



外国教育名著丛书

# 中学教学论

——当代教学论的几个问题

[苏] 斯卡特金 主编  
赵维贤 丁酉成 等译

人民教育出版社

# 中学教学论

——当代教学论的几个问题

[苏] 斯卡特金 主编

赵维贤 丁酉成 刘梦华  
叶玉华 王悦祖 丁石 译

人民教育出版社

《中学教学论》是苏联著名教学论专家 М. Н. 斯卡特金等人集体编写的。它吸收了教育科学研究的先进成果，对当代教学论迫切需要解决的若干问题作了深入研究。本书可供教育科学研究人员、师范院校师生以及中小学干部、教师参考。本书是由北京市教育科学研究所组织翻译的。

**ДИДАКТИКА СРЕДНЕЙ  
ШКОЛЫ**  
**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ**

Под редакцией М. Н. Скаткина  
одобрено министерством просвещения СССР  
в качестве учебного пособия для слушателей  
факультета директоров общеобразовательных школ и  
в качестве учебного пособия по спецкурсу для  
студентов педагогических институтов

*Издание 2-е, переработанное и дополненное*

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1982

外国教育论著丛书

**中学教学论**

——当代教学论的几个问题

[苏] 斯卡特金 主编

赵维贤 丁酉成等译

责任编辑 诸惠芳

\*

人民教育出版社出版

新华书店北京发行所发行

北京市房山县印刷厂印装

\*

开本 850×1168 1/32 印张 12.5 插页 1 字数 302,000

1985年1月第1版 1985年8月第1次印刷

印数 1—7,000

书号 7012·0869 定价 2.25元

## 《外国教育论著丛书》出版说明

为了发展我国社会主义教育事业，建立具有中国特色的社会主义教育体系，不仅需要研究我国教育的历史和现状，总结我国教育的经验，而且需要研究外国教育的历史和现状，借鉴外国教育的经验。为了给我国教育工作者提供研究外国教育思想的理论著作，并给师范院校提供教学参考书，我社决定出版这套丛书。

这套丛书选收古代、近代、现代对世界、对中国有较大影响的外国教育家、心理学家的有代表性的教育理论著作，包括整本专著、文章汇编或者著作节选。

毋庸置疑，本丛书所收选的书既闪耀着人类教育智慧的光辉，又由于作者所处时代、阶级的限制不可避免地存在着糟粕；有的虽非糟粕，但由于地区条件的不同，也可能并不适合于我国。因此，我们在阅读时一定要以马克思列宁主义、毛泽东思想作为武器，对书中的内容进行分析，批判地吸收其中有益的东西，而不要照搬照抄。

为了帮助读者阅读和理解书的内容，我们请译者或有关专家为每一本书撰写了前言，有的书还附有年表、图片或其他参考资料。当然，前言只是一家之言，而不是对某书的定评；读者完全可以对这本书进行更加广泛更加深入的研究。

由于我们水平有限，经验不足，本丛书定有不少缺点和错误，欢迎读者批评指正，以便我们改进工作。

人民教育出版社

1984年

FM 68 /

## 《中学教学论》述评

——译文序

《中学教学论》是苏联师范学院三、四年级教材，考虑到学生已在《教育学》课程中系统学习过教学论，本书不再对教学论问题作全面系统的阐述，而偏重于介绍能帮助理解当前教学论发展方向的各种问题，力图把学生指引到科学的前沿，呼吸到科学的新鲜空气。由于 these 问题是科学尚未完全解决的，本书提出的见解，仅是解决这些问题的一种方案，也就是一家之言。在这些问题中，最根本的是教学论研究对象的问题，也就是教学本质的问题。传统教学论把教学本质看成传授知识。这种看法已落后于今天社会发展的需要，成为教学论继续发展的桎梏。如何才能打破这种桎梏呢？首先必须搞清楚教学的本质究竟是什么。对这个问题的看法，各家很不一致。本书指出了主要的两家，一家坚持教育学观点，一家坚持心理学观点。

本书是坚持教育学观点的，认为教学的本质是传授社会经验，离开传授社会经验也就离开了教育学观点。传授社会经验同传授知识的不同之点是，前者对教学本质的看法比较全面，后者是片面的。传授社会经验不单是传授知识，而是传授由教养、教育和发展构成的社会经验。本书根据这种根本观点，分别对教学原则、教学内容、教学过程和教学方法等问题，提出了新的见解。

