

# 教育学论析

钟启泉 编译

陕西人民教育出版社

《求索》

# 现代学科教育学论析

钟启泉 编译

陕西人民教育出版社

(陕)新登字 004 号

《求索》丛书

现代学科教育学论析

钟启泉 编译

陕西人民教育出版社 出版发行

(西安长安路南段 376 号)

陕西省新华书店 经销 安康印刷厂印刷

850×1168 毫米 1/32 开本 11.25 印张 5 插页 286 千字

1993 年 4 月第 1 版 1996 年 4 月第 2 次印刷

印数: 301—3,300

ISBN 7-5419-3468-2/G·2992

---

(精装) 定 价: 13.00 元

## 《求索》丛书编委会

顾 问：刘佛年 于友先 赵喜民

主 编：钟启泉 杜殿坤 杨玉厚

编 委：（按姓氏笔画为序）

杜殿坤 沈勉荣 陈绪万

李其龙 李 峰 李宝生

张先华 杨玉厚 钟启泉

胡学增 袁明仁 郭 强

高 华 廖广洲

## 序 言

《求索》丛书是在国家教委“七五”重点科研项目——“战后国外教育思潮研究”与“国外现代教学论流派研究”成果的基础上扩展而成的。

战后，世界性科学技术的革命性进步给经济带来巨大的发展，一场全球性的产业革命——被人们称为“第三次浪潮”冲击着所有的传统堡垒。教育被许多国家视为第一战略产业，革新教育、探索 21 世纪未来教育、教学的新模式，成为世界性的潮流。而这种世界性的教育变革，首先是以教育观念、理论的变革为其先声的。40 多年来，各种教育思潮迭起，流派纷呈，她多变而富于魅力。

纵观战后教育科学的走向，她的显著成就表现在以下三个方面：其一，教育科学从其他人文科学、自然科学的各个领域里汲取营养而日趋丰满，许许多多新的教育学分支，例如教育人类学、教育社会学、教育经济学、教育技术学……如雨后春笋般地从传统教育学这块丰腴的理论土地上生长起来；其二，现代哲学、心理学的许多新的研究成果，正在为人类探索“心中的宇宙”提供着有力的武器。例如：以斯金纳为代表的新行为主义理论，以皮亚杰为代表的认知结构教育理论和以奥康纳为代表的分析教育哲学理论，以及以罗杰斯为代表的人本主义教育理论是很值得重视研究的代表性教育理论；其三，教学论和课程论的研究是战后教育科学的目标。在教学论领域，由布鲁纳的结构主义教学论和以达维多夫的发展教育论、瓦根舍因的范例教学论作为代表；在课程理论领域，则是以学问中心课程和人本主义课程作为战后两大崭新的课程理论出现在新的历史舞台上的。

站在这世纪性的潮流中，探索它的源头，把握她未来的趋势，

正是我们这套丛书所追求的目标。

《求索》丛书力图把握战后教育科学的历史走向，向读者展示世界教育科学若干分支的新进展，尤其是教学科学和课程理论的新成果。而在纵向的描述中，丛书又选择了前苏联、美国和德国作专卷介绍。因为，这三个国家的教学论流派正代表着当代世界教学论发展的主流。

在引进吸收国外先进的教育理论的同时，我们还比照我国自己的教育发展的历史和现实，从现代教育科学理论的高度，对学校课程的沿革、教学论研究的基础理论以及若干有特色的中小学改革经验进行了概括和总结，力图为我国的教学和课程改革提供一点新的构想。

我们正站在 20 世纪的最后一个台阶上，眼前，是充满希望的 21 世纪，为 21 世纪的发展奠定基础，我们的教育应当从今天就开始进行。我们已经失去过多次机会，而历史给我们的机会不能是无限多的。因此，当我们在踏上 20 世纪的最后一级台阶时，必须作出比 80 年代更加紧张、更加理智的行动来。

无论是在课题的研究还是在丛书的编纂过程中，我们始终得到我国著名的老教育家、华东师范大学名誉校长刘佛年教授的指点，还得到了中共河南省委常委、宣传部长于友先同志，陕西人民教育出版社社长、总编辑赵喜民同志的鼓励和帮助。我们还衷心感谢陕西人民教育出版社的编辑们，是他们的辛勤劳动，才得以使这套丛书能顺利地同广大读者见面。

