

外国教育丛书

中小学教学改革的
理论和实际

-3

人民教育出版社

外国教育丛书

中小学教学改革 的理论和实际

人民教育出版社
《外国教育丛书》编辑组编

人民教育出版社

1979·北京

中小学教学改革理论和实际

人民教育出版社

《外国教育丛书》编辑组编

人民教育出版社出版

新华书店北京发行所发行

河北新华印刷一厂印装

开本787×1092 1/32 印张7.5 字数180,000

1979年1月第1版 1979年8月第1次印刷

印数 00,001—80,000

书号 7012·030 定价 0.52 元

《外国教育丛书》出版说明

一、为了帮助我国教育工作者了解外国教育的情况和经验，作为发展我国社会主义教育事业的借鉴，我们编辑出版了这套《外国教育丛书》。

二、本丛书按照我国为实现新时期的总任务对教育提出的要求，并根据资料的可能拟定选题。第一批选题有如下几种：

- (一) 六国教育概况
- (二) 高等教育的现状和趋势
- (三) 高等学校的科学研究和研究生教育
- (四) 六国著名大学
- (五) 中小学教学改革的理论和实际
- (六) 师范教育的现状和趋势
- (七) 高等工程技术教育
- (八) 中等职业技术教育
- (九) 业余教育的制度和措施
- (十) 现代化的教学手段

三、本丛书目前介绍的主要是欧、美和日本等国教育的现状，所选文章都是本世纪七十年代发表的。各书内容主要是帮助读者了解情况，扩大眼界，对一些问题进行研究思考。读者务必考虑到我国是以马克思列宁主义、毛泽东思想为指导思想的社会主义国家，只能从中批判地吸取对我们有益的经验。

四、本丛书着重介绍情况和经验，也有少数研究批判的文章。但是大部分研究和批判的文章，还有待于读者自己去做。

五、本丛书由于资料所限，介绍的情况有些不一定完全准确，有些也不够完整和全面，有些或许已经过时，只能供参考。

六、本丛书的稿件主要是上海师范大学、北京师范大学、吉林师范大学和河北大学等校提供的，我们向所有供稿的院校、著者和译者表示感谢！

七、读者对本丛书有什么意见和要求，欢迎写信给北京人民教育出版社《外国教育丛书》编辑组。

目 录

现代资产阶级教学论的若干问题

.....苏联教育科学院普通教育学研究所 (1)
B. П. 拉 普 钦 斯 卡 娅

布鲁纳的课程论.....上海师范大学 邵瑞珍 (18)

赞科夫的教学论思想.....上海师范大学 杜殿坤 (35)

普通中等教育内容的科目结构的一些现实问题

.....苏联教育科学院教学内容和方法研究所 (61)
B. C. 列 德 涅 夫

关于课程改革的几个问题.....〔美〕布赖恩·霍尔姆斯 (73)

改革学校课程的必然性.....〔日〕大阪大学教授 扇谷尚 (87)

编制课程的两个新着重点.....〔美〕饶富·M·泰洛 (99)

论课程的内容和效用.....〔美〕B·奥赞奈尔·斯密 (102)

战后日本“学力论”的演变

.....〔日〕前北海道教育大学校长 船山谦次 (106)

开放教育——资产阶级“新教育”的变种

.....上海师范大学 刘佛年 (117)

开放教室..... (138)

美国小学的开放教育.....〔美〕查尔斯·E·西尔伯曼 (143)

战后美国中小学的教育改革.....北京师范大学 丁永奎 (154)

美国掀起“恢复基础”教育运动

……………〔日〕文部省调查统计课课长助理 小山俊也(165)

从“黄皮书”到“绿皮书”——英国拟订全国统一的

课程标准……………上海师范大学 钟启泉(170)

西德完全中学的传统和变革……………(175)

日本战后中小学的课程改革……………吉林师范大学 张述宜(179)

最近日本修订中小学教学大纲的情况

……………人民教育出版社 王正旭(201)

西方国家中小学的分组教学……………上海师范大学 李其龙(204)

为学习更有效而分组……………〔美〕多萝西·韦斯特比-吉布森(220)

