

一位教育“行动研究者”的成长与使命

——佐藤学教授访谈录^{*}

本刊特约记者 陈得军

摘要 佐藤学是世界知名课程论专家,被誉为“行动研究者”。通过对佐藤学的采访,我们了解到杜威和维果茨基等人的思想、20世纪20年代的“新教育运动”、日本传统教育思想、与中小学教师合作研究并直接参与中小学课堂教学实践,对佐藤学教育思想产生了重要影响。学习共同体理论并不是简单的教学方法或者教学模式,而是学校改革哲学,学校改革并不能一蹴而就,是复杂而艰巨的系统工程。大学教授不要轻易下校进行指导,需怀揣着向教师和学生学习的态度,与教育实践者开展合作研究,积极和实践者建构良好的合作关系。

关键词 佐藤学; 学习共同体; 行动研究; 合作关系

作者简介 陈得军/华东师范大学课程与教学研究所博士研究生、新疆师范大学语言学院副教授(上海 200062)

佐藤学(Manabu Sato),现任日本学习院大学文学部教授、日本东京大学名誉教授、日本学术会议会员、美国教育学术委员会委员。在课程研究领域,他集领导者、实践者、研究者三个角色于一身。作为一名课程理论教授,他的学术兴趣包括学习理论、对话中心课程理论、作为反思性实践者的教师发展理论、基于学习共同体的学校改革哲学。近三十年一直致力于“学习共同体”哲学的研究、应用与推广。作为“行动研究者”,他坚持不懈地深入课堂教学实践,向教师学习,在滨之乡小学践行了“学习共同体”理论,并推动了众多国家和地区的“学习共同体”改革。作为一名多产的课程论专家,他前后出版了:《课程评论:走向公共性的重建》(1996)、《教师这一难题:走向反思性实践》(1997)、《学习的快乐:走向对话》(1999)、《改变教学,学校改变》(2000)、《教师的挑战:宁静的课堂革命》(2003)、《学校的挑战:创建学习共同体》(2006)、《教师花传书》(2009)、《学校见闻录:学习共同体的实践》(2012)和《学校改革的哲学》(2012)等著作,他的研究成果先后被译成中文、英文、韩

^{*} 沈晓敏、陈静静和刘良华老师促成了本次访谈并帮助修改访谈提纲;于莉莉老师提供了精准的翻译。谨此致谢!

文等,在教育界产生了很大影响。笔者于2017年3月2日在上海展开了此次访谈。

一、佐藤学教育思想的理论基础和实践来源

陈得军:佐藤学老师您好,您是集理论研究与实践研究于一身的“行动研究者”。请问哪些哲人对您的理论建构产生过特别影响?

佐藤学:在哲学和教育思想方面,杜威对我影响最大。我系统研读了《杜威全集》及讲演录,发现杜威所谓的“经验”意味着学校里所组织的学习经验,体现了儿童在课堂中实现的学习经验与科学家实践的学术经验之间在“探究”性质上的一致性。因此我强调教师要设计教学,促进学生探究性地学习。杜威实验学校的目的,就是要在教育中整合学生的心理性发展、伦理性发展和社会性发展,将学校建构成学习共同体的形式。构成杜威思想核心的“民主主义”也是以“共同体”为基础构成的。基于此,我提出了基于“学习共同体”的学校改革哲学。我在《学习的快乐》里谈到这个问题:“在杜威看来,学校必须是小‘社会’,必须是‘共同体’,不过,作为这种‘共同体’的学校的性质,在战后的新教育中被误读了。”^[1]而我强调教师和学生、教师和学生、学生和学生之间的对话和沟通,也是来源于杜威思想。《学习的快乐》的说法是:“作为共享关爱、共享活动、共享知识、共享伦理的‘社会行为’的沟通正是催生‘共同体’、催生‘民主主义’的基础。”^[2]

