

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

(第四辑·第九卷)

[苏]合作教育学派
(Team Teaching Of Peaagogy)

教育基本原理与论著选读



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·第四辑/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 - 735 - 3

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 131424 号

外国教育名家名作精读丛书·第四辑

[苏]合作教育学派教育基本原理与论著选读

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 - 735 - 3

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



上 篇

合作教育学的基本原理

苏联合作教育学概况	(1)
苏联实验教师们的教育主张	(7)
(一)关于师生关系	(7)
(二)“学校不要分数行吗?”	(8)
(三)使每一个学生都能讲述教材要点	(9)
(四)自由选择的思想	(10)
(五)“最近发展区”和超前学习	(11)
(六)把教材结合成“大单元”进行教学	(13)
(七)争取下半天让学生从事自己有兴趣的活动	(14)
(八)从儿童的个性出发进行教育	(15)
(九)培养几种重要的个性品质	(16)
“发展性合作”的理论与实践	(22)
(一)“发展性合作”学说的理论基础	(22)
(二)“发展性合作”及其工艺的实际应用	(26)
合作教学的互动观	(30)
(一)教学不仅仅是师生之间的双边活动,它应当是各动态因素之间多边互动的统一体	(33)
(二)生生互动是教学中十分宝贵的潜在人力资源,值得认真	

研究与开发	(34)
(三) 师师互动是成功教学不可缺少的前提与保障 应予以重视和利用	(36)
合作学习的教学模式及策略	(37)
(一) 学生小组学习	(38)
(二) 其他的合作学习策略	(39)
合作教育学派的教学评价思想	(40)
(一) 沙塔洛夫、雷先科娃的教学评价思想	(41)
(二) 阿莫纳什维利的教学评价思想	(43)
合作学习方式与数学解题	(48)
苏联《合作的教育学》问题大讨论(访问记)	(53)
(一) 苏联教育科学院某些院士对《合作的教育学》的看法	(55)
(二) 列宁格勒赫尔岑师范学院某些学者对《合作的教育学》大讨论的意见	(57)
(三) 列宁格勒市国民教育总局局长对于《合作的教育学》的意见	(59)
(四) 某些苏联研究生(青年)的反映	(60)
合作教学的基本类型与理念	(61)

下 篇

合作教育学派教育文论选读

合作教育学的基本原理	(75)
(一) 什么是权力主义教育学	(76)
(二) 关于教育现实的三个层次	(88)
(三) 关于教育学上的多种观点	(91)

- (四)合作教育学的公式…………… (93)
- (五)以发展为目标…………… (96)
- (六)教育过程的人道性原则…………… (101)
- (七)人道的教育过程的整体性的基础…………… (104)
- (八)什么是深层的教育?…………… (111)

合作的教育学——关于实验教育教师会晤的报告……………

- [苏]С·Н·雷先科娃、В·Ф·沙塔洛夫、ш. А. 阿莫纳什维利等(116)
- (一)与学生的关系…………… (118)
- (二)没有强制的学习…………… (120)
- (三)提出困难的目标的思想…………… (121)
- (四)给学生提供学习依靠点的思想(идея опоры)…………… (121)
- (五)В·Ф·沙塔洛夫的纲要信号…………… (122)
- (六)对学生的学习活动的评价…………… (124)
- (七)自由选择的思想…………… (125)
- (八)超前学习的思想…………… (126)
- (九)大单元(Крупные блоки)教学的思想…………… (127)
- (十)按适当的形式进行教学的思想…………… (128)
- (十一)自我分析的思想…………… (128)
- (十二)班级的智力背景(Интеллектуальный фон)…………… (129)
- (十三)集体的创造性的教育…………… (130)
- (十四)创造性的生产劳动…………… (131)
- (十五)创造性的自治…………… (131)
- (十六)与家长的合作…………… (132)
- (十七)从儿童的个性出发(Личностный подход)…………… (132)
- (十八)教师们的合作…………… (133)

为了探求真理…………… [苏]В·马特维耶夫(135)

个性的民主化……………

- [苏]С·Н·雷先科娃、В·Ф·沙塔洛夫、Ш·А·阿莫纳什维利(144)

(一)民主化的过程	(145)
(二)发展个性	(147)
(三)个性的内容	(148)
(四)创造的才能和执行的才能	(149)
(五)最近发展区	(150)
(六)儿童的下半个学日	(151)
(七)责任的思想	(152)
(八)自尊的思想	(153)
(九)自我调节的思想	(153)
(十)独特性的思想	(154)
(十一)反击 还是对话?	(155)
(十二)青年哲学	(156)
(十三)游戏是个性民主化的手段	(157)
(十四)学校和社会关系	(157)
(十五)没有妥协	(158)
(十六)选择的思想	(158)
阿德勒合作教育理论	(159)
(一)合作教育理论的提出	(159)
(二)合作教育理论的主要内容	(160)
(三)阿德勒合作教育理论的意义	(164)
附 我相信科学	B·格尔顺斯基(166)

上 篇

合作教育学的基本原理



苏联合作教育学概况

为克服苏联教育中存在的问题,诸如教师的创造性不能充分发挥,对学生搞“教学与教育分离”,不注意发展学生的个性,师生关系较多地强调教师的权威和主导作用,而比较忽视教学过程中双边活动的学生一方等等,以阿莫纳什维利、沃尔科夫、雷先科娃、沙塔洛夫等为代表的一些教育学家推出一种新的教育理论——合作教育学。

合作教育学的核心思想是强调把教学、教育过程建立在师生合作的新型关系之上。这种新型关系是,教师与学生之间在教学、教育中始终保持无条件的平等,师生都享有尊重、信任、相互要求的权利。但平等、信任、尊重、相互要求,并不是说教师和儿童在生活经验、知识、道德成熟性方面不存在差异,而是这种差异存在于教师跟儿童进行公开的、信任的交往中,在交往中教师的个性,他的思想和内心体验不是掩藏在他的社会职务的后面,而是公开地呈现在儿童面前,使儿童产生对教师的公开信任。把学生与教师从相互怀疑、缺乏友爱和真诚、恐惧中解放出来,形成一种把教师和学生联合在一起的集体的、创造性的独特的生活方式。当然,在师生合作中提倡平等、信任、尊重、友爱,并不是没有任何要求的无纪律的混乱的合作教育,而是“将学生的严格要求和尊重统一起来”。在师生合作中体现严格要求、纪律、秩序、责任感和负责的独立性。新型的师生合作式的教学、教育理论是在教学、教育实践中不断的探索总结出来的。这一理论认为,一个在心理学、生理学和社会学上来说是健康的儿童、少年、青年自身就具有劳动中实现自己愿望的愿望、有亲近人的愿望、帮助别人和得到别人帮助的愿望、有良心、正直、忠实和荣誉感等属性,他们绝不是与生俱来就具有极端利己主义、侵略性、懒惰等等属性的。因

此,应以乐观的态度去对待儿童,从事教学、教育。教师虽不了解而且不可能了解每一个独特儿童的真正兴趣,但教师却能够理解儿童的兴趣,并且也能帮助儿童正确地、不加歪曲地意识到自己的兴趣。同时,合作教育学也承认儿童内心世界是别人所看不到摸不着的东西,但对每一个细心周到地关心儿童的教师来说,始终是敞开的,在敞开的儿童内心世界中隐藏着社会所极端需要的有待得到发展的才能和善良的力量。要使这些内在的力量,由潜在的形式变为现实的个性,学校的教学、教育必须实现民主化,而民主化的实现必须有一个良好的集体。而良好集体的构建,是在充分的实现教师与学生合作的前提下形成的。

新型的师生合作式的教育学,乍听起来似乎是一种教育方法,其实不然,它是由实际工作的教师们本人所创立的实用性较强的教育学。它倡导教育中的平等、民主、合作,在平等、民主、合作中,激起教师革新的激情,充分发挥教师的创造性,以其智慧、良心、文化素养和美好心灵去发掘学生心灵深处的潜能。因此,在一定意义上说,合作教育学是一种促进教学向民主化迈进的新的思想体系和方法论。

合作教育学者依据一定的理论,通过教学实践的不断总结摸索,得出实现教学、教育中师生的完美合作,必须遵循如下原则、要求:

1. 教师与学生协同劳动

这一原则就是要求在教学中通过协调教师与学生的关系,在平等、信任、友爱、尊重的气氛中把学生吸引到一般的学习劳动中去,激发他们因成功、进步而享受到应有的乐趣,在教学、教育中不是教师带着学生走向学科,而是教师领着儿童走向学科。教师不是以学习好的学生而感到自豪,而是以差等生得以变为优等生而引以为骄傲。

2. 对学生施以不带强制的学习

在教学法中应排除掉强制学习的方法,使儿童确信他将获得成功,并使他学会学习,不让他落伍或发觉自己正在落伍。

3. 在学习中提出较高的目标

应在儿童面前提出比较高的学习目标,并指出达到目标时可能遇到的困难,同时又要使学生坚信一定能达到这个目标,一定能把本课学好。

4. 以纲要形式进行教学

合作教育学断然反对一切可能使儿童怀疑自己被列入次等生的做法,诸如把学生技能分成等级,布置作业分等等做法。主张教学应以不同的纲要形式进行,因为纲要形式的教学可以使每一个同学哪怕是学习能力最差的学生都能充分地回答问题,而且每个学生都有纲要,这又不会影响全班的课程进度。能力差的学生与能力强的学生相比,运用纲要的时间要长一些,但这个差别在班上不能明显,所有的学生都能很有把握地回答问题,并无愧地取得优良成绩。

5. 及时给学生的学习以成功的评定

给学生学习的评定必须是一种为学生带来成功感觉的评定,因为每个学生的学习在教师的及时评定的督促下,持之以恒地学习时,他就会迅速的得到发展,否则,象有的教师在评定学生学习成绩时一个分接一个分,不善于利用赞扬和鼓励的方法,将可能使学生永远丧失学习的兴趣。

6. 实行教学中的自由选择

为使儿童感到自己是教师的合作者,就要尽可能地让他们在完成作业时进行自由选择,如给学生出一百道题,允许学生选做其中任何难度的题,选做习题的数量也不受限制等。——这是发展学生创造性思维最容易迈出的一步。

7. 进行超前教学

教学工作比教学大纲超前一定的时间。超越教学大纲能给儿童

带来满足感,能引起他们的自豪感,教师则不受教学大纲的限制,能自如地支配课堂时间。

8. 实行大单元讲授

将一部分教材合并为一个大的单元讲授。这样,便有可能大大增加所学知识的分量,同时又能明显地减轻学生的负担。经验证明,在一个大单元里易于建立逻辑联系,易于突出主题思想,并把这个思想展示在学生面前,教师便可能向学生提出复杂、有趣的任务,而且按大单元学习教材能消除儿童在困难面前的恐惧心理。

9. 确立相应的课型

学习不同的科目必须应用不同的课型,如在数学课上,沙塔洛夫在证明定理时,不说一句多余的话,也即是数学教师的讲述应当绝对精确;在沃尔科夫的创作课上,儿童们可以议论纷纷,没完没了地向教师提出大量的各种不同的问题等等。

10. 在相互评论中培养自我分析能力

在教学中应采取各种方式教会学生在集体中对他人评价的同时,学会对自己进行正确的、准确的评价。因为只有能对自己的活动作出准确的、恰如其价的评价的人,只有学会了并习惯于分析自己的活动的人,才能叫做独立自主的人。

11. 创造班集体的智力背景

班集体的“智力背景”是影响该班的共同目标和价值的关节点。要建立一个合作的环境,教师应努力提高学生广泛的求知欲,而不受教学大纲的局限,如沙塔洛夫为学生组织大量的参观游览活动;在班级里摆着一套报夹,里面收集了每个学生都应当细读的最重要文章等。

12. 进行带创造性的集体教育

这一方式的要旨在于,儿童从一年级到毕业班,都要学会如何从

事集体共同创造。在进行创造性活动中,要求‘一切都具有创造性’集体的每一个成员都参加进去,没有表演者与听众之分,没有积极者与消极者之分。

13. 进行创造性生产劳动

生产劳动在合作教育学中占有重要地位。在生产劳动中儿童经常从事发明创造,使之在生产劳动中学会如何改进工作,怎样使工作更出色,怎样工作起来更快乐,更有成效等等。

14. 使学生学会创造性自我管理

在上述各原则基础上,在学校里,在学生组织里,所有的积极分子都不应是固定的,一段时期内要更换多次。当然,学生的自我管理应有成人参与,但这种参与应在合作中,使学生产生要求在成年人的帮助下解决问题,以实现他们都渴望取得最高的工作效果。

15. 与家长合作

合作教育学要求儿童无论在学校还是在家里都应坦率地、信任地对待成年人。为此,对于儿童需要的不是通常所说的学校和家庭的要求应该一致,而是在家庭里建立起与儿童友爱、同志式关系。这样,教师应竭力让家长相信,他们的孩子都学得很好,并教他们热爱自己的孩子。

16. 把学生作为一个具有独立个性的人来对待

应把儿童当作一个具有独立个性的人来对待,而不是象过去所说的那样进行个别对待。

17. 搞好教师间的合作

在实施合作教育时,不应夸奖采用了新教育思想的某一教师,而指责按自己的方式进行教学的另一位教师。不应把班级中的学生对立起来,同样也不能把教师相互对立起来,要实现教师之师的友爱、和善的合作。

通过对合作教育学的透视,可以看到下述几点对我国教学、教育工作是很有意义的。

(1)切实将“教师主导、学生主体”的思落到实处

在我国的教学理论中强调“教师主导,学生主体”,但在实际课堂教学中,往往是学生的主体地位被忽视,教学中很少或没有真正的使学生处于学习的主体地位,教师包揽课堂之事屡见不鲜。苏联的合作教育学倡导师生在友爱、平等、民主的气氛中进行合作式的教学,强调教师对学生公开,争得学生的信任,实现师生的完好合作,这对于我们在课堂教学中调动学生学习的主动性和积极性,切实体现“教师主导,学生主体”的正确教学思想是大有裨益的。

(2)友爱学生,实现教学、教育一体化

友爱学生、尊重学生、与学生建立良好的关系,是实现教学、教育一体化的必要条件,只有教师与学生建立了密切的相敞开思想、彼此毫无戒备、真诚友爱的关系,教师才有可能在充分了解学生实际的基础上,融教学与教育一体,达到既教书又育人之目的。师生间如果没有真诚的友爱,教师只是一味的“教导”,不去且也无从寻求学生的真实情况,这不仅达不到“教导”的目的,而且还会因过多的教导而使学生产生抵触情绪。合作教育学批评苏联的教学理论是将教学与教育相分离的理论体系,在教学中不能充分发挥其对学生进行教育的功能。也应引以为戒。

(3)减轻学生学习负担,给学生更多的自由选择的活动时间

减轻学生学习负担,让学生从题海中挣脱出来,已是教育中的一个老话题,但尽管一些教育理论工作者一再呼吁,并在教学实践中也采取了一定的措施,这一问题仍然未得到彻底的解决。仍然是学生在校作业连作业,回家习题加习题,很少有自己支配的精力与时间。合作教育学主张的大单元、纲要式的教学形式,效果甚佳,基本上做到了当堂教学任务当堂完成,大大减轻了学生的学习负担。

苏联实验教师们的教育主张

苏联有一批教师和校长进行了长期的教育实验。1986年10月,苏联《教师报》邀请了其中一部分全国著名的教师进行会晤,交流思想和总结经验。他们讨论的结果,写成《合作的教育学》一文(发表在《教师报》1986年10月18日,中译文载《外国教育资料》1987年第2期),该文立即在全国引起强烈的反响和热烈的争论。隔一年,这些教师又进行了第二次会晤,写成《个性的民主化》一文(发表在《教师报》1987年10月17日,中译文载《外国教育资料》1988年第1期)。他们的经验,在苏联被称为“革新的经验”,他们的教育思想有许多不同于苏联一贯公认的提法。对此,苏联教育界看法不一,开展了激烈的辩论。

(一)关于师生关系

师生关系问题是全世界都在研究和争论的一个教育上的核心问题。实验教师们认为,在传统的教育观念和教育实践中,教师凌驾于学生之上,以教育者自居,以“严格要求”为借口,以强制的手段——训斥、羞辱,特别是打坏分数、向家长告状等,来强迫学生服从教师的意志(虽然在大多数情况下是出于好意)。在这种情况下,很容易伤害儿童的自信心、自尊感,引起儿童对教师的反感甚至怨恨。这样的师生关系很容易扼杀儿童的学习兴趣,致使他们不喜欢学习,不肯勤奋努力。在师生之间、学生和学生之间、学生和家之间、家长和教师之间形成许多冲突和矛盾。

实验教师们主张,一定要使学生“确立新的学习动机,从学习的

内部获得学习的推动力”。要做到这一点,就必须使每一个学生“感到成功、进步和发展的欢乐”;哪怕是能力最差的学生,也不能让他意识到“自己的落伍”和体验“自己什么也不行”的情感。“宁可化整整一年的时间认真地帮助一个学习有困难的学生,使他真正地学会学习,也比帮助一阵子就丢掉,结果一事无成的好。”“教师们通常以自己的能力强的学生而自豪,而我们引以自豪的是使能力差的学生变成能力强的学生。”

但是,这一点并不容易做到。必须在教育思想上来一个根本的转变。必须承认,教师和学生的人格上是完全平等的。过去的观念是:“你不会学习,我来教你学习;你不愿意学习,我来强制你学习。”现在应当改为:“你不会学习,我来教你学习;你不愿意学习,我来吸引你学习。”所谓“吸引”,就是“使儿童乐意学习,使他们乐意参加到教师和儿童共同进行的教学过程中来”。“我们可以把这种教育学称为合作的教育学”。

(二)“学校不要分数行吗?”

在苏联学校的实践中,分数是重要的评价工作。他们采用五级记分制,即5分(优)、4分(良)、3分(可)、2分(差)、1分(极差)。其中3分相当于“及格”。实验教师经过长期的研究与试验,证明“不给学生打坏分数”不仅是可行的,而且是大有益处的。特别是对小学生,因为他们年龄小,往往还不知道分数为何物,他们如果接二连三地得“2分”,在学习上遭受失败和挫折,在同学、教师、家长的眼里变成“低人一等”的人,这会严重挫伤他们的学习积极性,降低他们的“社会地位”,损伤他们的自信心和自尊感,从而压抑他们的学习兴趣,迫使他们疏远教师和学校,从“难以教会的学生变成难以教育的学生”。

有的实验教师在小学阶段不给学生打分数,而用一种实质性评价(содержательная оценка)来取代传统的形式的评价(формальная

оценка)。有的实验教师不给小学生打不及格分数,或者在学生作业完成得不满意时暂时把打分数的地方空着,让学生重做,直到学生改正错误后再给他打个好分数。这样做的根据是:有的学生思维敏捷一些,另外一些学生思维迟缓一些,各个人解答问题的速度不一致,但后者绝不是不愿学习或者不会答题。只要让后一种学生有时间“想一想”,或者稍许给以帮助,他们就能完满地掌握教材。“懒学生毕竟比我们所想象的要少得多,只有在儿童遇到了力不胜任的学习任务时,他们才会变得懒惰用起来。”这就需要教师及时发现,加以补救,而不是简单地打个坏分数予以“最终判决”。

简单地用坏分数对学生的学习加以“判决”,会使学生不再愿意重新思考做错的题目。“有一部分学生的思维能力较差,一碰到微小的困难,思维就停顿下来了。”这时候,教师不应斥责他们懒于思考,不应用坏分数给以惩罚,而是应当尽可能地给以帮助。“对于思维能力和学业成绩处于低水平的学生来说,起决定作用的不是别的什么,而恰恰是自尊心”。

实验教师们认为,学校不应当把分数变成令人顶礼膜拜的“偶像”,当成驱赶学生的“鞭子”。他们并不笼统地反对分数这种目前尚不能完全取消的评价工具。但是,要逐渐引导学生正确理解评分的含义。同时,实验教师们试验了师生共同评分、训练学生自我分析和自我评分等办法,使评分起到鼓励、促进学生的学习积极性的作用。

(三)使每一个学生都能讲述教材要点

学生在学习过程中,应当掌握教材的要点——基本概念、规则、公式、叙述思路、解题方法等,并且加以牢固记忆。没有充分的记忆储存,就谈不上创造性地解决问题。但是,掌握教材要点,不能靠死记硬背。记忆的前提是理解,目的是运用。记忆要依靠复习,只有通过包括视觉记忆、听觉记忆、动作记忆的多渠道的思维活动,才能牢

固掌握教材要点。

实验教师们各自以特殊的方法,把教材要点精心编制成易于记忆的纲要、图表、算法口诀和“可见的行为模式”。教师一边讲解,一边画出这些简洁的纲要和图表,同时要求学生按照教师的思路同声叙述,细心领会教师的思想。这些纲要和图表是“以特殊的形式写在纸上的一组供学生思考的关键性词语、符号或其他信号,它们能使学生把课文加以压缩或扩展”。学生在复习时可以默绘这些纲要和图表,首先掌握思路,然后再补充事实和具体材料(这些具体事实和材料不必记忆,可以从教科书、参考书中去查阅)。可以说,这种教法的精髓是让学生充分理解教材的逻辑结构图式,然后在理解的基础上进行记忆和运用。这可以说是赞科夫、达维多夫、布鲁纳等人的教学论思想的具体运用。

另一些实验教师主张发展学生的知觉的“感觉形式”——即发展视觉、听觉、动觉等器官的活动,以加强形象思维、情感领域和直觉思维,使之与“言语—符号思维”(逻辑—抽象思维)保持平衡,促进和谐发展,减轻学生疲劳。有的实验教师在课表中增加并穿插安排舞蹈、音乐、绘画、手工艺术劳动等动作性的课(尤其在小学),以保证学生良好的心理和生理发展。达维多夫称这些活动为“发展性活动”。这也有利于学生在学习上相互合作,互教互学。

有的实验教师让学生事先备课,上台讲新教材,接着组织学生评讲,开展小组讨论。有的则组织学生互教,轮流当“小先生”。

总之,他们认为,在教学过程中,不能单纯由教师“教”,而且学生的“学”中也能渗透“教”和“自救”、“互教”的因素。

(四)自由选择的思想

在传统教学中,学生的学习活动完全听从于教师。教师的活动压制了学生的积极性、独立性和创造性。学生对于“学什么,学多

少,怎样学”没有发言权,他们只完成执行性的职责。

实验教师们认为,在教学过程中,为了让学生体会他们跟教师是志同道合的合作者,所以在一切可行的场合,教师都给学生提供自由选择的机会。例如,有的实验教师让学生选择“做哪些作业?难一些的,还是容易一些的?”有的教师一次出100习题,让学生自己决定这一天做多少题和做哪些题。在教语文课时,教师让学生自己说出哪些难词应当写在黑板上。甚至有的实验教师,把该年级学生尚未学过的教材中的习题也夹在供选择的作业题中,向儿童的求知欲“挑战”。

自由选择的做法能使儿童体验一种受尊重、受信任的情感,他们感到自己是学习的主人。又由于儿童有一种好胜心、竞争意识,所以,他们往往主动地选择难题,做更多的习题,从而把学习从“要我做”变成“我要做”的事。这里有一些微妙的心理机制,而不是简单地、表面地改变一下教学方法。

可以举游戏为例来说明。游戏是自由的,不能强迫儿童做游戏。虽然游戏有严格的规则,但它给与参加者以自由选择的权利。游戏的参加者没有束缚感,只有平等的感觉。在游戏中,儿童从外来的压力和别人的指挥下解放出来了。所以,他们自愿地克服困难,哪怕碰得头破血流也不报怨。

在传统的教学中,没有充分研究和利用儿童心理的复杂机制,所以,导致学生不能充分发挥其“主体”作用。实验教师们还认为:“自由选择是发展创造性思维的捷径。”有不少儿童不能进行创造和构想新事物,但是,即使最缺乏创造能力的儿童也都会选择。这些学生有了自由选择的权利,他们就会逐渐独立活动并且与别人合作,得到自我发展,使创造性的因素逐渐成长。

(五)“最近发展区”和超前学习

“最近发展区”的思想是苏联心理学家Л.维果茨基的巨大贡

献。苏联传统教学往往只局限于在儿童的“现有发展区”(即儿童业已达到的发展水平)内进行工作,所以它不能促进儿童的发展。学生已经学会和已经能做的,大可不必再教;学生通过自己努力或者同伴稍加帮助就会做的,也可不必再教。实验教师们认为:“我们应该在儿童的最近发展区采取行动”。这就是说,要在学生的“正在成熟而尚未成熟的心理机能上下功夫”。通俗地说,教师教给学生的东西和要求学生掌握的东西要有一定的超前性,有一定的困难。学生只有在教师的帮助和合作中才能克服这些困难。学生正是在这种克服困难的努力中得到加速发展的。例如,刚入学的儿童已经在一定程度上掌握了日常用语。这是他的“现有发展水平”。开学后,教师立即要求他认字、写句子,即发展他的书面语,这里就有困难,儿童要付出努力,才能得到发展。而且,通过发展书面语言,才能把口头语言的水平大大提高。没有困难的学习会使儿童对学习失去兴趣。

实验教师们的经验证明了这一原理。小学教师 C. 雷先科娃对差生不采取补课的方法,而是让他们提前起步,提前接触以后要学的难题。譬如她在 60 节课以前每次讲课就让学生接触一点 60 节后要学的课题,每次“顺便提示”一点点。等到按进度正式学习这一课题时,对于学生来说,这个课题已不陌生,因为他们在此以前已经有了 60 节课的“准备”,开始教新课题时,事实上已经是第 61 节课了。雷先科娃采用这种超前学习的思想,结果使班上没有一个差生。

B·沙塔洛夫给学生一次布置 100 道甚至更多的习题,其中就有还没有教过的教材中的题目。他认为,让学生接触一下难题,是对他们的智力进行“挑战”。事实上,有些学生已经能接受这种“挑战”。他们去借阅高年级的教科书,翻阅科普读物,或者请教别人,终于解答了部分尚未学过的教材中的难题。这时候,学生的胜利的喜悦是难以形容的。

苏联传统的教学管理体制过分强调统一,统一的教学内容,统一的教学进度,以至统一的教学方法。这是与学生的实际不符合的。

事实上,学生的能力等各方面存在着客观差异,在学业成绩上表现为上、中、差各种层次。实验教师们的经验证明:只要教育思想端正,教学方法适当,首先可以保证每一个正常的学生达到普及教育的标准(即消灭不及格现象和留级现象)。接着,中等生可以提高到优等生的水平,而优等生可以超大纲地学到更多的东西。实验教师们都在自己所教的班上取得了既快又好的成绩。

(六)把教材结合成“大单元”进行教学

在一门学科的范围內,按传统的办法把教材分成一个个“小份儿”来教,很难使学生对大课题形成完整的认识,很难掌握主导思想,很难建立前后教材之间的联系,也容易加重学生的学习负担。

实验教师们通过多年探索,认为可以把教材加以综合处理,把分割得很零碎的材料结合成“大单元”(或译成“大块”)来教。例如,沙塔洛夫把10—15节的教材组成一个大单元,先突出地教这个单元的主导思想(规律或基本公式),让学生先有一个整体的认识,然后再分别地学习它的组成部分和细节。沙塔洛夫说,他只需要两节连上的课,就能把一学期内要学的几何知识,让学生有一个总体的理解。初中代数应当掌握的基本公式,只要六节课就能讲完。

实验教师E·伊利英是教文学的。他用一节课就能把一部大型文学作品的思想内容和艺术性揭示清楚,从而激起学生课外阅读这部作品的强烈欲望。

实验教师И·沃尔科夫让学生动手制作物品,他把许多职业所使用的技能综合起来,组成一个整体,使学生在短时间内掌握多样的实际操作技能等等。

采用大单元组合教材的方法,能够激发学生克服困难的勇气和学习兴趣。在教师的指引下学生力求掌握本单元的基本思想,然后就有信心、有把握地深入理解详细的内容和具体的细节。同时,也

为学生在以后独立学习打下了良好的基础。沙塔洛夫的学生在掌握了大单元基本思想之后,在课堂上用70%的时间完成独立作业;而在普通班级里,学生独立完成作业的时间只占18%左右。

(七)争取下半天让学生从事自己有兴趣的活动

苏联的传统教学制度,是把学生的一天时间都排满必修课,学生放学后还得完成必做的家庭作业。他们没有时间阅读课外书,没有时间从事自己感兴趣的活动,因此个人的天赋和志趣得不到发展,不利于拔尖人才脱颖而出。

实验教师们力求当堂解决问题,在课堂上教会学生。他们竭力让学生当堂完成作业或者尽量少布置家庭作业。他们力求提高课堂教学质量,争取象苏霍姆林斯基那样,腾出半天时间让学生自由支配。当年,苏霍姆林斯基主张,要让学生学得好,必须改善学生的“智力背景”,也就是说,不能局限于让学生只学习教学大纲范围内的东西,而是让学生大量阅读课外书籍,参加各种兴趣小组,动手制作物品,参加体力劳动,等等。

实验教师们力求尽量扩大学生的知识面,让他们大量阅读,从事创造性的制作活动,让学生在多种多样的活动中显示和发展他们的个人才能。与此同时,他们对学生进行集体的创造教育(И·伊万诺夫),让学生以各种集体的形式从事创造性活动,培养集体的、合作的精神。

实验教师们主张,要培养学生的“自我发展”和“自我调节”的能力。所谓“自我发展”,就是引导学生尽早确定自己的生活方向,选定自己将来为社会服务的活动领域,在道德、文化修养,以及职业、政治、世界观等方面有意识地达到自我完善。所谓“自我调节”,就是要把学生从传统的“清一色”的培养模式中解放出来,从事事都由教师规定的框框里解放出来,让学生有自己安排自己活动的自由。

这一切都需要给学生一定的自由支配时间,否则一切都会落空。解放学生的“下半天”,是实验教师们努力实现的一个战略目标。

(八)从儿童的个性出发进行教育

苏联传统教育学要求教师以个别对待的态度(индивидуальный подход)教育学生,意即对学生进行个别工作。但实验教师们认为,一个教师的课和其他工作很多,所教的学生数量多,事实上无法充分实施个别对待的教育原则。他们主张从本质上看问题,提出“从学生的个性出发”(личностный подход)进行教育。他们认为,所谓“个性”,通俗地说,就是指人的内心世界。教师要了解学生的内心世界,进而引导这个内心世界朝着预期的方向发生变化。

儿童每天来上学,并不是以纯粹的学生的身份(单纯为了学一些知识)而出现的。他们除了具有一定的学习愿望以外,还带来他们自己的情感和内心体验的世界。个性的内容是多方面的:每一个儿童都懂得欢乐、痛苦、羞耻、恐惧、满足,懂得失败的懊悔和胜利的欢乐。大而言之,凡涉及道德的、文化的、职业的、政治的和世界观的因素,都包含在个性内容这个概念之中。单就道德这一因素来说,它就包含经常起重要作用的“荣誉感”、“自尊感”、“羞耻感”等许多内容。因此,教师要从整体上承认和了解儿童的个性。实验教师M·谢季宁说:“我们不是在学科上下功夫,而是在整体的人的身上下功夫。”如果我们认为,学生的生活只是学习,教师的任务就是给学生传授一些知识,那就是把教育看得过于简单化了。

实验教师们认为,教师首先要尊重学生的个性。教师和学生一样,都有一个自己的内心世界。教师同样懂得欢乐、痛苦、羞耻、恐惧和满足,同样懂得失败的懊悔和胜利的欢乐。在这个意义上说,教师的个性跟学生的个性是完全相同的。所以,教师要充分尊重学生的个性,以平等的态度对待学生。要使每一个学生都感到自己的个性

受到尊重,感到教师从内心关怀着他。

在这个教育思想的指导下,实验教师们力求做到:在每一堂课上,使每一个学生都感到他在学习上付出的努力能得到公正的评价;使每一个学生都能按照自己的兴趣爱好来选择一定学习任务;使学生在校外的有益活动都能得到公认和评价;使学生感到自己的人格不会受到侮辱,没有人怀疑他的能力,他在班级里和学校里是受到保护的。这样,学生的心理才能保持健康,他的精神力量才能得到充分发挥。

在上述的道德——心理气氛下,学生才能愿意思考和善于思考,才能增进学习的能力,进行创造性活动,才能增强社会责任感,树立为社会谋福利的生活理想。

(九)培养几种重要的个性品质

在传统的教育观念里,学校和教师主要强调知识的作用,把教育的重点放在智力发展上,而忽视发展学生的良好的个性品质。这是十分片面的。学校的任务不仅是传授知识,而且要培养学生的好素质。事实上,只有在良好素质(良好的个性品质)的基础上,才能更好地传授知识。

苏联的一些著名教育家,如 П·赞科夫、В·苏霍姆林斯基、Д·艾里康宁、В·达维多夫、И·阿莫纳什维利等,都对学生的个性发展进行了深刻的研究。例如,赞科夫说:“一般发展不仅指智力发展,而且包括情感、意志品质、性格、集体主义的个性特征的发展。在这个时代,学生的发展对他们未来的工作具有多么重大的意义啊!”

实验教师们继承和发扬了这些思想,进行了更深入具体的探索。他们提出了发展下列几种重要的个性品质的要求和途径。

1. 责任感的培养

对自己的行为负责,是一种最难培养的品质。在传统的教育观

念影响下,学校、教师、家长和社会自觉不自觉地解除了学生该负的许多责任。学生的衣食住行主要由家长包下来,学习好坏主要是教师的责任,在校外的社会行为则放任自流。

实验教师们改变教学和教育方法,使学生感到自己应对自己的行为负责,加强他的责任感。譬如上课,教师直截了当地宣布:“这节课不是教师一个人来上的,而要靠大家一起来创造。”E·伊利英在上课时只宣布课题,而不先设计和书写板书(“零黑板原则”)。哪些东西最重要,哪些东西要写在黑板上——都由学生提出意见后再写板书。他让学生感到自己是课的主人。III·阿莫纳什维利把十几篇课文发给学生,让学生决定“学哪一篇最感兴趣”。B·沙塔洛夫让学生自己来讲解某一段新教材,也让学生相互检查作业。学生们感到自己有平等的权利,因而也要承担义务。在社会活动和生产劳动中,由学生讨论活动计划,自己分成小组,自己选举临时组长,教师只起辅导、参谋的作用。这样做,就不是口头上号召学生要有责任感,而是让他们真正地负起责任来。

2. 自尊感的培养

通常,校长和教师们最关心的是与维持学校纪律和秩序有关的问题,而没有注意儿童和少年对待自己持什么态度这个重要的方面。一部分青少年偷窃、酗酒、吸毒及违法乱纪,其重要的根源之一,就是他们不知自尊自爱。一部分人似乎因为自己受到挫折而向社会进行报复。他们有时候明知故犯,不顾一切后果。他们把自己看死了,觉得自己一钱不值,完全丧失了自尊心。

从教育上来反思,这种现象跟教育思想和教育方法不无关系。某些教师动不动就当众训斥、羞辱学生,给他打坏分数,贬低他的社会地位,损害他的自尊心。据苏霍姆林斯基分析,在上述情况下,学生一般有三种反应:一部分学生怨恨教师,变得心肠冷酷,以各种手段进行报复。另一部分学生则完全认输,俯首贴耳,任凭教师骂他一个小时,他也无动于衷,但过后还是依然故我。第三种反应,是学生

把屈辱深深地藏在心里,忍受内心的折磨,但表面上显得平安无事。无论哪种反应,都是伤害学生自尊心的严重后果。

实验教师们认为,教师要以真正尊重儿童的办法教会儿童尊重自己,然后,儿童才能学会尊重别人。要使尊重人的思想化为儿童的行动。做到这一点并不容易,靠说教和号召是无济于事的。教师要改变学生观,要真正承认:成年人跟儿童虽然在知识水平、生活经验等方面有高低之分,但他们的人格的价值是完全相等的。

3. 独特性的培养

在现行的苏联学校教育体制里,教学大纲和行为规范对全体学生都是统一的。这就使人们常常认为所有的学生都应该“齐步走”,不允许冒尖,不允许个别学生表现独特性。固然,广大学生会表现出一定的共性,但是这不应当湮没每一个学生的独特性。独特性是个性的重要标志。我们实施全面发展和集体教育,但是绝不要搞成“平均发展”,压制个性的自由发展。

实验教师们指出,在学校里常常听到教师这样斥责学生:“怎么,你是个头上长角的,跟别人不一样的?你是个特殊人物?”但是,学校的任务之一,就是要发现和培养一批有独特性的人才,让他们得到超前的、自由的发展。

对于一所学校来说,也应该具有自己的特色。只有把学校办成具有自己的独特性、创造性、不同于别的学校的单位,才是好学校。

实验教师们认为,在学习知识方面,不能满足于学生按照现行的教学大纲考试得满分,事实上,一部分学生可以加速学习。B·沙塔洛夫用9年时间可以让学完高中(11年)的功课。C·雷先科娃在小学里用 $\frac{3}{4}$ 学年的时间可以教完全年的功课,她不是从9月1日,而是从4月1日就开始学习下学年的内容。И·沃尔科夫组织学生每年完成六七项创造性的科研和制作项目。有人主张,可以让一部分学生提前学完高中,办一年师范班,这些学生一毕业就可以留校

当教师。

他们都认为,学生个性中有巨大的、尚未释放的潜力。然而有些教师思想不解放,他们内心往往把学生看成一伙“潜在的破坏者”,处处管束,备加防范。诚然,有些学生的独特性表现不是完美的,这就需要教师循循善诱,加以引导,而绝不是扑灭它。

4. 创造性的培养

实验教师Б·尼基京研究了儿童的智力才能,他发现智力才能可以分为创造性才能和执行性才能两种。执行性才能的上升曲线呈缓波状,并且很快达到极限;而创造性才能则几乎呈直线上升,并且没有止境。

苏联传统教育观念偏重于培养学生的执行性才能,忽视创造性才能的培养。而在个性内容中,创造性才能是主要的因素,它表现为思考的独立性、情感的丰富性和精力的充沛性等。但是,一般来说,教师总是喜欢学生听话、循规蹈矩。对于在创造性才能方面有突出表现的学生(他们往往在执行性才能方面表现不够好),有时甚至被误认为调皮捣蛋的学生,给以压制甚至制裁。实验教师们认为,教师教学生不同于教练员训练汽车驾驶员,中小学也不是汽车驾驶培训班。重视创造性才能的培养,要求教师首先转变教育思想。

5. 组织能力和交际能力的培养

实验教师们反对让一部分学生长期担任班队干部而另一部分学生则长期处于服从的地位。他们认为,一部分学生长期地领导别人,将来会变成“现成的小官僚”。他们主张,领导者和服从者要经常更替。学生应当实行民主自治,学校和教师不要指定和“任命”干部,而由学生志愿推荐和调换。但是,学生自治不等于不要教师的帮助和指导,相反,学生自治搞好了,他用会更诚心诚意地跟教师商量。

实验教师们创造了许多具体的教育方法。例如,C·雷先科娃在小学的课堂上,有时就说:“××同学,这一段课文,由你来领导大

家学习!”学生也可以自告奋勇:“老师,这一段课文由我来领导学习,行吗?”И·伊万诺夫创建了“集体创造性教育工作法”,使学生在集体活动中“不分发号施令者和听从指挥者,不分主动者和被动者”,而是“人人都创造”。

实验教师们还把学校与社会紧密联系起来,以求更广泛地培养学生的组织能力和交际能力。他们跟企业、农场挂钩,办“学校合作社”,在这种“学校合作社”里,学生不仅承担一定的工作,而且充当行政管理人、工程师、会计师、设计师,进行独立经济核算,让学生实际地处理复杂的经济问题和劳动组织问题。只有使学生“参加到广泛的社会关系体系中去”,才能使他们得到真正的实际锻炼。

6. 终身学习的思想

在社会改革和科技进步的多变的条件下,现在的学生在未来的生活中必将遇到许多复杂的新问题。因此,学校不能满足于学生学到一些现有的知识,而是要把终身学习的能力和志向作为一种重要的个性品质来培养。一个人要真正地树立“活到老,学到老”的坚定志向。谁不想永远当学生,出了校门就不再学习,没有终身学习的稳定品质,则他不仅个人会受挫折,而且会成为社会发展的阻力。

