

教师必读文库
《外国教育名家名作精读丛书》
北京师联教育科学研究所 编 译
总主编 冯克诚

(第二辑·第十五卷)

[美]威廉·H·克伯屈
(Kilpatrick. W. H. ,1871—1965)

设计教学思想与《教学方法原理》选读



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第二辑/北京师联教育科学
研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 733 - 7

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文
学 IV. I11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131422 号

外国教育名家名作精读丛书·第二辑
克伯屈设计教学思想与《教学方法原理》选读

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社 出版发行
学苑音像出版社

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006年1月第1版第1次印刷

开本: 1/32 印张: 180 字数: 4677千字

ISBN 7 - 80135 - 733 - 7

全二十册定价 526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD 北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. 100024 Tel 010 - 65477339 010 - 65740218(带 Fax)

E - mail webmaster@BTE - book.com Http ://www. BTE - book.com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷100种、外国卷100种,每二十种为一辑,共十辑,约200种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者
2005年11月

目
录



外国教育名家名作精读丛书 第二辑·第十五卷

克伯屈设计教学思想与《教学方法原理》选读

上 篇

克伯屈的设计教学思想

设计教学法的基本理论及在中国的实践	(1)
(一)设计教学法的由来和理论	(2)
(二)设计教学法在中国的试行	(7)
(三)协动教学法	(16)
对设计教学法及其在中国的评价	(19)
《教育方法原理》导读	(22)
(一)教育就是生活本身,不是将来生活的准备	(23)
(二)根据人们活动特点,设计教学方法	(24)

下 篇

《教学方法原理》选读

第一章 广义的方法问题与狭义的方法问题	(33)
第二章 什么是学习?学习如何产生?	(47)
第四章 学习的简单实例	(67)
第五章 定势与学习	(77)

第六章 强迫与学习.....	(85)
第十章 兴 趣.....	(95)
第十一章 兴趣(续):自我与兴趣	(115)
第十二章 兴趣(结论):兴趣幅度	(133)
第十三章 有目的的活动 ;完整的行动	(148)
第十四章 意义与思维	(163)
第十七章 学科内容与教育过程	(176)
第十九章 道德教育	(194)
第二十一章 一些结论性问题	(208)

上 篇

克伯屈的设计教学思想



设计教学法的基本理论 及在中国的实践

在旧中国，曾先后介绍和或多或少地试行过来自西方资本主义国家的许多“新教学方法”，如自学辅导法（Supervised Study）分组教学法（Groups of Study，当年称为“分团教学法”）、蒙台梭利教学法（Montessori Method）、设计教学法（Project Method）、道尔顿实验室制（Dalton Laboratory Plan）、社会化教学法 Socialized Reaction Method）、德克乐利教学法（Decroly Method）、莫里森单元教学法（Morrisonian Cycle Plan）、文纳特卡制（Winnetka System）等。其中以设计教学法在其理论上最为系统，在其实践上对旧中国的影响为最大。

据1969年《布朗德教育百科全书(Blond's Encyclopedia of Education)》“设计作业(Project work)”条说：“设计教学法现在是英国幼儿教育 and 初等教育的一种基本方法。它既是用作集体的，又是用作个别的，而且有迹象表明有许多中学现在正开始去采用这类方法……”^①这似乎表明设计教学法在学前教育 and 初等教育的范围内，还有着它一定的生命力。

设计教学法在理论和实践上有不同的流派。就其定义、种类，据说大约有二十种之多。在本文中，主要只限于论述对旧中国影响较大的克伯屈(Kilpatrick, W. H., 1871—1965)的“设计教学法”，兼及设计教学法在中国的一个变种——“协动教学法”。

^① Blisshen E. (Ed.) P. 577, 1969.

(一)设计教学法的由来和理论

“设计(Project)”这个词,最初在教育上的应用,见于1900年美国哥伦比亚大学《师范学院学报(Teachers College Record)》和《工艺训练杂志(Manual Training Magazine)》。当时,该校工艺训练部主任理查德(Richard C. R.)在上述刊物上发表文章,主张中学的工艺训练,不应当以教师为主,要求学生依照教师规定的蓝图去做,而应当采取问题解决的方法,创设一个问题的情境,由学生自己去计划,自己去实行,自己去解决。理查德称这种方法为“设计”。

由此可见,“设计”的原先意义,是指学生自己计划、运用他们已有的知识和经验,通过自己实际操作,在实际情境中解决实际的问题。这是1918年以前美国教育界公认的“设计”的界说。

1918年,克伯屈在哥伦比亚大学《师范学院学报》上,发表题为《设计教学法,在教育过程中自愿活动的应用(The Project Method, the Use of the Purposeful Act in the Education Proecess)》的论文。他说:“我采用设计这个术语,专指自愿的活动,并且特别注重自愿这个词。这个词不是我发明的,也不是我首先用在教育上的。”^①1921年,克伯屈为“设计”确立一个定义:“任何自愿的经验单元,任何自愿活动的事例,其占支配地位的自愿是一种内在的驱策,(1)确定行动的目的,(2)指导行动的过程,以及(3)提供行动的动力、行动的内在动机。”^②他并简要地定义为:“设计是自愿的活动——以自愿决定

① 参见康绍言、薛鸿志编译:《设计教学法辑要》,商务印书馆1923年再版,第3页。

② Kilpatrick, W. H. ,An Introductory statement :Definition of Terms ,Teachers College Record ,vol. 22 p. 283 ,sept. ,1921.

目的,指导动作,并供给动机的活动。”^①克伯屈还提出“设计”最广的定义,强调“自愿的活动”,不限于实际的动作。^②他系统地论述了设计教学法的理论,可算得权威的意见,为一般人所重视。

什么是克伯屈所称的“自愿的活动(或‘志愿活动’,purposeful activity)”?他说:“所谓志愿的活动,正如它本身示意的那样——活动贯穿着志愿,志愿渗透或指引着活动。”^③这就不必是工艺的、操作的、解决实际问题的才称为“设计”,任何受志愿支配的活动,都是自愿的,都是“设计”了。

克伯屈追求一种整体性的、统一的教学体系。他说:“根据教育理论研究教育方法,我总觉得教学程序中有许多重要的并且有关系的方面有联络统一的必要。因此我希望有个概念可以适合这个目的。”^④这就是说,“设计”也就是“志愿活动”或“自愿活动”。而他要求统一的是下列三个要素:(1)在学生方面,专心致志地参加到他们的学习情境中去;(2)学习心理原理的充分运用;(3)提供学习中的伦理因素和责任心。^⑤

他认为,儿童的学习是由多种多样复杂的反应得来的。他称之为“同时的学习(simultaneous learning)”:在全心全意的志愿活动中,

① 孟宪承:《教育概论》,商务印书馆1947年第29版,第116、148页。

② 孟宪承:《教育概论》,商务印书馆1947年第29版,第116、148页。

③ Kilpatrick, W. H. Foundations of Method p. 200, 1925. 参见孟宪承、俞庆棠译:《教育方法原论》,商务印书馆1930年再版,第13章第1页。关于“purposeful activity”,有把它原为“有目的的活动”的,如刘付优等译奥恩斯坦(A. C. Ornstein)的《美国教育学基础(An Introduction the foundations of Education)》,人民教育出版社1984年版,第210页;“克伯屈强调‘有目的的活动’,这符合桑戴克的效果律和杜威关心儿童的需要和目的的论点。”我们认为不确。

④ 康绍言、薛鸿志编译:《设计教学法辑要》,第2、7页。

⑤ Meyer, A. E., The development of Education in the Twentieth Century, p. 74. 1962.

不仅可以得到所需要的“主学习(或‘直接学习’,Primary learning)”而且可以得到最有用的“副学习(或‘相关学习’,associate learning)”同时还可以得到最有价值的“附学习(或‘间接学习’,concomitant learning)”^①在学习过程中,直接得到的知识和技能为主学习;由此相关联系得到的知识和技能为副学习;而间接得到的情感反应,如态度、理想等,则为附学习。这也就是克伯屈称它为“广义教学法”。所谓“广义”,是指各种学习是并行的,同步的;而狭义的方法,是指一时一事而言。在广义教学法中“志愿”的要素,他认为具有特殊的价值。

依据桑戴克(E. L. Thorndike, 1874—1949)机能主义的观点,克伯屈接受了学习是刺激与反应连结的形成和巩固。或者如他说的:“学习乃动作成为习惯的过程”。^②在他看来,“心向(mindset)”和“准备(readiness)”是学习的关键。准备是反应连结中的一种,它引起一种心向,心向是多种反应连结的聚集。所谓“志愿”,就是“对于目的的心向(mind - set - to - an - end)”^③就是有明晰和确定的目的之志愿。他认为在教育上讲的兴趣,也就是心向与学习的原理;兴趣与心向是一而二,二而一的东西,是一件事情的两种说法而已。志愿的活动是排斥强制和惩罚的,是不能指定的。学习者的态度是学习过程的重要因素,当志愿消失,学习过程也不再存在了。只有志愿的活动,才有较好的主学习、副学习和附学习。归根结蒂,“这是全局的关键。如果要使儿童有有效的学习,那末必须要有儿童的自愿。”^④有人中肯地指出,克伯屈的设计教学法论述了一个非常突出

① foundation of Method pp. 102 - 103 52 206.

② 瞿菊农编:《克伯屈讲演集》;中华教育改进社1927年版,第68页。

③ Foundation of Method pp. 102 - 103 52 206.

④ Foundation of Method pp. 102 - 103 52 206.

的特征：“动机特征(motivational character)”。^①

克伯屈接受杜威的教育思想,认为要把教育当作生活本身,不要当作将来生活的预备。他说:学习就是建立新的行为方法,也就是“经验的改造”。如果行为方法是适应当前的需要,那末就是继续改造经验,这就是生活本身,它与教育只为将来生活的准备是相对立的。“新”、旧教育的标志,不仅仅是旧教育所教的是学科,“新教育”所教的是儿童,而且只有当儿童自愿学的时候,才能教儿童,因此“教育”所教的首先是儿童,首先着意于儿童的“生长”,其次才是教材。旧教育则恰恰相反。

在教材与学习问题上,克伯屈提出所谓“内的学习(intrinsic learning)”和“外的学习(extrinsic learning)”;“内的教材(intrinsic subject - matter)”和“外的教材(extrinsic subject - matter)”的概念。他认为只有自愿的活动,才是内的学习,也要求内的教材。克伯屈反对外的学习和外的教材。他认为,内的学习,是生活中应付困难所必需的活动,外的学习则为外界权威所规定的活动;内的教材是志愿活动过程中需要的东西,而外的教材是专供记忆的东西。拥护外的学习,主张外的教材,就忽视了“设计”定义中“志愿”的要素。学习过程的要点,是学习的态度,一旦志愿消失,学习过程也就停止了,而志愿是不可以指定的。但是,“志愿”有两种意义:一是儿童“为所愿为(a child's doing what he wishes)”;二是儿童“为所当为(a child's wishing what he does)”。克伯屈认为,当儿童“愿所当为(wish what he does)”,才能全力以赴。^②唯有内的教材,才能提供适合儿童学习的条件,才能有助于主学习、副学习和附学习。

这样,也就要求教材的“心理顺序(psychological order)”,而不是

① Brubacher. J. S. A Histor of the problems of Education 2d. ed. p. 234. 1966

② Foundations of Method ,p. 207. 参见孟宪承、俞庆棠译:《教育方法原论》,第13章第10页。

“逻辑顺序(logical order)”。克伯屈说：“心理的顺序,是经验的、发现的和学习的顺序;逻辑的顺序,则是整理排列以供以后学习的顺序。”^①也就是说,前者是指实际经验的顺序;后者是指得之于经验而排列的顺序。他主张改组教材的逻辑顺序为心理顺序;主张以儿童的实际经验为起点,采取混合教材的编制;主张废止分科的教材。孟宪承曾概括地说过:“美国所称为‘设计教学’的,与其当作教学的方法,毋宁说这是一种教材的组织。要进行设计教学,先要有设计课程——就是以自发活动为中心而混合组织各科教材的课程。”^②其说言简而意赅。

克伯屈提出“志愿活动”的四个典型的阶段:(1)自愿(purposing),(2)计划(Planning),(3)实行(executing),(4)评判(judging)。无论人们对“设计”是主张狭义的理解或广义的理解,无论对克伯屈关于“设计”的定义同意与否,但是大多接受了他提出的志愿活动的四个阶段,即设计教学法的四个步骤。

他分设计教学法为四种类型,也就是把“志愿活动”分为四种形式:(1)生产者的设计,(2)消费者的设计,(3)问题设计,(4)特殊学习设计或熟练设计。这是按设计的性质分类。在中国当年的研究中,有人提出按活动的性质可以简约地分为:“动作的设计”和“理智的设计”。^③至于在中国当年的试验中,除了“混合设计(大单元设计)”——打破学科的界限,废除传统的学科名称,以儿童的自发活动为中心,即以实际问题为活动中心——以外,有“分系设计(合科设计)”——联合几门学科采用设计教学法;“分科设计(单科设

^① Foundations of Method p.207,294. 参见孟宪承、俞庆棠译:《教育方法原理》,第13章第10页、第18章第1页。

^② 孟宪承,《教育概论》,第116页。

^③ 曹白:《设计的种类——物质设计与理智设计》;《中华教育界》第12卷10期,1923年4月。

计)”——以一门学科为范围采用设计教学法。这种分系设计和分科设计,同克伯屈“废止分科的教材”的活动课程论是有区别的。

克伯屈主张的“志愿的活动”、“内的教材”、以及“生活继续改造”达到较高的水平,这三者就是他的“新方法”即设计教学法的原理。《教学法的基础(Foundations of Method)》一书,是他论述设计教学法理论的专著。

(二)设计教学法在中国的试行

1916年至1917年间,上海万竹小学试行以手工为中心,联络各科教材的教材中心联络法。他们把这种方法试行于一年级,用菌丝、棋子、贝壳、纱绳等廉价的小玩艺作为手工材料,让学生用这些材料习字、搭画、做算术。^①就我们目前查到的资料而言,这是中国试验教材联络的最初尝试。

1918年秋,南京高等师范学校附属小学也试行了教材中心联络法,以乡土一科为中心,其它的文艺、唱歌、游戏、工艺等科都以乡土科的中心问题为标准,去选择材料。虽然仍有学科(科目)的区分,但教材是打成一片的。对这种方法,当时的理论认为:“儿童的生活是整体的”,^②他们反对各自割裂的学科中心。也有些学校以自然科或社会科作中心。例如研究“猪的生活”:阅读就教“三只猪的故事”,作文就写“小猪的快乐”,算术就计划“猪肉的卖价”,美术就画“老猪和小猪”,手工就做泥猪和用篾做猪圈,唱歌就唱“小猪争

① 万竹小学教员:《手工中心教授谈》;《中华教育界》第6卷第3期,1917年3月。

② 中央大学实验小学校编:《一个小学十年努力记》,中华书局1930年第3版,第9页。

食”……^①

对于这样的改革,当时认为“儿童作业,因材料悉由教师提供,没有参加意见的余地,所以一切活动,漫无目的”。^②其实造成“漫无目的”的后果,并非由于材料是教师提供的缘故,而是由于打破学科的逻辑体系,忽视了知识的系统性和逻辑性;虽然注意到认识的整体性、综合性,但忽视了认识的分析性和科学的逻辑体系。这样的教材组织方法,往往使学生对概念的系统缺乏认识,而只能学到与中心课题有关的横向的片断知识。1919年秋,南高师附小在俞子夷主持下,首先在中国研究和试行设计教学法。^③1920年秋,江苏省立第一师范学校附属小学也由沈百英、顾西林在一年级进行试验。这些试验,由于仓促上马,缺乏理论准备,其结果是:“上课情形,和现在的幼稚园大概相仿佛。不过那时儿童作业,非常自由。教师看见儿童能够自由活动,以为已达试验目的,表示过分的满意。因此,儿童作业,因无确定目的,工作结果,往往今天和明天,前月和后月,常在同一水平线上,没甚进步发展可说。”^④

据沈百英回忆:

“南高师附小主任俞子夷是我的老师,他在附小先试验设计教学法。我当时在苏州工作,特地去南京向俞先生学习。俞老师说,设计教学法是创造性的教学法,我没有一套创造性的方法教给你,

① 沈百英:《设计教学演讲集》,商务印书馆1931年版,第9页。

② 沈百英:《设计教学演讲集》,商务印书馆1931年版,第9页。

③ 周予同在《中国现代教育史》(良友图书印刷公司1934年版,第122页)上说:“到了民国六、七年(公元一九一七、八年)以后,美国的设计教学法输入”。话虽概括,倒也恰当。陈元晖在《中国现代教育史》(人民教育出版社1979年版,第22页)上说:“设计教学法是在1917—1918年间输入中国,在杜威来华以后盛行起来的。”——“在杜威来华以后盛行起来的”,其说是也;“在1917—1918年间输入中国”,就我们迄今见及的材料,犹未能确证。

④ 中央大学实验小学校编:《一个小学十年努力记》,第9页。

你自己去摸索罢。我就在南高师附小听听课,跟那里的老师们谈谈。几个月以后,回到苏州,暑期以后开学,为了试验,招了一个班级,20名学生。”

“我拿个小闹钟带着,可以掌握时间。没有上课、下课,也没有课内、课外,也不分科目。似乎很原始的,象没有学校的样子。”

“进了课堂,我对学生第一句话就说:今后你们要学什么就学什么,你们要学什么我就教什么。”

“比如说,学生要我讲一个故事,我就讲一个故事;学生要我讲什么样的故事,我就讲什么样的故事。没有法子准备,只能多看一点故事书,还要临时随机应变,即兴创作。有时学生意见不同了,好在课堂里的布置分好几种,可以一个角落讲故事,一个角落放些书供儿童阅读,另一个角落做游戏,再一个角落做手工。结果给学生讲故事,儿童做游戏、唱歌的机会很多,而计算不多。”

“半年以后,调查一下,学生的能力还是不差的。因为他自己喜欢学,学的效果也就比较好。”^①

看来,开始试行设计教学法时,试行者难免有点懵懂,但在当时的情况下,从教师本位转向儿童本位,尊重儿童,这一试图改革的精神是思想上的解放。

作为个别实验性质的学校,少数教育工作者,为求教学改革而作一些探索性的实践,是有意义的。问题在于当时也确有一些急于求成,好赶时髦,一哄而起,改革激情有余而沉思不足。1920年,以南高师附小为首的“江苏省立师范学校附属小学联合会”作出决定,号召各地小学试行设计教学法。1921年,第七届“全国教育会联合会”议决,号召小学推行设计教学法。于是设计教学法在中国不少地方一下子兴盛起来。当时各地的教育参观团都要到试验设计教学法的

^① 1982年4月9日下午,丁证霖第一次晋访沈百英教授于其寓所。引文为笔录。

小学去学习。小学教员暑期讲习会,都把设计教学法作为最重要的学程。当时的中国,在教育理论上,谈教育者言必称杜威,一些小学教师都把“教育即生活”、“学校即社会”、“儿童本位”、“从做中学”当作口头禅。“一种教育新方法,一经介绍,往往便接受实行,风靡全国,如同设计教学法、道尔顿制。学生自治制,未经就其所根据的理论本身与国情需要详加择别或修改,即行全盘介绍施行。”^①

南高师附小鉴于初次试验的失败,于1920年开始采用“分系统设计法”,也就是把学科性质相同或相近的几门学科组成混合科,并用设计教学法进行学习活动。所以“分系统设计”也称为“合科设计”。南高师附小把原来的科目进行改组,分成观察、故事、游戏、手工、体育等“系”,并把算术的学习寓于游戏之中。这实际上多少参照了福禄贝尔(Froebel, F. W. A., 1782—1852)和蒙台梭利(Montessori, M., 1870—1952)为幼稚园设计的课程。在课程论史上,在克伯屈的设计教学法之前,打破学科界限,以儿童自发活动作为选择和组织教材的中心的课程,梅林(Meriam, J. L.)曾分这种活动为:观察、游戏、故事(包括音乐、诗歌、图画)和手工四类,德克乐利(Decroly, O., 1871—1932)曾分这种活动为:观察、联想和发表三类,都不是以向来的学科为分类的。“分系统设计法”也许可以说是在学科课程与活动课程之间采取改良的中间形态。

当时的“分系”,有把语言、文字、故事等合成一系的,历史、地理、公民、社会常识等合成一系的;自然、卫生、园艺、算术等合成一系的;音乐、体育合为一系的,美术、劳作合为一系的;等等。关于如何分系,因校而异,因人而异,自行摸索创造。例如那时的江苏省立第一女子师范学校附属小学一年级,曾将唱歌、游戏、体操台

^① 吴俊升:《近五十年来之中国教育》;(台湾)复兴书店1977年版,第24页。

为一系 ;其分系设计中 ,拟有运动会设计。在这个设计活动中 ,儿童根据琴声的节奏操练 ,作体育游戏 ,唱体育歌 ,表演节目 ,一切都围绕着运动会的召开而展开。

1991 年春 ,江苏一师附小沈百英也在着手改进。他从上海的伊文思书店买到几本外国的教材 ,从中得到启发 ,便按照时令编写故事体裁的语文课本。如清明节要来了。就写关于清明的故事。清明一过 ,蝴蝶、蜜蜂就要出来了 ,就写关于蝴蝶、蜜蜂的故事。故事都很短小 ,文字浅显生动 ,特别注意生字、新词在课文中反复出现 ,并制作插图。据他回忆说 :“江苏一师附小主任吴研因很欣赏这套东西。南高师暑期学校请他去讲的 ,就是我给他准备的这套东西。”不久 ,商务印书馆聘沈百英为编辑 ,他所编的儿童文学读本就是遵循这样一条路子 ,在旧中国小学教科书的改革史上起过一定的积极作用。当然 ,这样的教材编写方法并不等于设计法 ,但这种教材编写的方法是“从试验设计教学法中间摸索出来的”。^①

1921 年至 1922 年间 ,江苏省立第二女子师范学校附属小学采用了一种新、旧过渡的设计教学法。邦塞 (Bonser ,F. G.) 曾经说过 ,在设计条件不成熟的情况下 ,可有过渡的办法 ,即“仍旧保存教材之普通组织 ,但其活动之内容大可伸缩 ,且教师有充分之自由以排列各部之作业”。^② 江苏二女师附小采用的就是这样一种不打破学科界限的教学法 ,不废止日课表 ,但日课表可根据需要临时作一些变动。当时 ,该校于四年级的社会研究科 ,拟定了“新村组织”的课题 ,让学生看一些参考书 ,作一些社会调查 ,分析城市环境与农村环境各自的优缺点 ,然后认识“新村即调和城市乡村之一种理想实现” ,由学生各自作出“新村组织”的规划 ,并绘制或制作出新

① 沈百英口述 ,丁证霖笔录。

② 邦塞著 ,郑宗海、沈子善译 :《设计组织小学课程论》 ;商务印书馆 1933 年国难后第 1 版 ,第 103 页。

村的图象或模型。^①象这种按一门学科为范围组织的设计,称作“分科设计法”或“单科设计法”。

经过了一段摸索,1922年设计教学法在中国趋向于高潮阶段。在理论方面,1921—1922年间,教育专业杂志上发表了不少介绍、研究和试行设计教学法的文章。1922年3月,出版了北京师范大学康绍言、薛鸿志编译的《设计教学法辑要》一书,它介绍了克伯屈发表的一些文章。1922—1923年间,还出版了设计教学法的专著多本。在实际方面,1922年秋,南高师附小改用“混合设计法”,即邦塞所说的完全设计,它废除了日课表、教科书,彻底打破了学科界限,全靠学生在环境中、活动中发现问题,引起设计的动机,然后全体讨论,自愿确定目的,加以计划、实行,最后作出评判。这是完全意义上的设计教学法,即克伯屈倡导的设计教学法。据俞子夷1924年认为,设计教学法的试行,大约最盛行于1921—1923年之际。

1924年以后的一段时间,由于军阀混战,特别是设计教学法流行的江浙地区也发生了战争,致使教育经费困难,学校教学受到干扰,教师也往往因领不到月薪而无心工作,在这种情况下,也就对试验、研究设计教学法难以顾及。社会动乱的现实,证明了教育救国论的错误。失败和挫折不得不引起教育界人士的反省,当然也引起对“新教学方法”的反省。据舒新城说:他从1925年至1928年间,花了三年时间的研究,才发现“教育只是社会活动的一种,处处都得受到经济与政治的支配”,美国的“教育制度是工业社会的产物,不同于中国小农社会的需要;要建设中国的新教育,非从农业社会的历史上去追求根据,从现代

^① 苏二女师附小:《社会研究科的一个设计》;《新教育》第4卷第3期,1922年2月。

世界经济制度上谋适应不可。”^①赵迺近传认为：“我们中国教育的设施，大半是模仿外国，……是否适合国情，往往置之不问”，因此应克眼“不是无条件的采用，便是盲目的拒绝”的毛病。^②“无论何种新方法之发现，原意在补救旧的弊病，方法不过是一种手段，目的在于满足当时的需要”，所以一定要先弄清“它底原理何在，产生之原因何在，这方法，是否是我们所需要”。^③“采用任何方法，当先问教育的目的是什么，何种方法能达到我的目的。”^④过分夸大了方法的作用，是1919年至1923年间热心于设计教学法等新方法的原因之一。这正如廖世承所指出的：“近几年来，教育界人士似乎把教学上应用的一点技术当作教育功能和目的的全体，这是大家都感觉到的。”^⑤此时，许多人，都汲取了过去的教训，主张要深究原理，悉心试验，反对大轰大嗡的现象。沈百英提出新、旧方法不应该对立，大家携手同行，同上光明之路。这些改革的经验之谈，对我们当前的教育和教学改革是有一定的参考价值的。

1927年后的一段时间，国民党政权推行“党化教育”，类似设计教学法这样一些资产阶级自由主义色彩的教育流派，就较少活动的余地。1927年克伯屈到中国，受到的礼遇远不能同杜威、孟禄（Monroe P.，1869—1947），甚至麦考尔（McCall，W. A.）等人相比。人们对“新教学方法”不那么热心了。但对设计教学法在理论

① 舒新城：《中国教育建设方针》，中华书局1931年版，第6页。

② 赵迺还传：《科学的态度与新教育》，《新教育评论》第1卷第1期，1925年12月。

③ 舒新城：《道尔顿制可有的弊端》，《中华教育界》第13卷第2期，1923年8月。

④ 常道直：《对于我国教育现状之危言》，《中华教育界》第14卷第11期，1925年5月。

⑤ 廖世承：《中学实施道尔顿制的批评》，《中华教育界》第15卷第5期，1925年11月。

上仍在研究,在实践上还有少数学校在继续试验,如东南大学附属小学、江苏省立第三师范学校附属小学、江苏省立上海中学实验小学、江苏吴江盛泽小学等。克伯屈来华这一年,适值晓庄师范学校成立,他参观了它附设的中心小学,见到废止通常的学科和教科书的实验,深加赞许。他说:“我曾到各处找这一种运动,找这一种试验的学校,找有科学根据的试验,现在却给我找到一个。它的实施方针和办法,以及发动的理想,进步的过程,都合乎我的标准。”^①克伯屈认为陶行知的“教学做合一”的思想和实践,与他是同一的。沈百英也认为“教学做合一”,实际上“也是一种设计教学法”。不过陶行知在1928年说:“他(按:指设计教学法)与教学做合一的道理也很相近。但既称为教学,往往把做字忘掉,便与教学做合一不符。”^②1932年,他又明确地说:设计教学法与教学做合一是“两位先生”。^③

到了30年代上半期,在幼稚园、小学中实施设计教学法又掀起了一次高潮。就1934年上海一地而言,据我们的了解,49所幼稚园中施行设计教学法的有20所,占40.8%;间或采用设计教学法的有5所,占10.2%。其余24所中,有的确实是不用设计教学法,有的尚未能查清情况。何以设计教学法再度兴盛?其原因尚待探明。不过,与生活教育的时兴总存在一定的关系。当时有的学校往往用时髦的“教学做”来称呼它。还由于实用主义教育学对

① 孙铭勋、戴自俺编:《晓庄批判》:上海儿童书局1934年版,第87页。

② 陶行知:《湘湖教学做讨论会记》;中央教育科学研究所编:《陶行知教育文选》,教育科学出版社1981年版,第93页。

③ 陶行知:《两位先生的对话》:“设计教学法先生:‘教学做合一,做学教合一。玩来玩去只是老把戏,还不是设计,大同而小异。’教学做合一先生:‘大同而小异,西施少了一个鼻,教学而不做,正合士大夫的老脾气。早上设一计,晚上设一计,心里设一计,笔下设一计,衔支香烟喷口气,又是一个计,逼出汗儿写意?’”《行知诗歌集》;大孚出版公司1947年第2版。

中国的影响很大,而信奉实用主义教育学的人认为。“设计法的教学,是新教学当中最有组织的”,^①“是一种最有效率的方法”。^②但这些似乎还难以从根本上来解释三十年代上半期设计教学法再度兴盛的原因。

30年代,设计教学法在中国趋向于马克马利(C. A. McMurry)主张的“大单元设计”。^③一些试验大单元设计的小学,照顾学生的年龄特征和学校实际,提出了一些选择设计的原则,如(1)时令、节日,(2)儿童的需要,(3)学校生活,(4)课程标准,(5)联系校外环境等。

选择的方法,是按课程标准并参考各种教科书,调查儿童的智力和知识水平,儿童的生活和所在的环境,从中筛选出认为较适合儿童心理、故有价值激材料,同时安排一定的活动。把选择好的教材和活动,分配为若干段落,就称之为各个“教学单元”。简称“单元”或“小单元”。每个单元确立一个中心问题。若干小单元组成一个大单元。当时便于学期和学年的安排,一般采用与时令、节日等项目编排“单元历”,或叫做“儿童生活历”。

这些大概与30年代初(1932年)当时颁行的《小学课程标准》很有关系。当时它要求教材的组织,应尽量使各科联络,成为一个大单元,以减少割裂、重复等毛病。当然,这种大单元,是所谓儿童自愿的活动,也就是大单元设计了。

在这时期,大多数因循传统教学模式进行教学的学校,有时也利用扫墓、春游、秋游、运动会、夏令营等活动的机会,组织一些设

① 慈心:《马克马利底“设计的教学”》;《教育杂志》第13卷第9期,1921年9月。

② 知我:《设计数学法的研究》;《教育杂志》第13卷第7期,1921年7月。

③ 马克马利著、杨廉译:《设计教学法》,商务印书馆1923年版。

计,同时也提倡学生自学,提倡课外活动,提倡参观、调查、实验,吸取了设计教学法的一些因素。

30年代后期,由于日本帝国主义加紧对中国的侵略,学校教育遭到严重破坏,设计教学法在中国再度衰落。1942年,汪伪汉奸组织“中国教育建设协会”,出版了所谓《大东亚解放设计单元教学纲要》,其内容反动、无耻到了极点。同年,国民党教育部颁行的《修正小学课程标准》中规定:“教材的组织应尽量采用大单元的计划。各科界限也不必严分,以便互相联络,而减少割裂重复等弊。”又说:在课外,教师“应根据儿童的需要,设计情况,以激引儿童作有目的的学习的活动”。它是在提倡设计教学法。到1948年还可见到浙江省立杭州师范学校附属小学一年级试行“混合设计”的材料;1949年中华书局还出版了《小学设计教学法》一书,反映了一些学校在当时试行设计教学法的情况。直至1949年,设计教学法在中国还未绝迹。

(三) 协动教学法

1923年,张九如(认为)试行设计教学法“功小罪大”,于是有“协动教学法”的试行。协动教学法是在设计教学法的基础上,吸收过尔顿制和“葛雷制(Gary System)”^①的办法,综“三种制度的长处,化成一串的教学法”。^②1923年先在江苏省立第九师范学校附

① “葛雷制”是美国渥德(Wirt, W. A.)于1908年在葛雷市所创的一种教学制度。该制为克服校舍紧张,对学校房舍、设备充分利用,采二重编制法教学。全校学生被分成两部:一部分在教室上课,另一部分则分配在图书馆、体育场、工厂、商店等场所进行各项活动,两部分学生上、下午轮换。该制强调寓学习于游戏和劳作中,故相应减少科教学时间,增加了游戏和劳作等活动。葛雷制还取了学校寒暑假和星期日。

② 张九如:《协动教学法的尝试》,商务印书馆1925年版,第1页。

属小学作了一点试验,只一学期,于9月1日就改由江苏省立第四师范学校附属小学继续试行。它的理论和实践主要是在四师附小得到发展的。

协动教学法把全部课程分成四类活动:“现世活动”、“愤悱活动”、“康乐活动”和“藏修活动”。上午8:50上课,进行80分钟的“处世活动”,即设计教学的活动,让学生在“做中学”。其后,安排30分钟的“康乐活动”,即唱歌、游戏等。下午1:30上课,进行60分钟的“愤悱活动”。因为在设计活动中,儿童注意力在整个事情的完成,而对各科知识并不能加以系统的分析研究,所以设立愤悱活动是对设计过程中的各种问题加以补充学习,是一种课堂教学的形式。如语文科回忆郊游,就要写作文、报告,诵读课文等,算术科,要计算钱币的十进位——分、角、元,要丈量尺、丈、里,要学习两位数的法加法,一位乘两位的乘法。下午第二节30分钟,为“藏修活动”。学生根据自己的需要,分别进入读书室、作文室等作业室自学、练习,各室有教师指导,这是学的道尔顿制的做法。

愤悱活动需分科目进行教学,设置了语文、算术、常识及艺术四科。

活动时采取分组(当年称为团)的形式。协动教学规只限于小学1—4年级试行。四个年级的学生,共分五组(团),一年级一组(团)、二年级一组(团)、三四年级分成三个组(团)。在设计活动中,一般分组进行,有时五组联合设计,主要看设计项目的适用性范围而定。在康乐活动中,采自由分组,愿唱歌的到唱戏一组,愿游戏的到游戏一组,各有教师指导,这时四个年级只分成了二个组。在愤悱活动中,则是以学力测验将四个年级分为五组。在藏修活动中,是采道尔顿制的个别作业,是根据愤然活动中教师对各组的不同要求,由各组学生按自己的能力进行个别作业。

协动教学法在九师附小试行时,采用葛雷制的一些做法,四个年级只用三个半教室。一个是图书馆兼博物院,一个是艺术院,一

个是谈话室,还有歌舞场一个,但常把歌舞安排在校运动场进行,所以这一教室相当于半个。另外,学校的大礼堂和小公园列为儿童上课的场所。有关读书的在图书馆进行,有关娱乐的在歌舞场或运动场进行,有关讨论、算术作业的在谈话室进行,有关工作的于艺术院或小公园进行,……各年级同时分别于不同的地点活动、上课,不使各年级活动范围重复,将它们互相叉开,定时交换活动场所,改变各自的活动范围。

在四师附小试行时,有作文、读书、写字、习算等作业室的设施,教室并不紧张,葛雷制的形式实际上无须乎采纳。只不过吸收了葛雷制的办法,有助于将学校社会化,教室与其它场所的使用也很灵活,不必机械固定在一个教室内学习。

一、二年级在游戏时曾采用蒙台梭利感觉训练的方法。如：“有一天,二年级儿童在游戏所中做游戏,地上铺着席子及毡毯,毡毯前放着两组蒙台梭利练习触觉的大小圆形木及木盒。做游戏的儿童,站在席子这面,脱去鞋子,只穿着袜,用白布蒙去两眼,两儿平立着。哨子一吹,儿童就把两臂左右平举着,向前行去,行到席子上,须把两臂一高一低的震动。过了席子,走及地上又须放平两臂。”同样地又到毡毯上,“走到练习本处,就须蹲下身子,把大大小小的圆木,摸着大大小小的圆孔,一个个的装下去。装好了,再跑回。跑回时,与来时的动作相同。”^①

按张九如的看法:所谓协动教学法就是谋知、情、意协动不离,身体和精神活动协动不离,个人在团体中的协合动作,以求一个“完整的人生经验、知识、趣味”,使之“联成一气”。

协动教学法是试图综合外国教学方法的一例。但是在当时没有多少影响,除试验协动教学法的两所学校撰写文字以外,尚未见

^① 张九如:《试行协动教学法的成绩报告》;商务印书馆1925年版,第97页。

有人关注,加以评论或讨论。

在《设计协动教学材料纲要》一书中,都是以设计活动作为单元,一个个“儿童公园计划会”、“儿童医院计划会”、“儿童警察筹办计划会”、“运动会的计划”……,从这些材料中看出,各单元之间并无内在联系。罗织教材都是围绕活动旋转的横向的各科联络,而无学科本身的纵向的逻辑体系。但是协动教学法与模仿“新教学方法”的学校的做法不同的是,它的目的在于分析了各种“新教学方法”的利弊的基础上,力图找到一条融合各家之长的新方法。虽然它的创造很有限,只是把传统的课堂教学与设计教学法、道尔顿制、葛雷制乃至蒙台梭利教学法凑合起来,但多少寓有从“新教学方法”的介绍、模仿,而试图向研究、改造跨出一步,已着意于思索“外来的方法如何承收,自己发现的方法如何施行”的问题。^①

对设计教学法及其在中国的评价

克伯屈的“设计教学法综合了桑戴克的联结主义和杜威的儿童中心的学习方法。”关于这一点,克伯屈自己在《教学法的基础》的“前言”里,就明确地说过。孟宪承、俞庆棠译述这本书的“译者附言”中指出的:“杜威的研究方法以哲学为依归,桑戴克的研究方法以实验科学为基础,“克伯屈氏采二家精意而融贯之,参以心得,成一家言。”^②这也是陈科美在当年说的:“盖杜威研究教育系从哲

^① 马客谈:《小学校实施新方法的质量问题》;《中华教育界》第15卷第7期,1926年1月。

^② 孟宪承、俞庆棠:《译者附言》;《教育方法原论》。

学入手,而桑戴克则从心理入手。……克伯屈教授有鉴于此,乃采二派相同之点而融合之,参以个人心得,自成一派。”^①关于杜威的实用主义教育学和桑戴克的机能主义心理学,在教育学和心理学的历史发展过程中的地位、作用、是非、功过,虽然意见未必一致,但已多评述。

就克伯屈的教育理论而言,从课程论的角度说,它是从儿童中心课程演变为活动中心课程;从教学论的角度说,它是由问题教学法(Problem method)发展为设计教学法。依布鲁巴克(Brubacher, J. S.)的看法,“第一次世界大战结束,正当问题教学法濒于诱入旧的形式主义的圈套时,克伯屈试图挽救问题教学法,把它改造成为设计教学法。”^②这不是没有依据的。

20世纪以来,在教育上有所谓“儿童本位”与“教材本位”的论争;“个性本位”与“社会经验本位”的对立;“软性教育”与“硬性教育”的分歧,有“活动主义”与“要素主义”的区别,等等。照克伯屈的意思,教育只是一种试探,一种发现,决不能预定什么目的、教材,因此,传统的课程,就没有教育的作用,向来学校里各门学科的传统划分,完全应该废弃,而以具体的志愿活动,为混合组织各科教材的单元。他企求的是一种一般的教学法——普通教学法。如果要给克伯屈安置在以上的哪个座位里,那就不言而喻的了。

各种所谓“新教学方法”,包括设计教学法,着意于激发儿童的主动,认为整个教育过程最重要的是激发儿童的思维;认为教学是引起学习,教学的重心在于指导学习。而学习是一种主动的进程,不是被动的吸收或消极的受害。至于它们各自依据的具体原理,

^① 陈科美:《介绍克伯屈教授》;《新教育评论》第2卷第22期,1926年10月。

^② A History of the Problems of Education, p. 233.

就各有差别。

设计教学法的具体做法,对学龄前儿童和小学低年级儿童有值得借鉴的方面。但是设计教学法有它内在的局限,“非有其他方法的补充,则学习太散漫,太凌乱;它的效能太限于目前应用。从小商店、小银行的活动所得的数目知识,决不能供给儿童所需的算学;从戏剧表演所得的历史事实,决不能代替系统的历史研究。直接应用或工具的学习,只能得到知识的一鳞一爪,没有整个圆满的眼光,根本原则的把住。”^①当年美国资产阶级教育学家就有这样的评价。

中国试行设计教学法的事实也确乎如此。读书不能成诵,写字别字太多,算法又缓慢又错误”。同时认为“那思考、理想、欣赏、态度等平常一时看不出来的,当然是设计法独特的成绩”^②云云。这些结论,与克伯屈当年在小学(Horace Mann School)做的实验得出的结论,是一致的;与1935年塔特(Tate, H. L.)在芝加哥一所小学进行实验的结论,也是一致的。在1922年设计教学法试行的高潮阶段,也曾有人设想“道尔顿制”与设计教法的结合问题。无非是想“取长补短”。

设计教学法在理论上反映了狭隘的经验论;只讲知识的相对真理,否认真正的知识是相对真理与绝对真理的辩证统一,它被指出为不可知论。设计教学法强调自愿、自发的活动,多出于偶然,因此儿童学习的内容,必然散漫而缺乏系统,降低儿童的知识水平。儿童的自愿、自动往往是勉强地出于教师的暗示;而儿童对教师的暗示,又往往不谙其示,于是难怪当年有人曾赠与“杀鸡教学

① 波特(Bode, B. H.)著,孟宪承译:《现代教育学说》:商务印书馆1930年版,第96-97页。

② 俞子夷:《小学教学法的新旧冲突》;《教育杂志》第15卷第9期,1923年9月。

法”的诨号。

任何一种教学法的产生都有它特定的条件。俞子夷曾概括试行“新教学方法”，黯然神伤地说：“那理论原来是从实地产生的；原来不是先有了理论再硬凑事实的。我又明白了，教学方法是千变万化，临时应变的；不是死守成规可以收效的。”^①从认识论的总体上来说，理论来自实践。在教学法的实践中“死守成规”，失败和“灾难”是不可避免的；同时教学法在一定的条件下，又是有它的客观运动规律的。在教学实践中，也许就是要求这种“有规”与“无规”的结合，科学与“艺术”的统一。“一切经过试验”，“一分为二”，也同样是教育和教学、理论工作和实践工作的座右铭。那种一哄而起，只说其一，不论其二，这就是历史的经验教训。在教学法的研究和实践中，既不能把我们自己反锁在过时的意识形态中，也不能不分析条件，简单地采取“拿来主义”。吸收、实验、改造、创新，这是我们的道路。在教学法问题上，如果我们忘掉历史，就很可能，甚至一定会重复历史。这也许就是培根说的“学史使人明智”的话了。

《教育方法原理》导读

威廉·亨利·克伯屈(William Heard Kilpatrick, 1871—1965)，美国教育家、哲学家、杜威实用主义教育的信从者。生于美国佐治亚洲的白原，其父是佐治亚洲基督教新派教会的牧师。1891年毕业于秣塞尔大学，获学士学位。之后任公立学校教师及校长等职，

^① 俞子夷：《一个乡村小学教员的日记》上册，商务印书馆1927年版，第2页。

1897年任母校数学教授,专门讲授数学和天文学。1903—1905年,任母校代理校长。1907年入哥伦比亚大学教育系进修,1912年获博士学位。1918年起,任哥伦比亚大学师范学院教授,1938年退休并被聘为名誉教授。在教学和研究中,他还曾任美国全国教育联合会数学委员会主席、中等教育改革委员、全国教育联合会训育委员、教育名词审定委员、全国教育研究会课程问题年刊委员、宗教教育的国际课程联席委员等。

基尔帕特里克的的教育思想深受詹姆士、杜威、桑代克、吴伟士等人思想的影响,在长期的教学实践和教育研究中,发现了旧教育的诸多弊端,提出了一系列改革的方法,对推动美国进步教育运动发展作出了重要贡献。1917年,应我国中华教育改进社的邀请曾来华讲学,宣传其进步主义教育主张和设计教学法思想。他的主要著作有《设计教学法》(1918年)、《教育哲学纲要》(1923年)、《教育方法原理》(1925年)、《变动文明中的教育》(1926年)、《教育与社会危机》(1932年)、《教育哲学》(1957年)等。

《设计教学法》(Project Method,1918)由哥伦比亚大学出版社出版,1923年由康绍言、薛鸿志编译成中文,并收在《设计教学法辑要》一书中,该书作为北平师范大学丛书由商务印书馆1923年出版,1934年出第二版。

本书是塞尔帕特里克的一部重要著作,其编写目的主要是克服传统教育中呆板的课堂教学、只重视书本知识、学生被动的学习及孤立的分科教学体制等缺陷。本书的主要内容可概括为以下几方面。

(一)教育就是生活本身,不是将来生活的准备

作者认为,有目的的行动是有价值生活的单位,有目的的行动作为教育根基,就将教育程序和有价值的生活合为一体。儿童在宽

大限制里有活动机会，计划自己的目的，同时对他行动结果负有责任。这样，儿童的全部环境就是所有生活的部分，教师在儿童的活动中主要起指导、选择、判断等作用，儿童在这样的活动中就能迅速进步。旧教育采用的是强迫方法，学生学习是为了背诵、应付考试，当学生结业后就合起书来说“谢谢上帝，我可读完这本书了”，许多学生受过教育后恨读过的书，这是教育的失败。作者认为，有目的的行动作为教育的单位，将儿童的心向、准备、决定的动作、成功、满足、学习紧紧相联统一在儿童活动中，就会起到好的教育效果，促使儿童茁壮成长。

（二）根据人们活动特点，设计教学方法

作者认为，设计教学法的种类可分成四种：第一种是形式上表现某种观念或某种方法，如写信、造船等；第二种是鉴赏某种经验；第三种是解决某种智慧的困难；第四种是得到某种技能或知识。这四种彼此相互关联，第一种可采用目的、计划、实行、识别四个步骤，叫儿童自己按此步骤活动，以他们能力所达到的地方为限。第二种作者尚没有找出步骤，建议在程序上进行引导，提高儿童鉴赏力。第三种主要按杜威提出的思考方法进行。第四种主要是教室里所进行的。作者认为，采用设计法教学，教室里要有必要的设备、装饰，要具备多种功能。采用设计教学，不但能达到目前活动的设计目的，且能从活动里面得到所包含的学习。

作者认为，设计教学法的教学进程主要包括4个环节：（1）学生根据其兴趣和需要，从实际生活环境中提出学习目的；（2）制订到达目的的工作计划；（3）在自然状态下，运用具体材料，通过儿童实际活动去完成这项工作；（4）检查其结果。

本书所论证的教学方法在克服传统教学中的缺点方面起了一定积极作用。20世纪30年代，在世界风行一时，影响很大。这种教学

法在 20 年代初传入中国,南京等地的一些学校曾经试行,同时,在我国掀起了一次研究设计教学法的热潮。这种教学法由于忽视系统知识的传授,影响了教育质量的提高,30 年代后受到许多人的批评,教学上也不大采用了。

《教育方法原理》(旧译《教育方法原论》)(Foundations of Method, 1925)由麦克米兰公司出版。此书有中译本,译者是孟宪承、俞庆棠先生,1927 年由商务印书馆出第一版,1930 年出第二版。

本书是作者讲授“教育方法原理”的讲课稿,目的不在说明教育的顺序,而在讨论其所依据的原理。他认为,任何年龄的个人对刺激的情景都能有多种复杂的反应,教育必须驾驭这些反应并努力改善,个人对反应如何选择要依据其个性特征。教学法的任务就在于驾驭儿童生活的环境,使之能充分运用其最大才能,使儿童获得最良之知识、态度、习惯和技能。全书采用问答式的写法,体现了作者提倡的启发式教学思想。本书的读者对象不只是学者、教师和学生,还包括父母及从事青年工作的人。

本书由二十一章构成,其内容如下:

第一章“方法的广义与狭义问题”。作者认为,教育方法有广义和狭义之分,狭义的方法主要是研究学习、读书的方法,采取什么方法最完善、效果最好,它依据的是心理学和各种测验方法,它不能解决教育上的一切问题。方法是和教材联在一起的,学习各种事物方法即寓其中。广义的教育方法是施行教育的全体,是教育与生活的统一,是研究如何驾驭儿童生活的环境,使儿童得到全面发展,它着眼于教育的整体效果。他认为,要培养适应现代社会发展需要的新一代,就必须采用广义的教育方法。

第二章“何谓学习与如何学习”。作者根据学习就是刺激与反应的联结的观点,介绍了桑代克提出的学习三定律:准备律、练习律和效果律,讨论了学习过程、本质及三律的应用。

第三章“学习之又一解释”和第四章“学习之简例”,讨论了反

射、神经系统等的概念及在学习中的应用。

第五章“心向与学习”。作者批评了旧教育过分强调记忆学习的弊端,认为志愿、意识、习惯、态度等和学习息息相关,不能单纯强调记忆,要整体地看学习。学习一般包括以下要素:确定的目的;达到目的的动力;神经组织的准备;克服困难的意志力等。他认为学习上的成功会使心向更坚定,个人学习成功的满足会使成功的反应在固定。