除杜威外,对我影响最深的是维果茨基。维果茨基的理论在1958年以前,西方没有公开出版过。1962年美国翻译了《思维与语言》,在学术界产生了重大影响。而日本和中国的解读,没有达到欧美的水平。根据维果茨基关于“语言”的论述,可以发现学习是人际关系的社会过程和自我内心关系的心理过程,是个体通过社会关系逐渐实现“内化”的过程。《学习的快乐》提过这个问题:“最近发展区”是主张人类学习的社会性的概念,是提示学习过程中‘社会’与‘自我’的关系论的概念。在日本,仅仅理解成了认知维度上的科学概念的形成问题”。^[3]在欧美,纽曼将最近发展区理解为构成“学习可能性”的“社会文化”发展,所以提倡“合作学习”。布鲁纳强调最近发展区中的“工具性思维”与“社会性过程”,提倡成人准备的“脚手架”能够帮助学生挑战高难度的学习任务。此外,维果茨基所提倡的学习是“对象的工具性操作活动”,并不局限于抽象的、无媒介的知识理解。这些都改变了我对学习观的认识。

在研读维果茨基时接触到了马克思、列宁、克鲁普斯卡娅和空想社会主义三哲人,克鲁普斯卡娅的民主主义和国民的思想理论对我也有一定的影响,《资本论》为我博士期间的研究提供了分析课堂单元的方法。我曾在《我的教育研究生涯》中提到:“把所有的事情以‘单元’来区分的研究方法其思想根源始自于《资本论》。……我个人认为,课程当中也有‘单元’,马克思曾经发现了资本主义社会在生产过程中的一些矛盾,那么我在课程单元中观察学习到底

出现了什么样的矛盾和摩擦。”^{〔4〕}西洋哲学和教育相关性比较大,卢梭、康德、海德格尔、胡塞尔、福柯的著作我也都研读过,从这些哲学思想中汲取了很多理论营养。《教师花传书》的说法是:“学习概念是我在参照维果茨基的心理学、杜威的教育学、福柯的哲学的基础上自己总结提炼,并在实践中概念化的。”^{〔5〕}

美国课程专家布鲁纳、施瓦布等人的思想对我影响也比较大。施瓦布关于学校现场的“课程领域处于濒死状态”的批判,为我坚持“实践研究范式”提供了支持。施瓦布认为“理论样式”和“实践样式”有本质性差别。《课程评论》中曾提到:“理论话语压倒性地渗透,使得教师的实践性话语式微,丧失了表述课程的语言。施瓦布的‘实践样式’的探究意味着作为实践主体的教师的赋权。”^{〔6〕}这促使我从教师的经验去认识理论与实践的关系,我在《课程评论》的观点是:“一切的教育实践都是有意识无意识地立足于教师自身的认知、见识、信念的基础上实施的。从这一点来说是‘理论性实践’。而一切的理论都是在实践中发挥作用的‘实践性理论’。”^{〔7〕}此外,施瓦布基于自然科学的通识教育研究为我进一步思考“共同素养”教育提供了基础。

陈得军:您著作中也经常提到舒尔曼和诺丁斯,您能谈谈他们的影响吗?

佐藤学:舒尔曼提出了教师教育中教学研究范式的转换,他批判了以行为主义心理学为基础分析教学的“过程-产出”研究,无视“3C”(内容 content、认知 cognition、背景 context)。认为教学研究的中心是“教师的知识”,把展开教学“设定教学后所构成的教育内容的知识”(pedagogical content knowledge)视为教师专业化的核心。这对我思考教师教育和教师研究影响很大。而诺丁斯强调学会关心和应对,促使我提出教师要“应对”学生的身体、学习事实,尊重、关心每一位学生。《学习的快乐》的说法是:“当我围绕教育(edu-care)这一词处于犹豫之际,美国女性主义教育学家诺丁斯开始提出了以‘关心’作为核心概念的教育理论,诺丁斯的‘关心教育论’同我的想法多有相通之处,但更为系统、更为具体。……准备了重建学校的逻辑,把服务于生产、消费、控制和竞争的学校转换为人们学习相亲相爱、彼此辅助的场所。”^{〔8〕}此外,诺丁斯对于教师不会倾听、不能完全理解学生现象的批评也给了我很大启示,使我认识到教师既要理解学生发言的意义,更要完全理解发言的学生。

另外,弗莱雷在《被压迫者的教育学》中将知识喻为货币,将单向传递、记忆知识的教育称为像积攒货币一样的银行储蓄型教育,并对此痛加批判,也促成我重新思考传统“传递中心教学”如何转向“对话中心教学”。舍恩的“反思性实践者”思想,对我研究教师作为“反思性实践者”的角色和专业学习发展有很大帮助。除此之外还有很多前辈、同仁及合作者对我产生了影响,比如批判教育学学者吉鲁、阿普尔、威利斯等都对我的理论产生了一系列影响。

陈得军:在您书中经常会阅读到“新教育运动”“进步主义教育运动”,您能谈谈这对您的影响吗?

