

教 学 论

【南】 弗·鲍良克 著 叶 澜 译

福建人民出版社

教 学 论

〔南斯拉夫〕弗拉基米尔·鲍良克 著

叶 澜 译

福建人民出版社

一九八四年·福州

教 学 论

(南斯拉夫) 弗拉基米尔·鲍
良克原著 叶 澜译

*

福建人民出版社出版

(福州得贵巷27号)

福建省新华书店发行

福建新华印刷厂印刷

开本850×1168毫米 1/32 印张 2 插页225千字

1984年12月第1版

1984年12月第1次印刷

印数: 1—4,350

书号: 7173·657 定价: 1.90元

译者的话

本书作者弗拉基米尔·鲍良克 (Vladimir·Poljak) 博士是南斯拉夫著名的教学论专家。现任南斯拉夫克罗地亚共和国教育·科学·文化委员会顾问、萨格勒布市教育家协会主席、萨格勒布大学哲学学院副院长和教育专业的教学论·教学法教研室主任。在教学论方面，鲍良克教授有近二十本专题著作和大量学术论文。本书是他在这方面多年研究结果的概括和集中，因此自1980年出版后，受到南斯拉夫教育理论界和教师们的欢迎和重视，已成为南斯拉夫一本有影响的教学论方面的教科书。

我把鲍良克教授的这部著作译出并介绍给我国的教育界的同行们，一则是想通过它让大家更多地了解一些南斯拉夫的教学理论研究水平和实际情况，二则是感到此书确有些独到之处可资借鉴和参考。

首先，作为一本教科书，本书的逻辑结构十分严密，而且富有立体感。尽管全书内容丰富，纵横交错，但脉络十分清晰。全书以确定教学论的研究对象为出发点（第一章），引出了教养的概念（第二章），再由教养引出实现教养的基本途径——教学的概念（第三章）。在对教学活动的研究中，先分析内容（第四章），再列出教学过程的总结构（第五章）。这个结构的特点是立体型的，它不仅包括了组成教学活动的几个最重要的方面，而且展示了教学活动的流程。在对总结构有了初步认识以后，再从横的和纵的两方面分章阐述有关结构的各部分和各阶段（第六

章——第十章)。然后,在更高一级的水平上进行综合,专门列了一章(第十一章)揭示教学中三个最基本的因素(教师、学生和教学内容)之间的各种不同的关系体系,从而揭示了不同教学论系统之间的联系和区别。至此,对教学结构的研究基本结束,作者把问题转到有关教学的组织形式与组织工作方面(第十二、十三两章)。紧接着的教学原则一章(第十四章)则是建立在对教学过程诸方面、全过程详细分析基础上的更广范围的概括,也是有关教学的理论分析的小结。最后两章着重对实践工作者作指导。第十五章指导教师怎样做好教学的准备。第十六章指导教师从事教学论的研究活动,也阐述了教学论研究的方法系统。

从上述的粗略分析可以看出,作者对教学活动本身和教学中诸因素之间的关系是作了一番着力研究的,否则不可能安排这样严密的结构体系。当然,并不是说只有这本书的教学论结构体系是正确的,我只是想说,社会科学的教科书确实要重视学科体系的研究,而在教育科学范围内,强调这一点尤为必要。本书的作者正是在这方面花了很大的功夫的。

第二,本书作者较注意用辩证唯物主义的观点来分析教学论中的一些基本问题,把教学活动当成一个复杂的系统来研究。他不仅注意到教学活动的不同方面,而且注意到不同层次;不但从宏观上,而且从微观上分析问题;不但用分析的方法来研究教学活动的诸因素,而且用综合的观点去阐述各因素之间的相互联系、关系,从而勾划出整体结构。本书突出了以前教学论中不太强调的一些方面,如学生的学习能力的培养,实践、练习的作用,教学活动中心理因素的作用,教学的经济效益,教科书的形式与作用等;同时对传统的一些教学论观点也不作简单的完全否定,在各种教学论思潮面前显得较冷静,不偏执。作者强调的

是要认清各种方法的实质、运用某种方法所必须具备的条件以及它们的利弊，以利于综合地、灵活地在教学实践中加以运用。这些观点和研究问题的思想方法有助于我们对教学论问题的研究和思考，也有助于教学实践的提高。

