

前 言

列宁曾指出,进行科学研究“最可靠、最必需、最重要的就是不要忘记基本的历史联系,考察每个问题都要看某种现象在历史上怎样产生,在发展中经过了哪些主要阶段,并根据它的这种发展去考察这一事物现在是怎样的”。^①遵循这一精神,我们撰写了《教学思想发展史略》一书。此书是就教学基本理论范畴内的主要问题,进行中外纵向、横向比较。在比较过程中,我们力求做到三个坚持。第一,坚持以问题为中心。我们对教学基本理论中的每一个问题的阐述,通过回顾过去,面对现在,展望未来,试图把历史、现状和未来发展趋势结合起来,探讨教学理论发展的规律。第二,坚持史论结合。对每个教学基本理论问题的分析,既要以翔实的史料为依据,又要史论结合,论从史出,做到观点与材料统一,避免主观臆断。由于本书涉及问题多、涵盖面广,因此内容丰富,资料充实,论述的观点具有学科前沿性。第三,坚持理论与实际结合。我们对每一个问题的分析,既要阐明这一教学理论问题发生、发展规律,又要揭示当前面临的任务以及今后发展的趋势;既要有

^①《列宁选集》第4卷,人民出版社1972年版,第43页。

清晰的历史感,又要有强烈的时代感,以便为当前我国教学改革服务。

我们编写此书的目的,是为了探寻源流,理清脉络,服务当今。具体说来有三:一是为了揭示教学理论发展规律的需要。以历史为线索,探讨教学理论的发展问题,当然要探寻源流,看看这个问题原来是怎样的,经过了哪些主要阶段,各个阶段有什么特点。但是,理清这些脉络并不是为了过去,而是要从历史发展中寻找规律性的东西,为建立具有中国特色的教学理论体系提供借鉴。二是为了教育创新的需要。当前,面对我国改革开放和现代化建设的新形势,教育的步伐已经加快,新一轮基础教育课程改革全面启动,教学方法和教学组织形式的改革遍地开花。教育要创新,但并不是平地起家,而是要在继承前人或他人研究成果的基础上,采用新搜集到的资料,或用新的研究方法、新的观点进行研究,从而提出新的见解或结论。所以,教育创新离不开对历史上优秀文化遗产的继承。三是为了学习教育理论的需要。我国著名教育家吕型伟先生在关于教育创新的一次谈话中说,教育创新,离不开对传统文化的批判继承;“要站在巨人的肩膀上,就得知道巨人是谁?他的肩膀在哪里?”因此,他提出“要学习一点教育史,主要是教育思想史,特别是有代表性的人物及其代表作”。了解这些代表人物“进行过哪些有益的探索与实验,有些什么经验教训,有什么代表性的论著”。^①本书正是以教学理论中的基本问题为中心,分别介绍了古今中外有代表性、有影响的教育家的思想及其代表作。在分析介绍时,不仅说明这一问题的历史发展,还要说明当前的现状,更要预测未来发展趋势。这种分析方法,主题明确,问题集中,脉络清晰,对于广大教育工作者学习教育理论知识是十分有益的。

^①吕型伟《要学点教育史》,《课程·教材·教法》2003年第11期。

本书涉及教学基本理论问题各个方面,共分十章,各章的主要内容如下:第一章,教学目的,本章分析了各个历史时期教学目的及其特点,以及与当时政治、经济制度的联系。随着教学实践的发展,人们对教学目的的认识不断深化,教学目的必将沿着整体化、具体化、可操作化和系列化的方向发展。第二章,课程,本章以时间顺序为线索,宏观地再现课程演变的历史面貌,说明课程发展变化的规律,并预测未来课程的发展前景。第三章,教学过程,本章通过对教学过程阶段理论的纵横比较,明确提出系统优化观代表着教学过程阶段理论进一步深化发展的方向。第四章,教学原则,本章研究各个历史时期教学原则的演变概况、主要内容及其发展趋势,批判地继承古今中外行之有效的教学原则。第五章,教学方法,本章分析不同时代教学方法的特点及其发展趋势,从而认识不断改革教学方法的必要性。第六章,教学手段,本章主要研究教学物质手段产生和发展的规律。随着科学技术的发展,教学手段将越来越具有协同性和综合性。第七章,教学组织形式,本章分析教学组织形式的历史演变,从中寻找发展规律,未来的教学组织形式将呈现多元化、综合化、个别化和小型化的发展趋势。第八章,教学模式,本章通过考察教学模式发展的历史轨迹及其发展趋势,指出教学模式不仅可以丰富和发展教学理论,而且可以更好地指导教学实践。第九章,教学艺术,本章通过大量材料提出教学是一门艺术观念,在古今中外教学思想发展的历史长河中源远流长,未来社会的发展给教学艺术提出许多新的课题和新的要求。第十章,教学评价,本章着重探讨现代教学评价理论与技术的历史渊源,发掘优秀的历史遗产,为建立我国教学评价制度和理论体系提供依据。

