

第一部分

课堂控制与管理问题 背后的缘由

第一章

课堂控制与管理问题的本质

本书是关于将心理学原理及洞察力应用在学生课堂的控制与管理的研究。论及课堂问题时，没有谁会格外青睐“控制”这样的措辞，因为它隐隐透出由教师垄断课堂、气氛严肃的意味，不过要想找到恰当的词汇来替换它恐怕还殊为不易。故此我得解释清楚我所关注的问题可不是将历史的时钟拨转回去，把旧式的教育方式重新捧上台。旧式教育中，老师的言语都是金科玉律，而孩子们的渴望与爱好却无人理睬。我用“控制”这个词指的不过是能让课堂组织严密、卓有成效地运作起来的过程而已。在这样的课堂上，每个学生都能获得相应的机会培养自身各方面的能力；而教师能够完满地起到促进学习的作用；孩子们还应当学到实质而饶有趣味的方法，这样他们就能自我监督、指导自己的行为。在这种模式的课堂内，师生双方都十分了解哪些特定的行为水准是合乎要求的，同时能够彼此配合，共同实现这一共识。最后，这样的课堂对师生双方都应当是一个轻松愉快的场合，因为教师授课时有机会感受事业的成功与职业满足感，孩子们刻苦学习时有机会体会真正的学习环境，在遇到学科方面的疑问或个人难题时也有机会获得适当的帮助。

因此 在这样的课堂之中 孩子们才能受到引导 学会如何承担自身行为的责任，怎样经过集思广益参与民主决议。乍听之下，这样的安排似觉荒谬，但其实不然。教师对课堂的控制越严谨，则让孩子们设身处地地置身于课堂的日常管理以及激发学习活动、维持该活动顺利运行的几率越高。课堂控制的目的并非要把教师的个人权威和地位施加于学生身上，而是为教师未来工作中逐渐不必如此操纵课堂奠定基础。随着孩子们终于领会到对个人行为实施一定程度的组织与

限制是十分必要的举措，我们对之冀望更高了：要求他们将这种组织与限制引入个人生活，而且更为重要的是，期望他们能够领会到通过组织和限制，个人行动的动力与自由度才能得以大幅增长。教师和心理学家们的所作所为，与束缚个性发展和禁锢自我表现无关。恰恰相反，两者都致力于明确地阐释能够激发个性、发展个性——此处指的是每个人，而非仅仅局限于个性最强、冷酷心肠的人的个性——的最佳外界环境。

故此，我所探讨的课堂控制是一种基于启迪式地理解孩子们的行为，并且是真正关心孩子及激发儿童心理与学科成长的控制。不过，它同时也根基于某些意义重大的因素。它基于教师对自身行为的了解和对某一事实的认识，即课堂上产生的诸多纪律行为问题都取决于教师如何对待出问题的孩子（或如何对他做出反应），决不能孤立地看待孩子们在课堂上的行为。孩子们处于多种力量互相关联的核心地带，对他们而言，每一股力量都具有潜在的促进作用，能够激发他们的反应能力。许多动力来自教师自身。另有许多动力则来自课堂、学校的组织形式和管理形式。我们无需深掘记忆，就能回忆起儿时在校园里、在某位教师的课堂上蒙受过许多不白之冤。人人都记得校园里的无聊以及在我们看来几乎毫无意义的校规校纪。很可能多数人都清晰地记得自己在某位教师手上栽过跟头（或许确实该当此罪，也或许恰逢其会），在其他人前惨遭失败或者曾经当众忍受刺心的批评。我们可能会记得，何时何地那位教师误会了自己想说的话，或是曲解了自己某些行为的真正居心。此外，我们很可能还粗略地记得某些教师为我们的怪癖举动或是习惯行为方式而动怒，而我们则为此感到无奈，非得公开或暗中不与之合作以示对抗。

