

# 清末民初(1901—1915) 教学论教材研究概述

肖菊梅

(浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310028)

**摘要:**清末民初,为适应国内新式学堂及师范学校教学之需,赫尔巴特教学论教材经由日本传入中国。国人在译介教材的过程中,全面模仿赫尔巴特教学论教材体系的结构和内容来编写本国教学论教材,主要表现为教材数量上的“繁荣”和教材类型的“多样性”。该时期我国教学论教材呈现出以下主要特征:受赫尔巴特“五段形式教学法”影响;重教材、教法,缺乏对课程的关注;学科教学论初现及初步确定近代教学论学科发展内容。

**关键词:**赫尔巴特;教学论;教材;教学形式阶段;清末民初

**中图分类号:**G40-09 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)06-0072-08

1887年,德国人爱弥尔·郝斯耐克特(Emill Hausknecht)受聘于东京帝国大学文科任教育学讲师,宣传赫尔巴特的教育思想<sup>[1]</sup>。1899年,日本文科大学设教育学科,培养了一批日本赫尔巴特学派的宣传者,如谷本富、汤原元一、稻垣末松、山口小太郎、汤本武比古等,这些学者对赫尔巴特教学论教材进行译介与编写,直接宣传赫尔巴特学派的“五段形式教学法”。1902—1903年,日本进入“赫尔巴特教育思想的全盛时期”<sup>[2]</sup>。1901年,恰是清末实施“新政”,实行教育改革之际。“新政”的实施使国内新式学堂数量激增。为解决新式学堂教师之需,清政府一面通过国内高等学堂培养教师,另一最快最直接的途径就是派人去日本学速成师范。“师范生宜赴东(日本)学习。师范生者不惟能晓普通学,必能晓为师范之法,训课方有进益,非派人赴日本考究观看学习不可。现与日本文部商酌办法,若派人往学速成者八个月可毕,回华后令其教师师范生四个月可毕。”<sup>[3]</sup>在派遣日本速成师范生的同时,清政府从日本聘请教师来国内各级各类学校任教。据近代教育家俞子夷回忆:“初办师范时期,许多新学堂均请日本教师讲授,教育部门各科,包括教授法,亦多由日籍教师担任……而日本通行的也只有五段法。”<sup>[4]</sup>1902年,《钦定学堂章程》颁布,要求“各校通行班级授课制,采用一律的教科书、一律的五段教授法”<sup>[5]432</sup>。1906年4月,学部颁布《第一次审定初等小学教科书凡例》,“凡本部教科书未出版以前,均采用各家著述,先行审定,以备各学堂之用……因初等小学尤为急用,故先审定初等小学教科书,高等以后续出。”<sup>[5]37</sup>这次审定的教科书中关于教授法的有“教授法、教授法原理、普通各科教授法、小学各科教授法、小学统合新教授法、单级小学教授管理法等”<sup>[5]39-40</sup>。1909年,清政府派俞子夷、周维城、杨保恒三人去日本考察小学单级和复式教授法,随即

收稿日期:2015-09-19

作者简介:肖菊梅,浙江大学教育学院博士研究生。

基金项目:国家社会科学基金项目“中国近代教育学术史研究”(BAA050010),项目负责人:肖朗。

在国内掀起一股学习日本小学教授法及编写教授法教材的热潮。1910年,学部公布《第一次审定中学堂初级师范学堂暂用书目及凡例》,这次公布的暂用书目共84种,其中包括《新教育学》《各科教授法》等教科书。1912年,民国教育部(下同)颁布《审定教科书暂行章程》和《各省图书审查会章程》,规定各级学校所用教科书须经教育部审定,审定有效期为六年。是年10月3日,教育部通告小学教科书编纂办法,“按日本文部省所编小学校课本,列有秋季始业一种,于学校教授,极为便利,今仿其意。凡已经审定之小学教科书,照签修改……以上各书,仍须送部审查核准”<sup>[5]477-478</sup>。1914年,教育部修正教科书审查规程,停止各省图书审查委员会,并另设教科书编纂处以及教科书编纂纲要审查会和教授要目编纂会,整饬教科书编纂纲要审查会关于审查修身、国文、教育等教科书应遵守的方针。1915年,小学各学科教授法受到教育部重视,“教育部以近来各省小学,其教授法多不合宜,特规定小学教授之大要如下:修身科宜注意于级训而施实践之方法;国文科宜注意读法及姿势……体操科宜注意于生理。”<sup>[5]500</sup>是年4月,第一届全国教育会联合大会召开,提议“各科教授方法……用启发自动的教授,趋重实用。小学校中……或用单级教授,或行二部教授”<sup>[5]516-519</sup>。上述政策措施为清末民初教学论教材的译介与编写提供了制度保障,促进了教学论教材数量上的繁荣。

