

大教育书系

赞科夫代表作全译本
“引发教学论根本性变革”的教育经典
成就智慧教师的案头书

教学与发展

ОБУЧЕНИЕ И
РАЗВИТИЕ

(苏)列·符·赞科夫◎著 邱静娟◎译

教育是一门艺术
更蕴含不可忽视的教育常识

长江出版传媒

长江文艺出版社

大教育书系

教学与发展

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

(苏) 列·符·赞科夫◎著 邱静娟◎译

长江出版传媒

长江文艺出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

教学与发展 / (苏) 列·符·赞科夫著; 邱静娟译
-- 武汉: 长江文艺出版社, 2017.10
(大教育书系)
ISBN 978-7-5354-9752-9

I. ①教… II. ①列… ②邱… III. ①教学理论
IV. ①G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 137444 号

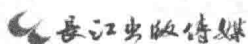
责任编辑: 秦文苑 马 蓓

责任校对: 陈 琪

装帧设计: 天行云翼·宋晓亮

责任印制: 邱 莉 胡丽平

出版:



长江文艺出版社

地址: 武汉市雄楚大街 268 号

邮编: 430070

发行: 长江文艺出版社

电话: 027—87679360

<http://www.cjlap.com>

印刷: 武汉中科兴业印务有限公司

开本: 680 毫米×1000 毫米

1/16 印张: 23.75 插页: 1 页

版次: 2017 年 10 月第 1 版

2017 年 10 月第 1 次印刷

字数: 305 千字

定价: 39.80 元

版权所有, 盗版必究 (举报电话: 027—87679308 87679310)

(图书出现印装问题, 本社负责调换)

前 言

本专著就教学和学生的发展的关系问题所做的一系列实验教学研究的结果进行了总结。^①

在实验过程中就研究的几个主要方面发表了为数可观的著作和文章：实验教学论体系的实现、在不同的教育学教学体系下学生的发展、掌握知识、形成技能和技巧的过程。

这本专著绝不是对已出版的反映我们研究的作品扼要陈述，而是全方面地阐述了近年来（1968～1972）的实验资料。同时在原来和新近事实的基础上提出了理论原则，这些原则能够解释学校教学中的一系列主要现象，并对它的根本完善提出建议。

教学与发展问题，是教育学的核心问题，这样或那样地与整个教育科学的一系列其他重要问题相联系。专门分开研究它们不合适。而我们实验研究的任务，是对现有或可能有的解决这些问题的方法作出单独的说明。

参加我们实验的所有教师、人民教育机关的工作人员、研究所，为我们共同的事业——研究教学与发展问题作出了宝贵贡献，谨向他们致以衷心感谢。

教育学博士 B. H. 费德罗娃教授、教育学博士 Ж. И. 什弗教授和教育学副博士 B. T. 彼得罗娃等评论家，为完善本书提出了宝贵建议，谨致谢忱。

H. B. 涅恰耶娃为本书付梓给予了大力协助，向她致以深深的谢意。

Л. 赞科夫

^① 就所提问题的实验研究于1957年在“教育与发展”实验室开始，1968年改名为“学生教学与发展问题”实验室。在以下叙述中实验室以后来的名字出现。

目 录

第一编 实验教学论体系

第一章 问题	003
第二章 研究的方法和组织	016
第三章 实验教学论体系的原则	036
第四章 教学大纲	045
第五章 阅读	079
第六章 教学法问题	087

第二编 学生的发展进程

第七章 观察活动	126
第八章 思维活动	144
第九章 实际操作	165
第十章 优等生与差等生的发展进程	189

第三编 学生的学习

第十一章 语法概念的形成（一年级）	203
第十二章 语法概念的形成（二年级）	217
第十三章 语法概念的形成（三年级）	227
第十四章 掌握正字法	235

第十五章 应用题概念的形成	246
第十六章 自然知识	262
第十七章 文学创作	271
第十八章 音乐学习	280
第十九章 小学后的学习与生活	295
第二十章 总结与展望	307
教育与儿童发展	328
引用文献	331
学生教学与发展问题实验室的著作	339
译成外语和国外出版的学生教学和发展问题实验室的著作 ...	346
附录一 实验班教师名单	350
附录二 对二年级实验班学生家长调查表的简析	366
附录三 关于实验室工作的文章（按时间顺序）	370

