

20

世纪教育回顾
与前瞻丛书

困惑与抉择

——20世纪的新教学论

杨启亮 / 著



山东教育出版社

□总主编/陆有铨

20 世纪教育回顾与前瞻丛书

困惑与抉择

——20世纪的新教学论

杨启亮 著

山东教育出版社

20 世纪教育回顾与前瞻丛书

对峙与融合

——20 世纪的教育改革

冲突与整合

——20 世纪西方道德教育理论

挑战与应答

——20 世纪的教育目的观

反思与建构

——20 世纪的教育科学研究方法论

困惑与抉择

——20 世纪的新教学论

平衡与制约

——20 世纪的教育法

从滞后到超前

——20 世纪人力资本学说·教育经济学

学与教的历史轨迹

——20 世纪的教育心理学

震荡与变革

——20 世纪的教育技术

困惑与抉择

——20 世纪的新教学论

杨启亮 著

*

山东教育出版社出版发行

(济南经九路胜利大街)

山东新华印刷厂潍坊厂印刷

*

850 毫米×1168 毫米 32 开本 15.75 印张 5 插页 340 千字

1995 年 3 月第 1 版 1995 年 3 月第 1 次印刷

印数 1—2,000

ISBN 7-5328-2141-2/G·1952

定价 14.70 元

鲁新登字 2 号

目 录

引论：困惑·抉择·文化的启示	(1)
第一章 教学思想的历史沿革	(1)
一 20 世纪前教学思想的发展	(3)
二 冲突与抉择的课题	(42)
第二章 教育觉醒中的教学思想	(56)
一 现代教育觉醒与现代教学	(57)
二 传统教育中的传统教学	(64)
三 活动课程与问题教学法	(74)
四 课程科学化与班级授课制改造	(85)
五 批判传统的抉择课题	(92)
第三章 曲折探索中的教学困惑	(97)
一 邻近学科的发展与走向	(100)
二 新传统派教学思想的拓展轨迹	(113)
三 现代派教学思想的探索道路	(126)
四 批判理性的困惑课题	(149)
第四章 新教学论的背景文化启示	(157)
一 新科学技术革命的挑战	(158)
二 邻近科学发展的支持	(179)
第五章 新教学论的理论评价观点	(202)
一 布鲁纳和结构课程理论	(205)
二 施瓦布和探究学习理论	(221)

三 奥苏贝尔和学习策略理论	(229)
四 布卢姆和掌握学习理论	(238)
五 赞科夫和发展教学理论	(258)
六 瓦根舍因、克拉夫基和范例教学理论	(279)
七 斯金纳和程序教学理论	(301)
八 加涅和学习层次理论	(314)
第六章 新教学论的比较研究观点	(333)
一 新教学论分课题的比较	(333)
二 新教学论与批判传统的比较	(369)
三 理科教学改革比较	(383)
第七章 新教学论的拓展与流变	(392)
一 新教学论批判的课题	(392)
二 教学论向综合性研究的拓展	(401)
三 教学论向人本化思路的流变	(422)
第八章 教学论的跨世纪展望	(442)
一 迎接 21 世纪的教学改革走向	(443)
二 21 世纪教学论的必然张力	(454)
三 21 世纪教学论的抉择主题	(460)
附：主要参考文献资料	(475)
后 记	(482)

第一章 教学思想的历史沿革

伊丽莎白·劳伦斯(E. S. Lawrence)研究现代教育的起源时,概括出欧美教育的五大渊源,以倒溯时序的方法梳理出教育和教学的清晰脉络。1.当代所重视的儿童学和心理学成果;2.工业化来临后职员、工人、群众普及教育的需要,以及他们所重视的读、写、算基本“三会”;3.文艺复兴期间发现古希腊和古罗马丰富文化所重视的拉丁语、希腊文及文法学校;4.基督教的人格尊重和心灵、智育;5.古希腊时期认为人是整体需要和谐发展的智慧,视教育为精神而非商业性的事物。