## 一、教学论教材概况

现代教学论研究学者董远骞在《中国教学论史》中描述:“从本来意义上说,教学论史应该研究教学理论,即由概念、规律、原则、方法等按照一定逻辑关系组成的抽象体系。这种教学理论,在我国近代称为教授学、教授法、普通教学法、教学法、教学原理等,在现代则称为教学论,它是在教学实践发展到一定阶段,才能形成并逐步发展的。”<sup>[6]2</sup>清末民初,我国教学论教材主要以“教授学”(侧重教学原理知识)和“教授法”(侧重教学方法介绍)的形式出现。下面拟从教材数量和教材类型两个方面来探讨该时期教学论教材发展的概况。

### (一)教材数量

20世纪初,教科书的译、编呈现出无组织性和低水平重复的现象。很多教师曾自编教授法讲义,这些教材由于使用时间极短、数量很少而未能保存下来。因此,目前国内缺乏早期教学论教材的统计数据。据有关专家统计,“1901—1914年间,从国外引进的教育学书目数为119本,教育学共引进47本,教授学和教授法共引进31本,教授学教材的引进数目位居第二”<sup>[7]</sup>。“1901—1915年间,中国教学论教材总数约为120本,其中译著为48本(教授学译著7本,教授法译著41本),国人自编的教授法著作约为72本(教科书的连册数,同本教材的再版数,在此只能算一本教材)”<sup>①</sup>。1901年11—12月,《教育世界》第12—14号连载了日本汤本武比古的《教授学》,这是“从国外传入中国的第一本教学论教材”<sup>②</sup>。嗣后,国内出现教授学(法)教材译、编的“繁荣期”。在20世纪最初的15年间,根据教材传入的数量,笔者拟分为两个阶段:在1901—1908年间,教授学(法)教材为53本,其中教学论译著为38本,约占该时期教授学(法)总数的72%;在1909—1915年间,教授学(法)

① 参见:平心编.生活全国总书目[M].北京:生活书店,1935:203-226;北京图书馆编.民国时期总书目(1911—1949)社会科学(总类部分·教育类)[M].北京:书目文献出版社,1995;张静庐编.中国近代出版史料:初编[M].上海:上海书店出版社,1953:212-214;张静庐编.中国近代出版史料·二编[M].上海:上海书店出版社,1954:95-102,等等。

② 参见:侯怀银.中国教育学发展问题研究——以20世纪上半叶为中心[M].太原:山西教育出版社,2008:28;董远骞.中国教学论史[M].北京:人民教育出版社,1998:32;周谷平.近代西方教育理论在中国的传播[M].广州:广东教育出版社,1996:16;金林祥编.20世纪中国教育学科的发展与反思[M].上海:上海教育出版社,2002:21;王坤庆.20世纪西方教育学科的发展与反思[M].上海:上海教育出版社,2000:32;郑金洲、瞿葆奎编.中国教育学百年[M].北京:教育科学出版社,2002:26,等等。

教材为 67 本,其中以国人编写的教授法教材为多,其数目为 57 本,约占该时期教授学(法)总数的 85%,每年出产的教材数目约为 8 本(其中不包括译著本)<sup>①</sup>。从两阶段教材的数量看,在第二阶段,国人编写教材的数量超过第一阶段教材引进的数量,该阶段也成为国人编写教授学(法)教材的“繁荣期”。而国人编写的“教授法”(学科教授法)教材数量比“教授学”教材数量多。在教学论发展初期,因缺乏对教学理论知识的了解,国人更多地编写教学应用方面的教材,即教授法(学科教授法)方面的教材。这也导致了清末民初国内“教授学”教材数量“贫乏”而“教授法”教材“繁荣”的局面。

