

中国教师丛书

当代国外
教学理论

胡正亚 编著

远方出版社

中国教师丛书

当代国外教学理论

胡正亚 编著

远方出版社

责任编辑:胡丽娟

封面设计:车 艳

中国教师丛书
当代国外教学理论

编 著 者	胡正亚
出 版	远方出版社
社 址	呼和浩特市乌兰察布东路 666 号
邮 编	010010
发 行	新华书店
印 刷	北京市朝教印刷厂
版 次	2005 年 9 月第 1 版
印 次	2005 年 9 月第 1 次印刷
开 本	850×1168 1/32
印 张	500
字 数	5000 千
印 数	5000
标准书号	ISBN 7-80723-075-4/G·47
总 定 价	1250.00 元(共 50 册)

远方版图书,版权所有,侵权必究。

远方版图书,印装错误请与印刷厂退换。

前 言

什么是高质量的教师？怎样培养高质量的教师？谁能胜任 21 世纪的教育？这些都是社会广泛关注的问题。

教师质量问题不仅反映教师自身的素质，而且关系到教师教育的全过程，涉及到教师教育的制度保障。教师职业从经验化、随意化到专业化，经历了一个发展的过程。20 世纪 60 年代中期，许多国家对教师“量”的急需逐渐被提高教师“质”的需求所代替，对教师素质的关注达到了前所未有的程度。20 世纪 80 年代以来，教师专业化则形成了世界性的潮流。要求高质量的教师不仅是有知识、有学问的人，而且是有道德、有理想、有专业追求的人；不仅是高起点的人，而且是终身学习、不断自我更新的人；不仅是学科的专家，而且是教育的专家，具有像医生、律师一样的专业不可替代性。这就要求教师的培养培训机构，要求国家的教师管理保障制度，都实现相应的重大变革。

《中国教师丛书》从中国教育政策和发展战略出发，运用现代教育科学的最新成果，考察当前中国教育面临的困难，分析中国教育体制和教育战略的得失，寻求解决教育问题的途径。它的初衷是将一些青年学者对中国教育现状和背景的最新思考推向社会，是为一切关心教育发展的人士服务。因此，

希望每一个勤于思考社会问题的读者都能从这套丛书中受到有益的启发。

本套丛书不是研究纯学术问题的专著,而是面向社会各界的教育反思性读物,它对当今中国教育热点问题作了简明而不乏深刻的述评。丛书资料翔实、分析严谨、文字流畅,既富有开拓性、批判性,又有生动、活泼的文风,并有较强的大众性和可读性。

限于时间紧,编者知识有限,本套丛书在编写过程中难免会有不足之处,还望广大读者及教育工作者斧正,以便我们更好的修订。

编 者

目 录

第一章 国外教学理论的发展过程	(1)
第一节 国外教学理论的萌芽期	(1)
第二节 国外教学理论的形成期	(4)
第三节 国外教学理论的发展期	(11)
第四节 国外教学理论的繁荣期	(17)
第二章 德国教学理论	(27)
第一节 德国范例教学理论	(27)
第二节 克拉夫基的范畴教育思想和“批判——设计教学论”	(36)
第三节 浅谈“交往教学论”对地理课堂教学的启示	(47)
第四节 暗示教学法	(51)
第三章 美国教学理论	(54)
第一节 卡甘小组互助合作学习的“结构法”	(54)
第二节 布鲁纳的理论	(83)
第三节 斯金纳的程序教学理论	(137)

