

HUKEYING JIAOYU WENJI

胡克英教育文集

瞿葆奎 编



教育科学出版社

胡克英教育文集

瞿葆奎 编

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 韦 禾
版式设计 尹明好
责任印制 滕景云
责任校对 曲凤玲

图书在版编目(CIP)数据

胡克英教育文集 / 瞿葆奎编. —北京: 教育科学出版社, 2003.3

ISBN 7-5041-2287-4

I. 胡... II. 瞿... III. ①胡克英(1924~1999)
—文集②教育学—文集 IV. G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2002)第 029744 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088

电 话 62003339 传 真 62013803

网 址 www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

印 刷 北京中科印刷有限公司

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 35.25 版 次 2003 年 3 月第 1 版

字 数 600 千 印 次 2003 年 3 月第 1 次印刷

定 价 55.00 元 印 数 00 001—2 000 册

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)



胡克英研究员（1924—1999年）

前言

原先没有想到由我来编辑《胡克英教育文集》。

胡克英同志在生前为他的《文集》曾做过工作,修改或修饰过他自己的一些论文,但是后来精力实在不行了,希望《文集》的编辑工作由我来做。克英同志的夫人吕敬先同志和他的姻弟吕敏同志向我转达了克英同志的遗愿。面对遗愿,作为他近半个世纪来的一个知契,不论能不能把《胡克英教育文集》编好,都只有即时允诺。

1999年9月,敬先同志邮来了第一批论著的复印件。以后又寄来了几批。我自10月开始认真地阅读克英同志的论著,改正一些原来排版上的错漏;校核直接引用的原文,凡译文有新译的一律改用新译;原稿上未注明出处的尽力加注出处;基本上统一注释的格式;统一了论文原载刊物的名称和期数的写法。其中有些新译的查找和注释的核对,曾前后有劳硕士研究生何金辉同志。在前期,硕士研究生方建锋同志也参加了一些工作。何金辉还做了有关的事务性工作。

《文集》的“目录”,曾先后四稿,最初两稿,采“分类别群”,未立标题;三、四两稿才试冠以标题。然亦未必恰当。《文集》殿后的“主要教育论著目录”,是把迄今搜集到的克英同志的教育论著,按刊出的时间先后为序,同时注明有些论文题目在当年作者改稿时的变动。这个“主要教育论著目录”,曾先后六稿。他还有相当的手稿、笔记和卡片等,以未成篇,列为《文集》的附录。

《文集》第一部分为“儿童观与教育改革”;第二部分为“教学及其过程”;第三部分为“小学教学”;第四部分为“教育实验”;第五部分为“教育科学研究”;第六部分为“对国外教学理论与实践的评析”。这也只是大致的归类而已。

在我编辑的过程中,知道了夏宝棠同志在前期曾阅读了克英同志的一部分论文,查阅了文章的出处,并对其中印刷上的错漏作了订正。王树学同志阅读了文章,并就一些笔记和卡片,整理为《教育、教学思想火花集锦——胡克英

笔记、卡片摘抄》。章咸同志曾为帮助搜集克英同志的材料而操劳。教育科学出版社的同志为《文集》的出版劳心又劳力。敬先同志一再陈述对他们的深切感激,忝为《文集》编辑,亦当致以诚挚的敬意与谢忱!

我与克英同志往还近五十年。虽他在北国,我在江南,而彼此间却是坦坦荡荡,情意深挚,任意倾吐的五十年。我们虽非同窗,也许胜于一般同窗;虽非同事,也许逾于一般同事;虽非手足,也许笃厚于一般手足。乃今我自问七八十载以来,知契几人?! 克英同志与我庶几副知契之名实。

在我国史无前例的“文革”和“文革”以前,高举的是阶级斗争年年讲、月月讲、天天讲的“斗争哲学”的历史时空。真是“文章憎命达”! 克英同志经历了风风雨雨、坎坎坷坷、命途多舛的二十余年! 他是“锻炼”过来的,“熬”过来的。我也有一些个人的体验,在这二十余年间,从所谓“辅助力量”或“依靠对象”,转化为所谓“团结对象”,到“文革”升等晋级,成为所谓“革命对象”。由同志而朋友而敌人,真是一幅“变化”又“发展”的个人倒退滑行图。在当年,如克英与我,小不点而已,又岂足怪哉?! 又岂足道哉?!

