

●国家基础教育课程改革系列丛书

世界课程改革与教学创新

文库

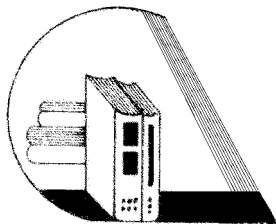
(第一辑)

世界课程改革的基本理论与实践

教学与智力智能开发和培养

(二)

北京师联教育科学研究所 编



學苑音像出版社

责任编辑 :王 军

封面设计 :师联平面工作室

世界课程改革与教学创新文库
(第一辑)

世界课程改革的基本理论与实践
教学与智力智能开发和培养
(二)

北京师联教育科学研究所 编
学苑音像出版社出版发行



三河文阁印刷厂印刷

2000年 12月第 1版 第 1次印刷

开本 : 32开 160mm×240mm 印张 : 15.5 字数 : 350千字

定价 : 18.00元 邮费 : 0.50元 零售 : 18.50元

本书配碟发行全 1册 18.00元 (册均 18.00元 不含碟)

本书如有印刷、装订错误 ,请与本社联系调换

目 录

瓦·阿·苏霍姆林斯基的智育观点	(员)
苏联“智力加速器计划”述评	(员源)
斯腾伯格关于人类智力的研究	(猿)
多元智力理论研究	(缘)
开发多元智慧	(远)
多元智能理论和素质教育	(远)
多元智力的神话与使命	(苑)
创造性智力的教育	(愿)
近代外国教育家关于发展智力的见解	(怨)
智力与智商——突出的问题和激烈的争论	(员)
影响被测智力的若干因素	(员)
智力商数是遗传的吗？——评 卡罗勒《智力、遗传和种族主义》	(员)
智商的生物学基础	(员)
智力与智力测验内容的片面	(员)
儿童早期的“智力倾向”评估	(员)
儿童智能测试二十题	(员)
“开发”人类智能、加速学习进程的“启发学”	(员)
国外智商学和学习正态曲线理论面临的挑战	(员)

瓦·阿·苏霍姆林斯基的智育观点

从个性全面发展的整体中来看智育

苏霍姆林斯基在二十多年连续领导一个中学的实际工作中,体会到学校实施的德育、智育、体育、美育、劳动教育,总是有机地相互联系和相互渗透的。作为全面发展教育的组成部分,各育都不是“单独地”、“孤立地”进行的。他说:“培养全面发展的个性,——这就是要善于分辨清楚大量最复杂的和乍看起来不易觉察的依存关系。作为一个明智的教育者,这就意味着首先要在我们日常所见、所做和所期待的一切事物中,理解其中的因果联系。”(猿苑)* 智育与其它各育正是处于这种复杂的相互依存的关系之中。在苏霍姆林斯基的教育活动中,没有“单独的”智育,没有“单独的”德育,也没有“单独的”体育……,虽然每一育都有其“相对地独立的”职能。苏霍姆林斯基不断为之斗争的目的,就是争取个性全面发展的各个方面的“和谐”与“平衡”。有人评论说:“教育不能容忍任何走极端、东偏西倒、片面性的做法,不管它们是由于何种原因造成的。可能,有批判眼光的人们会从苏霍姆林斯基的思想中发现缺点,然而,未必有谁会责备他单单迷住一样事情不放。从而在他放的体系中破坏了平衡和分寸。他从来没有丧失过分寸感,而掌握分寸,这可以说是教育的主要的、起码的条件。”(怨苑)

