

视界

第5期

主办单位：研究室

2013年1月6日

目录

苏霍姆林斯基系列文章

- (一) 第一次学习新教材 2
- (二) 教师的时间和教学各阶段的相互依存性 3
- (三) 提高教学质量的几个问题 6

我的教育信条 10

适时培养“鲇鱼型”教师 17

苏霍姆林斯基系列文章（一）

第一次学习新教材

学生学业落后、成绩不及格的根源之一，就是第一次学习新教材没有学好。

我这里说的“第一次学习新教材”是什么意思呢，这个术语是否能够成立呢？我想，这个术语是可以成立的。大家知道，知识是在不停地发展的，对某段教材的学习将持续一个长时间，对知识的每一次运用，同时也就是知识的发展和深入。而第一次学习新教材，这是由不知到知、由不懂到理解事实、现象、性质、特征的实质而迈出的重要的第一步。

例如，学生在许多课上都要用到简便乘法的公式。经验证明，许多事情都取决于在学习该教材的第一次课上，学生对某一公式的理解是否深刻。首先就是，这一公式是否能够经常处于有准备的状态，可以随时用作获取新知识的手段，换句话说，就是以后再轮到每一次学习新的、后面的定理时，顺利与否也取决于此。这也是一条重要的规律性：在学生的意识中，不明确的、模糊的、肤浅的表象越少，压在他肩上的学业落后的负担就越轻，他的思想对于以后再第一次学习新教材的准备就越充分，他在课堂上的脑力劳动的效果就越好。第一次学习新教材的课应当有些特点，——这就是说，这里需要特别的明确性，学生的独立的脑力劳动的效果在这里具有特殊重要的意义。你要尽量设法做到，在第一次学习新教材时，你就能看出每一个学生的脑力劳动的效果如何。在第一次学习新教材时，极其重要的是要看出“学习困难的”学生的独立工作如何，因为这些学生思考和领悟比较缓慢，为了使他们理解教材的实质，必须给以较多的事实和较长的时间（有时候，提供他们思考的事实也要跟给一般学生的事实有所不同）。

有经验的教师们，在第一次教新教材的课上，总是力求看到：学生是怎样独立地完成作业的。在这种课上，一定要有学生的独立工作，使学生在独立工作过程中思考事实，得出概括性的结论（这里指的是自然学科的课和语法课）。

还有很重要的一点是，在思考过程中就已经包含着运用知识的因素。这里也应当对“学习困难的”学生进行工作。应当走到这些学生的每一个人跟前去，看看每一个人遇到什么困难，给每一个人提出专门为他准备好的作业题。有时候在

课堂上就能看出，有必要给某一个学生布置一点家庭作业，那么有经验的教师通常就当堂布置给他。学习较差的学生的脑力劳动的效果如何，首先取决于他在第一次学习新教材时，即当堂能否正常地、有系统地工作；千万不要让他光是听别的学生的流利的回答，把黑板上的东西照抄下来。一定要设法让他独立思考，促使他(要做得耐心、机智)在每一节课上，在脑力劳动中取得哪怕一点点进步也好。我在教语法的时候，总要设法做到，使学生在第一次学习新教材的课上和直接在课后，就不许在自己的书面练习中有错误。可能，这话听起来有些荒谬，但这是真理：只有要求学生在课堂上不犯任何一个错误，他才能够成为读写无误的人。如果能够做到在课堂上没有错误，才能做到在家庭作业中没有错误(或少犯错误)。语文教师工作困难的基本原因之一，就是学生在课堂上所做的书面作业里就有错误。而教师的缺点正在于，他并没有提出这个目标：一定要使课堂上没有错误。

然而实际上怎样达到使学生书写无错误，从而打下牢固的知识基础呢？这一点取决于许多因素。也许，首先取决于学生的阅读是否流利。要做到正确无误地书写，学生先要学会流利地阅读。也有其他方面的条件——即还取决于课的结构、课堂上的工作方法和方式等。我在备语法课的时候，尽量预先估计一下，在什么地方，在哪一个词上，学生可能犯错误，以及这个学生具体地可能是谁。对任何一个“可疑的”词，我都预先加以详细地解说。

我向你建议：在第一次学习新教材时，不要让任何一个学生对事实、现象、规律性做出肤浅的理解，不要使学生在第一次学习新教材时就在语法规则上犯错误，不要使学生在第一次学习数学规律性时就解错题和应用题，等等。

苏霍姆林斯基系列文章（二）

教师的时间和教学各阶段的相互依存性

这条建议主要是向小学教师提出的。敬爱的小学教师们，你们的工作做得怎么样，这直接影响着中年级(初中)和高年级(高中)教师的时间预算表。如果仔细

观察一下中学第二阶段(四至八年级)和第三阶段(九、十年级)的教学过程,就可以得出这样的结论:在这里,为了无休无止地然而却又完全徒劳地把那些“尾巴学生拉上来”,这件事无情地吞噬了教师的许多时间。教师刚刚开始讲解新教材,就发现一部分学生无力掌握它,与其说是考虑怎样沿着认识的崎岖小路前进,倒不如说是首先得考虑如何克服一部分学生跟不上的状况(有时候,这个“一部分”相当大,弄得教师不得不几乎是给全班学生进行补课)。这就侵占了教师的许多时间——包括在校的时间和回家后的时间。

