



地市教师进修丛书

实用教育新法

卢子洲 编著



北京大学出版社

地市教师进修丛书

实用教育新法

卢子洲 编著

北京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

实用教育新法/卢子洲著. — 北京: 北京大学出版社, 1999.4
(地市教师进修丛书/王有盛主编)

ISBN 7-301-04147-0

I. 实… II. 卢… III. 教学法 IV. G424

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (1999) 第 12191 号

书 名: 实用教育新法

著作责任者: 卢子洲编著

责任编辑: 苏 勇

标准书号: ISBN 7-301-04147-0 / G.0526

出版者: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区中关村北京大学校内 100871

网 址: <http://cbs.pku.edu.cn/cbs.htm>

电 话: 出版部 62752015 发行部 62754140 编辑室 62759002

电子信箱: zpup@pup.pku.edu.cn

印刷者: 任丘市第一胶印厂

发 行 者: 北京大学出版社

经 销 者: 新华书店

850 毫米 × 1168 毫米 32 开本 7.5 印张 140 千字

1999 年 5 月第一版 1999 年 5 月第一次印刷

定 价: 16 元

实施“跨世纪素质教育工程”，整体推进素质教育，全面提高国民素质和民族创新能力。

实施“跨世纪园丁工程”，大力提高教师队伍的整体素质。

摘自《面向 21 世纪教育振兴行动计划》

地市教师进修丛书编委会

主 编	邹时炎		
执行主编	王有盛		
副 主 编	张仁贤	管培俊	王 富
主编助理	武 怡		
编 委	(以姓氏笔划为序)		
	于学仁	王 富	王乃信
	王有盛	王述昌	王福海
	艾玉成	刘 通	汤汉良
	朱彤升	李世周	李胜金
	李谟清	邹时炎	严洪涛
	武 怡	张仁贤	林坤华
	武耀东	胡 坤	侯宝国
	徐英杰	贾崇兰	秦政奇
	梁 冰	盛平珍	傅东缨
	温绍权	程致平	管培俊
	魏书生	魏端建	

致 读 者

辛勤耕耘在地市教学第一线的教师(包括基础、职业和成人教育的教师),为了搞好教学和教育工作,许多人都有补充新知识,提高自身素质的迫切愿望。面对新时代科技知识加速更新的挑战,人们产生了危机感,大家深切地感受到,如果不努力转变观念,潜心求知和创新,在工作中就会落伍,甚至会被时代的浪潮所淘汰。但是,由于多种原因,广大教师,特别是在第一线承担任务较重的教师,进修的愿望还难以得到满足,存在不少实际困难。一是难以脱离岗位接受培训或进修;二是难以较快地获得新知识与新信息;三是难以买到与工作业务结合比较密切,适宜在岗自学的读物。尽管一些地区也在提倡发展网上学习和远程教育,而对于不发达地区的教师来说,无论是内容还是形式都还有相当差距,教师们反映有“远水不解近渴”之苦。

根据上述情况,我们与一些地、市教育部门结合,在调查研究的基础上,组织一批专家 and 实际工作者,编写了这套新的“地市教师进修丛书”,第一辑共十本,从师德、法规、教育教学改革、素质教育、世界教育趋势、世界高科技、全球热点问题等十个侧面,为教师提供应知应会和基础性的知识。选材与立意注意了宏观与微观的结合,传统精华与新时代精神的统一,注意吸收我国与世界最新的先进成果。书的体

例力求既可供教师自学,又可选作教师培训进修的教材。与过去类似的教师培训进修教材相比,这套书注重较多地反映新观念、新思想、新知识、新方法,实用性也较强,并具有可读性。

本套丛书比较贴近地、市一级教育部门和学校教师的实际需要。一是倾听了基层教育部门与学校的意见;二是聘请二十多位地、市教委主任担任编委并审稿;三是这些地区中大多数是开展教育教学改革的实验区。这样,一方面提高了“地市教师进修丛书”的质量,另一方面也为教师有效使用这套丛书创造了有利条件。

教师的学习与培训、进修是重要工作,又是长期任务。为教师提高自身素质提供必要的针对性强的读物,是教育主管部门和全社会的共同责任。我们愿投身到这项有意义的活动中来,实实在在地为教师作些服务工作。“地市教师进修丛书”的出版,是实现这种愿望的一次探索。工作中存在的不足,敬请批评指正。