德育在全面发展教育中起着主导的作用。“学校里所做的一切

* 本文所引原文的出处,见文末所附的“参考资料”,括号内第一个数字代表书名或刊名,第二个数字表示页码。

都应当包含着深刻的道德意义(猿愿)。然而,这并不意味着,学校可以在一段时间里单单抓德育,而放松对其他各育的注意。同样,学生的主要任务是学习,学校以进行智育为其主要任务,但是,智育并不是单纯地传授知识,也不是让学生“除了上课、作业、分数以外,什么都不去想”。苏霍姆林斯基说:“智育包括:获得知识和形成科学世界观,发展认识能力和创造能力,养成脑力劳动文明,培养人在整个一生中丰富自己智慧的需要和把知识运用于实践的需要”(猿愿)。这里,他又补充说,智慧是有思想方向性的,是与个性的社会积极性密切联系的(参见猿愿-猿怨)。“智育的核心是建立在知识基础之上的信念的世界观方向性。”(猿园)因此,智育本身就包含着兼施德育的职能。苏霍姆林斯基反对“单纯智育”的观点,他说:“那种除了上课、教科书、家庭作业、分数以外什么都不去想的学生,他的命运是不值得羡慕的。千万不要让你的学生被这种学究气所控制。”(猿缘)他认为,必须深入研究教学与教育的相互关系,使教学更好地发挥教育作用。此外,影响学生智育的因素是多方面的。他意味深长地说:“我对于学习成绩的关心,是从关心下面这些事入手的:儿童的营养和睡眠如何,他的自我感觉如何,他玩耍得如何,他在一天内有几个小时在室外度过,他在读什么书和听什么故事,他画些什么以及在图画里表达了什么样的思想和感情,大自然的音乐、人民及作曲家所创作的音乐旋律在他的心灵中激起了怎样的感情,他对于人们的欢乐和不幸是否关心,他为别人做了哪些事以及他为此而体验了怎样的情感。”(猿园)可以看出,他对智育的关心,是从全面发展的整体思想出发的。苏霍姆林斯基认为,在学校工作中,全面发展的每一个方面都是重要的,没有“重要”和“次要”之分;在教育作用的完整的体系里,哪怕只是忽视了其中的一个环节,都会破坏这个完整的体系的有机的统一。(猿缘)下面我们介绍他的智育观点,就是从这个“完整的体系的有机的统一”中来进行考察的。

论智育——培养“什么样的人”？

智育总是为教育的培养目标服务的。苏霍姆林斯基身为一个农村普通中学的校长，逐步形成了他自己的“办学思想”。他首先提出了学校培养“什么样的人”的问题。只有明确了这个办学指导思想，他才能把智育摆在适当的位置上。所谓培养“什么样的人”，有好几层意思。第一是指培养的学生在道德、智力、身体等方面应当具备哪些品质。第二是指培养的学生的将来的出路如何：是为学生升入高等学校而办学，还是为学生参加生产劳动而做好准备？升学和就业的问题，一直是苏联教育上的尖锐问题之一。这里着重介绍苏霍姆林斯基对这个问题的观点。积数十年的办学经验，他写道：“如果深入思考一下目前学校面临的多方面的教育任务的复杂交织的情况，那末我们不可避免地会得出一条十分重要的结论：所有的学生都必须在所有学科方面掌握深刻而牢固的知识的问题特别尖锐地提出来了，这首先是因为学校的绝大多数毕业生都必须参加工作。”（员愿—愿怨）这就是说，很少数的学生将在毕业后升入高等学校，他们要掌握各科的深刻而牢固的知识是没有疑问的。而对于毕业后将要参加工作的（特别是参加物质生产部门工作的）绝大多数学生来说，要不要掌握各科的深刻而牢固的知识呢？有人说：“为什么一个泥水匠或拖拉机手要懂得作诗法的理论基础或者古希腊雕塑的特点呢，一个饲养员或厨师不理解浪漫主义或者感伤主义的细支末节不是也可以过得去吗……”（员愿怨）这是学校面临的一个复杂的办学思想问题。教育领导部门和学校的实际工作者，都必须对这个问题有明确的看法。苏霍姆林斯基力图从理论上和实践上来解决这个问题。

首先，他认为，普通中学实施的是普及性的教育，是社会的每一个公民应受的教育。他说：“如果认为只有将要进入高等学校的学生才需要高水平的知识，而其余的学生学得平庸和肤浅一些并没有什么危险，那末这种看法将是一种很大的误解。”（猿愿怨）在“绝大多数毕

