

学校班级教育概论

魏国良 著

华东师范大学出版社

序

在学校教育当中,班级可以说是最能体现学校特征的组织形式了。它既普普通通,学校中随处可见班级的影子;也长长久久,从我国近代教育史算起,它已存在了一百二十年,且未曾呈衰退之势。大概也正是它过于普通、平凡,才使得现有的教育学论著很少将班级作为一个独特的组织来进行深入探讨,才使得一些教育理论工作者和实践工作者容易忽视班级的重要作用,容易忽视在思维中把它从教育的整体中分离出来,作为一个相对独立且独特的对象加以研究。

然而,班级的作用不容低估,班级的研究不能忽视。

如果我们以传统的观点把一个人的发展分为受教育时期和工作时期,那么,他的童年、少年和青年,就主要是在班级度过的;如果我们以终身教育的观点把一个人的发展视为受教育——工作——受教育——工作……的话,那么,人在一生中,过班级生活的时间就更长了。在制度化教育的背景下,人接受教育的历程,也就是经历班级生活的历程;即使在非制度化教育当中,班级虽然一定程度上摆脱了它在制度化教育中的表现形态,但也并非是不存在的。因此,研究班级,就是在探究个体身心发展的一个有效途径,为学生身心全面而健康的发展提供佐证。

美国著名人类学家摩尔根曾把人类社会区分为野蛮、愚昧和文明三个阶段。他认为文明阶段社会的主要特征之一,即是正规教育的出现、学校系统的完备及普及教育的实施。暂且抛开这种对人类社会所作分期的正确与否不论,就他所阐发的学校是

人类文明的体现与保证这一点上,无疑是符合事实的。作为学校最主要的教育组织形式,班级推动了近现代人类社会及其文明的发展。它导引着儿童认识世界的方向,铺设着逝去世界、现实世界与未来世界的桥梁,促使着儿童知、情、意的融洽一致。当社会赋予学校教育这样或那样的使命的时候,实际上也就是对班级提出了这样或那样的要求。我们常说,没有教育的更新,社会的变革是不可想像的;而在教育的更新中,班级的变革与发展几乎又可以说是教育发展的催化剂。班级这一教育细胞,负载着社会的期望与教育的各种各样要求,政治、经济、文化的影响以及各种社会价值观在这里交汇、冲撞。因此,研究班级,在某种程度上,也就是在探究教育为政治、经济、文化服务的途径与方式,为社会的发展提供来自于教育的动力。

十一届三中全会以后,学校教育的改革风起云涌,教育工作者越来越清醒地认识到,要提高教育、教学质量,更好地促进学生的身心发展,使教育向更符合社会要求的方向迈进,离开教育改革是不可能的。但是,任何一种教育改革最终将触及学校教育,其中的相当多数涉及到班级,诸如师生关系、师生互动方式、师生角色地位等等。在现有的制度化教育模式没有发生根本性变革之前,在学校没有像美国非学校化理论的倡导者伊里奇(I. Illich)、赖默(E. Reimer)等人所主张的学校应予以消亡,且代之以“学习网络”之前,班级仍然会是学校的主要表征。我们在大谈特谈提高教育、教学质量的时候,实际上在一定程度上就是在向班级要效率;我们在大声疾呼在教育、教学中要把学生当做一个真正的主体来看待的时候,实际上在一定意义上就是要在班级内给学生以多种参与的机会,发挥学生的主观能动性;我们在认真批评传统的教育方式的时候,实际上也就是在向班级教育、教学中的陈腐与落后因素宣战。要搞好教育、教学改革,班级的研究不能不说是其中的一个重

要环节和前提。

班级,在社会学家看来,它是一个社会体系;在经济学家看来,它是社会劳动力再生产的组织形式;在文化学家看来,它是传承、创造文化的基础;在心理学家看来,它是一种特殊群体,有着特定的心理表现。不同的学科对它有着不同的透视方式和视角,有着不同的范围和内容。

但不论对班级如何看待,班级的研究一如社会学家盖兹尔(J. W. Getzels)所提出的,至少会涵盖这样三个方面:制度、个人、团体。他认为,班级活动通常受着两方面因素的影响:一为制度方面的因素,一为个人方面的因素;前者指制度中的角色期望,即社会体系及文化规范对班级中的教师与学生提出的要求,属团体规范层面;后者指个人的人格特质与需要倾向,即基于个人身心的特质所产生的需求、愿望等,属个人情意层面。团体是介于制度和个人之间的一个中介因素,起着调节、平衡的作用。团体活动会形成一种气氛,进而影响着团体中每一成员的意向。团体的气氛及其成员的意向一旦形成,就会发挥协调角色期望与个人需要的功能。