普通学校教给学生一些科学基础知识,这只是他们继续学习的基础和手段,而不是学习的终结和最后目的。重要的是培养学生对知识的热爱,对事业的进取态度,以及力争不断地自我完善和改变客观世界的信念。这就要求教育思想有一个深刻的转变,即:学校不仅要传授基础知识,还要发展学生的能力,要培养终身学习的思想,使之变成一种稳定的个性品质。

7. 个性发展和集体主义教育

苏联教育一向重视培养集体主义精神。但是,长期以来,他们忽略了对个性、个性与集体的相互关系的研究。甚至有些人认为一谈个性发展,就是削弱集体主义教育,就是宣传个人主义。其实,个性

和个人主义是两个完全不同的概念。

实验教师们认为个性与集体是无法分割的。个性的概念内涵中就包含着“一切社会关系的总和”的意思。苏联著名教育家 A·马卡连柯曾经指出：集体——这不是一群人，也不是一群关系密切的儿童团伙，而是个性的联合体。在这个联合体中，如果不把每一个儿童看作是一个与众不同的人，不把他看作是发展中的个性，就不可能有集体的教育。

实验教师们认为，所谓发展个性，就是要使每一个儿童都得到发展，变得更加聪明、更加善良，能够帮助和尊重同伴，具有崇高的理想，善于并且乐于参加社会的民主管理和履行公共义务，工作积极，力求给集体和社会带来和利益，实现较大的人生价值。个性的社会化——就是个人的一切才能和精神力量的发挥和释放。集体是个性社会化的场所和存在的前提。

然而，在苏联传统教育理论和教育实际中，由于违背个性发展和集体教育的辩证关系，造成了教育上的一系列失误和损失。例如，在一个班级里，主要按照学习成绩（分数）把学生分成好、中、差三等；按照是不是“听话”把学生分成“干部”和群众，依据教师的好恶把学生分成“喜欢的”和“不喜欢的”，等等。这些做法本身就在集体中制造了不平等、不团结的根源。由此而引起了许多矛盾和冲突，这是实际工作者天天可以看到的。在一部分学生的个性受压抑或者他们本人自暴自弃的班级里，哪怕全体学生天天在一起，也无法形成一个坚强团结的集体。

实验教师们强调“合作”，把他们的教育思想体系称为“合作的教育学”。“合作”一词的含义，是针对原来教育体制中的“冲突”和“对立”而言的。他们说：“我们在班级里既不要使儿童相互对立，也不能使教师们相互对立。”这也是创建学生集体的一条重要原则。在按照合作的精神建立的集体里，可以这样来概括儿童们的表现：“他们人人都善于思考和热爱思考，思考的过程对他们来说是神圣

不可侵犯的宝贵财富,他们人人都有学习的能力,每一个人都能给别人讲解教材;人人都具有组织工作和交际的才能;人人都在某种程度上树立了造福人们的明确目标;人人都有创造的才能;人人都具有社会责任感。”这样,就赋予集体以充实丰富的内容,而不是把集体搞成形式主义的空架子。

“发展性合作”的理论与实践

苏联《高校通报》(1988年10期)刊载一组文章介绍苏联巴什基尔师范学院教育科学副士Т·Ф·阿克巴舍夫等人提出的“发展性合作”理论体系及其实验。

(一)“发展性合作”学说的理论基础

“发展性合作”(Развивающаяся Кооперация,亦可译为“发展中的合作”)的基本指导思想,同苏联“革新教师”提出的“合作教育学”,同苏俄教育史上乌申斯基、马卡连柯、苏霍姆林斯基等人的合作教育思想,并无本质的区别。不过,提出者似乎赋予它更多评论色彩,并视为合作教育思想在高校教学过程中的具体化。

Т·Ф·阿克巴舍夫指出,现代教育制度的矛盾之一是教育目标与教育活动成果(产品的评价标准的不一致)。社会主义学校教育的最高目标是个性的全面发展,而教育活动的评价标准,至今仍停留在学生的知识水平上。这种状况不改变,不克服关于教学活动成果及其评价标准的陈旧观念,不突破以维系这种陈旧观念为宗旨的陈旧管理体制,根本谈不到教学课程的彻底改造。

那么,什么是个性的全面发展呢?迄今为止,苏联教育理论家

(以斯卡特金、达尼夫、莫诺兹昂、冈察洛夫等人为代表)对个性的全面性的论述,大体上还是描述性的。如全面性是“个性属性的总和”,或曰全面性体现为“职业的多面性”,或“对世界上的多能关系”,或曰“个性的全面发展,就是多种才能的发展。”有的学者企图克服这种经验主义的描述,引进“活动”这一概念,认定“个性的全面发展”,即“组成个性结构的全部活动形式的发展。”T·Ф·阿尔巴舍夫认为,这些表述都从某个侧面部分地反映了现实,但它们都包含了一个严重弱点,即实际上都把个性视为一些相对独立的成分的总和,因而破坏了个性的完整性。对于个性形成过程进行研究的前提恰恰是:个性在自身发展——从一种质的水平向另一种水平的渐进与跃进——中,是一个天然统一的完整体。这里,人的发展实际上是他的对象—实践活动方式变化的结果;这些活动方式的统一与完整,决定着人的个性的统一与完整。而活动方式之所以是统一与完整的,归根结底是因为生成这些活动方式的一种因素——人的生命活动方式(образ жизнедеятельности человека)在恒定地发挥作用。

马克思关于“人是社会关系的总和”的经典学说揭示了作为有意识的社会实体的人的本质。人的生命活动除表现为有机体对周围环境要求的生物学适应外,最能反映人的本质的主要活动是劳动(学习和某种意义上的游戏是劳动的准备)。在劳动活动中,离开人与人之间所结成的关系,便无法说明人的本质。我们正是从这个意义上说人是“社会的动物”。人的本质的继承,也只是实现于社会形式之中。与此同时,人也不能脱离周围环境,即人类进行生产劳动的自然环境。如果说从人与人的关系中我们获得关于人的本质的概念,那么,从人与自然环境、人与存在的关系中,我们可获得社会发展的动力,也即获得人自身的生存条件。人与存在的关系经过人与人的关系的折射,也转化为人与人的关系。这样,人与人的关系和人与环境的关系便结成相互联系、相互制约的统一

体。这是为人的本质形成提供条件和内容的一种“初始结构”(исходная структура)。

为了明确界定这个“初始结构”的内涵,Т·Ф·阿尔巴舍夫对“共同活动”(совместная деятельность)这一概念作了分析。他认为,如果把共同活动理解为自人类社会产生以来就存在的活动,那么人类历史争取生存的共同斗争也可以视为共同活动,于是原始的教育活动自然包括在内了。但这种认识是与马克思关于共同劳动,即合作(сотрудничество,我国传统上译为协作——笔者注)的定义——“许多劳动者在同一劳动过程或彼此相联系的不同劳动过程中,依计划协调地进行工作的劳动形态”——相违背,也就是说,生存斗争还不是共同活动,原始教育也不具备共同活动的根本特征。但是,原始教育过程结构正是使人类初期的生存斗争演变为共同活动的有效机制。而且,个体的发展过程和主导活动类型的变换,实质上就是人的合作的发展,是儿童追求在其个性积极性中复现周围的人、社会乃至整个人类的合作结构的结果。从这个意义上讲,人的社会化过程,就是个体合作能力的发展过程。人对于扩大合作、对合作进行质的改造——从低一级水平向高一级的合作过渡并逐步实现这一过渡——的追求,是儿童自我发展的原动力。Т·Ф·阿克巴舍夫认为,由此可以从全新的角度和工艺描述С·П·维果茨基的“最近发展区”理论。

Т·Ф·阿克巴舍夫批评目前苏联包括高等教育在内的整个国民教育系统的实际教育情境的结构与集体活动中合作的发展逻辑明显不协调。教学目标不是指向个性的形成和发展,不是指向合作能力的发展,而仅仅在于帮助个人作好职业劳动的准备。教育目标则在于使人适应现有的社会关系系统,或充其量使人成为现有社会关系的体现者,而不是改造者。在这种教育战略指导下的教育模式中,教学与教育是相分离的。它尤其忽视了人的合作需求和合作才能(包括对合作的准备和合作愿望),这是教育停滞的主要原因,并导

致整个社会的停滞。

T·Φ·阿克巴舍夫在谈到怎样形成具有人与人相互关系的社会环境时指出,这首先是怎样在教育过程中模拟这种社会环境的问题。至此,他提出所谓“发展性合作”的概念以及以此为指导制定的教育工艺。利用这一工艺便可以解决上述问题。在以“发展性合作”工艺创设的教育情境中,人的个性的全面发展,不再是某些单独的属性、某些品质的总和或其他某种状态,而是一个没有终结的过程。人在个性形成和发展的任何阶段,对全面地、即不受限制地自我发展的准备程度(包括发展的需求和发展的能力),是这一过程的决定因素。借助“发展性合作”的工艺,每个个体(单独个体、团体、社会),可以掌握合作的发展(包括系统发育和个体发育)规律,并将人类已探求到的合作(共同活动)形式转变为自己的直接经验。

历史上人类合作的出发点是制造自己的产品。为了提高产品的质量和数量,产生了改造合作形式的需求。根据产品的类型和实现合作的机制,可以对合作的结构作多种划分:按合作中的劳动形式划分(物质劳动、科学劳动、审美劳动、教育活动和组织活动等)、合作的作用主体的划分(个人的、成对的、小组的、集体的合作)、合作的行动结构划分,即劳动分工(订购者、设计—制造者、实施—执行者、鉴定者)等等。教育情境中的合作,同样可以作这种划分。

作为一种教育思想,“发展性合作”这一观念认定,人类的合作是不以其所完成的活动的类型为转移的、人的自身存在的普遍方式。它不仅是意识到必须自我发展的历史主体——个体、团体、社会、整个人类的生命活动形态,而且可以作为(应该作为)组织教育过程的一种方式。利用“发展性合作”的工艺,不仅可以描述教育的状态,而且可以描述实现教育现代化的可能途径。在以“发展性合作”理论为指导建立的新的教育系统中,能够成功到准确记录该系统的矛盾,并预测其发展,从而使教育活动保持可控状态和高效率,并能始终不偏离自己的最高目标——人的个性的全面发展。

(二)“发展性合作”及其工艺的实际应用

随着人类历史的发展和社会的进步,人类的任何活动(精神的和物质的)产品,越来越成为与他人合作的产物。现在已经很少甚至不存在不从事集体活动而获得最高科技成就和最佳艺术作品的领域了。但是,目前的高等学校并未尽力去使未来专家了解有关集体创造的科学,而把这一任务推给劳动集体或由青年专家花费大量时间自己去摸索如何与他人一道工作。这时,必然出现另一难题:怎样在与他人一道工作时,即使自己的活动从属于集体的总目标和总任务,又不致“失去”自己,而保持创造者的本来面目。可惜,大多数高等学校也没有事先顾及这一点。

为了探索解决这些问题的有效途径,苏联巴什基尔自治共和国的两所师范院校(巴什基尔和斯捷尔利塔马克师范学院)的部分系和教研室,以T·Φ·阿克巴舍夫的“发展性合作”理论为指导,进行了长期的实验探索,总结出一套合作教育的新工艺。实验者断言,这种新的教育组织形式是使合作教育学进入高校的有效途径之一,符合高校教学过程的特点。在苏联高教改革深入进行的时刻,应通过这一工艺,使合作成为师生关系的最高准则和最佳教学—教育方法。

1. “发展性合作”教学工艺的作用机制

人的合作产生于遇到超出个人解答能力,不得不求助他人一道工作的困难任务之时。所以,教师必须在课堂上提出一些比较复杂的问题,要求对所探讨的观点和理论体系进行比较、对照、批判和透彻分析的问题。这些问题迫使学生之间、师生之间相互作用发生变化,逐渐产生建立学生与学生、学生与教师之间事务性交际的需求,于是,合作出现了。作为合作“链条”上的一环,每个人都充分发挥自己的聪明才智,调动自己学识、经验,思考有关问题和解答途径,而问题的最终解决,只能在全体合作者产生采取共同行动的共识之后。这种

共同答案就是教育合作的“产品”。

教学过程中有些环节,教师是难以监督和检查的,如教育史教学中学生自学原著和其他材料。这时候,教师可要求学生相互检查,也就是轮流执行教师的职责。这是合作的形式之一。在以教师身份面对同学时,该生对于研究对象(如原著)的关系发生了变化,并形成对自己和他人清醒而严格的评价。这样,教师不必亲自监督自学情况,更无须以权威身份出现在学生面前。大学生们可以逐步承担更多的教师职能,如委托他们选择课题材料和课堂讨论课材料,对原著内容掌握情况举行测验,对课堂教学计划提出批评和自己的方案,掌握教学辅导的方法,参与阅卷评分工作,对考试形式本身发表评论并提出改进意见,等等。

在以“发展性合作”工艺组织的教学活动中,合作是逐步扩大的(这正是“发展性”的含义)。实验教师往往在利用教学材料创设一个复杂的问题情况之后,首先要求学生提出各自的答案,然后让他们根据自愿原则与另一位同学交换意见,互相求教,提出两人的共同答案,接着,这对合作伙伴又参与另一双边合作体的切磋,这时提出的答案就是四人合作的产物了,最后,合作又上升到小组级,由它提出问题情境的最后答案。重要的是,无论哪一级合作,都须遵守一项基本原则,即共同答案中不得包含哪怕只有一位合作者不同意的内容。这就是说,答案必须真正是共同的。这意味着合作体内的充分协商、内部关系的不断调整,各成员职责的合理分配、相互作用手段的明智选择等等。显然,参与合作的人越多,合作者之间相互关系便越复杂,内部调整工作便越困难。例如,在双边合作中,两人可以平等地工作,在四人合作中,就需要有一个负责协调和评价答案的组织者了,在八人合作体内,还必须有组织者、研究者、鉴定者的分工。当然,这不是教师干预的结果,而是一种实际需要,是大学生在实践中对这种需要自觉意识的结果。所以随着合作范围的扩大即数量的增长,不可避免地引起合作结构的质的嬗变。

在有些合作的末尾,产生了一种新的,不是教师特意安排的,而是作为前期合作的产物合乎规律地出现的合作。人们称之为“随意安插式合作”。在作出共同答案、对它进行评价、并对答案获得过程进行再认识之后,合作体分解成一些小组继续事务性交往。这时的活动目标不是寻求答案,而是评价活动本身,并对活动进程中的相互作用、相互关系方面的各种事件进行情感评价。大学生们自愿地从一个小组转到另一个小组,将自己的评价和态度与他人的互相核对、比较。这说明他们中已自然而然地产生了某种对合作的经验、对各自在共同活动中的表现和贡献进行情感评价的需求。他们评价别人,也从别人处获得对自己的评价。如果说前期的合作是从“我”到“我们”,那么后期则是从“我们”到“我”了。同时,教学过程的每位参加者都开始被当作人格化的合作能力来认识。这样,在“发展性合作”的工艺中,可以观察到两种直接对立的过程:在寻求共同答案时,合作的结构随人数增加而复杂化;在对合作作情感评价时,合作结构随人数减少而简化。实验者称这种规律性变化为“发展性合作的对称”。显而易见,这种对称亦是形成大学生组织合作教育的能力的重要机制。

2. 以“发展性合作”工艺组织教学过程的效应

“发展性合作”工艺进入高校教学过程之后,教室里出现了一些新的心理现象:由于在作出共同答案过程的任何阶段都须注意考虑、尊重和保留每个人的个人意见,这使他们产生一种强烈的参与感和责任感,作出共同答案时所必需的相互作用,有利于合作者与自己合作伙伴的同一性意识,这在主观上便是个人与集体的认同感、溶合感;由于集体答案往往比个人高明,个人自然产生对于集体工作方式的优越性的信任感。此外,在合作的每一步骤中,经常出现的意见分歧、争论、相互协调、选择公认的相互作用手段和制定共同遵守的规则,在争论过程中每个人都在认真听取他人意见的同时,努力使别人赞同自己的意见,对别人的意见也不抱成见地提出批评,并勇于承认自己的失误,

这些对大学生的个性发展和职业能力的形成都是极为有益的。

“发展性合作”工艺最显著的特点是大学生在比其他类型教学过程更大程度上成为学习的主体的大学生不仅参与制定授课计划、按课题选择教材、编制习题,而且在个别阶段主持教学活动,如互相检查习题完成情况,主持测验并进行评价。由此产生以下正面效果:1)大学生提高了学习兴趣,增强了学习的主动性和积极性。因为与同学的大量交往和扮演教学组织者的角色,使每个人都无法保持被动和不参与立场;2)大学生对专业知识的掌握和教师职业技能的形成被有机地溶合在一起了,发展性合作及其工艺本身由教育的形式变成了特殊的教育内容;3)大学生参与教学过程的组织并经常与教师和同学交换意见和活动经验,引起教师工作作风的转变,使教师由以权威自居变得富于民主精神,而学生的集体主义和合作精神也大大增强。

在“发展性合作”的教学工艺中,特别重视大学生自省能力的定向形成。为了清醒认识学习活动的內容,学习的过程以及自己在学习中的地位,大学生必须在合作教育的每一阶段根据合作的发展逻辑进行反省,使自己能自觉地、而不是按照教师的意志成为学习活动的主体。实验者组织的每一种教学活动(即提出问题、确定目标、计划、实施和自省)都伴随着各种(个人的、两人的、小组的、集体的)自省以及以中小学实践为准绳的评价。显然,在对最后一个行动环节(自省)进行自省时,自省已从一种活动方式变成了活动的对象。

交际能力的发展,也是“发展性合作”教学工艺的重要目标。所谓交际能力,是精确地理解他人并与之建立和保持联系的能力,是有关人与人之间在传递信息方面共同工作并使不同类型的信息传达形式并行不悖的能力。调查表明,随着专业和文化修养,特别是语言文学修养和阅读水平的提高,大学生加深了对交往的社会价值的认识,产生提高自己的交际能力的强烈需求。因此,他们对特别重视交际能力培养的“发展性合作”工艺给予高度评价。他们说:“当教学以对话和多角对话取代独白时,谁都会不由自主地进入工作进程的”。

绝大多数(90%)的学生赞成课堂上的对话。他们认为,课堂上的直接交往不仅为消除紧张、拘谨,缩短师生心理距离创造了一种有利的气氛,而且交往本身也成为相互激励,相互纠正错误判断的手段,成为发挥师生记忆和思维潜力的重要因素。在借助发展性合作工艺设计的实践课上大量采用各种所谓积极教学法,如“多角对话”、“业务演习”等,这为相互测验、集体模拟理论客体创造了特殊条件,同时产生某种心理治疗机能,如形成学生情绪自我调节技巧等。

在形成学生交际能力方面,教师的作用很重要。甚至可以说,合作体内每个成员对自己活动的满意程度,与教师的教育技能,特别是他的交际能力直接相关。这也从一个侧面说明,在“发展性合作”工艺组织的教学过程中,教师的作用并未遭到削弱,只是对他们工作要求的重点发生了变化。所以不妨说,要求更高了。

如《高校通报》编者按语指出的,“发展性合作”及其工艺本身并非无可指责,其科学性与可行性尚须经更广泛的实践的检验。至于这样一些问题,如怎样把全体学生全部吸引进入合作之中。怎样避免学生两极分化(经常以合作体代表身份发言的“领袖人物”和“处处避不作答的被领导者”),怎样加强学生的个别工作,使他们具有更强烈的自我意识,视自我发展和自我教育为生活第一要务,怎样研究“发展性合作”的新形式以吸引更多的高校教师参与这项工作,积累采用工艺组织教学的经验等,也是亟待“发展性合作”理论提出者解决的问题。

合作教学的互动观

合作教学是目前世界上许多国家普遍采用的一种富有创意的教学理论与方略,由于其成效显著,深受欢迎,被人们誉为“近十几年

来最重要和最成功的教学改革。”简单地说,合作教学是以合作学习小组为基本形式,系统利用教学中动态因素之间的互动,促进学生的学习,以团体成绩为评价标准,共同达成教学目标的教学活动。

各国的合作教学在其具体形式和名称上不甚一致,如欧美国家叫“合作学习”,在前苏联叫“合作教育”等,但有着许多共同的教学理念,与传统教学观有着许多根本的不同,并由此形成了鲜明的对照。在合作教学的众多教学理念中,最引人注目的当属其互动观。由于合作教学视教学动态因素之间的互动为促进学生学习的主要途径,因而这种互动观无论在内容还是在形式上都与传统教学大不相同,它不再局限于师生之间的互动,而是将教学互动推至教师与教师、学生与学生之间的互动。国内外大量实证研究证明,合作教学的互动观是一种先进科学的互动观,是对现有教学互动理论的发展,对我们今天的教学改革有着重要启示。有鉴于此,本文拟就合作教学的互动观及其启示作一简要的探讨,以期引起人们对这一科学互动观的关注,并对之进行研究和借鉴,为提高教学效率服务。

在讨论合作教学的互动观之前,我们有必要首先对合作教学的一般模式作一简要的考察,从而对模式中不同阶段上动态因素互动的情况有比较清晰的了解,也便于从整体上把握合作教学的互动观。综观国内外合作教学的各种方法策略,合作教学的流程或模式包括五个主要活动阶段,与五个阶段相对应,不同的阶段涉及不同的互动方式,现分别予以对照说明。

合作设计。教授同一课题的教师,共同就教学目标、教材处理、教学程序、教学方式,以及与教学有关的物质与非物质准备等问题进行讨论,合作设计,达成共识。这一阶段所涉及的课堂互动模式主要是师师互动方式,利用教师之间的知识差异,通过相互切磋,达到互补累积,形成最佳教学方案,为求得最大教学效益奠定基础。

集体讲授。教师向全班进行授课演示等,形式与班级授课制基本一样,但要求时间短,容量大,效率高,且要为继起的小组合作活动

留有余地。本阶段活动所采用的主要是单向交流方式,即师→生。这种交流方式虽是最传统的,也是效率最低的一种,但却不可缺少,因为“它有利于教师对信息进行整体控制,并将信息同时传递给尽量多的人。”在集体讲授这一阶段上,师生单向作用方式是一种十分必要的交流方式。

小组合作活动。学生以异质小组(由性别、成绩、背景等方面存有差异的学生构成,通常4人,其中两名中等生、一名优生、一名差生,各小组总体水平要求一致,以便进行公平比较)为基本单位就教师所设计的问题展开活动,进行互帮互学,共同提高,确保小组中每一成员都掌握教师所教授的内容。本阶段是整个合作教学过程的主导阶段,不仅时间长,而且内容多,活动复杂。本阶段教学活动主要涉及的互动方式是生生互动。这种交流方式包括两个方面的内容:一方面,教师与学生保持双向交流,进行巡回指导;另一方面,学生彼此之间进行交流和学习,就研究问题各抒己见,差生得到优生的帮助,中等生得到了启发与提高,优等生在帮助别人的过程中,使知识得以巩固和系统,并由此获得学习的灵感。

测验。测验阶段的活动分为两部分:一部分是自测练习,一部分是独立测验。自测练习指各种以检测掌握程度为目的的练习,通常以小组为单位活动,成员之间可以合作互助,独立测验指一个专题或单元学习结束时进行的了解掌握情况的测验,个人独立完成,此时不再允许小组成员之间合作互助。这一阶段涉及的互动方式主要是自测时的生生互动。

反馈与补救。通过随机抽查不同小组学生在上一阶段参加独立测验的结果(通常是学生根据教师所提供的参考答案小组交换互批)并向学生询问解答过程,遇有不同意见时还需要小组进行再讨论,教师由此得到关于学生互助合作学习状况的信息,并就存在的问题进行补救教学,以求当堂完成教学目标,使所有学生都掌握所学内容。这一阶段的活动涉及师生互动、生生互动、师→生等多种互

动过程。

由上可见,合作教学的过程至少涉及师→生、师师互动、师生互动、生生互动四种互动形式,且生生之间的互动在合作教学中占有主导地位。

合作教学的互动观着眼于教学中人力资源的开发与利用,体现了传统教学互动观所无法比拟的优越性,把现代教学互动理论的研究推向了一个新的水平,对我们科学认识教学、改进教学和提高教学效率有着许多重要的启示。

(一)教学不仅仅是师生之间的双边活动,它应当是各动态因素之间多边互动的统一体

从信息论的角度来看,教学中的互动方式大致可以分为四类:一是单向型,即把教学看成是教师将信息传递给学生的过程,教师是信息源,学生是接受者。二是双向型,即把教学看成是师生之间相互作用获得信息的过程,强调双边互动,及时反馈。三是多向型,即把教学当作教师与学生、学生与学生之间相互作用共同掌握知识,寻求共同发展的活动,强调多边互动。四是成员型,即教师作为小组中的一员与其他成员共同活动,不再充当信息源。合作教学所采用的互动方式包括了除成员型外的其他三种模式,并在此基础上增加了师师互动方式。在所涉及的四种互动方式中,占主导地位的互动方式是生生互动。反观我国目前的教学实践,所采用的主要是师生之间的双向互动方式,至于学生与学生之间的互动则始终未能受到重视,教学中少有或根本没有多向型的互动方式,甚至不少人还将学生与学生之间的互动视为非建设性的消极因素或破坏力量来对待。造成这种状况的原因很多,其中理论误导的影响不可忽视。受传统教育的影响,我们往往将教师与儿童之间的关系视为教学中唯一重要的关系,认为学生之所以能掌握知识,发展智力,主要是取决于与教师的

互动。另外,由于心理学关于学生早期社会行为的研究曾一度集中在儿童与成人之间的相互作用上,因而致使心理学家得出这样的结论:“儿童与成人(如父母和教师)的关系是最重要的关系。……同伴关系是不重要的。”国内目前不少学者将教学概念仅仅理解为“师生双边活动”的观点,实际上就是上述思想的折射。我们认为,将教学这一复杂现象仅仅当作师生之间的双边活动来认识,实在是过于简单化了,不能真正反映教学的本质,自然也就不能实现教学的科学化和最优化。实际上,教学不仅仅是教师与学生之间双向互动的过程,它还涉及诸如师→生,生生互动,师生互动、师师互动等多种互动过程,是多种互动过程的统一体。需要指出的是,各种互动方式都有其存在的价值,都是与特定的教学目标和活动阶段相联系的,并不存在一种万能的互动方式。师生双向互动也不例外。每一种互动方式都有其优点和不足,只有根据教学任务和需要恰当选择,合理结合,形成动态因素互动的立体交流网络,才能获得教学互动的最佳效果。

(二)生生互动是教学中十分宝贵的潜在人力 资源,值得认真研究与开发

合作教学在世界范围里获得成功在很大程度上要归功于它对生生互动的建设性运用。在传统教学中,学生与学生之间的相互作用通常被认为是无关紧要的或是消极的。从上述合作教学的流程中,我们不难看到,合作教学将生生互动提到了前所未有的地位,并作为整个教学过程中一种十分重要的互动方式来利用。在合作教学的主体活动阶段——小组合作活动中,学生与学生之间的互动占有主导地位。在测验和反馈补救阶段,生生互动也占有相当重要的地位。合作教学之所以大量引用生生互动这一为传统教学所视而不见,弃而不用的互动形式,是因为它对于生生互动的重要性有着独特而科学的认识。合作教学的倡导者们认为:“在课堂上,学生之间的关系

比任何其他因素对学生学习的成绩、社会化和发展的影响,都更强有力。但课堂上同伴相互作用的重要性往往被忽视。……事实上,与同伴的社会相互作用是儿童身心发展和社会化赖以实现的基本关系。”这种对生生互动的乐观态度与传统的教学观形成了鲜明的对照。由于合作教学引入了生生互动这一有效的活动方式,教师与学生在教学中的角色和地位自然也发生重大变化。在合作教学中,提倡教师当好“导演”,学生当好“演员”,而不再像传统教学那样为保持所谓的权威,教师既“导”且“演”,结果是“导”不明,“演”不精,事倍功半,苦不堪言。与此相应,学生在传统教学情境中只能跑跑龙套,敲敲边鼓,充当着配角或背景,甚至是旁观者。由于教师占用了课堂上大部分的时间,学生的主体地位只好靠铺天盖地而来的各种作业来体现了。由此形成了一个恶性循环圈:教师布置作业→学生做作业→教师改作业→再布置作业……在这一恶性循环中,教师只能埋头于作业堆里不能自拔,无暇顾及教学内容的精心研究与设计,因而不可能当好“导演”兼“主演”;“导”不明,“演”不精也就在所难免。在这种教学情境中,学生的主体地位难以真正得到体现,超负荷重复性的练习与作业使学生对学习逐渐失去兴趣,疲于应付,难以达成在身心方面的和谐发展。合作教学巧妙地运用了生生之间的互动,把“导”与“演”进行了分离,充分尊重学生的潜能和主体地位,力求“导”为前提,“演”为主体,把大量的课堂时间留给了学生,使他们有机会进行相互切磋,共同提高。由此,在传统课堂上许多教师做的工作都交由学生当堂完成了。如在反馈阶段,教师不必再批阅全班的作业,而是随机从各小组中抽取小部分作业进行批改,其他作业由各小组根据答案单进行互批,发现问题上报教师以及及时进行补救。这样做不仅减轻了教师的负担,同时也提高了学生学习的积极性与参与度。这样一来,教师可以有时间研究教学问题,科学设计教学方案,进行教学改革,确保“导”课的质量。学生由于主体性得到了体现,自然会产生求知欲望,会将学习当作乐趣,最终进入学会、会学和

乐学的境界。师生负担也会由此大减,教学的良性循环也会因此建立。

(三) 师师互动是成功教学不可缺少的前提与保障,应予以重视和利用

传统教学虽然也有教师集体备课的形式,但并没有将之纳入教学的流程之中进行系统运用。从这一角度来看,合作教学将师师互动作为教学的前导性因素纳入教学流程,扩大了教学系统的外延,丰富了教学的内涵,并将之视为教学过程中不可缺少的一个环节,这是一种创新。合作教学认为,与学生一样,教师之间在知识结构、智慧水平、思维方式、认知风格等方面也存有重大差异,即使是教授同一课题的教师在教学内容处理、教学方法选择、教学整体设计等方面的差异也是明显的。这种差异是一种宝贵的教学资源,通过教师与教师之间就所教授内容的互动,教师之间可以相互启发、相互补充,实现在思维、智慧上的碰撞,从而产生新的思想,使原有的观念更加完善和科学,产生“一加一大于二”的效果。合作教学的这种观念是值得借鉴的,对我们提高教学效率是有启发意义的。美国著名教育家嘎斯基在论及师师互动时指出:“这种共同活动,不仅能减轻教师每个人的工作量,而且还能提高工作结果的质量。教师们会成为彼此观念上的神奇源泉。”目前,我国有一些学校在倡导“说课”、“评课”活动,将教师与教师之间课后的互评作为反馈与改良教学,提高教师素质的重要手段与途径,这些做法是值得推广的。不过,这类活动多在课后进行,且比较零散,没有纳入教学的体系中,远不能像合作教学这样系统有效,有待于进一步完善。不容乐观的是,在现有的教学实践中,更为多见的是教师各自为战,独自备课施教,教师与教师之间很少有建设性的合作与互动,这在很大程度上影响了教学质量的提高,级大地浪费了集体的智慧,增加了教师工作的个体劳动强度。

我们认为,在教师过重负担“久减不下”的今天,如能将师师互动合作的机制纳入教学体系中加以运用,无疑意义重大,这也许就是一次革命。

合作学习的教学模式及策略

合作学习是70年代初兴起于美国,并在70年代中期至80年代中期取得实质性进展的一种教学策略。目前,这一策略已被广泛地应用于美国、西德、荷兰、英国、澳大利亚、以色列、加拿大、日本和尼日利亚等国的中小学课堂,对改善课堂内的社会心理气氛和提高教学质量起到了良好的作用。在美国,“合作学习”与“掌握学习”一道,被人们誉为当代最受欢迎的两种教学策略。

合作学习的重要代表人物斯莱文认为:“合作学习是指使学生在小组中从事学习活动并以他们小组的表现为依据获取奖励或认可的课堂教学技术。”美国教育学者嘎斯基认为:“从本质上讲,合作学习是一种教学形式,它要求学生有一些由2—6名学生组成的异质性小组中一起从事学习活动,共同完成教师分配的学习任务。在每个小组中,学生们通常从事各种需要合作和互助的学习活动。”简单地说,合作学习是指一系列能促进学生在异质小组中彼此互助,共同完成学习任务,并以小组总体表现为奖励依据的教学策略。

目前,实践中运用着的合作学习形式有好多种,每种形式的合作学习其侧重点都有些不同,但对于任何形式的合作学习来说,有五个基本要素是不可缺少的。合作学习的两个重要代表人物约翰逊兄弟认为这五个要素包括:“积极互赖——学生们知道他们不仅要为自己的学习负责,而且要为其所在小组的其他同学的学习负责;个体责任——每个学生都必须显示出对分配作业的掌握;面对面的积极互

动——学生们有机会互相解释所学的知识,有机会相互帮助去理解和完成作业;社交技能——期望所有学生都能进行有效的沟通,对小组活动提供指导,建立并维护小组成员之间的相互信任,有效地解决组内的冲突;小组加工——各小组必须定期地评价共同活动情况是否良好,应怎样提高其有效性。”

合作学习的策略很多,近年来得到研究肯定的主要有以下诸种。

(一)学生小组学习

学生小组学习法是由约翰斯·霍普金斯大学创设并研究成功的合作学习技术。其中适用于大多数学科和年级水平的有两种:学生小组成绩分工制和小组游戏竞赛法。

1. 学生小组成绩分工制

具体做法是:将学生分成4—5人一组,先由教师讲授新教材,并对练习作业给予适当揭示,接着以小组为单位做练习作业,作业之后,对所学材料进行测验,测验须独立完成,试卷由教师当堂批完或课后不久尽快批完,并把个人得分转化为小组总分。每个学生对小组做出的分数贡献,是由该生此次测验分数超过自己过去测验平均分数的部分决定的。低于过去平均分者得5分,最高分得10分。测验成绩优异者无论其以往测验成绩如何,一律得到10分。采用这种评分方法旨在鼓励每个学生都提高测验成绩,以使整个小组获得奖励,尤其可以防止那些成绩差的学生被排斥在小组之外。因为在这一策略中,起作用的是学业的进步,而不是学业的成功,而任何人都可以争取进步。成绩分工法是一种把合作与学习评价联系起来考虑的教学策略。

2. 小组——游戏——竞赛法

具体做法是:先将学生分成5—6人一组,教师对某一学习单元

作初步的讲解,然后将练习作业发给每个学习小组。小组成员共同思考练习,相互提出问题,直至每个人都认为自己已经掌握为止。接着开展竞赛性小组游戏。一般每周举行一次,用以检查与作业练习相类似的知识技能。每一游戏小组均有3名学生组成,其成员从各学习小组中挑选。为保证竞赛的公平性,前一次测验或竞赛成绩最高的3名学生被安排在一号桌,得分次高的3名学生安排在2号桌,依次类推。每张竞赛桌上的优胜者均为其所在小组赢得相同的积分点数。这就意味着,不管是优等生还是差生,均有机会取得成功,为所在小组做出贡献。参加游戏的学生在竞赛中得的分数转化为团体总分,以此决定小组的优胜名次。小组——游戏——竞赛法的主要特点是公平竞赛,形式活泼,除了以“游戏”代替了“测验”之外,这一策略的其余部分与学生小组成绩分工制基本上是一致的。

属于这一类别的合作学习策略还有“集体帮助个人法”和“合作性读写一体法”等。

(二)其他的合作学习策略

还有一些虽不属于前类但却十分重要的合作学习策略。它们是：

1. 切块拼接法

具体做法是:将学生分成5—6人一组,把一项学习任务分割成几个部分或片断,每个学生负责掌握其中一个部分或片断。随后,把分在不同小组中而学习同一部分任务的学生集中起来,组成一个个“专家组”共同学习研究所承担的任务以至掌握。然后全部学生都回到自己的小组中去,分别就自己掌握的那部分内容教给同组其他同学,循此,达到对学习任务的全面掌握。一个学习单元结束后进行测验,检查每个学生对学习任务的掌握情况。每个学生的测验成绩单独计分,小组之间不进行比较。切块拼接法是将合作与学习任务挂钩的一种教学策略。

2. 切块拼接 2 法

切块拼接 2 法是斯莱文博士在切块拼接法的基础上改良而成的。斯莱文的改进主要体现在两个方面。首先,要求全体学生都先了解学习的总任务,但集中要解决的问题仍然是分配给他们的子任务(局部任务),这样保证了每个学生既观整体,又精局部。其次,切块拼接 2 法引进了“学生小组成绩分工制”的测验计分方法,将分数归组,鼓励小组间的竞争,鼓励个人不断超越自我。经过以上改进,任务关联性有所降低,而奖励关联性却大大提高了。

3. 共同学习法

具体做法是:学生分成 4—5 人一组,共同学习统一分配的教材。小组共交一份报告单或答卷。褒奖也是以小组为单位进行,根据小组平均分计算个人成绩。

4. 小组调查法

具体做法是:学生分成 2—6 人一组,先由教师根据各个小组不同的情况提供有关学习课题,由小组将课题再分解成子课题落实到每个学生身上。小组成员通过合作活动收集资料,共同讨论,集思广益,协同准备向全班汇报或呈现学习结果。汇报方式不能照本宣读,而是采用短文、演示、实验、展览、小测验、竞赛会等生动有趣的形式,以引起全班同学的关注和好奇。最后,教师或学生自己就各小组对全班的贡献做出评价。小组调查法在发挥学生的自主性方面尤为突出,任务的关联性也很强。

合作教育学派的教学评价思想

对传统教学评价模式和方法的改革是前苏联合作教育学派教育

思想的重要内容。在以分数作为主要手段的传统的教学评价中,教师是评价者,学生是被评价者;同时,这种量化了的分数评价的结果又被认为是学生学习活动的唯一标志,即以定量评价取代了定性评价。因此,在这种单向的评价活动中,评价者(教师)与被评价者(学生)对立起来,从而形成了师生共同追求分数的现象。在这个过程中,学生很难产生学习兴趣,枯燥乏味和厌学是他们对学习活动的共同感受,而教师对待学生的主要方式却是以分数强迫和惩罚。这样就导致产生了学生学习缺乏主动性和创造性,甚至丧失人格自尊感和自信心的后果。前苏联合作教育学派从根本上反对这种传统的教学评价模式和方法,把评价思想推进了一大步。

合作教育学派的教学评价思想以激发学生学习的积极性、主动性,培养学生的创造力,尊重人格,促进个性发展为主旨。它主张以人道的方式对待儿童,师生共同参与教学评价活动,进行教学评价的手段已不再是分数或不完全是分数,取而代之的是富有感化激励色彩的口头或书面的考核,即使仍然以分数作为评价的手段,这个分数的内涵已不再如同以往了。

关于教学评价,合作教育学派的代表人物虽在主导思想上有着共识,但就具体方式、方法而言却各具特色。

(一)沙塔洛夫、雷先科娃的教学评价思想

沙塔洛夫和雷先科娃作为工作在教育第一线的中小学教师,在几十年的教学改革中摸索出了“不给学生打坏分数”的原则。前苏联的教育评价方式为5分制,沙塔洛夫和雷先科娃给每个学生打的分数都是满分——“5分”。

其实,学生所完成的每次作业、学生回答教师的每次提问以及他们的每次课堂练习都不可能全部获得5分。一旦学生在练习和作业中获得4分、3分甚至2分的成绩,沙塔洛夫从不将这个成绩记入成

绩册,而是鼓励学生继续努力,查找出错的原因,然后重新完成练习和作业。如果全部做对,则其成绩为5分,如果依旧出错,则继续查找下去,直到获得5分为止。

在沙塔洛夫的班级中,教室里都挂着一张成绩表。这个成绩表上记录着每个学生每次作业和练习的成绩。如果学生的成绩为5分,则用钢笔填入,如果不是5分,则用铅笔填写,以便在学生最终获得5分时再将原分数涂改掉,填入5分。因此,沙塔洛夫的学生最后的成绩都是一样的满分。同时,沙塔洛夫还将教学评价的权力交给学生。他把答案发到每个学生手中,让学生给自己打分,以培养学生的自觉性和公正意识,以激发学生学习的主动性。