当然，我并不是暗示无论出了什么问题，教师都应该受到谴责。教师心中要对本身的专业抱有自我反省的态度，但这种自省并不会增加心理压力。我要阐述的是，每当情况并不跟从教师所想时（无论在托儿所，抑或在不同层级的正规教育机构里——直至高等教育，也包括高等教育在内），就必须审慎地推究师生双方的举止，而不应当仅仅局限于分析学生的表现。当此情景，我们应当牢记，教师有能力直接

控制的只有教师自身的行为而已。自身行为是教师用以推动整个课堂行为转变的工具。而且，每当课堂行为出现差错时，我们必须质疑，学生出错是否因为教师本身行为有过失呢？

即便班里出现的某一种特定的行为问题显然是学生自身过失造成的，教师仍然有必要反躬自问，考察自己对这一问题做出的反应。问题未必是教师引起的，但是如果他们对此所做出的反应欠妥的话，却有可能促使问题持续下去，甚而进一步恶化。因此，教师必须深入地考察当前情况，究竟是怎样的一种互动关系；同时通过充分地理解问题的特色，就自身反应做必要修正，这样无论出现怎样的问题都能寻找到更令人满意的解决方案。

当然，应当强调的是，教师反躬自问时，千万不要掺入负罪感或是深感自身不足的情绪。假若每次检讨之后都心绪不佳，就很容易会逃避，或者编造出各种各样的理由为自己的行为“辩护”。有了类似的“理由”，心情或许会稍有好转，但是对于课堂上某一危机问题的真正起因，仍然隐埋在问题背后被掩盖得模糊不清。反省职业行为的做法不过是一种方法，让我们可以平静而客观地认清自身在诱发或保持课堂里的纪律问题中，究竟扮演了怎样的角色，从而增加机会，研究出适当技巧，以便日后恰当地处理各种情况。

故此，我所探讨的并非专业能力不足的问题，而是想帮助教师理解孩子们的行为和自身的行为，以及两者之间的相互作用。我的研究是帮助教师在此基础上想方设法提高课堂控制的有效性，最终让课堂变得更为民主、更为灵活、更加契合孩子们的心理需求和心理趋向的特点。为了达到这一目标，我迈出的第一步是：回顾在课堂上，需要用到控制和管理的问题已经发展到了怎样的程度。

课堂控制中出现的问题的特色

欠缺经验和经验老到的教师的心头都萦绕着一种不安全感，担忧自己是否有能力控制全班 30 个孩子（往往不止这个数目），眼见孩子们乱成一团糟，可以说真是令人垂头丧气，某些人甚而会说令人心生

惧意。年轻教师经常会眼巴巴地瞧着一群不服从管教的顽劣之徒，由于自己控制不力，他们会生事作乱，在应该上学的日子里不时地口角甚而打斗，形式多样，层出不穷。然而这幅图景究竟有几分真实性呢？如今校园内具有代表性的行为问题究竟有多严重呢？尽管媒体曾经报导一些比较极端的事例，但事实并非有如我们心中所想的那样不堪设想。Wragg et al. (1984) 曾在英国的一些学校里开展了一次非常详尽的调查，调查师生之间的相互影响，结果表明课堂中出现的绝大多数问题都是相对比较简单关于“肃静”一类的问题而 Committee of Enquiry(1989) 对学校纪律的研究结论与之丝毫无异。按照要求，参加抽样调查的 2525 名中学教师必须汇报上一周处理过的学生捣乱行为 汇报结果总结如下 请见表 1。

表 1 课堂捣乱

学 生 表 现 类 型	课 上 频 率	
	至少每天出现(%)	至少每周出现(%)
随意开腔	97	53
懒散或无所事事	87	25
骚扰其他同学	86	26
迟到	82	17
课上发出声音	77	25
破坏校纪	68	17
擅离座位	62	14
说粗话侮辱其他同学	62	10
粗暴喧哗	61	10
鲁莽无礼	58	10
武力侵犯其他同学	42	6
说粗话侮辱教师	15	1
破坏公物	14	1
袭击教师	1.7	0

摘自 (The Elton Report, DES, 1989)

