

# 电子图书



信息技术的结晶

人类文明的载体

网络的基本资源

## 序言

### (一)

王明达

全国哲学社会科学“八五”规划重点课题“1979~1993年我国普通中小学教育改革与实验发展状况的调查与评价研究”以这套丛书形式反映我国15年来教育实验成果，很有意义。1979~1993年，这15年里我国掀起一个继30年代第一次教育实验高潮之后的第二次高潮，其范围之广、规模之大、类型之多、成果之丰富都远远超过了前一次。教育实验成为这一时期教育战线令人瞩目的大事，“教育改革，实验先行”，“教育科学的生命在于教育实验”，“科研兴教”等响亮口号在鼓舞并指导人们投入教育改革，开展教育实验，促进了教育事业的发展。当前，我们正面临新世纪的到来，教育要做迎接未来的思考。1995年召开的全国教育工作会议提出“全面深化教育改革，促进教育事业的发展”就是这种思考的总体精神；教育实验是深化改革的基础工作，必将在新的历史时期继续发挥它的探索功能和预测功能，促进我国教育事业的新发展。

教育实验既是一种教育科学研究方法，又是一种特殊的教育实践活动。它是具有科研性的教育实践活动和具有教育实践性的科研活动的统一。15年来的实践证明，教育实验对转变人们的教育观念，全面正确地贯彻教育方针；对减轻中小学生过重的课业负担，提高教育质量，发展他们的个性特长；对造就学者式的教师队伍及专家式的领导干部；对构建适应社会发展和适应学生发展的学制、课程、教材教法以及教育理论等方面，都显示了卓越的成效。

国家教委一贯重视教育实验研究。一方面，对中小学开展的各类教育实验，给予支持鼓励，并通过调查、专家研讨等多种方式，广泛吸收教育实验经验，作为国家教委教育决策的依据，推动了决策的科学化、民主化进程；另一方面，对经历多年确有实效的教育实验，组织专家评鉴。予以宣传、推广，推动了教育教学先进经验的普及工作。希望广大教育工作者、教育科研人员与教育行政领导更加紧密地团结合作，夺取教育实验的新成就。

1994年11月，中国教育学会教育实验研究会成立了，这又是我国教育实验发展中的一件大事。它反映了广大教育实验工作者的强烈愿望，标志着我国教育实验进入了新的阶段。希望成立后的教育实验研究会能紧密结合我国教育改革和发展的实际，团结更多的人更深度地进行教改实验，深入开展研究。不但能在微观的教学过程、教学方法方面，而且还应在宏观的教育结构、教育体制等方面开展实验研究，积累更多经验，为提高我国的教育质量和办学效益做出更大贡献。

### (二)

李秉德

本世纪30年代，我国曾经出现过一个教育实验的高潮。其中有些实验的规模是相当大的，如晏阳初以中华平民教育促进会的名义在河北定县所办的教育实验县，以学校、家庭、社会“三大方式”实行生计、文艺、卫生、公

民“四大教育”；又如梁漱溟以山东乡村建设研究院的名义在山东邹平和菏泽所办的两个实验县，依靠“村学”和“乡学”组织，把教育、生产、保卫三者结合起来。另外，在江苏、上海以及其他一些地方，则有更多规模较小的实验区或实验学校，如陶行知所办的晓庄师范、山海工学团，黄炎培所提倡的职业教育，李廉方所办的开封教育实验区，江苏教育院所办的一些实验等，都产生过程度不同的影响。这些实验的共同点，就是想为当时的教育乃至整个中国找出一条改革的路子来。显然，倡导这些实验的有识之士，已经不满足于此前照抄日本和西方的教育模式，开始想走教育中国化之路。这种精神是非常可贵的。可惜！主要由于抗日战争发生，这些实验大都被迫停了下来。

事隔近半个世纪之后，也就是自十一届三中全会以来，随着国家实现重点转移，实行改革开放政策，在我国出现了第二次教育实验高潮。我们知道，第一次教育实验高潮是在国难当头、政治混乱、经济凋敝的时代背景下，一些爱国之士想通过教育走通一条教育救国之路。显然，不管实验者的主观愿望如何，也不管实验的局部效果如何，那条教育救国之路是绝对走不通的。80年代的情况则与30年代根本不同了。我们国家地位已经大大提高，政治空前稳定，经济日见繁荣，为了加速社会主义两个文明建设，增强综合国力，极需提高人的全面素质。在这种情况下出现的教育实验高潮则是适应时代召唤，为教育改革探路而发展起来的。它走的是教育兴国之路，而这条路则是大有可为的。

这第二次教育实验高潮分布地区之广、数量之多，远非第一次实验高潮所能及。而且这次实验高潮比起前一次来，是把实验的问题集中在严格意义的教育范围之内，因而搞得更细致、更具体。假如说，第一次高潮是多从宏观方面着眼，而这第二次高潮则可以说是多从微观方面着眼。因此这些实验大都在不同程度上吸收了现代教育思想，而且由于它们更接近于学校实际，也就更便于操作和推广。

另外，我国教育面临的情况是：人口多，教育规模大，而各地经济文化发展又很不平衡。为此，各项改革措施必须区分不同情况，慎重行事。在此情况下搞教育改革，最好是先搞小规模实验，再逐步推广，稳步前进。就这一点来说，当前的这些教育实验都是具有非常重要的作用与意义的。

当前，这一教育实验高潮正方兴未艾，继续向深度广度发展。我们知道，各项工作都是既有连续性，又有阶段性。我国自改革开放以来至今已有15年了。把这15年来我国教育改革与实验的情况回顾一下，作出一个阶段性的总结，巩固与发展已经取得的成果，找出并克服存在的缺点，以利于今后教育改革与实验工作的开展，这显然是十分必要的。因此，我认为，被列入国家“八五”重点课题的“1979~1993年我国普通中小学教育改革与实验发展状况的调查与评价研究”，其成果除建立“全国普通中小学教育改革与实验信息库”外，作为丛书出版问世是非常合乎时宜的。