就此而言,研究班级,不可避免地要论及班级组织、影响班级活动的社区与家长、班级中的教师与学生、班集体等等。

魏国良同志积多年之功所写就的《学校班级教育概论》专著,在这些方面作了积极的尝试,进行了有价值的探索,为我们认识班级活动、班级组织等提供了许多帮助。可以说,题有特点,文有新意。当然,有一些问题也是可以进一步商榷的。我们期望班级的研究能够蔚然成风。我们给班级以更多活力之日,也就是教育、教学焕发出更旺盛的生命力之时了。

瞿葆奎

一九九八年四月于华东师大

目 录

第一章 绪论	1
第一节 学校班级的历史认识.....	1
一、班级产生前的教育形制.....	2
二、班级教育形制的产生.....	5
三、班级的曲折发展.....	8
四、班级的发展趋向	11
第二节 学校班级的功能和任务	13
一、学校班级设置的依据	13
二、学校班级的功能	16
三、学校班级的任务	27
第三节 学校班级研究的意义	29
一、班级研究的理论意义	29
二、班级研究的实践意义	31
第二章 班级概论	34
第一节 班级的概述	34
一、班级的界说	35
二、班级的基本特点	37
第二节 班级风格与班级风气	39
一、班级风格	39
二、班级风气	42
第三节 班级群体的心理特点与典型心理现象	46
一、班级群体的一般心理	47

二、班级群体中的典型心理现象	51
第四节 学校班级的构成与职能	60
一、班级的组织构成	61
二、班级的干部构成	63
三、组织与干部的活动方式	65
四、班级制度	66
五、班级的常规工作与日常活动	66
六、班级资料的管理	69
第三章 自主论	71
第一节 有关学生自主问题的理论与评价	72
一、卢梭:自然适应说	72
二、赫尔巴特:箝制式管理说	74
三、杜威:儿童中心说	76
四、皮亚杰:自我发展说	78
第二节 自主的水平与层次	79
一、自主的概述	79
二、自主的界定	82
三、影响自主水平的因素	84
四、自主的差异模型	85
第三节 自主的品质	89
一、自主品质的含义	89
二、影响自主品质的因素	90
三、自主品质的特征	91
四、自主品质的分类	91
第四节 班级自主性的培养与发展	94
一、自主性是班级工作的基础	94
二、班级自主性的测量	97

三、班级自主性的培养与发展	99
第四章 活动论	105
第一节 几种活动说的评价	106
一、自然活动说	106
二、设定活动说	108
三、指导活动说	110
四、活动法教育	112
第二节 班级活动理论认识	113
一、学生个体的自我活动	114
二、班级群体的活动	117
三、班级教育活动	121
第三节 组织班级教育活动的基本原则	125
一、对活动参加者的具体要求	125
二、组织班级活动的基本原则	129
第四节 班级教育活动的组织技术	132
一、班级教育活动的设计	133
二、班级教育活动的组织	136
三、班级教育活动的评估	137
第五章 人格论	139
第一节 人格的概述	140
一、人格是人的基本素质	141
二、人格与民族、阶级精神相联系	142
三、人格是社会风尚的表征	143
四、人格是思想、品德、情感的统一体	145
五、人格导向由社会评价来调节	147
第二节 人格教育是教育的基本内容	148
一、几种教育形态中的人格素质要求	148

二、人格教育是我国教育传统	150
三、现当代教育中的人格教育	153
四、德育与人格教育	154
第三节 人格机制与人格效应	156
一、人格品位的有机构成	156
二、社会活动中的典型人格效应	159
第四节 班级的人格养成教育	163
一、尊重学生人格是班级教育的基本原则	163
二、班级中的人格养成教育	165
三、学生人格问题的分析与矫治	169
第六章 群体论	174
第一节 群体的概述	175
一、群体的界定	175
二、群体的类型	178
三、群体的基本特点	182
四、群体影响力的测量	186
第二节 班级中的群体模式及作用	188
一、班级中学生群体的形成	188
二、班级中群体的发展与类型	190
三、班级中学生群体的作用	194
第三节 班级学生群体的创设与教育	196
一、学生群体需要创设、指导	196
二、让每个学生归属于一定的群体	199
三、培养相容性学生群体	202
四、保持群体的稳定性与流动性	205
五、提高学生群体素质	206
六、对学生群体违纪的处理	207

