

●国家基础教育课程改革系列丛书

世界课程改革与教学创新

文库

(第一辑)

世界课程改革的基本理论与实践

外国现当代教学理论家的教学思想、教学理论

(下)

北京师联教育科学研究所 编



學苑音像出版社

责任编辑 :王 军

封面设计 :师联平面工作室

世界课程改革与教学创新文库
(第一辑)

世界课程改革的基本理论与实践
外国现当代教学理论家的教学思想、教学理论
(下)

北京师联教育科学研究所 编
学苑音像出版社出版发行



三河文阁印刷厂印刷

2000年 12月第 1版 第 1次印刷

开本 : 32开 160mm×240mm 印张 : 15张 字数 : 350千字

定价 : 18.00元 (含邮费)

本书配碟发行全 1册 18.00元 (册均 18.00元 不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

目 录

我们的意见分歧	(员)
赞科夫的教学新体系	(员)
赞科夫的贡献	(圆)
赞科夫教学论思想初探	(猿)
赞科夫教学论思想的几个认识问题	(源)
赞科夫教学论思想的创新意义	(缘)
从凯洛夫到赞科夫	(远)
赞科夫的教学论思想与凯洛夫教育学	(苑)
凯洛夫和赞科夫教学思想	(愿)
凯洛夫教学论思想的异同(一)	(怨)
凯洛夫与赞科夫教学论思想的异同(二)	(员)
凯洛夫与赞科夫教学论思想的异同(三)	(圆)
赞科夫与布鲁纳的教学论思想(一)	(猿)
赞科夫与布鲁纳的教学论思想(二)	(员)
巴班斯基的教学论思想	(员)
克拉夫基的教学论思想	(员)

我们的意见分歧

列·赞科夫

一、小学教学与时代精神

苏维埃学校应当为完成教育新人、培养全面而和谐发展的个性这一任务作出更大的贡献。这是一条明确的、无可置疑的真理。早在小学阶段就可以而且应当根据上述任务来安排教学与教育工作。

但是,在承认这些真理之后又产生了许多问题:究竟应当探寻什么样的教育途径,才能更好地完成学校所承担的义务?怎样来实现这些途径?

改革小学教学的主要方向,就是要大大提高效果以促进学生的一般发展。当然,对儿童心理产生影响的不仅有学校,而且还有家庭、儿童组织、书籍、无线电广播、电影、歌剧,等等。但是,由于学校的教学与教育工作是一种有目的的、以传授各种科学知识和技巧为基础的体系,所以在学生的发展中起主导作用的仍然是学校。

学校在这方面的的工作,首先就是要使学生形成现在所需要的、将来也是不可缺少的优秀的个性品质。这就需要使每一个学生的可能性都得到施展,使人们的劳动、行为、自然界、科学、文学和艺术中一切美好的东西吸引着他们。不仅如此,而且还要使学生出于自己的内部诱因来满足对知识的需求,接触自然界,欣赏艺术,在自己的行为和行动中体现自己的精神丰富性。

学生的一般发展对于他们学校毕业以后从事各种活动的意义,是无论怎样估计都不会过高的。我国科学技术的进步是如此迅速,

以致学校教育(不管它安排得多么好)总是跟不上它的发展。当然,使教学大纲、教科书、教学方法适应现代科学技术的水平是绝对必要的。

但是,青年人在毕业以后总会或多或少地碰到他们所不熟悉的科学上的新发现和新技术。在这种情况下,只有具备相应的智慧、意志和情感品质的人,才能在他们所不熟悉的环境中迅速地辨清方向,顺利地采取对策。

许多教师经过对学生的认真观察,对通常的、传统的小学教学法进行了相应的修改。他们发觉学龄初期儿童的可能性大大高于通常的教学法所提的要求,于是就提高作业的难度,完成教学大纲时加大深度,增添补充教材。

这些探索清楚地表明,传统的教学法是不能令人满意的。在广大教师当中,人们越来越确信,小学可以教给儿童比现在所教给他们的还要多得多的东西。

苏联教育科学院教育学理论和教育史研究所教育与发展实验室的研究同教师的这些探索是一致的。研究的目的是为了揭示教学的结构与学生一般发展的进程之间客观联系的性质。

这种研究是必要的,因为在教育学著作中,虽然过去和现在都提到过发展性教学的问题,但是并没有可靠的事实,可以用来证明教学对于学生的发展真正能够起到什么作用。

我们的实验室研究了在通常的、传统的教学法条件下儿童发展的进程。但是我们不能不回答下面这些更加重要的问题:学龄初期儿童在传统的教学法条件下所获得的发展是否已经达到了极限?是否可以建立另一种无论是对儿童的一般发展还是对他们掌握知识和技巧都更加有效的教学论体系?

