

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

二十一世纪中小生素质教育文库(67)

差生的预防教育

 **eBOOK**
内网资料 免费下载

差生的预防教育

差生的概述

差生的概念

我们所指的“差生”，主要指学生的智力同学业成绩比较时，智力在标准以上但学业成绩显著低劣者。在这里隐含了“智力与学力相应”的大前提，亦即学业成绩尽管相当落后，但从其智力程度预测，学业成绩可充分提高，至于智力明显低劣，学业成绩未达到平均标准者，原本不属于差生的范畴，因为这类学生的学业成绩几乎是不可逆的。两者之间泾渭分明，具体地说有以下三点。

第一，我们所说的差生仅限于学业，专指学习困难或学业失败者。我们不能因为差生可能会发生这样那样的不符合道德要求但并非道德败坏的“过失行为”，诸如恶作剧、故意违纪、不礼貌、撒谎、好打架、考试作弊等，就“上纲上线”，把差生概念随意泛化，扩充成“道德差生”、“双差生”之类，这是有侮辱人格之嫌的，应予摒弃。

第二，我们所说的差生，要害问题是“学力不振”或“学力不良”，但它是可逆的。况且只有当差生真正正视了自己的学力之差时，才有求得进步的契机。因此，无视客观事实，讳言差生，未必可取。

第三，从终身教育的观点看，任何人都得终身学习，以求得终身发展。哪怕是功成名就的人也不能说“已经充分开发了自身的潜能”。从这个意义上说，“其才能未被开发的人”可以泛指世间一切生存着的人。然而我们知道，某类事物如何定义，决定着对它的诊断和处理。就是说，概念的界定乃是利于实践操作，决非为概念而概念的。对差生作过泛的界定，只能模糊正常学生与失常学生之间的差异，从而失却了概念的准确性。

值得注意的是，在我国普通学校教育中还可能包括智能低下的弱智儿童。前面已经提到，他们不属于我们讨论的范围，应当严格区分开来。所谓弱智儿童，系指心智能力低于常人者，亦即指个体在发展时期，普通智力功能低于平均数以下，并兼有适应行为缺陷的现象，或者说，在个体发展时期内由于普通智力功能的发展迟滞而导致适应困难者。

柯克从教育可能性的角度，对弱智儿童做出了如下的分类：一是可教育弱智儿童（轻度智力落后），是心理发展低常，不能适应正常的学校教育者。但这种儿童可以在三个方面获得有限度的发展。其一，可以掌握小学程度的文化知识；其二，可以学会一定的社会适应能力；其三，可以接受一定程度的职业训练，成年后能部分或全部地自食其力。二是可训练弱智儿童（中度智力落后）。这种儿童不能掌握读写算基本技能，难于发展社会适应能力和职业能力，因此难于参与社会生活，但生活可以自理。三是保护对象（重度智力落后）。这种儿童往往伴有脑性瘫痪和听力损害，需要终身在家庭或特殊机构里接受保护。根据一种保守的估计，约 0.25~0.5%为可训练的严重的弱智儿童，约 0.5~1.5%为可教育的弱智儿童，造成弱智的原因包括遗传疾病、中毒与传染病及环境影响。

差生的成因

差生的成因，有智力程度一类的素质因素，兴趣、动机、习惯一类的人

格因素，学校、家庭、社区一类的环境因素，视力、听力、疾病一类的身体因素。这些因素并不是孤立存在的，而是彼此复杂地交织在一起，构成导致差生的总体因素。

素质因素

有人把智力定义为“学习能力”。以语、算学科为代表的符号的理解以及使用这些符号进行的思维活动，原本是支撑适应新环境与课题情境的核心性条件，它也许在很大程度上依存于学习能力——智力。学生有多大的“学习可能性”？学生顺利实现新学习的条件是否具备？适合学生本性的学习内容该是怎样的？这些问题显示了在从事教育活动时，必须正确地把握学生的智力水准与智力结构。故而最近有人强调支撑人们行为与能力的条件——素质因素。

一般认为，智力高，其学习可能性或学习潜力也大。这是由于两者的相关系数高，智力与学力往往是一致的。不过，两者的相关系数在 0.5~0.6 之间。而且，学科不同，其相关系数也有极大的差异。根据伯特的研究，学科成绩与智商的关系如表 1 所示：

表 1 学科成绩与智商的相关

学科	作文	阅读	数学	书写	手工	美术
相关系数	0.63	0.56	0.55	0.21	0.18	0.15

不能认为智力高，其学力肯定高，就是说，从智力与学力的关系看，智力高者其学力并不一定高；智力较低者也有学力高的。许多被视为差生者，其智力未必低下。

人格因素

学习行为并不仅仅同智力相关。解决问题的动机和情绪稳定性，乃至耐心、同他人合作等等的社交能力，这一类非认知性因素对学习行为的影响也不小。人格因素作为一个成因，究竟同差生的学业不良有多大相关，尚不清楚。但可以认为，人格因素比之智力因素与学业更密切。缺乏动机、对什么都不感兴趣、注意力分散、精力不集中、无耐心、在困难面前缩手缩脚、人际关系紧张、感情脆弱、焦虑不安、自卑感强烈、不能专心致志等特征，都是从事特定课题解决时自制力不足所致，并作为妨碍学习行为的因素而起作用。

环境因素

噪声、污染等物理环境的影响也不能忽略。不过，同差生的学业不良直接相关的环境因素是家庭环境与学校环境。

就家庭而言，家长对子女的教育漠不关心，只能促退学习。放任自流、漠不关心的家庭难以使学生形成适当的学习习惯，容易导致出现基础学力不足和学习兴趣不足这一类产生差生的条件。反之，对子女抱过高期望的家庭会造成使儿童疲劳度高的生活节奏，妨碍儿童情绪的稳定和注意的集中，结

果妨碍了学习行为。另外，家庭经济的贫困、家庭成员的不和以及家庭文化氛围差，都同学业不良密切相关。

就学校而言，教育方针和目标不切合学生身心发展的实际、缺乏对学生合理的指导、师生之间人际关系有问题，都会显著地助长学业不良问题的出现。

贫困对儿童造成的直接后果是营养不良和疾病。营养不足将导致大脑发育不全，或增加儿童患病的可能性。而疾病既可能直接损伤儿童的大脑组织，又可能使儿童长期卧床不起，不能与丰富多彩的外界环境广泛接触，接受不到足够的文化刺激，从而导致学业失败乃至智力落后。

身体因素

即使智力本身无问题，但有近视、弱视、重听等感觉障碍，也不能集中精力去解答课题，或者会使与学习相关的信息输入受阻。体弱和营养不良、鼻炎和扁桃体炎等，也容易导致儿童注意力分散和持续力低下。由于人工分娩造成的出生时的前头叶的轻微损伤，容易导致儿童出现不安、多动、注意力散漫、冲动性、易兴奋等等缺乏控制力的行为特征。这种障碍本身会随着脑的发育，大多以一次性障碍消失。但习惯化了的兴奋倾向和注意力薄弱，则将会成为尔后学习过程中的一大障碍因素。

差生的成因是多方面的，并且错综复杂地交织在一起。对差生成因作系统分析，将有助于制定适当的教育策略。

学习动机与教学

提高差生学习动机的心理条件

“饥饿感”与学习动机

人在空腹时会求食，口渴时要觅水。在从事学习活动时也会感到某种欠缺——精神上的空白。这种精神上的欠缺意识，不妨谓之“饥饿感”。这是一个生僻的用语，但却是论述学生学习动机的最贴切的词语。

从原理上说，要强化学习动机，其前提条件就是必须有强烈的“饥饿感”。可惜这个原理尽管不言自明，但一般人并没有真正意识到。教师在教学过程中往往把重点放在教学技术上，而放在着重制造学习动机的基础——“饥饿感”上的，似乎极其罕见。

提起制造“饥饿感”，也许会令人感到愕然。但从差生的特质考虑，却是最重要的条件。所谓“制造饥饿感”，就是使学生从“饱食终日”的心理状态下摆脱出来，使之感到某种精神上的“饥饿”。但是，现代的学生一般都过着优裕的物质生活，饭来张口，衣来伸手，有的无所用心，不思进取，甚至精神萎靡。对于这种学生，恢复制造“饥饿感”的教育，乃是重要的课题。有的外国学者主张，现代的家庭生活不能过分满足儿童的需求，在衣、食、住等所有物质生活方面最好是使之过稍微俭朴一点的生活，使之有所不足，这是很有见地的。不仅物质生活，精神生活也是同样。信息的洪水汹涌而来，不知“知识饥饿”的学生是很多的。例如，觅书的需求源于知识的饥

饿，对于不知知识饥饿的学生来说，书籍不可能是需求的对象。当教科书及其他书籍源源不断地提供在他面前时，他是不会主动寻觅书籍的。这样，信息过多剥夺了知识饥饿感，因此，提供给学生的书籍不能过滥，即使教学上必要的读物，也应当等待其需要时才提供。无论在学校、家庭，都不宜提供过多、过滥的参考书籍。

再者，作为积极的动机，应通过种种的体验，使之意识到“未知的世界”，培育求知欲。觉悟到无知，是创造“饥饿感”的契机。在这里，必须使学生直面未知的世界。学生被紧捆在课桌上，这种体验就少了。从广泛的体验中培养兴趣和爱好乃是培养动机的重要方面。

当然，提出这种主张，不能期望教师和家长在一个早上就能做到，不能急于求成。但是，不在这个根本问题上开刀，不管对差生如何倾注心力施以各种教育疗法，也是于事无补的。

学习动机是学业成败的关键

所谓动机，就是借助意志导向的需求，包括意志与需求两种心理作用。同单纯的需求不同，它伴有意志的作用。需求不管怎么说都是情绪性的，而意志有强烈的理性侧面。因此，一般说来，对目标能否达到（即预测成功与否）的判断起着很大的作用。而在这种预测判断中，必须重视成功率。可以夸张一点说，在这里成功率正是能否达到目标的预测。

然而，学生丧失了对学习的动机，就不能发现目标达到的可能性，失望的机会也就多了。如果学生考试得分低，听不懂课，而教师和家长依然强调过高的教育目标，那么就会加剧现实的能力与规定目标之间的鸿沟，而陷入失望。如果不仅在一二门学科，而且在许多学科中积累了上述的体验，那么，自我水准本身也会低落，“我不管怎么努力也不行”一类的强烈的自卑感就会油然而生。

国外某学者曾做过一个实验：向女生布置简单的作业，并告知成绩优秀者奖 2.5 美元，并设四种得奖概率—— $3/4$ 、 $1/2$ 、 $1/3$ 、 $1/20$ ——的情境（例如，得奖概率为 $3/4$ 的条件下，组成 4 人小组，其中上位的 3 人可得奖）结果表明，由于成功率不同，效果也不一。概率在 $1/2$ 的场合最优，其余场合，要么概率过高，要么概率过低，成绩均有下降的倾向。换句话说，非常容易得奖和几乎不可能得奖的场合，学生是不可能热心从事作业的，而在成功与否各占一半的场合，最能调动从事作业的动机。

学生学习的情境远比上述场合复杂得多，有多少成功率，是不明确的，而且学生在各种学习情境中未必会经常意识到此种成功率。但在追求目标的行为这一点上是共同的，其基本机制同上述实验情境无异。因此，我们应当考虑的是，如何使学生以适度的“成功率意识”去从事学习。

第一，布置适于学生能力的、难度恰当的课题。课题不能过难，也不能过易，以成功率在 $1/2$ 左右为宜。遵循这一原则选择学习课题，会调动每一个学生的积极性。不过，现实的情况并不那么理想化。在班级授课制条件下，面对数十名学生布置同一课题，要求在规定时间内完成，成功率在 $1/2$ 者，仅仅是其中极少数的学生，对于其余学生来说，要么太难，要么过易。在学习课题和学习时间上对全员提出划一的要求原本是不自然的，因此，需要在现行制度条件下，在尽可能的范围内谋求个别化。

第二，引导学生具有适于自身能力的要求水准，这一点十分重要。成功与失败，是受达成水准与要求水准之差所制约的。如果达成了要求水准以上的成绩，应判断为成功。因此，一旦要求水准过高，尽是体验失败；反之，要求水准过低，由于容易达成，也不认为是成功。因此，要求水准应以成功率为 1/2 左右为宜。但是，学生的现实能力有巨大的个别差异，千篇一律地规定一个要求水准，是成问题的。对于一个成绩考了 90 分的学生来说，如果教师只要求考 70 分，那是调动不了积极性的，反之，对于平日尽是考 30、40 分的学生来说，70 分是高不可攀的目标，同样也调动不了积极性，划一的或是不切实际的目标只能使学生的学习动机萎缩。适合每一个学生的要求水准，就是比他以往的成绩水准有所提高，使之意识到成功率在 1/2 左右的水准，我们应当依据这种水准去设定目标，使学生有效地学习。

第三，使学习课题与学科的价值判断多样化，无论什么课题、学科，在能够达成的场合，都能得到成功的体验，这一点非常重要。在考试体制下的学校里，只要取得了高分，而且主要学科取得了高分，就以为是成功了。但是，每个学生的能力、能倾是不同的：有的考分低，理科实验的技能优；有的主要学科的成绩差，但音乐、体育、美术方面具备优异才能，这样的学生是很多的，倘若对这部分学生仍然用主要学科的考试成绩作为唯一的衡量标准，那么他们就不能体验到成功，从而导致丧失积极性。我们不当用世间一般所谓的“好孩子”形象去框死形形色色的学生，只要适于某一个学生特点的课题和学科成绩是优异的，就应当予以高度评价，充分肯定他在该方面的成功。

以上三点是使学生获得理想的成败体验的考虑。然而，差生之所以丧失学习积极性，是由于失败体验接连不断，要维持学习动机就得同时使其成功体验与失败体验取得良好的均衡。由于失败造成悲观情绪，强化了自卑感，可能会最终陷入自信丧失与焦虑不安。能力低下的学生，过度地体验失败感，加之受到成人的叱责，而陷入自信丧失状态，最终造成反抗性或自闭性的可能性是极大的。当然也有例外，有的学生在克服了自卑感之后，将形成积极向上的人格。

另外，有的学生在尝到成功的喜悦之后，会诱发怠惰之心，丧失进一步努力的倾向。在学科学习或体育运动方面具有优异能力的学生，得到此种成功感机会很多。因此，反复给予奖赏而导致怠惰的危险性是很大的。当然，并非一切学生均是如此。有的学生即使体验到强烈的成功感，也会常常反躬自问，努力弥补自身的不足。但一般说来，过度的成功感或反反复复的成功感会招致“自信过剩”，容易诱发怠惰之心。总之，无论成功感抑或失败感，切忌过度，否则会招致不良后果。

成功感与失败感是激发人们动机的巨大情感能源。有时成功感会进一步增强学习的动机；有时失败感会更加强化克服失败的动机。但是，由于时间与情境的不同，也可能产生完全相反的作用。区分这种伴有成功与失败的情感能源的分水岭，究竟是什么？一言以蔽之，就是人的性格因素。

有的人，成绩一贯优异，屡屡成功，但从不骄傲自满，虚怀若谷，这种人是自省心极强的人；有的人，屡遭失败，处逆境而不自卑，排除障碍，努力不懈，这种人是耐心性非常强的人。自省心 and 耐心性——这种性格特征是以前述的情感能源为基础的。有了自省心，无论获得何等强烈的成功感，也不会陷入怠惰；耐心性强，无论经受何等强烈的失败感，也不会为自卑或焦

虑所苦。

但是，自省心和耐心性这些性格特征并不是与生俱来的，而是通过经验而形成和变化的，尤其是通过成功与失败的经验而逐步形成的。我们应当诱导学生，当他经受失败经验时强化其自省倾向；当他经受成功经验甚至失败经验时，强化其耐性倾向。就是说，只有当成功与失败两种经验以适当的比率发生时，才能指望形成自省心和耐心性。反之，过度的成功与连续的失败只能弱化自省心和耐心性。

教育期待与学习动机

当调查丧失了学习动机的学生时，会发现其原因与其说在学校生活中，毋宁说多在家庭生活中。当然，直接的契机是考试的失败和来自教师的叱责，但作为间接的原因是家长的教育态度和教育期待的影响。因此，在考虑学校里的教师应用什么激励方式的时候，有必要好好了解一下学生的家庭背景。

第一个问题是得不到父母的教育期待。由于某种原因，父母往往会对孩子抱有偏见，或者偏袒兄弟姐妹的某一方。双亲对子女的这种态度，会使子女极其敏感地意识到，并由此丧失学习动机。对于这类学生，最重要的一点是教师要表现出热切的期待，要温和地予以鼓励。这种鼓励正是激起学生学习动机的源泉。

第二个问题是家长对子女的划一的、过高的教育期待。在母子一体式的亲子关系中培育起来的“现代孩子”，怀有强烈的报答母亲期待的心情。当他认识到母亲的期待水准远远高出自己的实力水平的时候，正是小学高年级至初中阶段时期。这时，他不相信自己能在学习上取得成功，从而丧失了学习动机。对于这种学生，有必要劝告他们认识自己力所能及的水准，不要让他硬逼自己达到超越自身水准的过高要求，而且强调致力于追求同自身相称的水准，而当他达到了这个适当水准时就给予表扬，这才是有效的激励。

