

教学本质的对比研究

严 成 志

内容提要 关于教学的本质问题,过去和现在都有不少论述,但认识并不一致。本文对比研究了中外学者对教学本质的不同观点后,提出:所谓教学的本质是学生在老师指导下,批判继承和探索创新的学习过程。

关键词 教学过程 本质 批判继承 探索创新 学习过程

教学论中有关教学的本质问题,在过去和现在都有不少的论述。但近年来,由于科学技术的突飞猛进,人们仍深深地感到对它的认识远远地落后于形势的发展。为了使问题能够深入下去,本文对比较有代表性的论点以及笔者的看法,作些对比研究,以供探讨。

一、对外国教学本质论的简析

关于教学本质问题的提出是近几十年的事,虽然过去没有明确提出教学本质问题,但在教学理论方面的研究不少都与教学本质有关,或者说,其实质就是研究教学的本质。现在只就其中有代表性的理论,简要地予以论述,以便进行对比研究。

17 世纪的形式教育说认为,学校不应该把注意力主要放在获取大量知识上,而应该注意发展学生的才能,把注意力放在他们的思想、想象、记忆的形式上。这个学说的拥护者认为学生学习最重要的不是基础知识,而是科学知识在增长才智方面的作用。可见这些教育家已经认识到培养学生能力的重要性了。当时另外一些教育家不同意这种看法而评论说:这种形式教学能给学生的东西,严格地说不是教育而是多少有点益处的智能训练。18 世纪末期在教学理论中兴起的实质教育说认为,在掌握知识的过程中用不着特别努力就可以使学生的才能得到发展,重要的在于掌握系统的基础知识。这个学派的教育家却从教学的另外一个侧面,发现了继承前人积累的知识的的重要性。

其实这两个学派之间的争论,就是把继承性教学和创新性教学对立起来的反映。我们都知道,继承是创新的基础,没有继承性教学作基础,必然会影响创新性的教学,学生的发展将会受到抑制;创新是继承的发展,没有搞好创新性的教学,继承性教学也就失去了重要意义。实质教育说的论点主要反映了继承性教学的重要性,过分夸大继承性教学的作用,忽视了创新性教学的重要作用,因而是片面的。形式教育说的论点主要反映了创新性教学的重要性,过分夸大创新性教学的作用,忽视了继承性教学的重要作用,因而也是片面的。由于他们都没有把继承性教学和创新

性教学放到适当的位置,找到它们之间的客观联系,因而对许多的教学问题两派都不能作出满意的回答。

19世纪末期,美国以杜威为代表的“现代教学派”主张从学生的生活和经验出发,“从做中学”,学校应利用真实的生活情景和社会环境为题材。并认为教学必然以儿童为中心,应从儿童的兴趣、要求出发。他竭力反对传统教学,常用“课堂中心”、“书本中心”、“教师中心”来概括传统教学的特征。杜威认为教学的过程是一种生活过程,儿童获得知识和受到教育的过程并不是按照什么预定目标进行的,所获得的知识 and 教育是在活动或实际生活过程中附带得到的东西。他反对斯宾塞关于“教育是生活的准备”的观点,提出教学是生活的过程。他认为学校课程的内容不应是系统的科学知识,而应是社会的基本活动。这显然是从实质教育说的那一边跑到另外一个极端了。

本世纪中叶,美国以里科弗和贝斯特为代表的“新传统教育派”,反对现代教育派“从做中学”的教育理论,坚持传统的教学理论。他们认为美国教育的主要缺陷在于对培养智力和训练心智的漠不关心,导致普通教育教学质量的下降。为了保持美国在世界上的科学领先地位,必须学习欧洲的教学经验,使儿童获得严格的学术教育,以便培养出大量通晓数学、物理、化学、天文等的科学家和工程师。