第四节	班杜拉的生平及著作·····	(158)
第五节	布卢姆的教育思想·····	(176)
第六节	加涅的学习结果分类·····	(183)
第七节	奥苏伯尔有意义学习理论·····	(187)
第四章	前苏联教学理论·····	(191)
第一节	阿莫纳什维利的教学法·····	(191)
第二节	发展性教学理论的代表 ——赞科夫·····	(205)
第三节	最优化教学理论的代表 ——巴班斯基·····	(221)
第五章	其它理论·····	(231)
第一节	弗莱雷的“对话式教学”述评(巴西)·····	(231)
第二节	日本学力理论的历史发展·····	(242)
第三节	展望“后现代思想”下的新课程·····	(250)
第四节	小组教学学习理论·····	(271)
第六章	当代国外教学与课程改革·····	(288)
第一节	国外新世纪基础教育课程改革的共同特点 ··· ·····	(288)
第二节	美国中学教学组织形式的改革·····	(292)
第三节	英国基础教育富有特色的教学活动·····	(294)
第四节	国外教学设计研究现状与发展趋势·····	(305)

第一章 国外教学理论的发展过程

国外教学理论的发展以西方为主体,发展历程曲折而漫长,大致可分为萌芽期、形成期、发展期和繁荣期四个阶段,且在不同的发展阶段呈现出不同的特点。

第一节 国外教学理论的萌芽期

教学理论源于教学实践,国外古代教学经验的长期积累孕育了最初的教学观念和思想。正如恩格斯所说:“在希腊哲学的多种多样的形式中,差不多可以找到以后各种观点的胚胎、萌芽。”国外教学思想的源头亦可追溯到古希腊。当时的智者派(Sophists 或译诡辩派)就云游各地,以传授雄辩术为职业,很重视讲述、解释、演说、对话、争论、辩难等技巧。其代表人物普罗塔哥拉(Protagoras,公元前 481—前 411 年)曾对教学发表过许多有意义的见解,如“对于学习,天禀和练习是同样的需要;我们应从少年学起。没有实践的理论 and 没有理

论的实践都没有意义。学习如果没有达到相当的深度,便不能在灵魂中生根”。智者派根据这些原则,在教学方法上便注重练习。雅典著名思想家苏格拉底(Socrates,公元前469—前399年)在其教学中使用对话、提问、暗示、诘难、归纳等方法,激发学生思维,以使之主动寻求答案,称之为“产婆术”,教育史上认为这是西方最早的启发式教学。苏格拉底在教学中总是力求寻找具有普遍意义的原理与观念,并将其视为教学的最终目的。其教学过程的基本特征是:“由普遍经验概括开始,进而达到构成特殊事实的基本概念的更适合的定义”。照亚里士多德所说,这是一种经过评议下定义的过程。古罗马著名教育家昆体良(Marcus Fabius Quintilianus, 35—95)系统地总结了罗马的教学成就和自己从教二十余年的教学经验(特别是教学法方面的经验),写成十二卷的《雄辩术原理》,被誉为古代西方的第一部教学法专著。他认为“教学要能培植各人的天赋特长,要沿着学生的自然倾向最有效地发展他的能力”。教学时要注意智力劳动和休息互相调剂,最好的休息是游戏。他详尽地研究了教学法,提出学习的三个顺序递进的阶段:摹仿——理论——练习,而尤重练习的作用。这些都是很有价值的。

中世纪是宗教统治的时代,科学成为神学的“婢女”,受经院主义哲学的影响,教学领域内盛行抽象烦琐的推论、玩弄概念和咬文嚼字,呆读死记成为主要的学习方法,学生的独立思

考被视作“邪恶”，因此教学理论发展缓慢，处于长期相对停滞状态。欧洲文艺复兴时期，人文主义教育家们在批判中世纪经院主义教学思想的基础上，对教学理论作出了突出的贡献，推动了西方教学论的发展。意大利人文主义教育家维多利诺（Vittorino da Feltre, 1378—1446）创办“快乐之家”学校，旨在强调个性愉快活泼地得到发展。他十分赞赏柏拉图的教育名言：“自由人不能用强迫的或苛酷的方法施教。”在教学中强调师生之间和睦融洽的气氛，实施新的教学方法（如应用活动字母教授读写、应用游戏的方法传授初步的算术知识等），注意培养学生的独立性和创造性。尼德兰人文主义教育家伊拉斯谟（Desiderius Erasmus, 1467—1536）认为学习既需要付出艰辛的努力，又需要学习兴趣的伴随；而教师则应讲求教学的技巧和方法。法国人文主义教育家拉伯雷（François Rabelais, 1483—1553）在其著名的教育小说《巨人传》里，为人们“提供了一幅直观教学的艺术图画”，从而使教学“变得如此愉快、轻松、富有吸引力，以致觉得与其说它像学生的学习，毋宁说它像国王的消磨时光”。人文主义教学思想高度尊重人的个性和自由，是文艺复兴时代精神在教学领域的反映。

