

# 视界

第 15 期

主办单位：研究室

2014 年 4 月 22 日

---

**“多元学习模式”的研究**

# 目录

行为主义学习理论 .....	2
认知学习理论 .....	3
社会学习理论 .....	12
建构主义学习理论 .....	13
人本主义学习理论 .....	15
后现代主义教育理论的基本主张 .....	16
追寻教育的本质 .....	19
让教育回归本真 .....	23
数看十一学校 .....	24
寻找变革的力量 .....	24
李希贵校长教育感言 .....	28
在变革中突围 .....	29
不同视角看十一 .....	32
10 问十一 .....	33

## 行为主义学习理论

行为主义学习理论诞生于 20 世纪初，它是在反对结构主义心理学的基础上发展起来的，其中的代表人物有巴甫洛夫（И.П.Павлов, 1849—1936）、桑代克、斯金纳（B.F.Skinner, 1904—1990）、班杜拉（A.Bandura, 1925—）等。行为主义的学习理论可以用公式 S—R 来表示，其中 S 表示来自于外界的刺激，R 表示个体接受刺激后的行为反应。他们认为个体在不断接受特定的外界刺激后，就可能形成与这种刺激相适应的行为表现，他们把这个过程称为 S—R 联结的学习行为，即学习就是刺激与反应建立了联系。行为主义学习理论“重视与有机体生存有关的行为的研究，注意有机体在环境中的适应行为，重视环境的作用”。

### 一、巴甫洛夫的经典条件反射

俄国著名的生理学家巴甫洛夫通过用狗作为实验对象，提出了广为人知的条件反射。

（1）保持与消退。巴甫洛夫发现，在动物建立条件反射后继续让铃声与无条件刺激（食物）同时呈现，狗的条件反射行为（唾液分泌）会持续地保持下去。但当多次伴随条件刺激物（铃声）的出现而没有相应的食物时，则狗的唾液分泌量会随着实验次数的增加而自行减少，这便是反应的消退。教学中，有时教师及时的表扬会促进学生暂时形成某一良好的行为，但如果过了一些时候，当学生在日常生活中表现出良好的行为习惯而没有再得到教师的表扬，这一行为很有可能会随着时间的推移而逐渐消退。

（2）分化与泛化。在一定的条件反射形成之后，有机体对与条件反射物相类似的其他刺激也作出一定的反应的现象叫做泛化。比如，刚开始学汉字的孩子不能很好地区分“未”跟“末”，或“日”跟“曰”。而分化则是有机体对条件刺激物的反应进一步精确化，那就是对目标刺激物加强保持，而对非条件刺激物进行消退。比如在体育教学中，教师帮助学生辨别动作到位和不到位时的肌肉感觉，从而使动作流畅、有力。

### 二、桑代克的联结学说

美国实证主义心理学家桑代克用科学实验的方式来研究学习的规律，提出了著名的联结学说。

桑代克的实验对象是一只可以自由活动的饿猫。他把猫放入笼子，然后在笼子外面放上猫可以看见的鱼、肉等食物，笼子中有一个特殊的装置，猫只要一踏笼中的踏板，就可以打开笼子的门闩出来吃到食物。一开始猫放进去以后，在笼子里上蹿下跳，无意中触动了机关，于是它就非常自然地出来吃到了食物。桑代克记录下猫逃出笼子所花的时间，然后又把它放进去，进行又一次尝试。桑代克认真地记下猫每一次从笼子里逃出来所花的时间，他发现随着实验次数的增多，猫从笼子里逃出来所花的时间在不断减少。到最后，猫几乎是一被放进笼子就去启动机关，即猫学会了开门闩这个动作。

通过这个实验，桑代克认为所谓的学习就是动物（包括人）通过不断地尝试形成刺激—反应联结，从而不断减少错误的过程。他把自己的观点称为试误说。桑代克根据自己的实验研究得出了三条主要的学习定律。

（1）准备律。在进入某种学习活动之前，如果学习者做好了与相应的学习活动相关的预备性反应（包括生理和心理的），学习者就能比较自如地掌握学习的内容。

(2) 练习律。对于学习者已形成的某种联结, 在实践中正确地重复这种反应会有效地增强这种联结。因而就小学教师而言, 重视练习中必要的重复是很有必要的。另外, 桑代克也非常重视练习中的反馈, 他认为简单机械的重复不会造成学习的进步, 告诉学习者练习正确或错误的信息有利于学习者在学习中不断纠正自己的学习内容。

(3) 效果律。学习者在学习过程中所得到的各种正或负的反馈意见会加强或减弱学习者在头脑中已经形成的某种联结。效果律是最重要的学习定律。桑代克认为学习者学习某种知识以后, 即在一定的结果和反应之间建立了联结, 如果学习者遇到一种使他心情愉悦的刺激或事件, 那么这种联结会增强, 反之会减弱。他指出, 教师尽量使学生获得感到满意的学习结果显得尤为重要。

### 三、斯金纳的强化学说

继桑代克之后, 美国又一位著名的行为主义心理学家斯金纳用白鼠作为实验对象, 进一步发展了桑代克的刺激—反应学说, 提出了著名的操作条件反射。

与桑代克相类似的是斯金纳也专门为实验设计了一个学习装置——“斯金纳箱”, 箱子内部有一个操纵杆, 只要当饥饿的小白鼠按动操纵杆, 小白鼠就可以吃到一颗食丸。开始的时候小白鼠是在无意中按下了操纵杆, 吃到了食丸, 但经过几次尝试以后, 小白鼠“发现”了按动操纵杆与吃到食丸之间的关系, 于是小白鼠会不断地按动操纵杆, 直到吃饱为止。斯金纳把小白鼠的这种行称为操作性条件反射或工具性条件反射。斯金纳与桑代克的主要区别在于: 桑代克侧重于研究学习的 S—R 联结, 而斯金纳则在桑代克研究的基础上进一步探讨小白鼠乐此不疲地按动操纵杆的原因——因为小白鼠每次按动操纵杆都会吃到食丸, 斯金纳把这种会进一步激发有机体采取某种行为的程序或过程称为强化, 凡是能增强有机体反应行为的事件或刺激叫做强化物, 导致行为发生的概率下降的刺激物叫做惩罚。

斯金纳发现, 在实验中采用不同的强化方式对小白鼠不同行为的产生影响很大, 他根据强化施加的时间、频率的不同把强化划分成了两类五种。

斯金纳通过实验观察发现不同的强化方式会引发白鼠不同的行为反应, 其中连续强化引发白鼠按动操纵杆的行为最易形成, 但这种强化形成的行为反应也容易消退。而间隔强化比连续强化具有更持久的反应率和更低的消退率。斯金纳在对动物研究的基础上, 把有关成果推广运用到人类的学习活动中, 主张在操作性条件反射和积极强化原理的基础上设计程序化教学, “把教材内容细分成很多的小单元, 并按照这些单元的逻辑关系顺序排列起来, 构成由易到难的许多层次或小步子, 让学生循序渐进, 依次进行学习”。在教学过程中, 教师要积极应对学生作出的每一个反应, 并对学生作出的正确反应予以正确的强化。

斯金纳按照强化实施以后学习者的行为反应, 将强化分为正强化和负强化两种方式。正强化是指学习者受到强化刺激以后, 加大了某种学习行为发生的概率。如由于教师表扬学生做出的正确行为, 从而使学生能在以后经常保持这种行为。负强化是指教师对学习者消除某种讨厌刺激以后, 学习者的某种正确行为发生的概率增加。如教师取消全程监控的方式以后, 良好的学习习惯能够保持。

## 认知学习理论

认知学习理论认为, 学习不是在外部环境的支配下被动地形成刺激—反应 (S—R) 联结, 而是主动地在头脑内部构造认知结构; 学习不是通过练习与强化形成反应习惯,

而是通过顿悟与理解获得期待；有机体当前的学习依赖于他原有的认知结构和当前的刺激情境，学习受主体的预期所引导，而不受习惯所支配。

## 一、苛勒的完形—顿悟说

格式塔学派心理学家苛勒曾在 1913—1917 年间，对黑猩猩的问题解决行为进行了一系列的实验研究，从而提出了与当时盛行的桑代克的尝试—错误学习理论相对立的完形—顿悟说。苛勒指出：“真正的解决行为，通常采取畅快、一下子解决的过程，具有与前面发生的行为截然分开来而突然出现的特征。”这就是所谓的顿悟，而顿悟学习的实质是在主体内部构建一种心理完形。其基本观点是：

### 1. 学习是通过顿悟过程实现的

苛勒认为，学习是个体利用本身的智慧与理解力对情境及情境与自身关系的顿悟，而不是动作的累积或盲目的尝试。学习包括知觉经验中旧有结构的逐步改组和新的结构的豁然形成，顿悟是以对目标和达到目标的手段与途径之间的关系的理解。格式塔心理学家认为，学习的过程就是顿悟的过程。

### 2. 学习的实质是在主体内部构造完形

完形是一种心理结构，它是在机能上相互联系和相互作用的整体结构，是对事物的关系的认知。苛勒认为，学习过程中问题的解决，都是由于对情境中事物关系的理解而构成一种“完形”来实现的。格式塔心理学家认为，学习的过程就是一个不断地构建完形的过程。

总的来说，完形—顿悟说作为最早的一个认知学习理论，虽不如联结—试误说那样完整而系统，其实验范围也较有限，在当时的影响也远不及联结说，但它肯定了主体的能动作用，强调心理具有一种组织的功能，把学习视为个体主动构造完形的过程，强调观察、顿悟和理解等认知功能在学习中的重要作用，这对反对当时行为主义学习论的机械性和片面性具有重要意义。但是，苛勒的顿悟学习与桑代克的尝试—错误学习也并不是互相排斥和绝对对立的。尝试—错误往往是顿悟的前奏，顿悟则是练习到某种程度时出现的结果。

## 二、布鲁纳的认知结构学习理论

布鲁纳的主要教育心理学理论集中体现在 1960 年出版的《教育过程》一书中。对于布鲁纳在教育心理学方面作出的卓越成就，美国一本杂志曾这样评价，他也许是自杜威以来第一个能够对学者和教育家谈论智育的人，这足以看出布鲁纳在学术界的崇高威望。

布鲁纳主要研究有机体在知觉与思维方面的认知学习，他把认知结构称为有机体感知和概括外部世界的一般方式。布鲁纳始终认为，学校教育与实验室研究猫、狗、小白鼠受刺激后作出的行为反应是截然不同的两回事，他强调学校教学的主要任务就是要主动地把学习者旧的认知结构置换成新的，促成个体能够用新的认知方式来感知周围世界。

1. 重视学科基本结构的掌握。布鲁纳强调“不论我们选教什么学科，务必使学生理解该学科的基本结构”。所谓“基本”，就是“具有既广泛而又有强有力的适用性”，学科的基本结构包括基本概念、原理和规律，也就是每科教学要着重教给学生这“三基”。

布鲁纳的认知结构教学理论深受皮亚杰发生认识论的影响，他认为认知结构是通过同化和顺应及其相互间的平衡而形成的。但他也不完全同意皮亚杰的观点，皮亚杰认为认知结构是在其他外界作用下形成发展起来的，而布鲁纳则反复强调认知结构对外的张

力,认为认知结构是个体拿来认识周围世界的工具,它可以在不断的使用中自发地完善起来,学校的教学工作主要是帮助学生掌握基础学科的知识,并以此为同化点来完成对知识结构的更新,促使他们运用新的认知结构来完成对周围世界的感知,这就是有机体智慧生长的过程。因此,布鲁纳主张教给学科的基本结构,主要是让学生掌握概括性程度更高的概念或一般原理,以有利于后继新知识的同化和顺应。

2. 提倡有效学习方法的形成。在布鲁纳看来,人类具有对于不同事物进行分类的能力,人的学习其实就是按照知识的不同类别把刚学习的内容纳入到以前学习所形成的心理框架(或现实的模式)中,有效地形成学习者知识体系的过程。布鲁纳认为,人类的知觉过程也就是对客观事物不断进行归类的过程,所以,他提倡教师在帮助学习者学习的过程中,不仅要提供必要的信息,而且要教会学生掌握并综合运用对客观事物归类的方法。他认为,学习者的探究实际上并不是发现对世界上各种事件分类的方式,而是创建分类的方式,而在具体的学习过程中,这些相关的类别就构成了编码系统。编码系统是人们对所学知识加以分组和组合的方式,它在人类的不断的学习中进行着持续的变化和重组。

在布鲁纳看来,知识迁移实际上就是学习者将已经掌握的编码系统应用于其他新的信息,从而有效地掌握新信息的过程。因此,教育工作者在教授新知识时,客观地了解学习者已有的编码系统是非常重要的。

3. 强调基础学科的早期教学。布鲁纳有句名言——“任何学科的基础知识都可以用某种形式教给任何年龄的任何人”,因此主张将基础知识下放到较低的年级教学,他认为任何学科的最基本的观念是既简单又强有力的,教师如果能够根据各门学科的基本概念按照儿童能够接受的方式开展教学的话,就能够帮助学生缩小“初级”知识和“高级”知识之间的距离,有效地促进知识之间的迁移,引导学生早期智慧的开发。他认为,加强基础学科的早期教学,让学生理解基础学科的原理,向儿童提供挑战性但是适合的机会使其步步向前,有助于儿童在学习的早期就形成以后进一步学习更高级知识的同化点。布鲁纳列举了物理学和数学学习中的例子来进一步说明如果儿童能早一点儿懂得学科学习的基本原理的话,就能帮助他们更容易地完成学科知识的学习,他把这种对学科基本原理的领会和掌握称为通向“训练迁移”的大道,其意义在于不仅能够帮助儿童理解当前学习所指向的特定事物,而且“能促使他们理解可能遇见的其他类似的事物”。

4. 主张学生的发现学习。所谓发现是指学习者独自遵循他自己特有的认识程序亲自获取知识的一切方式。布鲁纳反复强调教学是要促进学生智慧或认知的生长,他认为,“教育工作者的任务是要把知识转换成一种适应正在发展着的学生的形式,以表征系统发展的顺序,作为教学设计的模式”。由此,他提倡教师在教学中要使用发现学习的方法。

使用发现法应遵循六个步骤:提出和明确学生感兴趣的问题;使学生体验到对问题的某种程度的不确定性;提供解决问题的多种可能的假设;协助学生收集可供下断语的资料;组织学生审查有关资料,得出应有的结论;引导学生用分析思维去证实结论。

布鲁纳之所以强调在教学中要重视学生的发现学习,原因在于他通过比较研究发现学习和接受学习,看到发现学习有以下几个比较明显的优点。

第一,发现学习可以激发学习的兴趣,有利于促进学生内部学习动机的形成。布鲁纳认为:“学习中的发现确实影响着学生,使之成为一个‘构造主义者’。”发现学习是学生相对独立的探究。发现的学习活动,可以培养学生对科学知识本身的兴趣与热爱,容易使学生形成自我奖励、自主学习的内部动机。发现学习具有刺激学生“发现兴奋感”的作用,使学生体味发现的乐趣。

第二,发现学习可以促进学生的智力、思维能力的发展。发现教学以过程为定向,充分显示学生的思维过程,注重思维的过程甚于思维的结果。通过亲自发现去学习,可以使人按照促使信息更加迅速地用于解决问题的方式去获取信息。而且,发现教学模式

有助于培养直觉思维、分析思维、批判性思维、创造性思维能力。教师在教学过程中经常运用发现法进行教学,就会促进学生对新问题提出假设、预测、观察思考,直至解决。这样,将会逐步培养学生掌握收集资料、改造利用资料去解决问题的习惯和方法,这对于发展学生的独立思考、直觉思维和洞察力,以及培养创造态度是非常有利的。

第三,发现学习有利益保持记忆。自身发现知识、组织知识并利用知识的过程更加有助于学生的记忆。

第四,发现学习有利于知识的迁移。学生在经历了问题的最初困惑到最后解决的漫长曲折的思维过程之后,再碰到类似问题,思维过程将大大缩短,反应将变得敏捷而有效。日本学者在通过对比实验中发现,不论是自然学科,还是社会学科,发现法对于学生迁移能力的形成比其他方法都高出 30%左右。所以,布鲁纳坚信:人惟有凭借解决问题或发现问题的努力,才能学到真正的发现的方法。这种实践愈积累,就愈能将自己学到的东西概括为解决问题和探究问题的方式,掌握这种概括方式,对他解决各种各样的问题是有效的。