这套丛书涉及到我国当前中小学教育实验的方方面面：从理论探讨到实况、实例；从学制、课程到教材、教法；从设计、实施到学校管理；从实验方法、技术到评价、推广；从当前情况到未来预测。总之，编者们的想尽可能全面地、系统地反映出15年来我国教育实验高潮的全貌与达到的水平。然而，15年来我国教育实验类型之多、内容之丰富，要想完美无缺地完成这项任务，显然是十分艰巨和困难的。不过，我们知道，总结只是一种研究方法，

在总结过程中所提出的一些看法和论点，并不能说都是科学的结论，更不能说都是定论。更何况现在各项教改实验和研究工作都还在不断向前进行的过程之中。在这种动态情况之下，在我国教改实验高潮已经走过这一大段路程之后，能理出这段路程的概貌，标志出所走过的这段里程的特点，并预见出今后要走的方向趋势，促使今后的教育工作者能够更清醒地做好有关这方面的工作，把工作质量再提高一步。这样，就算是对于我国的教育改革与发展，特别是对于教育实验研究本身，做出相当大的贡献了。

### (三)

张定璋

全国哲学社会科学“八五”规划重点课题“1979~1993年我国普通中小学教育改革与实验发展状况的调查与评价研究”，是为发展我国教育改革实验、适应“形成具有中国特色的，面向21世纪的社会主义教育体系的基本框架”（《纲要》）的需要，从系统的调查研究入手，致力于搜集整理较为完整的教育实验资料，深入剖析典型教育实验，总结成果，作出基本的理论概括，以发展教育实验基本理论为己任。从1991年在天津会议上交谈论证选题，成立课题组，到1992年8月于哈尔滨召开课题会，就课题的主要任务作了明确分工。几年来整个研究工作是在课题负责人精心擘画下，有领导、有组织、有程序地进行的；所分工的项目，大部分已如期完成，反映了参与本课题的一批志同道合的中青年教育科研人员的理论锐气和勤恳踏实的工作作风，际此课题成果行将出书之期，表示诚挚的祝贺，并就教育实验与教育理论建设及其实践效益，谈点刍荛之见。

几年来，教育学界对实验的教育理论知识功能，总的说是持肯定意见。我个人认为，说“教育科学的生命在于实验”，类乎说“生命在于运动”，并不是说除了运动就没有生命。同样，教育实验作为教育科学的一个源泉，由于其本身是一种综合性的方法群体，有着活水般的永不枯竭的源泉，它比一般实证方法，如观察、测量、调查等，更有控制，更为主动，收效更快，因为它不是“待物之变”，而是“致物之变”。它虽然不属理论研究，但却是验证或证伪理论真理性如何的好方法，以至有人把它列入“在理论水平上进行研究的一个组成部分”（参见M.H.斯卡特金：《教育研究方法论和方法》，1986年俄文版，第102页）。现代国家教育行政上的决策亦有赖于教育实验为之开路先行。教育实践之长期积累所总结的经验，其科学性如何，是否可以推广，也有赖于实验在有控制的条件下加以检验，求得一个适当的推广度。在我国，由于多年受主客观影响而使教育科学这一活的源泉枯竭，在此情况下，提出教育科学的生命在于教育实验这一命题，不啻是及时雨，这将为以后的实践所证明。

说教育实验对教育教学理论的效益，这是科学与实践联盟，理论工作者与教育实践家（实验教师）共同合作的事情。一方面是实验教师需要提高理论和方法的水平，使实验所概括的成果经验，实事求是地向理论升华；另一方面则需要教育理论工作者深入实际，帮助实际工作者边干边总结，不断提高理论概括水平。应当说，今天在我国各地众多的实验学校和实验班级，以及不同范围的实验区，所积累的教育经验是很丰富的，这些经验经过教

</PGNF0013.TXT/PGN>育理论工作者披沙拣金的努力，定会丰富教育学宝库。而对近十多年我国普通中小学教育改革与实验发展状况的调查与评价，就是为这一目标所作的努力。相信通过这一系统的总结，能大力推动我国教育实践的发展，大大有利于我国教育理论的建设。相信通过这一系统总结，能提高我国教育实验水平，为 21 世纪中国普通中小学教育改革作出更大贡献。<

## 前言

在新中国 20 世纪的教育改革历程中，1979 年后的十余年具有特殊的地位。尽管这一改革进程远未结束，尽管在将来的中国教育编年史上，这一时期能否成为一个独立的时代还很难确定，但是，我们可以肯定地说，这一时期将是 20 世纪中国教育史上极其重要的一页。

这是什么样的十余年呢？

这是思想大解放，教育大改革的光辉年代。

1978 年 12 月，中国共产党十一届三中全会的召开，实现了新中国建国以来具有深远意义的伟大历史转折，我们恢复了马克思主义的思想路线，确立了实践是检验真理的唯一标准，打碎了“唯书唯上”的精神枷锁，实现了思想大解放。教育面向世界、面向未来、面向现代化，打开了尘封的闸门，世界的、民族的、现代的、传统的各种教育思想活跃着、撞击着、演化着、实验着。人们深信，只有打破思想禁锢，才有人的历史主体性的恢复。然而，教育领域的思想解放同样是一个艰难的进程，传统文化中的陈腐观念通过应试教育模式和落后的教育管理制度沿袭下来，并同政治、经济改革进程中的各种问题杂糅在一起，构成诸多思想障碍和实际困难。对此，迷惘彷徨者有之，观望等候者有之，如叶公好龙者有之。而有志于中国教育崛起的改革者、实验者的队伍在此十余年间日益壮大。不论遇到什么新问题、新情况，他们都锲而不舍，坚持探索，而且正在看准 21 世纪的目标，规划着未来。可以说这是一个不断变革着的生气勃勃的十余年。