我们谨以《求索》丛书，献给所有为探索我国现代化教育理论和体制的人们。

但愿本书有更多的良师益友。

《求索》丛书编委会

1992 年 4 月于上海

# 前言

## 一 学科教育学概念的界说

(一)以学校的学科教学实践为中心,专门研究与之相关的教育现象的一门科学,谓之“学科教育学”。所谓“学科”,系指旨在达到一定的教育目标的必要的教学内容的系统归纳。学科起源于古希腊的七艺(文法、修辞、逻辑学、算术、音乐、几何、天文学)和我国的六艺(礼、乐、射、御、书、数)。18—19世纪近代科学引进学校以来,形成了同科学、技术、艺术等领域相应的学科,诸如语文、外语、数学、物理、化学、生物、史地、音乐、体育等。进入20世纪,反映新兴科学潮流的一些学科诸如电脑,被引进了学校课程。学科教育学就是研究学校各门学科的本质、目标、内容、方法的一门科学。

关于学科教育学的概念,可以从不同角度作出不同的阐释。不过,目前学术界一般倾向于分为分科教育学——语文教育学、社会科教育学、数学教育学之类,和作为各科教育学总称的学科教育学。具体地说,广义的学科教育学是以教育目标、实现目标的教学内容及方法的应有模式为其课题的。它同“课程研究”几乎是同义语。狭义的学科教育学则是以某一特定学科中的教育目标,实现该目标的题材内容及教学方法的应有模式为课题的。学科教

育学的更狭义的理解仅限于“学科教育学原理”、“学科教育学研究法”之类各门学科所共有的教育原理、教学原则的学科教学的基础研究。学科教学的研究是中小学教育实践的基础，学科教育学原理则是分科教育学的基础。本书是以探讨各门学科所应遵循的教育学原理为主旨的。

**(二) 教育的研究与学术总是以社会需要为依据，并适应教育现实而组织的** 我国的学科教学研究缺乏训练有素的专门研究人员，缺乏学术水准。这是由于过去不存在这种研究的必要性。课程标准、学科的目标和内容都是由国家统一制定的，在这种情形下，教师需要研究的仅仅是教学方法而已，即用什么系统方法去从事国定教科书的授受的问题。因此仅限于教学法的研究范畴。现在，随着我国课程政策的进步，再也不能无视学科教育的研究了。

学科教育学发展的基本条件就在于发挥每一个教师的学科教学研究的积极性与创造性。学校实施的课程，本来就应当是每一所学校以至每一个教师根据学生、班级和社区的实际情况加以编制的。国家认可的一个或若干个地区性的课程标准，只能是一个模式，学校和教师的责任在于依据这个模式作一番再编制的功夫。那么，这种课程再编制亦即课程实施的依据何在？当然只有求诸于科学的理论依据了。每一门学科都涉及人格的全面发展，要使学生形成哪些知识、技能、态度，只能依据自己可以接受的理论去编制。于是，专门研究各门学科的本质、目标、内容、方法的学科教育学，就变得必要了。而且，要求培养能亲自探求这种理论，编制课程、组织教学的具有高度素养的教师。

“先有鸡还是先有蛋？”——这是长期争辩不休的问题。在学校教学中，总是先以某种形式去上课，在上课过程中摸索、引进更有效的方法。上课的事实往往先于理论的构筑，当教学的实践提出了改善的迫切要求时，就会更多地从教学论、学习心理学乃至从学科专门化的学术领域的角度，去作出分析与阐释。就是说，教学这一具体的事实在先，旨在改进教学的理论在后。大体说来，

