

G40-09/6
世界著名教育思想家

第四卷

扎古尔·摩西 主编
梅祖培、龙治芳等 译



21531180

中国对外翻译出版公司



国外版权

Editor-in-chief: Juan Carlos Tedesco

Editor: Zaghoul Morsy

Thinkers on Education

Prospects No. 91/92

Unesco Edition

根据《教育展望》第 91/92 期译出

责任编辑: 龙治芳

责任校对: 徐元歌

世界著名教育思想家

中国对外翻译出版公司出版、发行 北京市太平桥大街 4 号

邮编: 100810 电话: 6168196 电报挂号: 6230

新华书店北京发行所经销

北京怀柔新华印刷厂印刷

787×1092 毫米 1/16 20.75 印张 字数: 405(千)字

1996 年 3 月第 1 版 1996 年 3 月第 1 次印刷

中国对外翻译出版公司发行处 电话: 6168195

ISBN 7-5001-0413-8/G · 82 定价: 16.00 元

序 言

本书是四卷本《世界著名教育思想家》的第四卷。全书共收集100篇介绍世界各国最负盛名的教育思想家的文章。全书的四卷本分别以联合国教科文组织国际教育局的教育杂志《教育展望》1993至1994年各期,即第85/86、87/88、89/90和91/92各期的合订本形式出版。全书所录人物介绍文章均按人物姓名的英语字母顺序排列。本卷收录了从罗杰斯到瓦隆等25位世界著名教育思想家。

主编扎古尔·摩西为本书专门撰写了题为《派地亚星系》的前言。读者可从中看到他对出版此书的原因所作的透彻分析,并可了解收入本书的著名教育思想家的遴选过程,内容的编排以及读者对象。

国际教育局在瑞士日内瓦的全体工作人员担任了本卷的编校工作。

参加本卷中文版出版工作的除署名译者外,梅祖培、冯明霞、杨红、龙治芳等参加了译文的审校工作。

编辑

G40-09.1/6
世界著名教育思想家

第四卷

扎古尔·摩西 主编
梅祖培、龙治芳等 译



21531180



中国对外翻译出版公司

国外版权

Editor-in-chief: Juan Carlos Tedesco

Editor: Zaghoul Morsy

Thinkers on Education

Prospects No. 91/92

Unesco Edition

根据《教育展望》第 91/92 期译出

责任编辑: 龙治芳

责任校对: 徐元歌

世界著名教育思想家

中国对外翻译出版公司出版、发行 北京市太平桥大街 4 号

邮编: 100810 电话: 6168196 电报挂号: 6230

新华书店北京发行所经销

北京怀柔新华印刷厂印刷

787×1092 毫米 1/16 20.75 印张 字数: 405(千)字

1996 年 3 月第 1 版 1996 年 3 月第 1 次印刷

中国对外翻译出版公司发行处 电话: 6168195

ISBN 7-5001-0413-8/G · 82 定价: 16.00 元

序 言

本书是四卷本《世界著名教育思想家》的第四卷。全书共收集100篇介绍世界各国最负盛名的教育思想家的文章。全书的四卷本分别以联合国教科文组织国际教育局的教育杂志《教育展望》1993至1994年各期,即第85/86、87/88、89/90和91/92各期的合订本形式出版。全书所录人物介绍文章均按人物姓名的英语字母顺序排列。本卷收录了从罗杰斯到瓦隆等25位世界著名教育思想家。

主编扎古尔·摩西为本书专门撰写了题为《派地亚星系》的前言。读者可从中看到他对出版此书的原因所作的透彻分析,并可了解收入本书的著名教育思想家的遴选过程,内容的编排以及读者对象。