## (二)教材类型

### 1. 翻译教材与自编教材

从译著来源看,主要来自于日本(44 本)、德国(1 本)和美国(3 本)。如:(德)《威尔曼氏之教化学》(《教育丛书初集》,教育世界出版社,1901 年);(美)《巴嘉士之统合教授论》(《教育世界》,第 99—102 号,1905 年);(美)耳哈著,罗子黑翻译的《儿童教授法》(上海商务印书馆,1913 年);(美)梅真耐(J.Merrill)著,亮乐月翻译的《婴孩学堂教授法》(广学会,1914 年)。从国人自编的教授学(法)教材看,包括编译教材和编著教材两类。编译教材主要是直接翻译国外的教授学(法)教材,在翻译过程中,作者对内容和教材编写体系结构有所取舍,以符合国内教学实际;而编著教材,主要是指作者在借鉴国外教学论学科体系结构、知识内容及编写经验的基础上,根据本国实际教学情况编写而成的教材,这类教材更加适应当时国内教学的需要,成为中小学及师范教育教科书的主要来源。

### 2. 教授学和教授法(学科教授法)教材

如前所述,1901—1915 年间,教学论教材主要以“教授学”和“教授法”(学科教授法)两种形式存在。译著本教授学教材主要包括教授法原理、小学教授法、儿童教授法、中学分科中的理科和实科教授法教材,而学科教授法主要指算术、地理、历史、化学、图画、博物学、唱歌和小学国文科等科目教材。而国人编写的“教授学”教材一般作为小学和师范类的教授法教材,其内容主要包括教授法原理和各科目的教学方法,而学科教授法主要是关于初等国文、修身、珠算、历史、女子修身、初小算术、小学格致、识字、小学作法(劳作)、体操、地理、手工等科目的教授方法。

### 3. 单级教授法(复式教授法)教材

从国人编写的教材内容和数量看,单级教授法和复式教授法教材编写也是该时期的一个显著特点。单级教授法是日本明治维新后大力发展教育,为解决偏僻地区学龄儿童少、师资及设备缺乏的问题而尝试的一种教学组织形式。1909 年,俞子夷、周维城、杨保恒三人去日本考察单级教授法,回国后在上海创办单级教授讲习所培养单级教授教员并推广该方法。在向全国推行单级教授法的过程中,教材也成为介绍和推广赫尔巴特“五段形式教学法”的重要载体。“单级只是编制形式,教法实质仍不外乎日本通行的那一套所谓赫尔巴特的五段法。”<sup>[8]470</sup>

### 4. 各级教授法教材

从译著本教授法教材内容看,包括儿童教授法、小学教授法和中学教授法三级教材内容。而国人编写的教授法教材内容主要是关于小学教授法和幼儿教育,中学教育并未引起国人重视。该时期,除小学教育引起国人重视外,幼儿教育也逐渐引起国人关注,并出现译著和编写教材。如,(美)梅真耐(J.Merrill)著,亮乐月翻译的《婴孩学堂教授法》(广学会,1914 年);徐傅霖编的《中华幼稚识数教授书》(中华书局,1914 年);庄庆详编的《幼稚作法教授法》(商务印书馆,1914 年);寿孝天编的《幼稚识数教授法》(商务印书馆,1914 年)等。

<sup>①</sup> 参见:北京图书馆编. 民国时期总书目(1911—1949)社会科学(总类部分·教育类)[M]. 北京:书目文献出版社,1995:12-142;张静庐编. 中国近代出版史料·二编[M]. 上海:上海书店出版社,1954:95-102;候怀银. 中国教育学发展问题研究——以 20 世纪上半叶为中心[M]. 太原:山西教育出版社,2008:32;周谷平. 近代西方教育理论在中国的传播[M]. 广州:广东教育出版社,1996:13;郑金洲、瞿葆奎编. 中国教育学百年[M]. 北京:教育科学出版社,2002:34,等等。