为了回答这些问题,实验室在 1956 年就着手建立小学教学新体系了。

在实验的第一阶段(1956—1957 年),新体系在整个小学教学期

间的教学与教育过程中逐步建立起来。它的一些原则日臻完善,并在具体的教学法中得到了体现。在编写了新的教学大纲,制定了各种教学方法和方式以及编写了各种教材之后,实验室于1956年转入了广泛的实验。

我们的实验是同教师的经验紧密地联系着的。他们对新体系作出了肯定的评价,并参加了实验,因为这个体系是符合教师经验中所产生的愿望的。教师们在贯彻新体系的实践中,不仅分析了它在教学法上的具体体现,而且还加进了不少他们自己所独创的东西。

二、关于小学教学新体系的若干原则

在许多文章(参见《初等学校》杂志,1955年第15期;1956年第15期;1957年第15期)中,都对苏联教育科学院教育学理论和教育史研究所教育与发展实验室制定的小学教学新体系进行了讨论。在《小学教学新体系的实验》(《初等学校》杂志,1956年第15期)这篇文章中,列·符·赞科夫部分地阐述了该实验室所进行的实验。

许多参加实验已经多年的教师积极地投入了这场讨论:酝泽良诺娃、基尔根采娃、刁·月斯密尔诺娃、色罗夫、雅楚塔等。他们不仅谈到了实验教学所带来的良好结果,同时也具体地阐述并丰富了它的原则。

在许多其他人(斯卡特金)、月粤吉留什金、刁·悦罗日捷斯特温斯基、叶希波夫、酝·伊万诺夫)的文章中,主要是对新体系的原则表示了反对意见,并对该实验室进行的实验提出了批评。

有批判地分析实验教学的原则是有益的,因为这可以帮助我们再一次对我们的基本原则及其在学校中实施的情况进行检查,从而有助于我们顺利地完成任务。

在批评文章中,以高难度进行教学的原则占了大量的篇幅。

刁·罗日捷斯特温斯基认为:“问题并不在于是难还是易,而在于学生是否能够在教学过程中真正地、实际地掌握知识。”(《初等学

校》,1959年,第10期,第37页)

但是要知道,知识也可能是在这种情况下掌握的,即掌握知识的过程并没有对学生的发展产生多大的效果。在实验室出版的许多著作中所列举的大量事实已经证明了这一点。同时,我们的实验也表明,如果以高难度来进行教学,那末,掌握知识和技巧的过程就会成为学生积极发展的源泉。这就是说,不能同意“问题并不在于是难还是易”的观点。不能同意只要能够达到掌握知识的目的,任何方法都是可取的观点。不!我们应当采取这种途径,它既对学生的一般发展又对掌握知识和技巧都能获得最大的效果。

我们把《名词的格(动词支配的)的意义。一些基本的意义》这个课题列入了三年级的语法教学大纲。这对于三年级学生来说确是一种高难度,但是这样来学习语法能够大大促进学生思维的发展。

在学习这个课题之前,学生已经学过了名词的第一、第二和第三变格法。让学生了解属于不同的变格类型但属于同一个格的名词的词尾,是用语言材料来培养他们分化的思维过程的良好训练。儿童已经能够根据所属的一定的变格类型来区分词尾了。

现在,儿童的思维转到了另一个领域:他们应当把各种变格类型的差别抽象出来,同时以概括的形式来了解每一种格本身所包含的意义。例如,动词所要求的无前置词的第五格,它的最基本的和最典型的意义,就是表示用以进行某种动作(用刨子刨东西,用铅笔画图,用墨水写字等)的工具或手段。这种概括可能会跟以前所形成的概念发生冲突,因为过去语法现象在学生的头脑里是根据一定的变格类型结合起来的,现在则是不顾变格的类型而把它们结合起来的。

