

第二版

当代班级管理引论

曹长德 著

中国科学技术大学出版社

当代班级管理引论

第二版

曹长德 著

中国科学技术大学出版社

2010·合肥

图书在版编目(CIP)数据

当代班级管理引论/曹长德著. —2 版. —合肥:中国科学技术大学出版社,2010.6

ISBN 978-7-312-02697-3

I. 当… II. 曹… III. 中小学-班级-学校管理 IV. G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 088555 号

中国科学技术大学出版社 出版发行

(安徽省合肥市金寨路 96 号,230026)

中国科学技术大学印刷厂印刷

全国新华书店经销

开本:850 mm×1168mm /32 印张:8.25 字数:220 千

2005 年 7 月第 1 版 2010 年 6 月第 2 版 2010 年 6 月第 4 次印刷

印数:10001—15000 册

定价:18.00 元

班级管理是教学的音乐伴奏。

没有管理能力的教师，

难以成为优秀的教师；

缺乏管理艺术的教学，

不可能是优质的教学。

研究型教师不但要研究教育教学，

而且要研究班级管理。

序

我们所面对的时代是一个知识化的时代,我们所生活的社会是一个学习化的社会。教育的重心由原来的文化传承,转向了社会成员自主学习能力和习惯的培养,以及自由人格的形成。这就需要每个社会成员具备自我设计和自我管理的能力。教师,作为学生学习和生活的引路人和榜样,理所当然需要拥有丰富的管理知识和较强的管理能力,而教师展示管理能力的最佳的舞台就是班级。尽管如此,对教师管理素质的培养过去却一直是教师教育的盲点。虽然,近年不断有关于班主任学、班级管理方面的著作问世,一些学校也试图开设这方面的相关课程,但这方面的研究还远远不够,本书忝列其中,正是想为这一领域研究和班级管理这一学科的建设做一份贡献,更是想给一线的教师和愿意当教师的学生们一个惊喜。但愿每一个读过此书者都能从中得到启示。

本书之所以取名“当代班级管理引论”,是因为班级是一个发展中的概念,不同的时代的班级具有不同的特征,在教育领地中,班级属于晚生代,它滥觞于工业革命后期,从欧洲向世界各地扩散,并随着世界工业化的进程不断地发展,现代的班级与传统意义上的班级相比,已经大相径庭。因此,我们在讨论班级及其管理时必须有一个时间的限定,否则,就难以准确地定位,就会失去讨论的同一逻辑起点和共同条件。相对于传统的班级而言,现代班级具有如下显著特征:首先,当代班级是一个开放的系统,它表现为每一个班与其他班级之间存在着相互学习、相互竞争、相互合作的关系,班级成员与别的班级成员之间也存在着相互交流的关系;其

次,当代班级具有灵活性,学生可以在不同的班级中上不同的课,这是一个以学习内容、或兴趣、或程度来组成的班级,但是它又有一个“行政”归属的班级,所以现代的班级管理其实是以班级为载体的学生管理;第三,当代班级具有较强的独立性,班级内部具有一个分层设立的系统机构,班级的组织领导机构也具有时代的特色,班级可以在不依赖教师的情况下,自发运行;第四,当代班级成员之间具有平等的关系,教师与学生的关系、学生与学生的关系与传统班级相比都发生了变化;由于以上的缘故,本书定位为当代班级管理。

所谓“引论”有两层意蕴:其一,本书讨论的是班级管理的基本问题,介绍的是班级管理的基础知识、基本理论;其二,管理工作需要亲身实践,需要在管理活动中才能真正掌握管理的方法和艺术,因此,本书只是一个引路之物,但愿她能对广大的教师具有引领作用。

与其他班级管理方面的著作相比,本书努力突出三大特色:

第一,在广阔的视野中,凸现独到的、全新的班级管理理念。本书改变了习惯上仅从班主任的角度来讨论班级管理,而是在一个更为广阔背景下,把班级管理看作班主任、任课教师、学生共同的责任,每个角色在其中都有自己特有的义务;尤其是在班级管理的理念上不仅体现了“当代性”,而且具有原创性,例如,我们提出了“没有管理能力的教师,难以成为优秀的教师”;“缺乏管理艺术的教学,不可能是优质的教学”;“研究型教师不但要研究教育教学,而且要研究班级管理”。

第二,在浑然一体中,勾勒出清晰的、严密的逻辑体系。本书避免了经验式罗列,而是将全书设计为一个完整的系统。本书以班级中学生的心理需要作为班级管理的逻辑起点,围绕着被管理

者(当然也是管理者)的需要驱动而加以积极引导,通过科学规范的程序,利用各种管理资源,采取科学的方法和富有特色的策略,最终达到管理的目标即建立优秀的班集体与和谐的师生关系,实现学生自我管理。根据这样的思路,本书的绪论部分“班级管理——当代教师必备的能力”论述班级管理对教师的必要性;第一章“班级管理综述”是对班级管理的定位和目标任务,以及班级的由来等作一介绍;在做了必要的铺垫和介绍之后,在让读者对班级管理有了一个大体的了解之后,本书第二章从逻辑起点“学生的心理需要”开始展开;第三、四章明确提出了班级管理的目标“优秀的班集体”、“良好的师生关系”,“当然优秀的班集体”、“良好的师生关系”既是班级发展的目标,又是进一步发展的条件;第五、六、七、八章分从“班级管理的依据(规则)”、“班级管理的过程”、“班级管理的方法”、“班级管理的资源”四个方面,来论证如何完成和实现从“起点”到“目标”过渡;第九、十章“班级管理的创新”、“班级管理的评价”是想让读者在学习完前面的各章节后,进一步认识到,班级管理既有章可循,又不能墨守成规,遵循班级管理规律,不断探索和创新,才能“随心所欲而不逾矩”,才能在班级管理的领域中游刃有余。

第三,在理论的框架中,指向教育教学的实际应用。全书以逻辑体系、理论结构为主线,在主线上镶嵌着 25 个珍珠般案例(在此对原作者表示感谢),做到理论与实践交相辉映。

由于作者水平有限,本书中不妥之处在所难免,欢迎广大读者不吝赐教。

作 者

2010 年 5 月

目 录

序	(I)
绪论 班级管理——当代教师必备的能力	(1)
第一章 班级管理综述——定位、目标及主体	(21)
第一节 班级管理的定位	(21)
第二节 班级上课制的形成与发展	(25)
第三节 班级管理的目标	(33)
第四节 教师与班级管理	(47)
第二章 班级管理的起点——学生的心理需要	(53)
第一节 学生的心理需要	(54)
第二节 对学生行为目的的理解	(61)
第三章 班级管理的关键——良好的师生关系	(76)
第一节 影响师生关系的因素	(77)
第二节 学生期望中的教师形象	(92)
第三节 良好的师生关系的现代特征	(100)
第四节 教师需要掌握的沟通艺术	(106)
第四章 班级管理的载体——优秀的班集体	(116)
第一节 班级的特征	(116)
第二节 班集体的形成过程	(122)
第三节 优秀班集体形成的标志	(129)
第五章 班级管理的依据——班级的“游戏规则”	(135)
第一节 班级管理的规范	(135)
第二节 班级管理规则的接受和执行	(139)
第三节 班级管理规则的改进	(144)
第六章 班级管理的过程——PDCA 的循环	(149)

