次结构

#### (一) 教育目的的概念和意义

##### 1. 概念

广义的教育目的是指人们对受教育者的期望,即人们希望受教育者通过受到教育在身心诸方面发生什么样的变化,或者产生怎样的结果。国家和社会教育机构、学生的家长和亲友、教师等,都对新一代寄予这样那样的期望,这些期望可以理解为广义的教育目的。

狭义的教育目的是国家对培养什么样人才的总要求。各级各类学校无论具体培养社会什么领域和什么层次的人才,都必须努力使所有学生都符合国家提出的总要求。因此,教育目的对所有的学校具有指导意义。不管学生有多大个别差异,如体质强弱不同,成绩高低不齐,兴趣爱好不一,学校都必须努力使他们符合国家提出的总要求。

##### 2. 意义

教育目的对一切教育工作具有指导意义,教育制度的制定、教育内容的确定、教育与教学方法的运用,无一不受教育目的的制约。教育目的是教育工作的方向,是一切教育工作的出发点和归宿。教育目的强调培养军人或武士,教育体系遂有强调基础教育和注重培养民族情感的倾向;教育目的强调培育英才,教育体系遂有强调高质量教学和鼓励竞争的倾向;教育目的强调个性自由发展,教育体系遂有灵活多样和自由活泼的倾向。教育的价值观决定了教育目的,教育目的决定了教育活动。

#### (二) 教育目的的层次结构

教育目的是各级各类学校必须遵循的总要求,但它不能代替各级各类学校对所培养的人的特殊要求,各级各类学校还有各自的具体培养目标,这便决定了教育目的的层次性。其结构可以图示如下。

学校教育的目的	{	教育目的 (国家的或思想家理想中的)
		培养目标 (各级各类学校的)
		教学目标 (课程或教学的)

培养目标是由特定的社会领域(如教育工作领域、化学工业生产

领域、医疗卫生工作领域，等）和特定的社会层次（如普通劳动、熟练技术工作、管理人员、高级行政人员、专家，等）的需要所决定的；也因受教育对象所处的学校级别（如初等、中等、高等学校）而变化。为了满足各行各业、各个社会层次的人才需求和不同年龄层次受教育者的学习需求，才有各级各类学校的建立。教育目的是对所有受教育者提出的，而培养目标是针对特定的对象提出的，各级各类学校的教育对象有各自不同的特点，制定培养目标不可能不研究自己学校学生的特点。

教育目的与培养目标之间的关系是普遍与特殊的关系。我们掌握制定教育目的的原理，就可以把这些原理用在培养目标的设定上。

教学目标是教育者在教育教学的过程中，在完成某一阶段（如一节课、一个单元或一个学期）工作时，希望受教育者达到的要求或产生的变化结果。学校培养人的工作是长期的、复杂的而又仔细的，学校实现教育目的和培养目标不是一蹴而就的事，对学生的培养要靠日积月累。这就要求学校、教师将教育目的具体化，明确在某一时段内，教一门学科或组织一项活动时，希望学生在认知、情感、行动和身体诸方面需要达到的具体目标。

教学目标越明确越具体，就越容易操作，越便于评估和改进。

在课程或教学目标的具体化方面，拉尔夫·泰勒（R. W. Tyler）提出的“编制原理”经过布卢姆（B. S. Bloom）的发展，形成了“具有例证的目标分类”体系。即学生是否掌握了一个教学目标，可以从不同的侧面、不同的层次予以检验。比如，我们在一节物理课上确定的教学目标是“用自己的语言来阐述带电物体相互作用问题或解释抽象的公式”，那么，第一步可能是要求学生判断下列5个等式哪一个是正确的： $F = Q/Dd^2$ ， $F = QQ' / Dd^2$ ， $F = QQ' / Dd^2$ ， $D = Q^2/Fd$ ， $d = QQ' / DF$ 。学生不仅指出C式是正确的，而且能大致地指出“两个带电物体间的吸引力或排斥力与它们的电荷的乘积成正比，与它们的间距的平方成反比”的含义，就说明他确实掌握了这一知识。再比如，语文课上教授一个词汇，我们可以从这样5个层次检验学生掌握这一词汇的程度：说出它的意思；用该词造一个句子；说出它的反义词；根据语法规则对这个词进行修饰；指出这个词的不正确的用法。

教育目的是国家培养什么样人才的总要求，是一定教育价值观的体现。教育目的具有不同的层次结构。

## 二、我国的教育目的

### (一) 我国教育目的的表述

新中国成立以来，我国教育目的的表述经过多次变动。

1957年，在生产资料所有制的社会主义改造基本完成以后，毛泽东在最高国务会上提出：“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。”<sup>1</sup>

1982年，第五届全国人民代表大会第五次会议通过了《中华人民共和国宪法》，《宪法》规定：“国家培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等方面全面发展。”

1985年，《中共中央关于教育体制改革的决定》指出：“教育要为我国的经济和社会发展培养各级各类合格人才，所有这些人才，都应该有理想、有道德、有文化、有纪律，热爱社会主义祖国和社会主义事业，具有为国家富强和人民富裕而艰苦奋斗的奉献精神，都应该不断追求新知，具有实事求是、独立思考、勇于创造的科学精神。”人们经常把这一表述简称为“四有、两爱、两精神”。

1993年中共中央、国务院印发的《中国教育改革和发展纲要》重申：“各级各类学校要认真贯彻‘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、体全面发展的建设者和接班人’的方针。”

中国共产党第十六次全国代表大会的报告中要求：“全面贯彻党的教育方针，坚持教育为社会主义现代化服务，为人民服务，与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”

这几次表述虽然在字面上有所变化，具体内容也不完全一样，但有两点基本精神是一贯的。

第一，我们要求培养的是社会主义的建设者和接班人，坚持政治思想素质、道德品质素质与文化知识能力的统一。

第二，教育目的要求培养在道德、才智、体质等方面的全面发展，要求在脑力与体力两方面的协调发展。

20世纪80年代的表述突出了对受教育者的独立性、开拓精神和创



造才能的要求，反映了当代中国社会主义现代化事业对新生一代的新期望。

## （二）全面发展教育的基本组成

### 1. 体育

体育是授予学生健康的知识和技能、发展他们的体力，增强他们的体质，培养他们的意志力的教育。

普通中学在体育方面的要求是：向学生传授基本的运动知识和技能，培养他们锻炼身体和讲究卫生的良好习惯，培养他们顽强的意志力，促进他们身体的正常发育和机能的成熟，增强他们的活动能力和身体素质。

### 2. 智育

智育是授予学生系统的科学文化知识和技能，发展他们的智力和与学习有关的非智力因素的教育。

普通中学在智育方面的要求是：帮助学生在小学教育的基础上，进一步有系统地学习科学文化基础知识，掌握相应的技能、技巧，发展思维能力、想像能力和创造能力，养成良好的学习习惯和自学能力，同时要注意培养学生良好的学习兴趣、情感、意志和积极的个性品质等非智力因素。

### 3. 德育

德育是培养学生正确的世界观、人生观、价值观，培养学生具有良好的道德品质和正确的政治观念，培养学生形成正确的思想方法的教育。

普通中学在德育方面的要求是：帮助学生初步了解马克思主义的基本观点和建设有中国特色的社会主义理论；让学生热爱党，热爱人民，热爱祖国，热爱劳动，热爱科学；培养学生勇于开拓的思维方法和科学精神，形成社会主义的现代文明意识和道德观念；养成学生适应不断改革开放形势的开放心态和应变能力。

### 4. 美育

美育是培养学生健康的审美观，发展他们鉴赏美和创造美的能力，培养他们的高尚情操和文明素质的教育。美育并不等于艺术教育，也不仅是“美学”的学习，它的内容要比艺术与“美学”学习宽阔得多。

美育的工作主要有这样三个方面的内容。

(1) 提高学生感受美的能力。这种能力指的是学生对自然和社会中存在的现实美、对艺术作品的艺术美的感受能力,这种能力只有人才具有。人对美的感受必然要通过感觉器官,但又不限于某种感觉器官,人实际上是用自己的全部感知能力和精神财富,用自己的生命体验来感受美。所以,提高学生感受美的能力,从根本上说是提高人的整体性的精神素养。

(2) 培养学生鉴赏美的能力。鉴赏美,包括鉴别和欣赏美。鉴别美主要是区分美与丑、文与野、优与劣,区分美的程度和种类。这里重要的是审美观的形成。欣赏美要求欣赏者具有美学的基础知识,懂得各种类型美的特性与形态的丰富性,领悟美所表达的意蕴和意境,从而达到“物我同一”的审美境界,并使人格和性情得到陶冶。

(3) 形成学生创造美的能力。个体把自己独特的美感,用各种不同的形式表达出来,这就是对美的创造。创造美的能力包括艺术美的创造,也包括现实美的创造。形成学生创造美的能力是美育的最高层次的任务,它的实现对人感受美和欣赏美的能力的提高又有积极意义。对于大多数人来说,创造美的能力首先是创造现实生活中美的能力。例如,按美的规律对自己劳动条件和劳动产品进行设计和加工;对居室、日用品、服饰等方面按美的标准作出选择与合理的配置;以自己的行为、表情、语言、仪态等方面的优美表现,创造交际方式的美等。指导学生掌握艺术创造的知识和技能,形成艺术气质、艺术思维,特别是艺术的独创性和个人特性,则是美育的最高境界。

### 5. 劳动技术教育

劳动技术教育是引导学生掌握劳动技术知识和技能,形成劳动观点和习惯的教育。

普通中学在劳动技术教育方面的要求是:通过科学技术知识的教学和劳动实践,使学生了解物质生产的基本技术知识,掌握一定的职业技术知识和技能,养成良好的劳动态度和劳动习惯。结合劳动技术教育,还可授予学生一定的商品经济知识,使学生初步懂得商品的生产、经营和管理,了解当地的资源状况和经济发展规划,以及国家的经济政策、法律,具有一定的收集和利用商品信息的能力。

“五育”之间既是相对独立又是相互联系、互相促进的,在教育实践中,应坚持使学生在体、智、德、美、劳诸方面都得到发展,防止和克服重此轻彼,顾此失彼的片面性,坚持全面发展的教育质量观。

我们对教育的目的和主要内容的阐述，是从德智体美劳五个方面分别阐述的，但在实际教育教学过程中这五育是融为一体的，很难把一堂课或一项活动简单看成是德育或智育，事实上正相反，五育之间是相互联系、互相促进的，一名优秀的教育工作者正是善于将多方面的教育任务和促进学生多方面的发展有机地结合在一起，有所侧重，又有所兼顾。

### 主题词

教育目的

德育

智育

美育

劳动技术教育

体育

### 习题

1. 为什么说当代中国教育的发展史，是一部探索有中国特色社会主义教育的历史？
2. 如何评价中国教育的成就和艰巨任务？
3. 如何理解“教育为社会主义建设服务，社会主义建设必须依靠教育”？
4. 如何理解全面发展的教育方针，实际工作中有哪些偏差？

### 注释

1. 《毛泽东选集》第五卷，385页，人民出版社，1977。

### 参考文献

1. 袁振国编：《中国当代教育思潮》，上海三联书店，1991。
2. 袁振国著：《教育改革论》，江苏教育出版社，1992。
3. 中国教育与人力资源问题报告课题组编：《从人口大国迈向人力资源强国》，高等教育出版社，2003。



# 中 篇



## 第4章

# 教育与人的发展

促进人的发展是教育的基本目的之一，也是教育的基本功能之一。如何看待教育对人的发展的作用，反映了不同时期人们对教育的认识，也反映了社会发展水平对教育基本目的和功能的制约。古代社会基本上是把人看成伦理教化的对象；近代社会由于生产力的发展，人的生产能力的培养被放到主要位置。但从人类的早期开始，对个体自身需要的发展，一直也是教育的重要功能之一。

### 第1节 教育的个体发展功能

教育功能可以概括为两大方面，即教育对个体发展的影响和教育对社会发展的影响，又称之为教育促进人的发展功能与教育促进社会发展的功能。在这一章里我们先对教育促进人的发展功能进行具体分析，教育促进社会发展的功能我们将在第三部分讨论。

## 一、个体发展与教育的主导作用

### （一）个体发展的含义与特征

所谓个体的发展，通常指的是个体从出生到成人期身心有规律的变化过程。个体的发展包括身体发展和心理发展两个方面。身体的发展，是指机体的各种组织系统（骨骼、肌肉、心脏、神经系统、呼吸系统等）的发育及其机能的生长，即指机能的正常发育和体质的增强；心理的发展，指个体有规律的心理变化，包括知识的发展、智力的发展和意向的发展。个体的身体发展与心理发展是不可分割的。心理的发展离不开身体的发展，身体的发展同样受到心理发展的影响。

在教育学的视野中，个体的发展不仅有其特定的涵义，同时作为个体的人的发展，又有其区别于其他生命体的明显特征。

#### 1. 个体发展的历史性与社会性

人是历史的积淀物和生成物，同时又是历史的创造者。人类从动物界分离出来之后已经有几十万年的时间，在这段时间里，人类一直在发展着。人类生命个体的发展总是带有一定的历史规定性，受到一定历史条件的制约。个体向什么方向发展，发展到什么程度，这是由具体的历史条件决定的。“个人怎样表现自己的生活，他们自己也就怎样。因此，他们是什么样的，这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致，又和他们怎样生产一致。因而，个人是什么样的，这取决于他们进行生产的物质条件”<sup>1</sup>。

个体发展的历史性是与其社会性相统一的。历史是社会的历史，社会是历史过程中的社会。社会物质生产和精神生产状况制约人类总体发展水平，因而也制约个体的发展水平。另一方面，人的发展在很大程度上是为着适应社会的需要，同时也为着促进社会的发展。

#### 2. 个体发展的顺序性与阶段性

从生理学和心理学的角度分析，人的发展具有顺序性与阶段性的特征。任何作为人的生命个体，他的身心发展必然经历一个由低级到高级、由量变到质变的连续不断的发展过程，这一发展过程具有一定的顺序性与阶段性。现代心理学将人的发展的顺序与阶段概括为：婴儿期（出生至3岁），幼儿期（3~6岁），儿童期（6~11、12岁），少年期（11、12~14、15岁），青年期（14、15~17、18岁），成年期（18岁

以后), 成年期又可分为青、壮年期和老年期。

个体发展总体上经历的顺序与阶段是相对稳定的。这是因为, 形成年龄特征的客观条件具有一定的稳定性, 促使人成熟的生理基础的发展有着一定的规律性和顺序性。然而, 个体的身心发展又表现为不同年龄阶段有不同的发展速度和不同的发展重点。这对于把握个体的发展机会是很重要的。

### 3. 个体发展的相似性与差异性

个体发展既在一定程度上呈现相似性, 又呈现明显的差异性。社会对人的发展有诸多共性的要求, 人在历史的发展过程中形成诸多共同的趋向与特征。相似性是个体发展的基本前提。

个体发展的差异性表现在身体(生理)、智力、人格等方面。比如用智力测验来测定人的智力水平, 可以将智力分为超常、中等、低下等不同水平。个体的人格差异也是非常明显的。个别差异性在人的发展过程中是一种普遍存在的现象。造成这种差异的原因是多方面的。正是这种差异性对教育的丰富化、多样化提出了要求。

### 4. 个体发展的现实性与潜在性

个体的发展是历史地、现实地展开的。在这种意义上, 个体发展具有鲜明的现实性特征。然而, 个体发展就其可能指向的水平与达到的高度而言, 乃具有极大的潜在性。现代科学研究表明, 个体发展已实现的水平与其可能达到的水平仍有较大差距。个体发展是一种动态的历史过程, 历史的无限性与人的发展的无限性相统一, 如何不断挖掘、开发人的潜能, 乃是当代科学研究的重要课题。

个体发展呈现历史性与社会性、顺序性与阶段性、共同性与差异性等特征。个体发展既是现实地展开, 又具有无限的发展可能性。

## (二) 教育在个体发展中的重要作用

个体是如何实现发展的? 影响个体发展有哪些基本因素? 这是教育学一直思考的问题。现代教育学将影响个体发展的因素归结为三个方面, 即遗传、环境与教育(简称为“三因素论”), 在这三因素中, 遗传素质是个体的发展的物质前提, 为个体的身心发展提供可能性; 环境(自然环境与社会环境) 对个体的发展起一定的促进或制约作用。教育虽然也是一种环境, 但它有特别的意义, 教育对个体的发展起主导

作用。

教育的主导作用归因为：第一，教育是一种有目的的培养人的活动，它引导着个体的发展方向；第二，教育，特别是学校教育给人的影响比较全面、系统、科学和深刻；第三，学校有专门负责教育工作的教师；第四，个体的遗传因素、社会环境因素部分地也是受到教育影响的结果。

遗传素质与环境对个体发展的作用均是和教育分不开的。教育的主导作用既表现为对个体的作用，也表现为对种族遗传、对环境形成的重要影响作用。

### （三）个体发展是主客观统一作用的结果

个体并不是简单地被动地接受先天条件和外部环境的作用，而是其内在因素（如遗传、机体成熟的机制）与外部环境相互作用的结果，是个体参与其中的能动实践的结果。人是能动的实践主体，人具有认识和改造外部世界的能力，人还有认识和改造自己的能力。人具有自我意识，发展到一定阶段的人，具有规划自己的未来和为未来的发展创造条件的能力。在内在与外部条件大致相似的条件下，个体主观能动性的发挥程度，对人的发展有着决定性的意义。根据这样的认识，教育活动中主客观之间的关系，师生之间的关系，怎样提高学生主动积极地参与各种教育活动就应该受到特别重视。

个体的发展离不开其能动的实践，个体主观能动性的发挥，对人的发展经常有着决定性的意义。

## 二、发展个性是教育长期追求的目标

个性是人性的表现，个性是人性的展开。弘扬个性是发展人性的本质要求。因为个性反映人性，所以它首先就具有人性共同的一面，然后在此“共同性”的基础上，才显示出其差别性来。个性乃是人性的共同性与差别性的统一。

人性由先天自然特点与后天社会特点组成。反映人性的个性自然也不能例外。但如作进一步的研究，介乎自然特点与社会特点之间还有一



系列的心理特点，它乃是先天与后天的“合金”。我们认为，个性是生而具有与后天习得的一系列生理、心理、社会性的稳定特点的综合。这是就其广义说的。如果就其狭义来说，则个性仅指稳定的心理特点，即个性是以世界观为核心的一系列个性特征的结合。

1. 世界观。它是人们对于整个世界的根本看法，指人们对自然、社会和人类自身的观点体系。从心理学角度看，它是人的心理的最高层次，是人的心理与行为的最高调节器。其心理结构是：由认识、观点、理想与信念四个基本因素组成。认识是指通过感知与思维对自然现象、社会存在与人类自身的实质及其发展规律的了解与把握，它是世界观形成的基础；观点是对所认识的客观事物的一定看法、判断和评价，它是在认识的基础上以判断形式表现出来的，并带有一定的情感色彩；理想是基于认识、观点对未来的憧憬和向往，是人的奋斗目标；信念是人们对自然、社会、人类的一定判断、见解、原理与知识的真实性坚信不疑的表现。世界观是知、情、意、行的结晶。

2. 个性特征。人们有许多心理特点，但并非所有的心理特点都能转化为个性特征；个性特征是由那些经常的、稳定的和本质的心理特点所构成的，是它们的独特结合。个性特征主要反映在六个方面。一是需要。它是人的意识对一定的生存和发展条件的需求性与占有性的倾向，由生存需要、享受需要与发展需要三个层次构成。二是兴趣。它是人的意识对一定的客体（事物或活动）的内在趋向性与内在选择性的表现；从其发展看，可以划分为有趣、乐趣和志趣三个阶段（层次）。三是智力。它是保证人们有效地进行认识活动的一系列稳定心理特点的综合，主要表现在认识活动中。四是能力。它是保证人们成功地进行实际活动的一系列稳定心理特点的综合。智力是能力的内部基础，能力是智力的外部表现。五是气质。它是人们在心理活动的速度、强度、稳定性与倾向性等方面一系列稳定特点的综合，先天因素在其表现和形成中占主要地位。六是性格。它是足以支配一个人的个性的那些核心心理特征的独特结合，由现实态度（对人、对己、对事）、心理特征（理智特征、情绪特征、意志特征）和活动方式（行为方式、行为习惯）三个层次构成。气质是性格的内部基础，性格是气质的外部表现。



个性是人性在个体上的具体表现。它既反映人性的共同性，也反映其差别性。从广义看，个性是由生理、心理、社会性诸方面一系列稳定特点所构成的；从狭义看，仅指心理特点而言，它是以世界观为核心的一系列个性特征的结合。

自有教育以来，人们就在追求促进人的发展，亦即发展人的个性。但由于“社会关系实际上决定着一个人能够发展到什么程度”，所以在长期的阶级社会中，人的个性很难以达到应有的理想的发展水平。有鉴于此，马克思主义便从当时的现实出发，并结合共产主义的理想追求，提出了人的全面发展学说，即主张让每一个人的个性都得到充分而自由的发展，并把它作为人们共同追求的一项根本的教育目标。

## 第2节 教育对人的地位的提升

人的价值是什么？人的生存地位、生命质量如何？这不是一个静止的判断能回答的。人的价值、地位和生命质量是在社会生活的过程中展开的。教育在这个展开的过程中具有决定性的意义。反过来说，如果教育不能提升人的社会地位，只是把人培养成某种思想的奴隶、某种知识的工具，而不是以人为本，不能促进人的幸福，那就不是文明的教育。在历史上，几乎每一进步的教育思想、教育理论，都是以批判保守、落后或反动的教育思想和理论为起点的。而所谓人的地位的提升，又具体反映在四个方面，即发现人的价值，发掘人的潜能，发挥人的力量，发展人的个性。这四个方面反映了教育的基本功能，也体现了教育以人为本的基本性质。

### 一、教育即发现人的价值

任何人生在世界上都是有价值的，不仅人类有价值，同时个人也有价值。所谓人的价值，就是人应有的地位、作用与尊严。我国古代的“人贵”论便代表着这种看法。“贵”即有价值的意义，“人贵”论便是人有价值论。从《尚书·泰誓》“惟人，万物之灵”起，直到清末龚

自珍的“天地至顽也，得裸虫（指人）而灵”，都表现着这种宝贵的思想。西方现代人本主义则更是有价值论的倡导者。归结起来，人的价值主要反映在两个方面。首先，人既不同于动物，也不是机器，而人就是人。因此，每一个人就不只是要肯定自己是人，更要把别人当人看。其次，人是改造自然、推进社会的巨大力量。我国古代《易传》把人与天、地并列，称之为“三才”；老子以人为“四大”之一，肯定地指出：“道大、天大、地大、人亦大”<sup>2</sup>，就反映了对人的这种看法。因此，每一个人都具有其应有的尊严，都力求获得其应有的地位，都亟欲发挥其应有的作用。

但是，人的价值并不是一下子就能发现和认识的。原始社会的人的生存，经常处在外在的客观力量的威慑之中，因而总觉得自己软弱无力，看不到自己已有的和应有的地位与作用。奴隶社会是“一匹马换五个奴隶”的时代，作为奴隶的人自然毫无地位、作用和尊严可说。封建社会中作为农奴的人，也只能过着被剥削、被压迫的非人生活。直到资本主义初期人文主义思想的出现与抬头，才真正发出了对人的价值的呼唤。但几百年来，人的价值始终未能摆脱资产阶级统治的严重桎梏，人依然是金钱的奴隶、生产的工具。即使到20世纪后期，对人的价值的发现与认识，依然受到了种种的干扰与破坏。比如有些学者把人动物化，把人还原为机器，并企图用动物研究来代替对人的研究，用机器模拟来取消对人的探索。现代科学技术的发展，人的尊严又受到生产流水线、电脑程序、科学管理程序奴役的威胁。教育制度中也存在同样的问题。当代教育有责任不断提高人们对人自身价值的认识，提高人们对人与人、人与社会、人与自然关系的认识；充分认识到人的生命价值，人的主体地位，人的个体的独特尊严。教育不仅要教给人们知识和技能，而且要教会人们驾驭知识的技能，要教会人们怀疑和创新知识的能力。应该使人们清醒地认识到，知识、思想、制度是为人所用的，而不应该由知识、思想、制度来奴役人。

## 二、教育即发掘人的潜能

任何人生来都具有一定的潜能，甚至是优秀的潜能。潜能并不神秘，它是人足以区别于动物的根本标志，是能够把人培养成为人的可能性或前提条件。动物不具有人的潜能，因此，无论对它们花多大功夫，

也不可能使动物向人的方向发展。我国古代不少思想家、教育家就注意到了人的潜能的存在，如孟子的“性善”论与“良知良能”说，便是讲的潜能。前者指道德潜能，即人生来便具有接受社会道德的可能性；后者指智能潜能，即人生来便具有掌握知识、形成技能、发展智力、培养能力的前提条件。程颐、程颢、朱熹、王守仁、王夫之等都持此种看法。每个人生来不仅具有一定的潜能；同时还亟欲使自己的潜能得到实现；而且只要自己努力，并且有一定的环境和条件，个人的潜能都一定可以开发出来。西方现代人本主义心理学家马斯洛倡导的自我实现论，主要就是讲这种潜能的自我实现。

人的潜能的充分实现，必须通过教育、学习才有可能。但教育对潜能的开发，又必然要受到种种条件特别是社会文化历史条件的限制。正因为如此，在漫长的古代社会中，人的潜能是难以开发出来的，如历代不少具有优秀智能潜能的儿童，最终被湮没掉，便可以说明这一点。20 世纪特别是其后半叶以来，随着人的地位的提升和“以人为本”的呼声的日益高涨，对人的潜能的开发也就日益受到人们的重视，并取得了可观的成绩。但是毋庸讳言，发掘潜能的这一教育功能尚未充分发挥出来；进入 21 世纪后，我们必须进一步通过教育，全面地发掘人的潜能。

### 三、教育即发挥人的力量

汉代王充在《论衡·效力》篇中指出：“人生莫不有力”。这可以称之为人力。而人力的表现，又可以分为体力与心力。前者即王国维所说的“身体之能力”；后者即他所说的“精神之能力”。王国维在 1906 年撰写的《论教育之宗旨》一文中指出：“教育之宗旨何在？在使人为完全之人物而已。何谓完全之人物？谓人之能力（即人力——引者）无不发达且调和是也。人之能力分为内外二者，一曰身体之能力，一曰精神之能力。发达其身体而萎缩其精神，或发达其精神而罢敝其身体，皆非所谓完全者也。完全之人物，精神与身体必不可不为调和之发达。”王国维对人力及其与教育的关系的论述是鞭辟入里的。就是说，只有通过教育，才能使人力即体力与心力得到应有的培养与发挥。这也是人类千百年来所追求的一个共同目标。

遗憾的是，虽然自古以来就提出了培养和谐的人、完整的人、完全

之人物、全面发展的人，但由于种种主客观的原因，人的力量没有得到充分的发挥与提高。20 世纪特别是自其后半叶以来，在教育“以人为本”亦即教育人本论的呼声里，人的力量受到了前所未有的重视。但也由于种种条件特别是社会条件的制约，人的真正的全面发展不可能获得。因此，进入 21 世纪之后，我们更须进一步通过教育，和谐地发挥人的力量即人的体力与心力，逐步使每一个人都获得真正的全面发展；而教育的这一功能的充分发挥，也必然有助于不断地提升人的地位。

#### 四、教育即发展人的个性

个性是指个体在社会实践活动中形成的独特性。心理学认为人的个性具有一定的意识倾向性和鲜明的个体差异性。前者体现为个体的信念、理想、人生观；后者体现为个体的能力、气质和性格。个性化是指个体在社会活动中形成独特性、自主性和创造性的过程。

人在社会化的过程中必然伴随个性化，同时也要求个性化。人的个性化的形成与实现依赖于教育的作用。教育具有促进人的个性化的功能，教育的这种功能主要体现在它促进人的主体意识的发展，促进人的个体特征的发展以及促进个体价值的实现等方面。

马克思主义认为，个人与社会、个体与集体是统一的，即个性的全面发展只有在集体中才能获得真正的实现。正如马克思主义创始人所说：“只有在集体中，个人才能获得全面发展其才能的手段。”<sup>3</sup> 另一方面，集体的发展是以个体的发展为基础的。事实表明，任何个体的发展都要受其所处社会历史条件的制约，最终都是在现存社会生活条件下通过个体所从事的实践活动来完成的；同样，集体的发展程度是以个体发展的程度为标志的。所以，必须把自我实现与社会实现统一起来，才能使人的个性得到应有的良好发展。

个性是指个体在社会实践活动中形成的独特性。

个性化是指个体在社会活动中形成独特性、自主性和创造性的过程。

##### （一）教育促进人的主体意识的发展

人的主体意识可以看成是人对自我的主观能动性的认识。人把自己



视为自然界的主体,是指人不是被动地、消极地听命于自然界,而是能主动地、积极地作用于自然界。人必须遵循客观世界的规律而生存,但人对客观世界规律的认识与驾驭则是人的主体性表征。

教育对人的主体意识的发展起着重要的促进作用。在某种意义上,教育正是通过对人的道德、智力、能力的培养而提高人对自我的认识。对于个体而言,教育的过程是一个不断提升自我的过程,是激发并张扬人的主体意识的过程。人通过接受教育,通过形成道德观念,增进知识、能力而达到能动地适应客观世界并变革客观世界的目的。

人的主体意识突出地表现为人的创造意识。教育对于人的个性化的功能也突出地表现在它能为培养个体的创造意识,从而焕发个体的创造性服务。

### (二) 教育促进人的个体特征的发展

人的个体特征是指人的身心发展的个体差异性。这里侧重指人的心理发展,诸如个人兴趣、爱好、智能结构、性格、气质等方面的特征。人的遗传素质中蕴含着个体差异性,但人的个体差异性的发展、个体特征的形成则更多地取决于后天的因素,其中突出地取决于教育的作用。教育虽然按照社会的要求作用于个体的发展,但社会化本身也包含着对人的个体特征的充分发展的需求。教育应该是尊重个体差异的教育。教育帮助个体充分开发内在的潜力并充分地发展自己的特长。

教育促进人的个体特征的发展主要通过不同的教育内容与不同的教育形式来实现。人在受教育的过程中会产生兴趣、爱好的分野,同时又造成个体的人在专业领域或技能领域的分野,造成人的职业分野。人的个体特征因而也突出地表现为专业或职业特征。当然,人的个体特征不止于专业或职业特征,它还包括人的情感、性格、气质等方面,而人的这些方面的特征的形成在很大程度上都是后天教育的结果。

### (三) 教育促进人的个体价值的实现

人的个体的生命价值是针对人对社会的贡献与作用而言。每一生命个体如何展现其人生的价值,归根结底是通过他在社会生活中发挥的作用的大小来衡量。人应该成为对他人、对社会有益的人。人有益于他人、有益于社会是离不开他的道德水准和智力、能力状况的。人愈有道德、愈有知识、愈有才能便愈能展现生命的价值并创造生命的辉煌。教育使人意识到生命的存在并努力追求生命的价值与意义。教育赋予人创造生命价值的信心与力量。然而,人的个体价值的实现是非教育之力量



够完全达到的，还必须有助于人的社会实践。

个体的个性化包含个体的主体意识和个体特征的发展，最终促成个体价值的实现。但个体的个性化与个体的社会化是统一的，教育的功能在于促进二者有机的结合与统一。

不断地提升人的地位，是教育发展的基本走向。它反映在四个方面：教育即发现人的价值，教育即发掘人的潜能，教育即发挥人的力量，教育即发展人的个性。

### 第3节 教育对人的素质的培养

教育要提升人的地位，亦即要发现人的价值、发掘人的潜能、发挥人的力量、发展人的个性，实质上就是要实施素质教育，培养和提高人（学生）的素质。

#### 一、素质的含义、分类与结构

##### （一）素质的含义

素质本来是心理学上的一个专门术语，指人们与生俱来的感知器官、运动器官、神经系统，特别是大脑在结构上和机能上的一系列稳定的特点而言。但这一狭窄的含义，已远远地不能适应现代教育发展的客观要求，必须予以适当地“扩大”。我们现在所说的素质教育，是指从整体上提高民族素质、国民素质，培养政治素质、文化素质，发展科学素质、道德素质等等。

当然，确定素质概念的内涵，光约定俗成是不行的，还必须遵守以实取名的原则。所谓以实取名，就是素质这个概念必须与客观实际相符合，亦即具有科学性。前面已提到，马克思主义认为，人的本质、本性既有自然性，还有社会性，是以自然性为基础、以社会性为主导的一种“构成物”。同时，在我们看来，人的素质就是人的本质、本性，据此，人的素质自然也就应当包括自然素质与社会素质两个方面。素质的基本

含义应当表述为：人们与生俱来的自然特点与其后天获得的一系列稳定的社会特点的有机结合称为素质。

人的素质即人的本质、本性。既然人具有自然本性与社会本性，因而人的素质就应当由自然的与社会的一系列稳定特点所构成。

## （二）素质的分类与结构

如上所述，素质可以分为自然素质与社会素质两类。自然素质亦称生理素质，它主要属于先天因素，但后天也可以得到一定的改变；社会素质是后天获得的，属于后天因素。此外，还应当有一种介乎自然素质与社会素质之间的素质，可称之为心理素质，它乃是先天因素与后天因素的“合金”。这样，就可把三类素质及其结构图示如下（见图4-1）。

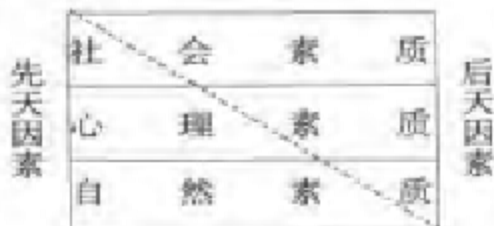


图4-1 素质的种类与结构

现在关于素质的分类有多种不同的观点，但上述三类素质是基本的。就是说，无论把素质划分为多少种，都必须以这三类素质为基础。也可以这么说，无论给素质如何分类，这三类素质是不可少的；同时，所分出的各种素质都可以且应当归属于这三类素质之中。必须强调指出，从自然（生理）、心理、社会三个维度来划分人的素质是符合客观实际的。因为作为一个活生生的人的主体结构，确实由这三个方面的因素所构成。

素质可分为三类，即先天的自然素质、先天与后天结合的心理素质、后天的社会素质。这三类素质是基本的，无论划分为若干种素质，都必须从属于这三类。

## 二、素质教育的内涵、目的与任务

### （一）素质教育的内涵

顾名思义，素质教育就是培养、提高学生素质的教育。如前所述，素质的基本分类是一分为三，与此相应，素质教育也应当分成三个层次，即身体素质教育、心理素质教育与社会素质教育。但社会素质是后天获得的多种多样素质的总称，所以还应当细分为若干种。与此相应，也就应当把社会素质教育进一步划分为如下六种：政治素质教育、思想素质教育、道德素质教育、业务素质教育、审美素质教育、劳动技术素质教育。

### （二）素质教育的目的

素质教育的根本目的，就是全面地提高学生的素质。所谓全面，有两个涵义：一是所有学生的素质都要得到提高，达到某一教育阶段所提出的素质标准与要求；二是各种素质都要有所提高，不能重此轻彼，或重彼轻此。只有这两个“全面”都付诸实施，才能全面地提高学生的素质。

素质教育的根本目的，可以划分为如下两个层次。

第一个层次是做人。做人是素质教育的起码要求，只有学会了做人的学生，他们才算是养成了一定的素质。自古以来，不少思想家、教育家就倡导教会学生做人是教育必要的基本要求。如北宋张载明确指出：“学者当须立人之性。仁者人也，当辨其人之所谓人。学者学所以为人。”<sup>4</sup>我国近代著名学者梁启超强调指出：“教育是：教人学做人——学做现代人。教育事业虽然很复杂，目的总是归到学做人这一点。”<sup>5</sup>我国现代著名儿童心理学家、教育家陈鹤琴早就提出，教育的目的是：“做人，做中国人，做现代中国人。”这个提法对我国实施的素质教育也是基本适用的。

第二个层次是成才。做人是成才的基础，成才是做人的升华。只有学会了做人的学生，他们才会成才；一个不会做人的学生，他不可能成才，即使成了才，也对国家、对社会不会有什么好处，这是一方面。另一方面，成才必须在具备做人的基础上，进一步提高素质水平，只有具备高素质的人，他们才会成为高层次的人才。由此也就不难看出，相对地说，做人是共同要求，不应当有高低层次之分；成才要区别对待，应

当容许不同层次、水平的存在。也就是说，在培养学生成才方面，必须采取“小以成小、大以成大”<sup>[6]</sup>的举措，万勿千篇一律地提出过高的期望值。西方现代教育家关于让人们在“适应性领域”发展的主张，也就是这种思想，对培养学生成才有启示价值。

全面提高学生素质是素质教育的根本目的。它可以分为做人与成才两个层次：前者是后者的基础，偏重于共同要求；后者是前者的发展，偏重于区别对待。

### （三）素质教育的任务

根据素质教育的目的与素质的基本分类，素质教育显然担负着三大基本任务。

第一大任务是培养学生的身体素质。身体素质是素质整体结构的基础层，身体素质不好，其他各种素质也不会好，即使别的素质好，也很难发挥出其应有的作用。身体素质主要包括身体结构与身体机能两个方面。要完成提高学生身体素质的任务，应当具体地做到：保持身体健康与机能健全；了解体育锻炼的基本知识和方法，积极参加体育运动，自觉锻炼身体；养成个人的和集体的卫生习惯；掌握人体系统的结构与机能的基本知识；具有一定病理的与药物的知识经验。

第二大任务是培养学生的心理素质。心理素质是素质整体结构的核心层。每一个学生都是通过自己的心理活动接受各种素质教育的，心理活动积极，就会主动地去接受教育，从而收到好的教育效果，否则反之。按照心理学的二分法，心理素质可以一分为二，即认识、智力因素、与意向、非智力因素。要完成培养学生心理素质的任务，应当具体地做到：发展智力和培养能力；培养非智力因素；讲究心理卫生，保持心理健康；掌握心理系统的初步知识，具有自我调控能力；具备建立良好人际关系的知识和技能。

第三大任务是培养学生的社会素质。社会素质是以身体素质为基础、以心理素质为中介而获得、形成的，它居于素质整体结构的最高层，又对身体素质、心理素质的形成有重大的影响。社会素质包罗甚广，主要由政治、思想、道德、业务、审美、劳技等素质构成。要完成提高学生的社会素质的任务，应当具体地做到：培养正确的政治认识、政治观点、政治信念与政治理想；养成正确的思想认识、思想观点、思



想情感和思想方法；培养高尚的道德品质、道德情操，养成正确的道德行为；掌握基础知识与基本技能，并具有广博的一般文化修养和专门的知识、技能；养成正确的审美意识、审美情趣与美感，培养一定的认识美、欣赏美和创造美的能力；具备一定的劳动知识与技能，热爱劳动并形成劳动人民的思想情感。

素质教育有三大任务，即发展身体素质、培养心理素质、形成社会素质。这三大任务是交互作用、共同提高的。

### 三、素质教育与全面发展教育

素质教育与全面发展教育并不矛盾，而是相辅相成的。二者的关系可以概括为：全面发展教育是素质教育的内容或途径，素质教育是全面发展教育的目标或落实。试做分析如下。

#### （一）全面发展教育是素质教育的内容或途径

众所周知，我国全面发展教育的内容，长时期为德育、智育与体育三项内容；20世纪80年代中逐步加进了美育和劳动技术教育，形成“五育”并举的局面。很明显，这“五育”与前述素质教育的内容是基本相应的（见表4-1）。通过全面发展教育的“五育”就基本上可以促成素质教育的实施。同时，更为重要的是，随着经济的发展、社会的进步、科学文化的日益繁荣，对人的素质的要求也会越来越高。这样，作为促进实施素质教育的全面发展教育的内容，也会随之而有所变化、有所充实。

#### （二）素质教育是全面发展教育的目标或落实

顾名思义，所谓全面发展教育，就是要使学生获得全面发展。全面发展什么？主要指学生德、智、体的全面发展。但这样分而列举之，缺乏一上位概念予以概括，不利于教育实际工作者去整体把握。素质教育提出之后，这个问题便得到了解决。全面发展什么？即可简洁地回答：发展学生的素质。素质便是能很好地概括德、智、体的一个合适的上位概念，它的内涵与外延还可随着时代的前进而发展。

表 4-1 素质、素质教育与全面发展教育的对应关系

素 质		素质教育	全面发展教育
自然素质		身体素质教育	体 育
心理素质		心理素质教育	心理教育
社会素质	政治素质	政治素质教育	德 育
	思想素质	思想素质教育	
	道德素质	道德素质教育	
	业务素质	业务素质教育	智 育
	审美素质	审美素质教育	美 育
	劳技素质	劳技素质教育	劳动技术教育

\* 从广泛的意义上说，体育还包括健康知识、意志力、运动和竞争品质等的教育。

总之，前述素质教育的根本目的即全面提高学生素质，就体现了素质教育与全面发展教育的统一：全面发展教育有了“素质”的补充，就使其目标趋于具体；素质教育有了“全面”的规范，就使其要求更加明确。“全面”与“素质”的彼此补充，就反映出素质教育与全面发展教育确实是相辅相成的。

素质教育是全面发展教育的目标或落实，全面发展教育是素质教育的内容或途径。二者既不可彼此取代，又不可混为一谈。而全面提高学生素质这一目标，就体现了素质教育与全面发展教育的统一。

需要说明，全面教育并不是均衡教育，更不是削弱个性的教育。全面教育更多的是侧重于对学校的工作要求，学校应为学生提供全面发展的平台，提供学生符合自己特点的可选择的发展机会；而不是为所有学生提供千篇一律的教育，更不是用一把尺子衡量所有的学生。“多一把尺子，就多一批人才”，这是至理名言。



### 主题词

---

个体发展	发挥人的力量
教育主导作用	发展人的个性
提升人的地位	素质
实现人的价值	素质教育
发掘人的潜能	全面发展

### 习题

- 
1. 为什么说促进人的发展是教育的基本功能之一?
  2. 请用教育人本论来解释教育提升人的地位的意义。
  3. 何谓素质? 它与个性有何关系?

### 注释

- 
1. 桑新民著:《呼唤新世纪的教育哲学》, 192 页, 教育科学出版社, 1993。
  2. 《老子》二十五章。
  3. 《马克思恩格斯全集》第 3 卷, 第 84 页, 人民出版社, 1956。
  4. 《张载集·语录中》。
  5. 梁启超:《饮冰室合集·教育与政治》, 中华书局, 1936。
  6. 《孟子·尽心上》。

### 参考文献

- 
1. 王道俊、王汉澜主编:《教育学》, 人民教育出版社, 1993。
  2. 金一鸣著:《教育原理》, 安徽教育出版社, 1995。
  3. 桑新民著:《呼唤新世纪的教育哲学》, 教育科学出版社, 1993。
  4. 袁振国主编:《教育原理》, 华东师范大学出版社, 2001。
  5. 燕国材著:《素质教育论》, 江苏教育出版社, 1997。

## 第5章

# 教师与学生

教育活动是一种培养人的社会活动，教育系统是一个以人的集合为主要构成要素的社会系统。在教育系统中，人的集合主要指教师和学生，教师与学生是教育系统中的两个最基本的要素。

## 第1节 教师

### 一、教师职业的性质与特点

#### （一）教师职业的性质

教师是人们日常生活中频繁涉及到的一个概念，但对于这一概念的界定，人们理解的角度却差异甚大。如从教师功能及作用的角度对教师概念作出界定，“师者，教人以道者之称也”<sup>1</sup>。“师者，所以传道、授业、解惑也”<sup>2</sup>。从教师应有的品质的角度对教师概念作出界定，“智如

泉源，行可以为仪表者，人之师也”<sup>3</sup>。这些界定从某一方面反映了教师的特征，但要全面理解教师这一概念，必须把教师作为一个集合体，从其所扮演的社会角色、承担的社会职责及与活动对象的关系等方面进行考察。

### 1. 教师职业是一种专门职业，教师是专业人员

职业是依据人们参加社会劳动的性质与形式而划分的社会劳动集团，由于每种职业劳动性质与形式的差异及由此导致的社会地位的高低，唤起了社会学者对职业性质研究的兴趣。社会学者常常把职业划分为专门职业与普通职业。他们致力于专门职业的研究，并建立起了专业社会学这一分支学科。在专业社会学中，对于专门职业这一概念有两种不同的界定：一种是把专业界定为具有一定的专业知识与服务理想的职业群体；一种是把专业界定为对自身职业具有控制权的职业群体。人们往往根据这两种界定来判定某一种职业是否为专业。

教师职业属于专门职业。1966年，联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出，应该把教师工作视为专门职业，认为它是一种要求教师具备经过严格训练而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务。

教师是专业人员。在国际劳工组织制订的《国际标准职业分类》中，教师被列入了“专家、技术人员和有关工作者”的类别中。1986年6月21日，我国国家统计局和国家标准局发布的《中华人民共和国国家标准职业分类与代码》中，各级各类教师被列入了“专业、技术人员”这一类别。1993年，我国颁布的《教师法》中把教师界定为“履行教育教学工作的专业人员”。

### 2. 教师是教育者，教师职业是促进个体社会化的职业

教师是教育者，承担着培养合格的社会成员、延续人类社会发展的职责。社会是一个自然的历史过程，这个过程是通过新老社会成员的更替而实现的。当人的个体离开母体来到人世间，起初只是一个自然人，只有在社会生活过程中才逐步成为社会人。这种转变不仅指生物性上的成熟，而且亦是在社会性相互作用的过程中，在学习、接受人类经验和消化、吸收人类文化的过程中实现的社会化。一个人从自然人转变为社会人，是社会教化的结果。个人只有通过接受社会教化，才能学会适应社会环境，才能具备成为合格的社会成员的资格和条件，才能完成个体社会化的过程。

人类早期社会教化的主要承担者是部落、氏族首领和经验丰富的长者等。随着社会的发展,产生了一个专门以教化年轻一代成为社会合格成员为己任的劳动集团——教师。他们根据一定社会要求向年轻一代传授人类长期积累的知识经验,规范他们的行为品格,塑造他们的价值观念,引导他们把外在的社会要求内化为个体的素质,实现个体的社会化。因此,教师职业是促成个体社会化的职业,是培养人、造就合格社会成员的职业。

教师不仅承担人类社会延续的重任,而且对人类社会进步有着重大作用。教师应当代表着并推动着社会进步的方向、未来的希望。因而,教师应是社会成员中各方面的先进分子。

教师职业是一种专门职业,教师是履行教育教学的专业人员,根据一定的社会要求,有计划、有组织地对学生施以影响,使之成为合格的社会成员。

## （二）教师职业的特点

不同职业性质的差异,使每种职业所扮演的角色、承担的职责任表现出不同的特点,教师职业主要有如下特点。

### 1. 职业角色的多样化

角色是个人在一定的社会规范中履行一定社会职责的行为模式。每个人在社会中同时扮演许多角色,如一个人作为社会公民要扮演相应的公民角色,作为家庭成员要扮演相应的家庭成员的角色,作为某一劳动集团成员要扮演相应的职业角色。与其他职业相比,教师的职业角色非常丰富。有人曾对教师职业角色进行了分析,提出教师职业角色主要有三个方面:<sup>4</sup>

教学与行政角色——如教员、榜样、课堂管理员、办事员、青年团体工作者等;

心理定向角色——如人际关系艺术家、社会心理学家、临床医师、催化剂等;

自我表现角色——如学习者与学者、父母形象、寻求权力者、助人的需要等。

一般说来,教师主要有如下的几种职业角色。

（1）“传道者”角色。教师负有国家和社会赋予的传递社会传统道

德、价值观念的使命，因而教师的教育教学不具有随意性。“道之所存，师之所存也”<sup>5</sup>。在现代社会，虽然道德观、价值观呈现出多元化特点，但教育、教师的道德观、价值观总是代表着居社会主导地位的道德观、价值观，并用这种观念引导学生。除了社会一般道德、价值观外，教师对学生的“做人之道”、“为业之道”、“治学之道”等也有引导和示范的责任。

(2) “授业、解惑者”角色。唐代韩愈在《师说》里说：“师者，所以传道、授业、解惑也。”教师是社会各行各业建设人才的培养者，他们在掌握了人类经过长期的社会实践活动所获得的知识经验和技能的基础上，对其精心加工整理，然后以特定的方式传授给年轻一代，并帮助他们解除学习中的困惑，启发他们的智慧，使他们形成自己的知识结构和技能技巧。

(3) 示范者角色。教师的言行是学生学习和模仿的榜样。夸美纽斯曾说过，教师的职务是用自己的榜样教育学生。学生具有“向师性”的特点，教师的言论行为、为人处世的态度会对学生具有耳濡目染、潜移默化的作用。

(4) 管理者角色。教师是教育教学活动的管理者。教师对教育教学活动的管理，包括确定目标、建立班集体、制定和贯彻规章制度、维持班级纪律、组织班级活动、协调人际关系等等，并对教育教学活动进行控制、检查和评价。

(5) 父母与朋友角色。教师往往被学生视为自己的父母或朋友。低年级学生倾向于把教师看做是父母的化身，对教师的态度有点像对父母的态度；高年级学生则愿意把教师当做他们的朋友，希望得到教师在学习、生活、人生等多方面的指导，同时希望教师成为分担他们的痛苦与忧伤、分享他们的幸福与欢乐的朋友。

(6) 研究者角色。教师工作对象是充满生命力的、千差万别的活的个体，传授的内容是不断发展变化着的人文、科学知识，这就决定了教师要以一种变化发展的态度来对待自己的工作对象及工作内容，要不断学习、不断反思、不断创新。

教师职业的这些角色特点，决定了教师职业的重要意义和重大责任，决定了对教师的高素质要求。

## 2. 职业训练的专业化

教师要能成功地扮演各种职业角色并保持良好的职业形象，必须接

受专门的职业训练。教师专业训练的内容主要包括5点。

(1) 专业意识。使未来的教师形成对教师职业意义与价值的认识,对教师职业的社会期望的认识,以及由此而形成强烈的从业、敬业、乐业的动机。

(2) 专业态度。使未来的教师形成正确的专业态度,即对待教育:鞠躬尽瘁、甘为人梯;对待学生:倾心相爱、诲人不倦;对待同事:精诚合作、协同施教;对待自己:严于律己、为人师表。

(3) 专业知识。使未来的教师具备从事教育工作所必需的专业知识,即具备广博的文化知识、所教学科的专业知识及教育心理学知识。这些知识的掌握和运用程度是衡量教师职业专业化水平的最重要标志。

(4) 专业技能。培养未来教师从事教育教学工作所应具备的基本技能,包括了解学生情况、确定教学目标、制订教学计划与方案、设计教学程序、课堂讲授与板书、演示与实验、课外活动组织以及激发学生学习积极性、教会学生学习、评价教学效果等教学技能。

(5) 专业品质。使未来的教师养成从事教育工作所需要的个性品质,包括具有广泛的兴趣,能与学生打成一片;有丰富的情感和教育上的乐观精神,相信每一个学生的发展潜能;热爱学生、热爱教育,能客观公平地对待每一个学生;沉着、自制、耐心,对艰苦的教育工作具有坚忍不拔的意志;具有创新精神,善于接受新事物、新观念等等。

一个未来的教师,只有通过教师职业的专业训练,取得一定的资格,才能成为符合教师职业规范要求的专业成员。

在当代,社会赋予教师一系列重要的职业角色,教师肩负着重大的社会责任。教师只有通过专门的职业训练,取得一定的从业资格,才能成为合格的专业人员。

## 二、教师职业的社会地位

在社会中,人们由于受教育程度、家庭背景、职业、种族等因素的差异而处于不同的社会阶层,拥有不同的社会地位。其中,职业是一个人所拥有的社会地位的最重要的体现。“那种世袭的种姓制度或封建等



级制度已成为历史，今天的地位差异主要取决于人们的生计之本以及与职业工作适应的经济优势和权威。”<sup>6</sup> 不同的职业由于具有不同的社会功能，拥有不等量的社会地位资源，从而使各种职业之间产生了社会地位的高低差异。一般说来，决定职业社会地位高低的主要因素有：职业的社会功能，职业的经济待遇，职业的社会权利，职业的专业化程度。

### （一）教师职业的社会功能

职业的社会功能是指一定的职业对于社会的作用，某一职业的社会作用越大，其职业的社会地位也就越高。教师职业对于社会的作用是巨大的、功能是不可或缺的。教师是塑造人类灵魂的工程师，肩负着培养一代社会新人，延续人类社会发展的重任。教师是人类文化的传递者，在人类文化的继承和发展中起着桥梁和纽带的作用。教师的作用如此显著，贡献如此巨大，因此，教师职业是“太阳底下最崇高的职业”，应受到整个社会的尊重，享有崇高的社会地位。

### （二）教师职业的经济待遇

经济待遇是指社会给予某一职业的从业者的物质报酬，包括工资及诸如带薪年假、退休金等福利。一般说来，某一职业的经济待遇水平是由该职业的劳动性质和劳动形式所决定的。教师职业是一种专门职业，教师的劳动属于复杂劳动，复杂劳动“是这样一种劳动力的表现，这种劳动力比普通劳动力需要较高的教育费用，它的生产要花费较多的劳动时间，因此它具有较高的价值。既然这种劳动力的价值较高，它也就表现为较高级的劳动，也就在同样长的时间内物化为较多的价值”<sup>7</sup>。因此，教师劳动力具有较高的价值，教师职业从业者在社会总体劳动者中的经济待遇水平应和其劳动的性质与形式相称，即教师的经济待遇应相当于社会总体劳动者中从事复杂劳动的劳动者所享有的经济待遇水平<sup>8</sup>。

### （三）教师职业的社会权利

职业的社会权利是指某一职业的从业者在履行职责时所享有的各项权利。职业从业者享有的社会权利的范围、程度与该职业社会地位的高低密切相关。教师职业从业者享有的社会权利，除一般的公民权利外，主要是职业本身所赋予的专业方面的权利，包括教育教学、科学研究、学术交流等方面的自由和自主权。教师职业的性质决定了教师专业权利的广泛性，而这些权利也只有从事教师职业的人才享有。



#### （四）教师职业的从业要求

职业的从业要求是指某一职业对从业者的资格要求，包括教育程度、道德品质、工作能力等。要求愈高，胜任者被替代的可能性愈小。教师职业作为专门职业，对从业者的各个方面都有着很高的要求，如许多国家和地区要求中小学教师达到大学本科毕业的教育程度。在我国，教师的资格要求是：遵守宪法和法律，热爱教育事业，具有良好的思想品德，具备国家规定的学历或经国家资格考试合格，有教育教学能力。

以上四个方面综合起来决定了教师职业社会地位的高低，抽取其中任何一个方面都不足以说明教师职业的社会地位。要了解现实社会中各种职业社会地位的高低，人们往往通过职业声望调查来实现。因为职业声望是职业地位的反映，是对职业社会地位的主观评价，因此职业社会地位常常通过职业声望的形式表现出来。

### 三、教师的专业发展

教师职业是一种专门职业，教学工作是一种专业工作，教学工作专业化水平的提高有赖于教师的专业发展。

#### （一）教师专业发展的内涵

教师作为专业的教学人员，要经历一个由不成熟到相对成熟的专业人员的发展历程。开始踏上教学工作岗位的教师，虽然经过了在职的专业训练并获得了合格的教师资格证书，但这并不意味着他就是一个成熟的教育教学专业人员，他还要随着教学工作经历的延续、经验的积累、知识的更新及不断的反思才能逐渐达到专业的成熟。在教师的专业发展过程中，存在着不同的发展阶段，面对着不同的发展问题，这些问题的不断解决推动着教师专业的不断发展。

有学者认为，教师的专业发展大致要经历以下四个发展阶段。<sup>9</sup>

阶段1. 专业形成阶段：

- 开始形成一些简单的教育观念
- 开始初步了解教育教学工作

阶段2. 专业成长阶段：

- 增加了对教育教学工作的了解程度和有关知识

阶段3. 专业成熟阶段：

- 对教育工作产生强烈的使命感

——重新思考和检讨已有的教育理念

阶段4. 充分专业化阶段:

——努力追求自我实现

——不断尝试、重建自己的观念与信念

亦有学者对教师专业发展的阶段作了如下描述。<sup>[1]</sup>

阶段1. 求生期: 在工作的第一年, 努力适应以求得生存;

阶段2. 巩固期: 一年后, 对一般学生的情况有了基本的了解, 开始把注意力放在有问题的学生身上;

阶段3. 更新期: 在第三和第四年时, 教师开始寻求新的教育教学方法;

阶段4. 成熟期: 教师花费三年、五年或更多的时间, 成为一个专业工作人员, 能够对教育问题作出反省性思考;

教师的专业发展不仅仅是一个时间的延续, 伴随这一历程的是教师专业内涵的持续改变, 主要包括以下内容。

专业知识的发展, 即教师从事教学工作所必需的普通文化知识、所教学科知识、教育学科知识的不断累积、重组和更新。

专业才能的发展, 即教师从事教学工作必须具备的教学技能的掌握、娴熟及教学能力的形成、提高。

专业情意的发展, 即教师专业理想的树立、专业情操的养成、专业性向的调适和专业自我的建立。

总之, 教师专业发展是一个持续不断的成长过程, 其最终目标是达致专业的成熟, 即成为一个相对成熟的教育专业人员。

教师专业发展这一概念把教师视为一个持续发展的专业人员, 需要通过不断的学习与探究的历程来拓展其专业内涵, 提高其专业水平, 使其逐渐达致专业成熟的境界。相对成熟的教育专业人员, 能够信守教育理想, 献身教育工作, 以学生的利益为前提; 强调专业的知识与技能, 参与专业决定, 负起专业的责任; 行为的表现较有弹性, 较能容忍压力, 具有较强适应性; 具有从多个角度观察、分析问题的能力和应用多种教学模式进行教学的能力。

## 〔二〕教师专业发展的途径及策略

教师的专业发展主要通过新教师的人职辅导和在职培训两条途径来



实现。

### 1. 新教师的人职辅导

新教师的人职辅导是 20 世纪 70 年代发展起来的并被人们所接受的一种促进教师专业发展的指导计划。新教师是一个已完成了所有职前训练课程的教师，他已获得了执教的资格，并进入教育教学工作岗位，他负有的责任通常与那些有经验的教师所必须负有的责任在种类和程度上是相同的。对新教师来说，由师范生到开始正式任教是一种身份的转变、角色的转换、责任的变化，往往会产生一种无所适从的感觉。最初的教学生涯可能会给一些新教师留下一段受挫的经历，而对大多数新教师来说，则需经受相当严峻的考验。因此，新教师任职的第一年受到普遍的关注也就不足为奇了。

新教师的人职辅导是一个安排有序的计划，意在专门向新教师提供至少为期一年的系统而持续的帮助，使之尽快适应环境，进入角色。经常采取的策略是安排有经验的导师进行现场指导，并与之分享经验。

### 2. 教师的在职培训

教师专业发展的阶段性表明教师在整个任教期间应该接受继续教育，以扩大和提高他们的专业知识及教育能力，但这并不是在职教育的惟一目的。现代社会的急剧变化，要求教师能够理解新的形势，从容迎接新的挑战；教育改革的日益频繁，要求教师热情地支持、积极地参与，没有教师的支持和参与，改革难以成功；新教师需求的减少，限制了新思想的来源，需要不断地向教师队伍注入新的思想活力。这些也都成为支持教师在职教育的重要理由。

教师的在职培训是一个十分广阔的活动范围，主要包括：（1）与工作结合的活动，即在工作过程中进行的活动，如课堂教学观摩；（2）与工作有关的活动，即与工作有关但不发生在正在进行的工作中的活动，如课外的相互研讨、进修。这些活动是一种专业活动，服从于专业发展的需要。

除此之外，还有一些在职培训活动服务于教师个体发展的需要，这种发展可能是也可能不是与工作有关的，其对教学的作用可能是也可能不是立刻就显现的，如对教师进行电脑培训。

随着信息化水平的不断提高和知识更新速度的加快，人类进入了“学习型社会”，“一朝受教、终身受用”的历史已经过去，任何人都需要不断接受教育、不断更新知识、不断发展成长。教师作为教育人的职

业，理应成为终身学习的榜样，不断更新教育观念，不断更新已有知识，不断掌握新的手段，才能保证自己做一个合格的教师。

## 第2节 学生

### 一、学生的本质属性

学生首先是人，具有人的本质属性，是生活在一定的社会关系中，具有特定的社会属性的人。但人共有的本质属性不能代替学生特有的本质属性。

#### （一）学生是具有发展潜能的人

学生是发展中的人，从入学到中学毕业这一时期，是一个人的生理心理发育和形成的时期，是一个人从不成熟到成熟、从不定型到定型的成长发育时期，也是一个人生长发育特别旺盛的时期。对于学生来说，他们身心的各个方面都潜藏着极大的发展可能性，在他们身心发展过程中所展现出的各种特征都还处在变化之中，具有极大的可塑性。学生身心发展的可能性及发展过程中的可塑性是由学生的遗传素质提供的。

#### （二）学生是有发展需要的人

遗传素质为学生的发展提供了可能性，这种可能性要转变为现实性还取决于学生发展的需要。人是自然性与社会性的统一，最初的个体更多地体现了自然的属性，还是一个自然人，它只有完成了由自然人向社会人转变这一过程，才能成为一个社会人。推动个体由自然人向社会人转变的动力，是社会环境对个体的客观要求所引起的需要与个体的发展水平之间的矛盾运动，这一矛盾运动是个体和客观现实之间相互作用的反映，是通过个体的社会实践活动实现的。在活动中，个体不断作用于客观现实，日益深入地反映客观事物的特性和关系，形成一定的发展水平。客观现实也不断作用于个体，对个体提出新的要求，这些要求反映在个体的头脑中，转变为个体的需要。面需要的满足，同样要通过个体自身的活动即与客观现实的相互作用实现。因此，没有活动，没有个体与环境的相互作用，也就没有个体的发展。

