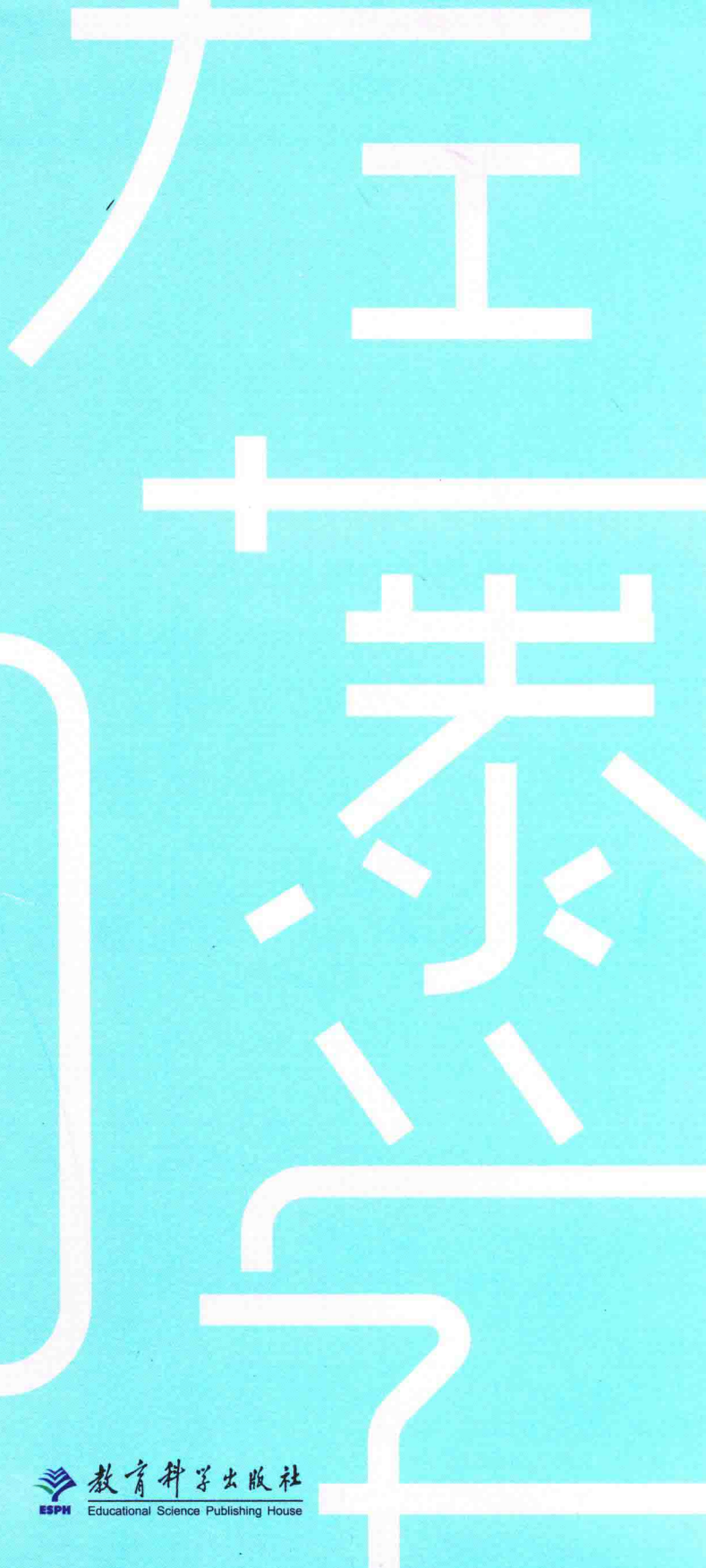




教与学的秘密

The Secret of
Teaching and Learning

解读佐藤学的
课堂教学观

王晓春 著



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

教与学的 秘密

The Secret of
Teaching and Learning

解读佐藤学的
课堂教学观

王晓春 著

教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 李 东
责任编辑 杨 巍
版式设计 许 扬
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