这两个学派之间的争论,也是把继承性的教学和创新性的教学对立起来的反映。跟形式教育说和实质教育说的争论比较,仅仅是反映的具体内容有些不同,问题的实质是一样的。新传统教育派是片面地强调继承性教学,现代教育派是片面地强调创新性教学。他们都没有比较全面地反映教学的本质,更没有把继承性教学和创新性教学联系起来作为一个统一的整体,而是各持一端以攻另一端。

美国教育家布鲁纳,一方面接受了杜威重视儿童的兴趣和爱好等观点;一方面反对杜威“从做中学”的主张。他认为,由于当代科学技术发展的迅猛形势,学生按照过去那样学习所获得的知识 and 技能已不够用了,更为重要的是要发展他们的智力,培养他们的能力,使之成为适应社会和科学技术迅速变化的需要,善于解决所面临的各种新问题的人才。所以发展学生的智力和培养学生的能力应是教学的中心问题。布鲁纳提倡发现学习,认为学生学习跟科学家研究科学的思维活动是一样的,不承认他们之间有区别,因而提出学生学习的首要任务是发现。他不遗余力地为发现学习提供理论说明,并予以广泛的应用和宣传。他要求教师只向学生提供学习材料,让学生借助教材或教师提供的材料来亲自探索,发现事物的基本原理或规律性的知识,即亲自去得出结论,成为一个发现者以充分体现学习的主动性。布鲁纳认为,“任何科学的基本原理都可以用某种形式教给任何年龄的任何人。”^[1]甚至认为小学四年级学生就能利用拓朴学原理做非常有趣的的游戏,并能发现一些新步骤、新定理等。布鲁纳的观点和做法,在发展学生的智力和培养能力方面,比形式教育说和杜威的理论大大的前进了一步。但由于他过分夸大学生的探索 and 发现,不讲究怎样探索、怎样发现,甚至于对探索创新过程中的逻辑思维方法和基本的研究程序,都要学生自由摸索,因此费时多而收效微。更重要的是缺乏批判继承的基础,使他的发现学习成为无源之水、无本之木。大家都知道继承和创新是联系着的,没有继承性的教学就难于开展创新性的教学。布鲁纳只是强调创新,违反了教学规律,因而导致教学改革的失败。

美国心理学家奥苏贝尔提出有意义的接受学习。他认为,“在绝大多数学术性学科中,学生主要是通过通过对呈现的概念、原理及事实信息的意义接受学习来获得教材知识的。”^[2]而在教学中,学生学习的主要内容不少是以定型的形式呈现给学生的,因此学习不包括任何发现,只要求学生把

材料内化或结合进自己的认知结构,然后使材料与认知结构联系起来。因为他不承认任何发现,所以他是只讲继承性教学的。当然这种看法也是片面的。但是奥苏贝尔对区分有意义学习和机械学习,以及新材料与认知结构相联系的理论,对我们研究教学则很有启发。

二、关于我国教学本质论的评述

蒲心文先生认为,教学过程的本质,是以认知为基础的知、情、意、行的统一培养和发展的过程,是以智育为关键的德、智、体的全面培养和发展的过程,是个性的全面培养和发展的过程^[3]。从教学的目的来说,蒲心文提出的论点是很全面的,因为这几项内容都是教学和教育的要求,是教学和教育必须注意培养和发展的。但是,我们不同意这些内容就是教学过程的本质。因为关于知、情、意、行的培养和发展,德、智、体的全面培养和发展,个性的全面培养和发展等,都是教学活动应起的作用,而不是教学的本质。如果把它们也作为教学本质来看待,那就混淆了教育学和教学论的界限和区别了。