另外参加抽样调查的 1083 名小学教师汇报的情况与之难分轩轻。懒散、迟到和鲁莽无礼等问题出现的频率相对比较低，而上课离座和武力侵犯其他同学的行为则较为频繁，然而依照主流而言，中小学教师对付违纪行为时愤怒的程度也恰恰和相应的问题大致相抵了。参见 Wheldall and Merrett(1989)和 Merrett and Wheldall(1990)著述的报告。尽管怒火令教师们如此疲惫和非常有必要及时处理这些问题以防问题升级，但它们谈不上什么生命威胁。某种意义上说，诸多问题都是意料中的事。即便是我们成年人，如果成天到晚坐在椅子上熬过一个 40 分钟又一个 40 分钟，一堂课又一堂课之后面对与朋友闲话几句、对死敌挖苦几声的诱惑，面对寻找机会轻松一下心绪的诱惑，尤其是给那位负责将我们禁锢在桌椅旁边的人捣捣乱，却不放纵一下恐怕殊为不易。

一大群人喜欢吵吵闹闹是人之天性，而且当周围事物对自己的吸引力和趣味越薄弱，他们就喧哗越甚。故此将全班 30 个孩子聚集一堂时，若是他们发出嗡嗡的说话声并显出一副焦躁不安的样子，恐怕未必是不正常（或是敌意）的表现。即便噪声的音高早已不止于嗡嗡声，也属正常。某种意义上说，要一群孩子静坐在极其静谧的氛围之中，屋里掉一根针也听得到，才不正常呢。故此或许“肃静坐好”之类的要求的确有悖常理。在适当的地方，大家会发现颇有一系列策略可供教师加以利用，用以处理类似的问题。而且对问题起因的洞察力越敏锐，这些策略就越见成效。

还有一点也值得指出：并非所有教师都把各种问题视作如出一辙。请记住，出于某些显而易见的局限性的缘故，各人对事物的观点不尽相同。某位教师认为这是个问题，在他人眼中或许不过是小麻烦，或许在另一双眼中仅仅表明孩子们不过是兴高采烈、情绪高昂而已。除此之外，我们对孩子们课堂上的表现的看法还因文化、时代不同而异。我们来看一看下面这张一览表吧，表中所载是美国某所高中 1848 年惩处的违规行为及其相应的惩罚手段，由它来阐释这一点一定非常明白。

1 在校内玩纸牌 10 鞭子)

2. 在校内口出脏话(8 鞭子)
3. 在校内饮酒(8 鞭子)
4. 说谎(7 鞭子)
5. 男女混合游戏(4 鞭子)
6. 争吵(4 鞭子)
7. 留长指甲(2 鞭子)
8. 将抄写本染上污渍(2 鞭子)
9. 回家前忘记鞠躬(2 鞭子)

无可置疑，世上还有性质较之更为严重的罪过，应当把作恶的人送上断头台、沉入水底甚而五马分尸。但是这份一览表的有趣的地方，是它完全忽视了孩子们的兴趣与需求。表中列举的大多数项目与教育丝毫无关，而学校要严厉处罚这类行为的真正用意何在，孩子们依旧毫不理解。鞭打弄污抄写本的孩子真的能够引导他热爱学习，并且珍惜自己书写的作业吗？因撒谎而挨打究竟会促使孩子诚恳笃实呢，还是会把他变成一个更为狡猾的谎话大王呢？鞭打玩纸牌的孩子就能教他学会利用余暇创造出成就来吗？再来看，至少有一条惩罚举措中（指男女共同嬉戏），孩子们的做法实则正是我们如今视作具有社交意义与教育价值的做法，他们却要为此受罚。

如今，我们可以把这份表格一笑置之。但是即使现在的惩处措施早已不再那么粗野无道，我们仍旧有着危机，孩子们的行为有悖我们的成见、社交习惯或者照我们的职业需求看来不合要求，就认为孩子们的行为有违要求、不合常规。而且某些表现（例如有展示创造力与独立性的能力、有自我辩护的能力以及表现出决策与勇气、谈吐幽默、突破常规等）若是成年人我们会全盘接纳——甚至认为相当合乎人意。若是孩子们也有类似的表现时我们却每每苛责他们，与此同时又呵斥他们“长不大”。这样的做法，大多是因为我们对孩子们在成人世界里的地位和作用的想法时时有变。此外还出自一则误解，即从千万种微妙的意义上说，儿童是成人之父。这也正是何以本书中通篇累牍地强调，采取既定方案修正孩子的行为之前，重要的是必须预先充分地理解行为背后隐藏