第七章 学习论	210
第一节 几种学习理论的评价	211
一、国外几种学习理论的评价	211
二、我国传统的学习理论	216
第二节 班级学习的机制	217
一、有关班级学习的描述与研究	218
二、班级学习的基本特点	221
三、班级学习的类型	227
四、班级学习的一般过程	229
第三节 班级学习中的组织策略	233
一、构建班级课堂教学常模	233
二、编制课堂教学设计	235
三、注重教师课堂行为的有效性	237
四、启动教师的教学机智	238
五、消除班级学习疲劳	241
第四节 班级学习风气的培养与发展	243
一、班级学习风气界说	243
二、班级学习风气的量标	247
三、班级学习风气的培养与发展	248
第八章 冲突论	251
第一节 冲突的概述	252
一、冲突的界定	252
二、中学生冲突年龄阶段	255
第二节 冲突的心理机制	257
一、冲突的一般心理过程	257
二、冲突反应的制约因素	259
三、冲突的特点与效应	264

第三节 班级学生冲突的诱因分析	265
一、学生冲突的内在因素	265
二、学生冲突的外部触发因素	268
三、学生冲突的直接诱因	269
第四节 班级学生冲突的预防与协调策略	271
一、班级学生冲突的预见	272
二、班级学生冲突的预防	274
三、学生冲突的协调	278
四、注重学生冲突的研究	281
第九章 规范论	284
第一节 规范的概述	284
一、规范的历史沿革	285
二、规范的界说	288
三、规范与章程、法律	291
四、规范的种类	292
五、人是多重规范的统一体	293
第二节 班级规范的内在机制	295
一、班级规范的归因分析	295
二、班级规范的形成	298
三、班级规范的内容与功能	302
四、班级规范的调节方式	304
第三节 班级规范的培养与发展策略	307
一、教师行为规范	307
二、班级规范系统	309
三、班级规范形成的标志	310
四、培养班级规范的指导思想	312
五、班级规范的创设技术	314

第十章 卫生论	317
第一节 卫生的概述	318
一、卫生的传统认识	318
二、卫生的涵义	319
三、卫生的分类	320
第二节 群体条件下的班级卫生学特点	322
一、自我认识上的变化	322
二、身心活动的周期性	323
三、非言语交际	325
四、环境多方面因素的影响	327
第三节 班级学生的身心健康指导策略	329
一、学生心理健康指导	330
二、学生生理健康指导	337

第一章 绪 论

尽管许多教育经济学家尝试过这方面的努力,也有过各种各样的估计,但是仍然很难确切评价学校的班级教育形制对人类近现代文明作出的巨大贡献。不过,有一点是可以肯定的,那就是班级教育形制是近现代社会发展的一个坚实的基座。它承载着在封建桎梏下孕育、奔涌出来的社会憧憬,同时班级作为一块阶石帮助人类踏进了辉煌的现时代。

如果我们说,在现时代,个体一生中有三分之一的时光——他们的童年、少年、青年时代是在学校班级中度过的,这也许并不为过。它把人类社会未来生活的轨迹模压在每一个称作“同学”的心灵上,使他们在走出班级的几十年中,依然能够循着班级给予的惯性前进。

第一节 学校班级的历史认识

像一切社会形态都是社会发展长链上的链环一样,学校班级教育形制也是社会历史发展到一定阶段的产物。因此,为了探寻班级教育形制的发展规律,让我们先追随人类社会发展的踪迹,鸟瞰一下教育形制的演变过程。

一、班级产生前的教育形制

严格地说,在班级教育形制产生前的两千多年中,并未具体而确定地提出过某一教育形制,但有过形制式的教育现象。这些现象被教育史家冠之以“制”,以利阐说。这与近代教育家依据某一教育理论提出的各种各样的“形制”、“方案”、“计划”等等显然有本质的区别。这一点至少说明当时的人类社会对于如何设计人类个体的发展还缺少理论性整体认识。

1. 巴特里制

这是盛行于氏族公社时期的罗马的一种初始教育形制,又称为家长制。按照这种教育形式,婴儿呱呱落地之后,决定他生死予夺的是他的父亲。当父亲任其躺在自己的脚下时,表明这个孩童毫无生望;倘若父亲把孩子抱起,说明这个孩子被赋予了生活、教育的权力。在今后的岁月里,他将在父亲督导、教育下学习农业技能、军事技术以及氏族的传统,完成氏族的嬗传。

