

当代课程与教学研究书系
——靳玉乐——总主编

课堂生态论

和谐与创造

李 森 王牧华 张家军 ◎ 著



人民教育出版社
PEOPLE'S EDUCATION PRESS

当代课程与教学研究书系

课堂生态论

和谐与创造

李 森 王牧华 张家军 著

人民教育出版社

·北京·

图书在版编目(CIP)数据

课堂生态论：和谐与创造/李森，王牧华，张家军著.

——北京：人民教育出版社，2010

(当代课程与教学研究书系)

ISBN 978-7-107-22603-8

I. ①课…

II. ①李…②王…③张…

III. ①课堂教学—教学研究

IV. ①G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 141293 号

人民教育出版社出版发行

网址：<http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2011 年 5 月第 1 版 2011 年 5 月第 1 次印刷

开本：787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张：19.75

字数：241 千字 印数：0 001~3 000 册

定价：29.10 元

如发现印、装质量问题，影响阅读，请与本社出版科联系调换。

(联系地址：北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编：100081)

《当代课程与教学研究书系》
是国家“211 工程”三期建设项目
“基础教育课程改革深化与教学创新研究”之成果

总主编 靳玉乐

内容提要

《课堂生态论：和谐与创造》是国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”的重要成果，也是国家社会科学基金“十一五”规划教育学课题“我国中小生态课堂建设与教学方式变革研究”的最终研究成果。本书以“课堂生态”为研究对象，借鉴哲学、社会学、文化生态学、心理学和教育学的研究成果，以课堂生态的要素分析为基础，以课堂生态的理论建构为手段，以课堂生态的实践探索为目的，构建了全书的框架体系。内容由三部分组成：第一，课堂生态的基本原理，包括课堂生态的本质及特征、课堂生态的结构与功能等；第二，课堂生态的理论建构，包括课堂生态的理论基础和课堂生态的理论架构两个部分；第三，课堂生态建设的实践策略，主要通过个案分析，归纳总结、概括提炼出课堂生态建设的实践策略。本书对课堂进行了系统的生态学考察，为建设和谐的生态课堂提供了理论支持。

《当代课程与教学研究书系》总序

◎ 靳玉乐

进入新世纪以来，我国的课程与教学研究可谓异彩纷呈，既有深入的理论建构，又有面向实践的意义追寻，呈现出“百花齐放、百家争鸣”的局面。伴随着时代变革与社会发展，各种各样的教育思潮不断涌现，促使当代课程与教学研究发生深刻的变化，表现出新的特点和趋势，诸如研究的思维方式从实体思维走向关系思维、研究的范式由技术理性走向文化理解、研究的重心由理论体系的建构走向问题解决，等等，从而使课程与教学研究不断开拓出新的领域，取得新的发展。

《当代课程与教学研究书系》是国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”的重要成果，它着眼于当代世界课程与教学改革趋势，结合当代课程与教学研究的特点，对我国正在进行的基础教育课程改革与教学创新的实践进行深入的理论探讨和实证研究，期望能够总结提炼出一些有价值的思想或观点，为我国课程与教学改革的实践服务，并推进课程与教学理论的发展。

这套书系包括八本著作，它们既相互联系，又各自相对独立。我们力争使这套书系能够充分体现出以下特点。

第一，坚持理论与实践有机结合。本书系不是空谈理论或摹写实践，而是立足于我国基础教育课程改革与教学创新的实践，针对实践进行反思和总结，致力于理论建构与实践探索的统一。从某种意义上说，这套书系也体现出基础研究与应用研究的结合。基础研究旨在发现规律、发展理论，而应用研究则致力于解决直接的实际问题。比如说，对德育课程理念、教学研究范式、