第一节	计划	(151)
第二节	实行	(156)
第三节	检查	(159)
第四节	总结	(163)
第五节	班级管理过程的优化	(168)
第七章	班级管理的实施——方法的多元化	(174)
第一节	目标管理	(175)
第二节	全面质量管理	(180)
第三节	民主管理	(184)
第四节	制度管理	(188)
第五节	自我管理	(191)
第六节	系统管理	(196)
第八章	班级管理的资源——人力与物力的综合	(200)
第一节	班主任	(200)
第二节	班级任课教师	(206)
第三节	学生	(209)
第四节	环境资源	(213)
第五节	管理手段	(215)
第九章	班级管理的创新——特色与模式的形成	(223)
第一节	班级管理的观念创新	(223)
第二节	班级管理的制度创新	(225)
第三节	班级管理的方法创新	(228)
第十章	班级管理的评价——增值与理性的自觉	(236)
第一节	班级管理评价概述	(236)
第二节	班级管理评价的内容	(238)
第三节	班级管理的评价方法	(243)
主要参考文献		(249)
后记		(253)

绪论 班级管理——当代教师必备的能力

“中国教师教育正在发生着历史性的变革,正在从数量发展向质量提高转变,提高质量将成为新世纪教师队伍建设的主旋律。”^①基础教育课程改革的全面推行使得教师面临着前所未有的严峻挑战,传统意义上的教师在新课程面前的不适应已昭然若揭。教师的专业化和教师的转型是当前和今后相当长的时间内我们必须解决的重大课题,它要求我们对教师的素质进行重新审视,在教师的诸项素质中,教师管理素质凸显在我们的视野之中。

一、教师专业化对教师管理素质的要求

1. 教师专业化

教师专业化是指教师“个人成为教学专业的成员并且在教学中具有越来越成熟的作用这一转变过程”^②。它是指教师不仅是一种职业,而且是一门专业,即有一定的专业标准——具有自己独特的职业要求和职业条件,有专门的培养制度和管理制度。

教师这个职业的出现可以上溯到奴隶制国家的建立,而教师数量的急剧增长则得益于工业革命,专业培养教师的结构——师范学校滥觞于17世纪的法国,1681年,法国“基督教兄弟会”神甫拉·萨尔(Salle La)在兰斯(Rheims)创立了世界上第一所师资培

① 袁贵仁. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京:人民教育出版社, 2003:2.

② 邓金. 培格曼最新国际教师百科全书[M]. 北京:学苑出版社, 1989:553.

训学校,不久奥地利、德国开始出现师资培训机构。师范学校的出现是教师由自发成长到专门培养的开始,标志着教师从经验型向专业型的历史性转变,意味着教师专业化的开始;此后教师培养沿着数量增长和质量提高两个维度向前迈进。20世纪60年代以后,全世界范围内对教师素质的关注达到前所未有的程度。其中教育学士、教育硕士、教育博士的教师教育体制的形成,意味着教师教育的质量升级和专业化的规格提升,中小学教师专业技术职称的评审和聘用是专业化加深的具体表现。

教师专业化的基本内容包括以下几个方面:第一,教师专业既包括学科专业,也包括教育专业,因此,国家对教师任职既有规定的学历标准,也有必要的教育知识、教育能力和职业道德的要求;第二,国家有教师教育的专门机构、专门教育内容和措施;第三,国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度;第四,教师专业化是一个发展的概念,既是一种状态,又是一个持续不断的过程。

通常我们把这种从群体的、外在的要求下的教师专业提升称之为教师专业化;如果换个视角,我们从个体的、内在的角度来看这一过程,则称之为教师的专业发展,当然教师的专业发展还意味着从被动专业化到主动专业化的过程。

2. 教师专业发展的方向:研究型教师

随着教师专业化的深入,教师专业化经过了从群体的被动专业化转变成为教师个体的主动专业发展,教师个体内在能动性的价值越来越显现出来。它昭示着教师的专业特性,除了对学科内容的掌握、必要的教学技能技巧之外,教师还必须拥有一种“扩展专业的特性”(extended professionalism),即通过系统的自我研究、通过研究别的教师和通过在课堂研究中对有关理论的检验实现专业上的自我发展。从斯腾豪斯(Stenhouse L)的“教师成为研究者”到埃利奥特(Elliot J)的“教师成为行动的研究者”,再到凯