第五,在发现学习的过程中,教师与学生处于合作状态,此时的学生就不再是静坐的听众或观众了,他们主动合作,投入教与学的互动中,在不断的探究中获得新的信息,从而大大提高学生学习的主动性。

当然,如同“接受学习”一样,发现学习也有它的自身局限。最主要的是,发现教学费时较多,通过发现学习来掌握知识,效率很低,运用不当就难以在有限的时间内完成教学任务。因为从本质上讲,学生的学习过程是以学习间接知识为主,这就要求不需要事事都按照“发现的步骤”去进行,这是不可能的。布鲁纳自己也承认:一个学生不能只凭发现法学习,犹如一个发明家,不是一天到晚都在搞发明一样;二是发现学习的适用范围有限;三是并不是每种发现都是有意义的;四是“发现学习”对学生的知识基础要求较高,发现学习要求学生具备相应的发现需要、发现知识与经验,并树立有效的假设。这较易引起学生的畏难情绪和恐惧心理。因此有年级与年龄的限制。如果不具备一定条件,“发现学习”就会变成为发现而发现的形式活动。当然,最根本的一点,一个人不可能完全凭“发现学习”去学习。它只是人们学习时可与“接受学习”相辅相成、互相促进的一种学习方法;五、发现教学具有较大的灵活性,尤其是在教师“引导”与学生“发现”的结合问题上,对教师要求较高,要因教材或因学生而异,教师难以纯熟运用。同时,它还要求教师的启发引导要与学生的发现学习配合起来,教师既不能放任自流,也不能任意摆布。这对教师的自身素质、专业水平及反应能力都提出了较高的要求。可见,发现教学并非一切,一个教师不可能仅用发现法来施教,一个学生也不可能仅凭发现法来学习,它必须与其他教学方法有机结合。

### 三、奥苏伯尔的认知同化理论

奥苏伯尔是美国的认知心理学家,他对教育心理学的杰出贡献集中体现在他对有意义学习理论的表述中。他在批判行为主义简单地将动物心理等同于人类心理的基础上,创造性地吸收了皮亚杰、布鲁纳等同时代心理学家的认知同化理论思想,提出了著名的有意义学习、先行组织者等,并将学习论与教学论两者有机地统一起来。

#### (一) 有意义学习

奥苏伯尔学习理论的核心是有意义学习。他指出:“有意义学习过程的实质就是符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立非人为的和实质性的联系。”在他看来,学习者的学习,如果要有价值的话,应该尽可能地有意义。奥苏伯尔将学习分为接受学习和发现学习、机械学习和意义学习,并明确了每一种学习的含义及其相互之间的关系。

#### 1. 有意义学习(meaningful learning)与机械学习(rota learning)

奥苏贝尔反复强调,认为接受学习必然是机械的,发现学习必然是有意义的,这是毫无根据的。在他看来,无论是接受学习还是发现学习,都可能是机械的,也都有可能是有意义的。如果教师讲授教学得法,并不一定导致学生机械学习;同样,发现学习也并不一定保证学生有意义学习。如果学生在学习时,不理解一些符号所表示的意义或方法,仅仅记住这些符号的组合或词句,并不理解它的涵义,那么这种学习就是机械的。如果经过思考,理解了由符号所代表的数学内容和方法,并融会贯通,那么这种学习就是有意义的。所谓有意义学习,是针对机械学习而言的,它是指在学习知识过程中,符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立实质性和非人为性的联系的过程。

实质性(substantive)联系,是指新符号或符号所代表的新知识、观念能与学习者认知结构中已有的表象、有意义的符号、概念或命题建立内在联系,而不仅仅是字面上的联系。

非人为性(no arbitrary)的联系,是指符号所代表的新知识与认知结构中的有关观念表象建立的是符合人们所理解的逻辑关系上的联系,而不是一种任意附加上去的联系。

任何学习,只要在新旧知识之间建立的联系是实质性的、非人为性的,都是有意义学习的过程,反之则称为机械学习。决定学习方式是机械的还是有意义的,取决于发生学习的条件如何。有些经验丰富的教育工作者根据多年的教学体会,认为影响发生学习的条件是:激发学生的学习动机,使其明确学习目的,端正学习态度,从而积极发生求知反应,并做到及时强化和反馈。实际表明,我国优秀教师都是按照这一规律进行教学的。他们“吃透”教材和学生,将有潜在意义的学习材料同学生已有的认知结构联系起来,激发学生学习的积极性、主动性,并通过各个教学环节不断深化。

## 2. 接受学习(receptive learning)与发现学习(discovery learning)

奥苏贝尔认为,接受学习与发现学习的区别在于,发现学习比接受学习多了一个“发现阶段”。在接受学习中,学习的主要内容基本上是以定论的形式传授给学生。对学生来讲,学习不包括任何发现,只要求他们把教学内容加以内化(积极主动地与已有认知结构中适当的知识相联系,进行思维加工,然后与原有知识融为一体),以便将来能够再现或派作它用。发现学习的主要特征是:不把学习的主要内容提供给学生,它必须由学生自己独立发现,包括揭示问题的隐蔽关系,发现结论和推导方法。换言之,学习的首要任务是发现,然后便同接受学习一样,把发现的内容加以内化,以便以后在一定场合下予以运用。

严格来说,接受学习要在儿童有能力进行心理运算和不依靠具体的感性经验理解用言语呈现的观念之后,才可占据显著的地位。它是认知成熟达到稍高程度的标志。以概念的掌握为例,发现学习虽然在任何年龄阶段都有,它却是“认知发展的前运算阶段即学龄前儿童的特征”。儿童入学后能利用所发现的一些简单的日常概念,“这时候,多数儿童就很少再自己去发现概念,接受学习逐渐超过发现学习”。同时,奥苏贝尔并没有否认或贬低发现学习的作用和价值,只是就传授科学文化知识来说,“发现学习难以成为一种有效的、首要的手段”。奥苏贝尔把任课教师的主要职责看作设法传授科学的知识体系,使之被学生有意义地纳入自己的新的认知系统内,供必要时取用。

事实上,发现学习和接受学习在一定条件下是可以互相转换的。随着学生知识量的增加,发现学习的能力也就越来越强;而发现学习发展了学生的智力,培养了学生的创造能力和创新精神,又能更好地获取知识和发现真理。从学生的实际学习过程来看,他们总是从主观条件出发,自觉或不自觉地交替使用这两种方法。如果片面夸大某一种方法而把它推向极端,不顾学生的智力发展水平科学的性质以及内容的深浅程度,必将产生消极的作用。如何具体地使用发现学习法和接受学习法,尤其是有机地把二者统一起来,没有固定的模式可依。只有从教学任务、学科特点、教学内容和学生的年龄特征等



方面出发,创造性地运用这两种方法,才能达到方法与内容统一,方法与效果统一,教法与学法统一,收到积累知识、发展智力、培养创造能力和创新精神的效果。

### 3. 有意义接受学习(meaningful reception learning)

根据“同化”学说,奥苏贝尔认为一个完整的学习过程包括三个阶段:习得、保持和再现。在习得阶段,学习得来的新观念同认知结构中已有的适当观念发生联系,从而使新观念被旧观念所同化,同化即新知识为旧知识所融合,纳入原有认知结构的适当部位,学习者认知结构中适当可利用的观念越多,新旧观念的性质越接近,就越易于发生“同化”奥苏贝尔认为学生认知结构中一旦有概括性和包摄性水平高于新知识的原有固定观念时,新观念和新信息的获取和保持才最有成效。因此,同化是由习得转化为保持的机制,有了同化才能使新知识牢固地保持在记忆中。在保持阶段,新旧观念是否能顺利地保持在记忆中,从而实现有意义的学习,主要取决三个因素:第一,在认知结构中是否有适当的、起固定作用的观念可以利用;第二,新的学习内容同化它的固有观念的分化程度;第三,认知结构中原有的、起固定作用的观念的稳定性和清晰度。一般来说,认知结构中有可利用的观念则便于同化新材料,新旧知识之间辨别得越明确,越有助于促进学习与保持;原有观念的稳定性越强,清晰度越高,越有利于新材料的充分掌握。在再现阶段,新的意义从同化它的原有观念分离。这样学习过程就是一个旧观念同化新观念的过程,是一个“滚雪球”似的掌握知识的过程。

接受学习的意义性受认知发展水平的制约。教学中,学生是教育过程中的客体和学习活动中的主体,教师要培养学生具有一定的知识和技能,如能严格遵循并灵活运用认知发展规律、学生的年龄特征规律和个别差异的规律,在这种情况下进行的言语接受学习,便是有意义的而不是机械的。接受学习不仅是有意义的,而且是一个积极主动的心理过程。在教师的言语讲授下,学生把新概念、新命题纳入到原有认知结构中而出现意义,就是一种积极主动的心理过程。但学生有无学习的积极性,主要取决于对学习材料的意义性有无需要和能否把它纳入到自己的认知结构中去,以及是否具有一定的分析综合能力。

学生在有意义的接受学习中,并不是将现成知识简单地“登记”到原有认知结构中去,而要经过一系列积极的思维活动。因此,有意义接受学习是一个主动的过程:(1)在决定把新知识“登记”到已有的知识中去时,需要对新旧知识的“适合性”做出切实而有效的判断。(2)当新旧知识在进行联系时存在分歧或发生矛盾,需要进行调节,重新理解和表达新知识。(3)新知识要转化到学生个人的参照系中,即与学生个人的知识经验、背景、词汇、概念等相联系,使旧知识成为可以接受新知识的基础。(4)如果找不到作为调节新旧知识分歧或矛盾的基础,需要对更有概括性、容纳性的概念进行再组织,从更高的层次上进行新旧联系。

#### (二) 有意义接受学习的条件

##### 1. 有意义接受学习的外部条件

学习材料本身必须具备逻辑意义。材料的逻辑意义是指学习材料本身与人类学习能力范围的有关观念可以建立非人为性和实质性的联系。不难理解,如果学习材料本身不具备逻辑意义,不表征任何实在的意义,那么它也不可能通过有意义学习来掌握。需要指出的是,有逻辑意义的材料内容并不一定是符合客观实际的正确知识。例如“太阳每天从东边落下”,从逻辑上来说它是可以表达特定意义的,但实际上太阳是不会从东边落下的。一般而言,学生所学习的知识是人类认知成果的总结和概括,因此都是具有逻辑意义的。也就是说,有意义接受学习必须以具有逻辑意义的学习材料为前提。只要这一材料能与学习者的经验建立非人为性的、实质性的联系,它同样可以导致有意义学习。比如数百年前“重物总比轻物先着地”的命题,虽然在现在看来不完全符合客观实际,但在当时却能与学习者的经验建立非人为性的、实质性的联系,因而也属于有意义学习的范畴。

## 2. 有意义接受学习的内部条件

(1) 在认知维度上, 具有逻辑意义的新知识对于学习者来说必须具有潜在意义。首先, 学习材料具有逻辑的意义性, 即学习材料可以在人类学习能力范围内与相应的有关观念建立实质性的和非人为性的联系。其次, 学习者的认知结构中具有同新知识建立上述联系的适当观念, 两者缺一不可, 否则会导致机械学习。只有当学习材料本身具有逻辑意义, 而学习者的认知结构中又具有同新知识建立联系的适当的基础知识, 即两者之间有同化或相互作用时, 这种学习材料对于学习者来说就构成了潜在意义。

(2) 在情感维度上, 学习者必须具有有意义学习的心向, 是指学习者能积极主动地在新知识与已有的适当观念间建立联系的倾向性。学习者是否具有有意义学习的心向, 决定于他所进行的是否是有意义的学习, 是否通过有意义学习使学习材料的潜在意义转化为实际意义即获得心理意义。缺乏有意义学习心向的学生, 常常会面对有逻辑意义或潜在意义的材料也不会主动地寻求新旧知识间的联系, 而是机械地按字面的表述死记硬背。

(3) 在行为维度上, 学习者的认知结构中必须有同化新知识的原有的适当观念。奥苏贝尔很重视认知结构在有意义接受学习中的重要作用, 认为它是影响学生学习知识的最重要因素。认知结构对有意义接受学习的影响主要取决于原有知识的可利用性、新旧知识间的可辨别性以及原有知识的稳定性和清晰性。可利用性是指学习者已有的认知结构中是否存在可与新知识发生意义联系的适当观念, 这些观念对理解新知识的意义起着固定的作用, 即为新知识与原有知识之间提供一个契合点, 使新知识能固着在原有的认知结构中, 进而新知识与原有认知结构中的其他有关的观念联系起来。新旧知识间的可辨别性是指新学习的材料与原有起固定作用的知识间的可分化程度, 如果新旧知识之间差异很小, 不能互相区别, 那么新旧知识间就极易造成混淆, 新知识就会被原有的知识取代或被简单地理解为原有的知识, 而失去它所内含的新意义。原有的起固定作用的知识稳定性和清晰性是指学生对原有知识的理解是否明确无误, 是否已经固定。如果学生原有的知识意义模糊, 或者掌握得不熟练, 它不仅不能为新学习的知识提供有力的固定点, 而且会在新旧知识间造成混乱。

奥苏贝尔认为, 只有同时满足上述条件才可能进行有意义的学习, 使新学习的材料的逻辑意义转化为对学习者的潜在意义, 最终使学习者达到对新知识的理解, 获得心理意义。获得新知识心理意义既是有意义学习的目的, 也是它的结果。由于学习者在年龄、生活环境、个人生活经验等诸多方面都存在着一定的个别差异, 因此, 同一新知识经有意义学习, 在不同学习者头脑中所获得的心理意义是不尽相同的。

### (三) 有意义接受学习的类型

奥苏贝尔根据有意义接受学习任务的复杂程度, 把有意义接受学习分成有层次组织的类型, 基本的有意义接受学习有三种: 表征学习、概念学习和命题学习, 另处还有较高级的发现学习, 包括知识运用、问题解决和创造。

#### 1. 表征学习 (representational learning)

在有意义接受学习中, 最低层次的是表征学习, 又称代表性学习, 它是指“学会一些单个符号(主要是词汇)的意义或者说学习它们代表什么。”表征学习的心理机制是使符号和它们所代表的具体事物或观念之间建立起等值的关系。比如“猫”这个符号代表的是猫这种动物。尽管在语言符号的形成时期每一符号在最初用以指代某一事物时带有人为性和偶然性, 但是作为知识学习对象的某个语言符号与它所代表的具体事物间的意义联系是已经固定下来的, 不再具有任意性和人为性。这类学习在多数情况下带有机械学习的特点。在奥苏贝尔看来, 正因为儿童不能任意给客体命名, 这就符合了有意义接受学习的一条准则, 即符合与客体之间有实质性的联系。

#### 2. 概念学习

概念具有逻辑的和心理的意义。从逻辑上讲,概念是指在某一领域中因具有共同特征而被组织在一起的特定事物。例如,“三角形”这一概念是指与其他几何图形明显不同的一类客体。学生一旦掌握了某一概念的关键属性,即区分某一类别与其他类别的一组特征,就能确定他所见到的东西是否属于这一概念;概念的心理意义是指概念名称在儿童内部唤起的独特的、个人的、情感和态度的反应。儿童的这类反应,取决于他们对这类物体的特定经验。

### 3. 命题学习(proposition learning)

命题学习是“学习以命题形式表达观念的新意义”。命题可以分为两类。一类是非概括性命题,只表示两个以上的特殊事物之间的关系。另一类命题表示若干事物或性质之间的关系,这类命题叫概括(Generalization),不论是表示特殊关系的命题或是表示一般关系的命题,它们都是由单词联合组成的句子代表的。所以,在命题学习中也代表了符号表征学习。

由于构成命题的单词一般代表概念,所以命题学习实质上是学习若干概念之间的关系,或者说,学习由几个概念联合所构成的复合意义。命题学习在复杂程度上一般高于概念学习。如果学生对一个命题中的有关概念没有掌握,他就不可能理解这一命题,命题学习必须以概念学习为前提。学生进行命题学习时,所学习的命题与他们认知结构中已有概念或命题会建立起联系,奥苏贝尔认为,根据新学习命题与已有概念或命题之间的关系(下位关系、上位关系、并列结合关系),可以分为三种类型的命题学习。

#### ①下位学习

当学习者已有认知结构中起固定作用的观念比新观念包摄和概括水平程度更高,新旧知识就构成类属关系,也称下位关系。这种学习称为下位学习。下位学习有两种类属过程:派生类属过程和相关类属过程。通过这两种类属过程获得有意义的学习,就形成下位学习的两种形式:派生下位学习和相关下位学习。