业生将要参加工作”的现实情况下,学校进行的智育,就不能只把着眼点放在少数人身上,虽然学校也尽量为那些有才能的人进一步深造而创造一切有利条件。作为一个农村中学的校长,他明确地指出,学校的主要任务是培养有道德、有科学知识的“普通”劳动者。他说:“培养具有中等教育甚至高等教育程度的‘普通’劳动者,是一项十分复杂的任务。解决这一任务有许多途径。首先,应当利用教养、知识使一个人早在学生时代就认识到:‘普通’劳动并不是象初看起来那么简单的事。早在学生时代,知识、教养、丰富的精神生活,——这一切都应当帮助一个人理解任何‘普通’劳动(特别是农业劳动)的无限复杂性和丰富的创造性。在农业劳动中,劳动的创造性因素能够更加鲜明地表现出个人的才能、天才和禀赋。”(猿愿-愿)在实际工作中,苏霍姆林斯基尽量把学生的智育引导到与生产劳动相结合的方向。例如,学生的养蜂小组,取得了比农庄一般产量高十倍的蜂蜜产量;育种小组的学生,为全区培育了一种含蛋白质更高的小麦良种;有的学生在六年级就获得了果树嫁接的优异成绩,连生物教师也为学生的创造性感到惊异。苏霍姆林斯基说,他的所有的八年级学生都会操纵内燃机、微型汽车和摩托车,其中百分之七十五的人能正式驾驶汽车和拖拉机,而九至十年的所有学生都会开拖拉机。“这并不是专业化,而是劳动和综合技术素养的入门,掌握这些是劳动定向和职业定向的不可缺少的条件。”(猿愿-愿)

但是,这一切并不排斥学校为高一级学校输送合格的考生的任务,并不排斥学校要千方百计提高教学质量的任务。苏霍姆林斯基要求的是提高全体学生的智育水平。他说:“深刻的、牢固的透彻理解的知识,对于明天的物质生产者、未来的父亲和母亲,也象对于未来的学者、设计师、诗人一样,是同样地绝对必需的,对于物质生产领域的劳动者来说,充实的、多方面的知识的重要性,并不次于对于脑力劳动者或者艺术创作者的重要性,因为这些知识在他们的生活中是一种重要的精神财富,在这种财富的基础上,将会发生、

形成和确立新的智力兴趣。(猿愿)只有具备了这样的“教育信念”,即不管学生将来是否升学,是否成为物质生产部门的劳动者或脑力劳动者,学校都要给予他们以完满的智育,才不致把学校的工作引到死记硬背、追求分数、追求升学率的道路上去,才不致丢掉绝大多数学生而只去注意少数“最有才能”的学生。在普遍提高的基础上选拔优等生,在全体学生做好参加生产劳动准备的基础上输送少数学生去升学深造,这就是苏霍姆林斯基的培养“什么样的人”的思想实质。这种把智育建立在“做好劳动准备”的基础上的观点,是符合他所处的社会的经济和教育结构的实际条件的。

“知识不单是为了劳动”

苏霍姆林斯基虽然非常重视学生的劳动准备,但是他认为,学生学习知识“并不单是为了劳动”。他说:“……如果我们对学生说:你们现在所学习的一切,在将来劳动中都要运用的,——这样,我们就是给他们指出了错误的方向。普通中学里所学的东西,只有很少的部分是跟生产劳动有直接联系的。在很大的程度上,这种联系并不是直接的。我们应当使学生学会思考和认识世界(自然界、劳动、人),使他们在劳动活动中成为思想家和创造者。在绝大多数情况下,我们的学生在校学习的知识对他们之所以必需,并不是直接地为了劳动,而是为了使一个人在接受文化财富之后,感到自己是一个真正的人,使他体验到一个聪明的、天才的劳动主宰者的尊严感,使他感到自己的生活并不是为了挣得一块糊口的面包,从而感到幸福。(猿愿)如果学生把知识单单看成为糊口的手段,就必然导致毕业后参加劳动的学生认为知识无用,从而在校时就不愿意学习。

苏霍姆林斯基对智育的作用的理解是比较广泛的。他说:在教学过程中实现着智育的主要目标——即发展智力。学校的理想……就是不让任何一个没有在智力方面受过训练的人进入生活。不学无术的人,不管他们(名义上)受过哪一级教育,对于社会来说都是危险

的。不学无术的人,其本人不可能是幸福的人,还会给别人带来危害。从学校毕业出来的人,可能有某些知识不懂,但是他必定应当是一个聪明的人。〔猿猿〕在我们这个时代,没有良好的教养,没有牢固的知识,没有丰富的智力素养和多方面的智力兴趣,要把一个人提高到道德尊严感的高度是不可思议的。〔猿源〕无知会导致精神空虚,而精神空虚往往是青少年走上歧途的根本原因。

