

兒童教育和
發展相互关系
問題討論集

科學出版社

兒童教育和发展相互关系問題討論集

科斯秋克等著

科 学 出 版 社

1959年

兒童教育和发展相互关系問題討論集

科 斯 秋 克 等 著

孙 曄 周 惠 卿 編

康 琼 齐彦韶等譯

*

科学出版社出版 (北京朝陽門大街 117号)

北京市書刊出版業營業許可証出字第 061 号

中国科学院印刷厂印刷 新华書店总經售

*

1959 年 6 月 第 一 版

1959 年 6 月 第 一 次 印 刷

(京) 0001-5,800

書号: 1787 字数: 95,700

开本: 850×1168 1/32

印張: 3 5/8

定价: (9) 0.50 元

內 容 簡 介

一九五六年到一九五八年期間，“苏联教育学”雜誌展开了有关儿童教育和发展的相互关系問題的討論，共发表了七篇討論文章，最后 喊科夫教授就這個問題作了总结。這個問題無論在理論上和實踐上都是重要的，通过討論明确了这个重要問題中的关键問題和研究它們的途徑。本書搜集了該雜誌发表的全部有关的論文和总结，供中国心理学工作者和教育工作者参考。

目 录

論兒童教育和發展的相互关系·····	科斯特克·····	1
論兒童教育和發展的相互关系·····		
·····	波戈亞夫連斯基、梅欽斯卡婭·····	20
論兒童教育和發展的相互关系問題·····	奧果罗德尼科夫·····	36
兒童心理發展的理論問題·····	列昂節夫·····	43
論兒童教育和發展的相互关系·····	勃拉戈納吉日娜·····	61
論兒童發展和教育的相互关系問題·····	皮羅夫·····	69
論兒童教育和發展問題·····	戈諾波塔·····	85
論教育和發展的問題(討論總結)·····	臧科夫·····	100

論兒童教育和發展的相互关系

П. С. 科斯秋克

教育与个性发展的相互关系問題，是对青年一代进行教育和教学的最重要的問題之一。对于上述問題的科学研究在改善教学工作的內容和方法上以及在从理論上論証指导儿童发展的途徑上都是必需的。但是我們却很少重視這個問題，这已經不止一次地在我們的刊物中指出过了 [1, 2, 3]。

在苏联心理学和苏联教育学中，早就确立了关于教育在儿童个性发展中决定性的和主导的作用的原理。这个原理是在我們国家内对成長的一代順利进行共产主义教育的經驗所証实的，它在自觉掌握个性形成过程的可能性以及对儿童发展的反动观点进行斗争的理論根据上有着重要的意义。然而，这个原理在我們心理学和教育学著作中，論証得不仅很抽象和公式化，而且还是片面的。关于這個問題的綜合意見中，很少揭示教学、教育和发展过程之間的內在联系，并且沒有决定对成長着的个性发展进行有效的教育指导的条件。因此就迫切需要更深刻的研究儿童教育和发展的相互关系的問題。本文的任务只是要闡明这个复杂問題的某些方面，然而首先却要注意那些到現在为止还是死角的地方。

教学是教育的最重要的方法，在我們的学校中，教学的任务不仅包括以最起碼的知識、技能和熟練武裝学生們，而且还要启发他們的思维 and 全部智慧，在思想上教育他們。因此，首先就产生了教学和儿童的智力、心理发展相互联系的問題。

儿童心理的发展，是在他和周圍环境相互作用的过程中逐漸完成的。而这种相互作用，和在它的过程中所实现的对客观现实的認識，是以儿童和成年人的交际以及他們在言語的帮助下对社會經驗的掌握为中介的。掌握社会經驗，沒有掌握者的积极活动