本书系集体研究的成果,承担各章编写任务的是:前言,李定仁;第一章,梁廉玉;第二章,刘旭东;第三章,盛群力、裴文敏;第四

章,罗明基、刘要悟;第五章,徐勋、胡兴宏;第六章,黄国光;第七章,李定仁、曾天山;第八章,夏惠贤、谢淑贞;第九章,李如密;第十章,刘要悟。本书由李定仁担任主编,负责全书的组织、统稿和定稿。

由于我们的水平所限,书中不当之处在所难免,欢迎各位专家和读者批评指正。

编者

2003年12月30日

目 录

前 言	(1)
第一章 教学目的	(1)
第一节 古代的教学目的观	(1)
第二节 近现代教学目的论的发展	(8)
第三节 当代教学目的论的深化与发展趋势	(18)
第二章 课 程	(33)
第一节 课程的历史沿革	(33)
第二节 课程理论的历史发展	(49)
第三节 20 世纪课程价值取向的嬗变	(69)
第四节 课程发展展望	(81)
第三章 教学过程	(92)
第一节 两大范型的确立	(92)
第二节 多样化的发展	(99)

第三节 系统优化观	(108)
第四章 教学原则	(121)
第一节 古代教育家的教学经验和要求	(122)
第二节 近代的教学原则理论	(130)
第三节 现代教学原则及其发展趋势	(140)
第五章 教学方法	(159)
第一节 古代的教学方法	(161)
第二节 近现代的教学方法	(169)
第三节 当代的教学方法	(179)
第四节 国内外教学方法改革的趋势	(193)
第六章 教学手段	(199)
第一节 教学手段的产生和早期发展	(200)
第二节 近代直观教具的发展	(208)
第三节 现代视听机器和教学机器	(214)
第四节 教学手段发展的规律和趋势	(229)
第七章 教学组织形式	(239)
第一节 古代学校的教学组织形式	(239)
第二节 近代学校的教学组织形式	(247)
第三节 现代学校的教学组织形式	(254)
第四节 当代教学组织形式的发展趋势	(264)
第八章 教学模式	(270)
第一节 古代、近代的教学模式	(272)

第二节	现代教学模式的发展(一)	(279)
第三节	现代教学模式的发展(二)	(292)
第四节	我国教学模式的现状及当代教学模式的发展 趋势	(302)
第九章	教学艺术	(315)
第一节	古代教学艺术思想的孕育萌芽	(315)
第二节	近代教学艺术思想的确立发展	(326)
第三节	现当代教学艺术思想的逐步繁荣	(342)
第四节	国内外教学艺术的发展趋势	(364)
第十章	教学评价	(377)
第一节	教学评价的萌芽期	(378)
第二节	教学评价的初创期	(387)
第三节	教学评价的发展期	(398)
第四节	教学评价的发展趋势	(410)

第一章 教学目的

教学目的指教学活动预期的结果。在教育理论论著和教学实践中,教学目的与教学任务、教学目标几乎是同义语。

人类自有教学活动起,就有一定的教学目的。随着教学实践的发展,人们对教学目的的认识和专门研究也不断丰富,日趋全面和科学。纵观教育史,人们对教学目的的认识和研究,大体上涉及三个方面的问题,即:教学目的在教学理论和实践中的地位与作用、确定教学目的的依据、教学目的的基本内容。