不仅如此，对每一个学生抱着同样的划一的期待，也会导致学生丧失学习动机。在这种场合，宜建议学生设定适合于自身特点的目标。

不限于亲子之间，只要人际关系密切，学生就可以认识来自他人的期待并付诸行动。因此，在集体场所，期待的效果是很大的，无视这一点就不能理解个人的行为。个体的动机，就是源于他人的期待而形成的。在上述第一种情形下，由于缺乏来自双亲的期待，子女就会处于无学习动机的状态。其原因有种种，不能完全责怪双亲，但一般说来，父母对子女总不能说没有亲情，所以最好以教育期待的方式来表达这种亲情。有时父母虽然抱有期待。但子女却接受不了，这是由于在言谈举止方面未能很好地表达出来的结果。

那么，既然必须抱有教育期待。这种期待是否越大越好呢？从上述的第二种情形看，答案是否定的。一旦双亲抱有过高的期待，子女就无法适应，这样就会导致放弃学习的努力，丧失学习动机。因此，成人抱有的期待应当是适于学生能力的发展水准的，不适当的过高的期待是不能唤起相应的学习动机的。

再者，成人的教育期待不仅要有适当的水准，而且要符合学生的个性，否则也会招致失败。因此，如果成人全然无视学生的兴趣和特长，一味只想达到成人的自己的愿望，结果也只能招致学习动机丧失，落得个事与愿违的结局。

自立精神与学习动机

同教育期待一样，自立精神也是重要的条件，要培养积极向上的学生，就得从其幼小时期开始注意这一点。国外学者的研究表明，成就动机高的学生早就开始接受自立性修养了。该研究借助主题统觉测验（TAT），将被试分成成就动机高和成就动机低两组，母亲的自立性家教程度借助问卷法调查，内容涉及 20 个家教问题。结果表明，高成就动机组的母亲比低成就动机组的母亲，更早更多地向孩子提出了自立的要求。由此可见，学生在学校里表现出来的积极性，不是一朝一夕形成的，而是在从幼小时代就开始的长期生活经验中逐步形成的。

有的父母为子女操办过度，诸如从学习进度直至测验均作了规定，这将使子女本人失却自己制定计划并付诸实践的余地，一切都是照父母的命令、指示行事，这是有碍于自立精神的培养的。

没有自立精神的学生往往被评价为“听话的好孩子”，然而随着年级的递升，学习低下了。这是由于他缺少自立的生活体验，缺乏主动学习的动机，没有掌握主动计划自己的学习活动的技能。我们要通过学生自己去计划、实施、反思这一连串的行为，培养起“我要干”的积极性。被剥夺了这种自立体验，一切唯父母是从的学生，从自我意识开始觉醒的小学高年级开始就已丧失动机，乃是势所必然。

从幼小时期开始尽可能让其凭借自力解决问题。自己穿衣、自己吃饭、自己就寝、自己起床，这些生活习惯的形成也是培养自立精神的要点。在游戏中也可促进自立行为，诸如自订计划、自己整理的习惯等等。进入小学后更应当重视自学的习惯。

有的学生从表面上看，活泼好动，容易被视为学习积极性高。但他们多付诸身体活动本身，缺乏潜心思考和思维的内化过程，他们的身体活动层级的积极性与内化了的动机之间是有差距的。作为学习的动机，后者更应受到重视。要使学生具备内化了的的学习动机，就得有遵照目标控制自身行为的严格的态度，亦即借助自我控制使学习动机得以内化与持续。然而，在当今的学校和家庭中，培养自制力的教育极罕见，一个学生在生活上缺乏自制力，自然也会影响到学习活动。由于自我控制不起作用，只能形成他律性的学习态度。一味靠成人的表扬、高分的激励去参加学习活动的学生，在现今的学校里并非罕见。

持续性的学习动机是受高度的自制力支持的。我们必须指导学生自主地制定学习计划，并且自我评价学习成果，从而一步步地形成自立的学习习惯。

导致差生厌学的教学分析

选择性的欠缺

在今日的“学习社会”中，成人再学习的势头方兴未艾，但中小学生的“厌学风”却与日俱增。这是何等鲜明的反差。为什么会出现这种反差呢？试比较成人学习与学生学习的不同，可以探知其原因。

学习者的自发性、选择性有所不同。成人一般是按照自己的意愿学习的，

有选择的余地。而学生却不容许凭自己的意愿进行选择，必须在规定的班级，学习规定的东西。这种差异会在很大程度上影响兴趣和动机的产生。在兴趣这一心理过程中，可以说原本是包含了选择性的。比较外界各种的刺激对象，从中作出选择的心理作用，正是兴趣的动态侧面。从现实的心理过程看，伴随着选择这一行为而诱发并强化兴趣，也是司空见惯的。在不容许选择的场合，兴趣也难于培养。今日学校里之所以有许多差生厌学，不就是自发性选择机会过少的缘故么！“学什么”、“如何学”、“谁来教”、“何时学”，几乎都是规定好了的。要防止厌学现象的大量发生，尤其在“学什么”、“如何学”这两方面增加一点自由度，亦即扩大一点选择的余地，是必要的。现行的课程和教学制度，过分强调划一化，毫无选择的余地，这正是教学改革所要解决的课题之一。

非确凿性、能动性的欠缺

儿童喜爱捉迷藏，喜欢公园里的“探险者的道路”之类的游戏活动。这是因为，儿童充满冒险精神，对于他们来说，探险游戏是最有兴味的游戏。可以说，探险精神是学习动机的原型。

从探险游戏的事例中，我们还可以得到抓住兴趣的一些特征的启示，这就是，在非确凿的情境中诱发能动的活动，乃是唤起儿童兴趣的原因。这种非确凿性正是探险游戏的魅力，一方面感到危险性，一方面全身心地投入活动，这种能动的活动也是引发兴趣的一个原因。如果缺少了这个要素，儿童就不会那么兴趣盎然了。

在课堂教学中常常可以碰到这种非确凿性与能动性的特征。如果学生带着“是什么”、“怎么样”一类的疑问，有强烈的好奇心，他们就一定能展开能动的学习活动。在发现学习中，借助这种非确凿性事态的迷惑可以诱发出智力好奇心，既有确立“是A，还是B”这一对立假设的场合，也有面临新奇的刺激而产生迷惑和惊讶的场合，它们容易激起最强烈的兴趣。但是，在许多教学活动中，这种刺激场面极少，不可能拥有探险游戏中经验的那种强烈兴趣。没有引人入胜的新颖教材，在感到迷惑之前硬塞给结论和正答的场面极多，不让学生好好地钻研求解的过程，急于向他们灌输现成的答案。因此，在学习情境中，学生作种种思考的时间被剥夺了，因而也就无法尝到发现正确答案时的喜悦，也缺乏源于非确凿性的类似于冒险精神的好奇心的刺激。可以认为，这里也存在着大量的导致厌学的原因。我们应当重视这样的学习过程：适当增加一些学习情境中的非确凿性因素，使学生在迷惑和惊讶之中展开学习。这种学习过程乍看是“瞎折腾”，但是学生若没有充满尝试和碰壁的迷惑过程，是不可能培养起真正的学习兴趣的。

另一个特征——能动性，也是今日学校未能充分满足的条件。在现实中，急于向学生灌输知识，这种教学剥夺了学生能动的活动。它与探险游戏形成鲜明的对照，这样自然不能通过学习培养起兴趣来。我们应当增加学生能动地进行活动的情境，理科的实验、社会科的调查，就是典型的例子。在其他学科教学中也可以设计一些活动，例如让每个学生独自记笔记的学习活动。如果原原本本地抄写教师板书的内容，是一种被动的学习活动，不能培养兴趣；如果让学生根据自身的想法，按照自己的方式记笔记，就能展开能动的活动。在语文教学中，让学生写读后感、摘要和自由作文等等，都是适例。

在设计教学时，要确保这种能动活动的时间，不能尽是听教师讲解的静态的活动。在厌学的学生中，不能忍受这种静态学习活动的有不少，也就是说，他们由于活动性水准过高，不能适应课堂教学。如果教学方式变成适于他们特点的，也许不至于“厌学”，这种教学就是能使学生展开活动的教学。

自我评价的欠缺

在幼儿游戏中包含着刺激不同类型兴趣的各种游戏，既有强烈地刺激感官的游戏，也有体现智力兴趣之本质的游戏。在后一种游戏活动中，幼儿自身活动的结果如何可以及时得到反馈，这样幼儿就可以持续保持兴趣。凡是能使儿童保持长久兴趣的玩具，都一定有上述特点，即具有通过自行操作来获得反馈信息的机制。由此看来，重要的是教学中要组织这样的学习活动：学生自身能确认反馈信息，从而持续地进行活动，而自我确认（自我评价）是使兴趣发生的又一个条件。

从这个角度出发，我们再来探讨一下学校中的课堂教学。如前所述，在课堂教学中静止性、被动性的学习活动居多，听教师讲解，作简单的回答，既无确认自己反应结果的必要，也无充裕的时间，而且，只求得正答，博得教师或家长的首肯就心满意足了。所有的这些要素交织在一起，造成学生不求自我确认的习惯，是不能唤起持续性的兴趣的。

因此，最重要的一点是，学生对学习课题抱有强烈的自我参与意识，以及不确认自己的学习过程和成果决不罢休的心态。为此，使每一个学生按照自己的步调展开能动的活动是有效的。另外，通过这种自我确认，可以使学生了解自身在进行怎样一种信息处理方式，这就是反省认知。学生的学习也是一种反省认知，一种信息处理过程，因此，是否具有反省认知是决定学生是否有学习兴趣的关键。

对学习课题的自我参与度低，又不能自我确认学习过程，只是一味地听从教师的指示展开学习，这种学生是很多的，并且由于这种学生言听计从，往往容易博得教师的欢心。这种学校氛围，只能助长厌学情绪。无论在学校、家庭，增加学生自己学习、自我反思的机会是十分必要的。

消沉情绪

上面从三个视角探讨了在学校课堂教学中引起学生厌学的心理条件，分析了唤起学生高度兴趣与动机的教学条件。我们倘若满足了上述三种教学条件，就一定能阻抑厌学风的蔓延。

然而，同样是厌学，其程度深浅仍是有差别的。多数学生是轻度的、一时性的厌学，也有陷入重度厌学的学生。这部分学生学力低下，学习态度恶劣，而且往往被家长和教师弃之不顾。但无论重度厌学还是轻度厌学，可以说都经历了完全相同的发生过程。不过，在学业严重不良的学生身上显示出不同于正常状态的心理在起作用，正是它，日益加速着厌学的过程。这种独特的心理状态之一，就是消沉情绪。

国外学者用实验证实了厌学学生陷于消沉情绪的过程。实验步骤是：以小学五年级学生为对象，告知求解搭积木的课题，解答正确者有奖。布置课题的实验有 A、B 两人。实验者 A 布置的课题只要努力必定能解决，实验者 B

布置的课题则不能解决。共布置 32 个课题，最后两个课题是测验题，两个实验者布置的测验题均是能够解答的。比较做测验题的成绩，实验者 B 布置的测验题，未能解出者居多。也就是说，学生经历多少次失败的体验，已经认定实验者 B 布置的课题是不能求解的了。然后，计算每一个被试用于解答课题的时间。用于解答实验者 A 布置的课题的时间和用于解答实验者 B 布置的课题的时间差小的，即使失败了依然不灰心者，暂称为“努力型”，而当实验者 B 布置课题解答时间极短，一旦失败便灰心者，称为“消沉型”。最后，向两组被试者询问：造成自己成绩优劣的，究竟是努力的因素还是能力的因素？结果，被判为“努力型”的学生归因于努力的倾向大；反之，被判为“消沉型”的学生归因于能力的倾向大。

上述实验，为我们理解厌学学生的心理，提供了极其有益的信息。

第一，接连的失败经验将会导致消沉情绪。这也许是一个常识，但教师和家长多对此毫不介意，即使注意了，也懒于考虑对策。经历失败经验但时而能获得成功者，不致于产生消沉情绪，因为还有一线希望：“下次也许能成功。”但屡屡失败后，觉得成功希望渺茫，便会陷入无可救药的消沉情绪中。因此，不时地布置能够成功的课题是必要的。对于有学业不良倾向的学生进行的治疗教育中，夹杂一些易解的课题使之获得成功的体验，从而培养起其干劲来，是十分重要的。

第二，把成败归因于努力与否的学生，比起归因于能力有无的学生，陷于消沉情绪的倾向要小。归因于努力不够的学生，希望在下一次课题中经过努力获得成功。而归因于能力不足者，没有这种意念。懂得这个道理的教师无疑会采用强调努力作用的教学方法。

确立起“只要努力，无坚不摧”的信念，确实重要。有的学生动辄灰心丧气，有的学生百折不挠，后一种类型的学生更适于学习。培养这种忍耐力也是教育的目标。不过，若经过不懈努力依然失败不断，仅仅强调努力也是振作不起精神来的。因此作为教师，要清醒地认识“努力主义”的界限，不能停留于单纯的主观说教，必须授以合理的解决方法，具体地指明，应在哪些方面作出努力，怎样去努力。

第三，应当注意不只是特定的刺激情境能酿成消沉情绪，它还会波及更广的范围。上述实验表明，由于实验者 B 布置的课题难以求解，于是，尽管最后两个测验题只消努力便能解出，但有许多被试者仅仅因为这是 B 布置的，便灰心丧气而放弃努力了。这就是说，被试者不仅对学习课题，而且对布置该课题的实验者（或教师）也产生了厌恶情绪。这种消沉情绪的泛化，往往可以从差生身上反映出来。不仅如此，有的学生还会发展到对所有教师和整个学校抱有厌恶情绪，从厌学发展到逃学，以至发生反抗性行为。

要抑阻这种消沉情绪的泛化，调换教师、调换班级是有效的；在失败情境中尽量抑制情绪性反应，反省自己解题的思路也是有效的。总之，要讲究克服消沉情绪的教学艺术，尽早斩断消沉情绪的恶性循环链。

改进传统教学方法

学习课题的明确化

教学是学校教育的核心，它的目标不仅在于传授知识、技能，而且要使

学生学会学习方法，形成主体性、积极性等人格特征。因此，这里以对传统教学批判的方式，论述能调动学生学习积极性的教学设计的要义。

传统课堂教学存在的第一个问题，就是教师的讲述和指点散漫，令人感到不着边际。换言之，焦点不明的教学太多了。不错，教师应当花功夫使班上的差生也能听懂每一节课，但是倘若讲述过于冗长，或是有意让每一个学生都发言一遍，往往难以“聚焦”于学习课题，最终迷失了方向。唤起学生的学习动机，运用密切联系生活经验的教材，引入操作活动固然重要；但若过分强调，也可能导致模糊了本来的学习课题的后果，而学生对学习课题倘若不能清楚地意识到，也就不可能主动积极地展开学习。

使学生极其明确地意识到学习课题乃是改进教学的首要一步。学习课题通常是由教师来选定的，学生未必都能意识到。让他们自行选择学习课题自然不失为培养学习动机的最好方法，但由于学生的个别差异，他们不可能时时处处都这样做。因此教师在选择学习课题时，应以尽量具体的方式作出指示，让学生明白用上节课学到的方法已无法解决新的课题了，然后再告诉学生，今天就来学习这类题目的解决办法，应尽量避免用抽象词语作冗长说明。

再一点，明确对立点与矛盾点的问题提示是有效的。在“发现学习”的教学中就很注重揭示对立点与矛盾点的步骤。例如理科教学，在实验课的导入阶段，让学生各抒己见，交换各自设想的假设，然后明确这些假设中的对立点与矛盾，再进入尔后的假设验证，这样，对立和矛盾之所在明确了，学生就会体验到认知性矛盾，并产生出从这种矛盾状态过渡到均衡化状态的内发性动机。智力好奇心以最明确的形式得以表现的，莫过于这种认知矛盾的场合。

通过上述步骤使学习课题的意识化得以实现，便能在学生心中产生出一种紧张感来，而这种紧张感会导致主动学习的欲望。没有这一点，无论怎么高明的指导也是无从发挥其效力的。

改善学习过程

传统课堂教学存在的第二个问题是对学习过程的说明不充分，使人感到“冲击力”不够。教师或者仅作简单的交代：“这里重要”，或者对学生容易出错的地方疏于指点。因此，学生不能全神贯注地投入学习。然而老练的教师非常注意点明学习的过程，在学生容易出错的地方预先提醒注意。学生往往会被教师引人入胜的导语牢牢地吸引住，这种引诱力无疑将导致学生主动积极学习。

无论哪一门学科，在完成一种学习课题的过程中总会包括若干阶段。因此，与其引导学生注意于能否求解，毋宁引导他们注意于课题完成过程中所包含的阶段，这更有助于展开高效的学习。例如，求解数学应用题必然包括下列阶段：了解问题所陈述的状况；选取必要的信息；找出有助于求解的算法；列出算式；演算算式；斟酌得数，写出答案。教师倘若一步一个脚印地指导每一个步骤，学生自然会意识到学习的过程。