是不可能的。关于这个，已被过去一些傑出的学者正确地指出过。例如赫尔岑強調指出：知識的获得，要求掌握知識的人的独立的智力活动。如果没有这种智力活动，就不可能掌握知識。烏申斯基写道：儿童自己学习，教师发給他們学习材料并指导这些过程。在心理的反射性質的理論基础上所进行的現代心理学研究的观点中，关于儿童学习、掌握知識、精通技能和熟練的積極性質的原理，是极有說服力地表現出来的。

学习是教师領導的儿童的活动。在学习中儿童不仅要表現出和使用他早就有的一些智力的和实际的動作，而且更必須創造出他的活动的新形式。在这些活动的过程中形成了第一和第二信号系統暫时的神經联系，这些联系是儿童反映客觀現實的意象、表象、概念、判断和推理等的基础。

掌握社会經驗的動作性質，早已表現在早期和学前时期所产生的和在儿童与成年人日常交际、摹仿成年人行动的过程中而实现的一些学习因素中。

实验材料証明^[4,5,6,7]，儿童所接触到的社会經驗的因素，正是在活动中变成了他們自己的东西。儿童和別人在交际过程中所获得的东西，以后就引起了他自己的活动的改造。他們的言語活动，开始作为能够滿足同別人說話的需要的直接交际的工具，以后就变为(按自己的外在和內在的形式)知觉、表象、記憶、思惟以及其他心理过程发展的重要因素。在儿童和成年人言語交际过程中产生的他們的智力活动(提問和回答，对事物的分組分类，及对它們的計算等等)，以后就成为他們自己活动的方式，在交际的具体情况之外也使用它們，这种方式并且是在从直觀行动思惟到形象思惟、及以后到基本概念思惟的过渡中必要的环节和組織与調節他們的随意行为的工具。

儿童掌握知識、技能和熟練的積極性，同样也在关于学校教学的心理学研究中被揭示出来。在这些研究中闡明了学生在掌握閱讀、写字、算术作業、解答算題、文法、几何、历史、地理、生物和別的概念时分析和綜合活动的特点^[8,9,10,11,12]。与此同时，

在这些研究中也揭示出，學生們在這裡碰到的困難，並且找到了克服這些困難的一些方法。

在這些研究中注意到這種情況：學生在教學過程中掌握各種類型的教材內容，同時也掌握了理解教材的不同方法及對之進行分析與綜合的方式（比較，尋找共同點和不同點，指出課文的主要思想，這些主要思想的聯繫，制訂計劃等）。掌握這些方式是掌握知識內容本身的必不可少的條件。在教師領導下形成的處理一種教材的方法後來被概括起來，在某種程度內成為自動化並轉移到學生學習活動的新形式上去，成為思惟、隨意識記和隨意再現的。掌握更為複雜的概念就要求學生智力活動的發展。掌握因之也促進學生智力活動的形成，改進學生的邏輯思惟、技能與學習能力。

綜合一下蘇聯心理學家和一些教師與教學法專家所獲得的說明學生掌握各種教材的過程的實驗材料，使我們能更深入地闡明在教學過程中怎樣創造兒童智力發展的內在條件，更具體地指示這個過程對教學的依賴性，證明兒童在學習和受教育的同時實際發展着^[18]。給兒童新的認識任務時，教學組織了他的活動，這活動被指引去解決這些任務和掌握人類由於其歷史發展的結果而創造的經驗。兒童在自己經驗中認識的客觀現實和掌握的社會經驗，在這過程中成為不可分的統一體。除這種掌握外，沒有也不可能有所謂真正的人類個別的“知覺、表象、思想、感覺等的發展史”，謝琴諾夫認為對它的研究是科學心理學的最重要任務之一^[19]。在教學過程中建立那種“兒童智力發展史”，該歷史研究的認識論的意義列寧已曾指出過^[20]。

在蘇聯心理學家和教師的實驗研究所得的材料，駁斥了現代預成論者的主張，這些人把兒童智力發展看作似乎是存在於兒童本性中的心理活動形式的表現。實際上兒童心理活動的形成，實現於他對客觀現實積極的、行動的反映過程中，而這種反應是以兒童對於社會經驗的掌握為中介的。