第一编 实验教学论体系

第一章 问题

教学与发展问题的形成过程本身就是富有教益的。我们追溯一下（即使是最一般地追溯）这个过程，能够对问题的根源、它的主要阶段和变化形式有所了解；能够更清楚地看见在合理解决这个问题道路上所遇到的障碍（由于方法论观点上、对个体发育中的心理活动发展以及对教学的依存性的理解的错误造成了这些障碍）；苏联科学中提出教学与发展问题及其解决途径的主要特点，也就清晰可见了。

历史上进步的教育思想家，首先是教育科学的奠基人 Я. А. 夸美纽斯，显然都探索过教学的科学原理。意识到必须考虑儿童的特点、他的可能性及其按阶段上升的精神成长，是这些探索的突出特点。年龄分期是对成长中的人的心理所经历的变化予以确定的基本形式。

年龄分期及与之相应的学校类型，是夸美纽斯宏伟的教育学体系的组成部分，显然当时只能在这一体系的背景下来建立。

Я. А. 夸美纽斯对教学实践和儿童进行了广泛而多方面的观察，但是当时作为一门实验科学的心理学尚未形成，所以他未能依靠科学心理学的事实。

我们完全无意于考察儿童心理发展问题的历史，我们只想关注一下这一历史中下一个最伟大的里程碑——伟大的俄国教育家 К. Д. 乌申斯基的活动。联想概念在当时的心理学上占重要地位，各种心理现象都是依据联想的机制来加以解释的。

К. Д. 乌申斯基学说的特点是对儿童发展的各个年龄期作出心

理学的解释。在《人是教育的对象》这部著作中，他探讨了注意的过程、认识联想、记忆、想象、感知和意志。在《记忆的历史》一章中，他这样说明幼年期的特点：“儿童幼年时期是从6岁或7岁开始，到14岁与15岁为止，这个时期可称为机械记忆最强的时期。到了这个时期，记忆已经获得很多痕迹，它利用单词的大力支持，可迅速而又巩固地掌握新的痕迹和联想；但是内心活动，即阻碍这种掌握的联想进行的重新组织和改造活动，还很微弱。正因为这样，幼年时期才会被称为学习时期，而教师就应当利用人生的这一短暂时期，以那些认识和认识联想来丰富孩子们的内心世界，这些认识和认识联想是思维能力进行工作时所必需的。”^①

关于青年期，乌申斯基在《想象的历史》一章中写道：“在想象的历史中，没有一个时期会像青年期那样重要。在青年时期，一些个别的、多多少少丰富的认识串编织成为一张网。此时心灵已为积累的很多的认识串所占据，而也正是在这时候这些认识串进行着激烈的改造。我们认为，人生中从16岁到22~23岁的时期是最有决定意义的时期。”^②

可以看出，结合考察意识赖以表现的不同的精神（乌申斯基的术语！）过程的发展历史，乌申斯基对个别年龄期的特点作出了说明。用现代的术语来说，即乌申斯基在普通心理学的背景下指出了各个年龄期的特点。在当时，还没有反映儿童在各个发展阶段上的心理特点的科学事实，乌申斯基所能引用的，只有瑞士女作家和教育家涅克·德—萨修尔的《进步教育》一书。

19世纪末至20世纪初，鲍尔杜英、格罗斯、谢利等人逐渐积累了一些有关儿童心理学的科学事实，并对它们进行了分析和概括。

下面我们来考察一下研究儿童发展和关于年龄期的划分的各种观点。

应当强调关于儿童发展进程的渐进性这一观念。K. 布勒这样表

① 《K. Д. 乌申斯基文集》第8卷，莫斯科—列宁格勒：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1950年版，第386页。