这里,问题并不仅仅是为了形成有关《格的意义》的概念。更重要的是,在这个概念中能够反映出学生思维中所产生的多种进步。这就是从思维的低级形式向高级形式的过渡,但不是一种平平稳稳和顺顺当当的过渡,而是一种复杂的充满矛盾的过程。学生进一步

积极发展的保证,就在于他们思维的这种运动。

高难度的特点不单单是超过一般的难度标准,而首先是发挥学生的精神力量,为它们提供广阔的活动余地,并给它们以引导。

匀·罗·捷·斯特·温斯基在否定以高难度来进行教学的合理性时写道:“我们认为,可接受性和量力性的教学论原则,才是更正确和更合乎教育规律的原则。(第 100 期,第 376 页)这个原则所包含的内容是什么呢?”可接受性原则要求教学内容和教学方法必须符合学生的年龄特点,使学生通过一定的努力能够掌握各种知识、技能和技巧。”(叶希波夫和 酝·达尼洛夫《教学论》,中文版,人民教育出版社,1956 年,第 100 页)

总之,这个原则就是要求教学应当适应学生的年龄特点。当然,在学的结构中,应该依靠对一定年龄特点已经作出鉴定的科学材料。但是,这里仅仅反映了教学与年龄特点之间相互联系的一个方面,因为这些年令特点本身的具体表现,还要取决于学的结构如何。这个原理的正确性已为许多研究所证明。

例如用·布·德·尼·茨·卡·娅·酝·兹·维·列·娃·托·夫·平·涅·茨·的研究表明,在学的最初二年内,实验班学生的观察力、抽象思维、实际操作能力都发生了质的变化。这些变化证明学生的心理活动正在向更高的、更复杂的形式过渡。普通班学生却没有这些变化(参见《学生在教学过程中的发展》,苏联教育科学院出版社,1956 年)。由此可见,愿岁儿童的智力状况之所以不同,是依教学内容、教学方法和具体的教学法为转移的。

为了给自己反对大大提高小学教学要求的意见提供某种理由,传统教学法的代表人物广泛地使用了“不可接受性”这个词。但是,这种关于不可接受性的说法并没有现代科学材料作为它的论据。

在斯卡特金看来,以高难度进行教学的原则“可能会使那些难以完成功课的学生对学习产生厌倦,而不是满足。(第 100 期,第 376 页)斯卡特金的这种设想跟我们的实验材料是相矛盾的。同新体系的其

他原则一样,以高难度进行教学的原则是从 ~~1957年~~ ~~1958年~~ 学年开始采用的。小学教学经过了整整两轮(从一年级到三年级)的实验。在这段时间内,新体系共在 ~~许多~~ 多个班级里得到了实现,在这些班级里学习的约有 ~~四~~ 万名学生,而无论在哪一个班级里都没有发现对课业产生厌倦的情况。相反,在所有的班级里都可以明显地看到对学习所表现出来的强烈爱好。

叶希波夫对我们所提出的必须掌握难度分寸的要求感到大惑不解。他认为,这个要求本身就意味着是对可接受性原则的承认(第 ~~猿~~ 期,第 ~~120~~ 页)。但是,叶希波夫错了。可接受性原则之所以站不住脚,是因为它有上面所说的那种片面性,而完全不在于是否承认教学过程的复杂化要有一定的界限。

就我们的理解来说,掌握难度分寸的用意,是为了使教学最大限度地促进学生的发展。掌握难度的分寸是合理运用高难度原则的一个不可缺少的要素。这个原则(同新体系的其他原则有机地联系着)对于学生的发展之所以那样有效,也就是因为在实施这个原则时提供了学生所能够理解的材料。如果不掌握难度的分寸,儿童在不能理解所提供的材料时,就会不由自主地走上机械地死记硬背的道路。在这种情况下,高难度就会从积极的因素变为消极的因素。

传统小学教学法的代表人物还否定了新体系的另一条原则——即快速学习教材的原则的合理性。例如,斯卡特金认为:“这个原则毫无疑问是有害的,运用这一原则必然会使班级里的一部分学生因学习较慢而分化出来,变成落后的学生。”(第 ~~15~~ 期,第 ~~120~~ 页)