然而教學和發展間的聯繫不是簡單的，而是複雜的。眾所周知，並非每種教學都能立刻使兒童掌握知識，也並非教師在上課

时所講授的一切都能成为学生的财富。他們获得知識，掌握技能与熟練是要求在教学过程中創造的一定条件，及經過一系列的阶段，这些阶段的性質是依靠所掌握材料的内容和复杂性，教学工作的方法和学生的准备等决定的。实验研究証明：保証深入的、巩固的掌握学习材料的那种教学，是学生正常智力发展的条件。

儿童掌握任何一种社会經驗的因素，不常是而且也不是立刻就在他們智力活动中引起进展和产生新的質的特点，也就是說，导致智力活动的真正发展。这首先依靠于被学生所掌握的是甚么以及如何掌握，教师怎样进行对这个过程的領導。常常，教課是在那样的水平下进行的，就是它不但不促进学生智能的发展，而且相反地妨碍着它們发展。有不少教师，他們只满足于直接的教学任务，而不去想也不关心他的远大目标的逐步实现。

研究証明：甚至教师在教育学生的工作中考虑到的不仅是他們知識的内容，而是包括他們智力活动方式的发展的吻合，教师在这里也不能很快得到明显的进展。例如：学生在教师指导下学会了對課文制訂大綱时，他們在很長時間內不会把它当作自己口头和書面轉述課文的組織手段，在自己的作文中也不会利用它，而宁愿在写完作文后制訂大綱(按照教师要求)。学生們需要在相当程度內掌握對課文的工作方法和学会概括地使用它們，以便这些方法能成为使他們更好地了解新課内容，以及对新課的隨意識記和隨意再現的方法^[16,17]。学生在一个領域，例如在物理、生物和別的科学中所掌握的新的概念，并不能很快改善他們思維的方法和解釋客觀现实各种不同現象的方法。

学习材料的掌握按不同方式影响到学生智力生活的不同方面。首先它影响到智力生活的内容方面，并保証了从不完全的、局部的知識向对客觀现实之对象及現象的越来越完善的、深刻的認識过渡。認識活动的内容在这方面是最具有活动性的。教学影响較慢地表現在这种活动方法和形式的变化上，能力的发展上。这种影响出現在大腦神經过程机能特性的发展上还要更慢一些。这种机能特性归根到底是他的分析和綜合活动的一切形式和

表現的基礎。在教學對兒童生理發展的影響中也有着自己的特點。

教學是最重要的，但也不是兒童智力、心理發展的唯一條件。後者不僅依靠教學，而且也依靠兒童和周圍環境間的有效聯繫，依靠他的機體和神經系統的成熟。成熟對於人的智慧的個體發育初期的作用是特別重要的。

教學和發展之間的相互關係所以複雜起來，還在於在這個過程中經常包含着個體的因素。同一種教學材料的作用的效果，它的掌握和發展着的影响同樣依靠於每一個兒童過去發展過程中形成的一些個別的特徵，依靠於他的神經系統的类型特點。在蘇聯生理學家和心理學家的研究中，令人信服地証明了在暫時神經聯系建成中這些特點的意義。必須也考慮到兒童神經系統中別的特點對其智力發展的影响(這些特點是指由於受傷、生病等情況而引起的)，考慮到兒童整個生理發展的特點。

兒童掌握教給他的那些東西，是他的智力發展的必要條件。但是這種發展不能歸結為掌握，歸結為知識、技能和熟練的簡單的、數量上的累積。它的特徵是兒童智力活動由低級階段向高級階段過渡的質的變化，這種變化使兒童產生了觀察力、記憶、思維和別的一些心理特性的新特點以及對學習、知識和他們周圍一切事物的新態度。這些質的變化是那些在兒童生活中所產生的內部過程的結果，兒童的學習就是其生活表現之一。

