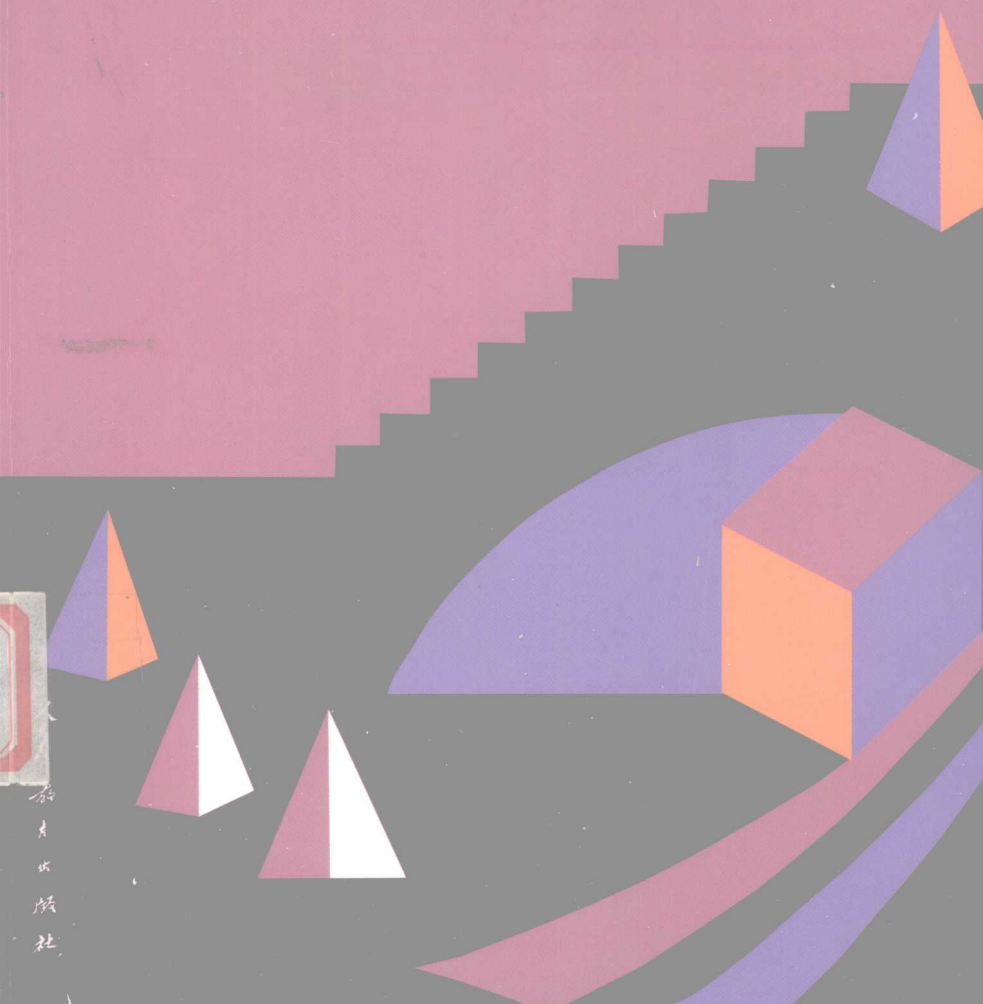


教学论原理

[日] 佐藤正夫 著
钟启泉 译



教育
出版社

教 学 论 原 理

[日] 佐藤正夫 著
钟启泉 译

人民教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教学论原理/ (日) 佐藤正夫著; 钟启泉译. —北京:
人民教育出版社, 1995
ISBN 7-107-11596-0

- I. 教…
- II. ①佐…②钟…
- III. 教学理论
- IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (95) 第 22996 号

人民教育出版社 出版发行

(北京沙滩后街 55 号 邮编: 100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

1996 年 8 月第 1 版 2001 年 5 月第 5 次印刷

开本: 850 毫米×1168 毫米 1/32 印张: 12

字数: 270 千字 印数: 5 501~9 500

定价: 15.70 元

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与出版社联系调换。

(联系地址: 北京市方庄小区芳城园三区 13 号楼 100078)

