

世界课程与教学新理论文库

教学原理

Instructional Principles

[日]佐藤正夫 著 钟启泉 译

文库主编 钟启泉 张 华

教育科学出版社

世界课程与教学新理论文库

[日] 佐藤正夫 著 钟启泉 译

文库主编 钟启泉 张 华

教 学 原 理

INSTRUCTIONAL PRINCIPLES

教育科学出版社

· 北 京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

教学原理 / (日) 佐藤正夫著; 钟启泉译. —北京:
教育科学出版社, 2001. 6

(世界课程与教学新理论文库/钟启泉, 张华主编)

ISBN 7-5041-2127-4

I. 教... II. ①佐...②钟... III. 课堂教学-教学
理论 IV. G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 16611 号

北京市版权局著作权合同登记 图字: 01-2001-0864 号

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·北三环中路 46 号	邮 编	100088
电 话	62003339	传 真	62013803
经 销	各地新华书店		
印 刷	北京外文印刷厂		

开 本 787 毫米 × 1092 毫米 1/16

印 张 32.25

字 数 325 千

定 价 45.00 元

版 次 2001 年 6 月第 1 版

印 次 2001 年 6 月第 1 次印刷

印 数 00 001—5 000 册

(如有印装质量问题, 请与本社发行部联系调换)

“十五”国家重点图书出版规划项目

国家教育部普通高等学校人文
社会科学重点研究基地华东师范大
学课程与教学研究所研究项目



佐藤正夫

作者简介

佐藤正夫（1911—1997）系日本广岛文理科大学教育学专业毕业，文学博士，广岛大学教育学部教授。退休后为广岛大学名誉教授，福山大学教授及名誉教授。历任日本教育方法学会理事长、日本教育学会理事、日本学术审议会专门委员、广岛和平教育研究所研究会议主席等职。出版论（译）著23部，发表论文86篇。主要著述有《现代课程论》、《近代课程的形成》、《训育与生活指导理论》、《教学原理》、《保育·幼儿教育原理》等；

译著有《天鹅之歌》(裴斯泰洛齐)、《现代教授学理论》(克林伯格)等。佐藤教授一生致力于多视角地考察教育现象与教学实践,其主要研究课题大体可以分为三个方面:(1)关于课程发展的历史与理论的研究;(2)关于教学理论及教学分析的研究;(3)关于道德教育的研究。这些研究业绩无不贯穿了他对于人类教育的科学探究精神。佐藤教授的专著《现代课程论》(1957)从日本所处的历史现实出发,为当时处于迷惘之中的日本课程运动指明了发展方向;同时立足于社会史的观点,揭示了对于欧美国家的课程理论与课程实践进行历史与理论考察的必要性。尔后,这个观点进一步发展为基于社会史、政治史、文化史、科学史的综合角度而展开的课程发展的历史研究,他的《近代课程的形成》(1971)就是这种研究的代表作。这本著作可以说填补了日本课程发展史研究领域的空白,特别是其中关于近代学科论发展的考察,使之成为奠定日本现代学科课程改造之理论基础的珍贵文献。佐藤教授积极倡导并参与了日本课堂教学的合作研究体制的组织,为促进日本的教学理论研究工作与教育实践工作者协作开展“教学分析”,从而为提升日本的课堂教学实践的品位,作出了巨大贡献。佐藤教授着力于“教育方法学”的研究,长年主持广岛大学教育方法学讲座的教学工作,他作为日本教育方法学会的理事长还致力于学会刊物《教育方法》与学会纪要《教育方法学研究》的编辑、出版。《教学原理》(1987)一书是作者毕生学术成就的总结。

世界课程与教学新理论文库

编 委 会

主 编 钟启泉 张 华

编委会成员 钟启泉 高 文 张 华 李雁冰
崔允漷 孔企平 王红宇 郭洋生
李树英 欧用生(台湾)
罗厚辉(香港)

【美】派纳(William F. Pinar)

【美】多尔(William E. Doll, Jr.)