劳伦斯确认当今教育占支配地位的是第二和第三渊源,但柏拉图及其同代人所提出的教育含义更为广泛的思想火花也越来越多地影响我们的学校。^①

所谓占据支配地位的渊源,显然是推出了围绕科学主义、理性主义、功利主义、物质主义的教育同人文主义、非理性主义、道德主义、形式主义的教育长期冲突摇摆的重大主题。而所谓越来越多地影响我们学校的渊源,显然是人性复归、当代人本、全人格教育等颇具整合特色的最年轻也最古老的教育主题了。这个主题也正是作者在序言中所表述的经常遭受到激烈反对却

^① [英] 伊丽莎白·劳伦斯著,纪晓林译:《现代教育的起源和发展》,北京语言学院出版社,1992年版,第1页。

又在有贡献的教育理论家的著作中流传着的思想中的主题：相信成长的内在力量，走向光明是人的本性，发展是人本身潜在力量的展开，而教育者要相信这种力量。

更明白些来说，这个在教育思想史中纵横贯穿的主题，正是古希腊教育思想的原始丰富、文艺复兴以后教育的人文主义再生和浪漫自然主义启蒙、本世纪导源于心理分析、无意识和潜意识研究而终至尊重人格内在力量的人本主义教育思潮的共同主题。它经历了宏观历史过程中的两次否定之否定。其间的“否定”，则是中世纪教育、工业化时期以后的功利主义教育。

这种粗线条的“明白”，能给我们 20 世纪教学困惑和抉择“奠基”，这个“基”就是劳伦斯所说的第一和第二渊源之间。而新教学论崛起与流变正是在这之间发生的机缘。但是真正的历史却绝非象粗线条这般简单，尽管可以说：任何一种文化形态历史只是若干各自独立的文化形态循环交替的过程，并据此认为传统通常会比革新更强大的因素，过去依然存在于生机勃勃的当今。但是，我们还必须说：任何领域的发展不可能不否定自己以前的存在形式，否定之否定则是事物发展两次向对立面转化的结果。“变异”不可忽视，许多仿佛是回归和再现的东西却已经拥有了根本不同的新质，新质则可能就包括了自然规律中的选择取舍的能动机制。循环交替因此是内在精神而不是外在物质的，这在教学领域，就是教学“传统”与教学“文化”的差异。

为此，我们还是把 20 世纪教学论研究放在时空连续的前提下，先来回溯纵观的历史，再来回溯历史中那些冲突与抉择的课题。

一 20 世纪前教学思想的发展

教学发展的轨迹在很大程度上就是教育发展的轨迹。教育史多数也是教学史。因为当我们只能从主要是关于学校教育的文献里去采摘雅文化资料，几乎谈不上任何在优美自然和祥和的社会环境中活跃思想、敏捷思维与智慧，完美情感与道德的人的“质”的把握的情况下，关于“人的教育”的宽泛意蕴就全然被学校课程桎梏而变异成“人的教学”了。

1

正如同在先秦诸子典籍里几乎能见到中国传统文化渊源的全部内涵一样，古希腊先哲们在狭小孤独的文化界域里探索研究所得出的结论也以不可估量的巨大张力，深刻地影响着西方文化。这期间不乏“误解”创造出的大量“正果”，以至不仅仅是文艺复兴的奇迹，启蒙运动的构想都似乎沐浴着希腊文化灯塔的灵光，即便当代思想的艰苦历程中也时常见到“返璞归真”的回归自然、复归人性的渴望。我们不能不惊叹人类创造的语言和符号的伟力，它记录下生机勃勃的活文化又浸润着文化后继的生长，当人们用现实经验的具体与语言符号记录的历史的抽象结缘的时候，不论主观愿望如何，他必然地进入了时空连续的文化场。

古希腊时期的教学思想的确是西方以至世界教学思想宝库里的一份伟大遗产。在 20 世纪初教学思想的觉醒、新教学论崛起并流变的过程中，这些思想依然负载着新质再度“复兴”。