学生一旦自觉地意识到这种解决过程，借助于“哪些部分懂了，哪些部分还不懂”这一反馈信息，就会形成自我强化。这种自我强化将有助于提高内发性动机，培养学习积极性。主动、积极学习的学生形成了反馈信息的通路，但未能形成这一通路的学生总是占多数，因此必须进行形成这种反馈通

路的指导，这一点，作为学习方法的指导是最重要的。为此，教师逐一地讲解解题的每一个阶段，并加以说明，是有效的。再有，作为有效的指导方法，让学生注意并报告自己的学习过程，也是可以考虑的一个步骤。这种自我监视就是控制。好的课堂教学应当允许学生有充裕时间控制自己的学习过程，但现实的课堂教学很少能做到这一点，这是学生丧失动机的原因之一。

我们应当创造学生能够自由地叙述自己学习过程的课堂氛围，教师还得对不想主动发言的学生施以提问。学生通过这种指导，在控制自己的学习过程中将会发现自身的缺陷与才干，这样感受到的才干，正是现代心理学所强调的反省认知，是构成内发性动机的核心。一般人都有这么一种体验，开始时既有感兴趣的学习课题，也有不感兴趣的课题，然而起初即使不想“搞”的课题，在“搞搞看”的过程中，也会逐渐产生兴趣和干劲，这种体验在许多场合似乎是反省认知使然。在课题解决的每一个步骤中控制自己的学习，逐渐形成能力意识，并从这种体验中开始感受到自己的才干，进而产生自信，而自信又能促进自主性学习。

促进信息处理过程的教学

成功教学的心理机制

期待与心智努力

许多学生跟不上班，开始还想努力，但终于放弃了这种努力，成为课堂生活中的“客人”。学生在课堂教学中的这种失败体验，不仅影响他们的学业，也极大地影响到性格的形成。各种不适应的行为——问题行为，也是源于这种失败的体验。

作为教师，面对这一现实，与其责怪客观条件欠缺，毋宁首先在寻求成功教学的实践上倾注最大的努力，创造各种必要的条件。成功教学有其总体结构，这里仅从一个视角进行考察，这就是分析学生头脑中的信息处理过程——理解的过程，明确一步步地实现这一过程的教学组织方式。

理解，是极其能动的心理作用过程。倘若“理解”的主体——学生没有能动地作用于学习，他就不能获得对“理解”的体验。这一点，我们在日常生活中也可以体验到：要理解事物的本质，就得有能动的态度。学生的学习情境不同于这种日常体验之处在于，所提供的信息是经过严密整理的，易于理解，但共同的是都需要能动的活动。因此，在课堂教学中，要使学生进行能动的、主体性的活动，如何以学习者为中心组织教学，一直是研究和实验的课题。并且一再强调，要从学生的问题意识出发，展开教学。

学生是否从事能动性、主体性的学习活动，以何作依据来加以判断呢？有这样的情况：看来学生的活动是活跃的，但头脑中的信息处理却是消极的；或者相反，虽则看不见活泼的活动，但在学生头脑中却也产生了生动活泼的信息处理过程。可见，判断学习活动是否具有能动性，必须研究学生学习时的心理过程。

现代认知心理学讨论在信息处理中倾注了多少能量时，一般使用“心智努力”或“心理资源”这一类用语。可以这样说，心理过程的能动性取决于心智努力的发挥程度。例如深入思考，这一心智努力将能动地驱动学习，并

给学生带来成功的体验。学生究竟能在多大程度上付出心智努力，取决于对学习课题的期待。期待愈大，付出的心智努力也将愈大。因此，教师必须在提高学生对学习课题的期待上花一番功夫，使学生抱有“现在所学的内容非常重要”，“尽管难，但只要努力肯定不成问题”这一类期待，这样他们就会主动付出巨大的心智努力去钻研学习课题。

在包括导入、展开、整理三个阶段的最普遍的教学结构里，导入阶段对于形成学生的期待是最为重要的。通常的做法是，在导入阶段，让学生回忆上一节课学过的内容，回忆自身的生活体验与以往经验，以便顺利地导入本节课的教学，并且尽量使导入自然，减少抗拒。不过，抗拒小了，期待也小。因为有适度的抗拒感，可以产生心智紧张。复习学过的内容，有了学习准备度之后再进入学习，这都是对的，但同时应当在导入阶段提高学生的期待。提高期待的方法有多种，但必须满足两个条件：一是使学生认识到将要学习内容的重要性；二是使学生认识到，只要努力学，就能成功。为此，教师需要作出种种说明。此外，还必须研究采取更具体的形式，例如，有人尝试把某一内容教学结束时进行的测验，放在教学开始时实施。学生埋怨“太难了！”于是教师解释：“从现在开始陆续上的几节课，将使大家都能正确地解答今天的测验题。”并强调无论谁只要努力学，必定会有解题能力。试验结果比预料的要好，学生个个积极参与学习，达到了学习课题所需的“心智紧张”。

精密编码

在教学展开过程中，教师向学生提供着源源不断的新信息——学生未知的知识，学生则必须予以处理。能否成功处理新信息，乃是决定学生成绩好坏的关键。现在，我们借用认知心理学的一个模型，叙述处理新信息的心理过程。

第一阶段，来自外界的信息进入眼、耳等感觉记录器的阶段。在这一阶段中，仅仅识别色、形、音一类的物理特征，而未进入决定学生理解程度的心理过程。当然，若有感觉障碍，信息不能输入，理解也就无从产生。

第二阶段，记录的物理刺激符号化的阶段。例如，当学生接受了“h”和“ong”这一声音刺激，就会在头脑中形成“红”这一颜色概念。这一赋予物理刺激以概念涵义的心理过程，就是符号化的心理过程。当新信息以课文的形式呈现时，就得让学生知道构成该课文的词汇用语；当教学新的原理与法则时，其解释词必须是学生业已懂得的。因此，教师应当精心琢磨用词，必要的时候，要花一番用种种不同的词汇说明同一事物的功夫。不过在现实中，“听不懂课”的学生并非不理解教师的一个个用语，而是不能从总体上作出处理。

因此，必须着眼于第三阶段，即信息在头脑中加工改造的心理过程。在这个过程中，学生不是逐字记住课文信息，而是要读通它的意图，进行能动的信息处理，有时可按自己的方式加以归纳，有时要改用自身具有的知识 and 词汇加以处理。这种能动的信息处理，谓之“精密编码”。

要真正弄懂所学内容，就必须好好地进行这种精密编码。为了促进精密编码，必须保证两个条件。

其一，要充分保障学生有充裕的时间处理信息，进行信息的精密编码。之所以有的课堂教学失败，是由于在导入阶段花费了过多的时间，展开阶段

的时间不充分（展开阶段是提供新信息，并围绕新信息进行多视角分析的阶段，需要有充分的时间），学生没有足够的时间作出各种分析，不能主动地使信息得以精密编码；由于教师讲述时间过长，学生没有思考的余地，这样，学生的信息处理就会流于肤浅，不会有进行精密编码的能动的心态。

其二，要准备一些不进行信息精密编码便不能完成的课题。在教学中，对教师的提问学生往往不必作深入思考也能回答，这种教学，没有信息精密编码的必要，学生也不可能有“真正弄懂了”的体验。因此，应当准备一些引导学生深入思考的问题，与其多而杂地提问，不如少而精地提问。叫学生回答的问题，必须予以变形、改组，不能只是让学生原原本本地复述已学过的知识；联结、综合若干知识点，而不是零星知识的复现。这样的提问，有助于精密编码。

此外，还可要求学生记笔记，即在教师指导下阅读教科书和参考资料，写摘要和小结，通过这种作业，培养独立进行信息精密编码的能力。

信息处理的风格

学生的信息处理方式是有风格的，当教师的教学法适合学生的风格时，就会取得成功，否则会失败。

首先，作为信息处理的风格，同上述的精密编码密切相关：有在头脑中锤炼处理的娴熟类型和简单地机械式处理的类型，前者为精密式处理风格，后者为机械式处理风格。差生在理解上的困难，原因在于难以运用这种精密式处理风格。他们只会逐字逐句地处理课文，不会通过联系自己的生活经验和知识，按照自己的方式去处理信息，就是说，不会自觉地运用精密编码的处理方式。有必要帮助这类学生处理课文信息，促进精密编码方式的运用。

其次，信息处理的风格，还可能有语言型与表象型之分，这是在心理学研究中得到证实的。语言型处理风格的学生，擅长于以语言为媒体进行处理，而表象型的学生则擅长于以表象为媒体进行处理。在教学设计中，为了适应这种个别差异，除了利用语言媒体，还得利用表象媒体。当今利用视听手段组织教学普及不够，课堂教学基本上还是以语言性教授为主，表象型学生往往听不懂课，这就要求增加利用图像施教的机会。

在设计利用图像的教学时，要考虑到如何同语言性教学相结合。以图像为媒体，易于直觉地理解，但有停留于肤浅理解的危险。因为图像教学诉诸直观，一看就懂，学生就不再想进一步精密编码了。图像教学与语言性教学相结合，就是在提示图像的前后，通过解释和提问，加深理解，并让学生用语言概括地表达所学到的知识。总之，要利用语言所具有的逻辑性进一步深化理解。

一般说来，表象型学生比语言型学生更容易陷入学业不良。不过这种倾向是语言中心教学造成的结果，如果教学中大幅度地增加图像、图表之类，就能充分预防。教学媒体多样化，是今后必须研究的课题。

第三，作为信息处理的风格，还有归纳推理型与演绎推理型之分。归纳推理型的学生擅长于从个别事物推出普遍法则，并容易感到成功；而演绎推理型的学生则擅长于将普遍法则运用于个别事例，并容易获得成功的体验。理科的教学同时要求这两种推理，而施教时侧重点有所不同。例如，在发现学习中，要树立假设，就得从观察事实出发，进行归纳性推理；而在数学的

论证中，将定理运用于具体的问题，则需要诉诸演绎推理。也有同样内容两种推理均可运用的。在教学设计中，教师应根据学生推理类型的不同，判明应当以哪一种推理为主较适宜。

处理信息的风格，还有各种差异。我们教师钻研教学法时，与其注重能力的个别差异，毋宁着眼于这些信息处理方式的个别差异，这是创造成功教学的最大课题。

合理的复习

成绩好的学生非常注意所学知识的再现，但差生却无此需求。以至他们虽然具有某方面的知识，但在需要时却不能再现。旧知识与信息之间不能联结起来，对其所拥有的知识也就不能透彻地理解。对于这种差生，需要从外部强制他作这种再现。这种再现分散进行比集中进行更为有效，一般称分散效应。

心理学研究发现，学生在复习时，反复阅读比尝试回答（即在复习一篇材料时，一面阅读，一面尝试着自己提问自己作答）效果要差。

在班级授课中，教师既要准备有关新知的提问，又要借助提问，使学生回忆旧有的知识，以此进行分散复习。这种提问对于差生是有效的。为了挽救差生，使教学有一定的弹性，需要不时地上溯先前学过的内容进行提问。还要指导学生时时复习，注意新旧知识的衔接与统整，学生一旦掌握了这种自我反省的学习方法并养成习惯，就一定会有助于学习的进步与学力的提高。

多样化活动与反馈

不少人为了让学生集中精力听课，往往过多地限制了他们朗读课文、记笔记等附带性活动。教师以为，通过这些限制，可以提高学生对学习的注意力，但是这样做的结果，学生似乎反而容易涣散注意力，引起厌倦。只要求听讲的静止性的学习活动，差生尤其难以忍受。如果能够展开种种活动，如朗读、记笔记、座谈讨论等学生就会逐渐产生兴趣。

教师要集中学生的注意力，就得对他们的反应作出反馈，借以了解学生，尤其是差生“哪些地方已充分掌握，哪些地方尚未掌握”，使之不致偏离学习课题。教学，原本是以“误答”为中心展开的。因为教学的目的，无非是使学生从“不懂”转化为“懂”。因此，应当等待“误答”的出现，并抓住它展开指导。然而完全按照教案上课的教师，很少能够完全预测误答的出现。而学生出现误答时，教师可以说明错在哪里，加深学生的理解；也可以通过提问，促进集体思维，并深化理解。有了这种教学，学生就能体会到积极介入教学活动的满足感，最终创造出相互切磋的班级气氛。

激励学习的有效方法

激励的人际关系基础

激励，就是使人奋发有为，干劲十足。借助激励，失败后意气沮丧者能

重新振作起来，成功者得到肯定的赞扬后则更加意气风发。激励的方式形形色色，既有通过安慰的激励，也有严辞叱责使之发奋的激励。采取何种，必须取决于被激励者处于怎样的心理状态。可能会有这种情形：特意的称赞引起了被激励者本人的过分自信与骄傲自满，从而丧失干劲；用赏罚和竞争手段加以激励时，也可能会仅仅为了受赏或取胜本身而鼓足干劲。当赏罚本身成为目的时，这种激励终究是他律性的东西，是违背教育性激励的本来宗旨的。

自律性的激励必须建立在师生间相互深刻的理解与深厚的信赖关系的基础上。当教师把学生仅仅视为施教的对象时，是不会有真正的相互理解与信赖的。因为这时教师想到的，仅仅是施教的内容，以及如何使学生按照既定步骤去实现教学计划。在这种情形下，教师只要求学生沿着自己设计好的路线亦步亦趋，教师也必然动用赏罚手段，作严厉的叱责或夸大的表扬。这种行为逐步升级，将挑起学生的竞争心理，甚至产生敌视之心与歧视别人意识。即使学生一时感受到激励，也只是他律的、局部的，不可能有助于学生思维方式与生活方式的改进与提高。

教师要使每一个学生得到真正的激励，就必须知其心，正确理解每一个学生的内心世界，并与学生同欢乐、共悲戚。教师理解每一个学生，就是对学生的激励，当学生的思维与生活方式作为一个人的思维和生活方式得到教师的共鸣和理解时，他才会打开自己的心扉，才会有“老师理解我”的实感，从而产生信赖感，这是一种无言的激励。

理想的激励方式

仅仅非难不妥当的教学态度是不够的，还应当探讨理想的具体步骤。那么，在课堂教学中应当运用怎样的激励方式呢？

1. 表达热情的态势

站在讲台上的教师无不期望每一个学生能生龙活虎地学习，但丧失动机的学生依然层出不穷，这是为什么呢？

我们通过听课或与差生的交谈中可以发现，教师的人品和态势中是否流露出温情是一个不可忽视的因素。学生倘若感受到温情，就会作出相应的努力，否则，教师板着脸孔，成天横眉冷眼，学生就会趋于逃避、反抗，进而会放弃努力。当然，是脉脉温情还是冷若冰霜，在很大程度上取决于教师的人品（人格）。有了对学生的亲情和“教育爱”，就能自然而然地造成温馨的氛围，可以说，这是对教师人格成长的第一要求。

不过，从另一方面说，教师通过课堂教学中的态度和姿势所给予学生的印象，往往会发生扭曲，这是事实。教师的态度哪怕有细微的不同也会改变给予学生的印象，教师的一举手一投足都足以影响学生的积极性。学生对于教师的这种变化会敏感地作出反应的。从这个意义上说，“站讲台”是一件可怕的事。因此，我们不能停留于“人格”、“教育爱”这一类本质问题的论述上，还得具体地探讨教师在课堂教学中应有的态势。

第一，切忌冷漠。要使学生感到温馨，教师就得表示出亲近学生的积极态势。教师不能昂首望着天花板说教，也不能动辄训斥学生。而应当采取循循善诱的态势。诸如教师讲授时应“看着学生的眼神”、“和颜悦色”、“时而巡视于桌间，靠近学生”等等，想方设法亲近学生。

第二，切忌偏袒。学生无时无刻不在观察教师，看教师如何对待自己。但有些教师的课堂提问，喜欢专注于一部分学生，对于其他学生则不屑一顾，这样久而久之就会使这些学生形成强烈的被歧视感。而一旦感到自己被冷落和歧视时，就会把教师视为冷漠寡情的人，并拒绝“参与学习”。因此，教师应给班级全员以同等活动的机会。这当然不是要求在一节课中要均等地给予同样的提问或关照，而是要求教师必须作出通盘规划和调节。

第三，理睬和评价学生的反应有助于激励学习。在课堂教学中紧紧扣住学生的心弦是非常重要的，具体方法就是理睬和评价。例如，在用问答法展开教学时，学生即令作出了牛头不对马嘴的回答，教师也要耐心听取，并明确指出错在哪里。如果不理不睬、不置可否，那么这个学生就会成为课堂教学中的“客人”，从此闭口不语了。老练的教师善于利用这种理睬与评价的方法，哪怕是短短的一句话，甚至点点头，也能表示对学生作出应答。如果同时加上一些诸如“这是一个好见解”、“你的想法很对”之类的评语，就更能调动学生的积极性了。这才是令人有节节逼人之感的课堂教学艺术。