教学发展史就是这么一幅图景，可以说这是同别的学术领域的一个极大不同之处。

不过，现代学科教育学研究的不断深化，使得组织理论先行型教学的趋势越来越强；有关学科教学的研究与教学也成了各国师范教育课程的愈益受重视的领域。众所周知，在美国和日本，学科教育学的研究是相当发达的。<sup>①</sup>在联邦德国，相当于日本的学科教育学的，谓之“各科教学论”（Fach Didaktik）。“各科教学论”是诸如历史教学的教学论（Didaktik des Geschichts Unterrichts）和地理教学论（Didaktik der Erdkunde）一类科目的教学论的总称来使用的。进入 70 年代，苏联也开始冲破“分科教学法”的藩篱，向学科教育学的领域进击了。<sup>②</sup>在国际教育学术界，学科教育学成为教育科学的一个独立的学术领域，是肯定无疑的。

（三）学科教育学的研究领域，概括说来有三个 第一个领域是原理性、哲学性的研究，探讨教育目标、教学内容及教学方法的统一性、关联性的研究领域。显然，教育目标是随社会与时代的不同而不同的，而目标不同，教学内容教学方法也会不同。学科教育学将这些统一性、关联性放在实践水准上加以探讨。第二个领域是涉及学科组织的领域——如何编制学科，如何划分，如何构成之类的问题。显然，学科的种类及其构成也是随着社会与时代的不同而不同的。第三个领域是涉及教学法的领域——研究应当怎样指导之类的问题。这里的研究课题从教师主导型教学直

---

① 例如，仅笔者所见，日本早在 1974 年就推出了一套“现代学科教育学大系（全 12 卷）”。《现代学科论的相位》则是大阪教育大学欢喜隆司教授力作。进入 80 年代，“现代学科教育丛书”（全 12 卷，1988 年）、日本教育大学协会促进委员会编《学科教育学研究》（1984 年）、信州大学学科教育学研究会编《学科教育学的构想》（1986 年），广岛大学学科教育学研究会编《学科教育学》（1986 年）等等，层出不穷。

② 达维多夫（В. В. давыдов）的《教学中概括的种类——学科结构的逻辑—心理学问题》（1972 年），其实就是一本探求“学科教育学原理”的代表作。

至学习者探究型学习,对照教育目标和内容,应有怎样的教学法。

作为学科教育学研究的方法一般可以列述:

1. 哲学原理研究法——要回答诸如一门科学确立的基础是什么;为什么要教这门学科,这一类根本问题。研究方法是哲学性的。不仅研究现存学科,而且研究未来学科,探讨哪些学科该综合,该废止,该创设;不仅研究个别学科,而且要求研究学科的横向联系。学科编制不是凝固不变的。从现代社会所需的人才培养看,哪些学科是真正需要的,需要有怎样的教学,这些问题都要求哲学的、原理的研究。

2. 历史研究法——要深刻地理解现存的学科教育,重要的一点是对以往的学科教学需要有一个正确的认识。历史研究包括诸多领域,诸如通史研究、断代史研究、乡土史研究、人物研究、学说史研究等等。期望在确立个别的学科教育史研究的同时,集所有学科教育史研究的大成。

3. 比较教育研究法——比较教育研究法也可称为国际比较。历史研究法是“通时性”(diachronic),而国际比较是共时性(synchronic)的。自比较教育学确立以来,这方面的研究有了飞跃的发展,联合国教科文组织的教育研究活动对此也作出了巨大贡献。

4. 实验、实证研究法——包括教科书分析、教学分析与教学研究、学力调查、错误与挫折分析、教学过程的分析与学习成果的测定、教学模型的制作等等。

5. 实践研究法——教学实录法。内容包括:导入新教材的方法,提问的内容与方法、学习者对提问的反应、教师对学生回答的讲评、板书的内容与方法、浅显易懂的讲解方法、学习的动机作用、学习上的难点、学习内容的应用、学习者行为。所准备的教案同实际教学的差距、学习者个人的进步程度、教的内容与学的内容的比较。在这里,教学实录就是资料,只有教学的实践者才能得到。这是它的独特性。

## 二 人格的全面发展与学科教学的辩证法

(一) 学科教学需要从种种观点多侧面、多层次地展开研究,同时又必须达到一定的学术水准。但从迄今为止的教学研究看,有不少是离开了人格的形成与发展,孤立地进行的。这种观点与局面,不仅从总体上妨碍人格的全面发展,而且也妨碍了某一优势侧面的发展。在学科教学实践中也反映了这种片面化与绝对化的倾向。这样,全面地考察学科教学,并从现代学科教学的高度探讨学科教学的理想模式,就显得格外重要了。

