

现代教学论发展

钟启泉 编译

教育科学出版社

编译前言

教学论是研究教学过程的规律的一门科学。教学论又译作教授学(Didaktik, taeching theory)。德语中的Didaktik, 源出于拉丁语的didactica, 意思是“教授之技术”(或曰“教授术”)。赋予这个术语以教学论(教授学)涵义的, 是17世纪杰出的教学论学者、捷克教育家夸美纽斯(J.A.Comenius, 1592~1670)。他的《大教学论》(Didactica Magna, 1632)主要阐述“教授”的“艺术”。可以说, 这是一部集文艺复兴以来的教学论学说之大成的教学论的先驱性著作。

其后对18、19世纪的教学论发展作出了巨大的贡献的, 有裴斯泰洛齐(J.H.Pestalozzi, 1746~1827)、乌申斯基(К.Д.Ушинский, 1824~1870)。但从理论上把教学论加以系统化, 并对教学思想及教学实践产生更为深刻影响的, 是19世纪德国的教育学家。其代表人物是赫尔巴特(J.H.Herbart, 1776~1841)和威尔曼(O.Willmann, 1839~1920)。赫尔巴特的《普通教育学》(Allgemeine Pädagogik, 1806)是他的教学论的主要著作。根据他的教学论, 教学的终极目的是陶冶品性, 直接目的是激起儿童的兴趣。兴趣是有意识地把握思维对象的内驱力。只有凭藉真正的兴趣所掌握的知识, 才能影响儿童的心灵并付诸实践。赫尔巴特的《教育学讲授纲要》(Umriss pädagogischer Vorlesungen, 1835)则阐述了以教学论为支柱的教育学理论体系。

他从自己的心理学理论出发，规定了教学要按照真正理解事物的顺序——明瞭、联想、系统、方法这样四阶段的程序来组织。这个“形式阶段说”，后来由赫尔巴特学派的戚勒(T.Ziller, 1817~1882)和赖因(W.Rein, 1847~1929)等人所继承，特别是戚勒将四阶段发展为预备、提示、比较、总结、应用五个阶段，形成了“五段教学法”。赫尔巴特学派把教学论视为教育学的一个分支。威尔曼与此主张相反，严格地区分了教育学与教学论。他的《作为教养学的教学论》(Didaktik als Bildungslehre, 1882)全面地探讨了智力活动的教育——教养(Bildung)的整个领域，包括教养的历史、教养的理论、教养的组织。这样，威尔曼开始扩充了教学论(Didaktik)的概念，把教学论视为同教育学并驾齐驱的教育科学的最重要的一个分支。这种教学论的主要内容是：教学目的论、教材论(课程、教科书)、教学原理、教具论、教学方法论。

进入本世纪，美国教育家杜威(J.Dewey, 1859~1952)的实用主义学说开始崛起。他的《儿童与课程》(The Child and the Curriculum, 1902)是实用主义教学理论的雏型。杜威认为，教育过程的基本要素，是儿童这个“未成熟的、未发展的存在”和成人的成熟经验中体现出来的“社会的目的、意义和价值”。他主张，教学过程不应当恪守死板的程式展开，而应当是儿童与其环境取得联系和相互作用的积极而能动的活动的过程。杜威激烈抨击赫尔巴特的形式阶段论，认为这种教学论乃是演绎性的，没有给儿童自我活动的余地。批判赫尔巴特主义的学校是教师中心的学校，而教师中心的教学是强制性的、非民主的、带有抽象的教义倾向的。杜威提倡的是儿童中心主义。当然，杜威和赫尔巴特也有共同点。就是两者都强调儿童兴趣的重要，强调要注重儿童的个别差异。这样，在美国，以赫尔巴特学派的形式阶段论为中心的教学理论逐渐丧失了优势地位，代之而起的，是展开了教学方法的新研究：研究如何指导儿童去思考。杜威的《我们怎

样思惟》(How We Think, 1910)、《民主主义与教育》(Democracy and Education, 1916)给二十世纪的教育、教学改革运动注入了新的活力,并且推动教学论进入了新的发展阶段。

