

教育协同效应研究

张楚廷著

湖南教育出版社

教育协同效应研究

张楚廷 著

湖南教育出版社

教育协同效应研究

张楚廷 著

责任编辑：翦开明

湖南教育出版社出版发行（东风路附1号）

湖南省新华书店经销 长沙市银都教育印刷厂印刷

850×1168毫米 32开 印张：8.125 字数：200000

1993年7月第1版 1993年7月第1次印刷

ISBN7—5355—1657—2/G·1652

定价：6.60元

本书若有印刷、装订错误，可向承印厂调换

前 言

本书讨论教育中的一些基本关系。

这是许多人长期思索的一些问题，也是曾经长期困扰我们的一些问题。

十一届三中全会以后的实践，使我们有可能从过去的困扰中解脱出来。

笔者相信，我国的教育理论已经出现了一个健康发展的时期，并将继续蓬勃发展，但是尚需进行艰苦的努力，尚存在许多问题。

笔者在本书论及到教育的一些基本理论问题，但所论均为一些主要的关系范畴，笔者所持的基本观点是协同效应。

按论题的顺序来说，我们讨论了德育与智育的关系，智力因素与非智力因素的关系，知识传授与能力培养的关系，形象思维与抽象思维、收敛思维与发散思维、左脑与右脑的关系，教师与学生的关系，教育与管理、显性课程与隐性课程、法规管理与民主管理的关系，教育与经济、教育与社会的关系，以及教育与科学、教育与哲学的关系等等十多个方面。

笔者力求从学术探讨的角度阐明自己的论点，有些与人同，有些与人不同；有的与这部分作者同，有的与那部分作者同，有的可能尚不与任何作者同。这样，势必在论述中持有与现存许多观点相异之处并加以论说。可以说这是与持有不同观点的作者商讨，更应当说是一种学习和探求。笔者期待各方面专家、学者的指教。

也许有专家、学者愿意赐教，也许某些问题能引起深究，也许有的问题能引起争议的兴趣，我想这对于我来说都是不易获得的成功和满足。

本书所论，大多是笔者在教育实践过程中所思索过、所体验过的，大多谈自己对问题的想法和看法。这样，由于不可能对每个问题的思考成熟程度是一样的，所以在叙述的展开上也各不相同，叙述的风格各章不一，有话则长，无话则短。

本书所参考的是现有的教育学、教学论、心理学著作，以及《教育研究》、《高等师范教育研究》、《高等教育研究》等杂志。

在十一届三中全会以来形成的良好环境下，真正以辩证法为指导，大力倡导实事求是的学风，勇于开拓，深入探讨，百家争鸣，我们的教育理论必定会繁荣。这就是笔者的心愿，这就是笔者虽学识极为浅薄也不揣冒昧书就此心得篇的原由。

张楚廷

于1992年10月

目 录

前言	(1)
第一章 绪论	(1)
第二章 德育与智育：浑然一体	(7)
一、德育的内涵	(7)
二、基础道德教育与思想政治教育	(9)
三、德育与智育的协同	(14)
四、德育的首要位置	(18)
五、德育中的明示与暗示	(21)
六、教育目的综述	(25)
第三章 智力因素与非智力因素：彼此支撑	(27)
一、概说	(27)
二、智力因素简述	(29)
三、诸智力因素间的协同效应	(35)
四、智力因素培养中的弊病	(39)
五、非智力因素简述	(41)
六、智力因素与非智力因素的协同效应	(47)
七、创造力与非智力因素	(50)
八、非智力因素培养与思想品德教育	(53)
第四章 知识传授与能力培养：相互烘托	(54)
一、关于知识与能力关系问题的种种见解	(54)
二、评“高分低能”说	(55)
三、知识传授的意义	(57)