【英】劳顿(Denis Lawton)

【加】范梅南(Max van Manen)

【加】史密斯(David G. Smith)

【日】奥田真丈

【日】市川博

在东西方对话中寻求教育意义

——“世界课程与教学新理论文库”主编寄语

20 世纪 70 年代以来，西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”：开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。这种“范式转换”在课程与教学研究领域有突出表现。课程研究领域开始超越以“泰勒原理”为代表的具有理性主义性格的“课程开发范式”，走向“课程理解范式”——把课程作为一种多元“文本”来理解的研究范式。教学研究领域则走出仅作为教育心理学之应用学科的狭隘视域，开始运用多学科的话语来解读教学的无尽意义。于是，课程与教学研究领域“返魅”了：五彩缤纷的话语体系竞相追逐、璀璨夺目、魅力四射！

“返魅”后的西方课程与教学理论有一个饶有趣味的特点，

那就是自觉地在东方文化中寻找课程与教学智慧，试图在课程与教学研究领域实现东西方文化的会通与整合。现象学的、存在主义的、解释学的、后现代的、全球化的课程与教学理论皆有这种特点。在这种背景下，我们不禁要问：中国课程与教学理论应怎样确立自己的生长点？答案是确定无疑的：立足中国课程与教学研究领域的现实问题，既扬弃中国古代课程与教学话语，又与世界其他文化体系中的课程与教学话语展开真正意义上的对话，在这种“扬弃”与“对话”中建构具有民族文化风格的课程与教学理论。

基于此种认识，我们选取 20 世纪 70 年代以来特别是 90 年代以后世界课程与教学理论名著加以选译，以为东西方课程与教学理论的对话提供一个“平台”。我们期盼着 21 世纪中国和世界课程与教学理论不断走向繁荣与辉煌！

钟启泉 张 华

1999 年 12 月 22 日

教学的创造与教学论

——代中译本前言

一、让学生成为学习的主体

世界教学的历史，可以说就是使儿童成为学习主体的一部运动与斗争的历史。不管在日本还是在西方国家，古代学校的教学形态都是同一种模式：学生被叫到教师面前，令其背诵教科书的内容，考察其学习的成果。这是基本的范式。因此，在这里集中了一定数量的学生，年龄不一，学习的内容和进度也不一。既然以背诵和自学为主，教师无须讲究教授术。到了19世纪（日本是明治20年代，即19世纪80年代以后）开始出现班级。将同等程度、同一年龄的儿童归在一起，组成班级，教师站在讲台上，同步教授同样的内容，这就是“班级授课

教学的创造与教学论——代中译本前言

□ 教学原理

制”。不过，班级中同步教学的出现并不意味着需要有教授术。民众学校教学的历史上，有过一段靠教鞭进行强制性的灌输主义、背诵主义的历史，靠教鞭强制学生学习，也无须讲究教授术。

近代教学论的鼻祖拉特克(Ratke, W.)列述了“不必死记硬背”、“一概不得强制”、“先追究事物本身，再追究事物的法则”等等的教学原则。当他抨击背诵主义、灌输主义的时候，实现这些教学原则的教学方法和教授术，就变得必要了。夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐等近代教学论的巨匠们率先倡导并实践了直观教学法与教授术。他们主张，课堂教学既不是教师向学生灌输现成知识的场所，更不是学生遭殴打的恐怖的场所。课堂教学必须是学生自主思考，自身去发现、接纳事物的道理与本质的愉快的场所；必须是养成思考能力与探究能力的场所。

然而，在民众学校的发展史上，把人当“人”的教学并不是轻而易举就能实现的。教学往往成为阻抑“人”的生命活力的“人工窒息机”。这种状况在表面上未见教鞭和殴打的整个19世纪，依然到处存在，即使在21世纪前夜的今日，教学沦为“人工窒息机”的状况依然未有改观。如今，在受到教学“窒息”的学生们中间，疲于奔命甚至断送性命，屡见不鲜。

背诵主义根深蒂固，即使在美国也延续了相当长的时日，甚至倡导儿童中心主义的杜威也在“背诵”(recitation)这个语词之下展开自己的教学论。而日本在19世纪70年代，作为克服历来的注入式、背诵式教学法，开发儿童“心性”(智力)的新

教学法——裴斯泰洛齐主义的“开发教学”，风靡一时。“开发教学”亦可称做“问答法”，把问答作为展开教学的关键手段。这样，囿于教师口授的教学形态销声匿迹了。然而，从当时受到推崇的教案看来，不仅是提问，甚至连答案也事先拟好了。教师事先拟好了要求学生“做出”（其实是“记忆”）的答案。欲使学生做出标准答案，就得如此这般提问，于是教案记载了“标准答案”和提问的范例。教学的基本方式——背诵教师讲解的和教科书阐述的一套，仍然没有任何变化。教师提问、学生说出预定的“标准答案”的问答教学，依然存在。教师尚未从这样的提问观——所谓“提问”是旨在获得回答（标准答案）——中解放出来。这也是造成今日“学习困难学生”的原因。