国际教育局在瑞士日内瓦的全体工作人员担任了本卷的编校工作。

参加本卷中文版出版工作的除署名译者外,梅祖培、冯明霞、杨红、龙治芳等参加了译文的审校工作。

编辑

目 录

卡尔·罗杰斯	弗雷德·齐姆林	7
让-雅克·卢梭	米歇尔·索埃塔尔	18
托尔斯滕·鲁登舍尔德	贡纳尔·里卡德松	30
迈克尔·厄内斯特·萨德勒	詹姆斯·亨利·希金森	41
奥托·萨洛蒙	汉斯·托尔比约恩松	55
多明戈·法斯蒂诺·萨米恩托	赫克托·弗利克斯·布拉沃	68
安东尼奥·塞尔吉奥	安东尼奥·诺沃亚	80
B. F. 斯金纳	路易斯·M. 史密斯	95
赫伯特·斯宾塞	伯里安·荷姆士	107
鲁道夫·斯坦纳	海纳·乌尔里希	124
波格丹·苏可多尔斯基	伊林那·乌依纳尔	138
孙中山	张兰馨	153
拉宾德拉纳特·泰戈尔	纳尔马德什瓦尔·杰哈	162
里法埃·塔塔维	赛伊德·伊斯迈尔·阿里	176
列夫·托尔斯泰	西蒙·菲利波维奇·叶戈洛夫	197
阿戈什顿·特赖福特	伊什特万勒·基什	208
达弗林·特鲁斯坦雅克	奈德耶尔科·库金齐克	214
康斯坦丁·德米特里耶维奇·乌申斯基	米罗斯拉夫·齐普罗	219
德米特里·乌兹纳泽	格奥尔吉·尼古拉耶维奇·凯奇胡阿什维里	229
何塞·佩德罗·巴雷拉	马尔塔·德马尔希和乌戈·罗德里格斯	238
何塞·巴斯孔塞洛斯	罗萨里奥·恩西纳斯	252
詹巴蒂斯塔·维科	玛丽亚·特雷莎·马尤拉里	261
胡安·路易斯·比韦斯	里卡多·马林·伊瓦涅斯	270
列夫·S. 维戈茨基	伊凡·伊维奇	285
亨利·瓦隆	埃莱娜·格拉蒂奥-阿尔方德里	306
本卷作者介绍		318
本丛书所录教育思想家总览		323

卡尔·罗杰斯

CARL ROGERS

(1902—1987)

弗雷德·齐姆林

卡尔·罗杰斯是他那一代人中最杰出的美国心理学家之一。他对人性有一种不同寻常的看法,因此提出了一种独特的心理疗法,并对教育抱有一种与众不同的见解。

在他的事业中有些矛盾现象存在。人们普遍地崇拜他这个人,他这位心理学家。在美国心理学家进行的多次调查中,他都被提名为最富影响力的人物之一。然而,他的心理治疗方法却又引起了广泛的争议。他的方法是对其人性观的一种反映。他认为人具有一种自我实现的能力,如果使这种能力获得自由,人们就能解决自身的种种问题。心理疗法工作看不是一个能认清问题本质并确定解决问题方法的专家。相反,他应释放委托人的能力去解决个人的问题。关于心理疗法的这样一种主张是会引起争议的,因为它与这样一种习见的专业思想是完全相悖的:委托人需要专家来解决他或她本人的问题。

关于人性的这一相同的观点亦见诸于他的教育著述之中。他认为学生有兴趣,有热情,教师的任务就是为这些兴趣和热情提供自由和帮助。

罗杰斯出生在一个带有许多中西部农场价值观的家庭,了解到这一点,对于理解其思想实质大有助益。有些价值观与对于独立的开拓性看法密切相关。这些价值观有可能使他认识到,如果人无须学会社会规定的行为方式,他就会按于己有益的方式行事。农场的生活经历使罗杰斯懂得在自然界成长的不可避免性和力量。在学术上,他是从这样一种背景中脱颖而出的:约翰·杜威的经验思想和保罗·蒂利希及其他自由的新教神学思想达到顶峰时期,蒂利希等人的信念所涉及的是各种内在的宗教体验。