2. 强调努力的价值

激励的一个典型方式就是强调努力的重要性。号召学生“加油干！”，一旦有了好的结果，便及时鼓励“干得好！”这些都是强调努力的方式，并且是一种有效的激励方式。有人认为，日本的中小学生之所以拥有高度的学力水准，就是这种“努力第一主义”所使然。我国有许多警句格言，诸如“只要功夫深，铁杵磨成针”“世上无难事，只怕有心人”之类，也有助于学生耐性与毅力的培养。这种激励不仅对于学业，而且对于学生人格的形成都将产生有益的影响。

不过，这种激励只有当学生自身认识到“努力不懈、万事必成”时，才会有正效应。落第的学生由于经历过多次失败体验而陷入消沉状态，这样便不会有成功的期待，因为期待是以某种程度的可能性为基础的，对成功可能感到渺茫的落第生是不会有期待的。因此，并非强调了努力就一定有助于学习，必须提供能使学生感到有成功可能性的情境。降低学习课题的难度是一个典型的方法。同时不要忘记鼓励，使之看到成功的希望。当这类学生取得些微进步时，及时作出反馈，也是有效的。

此外，不仅强调鼓励，还让学生清楚地认识面临的障碍，并授以具体的超越这一障碍的方法。这种学习方法的指导不可能是千篇一律的，应当视每个学生的特点予以个别指导。一些学生不肯努力是由于没有看到努力本身的巨大价值，耐性极差是其原因之一。努力总是伴随着耐性的。教师要使学生认识到努力和耐性的重要意义，并使这种价值观迁移到学习情境中来。这样一定会产生良好的教学效果。

3. 展其所长的激励

每一个学生都具有不同的个性和能力，要使他们生机勃勃地从事学习活动，就得为每个学生发挥自身的个性与能力提供适当的场所。试举田径运动为例，每个学生拿手的项目是不同的。如果规定每一个学生只能参与一种项目，不容许个人自由选择，那么即使高喊：“加油，加油！”，对于不擅长该项目的学生来说，只能助长消沉情绪。当然也存在这种情形：即使不擅长，也努力去练。掌握基本的运动技巧乃是从事各种体育运动的共同要求。在这种场合，就不能考虑个人是否擅长了。不过，教师应当注意的一点是，要引导学生在持之以恒的体育活动中，发现适于拓展自身能力与个性的领域，并

从中获得成就感。因为这正是努力的原动力。

学生的学习活动也同样是这样。学习，也有各种心理活动参与，能发展多种能力与个性。有的学生擅长于某些学科而困惑于另一些学科，这是正常的现象。此外，一个人认识到自己的长处，但未必能客观地评价自身的能力，要以他人的激励与奖赏为契机，借助“你干得好！”这一类社会性强化，增强他的“自己有能力”的意识。在课堂教学中要调动学生的积极性，就得注意这两点，仔细考虑每一个学生的特点。让每一个学生认识到哪些学习课题是自己的专长所在并及时予以鼓励和奖赏，就一定能调动他们的积极性。从这个意义上说，重要的不仅是单纯的鼓励的话语，而是提供建议和忠告，使每个学生发现自己的能倾，认识到自己的特长。学生愈是年长，这种忠告愈是必要，以免陷入划一的“努力主义”的泥坑。

4. 互帮互学的氛围

我们可以看到，同学之间的相处一般是亲密融洽的。他们互相借阅图书，一道游戏打球。差生也同样，每日每时都与学友平等相处。这种课堂生活之外所形成的人际关系，似乎是支撑差生适应班集体的一根支柱，可惜这一点往往被教师忽略了。差生倘与教师有这种温暖的人际关系，那么来自教师的激励就会被自然而然地接受。但一般说来，情况并非如此。在差生眼里，教师是冷酷的“管家婆”。因此，即使是充满温情的激励的话语，也会被视为严酷的压制。但在亲密的伙伴中间，即令短短一句话，也会感受到莫大的温暖。这样，当差生碰到学习困难时，来自同学的帮助和鼓励就成了一个极大的推动力。

因此，我们不能把课堂教学与班级建设截然分割开来。要使所有学生用功学习，就得创造班级同学之间的互帮互学的人际关系。有了这种温馨的人际关系，哪怕是再严厉的斥责，也会视为善意而被接受。而在冷酷的班级氛围中，教师无论怎么鼓励，也会受到学生的各种抵御和反抗。

在课堂生活之外多多接触，注意生活引导，是创造良好的班级氛围的条件。不过，课堂教学本身也必须从班级建设的高度加以改造。在中小学的课堂教学中，许多教师精心组织教学，以求“全员参与”、“全员发言”，但往往流于形式。要知道，全员起同等作用未必能创造良好的集体氛围。应该让不同学生发挥不同的作用，时而A生担当主角，时而B生担当主角，而且随学科和教学方式的变化而经常改变，总之，让每一个学生起到适于其个性的作用。这样，即使差生也能受到来自班友的激励，从而使学习活动顺利展开。

表扬与批评的艺术

1. 表扬的具体性与即时性

谁都知道，在课堂教学中激发学生学学习动机的最有效手段就是表扬。尤其在低年级，欲使学生参与教学，若不动用这个手段，简直是难乎其难的。不过，并不是只要表扬就万事大吉了。错误的表扬不仅无效，甚至会出现逆效应。

要使表扬发挥教育性效应，第一原则就是针对具体事实进行表扬。例如，教师在表情朗读指导或作文指导中，不能仅仅说几句“很好”、“不错”之类的话，而是要给学生反馈“什么地方好”、“为什么好”的信息。就是说，

具体的表扬将有助于提供自我控制所必需的反馈信息，提高教学效果。一般性的、抽象的说法，不可能构成适当的信息反馈。

作为表扬这一行为所拥有的功能，除了支撑“自我”的情意性功能外，还有更好地认识自己的认知性功能，这一点是不能忽略的，仅仅流于情感性反应，是不能真切领悟到“好在哪儿”的。简言之，针对具体事实作出表扬，容易使受表扬者本人真正懂得是由于什么得到表扬的，何处干得出色。空洞的表扬也会给人以某种快感，如“了不起”、“好得很”之类的措词，但这种快感不过是暂时性的，作为学习动机的激励因素，不会产生持续性效应。因为，学生并不懂得该如何努力，即不能获得参与学习活动的正效应。教师通过表扬，使学生本人发现自身的长处，而其契机就是拥有“能力意识”。由于学习动机终究是借助自我评价唤起的，所以教师应提供有助于自我评价的具体信息。根据学习的每一段落的特点，作出具体的表扬。

表扬的第二原则就是即时性。在学生显示了某种进步行为之后，不失时机地给予表扬。隔了一段时间再来表扬，其效果只能“事倍功半”了。这在学习心理学中作为“强化的即时性”问题，在程序学习中作为“即时确认”原理，一直受到重视。强调即时性，表明了表扬方式同学生的反应与心理作用合拍的必要性。例如，朗读课文时，存在伴随发声的兴奋，当学生处于“念得不错吧？”这一自我评价与不安时，教师表扬他“念得不错”是适宜的。如果隔了一段时日再来表扬，由于当时的学习活动学生已经淡忘了，难于领会“好在何处”；活动之后紧接着的兴奋和感动也消逝了，赞美之辞已经不具有强化力。由此看来，“即时性”乃是表扬方式的要诀。

2. 教学相长的信念

如果把表扬这一教学艺术作为单纯的技术手段来运用，那是不会形成真正的教育关系的，仅仅作为驱使学生的手段，师生之间是不会产生信赖关系的，而只能是干巴巴的苍白无力的关系。要使表扬这一行为具有超越技术的因素，教师自身必须具有“向学生学习”的谦虚态度。不是居高临下毁誉褒贬，而是立足于师生同是学习者的立场。换言之，应当认识到在教与被教的过程中，包含着表扬这一行为。

分析优秀教师的教学实录可以发现，他们的表扬行为其实是一个善于从受教者的学生身上发现并肯定其价值，且教师也从中受到教育的过程。从这个意义上说，它不是师生之间产生的暂时的产物，而是交织着长期的热切信赖与期待的过程。因此，要真正发挥表扬的功能，必须具备三个条件：熟悉教育对象——学生；从学生身上发现长处，感到由衷的喜悦，并抱有新的期待；不是即兴的一时的冲动，而是对学生成长的持续性的促进。具备了这些条件，教师自身也会从学生身上接受诸多教益。

表扬意味着肯定学生，同时也意味着教师本人在学生身上发现新的价值，体验到发现的惊异。教师生活中最大的乐趣莫过于体验到此种惊异感的时刻了：“嗨，这个孩子……”这一新的发现，震撼着教师的心。因此，要出色地采取表扬的态势，仅仅把表扬当作单纯的技术来运用是不妥的。因为那样做，便不可能获得上述感人的体验。

这里应当强调的一点是，要考虑通过表扬一名学生去影响整个班级。课堂教学是以班级为单位展开的，要上好课，考虑这一点是非常重要的。教师要讲究表扬的扩张效应，这就取决于教师难以言传的态度了。为了成功地表扬一名学生而又震动整个班级，在多数场合，要更多地使差生得到表扬。当

平日沉默寡言或调皮的学生受到表扬，其他同学也对这类学生刮目相看时，其感动之波将会扩及整个班集体。当然，即使未形成巨大的感动之波，也多少会成为推动课堂教学的契机。把一名学生的回答中隐含的重要的思路传达给全班学生，就会推动集体思维的提高。

教师与其通过自己的讲述去点明思路，不如撷取学生方面的反应，使全班学生领会思路，这样更有效。因为，这样一来，学生相互间的心理纽带强化了，认识到教学是集体思维的展开过程。教师紧紧抓住每一个学生的发言和反应，在评价中使班级全员积极参与教学，这才是最重要的。

3. 切忌不当的批评

表扬的反面是批评。在家庭或学校里，成人想调动学生的学习积极性，总是时而作出表扬，时而作出批评的。但是，学生，尤其是差生，对于批评往往会感到“烦死人了”，接受不了，甚至产生逆效应，这是批评方式不当之故。

最坏的一种批评方式就是“挖苦式”批评。“你干啥都不行！”“简直是废物！”这是一些属于“肆意挖苦中伤”的叱责。当学生干了坏事或是成绩下降时，即使大声斥责也是可以的，但问题在于叱责的往往不是学生的错误行为本身，而是学生的人格，这就是“挖苦式”批评。这类叱责容易导致学生自卑，走向失望和绝望。

第二种不当的批评方式是“梅雨式”批评。如果每日每时反复唠叨同一内容的叱责，对于学生来说，是难以忍受的。在应当批评时用“台风型”方式为宜，造成一种“黑云压城城欲摧”的心理压力，但事后“晴空万里”，不能老是揪住一点不放。因为这样既浪费时间，又容易使学生积淀自己“受监视”、“受嫌弃”、“受排挤”的情绪。这样，学生学到的，不是自律，而是一味听命，最终毁坏亲子关系或师生关系。

心理学家诺尔玛·费希巴赫在1969年尖锐地警告说：当今不少教师患有“唠叨”症，往往偏爱那些顺从、刻板、事事依赖他人的学生，而不喜欢灵活、独立、有见解的学生，并自鸣得意于唠叨的“成功”，这是一个悲剧。归根结蒂，表扬什么，批评什么，取决于教师的教育观与学生观。从这个意义上说，要探讨课堂教学中表扬、批评的应有方式，其前提条件是端正教育观和学生观。

早期智力的培养

两种早期教育

社会上，教幼儿识字和算术的呼声甚高，为了满足家长们的愿望，不少学前班和幼儿园进行了读、写、算教学，可以说，这是一种早期教育的图式，这种抢先型早期教育有广阔的市场。抢先型早期教育的出现有两个背景：第一个背景是升学应试竞争过激，逐步波及下层学校，以致家长期望从幼儿园起就向孩子灌输大量知识，使孩子在以后的竞争中处于优势。第二个背景是现代儿童身心发展的加速现象，年幼的孩子在语言能力、数学能力方面比过去有了很大的增长。这两个背景交织在一起，形成了今日空前的“早期教育热”。

这里，我们要谈另一种早期教育图式。美国认知派心理学家布鲁纳等人

强调，人生的早期经验对今后的发展具有重大影响，并发表了不少支持这一观点的研究。过去认为婴幼儿的发展是自然的过程，无须特别的教育。然而，现代心理学的研究表明，人的发展受其人生初期的经验模式和环境的极大制约。因此，不能仅仅抓小学开始的学校教育，幼儿教育是不可忽视的重要环节。这是早习型的早期教育。

早习型的早期教育与抢先型的早期教育是根本不同的，它不是将小学的内容下放给幼儿去学习，而是主张给幼儿以适合他们年龄特点的特有的学习。比如，训练幼儿的观察力、记忆力、动手操作能力，培养社会交往技能等等。这些能力是进行读、写、算的基础，但不是读、写、算本身。

两种基础能力

据说美国的“起点教育计划”失败了。该计划是前美国总统约翰逊于60年代中期制定的，旨在对社会不幸儿童施以学前教育。原来以为，只要对低收入阶层的子女实施彻底的识字教育，到入学时就可以同高收入阶层的子女处于同等“起跑线”。然而，随着年级的递升，重又出现了学力发展的迟缓。这个事实表明，问题首先不在于识字能力，而在于涉及人的发展的基础能力该如何从早培养。

所谓基础能力，既可以把它视为学习各门学科的基础的能力，也可以视为更广义的人格发展之基础的能力。作为早期教育，当然应当旨在形成后一种意义上的基础能力。

对中小学差生的分析可知，在智力诸因素中，尤以语言性智力最低。把智商相近的差生与普通学生相比，差生的非语言性因子较好，普通学生则是语言性因子较好。据此可知，语言性智力薄弱是造成学业不良的原因之一。语言是教学的主要媒介，学生必须感知语言性刺激，借助理解进行学习。因此，幼儿时期应当注重语言性智力的培养。语言性智力的发展与环境有极大相关。许多人对幼儿进行语言教育时，着力于文字的读写和发音的指导。然而，通过对话培养语言理解能力更为重要。渗透于知识与思维过程的语言，尤应是幼儿期语言教育的内容。

进一步考察中小学的差生会发现，算术成绩差的学生中，有许多人能够运算却不擅于解应用题。对于这种学生，仅仅让他们多读几遍题目是无效的。因为他们不会将应用题的内容表象化，导致理解困难。因此，表象构成能力的培养也应是幼儿教育的一个重要内容。依据生动活泼的直接体验与想象力而形成的表象，在记忆与思维过程中活动不息。要实现由语言信息到表象的置换，有赖于从幼小时期开始就提供丰富的经验和培养想象力。

除了语言性智力和表象构成能力之外，还有许多其他基础能力，但这两个能力是支撑其他能力的支柱，把它们作为最基础的能力是恰当的。许多家长总想让孩子这也学那也学，希望孩子尽快地具备绘画、音乐、书法、体育等能力，以为形式化的教育才是教育，忽略了最基础的能力的培养。紧紧抓住最基础能力，在日常生活和游戏中扎扎实实地加以培养，才是明智的。至少，为了不使孩子上小学后成为差生，必须培养这两种最基础的能力。

最基础能力的培养

首先要在对话中培养幼儿的语言性智力。对话伴随着情景，有助于幼儿理解。比如，当妈妈说“这辆电车开得很快”时，孩子的身体正随着车子晃动，他还看见窗外景色急速掠过。有了这种具体经验，“快”一词虽然抽象，孩子也很容易理解。对话的长处就表现在这里，对话是构成幼儿语言性智力的有效方法。当幼儿不仅记住词汇，而且能够掌握对应于语词的概念，并依据概念思考时，才能谈得上语言性智力的培养。否则，哪怕记住了再多的词汇，考分再高，也不能说语言性智力有了提高。

既然对话同幼儿的语言性智力的发展密切相关，那么应当有怎样的对话模式呢？根据英国教育社会学家伯恩斯坦的研究，中产阶级家庭亲子之间的对话以精密型编码者居多，下层阶级家庭对话以限制型编码者居多。所谓精密型编码是指叙述详尽，包含复杂的句法结构，富有逻辑性；限制型编码则是叙述简短，句法结构简单，非逻辑性。另外，精密型编码所用的词汇也比限制型编码丰富。伯恩斯坦认为，这种口语的差异是造成儿童智力差异的原因。在日常生活情境中，限制型编码也能充分地表达意思，但要处理复杂的信息，非依赖精密型编码不可。因此，只进行限制型编码会话的儿童，处理复杂信息的能力不足，造成学业不良。所以，与儿童对话时应尽量运用精密化了的口头语言。在对话中，并非一方说话，一方接受，而是有双向交流的，因此必须促使孩子作出积极的反应。比如可多采用提问或提示要点的谈话，引导孩子深入思考并作出反应，避免命令式的谈话。可以说，作为理想的对话的第二个条件就是促进儿童作出积极的反应。

上面阐述了依靠口头语言培养语言性智力的条件。当口头语言得以良好发展，有了比较扎实的语言性智力的基础时，儿童就会显示出对书面语言的兴趣。当他看图画时会指着旁边的文字问：“这个怎么念？”儿童进入这个阶段，就可以授之以文字的读写了。不过，应以回答儿童提问的方式施教，片面地灌输是难以奏效的。