与这种儿童中心的教学论构成鲜明对照的,是以十月社会主义革命以后的苏联为中心包括东欧各国在内的教育学者对于教学论的新发展。他们继承赫尔巴特、乌申斯基和欧洲民主主义教育家的思想路线,把教育、教学看作是一种社会现象,并且力图从历史唯物主义的高度加以解释。这种教学论的代表人物,可举苏联的达尼洛夫(М.А.Данилов)和叶希波夫(Б.И.Есипов)的《教学论》(1953)及波兰的奥根(W. Okon, 1914~)的《教学过程》(1956)。这些著作是依据各自国家的学校教学的实践经验总结出来的。正如奥根说的,“教学论不是凭思辨,而是凭先进教师的经验概括,以及观察和实验,来揭示一系列的规律性的”。这些著作的共同点是,以知识的授受为中心,根据从直观到思惟,再从思惟到实践的认识论的基本阶段来构筑教学过程的理论。应当说,这是教学论的新进步。

但是,正如奥根本人也看到的,他的《教学过程》的理论终究是以教师为中心的,在这个意义上说,它是沿袭了赫尔巴特派以来的传统教学论的模式。因此,奥根早在60年代就已经指出,传统的教学论着眼于提高学生的记忆力,是一种“记忆教学论”。现代教学论应当把着眼点放在提高学生的思惟能力上,成为一种“思惟教学论”。

从本世纪五十年代开始,教学论迈入了新的发展时期。美国布鲁纳(T. S. Bruner, 1915~)的《教学理论的建设》(Toward a theory of instruction, 1966)试图从认知心理学的角度构筑结构主义的教学理论(theory of instruction)。达维多夫(В.В.Давыдов)的《教学中概括的种类——学科结构的逻辑—心理学问题》(Виды обобщения в обучении—Логико психологические проблемы построения учебных пред-

метов, 1972) 从心理学、教学论、认识论的角度, 综合地分析了学生形成概念的基础——概括的思惟过程, 揭示了传统教学无法适应现代科学知识要求的种种弊端, 主张改造传统的教学模式, 建立新的学科构成方式, 以培养学生的更高水准的思惟能力。这种教学论, 既不同于以赫尔巴特学派为代表的囿于现成知识的授受这一要素主义的思想方式, 也不同于以杜威为代表的囿于个体经验的形成。这一进步主义的思想方式, 是着眼于未来文化, 因而着眼于学习方法的掌握与创造精神的发挥这一“未来主义”的思想方式。显而易见, 这是同当代信息社会的发展大趋势合拍的。我们将愈益强烈地感受到以这种新的思想方式为其特征的现代教学论的崛起所带来的巨大震荡。

教学论(教授学)是一门远未成熟的学问。尽管具有了长达三个半世纪的发展时期, 但它的学术体系多未确定。就是它的研究范围, 迄今也仍然意见纷纭。不过, 作为教学论的研究对象, 不外乎这样三个方面: (1) 教学过程的本质; (2) 教学内容的构成; (3) 教学方式、方法的开拓。具体地说, 下述课题看来是特别受到注意的。

第一、关于学习者的“认知发展过程”的问题。学习者的认知过程如何, 认知结构及其变化又如何, 在认知发展过程中环境刺激起什么促进作用, 等等。据认为, 布鲁纳的教学论对这些问题的探讨取得了相当出色的成果。

第二、关于“教学目标”的问题。教学目标应当适应认知发展的方向而加以规定。有人认为, 赫尔巴特的“教育性教学”的主张和布卢姆的教育目标分类。不愧是极有价值的见解。

第三、“教材的选择与排列”的问题。选择怎样的教材才能达到一定的教学目标的研究, 从古典的维尔曼的教养教材论, 直至现代的布鲁纳的教材结构论, 为我们积累了不少的思想资料。

第四、教学过程的问题。这是一个单元的教材要经历哪些教学阶段的问题。西方学者一般认为, “掌握—理解—应用”乃是三个不

可缺少的教学阶段。夸美纽斯的“理解—记忆—应用”，赫尔巴特学派的五阶段说，杜威的反省思惟 (reflective thinking) 的五阶段说，奥根的教学过程论，都是有名的。在现代则出现了依据教材类型决定和设计教学阶段的理论。

第五、“教学方式”的问题。作为教学方式，在现代教育中有问题解决学习、系统学习、程序学习、发现学习、范例学习等。教学论要全面地研究各种教学方式的特点及其关系。

第六、“教育评价”的问题。评价是教学过程中的一个重要环节。现代教育评价的特点可以归结为：①评价不能脱离教学目标；②评价应是综合地、全面地把握整个人格；③评价要有连续性；④评价不仅要由教师作出，学生本身也要进行自我评价和相互评价；⑤要提高评价技术的科学性。