第六章和第七章“强制与学习”。基尔帕特里克认为,强制是一人强迫他人做事,用于态度范畴。强制往往会引起学生的怨恨、反抗,不利于学生地学习。旧教育方法过分地强制学生,使学生呆读死记或者逃学进行反抗。新的教学方法强调学生自主、自愿地学习,调动学生学习的积极性和主动性。同时,教师要善于利用强制,使学生战胜学习中的困难,培养其意志力。

第八章和第九章“方法的广义问题”。基尔帕特里克认为,人对事物的反应是在复杂的情境下进行的,学习的每一个动作都含有整个有机体的一切反应。因此,广义的方法是如何驾驭自己,如何支配教材及各种事物,使儿童获取最多的知识。他提出了正学习、副学习和附学习的概念。正学习是一种作业的直接学习,即获取某种知识和技能;副学习是指与完成作业相附属的思想与观点;附学习是指学习时所树立的理想和养成的态度。他特别强调教学过程中学生非智力因素的培养,如坚忍、意志、态度等。作者认为,广义的方法问题是与社会生活相联系的,是以养成良好的社会公民为目的的。良好的教育方法有助于提高教学效率和效果,有助于养成儿童良好的品质如集体感、对社会福利的兴趣、公众活动、民主作风等等,有助于儿童获得最好的知识、技能和态度、习惯。

第十章、第十一章和第十二章“兴趣”。这三章主要讨论了兴趣的概念、培养、意义等问题。作者认为,兴趣是新教育的要素,是一种心向,它与努力、训练、课程、活动、习惯等都密切相关。兴趣有利于

儿童的学习 教师在教学时要使儿童对所学事物有兴趣 ,但不要放纵儿童养成不良习惯。教师利用兴趣教学要注意以下几个问题 :一是与所教内容相联系 ;二是适合儿童的接受能力 ;三是发端于儿童现在的兴趣 ,能超越其已取得的成绩 ;四是能引起学生的注意力。兴趣还有助于养成人格 ,克服分裂的自我、扩大的自我 ,形成统一的自我。作者从自私、强制、训练、道德与生长、学习与生长、生长与改造、分数和奖品等多种角度论述了兴趣 ,并引出了教育的新定义 ,即教育是继续生长的历程、经验的继续改造。教育的内容愈加丰富 ,学生驾驭经验的能力就愈强。

第十三章“志愿的活动与完满的工作”。志愿的活动在广义的教育方法中具有特殊价值 ,有效的学习必须有儿童自发的志愿。志愿活动包括四个步骤 :发愿、计划、施行和批评 ,发愿是动机和工作的原动力 ,计划则是达到目的的保证。这四步活动全由儿童独立完成 ,则是完满的工作。教师的作用主要是帮助儿童、扩大儿童的眼光与知识、增进其态度与理想 ,使儿童自知与自愿。

第十四章“意义与思想”。主要讨论了意义和思想的概念及在教学上的应用。他认为 ,事物的意义是由此事物使人联想其它事物 ,意义是儿童了解自我和世界的工具 ,这也是教育能传递人类生产和生活经验的根据。由此事物达彼事物的历程即是思想 ,思想是意义的动作。教师的首要任务在于使儿童多获得正确的意义 ,以构成思想的基础 ,并对未来进行预测 ,同时 ,要积累某一范围内以前成功的思想 ,总结若干思想的规律 ,以指导儿童的学习。

第十五章“思想的全程”。作者认为 ,思想的本质就是由一种情景期望或推敲其他情景 ,思想的过程包括 7 个步骤 : (1) 一种情景 ,刺激一项行为的动机 ; (2) 困难当前 ,表现出可用的适当反应 ; (3) 考察情景 ,缩小思想的任务 ,确定问题之所在 ,提出解决问题的假说 ; (4) 解答假说 ; (5) 推演假说的含义 ; (6) 实际试验 ,以判别假说是否适当 ; (7) 根据试验 ,采用正确的假说为结论。

第十六章“教育何故变迁”。作者指出 科学的发展、工业的变化、生活的变迁 对教育提出了挑战和新的要求 适应这一变化教育就要更新。学校要担负社会委托的责任 这要及时确定新的教育目的、教育内容和教学方法 着力培养学生对变化不定的世界的适应能力。

第十七章“教材与教育历程”。基尔帕特里克认为 教材和儿童是教育过程的两个基本因素 教材是导引儿童行为的方法。新旧教育学说对教材的观点有本质区别 前者以儿童活动过程中所需要的实际事项作为教材 后者则以专供记忆的现成材料作为教材 注重机械的记忆 忽视思想的训练 仅以考试测定学生的成绩。他建议 要按新的教育观点编写教材。

第十八章“心理的与论理的”。这是上一章的继续 讨论教材编写的原则。他认为 心理的顺序即是经验与学习的顺序 论理的顺序则是整理排列现成学习材料的顺序。中学的各科教学应以多数实际的经验为起点 而采取混合教材的编制 改变其论理的顺序 代之以心理的顺序 使学校课程遵循经验的级次 让儿童根据经验自己组织与整理 达到学习与应用的目的。

第十九章和第二十章“道德教育”。讨论了道德教育的目的、标准及改革的办法。作者认为 道德教育是教育的一个重要部分 不能分开。道德教育的宗旨是养成良好的品性 而习惯是品性的基础 因此 养成好品性必先养成良好的思想与感情习惯。要使行为转化成习惯 必须进行练习和实践。作者认为 良好的品性包括三方面特点：(1)对于环境感觉的机敏；(2)对应做事情有道德考虑；(3)执行其所作的决定。对培养良好品性也提出了3点要求：(1)有丰富的观念 以表述各种道德情景；(2)有判断的能力 以决定何种观念最适合于情景及何种反应最为适当；(3)有充分的反应与观念相联络。作者强调指出 普通教室不能提供训练的情景 不适合道德教育 当时的公立学校也不足于养成儿童的道德。主张使学校成为社会机构 为儿童提供各种有趣的社会生活 使儿童体会生活中道德的各个

方面,养成对团体价值的责任心。

第二十一章“结论”。在这一章,作者集中论述了设计教学法问题。他把设计教学分成了4种方式:一是生产者的设计,目的是生产;二是消费者的设计,目的是应用、享乐;三是问题设计,解答理智的困难;四是熟练设计,获得技能与知识。要搞好设计教学,教师就要做好下列准备:(1)提供数种不同的设计示例及期望目的、与研究相关的结果;(2)丰富的设计目录、设备材料与设备指导。教师在教学中要逐渐改变普通教室作业,注意各种机会使作业基于问题,要规定半小时或1小时的自由作业,让学生作任何有价值的活动,教师要事先准备指导方法。结合设计教学法,作者还讨论了个别化作业、分科教学、练习、教科书、课程、学生转学的适应等问题。

本书是基尔帕特里克多年教学实践经验和教育理论研究的结晶,对美国的中小学教育产生了深远影响。当时许多学校都设置了活动教室,教师普遍采用了问题教学法和设计教法,修改了教学大纲和教学计划,按照学生的经验和活动编写了教材。作为教学法著作,本书具有以下价值:(1)学生的学习是一个复杂的过程,教学法也要从广义来研究,不能仅局限于课堂上学生的记忆、背诵等活动;(2)学生的学习是智力因素和非智力因素共同作用的过程,教师要注重培养学生的学习动机、兴趣、意志、理想、态度和良好的习惯;(3)教师在传授知识,培养技能的同时,要注意教给学生思考问题的方法;(4)强调活动在教学中的地位,调动学生学习的主动性、积极性和创造性;(5)教学法不能单纯地研究教学,还要研究对学生的道德教育,发挥教学的教育作用。

下 篇

《教学方法原理》

选 读



第一章 广义的方法问题 与狭义的方法问题

一群教师在谈论

“‘方法’，‘方法问题’，‘广义的方法问题’，您是他意思呢？这一切都是关于什么的？什么是‘广义的方法问题’呢？我从来没听到过这种说法。是否还有‘狭义’的方法问题呢？我没有听到刚才的讲演，我才来。刚刚谈论的是方法问题吗？”

方法问题

“说到点子上了。讲演者对方法问题进行了新的讨论。他并没有人去亦云地谈论选择内容的新方法，或是专门谈论拼写、书法等教学的具体方法，相反却谈论了从广义上理解的方法在教育中所能够起的和所应该起的作用。”

“谈话结束时大家有没有进行讨论？”

“有。讨论非常活跃。许多人进一步问他广义的方法问题。不过由于大多数人以前从未听到这个词，他们弄不明白讲话者的意思到底是什么。”

“那您反对讲话者的见解喽？”

“不，就我所能理解的程度而言，我是由衷地赞同的。我感觉在整个教育领域中，广大的方法问题即使不是最重要的问题，也近乎于此。”

“我倒愿意多了解一些教育当中的这个最重要的问题。我已经多多少少地听说过这种观点，可从未完全理解。这是否就是讲演者所说的‘广义的方法问题’？他是怎样谈论的？”

“咱们来透彻地谈谈它吧。我是说让我们弄清这个方法问题的来龙去脉。大家都可以提问。谁了解或是觉得自己了解,都可以回答。每个人都可以评判。咱们就开始吧。”

“我个人是很乐意讨论这个问题的,因为我自己的认识需要澄清。咱们从哪儿谈起呢?”

“从我最早的回忆开始吧。对目前的发展我无能为力,不过我对第一次听人谈论方法的情形倒是记忆犹新。我那时大概 10 岁。真是越说话越长了。至今我还能回想起当一个新教师说她先不教字母表,而是先教学生单词再教字母与拼写的时候,这在我们那个偏僻的小镇引起了一场多大的风波。女教师把她的方法称为‘单词法’。我当时不知所措。听起来象是从顶端开始建造烟囱。我叔叔说‘单词法’是胡闹,不可能奏效,还说学校董事会该解雇这样的教师。然而,当我叔叔发现他的小汤姆实际上只用了不到哥哥姐姐们所用时间的一半就能读书的时候,无疑大吃一惊。”

各种不同“方法”的回忆

“是的。接着有了‘句子法’。有人声称它比单词法还好。后来又有了各式各样的方法:语音法、音标法,我也说不清还有多少方法。算术中的格鲁伯教学法(Grube method)时兴了一阵儿便过去了。接着又是斯皮尔教学法(Speer method)。那时候我们的大学教师们谈起方法来滔滔不绝。他们勇敢地把‘新方法’当作伟大的事物来谈论。近年来我注意到,当提起‘方法和设计’的时候,有时人们会不屑一顾地笑一下。是不是?”

关于教学方法的心理学研究

“我确信您说得对。不过还有一种看待方法的角度。去年夏天我在大学里上了一门教育心理学方面的课程。教授说有朝一日会有一门关于方法的科学,或者说,科学的心理学家将会告诉我们两种学习方法中哪一种更经济,并且还会为我们提供明确的规则。对

于学习律、定势、心理准备、练习和满意感等问题他谈了许多。起初极为困难,因为我从来没听说过这类东西。可是过了一些时候我就入了门。现在我相信他是对的。我一直在观察自己,观察自己如何学习,也在观察我所教的班。那些学习律毫无疑问在起作用,即是以满意感练习还是以烦恼感练习。”

新旧方法的对比

“好吧,假定如您所想的,心理学家是正确的,可我看不出我们所说的阅读中的‘单词法’与您那位心理学家所说的学习方法之间有多大差别。我觉得心理学家正是在做我们每个人过去已经做过的事,只是比我们做得更仔细,即我们过去已经认定的,儿童用单词法学习比用旧的字母法学习要学得快、学得好。”

提出了方法的一种定义

“我自己去年上了暑期学校。有一门课程提出了科学与常识仅仅是程度上的差别而已。科学更精确。不管是从常识出发还是从科学出发,在我看来方法都是以最经济的方式传技或学习的问题。”

“今天的讲话者说到了这一点。但他反对把方法局限于这种科学的过程。”

提出了广义的方法概念

“这正是他的高明之处。我之所以喜欢‘单词法’或‘句子法’或任何这类方法的现代结合形式而不喜欢旧式的‘字母法’,原因不止一个。并不仅仅因为儿童用新方法学得较快。学得快是不错。但原因还不止于此。老式的枯燥单调的字母拼写法教学使孩子们厌恶学校,厌恶老师。较新式的各种阅读数学法以某种方式鼓励孩子们,孩子们似乎更活跃。您知道,倘若我只想让上学的孩子们象过去的农奴那样伏伏贴贴,总是只许他们低声下气,总是煞其锋芒;倘若我只想按照‘儿童只可见其人,不可闻其声’的原则来管理世界,那我就赞同象老式的字母法甚至一些现在使用的训练法这类挫伤积极性

的方法了。假如我相信所有老一套的奴仆式的唯唯诺诺,那我就该始终如一,放弃民主,痛痛快快地接受普鲁士主义了。”

“这我知道。您对这个问题的谈论我早有所闻。现在我不打算争论您对待儿童的办法是不是更好一些。我知道您会从头告诉我眼下儿童们在学校里不象过去那样难管理了。我还记得您过去说过,德国学校对学生过分苛刻,造成了儿童自杀。可我感兴趣的是您的有关方法的想法。就我对您的理解,您的意思是说方法问题包括比用最好的方式学习手边的功课更多的东西,方法问题并不只是用最经济的办法教儿童如何阅读或如何学会一首长诗。您的想法听起来有道理,只是我还不甚理解。我希望您能更充分地谈谈。”

两种方法观的对比

“好吧。问题是这样的。在我看来,看待方法有狭义的角度和广义的角度。这两种不同角度的方法用不同的措辞可能好一些。但至今还没有人提出不同的措辞。狭义角度的方法就其现状来说是清楚的。这种方法寻求学会阅读的最佳途径,寻求学会法语单词的最佳途径等等。老一辈人对‘方法’大加发挥。心里想的正是这种狭义的方法。只是他们极少或没有科学手段来检验一种方法是否比另一种方法好。如果两种对立的方法区别很大,较好的方法很可能最终取胜,如前所述,旧式的字母教学法就是这样被完全废弃的。科学的心理学、测验及测量运动毫无疑问将把狭义角度上考虑的方法置于越来越科学的基础上。只要我们懂得如何使狭义角度上考虑的方法全都发挥作用以便最有效地教育儿童,那么方法的科学化将表明对有关的人都有极大的好处。然而恰在此处出了麻烦。我见过儿童在通过历史考试后把书一摔,说:‘再也不管它了!一辈子也不想再看历史书了!’可我觉得学生们不仅应该学习历史课的内容,还应该爱历史。我见过年龄大一点的儿童学了公民课和政府管理后,结果对自己所在城市管理得好坏却毫不在意。除了书上所写的,还有其他可学的。而一个儿童可能只知其一不知其二。我还知道一些得分

最高的学生——至少是某些老师手下的尖子——没有什么判断能力,不能独立思考,不知怎样独立思考。这些尖子不敢信赖自己的判断力,他们几乎就没有判断力。只要书上写了或老师说了,那就是对的,无需再深究。然而,这可不是民主国家所需要的那种公民。”

是方法还是学科内容

“您是不是说学生们最终喜不喜欢历史,想不想政府治理有方,能不能独立思考是个方法问题?我似乎觉得这其中的每一项都应该学习,都象是历史课和政府管理课的内容样。这种看法如何?”

“您完全正确。是该学。学会历史课程内容是一件事,学会热爱历史是另一件事。二者相关,但却不同。学会如何独立而又可靠地对历史作出判断则又是一件事。每种学习都有价值,需要考虑。正象对前者一样,对后两者也不应该存有侥幸得来的心理。”

“可是您还没有回答我的问题呢。您承认所有这些都是该学的东西,但您却闭口不谈方法。几分钟前您还在力陈关于方法的主张,说自己在扩展方法的范围。到头来似乎一切都该学,一切都不过是某种学科内容。自然,它们是不同类型的内容,但终究都是学科内容。何不赞同那些认为归根结蒂课程设置才是主要问题的人们呢?因为对我来说,课程设置不是别的,正是选择理想的学科内容。对此您如何回答呢?”

方法的第二种定义

“从某个方面说,一切都是关于学习内容的问题。但是方法问题介入其间。方法问题不会被排除在外,也不可能被排除在外。要学习某种东西,我们必须以某种方式实践它。要学会怎样构成判断,必须在能够区分成功与失败并使满意感伴随成功,使烦恼感伴随失败条件下练习形成判断。要学会独立思考,必须练习独立思考。而方法问题恰恰是为学习提供这类合适的练习实践条件的问题:一种能区别成功与失败的实践,能使满意感伴随成功、使烦恼感伴随失败的实践。

每一种您所说的‘学科内容’(这个术语有些不确定)都有其自身的方法风格。自尊是该学得的品质。您希望把自尊称为‘学科内容’。无论如何,学会自尊有其独特的方法,即练习自尊的区别性实践。瞧,各种学习都各有其法,不正是这样吗?我们懂得方法是如何依附于学习历史、依附于学会热爱历史、依附于学会可靠地思考历史、依附于在这类事情中学到自尊的吗?”

归根结底难道不是一种方法类型吗?

“这我得承认,我以前并没认识到学习内容与方法多么密不可分。看来二者是密切相关的。每一种要学的内容都有其隶属的适当方法。对此或许日后我还要向您请教。不过现在我还有一个问题。前面您说过广义的方法与狭义的方法。我还是不明白方法的两种含义。您指的大概是不常见的领域,从中寻找和发现方法。但是您所列举的全部例子都属于相同的一类,都简化为一个公式:学习手边要学的东西的最经济的方法。可能有更多的东西该着手学习,更多的东西要同时一起学习,可能比我所想的还要多。但是同一概念,即您说的狭义的方法,对它们都适用。那您的广义的方法现状如何呢?我想您已经把它忘了,也许思维混乱了吧?”

“别操之过急,也许我们还有待找出广义的方法。您刚才说到几种亟待学习的东西,还说到许多东西该同时一起学习。一个儿童能一下子学几种东西吗?在实际中他一次必须学一种吗?”

“我不明白。总听说我们一次只能做一件事,或至多只能注意一件事。那么怎样才能同时学会几样东西呢?”

多种学习同时进行

“我来告诉您怎样可以同时学习几种东西。假定一个害羞的小姑娘进了幼儿园。起初她避开别的孩子,不愿意加入他们的任何活动,可是她终于被哄劝着去溜滑梯。小女孩学会了怎样上滑梯的台阶,怎样准备好,怎样松手滑下去。她忘记了胆怯,滑得兴高采烈。

第二天来幼儿园时小姑娘大不相同了。如何不同呢？我告诉您缘由。她已经学到了好几种东西。学到了什么？在哪一点上不同了？她已经认定自己喜欢昨天帮助自己的那位幼儿园阿姨，喜欢在滑梯上帮过自己的小玛丽和汤姆，喜欢那座滑梯。她知道了怎么溜滑梯，怎么排着队往下滑，小女孩不那么认生了。晚上回家后她告诉妈妈，她喜欢幼儿园。这些东西中的每一件都代表着某种学得的内容。每一件都代表着以满意感进行的一种练习。她是以固定的顺序一次一件地学会这些东西的吗，很清楚，不是。她也没有严格地、同时或一下子学会全部这些东西。不过这些过程互相交织，密不可分。学习其中之一在其种程度上总是与学习其他的東西紧密联系在一起。这个小女孩在溜滑梯时不可能不对溜滑梯的其他孩子们持某种态度，不可能不对看管他们的阿姨持某种态度，不可能不对处在整个环境中的自己持某种态度，不可能不对幼儿园整体持某种态度。可见方法起了多大的作用。假如阿姨脾气很坏，见到这个害羞的陌生女孩很严厉，并且马上粗鲁地吩咐她上滑梯，小姑娘学溜滑梯的过程还会照旧不变吗？正相反，一切难道不会完全不同吗？”

“当然会不同了。谁都能看得出，老师处理事情的方式必定会有相应的影响。”

“那么我们就掌握了两种因素，它们一起构成广义上的方法问题。第一种因素是这一事实：当儿童以具有意义的方式对任一情境作出一段时间的反应时，他不是作出单一的反应，而是作出多种多样的反应，对情境的各个不同部分和方面作出多种多样的反应。我把儿童以不同的方式所学到的内容称为‘共时性学习’。第二个因素是教师对任何学生学习情境的处理方式，从好的或坏的方面影响着这些共时性学习的总和。这两个因素是联系在一起的，必须一起加以考虑。这两个事实或因素为我们提出了广义上的方法问题：教师应该如何做，以便使这种‘共时性学习’的总和收效最佳？”

“您似乎暗示您所说的‘共时性学习’是不可避免的。是否果真

如此？我能看出，在儿童的生活和象‘学溜滑梯’这类的儿童经历中确实如此，但学校的课程如何呢，比方说语法？一个上语法课的孩子是不是也不可避免地有这些‘共时性学习’呢？”

语法的例证

“确实有。共时性学习是不可避免的。一个儿童在上语法课的半个小时里，不仅学习了或没有学习具体的那一课，同时也形成或没有形成对语法课程的态度、对教师的态度、对学校的态度，在涉及语法、学校、自己的能力及一般性情上对自己的态度。这个学生也许会得到饶有趣味的启示，一待时机成熟便进一步研究语言。他也许会对整个语法学习心灰意冷。他也许会说：‘毫无办法，我什么也学不进去。’他也许断定学校、家长以及所有学校领导人都是冷血暴君。他们认为是对的，他认为是对的。能做到不受管束随心所欲地行事就是成功。儿童半小时的语法学习就是在类似这样的想法支配下进行的。这样一说，问题是不是清楚了许多？”

“共时性学习确实存在，这个观点很清楚了。但我不懂方法从何处介入。我们是在讨论方法的广义问题，您忘了吗？”

广义的方法

“不管我提不提它，方法无时不在。教师是不是影响着处于种种思想支配之下的儿童将学习什么呢？儿童想什么，不想什么，感觉到什么或没感觉到什么，简而言之，一个儿童从整个环境中得到了什么，在很大程度上不是靠教师、靠教师在校内外管理学生的方式吗？狭义的方法把一种有待学习的东西单独加以考虑，并在此期间唯独注意这个问题，就好象这就是当时唯一发生的事情一样。而广义上的方法却懂得在实际生活中一事物从不是孤立地存在的。这种广义的方法要求我们考虑实际，考虑其实的世界。狭义的方法总是面对抽象，面对非真实的东西，即整体环境中的一部分，也是不能独立存在的一部分。正如人头不能离开躯体而继续生存一样。为了节省

学习时间我们不得不做这样的抽象,但我们应该知道自己的所作所为,决不要把抽象的成分误认为是真实的生活。因此广义上的方法问题非常普遍:应该如何对待儿童?因为不管我们愿意与否,不管儿童学得好坏,儿童将不仅仅学习我们为其选择的学习内容,还会同时学到许多也许重要得多的其他东西。”

“这正是演讲者今天所说的。必须研究广义的方法。这个问题涉及很多东西。没有这种方法,教育研究就是一条腿而不是两条腿走路。仅仅有课程是不够的。”

“然而这个方法问题赋于教师很大的责任。我几乎后悔弄明白了这个问题。下周我教‘股票与证券’时,准会不由自主地想到是不是在误人子弟!对你所说的广义的方法问题我再不能视而不见了。可是怎样对待过个问题呢?该怎样研究广义的方法?广义方法又是如何与狭义方法问题联系在一起的呢?”

广义上的方法是生活本身的问题

“两种方法问题确实存在。一种是狭义的,另一种是广义的。一种与学习组成教育的一些具体内容有关,另一种将教育看作是是整个生活相关的整体。我们能够也必须研究二者。心理学家和实验教育工作者对于第一个问题即狭义上的方法问题,帮助极大。第二个问题从某种角度说是生活本身的问题,对第二个问题即广义的方法问题的答案,将取决于我们给予生活问题的答案。这就是普鲁士式的旧方法为什么在美国不适用的原因。军国主义的普鲁士希望她的儿童将来干这干那,但都得作驯服工具。普鲁士希望一些人作商人、店员,另一些上级阶级的人在军队里当军官,在政府任官职,但都得绝对服从皇帝的统治。于是,普鲁士的学校领导们便搜肠刮肚地找出一种对待儿童的办法,使每个儿童都能胜任工作,但都不能独立判断。我曾经听到过哥伦比亚大学师范学院的罗塞尔(Russel)院长谈论这个问题。他说,所有的普鲁士儿童,不论是作为平民百姓上实科中学,还是作为上等阶级去上文科中学,对待他们的方法都是相同

的。两种学校的课程设置不同,以使两种学生各得其所。但教育方法相同:把他们都塑造成具有普鲁士性格特征的人。”

“这确实极其有趣,对我们也异常重要。国内就没有普鲁士分子吗?我真怀疑。我指的是热衷于把迁入美国的移民变成下层劳动阶级的那些人。我听到过有些人大谈‘天性顺从’,似乎这些人希望我们的一些人民长大后特别善于服从,另外一部分人民大概应该长大后特别善于指挥那些顺从的人。对我来说,这些听起来可不民主。”

民主社会应有民主方法

“是啊,这的确是个重要问题,而认清这个问题的存在同等重要。若想使我们(正式地)始于1776年的民主试验取得成功,就必须有一种适应民主社会的教育。民主社会应有民主的学校体制。在这个体制中,民主的方法将起至关重要的作用。”

另一位教师加入讨论

“我刚进来,听说你们在讨论两个方法问题。对此我不了解。如果其他的人不介意,我希望您能总结一下您所谈的内容。以便我也能加入你们的讨论。”

“我很乐意。我们的第一个结论是:正如需要研究课程以便弄清教什么一样,我们也需要研究方法以便确定怎样教。当我们深入研究方法问题的时候,我们发现有两种方法问题。其一是早已公认的方法,即一门功课如拼写,怎样学得最好,这必然也关系到怎样教得最好。其二是人们从未自觉地研究过的方法问题:怎样对待学习的儿童,时刻意识到儿童不管愿意与否都在同时学习不止一件东西,我们当教师的在很大程度上对儿童所学的知识总和负有责任。第一种方法我们称为狭义观点的方法,第二种我们称为广义观点的方法。”

“我开始明白您的意思了。但您为什么说‘狭义’和‘广义’呢?您是不是有贬有褒呢?”

“绝无此意。一种含义狭窄,因为它一次只考虑一个问题。另一种

含义广泛 因为它把同时进行的多种学习一起加以考虑。但绝无贬低狭义观点的意思。我们当中有些人认为 从事解答第一个问题的学习心理学 正是迄今为止心理学唯一能提供最引人注目的贡献的方面。”

“对广义的方法您不打算再补充一二吗？对您的意思我理解得还不甚确切。这种提法实在新颖 使我一时无法完全掌握。”

广义方法的总结

“行。如果其他人不介意再听一遍 我乐意再解释一下我们的观点。在我们看来 任何受教育的儿童似乎不仅学习他应当学的那一项内容 譬如语法 同时也在或好或差地学习许多其他东西。其中一些可能是 该如何学 是勤奋地学呢 还是相反 该如何看待语法 把语法看作一问有趣的课程呢 还是相反 对教师该持什么态度 是把教师看作朋友与帮助者呢 还是仅仅看作监工 该如何看待自己 是有能力呢 还是没有能力 该不该相信在诸如语法这类课程中值得一试 该不该形成独立的观点 并且有联系地掂量各种论点 该如何看待各类政府机关 是把它们看作与自己不相容、与自己的切身利益相对立、仅仅是一种敌对的权威呢 还是把它们视为正义与公允、本质上必不可少、对自己真实而合理的利益持友善态度？这类例子不胜枚举。不过从中可以使您了解一下我们所说的‘共时性学习’的含义 了解一下我们讲有许多东西被同时学到时指的是什么。您也会看到一些这类‘伴随性学习’有多么重要。我相信您会赞同我们的看法 即能否学好这些内容 在很大程度上取决于教师如何对待儿童。”

“请不要认为我愚笨。我从一开始就在这儿 但仍旧不明白区别何在。我不明白这两种方法问题。我知道 语法是一回事 喜欢语法又是一回事 我能确信每一种都须以其本身的方式加以学习。但我得说 每种学习都提出了本质的同样的方法问题 怎样应用学习律 以便最好地学习某项内容。两种不同的方法问题何在呢？”

体操教练的宗旨：一切为了赢

“也许举个例子会有帮助。设想一位体操教练求胜心切，他鼓吹只要能取胜，怎么都行。你想，这对运动员的道德观念会有什么影响呢？”

“恐怕运动员们会为了取胜而不择手段。我想对道德观念会有很坏的影响。可我觉得这个例子并不比别的例子更清楚。此处有两个该学的内容：比赛和涉及的道德观。然而它们各自不是都遵循同样的学习规律吗？我看到的是一个问题的两个实例。两个都属于您所说的狭义的方法问题的实例。我看不出有两个方法问题。我看只有一个方法，没有‘广义方法’。”

“您太急于打断我的话了。您所说的我大部分是同意的。怎样最好地学会一项运动这是‘狭义方法’的一例。如您所说，怎样通过这项运动最好地确立道德观，这不过是同样的‘狭义问题’的第二个例子。但是我坚持还有第二个问题，您没有指出来的第二个问题。”

“我不明白。”

同时教两项内容的问问

“那么让我再问一两个问题。假如您是一个运动队的教练，懂得教会一项运动的最佳办法。您也懂得怎样通过运动最好地教会运动中的道德观。您是把二者分开教呢，还是一起教？”

“不知道。我没想过。我想我得按照‘各个击破’的原则单独教。您的意思呢？”

“倘若二者联系紧密，您无法分开，只能同时教，那又如何？”

“不好说。我看得出，对其中哪一种内容的注意力都会在关键时刻分散对另一种内容的注意力。而这种注意力的分散可能干扰学好其中每一项内容。我相信我得分别教。”

“假如要考虑的不仅是两个内容，而是许多内容，那又如何？”

“那就更有理由‘分而教之’了。”

“但是假如有足够的理由您得同时教呢？”

“那我就面临着怎样安排所有的内容。眼下我还不知道能怎么办。大概我得适当折衷一下,有所取舍。”

“而这个问题将与如何单独教每项内容的问题不同,如果您能把各项内容都互相区分开的话。”

“确实如此。我现在开始明白了。”

“很高兴您领悟了。可是还有呢？”

“还有？”

所学内容的问题

“是的。假如您面对一群儿童,也知道孩子们无疑在同时学习许多东西,但您不知道这些东西是什么。那您会怎么做呢？”

“我想第一步要弄清他们所学的各种不同的东西是什么。”

“弄清以后您还得寻求如何处置这种局面,以便使整个结果达到最佳效果。”

“是的。”

“而这两个问题仍然与单独教每一种内容的问题不同,是不是？”

“是的。这个我明白了。”

“最后一点。任何一个班不是都不可避免地同时在许多东西吗？”

“是的,我承认。前面已经充分讨论了这一点。”

“而且即使我们想区分各项内容以便一次学一项,我们也无法做到吗？”

“是的。这也是事实。”

“那么作为一个教师,每当我面对一个班的时候,我必须考虑：

(1)学生们同时在学习什么内容？

(2)怎样安排这些内容才能从整体上取得最好的学习效果？”

“对此我毫无办法。”

“如果说靠奇迹我真能把一项内容完全分离出来的话，这些问题就共同形成了与分别教单项内容不同的另外一个方法问题吗？”

两个有明确区别的方法问题

“对。我现在明白了您所说的两个问题。一个是看到并把许多学习内容调整到一起。另一个是我如果安排每项内容，如果我能够把它分离开来的话。现在我清楚了。”

“同时学习多少内容呢？您认为很少，还是许多，或非常多？”

“严格地说同时学的东西可能是无穷无尽的。实际地说，我估计最重要的东西不过十来个。您说呢？”

“我同意您的看法。”

一个方法是心理学问题，另一个方法是哲学问题

“我认为狭义方法问题首先是个心理学问题，对吗？”

“对。我也是那么看。”

“而广义方法问题则很有伦理道德的味道。更中肯地说或许更有哲学意味？”

“是的。我想如此。当我们面对生活，同时面对好几种需求，而几种需求又有些彼此妨碍，必须让某些需求在一定程度上给其它需求让路的时候，就出现了道德上或哲学上的问题。要知道这是价值观念之间的冲突，而这种冲突总是哲学性的。”

“每一种学习情境都不可避免地会出现广义的方法问题吗？”

“是的。我们必须正视它。我们有义务这样做。在我们力所能及的范围内，我们在道义上对所发生的事情负责。”

“此外，每个学习情境都很可能为我们提供狭义角度上考虑的一种或几种富有成果的问题吗？”

“很对。敏锐的教师随时能看到这些问题。”

“那么，如果我理解了它的话，真正的方法问题是指望心理学家解答如何学好所有具体的单项细节吗？”

“是的。然而对方法的充分考虑却使我们每时每刻都要探讨：通过同时所学的内容，塑造了什么样的性格，怎样才能利用这些内容更好地促进性格的成长。”

“因此，要完全尽到教师的责任，我们就应该认真研究这两方面的方法问题。”

“是的。对我们来说，或许下一步就该研究心理学了。”

第二章 什么是学习？学习如何产生？

教师们的另一次聚会

“但愿我理解‘学习律’。不论到哪儿，总有人提及学习律。这些规律听起来很有声势，也很神秘，不过真有价值吗？没有这些规律社会是怎么设法延续了这么长时间的呢？”

教师需要心理学吗？

“得了，您可能对学习律感兴趣。但我不感兴趣。我不理解教师们为心理学操心有什么用途。教学与活蹦乱跳的儿童有关。而心理学如同其它书中的东西一样是死的。此外，就是不学心理学，教学就已经够艰苦枯燥的了。如果我参加暑期学习班（实际上我是不打算去的），我会学习摄影或别的有意思的内容，我决不会去上什么教育心理学进修班。况且夏天离开学校后我也不愿总是想到我的工作。从9月工作到6月对我来说就足够了。”

对教育的研究使教学更有趣

“是呀，我们都知道您对这类事情的感受。不过我相信您感到教学枯燥艰苦的原因之一正是因为您没有研究教学。去年暑期学习班里我弄清了那么多有关儿童的新东西，那么多有关儿童怎样学习

的新东西,听到了那么多其他同学的计划与实验,我简直等不到开学了。我急不可耐地想在我教的学生身上看到那些东西,并且进行一些自己的实验。您也许会说我一向喜欢教学。在某种程度上说我是喜欢教学。然而年复一年,教法一成不变,教学便会十分单调。现在不同了。许多您想象不到的有趣的现象可供我观察。不过我得承认,比起过去上课时讨论的情形来,现在我对心理学的认识似乎反而不那么清楚了,出现了许多意想不到的困难。首先一点,心理学似乎更复杂了,不仅当我联系心理学来观察我的学生们时是如此,而且当我在脑子里想把一切理顺时也是如此。我极想谈论一下这个问题。不过我得先告诫您,我会提出很多问题的。因为我想弄清楚。”

心理学适用于一切儿童吗?

“若是心理学或别的东西能使教育那些小家伙们的工作再也不枯燥无味,我愿意说:‘行,让咱们来研究心理学吧’。我愿意听一会儿,看看你们的讨论如何展开。可是我得预先告诉您,我对此一切持怀疑态度。您不了解我的学生们。心理学可能会有助于您的那些家境优裕、穿戴整齐的可爱的孩子们,但对我的学生们来说,则需要更有力的手段。对每个新班,我的第一步做法就是把对上帝的畏惧注入他们的灵魂。此后有时我才能对他们做些事情。如果我对心理学有足够的了解,也许就能运用心理学。”

“从何说起呢?有人建议从学习律说起。”

“这也是我的第一个问题:您为什么说‘规律’呢?我知道您并不是指我们得服从桑戴克或首先制定了那些规律的人。因此,为什么用‘规律’的提法呢?”

“规律”这个术语的含义

“学习律如同任何自然规律一样。牛顿并没有制定出万有引力定律,而是发现了这个定律。据我理解,自然规律只不过是观察到有规律的现象的叙述。伽利略发现了自由落体的某些规律,但之

后的物体下落仍旧和过去的下落方式一模一样。这些物体对伽利略毫不理会。伽利略只是尽其所知阐述了这些物体的运动方式,有规律的经常性的运动方式。这些规律只不过是物体下落方式的精确描述。”

“如果就这些,我看规律没有什么用途。管规律干什么呢?”

“用途在于:如果知道下落物体怎样运动,在涉及到下落物体时,也就知道了该怎么办。”

“这不过是常识罢了。哪里与科学有关呢?”

“科学本身正是常识,是对自身的过程描述得更仔细的常识。科学如同常识一样,也是以经验为基础的。但科学有更精确的测量与叙述方法。它尤其试图概括许多经验。一条自然法则只不过是对所预料之事的周到入微而又可靠的描述。”

“这听起来很有理,只是该把它应用到我们的题目上来。学习律是什么?”

“学习律只不过是对学习过程的极其全面细致的描述。”

“给我们举个学习律的例子吧。我很想了解学习是如何产生的。也许我会由此更明了怎样使学生学习。”

“我给你们举‘准备律’为例。当一个联结已作好反应准备时,作出反应就带来满意感,而不作出反应——”

“您又满口稀奇古怪的行话了。为何不用些日常的用语呢?‘联结’!联结是什么?”

“这就是要想尽量准确的难处。事实上我担心已经过于简化了。不过我觉得还得进一步从头说起。或者得先了解一些术语作为准备,或者放弃理解地使用各种学习律的努力。”

“说下去吧,只是术语别太多。”

S→R 符号

“让我们从 S→R 这个符号说起,由此从简到繁吧。S 代表刺激,更准确地说也许代表作为刺激的环境,R 代表反应。任何一种行为活

动都是对某种环境刺激(S)的反应(R)我听到一个孩子的哭声(S)便会停下来听一听(R)。我在街上遇到一个朋友(S)便会打招呼(R)。我的朋友见到我,听见我打招呼(S)他也作出同样的反应(R)。他发觉我停下步子(S)他也停下(R)。看到他已到了能听清楚我讲话的距离内,而且他很专心(S)我便开口称赞他昨天晚上的讲话(R)。他听到我的话(S)脑中便出现了我的话的含义(R)。他明白了我的意思(S)脸红了,感到很满意(R)。”

术语“联结”

“您还只字没提联结或联系。请解释一下。我跟您说过我会提出许多问题的。”

“注意所举的倒数第二个例子:‘他听到我讲话(S),话的含义在他脑中出现(R)。”如果他过去没学过这些话的含义,那么我的话传到他耳朵里便毫无意义。话的含义之所以能在他脑中出现,只是因为从过去他就已经学会把这些含义与这些声音联系起来的原因。就是说,他过去的经验已经在他身上一实际上是在他的神经系统中——建立起了这样的联系或联结。当他听到某种特殊的声音时(比如我说的‘精彩的讲演’)声音的适当含义就作为一种想法从他心里产生。每一种这样的语言联系或语言联结都得借助并通过经验加以学习,即加以确立。”

“但并非所有的联结都是学到或建立起来的吧?”

固有联系与习得联系

“对。我正要接着说这个问题。当我赞扬了他的讲演后(S)我的朋友兴奋得脸红了(R)。朋友对赞扬感到喜悦以及相联系的脸红不是学得的。这些反应是天生就结合在一起的。我们每一个人生来就已具备很多由强有力的联结与适当的环境联系在一起的这种反应。”

“在刺激→反应(S→R)中,箭头是什么意思呢?是联系刺激与反应的联系吗?”

“是的。S 通常最好看成是由一个神经结构(或机制)对环境(S)作出的估计或接受环境(S),将反应(R)看作是由第二个神经结构(或机制)作出的。而将箭头看成是第三个神经结构(或机制),将刺激从接受的神经结构(或机制)(S)传递到作出反应的神经结构(或机制)(R)。这么简单地叙述仍有一些困难。不过这样表达不会相去太远。”

“您是否说对我们所做的一切,这种 $S \rightarrow R$ 公式都能适用?”

一切行为都可用 $S \rightarrow R$ 描述

“这正是我的意思。任何种类的行为都可以这样描述。当然有些环境刺激非常简单,另一些则很复杂。反应也类似,有些简单,其它的则异常复杂。联结也是形形色色的,有些是如此的简单明确和‘强烈’,刺激一到,反应即来,几乎成了迅速确定的机械反应。如果猛击一个人的膝盖下方,您知道情况会怎样?不管如何防止,他的膝盖都会弯曲。另外的联系或联结则非常脆弱,外界稍一干扰,它们就会妨碍反应的形成。如果我问一个三年级的小学生 2×2 等于多少,他会立刻回答‘4’。如果问 7×6 是多少,他会告诉我是 42,但他可能不大有把握。如果问 8×13 ,几乎可以肯定他不知道等于多少。问题并不在于知道 42 这个数字本身,而恰恰在于是否在 42 与 7×6 之间建立起了联结。必须建立起算术上的联系或联结以供随时运算。我琢磨着‘学习’这个词是不是开始有了更确切的含义。”

“我明白了,刺激 \rightarrow 反应的确与算术和语言结合在一起。然而是否适用于一切学习呢?比方说地理或作文?”

“毫无疑问。如果有人问起北达科他州的州府,有人会立刻回答;有人会犹豫,或许作出几种猜想;有人则根本就不知道。原因就在于有没有形成联结及这种联结的强度。写作也是如此。一个学生会在一页纸的左边留一条齐齐的空白,另一个则会写起来毫不注意这种格式。区别在于有无适当确立的联结。一个学生会把许多短句用‘和’联接起来,另一个则会自觉地避免这种用法。思想品质也是

这样。一个孩子面临困境(S)时会撒谎,以摆脱困境(R),另一个孩子处于同样困境时(S)则会坚持一丝不差地讲真话(R)。已经建立或没有建立什么样的联结的问题到处都存在。”

“现在给我们说有准备、满意感和烦恼感吧。这些术语我还算清楚。只是仍然存在一些困难。”

“我对这些术语可是一无所知的呀!”

讨论的准备状态

“准备状态容易理解不容易表述。我喜欢把准备状态看作与特定时刻要导致特定反应所需要的刺激程度是相联系的。准备状态越强,所需要的刺激越小。设想有一个儿童和一个硬心肠的试验者。在一个大热天里,这个男孩恳求给冰淇淋吃,他不假思索地吹嘘自己能吃6份。试验者来了个激将法,说要是能吃下6份,他就掏钱包。于是较量开始。情境:在一个大热天里,一盘冰淇淋放在一个小孩面前。反应:小男孩雀跃进食,狼吞虎咽。准备的程度是很高的。如有第二盘,准备程度会更高。可是快吃完第三盘时,准备状态便直线下降。到了第四盘时,准备状态已降到零点甚至零点以下。因此,准备状态是神经元的一种状态,用以测量神经细胞作出反应活动的迫切程度。”

“到目前为止,这一点已经很清楚了。可是难道没有其他原因造成准备状态或无准备状态吗?”

导致准备状态或无准备状态的条件

“无疑是有的。过度的练习造成的疲劳是无准备状态的一个常见原因。(上面的例子不同。吃冰淇淋的有准备状态降到零以下的原因不是下巴和味觉神经过累,而是肚子饱了)过分地把注意力集中在其他事物上,也会造成无准备状态。如恐惧或悲伤会导致对喜悦的无准备状态。准备状态的极重要的来源是定势,即一个人当时的精神状态。”

“希望您能给我们讲一讲定势。关于定势和目的我已经听得很多,必须把它们理出个头绪来。定势和目的之间有何联系,不过,首先是定势和准备状态有何区别?对我来说这二者似乎很相似。”

定势与准备状态的区别与联系

“是很相似,并且有时会混淆。但我相信二者之间是有清楚的界线的。定势比准备状态的含义要广。最好把准备状态理解为属于一个反应联结(可能是一个复合的反应联结)。而定势多少指作为整体起作用的头脑(或者为了对比这一目的,定势更准确地属于联结集合体。这一集合体在当时一段时间内对人或有机物个体起实际的控制作用)^①。‘有目标的心理定势’这个术语或许更清楚地表明了我的意思。此处强调的是占据了整个心理的起支配作用的目的。有机体决心或着手达到这一目的(一个典型的外部目标)。在这里,定势和准备状态的实际关系是非常有趣的。一个擅长打垒球的儿童渴望他的球队在下星期六的比赛中获胜。我们可以说这个孩子的心思都扑在了赢得比赛上。这种心理状态扩展到许多相关的和辅助的联结上,使这些联结作好准备为实现心中的目标而发挥可能的作用。孩子会竖起耳朵打听有关比赛的‘小道消息’,瞪大眼睛盯着对方投球手的投球弧线。这种影响是广泛的。‘有目标的定势’事实上使一个人的全部内在资质(反应联结)更有准备。这些内在资质通过以往的内部联系似乎与眼前的行为直接相关。这还不是问题的全部。当把准备状态传导到相关的联结的同时,这种定势也使所有可能干扰实现心目中目标的反应联结处于无准备状态。使打垒球的小孩作好赛前一周进行练习的思想准备的东西,同样会使他相应地对任何可能干扰练习的事情处于无准备状态。每位教师都知道,任何一场使人着迷的大赛之前,

^① 仍然有一种略有区别的感觉,或使一个人把一切都看作“玫瑰色”,或使一个人把一切都看作“灰色”。

学生们都很少看书。有些大学教师说,只有在感恩节的球赛结束之后,学生们才会认真学习。”

“现在您已经触及到了活的现实。但您好象使思维脱离了定势。思维包含着目标。思维似乎了解什么会有助于实现这些目标,什么会妨碍实现这些目标。我不明白人本身起什么作用。我的意思是人的自我起什么作用。”

定势的活动

“您提出了一个真正困难的问题。但我认为这是个语言表达上的困难,而不是实际上的困难。设想一个小姑娘路过一家玩具店。小姑娘的鞋一直挤得她的脚疼。她的眼光猛然落在一个小巧可爱的玩具娃娃身上。她的‘心’(能够组成定势的刺激→反应联结的聚合物)立刻作出反应。她想要那个玩具。一种占有玩具娃娃的心理定势占据了小姑娘的思想。不合脚的鞋忘掉了,旁边的人消失了。刹那间,天地之间唯有小姑娘和玩具娃娃。但随即又加上了母亲。‘妈妈,我太想要她了,请给我买这个娃娃吧。’接着那个天地又相继包括了玩具店老板、价格、钱、钱的可能来源、爸爸、乔治叔叔。”

“正式分析一下可能就会弄清这个定势的来龙去脉。(1)必须具备确立目标性的刺激→反应联结的可能性(此处指占有玩具娃娃的反应,也很可能包括想要玩具小车、冰淇淋等等的联结)。(2)某种事物(这里指偶然见到玩具娃娃)激发这样一个业已具备了的刺激→反应联结(更严格地说是一组联结的聚合物)。(3)反应随即产生,同时形成了目标(此处指想要玩具娃娃的强烈愿望)。(4)通过以往建立的相关的及辅助的刺激→反应联结,从这种定势中就产生了准备状态(这里指形成了打算向爸爸或乔治叔叔要钱的联结)。(5)同时以类似方式产生了对可能阻止或不必要地推迟占有玩具行动的其它刺激→反应联结的无准备状态(来自鞋的痛苦被忘却了)。(6)随即而来的是已经极有准备了的相关的刺激→反应联结的辅助行为(‘妈妈,给我买这个娃娃吧。’)。所以我想,必须从内部并沿着

这些线索最终解释什么是自我和思维的过程 ,而不应该用自我和思维的神秘观点来解释这里的过程。”

“看来我们不得不承认心理学并不象我说的那么死板枯燥。但您怎样应用这一切呢?心理学对您已开始谈的学习律有什么影响呢?”

学习的三个规律

“谈到学习律 ,前边的话也许就不算离题太远了。现在开始如何?桑戴克提出了三个主要的规律 ,即准备律 ,使用与不使用规律(或练习律) ,满意感与烦恼感的规律(或效果律)。”

准备律

“准备律与我们正在讨论的内容非常吻合 :当一个联结已经作好反应准备时 ,反应便带来满意感 ,不反应则带来烦恼感 ,而当联结尚没作好反应准备时 ,如果被迫作出反应 ,就会带来烦恼感。想一想我们说过的关于准备状态的话 ,再看一看这条规律是不是听起来很有道理。”

“确实如此。在儿童与冰淇淋的例子中 ,只要吃冰淇淋的联结业已作好活动准备 ,孩子就会从吃冰淇淋中得到满意感 ,他变得越缺少准备 ,从吃冰淇淋之中得到的满意感就越少。我想如果当时强迫他把 6 盘冰淇淋都吃掉 ,结果一定会是令人烦恼的。是的 ,这条规律很清楚。不过我在想 ,这条规律难道不是对满意感和烦恼感所指内容的一种定义吗?您说呢?”