佐藤学:我的理论的另一个源泉就是“新教育运动”,博士期间我主要研究

了“新教育运动”。我博士论文研究的是以新教育为中心的学校改革运动的教育实践的修辞。具体来说,以课程构成的单位——单元学习的方式为焦点,历史地探究19世纪90年代到20世纪40年代美国进步主义教育的代表性实践。为此我收集了3000份从1890至1940年美国“进步主义教育”的课程改革实践资料,这项研究持续了10年。但从我的研究范围和延续性来看,我研究并不局限在美国新教育运动,还包括德国、英国、意大利、西班牙、比利时和日本的新教育运动。德国有很多成功的新教育运动案例,意大利基于“新教育”思想也进行了很好的幼儿教育改革,日本教师也进行了很多新教育课堂教学变革。《课程评论》中将“新教育运动”分为“儿童中心主义、效率主义、改造主义和社会适应主义”四类^[9],流派间的话语体系和主张各不相同,我自己则属于“儿童中心主义”流派,把以个人为出发点的共同体的重建视为学校改革的哲学。

陈得军:您提到日本的新教育运动也取得了很多成绩,请问日本传统教育文化对您的理论有什么影响?

佐藤学:可以说,影响我理论的第三个方面就是日本传统教育理论,特别是日本传统教师教育思想和授业研究,使我获益匪浅。再加上积累的教育实践经验,最后才形成了大家所看到的教育理论思想。

1910年以后,日本教师有非常优秀的业绩,曾经以教师为中心创造了很多新型学校。在1917年到1933年期间,即大正时代,“大正自由教育”是日本教育史上不可跨越的辉煌历史。这一时期,教师以民主主义为指导,创造了很多基于民主主义理念的“民主学校”,曾在艺术教育领域、文学教育领域和教学方式方面取得了卓越的改革成就,比如基于小组学习、团队学习、综合性学习,“大正时代”的教师做了很多实践尝试。“大正时期”的教育体现了当时世界上最高的教育水平,除美国、意大利、日本外,其他国家都没有达到这么高的教育水平。庆幸的是,“大正时代”的教师较为详细地记载了这段历史,留下了丰富的授课实录资料。

在“大正时代”,虽然中小学教师在教育实践方面成绩斐然,但并不代表当时大学和大学教授的教学理论研究达到了什么程度。具有讽刺意义的是,当时的大学和大学教授主要是以研究学术为主,并没有在教育理论研究方面取得很好的成绩。教师并没有向国内教育理论研究者 and 大学教授学习,转而学习了美国先进的教育理念,不过值得一提的是,当时日本教师学习国外教育思想,主要方式是学习教育实践,目的也是为了变革教育实践。比如学习杜威的教育思想和教育实践。此外,这些教师不光在国内进行新教育改革,而且参加了新教育运动国际联盟,同美国、法国等海外国家的教师一起进行新教育改革。与美国、法国的新教育运动联合,拓展了日本教师的视野,也为日本教师累积先进教育理论和教育案例起到了铺垫作用。

遗憾的是,因为日本法西斯主义、军国主义的抬头和蔓延,这些优秀的实践并没有持续下去。1947年之后,因为民主主义再次盛行,日本教师重新开始了教

育实践的挑战。特别是在 1947 年到 1955 年之间,^①日本 80%的教师都接受了新教育思想,特别是坚持以儿童为中心的教育思想进行学校运营和学校教育改革。但在 1955 年到 1958 年之间,日本教育政策由民主转向了中央集权。日本在战前的教育具有较强的民主主义特征,但因为战后美国的占领,加剧了官僚化趋势。随着 1958 年《学习指导要领》的颁布,日本教育管理形式和课堂教学形式演变成了中央集权制。虽然实行了官僚化的教育政策,推行了中央集权式的《学习指导要领》,但“新教育运动”思想还是延续了下来,只不过不是全国范围内,而只是在校内研修、教研活动及教育工会组织的教师研修活动中被延续下来了。为日本新教育思想的发展作出贡献的是东京大学的一批教育研究者(包括佐藤学本人)。如果没有东大学者的坚持,民主主义思想、开放民主的教学形式现在可能就不会存在。正因为有这样的背景,东大的教育学学者及教育学学科的发展都取得了很大的成绩。