的原因。完全适用于某个孩子的策略用于另一个孩子身上或许会激化问题、使之更为严重（或者会加重个人压力）。成功的教师和成功的研究人员一样，应当深入探究与各类情况相关的变量，同样要深入钻研自身介入的各种后果。仓促地判定孩子们举动的潜在动机，与仓促地假想如果亲自对类似举动施加影响将如何见效，类似的做法当然轻而易举、毫不费力。但是，这种做法并不妥当，因为思想的基础不牢靠。这样的判断的思想基础是我们心目中已有的成见，或者我们脑海中认为应该发生些什么、喜闻乐见些什么。教师和心理学家们也未必能够免俗。结果是，对于孩子们的要求我们没有形成必不可少的敏锐感觉，因此，在满足孩子们的需求、处理有时候是由他们亲手造成的麻烦时，也未能形成实事求是、精益求精的态度。

年龄差异造成的行为差异

判断某一种特定行为的起因与该行为是否会升级为课堂里的麻烦的时候，必须考虑有关孩子们的年龄因素。阐释这一理论的方法之一——尽管决不能过分依赖这种阐释——应当指出，年龄极小的幼儿（尤其是托儿所和幼儿园的孩子们）造成的许多行为问题，不过是因为幼儿尚未学会如何按照社会普遍接纳的方式行事而已。有时，令人困扰的是，孩子们根本不知道人们对自己的要求；还有些时候，或许他们稍许明白了该当如何，却又做不到应有的表现。孩子只是没有秩序地、无礼地索要东西，或者静坐不语。托儿所和幼儿班的孩子们举止不当，或是给其他孩子和老师添麻烦的时候，并没有什么特别的企图，他们的的确确只不过做不到符合人们的期望而已。

无论如何，年纪稍长的孩子们所犯的错误，未必是因为忽视了规定程序或者没有能力做出符合要求的行为，很有可能只是出于类似的情况：诸如健忘、偶然忽略各项规定、无事生非、孩子之间交往的问题，或是精心策划要扰乱课堂，以便吸引教师对自身的关注或者给教师带来麻烦之类。不过，即便是年纪稍长的孩子们，同样存在这样的可能性：即或许是我们（通常而言应当是校方）没有把自己的要求表

述清楚，又或许是我们认为自己的学生理所应当具备的某些相互影响的技巧，而实际上许多孩子根本不曾得到卓有成效的传授，这一点也绝不能忽视。

这里要阐明的道理是，称职的教师应当深知，随着孩子们日益成长，为了适应孩子们行为方式的变化，自己必须时刻调整工作方式。然而，在理解和处理课堂控制与管理中出现的问题时，何以教师必须将孩子们的年龄因素视为一个重要变量，还有一系列其他缘故。诸多原因可归纳如下。

1. 儿童的需求和对教师的期待随年龄增长而改变

托儿所、幼儿园里的孩子们最需要的是富于同情心、可资支持的教师。这类教师能够行之有效、和颜悦色地为他们解决情感与社交的问题，温和地激励他们学习比较正规的知识。直到小学阶段，这方面的需求依然清晰可见，尤其是此时的孩子们开始日益重视教师能带来的趣味程度与文化刺激程度，以及教师在处理他们引起的麻烦时究竟能做到几分不偏不倚、精确判决。即将升入中学之前，孩子们对教师的学科知识与才干的重视与日俱增。甚而如果据说哪位教师精通学科材料、有能力引导学生顺利通过测试，那么即便他在行事上每每独断专行或是动作迟钝，能力较高的孩子也肯于容忍。当然“不以应试为学习目标”的学生就未必总是容忍类似的现象了，不过他们对教师的才干同样满怀敬意。特别是在他们的心目中，掌握了某些才能就等于可以在成年生活中人人羡慕的领域里游刃有余，能够运用多种多样的技巧广征博引地指导自己学习。