学生发展的需要是多方面的，包括生理的和心理的、认知的和情感的、道德的和审美的，等等。教育正是基于学生发展需要的多面性，才



确定了全面发展的目标。

### （三）学生是教育的对象

学校教育是有计划、有目的、有组织地培养人的社会活动，它以有发展潜能和发展需要的个体为活动的对象，由一定的教育者按照一定的教育目的来选择内容、组织教材，并采取一定的教育方法来施以有意识的影响。与环境对个体自发的、零碎的、偶然的影响相比，教育对个体的成长起着主导的作用。作为教育对象的学生，其主要任务是学习。在学校教育这种特定的环境中，学生通过学习获得身心的发展。但学生不是消极被动地接受教育，他们是学习的主体，是具有主观能动性、具有不同特殊素质的人。年龄越大，这一特点越突出。这种主观能动性，表现在学生具有个人的爱好、兴趣、追求，有个人的独立意志。教育者必须尊重和调动这种主动性、积极性，才能实现教育目的。

学生是指具有发展潜能及发展需要的个体，他们是学校教育的对象，以学习为其主要任务。作为学校教育的对象，他们又是具有主观能动性、具有不同素质的个体，教育者必须承认并尊重这一事实，满足学生受各方面发展的需要。

## 二、学生的社会地位

相对于具有社会正式成员地位的成年人来说，学生是不成熟的青少年儿童，是未进入正式成人社会的“准社会人”。因此，长期以来学生没有被看做是有个性的独立存在的人，他们在社会上处于从属和依附的地位。在人类社会的早期，社会把未成年的子女当做社会或父母的隶属物，社会或双亲甚至对婴儿拥有生杀之权。随着人类的进步和社会的发展，儿童的生存条件不断得到改善，尤其是文艺复兴时期产生的新的儿童观，承认儿童的自由与兴趣，其后的许多教育家也致力于提倡自然主义的儿童观。但整个社会并未彻底把儿童本身看做是有个性价值的存在，许多成人往往出于“为了孩子、关心孩子”的主观目的而把自己的价值观强加给儿童，完全不考虑儿童的需要；也并未彻底改变儿童对于双亲或学生对于教师的绝对服从的关系，鞭撻、体罚的教育陋习依然存在。要改变这种状况，关键是承认和确立青少年儿童在社会中的主体



地位并切实保障青少年的合法权益。

### （一）青少年儿童是权利的主体

青少年儿童是社会的未来、人类的希望，有着独立的社会地位，是行使权利的主体，这一点正是1989年11月20日联合国大会通过的《儿童权利公约》的核心精神。体现这一精神的基本原则是：

1. 儿童利益最佳原则；
2. 尊重儿童尊严原则；
3. 尊重儿童观点与意见原则；
4. 无歧视原则。

### （二）青少年儿童的合法权利

青少年儿童是权利的主体，享有法律所规定的各项社会权利。国际社会及许多国家对青少年所享有的权利都作了具体的规定。我国作为《儿童权利公约》的缔约国之一，在履行《公约》的同时，在一系列有关法律、法规和政策中也对青少年享有的权利作出了规定，如《宪法》、《婚姻法》、《教育法》、《义务教育法》、《未成年人保护法》等等。我国对青少年儿童权利的规定主要有如下概括。

#### 1. 生存的权利

我国《宪法》第49条规定：“父母有抚养未成年子女的义务。”《婚姻法》除规定了同样的内容外，还针对许多具体的情况作出了规定。《未成年人保护法》第8条也规定：“父母或者其他监护人应当依法履行对未成年人的监护职责和抚养义务，不得虐待、遗弃未成年人；不得歧视女性未成年人或者有残疾的未成年人；禁止溺婴、弃婴。”

#### 2. 受教育的权利

《宪法》第46条规定：“国家培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等方面全面发展。”《义务教育法》第4条和第5条规定：“国家、社会、学校和家庭依法保障适龄儿童、少年接受义务教育的权利。”“凡年满六周岁的儿童，不分性别、民族、种族，应当入学接受规定年限的义务教育。”《未成年人保护法》第9条和第14条规定：“父母或者其他监护人应当尊重未成年人接受教育的权利，必须使适龄未成年人按照规定接受义务教育，不得使在校接受义务教育的未成年人辍学。”“学校应当尊重未成年学生的受教育权，不得随意开除未成年学生。”

#### 3. 受尊重的权利

《未成年人保护法》第15条规定：“学校、幼儿园的教职员应当尊



重未成年人的的人格尊严，不得对未成年学生和儿童实施体罚、变相体罚或者其他侮辱人格尊严的行为。”第30条、31条和36条规定：“任何组织和个人不得披露未成年人的个人隐私。”“对未成年人的信件，任何组织和个人不得隐匿、毁弃；除对无行为能力的未成年人的信件由父母或者其他监护人代为开拆外，任何组织或者个人不得开拆。”“国家依法保护未成年人的智力成果和荣誉权不受侵犯。”

#### 4. 安全的权利

《未成年人保护法》第16条、第25条、第27条规定：“学校不得使未成年学生在危及人身安全、健康的校舍和其他教育教学设施中活动。”“严禁任何组织和个人向未成年人出售、出租或者以其他方式传播淫秽、暴力、凶杀、恐怖等毒害未成年人的图书、报刊、音像制品。”“任何人不得在中小学、幼儿园、托儿所的教室、寝室、活动室和其他未成年人集中活动的室内吸烟。”

青少年学生具有独立的社会地位，是权利的主体，依法享有生存的权利、受教育的权利、受尊重的权利和安全的权利。

### 三、学生的发展

#### （一）学生发展的规定性

学生个体的形成无疑是一个发展的过程，因此，对“发展”的规定性构成了认识学生个体成长的前提条件。

对“发展”这一概念的界定，大致有三种观点：一种是从生物形态发展的角度；另一种是从心理发展的角度；再一种是从社会性的发展的角度。

就生物形态的发展观点而言，这种观点把发展过程本身主要看成是机体的成熟，即生物成熟的结果。

就心理发展的观点来看，则是把心理过程的发展作为发展的主题，更侧重于认识能力和智力的发展，注重于人格的发展。

所谓社会性的发展观点，是把发展过程主要解释为个人参与社会活动或者社会环境对人发生影响的结果，即社会化的结果。

从学校教育的角度看，学校教育过程中，学生发展这一概念含有丰

富的规定性，包含了众多的要素。这些要素主要有：学生的发展包含身体的发展和心理的发展两个方面，身体的发展指机体的正常发育和体质的增强；心理的发展指认知、情感、态度及行为等的发展。学生发展的过程是一个由量变到质变的过程。既有量的累积，也有质的飞跃。学生最终的发展是遗传、环境和学校教育相互作用的结果。

学生的发展是指学生在遗传、环境和学校教育的相互作用下其身体和心理两个方面所发生的量的和质的变化。

## （二）学生发展的一般规律

### 1. 发展的不平衡性

学生发展的不平衡性主要指生理成熟与心理成熟的不平衡和发展速度的不平衡。学生的生理成熟以性机能的成熟为标志，心理的成熟以独立思考的能力、较稳定的自我意识与个性的形成为标志。这两方面的成熟不是同步的。一般来说生理的成熟要早于心理的成熟。学生的发展速度在整个的发展进程中也不是匀速前进的，而是呈现出加速与平缓交替发展的状态，体现出发展过程中量变与质变的辩证统一。

### 2. 发展的顺序性

学生身心的发展是按照某种固定的顺序展开的，如身体的发展循着从上到下、从中间到四周、从骨骼到肌肉的顺序发展；心理的发展则按照从机械记忆到意义记忆、具体思维到抽象思维等顺序发展。

### 3. 发展的阶段性

学生发展的不平衡性和顺序性必然导致发展阶段性的呈现。学生的发展是一个量变到质变的过程，一个阶段量的积累必然导致质的飞跃，发展就进入一个新的阶段。在不同的发展阶段，学生表现出不同的发展特征，这些特征是某一年龄段学生所普遍具有的一般的、典型的、本质的特征。

### 4. “最佳发展期”

人的身心发展的某些功能具有在一个特定时期里特别容易发展，而错过了这一时期就难以发展甚至无法发展的特点，心理学家把这种特别时期称为“最佳发展期”或“关键期”。

### 5. 发展的个别差异性

学生的发展存在着个别差异，这种差异是由不同的遗传、环境和教



育等因素造成的。一般学生的发展需经历共同的发展阶段,但每个学生发展的速度、水平及发展的优势领域则千差万别。如同龄学生有不同的兴趣、爱好和性格;有的学生语言能力较强,有的学生数学能力突出;有的学生才华早露,有的学生大器晚成。

### (三) 学生发展的一般任务

本章所论的学生主要是指年龄在6~18岁的中小學生,他们分别处于人生发展的童年期、少年期和青年早期,面临着不同的发展任务。

#### 1. 童年期学生发展的任务

童年期(7~12岁)又称学龄初期,相当于小学阶段,这一时期学生主要的发展任务是:

- \* 发展基本的阅读、书写及计算技能;
- \* 发展有意注意的能力;
- \* 发展借助于具体事物进行推理的能力;
- \* 发展社会性的情感;
- \* 发展意志的主动性和独立性;
- \* 建立起对自己的完整态度;
- \* 学习与同辈的相处;
- \* 学习分辨是非,发展良知、德性;
- \* 发展对社会、集体的态度;
- \* 培养创造意识。

#### 2. 少年期学生发展的任务

少年期(11、12~14、15岁)或称学龄中期,相当于初中阶段。这一时期学生主要的发展任务是:

- \* 发展有意记忆的能力;
- \* 发展借助于表象进行逻辑思维的能力;
- \* 发展创造性能力及探索精神;
- \* 建立一定的兴趣和爱好;
- \* 获得情绪的独立性;
- \* 学习处理与同辈的关系,建立与同辈的友谊;
- \* 形成一定的理想和价值观系统作为行为的指引;
- \* 发展自我教育的能力;
- \* 适应自身生理变化带来的压力。

### 3. 青年早期学生发展的任务

青年早期（14、15 ~ 17、18 岁）也称青春期，相当于高中阶段。

这一时期学生主要的发展任务是：

- \* 发展辩证思维的能力；
- \* 为职业生活做准备；
- \* 学习选择人生道路；
- \* 认识自我、认识社会，形成积极的人生观和世界观；
- \* 获得一定的社会角色定向；
- \* 学会正确对待友谊和爱情；
- \* 提高自我调节生活与心理状态的能力；
- \* 培养创造性学习的能力。

## 第3节 教师与学生的关系

师生关系是指教师和学生教育、教学活动中形成的相互关系，包括彼此所处的地位、作用和相互对待的态度。学校的教育活动是师生双方共同的活动，是在一定的师生关系维系下进行的。因此，良好的师生关系是教育教学活动取得成功的必要保证。

### 一、师生在教育内容上是授受关系

在教育活动中，教师处于教育和教学的主导地位，从教育内容的角度说，教师是传授者，学生是接受者。作为处于主导地位的教师，能否建立正确的学生观，在相当大的程度上，决定了教育的水准和质量。

1. 在知识上，教师是知之较多者，学生是知之较少者；在智力上，教师是较发达者，学生是较不发达者；在社会生活经验上，教师是较丰富者，学生是欠丰富者。教师之于学生有明显的优势。教师的任务是发挥这种优势，帮助学生迅速掌握知识、发展智力、丰富社会经验。但这一过程并不是单向传输过程，它需要有学生积极的、富有创造性的参与，需要发挥学生的主体性。

2. 学生主体性的形成，既是教育的目的，也是教育成功的条件。我们的教育所要培养生动活泼主动发展的个体，是具有主人翁精神的全面发展



的人，而不是消极被动、缺乏主动性和责任心的下一代。要培养主动发展的人，就必须充分调动个体的主动性，不能想像，消极被动的教育能够培养出主动积极发展的人来。另一方面，个体身心的发展并不是简单地由外在因素施加影响的结果，而是教师、家庭、社会等外在因素通过学生内在因素起作用的结果。没有个体主动积极的参与，没有师生之间的互动，没有学生在活动过程中的积极内化，学生的主动发展是难以实现的。因此，单纯的灌输，消极的接受，是陈旧落后的教育思想和教学方法。

3. 对学生的指导、引导的目的是促进学生的自主发展。教师的责任是帮助学生由知之不多到知之较多，由不成熟到成熟，最终是要促成学生能够不再依赖于教师，学会学习，学会判断，学会选择，而不是永远牵着他们的手。社会是在不断发展变化的，学习的标准、道德的标准、价值的取向也是在不断变化的，整个世界发展的基本特点之一就是多元化。我们不可能期望在学校里教授的东西能使学生受用终生。我们不仅要认可而且要鼓励学生善于根据变化着的实际情况有所判断、有所选择、有所发挥。

## 二、师生在人格上是平等关系

教育工作的最大特点在于它的工作对象都是有思想、有感情、有独立人格的活动着的个体，师生关系是教育活动中的基本关系，反映着不同的社会发展水平，也对教育工作者提出了不同的素质要求。

1. 学生虽然知之较少，尚未成熟，但为一个独立的社会个体，在人格上与教师是平等的。封建社会三纲五常的等级制度，推演到师生关系上就是师为生纲。在封建的师生关系看来，教师之于学生，有无可辩驳的真理和权威性，学生服从教师是天经地义的，所谓“师严乃道尊”之谓也。这种不平等的师生观，其影响今天仍在。不彻底消除这种影响，不充分认识到学生独立的社会地位和法律地位，就不可能建立社会主义的新型师生关系。

2. 传统的“师道尊严”的师生关系，在管理上则表现为“以教师为中心”的专制型的师生关系，这种关系的基础是等级主义的，其必然结果是导致学生的被动性和消极态度，造成师生关系紧张。作为对这种专制型师生关系的反抗，19世纪末以后，出现了以强调“儿童为中心”的师生关系模式，在哲学上它强调学生的主体地位，强调儿童的



积极性和创造性，这对改变传统的师生对立状态起到了明显的促进作用。但在管理上却出现了一种放任主义的偏向。这对于学生活动的积极性和形成良好的师生关系同样是不利的。所以，严格要求的民主的师生关系，是一种朋友式的友好帮助的关系。在这种关系下，不仅师生关系和谐，而且学习效率高。

现代的师生关系倡导的是一种以尊重学生的人格、平等地对待学生、热爱学生为基础，同时看到学生是处在半成熟的、发展中的个体，需要对他们正确的指导、严格的要求的民主型的师生关系。

### 三、师生在道德上是相互促进关系

有些西方学者把教育活动等同于一般的经济活动，把教师职业看做是一种出卖知识的职业，把师生关系看做是一种买卖关系。这种对教育活动和师生关系的商品化、市场化的庸俗理解是极为有害的，因而也是错误的。从教学的角度看，师生关系是一种教与学的关系，是教师角色与学生角色的互动关系。可是学校也是社会，从社会学的角度看，师生关系在更深刻的意义上是人和人的关系，是师生间思想交流、情感沟通、人格碰撞的社会互动关系。儿童、青少年将成长为怎样一个人，与家长、与教师以及其他教育成员有着非常密切的关系。一名教师对学生的影响不仅仅是知识上的、智力上的影响，更是思想上的、人格上的影响。学校的教师对孩子的发展有着特别的意义。教育工作者作为一个人，作为社会中的一个人、对成长中的儿童和青少年有着巨大的又是潜移默化的影响。但这种精神上的、道德上的影响并不是靠说教就能产生的。精神需要精神的感染，道德需要道德的濡化。一位教育工作者的真正威信在于他的人格力量，它会对学生产生终身影响。同样，学生不仅对教师的知识水平、教学水平作出反应，对教师的道德水平、精神风貌更会作出反应，还会用各种形式表现他们的评价和态度。这对从事教育工作的人来说，确实是其他任何职业都无法比拟的精神挑战。现代倡导的新型师生关系是相互尊重、相互学习、相互促进的关系；教师是知识的传递者，更是智慧的激励者；是社会经验的提供者，更是多元价值的分享者；是人生道路的指引者，更是奋斗目标的助跑者。以学生为本，以学生的发展为本，这是教师处理师生关系的最高原则。



## 主题词

教师

学生

师生关系

教师角色

教师专业发展

学生的发展

学生权利

## 习题

1. 教师职业是一种专门职业吗？试列举理由支持你的观点。
2. 如何根据教师的成长过程来促进教师的专业发展？
3. 如何看待学生的本质属性？
4. 学生作为一个权利主体，享有哪些合法权利？
5. 我们应建立怎样的教师观和学生观？

## 注释

1. 《周礼·地官司传序》郑玄注师氏说。
2. 韩愈：《师说》。
3. 《韩诗外传》。
4. H. O. 林格伦著，章志光等译：《课堂教育心理学》，694页，云南人民出版社，1983。
5. 杨雄：《法言》。
6. D·波普诺著，刘云德等译：《社会学》（下），13页，辽宁人民出版社，1987。
7. 马克思：《资本论》第1卷，223页，人民出版社，1975。
8. 金一鸣主编：《教育社会学》，227~233页，江苏教育出版社，1992。
9. Houston, W. R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. N. Y.: Macmillan, 1990. p315.
10. Katz, L. "Developmental stages of preschool teachers." *Elementary School Journal* 73 (1), 1972.

### 参考文献

---

1. 南京师大教育系编：《教育学》，人民教育出版社，1984。
2. 金一鸣主编：《教育社会学》，江苏教育出版社，1992。
3. 教育部师范司组织编：《教师专业化的理论与实践》，人民教育出版社，2003。

## 第6章

# 当代学习理论

学习是教学的基础，学习论是教学论的基础。在教学过程中如果不重视和尊重学习者的学习规律，要取得理想的效果是不可能的。学习论就是研究学习过程规律的理论，它在教育学中应有不可忽视的位置。但我国长期以来未能摆脱凯洛夫《教育学》的框架限制，在教育教学中没有学习论的位置，使得教学理论中的许多观点失去了立论的根据。

学习是活着的有机体普遍存在的现象，是有机体适应环境的重要手段。动物主要是凭借遗传的本能来适应环境，而人类主要是依靠学习来适应与改造环境。人类具有任何高等动物都无法比拟的学习需要和学习潜能。在教育情景中，学习是指凭借经验产生的、按照教育目标进行的、比较持久的行为变化。学习是现代教育科学的一个重要课题。随着科学技术的不断发展和社会信息总量的日益增加，人类正在进入终身学习的学习型社会，不言而喻，学习对于人类也将越来越重要。

## 第1节 学习理论的一般原理

古今中外，有许多思想家、教育家对学习问题进行过深入而系统的研究，这里我们主要介绍中国古代的学习理论以及西方学习理论的几个主要流派。

### 一、中国古代的学习理论

中国古代的学习理论非常丰富，从孔子到王夫之，从《学记》到《教童子法》，都留下了非常宝贵的学习方面的思想，他们认为学习对于掌握知识、形成技能，发展智力、培养能力，养成品德、塑造人性具有重要的意义。这里仅就学习的过程和学习的心理条件两个问题作一些分析与介绍。

#### （一）学习的过程

中国古代学者关于学习过程的理论主要有二阶段论（学、行）、三阶段论（学、思、行）、四阶段论（学、思、行、习）和五阶段论（学、问、思、辨、行）等，其中五阶段论最为典型：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”<sup>1</sup>

“博学”就是要多闻、多见，上至“天地万物之理”，下至“修己治人之方”，皆在博学之列。“审问”就是要多问、善疑，王夫之认为审问是学习进步的前提：“善问善答，则学日进矣。”<sup>2</sup>朱熹也指出：“读书无疑者，须教有疑。有疑者却要无疑，到这里方是长进。”<sup>3</sup>“慎思”就是要推究穷研，深沉潜思，知其所然。“明辨”就是要在思考的基础上分清真假、善恶、美丑、是非。“笃行”就是将学、问、思、辨的结果付诸践履，见诸行动。

#### （二）学习的心理条件

中国古代学者考察过志向、注意、情感、意志、性格等心理因素与学习的关系，并据此提出了若干学习的心理条件。

一是志向要远大。孔子早就提出“三军可夺帅，匹夫不可夺志”的命题<sup>4</sup>，王夫之认为“人之所以异于禽兽，唯志而已矣。”<sup>5</sup>志向的远大恒久是学习成功的关键，“志立则学思从之，故才日益而聪明盛”。

二是注意要集中。孟子曾用两人学下围棋的<sup>6</sup>故事说明了“专心致志”对于学习的意义。南北朝的刘昼更深入地指出：“学者必精勤专心，以入于神。若心不在学而强讽诵，虽入于耳而不谕于心。”<sup>7</sup>

三是兴趣要稳定。孔子很早就提出“知之者不如好之者”的命题。<sup>8</sup>宋代张载也认为“学者不论天资美恶，亦不专在勤苦，但观其趣向着心处如何。”<sup>9</sup>并指出“人若志趣不远，心不在焉，虽学无成。”<sup>10</sup>认为志向与兴趣结合的“志趣”境界是学习的重要心理条件。

四是情感要热烈。孔子“好之者不如乐之者”的命题更充分肯定了情感在学习中的意义。明代王守仁在批评塾师对学生“鞭撻绳缚，若待拘囚”的方法时指出，这样只能造成情感对立，使他们“视学舍如图圜而不肯入，视师长如寇仇而不欲见。”只有“使其趋向鼓舞，中心喜悦”，才能“其进自不能已”<sup>11</sup>。

五是意志要坚强。孔子经常鼓励学生成为“有恒者”。孟子曾用“山径之蹊”和“掘井九仞”等比喻说明“学贵有恒”的道理。<sup>12</sup>荀子《劝学篇》中“不积跬步，无以至千里；不积小流，无以成江海”的名言，也说明以持之以恒为核心的意志品质是学习成功的前提。

中国古代学者认为学习对于掌握知识、形成技能、发展智能、培养品德和塑造人性具有积极的意义，提出了博学、审问、慎思、明辨、笃行的学习过程论，并对志向、注意、兴趣、情感、意志等心理因素在学习中的作用进行了分析。

## 二、现代学习理论

### （一）行为主义的学习理论

行为主义的学习理论主要包括巴甫洛夫的条件反射学说、桑代克的尝试错误学说、斯金纳的操作条件作用学说和班图拉的社会学习理论。

巴甫洛夫（Ivan Pavlov）是俄国著名的生理学家，他通过条件反射的方法对人和动物的高级神经活动作了许多推测，发现了学习的最基本的机制。在实验中，他把一定频率的节拍器响声（条件刺激）与食物（无条件刺激）多次结合，原先只有由食物引起的狗的唾液分泌，现在节拍声响单独出现也可以引起类似的唾液分泌现象，产生了所谓的



“条件反射”，学习就是通过条件反射形成的暂时神经联系。据此，巴甫洛夫提出了习得律、实验性消退律、泛化律、分化律和高级条件作用律等。虽然不能直接把巴甫洛夫的研究纳入行为主义的理论体系，但他毕竟开创了行为主义刺激-反应理论的先河。

差不多与巴甫洛夫同时，美国心理学家桑代克（E. L. Thorndike）用猫进行了他的著名学习实验。他将猫置于特别设计的迷笼中，笼外的食物可见而不可得。饥猫在笼中经过多次尝试与错误，终于建立了打开门闩（踏到开门机关）与开门取得食物的联系。据此，桑代克提出了学习的三条定律：一是效果律，即在学习者对刺激情境作出反应的过程中，当给予满意的情况时，其联结就会增强；而给予烦恼的情况时，其联结就会削弱；二是练习律，即刺激与反应的联结，随练习次数的增多而加强；三是准备律，即刺激与反应的联结，随个体本身的准备状态而异，在事先有一种准备状态时，实现则感到满意，否则感到烦恼。

在20世纪30年代，斯金纳（B. F. Skinner）改进了桑代克的实验研究，用“斯金纳箱”进行了关于操作条件反射的实验。他把饥饿的白鼠置于箱内，白鼠偶然踏上操纵杆，供丸装置会自动落下一粒食丸。白鼠经过几次尝试，会不断压杆，直到吃饱为止。由于白鼠是把压杠杆（操作）作为取得食物的手段或工具，所以这种行为过程又被称为操作性条件反射或工具条件反射。斯金纳认为，强化在学习中具有非常重要的作用，行为之所以发生变化，是由于强化作用，直接控制强化物就是控制行为。他批评了当时教育的几个缺点：①激发学生的积极主动性不够，学生的行为是厌恶（逃避）刺激所支配的；②在行为及其强化之间间隔的时间太久；③缺乏一个逐渐向前推进最后达到所希望的复杂和巧妙的强化方案；④对我们所希望的行为进行的强化太少了。据此，斯金纳提出了程序教学的理论。

行为主义的学习理论强调学习刺激与反应的联结，主张通过强化或模仿来形成与改变行为。

## （二）认知主义的学习理论

认知主义的学习理论主要包括格式塔的完形学说、托尔曼的认知目的学说以及布鲁纳的发现学习说等。皮亚杰、奥苏贝尔也对认知主义作出过重要贡献。

德国心理学家苛勒（Wolfgang Kohler）通过对黑猩猩的研究，向行为主义理论提出了挑战。在“接杆实验”和“叠箱实验”中，苛勒发现，黑猩猩在目的受阻的情境中学习解决问题时，并不一定要经过尝试与错误的过程，往往是洞察问题之整个情境，发现情境中各种条件之间的关系，最后才采取行动。他称这种学习为“顿悟”或完形作用。

受格式塔完形学说的影响，美国心理学家托尔曼（Edward C. Tolman）从行为主义的阵营中分化出来，通过精巧的老鼠走迷宫的实验证明，通过学习，有机体（如老鼠）形成了一定的认知地图（即认知结构）。他认为学习的结果不是S与R的直接联结，而应该有一个中间变量“O”，即有机体的内部变化，其中机体的目的、需求、动机、内驱力等有着重要意义。他还设计了著名的潜伏学习实验，证明动物在未获得强化前学习已出现。

布鲁纳（J. S. Bruner）是美国当代认知心理学的主要代表人物，他认为学习是认知结构的组织与重新组织，是将有内在逻辑结构的教材与学生原有的认知结构联系起来，新旧知识交互作用，使新材料在学习者脑中获得新意义的过程。据此，他提出了学习的同化原则、结构原则、程序原则和强化原则，并积极倡导发现学习，要求学生积极主动地探求知识、获得智慧。

认知主义的学习理论强调学习是认知结构的建立与组织的过程，重视整体性与发现式的学习。

### （三）人本主义的学习理论

人本主义心理学是有别于精神分析与行为主义的心理学界的“第三种力量”，主张从人的直接经验和内部感受来了解人的心理，强调人的本性、尊严、理想和兴趣，认为人的自我实现和为了实现目标而进行的创造才是人的行为的决定因素。

人本主义的学习理论以罗杰斯（Carl Rogers）的“以学习者为中心”的学说为代表。他主张学生要充分发挥自己的潜在能力，能够愉快地、创造性地学习。其主要观点有：①意义或经验的学习是重要的学习，即让学生学习对自己有意义、有价值、有好处的材料；②学习是愉快的事，即不应有过重的学习负担，不能用威胁、蔑视、讽刺等手段强制学生学习；③学生必须懂得怎样学习，即学生必须在教师的

指导下主动发现、运用有效的学习方法；④学生自我评价，即引导学生分析自己的学习历程与学习水平，而不是和别人比较；⑤学生自己引导，即学生自己决定学什么并自己发动学习活动；⑥情感在学习中有重要作用，即要发展学生的积极情感，使学生以饱满的热情投入学习。

人本主义的学习理论强调学习是发挥人的潜能、实现人的价值的过程，要求学生愉快地、创造性学习。

#### （四）社会学习理论

人类的许多学习都是认知性的，而观察是学习的另一个主要来源，展现一个榜样可能会产生不同的效应，观察学习是规则和创造性行为的主要来源。班杜拉（A. Bandura）让儿童观看电影里一个女性成年人对一个充气人的攻击性行为，然后让他们再现。结果是所有儿童都能较准确地显示出榜样的攻击行为。

根据社会学习理论的观点，人类的大多数行为是通过榜样作用而习得的：个体通过观察他人行为会形成怎样从事某些新行为的观念，并在以后用这种编码信息指导行动。因此，观察者获得的实质上是榜样活动的符号表征，并以此作为以后适当行为表现的指南。班杜拉认为，观察学习是受注意、保持、动作再现以及动机等心理过程支配的。

为了解释说明人的行为，班杜拉提出了自己的交互决定论。认为行为、个体（主要指认知和其他个人的因素）和环境是“你中有我，我中有你”的，不能把某一个因素放在比其他因素之上的位置，尽管在某些情境中，某一个因素可能起支配地位。他把这种观点称为“交互决定论”。

社会学习理论认为，人类的大多数行为是通过榜样作用而习得的，个体通过观察他人行为会形成怎样从事某些新行为的观念，并在以后用这种编码信息指导行动。观察者获得的实质上是榜样活动的符号表征，并以此作为以后适当行为表现的指南。

## 第2节 学习的心理条件

### 一、智力因素与学习

智力因素主要包括观察力、记忆力、想像力、思维力和注意力等，任何学习过程都有赖于这些因素的参与。

美国心理学家普罗克特和托尔曼曾研究过学生智力因素与学习的关系（见表6-1），他们发现，这种相关只是中等程度的相关，而且其相关系数的大小还随不同的智力量表、学科和学生所在年级而有所不同。如就学科而言，阅读、作文等学科成绩与智商相关最高，数学和自然科学次之，而写字、图画、手工和体育相关最低。智商与学业成绩的相关还表现出随年级的提高相关系数逐步降低的趋势。如在小学阶段大约在0.6~0.8之间，中学阶段大约为0.5~0.6之间，大学阶段则在0.3~0.5之间。

表6-1 平均智商与学业成绩

学习成绩（分）	平均智商	学生人数
50~59	84	2
60~69	100	16
70~79	107	56
80~89	110	24
90~99	123	4

#### （一）观察力与学习

观察是智力活动的门户，人们认识客观事物，首先是通过感官把信息输入大脑的。学生在学习中接受信息、掌握知识，就必须通过观察获得丰富的感性材料。实践证明，学生的观察力与学习成绩有着密切的联系。如作文差的学生，往往与他们平时不善于对事物进行观察、不善于积累生活素材有关。

#### （二）记忆力与学习

记忆力是智慧的仓库，大脑对于事物信息的编码和储存是通过记忆



来实现的。记忆是智力活动的基础，凭借记忆所保存的知识、经验和表象，人们才有可能顺利进行观察、思维和想像，知识的积累与运用也须臾离不开记忆。

### （三）想像力与学习

想像力是使智力活动富有创造性的重要条件。在学习过程中，当学生能通过想像清晰地预见到学习的过程与结果时，就会更为自觉、积极、主动地投入学习，它还能使学生能超越时空的局限，逆睹既往，预见未来。它更能使学生体验创造的欢愉，促进学生的创造性学习。

### （四）思维力与学习

思维是人脑对于客观事物概括和间接的反映。思维力是智力的核心，如果说观察像蜜蜂采集花粉，记忆将其储于蜂房，那么，只有通过思维的酿造，才能成为富有营养的蜜汁。在学习过程中，无论是掌握科学原理与概念，还是解决各种难题与创作，都离不开思维活动。

### （五）注意力与学习

注意是心理活动对一定事物的指向和集中。注意力具有维持和组织心理活动的功能、监督与调节实践活动的功能。在学习过程中，注意能使人处于警觉状态，选择并追踪某些符合学习需要的信息，使学习者在专心致志的状态下取得较高的学习效率。

智力是人们对客观事物认识活动的稳定心理特征，是观察力、记忆力、想像力、思维力和注意力等心理因素的综合。智力水平往往影响着学习水平，并制约着学习方式与学习风格。

## 二、非智力因素与学习

非智力因素是指除智力因素以外的一切个性心理因素，国外有人称之为“情感智力”或“个性品质”。非智力因素包括动机、兴趣、情感、意志和性格等，它们在学习活动中具有十分重要的作用。

美国心理学家拉札勒斯（A. L. Lazarus）曾研究过非智力因素与学习的关系。他将高中生按智能与兴趣分为两组：前者平均智商为120，但对语文的阅读和写作不感兴趣（智能组）；后者平均智商为107，却很喜欢阅读和写作（兴趣组）。两组都必须学习阅读与写作课程。但

是，一学期结束时，兴趣组每人平均读完 20.7 本书，写 14.8 篇文章；而智能组平均每人只读完 5.5 本书，写 3.2 篇文章。兴趣组的成绩远优于智能组。我国学者燕国材、丛立新、祝蓓里、吴福元等人的研究也证明，非智力因素对于学业成绩的影响非常显著，对于大学阶段的学生而言，其影响甚至远胜于智力因素的影响。

### （一）动机与学习

动机是激励人们进行某种活动的内在原因或内部动力。学习动机则是激发学生进行学习活动、维持已引起的学习活动，并导致行为倾向于一定的学习目标的一种内在过程或内部心理状态。动机按其性质、影响范围和作用时间来分，有正确的动机和错误的动机，高尚的动机和卑下的动机，长远的间接动机和短近的直接动机。一般来说，正确的、高尚的、长远的动机对学习活动的影 响比较深刻而持久。

### （二）兴趣与学习

兴趣是力求认识和趋向某种事物或爱好某种活动的心理倾向。在学习过程中，兴趣具有定向、动力、支持和偏倾作用，它能使学生津津有味地学习知识，积极主动地探究新知，满腔热情地学习，从而掌握开启科学大门的金钥匙。

### （三）情感与学习

情感是人对客观事物是否符合人的需要的一种反应，它包括理智感、道德感和审美感等。情感伴随着学习过程的始终，直接影响着学习活动的效率。列宁曾经说过：“没有‘人的感情’，就从来没有、也不可能有人对真理的追求。”<sup>13</sup>

### （四）意志与学习

意志是自觉地确定目的并克服各种困难，调节内外活动以实现目的的心理过程，它包括决心、信心和恒心三个要素，是意识能动性的集中表现。任何有意义的工作，包括学习活动在内，都离不开意志的参与。只有具备坚忍不拔、百折不挠的意志品质，才能勤学苦练，以苦为乐。

### （五）性格与学习

性格是个性特征中的核心特征，是足以支配一个人的个性的那些核心心理特征的独特结合，它包括生活原则、对现实的态度和生活方式，世界观、人生观、价值观是性格的核心内容。研究表明，良好的性格特征，如勤奋、勇敢、自信、谦虚、谨慎、细致、进取心、乐观、朝气蓬勃等，有助于学习能力的提高，促进人成才。而消极的性格特征，如怠



情、自卑、骄傲、粗心、安于现状、萎靡不振、墨守成规等，则会压抑人的创造力的形成和思维潜能的发挥，从而有碍于学习活动的展开，阻碍人成才。

非智力因素是指除智力因素以外的一切个性心理因素，主要包括动机、兴趣、情感、意志和性格等，对学习活动能产生巨大的动力、定向、引导、维持、调节、控制和强化作用。

### 第3节 知识与技能的学习

知识与技能是学习的两个基本内容。从信息加工的角度来看，知识属于数据结构，由我们所知道的事实——“是什么”组成；技能属于程序结构，由我们所知道的方法——“如何做”组成。一般来说，知识与技能具有以下基本特征：①知识能够用言语交谈，而技能通常难以用言语表达清楚；②知识的基本单位是意义，而技能的基本单位是规则；③知识的单位结构具有多样性，而技能的单位结构则具有一致性；④知识的记忆呈现非独立的网络性，而技能的记忆则呈现独立的模块性；⑤知识的迁移具有叠加扩充的特性，而技能的迁移则呈现序列转移的特性<sup>[4]</sup>。正因为两者具有不同的特征，有必要分别对知识与技能的学习过程及其迁移进行研究。

#### 一、知识的学习过程

知识学习是指新符号所代表的观念在学习者心理上获得意义的过程。因此，追求符号的意义是知识学习的本质特征。一般认为：意义是一种由符号引起的、通过精确和分化、能够清晰地用言语表达出来的认知内容或意识内容，由于符号的共同性，才使我们运用符号传递知识成为可能，也才使知识学习成为可能。

奥苏贝尔认为，学生学习的实质是意义学习，即符号所代表的新观念与学生认知结构中已有的适当观念建立起联系的过程。

知识学习的成效如何，往往取决于其内部和外部条件。知识学习的

内部条件,是指学习者自身的认知结构中应具有适当的观念,而这些观念又提供了与新知识符号相联系的可能性。内部条件还包括学习者具有的心向,即学习者积极主动地把新旧知识加以联系的倾向性。知识学习的外部条件,是指学习材料本身应具有逻辑意义,它应在人类学习能力范围之内,学习者在心理上具有理解它的可能性。所以,当学习材料组织得具有逻辑意义,学习者认知结构也具备适当观念,学习材料对学习者就构成了潜在意义;而当学习者具有相应的学习心向时,这个潜在意义就变成了现实,最终实现了知识的学习。

知识学习的过程,一般分为三个阶段,即知识的获得、保持和再现。但从严格的意义上讲,知识的再现已不仅仅是知识学习,也涉及到技能学习,而且它主要不是回答“是什么”的意义问题,而是回答“如何做”的程序问题,即表现为问题解决的过程。所以,我们这里主要讨论知识的获得和保持的问题。

知识获得有两种基本的学习方式,即接受学习与发现学习。接受学习是把事物的共同关键特征用言语的形式呈现出来,学习者将其与认知结构中适当的观念建立联系,这实质上就是意义(知识)的接受性获得,它又被称为概念或命题的同化。

在接受学习中,新观念与认知结构中的原有概念的联系有三种基本关系。①原有观念为上位的,新学习的观念是原有观念的下位观念,这一接受学习称为下位学习。在下位学习中又有两种类型,一是当新学习的下位观念纳入原有观念时,原有观念只是得到证实或说明,其本质属性不变,那么这一下位学习称为派生归类学习;二是当新学习的下位观念纳入原有观念时,原有观念的本质属性得到扩展或深化,那么这一下位学习称为相关归类学习。②原有观念为下位的,新学习的观念是原有观念的上位观念,这一接受学习为上位学习。③原有观念和新学习的观念是并列的,这一接受学习称为组合学习。认知心理学家奥苏倍尔用同化理论解释这三种类型的学习。他认为,新学习的观念与学生认知结构中的原有观念相互作用的结果,就会导致新旧知识的意义的同化。如在下位学习中,新观念(用“a”来表示)与学生认知结构中原有观念(用“A”来表示)相互作用的结果,不仅使新观念获得了新意义(用“a'”来表示),而且原有的观念在重新组织的过程中也获得了新的意义(用“A'”来表示)。也就是说,在学习的过程中a被A同化了。更重要的是新、旧观念相互作用的产生a'与A'之间仍然保持着关

系,它们一起形成一种复合的意义(用“A' a'”来表示),这种复合意义又可作为一个新的复合观念纳入其认知结构之中。只有通过这种观念的不断改组与重新结合,才能不断地获得新知。

发现学习是指学习内容不是以定论的方式呈现给学生,而是要求学生在把最终结果并入认知结构之前,先要从事某些心理活动,如对学习内容进行重新排列、重新组织或转换。换言之,发现学习的内容不是现成地给予学生的,而是在学生内化之前,必须由他们自己去发现这些内容。接受学习与发现学习的区别,就在于在接受学习之前多了一个“发现”的环节。然后便同接受学习一样,把发现的内容加以同化,以便在今后一定的场合下予以运用。

在知识的获得之后,新旧观念的作用并未停止,因为新知识必须经过一定的加工编码过程,才能构成新的认知结构。在这一意义上讲,知识的保持就是新知识(观念或意义)的可利用维持,而知识的遗忘则指新知识的可利用性的下降。认知心理学认为,在新知识刚刚获得以后及保持的早期,新观念既与同化它的原有观念相关联,又可以从原有观念中分离出来。新观念能够从新旧观念相互作用的过程中,既有所谓的保持性同化,又有所谓的遗忘性同化。

从知识保持过程的本质来看,由于人的记忆尤其是短时记忆的局限性,知识只有经过加工和组织,进入到人的认知结构网络中去,才能有效地保持。一般来说,认知结构的重新组织必须以知识的进一步概括化为前提,而知识的概括化则又要以遗忘知识的部分具体细节为代价。因此,知识的保持同时也是一个有意义的遗忘过程。学会有效的记忆方法,懂得记忆与遗忘的辩证关系,以及适时对新知识进行加工、概括,在知识学习过程中具有重要的意义。

知识学习是指新符号所代表的观念在学习者心理上获得意义的过程。在知识学习中,学习者自身的认知结构、学习材料的逻辑意义以及学习者的学习心向是不可或缺的重要条件。接受学习与发现学习是知识获得的两种基本学习方式,而把握记忆与遗忘的辩证关系,是知识保持的基本前提。

## 二、技能的学习过程

技能是指顺利完成某种任务、经过练习而成的一种动作方式或智力活动方式，技能的高度熟练化并达到了完善的、自动化了的程度称为技巧。技能分为动作技能（又称运动技能）和心智技能（又称智力技能）两类，前者指为完成或实现某项任务与目标，人体有关的肌肉、骨骼和与之相应的神经系统，被合理的方式协调而顺利地进行的一系列的实际动作；后者指为认识某项事物或解决某个问题，人的心理活动借助内部语言，按照一定的方式，完美而合乎逻辑地在人脑中进行的思维活动。这两种技能虽然有所区别，但又是互相联系的。一方面，人的动作技能是受到一定意识控制的，在动作技能的发展过程中离不开心智技能的作用。另一方面，心智技能的形成也离不开各种活动和动作，需要借助于一定的动作技能。如人们在思考某些复杂问题时，就经常画出其中的各种关系示意图，这些示意图有着直观、鲜明、化繁为简的特点，对人们的思考与决策会起到积极的作用。

技能的形成不是一蹴而就的，而是要经过一个不断练习、逐步发展的过程，这一过程可以由分解模仿、整体掌握和协调熟练这三个阶段组成。

### 1. 分解模仿阶段

人们在学习某种技能的初级阶段，总是先观察范例或接受指导，然后进行模仿。模仿是一种学习方式，任何技能的掌握都要经过模仿的阶段。最初往往把整个技能分解为各个单元，然后对其进行逐个模仿学习，这时的注意力往往只能集中于被分解成个别的动作或局部的步骤之上，还不能发现各个单元动作或局部步骤之间的联系结构，也不能从整体上把握技能的连贯操作。

### 2. 整体掌握阶段

在对技能进行分解模仿的基础上，经过反复练习，练习者就不仅能掌握个别和局部步骤，而且对各个单元部分之间的结构和顺序也有了比较明确的认识。这样，就可以开始把各个局部动作和步骤联系起来，初步完成连续的技能动作或思维程序。这时，练习者对技能的掌握就出现了一个飞跃，进入了整体掌握境界。但是，这一阶段的连贯动作毕竟是不熟练的，因而会不时出现停顿或差错；这一阶段对智力技能的掌握也

是不太熟练和不很协调的，往往表现在思维的片面性与规划中的疏漏。

### 3. 协调熟练阶段

在整体掌握的基础上，再经过不断练习，练习者就能达到协调熟练的阶段。这时人对技能的掌握已达到运用自如甚至随心所欲的程度，表现在动作进行和思维过程的速度加快，正确性、敏捷性和灵活性增强，操作中的紧张状态和多余动作已经消除，意识的控制作用则相对较弱，技能的发挥近乎自动化的程度，即达到“熟能生巧”的境界。

人在技能的学习过程中，指导、练习与反馈具有重要的作用。指导一般视学习的内容而定，有些需要先探索后指导，有些则需要先指导后探索。如美国学者韦尔（Weill）在指导学生打字时，第一周完全让学生自己探索，让他们仔细观察打字的键盘，了解机器的结构与各部分的作用，让他们在探索的过程中发现困难之所在，然后给予指导。科克（H. L. Koch）和利德盖特（K. Ludgate）的研究表明，在学习比较复杂的技能（如音乐器具）时，开始时的指导显得非常重要。关于指导的具体方法，一般认为观察范例较口头或文字的指导更为有效。米尔（V. Meer）和安德森（Anderson）等研究过应用电影呈现范例以训练技能，取得了良好成绩。但他们同时也指出，如果只是被动观察，缺乏亲身体验与主动参与，技能学习也有很大的困难。

技能的形成主要靠练习。练习的效果往往取决于练习的方式。一般认为，分布练习较集中练习的效果为好。所谓分布练习，是将练习的时间分成若干段落，一步一步地进行；所谓集中练习，则是将一种技能学习所包含的活动，在一次的时间内练习完毕，中间没有休息。美国心理学家金布尔（G. A. Kimble）与沙特尔（R. B. Shatel）研究过分布与集中练习的比较，他们将大学生分为四组，练习应用切割机裁纸，每组练习20次，每次一分钟，第一组每次练习后有45秒的休息，第二组30秒，第三组5秒，第四组无休息地连续练习，结果表明以有休息的分布练习效果为好。

在练习过程中，往往会出现进步的暂时停顿现象，这就是练习曲线上的所谓“高原现象”。高原现象产生一般有三个原因。一是知识和方法的障碍。由于成绩的提高需要改变旧的活动结构和改变完成活动的方式方法，而代之以建立新的活动结构和新的方式方法。学生在没有完成这一过程以前，成绩就会暂时停顿或暂时下降。二是思维障碍。由于过去长期形成的习惯性思维方式与新的情境或任务不相适应，学生在冲破



思维定势之前，成绩也会处于暂时停顿状态。三是情绪和身体上的障碍。由于学生对练习兴趣的降低，产生了厌倦、灰心等消极情绪以及身体上的疲倦等不适应反应，成绩也会处于暂时停顿状态。因此，当学生在练习时出现高原现象时，教师要帮助他们分析原因，指导他们改变旧的活动结构，采取新的方法方式，并积极鼓励，增强其信心，使他们尽快突破高原，不断进步。

在技能的学习过程中，反馈对于技能的增进具有积极的意义。美国心理学家比尔（W. C. Biel）曾做过一个典型的实验，他将反馈用于大学生用枪击靶的练习。由教练员将学生分为动作能力基本相同的两个班，甲班在开始学习时，有电机的响声表示已击中目标，而对乙班则没有报告消息的信号。练过一个小时以后，甲、乙两班对调。结果出现了有趣的现象，在第一小时内，甲班因有反馈而成绩上升很快，但在第二小时内因停止反馈，成绩几乎无进步；乙班的情况恰恰相反，在第一小时内因无反馈，成绩无进步，而在第二小时因有反馈而成绩直线上升。这说明，在技能学习的过程中，教师要注意消息的反馈，特别是学生难以自己了解结果（如学习乐器时的音调与节律等）时，更要注意及时反馈<sup>18</sup>。

技能是指顺利完成某项任务，经过练习而学习一种动作方式或智力活动方式。技能学习一般经历分解模仿、整体掌握和协调熟练三个基本阶段，指导、练习和反馈在技能学习中具有重要作用。

### 三、知识与技能的迁移

在学习活动中，经常会发生一种学习对另一种学习产生影响的现象，这就是所谓学习迁移。学习迁移是一种普遍现象，不仅有知识与技能的迁移，也有学习动机、学习兴趣、学习情感、学习意志、学习态度以及学习行为的迁移。

从迁移的影响方向与结果来看，学习迁移可以分为顺向迁移与逆向迁移、正迁移与负迁移。顺向迁移是指先前学习对后继学习产生影响，如掌握加、减法的学生，容易学好乘法运算；逆向迁移是指后继学习对先前学习产生影响，如掌握乘法运算又有助于更加熟练地掌握加减运



算。正迁移是指一种学习对另一种学习起促进作用，前述顺向与逆向均为正迁移；负迁移是指一种学习对另一种学习起干扰或抑制作用，如掌握汉语语法的学生，在学习英语语法初期，往往会不自觉地用汉语语法去套英语语法，因而影响英语的学习效果。

随着认知心理学的崛起，“为迁移而教”已成为教育界一个很有吸引力的口号。优化教材结构与学生认知结构，已成为教学改革的重要内容。为了促进知识与技能的有效迁移，以下几点是必须加以注意的。

第一，应尽可能使那些具有较高概括性、包摄性和强有力的解释效应的基本概念和原理成为教材的中心，使教材更适应学生学习，是促进迁移的有效途径。

第二，注重对比练习，防止负面迁移。应将新旧知识与技能的不同目的、要求、条件和练习的方式、方法等，加以明确的辨别和对比，使学生对新旧知识和技能之间的联系与区别有清晰的认识与把握。

第三，把握学习时间，强调规范训练。如果同时学习两种新的内容，应在牢固地熟练地掌握了一种知识或技能之后，再去学习另一种知识或技能，才不会产生负迁移。

学习迁移是指一种学习对另一种学习产生影响的现象，它分为顺向迁移和逆向迁移、正迁移和负迁移。“为迁移而教”，在教育实践中对于优化教材结构和学生的认知结构具有十分重要的意义。

## 第4节 学生的学习差异

在学习过程中，学生具有很大的个别差异。如在智力方面，学生的差异既有超常、中常和低常三种发展水平的常态分布，又有包括智力类型、认知风格和学习方式等方面的差异。在人格方面，也表现出人格类型、人格特质、态度和价值观等方面的差异。这些差异直接影响着学生的学习风格与学习策略，也是教师进行因材施教的依据。

## 一、学习差异与学习风格

学习风格是学习者持续一贯的带有个性特征的学习方式。美国纽圣·约翰大学学习与教学风格研究中心主任丽塔·邓恩(Rita Dunn)和肯尼恩·邓恩(Kennet Dunn)夫妇是研究学习风格的著名学者。他们曾把学习风格分为5大类27个要素。

1. 环境类要素 包括：①对学习环境安静或热闹的偏爱；②对光线强弱的偏爱；③对温度高低的偏爱；④对坐姿正规或随便的偏爱。

2. 情绪类要素 包括：①自我激发动机；②家长激发动机；③教师激发动机；④缺乏学习动机；⑤学习坚持性强弱；⑥学习责任性强弱；⑦对学习内容组织程度的偏爱。

3. 社会性要素 包括：①喜欢独立学习；②喜欢结伴学习；③喜欢与成人一起学习；④喜欢与各种不同的人一起学习。

4. 生理性要素 包括：①喜欢听觉刺激；②喜欢视觉刺激；③喜欢动觉刺激；④学习时是否爱吃零食；⑤清晨学习效果最佳；⑥上午学习效果最佳；⑦下午学习效果最佳；⑧晚上学习效果最佳；⑨学习时是否喜欢活动。

5. 心理性要素 包括：①分析与综合；②对大脑左右两半球的偏爱；③沉思与冲动。

根据上述因素的不同组合，可以把学生的学习风格分为若干不同的类型，这些类型可以根据《学习风格测查表》加以了解与测定，由此不仅可以知道学生在每一因素的某一项目的基本情况，而且可以把学习风格进行较为概括的分类并据此提出训练的策略。如柯勃(David Colb)根据学生对知识学习周期的具体体验、沉思观察、抽象概括和主动实践四个阶段的不同偏爱，将学习风格分为发散型、集中型、同化型和顺应型，每种类型的主要优缺点及扬长策略训练见图6-1<sup>16</sup>。

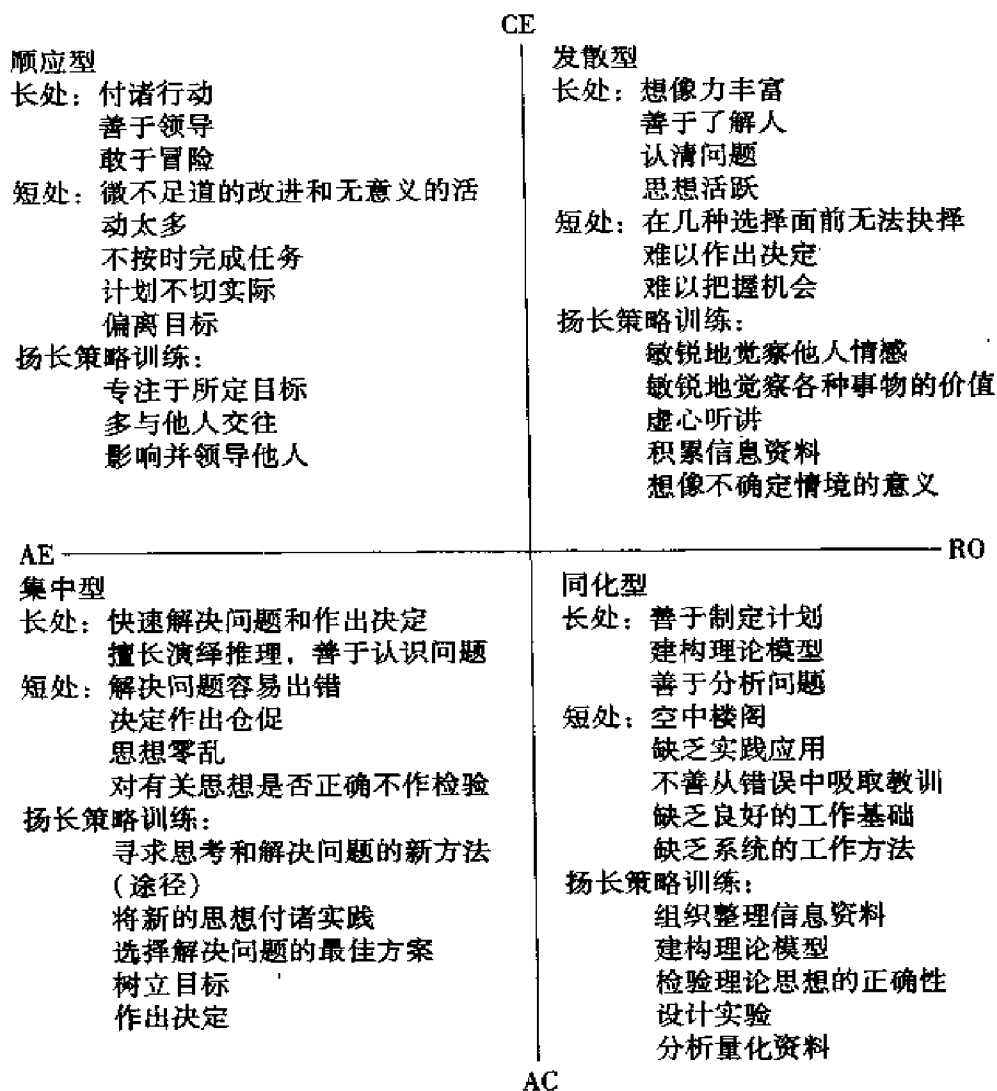


图 6-1 学习风格图

注: CE (Concrete Experience) 具体体验

AC (Abstract Conceptualization) 抽象概括

AE (Active Experimentation) 主动实践

RO (Reflective Observation) 沉思观察

资料来源: 谭顶良著:《学习风格论》, 第317~318页, 江苏教育出版社, 1995。

学习风格是学生持续一贯的带有个性特征的学习方式，它涉及生理的、心理的和社会的因素，制约着学生的学习行为和学习效率，是因材施教的基本前提。

## 二、学习差异与学习策略

学习策略（Learning Strategies）是学习者根据学习情境的特点和变化而采用的达到一种或多种学习目标的学习方式。学习策略不同于具体的学习方法或学习技能，因为学习方式或技能往往指向特定的学习课题（task-specific），而学习策略则是控制与调节学习方法或技能的选用的执行技能（executive skills）或上位技能（higher order skills）。学习策略的一个基本特征是在学习活动中能否注意影响学习的各种因素。如果把学习方式或技能比作战争中的具体战术的话，那么学习策略则是具有统摄和控制作用的战略。

在学习过程中，影响学习的变量很多。除了学习风格外，还包括学习的目标、任务、要求；学习的结果的评价与测验；学习材料包含信息量、难易度、类型、写作方式；学生已有的知识水平；学生的能力、性格、气质与个性特点等。学习策略的重要任务就是要充分认识这些变量，并揭示这些变量与学习方法或技能之间的错综复杂的关系。

一般认为，学习策略与元认知（metacognition）有着非常密切的关系。元认知又称对认知的认知，即个体对自己认知活动的自我意识和自我体验。在学习过程中，许多学生只知道某种学习方法或技能有效，但并不清楚在何时选择以及如何运用这些方法或技能；也有不少学生只是习惯性地运用某些方法或技能，但并不懂得为什么要使用以及这些方法或技能受到哪些因素的影响，遇到新情境则表现为无所适从。这与学生缺乏元认知有很大的关系。元认知比较健全的学生则能够较好地运用学习策略，能拥有陈述性知识（关于学习任务和个人特点的知识）、条件性知识（关于何时使用 and 如何使用的知识）和程序性知识（如何使用学习方法或其他智力技能的知识），并对各类知识的关系及变化有清楚的认识。

由于学习策略涉及到学习情绪、学习者和学习方法等多种因素，学习者的个别差异显然也是不同学习策略的基本表现。研究表明，对学生



进行学习策略训练，不仅是必要的，而且是可行的。如麦康伯斯等人（Mecombs & Dobrovolsky, 1982）对学生进行学习策略的训练，其教学效果可提高  $0.75 \Sigma$ ；也就是说，如果原来及格的人数是 50% 的话，训练后及格的人数上升到 77.3%；而普劳姆等人（Pflaum, Walbery, Karegianes & Rasher, 1980）对学生阅读进行学习策略的指导，其效果则达到了  $1 \Sigma$ ，也就是说，及格的人数从 50% 上升到 84.1% 的水平。一般认为，学习策略的训练包括以下六个步骤<sup>17</sup>。

第一，激活与保持良好的注意、情绪与动机状态。这一步骤不仅要使心理活动处于觉醒与兴奋状态，更要激活同当前学习活动有关的所有因素与学习方法关系的意识。

第二，分析学习情境。这一步骤要求学生把握有关学什么（what）、何时学（when）、在何处学（where）、为什么学（why）和怎样学（how）的问题，估计自己的学习风格等，以提供选择学习方法的依据。

第三，选择学习方法，制定学习计划。这一步骤要求学生综合考虑学习情境的有关因素与学习方法的关系，确定学习的时间安排表，把学习任务分为具体的几个部分，列出可能需要的学习方法。

第四，执行学习计划，实际地使用学习方法，监控学习过程。这一步骤要求学生监控性地检查自己的学习行为，不断地把有关学习变量与所实施的学习计划、学习方法联系起来对照检查，以估价学习计划与学习方法所能达到的效果。

第五，维持或更改已选用的学习计划和学习方法。这一步骤要求学生对监控结果作出反应，如果监控结果令人满意，可维持原有方法；反之，则重新评价或修改原有计划与方法。更改可能是调整部分内容，也可能是改变整个计划与方法。

第六，总结性地评价选用的学习计划与方法所达到的效果，作为这次学习的反馈与下次学习的准备。这一步骤要求学生对学习过程进行终结性评价，如果学习效果佳，说明原有学习方法与各种学习因素相互适合的水平高。

学习策略是学习者根据个人基础与特点以及学习情境的特点和变化而采用的达到一种或多种学习目标的学习方式。其特点是揭示学习中各种变量与学习方法的关系。学习策略是可以加以训练的，其训练的过程也就是学会学习的过程。

### 三、学习差异与因材施教

学习差异是一种普遍存在的现象。在教育实践中,即使两个平均成绩完全相同的学生,也可能具有很大的学习差异,两个人在具体学科(如语文、数学、自然、社会等)上可能优劣不一,各具特点。即使在同一学科考相同的分数,也可能有不同的偏重。如语文学科,有人偏于文学的运用,有人长于意义的表达,有人善于思想的组织等。

根据学生的学习差异进行教学,是提高学习效率、发展学生个性的有效途径。美国心理学家琼斯(D. M. Jones)曾做过一项实验研究,被试为两班程度相同的学生,实验班采用适应个性的因材施教,对照班采取共同目标的统一教学。在实验班,教师首先了解每一个学生的能力、兴趣、努力程度、学习方法以及行为倾向等。在教学的过程中,注意每个学生的学习情况,对于所用教材与教法的反应,他们的优点、弱点以及问题之所在。教师对于他们的优点能给予机会,使之充分发挥;对于他们的弱点,则努力找出原因,设法弥补;对于他们的各种问题,都详细研究,帮助及时解决。在对照班,教师则对全班学生负责,而对个别学生的具体情况则不给予特殊处理。一学期以后,两班接受同样的测验,其结果显示实验班成绩远优于对照班。在征询学生对于教师及教学的意见时,实验班普遍满意,认为新的教学方式使每个学生受益匪浅;而对照班则感到个人在班中受到忽视,学习上只跟随大家要怎样就怎样,自己有问题得不到及时解决。

古今中外的教育家很早就对学习差异与因材施教的问题进行过研究。《论语》曾记载过孔子因材施教的大量生动个案,墨翟在教育学生时就注意“子深其深,浅其浅,益其益,尊其尊”<sup>18</sup>。宋代教育家更明确提出“圣贤施教,各因其材。小以成小,大以成大,无弃人也”<sup>19</sup>。美国的道尔顿制及文纳特卡制等,也都是曾在中小学运用的适应个别差异的因材施教办法。一般来说,国内外因材施教的探索主要有以下几种形式。

一是按学生的成绩分班。有两种做法,其一是保存年级界限,按成绩分班;其二是取消年级界限,完全按照学生的学习成绩灵活编班,又叫不分年级的“连续进度”。

二是按学生的智力分组。即把智力相同的学生分在一班,又称



“同质班”。其具体方法可按智商分，也可按阅读能力、数学能力等划分。

三是按学习的内容分组。即按学科为单位进行升留级。一个学生有可能语文在5年级而数学在3年级，学生在某一学科可随时升留级（一般以一学期为一单元），也可连升两级。

四是双重进度的教学。有两种做法，其一是班级编制不变，在一个班级内分两、三种不同的进度。对一种进度的学生直接教学时，另一种进度的学生自动作业，再相互更换。其二是“半分班制”，即一部分学科按统一编班、统一进度，在原教室学习，另一部分学科按不同进度到另外的班级学习。