如果新的学习材料是作为原先获得的类属概念的特例,或作为原先获得的命题的证据或例证而加以理解时,那么这种学习就是派生下位学习。这种派生下位学习所获得的知识是原有知识的派生物。

如果新内容类属于原有具有更高包摄和概括水平的有关命题中,使得原命题得到扩展和精确化,新内容获得新的实际意义,在这种条件下学习称为相关下位学习。

#### ②上位学习

当学习者的认知结构中已经形成了几个概念,现在新的学习要在几个原有概念的基础上理解一个包摄程度更高的概念时,便产生上位学习或称总括学习。这些学习中新概念或新命题包摄和总括程度比原有观念高,新的概念或命题拥有了新的意义,属于上位学习或总括学习。

#### ③并列结合学习

当学生有意义地学习与认知结构中已有概念既不产出下位关系,又不产生上位关系的新命题时,就产生了组合意义,这种学习称作并列结合学习。知识之间不能形成上位关系或下位关系,但它们之间存在某些共同的关键特征,具有组合意义,形成并列结合关系,属于并列结合学习。

### (四)学习的原则与策略

奥苏伯尔还在有意义学习和同化理论的基础上提出了学习的原则与策略。

一是逐渐分化原则。这条原则主要适合下位学习,奥苏伯尔认为学习者在学习新知识时,用演绎法从已知的较一般的整体中分化细节要比用归纳法从已知的具体细节中概括整体容易一些,因而教师在传授新知识时应该先传授最一般的、概括性最强的、包摄性最广的概念或原理,然后再根据具体细节逐渐加以分化。

二是综合贯通原则。这条原则主要适合上位学习和并列结合学习,奥苏伯尔主张教师在用演绎法渐进分化出新知识的同时,还要注意知识之间的横向贯通,要及时为学习

者指出新旧知识间的区别和联系，防止由于表面说法的不同而造成的知识间人为的割裂，促进新旧知识的协调和整合。

三是序列巩固原则。这条原则主要针对并列结合学习，该原则指出对于非上位、非下位关系的新旧知识可以使其序列化或程序化，使教材内容由浅入深、由易到难。同时，奥苏伯尔也指出，对于这类知识的学习，教师还应该要求学习者及时采取纠正、反馈等方法复习回忆，保证促进认知结构中原有观念的稳定性以及对新知识掌握的牢固性。

为了有效地贯彻这三条原则，奥苏伯尔提出了具体的先行组织者策略。先行组织者是指在呈现新的学习任务之前，由教师先告诉学生一些与新知识有一定关系的，概括性和综合性较强、较清晰的引导材料，来帮助学生建立学习新知识的同化点，以有效促进学习者的下位学习。根据所要学习的新知识的性质，奥苏伯尔列出了两种不同类型的先行组织者。对于完全陌生的新知识，他主张采用说明性组织者（或陈述性组织者），利用更抽象和概括的观念为下一步的学习提供一个可资利用的固定观念；对于不完全陌生的新知识，他主张采用比较性组织者，帮助学生分清新旧知识间的共同点和不同点，为学生获得精确的知识奠定基础。

#### 四、加涅的信息加工理论

1974年，加涅利用计算机模拟的思想，坚持利用当代认知心理学的信息加工的观点来解释学习过程，展示了学习过程中的信息流程。

##### （一）学习和记忆的信息加工模型

加涅认为，任何一个教学传播系统都是由“信源”发布“消息”，编码处理后通过“信道”进行传递，再经过译码处理，还原为“消息”，被“信宿”接收。该模型呈现了人类学习的内部结构及每一结构所完成的加工过程，是对影响学习效果的教学资源重新合理配置、调整的一种序列化结构。在这个信息流程中，加涅主要强调了以下几点。

##### 1. 学习是学习者摄取信息的一种程式

学习者从环境中接受刺激从而激活感受器，这是学习的第一步。斯珀林等（Sperry, et al.）通过实验研究证明，来自个体各种感觉器官的感觉信息表征成分必须成为注意的对象才能持续地对人的神经系统发生影响。经过注意，外界信息被转化成刺激信号，被人选择性感知，在人的感觉登记器保持 0.25~2 秒；被转换的信息紧接着以声音或形状的方式进入短时记忆。从学习者的角度看，信息最为关键的变化发生在进入短时记忆后的编码，经过编码，原先以声音或形状储存的信息马上可能转化为能被人理解的、有语义特征的言语单元或更为综合性的句子、段落的图式，但信息在短时记忆中保留的时间也是非常短暂的，一般在 2.5~20 秒之间，如果学习者加以复述，最长也不会超过一分钟。这些有意义组织的信息经过学习者的不断复述而进入人的长时记忆系统，被永久保存下来。以后在人为地提供一定的外在线索后，这些被长久保存起来的信息经过反应发生器和效应器而提取出来反作用于外在环境。

##### 2. 学习者自发的控制和积极的预期是制约课堂教学有效性的决定因素

执行控制和预期虽然没有呈现在信息的流变程式中，但它们与信息流动同步，直接参与了完整信息加工的每一步，事实上这两个学习者内部加工的机制能影响所有的信息流阶段。因此，为了高效率地学习，学习者必须对一些刺激作出反应，这意味着在学习初期学习者的感觉器官就应该朝向于刺激源，做好接受刺激的心理准备；另外，选择性知觉会直接影响到感觉登记器中的内容进入短时记忆的特征及编码方式的选择，它作为一种特殊因素在学习一开始就决定了学习者概括和解决问题的能力及学习者思维质量的高低。还有，作为一种定向性的执行过程，预期的内容能使学习者产生一种连续的学习定势，使他们的心向在指向于目标完成的过程中选择每一加工阶段的信息输出，完成对学习者的“头脑中已有”目标的应答。

### 3. 反馈是检验教学效果的手段

教学是一个封闭的环形流程，有起点，也有终点，这里的起点和终点都指向于与学习者紧密相关的课堂情境（环境），在这样一种情境中需要对教学结果作出一定的评价，以过程效果检测的评定性标准作为提升教学质量的中介，使教学过程在一种动态的流程中不断地创新、超越。而反馈就是通过对学习者行为的效果提供结果性评定，来检测、描述学习的性能、意义。在课堂教学中，学生可观察的活动模式是陈述一堂课质量好坏的直接依据，学生在课堂上的参与度、反应度、行为表现等都是反映课堂教学效果的原始性指标。

加涅在对学习活动进一步分析的基础上，又把与上述学习过程有关的教学划分为以下八个阶段。

一是动机阶段。加涅认为要使有效学习行为发生，学习者必须要有学习心向，所以学习的准备工作就是由教师以引起学生兴趣的方法去激发学生的学习动机。

二是了解阶段。在这个阶段，教学的措施要引起学生的注意，提供选择性的知觉。主要的目的在于促使学习者将学习的注意力指向与他的学习目标有关的各种刺激。

三是获得阶段。教学在此阶段的任务是支持学生把了解到的信息转入短时记忆系统，也就是对信息进行必要的编码和储存。教师可向学生提示编码过程，帮助学习者采用较好编码策略来学习知识，以有利于信息的获得。

四是保持阶段。这个阶段主要是让学习者把获得阶段所得到的信息有效地放到长时记忆的记忆存储器中去。存储信息的内部过程到底在多大程度上受教学方式的影响，现在还没有完全研究清楚。但是，加涅认为为有效的学习应适当地安排条件，如同时呈现不同的刺激来代替相似刺激，由于相互间干扰的减少就可以间接地影响信息的保持。

五是回忆阶段。也就是信息的检索阶段，在此阶段，为使所学的知识能以一种作业的形式表现出来，线索是必不可少的，因而加涅主张教学可以采取提供线索以引起记忆恢复的形式，或者采取控制记忆恢复过程的形式，以保证学生可以找到适当的恢复策略加以运用。另外，他认为教学还可以采用包括“有间隔的复习”等方式，使信息恢复有发生的机会。

六是概括阶段。在此阶段，教师提供情境，使学生学到的知识和技能以新颖的方式迁移，并提供线索，以应用于以前不曾遇到的情境。

七是作业阶段。在此阶段，教学的大部分是提供应用知识的时机，使学生显示出学习的效果，并为下阶段的反馈做好准备。

八是反馈阶段。在此阶段，学生关心的是他的作业达到或接近他的预期标准的程度。如果学生能够得到完成预期证实的反馈信息，对强化学习过程将有很大的影响。

## 社会学习理论

美国心理学家班杜拉在反思行为主义所强调的刺激—反应的简单学习模式的基础上，接受了认知学习理论的有关成果，提出学习理论必须要研究学习者头脑中发生的反应过程的观点，形成了综合行为主义和认知心理学有关理论的认知—行为主义的模式，提出了“人在社会中学习”的基本观点。

班杜拉建构的社会学习理论也有一个实验作为载体，只不过他所采用的实验对象从动物变为了人类自身。他的实验过程分成两个阶段，第一阶段是让三个（A、B、C）不同班级的学生看三段录像，录像中的一部分内容是相同的，都是一个大孩子在一间屋子里击打一只充气玩具。接着，屋子里出现了一个成人，三个班级的学生随后所看录像的内容就不一样了，A班学生看到的镜头是成人不满地在孩子的脑袋上拍打了几下，以示对孩子这种行为的惩罚；B班学生则看到进来的成人亲昵地摸了摸孩子的头，似乎是对

孩子这种行为的赞许；C 班学生看到成人进屋以后，既没有对孩子表示惩戒，也没有对孩子表示赞赏，只是若无其事地招呼孩子离开那间屋子。看完录像以后，实验者让三个班级的学生分别待在不同的教室里，里面都放有一只充气的玩具，观察者则在教室外观察学生的行为反应，结果看到 B 班学生主动攻击玩具的次数最多，C 班次之，A 班最少。

班杜拉通过这个实验得出了著名的社会认知理论，他认为儿童社会行为的习得主要是通过观察、模仿现实生活中重要人物的行为来完成的。并且班杜拉认为，任何有机体观察学习的过程都是在个体、环境和行为三者相互作用下发生的，行为和环境是通过特定的组织而加以改变的，三者对于儿童行为塑造产生的影响取决于当时的环境和行为的性质。

班杜拉把儿童的观察学习的过程分成了四个阶段。（1）注意阶段。有机体通过观察他所处环境的特征，注意到那些可以为他所知觉的线索。一般而言，儿童往往更倾向于选择那些与自身条件相类似的或者被他认可为优秀的、权威的、被得到肯定的对象作为知觉的对象。（2）保持阶段。有机体通过表象和言语两种表征系统来记住他在注意阶段已经观察到的榜样的行为，并用言语编码的方式存储于自身的信息加工系统中。（3）复制阶段。有机体从自身的信息加工系统中提取从榜样情景中习得并记住的有关行为，在特定的环境中模仿。这是有机体将观察学习而习得的不完整的、片段的、粗糙的行为，通过自行练习而得到弥补的过程，最终使一项被模仿的行为通过复制过程而成为有机体自己熟练的技能。（4）动机阶段。有机体通过前面三个阶段已经基本上掌握了榜样的有关行为，但在现实生活中，个体却并不一定在任何情景中都会按照榜样的行为去采取自己的反应，班杜拉认为这主要由于“机会”或“条件”不成熟，而“机会”或“条件”的成熟与否则主要取决于外界对此行为的强化程度。

按照班杜拉的理解，对于有机体行为的强化方式有三种：一是直接强化，即对学习者的行为反应当场予以正或负的刺激；二是替代强化，指学习者通过观察其他人实施这种行为后所得到的结果来决定自己的行为指向，如实验中的 B 班学生由于看到录像中小孩对充气玩具攻击后受到成人的表扬，从而他们决定采取与录像中小孩相同的行为来对待生活中碰到的类似的事情；三是自我强化，指儿童根据社会对他所传递的行为判断标准，结合个人自己的理解对自己的行为表现进行正或负的强化。自我强化参照的是自己的期望和目标。例如，在一次跳绳比赛中一个学生对自己跳了 150 次而欣喜不已，而另外一个同样成绩的学生则懊丧不已。

## 建构主义学习理论

近二十年以来，随着计算机和 Internet 网络教育应用的飞速发展，在教育心理学中正在发生着一场革命，人们对它叫法不一，但更多地把它称为建构主义的学习理论（Slavin, 1994）。客观地说，到目前为止建构主义的理论体系还处在发展过程中，尚未成熟，因此，我们只能试着对它的主要观点作一些简要的梳理、概括。

### 一、学生观

建构主义强调学习者是以自己的经验为基础来建构现实，或者至少说是在解释现实。维特洛克（M. C. Wittrock, 1931—）认为：“学习过程不是先从感觉经验本身开始的，它是从对该感觉经验的选择性注意开始的。任何学科的学习和理解总是涉及学习者原有的认知结构，学习者总是以其自身的经验，包括正规学习前的非正规学习和科学概念学习前的日常概念，来理解和建构新的知识或信息。建构一方面是对新信息的意义的

建构，同时又包含对原有经验的改造和重组。”因此，他们更关注如何以原有的经验、心理结构和信念为基础建构知识，更强调学习的主动性、社会性和情境性。

建构主义强调，应当把学习者原有的知识经验作为新知识的生长点，引导学习者从原有的知识经验中，生长新的知识经验。他们认为学习者并不是空着脑袋走进教室的，他们在各种形式的学习中，凭借自己的头脑创建了丰富的经验。当学习问题一旦呈现在他们面前时，学习者会基于以往的经验，依靠他们的认知能力，形成对问题的解释，由于学习者的经验以及对经验的信念不同，于是学习者对外部世界的理解也是不同的。因而，著名的人本主义心理学家凯利（G.A.Kelley, 1905—1967）指出：“第一，个人建构是不断发展、变化和完善的，可推陈出新，不断提高。第二，个人建构因人而异，在他看来，现实是各人所理解和知觉到的现实，面对同一现实，不同的人会有不同的反应。第三，在研究人格的整体结构的同时，不能将其组成部分弃于一端，而应努力做到整体与部分、形式与内容的有机统一。第四，当人们总用已有的建构去预期未来事件时，不可避免地要遇到一些困难和麻烦，新的信息和元素需要加入到原有的建构之中。第五，一个人要获得一种同现实十分一致的建构体系绝非轻而易举，要经过大量的探索和试误过程。”

教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。教师不单是知识的呈现者，也不是知识权威的象征。教师应该重视学生自己对各种现象的理解，倾听他们的看法，思考他们这些想法的由来，并以此为据，引导学生丰富或调整自己的解释。因此，教师与学生、学生与学生之间需要共同针对某些问题进行探索，并在探索的过程中相互交流和质疑，了解彼此的想法，引导学习者从原有的知识经验中生长新的知识经验。学习者要努力通过自己的活动，建构形成自己的智力的基本概念和思维形式。

## 二、教师观

教师的角色应该是学生建构知识的忠实支持者、学生学习的高级伙伴或合作者。建构主义虽然非常重视个体的自我发展，但是它并不否认教师的外在影响作用，认为教师应该给学生提供复杂的真实问题，教师不仅必须开发或发现这些问题，而且必须认识到复杂问题有多种答案，激励学生对问题解决的多种观点。教师必须提供学生元认知工具和心理测量工具，培养学生评判性的认知加工策略，以及自己建构知识和理解的心理模式，帮助他们掌握应对各种挑战所需要的知识、技能和策略，养成独立自主和控制自己学习的习惯，让学习者能够成为独立的思考者和独立解决问题者。在具体教学中，教师应清楚地认识教学目标，理解教学是逐步减少外部控制、增加学生自我控制学习的过程。

教师必须关心学习的实质，以及学习者学习什么、如何学习和学习效率如何等问题，必须明白要求学习者获得什么学习效果。建构主义教学比传统教学要求教师承担更多的教学责任，教师应当重视维果茨基提出的最近发展区，并为学生提供一定的辅导。教师不是知识的简单呈现者，而是不断促使学生丰富和调整自己理解的引导者。为此，教师在教学实践中必须创设一种良好的学习环境，学生在这种环境中可以通过实验、独立探究、合作学习等方式来展开他们的学习。

教师要成为学生建构知识的积极帮助者和引导者。在建构意义的过程中，教师应要求学生主动去收集和分析有关的信息资料，对所学的问题提出各种假设并努力加以验证。要善于使学生把当前学习内容尽量与自己已有的知识经验联系起来，并对这种联系加以认真思考。为了使意义建构更有效，教师应在可能的条件下组织协作学习，提出适当的问题，以引起学生的思考和讨论；在讨论中设法把问题一步步引向深入，以加深学生对所学内容的理解；要启发诱导学生自己去发现规律、去纠正和补充错误的或片面的认识，并对协作学习过程进行引导，使之朝有利于意义建构的方向发展。通过创设符合

