



现代教育社会学研究丛书
SOCIOLOGY OF EDUCATION

主编 吴康宁

真理的终结

科学课程的社会学释义

楚江亭·著



 北京师范大学出版社



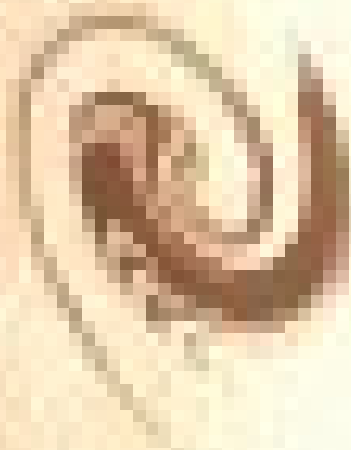
中国美术学院美术考级教材

素描 色彩 速写

素描的练习

中国美术学院美术考级教材

素描分册



中国美术学院美术考级教材

真理的终结

科学课程的社会学释义

楚江亭·著



 北京师范大学出版社

2005年·北京

图书在版编目(CIP)数据

真理的终结/楚江亭著. —北京: 北京师范大学出版社, 2005

(现代教育社会学研究丛书/吴康宁主编)

ISBN 7-303-07484-8

I. 真... II. 楚... III. 教育社会学-研究
IV. G40-052

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 029244 号

北京师范大学出版社出版发行

(北京新街口外大街 19 号 邮政编码:100875)

<http://www.bnup.com.cn>

出版人: 赖德胜

北京昌平兴华印刷厂印刷 全国新华书店经销

开本: 787mm×980mm 1/16 印张: 22 字数: 285 千字

2005 年 3 月第 1 版 2005 年 3 月第 1 次印刷

印数: 1~3 000 册 定价: 35.00 元

总 序

当今时代，变化之快，快得让许多事情迅速成为历史。即便是一些人文社会学科的发展，也不能完全“幸免”。中国大陆教育社会学的发展，或许可视为其中一例。

屈指算来，中国大陆教育社会学自 1979 年重建后的发展，至今已有 20 多年的历史。20 多年中，这门学科经历了许多“大事”，完成了许多“任务”。譬如，从本科教育社会学课程的开设(1982)，到全国性教育社会学学术团体的成立(1989)，再到《教育社会学简讯》的印发(1991)，我们只用了将近 10 年的时间便基本完成了教育社会学的学科制度重建任务；从国外教育社会学成果的译介(1979)，到教育社会学重要文选的编辑出版(1989)，再到作为高校文科教材的教育社会学教科书的问世(1986)，我们只用了不到 10 年的时间便初步完成了教育社会学的学科基本建设工作；从教育社会学方向硕士生的招收(1984)，到教育社会学方向博士生的招收(1989)^①，再到教育社会学方向博士后研究人员的招收(1999)，我们也只用了 13 年的时间便实现了教育社会学专业人才培养层次的“三级跳”；即便是在研究本身的进展方面，我们也取得了一系列“标志性成果”，实现了两次所谓的“转型”，即：从以学科概论性研究为主、分支领域性研究为辅的阶段，到学科概论性研究与

^① 吴康宁：《教育社会学》，人民教育出版社 1998 年版，第 49～50 页；张人杰：《中国大陆教育社会学的 20 年建设》，《华东师范大学学报》（教育科学版），2001(6)。

分支领域性研究并重的阶段，再到以分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅的阶段^{〔1〕}……

这一切，来得似乎都是那样的顺理成章，那样的有条不紊。但笔者作为部分地参与了这一过程的见证人之一，在体验了资料不充、经费不足、队伍不强、体制不活以及文化与意识形态语境的规限等种种困扰之后，却深感其中之艰辛。在这个意义上，我们没有理由不为中国大陆教育社会学重建至今所取得的成绩感到高兴与自豪。^{〔2〕}

不过，从另一方面来看，不管我们怎样引为高兴与自豪，上述成绩都已成为“历史”，更何况不论是人也好、学科也好，都必须不断地使自身成为“历史”，因为发展的最强劲的动力就在于使自身成为“历史”。这样来审视，我们就不能滞留于以分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅的阶段了，而是应再向前推进一步，明确提出在分支领域性研究中应从以概论性研究为主、具体问题研究为辅转变为以具体问题研究为主、概论性研究为辅。理由至少有三：