有人认为教学过程的本质是具有多质性和复合性的。他们的根据是,从哲学认识论分析,教学过程是一种特殊的认识过程;从控制论、信息论、系统论分析,教学过程是教师与学生之间信息传递和反馈的过程;从心理学分析,教学过程是学生以认知为基础全面的心理活动过程;从生理学分析,教学过程是学生身体得以健康成长和发展的过程;从社会学、伦理学分析,教学过程是对学生进行思想品德教育的过程;从经济学、人才学分析,教学过程是培养人才的过程。由此得出:“教学过程既不是单一的认识过程,也不是单一的发展过程,而是一个多层次、多方面、多形式、多序列和多矛盾的复杂过程。”^[4]以上分析的这些情况在教学中是常有的,但却不能说是教学的本质。如果说它们都是教学的本质,那么教学过程就没有它最基本的、独特的本质了,教学论也就不成其为一门独立的科学了。因为,无论是哲学认识论、信息论、心理学、生理学、社会学、经济学或者其它的理论,都不能在教学过程中自始至终的起作用,都不具有区别于其它科学的根本属性,所以都不是教学过程的本质。如果说,教学过程的本质能够在学生的认识能力方面、师生之间的信息传递方面、学习心理活动方面、学生的生理发展方面、道德品质的形成方面等具有的各种功能或性质,是多层次、多方面、多形式、多序列、多矛盾的,那也是符合实际的。当然,由于教学过程中有学生认识客观世界问题,需要认识论的指导,以培养学生的认识能力;有知、情、意、行等心理问题,需要心理学的指导,以培养学生个性的全面发展;有身心健康和发展问题,需要生理学的指导,以促进学生身心的健康;有信息传递和反馈问题,需要信息论、系统论、控制论的指导,以培养学生善于利用反馈信息来调整自己的学习;有道德品质的形成问题,需要社会学、伦理学的指导,以形成学生的道德品质。但是,要实现教学的这些功能,都得借助于继承性和创新性的教学,通过继承什么,创新什么,怎样继承,怎样创新,而获得培养和发展的。虽然这些内容都是教学过程所具有的功能或性质所产生的效果,却不是教学过程的本质。因为它们当中的任何一种功能或性质,都不可能在学习中自始至终的起作用。指导它的任何一种科学理论都只能在某些过程中起作用,都不能指导全部教学活动,都不是教学过程最根本的性质。所以,认为教学本质是多质性和复合性的论点,是站不住脚的。

前苏联教育家凯洛夫说:“青年一代掌握知识的过程和人类在历史发展中认识世界的过程具有共同之点。因此,认识的一般规律性也跟学习过程有关。不过学生掌握知识的过程也有它的一

些特点。”^[5]据此认定了特殊的认识过程就是教学的本质。这个观点在我国获得了广泛的宣传和推广,曾对我国教育事业的发展起过积极的作用。由于近年来的改革开放政策解放了人们的思想,看到了科学技术的突飞猛进对教学的要求,深深地感到教学严重地落后于形势。从教学理论来说,其中的一个重要原因就是教学本质作为一种特殊的认识过程,影响了学校的教学,也阻碍了教学论的发展。因此也有不少教育家和教师认为这个论点把教学论搞成了只管教师教,不管学生学的“教论”,把教学工作搞成“教书”。因而这个观点也是片面的、形而上学的,必须予以扬弃。