教与学的秘密：解读佐藤学的课堂教学观 / 王晓春
著. —北京：教育科学出版社，2016.12
ISBN 978-7-5191-0857-1

I. ①教… II. ①王… III. ①佐藤学—教育思想—研究
②中小学—课堂教学—教学改革—研究—日本 IV.
① G40-093.13 ② G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 279662 号

教与学的秘密——解读佐藤学的课堂教学观

JIAO YU XUE DE MIMI——JIEDU ZUOTENG XUE DE KETANG JIAOXUEGUAN

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010-64891796

经 销 各地新华书店

印 刷 北京东君印刷有限公司

开 本 168 毫米 × 239 毫米 16 开

印 张 14.5

字 数 215 千

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64981265

网 址 <http://www.esph.com.cn>

版 次 2016 年 12 月第 1 版

印 次 2016 年 12 月第 1 次印刷

定 价 38.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

前 言

2015年5月，我收到原创图书编辑赠阅的一本佐藤学先生的著作《静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变》。浏览了几页，很受启发，于是决定边读边写读书笔记，发到网上，和网友们讨论。这是我多年的习惯了。到2016年年初，一共写了28则，热情的编辑又给我寄来了好几本佐藤学的著作。我心想，也好，那我就比较系统地学习一下佐藤学先生的教育思想吧。我就继续写下去，到今年5月，又写了37则，一共65则了（编成本书时整理为58则）。其后他们就来约稿，希望我把这些读书笔记整理出版。

佐藤学先生的教育思想很丰富，涉及很多方面，我的读书笔记只侧重课堂教学改革方面，这也就是佐藤学先生《静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变》一书的主题。佐藤学先生热情倡导合作学习，对此进行了详细的阐述，还举了不少案例，使我对这种学习方式做了更全面、深入的思考。

关于本书的结构，我想来想去，觉得还是按读书笔记的写作顺序编排为好。这样排列或许有的地方显得条理不够顺畅，但好处是可以看出我对合作教学的认识是怎样一步步深入的。大体说来，在前半部分，我对佐藤式的合作教学认同之处较多，而在后半部分，质疑较多。

本书能够写成，首先要感谢佐藤学先生的启发，再有就是原创图书的编辑了，另外要特别提出的是，网上参与讨论的网友们，大家的思想碰撞，对我帮助很大。可以说这本书也是合作学习的一个成果。让我在这里列举几位主要的教师网友的网名吧：夸克 7292、海蓝蓝 6384、晨曦中的陈锡、关

注体验、秦、白马秋风塞上、Coolcatcafe、星辰 1553、过客 1938、地梨、东风吹落星。

我对课堂教学研究尚浅，退休以后又多年脱离一线，因此本书可能有这样那样的问题。我的想法是，只要本书能引起教师读者的思考和讨论，我就满足了。

目 录

CONTENTS

前言 /1

上篇

1. “主体性”神话 /2
2. 确定的思考与不确定的思考 /4
3. 小学：发言过剩；高中：拒绝发言 /6
4. 学生上课积极好，还是消极好？ /9
5. 回应每个学生独特的“逻辑世界” /12
6. 倾听比发言重要 /17
7. 没有两所完全相同的学校，也没有两间完全相同的教室 /19
8. 教师培训，讲课的作用是有限的 /21
9. 学校是一个顽固的组织 /23
10. 教室的墙壁，学科的隔阂 /26
11. 教研活动应该怎么搞？ /28
12. 应对学生的教学 /30
13. 创设以听为中心的教室 /37
14. 教师持有自己明确的课题的教学研究 /41
15. “体现教师是教育专家的工作时间”有多少？ /43
16. 教改的一个成功案例 /45
17. 指令性研究 /49

- 18. 家长参与学校教育活动 / 51
- 19. 佐藤学的课程观 / 55
- 20. “综合学习”举例 / 58
- 21. 综合学习与学科学习的区别 / 60
- 22. 综合学习对教师而言难在哪里? / 62
- 23. 教师当年是优秀生, 反而更难适应综合学习课程 / 66
- 24. 综合学习与学科学习, 各自的地位与作用 / 68
- 25. 知识中心与生活中心 / 70
- 26. 课例: 霜柱为什么会产生? / 79
- 27. 管理的强化与教学的空洞化 / 81