不给学生打坏分数是沙塔洛夫和雷先科娃坚持的一贯原则。这并不是容忍学生出错,而是从另一出发点来认识和处理这个问题。他们认为,“如果学生在做作业中出了差错,这意味着教师在教学中出了某种差错,他应当用适当的办法加以补救。”补救的措施不是以坏分数来羞辱惩罚,给他们的心理施加压力,更不是通知家长,让家长协助惩罚学生,而是给他们以改正的机会。儿童有着极强的自尊心,但他们的意志力和对挫折的心理承受能力都是极其脆弱的。他们受到训斥和体罚,只会怀疑自己的能力并对学习产生恐惧感;同时,自尊心受到损伤和人格的玷污会使他们将一切都归咎于学习。这样,儿童不仅会对学习丧失兴趣,而且会产生对抗情绪。由此可见,不给儿童打坏分数是合作教育学派人道主义思想的体现。

当然,仅仅不给学生打坏分数对于促进学生的学习、激发他们学习的积极主动还是不够的。为此,沙塔洛夫和雷先科娃都在教学法上作了改进。这就是他们创造的“纲要信号法”(又译“依靠信”教授法)。

沙塔洛夫的“纲要信号法”也称作“依靠性信号”,又所谓“依靠性信号”,是一种由单词、数字或其他信息符号组成的、能够概括或提示教学内容的、具有很强的直观性和逻辑性的教学辅助工具。这

些符号将许多知识点按照一定的逻辑顺序提纲挈领地表达出来。它或以几个字母、单词的形式出现,或以图表、曲线的形式出现,有时还以不同的颜色或其他标志符来表示知识的重要程度和逻辑关系。教师按照这些信号讲授知识,而学生在掌握了这些“信号”的同时,也掌握了知识并能有效地进行知识的复习。

雷先科娃创造的方法称为“依靠性图表”。它“是指在讲解教材时,当着学生的面而产生的结论,这些结论以表格、卡片、拼字盘、图表和图画等形式而显示出来。”这种依靠性图表只能在教学过程中由教师边讲解边书写或绘制出来,而不能作为司空见惯的东西挂在墙上。因为,每张“依靠性图表”都有其特定的知识内容。

沙塔洛夫、雷先科娃等人创造的这种教学法在很大程度上提高了教学效果,使学生不必再去死记硬背那些零碎的知识,并能够加强学生头脑中的知识点的联系和知识记忆的持久性。

该教学法的改进使得学习效果大大提高,学生之间的差距大大缩小,因此学生的学习成绩也很容易达到满分。另外,雷先科娃创造的“远景超前教学法”,即超大纲教学法也在很大程度上提高了学生成绩,激发起他们的学习兴趣。这一切都为不给学生打坏分数的评价思想奠定了基础。

(二)阿莫纳什维利的教学评价思想

合作教育学派的教育家们的共识是:摒弃过去那种泯灭儿童个性、残酷惩罚犯错误学生、师生对立、学习氛围紧张、学习效率低下的种种教育弊端,建立起一种轻松、友好的教学和学习氛围,形成良好的师生关系,充分发挥儿童学习的主动性和创造性。体现在教学评价方面,就是消除儿童对坏分数的恐惧和憎恶。因为,儿童学习活动的根本目的不是为了分数而应当是充分掌握知识和形成能力。为此,阿莫纳什维利在教学评价方面迈出了惊人的一步:取消分数!取

消分数并非对学生的学习活动不进行评价,而是以另一种崭新的方式对学生进行有效的评价。阿莫纳什维利称这种评价为“实质性评价”。

阿莫纳什维利认为,进行实质性评价“只是对学生在课堂上的学习活动作深入而多方面的了解而取代了抽象的分数。这种评价最初是由教师本人根据学生的实际学习情况作出的,其出发是对学生的能力要抱有最乐观的态度,以后又逐步把这种方法传授给全班,传授给每一个学生,让他们自己检查自己、自己评价自己。”由此可见,实质性评价是将学习活动的进程或结果与拟定的学习任务和标准进行比较鉴定的过程。它既是对学生学习活动的鉴定也是对教师教学活动的鉴定。它是过程与目标间的“中介”。

取消了分数的实质性评价必须有一个客观公正的标准,即学生学习活动所要达到的具体目标。这一标准由教师根据教学要求等因素制定。进行实质性评价必须使学生相信教师所制定的标准的正确性和客观性,同时,也要使学生充分相信教师。学生对教师和对评价标准的信任是实施实质性评价的先决条件。

实质性评价分为外在评价和内在评价。所谓外在评价就是教师、班集体、同学对某个学生进行的评价;内在评价则是学生的自我评价。无论是外在评价还是内在评价都要坚持以肯定或表扬为主,以提出善意的批评或改进意见为辅。

1. 外在评价

外在评价的标准由教师制定,然后传授给学生,让学生理解并能正确执行。

(1)教师的评价阿莫纳什维利认为教师的评价应坚持乐观主义的原则,即充分发现学生学习中的优异之处,发现学生的进步,进而对学生的学习活动予以肯定和表扬,从而激发他们学习的热情,增强自我信心。

教师的评价方式又可分为口头评价和书面评价。口头评价应带

有情感色彩,即对学生的进步表示惊喜赞叹,而对其不足则表示深深的同情和关怀。如“谢谢你,你的朗诵听起来会令人感到多愉快!”“我认为,只要加把劲,今天你一定会使我高兴的!”书面评价亦应以肯定为主;同时,阿莫纳什维利还指出,通常教师习惯于用醒目的红笔来指出学生书面作业中的错误,这样会激起学生的苦恼和对教师的反感。因此,他用蓝笔批改作业,但不是指出错误,而是用蓝笔勾画作业中正确无误的部分,那么其余的项目学生自己便会主动改正了。他也使用红笔,但只是用红笔将学生的错误记在自己的本子里以提醒自己。

(2)班集体或同学间评价。班集体或同学之间的评价是教师有意识地将评价权下放给学生。培养他们评价能力的过程,也是改善师生关系、激发学生积极性的一种方式。

首先,教师应帮助集体形成共同的、公正客观的评价标准,形成积极向上的有力的集体舆论和态度。如果集体或其他同学对某一学生的评价总是进行挑剔和指责,而没有积极的、善意的改进意见,更无友好的鼓励,这势必会挫伤学生的进取心和自尊心,从而使他产生孤独感、对学习的厌恶感和对集体的逆反心理。

其次,集体或同学间的评价亦应坚持先肯定后指正的原则。针对学生每次的作业或回答,班集体要充分肯定其成绩,并善意地指出其不足,然后帮助其改正错误。

2. 学生的自我评价

学生自我评价的方式亦有口头的和书面的两种:

(1)书面评价。学生根据教师给予的评价标准对自己的书画作业进行评价。检查作业中的错误,找出出错原因,并写出自己满意的地方与不满意的地方。另外,学生在一天最后一堂课下课前要总结自己一天的学习情况:今天究竟学得了哪些知识,出现了哪些错误,还有多少知识没能掌握;今天最喜欢的课是什么,不喜欢的是什么,教师在教学中的不足是什么,等等。

(2)口头评价。学生将自己的作业情况向全班同学和老师进行汇报,指出不足和进步,抑或单独同教师谈,并向教师询问改进的措施。

学生的自我评价活动能够加强其对知识的掌握深度,因为评价过程本身也是对知识的巩固和加深理解的过程。

无论是内在评价还是外在评价,主要以书面的和口头的鉴定为主。尽管阿莫纳什维利主张取消分数制,但在教学评价中并非没有量化的因素。相反,这种教学评价的量化却更加细致具体了。阿莫纳什维利所实行的量化评价只是测验学生在学习活动中的正误程度及其速度等因素。如学生每分钟可阅读多少个印刷符号;每堂课能做出几道算术题,对错各为多少;作文课上,每小时能写多少字,等等。这种量化评价旨在了解学生学习的进展情况和掌握知识的牢固程度与熟练程度,并不作为主要的评价结果。

合作教育学派以上几位代表人物的教学评价思想基本上能够反映出该学派关于教学评价的思想。这种崭新的教学评价思想曾极大地促进了合作教育学派一系列教育改革实验的成功,并在几十年的教学实践中经受住了考验。但是,通览他们的全部思想,我们也不难发现其中的问题。下面试对其优劣略加评述。

1. 人道主义教育思想的产物

合作教育学派主张教育应该贯彻体现人道主义的原则,反对体罚、侮辱儿童,同时,教育者应该用真挚的爱去感化儿童,使他们充分融身于这友好、和谐、向上的氛围中,从内心深处产生强烈的学习愿望。合作教育学派的教学评价思想正是在这一指导准则下产生的。这种评价消除了儿童对学习成绩的畏惧感,剥夺了教师以分数惩罚儿童的主要手段,使师生的教与学始终在宽松、愉快的气氛中进行。显然,这种评价是人道的。

2. 心理科学在教育实践中的具体运用

该学派的教育家们充分认识到儿童的心理发展是一个由不稳定

到稳定、由不成熟到成熟、由脆弱到坚强的过程,也是自尊心特别强、人格发展稚嫩且易被伤害的阶段。在这个阶段上,如果教育者忽视儿童的心理特征,一味对学习活动中进行强制,坚持使用惩罚的教育手段,则必然会使儿童偏离正常的发展轨道,在人格上和认知上都不可能健康发展。

同时,学习心理学的研究成果表明,儿童的认识活动应当是其自愿的活动,即儿童应有其学习的内在动机,这是学习的原始驱动力。合作教育学派的教学评价能够更有效地激发儿童的这种内在动机,使其学习活动变被动为主动,并能充分发展儿童的个性,实现儿童身心的全面和谐发展。

3. 培养学生的自我评价和自我控制的能力

无论是雷先科娃、沙塔洛夫,还是阿莫纳什维利都主张教师应当把评价权下放给学生,使学生的自我评价成为整个教学评价的一种重要的方式。学生在自我评价中,通过教师的正确引导,能够形成对自我的客观认识。这种自我认识能力的形成能够控制其自我行为。同时,儿童自我评价能力的形成在很大程度上能对认识分析问题能力的培养产生正迁移的作用。而这恰恰是教育目标的主要内容。

4. 优劣难辨

尽管合作教育学派的教育家们主张取消对儿童进行优劣区分,但是在客观上,儿童学习能力、学习成效上的差异还是存在的。不对儿童进行优劣区分显然是出于尊重儿童的自尊心和激发儿童克服困难的动机。但儿童在学习活动中所存在的客观差距仍然要求教师承认,并对不同的儿童施以不同方式的教育。这是因材施教的要求和规则。

另外,合作教育学派只注意对差生的教育而忽视了对优等学生,尤其是对“天才”学生的强化性教育。因此,该学派的教学评价思想便很明显地表现出“平均主义”的倾向。这显然是不正确的。

(5)重视了今日儿童的自尊感,却忽视了儿童将来的失意。

合作教育学派的教学评价思想主张维护儿童的自尊心,其主要意图在于激发儿童的学习热情。但同时却又忽视了对儿童心理素质的培养,尤其是儿童承受挫折和失败的心理素质的培养。人的发展过程总避免不了挫折和磨难,而儿童的身心确实又很难经受住挫折的打击。这显然是教育所面的一对矛盾,但合作教育学派却回避了这对矛盾,只强调其中的一个方面,而忽视了对儿童面对困难的心理承受能力的培养。那么,在它所创造的这样一片祥和的气氛里成长起来的儿童,将来面对所遇到的种种挫折和失意,他们不仅会陷入迷惘,更可能由于其心理承受力的脆弱而感到痛苦甚至绝望。

尽管合作教育学派还存在着一些不尽完善不尽科学的方面,但作为一种新的教育思想在教学评价方面它还是拓宽了人们的视野、给予了我们以新的启迪;同时,合作教育学派关于教学评价的思想仍然值得我们参考、借鉴。

合作学习方式与数学解题

合作学习目前在美国中小学界十分流行。正规的实验研究已有几十项,发展势头颇好。全美数学督导委员会在1989年发表的题为《面向21世纪的数学基础》报告中,特别向教师们推荐采用合作学习方式改善数学教学的课堂气氛。美国伊利诺思州一所小学的两名教师L·罗斯伯姆和K·贝豪克,同另外两名大学教师一起开展研究,4年来坚持在小学低年级数学教学中采用合作学习的方式,收到了良好的效果。这里,再就他们通过合作学习,从理解题意入手培养低年级学生解题能力的经验和做法作一介绍。

先看一个运用列表法合作解题的实例。合作小组由3位二年级

同学组成。莫里担任小组读题员,乔恩是记录员,凯莉是计算员。

莫：“(念题目)泽尔达用 3 包桔子粉调配了 10 杯饮料,假如他想调配 40 杯饮料,需要多少包桔子粉?”

莫：“泽尔达调配了什么?”

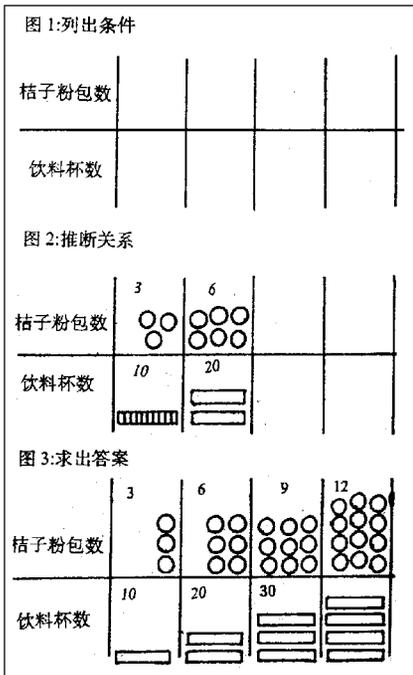
凯：“饮料”

莫：“用什么来调配?”

乔：“桔子粉”

莫：“我们想求解的是什么?”

乔：“调配 40 杯饮料得用多少包桔子粉。我们求的是多少包桔子粉,所以应该把桔子粉包数写在表格的左上方,把饮料杯数写在表格的左下方。哎,桔子粉的“粉”字怎么写呀?”



(当莫里向乔恩解释“粉”字该怎么写后,乔恩在表格上分别写下了“桔子粉包数”和“饮料杯数”字样,见图1。凯莉开始用小圆片和小木条来计算)

乔:“3包桔子粉调配10杯饮料,6包桔子粉调配13杯饮料,对!填上这几个数字。”

凯:(看了看乔恩填的数字,又看了看自己摆的小木条)“不对呀!不是13,泽达尔一开始就调了10杯饮料,再加上10杯就是20了。”

齐:(也重新看了看表格上的数字及凯莉摆的小木条)“噢!应该是20,我把桔子粉和饮料混起来了,改一下(见图2)。再接下去看,9包桔子粉调30杯饮料,12包桔子粉调40杯饮料。”

莫:“这就是我们要求解的答案。12包桔子粉调40杯饮料,把这个数字填上。”(见图3),从这个合作小组成功地互相帮助完成作业的实例中,我们可以得到两方面有益的启示。

第一,教给合作技能、指导解题程序,认真读题、弄清题意、摆弄学具,推断关系。

合作学习不是放弃了教师的指导,不是一堂课从头至尾都是小组活动。相反,合作学习的倡导者却十分强调先在全班教学中由教师教给合作技能的意义。罗斯伯姆等人说:教师们都会有这样的感受,小学低年级学生不太可能自发地坐在一起齐心协力地解答题目,合作技能不是天生的,良好的合作意向也不是自发形成的。因此,教师必须致力于解决学生在合作过程中遇到的两个困难:

- ①如何在不是简单地告诉别人答案的前提下帮助同学;
- ②如何使大家朝着一个共同的目标齐心协力。

R. A·史密斯曾提出了帮助学生掌握合作技能的五个步骤:

- ①帮助学生意识到掌握合作技能的必要性;
- ②帮助学生对各种技能有一个清晰的了解;
- ③向学生提供训练社会交往技能的情境;
- ④对每个学生掌握合作技能的效果作出评价、及时反馈;

⑤坚持不懈地完善学生的合作技能。

在解数学题中,教师应把合作技能与解题程序联系起来指导。这种程序包括:①通读题目,用提问检查理解程度,并将题目中的各项条件分别列出来;②确定哪一个已知条件是重要的;③运用适当的计算过程;④指明题目求解的是什么。按照一般的解题程序解题,能保证学生随时发现解题过程中的错误。罗斯伯姆通过研究发现,认真读题、理解题意同解题能力有很大关系,它是引起深入思考、推断关系的重要手段。解应用题产生的错误往往是有的同学没有认真读题,匆匆忙忙填上答案之故。请看下面一个合作解题的实例。

艾莉:“题目告诉我们斯蒂文买了8个苹果,请你用红笔在这里划8个圆圈。”

基文:“我们也知道斯蒂文还买了7个香蕉。再划7个圈。”

托德:“还有9颗梅子和6个桔子呐!”

艾莉:“好啦,让我们再读一遍题目。斯蒂文去水果店买了8个苹果、7个香蕉、9颗梅子和6个桔子,请问她买的梅子比苹果多多少?”

(托德作为小组记录员,开始在纸上写下了 $8+7+9+6$)

基文:“请等一等!写上这些干嘛!题目是问你梅子比苹果多多少,而不是问你一共买了多少水果,所以我们只要知道梅子和苹果的数目就行了,不要管香蕉和桔子有多少。”

托德:“噢!我明白了,不就是 $9-8=1$,简单得很。”

从上面这个实例可以看出,仔细阅读题目,弄清题意要求,学会如何区分重要的数字与无关的数字,这对正确解题来说是很重要的。另外,由于小学低年级学生的心理发展水平正处于感知动作阶段,所以教师通过指导学生列表、作图、画线段、摆弄学具等直观形象手段来帮助理解题意、推断关系,这也十分切实有效。

第二,适当分组、人人参与,强化口头交流、寻求解题的合理性,在轻松愉快的气氛中学习。

关于合作小组的规模,一般的研究都认为以4至6人为宜,但罗

斯伯姆等人根据小学低年级学生的成熟特点,提出了独特的见解。他们认为,强调培养自学能力的方向是对的,但从全班教学急迫地跳跃到个人自学,效果往往不好。应该提供学生在合作小组中练习解题能力的大量机会。合作小组最好先从两人配对学习开始,然后过渡到3人至4人的小组活动,随着年龄的增长及合作经验的积累,人数可进一步适当扩大。在3人合作解题小组中,男女搭配、个性不同、成绩参差、能力各异,虽然大家都承担了一项主要的任务(如读题、记录、计算等),但目标却是一个,共同成功地求出题目的解来。这种小型合作小组的优点在于:

①保证每个人积极介入,贡献力量,避免出现把解题任务“承包”给某一位能力强、成绩好的同学。

②提高了学生口头发表意见的能力。低年级同学的书面文字能力还很不强,相比之下,他们更乐意口头发表意见,小组人数少,大家都有机会说话,这种小组内的同伴反馈能帮助纠正错误,正确地运用概念和计算法则。

③能使学生更乐意承担失败的风险。学生们发现在2至3名同学面前犯错误比在25至30名同学面前犯错误所带来的惊惶不安感要少得多。合作小组所创设的这种“非威胁性”情境,使全体学生都能感到轻松自在,从而愉快学习,不断走向成功。

④能帮助学生懂得解题的合理性。罗斯伯姆说,在很多情况下,数学是通过竞争方式而不是合作方式教给的。

竞争模式通常传递着这样一种信息:迅速、正确的答案便是有价值的,不管这个答案是怎么得到的,只要做得快、做得对!可是这种做法只强调了完成作业迅速,常常使得学生很少对答案的合理性提出疑问,因而阻碍了他们在思维过程中的自信心。在合作学习中,不仅强调做得快、做得对,同时强调谁的解题方法更合理、更简便、更富创造性。这是培养数学解题能力的一项新的任务,以便学生在迈向21世纪时能作出更多的抉择。

苏联《合作的教育学》问题大讨论(访问记)

苏联教育界开展《合作的教育学》问题的大讨论原是由《教师报》于1986年10月18日登载《合作的教育学》一文发起的讨论规模仍在不断扩大中。继续发表有关文章的报刊不单是《教师报》,苏联《真理报》、《共青团真理报》、《苏维埃教育学》、《国民教育》、《心理学问题》,以及哲学、文学刊物也相继参加讨论。《真理报》早在同年12月21日发表社论,号召各级党委和行政部门要支持这一新经验的萌芽,帮助它成长和遍地开花。并称“它预兆着在教学和教育的土地上将有好收成”。《共青团真理报》也开辟专栏讨论和介绍《合作教育学》。

《教师报》主篇B.马特维耶夫、作家C.索洛维依奇克是《合作的教育学》的积极支持者和大讨论的发起者,参与发起者还有著名教育革新家Ⅲ·А·阿莫纳什维利、B·Φ·沙塔洛夫、C·H·雷先科娃、M·П·谢季宁等七人,这些人都是长年从事教育改革实验研究的教师,同时又是知名的新教育思想家,可以说是学者型教师,这些发起者把自己的实验成果和新思想概括为《合作的教育学》,而把批评的矛头指向了教育科学院的某些著名理论家,如巴班斯基、马赫穆托夫、马尔科娃、里哈乔夫、尼坎德洛夫等人。

大讨论也是大辩论,有陆续扩展和深入的趋势。苏联这种教育改革和教育科学动态须值得我们重视,需要不断加以追踪研究,供研究发展教育科学和改革教育的参考与借鉴。

此次大辩论涉及的问题广泛、意义重大:

1. 这次大辩论首先是革新教育思想的辩论

即怎样根据社会主义人道主义(或正确理解并运用马列主义的

人文主义)的观点改革教育,革新教育思想的问题。“合作”教育思想的目的在于克服历史上长期存在的、根深蒂固的强制性教育、强迫性学习以及各种教育上的“冲突”,以便使教育适合新时期的需要,切实地、普遍地提高民族素质。“合作的教育学”的“合作”一词,原文是“СОТРУДНИЧЕСТВО”,意即教育者与受教育者、教师与学生“共同劳动”,相互协作活动,提高教学教育质量。“合作”是针对强制、强迫、注入所引起的“冲突”而言的,沙塔洛夫说:“现在的学校到处是冲突,学生跟学生、学生跟教师、学生跟家长、学生跟班主任,学生跟团队之间,都有冲突。……在这种情况下,能培养出人格高尚的人吗?我们很难啊!”他们共同主张本着社会主义大方向,解放并发展学生的个性和潜力,因材施教,强调促使学生自愿努力学习与自我教育,坚持让学生心情快乐并把学校真正办成学生学习的乐园与发展的百花园。这样,使教育与受教育之间,学习和发展之间形成上升式的良性循环。上述主张与苏联教育界近些年提出的教育个性化(或因材施教)的思潮是相呼应的。(以上可参阅阿莫纳什维利著《学校没有分数吗》,中译本,教育科学出版社,1976年版。)

《教师报》同时发表文章批评苏联现行的某些教育理论是“没有良心的理论”,是违反社会主义人道主义的教育思想。

2. 这次大辩论还涉及理论与实践的关系、科学研究工作者与实际工作者的关系问题

《教师报》载文批评理论脱离实际的问题,甚至批评著名的教育学著作是“最不受教师和大学生欢迎的著作”,教育学科在师范院校是“不受欢迎的学科”。称颂《合作的教育学》的新思想是“在二十五年的教育实践中获得的教育真理”,但却遭到理论界某些学者的“蔑视态度”。

《教师报》还在1986年10月18日发表社论指出:《合作的教育学》是革新家们提出的思想和创造的新教学体系,与某些打着科学的幌子拼凑的“教育理论”和“教学法空洞计划”毫无共同之处。批

评教育科学院某些学者和行政部门领导人“压制实际工作者”的创新成果的宣传与推广。

该报于同年10月21日又报导了俄罗斯联邦共和国功勋教师、莫斯科市第587中学教师需先科娃受到压制的遭遇。据报导,她的班上没有后进生,只用3/4学年就教完一学年的教材,学生负担轻,而学习质量高,称她的教学是“彻底个性化”的,她的教育思想表明她本人是“最现代的教育科学的代表人物”之一。但是,这样的革新教育思想却受到许多莫须有的指责。

3. 此次大辩论不但涉及教育科研工作的方向性问题,还可能涉及科研管理体制与方法改革问题

《教师报》主编马特维耶夫于去年12月25日发表题为《为了探求真理》一文,批评教育科学院没有“第一个出来抓住先进教师们的创造,答应给他们以各种科学上的帮助,采取措施深入研究所提出的思想”相反的却否定了《合作的教育学》的革新意义或革新因素。批评教育科学院某些理论家自封为“只有我们才有作出教育判决的权利。所有其余的人都是不懂专业的。”还批评马尔科娃、马赫穆托夫乱扣帽子说“《合作的教育学》是步资产阶级教育学的后尘。”甚至有人提出改组教育科学院等尖锐意见。

以下把我们了解到的各种不同意见整理出来,供我国教育界研究参考。

(一)苏联教育科学院某些院士对《合作的教育学》的看法

教育科学院的教育理论和教育史学部。

领导人院士秘书费洛诺夫说:所谓《合作的教育学》,并不是新思想,原是马克思主义看待教育过程诸种关系的一个基本观点,就是

说,教育过程诸种关系的特征之一是“合作”。这正是社会主义教育发展史中的一个因素。我们都知道,学校内部有教师和学生的关系问题,又有学校与家庭、学校与社会机构之间的某种关系;学校内部应该是合作关系,学校系统与环境之间的关系也应该是合作关系,各大系统之间、小系统之间都永远应该而且可能组成合作关系,以利于促进社会主义教育的发展。

现在苏联全国有350多万教师在从事实际工作,当然我们要重视他们的经验。

我们也认为,我们教育科学院的科研工作某种程度上脱离生活,脱离教师实际经验;某些研究成果未经过教育、教学实践和实验检验,就向教育部提出建议要求采纳并推广,这不好。

但是,合作教育学的发起者和支持者,却力图把自己的主张越过教育部,不经教育部审批就直接向全国推广,这就不合适。

现在,各种宣传机器正在积极宣传合作教育学的革新经验,但是并非完全正确,有些宣传的内容同有关的实践经验、实际情况并不符合。

艺术教育研究所所长科扬特柯夫斯基对这个问题没有直接表示肯定或否定意见,他有两点看法:①任何教育科研成果,如果没有经过实验,那是没有价值,没有前途的;而任何学校要是没有教育科学作支柱,也是不可能存在下去的。②就教师、学生关系而言,学生不单是教育的客体,而且是教育的主体。

1986年12月18日《教师报》刊登了以巴班斯基为首的八位院士联名写的文章《科学和实践的聪明》,这篇文章是针对《教师报》此前发表的有关文章提出的意见。主要内容是:

(1)认为,“师生合作的基本思想不是什么新东西,因为古往今来的杰出教育家夸美纽斯、裴斯塔洛齐、第斯多惠、乌申斯基、克公鲁斯卡娅、马卡连柯、苏霍姆林斯基也都主张确立人道主义的师生关系,反对强权主义”。“每当在教学和教育的方法中有了一些革新,

就宣布创立了一门新的教育学,这是轻率的”。

2. 认为《合作的教育学》一文有片面性,“此文作者反对强制的教育方法,这是对的,但实际上他们却忽视了教学和教育中对学生合理要求的思想。我们知道,只有把严格要求跟高度尊重个性辩证地结合起来,并且培养学生的义务感和责任感,才是我们工作取得成功的根本保证”。

同时,合作教育学的主张者“用从学生的个性出发取代对学生‘个别对待’的思想,也未免太绝对化了”。

“片面性的工作态度的特点是:不是强调严格要求,就是强调合作;不是分数决定一切,就是完全取消分数;不是只注重理论,就是只注重实践;不是只要综合技术教育,就是只要职业技术教育,等等”。

3. 巴班期基等指出:“苏联教育科学院不主张提出硬性的教学法建议,要求所有的教师只按照一种教学法工作”。并称,教育科学院一向重视理论与实践的结合,而且在这方面做了大量工作。如果有人宣称“苏联教育科学院的学者们站在实验教师们的对立面,对他们的经验保持沉默,”那就是“无稽之谈”。推广一种“包治百病”的丹方是不对的。

还指出:要求贯彻苏共 27 大文件精神:“使科学面向实践,实践面向科学”。

(二)列宁格勒赫尔岑师范学院某些学者对《合作的教育学》大讨论的意见

4 月 22 日,随代表团访问了列宁格勒赫尔岑师范学院,除了解该院办学方针、科系专业设置等问题之外,也谈到当前《合作的教育学》大讨论问题,想听取他们的意见。

该学院副院长在谈话中说:

当前看来,《教师报》是最革命的报刊。戈尔巴乔夫曾说:改革

就是革命。现在各种宣传工具对《合作的教育学》的讨论特别感兴趣,《教师报》是直接参与者。讨论的发起在半年前开始,即去年10月18日,而最有意义的是现在,昨天又发表了三篇文章。如果说过去的报导只限于几行文字,现在宣传合作教育学已成为该报的旗帜,处处都在讨论这个问题。这对于报纸和整个社会都是好事。如果你不读这种报纸,你就会变得保守。昨天刊登的是一篇持反对立场的文章,是马尔柯娃的副手尼坎德洛夫写的。[注]

我认为,传统教育学就包含合作教育思想,问题在于现在出现的革新家使这种教育思想出现了变化。例如,奥格涅夫是历史教师,岗查洛夫是数学教师等等,这些人有革新的教育思想。

我们全力支持合作教育学思想。我们向师范生讲合作教育学,让他们懂得合作教育学是从教师的实验和经验中产生的。这种革新家不止是那七个发起人,多得很。教师的实践经验是宝贵的,能发出灿烂光芒。

师院副院长认为:

当然,我们不能片面地看待合作教育学问题。合作教育学观念在传统教育学中已经出现过,但是教育科研究的任务在于发现新事物或新的方面。我认为教育科学院是片面地理解和对待现在的合作教育学的。

坦率地说,我对《教师报》支持合作教育学鼓掌欢迎。

该院一位教育学教研室主任、教授(女)说:

我们教研室教授都是从基层学校上来的,都是教师出身。我们理解合作教育学思想。我们师院有五个副博士,取得学位以后,当学校教师直到现在,他们都是合作教育学的积极支持者。例如,拉吉尤诺夫,原是我院副博士,现在当物理教师,是主张合作教育思想的人物之一。

师院副院长接着说:

我认为,教育改革和科研要在这次争论中找出路,因为我们应该

按照新的方式方法工作 ,而创造新的理论思想也是在争论中出现真理。《教师报》就为这种革新开辟了这样一条道路。

如果说 ,教育科学院在理论上一切都明白的话 ,而普通教师对好多理论问题是不明白的 ,普通教师却对这些革新家的新思想极为欢迎 ,他们对革新家们象上帝一样的崇拜 ,因为他们看到革新家教师们的教育效果那么高 ,知道了他们改革的出路在这里。革新家也是一般教师 ,而他们的革新成果却是一般学校所达不到的水平。

当前 ,我们有些学校越办越不好 ,这是一种不良的趋势。我们是不应该倒退的。

教育是科学 ,又是艺术 ,需要研究和估计到学生个性 ,解放个性 ,形成他们的个性 ,培养创造能力。我们的学校办得还不好。

关于苏联学校教育的缺点问题 ,《教师报》1986年12月6日发表《学者们赞成合作》(学者座谈会的报导文章)一文也谈到 :“我们对实践、对儿童行为的影响软弱无力 ,是因为没有相应的理论依据。”又说 :“真理的标准存在于实践之中。学院式的教育理论取得的实际效果甚微。可以提出新的理论来取代它们 ,然而检验新的理论的标准仍然是实践”。

(三)列宁格勒市国民教育总局局长对于《合作的教育学》的意见

4月23日列宁格勒市国民教育有总局局长接受代表团访问 ,谈到合作教育学问题时说 :

我们支持合作教育学主张 ,支持这些革新家的改革 ,当然 ,我们内部有些同志的态度是不同的。

我们市有许多高水平的教师 ,他们是革新家 ,也是教科书的编者 ,参加了全联邦的或市属的教学委员会工作 ,如化学教师马赫兰、历史教师伊利英 ,还有的是文学教师等等 ,都是知名教师。

这些革新家的教学法有许多是很宝贵的,实际效果高,但又不是所有的方法和主张都是正确的。

至于其它教育行政部门领导人的态度,看来是各异的。据《教师报》1986年10月30日编辑部发表的文章报导说:有些视导员投信指出,与广大教师热烈支持合作教育学的态度不同的,是教育行政部门某些领导人对教育革新家的新思想、新方法的“蔑视态度”,他们“没有与广大教师一起拥护新思想的决心,也不说反对”,“害怕发表与上级指示相违背的意见”。

编辑部11月15日文章还指出:这些领导人之所以不能接受新思想,完全不是因为他们有充分的理由反对新思想,而在于他们害怕这样的改革。“这些人关心的是自己的地位,官职,习惯于发号施令的工作方法,他们事无巨细,没有上级指示,均不表态,生怕说错了话丢掉官职,因此,对新思想不敢说‘反对’,但也不能说‘拥护’”。

(四)某些苏联研究生(青年)的反映

史根东同志在访苏期间,接触了若干学生,大部分是苏联副博士研究生。他们的许多看法值得我们参考:

1. 我们不可以把合作教育学的大辩论看作是苏联教育科学院一方与革新家一方的矛盾,目前有这种看法是可以理解的,但不全面。事实上,苏联教育科学院学者内部对待这些教师革新家的思想所采取的态度也是很不一致的。

大辩论所暴露的矛盾,实质上是整个苏联教育界、教育科学界的革新与保守的矛盾,是教育改革深入发展过程中新与旧两种教育思想的矛盾。同时,革新家们在理论上也并不是完善的,有待进一步研究探讨。

因此,整个问题的实质在于:要改革教育,就要用新的思想代替旧的思想,用新的方法代替旧的方法。

2. 所说的“合作教育学”并不是现在才有的新思想,最早有过新西伯利亚的新经验,利别茨基城的新经验,主张打破五段、四段教学模式,促使师生之间建立合作性质的、和谐融洽的关系,可以大大提高教学教育质量。50年代大规模地通过实验,研究学生学习积极性的时期已提出过合作教育学的思想。

可是,问题并没有得到很好地解决,当前学生的学习过程缺乏独立性、积极性和创造性,这三点是要害;正是在这些方面,此次革新家们创造了大量经验,不可忽视。

苏联教育科学院的某些学者,如巴班斯基等人,长年从事理论研究,业已有一套理论模式,排斥新东西,借口教师中的革新家们理论思想不全面,而采取求全责备的态度,这是值得重视的。

注:指H·尼坎德洛夫发表于1987年4月21日《教师报》上的《致教师报编者的公开信》,H·尼坎德洛夫现任苏联教育科学院教育一般问题研究所副所长。

合作教学的基本类型与理念

合作教学是目前世界上许多国家普遍采用的一种富有创意和实效的教学理论与方略。由于它在改善课堂内的社会心理气氛、大面积提高学生的学业成绩,促进学生形成良好的非认知品质等方面成效显著,被人们誉为“近十几年来最重要和最成功的教学改革。”(注:Vemette P. (1994) Four Flaws :Avoiding the Common Mistakes of Novice Users of Cooperative Learning. The High School Journal - Feb/March.)美国著名教育评论家埃里斯和福茨(Ellis, A. K. & Fouts, J. T.)在其新著《教育改革研究》一书断言:“合作教学如果不是当代最大的教育改革的话,那么它至少也是最大的之一。”(注:Ellis, A.