克英同志在为人上,是一个正派、正义、正气的知识分子。他思路敏捷,看到不真、不善、不美的事物,常常会发论精奇悍锐,形象通俗,一语惊人,入木三分。有些人觉得“这正是我想要说的!”觉得淋漓又尽致。另一些人则感到“这简直是明目张胆!”感到讨厌极了。不同观点、不同位置的人具有不同的感情,是合乎社会学、伦理学与心理学的一般法则的。

克英同志在为学上,是一个好学深思,心知其意,立论刚劲,造语质直的教育学者。对教育理论,他求索情殷,吸纳中外,跨越古今,持之以恒;对教育实践,他投身意切,呼唤改革,醉心实验,兀兀穷年。长辈多夸其才识纵横,同庚多慕其志意真切。然而他为我国教育理论与实践作出贡献者,主要是20世纪70年代末以后的二十春秋耳! 不亦悲夫!

我未能编好《文集》,有负故人遗愿,敬乞读者匡正。辑其文,怀其人。文如其人——他,似乎近——还近在眼前的;却又远——已远在天边了!

瞿葆奎

2000年10月于上海

读《胡克英教育文集》

• 顾明远 •

胡克英是我国教育学界的老同志。解放初期就在北京师范大学任教。1956年我从苏联回来,他已调任中央教育行政学院,虽不常见面,但已彼此认识。“文革”以后,我们就接触多了。我们共同参加了《中国大百科全书》教育卷的编审工作、共同举办过小学教师研究班、共同参加了第二届国务院学位委员会教育学科评议组的工作。他秉性耿直,说话风趣,为人谦虚,待人和蔼。我特别佩服他的道德文章。他对个性发展和教学论特别有研究,而且有许多精辟的见解。过去他的文章一发表我就拜读,总能得到某种启发,今天系统地读了他的“教育文集”,更感到受益匪浅。

胡克英的教育思想具有时代性、超前性、实践性的特点。

一

他特别重视儿童的个性发展。他认为“办教育不可目中无‘人’,不可把‘人’的个性心理整体加以肢解——不可目中无完‘人’。”这里指的“人”,是人的个性,“完人”即马克思讲的个性的全面发展,或者全面发展的人,是具体的德智体诸方面都得到发展的人,不要误解为抽象的人,但是有个性的,不是一个模式的人。在《教育与个性发展》一文中他说:“如果说,60—70年代国际教育改革的主题是‘教育与智力发展’……那么,80年代而后教育改革的重心势必转移到‘教育与个性发展’的主题上来。”胡克英同志总是把握着时代的脉搏,把最先进的教育思想介绍给中小学教师。他介绍苏联赞科夫教育发展的思想,介绍日本第三次教育改革。他对国际上提出的“教育个性化”有自己的解释。他说,“教育个性化”与因材施教不尽相同,“教育个性化”的“战略目标指向:教人因其材(个性),教人尽(充分解放)其材,教人展其材。”关于个性

发展教育,他有许多精辟的见解。

首先,什么是个性?他认为,个性就是通常人们说的“有头脑”、“有思想”的人。相反,没有个性的人是指“唯唯诺诺,逆来顺受,随世沉浮;察言观色,看风使舵”的人。其实每个人都有个性。所以他说,实质上,“没有个性”正是一种消极的个性。而教育要发展积极的个性,“是积极发展和展现真实的人的价值,把孩子当人并培养成堂堂正正的好人或强者”。