在他一生中,他始终对自然和生长怀有兴趣,这使他把农学定为自己在威斯康星州立大学的本科专业。数年的大学生活之后,他决定自己的未来将从事宗教工作。1924年,他上了联邦神学院,两年后,他感到他无法在一个他必须相信一种特定的宗教学说的领域里工作。

此后,他上了哥伦比亚大学师范学院,在这里,威廉·H. 基尔帕特里克的教育哲学课对他产生了强烈的影响,他在这里还接触到约翰·杜威强调经验是学习的基础的理论。罗杰斯成了一名临床心理学家,专门对儿童提供指导。此后他在罗彻斯特儿童指导诊所工作达12年之久。他刚开始在罗彻斯特工作时,完全是按照传统方法提供心理服务。在他行将结束这里的工作时,他开始对诊断和指导患者的流行的权威方法提出质疑。他并开始认识到,他的委托人比他本人更清楚了解什么是重要的东西,并认识到可以指望他们在接受治疗之后选定今后的人生方向。

1940年,罗杰斯来到俄亥俄州立大学。他开始认识到他提出的是一种独特的心理疗法思想,他在《咨询与心理疗法》(1942)一文中阐述了这一思想。他来到俄亥俄州立大学,就使自己的教学更具经验论特点,在他开设的课程中要求学生确定课程的范围和内容。

1945年,他来到芝加哥大学。他越来越意识到自己提出的是一种完全不同的心理疗法的思想,并于1951年根据这一思想发表了《委托人中心疗法》一文。在关于“以学生为中心的教学”一章中,他阐述到其教学思想的演进是与其心理疗法思想的变化相适应的。这是一种从“非指导性”到重视态度而非技巧的演化过程的一部分。他在这一章中提出的第一条原则是:“我们是不能直接施教于另一个人的;我们只能对其学习提供帮助”。他认为引导者必须使全班形成一种情绪,说明其目的并充当他们的一个灵通的信息来源。

最重要的条件

罗杰斯在《心理疗法的人格改变之必要和充分的条件》(1957)一书中,就其心理疗法思想提出了一个重要的论断。后来他把这些思想扩展到教育方面。在谈到的六个条件中,有三条是最重要的。一是“……心理治疗人员应保持和谐或统一的关系”。治疗人员的这种和谐亦称为真诚或透明度,指的是他对自己体验的这种关系及其对委托人的态度的认识程度。这一条件亦表明心理治疗人员在这一体验妨碍到其他两个条件时愿意谈出自己的这种体验。

另一重要条件是,“心理治疗人员对委托人无条件地抱有一种积极的看法”。罗杰斯说:“治疗人员感到自己满怀热情地接受委托人体验的各个方面,并以此作为委托人的组成部分,此时,他抱有的才是无条件的积极的看法”。

最后一个重要条件是,“心理治疗人员体验到对委托人的参照标准怀有一种感情投入的理解,并努力向委托人谈出这种体验”。罗杰斯说:“洞悉委托人的个人世界,仿佛洞悉你自己的个人世界一样,但不要失去‘仿佛’的意味——这就是感情投入,这对心理治疗似乎是至关重要的”。

应该强调指出的是,这些条件不仅被认为是充分的而且是必不可少的。并非必不可少的东西亦应加以注意。除了上述条件,一切都被认为是不重要的。心理治疗人员不必去理解委托人的人格或问题所在,也无须去指导他解决这一问题。治疗人员在对委托人投入了感情和理解之时做到真诚并无条件地接受他,就足够了。

1959年,罗杰斯完成了《心理疗法与教育中有重要意义的学习》的创作,他在书中提出了一整套与他为心理疗法提出的相应的教育条件。这些条件包括:只有当学生努力解决自己的现实问题时,才会出现有重要意义的学习;老师如果能做到真诚和和谐就会推动有重要意义的学习。此外,“老师若能热情接受学生,无条件地、积极地对待他们,真正理解接触到新材料时的恐惧、期待和泄气的心情,那他即为建立学习条件做了大量工