另外，本书的练习也有一定的特点。作者列出的题目较强调联系学生个人的实际经验，强调凡是要学生理解的概念、掌握的基本知识和方法，都要让学生亲自去接触一下，问一问，想一想，做一做，以取得亲身的感受，而不只是在教科书和参考书中打圈子。在分章的练习中都有把每一章的基本观点，放到总体结构中去理解的要求，这对我们怎样组织好教学论的教学活动有一定的启发。

值此书出版之际，谨向中国社科院经济研究所的陈长源同志致以谢意。她为校阅本书译稿付出了辛勤的劳动。没有她的校阅，我是不敢把这一译作公诸于世的。在定稿过程中，还得到侯怨水同志自始至终的热情帮助，并此致意。

叶 澜

一九八三年十一月于华东师范大学

目 录

第一章 教学论的对象和任务	(1)
第二章 教养的概念	(10)
1. 知识	(10)
2. 能力	(12)
第三章 教养和教学	(14)
1. 教学的因素	(17)
2. 教学的任务	(17)
3. 教学的种类及其基本特征	(22)
第四章 教学内容	(29)
(一) 教学计划	(29)
1. 教育、教养范围即教学科目的选择	(35)
2. 教学计划中学科的配置	(38)
3. 周课时	(41)
(二) 教学大纲	(42)
1. 教学大纲的范围或广度	(42)
2. 教学大纲的深度或强度	(44)
3. 教学大纲的顺序或结构	(46)
4. 教学大纲各部分的名称	(53)
5. 教学计划和大纲的变化	(55)
第五章 教学过程的结构	(60)
第六章 教学的物质技术基础	(66)

1. 现实本身	(66)
2. 教学手段	(67)
3. 技术辅助用具	(69)
4. 技术设备	(70)
5. 教学工艺	(71)
第七章 教学的认识方面	(74)
(74) 1. 观察	(77)
(75) 2. 思维	(79)
(80) 3. 实践	(83)
第八章 教学的心理方面	(86)
第九章 教学方法	(91)
(91) 1. 演示法	(92)
(92) 2. 实践活动法	(97)
(93) 3. 图示法	(102)
(94) 4. 书写法	(108)
(95) 5. 阅读和围绕阅读材料进行活动法	(115)
(96) 6. 谈话法	(122)
(97) 7. 口述法	(131)
(98) 8. 教学方法的相互联系	(138)
第十章 教学过程的进行	(140)
(140) 1. 准备或引导学生进入教学活动	(140)
(141) 2. 形成新的教学内容	(144)
(142) 3. 练习	(155)
(143) 4. 复习	(165)
(144) 5. 检查与评定	(173)
第十一章 关于教学的各种教学论系统	(180)
(180) 1. 启发式教学	(180)

2. 程序教学·····	(182)
3. 典型教学·····	(187)
4. 问题教学·····	(190)
5. 导师教学·····	(193)
第十二章 学生的数量结构和教学活动的社会学形成 ·····	(196)
1. 直接教全体学生·····	(196)
2. 学生的独立活动·····	(198)
第十三章 教学的组织工作 ·····	(207)
(一) 教学的外部组织工作·····	(208)
1. 教学进行的地方·····	(208)
2. 年级——班级——教学小组·····	(213)
3. 年级教师、学科教师及其协作活动·····	(216)
4. 课时分配·····	(219)
(二) 教学的内部组织工作·····	(224)
1. 教学课时的内部组织·····	(224)
2. 学校工作日的组织·····	(232)
3. 复式班的教学组织·····	(234)
4. 学生的家庭作业·····	(240)
第十四章 教学原则 ·····	(245)
1. 教学原则的由来·····	(245)
2. 形象性与抽象性原则·····	(248)
3. 活动与发展原则·····	(252)
4. 系统性与阶段性原则·····	(254)
5. 分解与整体化原则·····	(258)
6. 可接受性与促使努力原则·····	(261)
7. 个别化与社会化原则·····	(264)
8. 合理化与经济性原则·····	(267)