其次,他认为个性具有多方面的规定性,即:(一)独立自主性,或称主体性;(二)社会倾向性,或者说是个性的意识倾向性;(三)个性心理的整体性,包括理智、情感、意志、性格等要素;(四)个性的独特性。最后他总结起来说,“个性就是独立自主性与社会倾向性的统一体,是心理整体性与独特性的统一体。”

胡克英同志非常重视自我教育。他认为,个性发展不是外部条件径直地推动的,其间有个中间环节,这就是主体的自我教育。他把教育与个性发展列为下列公式:

教育→自我教育→个性发展

他还认为,这个公式还可以是逆向的。即个性如果获得发展,独立自主性不断增强,社会倾向性(理想、道德)水平不断提高,那么,自我教育的愿望和能力由此也不断发展;从而反作用于教育,使教育成为有效劳动。

这些见解都非常有时代性和超前性。今天我们越来越感到培养个性的重要。因为个性的核心是创造性,没有个性的人是不可能具有创造性的,我们要培养学生的创新精神,就要从小重视个性的培养。

二

胡克英同志对教学论有深入的研究。针对教育理论界普遍地认为教学过程是特殊的认识过程的认识,他认为,不能把教学过程的特殊性绝对化,教学过程不同于探索未知的科学研究过程,有它的特殊性,但不能忽视两者的统一性。他说:“如果把这种特殊性绝对化,就易于把教学引上单纯传授知识而堵塞引导学生独立‘探索’未知的道路,走教条式的学习道路,从而不能培养学生的独立‘探索’能力,不能出真才。”他对教学过程中学习知识与发展能力、教与学等都作了辩证统一的解释,澄清了教学实际工作中存在的模糊思想。

经过多年研究,胡克英同志提出了学习认识过程的基本规律,这就是四个方面的转化:1. 由形象思维活动到抽象思维活动;2. 由已知到未知;3. 由认

识到实践;4. 由理解到记忆。这与一般教育学教科书中所说的感知、理解、巩固、运用四个环节不同。他强调学生主动的思维活动,这四个转化都是在思维活动中进行的,而且是既有相对的独立性,又是相互联结的整体。我特别欣赏他所说的第二种转化,即由已知到未知,而不是一般人认为的由未知到已知。这里有深刻的意义。说明学习不仅是获得知识,更重要的是要去探索未知。

他对小学情有独钟。他经常到小学去听课,和小学老师一起搞教学实验。因此他的教学论不是空洞的理论,不是学院式的说教,而是与实际相结合的理论,具有很强的实践性。在他的论文中有很多生动的教学案例,老师读起来就能和自己的教学联系起来,从而深刻理解他的教学论思想。

三

胡克英同志十分重视道德教育。他认为个性发展中一个核心是社会倾向性。社会倾向性是指“特定的理想和道德意识的方向性”。而理想和道德意识集中表现为“个性的社会责任感,也就是形成所行所为对社会负责,对国家民族负责的良心”。他不是孤立地谈道德教育,而是把道德教育与个性发展联系起来。也就是说,个性发展不是抽象的,是和一个人的社会意识,即社会理想和道德联系在一起的。反过来,不发展个性,进行道德灌输是没有成效的。他曾批评背诵道德“三字经”的做法。尖锐地指出,那是“有害无益的,甚至可以说是教育改革的大倒退”。他反对道德的说教。道德说教“不但难以引起学生的心灵共鸣,而且会堵塞自我教育的道路”。他认为,任何道德准则要内化为道德信念,必然有赖于儿童的直接经验及其自我体验,而这种自我体验只有在儿童主体性活动,尤其是在集体活动中才能获得。在《文集》中有许多生动的例子,说明他讲的这些道理。

胡克英同志主张用“爱的教育”来焕发自我教育。他认为,如果在师生之间、同学之间、学生与家长之间充满爱,互相友爱,互相帮助,互相关心,儿童就会感到幸福、安全和欢乐,就会萌发自我教育的愿望。