“这个问题很有意思。我倾向于赞同您的看法。只是目前暂不讨论它为好。把注意力集中在作为支配准备状态作出反应的神经元(或神经结构)上 ,这条规律便解释清楚了满意感和烦恼感。我们的一般经验对某一具体场合可能起补充作用。我倾向于认为这条规律部分地起着定义的作用 ,部分地把我们从其它方面独立了解的东西结合起来。现在接着谈满意感和烦恼域的规律。”

“您跳过了使用与不使用的规律。您想不想按您原来的顺序谈呢？”

学习的定义

“的确跳过去了。我认为最好先讨论另一个问题。在讨论这个问题之前,需要考虑一下我们的现状。一些刺激→反应联结是我们生来就有的。另一些联结即大多数联结,是我们后天习得的。在天生的联结中,有些适应我们的文明,需要保留;另一些不大适合,需要改变或消除。我们所说的学习,就是获得新的联结或改变旧的联结。或许最常见的活动就是巩固或削弱联结。”

“您说的巩固联结是什么意思?联结何时强何时弱?”

巩固联结

“当改变任何刺激→反应之间的关系,使反应更可能随刺激发生或使反应更迅速或更可靠地随之发生时,我们就是在强化联结。削弱联结的做法不过相反而已。其实人们说到弱化一个联结时,真正的意图常常是指强化一个代替的联结。当然从教育学的角度来说,强化一个代替的联结常常是削弱一个不理想的联结的最好方法。”

“所有的联结都可以改变吗?还是有一些联结是我们影响不了的?”

“有些联结实际上是教育力量所无法改变的。这些联结我们称为反射。反射尤其属于身体的某些较机械的活动。教育也有本身的限度。很自然,当我们说到学习时,是把它限制在可改变的联结范围内的。”

满意感与烦恼感的规律

“现在叙述满意感与烦恼感的规律(或效果律)的时机已经成熟;可改变的联结随其使用过程中的满意感或烦恼感而加强或削弱。”

“去年上暑期研讨班的时候,老师带领我们重复过多次:‘满意

感加强 ,烦恼感便削弱’。然后他又让我们复述整个法则。最后 ,我们终于把这条规律牢记在心了。这无疑是一条伟大的规律。第一次听说时 ,我从未梦想到这条规律会给教师多么大的帮助。可是越观察孩子们如何学习 ,我越相信这条法则的确是我们的学习赖以存在的基础 ,学校活动必须建立在这个基础上。”

“咱们接着看看这个规律是怎样告诉我们教学中会出现的情况的。”

“我自信已经明白了这条规律是如何起作用的。有目标的定势就是目的。如果儿童有很强的目的性 ,这种目的性作为定势就推动他去实现他的目标。这种定势使他的内部资质作好准备 ,实现目标。一旦成功 ,这些有准备的神经元和成功均意味着满意感。而满意感意味着强化所用的联结。孩子通过实践来学习。孩子的目的性帮助他学习。只能是这样。定势、有准备状态、成功、满意感及习得 ,它们都遵循着这一途径。我的看法不对吗 ?”

“您的确抓住了主线。”

兴趣与学习

“这是否解释了学习中兴趣的价值 ?我一向相信兴趣有助于学习 ,只是现在我似乎比以往认识更明确了。”

“正是如此。对所做的任何事情感兴趣 ,便是对所做之事具备了定势。在我们看来这就意味着要做此事的内部冲动和从感官上、思想上有助于这件事的准备状态。”

“为什么提‘感官上的准备状态’呢 ?您是否指我的眼睛实际上对我所感兴趣的事情比对其他的事情要看得更清楚呢 ?我认为眼睛就象镜子或照相机一样 ,对面前的东西无所不见。”

“眼睛的确看得见前方位于焦点上的一切 ,并且仅仅是作为一面镜子客观地看到了它们。但是您并不是那样看待这些事物的 ,您从眼前所有的事物之中挑出某些事物加以注意。当我说‘您挑出’的时候 ,更准确地说您是您当时的定势 ,您的各种有准备的思想状态 ,挑选出对这些有准备状态有意义的事物来。您难道不知道 ,一个上

街去买帽子的姑娘,会更确切地(实际上是更有准备地)看到帽店的橱窗,而不是五金店的橱窗吗?她的眼睛作为单纯的光学装置会看到五金店的橱窗,但它们不会在姑娘的心中引起反响。实际而有效的视觉是按照当时的定势有选择性的。听觉与所有其他感觉器官的情况也是如此。”

“那么兴趣的作用就是科学的事实,而不仅仅是感情冲动了。我曾认为真正的冥思苦想是不管兴趣的。是不是过去这样讲过?”

“您可能听到过类似的话。而有些感伤主义者只是玷污了美好的事业。可是毫无疑问,兴趣是心理活动中的重要因素,对学习也是一个有力的帮助。”

兴趣与努力

“您似乎也并没将兴趣与努力对立起来。我想有些人认为在兴趣与努力之间得作出选择,不能兼顾二者。”

“您说得很对。我并不把兴趣与可贵的努力对立起来。恰恰相反,兴趣是努力的自然基础,实际上是唯一的基础。兴趣越浓,越是努力,如果需要的话。”

满意感与学习

“您提出了效果律,就好象这个规律已经科学地被确立了一样。有些心理学家不是否认这个规律吗?我好象听说,要教一些白鼠学会找路,用走错了受罚的办法比用走对了受奖的办法学得快。这对满意感的作用说明了什么?”

“对此有两种回答。第一,效果律如其内容所示,既包括满意感又包括烦恼感。白鼠是靠惩罚学得快还是靠奖励学得快,这对这条规律并无影响。每一种方式的习得都是靠效果。当其它条件相同时,最快的学习途径就是奖罚并用:走对了路产生满意感,走错了路产生烦恼感。另一个回答是,据我所知,在心理学家之中只有华生自己否认这条规律,而他的论点并没有得到什么支持。诚然,有些优秀

的心理学家对这样表述的规律的终极性提出过疑问,但他们并不否认这个规律存在,只是建议如果可能的话,应诉诸更基本的考虑来解释这条规律。”

“假如某个人否认这个规律,他能不能始终不变地使用惩罚的办法呢?”

“如果这个规律不对,从严格的意义上讲,惩罚就不能在学习过程中占一席之地。要想前后一致,否认这个规律的人就得否认当小白鼠找错路时,伴随而来的痛苦有助于它们更快地学会找路。”

“我怀疑是否每个人都对‘满意感’一词有同样的理解。您是否用满意感指愉快,用烦恼感指痛苦?”

“不是。我不想把满意感与愉快等同起来。二者有时可能相同,但大部分场合下不同。如果一定要选用同义词,我就使用成功和失败。伍德沃思实际就使用这些词语代替满意感与烦恼感。”

“行了,请不要再作无益琐细的分析与争论了!如果您所谈的规律有什么用途,请接着解释一下怎样才能使用这些规律。”

效果律如何发挥作用

“好极了。让我们以还没学会数字乘法的小约翰为例吧。假如约翰在课堂上被叫起来回答 7×9 等于多少,他就会犹豫不决。可能得 72、56 或 63。哪个数对?他按上边的顺序试着回答了。当约翰说是 72 时,老师看来无动于衷,一些同学马上举手,一两个学生实际上吃吃笑出声来。老师说:‘不对。’由于 72 没成功,作出 72 的反应便没有带来满意感。约翰从老师和同学们的言谈举止中明白 72 是错的。于是失败带来了烦恼感。同学们的讥笑加重了这种烦恼感。当约翰又试着回答 56 时,由于先前业已存在的烦恼感,他便更急于答对。正是这种焦急又加重了失败的烦恼感。当他最后说 63 并且答对了的时候,由于前面的失败和伴随的烦恼,他的满意感就更加强烈。根据效果律,下一次约翰就不会象这一次那样回答 72 或 56 了,而更可能回答 63 了。如果这类情形经常发生,始终如此,约翰将最

终准确无误地立即答出 63 来。”

“当您说‘经常’的时候,您是在用‘使用律’吧?”

使用律

“正是如此。任何教师都知道,只把 42 与 6×7 正确地联系一次是不够的。要使这种习得的知识确定下来。需要更多次的练习。众所周知,重复是必要的。使用律(或练习律)告诉人们,在有限范围内,对某一环境作出的反应越经常,二者的联系就越紧密。即当某一环境具备时,反应就越肯定越顺利地出现。”

“我对探讨效果律与使用律如何共同起作用很感兴趣。就我现在的理解,使用律或重复律不过说明效果律对第二次、第三次等场合同样成立。我的看法对不对?如果效果一次又一次地令人满意,我们就会形成习惯,以那种方式行事。如果效果一再令人烦恼,我们也会形成习惯,不以那种方式行事。不是这样吗?”

“到此为止您说得都对。至少这也是我的看法。但是也有一些使用或练习与满意感或烦恼感似乎互不相干的例子。假如,正当我们在这里说话的时候,突然听到一声巨响,一声从未听到过的最震耳欲聋的声响。您觉得我们会记住这声巨响吗?”

“当然会记住。而且会记住很长时间。”

“您认为我们记住巨响是因为听到那声巨响所给予我们的满意感或烦恼感呢,还是因为巨响的强度呢?”

“如果巨响强烈到成了我们至今所听到的最大的声响,响声就会刺痛耳膜,令人非常烦恼,而不会令人满意。然而我们仍旧肯定会记住这声巨响。而且我相信,响声令人痛苦使人记得更清楚。您不这样看吗?可这似乎是对效果律的否定和颠倒。我感到费解。您说呢?”

“我想,最好是说听觉练习的强度是主要问题。”

“那么,练习律似乎具有两部分或两个方面:重复的次数和练习的强度。”

新鲜性与不使用

“自然,还有第三点,它常被称为新鲜性。就两个同样的经验而言,我们更易于记住新鲜的经验。”

“这难道不就是用另一种方式表达的不使用规律吗?”

“是的。如果约翰好几个月不接触 $7 \times 9 = 63$,联结就会消退。当他面对 7×9 时,他就不那么有把握想到 63。所有习得的知识都会这样被弱化和被遗忘。”

“您是说,最终我们会把一切都忘得干干净净吗?”

“啊,不,不会那样。我说的是会弱化以至遗忘。这是实情。不过一旦学得很牢固,所记之事就会长时间‘随时待命’,而且至少更容易重新学会。此外,每次以满意感使用这种联结的时候,我们就给了习得的联结以新生命。您听人说过他们记得三四岁时发生的事情吗?他们说的可能是实情。不过大部分这类记忆都是靠每隔几年重复讲它们或至少又想起它们而记忆犹新的。”

记住愉快的事情

“我听说人们对生活中愉快的事情比对生活中普通的或不愉快的事情记得更长久,是这样吗?”

“这样想是有道理的。几乎所有的成年人回忆童年时都把它看作是一段近乎于无忧无虑的快乐时期。可是大部分儿童当时却不这么想。这种对愉快事物的较为牢固的记忆,可能是由于原先的快乐所带来的影响,但更大程度上可能是由于依据效果律我们更愿意回味那些通过思索留连会带来满意感的事物,同样,我们也避开回忆那些不愉快的事物。因此,愉快的记忆比不愉快的记忆就得到了更多的练习。”

“如果我理解了您的意思,我们就可以概括如下:我是更倾向于重复一个反应,还是恰恰相反,这取决于是以满意感还是以烦恼感使用这种反应的次数。每一个满意的反应都使我更愿意重复它,每一个令人烦恼的反应都使我不愿意重复它,或者使我倾向于反对重复

它 ,如果您愿意这样表达的话。”

“对。效果律与练习律就是这样共同起作用的。”

“如果我长时间不使用一种反应 ,我就会在一定程度上失去使用那种反应的能力与愿望吗?”

“是的 ,这就是不使用律的因素。”

“但是 ,我是否要记住一件事情 ,这主要决定于经验的强度 ,而与经验是否愉快无关吗?”

“是的。此外还应该理解 ,总的来说我们更喜欢玩味思索愉快的事情 ,而不是不愉快的事情 ,这就进一步使愉快的记忆倾向于比不快的记忆更长久。”

对屈辱耿耿于怀

“然而有些人似乎就喜欢对不愉快的事情耿耿于怀 ,比如受到轻视 ,遭到拒绝。”

“是的。由于这些人从这种思索之中得到了满意感 ,他们便把这些事情记得更长久。但是首先许多这类的轻视、拒绝、不过是臆想之物 ,然而想得多了使使它们在记忆之中如同真物一般被确立下来。”

“这一切是否意味着我们思索自己经历的方式会决定这些经历以后对我们生活的影响?”

思维如何引导“效果”

“当然会。从事道德教育的人对此十分了解。思维会导致天壤之别。比方说我对一个人很生气。一气之下我把对他的为人和他的所作所为的看法全抖落了出来。这样做是会给我带来满意感呢还是烦恼感?”

“如果您真的动了气 ,您会觉得说出来很痛快 ,特别是看到您的话刺伤了他的时候。可是 ,过后回想起来 ,您也许会后悔那样做。如果您当时出了丑或造成了其它不良后果 ,您更会后悔。被骂的人可能原来是您的老朋友。令人难堪的局面也许完全是个误解。在这种

情况下,您最初的满意感可能会变成万分的悔恨与懊恼。”

“那么‘效果’是什么?下一次我更容易还是不容易发火骂人呢?”

“如果悔恨的烦恼超过了所涉及的满意感,下一次您就不会这样容易出口伤人了。”

“但是,我的悔恨难道没有区别吗?我可以为控制不住自己而遗憾,或是因为个子小,因为对付不了高得多的大个子而遗憾,或是我会为自己错待了别人而内疚,却又仍旧赞成恼怒之下可以出口伤人。‘效果’难道不依赖于我后悔的内容吗?”

“您说得很对。如果我为自己发脾气而后悔(不管那个人是对是错,个子是大是小),那么下一次我就较有可能不发脾气。如果我下一次真的面对挑衅,忍住了怒气(只要我成功地控制住了自己,那么挑衅越厉害,对我的自我控制就越是个锻炼),而且事后回想起来觉得自己做对了,那我就朝着把有涵养作为自己的永久性格迈进了一步。我就在变成一个能控制自己的人。”

“可是,如果我只是为错选了一个个子太大的人作对手而后悔,那么下一次我就会比较谨慎地挑选对手。这样我就在逐步把自己变成个好斗的人。我也许很精明,也许爱欺侮人。不过从此我还是更可能当只有觉得在争斗中能获胜的时候才发泄怒气。”

“看来更多地取决于思考,而且比我原来所认为的要多得多。”

“这对所有的教师不是个启发吗?我们应该让学生们对所做之事仔细思考,以便弄清他们对在何处,错在哪里。”

“是的,而且对学生们所做的一切都适用——写信、烤饼、做箱子、玩游戏、平息争吵等。”

“在这一点上我和您的看法不同。您可能赞美随心所欲地想象。我的观点却是:只想不做是无用的,甚至比无用更糟。整天想着自己过失的人,只有过失可想。这些人对社会毫无用处。我宁肯要个有大毛病但能干的人,而不愿要一打争吵不休的空谈家。小空谈家会长成老空谈家。您的计划在孩子们还小的时候就给他们一个不

好的开端。您说的单纯的思考是错误的。我们要的是行动。”

行动应跟随思考

“别这么先声夺人。谁说我们只信思考不信实践？您没注意我们刚刚说过的话‘如果下次我真的没发脾气’？您觉得忍住不发脾气实际上是没干什么事情吗？不，您的结论下得过早了，您所说的只想不做毫无价值是对的，但您说我们并不想强调做，这您就错了。”

联系性能转换

“咱们不是快把讨论学习律的事情忘掉了吗？我觉得似乎离题了。所谈的都很有趣，我想也很有价值，不过再没有别的规律了吗？去年夏天我听到许多关于‘联系’或它是否是‘联系性转换’的议论。我的同屋人对此谈了很多。不过我没同她一起上那门课。这些术语是什么意思？”

巴甫洛夫的狗

“让我举个我所发现的例子吧。我认为这个例子揭示了‘联系’的含义。一个人把一些可口的肉放在一只狗的嘴里，并同时按一下铃。看到肉，狗的嘴里流出口水，即开始分泌唾液。反复许多天这样做。最后，只要铃一响，狗的嘴里就会流出唾液。”

“是的。那是个众所周知的联系或联系性转换的例子，或许很多人愿意用条件反射这个字眼。给我们多讲一讲它的发生过程好吗？”

“可以。开始时使狗分泌唾液的只是肉。铃声不会有这样的效果。但是，多日来铃声与肉共存，这样也就与唾液的分泌共存，最后便出现了只有铃响就足以使唾液分泌的情况。若在人或动物中没有大量这种现象的其他实例，这种现象就会显得神秘了。”

“这事听起来令人惊奇。您说真此事吗？我真不知该不该相信。”

“是有此事。这是个重复多次早已被证明了的实验。我们不是都见过教狗听到口令便直立的事情吗？这是一个相同的道理。让狗看它所

喜爱的东西,并且把东西拿到使狗必须直立才能得到的地方,同时说‘站起来’。重复这个过程,直到建立‘联系’。这也是一个道理。”

“是的,我想是这样的。还有别的例子吗?”

恐惧的根源

“有。让一个小孩儿看一只兔子。小孩儿伸手和兔子玩。就在这时候,附近发出一声难听的声响。孩子被声音吓了一跳,便把手从兔子那儿抽回来。第二天又给她看同样的兔子,并又同时发出吓人的声响。小孩畏缩了,显出其它害怕的迹象。这样连续数日,直到小女孩见到兔子后未闻声响就会害怕为止。这是个很有趣的例子。起初孩子有两种天生的反应。其一,见到兔子(S)就想跟兔子玩(R)。其二,一听到巨响(S')就吓得躲开(R')。最后,和兔子玩的反应(R)完全让位于恐惧的反应(R')。兔子(S)的出现这时使孩子吓得躲开(R')。”

“您不觉得孩子们就是以这种方式学到了许多东西吗?我指的是象怕黑暗、怕雾、怕粗暴的亨利大叔等等不同场合下的情形。”

“这种事常常发生。我还认为对幼童来说惩罚会通过联系以大体相同的方式起作用。惩罚之后,由于联系,一句命令就足够了。”

“您为什么说是对幼童呢?对其他大龄儿童不一样吗?”

“对大一些的孩子情况可能不同。让我们再回到那个孩子与兔子的例子上来。假如孩子已经明白声响是怎样发出的,她可能就不会把声响与兔子联系起来,而是与实验者联系起来。如果这样,孩子就不会害怕兔子了。孩子越大,她越可能在头脑中把巨响与兔子分开。相应地,她也就越不会害怕兔子了。惩罚也是如此。一般地说,对大些的儿童惩罚就起不了这么大的作用。这是一部分原因。”

“您是说惩罚对太小而没头脑的孩子们效果更好吗?”

惩罚与联系

“是的。这种人为的惩罚总的来说的确对年幼的儿童收效更大。可以说,这些孩子们更容易被吓唬住。这种联系似乎与他们更密切。对大些的孩子来说,在情况相同时,惩罚越是武断,越是强加于人,合乎人意的联系就越不可能确立。而惩罚越是来自事物内部,教训就吸取得越快越深。大龄儿童从人为的惩罚之中甚至可以学会错误的东西,比方说怨恨、狡猾。”

“其中一部分不是和我们前面说到的后悔同理吗?我们是通过满意感或烦恼感所针对的内容而习得的吧?”

“是的。大一点的儿童会作出区别以消除所期待的联系。而且他很自然地把烦恼虚置于自己对环境的分析结果之上。大人鞭打儿童或是以任何方式惩罚儿童时,须要留心被打儿童的思想情绪。如果这个孩子为做错了事而后悔,下一次就不大可能重做错事。然而如果他仅仅为被发觉而惋惜,下一次就不大可能被抓住。也许有个愣小子事后为自己呆下来受罚而没跑掉感到后悔,如果他感觉如此,下一次他就不大可能会呆下来,他就会跑掉。”

“这太有趣了。要知道,我做梦都没想到心理学会告诉我们这么多作为教师早就需要了解的事情。在关于学习律的所有谈论中,您觉得哪一条我们最需要牢记在心呢?”

效果律的策略价值

“如果我必须选择一条,我认为是满意感与烦恼赛的规律。这条规律比所有其它规律所提供给我们东西更多。这条规律是策略性的。”

“您的意思是什么?”

“我的意思是,我们的学校一般来说没有对这条规律给予可能的充分注意。他们没有激发起准备状态。他们看不到儿童从愿意学习的东西中能得到满意感。学校好象常常认为练习本身就足够了。”

他们忘了以烦恼的心情练习会起破坏作用。如果我们的教师们多想一想这些事情,他们就会更有成效。”

第四章 学习的简单实例

心理学用于实践

“我想弄清楚这种心理学在学校里是怎样起作用的。理论只有付诸实施,我才对它感兴趣。有些人似乎满足于纯理论之美妙,我不这样想。我希望把理论用于实践。”

“这种看法我赞成。我希望能从我的班开始。自从我们改了时间,学生们总得从楼道里走过,真把我烦死了。走过!他们不是走,他们跑!除非我在场用鹰一般的利目监视,不然就不会有象样的举止。校长表面上不严厉,可是我已经得到种种暗示,我们班得‘上上弦’了,或者不如说‘松松弦’”。

以‘走过楼道’为例

作为回答,让我们看看一位教师在类似场合下的做法。

每个学生都要报告自己的违纪行为

“有一天,她对班上的学生们说:‘你们走过楼道时本应更守秩序。这你们是知道的。别人已经在议论。今天我想请你们走过楼道时注意一下自己的举止。等你们回来时我要让每一位自己觉得没有严格按照要求走路的同学举手。事先告诉你们,我不会处罚你们的。除让举手外,我什么也不会做的。不过,我确实希望你们注意一下,并且告诉我。’”

“这对我的学生真是太好了。对许多学生来说,这只会吵闹之上又加上撒谎。如果不处罚他们或至少用处罚吓唬一下,他们

还不把房顶掀了。”

并非所有的学生都作了汇报

“等我们讲完再看吧。开始时这些学生对这件事的态度似乎真象您所说的您的学生一样。至少他们照旧不守秩序,并且当要求他们举手的时候,举手的人也不多。”

“我跟您说过嘛。儿童们生来就是如此,他们不会安静,倒会撒谎。起码有一部分是这样。您不得不处罚他们。我承认我主要是想吓唬他们,但是吓唬并没有太大的用处。那位老师怎么做呢?要是她听听我的话,她就会放弃她那温文尔雅的方式。还是接着讲吧,我很想听听。”

一个孩子责怪另一个没有如实报告

“老师站在那里,看着全班。她有点儿泄气。这时,一个孩子不顾老师的情绪开了口。他指着近处的一个孩子说:‘你该举手。你和我们一样弄出了许多声响,这你是知道的。’听到这话,2号孩子显得很羞愧,身子动了动。另外一些孩子看起来不大高兴。老师让这件事在大家心中‘消化’了一会儿,然后说:‘明天我们再试一下。我们希望该举的手都举起来。’”

下一次,响声少了,举手的人多了

“第二天教师提醒学生们走路要安静,不守纪律的人到时候要举手。她很严肃,但没反复唠叨。这一次响声少了,举手的人却多了。”

全班感到胜利

“同样重要的是,班里出现了一种能意识得到的成功气氛。既不是洋洋自得的气氛,也不是因超过了别的而得意的气氛。而是有点象获得了一个重大胜利。对这种情况很敏感的那位教师能感觉到这一变化。而且,尽管更多的学生承认了没守纪律,师生之间却极少或没有对立感。他们有一种和教师站在一边的感觉。无须赘述,学生们每天如此,一晃数日,举手的人越来越少,秩序越来越好。最后,

在没有教师或班长在场时,这个班在走过楼道时也能自觉地控制自己了。而且据老师判断,他们会报告过楼道时的真情。”^①

“这是一位好教师的成功经验。但我不明白学习的规律用在何处。这是教师的个性起了作用。首先这个班是个好班。教师的个性补充了其它方面。我早就说过,教师的个性是教好书的主要因素。我认识一位——”

怎样使用学习律

“但是,学习律的确起了作用。教师的技巧是很明显的。我同意您的看法。她的个性无疑也是个因素。不过学习律是被很巧妙而策略地运用了。那位老师可能没这样想到过。然而,规律还是被同样运用了。而且我们能看到这些规律的运用之处和运用方法。”

“最近我见到两句格言,它们很好地总结了我们的学习规律。‘以满意感练习’和‘让烦恼感伴随错误’。咱们把学习律以格言的方式试验一下,看看规律是如何发生作用的。我相信,简短的格言形式是会有帮助的。”

练习的是什么

“很好。若您愿意,我们就用格言形式。咱们先问一下,那位教师希望那些孩子们练习什么呢?”

“安静地走过楼道。”

“就这些?”

“讲真话。”

“对。她要学生们练习这两件事:走路安静和讲真话。学生们是否以满意感练习了这两件事呢?”

“开始没有。可是我说不准。”

“出现了什么情况呢?第一天孩子们安静地走路了吗?”

^① 尽管这件事的细节有所改动,但内容是真实的。

“有些人可能这样做了。许多人没有。”

“孩子们是‘以满意感进行了练习’呢，还是‘烦恼感伴随了错误’！”

“据我看，第一天哪种成分都不多。”

“练习了讲真话没有？”

“有的练了，有的没有。”

“烦恼感伴随了错误没有？”

小男孩开口后带来了烦恼感与满意感

“起初没有。但我想小男孩开口后烦恼感伴随了错误。我想所有没如实举手的学生都很羞愧。这就是烦恼感。而所有举了手的就会为讲了真话而高兴。这就是满意感。我认为那个孩子使其他的同学们都思索起来。而思索使满意感与烦恼感各得其所。”

“那第二天的情形如何？”

满意地练习

“更多的学生练习了安静地过楼道。并且，他们从当时和之后举手中得到了满意感。显然全体都练习了讲真话，毫无疑问他们从中得到了满意感。假如不是第一个男孩开口，我不知道那位教师会怎么办。然而二者相结合，效果很好。看得出来，经过第一天发生的事，孩子们对注意自己的走路更有准备了，对讲真话也更有准备了。您回想一下我们的规律吧。‘当联结准备行动时，行动便带来满意感。’这些孩子们是否因为有了思想准备而得到了满意感呢？”

“我看是这样。走得规矩，满意，讲了真话，满意。”

不处罚怎样起作用

“那位教师说她将不处罚。这真是妙举。孩子们能更不拘束地讲真话，他们没有要占她的上风的动机。这种做法使整个局面得到改观。如果孩子们在走路时克制自己，他们这样做的想法是受了真实因素的支配，而不是因为怕受罚或其他的人为因素。”

“在这个情境中，最妙的就是师生能够融洽合作。我认为学生

们在某种程度上常把老师们看作是敌人。”

“对那些不规规矩矩过楼道的学生,烦恼是否伴随了错误?当他们讲真话说自己忘记了不守秩序是错误的时候,他们是不是非常惬意呢?如果他们确实忘记了,这难道不是‘满意地练习’做错事吗?”

“您所说的情况在开始的几次中可能有道理。不过,在做了错事和讲真话之间,讲了真话更重要。我们可以等待得到另一个结果(指有秩序地走过楼道一译者),然而就这件具体的事情而言,讲真话很容易学到。接着学生就会产生不用再举手的愿望。”

“那我们是否承认这位教师确实使用了学习的规律呢?”

“再无其他可能。她的确用了。而且用得很明智。”

“个性”:一个无力的解释

“看清没有?比起重弹‘个性’这类的老调来,看一看教师所作所为和学习的规律是如何得到运用的不是更好吗?”

“恐怕我们用‘个性’是指(自觉不自觉地)巧妙而策略地使用这些规律的能力和素质吧?”

“如果加上对别人的亲切关心,或许就是如此。”

“从这个例证中我是否能这样理解:应该努力激发一种(不管是行为的还是课程的)做正确事的思想准备。然后确切无疑地使满意感伴随做对的事,使烦恼感伴随做错的事。是这些吗?”

“大致如此。有准备状态、练习和效果,这三者总括了学习的条件。”

“舆论在其中不起什么作用吗?对此我有疑问。如果起作用,学习的规律和舆论是什么关系呢?”

舆论是如何介入的

“舆论几乎肯定要介入。无论如何,在第一个孩子讲话之后会是这样。当第一个孩子道出真情之后,所有说了实话的孩子们都觉得别的孩子们做事不当。这位男孩的话表达出了讲实话的孩子们的不满。第二天和之后的日子里这种舆论警觉地注意着人们要如实说

出真情。”

“是这样的。可我看不出学习的规律。”

舆论怎样使用了学习律

“怎么会呢？这种众人的赞同和不赞同会根据不同情况而加深那些按舆论做事的学生的满意感，加深不按舆论做事的学生们的烦恼感。舆论加强了做正确事情的思想准备。这就更确切地导致了练习做正确的事，并且按照所做事情的对错而分别增强了满意感或烦恼感的效果。学习律当然介入其中了。”

“从这个讨论中可以推论出，学习律随时随地在起作用。是否如此？”

学习律无时不在

“千真万确。正如化学的规律在化学现象中永远存在一样，学习的规律在行为中无时不有。”

“果真如此，何必操心？如果学习的规律注定存在，规律是会照顾自己的。为何要大作文章呢？”

要有意识地让规律为我们所用

“学习律是永远存在的，但不一定为我们服务，也可能事与愿违。在化学试验室中，爆炸有时为害甚大。在这类爆炸中如同在称心如意的试验中一样，化学规律都实实在在地起了作用。弄清事物的道理，从而使之有益而不是有害，这正是我们的工作。”

“您是不是说母亲溺爱孩子也是遵循了学习的规律？”

“溺爱”与学习律

“当然遵循了学习的规律。不管母亲是否听说过这些规律情况都是如此。让我们来看看这个例子吧。我们说一个‘被溺爱’的孩子这是什么意思呢？”

“如果这个孩子想要什么东西，别的东西都阻挡不住。若是不给他，他会一直闹，直到你给他为止。”

“这是个好象只按自己的意愿行事的孩子。要是得不到想要的东西,他就会处处作对,直至得到为止。”

“太对了。这些性格是行为、举止与思维的习惯。这个孩子把自己的意愿看得高于一切,这是怎么形成的呢?不是学来的吗?”

“若是一种习惯,他准是学来的。”

“如果是学来的,他准这样练习过。我猜他准是以满意感练习过这样做。您说呢?”

“大概您说得对。孩子的母亲、阿姨、祖父或某个人让他‘以满意感练习’了这种错误想法。”

“当孩子学会这种错误想法时,他遵循了学习的规律吗?”

“我看是遵循了,不可能是其他情况。他用捣乱的方式得到了想要的东西。也就是说,他与别人作对,却被允许从中获得了满意感。我明白了,规律总是在起作用。我们的责任就是要使规律为正确的而不是为错误的东西起作用。”

“为什么不能从算术、地理或英文写作中举例说明呢?如果学习的规律有用途,我们当教师的为何不付诸实施为我们服务呢?”

“不该实施的理由一条也没有,应该实施的理由千条万条。只是用时谈何容易!”

“为什么不容易呢?”

“首先,因为我们没有随时随地使学校的教学适合儿童的天性。如果我们不这样做——而且从我们没这样做的程度而言——我们会发现,要为我们的功课做好准备或从学习中得到高度的满意感是很困难的。我们处于几乎产生烦恼感的危险之中。”

“尽管我还不知道您想怎么办,但我认为您说得是对的。难道就找不到适用于日常教学工作的例子吗?”

“当然能找到。您见过对写信感兴趣的儿童吗?”

写信与学习规律

“见过。记得我教的四年级学生准备邀请五年级的同学看他们

演话剧。他们打算写一封信,邀请五年级的人来观看,并解释为什么要演那个剧。四年级的同学很感兴趣。”

“写信当中没涉及到拼写、大写、留空格的问题吗?”

“涉及了。而且,孩子们为写好那封信而下的功夫可比给我写信时要大”。

“有没有学习正确格式的心理准备?”

“确实有心理准备。兴趣也正是这个意思吧?学生们使用了所知道的最好方式。当他们终于写好了一封他们当中谁也挑不出毛病的信之后,他们显得异常满意。”

“他们学到了什么没有?”

“自然学到了。从那以后,在正确书写书信格式上我们几乎再没碰到麻烦。我想我从未见过哪个班学得这么快。学生们牢固地学到了一些大写的规则,还学会了其他东西,首先是怎样招待客人。他们成立了一个委员会,欢迎前来的班级。为那些人引座,发节目单。话剧演完后招待他们茶点。四年级的学生们对这一切美得心花怒放。两年后,六年级的老师告诉我,她班里的几个女孩子把那次经历当作一种样板用到了本班要举行的一次表演会上。”

“学习规律参与没有?”

“确实参与了。到处都贯穿着有准备状态、练习、满意感。对出现的一些差错也有烦恼。事后学生们重新讨论回顾了对在哪里,错在哪里。我觉得这样做就直接把满意感和烦恼感与成功和失败结合起来了。”

“可是我们还是没有日常课程的例子,对一些特殊的例子你们大谈特谈。而我要的是有助于日常琐碎工作的例子,您是否无例可举了?”

成功怎样使用了学习律

“绝非如此。让我们以其中最枯燥的课程为例吧。或许课程不该如此枯燥,或许不该教的地方反而教了,或许就不该教。可是假如非教不可,仍有补救办法。或许补救的最好出路就在于为成功而学

习。因为成功最使人努力,失败最使人泄气。”

“‘为成功而学习’指什么?”

“我指的是安排您的教学,以使每个孩子都能感觉到自己的成功。假如他今天成功了,明天就更有攻关的准备。新的有准备状态不但使成功更有可能,而且为其增添了进一步的满意感。而满意感则意味着学会了。我见过差生在终于能学会他们确实能学习的东西时,几乎判若两人。”

“您会降低难度使学生肯定能胜任吗?或者这样做有什么危险吗?”

既别太易也别太难

“使学习太容易是极其危险的。实际上,除非经过努力,不然成功的滋味肯定不甜蜜。需要花费气力并又引人克服的困难才是最适合的。拼尽全力方能获得的成功才是最令人满意的成功。所以,我们希望学习活动要有一定的难度,能激发我们,使成功真正置于岌岌可危的境地,但不要困难得使成功遥不可及。”

“您是说面对种种困难的成功可以带来更大的满意感,因而增加了学来的知识。这一学习活动的每个具体细节是否都如此呢?”

“这个问题提得好。就困难越大越引人思考而言,每项具体细节都是如此。我不想过分强调。还有,一个人对这些具体内容的兴趣可能增加,他会以良好的态度对待教师、学校、具体课程以及分享了困难与成功的伙伴们,这也是实情。”

态度与学习律

“您谈到了态度。态度是否也是按同样的学习规律获得的?”

“完全一样。是‘以满意感练习’形成了一种态度,正如这种练习形成了出色的书法、讲真话或别的能力一样。”

“我没听说好的教师在地理和历史中比以前更常用提问题的方法,不是吗?”

提问题怎样应用了学习律

“是的,这些例子很好地说明了学习规律。这样感觉到的问题本身就激发着人的思考。这种思考引人寻求答案,并且当找到有关材料后,它给人以满意感。因为有了问题,在找到答案后我们就有了体会。找到答案后的满意感因寻找答案的迫切性和艰苦性的不同而有别。这种满意感使‘挣’来的答案牢记在心。其牢固程度是别人给出的现成答案所望尘莫及的。”

“‘挣来’的答案,现成的答案,您指什么?”

“您独立演算过几何题吗?如果演算过,您将记住,记自己的演算过程比起记书中给出的更简短的演算来要容易得多。您‘挣来’了答案。另一个答案则是‘给出’的。只要人们头脑正常,在地理、历史、物理或经济学中就会有同样的体会。挣来的答案经久不忘。”

“挣来的答案也会给人自力更生的精神。”

“确实如此,艰苦赢来成功可以增强人们在这类事情上的信心。教师们不能经久不懈地影响学生为这类成功而努力,这实在是一大憾事。”

使用问题的现代潮流

“那您信赖使用问题的现代潮流吗?”

“是的。我希望以后能更详尽地讨论这个问题。”

“这种带着问题学习的态度其实不就是定势以及伴随其间的有准备状态吗?”

“千真万确。这正是我们下一步该考虑的专题:定势与学习。同时在我们分手之前,让我们再看看讨论的现状吧。我们今天都讨论了什么?怎样叙述一下呢?”

小结

“学习规律随时都存在。规律可能对我们起反作用。我们必须使之为我们服务。”

“‘以满意感练习’和‘使烦恼感伴随错误’。这二者用另一种方式叙述了效果律。我个人很喜欢这种简练的形式。”

“‘我们无法学会没加练习的内容’。这一点已在几处暗示过了。尽管没用言辞表述过。”

“有准备状态、练习、效果，这三者实际上包括了一切。”

第五章 定势与学习

心理定势与学习

“咱们从上次没讨论到的心理定势与学习开始好吗？”

“好吧。我想我已经懂得了，不过我还是想听听讨论。定势导致有准备状态。有准备状态与有成效的努力二者意味着满意感。而满意感意味着学习。不能举个实际的例子吗？实际的例子对我总是有帮助的。”

“如果您愿意，当然可以。假如有个姑娘请求母亲让她‘独立地’做伴裙子，而她的母亲终于同意了。您说什么呢？有没有定势呢？”

“应该说有。确实有很明确的定势。我记得自己年青的时候也有过类似的事。当时我心花怒放，雄心勃勃，决心向全家表明自己能做裙子。我选做了一件在正式场合穿的连衣裙。因为我已应邀参加一次重要的聚会，可我觉得自己没有合适的衣服。是的，定势十分明确。”

“那么内部动力呢？”

“您用‘内部动力’指什么？是否有‘外部动力’？二者是否不同？”

“让我来回答这个问题。我知道这个区别。有时我见到某个儿

童决心做某件事,比如做一架飞机。这种冲动来自孩子的内部。我也许会给他打退堂鼓,别人会嘲笑他,他会碰到困难。但是,只要他内心觉得该做,他就会不顾一切外界干扰而坚持下去。这就是内部动力。但是,假如孩子的父亲告诉他收拾收拾草坪,这个孩子便刈草坪,但只是因为父亲让他这样做。此处的动力就是外部的,一个人靠外部动力时,一有机会就会放弃。如果出现什么干扰,这个孩子会把干扰作为借口而停下活儿来。那位姑娘有很强的内部动力要做件裙子。为达到某一目标的强烈的定势恰恰意味着强烈的内部动力。对不对?”

“千真万确。不过现在请告诉我们,除内部冲动之外,姑娘的强烈的心理定势还意味着什么?”

“前面您把心理定势称为‘朝向一个目标的思想倾向’。应当说这意味着心目中清楚而确切的目标,明确而强烈的目的性。在这里目标是做一件连衣裙,它将非常合身,谁见了都会称赞,谁见了都会惊奇。这么年青的姑娘竟然做出这么漂亮的衣服。强烈的心理定势意味着确立这种目标。”

“那么准备状态与无准备状态又如何呢?”

定势与准备状态

“我知道。这正是我们前面谈到过的问题。心理定势使这个姑娘随时留心察看衣裙、款式、花色、质料。留心听人们谈论这类事情,留心查阅《时装》半月刊和《裁剪款式》。”

“是的。定势会使姑娘头脑中所有与做裙子有关的机制都做好行动准备。可是无准备状态的情况怎样呢?”

“也存在无准备状态。定势使姑娘没有做任何其他事情的准备。我敢说在裙子做成之前,这个姑娘多多少少成了家里的累赘。因为她会不愿意被支使去照看弟弟或妹妹,不愿去摆桌子。甚至告诉她该睡觉了,她也不愿意听。的确,所有可能干扰的机制都会明显地处于无行动准备状态。”

“这一切对思考意味着什么？这个姑娘是否思考呢？”

思考

“当然思考。她得选择做裙子的款式。这就需要思考,很多思考。除非她是那种有主意的姑娘,不然我猜她会让家里的人都观看评论,逼得大伙儿简直发疯。当然,她得选择布料,留意价格,以免超支。之后,还有款式,计划裙料,下料裁剪,等等。她都得考虑。”

“重要的是,什么指导着她思考?是什么告诉她该思考的内容?这就是目标的指引。这里,正是姑娘想做的那种裙子引导着她思索。某些较小的目的,我想您会称之为具体的从属性目的,它们会在其它时候引导。但这一切都须配合得当。”

“您说一切都得配合得当。这是不是有些人所说的‘组织’?”

“一点儿也不错。这就是‘组织’的含义,姑娘所做的一切即买裙料、划线下料、裁剪、缝纫,这一切都得协调一致。不然就做不出她想要的那种裙子。应该说这里有最合理地进行组织安排的机会。如何组织她的努力,这是姑娘要学习的一部分,而且是重要的一部分。”

目的与学习

“可是您是否漏掉了最重要的东西?我指的是学习。我能理解姑娘的目的如何意味着心目中明确的目标和达到这一目标的内部动力。我也能理解这些是如何意味着她有效地组织自己的努力的。事实上,整个计划似乎都是为了行动的效率。可我还是不明白学习在何处介入。您能更清楚地解释一下吗?”

“我们所需要的是将前面讨论的结果加以应用。学习主要体现在效果律上。身心的任何成功的(或带来满意感的)活动都会因此而更有被重复使用的机会。同理,任何失败了的(或重复使用的机会就较少)的活动被重复使用的机会就较少。这种较多的(或较少的)重复使用,我们称为习

得。成功或失败的感觉(满意感或烦恼感)越强,习得越牢固。^①如果那位姑娘有做连衣裙的强烈愿望,那么她成功地计划或得当的做法就带来很大的满意感。而当她失败时,她就感到烦恼。这种成功(满意感)在她的神经系统中确立了带来成功的运动。用同样的方式,烦恼感趋于停止以后会带来失败的运动。当那位姑娘做成裙子以后,导致成功的每一步都在她心中更牢固地确立下来,成为习惯、技能或记忆。而有害的每一步都会较少被重复使用。不仅单独的步骤会这样被确定下来(或被舍弃,视不同情况而定),而且各步骤之间的联系亦然。作为有效的整体,这一组织便在姑娘的头脑构造中确立下来。目的性越强,成功(或失败)越是确定无疑,习得就越确切。”

“对有准备因素您还只字未谈。有准备因素起不起作用?”

“自然起作用。从我们所谈论的心理定势中产生的准备状态,不但使每一种相关的机制随时可用,而且使用时会增添满意感。因此可以说满意来自两个源泉:第一,来自所用机制的准备状态。第二,来自最终的成功。这个事实意味着有更好学习的可能性。”

自觉性与学习

“自觉性有何帮助?自觉性在象此处所描述的学习过程中有何作用?我听人说自觉性也是个重要因素。”

“自觉性在学习中的确是个重要因素。在此处的作用至少有三个方面:第一,将各种反应更确切无疑地与几种相应的刺激联结起来,使之能恰当牢固地为学习而结合。第二,使满意感或烦恼感更准确地从其所属,以造成名副其实地学有所得。第三,通过着重注意来强化所感觉到的满意感与烦恼感,并以此加深学习。在各种原因之中,正是由于这些原因我们才非常急于使学生边学边思维,并且有意

^① 象惊愕或运动上的麻痹干扰了学习过程这样一些极端情况除外。

识地设计他们所采取的诸项步骤。”

“您不是指在有目的的活动中,所有导致成功的行动和步骤都是同样牢固地被学到和记住的吧?”

“当然不是。做裙子的那位姑娘有时需要从地板上拾起剪刀来。她可能不假思索地这样做,但她会想到买裙料的商店。一个行动具有意义,姑娘就会想到并记住这个行动。另一个行动对她的意义微不足道,那么,当时想都不会想,以后也不会记住。”

“您不会认为记忆是学习的全部内容吧?”

记忆并非学习的唯一类型

“绝非如此。正如思维并非生命的全部一样,记忆也不是学习的全部。记忆,即心中的回忆,是学习的极重要型或情形。使用工具的技能或重复一个活动的倾向是学习的实例,但它们没有象记忆那样被详加描述”。

“老式的教育不是把学习主要看作是记忆吗?”

“是的。我想是如此。而且按我们的说法,老式教育太单调,太书本化。现在我们强调习惯、态度和判断力,我们的学校过去太忽视这些了。”

“您认为在强烈的心理定势中,有目的活动不仅有助于需要适当记忆的事物,而且有助于各式各样的学习、习惯、技能、态度及判断力吗?”

“是的,我是这样想的。”

“困难的存在是有益还是有害?”

“如果困难不太大了,它就有相当的帮助,克服困难之后的成功会产生更大的满意感。”

“前面我们曾谈到过困难激励人行动的效果。这里不该对此说一说吗?”

障碍怎样激励人努力

“您说得很对。有造诣的心理学家们公认,当一个人在追求一

个目标时,任何(不太大的)障碍都有助于激发出更大的能量和努力。不但当时人的内部资质被更大地发挥出来,而且在这种环境下获得成功一旦到来便更加让人感到喜悦。障碍增强了注意力,成功产生了更大的满意感。二者均加深了学习。您是对的。适度的困难会增强可能的整体教育效果。”

“这是不是意味着我们要给学生们设置障碍和困难?不会有引起学生反感的危险吗?”

“引起反感的危险很大。我不愿故意设置人为的困难。我倒是希望教师们了解这些心理学事实,鼓励学生们投身事业。这些事业既不应容易得不能激发他们的潜力,也不应困难得使他们望而却步。最佳教育效果就在这两个限度之间。”

“请您为我们总结一下好吗?我觉得已经掌握了要点,不过我愿意更系统地掌握它。”

关于心理定势与学习的总结

“假如我们列一个表来表明强烈的心理定势在姑娘做裙子与学习活动中的作用,我们就可以较清楚地看到,正如对姑娘做裙子的分析一样,这一分析同样也适用于学习活动。现在设想让一位喜欢算术的孩子面对一道难题。教师说这道题难得出奇,他不知班里谁能解出来,尽管学生们现在所学的算术知识足以使他们能够解出这道难题。教师很想让学生们试一试,但他不抱太大的希望。那个孩子感到了一种明确的挑战。”他提出要解那道难题,而且完全独立地解答。他着手解题,但并未立即解出来。于是他加倍努力。这样我们就具备了清楚的学习实例,并且可以假定,这是一个在心理定势指向一个目标这一影响很强烈的情况下最终成功的实例。从那个儿童(还有做裙子的姑娘)身上我们相应地发现:

(1)心目中的明确目标。那个男孩已下定决心要完全独立地解出难题。(姑娘已下定决心做一件出众的裙子)

(2)实现这一目标的内部动力。教师尚未要求解题。然而这个

男孩子发自内心的强烈愿望促使他要解出此题。(姑娘也是一样。做裙子是她自发的大胆设想。她是受内心冲动支配而行事的)

(3)男孩子内心的所有相联系的才智的准备状态。他的全部知识、技能和全部想法都处于准备状态。从某种程度上说,这些聪明才智跃跃欲试,想大显身手。(姑娘的情况也是如此)

(4)对干扰性行为的无准备状态。当时这个男孩子实在难以全神贯注地集中在其它功课上。他很难克制自己不思索那道难题。(姑娘的情况相同)

(5)激发出更大努力的内在困难。所遇到的困难由于并非无法逾越,因此不会使人泄气,反而会唤起更自觉的注意,激发出更大的努力。(男孩与女孩情况相同)

(6)目标为他确立了成功的定义。男孩子除非毫无疑问地不靠别人帮助而完全独立地解出了那道难题,否则他不会认为已经成功。(对姑娘来说,成功意味着一件自己满意、别人称赞的裙子,它完全是自己亲手做成的)

(7)获得的成功带来满意感。心理定势越强,成功地克服的困难越大,成功后的满意感就越大。(两个孩子一样)

(8)满意感意味着使导致成功的反应确定下来。当男孩子终于找到了答案、找到了摆脱困境的出路时,伴随的满意感就会依照效果将导致成功的步骤在他的心中确立下来。(满意感会在姑娘的神经系统中将每一个带来成功的步骤确立下来,不论是知识性的还是技能性的,并将各步骤的组织结为一个整体)

“您用‘确立导致成功的步骤’是不是指男孩子将记住解出难题的方法?”