苏霍姆林斯基认为,智育应当培养学生的创造才能和广泛的智力兴趣,应当使一个人在整个一生中都能感到丰富自己的智慧的需要,体验到享受人类文化宝藏和精神财富的欢乐和满足。他的学校的一个十八岁的女生薇拉说:看来,成年人总是认为,如果我们深信学校里所学的任何教材在劳动中都是可以运用的,我们就会学习得更好。可是,我们知道,并不是一切都能在劳动中用得上的,人的生活里不单单是只有劳动。可能,我想弄懂浪漫主义和感伤主义,仅仅因为我是人;可能,劳动越是简单,就越是需要掌握更多的知识,文化水平就应当越高,以便生活能够变得更加快乐,更加光明?我决定当一名挤奶员。这项劳动也可以变得很有意义,很有创造性。可是,如果就把劳动当成是全部生活,那我会感到世界是枯燥的、没有欢乐的。有一种信心支持着我,这就是除了劳动以外,我还将有一种丰富的精神生活。所以,我决心把法语学好,以便能够读雨果的原著。我想做到这一点,首先是要证明,我是一个真正的人。〔源〕苏霍姆林斯基认为,学生学习知识,不单是为了劳动,而且更重要的是为了丰富自己的精神世界。只有精神世界极其丰富的人,他个人才会成为幸福的人。个人幸福的人对于社会是有益的,而每一个不幸的人都是社会的“包袱”。

“学习只是学生精神生活的一部分”

苏霍姆林斯基认为,学习是学生的主要任务。但是,学习并不是学生的唯一任务,而只是学生全部精神生活的一部分。学生的精神

· 远 ·

生活是多方面的,如:学习、道德、劳动、体育运动、课外阅读、制作活动、审美活动、友谊……等等。因此,学校就不能单抓学习。学校应当组织整个集体的和每个学生的丰富多彩的精神生活,才能实现全面发展的思想,才能把智育摆在恰如其分的位置上。他说:“学校的精神生活——这是一个很广泛的概念。这既是指激发、发展和满足与必修的课程没有直接联系的多种多样的智力兴趣,又是指我们称之为‘知识的运动和活力的东西’(把知识运用于实践;在积极的活动过程中进行集体的知识交流等)。这里还包括创造活动、独立的智力发展,也包括个人才能、志向和生活目标的形成。在作为一种教育过程的个性全面发展中,精神生活中的集体因素和个人因素的结合与和谐,具有重大的意义。学校的精神生活应当是如此多方面的,以便每一个人都能找到展示、表现、确立自己的力量和创造才能的场所。”

(猿愿)

苏霍姆林斯基认为,如果把学习当成学生的唯一的活动领域,那在实践中是极其有害的。由于各种原因,各个学生的智力才能是不平等的。有的学生能够在学习这个领域里取得成功,“表现出自己”;而有的学生则无力在这个领域里有所进展,甚至接连失败,从而挫伤了他自己的力量的信心,以至丧失了对生活的信心和做人的尊严感。他写道:“智力才能的不平等,连学生本人早在童年和少年时期就看出来了。他们懂得,正是由于这个原因,才使得并非所有的人都能达到智力发展的同样高度。这一情况在今天就成了实现全面发展思想的一大堆困难和一连串重要的、微妙的、复杂的问题的根源。”

(员苑)

“现在,我们的许多麻烦的根源,就在于人的表现的片面性、畸形的单方面性。……在许多学校(也可能绝大多数学校)里,人的表现的唯一领域就是对他的知识的评分,就是他能接近学校里所定的那个最高限度的程度。已经牢固地形成了一种习惯的看法:一个人得了好分数,他就是好人,得了坏分数,他就毫无用处。”

(员愿)

于是,不断得坏分数的学生,就感到这是一种不幸,就感到自己是一个“不够格”