原 序

第二次大战结束后不久，我便在广岛大学奉职。自那时以来，一直担任教育方法学讲座的教学，同时从事教学研究、教学论研究。本书就是我在这方面研究的一次总结，一个集成。本书对于组织教学、改进教学的基础理论——“教学论”的基本问题作了系统的阐述。

近年来，在我国也发表了诸多教学研究或教学论研究的著述，但它们几乎全是局限于教学的某一要素或某一侧面的研究，可以说，没有一个涉及教学的全要素、全侧面的囊括性的系统研究。这样，即使在研究人员中间，教学论的学术性质也未必那么鲜明，一般都缺乏对于教学研究、教学论研究的课题与方向的全局性的展望，其结果导致了学校现场在教学研究与教学实践方面的偏颇：它们或者以教育论的手段组织学习集体，以为唯有如此，才能展开真正的教学；或者详尽地观察、记录教学过程，探讨教学的方式方法，以为唯有如此，才能提高教学效率。

教学这一具体的实践过程是由种种要素、种种侧面复杂地交织而成的。因此，只有探明了每一个要素、每一个侧面的本质与性质，揭示其规律性，进一步明晰它们之间的联系与关系，系统地整理并统一这些要素、侧面的关系，才能确立教学实践的确凿的科学的理论基石——教学论。

当然，对于构成教学的某一要素或某一侧面的深入研究也是

有意义的、重要的。然而，只有当这些研究摆正了自身在整个教学论的理论体系中的地位时，才能对教学论的发展，进而对教学实践的改造，作出贡献。忘却了全局的片面的研究，会产生以偏概全的倾向，那只会妨碍教学论的发展与教学的改善。

基于上述观点，我想在本书中首先探明教学论的学术性质，揭示教学论研究的课题是什么；然后在此基础上，探明教学的所有要素、所有侧面的本质与性质，亦即论述教学的课题、目标，构成教学内容的学科，教材选择的标准，教材排列的系统性，教学过程，教学的方法与技术，教学中的教育（世界观的形成与学习集体的形成），教学的组织形式等；然后，揭示其间的规律性，作出系统的叙述。这样，为教学的展开与改善提供科学的理论依据。

今日的学校教学，一般处于荒废状态。儿童丧失学习的积极性，课堂教学的质量极差，学生的学业成绩显著低落，甚至出现了许多差生。读者倘能从本书中获得新的教学的创造与教学改造的方向、方略，以求变革目前的教学现状，使所有儿童能主动积极地从事学习，最大限度地实现教学、教育的目标，幸莫甚焉。

本书若蒙从事教学论研究、从事教学实践的诸位，尤其是立志从事教学研究、教学论研究的学生诸君广泛阅读，并成为我国今后教学研究、教学论研究的一个基石，多少能对我国的教学论发展与教学改善有所贡献，则是著者望外的幸运。

裴斯泰洛齐历经 50 年的教育生涯，孜孜不倦地研究基础教养的理论与方法，旨在使民众教育的手段，尤其是民众教育的原点，接近人类本性的诸力量的形成、发展的自然过程。作为这种研究的结晶的《天鹅之歌》，是在他 80 岁时出版的。我到达这个年龄尚差几年。这本著作尽管是我的研究的一次总结，但不是我一生的研究的终结。本书尚存在诸多疏漏和不足之处。今后，只要我一息尚存，就将继续努力，使之臻于完善。至恳读者不吝斧

正、指教。

以“教学论”的形式总结我的教育学研究成果，乃是我有志于教育学研究以来的一个宿愿。现在，本书得以正式出版，完全仰赖于我过去教导的许多年轻研究人员的热情鼓励，和第一法规出版株式会社中国分社社长细井浩先生及出版社诸位的理解与关心。在此，谨申深切的谢意。