其次是表象构成能力的培养。表象是实物的映象性印象，所以，感知实物的经验不丰富，就不能发展表象构成能力。有报告说，在色彩绚丽、玩具很多的房间里长大的婴儿比在单调的白墙壁房间里长大的婴儿，注视能力的发展更好。不仅婴儿期，在幼儿期和儿童期，丰富的环境刺激，不但有助于发展儿童的注视能力，还有助于发展表象构成能力。

然而，表象并不是实物的映象本身，它不像照片的映象，它渗入了许多感知者的选择与想象。映入眼帘的刺激多种多样，只能从中选择必要的部分形成表象。这种选择是在旧有的知识经验的基础上进行的，在很大程度上依存于幼儿的认识发展。没有丰富的经验，没有通过这些经验将学到的东西化为知识的学习，就不能很好地进行这种选择。

再者，表象的构成需要有想象力。想象力丰富的人，表象鲜明，保持长久。因此，发展幼儿想象力非常重要。当今许多幼儿园都在致力于丰富幼儿的表象，把幼儿带出幼儿园，直接接触自然和社会，让他们感受各种事物，这是指导的第一阶段。但在这个阶段，表象还未必能同知识和想象力结合。因此第二阶段应是幼儿回园之后，同他们交谈所看到、所经历的事物，或通过画画、表演等手段表现这些事物。经过这个阶段，表象才会更加鲜明，成为用于判断和理解的媒体。不过应当注意的一点是，在第二阶段的指导中不能灌输成人的表象，教育不能刻板划一。只能鼓励幼儿凭借自身的想象加以表现，不能这也不许画、那也不许做。

实施智育的要点

从现代智育论看幼儿园智育的内容，除了读、写、算基本训练外，还应着重培养推理思维的能力，这就是分类、比较、发现关系（关系推理、相关类推、系列与原理的发现等）、逻辑（发现语言的不合理性、猜谜等）。根据这些内容，日本下山刚教授对幼儿教育的方法提出了五条原则：（1）运用能够唤起幼儿兴趣的教材与活动；（2）学习要从幼儿已知的或做得到的开始，并使幼儿体验到成功的喜悦；（3）要尊重幼儿自发的活动，不必拘泥于教案；（4）要适当体现游戏性、竞赛性；（5）不要依据学习的结果与能力去评判幼儿的优劣。

现代智育论认为，在知识急剧更新的现代社会里，如不要求幼儿形成科学的态度、科学的观念和科学的方法，是培养不出有用人才的。因此，实施智育至少应当包括以下几个要点：

第一，发挥幼儿的主动性、积极性。无视这一点，只能造出没有个性、没有创造性的人。

第二，在发展智力的同时，要考虑到整个人格的发展。尊重幼儿，不等于可以让他们随心所欲，要进行必要的道德情操教育，有时甚至要采取强硬手段，使之形成文明的行为习惯。

第三，要使幼儿自己不断地提高发展智力的兴趣，并且具备自信心。成人对幼儿的期待要适度，过高或过低都不利于他们的发展。

第四，要特别注意发展幼儿的语言能力，语言教育是促进幼儿智力发展的关键。

第五，成人要以身作则，幼儿总是以成人为榜样进行模仿的。

发展个性的教学

智力、能力倾向与教学改革

偏狭的“智力”界定

发展每一个学生的个性，是教育应有的模式，它的重要性早就被强调了。尽管如此，今日依然重提这个问题，是因为现代的社会和教育的条件存在种种弊端。作为它的一部分，在如何看待学生的能力、能力倾向问题上，仍是含混不清的。

能力、能力倾向并不是一个实体的存在，而是推定的构成性概念。因此，不同观点的人运用这一术语其见解却大相径庭，有时还可能沦为非教育性判断的工具。这里将对能力与能力倾向的涵义作重新探讨，以其消除这一术语而产生的误解与偏见。

在判定能力时，仅凭学力测验的分数作出判断的居多。而测验所反映的“学力”能否真正反映全部能力，很少有人提出疑问。随着应试竞争的愈益激化，这种倾向更加显著了。但是，如果把人解决某种课题或完成作业时起作用的“力”视为“能力”的话，那么仅凭上述测验得分去判断能力是极其危险的。这是显而易见的。从能力心理学派占居优势之日起，在欧洲就把人

的能力分为知、情、意，此后一直承袭了这种分类。但在今天，将情感和意志归纳为情意，采取知、情意二分法的居多。在评价中往往分为认知领域和情意领域，也是基于这种二分法。

学力测验的成绩是智慧能力的一部分，并不反映它的全部。它不过是借助测验，测得通过各科教学的学生所学得的知识技能的一部分。还有一部分知识技能是通过测验测得的，深层的思维能力和判断力等是无法在书面测验中反映出来的。情意能力更难在测验中反映出来。因此往往有人抱怨：“他（她）有能力，但似乎干劲不足。”这种说法本身清楚地表明，这些人离开了能力去考虑动机之类的情意侧面了。在今日的学校里，原则上是追求全面发展，实际上仅仅是抓住智能中的一部分去判定能力。纠正这一失误的首要步骤就是树立正确的能力观。

第一，必须创造让学生通过广泛的生活经验去学得知识技能和判断力的机会。这意味着，从教科书中获取书本知识并不是学校教育的全部，还必须注重开拓提高各种能力的途径。我们常会听到这样的话：这个孩子不会剥蛋、不会剪指甲或不会削铅笔等等，这些属手指的运动技能的缺乏，与缺乏知识和判断力一样，同样是现代儿童特有的弱点。而这些全是生活经验的能力，是现行的学校教学中无法掌握的能力。因此，在学校中也有必要实施隐含了生活经验要素的教育，尤其在低年级更有此必要。这种生活经验能力是学科教学的基础，在学科教学中也不能无视这种能力差异。当然，学科能力也是重要的，因为在多数场合，它是进一步学习的基础。数学、语文就是适例。不过在小学，即使是学术性学科，由于生活经验能力的差异而影响到学科学习的也是很多的。

第二，必须认识到，兴趣爱好及动机同智慧能力密切相关，广义的能力中也包含了情意能力。我们应当看到，情意因素与其说是发挥能力的前提，毋宁说情意因素本身就是能力的一部分。因此，在学校教育中提供适于学生兴趣爱好的教材，钻研教学方式，使学生得以积极活动，是极其重要的。不是压抑而是发现每一个学生的情境能力，可以说正是一种适应能力、发展能力的教育。

能力差异的偏见

由于能力倾向是专门的学术用语，在日常生活中用得少，因此很易引起误解。能力倾向的语源是“apt”，有“恰当”、“贴切”和“有……倾向”涵义。由此可以说，在预测一个人趋向哪一种活动、作业、职业时，可用这个词。进一步可以说，能力是现实业已发挥的，而这个能力倾向则是潜在的，系指易于从某一领域的教学、训练或经验中获得进步的潜能，亦即适于未来特定领域的潜在能力。

在一般之所以将能力、能力倾向并提，就是由于它表达了显在化能力与潜在性能力两个方面。而在实际上，只有借助显在化的能力才能推定潜在性的能力。因此，在假定潜在的能力并预测其发展时往往容易把能力视为固定不变的东西。然而具体地分析一下在个性的长期发展中学习活动与工作的实际，就可以发现，凝固不变地看待能力是错误的。小学入学时智慧能力较低的学生照样不难升入大学，一度学业不良的学生经过耐心辅导照样能考高分。所有这些实例告诉我们，能力决非固定不变的。当我们抱着预测学生未

来而运用能力、能力倾向这些概念时，必须充分考虑这一点，审慎地作出判断。

在学科教学中也需作同样的考虑。正如对“能力倾向与情境交互作用”的研究所表明的，教法之类的情境条件变了，即令拥有同样能力倾向的学生，成绩差异也会很大。如果教育措施固定不变，确实能力差异也会固定不变。但教育措施只要有略微的变化，能力差异也会变化。这种例子不胜枚举。例如，在用问答法或讲述法上课的条件下，学业不良的学生使用了视听教材，便感到不难理解了。由此可见，仅仅是教法变化也会使能力的表现发生变化。那么，凝固不变地看待能力本身自然是错误的了。

不承认能力差异的错误

既然能力不是固定不变的，那么，学生的能力差异自然是存在的。不承认能力差异的观点是错误的。一般说来，年级越高，能力差异越大。前面说过，凝固不变地看待能力是错误的，而不承认能力差异也是错误的，即使在有限的情境条件下表现出来的能力差异也不能加以否定。这就是说，正确地抓住学生变化着的能力乃是教育的出发点。在此基础上缩小能力差异乃至发展每一个人的能力，才是教育的真谛。

日本教育学者北尾伦彦举了这么一个例子：某生是初二学生，各门学科的学业成绩都极差。经过调查，发现他从小学三年级起就难于应付学业了，尤其是语言能力十分低劣。但是翻阅他的成绩记录，从小学一年级直至六年级，从未明确注明他在语言能力方面有严重缺陷。询问当年的任课教师，没有一个谈及他的语言能力问题。他就在各门学科都极差的情况下升入初中。这是一个不承认学生有能力差异的典型事例，然而对这个学生来说是何等的不幸。如果在小学低年级时就发现他的语言能力不良，并着力加以治疗的话，也许不会导致以后的学业不良了。

不仅如此，在今日的学校里还存在着不能正视学生能力发展迟缓的倾向。他们熟视无睹，听之任之，生怕一针见血地点破“迟滞”会刺伤学生的心；或者根本就未发现业已存在的发展迟缓。

当然，我们应当坚持“无论哪一个学生，只要条件充足都能同样地进行学习”这一教育信条，但是另一方面，我们又不能忘记正确地把握学生能力发展的实态。因为只有通过对能力的迟滞的严格评定，才能知道如何去发展该种能力。

对学生能力的差异视而不见、听而不闻，是不可能找到发展每一个学生个性的道路的。

把个别差异与个性混为一谈的错误

上面从个体的观点论述了如何看待能力、能力倾向的问题。然而在学校教育中是以大批学生为对象的。因此要从个体同个体相比较的观点出发，看待能力、能力倾向问题。换言之，要有个别差异的观点。

一名教师以一名学生为对象施教的话，没有必要研究个别差异。但是一名教师同时教授大量学生的话，如何对待能力与能力倾向的个别差异，便成为问题焦点了。尤其是差生问题日益深刻化，如何抓住个别差异的实态，成

了最大的教育课题。对教学第一线的教师来说，所谓个别差异的问题，主要是明确教师的教育指导是针对什么的问题，就是说，针对目标抓住个别差异乃是重要的视点。从这一视点看到的个别差异有如下两类：

第一，从“使所有学生达到同一目标”这一立场出发分析个别差异的问题。

在义务教育中所强调的目标是，每一个学生应当同等地形成作为一个国民应具备的能力和特征。换言之，每一个学生都要达到作为一个公民的能力和特征这一共同目标。在这种场合，学生之间的差异是作为成就度（目标到达度）的个别差异来看待的。

在许多包含了基础性学习内容的学科教学中，学生若不好好掌握这些内容，其他学科的学习和该门学科尔后的学习便不能顺利展开。这时，必须引导每一个学生完全地掌握这些基础性的学习内容。因此，个别差异也是作为成就度差异来抓的。几乎所有的讨论都是针对这种个别差异的。我们可以把这种学习的成就水准的差异定义为狭义的个别差异。留级生的问题就属于这种个别差异的问题。

成就度的概念是以所有学生展开同一课程的学习并达到同一基准为前提的。每一个学生学习不同的课程是不可能决定成就到达度的，因此这里的个别差异是一种量的概念，是先进与后进的差异，而且这种差异愈小愈理想。因此，要对每一个学生进行旨在达到同一目标基准的教学。

第二，从“着眼于学生的特点并使他们达到各自不同目标”这一立场出发分析个别差异问题。

采取这种立场的教育是旨在个性化的教育，理想的是发挥和发展每一个学生的特征，因此这个场合的个别差异称个性。人的能力是多种多样的，一些能力优异，另一些能力低劣，这就使每一个人成为个性的存在。不仅能力，性格特征也是随人而异的。所有这些能力与特征的变异正是个性，不过，倘若它仅仅有差异而没有社会价值的话，就不能说是个性。

在使所有学生达到同一目标的场合，往往无视学生各自的特征与质的差异。在我们设定多样目标时，注重质的差异甚于量的差异。同样是个别差异，这两种场合所强调的要点并不一样。而且，作为个性的个别差异，是应当扩大化的个别差异，同前一种旨在缩小个别差异的情形是完全不同的。这样，在谋求个性化的教育中，每一个学生的差异愈大愈好，其理想是扩大个别差异。

问题在于，在学生发展的哪一个阶段上应当谋求这种个性化。关于这一点，众说纷纭。不过，大致说来，年级愈高，愈向注重个性差异的教育过渡，这是正确的对策。也就是说，低年级教育的中心任务是使每一个学生均等地获得基础能力，随着年级递升，重点转至个性化。这样，随之而来的对待个别差异也要发生变化。但是，看看初、高中的现状，这种个性化教育几乎是不存在的。几乎所有的学生都在朝着共同的高考目标进行着划一的学习。另外，大学统考、就业，不管哪一个环节，尊重个性者极少，这样，容易导致依据旨向划一目标的成就度去判定能力和能力倾向。这是不正常的，因为，所有的人都具有同样的能力和能力倾向的社会是不可想象的。我们应当避免划一化，尽量实现谋求个性化的教育，在这个过程中，把每一个学生的能力和能力倾向作为质的特征来抓。

无论在哪一个学校教育阶段，都应当严格区分个别差异与个性，并给予

两者应有的地位。从今日的教育现实看，一方面是差生激增，另一方面是无个性的人大量被创造出来。正确的策略是，应使全员获得基础能力，缩小个别差异，同时又应进行着力于培育每一个学生个性的教育。

把个性与个人主义混为一谈的错误

有人以为发展个性就是发展个人主义，这是对个性概念的一种误解。

马克思说：“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”但马克思又十分注意人的能力的自然基础：“人直接地是自然存在物。作为自然存在物，而且是有生命的自然存在物，人一方面赋有自然力、生命力，是能动的自然存在物；这些力量是作为秉赋和能力、作为情欲在他身上存在的；……。”马克思从历史唯物主义的高度，抛弃了抽象的人性论、人格论，揭示了人格的社会制约性这一本质，同时阐明了人格的社会属性与自然属性、心理属性与生理属性之间的辩证统一关系，为我们科学地探讨人格的概念提供了指针。

可以说，人的世界观、人生观是个性的内核。提出“充分发展学生个性”的目标，不仅不应当贬斥，而且应当为之呐喊。把发展个性视为发展个人主义，是左倾幼稚病的一种表现。

美国教育学者赫瑟林顿指出：个性发展是体质倾向与生活经验，尤其是包括重要的社会化力量诸如家庭、同伴和学校在内的那些经验之间复杂的相互作用的结果。通过这些相互作用，儿童发展了独特的被称为个性的动机、情绪、标准和行为的等级。人的个性从来就不是静态的和完全稳定的，甚至成人的个性还会出现成长和变化。看来，在我国，旨在充分发展学生个性的教学改革，应当提到议事日程上来了。

旨在发展个性的教学策略

学习的个别化

学习原本就是个别进行的，每个学生头脑中在发生变化便是学习。可以说任何地方都不存在非个别的学习，即令在小组中展开学习活动或在班级里进行讨论，全都是个别学习。尽管如此，现今重提个别化仍很有必要，这是因为存在着过多的阻碍个体学习的外部条件，妨碍了每一个学生头脑中的变化。

同步教学方式的课堂教学难以对每一个学生作出适宜的切实的指导，结果造成了大量的流生；同步教学方式招致划一化，不能培育个性丰富的人。改造以同步教学为主的课堂教学，推进个别化教育，乃是重要的课题。但是，现在的学校和教师所处的状况，尚存在诸多不利于此种改革的条件，校舍和教室是以同步教学为前提设计的，教师的配备与定额亦如此。另外，多种多样的教材编制未能展开，课时有限等等，都对个别化教育起着制约作用。

要实施个别化教育，就得依据每个学生的特点，改变这些条件。就是说，将以往不变的、划一的条件视个体或类型的不同，改为可变的条件，这也就是个别化。从这个角度出发，我们可以改变如下条件：（1）改变教法、学法；（2）改变内容、教材；（3）改变课时；（4）改变场所；（5）改变教师；

(6) 改变学程；(7) 改变目标、标准。从理论上说，这 7 个个别化都是可能的，但从学校现实条件来看，会遇到困难或是难以办到。一般说来，随着从(1)至(7)的推移，条件变化的难度逐渐增大。

教法个别化

首先，从现行学校条件看，最容易谋求个别化的就是教法、学法了。若在同步教学这一传统教学方式的框架内谋求个别化，就应当尽可能做到教法的个别对应，从而使每个学生有相应的个别化学法。

要使教法个别化，就必须有关于学生学习状况的反馈信息。如果没有“学到什么程度”、“如何学习”的信息，就无法决定下一步如何让学生学习。这种反馈信息，在日常和教学情境中是借助提问、回答来收集的。指名学生回答的主要目的是检查该生的学习，这种回答包含了教学的每一个阶段的极其重要的反馈信息，有效地利用这种信息，才可能决定采取最适宜该生学习的措施。