现代资产阶级教学论的若干问题

苏联教育科学院普通教育学研究所

B·П·拉普钦斯卡娅

内容提要：这篇文章概括地介绍了美、英、西德等国教育界近一、二十年来对教学论问题的讨论情况。国外教学论发展的主要方向是研究如何发展学生的逻辑思维和创造能力。在教学内容上，主张讲清楚学科的基本概念（美国J·布鲁纳的“知识结构论”），强调学科间的紧密联系。对待不同智力水平的学生，主张在保证共同提高的前提下允许某些分化性的措施，以利于选拔人才。在教学组织形式和教学方法方面，也提出许多新问题，例如着重培养学生创造发明能力的“问题教学法”，以讲清“关键性问题”带动教学的“范例教学法”（西德），教学过程的积极化和个别化，等等，其目的都是要尽可能有效地培养学生的独立工作能力，提高教学效果。此外，在教学过程中，十分重视学生本身的主动性，强调照顾学生的兴趣，反对单纯记忆现成知识。在所有这些问题上，各派各家之间有许多争论。英国教育家W·雷奇蒙德把他们分成“内在论者”和“外在论者”两大流派，借以分清欧美教学论思想的发展线索。本文提到的各种代表人物中，美国心理学家J·布鲁纳的教学论观点有较大的影响，值得注意。

近十年至十五年来，西方资本主义国家的教育思想，特别在教学论方面，显得十分活跃。这种情况首先是由业已展开的科学

技术革命的要求、由劳动人民争取教育机会均等或教育民主化和提高教育质量的斗争的加强所决定的。本文的目的是向读者介绍资产阶级教育家们在教学内容、教学过程的组织形式等问题上探索新观点的情况。只要初步了解一下近年来发表的书籍和文章，就会注意到对以前所理解的教学的心理学基础的问题在看法上有了改变。这首先表现为不再把儿童的先天素质偶像化，而开始重视影响儿童发展的周围环境的因素。许多教育家对儿童智力天赋不变论持批判的态度，把重点转移到在教学过程中发展儿童的智力才能，这样就放弃了以前对教学过程的解释，那时认为教学就是要为发现儿童的内在素质和改造他的个人经验而创造条件。行为主义正在丧失自己的影响。许多教育家（特别在英国）从皮亚杰的理论中寻找教学过程的方法论基础，他们把皮亚杰提出的发展人的逻辑思维的主张、特别是皮亚杰关于儿童智力具体阶段的学说作为理解教学过程的实质的依据，虽然其中某些人对皮亚杰的这一学说作了重大的修正。

美国心理学家 J·布鲁纳对教学过程的心理学基础的研究作出了显著贡献。他早在五十年代中期就提出的、并在后来的著作里发展了的中心思想就是：“我们通过学习建立一个‘范畴’或概念的体系，这些‘范畴’或概念能帮助我们调节我们所接触到的大量刺激。”^①

我们还看到，资产阶级教学论里有两个主要派别，著名的英国教育家 W·K·雷奇蒙德把这两派叫做“外在论者”派和“内在论者”派。“外在论者”认为，人的形成完全决定于周围环境，因此教师的主要任务就是教学。“内在论者”则断言，在教学过程中占中心地位的是学生，教师的任务只是刺激学生去学习。^② 现

① J·布鲁纳、J·古德瑞、G·奥斯丁：《思维的研究》，一九五六年纽约版，第二四六页。

② W·K·雷奇蒙德：《教师和机器》，一九六八年莫斯科版，第一八〇页。

在,这两派的观点在一系列实际问题上有接近的趋势。同时,儿童中心主义(即“内在论”)本身就其经典的形式来说正在隐退,而主要地以新实用主义或称新儿童中心主义的形式出现,在这个新的主义中,这一流派原先的基本特征(拒绝提出教育的最终目的,在安排教学大纲时把儿童的兴趣偶像化,轻视系统的教学,不重视教师的作用等)采取了缓和的形式。与此同时,他们作出尝试,想建立一套新理论,这种理论要能够最充分地满足统治阶级根据心理学的最新研究成果和一系列实用主义教育学的原理而向学校提出的要求。在制订这种新理论的工作中,美国的J·布鲁纳、英国的W·K·雷奇蒙德、R·皮特斯、X·恩特维苏以及西方的其他教育家和心理学家作出了很大贡献。