这是中国教育急起直追，蓬勃发展的年代。

当中国教育界从意识形态的拨乱反正中得到解放后，当中国的千千万万教师重新被确认为国家的主人时，他们面对的是严酷的现实：如同国民经济到了崩溃的边缘一样，教育同样是满目疮痍，百废待兴。强烈的历史责任感驱动着千千万万教育工作者奋起，投身教育改革实验的洪流。他们为挽回荒废岁月的损失，发愤图强、辛勤努力，为缩短与世界发达国家教育水平的差距，艰苦卓绝地奋斗了十余年，并将继续奋斗五十年，一百年……

这也是中国教育改革实验相对成熟，稳步发展的繁荣阶段。

新中国成立以来，曾有过许多教育改革实验。可以说，新中国教育史就是一部改革史。相对以往的岁月，近十余年，我国普通中小学教改实验发展之迅速，分布之广泛，类型之多样，均是空前的。蓬勃发展的教改实验促进了教育观念的深刻变化和教育理论的发展创新，推动了教育事业的发展和教育的改革，为培养高素质的一代新人作出了卓越贡献。值得重视的是，近十余年间教育行政部门提供决策参考，为科研工作者的深入研究打下基础。并希望在此基础上，健全教育改革实验研究的管理体制，完善教育实验信息交流网络。

二、选取教育改革实验典型加以剖析，对坚持多年取得成果的教改实验，通过评估分析，介绍经验与方法，总结规律，为大面积提高中小学教育质量提供参考。

三、通过专题研究深入探讨教育改革实验的基本理论问题，如教育改革实验的本质与规范，教育实验方案的设计与管理，教育实验成果的评价与推广，教育思潮的演变与教育实验，教育实验的方法论基础等等。通过这些探

讨，力求对近十余年的实验理论成果作出概括，为未来的教育改革实验的发展提供理论支持。

本套丛书是这一课题的研究成果。

关于本套丛书，我们需要向广大读者作出如下说明：

一、对十余年间的教育改革实验作出全面、系统的调查与评价研究十分必要，但又相当艰难。刚刚过去的历程，一切是如此清晰亲切，也许还来不及作出审慎的思考，一切又去得如此迅速。有史家认为一切历史都应该是当代人的历史；但也有史家指出，距离感才是公正的历史评价的重要前提。本套丛书的作者都是这些年来教育改革实验的参与者与见证人（其中有的即为著名实验的主持人），可以说，本套丛书的记载和分析，既是现实的，也是历史的。我们力图广泛取材，如实记录十余年间中国的教育实验者是怎样想的，怎样做的，认识又是怎样发展的，为后来人留下自己对时代脉搏的真切感受。我们在历史距离感上可能会有些缺憾，但我们无权等待，仍然愿意努力地对这一段的教育改革实验的多种探索作出中肯的评价和客观的分析。我们尽可能对主要的事实，有代表性的观点作出如实记载，尽可能从历史的回顾的变革显得成熟多了。其成熟性表现在对教育规律有了更理智的把握；对教育的本质、教育的功能有了更全面的认识；在与政治、经济、文化的关系中较好地确定了教育的战略地位；在现代与传统的撞击中作出了较合理的调适；变革的热情和科学的分析逐渐相融；变革的进程更多是在教育的自我调节、自我控制中发展。当我们回顾这十余年的改革实验，就感到没有以往那种戏剧般的大起大落，没有以往那么多盲目的一哄而起和一哄而散。近十余年中小学教育实验，有着广泛的群众性，有着丰富的变革内容，有着不可比拟的社会保障去发展改革的成果。当历史步入新旧世纪之交，面对独立自主的中华人民共和国，面对持续发展的中国经济，在预测 21 世纪的新形势、新格局时，世界再也不能无视中华的崛起。这一切都为当代中国的教育改革实验，特别是作为基础教育的普通中小学的教育改革实验，展示了一个持续、稳步发展的美好前景。

不失时机地调查、研究、总结这一阶段的教改实验并作出理论概括，是教育科研的一项基础性研究。这对推动教改实验的健康发展，对研究建立有中国特色的社会主义教育体系都是非常必要的。基于此，我们申报了“1979～1993 年我国普通中小学教育改革与实验发展状况的调查与评价研究”课题。非常可喜，在专家和领导的支持下，本课题获得批准并被列为全国哲学社会科学“八五”规划国家级重点课题。需要说明的是，课题结题时间的后移，使我们有条件将研究对象的时限延伸到了 1996 年。这项研究主要目标是：

一、对近十余年间全国普通中小学教育改革实验状况作全面系统的调查，搜集、整理较为完整的资料，掌握各地教育改革实验的发展水平、类型、布局和发展趋势，研究存在的问题，为国中来思考现实，并从现实的分析中去预测未来。希望我们的努力能为建立适合我国国情的教育实验理论和方法，为未来的中国教育改革实验能跃入世界先进行列，为后来的教育实验工作者的继续探索提供有益的帮助。

二、这套丛书，从整体上讲是集体研究的成果，作为每一分册、每一部分又是个人探索的结晶。本课题组成员来自中央教科所、国家教委基础教育司，华中师范大学、北京师范大学、东北师范大学、西北师范大学、上海师范大学、杭州大学、哈尔滨师范大学等七所大学及天津教育科学研究院、四