这处的重点是，有些教师能够随着孩子们日益长大，对其需求与期望的变化做出回应；又有些教师只与某个年龄段的孩子相处，而他们恰好能够满足这一年龄层的需求，因此，上述的教师所遇到的课堂纪律问题，较之不具备这两方面的能力的教师要少得多。有些教师犹如父母一样温和地对待年幼的孩子们，但年纪稍长的孩子们或许会把这份柔情解释为懦弱。而洞悉青少年问题并有能力解决类似问题的教师，在幼儿班孩子的问题上可能缺乏耐性。从某种意义上而言，对

于何谓成功的教师，孩子们有自己的概念，而这一概念随年龄增长而改变。故此，他们心目中极其贴近这一概念的人，也可以视为工作有成效的教师。但结果是，我们会要求这些人少作些贡献，以便树立并维持权威形象。

2. 孩子之间的关系随年龄增长而改变

小学低年级的孩子很多时候喜欢成帮结伙地行动。他们彼此结交，一同嬉戏。当然同时也会仿效彼此的行为方式。不过他们对群体中朋友讲义气的想法非常薄弱，而类似的团体通常也不太可能绵延不断、历时持久。小学高年级开始，尤其到了中学和青春期阶段，团体的意义在个体生活中益发重要起来。为了赢得团体的认可，就必须强制自己遵循该群体的行为模式，这样的心理以令人惊异的速度增长着，而群体行为的统一性与效忠本群体的心态同样迅速发展着。因此，与小学教师相比，中学教师更加满足于解决由群体行为带来的问题，或是同班之中不同帮派间敌对状态带来的麻烦。

3. 随着年龄增长，孩子渴望在全班同学面前赢得地位与特权的需求与日俱增

年幼的孩子喜欢也需要同班同学的认可，那么如果教师在全班面前羞辱他们的话，孩子的内心将深受伤害。随着年龄增长，这种需要将益发强烈。在青春期阶段，少年人正在努力树立个人存在感，这种需求就格外强烈。如果教师几分钟前刚刚赞扬过一个年幼的小孩子，那么几分钟后又令他蒙羞的话，孩子本人以及他的全班同学往往不会牢记心上；但如果发生在年纪稍长的孩子身上，此后几天乃至几星期之内，他都会心痛不已。这是因为幼儿认为自己并不是成年人，因此势必屈从于成年人的判决；而青少年正在逐渐将自己统一到成年人的世界里，努力在那个世界中寻求自身的地位。对青少年而言，在同辈面前丢脸意味着被剥夺了那种地位，并在同辈和自己心目中降低了身份。难怪青少年往往不惜一切，满怀敌意地反抗教师，并且企图在班上拉帮结派，寻求支持，一起对抗该教师，以便重新树立个人地位了。

4. 孩子们年纪增长的同时也变得更为强大

这一因素非常清楚，似乎不值一提了。事实上，这一点往往被人们忽视。在一位经验不足的教师（乃至许多经验丰富的教师）眼中看来，全班 30 个青少年学生对自己着实有些威胁，可能会丧失最初的自信，而自信心正是与学生和睦相处的关键因素。身高上稍有欠缺的教师——根本不是他们自己的错——恐怕要处于某种不利的地位了。此外，孩子，尤其男孩们的嗓音随年龄的增长而日益洪亮起来，这对语音轻柔或嗓音过高的教师同样不利。

