

# 教育问题与教育学立场 ——2008年『渤海教育论坛』文集

渤海学术文丛



JIAOYU WENTI YU JIAOYUXUE LICHANG  
——2008NIAN “BOHAI JIAOYU LUNTAN” WENJI

朱成科 刘兴富 主编



辽宁省优势特色重点学科建设丛书

渤海大学教育学学科建设丛书

辽宁省教育厅教育规划资助项目 (2008GH04)

辽宁省社科基金项目 (L08DSH020)

# 教育问题与教育学立场

——2008年“渤海教育论坛”文集

主 编：朱成科 刘兴富

副主编：董海霞 方 明

光明日报出版社

## 图书在版编目 (CIP) 数据

教育问题与教育学立场: 2008 “渤海教育论坛”文集 /  
朱成科, 刘兴富主编, —北京: 光明日报出版社, 2009.10  
(渤海学术文丛 / 郝德永, 朱成科主编)  
ISBN 978-7-80206-928-2

I. 教… II. ①朱…②刘… III. 教育—中国—文集  
IV. G52-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 186673 号

## 教育问题与教育学立场——2008 年“渤海教育论坛”文集

---

主 编: 朱成科 刘兴富

---

责任编辑: 茹新平

版式设计: 莘海琴

责任校对: 徐为正

责任印制: 胡 骑 宋云鹏

---

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市崇文区珠市口东大街 5 号, 100062

电 话: 010-67078244

传 真: 010-67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E - mail: [gmcbs@gmw.cn](mailto:gmcbs@gmw.cn)

法律顾问: 北京昆仑律师事务所陶雷律师

---

印 刷: 北京振兴源印务有限公司

装 订: 北京振兴源印务有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社发行部联系调换

---

开 本: 880mm×1230mm 1/32

字 数: 175 千字 印 张: 7.5

版 次: 2010 年 8 月北京第 1 版 印 次: 2010 年 8 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-80206-928-2

---

定 价: 300.00 元 (全 15 册)

版权所有 翻印必究

# 渤海大学教育学学科建设丛书

## 编撰委员会

**主 任：**

郝德永教授（渤海大学副校长）

**副主任：**

刘兴富教授（渤海大学教育学院院长）

朱成科教授（渤海大学课程与教学研究中心主任）

**委 员：**

张守波教授（渤海大学教务处处长）

王宇鹏教授（渤海大学科研处处长）

师吉金教授（渤海大学研究生院院长）

孟庆男教授（渤海大学政法学院院长，）

刘 芳教授（渤海大学教育学院副院长，）

周 速教授（渤海大学教育学院副院长）

崔国富教授（渤海大学高等教育研究所所长）

王淑娟教授（渤海大学基础教育研究所所长）

任英杰副教授（渤海大学现代教育技术研究所所长）

## 前 言

2005年5月，以“教育学的下午”为主题的学术沙龙活动开始在渤海大学人文楼五楼教育学院会议室悄然兴起。基于“提升教育学学术品味，把握教育学前沿问题”的考虑，我们组织教育学科的中青年教师轮流主持这个学术沙龙系列活动。经过四年的发展，“教育学的下午”逐步形成了渤海大学颇具特色的学术研究论坛。渐渐由最初只有研究生参与发表学术论文，发展到中青年骨干教师也参与其间；再接下来，聘请了国内知名教育学者来设坛讲学，最后演变成了融校内校外、跨学科的学术思想盛宴，“渤海教育论坛”系列学术活动逐步成型，展示渤海大学教育学科的整体风貌。

2005年以来，我们先后组织了近五十多场学术报告或学术沙龙活动，涉及教育学科中的教育哲学、课程与教学论、教育技术学、高等教育学、教师教育等多个二级学科或研究方向。在“教育学的下午”学术沙龙以及后来的“渤海教育论坛”上，各位专家学者、教师和研究生以文会友，充分开展了学术争鸣，一



批有一定创新观点的文章脱颖而出。其中一些选题，经过批判与争鸣，发展成了较为完整的学术论文在教育类核心期刊上公开发表；有些选题经过同学、老师、专家的把关论证，成为研究生硕士学位论文的选题。