斯卡特金把学习教材时的快速前进(即不断地以新的知识来丰富学生的头脑、避免原地踏步)跟个别学生的学习速度联系起来是不正确的。无论采用哪一种教学法,学生在学习速度上的差异总是存在的。传统教学法面对这个问题已有几十年了,并在这个问题上绞尽了脑汁,然而直到目前为止还是没有找到任何令人满意的解决办法。

我们的立场绝不是要在学生完成功课的数量方面追求“最高记录”。我们并不赞成这样的要求,即让学生在一堂课上解答的例题越多越好,做的练习越多越好。学习教材时的快速前

进绝不是意味着在课堂上赶进度。我们的要求是,教师和学生都应当稳稳当当地工作。教师要不吝惜时间地耐心听学生把话说完,让他讲述自己想要说出来的观察和印象,让他提出想要得到回答的疑难和问题。也不要吝惜时间跟儿童进行推心置腹的谈话。正如实验班教师的经验所证明的那样,这种工作方式是能够取得成果的。

这个原则要求,只要学生掌握了已经学过的知识,就向前进,就教给他们越来越新的知识。不断地以丰富多彩的内容来丰富学生的头脑,就能够为他们更深刻地理解所获得的知识创造有利的条件,因为这样可以使这些知识纳入一个广泛展开的体系中去。

至于同一个班级里存在着所谓“优生”、“差生”、“落后生”或者学习进度各不相同的学生这个问题,在我们的实验教学中已经确立了解决这种教育学任务的方法。我们的最重要的原则之一,就是要求积极地、系统地在全体学生包括最差的学生的的发展上下功夫。实验教学多年来所积累的经验证明,教师能够顺利地实现上述要求,并取得了良好的效果。由于使差生也在自己的发展上前进了一大段路程,所以他们掌握教材的可能性就越来越大了。这一点是非常重要的,因为对于“差生”和“落后生”来说,更需要坚持不懈地、目标明确地在他们的发展上下功夫。然而,通常的做法,恰恰是把倾盆大雨似的操练性练习压到这些差生和落后生的头上;放学后把这些学生留下来补课,企图用增加作业量的办法来克服他们学习落后的状况。其实,这种办法只能进一步阻碍他们的发展,使他们更加落后。

当然,无论是在发展方面还是在掌握知识方面,学生之间的差异是现在和今后永远都存在的。在我们的实验班里也有这样的差异,虽然其性质跟普通班里的有所不同。在我们的实验教学中,能够使全班学生都快速前进的一个有效手段,就是采用了区别对待的教学

法。我们早在实验刚开始的时候就采取了这条途径。区别对待的方法是多方面的,但是它的最本质的一面,就是以不同的深度来教大纲中的同一些问题。所以,全班学生包括那些最差的学生都可以快速前进。

批评文章的作者们认为,理论知识起指导作用的原则也是不能接受的。匀罗日捷斯特温斯基写道:“语法概念是抽象的东西,而心理学家认为,虽然儿童也能接受某些抽象的东西,但他们的思维是具体的。”(第 100 期,第 100 页)。这位作者所得出的关于儿童(更确切地说是学龄初期儿童)思维要具体的结论是不正确的,他所援引的心理学家们的话也不成其为理由,因为现代心理科学并没有为此提供任何根据。

严格地说,具体的东西(就心理学意义而言)就是表象,因为表象具有直观形象的特征,表象可能包含某些概括的成份。然而就其真正的、充实的意义来说,概括是以概念表现出来的。在这里,概括跟把客体的某些方面加以抽象有着不可分割的联系。

许多心理学家(科斯丘克、耘库德里亚夫采娃、孕纳塔泽、丹普拉依斯曼、裁鲁布曹娃、П·恰玛塔等人)的研究表明,小学生已经能够借助词的形式来进行抽象和概括了。无论在形成新的概念方面,还是在概括地认识不大熟悉的客体方面,以及在理解文学作品里的人物的道德品质方面,都可以看到小学生有了这种抽象和概括。当然,这绝不是否定直观形象在小学生思维中的巨大作用。但是,也不能把直观形象的表象看作是学龄初期儿童思维的主导成分。因为只有抽象和概括方面的进步,才能首先表明学龄初期儿童的思维里所发生的变化。