(二) 学科教学的最高目标在于最大限度地促进人格的全面发展。但何谓“人格的全面发展”却是学科教学研究中常常令人困惑的概念。要回答这个问题,从学科教学的层次说,首先需要对“人格”作出教育学、心理学的阐释。英语中的 personality, 德语中的 personalität, 俄语中的 личность, 建国以来一般通译为“个性”。有人以为发展“个性”就是发展“个人主义”。这是一种误解。日本学者把这个词通译为“人格”,不失为妥贴的译语。因此本书采用了这个译法。

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。”<sup>①</sup> 但马克思又十分注意人的能力的自然基础:“人是直接自然的存在物。作为自然的存在物,作为活生生的自然的存在物,人……具有自然的力量,同时是活动的自然存在物;这些力量是作为素质和能力而在他的身上存在着。”<sup>②</sup> 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

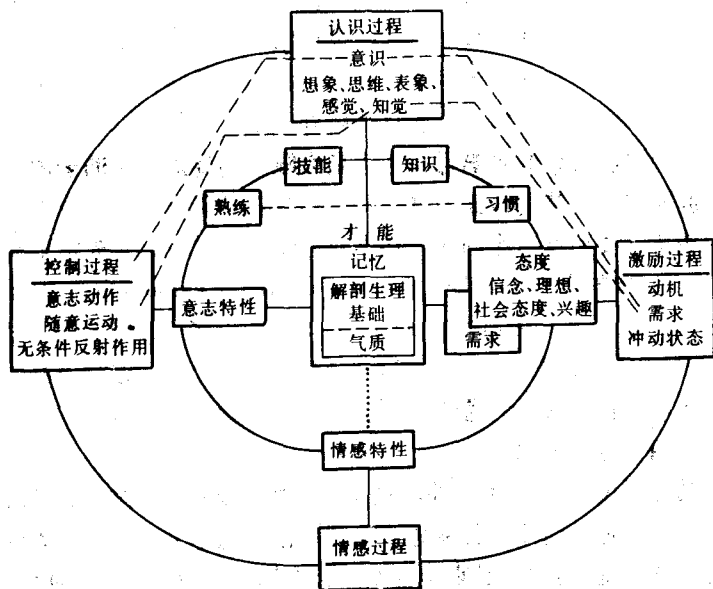
---

① 马克思:《关于费尔巴哈的提纲》,见恩格斯著《路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结》,人民出版社,1972年,第52页。

② 马克思《1844年经济学哲学手稿》,人民出版社,1956年,第132页。

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。它为我们科学地探讨“人格”的概念提供了指针。

贯穿于本书各章的“人格”概念是以科萨科夫斯基 (A. kossakowski) 的人格心理学的概念界定为依据的。在科萨科夫斯基看来,“人格”的构成要素,可以视为如图所示的人格的“过程领域与特性领域及其关系”。<sup>①</sup>



由图可见,“过程领域”包括:(1)激励过程。这是一种动机作用过程,它可依据目标向性、意识化的程度,分为冲动状态、需求与动机。(2)认识过程。它包括感觉、知觉、表象、思维、想象、意识等心理过程。(3)控制过程。它包括无条件反射动作、随意运动与意志动作。(4)情感过程(状态)。“特性领域”则包括了习惯性生物需求、态度(信念、理想、社会态度、兴趣)、习惯、

<sup>①</sup> 欢喜隆司著《现代学科论的相位》,1979年日文版,第283页。

知识、技能、熟练、意志特性、情感特性、气质特性、记忆、成就性向（能力）与才能、行为性向与性格。这个图示以及其他诸多人格结构的心理学分析表明，人格发展就其实质说，是“内化与外化的辩证统一过程”，“人同客观世界的能动的相互作用过程”，人格的发展是受到每个人的诸多内外因素——包括个体内部的生理解剖特点及外部的教育条件等社会文化环境——所制约的。人格的“全面发展”终究是相对的，不是绝对的。