四、能力培养的意义	(60)
五、知识在能力培养过程中的效应	(62)
六、能力在知识增长过程中的效应	(65)
七、关于人才的“型”	(67)
第五章 思维种种：左右脑配合	(73)
一、教育科学与思维科学	(73)
二、思维科学概念	(74)
三、思维之分类	(76)
四、抽象与形象	(77)
五、抽象思维与形象思维	(82)
六、收敛思维与发散思维	(86)
七、左脑与右脑	(94)
八、一幅创造图	(100)
第六章 教学原则体系：协同原则	(102)
一、教学原则概况	(102)
二、教学原则评述	(103)
三、教学原则体系构建	(120)
四、结构分析	(129)
第七章 深入与浅出：交互效应	(138)
一、深入浅出释义	(138)
二、深入与浅出的相互关系	(140)
三、深入浅出的认识论基础	(142)
四、深入浅出的心理学基础	(145)
五、深入浅出的方法论问题	(147)
第八章 教师与学生：主导与主体	(154)
一、工作关系	(154)
二、认知关系	(156)
三、情感关系	(160)
四、教师主导作用与学生主体作用相结合	(162)

第九章 教育与管理：两根支柱	(176)
一、管理与教育管理	(176)
二、教育管理与时间管理	(179)
三、管理与教育	(182)
四、教育管理与管理人员	(185)
五、校纪与校风	(187)
六、显性课程与隐性课程	(190)
七、法规管理与民主管理	(193)
第十章 教育与社会：息息相通	(200)
一、教育与经济	(200)
二、简短的回顾	(201)
三、教育本身提出的问题	(203)
四、市场提出的问题	(211)
五、教育与社会的沟通：出路在改革	(212)
六、教育与社会	(219)
第十一章 教育·科学·哲学：三位一体	(220)
一、教育与科学	(223)
二、教育的科学与科学的教育	(225)
三、科学教育与学科教育	(231)
四、教育与哲学	(236)

第一章 绪 论

十一届三中全会以后，教育逐渐获得了它应有的位置，教育中的许多问题也理所当然地成为热门课题，“文革”中已经奄奄一息的教育科学开始恢复生机，教育理论得到了很大发展。

理论应当着眼于发展，着眼于未来。然而它又总是与历史有联系的，与社会的昨天和今天联系着的。说到历史，说到昨天，但我们总应把目光放在明天。

60——70年代，在我国教育中，出现了太多的问题。我们已经在做90年代的工作，要面向下个世纪了，在两种情况下没有必要去提及当年的问题：或者基本的问题确已弄清楚了；或者还有尚未弄清楚的某些问题，但对今天已无意义再去探究了。然而笔者认为，现在既不是基本问题都已弄清楚了，也不是尚未弄清楚的问题对今天无意义了。历史自1978年已翻开了崭新的一页，历史又不是截然断开的。

说得更具体一些，连绵不断的政治运动已成为过去，极端的政治口号已成为过去，这已没有必要去详究；但对于今天仍有现实意义的问题是可以联系着讨论的。

我们已经又有了在新的历史时期的十多年的实践，也许我们能提出一些新的但不可能极尽真理的看法。

让我们先提几个问题。

我们都要求自己理论联系实际，有时还在墙上悬挂巨幅标语：理论联系实际！可是很奇怪，好几次到头来我们发现自己理论脱离实际了。

理论来源于实践，理论应当运用于实践，理论还要受实践的检验，本来理论与实际应当是联系着的，怎么理论跟实际又脱离了呢？

谁都知道，理论与实际紧密联系，就可推动认识的发展，就可促进水平的提高。因此，“理论联系实际”的巨幅标语似乎并没有必要悬挂。然而却偏偏不难见到理论与实际脱节的情形。是何缘故？

理论与实际统一就能导致认识的提高，就能导致教育事业、科学事业的发展，但理论与实际的统一并不是自然实现的，它是需要条件的。两者的脱离恰是因为相应的条件不具备。正因为两者的统一并非自然的，所以我们要去求得两者的统一，如何去求？就是创造相应的主客观的条件。这个主观的条件就包括我们对理论与实际的统一性的认识。

又例如，德育与智育，两者的紧密联系，两者的统一，似乎是绝无问题的。然而，我们又有好几次发现自己把两者割裂开来了。在“左”倾错误占上风的时期，整天“只专不红”，结果批到只要红不要专了；但是，有这种“红”吗？曾几何时，我们似乎以为只要专就可以了；但是，有这种“专”吗？