5. 通常说来，孩子们的年龄越大，对成年人的行为就越挑剔

就如第三点中所提到的那样，年纪稍长的孩子对自身正在跨入成年人世界之际的意识极为强烈。故此，在他们心目中，成年人的行为方式越来越有趣了，对自己不一定有影响。兴致的日益盎然带来了更细致入微的挑剔。青少年看到了成年世界里有各种机会，却完全忽视了这个世界里也有各种限制。于是在青少年看来，似乎事情往往相当浅显易见，教师恰好正在担当的任务由他们来负责的话会完成得更好，因此教师明显的失误或困难就变成了赏心悦目的游戏，可以大肆非议、拒绝与嘲弄。他们的挑剔并不止于对教师的职业范畴的看法，而是一直延展到对教师的衣着、汽车的品味、兴趣爱好以及朋友的选择。就上述第一点而言，一位教师能够符合学生的诸多期望、没有遭受他们或含蓄委婉或明白直露的批评（或者至少看上去胜利与之擦肩而过）而另一位每每被看作是可悲可怜的人物，那么前者势必比后者更有机会树立真正的个人威信。

6. 年纪较长的孩子在犯错和失望时往往更乐于归咎于成年人

随着被 Piaget 称为“正规训练”阶段的到来（通常大约自 12 岁开始），孩子们的抽象思考能力及其与之相应的推理能力日见提高，见

Flavell, 1985)。这一提高往往导致孩子们的思想方式倾向于理想主义 对世上风行的许多不公平现象也有其自己的鉴别能力；此外，思想能力的提高还促使他们反抗权威，认为权威势力百无一用或是阻碍了自我雄心和生活目标的实现。年纪较长的孩子们愈发乐于向权威质疑、向权威挑战，表达内心对权威及其代表的事物的厌恶。毫不奇怪，教师和学校通常被视为类似权威的首席代表，并遭遇相应的挑战。有些孩子尤其如此，显然他们从教育中所得甚微，几乎没有任何机会接受高等教育，离校后不可能在职业市场中表现出色，因此最终几乎没有机会挣得来自媒体不断展示给他们的奢侈消费品。

7. 随着智慧的提高，孩子们集中注意力的时段以及处理理论工作的能力与日俱增

第六点之中我谈到了正规训练阶段的到来，伴随着它的到来，孩子们益发乐于接受更为正规的教学方式，包括由教师讲授，以及理论化的教学材料等。正规训练阶段之前，为了让孩子们充分理解当时教师全力以赴地介绍的那个概念，需要比较多的练习活动，要孩子们静坐着倾听教师讲解某些事物或概述某些新思想是不太可能的。正是由于教师采用了一些粗暴的管理规定（虽然粗暴但颇有价值）才使孩子们肯于坐听教师讲话，年龄上每增一岁，听讲的时间便多一分钟到一分半钟。时间一过，无论教师讲得多么有趣，他们都势必开始露出一派懒洋洋的样子，心神也外出遨游去也。因此，对 10 岁的孩子只能讲授 10 分钟，如果他们能力非常强或者课程内容特别吸引人的话，或许可以讲 15 分钟。然而面对 16 岁的孩子，无论怎样的话题都可以讲上半个小时。这并不是说我们应当讲授这么长时间，而仅仅是为了阐明只要处理得当，即便这么久我们依然能够吸引学生的兴趣。对于处理课堂行为问题而言，这一点的意义在于，许多“烦躁不安”和“注意力分散”的情况仅仅是由于教师企图过久地讲授课程，或者在处理新概念时舍弃了实践方法而试图采用理论讲解，年幼孩子的情况尤其如此。其中的寓意简单易懂。合格的教师应当保证自己的教学方式的确符合孩子们当时教育程度所及的认知水平，这样当孩子们感到无聊