(10) 9. 历史性与现代性原则.....	(269)
第十五章 教师的教学准备工作.....	(273)
(11) 1. 新学年的准备.....	(273)
(12) 2. 学年进行中的准备.....	(276)
(13) 3. 准备的技术.....	(284)
第十六章 教学论的方法论.....	(290)
(14) 1. 从历史的角度研究问题.....	(291)
(15) 2. 从经验的角度研究问题.....	(292)
(16) 3. 从理论的角度研究问题.....	(295)
(17)	
(18)	
(19)	
(20)	
(21)	
(22)	
(23)	
(24)	
(25)	
(26)	
(27)	
(28)	
(29)	
(30)	
(31)	
(32)	
(33)	
(34)	
(35)	
(36)	
(37)	
(38)	
(39)	
(40)	
(41)	
(42)	
(43)	
(44)	
(45)	
(46)	
(47)	
(48)	
(49)	
(50)	
(51)	
(52)	
(53)	
(54)	
(55)	
(56)	
(57)	
(58)	
(59)	
(60)	
(61)	
(62)	
(63)	
(64)	
(65)	
(66)	
(67)	
(68)	
(69)	
(70)	
(71)	
(72)	
(73)	
(74)	
(75)	
(76)	
(77)	
(78)	
(79)	
(80)	
(81)	
(82)	
(83)	
(84)	
(85)	
(86)	
(87)	
(88)	
(89)	
(90)	
(91)	
(92)	
(93)	
(94)	
(95)	
(96)	
(97)	
(98)	
(99)	
(100)	

第一章 教学论的对象和任务

教学论和其它科学一样，按自己研究的对象来确定研究的基本范围，以揭示该范围内的科学认识和在人的实践活动中的运用。

从历史发展来看，教学论的研究对象是逐渐变化的，在某种程度上可以理解为是一个发展过程。当然，这个过程还在继续进行。

Didaktika^①（教学论）一词来源于希腊语，其原意是教导。它在十七世纪时由拉特克^②和夸美纽斯^③引入到教育学术语中。当然，教导作为一种与人的出现联系在一起的教育的范畴与功能，即凡人类总要教导年轻一代为生活和劳动作准备，年长的一代，首先是父母，把生产劳动的经验传授给年青一代。这早在原始社会共同体就开始了。

但是，当社会的生产劳动经验相当丰富时，父母就不可能在自己家中通过直接教导把它传授给青年人。于是就产生了建立一种特殊机构的需要。在这种机构中通过一定的组织方式使年青一代在成年人的指导下较快地获得老一代的劳动经验。学校就这样诞生了，与此同时出现了专门的职业——教师、教育者。

教学即有组织的教师教和学生学的过程，它正是随着学校和教师的出现而萌发的。

在这样有组织的教学活动中，首先提出的要求是确定为生活作准备应该教学生什么，而不是应该怎样教。第一位的是教的内容，不是工作的方法。

然而，生产发展要求广泛开展对年青一代的教育，它必须既快又经济。因此教学方式的问题，即教和学的技巧问题就逐渐被提出了，这个要求的提出特别与市民阶级和市民社会的出现相联系。

1613年拉特克提出，教的技巧应列入成功教学的基本要求，这就是“教导”一词采用希腊词——didarkin（塞语 poučavati）的主要原因。这个词后来被夸美纽斯用来命名自己的著作《大教学论》（《Valika didaktika》，1632年用捷克文，1657年用拉丁文发表）十七世纪也因此而被称为教学论的世纪。它意味着学校在教学论即教导技巧意义上的改革。可见，教导在那时就被解释为对学生学习的帮助。此外，夸美纽斯在《大教学论》中给教学论下的定义是：“把一切事物教给每个人的全部技巧”。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。在建立教学论的体系中，夸美纽斯首先想到的是学校活动，或者说教学，因为有组织的教是在其中进行的。

但是，夸美纽斯教学论的概念是教每个人学会一切的技巧。它包括了教养和教育，属于普通教育学的概念，教育和教养是教育学的两个基本范畴和功能，夸美纽斯提出的教学论是相当广义的。

教学论对象的这种解释一直持续到十九世纪。

随着教学中对教的方法体系的更为精确和深入的研究，引出了必须把教育和教养区分开来的结论。因为按他们本身的内容、任务和方式来说，这是两个概念。也就是说，教的技巧在这两方面并非完全相同的。通过对教养和教育的精确区分形成了教育学的最初结构。教育学作为一门科学在教育和教养职能方面包括的范围要比单纯学校教学广泛得多。这就确定了教学论不能和教育学等同，就象夸美纽斯所认为的那样。教育学作为科学的范围相当广泛，它包括教学论这一单独的科学分支。

从十九世纪末、廿世纪初起，教学论的对象限于教养的范围，但涉及的只是教学中有组织的教养，因为当时还没有形成教学之外的有组织的众多的教养体系。

1882年奥·维尔曼(O·Willmann)④出版了《教学论作为教养的科学》，格·凯兴斯泰纳⑤出版了《教养的理论》。

尽管教学正是被当作统一的教养——教育过程，这无疑是正确的，然而教学论的对象只限于教学中的教养部分。这就是教育学分为教育的理论和教养的理论或教学论的理由。

教育学出现教育理论和教养理论之分，也是别的科学领域内科学研究精确化的反映。当时，主张用分析的方法加深对构成该科学各项狭窄因素的认识。教育学也是这样。分析研究的立场是以科学的划分为条件的。