下篇

- 28. 课堂教学应该什么样? / 84
- 29. 滨野老师的公开课: 《魔奇树》 / 86
- 30. 我对滨野老师这堂公开课的总印象 / 94
- 31. 作者中心, 文本中心, 读者中心 / 97
- 32. 何为“尊重每一个儿童的尊严”? / 100
- 33. 何为“相互倾听”? / 102
- 34. 何为“串联”? / 104
- 35. 何为“反刍”? / 106
- 36. “教什么、怎么教”与“学什么、怎么学” / 107

- 37. “大胆地说，用心地听”，不应成为评价课堂的唯一标准 /113
- 38. 课堂的“言论自由”与课堂的“主人” /116
- 39. 夸克7292老师提供的几个中国案例 /118
- 40. 如果让我教《魔奇树》 /126
- 41. 藤田老师的公开课：《土笛》 /128
- 42. 我对《土笛》一课的看法 /130
- 43. 小林老师的公开课：《比例》 /135
- 44. 我对《比例》一课的看法 /138
- 45. 敦子老师的公开课：《分数》 /149
- 46. 我对《分数》一课的看法 /154
- 47. 菅野老师的公开课：《水的膨胀》 /162
- 48. 我对《水的膨胀》一课的看法 /164
- 49. 石井老师的《陀螺》课中的一个“事件” /169
- 50. 我对《陀螺》一课中“事件”的看法 /173
- 51. 涉谷老师的课：《先乘除后加减》 /182
- 52. 我对《先乘除后加减》一课的看法 /187
- 53. 合作学习与独立思考 /190
- 54. 什么是“对话”？ /193
- 55. 什么是“学习”？ /195
- 56. 当心非此即彼的思维方式 /198
- 57. 西方与东方：不同的学习姿态 /218
- 58. 五年前我对合作学习的认识 /220

上篇

1. “主体性”神话

培育学生成为自立的、自律的学习者是教育的一大目标，对此谁都不会有异议。而所谓“主体性”神话却是将学生与教师的互动、与教材以及学习环境等割裂开来，让教育成为仅仅针对学生的需要、愿望、态度等学生自身的性格取向来进行的神话，成为把学习理想化为只由学生内部的“主体性”来实现的神话。与这一神话不同的是，在欧美，“主体（subject）”这一概念是作为“家臣、从属”的意义来考虑的，这样一来也许就明了了。在欧美，神、自然、国家、真理、民众的意志等，由于成为超越自身的从属者，而被认为获得了“主体性”。学习的“主体性”要求的“谦虚”正是源于这样的“主体=从属”的思想根基。不过，在我国完全没有“主体=从属”的思想方法。我国“主体性”的意思，可以说，是从一切从属关系或制约中获得自由，完全根据自己内在的思想而行动。这样的“主体性”不成了“我行我素”吗？进一步说，这样的“主体性”难道不是丧失了其应有的从属关系而成为悬在半空中的“主体”吗？

（《静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变》，第12页）

“主体性”神话是在将教学中的“自学自习”理想化，将“自我实现”或“自我决定”等理想化之后产生出来的，即让“自学自习”、“自我实现”或“自我决定”均体现独立自学之理想。但是，在教材、学生、教师等同时介入的教学过程中，单将其理想化是不行的。学生自立、自律的学习必须在与教师的互动中，在与教材、教室中的学生以及学习环境的关系中来加以认识。学习只在与教师、教材、学生、环境的相互关系中，才能够得以生成、发展，儿童的“主体性”不是和这一切