五是按单元组织教学。它不按章节顺序甚至还打乱学科界限来组织教学单元（微型课程），以学生自己独立活动为主，教师仅供咨询与辅导。“权变性合同制”（contingency contracting system）是单元教学的一种形式。这种形式是将教材分成大小不一的合同（单元），每个合同有三项内容：①学生自己选择要学什么；②学习的要求与质量标准；③完成后的评分与奖励等。由学生与教师订立学习合同。

以上各种因材施教的方法在教学实践中既有成功的经验，也有失败的教训。赞成者认为它们是尊重学生的个性、承认学生的差异，调动了各层次学生的学习积极性。反对者认为它们拉大了学生的差距，挫伤了部分学生的自信心与学习积极性，教学组织难度大效率低等。因此，在教育实践中，也有两种不同的模式：一是主张减少差异，使程度整齐；二是主张增加差异，以发展才能。

事实上，无论采取何种教学方式，不考虑学生学习的差异总是难以取得成功的。面向全体同学与因材施教，始终是教学的两个不可偏废的主题，只有把集体教学与个别指导有机地结合起来，把“全面发展打基础”与“发挥特长育人才”结合起来，把对优异生的培养与对后进生的帮助结合起来，使每个学生扬起希望的风帆，使每个学生树起个性的旗帜，才能达到教育的理想境界。

因材施教是教育活动的基本原则之一。根据学生的学习差异组织教学，是提高学习效率、发展学生个性的有效途径。

## 第5节 学习理论的最新进展——多元智力理论

美国哈佛大学的发展心理学家加德纳 (Howard Gardner) 于 1983 年在《智力的结构》一书中提出了多元智力理论 (英文简称 MI)。多元智力理论打破传统的将智力看做是以语言能力和逻辑—数理能力为核心的整合的能力的认识, 而认为人的智力是由言语—语言智力、逻辑—数理智力、视觉—空间关系智力、音乐—节奏智力、身体—运动智力、人际交往智力、自我反省智力、自然观察智力等多种智力构成, 并从新的角度阐述和分析了智力在个体身上的存在方式以及发展的潜力等。加德纳在《心智的结构》一书中, 把智力定义为“是在某种社会和文化环境的价值标准下, 个体用以解决自己遇到的真正难题或生产及创造出某种产品所需要的能力”。

越来越多的学者认识到, 智力是由不同因素构成的、是多元的。20 世纪 80 年代以来, 美国心理学家斯腾伯格提出了著名的智力阶层论, 即智力三元论, 认为人的智力是由分析性智力、创造性智力和实践性智力三个相对独立的能力方面组成的, 绝大多数人在这三个方面的表现不均衡, 个体智力上的差异主要表现在智力这三个方面的不同组合上。正如加德纳所说: “时代已经不同, 我们对才华的定义应该扩大。教育对孩子最大的帮助是引导他们走入适应的领域, 使其因潜能得以发挥而获得最大的成就感。”智力的发展和表现会因社会文化环境和教育条件的差异而有所差异, 这种现象可以使我们清楚地看到, 尽管各种社会文化环境和教育条件下的人们身上都存在着多种智力, 但不同社会文化环境和教育条件下的人们智力发展的方向和程度有着鲜明的区别, 智力的发展方向和程度受到了环境和教育的极大影响。

### 一、多元智力理论的基本思想

#### (一) 关于智力的性质

加德纳认为, 因为每个人的智力都有独特的表现方式, 每一种智力又都有多种表现方式。正如我们无法指出如丘吉尔、莫扎特、爱因斯坦、毕加索、迈克尔·乔丹、柏拉图谁更聪明、谁最成功, 我们只能说

他们各自在哪个方面聪明、在哪个方面成功，以及他们各自怎样聪明、怎样成功。在加德纳看来，影响每个人的智力发展有三种因素，即先天资质、个人成长经历和个人生存的历史文化背景。在正常条件下，只要有适当的外界刺激和个体本身的努力，每一个个体都能发展和加强自己的任何一种智力。其中，开启经历和关闭经历就是两个重要的变化过程，是个体智力发展的转折点。前者如著名的爱因斯坦的指南针的奇特性能，它激励爱因斯坦产生了探究宇宙奥秘的欲望，开启了他的数学—逻辑思维型智力的发展。后者则通常与耻辱、内疚、恐惧等消极经历有关，它会中断一个人某种智力发展的路程，从而使这种智力失去进一步发展、完善的机会。

## （二）关于智力的结构

在加德纳的多元智力框架中，人的智力至少包括如下所述。

**语文智慧 (Verbal - linguistic intelligence)**。这种智力主要是指听、说、读、写的能力，表现为个人能够顺利而高效地利用语言描述事件、表达思想并与人交流的能力。这种智力在记者、编辑、作家、演讲家和政治领袖等人身上有比较突出的表现。

**音乐智慧 (Musical - rhythmic intelligence)**。这种智力主要是指感受、辨别、记忆、改变和表达音乐的能力，表现为个人对音乐，包括节奏、音调、音色和旋律的敏感，以及通过作曲、演奏和歌唱等表达音乐的能力。这种智力在作曲家、指挥家、歌唱家、演奏家、乐器制造者和乐器调音师身上有比较突出的表现。

**逻辑—数学智慧 (Logical - mathematical intelligence)**。这种智力主要是指运算和推理的能力，表现为对事物间各种关系如类比、对比、因果和逻辑等关系的敏感，以及通过数理运算和逻辑推理等进行思维的能力。这种智力在侦探、律师、工程师、科学家和数学家身上有比较突出的表现。

**视觉—空间智慧 (Visual - spatial intelligence)**。这种智力主要是指感受、辨别、记忆、改变物体的空间关系并藉此表达思想和情感的能力，表现为对线条、形状、结构、色彩和空间关系的敏感，以及通过平面图形和立体造型将它们表现出来的能力。这种智力在画家、雕刻家、建筑师、航海家、博物学家和军事战略家的身上比较突出的表现。

**肢体—运动智慧 (Bodily - kinesthetic intelligence)**。这种智力主要是指运用四肢和躯干的能力，表现为能够较好地控制自己的身体，对事

件能够做出恰当的身体反应，以及善于利用身体语言表达自己的思想和情感的能力。这种智力在运动员、舞蹈家、外科医生、赛车手和发明家身上有比较突出的表现。

内省智慧 (Intrapersonal intelligence)。这种智力主要是指认识、洞察和反省自身的能力，表现为能够正确地意识和评价自身的情绪、动机、欲望、个性、意志，并在正确的自我意识和自我评价的基础上形成自尊、自律和自制的能力。这种智力在哲学家、小说家、律师等人身上有比较突出的表现。

人际智慧 (Interpersonal intelligence)。这种智力主要是指与人相处和交往的能力，表现为觉察、体验他人情绪、情感和意图并据此作出适宜反应的能力。这种智力在教师、律师、推销员、公关人员、谈话节目主持人、管理者和政治家等人身上有比较突出的表现。

自然观察者智慧 (naturalist intelligence)：能够高度辨识动植物，对自然界分门别类，并能运用这些能力从事生产者。再者，自然观察者擅长于确认某个团体或种族的成员，分辨成员或种族间的差异，并能察觉不同种族间的关系。这种智力在农夫、植物学家、猎人、生态学家、和庭园设计师身上有比较突出表现。

多元智力理论认为，人的智力是由言语—语言智力、逻辑—数理智力、视觉—空间关系智力、音乐—节奏智力、身体—运动智力、人际交往智力、自我反省智力、自然观察者智力等多种智力构成，是在某种社会和文化环境的价值标准下，个体用以解决自己遇到的真正难题或生产和创造出某种产品所需要的能力。

## 二、多元智力理论的教育内涵

### 〔一〕教学观

多元智力理论直接影响教师重新建构“智力观”。多元智力理论所倡导的教学观是一种“对症下药”的因材施教观。加德纳的多元智力理论认为，不同的智力领域都有自己独特的发展过程并使用不同的符号系统。多元智能的理论，提示各教育阶段的教师在安排教学活动时要同时兼顾八种领域的学习内容，综合运用多样化的教学方法（如全语言、

批判思考、操作、合作学习、独立学习等),同时提供有利于八种智慧发展的学习情境。因此,教师的教学方法和手段,应该根据不同的教学内容而有所不同。其二是针对不同学生的“对症下药”。同样的教学内容,教学时,应该针对每个学生的不同智力特点、学习类型和发展方向“对症下药”地进行。新的教学观要求我们的教师根据教育内容以及学生智能结构、学习兴趣和学习方式的不同特点,选择和创设多种多样适宜的、能够促进每个学生全面充分发展的教育方法和手段。

### (二) 学生观

多元智力理论所倡导的学生观是一种积极的学生观。多元智力理论认为:每个人都同时拥有这多种智力,多种智力在每个人身上以不同的方式、不同的程度组合存在,使得每个人的智力都各具特色。加德纳认为,每个学生都有自己的优势智力领域,有自己的学习类型和方法,学校里不存在差生,全体学生都是具有自己的智力特点、学习类型和发展方向的可造就人才。学生的问题不再是聪明与否的问题,而是在哪些方面聪明和怎样聪明的问题。适当的教育和训练将使每一个儿童的智能发挥到更高水平。教育首先是赏识教育,教师相信每一位学生都是有能力的人,乐于挖掘每一位学生的优势潜能。教育应该在全面开发每个人大脑里的各种智能的基础上,为学生创造多种多样的展现各种智能的情景,给每个人以多样化的选择,使其扬长避短。教育工作者应该做的,就是为具有不同智力潜能的学生提供适合他们发展的不同的教育,把他们培养成为不同类型的人才。

### (三) 评价观

传统教育把学科分数和升学率作为评价教育质量的主要标准,学校教育教学活动错误地估计了学生的学习潜力,更多地倾向于训练和发展学生的语言和数理——逻辑能力,于是世界各国教育的重点则被定位于追求优异的语文和数学表现,忽视了学生其他多方面的能力的训练和培养。根据加德纳的多元智力理论,我们就应该抛弃以标准的智力测验和学生学科成绩考核为重点的评价观,树立多种多样的评价观。多元智力理论所主张的教育评价应该是通过多种渠道、采取多种形式、在多种不同的实际生活和学习情景下进行的、确实考查学生解决实际问题的能力和创造出初步的精神产品和物质产品的能力的评价。教师应该从多方面观察、评价和分析学生的优点和弱点,并把这种由此得来的资料作为服务于学生的出发点,“也可以通过反思成人所担负的重要社会角色重新



思考教学和评价。会计师、历史学家、新闻记者、自然学家、艺术家、音乐家或社会工作者所完成的是什么样的项目或工作?”因此必须加强考试内容与学生生活经验、社会实际的联系,重在考查学生分析问题、解决问题的能力等。

### 主题词

---

学习	知识学习
行为主义学习理论	技能学习
认知主义学习理论	学习迁移
人本主义学习理论	学习差异
社会学习理论	学习风格
智力因素	学习策略
非智力因素	因材施教
多元智力理论	

### 习题

- 
1. 学习的本质是什么?
  2. 行为主义、认知主义和人本主义学习理论的主要观点是什么?
  3. 智力因素在学习中具有怎样的作用?
  4. 非智力因素对学习有什么意义?
  5. 知识与技能有什么特点?
  6. 如何理解“为迁移而教”与“学会学习”?
  7. 如何根据学习差异因材施教?
  8. MI 理论对学习和教学有什么启示?

### 注释

- 
1. 《礼记·中庸》。
  2. 王夫之:《思问录》。
  3. 朱熹:《学规类编》。
  4. 孔子:《论语·子罕》。



5. 王夫之：《思问录》外篇。
6. 王夫之：《张子正蒙注》卷五。
7. 刘昼：《刘子新论·专学》。
8. 孔子：《论语·雍也》。
9. 张载：《经学理窟·学大原下》。
10. 张载：《经学理窟·义理》。
11. 王守仁：《传习录》中。
12. 孟子：《孟子·尽心下》。
13. 《列宁全集》第20卷，255页，人民出版社，1958。
14. 李伯黍、燕国材主编：《教育心理学》，181～182页，华东师范大学出版社，1993。
15. J. M. 索里等著：《教育心理学》，392页，人民教育出版社，1987。
16. 谭顶良著：《学习风格论》，318页，江苏教育出版社，1992。
17. 魏声汉：《学习策略初探》，载《教育研究》，1992（7）。
18. 墨子：《墨子·大取》。
19. 朱熹：《四书集注·孟子集注》卷十三。

### 参考文献

1. 张德珩著：《教育心理研究》，教育科学出版社，1981。
2. 邵瑞珍等编著：《教育心理学》，上海教育出版社，1983。
3. 施良方著：《学生认知与优化教学》，中国科学技术出版社，1991。
4. 李伯黍、燕国材主编：《教育心理学》，华东师范大学出版社，1993。
5. 章泽渊、陈科美、钱颖著：《教育心理学》，人民教育出版社，1986。
6. 斯腾伯格著，吴国宏、钱文译：《成功智力》，华东师范大学出版社，1999。

# 当代课程理论

课程在学校教育中处于核心地位，教育目标、价值主要通过课程来体现和实施。课程改革一直是西方教育改革的核心，课程研究始终是西方教育理论的中心论题。而在我国却长期重教学轻课程，因为我国的学校课程长期是由国家统一制定的，学校甚至地方教育主管部门对课程安排的自主权不大，所以在教育学中课程的位置也不突出，甚至可有可无。20 世纪 50 年代，我国中小学的课程因袭苏联模式，所有课程都是必修课，教学计划片面强调统一要求、统一标准，形成了单一化的课程结构。60 年代以后（1963 年）高中阶段的开始有适当弹性，允许高三年级开设选修课。到了 80 年代（1981 年）我国课程灵活性得到进一步扩大，教育部颁发的《全日制六年制重点中学教学计划（实行草案）》规定：“为了适应学生的爱好和需要，发展他们的特长，更好地打好基础，高中二、三年级开设选修课。”这中间包括了单科性选修课和文理性分科。这是我国课程改革走向多元化的开始。随后全国各地课程和教材的改革逐渐蓬勃发展起来，课程理论也越来越引起重视，课程与教学

逐渐受到同样的重视。

把课程理论与教学理论放在平列的水平来看,课程论侧重研究的是教学什么,教学论侧重研究的则是怎样教学。或者说,课程论侧重研究提供哪些教育内容,怎样有效地组织这些内容,教学论侧重的是研究如何有效地教学这些内容的问题。

课程改革是当代教育改革的核心,课程研究与教学研究同样重要。课程论侧重研究教学什么,教学论侧重研究如何教学。

## 第1节 课程理论的发展

### 一、课程与课程论

#### (一) 课程的定义

课程一词在我国宋代已出现在朱熹的《朱子全书·学六》中:“宽着其限,紧着课程”,大意是学习的范围和进程。西方的课程一词源于拉丁语,本意指跑道,转义为学习路线,再发展为有组织的知识体系。把课程用于教育科学的专门术语,始于英国教育家斯宾塞(Herbert Spenser, 1820~1903)。作为教育科学的重要倡导者,他把课程解释为教学内容的系统组织。

课程的定义随着社会的变化,其内涵和外延也是不断变化的。由于不同的教育主张和对课程的理解不同,对课程的定义也有所不同。概括起来,多种多样的课程定义大致可以归纳为以下三类。

##### 1. 课程作为学科

这是使用最普遍也是最常识化的课程定义。如《中国大百科全书·教育》中的课程是这样定义的:课程是指所有学科(教学科目)的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和,这通常被称为广义的课程;狭义的课程则是指一门学科或一类活动。

这种课程定义把课程内容与课程过程割裂开来,并片面强调内容,而且把课程内容仅限于源自文化遗产的学科知识,其最大缺陷是把课程视为外在于学习者的静态的东西,对学习者的经验重视不够。

##### 2. 课程作为目标或计划



这种课程定义把课程视为教学过程要达到的目标、教学的预期结果或教学的预先计划。如课程理论专家塔巴（H. Taba）认为课程是“学习的计划”，约翰逊（M. Johnson）认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”等。

这种课程定义把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西，把课程目标、计划与课程过程、手段割裂开来，并片面强调前者，其缺陷也是忽视了学习者的现实经验。

### 3. 课程作为学习者的经验或体验

这种课程定义把课程视为学生在教师指导下所获得的经验或体验，以及学生自发获得的经验或体验。杜威实际上把课程视为学生在教师指导下所获得的经验。受杜威的影响，许多人持同样的观点。如美国著名课程理论专家卡斯威尔（H. L. Caswell）和坎贝尔（D. S. Campbell）认为，“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”。

这种课程定义的突出特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置，从而消除了课程中“见物不见人”的倾向，消除了内容与过程、目标与手段的二元对立。应当指出，有些持这种课程定义的学者有忽略系统知识在儿童发展中的意义的倾向。

20 世纪 60 年代以后，课程的含义被扩展了，以学科为中心的课程观受到了挑战，学校生活中那些非学科的经验也受到了重视。研究者认为这些经验对学生的态度、动机、价值观的形成和发展也有明显的作用。当代课程观注重学习者在学校环境中的全部经验。另一方面，把课程主要看做是教程而不重视学程的静态课程观也受到了挑战。课程不再被看做是单向的传递过程，而是双向的流动实践过程。当然，教学的科目、课业的结构及其进程作为课程的基本内容，一般还是被认同的。

课程是一个发展的概念，它是为实现各级各类学校的教育目标而规定的教学科目及它的目的、内容、范围、分量和进程的总和，包括为学生个性的全面发展而营造的学校环境的全部内容。

## 〔二〕课程论

现代课程理论的重要代表泰勒（Ralph Tyler）在《课程与教学的基本原理》（1950）中把课程的理论归结为四个最基本的问题。

1. 学校应努力达到什么教育目标?
2. 提供怎样的教育经验才能实现这一教育目标?
3. 如何有效地组织这些教育经验?
4. 如何确定这些教育目标是否达到?

泰勒并没有试图直接回答这些问题,因为他认为不同的学校要根据自己的情况确定自己的教育目标。但他对如何研究这些问题提供了方法和程序。如果我们要对教育目标作出明智的选择,我们就必须考虑三方面的因素:①学科的逻辑,即学科自身知识、概念系统的顺序;②学生的心理发展逻辑,即学生心理发展的先后顺序、不平衡特征、差异特征等的规律;③社会的要求,比如社会经济、职业的需求等。它们分别对学校课程产生影响。泰勒的这一影响模式可以形象地表示如下。



不同的时期、不同的人对这三种因素的强调程度不同,便构成了不同的课程主张或不同的课程流派。

课程论是根据对学科系统、个体心理特征、社会需要的不同认识和价值取向而建立起来的关于课程编订的理论和方法体系。

## 二、三大课程流派

### (一) 学科中心课程论

学科中心课程论的主张是,学校课程应以学科的分类为基础,以学科教学为核心,以掌握学科的基本知识、基本规律和相应的技能为



目标。

这一主张的早期代表是英国的斯宾塞，他在《什么知识最有价值》（1859）一文中提出，为人类的种种活动做准备的最有价值的知识是科学知识。他认为在学校课程中自然科学知识应占最重要的位置，学习自然科学是所有活动的最好准备。他主张依据人类生活的五种主要活动组织课程，即：依据人类维护个人的生命和健康的活动，设置生理学和解剖学课程；依据生产活动，设置读、写、算以及逻辑学、几何学、物理学、化学、地质学、生物学等课程；依据教养子女的活动，设置心理学、教育学课程；依据调节自己行为的活动，设置历史、社会学等课程；依据闲暇、娱乐的活动，设置了解和欣赏自然、文化、艺术知识的课程。

德国教育学家赫尔巴特提出，编制课程应以人类“客观的文化遗产”——科学为基础，以发展人的“多方面的兴趣”为轴心，设置相应的学科。他认为人的兴趣主要有六个方面或六个层次并由此开设六类课程：了解事物“是什么”的兴趣，即经验兴趣，相应地开设自然、物理、化学、地理等学科；思考事物“为什么”的兴趣，即思辨兴趣——相应开设数学、逻辑学、文法学课程；审美兴趣——开设文学、绘画、音乐等课程；同情兴趣——开设语言课程；社会兴趣——开设公民、历史、政治、法律等课程；宗教兴趣——开设神学课程。

20世纪30年代，美国要素主义对进步主义的儿童经验论持批判态度，认为人类文化遗产中有着“一种知识的基本核心”，即共同的、不变的文化要素，包括各种基本知识、基本技能和传统的态度、理想。要素主义强调以学科为中心和学习的系统性，主张恢复各门学科在教育过程中的地位，严格按照逻辑系统编写教材。二战以后，以科南特为代表的要素主义提出了改革美国教育的一系列建议，特别强调中学应学习各门学科的“基本核心”，包括英语、数学、自然科学、社会研究和美国历史。这一思想成为美国20世纪50年代末课程改革的指导思想，并将数学、自然科学和外语称为“新三艺”。

美国心理学家布鲁纳的结构化思想是当代学科中心课程论的一个发展。布鲁纳等人认为，一门学科的概念、关键概念、原理，及其相互关系是一门学科的基本结构，是组成一门学科的核心，正是这种知识结构应成为教育的重点。布鲁纳在《论认知》中说：“赋予学习的对象以意义，开拓新的经验领域的，正是这种结构，亦使七零八落的现象得以系



统化的概念。”<sup>1</sup>具体说,学科结构由三种结构组成:一是组织结构,即说明一门学科不同于其他学科的基本形式,同时也规定了这门学科研究的界限;二是实质结构,即探究过程中要回答的各种问题,即基本概念、原理和概念系统;三是句法结构,即各门学科中收集数据、检验命题和对研究结果作出概括的方式。他认为按照这样的结构组织的教学对于学生有利于理解,有利于记忆,有利于迁移。

学科中心课程论主张学校课程应以学科的分类为基础,以学科教学为核心,以掌握学科的基本知识、基本规律和相应的技能为目标。

## (二) 人文主义课程论

人文主义课程论以追求人的和谐发展为目标,希望人的本性、人的尊严、人的潜能在教育过程中得到实现和发展,强调不能以成人的标准判断儿童,应该研究和尊重儿童的心理发展特征,满足儿童心理发展的要求,为儿童的价值实现创造条件。

人文主义的课程思想早已蕴含在古希腊和文艺复兴时期有关思想家、教育家的思想中。近代以后,随着封建社会形态的逐渐解体,新兴生产力的发展,人文主义的课程论也得到了发展。作为这一时代的代表人物之一的法国启蒙思想家卢梭,对人文主义的课程论有重大贡献。卢梭以崭新的观点看待儿童,“发现儿童”是卢梭在教育思想史上的最大贡献。卢梭课程教学思想的核心,在于创造性地发展儿童内部的“自然性”,这种自然性,不是静止不变的,它具有无限创造性的潜在能力。教育不能无视儿童的本性和现实生活,而必须遵循儿童的“自我活动”,即既要适应受教育者身心成熟的阶段,又要适应众多受教育者的个性差异和两性差异。他把人的成长分为婴儿期、儿童期、青春期和青年期,提出了在不同年龄阶段的教育重点。卢梭特别重视“直接经验”,他甚至强调,“世界以外无书籍,事实以外无教材”。他说:“没有呼吸到花的薰香,看到枝叶的美丽,阔步于露的润湿间和柔软的草坪上,哪里能使他的感觉欢悦啊!”<sup>2</sup>《爱弥尔》是他的一部杰出的教育小说,这本书集中体现了他的自然主义教育思想和课程论思想。他认为,人具有自由、理性、善良的天赋,顺应发展就能成为善良的人,形成善良的社会。本书尖锐地批判了封建教育对人的天性的窒息,反对把儿童当做哲学家、道德家和神学家对待,拔苗助长,戕害身心。把儿童的发

展放在首位，是卢梭教育思想最核心的内容。

19 世纪末 20 世纪初，对教育、课程改革产生巨大影响的是杜威。他进一步阐述了儿童中心的观点，批判了传统的课程论，提出了自己的课程论主张。他在《儿童与课程》一书中说：“现在课程最大的流弊是与儿童生活不相沟通。这不沟通的原因是：①儿童生活与成人经验中数种目的的不同；②分类的科目是历来科学研究的成果，不合乎儿童的经验；③儿童的世界狭小而偏于个人，课程所示的世界则遥远而不切己；④儿童的生活连贯而一致，课程则分门而别类；⑤儿童生活为切实的、感情的，课程分类标准则为抽象的、逻辑的。”<sup>3</sup> 根据儿童中心的思想，他提出了自己的课程主张。他认为：

第一，儿童和课程之间的关系不是相互对立而是相互联系的。他认为，儿童是起点，课程是终点，只要把教材引入儿童生活，让儿童直接去体验，就能把两者连接起来，使儿童从起点走向终点。

第二，学校科目相互联系的中心点，不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动。

根据这种以儿童社会生活经验为中心的课程论，杜威提出了编制课程要解决的四个主要问题：

1. 怎样做才能使学校与家庭、社区的生活关系密切？
2. 怎样做才能使历史、文艺、科学的教材对儿童生活本身有真的价值？
3. 如何使读写算等正式学科的教学在平日获得的经验之上实施，并同其他学科的内容有机地联系起来，从而使学生产生兴趣？
4. 如何适当地注重个别儿童的能力和需要？

他认为，要解决这些问题，最重要的是两点，一是使教学过程成为解决问题的过程，成为思维训练的过程，成为学习学习方法的过程。二是以活动为中心组织课程，在活动中展开课程。

20 世纪 70 年代以后，人文主义课程论掀起一个新的高潮，强调实施三类课程——学术性课程、人际关系课程和自我意识、自我实现课程，以实现包括学术潜力与非学术潜力的全域的发展。人本主义教育的代表人物马斯洛、罗杰斯强调教育应培养“自我实现的入格”，这种入格是情绪、感情、态度、价值等的“情意发展”与理智、知识、理解等“认知发展”的统一。

全美教育协会在《70 年代的课程》中从六个方面勾画了人本主义

课程的特点。

1. 谁受教育——所有的人在所有的时期接受教育，这就是终身教育的理念。

2. 学习什么——学校分三类课程。第一类是正规的学术性课程以及有计划的课外活动。现代人不能没有高度的学问逻辑和科学知识。第二类是“参与集体与人际关系”的课程，它以战争与和平、种族歧视、经济贫困、人口增长、环境保护等与学生的社会生活密切相关的现实问题为题材，以引起学生对社会的关心和学会探究、比较、阐释和综合。第三类是“自我觉醒”与“自我实现”课程，旨在唤醒儿童对人生意义的探究，促进学生的人格成长和自律性的确立。

3. 为什么需要教育——理解所教的教材，明白所教内容的价值，对自己学习的能力具有自信，具有学习的毅力。

4. 如何进行教育——学校人本化的教育方法是，使学生成为活动的主体，而不是被动地记忆；师生互教互学，尽量由学生自学，教师做学生学习方法的帮手。

5. 在怎样的环境中引起学习——学生之间应该形成学习组织，互教互学，学生应该有接触多种多样教师的机会，包括接触社会人士的机会。

6. 需要怎样的控制——学校的基本课程应以儿童和社区全体居民能够参与的方式来决定。教育的责任与控制，由社区担当。

人文主义课程论主张课程应有益于人的尊严、人的潜能在教育过程中得到实现和发展，强调不能以成人的标准判断儿童，应根据儿童的心理发展特征和心理发展要求确定课程。

### （三）社会再造主义课程论

社会再造主义课程论关心的是课程与社会政治、经济发展的关系。乐观的社会再造主义者认为，教育能够影响社会的变化，悲观的社会再造主义者则认为课程无力影响社会进程，只能复制社会。

在中国，作为文化传统主流的儒家文化，在政治上是保守的，它以恢复周礼为目标，以道德教化为实现治国平天下的主要手段；在道德观念上，以君臣、父子、夫妇、兄弟的伦常关系为准则，并强调通过教育形成人的道德品质，教育的功能和目的也就是使人们明了和践行这种关

系，“大学之道，在明明德，在新民，在止于至善”。这就决定了儒家教育以伦理纲常为主要教育内容，以《四书》、《五经》为千年不变的教材。一直到近代以后，中国的课程几乎没有实质变化。

在西方，社会再造主义的课程思想早在柏拉图的《理想国》中就有反映了。柏拉图把理想国的人分成三种等级，即受理性支配的哲学家，受意志支配的武士、受情绪驱动的农民和手工业者。为了让这三种人在社会中各司其职，就要对他们分别施以不同的教育。他提出，儿童7岁以后应开始军人所需要的各种知识和技能，包括读、写、算、骑马、投枪、射箭的教育；而对那些表现出特殊抽象思维兴趣的人应学习算术、几何、天文学和声学等，以锻炼他们的思考能力。他主张未来的统治者在30岁以后，要进一步学习辩证法，以洞察理念世界。这为形成后来支配欧洲的七艺教育，即文法学、修辞学、辩证法（逻辑学）、算术、几何学、天文学和音乐产生了重要影响。

进入近代，英国思想家洛克（John Locke 1632~1704）对教育特别是绅士教育倾注了极大的热情，提出了著名的“白板说”。他认为人的心灵如同白板，观念和知识都来自后天，并且得出结论，天赋的智力人人平等，“人类之所以千差万别，便是由于教育之故”。所以他特别重视教育，著有《教育漫话》一书，专门讨论绅士教育问题。他强调要根据社会需要确定教育目的和教育活动，绅士应当既有贵族气派，又有资产阶级的创业精神，还要有健壮身体。绅士的教育要把德行的教育放在首位，基本原则是以资产阶级功利主义的理智克制欲望，确保个人的荣誉和利益。他主张绅士需要有“事业家”的知识，学习的课程不必注重古典，要扩大实用知识。

社会再造主义课程论的当代代表，当数功能主义的教育社会学思想。功能主义的早期代表迪尔凯姆（E. Durkheim）认为，人生活在社会群体中，群体的作用得到发挥，个体才能得益。个体都形成社会成员共享的观念、情操、价值观，社会才能维持和发展。所以，他提出教育的目的“在于使年轻一代系统地社会化”，“使出生时不适应社会生活的个体我成为崭新的社会我”。这就要求把社会的集体意识灌输给个体，以使他们适应社会生活。相应地，学校课程就应该为实现这种适应过程而努力，学校课程应该成为维护社会结构、保持社会平衡的手段。他认为，整个教育活动在某种程度上都应该服从国家所施加的影响，把纪律、忠诚和自制归结为德行三要素，把学习科学和进行具有德行性质



的教学视为道德规范内化的主要途径。

美国社会学者帕森斯 (T. Parsons) 进一步发展了这一观点, 提出了“角色”理论。他认为, 人们在社会中都扮演着各自的角色, 按照约定俗成的角色规则行事。这是社会形成稳固结构的原因, 它决定了个人按照何种方式生活。比如在学校这个机构中, 教师、学生、校长便是三种主要角色, 分别有各自的行事准则。社会分层主要是通过学校课程对学生的筛选实现的。学校则根据成绩和能力测验, 将好学生和差学生分流, 从而使他们在以后的社会机构中不同的位置上扮演自己的角色。这样, 学校课程的设置, 只能是由权威人物、高级教育行政部门来决定, 家长和学生只能在规定的课程中去努力争取好成绩。

社会再造主义课程论强调社会对教育的制约作用, 主张根据社会的需要确定教育目的和课程活动, 重视道德教育和社会权威的作用。

上述三种课程论的划分其实是从不同思想家、教育家的观念中抽取出来的, 在这三种课程论的代表人物中除了少数人有极端的倾向性以外, 多数人的观点是丰富而复杂的, 比如赫尔巴特也有重视儿童兴趣的特点, 在杜威的思想中也很重视与社会的协调。

20 世纪末, 在西方思想界中, 后现代主义思潮已逐渐成为影响广阔和普遍的思想转变, 这一转变在人类生活的所有领域都对探索新的思想和行为的方式提出挑战。美国教育学家多尔 (William E. Doll, Jr.) 作为一位敏锐的教育学者对这一观念革命具有良好的感受力, 对此进行了描述并将其框架应用于课程领域, 成为后现代课程观的代表人物。

多尔提出了自己的课程理想, 即“没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”。这一理想中教师是领导者, 也只是学习者社区中的一个平等的成员。在这一社区中隐喻比逻辑更能引发对话。关于教育目标、规划和评价的新观念也将出现, 它将是开放的、灵活的, 侧重过程而非成果。

基于这样的课程理想, 多尔设想了一种后现代课程, 具有“4R”的特点, 即是丰富的 (rich)、回归性的 (recursive)、关联的 (relational) 和严密的 (rigorous)。这一开放的系统允许学生和他们的老师在会谈和对话之中创造出比现有的封闭性课程结构所可能提供的更为复杂的学科秩序与结构。教师的角色不再是原因性的, 而是转变性的。课程不再是跑

道，而成为跑的过程自身，而学习则成为意义创造过程中的探险。

实质上，多尔所提出的后现代、过程导向的课程观建立于建构主义和经验主义的认识论基础之上，在这一认识论中，我们以共同的历史为背景参与到彼此之间的会话之中，通过多重解释和转变而寻求意义。

## 第2节 课程结构

课程结构是指课程体系的构成要素、构成部分之间的内在联系，它体现为一定的课程组织形式。课程结构既包括依据什么目标组织什么内容的问题，也包括以何种形式来组织课程的问题。20世纪人类课程发生了重大变革，21世纪的课程结构则将更加复杂和丰富。

### 一、当代课程的目标和内容结构

#### （一）重视完整性和课程整体功能

课程是培养未来人的蓝图，要培养全面和谐发展的人，就必然重视完整性目标和课程结构的整体优化。因此，当代课程不仅超越了那种传递人类科学文化知识体系的课程观，而且超越了那种智力本位的课程观，代之以完整性的课程观以发挥课程的整体功能。课程中不仅关注智育目标，而且关注德育、体育、美育、劳动教育的完整性目标。苏联的斯卡特金认为：课程结构中应树立起关于人类生活最重要的社会的、科学的文化现象和观念的“基本核心”，使课程成为围绕这个基本核心的知识群。主张合理的课程结构应考虑知识的领域（知识和智慧）、运动和技能的领域（操作技巧、健康），以及情感的领域（价值观、审美观）<sup>4</sup>。而日本的“临时教育审议会”在提交政府的咨询报告中所提出的21世纪人才培养目标则对课程提出了更宽泛的完整性要求，这种目标是：（1）宽广的胸怀、健康的体魄、丰富的创造力；（2）自由、自律和公共精神；（3）世界中的日本人。这种宽泛的目标也是完整的，它强化了普遍适应性的道德和独立人格，重视了智慧与创造力，要求课程发挥整体功能。从人类课程的当代走向来看，大致是20世纪60年代由知识本位转向智力本位，70年代比较突出了情意领域和人本的关照，80年代趋于尊重人的个性和重视道德，逐步形成对完整性人格的全面



理解和追求。

我国在20世纪90年代国家颁布的课程计划中已写入“促进学生个性健康发展”的目标,当代课程目标很明确地重视认知与情感的统一、知识与智力的统一、主体精神和社会责任感的统一。当前实施的素质教育,体现在课程建设中,就是同时重视思想品德素质、文化科学素质、身体素质、审美素质、心理素质的完整性,重视课程体系的整体功能。

### (二) 稳定基础课和课程综合化

20世纪80年代以来的各国课程改革,出现了恢复基础的倾向,这既是对“学问中心”课程高、精、难的英才教育的回拉,也隐含着对人本主义课程走向另一极端的批判。稳定基础课的目标是重视公民基本素质,提高公民基本学习能力。法国1985年小学教学计划要求全国小学开设独立的七门课程:法语、数学、科学与技术、历史与地理、公民教育、艺术、体育。英国1988年后公立中小学开设三门核心课程和七门基础课程,核心课程是英语、数学、自然科学,基础课程是外语、技术、历史、地理、美术、音乐、体育。它反映出当代课程已经在由门类繁复向简约的基础课程转移的趋势。

与稳定基础课并存的另一课程特点是重视综合化。这种综合化的课程,一是把不同学科课程在基础教育中综合起来;二是拓展边缘学科的新课程领域。综合化课程既是科学发展的需要,也是学生认识 and 把握科学知识基础的需要,同时也是为了避免增设新学科造成学生课业负担。当代科学发展呈现出的态势是分化与综合双向拓展,而传统学科课程中所固守的许多分科界限已经限制了学生视野,限制了学生思维。综合化课程正是具有突破局限性、适应发展性的特点。学生在学习综合化课程中不仅可以初步建立合理的认知结构,而且可以养成综合思维能力,培养自主创新的品质。自然科学人文化和人文科学也在注重科学范式规范性的趋势,更加印证了综合化课程的必要性。美国在1989年推出的《2061计划》主张精选课程内容,让学生在从幼儿园至高中毕业的学程中只学浓缩地容纳基本科学知识的十几门课程,而每门课程要综合自然科学、社会科学和数学知识及必要技能训练,打破以往人为的学科界限,以利于促进儿童智力的全面发展。

### (三) 重视统一性和课程多样化

当代课程发展的另一态势是不同文化传统的国家和地区的交互影响,长短互补的选择。课程结构中人们注重必修课的限定性,同时拓展



选修课的多样化和灵活性。有着个别化教育传统的许多欧美国家适当限制了课程设置的地方自主权，重视了全国统一规定课程，而一些集权特征明显的国家则重视选修课的多样化。从总体趋势看，当代课程在重视基础、重视综合化的基点上也大大加强了多样化课程。

20 世纪 60 年代的课程开发，较多关注的是社会进步和学术成就。但泰勒在 60 年代中期就感悟到他思想中变化最大的是对学生的看法，这种感悟显然是反思以杜威为代表的进步主义教育家们的学生观了。而泰勒的学生布卢姆（B. S. Bloom）也在学生差异性研究方面做出了卓越贡献。美国的中学课程中出现了如“消费者教育”、“家庭生活教育”、“环境教育”等课程，多数学校开设社会学、人类学、心理学课程供学生选修。德国也在确保必修的核心课程同时开设能力课程。课程开发注重乡土化、实用性也在成为一种世界性动向。为培养好的“生活人”，当代课程中出现了社区课程、劳动体验课程、以生活为中心的课程、生计教育课程等等。

## 二、当代课程的基本形式结构

依据培养不同层次和类型的不同规格人才的需要，也依据基础教育是公民基础素质教育的当代共识，当代课程从实质上突破了非此即彼的单一性形式，普通教育与职业技术教育、基础与综合、必修与选修、学科课程与活动课程的界限正在淡化。

### （一）学科课程

学科课程是以学科逻辑为中心编排的课程，以其严谨的逻辑结构、系统性、简约性为特点，严谨的逻辑结构要求课程编订依照学科本身固有的内在联系，要求课程把学科所包含的基本概念、基本原理有序地整合起来，以帮助学生通过分科学习把握不同事物的运动规律。学科课程的系统性特点是把科学系统编制为学科系统，以适合于不同教育对象的认识特点。学科课程的简约性特点体现的是人类以间接经验概括千百年文化精华、高效率地传递文化和引导创新文化的重要优势，可以认为，简约性的学科课程形式是人类有意识的文化与文明传递过程的最优化形式之一。这正是学科课程在当代依然处在课程体系中的主导地位的原因。

学科课程是依据教育目标和受教育者的发展水平从各门学科中选择内容、组成学科,以学科的逻辑体系制定标准、编写教科书、规定教学顺序、教学周期与学时、分科教学的课程。它是学校课程的基本形式。

当然,学科课程的缺憾也是不可忽视的。在20世纪初的进步教育批判中,它开始受到来自社会需求、科学发展和学生心理特点等方面的挑战。当代科技发展、社会需求变化、主体精神的觉醒则更为严峻地向学科课程提出挑战。当代科学既分化又综合,科学发展的综合化显示出不同学科相融、互补、渗透性特点,交叉学科、边缘学科不断出现,这使得人类思维也在发生着开放的、发散的、文理交叉的变革,而学科课程加深学科分离、限制学科交叉的固有弱点更明显了。它可能因此成为课程现代化的障碍,同时也禁锢学生的思维。再者,学科课程的编制与教学都以学科为中心,间接经验的精华优势也产生了与变动不居的社会实际的隔离,于是它不利于培养学生的社会生活能力,阻碍学生生动活泼的全面发展,限制学生主体性的缺憾也就十分突出。

## 〔二〕活动课程

针对学科课程的这些缺陷,杜威等人提出了活动课程的主张。

活动课程(activity curriculum)又称经验课程、儿童中心课程,它是以儿童从事某种活动的动机为中心组织的课程。

活动课程以生活中的儿童兴趣与动机为课程中心,课程范围和教学内容选择围绕这个中心进行组织,它突破学科局限、重视直接经验、主张“做中学”。它的优点在于:把科学知识与生活实际相联系,以有利于培养动手操作能力,培养实用型人才,培养交往和组织能力、创新与合作精神,增强学生的社会适应性。同时由于重视儿童的动机、兴趣,重视儿童心理结构,有利于培养学生的主体性和个性发展。它的缺憾在于:使儿童获得的知识不系统、不完整、不利于高效率地传递人类的文化遗产。在科技发展日新月异的形势下,它显然不足以单独支撑学校教育的使命。

活动课程以儿童兴趣的发展为中心,是围绕儿童从事某种活动的动机组织的课程。

活动课程与课外活动是内涵不同的两个概念。前者是与学科课程相对的课程形式或形态,后者是与课堂、班级授课相对的不同场所和范围的教学活动。但是课外活动的内涵正在发生变化,它逐渐被看做是一种课程形式。尽管它并不与学科课程对应,但却部分地呈现出一些与活动课程相通的特征。国际教育界把原先“课外活动”的英文词语“extra-curricular activities”(课程之外的活动)改为“extra-class activities”(课堂之外的活动),这种修改意味着课外活动已经可以纳入“课程”范畴。这里作为非正式课程的课外活动实际上就是指课外活动课程。我国当前课程改革强调的活动课程,不是严格意义上的活动课程。因为课外活动课程在设计中并不排斥以学科为依托设计为学科课程。但在我国强调课外活动,无疑是很有意义的。

我国当代称之为活动课程的课外活动课程主要有以下特点。

1. 教学过程的实践性。使学生在动态实践活动中动手动脑,多种感官协调运动,并通过实际操作和亲自体验获得直接经验,以弥补学科课程重知识轻实践的缺陷。

2. 教学形式的灵活性。时空灵活、活动方式也灵活。

3. 教学主体的创造性。课程要求充分发挥个人创造性和各种特长,学生可以根据自身个性特点,自由选择活动项目,在活动中自我组织、自我设计和自我评价,有条件者可以大胆想像、探索和求新。

### (三) 潜在课程

潜在课程或译隐性课程(hidden curriculum)一词是由杰克逊(Jackson, P. W.)在1968年首先提出来的。它因加深了人们对课程的理解而成为当代课程研究的一个热点领域。

有关潜在课程的本质与功能的研究观点,主要有三个代表性的观点,分别来自“结构功能论”、“现象—诠释学”、“社会批判论”。

结构功能论认为,潜在课程是学生在学校环境中有意或无意习得的正式课程中所未包含的或不同或相反的知识、规范、价值或态度。它对学生的学习和社会化起着积极作用,这种作用可能比正式课程更重要。布卢姆认为潜在课程的功能就在于使学生在在学习过程中发生强烈动机,养成适当的学习态度,积极地实施掌握学习,达到学习目标。

现象—诠释学则认为,潜在课程依托学校环境、通过师生接触引导学生觉醒自我意识,以顺利参与生活世界中的意义构建过程。从学习内容看,潜在课程主要指与学生个体生活有关的情意学习。就功能而言,

现象—诠释学更重视其在促进学生主体意识觉醒方面的积极作用，认为它具有激发想像力、批判力和创造力的功能，可以促进学生正式课程的学习。

社会批判论比较重视对学习内容背后的意识形态的批判，它认为完整性的课程体系都体现一定阶层的价值观、社会权力结构和意识形态，因此课程背后的潜在课程可能发生消极功能，而正是由于潜在课程的存在才使教育培养完满人格这一基本功不能得到正常发挥。

潜在课程也称隐性课程，是广义学校课程的组成部分，与显性课程相对。它以潜在性和非预期性为主要特征。它不在课程规划中反映，不通过正式教学进行，通常体现在学校和班级的情境之中，包括物质情境（如学校建筑、设备）、文化情境（如教室布置、校园文化、各种仪式活动）、人际情境（如师生关系、同学关系、学风、班风、校风），对学生起潜移默化的影响作用，促进或干扰教育目标的实现。

实际上，潜在课程并不是习惯意义上的课程，而是一种比喻的说法，旨在说明在学校生活中有许多因素也在对学生的成长发生影响，这些影响有时甚至超过有意安排的课程活动。但对是否要“开发”或利用潜在课程有不同的看法。有人认为既然是隐性的，即主观不能达到的，就谈不上“开发”和利用，如果真的把隐性的、非人为的因素也人为化的话，可能是事与愿违，害大于利。也有人主张既然实际上发生着影响，就应该充分利用这些因素，以便充分实现教育目的。

### 第3节 课程设计的理论与实践

课程设计是指课程结构的编制，既包括课程体系结构整体的编制，也包括具体课程的编制。前者主要解决依据培养目标设置哪些课程和如何设置这些课程的问题，涉及到基本的理论要求和不同形式的优化组合；后者主要解决课程标准问题，同样涉及到基本的理论要求，包括不同形式课程的标准。这实际上指的就是以往所说的教学计划和教学大纲，由于当代课程已经宽泛地扩展到课外活动，甚至潜在课程的范畴，



这使得课程设计变得复杂起来。

## 一、课程设置

### （一）课程设置的选择与编制

通常基础教育的课程设置是由国家教育行政部门制定的。随着课程改革的发展，它在统一要求的前提下也呈现出多元灵活的特征。选择与编制课程的基本要求有以下几点。

1. 合目的性。合目的性要求选择与编制课程首先确定教育目的并具体化为各级各类教育的明确目标，围绕目标设置课程。

当代基础教育是公民素质教育，基础性因此成为课程编制的目标要义。这既是社会需要，也是人的个性全面发展的需要。因此它要遵循社会进步对公民素质规格的不断发展的要求，也要遵循当代青少年儿童身心发展的特征。这种基础性要求有全面性的内容体系。因此要满足教育的全面发展目标，德育、智育、体育、美育、劳动技术教育是选择与编制课程时不可或缺的内容。

当代课程体系结构已不只是由学科课程组成，活动课程在课程体系中也日益受到重视。因此课程选择与编制需要重视课程体系结构的完整性，设置课程必须处理好多种课程形式的关系。根据教育目的和学生的身心特点，合理组织课程形式。

2. 合科学性。合科学性要求编制课程正确地反映各门学科、课程内容符合科学体系要求，要重视各学科、各课程之间的内在联系。课程体系应当是能够充分体现自然科学、社会科学、人文学科的辩证关系，有利于培养全面发展的人，这里主要有三个问题要解决好。一是某门类课程自身有序可循，这类似于布鲁纳所说的结构，由小到大，由初级的基本常识到逐步学科分化，课程设置中的某学科，都应是依照结构螺旋式上升的，而不是零散的。二是各门类课程之间有序可循，这种序主要体现于课程编制时的学年与学期安排的时序，解决的是课程先后的序与课程之间关系的科学性问题。三是不同形式课程之间的科学顺序与相互关照的关系问题。

3. 合发展性。合发展性主要指课程选择、编制与青少年儿童身心发展的规律性相一致。儿童发展有年龄差异，连续的身心发展有阶段性，不同阶段会有不同的心理结构，也因此有不同的发展基础和发展可

能性。不同课程形式所占比例可能正因为这种合发展性要求而应当有所调整,例如小学生加强活动课程有优势,高中生强化学科课程有优势。

课程设置即教学计划,是课程总体规划。它依据一定的培养目标选择课程内容,确定学科门类及活动,确定教学时数,编排学年及学期顺序,形成合理的课程体系。

### (二) 课程设置的形式与功能

编排课程门类可以有不同形式,不同编排形式可以发挥不同功能,这种形式与功能的理解也有个历史发展的过程。近现代以来随着人类对学习心理和教学心理的研究不断深入,对课程编排形式的复杂性和多样性也不断加深了认识。不同性质和不同对象的课程要求人们采用不同的编排形式。

1. 单科直线式。在整个学习阶段,各门类课程单科独进,直线排列,集中精力学一门之后再学另一门,这种科目明晰、组织简易的编排形式即为单科独进的直线式。我国古代教育即多以此种方式操作,《四书》、《五经》的教学即是如此操作。夸美纽斯时代,他以泛智主义的课程思想设置课程,强调学习要精力集中,主张在一定时间内“只学一事情”,也曾这样编排课程。当代成人教育以及某种课程班的教学也经常使用这种课程编排方式。但对于基础教育来说,一次性地完全掌握一门学科不符合学生的心理能力,所以一般不用这种方式编排课程。

2. 多科并进直线式。在同一时期内同时安排多种学科,多科并进。这样编排课程,内容多样而且交互进行能以多样化引起学生兴趣和积极性,虽则多科并进但每门学科依然可以直线进行,不失系统连贯,而且几门学科交互进行还可以相互迁移,彼此互为促进。这是当代课程设置最基本的形式。

3. 螺旋式课程编排方式。这是指某门学科在基础教育阶段不只安排一次,但几次安排均依照基本结构进行,层层提升并层层深化,形成螺旋式发展格局。如小学常识中的物理基础与初中物理、高中物理就是这样的编排方式。这种方式比较符合发展中的学生的认识水平。

课程编排的形式有不同,不同的形式各有优势。在课程编排的实践中需要综合地运用。

## 二、课程标准和教科书

### （一）课程标准的规范与策略

课程标准具有法定的性质，它是教材编写、教与学、课程管理与评价的依据。课程标准关心的是课程目标、课程改革的基本理念和课程设计思路，关注的是学生学习的过程和方法，以及伴随这一过程而产生的积极情感体验和正确的价值观；教师在使用课程标准的过程中，主要关注的是如何利用各门学科所特有的优势促进每一个学生的健康发展，而不仅仅是关心学生对某个结论是否记住，记得是否准确，某项技能是否形成，并且运用起来是否得心应手。因此，课程标准不同于教学大纲，它不是对内容的具体规定，而是对学生学习结果的描述，并且是某一学习阶段的最低的、共同的、统一的要求。

国际比较研究表明，不同国家或地区颁布的课程标准，其体例、结构、表述与呈现方式等方面差异巨大。目前，我国课程改革中国家课程标准包括五个方面内容。

1. 前言部分。这一部分对课程的性质、价值与功能做了定性描述，阐述了各学科课程领域改革的基本理念，并对课程标准的设计思路做了详细的说明。

2. 课程目标部分。这一部分内容明确了各门学科在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等三方面共同而又各具特点的课程总目标和学段目标。

3. 内容标准部分。这一部分按照学习领域、主题或目标要素阐述学生不同阶段应实现的具体学习目标。对于学生的学习结果，用尽可能清晰的、便于理解及可操作的行为动词从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三方面进行描述。

4. 实施建议部分。考虑到课程实施的各个环节，课程标准提供了教与学的建议、教材编写建议、评价建议、课程资源开发与利用建议等。各项建议力图体现课程改革的基本理念，为改善教学行为、变革学习方式、提高教材编写质量、体现评价的发展功能提供指导。

5. 附录。包括术语解释和典型案例。

课程标准的制订过程是目标与教科书之间的中介过程，所以它既是目标具体化的关键，也是教科书规范化的关键，是教程与学程的依据。

这就要求有慎重的研究和策略。

第一，研究课程体系中本学科的性质、意义、功能范畴，明确本学科的目标、内容范围，要有充分的程度估计。

第二，研究本学科的结构、概念体系、基本理论，在一定的程度估计前提下，确定素质发展目标及相适宜的基础知识和基本技能目标，对相应的观念、态度、情感因素也要有充分考虑。

第三，研究学习对象的一般特点以及学习本学科的心理基础，探究与学生心理发展、学习心理一致的本学科逻辑顺序，探究与教学过程优化相一致的教学方法和策略。

第四，从大课程体系角度研究本学科与其他学科的关联，研究本学科不同课程类型的综合功能，在分量、程度、程序方面进行限制。

课程标准是单科课程的总体设计，它从整体上规定某门课程的性质及其在课程体系中的地位，是教材编写、教学、评估和考试命题的依据，是国家管理和评价课程的基础。它是整个基础教育课程改革系统工程中的一个重要枢纽。

## （二）教科书的规范与策略

编写教科书的改革是课程改革的一个重要方面，为实现统一的教学目标可以有多种教学用书。统编教材对教学双方的教学主体性都会加大限制，而零散的标准也不利于达成培养目标的基本标准。在当代的课程改革中，改革的思想观念往往要求与之相适合的教科书，而教科书又往往与特定的教学方法相一致，这样就出现了内容和形式多样的教科书。

1. 多样化的教学改革必然有多样化的教科书。布鲁纳的课程改革被称之为结构课程，教材因此依照学科基本结构编写，它适合于发现法教学；赞科夫的改革被称为发展性教学，他着眼于学生的一般发展编写教科书，它适合于赞科夫与传统教学的抗争中所推出的新教学原则和方法。

2. 教科书编写的内容呈现出许多时代特征。首先是内容更新，这成为当代课程改革的突出特征。布鲁纳以学科基本结构为核心组织教材，充分关注了适应新技术革命以来科技进步与发展的内容选择；赞科夫的改革明确主张以现代科学技术的基础知识代替传统教材。我国的教材受传统课程稳定性、基础性要求的制约，长期以来，改革进程迟缓，



这种情况在当代正发生着重大改变,教材建设已经成为课程改革研究的重点。其二,当代教科书的内容选择,已不只是关注知识体系,而是充分关注与其直接关联的智力价值、发展价值,重视态度、动机、情感的价值,这意味着要求教科书兼顾理智与情感的新的标准。

3. 教科书编写形式也发生了较大改变。以往的教科书编写形式往往比较单一,关注教与学的单纯形式改造,它注意到了科学逻辑顺序、学生学习心理、教授方法的有效性等方面的因素。但当代教科书的变革首先是革命性地突破了以语言文字符号编制“书”的局限性,现代化教育技术创造了全新的另一类教科书,如录音、录像、软件一类的教材正成为高效教学的重要选择或重要补充。另外,许多教科书突出了可操作性、实践性、问题性,形式已有更大的灵活性。

4. 教科书编写正在由“教程”式向“学程”式发展。我国教科书的传统是关心教的需要,教程与教师参考书匹配是我国教科书的明显特征。当代教科书正吸取和借鉴国外以学生需要为着眼点的思路,更注重教材与学习主体的内在关系,这形成了对“学法”的重视,教程同时也在成为学程,教材也在同时成为自学用书,这是当代教科书的又一特征。

教科书是依据课程标准和学生的接受能力编写的教学用书,它是教程和学程的共同依据,必须体现教法与学法的一致性,它的广度和深度必须体现为课程标准与学生的可接受性的一致性。

## 第4节 我国当代课程改革

课程是社会时代的产物,反映了社会历史的特点,并因社会形势的变化而变化。新中国成立已经半个多世纪,历经沧桑。在过去的50多年里,我国学校教育和课程教材经历了多次改革,既有宝贵的经验,也有沉痛的教训,这为当前正在开展的基础教育课程改革提供了重要的借鉴。



## 一、我国课程改革的历史

从广义说,课程包括学校育人环境的全部内容;从狭义说,课程主要是指文件课程,即教育行政部门在各历史时期所制定的教学计划或课程计划、教学大纲或课程标准以及各种中小学通用教材。

我国基础教育课程的建设与发展和新中国成立后社会历史的变革密切相关。中共中央《关于建国以来党的若干历史问题的决议》这一历史文献,把新中国的历史分为4个时期:基本完成社会主义改造时期;全面开始社会主义建设时期;“文化大革命”时期;全面开创社会主义现代化建设新局面时期。我国基础教育课程教材的发展历程,与新中国社会历史发展的阶段性是一致的。也就是说,从历史发展阶段来看,我国的课程可分为:1. 社会主义改造时期的课程(1949~1957年);2. 全面开始社会主义建设时期的课程(1958~1965年);3. “文化大革命”时期的课程(1966~1976年);4. 拨乱反正全面恢复时期的课程(1977年以后);5. 改革开放高速发展时期的课程(1985年到现在)。建国后所编写的计划、大纲和教材,其特点都和新中国各历史时期政治经济文化的发展形势不可分割。

在社会主义改造时期,中央教育部所颁布的暂行教学计划首先取消了旧中国规定的“党义”、“公民”、“军训”等科目,设置了“革命常识”、“共同纲领”、“时事政治”等学科,对旧的教学制度、教学内容、教学方法进行了根本改造。人民教育出版社成立后,1950年出版了第二套通用教材。这时期小学规定的教学科目主要是:语文、算术、自然、历史、地理、体育、图画、音乐等学科;中学规定的教学科目主要是:政治、语文、数学、生物、物理、化学、历史、地理、外语、体育、音乐、美术等学科。这个时期的课程,是在改造旧中国教学内容的基础上,参照苏联课程体系的蓝图,根据当时国家经济文化建设的需要编订的。为适应我国第一个五年计划(1953~1957年)开展大规模经济建设和文化建设的形势要求,这个时期的课程体系不存在“重理轻文”的现象,而是“文理并重”甚至“文重理轻”。但社会主义改造时期的课程体系基本上是学科中心的体系,当时创建的这种课程框架在以后相当长的历史时期没有重大变化,对我国的课程模式起了奠基作用。

在全面开始社会主义建设时期,曾修订过一次小学教学计划

(1963年),两次中学教学计划(1958年和1963年),一次教学大纲(1963年),编写过两套中小学教材(1961年和1963年)。这时期我国课程改革深受政治形势的影响,既有巨大的变革,又有大幅度的反复。1958年,全国掀起工农业生产“大跃进”的高潮。这时,党中央、国务院颁发了《关于教育事业管理权利下放问题的规定》。规定明确指出:各地方根据因地制宜的原则,可以对教育部和中央主管部门颁发的各级各类学校指导性教学计划、教学大纲和通用教材、教科书,进行修改补充,也可以自编教材和教科书。这样,随着工农业“大跃进”的高潮,教育也发动了“大革命”。当由于受“左”的思潮干扰,大量增加了劳动时间,减少了课堂教学,教材编写出现了混乱。20世纪50年代前期确定的课程体系全面遭到破坏。1962年和1963年,我国又重新修订了中小学教学计划和教学大纲,并编写了教科书,同时还颁布了《中小学管理条例》。其中,1963年编写的课程体系充分反映了这个时期课程改革的主要特点。这个计划突出强调基础知识和基本技能。较大比例地增加了语文、数学、外语、物理、化学的教学时数,减少了历史和地理的课时,出现了“重理轻文”的倾向。这套课程体系还有另一个特点,就是它突破了20世纪50年代单一必修课的规定,首先在高中增设了选修课。60年代前期编订课程的主要指导思想之一,就是针对“大跃进”时期出现的偏差,因此不但没有打破学科体系,反而更加注重“双基”,强调系统知识掌握,加重了学生的负担。

在“文化大革命”时期,掀起了轰轰烈烈的群众大革命浪潮,彻底废除了教材,砸乱了正常的教学秩序,原先的教学计划、大纲和教材全部被当做“封、资、修”的东西彻底废除。1967年“复课闹革命”之后,由各地区自行编订的教学计划、教学大纲和教材,处于无政府状态。这时期的课程在极“左”思想和实用主义的影响下,片面强调突出政治和联系实际,推出所谓“工基”(工业基础知识)和“农基”(农业基础知识),政治课念报纸,历史课只讲农民战争史和党内两条路线斗争史。文化大革命时期的课程,严重削弱了基础知识,降低了教育质量,如从课程的类型上看,则具有某种程度的社会中心课程的特点。

“文革”后,在教育事业拨乱反正、全面恢复时期,为了“分清是非”,教育部于1978年相继制定了《全日制小学暂行工作条例试行草案》、《全日制中学暂行工作条例试行草案》和《全日制十年制中小学教学计划试行草案》。这是“文化大革命”结束后第一个全国统一的整

顿治理学制和课程的政府文件。这个教学计划虽然把政治、语文、数学等学科作为“主学”科目，但该计划及其相应的大纲和教材的编订，在主导思想或某些提法上依然受“文化大革命”的一些影响。尽管如此，这一教学计划对当时恢复正常教学秩序，起到了决定性作用。

1981年制定的拨乱反正后的第二套中小学教学计划，为适应当时几种不同学制的要求，共拟订了4个具体的课程设置计划：《全日制五年制小学教学计划修订草案》、《全日制六年制重点中学教学计划试行草案一》、《全日制六年制重点中学教学计划试行草案二》和《全日制五年制中学教学计划试行草案的修订意见》。这套教学计划制定的指导思想是：贯彻党的十一届三中全会确定的政治路线和思想路线，扎扎实实地提高教育质量。1981年的计划和与其相配套的教学大纲和教材，其特点是：把劳动和劳动技术课首次纳入课程计划表；为适应现代科学技术的发展要求，大幅度增加了物理、化学、生物和外语的课时比例；开始重视文科教学，增加了历史和地理的课时；为适应因材施教、发展特长的要求，设置了侧重文科或侧重理科的两种课程计划。这个课程体系虽然增加了历史地理的课时，但20世纪50年代以后形成的“重理轻文”的倾向仍然存在。1981年确定的整个课程体系，一直沿用到1985年义务教育课程计划的制定。在此期间，教育部于1982年、1983年、1984年和1985年相继对本计划中规定的教学科目，如劳动技术、外语、数学、物理、化学、历史、地理、生物等颁发了10来个进行调整或修改的“通知”。这些通知虽然对1981年的课程方案有某种程度的改革，但没有从根本上改变原先确定的整个课程体系。

进入20世纪80年代中期后，我国基础教育课程改革进入了一个新阶段，向着前所未有的深度和广度进军。这次改革是从义务教育阶段开始的，然后，逐渐延伸到高中阶段。1986年我国《义务教育法》正式颁布。为实施本法，1988年制定了《义务教育全日制小学、中学教学计划试行草案》。1992年经过实验修改，改名为《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划》。同时，国家编订了相配套的各学科教学大纲和教材。与义务教育相衔接的高中课程计划、教学大纲和教材，于1995年以后陆续制定和实施。