巴特里制所表现的教育情景,与我国宋代蒙养读物《三字经》中所强调的我国悠久传统中的“父教”有类似之处。《三字经》中说:“……窦燕山,有义方,教五子,名俱扬。养不教,父之过……”父行教职,养子不教而成为为父的过失,把这些写进幼童发蒙的书本,显然家长制教育早已是当时社会的普遍要求和普遍教育现象。不仅如此,我国早期的一些教育论著还就这种教育形制的基本特征进行过一些初始的探讨。《学记》中说:“良冶之子,必学为裘;良弓之子,必学为箕。始驾马车者反之,车在马前。”这说明当时的家庭教育是一种自发的、濡染式的教育,即通过耳闻目睹、口耳相传的方式来传递社会劳动、社会生活经验的。这种教育形制中集家长、教师于一身的特征正是当时社会生产力水平的体现。

毫无疑问,巴特里制是一种原始的个别教育形制。这种教育表明,专门的教育活动——学校教育尚未从社会生活中分化出来;

作为完成这种教育活动的职业承担者的教师,也没有从社会粗放分工的背景中走出来。当氏族公社存在的全部价值是为了繁衍种族、维持生命、抵御灾祸的时候,这种教育在氏族活动中的地位和效率也就可想而知了。这里需要特别指出的是,那时的家庭教育与今天的家庭教育并非同一个概念。前者是那个时代的全部教育,后者虽然因袭了家长制教育的某些表征,但它仅仅是现时代教育的一个方面。

2. 利森制

公元前 335 年,希腊学者亚里士多德在雅典创设利森学院。所谓“学院”,就是在树荫下向慕名而来就学的学生讲学。不问老幼尊卑好恶,只要愿意听讲的,便可坐而听师论道,让恣肆汪洋的阐发启迪自身心智,而为师的亚里士多德则沉浸于纵横捭阖的逻辑之中。这样的“赏心乐事”就是教育史上被称作“逍遥派”的教育形制。利森制即讲学制,其特点是极其自由,就如倡始人亚里士多德所说,赋予“自由民的价值”,注重个性的修养。

比亚里士多德的讲学更早一些的我国,孔子以其游历讲学十三国而著称于世。“圣人七十,弟子三千”,便是讲学带来的硕果。《论语》中描述孔子讲学时的风采说:“孔子于乡党,恂恂如也,似不能言者。其在宗庙朝廷,便便言,唯谨尔。朝,与下大夫言,侃侃如也。与上大夫言,诤诤如也。”对于他的弟子们,如颜渊所言,“夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能。”讲学制是建立在学者或智者的学识、德行基础上的,渊博精深的学识和高尚的德行是施行教育的巨大力量。“仰之弥高,钻之弥坚;瞻之在前,忽焉在后”,就形象地写出了它的作用。这种教育对于学生毫不挑剔。“有教无类”不仅是说施教者对于受教者地位尊卑毫不计较,而且对于受教者的年龄、心智差异似乎也毫不介意。这种对象极为广泛的教育,毫无疑问是对官学垄断的反动,旨在还教育于平民。

利森制所代表的这种以讲学为主要教育活动的教育形制,一方面反映了当时社会扩大教育对象的要求,另一方面也说明了当时社会存在着两大教育湍流:官学与私学。这一教育现象带来了今后两千余年的教育分野。从教育形制上说,虽然它可以促使接受教育的人数大大增加,但从其本质上讲,这种教育形制仍未走出个别教育的禁苑。它的师徒式的授受方式,尽管优于巴特里制,依然是变形的家长制,即“一日为师,终身为父”,视教师为父执。据说孔子死后,弟子服丧三年,其中“子赣庐于冢上,凡六年然后去。”这种师徒式教育的弊病也就可见一斑。况且真正能够受业的人,还仅仅是那些有“余暇”(英语中的“学校 school”即源于希腊语里的“闲暇”)的人们,并非严格意义上的社会底层的平民,因而这种教育的广泛性也就大可怀疑了。