智力發展在極大限度內是依靠掌握成年人的經驗而實現的。同時兒童發展的成果，是他們順利掌握這些經驗的必要條件。可見，兒童智力發展與其說依靠於教學，不如說依靠於教學的過程——兒童的發展。根據上述看出，兒童的教學、掌握和發展是不可分割地聯繫着的，同時又是各不相同的過程，維戈特斯基(Л. С. Выготский)在當時已經正確地指出過^[18]。

發展有自己的特點，自己的指標，它是與掌握的特點和指標不相同的。為了在教學過程中順利指導兒童智力發展，必須懂得這些特點。然而，這些特點卻常常被忽視。很多教育家把兒童的智力發展僅看作是知識、技能和熟練的累積過程，看作是學生心

理特点簡單的量的增加。这就意味着把掌握和发展实际上混为一談。正是由于这种緣故，就对考虑儿童发展的年齡和个别特点的意义估計不足，并得出那样的結論：似乎发展不需要教育家的特別注意和特殊的領導方法。

認為研究儿童发展似乎仅限于闡明他們掌握各种不同类型的知識、技能和熟練的特点的心理学家們所犯的錯誤，就是把掌握和发展混为一談。我們对儿童智力发展的年齡和个别特点研究得这样少的情況，并不是偶然的。同时，还有一些情況也并非偶然，那就是：在大部分已发表的企图研究儿童心理发展的各种不同問題的著作中，实际上主要只談到关于儿童掌握社会經驗的特点，而沒有嘗試說明儿童思惟、記憶以及別的心理特点发展过程本身。

根据上述看出，在說明教学在儿童智力发展中的作用时，我們不能够只满足于关于这些过程統一的一般公式。我們应当估計到这些过程的區別，必須闡明那些使教学真正具有教育和发展的性質的条件，并帮助教師們創造这些条件。

精細选择在思想教育和培养方面有价值的教学材料，無疑的是保証发展性質的教学的重要条件之一。但是在这方面我們还做得很不够。我們的教學大綱和教科書至今还充滿对学生的一般教育和智力发展上沒有甚么重要意义的知識，并且还使他們的記憶吃力，引起課業負擔的过重。

然而，积极的教學法在保証教学的发展性質中起着同样的重要作用，它把学生的智慧力量发动起来，使学生有可能独立解决对于他們易于理解的認識的和其他的問題，使他們能够比較客觀现实中現象的區別，做出結論并檢查它們，把它們运用到新的场合去等等。

教学对儿童心理的发展发生影响，实际上只有一种途徑，就是教师指导下的儿童的活动。沒有包含在这个活动中，沒有給儿童留下任何痕跡，不為他所掌握的那种教学，是不会給他的发展以任何影响的。因此，在为了使教學方法积极化而改进这些方法

时也就改进我們对学生发展的指导。

学生掌握知識的方法积极化，要以教师关心于形成学生有充分价值的学习动机为前提。苏联心理学家的实验^[19,20]証明了动机对于学生的学习活动和他們的成績的重要作用。作为学习的原动力，动机在学生达到目的和克服他們所碰到的困难中起着重要的作用。用自己的智力独自克服这些困难，是学生智力成長和发展的条件，这只有在有适当的学习动机时才是可能的。

教学的連貫性也是学生成績和智力发展的必要条件。这个条件的重要性，在于发展过程本身的特点，这个特点是：发展的前一阶段总是准备了它的后一阶段，并且为后一阶段所代替。循着由簡單的課題向更复杂的課題，由旧的知識向新的知識逐漸过渡，并且其新的联系是建立在旧的、已經牢固的基础上的这种教学，是能够促进发展的。相反，缺少了这种連貫性，就会使学生们已有的知識和他們的机制的許多环节脫落，并阻碍了学生们智力活动和他們能力的发展。在心理学著作中对低年級学生的无能能力进行了一系列的类似情况的分析，例如，分析了算术作業的情况^[21]。儿童学习的各个不同年齡阶段之間(幼儿园和一年級之間，前几年級和后几年級之間)的繼承性联系，在引导儿童发展中起着重大的作用。因此，我們所展开的在儿童教学中的繼承性研究，从我們看問題的观点來說，无疑是有益处的。