毫无关系而独自起作用的，学生的需要、愿望、态度等也不是在这些关系相互作用之前就存在的。

（《静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变》，第13页）

“在欧美，‘主体（subject）’这一概念是作为‘家臣、从属’的意义来考虑的，这样一来也许就明了了。在欧美，神、自然、国家、真理、民众的意志等，由于成为超越自身的从属者，而被认为获得了‘主体性’。”这种说法，我是第一次见到。“超越自身的从属者”，我不大明白，或许这与上帝的存在有关。总之，佐藤学先生指出了东方文化与西方文化对“自主性”的理解是不同的，这一点很有启发性。他说日本文化理解的自主性“是从一切从属关系或制约中获得自由，完全根据自己内在的思想而行动”，在我国，人们通常也是这样理解的，自主嘛，就是我的地盘我做主，我想干什么就干什么。我们关于自主性的理解爱走两个极端：要么全听自己的，要么全听别人（上级）的，不是迷信自我，就是迷信他人。比如在教学上，一提倡自主学习，教师就以为学生自己能学好，让他去学就行了，然后发现事情没这么简单，学生自己学效果未必好，于是急忙否定自主学习，认定“说到底，还是得我来教，还是老办法效率高，效果好”。有时迫于形势压力，只好挂羊头卖狗肉，搞点学生自主学习的形式，暗地里狠抓“非自主的学习”。其实自主学习并非简单地让学生自己去学，也不是弄个什么导学案就行了，那是一个很复杂的师生和教材互动的过程。喜欢把事情简单化成“模式”的人，当然不愿做细致研讨，不愿具体问题具体分析，他们喜欢标准答案，结果就会在两个极端中跳来跳去，走极端是最省脑筋的。

如果说搞自主性学习容易犯的毛病是教师盲目相信学生，那么有些教师个人的“自主性”其突出特点就是迷信自我，自恋、自大、自我膨胀，对个人成长中自我学习的作用估计过高。人是在一个巨大的网络中求生存的，其中任何一个因素都不可能孤立地起作用，人想有自知之明，必须记住这一点。这不是谦虚不谦虚的问题，这是事实。

2015年5月10日



2. 确定的思考与不确定的思考

确定的思考和表现容易变成一种把思想和情感定型化的行为，而不确定的思考和表现往往在创造性的思考和表现中更能发挥威力。一切创造性行为都是发自不确定的语言，探索地进行着的。不确定的言语能深入其他学生的心中，能有实实在在的说服力。关于这一点，做教师的大概谁都知道吧。但是尽管这样，大多数教师在教学中，比起不确定的回答来，还是更要求清楚明确；比起小的声音来，更要求声音洪亮；比起模糊的表现来，更要求明晰的描述。活泼热闹的、一个接一个的教学活动就是好的教学的“主体性”神话，牢牢地捆住了教师的头脑和身体……

（《静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变》，第16页）

其实人类社会主要是靠确定性的知识来维持的，在科学研究中，逻辑的确定性也是起支撑作用的骨架，而且不确定的思考和不确定的知识也未必都是好的。虽说如此，我们还是得承认不确定的思考是创造性的一个特点。确定意味着固化，固化当然是不利于创新的。但统观我们的教育教学，老师们对确定性的思考和确定性的知识过于迷信了，许多人甚至完全排斥不确定的思考，这很不利于学生创新精神的培养。

为什么我们的老师对确定性情有独钟呢？

我想这与教育本身的特点有关。教育的重要任务甚至主要任务就是传承，而不确定的东西，传承起来比较麻烦，越是确定无疑的东西，传承起来越方便。

这与考试也大有关系。越是确定的东西，越容易考查和评分（标准答案）；不确定的东西是很难考试的，也难以判分。因此，越重视考试成绩的教育，对确定性的东西越迷恋，这是不可避免的。说应试主义扑灭创新

精神，那是一定的。

这与人的心理也有关，确定性的东西给人安全感，不确定的东西让人迷惑、惶恐、不知所从。因此，只有心理很强大的人才会喜欢不确定的东西，喜欢在怀疑中探索，多数人不容易进入这种心理状态。

这与人的智力也有关。处理确定性的知识对智力要求比较低，有些甚至只要记住就行了；而应对不确定的思考 and 知识，则要求人要足够地聪明，有应变能力、较高的判断能力、探索能力。这也不是每个人都能做到的。

由此可见，教师普遍对不确定的思考 and 知识“不感冒”事出有因，并不奇怪。也因此，要提倡重视不确定的思考，笼统地号召没有多大作用。我想，较好的办法是拿出具体的案例来，看看其中是否有有价值的“不确定性的思考”，它的价值在何处，遇到此种情况教师该如何引导。这样的案例讨论多了，教师就能够较好地处理教学当中不确定的思考了。