教学论的对象限于教学中的教养，这在大量教养活动只是在学校进行的时期是完全可以理解的。但是，在廿世纪的头十年间，特别在现在，教养的体系已大大扩展。它再也不象在某个历史时期所解释的和实际所存在的那样，只限在正规教学的圈子里，而是在正规学校之外、结束了学校教养之后仍继续进行。换言之，它并不随着正规教学的结束而结束。今天教育已成为人生中不断进行的过程。在正规教育结束以后，还存在着各种特殊形式的教育（报告讨论会、课程讲座等）他们由学校中心、工人大学、人民大学、劳动组织及学校等单位来承担，此外还有专门教育安排的无线电广播节目和电视节目。

当然，这里还应该提到各种不同的自学形式。现代教学论特别强调教是对学的帮助，也就是说教养必须考虑自学。

由此可见，在夸美纽斯把教学论作为学校教育学来理解之后，发生了如下的变化：一方面教学论的对象缩小到只是在教养领域内，而另一方面教养从总体上看又扩大了，它不再受教养的地

点、时间、内容和组织方式的限制。

正因为如此，教学论越来越不能只限于研究正规教学中的即学校中的教养，而应该研究包括正规教学之外的所有的不同体系的一般教养。不过，教学论的对象并没有因此发生任何本质的变化。因为不管是正规的还是非正规的，都还是教养。他们的区别只是在补充教养的形式，以及教学中以教学大纲、教师教和学生学的特殊形式表现的某些特殊的组织方式。因而，教的概念应解释为包括对学生学习的各种直接和间接的帮助，而不只解释为口头的讲解。

但是，不管教育在何处进行以及组织形式的大小如何，人的教养过程有共同规律。尽管由于教养的目的、学生或参加学习者的年龄期、心理能力的水平、学习延继的期限等不同，带来了教养内容和教养进行方法上的不同，但是，初级学校的学生和某些企业学校中心的成人在掌握新知识的过程中遵循着一些共同的心理规律。儿童和成人经过同样的心理活动认识新的事实，新概念的形成也都要借助于思维操作。事实上这只是认识了教养的规律在不同场合下的特殊的教学论的运用和体现。

然而，教学论的范围从学校教育学和教学到总体教养的变化却成了精确地确定教学论研究对象的分歧意见的起点。不过，造成这些分歧意见也还由于另一些因素。

首先，从十七世纪克拉特和夸美纽斯用教学论(*didaktika*)这个词起直到现在，它只在欧洲的斯拉夫语系和日尔曼语系的国家中被采用。还要补充的是，从天主教会立场出发，克拉特和夸美纽斯都是异教徒。而在通用罗马语和英语的国家中，特别是在美国，*didaktika*这个词完全没有被采用。在通用这些语言的国家中，包括法国在内，教育和教养统一用拉丁语的词——*educatio*来表达。如法语为l'education，英语为education。这造成

了翻译教育、教养范畴表达上的困难：遇到这个词，究竟译作教养，还是教育，还是两者统一？

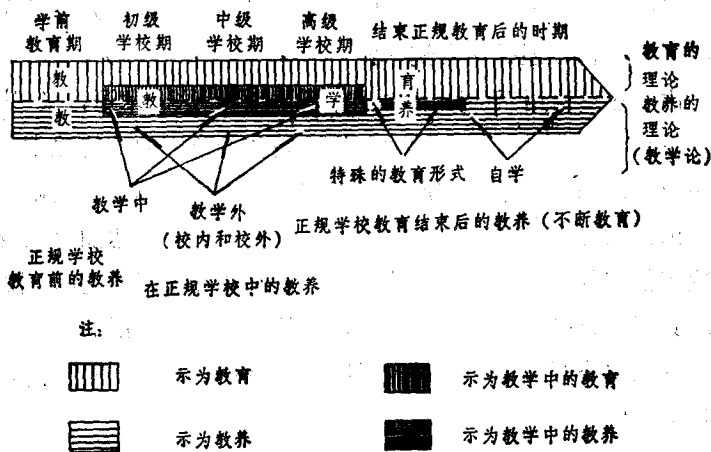
由于在英语语系的国家中没有didaktika这个术语，又引出了一系列在表达具体教育活动，特别是教养范围内的特殊术语，如在教养范围内的术语有课程、工艺学、模拟、模式、战略、构筑理论、指导等，但是把这两类不同语系的词汇表达加以比较可以确定他们都是在教育学的范围内，首先是关系到教学和教养的。其区别只是在名称上。但是，在教育学英语术语的强烈影响下，在欧洲公开提出了这样的问题：didaktika这个词在今天是否还适用？