教学内容要求的情境和提供新旧知识之间联系的线索来激发学生的学习兴趣，引发和保持学生的学习动机。

## 人本主义学习理论

人本主义是 20 世纪 50 年代末 60 年代初在美国出现的一种重要的教育思潮，主要的代表人物是马斯洛、罗杰斯、凯利等。这些心理学家反对把对白鼠、鸽子、猫和猴子的研究成果应用于人类学习，主张采用个案研究方法。人本主义心理学的主要观点是：

(1) 心理学研究的对象是“健康的人”；(2) 生长与发展是人的本能；(3) 人具有主动地、创造性地作出选择的权利；(4) 人的本性中情感体验是非常重要的内容。建立于现代人本主义心理学基础上的人本主义学习理论包括以下观点。

### 一、以人性为本位的教学目的观

人本主义认为：人性本质是善的，人生而具有善根，只要后天环境适当，就会自然地成长；人所表现的任何行为不是由外在刺激引起或决定的，而是发自内在、出于当事人自己的情感与意愿所作出的自主性与综合性的选择；人的学习是个人潜能的充分发展，是人格的发展。马斯洛指出学习的本质是发展人的潜能，尤其是那种成为一个真正人的潜能；学习要在满足人最基本的需要的基础上，强调学习者自我实现需要的发展；人的社会化过程与个性化的过程是完全统一的。因而，许多人本主义教育家认为，教育的根本目标是帮助发展人的个体性，帮助学生认识到他们自己是独特的人类并最终帮助学生实现其潜能。人本主义者强调学校教师在教学中应重点帮助学生明确学习的目标和学习的内容，创设能促进学生学习的良好心理氛围，保证学生在充满满足感、安全感的情境中通过教师安排的合适的学习活动，发现学习内容的价值、意义，使学习者成为充分发展的人。

### 二、彰显主体的教学过程观

人本主义认为，在教学过程中，应以“学生为中心”，这是其“自我实现”的教育目的的必然产物，教学以学习者为中心，让学生成为学习的真正主体。马斯洛认为，健康的儿童是乐于发展、前进，乐于提高技术与能力，乐于增强力量的。人本主义强调在教育过程中应重视学生的认知、情感、兴趣、动机、潜能等内心世界的研究，尊重每个学生的独立人格，保护学生的自尊心，帮助每个学生充分挖掘自身潜能、发展个性和实现自身的价值，并力图证明：“外部的学习要求与每个人具有的生长趋势是一致的，学习可以带来即时的娱乐和兴奋的源泉，而不是作为与别人竞争或保证一个人在未来社会中的地位和工具，学习的手段和目的应该是统一的，同时，认为每个人具有先天性的友爱、求知和创造等潜能，这些潜能必须发挥出来，人的自我实现则是人的潜能不断得到发挥的一种动态的、形成的过程。教育的主要功能是创造最好的条件促使每个人达到他所能及的最佳状态，帮助个体发现与他的真正的自我更相协调的学习内容和方法，提供一种良好的促进学习和成长的气氛。”因而，教师在教学过程中尤其要重视学生的情感体验，设身处地地从学生的角度去理解学习的过程和学习的内容，帮助学生了解学习的意义，建立学习内容与学习者个人之间的联系，指导学生在一定的范围内自行选择学习的材料，激发学生从自我的倾向性中产生学习倾向，培养学生自发、自觉的学习习惯，实现真正意义上的有意义学习。



## 后现代主义教育理论的基本主张

在西方教育理论界，介入后现代教育讨论，以及具有后现代教育思想的教育学者不在少数，但有关后现代主义教育著作并不多，真正产生影响的更是少数。这些著作主要包括：1975 年皮纳著《课程理论：概念重建主义者》；1979 年利奥塔发表的《后现代主义状况——关于知识的报告》；1991 年，吉鲁和阿罗诺维兹合编的《后现代主义：政治、文化与社会批判主义》；1993 年，威廉姆·多尔撰写的《后现代主义课程观》；1994 年，罗宾·厄休与理查德·爱德华兹合编了《后现代主义与教育》；1995 年，温迪·柯里主编的《教育哲学中的批判性会话》等。其中汇集了许多后现代主义教育学者的代表性观点。

后现代主义思想家们根据各自不同的立场和理论观点，从不同的角度阐述了他们对教育的理解和看法。总体来看可分为两种：一是破坏性的后现代主义教育学者对“现代性”下的教育理论研究进行全面颠覆；二是建设性的后现代主义教育学者则认为以往的教育思想尚有合理性，尚未达到“终结”的地步，主张对过去的教育思想观点进行综合，提出一些创造性观点。这里集中讨论后现代主义思想对教育研究、教育目的观、课程观、教师作用及师生关系等方面的影响。

### 一、关于教育研究

后现代主义教育思想强调多元、崇尚差异、主张开放、重视平等、推崇创造、否定中心和等级，去掉本质和必然。后现代主义者否定绝对真理的合法性。他们认为，在教育领域内我们无法否认真理的客观存在，但是真理的类型则是多样化的，大致有必然性真理、概率真理、语用真理和非充分决定论真理几种。既然真理是多样的，那么我们就应该认识到，研究教育问题所揭示的规律，即使可以称为真理，也只是某种程度上的、概率的或可能的准确性而已。真理从确定向不太确定的转变，从决定论向非决定论的转变，并不必然会导致虚无主义和怀疑论。相反，这种转变揭示了真理的条件性，指出了教育活动的差异性，使教育研究从现代性下解放出来，从一元转向多元。后现代主义从一个新的视角指出了教育研究发展的方向。

后现代主义者毫不留情地向传统方法论原则的惟一性和普遍性宣战。后现代主义者要求在教育研究中容纳一切规则、方案和标准，向僵化凝固、缺乏想像力的理性主义教育研究方法告别，促进教育研究生气勃勃地自由发展，希望在教育研究中使用崭新的话语。他们认为以往教育家的权威话语无时无刻不在影响着其后教育研究者的研究方向、研究方法和研究成果。他们的所谓创新和进步，极有可能就是无意识地重复那些为人们所接受且已根深蒂固的话语。为了解决这一危机，教育研究者必须不断进行极端激进的话语创新，以消解权威话语的影响，同时对微观层面上一向不为研究者所关注的教育细节应表现出极大的热情，呼吁倾听处于边缘地带的声音，以有利于开创新的研究领域。

### 二、关于教育目的

后现代主义者认为，现代教育的目的是培养“完人”。这种教育目的往往是为了培养优势文化的支持者，强调教育具有一种“文化中立性”，以此来推演一套民主和平等的理念。他们从不同的角度对着种“完人”教育提出质疑，并重新考虑了人的主体性。在他们看来，世界的本质是以无序为主导的。只有在差异中，承认差异，才是与世界和人类的天性相符的。对教育目标来说，我们可以采取较宽泛的态度，但这种态度并不会

使我们无所适从。学校教育的目的,不是由种宏大的设计(政府的决策或某一种教育观)决定的,“而是通过全校教师的热情参与和考虑到众多的具体因素来决定的。其中,偶然因素也起着重要作用。教育仍可注重学生的各方面发展,但并不强求每个受教育者都得到‘全面发展’。教育目标也可以培养‘片面发展’的人,即符合学生自己的特质和他生活中的特殊性的人”。

在上述基础上,后现代主义教育思想家从各自的立场和观点出发,重新估量了教育的目的。后现代主义教育学者在论述教育目的时尽管用词各异,但其教育目的大都围绕在如何克服现在西方资本主义危机,培养具有批判能力、认可多元文化的社会公民等方面。具体来说,有这么几种:教育应造就一批具有批判能力的公民,这种公民能够认清优势文化的独霸性以及文本的集权性,向它们挑战,进而通过对多元文化的认识跨越文化边际,肯定个人经验及其代表的特殊文化;教育的目标就是促进学生对社会的认识和了解,建立各种社会责任感;教育目的在于强调建立一种文化与社会环境和睦相处的社会文化背景,建立一种与自然相和谐的环境教育,培养学生的生态意识,培养个人的道德意识以及对自然、土地的伦理概念。教育目标应求得一种内部平和,并且能够把家庭中的平和、安定及各社会成员之间的和平相处扩充到整个社会乃至国家,从而避免一种相互利益的冲突状态,使整个社会充满和谐。

### 三、关于课程观

后现代主义课程观是指那些关心在后现代状态下,如何构建一种新的课程,以摆脱现代主义教育所带来的弊端的理论和观点。随着后现代主义的兴起,在西方社会(尤其是美国),后现代主义教育学者从不同的角度提出了各种各样的后现代课程观。其中比较有影响和具有代表性的主要有 3 种:

#### 1. 以注重相互依存和维持生态为主题的课程观。

这种课程观主要是针对现代主义(尤其是其科学至上主义倾向),对自然所采取的对立态度所导致的生态环境的严重恶化和整个人类的生存危机的现状提出来的。代表人物有卡普拉、格里芬等人。其主要特征是:

(1) 上促使课堂内部关系发生转变。教师与学生的关系应是合作的探究者和平等的对话者,课程的重点是学习和自我发现,而不是分班分级、获取学分。

(2) 促使课堂与社会的关系发生转变。反对课堂与社会之间的人为划界。注重知识间的关联。学习经验、自然界以及生活本身。提倡实地考察,到大自然中去研究。

(3) 注重学校建筑、教室布置、自然环境和学生的内心环境的建构,以便更彻底地贯彻生态的内部联系和整体和谐的原则。

(4) 提倡循环式的教育。主张构建一种反映现实中动态的、相互依存的、循环的课程和教育学。在这种教育学中,教师不再是主导和操纵因素。

(5) 将生态意识整合到整个教育过程中,既关注个体外在的生态平衡和保护,也注意个体内部(如情感、心理、潜意识等)的生态平衡。

总而言之,注重相互依存和为生态服务的课程观,关注各种因素的相互关系、深层的问题、整体性的互动关系,以及自然而然的的发生过程。它要求教育者将全球性的相互依存关系和生态的调节,保护问题作为课程和教学的重点。

#### 2. 以平等、民主等思想为主题的课程观。

这类课程观主要包括批判理论和女性主义理论,其论点带有政治性。美国的艾普尔是该派别的早期代表人物之一,在其 1979 年出版的《意识形态与课程》一书中,提出了一种注重物质生产、意识形态价值观、阶级关系、社会权力关系中的种族、性别和政治经济关系,以及这些问题对人的意识形成的影响的课程理论。围绕这些主题,许多教育理论家都参与揭露权力控制和社会中的不平等现象,提倡平等精神、民主意识和自由

解放等乌托邦理想的教育思想的理论构建。他们结合批判教育学的历史遗产及新马克思主义、后现代结构主义、结构主义、女性主义、后现代主义等理论进行讨论,留给人们许多值得思考的向题。比如说,要将平等观、民主观和乌托邦观结合到教育中去,那么后现代课程的重心应放在哪里?后现代教育如何能够超越现代主义对平等、民主和乌托邦的看法?… … 他们的理论提供了通过课程和教育来改造社会、文化和意识形态的可能性,成为后现代课程观的一种思路。

### 3. 以混沌学和无限宇宙观为基础的课程观。

这种课程观即所谓“真正的”后现代课程观,代表了西方后现代课程研究的最新成就。其倡导者主要有多尔、格里芬等人。多尔从普里戈津的混沌学原理出发,吸收了自然科学中的不确定性、非线性观点,以及改造主义教育哲学和经验主义思想,勾画其后现代主义课程理论的框架。

多尔对现代主义课程进行了详细的分析和批判。针对现代主义课程的封闭性、简单化、积累性特征,多尔认为后现代课程必须强调开放性、复杂性和变革性。在 1993 年出版的《后现代主义课程观》中,多尔运用后现代主义的课程观点,针对泰勒原理的弊端,进一步提出了他所设想的“4R”新课程标准——丰富性( richness)、循环性( recursion)、关联性( relation)和严肃性( rigor)。据此,多尔认为课程目标不应是预先确定的,课程内容不应是绝对客观的和稳定的知识体系,课程实施不应注重灌输和阐释,所有课程参与者都是课程的开发者和创造者,课程是师生共同探索新知识的发 展过程。这些主张为课程研究提供了新的视野和广阔的前景。

## 四、关于教师以及师生关系

关于师生关系问题,后现代主义有其独到的见解。他们认为,在科学技术影响下,知识传输的方式发生了很大变化,教师已不是知识的惟一信息源,教师的地位虽然不会由电脑完全取代,但是教师发挥作用的重点和方向已不同于传统的教师了。后现代主义者鼓励教师和学生发展一种平等的对话关系。“通过对话,学生的老师和老师的学生之类的概念将不复存在,一个新的名词即作为老师的学生或作为学生的老师产生了。在对话过程中,教师的身份持续变化,时而作为一个教师,时而成为一个与学生一样聆听教诲的求知者。学生也是如此。他们共同对求知的过程负责。”在这样的过程中,师生之间通过沟通达到“和解”(而非一致)。因此,教师充其量是一个“节目主持人”,而非“教授”。

关于教师在教学过程中的作用问题,后现代主义者同样有不同的看法:

1. 从文化差异及身份、政治差异的角度,吉鲁认为教师的任务不仅仅是传达知识,而在于“转化智慧”,协助学生认清各种意识形态、权力与知识之间的关系,借以培养一种批判能力,最终解放自己。

2. 威廉姆·多尔则认为,教师无疑是一个领导者,但仅仅是作为学习者团体的一个平等的成员,是“平等中的首席”,但这并未抛弃教师的作用,而是得以重新构建,从外在于学生情景转向与情景共存。权威也转入情景之中,教师是内在于情景的领导者,而不是外在的专制者。

3. 包华士则从教育生态学上的意义来理解师生关系。他认为,在学校教育领域,教室是一个观念的生态圈,也是一个权力的生态圈,教师是看守这个生态圈的管理员。学生在这个生态圈中接受教师提供的信息,同时在与教师对话的过程中增强其沟通能力及文化读写能力。

4. 理查德·罗蒂作为激进的后现代主义的代表,强调教师的作用不在于传授真理,而在于激发学生的想像力;教师必须能够使学生产生对话:不仅仅是相互之间,还要求通过仿效知识英雄的“伟绩”与知识英雄产生对话。因此,罗蒂非但不认为后现代时期

要敲响“教授时代”的丧钟，反而认为在后现代时期教授大有所为。由此可见，后现代主义者并不认为在后现代时期教师的作用和地位会完全消失，只不过其作用的方式将发生变化而已。

文献来源：黄梅. (2006). 奥苏贝尔的有意义接受学习理论在中学数学教学中的应用研究. 硕士学位论文. 云南师范大学.

百度百科. 学习理论

[http://baike.baidu.com/link?url=RtuxPT\\_gKsRbqDMu04irpTmlp9z51P0SoJTXqdE7jcI8zRttEqUV4a1dcNAkbnwL](http://baike.baidu.com/link?url=RtuxPT_gKsRbqDMu04irpTmlp9z51P0SoJTXqdE7jcI8zRttEqUV4a1dcNAkbnwL).

