

发展性教学问题

B. B. Давыдов 著

王义高 / 赵 玮 / 毕淑芝 / 译



当代世界教育名著译丛

Translated Series

Education

TSIE

G44/83

当代世界教育名著译丛



北体师 B0004578

发展性 教学问题

В. В. Давыдов / 著
王义高 / 赵 玮 / 毕淑芝 / 译



江西教育出版社

书 名:发展性教学问题

作 者:[苏]В. В. ДАВЫДОВ 原著 王义高 赵玮 毕淑芝 译

出版发行:江西教育出版社(南昌市老贡院 8 号)

经 销:各地新华书店

印 刷:南昌市群众印刷厂

开 本:850×1168mm 1/32

印 张:10

字 数:250 千

版 次:1996 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

定 价:18.60 元

书 号:ISBN 7-5392-1077-X/G·1044

邮政编码:330003

(赣教版图书凡属印刷、装订错误请随时向承印厂调换)

世纪末的思考

——为《当代世界教育名著译丛》作序

进入九十年代以后，似乎这个世纪即将结束，新的世纪即将到来。人们都在纷纷思考：本世纪我们是怎么样走过来的，有些什么经验教训？新的世纪将以什么面貌出现在人们的眼前，我们将为它作些什么准备？政治家在思考，经济学家在思考，社会学家在思考，教育家尤其在思考。因为人是社会发展的第一要素，人的发展将影响到世界发展的未来；而人的发展又不是几天、几个月或一年半载就能完成的。教育的周期很长，以一般的普及义务教育来讲，需要九年左右；以培养一名专门技术人才来讲，需要12~16年的时间。教育要为新的世纪准备人才，从现在就要着手。教育家们的迫切的心情是可以理解的。

教育是离不开社会发展的，人的发展必须和社会发展相一致。只有这样协调地发展，社会才能进步，而培养人的教育事业才能得到发展。为了给二十一世纪培养人才，就必须对二十一世纪的社会进行某种预测。所谓预测，并不是无根据的猜想和臆断，而是要在总结本世纪的基础上进行科学的推理，得到比较符合社会发展普遍规律的某些假设，按照这些假设来发展并随着事态的发展不断验证，不断进行调整，才能培养出二十一世纪社会发展的人才。因此，总结本世纪的经验，将未思考的重要内容，把本世纪走过来的道路想清楚了，未来也就容易找到。

翻译当代教育名著的意图也就在于此。就是想回顾一下二十世纪后半叶教育发展的历程，找一找二十一世纪教育发展的轨迹。

本世纪后半叶的教育发展大致经历了三个时期：

第一个时期是五十年代、六十年代世界各国教育大发展大改革的时期，它以第二次世界大战结束为契机，随着民主政治的发展和科学技术的进步，世界经济进入了一个新的繁荣时期，经济的发展要求教育为它培养众多的人才。“人力资源的开发”被作为高速度发展经济的条件在六十年代第一次提了出来，于是中等教育很快得到普及，高等教育也有了空前的发展。科学技术的发展以及由此带来的国际竞争的激烈，要求教育进行彻底的改革。首先是教育内容的改革，改变教育内容只反映上个世纪科学成就的陈旧落后的状况，增加现代科学技术的新内容，其次是教育条件的改善，实验设备的更新，现代化教育技术在教育过程中的应用，为提高教育质量提供了物质基础。这一切都是在新的教育观念下展开的，五十年代，六十年代是教育思想最最活跃的年代，“人力资源开发”理论的出现，逐步形成了一门新兴的教育分支学科，这就是教育经济学。这个时期教育社会学，教育心理学等老的学科也有了新的发展，传统的以传授知识为主的教育思想受到了冲击，代之以发展学生的能力为主的教育思想；传统的学校教育为终身教育所替代，特别是随着广播、电视等大众媒介的发展，各种类型的学校如开放大学、电视大学、函授大学等如雨后春笋般地发展起来，教育不再是儿童青少年的特权，而是全民的不可残缺的活动。教育不论是从时间上、空间上还是内容上都大大扩大了。