当 20 世纪的唯理性教育以智慧为荣耀淘汰着人类正直高尚、诚实完美的品性，淡忘了古代教育对人类心灵的信念的时候，卡斯尔 (E. B. Castle) 曾呼唤古希腊教育思想与时代教育目标的整合：“古希腊人认为他们须创造的最伟大的艺术品是人……，今天，我们却不问怎样使一个孩子成为一个完整的人；而是问我们应当教他什么技术，使他成为只关心生产物质财富的世界中的一颗光滑耐用的齿轮牙。(Ancient Education and Today pp·102—103) 只要我们把自己的目标局限于解决眼前的实际问题，忽略古希腊哲学家和希伯莱先知们关于教育是创造人使其遵守道德、法律、为其展现“伟大的远见”等学说，那么，我们便不能找到符合现代男女儿童条件的现代教育的目的”(同上 P205)①。

早期的古希腊教育和教学思想是在由奴隶从事卑下工作的城邦社会结构中产生的。奴隶制政治经济制度要求教育培养巩固和维护它的人。和谐发展，自由及独立思考和探索精神，个人主义、人文主义、民主政治和快乐人生观的教育宗旨都是在排斥了奴隶的“人”的范域里建构起来的。我们在其后的历史沿革中，以概念或抽象的人与历史社会的人整合，思考的关于人的问题只能是传统精神支持着的意义宽泛的人而绝不可能也不应当拘泥于古希腊文化具体中的人了，因为奴隶制时的奴隶，

① [英] 伊丽莎白·劳伦斯著，纪晓林译：《现代教育的起源和发展》，北京语言学院出版社，1992 年版序言。

是连“齿轮牙”的关心也享受不到的。他们还不被作为“人”来理解。这是一个必须明确的基础问题。

自然美的境界里活跃了人的早期思维，人性的宗教观念，责任与民主的城邦地域局限，荷马诗歌里英雄的荣誉，使古希腊人获得了一种产生艺术和创造的大气候。正是在这种气候中，道德、艺术和体育训练和谐为具有适应性的均衡发展的教育和教学目标。

正是祥和的文化土壤孕育了财富和权利的急剧增长，政治和宗教权威开始受到怀疑，伦理道德素质开始附庸于成就，于是诡辩与演说家以他们更看重智慧、语言形式结构的教育和教学开始受到重视，他们的学说和传播学说的行为以及相应的理论就崛起并发展起来。到雅典人败北于斯巴达，如何生活和如何教育儿童生活的问题突显为雅典人的新的困惑，寻求根源，抉择对策的文化创生与进步的内驱力就产生了一代优秀思想家。苏格拉底（Socrates，公元前469—399）、柏拉图（Plato，约公元前427—347）、亚里士多德（Aristotle，公元前384—322）在其哲学、社会、伦理思想中所提出的教育和教学主张，写下教育和教学思想史上极为辉煌的篇章。

3

古希腊时代已经有实施和谐发展人的教育的目的。要求人的整体趋向完美，潜能得以发展，素质得以提高，而且懂得人自己生存的目的或生活宗旨要通过人自己的教育造就自己。当时的教学思想也即围绕这样的目的发展起来。苏格拉底在西方教育史上最早指出德行与知识的关系，确认美德即知识，知识

靠教育的观点。就像中国孔子设“六艺”课程教弟子以求道德仁的目标一样，苏格拉底的教学显然也以美德为核心。极类似孔子“不愤不启，不悱不发”的着眼于激活学生思维能力的教学方法，苏格拉底在教学中采用问答法诱导学生自己思考问题获得概念。显然，深信每个人都有思维能力，深信这种能力在积极诱导和有效调控下可以生长发展，乃是人类早期教学思想中十分重要的科学判断。