“走红专道路”的标语我们没少贴过，“走红专道路”的口号我们没少喊过，可是两者被割裂的严重时期几度出现。当然，究其实，把德育与智育截然割裂开来事实上是不可能的；究其实，是我们对这种客观存在着的对立双方的认识发生了偏颇。

说也奇怪，红与专的统一该有多好，德育与智育的统一该有多好，我们何苦要有这种偏颇。然而却有，不止一次地有过。这样，我们不得不对这种统一性再作思索：我们真正认识清楚了没有？我们的处理是不是得当的？我们的偏颇是如何发生的？

知识的传授与能力的培养也应当是相辅相成的。可是你又不难看到，把两者截然分开的情形确曾有过，且严重得令人痛心疾首。

“上学去”，“念书去”曾经成了同义语。平时会念书，考试会答卷，这就是优秀了。

忽然我们发现自己只重视知识传授而太不重视能力的培养，于是上下一片呼声：大力加强能力的培养。然而，另一种观念又悄悄地溜出来了，似乎以考核书本知识为主的考试分数不值钱了，“60分”就有“万岁”的水平了。这只是学生的敏感吗？不错，他们敏感到了，然而这是因为我们又偏向到另一个端点。

难道我们的教学仅仅是教会学生念书吗？难道我们的教育仅限于传授知识吗？另一方面，难道能力可以在知识贫瘠的土壤上生长出来吗？难道能力无需一定的知识来烘托吗？

把问题提出来，明确而尖锐地提出来，似乎问题就解决了一大半。然而，另一小半的解决困难更大。

似乎理论上立即可以得到澄楚，而实际生活又总是那样奇怪地被弄反了。这表明，理论上未必是弄清楚了的。这种奇怪的现象是如何以不同形式反复产生的，确实值得认真思索。

教育的理论，教育的哲学，对所发生的实际问题都有义务作出深入的探求和科学的回答。

德育与智育，知识传授与能力培养，智力因素培养与非智力因素培养，教育与管理，教与学，师与生，教学与科研，学校的硬件建设与软件建设，学校的人与物，学校与社会，等等，如此众多的关系，都需要认识清楚。

我们看到，在许多关系的分析和处理上出了问题，在本应是和谐的统一体内出现了不应有的倾斜，而且常常发生在并非无关紧要的局部和个体上。

教育，它的协同性问题，这是本书所要讨论的核心。教育要发展，事业要繁荣，认识要清晰，我们关心协同性问题也出于此等关系。统一与无矛盾不是一回事，我们正是对矛盾着的双方进行分析，所探求的正是矛盾着的双方如何统一。

矛盾着的双方是如何相互作用的，相互作用的过程是怎样的，

相互作用的结果是什么，矛盾的性质如何，在什么条件下转换性质，创造什么样的条件可以导致矛盾朝着有利的方向发展，这都是我们要思索清楚的。

把似乎对立的双方协调起来，这就是工作艺术，把矛盾着的双方在新的状态下统一起来或转换为另一性质的矛盾而推动了事业的发展，这就是高水平的工作。

我们这里所探求的教育领域中的协同效应问题，既是一个尚需进一步实践的问题，又是一种先从理论上加以阐述的尝试。

——理论与实际割裂；

——德育与智育分离；

——时而书本中心，时而能力就是一切；

——时而迅猛发展，时而强烈收缩；

.....

太多的片面性，太多的分离，太多的形而上学。熟悉历史的同志都知道，我们有过许多“相结合”的警句或口号，然而许多的“相结合”口号和太多的分离同时存在也是事实。熟悉历史的同志也知道，在许多的关键时刻，我们都学辩证法，甚至有过让哲学从书斋里出来和普及辩证法的号召，然而，太多的形而上学却也同样事实。

学好哲学，学好辩证法，绝对没有错。恐怕问题的症结正在于并未真正学好，实在说，有些地方走了样。

一位教员在黑板上大字书下一个公式：

一般 < 个别

（意即“一般小于个别”）。堂下的听众哗然：怎么会有一般小于个别呢？个别会比一般大吗？

通常人们认为“一般”比“个别”要大，那是指外延；如果前提条件改换为内涵，那么“一般”就小于“个别”了，因为“个别”的内涵更丰富。

如果教员是这样来叙述的：“就概念的外延来说，一般 > 个别；

就概念的内涵来说，一般<个别”，并加以适当的解说，那么，这讲述的是一个过程，这就是辩证的。遗憾的是，生动的辩证过程被简单化、形式化了，并被笼罩上一层神秘色彩。而事实上，哲学的道理则是朴实的。