1999年6月，党中央国务院召开了我国改革开放以来的第三次全国教育工作会议，颁布了《中共中央关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，会议动员全党和全国各族人民，全面推进素质教育，深化教育

改革,以迎接社会政治、经济、科技、文化的崛起。《决定》指出:要“调整 and 改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程和学校课程。改变课程过分强调学科体系、脱离时代和社会发展以及学生实际的状况”。在这次会议精神指导下,我国教育和课程改革进入了一个新的阶段,掀起新的课程改革的高潮。

我国课程改革适应了社会政治、经济形势的客观要求,体现了社会发展的需要,形成了不同阶段的独特的特点。

## 二、我国当前的课程改革

伴随新世纪的到来,人类经济发展比以往任何时候都更加依赖于知识的生产、传播和应用,科学技术尤其是高新技术已成为社会生活的重要内容,成为推动社会进步的重要力量。这一深刻的社会变革对当今基础教育的课程发展提出了强有力的挑战,要求教育尤其是课程及时做出敏锐的反应。越来越多的人认识到,教育要着眼于未来,未来教育越来越重视每个人一生的发展,越来越关注每个学生潜能的开发、个性的发展。基础教育课程改革必须着眼于这一时代要求,以学生的发展为本,把学生身心全面发展和个性、潜能开发作为核心,培养符合 21 世纪需要的有用人才。

我国新一轮基础教育课程改革将分为两个阶段实施:2000~2005 年,完成新课程体系的制定、实验和修订;2005~2010 年,逐步在全国全面推行新课程体系。在第一阶段,2001 年教育部颁发了《基础教育课程改革纲要(试行)》及义务教育阶段 18 科课程标准的实验稿,编写审查了各科实验教材,目前已有 20 个学科的(小学 7 科、中学 13 科)49 种中小学新课程实验教材在 2002 年 9 月首次在实验区试用。同时关于课程管理政策、评价制度、综合实践活动的研究,均已取得阶段性成果,并将在实验区逐步应用。根据教育部的部署,实验工作拟用三年时间完成。2002 年全面启动普通高中新课程的研制工作,2003 年开始组织新高中课程的实验推广工作。2004 年秋季,在对实验区工作进行全面评估和广泛交流的基础上,课程改革工作将进入全面推广阶段。到 2005 年,中小学阶段各起始年级原则上都将进入新课程。至此,在我国将逐步形成适应 21 世纪需要的基础教育课程体系。

### （一）新课程改革的目标

建立新的基础教育课程体系以“教育要面向现代化、面向世界、面向未来”重要思想为指导，全面贯彻国家教育方针，以提高国民素质为宗旨，以培养创新精神和实践能力为重点，强调课程要促进每个学生身心健康发展，培养良好品德，强调基础教育要满足每个学生终身发展的需要，培养学生终身学习的愿望和能力。基础教育课程改革的目标如下所述。

1. 改变课程过于注重知识传授的影响，强调让学生形成积极主动的学习态度，使其获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。
2. 改变课程结构过于强调学科本位、门类过多和缺乏整合的现状，使课程结构具有均衡性、综合性和选择性。
3. 改变课程内容繁、难、偏、旧和偏重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选适合学生终身学习必备的基础知识和技能。
4. 改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力，以及交流与合作的能力。
5. 改变课程评价过分强调评价的甄别与选拔的功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。
6. 改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。

### （二）新课程改革的重点

从我国改革开放的需要和各地经济文化发展极不平衡的现实出发，借鉴世界各主要国家和地区课程改革的经验，针对我国基础教育课程存在的主要问题，本次课程改革努力在以下几方面取得重要进展。

1. 明确区分义务教育与非义务教育，建立合理的课程结构，更新课程内容

义务教育阶段的课程应体现普及性、基础性和发展性。义务教育的课程要面向每个学生，其标准是绝大多数学生能够达到的。课程内容和要求应该是基础性的，不能任意被扩大、拔高。课程应具有发展性，着眼于学生的终身学习，适应学生发展的不同需要。课程内容和课程结构



的改革与实施强调密切联系学生生活和经验,加强课程与社会科技发展的联系,为学生的终身发展提供必备的基础知识、基本技能和良好的情感态度与价值观,以创新精神和实践能力为核心,重视发展学生搜集处理信息的能力、自主获取新知识的能力、分析解决问题的能力、交流与合作的能力。

这次课程改革采取九年一贯整体设置义务教育阶段课程的方式,构建分科课程与综合的课程结构。在综合科学技术发展和对自然、社会整体认识的基础上,对教育内容进行更新,构建自然科学与社会科学的综合课程,小学阶段以综合课程为主,开设语文、数学、外语(3年级起)、品德与生活(1~2年级)、品德与社会(3~6年级)、科学、艺术(或音乐、美术等)、综合实践活动、体育与健康等课程。初中阶段综合与分科并行,开设语文、数学、外语、思想品德、历史与社会(或历史、地理)、科学(或物理、化学、生物)、艺术(或音乐、美术)、综合实践活动、体育与健康等,供学校选择。

改革和建立分科课程,加强课程内容的综合性,淡化学科界限,加强课程内容与现实生活和学生经验的联系,增进各学科之间的知识和方法上的联系。

为培养学生的创新精神和实践能力,加强课程与社会、科技、学生发展的联系,从小学三年级至高中设置综合实践活动为必修课程,其内容包括信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践、劳动与技术教育,发展学生解决实际问题的能力。

高中阶段以分科课程为主。普通高中在科目上应多样化,内容和要求上应有层次性,要创造条件积极开设技术类课程。学校在保证开设必修课程的前提下,使课程结构具有较强的选择性。

这次课程改革突出思想品德教育、信息技术教育、科学教育、环境教育、艺术教育以及综合实践活动等。重视科学教育,全面提高学生的科学素养,特别是科学方法、科学态度、科学价值观的教育,以及通用技术、职业意识和创业精神的教育;农村中学课程内容要为当地的经济社会发展服务,在基本达到国家课程要求的同时,设置农业技术教育课程,试行通过“绿色证书”教育及其他技术的培训获得“双证”的模式;城市中学要开设适宜的职业技术课程。

## 2. 突出学生的发展,科学制定课程标准

传统的教学大纲较多以学科体系为中心来表述本学科的知识点和教

学要求。对能力和教学要求往往采用“初步了解”、“理解”、“掌握”、“运用”等抽象的方式,对教师具体了解学生应达到什么程度缺乏明确的指导。

这次课程改革力图通过制定课程标准的形式,在学生知识、技能、态度、能力的发展方面具体化,从而明确制定我国基础教育各门课程的基本标准,初步建立起我国基础教育的课程标准体系。第一,在课程目标上,要求从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等多方面设计具体的课程;第二,在课程内容上,注重密切联系学生的生活和经验以及社会、科技发展的现实,强调学生经验、学科知识和社会发展三方面内容的整合;第三,在课程要求上,课程标准不仅仅结合知识点明确具体的结果性目标,每个学科都结合本学科的特点,明确提出了一系列过程性目标、体验性目标,以期学生在获得知识的同时学会学习,并形成正确的价值观。课程标准还对教学过程、教材编写和学生学习质量的评估明确了具体要求。

### 3. 加强新时期学生思想品德教育的针对性和实效性

加强思想品德教育,强调在向社会主义市场经济转变的过程中,对学生道德、行为、人生观、世界观、价值观及思想政治素质的培养;强调德育在各学科教育环节的渗透,改进教育教学方法,注重实践环节,增强思想品德教育的针对性和实效性。这些主要通过以下几方面来实现。

(1) 加强德育课程建设。根据中小學生不同年龄段的特点,遵循由浅入深、循序渐进的原则,确定不同教育阶段的德育内容和要求,研制《品德与生活(1~2年级)课程标准》《品德与社会(3~6年级)课程标准》以及《思想品德(7~9年级)课程标准》。

(2) 各门课程渗透德育。各门课程要结合自身特点,对学生渗透爱国主义、集体主义、社会主义和世界观、人生观、价值观以及科学精神、科学方法、科学态度等方面的教育。

(3) 设置综合实践活动为必修课。综合实践活动由研究性学习、社会实践与社区服务和劳动与技术教育、信息技术教育等方面内容组成。它设置的宗旨是改变学生的学习方式,培养学生的创新精神与实践能 力,培养学生关心国家命运,培养爱国主义精神,形成社会责任感,加强学校教育与社会、科技、学生发展的联系,加强德育的针对性和实效性。

4. 以创新精神和实践能力的培养为重点, 建立新的教学方式, 促进学习方式的变革

新课程强调教学过程是师生交往、共同发展的互动过程。在教学过程中要处理好传授知识与培养能力的关系, 注重培养学生的独立性和自主性, 引导学生质疑、调查、探究, 在实践中学习, 使学习成为在教师指导下主动的、富有个性的过程。教师应尊重学生的人格, 关注个体差异, 满足不同需要, 创设能引导学生主动参与的教育环境, 激发学生的学习积极性, 培养学生掌握和运用知识的态度和能力, 使每个学生都能得到充分的发展。

5. 建立促进学生发展、教师提高的评价体系

新课程的评价强调: 评价功能从注重甄别与选拔转向激励、反馈与调整; 评价内容从过分注重学业成绩转向注重多方面发展的潜能; 评价技术从过分强调量化转向更加重视质的分析; 评价主体从单一转向多元; 评价的角度从终结性转向过程性、发展性, 更加关注学生的个别差异; 评价方式更多地采取诸如观察、面谈、调查、作品展示、项目活动报告等开放的及多样化的方式, 而不仅仅依靠笔试的结果; 更多地关注学生的现状、潜力和发展趋势; 新的评价方式强调可操作性, 力求评价指标简明、方法易行, 使第一线教师容易使用。

6. 制定国家、地方、学校三级课程管理政策, 提高课程的适应性, 满足不同地方、学校和学生的需要

建立三级课程管理模式的目的为进一步简政放权, 加大省级人民政府发展和管理本地区教育的权力以及统筹力度, 促进教育与当地经济社会发展紧密结合, 继续完善基础教育由地方负责、分级管理的体制。在课程的开发与管理上, 改革过去国家管理过于集中的做法, 通过这次课程改革, 逐步放权, 以有效提高课程为当地经济服务的适应性<sup>5</sup>。

### 主题词

课程

课程论

学科中心课程论

人本主义课程论

社会再造主义课程论

活动课程

潜在课程

课程设置

课程标准

教科书

## 学科课程

## 新课程改革

## 习题

1. 为什么说当代教育改革是以课程改革为核心的?
2. 试比较不同课程论主张的异同。
3. 当代课程的内容结构与形式结构有哪些特征?
4. 如何科学地选择与编制课程?
5. 我国基础教育新课程改革的目标和内容是什么?

## 注释

1. 2. 3. 钟启泉编著:《现代课程论》,120页,67页,94页,上海教育出版社,1989。
4. 吴也显主编:《教学论新编》,276~277页,教育科学出版社,1991。
5. 王湛:《建立具有中国特色的基础教育课程体系》,朱慕菊主编《走进新课程》(序):北京师范大学出版社,2003。

## 参考文献

1. 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社,1989。
2. 施良方著:《课程理论》,教育科学出版社,1996。
3. 陈侠著:《课程论》,人民教育出版社,1989。
4. 单丁著:《课程流派研究》,山东教育出版社,1998。
5. [美]小威廉姆 E. 多尔著,王红宇译:《后现代课程观》,教育科学出版社,2000。
6. 钟启泉、崔允漭、张华主编:《为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展》,华东师范大学出版社,2001。

## 第8章

# 当代教学理论

德国教育学家赫尔巴特在《普通教育学》(1806)中最早系统地阐述的现代意义上的教学理论,至今已经发展了近200年,其间的历程曲折纷繁,错综复杂,本章试图从“教学”的概念入手,理出一条分析的途径,来把握教学理论发展史上的传统与革新。

## 第1节 教学与教学理论

“教学”是教学理论中的一个基本概念。对“教学是什么”的回答,就隐含着教学理论的思维取向和教学实践的工作重点。因此,对“教学”这一概念进行词源分析,澄清各种语义,不仅有助于构建符合逻辑的教学理论,而且也有利于指导有效的教学实践。



## 一、教学的概念

教学的概念分析可以从不同的途径进行,这里对“教学”一词的分析主要是依据汉语和英语,然后根据理性思维的需要,对教学作出某些规定。

### (一) 汉语“教学”的释义

在我国,“教学”一词,在不同的时期,有不同的词义。在古代汉语中,“学”与“教”没有严格区分。“教学”二字连用为一词,最早见之于《商书·兑命》:“敷學半”。孔颖达疏:“上学为教,音 xiào;下学者,学习也。言教人乃是益己学之半也。”《学记》引用它作为“教学相长”的经典依据,指出“学然后知不足,教然后知困,知不足然后能自反,知困然后能自强也。故曰:教学相长。”宋人蔡沈注:“敷,教也。——始之自学,学也;终之,教人,亦学也。”因此,这里所说的“教学”并不是现代意义上的教学,确切地说是指“学”。“古人言语,施受不分;如买与卖,受与授,采与巢,本皆一词,后乃分化耳。教与学亦然。”教学即学习,是指两种不同途径的学习:自学和通过教人而学。这是我国“教学”一词最早的词义。

一直到19世纪末20世纪初,由于光绪皇帝宣布废除科举制度,兴办新式学校,各地新式学校如雨后春笋般地出现,1903~1909年间,“学校数由719所增加到52348所,增加73倍”。学校猛增,而教学“苦无善策”,临时召集来的教师,没有受过培训,“素重背诵而不讲解”,鉴于班级授课制兴起对教师提出的这种客观要求,加上留日回国的学生对当时日本非常流行的“五段教学法”的介绍,人们自然会对教师的“教”重视起来,“教授”一词成了热门话题。如1912年教育部公布的《师范学校规程》和1913年公布的《高等师范学校规程》都规定教育学科包含“教授法”。于是“教学”有了第二种词义:教学即教授。如《中国教育辞典》(1928)把“教学法”词条释为“各种教授方术者”。

“教学”词义再度发生变化,那是1917年后的事。我国教育家陶行知从美国学成回国后,考察了许多学校,对当时学校教育的状况极为不满,因为“先生只管教,学生只管受教”。“论起名字来,居然是学校,讲起实在来,却又像是教校。这都是因为重教太过。”在他看来,

“教的法子必须要根据学的法子，……先生的责任不在教，而在教学，教学生学。”因此，他极力主张把“教授”改为“教学”，并将南京高等师范学校全部课程中的“教授法”改为“教学法”，这样“教学”的第三种词义为“教学生学”。

解放后，人们在全面学习凯洛夫的《教育学》时，了解到苏联同仁对“教学”所下的定义是：“教学过程一方面包括教师的活动（教），同时也包括学生的活动（学）。教和学是同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着。”于是就接受了这样一种定义：教学是教师教和学生学的统一活动。我国的教育学或教学论、教科书以及教育方面的辞典几乎都是这样解释的，一直沿用至今，可作为“教学”的第四种词义。

### （二）英语“教学”的释义

在英语世界，教（teach）与学（learn）最早也是同义的，可以通用的，与我国古代汉语不同的是，它们是同一词源派生出来的，learn与所教的内容相联系，teach与使教学得以进行的媒介相联系。后来，语义的发展是基于分析的逻辑，即不是两者兼取（both - and）而是两者择一（either - or），就没有像汉语涵盖教与学两方面的“教学”的概念。教与学指的是两种不同的活动，两种不同的概念。

美国教育学家史密斯把 teaching 的涵义归为五类：描述式定义，即传统意义上的教学，如传授知识或技能；成功式定义，即作为成功的教学，如 X 学习 Y 所教的东西的一种活动；意向式定义，即作为意向活动的教学，如受教师的信念体系和思维方式影响的行为；规范式定义，即作为规范性行为的教学，如符合特定道德条件的活动；科学式定义，即以  $a = df (b, c, \dots)$  来表示的命题组合定义，其中 a 表示“教学是有效的”，(b, c, ...) 表示“教师作出反馈”、“教师说明定义规则并举出正反两方面的实例”等等命题的组合，=df 表示随着命题之间的微小变化，a 将发生变化。

### （三）“教学”的一般规定

“教学”概念规定着这一领域研究者的思维方式或取向，通常也是教学理论的中心。因此，当我们在讨论“教学理论是什么”之前，必须要首先回答“教学究竟是什么”的问题。我们遵循分析的逻辑，对“教学究竟是什么”作如下的规定。

1. 教与学是可分的，可分的理由是教与学是两种不同性质的活动。出于理性思维的需要，人们经常从局部和片面出发，以便更深入地认识

统一的、整体的客观对象。正如人们把人分解成身心两部分，并据此才有生理学和心理学一样，实践中的教学活动必须至少有两种理论形式，即关于教的理论与关于学的理论。

2. 教学研究把“教”当做自己的中心问题，尽管这里的“教”要讨论的是在教与学都存在的情景中的“教”，教学是互动的，是相互依附的，它不排斥对“学”的研究，但教学的核心问题是教，是关于教的方法和效果研究，而“学”的问题应该是学习理论研究的中心问题。

3. 教学就是指教师引起、维持、促进学生学习的行为方式，这些行为包括主要和辅助两个部分，主要的教师行为包括教师的呈现、对话与辅导；辅助行为包括激发动机、期望效应、课堂交流和课堂管理等。这里的教学不是单纯的教师自我学习，现代的教师在职之前都受过较严格的培训，靠教人作为学习来提高自己的素质不是现代教师专业发展的主要途径；教学也不是教授，因为把教学当做教授，就容易走向“教师中心”论者一边，容易使人把教学联想为“知识授受”或“壶与杯的关系”，它不能体现现代教师在课堂中承担的真正的角色；教学不完全是教学生学习，也有互教互学、教学相长的意思。

教学即教师引起、维持、促进学生学习的行为方式。教师行为包括主要行为（如呈现、对话、辅导等）和辅助行为（如激发动机、教师期望、课堂交流和课堂管理等）两大类。

## 二、教学理论及其历史演变

教学理论是教育科学中的一门分支学科，它是研究教学情景中教师引导或促进学生学习的行为，并构建一种具有普遍性的解释框架，提供一般性的规定，以指导教学实践的一门学科。教学活动是由教师的教和学生的学所构成的，教是影响学生学的重要条件之一，但学生不用教也能学，即使教师在教，倘若学生不予注意或知识准备不足，教也不一定导致学。教和学是既相互关联又相互独立的活动，学习主要是学习理论、学习心理学的研究对象；教学是教学理论、教学心理学的研究对象。前者主要研究“怎样学”的问题；后者主要研究“怎样教”的问题。

教学理论是关于教学情景中教师行为（如引起、维持和促进学生学习）的规定或解释。它关注的是一般的、规律性的知识，旨在指导教学的实践。

### （一）教学理论的形成

中国古代的《学记》是世界上最早系统地论述教学理论的专著。它以极其精练的语言，比较全面地总结和概括了我国先秦时期官学和私学的经验，对教学的作用与目的、制度与组织形式、内容与方法都进行了简明扼要的概括。“学记”的现代释义就是“教学理论”，在本章开头我们已经看到，古代的“学”与“教”是通用的，往往都是“以学论教”；“记”是文章体裁，有记述、论述的意思。《学记》的出现具有划时代的意义，它标志着我国古代教学思想发展到了一个很高水平。

在西方教育文献中，最早使用“教学论”一词的是德国教育家拉特克（Ratke）和捷克教育家夸美纽斯（Comenius），他们用的词是 *didactica*，并把它解释为“教学的艺术”。夸美纽斯以此为书名，写了一本著名的《大教学论》。不过，从现在的教学释义看来，这是名不符实的，因为，他所处的时代教学与教育还是通用的，所用的“教学论”一词的涵义比现在对它的意义的理解广泛得多。他在《大教学论》里不仅谈到狭义的教学问题，还谈到智育、德育、体育、美育等相互关系和各自的任務，涉及到从6岁以前的“母育学校”起，到18~24岁的专门学院和大学止各个阶段的教育制度。因此，确切地说，《大教学论》是最早的一部教育学，里面有教育原理、教育制度、学校组织、课程、教学法等，相当于现在的教育概论或教育通论。

与此相对照的是，赫尔巴特在1806年出版了他的代表作《从教育目的演绎出来的普通教育学》（通常称之为《普通教育学》）以及1835年出版的《教育学讲授纲要》。这里的教育学是 *Padagogik*，英语是 *pedagogy*，词源于希腊语中的“教仆（*pedagogue*）”一词，它主要是指教学方法和学生管理两方面，并没有后来人们用来替代它的 *education* 的涵义那样广。因此，他的第一本代表作实际上亦可译为《从教育目的演绎出来的普通教学论》，据此也可以推论，他的教育学体系也就是教学论体系。他把教育学置于实践哲学（即伦理学）和心理学之上，提出“教育学作为一种科学，是以实践哲学和心理学为基础的，前者说明教育的目的；后者说明教育的途径、手段与障碍（他又把实现教育



目的的手段分为儿童管理、教育性教学和训育三种)。”

赫尔巴特从目的与手段出发构建他的教学理论体系，为后人提供了一种关于教学的解释框架。他认为，道德是人类的最高目的，也是教育的最高目的。他把道德培养主要集中在“内心自由”、“完善”、“仁慈”、“正义”和“公平”五种观念方面。管理是为了克服儿童那种不服从的烈性，以维持教学与教育秩序，为实施教学创造条件。采取的措施既包括威胁、监督、命令、禁止和惩罚，又包括权威和爱。教育性教学是赫尔巴特教育学体系的核心，在教育史上他第一个明确提出这一概念，把道德教育与学科知识教学统一在同一个教学过程中。他还提出了著名的四个教学阶段，即清楚、联想、系统和方法的理论。每一阶段都明确提出教师“教”的具体任务和活动方式，同时依据观念心理学，详细划定学生心理活动的范围和内容，使各个教学环节与各种必要的心理活动有机地配合起来。训育的目的在于培养“性格的道德力量”，着眼于儿童的未来。

## （二）教学理论发展的线索

赫尔巴特的理论体系首先受到他的弟子席勒（Ziller）等人的补充与修正。曾经听过赫尔巴特课的席勒以及他的弟子莱因（Rein）信奉赫尔巴特的目的观和兴趣论，但是，就手段问题，他们提出了自己的意见，其中最重要的是把赫尔巴特的教学四阶段改造为五阶段，即准备、提示、联想、概括与运用。这样就形成了曾经对整个世界的教育理论与实践产生过影响的赫尔巴特学派的教学理论。

赫尔巴特学派教学理论在世界各地的传播与继续发展，主要有两条主线：一条是哲学取向的教学理论，另一条是心理取向的教学理论。

哲学取向的教学理论主要发生在德国、苏联、日本和中国等。以苏联和中国为例，在19世纪后半叶，俄国把赫尔巴特学派的许多论著译成了俄文，当时所写的有关教学论的很多著作，或多或少反映了赫尔巴特学派的影响。真正使得苏维埃教育学变为“一种在质量上完全新的教育学”的原因是它的理论基础发生了质的变化。苏维埃教育学的理论基础是：“（1）作为科学一般方法论基础的马列主义哲学，以及马、恩、列、斯关于文化和教育的学说；（2）经过批判地改造过的教育学的历史遗产，学校及其他教育机构的工作与发展的历史经验，特别是俄国进步的教育学对于科学的贡献；（3）苏联学校及其他教育机构的现代工作经验，以及家庭教育的经验。”教学论的伦理学基础是马克思



列宁主义关于人的全面发展学说，教学论的认识论基础是马克思列宁主义的辩证认识论。这样，使得赫尔巴特学派的教学理论体系实现了内容上的根本改造。尽管赫尔巴特学派教学理论在 20 世纪初就被留日的中国学者介绍和传播，尤其是“五段教学法”，在当时的小学教学中，影响很广，“我国各科教学都已采用赫尔巴特的新教学法”。但是真正对我国的的教学理论与实践产生实质性影响的还是赫尔巴特学派教学理论的“苏联版”。

心理取向的教学理论发轫于德国莱比锡大学与耶拿大学的美国年轻博士的介绍和传播，如德加尔谟（Degarmo）的《方法要素》（1889）以及麦克默里兄弟（C. & F. McMurry）的《一般方法要素》（1892）的发表，把美国的赫尔巴特思想研究推向高潮，形成了赫尔巴特学派运动。1895 年，成立了全国赫尔巴特教育研究会（1910 年改名为全国教育研究学会）。以致“在 19 世纪 90 年代期间，对这个精心建立的体系的兴趣，像浪潮一样，席卷了美国教育界的教师和学生”。美国教育局在 1894 年至 1895 年的报告中指出：美国比德国更为信奉赫尔巴特学派的教育学。每一个好教师都应该为每一节课准备一份教案，五个形式阶段都非常明显。后经杜威等人实用主义哲学和行为主义心理学的继承、批判与改造，导致教学理论的心理学化，并随心理学派别的分歧和论争，相应地产生了行为主义教学理论（以斯金纳的程序教学为代表）、认知教学理论（以布鲁纳的认知结构教学理论为代表）和情感教学理论（以罗杰斯的非指导性教学为代表）。

### 三、1949 年以后我国教学理论的发展

如上所述，对我国的的教学理论发展影响最深的还是赫尔巴特学派教学理论的“苏联版”，这与解放初期我国全面引进苏联教育学是分不开的。当时，我国的教师正如 19 世纪末美国的教师比德国的教师更信奉赫尔巴特一样，比苏联的教师更信奉凯洛夫。每堂课必须按教案进行，五个阶段非常清晰，甚至规定好时间，如组织教学 1~2 分钟，复习旧知 10 分钟，讲授新知 25 分钟，巩固新知 5 分钟，布置作业 3 分钟等。直到 20 世纪 50 年代中期，在反思“中国教育 = 苏联教育 = 社会主义教育”这种简单的逻辑时，曾经有学者提出教育学的“中国化”问题，认为教育学的中国化就是“马克思列宁主义教育学与中国教育实践相

结合”。在认真学习马、恩、列、斯、毛关于教育的学说的同时，尝试总结中国教育实践的优秀经验，并陆续出版了一批经验总结性的著作以及进行过一定程度的“中国化”探索的学术论著。我们查阅了1985～1991年期间出版发行的、有一定影响的《教学论》教科书，从研究的课题与相关的章数这一维度看我国教学论研究的现状（表8-1），可以看出，讨论的问题比较集中，几乎每本教科书都涉及到教学目的与任务、教学过程、教学规律与原则、教学内容或课程与教材、教学方法与手段、教学组织形式、教学效果检查与评价等内容。

表 8-1 1985～1991 年 7 种教学论教科书内容概况

研 究 课 题	涉及章数	涉及教科书种数
绪论、研究对象、方法	8	6
教学论产生、发展、流派	8	7
教学目的、任务、目标	6	6
教学过程（理论）	11	7
教学规律、原则	7	6
教学内容、课程、教材	14	7
教学方法、手段、媒体	12	7
教学组织形式	10	7
教学效果检查与评价	7	7
学习过程、方法	6	3
教学艺术	3	3
教师与学生	3	3
教学模式	2	2
教学环境	1	1
教学管理	1	1

## 第 2 节 哲学取向的教学理论

哲学取向的教学理论源于苏格拉底和柏拉图的“知识即道德”之传统。这种理论的假设是“对于人进行道德教育是有意义的。正因为如此，德行是可以教出来的。因为一切教育都要应用知识。因为人可以

通过教育知道什么是善，所以（也只有用这方法）他可以被带到正确的道路上来。如果德行不是知识，它就是不可教的了。”在这种传统的文化前提下，赫尔巴特从个人道德本位出发，主张教育的目的是培养学生的五种道德观念，即内心自由、完善、仁慈、正义和公平。发展到苏联，教育和教学目的转向了社会道德本位，根据马克思列宁主义关于人的全面发展的学说，主张培养共产主义社会全面发展的积极建设者，以及我国的教育方针：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。为了实现这一道德目的，知识就成了教学的一切，依此便演绎出一种偏于知识授受为逻辑起点、从目的和手段进行展开的教学理论体系。这种理论新近的代表作有：苏联教学论专家达尼洛夫等编著的《教学论》（1957）、斯卡特金主编的《中学教学论》（1982）和我国教学论专家王策三的《教学论稿》（1985）。下面就这种理论的实质性内容作一描述。

## 一、教学目的

苏联教学论在共产主义方向性原则的指导下，在目的范畴内，提出了“教学目的或任务”，如凯洛夫主编的《教育学》所说的，教学是旨在依照共产主义教育的一般目的与具体任务，在学校中有计划地实现下列的工作：以知识、技能和熟练技巧来武装学生，建立他们的共产主义世界观和有计划地发展他们的智力与道德；在教师领导之下，组织学生的积极活动，以实现这种工作。我国学者对教学的目的和任务的陈述，与上述极为相似，如有一种“教学任务”的表述是“教师指导学生课程中所规定的基础知识和基本技能，发展学生的认识能力，并在此基础上，形成学生的辩证唯物主义世界观，培养共产主义的道德品质。”后来，王策三在《教学论稿》中把我国对“教学目的和任务”的种种表述概括为三句话：“第一，传授和学习系统的科学基础知识和基本技能；第二，在这个基础上发展学生的智力和体力；第三，在这个活动过程中培养学生共产主义世界观和道德品质。”

## 二、教学阶段

关于教学过程的本质，依据列宁的“从生动的直观到抽象的思维，

并从抽象的思维到实践，这就是认识真理、认识客观实在的辩证的途径”的思想，把赫尔巴特学派的教学五阶段改造为六个阶段。如凯洛夫主编的《教育学》是这样叙述的：（1）授予学生并使他们领会具体的东西，使学生形成观念；（2）理解所学习的客体中的相同点与相异点，本质的、主要的和次要的地方，认清原因与结果、相互作用关系及其他各种联系；（3）形成学生的概念，使他们认识定律、定理、规则、主导思想、规范及其他概括；（4）使学生牢固地领会事实与概括的工作；（5）技能和熟练技巧的养成和加强；（6）用实践来测验知识，把知识应用于包括创造性作业在内的各种课业中。后来在他总主编的《教育学》中，增至为八个阶段，前面加上“学习的诱因”，后面加上“学生的科学世界观基础的形成”。我国学者对这一问题的认识，与上述有点类似，较有代表性的陈述是上海师范大学《教育学》编写组的《教育学》中所写的：（1）启发学生的积极性是教学过程的条件；（2）提供学生必要的感性认识；（3）使学生形成概念，掌握规律；（4）巩固学生的知识；（5）形成学生的技能与技巧；（6）指导学生在实践中应用知识；（7）对学生知识、技能和技巧的检查。

### 三、教学内容

自制度化教育产生之后，教学内容一直是学校教育中的核心问题。古希腊时期，希腊人创造了分科形式的“七艺”：即文法、修辞、辩证法“三艺”和算术、几何、天文学、音乐“四艺”。到中世纪，欧洲进入封建社会，教育带有浓厚的宗教性，学校课程为基督教教会所垄断，以教义问答、赞美诗、早期教义的著作等宗教教条为主要教材，因而课程集中在宗教和道德方面，忽视和排斥世俗课程。文艺复兴是欧洲封建社会向资本主义社会过渡时期，由于工商业的发展，带来了科学、文学和艺术的繁荣，宗教对学校课程的垄断被打破，人文学科兴起，自然科学知识得到发展，学校的课程范围相应地得以拓展，教学内容增加，到18世纪已发展到文法、文学、历史、修辞学、伦理学、算术、代数、几何、三角、地理、植物、动物、天文、机械、物理、化学、音乐等20种学科。19、20世纪，随着社会的发展、科学技术的长足进步、心理与教育科学研究的深入，教学内容又发生了前所未有的变化，如自然科学进入了学校课程；增设了本国语、现代外国语、公民等新人文学



科；还有生理学、心理学、卫生学、营养学等健康教育学科也已进入了学校课程领域。我国原国家教育委员会颁布的《课程方案》中规定义务教育阶段小学 9 门必修课程，即思想品德、语文、数学、自然、社会、英语、音乐、美术、体育等；初中 11 门必修课程，即思想政治、语文、数学、物理、化学、生物、历史、地理、英语（或俄、日语）、艺术、体育等；高中 12 门必修课程，即思想政治、语文、数学、物理、化学、生物、历史、地理、英语（或俄、日语）、艺术、体育和劳动技术等。这种教学理论在教学内容方面主要有这样一些特征：（1）过分地强调以书本知识为主，以讲授间接经验为主，沿袭了“百科全书式”的课程传统；（2）学科或分科课程占主导地位（到 90 年代后我国的中小学课程计划才列入“活动类课程”）；（3）以学科逻辑来组织教材，强调教材的系统性；（4）课程的规范程度较高，习惯以教科书为课程的范本。

20 世纪中叶以来，一些人士对教学内容的选择与组织方式提出了各种改革的设想，如德国瓦根舍因的范例教学。范例教学在教学内容上借助精选出来的示范性材料使学生从个别到一般，掌握带规律性的知识，以发展学生的能力。在教学程序上他们认为教学过程要经历四个阶段：（1）范例地阐明“个”的阶段，即通过整体的一个或几个典型事例来说明这个整体的特性；（2）范例地阐明“类”的阶段，即对通过“个”的阶段获得的认识进行归类、推断，目的在于使学生从“个”的学习迁移到“类”的学习，认识这一类事物的普遍特性；（3）范例地掌握规律的阶段，即通过两个阶段所获得的认知，让学生进一步探究出规律性的认识；（4）范例地获得关于世界关系的切身经验的阶段，即在上述阶段教学的基础上取得关于世界的经验和生活的经验，目的在于使学生不仅认识客观世界而且也认识自己，并影响自己的思想感情，提高行为的自觉性。

#### 四、教学方法

哲学取向的教学理论在教学方法上的主张一直是以讲授法占主导地位的方法，到了 20 世纪中叶后，才有一些对讲授法加以改良的设想，苏联教学论专家斯卡特金的“图例讲解法”，便是一例。

讲授法是教师通过口头语言向学生系统地传授知识的教学方法，包



括讲述、讲解、讲演三种基本方式。它是教学史上最古老的和教学实践中最基本的教学方法,假如没有它,教学就不成其为教学。它的最大特点是利于教师充分发挥主导作用;教师可以由易到难、由浅入深地传递信息,利于学生接受;易于教师控制所传递的内容,单位时间的效率较高;在短时间内传递大量具有系统性的信息,既经济又系统地传授人类文化遗产;一位教师可以同时教许多学生,相对其他方法而言,最没有学生数量上的限制;教师完全可以自主地控制教学时间,因此耗费课时最少;教师在讲授过程中也锻炼了自己的多种教学能力。它的局限性在于:教师要有较强的语言表达能力和组织听讲的能力;不易发挥学生的主动性、独立性、创造性;学生要有较高的自觉性和听讲能力;局限于教材系统性强的学科,局限于中学或较高年级的课堂;只强调学科知识的结论性和接受性,易束缚学生的思维;易削弱实用知识和技能的教

学,影响学生适应社会生活的实际能力;课堂交流局限于师生,沟通方式单调,课堂气氛沉闷;学生动手、动口、动脑的实践机会较少;教师很少有意识地去培养学生的能力、发展智力,难以顾及学生的兴趣及需要上的个别差异。

讲授法是教师通过口头语言向学生系统地传授知识的教学方法,包括讲述、讲解、讲演三种基本方式。

20世纪80年代,苏联教学论专家斯卡特金在现代技术广泛运用于信息传递的背景下,针对几个世纪来单纯依靠教师口授知识的不足而提出的“图例讲解法”就是一种对讲授法的改造。这种方法是指教师运用各种手段传递信息,学生通过各种活动接受信息的教学方法。传递信息的途径有:口述、印刷物(教科书、补充材料)、直观手段(图片、图表、影片、幻灯片、实物)、实际演示(如介绍车床操作经验、制定计划的方法、写书评的方法)等。学生通过听、看、感受、实物操作、阅读、观察等活动将新旧信息进行对比,接受新信息。

图例讲解法是指教师运用语言、文字、声像、实物及实际演示等各种手段传递信息,学生通过各种感受器官及操作活动接受信息的教学方法。



### 第3节 行为主义的教学理论

20 世纪初，以美国心理学家华生为首发起的行为革命对心理学的发展进程影响甚大。他在《行为主义者心目中的心理学》一文中指出，心理学是自然科学的一个纯客观的实验分支，它的理论目标在于预见和控制行为。因此他们把刺激 - 反应作为行为的基本单位，学习即“刺激 - 反应”之间联结的加强，教学的艺术在于如何安排强化。由此派生出程序教学、计算机辅助教学、自我教学单元、个别学习法和视听教学等多种教学模式或方式。本节主要讨论斯金纳的程序教学理论。

#### 一、教学目标

斯金纳从一开始就把行为作为基本的研究对象，并把重点放在对行为的实验分析上。斯金纳认为，“学习”即反应概率的变化；“理论”是对所观察到的事实的解释；“学习理论”所要做的，是指出引起反应概率变化的条件。他还认为人类与动物的行为，可能取决于前提性事件（antecedent events），也可能取决于结果性事件（consequent events），所以我们可以安排各种各样的反应结果，以决定和预测有机体的行为。

根据行为主义原理，教学的目的就是提供特定的刺激，以便引起学生特定的反应，所以教学目标越具体、越精确越好。布卢姆（Bloom）等人的教育目标分类学（如图 8-1，以认知领域和情感领域为例）与行为主义的基本假设是相一致的。他的目标分类学有两个特征：第一，要用学生外显的行为来陈述目标；第二，目标是有层次结构的，由简单到复杂按顺序排列，前一目标是后一目标的基础，因而目标具有连续性、累积性。

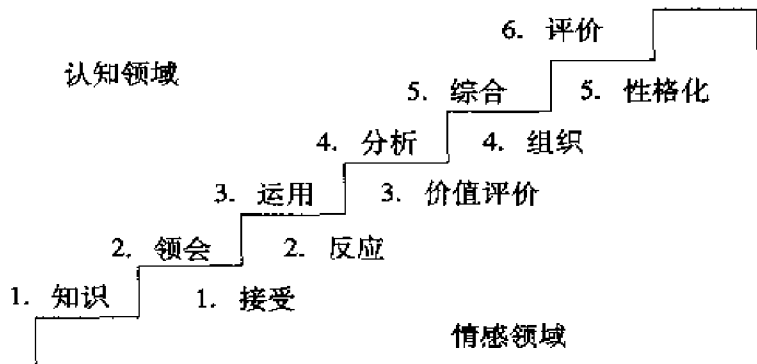


图 8-1 布卢姆的教育目标分类

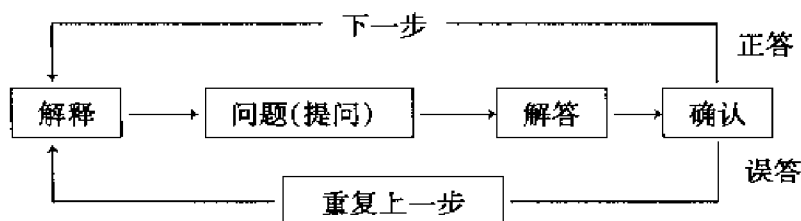
## 二、教学过程

斯金纳认为，学生的行为是受行为结果的影响的，若要学生作出合乎需要的行为反应，必须形成某种相倚关系，即在行为后有一种强化性的后果；倘若一种行为得不到强化，它就会消失。根据这一原理，形成了一种相倚组织的教学过程，这种教学过程对学习环境的设置、课程材料的设计和学生行为的管理作出了系统的安排。所谓相倚组织，就是对强化刺激的系统控制。这种教学过程包括以下五个阶段。（1）具体说明最终的行为表现：确定并明确目标行为，具体说明想要得到的行为结果，制定测量和记录行为的计划。（2）评估行为：观察并记录行为的频率，如有必要，记录行为的性质和当时的情景。（3）安排相倚关系：作出有关环境安排的决定，选择强化物和强化安排方式，确定最后的塑造行为的计划。（4）实施方案：安排环境并告知学生具体要求，维持强化和塑造行为的强化安排方式。（5）评价方案：测量所想得到的行为反应，重现原来的条件，测量行为，然后再回到相倚安排中去。

简单看来，行为主义者似乎关注的是“怎样教”，而不是“教什么”，事实上，根据行为科学的原理设计的程序，直接涉及要教什么，不教什么，他们侧重的是行为，并要以一种可以观察到的、可以测量的形式来具体说明课程内容和教学过程。

程序教学的设计需要按照教材内部的逻辑程序，即为了保证学生在学习把错误率减少到最低限度；同时，又要合理地设计教材，使每个问题（即每一小步）都能体现教材的逻辑价值。如斯金纳的一种教学

程序，其流程如下：



在这一流程里，教师把材料分成一系列连续的小步子，每步一个项目，内容很少，整个系列由浅入深、由简到繁地进行安排。例如，一个典型的程序教学材料（以“电流”教学内容为例）可设计如下问题：

- (1) 电灯泡发亮的原因是灯丝——（发热）
- (2) 电灯灯丝发热的原因是灯丝通过——（电流）
- (3) 电灯变亮的原因是电流强度——（增大）
- (4) 电灯变暗的原因是电流强度——（减少）
- (5) 当电压增大时，电流强度就——（增大）……

括号里是正确答案，一个学生如能做出正确答案，教学机器就能显示出来，并可以启动开关进行第二步学习，如此一步一步地展开学习，直至达到学习目标。

### 三、教学方法

斯金纳认为学习过程的有效进行有赖于三个条件：小步骤呈现学习材料；对学习者的任何反应立即予以反馈；学习者自定步调学习。斯金纳认为沿用已久的讲授法虽是最普遍的教学方法，但却违背上述的三种条件，于是提出程序教学法。

程序教学法是根据强化作用理论而来的。斯金纳认为，对有机体与其环境相互作用的一种适当的陈述，始终必须具体说明三件事：反应发生的场合；反应本身；强化结果。这三者之间的相互关系，便是“强化相倚关系（contingencies of reinforcement）”。根据强化相倚关系，斯金纳设计了两种促使有机体行为变化所采用的技术：塑造和渐退。塑造（shaping）是指通过安排特定的强化相倚关系使有机体做出他（它）们行为库中原先不曾有过的复杂动作。渐退（fading）是指通过有差别的

强化,缓慢地减少两种(或两种以上)刺激的特征,从而使有机体最终能对两种只有很小差异的刺激作出有辨别的反应。

斯金纳对程序学习的处理有两种形式。一种是“直线式”,包括以下特征。

1. 小步骤进行。即给学习者少量的信息,并从信息中的某一条目或某一项,依次进入另一条目或另一项,每位学生均须按照相同的顺序学习。
2. 呈现明显的反应。即学生的反应能为他人所观察到,如是正确的反应,才能得到强化;不正确的反应,则可获得改正。
3. 及时反馈。学生反应之后,立即告知其反应是否正确,如果答案是正确,反馈就是一种增强物;如果答案错误,反馈就是一种更正的方法。
4. 自定步调学习。即学生按自己定的步调,进行程序学习。

另一种程序学习的形式是分支式,它较直线式复杂,但弹性较大,通常包括一种多重选择的格式,学生在被呈现若干信息之后,即要面临多重选择的问题,如果回答正确,便进入下一个信息系统,如果回答不正确,则给予补充信息。

程序教学的材料除了以书本形式,还可用教学仪器或计算机呈现,称为“计算机辅助教学(CAI)”。计算机辅助教学包括操练、实习、教课、人机对话等模式。它的种类很多,若按功能来分,有问题解答型、人工智能型、会议型和网络型等。它能提供及时反馈,具有丰富的视觉效果以及游戏般的气氛,能激发学生的学习动机,具有传统教学所没有的优点。

程序教学是指将教材分成连续的小步子,严格地按逻辑编成程序的一种自动教学模式。

## 第4节 认知教学理论

认知心理学家批判行为主义是在研究“空洞的有机体”,在个体与环境的相互作用上,认为是个体作用于环境,而不是环境引起人的行



为，环境只是提供潜在刺激，至于这些刺激是否受到注意或被加工，这取决于学习者内部的心理结构。所谓心理结构，就是指学习者知觉和概括自然社会和人类社会的方式。认知结构是以符号表征的形式存在的。当新的经验改变了学习者现有的心理结构时，学习就发生了。因此，学习的基础是学习者内部心理结构的形成和改组，而不是刺激-反应联结的形成或行为习惯的加强或改变，教学就是促进学习者内部心理结构的形成或改组。这种理论的代表人物是美国教育心理学家布鲁纳和奥苏贝尔，这里着重介绍布鲁纳的认知结构教学理论。

## 一、教学目标

布鲁纳认为，教学目的应符合社会发展的需要。在他看来，当时美国科技空前发达，人们业已处在以急剧变化为特征的社会，个人和国家要想有更好的生存机会，有赖于年轻一代智力的充分发展，因此，发展学生的智力就成了教学的主要目的。他在《教育过程》中开宗明义地指出，我们必须强调教育的质量和理智的目标，也就是说，教育不仅要培养成绩优异的学生，而且还要帮助每个学生获得最好的理智发展。教育主要是“培养学生的操作技能、观察技能、想像技能以及符号运演技能”。具体地说，（1）鼓励学生发现自己猜想的价值和可修正性，以实现试图得出假设的激活效应；（2）培养学生运用心智解决问题能力的信心；（3）培养学生的自我促进；（4）培养学生“经济地运用心智”；（5）培养理智的诚实。

## 二、教学原则

布鲁纳认为，教学理论必须考虑三件事：（1）学生的本性；（2）知识的本质；（3）知识获得过程的性质。学生的心智发展，虽然有些受环境的影响，并同时影响他的环境，但主要是独自遵循他自己特有的认识程序，即动作表征、肖像表征和符号表征及其相互作用。教学的目的就是要帮助或形成学生智慧或认知的发展，因此，教育工作者的任务，是要把知识转化为一种适应正在发展着的学生的形式，而表征系统发展的顺序，可作为教学设计的模式。布鲁纳根据上述的理解，提出了相应的四条教学原则。

1. 动机原则。学习取决于学生对学习的准备状态和心理倾向。儿童对学习都具有天然的好奇心和学习的愿望,问题在于教师如何利用儿童的这些自然倾向,激发学生参与探究活动,从而促进儿童智慧的发展。

2. 结构原则。即要选择适当的知识结构,并选择适合于学生认知结构的方式,才能促进学习。这意味着,教师应该认识到教学内容与学生已有知识之间的关系,知识结构应与学生的认知结构相匹配。

3. 序列原则。即要按最佳顺序呈现教学内容。由于学生的发展水平、动机状态、知识背景都可能会影响教学序列的作用,因此,如果发现教学效果不理想的话,教师需要随时准备修正或改变教学序列。

4. 强化原则。即要让学生适时知道自己学习的结果。但需要注意的是,教师不应提供太多的强化,以免学生过于依赖教师的指点。另外,要逐渐从强调外部奖励转向内部奖励。

### 三、教学内容

布鲁纳认为,任何学科的知识,都具有这样三个特征:(1)知识的表征方式;(2)结构的经济性;(3)结构的效力。这三者是随学生的年龄差异、学习风格的差别和学习内容的不同而变化的。知识结构的表征方式有三种:适合于达到某种结果的一组行动(动作表征);代替概念的一组映象或图解(肖像表征);从一种符号系统中推导出来的一组符号或命题(符号表征)。知识结构的经济性,是指学生必须具有的信息量,以及为达到理解而必须加工的信息。例如,把自由落体的特征归纳为“ $S = \frac{1}{2}gt^2$ ”,这要比列出一系列数字,或用文字表述更为经济些。知识结构的效力是指学生掌握的种种命题具有生产性价值,即能够在学生头脑里得到一些并没有告诉过他们的信息。例如,告诉学生“甲比乙高,丙比乙矮”。有些学生能够得出“甲比丙高”的结论,这说明学生掌握的知识具有效力。

布鲁纳认为,学习基本结构有四个好处:(1)如果学生知道了一门学科的基本结构或它的逻辑组织,学生就能理解这门学科;(2)如果学生了解了基本概念和基本原理,有助于学生把学习内容迁移到其他情景中去;(3)如果把教材组织成结构的形式,有助于学生记忆具体

细节的知识；(4) 如果给予学生适当的学习经验和对结构的合适的陈述，即便是年幼儿童也能学习高级的知识，从而缩小高级知识与初级知识之间的差距。

知识结构是指某一知识领域内事实、概念、观念、公理、定理、定律等的组合方式。

随着近 20 年来信息加工心理学的崛起，认知教学理论不仅论述陈述性知识（关于“什么”的知识）的结构，而且对程序性知识（关于“怎样”的知识）产生了浓厚的兴趣。例如，美国教育心理学家加涅（R. M. Gagne）对知识与技能的区分作了系统研究，认为智慧技能分为五个亚类：辨别、具体概念、定义性概念、规则和高级规则。学习策略是一种特殊的程序性知识。关于学习策略的教学也日益受到人们的关注。根据认知心理学家的研究，学习策略主要有如下五类。（1）复述策略。复述是指学生在学习过程中积极地背诵或说出被呈现的条目，以及摘录、划线或圈出课文中呈现的材料的重点。其中的两个主要认知目标是：选择帮助学生注意内容的重要方面；获取确认材料并转变为工作记忆。（2）同化策略。指形成一个表象或句子与配对表格中的每一条目相配，以及解释、概括或描述新的信息如何与原有知识相联系。包括学生配对学习，有顺序的条目学习，自由回忆条目学习，解释，概括，分类，做笔记，回答问题等。在这些任务中使用同化策略包括形成表象或造句，以联系两个或更多条目。同化策略的一个主要认知目标是建构，即学生在将要学习的材料中的两个或多个条目之间建立内在联系，或者将所得信息与先前的知识整合，将知识从长期记忆转变为工作记忆，并把将学的信息与之整合。（3）组织策略。指学生把将要学习的材料所列的条目组织起来、或抽象概括、或建立等级关系。包括组织、列出主要词汇以准备发言，又如看图说话、看图作文等，也包括概括段落大意、中心思想以及中心思想与各段之间的关系等。组织指发现部分与部分之间的关系，使之带上某种结构以达到有效保持的目的。（4）元认知策略。指检查并修正自己的理解过程。包括运用自我提问检查对课堂中呈现的材料的理解，学习课文开始时提出的问题以指导自己的阅读行为，即我们通常所说的自我检查、思路教学、问题导读等。（5）情感动力策略。情感策略是指保持警觉但是放松，以克服考试焦虑。包

括在安静的环境中学习以减少过多的干扰，在考试紧张或害怕失败时，暂时停止思考。这五类学习策略中的每一种都能影响编码过程中的认知加工。例如，复述主要被用来进行信息选择和获取，而组织和同化则主要被用来建构和整合。理解监控技术看起来和四种加工过程都有关系，这取决于任务的不同性质。情感策略也可能影响所有的加工过程，但最主要的影响是选择和获取过程。

#### 四、教学方法

布鲁纳认为，学习包括三个几乎同时发生的过程：（1）习得；（2）转换；（3）评价。学生的心智发展，虽然有些受环境的影响，并同时也影响他们的环境，但主要是独自遵循他自己特有的认识程序的。学生不是被动的知识接受者，而是积极的信息加工者。教师的角色在于创设可让学生自己学习的情境，而不是提供预先准备齐全的知识。因此，他极力提倡使用发现法。

发现法有以下特征。

1. 强调学习过程。布鲁纳认为，在教学过程中，学生是一个积极的探究者。我们教一门学科，不是要建造一个活着的小型藏书室，而是要让学生自己去思考，参与知识获得的过程。“认识是一个过程，而不是一种产品”。

2. 强调直觉思维。布鲁纳认为，直觉思维与分析思维不同，它不根据仔细规定好了的步骤，而是采取跃进、越级和走捷径的方式来思维的。直觉思维的本质是映象或图像性的，它的形成过程一般不是靠言语信息，尤其不靠教师指示性的语言文字。所以，教师在学生的探究活动中要帮助学生形成丰富的想像，防止过早语言化。与其指示学生如何做，不如让学生自己试着做，边做边想。

3. 强调内在动机。布鲁纳重视形成学生的内部动机，或把外部动机转化成内部动机。而发现活动有利于激励学生的好奇心。学生容易受好奇心的驱使，对探究未知的结果表现出兴趣。布鲁纳认为，与其让学生把同学之间的竞争作为主要动机，还不如让学生向自己的能力提出挑战。所以，他提出要形成学生的胜任动机（competence motivation），通过激励学生提高自己才能的欲求，从而提高学习的效率。

4. 强调信息提取。布鲁纳对记忆过程持比较激进的观点。他认为，

人类记忆的首要问题不是贮存，而是提取。提取信息的关键在于如何组织信息，知道信息贮存在哪里和怎样才能提取信息。所以，学生如何组织信息，对提取信息有很大影响。学生亲自参与发现事物的活动，必然会用某种方式对它们加以组织，从而对记忆具有最好的效果。

发现法是指学生运用教师提供按发现过程编制的教材或材料进行“再发现”，以掌握知识并发展创造性思维与发现能力的一种教学模式。

## 第5节 情感教学理论

20世纪60年代以来，人本主义作为心理学的第三势力的崛起，力陈认知心理学的不足在于把人当做“冷血动物”，即没有感情的人，主张心理学要想真正成为关于人的科学，应该探讨完整的人，而不是把人分割成行为、认知等从属方面。人本主义心理学家认为，研究人的心理的真正方式不是从第三人称的角度来考察人的行为，而是通过一个人自己来考察自己，即要从第一人称的角度来考察行为。行为与学习都是知觉的产物，一个人大多数的行为都是他对自己看法的结果。真正的学习涉及到整个人，而不仅仅是为学习者提供事实。真正的学习经验能够使学习者发现他自己独特的品质，发现自己作为一个人的特征。从这个意义上说，学习即成为（becoming），教学即促进，促进学生成为一个完善的人。美国人本主义心理学家罗杰斯的非指导性教学就是这一流派的代表。

### 一、教学目标

罗杰斯直言不讳地陈述，最好的教育就像最好的疗法一样，目标应该是“充分发挥作用的人（full functioning person）”。这样的人已经经历过最好的心理生长，机体的所有潜能都充分地、自由地发挥作用；他们的具体行为的构成是难以预言的；他们经常变化、经常发展，在每次成功的时刻，总会发现新的自我。在罗杰斯看来，自我发展即便是痛苦



的、曲折的，但这种发展的倾向性是必然的、先天的，假如后天的环境和教育能提供适宜的心理气氛的话。它最终会自动地完成自我的实现。所谓“自我实现”，实际上就是指人的创造能力以及与此息息相关的应变能力。罗杰斯指出，在我们业已置身其中的世界里，教育的目标务必是培养对变化开放的、灵活的和适应的人，学会怎样学习并且因而能不断学习的人。只有这样的人，才能建设性地处理某个领域的复杂问题。他在《患者为中心的治疗》中就提出：学校要培养的人就是能从事自发的活动，并对这些活动负责的人；能理智地选择和自定方向的人；是批判性的学习者，能评价他人所作贡献的人；获得有关解决问题知识的人；更重要地，能灵活地和理智地适应新的问题情景的人；在自由地和创造性地运用所有有关经验时，灵活地处理问题的方式的人；能在各种活动中有效地与他人合作的人；不是为他人的赞许，而是按照他们自己的社会化目标而工作的人。

## 二、教学阶段

罗杰斯把心理咨询的方法移植到教学中来，以便形成促进学生学习的环境而构建了一种非指导性的教学模式。罗杰斯认为，在教学过程中，教师起一个促进者的作用。教师通过与学生建立起融洽的个人关系，促进学生的成长。这种教学过程以解决学生的情感问题为目标，通常包括以下五个阶段：（1）确定帮助的情景，即教师要鼓励学生自由地表达自己的感情；（2）探索问题，即鼓励学生自己来界定问题，教师要接受学生的感情，必要时加以澄清；（3）形成见识，即让学生讨论问题，自由地发表看法，教师给学生提供帮助；（4）计划和抉择，即由学生计划初步的决定，教师帮助学生澄清这些决定；（5）整合，即学生获得较深刻的见识，并作出较为积极的行动，教师对此要予以支持。

## 三、教学方法

罗杰斯按照某种意义的连续，把学习分成无意义学习和意义学习。无意义学习（如记忆无意义的音节）只与心（mind）有关，它是发生在“颈部以上”的学习，没有情感或个人的意义参与，它与全人无关。



意义学习不是那种仅仅涉及事实累积的学习，而是一种使个体的行为、态度、个性以及在未来选择行动方式时发生重大变化的学习。这不仅仅是一种增长知识的学习，而且是一种与每个人各部分经验都融合在一起的学习。例如，当一小孩的手碰到取暖器时，他就学会了“烫”这个词的意义；他同时也学会了以后对所有类似的取暖器要当心；他会以一种不会马上就遗忘的、有意义的和投入的方式保留所学到的内容。这种意义学习主要包括四个要素：第一，学习具有个人参与（personal involvement）的性质，即整个人（包括情感和认知两方面）都投入学习活动；第二，学习是自我发起（self-initiated）的，即使在推动力或刺激来自外界时，但要求发现、获得、掌握和领会的感觉是来自内部的；第三，学习是渗透性（pervasive）的，也就是说，它会使学生的行为、态度，乃至个性都会发生变化；第四，学习是由学生自我评价（evaluated by the learner）的。因为学生最清楚这种学习是否满足自己的需要、是否有助于导致他想要知道的东西、是否明了自己原来不甚清楚的某些方面。

意义学习是一种全人参与、自我发起、自我评价并使个体的行为、态度、个性以及在未来选择行动方式时发生重大变化的学习。

这种意义学习实际上就是一种非指导性教学。非指导性教学既是一种理论，又是一种实践，它是一种教学模式。它的理论假设是：每个人都有健康发展的自然趋向，有积极处理多方面生活的可能性，充满着真诚、信任、理解的人际关系会促成健康的发展和潜能的实现。它的基本原则是：教师在教学中必须有安全感，他信任学生，同时感到学生同样信任他，不能把学生当做“敌人”，备加提防。课堂中的气氛必须是融洽的、真诚的、开放的、相互支持的，以使学生自由地表达个人的想法，自己引导个人的思想、情绪，自然地显示症结所在的情绪因素，并自己调整这种情绪的变化和决定变化的方向，从而改变相应的态度与行为。

非指导性教学是一种以学生为中心、以情感为基调、教师是促进者、学生自我发起的学习与教学模式。

## 四、师生关系

罗杰斯从“患者中心疗法”推演出“促进者”一词，以区别传统意义上的“教师”。促进者在教学过程中的作用表现为四个方面：（1）帮助学生澄清自己想要学习什么；（2）帮助学生安排适宜的学习活动与材料；（3）帮助学生发现他们所学东西的个人意义；（4）维持着某种滋养学习过程的心理气氛。

罗杰斯认为，要发挥促进者的作用，关键不在课程设置，不在教师知识水平及视听教具，而在“促进者和学习者之间的人际关系的某些态度品质”，这种态度品质包括三个方面：真诚；接受；理解。罗杰斯认为，真诚是第一要素，是基本的，所谓真诚，就是要求教师与学生坦诚相见，畅所欲言，不要有任何的做作和虚伪，喜怒哀乐要完全溢于言表。所谓接受，有时也称信任、奖赏，要求教师能够完全接受学生碰到某一问题时表露出来的畏惧和犹豫，并且接受学生达到目的时的那种惬意。所谓理解，罗杰斯常用“移情性的理解”一词，它是指教师要设身处地站在学生的立场上考察或认识学生的所思、所言、所为，而不是用教师的标准及主观的臆断来“框套”学生。

以上所介绍的各种教学理论只是提供了一条关于教学理论演变的分析途径或解释框架，它不可能事实上也没必要包括所有的教学理论流派，说它不可能，是因为各家从属的科学共同体不一样，前提假设、逻辑方式和叙述语言都有绝对的差异，客观上很难用一种概念框架来“框套”；说它没必要，是因为本书是教材，不是百科全书，教材需要提供一定的知识，更重要的是提供一种思维方式。本章从“教学”的概念入手，梳理出了一条教学理论的分析线索，并从目标、过程或阶段、内容、方法等要素对这几种代表性的教学理论予以介绍。在实践中，需要教师根据实际情况和需要创造性地运用。

## 第6节 建构主义教学理论

建构主义是认知结构学习理论在当代的发展，它强调学生的巨大潜能，认为教学要把学生现有的知识经验作为新知识的生长点，引导他们

从原有的知识经验中“生长”出新的知识经验。它认为学习是在社会文化背景下，通过人际间的协作活动而实现的意义建构的过程。“情境、协作、会话、意义建构”是教学环境中的四大要素。

## 一、建构主义是当代教学理论的一场革命

建构主义对学习的理解是：学习是获取知识的过程，但知识不是通过教师传授得到，而是学习者在一定的情境即社会文化背景下，借助其他人（包括教师和学习伙伴）的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式而获得。

建构主义是学习理论中行为主义发展到认知主义以后的进一步发展。行为主义的基本主张是：①客观主义——分析人类行为的关键是对外部事件的考察。②环境主义——环境是决定人类行为的最重要因素。③强化——人们行动的结果影响着后继的行为。行为主义的客观主义观反映在教学上，认为学习就是通过强化建立刺激与反应之间的联结；教育者的目标在于传递客观世界的知识，学习者的目标是在这种传递过程中达到教育者所确定的目标。得到与教育者完全相同的理解。

与行为主义不同，认知主义学习观主要在于解释如何使客观的知识结构通过个体与之交互作用而内化为认知结构。自20世纪70年代末，以布鲁纳为首的美国教育心理学家将苏联教育心理学家维果斯基的思想介绍到美国以后，对建构主义思想的发展起了极大的推动作用。维果斯基在心理发展上强调社会文化历史的作用，特别是强调活动和社会交往在人的高级心理机能发展中的突出作用。他认为，高级的心理机能来源于外部动作的内化，这种内化不仅通过教学，也通过日常生活、游戏和劳动等来实现。另一方面，内在智力动作也外化为实际动作，使主观见之于客观。内化和外化的桥梁便是人的活动。所有这些都对当今的建构主义者有很大的影响。