所谓心理学观点，本书认为是把认识关系看作教学论中的主要关系，即本质关系，也就是对教学本质中的教养、教育和发展，不是并列地看待，而把发展置于中心地位。看来，赞科夫应该是这种

观点的典型代表。他主张应该把对学生的心理学研究有机地包含到教育学研究中去,把心理学方法有机地运用到教育学研究中去;同时,他把发展看成教学的核心问题,认为发展既是教学的出发点,又是教学的归宿。他也从这种根本观点出发,分别对上述各个问题提出了自己的见解。

在这两种观点之间,还有一些处于中间状态的观点。

这两种观点虽然各有一套不同的见解,但也有共同之处,如都把辩证唯物主义作为研究教学论的指导思想,都认为传统的教学论必须改革,教学的发展功能成了共同注意的焦点,坚持教育学观点的,并不忽视心理学的根据;而坚持心理学观点的,也强调对教学必须进行教育学的研究,等等。通过各种不同观点的比较,有助于理解本书的各种见解。现就本书阐明的一些主要问题分别述评如下。

## 一、关于教学论研究对象问题

教学论研究对象应该是教学的本质。传统教学论把教学本质看成传授知识,教师在教学过程中的基本职能是传授知识,学生的基本职能是接受、领会、记忆和复现教师所传授的知识。这种观点受到了苏联舆论的严厉批评,认为这种教学把学生训练成了书呆子、教条主义者,不能培养学生的创造性才能。最严厉的批评是指责这种教学伤害了学生的思维器官。舆论认为,伤害思维器官比伤害人的其他任何器官都容易得多,而要治愈它却极其困难,如果治晚了,就会失去治愈的可能。舆论要求学校培养创造者,向社会输送有创造思想,勇于打破常规,能在科学、技术、经济、管理等方面探索新道路和新方法的人才。

传统教学论解释研究对象,也是从表面罗列现象,说“教学论

的对象是教学的目的、内容、规律、方法和原则”。本书指出，这是没有抓住对象的实质，没有把教学看成统一的整体。本书主张用抓教学论中的主要关系，即抓主要矛盾的方法来确定对象。教学活动中出现的关系是多种多样的，如教师和学生的关系、学生和教材的关系、学生和学生的关系，等等。其中哪种关系对教学论来说是主要关系，也就是实质关系呢？这有许多不同的看法，最主要的是两种：

比较普遍的意见是把学生同教材的关系，也就是认识关系，看成主要关系。这是心理学观点，是把主要注意力放到学生如何领会和掌握教材上。离开认识就没有教学，这是毫无疑义的，但是离开教学还能认识，认识活动并不是教学特有的，而且教学中产生的认识，仅指学的一面而言，不能包括整个教学。研究教学，一方面要研究认识过程；另一方面要研究在有目的地传授社会经验时出现的那些事实和现象。

从教育学观点，也就是从有目的地传授社会经验的观点来看待教学论的主要关系，那就不是认识关系，而是由社会组织起来的教和学这两种活动的关系。这种关系是在认识活动依照专门计划、按一定目标进行的情况下发生的。这是教学论所特有的关系，它反映了教学的社会实质。教和学的统一，决定和构成了教学论关系的整个体系及其具体表现。从此得出这样的结论：“教学论对象是教和学的联系、相互作用及其统一。”

在教和学的关系中，本书认为“教和学同居首位”。所谓教，不外是指教养和教育；所谓学，是指认识活动，也就是学生与周围世界相互作用的前进运动，所指的正是学生的发展。说“教和学同居首位”，意味着教养、教育和发展在教学本质中处于同等地位，可名之为教学的三功能论。本书的这种观点是苏联教育界比较普遍的观点。例如哈尔拉莫夫的《教育学教程》就说“学生的教养、教育和

发展是教学的最重要功能。”具体点说，“教学的基础应当是激起学生的求知欲，包括组织学生进行积极的认识活动，理解和掌握知识，锻炼出实际技能和技巧，以及形成世界观并发展创造力和才能。这就是教学的本质。”巴班斯基在《教学教育过程最优化》这一专著中指出：“教育学和心理学从多方面论证了教学、教育和人的发展之间的规律性联系。这种联系是指教学和教育‘走在发展前头’，活动与发展互为依存，教学过程必须统一完成教养、教育和发展的功能。”赞科夫和巴班斯基一样，赞成苏联心理学家维果茨基提出的区分儿童发展两种水平的原理，也主张教学和教育“走在发展前头”。这就不是把教养、教育和发展三种功能平列起来，而是依据“最近发展区”来布置教学和教育。