E. & Fouts ,J. F. (1997) Research on Educational Lnnovations ,P. 165.)

合作教学(cooperative instruction)是一个泛称,是一个复合性、多层面的概念。之所以这样说,一方面是因为目前世界上冠以“合作”(cooperative)字首的教学改革可谓量大类多,异彩纷呈。仅美国现在流行的合作学习或教学的策略就不下百种,颇有令人眼花缭乱之感。类似这样的改革不仅在欧美等西方国家十分盛行,就连我国近些年来也涌现出了不少这样的改革,涉及十多个省份。难怪美国著名社会心理学家、合作学习的主要倡导者斯莱文(Slavin,R. E)博士将这种现象称为“教育中的合作革命”,是一种“合作热。”(注:盛群力:《对美国中小学兴起的“合作热”的拙释》,《教育评论》1990年第3期。)从这一角度看,合作教学是对上述合作性教学实践的总称。另一方面,从现有的冠以“合作”字首的教育教学改革方案看,虽然它们大都以教学中的人际合作性互动(cooperative interaction)为基本特征,但它们却并不处于同一个理论层面,活动取向也不尽相同。从国内外合作教学的理论与实践来看,目前的合作教学活动其主要取向大致可以有三种,即师生互动、生生互动和全员互动,由此可以将合作教学活动分为三种类型:

1. 师生合作教学

这一类型的合作教学可以前苏联的“合作教育学”为代表。合作教育学是从人道主义出发,以师生之间的互相尊重、互相合作为基础的,它的特点在于特别注意诱导儿童学习,特别是注意教师和儿童的共同劳动。合作教育学认为:“师生合作是学校人际中最基本的方面。”(注:吴文侃:《当代国外教学论流派》,福建教育出版社1991年版,第122页。)因此,合作教育学在阐述教育教学问题时的出发点即是师生合作。当然,合作教育学作为一种系统的理论,它在强调师生合作的同时,也提倡在学生之间、学校与家庭之间建立一种亲密的合作关系。但从整个理论与实践的取向来看,合作教育学主

要关注的还是教育教学过程中的师生合作问题。故此,我们将之归于师生合作教学的范畴。另外,我国教育学者80年代末、90年代初在借鉴当时苏联“合作教育学”的基础上也提出了“师生合作教学”的思想(注:吴立岗、夏惠贤:《教学原理、模式和活动》,广西教育出版社1997年版,第501页。)并进行了“合作教育实验”(注:杜坤:《创立中国式合作教育理论的良好开端——评上海市重庆北路小学的合作教育实验》,《小学教学》1991年第9期。)这些理论和实践也主要是从师生合作的角度出发的,都可视之为师生合作教学。

2. 生生合作教学

这一类型的合作教学可以当代欧美等国的“合作学习”(cooperative learning)为代表。合作学习是本世纪70年代兴起于美国,并在70年代中期至80年代中期取得实质性进展的一种颇具创意的教学理论与策略体系。目前,合作学习已广泛运用于美国、加拿大、以色列、德国、英国、澳大利亚、荷兰、日本、尼日利亚等国的大中小学教学。合作学习从教学过程的集体性出发,针对传统教学忽视同伴相互作用的弊端,着眼于生生之间互动的变革,将合作性的团体结构纳入到了课堂教学之中,构建了以生生互动为基本特征的课堂教学结构,通过组织开展学生小组合作性活动来达成课堂教学的目标,并促进学生的个性与群性的协同发展。合作学习是一种生生互动取向的教学理论与策略体系。当然,合作学习也涉及到师生之间甚至师生之间的合作,但这不是合作学习的主流取向。

自90年代初以来,我国浙江、河南等地引进了美国的合作学习法,并进行了初步的尝试与研究,收到了比较明显的效果。这些研究都把生生合作性互动视为实验成功的最主要原因。(注:陈燕:《合作学习课堂教学中的应用研究》,杭州大学1997年硕士学位论文,第4页。)(注:张景尧:《引进美国“合作学习小组”的尝试》,《教育论坛》1993年第4期。)

3. 全员合作教学

这一类型的合作教学兴起于 90 年代初,我国学者提出的“合作教学论”即为典型代表。有关合作教学的基本理念是在合作教学研究与实验的过程逐步形成的。(注:王维:《合作教学研究与实验在山东开题》,《中国教育报》1993 年 12 月 9 日,教育科学版。)

“合作教学论”是我国合作教学研究者在借鉴国内外有关合作教育和合作学习研究成果的基础上,从理论与实践的结合上提出的一种创新的教學理论与策略体系。

与上述两类合作教学形式相比,全员合作教学的特点在于其全员参与。如果说前苏联的合作教育学所涉及的主要是师生之间的互动合作,美国的合作学习所涉及的主要是生生之间的互动合作,美国的合作学习所涉及的主要是生生之间的互动合作的话,那么,我国的合作教学理论所涉及的则是教学各动态因素之间的立体互动合作,即师生互动、生生互动和师师互动。具体言之,前苏联的合作教育学主要强调的是师生合作,它主要是一种纵面上的人际互动合作,出发点是教师中心主义的,美加等国的合作学习理论强调的主要是生生之间的互动合作,出发点基本上是学生中心主义的,它主要是一种横面上的人际互动合作,合作教学论认为,整个教学系统中的动态因素都是教学活动不可或缺的人力资源,强调所有动态因素之间的互动合作,即师生互动合作、师师互动合作和生生互动合作,由此在课堂信息网络上体现出纵横交错的三维立体特征。从活动取向上看,合作教学论既不是教师中心主义的,也不是学生中心主义的,而是兼顾两者的优点,并力图求其均衡,是一种较为有效和实际的教学理论。

综观世界各国的合作教学研究和实践,我们认为:合作教学是以合作学习小组为基本形式,系统利用教学动态因素之间的合作性互动来促进学习,以团体成绩为评价标准,共同达成教学目标的教学活动。

世界各国的合作教学虽然在其具体形式和称谓上不甚一致,如欧美国称“合作学习”,在前苏联称“合作教育学”,在我国称“合作

教学论”等,但它们却有着许多共同的教学理念,与传统教学观有着根本的不同,并由此形成了鲜明的对照。综合而言,合作教学的基本理念主要涉及以下几个方面的内容。

1. 互动观

在合作教学的诸多理念中,最令人瞩目的当属其互动观。由于合作教学视教学动态因素之间的互动为促进学生学习的主要途径,因而这种互动观无论在内容还是在形式上都与传统教学大不相同,它不再局限于师生之间的互动,而是将教学互动推延至教师与教师、学生与学生之间的互动。上述三种类型的合作教学显然在人际互动上各有侧重,但对师生、生生和师师互动均有涉及。国内外大量实证研究证明,合作教学的互动观是一种先进科学的互动观,是对现代教学互动理论的发展。

从现代教育信息论的角度来看,教学中的互动方式大致可以分为4类:一是单向型,即把教学看成是教师将信息传递给学生的过程,教师是信息源,学生是接受者。二是双向型,即把教学看成是师生之间相互作用获得信息的过程,强调双边互动,及时反馈。三是多向型,即把教学视为教师与学生、学生与学生之间相互作用,共同掌握知识,寻求共同发展的活动,强调多边互动。四是成员型,即教师作为小组中的一员与其他成员共同活动,不再充当信息源。(注:Hodge, B. (1981). *Communication and the Teachers*. p. 9.)合作教学认为,教学是一种人际交往,是一种信息交流,其间必然涉及上述4种信息互动方式,缺一不可。但目前各国的合作教学实践证明,合作教学更多地还是把开发中心聚焦在全员互动关系的开发上,因为这是当前教学实践中被忽视的一个重要领域。

反观教学实践,目前教学中采用的互动方式主要是师生之间的双向互动,至于学生与学生的互动则始终未能受到重视,因而教学中少或有根本没有多向型的互动方式。甚至不少人还将学生与学生之间的互动视为非建设性的消极因素或破坏力量来对待。造成这种状

况的原因很多,其中理论误导的影响不可忽视。受传统教育的影响,我们往往把教师与儿童之间的关系视为教学中唯一重要的关系,认为学生之所以能掌握知识,发展智力主要是取决于与教师的互动。(注:詹姆期·H·麦克米伦主编,何立婴译:《学生学习的社会心理学》,人民教育出版社1989年版,第142页。)另外,由于心理学关于学生早期社会行为的研究曾一度集中在儿童与成人之间的相互作用上,因而致使心理学家得出这样的结论:“儿童与成人(如父母和教师)的关系是最重要的关系。……同伴关系是不重要的。”(注:詹姆期·H·麦克米伦主编,何立婴译:《学生学习的社会心理学》,人民教育出版社1989年版,第142页。)国内目前不少学者将教学概念仅仅理解为“师生双边活动”的观点实际上就是上述思想的折射。我们认为,把教学这一复杂现象仅仅当作师生之间的双边活动来认识,实在是过于简单化了,不能真正反映教学的本质,自然也就不能实现教学的科学化和最优化。实际上,教学不仅仅是教师与学生之间双边互动的过程,它还涉及诸如生生互动、师师互动等多种互动过程,是多种互动过程的统一体。

2. 目标观

合作教学是一种目标导向活动。由于合作教学强调动态因素之间的合作性互动,并藉此提高学生的学业成绩,培养学生良好的非认知品质,因而这种教学理论较之传统的教学理论更具有情感性。合作教学的研究者们认为:“在教学目标上,注重突出教学的情意功能,追求教学有认知、情感和技能目标上的均衡达成。”(注:王坦、高艳:《合作教学理念的科学创意初探》,《教育探索》1996年第4期。)

合作教学认为,学习是满足个体内部需要的过程。对于学习来讲,合作教学的假定是:“只有愿意学,才能学得好。”(注:马兰:《掌握学习与合作学习的若干比较》,《比较教育研究》1993年第2期。)只有创造条件,满足学生对归属感的影响力的需要,他们才会感到学习是有意义的,才会愿意学,才能学得好。基于这种认识,合作教学

把教学建立在满足学生心理需要的基础之上,使教学活动带有浓厚的情意色彩。从合作教学的整个过程上看,合作教学情意色彩表现在教学过程的各个方面,尤其是在小组合作活动中,小组成员之间可以互相交流,彼此争论,互教互学,共同提高,既充满温情和友爱,又像课外活动那样充满互助与竞赛。同学之间通过提供帮助而满足了自己影响别人的需要。同时,又通过互相关心而满足了归属的需要。在小组中,每个人都有大量的机会发表自己的观点与看法,倾听他人的意见,使学生有机会形成良好的人际技能。当学生们在一起合作融洽、工作出色时,他们学到的更多,学得也就更加愉快。由此可实现认知、情感与技能教学目标的均衡达成。

另外,特别值得一提的是,合作教学在注重上述认知、情感和技能目标的同时,还十分注意人际交往的技能目标,并将之作为一种教学目标在教学中予以遵循和追求。当代教学设计专家罗米索斯基在80年代初即提出:“人际交互技能”同“认知技能”、“心理动作技能”、“反应技能(态度)”一样,必须在学校教学中占有重要的地位。我国学者把合作教学的目标体系分成两个部分:“学术性目标(academic objectives),即我们通常所讲的教学目标,合作技能目标(cooperative objectives)。……在以往的教学过程中,教师通常十分重视学术性目标,而往往忽略学生合作交往技能的训练和培养。而在合作课堂中,对学生进行合作技能的教授与训练是一个很重要的组成部分。否则学生会因为缺乏必要的合作技能而无法进行合作,从而直接影响合作教学的顺利进行甚至严重削弱教学效果,至于培养学生合作品质,则更无从谈起”。(注:陈燕:《合作学习课堂教学中的应用研究》,杭州大学教育系1997年教育系硕士学位论文。)要求合作教学应注意两类目标的均衡达成。

3. 师生观

在合作教学中,提倡教师当好“导演”,学生当好“演员”,而不再象传统教学那样为保持所谓的权威,教师既“导”且“演”,结果是“导”不

明；“演”不精，事倍功半，苦不甚言；与此相应，学生在传统教学情境中只能跑跑龙套，敲敲边鼓，充当着配角或背景，甚至是旁观者。由于教师占用了课堂上大部分的时间，学生的主体地位只好靠铺天盖地的各种作业来体现了。由此形成了一个恶性循环圈：教师布置作业→学生做作业→教师改作业→再布置作业……在这一恶性循环中，教师只能埋头于作业堆里不能自拔，不堪重负，根本无暇顾及教学内容的精心研究与设计，因而不可能当好“导演”兼“主演”；“导”不明，“演”不精也就在所难免。在这种教学情境中，学生的主体地位难以真正得到体现，超负荷重复性低水平的练习与作业使学生对学习逐渐失去兴趣，疲于应付，难以达成在身心方面的和谐发展。合作教学巧妙地运用了生生之间的互动，把“导”与“演”进行了分离与分工，充分尊重学生的潜能和主体地位，力求“导”为前提，“演”为主体，把大量的课堂时间留给了学生，使他们有机会进行相互切磋，共同提高。由此以来，在传统课堂上许多教师做的工作都交由学生当堂完成了。如在反馈阶段，教师不必再批阅全班的作业，而是随机从各小组中抽取小部分作业进行批改，其他作业由各个小组根据答案单进行互批，发现问题上报教师以及时进行补救。这样做不仅减轻了教师的负担，同时也提高了学生学习的积极性与参与度。这样以来，教师可以有时间研究教学问题，科学设计教学方案，进行教学改革，确保“导”课的质量。学生由于主体性得到了体现，自然会产生求知欲望，会把学习当作乐趣，最终进入学会、会学和乐学的境界。师生负担也会由此大减，教学的良性循环也会因此而建立起来。

4. 形式观

教学组织形式在漫长的历史发展过程中经历了几次重大的变化。这种变化实际上反映的是人类社会生产组织方式的转变，因为教学组织形式同人类社会生产组织方式有着天然的联系。在农业社会，社会生产劳动是单干的、家庭作坊式的，劳动效率少慢差费，因而，学校教学组织形式也是以个别教学为主的。近代工业革命后，集

约化、批量化、高效率的生产劳动取代了原有的小生产劳动方式,班级授课制应大规模、高效率培养工业生产者的需要而产生,并为促进经济繁荣和社会进步做出了重大贡献,发展至今在学校中仍是主要的教学组织形式。但本世纪以来,班级授课制的弊端也逐渐地显现出来,并成为教育改革的目标。一般认为,班级授课制的主要弊端有两个:一是机械呆板的整齐划一性压制了学生的个性发展;二是忽视人际互动,丧失了教学的集体性。值得注意的是,现在的班级授课制与其创立之时的原意相去甚远。正如我国教育学者所指出的那样:“夸美纽斯(Comenius, J. A.)在确立班级授课制之时便明确提出班级教学的一个优点是同学之间的相互影响具有积极的教育作用。只是在传统教学实践中,这一优势并未发挥出来,同学之间的人际影响局限于教师的权威控制,学生的学习更多地体现为集体学习背景中的单独学习,同伴交往增进个体认知、情感、社会性、价值观等方面发展的功能在课堂上得不到体现。实际上,传统教学的弊端并不在于其集体性,反而恰恰是没有真正发挥出集体学习的优势,忽视了课堂上同学交互作用所具有的教育功能。”(注:王红宇:《教学组织的未来走向》,《黑龙江教育学院学报》1995年第1期。)

合作教学采用了班级授课与小组活动相结合的教学组织方式,这主要也是由于社会劳动生产方式的某种变化所使然。“当发达国家开始进入后工业社会或信息社会时,劳动组织开始趋向小型化,劳动中互相协作彼此直接交往的机会大大增加,劳动者的人际关系技能和状况将对他的劳动机会产生直接影响。很显然,当新的就业机会大部分只出现在只有20个人的小企业时,那么,这种劳动组织方式就既不是个人单干的,也不是大集体作业。另一方面,与之相应的变化是,学校班级规模在发达国家也趋向小型化,但这种小型又决不回到个别辅导的单干学习这条老路”。(注:盛群力编:《小组互助合作学习参考资料》,杭州大学教育系1995年12月印。)由此出发,合作教学认为,教学应当兼顾教学的个体性和集体性特征,应当把个别

化与人际互动有机地融合在一起。因此,在教学形式上,合作教学强调以集体授课为基础,以合作学习小组活动为主体,力求体现集体性与个体性的统一。

与传统教学不同,合作教学是以小组活动为基本形式的一种教学活动,但集体授课仍然在整个教学过程中占有重要地位。这点我们可以从合作教学的基本模式中得到印证。我国的合作教学其基本模式是:合作设计→目标呈现→集体讲授→小组合作活动→测验→反馈与补救。(注:王坦:《合作教学的基本理念》,《中国教育报》1995年12月29日,教育科学版。)由此可见,教师的授课几乎是每种合作教学策略中必不可少的组成部分。值得注意的是,合作教学的讲授与传统教学中的讲授有着很大的不同,合作教学中的讲授是经过合作设计的,力求简要清晰,时短量大,高效低耗,有较强的启发探究价值,能为继起的小组活动留有足够的空间。

5. 情境观

合作教学认为,组织学生学习的情境主要有三种:一种是竞争性的,在这种学习情境中,学生们会意识到个人的目标与同伴目标之间是相互排斥的,即别人的成功意味着自己的失败,反之亦然,是一种“利己损人”的学习情境;另一种是个体性的,学生们各自朝着既定的目标进行独立学习,而不必管其他人学得如何,这是一种“利己不利人也不损人”的学习情境;还有一种是合作性的,学生们在既利于自己又利于他人的前提下进行学习。在这种情境中,学生们会意识到个人目标与小组目标之间是相互依赖的关系,只有在小组其他成员都成功的前提下,自己才能获得成功。小组成员之间是“沉浮与共”的关系,这是一种“利人利己”的学习情境。合作教学认为,在合作、竞争和个人三种学习情境中,“合作学习是这三种学习情境中最重要的一种,但目前却是运用得最少的一种学习情境。……从研究中可以清楚地看到,课堂活动的主流应当是学生的合作活动。”(注:Johnson, D. W., Johnson, R. J., & Holubec, E. J. (1990) Circles of

Learning :Coperation in Classroom , p. 5.)同时 ,合作教学的倡导者还认为 ,“在一个理想的课堂里 ,所有的学生都应能学会如何与他人合作 ,为趣味和快乐而竞争 ,自主地进行独立学习。……合作学习并不排斥竞争与单干 ,在适合时宜时 ,竞争和个体活动能够增益于合作学习”。(注 :王坦 :《合作学习导论》,教育科学出版社 1994 年版 ,第 36 页。)也就是说 ,合作教学在突出合作的主导地位之同时 ,并没有否认竞争与个人活动的价值 ,而是将之纳入了教学过程之中 ,使它们兼容并存 ,融为一体 ,共举教学系统。

6. 评价观

合作教学的评价观与传统教学也有很大不同。传统的教学评价强调的是常模参照评价 ,关注个体在整体中的位置 ,热衷于分数排队 ,比较强弱胜负。这种竞争性的评价是有局限性的 ,它把是否“成功”作为衡量学生优劣的唯一标准 ,脱离了大多数学生的实际。在这种评价方式下 ,只有少数学生能得到高分或好名次 ,能取得成功 ,而大多数学生则注定是学习的失败者 ,这不利于大多数学生的发展。科尔曼(Coleman ,1961)曾把青少年促成学业成功的规范与促成(体育)运动的规范作过对照。在小组协作运动中 ,如篮球比赛 ,每个人的成功都有助于小组或学校的成功 ,因而每个都得到同伴的大力支持。与此相反 ,学业上的成功具有独特的性质 ,它会减少其他人成功的机会(因为得高分的人毕竟有限) ,这就导致了学生反对自己的同伴在学业上的努力。竞争性的评分效果并不理想 ,因为大多数的学生不管他们怎样努力 ,几乎都没有取得高分的可能性 ,只有少数人能得到高分。有鉴于此 ,合作教学把“不求人人成功 ,但求人人进步”作为教学所追求的一种境界 ,同时也将之作为教学评价的最终目标和尺度 ,将常模参照评价改为标准参照评价 ,把个人之间的竞争变为小组之间的竞争 ,把个人计分改为小组计分 ,以小组总体成绩决定奖励或认可的依据 ,形成了“组内成员合作 ,组间成员竞争”的新格局 ,使得整个评价的重心由鼓励个人竞争达标转向大家合作达标。尤其

是“基础分”和“提高分”的引入可以说合作教学评价的一个重要特色和创新。所谓基础分是指学生以往学习成绩的平均分,而提高分则是指学生测验分数超过基础分的程度。引入基础分与提高分的目的,就是尽可能地使所有的学生都有机会为所在的小组赢得最大的分值,把学生的着力点定位在争取不断的进步与提高上,自己与自己的过去比,只要比自己过去有进步就算达到了目标。另外,为了体现评价的公平性,合作教学还注意根据学生以往的学业成绩表现和测验成绩,安排优等生与优等生一起分组测验,差生与差生一起分组测验,中等生与中等生一起分组测验,有时候测验的难度也可以有所不同。各测验组的每个成员都与原属小组的总分挂钩,优等生小组的第一名,差生小组的第一名以及中等生小组的第一名,差生小组的第一名以及中等生小组的第一名所得的分值完全相同,这种使学生在原有的基础上进行合作竞争、公平比较其贡献的做法,最终会导致全班同学无一例外地受到奖励,取得进步,并由此走向成功。合作教学以标准参照评价为基本手段,不求人人成功,但求人人进步,以小组总体成绩为评价依据决定奖励与认可的观点与做法,有利于我们走出竞争教育的怪圈,实现教学评价的科学化。

总之,合作教学以现代社会心理、教育社会学、认知心理学、现代教育技术学等理论为基础,以研究与利用课堂教学中的人际关系为基点,以目标设计为先导,以师生、生生和师师合作为基本动力,以小组活动为基本教学形式,以团体成绩为评价标准,以标准参照评价为基本手段,以大面积提高学生的学业成绩和改善班级内的社会心理气氛、形成学生良好的心理品质和社会技能为根本目标,是一种富有创意和实效的教学理论,值得大家予以关注与研究。

下 篇

合作教育学派教育文论

选 读



合作教育学的基本原理

合作教育学是与权力主义和强迫命令的教育学(авторитарно - императивная педагогика)相对立的,作为一个学派,它是在一批志同道合的实验教师的数次会晤中诞生的。参加第一次会晤的人员有 в · ф · 沙塔洛夫、с · н · 雷先科娃、и · н · 伊利英、и · в · 沃尔科夫、м · п · 谢季宁、в · п · 尼基京、ш · а · 阿莫纳什维利、л · 尼基京娜、в · ф · 卡拉科夫斯基,还有 в · ф · 马特维邦夫和 с · л · 索洛维依奇克。体现我们共同观点的合作教育学这一术语就是在这次会晤中开始采用的。出乎我们意料的是,刊登在 1986 年 10 月 18 日《教师报》上的关于这次会晤的报告激起了教师们争取更新学校生活的群众运动,同时也引起了教育科学院很多活动家的积极抵制。在会晤报告刊出后不久,部分教育学者立即就表示,他们有义务使奋起进行创造性探索的教师们听话和醒悟过来,在他们提出建议的论据和经验中没有什么新东西。随后,一批教育学者在《教师报》上发表了一篇文章,在文章中他们不厌其烦地向公众阐明了一个道理:现在和将来都不会有“新的教育学”。

教育学者的反对是强烈的和严厉的。但与此形成鲜明对照的是,教师们渴求新思想,他们不满足于“官方批准的”教育科学对学校的贡献,他们自己在努力重新思考现有的经验,力图从根本上改造自己的工作。

这种分歧决非偶然。社会生活方式、国家管理的形式、历史阶段的特点始终会在教育过程(Педагогический процесс,也可译作“教学教育过程”。)中反映出来。多年来占优势的行政命令的国家管理在很大程度上决定了在我国学校所确立的教育过程的性质。

(一)什么是权力主义教育学^①

长期以来,组织教育过程的权力主义和强迫命令原则始终是与学校里的任何新思想和创举相对立的一种力量,它不容后者在学校有存在的余地。过去,谈论教育学上的新学派、新观点、新方法是危险的。在学位论文中通常都论证已被实践或主管部门的指示所肯定了的东西,论述完善、改进、效率、合理化、优化,而对发现、全新的学派却避而不谈。

在最近几十年间,现行的教育实践得到了完善、巩固和普遍化,教学大纲、教科书和教学方法也在规定标准的范围内得到了完善。但不曾有过整个实践的令人信服的和更新性的变化。尽管这样,还是应该给某些科学探索以应有的评价,它们现在已成为学校改革的基础。其中应该特别指出的是B. A·苏霍姆林斯基在自己的经验的基础上孕育出来的新的教学体系,Д. Б.艾利康宁和B. B.达维多夫在他们领导的实验的基础上创立的内容概括(Содержательное обобщение)的构想,还有其他一些人的探索。但某些学者充当了权力主义和强迫命令的教育学权力的化身,他们扼杀了教育科学上的这种新事物。Л. B.赞科夫的实验被遗忘了,他的理论总结被教育学理论的空话所“淡化”,而在他去世以后,他领导进行研究的实验室被关闭了。B. A.苏霍姆林斯基长期遭受攻击,给他扣上了种种莫须有的帽子。闻名国内外的,实现了内容概括构想的莫斯科第91实验学校以及哈尔科夫第17和第4学校都遭到了严厉的批评,实验被禁止,当时由B. B.达维多夫领导的实验室也被关闭了。

回顾实验教师们走过的道路,也可以看到类似的情况。在这一方面,М. П.谢季宁的遭遇最典型。在他的领导下,在亚斯诺耶佐里

^① 原文标题为“教育过程的权力主义和强迫命令的方向性。——译注”

村建立了一所举世无双的综合学校(Школа - комдлекс)。学校获得了列宁共产主义青年团授予的奖金。但此后不久,综合学校的这位组织者却被迫离开了亚斯诺耶佐里村。后来,М. П. 谢季宁在当时的苏联教科院院长 В. В. 斯托列托夫^①的支持下,又在济布科沃村领导组建了一所新的综合学校。但过了若干时候,这所学校的革新经验在苏联教科院主席团的默许下又被行政命令的权力所毁灭了。当时他们不顾公众激昂的愤慨情绪,简直是在全国人民面前公开毁灭这所学校的。只是在不久前,在苏联国家教委的帮助下,М. П. 谢季宁才得以在克拉斯诺达尔边疆区亚速海沿岸一个镇上建立了一个实验教学综合体(экспериментальный учебный комплекс)。

权力主义和强迫命令的权力、行政命令的倾向,这两种力量在科学上尚未减弱。它们与新的教育思维是相对立的。对教育体系的权力主义和强迫命令的管理,与之相适应的教育过程和教学法服务的组织,造成了“没有儿童”的教育理论和教育实践的完整结构。

在过去的年代里,谈论教育过程的权力主义和强迫命令的方向性,谈论教育科学和教学法服务促进了这种方向性的巩固,全都是忌讳的。我们习惯于确信:苏联的教育科学和学校是世界上举世无双的,是最先进的。谈论下述问题也是忌讳的:儿童的个性成了一个与教育“理论”和实践无关的概念,一切都旨在使学生掌握知识,但即使是最现代化的知识,无论他们掌握得怎样牢固,知识不可能自发地生成个性,不可能使学生形成关系和信念的系统观点。教育科学和实践与行政命令的权力一起创造了迄今为止我们不能最终摆脱的片面追求百分率^②和形式主义的体制。

^① В. В. 斯托列托夫于 1981 年去任,接替他任院长的是 М. И. 康达科夫,现院长由苏联国家教委第一副主任 В. 沙德里科夫兼任。——译注

^② 指升学率、优良成绩百分率、及格百分率等,以此作为评价学校、教师工作优劣的标准。——译注

权力主义和强迫命令的教育理论与实践的主要特点是什么呢？首先在于，这一教育学派的理论和实践武断地认为，没有强制就不可能使儿童参加到教育和教学中来。不言而喻，在任何一部教育学教科书中都没有这句话。然而，在论述教育和教学的原则、方法、手段、形式的字里行间不难令人觉察到这种倾向。

教师和教养员原来是接受怎样的交往方式的训练的？盛气凌人的教往方式！学生必须学习，必须听话——这就是这种交往方式的先决条件。值得注意的是，教育理论较多关注的是研究对学生的惩罚方式，而不是鼓励，对学生的要求的条目应有尽有，但缺少相信学生的呼吁。甚至连鼓励和信任也离不开惩罚，否则就是不可思议的：“我鼓励，但也有可能惩罚，我信任，但我自己看着办吧！”这句话的言外之意在师生交往中并不少见。即使是以吸引学生参加认识活动为目标的寻常的教育手段也给学生造成了恐惧，学生的认识活动是通过施加压力而实现的。在一部教学论教科书^①中有这样一段话：“教师可以用合乎逻辑的提问来灵活而又严格地检查大部分学生，以此来加强全班学生的注意。检查知识是促使学生更负责地完成他们应该完成的所有作业的有力手段”（着重号是我加的。——Ш. 阿莫纳什维利）。可以说，这句话道出了官方教育学（Официальная педагогика）的核心问题：严格、服从、不容抗辩地执行要求。在该书作者看来，学生在课上的注意其实是靠什么来加强的呢？原来，靠的是严格检查大部分学生。那末，如果在课上不严格地检查大部分学生，就意味着没有注意了吗？为什么一定是严格的检查，而不能是善意的脸查？对这一问题的答案就在下述一句潜台词中：因为没有严格，即没有使学生感到恐惧，他们就不学习，因为大部分学生都不爱学习。因此就应该严格地提问大部分学生，使他们人人都懂得：教师

^① 指达尼洛夫和叶西波夫编著的《教学论》，中译本 1961 年人民教育出版社版。——译注

是不会放过他的。只是问题还在这里：怎样才能灵活地进行严格的检查？！

不难发现，上述极为典型的引文实际上否定了学生个性的存在，认为他们没有完成家庭作业的责任感。学生应该完成所有的作业，但没有完成作业的愿望。由此得出的结论是什么呢？也许，是提高信任、互相理解的水平么？不，在教科书的作者看来，不应该信任他们，否则他们会利用教师的信任而根本不学习。出路只有一条：为了强迫学生完成所有的作业，需要经常检查他们。从这一观点出发，检查就成了促使学生对学习抱负责态度的有力手段。

我试图演示一下，权力主义定向的教师是怎样从事实上把儿童的个性排除在教育过程之外的。当然，在这样做的时候，我将略加夸张。

请读者注意，现在我扮演一个权力主义的教师。比如说，现在我去小学二年级的一个班级上课。我充满着对学生的不信任感——如果不严格地提问他们，这些学生将什么功课都不肯做。对学生的这种成见通过我的面部表情、说话的语气和一举一动都暴露无遗。

——都给我端端正正地坐好！你瞧哪儿去啦！安安稳稳地坐着！昨天给你们布置了什么作业？背一首诗？不错！全都背出了吗？谁没有背出？我瞧一眼就能知道！你背出了吗？站出来背给我听！背得很糟，不成体统！叫你妈妈明天到学校来一次，我要跟她谈话！现在都把作业本打开！家庭作业全都完成了吗？全都完成了？拿给我看！难道这是作业吗？谁象你这样做的？你不觉得害臊吗？你呢？你没有完成作业？为什么？我早已给你讲过，你会留级的。等着瞧，做留级生去！我们大家升到三年级，你却要在这个座位上继续坐下去！你的作业呢？唔，你做得不坏！

我——教师——就这样地在教室里踱来踱去。儿童——这是盛装教学内容的口袋，即正确回答了我的提问的学生。我感到满意。但我确实不知道，他们是否会学会做人。我的教育可能会使他们对

我怀恨在心,他们将终生把我看作是一个凶恶的老妖魔,永远也不会说我半句好话。没有办法,但他们将知道,果戈里是在哪一年诞生的。

我——命令教育学(Командная педагогика)的典型代表——就这样地在座位间的走道上来回走着,学生们坐在自己的座位上。他们尚在学习,因此他们尚不能被当做人,他们学习的不是怎样成为人,而是怎样读、算、复述,怎样在物理、化学等课上回答问题。学会了这一切就成为了人;学不会——就不成其为人。要独立做作业!我不让你们投机取巧!

教师、教养员是负有使命造就这些小人的人,他干吗需要这种方法呢?他不信任儿童,认为他们不想学习,不想成为人,他还认为,为了使他们成为人,应该与他们——儿童——作斗争。但儿童现在已经是人,他们只是不愿意让别人强迫他们成为人。既然他们的学习是受强迫的,也就是说,不把他们每一个人当做人。这样,教育学也就成了没有儿童的教育学(Вездежная педагогика)。

教师为什么会这样做?在任何一本教育学和教学论教科书中,在任何一种“教学法参考资料”中,似乎都没有这样的建议。不错,确实没有。因此,我们得弄清楚一个更重要的问题,即在教科书中没有写着的其余东西是从何而来的:应该严格地检查尽可能多的学生。正因为这样,在教师们的实践中才出现了形形色色的体现出严格的不同方案。但这种严格的检查确能在多大程度上鼓励学生负责地履行自己的义务,能在多大程度上提高他们的学习积极性,加强他们在课上的注意,这在教育学上,甚至在心理学上,仍然是一个隐秘的领域。某种貌似公理的东西——严格的检查等于加强注意和激起责任感,就是这样地在教师的头脑里生根的。

在权力主义和强迫命令的教育过程中,学生的学习活动势必大多为听讲、做作业、复习、回答问题。教育过程——是一个全面强迫的过程。强迫学生接受一切:知识、道德、对现实的评价、信念。学生

成了仅仅是教师教导的接受者。但因为无法预测学生接受的效果，所以教师需要有多种制裁手段来保证 强制、禁止 或者 在最坏の場合，甚至对不喜欢的学生课以开除学籍的处分。

在强迫的教育过程中，儿童确实变得固执而又任性，失去学习的兴趣。可是从中却得出了这样的结论 我们要知道，这些孩子是怎样的人，现在的这一代是怎样一代——不听话，不想学习！但这种结论是离开造成这种状况的原因而得出的，我敢说，这种状况是教育实践本身所促成的。种种不良品质都归罪于儿童本身，似乎这些不良品质与儿童在其中得以成长的教育过程是无关的，与奠定儿童个性定向基础的师生交往的性质是无关的。

有些教学法专家和教师惯于说儿童的坏话：“我们为他们操尽了心，可他们却忘恩负义，什么也不想干，不听话！”显然，这些教师不理睬，正是成人对儿童盛气凌人的态度才使他们变成个样子的。

通常，教材的编写和教学法研究很少考虑到真实的教育过程和作为这一过程的“居民”的儿童，也很少考虑到这样的任务：怎样引起儿童的兴趣，怎样吸引儿童参加到教育过程中来，怎样激起他们的创造才能，防止儿童作弊的对策却多多益善。为了不让学生在做作业时互相抄袭，在班上采用了同一内容四种不同方案的试题。大部分教学时间用来进行各种各样的提问、检查和测验、复习和巩固旧课、听写、考试，其余时间讲解新课。讲解新课的方法是这样的：要求学生一字不漏地听，记住教师所讲和所演示的一切。家庭作业的全部负荷不外是背诵教材、巩固知识和技能，而且，作业的分量和范围又是不受教育学、心理学和医学所容许的限度制约的。学习动机不足，家庭作业力不胜任，对教师的恶感，这一切都造成了学生对学校和学校生活的否定态度。学生不喜欢学校，这是必然的。年复一年，他们越来越感到学习是一种重负，学生与教师、儿童与家长、学校与社会界之间的冲突也愈益频繁和加深起来。

在教育理论上，对教育的范畴和现象的论述多半是形式主义的。

在教育过程中,没有学生的教师是不可思议的,没有自己的个性特性的学生也是不可思议的。但对教育范畴和现象的分类和总结并不是从教育过程的整体观点,而是从片面的观点出发的。儿童、学生被排除在这一整体的过程之外,他们的生活被忽视。例如,课就是在这样的“基础”上加以分类的。按照这种分类,课被说成是教师遵循自己权力主义的意图进行讲解、巩固、复习知识的过程,而不是在互相理解、兴趣和志向一致性的某基础上师生共同活动的过程。由此得出课类型:讲解新教材的课、巩固知识和技能的课、复合课、等等。虽然教学方法被解释为师生共同活动的手段,但其分类的依据仍然是一些形式主义的特征,如获得知识的来源:教师口述、印刷材料、实践活动,等等。

在教育学和教学论教科书中,一切都论述得很得体,象某个“图书收藏家”按色彩、美观、装帧排列图书的书架一样。为了不让人看到破烂不堪的图书,它们被排列在书架的最底层。如果按书的内容排列,书架看上去就显得不雅观了。但按色彩、美观和装帧排列,对需要研究问题的人来说,能方便吗?

教育学教科书这样做,是为了使儿童在教育过程中得到快乐吗?是为了使教师得到创造飞跃的可能性吗?不,那样做的主要目的是为了教育学的理论看上去无可指责,使它看上去象是一个严整的体系。让儿童进入这一体系,他们就会把它彻底捣毁。而受这种教育学训练的教师会把儿童忘得一干二尽。对他来说,主要的是提出怎样的教学任务。

我试图再一次演示权力主义的教师,让我们听听他内心的自述:
——今天我要给你们讲解新教材(教学大纲、教科书、教学法指南、我的习惯和经验指使我这样做)。现在我开始讲解。孩子们,你们都坐好,专心地听我讲课!我们不喜欢新教材?谁给你们权利打断我的讲课?这我知道,你们需要干什么,大家都听我讲!……但我也可能要给你们做测验。那我们就上测验课。都作好准备,孩子们,

快拿出笔和练习本,我们来做测验。我想测验他们,可他们却不愿意。这不是他们在请求我:“亲爱的老师,请给我们做测验吧,我们很想检查检查自己”。不会有这样的事。教学任务主宰着我,控制着我,我被它牵着鼻子走,我已见不到儿童本身,见到的只有他不知道什么,他的知识质量如何,我只依据他的知识水平来评价他的个性。

在教育学教科书里没有叽叽喳喳的儿童,似乎他们是压根儿不存在的。事实上,有调皮儿童,也有腼腆的儿童,有天才儿童,也有愚蠢的儿童,儿童有自己的生活,他们喜欢吵吵闹闹、游戏、有时还互相吵架,甚至打架。对此,任何一本教育学教科书都避而不谈。

什么是调皮?儿童调皮是好事还是坏事?在教育理论上没有谈到这样的问题。儿童——这不是按姓名列于班级日志上的一些“听话物”,而是一个个活生生的人,需要的不是用教育的铁钳去制服他们(以此来取消问题),而是造就他们。把不听话、调皮、任性、儿童的个性问题一笔勾销的教育铁钳造成了没有儿童的教育学、形式主义的教育和教学理论。不承认儿童生活的教育学势必会崇尚强力、显示权力、严格和强制。在这种教育学和与之相适应的教育实践中,压制手段(无论是处罚还是奖励)将是首要的研究对象。

也许,在教育学教科书和教学法研究中不谈活生生的儿童果真要好一些,因为承认这一现实,无异就是让非常调皮的孩子有可能在按“美学”原则整理好的书架上乱翻。这个调皮鬼,如果不严格监督,任其进入教育学教科书和教育“理论”里去,就有可能把书架搞得乱七八糟。……最好的办法还是指明,教师应该爱自己所教的学科,爱自己的职业(而不是爱自己的学生),如果谈到爱学生的问题,就要涉及这样的问题:应该怎样爱学生,怎样显示自己对他们的爱,也就是说,要从这一观点出发去重新思考许多教育现象、概念、分类,这样一来,在已经万无一失的公式化的教育理论中又要出现混乱。因此,最好的办法还是根据行政命令的教育学不成文的法则不让儿

童进入科学著作里去 科学是纯洁的 ,它与理论有关 科学不需要儿童 ,因为他们可能有碍于科学 ;没有儿童我们要太平得多 ,何况谁也不会去问他们 ,应该怎样教育他们 ,教什么和怎样教 ,他们的天职是服从。这就是一切。

当然 ,在这里我用了讽刺的手法 ,但既然教育科学和教育实践使我们感到了严重的不安 ,那就应该寻找出路。

各门学科的教科书也具有与学生交往的权力主义性质。这些教科书象教师一样 ,也不信任儿童 ,不相信他们有学习的愿望和对知识的渴求。它们也要求学生认真地读 ,“ 从这里 ”背到“ 那里 ”、回答问题。教科书不喜欢以友好的口气与学生谈话 ,不喜欢帮助他们、同情他们、与他们同享快乐 ,不喜欢开玩笑 ,不喜欢鼓励他们认识的胆略。它们象某些教师同样地铁板着脸、粗声粗气 ,令人厌恶。教科书不反映学生的生活 ,因此儿童们不喜欢自己的教科书 ,不爱惜教科书 ,疏远教科书。一切都是相互的 教师和教科书以怎样的态度对待学生 ,学生也会以同样的态度对待教师和教科书。关于这样的教科书的作者 娜·康·克鲁普斯卡娅说过 ,也许他们“ 从未见到过生气勃勃的儿童 ”。

50 年代末至 60 年代初 ,在教育学上出现了“ 传统教学法 ”、“ 传统教学论 ”、“ 传统心理学 ”等概念。这些概念表明了现行的权力主义教育过程和与之相适应的教学法体系的特征。据 B·B·达维多夫的意见 ,传统的教学法、教学论、心理学是一个关于学生掌握知识的过程的相对统一的观点体系 ,它是编写目前所采用的最通用的许多教材和教科书(包括大学生和青年教师借以学习有关学科基本原理的教材和教科书)的依据。П·B·赞科夫认为 ,传统教学法普遍应用于实践已延续了好几十年 ,它一直保持到现在 ,这不是因为它的高质量 ,而仅仅是因为人们对它久已习惯了。

对于我们来说 ,有一点是明确的 ,即现行的教育观点体系和教育实践不仅仅是传统的 ,问题的实质在于它们的权力主义的方向性 ,在

于它们的“无儿童性”。不仅理论是无儿童的,而且实践也是无儿童的。教师也可能成为目无儿童的人。这种教师在跨进教室上课时,看到的不是在他领导和帮助下形成中的个性,而是懂不懂教材、是否专心听讲、是否妨碍他工作的学生。儿童是已学过的教材(以知识、技能、技巧为形式)的载体——这就是教师所关心的主要的东西。没有儿童的教育实践就是这样形成的。我认识一位极端严厉的教师。孩子们从未没有完成作业去上他的课,他也因此而自豪。但他布置给学生的作业多到那样的程度,以致学生们来不及完成其他教师布置的作业。这样做好不好?能认为这位教师的自豪是当之无愧的么?让儿童经常处于恐惧的压力下学习,这就是没有儿童的教育实践的写照。

对这种实践和关于教学与教育的“相对统一的观点体系”的批判性评价往往招来人们的责难:难道一切都这么坏么?一代又一代经受了战争考验的,现在正在发展我国的经济和文化的苏维埃人难道不就是这种传统的学校培养出来的?