米斯(Kemmis S)等人的“教师成为解放性行动研究者”^①,我们看到的是对教师专业发展程度的要求不断提高和对教师专业发展目标为进一步具体化。

这种变化,从特征上而言,它要求当代的教师必须具备研究的特质,即成为研究性教师;从类型上而言,它要求当代教师必须由经验型、技术型向研究型转化。

当然,教师的转型不是一个短期的行为,不是一场运动,它需要一个持续的发展过程。它不仅是新课程实施的需要,更是时代的要求、社会发展的要求,是创造性人才培养的必要条件,也是教师自身专业成长的必由之路。

首先,教师的转型既是课程教学改革的需要,更是社会发展的必然要求。透过历史的长卷在广阔的社会背景下,来考察社会对教师的要求和教师自身发展的规律,我们就会发现农业文明时代的教育以传承为主要特征,其对应的是知识型的教师(学高为师),教师的基本任务是“传道、授业、解惑”,即使是解惑,也是为传(道)授(业)服务的;工业文明时代的教育,如同其社会生产方式一样,是培养统一的、“标准件型”的人才为目标,其对应的是技术型(经验型)的教师,教师如同工厂里工人一样,学生是被加工、被塑造的对象,教师是园丁或雕刻匠,学生是被栽培的花朵或被琢之玉。而在当今信息时代中,教育是以受教育者的潜力的开发和个性化发展为最高目标,教师与学生必须共同面对持续变化的社会,必须联手探索新知识、处理广博复杂的信息,共同学习,共同成长。在师生共同构成的学习型组织中,学生是学习的主体,教师是学生学习的合作者、指导者和促进者,这就要求教师自己首先要不停地学习,同时要研究如何引导学生学习、促进学生学习,教会学生创造性地学习,所以教师必须是研究型的。始于2001年的基础教育课

^① 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京:人民教育出版社,2003:27.

程改革对教师的要求就是如此,即教师必须成为“学生学习的促进者”、“教育教学的研究者”、“课程的建设者和开发者”、走出“象牙塔”与社区相联系的实践者。基础教育课程改革是对教师的要求正是社会对人才的要求、家长对教育的期望、受教育者自身发展要求的集中地、鲜明地体现。

其次,研究型教师是培养创造性人才的必要条件。江泽民同志指出“创新一个民族的灵魂,是一个国家兴旺发达的不竭动力”。尤其是在信息化的社会里,创造性人才不仅是一个国家最为宝贵的资源,也应是教育所追求的最理想的目标。《教育——财富蕴藏其中》一书曾明确指出:“为了迎接下一个世纪的挑战,必须给教育确定新的目标,必须改变人们对教育作用的想法。扩大了的教育新概念应该使每一个人都能发现、发挥和加强自己的创造潜力,也应该有助于挖掘出隐藏在我们每个人身上的财富。”^①

人类对创造活动和创造性人才的价值发现和重视是一个不断递进的过程,在农业文明时代,劳动资料主要是自然提供的,如土地、水、耕牛等等;人们借用自然物而延长了自己的肢体,从而加强了自己的力量;劳动的方式上主要是体力劳动。工业文明时代劳动资料是人借助于自然提供的物质及其创造出来的机械动力,机械动力进一步增强了自己肢体控制自然的力量,替代了人的那些单调、重复、繁重和耗时的体力劳动,使人们逐渐从繁重的体力劳动中解放出来;由于机器代替了人的大量劳动,产业结构也发生了深刻的变化,劳动密集型产业逐渐被技术密集型和知识密集型产业所替代,不仅三个产业的从业人员比例发生了逆转,而且就是在第一、第二产业中科技的含量和脑力劳动的含量都大幅提高,脑力劳动者的比例大为增加,体脑结合成为主要的劳动方式,脑力劳动逐渐占据了主导地位。在正在进入的信息化社会里,办公自动

^① 雅克·德洛尔. 教育:财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社, 1997:76.