我国当代教育家王策三先生持不同的意见,并在其权威性著作《教学论稿》中说:“教学过程本质上是一种认识过程。这是马克思主义的观点,应该坚持。”^[6]他还对这个论点作了许多修正、解释和补充,但我们认为并没有解决问题。从“教学论稿”中可以看出,他认为教学过程具有“间接性”、“有教育性”、“有领导”三大特点。教学有教育性,是教育家赫尔巴特发现的,早为广大教师所接受。关于有领导是客观事实,也没有什么异议。至于间接性的提出,则大大缩小了教学的范围,甚至把它缩小到书本知识。王策三先生说:“学生不是直接同事物打交道亲身去取得对事物的认识,而是通过读书(包括听讲、观察、实验等)‘接受’现成的知识,然后再去‘应用’、‘证明’的。”^[7]但是,通过教学让学生获得需要的东西,不能说都是间接的经验,其中有很多都是直接的。生动直观到抽象思维的活动,虽然都是在教师指导下进行的,但学生获得的东西却大量是直接的。根据有关资料介绍,美国小学教学进行观察、考察、实验的教学时间约占80%,初中约占60%,高中约占50%。他们还允许学生到校外的天文馆、自然博物馆、科学馆等参观实践。在所有的这些活动中,不少内容都是直接的。我国近年来也加强了中小学各科的实验教学,以加强教学的直接性,也收到了良好的效果。在大专院校里普遍加强了研究性质的教学内容,不仅受到了师生的欢迎而且培养了学生创造性的才能。研究院的教学内容,主要是研究未知领域的东西,更不是间接的知识了。科学技术较先进的国家,大学生的科研活动普遍是很活跃的。主要表现在参加研究的人数逐年增多,研究活动的形式更加多样化,研究的选题越来越紧密地联系国民经济和社会实际。此外还有各行各业有关学习技术的教学,不论是舞蹈、拳术、缝纫、理发、烹调,还是家用电器的维修等训练班,主要学习的都是操作技术,当然也不具有多大的间接性。可见,用间接性来概括教学的特点,显然是片面的。在分析教学本质时王策三先生也说:“根据今天生产和科学技术以及教育事业发展的趋势,教学论更加强调教学中直接经验的重要性,不仅为掌握间接知识所必需,尤其为发展智力、培养创造力所必需。……因为科学研究(艺术创作)活动最需要也最利于培养锻炼独立性、搜索性、创造性的能力。”^[8]从教学发展规律来看,这些观点是正确的。但就王策三先生所持教学本质的论点而言,则是矛盾的。由于间接性是针对直接经验提出来的,它们是两个对立的观念,虽然它们之间有密切的必然的联系,但不是从属的关系。而王策三先生所坚持的、作为教学本质来对待的仍然是间接性的书本知识,这也说明了他所说的教学本质论是片面的、形而上学的。我们知道,研究物理、化学、生物、脑科学等任何科学,都需要认识,都需要认识论作原则性、方向性的指导,是不是就可以笼统地认为每一门科学研究的本质就是这门科学的特殊的认识过程呢?显然不能这样简单化,因为各门科学的研究有各自的本质。由于王策三先生的教学本质论跟凯洛夫的教学本质论实出一辙,因而对其越是反复论证,似乎矛盾越多,越是补充说明似乎漏洞越明显。

李秉德先生主编的《教学论》认为:“马克思主义认识论包括两个基本方面,即认识和实践方

面。教学过程,作为人类社会的一种特殊认识过程,同样也应包括认识和实践这两个方面。”^[9]他所坚持的还是“特殊的认识过程”,只不过强调了实践的作用,并罗列了许多的理由来说明特殊。如果说:“特殊的认识过程”的观点不能反映教学的本质,尽管补上了实践的观点,同样不能说它就是教学的本质。

三、究竟教学本质是什么

在教学历史发展过程中,有时偏重于继承性的教学,重视书本知识,重视接受学习,重视系统的基础知识和基本技能;有时偏重于创新性的教学,强调发展学生的智力和能力,强调通过学生自己实践创造经验,强调培养创造性思维和创造性能力。当然也出现了不少违背教学本质的现象或逆流。尽管如此,它们总是沿着批判继承和探索创新的方向曲曲折折前进的。笔者对教学历史和教学实践进行了比较广泛的研究,抽象概括出这样一个结论:“所谓教学本质是学生在老师指导下,批判继承和探索创新的学习过程。”^[10]