## 追寻教育的本质

### ——北京十一学校创新育人模式改革纪实（上篇）

校长李希贵说：当我们走过一片森林，只会感叹森林的壮观，却对每棵树的情况语焉不详。就如同我们过去只关注学校办得好，但对每名学生学习得好不好缺乏关注。但是，校园不比森林，我们没有权力通过竞争去实现优胜劣汰，而是要发现每棵树独特的生存需求和生存价值。

当全国大部分中学生每天在题海中埋头苦读，为提高分数而殚精竭虑时，有一所学校的学生，自己开办广告公司、组建投资银行，甚至还可以用盈余设立奖学金。

当全国大部分中学生每天在同一间教室上课，拿着全班一样的课表时，有一所学校的学生，课间穿梭在没有班级和班主任的校园，奔向自己所选课程的教室。

当全国大部分中学生每天在学校的每一分钟都被他人安排好时，有一所学校的学生，不仅能够选择学什么，还能选择什么时候学、在哪里学、跟谁一起学、以什么方式学。

这是一所全新形态的学校。不久前，教育部在这所中学举行了一场新闻发布会，北京十一学校实施 5 年的“创新育人模式改革”首次公之于众，引起社会强烈反响。

为什么是十一学校？它究竟有何不同？自主选课会不会影响目前的中考和高考？取消班级会不会让师生无所适从？慕名而来的参观者急于找到答案，一拨拨前来采访的记者也希望揭开谜底。

在森林中发现那棵不一样的树

“我还想跟您谈谈数学、语文免修的事。”刚到十一学校，记者就碰上了这样一幕。高二学生郑子豪来找年级主任王春易，声称自己要拿出更多的时间学习专业知识，明年报考一所知名艺术院校的导演系。

出乎记者意料，郑子豪得到的答复是“我们支持你的选择”。

王春易告诉记者：“这不是拍脑袋的决定，我们已经讨论了半年，数学、语文教师会为他制定专门的学习方案，学校还在影视中心给他安排了专业教室和指导教师。”

这样的学生在十一学校绝非个例。可以说，这里的每名学生都有一个“私人定制”的未来。

谈起改革初衷，十一学校校长李希贵说得很形象：“当我们走过一片森林，只会感叹森林的壮观，却对每棵树的情况语焉不详。就如同我们过去只关注学校办得好，但对每名学生学习得好不好缺乏关注。”

“但是，校园不比森林，我们没有权力通过竞争去实现优胜劣汰，而是要发现每棵

树独特的生存需求和生存价值。”这位在中学教师、班主任、教导主任、校长、县市教育局长等多个岗位历练了大半辈子的教育人，决心让“创造适合每名学生的教育”成为现实。再加上十一学校一脉相承的以学生为本的改革文化，以及老校长李金初为学校打下的良好基础，都让他对把这个理想变为现实充满信心。

从 2009 年开始，十一学校开始对现有的国家课程、地方课程、学校课程进行整合，通过分层、分类设计，开发出近 300 门学科课程供学生选择。

在这里，数学、物理、化学等理科课程采取分层设计，语文、英语、历史等人文学科采取分类设计。

在这里，国家普通高中课程方案中的信息技术和通用技术两门课程，开发出了数据库、移动互联应用、电子技术、机器人、电脑平面设计、影视技术、机械技术、汽车造型设计、服装设计与制作、厨艺等 15 个模块课程。

在这里，体育课变成了田径、篮球、足球、排球、网球、游泳、艺术体操、击剑、滑雪、龙舟等 22 个模块。

在这里，艺术类课程开发为中国画、油画、书法、动漫、声乐、戏剧等 24 个模块，仅戏剧课就有音乐剧《歌舞青春》、京剧《三岔口》、话剧《雷雨》等 12 个剧目的不同选择。

除此之外，学校还设计了综合课程和特需课程，以满足学生的个别需求。更有意思的是，所有课程，学生都可以自主选择。

当同类学校的学生每天埋头题海，为分数而无暇他顾的时候，十一学校的学生前所未有地根据自己的需要和兴趣选择学习内容，开始关照自己的梦想和未来。

希望将来做导演的郑子豪将精力放在了影视编导与制作课上。在老师樊勃的指导下，这个过去大家眼中“意见多、主意大”的刺头学生，在光影世界中汲取成长的养分，还成了全校学生微电影大赛的主办人。

秦雨菲是 517 生物学科教室的“主人”，大年初二她还在教室里接生了一窝小兔子。虽然文科生只需要选修生物 I，但身为文科生的秦雨菲，选择的却是最高难度的生物 III 课程，还打算向全国中学生生物竞赛发起挑战。

“你高考又不考，何必浪费时间？”面对家人的不解，秦雨菲回答：“因为我喜欢，谁规定文科生不能学生物了？”正是因为学校将选课的权利交给了学生，秦雨菲这个文科生才有接触生物学科前沿的可能，让她一下子被生命的奥秘所深深吸引。至于未来，“兴许会诞生一门生物与人文的交叉学科呢。”

2013 届学生黄婧怡，本是一名学习成绩优异、性格偏内向的女生，正是选修了戏剧课《雷雨》，并在剧中扮演了女主角繁漪，让她对自己有了全新的认识。这名一直以为自己没有艺术细胞的学生说：“这已经不是一门选修课，或许是一场命中注定的经历……我也知道了，有那样一个灵魂，是为镁光灯而存在的。”

课程一词源于拉丁语，原意是“跑道”。十一学校课程研究院院长秦建云说，开设不同的课程，就是为了给学生开辟成长所需要的不同“跑道”。“过去，我们的学生就像一节节车厢，在升学、分数的单一跑道上被动前行；现在，学生装上了‘发动机’，变成了‘动车’，在不同的跑道上奔驰。”

十一学校采取的是一种大课程观，时时处处都有课程。学校除了有通常意义上的课程之外，还开发了“思方”、“行圆”、“志远”、“意诚”等许多“非典型”课程。打扫卫生、参加社团、看电影、听讲座、接待外宾都成为了有评价、有学分的课程。

十一学校甚至鼓励学生自主设计课程。上学期，高二学生刘毅伦创建“校服文化中心”，和一家知名服装公司合作，把学校单一的校服变为近 50 种款式，深受同学欢迎。前不久，刘毅伦和他的中心被评为自主实践课程“精品项目”。

十一学校提供如此丰富、可选择的课程，着眼点并不止于“提高学生的综合素质”，而是在不断选择的过程中，让学生自己发现兴趣、才能和需求，将学习与自己的人生方

向联系在一起。只有从内到外的充分了解，才能谈得上为每个学生提供“适合的教育”，学生才能走出“被因材施教”的尴尬境地。课程改革，触及的是这场育人模式改革的中心。

在校园中寻找自由呼吸的空间

学生自主选课后，同一个班里的学生课程安排千差万别，固定的班级授课制已无法容纳变化了的课程。于是，学校索性将所有教室改造成学科教室，任课教师常驻教室，学生走班上课。

走班上课后，行政班和班主任消失了，学校呈现出另一种生态。

高一学生王立婷告诉记者：“过去，我们 3 年待在一间教室里，只认识自己班里的 40 多名同学，有事就找班主任，学校里大多数同学、老师、教室跟我都没什么关系。而现在，我一个学期就和 200 名同学一起上过课，我的朋友里既有初中生，也有高中生，不同的事情可以向不同的老师求助。”

当了 20 多年班主任的历史教师李亮，在取消行政班后找一名学生谈话，用了整整一个下午时间，使出浑身解数，还是没有效果，只好约定下次再谈。“过去做班主任时，这种情况不可能发生，再难对付的学生，最多 15 分钟结束‘战斗’。现在看来，那时的教育是不真实的。”

而真实的教育一旦还原，教师的管理权威立刻受到了挑战。

年级主任于振丽也经历过丢面子的事情。她曾想约谈一名沉溺于网络游戏的学生，这名男生反问道：

“谈什么？”

“谈你的学习，我觉得我得关注你。”

“回头再说吧。”男生漫不经心地回绝了。

面对这样的回绝，于振丽不能强制，只能等待，因为十一学校规定，未经学生同意，教师擅自占用学生时间属于“违法”。“如果强制，学生心里积怨，更不会真正从心里服你。”

等待基于耐心，基于师生间隔膜的消失，基于彼此成为朋友。当师生成为了朋友，就无话不说了。

曾有一男一女两名学生主动“约谈”一名教思想政治的教师。“我们互相有好感，但怕影响学习，想问问老师该怎么办”。甚至有学生直接发短信给校长，袒露自己暗恋女生的心迹。

取消班主任、实行全员育人，这些看似因走班选课而不得不改的地方，实际上是改革链条中不可或缺的一环。因为，因材施教也好，个别差异也好，首先需要教育者走进学生的内心，而平等的师生关系才是一切真实教育的起点。为此，十一学校不惜刻意制造一些“看得见的平等”。

十一学校用了近两年的时间拆掉了所有教室里的讲台。“这意味着，教师只能站在学生中间，平等的对话交流成为常态。”语文教师闫存林如此解读。

每年 6 月的“泼水节”，学校会在操场上晒好几大箱水，师生抄起水枪、水盆、水桶一起上阵，每个人都被泼成落汤鸡，教师和学生难分彼此，玩得不亦乐乎。

每年最后一天的“狂欢节”，校长必须按学生的意愿进行装扮。他已被学生安排扮演的角色就有“加勒比海盗船长”、“邓布利多校长”和“变形金刚大黄蜂”。

居于平等状态下的学生，深知这样的氛围来之不易。一名女生对记者说：“其实，我们心里都明白，为了我们，老师牺牲了很多。”

在无拘无束中发现最好的自己

“我不是标准定义下的好学生。在学习上，我只是个成绩浮动在平均分上下的学生，甚至考过班里的倒数第二，没有任何值得偷偷自豪的资本。但在这个崇尚个性的校园里，我照样可以活得很精彩。”高二学生徐子晗说。

如果你知道他有多么丰富的社会活动，你就能明白为什么徐子晗那么自信。他的诸多“头衔”中包括星月共辉文学社创始人、校文学院院长、模拟联合国骨干成员、松林书院特别管理员以及“名家大师进校园”活动常任主持人。

去年，这个文质彬彬的男生完成了一项“壮举”——带领 80 多名同学的团队，历时一年，编写出版了十一学校历史上第一部学生年鉴。他也因此成为校园明星，上了校刊《瞰十一》的封面，还获得了校长奖学金。

徐子晗说，自己“成不了学霸，也不期待成为大神；我只是特立独行与非主流的代表；我和你一样，都是世界的奇葩”。

在十一学校，像徐子晗这样的“奇葩”随处可见：

2012 届毕业生王栋正酷爱画画，在美国前任驻华大使骆家辉到学校访问时，亲手为骆家辉画了一张全家福。当初，因为父母让他学金融，这个孩子曾长期拒绝学习。为了满足王栋正的心愿，学校为他设立了“工作室”、举办画展，并为他举办了个人表彰会。现在，他已被世界顶尖的芝加哥艺术学院录取。

高三女生叶大家，是生物课上的“奇葩”。别人坐着讨论、看书，她像老师一样来回巡视。从没听过一节课，却次次考年级第一。她找到了属于自己的学习方法——给老师当助教。学生有任何问题必须问她，如果问了老师，她还会着急。为了给同学解答问题，背地里她要多学很多内容。当年高考，她考了十一学校的生物最高分。

在这个校园里，“奇葩”们还开了咖啡店，当上了广告公司总监、银行总裁、联合国大会主席……

在这个校园里，任何不特别的学生，处于这样的教育环境中，都可以变得很特别。学生认为，对自己影响最大的，是这所学校给予他们的“自主”。

每周一的“校长有约”是十一学校雷打不动的传统，“有想法”的学生都可以跟校长共进午餐。一次，两名学生因为就寝时间，当着校长的面争论起来。于是，李希贵让这两名学生负责调研，拿出解决方案。两人回去后在全校范围发放问卷，访谈调研，历经 4 个月拿出一份详细的“分层睡觉”建议书。现在，十一学校住宿生的就寝时间有了 3 种不同选择。

最近一次“校长有约”，高二学生袁焯提出设立“乐群奖学金”。原来，他组建的十一学校青年成就社团，因售卖“校服熊”的创意，赚了 1.6 万元。他希望用这笔钱设立一个奖学金，专门奖励处于成长期的小社团。

高一学生家长房纳女士说：“如果以功利世俗的眼光来看，无论是经营咖啡厅还是设立奖学金，这些事情似乎都与孩子的学习、高考毫无关系。但是，如果我们审视一下教育的目的，他们表现出来的那种积极进取、坚持不懈以及责任心，不正是我们所希望的吗？”

十一学校的教师都喜欢说这样一句话，“如果把人生比作一枚硬币，其正面是选择，背面就是责任”。

那名曾经不期待成为“学霸”的徐子晗，现在又为自己作出了新的选择——放弃所有社会工作，转向学习。“不仅仅因为摆在面前的高考，更是因为我需要在学业方面突破自己，于沉潜的平静下积蓄新的力量”。

在自由宽松的环境里，学生渐渐学会了“对自己负责、对同伴负责，对周围环境乃至社会负责。”

在十一学校，你很少见到东游西逛的闲人，每名学生都行色匆匆地奔向自己的目标。但是每天下午 4 点 15 分以后，学生又会遍布校园的各个空间，和志同道合的伙伴一起讨论问题、制定计划、交换信息，或者聊聊今天的校园新闻、公众人物、社会热点，学校俨然成了学生的公共社区。

在这样的环境里，学生也渐渐有了公民的样子。

有一次，著名媒体人崔永元来学校参加活动，休息时在教室外点起了香烟。两名男

生发现了说：“谁在抽烟？”当他们发现是崔永元时，一点不给面子，说：“请把烟掐掉，学校里不能吸烟。”

“让孩子们觉得学校是他们的，我认为这件事太重要了。因为教育的最终目的就是这样的，当孩子们在学校时认为学校是他们的，当他们走上社会时，他们才会觉得国家是他们的，才会真正做到‘匹夫有责’，否则他们永远只是旁观者。”崔永元深有感触地说。

在这座校园里，通过课程的选择性、平等的师生关系和学生的自主管理，带来了整个学校的转型，使每名学生的个性充分张扬、潜能充分挖掘、内动力充分唤起。这种育人模式的改变，折射的是教育价值的转变。让学生发现自己、唤醒自己，然后成为更好的自己，正是十一学校努力追寻的教育本质。

## 让教育回归本真

教育是培养人、造就人的崇高事业，其终极目标是为了人的自由发展，关乎学生的命运，关乎民族的未来。今天本报推出的北京十一学校创新育人模式改革的报道，全面诠释了该校创新育人模式的真谛，系统展示了改革给学校带来的冲击变革和活力，读后令人振奋，令人鼓舞，令人深思。

我国传统的应试教育更多关注的是学生考试分数、学校升学率，衡量教师与学生仅有分数这把标尺，课堂教学只注重教师讲，学生只是被动听，这种填鸭式教育教学方式不仅压抑了学生学习的积极性，也扼杀了学生学习的创造性。特别是在当下社会心态浮躁、过分追逐功利化教育和过分强调分数的环境下，北京十一学校的教育教学改革独树一帜，抓住了教育的核心、教育的本质，具有独特的样本意义和示范作用，给予我们深刻的启示。

启示之一，把培养人、造就人作为学校的第一要务。教育的首要任务是立德树人，重点在于育人，其本源意义应该是激发人的真善美。北京十一学校教改以育人为本的现代教育思想理念为指导，坚决贯彻党的教育方针，以尊重学生主体、对学生未来负责的以人为本的价值追求，注重教育本质、本源，彰显了对学生个性、人性和生命的尊重。这是该校教改的本质和核心，也是其改革呈显出一派生机的关键。

启示之二，把学生放在教育教学的第一位。李希贵校长提出，北京十一学校的办学理念是学生第一。以一切为了人的自由发展、尊重每个孩子的个性发展为己任，最大程度地保留学生的学习个性，针对每名学生的个性需求因材施教，最大限度地引导学生发现自我、自主学习，激发学生学习的主动性、积极性、创造性和学习潜能，给学生充分施展才能的舞台，让学生全面健康成长。这是北京十一学校教改的精髓，也是其改革的灵魂所在。一切为了学生的健康发展，以学生个性化，发现学生的需要作为育人目标，北京十一学校取消行政班、实行走班选课，拆掉讲台、实行导师制，真正实现了教育成为服务的思想转变。教育上，坚持教育的主体性，实施不被拒绝的教育，着力于培养志存高远、诚信笃志、行为规范、思维活跃的民族脊梁和社会栋梁。教学上，充分考虑学生的兴趣，创造条件努力让教室成为学生最喜欢的地方之一，让课堂教学成为学生最喜欢的活动之一，重视教学常规，尊重教学规律，坚持多元评价，促进学生多元发展，实现学生多向成才。

启示之三，创造适合学生发展的教育。十一学校提出，新时期学校的使命是：创造适合学生发展的教育，将学生塑造成为一个值得信任的卓越的品牌，把学校建设成为一所受人尊敬的伟大的学校。学校的文化价值观是：改革创新，敢为天下先；创造适合学生发展的教育，办人民满意的学校；与共和国一同成长，共和国的利益高于一切。从学校教育的核心课程改革入手，给学生多样选择，让学生找到适合自己的教育。以课程教



学改革为核心，课程目标是一切为学生成长服务，为每一个学生选择适合生命成长的课程。4000 多名学生，每人都有自己独一无二的课程表，做值日、社团、游学、职业考察随处都有课程，学生的个性化需求得到了充分的尊重和彰显。课程选择已经成为学生成长发展的路标。你要知道你现在在哪，要知道到哪里去，然后自己决定路线。这就是十一学校课程改革的思路。在这里，课程价值不再是盯分数、做题，而是重在培养学生思维和能力，注重观察能力、分析能力、表达能力、探索精神、好奇心等的培养。