为使教学不至于成为学生们知性与能力、人性的“窒息机”，并不是说，教师无须在教学中向学生提问，改由学生提问作答；也不是让教师的指导作用退居后位，等待儿童的自发性就行了。这个问题不是“教还是学”、“教师指导还是学生自主活动”这两者关系之中二者择一的问题。无论欧洲的改革教育学或是日本大正时期自由教育和战后的新教育，教学实践都未必取得了丰硕的成果，其原因就在于此。亦即，并未筑起正确把握教与学关系的教学理论。

“教”的行为原本是旨在引出、导引儿童“学”的行为。教师的影响作用必须是把儿童的学习行为引导到使之成为“人”的行为上去。教授行为只要真正体现了这一功能，那么无论如何强硬，也不会“窒息”儿童。这种教授行为越是系统

教学的创造与教学论——代中译本前言

□ 教学原理

化、彻底化，儿童就越是容易作为学习的主体站立起来。现代教学论的课题就是构筑起每一位教师都能实践的、使儿童成为学习主体的教学体系。

现今的教学拥有“窒息”儿童的前史，其残渣至今尚未清洗干净。不过，反过来说，这种可恶的缺陷从一开始已经存在于教学理论与教学实践之中了。教学的理论与实践的发展史就是一部同这种缺陷展开斗争并努力摆脱这种缺陷的历史。在这个过程中，积累起了今日我们必须吸收和继承的优秀遗产。当今我们所追求的，就是学习优秀的历史遗产，创造出使每一个儿童成为学习主体的教学，把儿童当“人”的教学。这就要求每一个教师首先成为实践的主体、研究的主体。当教师放松了这种努力，或是妨碍教师的这种努力的状况在教育界占支配地位之时，教学就只能重新沦为“窒息”儿童的“机器”。

二、教师要创设并保障学习条件

所谓“尊重儿童学习”，并不是让他们在教学中获得尽可能多的观察、学习、发表的机会就能实现的。然而，增加儿童活动的机会，展开儿童活动的教学——这种尊重学习、改革教育的观点是在 20 世纪初产生的，这种观点至今仍然根深蒂固。

传统的教学是教师中心，而且是无视儿童个别差异的同步教学。在这种条件下不可能期待儿童能动的活动，也不能培育他们的能动性与创造性。在教学中提供儿童活动的机会乃是先

决条件。这就要减少教师的教授活动的量，增加儿童活动的情境与时间。但要进一步保障每一个儿童学习活动的机会，仅仅向班级成员划一地提供机会是不充分的，还得尽可能考虑到适应每一个儿童的学习步调，提供适当的条件。这就是20世纪以来所主张的观点。这种观点是理所当然的，因此，这个方向上的教学改革至今仍然得到相当的支持。不过，在这里蕴含着这样一个逻辑：减少教师的教授活动，然后设定每一个儿童能够活动的情境与时间，儿童就能自主地活动。

“尊重儿童的学习”，只要增加并保障每一个儿童观察、练习、发表的机会就能实现么？20世纪以来按照上述方向反复尝试的教学改革并未获得可观的成果。其原因何在？这里面，除了教学与学校之外的外在因素之外，如此把握尊重学习的观点本身就有它的弱点，这难道不是历史所证实的事实么？为了迄今为止的教学改革的努力不至于付诸东流，也得作如此的解读。这就是“现代教学论”。

那么，“尊重学习”这种历来的观点有哪些弱点呢？

其一，这种观点认为，展开观察、练习、发表之类的活动是显性的学习活动，因此，这种观点是同活动(至上)主义的教育观——以为扩充了这种的量就算尊重儿童的学习——相通的。这样，往往对于学习的内容及其系统性考虑欠周，从而导致了“反正儿童的活动是第一位的”风潮，自然也就形成了迎合儿童即时兴趣爱好的倾向。所谓“尊重学习”，原来应当从如下的观点来提出问题：我们的教学或是学校是否发挥了应有的作用，即是否使得每一个儿童都能掌握科学、技术之基础，

□ 教学原理

并且形成他们的主体性学习能力。上述的弱点，难以充分地调动作为教师之本职的教学——奠定每一个儿童掌握人类文化遗产之科学、技术、艺术的基础，借以发展他们的人格的作用。这是第一个弱点。