人类要生存,就必须继承前人积累的知识、科学技术和思想方法。要生存是客观的,因此继承性教学是客观的需要,也是教学中最普遍存在的事实。实质教育说、新传统教育派和奥苏贝尔的有意义学习等理论,虽然在过去和现在都有不少的教育家和教师不赞成,认为这不利于培养学生的创新精神和创造性的才能。但由于他们揭示了继承性教学的普遍性,反映了部分教学本质,使青年一代广泛地获得了知识,在我国所强调的加强基础知识的教学和基本技能的训练,也正好说明了这个事实。人类要发展,还必须创造前人未发现的知识、工作方法和思想方法。发展是客观的需要,因此创新性的教学也是客观的需要,又是教学中普遍存在的事实。形式教育说、现代教育派以及布鲁纳的发现学习等理论,虽然在过去和现在有不少的教育家和教师提出异议,认为这不会使学生获得踏踏实实的知识,只会造成教学质量的下降,但是由于他们揭示了创新性教学的普遍性,反映了部分教学本质,使不少青少年的学习能力和创造性才能有明显的提高。我国近年来教育界大声疾呼,要注意发展学生的智力和培养学生的能力,反映的也是创新性教学这个带普遍性的问题。教学是一种普遍的社会现象,其范围十分广泛,包括各行各业的教学。由于各行各业都需要继承和发展,因而继承性教学和创新性教学是普遍存在的。没有继承性的教学,各行各业积累的知识、技术和思想方法就不可能保留下来;没有创新性的教学,各行各业的知识、技术和思想方法就不容易获得发展。

各行各业积累的东西十分丰富,有的浩如烟海,无论个人或集体都不可能全部继承下来,事实上也没有必要全部继承下来。因为其中不少东西是陈旧的,过时的,或者是与个人所学无关的,所以对前辈积累的东西只能批判继承。当肯定的予以肯定,当扬弃的予以扬弃,当否定的予以否定,当保留的予以保留。可见批判是各种各类学校继承性教学所必需的。从教学历史考察教学本质时,已经谈到了过去不少教育家所用的教学方法虽然各有其特点,批判的对象各有不同,但他们教学的基本过程都是批判继承的。如果我们分析研究一下现在的教师的教学,他们也是自觉或不自觉地体现了批判继承。如有的小学教师在识字教学中,用比较、归纳、推论等方法,指导学生分析字形、字音、字义、用字造句,收到了良好的效果。因为在读音、辨形、解义和写话的活动过程中就有各种是非问题的分析研究,实际上就是批判性的教学活动。通过这些活动可以使学生知其然又知其所以然。在算术教学中,教师指导学生探讨加、减、乘、除的运算规律,以及正确运算和错

误运算的原因和辨析,也是批判性的教学活动。在语文教学中,教师指导学生分析课文的时代背景、主题思想、段落意义、写作方法时,对各种意见的评论,或跟同类文章对比其特点和异同,也都是批判继承的教学。不仅正规学校常常反映出批判继承教学的本质,就是各行各业的短期训练班的教学也不少是这样进行的。就以理发训练的教学而言,有经验的教师常把正确的操作方法跟错误的操作方法对比分析,或把过去流行的发型跟现在流行的发型对比分析,引导学生掌握不同发型的特点及其变化,从而获得一些创新的设想和能力。泥工、木工等以师徒形式的教学,往往也是新旧对比分析、正错对比分析,也是批判继承的体现。可见采用批判性的方法开展继承性的教学,是最普遍的教学过程。如果采用灌输的方法、强记的方法,那么继承性教学就不会收到好的效果。

创新性教学是社会进步的需要,也是各行各业培养继承人的需要,它经常在教学过程中反映出来。教学中的创新是继承性教学的发展,是科学技术创新和文学艺术创新的雏形,也是科学文化创新的组成部分,所以教学中的创新是客观存在的。教学里的创新跟科技文化研究中的创新一样,是不会无缘无故突然出现的。无论学生在已知领域里的创新,或者像科学家那样在未知领域里的创新,一般都有一段探索的过程,所以探索是创新不可缺少的教学活动,也是教学本质不可缺少的组成部分。杜威“从做中学”的教学理论,之所以能够盛极一时,轰动教育界,主要在于他反映了探索创新的部分教学本质,因而受到了不少教师的称赞和支持。布鲁纳的发现学习理论,也由于它反映了部分教学本质,推动了教学理论的发展,适应了科学技术的急迫需要,因而很快地就在不少国家传播开了。尽管形式教育说和实质教育说、现代教育派和新传统教育派、布鲁纳和奥苏贝尔之间的争论十分尖锐,但由于他们的理论都反映了教学本质的一个侧面,所以谁也说服不了谁,谁也否定不了谁。