作”。

罗杰斯在芝加哥工作 12 年之后,去了威斯康星大学。他 1963 年离开这所大学时,也就离开了学校。此后,他一直在独立研究机构任职,直至去世。他先是西方科学行为研究所成员,后来是人文研究中心成员。正是在这一时期他的著作,特别是 1969 年完成的《自由与学习》一书才开始显示出他对教育的广泛兴趣。

在经过修订并以《80 年代的学习自由》(1983)为题再版的这本书中,他重点论述了追求知识的过程。他说,由于我们生活的环境在不断变化,因此,我们:

……面临着一种全新的教育现状,如果我们要继续生存下去,那教育的目的就是要促进变化和学习。唯有学习如何适应环境和变化的人,认识到一切知识都不是唾手可得,认识到只有追求知识的过程才能提供可得知识的基础的人,才是真正受过教育的人。仅靠这一过程,而非静止的知识的变化的变化才能使现代世界的教育目的变得富有意义(第 104 页)。

罗杰斯是用下面这些话来阐述其目的的:

我认为推动学习就是教育的目的,是我们培养有识之士的方式,是我们在此过程中学会个人生活的方式。我认为对学习的推动是一种功能,可以对当今困扰着人类的一些最深层的困惑提供建设性的、一时的、变通的程序性解答方法(第 105 页)。

至于如何达到这一目的,罗杰斯解释说:

我们知道……启动这种学习,不是靠指导者的教学技巧,不是靠他在这一领域的学术知识,不是靠他的课程计划,不是靠他对视听教具的使用,不是靠他所利用的程序学习,不是靠他作的讲座和讲解,不是靠大量的图书资料,尽管这每一项都会在某一时期被作为手段来加以利用。不是靠这一切,推动有重要意义的学习靠的是存在于推动者与学习者之间的个人关系中的某种本质的态度(第 105 至 106 页)。

推动学习的第一种本质的态度(而且这些态度是上述适用于教育的三项核心条件)是学习推动者的“真实性”。就这一性质,罗杰斯阐述道:

或许,这些重要的态度中最基本的态度就是真实性或真诚性。如果推动者是一个真实的个人,表现出他真实的自我,不摆架子地与学习者打成一片,那他更可能取得成效。这意味着,他正在体验的情感对他来说是可用的,是为他所意识到的,这意味着他能感受到这些情感,如果合适,他还能与人谈论这些情感。这意味着,他直接与学习者进行着个人接触,一对一地与他打交道。这意味着他展示的是他本人,

而不是去否认自己。

从这一观点来看,使人看到的是教师在与其学生建立的关系中可以是一个真实的个人。他可以是热情洋溢,他可感到厌倦乏味,他可对学生感兴趣,他可以生气,他可以很敏感,而且具有同情心。由于他把这些情感当作自身的感受来接受,因此,他不必把它们强加给他的学生。他可以喜欢或不喜欢一个学生成品,而无须暗指该成品从客观上说是好是坏,或者说是个好学生还是坏学生。他只是在表这对这一成品的一种感觉,这是他内心的一种感觉。因此,对其学生来说,他是一个活生生的人,而不是某一课程要求的无形体现,也不是一只将知识从一代人输送给下一代人的无毒试管(第106页)。

第二组这样的态度具有珍视、承认和信任的性质。罗杰斯对此评论道:

还有一种态度在有效地推动学习的人身上是特别突出的。对这一态度我作过观察。我有过体验。但不知道用一个什么词来表这,因此我将用几个词。我认为它是珍惜学习者,珍惜其情感,看法和他本人。这是对学习者的—种关怀,但并非是一种占有的关怀。这是承认这另外的一个人是一个独立的人,一个有自身价值的人。这是一种基本的信任——相信这另外的一个人在某些方面是基本上值得信任的。无论我们把这一态度称为珍惜、承认、信任或别的什么词,它都是以各种可以观察到的方式展现在人的面前的。在很大程度上抱有这种态度的学习推动者会完全承认学生在碰到—个新的问题时抱有的恐惧和犹豫,并承认学生取得成功时的满足感。这样的教师能接受学生不时表现出来的冷漠,探索知识之路的古怪念头和他为实现主要目标而作出的刻苦努力。他能接受既干扰又促进学习的个人情绪——与兄弟姐妹竞争、憎恨权威,关心个人完善。我们在此描述的是对—个不完善的人,有着许多情感和多种潜能的学习者的一种珍视。推动者对这样的学习者的珍视和承认是他对人的生物能力的根本信念和信任的一种真实的表达方式(第109页)。

对于第三种性质的态度,罗杰斯说:

为自我启动的、经验论的学习营造—种环境的另—要素是同情式的理解。如果教师能够理解学生的内心反应,敏锐地认识到学生对教育和学习过程的感知方式,那么,这也会提高形成有重要意义的学习的可能性。

这种理解与常见的评价性理解绝然不同,因为后者遵循的模式是“我理解你错在什么地方”。然而,如果存在的是体谅的同情,那学生的反应就可能会是这样—种模式,“终究有人理解我的感觉和认识,不是要分析我或评判我。现在我能开花、成长和学习了”。

设身处地为他人着想,用学生的视角观察世界的态度在课堂上几乎是闻所未闻的。你听过千百次—般课堂上师生的交流,你也不会碰到—次明确谈出的,感觉

正确的同情式的理解。然而,如出现这种理解,就能产生出极大的效果(第111至112页)。

罗杰斯认识到获得这些态度是困难的。他接着说:

“……我们并不总是抱有我谈到过的这些态度,这是很自然的。有的教师问道:“如果我对学生有同情感,但这时不能做到珍视、接纳或喜欢他们,那又会怎样呢?”我的回答是在上面提到的态度中真实性是至关重要的。决非偶然的是,首先谈到的就是这种态度。因此,如果你对学生的内心世界了解甚少,不喜欢你的学生,或不满意其行为方式,那么毫无疑问,真实会比假同情或表面关心更具建设性。

但这决不像表面上听起来的那样简单。做到真诚、诚实、诚恳和真实,意味着以这种方式对待自己。我不能对其他人做到真实,因为我不知道对他来说什么才算是真实的。我只能说——如果我真希望诚实待人——我本人是怎么想的(第113页)。

作为实例,罗杰斯提到一件事情,六年级美术课教室“很乱”,教师作出了反应。她对全班同学说:“在这样乱的环境中我会发疯!我是一个整洁有序的人,这会使我集中不了思想。”罗杰斯谈到这件事时说道:

“……假设她以一种不同的方式表达其情绪,用一种在各个年级的课堂上更司空见惯的虚假的方式。那她就会这么说:“你们是我所见到的最乱的孩子!你们压根儿就不讲整洁和卫生。你们真是糟糕透了!”这绝对不是我所指的那种意义上的真诚或真实。我想加以说明的这两种回答有着根本的不同。

在第二种回答中,她只字未提到她本人,没有流露出她本人的任何情感。学生无疑会感到她很生气,但由于孩子们有着灵敏的观察力,因此弄不清她是在生他们的气呢,还是刚与校长发生过争执。这种回答也不带有第一种回答所带有的诚实,因为在第一种回答中她谈出了她自己不安的心情,谈到了她集中不了思想的感觉。

从另一方面来说,第二种回答完全是判断和评价,它们几乎像所有的判断一样都是可争议的。这些孩子真是很乱或只是很激动,或是正投入地干他们正在干的事情。他们所有的人都很乱,还是有人也像她一样对这种乱糟糟的环境感到不安?