成功如何起作用

“是的。我是此意,而且还不仅如此。解出那道难题意味着以某种适当的关系看待问题的各种成分,而成功的满意感会将这种关系在他心目中确立下来。他几乎无法忘记这种关系。再者,对于艰

苦得来的成功,他会在大喜之际对导致成功的主要步骤反复回味。这样,具有新的效果的练习就会把这种关系更牢固地确立在他的心中。每一次把他的解题方法演示给一位赞许的听众,他的这种确立的过程就会被重复一遍。而且不仅如此。目前的成功会使他更愿意尝试攻克下一个所遇到的棘手问题。同样道理,下次他会发现自己更易于进入一种探求的精神状态。使这次学习获得成功的心理定势,下一次会更有准备地将孩子具备的算术才智发挥出来,以解出这样的难题。”

“类似的情形对那位姑娘是否适用?”

“当然。实际结果对姑娘来说是相同的。她的成功把全部联系在她的心中确立下来。她也会对成功念念不忘,津津乐道。她也会受到成功的鼓舞,尝试更困难的缝纫技艺。下一次她会更易于形成做好衣服所必需的心理定势。下一次当需要时,她的经验会更加有效。”

“有的放矢地学习受到大力提倡。其原因是否就在于此?”

目的的作用

“是的。不过还有其它原因使我们希望利用儿童的目的。首先是有成功的较大可能。强烈的内心冲动会意味着更大的努力。其次,更有可能产生良好的组织结果。确切的目标使有效的组织较为容易,因为有了指导各个步骤的东西。对那种涉及把许多显然不同的步骤集中组织成一个整体以达到目标的努力,这种现象尤为明显。希望有强烈的目的的第三个原因是前面叙述过的:学习会进行得更好。知识的获得不仅更快,而且一旦获得便更加牢固。继成功而来的满意感按照效果的规律导致了这种结果。”

“您还没谈到烦恼感。烦恼感不介入整个情境吗?”

失败与烦恼感如何起作用

“介入。不过从反面介入。没有成效的步骤带来烦恼,因此这

些步骤容易被舍弃。下次不再被重复。这是效果律的另一个侧面。”

“这种成功的满意感不也同样影响到我们在第一章里讨论过的相关的联想和伴随的学习吗？”

“的确有影响。不过我们必须把它放到讨论强制问题时再谈论。”

艺术的教学

“谈论这类事情确实不错。对我来说,教学的含义已经丰富多了。在此之前我只是个教书匠。现在我明白了,我们能成为教学方面的艺术家。”

“而且这种艺术是以科学为根据的。”

“正是。”

第六章 强迫与学习

“我想我们要讨论强迫与学习了。希望能举一个清清楚楚的有关强迫的实例,并贯穿始终。我希望能看清每一步骤,因为我发现这是个困难题目。”

“在您进行这些之前,我有个预备性的问题。强迫是什么意思?是否总要有别人强迫?客观环境能否强迫?一个人是否会强迫自己?我希望能澄清一下这些问题。”

强迫的含义

“指明一个词所具有的含义很不容易。不同人看待事物的方法不同。而且不同的情境有时需要不同的词义。不过若有歧义的可能,就必须说明我们所提出使用的含义。让我们从最明显的强迫的

例子说起吧。这当然是一个人强迫另一个人做某件后者不会去做的事。假如一个男孩已经打算和别的孩子去游泳,而母亲却不顾他的哭诉和请求,不让他去。用我们的话说,是‘强迫’他‘违背自己的意愿’,呆在家中照顾婴儿。再假设男孩在屈从之前,母亲不得不威吓说要惩罚他。甚至在其他的孩子们已经走了之后,她还不得不厉声地‘使’这个男孩子规规矩矩地照看婴儿,服从大人。那么在这个毫无疑问的强制实例中,典型的成分是什么呢?由于这是个极端的例子,可以预料各种成分会异常鲜明地突现出来。首先,就时间而言,我们可以看到一种心理定势已经占据了行动过程。除非受阻,不然这种定势就会导致某一方面的行为,也就是导致他和别的孩子去游泳。第二,出现了干扰,被强迫者感到这种干扰多多少少来自外部。这种干扰构成了本质上的强迫,即事物的一种状态,它阻止业已进行的活动,违背受强迫者的意愿,将经验在具体环境中引向不合需要的一方。第三,被强迫者违心地接受了新的行为方式。因为他害怕另一种更难以接受的可能选择。”

“这自然是一个分析与描述,而不是有逻辑的定义。受强迫的词语肯定先被体验过方能被理解。然而一旦体验之后,这些话的含义就十分明确了。理解了这些,强迫性活动的本质因素就明显了。”

强迫是个态度问题

“我觉得是否把这种经验称为强制,这取决于有关人的态度。看他是否产生一种外表上忍让而内心中抵制的对立心理定势。”

“我想您说得对。内部的抵制越明确,强制的例子就越明显。”

“难道不会出现这样的情况吗?开始时清清楚楚的表明是个强制的例子,由于被强迫的人改变了想法,内心态度从反对转变为接受,因而不再是强迫的例子了。”

“很有道理。对教育者来说,这可能性是个极有实际意义的问题。”

“在这个讨论中您不需要说明一下您考虑的是强迫者呢还是被强迫的人吗?”

“也许需要。上述例子是就被强迫者的态度而言的。我们关心的是他能否学习,所以是依他的态度作出了我们的分析和讨论。在前面的讨论中我们已经清楚地看到,学习者的态度影响着他的学习。因此目前的讨论强调了态度问题。”

“对强制必须来自别人还是可能来自环境这一问题,我们是否已作了充分的回答呢?”

“我想是这样。这个问题是一个事实。人们最容易产生的,也是最典型的,就是这种内心的对抗态度。或许是因为他们的动机既复杂又隐蔽,相应地更易被误解,因而更容易产生不满。可以补充一句,不满似乎是强迫的典型伴随物。年少气盛的人对稍不合意的环境会怀有不满和反抗的情绪。而老成持重的人则会认为这种逆境不可避免。对一部分人来说,这种逆境是强迫的;对另一部分人则不是。然而二者无疑通过中间形式互相融合。”

“那么一个人会不会强迫自己呢?”

“经过前面的讨论,这个问题对我们已经是一个事实了。我们见过谁对自己规定的事情内心有对抗情绪吗?如果见过,那么一个人就能强迫自己。然而思索一下我们就会发现,最可能的强迫情形来自环境,而非自我。因而这个问题就变得很学究气而无实际用途。”

“我们不能接着谈点有意思的事吗?你们这些人在开始区分琐细事情的时候,从不知道自己什么时候该停止。对我们其他人来说,这是十分枯燥的。我们不该讨论强制对学习的作用吗?”

“对似乎不必要的事情花费这么多时间真是太不好了。不过,我们现在准备继续讨论了。是不是按开始时的方法,举个例子,一步步贯穿始终?”

“太好了。实例总是有帮助的。”

强迫的实例

“假定约翰对足球着了迷,以至忽视了自己的功课。最后,无计可施的老师告诉他,当天下午不得去练球,必须做几道耽误没做的习

题。只要他会做了,他就能走。为了使实例更清楚,我们假设约翰自始至终一直心怀不满,但又敢怒而不敢言。我们的问题就在于弄清进行的学习的内容与方式。”

“只考虑学习那几道题呢还是考虑所有的学习?我的意思是,我们是否探讨所有前面(第一章)讨论过的伴随学习呢?”

“最终我们必须考虑全部学习。因为它们正在进行。不过为了直接的目的,咱们还是从解题开始吧。”

“好吧。如果那个孩子自始至终持有对抗情绪,那他就学不到多少。谁都明白这一点。我用不着学习心理学、教育学和心理学家的长篇论著或别的内容,我已经知道这一点。您为什么不问一点人们想知道的事情呢?”

“结合从兴趣出发学习,我们在前面已经探讨过同样的观点。在那些清楚的实例中,主要结果大概已被人们所了解。不过如果他们能弄明白对抗态度是怎样阻止学习的,那就学到了新的东西。那时可能变懂得怎样处理对抗情况。我们继续往下谈吗?”

“好吧,快往下讲吧!”

“再看一下约翰的例子吧。他留下来学习是出乎无奈。他的学习至少是很勉强的。有没有某种心理定势呢?”

对抗的心理定势

“当然有。约翰对整个做法是坚决反对的。如您所说的,这种对立的思想倾向持续始终。”

“就这些吗?有没有其它的心理定势?别忘了约翰只有使教师相信自己能解出题来才能和别的孩子一道出去。这有什么意义呢?”

“有。这可能意味着要让教师信任,就要钻研习题。”

“那么约翰就会有解题的心理定势了?”

“从一定程度上讲是这样。但他可能用某种蒙混甚至欺骗的手法使教师相信。无论用哪种方式使教师信服,他都得至少有某种暂时的心理定势。”

“您为什么说根据场合学习的心向或欺骗的心向会是暂时的？”

“因为他的真实意图是去参加足球练习。这才是他的目的。学习与哄骗教师只是手段。就足球而言,约翰有一种我们所说的内部动力。对于为使教师相信而做的事情他只有外部的动力。”

“对抗的效果是什么？”

“对抗从某种程度上讲是在玩足球的冲动一方面起作用。二者互相配合。它们几乎是同一事物的两部分。”

“我懂了。可是对抗情绪对这些暂时的心理定势有什么影响呢？对抗情绪难道不会阻止约翰试图使教师信服吗？”

“我想不会。我倒是怀疑这种激烈的对立情绪不会妨碍孩子的学习而是有助于他哄骗教师。”

“我相信您说得对。教师强迫这个孩子学习。约翰的对立情绪会从蒙骗教师以摆脱学习中找到发泄的出路。不错,对抗不利于学习,却有利于哄骗老师。”

“然而假如孩子最后被迫学习了,他有没有解题的心理定势呢？”

“咱们看一看吧。假定某个问题涉及减法,孩子会从头到尾记住所做的减法呢,还是会忘记而做起加法来？或是不得不再从头理清自己的思路？”

“我明白您的意思。要解一道题,他无疑必须在一定程度上具备自己专心做题的心理定势。在这种场合下他可能会专心致志地做减法。”

对立的心理定势如何起作用

“是的,一般地说对立的心向会在某种程度上干扰他对算术的注意力。有时干扰很严重,使注意力变得很机械。在其它情况下干扰会少一些。也会出现这样的情况:他会真的相当注意算术了。”

“干扰程度决定于对立心向的力量和对抗的程度,对吗？”

“正是如此。”

“这个讨论听起来很有道理。可我觉得我们应该听听在强制下学习的心理。您似乎忽视了这一点。”

“以我们前面举出的在强烈而有利的定势下所进行的有目的学习的八个确定步骤为例(第 62 ~ 63 页),讨论在那些步骤中强迫的效果如何?”

“好啊。在那种情形中我们有强烈而有利于学习的目标性心理定势。这里的情况如何呢?”

“这里也有强烈的定势。但是这种定势反对他呆在屋里或学习。也能见到某种解题的暂时而较弱的定势。伴随对立定势的反抗情绪越强,这种做算术的思想倾向就可能越弱。”

“关于第一条‘心目中的确切目标’,情形如何?”

强迫会产生对立的目标

“有一个主要目标:去参加足球练习。还可能有一个次要的目标:解出算术题。然而也可能代之以哄骗教师的打算。”

“关于第二条‘内部动力’,情形怎样?”

“内部动力是去练习足球。可能由此行生一种暂时的内部动力,想瞒过甚至欺骗教师。但任何要解题的动力在这种情形下都必定典型地来自外部。外部压力一旦消除,这种动力就会中止。”

“第三条和第四条‘有准备和无准备’又如何?”

导致无准备状态

“每一种心理定势都将有自身的一系列有准备状态与无准备状态。它们会互相严重干扰。只要相反的定势在起作用,尤其是只要存在反抗情绪,从心理上就不可能进行最有效的教学思维。思维根本无法充分自由进行。在这种情形下,只能导致相对机械的思维。”

“难道不会有实际的妨碍活动的有准备状态吗?学生们在这种情况下不会诉诸人们在劳资纠纷中所说的破坏行为吗?”

“很可能产生妨碍活动的有准备状态。而破坏并非是一个用来描绘其中许多妨碍活动的蹩脚词。不过,一个更古老更粗俗的词更适用。”

欺骗的倾向

“我想您是指欺骗。您当然是对的。如果处理不当,许多儿童都会自然地‘对妨碍活动处于有准备的状态’。作为这种有准备状态的产物,本来一直很好的儿童也会对‘蒙骗’教师不由自主地但很不高兴地感到满意。”

“对。如同在其它场合一样,在这里准备律是成立的。‘当一个联系已作好反应准备时,反应便带来满意感。’”

“这种满意感是否把欺骗习惯在这些儿童身上确立下来了呢?”

“除非有某种起反作用的烦恼感,不然就会这样。只是我们绝不能说儿童们在所有其它条件下肯定会欺骗。一般的自动迁移规律在这里和其它场合都成立。”

“那么第五条‘激发更大努力的障碍’呢?”

“就学习算术而言,对立面确实会存在。如同所有的‘外部动力’一样,每一个新困难都暗示着止步,暗示停止努力。是的,在强制下学习,解题时遇到困难通常不会激发解决问题的更大努力。通常出现的情况正好相反。”

意义不明的成功

“还有第六条,约翰的成功是什么?”

“这取决于所确立的目标。如果真有什么成功,主要的成功将是和别的孩子一道出问,也可能有试图欺骗时的辅助成功,或是解题的微小成功。”

“关于第七条伴随成功的满意感呢?”

“每一种成功带有其自身的满意感。满意感的大小依相应的定势的强度而定。如果孩子能瞒过教师,随之便会产生相当的满意感:他逃脱了,并且是靠了自己的机智才逃脱的。若是解出了难题才得以出去,主要的满意感仍会在出门之上。解题本身的满意程度由于他对强制下的学习感到恼怒而减弱了。”

“那么关于第八条强制下的学习结果又能得出什么结论呢？”

强迫带来成功的希望较小

“第一,只要对立的定势产生对解题的无准备状态,相应地就不大可能出现必需的思维。因此就存在从心理上他不可能顺利思维的危险。换句话说,孩子成功地解对题的机会(按教师对成功的估算)由于他有对立和反抗的情绪而相应被降低了。”

满意感较小

“第二,假如孩子真的成功了,因成功地解题而产生的满意感恐怕要小一些。这既是因为他因反对强迫而对必要的努力缺乏准备,也由于他因最终摆脱了强迫而产生的满意感冲淡了解出题的满意感。”

习得较少

“第三,由于满意感小,习得也就较少。效果律必然要起作用,孩子甚至会对整个算术学科逐渐形成一种厌恶感。果真如此,这只是同一规律的消极面。”

可能导致厌恶感

“您是指整个过程的烦恼感会使孩子厌恶算术吗?这并非算术之过。而是因为他过去无所事事或缺乏责任感。烦恼感难道不会因而使他不再混日子吗?为什么挑出算术来当替罪羊呢?”

“这完全决定于孩子本人的反应。如果他责怪自己无所事事,下一次他就不大可能再混日子。如果他归咎于老师和算术的枯燥,那他可能对二者产生憎恶。孩子会责怪谁,你我都清楚。不过效果律无论如何是要起作用的。”

“您的结论是不是说学校里不应有强制的立足之地?”

强迫的位置

“我不会这样说的。我认为强迫是有其位置的。不过我认为,

倘若对儿童们的强制会引起强烈的反感,那我就不要指望他们会直接学到许多有用的知识,倒是肯定会担心其它的可能后果。如果在某一时刻我希望儿童们学习,我就得在当时避免强迫,或把强迫运用得当,不致引起我们刚刚看到的使约翰的学习几乎无法进行的对立定势。”

“不是听说在强制下练钢琴的儿童们后来渐渐爱上了弹钢琴吗?这些人又是怎么回事呢?又如何解释保持高标准呢?这样做不必要吗?这难道不是强制吗?”

“弹钢琴的问题提得好。我听说人们为此争吵不休,但始终没得出满意结论。因为他们无法解决这个问题。但愿我们能解答得好一些。”

“我刚刚进来。希望能告诉我你们所谈的内容。以便我也能一起讨论。”

对强制效果的总结

“如果别人不介意,我愿意总结一下。我们讨论了强迫及强迫对学习的作用。大家一致同意这样一种定义:一个引起的对立定势的存在,是我们所说的强制的本质因素。我们得出的结论是,这种对立定势的一般而又合乎情理的作用是给受强迫者的行动带来无准备状态,而且无论如何都会降低在成功地完成了这一行动时而伴随的满意感。按照心理学的效果律,这种无准备状态和伴随的减弱的满意感就会意味着与受强迫活动相联系的习得较少。由此我们进一步得出结论:如果希望儿童最有效地学习,我们就应该尽可能适当避免激起对立的定势。”

“如果把某事强加于某人就会激起反感,这不是不可避免的吗?而这种对立的情绪不正是您所指的对立的定势吗?如果是这样,那么不管定义如何,强迫不是都必然要阻碍学习吗?一个人怎能被迫而学会弹钢琴呢?更别谈学会喜爱弹钢琴了。”

强迫并不阻碍全部学习

“别急于下结论。您的说法忽视了某些必要的限定。千真万确,对别人强制行动的典型结果是激起对立。然而这种对立可能会有多种不同程度。某些对立程度非常微弱,几乎并不意味着相反的定势。况且更准确地说,我们从未说过对立的定势会破坏或阻止所有相联系的学习。相反,人类的反应总是各式各样的。我们明确地指出,在放学后让孩子留校做作业的那个例子中,孩子至少有两种心理定势;一种是与教师对立;另一种通常很弱,但仍旧存在,那就是解题。当他解题成功时,他多少会感到满意。这种满意感可以来自两种来源之一。第一种是对出去练球感到满意。做完题时他的满意感越是有意识地集中在出去上,记住算法的可能性就越小。第二种满意感来自花费气力解题而获得的成功上。诚然,孩子甚至会愤愤不平,强烈对立,而不想解题。如果如此,他就不会用功,因而也无成功或满意的机会。于是他就不可能学会算术。但是如果他确实尝试了,并且确实有所成功,那他就会有一定的满意感,最终学有所得。”

“那么您确实承认强迫能导致学习了?”

“当然,我们一直说,强制可能导致一定程度的学习,而且通常会导致一定程度的学习。我们的观点是,由于强迫激起和滋生了对立的心理定势,它就倾向于减少和弱化我们所期待的习得。”

“那么强迫仅仅是学习东西的坏方法啦?”

强迫与伴随学习

“无疑是这样。可能比这更糟。在整个讨论中我们一直没提第一次见面时谈论过的伴随学习[第一章]。面对任何真实的情况,必须考虑到伴随学习。强迫会另外教人许多不好的东西。例如许多在校儿童因为受到糟糕的管理而对学校深恶痛绝。一旦法律许可,他们就立即辍学。这既对他们自己的前途有害,又对整个社会有害。”

“随着我们读者讨论的进行,这个问题我感觉越来越严重了。”

我没想到这个问题会如此复杂。”

“是越来越复杂了。恐怕要等下次来讨论了。”

“下次我们不能讨论一下弹钢琴的事情吗？我对它很感兴趣。”

“如果你们都愿意，当然可以。”

第十章 兴 趣

兴趣与现代教育

“为什么我们对兴趣的讨论这么少呢？我想兴趣是公认的现代教育的主要因素之一。”

“我们不是一直在讨论兴趣吗？对我来说似乎是这样。”

“我想我们几乎没提到这个词。您怎么能说我们一直在讨论这个问题呢？”

“什么是兴趣？”

关于兴趣的对立看法

“我来告诉您什么是兴趣。您会明白我是不相信兴趣的。兴趣是惯坏儿童的最臭名昭著的方法。它到处寻找容易而有趣的事情让儿童做，没完没了地试图取悦儿童，无尽无休地询问儿童喜欢干什么，让他们做某件事是不是合其心愿。这就是兴趣的含义。我再重复一遍，这是至今为止发明的惯坏儿童的最妙方法。对这里不时谈论的问题我尚未完全同意。不过我倒是感谢迄今还没有谁提倡这种空空洞洞而又不可一击的‘兴趣的教义’。我认为这是我所知道的最糟糕的教育信条。”

“如果兴趣就是这一切而且只是这一切，那就确实糟透了。我也不怪您反对兴趣了。但这是不是兴趣的学说呢？”

“我认为,当儿童(实际上是任何人)感兴趣时,他会学得更好,这是人们公认的。我也曾读到过疲劳(我是指脑子的疲劳或至少是人们所认为的脑子的疲劳)主要是由于无聊和缺乏兴趣。这些事实不是科学地证明了吗?如果这样,兴趣的学说怎么会糟糕到象刚才您所说的那种程度呢?”

“您否认儿童会被惯坏吗?您从未见过惯坏的儿童吗?您能想出比一味迎合儿童、怂恿他们只做感兴趣的事更易宠坏儿童的方法吗?对此我很严肃。我认为整个坚强有力的道德品格问题处在岌岌可危的境地。因此我坚决反对整个兴趣学说。这是个邪恶的学说。”

“我们谈论的问题似乎不尽相同。对我们各自的含义能统一一下吗?”

“这个术语被误解,这不正是我们现在不象过去那样常常谈起兴趣的一个原因吗?我听一位演讲者说,除非他有充分的时间解释他的含义,不然他极少使用‘兴趣’一词。因为那么多人人都错误地理解了它。”

兴趣的两种概念

“假设为了至少暂时取得一致,我们同意这个词有两种用法:兴趣的正确用法或褒意,兴趣的错误用法或贬义。也许以后我们能使这两种含义接近起来。不能引入我们的心理学中吗?如果兴趣是有意义的,我们自然能从心理学角度加以论述。咱们先举个显而易见的例子吧。关于兴趣的良好实例是什么?从心理学的观点看这些实例意味着什么?”

“华盛顿对建立新政府深感兴趣。这个例子行吗?”

“是个好例子。现在再举一个。”

“玛丽对做一件玩具娃娃的裙子深感兴趣。”

“也很好。再举一个。”

“兴趣广泛的人比兴趣少的人更易和人相处。”

“最后一个例子有区别。您是否注意到这个例子包含名词‘兴

趣’；‘广泛的兴趣’，而另外两个例子则都是用动词形式‘感兴趣’？更准确地说，前两个例子是现在活跃的、起作用的兴趣的例子。而在最后一例中那个人有‘多种兴趣’，但我们并不一定把其中的哪一种看作是现在正处于活跃状态的兴趣。正如打网球是我们的兴趣之一，但我眼下并没打网球。眼下我对网球的兴趣也并没有被唤起起来，没有处于活跃状态。这是否使人想起心理学过程？”

“这不是 $S \rightarrow R$ 公式吗？我们有许多这样的联结，并且随身携带。然而只有受到激发时这些联结才活跃起来。”

从心理学上讲，兴趣是心理定势

“到此为止一切都很好。不过我在想心理定势。心理定势当然是以 $S \rightarrow R$ 为基础的。把网球作为持久不懈的兴趣，意味着在心目中早已形成了一组关心网球、爱打网球的 $S \rightarrow R$ 联结。当这组联结受到适当刺激时，我们随时随地会感到和具备打网球的心理定势。而当这种心理定势一经唤起，那个人当时就对打网球发生了浓厚的兴趣。”

“如果我理解了您的意思，兴趣从心理学来说与心理定势就是相同的。持久不懈的、目前尚未被激发的兴趣意味着具备了一组适当的 $S \rightarrow R$ 联结。当激发了这组联结而一心想做某件事时，兴趣就处于活跃状态。”

“千真万确。对我来说兴趣不过是指明与描述定势与有准备的心理过程的另一种方式而已。”

“那么对您来说，教育领域中的兴趣学说仅仅是心理定势与学习的学说。是这样的吗？”

“是的。实际上也是这样。”

“有准备状态从何介入呢？”

“当一个人感兴趣时，当他在当时怀有浓厚兴趣时，他就象小姑娘着迷于给玩具娃娃做衣服那样，有什么心理准备吗？”

“当然有。小姑娘是‘彻头彻尾’有准备的，就象我们讨论心理

定势和有准备状态时曾经说过的那样。然而这只不过证实了兴趣与心理定势是同一内容这一想法。”

“这就是兴趣为什么是学习的有利条件的原因吗？”

兴趣如何有利于学习

“正是如此。假如我们愿意,我们可以在兴趣的标题下重复心理定势与学习的全部讨论,并且在应用于主学习、副学习和伴随学习的所有情况下重复。”

“这是不是说不存在惯坏儿童这类事,并且在这一题目下没有什么可担心的？”

“根本没有。我认为对今天这里所谈论的不赞成会惯坏孩子的说法可以全盘接受。”

“我有些糊涂了。兴趣的学说一度与心理定势和有准备状态的学说相同,都是好的。而现在我们似乎听说兴趣的学说是放纵与惯坏儿童的学说,因此是坏的。到底是好是坏？”

“别这样急于下结论。所有的心理定势都是好的呢,还是其中有些会是坏的？”

“其中有些会是坏的。”

“还有,兴趣是好的呢,还是也会有坏的？”

“当然会有不好的兴趣。但这不是问题的要害。我们探讨的是‘兴趣的学说’。兴趣的学说是什?我认为一种兴趣的学说应当是某种应该如何利用兴趣的立场或观点。准确的兴趣学说到底是什么？”

“我觉得好象提倡的有两种兴趣说法。二者可能互相交织。不过一种是粗心大意地构想出来的,另一种是精心设计的。一种显然不能自圆其说,另一种的基础则完全不同。”

“您怎样叙述这二者呢？”

错误的兴趣

“不能自圆其说的观点是我们今天一开始所听到的说法。这种

观点认为,既然兴趣是有利于学习的条件,因此必须竭力使儿童感兴趣,使他们感到好玩,并哄劝他们。为了使他们感兴趣,可以不择手段。这种看法不好,很容易导致惯坏儿童,也很难不导致惯坏儿童和形成儿童各式各样的坏习气。”

“但是,如果您说兴趣是适宜的,以此为出发点,您不是会从逻辑上被迫采取这一立场吗?我指的是接受这种兴趣的说法。如果兴趣是可取的,为什么不千方百计地得到它呢?”

全力以赴的兴趣

“为了回答这个问题,咱们谈谈兴趣的另一种学说。兴趣是指一个人专心致志于某件事。第二种看法:他一心扑在某件事情上,因而全力以赴做那件事。可以是一个孩子一心一意地给玩具娃娃做裙子,也可以是一个诗人一心将对生活最深邃的观察充分表达出来。他们各自都对所做的事情感兴趣。这类兴趣激励全心全意的努力,使人全身心地沉醉于为达到感兴趣的目标的努力之中,这种兴趣的本质是:当其起作用时,人本身是积极和谐的。这种兴趣的说法指明,这样领会的兴趣是注意与努力的保证。而且这种专心致志、乐在其中的努力能极好地利用学习的规律,特别是心理定势、准备律和效果律。这样表述,兴趣的学说就不是别的,而是我们前面讨论过的心理定势与学习的学说。”

“您不是要否认有不同程度的兴趣吧?”

“绝对不是。人们的兴趣程度是无以数计的。其范围从实在无可奈何才去做某件事情,到一心一意想要做某件事情。”

“我不明白您的兴趣学说。您说的是哪类兴趣呢?”

“作为心理学的学说,我的兴趣学说是:学习条件的具备是随专心致志的浓厚兴趣的程度而变化的(令人痛苦的焦虑除外)。”

“为什么提出排除令人痛苦的焦虑呢?”

“因为我们是在讨论学习条件。我知道焦虑或害怕会严重到影响学习的地步。所以我希望排除这种恐惧和忧虑的专心致志的兴趣。”

“您说这种兴趣学说是心理学问题。您似乎暗示还有其它方面。有没有其它兴趣学说呢？”

当兴趣是好的时候

“还有更多的方面：兴趣问题的道德的或社会的方面。假如一种兴趣不好，我指的是对社会不好，如果孩子热衷于此，从心理学角度上讲他会象着迷于好的兴趣一样而学习这种兴趣。因此我们需要某种标准来区分兴趣的好坏。这就是我所想的。”

“您能给我们举出这种标准吗？”

“据我理解，我们最好按照兴趣导致的成长来作出判断。”

“这里是否出现了放纵问题？或不如说出现了怎样排除放任自流的问题？”

“是的。当一个孩子或一个成年人着迷于一种仅仅是使人兴奋、使人好笑而缺乏有助于成长作用的兴趣时，我们说他是在放纵自己。而且我们称这种兴趣或活动为没有价值的或纯粹有害的兴趣。”

“如果我没理解错的话，您是在批评另一种兴趣学说。”

“对。那种兴趣学说满足于所谓的‘感兴趣状态’，而不管这意味着什么。它忘记了兴趣本质上是积极的。它情愿让儿童总是仅仅感觉好笑。毫无疑问这样对待儿童是不好的。它非但不会导致成长，反而会阻碍成长。”

“这不是与我们上次见面时谈到的希望活动既能吸引目前的儿童，又能调动他的全部能力，并且需要超越他现有的知识与技能程度相联系吗？（第 116—117 页）。对当时所说的我可能又略作了补充。但这是我当时获得的印象。这种衡量兴趣的标准在我看来似乎与前者相同。”

放纵如何有害

“是相同。二者都着眼于成长，着眼于个人生活与社会生活的进步。我们反对‘单纯的令人兴奋’、‘单纯的乐趣’，反对放任自流。

因为这些东西不仅不能使人进步,糟糕的是反而会形成妨碍健康成长的漠不关心或兴奋过度的习惯。我想在许多扑克迷和戏迷身上能见到这类人。他们提不起兴趣,无聊,事事持怀疑态度。他们对生活缺乏热情。”

“我理解您对错误的兴趣学说的批评。但是如果说有人把这种兴趣奉为信条,这么说是否公允呢?”

“可能不公允。至少按照其反对者所说的形式是不公允的。但我想有人可能误解了较好的兴趣学说,说了蔑视任何兴趣提法的话,或做了蔑视兴趣的事。”

“您刚才用了‘努力’一词。我一直希望能讨论一下这个问题。我被听到的一些议论弄糊涂了。”

“您的意思是什么?”

兴趣与努力

“我听人说在兴趣与努力之间他们会无例外地选择努力。可是又有人说兴趣与努力共存。从目前的讨论看,后者似乎更有道理。不过我很愿意使这个问题得到澄清。”

“您认为我们前面提到的诗人付出了努力没有?”

“他自然付出了努力。要充分表现自己的思想绝非易事。我理解许多作家往往一连几个星期搜肠刮肚,寻找恰到好处词。努力,是的。比多数人所知道的要多得多。”

“可是我认为您错了。对诗人来说,如果他是位真正的诗人,他的探索尽管是长期的,却是出自深深的喜爱。诗人并不把它看作是花费力气。对他来说这是兴趣,是令人陶醉的兴趣,唯此而已。称之为努力既贬低了诗人,又贬低了诗人的兴趣。”

两种含义的努力

“很清楚,你俩用努力表达了截然不同的两种含义。一位把努力看作是在积极实现兴趣时采取的步骤。或者更贴切地说,是面对

困难而不顾困难的努力。这自然使努力与兴趣互相联系了。如果需要,兴趣越大,努力越大。另一位把努力看作是不情愿地干工作,如我们所说的:‘勉为其难’。这种认识自然会把兴趣与努力对立起来,努力越大,兴趣越小。”

“哪种含义正确呢?”

“如果我们仔细留心让人们了解我们每次使用时的含义,或许两种意思都可兼容。”

“这是否意味着一种努力和另一种努力一样?”

“根本不是。哪种努力我们最需要?”

“第一种。来自兴趣的努力。世上那一类兴趣越多,取得的成绩就越大。”

“是的,并且不止这些,生活中的乐趣也会越大。付出了艰辛的劳动而获得成功的努力会带来醉人的满意感。幸福就沿此路而来。”

努力与幸福

“您是否说幸福包括自力更生?我认为不是这样。我喜欢被人侍候,喜欢坐享其成。我一辈子辛辛苦苦,自然把幸福看作是能悠闲自得。按按电铃,让仆人听候吩咐;喜欢买什么就买什么,在剧院有包厢,想什么时候看戏就什么时候看;买些绘画和古式家具,有一位室内装潢师来设计我的屋子,这就是我的幸福观。其他人似乎也同意。如果这算不上是幸福,为什么几乎每个人都希望过这样的生活?”

“许多人确实这样看待幸福。至少从他们的做法看似乎是这样想的。然而我情愿坚持自己的说法。至于在被动与主动之间、坐享其成与自己动手之间幸福何在,这是无需质疑的。幸福本质上是个活动,是意味着成长的活动。从长远看任何其它的理解都将是错的。”

“听起来头头是这。我提不出异议。然而您说得还不够,并且有所偏向。这一实际问题仍然存在。如果您能对生活中一切必要努力都有

浓厚兴趣 教育问题可能就会很简单。但您办不到。有些东西是枯燥无味的。生活并不是以兴趣学说为基础的。生活充满了不称心的事情,充满了使人毫无兴趣也无法使人感兴趣的事情。现在您打算怎么办呢?如果您忽视生活的这一需要费力的一面,那您就没有使儿童为生活在这个世界上作好准备。您敢回答吗?您打算怎么办?”

兴趣与不尽人意之事

“这是个重要问题,必须正视。不过让我们不带偏见地来对待它。人为什么做不会心意的事?如果能回答成年人的这个问题,也许能说明如何教育儿童。您做不顺心的事吗?能举个例子吗?”

“毫无疑问我不得不做不顺心的事。我和我的朋友住在有一套带厨房的公寓里,做些一般的家务。大部分活儿我都喜欢,就是不喜欢洗碗。洗碗实在无聊烦人。不过总得有人洗,所以我也洗碗。自然我不是在兴趣的基础上生活。我也不相信儿童会如此。我做不合心意的事情,是因为我不得不做。我相信在儿童们还小的时候,就该让他们做些不愿意做的事情。这样长大以后他们就学会做了。”

“您说洗碗不合人意,您为什么还洗呢?”

“为什么还洗?为什么!您当然不是说让我把碗放在那儿不洗吧!这个问题没有道理。如果我碗都不洗,那我就看不起我自己,也无法使别人看得起我自己。况且也不能用脏碗吃东西。是的,我愿意碗碟干干净净,所以我才洗碗。”

“您不是已经提供了我们一直在寻找的线索吗?您要的是干净的碗碟,这个愿望很强烈。情愿不怕麻烦而涮洗。归根结底这难道不是兴趣的学说吗?难道不是您要使碗碟干净的兴趣才使您去做不顺心的涮洗碗碟的活儿吗?如果没有这种兴趣督促,您是不会做这件不合心意的事的。这个例子很典型。每当您看到有人做不合心意的事时,那是因为在那件不合心意的事情背后,总有某种吸引他的兴趣(显然苦行者除外)。他对这个兴趣极为关心,情愿为之克服穿插其间的种种难题。因此不管您的言辞如何激烈,您还是生活于兴趣

的基础上。”

“关于教育儿童它告诉我们什么呢？”

“很多。它告诉我们应该为儿童寻求使人奋发的兴趣：不是一蹴而就、仅仅令人开心的兴趣，而是扣人心弦、使人激动的兴趣。对了，还有那些涉及种种困难的兴趣。这样儿童除去其它的实践外，还能练习面对困难努力向前。当然，困难必须是他们力所能及的。总的来说正是克服困难使人受到教育。要使儿童增强持久性，成功通常是必要的。”

兴趣与训练

“您真的认为儿童在做使他们感兴趣的事情时会得到足够的训练吗？我指的是正确的训练。您是否充分考虑过世界上枯燥无味的工作的比例？”

“如果您能理解令人感兴趣的问题将涉及困难，那么我的回答就是肯定的。那就是我的意思。而且我是很认真的。您不会责备桑戴克教授的‘温和教育学’吧？下面是他的一段话，几天前我曾读过：

‘从忍受不顺心的事情中所得到的训练，似乎远不如从兴致勃勃地做力所能及的事情中得到的训练多。’^①

使事情变得有趣

“我必须承认您举了个很好的例子。不过还有个问题：怎样才能使事情变得有趣？我指的是学校的课程，如必不可少的乘法表和拼写。它们本身并不使人感兴趣，我们应怎么办呢？”

“这个问题提得好，但回答则很困难。它牵扯到许多因素。首先，如果接受我们的心理定势与有准备状态的心理理论，我们实际上不能把事情变得生动有趣。任何事情，当作为心向定势的目标或是作为达到那一目标的必要手段而隶属于被激发了的定势时，都是

^① 《师范学院学报》，第25期，第143页（1924年3月）。

有趣的。然而要使这样的兴趣产生， $S \rightarrow R$ 联结必须已经存在，一触即发。我们所能做到的就是激发这一联结。”

“您愿意那么说也可以。不过您和我都知道，讲演者们是有很大的区别的。一位可以把一个题目讲得妙趣横生，而另一位虽一再尝试，却无法唤起听众的兴趣。听众可能是同样的，题目也是同样的。区别在于讲演者的做法。一个使题目趣味盎然，而另一个则不能。您怎么能说我们无法使事情变得生动有趣呢？这是可以做到的。我见过，您也见过。做到或没做这是司空见惯的事。我并非只是空谈，而是在摆事实，这您是知道的。”

“是的。您是在摆事实。可我也坚持自己的说法。‘使’一件事有趣的唯一方式，就是使它有可能会唤起某种心中，更恰当地说神经系统中业已存在的兴趣。回顾一下我们的心理学学说吧。神经系统中必须存在适当的 $S \rightarrow R$ 联结，才能使刺激产生效果，也就是说，才能有导致行动的刺激。导致的行动是作出的反应。作为 $S \rightarrow R$ 形式的兴趣必须在神经系统中存在，才能被激发起作用。咱们以您说的那两位演讲者为例吧。他们的演说对象是相同的，但是如您所说的，一位的讲演使人着迷，另一位的则不然。区别在于增长讲演的人讲述的内容搅动了随时可被搅动的思想感情。而蹩脚的讲演者则不懂得如何揭示题目的引人之处，如何把这些内容组织得能够激发人们的思想、感情和行动倾向的各种反应。当这些反应受到激发而活跃时，我们称之为兴趣。归根结底是揭示引人之处，摆明刺激之物。当我们说使一件事变得有趣时，这就是我们的基本意思。”

“这对课程编制有什么影响吗？”

兴趣与课程

“有很大影响。课程编制的主要考虑是双重的：第一要了解儿童天性中存在哪些先天的和习得的兴趣；第二要了解怎样可以把这些兴趣调动起来，加以引导，以利儿童成长。课程编制的—个主要内容就是了解不然会默默无闻地处于休眠状态的兴趣，并把它们调动

起来。我们必须把所有导致行动的刺激看作是唤起了在某人头脑中和性格中所具备的S→R联结。大多数人是先选定儿童们应该学习的内容,然后再四处搜寻最好的教学方法,结果遇到了麻烦。事先选定的内容如果不能适应儿童当时的活动能力,自然就会有麻烦。过去人们说人的本性生来就不好,因此不用指望有适合儿童天性的内容。相应地他们把课程内容减少到能加以指定的靠惩罚进行的学习(大部分是死记硬背)。那时的学校枯燥透顶。变化是十分明显的。考察当时的课程内容,就对用鞭子来管教儿童不感到奇怪了。后来出现了较温和的方法、竞争、奖励和对课程内容的某些修改。再后人们提倡了一种兴趣学说。但仍旧可能是使内容有趣的学说,即以旧的课程内容为前提,把兴起作为教学措施。当人们感兴趣时就会学得好一些。据说‘因此使儿童们对要学的内容感兴趣。’由此提出了用‘糖衣’代替惩罚。人们分成了两大阵营。一派赞成糖衣式的‘温和教育’(他们称之为‘兴趣’),另一派赞成强制性教育(他们称之为‘努力’)。”

“这不正是杜威教授在提到‘兴趣’与‘努力’之间的‘官司’时所涉及的吗?”^①

“正是。他接着又说到二者都是错误的。为了代替二者,他提出了兴趣与努力同样是健康的活动遇到正常困难时的自然伴随物的学说。当我们想到因头脑中酝酿着的目的而兴奋时,我们使用的是‘兴趣’一词。而当遇到了有挑战性的问题、不顾使人气馁的障碍而坚持向前时,我们用‘努力’一词。因此兴趣与努力不过是进行当中的同一活动的两个侧面。”

“这些听来很有道理。但我仍不明白怎样才能避免惯坏儿童。您为什么不告诉我们该怎么办呢?”

“已经提供了答案的主要部分。从‘兴致勃勃地做力所能及的

^① 参考《教育中的兴趣与努力》,第1章。

事情’中我们能得到最好的锻炼。教育与调动儿童的这类活动有关：(1)激发儿童兴致勃勃地活动。(2)使活动的各方面适合儿童的能力。我想对此补充第三条,或者说把可能包含的意思表述清楚：(3)从儿童兴趣出发并始终适合儿童兴趣的活动还应该始终超越儿童过去的已有成绩。如果满足了这三个条件,兴趣与努力就会各尽其责,成长自然而然。”

“但我还是不明白您怎样避免惯坏儿童。如果您一直要使儿童感兴趣,使儿童感到好笑,如果您没完没了地问儿童愿意干这个还是愿意干那个,总是顺从他的意愿,那么您不可避免地会惯坏他。您的出发点是错的。结果肯定也是错的。”

儿童一向朝气蓬勃

“如果您所说的是我所提议做的,那我会同意您的说法。但是您从根本上曲解了我的立场。同时忽视了儿童最基本的天性。儿童一旦觉悟就不可避免地跃跃欲试。他们会确立目标,并努力实现那些目标。无所事事对他们来说是不可思议的。使儿童脱离活动,无所事事,是注定要失败的。而且这样做使儿童感到恼火。因而我们不是从一个等着被取悦的儿童着手,而是从一个跃跃欲试的儿童开始的。只有已经被惯坏了或被剥夺了一切活动的儿童才等待被别人取悦。儿童们渴望的是机会,是受到激发并作出反应的机会。我们的责任就在于提供,更确切地说给予他们这两种机会。然后给儿童的较有希望的积极反响以发展的机会。您假定或故意假定,除非哄劝或强迫,不然儿童本质上是被动的,什么也不会去做,至少不会去做有益的事情,我们知道这不符合实际。您的基本前提是不对的。”

“为了争论的目的,我们假定儿童是跃跃欲试的。但您仍然没有表明如何避免惯坏儿童。如果您放任自流,让儿童为所欲为,您就会惯坏他。如果您不让儿童随心所欲,您就无法使儿童感兴趣,无法得到有利的心理定势。所以,由于您自己的做法,您已失去了所寻求之物。真是进退两难。不是惯坏了孩子,就是按您的看法儿童学不

到东西。”

儿童怎样被惯得自私自利

“不,您又错了。我从根本上寻求的并非是儿童应该为所欲为,而是对所做之事应有主观能动性。二者之间的区别看来可能并不大。可是如果我们明智地行事,则足以防止惯坏儿童。咱们来更细致地看看这个放纵儿童的问题吧。这是个什么问题?我们曾讨论过放纵孩子本质上是养成自私自利的习惯(第49—50页)。孩子学得只顾自己的愿望。由于所有自发的行为都来自个人的愿望,每个人都有很多被惯坏的机会。什么能阻止这些情况发生?还得靠我们的老规律指路:‘以满意感练习’,‘让烦恼伴随错误’。涉及到他人的每一个选择机会都是学会被惯坏或不被惯坏的机会。这对你、我和儿童都适用。我知道有些本来还好的成年人被逆来顺受的妻子宠坏了。这只不过是个做决定时考虑不考虑别人的权力和感情的问题。如果某人不顾别人的感情,而且这样做时心安理得,这种‘以满意感练习’就会惯坏他。”

“您是否要说,考虑到儿童的兴趣并不会自然导致惯坏儿童?”

“正是此意。或者说并不必然会惯坏儿童。最终的问题是,我们能否给儿童机会,让他们自己决定事情,并且不惯坏他们,不使他们自私自利。”

“如果您这样说,作出决定的机会对于获得无私的品格来说不是很必要吗?一个孩子除非练习做事不自私,不然怎么能学得不自私呢?而若不练习将不同的做法在心里掂量后作出选择,又怎能练得不自私自利呢?对我来说,您的反对者的论点似乎最终是自相矛盾的。最终证明是自食其果,不是吗?”

旧方法怎样避免自私自利

“部分是这样。但我们应该公平地面对整个形势。旧方法(理论上)不给儿童练习选择的机会。据说是儿童太小。无法作出选

择。儿童的父母或老师会替他作出所有必要的决定。只要这种做法生效,儿童就沿两个方面形成习惯:第一是顺从的习惯,第二是做让他做的具体事情的习惯。只要一切如此,儿童就既没练习自私自利地选择,也没练习不怀私心地选择,因为除去默许是一种有限的选择之外,儿童并没真正地选择。然而却造成了一种消极的好处:儿童的确没有从外部练习自私的行为(因为服从别人并非自私自利,而且假定他的长辈引导的课程并不使他自私自利的话),并且迄今为止他也没有机会来形成表面上的自私习惯。但是内心的态度却是无法限制的,而儿童可能对受吩咐所做的大部分事情已在形成内在的对立态度。”

“自食其果又作何解释?我仍认为那一论点是自相矛盾的。旧方法的倡导者出于值得赞许的热忱,为了不惯坏孩子却割断了形成不自私自利的机会。如果儿童不练习选择,不就无法形成明智的大公无私吗?我看没有其它方式来理解它。”

“我认为您是对的。但这个问题不是还有另一个侧面吗?假如我们接受您刚才说的话,同意儿童应该‘随心所欲’,您不觉得我们会使他们放纵自己吗?人们一有可能总是选择容易的途径。训练从何介入呢?我记得您所引用的桑代克的话,但我就是不理解。人们不会专拣困难的事去做,他们总是尽可能找容易的事做。那么性格的力量又作何论呢?”

人们并非总是专拣容易的事做

“有两个问题要说。首先,年青人并不仅仅选择对他们容易的事情。您难道从未听说过孩子们互相‘激将’,问对方敢不敢做这种或那种危险的、困难的甚至是痛苦的事情吗?为什么他们偏偏酷爱做些迄今使他们望而却步的事情呢?一般地说,我相信所有强壮、有朝气的人,特别是年青又有抱负的人,比起做容易且有把握的事情来,他们对需要调动起全部才智的事物更着迷。这是其一。其二是任何名副其实的兴趣几乎肯定都要涉及困难。决心达到心目中的目标会使人克

服极大的困难。如果障碍不是太大、太冗长单调,那么其难度正好是一种鞭策。实际上起到了增强兴趣的作用。在这两方面,人们确实为了兴趣而能知难而进。”

“所以您认为您的兴趣学说并不会导致惯坏孩子?”

“这是确切无疑的。其中是有惯坏孩子的危险,正如一件利器比一件钝器更危险一样。但一件利器的用途大得多。因此我的兴趣学说包含无法用其它方法确保的培养性格的可能性。”

“那么您认为全力以赴乐在其中的努力,有利于而不是不利于塑造道德品质了?”

浓厚的兴趣有利于塑造牢固的道德品格

“我很有把握。争论对我们是有利的。坚强的道德品质有约束力。只有与强烈的正面兴趣相联系,这些品德才最易获得。仅仅靠约束限制,永远不能形成强有力的性格。强有力的性格主要是正面性格。”

“如果您这么强调儿童的决定,为什么还要老师呢?您给老师一席之地吗?”

教师的位置

“我确实给教师留了位置,一个固定而长久的位置。教师首先对作出选择给予指导,然后对实现目标给予指导。当然,根据情况需要,教师会硬性命令或拒绝。但激发和引导是教师的更富于建设性的作用。”

精神面貌的位置

“我还愿意把教师想象为精神面貌的塑造者。每个学校都有其校风,而当良好的校风形成时,它是极宝贵的传统。同样,班有班风,学生个人有个人的精神面貌。精神面貌既包括外表的言谈举止,又包括内在的态度修养。我希望建立起将集体利益置于单纯个人利益之上的多种多样的习惯与生活态度。只要持久是明智的,我还希望确立需

要持久性才能获得的习惯与生活态度。”

精神面貌是怎样形成的

“怎样形成这些素质呢？”

“除了旧方法以外别无出路。‘以满意感练习’，‘使烦恼伴随错误’。儿童必须从外部和内心来练习将集体利益置于单纯的个人利益之上。假如失败了，那么应伴之以对失败的懊悔。但请您注意，除非靠兴趣，不然实际上不可能得到适当的练习、适当的满意感或烦恼感。”

“是的。困难马上就来了。不实践就无法确立兴趣，而没有兴趣您又无法进行实践。于是您无路可走，或是已经具备您所期待之物，或是无法得到它。我认为您的兴趣学说就在此处不攻自破了。您不得不请家长或老师吩咐，不然儿童永远也不会前进一步。”

“别急。咱们看看是否象您所说的这么毫无希望。对某一目标的兴趣将会在一定程度上延伸为实现目标的方法，对吧？”

“我不太明白。请举例说明一下。”

兴趣如何延伸自己

“设想有一位母亲和一个病危的儿童。当母亲的会对火车时刻表或其它的旅行计划感兴趣吗？”

“如果是位头脑正常的母亲，她一点儿也不会。您是无法说服她离开家的。”

“我可不敢这么肯定。假如医生建议为孩子换换气候环境，若是这样，母亲立即会对去哪里、怎样去感兴趣。她对婴儿的挚爱会使她对孩子恢复健康所必需的外出产生兴趣。”

“一个健康婴儿的母亲，为了孩子的缘故，会对其它的事情、对她通常不感兴趣的事情感兴趣吗？”

“确实会这样。我见过许多年青的妇女这样转变了。婴儿出生前，母亲的兴趣只是跳舞、打牌、看戏，有了孩子后，便很难使她离开家门了。她钻研起食物的营养价值和奶瓶的消毒。更别说对婴儿的

衣服、小推车和嘎嘎作响的婴儿玩具了。不错,任何关系到婴儿的东西都使母亲感兴趣。”

“对目标的兴趣的确延伸为实现目标的手段吗?”