探索教学的途径和方法是多种多样的。如教师在教学过程中,引导学生从应用简单的操作技术到综合的操作技术,从现象的观察、分析到揭示本质的抽象概括,从已知事物的研究、推理到未知事物的判断,从抽象概念的剖析、论证到具体概念的形成,从现象相似的研究到事物的本质联系,从形象的联想到人物的典型化,从问题的设置、分析、找出因果关系到问题的解决等活动,使学生不断地发现新的技术、新的结论、新的概念。这些新事物的出现,都是探索活动的效果。

从以上的分析不难看出,要使继承性教学获得好的效果,教师必须善于引导学生开展好批判性的教学活动;要使创新性教学获得好的效果,教师必须善于引导学生开展好探索性的教学活动。因为批判和探索的活动过程,是让学生应用自己的头脑分析研究事物的性质、变化和发展的过程;是应用学生自己掌握的科技和文艺知识,以及科技研究和文艺创作的方法研究问题的过程。所以,学生通过批判和探索活动的学习,不仅获得了知识而且学到了研究事物的科学方法和思想方法。

四、教学本质的特性

从教学历史和教学实践中抽象概括出来的教学本质,具有下面的一些特性。

(一)具有全面性。所谓教学的本质,就是教学的诸多矛盾中的最基本的矛盾,是决定教学变化、发展最根本的东西。有时表现显著,有时不那么显著,不管它表现怎样,都是始终存在于教学中的,是任何教学所固有的,这就是教学本质的全面性。全面性是人们认识本质的重要依据。形式教育说强调的属于创新性的教学,而忽视了继承性的教学。实质教育说强调的属于继承性的教

学,而忽视了创新性的教学。现代教育派和布鲁纳重视的属于探索创新性的教学,而否定了批判继承性的教学。新传统教育派和奥苏贝尔重视的属于批判继承性的教学,而否定了探索创新性的教学。所以他们对教学本质的揭示,都是不全面的。但是到近年来,现代教育派和新传统教育派却有很大的变化,对教学改革的一些重要问题表现出很多共识。现代教育派的教育家以适应发展为出发点,寻求更有益的方法以改进传统教学中的问题。他们要求打破传统,但不抛弃传统。新传统教育派的教育家坚持传统教学中的基本文化要素,但也不完全拒绝现代教育派的新见解。他们之间已具备了許多一致性,其矛盾逐渐趋于统一。这种统一现象的出现,也是批判继承和探索创新教学在科学技术迅猛发展的形势下,由对立的看法逐渐趋于统一的反映。从教学历史和教学实践中概括出的教学本质,则具有全面的特点,反映了两派变化的方向。

(二)具有连续性。批判继承性的教学只能保留、储存已知的社会经验,却不会使这些经验变化和发展。只有在批判继承教学的基础上开展探索创新教学,才能使学生的认识扩大、理解深刻、思维锐敏、技术专精。探索创新教学是批判继承教学的继续和发展。所以它们具有连续性的特点,是教学本质不可分割的组成部分。列宁在分析运动的本质时说:“表达这个本质的基本概念有两个:(无限的)不间断性和‘点截性’(=不间断性的否定,即间断性)。”^[11]就是说任何事物的本质都是具有不间断性和间断性的,或者说具有连续性和阶段性的,而且是它们二者的统一。凯洛夫的教学论,把教学内容局限于间接知识,在说明教学理论时形而上学地把学生的学习过程跟科学家的研究过程对立起来。他们认为学生的学习任务,主要是牢固地掌握和利用已为前人所发现和整理的知识,并没有发现新真理的任务。由于他们的教学观点既是片面地反映教学过程,又是机械地割裂学生学习和科学研究的必然联系,片面地把继承性教学作为教学的唯一任务,从而否定了创新性教学。在我国由于这种片面的理论指导教学的结果,在师生活动上,把教学搞成教师主动、学生被动;在知识和能力问题上,片面地强调掌握知识,无视智能的发展;在学生的思维活动方面,只注意理解知识的意义,而不注意研究知识的形成和发展过程;在培养技能方面,只强调基本操作,不注意科学方法的研究。一直到本世纪的 70 年代,在科学技术发展的大形势的激励下,教育界普遍认为应该把培养学生的能力放到教学应有的地位,才提出了所谓在狠抓基础知识和基本技能的同时还应该注意培养学生的能力,要注意把掌握知识和发展智能统一起来。这也反映了批判继承和探索创新是连续的、不能分割的统一整体。