赞科夫实验研究的课题“教学与发展”，原来叫“教育与发展”，后来虽然改了名，但是后来所用的“教学”是包含了狭义的“教育”的，也就是包含了本书所说的交织在教学中的教育问题的。可见，他的“教学与发展”也包含着教养、教育和发展的关系，他实验研究教学和发展的关系，也正是抓住了教学中的主要矛盾，而且所抓的这个主要矛盾也同本书所说的教和学的矛盾是一致的。但是抓住教学中的主要矛盾还不能说就抓住了教学的本质，只有抓住主要矛盾的主要方面，才能说抓住了事物的本质。毛泽东同志在《矛盾论》中指明：“矛盾着的两方面中，必有一方面是主要的，他方面是次要的。其主要的方面，即所谓矛盾起主导作用的方面。事物的性质，主要地是由取得支配地位的矛盾的主要方面所规定的。”不能平均看待教和学这对矛盾的两个方面，因为任何事物的基本形态总是不平衡的，教学也是如此。那么教和学究竟哪一方面是主要的呢？传统教学论强调教师的主导作用，把教看作矛盾的主要方面，但是教师并不认识教和学之间的规律，他的主导作用是没有客观依据的，只能把自己的意志强加给学生。教师最好的办法就是靠技艺



来贯彻自己的意志，此外，只能靠分数引诱，或者搞突然袭击，甚至靠体罚了。赞科夫在处理教学和发展关系时，把发展看作教学的出发点和归宿，说明他把学看作矛盾的主要方面，这就得重新走出一条教学的路来，当然会困难重重。他的观点同本书观点的分歧就在如何看待主要矛盾的主要方面上。由于这种分歧，双方对下述一系列问题的处理都有差别。

## 二、关于教学原则问题

本书对传统教学论的教学原则提出批评：（一）教学原则名目繁多，各条原则没有共同的出发点，有些出自教学经验，有些出自哲学，有些出自心理学；（二）各条教学原则不能形成体系，互不联系，彼此孤立，没有层次，不分主从；（三）有些原则脱离了教学目的和思想体系，如直观性、可接受性、系统性、巩固性等原则，既适用于社会主义国家，也适用于资本主义国家。

本书力图从教学目的的总方向出发，建立一套教学原则体系。因此，先确定一条总原则：“教学过程中的共产主义教育和全面发展的原则”。在此总原则之下，把其他教学原则分为两类：一类是跟教学的世界观方面有直接联系的，决定着教学的思想方向，如科学性原则、自觉性原则、教学同共产主义建设实践相联系的原则、教学的集体性和考虑学生个人特点的原则；另一类是有关教学的技术程序方面的，如直观性原则、可接受性原则、巩固性原则等等。这一类原则从属于前一类原则，处于较低层次。这些原则用到跟形成思想体系和共产主义世界观有直接联系的学科内容上，便具有一定的思想性，区别于资本主义国家对这些原则的使用。对传统教学论的教学原则，本书主张持慎重态度，只要没有陈旧，没有失去作用，就要保存下来，并加以完善。

本书的这种观点在苏联是有代表性的，虽然在细节上还有不同看法，但基本上是一致的。如巴班斯基强调应根据教学规律来确定教学原则，虽然他不把教学目的直接作为教学原则，但是他根据教学目的也提出一条总原则，根据这条总原则引出其他一些原则。他在《教学教育过程最优化》一书中谈到，教学教育过程的任务和内容要受社会主义社会的人的全面发展的需求制约，根据“教育学和心理学从多方面论证的教学、教育和人的发展之间的规律性联系”，提出“综合完成教养、教育和发展的教学目的性原则”。接着他又指出：“教育学确立了教学任务、教学内容和教学效果之间的规律性联系。由于教学内容能够保证全部既定任务的完成，由于内容的学习有严密的科学性、系统性和连贯性，由于教学内容是与周围生活相结合的，所以教学效果得到了必然的保证。根据这条规律便可以得出教学论上的科学性原则、系统性和连贯性原则，教学与生活相联系的原则。”