川省教育科学研究所、海安县教研室等三个教育科研机构。大家多年来积极合作，和谐相处，在中央教育科学研究所和国家教委基础教育司领导的关心下，于1992年8月、1993年8月、1994年6月、1996年4月，课题组全体成员四次聚会，详细讨论了总体研究方案，提出了总体要求，作出了明确分工；对全套丛书的写作提纲逐本讨论，借以集思广益。为精益求精，各册书稿都由编委会成员交换审阅。但这些都是充分发挥每一位作者的主体能动性的前提下进行的。课题组的每一位成员，在其论著中展示的是他们的探索成果。我们充分尊重各位作者的概括取舍和自我判断，决不武断地对一些问题作出结论。因此，在这一套丛书中，对某些理论问题的阐述，对某些具体实验的评价，在某些分册中很可能不尽一致，这也是十分正常的。争论和争鸣正显示出学术研究的活力，我们将此看成是深入探讨的起点，看成是认识差异的历史记载。

我们还要感谢国内许许多多的教育实验主持人，著名的学者专家，特别是著名教学论专家李秉德先生、王策三先生、张定璋先生。在他们的鼎力支持下，自1988年始，召开了多次全国性教育实验理论研讨会，为本课题的研究奠定了基础。全国教育实验研究协作组（现已获准正式成立“中国教育学会教育实验研究会”）的全体同志对本课题研究工作给予了诸多帮助。此次出书，王明达副主任、李秉德先生、张定璋先生为之作序，提携后学。旷习模先生为此项研究鞠躬尽瘁，此套丛书的出版，卒可告慰亡灵，并寄托我们对先生的思念。

三、当代中国普通中小学教育改革实验波澜壮阔。面对十余个春秋的历程，面对众多的实验课题、实验成果、实验学校、实验带头人，由于人力和财力的不足，我们调查的深度和广度有限，很难把该想的都想清楚，该说的都说明白，该介绍的都展示出来。而且作者的见解、兴趣和看问题的角度必然支配着他对材料的选择，支配着他对事件的分类和意义的分析。针对这一点，又有先哲说过：“历史总是写得不正确的，所以总需要重写。”果真如此，在不断重写的中国教育改革实验史中，我们自信本研究仍不失为承上启下的重要一环。我们也如实说明，本研究虽然准备时间不短，但成书时间较紧，加上作者的各种局限，难免取舍失当，论述欠妥，甚至有谬误之处，在此诚恳地请广大教育实验工作者和各位读者不吝指正。

当我们与四川教育出版社同志谈及这一研究课题时，他们对这一研究表示了浓厚兴趣，并决定将此书列为该出版社的重点书目。此后，出版社的各届领导与编辑室同志们均给予极大的支持，在他们的通力合作下，本套丛书终于和广大读者见面。在此，我们对四川教育出版社的同志为繁荣我国教育科学研究作出的努力，对本课题研究所给予的支持，表示由衷的感谢！

潘仲茗 雷实  
1996年4月

中小学教育改革与实验丛书（中小学整体改革实验）

## 第一章 中小学整体改革实验的现象素描

### 一、缘起及发展脉络

#### (一) 整体改革的形成与发展

70年代末80年代初,中国正处在历史的转折点上。一方面,世界性的迅猛发展新的科学技术革命,在发达国家里,已经渗透到社会生产和生活的一切领域,这对我国的社会主义现代化建设及其所需人才的培养是一个严重的挑战;另一方面,国内经过政治上的拨乱反正,党中央作出了以经济建设为中心的正确的战略决策,教育问题已提到前所未有的重要地位。1980年12月,中共中央、国务院在《关于普及小学教育若干问题的决定》中明确指出:“没有文化教育事业的充分发展,就不可能有完全的社会主义。”要尽快改变“教育长期被忽视,教育与经济的比例不相适应,使我国长期处于文化落后,人才缺乏的状态。”特别是教师的社会地位得到提高,教师的劳动价值重新得到社会的确认,这对普教战线的广大教育工作者,特别是在第一线的中小学教师,无疑具有极大的鼓舞作用。许多教师怀着对社会主义事业的赤忱,带着振兴中华教育、培养一代新人的崇高责任感投身到教学改革中来。一些五六十年代就已经开始,却因“文化大革命”而被扼杀的教改实验又重振旗鼓,迅速得到恢复。如北京市景山学校的学制、课程、教材、教法改革实验,卢仲衡同志主持的中学数学自学辅导实验,南北各地开展的小学识字教学改革实验与小学“三算”结合教学实验等等。其中,学科教材、教法改革实验占绝大多数。据《教育研究与实验》杂志1992年第2期刊发的山东聊城师院苏春景的一个统计资料,仅在教学方法上具有10年以上改革历史的而又有较大影响的项目就达120个,虽然这个资料统计不完全,但也足以反映出我国中小学教育实验发展的基本形势,说明我国教改进入了群芳斗艳的繁荣时期。特别应该指出的是,有些地区和学校为了提高本地、本校的教学质量,广泛引进了国外、国内各种教改实验,尽管在他人看来只是一种重复实验,效果并不显著,但这种改革的热情和借石攻玉的意识是应该充分肯定的。

然而,事物的发展总是有它局限的一面。单科、单项的教改实验虽然能够在某一学科或某一方面取得较为显著的成效,却又忽视了学生的全面发展和学校工作整体安排,不能代替全局或整体的优化。有时候,一所学校内开展或引进的单科、单项教改实验,还会给学校工作的整体协调造成困难。如果只抓单科、单项的改革,刻意去追求局部因素的优化,还会影响学生知识结构的完整,影响学生身心的健康发展。十多年来,由于多方面的、校内外各种复杂因素,致使中小学领域内片面追求升学率愈演愈烈,很多学校片面追求主科成绩,忽视学生能力培养和全面发展,助长了重单科、单项改革而忽视全面实验与研究的现象。这一教育的困境,引起许多有识之士的认真思考和重视。特别是一些教育学界知名学者认识到,找到一条切实可行的、有利于全面提高教育质量的途径实为迫切之需要。我国著名的教育家、华东师范大学的名誉校长刘佛年教授在1980年就提出:“教育是一个复杂的系统工程,只作个别的单项实验,显然还不足以揭示出其全部的客观规律,一定要有综合的整体的研究。”<sup>[1]</sup>在刘佛年教授的倡导下,华东师大教科院在1981年春成立了小学综合实验组,在其附小选定一个教学班开展“小学生全面发