② 同上，第441页。

达他的观点：“自然界中没有飞跃，发展永远是逐渐进行的。”^①他认为，当谈到发展“这个词的原初的和真正的含义”时，人们所指的是：第一，禀赋；第二，实现禀赋的目的或方向。机体中原本具有的目的的实现，就在于完善心理生活。儿童的心理是一个具有生物的机能的整体，因而儿童心理发展的内部节奏是与生物机能相联系的。外界影响的作用只局限于要么加速要么阻滞这种内部节奏。^②

可以看出，布勒关于儿童发展的渐进性的原理，与他的目的论和生物遗传决定论的观点分不开。然而，这一原理也是在其他学说的背景上提出的，并不是目的论学说的特有因素。

同时，目的论学说又有各种不同的版本。例如，斯腾创立了一个特别的心理学派别——“人格主义心理学”，它研究的中心是个性问题。斯腾认为，“个性的核心”就在于它是内在于个性的目的的体验者。他把个性和周围世界的相互作用解释为两者的“会合”。所谓“会合”，就是周围世界参与到个性禀赋的“铸造”中来。^③

在儿童心理学方面，斯腾获得了与儿童早期发展阶段的知觉、记忆、思维、言语的多方面有关的重要事实。但是他的理论原理（例如涉及思维发展的原理）仍旧属于上面所谈的一般方法论立场，于是发展仍被看作是各个阶段的内在预定的取代而已。

根据 K. 布勒的学说以及对不同年龄儿童进行的大量心理学研究的结果，夏洛特·布勒提出了发展的时期划分。这里，她把发展分为五个相互衔接的时期，认为这些时期是儿童的现实关系客观化和主观化的一种动态的运动；在每一个时期，都在新的基础上完成着一定的心理结构。这五个时期包括了儿童从 1 岁到 19 岁的生活。^④

儿童心理学提供了广泛反映儿童发展的事实，但同时也阻碍了揭示儿童心理发展的真正实质。由于儿童心理发展的各种观点同普

① K. 布勒：《儿童精神发展论纲》，译自德文，莫斯科，载《教育工作者》，1930 年，第 50 页。

② K. 布勒：《儿童的精神发展》，译自德文，莫斯科，载《新莫斯科》，1924 年，第 70～71 页。

③ W. 斯腾：《心理学和人格主义》，莱比锡，1917 年。

④ 夏洛特·布勒：《童年与青年》，莱比锡：希瑟尔出版社，1931 年版，第 396 页。

通心理学的主观唯心主义理论密切相连，所以也就包含着这些理论的缺点：认为儿童的心理发展是向着个体身上本来就有的某种目的的内在追求。把外界影响当作只能加速或延缓、促进或妨碍发展的内在过程的条件，这就阻碍了真正认识儿童心理及其变化的道路。不把外界影响看作心理发展的原因——它们不能创造任何东西，它们的作用是次要的。目的论的观点与真正科学地、因果地理解心理发展是根本对立的。

在所提出的问题的性质和对儿童心理发展所进行的研究的数量方面来说，Ж. 皮亚杰占有特殊的地位。我们来看一下对皮亚杰在 20 世纪 20 年代的学说的批判分析的几个重要观点。^①

Л. С. 维果茨基指出，儿童自我中心主义，是把儿童思维的所有个别特点归结到一起的中心环节。在皮亚杰的研究所采用的所谓临床谈话法的过程中，向儿童所提的问题，都是为了查明儿童的自发性认识，即排除了儿童现有的知识和经验的影响（例如，问五岁儿童：“为什么月亮不从天上掉下来？”）。儿童的回答就成为对儿童思维的含混性（意即混合，不会划分，“所有东西都集聚到一起”）做结论的依据之一，皮亚杰把这种含混性看作是自我中心主义的证明，他认为，儿童自我中心思维是介于我向思维和有明确方向的理性思维之间的一种过渡的思维形式。^②