有一种观点认为,学龄初期儿童的思维似乎是通过逐步加强词的抽象和概括来发展的,这种观点已经过时了。早在 1928 年,П·维果茨基就对学龄儿童的概念进行了研究,并在《思维和言语》这本书里指出,概念是通过各种途径形成的,其中包括从抽象到具体的

途径。

从以上所述可以看出,心理科学为理论知识在小学教学中起决定作用的原则提供了根据。

我们从一年级就引进“名词”、名词的“单数”和“复数”这些术语以及其他一些术语,这样做有助于克服学龄初期儿童思维中所固有的片面性。这样能使学生既从词的意义方面,又从语法的方面来理解词而开辟道路。

由于学生要通过各种语言材料来进行观察,并完成旨在把名词的单数和复数加以比较、把名词词尾在各种句子中发生的变化加以区分等作业,这就使上面说到的语法术语具有了切实的含义。运用术语能够大大开阔学生的视野,便于他们理解俄语、数学和其他学科的教材。

其次,新体系中的理论知识并不完全是只指术语和定义。领会各种依存关系和规律(例如:加法和乘法的结合律,数学课中的正反比例的依赖关系,自然课中的动植物生活中的季节性变化的规律性,以及其他等等),也占有更重要的地位。

我们在各门学科(不仅俄语、数学和自然,还有地理,劳动教学、画图、音乐)中都引进了多方面的理论知识。

裁捷列霍娃的文章就小学俄语教学的科学性原则发表了议论。在谈到我们的俄语教学大纲,尤其是在谈到《动词的体》、《动词的态》这样一些章节时,这位作者写道:“仅这种扩充教材的做法本身就是同教学的科学性原则相矛盾的。事实上,在小学就学习动词的体,是否有这种必要呢?”(第 74 期,第 30 页)但是,这同教学的科学性又有什么关系呢?关于是否要把上述章节列入教学大纲的问题,并不是从语言科学的角度所能解决的。这个问题的解决是由作为教学大纲的科学教育学基础的那些原理和事实所决定的。

我们的教学大纲所服从的任务,就是要尽量使学生获得更大的一般发展。从这一观点出发,我们把“动词的体”和“动词的态”这两

章列入了教学大纲。

这位作者在文章中用大量的篇幅分析了实验室一个实验班里的一堂课的片断。裁捷列霍娃写道,似乎学生得出了这样的结论:前置词只会在句子的次要成分中出现,而前缀只会在谓语中(有时也在句子的次要成分中)出现;这种结论“会把学生引入迷途,因为俄语科学证明,前缀既可能在表示谓语的单词中出现,也可能在表示句子的次要成分的单词中出现。(第 猿期,第 猿页)但是,学生根本就没有得出过前缀仅出现于句子的某些成分中的结论。

捷列霍娃从《论小学教学》这本书里所援引的那段话是这样说的:“学生在分析句子时作了某些观察……”(第 愿页)这里所说的是某些观察,根本不是做什么结论。在所引用的这堂课上,本来就没有提出把前置词和前缀的出现跟句子成分联系起来的任务。(参看列·符·赞科夫《论小学教学》,第 愿页)。

裁捷列霍娃继续写道:“……前缀(词的一部分)和前置词(虚词)属于词法范畴,两句子的成分则属于句法范畴,它们是不能拿来对比的。(第 猿页)但是,在这位作者所描绘的那堂课上,学生本来就没有把前置词跟句子成分进行对比。此外,正如语言科学所证明的那样,词法范畴和句法范畴的区别并不妨碍它们之间有一定的联系和关系。例如,补语也有用带前置词的间接格的形式来表示的。

教学的科学性的要求是非常重要的。正因为如此,对教学大纲、教学方法和方式的讨论,就应当从它们的科学性这个角度客观地和有根据地进行。裁捷列霍娃所谈的那节课上所顺便进行的观察,可以取消或按照其他方式来进行,但这并没有改变问题的实质,因为这节课的教学任务并不在此。像裁捷列霍娃那样任意地解释那些顺便进行的观察,并以此来指责实验班的俄语教学违背了科学性原则,这种做法是不合理的,根本无助于辨明真理。