课堂生态等问题的研究，主要是基础研究的范畴；而对课程与教学特色、模式、建构等问题的探讨，则主要是应用研究。

第二，坚持以学科前沿问题的研究为核心，注重多维视野的相互关照。从宏观与微观、历史与现实、继承与超越、国际与本土等方面探讨学校课程领导、教师教育课程、校本课程、德育课程、教学研究范式、课堂生态、课程和教学特色模式以及国际课程改革等当前课程与教学研究的热点、难点问题，既反映学科发展的基本趋势，又体现出理论的创新诉求。

第三，坚持在研究方法论上体现一元与多元、借鉴与批判的统一。本书系既坚持以马克思主义理论体系为指导，又坚持研究方法的多样性与丰富性，摒弃二元对立和非此即彼的观点，从社会学、文化学、人类学、生态学、生命哲学等视角探讨这套书系涉及的课程与教学课题。同时，在处理别国的经验上，如在对待教学研究范式、学校课程领导、国际课程改革等问题上，既不盲从，也不排斥，而是致力于有中国特色、中国气派、中国风格的学术研究。

当代中国的课程与教学研究面临着复杂多样的理论难题和实践挑战，如何既能融入世界学术主流又能立足本土、深入实践，走自己的路，真正把课程与教学研究从西方范式中“解放”出来，不是一件容易的事情。我和我的研究团队已经开始了这样一个艰难的历程，并取得了一些成果。我们乐于和学界同仁分享这些成果，真诚希望大家批评指正！

最后，我要特别感谢人民教育出版社的魏运华、吕达、刘立德编审以及其他有关同志，他们在本书系的选题、组稿、修改、定稿和编辑出版的过程中付出了艰辛的劳动。如果没有他们的关心和支持，这套书系是很难和大家见面的。

目 录

前 言	1
第一章 导 论	5
一、课堂教学中的异化现象	5
二、课堂教学异化的原因及回归	41
三、课堂生态研究的目的、方法和意义	52
第二章 课堂生态的内涵及特征	55
一、课堂生态的内涵	56
二、课堂生态的特征	59
三、课堂生态平衡与优化	63
第三章 课堂生态的结构与功能	72
一、结构的含义	73
二、课堂生态的结构	76
三、课堂生态的功能	93
第四章 课堂生态的基本规律	108
一、探寻课堂生态规律的基本立场	109

	二、课堂生态规律的主要内容	123
第五章	课堂生态建构的理论基础	136
	一、哲学基础	137
	二、社会学基础	170
	三、文化生态学基础	182
	四、心理学基础	195
第六章	课堂生态的理论架构	204
	一、寻求发展的课堂教学目标	205
	二、开放与创生的课程与教材	217
	三、动态生成的教学过程	227
	四、和谐共生的师生关系	238
	五、系统化多样化的教学评价	248
第七章	课堂生态建设的实践策略	258
	一、建立良好的师生关系	258
	二、营造优美的教学环境	265
	三、创造性地解读课程与教材	271
	四、恰切地使用教学媒体	276
	五、注重教学过程的互动发展	284
	六、完善教学评价体系	292
	主要参考文献	300

前言

胡锦涛同志在中国共产党第十七次全国代表大会报告中提出“建设生态文明”、“生态文明观念在全社会牢固树立”的要求，凸显出生态环境建设的重要性和紧迫性。因此，从生态学视角去思考和把握我国教育改革与发展问题，成了一个摆在我们面前的亟待探讨的时代课题。

生态学是研究生命系统和环境系统之间相互作用的规律和机理的科学。把生态学原理和方法运用到教育研究中，早期的探索始于20世纪30年代。1932年，美国教育学者沃勒（W. Waller）在《教学社会学》一书中提出“课堂生态学”这个概念。40年代，美国堪萨斯大学心理学家巴克和赖特从社会的自然生态角度，探讨儿童行为的发生、发展特点与教育的关系问题。1966年，英国学者阿什比（E. Ashby）提出了“高等教育生态学”的概念。70年代召开的有关人类环境问题的三次国际会议促进了教育生态学的研究。许多学者对人类生存的宏观环境和教育之间的交互关系进行了卓有成效的探讨，如：费恩（L. J. Fein）的