为什么会发生这样的情况,即教学过程要被这项似乎是无法避免的工作(克服许多学生的落后状况)而拖住后腿呢?这里想给小学教师提出几点建议。

亲爱的同事,请你记住:所有中年级和高年级教师的时间预算表都取决于你,你在教学和教育工作中是创造精神的缔造者。小学面临着许多重要任务,而其中占据首位的任务就是:要教会儿童学习。你主要操心的事情之一,就是要在儿童应当掌握的理论知识分量跟实际技能和技巧之间,确定一个正确的相互关系。

请你记住:中年级和高年级学生在学业上落伍,这主要是他们不会学习、不会掌握知识的结果。当然,你应当关心使儿童的一般发展达到较高的水平,但是,你应当首先教会儿童熟练地读和写。学生如果没有学会迅速地、有理解地、有表情地阅读和感知所读的东西,没有学会流利而正确无误地书写,那么,到了中年级和高年级,就谈不上顺利地学习,也就是说,教师就不得不没完没了地给学业落后的学生做“拔高”的工作。在小学里,你要教会所有的儿童这样阅读:在阅读的同时能够思考,在思考的同时能够阅读。必须使阅读能达到这样一种自动化的程度,即用视觉和意识来感知所读材料的能力要大大地超过“出声地读”的能力。前一种能力超过后一种能力的程度越大,学生在阅读时进行思考的能力就越精细,——而这一点正是顺利地学习和整个智力发展的极其重要的条件。我坚定不移地相信,学生到了中年级和高年级能不能顺利地学习,首先就取决于他会不会有理解地阅读:在阅读的同时能够思考,在思考的同时能够阅读。因此,小学教师应当仔细地研究,每一个学生的这条能力是怎样发展的。30年的经验使我深信,学生的智力发展取决于良好的阅读能力。一个能够在阅读的同时进行思考的学生,比起不掌握这种乍看起来很简单地迅速阅读能力的学生来,就显得能够

更迅速、更顺利地应付任何作业。在他的脑力劳动中就没有死记硬背。他阅读教科书或别的书籍时，比起那种不会同时阅读和思考的学生来，情形就完全不同。他在读过以后，能够清晰地领会对象的整体和组成部分、相互依存性和相互制约性。

能够在阅读的同时进行思考和在思考的同时进行阅读的学生，就不会在学业上落后；而没有学业落后的现象，教师的工作就容易了。实践证明，如果阅读对于学生成为通往知识世界的一个最重要的窗口，那就没有必要花费许多时间给学生补课了。这样，教师就有可能跟某些儿童进行个别谈话，但这种谈话不是长时间的讲解，而是加以指点和提些建议，告诉他们怎样独立地掌握知识，预防不及格和学业落后。

如果学生并不知道他究竟在哪一点上落后，以及需要何种程度的帮助，那么教师就应当主动地找他个别谈话。

学生在中年级和高年级能否顺利地学习，还有赖于他在低年级时，在多大程度上学会了迅速而有理解地书写，以及这种技能怎样得到进一步的发展。与阅读相配合的书写，——这是儿童借以掌握知识的工具。这种工具处于何种状态，决定着能否有效而合理地使用时间。我建议小学教师提出这样一个努力目标：到四年级结束时，一定要使儿童掌握迅速地、半自动化地书写的的能力，——只有在这样的条件下，他才能够顺利地学习，教师也就不必经常操心去克服学业落后的现象了。应当努力做到，使学生在书写的同时进行思考，使字母、音节、词的写法不要占据于他的注意的中心。你还可以向自己提出一个更具体的目标：你给学生讲述一点什么，让他们一边听讲一边思考你所讲述的内容，而同时还要把他自己的思想简明扼要地写出来。应当在三年级就教会学生做到这一点。如果你达到了这一目的，我敢向你保证：你的学生永远也不会成为落伍的、不及格的学生，他们学会了自己去获取知识，这也就节约了中、高年级教师的时间，保护了他们的健康。

苏霍姆林斯基系列文章（三）

提高教学质量的几个问题

学生在课堂上的脑力劳动修养乃是教师劳动修养的一面镜子。在上课时，教师不仅要注意自己的关于本门学科的思路，而且要注意到学生。如果教师到了面对学生的时候才来挑选正确表达思想的词句，而且有时候还说得词不达意，那么学生就要费很大的劲来领会所讲的东西，做不到透彻地理解。教师知道的东西应当比他要讲给学生的东西多 10 倍、20 倍，——那样一来，他在上课时的言语就会运用自如，学生感知这些信息就不太费力；这时，处于教师注意中心的就不是自己的讲述，而是学生的思维情况。这时，教师从学生的眼光里就能看出他们懂了还是没懂。如果有必要，他就迅速地变换讲法。驾驭学生思维的艺术，绝不在于事先把自己的每一条思路都规定好，并且只讲事先准备好了的东西，而在于根据具体情况来讲当时需要讲的东西。一个好的教师，好就好在他能觉察课的发展情况，能正好从本节课发展的逻辑出发，按照此时此刻是唯一正确的道路走下去。在对少年的智育中，这种办法和技巧尤其重要。要教会少年展开复杂的思维过程，教师就得有高度的洞察力和灵活性，随时变换教学方式。