建构主义教学理论认为，学习是获取知识的过程，但知识不是通过教师传授得到的，而是学习者在一定的情境即社会文化背景下，借助其他人（包括教师和学习伙伴）的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式而获得。

## 二、建构主义教学观

### 1. 知识观

建构主义者一般强调,知识并不是对现实的准确表征,它只是一种解释、一种假设,它并不是问题的最终答案。相反,它会随着人类的进步而不断地被“革命”掉,并随之出现新的假设。而且,知识并不能精确地概括世界的法则,在具体问题中,我们并不是拿来使用,一用就灵,而是需要针对具体情境进行再创造。另外,建构主义认为,知识不可能以实体的形式存在于具体个体之外,尽管我们通过语言符号赋予了知识一定的外在形式,甚至这些命题还得到了较普遍的认可,但这并不意味着学习者会对这些命题有同样的理解,因为这些理解只能由个体基于自己的经验背景而建构起来,它取决于特定情境下的学习历程。

建构主义的这种知识观尽管不免过于激进,但它向传统的教学和课程理论提出了巨大挑战。按照这种观点,课本知识只是一种关于各种现象的较为可靠的假设,而不是解释现实的“模板”。科学知识包含真理性,但不是绝对正确的最终答案,它只是对现实的一种更可能正确的解释。而且,更重要的是,这些知识在被个体接受之前,它对个体来说是毫无权威可言的,不能把知识作为预先决定了的东西教给学生,不要我们对知识正确性的强调作为让个体接受它的理由,不能用科学家、教师、课本的权威来压服学生。学生对知识的“接受”只能靠他自己的建构来完成,以他们自己的经验、信念为背景来分析知识的合理性。学生的学习不仅是对新知识的理解,而且是对新知识的分析、检验和批判。另外,知识在各种情况下应用并不是简单套用,具体情境总有自己的特异性,所以,学习知识不能满足于教条式的掌握,而是需要不断深化,把握它在具体情境中的复杂变化,使学习走向“思维中的具体”。

### 2. 学习观

建构主义认为,学习不是知识由教师向学生的传递,而是学生建构自己的知识的过程,学生不是被动的信息吸收者,而是信息意义的主动建构者,这种建构不可能由其他人代替。建构主义认为,知识不是通过教师传授得到,而是学习者在一定的情境即社会文化背景下,借助学习是获取知识的过程其他人(包括教师和学习伙伴)的帮助,利用必要的学习资料,通过意义建构的方式而获得。由于学习是在一定的情境即



社会文化背景下，借助其他人的帮助即通过人际间的协作活动而实现的意义建构过程，因此建构主义学习理论认为“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”是教学环境中的四大要素或四大属性。

教学环境中的情境必须有利于学生对所学内容的意义建构，要考虑有利于学生建构意义的情境的创设；协作对学习资料的搜集与分析、假设的提出与验证、学习成果的评价直至意义的最终建构均有重要作用；会话是协作过程中的不可缺少环节。学习小组成员之间必须通过会话商讨如何完成规定的学习任务的计划；在学习过程中，帮助学生意义建构就是帮助学生对当前学习内容所反映的事物的性质、规律以及该事物与其他事物之间的内在联系达到较深刻的理解。这种理解在大脑中的长期存储形式就是前面提到的“图式”，也就是关于当前所学内容的认知结构。

学习是个体建构自己的知识的过程，这意味着学习是主动的，学生不是被动的刺激接受者，他要对外部信息做主动的选择和加工，因而不是行为主义所描述的 S—R 过程。而且，知识或意义也不是简单由外部信息决定的，外部信息本身没有意义，意义是学习者通过新旧知识经验间反复的、双向的相互作用过程而建构成的。其中，每个学习者都在以自己原有的经验系统为基础对新的信息进行编码，建构自己的理解，而且原有知识又因为新经验的进入而发生调整 and 改变，所以学习并不简单是信息的积累，它同时包含由于新、旧经验的冲突而引发的观念转变和结构重组。学习过程并不简单是信息的输入、存储和提取，而是新旧经验之间的双向的相互作用过程。因此，建构主义又与认知主义的信息加工论有所不同。

### 3. 学生观

建构主义者强调，学生并不是空着脑袋走进教室的。在日常生活中，在以往的学习中，他们已经形成了丰富的经验，小到身边的衣食住行，大到宇宙、星体的运行，从自然现象到社会生活，他们几乎都有一些自己的看法。而且，有些问题即使他们还没有接触过，没有现成的经验，但当问题一旦呈现在面前时，他们往往也可以基于相关的经验，依靠他们的认知能力（理智），形成对问题的某种解释。并且这种解释并不都是胡乱猜测，而是从他们的经验背景出发而推出的合乎逻辑的假设。所以，教学不能无视学生的这些经验，另起炉灶，从外部装进新知识，而是要把儿童现有的知识经验作为新知识的生长点，引导儿童从原

有的知识经验中“生长”出新的知识经验。教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。教师不是简单的知识的呈现者，他应该重视学生自己对各种现象的理解，倾听他们的看法，洞察他们这些想法的由来，以此为根据，引导学生丰富或调整自己的理解。这不是简单的“告诉”就能奏效的，而是需要与学生共同针对某些问题进行探索，并在此过程中相互交流和质疑，了解彼此的想法，彼此作出某些调整。由于经验背景的差异，学生对问题的理解常常各异，在学生的共同体之中，这些差异本身便构成了一种宝贵的学习资源。教学就是要增进学生之间的合作，使他看到那些与他不同的观点，从而促进学习的进行。

#### 4. 教学观

今天建构主义在教学中的应用直接带来了一场学习的革命。建构主义教学不是简化环境，而是要学习者能够在复杂的环境中学习并工作，要求把所有的学习任务抛锚在较大的任务或问题中，重视学习者发展对整个任务或任务的自主权。建构主义认为，教师应该在课堂教学中使用真实的任务和学习领域内的一些日常活动或实践。教师应设计支持并激发学习者思维的学习环境，鼓励学习者根据可替代的观点和背景去检测自己的观点，提供机会并支持学习者对所学内容与学习过程的反思。

建构主义教学观认为：教学要把学生现有的知识经验作为新知识的生长点，引导他们从原有的知识经验中“生长”出新的知识经验。它认为学习是在社会文化背景下，通过人际间的协作活动而实现的意义建构的过程。

#### 主题词

教学

教学理论

讲授法

图例讲解法

建构主义学理论

程序教学

知识结构

发现法

非指导性教学

意义学习

## 习题

---

1. 讨论：教学究竟是什么？
2. 试述教学理论的历史演变。
3. 讲授法的批判与辩护。
4. 行为主义教学理论述评。
5. 认知教学理论述评。
6. 情感教学理论述评。
7. 建构主义教学论是一种革命性的理论吗？

## 参考文献

---

1. 李秉德主编：《教学论》，人民教育出版社，1991。
2. 吴也显主编：《教学论新编》，教育科学出版社，1991。
3. 钟启泉等主编：《美国教学论流派》，陕西人民教育出版社，1993。
4. 施良方著：《学习论》，人民教育出版社，1994。
5. 施良方、崔允漭主编：《教学理论：课堂教学的原理，策略与研究》，华东师范大学出版社，1999。
6. 田慧生、李如密著：《教学论》，河北教育出版社，1996。

## 第 9 章

# 当代教学策略

以提高教学效率为目的的教学策略 (Teaching Strategy)，近年来在教学设计领域愈来愈受到重视。教学策略的选择和制订是构成教学设计的中心环节。早在 1632 年，大教育家夸美纽斯就指明研究教育的根本宗旨在于“使教师因此而少教，学生因此而多学，让校园充满着欢乐”，要像节约粮食一样节约学生的时间和精力。但是时隔 360 多年，这还是个未曾完全解决的问题。

教学策略的选择和制订是教学设计的中心环节。当前严峻的现实要求我们认真研究以提高教学效率为目的的教学策略问题。

## 第1节 教学效率与教学策略的研究

### 一、教学效率

所谓教学效率，是学生的学习收获与教师、学生的教学活动量在时间尺度上的量度，它必须以教学目标为依据，因此直接关联到教育观念。教学目标是由教育的社会功能决定的。需要指出的是，教学目标的分类及表述目前常偏重于层次的划一与外显的行为。于是就有一种可能，过于划一的目标会低估教学过程的复杂性，凭借外显行为的表征会掩盖教学活动的深刻性。这是由于，第一，教学的对象是发展中的人，学生在获取知识、技能与能力，并在生理、心理的其他侧面以及社会化等诸方面得到迅速成长，但彼此间的成长速率并不相同，因而这种简单化的划分容易忽视学生个性特长的发展。第二，外显的行为目标一般不能准确揭示出全部心理活动的内隐因素，制定教学目标如果仅是从知识内容出发，离开了教与学的具体行为，离开了教师和学生实际的基础水平，必将问题百出。可以这样说，教学目标的全面、合理与个性化导向，是研究教学效率问题的前提。

教学效率是学生的学习收获与教师、学生的教学活动量在时间尺度上的量度。教学目标的全面、合理与个性化导向，是研究教学效率问题的前提。

### 二、教学策略

“策略”一词原指大规模军事行动的计划 and 指挥，在更一般的意义上指为达到某种目的使用的手段或方法。在教育领域中，这个词常与“方法”、“步骤”同义，还用来指教学活动的顺序排列和师生间连续的有实在内容的交流。本章所谓教学策略专以表示为达到某种预测效果所采取的多种教学行动的综合方案，就是在教学目标确定以后，根据已定的教学任务和学生的特征，有针对性地选择与组合相关的教学内容、教



学组织形式、教学方法和技术,以便形成具有效率意义的特定的教学方案。

教学策略具有如下基本特征。

第一,综合性。选择或制订教学策略必须对教学内容、媒体、组织形式、方法、步骤和技术等要素加以综合考虑。

第二,可操作性。教学策略不是抽象的教学原则,也不是在某种教学思想指导下建立起来的教学模式,而是可供教师和学生在学习中参照执行或操作的方案,有着明确具体的内容。

第三,灵活性。教学策略根据不同的教学目标和任务,并参照学生的初始状态,选择最适宜的教学内容、教学媒体、教学组织形式、教学方法并将其组合起来,保证教学过程的有效进行,以便实现特定的教学目标,完成特定的教学任务。

所谓教学策略,是在教学目标确定以后,根据已定的教学任务和学生的特征,有针对性地选择与组合相关的教学内容、教学组织形式、教学方法和技术,形成的具有效率意义的特定的教学方案。教学策略具有综合性、可操作性和灵活性等基本特征。

## 第2节 教学策略的主要类型

划分教学策略类型的意义在于对教学策略进行更为系统深入的研究,也在于为教学设计人员和教师提供可资选择或参照的模式。美国教学设计专家梅里尔(M. D. Merrill)曾提及教学策略的类型问题,指出不同类型的教学策略可以增进不同种类的学习知识和技能的学习。<sup>1</sup>

### 一、加涅的九种基本教学策略

1968年加涅首先开始综合各种微观教学策略的共同特点,并进而提出了对有效开展教学至关重要的九种教学活动策略:

1. 利用改变刺激的方法引起学生注意;
2. 告诉学习者学习目标,以帮助他们认清教学的重要性和相关性;

3. 刺激回忆前提性知识，使学习者能把它们同新的知识结合起来；
4. 以适当的方式向学习者呈现刺激材料；
5. 根据所学知识的复杂程度和难易水平，以及学习者具有的智慧水平，提供学习指导；
6. 引出表示所期望的学习的行为；
7. 作出行为正确与否的反馈，对正确的行为加以强化，对不正确的行为加以抑制；
8. 评价行为以便评价学习；
9. 通过提供检索线索和检索策略来增强记忆，促进迁移。

1981 年加涅、瓦格尔（Vagle）和罗杰斯对九种基本教学策略仍然予以充分肯定，只是补充说，在具体教学活动中，要视学习目标和预定的学习者性质，来决定采用哪种活动，如何表述它们以及如何序列化。1985 年加涅在《学校学习的认知心理学》一书中提出，教学策略应包括保证学生接触教材的管理策略和易化教材学习的指导策略两部分。在基本管理策略中，强调开学伊始，教师就应该组织有力，井然有序，有足够的时间向学生讲解规章制度，让班级有章可循。对待家庭作业，也要采取有效的方法进行检查，迅速弄清没做作业的学生名字，诊断每题的对错情况。在指导策略中，他又进一步补充认为，教学目标要清晰、明白，反馈机会要多，而且要做到更清楚、更具体，帮助学生复习必要的前提性知识。

## 二、盖奇的七种基本教学策略

盖奇于 1978 年针对 20 世纪 70 年代初以来大量的有关教师行为与学习成绩的相关研究，首先按被试年龄进行了分类，从中发现了充分提高 8 岁学生阅读和算术成绩的七种教学策略，称为“教师七要”。

1. 教师要制定一整套规则，使学生不需征求教师意见就知道做什么，以满足自己的需求；
2. 教师要在教室中经常走动，在解答学生问题的同时检查课堂作业，并注意学生的学习要求，让学生知道教师在注意他们的课堂表现；
3. 让学生独立完成的作业要有趣、有意义，难易程度掌握在学生都能完成作业的标准上；
4. 教师要尽量减少把学生集中在一起进行教诲这样一类的做法，

把每日课程表写在黑板上,使学生知道应该干什么等等;

5. 提问学生时,教师要先叫学生的名字,然后提出问题,要使所有学生回答问题的次数相同;

6. 教师应该不断地启发学习落后的学生回答问题;

7. 在阅读小组教学中,教师要尽可能提供大量的简短的反馈,并使教学活动的节奏像“操练”一样快。

### 三、库宁的教学管理策略

1970年库宁(Kounin)提出成功的教学管理策略应包括以下几项:

1. 制定留有一定余地的学习计划;
2. 安排进度,确定难度和使学习活动具有多样性;
3. 顺利开展教学活动,并使其毫不松懈地发展下去;
4. 在课堂同时应付几件事情;
5. 观察并对各种不同的事情作出反应;
6. 把教学活动向适当的目标引导;
7. 始终注意学生集体活动。

国外对教学策略的研究是探索性的并且也是富有成效的,他们往往以大量的实证研究成果证明教学策略对教学效果有重要意义,但总体上忽视对教学策略的理论探讨。

### 四、申继亮等对教学策略的分类

申继亮、辛涛认为,教学策略是有关问题解决的知识,而且与问题情境依存关系的倾向性十分突出。因此他们通过与解决问题的一般教学过程模式的联系来对教学策略进行分类,可以将教学策略的结构分成两个层次。

第一层次是监控策略,主要成分是操作原则的知识,其功能是指示策略运用者“应该做什么”,体现在四个方面:支配,告诉人们该项策略的作用如何,能解决何种教学问题;控制,告诉你必须按照何种规则去运用才是正确的;监控,指示人们怎样做才不偏离教学目标;调节,指示策略运用者应该做什么而不应该做什么。

第二层次是应对策略,由操作程序的知识组成,其功能是指示策略

运用者“应该怎么做”。它由判断策略、计划策略、执行策略、评价策略构成，分别与教学问题解决过程的四个阶段相匹配。判断策略是对应教学问题解决过程第一阶段的情境的。要能消除掉这一阶段的目标障碍，准确地理解和表征问题，就必须懂得如何去感知问题中蕴含的相关信息，如何理解问题结构中的各种关系，如何分析问题的性质和类型，如何综合问题的信息等等知识，而这样的知识就必须由判断策略来提供。计划策略，是对应教学问题解决第二阶段情境的，它通常要指示人们如何找出能达到目标的方法和技术，如何将已搜寻出的方法技术相互比较，进行选择，如何将方法技术相互搭配起来，如何将匹配好的内容按事件进程进行编码，这样，策略运用者就能较容易地制定出一个完整的方案了。执行策略，与教学问题解决过程的第三阶段相对应，它必须具体告诉人们如何按照方案的要求审查外部动作的正确性，唯有如此制定的方案才能变为所期望的现实。评价策略，与问题解决第四阶段相对应，指导策略运用者如何根据目标校验动作的成效，检查结果与目标间的差距，如何依据目标期望的价值来度量动作的意义，为策略运用者提供自我的信息。

他们依据不同的分类标准，将教学策略分成一般性教学策略和特殊性教学策略以及问题指向型教学策略和自我指向型教学策略。一般性教学策略，是一般情况下都要运用的，用以解决一般性教学问题，如教材呈现策略、课堂管理策略、教学评价策略、教学资源管理策略等。特殊性教学策略，是只有在特殊问题情境中运用或运用时具有个人特点的策略。

## 五、顾泠沅对教学策略的研究

顾泠沅分析目前国内外的教学策略研究现状，发现教学策略的制订一般是以教学过程的某个主要构成因素为中心，建立框架，将其他相关要素有机地依附于这个中心，形成一类相对完整的教学策略。据此，他按教学策略的构成因素区分出内容型、形式型、方法型和综合型等四种主要类型。

根据教学策略的构成因素，可区分出内容型、形式型、方法型和综合型等四种主要类型。

### （一）内容型策略

教学过程中如何有效地提供学习内容是教学策略的核心内容。现代的研究表明，人的学习，就个体接受前人的知识、经验而言，总是离散的、不连续的，或如通常所说是接受一个一个有限的知识点。目前还没有可将前人所有的知识信息涓滴不漏地传递给现代人的媒体，而学校使用的课本更免不了有很大程度的残缺。但人有一种本领，通过他的大脑神经中枢的活动，有可能利用一定丰富度的知识点，采取如同数学演算的“内插”或“外推”方式，构建和产生连续的认识和行为。我们可以随便找一张图，如图9-1，图中的读数点是离散的，而穿过离散点的那条曲线则是连续的，这条曲线就是在离散点之间进行内插的结果。这种情形在人的学习中是必不可少的。如果我们把传递文化历史遗产视为信息传输过程的话，这种情形就与信息论中的冗余原理有关。在传递的信息中，总会有一些多余的部分，信息论中称之为冗余度。这部分越大，则传递信息的效率就越低。但是，这个多余的部分是因接受者的差别而不同的。接受者内插与外推能力愈强，同样的信息量对他来说冗余量就愈大；反之，这方面能力愈弱，冗余量就愈小。换句话说，不同能

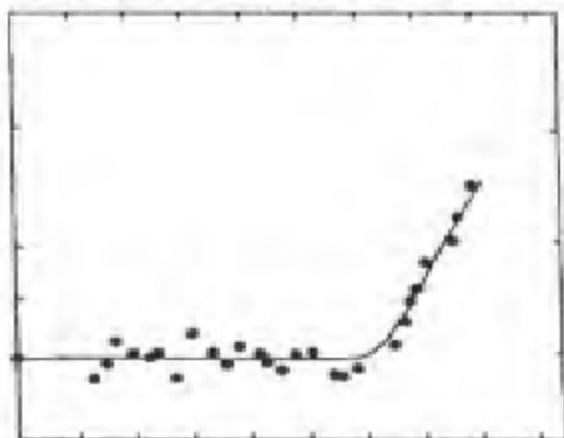


图9-1 穿过离散点的内插曲线



力的人具有不同的主观冗余（平时所说“明人不必细说”就是这个道理）。面对残缺的课本，正是有了这种主观冗余，学生才能理解课本外的信息。人的学习既是知识获得的过程，又是主观冗余获得的过程，高效学习的根据在于两者的最优平衡，这正是提高教学效率所要解决的问题。

在这里，下述两条途径似乎正好方向相背：一是提示合适的知识结构（即有序的信息），使之有利于知识与主观冗余的平衡；二是追求知识发生过程即问题化，认为通过“个别——抽取特征——一般原理”的程序可以产生较大的主观冗余。强调知识结构的策略，主张抓住知识的主干部分，削枝强干，构建简明的知识体系。结构化的策略在教材的排列方面还可细分为直线式、分支平行式、螺旋式和综合式等等。直线式是按照教学内容的内在逻辑顺序，将其划分成几个相互密切联系的阶段或步骤，教学活动是一个一个阶段由浅入深地进行。分支平行式是把教学内容分为若干个平行的单元，针对这些平行单元分别采用相应的教学方法的媒体，逐一开展教学活动，最后进行总结。螺旋式是根据不同年龄阶段学生的特点，分阶段设计教材，螺旋式地扩展和加深。综合式则是上述几个方式的综合。

至于问题化的策略，颇为受到关注。关心未来教育的学者在20世纪80年代初就认为，未来的学习着重于考虑、发掘问题，及时培养问题求解能力。近年来，美国、英国、日本有不少人提出了“问题解决作为学校教育的中心”这一观点。显然，它已不仅指培养学生的解题能力，而是一种带有全局性的教学指导思想，有着根本性的创新意义。但人们渐渐意识到不能太偏激，因为问题解决与结构化的知识具有不可忽视的互补关系，知识的应用必须以系统化的知识为其坚实的内核。

内容型策略有强调知识结构和追求知识发生过程两个类别，也就是结构化策略、问题化策略。

## （二）形式型策略

形式型策略就是以教学组织形式为中心的策略。美国教学设计专家肯普（J. E. Kemp）提出下列三种形式：集体教/学的形式，个别学习的形式和小组教/学的形式<sup>2</sup>。英国教育技术学家波西瓦尔（F. Percival）则提出两种基本策略：以教师/学校为中心的策略和以学生为中心的策

略<sup>3</sup>。鉴于班级授课在大多数国家仍为教学的基本组织形式,因此现代研究在弥补集体教学不足这一点上十分活跃。

人的发展随着年龄增长呈现一定的阶段性(共性),这是班级授课制的主要依据。在这种授课制下,一名教师能教几十名学生,一定的规模产生了较高的效率(如能把握儿童发展的关键期开展教学,则效率将更高)。但与此同时,各个不同的学生(性别、学习成绩基础以及能力倾向类型差别,甚至地域产生的个别差异等等),要在大体相同的时空中按划一的目标发展,师生活动总量的浪费也分外明显,这是提高教学效率面临的重要问题。为了简要地说明这个问题,我们假定学生的个别差异用获得某些知识所需时间的不同来表示,如图9-2所示。为使全班学生都能获得这些知识,教师必须使教学时间达到图中虚线所示数值。这样,教学效率即为图中阴影部分与整个矩形面积之比。怎样提高这个效率呢?其一,减少班级的学生数(如采用“小班制”)、实行按程度分班或者施行小组教学(包括班级外分组、班内分组等,后者如“分层次教学”),以便减少无效的时间量,极端办法就是个别教学。这对学生学习效率的提高有好处,但班级规模产生的效率将随之大大降低,其中按程度分班或班内分层次教学还有难以克服的“标签”效应(每个学生脸上都贴了“好差”或“快慢”的标签,会产生负面影响)。当然还有使用学习机器、采取程序教学等方法,但由于缺乏师生之间的情感交流,班级的集成效应也得不到发挥,效果并不理想。其二,如果不改变班级规模,那么转变差生便成了关键。在图9-2中可看

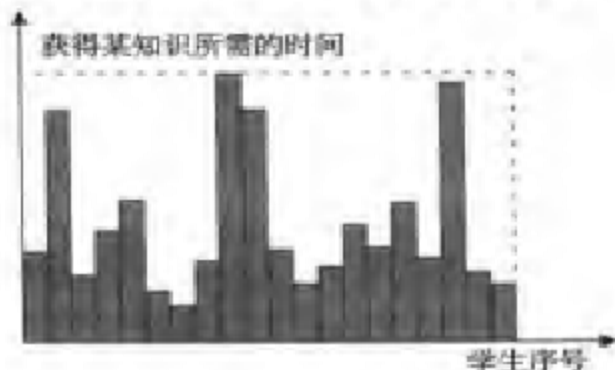


图9-2 班级教学效率示意图



出，少数几个学生所需的教学时间如能下降一定幅度，整个矩形的面积将大大减少；或者说同样长的时间可获得更多的知识。不过，同班学生的差异总会存在，教学中的浪费仍难以避免。

以学生为中心的策略，是一条理想的出路。学生增长知识的形式，既可以是以教师为中心的讲授，也可以是在教师引导下由学生自己去获得。以学生为中心的策略，就是为适应学生个人学习方式而提供高度灵活的学习系统。在这个策略中，教师和学校是起支持或辅助的作用，而不是决定的作用。实施这种策略，最重要的是要考虑学生个人的实际需要，有效地利用多种教学资源，让学生个个都积极投入学习，通过自主努力，分别去达到各自的、有区别的目标。

形式型策略有集体教学、小组教学和个别学习三种类别。由于以学校、教师为中心的班级授课制仍为教学的基本组织形式，因此改良集体教学的研究十分活跃，如实施小班制、按程度分班、班内分组、转变差生等。此外还有理想性的以学生为中心的教学策略。

### （三）方法型策略

方法型策略是以教学方法和技术为中心的策略，这是一个包含着各种各样方法、技术、程序和模式的领域。教学方法又是教育学最古老、最基本的核心，底蕴深厚、流派林立。面对如此纷繁的领域，长期停留在“教无定法，各有各法”的认识水准上是不够的，应当逐步作出科学的分类，也就是通过试验性的比较和分析，揭示所有方法的共同要素和每一种方法各自具有的特点，建立起方法型策略的体系。

科学分类的基础首先是对分法。例如在概念、公式或原理的教学中，归纳法和演绎法是常见的一对。至于学生的学习，接受式和发现式是相对的两端，另外还有全习法（学生一次反复学习全部教材）和分习法（学生分别学习教材的各部分，达到一定标准后归纳成整体）、集中学习法和分散学习法之分。从教师、学生之间信息传递关系看，可分为无交流传递和有交流传递两类。通常的课堂教学采用讲解方式，以教师的说明和解释为主来达到教育目的，在这种方式中信息呈无交流传递，没有对学生的反应作出反馈，所以不能考察反应的强化作用和学生的理解程度。正因为如此，现在大都重视有交流传递，这种传递又可分为提问方式、程序学习方式、小组学习方式和讨论方式等多种。这些方

式中信息传递的情况如图 9-3 所示。

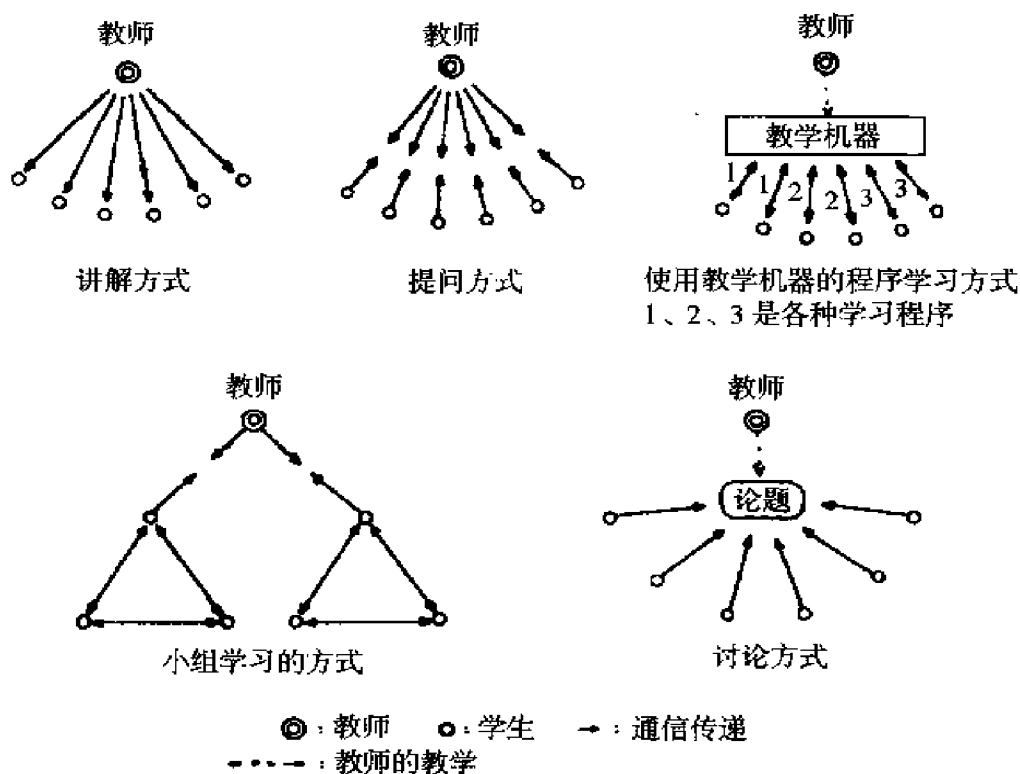


图 9-3 课堂教学中的信息传递关系

研究和确立教学方法的分类体系是一项十分艰难的工作。在这方面人们正在努力探索。法国的德雷维伦 (Drevillon) 为了对教学方法进行严格的科学研究, 使用了以两条轴线为框架的分类方法, 从而获得五种不同的教学方法, 如图 9-4 所示, 它们是: ①灵活而主动的方法; ②系统而主动的方法; ③灵活而强制的方法; ④系统而强制的方法; ⑤混合方法。<sup>4</sup> 对于教学实践严格的科学分析, 还有待进一步完善。另一方面, 教学方法和技术科学可以表明近年来的一些进展, 这主要反映在围绕现代电子信息技术安排教学活动。在现代技术条件下, 教学情境空前丰富, 个别化学习出现新的前景, 使所有学生能够获得近乎完善的知识。这也就是为什么会出现许许多多关于教育工艺学研究的原因, 这些研究必将大大丰富教学策略的内容。



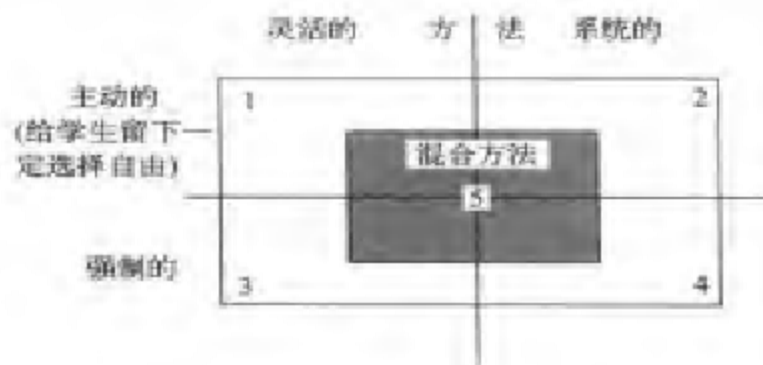


图 9-4 教学方法的双轴分类法

方法型策略是以教学方法和技术为中心的策略。应当致力于科学的分类，确立教学方法的分类体系。现代电子信息技术为教学策略提供了新的前景。

#### （四）综合型策略

综合型策略与前面所述的三种策略不同，它不是按教学过程的某个构成因素为中心，而是直接从教学的目标、任务出发，综合地展开的教学策略。

20 世纪六七十年代，一些研究人员重新分析了教学策略或模式，将重点放在直接观察教学活动，采用变量把教学过程与学习结果联系起来。这类研究主要以经验为基础，但仍保留着策略的理性特点。其中盖奇（Gage）曾从过程—结果的研究总结出七种教学策略，或者说是“教师七要”，具体概括了教师的课堂行为。美国明尼苏达大学教授坦尼森（R. D. Tenmyson）依据认知学习理论提出的教学策略直接围绕教学任务，又可细分为讲解性策略、练习性策略、问题定向性策略、综合能动性策略等，具有很强的针对性和实用价值。

更具一般意义的是加涅从教学过程所安排的具有程序性的活动，提出九件“教学事项”：①引起学生注意；②提示教学目标；③唤起旧有经验；④提供教材内容；⑤指导学生学习；⑥展现学习行为；⑦适时给予反馈；⑧评定学习结果；⑨加强记忆与学习迁移。近年来，综合型策略的改进出现了两个主要的取向。其一是融合行为主义与认知派学习理



论的教师主导取向，或称指导教学，其基本要点是：从旧经验引导新学习，系统地讲解教材内容，及时练习与反馈校正。其二是体现人本主义与认知结构理论的学生自学取向，其要点是：在教师引导下发现学习，在合作学习中追求新知，寓求知于生活的教学活动。研究表明，两个取向各有优点，而且对于不同的学科、不同的年级各有其不同的适合程度。

综合型策略直接从教学的目标、任务出发，以教学经验为基础多方面综合地展开。近年的改进出现教师主导和学生自学两个主要取向。

### 第3节 以筛选经验为基础的教学策略（上）

研究教学策略有两条路线，一是从理论到策略，二是从经验到策略。上一节，主要从理论研究的角度介绍教学策略的涵义、基本特征和主要类型。下面两节将以上海市青浦县的数学教学改革为例，介绍以筛选经验为基础而形成的教学策略体系。

#### 一、青浦实验与经验筛选

20世纪六七十年代，青浦县是上海地区“十年动乱”的重灾区之一，学校教学质量跌入历史最低水平。为提高教学质量，一批有志于改革的数学教师和教研员因此走上了实验改革的探索之路。经过“十年生聚，十年教训”，他们最终获得了全县数学教学质量大面积提高的成果，并在理论上和方法上对这一成果进行了概括。

青浦实验历经调查、筛选、实验、传播四个阶段，研究的一个重要方面是总结大面积提高数学教学质量的有效经验，从具体经验措施的简单描述到形成纯粹化、有序化的经验系统，研究者运用了教学经验的实践筛选方法。筛选过程的第一步是从大量原型经验中析取有效的成分，也就是将经验的实质内容从经验背景中剥离出来，然后提取其中最能体现一般教学规律的、具有普遍推广应用价值的成分；第二步是在纯粹化的基础上构建有序的经验系统，它包含让学生在迫切要求之下学习、组

织好课堂教学的层次序列、在采用讲授法的同时辅之以尝试指导的方法、及时获取教学效果的信息并随时调节教学四个方面。这个系统不是多种方法或措施的简单镶嵌，而是具有内部一致性的结构，它可以整体地而不是单个地作用于教学活动的始终。筛选得到的经验系统，在实验和传播阶段经受了科学实证和实践的考验，结果在大范围内证实了它的特别有效性。然后，借助认知科学的研究，使这个经验系统更具合理性。认知的全过程主要包含认知动因的激起、认知内容的组织、认知方法的安排和认知结果的处理等四大要素，青浦县大面积提高教学质量的经验系统恰巧也着眼于这四个方面。经验筛选结果与认知过程要素如此地一致，使青浦实验得以提出具有完备性和简约性的四个教学具体原理——情意原理、序进原理、活动原理和反馈原理。<sup>5</sup>下面阐述的即是基于这些原理的教学策略体系。

## 二、基于情意原理的教学策略

人的学习是一种主动的活动，它是联结主体与环境的一个特殊的中介环节。个体的中枢活动包含着互为前提、互相促进的认知结构和情意状态两个方面，激发学生的动机、兴趣和追求的意向，加强教师与学生的感情交流，是促进认知发展的支柱和动力。

研究学习动机，可以多角度地进行，例如从强化、需要、认知不协调、成败归因、成就和期望等方面出发，都可以建立各自的动机理论。<sup>6</sup>青浦实验从学校教学的需要出发，特别重视研究能形成迫切学习心理气氛的理想的课堂教学策略，即研究如何组织和指导学生的学习活动，使学生的学习热情保持在最佳状态。他们认为在当前的教学条件下需要努力发掘下列三种可能性。

1. 问题作为出发点。教师积极为学生创设问题情境，可以与学生一起对某些问题进行考察，逐渐造成认知冲突，激发学生的求知欲和思维的积极性。同时，通过适当的促进和调节手段，使学生的这种心理倾向指向明确并维持一定的强度。

2. 面对适度的困难。训练中，教师采用分步设置障碍等方法使学生面对适度的困难，让其得到一定的锻炼，以提高学生思索的兴趣。为了促成这种可能，教师应恰当运用鼓励、表扬等手段，引导学生追求克服困难的愉悦心理，体会解决问题的满足感。但是问题的难度对不同的

学生要有所不同，鼓励的程度也要因人而异，因此必须采取适应个别差异的教学措施，使不同类型的学生都感到满意。

3. 根据结果调整学习。在学习进程中，当学生感到新的内容“高不可攀”而气馁、或者获取知识过于容易而自满时，学习的热情往往都会下降。为了避免这两种可能，应当根据结果作出调整。

基于情意原理的教学策略就是积极调动学生的学习热情并努力保持学习热情以提高学习成绩的策略。

人的中枢心理活动有两类：认知的活动如感觉、知觉、记忆、思维等；意向的活动如需要、兴趣、情感、意志等。前者是人脑对客观对象及它们之间关系的反映；后者是由个体及社会要求引起的主体对客观事物的追求或倾向关系在人脑中的反映。因此，教师对于学生只有双管齐下，既调动学生的气质、能力、性格等个性心理特征中的积极因素，又引导学生形成良好的个性意识倾向，并由此出发把认知活动与情意活动统一起来，才能真正形成学习的理想模式。青浦实验中有一项从数学练习处理的角度研究情意与认知叠加效应的实验，证实了教师当着学生的面批改练习，并运用鼓励性话语与学生沟通情感，能使学生的成绩有较大幅度的提高；而且在面批鼓励的同时，如能让学生自觉产生一种适当的期望目标，那么学习效果提高将更为迅速。由此提出如下策略：教师应当以实际行动关心全体学生的成长，深入了解他们的生活习性、学习特点和兴趣爱好，与他们建立深厚的师生感情。在教学中，教师应努力做到以充沛的感情、专注的精神、坚强的毅力、丰富的想像、生动的语言、高度的概括能力、娴熟的演算与作图技巧出现在学生面前，从各个方面影响学生，使学生通过耳濡目染，激起学习的热情，坚定克服困难的意志；相反，如果教师对学生漠不关心，上课无精打采，甚至对一些成绩中下的学生歧视、讥笑，那将在学生的心灵上投下阴影。事实证明，师生情感缺乏沟通以及教师期待的丧失是造成差生的相当重要的原因；而教师对学生的适当鼓励、教师热爱学生的情感倾注，常常会提高学生的学习效率。

激发学生的动机、兴趣和追求的意向，加强教师与学生的感情交流，是促进认知发展的支柱和动力。

### 三、基于序进原理的教学策略

对现代越来越丰富的学科内容,可以按照不同的学习阶段和学生类型,作出具有过程意义的有序划分,划分出来的每个断面又可精简为一个简单明了的知识结构(其实通常的结构化也就是有序化)。如此从整体上看,所有学习内容就形成了适应学生发展特点的一个个结构的序列,以此呈示给学生,教师根据不同对象的发展水平,有步骤地提高所显示的知识和经验的结构化程度,组织好从简单到复杂的有序累积过程,是提高教学效率的基础。问题在于这种有序划分的依据或标准怎样确定。实际教学中经常出现的不当处置有两类:一类是确定的序列梯度太大,于是结构化的知识因为过于精炼或严谨反而成了学习的障碍;另一类是序列梯度太小,每次学习都有过细的“知识准备”,按部就班,无法引发学生的学习激情。青浦实验所注目的是,探明各个阶段知识内容的最佳结构以及各结构之间的最佳序列。因为在这里,只有确立合适的梯度,才能产生理想的教学效率。

青浦实验开始阶段,县内很多教师不懂得如何深入钻研教材,常常照本宣科,搞支离破碎的灌输,致使学生死读硬记,学到手的充其量只是零星点滴的知识,因此前学后忘,学习效率很低。在寻找对策措施时,他们曾专门作了优秀教师与一般教师的比较研究,结果表明,一个重要的差别在于教师对教学内容的组织。优秀教师对教材各部分之间内在的逻辑关系把握很好,善于运用能够揭示教学内容本质特征的典型材料,从学生的实际情况出发重新组织教材,让已经学过的知识进入新的情境中应用,以旧引新。他们在训练方面也是紧紧环绕这种逻辑关系,采用分步设置障碍等办法,使一题多变,前后呼应。总之,他们能根据教材和学生的特点使课堂教学呈现出精当的层次序列。总结这些经验,青浦较早地对课堂教学内容的组织提出了下述要求:教师应当周密地做好课前调查等准备工作,既对课程标准和教材有透彻的理解,又对学生的实际情况有深入的了解。组织教学内容应做到:①每节课目的明确,重点突出,把主要的教学力量放在关键性的问题上;②课堂教学的安排注重层次、结构和张弛节奏,由浅入深、由易到难、先简后繁、先单一后综合,遵照循序渐进的原则;③尽量使新知识与学生头脑里已有的适当知识、经验建立实质性的联系,尽量使课与课之间建立精当的序列关



系。这主要表现在知识的连贯与迁移，易错易混淆问题的有计划复现和纠正，以及螺旋式的巩固提高等等，以符合学生的认识规律。

从结构论的观点看，每一节课其实也是一个微型的结构序列。青浦在开展筛选和实验的过程中，深感“层次序列”的经验在提高课堂教学效率方面具有很大的作用。如果把这项经验纳入教学结构论领域研究并推而广之，则还可以引出整个教材的结构化问题。无论是结构化的教材体系，还是结构化的课堂教学内容，它们至少具有这样一些特有的功能：第一，用基本概念和原理作支撑，因此重点突出、体系简约，可以避免知识庞杂而不得要领，使学科知识容易被领会；第二，结构化的知识是记忆的支柱，可以抗拒遗忘；第三，结构化的知识便于联想，具有迁移的活力。

知识结构化对于教学内容的组织来说，是一个很重要的问题。但是青浦实验认为，对于教学实践来说，讨论结构之间的序列往往比单纯研究结构问题更有意义。青浦在关于学生思维过程的实验研究中，曾考察了新问题与学生已有知识、经验固着点间的关系，得出了它们之间的“潜在距离”的概念。实验表明，知识固着点与新问题的潜在距离愈远，一般说来探究的难度就愈大。由此可见，知识、经验是学习和探究新问题的基础，离开了一定的知识、经验的丰富度去强调发展能力，去构建过分简约的结构，必然会在实际教学中造成失误；相反，无限制地缩短距离，不分主次和难易，一律把知识嚼得稀烂然后喂给学生，则是另一种形式的失误。新问题与知识固着点间的潜在距离可长可短，短距联结符合渐进分化的原理，长距联结更多地需要学生的创造智慧。优秀教师的成功经验，恰巧是在这两者之中把握好“适度”二字，他们常把能有力推动学习前进的适应序列，视为课堂教学的生命线。

基于序进原理的教学策略就是根据学生的学习特点和知识结构的特点，合理安排教学进程，以保证学生学得进、跟得上的策略。

至此可以说，在教学中知识呈现的最佳序列问题比知识内部的结构问题更为复杂，对此只有作多维度的思索才有希望得以妥善解决。青浦的思索包括以下几方面：第一，教学行为的维度分为学生获得知识、应用知识和教学评价三类，不同的行为有不同的目的，因此知识呈现的最佳序列也应有不同的指向。第二，教学内容方面的考虑，即前面所说从



知识固着点及潜在距离角度把握知识发展的顺序。第三,教与学水平的维度也直接影响着最佳序列的确定。青浦在分析数学教学目标内隐主成分的实验中得出结论:布卢姆(B. S. Bloom)的目标分类可以进一步简化,知识与计算、领会与应用、分析与综合可以两两合并。于是按照思维程度的深浅顺序,可把教与学的水平划分为记忆水平、解释性理解水平和探究性理解水平等级别。据此,他们初拟了关于教学目标分类的三维模式:教学行为 $\times$ 教与学的水平 $\times$ 教学内容。以这个三维的目标框架为根据,可以比较具体、比较全面地把知识显示的序列表述清楚,它有助于最终解决如何最佳呈现的问题。

教师根据不同对象的发展水平,有步骤地提高所呈现的知识和经验的结构化程度,组织好从简单到复杂的有序累积过程,是提高教学效率的基础。

## 第4节 以筛选经验为基础的教学策略(下)

### 一、基于活动原理的教学策略

在讨论了教学内容即学习材料的理想呈现之后,必然要讨论的是学习过程的最佳模式问题。它们是教学原理及其策略研究的两大重要问题。但是,离开了具体的教学目标侈谈某个惟一最佳的学习过程是毫无意义的。青浦实验认为可以根据前面论述的三维目标分类模式,按不同教学水平、不同教学行为和不同教学内容各自的特点,寻求各自的最佳学习过程。

他们发现,放弃教师一讲到底的做法,试着让学生通过自己的尝试活动来获取知识和技能,对学生学习能力的培养十分有利。具体措施是:①引导学生边听边想边尝试,促使他们发现问题、提出问题、分析问题和解决问题;②选择部分教材,让学生自学,教师析疑;③用“引而不发”、“开而弗达”的方法诱导学生自己探究结论;④例题教学适当运用变式,讲究逐步设置障碍,不断增加创造性因素,以达到“闻一知十”、“举一反三”的目的,如此等等。另外,他们还建议对学

生加强学习方法的指导。当然,这种指导是一项因人而异的十分细致的工作。当时该县比较普遍的指导有下述几项:①如何集中注意进行学习;②如何自学和做自学笔记;③学习中如何进行独立思考和发展创造智慧;④如何独立完成作业;⑤如何阅读课外书籍,开展课外数学小组活动。经过教和学两个方面的不懈努力,原来那种被动的局面开始有所改变,学生在学习过程中的主体地位渐渐确立起来。

学生的学习涉及外部行为结构和内部心理结构的改变,它们之间有直接的互相转化关系,教师精心组织各类行为活动与认知活动,并使之合理结合,学生充分发挥活动的自主性,是促成行为结构与心理结构迅速互相转化的有效途径。青浦实验总结的尝试探究活动是促进学生能力发展和主动积极学习的重要策略。该策略的实施大体包含四个阶段:①引导学生思索某个数学问题;②为了解决这个问题,借助于观察、试验、归纳、类比以及概括经验事实并使之一般化和抽象化,形成猜想或假设;③在已经掌握的概念和知识体系的基础上检验猜想或假设,演绎出问题的结论,从中获得新的概念,以丰富原有的知识体系;④新概念和知识的应用,以巩固尝试探究的结果。

尝试活动这四个阶段的安排与科学认识形成和发展的一般途径大致相符,因而它对于教学过程来说具有重要的意义。而且,这种学习还有如下一些效用:第一,尝试探究是一种比较高级的思维活动,它首先使全体学生面临新的问题情境,然后让其根据各自己有的知识和经验,去试探获取结论,因此能充分发挥每个学生的学习潜力;第二,有利于学生学会掌握知识的正确态度和科学方法;第三,由于这些知识是学生亲自参与探究才得到的,因此印象特别深刻,可以经久不忘,遇到新的情境也能灵活地应用,并有助于透彻理解所学知识的实质。

基于活动原理的教学策略就是在教师的指导下,发挥学生自主学习的积极性,使学生通过观察、实验、探究等课内外活动,提高学习效果策略。

大量的事实表明,赫尔巴特开创的接受式教学与杜威力主的活动式教学,最近30年来有明显接近的趋势——真理也许就在这两个极端的中间。目前不少教育理论家提出,教学论研究中极其重要的是:一要确定形成认识能力与实际掌握知识之间的正确关系;二要灵活地运用包括

儿童中心主义所主张的适当的教学方法或方式，促进教学过程积极化。尝试活动的方法，应是探究性理解水平教学的一种理想模式，然而正如前面业已指明的，教学目标是无比多样的，不同的目标，教学的理想模式会大不相同。例如对于传授系统知识的目标来说，有意义的接受模式就凸现出明显的优越之处。因此我们应当致力于把教学改革的基点放在使全体学生都能独立思考上，使接受式教学与活动式教学相互补充，使学得与习得相结合，从而改变以往那种封闭的、割裂的、学生被动接受的教学模式，达到“学而时习之，不亦悦乎”的境界。在如何“结合”与“补充”这个问题上，教学改革的实践者们作出了巨大的努力，有的从空间形式上把教学区分为课堂内和课堂外两类，课内多半采用接受式，课外多半采用活动式，并主张课内外结合；有的从学生学习的时间阶段来区分，某些阶段主要采用接受式，另一些阶段则偏重于发现式；还有的企图通过教学内容的改革把两类方法融合起来等。

根据学习理论的通常说法，学生的高水平的探究是一种学习活动，学生的容器式的被动接受也还是一种学习活动。因此，为了揭示活动原理包含的本质内容，必须寻找能够辨别不同性质活动的依据，青浦实验认为这个依据就是活动的自主性。由此出发，实践者提出了“自主学习活动”的概念，用以区别于一般的学习活动。这种学习活动，力求在学校和教师的主导作用下，积极地发挥学生的自我意识和主观能动性，它一方面表现为学生对社会积累起来的知识、经验的主动关心和作用；另一方面表现为学生对学习环境的相互关系和各种交往的主动关心和作用。师生之间、学生之间是一种新型的合作关系。在课业学习上，既重视主动接受系统的知识和经验，又十分重视观察、实验和探究，或提出适当的课题，让学生通过一定的实际活动（包括课内外和社会的活动）进行学习，这种做法有利于确立学生在学习过程中的主体地位，促使学习过程的积极化。自主学习活动的概念能够包容有意义的接受学习和前面所说的活动式学习，当然在这种包容之下自主性的含义和程度可以有所不同。于是，对于接受式与活动式如何结合与补充的问题，青浦实验认为目前十分可取的办法是在学校里构建一个从教师系统传授知识到学生完全自主活动的“套筒式”的课程体系。表9-1所示的是这种体系的一个例子。



表 9-1 学生自主学习的活动体系

项目	空间	时间	内 容	形 式	教师	学生	评价
第一类活动	课堂内	基本课时	学习系统的知识技能为主,同时培养获得知识的能力	系统讲授为主,辅之指导探究、辅导自学、互相讨论等	传授者	提高自主性	系统知识评价为主
第二类活动	课堂内外结合	专题活动课,弹性课时	兼顾知识和能力	开设专题活动课,学科知识课时分段,腾出时间开展活动	指导者	基本自主	兼顾知识和能力的评价
第三类活动	课外、校外、走向社会	课外活动、考察和实验,其他生活时间	因地制宜,因人而异,培养综合的实际能力为主	组织丰富多彩的课外活动;开展与社会紧密联系的活动	促进者	自主	能力评价为主

在设计上述体系时,应当充分注意学生的需要和兴趣,注意形成生动活泼的学习环境和气氛,给他们创造充分发展其才能的机会和条件,使他们感到学校有了“自由发展区”。这样,学生的各种能力和个性特长才有可能健康地发展。此外还应注意,自主学习活动必须以学生为认识主体组织教学,这样才能促进知识与能力的结合、认知与情感的结合、有意与无意的结合。这是因为自主活动存在着一种有效的内在激励机制,一旦学生充分理解所学事实的相互联系和关系,理解它的科学意义和社会意义,学生的学习兴趣和探索精神便会油然而生;一旦他从成功中感到满意,学生活动的难度、深度和期望达到的水平就会逐渐提高。这正好可以帮助克服旧教学机械地传授知识所带来的种种弊端。

教师精心组织各类行为活动与认知活动,并使之合理结合,学生充分发挥活动的自主性,是促成行为结构与心理结构迅速互相转化的有效途径。

## 二、基于反馈原理的教学策略

既然学习是联结主体与环境的活动过程,也就是学生从无知到有知、从无能到有能、从对事物最初的不确定态度到不确定消除的过程,那么,采用反馈手段,则是使这个过程正常运行的前提和保证。教师根

据对学生学习结果的了解，及时地、有针对性地调节教学，学生自我评价的参与，可以大大改善学习的进程，有效的反馈机制是目标达成的必要保障。

学生学习出现偏差是任何时候都无法完全避免的，然而在青浦实验早期，这种偏差却异常地严重。那时学生的知识遗忘率高，又由于各种问题的累积致使大量班级同班学生成绩的分化、离散现象十分突出，已由过去的“两头小中间大”的橄榄形变化为无规则状态，而且有很大一部分学生由于渐渐脱节而成为差生，这是当时提高整班教学质量所面对的最棘手的问题。班级划一的教学与不同类别学生的差异之间存在着矛盾，过去曾经有效的“抓中间带两头”的经验似乎已经无济于事，这就需要在实行班级授课制的同时，探讨教学个别化的具体措施。在1980年前后，他们通过调查发现了有关练习处理的经验，即利用每个学生的练习本及时获取关于教学效果的信息，随时调节课堂教学和开展个别指导，这种做法奇迹般地显示了效果，它对于全县教学质量的迅速回升起了重要作用。这个经验当时是这样叙述的：教师应当随时（越及时越好）搜集与评定学生学习的效果，通过了解教学结果，有针对性地调节教学，对于存在问题务必充分重视和及时解决。在这里，下述做法是有效的：①教师及时批改学生的作业，尽量做到当日了解，然后根据作业情况和存在问题，或者对学生进行个别辅导，或者修改后续课时的教案调整教学内容和方法，不使问题累积起来；②课上留几分钟时间进行小练习，并当堂公布答案，这在低中年级常可使用，每逢一个单元或一章一册内容教学完毕，进行“阶段过关”的考查。在课堂练习中发现学习有困难的学生，应当针对他们的问题予以再一次的指导和帮助，直到克服困难、解决问题为止；③教师为每个学生做好学习“病史”记载，以便经常地分析学习动态，长善救失。

前面说过，学生的学习是个动态的活动过程。因此，它必须通过教师和学生之间的信息传递和信息反馈，才能实现控制与调节，从而达到预期的目标。青浦对这一策略的实验与研究大体分为下列四项。

1. 反馈与尝试活动各自的作用。青浦实验表明，只重视反馈的方法，虽然考试成绩会有所提高，但对发展智力和培养能力并无多大裨益，甚至还可能影响学习成绩的进一步提高；相反只重视尝试活动，不注意及时反馈，尝试的效果同样不会好，而且基本知识和基本技能的掌握也会受影响。对于最佳的教学过程来说，反馈原理和活动原理的作用



缺一不可。

2. 实施反馈的时间间隔。青浦实验曾仔细比较过时间间隔为一学期、一单元、一周与一天的效果差别，发现了利用学生练习按日反馈调节的许多优越性，比如：信息传递最迅捷；有利于把问题解决于萌芽状态；利用练习作业不会像考试那样增加学生的精神负担等。当然，每日每课教学的细节性反馈调节如能与阶段教学结果的反馈调节结合起来，那么效果会更好，这已为该县的教改实践所证实。

3. 学习结果的强化方式。尽量使学生领悟进步程度，总结自己的收获，以便获取经验和教训，这是内部的强化；教师或他人给学生以奖赏或处罚，这是外部的强化。两种强化对每个学生来说都有个最佳平衡的问题，但从整体上看，外部赏罚愈强，内部的“向学习结果的学习”就愈弱——尤其是对失败进行处罚，常不利于学生取得避免失败的矫正信息。青浦所做的情意与认知叠加效应的实验，实际上从正面说明了这一道理，教师应当通过鼓励学生的积极性、在进行外部强化的同时着重引导学生自己领悟成败得失的经验。

4. 自我评价的参与。1990年，青浦在析取教学目标内隐主成分时，获得了如下重要的结果：除了记忆和理解之外，还有一个第三层级的主成分——评判。对于学生能力的培养来说，评判目前还是一个尚未被重视、但必须给予充分重视的基本能力。在反馈调节的过程中，学生自我评价的介入，不仅可以提高学生的评判能力，增加教学的活力，而且可以减轻单纯由教师实施反馈控制而增加的沉重负担。因而，注重提高学生的评判水平就显得相当必要，这是教学改革进一步深化的可取途径。

基于反馈原理的教学策略就是及时反馈学习结果和教学效果，帮助学生和教师不断调整、改进学习和教学方法的策略。

学生的背景和准备是千差万别的，因此一切教学活动的开展必须十分注意运用这些因素的积极方面的影响。为了达到教学的适切性，反馈信息要注重差异，行为调节必须有意识地加以区别，也就是采取分化性的措施。例如在课堂教学范围里，青浦实验认为下列方法是可以采纳的：①给不同的学生提供不同类别的专门帮助；②布置难度不一的作业，或让学生自由选择某些适合他本人的课题；③把学生个人的特殊爱好机敏地纳入课堂教学等。这里，我们不再过多地罗列类似的诸多条

目，重要的是必须强调所有这些方法的根本目的是：通过及时、恰当的调节，使所有学生经常处于学习的最佳状态，从而有效地提高学习效率。

教师根据对学生学习结果的了解，及时地、有针对性地调节教学，学生自我评价的参与，可以大大改善学习的进程，有效的反馈机制是目标达成的必要保障。

### 三、构建有效的课堂教学结构

青浦县数学教学质量的大面积提高，在教学上主要得力于前面四个原理与策略的综合运用。之所以得力，原因是这些原理与策略针对着该县的教学现状和发展需要。强调综合运用，是因为这些原理与策略本身在中介结构中所具有综合和统一特征：它们揭示了情意过程与认知过程的统一，新知识与旧知识、掌握知识与发展能力的统一，接受式教学与活动式教学的统一，动力系统与控制系统的统一。这些原理与策略之间的确存在着不可分割的联系。

这一策略体系在课堂教学中有着多种表征方式，以下是青浦实验得出的一种让所有学生都能有效学习的课堂教学结构，这种结构包括具有层次性的五个环节。

1. 把问题作为教学的出发点。即不以单纯的感知为出发点，更不以直接告诉现成知识结论为出发点，而是通过创设问题情境启发诱导，激发学生的求知欲，让他们在迫切要求之下学习。

2. 指导学生开展尝试活动。在使用讲授法的同时，辅之以指导学生亲自探究、发现、应用等活动，包括阅读书籍，重温某些技能和概念，观察，实验，类比、联想或归纳、推演，议论和研究等等。

3. 组织分水平的变式训练。学生的练习必须注意防止一味地机械模仿，应使练习的思考性具有合适的梯度，并向学生提供用各种形式给出问题条件的机会，逐步增加其创造因素，提高训练效率。

4. 连续地构造知识系统。结合必要的讲解，适时地指导学生归纳出所获得的新知识和新技能方面的一般结论，将其纳入学生原有的知识系统，或对原有知识系统进行改造，使之包容它们。

5. 根据教学目标，及时反馈调节。对学生必须掌握的知识技能，订

出具体明确的目标分类细目,便于检测。教学过程中要随时了解和评定学生的学习效果,有针对性地进行答疑和讲解;一个阶段以后,应当给掌握阶段内容有困难的学生以补授的机会,使之达到所定目标的要求。

实际上,由于教学条件的复杂多样、课堂内容的千差万别,课堂教学的策略体系历来就是风格各异、流派纷呈的,不同的风格和流派往往各有千秋,对此决不能一概而论。企图用统一的体系模式来包办一切肯定会遇到种种麻烦,正确的态度倒是应当致力于寻求教学策略多样化的现实途径。

有效的课堂教学结构包括问题情境——指导尝试——变式训练——系统归纳——反馈调节等五个环节。

### 主题词

教学效率

教学策略

内容型策略

形式型策略

方法型策略

综合型策略

基于情意原理的教学策略

基于序进原理的教学策略

基于活动原理的教学策略

基于反馈原理的教学策略

课堂教学结构

### 习题

1. 教学策略的内涵是什么?它有哪些基本特征?
2. 教学策略有哪些主要类型?请举例说明。
3. 你怎样看待教学实践中的经验?筛选经验对改进教学策略有什么作用?
4. 你对青浦实验建立起来的四条教学原理与策略怎样评价?