从这个时期的情况可以看到，教育的发展和改革是社会经济发

展的客观的要求，同时又反过来极大地促进了政治发展。

第二个时期是七十年代到八十年代初期世界教育停滞

的时期。1973年开始的由石油危机而引起的资本主义世界性经济危机持续了十年之久。经济危机给资本主义国家的教育发展带来了沉重的打击，主要表现在：毕业生就业困难，大学毕业生过剩，失业人口增多；教育质量下降，学生的厌学情绪增长，青少年犯罪率增加。人们表现出对教育发展的失望情绪。在五六十年代感到人才缺乏，人们以为只要学习，不仅能为社会经济发展带来好处，而且为个人的地位、生活都会带来好处，但到七十年代却一变而为人才过剩，这种失望情绪影响到对教育投资，从而影响到教育的发展。

第三个时期是八十年代中期到现在。科学技术的进一步发展和教育的停滞形成了鲜明的对照，人们在寻找新的出路，教育改革又成为八十年代的重要话题。在这个时期，各个国家关于教育改革的方案纷纷出笼，可以说使人目不暇接。1983年美国全国教育质量委员会的公开信《国家处境危急，迫切需要教育改革》，打响了新的教育改革的第一声春雷，紧接着各种改革实验在美国兴起，日本前首相中曾根康弘于1984年成立了临时教育咨询委员会，拉开了日本第三次教育改革的帷幕，接着是连续四次咨询报告，为日本的教育改革出谋划策。苏联在酝酿了多年以后于1984年抛出了《普通学校和职业技术学校改革的基本方针》；1986年又公布了《高等学校和中等专业学校改革的基本方针》；以及又随着戈尔巴乔夫的所谓“新思维”在教育理论界开展了合作教育学的大论战，并且在1988年再度提出新的改革方案。凡此种种都说明，教育改革已经成为社会的热门话题。

八十年代的改革与六十年代改革相比有很大的不同。六十年代改革的中心是促使教育的现代化，八十年代的改革则集中在提高质量这个重心上。这是由于教育经过五十年代至七十年代的大发展，出现了数量与质量的矛盾，特别是高等教育由原来是选拔性的尖子教育一变而为选拔性极小的大众教育。进入高等学校的

门槛大大降低了，这不仅影响到高等教育的质量，也同时影响到中等教育的质量。可是科学技术的进步却要求有较高质量的人才，国际竞争的日益激烈，越来越表现在科学技术的竞争上，人才的竞争上。哪个国家能够培养掌握高科技的人才，哪个国家的工人的素质较高，哪个国家就能立于不败之地，因此教育改革不仅为教育家所关心，而且为各国的领导阶层所瞩目。

八十年代的教育改革正在延续到九十年代，大家都把目标瞄准在二十一世纪上，要为二十一世纪培养人才。

二十一世纪将是个什么世纪？未来学家有各种预测。我不是未来学家，并且由于我的知识所限，只能说出几点与教育有关的特征：

(1) 科学技术将更加迅猛的发展，它将带来生产力的不断提高，生产技术和工艺的不断革新，从而造成劳动的变换、职业的更新。职前教育已经不能适应这种劳动变换的要求，必须把职前教育和职后教育结合起来。而这种结合又将以职前教育，特别是基础教育为基础，如果职前教育没有打好坚实的基础，职后的继续教育也将无法进行。

(2) 地球上的资源将进一步枯竭，生态遭到破坏，环境污染将进一步严重，人类的生存圈受到进一步威胁，人类一方面要节约资源，另一方面要开辟新的资源，新能源、新材料、新技术将由此而产生，同时还要防止环境进一步恶化。它要求教育为开发新资源，为保护人类的生存圈培养掌握高科技的人才。

(3) 世界总的局势将进一步缓和，但是经济领域内的竞争和意识形态领域里的斗争将越来越激烈。这种竞争和斗争的激化威胁着世界和平，难免有一天会发生局部的和地区的战斗。谁能培养出对自己的事业有坚定信念并为之而斗争的竞争意识和能力的人才，谁就能在竞争和斗争中取胜。