佐藤正夫

1987年3月

目 录

原序	(1)
----	-----

第一章 教学论的概念与教学的意义及课题

第一节 教学论的确立	(1)
------------	-----

一 教学论的起源	(1)
----------	-----

(一) 拉特克	(2)
---------	-----

(二) 夸美纽斯	(3)
----------	-----

1. 直观原理	(4)
---------	-----

2. 活动原理	(6)
---------	-----

3. 兴趣与自发原理	(6)
------------	-----

二 近代前期教学论的发展	(7)
--------------	-----

(一) 卢梭	(7)
--------	-----

1. 顺应自然的教育学	(7)
-------------	-----

2. 出生至 5 岁的教育	(8)
---------------	-----

3. 5 岁至 12 岁的教育	(9)
-----------------	-----

4. 12 岁至 15 岁的教育	(9)
------------------	-----

(二) 裴斯泰洛齐	(10)
-----------	------

1. 居室教育学	(12)
----------	------

2. 基础教养的方法	(13)
------------	------

(1) 思考力的教养	(13)
------------	------

(2) 技术力的教养	(14)
------------	------

(3) 情操力的教养	(14)
3. 教育、教学的原理	(15)
(1) 自我活动原理	(15)
(2) 直观原理	(16)
三 向现代教学论迈进——近代后期的教学论	(18)
(一) 形式训练说的主观主义、方法主义的克服	(18)
1. 新人文主义	(18)
2. 赫尔巴特	(19)
(1) 教育目的论	(19)
(2) 教育方法论	(21)
3. 第斯多惠	(24)
(1) 教育目标	(24)
(2) 教学方法的原则	(24)
4. 奥托·维尔曼	(25)
(1) 教养的本质与课题	(25)
(2) 教养内容的结构与组织	(27)
(3) 教学过程组织化的原理	(29)
(二) 教育性教学论的发展	(30)
1. 赫尔巴特	(30)
2. 戚勒	(31)
3. 第斯多惠	(32)
第二节 教学论的概念与课题	(33)
一 教学论的概念与对象	(33)
二 教学论的课题	(37)
第三节 教学的意义与课题	(39)
一 教育的意义	(39)
二 教学的意义	(41)

三 教学的课题	(43)
---------------	------

第二章 教学内容

第一节 教学内容的概念	(50)
-------------------	------

第二节 学科的确立	(52)
-----------------	------

一 传统学科的起源	(52)
-----------------	------

(一) 古希腊罗马的学科	(52)
--------------------	------

(二) 中世纪的学科	(56)
------------------	------

二 文艺复兴与人文主义课程	(58)
---------------------	------

(一) 意大利的人文主义及其教学内容	(58)
--------------------------	------

(二) 德意志人文主义的教养理想与教学内容	(61)
-----------------------------	------

三 人文主义课程的衰落	(64)
-------------------	------

(一) 近代科学与文化的发展	(65)
----------------------	------

(二) 近代母国语的发展	(65)
--------------------	------

(三) 古典语与母国语的竞争	(68)
----------------------	------

四 机械技术、自然科学的引进而导致的课程	
----------------------	--

改造	(73)
----------	------

(一) 机械技术的引进	(73)
-------------------	------

(二) 数学的引进	(78)
-----------------	------

1. 数学、力学的异常发展与对数学、力学的 狂热	(78)
-----------------------------------	------

2. 数学学科引进论	(80)
------------------	------

(三) 描述性自然科学的引进	(83)
----------------------	------

五 现代人文科课程的出现	(86)
--------------------	------

(一) 母国语与现代外国语的出现	(86)
------------------------	------

(二) 历史学科的出现	(89)
-------------------	------

1. 人文主义时代的历史教育论	(89)
-----------------------	------

2. 启蒙主义的实学主义时代的历史教育论·····	(91)
3. 现代历史教育观的发展·····	(94)
(三) 地理学科的出现 ·····	(97)
1. 地理学的谱系·····	(98)
2. 近代地理学的发展与顺应自然的实学主义 地理教育论 ·····	(100)
3. 人文地理学的发展与现代地理教育观的 确立 ·····	(103)
六 宗教、道德科的确立与公民科、社会科的 出现·····	(105)
(一) 宗教、道德科的确立·····	(105)
(二) 对宗教、道德科的批判与新道德教育论·····	(110)
(三) 公民科、社会科的出现与公民教育运动·····	(112)
七 体育的充实·····	(116)
(一) 近代身体训练说的发展·····	(117)
(二) 近代体操理论及体系的发展·····	(119)
八 作业在课程中的新作用与手工科的确立·····	(122)
(一) 卢梭的手工教学论·····	(123)
(二) 裴斯泰洛齐的身体技术训练说·····	(124)
1. 身体训练的概念 ·····	(124)
2. 身体技术训练的方法 ·····	(127)
(三) 作业及手工学科的确立·····	(130)
九 艺术学科(音乐、图画)的复活·····	(131)
(一) 从顺应自然的教育思想到恢复艺术学科 要求·····	(133)
(二) 现代艺术学科的确立·····	(135)
十 今日学科课程论的若干问题·····	(136)