学生们把知識运用到实际行动中，这在指导发展方面具有特別重要的意义。正如苏共第二十次代表大会在其決議中所指出的：我国学校教育的缺点，就是大家所知道的它的脫离生活和脫离实际。学校教学直到現在在頗大程度內具有純語言的性質。沒有劳动和技术活动的教学，对学生的发展起了不良的影响，使其片面化了。儿童多方面的活动，是保証他們智力的和生理的能力全面发展的方法。

在教学过程中对指导儿童发展起重要作用的是教师不仅要注意学生所掌握教材的内容，而且也注意他們的工作过程本身，工作的完成方法和他們認識活动的形式。为了順利地指导学生发

展，必須具有在教學過程中形成學生某些品質的遠景計劃和大綱。指導這些品質形成的方法，應當在教學大綱、教科書和教學法參考書中得到必要的反映。

教學並不是教育的唯一方法。眾所周知，還有別的方法存在，這些方法通常是在教育這個詞的狹義的解釋下結合在一起的。我們沒有抱定研究教學和教育相互關係問題的目的，而只是指出在這些過程中有很多共同點。一方面，是教兒童，授予他們知識並使他們能夠掌握，這就是我們已經在某種程度內教育了他們。而另一方面，教育還包含着受教育者掌握社會經驗的一定因素（觀點、估價的推斷、行為的規範等等）。同時，雖有這一切共同點，這些過程還有自己獨自的特點，在研究教育（各種不同形式的）和發展的相互聯繫問題的時候必須考慮到這些特點。

教育的特點首先被認為是：教育主要是為了形成個人對社會環境的相互關係，他的信念和世界觀，行為規範，習慣，道德感，美感和其他的情感，性格和意志的特徵，一定的生理特點等。因此，在教育中，除了用知識、技能和熟練武裝兒童外，還必須使用另外一些直接和間接的方法，來引導他們心理品質的形成。正在成長的個體的這些品質的形成，其對待周圍環境的態度，是與他的智力特點的形成緊密聯繫着的。在教學和教育的一定影響下所促成的個性發展是一個完整的過程，在其中產生的一些不同的品質和特性之間，是有相互聯繫和相互作用的。

現在，蘇聯心理學和蘇聯教育學擁有大量的實驗材料，這些材料論證了兒童這些品質與特性是依據對他們的教育為轉移的。這些材料證明每個兒童的先天特點，特別是他的神經系統類型的先天特徵，在這些品質與特性的形成中起着自己的作用，但是不能預先決定它們。在生活過程中，在這個基礎上能夠形成和出現不同的個別心理特性。複雜的和穩固的暫時神經聯繫系統是每個個性心理特性的基礎，這種系統是兒童在外界環境和廣義教育的影響下的個體發展過程中形成的。“捷普洛夫（Б. М. Теплов）指出：任何心理特點都不可能是天生的，只有素質才可能是天生的，從

生理学观点来看，素質只有一个涵义（神經过程的力量，穩定性和灵活性）但从个性心理特性的观点来看，它經常是含有多种意义的”〔243〕。

然而，也不能把心理特性对教育的这种依存性看得簡單化了。个性特性并不是外界教育影响的直接結果。它們不能够簡單地“授与”，簡單地从外界移植（虽然我們在強調教育在其形成中的作用时，常常用这种类比），而它們只能够是儿童在教育指引下，在其本身的生活与活动过程中形成。神經系統的可塑性是心理特征的可教育性的基础，但有不少的人不正确地把它比作蜡的可塑性，而蜡是只要有一次作用的影响就会改变它自己的形式的。巴甫洛夫認為高級神經活动的可塑性的特征，是有形成各种不同联系的巨大可能性，靠了这种可能性，“只要有相当的条件，一切都是能够达到的，一切都能够向好的方面变化”〔25〕。