这一时期的教学理论发展具有如下特点：（1）尚处于萌芽状态，没有从哲学整体中分化出来；在个别教学实践中产生的教学观点和教学思想，是古代思想家们智慧的结晶；（2）对教学的认识和表述多是直观的、感性的经验描述，缺乏概括的、



理性的理论升华;(3)在教学技巧与学习方法方面积累了丰富的经验,其实践上达到的艺术水平给后人以多方面的启示;(4)教育家的教学思想还是零散的、不够系统的,更没有形成完整的理论体系。尽管如此,萌芽期的教学思想仍然是教学理论进一步形成与发展的历史基础。因为“萌芽虽然还不是树本身,但在它自身中已有着树,并且包含着树的全部力量”。

第二节 国外教学理论的形成期

近代是国外教学理论的形成时期。资产阶级革命和工业革命的发生,是这一时期教学理论发展的社会背景;自然科学特别是心理学的发展,为教学理论科学化水平的提高奠定了基础;启蒙运动的爆发,给教学领域带来崭新的思想启迪。1632年捷克大教育家夸美纽斯(Johann Amos Comenius, 1592—1670)出版了教学论史上划时代的著作《大教学论》。17世纪因此而被称为教学论的世纪。夸美纽斯受到德国教学法革新家拉特克(Wolfgang Ratke, 1571—1635)和英国哲学家培根(Francis Bacon, 1561—1626)的思想的影响,更受到伊里亚斯·博定(Elias Bodin, 1600—1650)所著《“自然的”教学论》(“Natural” Didactie)一书的直接启发,却不像其先辈那样把思维的视野仅局限于具体的教学方法,而是尝试将“教

学法”变成“教学论”(didactic)。夸美纽斯给“教学论”下的定义是：“教学论是指教学的艺术”，“是一种把一切事物教给一切人类的全部艺术”。因此正是夸美纽斯第一次确定了教学论的概念并构成了它的体系。在《大教学论》中，他对教学理论问题作了广泛而系统的论述，其“主要目的在于：寻求并找出一种教学的方法，使教员因此可以少教，但是学生可以多学……”在适应自然的教学观的基础上，夸美纽斯重点探讨了教师教学的规则与技巧，像建立秩序，讲求方法；激发兴趣，学有所乐；直观形象，保持注意；启发思维，因材施教；顺性量力，循序渐进；耐心指导，慎用惩罚等，并由此形成了以“教”为中心的西方教学论传统。他在教学论史上的作用是开拓了教学的两个方面：客观方面（教学规律）和主观方面（运用这些规律的艺术），从而为教学理论（教学论）和教学艺术奠定了基础。夸美纽斯的《大教学论》一方面集文艺复兴以来的教学论思想之大成，另一方面又以突出的理论创造成为教学论从哲学体系中分化出来向独立学科发展的开端和基石。当然，夸美纽斯也和他的同时代人一样，“没有能够超出他们自己的时代所给予他们的限制”，其教学理论中还留有宗教神学影响的印记，没有彻底摆脱唯心主义世界观的局限。不过，这并不影响他及其《大教学论》在教学论发展史上的里程碑地位。

夸美纽斯之后，法国的卢梭(J. J. Rousseau, 1712—1778)和瑞士的裴斯泰洛齐(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746