三、新体系的完整性及其效果

在反对者的文章中,把新体系的若干教学论原则单个分开地进行了批评。上面,我们已经回答了他们所提出的批评。但是,这里还必须强调指出,这些原则是彼此之间有机地联系着的。在实验室发表的许多著作中,专门阐述了这些原则的相互制约性。例如,以高难度进行教学的原则就是同其他原则相联系的。因此,本质性的东西并不是指任何一种难度,而只是指那种在掌握理论知识时所反映出来的难度,或者是指有助于使学生理解学习过程的难度。

例如,掌握《词形变化》和《词的构成》的概念对二年级学生来说确是一种高难度,但是,这个难度并不是要求学生一天内就背熟一个词根中含有未经检查的无音的单词的正写法,而是要他们区别其中反映了大量语言现象的这两个概念。这样学生才能把以前所掌握的知识形成一个更有条理、更精确的整体。

我们的实验所触及的不只是个别的学科或它们的某一部分,而是整个的小学教学。作为实验基础的,并不是几条随便孤立的、互不相关的原则,而是彼此之间有机地联系着的、统一的原则。新体系不仅要求依据不同于传统教学法的教学论原则来组织教学工作,而且要求改变班级的整个生活和工作方式。关于这一点,在实验室的著作中曾多次地谈到过(列·符·赞科夫《论小学教学》,1956年;《学生在教学过程中的发展》,1956年;列·符·赞科夫《小学教学与教学论问题》,载《国民教育》杂志,1956年,第7期等)。

让我们就新体系的一个特点来说。由于实现了新体系的原则,学生对认识产生了内部诱因。他们不是在为分数而学习,而是在为获得越来越新的知识而学习。儿童渴望不断地前进,愿意完成难度大的作业,享受到了紧张的脑力活动所带来的满足。这就是新体系的深刻的教育实质的标志之一。

实现新体系的原则能够充分调动儿童的精神力量,并能促使其

进一步的形成。参加我们实验的教师都看到了这一点：由于实施了新体系的原则，所以才出现了那种以前所看不到的、学生如饥似渴地追求知识的景象，以及在掌握复杂教材的过程中所取得的在那些习惯于传统教学法的人看来是不可思议的成绩。许多参加实验的教师（运瓦西里耶娃、酝捷密道娃、彼特罗娃、粤谢列布林尼科娃）都报道了在实验教学的条件下儿童的创造性能力获得巨大发展的情况（《国民教育》，¹⁹²⁹年，第¹⁷期和第¹⁸期；¹⁹²⁸、¹⁹²⁹年的《教师报》）。

布德尼茨卡娅和酝兹维列娃、И·托夫平涅茨的研究表明，在实验教学的条件下，儿童一般发展过程的积极前进，比起那些按照传统教学法来学习的学生具有很突出的优越性（参见列·符·赞科夫主编：《学生在教学过程中的发展》，¹⁹²⁸年）。这些材料后来又被И·布德尼茨卡妮和酝兹维列娃在图拉市和加里宁市（¹⁹²⁸—¹⁹²⁹学年）的学校里，以及粤克罗托夫在新西伯利亚市（¹⁹²⁹年）的学校里得到验证。

学生在获得积极发展的基础上，达到了掌握知识和技巧的高质量。在《论小学教学》这本书里和实验室发表的其他著作里都列举了大量有关的事实。后来的检查也得出了同样的结果。例如，¹⁹²⁹年¹月，州教育厅的视导员根据俄罗斯联邦教育部的指示对图拉市和加里宁市的实验班进行了检查。检查的内容包括默写、看图作文、解答算术应用题和完成劳动作业。共有¹⁸个班级接受了检查。为了进行比较，把同样的作业让一些优秀教师所教的普通班的学生来做。从检查各种作业的结果来看，实验班的成绩大大超过相同年级的普通班，有时还超过了较高年级的普通班（例如，二年级的实验班与三年级的普通班相比较）。