3. 座堂制

座堂式教育形制是诞生于中世纪欧洲经院的一种教育形制。座堂,即天主教设有主教宝座的大教堂。座堂教育并不仅限于大教堂,也包括教区学校、僧院学校。由于有了固定的座堂,也就有了固定的教育场所。学生聚集于座堂内,形式上很类似于后世的“班”了。但是这种“班”没有固定的上课时间,一切悉听负责该座堂的牧师或主教的临时安排。学生入学时间不同,修业长短随各人能力而定。于是,座堂内就出现了这样一种景象:学生虽然都在学校学习,但他们每个人所学各自不同。一部分才开始学习字母,另一部分已经开始学习音节,第三部分则在阅读了。执教的牧师或主教并不面向全体学生讲授,而是将学生逐一叫到自己跟前面授。

这种教育方式与我国旧时代的学塾十分相像。在学塾里,学生从五六岁至一二十岁皆有,入学年龄不限;每天教师将学生一一叫到跟前,逐一授当日之课,然后学生自己读书、习字等等。这种

教育方式,虽有教室,但无“班”的区别,教师本人一身几任,教学方法的刻板、教学课程的随意等等成为我国绵延一千余年的主要私学教育形制的特点。即使在当时的官学、书院里也毫无例外地采取了这样一种教育模式。以官学鼎盛的汉代为例,其最高学府——太学的授课方法有以下两种:一为“都授”,由博士会集诸生作大型讲演;一为“都讲生”,博士派遣高徒代讲。用这种授课方法来解决当时“诸生横巷,为海内所集”的巨大的教育需求与教育规模之间的难题。

显而易见,座堂制仍然是一种个别教育的教育形制,是面对个别学生的授受教育,因而汉代就有“及门弟子”、“著录弟子”的称谓。这种教育虽然有了“班”的初始形态,但仍然缺少“班”的本质属性,与后世的“班”本质上是不同的。

二、班级教育形制的产生

班级教育形制产生于欧洲中世纪末期。随着工商业的发展,中心城市的勃兴,平民阶层不断扩大。平民是当时工商业劳动力的来源。为了提高工商业生产力水平,劳动者的素质迫切需要改善,劳动者的受教育面亦需扩大。这样,扩大教育规模、普及教育就成为当时日益增长的社会需要,班级教育方式也就应运而生了。

1. 拉萨尔分组

拉萨尔分组是法国天主教牧师拉萨尔在法国创设的初等学校中采取的教学形式。他按儿童的能力高低,编成若干个小组,每组由一名教师在同一时间采用同一教法向全组进行教学。这种分组与现在分班教学除在人数上有多少之别外,基本教学方式、分组指导思想等已相差无几。因此,国外教育史家认为“拉萨尔分组”是班级教育形制的雏形。

“拉萨尔分组”与座堂制有明显的区别:前者根据学习者共性

组织教学,后者针对学生个性进行教学;前者同时受教人数多,教育效率高;后者同时受教人数少,教育效率低。当然,拉萨尔采取分组教学法的初衷,是通过教育迅速、大量地培养学识程度基本一致的学生去拓展天主教的影响,以遏制与之对立的胡格诺派的传播。然而,它在客观上却发展成为一种教育组织形式,成为具有强大生命力的、个别教育所无法企及的崭新的教育形制。

2. 兄弟会学校

兄弟会是一种宗教教派。它是为反对天主教的迫害和王室的统治而结成的地域性、民族性的民间宗教组织,内部有严密的机构,十分重视兴办本教派的学校,以壮大发展教派力量。其中,乌克兰兄弟会与捷克兄弟会便是当时比较著名的兄弟会教派。捷克教育家夸美纽斯本人就是捷克兄弟会的领导人之一。

兄弟会为了扩大教派影响,在本教派内兴办的学校中率先采取了分班教学形式;以此普及初等义务教育,广纳兄弟会的主要成分——农民、手工业者的子女入学。这样,兄弟会的分班教学教育形制,不仅在当时教育发展潮流中独树一帜,大胆地走出了个别教育的禁苑,而且也为夸美纽斯的总结推广提供了实践依据。

3. 班级教育形制的确立

公元 1632 年,捷克教育家夸美纽斯完成了他的主要论著《大教学论》,标志着班级教育形制经过漫长的实践探索与理论概括,以一个成熟的教育组织形式走进了近代社会。

夸美纽斯在其《大教学论》中,阐述了相对于个别教育的“小”而言的“大教学”——班级教育形制的基本表征:

A. 学年 夸美纽斯第一次确立了“学年”的概念。他把一年分为四个学季,每学季上课放假均有定时;并且确定每学年秋季(9月1日)招生,学生同时入学,同时升级,同时毕业。他甚至对各级学校作息时间也作了具体安排,规定每日工作 8 小时(其中国语学