他主张让每个孩子找到自己的价值,培养自爱、自尊和自信心。有意识地让孩子“露一手”,使他们在爱好和才能方面寻觅自己的价值。教育还应该让每个孩子找到自己人格上的价值,产生高尚的情感。例如在公益活动中帮助别人,获得在人格上的自我体验。

他分析批评当前存在的儿童观。他说,当前存在两种错误的儿童观:一种是把儿童当“小奴才”看待,家长可以随意向孩子施加体罚、羞辱等肉体或精神

虐待;另一种是把儿童当做全家的“小祖宗”看待,娇惯放纵,任其所欲,尽情满足,特别是在我国的独生子女家庭。这两种儿童观表面上看来迥然相异,但两者却具有共通的本质。“这就在于,在我们祖传的习惯上儿童只是家庭和家族的隶属品,儿童没有、也不可能有独立自主的人格,只有对长辈的人身依附关系。”他从我们长期存在的封建文化传统的影响来分析,正是抓到了我国教育弊端的根本。这个问题八十多年以前鲁迅就分析过了,鲁迅批判封建礼教“吃人”,发出了“救救孩子”的呼声。将近一个世纪过去了,“吃人”的事件并不少。现在许多家长“望子成龙”心切,采取的方法也无非是以上两种儿童观的反映。可见文化传统的变革,教育观念的转变之困难。

胡克英同志非常重视教育实验,支持教育实验。他在谈到提高教育质量时,强调要从教育实验入手。他说,要从教改实验研究入手,探索科学的教育思想和切实可行的新路子、新方法借以提高质量。他还认为,教育科学的生命在于教育实验。他支持一切教改实验活动。有些同志对群众性的教改实验不感兴趣,甚至说那些实验不科学,“土气十足”。他却是从维护广大教师的积极性出发为之辩护。他认为,当代我国教育改革实验,虽然多属“民办”,而且大多缺乏专业理论工作者的参与指导,但就他所接触的情况看,“主流是健康的,稳步的,没有重大偏差”。而且在正确处理教与学的关系、“双基”学习与发展智力、集体教学与因材施教、提高教学质量与减轻学生负担、课堂教学与课外校外活动等等关系问题上,取得了大量的新经验,提出了许多新思想。因此,他认为,“一个真正懂得教育科学和中国实际情况的人,必然会珍视这些实验,包括所谓的‘土实验’”。他呼吁,一是需要大力加强对实验的科学指导与理论研究,二是需要教育行政部门以正确的方针支持和领导实验。

胡克英同志的教育思想十分丰富,很难在这样一篇短文中介绍于万一,我只是作为他的老友谈一点自己的体会。克英同志离我们而去已两年了,但他留给我们的教育思想是永存的。《胡克英教育文集》,必将受到广大教育工作者的欢迎。

2000年9月
于北京求是书屋

学习胡克英先生,做一个有理想 而脚踏实地的教育科研工作者

——读《胡克英教育文集》有感

• 朱小蔓 •

我是怀着钦佩和崇敬的心情捧读《胡克英教育文集》这部文稿的。虽然没能做到逐篇细读,但全书通览并仔细研读、品味了其中一批文章,真正感到这是一位不平常的前辈,一位执著于教育理想的学者,一位极富正义感、有丰满个性的人。

我没有机会在胡克英先生生前拜见过他。他在教育学术领域最活跃多产的那段时期,我学习和从事的学科主要是哲学—伦理学,教育学术的经历和专业素养远远不够。因此,当几位前辈嘱我作文时我不敢贸然应允。胡先生生前是中央教育科学研究所研究员,以其学术成就代表中央教育科学研究所任国务院第二届学位委员会教育学科评议组成员。他是中央教育科学研究所发展历史上最重要的学术代表之一,他的名字与改革开放后中国教育改革及其研究的历史紧紧地联系在一起。我的真切感觉是,读这部书近乎于读那一个时期的中国教育改革史和教育思想史。他大力匡正被“文革”和“左”的思想政治路线颠倒了的教育目的观和儿童观、儿童发展观,提倡以人为本、鼓励个性与创造的教育观和教学观;他重视和引领当时中国学校的教育改革实验,积极倡导教育教学研究,热心引介和借鉴国外教育思想流派。他精湛的教育思想论述不仅深刻地影响了那一时期的中国教育界,而且成为反映当代中国教育的重要思想遗产载入史册。