为了满足少年们喜欢进行抽象思维和对事实进行深入思考的这种精神需要，教师在讲课过程中要慷慨地提供事实而吝啬地给予概括。对少年和青年们来说，最有兴味的讲课，是那种把某些东西故意保留而不讲完的讲法。我们在讲述事实的时候，给学生提供让他们在头脑中分析和比较这些事实的余地。据我们观察，由事实过渡到概括性的结论——这是一个激动人心的充满情感的时刻，就好比是学生攀上了一个高峰，为取得胜利而满怀喜悦。有经验的教师在备课的时候，总是费尽心机地考虑，怎样才能引导学生实现这种提高，怎样帮助学生“攀上高峰”，使他们成为“思想家”和“发现者”。教师竭力在教材内容中为学生寻找供他们进行思考和概括的食物。

例如，我在上历史课，当讲到一些具体国家时，我就引导学生进行“什么是国家”的概括。少年学生很喜欢进行思考和从具体的历史事件中抽象出来，兴致勃勃地议论：在奴役劳动统治的条件下，国家不能稳定的一般原因是什么，等等。

青年学生有一种喜欢用“思维的眼光”把握大量事实的需要，教师应当满足这种需要。对学生来说，如果他不能体验到自己思考的自豪感，那么他就不高兴进行脑力劳动。为了满足青年的这些智力需要，我们经常采用一些进行专门的“思考练习”的办法。在自然学科的课上，这类练习能引起学生特别浓厚的兴趣。例如，生物学教师在讲到植物和动物的某一个新纲的代表者时，要求学生思考这样的问题，是什么东西把这些代表者联合成一个统一的整体？在本课所学的新纲跟以前学过的某一纲之间有哪些共性的东西？教师还要求学生研究某些纲之间的本质的和非本质的差异，等等。

我从经验中得到一条信念：学生要识记和保持在记忆里的东西越多（而在中年级和高年级要记的东西是很多的），就越有必要进行概括，越有必要从具体材料中抽象出来，越有必要进行思考和推论。这样似乎也能消除疲劳，激发学生对知识和事实的新的兴趣。我们还碰到一种情况：学科越是容易（例如，植物学在思维过程的复杂性上就比数学容易得多），少年学生们对于事实“储备”的态度就越冷淡。我一次又一次地证实这一点：在少年期，特别重要的一点是要使学生感到自己是一个研究者、思考者，而不是消极的知识“掌握者”。许多学生在童年时期学习得很顺利，而到了少年期，据一些教师鉴定说，却变得愚笨、没有才能、对知识漠不关心了。这种情况的原因就在于：正是在这个时期，当学生的头脑需要思考、推论和研究的时候，他却被“解除”了思考的任务。教师想出的各种巧妙办法，都是为了尽可能地减轻学生对掌握教材的困难。结果得出一种很荒诞的情况：按教师的本质应该是减轻学生的脑力劳动的办法，却在实质上把学生教得不会从事脑力劳动了。

什么是掌握知识呢？这就是使周围世界的事物、事实、现象和事件在一定意义上成为学生自己的东西。真正的掌握是在这种情况下发生的，即：学生感到了知识是他进行智慧努力的结果，他自己去获取知识，同时找到运用知识的领域，从抽象真理再过渡到接触新的具体事实。当学生把问题的实质弄明白以后，这就是他顿然领悟的时刻：似乎一片黑暗一下子被鲜明的火光照亮了。

对那些“难教”的、理解力差的少年要特别耐心地对待，任何时候都不要责备他们头脑迟钝，也不要让他们拼命记忆——这些都没有用处。如果没有探究和思考，

记忆就会“有漏洞”，什么也记不住。记忆力变坏正是在少年期发生的，这种现象的原因就在于：正当一个人应当尽量多地思考的时候时期，却把他从思考中“解脱”出去了。应当引导理解力差和思维不敏捷的学生去独立地发现真理。发现带来的喜悦，在经过自己努力而发现的真理面前的惊异感，这是智力发展的动力。这是走向自我确立的一个阶梯：学生体验到自豪感，体验到自己对自己的尊重。我们深信：如果学生在少年期没有遇到一位脑力劳动的真正的指导者，那他就永远不能学会真正地思维。我们力求做到：每一节课上，在学生特别是少年的脑力劳动中，一定要使对概念的理解占有重要的地位。真正的教育能手总是竭力使抽象的概念能真正地为 student 所掌握，使之真正成为学生自己的东西，成为他们积极地认识事实和获取新知识的工具和手段。

对少年的脑力劳动进行的观察使我们得出一条结论：如果滥用那些有趣的、形象的、鲜明的、花花绿绿的东西，就会导致学生过于兴奋：教室总有人小声讲话和做小动作。教师为了“压倒”学生的嗡嗡声，就提高嗓门讲课。而这样一来又引起了更大的兴奋。这种兴奋可能使学生一连几节课安不下心来。于是，也就根本谈不上进行正常的脑力劳动了。毫无疑问，使用愚蠢的手段去激发学生的兴趣，在这样精细的事情上表现出教育的无知，这些正是使少年变成“难教的群民”的原因之一。