东京大学的胜田守一和稻垣忠彦也都是民主主义和新教育流派的支持者。稻垣忠彦是对我学术生涯影响最大的老师。我 35 岁调入东京大学时就跟随稻垣忠彦做研究。如果没有这位老师的帮助和指点,我的教育理论和教育流派也是不存在的。此外,和各个领域优秀人才的交流,开拓了视野,我曾写过政治学、文学、社会学的文章,这为我进一步研究教育问题和课程理论提供了很好的基础。同音乐家、文学家一起工作和交往为我提供了思考如何进行音乐教育和艺术教育的思路。《教师花传书》也提到:“和宫坂义彦的交流使我学会了很多教学技艺,为我在中小学进行教学实践和思考教师学习成长奠定了很好的基础”。^[10]

陈得军:您的“实践三部曲”记录了很多日本学习共同体学校教师的教育实践,而且您本人也坚持参与实践。能谈谈教育实践对您的影响吗?

佐藤学:可以说教育实践是教育理论的源泉。我从教师和学生的实践中学到很多。从 1980 年开始,我每周坚持用两天的时间去中小学听课,目前走访了 3500 所学校,见到超过 10000 名教师。我走访的学校,除了少部分的精英学校外,大多数都是薄弱学校。从薄弱学校中的教师身上学到了更多东西。《教师花传书》提到:最初我下校“总感觉到自己的做法有些欠妥,但到底哪里出了问题,我又说不出来。最终,那些初上讲台、来听我讲座的新教师们让我找到了自己的误区。……他们把苦恼一股脑地说给我听……此时,我也深感自己的教育学无力应对他们的烦恼,无法解决他们在课堂上的困境。”^[11]由于问题不同、发生的课堂和主体不同,你帮助某个学校克服的问题,在另一学校如果遇到同样的问

① 1946 年 3 月,美国教育使节团抵日,向占领军总司令部提出教改报告。报告从美国个人主义的自由主义教育哲学出发,建议在教育目的方面尊重和发展学生个性,培养民主社会的“民主市民”;在教育行政方面,废除中央集权制,实行地方分权制,削减文部省的权限,创建教育委员会制;在学制方面,建立单轨学制,实行小学六年、初中三年、高中三年,小学和初中为义务教育,强调给教师和学生最大的自由,打破划一的教育方法,革新师范教育,主张改革旧制大学,创办新制大学,确保大学自治和独立自主,谋求课程的自由化。报告虽属建议性质,但实际上成为战后日本教改的基础。详见 叶立群:《日本的教育改革(二)》,《课程·教材·教法》,1994(8):54-58。

题,你通过移植的方法是解决不了问题的,这种取巧的移植法也行不通。虽然参与了那么多实践,但直到现在都感觉自己还有很多问题没有弄明白。这也说明学校改革事业并不是一个简单的事情。无论是学校改革、教学改变、教师改变,每天都像拳击比赛一样。在这30多年的研究中,我也常常会感觉到对现实的无力感,总怀疑自己知识不够、能力不足。不过最终还是坚持下来了。

我能够坚持下来主要是从学生和教师身上汲取了动力,有种使命感和责任感。每看到学生身上有了长足的进步和提高,对学习产生兴趣,学习不再是痛苦的而是快乐的,都会促使我继续努力。另外,看到教师能够开心地教学,幸福地生活,从容地和同事沟通、合作,我会感到很欣慰。由于年轻学者对于学习共同体和教育事业的热爱和投入,也不断感染着我继续创作和参与教学实践。除此之外,同国际上具有相同理想的同仁进行合作研究,共同分享智慧,同样给了我很大支持和安慰。

二、学习共同体 学校改革的哲学而非教学方法

陈得军:您在中国推行改革的过程中是否遇到了一些很难解决的问题,比如校长明确告诉您,这里有比较残酷的考试竞争和升学压力。也听到教师说,学习共同体理论和我国升学压力和考核制度不符合,推行起来太难。您怎么看?