《公立学校生态学》(1971), 坦纳(R. T. Tanner)的《生态学、环境与教育》(1974), 沙利文(E. A. Sullivan)的《未来: 人类生态学与教育》(1975), 埃格尔斯顿(W. Eggleston)的《学校生态学》(1977)等。1976年, 美国教育家克雷明(L. A. Cremin)在《公共教育》一书中首次提出了“教育生态学”(ecology of education)概念, 并列专章讨论。1978年, 在庆祝瑞典斯德哥尔摩大学建校一百周年国际研讨会上, 克雷明发表题为“教育生态学中的变革: 学校和其他教育者”的演讲。学术界一般认为, 这标志着教育生态学的正式诞生。国际教育成就评价协会主席胡森对此曾给予高度评价。胡森认为, 这对发展跨学科研究, 开拓教育科学新领域是一个重要的贡献。20世纪80~90年代, 教育生态学研究不断向纵深发展。如美国学者古得莱得(J. I. Goodlad)从微观层面对学校生态展开深入的研究, 提出学校是一个“文化生态系统”的观点; 美国著名教育生态学家鲍尔斯(C. A. Bowers)对微观课堂生态进行了积极的探索。

我国教育生态学研究始于20世纪60年代。一些学者在借鉴国外研究成果的基础上, 运用生态学的原理和方法对教育现象进行探讨, 出版了一系列教育生态学论著。如: 台湾学者方炳林撰著的《生态环境与教育》(1975), 李聪明著的《教育生态学导论》(1989); 大陆学者著的《教育生态学》(吴鼎福、诸文蔚, 1990; 任凯、白燕, 1992; 范国睿, 2000)。还有一些学者从微观层次对教学环境和教学动力进行了深入的具有生态学意义的研究, 如《教学环境论》(田慧生, 1996); 《教学动力论》(李森, 1998); 等等。近年来, 内地一些中小学还积极开展了生态课堂建设的实践探索, 积累了一定的经验。

综观国内外研究现状, 已有的教育生态学研究可分为宏观研究和微观研究。宏观研究主要探讨社会整体环境与人类教育活动的交互关系, 揭示有利于教育系统发展的生态环境, 探寻合理的

教育结构。微观研究关注学校和课堂环境，分析学校的物质设备、校园环境、学生亚文化、分班制、课堂的座位安排、课堂气氛等对师生生活和心理空间的影响，以寻求一个合理的教学环境，提高教学效率。总的看来，宏观研究形成了较为完备的理论架构，但微观研究（尤其是对生态课堂的研究）还比较薄弱。已有微观研究的重点是课堂环境对师生及其活动的单向度影响，而非课堂环境与师生之间、生态课堂主体与主体之间的交互作用；此外，对课堂社会组织生态、课堂文化生态等也观照不够。从某种程度上说，已有的微观研究，是课堂的环境研究而非完整意义上的课堂生态学研究，缺乏全面性和生态性。这就需要对课堂进行系统的生态学考察，从而为建设和谐的生态课堂提供必要的理论支持。

生态课堂是回归自然、崇尚自主、整体和谐、交往互动、开放生成和可持续发展的课堂，是学生学习、成长和完善生命发展、提升生命质量的场所，同时也是教师专业发展，走向成熟的舞台。走向新课程，构建生态课堂，是我们的应然选择。生态课堂是一种符合教学主体生理特征和教学规律的课堂形态，学生、教师、学习内容、学习方法、学习评价和学习环境组成一个教学的生态系统。因此，在当代受到越来越多的教学理论工作者和实践工作者的极大关注。于是，我们用五年左右的时间，进行了粗浅的理论探讨和实践探索，撰写出《课堂生态论》一书。