### 注释

1. [美] M. D. Merrill: *Educational Technology*, May, 1991, p. 46.
2. 国家教委电教司编译:《教学媒体与教学设计》, 206页, 高等教育出版社, 1990。

3. [英] Fred Percival: *A Hand Book of Educational Technology*, p. 29.
4. [法] G. 米亚拉雷等著, 思穗等译: 《教育科学导论》, 99 页, 教育科学出版社, 1991。
5. 顾泠沅著: 《教学实验论——青浦实验的方法学与教学原理研究》, 162 ~ 184 页, 教育科学出版社, 1994。
6. [美] 约翰·P. 霍斯顿著: 《动机心理学》, 辽宁人民出版社, 1990。

### 参考文献

1. [日] 大桥正夫编, 钟启泉译: 《教育心理学》, 上海教育出版社, 1980。
2. [美] H. C. 林格伦著, 章志光等译: 《课堂教育心理学》, 云南人民出版社, 1983。
3. [美] 埃金、考切克、哈德著, 王维城等译: 《课堂教学策略》, 教育科学出版社, 1990。
4. 吴文侃主编: 《当代国外教育论流派》, 福建教育出版社, 1990。
5. 丁证霖等编译: 《当代西方教学模式》, 山西教育出版社, 1991。
6. 张大均主编: 《教学心理学》, 西南师范大学出版社, 1997。

## 第10章

# 当代学校德育

学校是培养人的教育机构。培养学生的社会责任感和责任能力，是教育的重要任务之一。学校如果忽视甚至放弃这种道德责任，那么，学校工作无论组织得多么严密，它至多是一种运行得十分有效的培训机构，而不是教育机构。

## 第1节 道德、品德与教育

德育即道德教育，要澄清什么是德育，首先需要考察什么是道德、教育与道德究竟有什么关系。



## 一、道德与德育

### （一）道德特点与德育

道德是调整人与人、人与社会、人与国家之间关系的一种特殊的意识形态和行为规范。调节人的行为的规范，除道德规范之外，尚有政治规范、法律规范、礼仪规范等。道德规范与其他行为规范的区别，在于道德规范包含善恶评价标准，大多数行为规范却不包含这种标准。道德事件可以而且必须根据善恶标准进行评价，而纯粹的政治事件、礼仪事件等却不可以从善恶上加以评价。虽然法律规范也包含善恶标准，法律事件可以根据善恶标准进行评价，但是，法律规范诉诸国家机器，而道德规范一方面诉诸社会舆论和传统习惯，另一方面诉诸个人良心——内心信念。

这种区别是相对的。道德要求必然渗透着政治的、世界观的、人生观的因素等，所以，道德教育内容与政治教育、世界观人生观教育的内容往往交织在一起，不可分割。正是在这个意义上，我国习惯于把道德教育、政治教育以及作为世界观人生观教育的思想教育统称为“德育”。这是我国特有的一种教育传统。

我国古代就以“道德”囊括社会意识，由于社会意识形态分化不充分，至今保留着诸如“政治伦理化”、“伦理政治化”之类的传统，所以，仍能以“德育”包容整个社会意识形态的教育。但在不同的形势下，所界定的“德育”并不完全相同。

受政治斗争的影响，“德育即政治教育”的观念曾经长期流行，甚至连“德育”概念也被“政治教育”替代。1988~1995年，关于德育概念的界定有了新的变化：《中共中央关于改革和加强中小学德育工作的通知》（1988年12月25日）强调“德育即思想品德和政治教育”，《中国教育改革和发展纲要》（1993年2月）提出“德育即思想政治和品德教育”，《中国普通高等学校德育大纲（试行）》（1995年11月）声明“德育即思想、政治和品德教育”。从德育定义的细微变化中，可以看到品德教育（道德教育）地位在不断提高，它从思想教育中逐渐分离出来，成为德育又一相对独立的组成部分。

与此同时，日常行为规范养成教育、文明礼貌教育、纪律教育、法制教育、环境教育、人口教育、劳动教育、社会实践教育、国防教育、

青春期教育、学风教育、审美教育、理想教育等，纷纷列入各级学校德育大纲。德育外延迅速扩大，几乎涵盖了社会意识形态的所有内容。可以说，我国目前的德育是一种涵盖整个社会意识形态的“大德育”。

1995年以来，关于德育的定义又有新的变化：《中学德育大纲》（1995年2月27日）指出“德育即对学生进行思想、政治、道德和心理品质教育”，《中小学德育工作规程》（1998年3月）规定“德育即对学生进行政治、思想、道德和心理品质教育”。随着个性心理品质教育或心理健康教育，作为一项独立内容，正式列入各级学校德育大纲。

从教育内容上看，把政治教育、思想教育、道德教育结合起来综合实施，非常合理，既合乎教育的实情，也符合我国教育的国情和传统。但从教育手段、方法、途径上看，把三者混为一谈，无论用政治思想教育的方法进行道德教育，还是用道德教育的方法实施政治思想教育，都有可能发生严重问题。品德的发展，世界观、人生观的形成，政治觉悟的提高，各属于不同层面的问题，其过程与机制相差甚大，不能以一样的手段、方法，通过一样的途径，遵循一样的原则，实施政治教育、思想教育、道德教育。从加强道德教育、政治教育、思想教育的研究和理论建设出发，从开发道德教育、政治教育、思想教育的方法和策略出发，有必要把道德教育与政治教育、思想教育相对区分开来。所以本书所讲的德育主要指道德教育。

道德是以善恶评价为标准，依靠社会舆论、传统习惯和内心信念的力量来调整人与人、人与社会、人与国家之间关系的意识形态和行为规范。

多数国家的学校德育限指道德教育，我国学校德育泛指政治教育、思想教育、道德教育等，实为社会意识教育。政治教育指形成学生一定政治观念、信念和政治信仰的教育；思想教育是形成学生一定世界观、人生观的教育；道德教育即促进学生道德发展的教育。

## （二）道德类型与德育

道德是维持人类社会正常生活的基本的行为规范。人类生活可以分私人生活、国家与社会公共生活、职业生活三个基本领域，调节这三个生活领域的道德规范分别是私德、公德和职业道德。

简而言之，私德是私人生活中的道德规范，指个人品德、修养、作

风、习惯以及个人私生活中处理爱情、婚姻、家庭问题及邻里关系的道德规范。私德通常以家庭美德为核心。公德是国家及社会公共生活中的道德规范，即通常所谓国民公德与社会公德；职业道德是职业生活中的道德规范。

学校中的私德教育，在于培养学生私人生活的道德意识，养成其在私人生活中与他人交往的道德行为习惯，特别是在恋爱、婚姻、家庭生活中的道德行为习惯，如相互尊重、相互体谅、相互关心、诚实、忠诚、敬老爱幼等。

学校中的公德教育，在于培养学生的国民公德及社会公德意识，养成其符合国民公德、社会公德的行为习惯，如遵守社会公共秩序、文明礼貌、讲究公共卫生、爱护公共财物、保护环境、救死扶伤、见义勇为、维护民族尊严和民族团结等。

学校中的职业道德教育，在于培养学生的职业道德意识，养成其符合职业道德要求的行为习惯，如忠于职守、勤恳工作、诚实劳动、廉洁奉公、团结合作、维护本行业声誉等。

学校实施的私德教育、公德教育、职业道德教育各含不同的内容，但是，在一些方面又相互交叉、重叠。例如，为人诚实，既可能是私德教育的内容，又可能是公德教育的内容，还可能是职业道德教育的内容。

西方学校重视公德教育，私德教育的成分相对较少。这是因为，西方认为公立学校的道德责任主要在于培养学生国家和社会公共生活的道德意识，私德教育主要由家庭负责。长期以来，我国的社会生活并不十分发达，学校重视私德和国民公德教育，而比较忽视社会公德教育。近20年来，随着城市社会生活的复杂、丰富，城市学校逐渐重视社会公德教育。但总的来说，我国学校需要进一步加强社会公德教育。

从类型划分的角度说，德育即培养学生在私人生活、国家与社会公共生活、职业生活中的道德意识，以及合乎私德、国民公德与社会公德、职业道德规范的行为习惯。



德育包括私德、公德和职业道德教育。私德教育即培养学生的私人生活的道德意识及行为习惯；公德教育即培养学生的国家与社会公共生活的道德意识及符合国民公德和社会公德的行为习惯；职业道德教育即培养学生职业生活的道德意识及合乎职业道德规范的行为习惯。

### （三）道德层次与德育

公德、私德、职业道德均含三个层次的道德要求。例如，1949年中国人民政治协商会议的《共同纲领》提倡的“五爱”（爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱护公共财物），1996年《中共中央关于社会主义精神文明建设若干重大问题的决议》对当前我国社会公德建设提出的基本要求，上海市的“七不”规范（不随地吐痰；不乱扔垃圾；不损坏公物；不破坏绿化；不乱穿马路；不在公共场所吸烟；不说粗话脏话）或其他地方的城乡提出的乡规民约，大致上可以说，分别属于我国公德理想层次、原则层次、规则层次的要求。

在学校德育中，道德理想是学校提倡的、希望学生去追求的最高的道德境界，道德规则是学校强制执行的学生必须遵守的道德要求，道德原则是在一般情况下必须遵守的特殊情况下可以变通的道德要求。

教师常运用道德倡议的形式对学生进行道德理想教育，激励学生的高尚行为。道德理想体现至善至极的道德境界，其实是一种难以完全达到的要求。它虽是一种可望不可即的境界，却给学生树立了一个不断追求的终结目的，激励并指导着学生高尚的道德行为。

教师常运用道德指令或道德倡议的形式对学生进行道德原则教育，指导学生正确的行为。道德原则所声明的是学校认为学生可以而且应当达到的要求，但原则性要求在具体的教育情景中具有一定的灵活性。在一般情况下，它是应当达到的要求；但在执行当中，允许根据具体情况加以变通处理。道德原则是指导学生行为的基本准则。

教师常运用道德禁令或道德指令的形式对学生进行道德规则教育，重在约束学生的不良行为。这是因为，道德规则属于不可违反的最低限度的要求，在执行当中几乎没有可以商量变通的余地，因此对学生的专业行为最具指导性和约束力。其中，肯定性规则起指导作用，否定性规则起约束作用。

总之，不同层次的道德教育内容，采用不同的教育形式，对学生具有不同的教育功能。教育形式与教育内容错位，会导致教育功能的丧

失。用道德倡议的形式进行规则教育，不足于约束学生的不良行为。反之，用道德指令的方式实施理想教育，则会对学生提出不切实际的苛求，起不到激励学生高尚行为的作用。

另一方面，学校德育的层次结构影响学校的德育功能。就是说，上述三个层次的内容在整个德育中所占的比重，直接影响到整个学校德育功能的定位和发挥。学校德育功能不足或功能失调的问题多出于结构不合理。受道德理想主义传统的影响，我国教师相信“取法乎上，得乎其中；取法乎中，得乎其下”，习惯于对学生进行理想层次的道德教育，相对忽视原则层次特别是规则层次的道德教育。在极端的状态下，甚至出现“理想泛滥，规则贫乏”的局面。由于教育界逐渐认识到道德理想必须通过道德原则和规则来落实，这种情况已有所转变，较低层次的道德教育已被引起重视。正如《中共中央关于社会主义精神文明建设若干重大问题的决议》所强调的那样：“要把先进性要求与广泛性要求结合起来，鼓励支持一切有利于解放和发展社会主义社会生产力的思想道德，一切有利于国家统一、民族团结、社会进步的思想道德，一切有利于追求真善美、抵制假恶丑、弘扬正气的思想道德，一切有利于履行公民权利与义务、用诚实劳动争取美好生活的思想道德，团结和引导亿万人民积极向上，不断提高全民族的思想道德水平。”

2001年中共中央颁发的《公民道德建设实施纲要》提出了“爱国守法、明礼诚信、团结友爱、勤俭自强”二十字道德规范，要求：“从我国历史和现实的国情出发，社会主义道德建设要坚持以为人民服务为核心，以集体主义为原则，以爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱社会主义为基本要求，以社会公德、职业道德、家庭美德为着力点。”

从层次划分的角度说，德育即对学生进行道德理想、道德原则、道德规则的教育，激励学生的高尚行为，指导学生的正确行为，约束学生的不良行为。

德育包含理想、原则、规则层次的道德教育。道德理想教育即运用道德倡议形式激励学生的高尚行为；道德原则教育即运用道德指令或道德倡议形式指导学生的正确行为；道德规则教育即运用道德禁令或道德指令形式约束学生的不良行为。



## 二、品德与德育

一般认为,品德是道德认知、道德情感、道德行为等构成的综合体。也有人认为,品德还包括道德意志,甚至包括道德信念。但是,意志问题通常可以还原为与情感和行动问题,信念问题也可以还原为认知和情感问题。根据简约原则,可以说,品德由道德认知、道德情感、道德行为等三个因素构成,缺少其中任何一个因素都不构成品德。道德认知是产生道德情感的必要条件,没有认知,就不可能有道德情感;同理,不是道德意识支配的行为,无论它实际产生何种令人满意的结果,都不是道德行为。反之,一个人道德知识不论有多么渊博,若无切身体验或情感的介入,就不会有任何行动;或者一个光有善意,却无坚决执行善意的性格力量,那也只不过是一种伪善;即使有道德知识和道德情感,不付诸行动,依然构成不了一种美德。

儿童早期良好行为习惯的训练,是道德教育的基础。道德教育依赖于儿童的认知(知识与理解力),纯粹的行为训练并非道德教育。学校德育既要发展学生的道德认知,又要陶冶学生的道德情感,还要培养学生的道德行为习惯,并且,这三方面的工作不能割裂开来分别进行。

传统的学校德育注重系统的道德知识的授受以及良好行为习惯的养成,我国学校德育尤其重视培养学生具有某些具体的美德。这固然是需要的,但是,社会文化中的道德因素包含着大量的观念、情操和习惯,教师在时间十分有限的学校教育阶段,把所有的具体美德逐一传授给儿童是不可能的。学校德育应着重加强道德情感的培养。

在改革开放年代,我国社会的道德价值观日趋多样化,每一个人都不得不面对各种各样的利益冲突和道德冲突。学校德育的重点需要从传授道德上的金科玉律,转向培养学生的道德思维能力(道德判断、道德推理、道德抉择能力)以及道德敏感性(对环境及他人情感、利益和需要敏锐的感受性)。在一个价值多元的社会里,任何人不能脱离道德思维能力和敏感性的培养而奢谈学校德育。

品德是一定的道德规范在个人思想和行为中表现出来的较为稳定的特点和倾向，是道德认知、道德情感、道德行为等构成的综合体。道德认知即对现实道德关系和道德规范的认识，包括道德印象的获得、道德概念的形成和道德思维能力的发展等；道德情感是对现实道德关系和道德行为的好恶、爱憎等情感；道德行为是在一定道德意识支配下表现出来的具有道德意义并能进行道德评价的利他行为或亲社会行为。

从德育任务的角度说，德育包括发展学生的道德认识、陶冶学生的道德情感、培养学生的道德行为习惯等三个相互联系的方面。当代学校德育重在培养学生的道德判断力和道德敏感性。道德判断力即运用一定的道德标准对一定的事件或行为进行对与错、当与不当的判断的能力；道德敏感性即敏锐地感知、理解和体察自己、他人及社群的情感、需要和利益的能力。

### 三、教育与德育

#### （一）教育的道德标准

在学校中，教育是有目的或有意识地对学生施加的精神影响。但是，有目的或有意识地对学生施加的精神影响，却未必是教育。所谓教育，其影响不但是有目的的，这种目的还必须是道德的目的；这种影响不但是有意的，它还必须是一种善意。即使是善意地对学生施加的精神影响，也未必是教育。教育必须包含有价值的内容，产生有益的影响。没有上述限定，就不可能把“教育”与“教唆”区别开来。此外，教育不但必须出自教师的自觉自愿，还必须出自学生的自觉自愿。广而言之，教育必定是以某种合乎道德的方式至少是在道德上可以接受的方式影响学生。否则，就不可能把“教育”与“灌输”、“训练”、“建立条件反射”等区别开来。

可见，教育包含三条相互联系的道德标准：

其一，教育必须包含善良的意图，或道德的目的；

其二，教育必须包含有价值的内容，或有益的影响；

其三，教育必须采取合乎道德的方式，或在道德上可以接受的

方式。

如果说教学属于教育方式范畴，课程属于教育内容范畴，那么，德育就属于教育目的范畴。德育即教育的道德目的。

## （二）德育性质与地位的演变

### 1. 从“教育的惟一目的”到“教育的最高目的”

古代教育以伦理为本，以道德为惟一目的。随着近代教育逐渐分化成德育、智育、体育三个方面，甚至更多的方面，德育不再是教育的惟一目的，但被认为是教育的最高目的。正如赫尔巴特（J. Herbart）在《论世界的美的启示为教育的主要工作》中所强调：“教育的惟一工作与全部工作可以总结在这一概念之中——道德。道德普遍地被认为是人类的最高目的，因此也是教育的最高目的。”即使在智育的地位如日中天，人们依然不放弃学校教育的道德目的。杜威（J. Dewey）在《教育中的道德原理》中指出：教师和学生大部分时间和注意力都集中在智力问题上，不可能把直接的道德教学放在最重要的位置上。但是，通过教学间接地实施道德教育，却不是不可能的。道德目的应当普遍存在于一切教学之中，并在一切教学中居于主导地位——不论是什么问题的教学。如果不能做到这一点，一切教育的最终目的在于形成品德这句尽人皆知的话就成了伪善的托词。1912年，中国国民政府颁布教育宗旨：“注重道德教育，以实利主义教育、国民教育辅之，更以美感教育完成其道德。”显然也把德育被视为教育的最终目的或最高目的。

### 2. 从“教育的最高目的”到“教育的普通目的”

随着智育和体育地位的不断上升，德育在教育目的中的地位逐渐下降，演变为一种与智育、体育相提并论的普通的教育目的。德育、智育、体育，由原来不同层次上的教育目的（纵向划分），转变为同一层次上不同类型的教育目的（横向划分），孰轻孰重，众说纷纭。在我国，出现过“德育首位说”、“智育第一说”、“体育第一说”及“诸育并重说”。

“德育首位说”表面上近似“德育即教育的最高目的”的观点，实际上差别甚大。后者是在不同层次上处理德育与其他诸育的关系，强调德育的最高地位；前者是在同一层次上处理德育与其他诸育的关系，突出德育的首要地位。然而，“德育首位说”毕竟比“诸育并重说”更加忠于“教育”即“使人为善”这一基本精神。

### 3. 从“教育目的”到“教育工作”

数十年来,我国的教育法令、教育言论及教育学教材,一直把德育、智育、体育作为全面发展教育的重要组成部分,坚持在教育目的框架下处理诸育的关系。另一方面,又试图把德育、智育、体育“工作化”,在学校教育工作的范畴下处理德育问题,把“德育”等同于“思想政治工作”,与学校的“教学工作”、“管理工作”、“辅助性服务工作”相提并论。这就意味着德育的性质发生了根本性的变化:德育不再是学校一切工作(包括思想政治工作)的目的或归宿,而是学校众多工作中的一项工作。

“德育工作说”在理论上是个误区。它错把德育、智育、体育这种教育目的的划分当做学校分工依据,不断地造成理论混乱。一些教育论著中,德育的理论地位不明,与教学、智育关系暧昧,就是这种情况。

德育“工作化”也把实践引入了误区。它错把德育设置成学校的一项专职工作,并配备与之相应的专职或兼职的德育工作者队伍。这种分工制度,本意是为了加强学校德育,实际上不一定有利于学校全体教育工作者积极参与学校德育。

因此,我国学校需要淡化德育的“工作意识”,强化德育的“目的意识”。如果继续坚持认为德育是学校的一项工作,就应特别强调,德育是学校全体教育工作者的工作,而不是一部分人的工作和专营的权利。

德育即教育的道德目的,是学校教学、管理和辅助性服务等一切工作的目的和归宿。

## 第2节 直接的道德教学与间接的道德教育

通过何种途径实施德育,在近代并非难题。古典人文学科中包含大量的道德内容,通过这类学科的教学自然地渗透道德教育,可谓学校德育的传统。然而,随着自然科学知识大量涌入学校和教室,学科教学逐渐与德育疏远,仿佛成了专门实施智育的途径。教育界不得不另辟蹊径实现学校教育的道德目的,这条新途径就是直接的道德教学。

## 一、直接的道德教学

### （一）模仿学科教学的道德课

所谓直接的道德教学，就是通过专门的道德课系统地向学生传授道德知识和理论。

1882年，法国率先以法令的形式把“道德课”列入学校的正式课程，从而部分地解决了学科教学与学校德育分裂所造成的问题。此后，世界各国纷纷仿效法国，在学校设置专门的“道德课”或“公民道德课”、“修身课”、“思想品德课”、“道德与社会关系课”、“共产主义道德品质教育课”、“道德价值教育课”、“人格教育课”等，从而开辟了一条实施德育的新途径。杜威把这条途径称作“直接的道德教学”或称“关于道德观念的教学”。直接的道德教学途径的开辟，使教学与德育的关系又密切起来。

稍微比较一下道德课和语文课教学，就不难发现它们何其相似。直接的道德教学，几乎完全模仿学科教学的方式和方法。以日本战后的修身课为例，可见直接的道德教育涉及德目相当广泛，内容也比较系统（见表10-1）。

表 10-1 日本 1945 年修身课中的德目

德 目	课数	德 目	课数	德 目	课数
勤勉勤学	23	勇气	14	尊师	7
孝行	23	守纪律、守法令	13	振兴产业	7
忠义忠君	22	独立生活	12	进取心	6
公益	21	度量宽大	12	祖先	6
诚实正直	19	友谊	12	健康	6
勤学学问、知识	17	节约勤俭	10	博爱	6

资料来源：日本文部省编，吉林师大外研所、日本教育研究室译：《日本的经济发展与教育》，98页，吉林人民出版社，1978。

### （二）道德课的优点

设立单独的道德课，进行直接的道德教学，在实施德育上存在若干优点。

其一，在学科教学日益智育化、且未寻找到有效的办法通过学科教学实施德育的形势下，单独设立道德课，至少可以使学校德育的实施在



课程和时间上得到最低限度的保证。

其二，开设单独的道德课，有利于系统地全面地向学生传授道德知识和道德理论，提高学生的道德认识（见表 10-2）。通过其他途径，则难以取得这样效果。

其三，如果教学得法，道德课还可以迅速地促进学生道德思维能力和道德敏感性的发展。

表 10-2 我国小学六年级思想品德课教学内容

	教 学 内 容	课时
一、个人生活中的道德规范	1. 做一个道德高尚的人。自立自强，不依赖他人，积极进取，不甘落后。	2
	2. 诚实，讲真话、表里如一、真诚不虚假。守信，遵守诺言、重信誉。	1
	3. 为人善良，有同情心，推己及人，助人为乐。待人宽厚。为人正直，说话、做事公道。	4
	4. 要有责任感。做事认真负责。勇于承担责任。	1
	5. 勤劳节俭。	1
二、家庭生活中的道德规范	遵守家庭生活中的道德规范。孝敬父母，尊敬长辈，友爱兄弟姐妹。正确处理与长辈之间的关系。有家庭责任感。邻里团结。	4
三、学校生活中的道德规范	遵守学校生活中的道德规范。热爱集体，遵守纪律，做学校的主人。尊敬老师，建立民主平等的师生关系。友爱同学，同学之间建立真正的友谊。热爱科学，勤奋学习。	4
四、公共生活中的道德规范	遵守社会公德。遵守公共秩序。注意公共安全。爱护公共财物。保护环境。	4
五、国家民族生活中的道德规范	热爱社会主义祖国，树立民族自尊心、自信心、自豪感。立志为祖国社会主义现代化建设作贡献。祖国领土不可分割，实现祖国统一是全中国人民的共同心愿。民族之间互相尊重，平等相待，和睦相处。热爱和平，与世界各国人民友好相处。	5

资料来源：国家教委编订：《小学思想品德课和初中思想政治课课程标准（试行）》，28～36页，人民教育出版社，1997。

### （三）道德课在理论上的难题

但是，设立单独的道德课，在理论上有诸多难以解答的问题。例如：

其一，设置独立的道德课，本意是为了加强学校德育，但把道德教学与学科教学相提并论，实际上贬低了学校德育的价值和地位；

其二，德育领域宽泛而弥散，无明确界限，很难限制在一套固定的课程里进行教学；

其三，道德课实为关于道德知识的教学，与其说是实施德育，不如说是在实施智育。道德不仅仅是知识，难以用像讲授科学知识那样的方法讲授道德；安排一门独立的课程实施德育，容易导致知与行的分离；

其四，现代学校学科教学任务繁重，教师和学生的大部分时间必须放在发展智力的材料上，留给道德教学的时间非常有限，如果仅仅通过道德课进行道德教育，学校教育的道德目的就极有可能落空。

直接的道德教学即开设专门的道德课系统地向学生传授道德知识和道德理论。

## 二、渗透在学科教学中的道德影响

所有的批评和反思都表明，仅仅依靠直接道德教学不足以实现学校的道德目的。学校教育的道德目的的实现，与其寄希望于一周1~2课时的道德课，不如寄希望于更加经常性的、范围更加广泛的、更具活力的学校集体生活以及学科教学。如果说道德课是实施德育的一条直接途径，那么，学校生活和学科教学就是实施德育的间接途径。

### （一）间接的道德教育

所谓间接的道德教育主要指在学科教学和学校集体生活的各个层面对学生进行道德渗透。通过学科教学和学校生活对学生进行的道德教育，对于教师而言，是在有意识地影响学生的道德发展，但它是一种间接的道德渗透，而不是直接的道德教导。语文课或历史课中直接的道德教导，不属于间接德育的范畴。教师在语文课中进行直接的道德教导，与其说是在上“语文课”，不如说是在上“思想品德课”。所以，为了保持学科自身的特点，遵循学科教学自身的逻辑，学科教学中惟一可行的德育是间接的或渗透式的德育。

道德学习不同于知识学习和技能学习。道德学习包含知识和技能学习的成分，但其核心是态度或价值观的学习。知识学习的基本方法是理解和记忆，教师可以通过口授式的教直接帮助学生获得知识；技能学习的基本方式是模仿和练习，教师可以通过示范和训练式的教直接帮助学生获得技能。教师却不可能通过口授的教以及示范和训练式的教直接帮助学生获得某种态度或价值观，而只能通过知识与技能的教学间接地影响学生的态度或价值取向。当然，知识也有促进态度和价值观转变的作用。换言之，如果说知识和技能可以直接地教，态度或价值观就只能间接地教。学生从直接的道德教学中获得的主要是关于道德的知识，而不是美德。这正是道德课作用有限、效果不佳的原因，也是强调以学科教学作为学校德育的基本途径、在学科教学中间接渗透道德影响的理由。

可以从教师、教法、教材、课堂生活气氛等多个方面考虑在学科教学中进行道德渗透，这里集中探讨的是在教材和教法上进行道德渗透的机制。

## （二）教材与德育

### 1. 教材明显思想内容与暗含的价值取向

学科教学对学生最显而易见的道德影响体现在教材，尤其是语文、历史等文科教材包含大量思想内容，是对学科进行道德教育的重要资源。1993年3月26日我国正式颁布的《小学德育纲要》强调“各科教学是向学生进行思想品德教育最经常的途径”，并就各科教学实施德育提出了指导性建议（见表10-3）。

表 10-3 在小学各科教学中实施德育的基本要求

学科	基 本 要 求
语文	语文教学要贯彻文道统一的原则，将语言文字的训练、句段篇章的学习与思想品德教育统一于教学过程之中，利用语文课丰富的思想品德教育因素，充分发挥感染、陶冶作用，使学生受到教育。
数学	数学最易于渗透辩证唯物主义观点的启蒙教育，并要通过数学训练，培养学生认真严谨、一丝不苟的学习态度和积极思维的良好习惯。

续表

学科	基 本 要 求
历史 常识	历史常识教育最易于具体、形象、生动地对学生进行热爱祖国、热爱共产党、热爱社会主义的教育。要通过教学,帮助学生了解中国古代科学技术、文化艺术方面的一些重大成就和对人类的杰出贡献;知道近代史上帝国主义列强野蛮侵略我国的主要罪行以及中国人民受欺凌的主要史实;知道中国人民抵御外侮、捍卫中华的重大斗争和一些仁人志士、革命先烈的事迹;知道中国人民在中国共产党的领导下,为建立新中国英勇斗争的主要史实和社会主义建设的重大成就。教育学生学习中华民族的光荣传统和中国共产党的革命传统,激发学生的爱国情感,增强其民族自尊心和自豪感。
地理 常识	地理常识教学易于具体、形象地对学生进行国情教育。要通过教学帮助学生初步了解我国和家乡的自然环境和建设成就,激发其爱祖国、爱家乡的感情;使其初步了解我国和家乡的主要资源及其利用情况,初步认识合理利用资源和保护环境的重要,初步了解我国和家乡人口数量和发展状况;初步懂得控制人口的重要性;初步了解我国是一个多民族的国家,各民族一律平等,要共同维护祖国统一。
自然 常识	自然常识教学要在讲授自然常识的同时对学生进行热爱科学、反对迷信的教育,培养学生尊重科学、相信科学的精神和学科学、用科学的志趣及能力。
音乐 美术	音乐、美术教学要充分发挥艺术教育寓教于乐、生动形象、感人的优势,向学生展示中华民族的优秀艺术传统,培养健康的审美情趣、陶冶情操,增强学生的民族自豪感,激发其热爱祖国、热爱共产党的感情。
体育	体育教学要在体育技能技巧训练的同时,培养学生良好的卫生习惯、锻炼身体的习惯以及朝气蓬勃、不怕困难、勇敢顽强的精神。并通过体育活动进行集体主义教育,培养集体荣誉感、组织纪律性和合作精神。
劳动	劳动教学要把传授劳动知识技能和培养良好的劳动习惯结合起来,通过劳动实践活动,培养学生热爱劳动的思想、吃苦耐劳的精神、珍惜劳动成果的感情和对工作的责任心,养成劳动习惯。

资料来源:国家教委编订:《小学德育纲要》(1993年3月26日颁布)

各科教学大纲或课程标准对学科教学的“德育目标”的说明还要详尽细致。尽管如此,学校的德育大纲或纲要以及各门学科的教学大纲或课程标准,依然没有穷尽学校教材影响学生道德成长的各种可能性。

譬如,有人对1995~1996年新版人民教育出版社出版的小学语文

课本（12册）中的人物作过统计（见表10-4）。据此分析，这套教材隐含有“男性中心”、“成人中心”、“官本位”、“面向过去”等倾向。可见，教材除了有显而易见的思想内容之外，还有暗含的价值取向，这些都对小学生道德价值观的形成起着潜移默化的作用。

表 10-4 人民教育出版社 1995～1996 年版  
小学语文课本人物统计

插图人物		中心人物			人物年龄		年 代			国 别	
男	女	男	女	群	成年	未成年	古近代	现代	当代	中	外
752	473	100	23	154	100	67	97	105	51	243	45

资料来源：佐斌：《小学语文课文内容的社会心理思考》，《教育研究与实验》，1998年（第1期）

## 2. 课程价值观

教材对于学生品德的影响，还与教材编写者或教师的课程价值观密切相关。同样的教材在不同学校和不同的教师手中，对学生具有不同的影响。

重视课程内在价值的教师，把教材看成是满足学生好奇心、求知欲、探究欲望以及促进学生理性进步的手段，鼓励学生学习致知，并在追求真理中获得乐趣。强调课程工具价值的教师，把教材看成是谋求个人或社会福利的手段，鼓励学生学以致用，为完满的个人生活或社会生活而学习。

社会取向的课程工具论者，又不同于个人取向的课程工具论者。后者（如斯宾塞）强调教材的个人价值，前者（如杜威）强调教材的社会性质。

强调教材的社会性质，意味着把教材看成是引导学生了解社会活动情境和促进社会进步的手段。站在社会的立场上看，学校中任何一门学科既讨论社会生活的实际结构，又关注社会自我维持和自我发展的各种工具和方法。相对而言，文科教材重在引导学生对社会生活结构的意识，理科教材重在教给学生社会进步的手段。如杜威所言：数学及自然科学本身并不是目的，它们只有被运用于认识和改造社会，才具有道德的意义。当物理学、化学、生物学、医学等有助于诊断人类所遭受的各种痛苦、有助于医治这些痛苦、有助于缓和人类的艰难处境时，它们就成了道德探究的工具。当学校不再为真理而真理地去追求科学知识，而是出于其责无旁贷的社会意义去追求科学知识时，自然科学就摆脱了与



人文学科的分离，而使自己具有人文的特征。当道德生活的重心集中在运用理智去诊断和消除社会生活情境中的各种不幸时，理智的事物本身就变成了道德的事物。

总之，教材对学生品德的影响，不仅来自教材本身的思想内容和价值取向，更来自使用教材的教师本人的课程价值观。课程改革的关键与其说是编写新教材，不如说是转变教师及整个社会的课程价值观。

### （三）教法与德育

在学科教学中渗透道德影响，不但要利用教材固有的思想内容，诉诸教师的课程价值取向，还要使教学方法有助于社会精神的培养。学科教学如果一味地灌输，其重心如果放在学生被动的学习、自私的吸收和排他性竞争上，学生养成的将是个人主义的意识 and 习惯。学生的社会精神不但得不到进一步地发展，而且将因未得以充分利用而逐渐萎缩；由于被个人主义学习动机所取代，学生反而会逐渐养成反社会的倾向。相反，学科教学的重心如果放在学生主动参与、积极贡献、相互合作和互惠共享上，学生养成和不断发展的将是集体主义民主生活的意识和习惯。学科教学引进诸如学生主动的建设能力、生产能力和创造能力的方法，意味着教学重心从自私的吸收转移到社会性服务上来。这种转移并不纯粹是方法论意义上转移，还是教学方法道德重心的转移。

如前所述，道德目的应当普遍存在于一切教学之中，并在一切教学中居于主导地位。否则，一切教育在于形成品德的最终目的，就会成为空谈。在现代学校生活中，教师和学生的大部分时间和精力都集中在知识的授受上，直接的道德教学即使十分成功，也不可能在时间分配上居于优先考虑的地位。教师在学科教学中，也不可能经常地直接考虑教材中的道德因素。但是通过学生主动参与、积极贡献、相互合作、互惠共享等教学方法，潜移默化地渗透道德影响，却是可能的。

学科教学不过是学校实施德育一条间接的途径。学校工作除教学之外，尚有管理、辅助性服务等。所以我国学校不但强调“教书育人”，还提倡“管理育人”、“服务育人”。如果说教学是学校德育的基本途径，那么学校管理、学校后勤以及其他辅助性服务也是学校实施德育的重要渠道。此外，学校和班集体生活也是一条重要的途径。

总之，学校的课程、教学中所采用的方法以及学校生活中发生的每一件小事，都充满了进行道德教育的可能性。如果学校生活在它自身的精神上代表一种先进的社会生活，如果学校纪律、学校管理、学校秩序

体现出社会生活民主的精神，如果学科教学所采用的方法有利提高学生主动的和建设性的能力，如果教材的选择和组织，使学生意识到他必须承担促进社会进步的职责，那么，学校的德育就全面地建立起来了，学校教育就有可能实现它的道德目的。

然而，这一切取决于教师的道德意识和教育意识。就是说，学校通过教学、管理、辅助性服务工作以及学校生活的各个层面实施德育的余地虽然十分宽广，但受到教师道德意识和教育意识的限制。教师如果道德平庸，或者对自己的工作缺乏道德上的敏感性，就不可能通过这些间接的渠道促进学生的道德发展。较之于直接的道德教学，间接德育虽然范围更广，更具活力和生气，但更要求施教者加强领导和组织，各方面积极参与，形成合力。

间接的道德教育即在学科教学、学校与课堂管理、辅助性服务工作中以及学校集体生活各个层面对学生进行道德渗透。

### 第3节 认知性道德发展模式

德育模式实际上是在德育实施过程中道德与德育理论、德育内容、德育手段、德育方法、德育途径某种组合方式。

当代最具影响的德育模式有社会行动模式、社会学习模式、体谅模式、认知性道德发展模式、价值澄清模式等。它们在提高学生道德认识、陶冶学生道德情操、培养学生道德行为习惯上各具特色和贡献。大体上可以说，认知性道德发展模式重知，体谅模式重情，社会行动模式和社会学习模式重行。如前所述，在一个价值多元的社会里如何促进学生道德判断力和道德敏感性的发展，是当代学校德育亟待解决的难题。认知性道德发展模式和体谅模式恰好为我们解决这类难题提供了思路。

认知性道德发展模式（the cognitive moral development model）系由瑞士学者皮亚杰（J. Piaget）和美国学者科尔伯格（L. Kohlberg）等人创建。前者的贡献主要体现在理论建设上，而后者的贡献还体现在从实践上提出了一种可以操作的德育模式。

## 一、理论假设

科尔伯格曾就道德教育的哲学和心理学基础作过专门探讨。可以从他关于道德发展和道德教育的基本观点出发,来把握认知性道德发展模式的理论假设。

### (一) 道德发展论

科尔伯格的道德发展理论确切地说是道德判断发展理论,关于道德判断他提出了如下重要假设。

#### 1. 道德判断形式反映个体道德判断水平

道德判断有内容与形式之别。所谓道德判断内容就是对道德问题所作的“该”或“不该”、“对”或“错”的回答;所谓道德判断形式指的是判断的理由以及说明理由过程中所包含的推理方式。例如:

欧洲有个妇女身患了癌症,生命垂危。医生认为,有一种药也许救得了她。这种药是本城一名药剂师最近发现的一种锕剂。该药造价昂贵,药剂师还以10倍于成本的价格出售。他花200美元买锕,而一小剂药却索价2000美元。这位身患绝症的妇女的丈夫名叫海因兹,他向每个相识的人借钱,但他只能筹到大约1000美元,只是药价的一半。海因兹告诉药剂师他的妻子快要死了,并且请求药剂师便宜一点把药卖给他,或者允许他以后再付钱。可是,这位药剂师说:“不行,我发明这种药,我要靠它来赚钱。”海因兹绝望了,趁店主不注意为妻子偷了药。海因兹该不该偷药?为什么该偷或不该偷?

这就是著名的“海因兹两难”。对此从小学生到大学生都只有两种可能的回答——要么说“该偷”,要么说“不该偷”。显然,根据“该偷”或“不该偷”的回答,并不能把学生的道德判断水平区分开来。体现学生道德判断水平的是他们说明“该偷”或“不该偷”的理由以及这种辩护中隐含的道德推理方式。

道德判断内容即对道德问题所作的当或不当、对或错的回答;道德判断形式指道德判断的理由及说明理由过程中所含的推理方式。后者反映个体的道德判断水平。

## 2. 个体的道德判断形式处于不断发展之中

科尔伯格及其同事设计了9个类似“海因兹两难”的道德两难问题，对儿童的道德判断力进行跨文化的追踪研究。

第一，个体的道德判断处于不断发展之中，经历性质不同但有相互关联的三种水平和六个阶段（如表10-5）。

表 10-5 道德判断发展的阶段

水平	阶段	道德推理的特点	关于“海因兹两难”的道德推理	
			不该偷的理由	该偷的理由
前习俗水平	1	以惩罚与服从为定向	偷东西会被警察抓起来，受到惩罚。	他事先请求过，又不是偷大东西，他不会受重罚。
	2	以工具理性的相对主义为定向	要是妻子一直对他不好，海因兹就没有必要自寻烦恼，冒险偷药。	要是妻子一向对他好，海因兹就该关心妻子，为救她的命去偷药。
习俗水平	3	以人与人之间和谐一致或“好男孩—好女孩”为定向	做贼会使自己的家庭名声扫地，给自己的家人（包括妻子）带来烦恼和耻辱。	不管妻子过去对他好不好，他都得对妻子负责。为救妻子去偷药，只不过做了丈夫该做的事。
	4	以法律与秩序为定向	采取非常措施救妻子的命合情合理，但偷别人的东西犯法。	偷东西是不对，可不这么做的话，海因兹就没有尽到做丈夫的义务。
后习俗水平	5	以法定的社会契约为定向	丈夫没有偷药救妻子的义务，这不是正常的夫妻关系契约中的组成部分。海因兹已经为救妻子的命尽了全力，无论如何都不该采取偷的手段解决问题。但他还是去偷药了，这是一种超出职责之外的好行为。	法律禁止人偷窃，却没有考虑到为救人性命而偷东西这种情况。海因兹不得不偷药救命，如果有什么不对的话，需要改正是现行的法律。稀有药品应当按照公平原则加以调控。
	6	以普通的伦理原则为定向	海因兹设法救自己妻子的性命无可非议，但他没有考虑所有人的生命的价值，别人也可能急需这种药。他这么做，对别人是不公正的。	为救人性命去偷是值得的。对于任何一个有道德理性的人来说，人的生命最可宝贵，生命的价值提供了惟一可能的无条件的道德义务的源泉。



第二,上述三种水平六个阶段按照不变的顺序由低到高逐步展开。

第三,更高层次和阶段的道德推理能兼容更低层次和阶段的道德推理方式;反之,则不能。

3. 冲突的交往和生活情境最适合于促进个体道德判断力的发展

科尔伯格及其合作者还对道德发展的动因进行了研究,概括出如下结论。

第一,道德发展是学习的结果,这种学习不同于知识和技能的学习。人可以通过几个小时或几天的努力,习得某种知识;也可以通过几天或几个星期的练习,形成某种技能;而道德学习却需要长期的甚至一生的努力。

第二,道德的发展有赖于个体的道德自主性。道德不可能从外部强加于人,而是个体内部状态与外界环境交互作用的产物。

第三,冲突的交往和生活情境最适合于促进个体道德判断力的发展。科尔伯格的合作者布莱特(M. Blatt)认为,儿童通过对假设性的道德两难问题的讨论,能够理解和同化高于自己一个阶段的同伴的道德推理,拒斥低于自己道德阶段的同伴的道德推理。因此,围绕道德两难问题的小组讨论,是促进学生道德发展的一种有效方法。科尔伯格和劳顿(E. Eenton)后来在20所学校进行试验,结果证明布莱特的假设成立,将之称为“布莱特效应”。

布莱特效应:儿童在讨论道德两难问题时,能够理解和同化高于自己一个阶段的同伴的道德推理方式,拒斥低于自己的发展阶段同伴的道德推理方式。

## (二) 道德教育论

### 1. 道德教育旨在促进道德判断的发展及其与行为的一致性

根据道德发展理论的基本结论,认知性道德发展模式强调,道德教育的目的首先在于促进学生的道德判断不断向更高水平和阶段发展,其次在于促进学生道德判断与行为的一致性。科尔伯格及其同事的研究表明:儿童的道德判断普遍存在着与其行为不一致的现象,但是,儿童道德判断力的发展水平和阶段越高,道德判断与行为的一致性程度越高。因此,道德教育的关键是促进学生道德判断力的逐步提高。

### 2. 道德教育奉行发展性原则



从发展的眼光看,个体道德判断的成熟并非一蹴而就,而是循序渐进发展的结果。据此,认知性道德发展模式强调,根据儿童已有的发展水平确定教育内容,创造机会让学生接触和思考高于他们一个阶段的道德理由和道德推理方式,造成学生认知失衡,引导学生在寻求新的认知平衡之中不断地提高自己的道德判断的发展水平。

根据发展性原则,认知性道德发展模式实施德育的方法和策略包括:

- 第一,了解学生当前的道德判断发展水平;
- 第二,运用道德难题引起学生的意见分歧和认知失衡;
- 第三,向学生揭示比他们高一阶段的道德推理方式;
- 第四,引导学生在比较中自动接受比自己原有的道德推理方式更为合理的推理方式;
- 第五,鼓励学生把自己的道德判断付诸行动。

德育的发展性原则,要求根据儿童已有的发展水平确定教育内容,创造机会让学生接触和思考高于其一个阶段的道德理由和道德推理方式,造成学生认知失衡,引导学生在寻求新的认知平衡之中不断地提高道德判断水平。

## 二、围绕道德两难问题的小组讨论

根据以上理论假设,科尔伯格及其追随者在学校教育实践中主要做了两项开拓性的工作:一是开发围绕道德两难问题组织小组讨论的策略;二是按照发展性原则重建学校的道德环境。这里重点介绍前一方面的试验和成果。

### (一) 道德两难问题及其设计

#### 1. 道德两难问题涉及两条不能兼顾的道德规范

所谓道德两难(moral dilemma),指的是同时涉及两种道德规范且两者不可兼顾的情境或问题。例如,“不许偷盗”和“救人性命”均为生活中应当遵守的道德规范,但在“海因兹两难”中这两条规范发生了不可避免的冲突。海因兹不得不在两者之间做出抉择,遵守“不许偷盗”的规则就意味着违背生命的原则,重视生命原则就意味着偷盗。

任何行为决断都会违背其中的一条道德规范，所以叫做“道德两难”。

道德两难问题除可用于测量儿童的道德判断的发展水平，还具有非常特别的教育意义。

首先，如前所述，道德两难问题可以用于促进儿童的道德判断力的发展。

第二，道德两难问题可用于提高学生的道德敏感性，使他们更加自觉地意识到各种不同的道德规范在现实生活中可能存在的矛盾和冲突，意识到自己的道德价值取向与别人的道德价值取向的可能存在的矛盾和冲突。

第三，道德两难问题可用于提高学生在道德问题上的行动抉择能力。

第四，道德两难问题可用于深化学生对各种道德规范的理解，提高学生的道德认识。

## 2. 作为教材的道德两难情境的设计

根据道德两难的特点及学生的实际情况，道德两难情境的设计必须遵循一定的要求。

第一，设计的情境必须是真实的或者是可信的。尤其对学生而言，还必须是学生能够理解的。

第二，设计的情境必须包含两条道德规范，而且只包含两条道德规范。有些问题确属两难，但冲突双方不是或不全是道德规范，因而不属于道德两难问题。有些道德冲突情境异常复杂，涉及三种或更多的道德规范。以这种情境为背景的道德问题，已超出两难问题。对于多数学生来说，不宜用过于复杂的道德冲突来促进其道德发展。

第三，涉及的两条道德规范在设计的情境中必须发生不可避免的冲突。有些情境乍看起来包含某种道德冲突，而实际上所涉及道德规范并不矛盾，或者可以避免两者发生冲突。这种“假两难”不会引起学生道德认知上失衡，难以发挥促进学生道德判断力发展的作用。

## 3. 道德两难问题的素材

教师设计道德两难问题，可以广泛取材。一般有三种来源。

第一，虚构的道德两难问题。如“海因兹两难”就是虚构出来的，它虽不以事实为据，却可信。虚构的两难问题的好处是，学生因为与难题本身没有个人牵连，能够开诚布公地就难题展开讨论，有利于从道德两难中概括出所包含的道德规范。

第二，以学科内容为基础的道德两难问题。这是根据某一教学科目

的资料设计的两难问题。例如在历史教学中,教师可能向学生提出:第二次世界大战结束之前,美国人该不该向日本投掷原子弹?这是一个以历史教学内容为基础的道德两难问题。设计这样的两难问题的优点,首先在于能够向学生展现他们正在研究的人类生活道德的各个方面,而不受时间和空间的限制,其次在于能够把道德教育与学科教学融为一体。

第三,真实的或实际发生的道德两难问题。如组织学生思考和讨论“朋友考试舞弊该不该揭发”这样的两难问题,可以最大限度地把学生的情感和切身利益卷入进来。

道德两难即同时涉及两种道德规范且两者不可兼顾的冲突情境或问题。

## (二) 道德讨论中的引入性提问 (initial questioning)

不论道德两难问题来自何处,帮助学生围绕道德两难问题展开讨论,都要求教师讲究提问的技巧和策略,以引导学生探究自身主张的逻辑,并在一般的思维方式上,以挑战和质疑的方式与同学相互交流、激发学生的认知冲突和社会角色扮演。

围绕道德两难问题的小组讨论可分为起始阶段和深入阶段,与之相应,教师的提问也可以分为“引入性提问”和“深入性提问”。引入性提问的策略把师生引进对道德争端的讨论,并不断地发展学生的道德意识;深入性提问的策略重在可能引起道德推理结构性变化的讨论因素。

### 1. 教师在讨论的引入阶段中的作用

第一,确保学生理解所要讨论的两难问题或难题;

第二,帮助学生正视难题所固有的道德成分;

第三,引导学生阐明自己所作判断的基本理由;

第四,鼓励学生相互交流各自不同的理由。

### 2. 引入提问的策略

在小组道德讨论的起始阶段,教师可以采取如下策略提问。

第一,突出道德争端。这类问题经常是对话的引子,要求学生对道德争端表明自己立场。它们有助于学生把情境看成是需要解决的冲突,或者是需要作出选择的两难问题。它们经常暗含着一个“应当”、“应该”或“对错”的问题:海因兹该偷药吗?偷一个人的药救另一个人的命错了吗?在那种情况下偷盗的人该受惩罚吗?这样的问题揭示出使

两难问题成为道德两难问题的特定的情境要素。

第二，询问“为什么”的问题。如：你为什么认为自己解决这个难题的办法正确？你决定这样解决难题的主要理由是什么？诸如此类的问题要求学生解释支持他们在道德争端上采取某种立场的理由。这就给学生以机会，使其发现自己可能与同学持有相同的立场，却出于截然不同的理由。这种思维方式上的差异可以激发学生的探讨的兴趣，并引起学生间的对话和交流。

第三，使情境复杂化。有两种提问可以使原始的道德难题复杂化。其一，为了增加原始冲突固有的复杂性或认知冲突，给原始难题添加新的信息或情境。如在“海因兹两难”中，可以进一步问：假定海因兹妻子特地要他去（或别去）偷药，你会改变原来的立场吗？假定听审海因兹案件的法官是海因兹的朋友，那会使得海因兹的决定有所不同吗？这样的问题，会激发学生更大的思维分化，从而促使学生不只从单个角度考虑怎么解决道德冲突。其二，为了帮助学生免于“回避”道德争端，可以提出第二种使情况复杂化的问题。有些道德两难问题会使刚刚进入讨论的学生深感不安，他们通常试图改变两难问题的事实，通过取消冲突来回避令人难堪的道德难题。譬如，救生船超载，必须有人跳海，该谁跳？对于这个难题，学生往往设想出用一根绳子把多余的人拴在船边，从而避免正视这个两难问题。为了帮助学生而对此种情形下的道德问题，教师可以说，“可是，等一下，让我们假定不能把他们拴在船边”；或者说，“假定救生船上没有绳子。”教师也可以使两难问题本身复杂化，“假定抓住绳子，就会弄沉救生船——如果你不得不在母亲与她18岁的儿子之间作出选择，该让谁跳海？”

学生正视道德难题，直接讨论道德难题，会感到不安。教师要尊重这一事实。对于学生来说，通过道德争端来练习道德推理，往往感到生疏，而且有时会不知所措。教师的作用，就在于推动学生正视道德争端的进程，而不是“迫使”学生这样做。一段时间过后，小组就会帮助学生个人担负起正视两难问题的任务。

### （三）道德讨论中的深入性提问（in-depth questioning）

当学生阐明自己对道德两难问题的立场和理由之后，小组讨论才有可能真正开始。为了使学生深入地进行讨论和思考，教师提问的策略应当作出相应的改变，促使学生努力对付各种相互竞争的主张和相互对立的理由。有4种深入提问的策略：升华性问题、突出相邻阶段的论点、

澄清与总结、角色扮演问题与策略。

#### 1. 升华性问题 (refining questions)

这类问题有 5 种追问策略：

第一，澄清性追问 (a clarifying probe)，要求学生解释他们所用的语词。在陈述的意思含糊不清时、或者在陈述没有表达出内容背后的推理时，澄清性追问尤为必要。这样可以避免教师把自己意思强加在学生的话里。例如，有位学生说他不会揭发考试舞弊的朋友，理由是“会惹麻烦”，教师应该追问：“什么麻烦？”

第二，特定争端的追问 (an issues-specific probe)，要求学生探究与所讨论的难题有关的某种道德争端，如权威、义务和生命价值等。通过深入讨论某一特定的争端，学生就有机会充分地探究自身信念的根据。如教师问学生：“你对陌生人有义务吗？”“对家庭或对朋友的责任，同对陌生人的责任比较，有什么区别？”

第三，争端间追问 (an inter-issues probe)，促进解决两种道德争端之间冲突的追问。如教师问：“忠于朋友和做诚实的人，哪个重要？”这类追问会激发学生对自己选择一种争端而不选择另一种争端的基本理由的充分性进行检验。

第四，角色转换追问 (a role-switch probe)，要求学生从冲突中对对方的角度考虑问题。如问：“被你揭发的朋友会认为你这样做对吗？”这类追问可以锻炼学生通过别人的眼睛观察同一情境的能力。

第五，普遍后果追问 (a universal-consequences probe)，要求学生思考，如果他们实施自己的推理，人人都照这样做的话，会造成什么结果。如问：“如果人人考试作弊，老师怎么管理课堂来帮助大家提高学习成绩？”这种追问，鼓励学生作出对大家一样公平的道德决定，同时也帮助学生检验自己的判断在逻辑上的充分性。

#### 2. 突出相邻阶段的论点 (highlighting contiguous-stage arguments)

正因为下一个更高阶段的道德推理能促进一个人的道德成长，所以教师有责任突出相邻阶段的道德推理的论点。主要有三种策略。

上策是，一旦发现学生自己在对话中运用相邻阶段的论点，就鼓励学生探究自己思维的充分性。如：“小李小王，你们都主张不揭发考试作弊的朋友。小王的理由是，好朋友相互之间应该保守秘密，这样才是好朋友。而小李的理由是，朋友帮过自己，现在朋友考试有难，当然也应该帮助他。你们能不能再告诉大家，你们俩的理由有什么不同？哪一



种理由更能说明不能揭发朋友舞弊?”

中策是,在全班学生的推理中都没有涉及邻近的高一阶段的论点时,教师可以鼓励那些在其他问题上已经达到高一阶段的学生,把相邻阶段的元素运用到新的争端上。如:“小罗,你在谈论什么对社会有益时,给我们昨天讨论的难题提供了一种有趣的解决办法。你能不能告诉我们,怎么才能把同样的论点运用到我们今天讨论的事情上?”

下策是,在整个班级都不能从多种视角观察某种特定的道德冲突、没人提出更为充分的观点时,教师可以自己提出下一个更高阶段的论点,供学生讨论和思考。

### 3. 澄清与总结 (clarifying and summarizing)

这种策略指的是教师从向学生提问转向澄清和总结学生所说的内容,目的在于使学生意识到同学提出的各种备择的推理方式,能促进认知冲突和角色扮演的进程。

### 4. 角色扮演的问题与策略 (role-taking questions and strategies)

角色扮演的问题,是为了促进学生接纳观点的能力而专门设计的问题。如问:“如果考试舞弊的是你的兄弟,你还会揭发吗?……是什么使得兄弟和朋友不一样?”这类问题使得学生有可能超越以自我中心的思维方式,而把注意力集中在自己扮演的角色所使用的推理上,设身处地地体验别人的思想方式。

上述4种深入性提问策略的重要性,在于加剧学生的认知冲突,并扩展学生角色扮演的能力。但提问必须以讨论为背景,学生中的讨论最终会向他们展示水平各不相同的推理,并要求学生构想或构建一种理由充分的回答。这样的构建,不但受到回答自己老师的需要的驱策,也同样受到回答自己的需要的驱策,它有助于为道德发展创造条件。

认知性道德发展模式是由美国心理学家科尔伯格等人创建的一种德育模式。该模式假定人的道德判断力按照一定的阶段和顺序从低到高不断发展,道德教育的目的就在于促进儿童道德判断力的发展及其与行为的一致性。要求根据儿童已有的发展水平确定教育内容,运用冲突的交往或围绕道德两难问题的小组讨论等方式,创造机会让学生接触和思考高于他们一个阶段的道德理由和道德推理方式,造成学生认知失衡,引导学生在寻求新的认知平衡之中不断地提高自己的道德判断的发展水平。

### 三、简要的评论

认知性道德发展模式向世人提供了一种重视理性思维的德育模式，还向世人展示了一种从基础理论到开发应用的研究模式。在当代学校德育模式中，认知性道德发展模式可能是理论基础最为坚实的模式。但是，它的理论假设并非无懈可击。人们的批评和怀疑主要集中在科尔伯格的道德发展理论上。

科尔伯格道德发展论的最大成就可能就是道德判断发展阶段论。尽管这一理论是在跨文化研究的基础上构建的，但是，按照科尔伯格对道德判断发展阶段的划分和解释，一些研究表明，有些文化背景下的人根本没有出现阶段5和阶段6的道德发展特征。科尔伯格对这两个阶段的定义很可能带有西方的文化偏见。

即使在西方文化背景下，调查显示，达到阶段5和阶段6的人当中，以男性居多。关于这两个阶段的定义更像是在描述男性的道德发展特征，而没有充分体现女性在阶段4之后的道德发展特征。事实上，科尔伯格的道德发展理论是对男性道德发展调查研究的结果，难免不带性别偏见。

皮亚杰和科尔伯格都强调道德判断力不断向更高水平和阶段发展，具有不可逆性。然而，对美国中学毕业生的调查显示，他们道德发展水平多数已经达到阶段4，但之后的调查又发现其中不少人回到了阶段2。这是对发展不可逆定理的挑战，科尔伯格的经典理论没有对此作出圆满的解释。

此外，还有不少人批评这个模式忽视道德发展中的情感因素。

尽管遭到上述批评乃至更多的非议，认知性道德发展模式对于我国学校的德育改革依然具有诸多可能的借鉴作用。

第一，科尔伯格对于道德判断发展6个阶段的界定未必合乎我们的国情，但研究方法和研究结果总体来说是可信的，值得进一步研究与发展。例如可根据本民族的文化传统，对科尔伯格的界定进行修正。

第二，发展性原则在我国学校的知识教学中已经得到广泛认可和应用，但在德育上还没有更多的研究和展开。如果承认学生是处于发展中的个体，就必须基于学生的发展水平进行教育，促进学生的逐步发展。正因为如此，小学数学教师敢于大胆地向学生传授错误的知识（如最

小的数是“0”，比“0”大一号的数是“1”），然后才逐渐地把学生引向比较正确的数学知识（如小数的引入——告诉学生“0”和“1”之间有无个数；负数的引入，告诉学生“0”并不是最小的数）。可是，在道德教育方面，我们则一开始就习惯于把正确的答案告诉给年幼的学生。如果要遵循发展性原则，我国德育就可以有多种新的模式。

第三，我国学校在系统地传授道德知识方面颇有心得，但在提高学生道德思维能力方面缺少行之有效的办法。认知性道德发展模式可以提供有益的借鉴。

## 第4节 体谅模式

与认知性道德发展模式强调道德认知发展不同，体谅模式（the consideration model）把道德情感的培养置于中心地位。该模式由英国学校德育专家麦克费尔（P. McPhail）首创。最初在英国一些学校使用，后来广泛流行于北美；原先是为中学德育设计的，但试用下来，也适合小学生，因此体谅模式在英语国家的小学中也颇为流行。此模式的一大特色是，它的理论假设是在对学生的广泛调查的基础上提出的，它的教材也取自对学生的调查。

### 一、理论假设

1964~1971年，麦克费尔等人以问卷和访谈的形式，对英国中学13~18岁的男女学生进行过3次大规模的调查，要求他们分别记述一件别人对自己好、对自己不好、对自己既谈不上好也谈不上不好的事件。通过对这些“好事”和“坏事”的分析，他们得出了关于学校德育的一些基本假设。

**（一）与人友好相处是人类的基本需要，帮助学生满足这种需要是教育的首要职责**

调查显示，青少年对于“好事”的认识非常接近：对人好的事例反映出体谅人、幽默和愿作让步的特性；共享关系为好，支配与被支配关系为坏。总之，对人好表现为体谅人的需要、情感和兴趣，对人坏则表现相反。可见，青少年学生对于人际关系中奉行坦率、互惠和关心等

处世原则的反响相当积极。这是因为，与人友好相处，爱和被爱，是人的基本需要，帮助满足这种需要乃是教育的首要职责。因此，麦克费尔在界定道德教育的目的时，极其相信学生们自己的观点和态度。在他看来，创设一种道德教育课程最令人信服的理由，就是学生们感到需要这种课程。

### （二）道德教育重在提高学生的人际意识和社会意识，引导学生学会关心，学会体谅

麦克费尔在调查的基础上总结道：人与人之间，差别是表面的，相似性是深层的，所以能够相互理解、相互体谅、相互关心。关心人和体谅人的品性是道德的基础和核心。

他还进一步假定：以关心和体谅为核心的道德行为是一种自我强化。也就是说，关心人和体谅人，不只是一种利他的行为，还是一种使自己快乐和满足的行为，即一种自我鼓励的行为。如麦克费尔所言：“为别人而活，是回报性的和有动力的，而且其真正意义可以说是为自己而活。”他论证道，人们“无需任何先在的价值判断或者提早使用‘应当’一词，就会被促使或倾向于以体谅他人需要、情感和兴趣的方式对待别人。我们认为，之所以如此，是因为以体谅的方式对待别人一般来说是快乐的，而且是回报性的。满足别人的需要会有回报，认识这一点就无需进行伦理学或道德学的学习。”我们行事讲道德，因为这样做使我们感觉好。总之，关心人体谅人的美德在体谅模式中本身就是一种回报。

因此，道德教育目的首先在于，把个体从“那些打着个性幌子的破坏性和自我破坏性的冲动中解救出来，把个体从在不幸与不健康的社会中所养成的自我中心、自恋、自私和暴戾及其他特征中解救出来”，赋予个体爱与被爱的力量。道德教育的重点在于提高学生的人际意识，培养自我与他人相互关联的一种个人的一般风格。一言以蔽之，重在引导学生学会关心、学会体谅，并在关心人、体谅人中获得快乐。

### （三）鼓励处于社会试验期的青少年试验各种不同的角色和身份

尽管青少年需要成年人和同伴的体谅和关心，也有体谅人和关心人的需要，但他们在面对实际的人际和社会问题时，所作出的反应依然不够成熟。麦克费尔根据学生所提出的“好事”和“坏事”，设计出一些人际和社会情境问题，如情境1：“一个跟你同岁而且要好的男孩子或女孩子，因为你不知道的原因显得十分心烦意乱。你怎么办？”要求学

生作出回答。通过与成年人的对相应问题的成熟反应比较,麦克费尔把学生的反应区分为11种成熟度不一的类型(见表10-6)。在这11种反应中,成熟的富于想像力的反应以有独创性地、公平而有效地解决社会问题为特征,体现出一种帮助遇到困难的人形成解脱社会困难的富有意义的办法的个人倾向和能力,即一种创造性的关心。

调查表明,青少年出现成熟性反应的频率从12岁到18岁稳步递增。女生和男生分别在14岁和15岁,试验性反应达到高峰。到18岁时,成熟性反应大约是试验性反应的2倍。所以,麦克费尔把青少年期称作“社会试验期(a period of social experiment)”,强调在这时期应当鼓励学生自由地试验各种不同角色和身份。“社会试验期”还意味着这是个体对人际和社会问题的反应由不成熟迈向成熟的过渡期,是个体学会关心的最佳期或关键期。所以,这一时期的道德教育尤其要重视促进学生成熟的人际意识和社会行为的发展。

表 10-6 青少年对人际与社会问题的反应类型

反应的类型与成熟度			对情境1的反应
不成熟反应	被动性反应	被动反应	不管不问
		被动的情绪性反应	感到不安但不知如何是好
	依赖性反应	依赖成年人的反应	向某个成年人反映这种情况
		依赖同伴的反应	同别的朋友谈论这种情况
	攻击性反应	攻击性反应	叫他/她振作起来
		极具攻击性的反应	取笑他/她
试验性反应	回避性反应	回避性反应	回避他/她
		试验性的不成熟反应	试着问自己的朋友怎么啦
	试验性反应	试验性的老练反应	设法同他/她交谈,好像没有注意到有什么不对头
成熟性反应	成熟性反应	成熟的习俗性反应	安慰他/她
		成熟的富于想像力的反应	设法使他/她对正在发生的事情感兴趣,同时给予力所能及的帮助,如果他/她需要的话



#### （四）教育即学会关心

在麦克费尔等人的调查中，学生们表示：尽管他们想自由地作出选择和决定，但他们欢迎反应灵敏的成年人的帮助；他们对树立好榜样并且践履自己认可的标准的成年人表示敬佩，即使自己并不认同那些标准；试图保持中立的学生喜欢表现自信而正直的家长 and 教师。总之，青少年愿意虚心向成年人学习，他们不满的是受成年人的支配。