2015年5月14日



3. 小学：发言过剩；高中：拒绝发言

日本小学教室里的特征是“闹哄哄”（发言过剩），而初中、高中教室的特征是“静悄悄”（拒绝发言）。因工作关系，我常常陪同欧美各国的来访者到学校去参观，问及客人的第一印象，都谈到这两个特征。每年我去访问海外的学校，观摩了很多的教学，比较之下也认同他们对日本教室的印象了。这究竟是因为什么呢？看来是因为在欧美小学里，学生是从小声的不甚清楚的发言开始起步的，进入初中、高中后，越往上走越能活泼地、明确地发表意见或表现自己，渐渐地成长起来。与此相对，为什么日本的小学里闹哄哄的发言过剩的学生到了初中、高中后就会表情麻木、拒绝发言、沉默不语了呢？这一问题也许是重新审视我国的教学时最大的问题之一吧。

造成这一现象有若干原因，诸如班级人数、一统化教学形式、讲究效率的课程，等等，由制度性约束而派生出来的问题相当多，但是绝不仅止于此。学校（教室）的文化，追求虚假主体性的教学中的形式主义等，不也是很大的问题吗？可以这样来看：如果在幼儿园、小学时代被强加虚假主体性的话，到了初中、高中后，学生就会尽全力去反抗小学时代被驯服出来的虚假主体性，从而使他们不可能实现自身的自由成长。如果的确是这样的话，那么造成学生到了初中、高中就拒绝发言，常常面无表情地坐在教室里的情景，就不仅仅是初中、高中任课教师的责任了，幼儿园、小学的教师也必须对此负责任。

（《静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变》，第16—17页）

我国的情况与佐藤学先生反映的日本情况几乎完全相同，课堂发言，小学闹哄哄，中学静悄悄。按佐藤学先生的考察，西方学校并非如此，如

果此言非虚，那就不得不让我们想到，这可能与东西方文化的差异有关。东方文化特别讲面子，有人甚至说中国的文化是“面子文化”。小学生面子主义还没有培养起来，“胆大不嫌寒碜”，又想表现自己，所以发言踊跃；到了中学，知道面子重要了，生怕被老师、同学嘲笑，而且渐渐明白保住面子的诀窍就是不说话——莫测高深。有的孩子是自小踊跃发言，结果出错受到老师的耻笑，因而学乖了；也有的孩子是鉴于别人被老师、同学嘲笑的教训，学乖了。

嘲笑问题是一个很大的问题。我觉得我们有一种“嘲笑文化”，就是专门寻找他人的缺点和弱项加以奚落，以此取乐，满足自己的虚荣心（我比你强）。比如我们的文娱节目里有些相声和小品，就是专门干这件事情的，从他人的生理缺陷到文化水平再到性格特点，无一不在嘲笑之列。如果嘲笑的确实是假恶丑的东西，倒也有正面意义，可惜我们的嘲笑往往缺乏宽容，没有尊重做前提，于是这种讽刺就有毒了。据我所知，学生中盛行用看似开玩笑的口气互相攻击，北京土话叫作“挤对”人，不少人每天瞪大眼睛专门找别人的缺点当乐子，以此为能事，周围人只好躲着他。中学往上的学生之所以上课不爱发言，重要原因之一是怕说错什么留下话把，被奚落好长时间，甚至被起外号。恕我直言，老师中也有这种人，说话太“损”，孩子在小学遇到这样一位老师，受了刺激，到中学可能就不发言了。

还有一个原因是厌学。从逻辑上说，如果是为了保存面子而沉默，那么上课下课都应该静悄悄，可是我们会发现，有许多学生上课沉默如金，下课话比谁也不少。这是怎么回事？可能课下所谈论的内容是他的强项，他不会因说话而出丑，甚至可能借此出风头，自然乐此不疲了。这就说明他讨厌的并不是说话，而是有关教学的发言，这显然是厌学的症状。孩子小时候勇于发言，说明并未厌学，到了中学没兴趣发言了，说明我们经过努力，总算把大部分学生弄得厌学了。人有天生好学的一面，每个人都有学习的积极性，这种积极性一要开发，二要保护。可惜我们常常既不开发，也不保护，只会利用。利用学生的积极性干什么呢？搞应试，争高分，创业绩。从小学到中学，滥用学生积极性的现象很普遍，如同掠夺式