感谢为这套丛书出谋、出力的各位专家、各位编著者和出版社的同志们。

邹时炎

前 言

80年代以来，为了实现向经济建设重心转移的宏伟目标，中共中央决定进行教育改革。“忽如一夜春风来，千树万树梨花开”，各地的教改实验如雨后春笋，层出不穷。在这些教改实验中，有的是侧重于某学科的单科教学改革，有的则是针对课程内容与结构的改革，有的是探讨一般的教法，有的则是选取某一角度，进行某一方面的教育改革，还有一些针对整个学校教育的综合性整体改革。整个教改园地呈现出花团锦簇、多姿多彩的繁荣局面。在这众多的教改实验中，有些教改实验既有理论的支撑，又有明晰的操作体系，它们经过了实践的检验，又对实践有较大的影响作用，逐渐积淀为较为成熟的教育方法。及时总结这些在80年代以来我国教育改革中涌现出来的新方法，使这些好的经验能在更大范围内发挥作用，就显得特别的必要和重要。

一、教育方法概述

在各种教育文献中，我们经常使用“教育方法”一

词，但是在一些大型的教育类工具书中却很少见到对它的解释。

这里所指的教育方法，是指在一定的教育理论的指导下，在实践中探索和总结出来的，比较完整、稳定地对学生进行教育的操作策略体系。

教育方法是介于教育理论和教育实践（经验）的中间环节。一方面它不同于教育理论。教育理论一般是对教育规律、原理的概括性、一般性的说明，不可能精确操作。教育方法作为可精确操作的模式，虽然也有理论的概括性、简约性特点，但它是教育理论的具体化、程序化，即提供了一种可供操作的程序。另一方面，教育方法也不同于教育经验。教育经验直接来源于教育实践，是人们在教育实践中摸索出来的知识、体会，总的说来反映的是表面的、局部的关系，是零散的、个人的经验，感性的成分多。而教育方法，既是对实践经验的总结，又经过理论思维的加工，是对经验的概括化、抽象化和简约化。

教育方法与教学方法也是两个不同的概念。通过对教育和教学的两个概念进行比较分析我们可知：教育和教学是一种种属关系。教学一般指课堂教学，是教师引导学生按照明确的目的，循序渐进的、以掌握教材为主的一种教育活动。而教育则包括了学校各种培养人的活动，教学只是其中最主要的一种。根据这种理解，教学方法是指在教学活动中运用的，主要以传授知识、发展能力为目的，一般由单个方法组成的操作方法，而教育方法则指涵盖整个

教育活动，以促进人的全面发展为目的，一般由多个方法（包括教学方法）构成的操作方法体系。

本书所探讨的教育方法是 80 年代以来我国教育理论研究中，特别是教育实践中通过教育实验涌现出来的新的育人方法，我们称之为“教育新法”。

二、80 年代以来我国教育方法发展的轨迹

有许多研究者对 80 年代以来我国的教育改革作了总结和回顾。有的研究者着重探讨“教法改革”的发展，有人则探讨了中小学“教育改革实验”的发展。这些研究使我们可以从多个侧面了解我国 80 年代以来教育改革实验发展的基本脉络，从而把握 80 年代以来我国的教育方法发展的基本线索。

雷实（1995）对 80 年代以来中小学教育改革作了回顾，认为中小学教育实验大致可以分为三个阶段：

第一阶段（1979—1982）是教育实验的恢复和稳定发展阶段。在这一阶段，“文革”中被迫中断的教育实验项目逐步恢复，并在新的形势下有了新认识、新发展，一些实验重新开展实验研究；新的实验项目开始出现；教育管理规划提上了议事日程。

第二阶段（1983—1988）教育改革实验形成高潮。在这一阶段，实验的重心从让学生“学会”转向让学生

“会学”；教育的主体性要求和学生自我教育能力的培养开始纳入实验研究之中；超前教育与普遍提高教育质量的实验并进；实验类型也从单项局部的实验向整体改革实验发展。

第三阶段（1989 之后）教育改革深入发展。在这一阶段，实验选题突出了对教育成功、愉快、和谐的追求；素质教育提上议事日程，中小学心理辅导开始兴起；以学校为单位的整体改革实验向着办特色学校发展。