展综合实验”，后更名为“小学教育综合整体实验”。1983年秋开展此项实验的重复实验，范围扩展到4校6个班。与此同时，上海师院接办了卢湾区中心一小的“少年理科班”，改学制六年为八年（达到高中毕业水平），从此开展了题为“中小学教育体系整体改革”的实验研究，其特色是充分开发少年儿童的智慧潜力。——

1983年，北京、杭州、湖北等地也分别开展类似的实验。北京市教科所与北京市宏庙小学开展“小学生全面发展教育实验”；——杭州大学教育系与杭州市天长小学开展“小学生最优发展综合实验”；——华中师范大学教育系在湖北省老河口市六小、仙桃师范附小、华中师大附小等几所小学开展“小学教育整体结构改革实验”，武昌实验小学等8校也于1984年秋正式成为湖北省小学教育整体结构改革实验点，在一个班或一个年级内开展实验。——从1984年起，这四个地区的研究者成立整体改革研究协作组，每年在一地召开一次经验交流、问题研讨会，全国一些地区教科所和学校负责人闻讯与会，共同探索学校进行整体改革的路子，应该肯定这个协作组在这个特定的历史条件下，对全国学校整体改革的发展起了一定的促进作用。

1986年春，国家教委委托中央教育行政干部学院“小学教育研究班”的同志对上述四地区的整体改革实验进行为期两个月的调查研究，在参观访问、审阅资料的基础上，提出了《关于小学教育整体改革实验调查报告》，这个报告充分肯定了这一教改实验的正确方向及其基本经验，该《报告》认为上述四个地区及各地开展的小学整体改革实验的基本经验有：“（一）有为社会主义现代化建设服务的明确的指导思想；（二）有一支由理论工作者、教师和领导干部组成的三结合实验队伍；（三）把马克思主义教育思想和辩证系统方法结合起来指导教育改革。”——同时也指出在理论与实践方面的不足。1986年12月，中国教育学会在上海召开了全国性的《普通中小学整体改革研讨会》，进一步肯定了中小学整体改革的大方向及其对中小学全面贯彻党和国家的教育方针的重大意义。这次会议的精神在各地教育学会都作了传达、研究，有力地推动了全国整体改革的发展，逐步形成了一个全国性的中小学整体改革的热潮。据不完整的统计，到90年代初，全国20多个省、市、自治区已有上千所中小学正在进行不同层次、不同程度的整体改革，有关经验总结、实验报告、理论研讨的文章、专著，也先后在各级报刊杂志上发表或出版部门公开出版，这项改革实验发展速度之快，参加人员之众，取得成果之多，都胜过以往任何教改实验活动，的确可以看出中小学整体改革实验具有强大的生命力。

随着中小学整体改革广泛而深入地发展，成立全国性的协调组织的要求逐步提上日程。1988年7月，在紧缩各种学会组织的情况下，中国教育学会特地批准建立中小学整体改革专业委员会，隶属于中国教育学会管理研究会。这个全国性学术组织的成立，标志着我国中小学整体改革的理论与实践研究进入了一个崭新的发展阶段，即从个别的、分散的、自发的协作研究，进入到群体的、有组织的、有计划的深入研究阶段。近几年来，专业委员会组织和参与的几次学术活动，不仅受到广大学校领导干部和教师们的欢迎，也得到国家教委，各省、市、自治区教委及中国教育学会的重视与关怀，有力地促进了“三结合”教改实验队伍的形成，保证了中小学整体改革得以继续发展，推动了这项教育科学研究活动的深化。值得一提的是，从1993年10月起，全国中小学整体改革专业委员会在全国范围内挑选了9所小学作为

整体改革实验基地学校，并为各校聘请组成了专家指导小组，到 1995 年 5 月，这样的基地已达 24 个。从专业学会组织教改研究角度看，这确是十分可贵的尝试。

## （二）整体改革实验的演进脉络

由上述可见我国中小学整体改革形成和发展的基本线索。不过，整体实验作为整体改革的一种特殊方式，其演进脉络由于杂糅在整体改革的发展进程描述之中，而显得很不清，必须另作概括，即酝酿于 70 年代末，兴起于 80 年代初（1981~1983），深化于 80 年代后期（1986~1988），大范围推广（扩散）于 90 年代初。

70 年代末是一部分研究者在认可单科单项改革实验的同时，又对其进行反思的时期。不仅认可其局部优化之成效，也认可以实验方法为改革之先导，进而又看出单因实验方法在教育领域中使用的缺憾。

1981 年兴起于上海的两所整体改革实验学校——华东师大附小和卢湾中心一小，分别由华东师大教科院和上海师院教科所的理论工作者给予直接指导。前者是以教学为中心，着眼于教育过程纵横联系的学校整体改革实验，后者是由（正常儿童的）超常教育的学制与课程实验而演变的学校整体改革实验；1983 年兴起于京、鄂、杭三地的整体改革实验，均在单班实施，但着眼处仍是学校教育系统整体，尤其着眼这一系统内部诸要素（或主要要素）之间的相互联系（即系统结构）。总之，京、沪、杭、汉四地在个别学校的个别教学班试行的整体改革实验，不仅为日后势可燎原的中小学整体改革播下了星星之火，而且也提出了教育实验理论上一个新的问题，即以探讨变量间因果关系为特征的实验法能否用来探讨关系、结构与结果、功能之间的关系。

整体实验在 1986 年至 1988 年这几年发展的迹象常被人忽视。其实，整体改革实验在这几年中发生了重大的转变，那就是从笼统模糊的整体探索，发展到集中深入的专题探索，这里仅举两例来说明。