本着敬重和弘扬中央教育科学研究所优秀学术文化的愿望,我谨以晚辈学子、以中央教育科学研究所现职研究人员,写一点学习体会。

朱小蔓,中央教育科学研究所所长、党委书记,教授。

(一)

教育的问题,关涉方方面面,尤其在今日的社会,它与社会的经济、政治、文化的关系越来越密切。关心教育、改革教育、研究教育也逐渐扩展至多条战线、多个领域、多方人士及多种专业人员。但我以为,其中共同的、最终的议题——人的发展,是不变的;其中共通的、最博大的精神——人文精神,是永恒的。教育知识无论如何增长,教育观念无论如何创新,都应当围绕关心人的发展、促进人的学习与自我成长这一主轴来进行。胡先生的全部教育思想,贯穿着对人的发展的关注。他敏锐地看到20世纪七八十年代以来不少国家、地区的教育对个性发展的重视,看到中国教育中个性教育的缺失。他积极地呼唤教育中“人的失落”和“个性的失落”,指出,“教育的伟大力量正在于发展个性,教育的最高价值也在于发展个性”。“教育发展个性,说到底,是积极发展和展现真实的人的自我价值,把孩子当人并培养成堂堂正正的人”。他在不少篇章中批评现实教育中片面追求升学率,过分看重知识的记忆而不是思维和智力的发展,从而抑制了孩子活泼的个性和作为人的独特的自我价值。他敢于揭露当时教育中违背人道主义原则的错误做法。这在那个远未肃清“左”的思想影响,尚未从教条主义束缚中解放出来的年代来说,特别是对于他这样一个多次受到政治挫折的学者来说,是需要勇气的。

对于“个性”这一在不同历史文化、不同地区语言体系中有不同含义及解释的概念,胡先生以马克思主义哲学的基本立场分析个性的规定性,认为个性包括独立自主性、社会倾向性、个性心理的整体性以及个体的独立性。个性是独立自主性与社会倾向性的统一体,是心理整体性与独特性的统一体。我在阅读他的作品时,特别注意到他对创造性与个性的关系以及道德与个性的关系是如何把握和理解的,因为这对澄清今日教育中的一些思想混乱与操作误区仍有很现实的意义。一方面,他十分重视教学及学生智力的活动与个性发展的关系,比如:他特别推荐苏霍姆林斯基的“思维训练”课和“研究性学习”。另一方面,他又认为,创造性不单是高层次的智力表现,更重要的是个性整体性的集中表现,是个性心理整体体现出来的独特性。所以在他的观念里,没有心理整体性、丰富性和独特性支撑的创造性不是真正的人的创造性。他反对片面的智力培养、片面的创造力训练,这点我非常地认同。此外,关于品德发展与个性的关系,他也有一系列完整的思想。他认为品德的生长与人的自我价值的确定有关,应当让每个孩子有特殊爱好与才能方面寻觅自己的价值,借