第一节 古代的教学目的观

一、古代的教学目的观概述

(一)我国古代的教学目的观

在我国古代,儒家的教育思想占有十分重要的地位,尤其是汉代“独尊儒术”之后,儒家的教育思想是居于主导地位的教育理论。许多儒家学派的教育家都直接从事过多年的教学工作实践,

他们有不少可贵的经验和见解。儒家关于教学目的见解,是我国古代教学目的观的代表。

被尊为儒家始祖的孔子(前 551—前 479),主张教育教学的目的是“养士”,即培养“君子”。君子的标准主要有二:第一,“修己以敬”(《论语·宪问》),要注重自己的道德修养,保持恭敬谦逊的态度;第二,“修己以安人”、“修己以安百姓”(同上),要使人、使百姓都得到安乐,这就要有治国安民之术。可见孔子所主张的教育教学目的是培养德才兼备而以德为主的人才。他的私学以“六经”课程来教学生,提倡多闻、多识。其教学目的包含着使学生掌握知识、养成道德品质和掌握治国安民之术这几个方面,而不论是知识、品德,还是能力都偏重于社会伦理道德方面。他还把为学和从政联系起来,主张“学而优则仕”。他对自然科学、生产知识技能是轻视的,把请学稼圃的樊迟斥为“小人”。

孟子(约前 372—前 289)基本上继承了孔子的思想,明确提出办学校的目的在于“明人伦”,特别强调“孝”,把仁、义、礼、智等从属于孝悌,认为“天下之本在国,国之本在家,家之本在身”(《离娄上》),把修身、齐家、治国、平天下联系起来,后经其后继者思孟学派的重要典籍《礼记·大学》的综合,成为儒家正统的教育教学目的观。《大学》明确地提出大学教育的三大纲领,即大学教育的三项目的:“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善。”意思是:第一,使人们先天的善性——“明德”,得到明复和发扬光大;第二,给人民以同情和仁爱;第三,使学生达到至善的境界,即“为人君止于仁,为人臣止于敬,为人子止于孝,为人父止于慈,与国人交止于信”。

在我国漫长的封建社会中,儒家在教育教学目的方面,基本上沿袭了孔、孟的基本观点,但在不同的社会历史条件下,对“君子”的具体标准、强调的侧重点有所不同,在某些问题上也有所发展。

如处于南北朝动乱时代的颜之推(531—约590),主张学习的目的在于“多智明达”、“开心明目”,以“修身利行”(《勉学》),即培养实际有用的人才。他还具体列出了从政治家、管理人员到工程建设的六种人才,要求能够专精一职,具有“应世经务”的能力。宋明理学的重要代表人物朱熹,把学校的任务看作是伦理纲常之教,立己治人,认为教育教学的根本目的在于明人伦,并把教育区分为“以事教”的小学阶段和“以理教”的大学阶段。主张通过居敬穷理的为学方法来达到教育教学的目标,以“存天理,去人欲”。

在我国古代同时还存在着与儒家教育思想相对立或持批判态度的教育思想。战国时期就有儒、墨、道、法等诸家,墨与儒并称显学。墨家的创始人墨子(名翟,约前468—前376)主张教育教学的目的在于培养“贤士”或“兼士”,又称“义侠”。他要求学生具有“兼爱”的品德,能够“爱利万民”,以实现“兼相爱,交相利”的社会理想。他认为“兼士”须具备三项标准,即“厚乎德行,辩乎言谈,博乎道术”(《尚贤上》),只有这样,才能成为“兴天下之利,除天下之害”的人。在这里,墨家把德行放在首位,与儒家是一致的,但德行的内容要求有所不同,儒家讳言功利而偏重于自我道德完善,墨家则公开宣传只有对社会能产生实际利益的行为才是道德的行为。为了培养“兼士”,墨家施教的内容除重《诗》、《书》外,还注重生产、军事方面的知识技能的传授,重视自然科学的教学,并注重培养思辨的能力,述而且作(强力从事)的精神和态度,“言必行,行必果”的风格等。

汉代的王充(约27—100)、宋代的王安石(1021—1086)、明清之际的顾炎武等人,都抨击儒家思想,提出了一些与儒家有所不同的教学目的观。如王充主张“极问”,重视知识的力量,强调问难,反对培养死守章句的“章句之生”。王安石将他的政治改革与教育改革的主张相联系,主张教育有培养人才和民众教化两个方面,