或者再也跟不上教师讲授的速度时，就能够避免许多课堂纪律问题。

年纪稍长的孩子是否造成更大的挑战呢？

前文提及各点的主要目的在于阐明，随着孩子们日益成长，控制课堂秩序中产生的问题逐渐明显而复杂起来。我们较早时看到，年纪较大的孩子造成的问题类型与幼儿问题类型并没有显著的区别，当然前者的破坏力和威胁性更为明显也确是属实。他们对教师提出的要求给教师教学技巧以及职业自尊心和自信心都平添了许多压力。但是，如果认为控制年幼的儿童必定简单些，就犯了一个错误。如果让一位极其成功的中学教师耳闻托儿所、幼儿园的孩子们喋喋不休的私语声，目睹他们明显未经规范训练的活动，感受到自己面对各种情况无能为力，可能他／她过不了多久就要发怒了。同样，由一群年方 11 岁的聪明伶俐的孩子组成的课堂往往有提不完的问题和永无尽头的激情，对那些习惯于解决十七八年纪的少男少女们问题的博学专家来说，日复一日地和他们相处，也可能问题一大把。各个年龄段的孩子需要教师具备专门适用于该年龄段的技巧、兴趣以及耐心；课堂管理成功的秘诀在于理解促使孩子们这样做的因素，了解与他们相处、引导他们、指挥他们的最为适宜的策略。

年纪较长的孩子或许最容易受社会不安定因素的影响。社会的变动极为迅速，许多十几岁的孩子展望前程时，看到的是自己的未来非常不稳定的情形，事业成功与就业机会极为有限。如果学生没有认识到教育对实现生命的目标非常有价值，教育可能会因此丧失锋芒。随着孩子们渐渐到了走出校门的年纪，对学校的不满情绪会日益升级，到那时逃学以及其他违纪行为势必随之而来。学校无法确保学生一定前程似锦，但确实可以尽其所能保证尽力培养学生在外界世界竞争所需的各种资历；保证向学生提供必不可少的信息，培养学生自我表现的技巧，使得他们有能力具有确定事业目标，并且实事求是地取得事业成功的机会；并且保障学生有动力、有信心、有思想地追求自身目标。许多遭受失败之痛的人并非才干不足，而是由于早年间乏人指

点、鼓舞不足，而恰恰是这些指点与鼓励武装了他们的头脑，使他们在生活中做出抉择，满怀自信和勇气地面对社会和职业的挑战。

能力水平差异造成的行为差异

此处并非探究人类能力的特性的好场所。智慧、创造力、认知方式、思维方式、语言及其有关因素在相关的专门性著作中都得到过充分探讨（欲知详情，请参看 Atkinson et al., 1993 年著述的论文以及其他文章）我所关注的问题是，上述各项因素对课堂纪律问题究竟有怎样的影响。因为就如孩子们从一个年龄段跨入另一个年龄段后，此类问题的性质会有所改变一样，他们的能力也会从一个水平层次上升到另一个层次。同时，认定任何一个年龄段的孩子无一例外会对教师控制课堂的技巧有更多要求，这样的想法根本不对。同样，认定任何一个能力水平层次的孩子在这一方面必定比另一个层次的更难以对付，也是错误的。其实，很多事都取决于教师必须给予不同水平层次的孩子们提供些什么。如果一个对考试过关寄予厚望的班级对某位教师丧失了应有的尊重，其中的缘故我将会在适当时机进行论述。那么，很可能他们会用自己的方式把这位教师的生活搞得极其难熬，那日子和一群对校园生活毫无兴趣、毫无动力的孩子们的情况不相上下。

就像归纳年龄差别的情况那样，归纳一下导致能力水平有别的孩子造成不同问题的主要因素，同样很有意义。

1. 能力高低有别的孩子对学校活动的内心动力有显著差异

早年由 Hargreaves(1972) 进行的一项具有典型性的研究结果表明：如果学校依据孩子们的能力水平分组的话，被列入高能力组的孩子对学校往往采取积极态度，并且普遍能够接受学校的教育目的与校园风尚。甚至只要能说服他们，某些相当无聊的学习资料确实有助于他们在测验与考试中顺利地取得好成绩，以及实现长远的事业目标，

那么他们必定肯于钻研这类材料。而那些列入低能力组的孩子则正好相反，他们对学校的认识往往比较消极，还把正在开展的活动视作浪费时间。其结果是，他们只会尽全力关注那些蕴涵着实实在在的趣味或是显然对自己校外的生活十分实用的学习资料。我说“实用”，指的是有关学习材料似乎有助于成功地塑造自己的生活，无论职业上、社会上，还是闲暇时间的消遣。本书中我会时不时回过头来讨论实用性的概念，因为探讨控制课堂秩序的问题时，这个概念具有非常重要的意义。