这一流派的特点在于承认下列各点的重要性:(1)既要提出广泛的教学目的,也要提出具体的教学目的;(2)教学内容的价值;(3)向学生传授或让他们独立掌握实际知识;(4)培养学生对所学知识的自觉态度;(5)形成逻辑思维能力;(6)培养独立获取新知识的能力。这一流派的代表者高度评价教师在教学过程中的作用。虽然对教师作用的理解有所不同,但是他们在这样一点上是一致的,即教师活动的目的首先是要发展儿童的智力才能。这些观点首先反映在布鲁纳的著作中。到目前为止,他的著作《教育过程》(一九六〇年)以及稍后发表的《论教学理论的构成》(一九六六年)两书具有很大影响。布鲁纳关于教学过程的实质的思想,在不久前出版的《对教学的合理态度》(一九七二年)一书中有了进一步发展。

资产阶级教学论专家们也拿起了英国大教育家和哲学家A·怀德海的“教育就是获得运用知识的艺术”这一著名公式来武装自己。怀德海的教育思想正是在今天获得了现实的土壤。美国的一本叫做《教育计划研究》的著作里所发挥的正是这种思想。这本文集的作者之一D·李谈到,必须帮助学生掌握这样的过程,

他们能够借助于这些过程在未来的具体情势的启发下自己作出答案来。^① 提高教学效果的一个重要因素，就是要向儿童提出一些能把儿童提到较高发展阶段的任务，也就是说，实际上是提出了超前教学（опережающее обучение）的问题。“外在论”派的教育家们与主张学校里要有一种“幸福的气氛”并使儿童轻松地学习的儿童中心主义者不同，他们认为必须创造条件“以便充分表现儿童的力量，使他们得以体验紧张而有效的活动之余的满足”（布鲁纳）。同时，认为把“知”与“行”结合起来也是重要的。

最后，值得注意的是，现代西方资产阶级教育学对儿童的智力发展的性质持有独特的见解。过去，在学院式学校里，教学的一个传统性的突出特点，就是以发展智力的抽象品质（形式发展）为宗旨。现在的许多教育家则给学生智力发展的概念增加了更广的含义。法国的一份官方文件里说：“教育不能只符合认识的需要。它日益成为活动的工具。”接着强调指出，教育不仅应当发展抽象的理论思维，而且应当发展具体的实际思维。在这里认为极其重要的是要确定形成认识能力与实际掌握知识之间的正确比例。^② 许多资产阶级教育家现在倾向于取消形式教育与实质教育的二分法。其中有英国教育家 P·赫斯特和 R·皮特斯，有著名的西德教学论专家 B·克拉夫基和 H·德尔包拉夫。后面二人则主张形式教育和实质教育的完全融合^③。

在教学内容问题方面，我们认为可以把下列问题提出来加以单独探讨，如：教学内容的性质，教学计划和大纲的编制及教学目的问题，知识的结构和大纲的结构等。教学内容性质的问题在