佐藤学:中国教师的这些想法是可以理解的,可能是对学习共同体的理解偏差所致。对学习共同体的片面理解,在中国、日本、新加坡等地的很多教师和校长都有。我想和大家沟通的是,学习共同体并不是一个纯学术研究,也不是简单的教学方法或者是教学模式,但教师们会把这个当作方法和模式。另外,我在《学习的挑战》中提到:“岳阳初中,经历了三年的改革,学生才建立起‘合作学习’的关系,所有的教师每年借助八十次的课例研修才构筑起了同僚性。”^[12]而现实中,大多数学校在推进学习共同体改革时,往往会把问题想简单了,认为通过一两次专家讲座、两三次课例研究就能够推进改革,这本身也是不现实的。因此教师会有误解和疑惑。

陈得军:您能谈谈学习共同体的内涵吗?

佐藤学:学习共同体是一个整体,“协同学习”只是学习共同体的一个零件,《学校的挑战》和《教师的挑战》中提到:学习共同体主要包括愿景、哲学和活动系统,三个方面共同构成了学习共同体的整体性。

第一,学习共同体的愿景是不让一个学生掉队,把每个学生当作主人公,保证每一个学生的学习权利。让每一位教师都能成为教育的专家,让教师共同学习、共同成长,取得每一位家长的信任,让每个家长共同参与教学,和孩子共同进步。

第二,还有三个学习共同体的哲学来支撑愿景达成。包括民主性、公共性和卓越性。

公共性是为了尊重每一个人的学习权和尊严,使学校成为“和而不同”个性交响的场所,将学校组织成公共空间。教室不仅是儿童学习的场所,也是教师之

间相互对话学习的场所,同样也是家长协助教师自身提高的场所。因此教师要开放自己的教室,为其他教师、家长和校外人员提供学习的场所,同样也给自己提供学习的机会。

民主主义并不仅仅是一种政治的概念,首先是一种联合生活方式,是一种共同交流经验的方式。简而言之就是杜威所倡导的“与他者共生的方略”。每一个人的“学习权”和尊严都受到尊重,在“交响乐”式的教学和学习中,教师、学生、家长通过平等对话,创造学习和课程。

卓越性意味着在学校中,无论是教师的教育活动还是学生的学习活动,都必须不断追求卓越性。卓越性并不意味着是市场竞争主义主导下比较谁比谁优秀,而是指无论在何等困难的条件下都能各尽所能追求自身的最高境界。无论是“薄弱学校”还是“落后学生”都要有追求高目标的理想,实现“伸展跳跃”式的发展。

第三,活动系统:以学习作为学校生活的中心,废除一切学习所不需要的东西,教师要主动开放课堂,通过“课例研究”建构“同僚性”关系,课例研究中,研讨日常的教学,重视课后的研究甚于课前的研究。保证课例研究的频率和质量;教师在课堂教学中要注重“教学设计”,设计“活动的、探究的、反思的学习”组织教学,教师在协同教学中要培养自己和学生的倾听能力,建构基于倾听的对话教学,通过“倾听、串联、反刍”推进“卓越性”(有挑战)学习;学校层面要营造有利于教师合作、学生合作的学习共同体校园文化,开放学校,促进学校与社区的联合,促进家长参与学校教学。

第四,了解学习共同体时还要看,在世界上取得学校改革成功的人,扭转了教学改革新局面的成功人士,给学生的学习打开新局面的人士,基本上是没有的。这说明,推进学校改革是一件很困难的事情,学校改革不能一蹴而就。《学校的挑战》记录了:“在以往十几年间,我亲身经历了一千多所学校改革的失败。变革学校之艰难——我是痛彻心扉的”。^[13]

三、深刻理解教育目的,破除改革阻力

陈得军:即使教师对学习共同体内涵有了整体性的理解,但如何处理比较残酷的考试竞争和升学压力的现实与学校改革的关系呢?