四年过去了，我们回头去翻检当年学生们、老师们发表的作品，其中的主题、观点和思想即便在今天看来，对教育学界也具有一定的价值和意义。由此，引发了我们出版这些学术成果的冲动，经过仔细的编选，凝练成了几个教育学科的研究主题，以年度为单位，陆续出版。

2009年出版两辑，分别为2008年、2009年的“教育学的下午”与“渤海教育论坛”的学术成果。从研究主题上归结为“教育问题与教育学立场”以及“乡村建设与教育发展”。前者，以理论研究为主，辅之以实践研究；后者以实证调研为主，辅之以理论提升与概括。在未来的几年里，我们将“渤海教育论坛”活动继续深化，积极推进教育研究范式的转型，“从庙堂走向田野”，将实证调研、行动研究、叙事研究等研究方法灵活地运用于教育研究之中，逐步实现“顶天立地”的研究格局，进而提升渤海大学教育学科在辽宁省乃至全国的学术地位。

“初生之物，其行必丑，其神也旺。”渤海大学教育学科建设终于迈出了坚实的第一步，我们有理由相信，经过全体同仁的努力，我们一定会将教育学科做大、做强、做出特色！

朱成科

于渤海大学课程与教学研究中心工作坊

2009年1月

## 目 录

|                   |    |
|-------------------|----|
| 第一章 当代课程过程模式的理论构建 | 1  |
| 一、过程模式的理论之基       | 2  |
| (一) 过程哲学思想        | 2  |
| (二) 后现代哲学思想       | 6  |
| (三) 教育学与心理学的过程思想  | 8  |
| 二、过程模式的现实之镜       | 13 |
| (一) 当代课程研究的实践背景   | 13 |
| (二) 斯坦豪斯过程模式述评    | 17 |
| 三、过程模式的应然之思       | 23 |
| (一) 课程概念之思        | 23 |
| (二) 课程目标之思        | 27 |
| (三) 课程内容之思        | 31 |
| (四) 课程实施之思        | 35 |



|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| (五) 课程评价之思 .....                   | 42        |
| 参考文献 .....                         | 45        |
| <b>第二章 阿普尔批判课程理论研究 .....</b>       | <b>48</b> |
| 引言 .....                           | 48        |
| 一、阿普尔批判课程理论的基础 .....               | 50        |
| (一) 现实基础 .....                     | 50        |
| (二) 理论基础 .....                     | 54        |
| 二、阿普尔批判课程理论的主要观点 .....             | 59        |
| (一) 课程目标 .....                     | 60        |
| (二) 课程内容 .....                     | 66        |
| (三) 课程实施 .....                     | 71        |
| 三、阿普尔批判课程理论的意蕴与价值 .....            | 75        |
| (一) 阿普尔批判课程理论的全方位解读 .....          | 75        |
| (二) 阿普尔批判课程理论的价值性诠释 .....          | 82        |
| 结语 .....                           | 87        |
| 参考文献 .....                         | 89        |
| <b>第三章 新课程视域中的有效教学及其理念建构 .....</b> | <b>92</b> |
| 引言 .....                           | 92        |
| (一) 问题的缘起 .....                    | 92        |
| (二) 文献综述 .....                     | 94        |
| (三) 研究方法 .....                     | 100       |
| (四) 创新之处 .....                     | 100       |
| 一、有效教学在新课程改革中的定位 .....             | 101       |
| (一) 有效教学的内涵剖析 .....                | 101       |



|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| (二) 有效教学的理论基础·····                 | 104        |
| 二、有效教学研究溯源与本土化问题反思·····            | 113        |
| (一) 有效教学研究的基本线索·····               | 113        |
| (二) 基于新课程改革的有效教学研究本土化<br>问题反思····· | 117        |
| 三、新课改视域中有效教学的价值基点·····             | 121        |
| (一) 关注学生生命：发展独特个性·····             | 122        |
| (二) 关爱教师生命：拥有职业幸福·····             | 124        |
| (三) 创设动态、和谐的师生主体间性教学生<br>活境界·····  | 126        |
| 四、新课改视域中有效教学的理念构建·····             | 129        |
| (一) 有效教学的核心理念：“学习中心论”·····         | 129        |
| (二) 有效教学的终极追求：“最优化发展”·····         | 134        |
| 结语·····                            | 140        |
| 参考文献·····                          | 141        |
| <b>第四章 元评价视域下的校本课程评价问题研究·····</b>  | <b>144</b> |
| 引言·····                            | 144        |
| (一) 问题缘起·····                      | 144        |
| (二) 相关概念·····                      | 145        |
| (三) 文献综述·····                      | 148        |
| (四) 研究思路及研究方法·····                 | 153        |
| 一、校本课程评价的历史定位与理论根基·····            | 154        |
| (一) 校本课程评价的历史定位·····               | 154        |
| (二) 校本课程评价的理论基础·····               | 157        |
| 二、校本课程评价在新课改中的现实困境表征·····          | 163        |