我们学校的中年级的教师们，每月听一次关于课堂教学心理学的专门报告。我们讨论对学生的心理——教育学鉴定，交流观察的结果。在培养学生对知识的兴趣的许多问题中，关于已知和未知的相互关系问题特别吸引我们的注意。实践使我们深信：要使学生对学科的本质形成牢固的兴趣，就应当使课堂上学习的教材里包含一定“份额”的已知的东西和一定“份额”的未知的东西。我们认为，揭示未知跟已知之间的深刻联系，这是培养对知识的兴趣的教育诀窍之一。

有些人认为，所谓运用知识，就是让学生经常完成一些实践性的作业——测量、称重量、计算等，但是还应当把运用知识变成学生从事脑力劳动的一种“学风”。我们努力采用探索问题式的讲课方法。这就好比教师把一些新知识的“砖瓦”递给学生，让他去掂量，怎样把这些“砖瓦”用到正在建筑的完整知识体系的“楼房”上去。例如，我在讲述古代、中世纪和文艺复兴时期的事件时，有些东西我

有意地留着不要讲完：这些东西是学生借助以前学过的知识能够独立地解释的。从学生对我留着没有讲完的那些问题是否愿意去自己寻找答案，可以看出学生有没有积极思维的热情。

我们在课堂上指导学生的脑力劳动时，总要设法使一些知识成为掌握另一些知识的工具，——学生的兴趣、注意力和知识的牢固性，归根结底都取决于这一点。在自然学科和人文学科的课堂上，我们都专门留出时间，让学生去独立地深入思考各种事实、现象和事件之间的相互关系，——这正是通常称为“知识的巩固”的真正实质之所在。巩固知识不应当仅仅归结为当教师刚刚讲完时就立刻喊学生起来回答问题。我们认为，给学生布置独立作业，让他们去深入思考教材，这就是巩固知识。

为了防止死记硬背，应当帮助学生掌握合理的识记方法。我们教给学生对听讲或读书得来的东西进行逻辑分析。我们在开始讲课以前，就向学生（从五、六年级开始）提出要求：“你们在听讲的时候，要注意思考材料的逻辑组成部分，你们不要花力气想把一切都从头到尾地记住，而只要记主要的东西。”学生们以浓厚的兴趣来对待这一要求，因为它是符合他们喜欢思考的这一愿望的。学生们又逐渐地过渡到完成更复杂的要求：在听进过程中做简要的笔记，把主要的逻辑点及其顺序记录下来。

早在小学的时候，教师通常就能发现：他的学生在智力训练程度上已经分化成好几个部分。在一个班上分化成三部分人，在第二个班上分化成四部分人，在第三个班上分化成五部分人。学生的这种分化并不是凝固不变的：一个学生今天只能及格地掌握大纲里的东西，明天他却表现出在某一知识领域里很有才能；一个学生在这一门学科上可以列入这一档，而在另一门学科上却可以列入另一档。一般来说，每一个学生在一定的发展阶段上，都会表现出某种才能，这种才能使他能够在某一门学科上取得突出的成绩。就实质上说，我们给予学生的道德刺激，诱发他去从事脑力劳动，就是以此为基础的。

关于学生分化成各个部分的情况，我们永远不让学生知道内情。他们看到的只是教师在布置个别作业：给一些人的作业比较容易些（只限于大纲范围），给

另一些人的作业比较难一些（超出大纲范围）。教师布置这些不同的作业，目的在于使学生的才能不断地得到发展。

我的教育信条

杜威

第一条什么是教育

一切教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的。这个过程几乎是在出生时就在无意识中开始了。它不断地发展个人的能力，熏染他的意识，形成他的习惯，锻炼他的思想，并激发他的感情和情绪。由于这种不知不觉的教育，个人便渐渐分享人类曾经积累下来的智慧和道德的财富。它就成为一个固有文化资本的继承者。世界上最形式的、最专门的教育确是不能离开这个普遍的过程。教育只能按照某种特定的方向，把这个过程组织起来或者区分出来。

唯一的真正的教育是通过对于儿童的能力的刺激而来的，这种刺激是儿童自己感觉到所在的社会情境的各种要求引起的，这些要求刺激他，使他以集体的一个成员去行动，使他从自己行动和感情的原有的狭隘范围里显现出来；而且使他从自己所属的集体的利益来设想自己。通过别人对他自己的各种活动所做的反应，他便知道这些活动用社会语言来说是什么意义。这些活动所具有的价值又反映到社会语言中去。例如，儿童由于别人对他的呀呀的声音的反应，便渐渐明白那呀呀的声音是什么意思，这种呀呀的声音又逐渐变化为音节清晰的语言，于是儿童就被引导到现在用语言总结起来的统一的丰富的观念和情绪中去。

这个教育过程有两个方面：一个是心理学的，一个是社会学的。它们是平列并重的，哪一方面也不能偏废。否则，不良的后果将随之而来。这两者，心理学方面是基础的。儿童自己的本能和能力为一切教育提供了素材，并指出了起点。除了教育者的努力是同儿童不依赖教育者而自己主动进行的一些活动联系的以外，教育便变成外来的压力。这样的教育固然可能产生一些表面的效果，但实在不能称它为教育。因此，如果对于个人的心理结构和活动缺乏深入的观察，教育的过程将会变成偶然性的、独断的。如果它碰巧能与儿童的活动相一致，便可以