加里宁市和图拉市的教师（悦布德列娃、运瓦西里耶娃、粤维诺格拉道娃、月扎卡兹尼科娃、酝扎哈罗娃、酝科舍列娃、悦麦谢里亚科娃、栽奥尔洛娃、3·彼特罗娃等）取得了巨大成绩。她们早在¹⁹²⁸—¹⁹²⁹学年就参加了实验，目前还在继续同我们的实验室一起齐心

协力地工作。

许多参加实验的教师(去年,他们的人数为四百多人)、家长、以及参观过实验班的其他班级的教师和教育行政部门的领导人,都确认了我们的实验教学所取得的巨大成绩。加里宁市的实验班学生在三年的小学教学结束后就升入了五年级,这也是新体系的良好效果的一个标志。去年,这些学生顺利地读完了五年级,并于 1959 学年结束后升入了六年级。在这同一年里,图拉市的实验班学生也在读完了三年制小学以后升入了五年级。

根据教师想按照新方式来工作的志愿而进行的群众性实验在迅速推广,这也证明了实验教学是有成效的。今年即 1959 学年,有三万名一年级学生是按照教育与发展实验室根据新体系的原则所编写的教科书(3·罗曼诺夫斯卡妮和 粤 罗曼诺夫斯基编《生活的语言》,阅读课本;粤 波里亚科娃编《俄语》;列·赞科夫编《数学教科书》)来学习的。

与传统的教学法相比,新的小学教学体系取得的高效果是无可争辩的事实。同时还应该强调指出,教育与发展实验室并没有局限于对实验班和普通班学生掌握知识和技巧的情况进行比较研究。实验班还以很大的注意力详细研究了个别学生,尤其是最差的学生在整个小学教学期间掌握知识和技巧的过程(参见《学龄初期儿童的掌握知识与发展》,1959 年版,这本文集中 粤 波里亚科娃、匀 丘特柯、耘 奥包佐娃、酝 别尔克曼等人的文章)。

我们对一些教师未能在工作中取得新体系所特有的成绩的情况进行了分析。分析表明,失败的主要原因是在教师的转变中还存在着困难,因为新体系不仅要求根本改变教学的方法,而且要求改变教师对待小学教学与教育过程的整个教育学观点。随着教师逐步地掌握了新体系,这些困难也就得到了克服。

还有许多其他的任务也有待解决。实验教学的教学法在某些方面还需要更加精确化、更加具体化。特别是需要根据每个班级里都

存在的各种不同学生的特点,首先是最差的学生的特点,制定出区别对待的教学法。

今后,为了在学生的一般发展中、在他们掌握知识和技巧的过程中取得更大的效果,实验室还有很多事情要做。

四、新体系的反对者提出了哪些建议?

新体系的某些反对者建议把它的原则跟传统教学法的原则掺和起来。粤柳布林斯卡娅就是这种反对者之一。这位作者介绍了列宁格勒赫尔岑师范学院小学教育学教研室从 1954-1956 学年起在一年级里进行实验的情况。

在该教研室所进行的实验中,采用了教育与发展实验室早已制定的并在 1954-1956 年发表的著作中所阐述的原则:以高难度进行教学的原则,快速学习教材的原则,提高理论知识水平的原则。

教育与发展实验室制定的小学教学新体系的原则跟传统的教学法是对立的。传统教学法的特点是把学习过程搞得太容易了,而新体系则要求以高难度进行教学。

按照传统教学法的建议,相当有限的一点教材要拖延到四年才学完。而新体系则要求快速学习教材。

现行的小学教学首先和主要是以培养俄语和算术方面的技巧为目的的,理论知识所占的地位是微不足道的,而新体系则赋予理论知识以决定性的作用。粤柳布林斯卡娅给新体系的这些原则增添了一些其他原则:在大量练习的过程中来区分概念,建立各学科之间的相互联系,利用儿童的实践经验等原则。这些原则对旧的、传统的教学法来说是完全可以接受的,但却丝毫不能体现新的小学教学体系的特征。

在把这些性质完全不同的原则和原理结合在一起时,粤柳布林斯卡娅把这种结合一会儿说成是“对列·符·赞科夫的原则的检验和准确化”,一会儿又说成是列宁格勒赫尔岑师范学院教研室“自己走