赞科夫的观点不同，他确定教学原则的途径正好相反，他强调教学原则应来源于教学实践。他在《教学与发展》一书中谈到：“我们的教学论原则是在实验研究的过程中形成的，教学论的原则来源于教学法，而教学法是在实际的教学与教育工作中产生的。”他认为教学论原则同教学指导思想密切相关，传统教学指导思想是传授知识，教学原则适应这种思想，就是保证传授知识取得有效的成果；而他的教学指导思想是以教学促进学生的一般发展，尽管这种做法也离不开知识，而且要求更有效地掌握知识，但是毕竟同传授知识的教学根本不同，不能照搬传统的教学原则。他的这种教学指导思想付诸实践，是从他开始的，所以只能从教学实践中去探索新的教学原则。经过十多年的实验研究，他得出五条教学原则，当然不可能完善，如他自己所说，还是“未经磨炼的，在理论上没有表达出对于教学过程的要求”。他的这些原则曾在苏联教育界引

起激烈的争论,尤其是以高难度和高速度进行教学这两条原则,遭到猛烈的批评。当争论平息下来后,大家都对发展问题作了冷静思考,便渐渐肯定了他的原则。如哈尔拉莫夫的《教育学教程》就赞扬了他的这些原则,其中谈到高难度和高速度原则使苏联教育学对可接受性原则的解释作了重大改变。“高难度地进行教学,是指引导学生进行积极的认识活动,激起他们的求知精神,给他们布置足够分量的创造性练习,使所有学生无论能力大小都能在学习中充分发挥自己的力量。”巴班斯基也在《教学教育过程最优化》中说:“赞科夫的著作最具体地阐述了发展教学的原则。教学大纲和课本应当根据这些原则规定学生学习教材最优的复杂程度和难度,更快的速度,着重注意理论问题,保证学生理解学习过程。……所有教师必须继续积极地贯彻赞科夫所制定的发展教学的原则。”

但是两种根本不同的观点并不因此就可以消除分歧。教学的三功能论者对教学原则采取兼收并蓄的办法:保留了过去为传授知识服务得好的教学原则;为加强教育的功能和教学原则的思想性,提出了教育目的的总原则;吸收了为发展功能而探索到的教学原则。发展核心论者则坚持从实践中确定教学论原则及其体系。

### 三、关于教养内容问题

本书对于教养内容提出了这样的新观点:不能把教养内容简单地看成知识的总和,而应看作是先辈所积累起来的社会经验。因此,教学不只是传授知识,而是全面传授社会经验,这种社会经验是人类在改造客观世界过程中所积累起来的物质文化和精神文化,它包含着四种成分,教养内容必须按这四种成分相应地分成以下四类:

(一) 关于自然、社会、思维、技术和活动方法的知识体系。只有掌握这些知识体系，才能在学生意识中形成辩证唯物主义世界观，才能掌握认识活动和实践活动的正确方法。

(二) 一般智力的技能、技巧和实践的技能、技巧的体系。这是许多具体活动的基础，只有掌握这些技能、技巧，才有本领继承社会主义文化。

(三) 创造性活动的经验。只有掌握这种经验，才有本领发展社会主义文化。

(四) 看待世界和人与人关系的经验，即情感、意志、道德和审美的修养体系。这如同知识和技能，都是形成共产主义信念和理想的条件。

这种观点贯串到教学计划、学科设置和教学内容的选择中。本书批评现行的教养内容长期忽视认识方法、科学方法和科学史。

这些意见表明了本书坚持教育学观点并以此改革教养内容，把传授知识、技能、技巧的范围扩大和加宽，特别注意有关发展功能的内容，如提出关于思维的知识体系、智力的技能技巧和创造性活动的经验，是出于发展功能的需要；批评现行教养内容忽视认识方法等等，也是出于这种需要。

赞科夫在改革教养内容方面采取了不同的办法。他从促进学生一般发展的需要出发，用实验教学的事实，首先突破了长期统制小学教学内容的可接受性原则，论证了教材编得太容易，教学进度放得太慢，单调的复习安排过多，理论知识贫乏和肤浅，服从于技巧的训练，通过观察直接认识周围世界的范围太窄，助长了只用口语和文字教学，过多地要求学生记忆，忽视了思考，等等。他针对这些缺点来改革教养内容：(一) 认为小学生思维的特点不是只能具体思维，不能抽象，而是在抽象和概括方面不断进步，因而增加了或是提前了教养内容中的理论知识。如把算术课本改成数学课

本,增加了代数和几何的初步知识;语法方面把原来要到三年级才学习的名词,到四年级才学习的形容词、代词和动词,都提前从一年级开始学习。(二)扩大学生通过观察和实物认识世界的范围。如把原来要到四年级才开设的自然课,到初中才开设的地理课,都提前到一年级开设,并相应地规定了参观和观察的课时。(三)大大加快了教学进度。原来在四年制小学完成的教学任务,他只用三年就完成了,而且知识量有所增加,掌握知识的质量也有所提高。

