

世界课程与教学新理论文库

课程与教师

[日]佐藤 学 著 钟启泉 译

文库主编 钟启泉 张 华

Curriculum and Teachers

教育科学出版社

世界课程与教学新理论文库

[日] 佐藤 学 著 钟启泉 译

文库主编 钟启泉 张 华

课 程 与 教 师

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 韦 禾
版式设计 贾艳凤
责任校对 刘永玲
责任印制 滕景云

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教师/(日)佐藤学著;钟启泉译. —北京:
教育科学出版社, 2003.6

(世界课程与教学新理论文库/钟启泉, 张华主编)

ISBN 7-5041-2467-2

I. 课... II. ①佐...②钟... III. ①课程-研究
②教师-研究 IV. ①G423.04②G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 026817 号

北京市版权局著作权合同登记 图字:01-2002-3906 号

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·北三环中路 46 号	市场部电话	010-62003339
邮 编	100088	编辑部电话	010-62375215
传 真	010-62013803	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
印 刷	北京中科印刷有限公司		
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16		
印 张	26	版 次	2003 年 6 月第 1 版
字 数	347 千	印 次	2003 年 6 月第 1 次印刷
定 价	42.00 元	印 数	1-3 000 册

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

“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



佐藤学

作者简介

佐藤学 (Sato Manabu)，教育学博士（东京大学）。历任三重大学教育学部副教授、东京大学教育学部副教授。现任东京大学大学院教育学研究科教授，美国教育科学院外国院士，美国哈佛大学、纽约大学客座教授。同时担任日本教育学会常务理事、日本教育学会会刊主编、日本教育方法学会常务理事、日本教师教育学会常务理事、日本课程学会常务理事、日本教育哲学会常务理事、日本教育史学会常务理事，东京大学评议员，东京大学出版会理事。

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
崔允漭 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

中译本序

当今学校教育正处于历史的转折点。所有国家都在呼吁教育改革，所有地区业已开始了亘古未有的崭新的教育实验。这些改革和实验并不总是理想的，未必会给教育这一宏伟事业带来进步，也未必注定会给儿童缔造幸福的未来。在这些改革与实验中也夹杂着兢兢业业地工作着的教师们的困惑和失望。改革与实验的时代，也是混乱与迷惘的时代。

在从事一切改革与实验之前，我们必须认识到，大凡学校的改革并不如同想像那般轻而易举。教师的工作是无比繁难的职业，学校的改革是无比繁难的社会事业。无论哪一个国家，学校教育总是浓缩了该国的一切社会与文化的元素的。学校教育的改革并不是单独的改革，教育改革的推进不能游离于该国的社会历史与文化传统之外。况且，学校是由校长、教师、学生、家长所组成，并且得到他们的支持的。构成学校的一切成员倘若不建立起彼此信赖合作的关系，那么，任何改革都不会取得成功。倘若每一位儿童的尊严和学习的潜能得不到尊重；倘若每一位教师的专业性和献身性的实践得不到尊重；倘若每一位家长对于教育的期待和多样的认识得不到理解，以及学校中持续地激励和帮助每一位儿童学习的亲和力，在这些成员中未能得到培育，那么，学校教育的改革是实现不了的。

回顾历史，学校教育制度的确立与改革，乃是依靠迄今为止的两大运动得以推进的。其一是民族国家的统整运动；其二是发展工业社会的运动。从 19 世纪到 20 世纪，欧美国家和亚洲各国以这两

个运动为基础，每一个国民都能接受普通教育的公共教育制度得以确立；学术、艺术、生活文化和道德得以现代化；有助于产业与经济发 展的学校教育得以普及和发展。民族国家的统整和工业社会的发展促进了学校教育的普及，而学校教育的普及与发展又促进了民族国家的统整和工业主义社会的发展，形成了相互促进相得益彰的关系。