杭州大学教育系在天长小学取得了显著的研究成效之后，即兵分数路，开展了主题鲜明突出的专题实验探索。1986 年在学军小学开始了“小学班级管理综合实验”；1987 年在拱墅区实验小学（原卖鱼桥小学）进行“整体、合作、优化”教学论实验；同年在小营小学开展了“促进小学生学习活动积极化”教育实验；1988 年在杭州十一中进行了“促进初中学生个性最优发展”整体实验（实为天长小学实验的后继实验）。

华中师大教育系主持的中小学整体改革实验，在经过第一轮 10 校 14 个班的实验之后，也于 1988 年和 1989 年先后开始了专题深入研究，并逐步形成了各校的特色，如武昌实验小学和荆门象山小学的素质教育管理模式的研究、武昌实验小学与武汉市 45 中的“五四”学制衔接实验，襄樊地区 8 校的班级管理优化和学习方法指导，潜江实验小学、荆州地区实验小学、宜昌县实验小学等校的课堂教学结构模式研究，红安县实验小学的新时期老区学校德育模式研究等等。

在这一时期，整体改革实验以其探索过程及结果证明了以关系、结构（而不仅是要素）为控制对象开展实验研究的可能性，而且在实施单位上也由单班、年级跨入了全校、全区、乡（镇）。如宁波市从 1987 年开始实施的农村小学整体优化教育实验，就是一项以一个乡（镇）为实施单位，以思想理

论引导、目标评价导向为根本措施的大面积整体改革实验研究，它既含有验证性因素（即验证以班、校为单位的整体改革实验的项目、原则、方法和结论），又是探索性实验（即探索大面积提高农村小学教育质量的有效途径。）

1988年以后，中小学整体改革实验逐步形成了探索性专题研究继续深化，验证性整体改革实验大面积推广（扩散）的格局，在全国上下形成一股整体改革热。有这么几个事件可资证明：（1）全国中小学整体改革专业委员会从1988年7月成立到1993年11月共召开六届研讨会，每届到会达五六百人（来自25个省市），1992年10月的曲阜会议（含讲习会）出席者竟达1200余人；（2）广州市教育局于1987年10月、湖北省教委于1988年10月和1994年1月发专文推广整体改革（实验）。上述省市及上海市、天津市、山东济宁市、浙江宁波市等地的区域性整体改革，都是在教育行政部门的领导下开展的，在各级教育行政官员的文章和讲话中，整体改革被视为减轻学生过重课业负担、大面积提高教育质量、实现由应试教育向素质教育转轨的根本性措施，在不少地区，整体改革实验是作为普教改革的龙头项目来重点研究的；（3）整体改革实验在前期的一些探索成果正在被普遍运用，如幼儿园与小学衔接和小学与中学衔接已成为广大学校的教育工作常规。整体改革的学科与活动一体化的课程思想，也经由1992年国家九年义务教育课程计划的修订而成为指导性文件的精神，这本身也意味着贯彻落实新课程方案必须树立整体的教育思想，这种成果被迅速普及的事实，实际上向先期探索的研究者们提出了新的任务，催动他们思考新的难题。

进入90年代以来，各级教育行政部门也逐渐加大了支持的力度，有不少还由背后支持转到“前台”，直接领导辖区内的学校教育整体改革。起初是广州市教育局出面组织领导了由教学改革切入的小学整体改革，紧接着有湖北省教委颁发了“鄂教普字1994（002）号文件”，向全省推广中小学校教育整体改革实验，并组建了实验领导小组和指导组。此后，津、鲁、黑等地也出现了类似局面。

在民间和政府两方面积极性的合力推动下，中小学整体改革实验顺理成章地由以校为单位向着以区域为单位发展。1995年10月在武汉、1996年8月在呼和浩特回民区先后两次召开区域性中小学整体改革研讨会，把全国的学校整体改革实验推向了一个新的发展阶段。这导致的绝不仅仅是数量和声势的壮大，更是标志着整体改革实验跨入集约化研究和整合式发展的新时期。

## 二、立意与假说

### （一）关于立意

整体改革实验的立意问题也就是为什么要进行这样的改革，为什么要开展这样的实验的问题。一份关于全国部分省市小学教育整体改革实验协作研讨会的综述在谈到这个问题时指出：由于现时的教育适应不了急剧变化着的社会发展及其人才质量要求，所以必须进行教育改革，又由于生产的高度社会化和科技发展的高度整合化，提出了人才质量规格上的整体化要求，而单科单项的改革又不足以形成整体的教育力量（影响），因而必须进行教育的整体性改革；还由于复杂的教育现象中潜藏着复杂的因果关系，不加探明则

无法建立有效的教育活动体系及运行机制，因而必须以实验的方式来进行整体改革。这一解释由改革而整体改革而整体改革实验，层层递进，令人信服。

但似乎更多的人希望把整体改革实验的立意归结为“三全”（全面贯彻教育方针、全面提高教育质量、使全体学生得到充分和谐发展）或“三个面向”，特别是自《纲要》颁布之后和“三个面向”发表十周年纪念之后，此说尤甚。其实，“三全”或《纲要》中所提的“两全”（全面贯彻教育方针、全面提高教育质量）归根结底就是提高教育质量，“三个面向”则进一步阐明应以广阔的国际视野、长远的战略眼光以及立足于现代化建设的方略来发展教育、提高教育质量。

不过，“三全”、“三个面向”可以说是我国当今一切教育改革实验的立意，凭什么说唯有进行整体改革实验才能达到全面提高教育质量的目的是呢？单科单项的既有成效，证明了改革实验的必要性和可行性，而单科单项的不足，则反衬出整体改革实验的不可缺少。