不错,现在这一代苏维埃人当然是苏联学校培养出来的,而且这一代人还肩负了很多重任。我国学校能培养出思想上有明确方向的工人、农民和知识分子一代。学校能使自己的学生具有爱国主义感情。苏联人民不止一次地证明了自己的创造才能。问题不在于权力主义的教育过程完全不能达到目的,而在于可以用更富有成效的和人道的手段来达到目的,它们使得有可能提出更高的目标,提高教育质量,减少损失。虽然无法测定权力主义的教育过程带来的损失,但鉴于很多教师的教育实验探索和创造性工作的成果,可以满有把握地说,权力主义的教育过程带来的损失在于学生被埋没的和没有得到发展的潜力,在于学校大多数毕业生在道德品质方面的缺陷。如果每一个学生在学校里都能在人道的、民主的,而不是权力主义和强迫命令的教育学的条件下,在确认他的个性的条件下接受教育,现代一代苏维埃人的创造水平将提高何种程度,是难以估量的。

权力主义的教育过程是与过去不久的旧时代的社会生活方式相一致的,在旧时代,人被看作是国家机器上的螺丝钉或国家的资本,而不是有独一无二的个性的人。正如我们已经说过的,社会、国家的管理形式总是要在社会的教育的方向性、师生交往的性质上打上自己的印记。革命前的学校是作为一种典型的权力主义的教育机构建立起来的,它有一整套确是非常严酷的、违反教育原则的惩罚儿童和侵犯儿童人格尊严的制度。在沙皇政府时代,整个国家机器都为镇压民主和思想自由而工作。在这种国家强制管理体制中的学校也创造了自己类似的教育和教学的管理体制。国家统治阶级的目的、国家统治的形式导致产生了相应的教育过程、相应的学校。教师也是用权力主义教育学、粗暴的、否定学生个性的压制和强制手段的精神培养的。

十月革命以后发生了什么变化呢?在革命胜利后的最初日子就建立了国家教育委员会。第一次全俄教师代表大会讨论了《统一劳动学校条例》。工农政府通过了《统一劳动学校的基本原则》。这些文件规定了苏联学校的民主原则。教育史学家 H·A·康士坦丁诺夫、E·A·麦丁斯基、M·Φ·沙巴耶娃就此写道:“与旧学校的专制制度、对学生一举一动的琐碎监督、采用侮辱性的惩罚手段相反,这些文件宣布了尊重儿童的原则,学生具有显示自己的主动精神的广泛可能性,建立了有广泛权利的学生组织”^①。“在学校的一切场合无一例外地”取消了分数。总之,奠定了对学校进行革命改造的民主原则。

广大教师能按革命的要求改造自己的教育思维、重新认识自己在沙皇俄国极权政府的压制下积累的教育经验吗?一部分教师对革命改造持敌对态度:举行罢教、组织怠工。教师们很难理解对

^① H·A·康士坦丁诺夫、E·A·麦丁斯基、M·Φ·沙巴耶娃:《教育史》,俄文第4版,莫斯科,1974年,第343页。

学校进行革命改造的意义。另一部分怀有自由主义情绪,甚至革命情绪的教师往往也不能理解,更不要说创立新的教育学和新的教育实践了。

不知道怎样工作,教师们怎能按新的方式去工作,何况已积累的经验也限制了他们的探索和创造。虽然曾作过改组学校生活的尝试,制定了各种不同的方案,但革命胜利后最初几年奠定的学校民主原则渐渐地开始丧失了。这主要是背离国家管理的列宁主义准则所造成的。在国家生活中盛行的强制、权力、个人迷信使尚未强固起来的新的教育实践回复到了旧的轨道上去。一系列关于学校的决议加强了这一过程,这些决议唯意志地预先规定了实践运动的性质和科学探索的方向。作为一门科学的教育学脱离了实验研究的道路,闭锁在理论和总结现成经验的框框里。任何创造符合改造学校的革命原则的另一种实践的尝试都受到了追究,并立即被制止。这种状况延续了几十年。在这样的条件下,培养出了千千万万这样的教师:他们的创造指向完善现有的东西。正如一位学者曾一针见血地指出的“无论把煤油灯制造得多么十全十美,它终究不会因之而变为电灯”。

当然,在过去几十年里发生了很大的变化,在教育内容、教科书、物质基础方面的变化尤甚。废除了学校里的体罚。扫除了文盲,学校转向普及初等教育,接着又陆续普及不完全中等教育和中等教育。

但所有这一切并没有促成在师生交往的形式和方法,在整个教育过程中的革命。不久以后,分数、考试、家庭作业相继都恢复了,学生组织的工作被置于教师监督之下,学生自治化为乌有,学校脱离了生产劳动,教学和教育的目的被曲解和内容贫乏化了。用牢固的科学基础知识武装学生成了主要的要求。知识、技能、技巧由个性发展的手段变成了目的。学生的个性又被埋在数不胜数的要求里面。如果说,这一过程还是产生了一定的积极成果,那就应该归功于我国人民和学校本身保持和依靠的那种共同的革命精神和热情。

(二)关于教育现实的三个层次

可以认为,教育现实是由三个一个置于另一个之上的不同层次组成的。

第一个层次,最底下的一个层次——这是教育过程,即在学校里所进行的一切:在这样那样的学校里日复一日上的无数堂课,许多所谓的教育措施,成功的快乐和失败的痛苦,冲突和调解,召见家长和严厉的教导,兴趣小组活动,少先队集会,教育委员会、讨论等不胜枚举。总之,这是象生活本身一样丰富多彩的学校生活。但这不是放任自流的生活,而是大体上可控制的生活。

教育现实的第二个层次——这是管理的层次、教学法服务作用的领域,它处于第一个层次之上。教育生活的官方标准就是在这一个层次上形成并使之生效的。它又可分为两部分。其一是稳定性的文件——命令、决定、决议、指示、教学计划、教学大纲、教科书,它们调节教育生活。其二是官方的、推荐的科学(最近一个时期它被称做“官方教育学”、“官方教学法”)。在其中包括教育学教科书、各科教学法教科书、教学法资料、教育部“准许”或“建议”广为采用的一般科学、教学法参考书。所有这些标准文献是检查、鉴定学校、教育集体和个别教师工作的基础,也是师资培训和再培训的教学内容的核心。教师经常需要教学法服务,他们需要教学法服务更甚于别的什么需要。教师可能会产生一种错觉,认为这是真正的科学,它们就是科学,他们读的是科学文献,在教学法教程里写的一切都是对规律的科学概括,因此,应该相信这些教程,遵循这些教程。何况,在其中还有不少权威的话、大量的摘自教育学经典作家的著作和心理学著作的引文,还有很多科学概念、原则、定义、指示。在其中也不乏马卡连柯和苏霍姆林斯基著作中的引文。教育学和教学法教科书、教学法参考资料作者的良心是白碧无瑕的,因为他们有科学依据。

果真是这样么？原来，教育过程的权力主义思想通过各种决议、指示、命令被法定了下来，也就成了“官方”的了，它还借助添加在教育学上享有威望的教育家著作的引文来拔高自己，并以此来证明自己是正确的。否则就很难解释，教育学经典作家的教育学说怎么会成为发展权力主义教育学的同谋者，他们著作中的精髓——师生交往的人道精神和确认年轻人的个性——怎么被阉割了。例如，对 B·A·苏霍姆林斯基的教育学说，不是理解他的完整学说，并正是在此基础上构建“苏霍姆林斯基”的教育学教科书，而是采取了科学上所不容许的偷天换日的手段——断章取义地从他的著作中摘引某些片断来拔高权力主义的思想。结果，连苏霍姆林斯基本人也成了与发展这一思想有关系的人。我在各种代表会议和教育讲座上多次听过一些教师的报告，在报告中常有这样的话：“夸美纽斯早就说过，……”，“正如乌申斯基指出的，……”，“马卡连柯教导我们，……”——接着引述了确是他们的英明论断，但在这之后论述的经验却是与引文的实质相对立的。引文只有在新的上下文中不歪曲原作者的整体学说，有利于进一步发展这一学说，或者甚至有利于产生新的思想的情况下，它才是好的。但如果超前于时代的论断被用来维护和证明落后于现代社会发展水平的教育学观点的正确性，那就应该认为，这种作风在科学思维上是不能容许的。

教育现实的第三个层次——这是教育科学、教育学经典作家的遗产、关于教育过程的基础研究、在儿童个性形成和发展中认识儿童的心理学研究、生理学和遗传学知识、关于人的哲学观点。在这一层次上，教育科学是建立在辩证思维的基础上的，它反映教育经验和实验。古往今来的教育科学——这是思想运动的源泉，鼓舞、提高教育素养、扩大创造视野的源泉，它包括在下列教育家的著作中：夸美纽斯和加里培林、裴斯泰洛齐和赞科夫、乌申斯基和维果茨基、戈格巴什维和乌兹纳泽、马卡连柯和伊利延科夫、苏霍姆林斯基和艾利康宁、涅缅斯基和卡巴列夫斯基及其他很多教育家，也许还有不少鲜为

人知的人,他们倡导了很有意义的构想、观点,进行着引人入胜的教育实验。

对教师最有价值的帮助究竟是什么?是教学法参考资料,还是教育学说?怎样才能使教师的个性更快地民主化,更快地解放他们的创造才能?供给教学法指导书和按课授课的教学法参考资料,还是发展他们的能力和阅读科学著作的兴趣,使他们熟悉经典教育学的遗产和现代科学的成果?

不言而喻,我并不认为,教学法参考书是不需要的。它是需要的,但问题是怎样的教学法参考书?需要的是这样的教学法参考书:它们应有助于提高教师的水平,同时把教育实践提高到经典的人道教育学思想的水平,而不是把这一水平降低到权力主义教育学思想的水平,而且还断言,这就是真正的科学的产物。

教师需要得到教学法的帮助。他期待着来自“上面”的帮助——在他之上的教学法服务。他必须阅读每一本教学法小册子,听取每一个指示。但教育实践如同流不尽的滔滔江水,使他象一块木片一样在水面上不息地漂浮。他没有可能去深入钻研教学法参考资料的真正的科学性和实施细则的合理性。其实,它们限制了他的教育思维的深度和广度。这岂不就是在教育实践中缺乏创造,某些教师或教育集体的创举被扼杀的原因么。

教学法服务机构做了不少工作,以便使教师免除“创造的艰苦”的折磨。它还做了不少工作让教师显示谨慎和遵循指示、“建议”和“准许”的科学——教学法参考书行事。

在教育实践的上方形成了一层“教学法的烟雾”。在烟雾的另一边是明亮的星空。但教师很难观察得到这个星空,而且也没有时间去认清它——教师阅读科学读物的兴趣逐渐在消失,其结果就是他的教育素养质量的降低。

在我们教师中间,听说过裴斯泰洛齐和苏霍姆林斯基,但不清楚他们的教育学是怎样的教育学的教师不在少数。虽然从未读过沙茨

基和谢季宁或伊凡诺夫的著作,但没有去图书馆读一读他们的著作的需要的教师也不在少数。这难道不都是千真万确的么?

把教师的思维引导到教育现实的第三个层次上来,就等于给他们打开了一条通向教育创造的道路。

在谈及摒弃权力主义教育学的问题时,决不能由此得出结论,似乎一切都得从零开始。对过去的东西不能抱虚无主义态度,在科学上。新的构想往往是在旧有的构想的基础上通过对它的反驳或继承和利用已取得的成果而孕育出来的。

多年前在苏联教育科学院的一次会议上我有幸听取了Д·卡巴列夫斯基的演说。当时他刚开始对儿童进行音乐教育的实验工作,形成了关于组成音乐的基础的“三支柱”的构想,并据此勾画了构建新的音乐教学体系的轮廓。他说,应该构建新的美学教育学,但为了加速这一过程,我们应该利用传统教育学的一切有用的因素作为构建新的教育学的建筑材料。

确实,很多教育手段可以为进一步发展思想服务,我们怎能把它们一股脑儿都抛弃呢。只有阻挠新事物、压制新事物发展的那种传统才应该被打破。应该打破的是在教育思维和教育实践中的权力主义,但在这同时应该保护好对新事物有益的部分,使它们免遭损害。

(三)关于教育学上的多种观点

多年来,我们都习惯地认为,作为一门科学的教育学和作为实践的教育过程,其本身不存在多种观点的可能性。不是苏维埃教育学,就是资产阶级教育学。教师关于资产阶级教育学的知识主要是从有机会读到的对这种教育学的批判文章中获得的。令人遗憾的是,对资产阶级学校和教育学的批判基本上是从否定的立场出发的,而不是先让教师有可能认清某一学派的本质,然后帮助他们批判地分析研究其中对我们有益的或无益的东西。对资本主义国家教育经验的

这种片面和全盘否定的态度为给在我国教育实践中出现的任何新事物一律贴上“资产阶级”标签开放了绿灯。在苏联教育科学院于1987年召开的一次关于教育创造的会议上也明显体现了这种倾向。在会上,某些学者和追随他们的个别教师以令人吃惊的轻率试图把合作教育学思想说成是西方反动教育学派的原则的产物。

对作为一门科学和实践的教育学的这种同义理解在我国不止一次地导致了这样的后果:出现的新思想和新的实践被扼杀,或者被消溶在教育理论的大杂烩中,在这种大杂烩中它们丧失了自己的独特性,因而不能丰富教师的思维。

作为一门关于教育和教养的科学,教育学是否能有各种不同的学派,甚至互相对立的学派?在很长一个时期里,这样的认识是不容许的。普遍认为,我们只有一种教育学,别无分店!创立教育学派的任何企图都会引起对它的毁灭性的反响。但教育科学上的新学派毕竟还是诞生了。这是怎么一回事?令人感到有点不合常情的是,通常,这些新的学派象在心理学家的领导下进行的实验一样,是在心理学的内部形成和发展起来的,很少立足于在教育学者领导下的教育学本身。Л·В·赞科夫、П·Я·加里倍林、Н·Ф·塔雷津娜、В·И·哈怯普里泽……这是一份不完整的领导心理—教育实验的心理学家名单,他们创立了不同的发展性教学和教育的学派^①。正因为这些实验是在心理学家的领导下进行的,所以某些官方教育学的活动家的毁灭性影响甚微。通常,先进经验在初期没有引起强烈的反对。但一旦这些实验开始作为一个有自己特色的教育学派而形成,即开始作为一个独立的体系进入教育学领域时,反对它的斗争就立即加剧了起来。

然而,我们本来就应当习惯于这样的思想:在作为一门科学的教

^① 有充分的根据应把阿莫纳什维利本人也列入进去。——《教育新思维》编者注。

育学内部,象在包括社会科学在内的很多其他科学内部一样,可以有各种不同的学派、不同的构想、不同的观点,可以进行各种不同的超前于实践的形成性实验(Формирующий эксперимент)。学派之间可以互相竞争,这没有什么坏处。应该认为,所有这一切乃是发展教育科学的必由之路,没有这样的运动,教育科学势必会陷入死胡同里去。令人遗憾的是,我们已“证明”了这一点。任何一个学派都不应该是管理权力的宠儿,都不应该变为“官方”的学派。研究的成果应当让广大教育界去评判,他们有权选择教学法,教学法建议、成套教学法资料(учебно - методический комплекс)——只要教师具有根据具体条件选择最有成效的体系的能力就能做到这一点。这才是教师高水平的教育素养的标志。

教育学的多方案性(плюрализм)与学校改革是不可分割的。如果仍象从前一样把学校办成千校一面的、同一模式的学校,仍象从前一样地指令教师:怎样的教学法才是允许的,他们应当明智地拒绝哪些方法,那就没有学校改革可言。

(四)合作教育学的公式

合作教育学!我相信这一教育思维的学派及其实际应用的可能性。我认为,它是今天最正确的一个学派,但我也意识到这种状况:在教育科学上实际上永远也没有钦定的真理,教师的经验有时能粉碎束缚他们几十年并已成了偶像的某些真理。此外,某些经过科学论证的、符合真理的建议的生命力往往是极其戏剧性的。如果教师的意见不利于某种即使是经过很好的科学论证的建议,它就不会被教师所接受,在教师的实践中就不具有真理的力量。

合作教育学同样不是脱离教育科学和教育实践的自在之物。它(不过)是使教育过程民主化和人道化,使教育过程贯穿互相理解和人道精神的可行的学派之一。

在试图得出关于合作教育学的某种公式时,应该以娜·康·克鲁普斯卡娅的下述思想为准绳:教师应当把儿童当作战友来对待。据此,合作教育学的思想可以表述如下:使儿童成为教师、教育者、家长在对他们进行教育、教学、教养和形成他们的个性中的自愿的、有利害关系的战友、志同道合者,成为教育过程的平等的参加者,成为对这一过程的成果抱关心和负责态度的人。

这一思想似乎并不复杂,甚至是很熟悉的。但这不就是乌托邦吗?儿童是教育者自己在对他们进行教育中的助手?!儿童能成为这样的助手吗?不言而喻,每一个教师都希望儿童能帮助他教育他们,但果真有这样的事吗?最可能的是:儿童会阻挠教师教育他们。他们不听话、调皮捣蛋、说粗话、不做作业。迷恋于其他与学习无关的事。在所有的教育学教科书里都写着:教师是教育过程的主要人物,在这样的情况下,怎能使儿童成为这一过程的自愿的助手、合作者和平等的参加者呢?总之,自开天劈地以来,人人都知道,如果不强迫儿童学习,不常常训斥也,不吓唬他,不处罚他,一味地对他表示亲热和温情,就不能把他培养成有出息的人!这一思想已进入了俗语。格鲁吉亚人说:“教育儿子要象对付敌人,他才能成为你的孝子”。俄罗斯人说:“孩子不听话,就得揍他,别让树条、皮鞭空挂着”。

举例来说,有些教师的想法是怎样的呢?据说,只有这样严格地要求学生,他们才能最终形成绝对服从的态度。很多教师马上会回想起某些闹得他们不得安宁的学生:调皮鬼、懒惰虫、小霸王。他们由此得出结论说,跟他们有什么合作可言,对他们不讲纪律,不严格要求,学校就会乱糟糟。

另一些教师可能会提出一个决非幼稚的问题:在合作教育学的思想里有什么新东西?每一个教师都应该那样地工作!不错,当然是都应该……不言而喻,有这样的教师,他们现在就是根据对学生人道态度的原则工作的,他们尊重学生,是学生的亲人。合作

教育学并没有使他们感到不可理解。但我们要问：这样的教师很多吗？

合作教育学不是从天上掉下来的。确切地说，合作教育学思想象教育学本身一样地古老。教育学的所有经典作家的心肠和著作都浸透了对儿童人道态度的思想（只要回忆一下裴斯泰洛齐的创造和实验就足以说明这一点）。但这一思想遭受了失败，而教育实践却越来越具有权力主义和强迫命令的隐蔽形式。这是怎么回事？是思想本身的无效性、抽象性、不可实现性吗？完全不是！根据辩证唯物主义的观点对这一现象进行历史分析是极有价值的。对儿童人道态度的思想和合作的思想为什么没有成为教育现实的准则？我试图用“真理的时机”这一概念来解释这一事实。任何一种思想，只有在它适逢自己的“真理时机”（即在已形成的具体历史条件下它能有助于人们解决所面临的非常重要的任务）的情况下，才能成为现实。马卡连柯和苏霍姆林斯基的教育实验是走向民主的未来的重要突破。当时人们很难理解他们，而在今天，他们的经验已成为学校改革的本质所在。社会的民主化、社会生活的人道化、政治体制的更新、实行公开性、发展经济和农业的新形式——这是形成实现人道教育思想的“真理的时机”的部分因素。教师们对合作教育学表现出了强烈的兴趣。为什么？这是因为历史时机本身生成了这种兴趣，学校改革激励着教师，扩大教师创造的权利鼓舞着教师。在改革的历史过程中，合作教育学这一旧思想正在变成一种新的、脱污泥而出的、迫切需要的思想。此外，这一教育现象的教学法的和程序的方面目前尚鲜为人知，还有很多革新和科学探索的工作要做。

只要能利用合作、对儿童人道态度的思想从心理学上重新理解教育过程的所有主要方面——课、教学方法、教学大纲、教科书、教师的个性、教室等，合作教育学就不难实现。总之，要重新评价我们对儿童的态度。合作的思想——这是学校的精神，要使学校里的一切都与学校精神和谐一致起来。

(五)以发展为目标

在论证合作教育学的基本原理时,心理学应该回答怎样的问题?主要的问题可以归结如下:儿童本身是否具有成为人、成为个性的需求,是否具有认识现实的渴望?这里所说的渴望就在于在今后转化为成为真正的人的自觉愿望,而不仅仅是潜力。每个人都有其潜力(当然,对它也应该具有充分的认识),但要使这种潜力开动起来,需要有自己的内在的推动因素(动机)来保证,因此我们还必须回答另外的两个问题:在怎样的教育现实的条件下才能赋予潜力以推动力?在怎样的条件下才能加速儿童个性形成的过程?

我根据 П·С·维果茨基关于最近发展区的构想来探索这一问题的答案。儿童刚生下来时并不是一块“白板”,他不是一无所知地“降临”人世的。儿童的潜力实际上是无限的。但我们确实知道,有较深层的天赋,它们大概要远在将来某个时候,在具备相应条件的情况下才能显露出来。儿童都具有这种财富,这是自然给他本人的,并通过他给与他周围人们的恩施,也许,这也是给全人类的恩施。他们主要的潜力——这是成为他必须生活在其中的社会所需要的人。如果他是 100 年、500 年、1000 年以前诞生的,他会成为那个时代的社会成员。如果能把人的胚胎放在试管里保藏起来,经过 100 年、500 年、1000 年以后让我们的后代人把它培育成人,他就会成为未来社会的人。儿童生来就有这种惊人的天赋的可塑性,根据社会历史发展的需要和水平,按新的方式显露出的惊人的天赋才能,这使我们有充分的根据断定,儿童是无限的存在物,自然本身、宇宙本身无穷无尽的真真的、活生生的缩影。也许,夸美纽斯想说的就是这一点,他曾大声地惊呼:“人,记住,你是一个微宇宙!”

每一个时代的社会无不根据社会发展的水平和面临的迫切任务来创立自己的教育学,以此来帮助社会培养社会所需要的人。教育

学以自己的实践揭示儿童的为社会所需要的和已知他所具有的那种天赋。由此可见,作为一门科学的教育学和作为培养儿童的实际工作的教育实践都没有理由无视儿童天赋的可塑性和无限性。

Л·С·维果茨基关于两个发展区的概念给评价儿童的天赋问题提供了正确的方法。

按照维果茨基的观点,儿童有两个发展区。第一个发展区——现有发展区,指儿童在某一年龄阶段上已经达到的发展水平。它可以根据儿童已经能完成或能独立完成某种任务来测定。现有发展水平决定着儿童今天生活的内容,也是他跨入明天生活的准备。

在现有发展区周围构成一个广阔的区域——最近发展区,即儿童明天的发展水平。在教学和教育过程中具有适宜环境的条件下,儿童会跨入自己发展的明天,把明天变为今天,登上自己发展中的更高级台阶,这个最近发展区就变成了他的现有发展区,在这个现有发展区的外围又会出现另一个活动范围,即新的明天,等等。令人遗憾的是,某种机能的发展过程象整个天赋体系的发展一样,在时间上有其本性所固有的局限性。

考虑到发展的这一规律性的教育学应该是怎样的呢?它应该以什么为目标?有两种处理方法。第一种:帮助儿童巩固已经掌握的知识,在已经得到发展的能力的水平上丰富他的知识。第二种:帮助他加速发展的进程,使他有可能早一些跨入自己发展的明天。

应该按照怎样的战略来构建教育过程?在教育学上论证了两种按其本质互相对立的教学论原则:量力性原则及其规则(由易到难,由具体到一般)和高难度原则,后者也有自己的规则(由难到更难,由抽象到具体)。

第一种教育战略及与其相适应的第一种原则的支持者认为,帮助儿童巩固已获得的知识是最重要的教学方法。第二种教育战略的追随者则致力于帮助儿童加快跨入明天的进程。遵循第二种原则的战略符合Л·С·维果茨基的思想和他的关于最近发展区的构想。

“教育学不应当以儿童发展的昨天,而应当以儿童发展的明天为方向。只有这样才能使现在处于最近发展区的发展过程开动起来”。“教学和发展不是直接互相吻合的,而是两个处在非常复杂的相互关系中的过程。只有走在发展前面的教学才是好的教学。这样,教学就会激起一系列处在成熟阶段和最近发展区的机能开动起来,……教学只有在受制于最近发展区的发展周期的极限上实现时,它才能更有成效”^①。

上述引文岂不过分夸大了发展的作用吗?知识、技能和技巧的作用何在呢?在教育辩论中常有人提出这样的问题。其实,在我们看来,如果没有指向掌握知识的活动,儿童的发展就是不可思议的。不存在纯粹形式的发展。问题不在于用损害掌握知识的办法来保证儿童的发展,而在于要有意识地使掌握知识的方法以发展为目的。儿童的发展是目的,知识、技能、技巧是达到目的的手段。得到发展的能力有助于儿童掌握在形式和种类方面复杂得多的知识和活动。儿童将加快认识的步伐,其结果可以赢得教学时间,这又可给他带来益处。上文所述第二种战略的代表人物Л·В·赞科夫、Д·Б·艾利康宁、В·В·达维多夫以及教育革新者们的实验都证明了这一点。很多人觉得他们的经验难以置信,这恰恰是因为他们的学生掌握的知识和技能在范围和质量方面都大大超过了按通常的教学体系学习的同年级学生的水平。因此,指责发展损害掌握知识是站不住脚的。顺便说说,正是由于实验成果的铁的事实,关于发展的概念才终于在最近几年出版的教育学和教学法教科书中得到了反映。但结果却是这样的:它被溶合在从前的教学理论的大杂烩里了,因为在传统教育理论的基础上固定下来的现行教学过程仍然不是以发展为目的,而是以掌握知识为目的。不言而喻,教学过程在某种程度上也促进发

^① 《维果茨基文集》二卷集,俄文版,第一卷,莫斯科,1982年版,第251、252页。

展,但这种发展主要是自发的,而不是有目的的。因此,学生的认识速度缓慢,知识质量有缺陷,在掌握知识方面出现困难。量力性原则解决不了学习动机问题,它在扑灭学习动机,对学生的学习成效来说,需要的不是把发展作为教学的副产品,而是使教学指向发展。

推动发展过程开动起来的力量是什么?发展是否具有其自身的运行机制,或者它是受纯外在的因素制约的?在上文引述的Л·С·维果茨基的论述中没有直接回答这一问题。促进个性成熟起来的动因是什么——是自己内在的力量,还是外在的环境因素?显然,在维果茨基看来,两者兼而有之。如果用Д·Н·乌兹纳泽关于机能倾向性(функциональная тенденция)的构想来解释,很多问题都可迎刃而解。乌兹纳泽独自提出机能倾向性的构想的时间与维果茨基创立关于最近发展区的学说大致在同一时期。

按照Д·Н·乌兹纳泽的思想,发展是在趋向活化(处于成熟阶段)的内在机能和相应的机能活动的环境相一致的条件下实现的。在初等教育阶段,重要的不是儿童获得的那些知识和技巧,而是发展借以掌握这些知识的潜力、天赋、机能,没有它们的参与,就没有教学过程。在这方面具有特别重要意义的是儿童的能力与教材的相关度的性质。这种相关度应该是怎样的呢?如果教材在其难度方面与儿童的能力是相等的或低于他的能力,就没有发展过程的出现。Д·Н·乌兹纳泽认为,教材应该是较难的,因为发展是在克服困难的过程中实现的。正是困难推动着机能力量的运行。

教师常有机会看到,孩子们怎样地在自己给自己寻找困难和克服困难。儿童的活泼好动是机能力量在困难水平上的活动的一种体现。成人常常担心儿童闯祸,从而给自己带来损害,认为最好让他们太太平平、安分守己地过日子,制止他们“多余的”积极性。认为这是关心儿童,使他们避免可能造成不良后果的好办法。但下述情况决非少见:这在很大程度上是成人关心自己的生活过得轻松些的表现,是成人没有能力,有时也不愿意为儿童组织发展性交往(разв

живающее общение)的结果。这样,警告、禁止的教育学也就应运而生了:“别动!别跳!……别爬!……马上给我爬下来!……别吵吵闹闹!……这你不该知道!……长大了,就知道了!……别纠缠,真讨厌!我在对谁说话?!……你怎敢!……”

总之,教材的难度要略高于儿童的潜力,但不能过难,否则就没有发展。Д·Н·乌兹纳泽的这一思想与Л·С·维果茨基关于“教育学不应当以儿童发展的昨天,而应当以儿童发展的明天为方向”的思想在某种程度上是不谋而合的,那末儿童怎样才能掌握难度超过其潜力的教材呢?能让他们学习明摆着有困难的教材吗?要可怜可怜儿童!

为什么有些教师会提出这样的问题?这是有根据的。以掌握知识、技能和技巧为目的的教学确实只能是这样的:从简单到复杂、从易到难。他们接受了权力主义教育学的理论和实践的这些规则。他们从貌似崇高的利益出发,用不使儿童的生活复杂化的意图来证明这种教学观的正确性。但同时他们恰恰忘记了,儿童是与成人在一起的,在学校里,这个成人就是教师——职业教育工作者,他应该懂得:发展是怎样发生的,他——教师——在这一过程中的作用是什么?不用说Д·Н·乌兹纳泽完全明白,儿童光靠自己一人是胜任不了学习任务的,他尚不具备这种能力。目前教材的难度超过了儿童组成其现有发展区的潜力。如果让儿童一个人单独去学习教材,今天他就不能掌握这些教材,也许在不久以后也不能独立做到这一点。正因为这样,就需要建立专门的教育机构。在这种机构里,儿童在教师和教养员的帮助下掌握道德财富、知识,得到发展和形成。他们来到学校不是为了光凭自己单个人的力量去完成自己的发展、教养和教育,而是为了在与明智的成人职业教育家的交往中加速自己在个性形成的道路上的进程。学校的教师不是儿童做什么、学习什么和怎样学习的监督员,他是儿童的潜力在难度方面超过其潜力的教材之间的中介人。教师给儿童讲解、演示和帮助。他赋予教材以

需要的形式,即按教学法的要求精心设计教材。教师把自己的经验介绍给儿童。教育过程的本质不是别的什么。而是帮助儿童获得比他在这一过程之外自己可能获得的成就更大的成就。教师的中介作用的本质不在于把教材处理得通俗易懂,从而把它传授给儿童,而在于帮助儿童使自己的作用力活化起来,从而引导、激励他去掌握教材。正是要“引导!”“传授”一词的意义不含有发展的必要性。在我的这句话中,主要指的是目前尚未为学生所知道的某种信息,为了使他们知道,就应该传授给他们叙述,把内容变得通俗易懂,以便使大家都明白。这一任务可以在现有发展水平上完成,只需给儿童传授信息,他们就能掌握,因为学生的潜力与教材的难度是相等的。在这样的情况下,可以说,认识的运行曲线是水平式的。如果我们采用“引导”这个词,关于我们教师工作的观念一下子就复杂化起来了:怎样做才能激励学生掌握更高水平的知识?在这种情况下,认识的运行曲线是上升式的。

(六)教育过程的人道性原则

我本不准备论述教育原则的问题。但我读到一本苏联教育部“批准”的供高等师范学校使用的教育学教科书,里面有教育原则一章,于是我想,也许,没有原则就不可能有教育过程。因此,我也来谈谈人道的教育学、合作教育学的教育原则问题。原则——这好比是教育过程的指针。在我读到的这本教育学教科书里有很多原则。还可以想出一些原则(根据指导文件)。谁也不会来吹毛求疵,因为谁也搞不清楚,应该按照怎样的原则选择教育过程的原则。谁也不会怀疑,比如说,为什么恰恰是这条规定成为原则,而不是另一条规定,为什么它这样表述,而不是那样表达。如果原则很多,这也不坏,也许要好一些。师范生大概不能把它们全都记住,但哪怕记住一条原则也是好的。他到学校里去当教师,就会按照他所记住的原则进行

工作,在工作中会见效的。

在确定教育和教学(或作为教育和教学的某种综合的教育过程)的原则问题上存在着极大的混乱和完全的不确定性。在各种教育学教科书里均罗列了大量的原则,在其中一部教育学教科书里列举的教育过程的原则有 13 条之多:

- 教育过程的目的性;
- 教育与生活、与解决加速国家发展的任务相联系;
- 教育和教学的内容的科学性;
- 量力性,考虑学生年龄和个性特点;
- 系统性和循序渐进性;
- 学生的自觉性、积极性、独立性和创造性;
- 教育和教学与公益劳动、生产劳动相结合;
- 直观性;
- 教育和教学的集体主义性质;
- 尊重儿童个性与对儿童的合理要求相结合;
- 选择最优的教学和教育的方法、形式和手段;
- 教养、教育和发展的结果的巩固性、明确性和有效性;
- 以综合的方法处理教育问题。

我认为,这些条目是形式主义教育学的产物。

毫无疑问,教育过程应该是有目的性的。但这不是原则,而是教育的规律。说实在的,如果有意识地组织的、吸引儿童参加的教育过程不指向达到一定的目的,还有什么样的教育过程可言呢?我这里所说的形式主义,指的是没有从教育过程的人的、真正人道的本质上去揭示其意义。“别忽视教育的任何一个方面”(B·T·别林斯基语)。伟大思想家的这一思想决不是作为确定教育过程原则的基础而提出来的。如果遵循这一思想来确定教育过程的原则,那就还能补充同样那么多的其他原则。但如能把这一思想作为教育过程的主要原则岂不更好吗?我认为,某些原则在表述方式上也有形式主义

的痕迹。例如，“学校与生活、与解决加速国家发展的任务相联系”。学校与生活相联系——这是什么意思？这给人造成一种观念：学校生活本身——这不是生活，而是某种类似生活的演习的东西，而真正的生活在远离学校之外的某个地方，因此需要确立与生活的联系，以便使它的未来的参加者不致毫无准备地进入生活。请看，从“联系”的逻辑中会得出怎样的论断。要是用另一种逻辑——儿童本身的校内外生活的逻辑——取而代之，教育学就能面向现实，面向儿童的个性，否则，教育学就会是没有儿童的教育学。

教育过程的原则应该以怎样的普遍理论原理为依据？哲学的？心理学的？社会学的？如果不弄清楚这一理论原理，教育原则就会象散落的豌豆粒一样满地都是。

往哪儿去找到这一理论原理？我认为，马克思和恩格斯在《神圣家族，或对批判的批判所做的批判》一书中阐述的哲学观点^①可以成为教育过程原则的理论原理。根据这一原理，我试图界定人道教育学的原则，这些原则揭示了教育儿童对于人化的教育过程（очеловеченный педагогический процесс）的辩证依从性。

遵循这些原则，在任何情况下都不容许教师在教育过程中成为权力主义和强迫命令的教师，不容许使这一过程脱离儿童的真实生活，脱离整个社会的生活。这些原则可表述如下：

——在教育过程中使儿童认识和领会真正合乎人性的东西的原则；

——在教育过程中使儿童认识到自己是人的原则；

——使儿童的利益符合于全人类的利益的原则；

——在教育过程中不允许运用有可能诱发儿童产生反社会行为的手段的原则；

^① 见《马克思恩格斯论教育》中文版，二卷集，上卷，人民教育出版社，1985年版，第34—35页。——译注

——在教育过程中使儿童有必要的社会活动场所来最好地表现本身的真正个性的原则；

——在教育过程中使环境成为合乎人性的环境的原则；

——以教育过程本身的质量为准绳来判断儿童形成中的个性、他的教养和发展的质量的原则。

能在教育过程中立即实现所有这些原则吗？不仅能，而且也有必要。上文提到的那部教育学教科书使人迷惑不解，胡扯什么在某处某个教师顺利实现了例如教育过程的目的性原则，在另一处的另一个教师在贯彻量力性和考虑儿童的年龄和个性特点的原则方面积累了经验，在第三个地方的第三个教师喜欢直观性原则，等等。在这样的情况下，教育过程的整体性何以体现。如果我——教师，喜欢采用例如系统性和循序渐进性原则，在我所组织的教育过程中，其他原则、教育过程本身岂不就受到损害了吗？而归根到底受损害的是儿童。如果原则确是教育过程中的一个完整体系，它们决定着教育过程的性质和整体性，那就应该一起发挥作用，应该体现在活动中，也许还应该体现在教师的个性中。随着教育技巧和教育艺术的掌握，教师可能忘记了这些原则的存在，把它们变为自己与儿童的每日每时交往中的共同精神。原则之所以需要，不是为了束缚教育过程，而是为了不歪曲教育过程。如果按照上文所述马克思的被作为教育过程的理论原理工作，就能使教师形成与权力主义和强迫命令的教育学原则不同的人道的、创造性的教育思维，这样的教师就能给自己的学生带来学校生活的幸福和与他交往的欢乐。

（七）人道的教育过程的整体性的基础

课是经典教育学和创造性实践的最重要发现。它还将长期继续为培养年轻一代服务。没有课的学校对我来说是不可思议的，但我认为，课需要人化（очеловечивание）和更新。现行的关于课的理论

和实践已经陈旧,学校里的课变成了某种被雕刻成的各种教学姿态的偶像,它展现了师生之间短兵相接的决战。教师要教导学生,而学生却顽强地不愿意接受教导。理论和教学法把课变成了冷漠无情的和死气沉沉的,而学校则按照现成的刻板公式每天都在生产无数这样的课。我得补充一点,当然,也有值得儿童们庆幸的教师,他们打破了刻板公式,创造了另一种质量,另一种特性的、较人化的课。但在所有其他的课的巨流中,这样的课能有多少?

学校之所以存在,首先是为了上课。这是哪儿也没有写着的传统教育学的简明道理。当然,它也承认其他的(课外的)教育和教学工作。但主要的仍然是课。教师的工资是怎样确定的?根据课。一个教师获得工资的多寡完全取决于他上课的课时量。学校之所以有铃声,也是为了课,它告诉全校师生上课和下课的时间。课被规定为教学过程(并且仅仅是教学过程)的主要形式,正是这样的课成了传统的“整体性”教育过程的基础。在这里有什么样的教育过程的整体性可言!没有整体性,有的充其量是课和某些教育“措施”的堆砌。课管学生的知识、技能、技巧,而教育措施管其余一切。两者在教育过程中各司其职。但由于其余一切,即教育(воспитание)本身(而不是设计好的措施)在课外难以实现,于是让课承担这样的任务。除了作为教学过程的主要形式外,承担教育学生的额外负担。

儿童生活中的课!儿童的全部生活都听命于课的要求、课的任务、课的进程、课的作业!儿童的全部校内和校外(家庭作业课!)生活都处在这种以课为形式的教学的控制下。教学本当需要他们——儿童和课——互相热爱、互相追求的!但没有。对儿童来说,在课上一切都已给他们作了规定。下文摘引的是七年级学生以《课,你好》为题的作文中的话:“课,如果我目不转睛地瞧着钟,以便知道,离下课还有多久,我该怎么办?”“课,你是我的折磨者、我的噩梦、我的倒霉事!”也有学生表达了重视课的鲜明的思想:“虽然你不和蔼可亲,但我知道,你关心着我!”“有时你微笑着来到我们中间,这使

我非常高兴！”但这样的学生很少，不足 10%。孩子们虽然都知道，他们不能不上课，但就是不喜欢课。

儿童对课的态度是从何而来的？他们想认识世界，课给他们带来知识，他们渴望成长，课帮助他们成长。那末为什么他们与课互相如此地不友好呢？我说“互相”，因为课对儿童也表现出了某种戒备和不信任态度：它不相信儿童是愿意学习的。它要求儿童表现出与成人一样的高度自觉性和纪律性，不把他看做是尚处在成长中的人。它还要求他们具有与成人一样的，而不是正在成长中的人的高度的认识积极性、义务感和责任感、意志力和自制力。要求——这是课的条件。课为他们而努力，他们必须学习！课特别尊重这样的儿童：他们能勤奋和刻苦地学习，每次都能完成家庭作业，上课时坐姿端正和专心听讲，“积极举手”回答问题，在黑板上完成检查作业题。这样的儿童是“好学生”，可以对他讲些善良的、鼓励的话，给他高分，夸奖他。但课对另一部分儿童是怒气冲冲的，有时会大发雷霆，他们是这样的儿童：不专心听讲，不完成作业，跟不上班，上课说废话，妨碍课的进程。对它来说，这些儿童即使品质不坏，也不是好学生，他们不听话、懒惰、落后、无组织无纪律。对他们中的某些人可以在课后进行个别补课，也许会有某种结果。但在这样做的时候，心里却在想：越早把那些顽固地不想学习的孩子送走越好。让那些渴求知识的孩子上学。其余孩子呢？其余孩子呢？他们留在学校里是白费劲，让他们到社会上去给自己找个位置吧！课追求的是知识、技能和技巧。对它来，儿童是不存在的，他们仅仅是以学习为职责和义务的学生。课献身的不是儿童，而是形式主义的教学论法则——它是组织教学过程的主要形式，而不是组织儿童本身的生活的主要形式。课需要更新，需要人化。

让我们来分析一下课，但不是从教学过程的观点，而是从真正整体性的教育过程的立场出发来认清它的本质。课是整体性的教育过程的基本形式，但不是它的各个组成部分的唯一形式！在这样的情

况下,也应当重新思考一下教育过程本身。它究竟是什么?