全面实施素质教育是现代教育的历史使命和时代课题，是我国教育事业的一场深刻变革。北京十一学校是我国基础教育领域教改的一面旗帜，也是全面推进实施素质教育的典范，该校以坚持不懈而丰富生动的实践探索，让教育真正回归其本质、本真、本色，让教育真正回归到其本源、规律上来。这正是其重大的典型意义所在。

## 数看十一学校

1952 年，北京市十一学校在周恩来、罗荣桓等老一辈革命家的亲切关怀下建立，聂荣臻元帅用新中国的诞生日为学校命名。学校占地 234 亩，建筑面积 15.6 万平方米，是一所拥有初、高中的完全、优质中学。2004 年被评为北京市示范性普通高中。2011 年被批准为国家级教育体制改革试点项目——“深化基础教育学校办学体制改革试验项目学校”。

学校共有学生 4174 人，每人一张课表，就有 4174 张独一无二的课程表。

走班选课，学校共有 1430 个教学班，每个班人数不超过 24 人。

学校通过对国家课程的校本化，共开发了 265 门学科课程。

学校共开发了分层、分类、综合、特需等不同类别的校本教材超过 400 本。

学校共改建学科教室 271 间，1200 多类图书、1000 多种实验器材进入教室，实现学习资源与学习过程的无缝对接。

学校共开发了 30 门综合实践课程。

学校共开设有 69 门职业考察课程，分属 30 个行业，以帮助学生厘清职业目标。

本学期，学校共设置了 60 类、545 个学生自主管理岗位课程，如教师助教、图书管理员、晚自习管理员等，学生根据表现可获得相应学分。

学校共有 272 个学生自组织社团，公益慈善类有 30 个，商业经营类 13 个。

学校设置了体育季、戏剧节、泼水节、狂欢节、电影节等 5 个节日。

学校共开设有 11 个国家名字命名的外国文化日课程，这些国家分别为罗马尼亚、美国、英国、韩国、德国、法国、西班牙、加拿大、澳大利亚、巴西、俄罗斯。

学校共设有奖学金等 31 个评优项目，其中乐仁奖学金、思享奖学金、乐群奖学金由学生设立。

## 寻找变革的力量

### ——北京十一学校创新育人模式改革纪实（中篇）

十一学校承袭多年的“行规”被逐一打破——教师从“警察”、“看守”、“门岗”的角色中退出来，开始找回教书育人的感觉；开发出各种课程“产品”，把课堂还给学生；改革管理和评价方式，唤醒学生的内动力，让孩子学会为自己的成长负责。

如果不改革，丝毫不影响北京十一学校的名校地位——这所与共和国一同成长的学校，底蕴丰厚、名师辈出、设施一流，而且高考成绩也在北京市名列前茅。如果学校沿这条路走下去，一切都会平稳而顺畅。

2010 年教育规划纲要颁布以后，十一学校被教育部确定为公办学校办学体制改革试点学校，也是北京市唯一一所教育综合改革实验学校，承担创新育人模式的重任。

怎么改？十一学校很清楚，各级领导、兄弟学校、师生家长的眼睛都紧紧盯着。学校深知，要打破学校承袭多年的“行规”，按照新方向走下去，非得有一种强大的动力。况且，前面没有任何成功模式可以借鉴，难！

## 一、行政退两步，教育进一步

物理教师于振丽成为取消行政班之后的第一个学部主任。

她回忆说，高一开学一个多月后，班主任就纷纷找她反映问题：“学生上的课都不一样，分散在校园各个角落，岂不是放羊了！”因为找不着学生，担任班主任多年的霍轶老师哭着跑出校园。

经过协商，年级组决定采取导师和班主任并行的双轨制，所有任课教师每人指导十几个学生，将大一统的管理变为零散的指导。

但好景不长，“官司”又打到了于振丽那里。有班主任反映：“两种角色职责不清，有些事不知该谁管。”导师也来诉苦：“学生总在原来班主任的教室里扎堆，你让我指导谁去？”

担任多年班主任的侯敏华老师告诉记者：“那段时间累并痛苦着，老师们生怕因为自己的疏忽而出现漏洞，于是，导师和班主任都伸出了手，管得更多了。”

把孩子重新护在羽翼底下，显然不符合十一学校改革的初衷。但于振丽知道，学校变革需要一个过程，急不得，需要把握火候。于是，她按兵不动。

果然，在不久后的一次年级会上，双方在职责划分上再次争执起来。有人问了一句：“能不能不要班主任了？”没想到，竟然得到了很多人的赞同。

当于振丽把教师们的意见告诉校长李希贵时，李希贵并不感到意外，因为在他的总体设计中，取消行政班是早晚的事。

以行政班为主体的班级授课制自进入中国 100 多年来，几乎没有什么变化，这种组织形式始终无法摆脱浓厚的行政管理色彩——教师就像是学生的“官”，传递和执行学校的指示，实施强制性的管理，努力让学生的言行整齐划一。

十一学校的改革者清楚，只有打破行政班、改变班级授课制的状态，才能够让师生关系更加平等，让师生都拥有独立人格和独立思想，让改革更好地朝着目标去。只是他们没想到，这种自下而上的呼声，在改革的实践中来得这么快。

就这样，改革试点的第一个学期期末，行政班和班主任第一次退出十一学校的历史舞台，所有教师的新身份是没有管理权、只负责“生涯规划、心理疏导和学业指导”的导师。

取消了班主任这道门岗，教师和学生都轻松了许多。如果改革到此为止，我们看到的十一学校是这样的：每位任课教师管着十几个学生，定期把他们叫到一起开会、谈心、辅导学习，甚至周末带着外出参观，学生不再是某某班的学生，而是某某导师的学生。

“导师不是这样当的。”思维敏锐的侯敏华又一次在年级里“开炮”。在一次导师交流会上，她对导师们争相给学生开会的做法提出了质疑，“把导师当成小班主任，这改革就走回了老路”。

“那你说怎么办？不开会怎么教育学生？”一位教师反问。

“取消行政班，不要班主任，不就是为了给学生一些自由吗？把他们的一举一动全方位置于我们的监管之下，这样下去，我们什么时候才能放心？他们什么时候才能长

大？”侯敏华寸步不让。

这次争论迫使学校下了最后的决心——取消固定导师。每个学生可以找任何教师指导自己，同时全年级有 6 位教师兼任咨询师，“问题学生”交由教育顾问处理。年级日常管理事务则以自习管理项目组、课程管理项目组、诊断与评价项目组、小学段项目组、学生管理学院等面孔出现，学生解决不同的问题可以去找不同的教师。

宣布取消固定导师那天，是在高一下学期开学的大会上。于振丽不放心，特意让几个年轻教师坐到学生中间留神反应。对这种自由的管理方式，学生接受度之高出人意料。一个学生说：“不就是取消导师嘛，挺好的呀，于老师为什么还解释这么半天。”

现在的十一学校，学生管理方式发生了彻底变化。比如期末评语，学生愿意让哪个老师写，就可以选哪个老师；小学段自习，学生可以提前在网上选择自己信任的老师，请他负责指导规划。

“人人都是班主任，但又不像过去那样把学生看住、管死；一切都是自由的，但一切又都有规则可循。”于振丽概括说，正是这样的特点，让她曾经担心的“乱”没有出现。

教师从“警察”、“看守”、“门岗”的角色中退出来，开始找回了教书育人的感觉。曾经的班主任杨文学现在是教育顾问，他说：“过去，我们往往用行政和管理代替教育，把学生的行为管好，把班带好，至于学生内心什么样并不知道。现在，行政退后，教育的力量才开始显现。”

## 二、课程成为产品，教育成为服务

十一学校认为，课程是学校的核心产品。而课程“产品”的开发，被视为这次育人模式改革的关键。

2011 年暑假，十一学校上百名教师封闭起来，开始对课程进行全面改造。老师们最初“一头雾水，不知从何下手”，于是，这项庞大的工程在争论中拉开了序幕。

“吵得最多的一个是怎么分层，再一个就是不考的内容讲不讲。”数学学科主任杨文学负责统筹各年级数学课程开发，当时许多教师还没有从原来的模式中走出来。

杨文学自己也清楚地记得，前些年各地就曾流行过一阵分层教学，但到最后都走不下去了。“究其原因，当时只是按照学生成绩分层，讲课内容、方法、评价手段都不变，自然无法满足学生的需求。”

这次，十一学校从源头开始，把学生按照今后的专业方向大致划分为人文与社会方向、工程与经济学方向、数理方向、出国方向等，并根据不同方向对学科知识能力的要求设计课程。

比如，数学 I 针对的是人文与社会方向的学生，达到文科高考难度，注重基础落实；数学 II 和数学 III 分别针对的是三年制和四年制高中将来可能选择工程与经济学方向的学生，难度对应的是理科高考；数学 IV 和数学 V 分别针对两种学制中酷爱数学、将来希望在数理方面继续深造的学生，学习内容大幅扩充。

此外，数学还向上延伸出微积分、线性代数等大学先修课程，向下延伸出援助课程，让所有学生都能找到与自己的能力和需求相适应的课程，都能学有所获。

教授数学 V 课程的潘国双老师说，他教的是学校里最有数学天赋和兴趣的一群学生，虽然能力水平差不多，但学生的兴趣点并不一样，于是他又尝试把学生分为 5A、5B 两层，12 个人一组，由两位老师逐一制定个性化学习方案。

“宽松自由的校园里，靠什么把学生‘拴’在学习上？就是为学生成长服务的课程。”

2001 年，中国加入 WTO，文件里把教育视为服务业，这曾让李希贵纠结不已。“这个太阳底下最光辉的职业，怎么就成了服务？”经过一番思想斗争，他意识到：在传统模式下，课程是工具，我们用它把不一样的学生加工成一样的“产品”；当教育成为服

务的时候，学生成了“服务对象”，课程才是为满足不同客户需求开发的“产品”。

生物教师王爱丽告诉记者：“现在每一门课程都不再是分数的垫脚石，而是为学生认识世界、认识自然、认识自己打开的一个窗口。”观察能力、分析能力、表达能力、探索精神、好奇心等长期失落的课程目标重新被找了回来。

课程从未像今天这样，彰显出它的价值。但是，带给教师的挑战也从未像今天这样巨大。十一学校的教师精英荟萃，在多年教学过程中已经有了一套成型的经验，改变谈何容易？

“这课没法教。”课改之初，英语组的教师直接向学科主任侯敏华发难。一向讲话率直的侯敏华这次却出奇地理解：“过去，教完单词、语法，让学生做练习题，然后告诉他为什么选 A，为什么选 B，这个很简单。现在，一个单元 7 篇文章，要把阅读当作学生终生技能来教，确实很有挑战。”

不过理解归理解，还是得想办法。那段时间，侯敏华每周一次带着全年级英语教师集体备课，每个月还拿出一个晚上，与 5 个新教师聊下一个单元的能力设计。侯敏华告诉记者，作为学科主任，她还有一个“杀手锏”——如果谁出的试卷还是以前那种 ABCD 的选择题，她可以不予通过。

33 岁就成为特级教师，连续多年赢得学生百分之百满意，这样的教师也要改吗？当学校提出“教师把课堂这个舞台让给学生”时，王春易这位视讲台为生活全部的教师“伤心极了”。

眼见着学生讨论问题时大眼瞪小眼，读个书要花半节课，读完了又不会做笔记，还有学生和家长质疑“老师怎么不讲课”，王春易心里直冒火，“真想把他们重新揽进怀里，把知识喂给学生，那样既简单又高效。”

“是什么力量支撑你走下去的？”

“是学生的改变。”王春易说。“课堂开始有活力了，学生兴奋了，眼睛有光彩，每个人都参与进来了。”现在，王春易对于一堂好课的理解发生了质的飞跃。在她的课堂上，甚至会出现一组学生做实验，一组学生看书，一组学生接受老师指导的奇特景象。“活动切合学生的需要，每个人都在专注于自己的事情，这景象太美了。”

### 三、唤醒学生为自己成长负责的内动力

习以为常的高压突然消失，让学生有些“失重”。

行政班取消、自主选课，每个学期期中还有两周的小学段，教师一点课不讲，完全交由学生自主学习。这些事情，光是听听就足以令孩子们激动半晌，但是激动过后，不少人陷入迷茫。

“毫不夸张地说，我一开始是用脚指头选的课，结果碰得头破血流。”陈天泽在高一开学前拿到了一本课程手册，看着 300 多门课眼花缭乱。

“刚开始，我们不知道怎么安排时间。”徐子晗在高一的时候一下子报了好几个社团，把自己忙得团团转。

“把小老虎从笼子里放出来，让问题充分暴露。”教师们反映，学生嗓门大了，似乎不懂礼貌了，甚至在学科教室里都垃圾乱扔。

“现在迷茫总比到大学再迷茫的代价小，现在自我释放总比走上社会以后肆无忌惮强。”教师们心里清楚，十一学校决不可能用退回去的方式回避改革中出现的新问题，路只有一条，就是让学生学会为自己的成长负责。

每学年 4 次的社会职业考察课，是学生定位成长方向的契机。学校把从业人员最多的 30 多个行业作为重点，每个单位由一名教师担任考察顾问，带领学生进行体验、考察。

果珈亦的心中有一个公益梦，于是她报名参加了中国慈善基金会的职业考察，回来

后在职业考察指导教师王志娟的指导下，建立了十一慈善基金会，策划了拜访孤儿院、慈善舞会等很多活动。

任小玮希望以后能成为顶级建筑师，在进行职业考察后，他了解到建筑师离不开数学和绘画等专业技能，从那以后，他开始钻研数学，又重新捡起了搁置两年的画笔，冲刺自己曾认为不可能达到的技能。

在十一学校的各个显要位置，都设立了校园平面图，同时提示学生现在所在的位置。不仅明确“我要到哪里去”，还得知道“我现在在哪里”。这样的路标，隐含着深刻的教育意义。

如果说借助各种机会和平台能让学生知道“我要到哪里去”，那么帮学生认清“我现在在哪里”，依靠的是评价和诊断。

在十一学校，学生做什么都会反映在评价上。一堂课的表现如何，教师会在课后进行过程性评价。小学段自习，学校会根据学生自主规划的落实情况进行评价。

教导处副主任刘丽云受命创建学生自主管理学院，把日常事务开发成系列管理课程。学校公布岗位招聘，学生自主选择。担任图书管理员、资产管理、教室安全员等，学生都会获得课程项目组的评价和学分认定。

现在，一个学期结束，学生拿到手的不再是几个枯燥的分数，而是一份包含了历次测验分数走势、所处分数段、文字分析、综合实践评价以及下一步改进建议的诊断报告。

诊断的目的是给学生修正的机会。比如，小学段之后，学生可以对自己选择的课程进行调整。廖丽娜老师告诉记者，现在初中的孩子为了换一门课，可以去征求家长的意见，从不同同学那里收集信息，再找任课老师谈话，“用脚指头选课”的事越来越少了。

“也许失去班级的庇护，曾让我们短暂地失落。”高一学生陈思捷将走班以后的同学关系形容为“点头之交”。但是，渐渐地，他发现自己认识的人越来越多，校园里到处都可以遇到“点头微笑”的同学，这让他校园里重新找到了归属感。

十一学校致力于为学生创造各种同伴交往的机会，组建社团、举办活动、开辟学生休闲区，“点头之交”里渐渐有了志同道合的朋友。

运动会，这个最依赖班级的集体活动，现在变成了延续两个月的体育季。“篮球、足球自愿结合组队，像游泳、跑步都是个人报名。当我们的内动力被唤起，我们开始为自己奔跑，不管有没有人喝彩。”陈思捷说。

## 李希贵校长教育感言

1. 真正的教育需要面对真实的学生。
2. 只有让教师从“警察队伍”退役，才能发现真实的学生。
3. 如果校园里也缺少自由的氛围，我们就难以培养出适应民主社会的公民。
4. 一旦放手，校园里教育机会随处可见，而管理的缰绳一旦勒紧，教育便无从下手。
5. 我们太看重把一个孩子塑造成什么了，以至于我们忘记了他们实际上可能会成为什么。
6. 即便是在一些细枝末节上，选择也往往可以给孩子们带来愉悦。
7. 在可能的情况下和范围内，尽可能多地将解决问题的机会留给学生。
8. 校园里的师生平等绝不是喊出来的，必须靠一件一件小事把平等做出来。
9. 改善师生关系的主导力在教师，判定方却在学生。
10. 学生的成长，才能称为教师的业绩。
11. 精确的分数不一定是正确的评价。
12. 评价的目的是促进被评价者的进步。