的人。有些孩子在很小的年纪,就因为分数不好而在生活中扮演着“失败者”的角色。每一个“二分”都是对他的无情的“判决”,都深深地伤害着他的自信心和做人的尊严感。

苏霍姆林斯基认为,学生可以“表现自己”的领域是很多的。他说:教育的和谐性就在于,如何把人的活动的下述两种机能协调和平衡起来:一方面,是对客观世界的认识和理解,另一方面,是自我表现,自己的内心实质的表现,自己的世界观、观点、信念、意志力和性格在积极的劳动中、在创造性活动中、在集体成员之间的相互关系中的发现和表现。正是在这一点上(即人的表现上),我们应当加以深思,并且从这个方面来改造我们的教育工作。(图1-1-1)这就是说,除了学习这个领域外,应当让学生在他现在有可能的那个领域里,如道德的、劳动的、体育运动的、创作活动的、审美的……领域里首先“表现出自己”,“达到某种完美的高度”,从而树立起对自己力量的信心,“在学校里抬起头来走路”,维护自己的“做人的尊严”。

但是,这并不是说,一个学生在某一其他领域里表现了自己,有了长处,他就可以不要学习了。“不,如果事情是这样的话,那末教育就变得太容易了:既然你无力掌握学习这件奥妙的事,那你就当个好的木匠或牧羊人吧。不,绝非如此。我们谈的是和谐的教育。一个人只有通过普通教育才能接触智力财富,如果这些智力财富在他眼前封闭着,他就永远不能成为一个幸福的人。但是,一个人既能在某种劳动中表现自己,他就能在自己身上找到在其他领域里——包括在学习领域里克服困难的力量和志向。(图1-1-2)这就是说,如果学生暂时在学习领域里上不去,那就让他在别的领域首先取得成功,树立信心和自尊感。而在别的领域里达到一个“完美的高度”后,他就不肯在学习领域里自甘落后:自尊感是一种强大的推动力。

“不要让知识和能力之间关系失调”

学校面临一个“教学——发展”的关系问题。学校在传授知识,

但并不是每一个学生都有能力接受这些知识。苏霍姆林斯基很重视学生智力才能的“一般发展”。在“教学——发展”关系的理论上,存在着三种观点:一是强调知识,二是强调发展,三是主张教学与发展统一。从苏霍姆林斯基的许多论述来看,他属于教学与发展统一论者。因为无论从理论上和实践上来看,他是既重视知识,又重视能力^①的。

针对苏联学校中死记硬背的传统教学方法,苏霍姆林斯基多次提出“要思考,不要死背”的口号。他说:“不应当把学习变成连续不断地积累知识和训练记忆,变成使人迟钝的、毫无用处的、对儿童的智力发展有害的死记硬背。(员)儿童学习不好,常常不是因为他不努力,而是因为他不会学习。儿童不会观察、思考、推论,就只好依靠死背。因此,学校的首要任务就是“教会学生学习”,把学习的能力教给学生。如果教师灌输大量的知识,而学生还没有学会怎样掌握这些知识,就会出现“能力落后于知识”的情况,就会造成“能力与知识之间的关系失调”,其结果就是学生的负担过重,学业成绩下降,学生开始对学习感到厌烦、反感,不愿意再学习下去。苏霍姆林斯基把这个过程称为“恶性循环”。他认为,学生应当在掌握知识的过程中同时掌握学习的能力。知识既是目的,又是手段——自己去获取新知识的手段。他要求学生在入学后的第六学年末就牢固地掌握下列基本能力:(员迅速地、有表情地、有理解地阅读。(圆流畅地、足够快速和正确地把教师口授的东西写出来。(猿学会思考,把几种客体、事物、现象进行比较和对比。(源学会观察周围世界的现象。(缘能用词句表达思想。(远能划分出所读的东西中的逻辑上完整的各个部分,并能确定它们之间的相互联系和相互依存性。(苑能找到自己感兴趣的问题的有关书籍。(愿能在书中找到自己感兴趣的问题

^① 苏霍姆林斯基在这里用的是“умение”这个术语,我国习惯译为“技能”,现根据它的含意暂译为“能力”。但究竟怎样给“能力”下一个确切的定义,还有待进一步讨论。——本文作者

的有关材料。(怨)能在阅读过程中对所读的东西进行初步的逻辑分析。(员)能一边听教师讲解一边把思想内容简要地记录下来。(员)能一边阅读课文一边听懂教师关于如何理解课文及其逻辑上的组成部分的指示。(员)会写作文——把自己在周围所看到、所观察到的东西叙述清楚。(怨)这十二条能力就是学生顺利地学习的“工具”，就象木匠要有几把得心应手的斧、锯、刨，才能顺利地工作一样。