### 三、教学论教材框架结构及知识要点分析

#### (一)教学论教材框架结构

“教授学”教材框架结构大致有两种:一种是“总论(教授原理)一分论(各科教授法)”的结构形式;另一种教材框架结构主要以“目的一材料一方法”的形式出现。第一种结构形式的“总论”部分主要介绍教授学原理,包括教授之目的、教授之种类、教授之方法、教授之内容、教授之意义等;而“分论”部分主要介绍当时中小学开设的算术科、历史科、地理科等科目的教学方法,如多田房之助的《教授指南》(东京并木活版所,1902年)和蒋维乔的《教授法讲义》(上海商务印书馆,1913年)。第二种结构形式的内容主要包括教授之定义、教授之目的、教授之材料(教材的选择、教科之选择)、教授之方法(次序、形式、言行、用具、原则)等。这种结构内容又有其细微之处:对教授材料的论述主要从教科和教材两方面进行阐述;教授方法从教授之次序、教授之形式、教授之言行、教授之用具和教授之原则方面概述或者直接论述赫尔巴特的“五段形式教授法”,如长谷川乙彦的《教授学原理》(《教育世界》1905年2—3月,第93、94、95号)和朱孔文的《教授法通论》(上海时中学社,1903年)。其中,朱孔文的《教授法通论》是国人早期编写的一本教授法教材<sup>[1]</sup>。该著作结构不甚明显,全文没有绪论、总论或分论之分,但细究全著内容,其框架结构仍为“目的一材料一方法”形式。这种框架结构也许是基于以下因素考虑:首先,这是国人自编的第一本教授法教材,缺乏编写经验也没有可供借鉴的国内教本;其次,这种结构安排也许和作者的写作意图有关,“一是我国的教授法,而非外国教授法;二是国民教授法,而非个人教授法;三是活用教授法,而非死煞教授法”<sup>[9]4</sup>。作者也许正是抱此目的,希望在借鉴国外教材体系结构及内容的基础上有所创新,编写适合本国国情的教学论教材。从主观上来看,《教授法通论》的作者试图探寻适合本国国情的教材编写结构,但由于各方条件的限制,最终还是未能摆脱译著的影响,这也是早期教材编写中存在的普遍问题。

教授法教材结构大致以“总论一分论”的形式和直接以“分论”的形式介绍各学科教学方法。前者主要以译编教材为主,如东基吉的《小学教授法》(《教育世界》第35、36号,1902年)和佐藤善治郎的《实验小学教授法》(《直隶教育杂志》第6、7、8、9期,1905年7—8月);后者主要以国人自编的教授法教材为主,这种结构形式又有不同之处,有直接论述各学科教学法的,如周维城《实用各科教授法讲义》(上海中华书局,1915年),也有在论述各学科教授法的基础上,还对当时国内出现的复式教学法、单级教学法和二部制进行论述的,如钱体纯的《教授法》(本科用师范学校新教科书,上海商务印书馆,1915年)。这说明,当时国人不仅重视对各学科教学法的介绍,而且也开始注意方法论的介绍。

总体看来,该时期教授学(法)的编写框架结构总体变化不大,即大致遵循“总论(教授学原理)一分论(各科教授法)”和“分论”(以章节的形式论述教授学原理或各学科教学方法)的编写结构。其中,译著本教授学(法)教材的编写结构总体趋于稳定,而国人编写的教授学(法)教材编写结构有所变化,这是学科发展初期,国人对教材编写的一种有益探索。教材编写内容和结构以模仿为主,但也根据本国教学情况进行适当的改变。因此,该时期译著本和国人编写的教授学(法)教材,在框架结构及内容总体趋同的情况下,又有一定变化,呈现“同中有异,以同为主”的特点。

#### (二)教学论教材知识要点分析

知识承载于文本。在近代中国,教学论虽然还没有成为一门独立学科,但它作为“一种门类”的知识或科目,集中呈现于当时的教授学(法)教材文本之中,这是不可否认的事实。笔者以汤本武比古的《教授学》(《教育世界》第12—14号,1901年11—12月)和李步青的《新制各科教授法》(上海中华书局,1914年)为个案来概述教授学原理知识在中国近代教授学(法)教材中的呈现。

汤本武比古,日本长野县人,明治16年(1883年)毕业于东京师范学校,历任文部省编辑局职员、学习院教授、开发社社长、高等教育会议员。他早年曾于德国留学,深受赫尔巴特学派教育思想