第一，中国大陆教育社会学的主要研究对象既不是“国外教育社会学研究”，也不是“外国教育问题”，而是中国大陆自身的教育问题，尽管这些问题可能会含有“普遍性”特征与“全球化”色彩。只有对大陆自身的教育问题一个一个地进行具体的、实实在在的研究，并作出真正有说服力的社会学解释，才有可能最终为大陆自身的教育决策与教育实践之科学化和合理化提供社会学依据，从而体现出这门学科的终极价值。而所谓有中国特色的、“原创性的”教育社会学理论也只有在这一过程中才有可能逐步形成。不研究自身的教育问题，不用自己的眼睛去看自身的教育问题^{〔3〕}，中国大陆教育社会学至多只会成为一种“感西方之迹而生”的“印迹式教育社会学”^{〔4〕}。

第二，教育社会学有许多分支领域，经过20年的努力，中国大陆教育社会学已经建立了相当数量的分支领域。对于这些领域来说，今后相当一个时期的主要任务，已不是“关于”这些分支领域的概论性研究

(其研究成果的典型表现形式便是“××社会学”),而是对“划归于”这些分支领域的具体问题的研究。事实上,对于这些具体问题的深入研究,也会反过来增进对于这些分支领域的总体认识,促成对于这些分支领域现有框架的反思。而对于尚未建立的那些分支领域来说,其构建工作似也不宜再千篇一律地采取迄今为止通常所见的先推演整体框架、再研究具体问题的做法,而有必要从研究一个一个的具体问题入手,逐步形成整个分支领域的框架。

第三,上述第二点主要是从教育社会学各分支领域的建立与发展的角度来说的,基于中国大陆教育社会学这门学科的现实水平,通过拓展与深化各分支领域的研究来推动教育社会学整个学科的建设与发展不失为一种可选择的方式。但与此同时,我们也应看到,这种方式并不是唯一的,甚至对于中国大陆教育社会学的今后发展来说也不应当是主要的。其原因便在于,作为教育社会学主要研究对象的具体教育问题本身并非专属于某个特定的“单分支领域”(如“教育文化社会学”“教育变迁社会学”“教师社会学”“学生社会学”等),而是“多分支领域性地”“跨分支领域性地”存在着的。当然,对于这些具体教育问题,不是不可以进行“单分支领域性”的社会学研究,但其研究结果的局限性也是不言而喻的。教育社会学研究的境界不是将各分支领域画地为牢,而是应尽可能将这些分支领域打通,以便对具体教育问题作出“跨分支领域的”“融通的”社会学解释。或许,笔者可将之称为“从强分支领域到弱分支领域”“从有分支领域到无分支领域”的转换。事实上,这绝非是一种“乌托邦式”的学科发展筹划,而是近年来中国大陆教育社会学的研究实践已逐渐显现的一种态势。在这方面,一些青年研究者已经作出了可贵尝试,他们的研究已经突破了特定分支领域的边界。

于是,支持与鼓励对于具体教育问题的实实在在的社会学研究也就显得特别重要了,持续地展示与传播这些研究成果也就很有必要了;于

是，便有了编写这套《现代教育社会学研究丛书》、并借此推动中国大陆教育社会学新世纪发展的想法；于是，收入这套丛书的便不是教育社会学各分支领域的“类教材”的概论性著作，而是对于具体教育问题的社会学研究的专著。

感谢北京师范大学课程中心的康长运博士、北京师范大学出版社的刘生全博士！正是他们的理解与热情、耐心与细致，才使得本丛书最终能以较快的速度、较好的面目问世。

吴康宁

2003年1月15日

注释：

[1] 以学科概论性研究为主、分支领域性研究为辅的阶段可以说始自中国大陆教育社会学的学科重建之时，即20世纪80年代初；学科概论性研究与分支领域性研究并重的阶段大致始于20世纪80年代中后期；以分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅的阶段则大致始于20世纪90年代中后期，1999年问世的《教育社会学丛书》（鲁洁主编、吴康宁副主编，南京师范大学出版社）被视为这一阶段的一个凸显标记。[张人杰：《中国大陆教育社会学的20年建设》，《华东师范大学学报》（教育科学版），2001（6）]

[2] 笔者曾在1992年向加拿大一家教育研究机构提交的报告中明确提到：如果中国学者与西方学者取得同等学术成就的话，那么，中国学者恐怕要比西方学者勤奋得多，也可能聪明得多，因为一般来说中国学者的研究条件远不如西方学者。

[3] 有一种说法，认为自己的眼睛常常不能敏锐地发现与深刻地剖析自己的问题，因而必须借助于他者的眼睛。而笔者以为，当自己的眼睛不能敏锐地发现与深刻地剖析自己的问题时，确实可以向他者的眼睛求助，但即便是在这种情况下，求助的目的也不应是直接地用他者的眼睛来找寻与审视自己的问题，而应是探究形成自己的“新眼睛”的可能性，何况他者的眼睛究竟是否真正适合于帮助研究者形成自己的“新眼睛”，也不得而知。无论如何，他者的眼睛代替不了自己的眼睛。最终用来找寻与审视自己的问题的，只能是自己的眼睛。据此判断，近年来中国大陆的不少教育研究其实都并非研究者用自己的