基于以上结论，麦克费尔坚信，行为和态度是富有感染力的，品德是感染来的而非直接教来的。因此，学校在引导学生关心人、体谅人的人际意识中，他特别强调以下两点。

第一，营造相互关心、相互体谅的课堂气氛，使猜疑、谨小慎微、提心吊胆、敌意和忧虑在课堂生活中逐渐销声匿迹。麦克费尔对于认知性道德模式似乎不以为然。在他看来，道德与其说包含一种推理方式，不如说包含一种个性风格；与其说是平衡各种相互冲突的权利，不如说是实现个体与他人的自然和谐。培养体谅人的生活风格的教育，并不试图“说服”学生理智地接受体谅待人是正确的，“有效的教育本身就是学会关心，因为它在行动上体现了体谅人的生活风格，这样会促使学生接受体谅人的生活风格，因为人们感到这种生活风格是一种有回报和吸引力的生活方式及与他人关联的方式。”体谅模式旨在向学生表明关心的方式是一种使自己快乐的方式。

第二，教师在关心人、体谅人上起道德表率作用。学生通过观察在自己生活中有重要意义的人物怎样对待自己和他人习得各种道德价值观，通过接近体谅人的人而习得体谅人品德。学生从教师所作所为中学到的东西，多于从教师所教所说中学到的东西。向榜样学习是个体自然发展的基础，观察学习和学会模仿是年轻人获得关心人和体谅人的品质的重要方式。因此，榜样是教育的一种形式，甚至是教育的最高形式。教师引导学生学会关心的最佳办法，就是教师自己去学会关心。

## 二、围绕人际—社会情境问题的道德教育

麦克费尔等人在学生记述的“好事”和“坏事”的基础上，编制出一套独具特色的人际—社会情境问题教材——《生命线丛书》。这套教材是实施体谅模式的支柱，它由3部分组成，书中循序渐进地向学生

呈现越来越复杂的人际与社会情景。

第一部分：《设身处地》。含《敏感性》《后果》《观点》3个单元，其中的所有情境都是围绕人们在家庭、学校或邻里中经历的各种共同的人际问题设计的。

第二部分：《证明规则》。含《规则与个体》《你期望什么?》《你认为我是谁?》《为了谁的利益?》《我为什么该?》五个单元，情境所涉及的均为比较复杂的群体利益冲突及权威问题。

第三部分：《你会怎么办?》。含《生日》《幽闭》《逮捕!》《街景》《悲剧》《盖尔住院》6本小册子，向学生展示以历史事实或现实为基础的道德困境。

#### （一）《设身处地》

这一部分旨在发展个体体谅他人的动机，所用的教材和教学策略有如下特点或要求：

- （1）教材具有情境性。
- （2）这些情境来自青少年对自己亲身经历的描述。
- （3）情境的叙述简明扼要，使学生有可能根据各自的亲身经历，补充情境的细节，从而调动学生参与的积极性。
- （4）所提问题一般涉及做而不涉及理论思考。
- （5）围绕学生所提出的行动方针的角色扮演和戏剧表演，一般比班组讨论更有可能促进情感和理性的投入，因而促进对人类行为更加现实的鉴赏和理解。
- （6）鼓励青少年进行社会试验的自然倾向。
- （7）教材使用中提供的体谅人的基本动机，是回报性反馈引起的体谅的倾向。
- （8）可以列出事件一览表，但它只表示师生所能做的事情，并非固定不变。
- （9）尽可能让学生自行选择情境。
- （10）《设身处地》中的情境不得用作惩罚性的作业。

##### 1. 《敏感性》

此单元由46种个人对个人的情境，如情境2：“你的一个熟人在你与别人说话时常常插嘴甚至试图改变话题，你怎么办？”每一种情境都以一幅生动的彩色画加以描绘，展现在“敏感性卡片”上。画片下面问：“你怎么办？”以便学生能够陈述、角色扮演、摹拟表演、文字描

述、绘画或小组讨论他或她在此情形下怎么办。设置情境问题，目的不在于培养学生与不文明行为作斗争的勇气和能力，而在于培养学生对人际关系的敏感性，鼓励学生对一切表明人的需要、利益及情感的言语信号和非言语信号的观察和理解。

麦克费尔对于使用敏感性卡片的教学程序提出了如下建议：

- (1) 宣读或板书某一种体谅情境。
- (2) 请学生写下自己如果在这种情境中会怎么办。
- (3) 寻求建议性的行动方针或者收集答卷，并选择一种行动方针作为开始。
- (4) 邀请一组作出类似反应的学生，分角色扮演该情境、该反应以及他们想到的随即可能发生的事情。
- (5) 启发全班学生对角色扮演者的反应进行评论，启发其他方面的角色扮演。
- (6) 如果学生还有兴致，可继续扮演和讨论学生提出的进一步反应。
- (7) 师生共同总结。宜讨论正反两种不同的行动方针，并让学生作出最终的判断。

## 2. 《后果》

此单元由 71 张“情境卡”组成。《后果》中的情境与《敏感性》中的情境不同，它不只涉及两个人，而涉及许多人。后果作业，意在纠正那种仅仅根据甲如何对待乙来思考道德的倾向，激发学生超越一对一关系的道德，采取旁观者的立场客观地进行思考，以增强学生对行为后果的想像、理解、推测的能力。情境卡中提出的基本问题是：“接着可能发生什么事？”如情境 3：“有人在朋友骑自行车时用令人发笑的事逗他，接着可能发生什么事？”就像在敏感性单元中那样，可以有选择地或者是任意地把卡片分给个人或者小组，以激发学生进行角色扮演、摹拟表演、写作（如故事续写）、讨论、艺术创作，或者作为调查的工具，了解学生对后果的预测能力。

## 3. 《观点》

此单元由 63 种“冲突情境”构成，包括性别、年龄、阶级、种族、文化冲突、宗教、政治冲突、心理冲突等。设计这样的情境，目的在于鼓励学生在最后道出自己在特定的冲突情境中会怎么办之前，扮演与之发生冲突一方的角色。例如：

#### 情境4 角色体验

女孩子的立场：我是家里惟一的女孩子，妈妈住院时我悉心看家。我认为弟弟应该接受他的那份家务，我曾请求弟弟帮助扫地和装盘。他不干，因为他认为这不是男人的活。

试把自己置于这个女孩的立场上，你会怎么办，比方说，你会有什么感受？对于这种情境，兄妹两人能够接受的解决办法是什么？

男孩子的立场：妈妈住院时，姐姐看家。她要我帮助扫地和装盘，但我不会去干，因为我认为这些都是女人干的活。

试把自己置于这个男孩的立场上，你会怎么办，比方说，你会有什么感受？

#### （二）《证明规则》

这个部分由5个单元组成，以逐渐复杂的方式，探讨少年保罗以及他的家庭、朋友、邻居在各种社会背景中面对各种社会压力和要求时发生的难题。其一般目的在于给学生以机会，“以设法解决当他们试图取得成年人的地位并在此与其他成年人平等的基础上生活和工作时发生的各种常见的问题”，具体目的在于帮助青少年学生形成健全的同一性意识（sense of identity），并把自己视为对自己的共同体作出贡献的人。

##### 1. 《规则与个体》

该单元由若干种与保罗在履行其职责时的冲突有关的简短情境组成，其主题是：

（1）规则概念的复杂性。“规则”包括法律、规章、原则以及社会规则，而且这种种不同类型的规则以不同的方式构成道德的一个个组成部分。

（2）不同的规则相互冲突时产生的问题的性质和范围。

（3）规则与倾向相互冲突时产生的问题的性质和范围。

（4）一般意义上道德决定的重要性。

《保罗：一个违法者》是本单元中的一例情境。

#### 情境5 保罗：一个违法者

保罗在帮助学校基金会开车。星期三那天，他答应过带利兹去看电影，但他一分钱也没有。他从基金中“借”了一些美元，被当场捉住，送往校长处。校长打电话告诉保罗父母这件事，并通知他们保罗将停学一周。

#### 问 题

（1）你认为在这种情境中，校长的做法公平不公平？你要是校长

的话，会怎么办？

(2) 你认为保罗的父母会对这种情境怎么作出反应？你认为他们会惩罚保罗吗？如果会，怎么惩罚？

(3) 想一想你认识的人违反过的一些规则，然后谈谈：

(A) 你是否认为他们受到的惩罚公平。

(B) 如果认为不公平，那么你认为怎样做才是公平的惩罚。

(4) 违反规则而没被抓住的人怎么样？使用下列情境：在学校、影剧院及家里。

### 练习

扮演一下保罗与校长间可能进行的对话。

#### 2. 《你期望什么？》

设计这一单元，是为了帮助青少年更加清楚地考查成人社会的规范和结构。在这个单元，麦克费尔希望从第一单元的社会视野出发，用各种情境扩大学生的社会视野。法律、制度以及作为一个整体的社会的概念，显示出越来越重要的意义。该单元描绘了诸多较为复杂的道德或法律冲突情境，例如：

#### 情境6 麦克的麻烦

麦克在学校老是遇到麻烦——有时是他自己的过错，有时却不是，可即使不是他的过错，他也要遭到责备。一天下午，一截粉笔划过教室，打在老师身上。粉笔来自麦克方向，所以老师把麦克拎了起来，并且开始扯他身上的杠杠。班上有些同学正想说那不是麦克干的，麦克也试图告诉老师那不是他干的，老师却大发脾气，在麦克头上打了一记。麦克猛扑上去，一拳打在老师的脸上。麦克被勒令停学一学期。

教师可以利用诸如此类的情境教材，组织学生讨论社会关系中种种比较复杂的难题。

#### 3. 《你认为我是谁？》

此单元涉及个人意识与自我定义的问题，探究诸如对人有成见、代人受过、公众形象的理想化、断交之类的念头。本单元潜在的前提是，青少年如果要正直地面对社会争端，就需要形成牢靠而有现实基础的个人概念。本单元目的就在于“通过帮助青少年建立自己和他人都重要的观念，即建立自己和他人都影响形势和作出决定的独特个体的观念，帮助青少年更好地应付相互冲突的情境以及相互冲突的期望”。例



如《我的本性》一课是这样的展开的：

#### 情境7 我的本性

约翰的朋友认为约翰是个机灵鬼，因为他很擅长于鼓捣机器。约翰喜欢别人这样看待他。他并不十分喜欢学校，结果与班上一群聪明的小孩子合不来。

他称他们为书虫。

他们说他是笨蛋。

约翰和这群学生相互间从不认真说话，因为他们相互间对对方可以干得漂亮的事，既不佩服，也不尊重。

约翰需要别人钦佩他是个好技工，因为他自己就是这样看自己的。另一群学生需要别人认为他们在学校里的功课好而钦佩他们。

许多人好像都试图把别人归到这一“类”或那一“种”之中。

#### 问 题

(1) 列出你曾用在别人身上的标签。

(2) 画出一些“坛子”，给它们贴上标签，试把你认识的人“装”进去。

#### 4. 《为了谁的利益?》

本单元着眼于群体关系，帮助学生发现群体活动对于个人和政治的重要性，帮助他们反思群体活动可能产生的冲突。例如，在《学校生活》所描述的情境中，一群高中学生为了得到新的教室和实验设备，决定采取行动。此单元及下一个单元有助于促进学生批判性和系统化的思考。

#### 5. 《我为什么该?》

本单元的中心主题是权威——父母、群体、社会规则、神话及科学的权威。设计这一单元的意图在于消除青少年心目中对权威角色的神秘化，帮助学生以明确而客观的方式考查权威。情境8给了学生一个思考学校权威的机会。

#### 情境8 忍耐还是反抗

在一个寒风凛冽的下午，威尔斯登学校四年级半数的学生聚集在一起，站在六年级公共教室外边。他们抱怨让他们站在外面。

“瞧，六年级的，他们多好啊。”“为什么我们就不能进去?”“外边

冷死了。”

戴维·沃纳在公共教室里看了一眼四年级的同学，转过身对自己的同学说：“他们要是筹划一场静坐示威或者开始聚众闹事的话，我不会有多大怨气的。这样的天气，范西（教师的名字）让他们站在外面，为什么不让他们两点钟之前就进来呢？”

“我想不通，他们为什么不去找校长？”皮特回答说，“我的意思是说，他会听的，不是吗？”

“我想，是的。但是，要是我们提议的话，有人会指责我们无事生非。”他犹豫道，“你想，想想这些小孩子抱怨的，我们都知道，老师却认为不重要，他们居然不罢课，真让我吃惊。这里有发式的规定，还有保持安静的规定、迟到的规定、服装的规定。四年级真的被那些规定弄得发疯了。”

“我看不出静坐示威有什么好处——只有没人听你的才能这样做，但是，他们可以试着同老师说说，是不是？我们需要的不过是老师能接见我们每个人，同我们讨论这些问题。我的意思是，像他们在迪安中学做的那样。”

### （三）《你会怎么办？》

在这一部分，一个个给人印象深刻的历史时刻，为学生们进行道德反思提供了舞台。这部分有6个小分册，每个分册各自都围绕一个不同的历史事件进行编写。《生日》以1904年南非德尔班为背景，讲述一个非洲婴儿降生于美国教会医生的诊所里。《幽闭》以1917年英格兰为背景，记述是一个有良心的人拒服兵役以及军方对他的态度。《逮捕！》以1944年阿姆斯特丹为背景，讲的是安妮·弗兰克及其犹太家人藏身于德军占领的荷兰，最后被发现并遭逮捕。《街景》以1965年洛杉矶为背景，描写一名酒后驾车的黑人遭击毙，从而触发洛杉矶暴乱。《悲剧》以1966年南越为背景，主人公是一个严重烧伤住在医院的14岁男孩。《盖尔住院》以1969年伦敦为背景，描写一个因吸毒而住院的少女。这些情境教材的目的在于拓宽学生超越当前社会的道德视野，鼓励学生形成更为深刻、普遍的判断框架。

体谅模式是由英国德育专家麦克费尔等人创建的一种德育模式。该模式假定与人友好相处是人类的基本需要，满足这种需要是教育的首要职责。它以一系列的人际与社会情境问题启发学生的人际意识与社会意识，引导学生学会关心，学会体谅。

### 三、简要的评论

#### （一）体谅模式在理论上的缺陷

尽管体谅模式的理论与实践都建立在大规模的实证研究的基础上，但是教育界只对其实践部分（围绕《生命线丛书》的教材、教法和教育目标）给予了充分肯定，而对其理论假设非议颇多。

其一，麦克费尔对于青少年学生的需要和特点的描述带有鲜明的人本主义色彩，可他关于道德感染、道德表率、观察学习和社会模仿的观点又有明显的行为主义倾向。怎能用如此不同甚至对立的理论作为同一德育模式的理论基础，西方评论家对此表示非常疑惑。

其二，正如科尔伯格的道德认识发展理论把道德判断发展划分为三种水平六个阶段，揭示道德判断的年龄特征，麦克费尔关于社会反应的道德分类学也试图揭示社会反应的年龄特征。但是，他的分类只建立在对12~18岁的青少年的问卷调查基础上，缺乏对12岁以前儿童的实证研究，因此，麦克费尔对自己概括出来的11种典型的社会反应都未作严格的界定，显得不清晰，他的分类因而难以把握。例如，据报道，使用《生命线丛书》教材的教师在实际操作中，很难把学生“依赖成人的反应”与“成熟的习俗性的反应”区别开来。此外，麦克费尔设计的问卷展示的是西方文化背景下的人际冲突情境，以此为据的社会反应分类系统，未必适用于其他文化背景。而且，由于他评判社会反应成熟度的标准，依据的是来自中产阶级的成年人的典型反应，他的分类系统的普适性甚至在西方也遭到怀疑。

其三，麦克费尔关于青少年期是人生“社会试验期”的假设，暗示《生命线丛书》只适用于中学德育，这套教材本来也是为中学设计的。但实践证明，这套教材也十分适合于小学德育。这一方面表明《生命线丛书》生命力强，适用范围广，另一方面表明麦克费尔的理論假设不可靠，也许人生的“社会试验期”早在少年期来临之前就已经

开始了。

## （二）体谅模式的特色及对我国学校德育改革的启示

麦克费尔的社会反应分类系统尽管在理论上存在不足，在实践中还是有一定的功用的。它有助于教师较全面地认识学生对特定人际-社会问题的各种可能反应；有助于教师较全面地认识学生在解决特定的人际-社会问题可能遭到的种种困难，以便更好地帮助学生学会关心；它提供了一系列可能的反应，教师能够根据它们指导学生围绕大家提出的行动方针进行讨论或角色扮演的主题。

然而，体谅模式真正的特色与贡献，在于它提供了一整套提高学生人际意识和社会意识的开放性情境教材，并且为教师理解和使用这套教材提供了一系列的教师指南，如《中学德育》、《学会关心》等。这类指南详细阐述了《生命线丛书》各部分各单元的教育目的和意图，还提出了与教材配套的教学方法、策略和程序方面的建议，使体谅模式具有非常强的可操作性。更可贵的是，指南向教师全面展示了《生命线丛书》的编纂思想和方法，使得教师有可能根据它的思路开发出有当地文化特色的人际-社会情境问题教材。

围绕《生命线丛书》组织起来的是一种较为复杂的德育模式。所有的情境教材（从简单的和当前面对面的互动，到复杂的历史难题），既可以在群体基础上使用，也可以在个体基础上使用，并且适宜于从写小品到社会戏剧等多种形式的创造性活动。根据英国使用过《生命线丛书》的教师报告，这种情境教材成功地吸引了学生的兴趣，培养了他们的人际意识和社会意识，引导着学生关心他人、关心社会。尽管理论界对体谅模式非议颇多，教师和学生却对它欢迎备至，说它既有趣，又有效。

“学会关心”在我国中小学已经成为一句时髦的口号。为了将这一口号化为行动，一些学校正在开展这方面的试验和研究。体谅模式对于我国学校德育的改革不无启发。

第一，如果把“学会关心”视为学校德育的一个重要方面，那么，这个总的教育目的应当分解成层层推进的目标体系：从培养学生对他人需要、目的、利益的敏感性，到培养较为丰富的人际意识，直到培养比人际意识更为复杂的社会意识。

第二，这套目标体系应当通过一套精心设计的、内容逼真的、包含人际-社会问题情境的教材体现出来。

第三,这套教材应当与各学科的教学结合起来使用,大量使用有助于提高学生人际意识和社会意识的教学方法,如角色扮演、社会戏剧、文字创作、图画创作、小组或班组讨论等。英国和北美的学校都不主张把《生命线丛书》当做一门独立的道德课的教材来使用。实践表明,可以在历史课、社会研究课及语文课中,轻而易举地把《生命线丛书》与传统的学术研究结合起来。

### (三) 体谅模式与认知性道德发展模式之比较

两个模式都是价值多元化、道德相对论压力下的产物,它们以及其他一些新模式的涌现,使得学校德育有可能顺应现时代的社会精神。两者都没有偏废品德的知、情、行方面的发展,但很显然,认知性道德发展模式重知,体谅模式重情。它们各自为培养学生道德判断力和道德敏感性提供了一种新思路。

认知性道德发展模式和体谅模式分别以道德两难问题和人际-社会情境问题为基本教材。道德两难问题往往也是人际或社会情境问题,体谅模式中的人际-社会情境问题却未必具有两难性质。体谅模式也运用过冲突情境,其目的在于引导学生设身处地,学会关心和体谅,以理解和消除冲突。而在认知性道德发展模式中,设置和运用道德两难问题,意在加剧学生间的道德冲突,造成学生认知失衡,在此基础上促进学生道德判断力的发展。

认知性道德发展模式虽然鼓励学生进行角色扮演,但以小组讨论为主;体谅模式也可以组织学生围绕情境问题进行小组讨论,但常用的方法是角色扮演和草拟表演等。

尽管认知性道德发展模式和体谅模式在理论假设、侧重点、教材和教法上有所不同,但从这两个模式中可以看出当代学校德育的发展趋势。

第一,学校德育的重心从道德知识系统授受和良好行为习惯的训练,转向培养适应当代价值多元特点的道德判断和道德敏感性。

第二,从重视直接的道德教学转向强调间接的道德教育。通过课程和学科教学渗透道德影响,会更切实有效。

第三,从封闭的学科性教材转向开放的情境性教材,为吸纳教育过程当事人(教师和学生)的个人经验和体会留有余地。

第四,从以教师的教导、说服、劝诫为主转向以学生的小组讨论、角色扮演、创作为主,从方法上保证学生主动参与学校德育。



### 主题词

---

道德	道德行为
道德教育	道德判断力
公德	直接的道德教学
社会公德	间接的道德教育
国民公德	认知性道德发展模式
私德	道德判断形式
职业道德	道德判断内容
道德理想	道德判断发展阶段
道德原则	布莱特效应
道德规则	发展性原则
道德认知	道德两难问题
道德情感	体谅模式

### 思考题

- 
1. 试析道德教育与政治教育的关系。
  2. 根据学校的实际生活, 比较把德育视为教育工作与把之视为教育目的的差别。
  3. 以事实说明和分析, 直接的道德教学与间接的道德教育各自的利与弊。
  4. 围绕认知性道德发展模式和体谅模式或其他模式考察当代学校德育的发展趋势。
  5. 根据下列材料各设计一个认知性道德发展模式和体谅模式的教案。

三班来了一个姓包的实习老师, 能歌善舞, 对学生特别和蔼。她来到学校不久, 就在班上组织了一支舞蹈队, 准备代表学校参加市团委组织的自编韵律操大奖赛。因为班里的男同学不够, 包老师从她实习的另一个班里抽调了7名男生一道参加排练。韵律操由包老师编排, 参加排练的同学也提出了许多修改意见。老师和同学们都很兴奋、认真, 三个星期以来, 几乎每天下午放学之后都自动留下来, 伴随着优美的乐曲排练了一遍又一遍。比赛前一天(星期六), 大家牺牲休息时间, 聚在一

起,进行了最后的排练。校长还特地前来看望大家,勉励同学们为学校争光。同学们笑着向校长表示有信心获奖,一定为学校争得荣誉。

可是,在比赛前发生了意外。一位评委走到队阵前,问站在前排的冬冬:“你们是几个中队呀?”冬冬说:“有两个中队。”结果被取消比赛资格,包老师还受了批评。原来,按市团委要求,必须以一个中队为单位参加比赛。包老师向评委道歉,告诉他们:我们事先不知道必须以中队为单位参加比赛,我们因为一个中队的男生不够,才从另一个中队抽了几个人的。评委们知道事情的真相之后,还是不让参加比赛。

大家默默无语跟着包老师离开了赛场。过了许久才有几个同学说话。有个同学说:评委太不讲人情了,我们又不是故意的,一个机会也不给。另一个说:我表弟那所学校从全校选人参加比赛,没有查出来,我们真是冤枉,白忙了几个星期不算,反过来还让学校受了批评。还有一个同学压低声音说:是呀,要是冬冬不实话告诉他们,一点事也没有。说不定,这会儿我们都站在领奖台上了。马上有个同学制止说:这事不能怪冬冬,要是老师知道不能由两个中队参加就好了……

这些议论包老师和冬冬都听到了。冬冬涨红着脸,放慢了脚步,一个人落在后面。包老师把这一切都看在眼里,觉得有许多话要跟同学们讲,跟冬冬讲。

## 参考文献

1. 瞿葆奎主编,余光、李涵生选编:《教育学文集·德育》,437-522页,人民教育出版社,1989。
2. 国家教委编订:《小学德育纲要》(1993年3月26日)。
3. 国家教委编订:《中学德育大纲》(1995年2月27日)。
4. 国家教委编订:《中国普通高等学校德育大纲(试行)》(1995年11月)。
5. 国家教委编订:《全日制高级中学思想政治课课程标准(试行)》,人民教育出版社,1996。
6. 《中共中央关于加强社会主义精神文明建设若干重要问题的决议》(1996年10月10日)。
7. 国家教委编订:《九年义务教育小学思想品德课和初中思想政治课课程标准(试行)》,人民教育出版社,1997。
8. 中共中央颁布:《公民道德建设实施纲要》(2001)。

## 第 11 章

# 当代教育评价

教育评价是教育工作十分重要的一个环节。我国的教育评价研究在近十几年中有了较大发展，在教育实践中也越来越得到普遍的运用。

## 第 1 节 教育评价的一般理论

### 一、教育评价的产生和发展

#### （一）现代教育评价的产生与发展

教育评价作为一种实践活动，自学校教育产生时就开始了。但是，教育评价在概念上得到明确界定，并在理论和实践上有较大发展，却是从 20 世纪 30 ~ 40 年代才开始的。

1929 年，拉尔夫·W·泰勒（Raph W. Tyler）应邀主持美国俄亥俄州立大学教育研究所成绩测验室的工作，受命通过运用测量手段帮助教

师改进本科的课程和教学。泰勒很快发现,帮助教师改进教学,首先必须使教师明确界定课程教学目标及其重要性。此外,还必须编制新的测验,以“评价学生达到各种学程目标的程度”。在他看来,在经受过教育测验运动洗礼的美国,现有的测验理论和测验工具不能适合新的工作需要。在研究和实践的基础上,泰勒先后撰写了《编制成绩测验的一般技术》和《成绩测验的编制》(1934),提出了编制以课程教学目标为核心的新的成绩测验的理论和技術。

1934年,泰勒应邀主持“八年研究”(1933~1942)的评价工作。在“八年研究”中,他进一步发展了他的评价理论,并把评价纳入课程与教学的编制理论之中,使评价成为课程编制过程的一个重要环节。在其课程编制理论中,他又进一步明确提出,“评价过程实质上就是一个确定课程与教学计划实际达到预期教育目标程度的过程”。他运用其评价理论和方法,成功地指导“八年研究”的评价工作。

由于“八年研究”的广泛影响,泰勒提出的评价概念和理论,很快被人们广泛接受和应用。许多人把斯密斯(E. R. Smith)和泰勒1942年出版的八年评价研究报告——《学生进展的评估与记录》,称为“划时代的教育评价宣言”。而泰勒则被誉为“教育评价之父”。

“八年研究”之后,教育评价开始渐渐发展成为一个重要研究领域,理论和方法、技术进一步发展。特别是在20世纪60~70年代的美国,受联邦政府教育改革政策的影响,教育评价领域迅速扩展,评价研究得到更多的资助。研究者根据各自评价任务和需要,在批判泰勒评价理论的基础上,又提出了许多新的评价理论和观点,如决策导向的CIPP评价模式、消费者导向评价模式、目的游离评价、应答评价模式等。到70年代中期,教育评价发展成为一个相对独立的专业,进入专业化发展阶段。

在我国,由于诸多政治、历史因素的影响,现代教育评价的研究和实践基本上是从20世纪70年代末开始的。在《中共中央关于教育体制改革的决定》和《关于第七个五年计划的报告》中提出要建立系统教育评价和监督制度的改革要求之后,我国教育各领域的评价和研究犹如雨后春笋,蓬勃发展起来。

## (二) 教育评价的定义

由于教育评价的领域十分广泛,各种评价的目的和任务各不相同,

往往需要根据具体的不同的评价需要来界定评价概念，到目前为止，教育评价尚无统一的定义。

西方学者大多是根据评价目的来对教育评价定义的。这些定义主要有：评价实质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的程度的过程（泰勒）；评价是一种对优缺点或价值的评估（斯克里文）；评价是为作出关于教育方案的决策提供有用信息的过程（克龙巴赫、斯塔弗比姆等）；评价是对某些对象的价值和优缺点的系统调查（美国评价标准联合委员会）等。

我国学者也对教育评价的本质进行了研究，并提出了许多界定。一般认为，教育评价实质上是一种对评价对象的价值判断。对教育评价的具体定义，不仅揭示了评价的本质，而且还考虑了构成评价活动的基本要素方面，即评价的要素结构。这些定义大同小异，其中比较有代表性的是：教育评价是根据一定的教育价值观或教育目标，运用可操作的科学手段，通过系统地搜集信息、资料并进行分析、整理，对教育活动、教育过程和教育结果进行价值判断，从而为不断完善自我和教育决策提供可靠信息的过程。

教育评价是根据一定的教育价值观或教育目标，运用可操作的科学手段，通过系统地搜集信息、资料并进行分析、整理，对教育活动、教育过程和教育结果进行价值判断，从而为不断完善自我和教育决策提供可靠信息的过程。

## 二、教育评价的功能

现代教育评价在教育的改革和发展中发挥了许多积极作用。主要表现在以下几个方面。

### （一）诊断功能

在评价活动中，通过对搜集到的信息资料进行整理分析，常能发现评价对象（如教育方案、课程计划、教师工作、教学方法、学生学习等）的优缺点及存在的问题。美国的布卢姆（B. S. Bloom）等专门研究了教学中的诊断评价的理论与方法技术，以帮助教师和学生发现学习进程中的问题。在评价者对发现对象的价值、优缺点及问题感兴趣时，



这种作用表现得更为明显。

### （二）改进与形成性功能

评价不但能发现诊断问题，而且对有效的教育计划、课程方案，或是有效的教学方法、教材、教具等的设计、改进和形成发挥积极作用。例如，早在20世纪30年代，泰勒就将评价列为课程编制过程的一个重要步骤，持续了长达八年的研究，通过测验和评价，帮助学校和教师改进课程和教学，史称“八年研究”。1963年，克龙巴赫（L. J. Cronbach）又提出“通过评价改进教程”，进一步阐述了评价改进学校教学中的价值和作用。方案评价在60年代的发展与繁荣，充分展示了教育评价的形成性作用。

### （三）区分优良和分等鉴定功能

通过评价，人们可以区别、鉴定组织（如学校）、方案（如课程方案）或个体（如教师、学生）等对象的某些方面或各方面水平的优良程度，确定其有无价值与价值的大小，衡量其是否达到了应有的标准、是否能实现国家和社会赋予它的目的和任务，为他们评定相应的等级。科学、合理、公正的评价所区分的优良和鉴定的等级，是教育管理决策科学化的基础。教育行政部门特别重视评价的这种功能。

### （四）激励功能

评价通常要区分出水平高低、评定等级。由于评价结论往往直接影响到评价对象的形象、荣誉和利益等，评价常能激发被评者的成就动机，使他们追求好的评价结果，激励他们全力以赴做好有关的各项工作，创造更大的教育成就。如果评价和其他一些管理措施结合起来，如在评价结论的基础上进行表扬、奖励、资助、批评、处罚等，评价的激励功能就会得到更好发挥。在评价中，若能在肯定成绩和优点的同时，诚恳地、富有建设性地指出他们存在的缺点和问题，则更会激励他们进一步改进和完善有关的工作。

### （五）导向功能

教育评价是根据一定的价值标准进行的价值判断活动。在评价活动中，评价者常以国家和社会的价值和需要为准绳，设计一套评价指标和评价标准。被评者为追求好的评价结果和达到其他目的，就会致力于满足评价标准的要求。因而，评价指标和评价标准就像“指挥棒”一样，为被评者指明努力的方向。这种导向功能，在权威性较高、评价结果与被评者的利益密切相关的评价中，更容易得到发挥。



教育评价的功能主要有：诊断教育情况、改进教育效果、区分教育水准、激励教育热情和引导教育改进。

但是，我们也应认识到，评价是“双刃剑”。它既能发挥积极的作用，也会产生一些消极的效应。特别是评价标准本身有缺陷或评价过程有失公平、公正时更是如此。因而，评价者和教育工作者也应关注评价可能产生的各种消极效应，研究如何预防、减弱或化解这些消极作用。

### 三、教育评价的基本过程

教育评价活动是由一系列环节组成的过程。不同类型的评价，具体的活动过程可能有所区别。但是，下面这些步骤或环节基本上是每类评价都要经历的。

#### 〔一〕建立知识能力结构合理的评价组织

开展教育评价，必然要建立或委托一定的评价组织。评价是一项专业性很强的活动。评价组织的人员结构或知识能力结构，决定着评价理论、方法、工具的选择和设计水平，以及评价的质量和价值。一般来说，合理的知识能力结构，应熟悉关于评价对象（如学校管理、课程方案、学生、教师工作等）领域的理论和知识，教育评价的理论、方法和技术，教育与心理测量的理论与方法，数理统计的方法与应用，计算机的使用，等等。社会中精通这些方面的全才是很少的，因而需要选择精通或熟悉这些方面的专业人员，组成整体知识结构较为合理的评价小组。对于在教育或管理工作中，经常从事正式的与非正式评价的人员，也需要从这些方面发展自己的知识结构。

#### 〔二〕确定评价目标和评价的任务

无论评价者是发起者本人，还是受委托的评价小组或机构，在开始评价工作时，都必须首先认真分析和确定自己的评价目标是什么，评价想要达到什么目的，需要完成哪些具体的任务。这是选择或设计评价理论、方法和评价工具的依据。为使评价的目标、目的和任务更加明确、清晰，并为有关人员所接受，评价者需要组织信息交流和协商活动，广泛征求意见，了解评估有关组织和人员，特别是发起人的评价需要。

#### 〔三〕选择和确定评价的项目与指标

选择和确定评价的项目与指标，即是确定从哪些方面进行评价。完

成此任务，关键是发现和确定体现评价目标的那些有代表性的主要行为及效应的情景，即这些目标会在什么样的情景下反映出来。然后对这些情景进行一定的分类，确定出评价的项目和指标体系。这个环节也是一个由许多环节组成的复杂过程，需要遵循一些指标设计原则，综合运用多种方法。

#### （四）选择和设计收集评价信息的方法和工具

进行评价需要以一定的证据或信息为依据。丰富、有效、全面、可靠的信息，不是随便就可以获取的。有效的评价方法和工具是获取这种信息的手段和前提。在设计评价方法和工具时，评价者需要考虑评价目的、评价项目、评价指标的特点和要求，以及信息提供者的特点。设计出的评价方法和工具要有较高的信度、效度、鉴别力和可行性（其含义可参阅本章第二节）。许多心理与教育测量的理论与方法对评价工具的设计很有借鉴价值。

#### （五）搜集评价所依据的证据或信息

这个环节是指，评价者组织各种有关人员利用设计的方法和工具，通过谈话、考察、问卷调查、测验、查阅档案材料等实际行动，来获取证据或信息。这个环节直接决定着能否搜集到可靠的信息，以及评价结论的可靠性。在这个过程中，关键是要做好参评者（包括收集信息活动的组织者和信息的提供者）的思想和心理调控，使他们对评价工作保持支持和认真负责的态度。

#### （六）整理和分析信息资料

这个过程非常繁琐，操作性很强。它提供的应当是简洁、有条理、全面、可靠的、具有可比性、有价值的评价信息。这个环节不是一个简单的统计过程，它还包括对信息证据进行鉴别、区分真伪，对评价信息的质量检验和分析，对有关的项目和指标之间的关系进行分析等工作。甚至有时还需要对评价信息进行重新分组、归类，对新的评价项目和指标进行统计分析。对评价信息进一步研究和开发，可以为评价获取更有价值的反馈信息。

#### （七）形成评价报告

在对评价信息进行整理和分析之后，需要以整理和分析出的信息结果为依据，结合评价的目的和任务，对评价对象做出恰当的价值判断。评价报告的内容应尽量满足评价发起人和其他评价听取人的需要。报告评价结果，可以采取多种形式，如提交正式的文本报告，出版评价研究

结果，向需要评价信息的人提供允许范围内的咨询，进行个别谈话传递评价结论和信息等等。在以诊断和改进为目的的评价中，评价者更应及时地、以恰当的方式向被评者反馈信息。评价信息和结论能充分地报告和传递给有关人员，是发挥评价效益的重要保证。

#### 四、教育评价的发展趋势

回顾和分析近几十年教育评价的发展与繁荣，可以发现其发展呈现出下面一些特点和趋势。

##### （一）评价的指导思想从筛选转向多样化

早期的评价是“为了选择适合教育的儿童”，而20世纪60年代中期后，教育评价则服务于“创造适合于儿童的教育”。前者把评价的着眼点放在鉴定、选拔的功能上。评价是为了筛选出能够接受高一级教育的学生，淘汰另一部分学生。评价方法偏重于相对评价、常模参照测验。后者则是适应现代社会政治经济发展的需要，适应教育平等与民主的需要，以及终身教育的需要，目的在于全面地最大可能地促进每个学生的发展，力求帮助教育者发现、选择和形成一切可能的有效的教育方式，创造好的教育环境，形成一种适合于每个学生的教育。

##### （二）评价的对象和范围突破了学习结果评定的单一范畴，扩大到整个教育领域

早期教育评价集中于学生的学习成绩、学业成就以及学习潜能的评定上。随着国家和社会对教育评价的重视，教育评价的功能和作用也越来越得到开拓与发展。当代教育评价已突破了课堂，扩展到教育的全领域。评价对象不仅有学生的学习与发展的成就，教师的教育教学工作，校长的领导水平，还有学校的管理与办学水平、课程教材、教育计划、教育发展战略、教育科研成果等。现在，教育评价在整个教育事业中发挥着越来越重要的作用。

##### （三）在方法和技术上从单纯的定量分析发展到定量分析和定性分析相结合

早期的教育评价主要使用测量、统计等定量分析的方法。这相对于过去的主观评定是一种进步，它重视了客观公正性，减少了主观随意性。但是，随着评价的逐步扩展和研究的深入，人们越来越感到教育现象的全面量化是不可能的，而许多用于诊断、改进功能的评价结果也不需要

完全量化。因此,人们现在非常重视从实际出发,对不同的评价对象分别采用不同的定量或定性的方法,或定量与定性相结合的方法,以便更恰当地反映评价对象。在当代教育评价的发展中,问卷调查、观察、交谈等定性分析的方法与测量、统计分析等定量方法更多地被结合起来使用。

#### 〔四〕教育评价日益重视被评价者及其自我评价的地位和作用

实践证明,任何评价如果没有被评者的积极参与,很难达到预期目的。当代教育评价已不把被评者作为被动接受检查的客体,而是把他们看作参与评价的主体,采取各种途径和方法,使之积极参与评价过程。在许多评价中,自我评价都成了重要的组成部分。强调被评者的主体作用,不仅可以使他们积极配合,保证评价工作的顺利进行,而且,还能促进他们通过参与和交流,主动地客观检查和评价自己的工作和成就,改进自己的不足之处,吸取他人的经验,有利于进一步完善自我。

#### 〔五〕教育评价将更加重视对评价的再评价

当教育领域中的各种评价得到发展时,人们又开始怀疑评价本身的价值问题。评价活动是否科学、是否可靠、是否达到预期的目的、是否产生了较大的效益,以及如何改进和完善评价等问题,又引起人们对各项评价进行再评价的重视。近十几年来,国外研究者提出了许多再评价的标准。再评价有助于各种评价方案和制度进一步改进和完善,有助于提高评价的质量水平和价值。

注重评价的改进和形成功能,扩展教育评价的范围,强调评价方法定量与定性的结合,重视自我评价的作用,重视对评价本身的评价,是当代教育评价发展的新趋势。

## 第2节 学生评价

### 一、学生评价与学业评价

在教育评价领域,有关学生的评价研究可以说是最为丰富的。目前,学生评价在理论和方法技术上是比较成熟、完善的,主要有智力测



验、学习潜能测验、学科学习成就测验、中小学体育锻炼标准达标测验、学习适应性测验（如 AAT 测验）、个性测验（如卡特尔 16 种个性因素测验）、心理健康评价等。这些评价在我国都有不同程度的发展。在当前我国教育必须由“应试教育”向“素质教育”转轨的形势下，学生综合素质评价越来越受到重视。很多有识之士把学生综合素质评价看成是推动素质教育的重要手段，并积极展开了有关研究。但是，从目前的研究文献和实践来看，学生综合素质评价的理论和方法技术还很不成熟。

学生评价是通过单项或综合评估手段，评估学生个性某方面或整体特性。

学业成就是衡量学生学习和发展水平的重要方面，而且学业成就的测量与评价研究起步较早，也较为成熟。下面主要以学业评价为主，介绍学生评价研究的一些成果及应注意的一些问题。

关于学业成就尚无统一的界定。它在使用中多指在规定的教育内容范围内，学生通过教学或自学，在认知方面所获得的成果。在我国，一般是根据布卢姆等人提出的教育目标认知领域的目标分类理论，从知识、领会、应用、分析、综合和评价等认知目标层次，来测量和评价学生的认知发展变化。因而，学业评价是指以国家的教育教学目标为依据，运用恰当的、有效的工具和途径，系统地收集学生在各门学科教学和自学的影响下认知行为上的变化信息和证据，并对学生的知识和能力水平进行价值判断的过程。

学业评价既可以在教学过程中进行，用作诊断性评价和形成性评价，来诊断和发现学生学习和教师教学中的问题，为教和学的改进和完善提供有用的反馈信息，也可以设计为总结性评价，对学生的阶段性学习成就区分优劣、鉴定等级。

学业评价是指以国家的教育教学目标为依据，运用恰当的、有效的工具和途径，系统地收集学生在各门学科教学和自学的影响下认知行为上的变化信息和证据，并对学生的知识和能力水平进行价值判断的过程。

## 二、有效测验的必要条件

学业评价和教育测量密不可分。测量是根据一定的法则为事物指派数字。教育测量的任务主要是,选择和编制测量工具,收集学业成就的证据,获得数据资料。测量是评价的基础。单纯的测量结果,如某学生的化学考试成绩的原始分数55分,并不说明什么价值意义。在测量之后,依据测量结果和其他准则进行一定的价值判断,是评价的主要目的。例如,可以用这个分数与其他学生的成绩比较,判断他的化学成绩是好是差,属于A、B、C、D的哪一等级;或者和一定的标准(某一单元教学目标)相比,说明他是否达到了目标、相差多少;或者与以往成绩相比,看是进步了还是退步了等。

测验是测量的重要工具。有效的测验,是对学生的学业成就做出科学、公正、可靠的评价的前提条件。一个有效的测验,需要符合下述几个必要条件。

1. 有较高的效度。效度是指一个测验,测量其所要测量的东西达到了多么好的程度。一个有效的测验,应当能最大限度地测量出它所测量的东西。测验效度较低,评价所指的对象就会发生错位,评非所评。比如进行数学测验,由于应用题的语言令学生费解而未能正确解题,就是低效度的表现。因为它未能测量到学生的数学能力。

2. 有较高的信度。信度是指一个测验测量其所要测的东西前后一致的程度。信度反映测验是否准确可靠的问题。测验信度不高,表明测验结果不稳定、不准确,也不可靠。根据这样的测验结果所做的价值判断,也就不会可靠。

3. 有较高的代表性。几乎所有的心理与教育测量都是以取样的原理为根据的。实际上,要测量一名学生对某一学科里的全部概念和原理原则的掌握是不可能的。测验的内容往往是其中的一个内容样本,学生对测验的反应就构成了他的学习成就的一个行为样本。要想根据样本对其所属总体的情况做出可靠的推断和评价,需要测验的内容样本及相应的行为样本具有较高的代表性,即能最大可能地代表或反映出学业成就的总体水平。

4. 有较高的区分度和鉴别力。一个有效的测验,特别是用于选拔和鉴定分等的测验,还应具有较高的区分度,即能最大限度地区分或鉴别出学

生个体在所测量的品质或属性上的水平差异。一般来说,目的主要是为了评价学生是否掌握了规定的知识、技能的测验,对区分度的要求不高。

5. 具有一定的可行性。除上述的条件之外,编制和设计测验时,还必须考虑各种实际问题,看测验是否可行,力求所作测验具有较高的可行性。测验缺乏可行性,或可行性不高,在施测或评分时,会发生许多无法控制的问题,影响测验结果的可靠性,进而影响到评价结论的可靠性。

具有较好的效度、信度、代表性、区分度和可行性,是科学的测验和测量的基本要求。

### 三、几种常用的测验类型

#### (一) 常模参照测验和标准参照测验

常模参照测验是以学生团体测验的平均成绩作为参照标准,说明某一学生在团体中的相对位置,将学生分类排队。它着重于个人与个人之间的比较,主要用于选拔或编组、编班。常模参照测验要求试题难度适中,尽量对所有学生都有较强的鉴别力和区分度。

标准参照测验是以体现教育教学目标的标准作业为准,看学生是否达到标准以及达到标准的程度,主要不是用于比较个人之间的差异。它所关心的是试题是否从数量上、质量上、结构上同要测定的内容和范围一致,即能否正确反映教学目标的要求,而不是这些试题的难易和区分度。利用标准参照测验可以具体地了解学生对某单元的知识、技能的学习和掌握的情况,哪些学得好,哪些没学好需要补救。我国的高中会考和教师自编测验就属于标准参照测验。

#### (二) 标准化成绩测验和教师自编测验

标准化成绩测验一般是由学科专家和测验编制专家或专门的测验编制机构,按照一定的程序共同编制的,具有较高的信度和效度。标准化成绩测验的突出优点是具有客观性和可比性,所以,它是评价学生学业成就的重要手段之一,在国外使用比较普遍。在我国,标准化成绩测验主要用于高考。目前市场上供应的各种“标准化测验”并非严格意义上的标准化测验。

教师自编测验是教师根据自己在教学各个阶段的需要,自行设计与编制的测验。由于制作过程较为简单,测验的信度、效度等事先没有经

过严密的论证，其应用范围仅能限于本班、本校。但它常可以迅速达到很多具体的评价目的。如果教师希望利用恰当评价对学生做好个别指导的话，他就必须善于自己编制各种不同的测验和试题，借此去发现和肯定学生的成就和优点，找出不足和缺点。

### （三）客观测验和论文式测验

测验的试题可以客观地记分，即不同的评分者虽然各自评分，但评定的结果也是相同的，这样的测验叫客观测验。客观测验强调评分标准和试题答案的确定性和惟一性，这就使编制较为困难而费时，而且对测量诸如发散思维、创造力、没有惟一答案的现实问题的分析能力、写作能力等方面的水平，显得无能为力。但是它具有多种优点，如排除了评分的主观性与不确定性，能提高阅卷的效率和准确性；测验试题的容量较大，可以保证试题样本有较高的代表性，可以提高测验的效度；测验项目和要求填写的答案内容简短，测验的效率较高等。客观测验主要有是非题、匹配题、排列题等再认式试题形式，有时也会用答案非常简单的填空、简答、改错等回忆式试题。

论文式测验是以少数试题让受测者或申述说明，或分析比较，或论证批判，或评价鉴赏，等等，根据自己的想法和认识自由作答的一种测验。它是一种衡量较高级的思维过程和能力的测验。论文式测验的试题容易编写，最适合于组织能力、分析综合能力、文字表达能力、发散思维、创造能力等方面学习成就的测量。但是，论文式测验的题目少，取样缺乏代表性，而且评分困难，既费时又难以排除无关因素，尤其是评分者的主观因素的影响，从而使测验的效率、可靠性和有效性降低。

## 四、学业评价的主要类型

根据评价依据的标准与评价结果的解释方式的区别，评价可分为相对评价、绝对评价和个体内差异评价。

### （一）相对评价

相对评价是通过个体的成绩与同一团体的平均成绩或常模相互比较，从而确定其成绩的适当等级的表示方法。相对评价也称作常模参照评价。这种评价重视区分个体在团体中的相对位置和名次。相对评价主要满足教育管理者对学生进行鉴定分等和选拔的需要。但它对于个人的努力状况及进步程度重视不够，尤其是对后进者的努力缺乏适当的评



价。相对评价的结果经常用偏差值法表示。

相对评价是通过个体的成绩与同一团体的平均成绩或常模相互比较,确定其成绩适当等级的表示方法。

偏差值法,即是用标准分数表示一个原始分在一个正态分布的团体中,偏离平均值的位置。偏差值可以用Z分数、T分数等表示。Z分数的计算公式为: $Z = (X - \bar{X}) / SD$ 。其中,X为测验原始分数, $\bar{X}$ 为团体平均分,SD为测验分数的标准差。Z分数的平均分为0,它的取值95%落在-1.96~+1.96之间,99%落在-2.58~+2.58之间。Z值为负数,说明成绩低于团体平均水平,Z值为正数,说明它高于平均水平,Z值为0,则说明他位于平均水平。由于Z分数有负值,和平时记分习惯不同,使用不便。因而,人们又常用T分数来表示偏差值。T分数的思想和Z分数一样,它是根据公式 $T = 10Z + 50$ 转换来的。T分数的平均值为50,它的取值有95%落在30.4~69.6之间,99%落在24.2~75.8之间。T分数50为一般,50分以上则越高越优,50分以下则越低越差。T分数主要用于单科学业评价。目前,我国许多省(市)开始用标准分数来报告考生的成绩。这种标准分数就是Z分数的一种转化形式。

## (二) 绝对评价

相对评价的参照标准是在对测量结果作出统计处理之后确定的。而绝对评价的参照标准则是根据教学目标的要求,并在测量之前就确定的。绝对评价的主要任务是对被评者是否达到了目标要求和达标的程度作出判断。因而,它也可以称为标准参照评价。

绝对评价是通过个体成绩与一个预先确定的目标的比较,确定其成绩适当等级的表示方法。

绝对评价的思想容易理解,但是,达标标准的确定却是绝对评价的最大难题。目前,我国中小学教育虽然有全国统一的教学大纲和教学计划,但是尚未建立统一的、权威性的、相对稳定的各科的具体学习水平标准,以及可靠有效的考试评价制度。在学校中,教师广为使用的测验和评价,主要属于标准参照测验和绝对评价。

绝对评价一般用通过或不通过(合格或不合格)来表示,但也有用三级或五级标准来表示的。在测验难度符合教学目标要求的情形下,



评定等级所依据的分数可以是原始分。一般地,三级评定采取的标准是:答对率在85%以上,为掌握较好;70~85%为掌握一般;69%以下为掌握较差。五级评定的标准是:95~100%为优;85~94%为良;75~84%为中;65~74%为及格;65%以下为差。

### (三) 个体内差异评价

和绝对评价、相对评价不同,个体内差异评价是依据个人的标准来评价的。它是指对学生个体的同一学科内的不同方面,或不同学科间的成绩与能力差异进行的横向比较和评价,以及对个体两个或多个时刻内的成就表现进行的前后纵向评价。

通过横向评价,可以了解一个学生各科学业成就、学习潜能、学习兴趣、态度或有关的性格特征等方面的总体水平和发展平衡情况,以及表现较为突出的方面和比较薄弱的、需要加强学习和改善的方面。而通过纵向比较,可以评价学生在不同时期的学习是进步还是退步,进步或退步的程度如何。因而,个体差异评价,可为学校和教师的个别指导提供较好的服务。

个体内差异评价是对同一个体的不同方面或某方面的前后变化进行比较的评估。

个体内差异评价依据的数据信息,要求具有可比性。Z分数、T分数等标准分数形式都具有较强的可比性。

上述三种评价并非截然对立、相互排斥的,在实际应用中,可以互相融合使用。例如,教师和学生个体可以在相对评价或绝对评价的基础上,进一步展开个体内差异评价。

## 第3节 教师评价

### 一、教师评价的目的、意义

教师评价就是根据学校的教育目标和教师的工作任务,运用恰当的评价理论和方法手段对教师个体的工作进行价值判断。科学的教师管理制度和方法,是调动教师积极性、促进自身发展、改进教育教学、提高

教育质量的重要机制。而科学地评价教师的工作，则是这种机制的重要基础。

教师评价能否发挥积极作用，受很多因素影响。但就教师评价本身而言，它至少应能实现下面的目的和要求：（1）能客观、公正、可靠地鉴别和评定教师各方面工作质量水平，否则，教师和有关人员就会对评价持否定和怀疑态度，对在评价基础上的各种决策和处理产生抵触情绪；（2）能诊断和发现教师工作中的较为具体的优点和弱点，为教师自身的发展和改进教育教学工作提供具体的反馈信息，而不能是笼统的结论或简单的总评等级。

## 二、教师评价的基本内容

应当从哪些方面评价教师，确定什么样的评价指标体系，是教师评价研究的重要课题。教师评价的项目和指标，对教师向何处发展有着重要的导向功能。

### （一）教师工作综合评价的基本内容

教师工作综合评价是对教师各个方面工作的质量、水平和价值进行的综合评定。从目前的研究和实践来看，教师工作综合评价的项目主要是根据国家、社会以及教育活动本身的规律对教师职业提出的各项要求来确定的。概括地讲，教师工作综合评价的基本内容和项目主要有以下几个方面。

1. 政治思想素质和师德修养
2. 专业知识
3. 教育教学能力
4. 专业品质

以上四项我们在“教师与学生”一章已有较充分的阐述。这里不再重复，请参见该章的有关内容。

#### 5. 教育教学效果

教师的教育教学是否实现了教育教学的目标，是否真正促进了学生的学习和身心等方面的发展，是评价教师教育教学质量的根本标准。一个教师是不是好教师，关键是看他的教育教学效果。因而，教育教学效果已成为教师评价的基本内容。

#### 6. 教育科研能力和水平

一个不善于进行教育研究的教师，容易因循守旧、缺乏改革创新，个人经验不能及时上升到理论进一步发展，同时先进的教育教学思想也难以接受，把自己局限为一个教书匠。教师重视教育科研，具有较高的教育科研素养，可以使教育教学工作上升到较高的艺术境界。现在，许多教师评价方案都把教育科研作为一项评价内容。

#### 7. 教师工作量

在教育教学效果达到一定的标准之后，教师的工作量也反映了教师劳动的价值。因而，教师承担的教育教学工作、社会工作、科研工作等方面的工作量，也应是教师评价的基本内容。

#### （二）教师教学评价的主要内容

教学评价是教师工作评价的一个重要方面。国外有很多研究对学生评价教师教学进行了因素分析。这些研究发现的公共评价项目主要包括：（1）教学的组织、结构或清晰度；（2）教师和学生间的交流或关系；（3）教学技巧、表达或讲课能力。其他的评价项目还有课程的负担或难度、评分和考试、对学生的影响（学生自我评定学习收获）和总体效果等。这些评价项目常包括很多具体的因素（如表11-1所列）。

表 11-1 学生评价教师教学的项目

评价项目	评 价 内 容
1. 组 织、结 构 或清晰度	<ul style="list-style-type: none"><li>· 教材的讲述很有条理</li><li>· 教师对每一堂课都充分备课</li><li>· 课堂上的时间能得到很好的利用</li><li>· 教材组织得很好</li><li>· 讲课教师清楚地说明需要学的内容</li><li>· 宣布的教学目标和实际的教学内容相当一致</li></ul>
2. 师生交流和 良好关系	<ul style="list-style-type: none"><li>· 教师能随时和学生讨论问题</li><li>· 教师知道学生何时不懂所学内容</li><li>· 学生遇到困难时，教师能积极帮助</li><li>· 学生能无拘束地提出问题或发表意见</li><li>· 教师关心学生是否学懂这门课</li></ul>



续表

评价项目	评 价 内 容
3. 教学技巧、 表达和讲课 能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 教师用举例方式来讲清内容</li> <li>· 教师讲话听得见，声音清楚</li> <li>· 教师对讲述内容阐述清楚</li> <li>· 教师能总结（或强调）讲课（或讨论）中的重点</li> </ul>
4. 学习负担、 课程难度	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 相对于别的课来说，这门课的负担重</li> <li>· 讲课的内容过多</li> <li>· 指定的阅读材料非常难</li> <li>· 课程引起我的思考的兴趣</li> <li>· 我对这门课作了很大努力</li> </ul>
5. 考试及评分	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 教师告诉学生评分的方法</li> <li>· 考试反映课程的主要内容</li> <li>· 教师对论文或测验能提出有益的意见</li> <li>· 教师评分公平合理</li> </ul>
6. 对学生的影 响，学生的自评	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 我从本课学到很多东西</li> <li>· 本课程一般能满足我学习的目标</li> <li>· 本课程激励了我，使我想在这方面或有关领域作更多的工作</li> </ul>
7. 总评价	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 作为一个教师，这位教师的教学工作属于：（从优到差）</li> <li>· 课程的总价值是：（从优到差）</li> <li>· 讲课教师对这门课程的价值起了重要作用</li> <li>· 这位教师讲课的总的质量是：（从优到差）</li> <li>· 课堂讨论的总的质量是：（从优到差）</li> </ul>

此外，从现代教育和教学思想看，指导学生的学习方法，提高学生的学习能力，使学生学会学习应作为一项重要的教学能力。这种能力的表现也是教学评价的重要项目。

### 三、教师评价的主要方法

教师评价方法很多,在我国,目前主要是通过学生评价、同行评价、领导评价、自我评价和学生成绩分析等五种方法和途径,来收集评价信息的。

#### (一) 学生评价

学生是教育的对象,是教师产生的各种教育影响的直接体验者。他们的体验和感受最能有效地反映出教师的某些方面的水平,如师德修养、教学态度、教学能力、教学过程和效果等。让学生评价教师,是教师评价的一个重要的、较为可靠的信息渠道。在美国的许多大学,系统的学生教学评价结果在教师的总评价中占相当大的分量,而且也对学生评价有关问题和方法进行了许多研究。通过学生来系统地评价教师的教育教学,关键是要研究和设计出适当的方法和工具。选择和设计方法、工具时,必须考虑和研究有关问题,如确定哪些方面或项目最适合于学生评价,哪些项目学生评价最能提供有价值的参考信息;对于不同年龄特点的学生,哪些方法更为有效、更为可行;每个项目以什么样的问题方式评定最有效;设计多少个评价项目和问题既能获得可靠的总评结果,又能诊断出一些问题,为教师提供更为具体、更有价值的反馈信息;让学生评价时,如何调整和控制他们的心理状态。在我国的教师评价中,虽然学生评价也得到重视,但有明显欠缺。存在的主要问题是评价工具和方法设计较为简单,评价项目少,得到的多是概括性评定信息,反映具体问题的信息不够。

#### (二) 同行评价

同行包括本校的教师、校外的教师或专家等。他们对教师的专业知识和能力水平、教师教育教学指导思想合理性、教学方法与教育教学目的的适合性、教育科研水平等方面,常能做出恰当的评价。但评价者必须是对被评教师的有关方面情况有所了解的教师同行。否则,所做的评价就不可靠。目前,我国教师同行评价出现的主要问题,就是未能控制那些对教师教育教学工作不了解的同行的评价。

#### (三) 领导评价

教师所在学校、系、组(室)的领导有责任对教师作出公正的评价。特别是有丰富教学经验的领导,更有能力对教师工作作出恰当评



价。但这要求他们必须多去接触教师，多去听课，多去了解学生、教师同行对教师的反映，多去了解有关教师工作及成就的分析和记录，掌握丰富的信息。否则，他很难作出全面的、恰当的评价，即便作出了评价，也常会遭到教师的合理非议。

#### （四）自我评价

为教师列出各方面的标准，让他们进行自我评价，不仅是教师工作总评的重要依据，而且也可实现帮助教师改进工作的评价目的。虽然自我评价常会有夸大自己的价值、评定等级较高的嫌疑，但这并不妨碍教师会在内心里客观地评价和分析自己的工作和业绩，作出如何改进和完善的决策。学生评价、同行评价、课堂记录或录像带都能向教师提供自我评价和自我改进的依据。因而，学校应将这些方面的评价结果信息及时反馈给教师，以便他们正确地评价自己。

#### （五）学生成绩分析

根据学生的成绩分析来评价教学，也是一种重要的方法。学生学完规定的教学内容之后，知识和能力的提高是评价教学是否实现规定的教学目标的重要标准。如果某教师所教学生的成绩经常低于或高于全年同年级同类学生的统考平均成绩时，就有理由做出某些关于教学能力高低的评价。另外，根据学生成绩的分布状态，可对教师的教学重点及其价值作出评判。

教师评价就是根据学校的教育目标和教师的工作任务，运用恰当的评价理论和方法手段对教师个体的工作进行价值判断。

## 第4节 学校办学水平评价

### 一、学校办学水平评价的目的和任务

1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》提出，“教育管理部门要组织教育界、知识界和社会用人部门，定期对高等学校的办学水平进行评估”，以加强对高等教育的宏观指导和管理。1986年，全国人大七届四次会议通过的《关于第七个五年计划的报告》又进一步明确提

出：“要加强教育事业的管理，逐步建立系统的教育评价和监督制度。”在这两个重要文件的推动下，我国迅速展开了学校办学水平评价的研究和实践。在广泛的研究和实践基础上，国家教委分别于1990年、1991年颁布了《普通高等教育学校教育评估暂行规定》和《普通中小学校督导评估工作指导纲要》（以下简称《指导纲要》）。这两个文件是对我国学校办学水平评价工作的政策规定性文件。本节主要介绍中小学校办学水平评价的主要问题。

学校办学水平评价是一种综合性的教育评价。它是指教育行政部门或专门的评价机构根据国家和社会赋予学校的教育目标和任务，运用科学的评价理论和技术，对学校的办学方向、办学条件、管理工作、办学效益等方面进行的总体的或单项的价值评判。我国目前非常重视的是总体的综合评价。

根据《指导纲要》的规定，对普通中小学校办学评价的目的，是督促学校认真贯彻有关教育的方针、政策、法律、规定，端正办学思想，遵循教育规律，深化教育改革，优化教育管理，培养社会主义建设者和接班人；督促政府及其教育行政部门改进对学校的领导，解决办学中存在的问题；引导社会、家长用正确的标准评价学校的办学水平。

为实现上述目的，中小学校办学水平评价应完成的基本任务主要有：（1）研究和设计各种有效的评价方法、评价工具，系统地收集可靠的信息资料，准确地了解实际情况；（2）科学地分析收集到的信息资料，对学校各方面工作水平和总体办学水平作出恰当的评价；（3）为学校改进工作、开展教育改革和教育管理部门改善宏观管理提供有价值的决策信息等。

## 二、学校办学水平评价的基本内容

《指导纲要》确定的督导评估内容要点，是学校办学水平评价内容的主要依据。它提出的评价内容要点主要有：

### （一）办学方向

学校应全面贯彻“教育必须为社会主义现代化服务，为人民服务，与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美全面发展的建设者和接班人”的教育方针，实现教育目标。学校教育要面向全体学生，统一要求，因材施教。

## （二）学校管理

1. 组织领导：校长的岗位培训情况；政治思想素质与业务素质情况；贯彻执行有关教育的方针、政策、法律、法规的情况；党组织发挥政治核心与保证监督作用的情况；民主管理与教育工会、教职工代表大会的建设；机构设置、职责划分、团结协作、工作效率；规划与计划的实施；信息统计与档案管理工作。

2. 队伍建设：教职工的思想政治工作、政治学习制度；岗位责任制、教职工的主人翁意识与工作实绩、考评与奖惩；教职工队伍的培训与提高、骨干教师的培养；关心教职工生活；有关教师政策的执行情况以及教职工队伍的稳定情况。

3. 德育工作：德育的位置；德育工作管理体制与队伍建设；德育工作的计划与实施；各项工作渗透德育，教书育人、管理育人、服务育人，学校、社会、家庭的配合；校容校风校纪；德育研究与改革。

4. 教学工作：教学计划与教学大纲的执行情况，教学质量的高低，教学的组织、实施与检查，教研与教改；教材和复习资料的管理；学生课业负担及其控制；执行招生计划情况，班额控制，学籍管理，流失率，留级率；劳动教育、劳动技术教育与社会实践；体育、卫生制度，课余体育训练与竞赛，健康教育与卫生监督，公共卫生；课外活动；教学设施、仪器设备、文体器材、图书资料的利用与管理。

5. 总务工作：财务管理与监督；收费项目与收费标准的执行情况；学校资产管理，后勤服务；勤工俭学与校办产业；校园规划、建设与管理；安全教育与安全措施。

## （三）办学条件

1. 领导班子：素质、配备、结构。

2. 师资队伍：教师编制额和实有数量；教师学历达标率、专业证书考核合格率；教师的学历、职称、专业、年龄结构；公办、民办、代课教师的比例。

3. 物质条件：校舍，场地，设施；教学仪器设备，图书资料，文体器材，卫生设施。

4. 经费：生均公用经费，生均业务费；公办、民办教师经济待遇和政策落实情况。

我国目前许多评价指标体系所确定的评价内容和上述这些内容基本一致。应当指出，这些评价内容，对学校办学特色，以及以学校背景

(原有水平、生源、师资等方面情况)为基础的学校办学效率和效益等方面的评价,缺乏重视。

学校教育应促进学生的全面发展,但全面发展并不是使学生在所有的方面都达到相当高的水平。社会需要的是各方面都得到较好的发展,并又在某些方面有所特长的人才。大学不仅要培养这样的人才,中小学校教育也应为学生的这种发展奠定基础。因而,学校在完成国家规定的基本教育教学任务的前提下,还应当办出一定的特色教育。学校的特色教育应当作为学校办学水平评价的一项重要内容。

每个学校的背景都不一样。例如,重点学校招收的是选拔出来的优秀学生,非重点学校招收的学生水平则相对较差。学生的原有的基础和水平不同,对学校管理和教育教学工作的难度、学生学业成就以及各方面的发展水平有很大影响。对学校的教育质量,如果仅通过对学生现有的实际发展水平的比较来进行评价,很难反映出许多非重点学校办学工作的实际价值。事实上,许多非重点学校在生源较差、办学条件较为艰苦的情况下,却使学生的发展潜能得到充分的挖掘,创造出更高的教育教学效益。因而,在评价学校时,不能仅注意各方面的绝对水平评价,也应重视投入与产生的效益方面的评价。

### 三、学校办学水平评价的指标体系

在我国和学校办学水平评价中,最为重要的工作是建立科学的评价指标体系。因为它具有指挥棒的作用,直接影响着办学的方向。实践中,许多地方评价学校办学水平的主要指标是升学率,对中小学片面追求升学率无疑起了推波助澜的作用。无论是在理论上,还是从实践的经验、教训看,确立科学的学校办学水平指标体系对学校办学水平评价都是十分重要的。

指标是评价目标一个方面的规定,它是具体的、可测量的、行为化和操作化的目标。指标体系就是指反映评价目标的、并被赋予一定权重的一系列指标的结构系统。指标体系决定评什么,它不仅反映评价内容的结构,而且也体现出评价的倡导者和设计者对评价内容的价值取向。人们重视什么,强调什么,就会把它列为重要的评价内容,并赋予较大的权重。

建立科学的学校办学水平评价的指标体系,是一项非常复杂的工

作。它需要遵循一些基本原则的要求,通过一系列重要环节,综合运用多种可靠的方法和技术。在我国,人们认为,设计指标体系应遵循下列原则:(1)各项指标应与目标保持一致性;(2)指标具有可测量性;(3)系统内指标应有相互独立性;(4)指标系统应有整体完备性;(5)指标应有可比性;(6)指标具有可接受性。

科学的指标体系设计过程,通常要经过以下几个阶段:(1)明确评价目标,即明确国家赋予学校的办学目标;(2)层层分解评价目标,使之转化为全面的、适量的、可测的(定性或定量)指标;(3)对分解出的指标进行归类合并,筛选出能涵盖全面、又具有代表性的项目,形成初步的科学合理而又比较精简的指标体系;(4)进行预试,进一步修订指标体系。在各阶段,为保证工作质量,又需要研究者选择、运用多种科学的、可靠的方法和技术。文献分析、理论推导、演绎法、专家论证、民主评议、调查统计、德尔斐法、试验分析、R 聚类分析、主成分分析等,都是很有价值的方法和技术。

另外,在评价理论和实践中还有许多问题需要研究和探索。例如,如何通过评价促进改革、提倡特色,如何解决统一性要求与多样性实际的矛盾,如何适应不同社会历史背景、地区和学校发展水平差异问题,如何表达评价结果以及如何利用评价结果问题等。

学校办学水平评价是一种综合性的教育评价。它是指教育行政部门或专门的评价机构,根据国家和社会赋予学校的教育目标和任务,运用科学的评价理论和技术,对学校的办学方向、办学条件、管理工作、办学效益等方面水平进行的总体的或单项的价值评判。

评价指标是评价目标一个方面的规定,评价指标体系就是指反映评价目标的、并被赋予一定权重的一系列指标的结构系统。

### 主题词

教育评价  
教育评价功能  
教育评价过程

绝对评价  
相对评价  
个体内差异评价



学生评价  
学业评价  
评价指标

教师评价  
学校办学水平评价  
评价指标体系

### 习题

1. 你怎样理解教育评价的概念?
2. 教育评价有哪些功能? 请进一步分析实现各种评价功能需要哪些条件?
3. 试析教育评价的基本过程有哪些重要环节? 各个环节应注意什么问题?
4. 当代教育评价发展的主要特点和趋势有哪些?
5. 试联系实际分析绝对评价、相对评价和个人内差异评价在学生评价中的应用及存在的问题?
6. 试析教师评价的主要目的和评价的主要内容? 联系实际分析教师评价中存在的问题?
7. 中小学学校办学水平评价的主要目的和任务是什么?