的影响,《教授学》就是受其影响的一部著作。该著共十四章,另附录五个教案和一个附录<sup>[1]</sup>。首先,作者详细介绍了日本的小学教师所必备的品质和职业素质,即:有强烈的职业感、忠于职守、重视纪律、有威信、了解儿童的个性、有耐心、不轻易惩罚学生、对学生要严厉和爱抚相结合等;教师要懂得教育学和心理学知识、要注意身体健康、通过各种途径来不断地学习专业知识以便“与世俱新”、必须进行课前准备、守时、维护学校环境、遵守学校规章制度、与学生家长保持联系等。随之,作者对“教育”和“教授”的定义进行厘定:“何谓教育,谓欲使未成年者发扬人性固有之禀赋,使其诸能力俱得完全发达而无所偏倚且使其后来能守本分;教授是以大意言之,为某人欲以知识、技能授与某人起见,所施故意合式之作用是也。”<sup>[10]</sup>“教育”在于陶冶人的品性,“教授”在于传授给人知识和技能。然后,作者对知识技能的分类、教授的宗旨、教授所具备的八大基本要素(教师、学生、教学、学习、教材、教学方法、教学宗旨和教案)和教育陶冶品性等内容分别进行阐释。继而作者阐述了赫尔巴特“五段形式教学阶段”(预备、授与、联合、结合和应用)和教授原则。最后一章附录了赫尔巴特再传弟子莱茵编的教案(古谣、算术、自然科学、物理和历史)(物理教授案系林德遵编)和孔子五段教授<sup>[1]</sup>。以上教案严格按照莱茵“五段形式教学阶段”编排,这些教案均成为清末民初教师编写教案的原始范本。据近代教育家俞子夷回忆:“南通师范之学校毕业生。有时则忙于做教案,教案之工作比作任何文章都难……学生编教案时成绩虽称不差,一经日本教师之批评,则无往而不可指摘……可见当时之所谓教法,如斯而已。”<sup>[11]</sup>

概言之,该著作主要从教师、教材和教学(教学组织形式、教授原则、教授方法)三大部分内容进行描述。这些内容也成为国人编写教学论教材的基本内容。该著写作思想主要来源于赫尔巴特教育思想,如教授所应具有的“兴味”和类化、“五段形式教学阶段”和文末附录的教案。但从其所阐述的教授原则来看,也受夸美纽斯、第斯多惠等教育家教学思想的影响。

李步青的《新制各科教授法》系国人最早自编的各科教授法著作之一。李步青(1878—1959),号廉方,湖北京山县曹武镇人。1902年5月入日本东京弘文学院速成师范科,1912年入中华书局当编辑。在此期间,《新制各科教授法》(1914年)一著完成。该著以“总论—分论”结构编排,“总论”部分叙述了教授之要旨、教授之材料和教授之方法三方面内容。作者在开篇中提到“教育之作用以发达个人身心,养成优良国民为主,论其实施,大体分教授、训练、养护三项。教授的要旨在于授以知识技能,训练为陶冶情操意志以养成善良之习惯,养护为养育身体以增进健康是也。”<sup>[12]</sup>如作者在文中所言:“欲达到教授之目的,第一问题当授以如何之材料;第二问题为当用如何方法授之。”<sup>[12]</sup>并认为教授材料和教授方法之间“两者各有短长,宜相需为用。折中之知识之输入,增进兴味,使观念永住而不减,斯教授之目的可达也。”<sup>[12]</sup>教授材料分为选择、排列和联合,“材料的选择应注重生活的需要、陶冶儿童和国民的品性及适合儿童身心发达之需要;材料的排列主要采用直进循环二环法,即根据教科课程表、教授细目和时间表;而教材的联合在于使儿童学到的知识能秩然而有系统,就已得之知识整理其旧观念而理会其新受之知识”<sup>[12]</sup>。在教授材料确定的情况下,要选择适当的教授方法,作者从“教段、教式和温习”三方面来阐述。对于“教段”,“教材之次序,曰教段。教段之程式,自海尔巴脱之论断而大体始定。至莱茵氏而大成,所谓预备、提示、比较、总括和应用五段教授法是也……就我国近来传播之势言之,有以为比较概括段并于提示段称为三段教授法者。有于预备之中,提出指示目的一项,特别揭明于课示者。今取最新之式,分为预备、提示、练习和整理四段。就中以提示、预备为主。此段在实际上理论上皆有正确之研究。而通用于知识教材与技能教材无一不合者也”<sup>[12]</sup>。在具体教学当中,根据实际情况将赫尔巴特学派的“五段教授法”改编为“四段教授法”(预备、提示、练习和整理)和“三段教授法”(预备、提示和应用)。对于“教式”,“教式为传达教材之方法。即教者之发动与受教者之被动。其形式表现于外者也大体分为注入与启发两种。注入之式五曰示教曰示范曰说教曰讲演曰解释。启发之式二曰发问曰课题”<sup>[12]</sup>。对于“温习”,“俾得联络于既习之事项而生出新意味。其用法有二。一用于授新事项之前一设特别时间以