第三节 教学内容的选择·····	(138)
一 选择教学内容的标准·····	(139)
(一) 有益于实际生活的课程·····	(140)
1. 斯宾塞的知识价值判定标准 ·····	(140)
2. 美国的活动分析及社会功能法 ·····	(140)
3. 活动分析及社会功能法的意义与局限 ·····	(143)
(二) 儿童中心课程·····	(144)
1. 儿童中心主义的源流 ·····	(144)
2. 乡土教育思潮 ·····	(147)
3. 德国的合科教学 ·····	(151)
4. 美国的经验课程、活动课程 ·····	(155)
(1) 经验课程、活动课程的谱系 ·····	(155)
(2) 帕克的“新起点” ·····	(156)
(3) 杜威的“从做中学” ·····	(157)
(4) 克伯屈的设计教学法 ·····	(159)
(5) 经验课程、活动课程的基本特征 ·····	(161)
(6) 儿童中心主义课程的意义与局限 ·····	(162)
(三) 制约教学内容选择与组织的因素·····	(166)
二 选择、组织教学内容的社会制约因素·····	(168)
(一) 科学革新、技术革新·····	(168)
(二) 人的异化现象·····	(170)
三 选择、组织教学内容的逻辑的、心理的制约因素·····	(172)
(一) 学科内容与科学·····	(172)
(二) 儿童的心理条件·····	(174)
第四节 教学内容、教材的组织化·····	(177)
一 夸美纽斯的古典见解·····	(177)

二	教学内容(教材)的组织化、系统化原则·····	(178)
三	学科课程的编制·····	(180)
四	学科课程中教材排列的系统性·····	(181)
	(一)科学的体系与教材排列的系统性·····	(181)
	(二)直线式系统性与同心圆系统性的结合 (螺旋型排列)·····	(183)
五	教学体系的计划与学习问题、学习课题系列的 确定·····	(185)

第三章 教学过程

第一节	教学过程的本质·····	(200)
一	教与学的统一·····	(200)
二	教养与教育的统一·····	(203)
三	认识过程与知识掌握过程·····	(206)
	(一)掌握知识的概念·····	(206)
	(二)人类的一般认识过程与教学的认识过程·····	(207)
	(三)知识掌握过程中的归纳途程与演绎途程·····	(209)
	(四)直接的知识掌握与间接的知识掌握·····	(210)
第二节	教学过程的结构·····	(211)
一	形式阶段说·····	(212)
二	问题解决学习·····	(214)
三	学习课题系列学习·····	(216)
第三节	教学过程的阶段·····	(219)
一	唤起学习兴趣·····	(219)
	(一)学习兴趣对掌握知识、技能的意义·····	(219)
	(二)诱发学习兴趣的原理·····	(220)
	(三)唤起学习兴趣的具体方法·····	(222)

(四) 对战后的经验学习、问题解决学习中诱发 学习兴趣的方法的批判·····	(224)
二 客体的认知与正确表象的形成·····	(225)
三 概念的形成与学生的抽象思维·····	(227)
(一) 概念的形成·····	(228)
(二) 判断的形成·····	(231)
四 知识的巩固·····	(233)
(一) 复习的方式·····	(233)
(二) 有效地巩固知识的条件·····	(234)

第四章 教学方法

第一节 教学方法的概念及本质·····	(241)
一 方法的哲学概念·····	(241)
二 教学方法的本质 ——教学中目标、内容、方法的关系·····	(243)
第二节 教学方法的分类·····	(246)
第三节 提示型教学方法·····	(247)
一 提示型教学方法的功能·····	(247)
二 提示型教学方法的形式·····	(249)
(一) 示范·····	(249)
(二) 呈示及展示·····	(250)
(三) 口述·····	(251)
第四节 自主型教学方法·····	(252)
一 自主型学习方法的概念及其教育意义·····	(252)
二 自主型学习方法对于学业成绩及学习态度的 影响·····	(255)
三 组织自主型学习活动的几个问题·····	(256)