眼睛“察看”出来的结果，而是直接用西方学者的眼睛“审读”出来的产物。坦率地讲，这些研究者其实尚未真正形成自己的新眼睛，故而这些研究也很难说是一种真正的研究，其起点、过程与结论都颇为可疑。

[4] 所谓“印迹”，是指一种已成为全球现象的文化影响模式。有学者认为，“今天，我们所熟悉的一切，都具有这种感迹而生的性质。我们的现代学术制度、学术写作方式、学术评价体系，绝大多数都是这么形成的”。[见高建平：《什么样的印迹？》，《读书》，2002(11)]

目
录

导 论	科学课程研究的时代主题 / 1
第一章	概念界说 / 7
	一、科学课程 / 9
	(一) 科学 / 10
	(二) 课程 / 15
	(三) 科学课程 / 19
	二、社会建构 / 21
	(一) 社会建构论 / 23
	(二) 个体的建构主义 / 30
第二章	现象透视——真理观造成的种种缺陷 / 39
	一、“表层化”的科学课程研究 / 45
	二、处于危机中的科学课程教学 / 47
	三、“等级制”的师生关系 / 51
	四、学生主体性、批判意识的被剥夺 / 52
	五、被霸权所规训、所异化的人 / 55
	六、问题的产生 / 57
第三章	理论解读——打开“课程”的黑箱 / 65
	一、新教育社会学理论的阐释 / 68
	(一) 作为“社会控制知识”的课程 / 69
	(二) 作为“文化代码”的课程 / 72

	(三) 作为“文化资本”的课程 / 76
	二、社会批判理论语境中的课程 / 80
	(一) 意识形态与课程 / 82
	(二) 辩证法与课程理论的发展 / 85
	(三) 对应理论 / 87
	三、后现代主义理论的理解 / 89
	(一) “一项社会工程”的课程 / 90
	(二) 建构主义的课程 / 94
第四章	研究追寻——社会建构的科学课程 / 99
	一、科学课程形成的主体分析 / 102
	(一) 主体与意识形态 / 103
	(二) 主体的“偏见” / 109
	二、科学课程内容选取剖析 / 117
	(一) 权力与科学课程内容 / 119
	(二) 意识形态与科学课程内容 / 125
	三、科学课程授受过程解析 / 131
	(一) 教师对科学课程的理解与重构 / 132
	(二) 学生对科学课程的适应 / 138
	四、重新认识科学课程评价 / 141
	(一) 对“科学评价模式”的反思与批判 / 142
	(二) 评价的意识形态性 / 144
第五章	案例解析——意识形态潜入科学课程 / 155
	一、主体的价值选择与科学课程的形成 / 158
	二、意识形态化的科学课程目标 / 176
	(一) 20 世纪我国中学物理课程目标的 演变 / 178
	(二) 美、日、澳、英、俄五国小学科学课程



	目标比较 / 187
	三、意识形态导引下的科学课程内容选取 / 191
	(一) 建国以来我国中学物理课程内容的 变迁 / 192
	(二) 美、英、日、加四国小学科学课程 内容比较 / 203
	四、隐蔽的意识形态与科学课程授受、评价 / 215
	(一) 科学课程授受及分析 / 215
	(二) 科学课程评价及分析 / 222
第六章	真相追问——科学知识“真理”的构建 / 231
	一、科学与科学课程之关系 / 233
	二、相关研究述评 / 236
	三、知识社会学“看”知识 / 245
	四、科学社会学“眼”中的科学 / 249
	五、科学知识社会学视野中的科学知识 / 252
	六、实在论的建构主义对科学知识的释义 / 262
第七章	差异探寻——由三种知识到三类课程 / 273
	一、科学知识与社会知识、人文知识的区分 / 275
	二、科学知识的性质与社会知识、人文知识的 性质 / 281
	三、科学课程与社会课程、人文课程的异同 / 298
结 语	真理的终结——本研究的意义与启示 / 307
	一、认识到科学课程社会建构的理论意义 / 309
	二、对我国科学课程改革的若干启示 / 322
	主要参考文献 / 330
	后 记 / 338