然而,上述能力都是要在学习知识的过程中苦练出来的。因此,培养能力离不开掌握扎实可靠的知识。以阅读能力为例。苏霍姆林斯基从小学起,要求学生熟记二千个常用词。他说,要学会阅读,在小学四年里,学生至少要读书二千小时(包括课内和课外),朗读二百小时。经过这样扎实的训练,要求学生把阅读过程变成“半自动化”。所谓阅读“半自动化”,就是一眼看上去就能用视力和思维把握住句子的完整成分或不太复杂的句子,看一行书只要目光停顿两、三次就能理解。(见《苏霍姆林斯基教育文集》)同样,上述十二条能力,都要来严格认真的训练,真正过关。果能如此,学生的能力就能赶上知识量的增长。到了七年级以后,他们就能大量地猎取系统的科学知识了。

知识要有一个广阔的“智力背景”

要使学生掌握深刻而牢固的知识,就必须使学习有一个巩固的“大后方”,或者说,要把知识建筑在一个广阔的“智力背景”上。苏霍姆林斯基非常重视学生的课外阅读,注意培养学生自学的需要和自学能力,使他们通过自学为知识创造一个广阔的“智力背景”。他说:“如果把我们的学生在就业那一年所具备的知识当作一个单位,那末他们每一个人在一生的劳动生活中,还必须再给自己的精神财富增加五、六个单位,否则他们就会落后于生活,不能顺利地工作。生活越来越多地要求知识的不断更新。没有对知识的渴望,就不可能有完满的精神生活,即劳动的、创造性的生活。因此,我们必须培养学生发自内心的自学的需要。”(苏霍姆林斯基《给教师的建议》)在实际工作中,必须给学

生的时间留有余地,使学生有读课外书的时间。在苏霍姆林斯基领导的巴夫雷什中学,下半年一律不排课,供学生按照志愿参加课外活动或独立阅读。他认为,课外阅读是必修课程的“大后方”。“如果青少年没有自己爱读的书和喜爱的作家,我就很难设想他们会得到完全的、全面的发展。……我力求使我的学生在小学的时候就积累自己的小小的藏书量。到了中年级和高年级,他们的藏书已经相当可观——约有一百到一百五十本书。(见《愿缘》)有些孩子的藏书达到四、五百本。对于学生应当阅读哪些书,则应当精心地加以挑选和推荐。

苏霍姆林斯基善于把课堂上要教的教材跟学生的课外阅读结合起来,从而使两者相互促进,并提高学生对两方面的兴趣。例如,他在教初中物理时,感到这门学科里有许多难懂的科学概念。每教一个新概念,都要借助课外阅读来配合。“这时所教的概念越复杂,给学生阅读的书就要越有趣、越有吸引力。(见《愿缘》)学生读了这些书,思维的积极性大大提高,他们发现自己有许多不懂的东西,头脑里装满了“为什么”。这时候,学生的求知欲最高,教师在课堂上的讲解就收效最好。”对于读书多的学生来说,在课堂上所学的任何一个新概念,能够纳入他从各种书里汲取的知识的体系里;这时候,课堂上所教的科学知识就具有了特殊的吸引力,学生会感到它们是帮助把“自己头脑中已有的东西”弄得更明白的必不可少的东西。(见《愿缘》)苏霍姆林斯基还鼓励学生在自己喜爱的知识领域里深入学习,广泛阅读。他说:“如果学生的智力生活仅仅局限于教科书,如果他做完了功课就觉得任务已经完成,那末他是不可能有什么特别爱好的学科的。”(见《愿缘》)必须千方百计地培养学生对自学的兴趣和需要;“使每一个学生在书籍的世界里有自己的生活”;“使他深入地钻研人类知识的某一个领域”,在学校里造成一种在自学方面相互竞赛的气氛。(见《愿缘》)这就首先需要培养学生的自学兴趣。“经验证明,只有在兴趣、爱好的基础上才能产生这种需要。心理学家斯·鲁宾斯坦说,对个性的外来影响只有通过内部的东西才能起作用。我

想补充一点,在人的行为中,没有一样东西不是来自外部刺激的,而这种外部的东西则必须通过深刻个性的东西表现出来。(圆猿)苏霍姆林斯基认为,使学生积极参加各种课外小组活动,会促使他们去读书,而读书又引导他们去进行创造性的劳动,这是培养自学的可靠途径。