佐藤学:结合到您所提到的中国的特殊情况,其实在日本也同样存在考试成绩和升学压力问题。但并不能因为有升学压力就不改革,学校改革作为一个生态系统,需要方方面面的提升,不仅提高学习效率,更要提升学生探究能力,促进学生的社会性发展。所以不能因为有升学压力就不进行学校改革了。不过,在现实中能让学校改革真实发生,并能坚持改革,反而是那些在改革伊始就认识到学校改革的艰巨性,对改革并不太看好的教师。而越是认为学校改革能成功,改变并不困难,自己能够坚持下去的教师,越不能坚持改革,这类教师在改革的进程中,大都成了反对者。这是一个非常值得思考的现象。

新加坡、韩国、印度尼西亚和中国的台湾、香港等地,只要是亚洲国家和地

区,都有“升学压力太大、考核要成绩”等类似的说法。但是改革后,教师慢慢就不提这些事情了。日本进行了很长时间的“学习共同体”实践,改革校的教师不大提类似的问题。现代韩国、中国台湾的教师也不会说“由于升学的压力和成绩的压力而无法进行改革”。因为教师已经认识到学校的功能和学校改革的意义并不仅仅是为了升学和成绩。其次,在日本有300余所学校参与改革,参与改革的学校成绩和排名不但没有下滑反而提高了。这些进步也促使教师支持“学习共同体”改革,认为“学习共同体”改革哲学也能提高成绩。为什么“学习共同体”学校成绩会提高了呢?如果按照传统的、填鸭式的教学,只让学生去背诵知识点和公式,学生的学习并没有真正发生,所以成绩也不好。而在“学习共同体”的课堂中,学习方式变化了,采用的是新的协同学习的方法,让每一个孩子参与挑战性课题,促进学生对知识的探究,加深了对知识的理解,自然而然学习成绩就提高了。当然最开始家长也会感觉到不安,自己经历的是传统教育生活,而自己孩子经历的是新的学习方式,会不会耽误了学生。但是半年后家长开始支持基于“学习共同体”的学校改革,并且也很愿意参与到教学中。

考虑到大学升学率,日本高中教师也会抵制“学习共同体”改革。而日本学历调查表明,改革校的大学升学率提高了,原本薄弱校的学生竟然有很多考上了日本一流大学。在《教师花传书》记录了安西高中的成长:“就这样一所曾经连保持学生不流失都很困难的学校,到2007年学生的升学倍率达到了1.7:1,一举跃居于县立普通高中的前列。”^[14] 这些数据和现实变化打消了教师和家长的怀疑与不安,最终成长为“学习共同体”的支持者和践行者。不过对于教师反对改革、抵制改革的现象,我们也是可以理解的。教师对自己教学方式和教学风格的转变,持保守态度。也有可能是教师不想改变,因此就寻找外部的因素来抵制改革,借此替自己开脱,而教师一般会选择升学率和成绩等外部因素当作拒绝参加改革的理由。

陈得军:也就是说要推行学校改革首先要让教师认识到学习的本质和学校教育目的到底是什么,此外还需寻找一个有效的改革哲学。不过刚才您主要讲述了参与“学习共同体”改革校的教师对于教学和学校变革的看法。请问日本的教师和家长有没有像中国一样普遍认为精讲多练对提高教学是有好处的?

佐藤学:你说的很对,教育并不仅仅是为了提高成绩和升学率,还要培养学生的认知能力、探究能力和道德性、社会性、伦理性发展。“学习共同体”并不是唯一的学校改革哲学,但是多年的实践研究告诉我这个理论具有一定的生命力。

从日本全国范围来看,当然不能说所有的教师和家长都摒弃了这种想法。但是从倾向性来说,日本教师和家长已经有了转变,并不像以前那样过多的追求精讲多练。而且日本政府也计划对日本教育进行改革,日本新近颁布的《学习指导要领》强调主动学习、探究学习、活动学习,目的就要转变教学方式,希望教师能够通过设计教学活动,引导学生进行主动式和探究式的学习,避免以“传递为中心”的教学。《学习指导要领》特别强调,三年内日本大学生的选拔方法要发生转变,改变以考试为主的录取方式,这必然要求教师转变教学方式方法。