罗杰斯理解到要获得这些态度是有许多困难的。他这样阐述道:

从客观上说,要做到真实是最困难的,即使你想真的做到真实,这种真实也很少出现。当然,问题并不在于用什么语言,如果你的情绪是判断性的,那么,使用那种听起来像在与人进行感情交流的语言形式也无济于事。这只是另一种虚假的例子,缺乏真诚的例子。我们只能慢慢学会其正做到真实。因为你必须首先接近一个

人情感,能够意识到这些情感。尔后,你必须愿意不怕向别人坦露你真实的内心情感,别把这些情感掩饰为判断,或把它们说成是别人的情感(第114页)。

学习的原则

罗杰斯简要地提出了几条关于学习的原则。这些原则(罗杰斯,1969,第114页)是:

1. 人类天生具有学习的潜能。
2. 当知识被学生认为与其目的密切相关,有重要意义的学习才会出现,当个人有其想实现的目标,看到提供给他或她的材料与这一目标相关,学习过程就会迅速出现。
3. 引起自我组织能力——自我认识——改变的学习是有威胁性的,而且容易受到抵制。
4. 对自我造成威胁的这种学习在只存在最低限度的外在威胁时更易于为人们所认识和接受。
5. 对自我形成的威胁程度很低时,对经验会产生不同的认识,学习亦会继续。
6. 大量有重要意义的学习都是从干中获得的。
7. 学生负责地参与到学习过程中时,学习才会有促进。
8. 使学习者全身心——感情和智力——投入的自我启动的学习是最持久,最深入的一种学习。
9. 自我批评和自我评价是基本的,别人的评价只是次要的,这时有助于培养独立性,创造性和自力更生精神。
10. 在现代世界对社会最有益的学习是学会学习过程,即不断吸取经验,使自己掌握变化过程。

罗杰斯提出的推动学习的指导方针(罗杰斯,1969,第164页)可使我们对他所认识到的推动学习的方法有所了解。

1. 学习推动者为集体或班级的经历营造最初的气氛和环境十分重要。
2. 推动者有助于了解和澄清班上个人的目的和更一般的集体目的。

关于推动者,罗杰斯进一步谈到:“如果他不怕接受矛盾的目的和相互冲突的意图,如果他允许个人自由说出他们想做的事情,那么,他就是在帮助建立一种学习氛围”。

3. 推动者靠的是每个学生想实现他认为有目的的愿望,把此视为进行有意义的学习的动力。
4. 推动者要努力组织尽可能广泛的学习条件,并使其易于使用。
5. 推动者视自己为学生集体可利用的灵活条件。

6. 对于集体在课堂上表达的思想,推动者既接受其智慧内容也承认其情绪化的态度,设法适当强调对个人和这个群体有益的各个方面。
7. 随着为人们所接受的课堂氛围的建立,推动者可越来越成为一个学习参与者,集体中的一员,表达个人的意见。
8. 推动者主动与集体共同交流——感情和思想——采用的方法既非要求也非强制,而只是一种个人交流的方法,学生可以参加或离开。
9. 在整个课堂活动中,推动者随时注意反映深层的或强烈情绪的表达方式。罗杰斯接着说,应该理解这些情绪,同情式的理解应是互换的。
10. 指导者在履行一个学习推动者的职责时,要努力认识和承认自身的局限性。

罗杰斯在说明这一原则时,谈到了这些局限性是怎样影响到对学习的推动作用,以及推动者的态度对学习不起推动作用时应该怎么办的问题。罗杰斯说:

他(推动者)高兴给予自由,就能向学生提供自由。他只有实际上希望走进学生的内心世界,才会是善解人意的。他合情合理地不怕坦露心声,才会这么去做……。他的态度会在很多时候都无法推动学习。他会发现自己对学生产生怀疑。他会认为不可能接受与自己不同的意见。他会理解不了有些学生的情绪,因为这些情绪与自己有着明显的差异。他会认为学生对他的态度感到生气和不满,并对学生的行为感到生气。他会感到自己有一种强烈的判断和评价别人的愿望。当他抱有对学习没有推动作用的态度时,他会努力去正视这一点,明确认识到这一点,像谈论自己内心的态度一样谈论它们。一旦他像表达自己的内心世界,而非阐述外部世界的客观现实那样谈说出了对别人的气愤、判断、不信任和怀疑之后,他就会感到豁然开朗,有益于自己与学生进行重要的交流。可以长期进行这种交流,改变他曾抱有的这种种态度,因此有可能使自己成为一个更有力的学习推动者。