本书以课堂生态为研究对象，借鉴哲学、社会学、文化生态学、心理学和教育学的研究成果，以课堂生态的要素分析为基础，以课堂生态的理论建构为手段，以课堂生态的实践探索为目的。其内容由三个部分组成：第一，课堂生态的基本原理，内容包括课堂生态的本质及特征、课堂生态的结构与功能以及课堂生态的基本规律；第二，课堂生态的理论建构，内容包括课堂生态的理论基础和课堂生态的理论架构两个部分；第三，课堂生态建

设的实践策略，主要通过个案分析，归纳总结、概括提炼出课堂生态建设的实践策略。根据这种思路，全书共七章，各章执笔人是：李森（第二章），王牧华（第三章、第四章、第五章、第六章），张家军（第一章、第七章）。全书由李森统稿和定稿。

本书是我主持的国家社会科学基金“十一五”规划教育学一般课题“我国中小生态课堂建设与教学方式变革研究”的最终研究成果，也是靳玉乐教授主持的国家“211工程”三期建设项目“基础教育课程改革深化与教学创新研究”的重要研究成果。

由于课堂生态问题比较复杂，加之我们的学识和水平有限，书中不妥之处在所难免，请大家批评指正！

李 森
2010年5月

生态课堂是我国中小学课堂建设的理想形态，也是近年来我国教育研究的热点之一。但生态课堂的建构并非与生俱来、一蹴而就的。事实上，在我国的课堂教学实践中，还存在着诸多的不和谐乃至异化现象。分析、认识这些异化现象，有助于我们更好地认清课堂教学的现状，了解课堂建设所面临的任务，找准课堂建设的着力点与突破口，为建设和谐的生态课堂奠定基础。

一、课堂教学中的异化现象

（一）教学主体的异化

众所周知，教师与学生构成了教学中的两大主体。在课堂教学中，这两大主体也存在着异化现象，主要体现在以下两个方面。

其一，教师的异化。在课堂教学中，作为学生引领人的教师，他要依其教育理想来教导学生。在引领学生的过程中，教师扮演着知识的传授者、能力的培养者、榜样、心理医生、家长的代理人、朋友与知己等角色。但在教学实践中，我们常常看到教师扮演着权威角色，通过自己的命令、威胁、呵斥和惩罚等手

段，表现自己的权威，通过批评学生的行为和提出明确的、硬性的要求和相应的评价，把自己的观点强加于学生，使学生服从于自己的意愿，进而达到控制课堂的目的。

在这里，我们不禁要问，教师为什么会对学生具有这么大的权力呢？众所周知，学校是儿童社会化的重要场所，作为社会的代表者，教师是受社会委托对受教育者施加符合社会要求的影响的人，他代表着社会对学生施加影响，在一定程度上是社会的代表者，是社会的象征。教师代表社会执行教育活动，代表社会表达意见。从这种意义上来说，教师的行为是社会行为的集中表现，而教师所表达的意见就是社会所要表达的意见。“而某些人之所以担当教师来代替社会执行教育活动，代替社会来表达某种行为的意图与意见，并非一厢情愿，而是迎合了社会的需要。社会作为一个集合体，其意见的表达只能通过选派（委任）代表来实行，教师就是其代表之一。”^① 由于教师在一定程度上是社会的代表者，因而教师的这种身份就意味着教师对学生具有一种法定赋予的权力，受到制度的保障。另一方面，教师之所以对学生拥有较大的权力，还在于教师掌握着学生所需要的资源。这种资源就是知识。正如有学者指出：“就微观而言，如果一个人在中国社会里能识字，那么对不识字的人而言，他本身就成为了一个权威者，因为认识这种难认的图画式的方块字本身就意味着此人是个有文化、受过教育和知书达理的人。……如果谁能掌握和控制言语的表述、书写和传播的权力，谁就是该社会的权威。”^② 正因为教师具有一定的权力，掌握着一定的资源，所以作为拥有合法权力和资源的教师与被支配的学生两者之间能够有效地协