—1827)继承和发展了夸美纽斯的自然适应教学思想,对近代教学理论作出了重要贡献。卢梭作为18世纪著名的启蒙运动思想家,其在1762年出版的《爱弥儿》揭开了西方教学思想中个人主义价值取向的序幕。他倡导自然主义教育,其教学理论是以发展儿童的独立精神、观察能力和灵敏性为基础的。他认为儿童应真正成为教育的主人,应当尊重儿童的需要、能力和兴趣。因为“儿童是有他特有的看法、想法和感情的;如果想用我们的看法、想法和感情去替代他们的,那简直是最愚蠢的事情”。主张让“儿童自己思考”、“自己发现”、“自己行动”。卢梭的教学思想使教学理论研究向心理学化发展迈进了一大步,并成为后来“儿童中心论”和“发现法”的渊源。裴斯泰洛齐深受卢梭教学思想的影响,并亲自创办学校,将之付诸实践。所谓“卢梭播下的种子,到裴斯泰洛齐时期开始开花结果”。他长期坚持教育实验,勇于实践和革新,在教学理论方面有自己的创造。他认真研究并明确提出了教学所依据的基本原则、初等学校教学过程的基本要素,系统研究并创立了初等学校的各科教学法,提倡直观教学,强调教学必须在严格的顺序中进行,指出了为教学而研究儿童心理的必要性,成为教学“心理学化”的先驱。但他把教学中发展思维和积累知识分割并对立起来,以及重视机械练习等也影响了教学理论的科学性。

德国著名教育学家赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart,

1776—1841)在裴斯泰洛齐教学“心理学化”思想影响下,对将心理学引入教学进行了长期的研究。在教育史上第一次建立了以心理学为基础的教学理论,并第一次把教学论作为教育学的相对独立的组成部分。他将统觉(apperception)原理运用于教学之中,正确阐明了多方面兴趣(经验、思辨、审美、同情、社会、宗教等六方面兴趣)是传授新知识、形成新观念的基本条件,是教学方法的基础;明确提出了教育性教学(Erzieherische Unterricht)的概念,认为“教学如果没有进行道德教育,只是一种没有目的的手段;道德教育如果没有教学,就是一种失去了手段的目的。”创立了教学过程的明了(给学生明确地讲授新知识)、联想(新知识要和旧知识联系起来)、系统(作概括和结论)、方法(把所学知识用于实际)四阶段论,使杂乱无章、混淆不清的教学过程逐步走上了有章可循的轨道。后来被他的后继者威勒(Tuiskon Ziller, 1817—1881)加以发展,成为分析、综合、联合、系统和方法等五个阶段。威勒的学生赖因(Wilhem Rein, 1847—1929)又把这五个阶段称为预备、提示、联系、总结、应用,成为传统教学的一个重要模式,被称为“五段教学法”。赫尔巴特及其学派建立起以掌握书本知识为主旨的被称为传统教学论的完整理论体系,提高了教学论的理论水平。并曾统治欧美教育界达半个世纪之久,甚至影响到东方的中国和日本。在赫尔巴特教学理论的发展中,也存在着许多弊端,如只重教,轻视学,虽然也提出重视学生

的兴趣等,但其重点放在教师的教上;其教学形式阶段论,后来被奉为金科玉律而不分条件地加以运用,结果导致了形式主义和教条主义的泛滥。如果说赫尔巴特本人还是将教学论看作教育学的一个分支的话,那么,赫尔巴特学派的奥·维尔曼(O. Willmann, 1839—1920)则严格地对教育学和教学论加以区分。维尔曼开始扩充了教学论的概念,并把教学论看作与教育学并驾齐驱的教育科学的一个部分。他在1882年出版了两卷集的教学论专著《教学论作为教养的科学》,提出教学论的内容应是:教学目的论、教材论、教学原理、教具论和教学方法论,初步勾画出教学论学科的一个轮廓。