以找到自己的价值。要创造教育情境让他们在实际活动中产生高尚情感的自我体验。我们的教育不能把人培养成“唯唯诺诺”、“谨小慎微”的人,也不能引导人“会察言观色,而泯灭了人的主动性和独特的个性风格”。他十分尖锐地指出:“我们的教育过程中,充满着美好的道德言辞的说教和记诵”……“随着年龄增长和主体性的发展,说教将日益引起儿童的反感,教师的权威也将随之递减,因而那些华丽的辞藻必然成为耳旁风”。他深刻地洞见空泛道德说教的灾难性后果是教会儿童虚伪,学会投其所好,是在培养道德空谈家或口是心非的伪君子。在胡先生的思想体系中,个性教育与道德教育是有内在一致性的,因为个性教育是开启主体性的教育,是尊重和引导自我教育。“人格形象归根到底是自我塑造的,是自我教育的结果。没有自我教育的教育是虚伪的,而没有教育的自我教育是无方向的。我们教育者的难处在于探索教育与自我教育的结合点——这是教育过程的生命力之源泉”。读着他的这些论述,我相信,这些思想在今天依然鲜活,对于我们思考如何改进道德教育,如何培养有创新精神的人仍然具有思想冲击力。因为,在今天,把创造教育、道德教育做成知识化的教育、训练式的教育,依然相当严重地存在。

(二)

胡先生是我国改革开放后最早的实验研究的提倡者之一,也是对教育实验的理论与方法提倡和推广贡献最大的专家之一。他在1980年即提出“教育科学的生命在于教育实验,提高教育质量,实验必须先行”。因为教育现象和对象具有复杂性、多面性和多变性,不能单凭对“自然过程”的观察所得到的经验,而有计划、有控制的教育实验研究是绝对必要的。“我国教育理论和实践中过去大幅度的摇摆性,给我们带来的苦楚是十分深重的。这和不重视教育实验研究大有关系”。而且,“它也是真正发挥理论的作用的需要,因为理论只有给人以科学规律的确定性,才能给人以实践的信心和力量,才能尽量减少盲目性和摇摆性”。他认为,教育改革实验研究同“经学”学风是格格不入的,他反对“六经注我”的先验主义学风。同时,他反对凭老经验办事,认为教育改革实验同经验主义思想也是格格不入的,也是水火不能相容的。他在文中更有一段话说得特别精辟,“教育改革实验乃是理论与实践统一的重要形式,是批判地继承理论历史遗产的实践‘过滤器’,同时又是摆脱传统势力束缚,进行‘突破性’教育科学研究的必然途径之一”。他对于如何将当时一些合理的教育改革实验点逐步获得巩固和提升并有所发展而提出的四点建议,在今天看

来仍十分准确和深刻。一是教育行政部门、科研机构要加强领导和规划,支持那些有志改革、不避艰辛的同志;二是在教师中大力发扬社会主义的教学民主,调动教师的积极性;三是要积极学习国外经验,但基点是自己的国情和传统的积极经验;四是理论工作者同教师、干部相结合。胡先生不仅在思想上呼吁,在理论上论证教育实验的重要性及其性质功能,而且身体力行,自己亲自参与指导具体的实验。其重视实验研究在他那一辈的学者中是很突出的。与此同时,他对教育研究中基础理论研究也是相当看重的。例如他认为,“一项抽象思维的成果,它的相对独立性,它可以产生的奠基作用(如果是科学的抽象),往往超过千百年之久”。他还说,“如果我们研究中国当前教育改革,既缺乏教育理论基础,又没有教育史基础,那就只能陷入泥沼中了”。令我十分敬佩的是,胡先生无论是重视实验研究,还是重视基础理论研究,其目的都很明确,即在于更好地为教育的改革服务。他清醒地看出,“把教育发展和改革全面纳入科学研究的轨道,形成不间断的改革与创新的局面,这是近三十多年的国际教育改革的一个显著特征”。“有一条历史经验颇值得注意:教育科学研究主要是在为教育改革服务的进程中获得自身的发展的”。也就是说,教育研究的源泉和动力在不间断的教育改革中,同时,教育研究的服务与指向也在教育的创新中。他在当时即提出,综合国际和国内的情况看,需要注意的带有基础理论性的课题有四个方面。一是教育要主动地适应社会劳动力结构变化的需要;二是教育要主动适应物质文明建设和精神文明建设共同发展的需要(他极其敏感地看到,学生学业负担过重,忽视道德教育,所谓“发达病”、“空虚病”即是不能共同发展);三是教育如何适应并促进人的身心发展问题;四是农村教育的发展与改革问题,是我国教育的最大特点之一。近二十年过去了,胡老指出的四个基础课题仍然没有过时,仍然值得花大力气去研究。他的这种对基础理论研究性质的认定似乎比我们一些人(包括我自己过去的认识)囿于学科框架体系的狭窄理解要更开阔和合理。