曹璇（1997）对 80 年代以来教法改革做了较为系统的研究（这里所称的教法主要指教师教的方法），认为教法研究经历了五个阶段：

第一阶段，是 80 年代以前，以掌握基础知识和培养基本技能为主的“双基论”，一直是指导我国教学的基本教学理论。

第二阶段，是 80 年代中期，为适应国际上“发展智能”的潮流及我国改革开放的需要，重视智力发展和能力培养成为教育理论界讨论的焦点。

第三阶段，是 80 年代中后期至 90 年代初期，针对“智能”的热烈讨论，有人提出重视“非智力因素”的培养，引发了对“非智力因素”问题的探讨。

第四阶段，是 80 年代至今，在教育界讨论“智力”、“非智力”的同时，还始终贯穿着两条清晰的线索，即关于“教学过程中主体和客体”，“传统教法与现代教法”的争鸣。

第五阶段，是 90 年代初至今，“素质教育”逐渐从一个术语和一种不甚清晰的理念上升到教育理论和教育战略的高度，成为教育理论和实践关注的焦点。

从以上研究者的研究来看，关于 80 年代以后我国中小学教育改革的阶段划分意见并不一致。这一方面固然是因为研究者研究视角的不同所致，同时也说明许多教育改革实验在时间上存在交叉，要想精确地分界确实存在一定的困难。

为了使大家对 80 年代教育方法的演变有一个较为清晰的线索，在此先列出各项教育方法从酝酿到成熟的大致年代：

整体优化教育：1983 年在小学进行“三自能力教育”实验，1989 年在小学进行“差异教育”和在初中进行“个性优化教育”的实验。

愉快教育：上海一师附小 80 年代初开始探索。1990 年国家教委召开愉快教育的座谈会，并向全国推广愉快教育的经验。

成功教育：1987 年提出“成功教育”构想，并进行为期 3 年的实验。

情境教育：1978 年即开始在语文教学中进行情境教学的探索，1990 年在原有基础上提出由情境教学向情境教育拓展。

心理辅导与教育：1986 年上海市教科所、1987 年湖南常宁宜阳小学进行了心理健康教育实验，90 年代初定

名为心理辅导与教育。

希望教育：1990年提出构想，1993年正式立项试验。

合作教育：80年代末大量介绍国外经验，90年代初开始实验。

创造教育：80年代初各地开展实验探索，1991年天津正式进行创造教育实验。

主体性教育：80年代中期理论界开始探讨，1992年正式开展实验研究。

素质教育：80年代中期中央提出“素质”一词，90年代各地展开素质教育实验。

从以上罗列的年代来看，任何一种方法的演变都有一个酝酿、积累直至成熟的过程。本书所介绍的各种教育方法的演变大致可以分为三个阶段：

第一阶段，是80年代初，是教育方法探索的恢复时期。拨乱反正，推翻“四人帮”摧残教育的“两个估计”，批判了“两个凡是”，迎来了思想解放，我国中小学教育改革实验重新起步。1981年6月在教育部支持下，中央教科所召开了“全国中小学教育实验工作座谈会”，来自全国28个省市自治区代表130余人参与了讨论，这是新时期教育实验工作者的首次交流和动员。自此之后，教育实验由恢复而稳步发展。

第二阶段，是80年代初至80年代末，是教育方法的酝酿和积累时期。这一时期，各地进行了大量的教改实

验。实验的内容丰富多彩，实验形式多种多样。总的说来，这一时期的教育改革的重点是单科、单项的改革，尚未拓展到整个教育活动。如情境教育在这时称为“情境教学”，并且局限于语文单科；创造教育侧重于“小创造、小发明”或者创造性思维的培养。主体性教育、素质教育在这一时期处于理论探讨和内涵进一步确认阶段。但是，正是由于这一时期的积累，才有了90年代初教育改革的整体突破，一大批新的教育方法喷薄欲出。

第三阶段，90年代初至今，是各种教育方法的成熟时期。广大教育实验工作者在原有的基础上对自己的经验进一步概括和拓展，逐渐形成成熟的教育策略。如愉快教育、成功教育逐步获得认可并在全中国推广；情境教学完成了向情境教育的蜕变；创造性思维的培养及“小发明、小创造”演变为创造教育，心理辅导与教育、主体教育和素质教育也逐步从口号转变为实际的操作。

三、教育实验与教育思潮的关系

通过上面的分析，我们大致了解了教育方法近十几年来发展的脉络。其实，教育方法的演变有着更深层次的原因，它和教育思潮之间存在一种互动的关系。下面，我们打算从教育实验与教育思潮关系入手，探讨教育方法变化的规律。