运用罗杰斯的原则

这些原则都已运用于一些教学实践,如旨在使医学教育人道化的教学计划,为改革加利福尼亚学校体制的尝试,师范教育以及俄亥俄医学院护理专业研究生课程。

在俄亥俄医学院的研究生课程中运用罗杰斯的原则是为了设置护理专业硕士学位课程,有两个问题经常出现。第一个是关于教师分担权力和责任的问题。有时,教师不能正视其自身的局限,不给学生提供教师放心的那种自由。举例而言,有几个教师允许学生谈判取消教师们认为对学生的学习至关重要的活动。有时,学生不欣赏或不珍惜教师必须提供给他们的东西,此时教师就有一种受到伤害的感觉。有一篇文章(奇科唐兹等,1986)谈到这件事:

建立起一种学生能向教师公开说出自己想法的环境需要作大量的工作。教师

仅在口头上说要有一种安全的环境,但却并没有使学生变得安全。诚实和公开是难以达到的。在处理学生与教师的对抗中,这一点特别明显。当学生被授予权力之后,他们往往对教师提出的课程要求(和评分标准)十分不满。

逐渐变得显而易见的是,这种以个人为中心的方法并不是一种理想化的乌托邦式的教育形式。人们真正认识到,这种以个人为中心的方法,从本质上说,是在教师与学生之间建立起来的一种人际的关系。

必须做到的是要承认教师和学习者双方的经验。

第二个主要问题是评价学生和给他们的课程打分的问题。教师是学校的组成部分,就应该对学生作出评价。教师通常作出的评价过去不是以分享其学习的权力和责任为方法而与学生见面的。教师逐步找到了与学生一道在评分过程中共同作出决定的方法。方法之一是在布置和完成论文之前就交待清楚评分标准。另一个方法是,在学生把论文交给老师之前就对文章草稿提出意见,让学生进行修改。还有一种方法就是让别的同学给论文打分。

这样的教学安排对学生有三个方面的影响。第一,学生对自己的学习更加负责,自我指导也就更多了。还有,学生在学校环境中孤立无助的情绪少了,行使的权力大了。第三个影响就是学生与教师建立了一种更为依赖的相互关系。

罗杰斯提出的这些教育原则经常都被证明是行之有效的。但有时学校的管理者和顽固的官僚们却反对正在发生的变化,使有些计划中途夭折。罗杰斯认识到,在运用这些原则方面,成败的关键是教育政策和教育机构。

除了人们就这些原则的试点成功与否的报告之外,还有人就教师对学习有推动作用的态度对学生的影响进行过研究。在阿斯皮和罗巴克进行的研究中,经过培训的评分者对课堂交流的录音带评分,对感情投入,和谐共处和积极对待进行数字测量。除了对有推动作用的态度加以评分外,还按弗兰德的交流分析和布卢姆的教育目标分类对录音进行评分。

阿斯皮和罗巴克报告说(1969):

在一项有 600 名教师参加的研究中,对一万名学生(从幼儿园到 12 年级)与一些普通班学生进行了比较研究,前者的任课教师都经过培训,有很大的感情投入、和谐共处和积极对待的水平,而后的任课教师所处的条件没有很大的推动作用。发现由推动作用大的教师任教的学生:

1. 一年中旷课天数少;
2. 自我概念项目得分高,表明具有更肯定的自我评价;
3. 各科成绩得分高,包括数学和阅读成绩;
4. 出现的纪律问题较少;
5. 损坏学校公物的人次少;
6. 智力测验成绩上升(智商为 $k-5$);