起作用；如果不是，那么它将会遇到阻力、不协调，或者束缚了儿童的天性。为了正确地说明儿童的能力，我们必须具有关于社会状况和文明现状的知识。儿童具有自己的本能和倾向，在我们能够把这些本能和倾向转化为与他们的社会相当的事物之前，我们不知道所指的是什么。我们必须能够把他们带到过去的社会中去，并且把它们看作是前代人活动的遗传。我们还必须能把它们投射到将来，以视他们的结果会是什么。在前一个例子中，正是这样能够在儿童的呀呀的声音里，看出他将来的社会交往和会话的希望和能力，使人们能够正确地对待这种本能。

心理的和社会的两个方面是有机地联系着的，而且不能把教育看作是两者之间的折衷或者其中之一凌驾于另一个之上而成的。有人说从心理学方面对教育所下的定义是空洞的、形式的——它只给我们以一个发展一切心能的观念，却没有给我们以怎样利用这些心能的观念。另一方面，又有人坚决认为，教育的社会方面的定义（即把教育理解为文明相适应）会使得教育成为一个强迫的、外在的过程，结果把个人的自由隶属于一个预定的社会和政治状态之下。

假如把一个方面看作是另一个方面孤立不相关而加以反对的话，那么这两种反对的论调都是对的。我们为了要知道能力究竟是什么，我们就必须知道它的目的、用途或功能是什么；而这些，是无法知道的，除非我们认为个人是在社会关系中活动的。但在另一方面，在现在情况下，我们能给予儿童的唯一适应，便是由于使他们充分发挥其能力而得的适应。由于民主和现代工业的出现，我们不可能明确地预言二十年后的文化是什么样子，因此也不能准备儿童去适合某种定型的状况。准备儿童使其适应未来生活，那意思便是要使他管理自己；要训练他能充分和随时运用他的全部能量；他的眼、耳和手都成为随时听命令的工具，他的判断力能理解它必须在其中起作用的周围情况，他的动作能力备训练能达到经济和有效果地进行活动的程度。除非我们不断地注意到个人的能力、爱好和兴趣，——也就是说，除非我们把教育不断地变成心理学的名词，这种适应是不可能达到的。

总之，我相信，受教育的个人是社会的个人，而社会便是许多个人的有机结合。如果从儿童身上舍去社会的因素，我们便只剩下一个抽象的东西；如果我们从社会方面舍去个人的因素，我们便只剩下一个死板的没有生命力的集体。因此，

教育必须从心理学上探索儿童的能量、兴趣和习惯开始。它的每个方面，都必须参照这些考虑加以掌握。这些能力、兴趣和习惯必须不断地加以阐明——我们必须明白它们的意义是什么。必须用和它们相当的社会的事物的用语来加以解释——用他们在社会事务中能做些什么的用语来加以解释。

第二条什么是学校

学校主要是一种社会组织。教育既然是一种社会过程，学校便是社会生活的一种形式。在这种社会生活的形式里，凡能最有效地培养儿童分享人类所继承下来的财富以及为了社会的目的而运用自己的能力的一切手段，都被集中起来。

因此，教育是生活的过程，而不是将来生活的预备。学校必须呈现现在的生活——即对于儿童说来是真实而生气勃勃的生活。他们在家庭里、在邻里间、在运动场上所经历的生活那样。

不通过各种生活形式，或者不通过那些本身就值得生活的生活的形式来实现的教育，对于真正的现实总是贫乏的代替物，结果形成呆板而死气沉沉的局面。

学校作为一种制度，应当把现实的社会生活简化起来，缩小到一种雏形的状态。现实生活是如此复杂，以致儿童不可能同它接触而不陷于迷乱；他不是被正在进行的那种活动的多样性所淹没，以致失去自己有条不紊的反应能力，便是被各种不同的活动所刺激，以致他的能力过早地被发动，致使他的教育不适当地偏于一面或者陷于解体。

既然学校生活是如此简化的社会生活，那么它应当从家庭生活里逐渐发展出来；它应当采取和继续儿童在家庭里已经熟悉的活动。

学校应当把这些活动呈现给儿童，并且以各种方式把它们再呈现出来，使儿童逐渐地了解它们的意义，并能在其中起着自己的作用。这是一种心理学的需要，因为这是使儿童获得继续生长的唯一方法，也是对学校所授的新观念赋予旧经验的背景的唯一方法。

这也是一种社会的需要，因为家庭是社会生活的一种形式，儿童在其中获得教养和道德的训练。加深和扩展他的关于与家庭生活联系的价值观念，是学校的任务。

现在教育上许多方面的失败，是由于它忽视了把学校作为社会生活的一种形式这个基本原则。现代教育把学校当作一个传授某些知识，学习某些课业，或养

成某些习惯的场所。这些东西的价值被认为多半要取决于遥远的将来；儿童所以必须做这些事情，是为了他将来要做某些别的事情；而这些事情只是预备而已。结果是，它们并不成为儿童的生活经验的一部分，因而并不真正具有教育作用。