① G·海斯、K·威尔斯编：《教育计划研究》，一九六六年波士顿版，第三二三至三二五页。

② 转引自吴里夫松的博士论文：《第二次世界大战后（一九四五至一九七〇）法国普通教育发展的基本趋势》，一九七一年莫斯科版，第四七六至四七七页。

③ H·法乌斯特：《资产阶级教学论的基本立场的分析》，载东德《教育学》杂志，一九七二年第六期。

科技革命的时代有了很特别的提法，因为它与许多教育家称之为“全人教育”（образование всего человека）的思想结合在一起，这种教育是与任何职业化、专业化、狭隘的专业划分相对立的。同时，认为很重要的一点是发展学生的“一般技术禀赋”。^①在解决这个问题方面，“外在论者”偏重知识，“内在论者”偏重培养学生掌握科学方法。而越来越多的教育家则认为不需要在这两种立场之间做出如此尖锐的对立。这样一来，就形成了现代资产阶级教学论上对这一问题的新观点。著名的英国教育家 P·赫斯特认为，掌握知识的本身就会导致儿童智力才能的发展，他说：“不去尝试把学生引入某一个领域或者在感到这件事有困难的时候就过早地放弃它，那就等于承认，学生只要是在学校里，就无论如何不能在这些领域中得到发展。”^②在这里，他表示反对一些资本主义国家的中学在中年级时（十四至十五岁）就把学习科目从一些学生的教学计划里抽掉的那种惯常的做法。

这一派的代表人物主张进行广泛的普通教育，同时他们认为，可以让某些学生不同程度地深入到所学的领域里去，因而可以允许在共同必修的科目表的范围之内将某些学科的教学大纲加以分化。分化首先根据爱好和兴趣来决定，但是又不单单以此为根据。布鲁纳，还有其他一些教育家，在谈到要仔细地研究“不同学生的教学的区别究竟应当表现在哪里”时，提出了才能的问题。他们认为问题在于怎样能够在保持全体学生共同学习内容的高水平的条件下，在对有各种才能的儿童的教学取得效果。在这一点上，那些主张根据学生的才能差别而教给他们以不同水平和不同质量的知识的人们，还没有完全丧失他们的影响。英国的大教育家 A·D·皮杰逊在讨论关于采用全体学生共同的教学大纲

① 《克罗兹报告》，一九五九年伦敦版，第四五至五二页。

② P·赫斯特和 R·皮特斯：《教育的逻辑》，一九七〇年伦敦版，第六六页。

的建议时，对这种建议作了如下的评价：“一种可能是，不愿意从事学术性工作的学生，已经明显地看到学术性课程对他们是无益的，却要被迫长久地学习这种课程，……其结果正好破坏和推翻了学校力求创造的价值本身。另一种可能是，把整个教学大纲加以稀释和缩减，以求维持大多数人的兴趣，这样就会把有能力的少数拖向倒退：教学大纲不能激发他们的智力，他们将在低于他们的能力的水平上工作；而这样做的结果将会消灭出人头地的志向。”^①由此可见，皮杰逊的立场反映了那些力求保持教育的上流社会（*élite*）性质的资产阶级教育家的观点。

布鲁纳则试图找到使所有儿童都受到完满教育的途径，他认为按照他所制订的知识结构理论来实现这一任务是可能的。关于布鲁纳的知识结构理论，在美国和其他国家许多教育家的著作中都有具体的介绍。这一理论意在解决学校教学大纲的结构问题。目前许多资本主义国家正在改革学校课程，因此对于教学计划和教学大纲结构的理论问题重视起来了。在这个问题上，“内在论”教育学的代表人物（即儿童中心主义者）反对明确规定教学大纲，主张在这种或那种程度上围绕儿童的兴趣来安排大纲。英国儿童中心主义教育学的著名代表 L·斯坦豪斯不是把教学大纲看作一种获得知识的目标明确的纲目，而看作是使儿童接触文化的途径，同时他认为，知识规范的标准应当在本组内部形成。^②

“外在论”教育学的代表人物则相反，认为严格规定教学大纲十分重要，并且公正地指出教育学在这个方面所做的事还很少。这一派的代表人物（正是他们在认真地研究这些问题）认为制订教学大纲的基础首先是要有明确规定的教学目的。R·皮特斯和 P·赫斯特写道：“要使大纲成为有效的东西，它们就必须导致不断