教育学教科书告诉我们,教育过程的目的包括教养、教育和学生个性的全面与和谐发展。接着它还告诉我们,组成教育过程的各个方面是互相依存、互相加强的。教养程度的提高可促进可受教育性的提高,可受教育性的提高可使整体性过程的教育影响积极化。教育过程可以使教师集体和学生集体融合成一个整体性的教育集体,它是学生全面发展的最有效能的主体。教育过程为教学和教育的方法互相渗透创造了条件。在教育过程的内容中还有什么吗?据说,教育过程有充分的可能实现以最终结果——个性的全面与和谐发展——为目标设计学校工作的程控目标法(Программно - целевой подход)。教育过程内容的主要方面就是这些,它包括确认个性发展的可能性,而且还是全面的与和谐的发展。实际上果真是这样的么?为什么教育过程的实际内容却因无儿童性而蒙受损害?为了某个一般而言的抽象的儿童个性的全面与和谐发展,教育过程既“包括”,又“加强”,既“融合”,又“创造”自己的教育因素。似乎儿童只需坐待,有人会把他送到教育过程的熔炉里,在那儿锻炼他的个性。

但奇怪的是:为什么在这一切都指向形成学生个性的整体性的教育过程中,儿童却仍然觉得很苦恼,感到自己经常或几乎经常处在强制的压力之下。他不是把这一整体性的过程,甚至它的最重要的部分——教学(它用严格的条条框框束缚他)当作自己的“生活内容”(借用 A·H·列昂捷夫的思想),而是当作“苦役”,因为他没有从中找到自己的“生活的意义”。这种权力主义和强迫命令的,因而也是没有儿童的教育过程当然要竭力证明自己的产儿——现行形式的课——是组织教育过程的主要形式。

我们尚未很好弄明白儿童在教育过程中经常感受到的强制感的后果。也许,儿童的神经质正是由此而引起的?医生倾向于把这主要归咎于学生的课业负担过重。不仅课业负担过重(每天必须花

6—8 小时学习 ,做各种作业、背课文 ,等等) ,而且经常感受到的由教育过程“创造”的强制 ,都有可能引起儿童产生疾病。他往往意识不到他所完成的家庭作业(不少于课堂作业)的生活意义 ,感到的仍是笼罩着他的强制。A·H·列昂捷夫说得对 :儿童把学习当作“苦役”。我认为 ,受强制感是一种严重的病态 ,造成这种病态的原因就在于权力主义的教育过程。在这种病态的背景下 ,儿童有可能出现神经质、厌学和被动学习。这种病态的后果往往会引发坏的品质 ,有时甚至会带来悲剧性的结局。所有这些心理上的偏差往往还伴随着儿童身体健康方面的偏差。

恐怕该是思考怎样使我们的教育过程丝毫不损害儿童的心理和身体健康问题的时候了?形成儿童个性的教育学同时也应该是预防和医治的教育学!这是使教育现实人化的刻不容缓的任务。按照马克思的思想 ,作为直接的自然存在物^①(Непосредственноприродное существо) ,儿童具有自然力(ПриродныеСилы) ,既然这样 ,教育过程就应该成为在使他的自然力发挥作用和完成他的“人化”的过程中无止境地耐心细致工作的继续。

教育过程本身与自然和自然是接力相传的。这是使自然社会化的过程 ,在这一过程中 ,永远也不应该失去对儿童的分寸感——必须具有对儿童的生态学观点。不能愚弄儿童的自然(природа ребенка) ,不能用考虑儿童的年龄和个性特点的某种空泛的教育学原则去蒙骗儿

^① 见马克思 :《1844 年经济学哲学手稿》 ,载《马克思恩格斯全集》中文版 ,第 42 卷。马克思的原诗如下 :“人直接地是自然存在物。人作为自然存在物 ,而且作为有生命的自然存在物 ,一方面而具有自然力、生命力 ,是能动的自然存在物 ;这些力量作为天赋和才能、作为欲望存在于人身上 ,另一方面 ,人作为自然的、肉体的、感性的、对象性的存在物 ,和动植物一样 ,是受动的、受制约的和受限制的存在物 ,也就是说他的欲望的对象是作为不依赖他的对象而存在于他之外的 ,但这些对象是他的需要的对象 ,是表现和确证他的本质力量所不可缺少的、重要的对象。”(第 167—168 页)——译注

童的自然(Природа ребенка)。必须使儿童——这个由自然直接交给人类的有生命力的、精力充沛的自然存在物——在完成由自然开始的造就人的过程中获得的一切条件来形成他的全部生命力。教育过程应该完完全全地把儿童吸引住,以他的本来面目接受他,把他培养成自由的、发展的、有教养的人,造就成能在自由的人们的社会中和生活活动的人,按照人道法则生活的人,关心未来一代人的生活的人,而不是只关心自己个人的幸福的人。伟大的杨·阿莫斯·夸美纽斯给我们提出了关于教育过程的自然适应性的极其英明的思想。当然,我们可以反对机械地解释这一思想,但我们可以按新的方式揭示其意义,使教育过程在造就人的过程中不违背自然的发展进程,而是合乎规律的继续。

只有在这样的情况下,教育过程才能以形成儿童的个性为目标,才能接受儿童及其真正的生活。乐观主义的、生气勃勃的、充满生活乐趣的教育过程的力量就在于自然和人——教育者、教育家、教师、整个社会——在造就人的活动中的内在继承性,这种活动指向的目标是培养无愧于自然的慷慨大方和社会的人道性的新人。

总之,教育过程的整体性决不是某些教育和教养措施,或者甚至它们的体系的堆砌。儿童发展中的丰富多彩的生活才是教育过程整体性的基础。没有儿童个人的生活就没有他的个性。儿童是通过自己的生活,带着他固有的以天赋、才能、欲望为形式的自然力(природные силы)的财富加入到社会生活中来的。他上幼儿园,然后上学读书,丰富自己的生活经验。所有这一切与保证教育影响的环境发展着他的生命力。因为生活引导着儿童奔向自己的未来,竭力要使他成为未来社会中的平等的一员,所以只有在给他提供这样的校内外生活的教育过程中他才能找到自己的生活意义。在我的想象中呈现出一所学校,这是一所平常的学校,但在其中有某些与众不同的东西——孩子们急着要上学,这不是因为有某种强制的力量强迫他们不迟到,而是因为他们感到在学校里很有趣,在那儿有另一种

时间量度,他们将较“成人式”地生活。这些条件是由成人创造的,他们善于与儿童一起生活,而不是儿童生活的旁观者,他们懂得怎样鼓励、帮助每一个儿童,怎样与他们交往。在这样的学校里,教师、教育者本人是讨人喜欢的、明智的、知识渊博的、和蔼可亲的、善良的和善于理解每一个儿童的人。在这样的学校里,与在儿童自在的生活中不同,每一个儿童都认识到自己是人,成为解决全人类的道德的和智力的任务的参加者,每一个儿童都意识到,他是别人所需要的人,别人也是他本人所需要的人。在这样的学校里,虽然得遵循个人的自由不应该限制他人的自由的准则,但每一个儿童都感到自己是自由的。学校帮助儿童抛弃可能会阻碍他的成长和导致破坏规定准则的坏习惯。儿童们之所以急于上学,因为在这样的学校里,他们的生命力、他们的活力能获得比他们在无组织的环境里能创造或获得的更多的蓬勃发展的可能性。这种在儿童自在水平的生活之外的第二种水平的儿童生活就是真正的教育过程,我们可以把它称做人道的教育过程。在人道的教育过程中,一切都得到人化,在其中儿童能认识和领会真正合乎人性的东西。给儿童带来他的生活意义的教育过程也就成了取之不尽的动机、激励、鼓舞和创造的源泉。现在我还记得我的一个学生在他第一个学日结束后激动地向他母亲说的话,为了引起他母亲的注意,他使劲拉着母亲的手,反复地说:“妈妈,妈妈!……你可知道,真有趣!……妈妈,妈妈!你可知道,真有趣!……”

也许有人会提出疑问:在所有这一切中有什么新东西?教育学早就告诉我们,如果能引起儿童的兴趣,把他们吸引住,他们的认识潜力就会跃起来。教师向来都努力鼓励学生的积极性。不言而喻,这不是新发现。在教育学经典作家的著作中不难找到类似的观点。但这一早已众所周知的真理我们目前只作为“已知的”真理存放着,并没有利用它来更新学校生活。在稳定的教育学教科书中谈到了关于教育过程规律性的教育与自我教育的统一,教与学的统一问题。从中我们还读到,原来,“在整体性的教育过程中,教育和教学的效

率合乎规律地取决于教师能在多大程度上保证自己的作用与学生的作用的统一。教育影响能在多大程度上与受教育者的积极性相共振。……”教科书按着写道：“在与教育对象的积极性相一致的情况下，教育过程的效果可以有明显的提高，会出现‘教育共振’的现象”。这是怎么一回事？如果“教育共振”能明显提高教学和教育的效果，那就应该把它作为拟定教育过程的基础，从这一观点出发重新思考教育过程。但对每一个教师来说，显而易见的是，能获得这样的成果是一种侥幸，因为要做到这样，需要使主体和客体的积极性奇迹般地一致起来。如一致没有发生，岂不势必要强制他们的积极性一致起来么？合乎规律的“教育共振现象”甚至还没有来得及出现，就会在灰暗的权力主义庞然大物的压力下消失得无影无踪。正因为这样，青年教师将永远把这种已知的“教育共振现象”束诸高阁，根本不去自找麻烦，不去操心怎样使这种现象成为他所组织的教育过程的本质，不久以后，他自己也就同意了那些抱怨儿童不想学习、不听话的人的观点。

（八）什么是深层的教育？

在教育过程中发生冲突是常有的事：有意识的和无意识的、隐蔽的和公开的、容易克服的和需花极大努力才能克服的、瞬间的和旷日持久的，师生冲突、家长与儿童的冲突、教师与家长的冲突，等等。冲突的外在动因可能是形形色色的。据其实，所有这些冲突，无论其表现形式如何，都与教育过程有关，其起因是同一的。在教育过程中，一旦发生冲突，它就扩大开来，吸引住了一大批人：学生、教师、家长、公众。有人是冲突的参与者，有人充当仲裁者，有人公开袒护或指责冲突的某一方。

在低年级，冲突不明显，因此可能使人觉得它好象根本不存在似的。但如果教育过程具有权力主义的性质，那就必定会有冲突，不过

它始终较为隐蔽,有时是无意识的。例如,儿童不喜欢自己的女教师,不愿意上学,对学习心不在焉,等等,这就是冲突的隐蔽形式。

在这种情况下,教育过程是造成儿童的神经质、消极情绪的起因,其伴生的现象则是对课的兴趣的丧失。即使教师采取一切有力的措施来加强纪律,儿童对学习的愿望仍然在减弱。他们对学校不满。可以把这种状况称做隐蔽的冲突。儿童尚不知道,怎样表示自己的抗议。但发生这样的事并不少见:某个儿童逃学,因为他不喜欢女教师,她“很凶”、“不怀好意”。随着由学校引起的消极情绪的增长,到较高年级时,儿童就会变成易引发冲突的、难管教的、不听话的、“不可教育的”、“不肯学习的”学生。这仍然是由权力主义的压力、伤害儿童的自尊心、人格、尊严所造成的,总之,是由众所周知的教育过程的无儿童性所造成的。在这种情况下,冲突已由隐蔽的形式变成了公开的、剑拔弩张的形式了,很多人都被卷入了进去。

每一个教师都能举出很多类似的冲突关系发展的事例。儿童与教师之间的冲突通常都以有利于教师的解决办法而告终,并且往往是不公正的。

我们没有权利在学校里建立一个把儿童排斥在外的教师的帮会。教师不应该脱离学生的生活。问题甚至还不在于教师的生活应该献给儿童,教师应该时刻关怀儿童,而在于师生在精神上的一致性。这就是B·A·苏霍姆林斯基在总结自己的工作经验时所描绘的那种实践,他写道:“我们力求做到,使师生保持精神上的一致性,在这样的情况下,往往觉察不到,教师——是领导人、指导者。如果教师成为儿童的朋友,如果这种友谊充满着高尚的情操和追求某种光明的、理智的事物的高尚激情,在儿童的心中就永远不会产生敌意。……没有与儿童的友谊,没有与儿童在精神上一致性的教育,就好比在黑暗中迷路一样寸步难行”。^①使师生保持精神上的一致性,

^① 《苏联学校中个性的培养》,基辅,1965年版,第206页。

在这样的情况下,往往觉察不到,教师——是领导人和指导者!

有一位教师就此跟我辩论了一番,他说“说得多么好听,但这是类似基督教的仁爱!这样一来,学生就会对你蛮不讲理,什么都不在乎,天不怕地不怕,而你,瞧,要忘记自己是教师和指导者!那我究竟是什么人?他的朋友?这样的学生才不希罕我们的友谊呢!”

权力主义教育学的逻辑目前还有力量。生活不断地向我们提出不那么容易解决的教育问题,往往不知道该怎么办,根本忘记了某种教育学的存在,管它是权力主义的,还是人道的。

我自己也曾不止一次陷入无可奈何的教育困境:你无论怎样给他讲道理,力求挽救他,劝导他,警告他,——全都是对牛弹琴,他站在一边,露出轻蔑的微笑,这就是在告诉我:“快闭嘴,我该走了!”多年以前,当我曾是一个权力主义方法的传播者时,我不反对斥责最严厉的惩罚。不过我不知道,这种惩罚是否足以纠正被惩罚的儿童某种坏品质,或者他仅仅把某种坏品质克制到适当时候为止。

虽然目前还没有能够解决一切教育任务和冲突,并防止发生冲突的教育学,也没有能够使所有的儿童都成为乐意接受教育和教学的人的教育学,但确实存在着发现这种教育学的必由之路。在这条道路上,必须始终不渝地关心的是:使交往的环境成为合乎人性的环境,确认儿童的人格,帮助他成长,完善他的才能,不仅要受儿童,而且还要善于成为儿童生活的同情者和参加者。作为教师、教育者、教育家,我们也应该从这方面去培养自己。我不知道,期待着的、我们目前正在发现的这种教育学将称做什么,但我坚信,这将是人道的教育学,而今天正向我们迎面而来的,这就是合作教育学。

与儿童在精神上的一致性——这是打开儿童心扉的钥匙。教育创造和技巧取得成效的秘密,防止可能出现的教育困境和正确解决冲突的秘密,只能用唯一的一把金钥匙来打开,这把金钥匙就是教师与儿童在精神上的一致性。

要获致与儿童、与全班学生在精神上的一致性,这决非易事。不能光作一般号召:“孩子们,让我们和睦相处吧!”这是无济于事的。应该知道,在怎样的条件下,儿童才能趋向与教师保持精神上的一致性,在怎样的条件下不可能有精神上的一致性。

教育悲剧的本质在于,虽然儿童向往着未来,趋向着自己的自然(Природа)的人化,但他有现实的、此时此刻的需求。这种需求是在他的发展中的机能与环境相交往的过程中产生的。现实需求的力量是这样的一种力量,它有可能阻挡成人施加的合理的教育影响,如果采取强行禁止的措施,就不可避免会引起儿童的不满和发生冲突。Д. Н. 乌兹纳泽说,儿童是自己的现实需求的俘虏,他不能摆脱现实需求的锁链。现实需求象迷雾一样模糊了他的意识,蒙住了他的理智。他始终没有能力把自己现在的“我要”挪到明天去。这是儿童的立场。成人有丰富的生活经验,因此他们能正确地判断,能放弃自己的某种需求,有能力把自己的某种现在的满足挪到将来的某个时候去。儿童需要帮助。如果不能立即实现他现在想要的事,成人的关心应该在于使儿童没有痛苦地平息这种偶然现实化的需求的高涨。

这是否意味着面向未来的儿童自己在用自己的现实需求反对自己的未来?不,不能这样说。全部问题在于,儿童是按照怎样的逻辑成长起来的。他想成长,但也想游戏和在游戏中成长。他想学习,但不想失去自由。这就是儿童成长的逻辑的辩证法。如果教育过程,儿童与成人的交往与这一逻辑并不矛盾,就能有互相理解,也许还会有精神上的一致性。但这取决于教师本身,取决于教师洞察儿童生活的艺术和技巧。

教师的立场是怎样的呢?他所持的出发点不是儿童今天的愿望,而是儿童未来生活的利益。这未来的生活要求儿童在今天,在此时此刻学习物理,而不是娱乐,要求他坐在教室里上课,而不是上电影院。关心儿童的未来是教师最崇高的任务。这是他对儿童怀有的

人道目的。他必须达到这一目的,这是社会对教师,对全体教育工作者坚定不移的要求。但受今天生活支配的儿童不能理解教师的善良意图,他把教师的这种意图看作是对他的自由,对他今天的满足和快乐的蓄意侵犯。悲剧发生了:渴望得到未来的儿童很难接受,不愿意接受教师对他的这一未来的关怀,与教师发生冲突,可是,教师的这种关怀恰恰是他的成长所必要的。

能避免、杜绝这种悲剧吗?Д. Н. 乌兹纳泽在他从事科学和教育活动的早期曾在库泰伊斯当过一所学校的校长,他与教师集体一起实现了新的学校生活的原则。在这所学校里,有充分的学生自治,有师生共同的创造性活动,有在喝茶时不拘形式的友好会晤,还有辩论会、出墙报等。阻碍师生互相理解的分数和官方教育学的一切标志都被“驱逐”出了教育过程。教育过程得到了人化。

当然,儿童有自己的生活,他们把它看得比什么都宝贵,如果没有阻力,他们是不会放弃自己的生活的。教师有自己的任务,他不能,也没有权利放弃自己的任务。能不能让教师带着自己的任务、自己对儿童的关怀、自己的生活转移到儿童生活一边去,使师生的生活在某种程度上互相一致起来呢?要做到师生的生活、愿望、目的、任务完全一致起来,大概是不可能的,但这种一致关系完全可能是深厚的和真诚的。这取决于教师本身,取决于他的个性和技巧。如果教师带着自己的生活加入到儿童的生活中去,他就能成为儿童的“自己人”、大朋友、和蔼可亲的“出谋划策者”。只有在这种协同一致的生活的深处,儿童才能理解教师和追随教师,而教师也才能致力于深层的教育,而不是“表面”的教育。在这样的情况下,往往觉察不到,教师——是领导人和指导者。

人道的教育学有权利,也有力量成为不仅是教育实验和教育革新者、创造性工作的教师的实践。它有权利,也有力量成为我国学校群众性的、普遍性的和经常性的实践。儿童降临人世,不是为了使家长、教养员、教师伤心和受气。他降临人世,是为了成为人,成为无与

伦比的、独一无二的、有益于自己也有益于社会的人。他需要由成人帮助其成为人,没有成人的帮助和关怀,他自己不能做到这一点。但他具有自然(Природа)的全部无限性和生活的推动因素。难道儿童对发展、自由、成长的强烈渴望、他的潜力的无限性对我们是不重要的么?所有这一切给我们提出了一个主要的教育原则:相信儿童、以人道和乐观的态度对待儿童。不应该把儿童驱赶到权力主义和强迫命令的,因而对教师很舒服的教育过程中去。相反——教育过程应该成为对儿童有吸引力的,成为儿童的生活意义之所在。使儿童人化,形成他的独一无二的生活,这取决于社会上的生活和教育过程本身及其所有组成部分——教师和家长、教学大纲和教科书、教学方法和形式、学校的教室和走廊——在多大程度上得到人化。

当前我们已经跨入的时代正在为这一最重要的成就——也是为了教育学和儿童——最终创造必要的条件。

(译自《教育新思维》,莫斯科,1989年俄文版,第144—177页)

合作的教育学

——关于实验教育教师会晤的报告

[苏]С·Н·雷先科娃、В·Ф·沙塔洛夫、И. А. 阿莫纳什维利等

[编者按]1986年10月,苏联《教师报》邀请苏联著名的教育革新家——从事教育实验的代表人物在莫斯科郊区的佩列杰尔基诺镇举行了一次会晤。他们是:苏联教育科学院通讯院士、格鲁吉亚教育科学研究所所长И·А·阿莫纳什维利,俄罗斯联邦共和国功勋教师、教育科学副博士、莫斯科州列乌托沃第二中学教师И·П·沃尔科夫,列宁格勒第307中学专家级教师Е·Н·伊利英,俄罗斯联邦共和国功勋教师、教育科学副博

士、莫斯科第 825 中学校长 B·A·卡拉科夫斯基,俄罗斯联邦共和国功勋教师、莫斯科第 587 中学教师 C·H·雷先科娃,顿涅茨克教师进修学院教研员、第 5 中学教师 B·Φ·沙塔洛夫,苏联教育科学院教育一般问题研究所高级研究员 M·П·谢季宁,以及 Л·А·尼基京娜和 B·П·尼基京。会晤共进行两天,每天各 10 小时。在会晤中各抒己见,而在一些教育基本问题上,他们的观点完全一致。

1986 年 10 月 18 日,《教师报》以整版的篇幅刊登了由会晤参加者签署的这篇报告,从而推出了一种新的教育学——合作教育学(详见正文)。同日,《教师报》还发表了《邀请志同道合者》为题的社论。社论说,编辑部组织这次会晤的目的,不是为了交流经验,也不是为了互相认识,而是为了以简明扼要的形式宣告他们在二十五年的教育实验中获得的教育真理。

社论指出,这些教育革新家们在二十五年的教育实验中,都经历了无数艰难曲折的探索,有挫折、失败的痛苦,也有成功的快乐,这二十五年也是他们只身苦斗的二十五年。为什么而斗争?不是“为了获得对自己的一得之功的好评”,而是“为了争取实验、探索的权利,为了获得教育、训练、培养好全体学生的权利,为了获得真理的权利”。

社论尖锐地批评了苏联教育理论界某些学者对这些教育革新家们的教学思想和创造的新教学体系的冷漠态度。在这些学者看来,教育革新家们把自己与科学对立了起来,有人甚至说他们是反科学的。社论就此写道,这些教育革新家们提出的思想,与某些打着科学的幌子的学者所拼凑的教育理论和教学法空洞计划毫无共同之处,并尖锐地指出,该受批评的恰恰是蔑视教育革新家的那些貌似科学的学者,该受指责的恰恰是教育科学研究机构的工作很差劲,正是他们在反对科学!社论说:“我们给从事教育实验的教师们提供这个论坛正是为了捍卫科学,为科学的发

展而斗争”。《教师报》这种不寻常的措词,反映了苏联当前在教育改革过程中在教育和教学的指导思想问题上的严重分歧。

我们全文译载苏联教育革新家们集体创作的这个教育文献,介绍他们的基本教育观点。本刊将继续刊登围绕“合作的教育学”的有关论著,以便密切注视苏联教育改革中的这场争论的进展情况。

应《教师报》编辑部的邀请,我们在莫斯科郊区的佩列杰尔基诺镇举行了为期两天的会晤,在会晤中交流了各自在自己的学校和班级二十五年的教育实验中形成的教学思想,虽然我们来自全国各个不同的角落,甚至互不认识,但得出的结论是相同的。可见,这些结论是可信的,也是重要的,有必要把它们公诸于众。

(一)与学生的关系

首先让我们分析一下在我国学校里发生的那些变化。初看起来,似乎一切都是老样子:教师进教室上课,向学生提问,讲解新教材(即使是讲解别的教材,较复杂的或较容易的),运用教学技术手段,在设备精良的专业教室里上课——其实质都与从前没有什么差别。但仔细分析一下,其变化是很深刻的。这种变化主要的不在教师方面,而在学生方面。从前,不想学习或学习能力差的学生常常留级,甚至接连留两级以至中途辍学;从前,经济刺激对学生起着强有力的作用——若要挣大钱,唯有读好书;从前,很多家长都没有条件长期供子女上学,让他们受完中等教育,因此,很多学生,首先是学习能力差的学生,都中途辍学了。在学校里,这样逐步自动辍学的学生,占全体学生总数的30%左右。现在的情况不同了,这类学生都得受完中等教育。在我们的班上也有这样的学生——我们大概不是第一代负有义务不加选择、没有淘汰的教育、培养好所有儿童的教师。但是我们没

有从上一代教师那里继承到这种教学的方法和技巧的遗产,我们得用自己的双手去创造。历史上杰出的人道主义教育家们一再强调的思想,在从前仅仅是一种理想,但在现在,对我们来说,这一思想已成为现实生活的必然。我们应该使我们的下一代确立新的学习动机,也就是说,要使他们从学习的内部获得学习的推动力。如果几乎不存在外在的、被动的学习动机,如果根本不容许采取种种强制儿童学习的手段,又由于儿童们对某门学科的兴趣爱好各不相同,也不能采取千篇一律的教学方法,并且,如果我们都是现实主义者,我们也不想充当现实生活的旁观者,那么,我们的出路只有一条:我们应该使儿童乐意参加到共同的学习劳动中来,使他们感到获得成功、进步和发展的快乐。否则,我们是教不好儿童的。学习的成绩等于才能和勤奋两者的乘积。如果勤奋等于零,其乘积也就等于零。我们需要与从前的教育学截然不同的新的教育学,这种新的教育学的一个显著特点是:它特别注重使儿童乐意学习,使他们乐意参加到教师和儿童共同的教学过程中来。我们可以把这种教育学称为合作的教育学。

在学校里,一向是这样分的:有些教师是教学科的教师,另一些教师是管教育儿童的教师;有些教师带着学科走向儿童,而有些教师带领儿童走向学科。如果这可以称做合作的话,这就是在过去的学校里与儿童合作的唯一形式。我们是通过合作的办法来培养合作精神的,在这同时也培养了儿童的集体主义精神和坚定的目的性。如果仔细想一想,不难发现,在合作中,目的和手段,教学和教育,其间无不具有深刻的一致性。

教师们通常以自己的能力强的学生而自豪,而我们引以自豪的是能力差的学生变成了能力强的学生。

但是,要使合作的思想不致成为一句空话,还要有一整套教学方法来保证。与儿童的合作,这不是在开学初加以宣布或作出几条规定就能成功的事,必须通过长年累月的努力才能确立起来。我们就是化了多年的努力才获得这种必然导致与学生合作的教育学的。它

是在与儿童的交往中诞生的,把我们——教师和学生——联合起来的主要之点,就是师生关系的转变。在今天,正是师生关系的问题已被提到了学校工作的首要地位之一。

教师对学生的关怀,教师与儿童的关系,这也是当前在世界各国、在国际性的教育会议、教师代表会议上广泛讨论的一个突出问题。我们也应该找到自己的解决这一问题的办法。

(二)没有强制的学习

在我们的教学方法中完全排除了对学习的强制手段,这也是合作的教育学的核心。我们应该千方百计地从人道主义的原则出发,没有强制地对待学生。我们之所以必须根绝种种强制的手段,这是因为我们不是吓唬儿童的稻草人,强制手段与我们是格格不入的。只有那些具有训斥、吓唬儿童的嗜好的教师才需要它们。

我们所教的班级无论有多差,在十年中我们从来也不给学生打坏分数,从来也不向家长告学生的状,从来也不在课上指责学生。原来,这样教不仅是可行的,而且教师的教,学生的学,都要轻松好多倍。有的教师试图采取种种强制手段迫使儿童学习,但这种做法既无力量,又无效果,反而使得教师备受折磨,使他动摇了对自己力量的信心,使他对学校中发生的一切失去了理性。固然,合作的教育学会使教师的工作变得紧张些,但这是一种快乐的紧张,教师的良心也可以从必须经常抬高学生的分数之中解脱出来。不然的话,他势必要给根本没有掌握知识的学生打“3”分,才能获得自己的“好名声”。^①

在新的教学法尚未被人们接受之前,我们不得不把教学大纲一

^① 在苏联学校工作中,有“单纯追求百分率”的弊端,教师为了追求“全班合格率”,所以往往尽量给学业成绩不及格的学生打及格分数(“3”分),以显示自己的教学质量高,班上没有不合格的学生。——译注

次次地压缩,几乎压缩到零,但是对不会学习的学生来说,这些大纲还是复杂的,负担仍是过重的。

B·A·苏霍姆林斯基写道:“……为了使儿童跟得上班,学习得好,就得使他不掉队,学习得好。教育工作的全部复杂性就在于这个似乎荒谬的提法之中。只有在学生具有从学习成就中激起的旺盛的求知欲的情况下,才能有对学习的兴趣可言”。整个合作的教育学的宗旨是:使儿童深信,他将获得成功,教会儿童学习,决不容许让儿童落伍,也不容许使儿童意识到自己的落伍。

这就是我们的工作的准则,遵循这一思想,可以使最没有才能的儿童也得到发展,激起儿童的社会责任感,——这也是师生合作的两个必要条件。

(三)提出困难的目标的思想

在教学中,所有的教师都要向学生宣布学习的课题或新的章节,但是,为了保持合作的精神,还需要向儿童提出尽可能复杂的学习任务,指出它的特别困难之处,并使他们相信,这一目的是能够达到的,他们是能够学好这个课题的(如B·Ф·沙塔洛夫所做的那样)。在这样的情况下,把学生们联合起来的已不仅仅是目的——目的本身也许已经并不那么令人感兴趣,——恰恰是对于克服困难的可能性的信心。没有普遍的奋发向上的求知欲,要达到与儿童的合作是困难的。

(四)给学生提供学习依靠点的思想(идея опоры)

既然在任何一个班级里,儿童们的能力不可能是整齐划一的,并且,我们都排斥把儿童按能力分组的做法,甚至还排斥根据儿童是否需要帮助或完成作业的水平予以区别对待的方法(“你做较难

的作业,你做较容易的作业” ;既然我们原则上都反对补课,尤其是对低年级学生而言 ;——总之,由于我们都反对一切可能会引起儿童猜疑的东西,不能使儿童产生这样的感觉:教师是否把他看作差等生,——所以,我们在各自的实验教学中都得出了关于给学生提供学习依靠点的相同结论:В·Ф·沙塔洛夫的纲要信号(опорный сигнал)、С·Н·雷先科娃的图示(схема)、И·П·伊凡诺夫创造性教育法中的行为可视模式(зримый модель поведения)、Е·Н·伊利英的纲要细目(опорныйдеталь)、Д·Е·奥戈罗德诺夫教学法中的唱读算法(певческий алгоритм)等。学习依靠点的形式是多种多样的,但是,它们的共同原则也是显而易见的,这就是:给学生的学习提供一个依靠点,以便使哪怕能力最差的学生也能站到黑板跟前十分流利地回答问题,在这同时,又能既不影响全班学生的学习,也不打乱课的进程。这不是一种以表格为形式的直观教具,而是引导性的叙述线索,解题的规则和方法。能力差的学生利用学习依靠点不如能力强的学生省时,但这种差别在班上不易察觉,所有的学生都能满有把握地回答,并能受之无愧地获得好分数。

(五)В·Ф·沙塔洛夫的纲要信号^①

应该特别谈一谈 В·Ф·沙塔洛夫所创造的纲要信号。这并不是一个学习提纲,而是以特殊的形式列于纸上的一组供学生思考用的关键性的词汇、符号或其他信号。纲要信号有可能使学生把教师要求学习的课文加以压缩或扩展,而且这种压缩或扩展的作业本身

^① 关于沙塔洛夫的“纲要信号”,读者可参阅《外国教育动态》,1983年第2期《一种受到普遍欢迎的新教学法——沙塔诺夫“纲要信号”图示法》及该刊1984年第3、4期《再谈纲要信号图表》(上、下)。——译注

又是每个学生都力所能及的。很重要的是,纲要信号法完全排除了学生死记硬背的可能性。学生不仅能够在教师叙述时细心领会教师的思想,而且就在这时候他们已经能够顺着教师的思路象穿过迂回曲折的迷宫一样与教师同声叙述下去。

迄今为止,我们只知道一种发展思维的方法——问题性教学法,用问题来激起思维。但是,有一部分学生的思维能力较差,因此,一碰到微小的困难,思维就停顿了下来。教师通常都斥责这种学生懒于思考,或者任其自流,但不给予帮助。尽可能发展学生的思维能力,这是合作的教育学的一个必要前提,即使是思维能力最差的学生,也要使他得到发展。无论是催促、强制手段,还是个别补课,都不能达到发展思维能力的目的,因为对于思维能力和学业成绩处于这样低水平的学生来说,起决定性作用的不是别的什么,恰恰是自尊心。

我们并不以儿童的改造者自居。可以设想,两个同事同处一室,他们彼此都竭力想改造对方,除了吵架以外,什么好结果也是不会有的。在与儿童相处中也是这个道理。我们在指出儿童的缺点和错误时,都尽力做到不侮辱他们的人格,不损害他们的尊严。我们在班上造成了共同劳动、目标一致和普遍友善的气氛,并以此来吸引儿童参加到学习劳动中来。也正因为这样,儿童们人人都变得愈益聪慧和愈益友善起来了。

如果有朝一日下达一道命令,禁止教师采取种种强制的手段,在这样的情况下,也许有的教师会觉得,他将束手无策。但我们却一点也不担心,因为我们每个人都拥有一种万能的手段——能够吸引全体儿童参加到学习活动中来的儿童集体,我们不需要强制手段,需要的恰恰是吸引,使儿童乐意学习。课——这是教师和儿童的集体劳动、集体创造。在我们很多人的班上,学生甚至还参与课的设计和选择教学方法,我们训练儿童在课上集体地工作。

(六)对学生的学习活动的评价

В·Ф·沙塔洛夫的纲要信号教学法引起了普遍的注意,甚至中等技术学校和高等学校任何一门学科——从材料力学和飞机领航学到国家和法学理论——的教师都可以利用。其成功的原因还在于,纲要信号可以解决广大教师教学中的最复杂的教育问题,它使教师有可能以极简便的形式检查学生的家庭作业:只要看一眼纲要信号,就足以公正地评价每一个学生在每一堂课上所做的作业。在他的班上,学生只要每天坚持有条不紊地进行学习,都不用担心教师是否会提问他,每个学生都能得到迅速的发展,都能加入成绩优良的学生之列。这种获得优良成绩的气氛,对各个年龄组的学生——从低年级到高年级——的激励是那样的强烈,以致往后的学习就成了学生并不特别费力的事。复习也是儿童获得优良成绩的因素之一。包括视觉记忆、听觉记忆和运动记忆^①(моторная память)这三种记忆在内的超多层次的复习,导致的结果是,学生全都能自然而然地掌握和学会教师所要求的一切知识,在这种情况下,可以评分,也可以不评分。

Ш·А·阿莫纳什维利通常都不给小学生打分数;С·Н·雷先科娃不给学生打“2”分,因为在她的班上,所有儿童都能获得优良成绩;在遇有某个学生完不成家庭作业时,В·Ф·沙塔洛夫就在班级日志上该生掌握知识状况的栏目内画上一个“十”号,并不给学生打坏分数。评价的形式是多种多样的,但本质是相同的:没有强制的学习。

对低年级学生尤其需要这样做。有的小学教师常给儿童打坏分

^① “моторная память”又译作“动作记忆”,指以过去所做过的动作为内容的记忆。运动记忆一般表现为识记时较难,但一经记忆掌握,则容易保持和恢复,并且不易遗忘。——译注

数,甚至接二连三地打“2”分,他们不善于利用夸奖、赞许的手段,急切地期待着成功,但又不相信儿童,——这样的教师对学校的危害极大,他们可能会永远扑灭儿童对学习的兴趣。在师范学校里应该教会师范生没有强制的教学方法。行吗?没有强制的学习!

在我们的教学方法中,没有纠正错误的全班作业。如果儿童们在做作业中出了差错,这就意味着教师自己在教学中出了某种差错,他应该找到适当的办法加以补救。有的教师很不了解自己的学生,他们应该了解儿童在知识上的缺陷,并充分注意到这一点——了解其真正的原因并设法予以消除,而不是诉诸强制的手段。懒学生毕竟比我们所想象的要少得多,只有在儿童遇到了力不胜任的学习任务时,他们才会变得懒惰起来,在大多数场合,儿童的懒惰,不过是摆脱教师的教育侵略(педагогическая агрессия)的一种自卫反应而已。我们与之打交道的儿童和少年是一些意志尚很脆弱、责任感尚未得到充分发展的人。然而,意志也好,责任感也好,是不能用一般号召和羞辱学生的办法来激起的。要使他们的意志坚强起来,具有高度的学习责任感,只有一个办法,这就是:让学生实际地、每天地履行自己的学习义务,并从中得到满足和快乐。我们不说:“应当使儿童爱学习”,我们也不说:“教师应该使儿童养成学习的习惯”。不,我们不这样说,我们的见解恰恰相反:如果采用合作的教育学,儿童们就能爱学习和养成学习的习惯,他们的学习责任感也将得到高度的发展。

(七)自由选择的思想

在教学过程中,为了使儿童感到自己是与教师合作的志同道合者,凡在一切可行的场合,都应给他们提供自由选择的机会。III·A·阿莫纳什维利甚至让小学一年级儿童也进行自由选择:“做哪些习题”?B·Φ·沙塔洛夫给学生出100道习题,让他们自己选择,做

其中的哪些习题,做多少道习题,均由学生自己决定。在С·Н·雷先科娃的班上,在做复述的练习时,教师该把哪些较难的词语写在黑板上,也由儿童们自己选择。И·П·沃尔科夫只给儿童们布置课题,如:“制作骑士模型”、“制作飞机模型”、“制作文物复制品模型”,但怎样制作,用什么材料制作,完全让学生自由选择决定。自由选择——这是发展创造性思维的捷径。不少儿童都不善于发明和构思,然而,即使最缺乏创造能力的儿童也都善于进行选择。

在教学过程中,如果让儿童担任教师的某些工作,他们就能得到迅速的发展。在С·Н·雷先科娃的班上,所有的学生都依次轮流领导班级,理直气壮地评价班级的工作。在И·П·沃尔科夫那里,高年级学生象真正的教师一样教二年级的学生。在第聂伯罗彼得罗夫斯克州第5中学(Р·Г·波德博洛托娃)学校的日常事情完全由学生值日队负责处理。В·Ф·沙塔洛夫的高年级学生经常批改低年级学生的作业。学生们应该互相帮助,但不能让他们给同学打分数。

(八)超前学习的思想

在我们每一个人的工作中,这一思想的表现形式虽然是各不相同的,但致力的目标是一致的。В·Ф·沙塔洛夫超前一、二年完成教学大纲规定的教学任务。С·Н·雷先科娃超前半年、一年就开始让学生学习困难的课题。И·В·沃尔科夫给六岁学生、小学一年级学生布置通常应由高年级学生,甚至大学生完成的作业。Б·П·尼基京给儿童猜种种难题,其难度往往连成人也并非轻易就能猜对的。超越教学大纲的规定,提前学习某些教材,使学生得到了满足,激起了他们的自豪感,教师不受教学大纲的束缚,可以较灵活地支配课堂教学的时间。应该认为,С·Н·雷先科娃把近景和远景结合起来进行教学的方法是一大发明。迄今为止,不少教师仍然局限于在课上复习旧课和讲解新课,他们只懂得“昨天”和“今天”。С·Н·雷先

科娃首次把“明天”引进了课堂。除了复习旧课和讲解新课外,在课上她还安排若干时间,用来让学生学习将在50堂课或100堂课以后学习的教材。原来,这样做是完全必要的,因为很多小学生都没有足够的耐心上完教学大纲所规定的课。儿童们掌握某一课题所需的时间是各不相同的,有些儿童只需5节课,有些儿童却需要50节课。在逐步地、不知不觉中超前学习某些复杂的课题的过程中,C·H·雷先科娃给所有的儿童都提供了必要的时间磨炼自己的思维能力。在这中间,学习能力强的儿童有可能回答全班尚未学习的问题,可以充分显示他们的洞察力和机灵,因此,他们可以得到迅速的发展,即使处在学习能力较差的儿童们中间,他们也不会象在传统的课上那样感到厌倦和无事可做。我们的共同经验表明,在合作中,能力强的学生——“教师的主要后备力量”——得益最多。他们没有克服不了的困难,他们引导着班级集体前进。班级集体逐步地转变为一个人人善于思考的、人人好学不倦的、人人笑容满面的集体。

(九)大单元(Крупные блоки)教学的思想

经验表明,如果把教材加以综合处理,使之联结成为一个个的大单元,在教学中就有可能做到既减轻学生的学习负担,又大大增加学生学习的知识量。B·Ф·沙塔洛夫按10—20节课为基准组成一个教学单元,Е·Н·伊利英用一堂课的时间就能揭示一本大部头文艺作品的思想内容和艺术美,И·П·沃尔科夫把各种职业所必要的技能综合为一个整体进行教学,П·М·埃德尼耶夫具体地拟定了大单元教学的方法,在И·П·伊凡诺夫的教学法中,在学生社会组织成员每天的活动中都要进行五、六项重大的创造性的工作,М·П·谢季宁正在实验“满负荷”的思想。采用大单元教学的方法易于确立教材的逻辑联系,易于突出主导的思想并给学生阐明主导思想。教师有可能给儿童们提出复杂的,但因此也是有趣的学习任务:“我

们能不能在一堂课上学完十堂课的教材?”采用大单元教学的方法解除了儿童对学习困难的恐惧。学完一个单元,这个单元的教材的基本思想就把握住了,——因此,学生就不用担心,他能不能理解教材的基本思想,他会不会跟不上班。他可以放心地继续学习下去,并能深入理解详细的内容和具体的细节。

(十)按适当的形式进行教学的思想

课的形式应该与所学习的学科的特点相符合。在数学课上证明定理时,В·Ф·沙塔洛夫不容许出现任何一句多余的话——数学教师的叙述应该是绝对精确的。在И·П·沃尔科夫的创作课上,儿童们议论纷纷,缠住教师不放,向他提出成百上千个问题。在分析文艺作品时,Е·Н·伊利英力求做到使分析具有艺术的形式;为此,他采用了与作家借以创作自己的作品同样的那些方法:艺术手法、悬念和情节,结果,对文艺作品的分析本身成了一种艺术的创造。