道德教育集中把学校作为一种社会生活的方式这个概念上，最好的和最深刻的道德训练，恰恰是人们在工作和思想的统一中跟别人发生恰当的关系而得来的。现在的教育制度，就它对于这种统一的破坏或忽视而论，使得达到任何真正的、正常的道德训练变为困难或者不可能。

儿童应当通过集体生活来使他的活动受到刺激和控制。

在现在的情况下，由于忽视了把学校作为社会生活的一种方式这个概念，来自教师的刺激和控制是太多了。教师在学校中的地位和工作必须按同样的基本观点来加以阐明。教师在学校中并不是要给儿童强加某种概念，或形成某种习惯，而是作为集体的一个成员来选择对于儿童起作用的影响，并帮助儿童对这些影响做出适当的反应。

学校中的训练应当把学校的生活作为一个整体来进行，而是直接由教师来进行。教师的职务仅仅是依据较多的经验和较成熟的学识来决定怎样使儿童得到生活的训练。儿童的分班和升级的一切问题，都应当参照同样的标准来决定。考试不过是用来检验儿童对社会生活的适应能力，并表明他在哪种场合最能起作用和最能接受帮助。

第三条教材

儿童的社会生活是他的一切训练或生长的集中或相互联系的基础。社会生活给予他一切努力和一切成就的不自觉的统一性和背景。学校课程的内容应当注意到从社会生活的最初不自觉的统一体中逐渐分化出来。

我们由于给儿童太突然地提供了许多与这种社会生活无关的专门科目，如读、写和地理等，而违反了儿童的天性，且使最好的伦理效果变得困难了。因此，学校科目相互联系的真正中心，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。

教育不能在科学的研究或所谓自然研究中予以统一，因为离开了人类的活

动,自然本身并不是一个统一体;自然本身是时间和空间里许多形形色色的东西,要自然本身作为工作的中心,那便是提供一个分散的原理,而不是集中的原理。文学是社会经验的反应和阐明;因此,它必须产生在经验之后,而不是在之前。因此,它不能作为统一体的基础,虽然它可以成为统一体的总和。

再次,历史就它提供社会生活和生长的各个方面来说,是具有教育价值的。它必须参照社会生活而加以控制。假如只简单地作为历史来看,它便陷于遥远的过去而变成僵死的、毫无生气的东西。历史如被看作是人类的社会生活和进步的纪录,那就成为有丰富意义的东西了。但是我认为,除非儿童也被直接引入社会生活中去,否则对于历史我们是不可能这样看的。所以教育最根本的基础在于儿童的活动的的能力,这种能力是沿着现代文明所由来的同一的总的建设路线而活动的。

使儿童认识到他的社会遗产的唯一方法是使他去实践那些使文明成其为文明的主要的典型的的活动。因此,所谓表现和建设的活动便是相互联系的中心。这边给予学校中烹调、缝纫、手工等的地位以一个标准。这些科目并不是附加在其他许多科目之外,作为一种娱乐、体育的手段,或者作为次要的技能的特殊科目而提出的。我更相信它们是代表社会活动的类型和基本形态的;而且,通过这些活动的媒介把儿童引入更正式的课程中,这是可能的,也是值得想望的。

科学研究就它显示了产生现代社会生活的各种资料和方法而言,是具有教育意义的。目前科学教学的最大困难之一是,这种资料以纯客观的形式提出来,或者作为儿童能加于他已有经验之上的一种新的特殊经验。其实,科学之所以有价值正因为它给我们一种能力去解释和控制已有的经验。我们不应当把它作为新的教材介绍给儿童,而应当作为用来显示已经包含在旧经验里的因素和作为提供更容易、更有效地调整经验的工具。

现在我们丧失了许多文学和语言科目的价值,这是因为我们抛弃了社会的因素。在教育著作里,差不多总是把语言只当作思想的表现。语言固然是一种逻辑的工具,但基本的、最重要的是一种社会的工具。语言是一种交往的手段,是一个人用以分享别人的思想和感情的工具。如果只是把它当作个人获得知识,或当作表达已经学到的知识的工具,那么它就会失去它的社会的动机和目的。因此,

在理想的学校课程中，各门科目并不是先后连贯的。如果教育即是生活，那么一切生活一开始就具有科学的一面、艺术和文化的一面以及相互交往的一面。因此，一个年级的固定科目只是阅读和鞋子，而较高的年级里却开设阅读、文学或科学，这是不正确的。进度不是在于各门科目的连贯性，而是在于对经验的新态度和新兴兴趣的发展。

最后，教育应该被认为是经验的继续改造；教育的过程和目的是完全相同的东西。如要在教育之外另立一个什么目的，例如给它一个目标和标准，便会剥夺教育过程中的许多意义，并导致我们在处理儿童问题时以来虚构的和外在的刺激。

第四条方法的性质

方法的问题最后可以归结为儿童的能力和兴趣发展的顺序问题。提供教材和处理教材的法则就是包含在儿童自己本性之中的法则。由于情况正是这样，我认为下面的论述，对于决定教育所赖以进行的那种精神是极端重要的。