现代教学论的发展，为所有这些课题的进一步探究，提供了新的视野、策略和教训。

二

上面概述了教学论的历史发展及其研究课题。这里谈谈本书的编译体例。

这本集子，集中现代外国教学论的资料，旨在为读者提供现代教学论教学与研究的参考用书。

这个集子所收的资料，共30篇。大体分为三组。(一)教学过程论与认知发展。主要阐述教学过程的结构、儿童的认知结构及其相互之间的关系问题。(二)教学模式论与教学流派。主要介绍现代有势力的教学流派及其代表人物的教学论思想。(三)教学革新论与教学研究。反映美、苏、日等国有代表性的教学观与教学实验研究，以及当代外国中、小学学科教学改革的若干趋势与特点。这些资料均选自日本近年来出版的教学论书刊，采用了全译、编译，或者综述的方式。目的是尽量客观地、典型地反映教学论的

新进展。这些资料，有新近辑译的，也有在《外国教育资料》上发表过的。凡后者，编译者作了文字上的修订或内容上的增补。另外，在每篇篇首加了简短的文字说明，或交代该文的来龙去脉；或概述该课题的发展倾向；或点明作者的真意所在。这些说明未必准确，不过是为读者展开思索与分析，提供一点线索罢了。

前联邦德国著名的教育学者、教育学会会长H.布兰凯尔兹说，今天，对于教学论研究的关注如此之高漲，建立“教学的科学”的要求如此之强烈，是迄今为止的教育学史上未曾有过的。这个教学论的世界新趋势，应当引起我们的注意。收入本书的资料，充其量不过是现代教学论研究的百花丛中采撷的几片花瓣。而且，经过了编织的花瓣，不免会失却原有的风姿，或者抖落了贵重的花粉。设若读者能够从中感受到一点现代教学论的新的气息和新的活力，起到一点催动新的思索和新的探索的作用，那就是编译者莫大的欣慰了。

编译者在从事教学论研究和本书编译过程中，始终得到日本诸多教育学者的鼓励和帮助，他们是：大阪市立大学佐藤三郎教授、丰田久龟教授，广岛大学冲原丰教授、吉本均教授，大阪大学水越敏行教授、梶田勲一教授。中央教育科学研究所胡克英研究员，比较教育研究所同行也是这本集子的有力赞助者。在此，一并对他们致以衷心的谢意。由于本人水平有限，难免有偏失或错误之处，尚祈广大读者批评指正。

编译者

于上海华东师范大学 1986年8月

第二版前言

本世纪60年代以来，国际教学论研究突飞猛进，教学论文献卷帙浩繁。新的研究成果、新的假设、命题和课题层出不穷。另一方面，近10多年来，国内的教学改革实践又在急迫地呼唤着新的教学科学的问世。如何把国际教育学界正在进行的变革和新的学术进展，有选择地以适当方式传达出来，以期有助于我国的教学改革实践与教学论的新生，这是教学研究工作者义不容辞的责任。

本着这一心愿，笔者多年来广泛消化国际教学论文献，决意“从纵向上论述教学论的历史发展进程，综合阐述近现代国际上具有代表性的著名学派，并对其教学论思想作比较性陈述，从而展现出新的现代教学思潮发展的总趋势。”这个编译宗旨决定了本书有别于一般教科书的内容。它不限于综述业已经过论争、得出了比较明确的结论，或是经过了实践验证、有了肯定评价的观念和素材；而且囊括了从现代教学发展的要求提出的诸多有待进一步实验、实证的理论课题，也涉猎了解决这些课题的若干方略或思路。这些知识或识见对于教学改革的实践是有建设性意义的，也有助于师范院校学生领悟未来教学的真谛。本书作为“现代教学论基础”，为广大读者提供了进一步研究现代教学思潮所必需的基本知识和学术视野。

本书原本是为师范大学本科生、研究生层次的青年学生编译的比较教学论读物。自从1988年初版以来，却意外地获得了包括中小学教师在内的广大的读者群。许多省市的教育行政机构和师范院校把它列为教师进修必读书或指定教学参考书。本书的体例和内容也获得了众多读者的理解或认同。现在，趁此第二版付梓之际，对个别章节（第22章）的内容作了全面的调整，撤销了原第27章内容，改作第26章附录，许多章节（第1.4.5.8.9.18.22.