导 论

科学课程研究的 时代主题

希望人们不要把它看做一种意见，而要看做一项事业，并相信我们这里所做的不是为某一宗派或理论奠定基础，而是为了人类的福祉和尊严……

——弗兰西斯·培根：《伟大的复兴》

我们正处在世界教育改革与发展的伟大转折点上，处在我国基础教育课程改革与发展的重要历史时期，科学课程作为学校课程中一个重要的组成部分，对它的研究和反思也在我们所处的时代不仅得到了课程理论界而且也得到了教育理论界的广泛关注与重视。这个时代科学课程研究的主题是什么呢？对于从不同角度去思考这个问题的人来说，答案可能是迥然各异的。但是，真正探索科学课程问题的每一个有识之士都会发现，随着他们对科学课程问题思考和研究的深入，他们的注意力就会自觉不自觉地汇聚到一个焦点上，这个焦点就是科学课程的建构（construction）问题。

我们之所以得出这样的论断，是因为：第一，对科学课程建构问题的研究不仅普遍存在于有关科学课程、科学教育研究的大量文献资料中，而且也广泛呈现于社会课程、人文课程以及整个教育研究的各种报刊、书籍中。“建构”这一术语（包括英文 construction）出现的次数之多、频率之高、范围之广，相对于科学课程中的其他术语来说，都是史无前例的。国际互联网上以该术语的英文为题搜索的词条不下几十万个就是明证。第二，就目前国际、国内科学课程研究、科学教育研究以及整个教育研究有关争论的热点问题来看，建构问题日益凸现，对知识建构、课程建构、个体认知建构、学生学习建构等建构学说的认同、褒奖者有之；否认、贬低者亦有之。认同、褒奖也好，否认、贬低也好，都充分显示出建构问题本身值得思考、批判和研究的重要价值，比起既得不到赞扬、又得不到批判的被人遗忘或被忽视来说，其价值和意义是显而易见的。第三，科学课程问题研究的中心是培养学生的科学素养、提

高学生的科学知识水平,达到学生对科学与社会、人类关系广泛、全面和深刻的理解,而深入探讨这一问题最后的落脚点不可避免的将是教育者通过有关的教育材料使受教育者自主形成对科学知识的理解,以及对科学与社会、人类关系完整、系统的认识问题,即科学课程的个体建构问题。第四,除课程学、教育学、心理学等学科对有关建构问题的研究之外,其他学科,如:社会学、历史学、科学学、科学哲学、科学心理学、科学社会学以及新兴学科——科学知识社会学等等,都在不断地探讨这一问题,并有阶段性的研究成果不断涌现,且常常引起有关理论界的关注和深思。第五,尤其值得注意的是,1996年美国出版的《国家科学教育标准》这一美国有史以来第一个全国科学教育的纲领性文件,就是以建构主义理论为其指导思想的;①无独有偶,法国也鲜明地提出了“建构真理”的科学教育目标和要求;②在新西兰20世纪90年代中小学科学课程即是以建构主义理论为指导编写的;在英国许多大学的科学教育研究中心多年来一直在开展把建构主义理论应用于科学教学改革;在德国同样有很多大学的科学教育研究所在倡导用建构主义理论改革科学教育;③……

① Rodriguez. A. J. (1997): The Dangerous Discourse of Invisibility: A Critique of the National Research Council's National Science Education Standards. *Journal of Research in science Teaching*. Vol. 34. No. 1. p. 30.

② 教育部基础教育司编写:《“做中学”科学教育项目工作研讨会》(参考资料),2002年1月,第129页。

③ 北京师范大学国际与比较教育研究所丁邦平博士论文:《国际科学教育理论研究》,北京师范大学研究生院,1999年5月,第83页。也可参见[美]莱斯利·P·斯特弗、杰里·盖尔主编,高文等译:《教育中的建构主义》,华东师范大学出版社2002年版中的有关内容。



这张单子可以罗列得很长很长！不难看出，建构问题已成为我们这个时代科学课程研究的重要主题之一。那么，什么是建构？建构的确切含义是什么？建构包括哪些理论种类或流派？科学课程是不是建构的？如果它是建构的，它是如何被建构的？它为什么是被建构的？探讨科学课程的建构问题对于我们的科学课程研究、科学教育研究、教育研究乃至整个教育事业都有哪些重要的理论价值和社会意义呢？如果我们认识清楚了这一问题，对于我们的科学课程改革、科学教育改革以及教育改革等都有哪些助益呢？如果我们忽视了这一问题，对于我们的科学课程改革、科学教育研究、教育研究以及由此而涉及到的教育目的的实现、公民素质的提高、人的发展、社会进步等等，都有哪些消极的影响呢？

所以，探讨或研究科学课程的建构问题，将成为本书的中心问题。本书所有的理论探讨和案例分析都将始终围绕着这一中心问题而展开。我们怀着真挚的感情、求索的精神、严谨的态度来探索这一问题以及相关的理论和实践问题，我们相信对科学课程建构问题的研究，必将富有深刻的理论意义和重要的现实意义！