显然，学校与社会之间的这种互动关系，在欧美社会花了几个世纪才得以推进的“现代化”（modernization），在东亚各国只用了不到一个世纪的时间就完成了。从 20 世纪 80 年代到 90 年代日本经济与教育的“奇迹”，在“日本第一”的口号声中吸引了全球的视线，这是众所周知的。而现今，电脑硬件的产量雄居全球之冠的中华人民共和国以“21 世纪世界市场的中心”引起了世界的瞩目。

正如许多学者和评论家所指出的，21 世纪的社会是伴随经济与文化的全球化进展，信息化和国际化高度发展的知识社会。在这种向高度的知识社会转型的过程中，教育所起的决定性作用是不言自明的。20 世纪 80 年代以来，所有的国家之所以把教育改革作为核心政策加以推进，就是由于 21 世纪的社会是受教育的质量所支配的。

不过，一方面是沸沸扬扬的教育改革舆论和政策的实施，另一方面，在现实的学校中，学生、教师和家长的混乱和迷惘愈益严重，这也是事实。学校是怎样一种场所？学校里应当教什么？学校给儿童带来了快乐么？上学的必要性究竟何在？学校有助于社会的民主化吗？——这些朴素的疑问所表达的混乱与迷惘，与其说是一时性的东西，宁可说是本源性、历史性的现象。

以往支撑学校教育的两股推进力——“民族国家的统整”和“工业社会的建设”，面临新的转换。正如欧洲的统一所表征的，全球化正在突破民族国家的独善性，超越了国境。21 世纪的世界将会形成超越国境的、巨型的经济联合体。无论是在本国国内或是世界各国都在实施“规制松绑”和“地方分权化”，国家在教育体制方面的中央集权控制倾向正在减弱，社会经济结构也在发生翻天覆地的变化。以大工厂的大批量生产和大量消费的市场为中心的工业

社会，正在急速地转型为以信息、知识、文化和服务占据市场中心的后工业社会。这种变化在 21 世纪将会加速进行。

国际社会与国内社会的这种急剧变化，正在从根基上撼动作为现代公共教育而制度化了的学校教育的规范性与正统性。如果说，新时代学校教育的中心目标不再是“民族国家的统整”和“工业社会的建设”，那么，它的目的又在何处寻求呢？所谓“学校”究竟是怎样一种场所？这种场所为何而存在，由谁来承担呢？这些本源性的问题，横亘在一切学校改革的面前。

我开始从事教育学的研究，是这些本源性问题开始在日本社会里弥漫的时代。同“日本第一”这一来自海外的高度评价相反，20 世纪 80 年代的日本，是一个学生、教师和家长对学校感到绝望、对教师感到不可信赖，以逃学、欺凌、暴力事件为象征的学校的危机现象急速扩大的时代。“压缩式成长”（compressed growth）已经度过了“蜜月”（honey moon），在社会的变化与学校的保守性之间产生了摩擦，这是一个在“压缩式现代化”背后潜藏着的病理一举喷涌的时代。这种混乱与迷惘，至今仍然难以解决。

为了解决这种急剧变革时代的混乱与迷惘，我通过如下三种方略展开了教育研究。一是课程改革与教师教育的历史研究以及日美的比较研究。自 1977 年进入东京大学大学院研究生科博士课程以来，我收集了 3000 份从 1890 年至 1940 年美国“进步主义教育”（progressive education）的课程改革实践资料，根据史料的分析，揭示了美国的课程研究与实践的改革存在诸多的谱系，它的“现代化”绝不是线性的过程，而是多样的教育话语与实践的纠葛、冲突的历史。这种研究历经 10 年的岁月，写成了博士论文，以《美国课程改造研究——单元学习的创造》为题正式出版（东京大学出版社，1990）。

二是以学校与课堂为基础的行动研究。学校只能从内部展开改革，学校改革倘若不以课堂改革为中心，就不可能有丰硕的成果。尽管看起来是绕道，然而，每一所学校和每一间教室从内部展开的改革，才是近路。我本着这种认识，自 1980 年在地方大学的教育学