“的确如此”

“母亲练习新东西吗?”

“练。我认识一位年青的母亲,她从来不愿给自己或别人做衣服。可是当她的孩子出生后,情况截然不同了。她给孩子做衣服,就象个天生的裁缝。”

“她对缝纫是否感兴趣了?”

“这位妇女的确如此。她发现自己缝纫的才能远远超出过去的想象。由于丈夫仅仅是个大学讲师,工资微薄,从此她就自己做大部分衣服。而且对自己的成功引以为荣。事实上在做衣服这个问题上她多少成了同伴当中的权威。”

“现在看看,这其中难道不能发现一种进步过程吗?”

“自然界给予这位妇女对婴儿潜在的爱,并且给她足够的能力,使她能学会选择食物营养,给奶瓶消毒,做衣服。而在结婚之前,这些潜在的可能性无一显露。对吗?”

“对。”

“婴儿的降生唤醒了她的母爱。这种母爱连同其它内在的兴趣,就使她钻研和学习食物的营养价值、练习科学地处理奶瓶了?”

“是的。还使她做起婴儿衣服来。”

“是她对婴儿的兴趣促使她做婴儿衣服的吗?”

兴趣与练习如何相辅相成

“是的,这是实情。做婴儿衣服的成功表明她能缝纫。成功与节俭的愿望使她试着做自己的衣服。她先是改结婚时的一些衣服,由此又朝更大胆的计划发展。”

“似乎人的天性首先提供了潜在的兴趣,然后生活的某种需要

将这兴趣焕发出来。追求这一唤起的兴趣涉及到新的实践方面的配合。这种实践继之又培养起(焕发并确立了)新的兴趣。新的兴趣接着又导致更多的练习与兴趣。以此类推,无穷无尽,对吗?”

“对。生活的方式就是如此。”

“这样我们就不会被兴趣依赖于练习、练习又依赖于事先存在的兴趣给困住了吧?”

“不会,我知道在这种情况下的这一过程了。不过假设您开始就没有兴趣呢?在那种情况下我不知道您会怎么办。”

“我也不知道。如果给我找个根本没兴趣的人,我将无保留地承认我不知道拿他怎么办。但是哪里有正常、健康而又不是充满了兴趣的儿童呢?”

“现在我明白您为什么强调儿童总是活跃的了。这给了您一个出发点。”

“恰恰如此,再无它意。”

教育是兴趣—实践—兴起的系列

“您的意思是不是说教育正是一系列的兴趣、新的实践、新的兴趣、更深入的实践、更深入的兴趣,等等。如此无限下去?”

“这正是我的意思,即在明师指导的前提下这正是我的意思。”

“您希望通过发展这样一个系列以便始终如一地保持在兴趣的范围之中吗?”

“我希望如此。而且我相信,只要能总是保持在兴趣范围之内,那么我同样能确保有利于学习的条件。”

“间接兴趣这一事实在此处对我们难道没有帮助吗?”

“您是指间接兴趣会增加兴趣的范围吗?这是个很好的想法。您说得很对。”

“我不懂。您的间接兴趣是指什么?有没有直接兴趣?如果有,区别何在?”

间接兴趣与直接兴趣

“我们用直接兴趣是指一个人不假思索而对一件事真的感兴趣。母亲对婴儿的健康感兴趣就是如此。她就是关心,一切就是这样。同样方式,小女孩对玩玩具娃娃感兴趣。这是说不出什么理由的。而当医生建议换换气候环境时,那位母亲开始对山区疗养院和铁路时刻表感兴趣。因为这些东西与她孩子的健康有关。她对婴儿的直接关注伸展为使她对这些其它的事物产生了间接兴趣。本身并不使人感兴趣的事物由于对本身使人感兴趣的事物(直接兴趣)有影响从而变得有兴趣了(间接兴趣)。”

“那您是说围绕着每种直接兴趣,广泛存在着可能的间接兴趣吗?”

“是的。当直接兴趣发生强烈作用时,它就会伸展开来,常常伸展得很远。”

“这就是扩大了的兴趣范围吗?”

“是的。”

“从间接兴趣开始的兴趣不会最终变为直接兴趣吗?前面讨论过的那位对缝纫感兴趣的母亲就是一个例子。”

“正是这样。而事实上每种新的活动通常是从间接兴趣开始的。”

“对我们所谈到的这些您现在能总结一下吗?”

小结

“要说的并不多。在一般情况下,恰当地说兴趣与努力不过是描述在一确定的心理定势中所发生的行动的不同方式。当我们想到当事者对心中向往的目标如何酝酿、如何感觉、如何看待时,我们称之为兴趣。当我们想到既定的不顾障碍奋力向前的心理定势时,我们称之为努力。这就是定义。”

“因此,我们珍视兴趣与努力,正如珍视定势一样。每一术语都表明有机体的有利于有效活动的一种条件,即更容易导致活动的成功,还有利于需要学习的那种复杂的行动,即更确切无疑地引起学

习 ,最后还有利于学习过程本身 ,更高级的学习更可能出现”。

“兴趣如同锋利的器具 ,对不会使用者有危险。但是没有兴趣 ,只能做出拙劣的工作 ,不可能有教学的杰作。”

“判断兴趣好坏的标准总是看是否使儿童卓有成效地成长。练习某一兴趣而无助于成长是放纵。为了最有利于成长应具备三个条件 :经久不衰的兴趣 ,来自环境的需要调动内部最大努力的挑战 ,最终的成功。成长来自这三者。要使儿童沿最佳方向成长 ,需要社会环境和明智的引导。”

“所有这些放在一起 ,可以说就构成了我们的兴趣学说。”

第十一章 兴趣(续) :自我与兴趣

自我与兴起

“自上周的讨论之后 ,我一直在琢磨桑戴克的书里读到的一段话 :‘单是断定某项工作饶有趣味就已推进了这项工作。’^①”

“我觉得这没什么奇怪的。这与我们所说的恰恰吻合。有准备状态及定势将解释学习较好的原因。”

“是的。这我明白。但我在把这句话和杜威所说的一些话进行比较。话的大意是在兴趣之中‘自始至终关系到自我’ ,真正的兴趣意味着一个人融化于某一行动的过程之中。”^②

“可我仍旧看不到难在何处。所有这些话似乎都与我们所说的完全相符。如果一个人具备足够完整的定势 ,他就会觉得自己与所

① 《教育心理学》第2卷第353页 ,此话引自艾伯特与缪曼。

② 《教育中的兴趣与努力》,第15、43页。

感兴趣的行动过程融合为一体。”

“我关心的是自我。是涉及全过程的自我的概念。自始至终关系到自我。自我视某些工作为使人感兴趣的工作。在兴趣中一个人将自我与一次行动过程视为一体。”

“您说得对,尽管别人看不到这一点,此处是存在关于自我的问题。在任何兴趣的情形中都涉及到自我。这很难理解,但确实存在。在去年夏天的研讨班上我遇到了对自我的同样强调,说强调‘自我外部’的选择。还有许多这样的情形。这是很有趣的想法。我记得班里讨论过‘自我与兴趣的认同’,其中对‘认同’一词在这里是取精确用法还是比喻用法,人们的分歧很大。我记得是‘精确用法’派占了上风。”

“我准是很笨,不然就是头脑不正常,因为我不明白你们在谈论什么。自我与认同对你们与对我的含义大相径庭。假如一个小姑娘对一个玩具娃娃感兴趣,她把自己看作是玩具娃娃吗?您怎么能说她觉得自己是玩具娃娃或是与玩具娃娃相同?我看这是胡说。”

“我不会说小姑娘觉得自己是玩具娃娃或是与玩具娃娃一样。那样说便是胡说。我是说小姑娘对给玩具娃娃穿衣打扮或做她想给娃娃所做的事情,已经到了忘我地把自己融化于其中的地步。”

“这样说还差不多。但我仍然有些迷惑不解。”

“我们不能讨论一下自我这个问题,看一看兴趣是如何与之联系的吗?我相信这会有助于我们澄清一些其它的事情。”

“我倒愿意这样做。但必须从开始就记住,象‘自我’这样一个单独的词被孤立地提出时,可能比‘把自我认同于’或‘自我之外的选择’这类完整的词组更使人费解。”

“但愿我能理解你们这些人。任何‘自我之外的选择’的概念都使我无法理解。这个词语会是什么意思呢?”

“我认为我理解了。假如一个男孩已经打算星期六和其他孩子们去钓鱼,而对待孩子一向守旧的父亲却说:‘不行。你得呆在家

里 锄洋葱地里的草。’当孩子不愿意时 ,这位守旧的父亲便回答 :
‘你给我呆在家。想不想再挨顿揍你自己说。’现在假设孩子决定不
挨打而呆在家 ,您能说是他选择这样呆在家的吗 ?”

“我真不知该怎么说。从一种意义上说他选择了 ,从另一种意义
上说他没有。”

“我们要澄清的正是这种模棱两可的含义。我去年夏天听到过
关于这一问题的一些有趣的讨论。他们使用了‘希望’和‘害怕’这
类用来划分什么是‘自我内部’的 ,什么是‘自我外部’的。”

“您的意思有些模糊不清 ,不过我觉得自己理解了。”

“让我看看是否已经明白了您的说法。当我们面对将来及其种
种可能性时 ,我们希望发生某些事 ,害怕发生另一些事情。如果这是
个作出选择的问题 ,我们选择所希望的事情 ,反对所害怕的事情发
生 ,或选择不让我们所害怕的事情发生。”

“对。因此我们因希望而选择的事情就来自‘自我内部’ ,因害
怕而反对的事情就是‘自我外部’的。”

自我外部的选择

“这些看来不错。但‘自我外部的选择’该作何理解 ?听起来象
是自相矛盾。”

“不管矛盾与否 ,这句话都表明了一个事实。回顾一下那个打
算去钓鱼但却不得不给洋葱地锄草的孩子。钓鱼的打算来自他的
‘自我内部’吧 ?”

“这很清楚。他盼着去钓鱼。”

“而星期六早晨给洋葱地拔草却是他自我外部的。当然挨打也
是。可是在不挨打而拔草和挨完打还得拔草之间 ,他认定在这两件
倒霉的事情当中前者轻一些。”

“这也很清楚。”

“因此 ,借助词语‘外部选择’或‘自我外部的选择’ ,我们指的是
一个人在两件自我之外的‘倒霉’事情中 ,的确选定了较好的一个。

如果让他自由决定,二者他都会拒绝的。”

“‘如果让他自由决定’说的是同样的内容吧?”

“是的。‘认同自己’也是如此。一个人只有在自己所希望选择的那些活动中才能真正地达到认同的地步。这样选择时,出自主观意愿的活动似乎地地道道来自一个人的内部,某种程度上是自我的一部分。”

“如果我没领会错的话,强迫如果生效,实际上就意味着‘外部的选择’发自‘自我之外的选择’。”

“是的。我是这样认为的。”

“我听有人说他‘内心矛盾重重’。从这一观点看,这句话意味着什么呢?”

内心矛盾重重

“这一观点也同样适用。让我们举例说明吧。假如约翰参加了一个家禽饲养俱乐部,他的雏鸡长势喜人,约翰着了迷。毫无疑问他已忘我地投身于这一事业中了。然而作为一个男孩子,他又有其它兴趣。他打算某个星期六和其他的同伴们一道去钓鱼。那天早晨他正要出发,却令人沮丧地在发现自己的雏鸡中突然发现了鸡瘟。怎么办?听说鱼很容易上钩,鱼食也挖好了,伙伴们等着他。可他的雏鸡呢?能甩手不管吗,即使是一天?他真是‘内心矛盾重重’。一种兴趣说‘去’,另一种说‘呆在家里’,二者都是内部的。选择是令人难过的,但却必须选择。最后约翰决定不去了。”

“于是您就称之为内部选择?”

“是的。动机是内部的,所以我们称这种选择是内部的。不错,鸡瘟是‘外部’的。在很短的时间里约翰强烈地感到鸡瘟是外部的。他对之很恼怒,因而几乎想对雏鸡恨恨不平。但这不过是一会儿的事。他的常识立即重新起了作用:生气无济于事,只能而对现实,没有摆脱的方法。他只能把这一局面作为事实接受下来,并对之采取行动,不然就会造成对雏鸡不可弥补的损失。”

“我觉得您已经引入了连续性学说。”

连续性概念

“您是什么意思？连续性学说？我记得原来未曾遇到过这个问题。”

“可能没遇到这个词,但您常常遇到过这种情况。我的意思是,期望与害怕可能乍一看是截然对立的,其间没有中间立场。‘自我内部’与‘自我外部’的事物也是这种情形。没加深思熟虑之前,每件事似乎不是自我内部的,就是自我外部的,而且仅此而已。外部的选择和内部的选择开始似乎也是如此。但现在似乎有了不同的程度。有些选择是更外部性的或者完全是外部性的,有些是更内部性的或者完全是内部性的。不是这样吗?”

“当然是这样。如果您用连续性指这个意思,那么无论如何是这样的。生活提供了这样的事实,我们必须承认它们。我愿意现在就着手讨论。”

“怎么讨论?您指的是什么?”

“我指连续性概念。我们来看看这个概念的含义吧。也许举个例子会有帮助。假如鸡瘟被消除一段时间后,约翰听说有一种新发明的孵化器。它的原理新颖,约翰不懂。他问父亲。父亲对此是个旧脑筋。他嘲笑新的孵化器,并且暗示说这不过是城里人的想法,是纸上谈兵,讲实际的人是不会为它费脑筋的。约翰接受了父亲的想法。第二天当一个男孩在俱乐部提到孵化器时,他嗤之以鼻。然而新的孵化器并不因此罢休。鸡场的演示员赞许地解释了它的原理。一个男孩子,也是他的竞争对手有一个孵化器,而且还很好用。一个亲密的伙伴也做了一个,约翰里里外外看了个够。约翰自己也拼装了一个小的,用起来也行。这下子他全相信了,并按其原理改造了自己的全部孵化器。这时他成了这一想法的公开提倡者。”

“您是不是意在让我们看到一种想法对约翰来说是如何从纯粹是外部的开始,逐渐演变为完全是内部性的?这是要说明连续

性吗？”

选择中的连续性

“是的，选择中存在同样的连续性。选择的范围会从断然拒绝到无保留地接受。从只有最迫不得已时才会被迫去做的令人深恶痛绝的选择，到只有最迫不得已时才能使我们忍痛割爱的叫人朝思暮想的选择。我们的选择就处在这种外部与内部的极端之间。”

“这归根结底是不是个心理定势问题？”

“是的。从心理学的角度讲正是如此。实际上当我们讨论强迫与学习的时候，我们已经涉及到了这一问题的大部分内容。”

面对现实

“您刚才使用的一个词使我很感兴趣。您说约翰必须‘面对现实’。而且您似乎把愤怒与不面对现实联系起来。您不想对此再论述一下吗？”

“这也是在我们讨论强迫与学习时接触到的一个概念。这与确立目标以及我们所持的态度很有关系。当约翰的父亲告诉约翰留在家中给洋葱地拔草时，可以设想约翰的母亲说：‘是呀，我知道这令人失望。不过我劝你面对现实，好自为之。’于是约翰果真这样做了。不过他同意做，主要是外部强加的，而非内心所愿。仍然存在的对立定势使这一选择还是外部性的。整个经过自始至终是强迫的。后来当约翰面对为了雏鸡而放弃钓鱼的问题时也是如此。当时他一下子无法接受那一局面。他的愤怒就是反对的迹象。但约翰很快就息了怒，并‘接受’了现实。开始他还不是全心全意的。然而当他发现自己的鸡养得越来越好时，他对现状就越来越无保留地接受了。”

“这是能看到程度差别的另一个例子了。”

“确实是的。我们看到了从彻底反对到完全接受之间的各种可能的不同程度。”

“我觉得我们所做的就是用许多不同方式重复同样的内容，定

势与有准备状态及对立的定势与无准备状态。来自自我的内部及来自自我的外部 ;内部的选择及外部的选择 ;‘认同自我’及‘反对、接受、再反对’。”

“不错。您说得很有道理。这些的确从很大程度上重复了同样的思想。不过也许这使我们从不同角度来对待这一局面。”

“这一切有什么用途呢？我想我们本来是要讨论兴趣的 ,可是似乎却主要在引入更多的术语。您把兴趣忘了吗？”

兴趣与学习

“我们还是在讨论兴趣。主学习与副学习主要依赖于学习者的态度。如果学习者做一件事 ,同时却觉得此事是他‘身外’之事 ,与他的兴趣无关 ,那他对这件事的准备状态就差得多。相应地他就做得差。从成功与失败中他学到的就少 ,而且不大可能建立起与之相联系的积极态度。”

“以这一切为前提 ,连续性或程度问题从何处介入呢？”

“从许多方面。比如可以设想一个班的学生正在做某一件事。这些学生将广泛分布在从受强迫到感兴趣的阶梯之上。有些是处于在极端强制下学习 ,有些所受强迫较少 ,还有一些带着谈谈的兴趣 ,再有一些可能兴致勃勃。在这种情况下我们会看到 ,随着学习者在被强迫到感兴趣的阶梯上所处位置不同 ,学习的效果也不同。”

“一个人难道不会沿此阶梯上升吗？”

“自然会的。一个姑娘可能开始时感觉学不会某件事 ,因而不愿去试。在强制下她不得不有所尝试。接下来如果她发现比预想的要成功 ,她就会增加可能的兴趣(沿阶梯上升) ,因而学得更好。”

“那么您还是信赖强迫吗？”

强迫—兴趣的阶梯

“与我一向所说的并无出入。我们可以设想一个表示我们所讨论内容的阶梯：



让 C 代表极端的强迫, I 代表浓厚的兴趣, O 处于中间, 表示既不接受又不反对。向下朝 C 端的学生会比向上朝 I 端的学生学到的东西要少, 学得比较差。这不仅对主学习如此, 对副学习也是如此。只是对这些副学习来说, 所学到的有关强迫的副学习可能和所学到的有关兴趣的副学习一样强烈。只不过有关强迫的副学习可能是消极的, 而有关兴趣的副学习则可能是积极的。围绕着 C(极端的强迫)我们可能确立起与被迫所做的事情相对立的态度。围绕着 I(浓厚的兴趣)可能确立起对所做事物的积极态度。”

“可是您回避了我的问题。您刚才还承认强迫可能使一个人沿阶梯上升, 现在您却视而不见了。”

“您不让我说完嘛。我说的是可能沿阶梯上升, 并非一定沿阶梯上升。强迫可能使一个人作出这样的努力, 使他以后培养起兴趣来。如果出现这种情况, 并且好的方面总体上胜过坏的方面, 那么就已出现了好的结局。确有这种情形。”

“于是您确实确实信赖强迫了?”

什么时候强迫是好的

“当强迫能使一个人沿这一阶梯朝 I(浓厚兴趣)前进, 并且强迫是使他进步可用的最好办法时, 我相信它。但若把它作为‘家常便饭’, 我觉得一个人总处于强制之下是太不幸了。”

“那么您是说不能依赖强制来推动儿童的日常学习了?”

“正是此意。仅仅作为强迫而存在的强迫制度是失败的。任何外部动机都是如此”。正如伍德沃思所说:

伍德沃思谈直接兴趣

“‘在一系列的活动中, 除非能确立起兴趣, 不然就一事无成。外部动机能将您带至一系列活动的大门口。然而一旦进了门, 就必

须抛弃一切外部的动机。……在(如阅读或学习)这样的任务中,要有所成就,就必须真正钻到这一科目中去,专心致志,总是兴致勃勃,陶醉其中。”^①

“此处所说‘外部的’是什么意思?”

“除对活动本身的直接兴趣之外的一切动机,如好奇、害怕、竞争,都是外部兴趣的例子。把做一件事当成手段,用来实现作为目标的另一件事,这是极为常见的外部兴趣的实例。”

“这是否意味着直接兴趣是取得成绩的最好方式而不应该使用间接兴趣?”

“它意味着当对学习或取得成绩直接感兴趣时,能最有效地学习,取得最佳效果。”

自我及其兴趣

“但愿我们能回到自我上来。我想确切地知道是否已经正确地将自我与兴趣联系起来。我理解自我包括它本身的兴趣,是否正确?”

“从许多观点来说这是看待自我的很有用的方式。”

“这样的自我或个性是先天的还是后来形成的?”

“先天与习得二者皆有。我们生来就具备了 $S \rightarrow R$ 联结的原核。通过经验及导致的习得内容,又建立起新的联结。如此,逐渐形成了更复杂的自我。根据这一观点,自我就是有组织的 $S \rightarrow R$ 联结的集合体。”

“您引入了‘有组织’一词,说到了有组织的一组 $S \rightarrow R$ 联结的集合体。这种含义必要吗?如果必要,为什么呢?”

“有组织是我们关于有成效的个性的观点中很必要的一部分。设想一个兴趣不断冲突、朝三暮四的人,他的决定总是不能长久的。如果经常如此,他就既不会幸福,办事也不会有效率。”

“那么我们应该着眼于培养个性吗?这是否可能?”

^① 《运动心理学》第1卷,第7页。

培养个性

“培养个性不但可能而且很可取。一个人每作一次反应,他就在以某种方式丰富自己的个性,而不论好坏。”

“您说‘以某种方式’,‘不论好坏’,是指他可能在毁掉或是在形成个性吗?”

“是的。”

“因此我们就应该研究儿童们正在形成的种种个性吗?”

“完全正确。”

“‘自我总是活跃的’,这是什么意思?我在别处没见过这种提法吧?”

自我总是活跃的

“不错。这是极其有用的概念。人们过去比现在似乎更觉得儿童除非受到外来的刺激或哄劝去做一件事,不然什么也不会去做的。我们否认这一点,认为自我总是活跃的。也就是说,人的本性总希望有所作为,总得有事可做。正如桑代克所说,心灵空虚是最令人烦恼的事情之一。”^①

“是的。这也正是杜威的意思。杜威说,尽管主张强迫儿童努力的人们与主张哄劝儿童的人们互相对立,但是,在把自我看作是静止的、有惰性的、需要推推拉拉才能行动起来方面,他们本质上是一致的。杜威主张自我本质上永远是活跃的。我们不能不同意他的看法。”

分裂的自我

“我愿回到有组织的个性上来,并探讨一下‘分裂的自我’是什么意思。我听到过这个术语。但我不大明白自我怎么能被分割。一个人能有两个自我吗?”

“您这是在把我们往困难处引,不过我认为值得花费时间面对

^① 《教育心理学》第1卷,第141页。

这一问题。曾经有过双重自我的例子,通常称为双重性格。当然那是病理学现象。”

“您是指两个人生活在一个躯体之中吗?”

“有点儿象。詹姆斯讲过这样一个例子。一个人忘记了关于自己的一切、自己过去的生活,重新开始了生活。过了一阵他又忘记了这第二个自我及其经历,又成了过去的另一个自己。^①不过当我们说分裂的B我时,一般当然不是指这样极端的情形。”

“您到底是什么意思?我似乎很模糊。”

“您难道没听说过在家时和与同伴在一起时判若两人的孩子吗?在父母、老师和所有令人尊敬的成年人眼中,吉米的行为举止是一个样子,而在他的小伙伴眼中却相反。如果愿意,我们可以把这称为分裂的自我。很清楚,吉米有两种多少区分清楚的行为方式。当形势需要时,他会从一种做法变为另一种。”

“这样的生活似乎包括假象、欺骗。您是不是因此而反对它呢?”

“我是这样看。对一个每天都要对学校的职责从表面上加以注意,而内心却心猿意马的孩子来说,这是在形成分裂的自我。在这种情况下,学习会受到分裂的损害,而孩子的性格则会多少被削弱。”

统一的自我

“那么,您是否要以造就儿童的统一自我为目标呢?”

“太对了。学校的首要目标应该是:儿童不仅要成长,而且要成长得越来越和谐。如果把社会对每个人的要求包括进去(我们也必须把它们包括进去),那么,大概可以说教育的道德目标就归结为循序渐进地努力培养统一的性格。”

“在这里,‘高级的自我’与‘低级的自我’是什么意思?”

^① 詹姆斯:《心理学原理》,第1卷,第390页及其后诸页。克伯屈:《教育哲学史料》,第75节。

“只不过是自我的某种划分。我们都承认,有些冲动会引导我们去更高尚更美好的事情。只要遵循这一方向,我们就在较高水平上确立和谐的性格。这就是确立‘高级的自我’。然而,说来令人难过,我们也认识到一些会引我们走下坡路的冲动。只要我们屈服于这些冲动并围绕着它们发展自己,那就在形成‘低级的自我’。”

“您是从弗洛伊德那里学来的这种看法吗?”

“不是。我不记得第一次是从哪儿听到的,但比听说弗洛伊德要早得多。或许是从圣经里听来的。柏拉图在他的《理想国》中就使用过这一思想。”

“因此,您总是希望自我在较高的水平上统一了。”

“对。我们正是希望如此。”

宽广的自我

“宽广的自我是什么意思?我好象听到过这个词语。也有狭窄的自我吗?”

“我们可以对比二者。在我看来,区别尤其是指我们对别人的态度。设想有一位母亲和她的病儿。婴儿及其健康对母亲的自我是内部的吗?”

“只要当母亲的是个正常人,她肯定会如此。”

“您是说婴儿是母亲自我的一部分?”

“我是指我们前面说过的,关系到婴儿及婴儿健康的一切都是母亲自我的主要部分,是比母亲身体与健康更宝贵的一部分。”

“词语‘宽广’与‘狭窄’从何处介入呢?”

“您能想象一位自私到首先想到自己身体的舒适、只有满足了这种要求才想到妻子儿女的人吗?果真如此,我得说此人的自我极为狭隘。但我说那位为自己的婴儿会献出生命的母亲却有宽广的自我。她的自我宽广得足以包容另一个人。”

“这与自私自利及大公无私是否是一回事?”

“我想是的。应当说,把自己狭隘自我的需要置于宽广自我的

正当要求之上的人 ,都是自私的。”

“您不觉得每个人都同样自私吗?”

“当然不。”

什么是自私自利

“然而 ,每个人不都在追求能给自己最大幸福的道路吗?比如这位母亲 ,只有操心自己的婴儿才最能感到幸福。她和别人一样自私 ,只是其方向不同。我同意您的看法 ,她的方向好一些。但仍旧是自私的。每个人都难免自私。”

“您把一切行为举止都看作同样自私 ,这就毁掉了一个强有力的词语。我所希望划分的区别是事实上的区别。母亲首先寻求的是什么?她关心婴儿是寻求婴儿的康乐 ,还是寻求自己的幸福?别忘了婴儿已濒临死亡的边缘。母亲想的首先是自己 ,并通过关心婴儿来确保自己的幸福呢 ,还是忘记了自己及自己的幸福而一心寻求婴儿的康乐呢?”

“对此只能有一个答案 :任何堪称母亲的人 ,都会忘我地为婴儿不遗余力 ,并且心中只有婴儿。”

“如果这样 ,那么我说她是无私的。我们绝不能丢掉这个强有力的条件 ,这是自私与无私之间极为重要的区别。”

“您是否要说这位您所谓的‘无私的’母亲没有遵循最使她自己高兴的方向?”

“当然不是。我肯定她是在遵循最使自己高兴的方向。我敬重她具有这样的愉快感 ,正如倘若她没有这种感觉 ,我就会看不起她一样。区别不在于有人对兴趣半途而废 ,有人对兴趣始终如一 ,区别在于兴趣的种类。宽广的自我在利他之中发现了自己的兴趣 ,狭窄的自我对他人漠不关心。宽广的自我是无私的 ,狭窄的自我是自私的。”

“您刚才谈到了内心中矛盾的兴趣 ,并且说只要这种情况存在 ,作出的抉择就可能不会长久。”

“是的。怎么会不这样呢?”

‘意志’的含义

“您没有提到意志。我一直在想,是我的意志决定了我的选择。您似乎并不这样想。但我没把握您到底怎么想。是兴趣使我作出决定呢。还是 $S \rightarrow R$ 联结作出决定?在每种情况下,意志从何处介入呢?”

“古老的观点与现代的观点在此分道扬镳。据我看,意志不过是表达经过对立冲突后作出了某一决定的日常用语。各类兴趣、对立的 $S \rightarrow R$ 联结的确最终以一种‘被采纳’的方式统一起来了。”

“组织与此有什么关系吗?”

“毫无疑问是有的。沿某一方向的意志的强弱,取决于一个人沿那一方向的 $S \rightarrow R$ 联结是否得到了强有力的有效组织。”

“这么说意志是可以培养的?”

“当然可以。形成统一的自我,就是形成您所说的‘意志力’。”

“意志力随练习而增强吗?”

“是的。这和所有其它的学习一样。以满意感练习就会形成意志力,即朝某一方向的意志力。”

强迫与发挥意志的作用

“我总算理解您的意思了。您曾反对过我们促使儿童学好或做事。您称之为使用强迫。您说过强制不起作用。现在您却说行使意志力会增强意志力。我同意,并且提议让孩子们在我所知道的一切对他们有好处方面发挥他们的意志力。这样发挥他们意志的作用,会使这些意志本身变坚强。最终孩子们会感谢我们的。我一直觉得您不提意志是忽视了这一重要因素。现在我明白了,我是对的。记得在读大学时,我发现哲学极其困难。我曾一度荒废了哲学,因而意志薄弱。最后我下了决心,不管花费多大代价,也要学会那门哲学。这很难,但我埋头苦干,结果掌握了。我的意志坚强了。因此我说我发挥了意志的作用,因而意志增强了。对此您有何见解?”

“我要说的还是我一向所说的内容。到这时您在形形色色、互

相矛盾的兴趣之间终于作出了决定——学习哲学。作出这一决定正是您所有形形色色的有准备的 $S \rightarrow R$ 联结作用的产物。其中您的‘意志’不是别的，正是这些联结彼此取得一致以便确定某种行为方式的行动过程。您作出学习哲学这一决定带来了连续的、令人满意的成功。这就使这种具体行为更容易反复发生，每次都更有把握，更加肯定。由于是您自己自觉的决定，因此就象您所说的，它增强了意志力，我称之为 $S \rightarrow R$ 联结组合的改善或 $S \rightarrow R$ 联结的加强。至于强制，您亲口说是您自己作的决定，这一点我是同意的。因而我否认这是一个我一向称为强制的例子。您所说的恰好证明并支持了积的论点，而不是您的论点。只要原来只有强制，您就会对那门哲学课掉以轻心。这又回到了我们对强制与学习的讨论上来了。”

“但是强制难道没有帮助我改变想法吗？难道不是一个积极因素吗？”

“如我一向所说，它也许是的。然而，只是在您彻底改变了想法、不再仅仅出于被迫而做事时才有好的一面。”

“如果我没领会错的话，您是使自我包括一个人的兴趣，并且坚持组织安排这些兴趣，使之更好地相辅相成，以形成更统一的自我。”

“对。这正是我发现自我的极其有用的一种概念。当然，关于自我，还有很多东西可说。”

“从这一观点出发，您如何看待德育呢？”

品德的成长与意志的训练

“与此保持一致，我认为德育或品德的成长首先包括不断地增加与完善健康的情趣。其次包括将新的兴趣与旧的兴趣以循序渐进的方式越来越很好地组织起来。”

“是否按照公认的学习规律进行？”

“对极了。”

“这就是锻炼意志吗？”

“我认为这种说法不够稳妥。但这是我愿意承认的唯一一种对

意志的训练。”

“动机问题在这里如何介入呢？我记得有一本旧书，是怀特写的《学校管理》，对一系列动机详细地作了论述，并且要求我们在具体情况下使用其中能起作用的最好的动机。这些已经完全过时了呢，还是仍然适用？”

动力

“我个人的看法是仍然适用。因为这样使用的动力要求兴趣起作用。而动力的大小取决于所唤起的兴趣的大小。因此敌对竞争在这个系列中处于很低的位置。因为我们并不希望在儿童生活中让敌对竞争压倒其它兴趣。从这一观点出发，我们自然就有必要希望使最高尚的兴趣发挥作用。”

“使一种兴趣起作用就会加强这种兴趣，是这种想法吗？”

“是的。和从前一样。‘以满意感练习’就能加强。以满意感练习一种嗜好，会使之更易于确定不变地处于显著地位。也就是说，使之在个人的生活中占据更大的位置。”

“与此相联，我好象记起了内部动力与外部动力的区别。什么是内部动力和外部动力？它们是怎样与这一讨论相联系的呢？”

内部动力与外部动力

“当我们关心的是什么诱使一个人进行一项活动时，我们使用这些术语。假如一项活动来自自我之外，除非这项活动能够确保某些不然就会失去的好处，或是躲过不然就会势必出现的坏处，否则自我是不会做那项活动的。在这种情况下，诱使一个人去做那件不愿做的事情的好处或坏处就称为导致行动的外部动力，是活动之外的某种事物使我们行动起来。然而假如一项活动是自我内部的，是一项本质上因其自身而被我们选定的活动，那么这样做的动力就称为内部的，是活动之中的某种东西使我们行动起来。”

“为什么要告诉我们应该偏爱内部动力呢？”

为何偏爱内在动力

“这个问题重新提出了所有原来关于强迫与学习的问题。答案大致可归结为三个方面。第一,如同刚才我们引用伍德沃思的话时所说的,要想对任何一件事得心应手,就须乐在其中。不然我们就不会对之给予足够密切的注意与足够长久的注意,从而最大限度地做好这件事。我们也不能学到最多的东西,因为成功既不会带来足够的满意感,失败也不会带来足够的烦恼感。再者,当我们做事仅靠外部附加的刺激时,我们主要不是对事情而是对刺激感兴趣。相应地,只要能确保真正的目标,一有机会就会疏忽所做的事情,对之尽量不予理睬。如果所做的事情成功了,导致的满意感可能不在于所做的事情上,而在于刺激上。无论结果学到什么,都不大可能因此而集中在事情本身上,而更可能以某种方式依附于刺激(外来动机)。”

“推出内在动力的第二个理由其实包含在第一个之中,不过为了便于思考我们不妨详加说明。理由在于我们通常极其关心在儿童心中形成对所做事情的兴趣。如果我们教历史,我们会希望在学生心中形成对历史的兴趣。这将既是对目前和将来学习的最好保证,又是对将来应用历史的最好保证。然而,要形成一种兴趣,必须实践那种兴趣。这同样又是‘以满意感练习’。这意味着学生必须做到对历史感兴趣,而不是仅仅对得奖和得高分感兴趣。”

“第三个理由是上面讨论过的‘统一的自我’的思想。外来的动力很容易帮助形成表面上虚饰的注意力。而真正的注意力则不断地向别的方面分散。这样生活就是形成‘分裂的自我’,而不是形成‘统一的自我’。”

“当人们说‘使事情有趣’时,他们指什么呢?”

使事情有超

“很多人,可能是大多数人,指的是裹上糖衣,求助于某种外来

的兴趣或刺激。”

“那不很容易导致‘惯坏’儿童吗？”

“我想是这样。”

“那么惯坏儿童的危险是不是我们反对外来动力的第四个理由！”

“是的。但我更愿说，外来动力中具有与分裂的自我相联系的两种对立的危险。其一，驯服或恐吓儿童精神的危险。其二，惯坏儿童，使儿童认为只有他的兴趣才值得考虑的危险。我希望二者都能避免。”

“在外来动力的基础上开始做的一项活动，难道不会逐渐地从内部去做吗？”

“会的。如同我们几度遇见过的一样，会有这种可能。我们也可以说当桑代克所谓的‘联合转换’发生时，就会出现这种情况。只有当转换确实发生并且当这种转换实际已成为培养兴趣的最优方法时，才可赞同这种做法。”

分级与奖励

“您刚才谈到了奖励与分数。您把这一切都置于外来的动力之下而加以摒弃吗？”

“这个问题很棘手。咱们来尝试解决一下这个问题吧。就其一般的理解和使用来说，我想我应当说‘是’。分数与奖励是外来的动力，应予以舍弃。”

“但是所有的分数都处于同样的基础上吗？”

“我想不是。某些新的体系对活动本身的成绩衡量得非常精确，就许多目的来说都已等同于活动本身的成绩了。即使如此，我还是要申明两点：第一，如同我们以后会看到的（第 309—315 页），对于学习脱离实际生活用途的技巧，我持怀疑态度；第二，即使分数与成绩密不可分，还是有些人可能仍会看重分数而对真正的成功漠不关心。”

“您是不是要否认存在自然的动力？”

“当然不是。但是我想这些自然的动力是内部固有的，它们对

分数或其它人为的奖励和报酬制度即使有帮助 ,用途也不大。”

“您能总结一下我们今天所谈的内容吗?我觉得有点儿糊涂。”

小结

“很乐意。我们从许多不同的角度观察了兴趣的两种观点和自我。在讨论实际的教育问题中 ,我们引入了大量术语 ,因为它们已被证明是有用的。有些术语的含义相当重叠。在这些观念中最重要的是将自我看作是积极活跃的。它本质上包括自身的兴趣 ,因而任何时候都把整个世界一分为二 ,分作对自我来说是内部的或外部的。这种内部与外部的观念 ,一方面将自身与前面谈到的心理定势、有准备状态及其对立面的应用联系起来 ,另一方面或许能使我们更清楚地指出在熟悉的问题上的某些立场。自我的概念因而被澄清了。统一的自我的概念将会被证明是具有极大意义的 ,特别是具有作为道德领域中的理想的意义。与此相联系 ,‘意志’与‘意志力’得到了新的更有启发性的定义。最后重述了内部动力这个最为可取的旧学说。以便得到新的支持。总之 ,通过将兴趣的学说及学习的心理学与自我及意志的概念更紧密地结合起来 ,我们似乎在将心理学与教育及伦理学的结合方面取得了进展。如果我们做到了这些 ,我们花费的这些气力就是值得的。”

第十二章 兴趣(结论):兴趣幅度

兴趣幅度的定义

“有一天我听到一个陌生的词语‘兴趣幅度’。我不太了解它的含义 ,哪位能告诉我?”

“我知道，去年暑期的研讨班上我听说过此事。它的意思是：年幼的孩子比年长的孩子更容易变换兴趣。他不能长时间集中于一件事情上。他的兴趣幅度较短。对一个很小的孩子来说，几分钟就足够了。大一些的孩子，是几小时。更大一些的孩子会几天甚至几个星期做一件事。而一个成年人可能确立一个持续数年的目标。”

“您说得很对。但我不明白您究竟怎样测量这样的幅度。您知道我喜欢精确地思维。兴趣幅度是否与注意力幅度相同？或者您认为持久性甚至在被打断之后仍能保持吗？”

“我觉得您怎样计算这并没多大区别，只要您前后一致。但我宁肯说这是持久性的耐性。我愿意把它看作是一个人追求一个目标的一段时间。”

“然而一个人难道不会用长短不同的时间来追求不同的目标吗？您是指一个人的兴趣幅度是由他追随最大目标所花费的最长时间来显示的，还是指一种平均的或是用于所有目标上的时间分配？”

“我再说一遍，您如何计算没什么关系，只要您始终遵循一种方法，不管您怎样表示，儿童的兴趣幅度都随年龄的增长及日趋成熟而增长。”

随兴趣幅度变化的其他方面

“您关心的仅仅是兴趣幅度的长短吗？我倒觉得有比这更重要的其他东西。”

“我想是有的，不过您是怎样想的？”

“我特别想到的是自觉的选择。就一个年纪很小的儿童来说，我好象觉得事物突然进入了他的脑海中，或者说从他的脑中冒了出来。我没有把握该说是哪种情况，而孩子立刻就着手做了。他不假思索，很难说他作出了选择。”

“那么，您认为随着兴趣幅度持续的增长，出现了选择的自觉性的提高吗？”

“是的。但我看在最开始的时候，一个儿童做事并无任何目标

或任何真正的选择。婴儿把弹子放在嘴里 ,并非因为他有意识地要吞下去 ,或者尝尝弹子的味道 ,他只是放放而已。他会牢记他的尝试结果的 ,正如他碰到糖、盐和烫手的煤块一样。但他并不是有意尝试 ,只是随手做做而已。任何小东西都会引起他的这类动作。”

“于是您认为只有当孩子有了体验 ,并知道想要什么时他才会有选择?”

“是这样。”

选择的阶段

“我曾听过杜威教授专门就这一点所作的讲演。据我所知 ,他的讲演从未发表 ,但据我回忆 ,他认为选择有三个阶段 :第一 ,儿童没有预见到 ,也无法预见到他所做的事情的后果 ,他仅仅对感官的刺激立即作出反应 ;第二 ,他知道自己所做的事情 ,并且大体上预料得到会出现什么情况 ,但没有事先慎重考虑过要做这件事 ;第三 ,他通过总结经验与所预期的结果然后选定要做的事情。只有最后一个阶段才是自觉的选择 ,才是真正确立了目标。”

“如果我没理解错的话 ,您是指随着兴趣幅度的持续增长 ,提高了选择的自觉性和真正确立目标的自觉性 ,而这种提高遵循着杜威教授的三个阶段。”

“正是这样。”

“随着兴趣幅度的增长 ,还有其他什么会发生变化吗?”

“这三个阶段与目标有关。我指的是真正确立目标。在方式的选择上难道不会见到同样的提高吗?”

“怎么提高?”

“对第一阶段 ,由于活动过于简单 ,谈不上真正的目标和真正的手段。对第二阶段 ,有某些达到目标的步骤 ,不过我琢磨这些步骤多少会带有偶然性。在第三阶段 ,为达到自觉地确立的目标会对手段进行自觉的选择。”

年龄的增长

“我觉得您一直在讲儿童不断长大,越来越成熟。为什么要分这么多细微而令人眼花缭乱的步骤与阶段呢?”

“也许我们仅仅在讲述儿童们怎样长大或怎样成熟。然而,难道不值得花费时间清楚地看一看成熟的形成因素吗?比方说,成熟在于提高了选择目标与方法的自觉性?”

“大多数人都看不到成熟的内部而只考虑其外部吗?”

“您用内部与外部指什么?我不明白。”

“大多数人似乎把儿童与成人截然分开。儿童当然会生长,而成人则已长大了,到头了,成熟了,完结了。不成熟属于儿童,成熟属于成人。我希望看看成熟的内在含义,看看21岁或21岁以上的人是否只要活着就不该继续成熟,直到临死或老朽。”

十六岁时我们是否已经心理成熟?

“这是真的吗?最近那些测量智力的人不是告诉我们,一般的人在14—16岁之间达到了智力完全成熟年龄吗?他怎么能继续生长呢?”

“为什么不能?除去白痴或低能儿之外,任何人在14或16岁以后都的确在继续生长。普通的男孩子和女孩子在智力上不及他们在30或40岁时,他们确实继续生长了好多年。我认为这是事实,是人尽皆知并且遵循的事实。人在16岁之后当然还要生长。”

“您难道不能首先说明一下您所说的生长的含义吗?”

生长的含义

“这正是我要说明的,而且我们现在正在这样做。首先我们发现,兴趣幅度在一个人14岁以后还要增长。总的来看,一个30岁的人会比14岁的孩子制订出更长期的计划,计划也更复杂,他也更能坚持计划的实施。我们还发现选择手段与目标的自觉性也有提高。”

“您觉得一个人,比如说35岁以后的人,选择的自觉性还会持续增长吗?”

“我看没有理由怀疑这一点。所知越多,条理化的经验越多,作决定时的借鉴之物就越多,也就越可能认识到思考的好处。”

“这是不是对一句老话的解释,即‘年轻人动腿,老年人动嘴?’”

“有一点联系。”

思索与行动

“可是,难道年轻人就没有正确的时候吗?难道不总得有个应该停止思索而开始行动的时候吗?我知道有些谨小慎微的老年人由于想得太多而畏缩不前。”

“是的,根据着手要做的事情的重要性、紧迫性和我们的有关知识,确实有一个需要使思索让位于行动的时候。事实上,应该说思索的存在主要是为了促进行动。”

“您难道忘记了我们在讨论的内容吗?您似乎离开了兴趣幅度。我想知道随着兴趣幅度的增长,还会发生什么变化。或者我们已经谈到了所有的东西?”

成长的其他迹象

“没有。还伴随着其他的变化,尽管多数变化已经暗示过了。在典型活动中,其步骤随着年龄的增长越来越复杂。我们越来越凭借知识来完成这些步骤,而这种知识也越来越准确可靠。再者,我们的步骤也计划和组织得更好了。同时,我们能够,也应该依据越来越广泛的兴趣选择目标与手段。”

“这些变化似乎只是那些已经谈到过的变化的重复与扩大。这些变化一方面与较长的兴趣幅度有着密切的关系,另一方面也与较高的自觉性有着密切的关系。”

“您说得对。我说过它们已经暗示了这些变化。如上所述,这些变化主要是详细的发挥,然而除此之外还会产生新的兴趣。一个

小男孩儿当他的船下水后有点头重时,他会很有兴趣地认识到,在龙骨上加铅就能使船平稳、直立。以后他也许会问为什么,也可能对学习杠杆原理感兴趣。再过一些时候,旧教科书上所说的实际速度也许会使他感兴趣。毫无疑问,并非每个人都发展了这些较为明确的兴趣,但几乎每个人都多少要沿着这条路线成长。”

“我对这种生长的概念很感兴趣。我们不能回到这个问题上来吗?我觉得您所做的实际上是在帮助我们看清什么是生长,什么是构成生长的迹象或内容的东西。还有其他可以提出来的吗?”

“还有许多其他的东西,太多了,现在无法讨论完。这些东西主要分为两组:经验内容的增加,对经验控制力的提高。”

“你们这几位‘大学问家’在高谈阔论什么呀?我进来时正好听到你们说‘生长’;‘增加经验内容’;‘提高对经验的控制’,听起来真象是大学问家的术语。这一切都是关于什么的?联系是什么呢?”

内容的增加和控制力的提高

“我们在试图将好的生活想象为随着年龄的增加而不断丰富和完善的生活。这就是我们所说的生长。我刚才说过,生长至少包括两个方面:经验内容的增加,对经验控制力的提高。”

“让我想想是不是理解了您的意思。提高对经验的控制,您是指除非能设法得到一件好东西,不然了解了它也没用。而增加经验内容,您是指有些人从生活中所得甚少,因为他们在生活中看不到足够的东西。我说得对吗?”

“作为开端,这样说是很好的。”

“这一切与教学有什么关系?我不得不教语法、算术和历史。但我看不出我的教学与您所谈论的任何内容有什么联系。我需要的是有助于我把这些必需的课程传授给我的那些很不愿意学习的儿童们的东西。你们这些大谈研究教育的人为什么不研究真实的东西呢?我想知道在教除法中小数点运算的好方法,而您却花费时间谈论生长、增加内容和提高控制力。这使我想起了圣经里的老话。我

要的是面包而您给的是石头。”

“我不知道如果那些儿童听说了会怎样想。他们要的还是面包，而我们不是常常给他们石头吗？那些不情愿学习的孩子们，他们活跃吗？”

“活跃吗？！要是我让他们放开手脚，他们准活跃得象群猫！可一见到语法和小数点就不行了。有几个孩子喜欢这些课程，但大多数人得靠强迫。我错了吗？儿童们难道不该学习如何使用小数点吗？你们这些人不相信要促使儿童学习吗？学习这个动词已经过时了吗？”

“儿童们确实应该学习。如果我对旧式的方法有什么不满的话，那是因为靠旧方法儿童们不学习。”

“那么为何这样大谈生长呢？应当说生长与学习迥然不同。树木生长，人则学习。我完全明白您的意思。”

生长的两种含义

“让我们看看事情的现状吧。您说树木生长，这很对。儿童的身体以大体相同的方式生长。他们的‘智力’也是如此。智力是心理学家目前一再谈论的内容。”

“心理学家不是说这种智力在 14 岁或 16 岁时就完全长成了吗？”

“是的。”

“您相信吗？”

“我想大概是正确的。”

“可是您谈论的是另一种生长。”

“是的。我主要考虑的是更多的思维、更多的意义、越来越细的区分、更好的行动方式、更高程度的技能、更广泛的兴趣、更广泛更良好的组织，所有这些都与增长着的兴趣幅度相关。”

“这么说生长有两种含义了？”

“我想可以这么说。”

“是因为这些附加的内容而使兴趣幅度增长呢，还是因为兴趣幅度的增长才导致了这些附加的内容？”

“儿童在 14 或 16 岁之前可能二者并存。之后,主要地(如果不是完全地)是由于这些新东西以各式各样的联系出现而使兴趣幅度延长。”

“与我们有关的主要是第二种生长吗?”