不过，习惯于同步教学方式、忘却了个别化观点的教师，在多数场合，其提问及学生的回答发挥不了这种作用，他只是泛泛地提了一些问题，面对学生的回答也听之任之。教师应当分清学生是属“哪一个层次、哪一种类型”的之后再提问。就是说，尽管形式上是针对班级全员的，但心中应有一个谱：“这个问题是针对哪个学生提的。”而且，在听取回答时，应当着眼于了解每一个学生是怎样思考的。对于教师所考虑的正答以外的回答，不能弃之不顾。即使是错答，也要追加提问，以了解其原委，并作出适当的指导。

作为有计划收集反馈信息的手段，可以考虑利用形成性评价。这种测验比之提问更能有效地把握每一个学生的学习状况。不过，由于是书面测验，只能检查学科标准中列述的诸项目的获得状况，不能把握错误的原因。此外，利用反应分析装置一边获得反馈信息一边展开教学，也是有效的。不管哪一种方法，都要依据所获信息，随机应变地处置下一步的教学，否则便无法在班级教学条件下作出可以在相当程度上满足各类学生的个别性对应。

其次，有必要改变内容、教材以谋求个别化。学科内容本身是没有选择余地的，只能在何时学习何种内容；如何使内容教材化这两点上作一些改进。如果该年级的学科内容过难，那就得延至下学年去学，反之，如果过易，则可以指定为“发展性学习”的内容。要圆满地作出这种对应，不仅要求精通该年级的学科内容，而且需要有跨学年的学科研究。

即使教授同一学科内容，也可以通过改变教材谋求个别比。提供难易度不同的问题、利用图解和半实物等等，针对不同认知型的学生下一番教材化的功夫，为每一个学生准备好相应的教材。钻研教材既是提高教学效果所需要的，从个别化的观点看也是极重要的。一个教师如果只有个别对应的心愿却无相应的教材，其教学终究只能是划一的教学。

然而，从学校的实际情况看，让学生“学什么”的问题已没有多大讨论的余地，因为教学的内容已经在课程标准中作了规定，并在教科书中反映出来了。教师的这种意识非常顽固，是个别化教学的一大障碍。诚然，教科书是主要的教材，但教师的责任不是“教教科书”，而是“用教科书教”，没有这种意识，就很难实行个别教学。

努力开拓教科书之外的教学材料，是进一步的课题。要实施个别化教学，

就得提供能依据能力差异、兴趣和爱好进行选择的丰富教材。既有每一个教师应当准备的教材，也可以考虑设立学校和年级共同利用的资料中心。教材愈是多样化，教学愈是会发生质的变化。布置给学生的学习课题不应是划一的，应有选择的余地。各类学生可以分别布置各类课题，这只有在准备了多样的教材后才有可能。另外，课堂教学之外的个别指导也是同样的，教材愈丰富，愈容易实施。

自学与自我指导学习

从终身学习的观点来看，在学校中培养自学和自我指导学习的能力，具有无可替代的价值。

自学和自我指导学习是两个不尽相同的概念。自学，是一种个体化、独立的学习形式；而自我指导学习，既可以独立学习，也可以互教互学，还可以在教师指导下学习。戴夫曾经给自我指导学习下了这样一个定义：“个人通过不断地认识具体的学习需要，并运用适当的方法、资源和学习机会实现这些学习需要，以便单独地或集体地完成个人各方面发展的学习计划和学习活动。”这样，自我指导学习者必须具备“会学习”、“互教互学”、“自我评价”和“自我改进”4种基本能力。在此基础上，学习者的动机、正确选择学习机会、方式和资源的能力，就成了自我指导学习的关键。

一般认为，自我指导学习者应有以下个性特征。

自我接受。这是指自我指导学习者在先前成功、丰富的经验基础上建立起来的自我的主动积极的观点。它不仅有“我能做”的含义，也不仅仅是一种自信，而是个体对自我发展的积极评价。

自我计划。自我指导学习者能够确定自身的需要，并依据这些需要制定适当的个人目标，设计完成学习目标的有效方法，并善于接受他人的建议。

自我评价。自我指导学习者在自己搜集证据的基础上，能够对自身的学习质量作出恰当的估价。

成就动机。自我指导学习者在没有外部奖惩的情境下，仍能坚持学习。他们可以在正规学习环境以外继续学习，不受竞争心理的影响。他们对新事物持积极态度，乐于从事各种新的活动。好奇，探究，喜欢钻研复杂问题，往往是从事这些活动的动机。

自我控制。自我指导学习者愿意改变目标或学习的方式，并愿意利用探究、尝试错误等解决问题的方法。

自主性。自我指导学习者会选择一些在一定文化背景下可能被轻视、甚至被视为危险的学习方式。他们能够利用有价值的可行的学习方式，而不囿于实施学习的时间、场所的规范标准。

自我指导学习者上述特征的形成虽然离不开一定的自然的先天的生理因素，但是学校应当设计、组织有助于这些个性特征发展的教学活动，以培养出善于自我指导学习的人。

为了培养学生的自我指导学习能力，教师可以在下述几方面进行探索。

在课程和教序程度方面，除了正课之外，设计特别的教学程序，借以培养学生的自我指导学习的态势和能力。例如，作为课外活动，让每个学生都有自己的课题，在一学期或一学年内完成；也可以作为正课学习的一部分，每周有数节课从事理科或社会科方面的探究活动，旨在培养自我指导学习的

态势和能力。

训练“学习方法”。让学生掌握研究课题的步骤与方法，有助于终身学习。例如，可从倡导下列一般研究步骤：预见——对课题解决的整个过程，尤其是方法与结果，有一种预见；操作——安排计划，着重从为了什么、抓住什么、如何做、在何处等四个要点加以琢磨；解说——使对方理解，同时加深自身的理解；解决——实现当初预定的目标；反思——就解决的过程与方法是否妥当作出反思，考虑更好的过程与方法。

进行自我评价。教师可以引导学生在每节课、每日课或每周课之后，以填写自我评价表和反思卡片的方式，进行自我评价活动。倘若是每天或每周课业结束后进行自我评价，可以包含下列项目（答是或否）：今天（本周）的课业已经尽心尽力了；在课堂上已经积极思考并很好地发表了自己的见解；课堂上弄不懂的地方，课后作了思考，请教了老师和同学，大体弄懂了；认真听取了同学的发言，并联系自己的观点，思考了异同之处；回家后，复习了课堂上学习的东西（或打算阅读有关书本）。

编制自学用教材或学习指南，内容包括：学习的意义——学习各门学科有哪些意义；学习方式——课堂学习与家中自学的关系，如何进行预习和复习，各门学科的学习以何种观点、何种步骤学习为妥；参与教学的方法——应当抱着怎样的心情和态度参与学习，为什么；上课时的发言和活动应遵循哪些规则，为什么；关于学习动机、态度、习惯的自我诊断表，以及据以发现自身问题的若干建议。

学习习惯

业已习惯于每天学习的学生，不用家长督促也会坐下来学习，否则会感到忐忑不安。而学习尚未习惯化的学生，无论家长怎么督促叮咛，也难以坚持。习惯化了的行为，由于其反复性，效应极大。拿读书来说，“临时抱佛脚”地读书不会有多大效果，而每日一点一滴持之以恒地读下去，其学力将会大幅度提高。学生是否形成学习习惯，日后的学力是大相径庭的。

那么，怎样才能养成学习习惯呢？

第一，没有刚强的意志和刻苦耐劳的精神，是形成不了学习习惯的。

“愉快学习”非常重要。因此教师要注意激发学生的兴趣与好奇心。但学习活动不同于看漫画或电视连续剧，尚无主体的主动积极的尝试，是无从体会学习乐趣的。而且不能浅尝辄止，要持之以恒，锲而不舍，这样才能达于“愉快”的境界。不能等待兴趣的出现，重要的是尝试，以顽强的毅力坚持不懈地学习，这样，就一定能体会到学习的乐趣。

第二，必须清楚地认识学习的重要性和学会学习。有的学生把每日坚持学习视为“灰色的生活”，有的学生则感到每日的学习充实而愉快，因为每日都在朝着一个新的目标奋进。

第三，从小培养学生学习习惯是有效的。学习习惯应该趁早培养，家庭和学校都必须有严格要求。不过，对各学年阶段学生学习习惯的要求，应当有所不同，要考虑其年龄特征。小学低年级阶段，学生一天的学习时间不宜过长，重要的是训练他们在家学习的习惯；小学中年级阶段，要增加家庭学习时间，尤其要强调按照自身的判断自主地进行学习；小学高年级以上，要强调形成自学习惯，同时形成适于自己的一套学习方法，按照自身的节律

进行家庭学习，学习时间要延长，范围也要扩大。初高中学生则必须养成不懈地有计划地从事学习的习惯。

形成学习习惯，意味着形成自主地从事学习的态度，它需要经历这样一个过程：开始是成人的影响和指导，然后逐渐内化，成为学生能够自律发挥的功能。

在学生学习习惯的形成中，影响最大的是双亲。学生在形成对学习注意力、持续力、集中力等特征时，多以父亲的行为为榜样，通过观察学习，然后内化成学生自身的习惯。

校外学习与发展学生个性

无论怎么改革教学，在学校里总是以有限的教师面对大量的学生，教师未必能作出完全符合每个学生特点的指导。因此学生必须有校外学习的机会，通过补充学习与发展学习，对学生因材施教。我们应当发挥家庭和社会各自的传统与特色，创造出培养健全个性者的风尚，让学生通过家庭和社会的学习体验，掌握学校里得不到的知识。这里仅从课外作业与学习计划的角度，谈谈家庭学习应有的模式。

1. 布置家庭作业

对于中小學生来说，要他们洞察现行教育体制的弊端是困难的，他们不过是对横亘在自己面前的测验和课外作业作出了拒绝性反应。到了高中，这种反应变成了对应试教育体制的谴责。在一般情况下，学生消极性的拒绝反应就是“厌学”，测验成绩不良、作业负担过重、同学之间和师生之间的人际关系障碍等等，都会成为引起这种消极性拒绝反应的契机。一旦发展为逃学症，便会对学生性格产生重大影响。从这个意义上说，课外作业不是一个小问题，决不能小看。

课外作业不应当是课内作业的追求，而应当是知识的发展和深化。同样是课外作业，形式应该是多种多样的。作为暑假作业布置的采集植物标本，可能是增强理科学习兴趣的开端；布置学生记日记的作业，可能会培养起学生对于作文的爱好。谁也不会认为这样的课外作业会是造成学生厌学的原因。那么，一般学校布置给学生的课外作业究竟存在哪些问题呢？

第一个问题，课外作业成了课堂学习的转嫁。在学校中应该教学的内容发生了膨胀，再有能耐的教师也很难保证学生当堂消化，只好非本意地布置课外作业。但是，原本应该在教师指导下进行学习的内容放在课外作业里，凭借学生自身的力量是不能完成的。尤其是将新课的内容作为课外作业布置，学生更是难于理解，以致丧失学习的兴趣和动机。应当强调的一点是：学校中的学习和家庭学习在功能上、性质上是不同的，学校中应当教学的内容无论如何必须当堂消化。

第二个问题，课外作业未考虑学生的个别差异。一般教师面对全班学生，容易千篇一律地布置同样份量、同样内容的家庭作业，不考虑针对各类学生的特点，指定不同的作业，这样做的结果，只能使学生丧失由学习引起的喜悦。应当看到，家庭学习完全是一种个别学习。在家庭中进行适应每一个人能力特点的学习，是可能的，这一点正是家庭学习的优点，应当最大限度地发挥它。不过，倘若学生在家庭中大部分时间被作业所侵占，而且这些作业又是强制划一的，那么上述优势便不能发挥，家庭学习也将沦为划一教育的

牺牲品了。因此，教师布置的一律化的作业，应当缩小到最基本的限度，以便学生在家庭中能进行适应各自能力的学习。

许多教师已经进行了这样的实践，利用作业计划笔记，让学生自主地计划“学些什么”，并学会自我评价，即“学会了哪些”。这个方法，既可以因人而异选择课题，又可以形成学生学习的计划性和自我评价的态度，在调动学习积极性方面也可以得到理想的效果。不过教师应该给以指导，不能听之任之，应当指导学生运用正确的家庭学习方法，形成正确的学习习惯。学生进行自主的计划作业，只有通过“计划—实行—评价”的过程，才能诱发内发性学习动机，从而预防厌学的产生。

第三个问题，课外作业未能使学生感受到同教师的人际接触。国外研究表明，出版社出版的习题集尽管印刷精美，但学生并不喜欢。学生期望教师亲自出题，这样可以感受到人际的温暖。学生完成作业交给老师以后，老师仅仅在作业本上划一个符号，学生是不会满意的；教师若写上一两句简单的评语，作一些肯定，学生便会感受到同教师心理上的沟通，从而引起对学习生活的良好感。总之，教师倘能以课外作业为线索，加强师生之间的个人接触，甚至还可以防止学生厌学情绪的产生。

2. 制定家庭学习计划

家庭学习计划包括学习场所的选择和学习时间的安排。

一般地说，如果学生有独立的书房，没有杂音和其他干扰，可以提高学习效率，但是，假如没有书房，在走廊的角落里设读书角，尽管狭窄但心理上能够安定，照样可以进行家庭学习。总之，重要的是要根据每个家庭的情况培养起学生在该场所从事一定时间学习的习惯。

至于学习时间，除假日外，一天中家庭学习的时间被限定于回家后至晚上的时间带。在这个时间带里，什么时候学习，可视各人的学习计划选择，但应考虑整个生活节律和个人的偏好。另外，随着年级的递升，家庭学习时间必须逐渐增多。对于差生来说，作为补充学习的家庭学习，比一般学习所需时间要多。但有一点应当注意，学习时间长，学习成果未必大，问题在于能否有效地学习。

休息时间的安排也会影响到学习效率。那些对学习课题津津有味、需要长时间注意于课题的学生，应当避免插入片刻的休息；相反，有的学生能很快地热衷于课题，但容易疲劳和厌倦，在这种情形下，每隔一段时间插入片刻的休息是有效的。

最重要的问题是学习计划由谁制定、如何实施的问题。不要忘记，学习计划的制定与变更的过程也应体现个性教育的特点。为了培养自主型的学习态度，学习计划的制定也应由学生自己承担。不仅学习态度，在一切的生活态度方面，培养计划性与自律性乃是家庭教育的目的。因此，应当认识自学计划的巨大意义。

低年级学生和缺乏自律性的学生在制定计划时需要给予适当的帮助，要考虑到他们的能力和性格特点。尤其是基本的学习习惯，应尽早地在适当的帮助下促其形成。这样，在年少时形成了良好的学习习惯，到年长后，就可以自主地制定适合于自身情况的学习计划了。有许多学生不想制定计划，或者虽然有了计划但不能付诸实施，当然也就不会有按计划实施时的喜悦。如果他们一旦尝到了这种喜悦，就会乐于制定计划了。因此，使学生尝到实现计划的喜悦，乃是指导的诀窍。

旨在发展个性的教学评价

最优化的评价

在当今的学校里，由于评价方式不当，导致压抑了学生的个性。从个性教育这一目标说，正确地评价每一个人的价值是最重要的。要正确地把握学生的能力、能力倾向，使每个学生主动积极地学习。那么，应当怎样进行评价呢？

在庭院里植树时，总要根据树木的种类选择适当的植树场所。不仅如此，施肥、灌水的量也要注意到是否适于每一棵树木。这样，小树才不致枯萎并能茁壮成长。也许有人认为，学生不像形形色色的树木，因此没有必要预先研究其适合于哪一种教育的问题。但是，尽管学生不像树木那样有着天生的巨大差异，但由于旧有的学习经验，学生在上学之前形成的学力并不都是一样的，这是事实。有的学生充分掌握了学习的基础——知识，有的却没有。如果不了解学生的这一实态，实施划一的教育，势必失败。

教学之前评价学生个别差异是极其必要的，这种评价谓之“诊断性评价”。这一术语已有相当长的历史，但提起评价，谁都只想到教学后的评价，教学前进行的诊断性评价实际上是受到轻视的。

在论述今日教育时，保障学力的问题是最重要的支柱。必须保障所有儿童掌握同等的学力，不能有差生，这个论点充满了美丽的辞藻，但不可能期待任何的解决与进步。我们必须发现旨在有效地实践适应儿童实态的方略。作为极其重要的一个实践手段，就是强调诊断性评价的重要性。

克龙巴赫认为，适应个别差异的教育措施有 5 种类型。

第一，通过多阶段的选拔，改变就学期限。例如，大学招生，可以假定一部分成绩合格者是有学习能力的，另一部分不合格者则欠佳。

第二，视其能力改变教育期限。例如，留级制度，区分了经历多年学习才能上班级的儿童和短期内能上班级的儿童。在这里，个别差异被视为学习速度的差异。

第三，设定每一个学生的不同目标，并据以提供多样的学程。例如，在双轨制教育制度中，可以准备不同种类的学校以适应成人后的出路。在这里，个别差异被视为能力的质的差异。

第四，除主要学程外，提供辅助性学程以适应个别差异，例如，为了矫治差生而设促进班（治疗班级），作为辅助学程进行学习指导。在这里体现了这样一种假设：只要实施了集约化的指导，个别差异是可以消除的。