柏拉图和亚里士多德关于社会宗旨和教学目的的主张基本一致。但柏拉图重理念而轻现实的哲学观念，以及在其影响下后世确立了的崇敬抽象学习的教学传统，截然不同于亚里士多德重实证经验，重由浅入深、由易及难的教学风格。后者实施林中散步逍遥式教学的形式也与柏拉图创办学园以对话式授徒讲学迥然有别。这种区别导致后世在相当多的文化底色上再现他们的思想都更偏爱亚里士多德，而柏拉图则往往被《理想国》的理想主义所累而蒙上唯心主义、玄秘莫测的阴影。然而，由不理解或误解或曲解所起的思想冲突和论争几乎要充满一部文化史，倘若我们不只是囿于柏拉图关于理念世界的永恒、现实世界的飘忽不定、理念世界里的理性、灵与肉结合的意志、情感等论述，而是改用更超越些的价值观念和标准，就不难发现，柏拉图留给人类教学思想史的遗产以及这些遗产在文化濡化和涵化中的意义远比我们因循守成的判断更宝贵。内特尔希普(Nettleship)谈《理想国》就曾经比较超越地表明过这样的态度和思路：若按其字面意思去实施，我们可能一事无成，但是，我们多少可按其精神做些事情。

柏拉图提出了包括重视胎教在内的完整的教育主张。他的关于从零岁起始到 50 岁的教育和教学内容、方法、评价选拔与

淘汰的详尽规定，不只是暗合了孔子从 15 岁志学到 70 岁“从心所欲不逾矩”的教学成人观，而且体现了形成性教学评价思想，终生教育思想的早期萌芽。柏拉图还研究并论述了重视挖掘学生潜能、引导和帮助学生自己去发现真理、变来自外部教诲的教学为引导内部动机积极探索的真正“教育”，避免强制而让孩子们以游戏的方式轻松愉快自然而然地学习等深刻而有益的教学思想。如果撇开像“知识的种子存在于心灵”、“美德即是心灵的和谐”这类意念的束缚，柏拉图的教学思想与文艺复兴，自然启蒙，进步教育，新教学论乃至当代所提倡的教学主张都有许多惊人的渊源相似。

亚里士多德在世界教育史上最早试图按年龄确定受教育者的生活分期，这也可以说是在柏拉图有关完整教育构想基础上深化或派生出来的思想，沿着这一思想发展的逻辑，亚里士多德明确提出教育要顺应人的自然发展，主张把体、智、德、美的全面和谐发展教育有顺序地紧密联系起来。这其实就是要求教育要适应人的身心发展规律，它虽然质朴无华却已觉察到了科学和真理的发展轨迹，在这一轨迹里教育的内容变得自然有序，从零岁开始的教育便可能循序渐进。两千年以后的教学思想中所出现的教学过程建立在心理科学基础之上的观点，启蒙时期的教学自然观，当代非指导性教学法所重视的教学要循乎自然的观点，多少总可以从这些古老的质朴里寻到渊源。另外，亚里士多德既重视具体实证经验的教学价值而阐述归纳推理理论，也重视逻辑理性和演绎推理的方法观念，竟无意中兼顾并展示出中国先秦儒家思想方法异同之辩的合理层面。这种非执于一端的重要方法论见解，也很可贵地提供给后世以教学辩证法的启示。

还必须提及的是，唯物主义哲学家德谟克利特（Democritus 公元 460—370）在许多论著中也提出了重要的教育思想。除去针对当时诡辩学者只尚空谈不务实际的方法而主张的反对强迫压抑教学的思想而外，他十分强调思维在教学过程中的作用，主张不应当把目标放在“多知”而应当放在“多想”上，主张教会人们去思想。显然，这直到今天也还依然是我们人类教学所重视的目标思想。

几段浮泛的文字，当然容不下古希腊教学思想的丰富，在这里，我们仿佛溯沿着干涸的古流域沙石的河床，发现些逝去了的生命所留下的记录和符号。而当时那些鲜活的文化之泉在人类教学史的流变中几经否定之否定的再生，尽管都是后人活力和创造精神的产物，而不是古希腊文化的模仿重建，还是体现了内在精神的某种继承。