(十一)自我分析的思想

学生对学习感到困难的部分原因就在于学习是一种个人独立进行的活动,他们通常都缺乏自己评价自己的学习的能力,需要教师给予评价。但是,只有能够对自己的活动作出正确评价——既不抬高,也不压低——的人,学会并善于分析自己的活动的人,才能称得上是独立、自主的人。原来,我们大家都在按各自的方式培养儿童进行个别的和集体的自我分析的能力。Е·Н·伊利英引导学生思考自己的为人:“我是怎样待人处事的?”“我究竟是个怎样的人?”在В·Ф·沙塔洛夫的教学法中,对学生在黑板跟前所作的回答都要展开热烈的集体分析,在这种场合,由于不给学生打分,因此,学生们都能毫无顾忌地给回答问题的那个学生提出意见,人人都能畅所欲言。III

· A · 阿莫纳什维利专门训练低年级儿童掌握评价活动和判断的方法。他让学生们检查和评价同学的作业(当然,不打分数),互相评论书面作业。在评价时,学生们得对照事先拟定的评价标准,其目的是使判断结论切合实际。

不用说,在И·П·伊凡诺夫的教学法中实行的,并为В·А·卡拉科夫斯基、М·П·谢季宁以及其他很多教师创造性地应用的对某项集体活动的集体分析,也是一个重要的教育因素。按照这种方法,每进行一项集体活动,无论是生产劳动,还是少先队的集会、共青团的会议、文娱晚会、徒步旅行等,一句话,任何一种集体活动,都必须由活动的参加者进行分析,否则,这项活动就不能被认为是成功的。培养儿童集体自我分析的能力,这不是一朝一夕的事,也不是轻而易举的事,它要求教师具有高度的教育技巧,然而,正由于培养这种能力,才能出现和增强儿童和教师之间合作的气氛,学生才能感到自己是少先队和共青团组织的主人,养成关心集体的工作,为集体的事情操心的习惯;他们的关心社会公共利益的习惯也才能得到迅速的发展。不能低估培养这一能力的纪律教育的意义。如果学生们懂得,他们的劳动将不仅由教师来评价,而且也要由整个集体来评价,在行为举止方面他们将能自尊、自重,工作起来也将努力得多。

(十二)班级的智力背景(Интеллектуальный фон)

众所周知,家庭对学生的学习和受教育的最终结果起着极大的影响;然而,在学校对学生的影响的诸因素中,最重要的不是教师的学问,也不是教学的物质设备,甚至也不是班上学生数的多寡,而是学生的同班同学给自己提出的生活目的。如果在班上全班班学生对知识,对达到崇高的目的都怀有强烈的共同的渴望,每一个学生都将能够更好地学习。学生所处的智力背景(В·А·苏霍姆林斯基的术语)对形成班级的共同目的和值得珍视的传统有着强烈的影响。为

了造成一个合作的环境,教师应该努力扩大学生的知识面,激起他们对获得各种知识的渴望,而不仅仅是教给他们教学大纲范围内的知识。B·Φ·沙塔洛夫大量地组织学生进行各种参观,还经常把报刊上的重要文章剪贴在硬纸板上,作为学生必读的材料,让学生大量地阅读。C·H·雷先科娃努力做到尽量少给学生布置家庭书面作业,以便让学生腾出时间用于阅读。И·П·沃尔科夫在列乌托沃第2中学采用了“创造手册”,在其中记载学生所完成的各种各样的作业,无论是技术模型、关于生物学的报告,还是充当小先生的六年级学生在二年级上的课等,应有尽有。

这种“手册”连同其他措施有助于显示、发展和考虑到学生多方面的才能和兴趣爱好,这对于他们未来的职业定向也是必要的。

M·П·谢季宁的“教研室”也在致力于这方面的工作,哪怕在单项的工作中,他们也要帮助儿童获得最圆满的结果。

(十三)集体的创造性的教育

列宁格勒教育家、教授、教育科学博士H·П·伊凡诺夫深入研究了集体的创造性的教育的思想,这一思想已在列宁格勒第308中学“伏龙芝公社”的工作中,在“小鹰”少先队夏令营和很多其他学校、少先队夏令营的工作中得到了贯彻。B·A·卡拉科夫斯基、M·П·谢季宁在各自的工作中采用了公社式工作法。这一工作法的宗旨是:训练一年级至毕业班的学生从事集体的公益性的创造活动。“人人都创造,不创造者靠边站!”——这是公社成员的座右铭。多年来,他们创造发明了很多有益于人们、有益于自己学校和班级的集体创造的事项。整个集体都参加这些活动,在其中没有发号施令者和听从指挥者,没有主动和被动,人人都一样地工作。集体的创造性的教育法具有极有效的教育效果,它培育了无数儿童,使他们日益茁壮成长起来。

(十四)创造性的生产劳动

生产劳动一开始就在合作的教育学中占有重要地位。早在1959年,“伏龙芝公社”——列宁格勒中学生的劳动联合体,就已奔赴叶菲莫夫斯克区的一个受其辅导的集体农庄参加生产劳动了,该联合体也是我国第一批劳动和休息夏令营^①之一;第308中学公社从组织学生在一乳品厂的生产劳动起就开始了自己的工作,在M·Π·谢季宁的实验学校里是怎样组织学生的生产劳动的,这已是众所周知的事。在公社集体里进行劳动的特点是:学生们自始至终在创造发明——怎样改进劳动?怎样体现劳动美?怎样使劳动更快乐、更有效率?在生产劳动中,学生们结成了一个团结一致集体,养成了与成人合作的习惯,受到了年长一代优良传统的熏陶,因此,如果在生产发生故障,中他们都不会张皇失措,人人都力求工作得尽善尽美,人人都尽力互相帮助,人人都在探索能给企业带来益处的新办法。

(十五)创造性的自治

学生自治组织同样也以上述创造性的原则为基础。在学校、少先队和共青团组织中,学生自治组织的各种职务的活动分子不是固定不变的,每年都要轮换数次,因为对儿童和少年来说,过久地担任这些职务是不恰当的。学生自治并不等于不需要成人的指导,相反,合作的精神促使着儿童向大人朋友寻求帮助。只要真正贯彻了“人

^① 劳动和休息夏令营——苏联组织中学生在暑假期间参加生产劳动的一种组织形式,实行休息和劳动相结合的原则,参加夏令营的学生由各校学生混合组成,故又有“劳动联合体”之称。——译注

人都创造,不创造者靠边站”的原则,儿童们自己也不愿意在没有成人参与的情况下解决问题,因为他们都力求获得出色的工作成果。

(十六)与家长的合作

使儿童在学校和家庭里都能坦率和信赖地对待成人,这是合作的教育学的一个必要前提。为了做到这一点,就需要在家庭里与儿童建立和睦、友爱的关系,而不是通常所说的对儿童的统一要求。在家长会上,我们对儿童不作任何哪怕是最细微的批评性指责。不能离间儿童与家长的关系。教师不能在学生手册上向家长罗列儿童的缺点,不能挑起家长之间的忌妒,不能把学生的学业成绩单送到家长的工作单位去。我们竭力向家长说明,他们的子女在好好学习,并劝导他们要爱自己的子女。当然,我们也有力气奔上楼梯,敲开学生的家门,对家长说:“你们的玛尼娅不肯读书!”但我们不能这样做。如果一个学生学习有困难,他需要得到的是关怀和帮助,而不是教师向家长告状和随之而来的家长对他的训斥,如果我们确实想帮助他,那就应该帮助到底,直至他能自觉地学习时为止。杰出的列宁格勒教师Ф·Я·沙比罗说,宁可化整整一年的时间认认真真帮助一个学习有困难的儿童,使他真正地学会学习,也要比帮助一个丢一个,结果却一事无成好得多。

(十七)从儿童的个性出发(Личностный подход)

综合上述工作方法和教学方法,可以从中得出的结论显然不是对儿童个别对待的态度,而是从儿童的个性出发的态度。儿童们每天来到学校,并不是以纯粹的学生——致力于学习的人——的面貌出现的,不,他们是以形形色色的个性展现在我们的面前的。每一个儿童来到学校的时候,除了怀有获得知识的愿望外,还带来了他自己

的情感和感受的世界,这正象教师除了教学工作外,还有自己的情感和感受的世界一样,在教师与儿童的这两个世界之间没有本质上的差别,从这一意义上说,教师和儿童是完全同样的人:他们两者都懂得快乐、痛苦、羞耻、恐惧、满足,懂得失败的耻辱和胜利的欢乐。关于对儿童个别对待态度的必要性,不管说上多少遍,如果一个教师的课和事务工作负担过重,他是不可能充分地实现个别对待的原则的。合作的教育学开创了这样的教学方法,在采用这种方法的条件下,每一个学生都能感到自己的个性受到尊重,都能感受到教师本人对他的关怀。这表现在:每一个学生在每一堂课上都能得到对他的学习劳动长应有的评价,每一个学生都能按照自己的兴趣爱好选择学习任务,每一个学生的校外创造活动都能得到公认和评价,每一个学生都能真正受到尊重,而不是口头上的和一般号召的尊重,任何一个学生都不会因被猜疑没有才能而受到侮辱,在各自的学校里,各自的班级里,他们人人都能受到保护。

关于在合作的气氛下成长起来的儿童的特点,可以概述如下:他们人人都善于思考和热爱思考,思考的过程对他们来说是神圣不可侵犯的宝贵财富;他们人人都有学习的能力;每一个人都能给别人讲解教材;人人都具有组织工作和交际的才能;人人都在某种程度上树立了造福人们的明确目标;人人都有创造的才能;人人都具有社会责任感。

每当学生从学校毕业的时候,每一次我们都可以看到一大批这样的毕业生。如果在我们的班上也有我们自己的儿子或孙子在学习的话,我们不可能给予他们比给予每一个学生更多的东西。这就是最完美的使教学和教育个别化(Индивидуализация)的方法。

(十八)教师们的合作

我们每一个人的教龄都已逾 25 至 40 年了,因此,我们所教过的

儿童合在一起,其人数是很可观的,我们在很多学校集体里工作过,我们所见到的教师、校长和视导员也不在少数。也许有人会觉得,似乎合作的教育学太复杂了,对他来说是不适用的,或者是可望而不可及的。可是,我们的经验都表明,任何一个教师都有可能实现合作的教育学的原则,当然,不是在一个月或一个学季就能一蹴而成,但毕竟是办得到的。每一个教师,只要他哪怕能经常想到这种新的教育学,他很快就能找到改进自己的工作的办法。因为实现合作的教育学的原则,不需要具备任何特殊的条件,每一个教师,每一个校长,都可以在使用通常的教学大纲和教科书的情况下在自己的班级、自己的学校进行改革。无庸讳言,我们希望新的教育学思想能够得到最广泛的贯彻,但是我们反对这样地去贯彻这一思想:把一些教师树立为另一些教师的榜样,称颂某教师采用了新的教学方法,指责另一个教师死抱住自己的老办法不放。我们既不能在班上使儿童们互相对立,也不能使教师们互相对立。教师们在教育儿童,因此他们自己在某种程度上有点儿象儿童,——这不是他们的弱点,恰恰是他们的职业的精神力量的源泉。只有自己在保持某种程度的儿童般的天真、儿童般的自尊、心灵的易受挫伤、易受激励、感觉的敏锐,他们才能了解儿童,深入理解儿童的内心世界,尊重每一个男孩和每一个女孩的个性。让我们大家一起为革新我们的工作方法,革新我们与儿童的关系,使自己获得新生,在与儿童之间和我们彼此之间建立起合作的关系而共同努力!

俄罗斯联邦功勋教师、莫斯科市第 587 中学教师 С·Н·雷先科娃顿涅茨克市教师进修学院教研员、第 5 中学教师 В·Ф·沙塔洛夫俄罗斯联邦功勋教师、教育科学副博士、莫斯科州列乌托沃第 2 中学教师 И·П·沃尔科夫俄罗斯联邦功勋教师、教育科学副博士、莫斯科市第 825 中学校长 В·А·卡拉科夫斯基苏联教育科学院教育一般问题研究所高级研究员 М·П·谢季宁列宁格勒市第 307 中学专家级教师 Е·Н·伊利英苏联教育科学院通讯院士、教

授、心理科学博士、Я·С·戈格巴什维利教育科学研究所所长 III
· A · 阿莫纳什维利。

(译自[苏]《教师报》,1986年10月18日)

为了探求真理

[苏]B·马特维耶夫

1986年12月18日,《教师报》发表了苏联教育科学院八位院士的题为《科学与实践的联盟》的答复信。在发表这篇复信时,我们就预先声明过,我们将不予评论和进行争论。^①但是,在这期间举行的苏联教育科学院全体会议的情况和其他公开的言论,^②使我们感到不得不辨别清楚:谁在捍卫什么观点,谁在保护什么,不得不更仔细地读读院士们的答复信,因为正如后来所看清的,这封信是一个进攻的信号。这并不是对报纸的进攻,不是,——顺便说说,对报纸是可以而且应当进行批评的,正如我们经常“不同的意见”这一栏下读到的材料那样,我们的读者简直是毫不留情地批评报纸,而这样做只

① 《教师报》在刊登80院士的这篇文章时,还发了编者按,在编者按中批评苏联教育科学院主席团对读者的批评意见始终保持缄默,接着说:“现在,终于收到了几位院士的来信,我们予以全文刊登,不加评论,也不进行争论,让读者自己去估量这封信的自我批评的水平如何。……我们要提请苏联教育科学院主席团和党委会注意,这只是部分学者的来信,因此,不能认为就是苏联教育科学院主席团对本报读者众多意见的专门答复。本报和读者们仍然期待着你们的答复。”——译注

② 指在苏联教育科学院于1986年12月16日召开的讨论教科书的问题的全体会议、8院士文章发表后举行的全苏“发挥教师的主动性和创造性”科学—实践代表会议等场合,有些学者对合作教育学提出了种种批评意见。——译注

是为了共同事业的利益。

而现在这种进攻是针对合作教育学而来的(合作教育学是依据实验教师的优秀教育思想而提出来的,并且并不限于在总结报告下面签名的那些人),因此,对于苏联教育学中发生的这种现象,我们不能任其遭受贬低。我们有责任保护合作教育学,因为想对从事实际工作的革新教师们身上投上一层阴影的新企图,可能导致这样的后果,在讨论广泛开展教育创造活动的时候,任何创造的愿望却在遭到压制。

最后,我们之所以有责任保护革新,保护革新者,保护他们创造的合作教育学,还因为苏联报刊受到党的委托:对于创新的人们、有新思想的人们、指出革新的道路的人们,要为他们争取发言权。

《合作教育学》一文发表之后,立即为我国教育界的各方面人士以巨大的兴趣所接受。从教师到校长(我们已经发表了他们的一些来信),直到一些学者和教育学科教师,大家一致说:“我们赞成”。就连人们往往责备他们有些保守主义的督导员,包括地方上的督导员和苏联教育部总督导处,也认为自己有义务表示支持这些教育思想。

苏联教育部长С·Г·谢尔巴科夫十分明确地支持革新的教师们。《共青团真理报》开辟了题为《为你办的学校》(指教师和学生合作的学校)的专栏。《真理报》在12月21日的社论中,号召各级党委和教育行政部门,要支持这一经验的萌芽,帮助它成长起来和遍地开花。《真理报》写道:“它预兆着在教学和教育的土地上将有好收成”。

为什么会有这种普遍的鼓励呢?

在今天,在学校班级里实行合作,已经不是幻想,而是势在必行。这种合作有现实的教学方法和方式作为依靠,把它们总和起来,可以在事实上解决一项最困难的任务——唤起儿童的努力去迎接教师的努力。实验教师们在自己的总结里说:“如果采用合作教育学,儿童

们将逐步习惯于劳动,并且热爱劳动^①”。

合作教育学还提出了克服教育与教学之间的脱节现象的任务,这种脱节是社会各界几十年来一直满怀担心地谈论他问题。但主要的是,合作教育学要使儿童和成人成为“共同斗争中的战友”(娜·康·克鲁普斯卡娅语),以便更新自己和更新自己的国家。

在今天,教师和教养员越来越多地遇到青年学生中发生的不良行为的现象,离开学校和教师、偏离我们的社会道德原则的儿童和少年的数量不是在减少而是在增加,——在这种情况下提出上述任务,其重要性是无需解释的。

在这些条件下,每一种新的思想,每一种有建设性的建议,只要它们是旨在反对形式主义、停滞不前、墨守成规等恶习的,就应当对它们给以热情的欢迎、公允的评价和支持。

合作教育学——它属于哪条线来管呢?实践部门?还是科学部门?在国民教育系统里,谁应当对新思想和新做法的产生和发展加以保护、给以支持呢?——是苏联教育部,还是教育科学院,或者是报刊?我想,这里不可能有分歧的意见。这不就是先进的实践和先进的科学,科学部门、教育行政部门和学校的紧密结合吗?这是我们今天的共同的事业,共同关心的问题。

然而,遗憾的是,有一个机构,它本来应当为了捍卫科学与实践的联盟,第一个出来抓住先进教师们的创始,答应给他们以各种科学上的帮助,采取措施深入地研究所提出的思想(也可能,同时对其缺点给以理智的批评,提出建设性的建议、解说和补充)——这个机构就是苏联教育科学院。该院直到现在为止没有对此事表态。相反,我们看到了教育科学院几位主要院士的答复信。信里包含对这个问题的回答。不管这个回答是多么精心地包藏在一连串关于创造和革

^① 劳动(ТРУД)一词,在俄语中常作广义使用,它包含学习活动在內。——译注

新的正确的词句里 ,然而并没有真正地回答问题。

* * *

答复信的作者们起先泛泛地谈了教科院对于学校改革的功绩 ,当转到合作教育学的问题时 ,是这样开始的 :“在对待实验教师们的经验问题上 ,苏联教育科学院(这是否说 ,这封信表达了整个教科院的意见?——B·M·马特维耶夫按)的立场是 :在每一项经验中 ,都包含着普遍的、特殊的和个别的东西。对普遍的、大家都能接受的东西可予以宣传 ,以便广泛利用。例如 ,在发表《合作的教育学》一文的实验教师们的经验中 ,力求在实践中运用苏联教育科学院通讯院士 B·A·苏霍姆林斯基的思想 ,这无疑是有益的 ,而阐述苏霍姆林斯基的思想正是这篇号召发扬人道主义和师生合作精神的文章的核心。”

这就是说 ,没有什么新东西。一切都是苏霍姆林斯基说过的 ,而苏霍姆林斯基 ,顺便提醒一下 ,也是苏联教育科学院院士。我们不愿再来回想 ,现在的某些院士 ,当年是怎样跟苏霍姆林斯基战斗的 ,是怎样给他戴上资产阶级思想、非阶级性、抽象人道主义的意识形态的帽子的。

是的 ,合作的思想跟苏霍姆林斯基的思想的相似之处是无疑的 ,也象跟马卡连柯、沙茨基、克鲁普斯卡娅有相似之处一样。但是 ,这是一种发展中的相似。实验教师们付出巨大的创造性努力而发现了一些当时苏霍姆林斯基所不知道的具体教学法和具体方法 ,这些毫无疑问是新的东西。

其次 ,答复信的作者们 ,在进而谈到他们认为最重要的东西以前 ,先把合作教育学的几条思想匆匆地列举一遍 ,其所使用的表述方式给人留下一一种印象 ,似乎这些思想中毫无革新的实质 ,以致如果读者是一位不够老练的教师 ,就会认为 :革新者们的经验里可能确实没有任何有价值的东西。请看下面这段话 :“在教育工作方面 ,我们认为 ,实验教师的经验中有其重要的方面 ,如 :发展学生的主动性、独立

性和创造积极性,在劳动和社会活动中发展集体主义,等。”请看,这里有什么新东西呢?有谁反对发展学生的主动性和独立性呢?

然而,在实验教师们的总结里,谈的是进行集体创造性教育的方法,这套方法为了争取生存的权利已经进行了多年的极其艰苦的斗争——现在还在进行这场斗争。尊敬的院士们不可能不知道,也不可能不理解 И·П·伊万诺夫教授和他的同事们所创造的一套方法具有原则性的革新意义。但是,院士们所需要的却是千方百计地贬低合作教育学及其所包含的思想的价值。看来,他们支持革新——但这种革新里却没有新思想。

谁看不出一种思想的优点,他也就找不出它的缺点。在革新者们的总结里,缺点大概是有的,但是作者们没有找出它们来,——因此,就由别人来找他们的缺点。

合作教育学的主要缺点,在别人看来,就在于:

“与此同时,我们认为,在《合作教育学》一文中,也有一些强调之处可能引起广大教师的片面理解。例如,此文的作者们反对强制的教育方法,这是对的,但实际上他们却忽视了在教学和教育中对学生合理要求的思想。我们知道,只有把严格要求跟高度尊重个性辩证地结合起来,并且培养学生的义务感和责任感,才是我们的工作取得成功的根本保证。在日常实际工作中,遵循从马卡连柯开始所倡导的这一苏维埃教育学的原则性的原理是极端重要的。”

在这一段里,答复信的用意很清楚,提出责难,拿出帽子,以后别人还会来使用这顶帽子的。任何一个人(特别是教师)都懂得:没有严格要求和合作者之间的相互尊重,是不可能进行合作的。正由于这一点,才从许多词汇中选择了“合作”一词,而没有使用譬如“人道主义”之类的词。正是这个词体现出辩证的统一(而不是象院士们所写的“辩证的结合” Сочетание,结合里没有辩证法,辩证法的实质是对立面的统一和相互转化)。

进一步说,正是在儿童和成年人之间的思想上和道德上的统一

的环境中,才有严格要求——这不是命令,而是共同劳动和取得成功的合理条件。

而我们看到的是什么呢?第一,有人企图把合作的主张的整体性归结为仅仅是一种个别的手段(“要么是合作,要么是严格要求”,“要么是打分数,要么是取消分数”,等等)。第二,把对严格要求和尊重学生的新的理解的优点宣布为是一种缺点。

其所得出的结果是:似乎革新者们反对严格要求,反对义务感,反对责任感,反对马卡连柯。还有比这更严重的事吗?

瞧,这就是帽子,它的用处不仅是伤害新事物本身,而且伤害在教育科学院的院墙以外探求新事物的各种尝试。你会一下子被打翻在地的。

进攻的信号被接收到了。

教育科学院正式院士、教科院研究所所长З·А·马尔科娃和М·И·马赫穆托夫甚至公开断言,似乎合作教育学是步资产阶级教育学的后尘的东西,而М·И·马赫穆托夫还补充说,合作的思想是鼓吹个人主义,它的足迹通向——请大家想想看,通向哪里?——联邦德国。还有什么好说的呢?

奇怪的故事,奇怪的立场,尊敬的院士们自己扮演了奇怪的角色。我个人认识这些院士中的许多人,这是一些聪明的、可尊敬的人物。我在内心向他们当中的每一位呼吁:您怎么会得出这种想法——向教育学上一种新鲜的、但还嫩弱的思想发起进攻(使得别人不敢再这么做)呢?在社会科学教研室主任会议^①上曾经告诫过;只要你拿起意识形态的帽子,争论和对话就会就此停止。而现在发生的恰恰是这种情况。

在革新者的总结的后面是具体的人。这是什么意思:是责难С

^① 指1986年10月1日在莫斯科召开的全苏社会科学教研室主任会议,报道见《教育报》1986年10月2日——译注

· H · 雷先科娃缺乏严格要求吗？是责难 B · Ф · 沙塔洛夫的学生（他们几乎全部在学习上得五分）缺乏责任感吗？是责备 III · A · 阿莫纳什维利不尊重科学的教育学吗？是责难他们所有的人在政治上不可靠吗？

这里没有什么歧义和误解。这是用心不良。

院士们（或者教科院？）反对合作教育学的其它理由是没有多大分量的，但是也不得不对这些理由简略地加以剖析。我们看到，在答复里的每一条反对的理由，都说得相当委婉，是用一种轻微责备的语调说出来的，但是，到了后来，经过各种有口才的演说家们一重复，就带有威胁的调子了。

“我们认为，号召完全取消家庭作业、完全不打分数，是太过分了。”接着——指出了实验教师总结中的缺点。但是，在总结中并没有号召取消家庭作业。

“某些同志认为，应当用行政手段比较完整地、连同其所有细节来推广实验教师们的经验。然而，需知这种做法与任何一种经验的本质都是相抵触的，对于教育经验来说，则尤其如此。”——答复信里这样写着。

有谁、在哪里、在什么时候号召过用行政手段来推广革新者的经验呢？为什么不指出具体事实呢？

无论是实验教师本身或者是报纸，一次也没有表示过反对上述观点。那么，院士们究竟是在跟谁作战呢？这就令人费解了。我们认为，非常明显的是：如果某种经验，特别是用细微末节加工而成的经验，再加以支离破碎地借鉴，是不会取得与起始的经验相似的结果的，这无论对于教师或者对于经验，都没有任何好处。教师说：“我试过了，但没有结果。”为什么没有结果呢？正因为他“试了一下”，而没有认真地研究经验，他只采用了经验的个别细节，就急于等待成绩了。

与这些议论相似的，是下面的责难：“教育科学院不主张提出硬性的教学法建议而要求所有教师都只按照一种教学法工作……”然而这

些责难是针对谁提出的呢？谁在号召提出硬性的教学法建议呢？有这么一条惯例：如果不断地反复证明硬性的建议是不好的，那么读者就会以为有人提出相反的主张。于是，这一思想就有了反对者。既然直接责难不可能，就投上一层阴影——似乎是达到目的了……

在这里，凡是大家知道的原理都引用到了。这里既解释了没有抽象的真理，真理永远是具体的；又提到了第斯多惠、裴斯泰洛齐、乌申斯基，还警告说：“在谈到发展创造性的时候，不能用另一种刻板公式来代替原来的刻板公式。”

这一切是什么用意？是不是想再一次表明：只有我们才有作出教育学判决的权利。所有其余的人都是不懂专业的。

然而，事实上，生活在进行裁决……

* * *

是革新——却没有新东西。只能这样才能理解尊敬的作者们的意思。请看他们惯用的责难：“当然，不应把全部教育革新的经验仅仅归结为五、六个教师的经验。如果这样，就会缩小经验的范围，把这几位教师跟广大的创造性地工作的同行们对立起来。”

这就是说，革新者有“一大批”，只是某些用心不良的人把他们“压缩”了，“仅仅归结为五、六个人的经验”，“把他们对立起来”了。本报提出了自己的观点，说明了并请求大家讨论“先进教师”跟“革新家教师”之间有什么区别。我们认为，先进教师是指那些由于有才能、认真工作、进行忘我的创造性劳动（一个好教师不可能是没有创造性的人）而经常取得优异成绩的人。而“革新家教师”的主要成果，是提出了全新的或者更新了的、或者相对于现有水平来说是新的思想的人。这些思想符合加速发展的时代的最急需的社会需要，能够帮助学校提高到一个原则上新的和本质上新的阶段上来。但是，答复信的作者在提名上玩弄手腕，他们宣布许多其他的好教师为革新家，而把原来那几位杰出的教师置于难堪的地位。这样，他们就有意或无意地达到一个目的：让人们不再去注意著名的革新家的经

验,而是说:“对他们的讨论已经够了,让我们来研究研究别的教师吧。”人们开始感到,好象革新家这个称号是可以任意封给的。然而,要承认谁有提出新的、有重大意义的思想的能力,这是一种罕见的因而也是极其宝贵的赐予,它是要按照价值加以评定的,也是必须加以珍惜的。而且,从现在的情况看,还是要加以坚决捍卫的。

我想说几句离题的话:虽然在我们的教科院的教育科学中使人觉得有一种清教徒的作风,然而毕竟还有一批勇敢而有天才的学者们是闻名于世的。但是,在新事物面前表现害怕,也无疑是存在的。出版了大量关于怎样上课的著作,发明了许多体系和原则,然而,除了教育学,还有谁来回答下列问题呢:怎样与儿童酗酒和少年麻醉剂狂的现象作斗争?怎样对付潘克分子^①和自由主义分子?怎样改造学校,才能使它从一年级起就不淘汰任何一个学生?问题的实质正在这里,而不在于科学和实践的虚假的对立。

* * *

结论是:没有一条丝毫有说服力的理由来反对合作教育学。答复信的作者在提出各种臆想的和非臆想的责难之后,毕竟还认为有必要加以说明:“丝毫也不意味着贬低实验教师们的发现的作用和益处。无疑地,它们丰富了教学和教育的方法、方式和手段的武库。”也就是说,他们毕竟承认了有一些方法。而主要的是,在院士们的答复信里有下面一句话:“苏联教育科学院认为,教师本人有权选择教学的方法和手段。”说到底,这些话的意思是:这些新的方法和手段还需要检验和鉴定,人们应当小心谨慎地对待它们……突然,一切都变得如此简单了!这是一份给教师的多么好的新年礼物啊!

(译自《教师报》,1986年12月25日)

^① 潘克——原指西方国家中用奇装异服和放荡行为来发泄对社会不满的青年团体。——译注

个性的民主化

[苏]С·Н·雷先科娃 B·Ф·沙塔洛夫

ИИ·А·阿莫纳什维利

一年前,即1986年9月,我们在莫斯科郊区的佩列杰尔基诺镇举行了首次会晤,之后不久,《教师报》于10月18日刊登了关于我们的会晤的报告:《合作的教育学》^①。在其中反映的思想对很多在各自的班上进行实验,但互不认识的教师们来说,是共同的。以会晤报告的形式刊登的《合作的教育学》在教师和学者们中间得到了支持。成千上万的教师在把握新的教学法,在自己的学校和班级进行实验。《合作的教育学》对很多进行着自己的创造的教师来说,是有力的促进因素。在致《教师报》、电视台和我们本人的千千万万封信件中响彻着同一个思想:今天,教师不能不谋求与学生的合作,把新的教学法趋势结合为一个体系的合作的教育学,可以在实际上,而不仅仅是口头号召上,实现“不是带着学科走向学生,而是带领学生走向学科”的原则,为了更新自己和自己的国家而合作,即在学校的普遍性和普及中等教育的极其复杂的现代条件下教好和教育好全体儿童。

我们有充分的根据声明,合作的教育学的思想经受住了最不公正的批评性的审查。但是,合作的教育学的反对者找不到任何一条反对它的过硬的理由。

早在去年,在佩列杰尔基诺举行第一次会晤时,我们就已商定。今后每年都举行一次由原班人马参加的会晤。这一设想终于实现

^① 《合作的教育学》中译文见《外国教育资料》1987年第2期。

了：不久前，我们在离第比利斯不远的齐南达利镇举行了第二次佩列杰尔基诺式的会晤。我们有机会会见了萨加列焦区和捷拉夫斯克区的大批教师以及第比利斯市的教师们。这些会见是令人鼓舞的，也激起了更加强烈的，可以说是令人坐立不安的责任感合作的教育学——这不是一个关门主义的教育纲领，它的意义就在于全体教师的创造，哪里有合作的教育学，哪里就有它的发展、充实、精确和丰富。那末该向哪一方面继续前进呢？应该怎样使合作的教育学与我国当前所进行的复杂的诸种社会过程相协调起来呢？怎样做才能使学校不落后于社会的发展，而是超前于社会的发展？

这就是我们在第二次会晤中给自己提出的问题。在这个报告中，我们将阐述在这次会晤中所提出的，并进行了讨论的那些思想，不言而喻，我们并不自认为阐述的所有问题都是完美无缺的。我们没有讨论整个学校的问题，我们的主要愿望是：帮助教师上课和在课外的教育工作。

（一）民主化的过程

如果试图用一个最主要的词来表述今天在我国社会各个领域进行的改革过程的本质，那末这个词就是“民主化”。列宁写道，苏维埃——这是“对人人都公开的、把一切都交给群众的、群众都可以享受的、直接从群众出发的政权，是人民群众及其意志的真正的和直接的机关。”

今天，我们应该这样地去教和教育我们的儿童：要使他们在长大的时候能够从实际上实施人民的苏维埃政权，使他们感到自己是国家的主人，并善于当好国家的主人，成为无愧于十月革命的伟大成果——社会主义民主、真正人民的政权——的一代人。我们应该培养能够为国家的命运承担个人责任的人，为自己的个性发展承担个人责任的人。

最近一个时期发生的令人恐慌的事件——切尔诺贝利惨祸,在普通教育学校和职业技术学校的学生和毕业生中消极现象的增长,这都令人信服地表明,每一个人都要对自己和对大家承担个人责任的思想在今天应该被提到首位,这也是合作的教育学的最重要目的。民主化和合作——从本质上说这是同一回事。只有与儿童合作,才能培养出能够与大家分享权力、考虑到共同意志的人,能够在真正民主的社会中工作和生活的人;只有使学校、学校的气氛和每一个个性民主化,才能达到年长者和年幼者的集体的合作。

关于个性的定义问题,在这里我们不作争辩,我们要说的仅仅是:在对待个性问题上,我们的着眼点在于深入了解每一个儿童的内心世界。儿童的内心世界是别人所看不到摸不着的东西,但对一个细心周到地关怀儿童的教师来说,它始终是敞开的。在那儿潜藏着我们的国家所极端需要的人的力量,还潜藏有待得到发展的才能,潜藏着善良的力量,潜藏着使所有的人和自己都生活得幸福的愿望。就是学生的这一内心世界,即他的个性,应该由学校使之民主化。这也就是说,儿童应该在满怀着下述渴望中成长:得到发展,变得更加聪明和更加善良、帮助人们、尊重同伴、尊重年幼者和年长者、自尊自重。集体的、共产主义的教育的目的——就是要培养鲜明的、刚强的、创造性的、为崇高的理想所鼓舞而热情奋发的个性,具有这样的个性的人,是一个工作积极的人,一个给社会带来益处的人,一个具有较大的人生价值的人,因而也是一个善于参预管理民主的苏维埃国家的人。让我们回忆一下 A·马卡连柯的《教育诗篇》:对这位伟大的苏维埃教育家(我们正在准备迎接他诞生 100 周年的纪念活动)来说,集体——这不是一群人,也不是一群关系密切的儿童的团伙,而是个性的联合体。本书的每一章几乎都是论述同一个儿童的,论述他的性格、他的兴趣爱好和他的为人品质。如果不把每一个儿童看作是一个与众不同的人,不把他看作是发展中的个性,就不可能有集体的教育。正因为这样,我们认为,使每一个个性民主化,使

儿童的内心世界民主化,使儿童与人们之间的关系和他们自己之间的关系民主化,是共产主义教育的重要目的,在任何一所学校,任何一个班级,如果没有一个坚强的和温暖的集体,要达到这一目的是不可能的。经验,特别是马卡连柯和伊凡诺夫^①的公社式的、集体的创造性的教育的经验表明,真正的集体可给予每一个儿童赢得更大的成功的可能性。

在《合作的教育学》中表述了我们的基本的教学思想;在这里我们想根据新的观点对这些思想加以评估,并给以充实。

(二)发展个性

愚昧无知的人们不能管理国家,个性的发展是社会主义民主化的基础。个性的自由发展是我们的目标,这在《共产党宣言》和《苏联宪法》中都有明确的表述。

个性的民主化——这就是个人的一切才能和精神力量的发展和解放。今天,学校主要地强调知识的作用,很少注意技能的作用,并且往往完全忽视了教学和教育的根本目的——学生的发展。人们习惯于只看到现实中的今天的学生,看不到发展中的明天的学生。对发展过程本身研究得很差,教师们不了解发展过程的本质。其部分的原因在于,对学生掌握知识的状况至少已有测定和比较的办法可据,而测定儿童发展水平的有效手段却没有。教育家们都忽视对学生的最重要的鉴定问题的研究。20年代的教育家曾试图弥补这一缺陷,但是,他们的探索后来被中止了,也许,这种探索一开始就有某种东西注定它是不成功的,因而,发展性的教学也就长期不在学校所

^① И·П·伊凡诺夫——苏联列宁格勒赫尔岑师范学院教授、教育科学博士,他创造了集体的创造性的教育的工作方法,被认为继承和发展了马卡连柯的集体教育思想的教育家,对他的理论目前苏联尚有争议。——译注

注意的问题之列。在60—70年传,苏联学者Л·赞科夫、Д·艾利康宁、B·达维多夫深入研究了多种发展性教学的体系。曾编纂了若干实验教学大纲和教科书。但这一工作也被行政命令所中止。

合作的教育学应该成为个性发展的教育学,而且不仅仅是智力发展的教育学。

(三)个性的内容

既然儿童的发展无从测定,既然发展本身——从一个状态过渡到另一个状态——难以捉摸,因此,我们将使用“个性的内容”这一概念,它在某种程度上可以使我们看到变化的动态。我们关心的对象是:教师的个性和学生的个性的道德的、文化的、职业的和政治的、世界观的内容。

很多人的道德内容、道德视野是极其狭窄的。“良心”、“名誉”“尊严”、“羞耻”等经常起作用的和形成个性的这些概念应该被置于我们的学生的道德视野之内。不仅偷窃行为或撒谎骗人是可耻的,而且,出卖同志、不为受委屈者辩护、干不光彩的、使人丢脸的事,也是可耻的。

我们很多毕业生的文化修养、文化见识是不能令人满意的。文化因素不同于被告知给学生的事实之处在于,它不仅丰富儿童的智慧,也丰富他的个性。没有审美的人文教育和伦理教育,就不能发展文化见识,同样不能把这种教育简单地理解为教会学生某种东西,而是要丰富他们的个性。

一个人的职业见识越广泛,他的极认真地工作的渴望就越强烈。在我们的时代,各个职业领域都在迅猛地发展,我们应该从童年起就使人养成在自己的职业技能方面达到世界水平的志向。人生的第一个职业是学生,并且,这一职业是终身的。我们的毕业生无论将走向什么样的职业岗位,对他来说,学生的职业应该是终生的职业。谁不

当学生 ,谁不再学习 ,谁没有继续教育、终身教育的思想 ,谁就会身不由己地成为国家发展道路上的绊脚石。目前 ,学校还不能做到使每一个学生都能选择职业 ,并且 ,也许永远也不能百分之百地做到。但是 ,对事业的态度 ,重视终身学习技艺 ,在每一项工作中都力争上游 ,热爱科学地组织劳动——这一切品质学校是能够培养的。在这中间有必要利用 И·沃尔科夫所创造的工作方法。

政治见识只有在道德的、文化的和职业的意见的基础上才能够得到扩大 ,否则 ,政治教育就会变成有害的、使人厌弃的废话。令人遗憾的是 ,列宁在共青团第三次代表大会上阐述的这一思想在学校里往往被忘得一干二净。

个性的世界观是一个成长中的人的整个社会性的生命力活动——参加掌握知识的劳动 ,在现实社会环境中的社会活动、公益劳动和生产劳动 ,一句话 ,参加到广泛的社会关系体系中去——的产物和结果。

(四)创造的才能和执行的才能

Б·尼基京在研究儿童的智力发展时 ,把才能分为创造的才能和执行的才能。他绘制了这两种才能发展的曲线图 ,结果发现 ,执行才能的曲线呈缓波状上升 ,并且很快就到达极限 ,而创造才能的曲线简直呈直线上升 ,实际上是无止境的。

如果我们热衷于培养学生执行的才能 ,这无异就是在扼杀一个人身上的主要之点——他的创造才能 ,他的思想的独立性 ,他的感情的充沛性。在这样的情况下 ,我们就会歪曲教学班和个别学生的面貌 ,在创造方面最有才能的学生(但在发展执行才能方面有困难)被我们当作坏学生 ,经常受到压制和教育制裁。在初等学校里 ,我们应该教儿童学会优美地书写 ,但是 ,在训练儿童整整齐齐地画写自上而下的或自下而上的带有弧形弯处的竖笔划时 ,不能压制儿童的创造

能力,不能宣布画写得较整齐美观的儿童为优秀者。在我们关于儿童的一切观念中,在关于儿童的一切谈话中,在关于儿童的一切评定和讨论中,我们都应该尽可能明确地区分执行的才能和创造的才能,并且要较多地关心发展后者。

在汽车驾驶员训练班里,教学员学会驾驶汽车。教练员并不关心他的学员的发展,他的任务是授予学员驾驶汽车的具体的知识、技能和技巧。从原则上来说,学校不同于训练班,教师也不是教练员。教练员利用学员的已有发展来训练学员掌握技能,教师则利用知识和技能来发展学生的个性。重要的是不能忘记了最终的目的。

(五)最近发展区

杰出的苏联心理学家 П·维果茨基研究了教学与发展(“O——P”)的关系,指出,如果我们只局限在儿童现有发展区——儿童已达到的潜力区——的范围以内,教学本身是不可能导致发展的。发展的进展始于教师致力于儿童的最近发展区之时,说通俗一点,这就是说,教师给学生的课题和作业应具有超前的意义,并有一定的困难,而且,这种困难,如没有成人的帮助,学生是克服不了的^①。请仔细观察一下儿童的游戏——儿童总是给自己提出要克服不少困难才能

^① 维果茨基在研究教学与儿童发展的关系时,把儿童的发展区分为两种水平。第一种水平是现有水平,指由已经完成的发展程度的结果而形成的那种已经达到的水平,表现为儿童能独立解决智力任务,这种水平称做现有发展区;第二种水平指尚处于形成状态、正在成熟过程中的那种可能达到的水平,表现为儿童尚不能独立地解决任务,但在教师的帮助下、在集体活动中、通过摹仿,却能解决这些任务。儿童今天在合作中会做的事,明天就会独立地做出来。这种水平称做最近发展区。维果茨基认为教学应该走在发展的前面,他说:“教育学不应当以儿童发展的昨天,而应当以儿童发展的明天作为方向”。本文作者的超前教学的思想的理论基础就在于此。——译注

达到的目的,以考验自己为己任。发展就存在于这种考验中和克服困难的努力中。没有考验,就不可能有教育。

小孩子刚开始上学的时候,个个都是生气勃勃的和求知欲旺盛的,可是,过后不久就丧失了对学习的兴趣,不再提出形形色色的问题,他们的眼神也变得呆板起来,这是为什么?Ⅲ·阿莫纳什维利揭示了这一社会现象的一个主要原因,当时他指出,在儿童入学的初期,学校基本上着眼于发展口语,因为儿童尚不会书写,但口语是儿童的现有发展区,他是在为自己进行交际所必要的那种限度内掌握口语的,因而在这里没有发展可言。原来,可以自儿童入学后的最初日子起就在最近发展区采取行动,即立即训练掌握书面语。Ⅲ·阿莫纳什维利和他的小学教师同事们应用了Ⅱ·艾利康宁所拟定的用来表示字母和单词的特定符号,从儿童入学后的最初日子起就开始教儿童识字,并且,教儿童学习的不是很容易的单词,而是较难的多音节的单词和完整的句子,在这同时也发展了儿童在日后掌握书面语的能力。在采用这样的方法的条件下,儿童的口语可以得到异常迅速的发展。

В·沙塔洛夫、С·雷先科娃和Е·伊利英在各自的班上也是这样做的。В·沙塔洛夫给学生布置得运用未学过的解题规则才能解答出来的习题,С·雷先科娃实施超前教学,Е·伊利英给学生提出的问题往往连教师也不能给予确定性的回答。合作的教育学必须以如同С·沙茨基所说的“与儿童实事求是的关系”为前提。只有在下述条件下,师生协同工作才有意义:教师需要儿童,没有教师的帮助,学生不能胜任工作,学生觉得这工作是引人入胜的,是考验他的才能的好机会。

(六)儿童的下半个学日

不考虑学生的兴趣和爱好,就不可能有发展。И·沃尔科夫说,不考虑天赋爱好,这无异就是把电子计算机当钉子使用。但现在孩

子们恰恰就是没有从事兴趣爱好活动的时间,因为这时间被家庭作业所侵吞了。

我们力求这样地去教儿童,教师不以家庭作业、学生是否做好功课为转移。顺利地完 成教学大纲所规定的教学任务的秘密,就存在于教师不以家庭作业为转移之中。在课上当堂解决问题,主要地在课上当堂教会学生——这就是我们应该努力达到的目的。

下半个学日是儿童的,它应该是属于儿童的,它应该被用来开展各种兴趣和生产劳动。只有在自由选择 的活动中才能培养出自由的、民主化的个性。在 B·苏霍姆林斯基的学校里,每天放学以后,全体学生都立即回家,教学楼全部上锁,到傍晚 5 时再重行开放,让学生在 其中开展各种各样的内容丰富多彩的 兴趣小组活动,并且,有些小组每组仅二三名学生。

我们要再说一遍:下半个学日是属于儿童的!