四、大学教授要警惕下校指导实践

陈得军：一般认为，大学教授坐而论道，理论不切实际，不懂实践，不关怀实践，这是可鄙的。您既是著作等身的大学教授，又是频繁进入中小学课堂的“行动研究者”，令人感佩。如果大学教授尚未形成成熟的理论就贸然进入中小学并对那里的校长或教师指手画脚，很可能给中小学带来混乱或伤害，您当初是怎么做的？

佐藤学：这是一个很好的问题。也是我常常考虑的问题，我经常拿这样的问题来反思自己。不过现在日本和中国一样也有很多理论者，经常下校，引得学校一片混乱。稻垣忠彦特别反对大学教授随便下到学校去。他经常说大学教授下到学校只会带来负面效果。正因为他不支持大学教授下校，他下校的时候就会考虑很多问题：如何给教师提供帮助，如何和教师平等对话，如何保证提出的理论能够真正帮助到教师等。

大学教授和一线教师如何才能建构积极的合作关系，是一个大课题，也是我一直在思考的问题。正因为受稻垣忠彦老师的影响，我自己也发现不能随便下学校。即使下校听课，也不能随便提出意见。因此，我就给自己定了标准：40岁前绝对不去学校进行讲演和指导，下校只是进行学习和观察。坚决不在读者群体是一线教师的杂志上发表文章，只做自己的研究。现在看看自己也做到了。在40岁之前，我经常去学校给中小学生上课，就是为了能够和教师做同样的教学实践，体验当教师的艰难。这样做的原因其实很简单，从教师的角度来看，你完全没有上过课，是不能理解什么是真正的教学的。你作为教育研究者不知道什么是教学，如何做教学研究？又如何指导教师的教学和学校改革呢？不过在42岁后我也开始讲演，也被邀请到中小学进行评课。而讲演在53岁以后做的多些。为什么说后来能进行评课呢？首先我坚持每周两天去学校听课，积累了多年的实践经验。后来反思以前的想法，觉得也不太对。作为研究者从教师和学生身上学到很多东西，因此也应该把学到的东西和教师分享。但坚决不能抱着指导教师教学的心态来分享自己的学习成果。我一直认为只有教师能指导教师。

《教师花传书》的说法是：“在这之前（学会从教师实践学习之前），我与一般教师一样，一直忙于评价教学的‘好’与‘不好’，并向执教教师提出各种所谓的‘建议’，现在想来真是让人汗颜。”^[15]所以说，我下学校并不是去指导教师教学的，而是在和教师进行合作研究，并从教师和学生身上学习，然后把自己学到的东西和教师分享。我评课也不会有评价性语言，评价教师哪里教的好哪里教的不好。《教师花传书》中提到：“观摩青年教师的课堂，很容易就能指出其中的缺点或需要改进的地方。但是，即便在观摩这些青年教师的课堂时指出他们的缺点和不足，又有何裨益呢？这些年轻教师依然每日备受困扰。其他年轻人对青年教师的缺点和不足的指正只会令他们倍加混乱。好不容易绽放的‘青年之花’就这样夭折了。所以，还是要探寻这些青年教师未来之花的根源，撒播和培育这些‘花’的‘种子’。”^[16]

陈得军:作为教育理论的研究者,下校指导教育实践也是一种使命,请问什么样的大学教授或专家有资格去中小学指导实践?

佐藤学:我认为,准备将自己的理论放在教师身上,一定要让教师学习自己的理论和怀有指导教师教学想法的教授是没有资格下校的。只有拥有想从教师身上学习,想从孩子身上学习观念的教授才能下到学校。但是怀有这样理念的教授,在世界各国的教育理论界也不是很多见,反而常常下校进行评价指导的教授很多。现在很多的教授下校只是让教师了解自己的理论,普及自己的理论,这也是我不赞同的。

此外,造成这种现象的另一个原因是教师自身的问题。很多教师不愿意把自己的课堂公开,和同事们一起研究课堂、交流学习。偏偏倾向于向一些大学教授学习,认为他们有高深的理论,这样才能指导自己。这是非常崇拜权威的一种想法,也是理解的误区。其次很多教师在进行学习的时候没有区分能力。你要邀请教授来学校指导改革,一定要区分邀请来的教授对你有没有帮助,有没有这个能力。以日本为例,很多常常下校的教授,其实他们对于课程理论的研究不够深入,对于教育实践的理解也不够成熟。简单而言,希望教师明白,只是基于某个有名教授的讲演,自己的教学和学校就能改变,这种想法本身就简单了些。自己也常常给日本的教师建议:要学会区分,不要看某个教授在杂志上很有名就邀请,而是要看这个教授在课程研究上是不是有“干货”,不可盲目崇拜权威,而把学校改革简单化。