### 参考文献

1. 陈玉琨编著:《教育评估的理论和技術》,广东高等教育出版社,1987。
2. 瞿葆奎主编,陈玉琨、赵永年选编:《教育学文集·教育评价》,人民教育出版社,1989。
3. 北京市高教局等合编:《教育评估的理论与实践》,北京航空学院出版社,1987。
4. 张玉田等编著:《学校教育评价》,中央民族学院出版社,1987。
5. 林昌华编著:《学校教育评价》,四川大学出版社,1990。
6. 王汉澜主编:《教育评价学》,河南大学出版社,1995。
7. 吴钢著:《现代教育评价基础》,学林出版社,1996。

## 第 12 章

# 当代学校管理

学校管理既是社会管理的组成部分，又是学校教育理论和实践的一个重要方面。管理也是生产力，管理是效益和质量的保证。在现代社会，学校管理在教育活动中的重要性越来越突出。

## 第 1 节 学校管理的理论与实践

### 一、学校管理理论

学校管理是根据一定的教育目标和管理目标，通过决策、计划、组织、指导和控制，有效地利用学校的各种要素，以实现培育人的社会活动。

为适应现代社会经济、政治、科技、文化发展的要求，从 20 世纪 50 年代开始，一些发达国家着手进行教育改革，延长义务教育年限，改

革教育结构,加强继续教育,推进教育民主化、现代化。与此相适应,各种教育思想、各种学校管理理论也得到发展,新观点、新流派不断涌现,出现“管理理论的热带丛林”现象。西方国家有代表性的教育管理理论可以概括为以下四种。

### (一) 角色理论

这一理论根据社会学的观点侧重分析研究学校组织及其成员的关系,认为学校组织是属于学校中各种职位的成员所组成的社会系统。这些组织成员的行为方式受到组织内外对他们的期望的影响。学校每个成员都扮演特定的角色,同时又有一定的角色行为标准。通过角色的扮演,个体与他人发生交互作用,并由此参与学校管理活动。他们认为,角色有三个层面,即角色期待、角色知觉和角色实现。角色期待是社会、组织及他人期待于自己的角色;角色知觉,是自己对自己所扮演的角色的认知;角色实现,是以角色期待、角色知觉为基础,实现自己所扮演的角色,又称角色行为。格茨尔斯、林顿等人是这种理论的代表人物。

### (二) 过程理论

古利克、厄威克在1937年合写的《管理科学论文集》一书中把管理职能的理论系统化,提出行政管理是一种过程。他们创立了著名的“POSCORB过程论”,认为基本管理过程有七个步骤,即计划、组织、人事、指挥、协调、报告、预算等。这七个步骤也就是管理的基本职能。过程理论是从管理过程角度研究行政管理人员职能的,以明确管理人员的职责及其工作步骤。它在探索和解释一般行政过程的规律性方面,对西方管理理论、对教育管理理论的发展产生了影响。

### (三) 系统理论

第二次世界大战后,一些现代管理理论学者提出系统理论,并形成各种学派。他们认为,系统理论是当代先进的行政管理理论之一。学校组织是一个系统,是一个有输入、也有输出过程的有机体。学校系统有赖于社会系统的存在,是社会系统的一个分支。学校系统是由许多交互反应的元素构成,包括个人、各种团体,它们在结构形式、目的、态度、动机、状态等方面发生相互影响和作用,同时受到社会系统的政治、法律、经济、文化、技术及社会问题的影响,并发生交互作用。要使学校系统发挥其最理想、最高效能的作用,就必须对这些元素和势力加以适当的控制和安排,使它们各得其所,各司其职。系统理论认为,

各级组织是一个协作系统，包含协作的意愿、共同的目标、信息联系等三个要素。用系统观点去考察和管理学校教育，可使各个系统和有关部门的相互联系的网络更清楚，有助于提高各级教育行政组织的效率，较好地实现教育系统的总目标。

#### （四）素质理论

素质理论认为教育行政人员的优劣，关系到整个教育活动的成败。教育管理任务在于选择适当的学校行政人员，安排适当的行政职位，并赋予适当的责任。在各级教育组织中，有了良好素质的教育行政人员，就能推动各级教育事业的发展。素质理论的研究工作，着眼于分析优秀行政人员应具备的各种素质，进而依据素质标准选择人员，再予以训练、任用。一些研究成果表明，良好的行政人员的共同素质是：友善、自信、果断、机智等，主张以此作为辨别教育行政人员优劣的标志。还有一些学者认为，人格素质对领导行为有重要影响。

在素质理论基础上，行为科学学者重视对领导和领导行为的研究，认为成功的领导不完全靠天赋素质，而与后天的学习、训练、经验积累有关。他们提出决定领导有效性的三个因素：领导自身条件、被领导者的条件及领导所处的具体工作环境。并提出领导关系公式：领导 = f（领导者、跟从者、工作环境目标）。

总之，素质理论是追求每个组织有最佳的领导，以在现代社会中应付组织内外的环境，作出有价值的努力。

学校管理是根据一定的教育目标和管理目标，通过决策、计划、组织、指导和控制，有效地利用学校的各种要素，以实现培育人的社会活动。

## 二、学校管理实践

教学管理是按照教学规律和特点，对教学工作进行的计划、组织、控制、监督等管理活动。

#### （一）实施校本管理，必须把教学管理放在重要地位

近些年来，英国、美国、加拿大、澳大利亚等一些国家在推进教育改革的运动中，相继提出校本管理的理念，主张教育活动“校本化”，

以学校本身的特性和需要为出发点进行管理工作。这一理念体现了人们对学校管理的本质特点认识的深化,也反映了当今世界教育发展的共同趋势。

**校本管理是学校以教学工作为核心,根据教学规律的自我独立管理。**

实施校本管理,提高学校管理的效能,必须坚持以教学为主,把教学管理放在学校工作的重要位置。

首先,教学是实现教育目标,提高人的素质的基本途径。教学是学校的主要工作,以教学为主,是学校教育的基本规律,也是学校管理工作的基本规律。教育活动可分为宏观、中观和微观三个层面,对人产生直接影响的层面是微观层面,即学校教学活动。学校教学是全面贯彻教育方针,全面提高教育质量的基本途径。学生的思想品德教育,要通过教学来进行;向学生传授知识和发展能力,要通过教学来实现;增强学生体质,使学生具有健康的体魄,也离不开教学。从一定意义上说,学校教学工作就是教学管理工作,教学计划的制定与执行,教学活动的组织与安排,教学质量的检查与反馈,都是教学管理工作,通过教学管理的指挥、组织、协调作用,教学活动才能有条不紊地进行。因此,重视教学工作,就必须重视教学管理工作。

其次,教学管理在学校各项工作管理中处于中心地位。学校工作千头万绪,纷繁复杂,但中心是教学工作。教学工作组织管理得好,不仅有助于建立稳定正常的教学秩序,促进教学质量的提高,而且有助于带动其他各项工作的开展。

再次,教学及管理是学校教育实践活动的主要形式。学生素质的提高,学生的成长与发展主要是在学校实践活动中实现的。实践活动是学生成长与发展的基础。离开学校实践活动,学生素质的提高就成了无源之水,无本之木。因此,作为学校教育实践活动主要形式的教学,对于学生的社会化和学生发展的个性化,都将起着重要作用。

### 【二】教学管理首先是教学思想的管理

教学管理,首先是教学思想的管理,其次才是行政的管理。这是现代学校管理学的一个重要的观念。

思想是行为的先导,一切教学活动总是受一定的教学思想支配和指导的。一个教师的教学如何,除了业务水平外,他的教学思想在起指导



作用。教师教学工作具有个体性、独立性的特点，教学思想上有很大的自主性。他们在相当大的程度上都是按照自己的想法和意愿来进行教学的，他们的教学思想对教学工作的方向和质量必然产生最直接影响。

正确的教学思想是符合教学规律，能够促进学生身心健康发展的教学思想。学校管理者和教师的教学思想，是他们世界观、人生观、价值观、教育观的综合体现，是在多年的教学及教学管理实践中逐渐形成和发展的。当前，适应社会主义现代化建设的需要，实现应试教育向素质教育的转轨，深入进行教学改革已是当务之急。为此，必须改革同社会主义现代化不适应的教学思想、教学内容和教学方法，要求学校管理者和教师树立素质教育观念，面向全体学生，强化普及教育的意识，淡化选拔意识；面向每一个学生每一个方面，促进学生德、智、体、美全面发展；面向学生的主动发展，培养学生的创造性。要求学校管理者和教师正确认识和处理教学工作中的各种关系，如教书与育人的关系，教学与发展的关系，教师主导与学生主体的关系，各门学科之间的关系，课内与课外的关系，树立教书育人、教学促进发展、教学主体、各学科一体化、课内外一体化等观念。

### （三）常规管理是教学管理的基础

学校教学管理，在很大程度上是通过常规管理来实施的。常规管理是学校教学工作乃至全部教育工作得以有条不紊地进行，达到规范化和有序化，实现正常的教学秩序、工作秩序、活动秩序和生活秩序的重要保证，是不断提高教学质量和教学效率的重要条件，是学校教学管理工作的基础。抓常规管理，已成为我国许多中小学成功的办学经验。没有教学常规管理，学校教学工作就无章可循，无矩可守。

所谓教学管理常规是指从习惯上认同的或法令条文上规定的有关经常性教学工作的政策、规则、程序的总和，是学校教学工作中基本的规范要求。教学常规的范围很广，既有国家立法、政府的政策、法令、条例及有关职能部门各种规定的宏观层次的内容，又有学校拟定的规章制度和要求、师生拟定的公约等微观层次的内容；既有规则、守则、行为程序和方法，又有多年形成的传统、惯例和风气；既有成文、不成文的形式，又有约定俗成的形式。

教学管理常规，一般可分为工作程序性的、事务组织性和活动规范性的三类。教学管理工作程序性的常规是指按照学期工作进程的阶段和管理周期中各主要环节的要求，划分为学期初、学期中和学期末三部分

的常规,各个阶段、各个周期的教学工作都有一系列的规范要求。如学期初的工作常规有调整 and 安排教师的工作,制定教学工作计划,制订本学期的作息时间表、课程表和课外活动表;安排留级生和新入学学生插班工作等。学期中工作常规有组织期中测验、考试和工作检查;教学质量分析;召开师生座谈会,了解情况,收集意见,狠抓教学薄弱环节等。学期末工作常规有检查各科教学进度,组织复习和期末考试,统计分析考试成绩,分析质量,做好学期教学工作总结,进行教学考核等。教学管理事务性的常规,也称为教务工作常规,其内容包括编班、编排课程表、管理学籍档案及教学档案等。教学活动规范性的常规是以制度形式固定下来的常规,如教师教学工作制度、教研组工作制度、学生学习制度、课堂常规、考试规则、考勤制度等。

教学常规管理是指为实现学校的教育目标和教学目标,以教学常规为手段,实现对学校教学工作的组织、控制、调节和指挥的活动。

与其他管理相比,教学常规管理具有基础性、强制性、实际操作性等特点。它是学校教学管理的基础性工程,是其基本的规范要求。教学常规管理,必须符合教育、教学规律,而不能违背教育、教学规律;必须符合社会主义教育方针、政策,而不能背离社会主义教育方针、政策;必须以教育法规和规章制度为依据,以行政手段和措施为基础,用教育法规、规章制度的权威对学校教学工作实施管理,师生员工都必须服从和遵守它。教学常规管理的要求又是明确具体的,是切实可行的,便于检查和执行,具有可操作性。当然,由于管理对象是活生生的、有思想的、有感情的人,实施教学常规管理还需要思想教育、自我教育的手段及物质激励、精神激励的手段相配合,这样才能取得良好的管理效果。

学校教学常规管理,按照教学管理常规可分为教学例内管理和例外管理。例内管理是在教学管理常规范范围内的管理,即例内行事,按照教学常规、惯例去进行。教学例外管理,则属于超出教学管理常规范范围的各个方面与各种问题的管理。学校教学管理者如果能抓好教学例内管理,就能有更多的时间去研究例外管理问题,有利于发挥各个层次管理者的主动性和积极性,有利于提高工作效率,同时也有利于克服只凭个人主观意志的随意性管理倾向。

学校教学常规管理实施,首先必须依据社会主义教育方针,贯彻从实际出发的原则,拟定简单明确、高度简约的教学管理常规。这种常规既能够控制、调节师生员工的行为,同时又不过分地约束、限制他们的

主动性和创造性。其次,在教学常规管理过程中,要提出鲜明的行为、活动特征方面的要求,好的教学管理常规应是本校行为活动特点的鲜明化、概括化,是本校优良教学传统和教风、学风、校风的体现。第三,实施学校教学常规管理,必须培养一批模范带头执行常规的积极分子。模范人物、积极分子是一个组织、一个集体价值观的人格化,他们是学校教学管理常规的载体与传递者,起着承担、象征、延续的作用,有了一支积极分子队伍,就能形成很强的同化力。第四,实施教学常规管理要严格要求。没有要求就没有教育。教学常规管理必须狠抓“细”、“严”、“实”,常抓不懈,形成习惯和风气。

#### (四) 教学管理的核心是教学质量

教学管理是学校管理的主体部分,教学质量又是教学管理的核心。提高教学质量,是教学管理的出发点和归宿。学校教学管理的一切工作,归根结底都是为了切实保证和不断提高教育教学质量。

教学质量是指在正确的教学质量观指导下,以提高教的质量和学的质量作为目标而实施的管理互动。

教学质量,实质上是通过抓质量,对教学实施管理。这里所说的质量,是指教与学两方面的质量。教学是教与学的双向活动,教学过程是教师教的过程与学生学的过程的有机统一。因此,衡量教学的质量,不能割断两者的联系。只看教的水平,或者只看学习结果、只看学生考试成绩,都是片面的。教学质量包括以下三方面的内容。

##### 1. 全面教学质量

全面教学质量是把学生的全面发展作为教学管理的方向和目标,为提高教育质量实施的管理。这就是说,学校教学质量所要达到的要求是全面的。它既要重视学生的智育,也要重视学生的德育、体育、美育及劳动技术教育;既要加强基础知识和基本技能的训练,又要发展学生的智力,培养学生的能力,激励他们的创造性;既抓教师的教学质量,又抓学生的学习质量;既要拔尖学生成绩卓著,又使其他学生在达到合格标准的基础上不断提高;既要使学生毕业后升学,适应高级学校学习的要求,又能使学生接受必要的就业准备教育,掌握基本的生产劳动知识和技能,适应劳动就业的需要。全面教学质量要求从系统整体上抓教学质量的全面提高,全面完成教学质量任务。

##### 2. 全过程的教学质量

全过程教学质量,是指实施教学过程的每一阶段、每一环节的质

量管理工作,从单纯管理、检验教学质量的结果,转向管理好教学全过程的工作质量。以往的质量管理,只抓终结管理,只抓教育劳动产品质量的检验、评估。实际上,产品质量不是检验出来的,而是制造出来的。检查教育劳动产品质量,发现产品不合格已难以弥补。因而,现代质量管理,不仅要抓产品质量检验、评估,更重要的是抓创造生产产品质量的工作过程,及时发现问题,把不合格产品消灭在检验之前,这才是科学的全面质量管理。学校教学质量管理工作同样也应是教学全过程的管理,即不仅要检查教学成果的质量,更要管理教学全过程的工作质量,而且要把重点放在教学过程的管理上。学生的学习成绩,是教学全过程工作的质量的综合反映。离开了教学全过程的质量,就谈不上教学成果的质量。

教学过程具有阶段性,每一阶段又包括若干环节。教学工作计划、组织、实施、检查和总结,教师的备课、上课、辅导、作业批改、指导学生开展实践活动,学生的预习、听讲、作业、实习、考试等每个环节,都直接关系到最终的教学成果。因此,教学质量管理工作就要抓好各年级、各学科、各个教学环节的工作质量。对影响和形成教学质量的每一个环节、每一阶段要提出明确的要求,采取有力措施,重视日常管理,使整体教学工作过程质量实现最优化。

### 3. 全员教学质量管理工作

全员教学质量管理工作是指全校教职员及学生都参与教学质量管理工作。教学工作是学校的中心工作,涉及面广,学校全体工作人员都与提高教学质量密切相关,而不仅仅看做是教师个人的事。因此,学校全体成员都应积极参与教学质量管理工作,各个部门都要以优质的工作来确保教学质量的提高。实施全员教学质量管理工作,要求学校建立符合教育特点的岗位责任制,实行科学的评估和奖惩制度,充分发挥学校成员的主体作用,调动其主动性和积极性,要求各在其位,各司其职,各尽其责,协调活动,保质保量地按时完成本职工作和学习任务,直接或间接地参与教学管理工作。

教学质量管理工作有两个主要环节,一是建立教学质量标准,二是加强教学质量控制。教学质量标准是教学质量管理工作的基础,有了质量标准,才能有明确的质量奋斗目标,使每位教师明确自己工作的质量标准和要求,明确自己的工作方向。确立质量标准应包括教学成果的质量标准和教学工作过程的质量标准。根据国家教委颁布的中小学暂行工作条例(草案)和中小学教学计划、各科教学大纲的要求,教学成果的质量标

准应包括知识质量、技能质量、智能质量、思想品德教育质量几个方面。教学工作过程的质量标准包括备课、上课、作业、辅导、成绩考核等方面的要求。教学质量标准确定后, 如何达到质量标准, 就要采取各种措施, 对教学工作过程的质量和教学效果的质量进行必要的控制, 争取整个教学工作处于最佳状态, 达到提高教学质量的目的。

教学质量控制是指对影响教学质量的因素直接加以干预, 如总结和推广先进教学经验, 限制和排除偏离教学大纲、有碍于质量提高的不利因素等。对教学质量实行控制, 关键在于将经过质量检查和分析提出的改进教学的意见付诸实施, 切实解决教学过程各个环节上存在的问题。要及时地获取各种反馈信息, 对形成教学质量的各种因素进行合理的调控, 有些则要“预防第一, 超前控制”, 采取积极措施, 防患于未然。如为防止初中二年级学生两极分化现象, 就需及早加强思想品德教育, 严格学习管理, 把可能影响教学质量的消极因素消灭在萌芽状态中。

#### (五) 计算机在教学管理中的应用

计算机管理教学 (Computer - managed Instruction, 简称 CMI) 是计算机辅助教育的一个组成部分。它是指使用计算机帮助教师管理和指导教学过程, 并为教师提供作出教学决策所需要的有关信息。教师可以通过 CMI 了解学生学习情况和理解、掌握知识情况的程度。随着教育现代化推进, 计算机管理教学工作已成为科学管理的一个重要标志。实践表明, 计算机用于教学、课程考试、测量与评价、学生学习成绩管理、教学资源管理等方面, 不仅可以大大减少教师和管理人员的工作负担, 而且有助于教师能采集、处理和分析学生的各种学习反应数据, 并及时向教师提供有助于教学决策的重要信息, 以改进教学, 提高教学质量。

计算机管理教学的形式和功能随着其应用范围的不同而多种多样。

##### 1. 学习监控系统

学习监控系统的作用是监督控制学生的学习进程, 保证其最终达到预定的行为目标。一般来说, 学生学习的方式是个别化的。计算机内存储着各种教学方案和一些检测性测验, 当学生学习了一些教学单元后, 计算机将根据学生的行为 (测验结果), 提供当前的处方, 建议学生采取相应的学习方法, 从而使每个学生能按照比较适合自己能力水平的方式和途径进行学习, 取得较为理想的教学效益。

##### 2. 课堂信息系统

课堂教学至今仍是大多数学校所采取的主要教学形式。教师在课堂



教学中的任务除了以适当方式呈现教学内容之外,主要工作是搜集与分析学生学习情况,并作出反应决策。这一工作中,有经验的教师与无经验的教师之间的能力和水平相差甚远。利用计算机来收集有关信息,可以提高速度和准确性,从而改善教学效果。

### 3. 计算机辅助测验

教学过程的最重要的管理工作是通过测试设施检测学生的行为是否符合一定的标准,以决定教学条件的变化。测试设施通常是一些预先设计的问题所组成的各种测验。为了达到在教学中形成有效的反馈——矫正系统和提高教学效益,人们要作多种评价测试,而测试的设计和试卷的生成是需要大量精力和丰富经验的。计算机辅助测验就是利用计算机来辅助测验编制、测验实施、测验评卷与分析。这样可以减少每个教师编制与实施测试的繁重劳动,提高测试的可靠性和科学性,也可以通过测验分析提供有关学生与测验的有用信息。

### 4. 评教评学辅助系统

遵循教育评价的调查方法,将调查表格设计成答案标记卡的形式,发给学生作出标记后,集中输入计算机处理,这是评教评学的一种重要辅助方法。它可以大大提高评教评学的效率,使评教评学活动可以全面地展开。

随着人们对教学过程中管理作用的认识发展和信息技术的广泛应用,教学管理中会更多地应用计算机和其他信息技术,还会涌现出一些新的概念、新的方法,从而更好地提高教学管理水平。

教学管理是按照教学规律和特点,对教学工作进行的计划、组织、控制、监督的管理活动。

教学质量是指正确的教学质量观指导下,以提高教的质量和学的质量作为目标而实施的管理活动。

## (六) 当代学校管理实践的发展

为适应社会改革和学校教育发展的新特点,当代学校管理实践正在发生一场深刻的变革,出现了一些新趋势。

1. 学校管理自主化。许多国家在校本管理理念指导下,注重加强校长的办学自主权,实行校长负责制。在教育立法中确定校长在管理

学校中的核心地位，由过去的依附型管理向自主型管理转变。

2. 学校管理开放化。学校管理已成为全社会的事业。加强学校与社会的联系，加强学校教育与家庭教育、社会教育的衔接、沟通，形成一体化教育管理体系。学校管理开放化的标志是，树立现代大教育管理观，改变“就教育论教育”的观念；建立比较稳定的与社区联系的网络和基地；建立一定信息反馈系统；在学校内部，信息沟通，渠道畅通。

3. 学校管理民主化。管理者充分发扬民主，调动全体被管理者的积极性和创造性，并使之参与管理过程。学校管理民主化趋势表现在：（1）从学校自己管理转向社会参与管理；（2）从少数教育行政人员管理向全员管理方向发展；（3）从学校管理学生转向在教师指导下的学生自我管理。

4. 学校管理现代化。学校管理由经验型管理向管理现代化发展，创设优化的学校管理环境，向管理要质量，向管理要效益。学校管理现代化主要由管理技术装备现代化、管理组织制度现代化、管理观念与行为现代化等三个层次组成。如今，管理现代化已成为学校管理研究的热点课题。

总之，现代学校管理呈现了自主化、开放化、民主化、现代化等发展的取向。这一取向反映了现代学校管理的特质，展现了学校管理发展的美好前景。

## 第2节 教师管理

学校管理涉及到诸多因素，其中最主要的因素是对人的管理，特别是对教师的管理。教师管理既是学校管理的重要内容，又是学校管理的重要手段。

### 一、依靠教师办学的教师管理思想

学校的中心工作是教育教学工作，教师是完成教育教学任务的主要劳动者。教师是教育教学过程的实际组织者、操作者。教师与学生直接接触和交往，对他们施加教育影响，使他们身心得到健康和谐的发展。学校教育教学质量的好坏，取决于教学过程的四个基本因素，即学生、

教师、教材和教学手段。在这四个基本因素中，学生是教学的对象、学习的主体，教材是教学的内容，教学手段是进行教学的工具，而教师是进行教学活动的主导力量。在教学工作的各个方面和教学过程的各个环节都发挥主导作用。

现代管理人本原理认为，人是最具有能动性的。管理运动的核心是人，人是所有管理因素中最核心、最根本、最有决定意义的因素。管理，归根到底是充分发挥人的主体能动性。尊重人的主体能动性，调动人的积极性，是学校管理的出发点，又是学校管理的归宿。我国学校管理，应在社会主义办学方向的前提下，把尊重人、理解人、激励人、充分发挥人的主体能动性作为学校管理工作的重要内容。教师在学校管理中，既是管理客体又是管理主体。在学校管理整体层面上，教师是学校管理的对象，充当管理客体的角色；在学校管理微观层面，即班级管理中，教师相对学生而言，又是充当管理主体的角色。从作为管理客体的角度分析，教师是学校里有较高思想觉悟和职业道德、具有知识特征和一定业务能力水平的群体。他们是学校管理者的管理指令的积极执行者，同时又积极作用和影响学校管理者。对于学校管理者的管理指令，教师不是被动地、机械地、盲目地接受，而总是积极主动地选择和接受。因此，管理者进行学校管理，应把教师看做是学校管理的主力军，是学校管理的主要依靠力量，依靠教师管理学校的各项工作。

## 二、教师管理的目标和内容

确定学校教师管理目标，为管理工作指明方向，是做好学校教师管理工作的首要步骤。

学校教师管理目标，概括而言就是通过执行教师管理职能，建设一支素质优良、结构合理、专业配套、数量适度、协调配合、能适应教学和科研工作需要的教师队伍，充分调动广大教师教书育人的积极性，从而为我国的教育改革和发展服务，为实现社会主义教育现代化服务。为了达成这一目标，我国学校教师管理必须完成以下具体任务和内容。

### （一）合理安排使用

合理安排使用教师的工作，是教师管理的一项重要内容。要合理安排使用，首先必须做到知人善任，就是学校领导者要能够识别人才并善于使用人才。了解教师的思想业务水平和专长，了解教师性格爱好和健

康状况,从而量才使用,用其所长,人尽其才。根据教师才能将其安排在适宜的职位上,努力做到才能与职位相当。对教师不求全责备,更不能只见其短,不见其长,而是用教师所长,避教师所短。要充分发挥教师的聪明才智,看到每位教师的潜力所在,并积极设法为其创造发展潜力的条件,把老年教师看作是学校的宝贵财富,把中年教师看作是学校承前启后的纽带,把青年教师看作是学校的未来和希望。

合理安排使用,还必须合理安排教师的教学任务。这不仅有助于培养提高教师的能力,而且有助于提高教学质量。安排不当,则达不到上述目的,甚至会挫伤教师的积极性。安排教师教学工作,一定要做到相对稳定。不能频繁变换教师所教课程和所教年级。二要做到新老搭配,即老教师带新教师,各年级都要配骨干教师。三要做到小型循环,即以实行小循环为主。有的教师稳定在低年级,有的教师稳定在高年级;在完全中学,有的稳定在初中,有的稳定在高中。教师能力强的,或负有实验任务的教师也可以实行大循环。当然这是极少数的,对多数教师来说,应以小循环为主。四要做到踏步跟班。这是对教学困难较大的新教师来说的。新教师如果教了一年以后,仍然感到吃力,则在原年级踏步一年至二年,然后跟班。

此外,还需注意组织协调配合。包括调整教师之间的关系,相互之间的工作衔接,信息的交流与沟通,充分发挥整体的合力。因为完成教学工作任务不是教师个体工作的简单叠加,而是教师集体协同合作的结果。这是系统理论在教师管理方面的体现。

## (二) 满足正当需要

教师管理应当满足教师正当、合理的需要,以调动教师的积极性。人的行为动机产生于人的需要,人的各种各样的活动,无不是由于社会生活的需要而引起的,需要是调节人的动机的杠杆。同样,满足教师正当、合理的需要,是激发教师工作动机的杠杆。

教师的需要是一个多层次的结构。按需要的对象分,不仅有物质需要,还有精神需要。精神需要是人的高层次的需要,是人的精神支柱。它包括情感需要、发展需要、成就需要等。教师是具有较高知识水平的群体,具有与其他职业岗位人员不同的特点,精神需要是教师需要系统的主导需要,其激励效果更为显著,影响更为持久、深远。因此,满足教师正当、合理的需要,既要有物质生活方面的,诸如住房、经济待遇、子女就业、夫妻分居等问题,又要有精神生活的需要,诸如要求人

党入团、学习、进修、文化娱乐、个人发展等问题。在学校现有条件下,尽可能给予关心和帮助,通过各种组织、各种渠道来解决问题。

### (三) 教师的培训与提高

在职教师的培训与提高,属于教师继续教育的范畴,这是当前教师管理工作的一项重要任务,也是建立和完善终身教育体系,不断提高教师队伍整体素质的一项战略性措施。培训与提高,包括在职提高与脱产进修培训两种形式。对我国中小学教师来说,以在职培训提高为主。培训与提高教师,既有政治素质、师德修养、教育思想等方面的内容,又有学历达标和学历达标后的继续教育,以及紧密结合工作的以提高教育教学能力的内容。在当代教育思想观念迅速发展,科学技术特别是信息技术飞速发展,教育改革阔步前行的情况下,几乎每一个教师都面临着培训提高的任务。因此,在教师管理中,除适当安排少数教师脱产进修以外,要做好以下几个方面在职培训提高的工作。

第一,制定规划、明确目标。各地区、各学校根据本地、本校教师实际状况,制定出长短期规划。如有的学校提出“一、三、五”工程,即新教师上岗后一年以内要适应教学工作,三年内要成为合格教师,五年成为骨干教师。以此来促进青年教师的提高。

第二,建立健全各种制度。教师的培训与提高,要立足于学校。为此学校要建立健全各种学习、进修、奖励等制度,如发挥教研组的作用,通过教研组的集体备课、相互听课、经验交流、政治业务学习等制度,保证教师在日常工作中得到培养和提高。还可以建立老教师传、帮、带的制度,帮助青年教师学思想、学业务、学作风。

第三,加强教师基本功训练。这是提高教师素质和业务水平的基础性的工作。教师基本功训练,既包括政治、道德方面,也包括业务知识和能力方面。基本功训练不仅可以培养青年教师的规范性、稳定性和养成性,而且能够提高他们对于教育教学工作严肃性、科学性的认识。学校严格要求教师、坚持不懈地狠抓其基本功训练,是教育教学工作质量的保证,有利于树立学校优良的教风、学风和校风。

第四,组织教改实验研究。教育教学工作必须以教育科研为先导,以教育科研为依托,以科研促教学,这是许多学校的办学经验。结合学校工作实际及学科教学实际,积极开展教育教学改革实验,是提高教师素质和水平的重要途径。为此,学校要努力树立教师教育科研意识,提高教师教育科研素养;要组织教师学习教育科研理论,掌握教育科研的



基本理论和方法；指导教师开展教育教学改革实验，鼓励他们出教改实验成果。通过教育教学改革实验来提高教师教育科研水平和教育教学改革的能力。

#### （四）教师的考核与评价

考核和评价教师是两个既有联系又有区别的概念。教师考核是指通过科学的程序和方法，对教师履行职责的情况进行全面的了解和准确的评定或评审。教师评价是在考核的基础上，对教师的工作及其成效作出的科学的价值判断。客观、科学、公正地考评教师的工作，是合理地使用和晋升教师的前提，也是科学地安排与管理教师工作的基础。这一工作的有效组织，不仅能够激励教师不断进取的精神，提高其成就感、荣誉感，促进优秀教师脱颖而出，同时，也能促进教师尽职尽责，奖罚分明，客观地认识和衡量自己的工作，进而加以改进。

在教师考核、评价工作中，需要遵循下列要求。

第一，坚持整体性，进行全面衡量。教师考评涉及到多因素、多变量，需要运用多指标进行综合考核和评价。既要看到其工作实绩，又要看其工作态度和工作能力；既要了解其主观努力的程度，又应了解其原有的基础、水平和所教班级、学生的具体状况。在考核教师的教育教学工作实绩时，不能片面地只看学生的分数，而要着重看到教师在德、智、体等方面使学生在原有基础上获得提高所得出的成绩。

第二，坚持多主体性，依靠群众进行考评。以往的教师考评是一种单向的自上而下的考评，即由学校管理者对教师的单向考评。随着教育改革的深入发展，在教育评价过程中，愈来愈重视评价对象的主体性，重视被评价者在评价过程中的作用，重视自我评价，使被评价者也成为评价主体。因此，在教师考评中，教师不应是被动地参与评价，也要积极参与考评，把组织考评与自我考评结合起来，同时在教师考评中，必须广泛听取意见，听取各个方面的反映，包括同科教师、学生家长，以及学生的意见和反映。只有多主体参与考评教师，才可能取得真实的、可靠的反馈信息，取得真实的、可靠的评价结果。

第三，坚持客观性，注意定性和定量相结合。一切事物都是有质和量的两个方面，是质和量的统一体。教师考评必须综合地运用定量考评和定性考评，对教师进行量的分析和质的分析，从而做到比较全面、客观的评价。综合地运用定量和定性考评，是全面客观评价教师的有效的技术和方法。

第四，坚持赏罚分明，考评与奖罚相结合。对教师的考评，必须要建立奖惩制度。考评与奖惩是相辅相成的，考评是奖惩的前提，奖惩是考评的延续。仅仅有考评，而缺少奖惩的环节，还难以巩固考评的成果。对教师考评后及时进行奖励、表彰，不仅能强化被奖励者的行为动机，鞭策和鼓舞他们不断进取，而且对其他教师也是一个引导和激励。

教师考评的方法，一般是采用以自我考评为基础，经过民主评价，即由教研组、相关人员（教师代表、学生代表、职工代表等）按照考核标准的要求，逐项进行评议，最后由领导小组作出综合评价，并给予相应等级。考评一般每学年或一年进行一次，考评结果载入教师业务档案。

教师管理是学校通过使教师树立正确的教育思想，明确自己的职责、权利和义务，不断提高教师的水平，通过建立规章制度和奖惩措施调动教师的工作积极性和创造性的过程。

### 三、教师管理的方法

教师管理方法是指达到教师管理目标，实现教师管理职能所应遵守的活动方式，是取得管理成效的精神性工具和手段。合理的教师管理方法是对教育管理规律的自觉应用，是人们在长期的教师管理活动中形成的经验的结晶。

教师管理方法包括行为控制、动机激励、思想教育和自我教育等方法。

#### （一）行为控制的方法

行为控制的方法是指为了实现管理目标，直接支配和影响组织及其成员的行为的一种管理方法。它的特点是直接影响管理对象的行为方式，具有权威性和强制性。行为控制方法主要有行政方法和法规方法两种。

行政方法是依靠领导者、管理者的权威，采取命令、指令、决定、决议、通告、通报、报告等措施手段，通过管理组织中的自上而下的行政层次的贯彻执行，直接进行组织、指挥和调节管理对象的管理方式、方法。它是建立在行政权力基础上具有行政权威的管理手段。在教师管理过程中，行政方法的作用主要表现为三点。第一，保证集中统一领导，使全体教师服从于一个统一的意志、统一的思想，否则就如同一盘散沙，各行其是。第二，通过贯彻党和国家、各级教育行政部门的有关方针、政策、指示，可以保证学校的办学方向。第三，迅速有效地调节教师的行为。但是，在

教师管理中不能滥用行政手段，仅仅靠下命令、发指示来实施管理，就会束缚教师的手脚，阻碍他们的积极性、创造性的发挥。在运用行政手段时，需要以思想政治教育为基础，辅之以说服教育等方法。

法规方法是指管理者以法律规范以及具有法律规范性质的各种行为规则为管理手段，调节组织内外各种关系的一种管理方法。教师法律规范是教育法律规范的一种，它不仅指国家制定或认可的教育法规，如《中华人民共和国教师法》等，而且包括由各有关行政机构所制定和实施的具有法律性的规范性文件。法规方法通过这些法规、文件来调整管理者与教师、教师与教师、教师与职工、教师与学生家长等各种关系，保证和促进学校教育活动的正常进行和各种关系的顺利发展。法规方法的具体作用有：第一，保证学校管理的必要秩序，使其具有稳定性；第二，调节学校管理中各种要素之间的关系；第三，促进、推进学校教师管理系统的发展。运用法规方法管理教师的基本要求是：第一，法规的制订与执行要实事求是，从实际出发，切忌主观片面性和随意性，不能脱离广大教师的实际和特点；第二，保持法规的相对稳定性和连续性，法规不能朝令夕改，随意变更；第三，原则性与灵活性相结合，在原则问题上应当坚持，在具体问题上，要讲究策略，有一定灵活性；第四，狠抓落实，持之以恒。教师法规不是装饰品，要发挥其效力，就要在教师管理活动中得到实施，一以贯之，对其贯彻结果要有检查、评价。

## （二）动机激励的方法

激励是指激发人的动机的心理过程。通过激励，在某种外部刺激影响下，使行为者获得某种内部的推动力，始终保持一个自觉、进取、愉快的状态。教师管理中的激励，是指借助物质和精神刺激因素，调动广大教师学习、工作和社会活动的积极性。充分发挥他们的智力和体力的潜能的过程。西方组织行为学提出“ $\text{绩效} = f(\text{能力、激励})$ ”的公式，说明工作绩效取决于两个因素，一是能力水平，二是激励水平。学校的教育目标能否实现，取决于广大教师积极性的发挥程度。激励已成为教师管理理论和实践的重要问题。建立和完善激励机制，是学校教师管理的重要环节。

在教师管理工作中运用动机激励方法的基本要求是：第一，目标设置和满足需要相结合。目标是人的努力方向，具有极大的激励作用。实验研究表明，目的性行为的效率明显高于非目的性的行为。目标设置必须与满足人的合理需要结合，只有符合教师合理需要的目标才能激发人

的积极活动的动机。第二，内在激励与外在激励结合。从表现形式看，激励因素可分为外在激励和内在激励两种。外在激励是指人们努力去获取存在于他们行为过程之外的外在目标。常用的外在激励方式有赞许、奖励、晋职等。内在激励是指自身产生的发自内心的一种激励力量，其表现方式有荣誉感、责任感、成就感、认同感、义务感、良心感等。在教师管理实践中，在正确方向指引下，把外在激励与内在激励有机结合起来，将会产生极大的激励作用。第三，物质激励与精神激励结合。物质激励是运用工资、奖金等经济手段和方式来组织、调节教师管理活动，实现管理职能的一种方法。精神激励则是满足教师情感、发展、成就等较高层次需要的激励。这两种激励是教师管理中不可缺少的，各有其独特的作用。在教师管理中必须把两者有机地结合起来，以调动教师积极性。同时，根据人的需要系统层次结构的特点，更应重视精神激励的方法的运用。第四，教师的受管与参管相结合。参与管理也是教师激励机制的一种重要方法，教师参与学校目标、计划的制定，参与决策，参与管理，体现了管理民主原则，能够满足教师的自尊需要，从而产生肯定性的情感和态度，产生一种内在的行为动机和驱动力。

### （三）思想教育和自我管理的方法

思想教育和自我管理是教师管理的又一重要方法。

思想教育是启发教师的觉悟，提高教师认识世界和改造世界能力的教育。思想教育的方法，与行政、法规、激励方法等相比较，是属于更高层次的教师管理方法。它具有一种理性的力量，对广大教师会产生深刻的影响。思想教育方法是提高教师思想政治素质的保证。

运用思想教育方法的基本要求是：第一，坚持以疏导为主，创造一种宽松和谐的气氛，让教师敞开思想，畅所欲言，敢讲真话。对于正确的意见要给予肯定、采纳，对于不正确的意见，要给予纠正、教育和批评。第二，坚持学术民主，严格区别学术问题、认识问题和思想问题的界限。自我管理是被管理者自我组织、自我控制、自我调节、自我评价、自我监督、自己驾驭自己的过程。自我管理在教师管理中起着重要作用。自我管理既是教师成熟度的标志，又是教师管理的最高形式。学校教师管理的作用就在于促进广大教师自我管理能力的形成和发展。第三，坚持解决思想问题和具体实际问题相结合，教师思想问题往往是一些实际问题的反映，思想认识问题总是和一些实际问题联系在一起。因此，帮助教师解决一些实际问题，有助于其思想问题的解决。第四，坚

持以情感人，情理结合。情感是思想教育工作的基础和桥梁。通过情感的沟通、交融，使被管理者受到感染。人的感性认识必须上升到理性认识。以情感人要和以理服人密切结合。思想教育的方法包括讨论、说理、榜样示范、批评与自我批评等具体方法。

自我管理是教师主体能动性的表现。它表现为教师把自己当客体加以认识和对待，对自己的思想和行为进行管理。教师受自我本身管理时，他们的“自我”本身则成为管理的主体。教师自我管理能力的形成与发展，实质上是自我意识、人的主体性逐步形成与发展的过程，是从“他律”阶段转向“自律”阶段的过程。

在运用自我管理方法中需要注意以下几个环节。第一，引导自我认识，增强自我管理的愿望和动机。自我认识，即自我知觉或自我认同，是个体对自己的一种看法或认识。教师能否自我管理的前提是对自己的客观、正确的认识。第二，引导自我分析，自我评价，实现“观念自我”与“现实自我”的统一性。自我评价是教师自我管理的重要手段。一个人在现实生活中，“观念自我”与“现实自我”往往存在着矛盾。有的表现为“观念自我”高于“现实自我”，导致自我评价过高，过于自负；有的表现为“观念自我”低于“现实自我”，导致自我评价过低，过于自卑。在教师管理中，应正确引导教师实现“观念自我”与“现实自我”的统一。第三，引导自我控制、自我调节，形成自我管理意志力。外在控制与自我控制是教师管理过程中两个不可分割的方面。教师管理就是要把外在控制转化为教师内在控制的力量，使教师自觉地用社会规范来指导、约束和检点自己的思想和行为。第四，引导自我锻炼，在教育实践中培养和发展自我管理能力。自我管理能力是在实践中形成发展的，教育实践是教师自我管理能力的基礎。

### 第3节 班级管理

班级是学校教育活动的基本单位，班级管理是学校管理的基本组成部分。加强班级管理，充分发挥班级管理的功能，对于实现学校管理的目标，具有重要意义。



## 一、班级管理的意义

现代学校班级管理的意义，是由班级的性质和特点所决定的。

首先，班级是学校组织系统中最基层的正式组织。每个人都是一定社会的成员，都必须归属于一定的社会组织。以学习为己任的学生，归属于学校里一定的班级组织。各种班级组织是由学校中不同年龄阶段的学生加以组合和编排组成的正式组织，班级成员有固定的编制，有规定的权利和义务，有明确的职责分工，有共同的目标、统一的规章制度和组织纪律。作为正式组织的学生班级，是按照学校的教育要求编定，一般不考虑学生的愿望和情感，具有行政强制性和相对稳定性，班级每个学生接受教育的内容、享有的权利和履行的义务则是相同的。班级组织有统一的计划和共同的目标，然而班级中的每一成员的活动和发展却都有着相对自主性和一定的自由度。从组织管理的角度来讲，班级必须发挥正式组织的统一性与强制性的作用，同时又高度重视班级组织中每个成员的主动精神和个性发展。

其次，班级组织是学生交往的基本场所，是学生成长的重要环境。在学校组织中，班级是学生共同生活的基层组织，在共同的学习和活动中，师生之间、同学之间通过人际交往、思想沟通，彼此相互影响。通过这种活动和交往，使学生接受丰富广泛的社会信息，发展他们的智力和体力，逐步形成学生良好的思想品德和个性品质。良好的交往，应该是双向的，相互理解、认同的，它是良好师生关系和同学关系的基础。在班级中学习、生活也为学生未来适应社会生活打下良好的基础，是学生由家庭走向社会、成为社会中人的第一步。

任何班级组织一旦建立，就会逐步形成一定的班级风气，形成一种情境条件和一定的心理气氛，这就是通常所说的班风。班风对群体成员起着潜移默化的教育作用，产生一种群体的压力和活力。有经验的教师都是努力创设一个适宜于学生发展的优化心理环境和班级风气，使学生在班级环境中掌握文化科学基础知识，学习做人之道，身心得到和谐发展。

再次，班级管理的效能与效益是实现学校管理整体效益的基础。学校管理的效益由教育效益、经济效益、社会效益、环境效益等部分组成。其中教育效益是学校管理最根本的效益。班级管理的效能与效益最

重要、最直接的表现是班级学生全面素质的健康发展和班级组织的高度成熟，这正是学校管理育人效益的基本追求，学校培养人才的数量与质量很大程度上取决于全校各个班级管理成功与否。实践证明，一个有良好风气的班级，其教育质量就能得到保证，一个“差班”，正常的教育教学秩序就会受到干扰，教育质量必然受到影响。所以，学校管理必须要重视班级管理。

## 二、班级组织的结构和类型

现代组织理论认为，社会是由组织构成，组织是由群体构成，而群体又是由个体构成的。个体、群体、组织，成为一个相互依存的社会整体系统。学校班级正是一个由个体、学生群体、学生组织构成的一个整体系统。

班级组织是一个有一定规模的学生集合体，是有目标、有计划地执行管理、教育职能的学校基层群体。

### （一）班级的正式组织和非正式组织

按行为科学的观点，班级的组织可划分为正式组织和非正式组织两类。正式组织是指由上级有关文件规定的组织，组织成员有固定的编制，有规定的权利和义务，有明确的职责分工，有统一的目标、规章制度和组织纪律。班级组织是由学生组成的正式组织，每个班级组织都有工作的目标，都要建立根据班级分工的组织机构。如在班主任的指导下，产生班级委员会。班委会设有班长、副班长和委员若干人。还有班级团支部、少先队组织，有学校正式组织的读书小组、科技小组、运动队等等。非正式组织是指没有明文规定的组织。是学生在共同学习与活动中自然形成的。它没有定员编制，没有明确的组织形态，但是它却是客观存在的。例如学生宿舍同学、某项体育活动爱好者群体、“小哥儿们”圈子等。非正式组织是以共同的心理需要为基础，有相似性的心理吸引；具有明显的情感色彩，以相互间的情感为纽带；具有灵敏的信息传递渠道，思想交流频繁，信息传递迅速畅通。一般来说，非正式组织者有核心人物，他在组织中的威信高，影响力大。非正式组织与正式组织如果在目标一致的情况下，对班集体建设可以产生积极影响作用。如果非正式组织与正式组织目标不一致，则可能会产生消极作用，有时甚至还会成为破坏性力量。教师在充分发挥班级正式组织作用的同时，

要善于分析班级中非正式组织，加以正确引导，使之纳入到学校主流教育轨道上来。

### （二）班级组织的角色结构

角色是社会对个体职能的划分，它代表个体在社会中的地位和社会关系的联系位置。它代表了个体的社会身份。班级作为一个“雏形社会”，是一个相互关联的角色群。每个学生在班级里都扮演学习者、受教育者的角色。这是学生的主导角色。但是在班级组织里学生之间又充当各种角色，有的是班干部，有的是一般班级成员。

班主任是班级的中心角色，但是由于时空、条件的变换，班主任的中心角色也在变换。在学生自行组织的活动中，班主任可能是参谋，也可能是一般的参与者。因此，班主任老师一方面要强化角色意识，认真履行角色职责和义务，另一方面又不要以教育者自居，而要注意角色的转换。

### （三）班级组织的信息沟通结构

信息交流、沟通是班级组织的“神经”和“血液”，没有信息交流、沟通，班级组织就没有活力，就会僵化。

在班级组织中，信息沟通渠道的复杂性与沟通成员的单一性是相互统一的。班级组织的信息沟通的主体是单一的，主要是在班主任与学生之间进行，但作为相对开放系统的班级组织，其信息沟通渠道又是复杂的。班级要与学校沟通信息，班级之间沟通信息，班级要与家庭沟通信息，还要与社会沟通信息。渠道的复杂多样，必然带来信息的复杂多样。它对班级组织的影响，可能是积极的，也可能是消极的。因此，教师应向学生提供正确健康的信息源，善于引导学生对各种信息分析、评价，提高对信息识别、判断的能力。

## 三、班级管理的过程

班级管理过程是遵循学校管理原则，运用管理的基本职能和方法，在班级管理活动中围绕班级建设和发展的目标有序运转的客观过程。它既具有一般管理过程的特点，是一个计划、组织、检查、总结的动态过程，又具有自身个性特点。班级管理过程的个性特点主要是：

首先，班级管理过程是以育人为目标，与学校教育过程紧密相连。班级管理过程的对象与班级教育活动的对象具有同一性，都是以班级学生为直接对象。班级管理的各个环节都必须服从培养人、塑造人这一目

标,围绕努力提高教育质量的教育过程来进行,使管理过程与教育过程有机配合,从而提高班级管理的效率和效果。班级管理过程与学校教育过程的密切结合,表现在三个方面:一是班级管理过程的每一环节、每一步骤都要以实现社会主义教育目标为中心,为实现教育目标服务。班级工作计划的制定,计划组织实施,计划的检查及实施计划的总结,都要服从育人的目标和任务。二是班级管理过程的程序性要按照教育过程的阶段性来安排,要有利于建立正常的教育教学秩序。三是班级管理过程本身应发挥其教育作用。班级管理过程本身也是教育学生的过程。班级管理的方式方法、班主任的言行举止等,都应力求做到对学生富有教育意义,使学生从中受到潜移默化的教育。

其次,班级管理过程是教师与学生共同活动、相互作用的能动过程。一般管理过程是管理主体有目的地作用于管理客体的能动过程,它与自然界的自发过程不同。学校班级管理过程更有其特殊性。一般工厂企业的管理过程主要是领导者和职工的双边活动,其管理的成果主要体现在产品的数量、质量和经济效益方面。所以工厂管理是“人—物”的关系,而学校班级管理是“人—人”关系,其管理成果体现在学生身心和谐、全面的发展即教育效果方面。学校班级管理是一种十分复杂的过程,它不是简单的单向关系,而是师生之间、学生与学生之间的一种互动关系。这种关系可用图 12-1 表示。

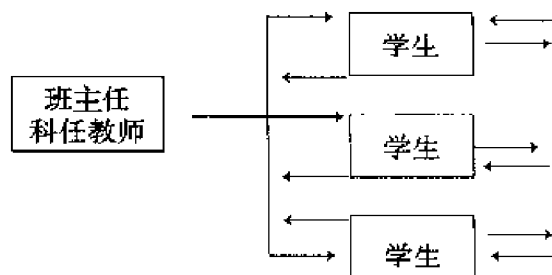


图 12-1 师生之间的互动关系

明确班级管理过程中的双边互动关系,有利于学校尊重师生的主体性,发扬民主,调动各方面的积极性、创造性,注意各方面反映的意见,随时对管理工作进行合理的调节,从而不断提高管理的效能。如果按照教师—>学生这样单向模式进行管理,片面强调教师的权威,把学生看做是被动的执行者,就必然会压抑学生的积极性、主动性,影响管理效

能的发挥。

再次，班级管理过程既是一个管理基本环节按顺序连续运转的封闭系统，又是一个依托学校、社会、家庭积极参与组织指导的开放系统。为了维护班级管理的稳定秩序，必须发挥管理职能的作用，在班级管理过程中坚持诸环节有序行进，形成相对封闭的体系。然而，班级毕竟是学校组织系统中的一个基本单元，是社会大系统中的一个细胞。班级管理的主要职能是育人，而学生的成长是学校、社会、家庭、班级共同培养的结果。因此，班级的管理者既要保持班级管理过程的相对封闭性和独立性，又要重视班级组织同学校、社会、家庭之间的物质、信息和能量的交流，实现封闭与开放的有机统一。

总之，学校班级管理过程既具有管理的一般属性和特点，又具有自身的个性特点。鉴于普遍性和特殊性两个方面，在学校班级管理中，一方面要做好班级计划工作、落实计划的组织指挥工作、检查与总结工作。另一方面，又注重班级管理自身的特点，从学生年龄特点和心理发展水平出发，克服形式主义，中小学应避免“成人化”倾向，提高学校班级管理的有效性。

班级组织是班主任与全班同学明确班级发展目标、形成班集体、建立班级组织、有效开展班级活动的过程。

#### 四、班级管理的内容

班级管理是属于一种微观、具体的学校管理层次。其主要管理工作范围是对组成班级的学生的管理。因此，围绕育人的教育目标，现代中小学校班级管理的基本内容包括以下几方面。

##### （一）班级教学管理

教学是学校教育的中心工作，也是班级管理的一项主要活动。班级管理必须重视班级教学活动的管理，努力提高班级学生的学习质量。班级教学管理工作主要有：第一、明确班级教学管理的任务。根据教学的任务和班主任的职责，班级教学管理主要是协调控制教学活动，协调班级任课教师的教学活动，控制教学的进度与课业负担量；第二，建立并维护班级良好的教学秩序，使班级教学工作正常运转；第三，激发学





生学习动机，指导学习方法。班级教学管理不仅要重视教的管理，也要重视学的管理，重视对学生学习目的的教育、学习兴趣的指导，还要重视学习方法的指导与训练，使学生乐学、会学；第四，搞好班级教学活动的组织安排，建立班级教学管理的指挥系统。一是以班主任为核心的班级任课教师群体；二是以班长或学习委员、科代表为骨干的教学沟通系统；三是以学习小组长为中心的执行系统。

### （二）班级德育管理

对学生进行思想品德教育是班级管理的重要内容，是班主任的基本职责。德育在班级学生的全面发展和班级管理工作中起着方向、动力和保证作用。班级德育管理的内容主要包括：第一，全面理解并充分发挥德育目标在班级德育工作中的作用及其规格要求，保证德育目标在班级德育工作中的组织实施；第二，依据德育目标创造性地设计与组织班级德育活动，使班级德育活动既有序列、有层次，又丰富多彩、生动活泼，使学生真正成为德育管理的主人；第三，形成教育合力，优化班级德育环境。班级德育环境在学生思想品德的发展中起着积极的作用，学校应努力形成内外协调的、和谐的教育环境，并将学校、社会、家庭和班级内部的各种教育力量形成强大的合力，促进学生思想品德健康地发展。

### （三）班级体育卫生和课外活动的管理

体育卫生和课外活动是学生身心健康发展的基本条件和重要手段。班级体育卫生和课外活动的管理内容主要是：第一，全面贯彻社会主义教育方针，认真执行国家有关学校体育卫生工作的法规法令；第二，组织开展群众性的体育活动，养成学生体育锻炼和讲究卫生的习惯，建立班级体育卫生常规；第三，协助体育教师抓好体育课教学，协助校医进行卫生知识、特别是青春期教育，以及性教育等方面的宣传教育；第四，认真进行学生体育达标和体格发展状况的考核与记载。

课外活动管理工作主要是：第一，从学生实际出发，制定班级课外活动的计划；第二，安排丰富多彩、灵活多样的活动内容和形式；第三，组织各项课外活动必须体现教育性的原则。

### （四）班级生活指导

学校是学生走向社会的桥梁。学生不仅在学校要学知识，还要学习和实践社会生活，获得社会生活的初步经验。因此，班级管理的重要内容之一，就是使学生适应未来，学会生活，学会做人。在班级管理中，

要对学生进行生活基础教育,进行职业预备教育,进行生活指导,教给学生一些基本的生活基础知识和职业预备知识,培养他们适应生活、适应社会的能力。

班级组织是一个有一定人数规模的学生集合体,是有目标、有计划地执行管理、教育职能的学校群体。

### 主题词

学校管理

校本管理

教学管理

教学质量

教师管理

班级管理

班级组织

### 习题

1. 简述当代学校管理理论的研究取向和发展趋势。
2. 什么是校本管理?实施校本管理为什么必须要加强教学管理?教学管理主要包括哪些内容?
3. 教师管理的任务和内容有哪些?怎样加强学校教师管理?
4. 现代班级管理有哪些特点?

### 参考文献

1. 曾天山主编:《外国教育管理发展史略》,教育科学出版社,1995。
2. 陈孝彬主编:《外国教育管理史》,人民教育出版社,1996。
3. 王铁军等著:《校长学》,江苏教育出版社,1993。
4. [美] E. 马克·汉森著,冯大鸣等译:《教育管理与组织行为》,上海教育出版社,1993。
5. 张济正主编:《学校管理学导论》,华东师范大学出版社,1990。
6. 范国睿著:《多元与融合》,教育科学出版社,2002。
7. 钟启泉编著:《班级管理论》,上海教育出版社,2001。



# 下 篇