(1) 在儿童本性的发展上，自动的方面先于被动的方面；表达先于有意识的印象，肌肉的发育先于感官的发育，动作先于有意识的感觉；我相信意识在本质上是运动或冲动的；有意识的状态往往在行动中表现自己。对于这个原理的忽视便是学校工作中大部分的时间和精力浪费的原因。儿童被置身于被动的、接受的或吸收的状态中，情况不允许儿童遵循自己本性的法则；结果造成阻力和浪费。观念（理智的和理性的过程）也是由行动引起的，并且为了更好地控制行动。我们所谓理性，主要就是有序或有效的行动法则。要发展推理的能力、判断能力，而不参照行动方法的选择和安排，便是我们现在处理这个问题的方法中的一个重大错误。结果是我们把任意的符号提供给儿童。符号在心智发展中是必需的，不过它们的作用在于作为节省精力的工具；它们本身所表现出来的乃是从外部强加的大量毫无意义的和武断的观念。

(2) 表象是教学的重要工具。儿童从他所见的东西中所得到的不过是他依照这个东西在自己心中形成的表象而已。

假如将现在用以使儿童学习某些事物的十分之九的精力用来注意儿童是否

在形成适当的表象，那么教学工作将会容易得多。目前对于课业的准备和提供所费的许多时间和注意力，可以更明智地、更有益地用来训练儿童形成表象的能力，使儿童将经验中所接触的各种东西不断地形成明确、生动和生长中的表象。

(3) 兴趣是生长中的能力的信号和象征。我相信，兴趣显示着最初出现的能力，因此，经常而细心地观察儿童的兴趣，对于教育者是最重要的。

这些兴趣必须作为显示儿童已发展到什么状态的标志来加以观察。它们预示着儿童将进入那个阶段。成年人只有通过对于儿童的兴趣不断地予以同情的观察，才能够进入儿童的生活里面，才能知道他要作什么，用什么教材才能使他工作得最起劲最有效果。

这些兴趣不应予以放任，也不应予以压抑。压抑兴趣等于以成年人代替儿童，这就减弱了心智的好奇性和机敏性，压抑了创造性，并使兴趣僵化。放任兴趣等于以暂时的东西代替永久的东西。兴趣总是一些隐藏着的能力的信号；重要的事情是发现这种能力。放任兴趣就不能从表面深入下去。它的必然结果是以任性和好奇代替了真正的兴趣。

(4) 情绪是行动的反应。力图刺激或引起情绪而不顾与此情绪相应的活动，便等于导致一种不健全的和病态的心理状态。

只要我们能参照着真、善、美而获得行动和思想上的正确习惯，情绪大都是能够约束的。除了死板和呆滞，形式主义和千篇一律之外，威胁我们教育的最有害的东西莫过于感情主义。这种感情主义便是企图把感情和行动分离开来的必然结果。

第五条 学校与社会进步

教育是社会进步及社会改革的基本方法。改革仅仅依赖法规的制定，或是惩罚的威胁，或仅仅依赖改变机械的或外在的安排，都是暂时性的、无效的。

教育是达到分享社会意识过程中的一种调节作用，而以这种社会意识为基础的个人活动的适应是社会改造的唯一可靠的方法。

这个概念对于个人主义和社会主义的理想都予以应有的重视。它恰恰是个人主义的，因为它承认某种品格的形成是合理生活的唯一真正基础。它是社会主义

的,因为它承认这种好的品格不是由于单纯的个人的告诫、榜样或说服所形成的,而是出于某种形式组织的或社会的生活施加于个人的影响,社会机体以学校为它的器官,决定道德的结果。

在理想的学校里,我们得到了个人主义和集体组织的理想之间的调和。因此,社会对于教育的责任便是它的至高无上的道德责任。通过法律和惩罚,通过社会的鼓动和讨论,社会就会以一种多少有些机遇性和偶然性的方式来调整和形成它自身。但是通过教育,社会却能够明确地表达它自己的目的,能够组织自己的方法和手段,因而能明确地和有效地朝着它所希望的前进目标塑造自身。

当社会一旦承认了朝着这种目标前进的可能性以及这些可能性所赋予的义务,人们便不可能去设想听任教育者随意地使用时间、注意力和金钱等资源。为了提醒社会认识到学校奋斗的目标,并唤起社会认识到给予教育这充分设备来进行其事业的必要性,坚持学校是社会进步和改革的基本的和最有效的工具,是每个对教育事业感兴趣的人的任务。

作这样设想的教育是标志着人类经验中所能想象得到的科学和艺术最完善、最密切的结合。这样形成人类的各种能力并使它们适应社会事业的艺术是最崇高的一书;能够完成这种艺术的人,便是最好的艺术家;对于这种事业,不论具有任何识见、同情机智和行政的能力,都不会是多余的。心理学事业的发展增长了对于个人的心理结构和生长法则的观察能力;社会科学的发展增长了我们关于正确组织个人的指示,一切科学的资源都可以为教育的目的而使用。当科学和艺术这样携手以后,支配人类行动的最高动机已经达到了,人类行为的真正动力将被激发起来,人类本性中可能达到的最好的事业便有保障了。

最后,教师不是简单的从事于训练一个人,而是从事于适当的社会生活的形成。每个教师应当认识到他的职业的尊严;他是社会的公仆,专门从事于维持正常的社会秩序并谋求正确的社会生长的事业。这样,教师总是真正上帝的代言者,真正天国的引路人。