其二，不错，只要提供了活动的机会，儿童就会有某种程度的活动。然而，这种活动不是保障儿童的主体性、能动性活动。教师指令观察、练习，便观察、练习，否则就遭到斥责——这不是主体性的活动。只要儿童没有认识到活动的目的，没有领会到活动的意义，就不能说是主体性学习。“尊重学习”，就应当使儿童成为学习的主体。然而，历来的观点并没有在儿童自己愿意学习并且教师提供适当的学习条件之后，才让儿童去活动。按照历来的观点，并没有这种学习条件的创造（实际上，这正是教师的教授活动），只是贸然给予儿童观察、练习的时间罢了。把尊重学习等同于保障学习活动的量的观点是片面的，这无异于放弃了教师的指导作用。

其三，不错，只要提供了活动的机会，许多儿童就会展开活动。然而，即使这样，当出现了不参与活动的儿童时，就会出现归因于儿童的倾向。教师往往会以为：“我已经给你活动的机会了，已经考虑到你的现实了，你还是不行。”在这里，潜藏着“教师也是人，不是万能者，已经尽了最大努力，爱莫能助了”这样的潜台词，甚至冷眼以对，一味推卸自己的责任。结果，这个儿童往往被贴上了“无可救药”、“没有出息”之类的标签。倘是那样，对于儿童来说是一种不幸；对于教学实践与教学理论的发展来说也是一种不幸。这是因为，教

学实践与教学理论从来就是孜孜不倦地致力于促进事物之转化而发展起来的。第三个弱点却往往排除了这种努力。

至此，我们可以再次概括地说，给予儿童活动的机会并不就是尊重学习。不仅如此，把尊重学习等同于保障儿童学习活动的量的观点，甚至会带来种种危险：使儿童远离科学，扼杀了儿童潜藏的学习可能性与发展可能性。

那么，怎样才算“尊重儿童的学习”呢？最重要的一点是，使儿童的学习活动成为系统地内化人类文化遗产之“基础与基本”的活动。为此，教师必须严谨施教，努力抓住教师必须教的和想要教的内容，并且使之转变为儿童想学的东西。所谓“严谨施教”是指教师负有指导儿童学习的成就感的责任。因此，“尊重学习”就是教师有责任创设儿童要学的条件，使儿童体验到学习的成功。倘若承担不了这个责任，教师就得把它当做自己的学习课题加以追求。为此，就得研究教学，致力于出色的实践，或者努力学习教学理论。这样，教师自身便成了学习的主体。

夸美纽斯说，只要正确地组织了教学，那么外在的纪律，诸如上课时“不许东张西望”、“静一静”之类的纪律，自然就没有必要了。日本的优秀教学实践家在这方面作出了不懈的努力，每当他们在教学中想作出“静一静”之类的约束时，总会自我戒备、即时调整，最终创造出即使没有“安静下来”的指令，儿童也能聚精会神地听讲的课堂气氛。所谓“尊重儿童的学习”，就是指教师创设儿童渴望学习的条件，使每一个儿童兴致勃勃地参与教学。学习之所以不成立和不成功，根子不



在儿童身上，归根到底是教师未能尽心尽责。每一个儿童都潜藏着学习的可能性；每一个儿童都拥有学习和发展的权利。

三、创设并保障班级教学的条件

尊重每一个儿童的学习活动，未必借助学习的个别化才能实现。在班级全员学习同一课题的场合，反而可以说，儿童各自形成有自身个性的学习活动的可能性更大——这是教学的历史与理论教导我们的。

当儿童们学习同一课题时，学习活动愈是自主，那么解答该课题的解读方法、把握方法、整合方法就愈是反映了儿童的个性。而教师倘若能够成功地洞察反映了个性的这种差异，那么，这种差异就会成为进一步探讨课题、丰富他们的学习活动的绝好条件。他们即使同样理解了、同样学会了，仍然存在个别差异。教师倘若能够把这种差异在儿童面前揭示出来，那么，这种差异就将成为进一步学习的原动力；成为丰富儿童理解方式、操作方式的条件。声称“不懂”、“不会”的儿童，“不懂”、“不会”之中，潜藏着说“懂”、“会”的儿童的理解方式和操作方式。教师倘若能够让儿童明白这一点，或是以“不懂”、“不会”为契机，去触动满足于“懂了”、“会了”的儿童，那么，这种“懂与不懂”、“会与不会”的差异就会成为进一步学习的原动力。

倘若教师这样来组织班级的教学：通过教师的指导把拥有个别差异的这些儿童组织起来，从事合作学习活动；这里的学