第五，对不同类型的儿童用不同的方法，因材施教。例如，根据儿童的爱好和能力的类型采用不同的教学方式。其认识前提是：方法变了，能力的个别差异的表现方式也会随着变化。

最理想的教育措施当然是第五种。不过，要付诸实施，就得确立起正确诊断儿童爱好和能力类型的方法。诊断性评价的终极课题就是这种诊断，今后应当对这种科学方法作出周密的研究。但是就现状说，第五类型的诊断性评价是研究课题，而不能说是实践课题。因此，作为实践课题，是研究旨在实施第四类型的最优化的诊断性评价。第 1~3 类，作为中小学的教育措施是不适宜的。

事实上，在今日的学校里，有许多学生跟不上班，也有许多学生超越了课堂教学的进度。这样，课堂教学就难以展开了。面对这一现实，在教学开始前诊断学生的学力，以判定最适于哪一种指导，就显得十分重要了。倘是这样，那就不是诊断学生的爱好和能力的类型，而是诊断该学年（学期）的学习所必须的基础学力。根据前学年（学期）教学内容进行的测验，大体可以达到目的。通过这种诊断性评价，可为那些被判定为不适于主要学程的学生提供辅助性学习。尽管预先判明学习是极其困难的，但不容许置之不理。

可以考虑用各种方式编制辅助性学程，具体研究相应的对策，如个别指导是放在课内进行，还是在课外实施；是将这些学生集中起来组成促进班，还是在原班级中进行指导，这些都要根据教育制度的制约因素加以探讨。不过，作为其前提，应当是针对“教学的最优化”去实施诊断性评价。

修正轨道的评价

教学计划无论如何周密，在教学过程中总得作些修正。教学未必会按照教师的设想进行，可能由此造成大量差生；也可能超出教师的预料，教学进度加快，结果多出了不少课时。在这种场合，要尽早地发现计划的破绽，调整原先的计划，作出合乎学生发展的指导。

教师在教学过程中会发现教学计划的这种破绽。观察学生的举手状况和学习态度，就可以推定学生理解的程度。优秀的教师善于利用这种线索修正教学的轨道。但是，这种轨道修正由于只是依赖于教师的主观判断，有时教师会误解。许多教师往往会陶醉于几名优等生的发言和反应中，误以为其他所有学生也理解了。要尽量减少这种错误，就得依据客观的评价资料作出判断。

布卢姆的形成性评价就是根据上述要求提出来的。检查每个学习单位（单元）学生的掌握状况，正是形成性评价的作用。在学期末或学年末教学终结后作出评价，即使了解了学生的掌握状况，也已经没有修正教学轨道的充裕时间了，只有借助更为经常的检查才可能作出轨道的局部调整。如果不是时时刻刻作出细微的轨道修正，就不能取得教学成效。差生研究表明，倘能作出上述的轨道修正便不致于陷入重症的事例是不少的。

布卢姆的形成性评价理论强调，要抽出构成学习单位的要素，制成目标细目表。它是将一个学习单元中必须掌握的基本内容加以整理排列而成的。因此，根据这种目标细目表制定的形成性评价测验是为诊断各单元的掌握状况提供适当资料的。

不必完全遵从目标细目表的形式，只要分析一周左右的教学内容或相当于教科书一章的内容，不遗漏地抽出其基本要素，不仅对于评价而且对于教学都是不可或缺的一步。这种要素抽出作业是非常实际的研究，是教师的重要课题。大多数教师利用一部分教学时间实施小测验，以检查学生的掌握状况，借此可以补充未掌握的项目，并修正下一单元的教学计划。在这一点上小测验起着重要的作用，但小测验的编制应当有充分的计划性。如果随便选择一些易于测验的要素，小测验的项目就会过多，而重要的要素也许会缺漏。这样，小测验的资料便发挥不了修正轨道的作用。

形成性测验应当依据经过充分研究的目标细目表编制。其构成和实施时期要有高度的计划性。再者，旨在修正轨道的评价只要判明了要素的掌握与

未掌握状况就行了。因此，没有必要依据得分加以等级化，这一点不应忘记。从形成性评价测验的结果也可以判定哪些已经掌握，哪些尚未掌握，并在目标细目表或相当于目标细目表的要素表里填写检查符号。有了这种表，就可以把握每个学生的学习状况，并能制定相应的教学对策。

一般教师注重学期末或学年末的终结性评价，大多数评价理论也涉及到这种评价。不过，从上述各点来看，教学过程中的形成性评价是极其重要的。只有努力实践这种评价的教师，才有资格谈论差生问题，也才能同学生站在一起。

终结性评价的方式

比起诊断性评价和形成性评价来，对终结性评价的探讨更多一些。另外，许多教师提起评价，所指的无非是学期（学年）结束时的终结性评价。

为了发展学生的个性应当有怎样的评价，是非常重要的问题。围绕着相对评价还是绝对评价的问题，一直争论不休。不过，从当今的势头看，从相对评价向绝对评价过渡的倾向是主流。相对评价的问题在于，通过学生的等级化而加剧了甄别的弊害。从集体中的得分分布，依据一定的比率将学生排出等级，就是相对评价的步骤。这种评价将会使分数竞争的氛围支配学校，从而轻视了人的教育的其他方面。基于这点，人们逐渐从相对评价转向绝对评价。在绝对评价中，学生的水平是教师对照教学目标查定的。这个过程是教育评价的本来面貌，是理想的评价步骤。然而，学生对这种绝对评价的反应，未必令人满意。

在初高中，完全实施绝对评价的学校尚不多见。这是由于，尽管认识到绝对评价是理想的，但要考虑到学生和家长的反应。因为，当今的学校为应试体制所困扰，在集体中的相对地位最受重视，人们需要有这种反馈信息。每个教师的目标基准未必是稳定的，即使达到了教师预定的目标水准，但能否通过升学考试这一关，仍然是心中无数的。大多数学生和家就是这种心态。绝对评价及评价法的改革之所以遭到冷落，不是由于评价自身的问题，而是由于以高考为顶点的应试教育体制所使然。

有别于相对评价抑或绝对评价的另一个问题就是改进评价法的一种尝试。其出发点是：通过这些改进，以便更准确地把握每个学生的能力和能力倾向，并使所有学生主动积极地学习。

改革之一是，按照不同视点作出评价。

阶段评分是一种量的尺度，例如，“4”这一得分，并不表明哪些部分优异，哪些部分低劣。换言之，一门学科的学力也是拥有多种侧面的，必须多角度地加以评价。例如算术成绩是“4”分，它不能表示运算技能、问题解决力等等的哪一方面孰优孰劣，这样就无法准确地评价个性。从这一反思出发，出现了新的动向：将量的、片面的评价改变为质的、多角度的评价。最具体的表现，就是“学校家长联系手册”的改革。许多人主张引进“分不同视点作出评价”的方法，所谓“分不同视点作评价”，就是各门学科设若干视点，再分视点评定学习的到达度。在语文学科中“说”、“读”、“写”视点的设定，这些都是表现语言学力的各个侧面，都是很重要的学力。当然，这些学力因素是彼此相关的。从知识、技能一类的基础学力因素，到应用力、态度之类的发展性学力因素，构成一个层级。因此，虽说是分视点评价，也不

是彼此独立进行的。知识、技能优者，应用力、态度亦优，这一评价倾向也会发生。但是，仔细调查一下各个学生的能力就可以发现，每个学生各有个性，诸如“知识”扎实地掌握了，但“应用力”薄弱这一“个人内差”。由此看来，分视点作评价是可能的，并可以作出更详尽的反馈。

不过，即使分视点作评价，仅仅执着于绝对评价的立场，也会派生出如前所述的问题。因此有必要从个人内差相对评价的立场出发进行分视点的评价。例如，某学科的评价视点设知识、技能、理解、应用力、态度，分别评定目标到达度，则一定会出现所有的这五个视点均获得优良评价的学生，或者反之，全为不良评价的学生。为了避免这一局面，可以考虑相对评价的方法，即评价一名学生相对优异之处和相对低劣之处。

一般说来，分视点评价是个人内差评价，像上述的分视点评价，可以说是个人内差相对评价。通常所说的相对评价，可以视为与此相对的个人内差相对评价。由于在个人身上各有优势、劣势，任何一个学生均可作出优点与劣点的评价。这样，即使是差生也不会由于评价而造成强烈的失望感。

改革之二，努力度或进步量的评价。

其着眼点是，由于努力的成果不能反映在评价之中，学生容易丧失学习动机。就这一点，不能说相对评价是理想的评价。而绝对评价，是学习的到达水平本身得到评价，不是同集体内的其他成员比较而得出的相对地位，所以个人努力的成果不能正确地反映在评价之中。例如，测验得分是绝对评价的一个指标。若测验的难易度相等，努力的成果会如实地反映在得分上。在语文测验中仅得60分的学生，通过努力学习，考了70分，这增加的10分，就反映了这种努力度。从测验得分换算成等级评价分的场合也是同样情形。若从“3”级上升到“4”级，就可以视为努力的成果。不过，同测验得分相比，由于等级分是一个大致的指标，不能敏感地反映出努力度。

由此看来，绝对评价是合理地评价学生努力度的一种方法。倘若努力度得到正确评价，学生的学习积极性就会提高。不过，事实上，仅仅靠绝对评价获得的信息是不能满足的，还有求取相对评价所获信息的倾向。例如，仅仅了解到在某测验中得了70分这一信息还不够，还想知道考了第几名。名次是表示在集体中所处地位的东西，是相对评价的一个指标。而一旦加上了相对评价所获的信息，又会出现埋怨努力度未能正确评价的学生。

于是，国外近年来在“学校家长联系手册”的改革中，绝对评价的指标不明记，只记录进步的程度。例如，同上学期的成绩相比是否进步了。在手册上记录“有进步”、“一般”、“努力不够”一类的评语。这是将进步程度分三等级加以评价的，也有人尝试用“ ”和“ ”的符号作出等级评定。不管哪一种情形，由于能够如实地评价努力度，可以期待将会对学生产生良好的影响。

但是，国外一些小学尝试这种努力度评价后，也发生了如下预想不到的怪现象：到了高年级之后，学生知道了上述努力度评价的谋略，因此在第一学期不好好用功，测验成绩平平，到了二三学期，再逐步提高成绩，以获取努力度提高的评价。这是谁都会发现的方略。如果年年进行这种努力度评价，会有越来越多的学生采用这一方略。

上面所述的仅仅是把评价限于量的尺度来进行的，不能说是学生喜欢的评价。因此，经历了这些评价方法的改进之后，最近倾向于采用“到达度评价”。历来的评价是从能力主义出发的，具有划分等级的功能。基于这一反

思，到达度评价受到广泛的支持。依据得分将学生排队，判定是否到达了目标，要不要再作辅导，这就是到达度评价的特征。确实，这种评价信息对于教师、学生都是必要的，这种信息有助于调节教学活动。

不过，布卢姆已经阐明，这种到达度评价的信息在教学过程中尤为必要，应当作为形成性评价作出反馈。但要在终结性评价中贯彻这一想法，实际上会碰到种种困难。同形成性评价不同，在终结性评价中必须评价范围极广的学习内容。但测验的项目不可能涵盖所有这些内容，只能选择有代表性的，因此，测验项目能否正确地同学习内容相对应，是一个问题。

在学习内容具有系统性、所测项目确凿地反映学习进度的场合，评价到达度是简单的。亦即掌握的内容如实地同进度或到达度对应。但在社会科和理科一类的学科中，内容不能作为一个系统来排列。同样的内容可以这样组织也可以那样组织。在这种场合，掌握了哪些内容并不能表明进度或到达度。倘若要用完满的形式表示，就得准备大量的测验项目。

由此可见，到达度终究还是依据多少百分比的正答率来分等级地评价的，而且这种正答率是依测验题的编制方式（难易度）而变化的，这样就同旧时的绝对评价无多大差别了。所不同的只是在分析学习内容之后，选定与学习内容相应的测验项目。当然，进行评价的目的和评价者的心态也有不同。这些改进受到高度评价，但在具体的技术性问题上尚待进一步改进。

综上所述，尽管已经出现了形形色色的评价论，但至今没有哪一个扎根于今日的学校。仅仅有诊断性评价和形成性评价是不够的，实施终结性评价也是不可避免的。这种终结性评价不仅应当作为师生关系的应有模式，而且应作为家长及其背景性因素的社会关系的理想模式来追求。

如何更好地理解差生

学生的发展与学习课题

当我们考虑学生的学习课题时，首先应当重视的一点是：学生是否主动活泼地展开了学习生活；他们是否通过种种体验，不断向上发展。我们的眼睛不能仅仅盯住学业上的问题。不错，学业对于学生来说是十分重要的。但我们要清醒地认识到，正是包括了学业在内的学生每天所从事的各种活动，才使其成长与发展的。学校中各门学科，原本是为促进学生的成长与发展而开设的。不过除了这些正式的学科学习之外，还存在促进他们成长和发展的课堂教学之外的非正式的学习活动。

然而传统的偏见是，把学习仅仅归结为对书本知识的死记硬背。这是一种极其狭隘的学习观。在这种学习观的支配下，对课外活动、社区生活，甚至选修学科，因与“应试”无关，而不认为是一种“学习”。许多家长和教师都自觉不自觉地持有这种片面、陈腐的见解，从而违背了“学习乃是促进学生成长发展的一系列学习”这一考察学习本义的方向了。

因此，纠正这种错误的学习观，从根本上探讨“何谓促进学生成长发展的学习”，探讨学生的健康成长得以真正实现的教育方略，仍然是摆在我们面前的严峻课题。

在活动中得以成长发展

只要考察一下学生的课余生活或假期生活，你一定会发现，当他们处于未加任何控制的条件下，他们的活动是何等生气盎然：同学间无拘无束地交谈，运动场上自由自在地嬉戏，形形色色的兴趣小组活动生动活泼、多彩多姿。这种活动随伙伴集体与外部条件的不同，会作出不断的调整、更新。他们所从事的这类活动也许同教师指令的学业活动“格格不入”，但对于每个学生来说，却是富有意义、伴有满足感的学习。不过，成人对学生的这类自发性的活动，往往会在“教育”的名义下加以扼杀，而代之以成人所期望的活动。这样，无形中剥夺了学生自由活动的机会，并且造成学生的消极对抗。有经验的教师则不是这样，他会注重学生的自发性活动，从而给学生带来满足感和自尊心。在此基础上，立足于他们的“闪光点”，再研究如何引导他们形成社会所期望的行为。

摆脱习惯势力的束缚，摆正学业成绩的位置

各门学科的学习是旨在掌握现代社会一员从事社会生活并对社会作出贡献所必须的知识、技能、态度，因而，是促进学生心智发展所不必不可少的。正因为如此，学生在学校里积极地参与学科学习，无论对学生自身抑或对社会来说，都具有重要的意义。

但在“崇拜学历”的社会风潮下，这种学科学习的重要性往往被扭曲了。其典型表现就是过分地注重学业考试成绩，一切以书面测验得分来衡量学生。这种偏见在家长和教师中根深蒂固。这样，成绩差的孩子往往背上了自卑的包袱，而成绩好的学生则往往为偏颇的优越感所陶醉。在这种情形下，原本对于学生来说是促进其成长发展的学习活动，却异化为同别的同学展开一争高低优劣的决斗了。伴随而来的是学科教学本身也逐渐被异化了，沦为片断知识的记忆为中心的活动。因此，当今许多学校的学科教学，根本不能给学生带来任何学习的喜悦，它完全成了学生疲于奔命的苦差事了。这种学习是无助于学生心智发展的。但学业成绩却成了左右学生升学或就业的决定性因素和重要指标。这种以应试为中心，偏重学业成绩的价值观，严重地伤害了学生尤其是差生的自尊感及其行为。清除这一流毒，成了矫治差生的大前提。

围绕如何看待差生的问题，一直有所争论。悲观派持“朽木不可雕”的主张，乐天派则持“天生我材必有用”的态度。其实，这两种极端的观点都有片面性。“差生”原本就不是“朽木”，何况“朽木”亦可雕呢？！，而“天生我材必有用”，作为对后进的激励，无可厚非，但它无助于差生问题的解决，因为不正视差生的缺陷所在，等于放弃了差生教育，况且同“优生优育”政策也是相悖的。问题的关键在于，“正像敏感度差的照相底片需要较长时间的曝光一样，学习成绩差的学生的头脑也需要科学知识之光给以更鲜明、更长久的照耀”。

差生教育中的能力侧面

相信学生的潜能，不因他们一时的失误和挫折便丧失对他们教育的信心

在日常生活中，我们屡屡可以看到，当学生的学业一旦滑坡或失败，家长和教师便立刻指责他们“无能”、“笨蛋”，使他们陷于失望乃至绝望的境地。然而这种近视的看法和做法，不仅无助于问题的解决，反而会酿成更大的障碍。