部谋职以来，坚持每周两天，造访学校、观察课堂，与一线教师合作，致力于推进改革。这种“行动研究者”的立场，在15年前转任东京大学以来，一直没有变化。迄今为止，造访的学校（幼儿园、小学、初中、高中、特殊学校）已经累计超过1500所，所观察的教学案例超过8500项。

教育学者造访学校，通常是去作演讲和咨询，而我恰恰相反。从一线教师的工作中得到学习是我造访的目的；从课堂的事实中得到学习是我观察的目的。借助这种方法并坚持了22年，我的教育研究的思考与阐述，终于能够触及学生和教师直面的现实，无论在实践上、理论上更臻具体的反思性和熟虑性了。

幸运的是，这22年的行动研究是同世界性的教育学研究的范式转换齐头并进的。从20世纪80年代到90年代末期，以美国为中心的教育学研究从行动科学的量化研究转型为基于认知科学、文化人类学和民族志的质性研究，学校改革的研究也从探讨理念、制度、政策的研究，转型为这些理念、制度与政策在现实的学校与课堂之中所起作用的分析。学校改革的研究也进而从课程内容的编制与评价的研究，转型为以课程内容的现实功能为中心的研究，乃至承担课程实施的教师的思考与活动为中心的研究，近年来正在转向整合教学、课程与学习活动，从内部变革学校结构的研究。我的以行动研究为基础的“课程”研究与“教师”研究的步伐，同20年来教育学研究范式的转换并行不悖。

我展开的第三个研究领域，是“课程改革”与“教师教育”的国际比较。从15年前开始，我每年出访美国，坚持学校改革的现场调查，同时，与哈佛大学、斯坦福大学、哥伦比亚大学、加利福尼亚大学的教育研究人员组成课题组，展开合作研究。近年来也尝试在墨西哥、智利、阿根廷、意大利、韩国等国展开现场调查和合作研究。以往的国际比较研究都是比较彼此国家的教育差异，而我却不同，目的是研究不同国家共同直面的问题与改革。我们应当同更多国家的人们讨论共同的问题，交流彼此的经验。

本书能够获得中华人民共和国的新的读者，对我说来真是别有

一番感慨在心头。包括中华人民共和国和日本国在内的东亚各国，在教育改革中在许多方面都拥有共同的课题。中国和日本都是借助“压缩式现代化”实现了工业化、城市化与学校的普及的。其特征在于，借助中央集权政策，有效地推进了基础教育的充实；而基础教育的充实使“社会流动”（social mobility）得以激活。欧美各国高度评价这些成果，把它视为东亚各国教育与产业的“奇迹”。这几年来，中国城市地区中小学生的学业成就，远远超过了日本，博得了世界的赞赏。

不过，这种“压缩式现代化”的“奇迹”，走到了现代化的尽头，同时，使得“东亚型教育危机”的病理愈加严重了：由于过度的紧张所带来的应试竞争的弊端，划一教育所带来的创造性与个性的失落、灌输式教学与死记硬背学习的弊端，乃至逃学儿童的增加和逃避学习等的深刻现象。特别是如何应对全球化背景下信息社会与后工业社会的转型，学校改革成功与否，乃是关系到中日两国的教育与社会未来的一大问题。21世纪的急剧的社会变化，能否带来儿童幸福的未来，尚是一个未知数。在日本和欧美各国正在发展的现实，是公立学校与家庭的崩溃；是少数人垄断财富和多数人贫困的扩大；是助长竞争和加剧不公平教育。世界和平和民主主义能够在多大程度上实现？——这是全球化时代的学校改革直面的重大课题。

立足于这个转折点，我们必须重新界定“课程”的概念与功能；重新界定“教师”的角色与责任。无论日本抑或中国，在以往以中央集权的效率性为特征的制度与政策之下，教师自身以学校与课堂为本位去创造、评价、实践课程的经验是贫乏的。课程被理解为教育行政规定的教育内容的“公共框架”；或者被理解为教师在学年之初制定的“教学计划”，缺乏把课程作为师生在学校与课堂里创造的“学习经验”加以理解的传统。不超越这种现实，要描绘学校的未来形象是不可能的。