① A·D·皮杰逊：《教育的未来》，一九六八年伦敦版，第三五页。

② L·斯坦豪斯：《文化与教育》，一九七二年伦敦版。

地达到结构明确的一组目标。”^①

教学目的问题在近年的研究著作中占有重要地位。美国心理学家 R·梅哲尔在研究这个问题，另一个美国心理学家 R·加涅也在自己的著作中发挥它，布鲁纳近来的一些著作里也涉及这一问题。这一部分人对教学目的的总的观点现在在西方教育学中颇有影响，西德教育家 H·丘特肯在他的一篇文章中表达了这种观点。丘特肯认为，必须对教学大纲提出这样的目的，以便能够看出学校“按照一定的教学方向和对于各类学校及各种学习的水准的要求”而希望获得哪种类型的“最终产品”。^②他认为，教学大纲还有以下的职能：向大纲内的每一部分提出具体的教学任务；设计相应的教学关系；规定在教学过程中引入其他因素以达到预定教学目的而发挥这些因素的作用的途径；设计对各种教学手段的利用。最后，据丘特肯的意见，“未来的大纲应当包括与检查学生的成绩有关材料，以便查明他们是否达到了预定的教学目的。”^③

资产阶级教育家们在自己的著作里强调指出，这里谈的只是教学目的。但是在实际上，甚至纯粹的教学目的也不可避免地包含着与形成一定的信念相联系的价值成分。就是在关于教学目的的学说中，也不可避免地暴露出资产阶级教学论的阶级性。例如，前述的丘特肯关于学校的“最终产品”的言论中就明显地表现出这一点。在教学论方面，目前不仅在美国而且在西欧一些国家中都接受的规定教学大纲的主张，是以教学目的分类论为依据的，这种理论是由著名的美国心理学家 B·布鲁姆制订的，它从学生行为的概念中来解释教学的目的。教学目的被分为三大类：“认识性的”、“感情的”和“心理动作的”。属于“认识性目的”范围的，包括那些与知识的再现、智力才能的发展和技巧的养成相

① P·赫斯特和R·皮特斯，《教育的逻辑》，一九七〇年伦敦版，第七〇页。

② H·丘特肯，《对课程编制的建议》载《德意志联邦共和国的教学改革》，一九七〇年汉堡版，第一四三页。

③ 同上。

联系的教学目的。“感情的目的”范围内包括那些要求“改变学生的兴趣、关系和对价值的判断”的教学目的。“心理动作目的”范围内包括那些与熟练使用 (manipulate) 的技能和技巧有关的教学目的。每一类的内部又有不同水平的划分。^①

一部分相当有影响的儿童中心主义派的教育家则反对过细地规划教学过程和向教学过程提出具体任务。这些人的立场可以从前面提到过的 L·斯坦豪斯的言论里看得很清楚。他说：“我们应当规定教学的内容，而不应规定教学的任务。……把目的置于教学过程的中心的模式，会把教学内容降低到只起一种工具的作用的地位。”^② 在学科间联系和综合教学大纲 (интеграция программ) 的问题上，这两派的代表人物之间也进行着争论。彻底的儿童中心主义者把“周围生活的要求和儿童的兴趣”作为编制大纲的基础，因此他们认为只有把各门课程综合起来才能实现这些要求。他们的理由基本上是从情感出发的。他们说，分科教学大纲不能反映人的经验的统一性。通过各个学科反映出来的儿童周围的事物，显得残缺不全，互不联系。

但是，现在又有一批与儿童中心主义教育学并无直接联系的教育家，也出来批评分科教学。例如，早在一九六七年，纽约大学的 D·坦纳教授就指出分科有下列缺点。他认为，分科教学的原则是跟认识心理学对立的，因为重点放在一门学科的逻辑结构上，就会把学生的兴趣忽视掉或者推到第二位。学生背诵一些个别的事实和原理，他们的动机仅在于获得可以升级的分数。实际上只有借助学生本身的积极活动，才能使掌握知识的过程收到效果。坦纳认为分科教学的另一个缺点，是把知识分成了互不联系的因素。第三个缺点是讲授各门学科的教师之间缺乏一致。^③

① B·布鲁姆：《教学目标的分类学》手册第一卷，一九六七年纽约版。

② L·斯坦豪斯：《欧洲教育学》，一九七一年第六卷，第七四至七六页。

③ D·坦纳：《青年的学校》，一九六七年纽约版，第二三三至二三六页。

法国教育家 J·弗朗苏阿认为,中等教育内容中最有害的一点,就是堆积了许多各自分立的学科而又在它们之间缺乏正确的平衡:

“历史教师只管历史,生物教师只管生物,物理教师只管物理,他们都没有意识到,虽然每一门学科都包含一定数量的基本原理,是学生应当掌握的,但是学校教育就其总体来说追求的是另一个目标——培养能够理解现代世界的一代青年,他们要准备进大学求学,也要准备参加职业活动。”^①

尽管如此,“外在论”教育学的许多代表人物所持的立场,仍旧是主张利用对教学大纲的传统看法中的优点,并且把它同教育思想的最新成就结合起来,其中也包括利用儿童中心主义对教育学的贡献。美国教育理论家 R·班特和 A·安纳鲁提出:有两个因素,如能协同使用,将能够“为合理地解决”这一问题指出方向,并消除目前对大纲制订者所提出的指摘。这就是对编制大纲要有“结构的”观点和“人道的”观点。他们写道,所谓“结构的”观点,无非还是“分科的”观点,其中主要的不是单纯地学会实际材料,而是要掌握学科的结构。所谓“人道的”观点,就是要保证学生的动机形成,照顾他们的兴趣和爱好,同时又重视各学科的内容。^②

在布鲁纳的著作中可以看出把上述两种观点融合起来的趋势,他所发挥的知识结构论仍然赞成各科大纲分别编写。布鲁纳论证说,无论哪一门学科,也无论它有多么难,总是可以通过把它归结成一系列基本概念的途径,找出压缩它的范围的方法来的。只要找到了这样的结构,就能使学生比较容易地弄清楚这一个领域的情况,并且弄懂他们所学的零星知识在哪里、怎样以及为什么构成一个所要求的整体。布鲁纳在《论认识》一书里写道:“知识的结构、知识的联系和结果(由于这种联系和结果,使得一个思想

① 《教育学札记》,一九六九年第八二期第一五页。

② R·班特和A·安纳鲁:《中学课程》,一九六九年列夫英顿版,第二〇页。

从另一个思想里发生出来),构成教育的主要内容。”^①从这些原理出发,布鲁纳提出了下面四条原则,并认为这些原则在按照学科的基本结构而组织的教学中是可以实现的:(1)掌握基本概念能使所学的整个学科更容易接受;(2)某一个别的事实在没有与结构发生联系之前会很快被遗忘;(3)掌握基本概念能保证“训练的充分迁移”;(4)必须通过经常地反复地学习中小学里所学的基本材料,帮助学生缩小“基础”知识与“高级”知识(科学知识)之间的脱节。^②

英国教育家 P·赫斯特对这种观点作了哲学和教育学上的论证,他在解决教学大纲的结构问题上所持的出发点是:“全部知识分化成逻辑上彼此区别的形式或学科,这些形式或学科的数量是有限的。”他指出的这些形式共有七种:数学、自然科学、社会科学、文学和美术、道德、宗教、哲学。这些知识领域之间的区别是由它们各自不同的逻辑基础决定的;每一个领域都有不同于其他学科的概念结构的自己的概念结构。而结构正是在获取知识时必须掌握的科学的因素。^③布鲁纳所提出的并为“外在论”教育家所支持的关于在大纲中把“结构”观点和“人道”观点相结合的主张,在当年怀德海所提出的“螺旋式”大纲的思想中得到过体现。在这里,布鲁纳从这样一个原理出发:如果把一门学科的基本思想和基本原则转化成儿童能够利用的“看见现象的方法”,那末对任何一个儿童、在任何发展阶段上都可以以足够完满的形式讲述任何一门学科。布鲁纳提出这样一个思想:一些基本概念和基本原则应放在教育的低级阶段来学习。而要实现学生在以后各阶段的发展,就不必再引进对学生是新的概念和原则,而是把这些出发性的原则运用到更复杂的材料上去就可以了。这样一来,据

① J·布鲁纳:《论认识》,一九六五年剑桥版,第一二〇页。

② J·布鲁纳:《教育过程》,一九六二年莫斯科版,第二五至二七页。

③ P·赫斯特:《课程的逻辑》,载《课程研究》杂志,一九六九年五月第一卷第二期,第一五一至一五二页。