适时培养“鲇鱼型”教师

任本德

某地区有一条河,两岸都有鹿群活动。人们发现,北岸的鹿强壮,并且奔跑

及生殖能力都很强，而南岸的鹿则远远比不上它们。同一个品种，差别为何如此大呢？后来，人们经过考察分析得知，原来河北岸有狼而南岸没有。

无独有偶，心理学上有一个著名的“鲑鱼效应”，因为有鲑鱼，使得生命脆弱的沙丁鱼群能够被活蹦乱跳地运往鱼市。狼与鲑鱼都刺激了一个群体的生命力，在学校的教育教学管理中也需要有“恶狼”、“鲑鱼”式的人物。当学校处于平稳发展的态势时，更要有意识地培养“鲑鱼”型的教师。

哪些教师可以说是“鲑鱼”型的呢？

学校刚刚注入的新鲜血液，比如刚毕业的大学生，其他单位引进的优秀人才。他们刚到一个单位，都希望有所作为，希望赢得同事、领导的认可，总会极力表现，在一定领域尽力把自己优秀的一面展示出来。他们的想法、行为常常会有一些与原来群体不一样的地方。但凡人常有“欺生”的心理，或者是喜欢给刚刚加入的对象以下马威，目的是让他尽快“融入”这个团队，而较少地去思考他们“带来”了些什么。

某年，学校新引进了一位历史学科的研究生。刚到学校他就要求学校给他租住房，房间光线要好，网络要畅通，甚至要求进入学校的中层。这位老师 30 岁左右，性格较为孤傲，不善于与人交往，给人感觉是对谁都不屑一顾，但教学上的确是一把好手。他尤其酷爱文学，在各种文学刊物上发表作品累计字数已有几十万字，三天两头有样刊给他寄来。他也常常把他发表的文章带进教室跟学生分享。学生对他那叫一个崇拜，真是五体投地。所谓“亲其师，信其道”，他在课堂上讲的每一句话学生都奉为真理，记在心头。下课后，他的办公桌旁经常围着一群“粉丝”。一学年结束，期末检测时，他带的两个平行班居然比不少快班还好。没想到的是，就在这时他却递交了辞职报告。除了贫困山区学校经济效益太差之外，他说，平日里到一些部门去办点事太难了！因为他的傲气，因为他的独秀于林，就少不得要遭受凄风苦雨。他走了，对很多人来说，倒是松了一口气。

如果他不走，一定会引发一些教师在学生那里的信任危机。有危机，就会去思考办法，也算是给平静的湖面带来一圈涟漪。

又一年，学校分进一个重点大学中文系毕业的本科生。那时，学校里专科生居多，本科生多为函授的学历。小伙子一表人才，玉树临风，课堂上激情澎湃，

一堂课上，在多篇诗歌、散文中东溜西串，讲到动情处，甚至即席赋诗一首。学生把他视为偶像，课后常常有学生捧着自己的文章跟他探讨，甚至有情窦初开的女学生向他示爱。但是，初上讲台，致使他教学过程中基础知识教得不扎实，教材文本分析不落实。两次期中、期末测验，他所带班级的成绩都是垫底。年级每每张榜公布成绩，或是大会小会总结，对他总是夹带一些别有深意的点评。小伙子一年后最终负气走了。

他走后，接他班的老师可就遭罪了，从学生的眼神里分明读出爱理不理甚至是鄙夷之情。

团队中的中青年教师，已经拥有了较为丰富的教学经验，教学艺术日益纯熟，逐渐形成了个人风格。教育教学上游刃有余了，他们就可能尝试性做一些教育教学上的改革探究。对这些人，我们应该多一些鼓励、赏识，让他感受到他所做的这一切都意义重大，从而把探索引向纵深。

学校里还有一位数学教师，不善与人交往，孤芳自赏，自认老子天下第一，不把别人放在眼里。他总是挖苦讽刺学生，挫伤他们的自信心，所以他只有教快班，师生方能相安无事，也能相得益彰。后来，他迷恋上了教育科研，他认真求实，边实践、边总结、边调整，他为写相关数学思维的探究、数学建模的文章，调查量表就收集了几大摞。他的研究报告的每一个数据、每一个结论都有出处，绝无半点凭空捏造，连续几年他都在市里年度教育科研成果评选中获得奖项，学科专业杂志上发表文章无数。但这位教师连续几年申报高级职称都因民意测评被拉了下来。此种情形下，他的这种思考热情能持续多久呢？但如果把他树为标兵，会不会带动更多的人走向教育科研呢？

一些名牌学校，或是处于平稳状态的学校，常常是按照惯例行事，凭着惯性在发展，致使很多教师安于现状，不思进取。这时我们就需要有意识地培养“鲑鱼”了。比如评选“校园名师”、“教学能手”、“教改明星”、“十佳班主任”、“教学新星”，等等；举行各种形式的教学设计、讲课、说课、教学反思、教学叙事、教学基本功、课件制作等方面的竞赛。对其中出类拔萃的教师大张旗鼓地予以表彰或者重奖，奖得其他同事都眼热心跳，跃跃欲试，此时“鲑鱼效应”就产生了。