在谈到皮亚杰的学说时，Л. С. 维果茨基写道：“没有把儿童看成是社会整体的一部分……而社会的东西则被看成某种外在于儿童的、与儿童格格不入的远离儿童的力量，这种力量对儿童施加压力，并排挤儿童所固有的思维方式。”“开头是不自觉的思维——儿童唯我主义，最后是社会化了了的思维，而当中是一系列的阶段，皮亚杰把这些阶段看成是自我中心主义的逐渐减弱和社会思维形式的逐渐增长。每一个中间阶段都是在儿童的不自觉的我向思维与成

① 皮亚杰的《儿童的言语和思维》一书，1923 年用法文出版，1932 年译成俄文出版。

② Ж. 皮亚杰：《儿童的言语和思维》，国家出版社，1932 年版，第 95 页。

人的自觉的社会思维之间的某种妥协。”^①

皮亚杰的研究没能反映儿童心理的真正发展。他的研究有从起点到终点的运动，这种运动的形式只是遗传而来的最初思维类型的特点和“注定的”最后结果之间的数量关系的变化，但却没有发展过程，因为发展过程的特征是在每个阶段上都有新的质（它从以前出现的倾向中产生）显现出来。值得注意的是，皮亚杰认为这条逐渐运动的路线是由退却的我向主义与进攻的自觉思维之间的一连串妥协构成的。在这里，社会的东西仅作为发展的次要因素存在着，而不改变它的内容。

从皮亚杰对儿童心理发展的理解，以及从他采用的完全排除教学影响的研究方法，得出以下结论：发展的进行是与教学无关的。

正如 JI. C. 维果茨基所指出的，认为发展不依赖于教学的观点是很常见的。依据这种观点，“发展的程序总是先于教学的程序……教学架设在发展之上，实质上不能对发展做任何改变”。^②

与关于人的心理的唯心主义和自然主义的说法相对立，在苏联心理学中提出了人的心理的社会历史制约性的原理。JI. C. 维果茨基提出（1927 年），应当把历史的观点作为研究人的心理的基础这一思想。他写道：“不应在人的内部，而是在人之外，也就是在人所属的那个社会环境中……去探寻行为的历史演进的直接源泉。”^③ 根据这一总的学说和研究的结果，他持这样的立场，即儿童的心理发展具有社会性，发展的源泉是合作和教学。

维果茨基首先在苏联心理科学中提出关于年龄阶段的科学观点（1934 年）。他认为：“机能间联系的变化，即意识的机能结构的变化是每个阶段的特征的基础。在童年早期，在机能间关系的体系中占主导地位的知觉分化出来，并为发展铺下基本的道路；而在学前期，

① JI. C. 维果茨基：《心理学研究选集》，莫斯科：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1956 年版，第 98 页，第 245 页。

② JI. C. 维果茨基：《心理学研究选集》，莫斯科：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1956 年版，第 439 页。

③ JI. C. 维果茨基：《高级心理机能的发展》，莫斯科：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1960 年版，第 449 页。

记忆成为这种占主导地位的中心机能。”^①

在学龄期，注意和记忆是有意识的和随意的。Л. С. 维果茨基对“无意识的”解释道，这指的是“并不是自觉性的程度，而是意识活动的另一方向。我打了一个结，我是自觉地这样做的。但是，我不能说出我究竟是怎么做出来的。……然而意识的对象可能正是这件事——到那时，这才成为意识”。Л. С. 维果茨基写道：“发展的一般规律就在于，意识和领悟只是某种机能发展的高级阶段才具有的属性。”“……概念，或者确切地说，前概念（我们这样来表达学生的未被意识的和未达到其发展的高级阶段的概念更为确切）正是在学龄期初次出现，并且只有在这一期间趋于成熟。”^②