资产阶级的理论家们，在这些问题上的眼光比我们尖锐、美

国卡内基教育和经济论坛在1986年5月发表的《教育作为一种专门职业》的工作组报告中开头第一句话就说：“美国在世界市场上的竞争能力正在减弱。我们竞争对手生产力的增长超过了我们。”接着说：“很少人觉察到世界经济正处在一场深刻的转折关头，这一转折要求对教育标准做出新的理解，即必须造就一支能够在全球经济中参加竞争一比高低的高薪劳动队伍。”英国在高等教育的绿皮书中也提到：“我们国家的竞争对手，正在培养或计划培养比英国更多的合格科学家、工程师、工艺和技术人才，繁荣经济需要这些专门人才方能发挥企业家的才智和支持他们的成就。”其他国家也无不为了竞争而致力于教育的改革。

对于社会主义国家来讲，还有一个如何抵制资本主义的渗透，进行反“和平演变”的斗争问题。事实越来越明显，不仅帝国主义者企图把希望寄托在社会主义国家青年人的身上，就是一些西方知识分子，由于他们的价值观念和思维方式与我们不同，他们对社会主义的发展总是不能理解，总想用他们的意识形态来影响我们的青年人，因此，社会主义要想在未来的世纪中取得胜利，就要培养有坚定的社会主义信念的、掌握高科技的人才。

总之，新的世纪将向教育提出一系列的要求，教育工作者只有站在时代的前列，了解世界发展的趋势，才能使教育适应时代的要求。

前面讲到，二十世纪的后半叶是教育空前发展的时代，在这个时期里教育理论也有丰硕的成果。教育工作者要想站在时代的前列就必须了解和研究这些成果。“文化大革命”的十年使我们失去了宝贵的时间，改革开放的十年打开了我们的眼界，我们接触到许多新的教育思想和理论，使我们目不暇接，但是由于语言文字的局限，我们接受信息有很大的局限性。介绍过来的理论未必是有代表性的，更未必是站在学科的前沿的。为此，北京师范大学外国教育研究所和江西教育出版社计划出一批“当代教育名著

译丛”，想较为有选择地介绍一批国外有代表性，有影响的教育理论，供我国读者参考和研究。参加编委会的除了北师大外教所的几位同志外，还有北大高教所的汪永铨教授，原国家教委高教二司司长、北师大教育管理学院兼职教授刘一凡同志等。编委会开会的时候，为教育名著几个字上深费斟酌。什么叫名著，似乎应该是经过历史考验，为大多数教育家所公认的著作。但是如果这样来下定义，则当代就不可能有名著。因此我们认为的名著，主要是指该著作在学术上是站在学科的前沿，自成一种流派或者有独特的见解，并且有一定的影响的著作，所谓当代，是指本世纪后半叶以来，特别是七十、八十年代以后出版的著作，我们想，如果从不同的教育分支学科中选择二、三部有代表性的著作介绍给读者，对于我们把握当代教育理论发展的动向和趋势是会有所帮助的。无用说明，教育是有阶级性的，教育理论属于意识形态的部分，也是有阶级性的。但教育的某些规律具有普遍意义，因此读者在阅读这些著作的时候要注意透过意识形态的层面来把握教育发展的普遍规律。也就是说，要用马克思主义思想为指导，分析批判地学习，象马克思阅读黑格尔的著作那样，能够从中吸取它的合理的内核。为了帮助广大读者学习，我们也将组织一些同志来写文章，评介这些著作。

当代教育著作甚丰，我们选择的几部也只能是挂一漏万，希望读者提出意见，使这套丛书能够不断地给教育工作者提供新的信息。

识于国庆四十一周年纪念日

译者的话

瓦西里·瓦西里耶维奇·达维多夫（1930年出生），心理学博士，苏联教育科学院副院长，正式院士，美国教育科学院名誉院士。他于1953年毕业于莫斯科大学哲学系心理学部，1956年毕业于该校研究生部。曾任俄罗斯联邦教育科学院出版社高级编辑。1958年在莫斯科大学通过心理学副博士论文答辩（论文题为《学生按阶段形成智力动作问题》）。自1959年起任俄罗斯联邦教育科学院心理学研究所研究员，自1961年起任学生学习活动年龄特点实验室主任。在此期间，达维多夫致力于知识掌握的心理学问题研究，学龄早期儿童年龄特点问题研究、数学大纲结构的心理学原则问题研究，并卓有成效地进行了相邻领域有关问题（特别是现代哲学和逻辑学问题）的研究。他与其学术导师Д·Б·艾利康宁一道自1959年起把莫斯科第十九学校开辟为苏联教育科学院附属实验学校，以该校为基地，对小学生的年龄特点和思维可能性、对各门教学科目建设的逻辑心理学前提，展开了实验研究和基础理论研究。1970年通过了博士论文答辩。1972年在上述论文的基础上，写就并发表了《教学中的概括类型》一书，书中对他主持下的科研集体的实验研究作了全面的理论论证，从而创立了一个关于真正合格的学习活动与学生构建内容抽象和内容概括过程之相互联系的独到理论，或曰“学习活动理论”。1973~1983年，达维多夫任苏联教育科学院普通心理学和教育心理学研究所所长。1974年被推选为该院通讯院士。1978年被推选为该院正式院士。这些年里他除承担大量