教师选择什么样的学习材料具有举足轻重的意义，因此即使学生能力高低有别，教师依旧可以安闲自在地引导和控制课堂行为。问题的妙处似乎显然就在这里，但是经验不足的教师却总是觉得自己在挣扎作战，原因不过是因为教师选用的材料糟糕透顶、完全不适应学生的智能和兴趣的层次。而且，请记住，一位教师但凡有一两次悲惨的授课经历，在将来的日子里就越发难于树立威信了。这时孩子们已然将教师和讨厌、文不对题联系在一起；此后的课程内容必须精彩非常，才能撕毁这种联系，为自己重新塑造一个比较有利的印象。

2. 孩子们能力水平有别会相应对教师的个人素质提出不同的要求，例如耐性和同情心方面

多数孩子都和耐性好、富于同情心的教师相处愉快。然而，学习进度缓慢的学生，只有跟随这方面极有天才的教师学习才能茁壮成长。如果教师在学生遇到学习难题时表现得缺乏耐心和同情心，那么不仅这些难题会因此变得更为尖锐，而且教师也将面临毁灭和疏远孩子的危险。其结果是，孩子们被逼无奈只得放弃自己的学业，同时顺理成章地对这位教师产生反感情绪。

我并不是指缺乏同情心和耐性的教师肯定永远不能取得成功。本书中专有一部分指出：良好地控制和组织课堂的许多技巧是可以通过学习掌握的。对于能力较弱的孩子（或对年幼的孩子）教师没有表现出充分的爱心和耐性往往是源于一个错误认识，即“如果他肯亲手试试”或者“如果她肯听从我讲的话”那么这个孩子肯定干得好。

事实上，孩子无能为力的原因在于，这一工作对于当时的他／她而言实在是力所不能及。或许其中蕴含的概念他们还不曾理解，或许我们预先假定孩子们应该具备某一项知识，但他们实际上尚未具备这一知识底蕴。这样，一旦理解了孩子的难题的本质，认识到孩子们绝非仅仅因为对教师不满就故意心甘情愿地陷入这些难题，大多数教师都可以培养出自身必不可少的素质，向孩子们提供他们所需的帮助。

3. 成败标准随能力水平之不同而异

没有什么事能比连续失败更加挫伤孩子的锐气、更让他们灰心丧气的了，也没有什么事比它更有可能诱发课堂纪律问题了。失败成自然的孩子往往将一切罪责归咎于学校和教师，以便维护自尊。那么，他们对校方和教师逐渐产生了强烈的怨愤情绪有何足道呢？管理能力水平有别的学生时，教师必须确保评估孩子们成功与否的标准、必须符合孩子们现阶段能力所及的水平。惟有这样，每一水平层次的孩子才都有机会感受同样程度的成功喜悦，而且对自身已经具备这种能力的事实、对教师付出的辛劳都有同等的认可。因此，教师必须认真研究自己的学生，以确保自己对孩子们的要求的确是量体裁衣而来，确实符合学生当前的学习水平。一旦孩子们体会到这一层次的成功喜悦，赢得了自信，并且学习态度也愈发积极的时候，教师就可以小心谨慎地敦促孩子们提高视角，放眼更高层次的目标。

4. 能力有别的孩子们可以获得的仪器设备大有区别

课堂控制良好的秘诀有一部分在于，一定要确保孩子们拥有适于学习的外部环境。然而，情况往往是对能力较强的孩子们而言，得到这样的学习环境并非难事，但学习有困难的孩子却遇到了大难题。学校未必对进度缓慢的学生关注得少几分，或是不太乐意为他们花钱购买仪器，事实上不过是因为类似的装备往往买不到。以基本装备书籍为例，尽管接受知识较慢的孩子们像掌握迅速的孩子一样需要阅读刺激求知欲，但是为他们编写的教材和素材就相对有限得多。多数教师熟知年纪较大、学习缓慢的学生的的问题所在，熟知与他们年龄相称的