后来，苏联心理科学发展到这样一个时期，即在规定各年龄阶段的特征时，关于意识和活动统一的论题成为认识心理现象的原则性的基础。关于意识和活动统一的原理最先由 Л. С. 维果茨基提出，后来为 С. Л. 鲁宾斯坦所发展。С. Л. 鲁宾斯坦写道：“心理、意识是在活动中形成的，也是在行为中表现出来的。……这就提出一项任务，即通过揭示那些客观地决定着心理现象的客观联系来认识（而不是简单地体验）心理现象。”意识和活动的统一“开辟了根据个人行为的外部表现，即根据个人的工作和行动去认识他的内部内容、他的体验、他的意识的可能性。”^③

С. Л. 鲁宾斯坦从这一观点出发来说明各个年龄期的特点：“游戏是学前儿童活动的主要形式……入学以后，系统的学习是儿童活动的基本形式，与学习一起保留着的游戏则成为一种次要的活动形式。”^④

在承认意识和活动的统一这一总原则下，А. Н. 列昂季耶夫提

① Л. С. 维果茨基：《心理学研究选集》，莫斯科：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1956年版，第244页。

② Л. С. 维果茨基：《心理学研究选集》，莫斯科：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1956年版，第246、244、245页。

③ С. Л. 鲁宾斯坦：《普通心理学原理》第2版，莫斯科：国家教育出版社，1946年版，第14、21～24页。

④ С. Л. 鲁宾斯坦：《普通心理学原理》第2版，莫斯科：国家教育出版社，1946年版，第169～170页。

出了有关儿童心理发展理论的一系列重要原理。他写道：“这里应当指出的第一点是：在儿童的发展进程中，在儿童的具体生活环境的影响下，在人的关系的体系中儿童客观地所占的地位发生着变化。”他接着说：“主导的是这样一种活动，即在这种活动的形式中产生并在它的内部分化出其他的新的活动类型……在这种活动中形成或改造着个别的心理过程……在这一时期所观察到的儿童个性的基本心理变化……也取决于这种活动。”^①

根据以上提到的各个年龄期，也提出了上述的一些理论原理。各种理论学说没有涉及早先提到的年龄期的划分，也就谈不上后者在它们的影响下有所改变。人们只是用这样或那样的科学原理和概念加以阐述以前所熟悉的年龄期。

随着心理科学的发展，教育学能够越来越多地依靠心理科学的成就。心理学观点成为探讨教育学问题，特别是教学与发展问题的重要因素。同时，教学与发展问题也在个体发育的各种心理学学说中占据重要地位。

在著作中，K. Д. 乌申斯基把儿童发展的教育学问题和对这些问题的心理学的研究有机地联系起来。他强调指出，教育是发展的强有力的因素，但其中蕴藏的巨大可能性却只得到了微不足道的利用。

在乌申斯基生活的时代，教育学上有所谓形式主义教育和实用主义教育两种理论。形式主义教育论和教学的发展作用问题有直接关系。这一理论认为，重要的不是知识本身，而是知识的发展性影响。根据这一理论，对学校的教育内容得出的具体结论是：那些能够促进“智力锻炼”的学科——拉丁语、希腊语和数学，是最有价值的。第二种理论的拥护者则认为，应当挑选那些对生活、对实际活动有用的学科，作为教育内容构成的基础。

在《星期日学校》一文中，K. Д. 乌申斯基注意到了教育的形式目的和实用目的之间的关系。他写道：“第一种目的即形式目的，

^① A. H. 列昂季耶夫：《心理发展问题》，莫斯科：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1959年版，第407、411、412页。

在于发展学生的智力、观察力、记忆、想象、幻想和理性。”^①而为了达到第二种目的即实用目的，则有必要合理地挑选那些利于激发儿童智力的学科。教师不应该因迷恋其中的一个目的，而忘记了另外一个。

可以看出，K. Д. 乌申斯基没有把形式教育和实用教育对立起来，恰恰相反，他肯定了两者之间的内在联系。在批评“形式主义教育论”时，他说道：“像人们以前所理解的那种理性的形式发展，其实是一种并不存在的幻影，理性只有在实际的知识中才能够得到发展……”^②