我们甚至还可听到出现在课堂、出现在教员讲演中的如下断语：“坏事就是好事”，“坏事比好事还要好。”这里，还有什么辩证法可言？！

上述种种，并非只发生在讲台上，也发生在生活中，也反映在教育中。实际生活中的混乱现象是理论上混乱的表现。

面对这种情况，我们对自己有这样的要求，我们在讨论教育中的理论问题时：

首先，要有针对性，不回避问题，尽力剖析问题的症结之所在；

第二，遵循马克思主义的认识路线——实事求是，此乃我们最重要的原则；

第三，我们力求做到有分析，有论述，并提出自己的见解，遵循辩证法。

50年代末提出了“又红又专”的口号，可是，恰恰自那以后，红与专是那样激烈地被对立着，以致于“文革”十年不仅整整误了一代人的“专”，也把“红”弄得不成体统了。也在那个时候提出了“理论联系实际”的口号（在教育领域），可是解放后最初几年理论联系实际的生动局面反而被冲刷得厉害，我们“联系实际”的工作做得可以说是太差了，而理论上的贫乏继续发展了，至于教育理论，实际上被强制停止其发展了，“心理学”作为“唯心论”的代名词被取消了。“又红又专”、“理论联系实际”的口号错了吗？完全不错。事情是那样的奇怪，这些口号提出后出现的却是与这些口号大相径庭的场面，犹如我国政治生活那样的奇怪：当50年代中后期提出要“正确处理人民内部矛盾”之后，出现的却是一个接一个的“你死我活”的斗争场面。

从学术的角度看，德育与智育的协同效应和协调发展，理论与实践的协同效应和协调发展，这将会是永远为人们所关切的课题。那种将它们严重对立、分割、肢解开来的奇特年代过去了，然而，教育领域中，许多事物中所包含的两个方面（有时是多个方面），如何使其协调发展，如何求得协同效应的充分发挥，却仍然还是特别值得研究的课题，它们也许是最值得研究的课题。

有一种思维模式应当中止了：为着这一方面就必须去压抑另一方面，或者相反。不仅应当中止，更应当积极研究：如何既发展这一方面又发展另一方面，又如何以另一方面去促进这一方面的发展。两者的协调、协同，在个体身上表现出来的情况将是异常复杂多样的，我们会关心共同的原理，也决不能忽视特殊的现象。

本书各章都讨论一个相对独立的专门问题，但整体上讨论的却是一个独立的问题，独立的各章之间有明显的逻辑联系。我们所论及的各专门问题相信大都属于基本问题，其进一步的深入研究还有广阔的余地。

除个别例外，我们不直接引用其他作者的原话，但自然包含着对现有观点和材料的取舍和评价。笔者均本着学术研究的应有精神展开叙述。

总之，我们在讨论一些基本关系时，主张结合、协调、协同、交互、共促、互补、互渗，以求教育之最佳效应；我们的基本论点即此。教育，本应是在科学的世界观指导下，以最和谐，最有理智又最富于情感的艺术来认识和处理一些基本关系的领域。

第二章 德育与智育：浑然一体

一、德育的内涵

德育的内容通常指的是三个方面：政治教育、思想教育、道德教育。

思想教育所要解决的问题，是让学生怎样去认识世界，去信仰什么思想理论体系，亦即解决世界观的问题。

政治教育所要解决的问题，是让学生拥护什么样的政治制度，去维护什么政治利益，亦即解决政治立场问题。

道德教育有不同的层次，但基本问题在于如何正确处理人和人的关系，遵循什么样的行为规范。人民群众中间最通俗的关于道德问题的说法就是：如何做人。

实际上，上述三个方面是密切相联的，只能在相对的意义下作适当划分。例如，政治立场问题这是世界观中的基本问题之一；思想觉悟最直接影响于政治觉悟；社会主义、共产主义的道德又与政治思想觉悟密不可分。