现代科学資料指出在成長着的个体的心理特性形成中，客觀和主观条件的統一。教育客觀地制約着这个过程，为此目的創造和利用各种不同的情况。但是这些客觀的情况通过內在的、主观的条件，通过儿童的活动影响着儿童。这里，正和別处一样，它們影响的結果不仅依据于作用着的客体的性質，而且也依据于它所对之起作用的主体的性質，依据于他的神經系統的发展水平，神經系統是在他的与周圍环境的关系和他的活动的过去的发展过程中成熟起来的。

教育指导着心理特性的形成过程，提出了对儿童生活及其行为的一定要求。教育作用的效果不仅依靠于这些要求的内容和性質，而且也依靠于儿童怎样接受和实现它們。在儿童方面具有良好态度的条件下，这种效果常常是很好的，在缺乏这种条件时，就沒有甚么效果，或甚至于发生相反的作用。这一切說明了，在分析对于儿童心理特性形成的指导时，不能够局限于只看到这个过程的一个方面（教师起的作用怎样）；而且也必須随时考虑到另一方面（它引起了学生甚么样的反应活动）。

教育心理学的研究（近几年来在莫斯科，列宁格勒，基輔和

別的城市中進行的)，幫助我們更具體地揭示了各種不同的教育作用和所得到的效果之間的內在的聯繫。這些研究證明，內在的決定着兒童的舉動和調節着兒童行為的兒童的主觀態度，是在他接受和掌握了社會要求的影響下形成的，這種社會要求已成為他對自己和他人的內在要求。兒童對這些要求的理解並不是很快就變成自己行為的調節器。正如眾所周知，理解和認識應當怎樣管理自己，是兒童自覺行為必要的因素，只在一定條件之下——不是經常，也不是馬上——保證着這種行為。

理解了的要求的調節機能的形成，是經過其本身一系列階段的。行為調節的準則，首先在兒童和成年人及其他兒童的直接合作中形成，在他們的經常幫助下進展着，然後變為行為的內部調節器，在沒有他人的直接刺激和強化下起作用，不是由於旁人提醒的結果，而是由於兒童自己的主動性所致。

兒童某些行為標準遠在他們的幼年和學前時期就已形成。例如，學前兒童開始以最簡單的形式形成行為的社會動機（例如：渴望作一些對別人有益的事，幫助大人做家務事等等）。事實證明^[5]，在這些行為動機形成中起重要作用的，不僅是兒童理解到完成托付給他們的工作的意義，這些工作是大人用易懂的方式，給他們講解過的，而且也在於他們共同活動的組織，這種活動是為了滿足集體需要的，在於對這些活動的成就的體驗和集體對它的效果的討論。在這裡，摹仿也起着自己的作用。但兒童並不是一切都摹仿，他摹仿的只是那些對他產生強烈印象的東西，而兒童過去所形成的傾向就是在这个過程中表現出來。

客觀和主觀條件的相互聯繫，也可以在實驗材料中看出。這些材料說明了學生學習、愛勞動、守紀律，對自己行為的責任感和另外一些對周圍現實的主觀態度的動機形成的特點。有些這樣的態度是在教學本身的过程中形成的。例如：認識，學習及閱讀興趣，好問的特性，對知識和勞動的愛好等都是這樣的。它們是教師以一定方式組織的和富有內容的學生積極性活動的結果，這種活動使兒童有可能獨立解決他們所易懂的認識的和實踐的問

題，并且使他們認識和體驗在活動中所獲得的成就^[21]。另外一些主觀態度（例如責任感，守紀律等等）則不僅是由于直接的，而且也是由于“迂迴的”教育影響的結果，這種影響使學生和社會環境的相互關係變得更加廣泛。馬卡連柯指出，這些相互關係是由于兒童本身生理的和精神的成長而複雜起來的，并且使兒童的個性發生了變化。指示和引導這個過程，就是教育者的任務^[26]。