反复前之所学”<sup>[12]12</sup>。温习的目的在于“领受之知识能确保其记忆,且可养成自学之习惯”<sup>[12]17</sup>。因此,必须注意温习的方法,“须使儿童观察教材之种种方面,变化教式,俾得联络于既习之事项而生出新意味”<sup>[12]12</sup>。而分论部分,作者主要从各学科的教学要旨、各学科教学内容的选择与组织、各学科教授之方法、教授用具及教授上之注意要件四方面来阐述,并详细介绍了各学科的教授案例,这些案例主要根据赫尔巴特“五段形式教学阶段”编写而成。最后,作者对单级教授法进行了介绍。

### 三、清末民初教学论教材的主要特征

清末民初,正值中国传统教育向近代教育转变的历史时期,也是近代中国教学论的初创时期,但教学论作为一种“舶来品”,其发展具有鲜明的时代特征。

#### (一)受赫尔巴特“五段形式教学法”影响

由上可知,该时期国人编写的教授学(法)教材的框架结构主要为“目的—材料—方法”的形式,这种体系结构受赫尔巴特教育“目的-方法论”影响。从译著内容看,除汤本武比古的《教授学》之外,其他教授学(法)著作,如樋口堪次郎的《统合新教学法》(文明书局,1903年),“纯粹赫尔巴特派,各科教法仅及史地理科等部分,五段法最实用此等科目”<sup>[8]475</sup>。此外,如多田房之助的《教授指南》(东京并木活版所,1902年),横山荣次的《新说教授学》(北京商务印书馆,1903年),长谷川乙彦的《教授学原理》(《教育世界》1905年2—3月,第93、94、95号);神保小虎的《应用教授学》(山西大学堂译书院,1905年),等等,这些教授学(法)著作均涉及“五段形式教学阶段”<sup>[1]</sup>。从国人编写的教授学(法)教材看,如朱孔文的《教授法通论》,“这是我国自编最早的教授法教材”<sup>[6]32</sup>。该书“教授之方法”章节论述了“教段”,即“依儿童心理之发达而定自然之顺序谓之教段”<sup>[9]5</sup>。作者认为,教段有两类,即裴斯泰洛齐的三段法(直观、概念和应用)和莱茵的五段法(预备、提示、比较、概括、应用),并对两类教段进行比较后,选择适合我国各科教学实际情况的教段,即莱茵的“五段形式教学阶段”。此外,其他教授学(法)教材,如湖北留学(师范)生编的《教授学》(湖北学务处,1905年),商务印书馆编译所编的《教授法原理》(上海商务印书馆,1913年),蒋维乔的《教授法讲义》(上海商务印书馆,1916年),钱体纯的《教授法》(上海商务印书馆,1917年)等,均涉及“五段形式教学法”的内容<sup>[1]</sup>。从国人编写的教授学(法)教材中关于“教段”的介绍来看,其形式显然与赫尔巴特学派“五段形式教学法”有区别,诚如俞子夷回忆:“日本通行的一套,本质虽不出五段法窠臼,但实施方式却不呆用五段法术语。有些科目,有些教材,很难用五段的框子硬套,似亦有些变通办法,例如有主张四段者,更有主张三段者。”<sup>[8]478-479</sup>也就是说,“五段形式教学法”传入国内,国人对教学过程进行了改编,使之符合国内各科教学的实际。但是不管怎样改编,其“基调始终保持不变”<sup>[8]159</sup>。