作为教育理论研究者要真正做到与教育实践相结合,并不是件容易的事情。我也如此。从开始进行课堂观察五年以后,积累了1000多次教学观察的经验后,才真正学会了从执教教师的实践中学习,从课堂上儿童的事实中学习。至今我已经观察了10000多节课。在《教师花传书》中我总结了三点:“1.向教师深入学习;2.支持教师的研究,促进教师与教师之间的联系,而不是去指导教师;3.坚持从外围观察教学与从内部观察教学相结合。”^[17]这也是我进行教育研究一直秉承的根本原理和方法,分享给诸位青年学者。

陈得军:在日本或别的国家是否已经出现对您的教育观念提出质疑的批判声音?

佐藤学:让我吃惊的是,学术界和同行的批评很少。但是也不能说没有。比如,在网上确实有很多批评性的文章。通过阅读这些文章,发现他们根本没有阅读过我的著作,而是从别人的转载中了解了一部分,就开始批判。对这些批评我一般不会回应。虽然在日本的教育界没有质疑的声音,但是韩国的一些教育学者中是有批判者的。这些学者认为引入我的理论会造成殖民化的问题。可以说这些批评并不是针对理论本身的,而是针对我是日本人,害怕我的理论会造成殖民化。一般来讲,如果有学者从理论的角度来质疑,我会采取共同讨论的姿态和批评者进行交流,据理力争。同时我认为自己很幸运,部分学者比较高,认为自己的东西是最好的,但是我的同行都没有提出批评,我也奇怪。不过,批评也是前进的动力。

最后分享一点自己的研究体会,随着国际化的推进,文化英文帝国主义的
出现,很多人也愿意去读英文文献,也比较集中在英文文献这一块。但不能只读
英文文献,这样会局限你的思路,因此所有的书都要看,要汲取各国的理论和实
践。此外,作为研究者,学术是最重要的,学术本身也具有国际性,而将学术翻译
成什么语言是第二位的。

陈得军:今天非常荣幸能和佐藤学先生进行面对面的沟通,聆听您的学术
成长故事。非常感谢您对我所提问题的回答与阐释。

参考文献:

- [1][2][3][8][日]佐藤学.学习的快乐——走向对话[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2004:28-29,258,31-33,190-193.
- [4]朱旭东,胡艳,袁丽.我的教育研究生涯——佐藤学教授访谈录[J].比较教育研究,2014(10):1-6.
- [5][10][11][14][15][16][17][日]佐藤学.教师花传书[M].陈静静,译.上海:华东师范大学出版社,2016:52,38,39,83,67,39,90-91.
- [6][7][9][日]佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003:50-51,12,7-10.
- [12][13][日]佐藤学.学校的挑战:创建学习共同体[M].钟启泉,译.上海:华东师范大学出版社,2010:61,5.

The Growth and Mission of an Educational Action Researcher ——An Interview with Professor Manabu Sato

CHEN Dejun

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai, 200062; School of
Language, Xinjiang Normal University, Xinjiang, 830017, China)

Abstract: Manabu Sato is a world-renowned expert on curriculum theory, known as the “action researcher”. Through an interview with Sato, we learned that Dewey and Vygotsky’s idea. The New Education Movement of the 20th Century, Japanese traditional education and culture research in collaboration with school teachers, directly involved in classroom teaching practice, these four aspects have had an important influence on Sato’s educational thought. Learning community theory is not a simple teaching method or teaching model, but the school reform philosophy. School reform can not be achieved overnight, it is a complex and difficult system task. University professors do not easily go to school to guide and shall have the attitude of learning from teachers and students, and educational practitioners to carry out cooperative research, and actively build a good relationship of cooperation.

Key words: Manabu Sato; learning community theory; action researcher; partnership

(责任校对:张震)