|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| (一) 课程评价实然状态·····                    | 163        |
| (二) 校本课程评价体系现实困境·····                | 166        |
| 三、校本课程评价的再评价——元评价观的引入·····           | 170        |
| (一) 元评价的内涵和价值分析·····                 | 170        |
| (二) 以元评价的视角反思我国校本课程评价<br>误区的根源·····  | 173        |
| 四、校本课程评价的愿景·····                     | 175        |
| (一) 校本课程评价基本态势·····                  | 175        |
| (二) 校本课程评价愿景·····                    | 180        |
| 结语·····                              | 187        |
| 参考文献·····                            | 187        |
| <b>第五章 农村义务教育新课程实施：问题、原因及对策·····</b> | <b>191</b> |
| 引言·····                              | 191        |
| 一、X 中学新课程实施的现状与问题·····               | 193        |
| (一) 实施现状·····                        | 193        |
| (二) 问题表征·····                        | 196        |
| 二、X 中学新课程实施问题的原因探析·····              | 199        |
| (一) 变革与学校发展的协同性不足·····               | 199        |
| (二) 学校中缺乏课改的文化氛围·····                | 201        |
| (三) 农村义务教育经费难以适应新课改的<br>需要·····      | 203        |
| (四) 学校的课程改革评价体制单一化·····              | 205        |
| (五) 学校课程实施与外在环境依存性缺失·····            | 207        |
| 三、针对 X 中学新课程实施的对策建议 ·····            | 209        |
| (一) 创造性地采用新课程·····                   | 209        |

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| (二) 创设适应新课程改革的文化氛围·····    | 210 |
| (三) 充分利用和开发课程资源·····       | 213 |
| (四) 探索适合农村学生生存发展的评价体系····· | 216 |
| (五) 以自强来争取外在支持·····        | 218 |
| 结语·····                    | 222 |
| 参考文献·····                  | 223 |
| 后 记·····                   | 226 |

# 第一章 当代课程过程模式的理论构建<sup>①</sup>

谈及过程模式，我们不由得想到课程开发过程模式的首创者、英国课程论专家斯坦豪斯。立足于教育内在价值与实践，斯坦豪斯认为，课程开发的目的是提高教与学的水平以完善学校教育，过程模式的教学目的在于发展理解力，为此教师应当作为研究者。<sup>[1]</sup>随着课程理论的不断深入发展，课程的内涵出现许多新的理解。20 世纪 70 年代课程研究领域出现概念重建主义，倾向于把课程回归到该词的拉丁词根，作为动词的 *currere* 上，强调课程是围绕“跑道”跑的动态过程、跑的经验。80 年代，把课程作为一种多元“文本”的理解课程受到众多学者的青睐。课程开发的前提预设正逐步从最初静态的、价值中立的转变为动态的、情境的、体验的、生成的。对课程过程性、生成性的理解和

---

<sup>①</sup> 作者简介：董海霞（1974—），女，辽宁锦州人，渤海大学教育学院讲师，教育学博士，主要研究方向：课程理论、道德教育等。



关注,使得过程模式在课程研究开发中逐渐成为主流。但是斯坦豪斯原有的过程模式由于时代及理论进程的原因还存在着一定欠缺,在当下,理应被赋予更加丰富的内涵。基于此,本文立足于斯坦豪斯的过程模式,结合新的时代图景,试图从课程概念、目标、内容、实施、评价等方面构建一种具有理论与实践意义的当代新的课程过程模式。