4

劳伦斯描述的欧美教育的第四方面渊源，选择了古罗马和基督教早期传播时尊重人格、塑造心灵的光明一面，撇开了中世纪的黑暗。实际上，早期宗教教学思想中所能见到的如主张给学生以最大尊重、教学目的就在于造就美德、为生活而学习等，只能说是古希腊教学思想传播的产物。而古罗马教育家昆体良（M. F. Quintilianus 35—96）重视道德、热爱儿童、因材施教的教育和教学思想也应视为古希腊思想的积极延续。由于昆体良的贡献，古希腊罗马教学思想中关于教学方法的范域显然更加充实和丰富了。他反对强制学习而主张诱导对学习的热爱，他告诫不能急于求成而主张适应学生能力，他反对简单划

一教学而主张研究学生个别差异。更为难能可贵的是，昆体良在当时就提出关于正视对弱智儿童实施积极教育的问题，并且研究了遵循自然进行有效训练的方法。这称得上人道主义教育的早期觉悟，影响后世的意义不可低估。随着罗马帝国日趋衰落，漫长的中世纪黑暗就吞噬了已臻发达的学校，文化传播、牧师教化占据了绝对统治优势，教学思想领域充斥着禁锢思想、束缚人性、遵从宗教权威、强压科学创新的恶劣氛围。这是一段沉闷而又持续长久的畸型历史，它积淀了封建专制、宗教神权的厚重传统，这种传统在教学思想发展中的顽强延续力，即令是在经历了文艺复兴的撞击、工业革命的洗礼，也还以新的形式挣扎表现，诚然，这种传统延续力的存在是潜在的、隐含的，编年史也几无记载的。就显性的历史来看，黑暗的中世纪出现转机是在中世纪晚期，由于西欧工农业迅速发展、新兴市民阶级出现、东西方文化再度融汇、政治经济文化也有长足发展，教育和教学思想发生了相适应的变革，寻到机遇并且相对地松动了些封建锁链，譬如，在基督教哲学即经院哲学以其烦琐性论证方法试图使宗教教义理论化和系统化并以此调合科学与宗教的日益尖锐的矛盾的过程中，教学似乎稍稍突破了些压抑和禁锢，有了些意念约束下的学术气氛，但其内部“唯名”与“唯实”论之争却使得这种矛盾复杂化了。所以就教学思想发展而言，中世纪留给我们的主要是强制、约束、封建、停滞不前。

5

尽管我们不能否认文化隔离造成的不均衡格局，承认东方拜占廷和阿拉伯世俗文化及其传播在中世纪的遭遇要比西方更

轻松，所以在中世纪后期，反对宗教蒙昧和提倡科学进步的思潮在这些地区曾有过积极的表现。然而在经历着黑暗中世纪的宗教桎梏的人类文明史的野蛮阶段，这些积极表现只能是几束晨曦的白光，虽然蕴含着希望却构不成思想的解放。只是到了萌芽并发展起来的资本主义与封建和神权主义真正对峙对抗的过渡时期，教学思想才在困惑与冲突中抉择了否定之否定的人性启蒙、精神解放的新立场。当然几乎没有人真正比较过奴隶社会与资本主义理想之间究竟有多么厚重的隔离，所以研究者多数还是选择了某种程度的抽象当作具体来分析过程。依照这种分析，文艺复兴不仅是人摆脱中世纪枷锁的奴役而创造新生，而且这新生就是古希腊罗马人的多彩世界的再现，而实际上在这种思想的历程中，人们已经把古文化移作新材料，以新思想驾驭着传统精神去争得再生，是古希腊罗马那些至今依然闪光的教学思想主导着新兴资产者的文化艺术和科学的时代形象的再生。后人误把这种再生称为“复兴”。

文艺复兴时期的教学思想围绕人文主义核心建构起来，这是资产阶级确认的比之古希腊罗马时期要更具有些超越性的“人”，“人文”所反对的是神本主义、封建神权和宗教至上的思想。从教学的提倡科学和推崇理性的另一选择性来判断，它所主张的实际上是具有人文主义倾向的人文与科学主义相整合的早期折衷主义，却并非是抑制科学理性主义的人文主义。当时的自然科学领域，虽说依次出现了新辟航路，发现地理和哥白尼的“日心说”，但只能说是拓宽了认识自然的视野、冲击了宗教世界观，数学、力学、生物学等科学课程初兴乍开，还未能占据其应有地位。所以这一时期的教学，还有待于向科学和理性拓展倾斜，以便使之不限于充任浪漫人文主义教育和教学的