19世纪中叶德国资产阶级民主主义教育家第斯多惠(F. A. W. Diesterwey, 1790—1866),被认为是“夸美纽斯和裴斯泰洛齐逝世以后西方最伟大的教学论专家”。他接受卢梭教育思想影响,继承和发展了裴斯泰洛齐教学法原理。在其代表作《德国教师教育指南》中,他详尽地论述了教学过程中教师必须遵循的三十三条教学规律和规则。从“人的主动性是人的本质”这一观点出发,认为教师主要应发展学生学习的主动性,提出最高教学原则是“激励学生独立地研究真理”,或者是“激励学生的认识素质,使它们在掌握和找寻真理中得到发展”。第斯多惠主张采取“发展的”教学方法,而不主张采取“传授的”教学方法,所谓“不好的教师是转述真理,好的教师是叫学生去发现真理”。第斯多惠在《德国教师教育指南》中

述及的教学论论点,有许多如“由近到远,由简到繁,由易到难,由已知到未知”,“安排教材,在下一阶段要采取新的形式来复习上次学习的东西”,“由实物过渡到实物的标志,而不是与此相反”等等,已成为教学论的永久的财富。

英国著名教育家斯宾塞(Herbert Spencer, 1820—1903)的教学论思想以实证主义和心理学为理论基础,是在批判旧教学论基础上产生的。他提出教学要为“完满生活做准备”,确立了功利主义的实科教学课程体系。主张教学应适应儿童心智发展的顺序,从简单到复杂;应从具体到抽象、从现象到理论、从实验到推理;应相信学生,启发学生独立学习。他在其《教育论》中指出:“应该引导儿童自己进行探讨,自己去推论。给他们讲的应该尽量少些,而引导他们去发现的应该尽量多些。”他“视兴趣的为教学的指南针与标准”,认为衡量教学的效果如何,主要看它“是否在学生中间造成一种愉快的兴奋”,因此他坚决主张:“要一切教育带有乐趣”。他还将培根的科学方法——观察法、实验法、归纳法——用于教学,使教学摆脱空洞的说教,提高了教学的科学性和启发性。

19世纪“俄国教师的教师”乌申斯基(1823—1870)强调教育教学要建立在科学的基础上,主张教育教学要以解剖学、生理学、哲学、历史学等为基础。他批判继承了夸美纽斯等前辈教育学遗产中的教学原则和方法,提倡适应性教学:“如果教育学希望全面地去教育人,那么它就必须首先全面地去了

解人”。指出教学过程首先是一个意志的过程,但也要考虑儿童兴趣的必要性,要辩证地处理教学过程中学生的学习兴趣和意志的关系。他提出了一切教学都必须具备的“必要条件”是“(1)及时性;(2)循序性;(3)固有性;(4)连贯性;(5)掌握知识的牢固性;(6)明晰性;(7)学生的独立性;(8)松紧有度;(9)道德性;(10)有益性。”这十个条件是成功的教学条件,在乌申斯基的教学体系中占有重要地位。教育史学界一般把这些条件概括在“自觉性和积极性原则”、“教学的连贯性”、“教学中的直观性”与“掌握知识和熟练技巧的巩固性原则”等四条教学原则中。他的全部教学论思想对 19 世纪末与 20 世纪初的俄国教学论发展产生了深刻的影响。如谢明诺夫、沃多沃佐夫等人都是乌申斯基先进教学思想的积极继承者,安拉斯达西耶夫的《有成效的教学的基础》、耶里尼茨基的《教学论教程》、季霍米罗夫的《教学论基础》等著作在许多方面都是依据乌申斯基的论点的。

这一时期的教学理论发展具有如下特点:(1)教学论的概念正式运用,教学论的内涵得到揭示,教学思想从哲学中分离出来,逐步形成相对独立的完整体系;(2)教学论与心理学建立起联系,教学“心理学化”运动使教学理论的科学化程度显著提高,教学论的科学基础问题得到重视;(3)对教学理论的认识和表述开始从经验描述走向理论说明,从具体比喻发展为科学论证,从哲学思辨朝实验研究过渡,教学理论的研究方