化、电脑、机器人将逐渐代替人们重复而单调、复杂而枯燥的脑力劳动,机器人取代无技能的工人,话语处理器取代打字员,更有甚者现在连一些设计和计算的工作也受到了影响(用计算机取代办公室文员,计算机辅助的设计系统取代技术专家)……人工智能的普遍导入将造成这一趋势在整个技术链中得以扩散^①。人类脑力劳动的层次正在不断提高,人类劳动形式的重心将最终逐渐过渡到其最高形式——创造性的活动上去。可以预见在未来的社会中,创造性劳动将成为人类的主要劳动形式。

创造性活动作为人类改造自然、改造社会、改善生活的最崇高的、最符合人性特征的劳动形式,虽然自古皆有,但是没有哪个时代像现代这样重要,没有哪个时代像现代这样普遍,也没有哪个时代比现在更需要创造。而创造又必须靠我们人类自身来完成,因此,创造性人才是当今最稀缺的资源。一个不言而喻的事实是:创造性人才的成长和培养必须依赖具有创新意识的研究型教师,也就是说研究型教师是培养创造性人才的必要条件。因为“没有教师的生命质量的提升,就很难有高的教育质量;没有教师的精神解放,就很难有学生精神的解放;没有教师的主动发展,就很难有学生的主动发展;没有教师的教育创造,就很难有学生的创造精神。”^②

再次,教师的转型是教师专业成长的必由之路。20世纪80年代中期以前关于教师教育的研究,大多隐含着这样一种理论假设:教师学会教学过程就是教师学会某些知识并加以综合运用过程,教师教育的任务就是向初任教师提供有关教学的知识,这一任务是由大学教育完成的。当发现这一假设难以成立以后,教师

① 王晓辉,赵中建.联合国教科文组织教育丛书.为了21世纪的教育:问题与展望[M].北京:教育科学出版社,2002:6~7.

② 叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:3~17.

教育基地逐渐由大学向中小学延伸,完整的教师教育需要大学和中小及教师自身共同完成,教师的成长是一个终身的过程,这是学习型社会特征在教师身上的体现,是终身教育在教育领域内部的展开;学校再也不是一个为学生一生准备一切的地方,对于从事引领他人学习和成长的教师而言,就更应该如此,为了胜任教育工作,为了提高自身的专业地位和声誉,职前的学习必不可少,职后的专业发展则尤其重要,这其中当然包括进修、培训,但是最方便、最有效、最根本的途径是在自己的教育岗位上进行研究性学习,通过研究,在自己特有的专业领地——教育实践中发现问题,解决问题,提升自己。皮亚杰研究发现,中小学教师正是由于脱离了科学研究才使他们失去了应有的学术声誉和专业地位。教师只有成为研究者,才能有能力和改进教学实践,才能从一个否认个人的尊严和迷信外部权威的教育制度中把自己解放出来,进而解放学生,从而也使自身获得应有的尊严。马克思曾指出“能给人以尊严的只有这样的职业——在从事这些职业时我们不是作为奴隶般的工具,而是在自己的领域内进行独立的创造。”教师正是这样的职业,在当今的中国,教师完全可能成为富有时代精神和创造活动的人,教师是教育事业和人类精神生命的培育者和创造者。苏霍姆林斯基曾说过:“如果你想让教师的劳动能够给教师带来乐趣。使天天上课不至于变成一种单调乏味的义务,那你就应当引导每一位教师走上从事研究这条幸福的道路上来。”这在苏霍姆林斯基时代如果是理想,在当代就是要求了。

研究的关键在于创造,研究型的教师意味着创造性地开展教学,主动性地享受教学,因为只有充满激情地用创造的态度去对待工作的人,才能在完整意义上懂得工作的意义和享受工作的欢乐。

3. 研究型教师的特征

从应然的视角,从当今社会的要求和学生与教师自身发展的需要来看,研究型教师应至少具有以下行为特征:

第一,研究型教师是教育实践的自觉探索者

教育作为一项社会事业,教育的理念、方式方法、手段等就不可避免地同社会生产方式和主流意识相关联,在教育发展史上为满足不同社会的要求,学校教育相应地表现出了“以知识为本”和“以能力为本”的阶段性特征。中世纪的西欧教育,教会赋予整个教育以宗教的性质,使教育建立在学生盲目服从所谓“圣书”的权威上,不允许学生有任何的探索与创造,科学沦为神学的婢女,夸美纽斯批评这种教育为“人类智慧的屠宰场”。中国的封建教育虽然不像西方那样深受宗教制约,但是“圣书”(四书五经)同样存在,加上有科举制度对知识分子加以引诱,比西方有过之而无不及。教师只要有知识,照本宣科即可,不能发挥——教师自己的观点、任何创新都会被视为杜撰,在这个时代中,教师是知识型的,实际上更像知识的容器。

近代工业化以来,工业生产的模式影响了人类社会生活的各个方面,于是,学校也逐渐演变成为“教育工厂”。学生从入学到毕业的教育过程完全是程式化的,类似工厂对原材料的加工;教师的工作被分解为这个过程中的一系列环节,每人各司其职,只负责“产品”某一方面的加工;培养人的过程,采用了“批量化”的方式,人的个别差异没有受到应有的重视;“产品”的出口按照统一的规格进行检验……教育的过程如同工厂的流水线,教师如同流水线上的技术工人,所以我们称之为经验型或技术型教师。教育过程和结果的标准化,无论对于教师或是学生来说,都有是一场灾难,都有对他们的自主性和创造性的剥夺^①。

在信息化社会中,人们需求的个性化和多样化已经充分的表现出来了,在质量观上,人们不再强调产品本身客观具有的特征与特性,即通常表现为制造过程中可以把握的标准、规范要求与技术参数——所谓的“符合性质量观”;而代之以满足顾客需要的产品

^① 陆有铨,时代呼唤研究型教师[J],杭州师范学院学报,2002(1)。

才是质量好的产品的观念——“用户型质量观”^①。这种意识反映到教育领域,它要求改变整齐划一的、一成不变的人才培养目标,单调重复的教育教学方法,树立以人为本的教育理念,努力做到因材施教、因时施教、因地施教、因势利导。因此,教师必须研究社会的要求,研究学生的特点和需要,研究课程,开发教学资源,研究教育教学方法,主动积极地探索适合于学生发展,又适合于自己特点的教育教学和班级管理模式,做教育实践的自觉探索者。对于教师的专业成长而言,可谓“路漫漫其修远兮”,需要“上下而求索”。

第二,研究型教师是教育行为的反思者

孔子曾说:“学而不思则罔,思而不学则殆。”“温故而知新,可以为师也。”很明确地告诉为学者和从师者,反思不仅是与学习密不可分,缺一不可的,而且是创新的必要条件。两千多年前尚且如此,在当代社会中,当教育的对象千差万别,并且要求我们根据其个性特点因材施教时;当我们的教学内容不断更新,且要求教育教学过程不能像工业生产那样简单重复时;当我们要求教师根据自己的特色实施个性化教学时,教师能不对自己的教学进行反思吗?

通过反思形成个人实践理论,即理性的认识成果,这一教师的概念是美国教育家唐纳德·肖恩(Donald Schon)于1983年提出,并不断发展和完善起来的,他用这种方式来描述和开发教学职业中的技巧、有思想的判断。他认为反思指考虑实际问题,不是象牙塔里的冥想,而是直接与实践相连的教师的一种研究行为。教师是教育机构的前线代表。对教师来说,探索和反思是教师生活的一部分,在学校里、在课堂上、从教学行为中得到的研究是很自然的事,因为同大学里纯理论研究和实验室中的研究比起来,一线教师研究的问题更贴切实际,调查更自然、可信,证据更确凿,结果也更可靠。他们进行的是行动研究,是质的研究,是对自己教学行

^① 欧阳明德. 质量管理:理论、标准与案例[M]. 武汉:华中理工大学出版社,1997:11~12.