#### (二)重教材、教法,缺乏对课程的关注

学界公认,赫尔巴特一生花费大量时间和精力去探索符合儿童心理规律的教学理论,研究教师向学生传授系统知识的具体过程和方法,在他看来,现代学校教学必须根据学生多方面的兴趣形成内容丰富的课程体系以及与之相配套的教材,在此基础上再形成普遍使用并具有统一形式的教授方法,这成为贯穿其教学思想和理论的逻辑主线,因而赫尔巴特的教授论原本即由课程、教材和教法三大块构成,并形成完整的体系。清末民初,自学制颁布后,政府对课程设置、课程标准、课程计划等内容进行强制性规定;另外,为适应新式学堂发展需要,国人更多地关注教材、教法知识的实用性和可操作性,这种现象反映在该时期国人编写或翻译的教学论教材或译著之中,其中以介绍赫尔巴特“五段教授法”内容的教材数量为多,而相关课程内容却极少涉及。因此,国人对课程研究的不重视使这段时间的课程理论知识研究处于空白状态,延缓了我国近代课程论学科的发展。至20世纪20年代初期,因受国内外学界影响,即自19世纪中叶英国教育家斯宾塞《什么知识最有价值》一书中提出“课程”(curriculum)的概念并提出相对完整的课程体系后,课程研究才受到各国学界重视;1918年,美国教育学家博比特(Bobbitt)发表《课程论》(The Curriculum),标志着课程论正

式成为专门研究领域而受到各国学界关注。受此影响,20世纪20年代,随着《壬戌学制》的颁布,课程始成为我国一个正式的研究领域,一批从事课程论研究的学者也相继撰写课程论著作。但在此之前,课程理论及其研究在中国几乎处于空白状态,而且出现了以教学论涵盖甚至取代课程论的现象。如上所述,中小学各学科原本是在课程系统开设的基础上形成的,因而学科教学论中必然包含课程理论,但清末民初的学科教学论所关注的重点是各学科的教授方法,而非课程本身的内容。可以说,清末民初教学论教材研究中缺乏对课程的关注也影响了近代课程论和教学论发展的趋势,使20世纪二三十年后美国进步主义教学方法的引进及国人对此进行的教学方法实验,成为该时期教学论发展的总体趋势,这种现象的出现与清末民初国人“重教材教法轻课程”的研究传统有关。

### (三)学科教学论初现

赫尔巴特认为,教育的目的是培养道德性格的力量,这主要体现在五种道德观念上,即内心自由、完善、仁慈、正义、公平的观念,他把实现这种教育目的的手段分为管理、教育性教学和训育三种。赫尔巴特认为要使知识影响道德品格的培养,学生必须对知识发生强烈的兴趣,从而产生坚强的行为意志。这种兴趣还必须是多方面的、平衡的,这样道德的培养才能是多方面的、平衡的。所以教育性教学的目的是培养学生平衡的多方面兴趣,使它们形成思想范围。多方面兴趣分为经验的兴趣、同情的兴趣、思辨的兴趣和审美的兴趣。赫尔巴特指出教育性教学的条件是必须引起学生的注意和兴趣。为帮助学生发展能力和培养兴趣,赫尔巴特提出课程体系的设想,即把课程分为历史和自然科学两大类,主张设置古典语言、文学、历史、数学、物理、化学、地理、博物学等课程,这种课程设置有利于在探讨与解决某些复杂的问题时运用综合的知识,但有些系统性较强的学科,如数学、物理、化学、生物等在深入学习阶段须有分科教学。此外,在教学过程中,教学材料的选择与组织和教学方法的运用均须以儿童的兴趣为中心。可以说,在西方近代教育史上,赫尔巴特率先提出了较为完整而系统的课程理论,并形成面向中小学教学的学科教学论。清末民初,学制规定中小学开设不同科目后,学科教授学(法)研究逐渐引起国人关注。从该时期教授学(法)的教材和译著来看,主要包括教授学(法)原理和各科教授学(法)两类,其中教授学(法)教材主要是关于普通教学(法)理论和方法的教材,而各科教授学(法)则是关于各学科的教学理论和方法,它们之间既有联系又有区别。从上述教材结构及其内容看,各科教授学(法)的理论是建立在普通教授学理论基础上的,前者是各科的指导性学科,而后者是各科的实际应用的学科,但不能以此将前者界定为理论性学科,后者界定为实用性学科。不管是教授学(法)教材还是各科教授学(法)教材,当时的教材均侧重于介绍各学科教学的具体方法,而对其理论的论述则相对薄弱,但将学科教授论作为重点内容加以集中探讨,毕竟使之初具规模,并为日后发展为独立的分支学科奠定了基础。