本书和赞科夫所设想的教养内容的改革,都是扩大和加深教养内容,如本书提到要掌握关于思维的知识体系,这就要增加哲学、逻辑学和心理学的知识,或者增加有关认识方法、科学方法和科学史的材料。有关思维的科学与其他科学相比,尤其同自然科学相比,显得相对地落后,而且很不普及,更增加了教学的难度。赞科夫给小学生增加的知识更多更深。现在国内外普遍反映学生负担过重,再扩大和加深知识,不是更加剧了矛盾吗?本书想用培养自学能力的方法来解决这个问题,想走出一条从教学向自学渐渐过渡的路子。这不过是设想,无法判断实际结果。赞科夫采取了彻底改革的办法,抛开传统的教学体系,别建一套实验教学体系,并且用实践证明了这条路是行得通的,但是在苏联一直没有普遍推行他的这套教学体系,至今苏联教育科学院普通教育科学研究所还在继续实验研究这套教学体系。

#### 四、关于教学过程问题

传统教学论把教学过程看作是教师向学生传授知识的过程,本书则认为是教师向学生传授社会经验的过程。所谓过程,本书认为是系统状态的更换。教学是一种活动,因此,教学过程就是活

动系统状态的更换。这种活动系统最主要的两个成分是教和学，教和学的统一反映了教学的特点，决定了教学论的关系体系，保证了这个体系的完整性。教和学的活动都是适应社会的需要，为了造就社会所需的人才，为了传授社会经验。社会对教育的要求，首先体现在教养内容上，“完全可以肯定，教学过程、教学方法、教学组织形式，都是由教养内容决定的。教养内容体现了社会目的，社会目的决定实现目的的手段。”从实际的教学来看，教养内容存在于各种教学活动的形式之中，它是按教学阶段和每一节课分配的，各部分教养内容都是通过一节课实现教学的。所以教养内容是各节课的教学内容同教学过程的统一。

教的活动、学的活动和教养内容是教学的三个基本因素，缺少这些因素就没有教学。这些因素之间的相互作用构成了教学。教的活动必须以下列教学手段为前提：实物手段（教材、仪器、直观教具），运动手段（实验和实际演示活动）和智力手段（逻辑、结构等）。学的活动也必须具备这些手段。利用这些手段必须采取多种多样的方法，这就是教学方法。因此，教和学的活动、教养内容、教学手段、教学方法便在教学中交互作用，使学生的品质和个性特征不断变化，构成了教学过程。

苏联去年出版的巴班斯基主编的《教育学》，对教学过程下了这样的定义：“教学过程是教和学的有目的的、连续不断地变化着的交互作用，在这种交互作用的进程中完成教养、共产主义教育和学生一般发展的任务。”还指出“教学过程是完整的教育过程的一部分，完整的教育过程也包含特殊的狭义的教育过程”。

另一种观点是把教学过程看作在教师指导下的学生的认识过程。如哈尔拉莫夫的《教育学教程》就对这种观点作了详细而具体的说明。他以“浮力”的教学为例，具体揭示如何从事实和现象形成表象，也就是形成感性认识，然后再如何从表象进入概念，也就

是从感性认识进到理性认识。

赞科夫把教学过程看作是按照他的实验教学体系来接受教学和教育的学生的—般发展过程。他认为在学生—般发展取得进展的基础上，才能高质量地领会知识和掌握技能、技巧。他提出的“—般发展”，按他的解释，是个无所不包的概念，首先包括儿童的身体发展和心理发展，但是实验研究的仅是心理发展。心理发展不仅包含智力、情感和意志的发展，也包含道德、审美等的发展。不过从他通过观察活动、思维活动和实际操作活动抓儿童的一般发展来看，他抓的中心环节是儿童的智力活动，也就是儿童的认识活动。抓住这个中心环节就能全面地抓住儿童的一般发展。他在日常的教学活动中，首先注意儿童的观察、思维和实际操作活动，通过这三条线索进入儿童的情绪、意志等内部领域，从儿童的内部领域去探索教学和—般发展之间的规律性联系，根据探索到的联系确定教学方法，在教学方法的基础上形成教学原则和教学论。他说：“我们在制定新的小学教学体系时，遵循的主要的心理学方针，就是我们年复—年地对学生进行研究。”“教学与发展问题本身的性质要求必须把对学生的心理学研究有机地包含到教育学研究中去，因为这里提出的问题是教学结构与学生心理发展进程的本质联系问题。”（着重点是赞科夫加的）他还说：“在我们的教育实验研究中，揭示学生心理活动有规律的前进的—运动，对确定这一教学论体系的效果具有决定性的作用。”