现在,教育科学研究的外部环境照理说比二十年前应当更好一些,党和国家领导人一再地指出哲学社会科学与自然科学同等重要。建基于教育研究基础上的教育学科,在我们这个全人类性的“大教育”时代理应特别大有可为。中央教育科学研究所作为一所国家层级的综合性的教育研究机构,要清醒地意识自身的历史使命,要扩大视野、开拓胸襟、伸展理想、抓住时机,为中华民族的伟大复兴做些事情。在这一特定的时刻,读到胡先生的《文集》,对我个人以及对中央教育科学研究所的研究人员来说,都是一份极为丰厚的文化养料和精神动力。我们要带头学习胡先生满腔的爱国热情,深切的教育关怀,执著

的研究精神和勤勉的工作作风,像他那样放眼全球,立足本土,敏于当代教育现实中的重大问题,捕捉真正的研究课题,将哲学思考、科学实验、行动参与集于一身,锲而不舍,笔耕不已,做一个有理想而脚踏实地的教育科研工作者。

由衷地感谢瞿葆奎先生,以一片炽热之心,不顾高龄,倾其辛劳编辑这份珍贵的文稿,承蒙瞿老信任,赐予先读先学的机会;感激吕敬先老师对我延宕文稿的耐心和宽容;谢谢教育科学出版社的明智,使中国当代教育现代化进程中一批重要探索者的思想财富作为宝贵的文化遗产得以传世。

2002.12

目 录

前言	瞿葆奎(1)
读《胡克英教育文集》	顾明远(3)
学习胡克英先生,做一个有理想而脚踏实地的教育科研工作者	
——读《胡克英教育文集》有感	朱小蔓(7)

一 儿童观与教育改革

对我国当前教育改革的思考	(3)
教育与个性发展	(12)
教育与自我教育	(27)
儿童观与教育问题	(36)
关于发展儿童的独立自主性问题	
——访胡克英	(45)
社会主义人道主义与教育改革	(49)
他在寻找失落的价值	
——访中央教育科学研究所研究员胡克英	(56)
“人”在呼唤	
——论社会主义人道主义与教育改革	(58)
谈谈一般发展和特殊发展的问题	(64)
课外活动对儿童的发展的作用	(68)
试论教学与教育的结合点	(71)
让孩子们在欢乐中学习	
——谈学习与兴趣	(76)

二 教学及其过程

教学过程	(83)
教学论若干问题浅议	(87)
教与学浅论	(98)
传授知识与发展智力的关系	(105)
试论学习的认识过程	(108)
教学过程中儿童形象思维向抽象思维的转化	(121)
儿童智力活动的内化与指导	(133)
启蒙丛谈(四篇)	
从点数彩色棒说起	
——启蒙丛谈之一	(149)
观察和说话是儿童智慧启蒙的门户	
——启蒙丛谈之二	(151)
要重视儿童启蒙历程中的个性差异	
——启蒙丛谈之三	(153)
形成学生的知识结构	
——启蒙丛谈之四	(155)
教学艺术谈丛(四篇)	
教与不教	
——教学艺术谈丛之一	(158)
点化术	
——教学艺术谈丛之二	(159)
整体点化术	
——教学艺术谈丛之三	(160)
孕伏与铺垫	
——教学艺术谈丛之四	(162)

三 小学教学

小学教学的性质和任务	(167)
小学教学改革的两个问题	(180)
小学教学是儿童心理发展的主要渠道	(189)
小学教学与儿童智力的发展	(198)