25.26.28.30章)增补了附录,并对原书中的错别字作了勘误。这里,我要感谢广大读者给予的热情鼓励与支持;感谢教育科学出版社提供再版的机会;感谢教育科学出版社的李玢同志为本书的修订所付出的辛劳。

确实,没有科学的教学论就没有自觉的教学实践,而盲目的教学实践也难以创立称得起科学的教学论。笔者期待着更多的教师及读者的理解与指点。愿我们共同为促进我国社会主义教学实践、并提高我国教学论研究的品位,作出不懈的努力。

钟启泉

1992年元旦

目 录

编译前言	(1)
第二版前言	(1)

第一编 教学过程论与认知发展

〔一〕 奥根论教学过程的认识论基础	(3)
1. 关于教学的认识论基础的传统见解的批判	(5)
2. 关于教学的认识论基础的若干问题	(11)
〔附录〕教育方法的概念与本质	(9)
〔二〕 教学过程	(30)
1. 教学是一种认识过程	(30)
2. 教学过程的动力	(34)
〔三〕 教学与智力发展	(44)
1. 什么叫发展	(44)
2. 教学中的智力发展	(50)
〔四〕 教师的指导与智力发展	(56)
1. 智力发展的特点与条件	(56)
2. 教学中的智力发展	(60)
3. 教学中教师的指导	(65)
〔附录〕学校教育的功能与道德教育的课题	(70)
〔五〕 教学中的学习活动	(73)
1. 学习活动与通信手段	(73)
2. 学习活动的种类	(74)
〔附录1〕“学习过程”析	(80)
〔附录2〕影响学习的几个主要因素	(83)

〔六〕 认知发展与学习	(85)
1. 认知与感觉	(85)
2. 认知与表象	(89)
3. 认知与语言	(91)
4. 认知与思维	(98)
5. 感情与思维	(101)
6. 发展与学习	(105)
〔七〕 赫尔洛克论儿童概念的发展	(110)
1. 儿童的概念	(110)
2. 概念发展必须具备的条件	(111)
3. 影响概念发展的要因	(113)
4. 儿童概念的特征	(115)
5. 错误的概念	(117)
〔八〕 英才释义	(120)
1. 作为特异儿童的英才	(121)
2. 作为优才儿童的英才	(122)
3. 作为智力早熟儿童的英才	(124)
4. 天才·能才·异才	(128)
5. 怎样看待英才	(132)
〔附录1〕关于“早期经验”影响的研究	(136)
〔附录2〕从“大器晚成”说开去	(140)
〔九〕 差生问题与差生研究	(142)
1. 关于“差生”概念的界说	(145)
2. 导致差生问题的因素分析	(147)
3. 防治差生问题的教育学措施	(150)
〔附录1〕“学业不良”的原因诊断	(153)
〔附录2〕导致差生厌学的教学分析	(156)

第二编 教学模式论与教学流派

〔十〕 着眼于信息处理的教学模式	(163)
1. 以信息处理能力的发展研究为基础的模式	(165)

2. 以信息处理过程的理论——学习理论为基础的模式	(169)
3. 以信息处理过程本身的概念界说为基础的模式	(176)
〔十一〕着眼于人际关系的教学模式	(182)
1. 以人际关系为教学目的或手段的教学模式的源流	(183)
2. 小组研究模式	(184)
3. 法理学模式	(187)
4. 社会调查模式	(191)
5. T聚会(训练聚会)模式	(193)
6. 事例研究模式	(195)
〔十二〕着眼于人格发展的教学模式	(198)
1. 以学习者为中心的教学模式	(199)
2. “非指示性教学”模式	(200)
3. “创造工学”教学模式	(204)
4. 人格发展与创造性教学	(209)
〔十三〕着眼于行为控制教学的模式	(213)
1. 以操作条件作用理论为基础的教学模式	(214)
2. 智力行为多阶段形成理论为基础的教学模式	(220)
〔十四〕教学论的定理	(232)
1. 教学论的特点*	(233)
2. 教学论的主要课题	(235)
3. 学习的积极性*	(236)
4. 知识的结构	(240)
5. 行为与感情	(243)
6. 最优学习过程的特点	(245)
7. 强化与信息获得	(247)
8. 结语	(251)
〔十五〕布鲁纳的教学论及其现实意义	(252)
1. 智力发展的过程	(253)
2. 教材结构	(258)
3. 发现学习与直觉思维	(264)
4. 内部动机与智力开发	(271)