科研组织工作外仍继续从事科研和教学活动；担任国内和国外研究生的学术导师工作；许多时间花在了学校和幼儿园的实验研究上，进一步深化和完善了实验研究方法，探讨了学生学习活动能力的发展，以及这种发展与学生理论思维基础之形成的联系，探讨了人的心理发展的源泉和规律。1983~1989年，达维多夫在苏联教育科学院学前教育科研所工作，为智力发展实验室主持人，研究儿童想像力发展问题。1986年，他的《发展性教学问题》一书问世，该书于1987年获乌申斯基二等奖。1987~1990年，达维多夫担任苏联教育科学院《四年制初等教育之心理学-教育学原理》综合大纲研制组负责人，1989年被推举为苏联教育科学院副院长。此外，达维多夫还兼任如下多种职务：苏联国家教委各级继续教育之心理学-教育学培训科学-教学法委员会主任；苏联教育科学院与苏联科学院教养内容问题院际委员会副主席；苏联教育科学院主席团直属人之综合研究跨部门学术委员会核心领导小组成员；苏共中央意识形态部直属青年政策问题学术委员会副主席；《教育百科全书》主编；苏联出版事务国家出版委员会教师专用教育书籍出版分会主席；《心理学问题》和《心理学杂志》编委会委员。达维多夫著有许多书籍和学术论文，他的作品发表在许多国家（美国、日本、意大利、丹麦、芬兰、荷兰等）。

从达维多夫的上述简历可见，他自1959年起始终没有脱离“学习活动理论”这个总科研课题的实验研究。其实验基地除上面提到的莫斯科第十九学校外，还有哈尔科夫的第十四、第四学校，以后实验又扩及莫斯科、哈尔科夫、图拉、乌法、伏尔加格勒、加里宁等地的许多其他基层学校。实验工作主要在低年级即一至三年级（相当于我国小学一至三年级）进行，但某些科目（本族语、数学、物理、生物）也在四~八年级（相当于我国小学四年级至初中三年级）进行。当时，实验的基本任务是深入探

讨：(1) 学习活动的内容和结构；(2) 合乎学习活动诸项要求的各门科目建设的逻辑学—心理学依据；(3) 学习活动过程中学生心理发展的特点；(4) 不同年级学生心理发展的潜力；(5) 组织形成性实验的特点。当初的一个科学假想是：小学生在学习活动中掌握知识和技能时能形成他们的理论性意识和理论性思维（而非经验性意识和经验性思维）的基础。如果这个假想通过了实验的确认，那就说明学龄早期儿童的学习活动具有发展作用。当时根据实验者们所持的关于发展性教学教育的心理学观点为小学阶段编了实验教学大纲，定了新的教学方法，备了文学、数学、造型艺术、劳动课等教学参考书，还编了四至八年级的俄语和文学、四至五年级的数学、六至八年级的物理等实验教学大纲和教学参考书。

以上实验成果先后在艾利康宁和达维多夫等实验家们的许多著作中作了翔实反映。其中，达维多夫的《教学中的概括类型》和《发展性教学问题》两本专著对“学习活动理论”作了颇有学术价值的探讨，从而标志着他独到的科学建树。

所以，他的《发展性教学问题》是一本很值得一读的学术著作。但这本书对于非哲学专业、非心理学专业、非理论工作者的读者来说，可能不那么浅易好懂。加之作者引进了许多专业术语并赋予了某些平常的词语以特定的内涵，这对上述读者来说更增加了阅读的难度。但若细加研读，便能化难为易，从而抓住达维多夫的“学习活动理论”的精髓部分。下面，我们既以译者的身份，也以首批读者的身份，把他的“学习活动理论”的主要意思和大致轮廓作个概述，借此与研读这本书的同行们进行交流。