“是的。在第二种生长中,学习与生长的含义大体相同。”

学习与生长

“您最后的提法对吗?您认为填鸭式的教学会导致您所希望的生长吗?然而填鸭式的方法是学习。至少根据心理学家所下的定义来说它是学习。您说什么呢?”

“我懂您的意思,也同意您的看法。我想学习有不同的程度。”

“心理学家也是这样想的。但您和他们用学习所指的含义不尽相同吧?”

动词‘学习’的两种含义

“我认为我们所关心的问题不同,因而用词上略有出入。心理学家直接关心实验室的条件。相应地对他们来说学习主要指获得能力,即按照需要,看见发出的信号后即能熟练地作出反应的能力。对实验室来说通常这就足够了。但我关心的是生活,是改造生活,青年人的学习最为典型,也包括成年人。我需要的不仅仅是作出反应的能力,而且有作出反应的秉性。照我的目的,除非需要时愿意加以运用,否则就不算完全学会了一件东西。仅仅‘能够’是不够的。”

既要有能力又要有愿望

“愿意与能够?您使我迷惑不解。不解释一下吗?”

“当然要解释。以儿童系鞋带为例,我们是否满足于小孩能系鞋带呢?我说不,能系鞋带还不够。他愿意系吗?我希望学习能深入到既包括能做又包括愿意做。”

“那么生长又如何呢?”

“我认为,一件事只有在参与并从某种程度上改造了生活时才

能算是被学到了,才算是为了您所理解的生活的目的这件事被学到了。这时我认为学习的人有了相应的长进。”

“您说的改造生活是什么意思?”

改造生活

“拿儿童系鞋带来说吧。迄今为止每天早晨都是母亲或保姆给孩子系鞋带。从今以后他自己系鞋带。结果,他的生活在几个重要的方面与以往有所不同了。最明显的是系鞋带的是他自己而不是妈妈了,而且还有一些区别。在此事上他已经变得不依赖妈妈了;从此他以此指导自己的生活,通过这样做他现在开始按自己的想法为自己作出选择和行动;自尊心有所变化;唤起了独立感。问问做母亲的,她心里是清楚的。相应地妈妈感到既快乐又痛苦。快乐和骄傲的是孩子有了进步,痛苦的是孩子正在脱离对她的依赖,他不再是她的小宝贝了。是的,他的生活正经受改造,被重新建设。”

“这就是您说的生长吗?”

“这是生长的一个例子。”

“您早些时候说到提高对经验的控制。这是我们在这个孩子身上所看到的吧?”

“大致如此。”

“您也谈到过经验内容的增加。从这个例子中是否看到了这一点,对此我还没有把握。”

“内容的增加可能不如控制能力的增加那样明显。然而当孩子从系鞋带当中学到了所有这些有关内容时,就意味着丰富了经验内容。他或是第一次或是从新的角度认识了鞋上的带眼、两根鞋带、对称的系带方法和系带的上下动作。体验独立性,自己作决定,依靠自己的感觉,这些都是新的经验内容。他现在从新的角度看待时间与季节了。起床铃、早饭铃,诸如此类,迄今为止这些主要只是给母亲的信号,是妈妈要服从它们,而孩子只需要服从妈妈。现在孩子则增加了使自己注意这些信号、计算所过的时间的责任。是的,甚至在这

个极简单的例子中生活也已增添了新的内容。”

“我体会您是要以新的方法给教育下定义。我指的是用内容和控制来下定义,对吗?”

“对。我愿意把教育看作是不断地这样改造经验的过程:使经验内容不断丰富、充实,同时使学习者对这一经验的控制力日益增加。”^①

“杜威教授说教育是生活,而不仅是对生活的准备。这就是他的意思吧?”

“这只是他的意思的一部分。”

“我不太明白开始时您为什么对增长的兴趣幅度谈了这么多。现在我似乎觉得单纯的持续时间的长短是问题的最小的部分。”

“或许如此,但终究这是个有益而且有用的词语。我觉得这个用语对给教育所下的新颖而丰富的定义起了很好的介绍作用。”

“对您前面所谈到的面包与石头的用意我开始更明白了。我注意到,当您回答时你把二者完全交换了位置。您重视教育是因其改造生活吗?”

教育是对生活的改造

“是的。是由于教育随时随地都在改造生活。我是说改造儿童的生活。相应地,我对陈旧呆板的课程是否能很好地改造生活则没有把握。我担心旧课程常常过于延误改造,把改造推迟得遥遥无期,使现实生活饥肠辘辘。可以说儿童们‘活泼得象群猫’,但对所学课程则不然。我所希望的是从儿童目前的活动开始,以此作为出发点。如能这样做,我认为活动就会合乎人意而不再与我们的意愿背道而驰。”

“这种教育观念与大多数人所持的观念难道不大相径庭吗?”

^① 杜威:《民主主义与教育》,第89页及其后诸页。

“是的。此外我们只能点到为止。但是一百年来我们最好的做法一直是朝着这一方向前进的。”

兴趣范围

“我希望暂时回到兴趣幅度上来。我们是否也来谈谈兴趣范围呢？”

“您的意思是什么？”

“我是说有些事情，如球类、狗、小马等，是在一个男孩子的兴趣范围之内。而另外一些则不然，如乔治·埃利奥特，‘宿命论与自由意志说’。主要的不是兴趣持续的长度，而是目前的兴趣内容。”

“听起来很有道理。不过您说的目前的兴趣是指孩子一时的兴趣呢，还是指他眼下所有的兴趣，即使其中有些兴趣并不活跃并且在一定程度上处于休眠状态？”

保持在兴趣范围之内

“我想是后者。我在尝试拟订一条规则：在指导教育即你们所讨论的真正的教育时，我们应该永远保持在儿童兴趣范围与持续幅度之内。”

“您的意思是要保持儿童的兴趣，使之为我们所用，以便运用我们所了解的有关心理定势和有准备状态的全部知识，就应该如您所说永远保持在儿童的兴趣范围与持续幅度之内。这似乎是个好规则。当然，在讨论可能的例外时，会碰到关于强迫与何时使用强迫的老争论，在某些情况下，可能有必要放弃兴趣，使用强制。”

“这些都是实情。”

“我在思索您的新规则。作为一个英国文学教员，我能怎样运用新规则呢？新规则是否意味着我不能教英语的经典著作，因为它们超出了儿童的兴趣范围？”

文学与兴趣范围

“如果它们实际上超出了儿童目前的兴趣范围，我认为就不能

教。您不该现在就要求他们学。”

“可是儿童若不越过现在的程度,怎么会成长呢?总的来说我同意您的看法,但我不能让目前儿童的局限性永远阻挡我引入比他们现在所看重的还要好的内容。”

“看来似乎无路可走、进退两难了:为了最有成效地学习,特别是为了提高生活态度与鉴别力,必须具备兴趣,但是必须保持在儿童兴趣的持续幅度与范围之内。但如果总是在儿童目前的兴趣范围内停步不前,生长怎么可能呢?儿童若不迈步前进如何生长?”

“您说得对。除了迫使儿童学习新的材料之外,我看无法摆脱困难。我想这是强迫有其合理性的一个例子。”

强迫欣赏

“然而迫使一个儿童欣赏一首诗,您能指望得到什么成功呢?您怎么能强迫鉴赏呢?有些人尖刻地说,毁掉一本书的最好办法就是在中学使用那本书。对此我不愿完全同意,可是这种普遍印象也有几分道理。”

“我倒是想问一问我们是否真的会面对这样的困境。”

“您看有什么出路呢?”

“我想我看到了两条很实际的出路,在讨论中这二者均已提及。”

“哪两条!”

“第一条,教师可以揭示早已存在但对儿童来说尚不明显的兴趣。”

“怎么揭示?能举例说明一下吗?”

“我很乐意。儿童们试读《死论》而不知其所以然。他们感到没意思。教师于是大声朗读,并时时加以评论。这样,《死论》便有了新的含义,于是它就变得有趣了。”

“好啊。那么第二条呢?”

通过间接兴趣扩大兴趣范围

“第二条在于使用间接兴趣。本身没意思的东西可能某一段时间

内会变得趣味盎然。我们可以对一项活动极为感兴趣,尽管这项活动涉及的其它方面枯燥无味。”

“我想我明白了。不过您能举例说明一下吗?”

“当然愿意。比如移动一块沉重的大石头。就这件事情本身来说可能枯燥无味。可是如果有些孩子在‘修筑’一个水坝,为的是积水成塘,他们可能对把这块沉重的大石头移动到坝上产生浓厚的兴趣。一方面石头本身对孩子们有了价值,另一方面它又激发他们花费力气。二者都带来了兴趣。”

“您好象轻易地忘记了您对外来动力的长篇大论。”

“确实没忘。咱们来观察一下孩子们吧。对要造水塘的最初兴趣足以扩展到包括建造必要的水坝上。没有必要问他们的兴趣中有多少是来自修建水塘的愿望,又有多少是来自诸如设计、制造、一起劳动、领导指挥这类天生的兴趣。关键在于要建造的水塘至少是唤起修建水坝的大量真实兴趣的诱因。同样,造水坝的兴趣至少又是移动石头的相似兴趣的诱因。观察一下孩子们,并想一想。这类活动是能够让人趣味无穷的。”

“如果我没理解错的话,你的意思是对一篇文学作品的兴趣并不是单一的,而可能是多种多样的。一个班可能会出自某一种兴趣而开始从某一角度学习一首诗。可是成功地学好那首诗则可能有趣地涉及到该诗的许多其它方面。对吗?”

“这正是我的意思。”

“您说可能有趣地涉及,您是否指也可能涉及不到?”

“是的,总是有失败的可能的。”

“我觉得很有意思。您坚持认为最有教育性的经历是从儿童的兴趣范围与持续幅度出发并保持在其范围与持续幅度之内的经历。”

“是的。”

“不过按照您的意思,这些经历又必须伸展到新的区域吗?”

“是的,但仍然保持在兴趣持续幅度与范围之内。”

“使之成为可能的实际上是真正的间接兴趣吗?”

“是的,为了包含必要的相关活动而延伸这种兴趣,同时也就扩大了兴趣范围。”

“这种兴趣范围暂时性的扩大会不会变成永久性的?”

“很有可能。这是一个培养兴趣的问题。此处描述的条件可以称为培养兴趣的自然条件(见 77—80 页)。我想这些条件是各种条件中最有利的。”

“成功难道不是培养兴趣的因素之一吗?”

“是的,而且通常是主要的因素。”

成功在培养兴趣中的价值

“因此,您自然会补充一条:任何为了教育的目的而可以接受的活动都应保持在成功的范围之内,对吧?”

“完全如此。”

“事情变得有点复杂了。哪一位能给我们大家汇总一下?”

经验何时具有教育性

“我试过这样对自己表述:为了使一种经验真正具有教育性,第一,经验必须保持在目前的兴趣幅度与范围内,即经验应激动人心,兴趣应经久不衰,否则就会失去心理定势与有准备状态的有利条件。第二,经验必须扩展到超越迄今为止已知的观察力、态度立场及能力的限度,否则就不会导致生长。第三,当经验扩展到新的领域时,经验仍须保持在可以获得成功的范围内。否则就会让人气馁,没有站稳反而失去了立足点。”

“假如学生们就是对美好的事物不感兴趣,该怎么办?我还必须停留在兴趣幅度与兴趣范围之内吗?”

“我是这样理解的。你我所感觉到的儿童目前对文学毫无兴趣的情况,立即为您确立了出发点与目标。您必须从他们的现状出发,

再没有其他更好的出发点了。您必须尽力使他们沿着趋于完善的方向上进。”

“这种从儿童现状出发、时刻不超越儿童生长速度的说法,是不是对不断地重建经验的说明?”

“是的。我们所讨论的生长和不断重建经验不过是描述同一过程的两种方法。”

“对于生长过程与生长我们已经谈论了许多。那么,生长的迹象是什么?或更准确地说,生长应沿着什么样的方向发生?”

生长的方向

“有许多叙述的方法。我一直试着对自己这样说明:当一个人通过学习已经从(1)世界观与顿悟方面、(2)立场与鉴别力方面、(3)控制手段上得到了提高时,这种经验便具有了教育意义。世界观与顿悟的增长是指他现在比过去看到了更多的可能性与意义,对该做什么他现在看得更清楚了。立场与鉴别力的提高是指他现在具备了与他的更广阔的视野及更深入的观察力相适应的新的情趣与价值观念,他有了要珍视的新东西,对有些旧东西则从新的角度加以评价。由于他具备了与以往不同的兴趣与价值观念,因而在一定的时机他会有不同的行动。‘控制手段’的提高是指对一个人所能理解与愿意做的事情具有更大的影响、实践和获得的能力。学习者现在能够比以往做得更多。我愿意说,看见、能够和愿意是生长能够遵循并且应当遵循的路线。”

“您不举例说明一下吗?”

“好吧。如一个男孩子第一次去钓鱼,他钓得很成功,从中学到了东西。从那以后每当他路过一条小河时,他就看到了以前所看不到的可能性,而且这种可能性并不是含糊不清的。他因心里记得钓鱼,现在便看见了与别的水塘相比较在这个水塘中钓鱼的可能性。不仅所见不同,感觉也不同了。如果情况需要,他愿意采取不同的行动。与新的观察相呼应,新的态度与鉴别力也已建立起来。

再者，他现在开始了解钓鱼的技术了，他能够做更多的事情，能够更好地装钩上线了。他已经不同以往了，已经生长了，他的经验已经更新了。”

“我希望有人总结一下今天下午的讨论。我感到还有点含糊不清。”

小结

“据我看，我们从兴趣幅度的概念开始，看到了随着年龄的增长和成熟，兴趣的持续性是如何增长的。接着我们看到了随着兴趣幅度的增长，许多东西都在发生变化，主要是步骤越来越复杂。对这些步骤自觉的注意力增强了。同时兴趣发生分化，并常常导致明显的纯理性兴趣的增加。接下来我们把‘生长’作为用来描述我们业已注意到的变化的适当用词。这时我们看到，我们所说的生长与学习实质上是说明同一事物的两种方式。这导致了对学习的重新定义，导致了把教育定义为不断‘生长’的过程，不断改造经验的过程，使经验日臻丰富完善，并使学习者对经验的控制力不断增强。继之我们讨论了兴趣范围和永远保持在兴趣范围内的明智性。最后我们涉及到了生长的三个方向，用看见、愿意和能够这三个词加以说明。一个人现在对如何做是否看见了？他是否更愿意做？是否能够做得更好？”

第十三章 有目的的活动，完整的行动

有目的的活动

“我们曾多次一般性地提及目的与确立目的。但我觉得对一个我在思想先进的教师当中常常听到的词语所谈甚少。我指的是‘有

目的的活动’。有目的的活动到底是什么意思？为什么希望活动有目的？”

“有目的的活动就是如其所说的是富有目的性的活动，某一目的贯穿活动始终或某一目的指引着活动。”

“您是指任何种类的活动呢，还是必须用体力或动作的活动？”

“指的是任何种类的活动都受一个目的支配。一个人不能确立不用体力的目的吗？”

“当然能。我可以计划写首诗，其中没有多少需要体力的地方。”

“为什么有些人这样坚持体力的或动作的因素？”

“这对我来说是个谜，我回答不出来。我所能说的是不一定要具备体力的成分。”

“对好动的儿童来说，手工操作和其它形式的动作性的活动是很常见的，因而加以鼓励是适当的。你不会否认这一点吧？”

“丝毫没有这个意思。我衷心同意对儿童甚至对大龄儿童来说，动作性的活动、某一类种的体力活动、任何会表明有趣味的活动几乎都是必不可少的。但即使是比动手活动所包含的内容广得多的体力活动，也并没有明显的理由非要涉及它不可。”

“为什么需要有目的的活动？为什么提目的性？我们通常认为儿童按照要求去做就足够了。这种观点已经过时了吗？”

为什么需要有自己的活动

“我认为我们已经充分考虑了为什么需要确立目的这一问题。你回忆一下我们对心理定势和学习的讨论吧。对我们来说，定势和有准备状态似乎是学习的关键。”

“过去讨论时我没在场。不过我了解定势和有准备状态。然而目的与定势或有准备状态有什么关系呢？”

“目的总是包括朝向一个目标的定势，而且还暗含着自觉性。确立目的通常还需要经过程度不等的考虑。当然，准备状态伴随着定势。我指的是有取有舍的准备状态。”

“为什么提有取舍的准备状态呢？”

“因为确立目的时,我们对有利于我们目标的某些方面是有准备的,对其它方面是没有准备的。这是我们曾看到的心理定势的作用。我们的学习取决于这一事实。”

“您提到过目的当中有自觉选择的因素。这就是您说很难期待年龄很小的儿童确立真正彻底的目标的原因吧？”

“是的。不过如果把目的看作是单纯的发号施令和强迫的对立面,那么即使是年幼的儿童,我们也希望他们在生长过程中都尽量确立自己的目的。”

“您希望这样确立目的的原因是觉得它能最好地导致学习吗？”

“是的。”

“您仅仅指主学习呢,还是也有副学习与伴随学习！”

“我们指的是所有三种,我认为我们已经一再说过这一点了。”

“但您确实坚持认为目的性是通过伴随的心理定势与有准备状态而最充分地满足学习的条件。我说得不对吗？”

“对极了。这是主要原因。在其它条件相同的情况下,目的性越强,导致的学习越强烈。”

“希望具有目的性的其它理由是什么？”

“其一,成功更有把握。目的性越强,面对障碍向前推进的倾向越强,相应地成功的可能性就越大。”

“这里您是为了其教育上的价值而盼望成功呢,还是因为您要把事情做成呢？”

“二者都有。我们更有可能把事情做好。如果这些事情是好的,这样做就是很不错的,况且成功又具有很大的教育作用。成功的满意感是巩固学习的重大因素。”

“成功难道不会形成良好的伴随学习吗？”

“会的。‘唯有成功才最有成效。’成功建立起有利于后继事业的伴随学习。”

“还有别的理由希望学习者具有目的性吗？”

有目的的活动利于组织

“有目的的存在是组织的有利因素。心目中的目标由于是自觉地保持的,有助于引导整个过程中的每一步骤。一部分与另一部分就被自觉地组织起来。最后我们看到哪些部分成功了,哪些部分不成功,并且知道了所取得的成绩和原因。比起不太自觉地做事来,这会形成更好的统一的整体。”

“这样组织在其它场合适用吗？”

“我想是适用的。在其自然条件下形成的组织,更有可能具备自然的联系,因而在时机成熟时更有可能再加以运用。可能的接触点增多了。我想这也是旧式教学很大的弱点之一。旧式教学大部分是脱离自然场合而进行的,相应地接触点就很少。按这种旧观点来看,一个人可能很有学问,但他仍旧无处使用自己的知识。”

自然的场合

“‘自然的场合’这个词组看来不错。是您发明的吗？”

“不是。我是从查特斯和斯蒂文森那里学来的。”^①

“和您的目的因素相比他们不是更赞成‘自然的场合’吗？”

“从某个角度上说是这样。至少我认为他们是这样。”

“那您为什么强调目的呢？”

“主要问题是目的是用来引起注意问题的一个最好的提法。由于学习是教育的核心,我对使用学习律极为关心。学习者具有目的就意味着他具备了心理定势和准备状态。当具备了定势和准备状态后,满意感就伴随成功,烦恼感就伴随失败。而满意感与烦恼感正是最有成效地学习的条件。”

“目的与自然场合有无联系？”

^① 查特斯:《课程设置》,第138页;斯蒂文森:《设计教学法》,第14页。

“通常是有的。不过我不应过分强调它。当一个事业过于和自然场合脱节时,就不大可能确立目的。我另外还有一个题目来讨论自然场合。”(见 213—214 页)

有目的活动中的步骤

“在有目的的活动中典型的步骤是什么呢?”

“我个人认为有四个:确立目的,制订计划,执行计划,作出判断。”

“我不太理解您的意思。不能举例说明一下吗?”

确立目的

“设想有一位姑娘,她母亲不在家,她动手给全家和父亲要请的一位客人做饭。姑娘一直盼望能有个机会完全由她自己安排一顿比家常便饭丰盛得多的饭菜。母亲不在使姑娘感到无拘无束。不是她不爱母亲,而是从一定程度上这使整个事情更具有她个人的色彩。不错,当父亲来电话说要带大名鼎鼎的马歇尔先生来家里吃饭时,姑娘有点发抖。不过很快就过去了。因为她决心要做一顿饭,要使自己、父亲、还有母亲都为之感到骄傲。至此,我们实现了第一步:确立目标。姑娘确立了安排一顿晚宴的目标,而且这似乎是发自内心的目标。”

制订计划

“心中确立了这一目标后,姑娘便开始计划要做的饭菜,菜单上该列哪几道菜,怎样放桌子、铺桌布,怎样上饭上菜。在学校里学过的家政课程更使她胸有成竹。在这一例子中,姑娘的计划有必要在动手之前做出。情况并非总是如此,二者常常互相重叠。这就是第二步:制订计划。姑娘事先计划好所要做的事情。”

执行计划

“接着是第三步:执行计划。有些临时想到的东西必须向杂货店订购。幸好家中的烤肉是现成的,招待马歇尔先生完全可以。一切都得预备好、做好,最后上桌。同时桌子也已摆好。在这一例子中,执行计划延伸到吃饭的最后,甚至吃完之后。可以假定,除去个别微

小的变动外，一切都照计划实现了。”

作出判断

“最后是作出判断。姑娘取得了多大的成功？她的客人帮助她（不止从一个方面）作出了判断。不过姑娘明白，客人对她成功的赞许一部分出自想使她高兴的愿望。她试着公正地估计整个过程，因为她有意要成为出色的主妇。于是对每一件事她都要问一下：‘我是按照计划做的吗？我取得了多大成功？’我愿意把这个过程称为具体判断，因为还有另一种判断。如果姑娘真要从所做的事情中获得最大的益处，她会进一步问：‘现在一切都过去了，我学到了什么呢？出了些什么差错？哪些地方下次可以做得更好？’我愿把这一过程称为概括。”

“那么您是否认为有两个小步骤从属于作出判断？”

“是的。（a）具体判断；（b）概括判断。”

“您是否指每一个具体的有目的的活动都必须遵循这些步骤，都象这样划分阶段吗？”

“不是这个意思。儿童年龄越小，所做的事情越朴实，各步骤之间越不会这样泾渭分明。但是我想，典型地来说即使彼此实际区分或先后次序不明显，所有四个步骤仍将合乎逻辑地存在。”

“您的意思是说两个或更多的步骤可能同时进行？”

“是的。我们将会看到制订计划、执行计划和作出判断即使不严格地同时发生，也常常互相交织。”

“这些步骤怎样互相联系？一个怎样影响另一个？”

步骤之间的关系

“我想我们可以回答这个问题。很清楚，目的是统帅因素。目的或者提供动力，或者本身就是使我们坚持始终的动力。接着我们对如何达到目的作出计划。此处有明显的相互关系。同样，执行就是实现计划。因此正如计划与目的密切相关一样，执行也与计划密

切相关。当然,执行也与目标有关。最后,执行计划必须受目的的检验和判断:最终结果是否保证并满足了最初的目的?如果没有,是计划出了差错还是执行出了毛病?”

“我明白了,所有四个步骤在本质上都是密切联系在一起的。”

帮助一个人采取步骤

“一个人会不会帮助另一个人采取一项或几项步骤?或者替另一个人采取一项或几项步骤?若能如此,这样做是好还是坏?”

“我们常常看到,长辈替他们所照顾的孩子们采取一项或几项步骤。我们是该赞成呢,还是不该赞成?”

“您说的一个人替另一个人采取步骤是什么意思?教师怎么能为学生确立目的呢?”

“怎么能?!这正是他们几乎每时每刻都在做的!在确立目的中(我指的是校内活动应该如何进行),学生们起了多大作用?在普通学校当中,教师或是领导教师的人差不多确立所有的活动目的。”

“我们同意吗?”

“在一般学校中我想是这样。”

“这样是好还是坏?”

“这取决于我们是否接受所讨论的一般立场。如果我们真的相信有目的的活动,那么看到儿童不能参与确立目的,我们应感到遗憾。”

“您是说由谁确立目的是很不同的?”

应由儿童确立目的吗?

“我确实是这个意思。实际上这正是整个事情的关键。儿童若要学得最好,必须自己确立目的。”

“您当然不是说儿童可以象成年人那样明智地选择吧?比如说象父母或老师那样?您不可能是这个意思吧?”

‘目的’的两种含义

“据我看,目的这个词在使用时具有两种多少不同的含义,我们

必须加以区分,得出正确的认识。您提的问题中用了‘选择’一词,似乎是说儿童确立目的主要指应由儿童自己单独选择和决定该做什么。您似乎进一步暗示,我们期待教师接受儿童的选择。”

“您还能有什么别的意思呢?”

“我说过确立目的在使用中有两种含义。在孩子做他所愿意做的事情与孩子盼望做什么事情之间,您认为有什么区别没有?”

“我想我明白了您的意思。”

目的 :毫无保留地接受所做之事

“是啊,我们的首要计划就是让儿童自己希望做什么,使他目标明确,热衷于自己所做之事。假如他对所做之事持这种态度,就会象我们再三说过的,心理定势、准备状态、满意感及烦恼感都会最大限度地为他的学习所利用。”

“那么建议可能来自教师,而儿童则仍能从您最希望的角度将其确立为目的?”

“正是如此。迄今为止我们并未将任何论据放在由儿童提出甚至选择(指由儿童自己决定)该做什么的基础上。就目前来说,如果儿童毫无保留地接受并采纳教师的建议,我们所主张的一切就得到了满足。”

“这种毫无保留的接受是不是确立目的的另一含义,第二种含义?”

“是的。”

“您并不在意儿童是不是从第一种含义的角度来确立目的,即主动提出一种想法,或对自己要做之事加以选择(即决定并决心去做)?”

目的 :独创与选择

“我并没说毫不在意。实际上我是很关心的,从正反两面关心。有时候关心是鼓励,有时候关心是劝阻,有时则可以说是培养。”

“这下我完全糊涂了。从正面和反面关心是什么意思？请您解释。”

做错事的目的

“还是回到我对儿童为所欲为的事与愿意做什么事的区分上来吧。拿第一种‘为所欲为’来说，假如一个孩子想做错事，那我就希望让他停止，阻止他，重新引导他，从一定程度上教育他，以便(1)使他认识到他的提议是错误的；(2)使他认识到为什么错；(3)使他对希望做那件错事感到极其后悔，从此以后不大可能再想重蹈覆辙。总之，当他希望做错事时，我希望他认识到自己做法的错处。对自己错误倾向感到后悔，从此以后不再产生原来的念头。这是希望他随心所欲吗？”

“不是。至少当他想做错事时情况不是如此。”

“但是谁说孩子是不是错呢？这是个难题。”

决定权在教师，但须教育儿童

“教师。这正是需要有教师的原因之一。不过请注意，教师在场，主要是使儿童能学习。一伙好教师会很好地安排，使儿童学得最好。他也会考虑到各种情况。”

“您是什么意思？您还有别的想法吗？”

“我的意思是：如果儿童提出要做的是件错事，教师仅仅禁止通常是不够的，更不用说仅仅惩罚了。”

“您是说教师须在处理此事的时候教育儿童，使他成长？”

“千真万确。教师须开扩学生的视野，提高学生的洞察力，改进学生的态度，提高学生的鉴别力。这又是‘看见’和‘能够’的例子。”

“您认为单纯的否定或惩罚通常并不是提高观察力和意志力的最好方法？”

“一般来说不是，尽管偶尔可能是。”

“您已经谈了儿童要做错事的情况。假如他要做的事情是对的，又当何论呢？”

确立做正确事情的目的

“我希望他做下去 ,并祝愿他取得成功。”

“为什么 ?”

“因为我相信以满意感练习。当儿童自己考虑事情的前前后后 ,并以正确的动机作出正确选择时 ,我希望这种倾向在他身上更牢固地确立下来。我愿他成功。这就是以满意感练习。”

“我承认您是前后一致的。您希望儿童‘以满意感做正确的事’ ,‘以烦恼感做错事。’然而您难道没有忽略一件事吗 ?”

“什么事 ?”

练习判断

“孩子会长大 ,会离开您。您难道不希望他练习对是非作出判断吗 ?如果您希望如此 ,那不就意味着他必须有些实践的余地吗 ,倘若孩子一出错教师就横加干涉 ,恐怕孩子不会得到最好的练习吧 ?”

“您说得很对。由于这个缘故 ,我希望教师给儿童足够的自由去练习选择。”

“自由 ?多少自由由 ?”

“尽量满足他们。只要儿童用得理智就行。”

“那得多少呢 ?”

自由 :为什么要给 给多少

“生长是衡量的准绳。如果儿童学会了如何更好地分辨道德是非 ,并且相应地举止更得体 ,他们就是在生长了。他们就是在理智地使用自由。否则就没有理智地使用自由。”

“一个人不会从错误当中学习吗 ?”

“肯定会。我的意思也包括这一点。我要求的是儿童应能从眼前的事情中得到生长。”

为什么让儿童确立目的

“那么在儿童确立目的这个问题上 ,如果我们能回顾一下 ,您首

先并且主要希望儿童对所做的事情发自内心地确立目标 ,因为学习会因此而卓有成效吗 ?”

“是的。迄今为止这正是我们的主要论点。至今我们所倡导的儿童发自内心地确立目的主要就是这个意思。”

“只要儿童确实发自内心地接受教师的建议 ,这与教师的建议就是十分一致的吗 ?”

“正是。”

“您现在又想深入一步 ,认为儿童应该在教师明智地引导与管理之下练习选择 ?”

“是的。只要引导得法 ,提高选择能力的最可靠的希望在于练习选择。”

“用这种方法您会给儿童能成功利用的一切自由吗 ?”

“是的。”

“您用‘成功地’是指儿童在作出理智的有道德的选择中将生长起来吗 ?”

“是的。生长永远是准绳。如果有适当的生长 ,我们的方向就是对的。不然 ,就有问题。”

“这是您希望儿童从选择与决定的意义上练习确立目的的唯一理由吗 ?”

“我应当给选择与决定再增加一个词 ,即独创性。我希望儿童练习在任何形势下都能观察到固有的问题与需要。如果教师一味地暗示 ,恐怕儿童就会失去这种练习的机会。这是独创性的重要一方面。”

“您认为独创性可以在个人身上得到发展吗 ?我认为我们或是生来就有独创性 ,或是生来就没有独创性。问题到此就为止了。”

“除了最不幸的人以外 ,每个人生来都具备这方面的某些潜力。和其它方面一样 ,这方面的适当教育可以发展天赋。”

“还有最后一个问题 :您相信教师的作用吗 ?”

教师的位置

“当然相信。如果能加以比较的话,照我的理论比按照旧的理论更需要教师。”

“您是把实际的终极权威授予这位教师,使他在必要时有权命令或禁止吗?”

“在教师和儿童之间,我当然这样做。”

“可是您希望这位教师给儿童自由吗?”

“是的。但不是无限度的自由,是给练习的自由,从练习中确实能实际导致生长的自由。生长永远是我们的衡量标准。”

“您希望儿童在选择与指导问题上尽可能承担起有利于茁壮成长的责任心吗?”

“是的。因为我认为儿童只有实践才能成长。这是练习的规律。”

“不过教师时时可以插手吗?”

“是的,不但可以插手,而且必须插手,以保证活动正常进行。然而通常来说,教师的帮助只有通过帮助儿童自助才能最有成效,这又是练习律。”

“我们一直在讨论教师或别人怎样插手才会帮助或损害儿童确立目的。这已经花费了我们很长时间。可还有三个其它的步骤。是否讨论这三个步骤?”

“当然可以。除非您认为我们已经讨论了问题的全部。”

“您的意思是什么?”

在所有四个步骤中练习均是必要的

“我的意思是我们要像对待确立目的一样来对待另外三个步骤。我们希望儿童能练习订出计划,练习执行计划,练习作出判断。唯有练习本身才能教育他。而没有练习的自由,练习就是不可能的。因此我们又需要自由,需要足以使儿童理智地使用那么多的自由。还有,生长是检验的准绳。”

“看来我们确实已经涉及了所有的四个步骤。”

是否由教师提供计划？

“我想问问作出计划的问题。您不觉得教师应该常常提供方案吗？以儿童种玉米为例，想一下他们浪费的土地、所用的肥料和花费的力气吧。科学已经研究出比儿童所能订出的好得多的方案。”

“于是在这种情况下您倡导给孩子们提供教师所能找到或制订的最好计划？”

“对。难道您不会如此吗？”

“我想这取决于您寻求什么。如果您要的是玉米，那就把计划交给孩子。可是，如果您要的是孩子而不是玉米，也就是说如果您要教育孩子独立思维，独立计划，那就应让他自己订计划。”

“不论涉及到多大浪费？”

“我们总是要平衡所有的因素，然后再决定。就某一具体的情况来说，浪费的代价可能超出学习的所得。”

“科学所积累的浩瀚材料又当何论呢？您自然不会摒弃这些吧？”

“当然不会。我倒是希望孩子们会参考这些书籍，从中找到所有积累起来的财富。然而我希望由儿童自己研究，自己找材料，自己比较，自己思索，最后由他自己作出决定。”

“您为什么希望如此？”

“出于已经指明的原因：我希望使孩子受到教育。我相信他只有实践才能学到。他若要明智地利用科学所提供的知识，就必须练习找到并改造科学为他的问题所提供的材料。”

“您将使用引导的方式吗？”

“是的。如同前面我们所解释过的，教师有权威，但他将设法帮助孩子自助。”

“那么您反对有些农业课教师所遵循的就儿童如何进行庭院设计而提供一个详细计划的做法吗？”

“我是坚决反对的。”

“难道儿童没有该从专家那里直接接受的东西吗？”

“从总体上讲是有许多这样的东西。但是当教学是我们的目标时 ,我们就必须随时防止因过于强调这些而伤害儿童。”

“还有没有其它理由希望儿童自己制订计划？”

“有。其中一种理由是 ,如果孩子自己订计划 ,他对实现计划就会有一种不同的责任感。”

“而这就增强了他对其目的全心全意地投入。”

“是的。这意味着更明确的心理定势 ,更适当的准备 ,结果导致更适当的满意感与烦恼感 ,导致更有成效的各类学习 ,不仅是主学习、还有副学习及伴随学习。”

“实际上您对所有四个步骤——确立目的、制订计划、执行计划和作出判断的说法是相同的。儿童越是能够独立采取每一步骤 ,越是乐意独立采取每一步骤 ,就越好。可是如果出了麻烦 ,教师就要插手 ,使活动正常进行。对吗？”

“是的。这正是我的想法。”

“当您说‘使活动正常进行’时 ,您关心的是活动的成功吗？”

教师应该帮助学生自助

“这还不是主要的。使我关心的首先是儿童。如同我们前面说过的 ,为了学生的缘故 ,我的确期望成功。失败使人泄气 ,减低学习效果。成功鼓舞人心 ,增强学习效果。”

“如果可能 ,教师帮助儿童的最好办法是帮助儿童自助。”

“对 ,总是如此。”

“我曾在什么地方听过‘完整的活动’。这个词组是什么意思呢？”

完整的活动的定义

“完整的活动是在学习过程中由学习者自己采取每一步骤的活动。由学习者确立目的、制订计划、执行计划、作出判断。”

“那么完整性的程度有所不同吗？”

“是的。”

“在我们的普通学校中,真正完整的行为寥寥无几吧?”

“是的。学生如此,教师亦然。教师告诉学生去做别人已为教师事先准备好了的事情。”

“您的意思是教师和儿童都受到学习课程的约束?”

“是的,是受到学习课程的约束,还受到来自上级的考试的约束。”

“您认为这对教师和儿童都不好?”

“至少是不幸的,尽管这个问题太复杂,不可能三言两语作出答复。”

“您对完整的活动的定义似乎只适用于个人的事情。一项集体的活动不可能是完整的活动吗?”

集体的完整活动

“当然可能。只要这个集体确实以整体的形式、比较发自内心地进行了每一步骤,如同律师们所说的,联合时和单独时都是如此,那么应该说我们具备了联合的或集体的完整活动。”

“您说过在普通学校里完整的活动寥寥无几。我们在什么地方能见到这些完整的活动呢?”

“应当说在校外、在课外活动中、在过节放假时这类活动比较常见。在比较开明的学校中,这类活动也正越来越被引入课堂活动中。”

“您赞成将这类活动引入学校活动中吗?”

“当然。只要力所能及,就应尽可能引入。”

“您不能总结一下我们今天下午所谈的内容吗?我想我已经掌握了讨论的大意。不过我愿意知道您是如何看待和简明表述的。”

小结

“我们从许多方面探讨了有目的活动的各个侧面。有目的活动无需以手工或体力为前提。我们重视目的因素,因为目的预示成功,将过程中的各步骤组织起来,或更准确地说,目的将步骤组织为过程,还因为目的使用定势和有准备状态,从而为各类学习提供了极为有利的条件。典

型的有目的活动的四个步骤是：确立目的，制订计划，执行计划，作出判断。最后一个步骤包括两种判断：具体判断看结果是否成功，概括判断看学得了什么样的一般经验教训。这些步骤相辅相成，但在具体情况下同时可有几种步骤。为使学习最有成效地进行，学习者应该自己完成过程中的每一步骤。当这种情况出现时我们就具备了所谓的‘完整的行动’。如果儿童在某一步骤上要出差错，教师可以适当插手以挽救局面，因为最终的失败会使人泄气并降低学习效果。而通过帮助孩子自助，教师的帮助便最有成效。”

“在这一过程中，您希望儿童尽可能多地承担整个活动吗？”

“是的。如果我们想教育儿童，这便是最好的办法。”

第十四章 意义与思维

每一事物如何指向别处

“我很有兴趣地看到，我所注意的每件事物都将我朝前或朝后带到另外的事物上去。情况总是如此吗？”

“我不太理解您的意思。”

“瞧，这把刀子使我想起了过去。至少把我的思想带回到给我刀子的叔叔那儿。已经用钝了的刀刃使我想到要磨一磨。刀上的字把我带到了英国的谢菲尔德。刀子就是那儿造的。我想到这把椅子属于我父亲。那些花我知道是萨拉婶婶送的。我看到的每件东西似乎都指向另外的东西。”

“这不是用另一种方式说明每件事物都有意义吗？”

意义

“‘意义’是否意味着一事物本质上指向另外的事物，以使原

事物完整充实？”

“似乎如此。”

“每件事物都有一种还是多种意义？”

多种意义

“当然是多种。这根手杖是竹子的。这意味着远东。按其形状,它也意味着是根拐杖。它是在中国叔叔送给我的礼物,于是这又意味着他的关怀。”

“有一次它还意味着防御的武器。您记得狗咬您的时候吗？”

“记得,是有此事。”

“看来一件事物本身确实具有或带有许多意义。”

“您是指每件事物都有许多不同的使之具有了一种或多种意义的联系或关系吗？”

“这类事物似乎都如此。”

“那么‘意义’的意思又是什么？”

‘意义’的意义

“听起来是一组奇怪的词语组合。您若要回答这个问题,在定义中不用被定义的事物的名称吗?这种逻辑好吗?”

“这倒难不住我。不过让我把问题变成这样:‘意义’一词适用的场合是什么?”

“我看那样使问题更模糊。我宁肯说当一件事物使您想到另一事物时,一种意义就存在并被付诸使用了。”

“如果我领会了您的意思的话,您是说每当某一事物使我们期待、回想或预料到另外一事物,而且这一事物即使不完全也差不多是原事物的一部分时,我们就有了意义的例子。这把椅子使我想到了我爷爷,他自己动手为书房做了这把椅子。这个使我想到了那个,这个意味着那个。这把椅子是爷爷所做之物。”

“那么在意义的实例中,总是能见到这个与那个,这个先存在于

思想中,那个然后出现在脑海里。那个充实或完善了这个。对吗?”

“对。我是这样理解的。”

“任何一事物都会有多种含义吗?”

“是的,取决于一个人对那件事物或与此相联系的事物具备了
多少经验。”

“我不太理解。”

来自经验的意义

“对婴儿来说,一瓶奶意味着食物,更准确地说,意味着吃东西。
而对婴儿的母亲来说,一瓶奶意味着作为婴儿营养品的食物。也意
味着如果瓶子没有适当消毒,牛奶准备得不合适,就有得病的可能。
牛奶当然来自奶牛,而且必须加工合格。合格意味着有关当局的仔
细检查。意义对婴儿极少,对母亲则很多很多。分别依赖于各自的
经验。”

“那么意义来自经验吗?”

“自然。”

意义与刺激→反应

“这使我想到了关于 $S \rightarrow R$ 的讨论。我们难道不能说这个就是
刺激物,而那个则是意义,由此到彼的运动就是反应吗?”

“我相信我们恰恰必须以这种方式来思考。”

“那么意义是学来的?”

“千真万确。意义必须通过经验才能得到。这里如同别处一
样,学习的规律起支配作用。”

“意义必须有意识地获得吗?”

“不一定需要自觉的专心。然而我们越是思索某一经验,从中
领会的意义就越多。”

“您是说一事物具有许多意义吗?”

“您是想问意义是寓于事物中还是寓于人吧?”

“是的。”

事物及其意义

“这是个老问题了。对许多人来说,它一直是个谜。但我觉得我们对此已经作出了回答。刺激物(S)是一件事物,而思想反应(R)如果终于出现了,那是因为刺激→反应联结形成了,并且刺激物已足以激发联结起了作用。”

“您认为当意义没有使用时寓于何处呢?”

“我想有两个答案。第一个重要的答案是,意义存在于神经系统的S→R联结中。第二个次要的答案是,意义存在于作为刺激物或符号的事物中。更准确地说,意义存在于S→R关系中,其中S具有一个联结,会导致作为一种意义的适当反应。”

“二者会不会分离?”

“埃及的古象形文字确实出现过类似情况。符号、象形文字被刻在埃及的庙宇和纪念碑上存留下来,但在发现与使用了罗塞塔碑文(Rosetta stone)之前,有关这些文字的意义知识已被世人遗忘了。”

“你们这些人使我厌倦了。对意义海阔天空地夸夸其谈有什么用途呢?为什么不脚踏实地地谈论有价值的事情?为什么不能用你们的常识?对你们来说教育似乎包罗万象。我真不理解你们。”

“那么意义就没用了吗?假如由于某种不幸,您将失去您所积累的所有意义,您怎样生活下去呢?”

“您指的是什么?”

意义的使用

“我指的就是我刚才所说的。您会怎么办?您无话可说了,因为语言就是一大堆意义。您将不能吃东西,因为您无法把食物从石头或衣服中区分出来。您不能走动,您无法区别一棵树与地上的一个坑,无法区别房子与人行道。您的思维会减少到实际上等于零,您

将没有可以用来思维的事物。”

“会糟糕到这一地步吗？”

“会的。您与您的世界(即您是有思维的人,世界是供您使用、为您而存在的)是由您通过各种经验而形成的意义所组成的,这么说并不过分。”

“儿童就这样循序渐进地形成自己、形成自己的世界吗？”

“这确实确实是个正确的提法。”

“而意义是儿童用以形成自己、形成自己的世界的材料吗？”

意义 :思维的材料

“只要他了解自己,了解自己的世界,并且培养自己按照这种认识去做,情况就是如此。意义是用来构筑一个人的思想世界的材料。而且意义是作为自觉地控制自己与世界的方式而存在的。”

教育与意义

“您不认为教育者应该考虑这个事实吗？”

“是要考虑。这是为什么当今教育发生如此根本变化、为什么我们坚持实际经验、不再满足于仅仅描述事物的词语的原因之一。实际的经验形成意义。”

“经验不也检验已经形成的意义吗？”

“毫无疑问。不过我把检验作为一部分包括在构成意义的过程中了。实践经验是意义的最丰富的激发物或暗示物,同时还是最终检验意义的唯一最佳手段。”

“因此您认为经验胜过教育吗？”

经验与教育

“谁说过这类话呢?为什么要把经验与教育对立起来呢?为什么不说经验是最好的教育者呢?”

“那么您不信任教师或学校吗?经验是很充足的吗?”

“我再问您,谁说过那种话?为什么把经验与教学及学校对立

起来？为什么不说最好的学校就是最有效地利用经验的学校？如果您回答说‘是’，那么我要说需要教师帮助挑选最有教育意义的经验，帮助引导每一种经验，使之最有成效。”

“种族经验从何介入呢？”

种族经验与教育

“几乎可以说无孔不入。生活在这个世界上而不按民族经验生活，那就无法生存。种族经验处处皆是。不过明智的教师将以种族经验为基础，在可能具备的经验之中进行选择。此外还利用种族经验作为基础，引导任何一种实际的经验以获得最大成效。”

“您是想把儿童局限在可以称为第一手经验的范围内吗？您不给间接经验一席之地吗？”

直接经验与间接经验

“照我看您现在提出了更重要的一个问题。当涉及到学习过程时，我们亲身的经验具有一种他人的间接经验注定会缺乏的历历在目的生动感觉。从这种意义上说，经验确实是最好的老师。倘若生动与确切地学习就是问题的全部，我们可以说只应该使用第一手经验。但是还有一些其它因素要加以考虑。第一手经验的获得可能是很痛苦的，由于这个缘故，使用它的代价太高。我们不可建议儿童通过亲身的经验了解锋利的刀子能切断动脉，了解砒霜是毒药，或从房顶上跳下来可能致命。再者，只使用第一手经验是一个很长的过程。如果不在一定程度上缩短这一过程，每个人都只好从种族的起点开始，也就不可能有文明的进步了。因此，怎样把直接经验与间接经验结合起来，至少依赖于这三种因素以及在具体情况下各因素如何互相作用。”

“我不明白这三种因素是什么？”

“第一是生动性与学习的确切性；第二是痛苦或难过的代价；第三是花费的时间。第一手经验越多，学习就越生动确切。但有可能

耗费时间,令人痛苦。”

“您不认为要吸收间接经验就需要某种不可缺少的最低限度的直接经验吗?”

“是这样的。如果一个儿童从未见过斑马,我可以告诉他斑马像个带条纹的骡子。只要我适当花些功夫,他就会对斑马有所了解。可是如果他从未见过骡子,那么我就得参照马来告诉他骡子是什么样的,那他对斑马的概念就不那么明确了。离第一手经验越远,我们的认识就可能越模糊。”

“因此您希望幼儿教育能下功夫提供各式各样的第一手经验?”

“我的确希望对事物大量具体的体验会导致对事物越来越准确的思维。”

“对大龄儿童的教育又作何论呢?”

意义与直接经验

“随时随地都应有经验,它们具有意义,对经验的选择和指导应当使意义的积累不断丰富,意义的组织不断完善。意义越多越好,组织也就越来越合理。”

“您能这样给教育下定义吗?”

“就其知识的一面而言是可以的。我刚才提出的就是这种定义。”

“意义与思维的联系是什么?二者不是紧密相关吧?”

“是的。它们的关系紧密得几乎如同翅膀与飞翔。”

“您是什么意思?”

意义与思维

“我是说意义如果使用得当,就构成了思维。正如翅膀适当运动就构成了飞翔一样。”

“意义是我们用以思维的材料吗?”

“这是另一种说法。”

“那么您认为在那个问题上您的思维的可靠性增加了吗？”

思维的可靠性

“当然。这时的思维更加可靠了。”

“如果我没理解错的话,您所谈论的思维会告诉您对某一事物作何预料?”

“是的。”

“由于这种预料受到在极其复杂的世界中人们失误的左右,因此结果多少是不确切的吧?”

“是的。”

“因此思维应被看作对未知的探索吗?”

“是的。”

“有增加思维可靠性的一般方法吗?”

“肯定有。”

“您现在不是在设想人们所谓的‘正规训练’吗?”

增加思维的可靠性

“我认为没有,这不是无根据地乱加假设。如果一个人形成了‘停下来想一想’的习惯,他的判断力就会由此沿可靠性阶梯上升。这种习惯可以形成,并且在许多新情况下保持不变,还可以形成其他的习惯以考察环境、收集资料、验证建议等等。所有这些都倾向于提高思维的可靠性。”

“您认为如果形成了这些习惯,一个人在各方面的思维就会得到同样的提高吗?”