^① 郭兴举：《论教师作为社会代表者——与吴康宁教授商榷》，载《教育研究与实验》2003年第1期。

^② 翟学伟：《中国社会中的日常权威：关系与权力的历史社会学研究》，社会科学文献出版社2004年版，第127页。

调,保证教育教学活动的顺利进行。教师所希望的是自己的命令与意图能够被学生所贯彻执行,在自己合法的权力范围内控制着学生非期待行为的出现。学生的“听话”和“安分守己”在很大程度上是慑于教师所拥有的“处置权”——在他们看来具有无穷大的效力。诚如有学者指出:“在一定意义上,教师成了主宰学生命运的人物。于是,作为教育活动的主体之一的学生要去讨好另一个主体,另一个主体成了否定他的人格独立的异己的存在物。”^①在这种情况下,学生往往表现出的是对教师的顺从,表现在课堂上,即学生大多是以“应答”的行为表现的。这样的课堂既缺乏平等的对话,也不可能师生之间的经验共享,学生更不可能发现自我、超越自我。

以上讨论的是教师对学生的控制,在实践中还可能存在着另一种异化情况,即教师为了充分体现学生的主体性,达到让学生自主学习的目的,对学生放任自流,不管不问,没有充分发挥学生学习的组织者、指导者的作用。自主学习是相对于“被动学习”、“他主学习”而存在的一个概念,自主学习决不等于自学,它是一种全方位的以学生为学习主体的学习方式,体现为学生对学习内容的选择、对学习过程的调节、对学习结果的反思等均以自身的主观能动性为前提。它在课堂上存在的前提是受一定的规范环境的约束,即学生接受教师的引导和疏导,受到来自于同学、教材的良好影响,接受评价和监督,从而保证自主发展始终处于正确的轨道。

其二,学生的异化。在课堂教学中,学生是构成完整的教学环节不可或缺的一个因素,没有学生就意味着没有课堂教学。从本质上说,学生从无知到有知,从无能到有能,从低水平到高水

^① 项贤明:《教育过程中人的异化及其扬弃》,载《社会科学战线》1997年第1期。

平的转化，最终都是由学生自身决定的。学生是学习的主体、发展的主体和自我教育的主体。教育、教学的效果最终也是受学生学习状态制约的。在课堂教学生态中，学生个体是最基本的、最活跃的“细胞”。^①但在教育实践中，不难发现，学生也存在着异化现象。一方面，学生主体地位的确立不是一蹴而就的，其主体地位的确立需要一个培养过程。但在这个培养过程中，学生也发生了异化。在培养学生主体地位的过程中，许多教学实践恰恰忽略了“过程”，片面夸大了学生的主体地位，低估甚至排斥了教师在“过程”中的引导作用，似乎学生天生就会“发现真理”，毋须他人的指导与帮助。学生成了课堂教学中心，忽视了学生本质上是一个受教育者，一个“未完成的”、正在成长中的人，导致学生的爱好、癖性左右着课堂教学过程。毫无疑问，学生的个体认识被过分夸大，就难以与教材所代表的社会历史认识的内容和水平相整合，进而取消了由个体认识转换为社会历史认识的重要过程。最终，学生在事实上成为主体就会成为一种空话。我们只有正确地认识了学生的主体性，才能在课堂教学中充分发挥、调动学生的主体性。有学者指出，在教学过程中，学生的主体地位的内涵主要应表现为：（1）学生依据自身发展的需要，通过教师的教，积极地学习和吸取以教材为代表的社会历史传承的科学、文化知识成果，实现主体客体化；（2）学生通过学的实践活动，将外在于自身的以教材为代表的社会历史传承的科学、文化知识成果以及教师的人文素养“内在化”，以充实、完善和发展学生自身，实现客体主体化；（3）学生主体地位的实质全在于学生是教和学的终极目的。^②

① 汪霞：《一种后现代课堂观：关注课堂生态》，载《全球教育展望》2001年第10期。

② 汤维雄：《课堂教学夸大并异化了的“主体”》，载《江苏教育》2003年第12A期。