K. Д. 乌申斯基认为，小学教学应当为儿童的智力发展和道德发展服务，母语为实现这一目的发挥着基本的、决定性的作用。同时，他认为主要的不是学习语法，而是掌握作为民族财富的言语。在 K. Д. 乌申斯基看来，只有同发展思维有机地联系起来才有可能正确地掌握言语。

在小学用的《祖国语言》课本、《儿童世界》一书和为教师写的参考书里，K. Д. 乌申斯基实际体现了自己的教育思想。《祖国语言》课本不像传统的语言学习那样，以传授读、写技术和口语占统治地位，而是要求把教学同发展儿童思维有机地结合起来，用周围世界的具体事物和现象促进儿童的思维发展。不要抽象地进行逻辑练习和语法练习，而是要求在教室、家里、街上、院子里，在草地、田野、树林里和其他地方做实地观察的基础上来进行。^③

教育学应当依据心理学和生理学的科学资料，依据这些科学所取得的进展，其重要性是无须论证的。心理学和生理学的新的事实和理论原理，理应被用来更进一步准确地阐明教育学的问题。

在乌申斯基（且不谈他的前驱者们）创立他的体系后的一个世

① 《K. Д. 乌申斯基文集》第2卷，莫斯科—列宁格勒：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1948年版，第500页。

② 《K. Д. 乌申斯基文集》第8卷，莫斯科：俄罗斯联邦教育科学院出版社，1950年版，第661页。

③ В. Я. 斯特鲁明斯基：《K. Д. 乌申斯基的教学论原理和体系》，莫斯科：国家教育出版社，1957年版，第134～141页。

纪里，普通心理学和儿童心理学在知觉、记忆、思维、言语等方面进行了许多研究，探讨了以前从来没有研究过的问题。

到19世纪末和20世纪初，出现了一些心理学学说，它们分别以某种观点探讨了教学与发展的关系问题。应当指出的是一个特殊的心理科学流派——格式塔心理学，它认为心理的最初的和基本的要素是某些心理结构、完整的形成物，即“格式塔”。这些东西的形成取决于似乎是心理内部固有的一种组成简单的、孤立的、对称的图形的能力。

K. 考夫卡曾详细阐述过格式塔心理学的理论原理和实验研究。^① 这些研究表明，主体在解决一项任务时所发现的结构原则能够迁移到一系列其他任务上去；虽然并没有人专门教过受试者，但他能够解决这些任务。根据考夫卡的观点，就其基础来说发展具有两种虽然相互联系、相互制约，然而其性质并不相同的过程。

一方面是成熟——直接取决于神经系统范围里的进展，另一方面是教学——在教学过程中实现着心理的发展。成熟就像是在准备土壤，实现以一定形式进行的教学；而教学则刺激和推动着心理发展的前进。应当指出，考夫卡的学说相当重视教学在儿童心理发展进程中的作用。

011

对当时一些著名心理学家所提出的原理以及在教育界广泛流传的观念，Jl. C. 维果茨基进行了概括，指出在教学与发展的关系方面存在三种观点。他写道：“第一种，也是至今在我们这里最为流行的观点……是把教学与发展看作两个互不相关的过程……教学……似乎是架设在成熟之上的……教学被理解为纯粹从外部利用发展过程中所出现的可能性。”持第二种观点的作者们“混淆了教学与发展，把两种过程等同起来”（詹姆斯、桑代克）。第三种理论（考夫卡等人）把上述两种观点结合起来，又以某种全新的东西对其进行补充：“……教学不仅可以跟在发展的后面走，不仅可以和发展齐头并进，而且可以走在发展的前面，推动发展前进，并导致它里面产生新的

^① K. 考夫卡：《心理发展原理》，译自德文，莫斯科—列宁格勒：国家社会经济书籍出版社，1934年版。