13. 聘任是最好的评价。
14. 管理者应该尽可能多地捕捉运用非正式表扬的机会。
15. 必须用改革的思路解决改革中出现的问题。
16. 真正的特色学校应该让每一个学生都富有个性，都能在校园里找到属于自己的独特的成长之路。

## 在变革中突围

### ——北京十一学校创新育人模式改革纪实（下篇）

十一学校实行的是一种扁平化组织架构，在这种架构中，校长的权力明显受到了限制。比如，教职工的聘任，由各年级、各部门双向选择。财务方面，校长只有批准年度预算和监督预算执行的权力。教育教学方面，校长只有规划课程的权力。

北京十一学校的育人模式改革，是一场涉及课程形态、班级组织形式、学生管理方式、学校组织结构，最终改变整个学校生态的全方位变革。其中的每一项改革举措，都“伤筋动骨”。

为什么这样一场改革能够在十一学校顺利进行？为什么许多学校觉得不敢改、不想改、不能改的地方，在十一学校都能被彻底颠覆？

深刻的变革往往带给人挣扎。过去的辉煌、经验、习惯，未来的变化、未知和渺茫，就像一道道围墙挡住去路，让教师们纠结、失落、痛苦。改革要想成功，必须突出重围。突围，既需要先破后立的勇气，也需要先立后破的智慧，更需要等待的耐心与包容。

### 一、个人理想与学校愿景的握手

李希贵在业内不是一个按部就班的人，其过往的多次改革探索，在基础教育界很有名气。2007年，他从教育部基础教育质量检测中心的官位上请辞，主动要求掌管十一学校，教师们怀着复杂的心情等待着这位“能人”的三把火。

谁知，开学一个多月，既没等来全校动员大会，也没有等来暴风骤雨式的改革。教师们只看见校长经常在校园里遛弯儿，走进办公室找教师聊天，走进教室和学生说会儿话。

渐渐地，平静的校园里，循规蹈矩的教师们显现出另外一面：

教生物的王爱丽是个博士，但怎么也学不会像其他老师那样一字一句地讲解知识，还得让学生爱听。

英语老师侯敏华害怕开学，不是因为教得不好，而是因为害怕在一年比一年高的高考分数里迷失了方向。

物理老师秦建云在课堂上挥洒自如，课下却和绝大多数教师不说话，还扬言“你要是相信了领导，实际上就背叛了自己”。

……

“干了一辈子教育，谁都希望找到一条对的路。”李希贵在自己的随笔中写下了美国教育学者的一句话，“但是，大多数老师都曾经历过一两次对过去学校改革的失望，因此，迅速拥护一种新的改革，这个想法在一些人看起来很傻。要在这样一些经历过变革坎坷和挫败的老师中启动变革，必须细心培育变革的种子。”

与教师们共同勾勒未来的愿景，是诱发变革的第一步。2007 年暑假，十一学校启动《十一学校行动纲要》的制定。

会上，不知是谁抛出了一个既理想又现实的问题：“在升官发财的同学、朋友面前，老师们拥有哪些值得骄傲的资本？”

几番争论后，答案浮出水面，“从学生对社会的贡献中寻求自己的价值”。大家一致同意教师的职业定位应该是“在学生今日之爱戴与未来的追忆中，寻找富有乐趣的教育人生”。

记者在研读中发现，这份总计 100 条的学校纲要，没有一句空话、套话。今天教改的一切举措，几乎都可以在这份纲要里找到依据。

比如，课程怎么改？纲要上写着“课程建设应与学校培养目标相一致；课程建设应立足学生成长需求，符合学生认知规律，尤其要关注不同类型学生的成长需要”。怎么管理学生？纲要会告诉你“坚持主体教育，学生能做的，教师不要包办”。

纲要还提出要把学校“建设成为受人尊敬的伟大的学校”。“就这句，开始我特别不理解。”务实的王春易觉得学校把话说得太大，“但是，当我看到要把学生培养成‘志存高远、诚信笃志、言行规范、思想活跃的杰出人才’这句时，我恍然大悟，身为教育者，我们确实应该让自己站得高一点，从民族和国家需要的角度去考虑培养人才。我们的改革最重要的使命，就是培养具有社会责任、勇于担当、富于创新的国家栋梁和民族脊梁。”

这份纲要的制定历时长达两年，经过全校教职员和学生的三轮讨论，最终以 97.4% 的赞成率获得通过。在构思、表述、争论、修改的过程中，教师们心中的教育理想和激情不知不觉被点燃了。

当教师个人的教育理想与学校的改革愿景融合在一起的时候，就会产生一种强烈的突出重围的愿望，而共同价值观的形成，让这场突围有了明确的方向。

## 二、一大批老师有了教育家的心态

改革让某些教师感到绝处逢生，而另一些教师却痛不欲生。

经验告诉改革者，这个时候如果用行政命令硬推，只会加深教师们对改革的焦虑和抵触，为学校的未来埋下隐患。所以，改革最好在没有任何行政要求的状态下发生。

学校决定请秦建云出任课程研究院院长。这个机构没有行政级别，没有专职人员，却是十一学校改革构思中的技术研发部门、学校的“大脑”。

“改革开始的第一个学期，没干别的，就是找人聊天。”秦建云回忆说，“有的老师要沟通七八次，才略动一动。”他笑称：“这一个学期说的话比过去 10 年都多，成果是 40% 左右的老师认可了调整课程的思路，60% 的老师表示怀疑、观望或不赞同。”

对这样的结果，十一学校的改革者们心中早有对策，那就是“鼓励先进，允许落后”。

在设计分层、分类、综合课程时，语文和英语没有参与，因为教师们觉得这两个学科不适合分层，但应怎么改还没想清楚。

拆掉教室里的讲台也没有一步到位，而是时机成熟一个拆一个，前前后后花了两年多。

王春易在对课堂变革感到迷茫的一年中，校领导从来没有向她提过要求。“他们怎么会有那么大的耐心，去等待老师的觉醒呢？”

秦建云说，自己看到过太多表面一套、背后一套的改革，因为得不到教师真心接纳，最终都走不下去。所以，十一学校给教师空间，给教师选择，让每一个教师朝着自己的梦想，凭智慧走到一条适合自己的道路上。

十一学校的改革没有从一开始就全面铺开，而是根据各年级的实际情况逐步实行。刚刚开始改革一个多学期的高一学部主任田俊告诉记者：“这个地方的改革没有‘一刀切’，也没有共同的模式，它是一个百花园。渐渐地，一大批优秀教师成长起来，开始

以教育家的情怀、教育家的境界、教育家的心态、教育家的智慧，来影响学生成长，推动学校发展。”

不走寻常路，不按年级进度备课上课的数学老师潘国双被吸收进课程研究院。被学生评价“有想法”的历史老师贺千红成立了“贺千红过程评价工作坊”，总揽全校的过程性评价体系开发。曾经发愁讲课的生物老师王爱丽，被推荐到全校老师面前，分享自己的自主学习教学法。改革中遇到的各种问题，老师们都可以自主成立课题组进行实验。

“那段时间，每天可高兴了，心里就想着改革，走在路上也想，躺在床上也想，恨不得第二天赶紧到学校看看有没有效果，还有哪儿需要改进。”在这样的环境下，王爱丽第一次唤起了对教师职业的热情。

教师们还发现，“学校的会少了，不检查考勤、备课情况了，就连分数这样的评价指标也不出来兴风作浪了。看来真要让我们自由成长”。

学校通过这些举措，帮教师分担改革的风险，特别是教师们顾虑最多的“成绩”。现在，高考成绩不再与教师个人评价挂钩，改为学科团队整体评价。

十一学校的领导者认为：“教师肩负着塑造学生精神生命的神圣职责，从事着世间最复杂的高级劳动，这样的职业怎么可能靠几张试卷去判断优劣呢？”

不过，他们把评价教师的权利交给学生。

每个学期期中，学生都会对教师作出诊断，依据是代表教师职业特点的十大要素，比如“老师能够公平对待每一个学生，做到一视同仁”，“能从老师那里学到很多分析问题的方法”。

还有一些无形的尺子，选课就是其中之一。艺术教师王晓霞告诉记者：“教师们都会上选课平台看，谁的课先被选满，可有面子了，没人选的教师，不得不想办法改变。”

### 三、校长走在改革队伍的中间

十一学校大部分改革都是一线教师策动的，校长只是有时出现在教师们中间，说上一些“不要着急”之类的劝慰之语，或者是在风和日丽的时候，提醒大家不要丢掉雨伞。

李希贵对自己的定位是“首席服务官”，是在教师们冲锋陷阵的时候，为他们递水擦汗、摇旗呐喊的人。因为“真正的领导力恰恰产生于服务，只有因为你的服务帮助别人走向成功的时候，别人才可能成为你的追随者，这时你才有了领导力，才真正可以被称为领导者。这样的组织，被称之为领导型组织”。

十一学校的改革，最终触及的是学校组织结构和管理方式的转型。李希贵认为，从传统管理学中照搬来的模式，对于学校这种知识型的组织来说已不再适用。构建领导型组织，必然要“激活每一个员工的主动性、积极性、创造性”。

通常，学校组织采用金字塔结构，校长处于塔尖，普通教师处于塔底，中间隔着四五个层级。这样的组织结构下，最权威的决策和指令来自塔尖，而最可能孕育明智决策和管理指令的基础却处于塔底，中间曲折迂回，顺畅对接并非易事。

在改革中，十一学校实行的是一种扁平化组织架构。一位教师告诉记者，学校只有校长、级部和教师三个层次。

在这种架构中，校长的权力明显受到了限制。比如教职工的聘任，由各年级、各部门双向选择，从选择过程到聘任结果，校长无权过问。财务方面，校长只有批准年度预算和监督预算执行的权力，而没有批准每一笔财务开支的权力。教育教学方面，校长只有规划课程的权力，不得在具体教学方式上指手画脚，更不得从脑袋里想出一个所谓的教学模式便在课堂上运用。

不仅如此，校长还必须“每年接受教代会的信任投票，达不到规定的信任率，校长必须自动请辞”。

这样做的目的只有一个，只有收紧了管理者的权力，才能使每个人都成为改革的参



与者，成为自己的 CEO。

现任高三年主任的于振丽告诉记者，在改革之初，年级鼓励任课教师参与日常管理事务，由教师以项目组的方式管理早晚自习、诊断与评价、日常行为规范等。在汇报工作时，她习惯性地称之为“分布式管理”，“可每次李校长都会纠正说，是‘分布式领导’”。

“管理是被动的，老师只会对‘上级’负责，领导则是主动的，老师会对自己负责，对他所做的事负责。”于振丽这样理解。

在一些场合，李希贵会讲起哈佛经典案例“谁背上了猴子”。研究者通过对大量公司、学校和非政府组织的管理者进行长期跟踪调查发现，当下属遇到困难时，领导们习惯于替下属把担子接过来，就像背上了一只又一只的猴子。但是，在这场尚无先例的改革中，“纵使你有三头六臂也不可能想出一套完美的解决方案”。

从改革的琐事中解放出来的学校领导，可以花更多的时间为教师们寻找资源、创造机会、发现问题、进行引导。

李希贵说，自己最好的位置是走在改革队伍的中间。“如果领导在前面冲锋陷阵，一旦掉进陷阱里，整个队伍就会乱套。只有在中间的位置，才能知道大家行走的快慢，才能始终保持清醒的头脑。”

站在改革队伍中间的校长，更像是一部导航仪，根据人才培养和社会需要定位，不断调整改革的方向、改革的速度和改革的效率，确保改革一直朝着正确的方向走下去。

## 不同视角看十一

**中国教育学会名誉会长顾明远：**

给每个学生提供适合的教育，才是最好的教育。要以学生为主体，把选择权交给学生。北京十一学校全校 4000 名学生，有 4000 张课表，学生们学得主动、学得愉快、学得刻苦、学得成功。这是人才培养模式革新的一条正确道路。当前我国教育改革的重点应该从课程改革入手，放在人才培养模式的改革上，使各种人才脱颖而出。北京十一学校的改革值得在有条件的学校推广。

**作家郑渊洁：**

北京十一学校让我感到震惊，每个学生的脸上都有幸福的笑容。当我在休息室为学生签名时，校长李希贵等在一旁，我给很多学生签完名后，他才和我交谈。李校长在学生面前如此平等，让我感受到真正的师道尊严。学生们在校长面前没有恐惧，而是像朋友那样。我以为该校的素质教育，足以成为全国学校素质教育的标杆。

**学生家长林先生：**

孩子刚进入十一学校的时候，有过一段不适应。老师不手把手教了，孩子不知道怎么自学，很苦恼。后来，在导师的关心下，孩子按照学校的过程性管理要求一步步走过来，如今已经完全适应了这种新的自主学习方式。作为家长，我很感谢十一学校这种把传统的“要我学”转变为“我要学”的教育改革。

**学生陈天泽：**

选课制度给了我学习自己喜欢的东西的机会，我可以连续两个学期选择影视编导与设计，对拍摄电影有了初步积累。对于必修课程，我可以根据自己的情况选择课程和老师。更重要的是，选择的自由让我对自己更负责。这就是教育的意义，让我们从依赖学校变成自己主导。

## 10问十一

北京十一学校在高中全面推进育人模式的改革与创新，引发了社会各界尤其是高中校长的热切关注，一时间参观考察者络绎不绝。但隔岸式的考察似乎并没有让参观者们过瘾。一些参观者在学校经过一番地毯式的调查与追问之后，仍然带着种种不解、困惑甚至疑虑离开。

有人说，学校改革搞得再热闹没有用，如果学生考不上好大学，一切改革都白搭。十一学校这些年的改革和变化，很亮眼，也很令人赞叹，但这种改革在大多数学校就像天方夜谭，无法实现。

那么，十一变革的关节点究竟在哪？操作层面遇到障碍如何推进？十一的改革又有多少普适价值？为此，《校长周刊》在各地高中校长中随机作了一个微调查，提取他们对十一学校改革中最关注的问题，并邀请这场改革的设计者、发起者和实施者——北京十一学校校长李希贵作答。

### 1 问：学生一放手就乱怎么办

选课走班以后，十一学校给学生自主支配的时间和空间都相当开放，但部分学生在自习课等很多方面表现出缺乏有效管理，还有学生玩手机，如何实现放手选择与常规管理的有效平衡？

**李希贵：**在十一学校，学生表现出来的这种问题是非常正常的。学校是允许学生犯错误的地方，我们不能假设学生什么问题都没有，只是提高他们的数理化成绩。教育必须面对一个个有问题的学生，我们必须给他时间、空间，让问题暴露出来，这样才能抓住机会让他成长，无论是学生自己的体验，还是老师创造机会，帮助他度过坎坷。

其实，在任何一种学校生态下，任何一种教学组织形式中，都会存在某些学生缺乏有效管理的问题。我们的态度是，学会等待，不要着急，慢慢地唤醒他。只有这样，学生才能慢慢在自由的空間里学会自我管理的能力，而这种能力是我们特别看重的。

我们不会用一个统一的、有序的模式去管理所有的学生，而是针对一个一个学生进行管理。通过过程性评价，以及导师、咨询师、学科老师对他们的关注和陪伴，帮助学生生长出自管理的能力。

在一所学校里，学生不出现问题是一种假象。你即便想尽办法加强管理，使用各种狠招，把学生都管成一个样，学生也无非是表面上服从，当他进了大学，走入社会，没有了这种高强度的管理机制之后，如果自己没有自我管理的能力，就很容易出问题。

我们不能在校园里让学生始终生长不出自我管理的能力，始终处在一个被管理的地位。只有放手才能培养他们的自主、自律意识。

至于手机问题，我们对待学生使用手机的态度一直是肯定的，就是鼓励学生使用，因为他们面对的是未来的世界，是一个智能化的数字世界，而手机又是其中最重要的媒介，甚至正如小米创始人雷军所说，手机是未来世界的中心。所以，如果我们禁止学生在学校里带手机和使用手机，那么我们会断送掉他们的明天。

但是只要允许学生带手机、使用手机，就一定会有错误使用手机的学生。我们可以换一个角度来看待，把它当作一个教育的机会。对于学生的成长过程来说，这也不是什么大不了的问题，更不能把它放大。我们的做法是加强对学生的引导，把学生这

方面的表现和其他各个方面,包括学习成绩的升降、是否影响其他同学的学习和生活等等,综合起来进行考虑,然后形成一个慢慢解决的综合方案。这个过程有可能很漫长,甚至一个学期都没有解决好,但我们一定不能着急,需要慢慢来。

实际上,如果通过硬性的纪律,甚至处分等行政力量,要管理好使用手机的问题其实非常简单。但是这样一来,很容易扼杀学生媒体素养的形成,也不利于常态生活下学生的教育。当有一天学生到了社会上要使用到手机时,反而不知道怎么用,这也是我们教育的缺失。

正如罗斯福所说,没有自由的秩序如同没有秩序的自由,同样具有破坏性。我们在校园里每天面对成百上千的学生,特别渴望秩序,这是可以理解的,也是必须的。但是,我们必须创造一个充满自由的秩序,并让学生在这个环境中学会使用自由——一个不会使用自由的人不会具有独立人格,也十分危险。控制学生很简单,但控制不是教育。

## 2 问:走班让学生“被选课”怎么办

在不少人看来,选课走班的形式是选择,实质是分层,学生选课、调课都要以测试成绩为依据,请问如何避免学生“被选课”?是否会造成某些学科成为永远的“短腿”?