**（三）教材在学科教学中起着关键性的重要作用与功能** 这是教师在教学实践中深切感受到的。然而，对学科与教材的理论分析却意外地落后。从学科教育学角度对学科与教材作一番审视，探讨新的学科观与教材观，就显得十分必要了。本书编译者以日本学者的论著为线索，比较系统地介绍了当代国外学科教育学研究成果，读者可以从本书中获得开拓新时代学科教学的现代学科教育学的基本原理的知识。

全书由二编 20 章组成。上编共 11 章及下编第 19 章均选自欢喜隆司著《现代学科论的相位》（1979 年日文版）；下编第 12—17 章选自欢喜隆司、田代高英编著《教材的构成与展开》（1984 年日文版），第 18 章选自细谷俊夫等编《教授与学习》（大河内一男等主编《教育学全集》第 4 卷 1975 年日文版），第 20 章选自水越敏行、西之园晴夫编著《授业的计划与指导》（1984 年日文版）。这些篇章力图从辩证法的思想高度去分析并把握作用于学科教学过程的诸多因素的功能与作用，揭示贯穿于学科教学过程的规律性，把握学科教学的实质。

学科教学，这是客观地蕴含着一定辩证结构的现象，通过确凿地把握学科教学的辩证法，可以丰富学科教育学，并提高学科教育学的学术水准与实践性格。对学科教学进行辩证分析的基本原理有两个。其一是，构成学科教学的所有契机、侧面、因素，是相互关联形成一个统一的整体；其二是，构成学科教学的所有契机、侧面、因素，是在相互关系中不断处于前进运动的过程。

关于学科教学辩证法的基本范畴，至少可以列述如下五个。

1. 教养与教育的辩证法。学科教学包含两大功能：教养——形成知识、技能和教育——形成意志、情感、性格特征。教学的过程并不是时而只有教养，时而只有教育的过程，也不是教育游离于教养之外的附加的过程。真正科学的教养必定导致正确的世界观与道德伦理态度的形成，而在这个过程中，通过集体交流，激发起学习欲望和兴趣，教养也就更臻完善。

2. 教与学的辩证法。在教学中有教与学这两大作用存在，两者可以相对独立地运动。把学混同于教，将导致注入式教学；反之，把教混同于学，将使教学迷失方向。愈是强化激发学生学习活动的教援活动，愈能活跃学习活动。

3. 理解与训练的辩证法。在教学中的学习可以分为理解与训练，两者是不可分割的。理解愈深，训练的需求愈高涨。意义一旦得到把握，训练的效果也愈高。反之，反复训练将使本来肤浅的认识得以深化。

4. 个体与集体的辩证法。教学，作为一种组织方式，存在个体的学习活动与集体的交流两个侧面，两者不能机械地划分。每一个个体的思维深化了，便会产生出多样的见解，从而丰富、活跃了集体的交流。反之，集体的交流活跃了，个体的思维受到刺激，又会进一步加深思考。

5. 技术与艺术的辩证法。学科教学是一种兼具技术性与艺术性的过程。现代意义上的教学技术学研究表明，学科教学过程是可以区分成若干要素，并分析要素间的相互关系，进而设计、实施、评价教学系统的。但学科教学决非纯技术的过程。“教学倘是真正创造性的、探索性的，那么，它就会达到艺术般的高度，给人以艺术般的魅力。并且唯有借助这种教学，儿童也罢，教师也罢，才会满足，才会成长，才会获得自我变革。而要实现这种教学，教师就得时时

抱有同艺术家的创造态度一样的态度……”。<sup>①</sup>

俄国伟大的教育家乌申斯基 (К. Д. Ушинский, 1824—1870) 说:“我们仍然坚信,伟大的教育技艺只是刚刚开始,我们还站在这个技艺的门外,还没有升堂入室,教育直到现在还未引起人们应有注意。……但是,现在已经可以看出,科学一定会成熟到这样的程度,那时候人们的目光将不由地转到教育技艺上来”。<sup>②</sup> 在日本教育学术界就有这样一群明智的学者,多年来在学科教育学研究的领域里,孜孜以求,硕果累累。笔者十多年来在同大阪教育大学欢喜隆司教授、大阪大学水越敏行教授、京都教育大学西之园晴夫教授的学术交流中,获得了不少可贵的信息和启示,并有幸能在多种场合直接畅叙,受益非浅。可以说,本书就是这种学术交往的产物。但愿本书能有助于读者了解他们学术成就的一个侧面。在此,笔者谨向作者致以衷心的谢意,并祈望广大读者赐教。