教育思潮是在一定的历史时期内，集中地反映社会群体的教育意愿、教育需求和教育思想倾向的一种社会思潮。教育思潮是一种社会思潮，它是一种既可感觉又可理论的社会存在。而教育实验是一种特殊的教育实践活动，是力图超过思辨局限和经验局限的探索性研究活动。对教育思潮与教育实验之间的相伴相生、相辅相成的关系作些探讨，回顾十余年来教育思潮是如何影响着教育实验，展望教育思潮的发展趋势，回顾教育实验又是如何证实批判着教育思潮，朝着什么走向前进，则显得十分必要。

自1979年以来，中国教育思潮进入了异常活跃的时期。久积未发的自我反思、自我解放、自我奋争终于冲决了横亘其前的淤塞；尘封的闸门打开了，现代世界的各种哲学思想、教育思想纷至沓来。这一切汇集在一起，犹如江潮奔腾，时而湍急，时而平缓，不断地涌动着、激荡着、演变着。生活在这一时期的教育工作者，比以往任何时候更能真切地感受各种教育思潮的执着、活跃与新颖，比以往任何时候都能真切地看到各种教育思潮嬗变的多端、演化的纷繁。面对发展着的教育思潮，教育工作者，尤其是教育实验主持人，必然自觉或不自觉地为思潮所推动，去反思、去选择、去实践、去实验，对各种思潮或诠释、或证明、或批判、或发展。

教育实验是多类型、多层次的；教育思潮是多元的、多变化的。教育实验与教育思潮之间的互动关系十分复杂，从总体上看它们之间有着以下基本联系。

（一）教育思潮直接影响，甚至左右着教育实验的价值取向

一种教育思潮既要反映某些群体的教育意愿与要求，也要反映人自身发展的需求。在不同的历史时期，不同的阶级，不同的社会群体对教育的性质及其社会职能会有不同的认识。这些认识集中反映了他们的政治价值、经验价值、文化价值、宗教价值诸方面的不同要求。远在14世纪至16世纪的欧洲文艺复兴和宗教改革时期，弘扬人道，反对神道，提倡个性解放，提倡身心和谐发展，尊崇理性，反对蒙昧的新社会思潮强劲有力。那一时期，著名的教育实验活动，如维多利诺的“快乐之家”，夸美纽斯的泛智学校等，都具有鲜明的人文主义的革新性质。而在第一次世界大战之前，受科学主义教育思潮的影响，教育实验研究者所关心的多是学习时间和精力的节省、心理测验与训练等问题。

我们常说教育实验是求真与求善的统一体，尽管不同类型的实验在求真或求善的侧重点有所区别，但如同任何求善的价值判断离不开对事物的正确认识一样，任何求真的意义判断必然具有认识的目的性。所以，一种教育思潮一旦流行开来，必然在一些教育实验工作者中产生价值取向上的共鸣。实验设计人将这种思潮的倾向、意愿、要求作理性的升华，经过归纳或演绎，提出实验的理论假设。

例如在80年代初，在呼吁让学生“学会学习”的教

育思潮影响下，不少重视自学能力培养的教育实验应运而生。在90年代“学会关心”的教育思潮影响下，教育实验价值取向明显有了变化，“成功教育”、“愉快教育”、“希望教育”、“合作教育”等实验项目兴起。

应该指出的是，思潮的价值取向并非都是以对事物的正确认识为基础，成潮的思想并非都符合历史发展规律，都具有进步价值。因此，各种教育思潮也考验着教育实验工作者作出正确的价值判断。

（二）教育思潮能以其特有的力量推动教育实验的发展，促进实验成果的普及

思潮流行的普遍性，使其具有特别的力量，它影响迅速而广泛。教育实验工作者在新的浪潮中，为新的思想所激动，所振奋，他们在大变革中展示了才华，取得了成绩。在潮流的推动下，志同道合者众，上下响应者多，很快成为教育实验的群体，很快有了教育实验基地和相关的学术组织。例如前苏联苏共二十七次（1986）以后，激进改革的教育新思维成为潮流，一批实验教师（阿莫纳什维利、谢李宁、沙塔洛夫、雷先科娃、伊万诺夫、沃尔科夫等人）提出了“合作教育学”、“个性民主化”、“鼓励性管理”等几篇宣言式的会晤报告，围绕这些报告提出的教育思想在前苏联展开了一场教育大辩论。合作教育实验在这场论争中得到了发展，扩大了影响。

十几年来，在我国教育界，最为活跃的是各种教育改