**李希贵:**选课走班确实是形式,但是实质却不是分层,而是为了创造适合每一位学生的课程,让不同的学生在学校里能够选到适合他兴趣与能力、适合他未来职业选择与人生方向的课程,这是实质。即使是理科,我们对每一个课程的设计,也是为了帮助学生选择适合自己的课程,避免他们走弯路,避免盲目性。

选课追求的境界应该是适合,要打破世俗的快慢班思维,把优秀学生、后进生分到不同的快慢班里,这是一种传统的思维方式。因为每一个学生表现在各个学科上的能力和水平都是不一样的,所以对于不同的学科,他应该出现在不同层次的班里,而不是像过去那样把学生各科成绩简单相加,然后分快慢班。

我们的传统教育一直是“不见树木,只见森林”,我们希望把所有的学生都变成一样的“好学生”,让所有的学生都走在同一条通往所谓成功的大道上。事实上,学生不存在好坏之分,只是由于发展的差异,他们的学科能力和学科水平不一样,所以,我们所实施的选课走班,是让每一个学生在不同学科的不同层次和类别的教学班里。

学生在选择的过程中,刚开始也会茫然无措,好高骛远,但是,慢慢他们会变得越来越理性、有序。他们在每一次选择中需要不断追问自己如此选择的理由,把每一次的课程选择与自己的学习和职业发展以及人生方向连在一起。尽管在选择的过程中他们可能会走一些弯路,但坎坷也是他们的财富,可以成为他们下一次选择或走上社会之后选择的宝贵经验。

关于“补短”,这里可能有一个认识上的误区,以为如果学生进入较低层次的课程就补不了“短”,把他们放到高层次课程就变“长”了。其实,即使是从“补短”的角度来说,也要遵循一个“最近发展区”,适合才会更高效。我们把一个基础差的学生,放到一个较高层次的课程里,他的学习不会发生,他的“短”可能会永远继续下去。

学生的“扬长”也好,“补短”也好,在这场改革和传统的教学里都有可能遇到,但是它们不是这场改革带来的问题,重要的是什么呢?重要的是我们“补短”的方式是什么。不是说把学生放到难度大的课程里“补短”就会加速,关键在于我们是否提供了一个更加适合这个学生学习水平的教学内容和教学方法,让“补短”真正发生。

当然,对某些学生来说,我们更应该做的可能是扬长避短。对一个艺术家来说,可能他永远学不好数理逻辑,即使让他学会了,学好了,你也伤害了他的艺术细胞,

特别是破坏了他的想象力。对于大多数学生来说，难度、内容和方式适合的“补短”还是需要的。

### 3 问：社团活动多了，影响学习怎么办

十一学校有那么多的社团和活动，在学习和活动之间，学校怎么平衡？

**李希贵：**学校无法去完成这样的平衡，因为学生太不一样了，所以我们必须提供这种平台，让每一个学生去学会平衡。在这个过程中，我们要指导学生，指导每一个学生学会平衡，学会平衡的过程就是教育的过程。

其实，我们都低估了学生自己的平衡能力。在十一学校的校园里，很多学生都经历过从应接不暇、顾此失彼到从容应对、熊鱼兼得的过程。面对精彩纷呈的校园，一开始他们什么都想参与，什么都想跃跃欲试，想法层出不穷，但很快发现自己疲于应付，甚至出现暂时的成绩下降。这就逼迫他们去思考，去调整，逼迫他们学会安排时间，学会规划，学会取舍，学会提高效率，包括沟通的效率、做事的效率和学习的效率。这些能力都是他们将来进入社会后的核心能力，他们需要在中学阶段培养这些能力，更关键的是，这是他们发现自我、激发内在潜能所必须体验的。

### 4 问：有老师拖改革后腿怎么办

我们了解到十一学校在课程改革过程中，有些老师走得快一些，有的则相对落后，请问学校对待两者的态度是什么？如果部分人甚至大部分人跟不上学校改革的整体步伐怎么办？

**李希贵：**全面推进改革，让改革之花满园绽放，所有老师都整齐划一地往前走，看似很诱人的愿景，却不是真实可行的变革之路。因此，对待课程改革过程中老师们表现出来的不同的行进速度，我们的态度是，鼓励先进，允许落后。

教育教学工作是一项复杂而富有个性的高级劳动，每一所学校、每一个学科、每一个年级和班级、每一位教师都各不相同，如果我们希望通过一场变革，让他们行走的方式甚至速度都一样的话，不仅没有可能，而且即使实现了这样的目标，那也肯定违背了许多规律，是一个不可信的目标。

变革对每个人来说都会带来巨大的压力，即使无需脱胎换骨，往往也易伤筋动骨，因此，这样的变革需要时间。每一个人从观念的转变、策略的运用到方法的借鉴创新都必须经历别人无法代替的过程，感悟、体验、纠结、挣扎，每个人的内心都避不开，也都只有自己才能体会。

有些老师想得比较清楚了，有了比较清晰的思路，他们可以先转变，也可以走得快一些。对于某些个体的老师来说，尽管我们也希望他能够跟上学校整体变革的进度，但是因为各种原因，或者没有完全理解改革，或者缺少方法，或者有很多条件尚不具备，造成他们走得相对较慢。这个时候，我们一定不能急不可待，在他们后面大声吆喝，甚至给予当头棒喝。他们不是有意要落后，他们只是需要较长的时间才可以接受某些新生事物，学起来慢一些，但一旦上路，却能扎实稳健地推进，迎头赶上。我们要学会等待，注意观望，等他们每一个人走过自己的心路历程，在他们每一个需要搀扶的关口提供帮助。作为学校，包括这些老师周边的人，都有责任去帮助他们弄清楚问题在哪里，促使他们也成为我们主流队伍中的一员。

在每一场改革中，落后只是极个别的，绝对不会因为个别的现象影响改革的进程。如果我们启动一场改革，大部分老师都认为自己是落后分子，甚至有的人认为自己已经影响到学校的改革了，那么很有可能是我们的改革有问题。是不是走得太快了？是不是脱离实际了？是不是没有考虑老师的感受？我们需要及时反思和调整。

再者说，每一个团队里，也都需要这样的人，在一个组织变革过程中，管理者只有通过他们才能弄清变革的缺陷，才能在管理与克服他们带来的变革阻力过程中，使变革变得更加健康、更加稳健。

所以说，允许落后应该成为组织推进变革的重要策略，在某些时候，甚至可以把它当作变革的基本原则。但是，仅仅以如此的策略和原则又无法真正实现变革的目标，于是，我们还必须通过鼓励先进来推动变革的进程。

## 5 问：学生评价老师影响客观性怎么办

我们了解到，走班制以后，学校对老师的评价主要依据学生评价。请问如何看待这种评价的客观性？这种单一定性的评价是否会对老师工作产生影响？

**李希贵：**这是一个误解。十一学校每学期都有教育教学调查工作，由学生在许多方面对老师作出一些判断，但是这不是评价，而是诊断，这种诊断不用于老师的任何评价，跟老师的名利没有利害关系，只是为了促进老师的成长，让他们能看到学生的需求和感受，然后在某些不足的方面进行改进。

我们在设计学生对老师进行评教评学的指标体系时，首先列出能代表老师职业特点的十大要素作为指标，包括“我觉得老师风趣幽默、平易近人”“老师的人格魅力影响了我”等，然后由学生在这十项指标下对每位老师进行评价。而且，汇总学生的评价结果之后，我们不会做简单的相加与合并，得出一个数字或排名，而是为每一个指标确定等级，让每一位老师都十分清楚自己在哪一个指标上得到了学生的爱戴和敬佩，在哪些方面有部分学生认可，还有哪些方面需要继续改进。评价给出的信息清楚明白，老师的职业成就感油然而生，发展方向也了然于心。

十一学校对老师是慎用评价甚至是疏于评价的，备课、课堂教学、作业批改不纳入老师评价，甚至连考试成绩也要三年后评定，起始的一、二年级成绩不作为评价内容。我们之所以这样做，是基于对教育工作本质的思考和对老师职业的定位。教育工作的本质是育人，我们不能以线性的思维或仅仅靠量化的方法去审视和评判。因此，我们必须寻找综合的、多维的、互动的评价方式，而最重要的评价就是聘任。我们的做法是将学校划分为以年级组和中层部门为基本单位的团队，每一个团队由校方确定编制和与之相应的薪酬标准，由每一个团队的主管和全校教职工双向选择，同时，在选聘的过程中双方协商确定薪酬待遇。

因为聘任会综合考虑老师各个方面的表现、能力和素养，与某个岗位是不是对应、能不能承担相应的工作，学部、年级、学科、部门会作出相应的判断。如果一个老师在聘任的双向选择过程中，第一志愿、第二志愿都没有被选择，直到第三志愿才被选择的话，这里的潜台词就是他已经落聘了两次，他的素质和业绩是没有被认可的，接下来他需要反思的事情就会很多。

## 6 问：分层造成老师各自为战怎么办

课程分层后，老师在各自的学科教室办公，教不一样的课程。请问这样各自为战，学科如何进行教学规划？老师之间的教学研讨如何有效进行？这样的工作方式对老师的专业发展有何影响？

**李希贵：**这是个好问题。任何事情有利就会有弊，重要的是怎么克服新出现的问题。在新的课程框架下，同一年级的数学老师教着不同层次的课程，他们的教研活动会受到很大的影响，于是我们就设了纵向的教研活动，每位老师既有年级内的横向教研活动，又有跨年级的同层课程的教研活动。我们希望纵向课程的教研活动能使老师对课

程本身的专业研究更加深入，教学方式更加适合课程本身和学生学习的规律。但这件事确实需要时间去慢慢找到一些正确的道路。

对老师的专业发展，我们希望通过课程建设、通过课程的开发和完善、通过一个个任务，促使老师的专业水平得到快速发展。但现在我们面临着一个矛盾，那就是和兄弟学校、和市区教研部门的对接会出现问题，这是对我们的一个不利因素。当我们的教学内容、教学进度和市区其他学校不一样的时候，我们在借鉴他人经验方面就出现了障碍，如何弥补，我们也在研究措施。

## 7 问：走班让师生缺少沟通怎么办

走班制以后如何保证师生正常沟通？如何创造沟通的条件？特别是在学生缺乏主动沟通意愿的情况下，老师能及时发现问题学生吗？充分的走班自由状态下，必要的控制性机制如何确立？

**李希贵：**走班之后学生沟通更加便捷了，因为老师就坐在教室里，学生随时随地都可以找老师沟通。另外，过程性评价为师生沟通搭建了一个平台，老师会及时记录、评价学生的学习表现，随时发现问题、反馈问题。在这个平台上，不仅老师可以直接找学生，学生也可以主动找老师。此外，各年级老师都会充分利用网络，比如公共邮箱、网盘、博客、QQ 群、微信群等，跟学生保持即时沟通。

学生缺少主动沟通的问题，在班级制下也是存在的。而没有了行政班和班主任，最直接的一个变化便是行政力量的淡出，由此带来了师生关系的平等，师生之间的沟通变得更加纯粹。没有班主任之后，每位老师都不再把问题学生或者问题学生的发现，推给班主任一个人了，每一位老师都承担起了教育的责任。从这个意义上说，“人人都是班主任”，这在十一学校已经成为一种现实存在。

此外，学生走班之后，各个年级实施分布式领导，解决必要的管理问题。将年级的各项工作予以梳理，让适合的老师分别担当不同工作的领导，对各个教学班的管理、学生自习的管理以及学生课外时间的管理等等，都有相应的措施。比如，全年级的考勤工作，就有专门的项目组全面负责。对于个别问题特别突出的学生，我们也会有一些特别有经验的老师承担教育顾问的职责，由他们去对这些学生进行有针对性的教育。

## 8 问：学生选课的同时为什么不能选老师

根据观察了解，十一学校是选课不选老师。从选择性上来讲，选老师的意义和选课程一样重要，老师即课程，都是让学生有一个适合自己的教育。十一学校为什么不同时推出让学生选老师？

**李希贵：**十一学校为什么让学生选课但不选老师？因为我们希望创造和谐的学校文化。一所学校最重要的资源是老师，最宝贵的资源也是老师。但是老师确实是千差万别的，无论是他们的教龄、他们的学养，还是他们的教学风格，都是千差万别的，他们必须是一个协作体。一旦造成学生选老师，老师之间的竞争文化就会立刻出现，合作将会被彻底打碎，这样的学校不可能培养出有合作精神的学生。这是第一。第二，我们要保持一个适度的压力，如果我们让学生选老师，老师将不堪重负，就会走过头，会带来很多问题。

## 9 问：高考成绩是办学目标吗

十一学校会把高考成绩作为办学的一个目标吗？

**李希贵：**办一所高中，不研究高考，显然是行不通的。不光中国的高中学校要成绩，英国、美国的学校也要成绩。任何改革都不能以丧失学科成绩为代价，否则是不现实的事情，而且是对学生不负责任的态度。每个学生对学校来说可能只是几千分之一，但是对每个家庭来说，却是百分之百的，如果改革以牺牲学生的成绩为代价的话，那风险就太大了，也注定是要失败的。

所以，我们在设计整个框架的时候，高考一定是我们的目标之一，这一点毫无疑问。但是，高考成绩一定不是唯一的目标，更不是改革的目的，否则我们根本没有必要去作这么大的改变，在原来的基础上作一些小小的调整，同样能取得很好的效果。我们所追求的，一定是从学生的成长需求出发，从他们的人格、综合素养、个性发展综合考虑，为他们搭建合适的成长平台，让他们自我认知、自我唤醒、自我发现，从而形成独立人格、独立思想，最终成为与众不同的自己。这才是教育的根本，也是为他们二十年之后的成功，甚至一生的发展奠基。而对这些教育目标的追求，其实也能帮助我们解决高考成绩的问题。当学生喜欢学校，喜欢他选择的课程；当学生被唤醒，有了内动力，他的学习怎么会没有成绩呢！我们相信，也正如学校很多老师经常所说的：“如果过程是好的，结果也一定会是好的。”

## 10 问：十一学校的经验能否被复制

作为外省市学校，还想问一个问题，十一学校育人模式改革最关键的要素是什么？能复制吗？

**李希贵：**很多同行问我这场改革最关键的是什么。一些人可能认为条件最重要，因为十一学校的条件不错，但我不这么认为。条件并不是最重要的，一所大城市的学校和一所山沟沟里的乡村学校，同样都可以进行教育改革。当然乡村学校的条件没有大城市的学校条件那么好，但如果能够根据学生的天性来设计学校，充分挖掘自身的条件和优势，一定会比原来的办学效果好。所以我认为，最关键的还是把握两个要素，选择性和个别化。学生是不是有选择的空间和机会，教育是不是具体到了每一个个体的学生，是不是尊重了他们的个别化需求，这是很关键的。

严格来说，十一学校的改革是不能复制的，但是可以嫁接。任何一所学校，都有它的文化，都有它的办学传统，同时都会受到这样和那样的制约。任何一所学校，即使条件再好，包括北京、上海的学校，也都得从本校的实际出发。十一学校的改革思路可以借鉴，但是具体的方式，必须尊重规律。十一学校的改革也不是中学改革的唯一方式，我们希望有、也应该有多样化的高中发展模式百花齐放。

文献来源：李耀明，高靛. 北京十一学校创新育人模式改革纪实（上、中、下篇）[N]. 中国教育报. 2014年4月1-3日.