## 一、过程模式的理论之基

### (一) 过程哲学思想

#### 1. 西方过程哲学思想

过程哲学其久远之根,西方可以追溯到古希腊哲学家赫拉克利特。东方可以追溯到佛教。赫拉克利特的“一切皆流”,“人不能两次踏进同一条河流”。佛教的有因必有果,因果循环都是过程思想最早、最经典的表述。<sup>[2]</sup>

在西方哲学史上,许多具有辩证思维的哲学家,都曾强调过事物发展变动不居的思想。德国古典哲学大师黑格尔集西方哲学辩证法之大成,系统论述了世界是发展过程的基本思想;恩格斯在《费尔巴哈论》中也明确指出“世界不是一成不变的事物的集合体,而是过程的集合体”。英国著名哲学家阿尔弗雷德·诺思·怀特海(Alfred North Whitehead, 1861~1947)则将过程哲学上升到本体论的高度来思考和研究。他的名著《过程与实在》使其成为过程哲学的领军人物。本文以怀特海的过程哲学为主论证过程哲学的主要思想。

(1) 过程哲学之“过程”的涵义。过程哲学中的“过程”有

两种含义：一种是通常意义上的过去、现在、未来的时间历程，即变化、生长、增长、衰亡的过程。另一种是过程哲学思想所赋予的新意，即正在发生着的动态共生活动。在这个共生活动的过程中，没有时间，又绝非静止。依怀特海的理解是指外在客观机遇和内在主观享受的统一。现在的机遇、领悟和感受对全部过去和未来开放，成为现实的，也就是成为过程的。一个实际存在物的“存在”是由它的“生成”构成的。

(2) 过程哲学坚持过程就是实在，实在就是过程。过程是根本的。整个宇宙是由各种事件、各种实际存在物相互连接、相互包涵而形成的有机系统。自然、社会和思维乃至整个宇宙都是活生生的、有生命的机体，处于永恒的创造和进化过程之中。构成宇宙的基本单位不是所谓原初的物质或物质实体，而是由性质和关系所构成的“有机体”。有机体的根本特征是活动，活动表现为过程。一个机体可以转化为另一个机体，整个宇宙表现为一个生生不息的活动过程。正因如此，怀特海有时也把自己的这种实在论叫做“有机实在论”。<sup>①</sup>

(3) 对于时间概念的全新解释。在怀特海看来，过去只是在事件失去了其当下性的意义上过去了。但是，一切事件都有因果的后继和因果的未来，它们乃是一些受既定事件影响的未来事件的集合。这意味着事件之间特殊的联系方式乃是因果未来的决定因素。

(4) 对内在关系的强调。以牛顿经典力学为代表的近代自然科学的主要特点是机械性，即用力学规律解释自然现象，这种考

---

<sup>①</sup> 具体参见杨富斌. 怀特海的过程哲学与中国哲学：从过程视角看 [J]. 黄山学院学报. 2005 (2).



察事物的方法被培根和洛克从自然科学移到哲学中以后，就造成最近几个世纪所特有的局限性，即形而上学的思维方式。”<sup>[3]</sup>

20 世纪以后，随着自然科学不断取得的重大突破，尤其是相对论和量子论的出现，孤立的、静止的和形而上学的自然观逐步开始被联系的、运动的、辩证的自然观所取代。怀特海认为，在直接的存在中有三个要素——过去、现在和未来。直接的有限存在就以这种方式守护了它向无限的扩展，因为这是其自身的一种内在关系。<sup>①</sup>他指出，没有内在的关系，意义的存在就是微不足道的。

(5) 对知识的认识。形成性、过程性是怀特海有机论的核心观点之一，也是令众多教育家感兴趣的一个观点。其教育上的隐喻是富有建设性的。知识是什么？知识不仅仅是对人类文化遗产的继承和吸收。知识并非静止不变，而是一个不断发展变化、形成的过程。怀特海认为，“知识是个体对人类经验的回忆，但回忆决不是简单复制。现在是过去的反映，它对过去有所选择，有所侧重，有所补充，补充的就是新概念。……因此，文化，除了包括对传统的评判外，也要求对创新有深刻的认识。”<sup>[4]</sup>所以，知识的形成、发展、创新才是更重要的价值所在。