其实，只要你仔细考察一下学生的行为，就会发现，他们在某些方面暂时“无知”、“无能”，并不意味着失败。正因为“无知”，他们才会提出种种疑问，才会有学习的意欲；他们在许多场合正是通过同失败的较量，才取得飞跃的进步的。就像单杠、双杠的技巧动作的获得那样，需经历多次失败才会熟练起来。成人倘若抓住了他们练习过程中一个动作的失误便横加指责，只能挫伤他们练习的积极性，甚至可能以“一事无成”而告终。由此看来，对学生的学习行为，是近视地看还是长远地看，其结果将会是大相径庭的，应当看到，学生终究是在发展中的，仅限于某一个时点看，他们的挫折、无能和失败是理所当然的，不必大惊小怪。有经验的教师和贤明的家长决不会因为学生和孩子一时的挫折和失败而把他们视为“无可救药者”，他们深信学生和孩子的潜能，并引导他们最终获得成功。

当然，对学生的期待也不能过大，不能急功近利、急于求成。有的教师或家长对于学生学习中碰到些许挫折，就作出“过剩的反应”——百般鼓励，其实这样做适得其反，恰恰成了责难和批评，它只会导致学生丧失自信，失却学习积极性。

学生是极富于可塑性的，只要教育措施得当，他们身上潜藏的才华一定会充分地得到展现。

注重学习情境的设计和调整

不只是儿童，任何人都是在所处情境的影响之下展开行动的。有的人在熟悉的伙伴和家人面前无拘无束地行动，但在生人面前却力不从心。学习活动亦然，有的儿童在家里能很好地朗读课文，到了学校，一旦被教师指名，就不能大声流利地朗读了。对学生来说，学习活动的情境不同，他们具体行为的展开也是各异的。这一点是我们必须注意的。例如，在学校里对于一些学生而言，课堂教学的情境压力过大，因而会畏首畏尾，不能充分施展自己的能力，最终显示出学业不良的状态；在家庭里，倘若父母斤斤计较于考试得分，给孩子以不当的压力，也会使之丧失干劲，不能充分发挥自己的能力，这样的学生不可能积极地展开学习。

因此，当学习活动未能充分展开时，在作出学生是否能力不足的判断之前，先探讨一下学习情境对于学生能力的发挥是否适宜，更有利于问题的解决。也就是说，重要的是探明究竟是什么样的学习情境因素使学生裹足不前的。在这里，直接询问学生固然是一个办法，但更重要的是发现学生身上的长处，尊重他们。在许多场合，当学生自己感受到成人的真诚时，不必要的紧张与过度的自我防卫机制会自然地消失，这样就会真实地表现出他们本来的面貌。学生一旦置身于这样宽舒的环境里，他们就能真正地从事学习了；他们所拥有的能力也会得以充分发挥，从而顺利地展开学习活动。

由此看来，借助学习情境的调整，学生的能力就能顺利地发挥，学业成绩也会提高。原先学习之所以不能顺利进行，并不是由于能力欠缺使然。处于发展过程中的学生尤其容易受到环境的影响。因此，我们要审慎地注意到

学习情境的构成，以免受到消极因素的强烈影响。然而，许多教师坚信，自己展开的课堂教学是所有的学生最好的学习情境，却丝毫未察觉，对于一些学生而言，也许存在着预料之外的负压力。结果，把那些未能充分展开学习活动的学生视为能力不足或干劲不足。像这种未能注意调整学习情境的事例是不少的。

探讨学习材料和能力的关系

人们往往容易想到，在学科教学中学生能否出色地学习，取决于他们有没有学习能力。这在某种意义上说确实是事实。但是，即使是被视为学习能力欠缺的学生，一旦向他提供了经过加工的学习材料，其学习活动也会顺利地展开，并取得出色的学业成绩。正如克龙巴赫倡导的能力倾向处置交互作用说所启示的那样，学习材料的种类与学习方法不同，特定学生的学习活动的方式会产生极大的差异。因此，我们要立足于学生的学习活动与学习材料密切相关的基点，展开对差生的指导。

我们对于一些学习活动未能顺利展开，以为施以二三次补习便能改观而事实上却毫无起色的学生，会扣上“学习能力欠缺”的帽子。但是，如果我们彻底地反思一下这种僵硬的做法，好好地向他们提供经过一番加工制作、适于他们能力倾向的学习材料，往往会取得料想之外的学业成绩。例如，给害怕做应用题的学生布置他所热衷的有关购买塑料模型的问题，他会显出强烈的兴趣，并且很快学会解答。前苏联的教育实验报告也表明，原本对流体力学不感兴趣的学生，由于采用了他们所喜爱的航模作素材进行教学，结果表现出惊人的热情，并且取得了显著的成绩。由此看来，当我们从事教学活动时，如果学生不能顺利地学习，就得好好研究学习材料是否适于学生，以及如何适于学生等涉及教材编制的问题。

注意教学方法同个人学习风格的协调

仔细观察学生的学习状况，就会发现每个学生都有各自的学习方式。听了教师的讲述之后，有的学生浮想联翩，有的学生则沉思良久；有的学生善于领会一般原理，有的学生则逐一提示了种种事例还迷惑不解……每个学生的学习风格是千差万别的。对于某些学生来说，某种特定的学习方法尤有效率，而别的学习方法则难于见效。

因此，不仅在教学中，即使在治疗教育中也必须充分考虑学习方法的适宜性。在现行的以同步教学为教学基本形式的条件下，往往把适于每一个学生的学习方法这一必然出现的问题置之度外，这样，以统一的方法施教，一旦出现了学习挫折的学生，就判断为能力低劣，并弃之不顾，因而学业不良者层出不穷。我们必须寻求克服这一状况的对策。除了布卢姆倡导的掌握学习等理论之外，一些学者深感开发适于每一个学生的学习方法的必要性，并热心倡导教学观察研究。

这个研究立足于个别教学原理，针对学习困难的学生，有计划地持续地探讨用什么方法、提示什么材料可以展开所期望的学习活动。通过对每一个学生的学习活动的灵活处置，发现学生所固有的法则性。在这种场合，尽管学习材料本身有其重要性，用什么方法展开学习活动也极其重要。可以认为，

正是这个方法，极其鲜明地反映了每一个学生个性，换言之，学生对学习材料用何种方法处置本身显示了每一个学生的独特性，这种研究注重个性的表现。过去，我们总是用一把尺子度量所有的学生，依据这把尺子去作出优生差生的分类。然而这种看法和做法是无助于学生的成长的。这样做，无非是给学生贴标签罢了。

差生教育中的非能力侧面

了解差生的个性特征

学生的个性千差万别，而且大部分差生在个性方面都有问题。例如，在课堂教学中自由散漫，或妨碍他人，或心猿意马，毫无学习的心情。这样，学习活动不能顺利进行，自然也无法期待学习的成果。因此，一旦个性有了重大缺陷、学习不能顺利进行时，教师和家长就会叱责，并且拼命地控制学生的行为与性格。但是，学生的行为与性格依然故我，于是往往以对他们的暴怒和绝望而告终。

但是，在被视为个性有问题的学生中，当从事他所喜欢或擅长的作业时，会像别的学生一样积极行动、孜孜以求。而教师和家长对此却往往视而不见。例如，一旦读书便感到厌倦、注意力散漫的学生，却能面对他所喜爱的铁道模型如痴如醉，热衷于各种电车、列车的话题。面对这种学生，成人也许会认为：“热心于探究自己所喜爱的铁道乃是理所当然的，尽管如此，一碰到读书便不能安分了。这完全是坏性格所使然。”结果，把学业不良的原因归咎于学生个性的偏差。

然而，倘若从发现问题的角度看，一定可以发现，与其说学生个性本身的弊病，毋宁说是学生所处的学习情境存在某种问题。因此，重要的一点是，不要把学生的个性看死了。我们应当好好研究，在哪些情境中学生能主动积极地活动，而在问题行为多发的学习情境中又有哪些条件和因素在起作用。这样，通过发现扭曲或妨碍学生学习活动的外部条件和因素，去求得学习情境中问题行为的改善，并且使学生形成积极进取的个性，是完全可能的。

把握和尊重学生的“自我”

不消说，小小年纪的学生也是具有“自我”的。差生往往认为自己学习不行而自暴自弃，不能积极参与学习，未能发挥自己的潜力，因而陷于学习困难状况。藤原喜悦对小学三年级算术差生作过调查，发现他们深信自己算术是不行的，尽管通过补课教学，分数运算也会了，但依然认为自己算术不行。

因此，在对于抱有“自己不是学习的料子”这一自我概念的差生指导中，打破这种消极的自我概念，确立起只要努力就能进步的自我概念，使学生的“自我”能够积极从事学习课题，是十分重要的。从事指导的教师和家长与其指出其学习活动的缺陷和失败，毋宁帮助他们发现自己身上的长处和闪光点，使之抱有信心，提高自尊感，使他们的“自我”能积极地对待学习课题。学生的自我概念容易受到对其具有重要意义家长和教师的言行的左右。因此，一以贯之地尊重学生的自我，使之积极地参与学习，将有助于取得良好

的学业成绩。

形成良好的学习习惯

学生的学习问题通常表现为学习行为习惯的混乱。在教室里不守纪律，在家里不想温习功课，显示出未形成学习习惯的形态。因此，要解决这个问题，必须立足于形成理想的学习行为的观点，汲取比约等人倡导的操作性行为原理，进行行为科学的研究。

按照比约的观点，要确立理想的目标就得以学生目前的状况为出发点，有计划地谋求行为的变化，就一定能实现理想的行为。重要的是，通过适当的学习步骤，实现下位目标群。在现实中，理想的行为变化之所以难于实现，在许多场合，是由于学习步子的设定不当、跨度过大所致。例如，在课堂教学中不能专心听讲的学生，教师即使满堂灌，他们也只当耳边风，是不能期待他们完成课题的。然而，教师却丝毫未察觉在学生的状态与自己的课题提示之间存在极大的鸿沟，性急火燎地要求学生完成课题，教师、学生均陷入混乱之中，这样，教师的指导几乎是无效的。因此，要形成良好的学习习惯，就得好好观察学生的现状，探讨怎样来一步一个脚印地改变这一现状。不过，在多数场合，教师和家长往往抱有过大的期望，而学生却不能满足这一期待，结果，学生感到强烈的失败感而处于混乱，成人则对学生增长了不满情绪，彼此都陷入了情绪焦虑之中。

由此可见，要形成学生良好的学习习惯，就得确凿地抓住现状，审慎地组织旨在实现最终目标的系列化的学习步骤，并逐步实现。在这里，学生从这一步到下一步的过渡，要给予怎样的强化才能使满足，是必须充分探讨的。换言之，明确什么是有效的强化因子，是极其重要的。

差生教育中的人际关系侧面

师生关系

教师的品格、态度往往是学生有意无意模仿的榜样，教师言传身教的影响力是极大的。学生喜爱的教师的一言一行都会受到积极的接纳，其各种指令会严加遵守，并希望成为教师肯定和爱护的学生，因此不断地致力于满足教师的期待，这种教师的指导效果将是出色的，由他承担教学工作，几乎不会出现差生现象，即使存在一时学习困惑的学生，也会通过教师的治疗教育取得显著成果。

然而，被学生讨厌或疏远的教师，即使对学生热心指导，也难于受到学生的接纳，难于取得指导效果。学生将愈加丧失学习积极性，从而引起各种学习问题。

师生之间的人际关系会对学习活动产生巨大影响，这是显而易见的。因此，当我们考察学生的学习问题时，要充分探明师生之间的人际关系，万一不好，就要谋求调整、改进。

应当说，教师对于学生总是充满爱心的，期望每一个学生都得到发展。教师理应成为学生最亲密、最重要的人。然而教师的这种教育信念和教育作用未必能被学生接受，甚至有的学生还自作聪明地以为被教师所嫌弃，产生

消极情绪。即使教师方面毫无恶意，由于学生方面的误解，导致嫌弃教师并拒绝教师的指导，放弃学业而陷入学业不良者，也为数不少。由于教师在谈话中不经心地刺伤了学生的心灵，结果学生对教师抱有敌意，对学习丧失热情的也决非罕见。因此，在治疗教育中首先必须检点这种师生关系。一旦发现了问题就得解决。在许多场合，学生由于误解了教师，尽管还维持着一定的关系，但对教师的消极抵触情绪却仍是存在的。从教师方面说必须积极地做好学生工作，消除误解。这种影响作用的第一步，就是真诚地发现学生身上的长处，并以学生能够理解的方式向他们挑明。不要忘记，谁都会对于真正肯定了自己的人敞开心扉的。

交友关系

交友关系测验表明，不同类型学生的相互接触有助于相互学习、取长补短，且有利于培养自主精神。因此，交友关系尤其是班级同学的关系具有极大的意义。受到班友的喜爱，与要好伙伴在一起，会使学生感到学校生活充满乐趣，并生机勃勃地投入学习。在学校中没有伙伴，孤独无援，将会感到学校生活黯然失色，丧失学习的心情。也有的学生因有形无形地受到一些同学的戏弄，或无视集体纪律施加暴力，从而处于不安的恐怖中，导致学习积极性丧失，学习活动也被扭曲。

在学生的生活场所——班级中，交友关系好，学习活动便能积极展开，学业成绩也会大幅度上升；交友关系出现了偏差，学习活动便会死气沉沉，并产生种种学习问题。因此，要了解学生的交友关系就得注意他们的学习活动。

另外应当指出的一点是，学生的学习活动会不断受到友人评价的影响，哪些伙伴在身旁，是一个大问题。例如，实力不相上下的学生一道学习可以增强彼此的竞争心理，提高学业成绩。实力差距悬殊的场合，以各自的学习步调取得各自的成绩；或是一方对他方抱有不当的优越感，而他方对对方则怀有强烈的自卑感，这会扭曲学习活动。不管怎样，学习活动是在同伙伴的关系之中展开的，这一点我们必须注意。

亲子关系和兄弟关系

家庭是儿童一切学习的第一个场所。在家庭中，儿童从作为生成的人成长为社会文化存在的人，因此，儿童的学习问题（包括广义、狭义的学习）是同家庭环境息息相关的。如果家庭成员之间关系紧张，在家庭里缺乏安定感，对于儿童的一切活动都将是极其有害的。家庭中的各种兄弟关系，以及独生子女的家庭环境，可能有利也可能有碍于学习活动。家庭中的文化教育氛围也十分重要，倘若儿童从幼小时期开始，就被容许自发活动，并洋溢在尊重智力、好奇心的气氛中，那么，这对于学生健康积极的学习活动将是极大的促进因素。

差生教育的基本原理

在差生教育中最重要的一点是，要明确地认识到，教师对差生的理解制

约着差生教育的方向和方法。仅从现象上去抓取学生表现出来的种种学习困难并对症下药，是不能奏效的，因为，学习问题是同人格、性格密切相关的。

教师对差生不能只停留于主观、表面、片面的理解上，否则，指导行为也必然是主观、表面、片面的。对差生的理解，必须从主观、表面、片面的层次提高到客观、本质、全人格的高度上，这种理解，是超越了一般的调查、观察、测验之类的技术范畴的，它必须求得教师同差生心灵上的沟通。可以说，发现每一个差生的潜能是差生教育的始点，其终极目标是培育差生的“自我教育力”。所谓自我教育力（或称自我实现能力、自我理解力）是一个概括性概念，主要包括：学习方法（学习方式）；自学能力（判断力、表现力、创造力、思考力）；自学意欲；自我评价（自我控制力、自我调整力）。为了更好地理解差生，应当倡导两条原理，一是“全人格理解”原理，就是，必须多侧面地而不是凭人格的一个侧面去理解全人格；二是“移情性理解”原理，是指师生之间在同欢乐共悲戚的心心相印关系之上所形成的理解。

要培养每一个学生健全的人格，就得一步一个脚印地实现学生在各个年龄阶段上的发展课题。这里有“运动能力的发展课题”、“智慧能力的发展课题”、“手艺技能的发展课题”、“社交能力的发展课题”，等等。而统率这些能力发展的核心课题便是“人格发展课题”。这种“人格发展课题”存在两个特征，这就是“累积性”与“适时性”。所谓“累积性”是指某一时期的发展课题一旦未实现，就不能转入下一阶段的发展课题；所谓“适时性”则是指各自的发展课题的实现都有一个适合的时期。一旦错过了，便难以实现。这样看来，加强幼儿园、小学、初高中各阶段教师之间的联系与合作，加强学校、家庭、社区之间的联系与合作，是十分必要的。另外，巴班斯基概括的差生教育三原则也值得我们重视，这就是：第一，差生是千差万别的，造成差生的原因也是多种多样的，必须坚持具体问题具体分析，区别对待，因人施教；第二，发展性原则，教学必须促进学习发展，对差生也是如此。应着眼于差生的一般发展，而不迁就其弱点，在不脱离其原有水平的情况下，适当地对差生提出较高的要求，以便从根本上克服学业不良现象；第三，主要矛盾原则，教师应善于全面地综合地分析研究造成学业不良的原因，设法查明主因，因为只有抓住了主要矛盾，问题才能迎刃而解。

“师者所以传道、授业、解惑也”（韩愈：《师说》）。更好地理解差生吧，他们拥有不可剥夺的学习权与发展权！