第五节 共同解决型教学方法·····	(259)
一 共同解决型教学方法的观念、功能、应用范围 及其局限性·····	(259)
二 教学对话的历史源流——苏格拉底对话法·····	(260)
三 教学中的对话(教学对话、课堂讨论)的 性质·····	(264)
四 引导教学对话的手段·····	(266)
(一) 发问·····	(266)
(二) 刺激·····	(268)
五 课堂讨论的模式·····	(269)

第五章 教学中的教育

第一节 正确的世界观的形成·····	(276)
一 何谓正确的世界观·····	(276)
二 当代青少年应有的世界观·····	(277)
三 形成世界观的途径·····	(280)
(一) 科学知识、科学思维的发展·····	(280)
(二) 情感、情绪的发展及其条件·····	(282)
(三) 信念的发展及其条件·····	(285)
(四) 长远规划与严密指导的必要性·····	(290)
第三节 学习活动与教育的模式·····	(294)
一 应有怎样的学习集体·····	(294)
二 形成学习集体的途径·····	(298)
(一) 学习集体的组织化·····	(298)
1. 作为基础集体的班组的编制·····	(298)
2. 集体组织化的阶段·····	(299)
3. 提高教学效果的集体舆论的形成·····	(303)

(二) 以自主、团结、协作为原理的学习活动的	
组织.....	(305)
1. 以集体讨论、集体思维为基础的共同学习的	
组织	(306)
2. 自主学习能力的培养	(307)

第六章 教学组织

第一节 班级授课组织.....	(314)
一 班级授课组织的确立.....	(314)
二 班级授课组织的特点.....	(319)
三 班级授课组织的改革运动.....	(320)
四 班级授课组织的再认识.....	(323)
五 班级授课组织的本质及意义.....	(326)
第二节 教学中班级的组织构造.....	(327)
一 同步学习.....	(328)
(一) 提示型的同步学习.....	(328)
(二) 师生共同解决型的同步学习.....	(329)
(三) 同步学习的意义.....	(331)
二 分组学习.....	(332)
(一) 分组.....	(333)
(二) 课题的设定.....	(334)
(三) 分组学习的意义.....	(336)
三 个别学习.....	(337)
(一) 个别学习的组织与指导.....	(337)
(二) 个别学习的意义.....	(338)
四 教学组织形式的最优交替运用.....	(339)
第三节 教学的个别化.....	(341)
一 问题的所在.....	(341)
二 可供考虑的对策及其问题.....	(343)

三 问题解决学习的新尝试	
——班级授课组织内适应个别差异的学习过程	
个别化的强化·····	(346)
[附录]《教学论原理》内容说明 ·····	(353)
译后记·····	(360)

第一章 教学论的概念与教学的意义及课题

第一节 教学论的确立

一 教学论的起源

教学论 (Didaktik) 一词有种种涵义。倘若把它解释为教学手段与教学方法的研究、“教授之术” (Lehrkunst) 的研究, 那么, 这种研究尽管零碎, 但自古以来就存在了。

然而, 理论的、系统的教学论则是在启蒙期以后确立起来的。它已具有 350 年的发展历史。

启蒙期以前的教育仅仅局限于经过筛选的少数人的教育, 是天赋拔群者享有的教育。因此, 教学的手段、方法或教学技术, 并不成为问题。因为, 对于少数英才来说, 教学方式 (教学的手段、方法) 的优劣巧拙, 无关宏旨。纵然教学方式拙劣, 他们照样可以求得出色的学习效果。

在启蒙期以前, 岂止在教育领域, 即令在一般人们的生活活动中, 依据科学法则改进手段与方法, 借以提高效率的技术性观点是不存在的。而幼稚的、传统的手段与方法却被无批判地、盲目地继承下来了。在教育领域中也是这样, 教学方法专注于死记硬背。教师原封不动地向学生灌输现成的知识, 学生机械地背诵书本的方法沿袭了下来。