兒童的主觀態度是由他和周圍環境相互關係的客觀結果形成的。但是，在形成以後，這些主觀態度就變成了他活動的進一步發展的現實因素，而對這些因素是不能夠不重視的。

米亞西舍夫（В. Н. Мясищев）的材料^[27]證明：在學生對他的學習任務、對勞動、對紀律和社會要求的態度形成的最初階段，他對教師、對向他提出要求的人的關係是起決定作用的。有時，學生對教師的新的態度改變着他的守紀律行為的整個情況。隨着個性的發展，學生的這種“個人的”關係變成了有原則的關係，在這種關係中，不易覺察地實現着從對領導者依賴完成的動作向以一定原則為基礎的獨立動作的過渡。這裡一些主觀條件，如學生道德行為動機形成的程度，這些動機與他們個人的意向是否協調，對別人和對自己的要求之間，批評和自我批評之間的不均衡，調節自己行為的技能和熟練的形成的水平等都起着重要作用。

教育的效果，無疑的首先依賴于它的思想內容、它的目的和方法的適應性，各種不同種類教育（學校的和家庭的）的協調性，對學生所提要求的經常性和明晰的系統，言語和行為的一致，靈活的利用集體作為每種個性形成的重要因素以及很多其他條件。但是，所有這些對兒童特別是對小學生所起的作用，不是直接地，而是曲折地通過他對它們的關係，通過他的積極性，這種積極性是和他的生活中起作用的傾向和動機有關係的。甚至純粹外界的、粗暴的強制，也只有在當它依賴于兒童某種內在的重要動機（即使害怕懲罰和剝奪獲得某種歡樂的可能性等等）時才有效果。因此，教育指導方法的真正的改善，只有在考慮到兒童的這

——主觀方面时才有可能。教育者成功的秘密，在于他善于全面而深刻地研究儿童和少年所固有的傾向。与其說这种研究是为了妨碍它們的目的，毋宁說是为了达到自己的教育目的而巧妙地利用它們。

各种类型的教育之达到这些目的，依靠的不仅是教育者如何講解，傳授，說服，闡明（当然，这是重要的），而且也依靠于教育者如何实际地組織和指导学生的生活与活动。这种組織的成功同样地依靠于教育者怎样考虑、利用和按照他所需要的方向改变每个学生在过去发展阶段过程中所形成的对环境的主观态度，以及实际起作用的行为和其它品質。

教育所以能达到自己目前的、局部的和長远的目的，是因为它把学生的力量发动起来，并加以适当的指导。如果教育只是教育者对儿童影响的片面过程，那它就註定要遭受失敗。

还有一种教育也会失敗，那就是不考虑儿童发展的別的因素的意义，不熟悉他和周圍环境联系的一切多样性，脱离他的现实生活，脱离了只有經過它們教育才能够起影响作用的那些客觀条件。在这种情况下，有时候教育虽然也采取了大量的各种外面的教育“措施”，但并没有使儿童的力量发生作用，因此事实上也就沒有效果。

一系列旁的原因也引起了教育的失敗。于这方面有关的如：一些父母对自己孩子的教育的不負責任的态度，他們过分地滿足孩子的要求，而不去严格要求他們，因而就妨碍了而不是帮助了学校的教育。然而在这些原因中，每一个原因都表現了忽视教育效果的主观条件，須知，衡量的問題归根到底在于：教师怎样了解其影响学生的具体的心理情境，和怎样按照心理的特点来改变自己的影响的方式。

上述情况使我們明了：为什么在同样的外在教育作用下，所得的效果却有好有坏。

由此可見，每一种教育对成長着的个人的心理面貌的形成是如何地起着影响，并且在它上面烙上了自己的痕跡。但并不是每