### (四)初步确定了近代中国教学论的基本内容

从知识结构上看,清末民初教学论教材主要包括教授学原理和教授法原理(学科教授法)两方面知识,其中教授学原理主要包括教授之目的、教授之意义、教授之方法、教授之原则、教授之用具、教材之选择、教授之种类、教授之评论等内容,上述内容初步确定了近代中国教学论学科形成的基本内容。据查阅,20世纪初国人自编的教授学(法)教材,如朱孔文的《教授法通论》,共计十二章:教授与教育之关系、教授之目的、教授之能力、教科(教学科目)之选择、对于中国之教科、教材之选择、教材统一之方法、学校全体之统一、教授之方法、学级教授、训练与教授之关系、教授上之注意要件。该书内容吸收了传统的教育派教学理论和方法(赫尔巴特学派教育教学思想),模仿日本教学论成分较多。另外,李步青的《新制各科教授法》一书共三编,其中第一编“总论”阐述了教授之要旨、教授之材料(教材之选择、教材之排列、教材之联络)、教授之方法(教段、教式、温习);第二编“分论”为各科教学法;第三编为单级教授法(实际上是五段教学法的变式)。根据目前学界通用的几种教学论教材和专著,我国现代教学论主要包含教学的目的、原则、方法、组织形式、媒体(用具)、环境、评价以及课程等内容;另外,现代教学论研究专家李秉德将“教学论”界定为:“教学论是研究教

学一般规律的科学。它的研究范围十分广泛,包括教学过程及其本质、教学目的与任务、教学原则、教授与学生、课程设置与教材、教学方法与形式、教学环境、教学评价与管理等等。”<sup>[13]</sup>因此,两相比较,清末民初教学论已包含现代教学论的主要内容,这说明清末民初教学论学科的基本内容和构架已经初步确定,从而为教学论学科在近代中国的进一步发展和深化创造了条件。

#### 参考文献:

- [1] 肖菊梅. 清末民初赫尔巴特“五段形式教学阶段”的导入及推广——以汤本武比古的《教授学》为考察中心[J]. 教师教育学报, 2014(6):62-67.
- [2] (日)藤原喜代藏. 明治·大正·昭和和教育思想学说人物史:第1卷[M]. 东京:湘南堂书店,1970:667.
- [3] 滕鑫圭,唐良炎. 中国近代教育史资料汇编:学制演变[M]. 上海:上海教育出版社,1991:136.
- [4] 陈学恂,田正平. 中国近代教育史资料汇编:留学教育[M]. 上海:上海教育出版社,1991:326.
- [5] 李桂林,戚名琇,钱曼倩. 中国近代教育史资料汇编:普通教育[M]. 上海:上海教育出版社,1995.
- [6] 董远骞. 中国教学论史[M]. 北京:人民教育出版社,1998.
- [7] 候怀银. 中国教育学发展问题研究——以20世纪上半叶为中心[M]. 太原:山西教育出版社,2008:36.
- [8] 董远骞,施毓英. 俞子夷教育论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1991.
- [9] 朱孔文. 教授法通论[M]. 上海:时中学社,1903.
- [10] 教育世界出版社编辑部. 教育丛书初集[M]. 上海:教育世界出版社,1901:116.
- [11] 徐珍. 中外教学法演进[M]. 北京:群言出版社,1996:54.
- [12] 李步青. 新制各科教授法[M]. 上海:中华书局,1914.
- [13] 李秉德. 教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1991:2.

## A Survey of the Research on Teaching Materials between 1901 and 1915

XIAO Ju-mei

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310028, China)

**Abstract:** In the late Qing Dynasty and early period of the Republic of China (from 1901 to 1915), course books of teaching methodology by Johann Friedrich Herbart were introduced to China through Japan to meet China's demand of teaching in the new schools and teachers' college. In translating and introducing these course books, some course books were also compiled following Herbert's structures and contents, resulting in a boom in terms of the number and the diversity in terms of types. In this period, the course books of teaching methodology are characterized by the influence of Herbert's "Five Formal Steps" model, a focus on course books and teaching methods, a neglect of courses, and the emergence and preliminary establishment of the discipline of modern teaching methodology.

**Key words:** Johann Friedrich Herbart; pedagogy; teaching materials; stages of teaching forms; the late Qing Dynasty and early period of the Republic of China

责任编辑 唐益明