### 2. 中国传统哲学的过程思想

在中国传统哲学中，道家哲学特有的智慧灵光暗含着某种过程的深刻精神。“道”是中国传统有机主义世界观道学体系的轴心，它既是宇宙发生的“原初混沌虚无状态”，又是世界“所以然”存在的本体根据；既是人的世界的价值源泉和最高价值尺

---

<sup>①</sup> 几乎在怀特海的所有著作中，我们都能注意到他的整体过程观，以及在这个过程中，对各种事物内在关系的强调，这对我们的过程模式构建有很好的启示。

度，又是主体自我安身立命的终极归宿。本文以道家作为中国传统哲学的典型予以剖析，发掘其中所蕴含的过程思想。主要理论观点：

(1) 一切事物都有某种内在的价值——即某种自为的价值。同建设性后现代主义一样，道家认为，如果一切事物都有实际的经验，它完全撇开了它可能对其他某物所具有的任何一种工具价值。万物不仅有为他性，更有自为性，这是一种平等的、多元的本体论。道运行于万物之中，没有任何例外。“人法地，地法天，天法道，道法自然”（《老子·二十五章》）。天、地、人都是按自己的存在状态而存在，各适其所是，并没有外者使他这样，也不是为了什么原因而故意去效法谁，这是一种无目的的目的性。万物从道的意义上都是平等的，“天地不仁，以万物为刍狗，圣人亦不仁，以百姓为刍狗”（《老子·第五章》）。

(2) 宇宙万物的动态生成性。老子认为，天下万物生于有，有生于无。就是说，宇宙一切具体事物都是由有生成的，而有则是由无生成的。老子进而把作为宇宙本原的无，叫做道。“道生一，一生二，二生三，三生万物”。（《老子·第四十二章》）精练地描绘出了道生万物的动态过程。在老子那里，道的运动并不是一个封闭系统内的循环过程。道生万物构成了一个不断扩展、不断创化而又趋于和谐的过程。这是由道产生万物的宇宙生成论。

(3) 和谐的、协同的、多元的价值观。在道家看来，大道流行，人只是这生命之流中的一部分，“天地与我并生，万物与我为一”（《庄子·齐物论》）。人是和道这个比自己广袤并且包括自己在内的存在相合一的，这就内在地规约了人们追求一种以协同而非竞争为旨归的生命模式。世界是协同的，整体的，所以为人也就是为己，与人也就是与己。在道家看来，万物都是平等的。





庄子认为并不存在一个通行的价值标准，并没有什么“正味”、“正色”，万物都有其自身价值，只是立场不同而已。

无论是西方的过程哲学还是中国传统的道家哲学二者殊途同归，都是对现实世界的构造所提出的一种解释方式、一种概念图式、一种新的理论范式。从过程角度来看，一切存在物都不是静止不动、一成不变的，而是处于永不停息的生成和发展过程中，这种过程性就是它们的本真状态。

## (二) 后现代哲学思想

### 1. 后现代哲学的基本概念

根据米歇尔·昆勒在《后现代：一个概念史的考察》中考证，“后现代主义”一词最早出现于1934年出版的非德里柯·德·奥尼斯《1882—1923年西班牙、拉美诗选》中，用来描述现实主义内部发生的逆动。<sup>①</sup>

对后现代主义的具体解释有广义、狭义之分。广义的“后现代主义”泛指19世纪以来所有对现代理性批判和超越的哲学流派或思潮，实现的是由“近代哲学思维方式”向“现代哲学思维方式”的转变。狭义的“后现代主义”特指西方20世纪60年代以来所出现的对“现代哲学思维方式”进行反思与超越的哲学思潮。主要有：以拉康、福柯、德里达为代表的“后结构主义”，以罗蒂、奎因、伯恩斯坦为代表的“新实用主义”；以格里芬等为代表的“建设性后现代主义”。<sup>[5]</sup>

由于篇幅所限，本文重点阐释建设性后现代主义哲学的思

---

<sup>①</sup> 对后现代主义的考证有许多不同的版本，本文主要参照单丁，课程流派研究[M]，济南：山东教育出版社，2000。