目前，与德育最直接相关的课程是政治理论课、德育课。政治理论课程中最基础的是马克思主义原理。

关于德育的概念，事实上有两种，一种是包括前述三方面内容的德育，这是一种广义的德育概念；另一种主要是指关于道德教育的，这是狭义的德育概念。然而目前的德育课，按其内容来说，既不属于广义的德育概念（因为它并不包括政治理论教育），也不属于狭义的德育概念（因为它没有系统的伦理道德教育，并

且还有不属于伦理范畴的法律知识教育以及时事政策教育)。所以,以人生哲理、思想修养、职业道德,时事政策和法律知识组成的德育课程,其名称是值得商榷的,其内容也不会一成不变。

当我们说要把德育摆在首位时,这里的德育指的是广义的德育概念还是狭义的德育概念,还是指由政治理论课程和德育课程所体现的德育呢?显然应当是指广义的德育概念。

广义德育所包含的内容比仅含道德教育的狭义德育和仅由政治理论课程、德育课程所体现的德育内容要宽得多。就内容的宽窄来说,我们不妨把广义的德育叫做“大德育”,把有关的政治理论课程、德育课程叫做“小德育”。这样称呼仅是为着下面叙述的方便。

“大德育”是贯穿始终、贯彻各方的。“小德育”却并非如此。

“大德育”贯穿始终,在人才培养的全过程,在教育各个阶段,都要体现德育的要求。而有关的德育课程只是在某个学期或某个学年开设;固然课程的内容所起的影响应能延续,能转化为持久起作用的因素,然而其课程本身之开设毕竟只在某个特定的时间内。

“大德育”贯彻各方,政治理论课、德育课中要贯彻,其他课程中也应贯彻;教师要贯彻,干部、工人也要贯彻;课内要贯彻,课外活动中也要贯彻。这体现了“大德育”的地位。

“小德育”应当成为“大德育”的重要的和基本的部分,但其影响和作用还需经过全体教职工、学校各方人等的工作转化为“大德育”,成为在各个方面、各个阶段起作用的东西,成为培养社会主义建设者和接班人的关键因素。正是在这个意义上,我们十分重视“小德育”与“大德育”的协调。

当然应该区分“大德育”与“小德育”,不要混淆了,混淆了也会产生不好的影响。而且,这种区分正是我们充分注意两者

的协同性的一个前提。“小德育”与“大德育”脱节就可能使政治理论教育停留在口头上，“小德育”要尽力转化成“大德育”，成为在自始至终、四方八面起作用的东西，真正实现我们社会主义的教育目标。

二、基础道德教育与思想政治教育

关于德育的内容，我们要专门讨论一下基础道德教育与政治思想教育的关系。

政治思想教育，对于我们来说，主要是指马克思主义理论教育，社会主义、共产主义理想教育。基础道德教育，主要是指爱国主义、集体主义以及劳动教育和基础文明教育等等。

爱国主义、集体主义的教育是必须的，对此，人们认识上是很一致的。但集体主义、爱国主义思想尚需进一步升华，要让学生确立社会主义、共产主义的理想，要让学生懂得历史发展规律，懂得社会主义道路是中国人民的正确选择，懂得社会主义道路是我们祖国的繁荣富强之路。我们的教育应当能帮助学生完成从集体主义、爱国主义到社会主义、共产主义的升华，帮助他们树立为社会主义奋斗的理想。这样的教育才是我们国家所迫切需要的，是真正有效的教育。

确立社会主义的政治信念不是一件容易的事，对于学生个人来说要作长期的努力，对于学校来说要进行多方面的工作。确立社会主义理想，需要有三个方面的基础，一是比较丰富的科学文化知识，二是基础文明道德，三是爱国主义。

科学社会主义是科学，仅由感性的东西是不会确立坚实的科学社会主义信念的。马克思主义理论是与人类创造的全部文化相联系的，它直接来源于英国的古典经济学，德国的古典哲学，法国的社会主义学说，然而实际上马克思主义的经典作家所研究的范围，从纵向来说，远非19世纪的哲学、经济学、政治学；从横向上来说，亦远非哲学、经济学、政治学这些领域。马克思主义学