人才的标准着眼点“为天下国家之用”，培养能“致用于天下”的“有实才可用者”。明清之际的一批具有初步民主思想的思想家和教育家，则强调培养专业特长的“经世致用”的人才和百职人才，对德行的要求重在能利济苍生。

（二）外国古代的教学目的观

外国古代的教学目的观，以古代希腊、罗马和人文主义教育的教学目的观为代表。

雅典的教育是古希腊教育的代表。雅典教育的目的兼顾到个性与公民性两个方面的要求，要求学生在体力、智力、美德、品德等方面得到和谐的发展，要求公民不仅是军人，还是积极的社会、政治、文化的活动家，注意到人的躯体的健美匀称、动作的灵活适度，实施身、心、宗教和道德的教育。作为古希腊教育实践主体的教育理论家，如德谟克利特、苏格拉底、柏拉图、亚里斯多德等人，都对教学目的作了论述。德谟克利特（约前460—前370）把心智教育放在身体教育之上，教导人们追求智慧与道德，要求用观察自然的方法（观察与推理）去考察社会道德现象，强调知行结合，主张“人应该多发展理解，而不是多累积知识”。苏格拉底（前469—前399）认为教育教学的目的在于通过认识自己达到获得知识，最终成为有智慧有完善道德的人。他把道德修养作为教学的最高目的，提出“知识就是道德”的口号。亚里斯多德（前384—前322）主张教学要与人的自然发展相适应，对教学的目标作了分类，强调诸方面的和谐发展。他关于灵魂的学说构成了他的人性论，把灵魂分为植物（即身体生理）部分、非理性（即动物性：本能、欲望、情感）部分、理性（即真正的人性）部分。相应地主张体育、德育、智育，并认为这三者是互相联系的。体育应服从德育，德育应服从智育。他还根据儿童身心发展的阶段性，提出各阶段教育应有侧重

点不同的要求和内容。他把品德的构成因素分析为自然（天性）、习惯与理智；对智育也区分为实践理性和理论理性。他把人生的最高幸福看作是教育教学的最高目的；如果使人能过一种完全脱离现实的纯理论探索活动的生活，那就是幸福。

西欧文艺复兴时期人文主义者提出了身心或人格全面发展的培养目标，注重道德和精神面貌，把宗教与道德并提，同时重视军事体育。他们注意儿童身心发展的特征，称之为自然的天性，也注意到儿童的个别差异，以发展人格为教育教学的任务，含有通才教育和自由教育的思想。

捷克的教育家杨·阿姆司·夸美纽斯（1592—1670）生活在欧洲从封建制度向资本主义制度过渡的时代，他的思想反映了当时时代的成就与局限性。他一方面强调教育应适应自然，另一方面认为世界是上帝的创造，世上的生活只是准备永生的来生，因而主张教育教学的目的是使人为来世的永生做准备。他在《大教学论》中说：“永生的预备有三个阶段：知道自己（并知万物），管束自己，使自己皈依上帝。”因此教育教学有三项基本任务，即使人成为“理性的动物”、“一切造物中的主宰”、“造物主的形象和爱物”。为此，要进行认识自己和周围世界的智育，管束自己的德行，向往上帝的宗教教育。他强调授予学生广泛的知识，要求发展学生的能力，列举了四种天赋才能：智慧能力（含感觉、判断、记忆）、意志能力、操作能力、语言能力，并论述了培养这些能力的意义。

二、古代教学目的观的若干特征及中西方的差异

（一）古代教学目的观的若干特征

不论中国还是西方，在古代，人们对教学目的的认识和研究，都有着一些共同的基本特征。

1. 教学目的与教育目的具有重合性

在古代,一般都把教师施教和学生学习(接受教育)的双边活动称作教育。教学和教育在概念上尚未明确区分,多使用教育这个概念;有时使用教学这个概念,其涵义也与教育相同或相近。如我国的《学记》中说:“古之王者,建国君民,教学为先。”这里说的教学,同教育的涵义是一致的。古代西方也有类似的情况。因此,几乎极少有关教学目的的专门论述。不论是教育教学实践,还是教育理论中,教学目的和教育目的往往是同一的,具有重合性。这种重合性可以说明两个问题:其一是它符合当时教育理论和教育实践的发展水平,也符合科学发展的一般规律,从对教育现象笼统的整体的认识到分门别类地加以分析研究,逐步形成有独立形态的理论体系,进而再逐步深化,进一步分析和综合。其二是这种重合性,从某种意义上说,有其合理的因素。教学是学校教育的一个组成部分,它是实现教育目的的基本途径,其目的服从于教育的目的,同教育目的有着根本的一致性。