(七)责任的思想

自由和责任是民主化的个性的基础。责任心的养成不在学生仅能对自己的行为负责之时,而在他能够对他人,对共同的事业负责之日。对自己的行为负责——是最困难的一种责任,这并不如同有人往往认为的那样是训练责任心的起始阶段,而是最后阶段。责任始于上课。学生不仅仅要为自己的半个课桌负责,并且也不仅仅为自己的整个课桌负责,而是要为整个班级,为每一堂课负责。权利平等的民主感正是在教室里孕育和增强起来的:“这节课虽然是我设计的,但不是我一人的”。——教师直截了当地说,——“这节课是我们大家的”。一走进教室,我们就与学生一起创造课。可以应用 E·伊利英的“零黑板的原则”:在黑板上没有写上 课的课题,课题也不由教师口头宣布,它是在上课的中间作为全班共同工作的成果而逐步形成和写上黑板的。我们竭力采取各种各样的措施让学生感到,课的主人不仅仅是

教师一人,整个班级和全班的每一个学生也是主人。课——这是一个小世界,一旦学生们学会了在课上充当自己的学习劳动的主人,也就学会了在将来的生活中成为自己的职业劳动的主人。

社会工作和公益劳动,与教师一起参加学校管理,这在培养学生的责任心方面具有非常重要的作用。

(八)自尊的思想

迄今为止,我们较多关心的问题是学生对上课、对纪律、对同学、对长者的态度,一句话,我们关心的是学校和教师所必要的秩序赖以维持的那些问题。现在,儿童,尤其是少年,对自己本人的态度应该成为我们教师同样关心的重要问题。酗酒、吸毒、违法行为的原因之一,正是在于青少年的不知自尊自爱、个性的自暴自弃。有些青年人似乎因自己的遭际不佳而在向社会和自己进行报复。他们不怕任何处分,不顾一切后果,蛮不讲理,因为他们自己把自己看死了,不尊重自己。

教师同样也有不尊重自己的情况:忽视自己个人的创造潜力,沾沾自喜于微不足道的成功,在校务会议上容忍对自己的斥责,不敢捍卫自己的权利,听任学校的公物被毁坏、到处杂乱无章,对学校里垃圾成堆、全部自来水笼头都在漏水均不闻不问。儿童的尊严和教师的尊严——这是个性民主化的必要组成部分。我们以尊重儿童的办法教会儿童尊重自己——只有这样,他才能尊重别人。要使尊重人们的思想化为儿童的行动,这既不靠言词,也不靠号召,唯一的办法是从实际上做到尊重儿童的人格。成人和儿童在觉悟程度、知识和技能的水平、生活经验等方面相差悬殊,但他们的人格的价值是相等的。

(九)自我调节的思想

个性的自我调节是自尊心和责任心的基础。强制的教学,以培

养学生听话为目标的教育之所以有害,是因为这种教学和教育排除了儿童进行自我调节的可能性。一切新的教学法都特别注重培养在工作中自我调节的能力。从工作到行为,而不是从行为到工作——这就是合作的教育学的一般原则。B·沙塔洛夫取消了当天布置必须完成的家庭作业的实践,他让学生根据自己的忙碌情况、疲劳程度和当天的意外事件,自己调节自己的一天的活动和自己的工作。И·沃尔科夫的学生自己选择工作。Ⅲ·阿莫纳什维利的学生自己设计和创作数学和其他学科的“小书”。莫斯科第825中学B·卡拉科夫斯基的学生自己拟定工作计划。这是主动性的解放。儿童——这不是如同我们往往认为的潜在的破坏者,而是主动性被束缚住的精英,应该解放他们的主动性。

主动性,自尊心和自我调节——这是民主化的个性的互相联系的特性。少年的个性具有了这些特性,他就能以自己的生活的效率来评价自己做人的价值,在行将中学毕业的时候,他能给自己提出一个不寻常的,但非常美好的问题:“我已经16岁啦,但我为人们究竟干了些什么呢?”

(十)独特性的思想

当教师在斥责儿童的时候,通常他会说:“怎么?你是头上长角的,跟别人不一样的?你是个特殊人物?”诚然,在学校里,教学大纲和行为规范对全体学生是统一的,但他们不应该是“齐步走”的。学校授予学生的是科学基本知识,而在科学上是没有可供全班学生并排前进的平坦大道的。集体教育的思想与每一个个性独特性的思想没有丝毫的矛盾,我们应该努力使每一个学生的独特性不致为广大学生的普遍性所淹没。个性是无与伦比的,个性——这是多样化的世界中的一种独特的现象,因此,它是值得尊重的,即使它不是堪称榜样的,也应该得到尊重。没有独特性就没有个性。对于一所学校

来说也是这样,只有具有自己的独特性的、独创性的、不同于别的学校的学校,才能对儿童和家长拥有真正的吸引力。

解放下半个学日和开展兴趣爱好活动,最有助于发展学生的独特才能;在课上也不能忽视这一点。

在课上,我们是用这样的办法来培植儿童的独特性的:我们让他们有机会领导班级,如同C·雷先科娃所做的那样,让儿童充当主角。Д·奥戈罗德诺夫也是这样做的,在他的班上,每一个学生都借助简单的方法学习指挥班级。我们总是尽可能使每一个学生都有得到个别赞扬的机会,看到每一个学生的特殊才能。学生的每一个微小的成功,出乎意外的回答,作文中的一个佳句——这都是创造的独特性的闪现。如果教师指出这一闪现,这很可能会彻底改变儿童未来整个一生的命运。善于发现每一个儿童的独特品质的能力,今天已成为教师所必须具备的职业技能之一。

(十一)反击,还是对话?

教师在学校里常常会碰到这样的情况:孩子们——不仅有年长的,也有年幼的——在传播他们在街上或家里听到的种种传闻,其中有流言、低级趣味的奇闻、错误的和甚至是挑衅性的论断。按照传统,一般说来,教师应该“反击”与我们敌对的观点和表现。在学校里往往可以听到:“这是谁告诉你的?谁教给你的?想一想,你在说些什么哟!你知道说这些话的后果吗?”——教师害怕自己受指责:他没有反击。但这种反击就意味着对话的终止。“受到反击”的学生带着自己的错误见解从学校回到家里。这样做,实际上不是在说服学生,而是在促使他隐瞒事实的真相。其结果,他摆脱了我们的影响,并且,很可能终于陷入与我们敌对的观点的影响而不可自拔。在经常“反击”的学校里,学生们往往过着双重人格的生活——在教师面前他们是积极分子和优秀分子,而在放学以后却过着放纵的生活。

青年人身上有很多东西都可能使我们觉得讨厌：他们的音乐嗜好、穿着打扮、流氓切口、夸夸其谈，有时，他们的行为确实是无法容忍的。但是，我们必须做一个内行的职业工作者，为教育好每一个青年人而斗争。反击——只要一秒钟，而对话往往要延续好多年，在这中间还可能会出现一时的挫折，因此，它要求教师具有高水平的教育技巧、丰富的知识和在道德、文化、政治方面的远见卓识，还必须善于理解学生的不同观点，把它作为引导学生走上正确道路的跳板。

民主的对话、进行长期说服工作的艺术——这就是为了培养学生成为在社会和政治方面成熟的人现在我们应该学会的东西。

(十二)青年哲学

经常与少年们的接触，经常与他们进行辩论和对话，使我们产生了一个想法：现在有必要通过共同的努力来编写一部青年哲学，它可以作为青少年在当今复杂的世界里辨别是非和生活方向的可靠工具。对青年人来说，今天所需要的主要的不是《家庭生活伦理学和心理学》，也不是诸如此类的信息的拼凑，而是一部完整的哲学，它以马克思列宁主义关于世界的学说为理论基础，并考虑到青年人今天所操心的问题和困难。我生活在其中的世界、生活的意义、人的价值、社会主义的精神的优越性、生命和活着的崇高价值、伟大的十月革命和改革的意义、我国的历史、我们的祖先、种族、家庭和姓氏的荣誉、世界的统一性（《地上的鲜花微动——天上的星星闪烁》）——所有这些思想都应该由青年人与长者一起研究和讨论。

教师不应该只以形形色色的教训为满足，不重复老生常谈的真理，不作醒世劝善的道德说教，而是要通过对话和辩论，用青年人喜闻乐见的、充满浪漫主义色彩和崇高豪迈激情的叙述形式向学生传授辩证唯物主义哲学，同时，还要牢牢记住，青年人对真理的感受是非常敏感的。学校需要更多的社会主义！这就是说，我们既要培养

学生树立社会主义的世界观,又要使他们养成遵守社会主义国家所固有的行为和生活准则的习惯。

(十三)游戏是个性民主化的手段

任何一种能使人得到快乐的活动都可以称之为游戏,人们常说:“工作象游戏一样轻松愉快,”——这就是很好的说明。游戏是自由的,不能强迫儿童做游戏。虽然游戏有严格的规则,但是它赋予游戏的参加者自由选择的权利,游戏参加者没有束缚感,只有平等的感觉。在游戏中,儿童们从长官意志和公式化的压力下解放了出来,出现了一个真正的自我发展的过程。因此,我们应该为今天在成千上万的教师的工作中涌现出来的各种形式的游戏开辟道路。把这些游戏形式汇集起来,积极地把它们列入到新学校的概念体系中去——这是合作的教育学的一个重要任务。

(十四)学校和社会关系

学校和学校集体如果不与社会、社会组织、企业、集体农庄和国营农场建立牢固的联系并调整好相互关系,要实现民主化是不可能的。我们应该像在二十年代所做的那样,让孩子们、共青团员和少先队员们广泛参加到解决本地地区的任务的行动计划中去。今天,这样的工作才开始,但已经出现了第一批学校合作社,在合作社里,学生们不只是进行工作,而且还充当行政管理人、工程师、工艺品艺术设计师、经济学家,等等。用以扩大学生的经济学见识的方法不仅仅是谈话和讲课,通过拟定劳动计划和核算自己的劳动,切身体验自己的合作社、学校工厂在经济方面的种种复杂问题,这一切也可以增进他们的经济学知识。

这样,学校的生产劳动也就获得了新的推动力。今天,已经完全

有可能做到：不只是让孩子们到某处干点什么劳动，而且要使孩子们的劳动能真正地改善他们周围的生活——改善企业的工作，改善生活服务设施，学校周围的居民也确实感觉到学校在这方面所做的工作。个性的民主化始于儿童亲自参加造福于公众的公共的劳动。生产劳动是个性得以自我升华的绝好手段，但目前人们仍普遍地低估它对于个性发展的作用。

(十五)没有妥协

在教育儿童的工作中，我们常常趋向妥协，有很多事情我们总觉得是办不到的：要在课上教会儿童，减轻他们的家庭作业负担——这怎么行？建立各种发展个性的独特属性的兴趣小组——这怎么行？哪来这么多设备，领导人、活动室、资料？谁肯帮助？谁能批准？结果，我们就妥协了，我们是在与我们自己也很不满意的马马虎虎地教育儿童——我们自己的儿童——妥协。

我们自己的经验使我们确信，在教育上不能有任何的妥协。我们在与环境妥协，与长官意志妥协，与毫无道理的规定妥协，与陈腐的工作细则妥协，其结果，又导致了一个最主要的妥协——与教师的良心妥协。儿童们也意识到这一点，因而，没有真心话的教育过程也就变成了形式主义的东西。如果我们能像在 M·谢季宁的学校里一样，从儿童的利益出发，不作任何妥协，给儿童们办到几乎办不到的事，我们就能激起儿童探求真理的渴望。这就是个性的民主化：能在一切方面和为了一切人而捍卫社会公正的人的茁壮成长。

(十六)选择的思想

“选择”一词在各种教师会议上使用得越来越多了。全苏教师的讨论会已经开始，并正在进行中，每一个教师都必须自己作出自己

的选择：他跟谁站在一起？他拥护谁的主张？他想在怎样的学校里工作？他所设想的学校是怎样的？他准备为实现怎样的学校而奋斗？教师同事们，个性民主化的思想虽说尚未得到充分明确的通过，但我们仍然希望，它将帮助你们确定自己的立场。学校里的民主越多，社会主义也就越多！

（朱佩荣 译）

阿德勒合作教育理论

（一）合作教育理论的提出

阿德勒(Alfred Adler, 1870f - 1937)是奥地利精神病学家和个体心理学创始者。他首先与荣格一起是弗洛伊德两个最得意的门生，后来因不满并公开批评弗洛伊德的生物学观点和泛性论思想，继而与之分道扬镳，成为正统精神分析阵营中的第一个叛逆者。随后他创立了自己独特的个体心理学体系。率先将精神分析引上了与社会兴趣相结合的道路。

个体心理学理论研究、在维也纳儿童指导诊疗所的实践工作和向广大普通民众传播思想这三方面极大刺激了阿德勒对教育的兴趣，他的《自卑与超越》、《生活的科学》、《儿童的教育》集中体现了合作教育理论。阿德勒的合作教育理论是为其个体心理学理论服务并渗透其中，它实质上是品德和心理健康教育理论。由于阿德勒个体心理学理论本身对教育理论与实践的发展具有建设性作用，以及他对学校教育问题表示了出色的见解，导致其个体心理学运动多了一类支持者——教师。早在1926年阿德勒首访美国就受到了教育者们

的热烈欢迎,今天的美国、加拿大、欧洲国家特别是德国,在力图再次掀起个体心理学运动的人们中就包括成千上万的教育工作者。到目前为止,我们对阿德勒合作教育理论的了解与研究甚少,现在有必要对这一理论进行全面阐释合理评价,去其糟粕取其精华,为发展我国社会主义品德教育理论与实践提供借鉴。

(二)合作教育理论的主要内容

1. 教育目标:

阿德勒合作教育经理论的教定目标是学会合作

人类成员之间相互合作的问题以及人的品德要素构成中的合作性问题,在阿德勒个体心理学体系中占据极其重要地位。他认为他的个体心理学就是“对合作缺陷之了解的心理学”阿德勒把合作问题当作自己个体心理学的重点和把学会合作当作教育目标首先是出于以下三方面互有联系的理由。

第一,合作是解决生活问题的需要。

阿德勒认为,有三条系带束缚着人类,它们构成了人类生活的全部事实。这三条系带是:地球系带——我们居住于地球这个贫瘠星球而无处可逃;种族系带——要与人类种族各成员发生联系;性别系带——个人和团体共同生命的保证,必须顾及两种性别。每一系带形成生活中的一类问题,解决每一类问题都需要一种方法。系带、问题与解决方法的对应关系见图示。阿德勒强调发生友谊与合作不仅是解决社会问题必不可少的方法,而且由它所导致的社会问题的解决对于解决职业问题有莫大帮助,同时,从解决婚姻问题的方法中也可以看出合作程度。

第二,人类进步与保障人类幸福需要合作。

建立在合作基础上的分工是人幸福的重要保障。人类最古老的努力之一,是和其同类缔结友谊。人类的进步也就意味着合作的程

度不断提高。

第三,合作是获得真正生活意义的需要。

阿德勒断言真正生活意义的标志是:它们都有共同的意义——它们是别人能够分享的意义。它的具体内容是,“奉献,对人发生兴趣和互助合作”。

阿德勒从学会合作的反面论证了学会合作的重要意义。他指出儿童发展的每一种困难都是由于他或她缺乏合作精神所致。生活中的一切失败者:罪犯、酗酒者、性欲倒错者、问题儿童、神经病患、精神病患、自杀者,最主要的共同点就是缺乏合作精神、缺乏对别人以及整个人类幸福的兴趣。

阿德勒把学会合作确定为教育目标,还有一大理由是,合作的潜能是天生的,但要使它发展起来,还得训练与学习。阿德勒把学会合作的含义概括为三方面的内容:学会合作意味着发展社会兴趣。社会兴趣指全人类和谐生活、相互友好、渴求建立美好社会的需求,它本身可以表现为不同形式:帮助别人、给多于取的心向、角色替代的体验。合作精神是社会兴趣的基础,只有具备高度发展的社会兴趣才会有持久的、高度的合作;发展社会兴趣也只能以培养合作精神为基础,正因为如此,阿德勒在自己创立的儿童指导诊疗所中的工作,就是发展儿童对他人的信任和建立在信任基础之上的相互合作,从而增加他们的社会兴趣。学会合作也意味着形成健康的生活风格。生活风格指独特的个人试图获得优越的手段,健康的生活风格注重社会优越动机而非个人优越动机,形成社会优越动机也指学会合作、发展社会兴趣,所以,健康的生活风格包含了与他人和睦相处、友好合作的内涵。学会合作还意味着造就社会顺应能力。阿德勒曾把个体心理学的目标确定为社会顺应,声称:“教育的主要目标是造就社会顺应能力。”社会顺应能力的实质就是与他人协调和友好合作的能力。总之,发展社会兴趣、形成健康的生活风格、造就社会顺应能力,与学会合作在含义上具有内在一致性,前三者仅只是表示学会合

作这一教育目标的不同形式。

2. 教育任务：

纠正错误的生活风格是阿德勒合作教育理论的教育任务

个体心理学理论认为儿童在四、五岁时就有定型的生活风格，它很可能伴随儿童的一生，即使是错误的生活风格也如此，如果不注重教育和治疗。一个儿童形成某一类型的生活风格是他的“创造性自我”作用的结果。创造性自我即人在塑造他自己的人格和命运中的一种有意识的主动力量，它表示人类不是环境影响的消极的接受者，相反，人具有决定自己生活的自由。不管怎样，阿德勒还是强调家庭环境和家庭氛围（其中包括亲子关系）是影响儿童形成一定生活风格的极其重要的因素。

在阿德勒看来，绝大多数儿童带着家庭教育失败——形成错误的生活风格——的历史走进学校、课堂。孩子形成错误生活风格是来自三种重要原因：生理自卑、溺爱、忽视。后两者明显地看出是在促进儿童成长的过程中父母本人的错误，对于生理自卑，如果父母有适当的教育方式，它仅只产生自卑感而导致积极的补偿或过渡补偿，而不会产生不健康的自卑情节。但是，许多父母不知道且也不愿意知道怎样促进孩子成长。儿童中大概有三种错误生活风格：统治—支配型，倾向于支配和统治别人；索取—依赖型，竭力从别人那里索取一切他所能索取的东西；回避型，通过回避问题在人生中取胜。这三种错误生活风格分别与学校三种典型的问题儿童对应。统治—支配型对应权力型儿童、索取—依赖型对应自我中心儿童、回避型对应懒惰儿童。阿德勒一一描述了这三类问题儿童的一般行为方式。权力型儿童参加同伴的活动只是为了统驭别人，难与同伴友好合作。自我中心儿童要求别人予以注意，其中一部分当没有受到老师和同学额外注意时，就不会在功课的表现上追求优越；另一部分如果未成为众人注意中心，就会恶作剧、扰乱班上秩序、带坏班上其他孩子，使得人人为之侧目。

上述三种错误生活风格或三种问题儿童,都是缺乏合作精神,或者说缺少社会兴趣。阿德勒建议教师要纠正儿童的错误生活风格,要谆谆鼓励和教以合作之道。他说:“孩子在家庭生活中造成的错误是会持续下去,还是会被纠正过来,这种主动权完全掌握在教师的手上。”“注重儿童的困难,纠正父母的错误,是学校教师的主要工作任务。”他甚至认为,人类未来幸福的最大保证就在教师纠正学生错误生活风格这种工作中。纠正错误生活风格,就意味形成健康生活风格,它指包含高度合作精神的追求优越的手段,也即造就社会有益型个体,它指包含高度合作精神的生活风格的个体。

3. 教育方式:

只有合作的教育方式才是阿德勒合作教育理论认为的最恰当的教育方式

合作的教育方式是以师与师、生与生友好合作为出发点和前提,找出学生的错误生活风格,针对它设计教法,引起学生实质性学习行为,进而纠正错误的生活风格。

建立合作的师生关系,有如下要求:

(1)教师必须相信儿童且使儿童相信自己具有可发展性。阿德勒认为只有如此,教师与学生才能相互合作。阿德勒曾说过,在教育中最大的困难并不是儿童本身的局限,而是他假设的自己具有的各种无能,例如确信成功与自己无缘。为此,教师在坚信和儿童具有可发展性的同时,应该全力设法增加儿童的勇气和信心,以及帮他消除为他自己能力的发展预设的各种的限制。

(2)建立积极的师生情感关系。阿德勒说:“不能以友善的方式进行的教育便是错误的教育。教师帮助学生发展,要与学生联系在一起,并对他发生兴趣,绝对不能只用严厉和惩罚;对学生批评、责备、冷嘲热讽,将使其讨厌学校,对教师敬而远之,而去找“问题少年组织”的伙伴,以致踏上犯罪的征途。

(3)以兴趣为媒介,使学生与教师合作。教师想要吸引儿童的

注意,他必须先了解这个儿童以前的兴趣是什么,并设法使其相信,他在这种兴趣以及他种兴趣上都能获得成功。应该利用他某种高度发展的兴趣,利用兴趣的扩散效应,鼓励他在其它方面也培养兴趣。

建立合作的生与生关系,也即建立合作的班级。阿德勒在这一方面提出两种方法。(1)在教师指导下让学生自治。如果教师放任自流,将适得其反。教师的指导表现为经常的注意和予以劝告。(2)与学生较长时间相处。教师最好能和一群学生相处三、四年,与学生打成一片,这就很容易把班级改造成一个合作的单位。

在合作的师与生、生与生关系中,具备心理治疗家素质的教师或专门的心理治疗家要认真地研究儿童的个性以及他的特殊问题,以便发现他们身上存在的错误的生活风格,然后教师要针对学生的错误生活风格设计教法,以致引起学生实质性学习行为。教法的设计是多种多样的,但不管怎样,都不能破坏友好的师与生、生与生的合作关系。

(三)阿德勒合作教育理论的意义

阿德勒合作教育理论实质上是品德教育理论:学会合作是品德教育的目标,纠正错误生活风格是品德教育的任务,在师与生、生与生合作的过程中达成目标、完成任务是品德教育的方式。阿德勒合作教育理论对学校的品德教育是有实际意义的。

1. 对人的发展持积极态度

阿德勒在人的发展中注重社会因素,排斥生物因素,摆脱了弗洛伊德的性决定论。与此相关,他坚信人具有巨大可发展性,先天因素无法决定一个正常儿童的健康发展,只要儿童对自己的前途充满信心和具备健康的生活风格,如果教师也积极地促进儿童发展,儿童的各种能力就会很好地发展。阿德勒还认为,童年经验对儿童以后的发展并没有决定作用,童年期已形成的错误生活风格可以在学校教

育过程中纠正。阿德勒对人的发展所持的积极态度是正确的,是符合儿童发展规律的。

2. 提出学会合作是品德教育的一大目标

品德教育目标指预期的品德学习结果。学生是在内化品德教育内容的过程中达成品德教育目标的。阿德勒从个体到全人类、从解决现实问题到获得真正的生活意义的角度阐述和论证了学会合作为教育目标的合理性。教育为了适应和促进社会发展。把学会合作确定为教育目标、发展年轻一代对合作的兴趣和合作的能力是有其积极意义的。

3. 重视合作的教育方式

阿德勒合作教育理论强调教师和学生对人的可发展性充满信心,积极的师生情感关系和兴趣在学生在学习中的作用,并以此使学生乐于与教师合作和参与教育过程。采取这一正确教育方式有助于达到好的教育效果。

4. 注意学生的不健康心理和强调教师具备心理治疗家的素质

现代教育心理学认为,从心理健康的角度考虑,教师应力求把学生从惧怕权威、缺乏自信或自卑中解放出来,鼓励学生表达自己的思想,理解并认可不同分歧的意见;教师要创造一种谅解和宽容的气氛,允许且鼓励学生自我提高。阿德勒在本世纪初就提出人的生理有健康和不健康之分,人的心理亦如此,教师最好成为心理治疗专家,这证明了他的理论的深刻性。

重视品德教育是阿德勒合作教育理论的一大特点,但他把品德教育简单化、并忽视了认知教育、体能教育的目标,这不能不说是其理论的最大不足。品德教育目标应是多方面的,但阿德勒仅仅强调具备合作精神,以及具备与合作精神有关的社会兴趣、健康生活风格和社会顺应能力,忽视了在人的品德要素构成中应包括诸如勇敢性、

独立性、有恒性、自律性等多项内容,以此,把品德教育任务局限在纠正错误生活风格之中,对品德教育任务缺乏全面阐述,这些都是其理论的缺陷。阿德勒的合作教育思想,没有考虑社会大背景的影响,儿童产生错误心理有其深刻的社会背景,离开了这种背景谈合作是很难奏效的。

附:我相信科学^①

B·格尔顺斯基

最近在报章杂志上,借助其它舆论工具对教育科学和苏联教育科学院的工作的指摘,带有片面和故意歪曲的性质。按自己的心愿指摘已成了时髦的东西。同时忽略的主要不是涉及当前社会政治问题和给人以深刻印象的批评的必要性,而是实事求是的有效批评的必要性。

如果我们想郑重地确定公开性作为我们生活的规范,把思想的权威提到应有的高度,我们起码应该为所有的评论员提供说出这些思想的相同机会。否则,不难理解,已不是进行争辩,而是把意见强加于人,在终审法院夺取真理权,压制任何异己思想,而后(压制思想的逻辑就是这样的)就是不可避免的迫害意见不同的人。是否需要这种,坦率地说,对于某些舆论工具,包括对于我们尊敬的《教师报》来说,不大愉快的结论的例子?

的确,现在的教育学作为一门科学还不能用自己本身的力量做

^① 本文作者系苏联教科院普通教育学研究所教育预测实验室主任,教育科学博士,《教师报》作为“不同意见”刊于该报1987年9月19日第4版上。——编者注

许多事情。但是难道可以因下列原因只责备学校和教育科学：在按其本性来说为社会主义社会的一定阶段上，丑陋的、就其实际方针来说是反社会主义的现象——形式主义和单纯追求百分比，虚报和谎报，贪污和受贿行为，无责任感和蛊惑行为，破坏社会主义法制和民族关系，言行不一，官僚主义和文牍主义，知识、专门职业知识、创造性思维威信的下降……如果社会存在这些疾病，甚至即使不是属流行病范畴，那末它们也不可避免地在学校方面表现出来，从一开始就曲解播种合理的、不朽的东西的最美好而崇高的愿望……然而在任何情况下，教育科学不可能成为社会中所发生的事件的消极观察者。它应该有所固有的报警职能，预测和吸收所有的社会力量解决迫切而有前景的教育正在成长的一代问题的职能。

为什么学校的改革停滞不前？目前这个问题正引起教育界，并且不仅是教育界的极大关注。也不能排除极端的、不是总是适当考虑的、旨在取消改革和采取新的改革等的提案。

同时也想明确地着重指出：普通学校和职业学校的改革，如同随后的高等和中等专业教育的改革一样，是由国家的社会—经济发展的因素和加速科技进步的迫切需要决定的。这是根本改革整个国民教育体系道路上的一个阶段。但是改革不是武断的定理。不是以刻不容缓的现时效果为目的的一次性有效措施。在新的社会条件下，毫无疑问能够，并且应该把必要的修正纳入改革，就象在改革文件本身中所规定的一样。

同时，在有关改革的文件中非常详细地指出，需要行动，关于应该怎样行动谈得不少，但是（显然，这是主要的）对于谁应该因此对完成改革的每个项目负责，实施某种条例有怎样的阶段，应该充分供应什么，都规定得不够具体。不能排除，为了完成这项任务必须制定全国范围的“学校改革”的专项综合纲要，首先明确规定它的组织管理职能。

不能否认，尽管苏联教育科学院系统及共和国和各专业部和主

管部门的科研机关所进行的科研工作面广,但实现改革基本条例的科学教育保障实际上是不够的。许多教育研究,包括基础性质的研究局限于指出确有其事,描述和解释某些局部的教育现象,一般来说不超出传统研究课题的范围,并且没有在应有的程度上实施预测改革的职能。对系统而目标明确的研究及理论上认识先进和革新经验的意义显然注意不够。不足为怪的是,改革停滞不前在很大程度上是由于过度的惰性,教育科学缺少灵活性和生动性,目前遭到严厉批评完全是公正的。

对师范教育系统改革事先缺乏准备,至少在学校改革的过程中极其敏感地反映出来。同时,重要的是要意识到,教育领域实行革命变革之前应该为此超前充实干部。

关于发现、评价和推广革新教育经验的问题是非常尖锐,具有普遍意义,并且客观上是极其复杂的。舆论工具对寻找这样的经验,首先描述和解释这一经验作出极重要,而且基本上是好的贡献。对这一事实本身就值得给予一切可能的支持和赞扬。然而,全部问题在于向广大读者、听众、电视观众介绍某种经验的性质,……

“教徒”,不过还有“非教徒”,对某教育麦加^①(无论是顿涅茨克对B·沙塔洛夫,列宁格勒对E·伊利英,莫斯科对C·雷先科娃,教德赛对H·帕尔特舍夫,第比利斯对III·阿莫纳什维利,或者目前,唉,没有地址的一对M·谢季宁)的大规模的拜谒(朝圣),真正充满了宗教神秘性,……他们期待奇迹,竭力追求个人直接接触它,想在自己的模仿工作中得到处方,得到一张特殊的可长期使用的票据,以便完美无缺地重复拥有似乎永久的教育成就秘诀,拥有摆脱很困难的教育工作的一切厄运的灵丹妙药的奇迹创造者-革新者的经验,……在我们这个对任何宗教信条持批判态度的文明时代,所有这一切成了文明生活的规范?是否我们所有的人终于该注意冷静而切合

① 伊斯兰教圣地——译注

实际的教育思维方法和教育无神论了？要知道有著名他教育革新家所写的书、书中他们阐述了自己的真正有意义经验的实质，阐述了热情奋发的教师独立寻找自己的创造途径（我们认为它的主要价值正是在这方面）。

所谈的一切并不意味着贬低教育革新的作用和意义，贬低创造性工作的教师的个人经验，他们以自己不寻常而真正忘我的日常工作证明切实提高学生的教育、教学和发展水平，根本革新学校工作，甚至教育科学的可能性。为什么事实上不能建立许多学校，派著名的教育革新家和善于引导教育集体在学校更充分而全面完成自己的社会职能方面跟随自己的组织者当领导？因为应该承认，组织教育科学院试验—实验学校的工作经验目前还没有达到预期结果。现在已经必须的，毫无疑问，将来所需要的不是人为的“温室”试验，而是无所不包的，有多种计划（多个结构）的试验，换言之，是自然的，不破坏某所学校本质上所固有的教学—教育工作体制的试验。如果我国出现诸如沙塔洛夫、阿莫纳什维利、雷先科娃、沃尔科夫、伊利英、帕尔特什舍夫和其他公认的本行工作能手的学校是否不好？因为艺术方面有类似的学校。大概不必担心（当然是在严肃而令人信服的处理方法条件下）这类按所谓特殊进度表而行动的学校的的工作的。而必须给这类学校提供更多的自由——没有吹毛求疵的监督机构，没有无休止的检查和过分的谨小慎微，因为深深地知道，革新家不会使人上当，他们没有这种性格！尊敬的读者，请您注意我不得已用引导的我的这一部分文章，因为运用了自我引证的方法。大约一年之前在我寄给《教师报》的信中一字不差地写上的就是这一片断，但是那封信从未发表过，它没有妨碍报纸把它的作者算到迫害革新家的行列中去……然而时代正在起变化，必须考虑到，风尚也正在改变……人们讲报纸正在学习民主作风和公开性，当然学习是不可耻的并且任何时候也不晚，但是第一，能在这种学习中提高成绩多好，而第二，这正好是少见的情况（读者原谅我无恶意的俏皮话），未必能认为是继

续教育的最佳方式……

对教育革新经验的爱护态度是苏联学校日益发展的保证。但是对科学知识的威信,对教育科学本身的威信,对教育家—学者的威信应该同样持爱护态度。最近,教育家—学者感到自己实际上捍卫的远非经常是正义,常常为不尽职,拒绝同实践结合,压迫教育家——革新者等等方面的毫无根据和无正当理由的责难辩护。显然在这里必须作出客观而具体的评价。显然,在教育科学本身和在教育科学的职能机制方面必须有真正的民主和公开性,有成效的社会评判职业的权威性、认真态度、忘我精神,当然还有科学方面的高效果,同时全社会、全民不能容忍科学工作中多年无成果、模仿和迄今不少科学—教育工作人员的公民消极性。

怎样提高教育科学的效果?今后的教育学应该是怎样的?

最近提出不少教育科学院组织改革的方案,甚至传来取消教育科学院、削减科学研究所数,压缩教育科学研究等等的呼吁。

我相信,改革教育科学院的组织机构是必要的,但是这种改革不是最后目的,改革不应成为认识教育科学在社会中的实际作用和今后对人类的科学、技术、生产、精神生活,对其知识、技艺、技能、世界观和行为品质要求的开始阶段,而是最终阶段。换句话说,改造是必须的,但是它们不仅应该成为破坏者,而且是创造者和设计者。

教育学在教育科学系统方面的作用无疑正在增长。这实际上是指目标明确的人类活动的一切领域的综合教育化,教育学思想和方法深入生产、管理、社会—文化和整个社会机制的其它环节。因此谈关于取消教育科学院,削减教育科学研究,把教育科学院同其它科学组织融成一片和为了节约少得可怜的资金腾出几十个行政职务而合并教育科学院的科学研究所等等,至少是不严肃的。相反,必须深入而全面地考虑切实扩大列入苏联教育科学系统的科学研究组织和加强其干部力量的可能性。不管多少严厉的批评和极其肤浅的关于似乎“庞大的”教育科学院编制的见解,都是毫无价值的,目前教育科

学院计有 1600 名科学工作人员……读者,请您深思这个数字和把它同其它任何科学知识领域的科学组织的人数作比较,那末结论将只有一个涵义:在教育学和心理学领域,科学工作人员少得不成比例,少得不能容忍,而要知道他们应该合乎科学地保证满足全国很大的教学—教育网络的需要。

但是,当然问题不仅在数据方面。重要的是教育科学的职能要扩大和复杂化。教育学应该扩大自己对统一的、完整的连续教育系统的一切有相互关系的环节的影响。然而到目前为止,苏联教育科学院内只有学前教育,普通学校和职业技术学校分支系统。对中等专业学校 and 高等学校,干部的进修和再培训,非正式教育和自修(政治、经济、法律、美学、生态、心理—教育的等等)的特殊问题没有加以任何注意。同时教育系统的统一性和完整性要求教育科学有同样的统一性和完整性。

这就要求从本质上改革苏联教育科学院的组织机构,其主席团和处、所,科学研究所和机关网络。依我们看,这种改革应该同时符合于研究问题的和部门原则,其中首先以建立科学组织为目标,这些组织从事与所有教育环节有关的更有共同性的“全部过程”的科学问题的研究。第二,要求深入研究与按部门特征进行教育的某些环节有关的更具体的科学教法问题。

按照上述原则提出苏联教育科学院科学研究所的下列示范机构。按研究问题的原则:普通教育学科研究所,共产主义教育的理论和教学研究所,教育心理学科研究所,教育生理研究所,残疾儿童教育学和矫治教育学科学研究所,教学论和分科教学法研究所,苏联教育科学院民族学校俄语教学研究所,劳动训练和职业定向研究所,美学教育研究所,国民教育经济学和管理研究所,教育设备研究所,教育领域计算机化研究所,师范教育研究所,教育社会学研究所,教育和教育科学系统预测研究所。

按部门原则:学前教育研究所,儿童研究所,普通学校研究所,职

业技术教育学科研究所,中等专业教育和高等教育研究所,干部进修和再培训研究所(在苏联教育科学院成人教育研究所的基础上),非正式教育和自学学科研究所。

当然所提出的教育科学院机构这是最大限度的规划,是预测的模型,但是如果某些设想很难确定,我们到底应该竭力追求什么

.....

教育科学院的组织机构内实施科学—教育保证国家继续教育的统一和完整体制的思想。同时我们是从谨慎保留教育科学院的重要科学潜力,发展科学管理的民主原则,赋予科学集体更多的独立行动的必要性出发的。首先必须增强研究所的干部潜力,创造必要的条件,建立奖励制度和评价最终科研成果的准确标准,更广泛地运用经济核算和自筹资金的原则。重要的是要意识到:在科学方面是不能节约的,至少这是无远见的!

我们学校和教育学的未来由今天产生。意识到这种对未来的高度责任感,也应该研究现代教育科学的复杂和辩证法问题,现代教育科学负有对社会主义社会的日益发展作出举足轻重的贡献的使命。