“我没有这样说。一个人只能在有限的经验范围内形成这样的习惯,因为人是有限的。只有当新的范围与旧的范围有共同成分时,这样形成的习惯才会迁移到其它方面。”

“您用‘迁移’是指一个人会考虑在新的方面使用这些思维习惯?”

“这是我想的主要意思。”

“当一个人已经熟悉了一个方面后,在那一方面他的思维的可靠性从总体上讲就已增加了吧?”

“是的。他在那一方面已经积累了过去思维的结果。过去的不良思维已大部分消除。而良好的思维则保存下来。他积累的是经受了经验验证的思维。”

“您是说部分地通过积累过去受过检验的思维,部分地通过形成良好的思维习惯,我们就能增加思维的可靠性?”

“是这样。”

“有一次我曾听到关于词语能否表达思维的有趣讨论。您的看法呢?词语表达思维吗?”

词语表达思维吗?

“我看对此无可争议。词语当然表达思维,不然我怎么能告诉别人某件事情呢?”

“问题就在这里,您怎样告诉别人某件事情?或更准确地说,当您告诉别人某件事情时,到底出现了什么情况?”

“我还是不明白难在哪里。我不过是告诉他。我认为就这些。通过词语,我把自己的思想传递给他。这有什么困难呢?”

“咱们试一下吧。选择您知道但我不知道的某种颜色,然后告诉我是什么颜色,这样的话,我就会知道。”

“好吧。橙黄如何?您知道橙黄吗?”

“不知道。您选择得好。现在接下去告诉我。”

“能否使您准确地了解我所想到的色调,我没有把握。不过我尽量试试。橙黄是一种接近于棕色的黄色,色深质密。”

“我想现在您已经回答了词语是否传递思维的问题。您说您没有把握能使我准确地了解您想的色调。然后您告诉了我有关黄色和棕色。您不认为您是在使用你我共同了解的黄色和棕色的含义来尝试使我想到您所想到的事物吗?”

“是的,我明白了,但这正是我所说的。我不过是告诉您,我通

过我的话把我的思想传递给您。”

词语如何激发思维

“但这正是您所没有做的。您没有将您对橙黄的想法传递给我,您甚至试都没试。您迂回接近了这个问题。您谈到黄色与棕色,想让我‘明白’你的话。我重复一遍,您没有传递您的思维,您没有去尝试。您试图激发我想到类似于您的思维的事物。您认为如果您谈到了黄色,我就会想到黄色。由此如果您说了‘接近棕色’,您认为我的思维就会移向橙黄。”

“您是在诡辩。”

“确实没有。我认为从我所作的区别之中,将产生一种极有帮助的口语或书面语风格的概念,以及一节出色的标点符号使用课。”

“我没听懂您的话,您不能重新解释一下吗?”

“乐意从命。假设我拿着一根长鱼杆,并看见不远处有一只青蛙。我想这是那种能远眺的青蛙。我想看青蛙跳。我怎样才能把我的想法传给它呢?”

刺激青蛙活动

“糊涂。您并不想把您的想法传递给它。您甚至不希望把什么想法传递给它。您用长杆刺激它跳。您捅它,它就跳了。这是一个S→R联结。您刺激青蛙,青蛙就跳。为什么跳?因为青蛙生来具有适当的S→R联结。如此而已。但橙黄的情况就不同了。”

“不同吗?恰恰相反。难道不是一模一样吗?咱们以演讲人为例来说明吧。演讲人希望他的听众思考和体会某些事情。他的用词、语调和手势,都是经过选择的,以此来刺激他的听众思考某些想法,体会某些感情。当演讲者这样做的时候,他可能在想:屋子太热了,站在门口的那群人太吵了,可能会影响他的努力;听众对他的整个思想还没有准备,必须使他们做好准备;现在他们有点困倦了,最好用个逗人的故事来刺激一下。演讲人真的在尝试传递他的思想吗?”

“您是要问用传递来描述他所做的事情或他尝试要做的事情是否合适吗？”

我们激发思维，而非传递思维

“正是这样，我认为是不合适的。从一定意义上看可以说他在传递思想，但从心理过程来说则不是。演讲者激发了思维，他使用符号来唤醒意义。”

“双方必须懂得同样的符号，这些符号又必须以相同的含义连接起来吗？”

“是这样。这就是语言。”

“但讲演者使用的不止是词语，他耸肩，皱眉，嗤鼻。这些也是符号，也有意义。”

“完全正确。它们也是某种语言。至少都说明了我的观点：从心理学上讲，我们并不直接传递思想。我们搅动思维，激发思维。我们使用了与讲话者和听众双方的反应相联系的种种刺激。我们说出各种刺激的内容，听众大致准确地作出我们所希望的各种反应。”

“您预言的标点符号课又如何呢？”

用标点引导思维

“一样。我并不仅仅使用、重复和说明有关标点符号的某些规则，或者说我不应该这样讲标点符号。有些人是这样，他们不过是学究气十足而已。我对自己说：我希望我的读者们这样想。如果此处我用个逗号，他们更会这样想呢还是不会这样想？于是，我就实际地用标点来影响读者，使他们心中产生某些预期的想法。使他们想我希望他们所想的东西。”

“这给您提供了一个判断您成功地运用标点符号的实际标准吗？”

“正是。我喜欢‘成功地运用标点符号’这个词组。您已经领会了我的想法。学究气十足的人寻找标准来判断标点符号的正确性。而他所说的正确性不过是符合现有的规则而已。”

“您认为此处您的认识会有助于更成功地运用标点符号吗？”

“我确实认为如此。就现状来说,这对个人是有帮助的。进一步说,这会逐渐帮助知识界减少这一方面毫无意义的陈规陋习。”

成功的风格即成功地激发

“风格又作何论呢?如果我理解正确,您说过激发思维而非传递思维的认识会有助于作者或讲演者。”

“是的,而且我重申这一点。作为一个作者,如果我充分理解我在试图激发人们的思索,我就有了判断自己成功与否的真正标准。”

“有些人讥笑地说词语是为了隐瞒思想。此处涉及这种说法吗?”

“我想是的。假若我相信我能直接传递自己的思想,我就更容易得到满足,如果我能在自己的措辞中看到自己的想法的话。在这种情况下,我的用语可能会遮掩我的思想。而我如果要考虑到别人,考虑到我的用词对别人的作用,我就不会满足于自己的思想埋藏在所用的词语中。我会毫不含糊地自问:在读者或听众中,我的用词可能会引出什么样的思想?我会不断地尝试,直到使自己的选词用语唤起我所希望的准确想法为止。”

“真是一次不同寻常的讨论。我很希望听人总结一下。”

小结

“据我看我们讨论了两个主要问题:意义与思维。我们发现意义包括的事实是:思维中或感受到的这个,暗示或指向那个,以充实或完善这个。我们看到思维恰恰是我们给予由此及彼的运动的名称。即思维是适当地运动着的一种意义。由这种关系我们看到教育极为关心的是使儿童得到大量准确的经验以作为思维的基础。我们还看到,实际的思维本质上是预言面临某一情况时该期待或料想什么。从这种意义上说,思维应被认为是对未知将来的探索。由此事实出发,教育被赋予的主要任务是增加思维的可靠性。一般通过形成某些规则来引导这一过程。具体地说是在某一方面积累与之相适

宜的成功的认识。

“应用意义与思维概念的一个有趣的例子是：从心理学上来说词语并不传递思想，至多起到符号的作用，在听众或读者心中激发出演讲者或作者所期待的思维。这种认识给使用标点符号、演讲和写作提供了实际标准，即怎样表达才能唤起我所希望的思维？”

“我逐渐明白了教育工作远比我所想象的丰富得多。”

“我也是如此。我很高兴。”

第十七章 学科内容与教育过程

“这些年来我一向认为我了解什么是学科内容，但最近我才听到人们谈论它。现在我感到自己其实并不清楚。”

学科内容的含义

“教训是：不要谈论，或更准确地说，不要思考。”

“您不知学科内容是什么，问题在于不懂这一术语呢，还是不懂如何考虑它最有益呢？”

“我也不知道是哪一个。可能是后者吧。”

“我不明白您有什么困难。学科内容是您学习时学得的东西。”

“我说不准到底是学得的还是研究来的。”

“有什么区别吗？”

“我看区别很大。不管怎么说，有时一个人研究整整一个领域却不过学到一点东西，至多得出的结论也寥寥无几。我觉得研究的学科内容总是比学习的学科内容要广。您所研究的包括许多麦糖，它们与麦粒混在一起，研究就象是尽力找到麦粒，并把它和麦糠分开。”

“您说的是实情。只是我不喜欢您的比喻。小麦自始至终就在那里，而且一直就是麦子。研究则似乎是设法产生学习的过程。”

“您不觉得这种‘分毛断发’式的分析太无聊吗？为什么不接着谈些实际的事物？我喜欢寻求以最有用的方式构思学科内容的建议。为什么不考虑它呢？只是我并无建议可提。”

儿童与学科内容 教育过程中的两个因素

“学科内容难道只是教育过程中唯一的基本因素吗？必须有学习者，就说一个儿童吧，还得有学习的内容。没有儿童与学科内容这两者，就没有教育过程。”

“看得出您已经读过了杜威的《儿童与课程》。杜威说许多人把这二者想象为是迥然不同的，他是什么意思？当然我想他没有使用‘迥然不同’这个词。”

“我想他的意思是许多人把这二者想象为属于完全不同的种类，二者之间没有什么共同之处。”

这两种因素是否迥然不同？

“在儿童与动词定义或乘法表之间会有什么共同基础呢？一个儿童是个活生生的、不停活动的、有感情的活物。他是一个年幼而会犯错误的人。而乘法表则在世界形成之前已经确定了。它完美无缺，没有时间性。我们不能把生活与之相提并论。乘法表既不是死的也不是活的。我应当说，恰如其分地考虑儿童与学科内容是迥然不同的，就象英吋与小时一样各不相同。这个年幼、弱小、易犯错误的儿童需要的正是这种完善的学科内容来弥补他的缺陷。对此我称为学习。”

“如果二者象您所说的毫不相同，您怎能把二者集中在一起？而且学习又是什么？学习如何引入其完善的知识？我看您走过头了。如果二者真的截然不同，它们就不能互相作用。”

“互不相同的事物能否互相作用我不知道。但是您不觉得把二者看作孤立无关这一自然倾向是把学习降低为单纯的记忆，降低为在脑子中记住互不相干、彼此不同的事物吗？”

“是的。我确实觉得如此。我相信观察能证实您所说的。就我本人来说,我希望把儿童的学习和学科内容看作都有一个公分母,都属于一个统一的概念。”

“您说的公分母、一致和一个统一概念,听起来不错。但我想不出任何这类的例子。您有什么可提醒的吗?”

经验作为统一的概念

“我喜欢杜威说的经验的概念,学科内容是种族的经验,是挑选出来的该民族获得的成果,是人类所已想出的解决自身问题的最好方式。”

“内容果然如此。可儿童从何介入?我想我们应该有一个公分母吧?”

“它是一个公分母。儿童有经历,种族有经验。儿童的经验当然是幼稚的,且只是很少的,是开始,是萌芽。较完善的形式在种族的经验中能看到。”

“对您所指的意思我明白一点了,但并不全面。您不能详细论述一下吗?”

“我们比较一下英吋与小时、英吋与英里吧。如同已说过的,英吋与小时无疑本质是不同的。英吋既不比一小时长又不比一小时短,更不用说和一小时相等了。二者不属于同一阶梯。但英吋与英里则不然。一英吋比一英里短。如果想到长度的阶梯,英吋属于这一系列,英里也属于这一系列。”

“您在说些什么?我想我们讨论的是作为儿童与学科内容的公分母的经验。”

“不错。请略等一下,我认为在生活或经验的阶梯上,儿童所及的范围十分有限。正如一英吋对一英里那样。他的行为方式只是开始,例如他的语言就是有限而充满错误的。而种族的经验,这一人类所已构想出的最佳行为方式,如同英里那样,比较而言则伸展得远得多。但(这是我的观点)二者均属于同一范畴。我们当中最擅长言

辞、最妙语横生的人,不过是更好更聪明地做着儿童以幼稚的语言交谈时所做的同样事情而已。二者之间无根本区别。伟大者不过是平凡者发展的更高程度而已。儿童的经验与种族的经验不过是同一事物的早期和晚期阶段。”

“与经验的提法一样,有助于您的目标的,我想是您使用过的一个更加中肯的词语。”

“是什么?”

行为方式作为统一化概念

“行为方式。对我来说这是比经验的概念更加明显的儿童与学科内容的公分母。如果说儿童是什么东西的话,他便是一组不同的行为方式。如您自己说过的,种族的经验为我们保留了迄今所构想出的最好的行为方式。于是儿童与学科内容都是相同的行为方式了。当我们把儿童的行为方式与我们当中杰出人物的行为方式相比较时,或许儿童的方式是小型粗糙、充满错误的。但它们清楚地属于同一系列,象您刚才说过的那样。”

“听起来很好。不过让我们更仔细地看一看。 $7 \times 8 = 56$ 是学科内容。它怎么会是行为方式呢?您不是过于匆忙地把一切学科内容都包括在您的主张之中了吗?”

行为方式 $7 \times 8 = 56$

“我想没有匆忙下结论。思索一个实际包含 $7 \times 8 = 56$ 的例子吧。我买了 7 张 8 分的邮票。我可以分别付钱。在卖邮票的窗口共交 7 次。我是说单独交 7 次钱。那将是 7×8 ,但那太费事了。由于我们种族的经验(因为许多未开化的部落并不懂这么多算术),我同时交了 56 分钱,而没分别单独交 7 次 8 分钱。种族经验内容的这个行为方式要干净利索得多。”

“我过去从未想过这些。我们教给儿童的所有内容是否都显示了同样的道理?地理如何呢?”

地理作为行为方式

“如果恰当考虑 地理也包括行为方式。我在底特律城 并且遗憾地了解到我原要乘坐的某次火车由于夏季时间的改变而不能及时载我到纽约去赴约。通过底特律的其他直达火车也不行。这时地理就显示出来了。湖岸线铁路怎么样？芝加哥市与纽约市之间的许多列火车通过那条线路 ,而且离底特律市不会太远。肯定会有有一条路联接。经查找发现了这样一条路 ,列车时间也令人满意。我赶上了一列通往纽约的快车 ,如期赴了约。此处地理知识实际上意味着一种行为方式。它告诉我向何处去寻找。”

“您愿意说课程中的所有学科内容都这样起作用吗？”

行为方式与课程

“我很愿意说所有内容都应该这样起作用。不能这样起作用的任何内容都不应在课程之列。”

“那么说这是评判课程的一种方法了？”

“确实如此 ,而且是严厉的评判。恐怕大部分课程内容经受不住这种评判。”

“为了将所有中意的学习所得都归结在行为方式的标题之下 ,您要广泛地理解行为吧？”

“并不比行为的适当伸展更广泛 ,对我来说行为象生活一样广泛。具体地说它把生活中对环境的一切反应方式都包括在内。就我所能看到的 ,那会包含我们所需要的一切。”

“刚才您用行为方式这个概念作为评判课程的标准。我琢磨用它作判断学习的标准是不是同样有价值呢？”

“您是怎么想的？”

学习何时产生

“我的意思是以使断定一件事物是否已被习得。我们过去已经用不同的几种方式说过这一点。现在我想说的是 ,任何东西在变为

实际的行为方式之前 ,都不能算是被学到了。许多校内学习我看似乎都只不过是为了装饰门面 ,主要是为了考试那天表现一下。对我来说这是学习概念的蜕化 ,是对学习的滥用。任何内容只有当它已经随时适用于作为实际的行为方式的时候 ,才算是被习得了。”

“那不是要归咎于许多学校和教师了吗?”

“我看是的。尽管如此其价值毫不逊色。实际上我认为学校常常脱离了正轨。学校似乎不知道它们在做什么 ,为什么而做。如果每个人都看清了学科内容只有在因其提供了更好的行为方式时才是好的 ,看清了学习意味着实际获得那种行为方式 ,如果每个人都认识到这些 ,我们就会拥有另一类型的学校 ,如同我们应该拥有的那样。”

教育是经验的改造

“这对为生活作准备的教育有何影响?”

“这种观念帮助我们理解前面讨论过的一个问题 :经验的不断重新构成。把一事物作为新的行为方式而加以学习 ,当然是重新构成经验。如果我们要求只是在直接需要的时候才应得到行为方式 ,我们就将在不断地改造经验。这当然就是生活本身 ,是现在的生活 ,与教育仅仅作为对将来生活的准备相对立。”

“您确实认为您希望儿童学到的每种内容不久都会作为一种新的行为方式重新出现吗?每种内容——算术、地理、历史、拼写吗?”

“我正是此意。我真希望每项内容都随时随地作为一种行为方式在需要时并且恰恰是因为需要才被学到。如果是由于这种需要才进入儿童生活的 ,我想儿童会更早更经常更有力地诉诸于那种行为方式 ,使之再起作用。”

“您是说不应有与此不同的各种变化?什么样的变化也不应有吗?别忘了我们有多少不称职的教师。”

“我告诉过您我本来的希望。在这个世界上我们常常得不敷望。”

“我在什么地方曾听到过‘潜在内容’。它在这里不适用吗?”

潜在内容与实际内容

“我想适用。就拿我们过去曾用过的例子来看吧。一个儿童开始学系鞋带。当他进行这件事时,应该说他有联系地学过的每件事都是实际的学习内容。一年前这种动作是远远超出他的能力,为他所不及的。甚至一个月前对他也太难。而今却是实际内容了。那么一年前特别是一个月前他的母亲就知道,如果一切正常,有朝一日系鞋带就会成为实际学习的内容。她当时把这种学习看作是孩子的潜在内容。将来可能要学,但当时尚不实际。”

“通过对比您为我们下了两个定义:实际内容、潜在内容。”

“是的。”

“任何一种内容,在已被学到并牢固地学到后,您称之为为什么?对过去已经学会了某件事的人来说,这件事不能再称为实际内容。对他来说更不是潜在内容。您称之为什么呢?”

“据我所知没有好名字可起。有时依靠对比我称之为‘过去的内容’。但听起来很怪。”

“您谈到了孩子系鞋带。我希望能重温一下。我很希望更清楚地看到这一教育过程中的各种不同步骤,特别是研究、学习和内容是如何介入的。我们已经接触过这一问题的不同部分,我想看看把它们集中起来的情形。”

课外的实际学习

“我很乐意效劳,尽管做起来并不容易。我们以孩子系鞋带为例吧。我喜欢把这个例子看作是典型的校外实际学习。我要在此强调‘实际’与‘校外’两个用语。”

“您是说并非所有的学习都是这种形式?”

“是的,这正是我的意思。我想这是最重要的学习。我知道有其它种类的学习,但我发现很难划清界限。无疑这个系鞋带的例子是一类非常重要的学习类型。我认为有五个步骤,按顺序提出来讨论:

(1). 孩子开始做某件事。此处是开始系自己的鞋带。他从未‘完全靠自己’做过。他见过妈妈或姐姐或阿姨做过,所以他多少懂一点,至少足以使他开个头。

(2). 孩子遇到困难,行动停了下来。现在如同我们过去曾经看到的,由于他缺乏某种行为方式(正象行为定义心理学家所说的,他缺乏适当的行为模式),因而出现了这种困难。孩子有许多习惯和技能,许多行为方式和行为模式。但他缺乏这一特别的行为方式,即系自己鞋带的行为方式。诚然,他已具备了所需要的行为方式的一部分。他知道鞋眼,能把鞋带头穿过鞋眼,能拉鞋带,甚至能系个扣。但作为一个完全的动作,他还不能做。他缺乏的是连续完整的动作。困难就在于他的缺乏。缺乏则困难,不缺乏就不困难了。

(3). 他一试再试,母亲帮助他。他注意当时情况下所有有希望的因素。他留心系鞋带的顺序和排列,观看母亲如何系,看母亲系完的结果。他再次尝试,边做边学。

这种注意当时环境中,有希望的因素以弥补他的缺乏,就是我所说的学习。因此学习是获得所需要的新的行为方式的勤奋努力。

(4). (我们假定)最终孩子掌握了诀窍。他发现、掌握并且运用了所需要的新的行为方式。他会系鞋带了,而且真的自己系了。

此处习得是以得到所需要的行为模式即所缺乏的新的行为方式而出现的。如同我们早些时候所说的,当新的行为方式在学习者身上已经实际确立为他的新的行为方式之后,习得(这类的习得)才产生。

(5). 新新的行为模式(行为方式)已确立并已应用,困难被克服了。活动重新进行并产生结果,鞋带系好了。”

“我看到了研究和学习何处介入,这是很清楚的。但我看不到学科内容。内容何在?”

内容如何介入

“十分奇怪的是,问题比我们过去漫不经心地所想过的看来要

复杂得多。我们可以把内容定义为所研究的和从研究中所学到的东西。如果如此,我们看到定义的第一部分在于第三步所给予注意的事物,即那些有希望的因素。定义的第二部分在于第四步,即学到了什么。”

“我看似乎大多数人在学科内容的概念中看不到这两部分。”

“不错。而且有些持新观点的人怀疑继续使用旧说法的明智性。然而我不相信应该放弃它。”

“您说到了新观点。您实际上不是已经给我们介绍了研究和学习以及内容的新概念吗?”

经验的改造

“在我们回答之前,我愿意回顾一下,昨天不会系鞋带而从明天起会系鞋带的孩子已经不是原来的他了。您记得当我们讨论改造经验的时候(见163页),曾提出这个孩子从此就更独立、更成为自己主导自己的人了吗?他不但能系鞋带,不但确实自己系了鞋带,而且现在思索时间与钟声时他觉得有了一种新奇的方式与责任感。由于有了更大的责任,他有了更多的机会来承担责任。当然也有了更多的机会推卸责任。道德世界于是对他更敞开了。实事求是地说,他更长大成人了。况且他也感觉到了。或是或非,或好或坏,他感到了自己增长的独立性,感到了新的责任感。而通过这些,他的个性又成长得更复杂了。不仅是孩子,母亲也感觉到了这一切。她为孩子的成长而喜悦,但作母亲的心里有其相应的痛处。孩子现在不那么依赖她了,不再是她的婴儿了。他已经朝长大成人的路上向前迈进了一步。很自然带有独立出来的个性与自制能力。”

“您认为这就是这个儿童经验的改造吗?”

“是的,这是真正的教育,真正的生活。”

“我喜欢您的‘向前迈进了一步’的用语。您是否愿意说每个学习的例子都是向前迈进了一步?”

学科内容恰如其分地意味着儿童生活中向前的一步

“是的,至少是迈向更复杂并且一般来说更鲜明的个性的一步,但不一定是迈向良好道德的一步。第一种意义上向前迈进的一步可能是第二种意义上后退的一步。”

“而作为习得物的学科内容,在经验的改造中既是向前迈进一步的时机,又是向前迈进进一步的原因。”

“是的,我乐意这样想。在这种意义上,除非由于学科内容的缘故儿童在经验改造中向前迈进了一步,不然学科内容就没有被恰当地引入儿童的生活。”

教学如何介入

“您对相联系的教学只字未谈。这里不涉及教学吗?”

“几乎无疑要涉及。母亲将帮助孩子学习,在我看来这就是教的含义。但我总是愿意以实际得到了新的行为模式、新的行为方式的完整含义来使用‘学习’。”

“您是在重申您的比例:

教:学 = 卖:买?”

“是的,我希望永远记住它。”

“我觉得您给研究、学习,教学和学科内容下的定义似乎意味着它们属于生活而非学校。这是故意的呢,还是您有其它应用于学校的定义?”

教育与生活

“当我们追求更好的教育时,生活首先就在于它不仅存在于一处,而且无所不在。对我来说,教育属于生活,教育为了生活,而且教育要依靠并借助于生活。生活又属于教育,为了教育,因此教育即生活的说法是正确的。”

关于教育过程的旧概念

“您谈到了研究、学习和学科内容的新概念。就这些而言,您认

为新老概念之间有什么区别？”

“我看似乎主要是这些。过去 75 年中极少以百分之百的纯粹形式见到的旧概念是：儿童时期就其本身及脱离成年人活动来看，是一段无用的时光。教育作为对成年人生活的准备，因此是利用这一段不然会被浪费掉的时光的好方式。要做到这一点，我们（1）要研究成年人的生活，看它需要什么。除我们无须考虑也能学到的东西之外，我们把其余的内容组成适于学习的顺序，这就是课程。（2）我们把这些课程划分为适当的学习部分（‘课’），并（靠惩罚）指定学习那些内容。这和下文所称的测验组成了‘教学’。（3）儿童通过表明他已达到学会了的程度来避免惩罚。达到这一理想程度或状态的努力是‘学习’，而典型方式是记住一页印刷文字。（4）当儿童能够通过回答我们的测验而避免惩罚、主要是背诵了他所记住的东西时，我们认为他已经学会了。（5）如果把这一过程尽量做好，我们希望儿童会把这样学到的东西保存在他的记忆库里，等待需要的那天。并希望他那时会内省，选择他所需要的，并应用之。”

“于是过去的整个过程被置于为将来生活作准备的一种极端的认识上了。”

“是的，我看是这样。”

“‘背诵’一词是否来自‘复述’？”

“正是。它意味着儿童复述他从课本上记住的内容给我们听。”

“而且最初这种复述是逐字逐句进行的？”

“的确是这样。一种为人喜爱的方法是问答式教学法：提问与解答的方法，例如历史、地理和理科常常是这样写成的。”

“这种旧观念完全消亡了吗？”

“当然没有。多数人似乎仍然这样看待教育。”

关于学科内容的两种对立观点

“我一直在对比在这两种概念中学科内容进入生活的两种方式。在新的概念中，引入内容是因为需要它继续业已进行的某种活

动。在旧的概念中,不过把学科内容摆出来以使学习。象您所说的,这通常意味着单纯的记忆。”

“我没有完全理解您的意思。”

内部学习

“好吧,举一个例子。设想一个孩子在家中做无线电收音机。有些大点的孩子已经做得好极了,几乎能接收所有的电台广播。这个孩子也想做得那样好。他着手做,遇到了困难,钻研书本和所有能看见的装置,发现困难所在,然后克服困难。接着又着手进行,过了一阵又遇到了新的困难。于是他又钻研,又成功地克服了困难。就这样经历了全过程。最后他也能接收远距离电台了。”

“我明白您的意思了。这是一次又一次地应用我们过去对校外学习所做的同样分析。”

“孩子学习了吗?”

“毫无疑问。”

“学到没有?”

“自然学到了。”

“孩子所学到的内容是否和他所理解所看重的生活有关!”

“当然有关。这是他所做事情的一部分,是其内在的组成部分。”

“那么让我们说这是个‘内部学习’的例子,并把所学到的内容称为‘内在的内容’。”

“是否有外加的学习与外加的学科内容呢?”

外加学习

“让我们看一看。设想一个典型的高年级学生学习银行贴现。银行贴现对这个孩子所理解、所看重的生活是必不可少的呢,还是离他的生活很远呢?”

“应当说离他的生活很远。”

“对此我不敢肯定。这是他为在学校里回避困难的真实生活的

一部分。我见过几乎象我们提到过的钻研无线电的男孩子一样竭力研究老师的男孩子。我认为学习银行贴现并非远离他的生活,而是在他的生活之内。”

“为了能够解决这个分歧,让我们提出两个问题。第一,学习银行贴现的决定,用我们以前用过的那些术语来说,是内部的还是外部的选择?”

“如果是个典型的男孩子,我要说是外部的。很难想象一个男孩子在校时就希望能有机会学习银行贴现业务。”

“很好,现在提第二个问题。孩子学习的银行贴现首先是以贴现业务进入他的生活的吗?他是为了实际的贴现目的而用呢,还是主要是按要求给老师做的呢?是哪一种?”

“显然不是因为银行贴现,而是由于教师或课程的要求而作为必须学习的内容。”

“那么我应该说,对孩子来讲学习银行贴现是‘外加的学习’,银行贴现对他是‘外加的内容’。”

“今天大部分学校中的大部分学习都是外加的吗?”

“我没这样说,但无疑许多学习都是这样。”

“象在其它事物中一样,其中有无程度变化呢?”

外加至内在的阶梯系列

“自然有。我愿意把它们想象为一个阶梯,从外加内容的最外点 E 到内在学科内容的最内点 I:

E ————— I

分别属于每个极端的学校极少。”

“大多数是会接近 E(外加)点呢,还是 I(内在)点呢?”

“我猜想多数学校更接近 E(外加)点。”

“历史显示了什么?过去百年中是否有变化?”

“确实有。一个世纪以来,有一种离开外加内容而趋向内在内容的倾向。”

“最进步的学校呢？”

“应该说进步的学校确定无疑地朝内在内容移动了。”

“您相信一个学校可以靠内在的学科内容来办吗？或者这不过是一个理想，心中常有但无须认真追求？”

“我认为柯林斯博士的学校大体上就按照内在的学科内容办的。”^①

柯林斯的实验

“他成功了吗？我听说这些实验学校不成功。”

“了解后再看吧。在普通的课程内容测验上这个学校稍微超过了全国的一般水平，而在立场态度等方面其结果确实惊人。成功吗？是的，确实是很大的成功。”

“您能说这个成功是由于使用了内在的学科内容吗？不是是由于柯林斯博士的热心所致吗？”

“有多少是由于内在的学科内容，有多少是由于热情，我没法说。但我确实知道两件事：学校是在内在学科内容基础上办学的，而且极为成功。柯林斯博士认为，没有这种内在课程，不可能取得那么大的成功。我认为事实也证明了他的论点。”

“您为什么预料发自内心的学习优于外加的学习呢？”

为何内部学习更可取

“我们已经再三详尽地回答了这个问题。。回忆一下关于定势、准备状态、兴趣、完整时行动、有目的活动、完整的思维活动所说过话吧。如果深入观察我想您会看到所有这些都期待甚至要求‘内在的学习内容’，反对‘外加的内容’。”

“简言之，由衷的学习内容提供了最有利于习得的条件吗？”

“正是如此。”

“您此处是指主学习吗？或者也指副学习与伴随学习？”

^① 柯林斯：《设计课程的一项实验》。

“指所有的学习。实际上柯林斯博士主要着眼于获得伴随学习。他得到了全部的学习。”

“有理由预料使用外部强加的内容不会导致一定的弊病吗？”

外加学习的弊端

“我想是会的。您是怎么想的？”

“就说其一吧。并非所有的学科内容都能靠惩罚指定学会。任何依赖‘指定完成，不然就罚’的教育制度都会发现遗漏了某些最有价值的学习。”

“您是指什么？”

一些有价值的学习被忽视

“就是此意。有些内容很容易靠惩罚指定学到，比如简单的技能和记忆印刷材料。二者主要都依赖于简单的重复。这些我们可以准确地指定，考核也容易。”

“另外有些东西则根本不能靠惩罚来指定。例如鉴别力和立场态度。如同我们那天谈过的，设想一个老师说：‘你们男孩子们对《尼古拉·尼克尔比》的理解不够，今天下午你们得呆在教室里把理解力提高到70分以上。’或者设想一位校长说：‘孩子们，你们如果下星期一还不喜欢你们的老师，我就让她惩罚你们，直到你们喜欢她为止。’不行。有些东西无法用这种方式获得。”

“在很容易靠指定做到的事情与无法这样办到的那些事情这两个极端之间，存在着中间的情形。例如正式的外表举止，又如不难于解决的问题。”

“我再重复开始时说的话。一个满足于靠惩罚、指定和测验的体制，会倾向于将自身局限在可以这样指定与测验的事物上。这意味着很少考虑生活态度。而生活问题正是来自生活态度。即使教师个人想要强调更重大的事情，他们仍会发觉，自己是由儿童在这些较机械的技能与事实上的相对表现受到评价的。因此这些教师最后也

几乎无疑会全部屈服于上司的压力,满足于这种吃不饱的课程。”

“我过去一向未从这个角度上考虑过。然而我能看出您道理所在。”

“儿童的学习方法难道不会受到指定一测验制度的不良影响吗?”

儿童的学习方法受到损害

“确实如此。十分明显,这样的体制意味着机械记忆,而对思想的联系注意较差。在把考试作为主要检验方式的地方,我们常常发现学校教学降低为填鸭式的。教师会让儿童练习旧的考试题。在拥有全州教学大纲和极为详尽的全州统考制度的纽约州,我们常发现教师们甚至没有自己的教学大纲,而是终日训练做旧的考题。据我看,这使教育目标大受挫折。无疑其中经验的改造微乎其微。”

“对这种强调指定一测验的固定课程给教师的影响我一直深感不安。我曾一度生活在这种体制中,从未见过教师一方这么不动脑子。”

不鼓励教师思维

“是啊。教师的手脚都被捆绑住了,怎么能指望他们思维呢?告诉教师们教什么,何时教,仅仅把成功严格地看作是儿童能顺利通过这些机械内容的测验,所有这些我认为都是把教师当作工厂的技工对待。在这样的制度下,教师可能是一个熟练的匠人,但不会是艺术家和思想家。她没有机会成为艺术家和思想应。实际上并不指望她思索。‘她的责任不是弄清道理,而是教至枯槁。’这就是我要说的。而且我已经一再见出现这种情况。”

“您勾画了一幅很吓人的情景以反对这样对待教师。但是有多少人会赞同您的观点呢?”

“不一定会常得到别人赞同。但我经常发觉这种情形是存在的。”

“我想问在这种制度下道德品质训练。我看可能道德受害最甚。”

道德品质受害

“您的指责确有道理。我们已经看到,生活中某些良好的性格方面,即生活态度和鉴赏力,会在这种制度下受到伤害。我们已经看

到趋于死记硬背的恶劣倾向。我们会发现其极端的形式是欺骗。大概最真实的情况是,教育要具有道德上的教育性,就要求儿童在学校以社会集体的形式生活,教师作为同伴和社会仲裁。然而,如果强调了指定与惩罚,师生之间的对立就几乎不可避免。这意味着儿童花费八到十二年的生命把他的顶头‘上司’看作是敌人。他的努力的一大部分会耗费在‘赌输赢’上。恐怕很难找到比这更糟的思想品德训练了。”

“‘内在学习内容’制度不是倾向于与教师为友吗?”

“是的,正象‘外加的内容’倾向于与教师为敌一样。”

“对指定一测验式教学您真是够苛刻的了。如果象您说的这么糟,为什么这种教学仍在继续呢?”

外加的学习为何仍在继续

“可以作出两个回答。回答之一是这种教学并没持续,并没以原有的力量持续。它正在全线退却,让位于越来越接近内在的学习内容。另一个回答是普通的指定一测验法最适合教师权威性的管理。由于作为管理者校领导必须获得成功,他几乎不可避免地要寻求事先能精确构画出来的计划,以确定精确的预期目标,对结果能进行精确考核,以便使责任有精确分工。而这样就歪曲了教育目的的事实,通常校领导或校董事会或家长是想象不出的。传统偏爱这种旧的计划。这些人多少是盲目的。”

“教师们比较领导对外加制度的弊端更敏感,这难道不是事实?”

“一种断言不能对所有的教师或所有的管理人员都成立。不过有些证据表明教师们对此更敏锐。他们对此更熟悉。”

“在临走之前我希望有人总结一下这次讨论中所涉及的内容。我认为包括很多内容。”

小结

“据我看我们讨论了三个主要的题目:(1)作为行为方式的内

容。(2)对实际的校外学习的分析。这一分析产生了研究、学习和学科内容的新概念。(3)‘内部学习的内容’与‘外部强加的内容’的区别。”

“一旦我们认识到了内容应被恰如其分地看作是行为方式、是种族业已找到的最佳行为方式的时候,立刻就容易理解儿童只有在把所学内容变为他的实际行为方式之后,才算为了生活的目的学到了东西。为了能做到这一点,许多课程得加以改造,这又导致将教育看作不断改造经验的思想。”

“经过对一个校外学习实例的分析,很明显研究与学习是每当遇到困难并克服了困难时从本质上必需的重要日常活动。因此在个人朝改造自己的生活经验中向前迈进一步的那些场合,学习内容就是要由衷学习的内在内容。”

“这种内部学习与外加的学习有天壤之别。如同前面所说,内部学习是个人要克服困难所必需的重要日常活动。外加的学习则是由某个外部权威人为地引入到学习者生活中来的,因而是靠实际的或暗示的惩罚来学习的。相应地,它不是当时当地用于提高生活,而是由学习者显示他已完成了指定的任务。无须争论即可看出,内部学习更好地利用了业已讨论过的种种有利于学习的条件。关于外加内容的体制,我们看出它倾向于限制理想的学习范围,损害儿童的学习方法,降低儿童的道德,并把教师降低到有些不像一个完整的个人的地步。”

“您不觉得这么多人仍旧沿袭外加学习的一个原因就是教科书是以外加内容为基础的吗?”

“是的,还包括学习的课程、升级的标准、学校的设备,以及最主要的,人们的思想认识。”

“我们必须改变所有这一切吗?”

“是的。”

“从何处着手呢?”

“从最近的事情做起。”

“是否所有的一切都要一起改变？”

“大概如此。”

“任务困难吗？”

“困难。”

“值得下功夫吗？”

“实在值得。”

第十九章 道德教育

“我希望我们能讨论一下道德教育。我觉得要使教学活动如愿以偿,就有必要对此问题澄清认识。”

“的确,使我感到惊奇的是至今尚未提到这个整个教育中最重要部分。我一直在观察,看需进行多久才会有人想到它。”

道德教育渗透于前面的讨论之中

“您怎么能说我们忽视了它呢?我想没有一处讨论不考虑到德育。”

“我不懂您的意思,我们何曾讨论过它?”

“从最开始,很难列举所有的次数。对方法含义的首次讨论主要集中于注意伴随学习对性格的作用。您回忆一下关于伴随学习所说的一切。我们已经指出过,性格主要是通过这些伴随学习形成的。”

“强迫与建立兴趣的讨论也如此。我记得清清楚楚。我们谈到过道德教育主要是建立正当兴趣的问题。”

“是的,我想起来了,讨论分裂的自我时特别指出过,助长分裂的自我就助长削弱性格,助长道德观念与反应的迟钝无力。同样,在内部动力与外部动力及其对性格影响的区别上也是如此。”

“您再回忆对于惩罚所说过的内容。我想可以恰如其分地说,道德性格方面在我们所有的讨论中,即使不是百分之百,也大体上是放在心中的首要位置。这个问题无疑贯穿始终。”

“由于您提到了,我的确回忆起这些东西。可是我希望使用道德教育这个具体用语,而不要躲躲闪闪。我还觉得,当我们涉及塑造性格时,我们使用了不同的心理学。”

“如果您要求发现特殊的心理学供讨论德育使用,我恐怕您是离题了。不管您想到哪一方面,性格的形成都沿同样方向进行,使用同样的学习规律。”

德育的目的

“对于道德教育的目的由何构成我一直感到不安。我一向认为是性格,但最近听人说是行为。真是越想越糊涂。应以哪个为目标呢?”

“如果要我选择的话,我二者都要。”

“真是自相矛盾,您是什么意思?”

“问问您自己哪一个居先,何为因何为果。”

“那么,性格产生行为。不然一个人怎么能成为现在他本人呢?”

“我认为正相反,行为来源于性格。你能期望任何一个人在什么别的基础上建立我们所说的‘典型行为’吗?”

“我重申,是二者,因为二者均对。”

“这对我太复杂了。一种怎么能产生于另一种呢?”

“容易极了。是母鸡来自鸡蛋还是鸡蛋来自母鸡?二者均有。但当一只母鸡和一只鸡蛋实际在我面前时,我并不说这二者一个来自另外一个。我可以这样说:从一只母鸡那里下了一个鸡蛋;从这只鸡蛋里又有了一只母鸡;从母鸡那里又有了一个鸡蛋;从鸡蛋那里又有了一只母鸡,等等,于是:

……母鸡,鸡蛋,母鸡,鸡蛋,母鸡,鸡蛋……”

性格与行为的系列

“我们来到这个世上，就同时具备了最初的性格。这种性格或本性一经与外部世界互相作用，就随之产生了行为。但这种行为从一定程度上改变了原来的性格，赋予我们略有不同的性格。当这种性格与外部世界相互作用时，行为又随之产生。但由于性格不同了，新的行为就又有所不同。于是象前面一样，我们获得了一个系列：

性格、行为、性格、行为、性格、行为……

其中每个行为都发源于它前面的性格并导致一种有所不同的新性格。同样，每阶段的性格都（部分地）来自前面的行为，并产生有所不同的新行为。”

“这会持续多久！”

“贯穿一生。”

“那么应该以哪一种为目标呢？”

行为：直接目的

“我仍然说以二者为目标。不过二者之间则更直接以行为为目标。行为是性格与条件或环境的相互作用。性格处于我们直接影响之外，然而通过改变条件我们可以影响行为。这样就间接地影响了性格并通过性格而影响相继的行为。因此我们要寻求的是确立起我们赞同的性质的行为我们希望从新的性格中更有把握地得到我们赞同的行为。”

“我理解您的意思是我们对行为与性格的影响都是间接的。我们的直接影响局限于条件或环境？”

“正是如此。”

我们能直接控制的只是事物

“这意味着不管我们的目的是多么具有道德性和精神性，你我必须总是从使用物质事物开始，来引导我们对别人的影响。当然是

靠运动他们。”

“这是实情。比如说话就是以某种方式运动空气。写是将墨水置于纸上。微笑则是面部的运动。”

“我可不喜欢这种想法。听起来没有道德性。实际上,听起来几乎违反道德。”

“如果停留在物质运动阶段,那就不会有道德性,幸好会超越这一阶段。”

“我不明白。”

“我是指会进入性格。我们关心的是性格。道德性恰恰是性格对已知环境作出适当反应的倾向。”

“那么我们是以性格为目标了?”

“是的,但不是直接地以性格为目标。我们的直接目标是行为,是某种能够形成理想性格的行为。”

德育的三个目标

“于是似乎我们有三个目标:直接的行为,导致的性格,导致的较遥远的行为。”

“真是如此。如果愿意我们可以说前两者是教育的目标,第三者是生活的目标。”

“但我们面对这种较遥远的生活行为。到时候我们会以此为教育目标吗?”

“不错。从这一观点出发,或许不区分教育目标与生活目标更明智。”

“我想我们已经一致同意‘教育即生活’。”

“是的,我们刚才所说的不过是那一事实的又一个例子。”

“您说过直接目标应该是某种会形成理想性格的行为方式。您相信人们会对之多加思索吗?比方说,我觉得多数人告诉儿童要安静是为了消除吵闹,而不是要改变儿童的性格。”

父母与长者的安逸

“父母与长者确实这样做的时候,他们是关心儿童与儿童未来的利益呢还是关心自己和自己眼前的安静与幸福?”

“我想是他们自己眼前的安静与幸福。”

“可是您会允许儿童把周围其他人的生活搅得难以忍受吗?我是不会的。我一直怀疑你们这些改革派认为该把整个天下交给儿童,任其为所欲为。现在您实际上已经承认了。如果我要在二者之间加以选择的活,我要说‘儿童只可见其形不可闻其声’。我完全反对您不堪一驳的整个计划。”

“不错,我们很清楚您在这些问题上的立场。但至少在这个情形中,对于别人如何看,您的结论下得太早了。实际上已经提出过这样的问题:父母和教师以某种方式限制儿童时,自己到底是如何想的。放纵与惯坏儿童的问题本质上是您提出的问题。我们已经讨论过几次,很快还会再谈到的。”

“但我要强调的是,大多数父母和教师是否真的把他们眼前的安宁与幸福置于造就儿童性格的需要之上?我是不相信的。”

“我想在这种情况下要做到象数学那样精确是不可能的。当然,就我们的目的而言也是不必要的。您承认许多父母和教师确实常常这样做吗?”

“我承认。”

“而且太司空见惯了吧?”

“是的。”

“那我们就有了要讨论的真实问题。”

对行为的两种控制

“在这里我想指明我认为似乎是很重要的区别。据我看,有两种办法使儿童安静。或许更确切地说有两种使人们尊重他人的权力与感情的办法。一种办法是恐吓利诱,另一种是改变性格,使他们自

己会尊重别人的正当权力与感情。”

“区别是很重要的,而且恰恰又是一个主要区别。您认为二者哪一个使用了道德教育的步骤?”

道德教育寻求靠性格约束

“很清楚是第二个,改变性格与品行的办法。”

“另一种听起来是不道德的,正象刚才说过的那样。”

“此处的区别不是和前面的区别大体相同吗?恐吓利诱的方法是仅仅依靠使用物质环境的方法,而另外的方法则关心最内部的品格。”

“也许如此。但我想的是外部动力与内部动力之间的区别。”

“是的。还有‘外部选择’与‘内部选择’的区别。靠收买恐吓得到的符合人意的行为方式显然是外部强加的,而且它会持续不变。另一种选择,目的则是使社会所认可的行为方式同样成为内心所期望的行为方式。”

“通过这条途径不是大有希望把个人的需要与社会的需要调和起来吗?”

“是的,有些人将此称为个人的社会化过程,是使个人达到这样的地步:作为个人,他自己会希望其所做所为同时对一切有关的人都有好处。”

“这可能需要改变我们某些制度吧?”

个人与社会

“是的。文明社会总是要关注这两个并行的问题:一方面,怎样来构成与保持其制度,使之一旦被接受即可为所有人的利益和幸福服务;另一方面,在一代接一代人中间形成对这种制度的接受。这是人类长久的任务。”

“我想回顾一下使儿童保持安静的父母亲。对您认为他们可能采取的不同立场或态度我还不太明白。”

约束儿童的两种方式

“我看至少有两种对立的立场,第一种,是那些让儿童的吵闹停止,并对制止吵闹的方式将给性格的影响麻木不仁的人们的立场。第二种,是首先寻求对性格的作用,并相对地对吵闹声是继续还是停止泰然处之的人们的立场。在这两者之间,还有许多中间立场。”

“您会采取哪种立场?”

“对我来说,这是一个相对价值的取舍和结合,以获得最佳结果的问题。我们自然希望儿童不要干扰别人的正当权利与情感,自然希望儿童形成良好的性格。”

“我看并不矛盾。为什么不让儿童练习考虑别人的权利与感情呢?这样既可得到安静又可得到品德的成长。何不如此?”