---

① 筑波大学教育学研究会编、钟启泉译《现代教育学基础》,上海教育出版社,1986年第269页。

② 原载《乌申斯基选集》第8卷,俄文版第36页,转引自N. 哈尔拉莫夫著、丁酉成等译:《教育学教程》,教育科学出版社,1983年第27页。

# 目 录

|          |     |
|----------|-----|
| 前 言..... | (1) |
|----------|-----|

## 上编 学科论与学科教学

|                                   |      |
|-----------------------------------|------|
| 第 一 章 现代学科教学研究的课题与方向.....         | (3)  |
| 一 促进人格发展的学科教学.....                | (3)  |
| 二 追求人格活动中心的学科教学.....              | (4)  |
| 三 学科的教学理论与学习理论的重心转移：<br>活动定位..... | (5)  |
| 四 促进学生自觉的能动性与能动化的学科<br>教学 .....   | (10) |
| 五 学科教学的理论完善化与实际效能 .....           | (13) |
| 第 二 章 学科的历史与本质 .....              | (16) |
| 一 普通教育的演进与学科的形成 .....             | (16) |
| 二 普通教育的变质与学科的界定 .....             | (24) |
| 三 学科的本质与作用 .....                  | (28) |
| 第 三 章 学科教学与人格发展 .....             | (31) |
| 一 人格发展的本质 .....                   | (31) |
| 二 人格发展的基本过程与决定因素 .....            | (36) |
| 三 人格发展的社会制约性 .....                | (37) |

|            |                                   |              |
|------------|-----------------------------------|--------------|
|            | 四 内化与外化及适应与创造性变革的辩证法 .....        | (42)         |
|            | 五 人格行为中的意识与活动的统一 .....            | (43)         |
|            | 六 人格发展的外部、内部决定性的辩证法 .....         | (46)         |
| <b>第四章</b> | <b>学科教学过程的本质与结构 .....</b>         | <b>(51)</b>  |
|            | 一 教育过程与教学过程 .....                 | (51)         |
|            | 二 教学过程论的批判与思索 .....               | (54)         |
|            | 三 教学过程的社会制约性与人格能动性 .....          | (57)         |
|            | 四 教学过程的客观侧面与主观侧面的统一 .....         | (60)         |
|            | 五 教学过程的契机与要因 .....                | (62)         |
| <b>第五章</b> | <b>学科教学中教养与训育的统一 .....</b>        | <b>(66)</b>  |
|            | 一 把握学科的问题所在 .....                 | (66)         |
|            | 二 掌握与训育 .....                     | (68)         |
|            | 三 社会交际与训育 .....                   | (71)         |
|            | 四 矛盾原理与训育 .....                   | (74)         |
|            | 五 教养与训育的独特性与统一 .....              | (76)         |
| <b>第六章</b> | <b>学科教学大纲中教养与训育的计划 .....</b>      | <b>(82)</b>  |
|            | 一 学科大纲编制中的教养与训育的计划 .....          | (82)         |
|            | 二 学科教学目标的界定 .....                 | (85)         |
|            | 三 学科教学内容的编制 .....                 | (92)         |
| <b>第七章</b> | <b>学科教学中学生的学习活动与人格特征的发展 .....</b> | <b>(102)</b> |
|            | 一 人格发展与活动 .....                   | (102)        |
|            | 二 活动的心理学分析 .....                  | (104)        |
|            | 三 学习活动的构成要素 .....                 | (106)        |
|            | 四 学习活动中人格特征的形成 .....              | (114)        |
| <b>第八章</b> | <b>学科教学中学生的学习及其理论基础 .....</b>     | <b>(118)</b> |
|            | 一 学习的概念 .....                     | (118)        |
|            | 二 学习的法则 .....                     | (122)        |