2. 确定教学目的的依据基本上都反映着当时社会政治、经济制度的需要

不论是中国还是外国,不论是哪个历史时期,在论述教学目的的问题时,基本上都有着共同的倾向性,主要是反映当时政治、经济制度的要求。这表现在两个方面:一方面,许多教育家所主张的教学目的,几乎都是其社会政治理想和关于自然与人性的观点的反映;另一方面,由于各思想家、教育家在政治、哲学、人性观方面的分歧,也表现为教学目的观的分歧。由于各思想家、教育家所代表的阶级、阶层、社会集团的不同,教学目的也体现出不同阶级的要求,具有明显的阶级性。

3. 教学目的的基本内容大体上都包含德、智、体等方面,要求学生掌握知识技能,发展其能力,培养一定的思想品德。这种共同

性反映了教学要适应社会需要,教学要培养德、智、体多方面发展的人,以及人的身心多方面和谐发展的客观规律。在诸方面的关系问题上,古代一般偏重于德,以德为主,这也是同当时生产力发展水平,同当时政治、经济制度相适应的。

(二)中国与西方古代教学目的观的差异

1. 在确定教学目的依据问题上的差异

中国古代偏重于社会政治需要,往往社会政治理想就是教学目的,虽然也注意到人的身心发展的需要,有的教育家还相当重视人的身心发展的年龄特征,但这种观点不占主导地位,对中国古代教学目的的实践影响不是很大,难以冲破符合封建统治阶级所需要的儒学思想对人的禁锢和对人性的束缚。中国春秋时期的百家争鸣,到秦汉时代,尤其是独尊儒术以后,就没有那种气候和土壤。虽有不少进步的思想家、教育家进行过不断的斗争,然而整个封建教育的教学目的基本上是较单一地屈从于政治的需要,抑制着人的个性的发展,有些儒士注意到人的身心年龄特征,其着眼点在于“卫道”,而不在于促进个性的发展。

西方古代的情况有些不同,古代希腊及文艺复兴时期,都比较重视人的发展问题,主张适应自然,较强调个性的解放和发展。中世纪欧洲黑暗时期较之中国漫长的封建社会来说,为时较短,且为人文主义思想家所冲破。因此在确定教学目的的依据问题上,西方古代和中国古代虽有共同的一面,也存在着差异的一面。相比较而言,除根据社会政治需要外,较重视根据人的发展的需要这一个侧面,这种差异对近现代教学目的观的发展不无影响。

2. 在教学目的基本内容的问题上,中国古代与西方古代大体上存在着如下四点差异:

(1)在德才(智)关系问题上,中国古代偏重于德,始终把德置于首位,几乎一切教学都是为了德,而较忽视智。西方古代固然也

重德,但重体、重智者并存,相对于中国古代来说,较为重视智。

(2)在传授和学习什么样的知识的问题上,中国古代偏重于甚至几乎都是社会伦理道德方面的知识,忽视排斥自然科学和生产劳动方面的知识技能。自然科学和生产知识仅在局部的范围内有所传授,在占主导地位的教育教学实践中,是微不足道且被看成是下贱的。有些教育家主张实用的知识,其侧重点也是社会政治方面的实用知识与技能。而西方古代在重社会政治伦理知识的同时,兼重自然科学知识。古代希腊的“七艺”中就有算术、几何、天文学,而文法、修辞、逻辑也含有训练思维和演说技艺的因素,不单纯是道德信条的说教;人文主义教育家则更多地主张教授生产、生活实际需要的自然科学知识、技能。

(3)在培养学生能力的问题上,中西方古代也存在着一定的差异。中国注意培养能力,主要是治国安民之术,到了学校成为科举的附庸以后,则禁锢人们的思想,毫无批判性、独立性可言。西方古代则较重视学生观察现象能力及判断、辩论等能力的培养和训练。