〔十六〕布卢姆的教学论及其现实意义	(279)
1. 教育目标分类学	(279)
2. 形成性评价理论	(283)
3. “掌握学习”理论	(287)
4. 课程开发论及其思想背景	(292)
〔十七〕教学在儿童发展中的作用	
——J.L. 维果茨基学派的发展论评述	(297)
1. 维果茨基的“心理发展的文化历史理论”与 “最近发展区”论	(298)
2. 维果茨基的发展“源泉”论、发展的“内部逻辑”问题	(302)
3. 维果茨基学派的“发展—掌握”论与教学 在发展中的主导性、决定性作用	(306)
4. 发展中内部的东西与外部的东西的辩证法	(314)
〔十八〕战后日本“学力论”的演变	(316)
1. 四十至五十年代：生活主义学力观与科学主义学力观的 对峙	(319)
2. 六十年代：态度主义学力观与科学主义学力观的对峙	(322)
3. 七十年代：学力论争仍在继续	(325)
〔附录1〕基础学力论考	(329)
〔附录2〕怎样评价中小学生学习基础学力？	
——由“双基”论演绎而来的评价尺度需要改革	(331)

第三编 教学革新与教学研究

〔十九〕“发现学习”的界说与评议	(339)
1. “发现学习”的界说	(340)
2. “发现学习”的评议	(346)
〔二十〕“探究学习”与理科教学	(350)
1. “探究学习”产生的背景	(350)
2. “探究学习”的理论基础	(353)
3. “探究学习”的构想与理科教学的设计	(360)
〔二十一〕达维多夫“智力加速器计划”述评	(370)

1. “智力加速器计划”的背景与课题	(372)
2. 旧学科结构方式的批判与新学科结构方式的设想	(377)
3. 研究的结论与问题	(390)
〔附录1〕苏联实验学校教学参观记	(396)
〔附录2〕“范例方式”论简释	(404)
〔附录3〕从教育技术学的发展看教学论流派	(406)
〔二十二〕教学分析与教学设计	(409)
1. 教学分析的视点与课题	(411)
2. 从现代教学论看教学设计的原理与课题	(414)
〔二十三〕最优化教学模式的探索	
——广冈亮藏的教学最优化思想述评	(423)
1. 教学方式与教学的基本过程	(423)
2. 教学最优化计划的构想	(427)
〔二十四〕创造性智力的教育	
——探究学习的再考察	(435)
1. 对创造性教育的重新关注	(436)
2. 产业要求与教育的反响	(440)
3. 探究学习的再考察	(444)
〔二十五〕国外中小学学科教学改革的趋势与特点	(449)
1. 新的理科课程的创造	(450)
2. 现代理科课程论的基本观点	(453)
3. 两种对立的教学方式论	(456)
〔附录1〕负担过重与“学习卫生”	(459)
〔附录2〕教学管理与心理卫生	(461)
〔二十六〕教育评价的意义与特点	(464)
1. 评价在教育系统中的地位与作用	(465)
2. 测量与评价	(470)
3. 教育评价的功能与领域	(472)
4. 教育评价的发展	(475)
5. 教育评价的研究课题	(480)
〔附录1〕教育评价与反馈信息	(481)

〔附录2〕若干国家中小学成绩评定的特点及其问题	(484)
〔二十七〕关于教师素质的若干资料与思索	(491)
1. 教师——“社会主义启蒙的主力军”	(492)
2. 业务素质与终身学习	(494)
3. 创造性教育与创造型教师	(496)
〔附录1〕教育机智：教学艺术的核心要素	(499)
〔附录2〕日本学者论教师的作用	(502)
〔二十八〕教学技术训练的新方法	(504)
1. CBTE、PBTE与改善教师教育的思潮	(504)
2. 雏型(protocol)研究	(507)
3. 微型教学(microteaching)	(510)
4. 教学模拟(classroom simulation)	(514)
5. 模拟教学与介入教学	(517)
6. 感受性教育	(519)
〔二十九〕教学的研究方法	(525)
1. 教学的本质	(527)
2. 教学研究的类型	(528)
3. 心理学研究法	(540)
4. 理想的研究法	(542)
〔附录〕略论“教学方法研究”	(542)

第一编

教学过程论 与认知发展