“这正是我所说的,使他们尊重别人的权利。如果他们不愿意,就强迫他们。如果还是不肯,就惩罚他们。什么都比不上坚决。我很高兴地看到您站到我的立场上来了。”

“要么安静,要么睡觉去。”

“在您回答那问题之前,我愿意举个例子供大家考虑。比如一位疲倦的父亲晚上想看看书报。孩子们吵闹起来。母亲告诉孩子们爸爸累了,并提议:‘咱们都尽量保持安静,让爸爸能休息一下,享一享天伦之乐。’孩子们安静了一阵。随后又吵闹起来。母亲又说一遍。到了第三次时,父亲断然说道:‘妈妈已经说了两遍。可你们都不听。我不愿再说了。要是我再听见吵闹声,你们就立刻给我睡觉去。明白吗?’孩子们当然明白。结果他们就保持安静了。现在我想知道的是,首先,这位父亲关心的是培养性格呢还是关心他自己的安静与舒适。”

“我可以告诉您,他关心的只是自己的安静与舒适。”

这些孩子练习了什么

“看来是这样。然而我相信,除非对这位父亲的想法了解更多,

不然就无法说明。我想我们可以问一个更重要的问题：孩子们练习了什么！”

“您说什么？他们练习了保持安静，而且他们在学会保持安静，父亲做得很对。”

“孩子们当然保持了安静。但我想这并没告诉大家我们想要了解的情况。我们在考虑道德品质的成长。孩子们练习了什么品行，练习了什么个人的品质呢？是在练习为别人着想还是在练习明智地处世？是为劳累的父亲着想还是面对愤怒的父亲而聪明地保持沉默？”

“这样提得好。”

“是明智地沉默。这您可以确信。”

“我还是认为我们无法说，除非我们能看到他们内心的想法，但这无疑是清楚的。孩子们可能保持安静，并练习做到明智或为他人着想。他们保持安静的事实并没告诉我们他们在练习性格方面的什么品质。”

“对此您无疑是正确的。我想一般性地探讨一下我们的家庭和学校。家庭和学校是否设法使儿童从内心和外部都练习他们应该实践的事物？我们使儿童保持安静并使他们立即服从。但是当儿童保持了安静、服从了的时候，他们真正的实践是什么？他们在想些什么？我认为这些东西常常被忽视了。但我认为这确实是最重要的事情。”

“我希望能深入地探讨性格是如何形成的这个问题。有各式各样的事情我不大理解。”

习惯与性格的关系

“我想问的第一件事情是习惯与性格的关系。有些人似乎把二者看作一样。但我想习惯是很机械的东西，局限于身体的运动。”

“严格地说，习惯包括我们获得的一切行为方式，是思维方式、感觉方式、身体运动方式。所以性格不过是我们习惯的总和，我更愿意说是起作用的习惯的有机总和。”

“但组织本身不过是习惯的重复，对吧？”

“是这样的。但我愿人们注意组织问题。性格必须考虑这一总和作为一个整体如何起作用。”

“为什么说是起作用的习惯？为什么不仅仅是习惯？”

“严格地说，习惯就足够了。但我希望引起对这一事实的注意：性格尤其考虑实际起作用的习惯，确实组成行为的习惯。我说‘起作用’不过是为了强调。”

“您为何把性格转变为习惯呢？我们对一个的了解不是和对另一个的了解一样多吗？”

学习的规律

“原因在于习惯一词同时把我们与关于学习及习得如何发生的讨论结合起来。习惯本质上是 S→R 联结问题。我们因此而应该对如何确立习惯，即如何形成性格有所领悟。”

“关于学习我们已经说过很多了。我简直不知该挑选什么。您认为此处哪些特别适用呢？”

“我想说三件事：练习律、效果律、联想转换律。”

“您不会略去您常说的定势和准备状态吧？”

“当然不会。定势与准备状态是涉及学习的一切讨论的条件和基础。”

“练习律怎样呢？”

确切的练习

“我特别想用一种否定的方式表达它：除非练习某一品格，就无法把那一品格形成为习惯。”

“听起来太显而易见了，不能说明问题。”

“不管听起来如何，这是日常被忽视了的。我可用两个词再说一遍：确切的练习。”

“我还是不明白。”

“再来看看那位恼火的父亲吧。在当时的情况下，父亲会希望孩子

们做什么！为别人着想呢 还是明智地沉默？孩子们实践了什么？”

“很清楚父亲应该希望孩子为别人着想。”

“我不明白您为什么唠唠叨叨地谈论为别人着想或儿童们思索什么。父亲需要的是安静。我认为孩子们练习了保持安静。那是很确切的。您还要什么？”

道德行为的本质

“这一下您提出了道德行为的本质问题。任何道德行为都有两部分，二者应该一致。第一，外部行为的外部效果。在这个例子中是安静及安静对有关一切人的含义。第二，与外部行为同时发生并将其与性格结合为整体的思维与态度。有人称此为动机与打算。”

“难道不能说这种思维与态度正是赋予行为以性格的东西吗？”

性格的完整性

“您说得对。这有助于我们看清道德的含义。我们可以用略微不同的话称之为统一的自我对分裂的或组织不善的自我。我们的目标是把性格中所有的习惯有机地结合起来，使完整的性格在每一行动中闪现出来，通过每一行动体现性格。”

“这就是您此处如此关注所涉及的思维与态度的原因吗？”

“是原因的一部分。还有更多原因。儿童们保持安静的事实并没说明他们是在实践爱还是恨，温情还是畏惧，为人着想还是单纯的小心谨慎。我们希望那位父亲得到安静，但我们自然也关心使儿童形成爱、温情与体谅他人，特别是希望他们做事时结合这些品行，服从这些品行。”

“那么这就是您说‘确切的练习’时的所指吧？”

“我要确立一种品质，如温情。就必须准确地实践，做到有温情。”

“您也指如果儿童实践恨或畏惧，他就没有在形成爱或温情？”

“正是如此。‘种瓜得瓜，种豆得豆。’没有比这更贴切的说法了。”

“您对大多数学校的训练有何见教？”

学校训练的一个普遍缺欠

“至少大部分学校训练无法使儿童实践理想的品格。大部分训练恰恰造成了坏的品行。”

“您把明智称为不良品格吗？”

“遇事明智是很重要的品德,形成起来也很慢。但是我们在这里的讨论中使用‘明智’一词是指儿童可能外表上做好事,内心却在想自己,想免遭惩罚的威胁。即使想到父亲和父亲的心情,自然也想得极少。”

“因而这类明智的坏处就在于它是自私的！”

“是的。”

“看来父亲很可能在迫使子女练习自私了？”

“是的,我的意思就在于此。”

“您觉得结果会证实您的论点吗？”

“生活是极其复杂的。把这种那种坏品质归咎于这种那种过程,起码是不确切的。”

“但是如果您非说不可呢？”

对公民素质的不良结果

“如果非要我说,我要这样说:在美国政治与社会生活中存在着大量的自私自利,大量这种坏意义上的明智。许多人为了成功会不择手段。若是我们真希望在公民身上造成这种品质,没有比通过屡见不鲜的学校和家庭训练更为合适的了。”

“您是指这位父亲所用的方法吗？”

“是的。我想许多儿童在家中或学校里极少不在‘闭口,不然就睡觉去’的基础上做事。”

“可是在任何别的基础上让儿童保持安静不是很困难吗？”

“很可能。但我坚持认为不播种就无法收获,只有练习,有针对性地练习,才能塑造品格。少一样都不行。”

德育与立场态度关系甚大

“那么德育必须极为关注确保正确的内心态度了？”

“是的，这是首要目标。”

“仅仅是外部的行为是不够的？”

“当然不够。”

落针闻声的秩序

“那么您不想得到掉根针都能听到声音的秩序与安静吗？”

“我讨厌那种秩序。”

“您真的讨厌安静吗？”

“我并不讨厌安静本身，但以道德品格为代价得到的安静我讨厌。”

“‘确切的练习’的准则是否部分地解释了您为什么希望儿童练习负责任？”

练习负责任

“是的。我希望儿童能确立极为需要而又复杂的责任心。于是我必须希望他们练习在不同条件下负起许多不同种类的责任。”

“有件事使我不安，您使用了很多一般术语，象‘自私自利’、‘为他人着想’、‘责任感’。但我学过的心理学使我懂得，对这类术语要小心。”

使用一般性术语的危险

“您感觉不安是有道理的。我常常担心会被误解。这些一般性的术语是简略的术语，包括了许多多细节，比方说我希望无私作为性格特点是完全正当的。但我却完全没有理由使您认为，在一件事上实践无私的做法会意味着在其它各方面的无私。”

“此处练习的一般迁移规律成立吗？”

涉及的练习的迁移

“是的。只是在具有程度不等的相同成分时，一种条件下形成的无私才会转移到另一个相联系的方面。”

“可您仍然希望您的孩子所做的每件事情中都适当地做到无私吧？”

“是的，确实如此。”

“如果形成了大量无私的具体实例，难道儿童不会从中加以概括，使之有助于形成更一般的品格吗？”

概括过程

“权威们的观点有所不同。但我认为在儿童已经长大到足以能概括并确实概括了的条件下，并且按照概括进行再实践的条件下，他们是会这样的。”

“名称有无帮助呢？”

“确有帮助。‘公正’、‘不公正’、‘光明正大’等术语对孩子们得出概括的认识极有帮助。”

“所持的认识越自觉，就越有希望迁移到新的情况中吗？”

“是的。”

“这是否意味着德育因儿童的年龄不同而不同？”

“实际上是这样的，区别很大。”

德育因儿童年龄而变化

“早些时候我们区分了外部的行动与伴随的内心态度。当儿童很小的时候，教他该做什么，不该做什么，应该非常简单，非常确定。‘爸爸的书，别碰它。’‘墨水，别摸它。’随着他的长大，可以联系地点明缘由。”

“但您会随时随地希望儿童从较高尚的动机来实践而不是从低下的动机来实践吧？”

“一个良好的一般法则是：利用会起作用的最高尚的动机。”

“您是说您愿意沿阶梯向下，直到找到能起作用的动机？”

“您的问题太困难了，无法一下子回答。一般来说要避免严厉的措施。如果不可避免，许多轻微的痛苦一般会比一个大的痛苦更有教育性。”

“您是说把各种情况考虑在内以后的效果会更好？”

“是的,特别是考虑到伴随的反应。我十分关心的是子女应该爱我,应该坚信我的公正与同情心。这些东西应该考虑在内。”

“随着孩子的长大,您会越来越注意孩子的思想和态度反应吗?”

“不错。”

“我想我们将要讨论的是效果律吧?”

“是的。不过时间恐怕到了。我们可以下次讨论那个问题。”

“怎样总结今天下午讨论谈及的问题呢?”

小结

“首先我们看到,德育并非是孤立的教育,本质上它是全部教育的一部分,或不如说是一方面。在前面的讨论中,我们一直将这种道德的方面记在心中。在生活过程中,行为与性格的改变互相交替,一生无穷无尽。每一种行为活动都以现有的性格为条件并帮助形成新的性格。由于人们只能直接控制具体的事物,我们最近的目标只能是现存的行为,使之形成良好的性格。然而也许有理由说,在德育中首要目标是性格的塑造。因为性格是未来行为最可靠的希望。说来令人悲伤,我们看到许多父母亲和教师为了确保自己的安静与舒服,非常关心儿童行为的直接外部效果,以致危及甚至损害了儿童的性格发展。”

“习惯是性格的单位成分。因此塑造性格就是塑造正确的思维习惯、感觉习惯及外部行为习惯。为此,首要考虑的是实践。要使某种品德成为习惯、性格,必须确切地练习这种品德。儿童仅仅做到外表上举止得当是不够的。内心态度是本质部分。这是一个经常被忽视的因素。随着儿童的成长,这一因素会与日俱增。”

“您说我们下次应该讨论效果律吗?”

“是的,还有相联系的转化。”

“我认为这个道德教育问题极其复杂。”

“是的 ,并且结果尚不明了。”

第二十一章 一些结论性问题

“我们不能总结一下这一年来我们所谈论的内容 ,使其更明确吗?”

“或更准确地说 ,为什么不考虑考虑某些要点 ,以概括关于对这一切我们该做什么的想法呢?”

“您想到的是什么要点?也许我们可以兼顾二者。”

术语“设计”

“有一事我愿请教 ,就是‘设计’这一词语。关于‘设计教学法’我听到的很多。据我的理解 ,这也是我们这一段时间一再谈论的内容。但我相信 ,谁都未曾用过这个词。”

“您知道为什么吗?”

“不知道。为什么?”

“我无法替别人作出回答。但我一直遵循我上大学时在一位为传播这一思想做了大量工作的人手下学习时所遵守的方法。我还记得他的劝告。”

“是什么劝告呢?”

“他说 ,有目的活动的优点 ,依赖于在提供了公平的机会时 ,这项活动进行得如何 ,而根本不取决于给活动所起的名字 ,更不取决于谁首先使用了那个名字。他拒不受争论的左右。在该学说的各方面被讨论之前 ,他也绝不用‘设计’一词。他一再坚持不要把名字错认为是其所表示的事物。”

“然而您不觉得一个名字与传播一种思想有很大关系吗?”

“很可能会如此。一个贴切的名字会引人注目。人们会问是什么意思。”

赶时髦

“是的。许多天生爱赶时尚的人会立即抄起这个名字以示与时代并进,正象年轻人盼望穿最新式的服装一样。”

“一件好事会是时髦的吗?我觉得时髦不过是空虚的炫耀。”

“当然,一件好事会是时髦的。如果那些做某件事的人们不了解也不在乎为什么使用它,如同政治家所说的,仅仅是为了赶潮流,或是引起别人对自己的注意,那么这件事对他们就是时髦。”

“我听一位文学大师说,当今我们把拼写视为时髦,盲目推崇。他说统一的拼写并不需要。莎士比亚甚至并不知道如何拼写自己的名字。或更中肯地说,他几乎随心所欲,当时想怎么拼写就怎么拼写。”

设计教学法

“行了。不能接着谈设计法吗?您的意思是不是说当我们讨论有目的活动和同时的学习时,我们就是在讨论设计法吗?”

“正是如此。”

“我认为一种方法就是一种计划。我很难把有目的活动称为一种计划。”

方法并不一定是计划

“不同的人对方法的想法也不同。据我们看,有些人认为教育只不过是对未来生活的准备。因而关心的是如何尽量学好每天或每周的那一份外加的课程内容,这些人几乎肯定会把方法看作是一种计划。但可能还有一种更广阔的认识。您回忆一下我们对‘广义的方法问题’的讨论(第一、四章)。就是在那里提出了如何影响儿童的问题。向儿童讲话的方式、提供的房屋种类、儿童的整个周围环境,总之我们对待儿童的一切方式,所有这些对儿童作出的许多同步的内部与外部反应都有很大影响。而从这许许多多的反应中便产生了他的性格。”

“如果我领会了您的意思,我们对儿童所做的一切或能够以某

种方式刺激儿童的一切都应被认为具有方法效果？”

“千真万确。正是在这种广义上,我们希望利用儿童的目的性才是个方法问题。我们相信以这种方式对待儿童会从许多方面激发他们。”

“您拥护‘设计法’吗？”

“如果以为这种方法是一种‘无痛苦地传授’事先选定的课程内容,我就不赞同。我憎恶这种认识。最近我看到一本谈论如何在宗教教育中运用设计法的书,它就是这种错误用法的证明。但如果把设计法理解为以有目的的方式对待儿童,以便激发儿童身上最好的东西,然后尽可能放手让他们自己管理自己,那我就赞同。但绝不能允许‘设计’一词分散对现实的注意。对我们至关重要的是现实,而不是名称。”

“您谈及的那本书是否把‘有目的的活动’用作对设计的定义？”

“没有。我想那本书找到了另一种更适用于它的发明观念的定义。”

“有多少种不同类型的设计？”

设计的类型

“据我看区分四种类型是有益的。”

“您不否认有其它的分类系统吧？”

“不,有许多别的有用的分类。选择这四种是为了表明提供了不同的典型过程。”

生产者的设计

“让我们记住,一个设计是有目的活动的一个实例,是追求某一目的。首先对比一下生产者与消费者。第一个类型是生产者的设计,目的在于生产某物。生产者的设计在重要性上的差别之广是人们想象不到的,从最年幼的儿童极为短暂的用沙子堆成的小屋,到建立一个全国性的或世界性的协会组织。在所用的材料上,从脚下路上的石头到一个祈祷者精神上的向往。哪里有受到生产目的支配的活动,哪里就有第一种类型的设计。”

“那么您并不把设计局限于用手制造的东西上了？”

消费者的设计

“我是绝不会的，生活并非如此狭窄。我们的教育观必须象整个生活一样广阔。凡目的所及，就有设计可见。继之是第二种类型：消费者的设计。在这种类型中，目的是消费。是以某种方式使用，是使用与享受。一个儿童有机会观看焰火，当他急不可耐地看着火药爆发时，他的目的使他的眼睛盯着火箭飞入高空。就生产而言，这个儿童仅仅是被动的，但他却在非常活跃地消费、吸收与享用别人所生产的东西。一位画家画一幅画，这是生产者的设计。我和其他人观看欣赏，这是消费者的设计。”

“有些人不是反对称之为设计吗？”

“是的，他们把他们的定义放在目的之外的事物上。对我来说问题很简单：当孩子面对焰火的时候，他是否受某个目的支配？答案显然是肯定的。当我们一旦转向文学或欣赏音乐或其它艺术品时，具有教育含义的事实就立刻显而易见了。如果学习者无意吸收与享用，就难以有学习发生，鉴赏力即使有长进也是微不足道的。”

“有些人不是从一开始就认为这第二种类型局限于我们通常看作是审美力的内容吗？我注意到您举出欣赏焰火为例。这很难是美的享受。”

“我不敢肯定欣赏焰火就不美，但我的确认为，早期在描述这个题目时的措辞大概在这一点上使人误解了。”

“您说过有四种类型。”

有目的地解决问题

“是的。继续谈吗？第三类型是问题设计，目的在于解决一个问题，澄清某种理性的困难。从历史角度和个人角度看这可能应被看作是第一类型的自然产物。几乎任何要生产的目的，尤其是当它具有教育性时，都会涉及某种困难。这种困难转而又引人思考。因

此第三类型与第一类型之间的区别在于第三类型完全由问题组成，而第一类型则典型地涉及形成，对问题的思考只是随机性的。”

“那么每个问题都是一种设计吗？”

“不是，我可以看出一个问题，但并不打算解决它。如果这样，那个问题对我就不是设计。只是在我打算解决这个问题并且确实追求这一目标时，它才对我形成设计。”

“某种活动会不会以设计开始，但目的消亡了，于是这个活动仅仅以任务而告终？”

“会的，如果目的已不存在而教师仍然要求完成业已开始的事物，那它就变成了任务。”

“这意味着我们不能客观上把‘设计’一词当作标签：‘一旦成了设计就永远是设计’？”

“是的。”

“这难道不是一个欠缺吗？这不就使您的定义失效了吗？”

学习者的态度是本质因素

“不会使定义失效。我觉得也不会是一个多么严重的欠缺。如果我对从外部贴标签比对别的事物更关心，我可能会不安。但是，比起您所说的外部贴标签来，我更关心的恰巧是学生的学习。因此我希望有一个术语，指向我认为是学习过程的本质，学习的态度。当目的性已去，学习过程就已大部分蜕化。目的性定义的妙处在于它引起对学习方面这种根本性态度的注意。”

“有些人在指定问题时难道没有忽视这一点吗？”

“的确忽视了。对年青人，只是在很轻微的程度可以指定问题。指定的问题通常仍是教师的问题，并不因而就成为学生的问题。目的是本能指定的。”

“这么说任何提倡外部课程内容的人都很可能从设计的定义中漏掉目的性了？”

“是的，我是这样想的。”

“设计法限制了指定,这不正是这一方法的困难所在吗?”

目的性的因素限制了指定

“是的,既是其难处又是其长处。长处是这种方法正视困难,毫不畏惧。设计法告诉人们,遵照指定的计划,就会失去学生赞同的立场的优势。设计法不过揭示了早已存在的困难,它并没有制造困难,它揭示了困难。”

“我觉得您现在似乎在回避矛盾。我明白了您的意思。如果能使儿童具备或得到足够牢固的目的性,有目的的活动无疑是最好的学习方式。但我们并不总是能得到这种牢固的目的性的。如您的设计法所说。当您告诉我们仅仅使用儿童的目的性时,则我们确实遇到了困难。因为您在拒绝允许我们使用其它方式对待儿童。”

“我何曾告诉过您只使用儿童的目的?我何曾说过您绝不能使用其它方式来对待儿童?”

“这是我的理解。您已经提倡了有目的的活动,您也反对了强制与惩罚。我还能有什么别的理解吗?”

“我很高兴您提出了这一点,因为我不愿被误解。但显然我已经被误解了。我所说过的,我仍然那样说。有目的活动比强制提供更好的学习条件,提供对主学习、副学习及伴随学习都更好的条件。但我从未说过靠一厢情愿或靠规定就能得到有目的活动。如果您能使目的与您配合或能得到目的性,那您就能获得较好的学习。否则您必须尽力而为,考虑每件事。”

怎样追求理想

“您只不过展示了一种理想。您并不指望我们实现吧?您谈论的是虔诚的希望吧?”

“不,我本是那个意思。”

“但您承认这是个理想,并非人人都经常能够实现吧?”

“是的,不过在谈论虔诚的希望之前,让我们更仔细地观察一

下,想一想健康。这也是一种理想。”

“不错。”

“您不会指望所有的人都总能得到健康吧?”

“不会,有种种困难挡道。人们或是忽视健康,或是固执己见,或是生来不幸。谁也无法永远健康,更不可能所有的人都保持健康。”

理想与困难

“困难是否意味着提倡健康不过是一种虔诚的理想?是否意味着决不该寻求健康?假如说我是市卫生委员会的领导,对健康及您指出的这些困难我怎么办?假如一场传染病真的流行起来,市民有许多是无知并有偏见的,我的助手屈指可数,其中有些人对眼前的工作没有准备。我该怎么办呢?”

“您必须面对现实,勉力为之。”

“即使我不能圆满地实现理想,我还是得寻求它吗?”

“是的,通过寻求您会比不寻求收获多。”

“还有困难与障碍。我是向其让步呢。还是寻求减弱困难的力量与影响?”

“很清楚是后者。但您绝不能不顾困难。”

“如果我理解了您的意思,每当面临一个实际情况时,我就得以现实为出发点。在这种意义上,理想与障碍同时决定我必须做什么。对困难,如同对理想(目标、目的)一样,我必须同样不能忽视。”

“是的,我开始明白您的意思了。请谈下去吧。”

“但是当我展望未来时,我必须区别对待理想与困难。我的理想,即我的目的与目标,在可取的情况下放得完整地保持。而困难,我必须设法减少,并尽可能完全摆脱。”

“是的,这才是对待任何实际情况的方式。”

需要面对的某些困难

“而有目的的活动亦然。有目的的活动是我对学生期待的理

想。我将把它作为我的目的、目标。但我对理想的献身,必须使我对占据在我与理想之间的所有困难给予一切必要的注意。我必须了解,学生们就现状来看(在一定程度上他们将总会如此)会时时将有损而无益的事情作为目标。教科书常常不是给有目标的人们编写的,而是给另外一种人编写的。我必须了解,学校升级等制度至少大部分是以完成确定的任务(功课)为基础的。我必须了解,这种制度变化缓慢,校长、教导主任、教师、学生、教育委员会及父母都习惯于这种制度了,而且老实说都带有偏见,大都赞成保存这种制度而不作较大的改变。”

“您罗列了一大串困难。我担心您在开始之前恐怕就泄气了。”

“实际上困难还要多,但是我并没气馁。我相信我的理想是建立在人的本性之上的。如果这样,一旦不顾人的本性,就会出现不满意与不舒畅。而当合理地运用了这种理想时,就产生了满意感与愉快感。”

“可是您尚未告诉我们怎么做。”

“尽管道路艰难与漫长,答案都是简单的:我们必须随时随地尽量朝着理想努力。”

“那么您承认我们必须常常让步了?”

通过让步追求理想

“确实如此。这忠实于理想的唯一途径。”

“您不能把该如何做说得更明白一些吗?我还是不理解。”

“我尽力试试。假设有一个阶梯,我想我们曾用过一次。阶梯是这样排列的:在(I)端是由衷要学习的内在内容与有目的活动的完整基础。在另一端(E)是完整的外在的课程内容和指定的任务与强制,仅仅着眼于遥远的未来。

E | _____ | I

我们每个人在现在的位置上,将尽我们之所能,在情况允许的情

况下竭力向上朝 I 生活 ,并且尽力把我们所从事的整个教育体系朝 I 推进。但同时我们还要忍耐 ,使事情继续进行。这意味着部分由于我们一方缺乏观察力与技能 ,部分是因为外界条件 ,我们将不得不时时生活得比我们的愿望更向下朝向 E 端。”

“这是不是说如果我这个学期要教某个课程 ,而这个课程尚不具备目的性(尚未向上朝向 I 端) ,那么我就得向下移向 E ,并且在必要时将这个课程作为任务指定 ?”

“是的 ,如果这个学期必须得教 ,而又似乎没有其它更好的方法来教的话。”

“那么您把全部理想都置于权宜之计的祭坛之上了 ?”

面对事实

“这可是个很不客气的表述方法 ,我想也很容易使人误解。我承认事实 ,因为我必须承认。然后我使用事实 ,使之能增强我的理想。假定我要到砖墙的另一侧去 ,我并不对墙视而不见或假装墙不存在 ,以头碰壁。如果我真这样做 ,就会永远到不了墙的另一侧。不能以那种方式对待墙。不能。我承认事实 ,寻找门或梯子 ,认识到能移动什么 ,不能移动什么 ,使自己适应环境 ,并因此从某种程度上控制环境。但自始至终我保持着越过墙到另一侧去的目标。”

“您不能以学校活动为例说明吗 ?”

“乐意遵命。假定我每周得给学生一个成绩 ,这是校规的要求 ,那我就尽量把这个分数处理得为害愈小愈好。我将尽力分散对这类外在动机的注意 ,把注意力集中在课程本身内在的兴趣上 ,而不是呼吁注意分数 ,似乎分数就是学校工作的一切与目标一样。”

“假如学习的课程就集中在您要教的材料上 ,并且给您做其它事情的时间很少或没有 ,您会怎么办 ?”

如何对待固定的学习课程

“我承认这是我可能面对的最困难的局面。我的确有一年面对

过固定的学习课程。像过去年青的汉尼巴尔那样 ,我当时就发誓与这种安排‘永远为敌’。附带说一句 ,这个誓言我始终信守了。一般我会建议 ,一旦可能就脱离这种体制。然而如果办不到 ,那就接受现实。但要竭尽全力改变形势 ,沿各种渠道工作。首先 ,您在管理班级时 ,要利用环境所允许的所有余地。这种余地比您一开始所想得多。第二 ,让这种体制中尽可能多的人们来研究与学习更好的内容。第三 ,适当地鼓动得到更好的规章制度。如果您讲策略而又坚持不懈 ,您就会有相当的成功。”

“我看在这种条件下您找不到什么余地可用。”

“有的 ,有许多事可做 ,这就是在您的学生中鼓励思考。总会有机会思索的。注意收集学习课程中存在的问题 ,尽量酌情利用这类问题。鼓励某些校外活动计划 ,在纪律问题上尽可能利用学生的帮助。早些时候讨论过的学生们过楼道的例子(第 73—74 页)实际上就发生在那倒霉的一年中。在某些较为机械的事务上 ,活动可以在个别化的基础上安排。”

个别化的工作

“用个别化的基础您指的是在道尔顿和温尼特卡制中见到的这类工作。您赞同他们的计划吗?”

“在总体上或作为包容性的计划我并不赞同。可是当我们必须定时定量地传授课程内容时 ,我们倒可以有效地使用他们的某些措施。20 年前我做过。我想在目前这样的条件下 ,他们的计划有很多值得推崇之处。”

“如果我理解了您的意思 ,您不是反对各种固定的定额计划吗?”

“总的来说 ,是反对。而且我的反对是根深蒂固的。”

“在您理想的计划中 ,是否不给这种个别化的活动什么位置?我觉得有时候明确无疑地需要个别练习。”

第四种类型

“我衷心同意确实需要练习。我们尚未谈及的第四种类型就考虑这个问题。这个类型有时称为练习设计。不过我更愿意称之为具体学习设计。它的目的在于获得某一种或某一程度的技能或知识。”

“比方说在竖式加法中,您的意思是获得一定的速度与准确性吗?”

“是的,这能说明问题。”

“那我就不明白您为什么要反对温尼特卡的计划了。据我理解,按照该计划他们正是这样做的。”

“我反对的是在需要练习之前,在脱离感觉需要练习的环境或至少脱离对这种需要的认识的情况下进行这种练习。当学生们遇到了需要竖式加法的情况并逐渐认识到需要练习以便达到理想的速度与准确性的标准时,我要说这时才需要练习。”

“比方说在加法中吧,您是否反对引起学生对标准水平的重视呢?”

“绝不反对,前提是我得满意地看到所谓的标准代表了当时适合于我教的学生的活动。您看得出,大多数所谓的标准只不过代表了现存的实践,即在目前的课程设置和教育条件下所能达到的程度。它们是否该被接受为标准则完全是另一个问题。”

“我不明白您的意思。您是不是说从10万名在校儿童中总结出来的一个平均数并不是标准?我很惊讶。我想这样的统计数字证明了它本身就是一个标准,应该加以接受。”

“您的理解很正确。不加具体考虑我是不会把这些平均数接受为标准。您难道不明白,您那10万名儿童只不过代表了目前课堂教学努力的结果吗?!然而目前的努力可能是错误的。或许我们不该教现在所教的竖式加法运算。统计几千甚至几百万儿童并没告诉我们竖式加法是否该放在我们所放的位置上,只是告诉我们当我们确实把竖式加法放在那里教时,我们会得到什么结果。我并不是说

所有的平均标准都是这样得到的。但任何人如果声称这样获得的平均数是必须遵守的标准,即使不是悲剧,也是荒唐可笑的。”

“照您这么说,好象温尼特卡只有个别化的学习,他们那里不是也有集体活动吗?”

“是有集体活动,而且据我所知,这种集体活动进行得非常出色,具有我们在此一再提倡的许多精神。我希望他们能看清更加强调整体学习的集体活动一面,并将另一面降低到明确的从属地位。”

“您认为他们的某些自学与自测方法可能是对教育实践的永久贡献吗?”

“是的,至少这种想法会如此。可是我希望所有上述这类方法只是在感觉到需要之后才被使用。我还担心他们会试图过多地把课堂内容不明智地精减到这种基础上来。”

“这又引出了分科制的思想。如果有目的的活动与内在课程内容的思想真被采纳,我们不是要放弃分科制的思想吗?”

分科制

“就迄今的构想与教学而言,是要放弃。教给儿童的分科课程要取消。”

“我不明白为什么。比方说,我们总是需要算术的。为什么不开诚布公地教呢?为什么总是躲躲闪闪,故弄玄虚呢?”

“我想您没理解我的意思。算术总是需要的,总是要教的,而且公开地教。这是关键。毫无疑问,一般来说当面对一种需要使用所学内容的环境时,我们会学得更好。那么在其它条件相同的情况下,我们将尽力在需要算术的时候教算术,即联系实际需要的环境教。这样做的结果是,将会见到算术零零星星地分散在生活的道路中。当遇到这些算术时就教。在我们以这种方式积累起丰富的算术知识的过程中,某些学生,特别是较有算术素质的学生,会不时地集腋成裘,把零星的算术知识集中起来,并组成多少完整的整体。以后有些人会以此为专业。”

“这又是我们讨论过的心理与逻辑过程吧？”

“是的。”

“您认为以这种杂乱的方式学得的算术象更系统地学得的算术一样会牢记在心吗？”

“我想是的。不过我不太喜欢您用的‘杂乱’的说法。我认为在生活环境中学来的东西具有与之联系的线索与触角，最有希望以后使用。我认为从书本的系统课程中学到的东西有缺少这些活生生联系的危险，因而在出现需要使用的场合时，学来的内容就有被闲置的危险。”

“我曾听人说，将经验组织为学科是人为之物，只要不管学科界限，我们就又回到了生活的经验中。您的看法呢？”

“我看这是实情，谁也不会在生活中见到算术、地理或历史单独存在，它们总是包含在一种涉及更广的环境中。我觉得以这种见到的被包含的形式加以学习更明智。因为这样一来下次在生活中再遇到时就会更好地辨认出来。这就是我上文说到的‘线索与触角’的含义。”

“但您在这种基础上怎样能得到练习与系统呢？”

练习

“我想对此我们已作了回答。在任何一种活动中，当我们面临练习并看到了对它的需要之后，我们就得到了所需要的练习。练习于是就会重视‘线索与触角’，并因此保持其自然场合的联系。儿童学习它的态度几乎肯定会更好一些。”

“可是关于学科内容的有系统组织呢？”

学科内容的系统组织

“这个问题我们也回答了。系统应来自在生活的联系中遇到单独的部分之后。您必须回到关于各部分的区分与综合的某些内容上来（第 258 页）。要使系统为我所用，每个人都必须形成自己的

系统。”

“正是在这类事情上我觉得您与所有与您持同样见解的人错了。您坚持认为个人可以无视种族的经验。您很清楚个人是不能这样做的。但您不断地做出似乎个人能够无视这些的举动。”

“不。我们并不提议不顾种族经验。正相反。我认为种族已经总结出的体系,比我们任何一个人所能得出的都要好。而且种族经验每时每刻都包围着我们。不论谁只要一谈话,或使用一种工具,他就使用了种族的经验。谁使用诸如‘整数’、‘分数’、‘小数’,谁就是在使用种族经验的体系。我们生活在这个世界上而不学习与使用种族的成果是不可能的。然而当种族的这类经验来临时,应自然地吸收它们,讨论它们,看看它们的含义,使用它们,这样每个人便为自己形成适用于自身的经验体系。这是使一个人控制自己的思想体系,而这是无论记忆多少别人的公式都办不到的。”

“我还是不太明白。拿地理来说吧,课本的科学的作者肯定能在编写地理的科学体系上超过您的学生。为什么不用他的体系呢?为什么把它摒弃呢?”

“您打算怎样使用他的体系?”

“就按书被写成的那样学习他写的书。”

“我预料您就会这样说。您难道不知道那种美妙的体系根本就不能打动学生吗?学生从课本中得来的体系仍旧是学生自己在感觉到系统化需要时构成的体系。”

“您不鼓励学生形成实际的体系吗?”

“我当然愿意鼓励他们。我还希望他们从编写得好的书上、从任何实际上会有帮助的来源中得到启发。”

“学生不该仅仅借用书上的思想吗?”

“如果学生们构成系统的努力仅仅是形式上的,他们就会借用。这是学生们现在所做的事情。我与一般的教师也就没有什么两样了。但我要努力让学生们只是在感觉到对系统的需要时才构筑系

统。那时,如果他们借用了书本,我会希望他们不是单纯地借用,而是有益地借用。”

“那么您希望最终由您的学生将地理组成统一的体系吗?”

“只要这样的系统是有帮助的,我就希望如此。仅仅为了形式上的考试的目的,我就希望不是如此。我想学生们随着思想逐渐成熟,将希望把所了解的内容集中为有条理的内容。我自然会期待这种倾向并鼓励之。”

“您在您的学校中使用教科书吗?”

教科书

“这又是一个困难的问题。当今许多教科书仅仅把为儿童提供预先消化过的思想作为宗旨。这类课本我不打算使用,至少我不想按照其著者的意图去使用。”

“您要使用哪一类呢?”

“只有时间与更充分的实验才能说明。目前我只能预言,而您懂得预言是一件多么糟糕的事情。我可以预见有几种可能的种类。一种是单纯阅读的书籍,是以引人入胜的方式讲述历史、地理、旅游、历险或昆虫生活的书籍,即描述所有我们会遇到的其它各种美好事物的书。另一类将是供方便查询的参考纲要,也许是当需要时参考的系统论文。还有一类将是提出问题、激发探讨与活动的书籍。再有一种将包含自我指导与自我测试的练习材料。”

“从哪儿能得到这类书籍呢?”

“可能大多数书尚有待撰写。但如果我们知道从何处着眼,则已见到良好的开端了。”

“您不认为您所说的学校里的班级将必然会变小,使费用高得令人望而却步吗?”

班级的大小

“不,我不这么看。我们现在对学校的投资当然尚没达到应有

的比例。人们对教育是纸上谈兵。从总体上看,国家在汽车上花的钱比在教育儿童上花的要多。然而,我看没有正当的理由假定很小的班级是必需的,甚至是理想的。我想,当我们对此具备了充足的经验之后,考虑到这种方法所提供的服务,它在照顾到人数方面足以与其它方法相媲美。大多数城区小学的班级现在可能都太大了。所有这类班级都得缩小。”

“学习课程呢?学习课程是无法事先印好分发的吧?”

学习课程

“就现在的理解是不行的。”

“我们应当学习什么课程呢?”

“这是又一个极为棘手的问题。我只能提出一个初步的计划,您也可以称之为折衷的措施。大体如下:

1. 清楚地叙述理论,强调新型的目标。

2. 几种详细制订的各类设计样板,以显示预期的事物及理由,同时研究相联系的结果。

3. 一系列可供参考的设计,远比可能使用的要多。附有适当的参考材料和可选用的设备。

4. 对可以有把握地预料的结果的一些描述。强调习惯、态度与鉴别力。因为这些一般太容易被人忽视了。这种结果不是被看作直接目标,而是帮助教师与学生估计他们自己的进展。

5. 一些附有相联系的理想标准的自学与自测练习材料。”

“您将此称为折衷吗?”

“是的,我担心将公式化的结果与练习程序误用。不过也许最初舆论会要求这些东西。之后我期待进一步的经验来更好地告诉我们如何制定学习课程。我不相信自己预言的能力。”

“在使从一校转到另一个学校的学生适应环境方面不会出现很大的麻烦吗?”

学生转学后的调整

“不会。极为有趣的是,我们的计划在这一点上比通常的计划麻烦要少。现在的麻烦正是对学科内容定量的严格规定。只要一旦打破这种连环步骤,调整就容易得多。‘社会年龄’似乎是一个极有价值的单一因素,它可能为上述两种极端作了特殊准备。”

目标

“您早些时候谈过关于新的目标问题。我希望能讨论目标问题。这个问题我还不清楚。您说您相信知识与技能,但您还要加上习惯、态度、理想和鉴别力。据我的理解,这些将组成您的一系列目标。对吗?”

“既对又不对。我担心的是您的表述方式。就目前的意义讲,我想有三类目标:较直接的、较遥远的、中间的。习惯、技能、态度、知识与其它个人的素质我称为中间的目标。如果事情进展顺利,就不会立即诉诸这些目标。直接目标是确保目前儿童生活的良好环境,既引人入胜又有足够的难度以‘引路’。较遥远的目标也是生活,紧随较高水平的生活之后。较高水平的生活是因直接经验中习得的品质造成的。”

“我完全糊涂了,您怎能把目前儿童生活的具体情形称作目标呢?我认为目标应该是加以学习的东西。我说得对吗?”

“非但没错,而且大部分人站在您一边。可我仍然坚持我的说法,所以我必须为自己辩护。什么是目标?在军事术语中,典型的目标是较小的目的,是具体的位置。攻占这一位置,是达到较大整体的必不可少的一部分。因此,这里我的第一个(直接的)目标就是有希望‘引路’的扣人心弦的经验。要实现进一步的目标,就必须达到这个目标。假如实现了这个目标,我的第二个(中间的)目标就是通过这些经验获得某些理想的素质,如知识、技能、习惯或立场。这些我必须得到,以便达到我更进一步的目标(更遥远的目标):高水平的

生活。中间的素质只有在最终导致这种更高水平的生活时才算是令人满意地得到了。”

“这好象与‘不断地改造生活’的讨论相吻合。”

“是的，它的意图正是在于使之完全适合。”

“但我还是不太明白。您是先提出某些您所希望的素质，如各项知识、某些习惯和技能，然后四处搜寻某些可以教会这些素质的经验吗？”

经验：直接目标

“我恰恰不这样做。这会给素质带上直接的目的性，而这正是我要否认的。我放在首位的是生活，所以我首先寻求某种最有成效的经验。经验一旦具备，需要时我便设法引导它，以便使学生从经验中得到生长，通过生长从此以后过上更丰富的生活并更好地控制这个过程。”

“您如何决定继之应是哪种经验呢？”

“根据我的理论，我们不能在行动的时刻到来之前事先决定，这通常是无益的。”

“您根据什么决定行动的时刻确已到来？”

如何估量经验

“我估量往往是按照(1)经验引人入胜；(2)足够新奇，在完结前涉及对目前的生活观与能力的扩展，然而又保持在可望成功的范围内；(3)与以往经验相联系，新经验丰富多样，使生活不致过于片面。我优先选择在这些条目下最有希望的经验。”

“您期望从这类经验中得到理想的素质吗？”

“是的。当一个人满腔热情而又卓有成效地经历了一段新奇的经验后，他会沿许多方面学习。这些学习在适当地挑选分类之后就成为我们所称的素质。”

“但我不明白您如何挑选您的经验以得到理想的素质。您似乎是说您首先寻求经验，然后得到什么经验就是什么经验。您不会是

此意吧？”

“恰恰是此意，我确实要求相继的经验多种多样，以照顾到生活的不同方面或侧面。但通常来说，只有当经验已在产生之中，我也希望儿童从中尽量得到最多的东西时，我才考虑素质。即使那时，素质也很可能是我以成年人的复杂方式看待事物的结果。因此我可能不会向儿童提及什么素质。儿童应该主要关心把眼前的活动做好。其次再关心学习。”

“您的素质一词使我费解。您指的是什么？”

“我用素质指的是任何一个值得列举的学习结果。象技能、习惯、事实、知识、理想、立场或鉴别力。素质一词只不过是代表任何这样一种习得结果的一般提法。”

目前认识到的最低限度要素

“那么您不给最低限度的要素一席之地了吗？我想每个人都逐渐承认，有些东西（我想您会称之为素质）是过好社会生活所必不可少的，必须得到这些素质。但您似乎否认这一点。”

“让我先问您一个问题。您可曾见到诸如真诚与诚实这类内容被包括在实际的最低限度要素的名单上吗？或者仅仅是阅读、写作、拼写反对历史与地理事实掌握的某些能力？”

“过去我从未想过，不过我相信只有后者。其实，随着我开始思索这个问题，我看到最低限度的要素实际上是儿童必须学习他升级后要学的那些东西。我确信我从未见过真诚或诚实包括在内。”

“为什么没见过呢？”

“我说不准。我不知是否因为我们不能强迫一个儿童学习真诚。我是说不能象指定拼写那样来指定并使儿童当着我们的面实践它——使儿童练习真诚——直到掌握。或是因为我们觉得不真诚并不妨碍他下一年学习好。”

“那么您认为最低限度要素大体指的是对学校机构及其顺利运转必不可少的东西，而不是指对生活必不可少的东西吗？”

“我不知道。看起来是那样。”

“您认为对生活来说,讲真话不如字词表上的某些词汇或某些历史或地理知识那样必不可少吗?”

“我当然不这样看。”

最低限度要素的另一种观念

“现在我想回答您提出的我对最低限度要素的态度问题。我认为某些东西从直接和长远看对在校期间与生活中的进步都极其有用,如果必要,我们就使用强制来得到这些东西,如果非常重要,没有其它方式可以得到,我们终将需要在必要时实际上放下一切别的事情而强制学习这些东西。如果您说这些是最低限度的要素,我并不反对。条件是在我使用或接受这种说法时,要允许我有自己的定义。”

“您不介意告诉我们您愿意包括在这一定义之中的某些东西吧?”

“当然不介意。只是我无法给您列出一个完整的清单。我想这种清单其实会随每个儿童及围绕他的环境而不同。我为全部儿童所列的总单,无疑比您想象的要少得多。处理普通阅读材料的能力,将是这种必需素质的主要内容。计算、作出变化和竖式加法也应包括在内。这些还不是全部,但是清单将是很短的。”

“对于诚实和讲真话您怎么看?”

其它理想的素质

“那些时机成熟时我会持久地求索的事物可以罗列许多,可我不打算把它们包括在这些可以指定的内容的同一清单上。”

“您不是要用那么少的内容来终止您刚才说的另一张清单吧?”

“不是。但我不愿把所有的算术或您在这类清单上司空见惯的‘事实’都包括进去。我要保持这张清单简短,实际上简短到教师只在极个别的时候才参考它。”

“当您认可了这张即使是很简短的‘最低限度要素’的单子时,

您不是与您的不断改造生活的观念分道扬镳了吗？”

“没有。因为我希望把这些东西作为此时此地导致成长的措施,或是作为目前改造生活的措施。没有这些东西及其独一无二的贡献,经验的改造便可悲地受到妨碍。为了实现我的目标,必须具备这些东西。”

“为什么不立即着手得到它们?‘最终得到,为什么不是现在呢?’”

“如果能由衷地得到它们,当然更好。如果不能这样得到,那我就蒙受了损失。但我能通过强迫得到这些来挽救另外的东西。自始至终我都在追求自己的目标。”

“您能讲一讲您对教育的一般目的的看法吗?”

教育的目的

“很乐意这样做。我从事儿童工作的目的是使他们从现在起就过上更丰富更成功的生活,相信这对儿童及别人目前及今后都有益处。”

“您的‘成功’一词在这里用得不同寻常。对儿童来说,什么是成功的生活呢?这个词我更常见到用于成人。”

“我敢断言您是对的。这个问题提得好。对儿童来说什么是成功的生活?您的看法呢?包括现在还是只包括将来?”

“我想二者都有。应当说当儿童生活得幸福并使周围的人幸福时,他就是成功地生活了。这便照顾到了目前。至于将来,我要说他现在所做的必须是也能为将来作准备的那类事情。”

“听起来不错。您注意到您用一般的措辞说了我前面讲过的如何从活动中选择的话吗?如果一项活动引人入胜并成功地完成了,通常来说目前就是幸福的。如果这项活动的需要不止于目前的生活态度与已获得的能力,并且与以往的活动相比又有足够的变化,这项活动就会为将来作准备。”

“您愿意用一句话把目前与将来集中起来吗?”

“愿意。”

儿童对未来的展望

“您是不是说儿童永远不能朝前看？计划外出钓鱼该如何看待？或者如何看待一个较大儿童尝试选择自己毕生的事业？”

“我特别要鼓励预先计划。实际上做东西或做事情的每项计划都是朝前看的。儿童想成熟，他就越有能力朝前看，也越愿意朝前看。随着儿童长大成人，选择职业会是极为令人神往的设计。”

“在增长的兴趣幅度的标题下，我们不是讨论过这个内容了吗？”

“是的。是一般的讨论。”

“在尝试将现实生活与未来一起叙述时，您是否试图照顾到我们所说的‘不断地改造生活’呢？”

“正是这样。”

怎样引入这种观念

“假如您要把这些想法引入到一个尚未试验过这些思想的学校系统中，您打算如何做？”

鼓励那些已在工作的人们

“首先我相信不能强迫引入。那不是做事情的正当方法，也极少成功。如果我是校长或教导主任，我要注意已经特别沿着这些向工作的教师们，并鼓励他们更上一层楼。然后我要让其他多少感兴趣的教师来观摩这些教师的工作，并尝试他们所见到的一些做法。我要鼓励所有的人研究作为其基础的理论，并希望能建立起对这种理论的广泛兴趣。”

放松学科内容的要求

“若有严格的学科内容要求，您认为您会很有成效吗？”

“不。学科内容的要求应放宽。对一些能力很强的教师，我愿放手让他们去做，并研究结果。在与教师接触中我要强调更细致微妙的结果，并尽力排除人们所感觉到的某些压力，以得到较机械、相应地也较可衡量的结果。”

“教师没有具体的事情可做吗？”

“有,有三个具体的方向可循。一个是逐渐地改造普通的学科内容。我们曾讨论过这一点。注意寻求一切时机将课堂活动放在问题的基础上。”

“您说‘逐渐地’,您是害怕会走得太快吗？”

不能突然转变

“是的,而且这种害怕是有道理的。这种认识有其技巧,与旧式的方法不同。哪位教师都不会突然转变。此外,操之过急所导致的失败比任何别的失败都更有害。”

“还有什么?您说过有三个前进的方向。”

自由活动时间

“另一个是获准空出半节课或一节课作为自由活动时间。告诉学生们他们可以用这段时间做任何值得做的活动,但每个人都应事先得到您对他的设计的批准。起初,大部分学生想不出值得做的事情。您知道他们还不习惯于建设性地思维。于是您就得说:‘如果你们想不出什么,我可以提示一下。’随后您必须有一些现成的好建议。”

“这节课的特殊优点是什么?”

“它能达到几个目的。它给教师以小规模地实施计划的机会。教师与学生都要学习。还有,这节课会起到温床的作用,以得到其它课时中可用的建议。如果教师引导得法,设计很快会着手进行,而这又需要更多的时间。这些设计可能会按照所属的最近范围涉及到英语、历史或理工科。短时间的成功之后,最终这段时间可以逐渐延长到合理地包括一周中尽可能多的时间,以继续该计划。”

“您又出言谨慎了。”

“是的。我们与许许多多其他的人们生活在这个世界上,他们大多数人与旧方法息息相关。改变必须慢慢来。此外,只有经过大量

实验才能了解怎样在新的基础上照管好每件事。”

“您说过我们三个前进方向。我们已经有了两个。”

课外活动

“是的,第三个是课外活动。利用课外活动有明显的好处。或许课堂活动与课外活动的界线最终会变化。界线肯定会变得不象现在这么固定。”

“在您内心深处您是否诚心诚意地期待用这个新的思想代替旧的思想?您认为它真能奏效吗!”

“我深信不疑。新的思想正在到来。举国上下没有一所学校不在朝着这个方向运动。在一代人的时间里所运动的距离是很大的。学校越好,与现代思想接触越多,从总体上来说运动就越大。”

“您最担心的是什么?”

担心什么

“最担心转移得太快。”

“您怕会转移得太快!我不明白。”

“我相在没有充分地理解为什么要做这一切或在完全找到怎样做的方法之前,人们就会吹嘘他们已经成了内行。换句话说,我怕会成为一时的狂热。”

“赶时髦的人会混杂在这一运动的公开的朋友中间。公开的敌视者会做些什么极力阻挠这一运动的事呢?”

“死抱住旧式固定不变的学科内容定量不放。继续用内容定量来衡量成功与否。表面上假起程实验的自由,但坚持死守住旧内容不放。”

问题的核心

“您认为外部强加的学科内容是新旧立场转变的核心吗?”

“是的,由衷要学的内在内容、有目的活动,教育不断改造生活达到更高水平,这三者有机地构成了新的立场。”

“我们已经到了结束之处了。您不感到遗憾吗？”

“到了结束之处？没有结束。还有许许多多事情要做，我们只不过停了下来，是学期结束了。”