还应指出的是，80年代初的中小学整体改革实验，除上海师大在上海实验中学的实验而外，大多数是在面向全体、追求全面发展上立意。随着经济体制改革的深入和社会主义市场经济的发育，80年代末、90年代初的整体改革实验渐渐转向注重差异、追求个性发展。如全国中小学整体改革专业委员会实验基地学校大都以主体素质、特长教育为实验主题，这种变化值得注意。只有一点是不变的，那就是按科学的程序和规范追求教育的质量与效益。

## （二）关于假说

凡实验必有假说。假说是研究者关于因果联系（或相关关系）假定的陈述。实验的本质就在于通过控制无关变量和操纵自变量施加影响于因变量并观察测定其变化，从而接受或拒绝假说。一项教育实验要检验的往往不是一个单一的因果判断，而是由一连串假定和一组因果关系判断所构成的整套假说。十多年来，各地各校的整体改革实验假说各有一套、差异明显，但又不乏共性因素。

在共性方面，整体改革实验的假说有这么几层意思：（1）中小学教育（工作、活动）是一个相互联系、相互作用的系统（整体）；（2）该系统的整体功能不仅取决于各部分功能，且也取决于各要素相互联结方式（即结构），可用公式表示为： $E(\text{整体}) = E(\text{部分}) + E(\text{联系})$ ；（3）通过整体改革实验调整、优化教育内部结构，可望增大教育的整体功能，促进学生充分、和谐、全面发展。

各地各校在第一层假说上的分歧，主要是把工作还是把活动看作一个系统（整体）。在第二层假说上的分歧主要是侧重纵向结构（各学段之间衔接）还是侧重横向结构（各项工作之间、德智体美劳各育之间），抑或纵横兼重。在第三层意思上的分歧则更大，如杭州天长小学侧重于利用学科体系、活动体系和环境影响体系三个子系统的优化组合所产生的整体功能，在学生主体的积极主动参与下，发展“三自”能力（即自我教育、自主学习、自理生活的能力）；又如湖北省中小学整体结构改革实验，强调的是“以纵带横”，即以学生发展过渡期（幼—小、低—高、小—中）为主轴，带动横向的课程、教学、活动等子项目优化组合研究；再如杭州拱墅区实验小学的“整体、合作、优化”实验，突出强调的是课程结构。

以上所述的实验假说，还不能说是整体实验最后要检验的总的假说，该

总体假说还必须分解为可检验命题（也可称为具体假说）。譬如课程结构与素质结构的对应关系假说，小学生发展过程中三个“马鞍形”起因于各教育阶段之间脱节的假说，儿童个性发展与课堂教学方式和活动形式之间的关系假说等等。在实验设计中，这些具体假说还可细分出可检验命题，一直分解到变量相对单纯为止。

### 三、变量设计及操作原则

#### （一）关于变量设计

构成一项实验的最基本的变量有三类：一类是因变量，即研究者假定的结果变量，在教育实验中往往与教育目的有关，或者更准确地说与学生的身心素质发展质量有关，这是研究者希望发生某种变化的变量；另一类是自变量，是由研究者主动操纵的变量，是假定的原因变量，在教育实验中往往与教育措施（内容、方法、手段等）有关，研究者希望由它而引起因变量的变化；第三类是无关变量，也称额外变量，统指除自变量以外一切可能影响因变量数值因而对实验可能起干扰作用的因素（说它“无关”是指它与实验的目的和自变量无关）。无关变量控制的程度直接关系到该项实验的内在效度和外在效度。

整体改革实验的因变量一般指学生身心素质发展，在很多整体改革实验的方案中，谈“发展”常被修饰以“充分”、“和谐”、“主动”、“生动活泼”、“全面”、“整体”一类形容词。但不要以为，凡整体改革实验的因变量都是大而无当的，仔细琢磨一番，设计者对这一“发展”的方向性是作了限定的。再从实施方案的工作计划、阶段目标和评价指标看，都有具体的规定。另外，不少的整体改革实验名称本身已显示出对因变量变化的明确规定，如“小学生三自能力”（杭州天长小学）、“初中学生个性最优发展”（杭州十一中）、“主体素质同步构建”（荆门象山小学）、“小学生全面发展”（北京宏庙小学）。当然，更多的实验是以所操纵的自变量来命名的，这点将在下文说明。

比起单因实验来，整体改革实验的自变量的构造要复杂得多。它往往是一种结构，而不是某个单一要素，实验者所要考察的往往是某种结构与某种功能之间的因果联系，或者某种作为原因的结构（如学科知识结构）与某种作为结果的结构（如学生认知结构）之间的关系。如杭州天长小学的“小学生最优发展综合实验”，试图通过学科（侧重理论）、活动（侧重实践）和环境（渗透其间）三大体系的优化组合（即自变量）来实现学生“三自能力”的良好发展（因变量），意在探索小学阶段人才成长的高效率教育结构，以整体优化的教育促进学生全面、和谐、充分地发展。整体改革实验的自变量，也可以是某个要素，但这个要素要能对整体起牵引作用。如宁波市农村小学整体优化教育实验，核心的自变量就是评价，但评价本身是有结构的，无论其指标内容及其标高，还是权重分配，都是服从并服务于实验的目标结构或某种特定的课程结构和教学结构的。

一般地说，侧重于学校内部横向结构的整体实验，大多围绕课程来确定自变量；侧重于纵向结构者，则常以学生发展过渡期为主轴，尤以幼一小、低一高和小一中三个关键的过渡期作为自变量组合的切入点。但纵横又是密不可分，如开发学生智慧潜力的实验，必带来学制的缩短；而学制缩短的

可行性，又有赖于课程内容的精选和课程结构的优化。如上海师大和上海实验学校的实验便是如此；湖北省中小学整体结构改革实验也提出“以纵带横、全面推进”的策略，表现出对自变量的立体构造。