一、学习活动理论的 哲学基础和认识论依据

(一) 学习活动的辩证唯物主义渊源

学习活动是人类众多活动中的一种，它的渊源是人类物质活动及基于其上的人类精神、文化活动。

人之区别于动物的最早、最根本的物质活动就是劳动活动。因为劳动活动的中介是意识，换言之，人的劳动是有意识的活动。马克思在阐明劳动与意识（观念）的关系时写道：“……最蹩脚的建筑师从一开始就比最灵巧的蜜蜂高明的地方，是他在用蜂蜡建筑出蜂房以前已经在自己的头脑中把它建成了。劳动过程结束时的结果，在这个过程开始时就已经在劳动者的表象中存在着，即已经观念地存在着。他不仅使自然物发生形式变化，同时还使在自然物中实现自己的目的，这个目的是他所知道的，是作为规律决定着他的活动方式和方法的，他必须使他的意志服从这个目的。”（《马克思恩格斯全集》，人民出版社，1972年版，第23卷，第202页）可见，劳动活动始于抽象观念的目的、任务，并通过行动方式和方法达到具体结果，这里体现着从抽象到具体的运动路线。而这，也表达着学习活动的路线。

人类为了代代传递（传授）劳动技能、活动方式、交往能力，于是前一代要把这些技能、方式、能力以语言文字的形成固定成普遍模式或范样（标准），以便传给下一代，这就形成了文化。教学和教育实质上就是对文化的获取。这种获取过程相似于科学家对自己的科学成果的叙述过程，其展开路线是从抽象到具体、从一般到特殊。也就是说，学习活动是对历史地形成的活动技能、方式、能力的一种再现活动，它展开的路线也是从抽象到

具体、从一般到特殊。

(二) 学习活动的逻辑—心理学依据

学习活动是一种认识活动，自然与作为认识论的逻辑紧密相关。逻辑分形式逻辑和辩证逻辑。

(1) 传统的学习活动是建立在形式逻辑基础之上的。这表现在，传统的心理学、教学论、教法论对思维和意识，首先对抽象、概括、概念的解释，是与形式逻辑对这些思维操作的解释相吻合的：第一，它们都把一般的东西解释为在一组对象中的同样的东西和相似的东西；第二，都把本质的东西只解释为对象类别的特殊标志；第三，都只描述从感知向表象、然后向概念的过渡。

借助形式逻辑性质的抽象和概括来实现的思维，只能导致所谓的经验性概念（而非理论性概念）的形成。无论日常生活中的概念的形成，还是科学中经验性概念的形成，都属于形式逻辑的图式之列。形式逻辑的抽象和概括并不反映科学理论概念本身的特点。在经验性的概括中恰恰分辨不出对象本身的本质特征和对象诸方面的内在联系。可见，传统的形式逻辑及它指导下的教育心理学和教学论只描述经验思维的结果，这种经验思维所解决的任务只是根据对象外在的标志对它们作出分类和辨认，思维过程的范围只限于：比较具体感性材料，以便划分出形式上共同的标志并加以分类，或者说，辨认具体感性客体，从而把它们归入这一那一类别。

这种经验思维理论早就表现为 17 世纪英国唯物主义哲学家约翰·洛克的感觉主义，它在 18~19 世纪对心理学和教学论产生了极重要的影响。

黑格尔曾把思维划分为知性思维和理性思维。按其性质讲，经验思维理论也可称作知性—经验思维理论。这种思维理论折射到教学论上，便导出传统的“直观性原则”、“可接受性原则”。而

在这种教学原则指导下的教学活动，采用的是“从个别到一般”的归纳法，而所谓一般，是把诸对象的外部特征加以比较的结果，是把它们概括在这一那一类别的概念中的结果，通过这种途径所培养的只是经验思维，而非理论思维。