(三)具有独特性。任何一门科学都有它自己的独特的本质,因而它能成为一门独立的科学。教学论作为一门科学当然也不例外,有它自己独有的本质。所以教学的独特性,是反映教学本质最重要的性质。我们在研究教学问题的时候,经常地引用其它科学理论,或者引用其它科学的某些规律作为教学的规律,但都局限于教学的某些方面,而不是教学的本质,也不能代替教学的本质。现在有不少横向发展的科学,具有极高的概括性,其理论对不少的科学都有一定的关系和指导作用,但它却不是这些科学的本质,因为它不具这些科学的独特性。

恩格斯在谈到科学分类时指出:“每一门科学都是分析某一个别的运动形式或一系列彼此相属和互相转化的运动形式的,因此,科学分类就是这些运动形式本身依据其固有的次序的分类和排列。”^[12]就是说一门科学之所以成为一门科学,是根据它本身的运动特点形成的。它在运动过程中是自始至终起作用的,其间的关系是主要的、基本的关系,而不是技节的、衍生的关系。从教学历史和教学实践中所概括出的教学本质,具有区别于其它科学的独特性,所以我们认为它能反映教学的本质。

我国的实践教学有不少的经验和教训。当强调以认识论指导教学时,就要求对任何教学都要从生动的直观开始,都要套用“实践、认识、再实践”的公式,这样就否定了科学理论应起的指导作用,否定了从初级概念上升到高级概念的发展过程。当强调加强基础知识的教学和基本技能的训练时,又一方面大搞死记硬背,背科学定义、背历史年月、背不需记的数据;另一方面大搞操作熟练,反复重做同一类型的、学生早已烂熟的练习题,以培养所谓解题速度。当提出培养学生创造性能力时,则大搞怪题、难题,以训练学生的解题能力。这些做法浪费了学生的精力,影响了教学的效果。其所以会这样,是由于没有真正抓住教学的本质,往往是用教学的次要属性来概括全面的教学,因而不可避免地从极端走到另一个极端。假如我们能够按照教学本质进行教学,就不会出现一下子全面肯定,一下子全面否定的情况,那么发生的偏差就会小些。

从教学历史和教学实践中抽取出来的教学本质,由于它具有全面性、连续性和独特性的三大特点,因而可以认为这是决定各种教学功能或其它性质的根本性质,能反映教学诸矛盾中最基本的矛盾。我们这样确认的教学本质,并不否定也不排斥过去和现在教育家所提出来的理论中的合理成分。因为这些合理成分不仅可以促使我们更深刻地认识教学本质,而且可以丰富教学本质的内容。因此应兼收并容各学派之所长,使所揭示的教学本质更加深刻、更加系统、更加科学。

注释

[1]《布鲁纳教学论著选》,第28页。

[2]瞿葆奎主编《教学》上册,第608页。

[3]蒲心文《教学过程本质新探》,《教育研究》,1981年第1期。

[4]瞿葆奎主编《教学》中册,第608页。

[5]凯洛夫《教育学》,人民教育出版社,1957年版,第132页。

[6][7][8]王策三《教学论稿》,第112、118、119页。

[9]李秉德主编《教学论》,第24页。

[10]严成志《教学本质的历史考察》,《教育科学论坛》,1995年第1期。

[11]《列宁全集》,第38卷,人民出版社1958年版,第283页。

[12]恩格斯《自然辩证法》,人民出版社1984年版,第149—150页。