(4)在德、智、体、美关系的问题上,中国古代讲德才兼备,以德为主。西方古代强调诸方面的和谐发展。

第二节 近现代教学目的论的发展

1640年英国资产阶级革命,揭开了世界近代史的序幕。随着资本主义制度的确立和发展,生产与科学技术的进步,教学实践也有所发展,教学理论也日益丰富,人们对教学目的的认识和研究也有了新的进展。

一、近现代外国教学目的论的发展

近代以来,西方出现了一大批各有建树的教育家,形成了许多教育流派或思潮。

(一)形式教育与实质教育的教学目的论

形式教育出现于文艺复兴时期,形成于17世纪,兴盛于18、19世纪,其代表人物是瑞士著名的资产阶级民主主义教育家约翰·亨利赫·裴斯泰洛齐。作为形式教育论的对立思想而于18世纪末出现的实质教育,其代表人物主要有德国的约翰·菲力特力赫·赫尔巴特和英国的赫伯特·斯宾塞。

形式教育与实质教育在教学目的论上的主要分歧在于:形式教育认为教学应以形式为目的,灌输知识远不如训练官能来得重要,知识的价值在于作为训练的材料,教学的主要任务在于训练心灵的官能,实施那些能够最有效地训练学生各种官能的心智练习,而忽视知识的掌握。裴斯泰洛齐(1746—1827)认为每一个人生来都具有道德、智慧和身体各方面和谐发展的潜在能力,教育就在于顺应儿童发展的自然规律,使这种发展很好地实现。他说:“人在世,可贵者在于发展,在于发展各人天赋的内在力量,使其经过锻炼,人尽其才,能在社会上达到他应有的地位。这就是教育的最终目的。”^①他把教育看成是儿童的全部官能都得到自然、匀称与和谐的发展,他认为“小学教学的主要目标不是掌握知识或技能,而是发展和增强心灵的能力”,^②“每个人也都有权利使自己的

^①张焕庭主编《西方资产阶级教育论著选》,人民教育出版社1964年版,第173页。

^②参见瞿葆奎、施良方《“形式教育”与“实质教育”》,《华东师范大学学报》(教育科学版),1988年第1期,第21页。

官能得到正当的发展”。^① 他的学生莫夫曾概括过裴斯泰洛齐的教育思想并说：“官能的发展，取决于对学生能力进行适当反复操练而形成的习惯，而不是取决于知识。”^② 裴斯泰洛齐的教学目的论从顺应儿童发展的自然规律出发，包括培养学生品德、学习知识和发展能力等几个方面，在知识与能力结合的前提下，主要目的在于发展提高学生的智力，而不在于教条地扩充，并把智力、体力和道德教育看作是一种统一的、和谐的教育，正如他所说：“我的初等教育思想，在于依照自然法则，发展儿童道德、智慧和身体各方面的能力，而这些能力的发展，又必须顾及到它们的完全平衡。”^③

实质教育则主张教学的目的在于使学生获得一些在实际生活中需要的知识、技能，至于学生能力的发展是次要的，或者认为学生在获得知识的同时，能力自然而然地会得到发展。

赫尔巴特(1776—1841)提出教育教学的目的在于借助知识的传授使受教育者能明辨善恶，陶冶意志，养成去恶从善的品德。他认为道德是人类的最高目的，也是教育的最高目的。他说：“教学的最后目的在于德行；但是要达到这一终极目的，还需要有一些近的目的，那就是‘多方面的兴趣’”^④，并把兴趣区分为属于认识周围自然现实的(知识的)兴趣和属于认识社会生活的(同情的)兴趣两大类，每类又分为三种，共六种兴趣，即经验的、思辨的、审美的、同情的、社会的和宗教的兴趣，从而设立了广泛的课程，来实现其教学目的。在他看来，教育教学的目的在于训练官能，而在于提供适当的观念来“充实心智”。斯宾塞(1820—1903)在《教育

^{①②}参见瞿葆奎、施良方《“形式教育”与“实质教育”》，《华东师范大学学报》(教育科学版)，1988年第1期，第21页。

^③张焕庭主编《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1964年版，第206页。

^④转引自滕大春主编《外国近代教育史》，人民教育出版社1989年版，第206页。