让每一个人的才能都得到尽量发展

苏霍姆林斯基确认,每一个学生都是一个“独一无二的个性”,“没有两个象两滴水那么相似的儿童”;有三百名学生,就会有三百种不同的兴趣和爱好”。教育者的明智,就在于他能从似乎“差不多”的学生中,发现每一个人特有的兴趣、爱好、特长和志趣,大胆地让每一个人的才能得到尽量发展。他提出三项具体要求:(员让每一个学生都有一门特别喜爱的学科。在这门学科上,鼓励他“超大纲”,大量阅读课外书籍,比同班同学居于遥遥领先的地位。(圆让每一个学生都有一样入迷的课外制作活动,例如制作发电机模型、培育小麦良种、安装电子计算机,等等。(猿让每一个学生都有他自己最爱阅读的书籍(包括文艺作品和科技著作),其中又有几十本是他喜欢反复地翻阅的。苏霍姆林斯基说,如果一个学生到了十二、三岁还没有在这三个方面显示出明显的倾向,那末教育者就应当为他感到焦虑,坐立不安,必须设法在精神上对他施以强有力的影响,以防止他在集体中变成一个默默无闻、毫无个性、“灰溜溜的”人。

他认为,除了教科书和做作业之外,学生什么都不想,那末他只能成为门门分数都及格,但对社会却毫无贡献的人。如果学校把功课表排得满满的,把学生的时间都填满了必修的课业,那末学生的天赋、才能、特长、志趣,就会在尚未意识到的时候就被扼杀了。正是因为苏霍姆林斯基提出了这些大胆的主张,并且经过几十年的实践检验,他所领导的巴夫雷什中学,从一个普普通通的农村中学,变成了一个人材辈出的模范学校。这所学校历年的及格率都达到 怨怨豫

以上 ,升入高等学校深造的人数也很多。但是 ,他并不以及格率和升学率来衡量自己教育工作的成败。他感到满意的是 :他的每一个学生都成了全面发展的人 ;“合格的公民” ,每一个人都在生活中找到了他的条件许可的合适的地位 :能够成为科学家的成了科学家 ,能够成为集体庄员的成了有道德、有知识的普通劳动者。

最后 ,值得一提的 ,是苏霍姆林斯基的一个含意深远的教育思想 :把每一个学生培养成幸福的人。他说 ,教学大纲、教科书规定了给予学生的各种知识 ,但是没有规定给予学生最重要的一样东西 ,这就是 :幸福。

苏联“智力加速器计划”述评

苏联教育科学院心理学研究所所长达维多夫。(В.П.Давыдов)主张,支配传统的学校教育的教学论和学科课程编制原理,必须加以根本变革。传统学校向儿童传授的知识,停留于经验性概念,儿童所形成的思维也停留于经验性思维。建筑在这种学科构成基础之上的思维理论是联结心理学,它是同形式逻辑学、感觉论的经验论认识论联系在一起的。这种理论的片面性就在于,将一般表象—经验概念的形成绝对化了,而忽略了高级的理论思维。传统的教学论所倡导的教学内容与教学方法就是以这种联结心理学和感觉论认识论所揭示的认识及其发展规律为基础的。按照这种理论,小学生的思维是感性的形象的思维。因此,儿童在这一阶段里是不能掌握理论的、科学的概念的,是不能展开理论思维的。达维多夫的“初等教育改革论”及“智力加速器计划”的实验,是对这种传统的教育的挑战。

构成达维多夫理论的基础的,是维果茨基、鲁宾斯坦、列昂节夫等人发展起来的辩证唯物论。尤其是维果茨基的理论(关于生活概念与科学概念,发展与教学的相互关系的理论),成了他的理论构成的重要依据。达维多夫针对传统的学科课程编制之基础的各种原则——衔接性、量力性、意识性、直观性原则,相应地提出了他的新原则。

第一、他针对传统的衔接性原则强调初等教育要跟学前教育衔接,中等教育要跟初等教育衔接这一点,主张教学的各个阶段应是不同质的阶段,学科课程应有质的变化。儿童只要一入学,就必须开始学习不同于就学前的经验性学习的新的活动,亦即必须开始学习科学的概念,诸如掌握“房子”、“桌子”之类的语词的科学涵义。