对无关变量的控制，一般体现在实验原则、操作要领和实验制度之中。实验制度一般规定了被试的选择、升留级问题、测评、资料积累等方面的要求，操作性较强。写进实验原则的那些要求，有保证变量控制严格性的作用，但过于笼统。不过，对教育实验这种特殊的实验而言，倒也是必要的。

## （二）关于实验原则

综观各地对整体改革实验原则的提法，有同有异。统计表明<sup>①</sup>，整体性原则（或称系统性原则）、主动性原则（又称主体性原则、教师主导学生主体相结合原则）和实践性原则（或活动性原则、在活动中发展原则），这三条原则使用频率最高。另也有少数实验学校提出最优化原则、集体性原则、基础性原则。个别学校还提出因材施教原则、合作原则、兴趣原则、情感原则、反馈原则、开放性原则等。以普遍看重的前三条原则而论，各校方案中有关论述详略不一，笔者现就其主旨重新表述如下：

### 1. 整体优化原则

整体优化原则提出和实施的前提，是系统存在观，即把我们要观察、要作用的对象，视为处于不同层次不同侧面的整体系统；解释复杂现象，不仅要通过分解，考察其各个要素或组成部分，还要以综合的手法，把握各要素各部分之间的联系。从系统的观点看，事物的整体属性和整体功能大小不仅取决于该整体各部分的属性和功能的大小，更取决于各部分相互联系、相互作用而产生的质的变化和“附加”功能，即结构性功能。教育的整体属性和整体功能，也不是教育活动各因素、教育过程各阶段属性及功能的简单加和，其优劣大小直接与这些因素或阶段之间联系的优化与否有关。所以，整体改革实验必须在结构上下功夫。依照整体性原则，实验并不刻意追求单个教育因素或某一教育阶段的优化，而是特别注重学生素质的身与心之间、知情意之间；学校德、智、体、美、劳各育之间；语、数、外语、自然、社会等各科教学之间；幼（幼儿园）、小（小学）、中（中学）各学段之间；低、中、高各年级之间相互联系、相互作用所产生的结构性功能。

坚持以整体优化原则指导实验，可以全面、客观地观察、分析和处理教育问题，避免表面性和片面性，避免僵化的、割裂的形而上学方法。而且，对于实验方案的设计与实施，具有重要的定向和定性作用。

### 2. 主体构建原则

学生的发展，其实质就是个体主体性的形成与发展过程。学生的主体性的发展，集中表现为自主性、能动性、创造性和独特个性的形成与发展，这是个体素质独特结构（或素质的特殊组合）构建发育发展的核心线索。学生的主体素质的构建过程与他的学习和受教育的过程为同一过程，即主体性以学习这一儿童、少年的主导活动为依据，在活动中形成并表现，通过活动得以发育并渐趋成熟。教育者应尊重并有意识地促进学生的主体性发展，给学生主体性的展示提供充分的时间、内容和机会。

为学生主体构建良好素质结构（但不是全部内容）的最终目的是“迁移”。

在有限的时间内，学校教育不可能也无必要把人类的一切知识经验交给年轻一代，或让他们事事从头亲自经历；学校教育作为文化再生产和人的素质再生产，是一种特殊的高效的再生产，其特殊性和高效性就正表现在以人类已有文化成果和系统学习这种方式的实践，教学生掌握基本的原理，形成基本能力、基本品质和基本的社会态度、人生态度，使学生得以在现实的和日后的学习与生活中，实现基本原理、品质、能力及态度的有效迁移。所以，有识之士已提出“为迁移而教”的口号。在整体改革实验中，选编课程内容要注重其基础性、结构性和可迁移性，课堂教学要紧扣“双基”、注重能力培养及非智力因素积极化，活动课要为知识、方法、能力及态度的迁移创造生动丰富的智力及情感背景和有利条件。总之，要在有限的时间内以有效的方式达到为学生的发展提供无限的可能性。

### 3. 活动转化原则

教育过程是一种转化过程，即指把社会的知识经验、思想道德规范等转化为学生的个体意识，并使其技能、能力、品质形成并表现出来。实现这种转化的基础在于实践活动。学习和受教育这种特殊实践既是儿童、少年身心发展的基础，又是设计和实施教育影响的基本依据。在整体改革实验中，教育目标和教育过程的设计、师生关系的处理、课程教材内容的展开以及教育方法手段的选择与运用，都要以引起学生积极的活动为首要标准，评价一项教育活动设计及实施的优劣，首先要看它是否引起了学生认识、情感和体力这三方面的积极的经历。这种经历，是实现思想观念和知识经验内化、行为技能外化的重要条件。

## 四、地区分布及实验类型

### （一）地区分布情况

有论者指出，“目前见诸报刊，影响较大的整体改革实验已有近百家，特别是北京、武汉、上海、杭州四大实验区时间更长、特点更突出。”<sup>①</sup>这四个地区的整体改革实验发端于1981~1983年间，数度召开四地区协作研讨会，于1986年接受中央教育行政学院“小学教育研究班”调查，获肯定性评价。这些已在本章第一节有详述。

在上述四个地区的整体改革实验持续发展的同时，又有辽宁、山东、广州、天津、南京、宁波、吉林等省市的整体改革发展为区域性教育改革实验。尽管这些地区起步晚，但热情高、发展快、覆盖广。全国中小学整体改革专业委员会举办的第三至六届学术年会，分别在天津、南京、曲阜、沈阳召开，盛况空前，曲阜会议的正式代表，达1200余人。

### （二）分类的不同角度

实验类型这个问题比较复杂。首先是不同作者从不同角度给整体改革实验作了分类，其次是不同地区对自身开展实验的类型也有划分。下面先看各地区的自我分类：

广州市教委副主任、市教育局党委书记郭巧智把在广州市区全面推开的整体改革称为以教学为中心，以“减轻负担、生动活泼、全面发展”为总目标的整体改革，采用的研究方法是行动研究。