(2) 真正合格的（名副其实的）学习活动应建立在辩证逻辑的基础之上。按列宁下的定义，辩证逻辑“不是关于思维的外在形式的学说，而是关于‘一切物质的、自然的和精神的事物’的发展规律的学说，即关于世界的全部具体内容及对它的发展规律的认识的学说”（《列宁全集》，人民出版社，1963年版，第28卷，第89～90页）。它研究的对象是理论思维（或曰理性思维，理解型思维，创造型思维，反省型思维）。理论思维有三个特点：一是分析，即分析某一整体对象的发源性起始基础（细胞）；二是反省，即反省自己思维行动的依据正确与否；三是计划（或曰脑内实验，脑内计划行动，内部行动计划，内容计划，计划行动）——依靠它，理论思维才得以实现。理论思维的手段和方式是内容抽象（或曰理论抽象）、内容概括（或曰理论概括）、理论概念。思想借以从一般升到具体的那个起始性抽象，叫做内容抽象。表达一般与特殊之相互联系的概括，叫做内容概括。按其顺序讲，先进行内容抽象，然后进行内容概括，而内容抽象和内容概括用理论概念来表达。同时，抽象、概括、概念可以用一个词即“知识”来表示。鉴于有经验型的和理论型的两类抽象、概括和概念，所以也有经验型的和理论型的两类知识。这两类知识的区别在于：

①经验型知识是在比较诸对象及这些对象的表象的过程中产生的，它分辨出的是诸对象中相似的、共同的外围特征。

理论型知识则产生于分析整个系统内部某个特殊关系的作用和职能的过程中，这种特殊关系同时是该系统的所有各种局部表现的发源性起始基础（细胞）。

2. 经验型知识是在比较的过程中分辨出诸对象总体中形式上的共同联系，从而把诸对象划分为一定的类别。

理论型知识则是在分析的过程中发现作为整体系统中本质的发源性起始关系。

③依据观察（直观）的经验型知识，用表象反映诸对象的外部属性。

依据在头脑中改造对象物而产生的理论型知识，则反映对象物的内部关系和联系，因而超出表象范围。

④在经验型知识中，形式上共同的属性是作为与对象的特殊、个别属性同级的东西被分辨出来的。

而在理论性知识中，规定着整体系统中现实的一般关系与该系统的各种不同表现之间的联系，规定着一般与个别的联系。

⑤经验型知识的具体化过程在于选配属于对象之相应类别的图解、实例。

而理论型知识的具体化过程在于从整体系统的一般原理中推导出该系统的各种特殊、个别表现并予以解释。

⑥经验型知识通过单词和术语来记录。

而理论型知识首先通过智力活动方式来表达，然后借助各种符号-象征手段，包括自然语言和人工语言手段来表达。

总之，传统的学习活动以形式逻辑为基础，因而形成的是经验型思维和经验型知识；名副其实的学习活动则以辩证逻辑为基础，因而形成的是理论型思维 and 理论型知识。

二、作为活动的教学和教育 是心理发展的普遍方式

(一) 主导活动与教学、教育的关系

如前所述，教学、教育实质上是对文化的获取。学生在获取各种形态的文化时要开展各种活动，它们与历史地体现在这些文化形态中的那种人类活动完全相符。所以教学和教育也就是各种再现（获取）活动。这些活动落实到学生身上，体现为不同年龄期的主导活动。就是说，每个年龄期都有一种主导活动相伴随，并辅之以其他非主导活动；正是由主导活动产生和形成相应的心理上的新生物；主导活动的变更标志着年龄期的更替：

①与成年人的直接情感交往，是从出生至1岁婴儿的主导活动。婴儿因这种主导活动而形成与周围人们进行交往的需求及与他们的心理共性和对他们的情感态度，形成人作用于物的动作之基础的抓握动作及一些知觉动作。

②实物操作活动是1~3岁儿童的主导活动。儿童在进行这种活动时（起初在成人协助下）要再现已社会地形成的作用于物的动作方式；儿童产生言语，产生关于实物的思想含义，产生对对象世界的概括—范畴性知觉和直观—行动思维。这种年龄的中心的心理新生物，是孩子产生着对于别人表现出儿童本身的“我”意识。

③游戏活动是3~6岁儿童的主导活动。他们在进行这种活动中会发展起想像能力和象征机能，及对人际关系和行动的一般意义的辨别力，在这些关系和行动中区分出服从和支配因素的能力，并形成概念性的体验和对它们的理解性认识。

④学习活动是6~10岁儿童的主导活动。儿童在此基础上