附庸。即使后来夸美纽斯、卢梭等人给人文教育创造出更多生机的时代，科学和理性也并未构成人类道德或情感危机。大约直到 20 世纪科学理性真正与毁灭人类自身的战争结缘，存在主义者发出非理性主义惊惧的呼唤，新的人文教育目标才真正与唯理性冲突，不再只是人性尊严在宗教桎梏下的逆反。

6

文艺复兴时期的教学思想，远不像它的艺术那么敏感、坦率，也不像艺术那般辉煌，教学史上没有能与美术史上达芬奇、米开朗基罗相提并论的名字。虽然理论文献中记录着许多或从未付诸实施、或只在狭小范围内尝试过的伟大思想，但绝大部分学校实践或平俗文化领域，中世纪宗教约束的、冷峻而刻板僵滞的教学情境，延续到夸美纽斯时代也还没有普照的曙光。这常常被研究者粗线条的构思疏忽：17 世纪的教学思想境界似乎不比文艺复兴更宽松，19 世纪末准备迎接“儿童世纪”的教学文化背景，其内在精神的底蕴竟然很类似文艺复兴前夕的情形。资本主义在向资本积累和垄断层次发展的历程中，变更着教学内容也扩大着教育者的人数，但是却并不曾苛求在形式、模式中顽强延续着的教学传统。这正是教学迟缓滞后发展的证明，也是雅俗文化隔离的证明。这与 20 世纪的冲突、困惑、抉择的快节奏急剧流变的教学格局，是全然不同的。

然而思想与观念，即使是浪漫色彩或浅尝辄止还是具有本然价值的，最低也会有观念的启示。

维多里诺（Vittorino da Feltre，1378—1446）创办称之为“快乐之家”的学校，实践着维尔捷留斯（P. P. Vergerius，1370—

1445)的教育思想。这所创立于曼图瓦(Mantua)的学校重视优美舒适的自然环境,追求和谐欢乐的教学氛围,教学活动以儿童寄存于自身的天赋的协调发展为目标、以围绕人文学科核心的德智体全面性课程为内容、以遵循儿童兴趣爱好、倡导独立思考自觉创造为方法。在这被誉为文艺复兴第一所伟大的学校里,维多里诺进行了500多年以后人类重视的乐学和自然教育的早期尝试。拉伯雷(F. Rabelais, 1483—1553)批判经院主义教育腐朽,宣扬现实主义和人文主义教育,在作品中描绘着大致相类的教育理想。而阿哥利克拉(R. Agricola, 1444—1485)则在荷兰的学校里把这些思想尝试于实践。显然,这只不过是无垠荒漠里的几点绿洲,茫茫暗夜里的几束萤光,书斋里读到的古希腊罗马,作为教学思想沿革的印痕,它们并不深重。但人文所针对的神权,却也因此而作出了些变革反应,这即是宗教改革中教学思想的一定程度上的松动。

16世纪初马丁·路德(Martin luther, 1483—1546)首倡新教法,其教育思想兼容人文主义,宗教教学目标转变为发自内心的自觉宗教信仰,方法即改变为遵从儿童自然发展和重视独立思想的温和倾向。他除按要求直接以《圣经》为教材,还拓展许多新课程,而普慈仁善的基督观念,竟导致新教派以宗教的“人道主义”把教育对象扩大至平民子弟。旧教派兴办耶稣会学校,在对抗新教中也部分改变了传统教学思想和模式。但从根本上说,新旧宗教所主张的教学思想只能是消极改良主义的,决无推动教学思想发展的内在力量。

前述中世纪潜在的传统延续力,在人文主义课程狭隘性和不可避免的宗教约束性基础上顽强体现出来,古典主义风格崇拜盛行于希腊文、拉丁语的教学之中,文字教学的枯燥便自然