经营，为了眼前的高分，不惜榨取学生最后一点时间和精力。这就必然造成学生对学习本身的反感，上课不发言，只是这种反感的外部表现。

佐藤学先生所说的“追求虚假主体性的教学中的形式主义”，也是一个重要原因。真正的主体性是“我要发言”，而我们通常见到的情况是“要我发言”，上课发言是被当成任务来完成的，学生是“被发动”的。这种发言实质上是一种表演，是给别人看的，并不是自己的真心需要，一旦没有了观众（比如听课者），自然就乐得休息一下了，闭嘴不语，乃至闭目养神。

综上所述，应该承认，学生年级越高发言越稀少，正是我们的伟大教育成果，而且是集体成果，小学老师对此的“贡献率”一点也不比中学老师低。但是此事你肯定找不到明确的责任人，这种事是没有办法量化考核、精细化管理的，它在我们的管理之外，却肯定在教育内容之内。我感觉懂得这一点的教育行政官员和校长并不多，老师也如此。即使懂得了，真愿意为此做些事情的人也未必多，因为（对个人来说）这是“劳而无功”的事情。所以对此种现状的改变，人们很难抱乐观的态度。但是把问题清晰、尖锐地提出来，总比不提强。

2015年5月29日

【晨曦中的陈锡（K12班风小论坛）】

我任教高中，以我所见，这里的高中课堂上课已经没有学生发言了，就算是发言，也是一种配合老师讲课的表演。例如老师说：“你们懂了吗？”积极的学生就会回答说：“懂了。”老师说：“是这样吗？”积极的学生就会说：“是。”但是更多的学生对于老师这样的提问懒得回答了，为什么会这样悄无声息呢？问学生缘由，答曰：“太累了，不想开口。”真的是太累了吗？在老师的一再追问下，学生不得不承认：因为没有学习动力，因为厌学。

4. 学生上课积极好，还是消极好？

……应该说，那些对枯燥无味的或者无意义的课题表现消极、毫无兴趣的学生不仅是自然的，也是健康的，对这些学生的表现，教师应视为理所当然，并首先有必要来一番认真的自我反思。而那些不论对什么课题都抱着积极的“态度、关心、欲求”的学生在认知上是不健康的，是思维逻辑懒惰的学习者。教师应当摆脱那种在授课中只想达到快乐目的而迁就学生的想法，允许进度慢一点，允许学生发言模糊一点。解决这个问题的切实可行的开端是教师应意识到，自己站在教室里是在和学生一起“共度愉快的时光”。如果这样认识的话，教师就可以从单方面地要求学生发言的想法中跳出来，而转变为在组织、引出学生发言之前，仔细地倾听和欣赏每一个学生的声音。应当追求的不是“发言热闹的教室”而是“用心地相互倾听的教室”。只有在“用心地相互倾听的教室”里，才能通过发言让各种思考和情感相互交流，否则交流是不可能发生的。

（《静悄悄的革命——课堂改变，学校就会改变》，第18页）

“那些对枯燥无味的或者无意义的课题表现消极、毫无兴趣的学生不仅是自然的，也是健康的……”这么说肯定会遭到有些老师的反对。老师们会说，谁讲课也无法保证课程内容对每个学生来说都不枯燥，都有意义，若有学生不听讲，老师批评他，他说他认为这课枯燥、无意义，我拒绝听讲“不仅是自然的，也是健康的”，老师可怎么回答？这样一来，佐藤学先生的理论起的作用就是鼓励和放纵学生上课不注意听讲了。我想，教师读者若这样质疑佐藤学先生的理论，也属事出有因，但是我们最好首先看看佐藤学先生的说法是否有一些道理。佐藤学先生下面一句话说得更清楚一些：“那些不论对什么课题都抱着积极的‘态度、关心、欲求’的学生在认知上是不健