由此可见，教育理论和实践的发展、加强，便严格地、精确地确定某一教育科学分枝的研究对象，包括教学论的研究对象有困难。所有这一切，都是今天在确定教学论对象上观点尚未统一的原因。

仍然采用这个古典表达法的欧洲教学论家主张用逐渐区别教学论的研究对象来克服这种模棱两可的状态。这种区别可以采用不同的分类标准。如按年龄期——学前教学论、初级学校教学论、中等学校教学论、高等学校教学论、成人教学论等；按教学论与其它科学的整体关系——哲学教学论、心理学教学论、控制论教学论、通讯教学论、现代技术教学论、算法教学论、电化教学论、劳作生理教学论等。这些科学从一定的角度研究作为人类现象的教养，以确切地显示其特征。同时，也是努力于克服教学论范畴的学究式讨论。

教学论在教育活动中研究的特定范围可以用下页图式表示。

今日对教养特性的研究无论在术语表达上、概念上、方法上以及不同国家的作者之间的许多区别上，比起经典的教学论要全面、深入得多。教养活动也将在自己的发展中更加专门化，更具



有变化性。若用研究范围来严格限制其变革和革命那是错误的，因为不可能有一个万能的和完整的教学论。

从教养和教育作为基本的教育学范畴和教育活动的基本内容来看，我们把教学论对象确定为不考虑其专业分枝的整个教养。从这样的角度，我们用教学论 (didaktika) 这个词指的是：教学论是教育科学的一个分支，它研究教养的一般规律。每一门科学都研究一定的规律，教学论也不例外。揭示教养的规律就是确定在获得教养过程中各种因素的确定的因果联系和关系。

这样的规定一点也不削弱教育方面，相反，教学仍然是教育、教养^①的统一过程。要说明的是教育问题应有教育理论来研究。某些教学论家把教学论解释为教学的理论。这是不能接受的，理由有二。第一，教学是教养、教育的过程，也就是说既是进行教育又进行教养的过程，而不是只包含其中任意一个的过程。如果把教学作为教学论的对象，就回到了夸美纽斯的立场，把教学论看作是研究整个学校教育活动的科学。可是，那些把教学论解释为研究教学理论的教学论专家，在自己的论著中却没有

写进道德教育、美育、体育、劳动教育等问题。这事实上间接地证明了教育问题并不包括在教学论的范围之内，而是属教育理论的范围。这种不合逻辑性甚至可能造成把教学只当作教养的过程，因而忽视它的教育功能。第二，今天教养的过程不只是在学校即教学中进行的系统教养，他们也存在于教学之外。当然，教学之外的教养不可能是其它科学的研究对象，它只能是教学论的对象。因为不可能有两门科学从同一个角度研究同一范畴的对象。

在理论上区别教育活动中的教养与教学的同时，产生了教育和教养的关系问题。有些教育学从形式逻辑的观点来看，把这个关系说成是从属关系，或教育从属教养、或教养从属教育。这是不能接受的。教育和教养之间是辩证关系。他们是相互联系和相互补充的关系。一方面教养为人形成教育方面的信念和立场提供了一定的认识基础，另一方面教育形成的立场又促使认识上的深化和扩大。在辩证关系中，不存在从属关系，相互之间只是渗透。教育和教养之间越是相互渗透，整个的教育效果必将越发显著。

必须指出，在正规学校教育期间进行的正规教学是最有组织、最系统和强度最大的教养。所以教学论的关于正规教学中教养过程规律的认识有助于推进在正规教学之外和之后的那些教养过程。这种教养是在有组织的特殊教学形式中进行的，它的形式也越来越多了。

正因为如此，在下面章节中，我们将着重从正规教学这个最有组织的教养过程来研究教学论问题，从中得到的认识和结论可以运用到所有的其它形式的教养中去。

总之，教学论是研究和揭示人的教养的规律，不分其进行的地点和进行的方式。因为人的教养的规律是一致的。