本书提供了界定“课程”，把它视为“学习的履历”的逻辑；揭示了教师的专业形象从“技术熟练者”转型为“反思性实践家”

的逻辑；揭示了重新建构学校的未来，把它视为“学习共同体”的构想。本书倘若不仅有助于日本的学校改革，而且能够对于同日本有着密切的文化交流史的中华人民共和国的学校改革多少有所贡献，那是无上的荣光与莫大的欣慰。

最后，我要向担当本书翻译工作的华东师范大学钟启泉教授谨表谢意。钟启泉教授是我 20 年来的挚友，也是一位精通日本教育研究的教育学家。尊敬的、优秀的教授为拙著的移译费心费力，实在是我的一份荣耀，也是我作为一名学者的喜悦。承蒙钟启泉教授的尽力，本书倘能成为日中两国教育研究和文化交流的一块基石，则幸莫大焉。

日本东京大学教授、美国哈佛大学客座教授

佐藤 学

于哈佛大学

2002 年 7 月

目 录

中译本序

第一编 课程论评

1. 课程的话语与实践(3)

- 一、作为话语的教育(3)
- 二、学校的现代性及其修辞(5)
- 三、话语的变化与话语的丧失(10)
- 四、再定义与解构(12)
- 五、走向文化实践的政治学(14)

2. 重新审视课程(17)

- 一、扩充课程观(17)
- 二、着眼于儿童的课程(22)
- 三、课程开发(34)

3. 学问中心课程的传承

- 以施瓦布的“结构”概念为中心(45)

- 一、式微后的残局(45)
- 二、施瓦布的“学问结构”再考(47)
- 三、“句法结构”及其后的发展(50)
- 四、结语(51)

4. 后现代状态的课程研究

——超越封闭式循环的课题(53)

- 一、问题设定：情境与话语(53)
- 二、范式的转换(54)
- 三、封闭式循环系统(56)
- 四、问题与课题(58)

5. 课程与后现代主义(63)

6. 学校问题透视

——形成学习的共同体(67)

- 一、风雨飘摇的学校理想：问题的构图(67)
- 二、寻求学校的范式：改革构想(70)
- 三、课程与共同体：学习的协同性(77)
- 四、学习共同体的构想(81)

7. 课程的公共性

——恢复学习中的关联性与协同性(85)

- 一、问题的设定(86)
- 二、素养概念的探讨：知识的公共领域(87)
- 三、“文化素养”：其批判性探讨(90)
- 四、“共同教养”的摸索：课程的文化领域(93)
- 五、从领域概念到关系概念：课程的再定义(97)
- 六、再建构的课题(99)

8. 课堂，这个政治空间

——寻求权力关系的重建(103)

一、引言(103)

二、阐明课堂的政治力学(104)

三、课堂话语的权力关系：对话结构的分析(108)

四、教师的话语权力关系：人称关系的分析(111)

五、课堂知识的权力关系：从“权威”到“主体性”再到“真实性”(114)

六、作为政治性实践的教育实践：公共领域的维护与构筑(121)

9. 国家·市场·课程

——美、英、日的万花筒(127)

一、引言(127)

二、“后现代”的教育政策(128)

三、课程话语的丧失(132)

四、超越自由主义教育学的局限(135)

10. 课堂的困境(139)

一、对课堂的设问：重重困境(139)

二、教学的目的与困境的范畴(141)

三、课堂社会：其三种形态(143)

四、课题的范畴与因应的方略(146)

五、课堂经验的诠释与论评(150)

六、教育关系的重建：教与学的再定义(153)

11. 信息教育：技术学神话(159)

一、两种神话的类似性(159)

二、十字路口(160)

三、修辞的改造(160)

四、重建的指标(161)