教育学观点和心理学观点对教学过程的—认识正好是两条相反的—线索。

教育学观点看教和学的—交互作用是从教学目的出发的。教学目的是社会对教育提出的—要求，它体现在—教养内容中。教养内容决定着—教学手段和—教学方法。教师根据—既定的—教养内容、—教学手段和—教学方法，也就是—课本和—教学指导书，对—学生进行—传授活动，

学生便进行接受教师传授的活动，于是教的活动便和学的活动发生交互作用。教材从一课到一课地向前推进，教和学的交互作用便连续不断地运动着、变化着和发展着，就这样构成了教学过程。只要教材不变，教学方法基本上也不会变，教学过程也就可以从一年级到毕业，周而复始地重复不变。

心理学观点看教和学的交互作用是从学生的认识活动出发的。教学目的必须通过学生的认识活动才能得到实现。教养内容只有通过学生的认识活动，才能很好掌握。教学手段和教学方法只有适应学生的认识活动，才能产生更大效用。教的活动只有符合学生认识活动的规律，才能真正激起学的活动，才能把学生吸引到教学活动中来，产生教和学的交互作用。否则，学生可能根本不进入教学活动，甚至跟教的活动对立；或者只有一部分学生进入教学活动，另一部分学生不进入。因此，教师必须首先认识学生的认识活动，找到这种活动和教学之间的规律性联系，根据这种联系来考虑如何使学生掌握教材，找到相应的教学手段和教学方法，把学生引入教学活动。如果教师还不能如愿地引导学生进入教学活动，那多半是因为教师的方法不对，必须从教学实践中去找原因改进教学手段和教学方法。当然所找出的原因也有可能是教学目的和教养内容不适当，不能反映客观规律，这就应改变教学目的和教养内容。如四年制小学可以改成三年制，算术课可以改成数学课等等。总之，只有教学和学生认识活动之间的规律性联系，才是第一性的，不以人的意志为转移的，不可改变的。至于教学目的、教养内容、教学手段和教学方法等，都不是第一性的，都是观念地反映出来的东西，这些东西是否反映客观规律，必须接受实践检验，根据检验的结果修改和完善。

本书一方面坚持教育学观点，一方面也对这种观点是否科学提出疑问。如说“理论，包括教育理论在内，必须揭示它研究的现



象所固有的客观规律。但问题是,既然过程是人为的,那么这个过程有没有不依人的意志为转移的客观规律呢?不言而喻,自然界的天然体是有这种规律的。那么人为的、有目的的教学体系是否也有这种规律呢?……是否只有研究教学过程中表现出来的人的心理上的某些客观特征的心理理论才是有用的呢?”的确如此,既然承认学习就是认识,学的活动是教学主要矛盾的一个方面,就没有理由在教育学的研究中排除这种心理学理论。无怪一些教育学家要批评传统的教育学只是技艺,不是科学,是没有儿童的教育学。

## 五、关于教学方法问题

本书批评传统教学法尽管研究了几百年,而且至今还在研究,但是研究者往往只注意到教学活动的外部形式,没有抓住教学活动中的主要东西,即学生认识活动的特点。因此,对教学方法带来了四个问题:(一)把教学活动的外部形式当作了教学方法,讲述课文就是叙述法,让学生看实物或物体图形就是演示法,对学生提问、检查他们的知识就是提问法,诸如此类的方法,名目繁多,五花八门。(二)对什么是教学方法,也众说纷纭,莫衷一是,有的说是教学工作方式的总和,有的说是教师引导学生由不知到知的途径,有的说是教学内容的形式,等等。(三)对教学方法的分类也各说不一,有的主张沿用按知识来源分类的传统方法,有的主张根据教学论的任务分类,有的主张按思维的逻辑形式分类,还有的主张把以上三种方法综合起来分类。(四)以上情况对教学实践产生了不良影响,使培养出来的学生智力发展水平很低,缺乏创造精神。

本书认为,研究教学方法应分为两个层次,一个是从一般教学论的角度去研究,以便揭示各种教学方法的实质和特点;一个是从