

<<现代教育思维的转向>>

图书基本信息

书名：<<现代教育思维的转向>>

13位ISBN编号：9787209046039

10位ISBN编号：7209046038

出版时间：2008-10

出版时间：山东人民出版社

作者：张香兰

页数：184

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：<http://www.tushu007.com>

<<现代教育思维的转向>>

前言

本书是张香兰在其博士论文的基础上稍事修改而出版的。

现代教育无疑在扩大教育规模、提高教育效率等方面对现代社会的发展已经起到过并且正在起着巨大的促进作用。

同时，它在诸多方面也受到人们的责难和批评，对现代教育的审视可以说是一个仁者见仁，智者见智的老话题。

从上个世纪开始，在教育理论研究领域，就有许多研究者从不同角度对现代教育进行了深刻的反思和批判，取得了一些较有价值的研究成果。

但如何通过教育的具体表象，揭示出现代教育弊端的根源，进而挖掘出影响教育改革的关键因素，就必须另辟蹊径。

本书作者以考察影响教育改革成败的根源性因素为突破口进行了艰苦的理论探索。

她发现，若要从根本上解决现代教育的一系列病症问题，就必须从教育的思维方式上进行革新性的转变，并要考察如何在新的思维方式中，建构一种新的教育理论框架。

作者在这方面作出的努力和尝试，表现出其作为一个教育理论研究者所应该具有的一定的理论勇气和独特的批判眼光。

本书以影响教育改革的“阿基米德点”——教育的思维方式为切入点，在全面审视现代教育“科学化”特征的基础上，指出现代教育即是实体思维方式下的教育，提出“变革现代教育也即变革实体思维”的命题。

进而，将过程哲学作为新的哲学基础，运用过程思维，对教育的基本理论问题进行了重新探索，对教育存在、教育目的、教育的内涵、教育过程等诸因素都给出了“过程”式的阐释，为我们描绘了一幅“过程”视野中的教育图景。

作者在对现代教育的批判和对过程教育理论的建构上，有着可取的观点、立场和思维方式。

<<现代教育思维的转向>>

内容概要

《现代教育思维的转向：从实体到过程》以影响教育改革的“阿基米德点”——教育的思维方式为切入点，在全面审视现代教育“科学化”特征的基础上，指出现代教育即是实体思维方式下的教育，提出“变革现代教育也即变革实体思维”的命题。

《现代教育思维的转向：从实体到过程》适合从事相关研究工作的人员参考阅读。

<<现代教育思维的转向>>

作者简介

张香兰，1969年生，山东金乡人，教育学博士。
学士、硕士、博士阶段就读于山东师范大学，现任鲁东大学心理与教育学院副教授。
主要从事教育学原理、道德教育理论与实践等领域的研究和教学，在《课程·教材·教法》、《中国教育学刊》、《高等教育研究》等刊物上发表专业学术论文二十余篇。
已主持完成山东省社会科学规划办重点项目和山东省教育科学规划办重点项目各一项，现主持国家自然科学基金“十一五”规划教育学青年课题一项。
曾获山东省高校人文社科奖二等奖、山东省优秀博士论文奖等奖项。

<<现代教育思维的转向>>

书籍目录

序言导论 现代教育改革是教育思维方式的变革一、问题的提出-二、从实体思维到过程思维：现代教育思维方式的转向三、过程视野中的教育图景第一章 实体思维中的现代教育图景——科学化一、何谓实体与实体思维（一）实体（二）实体思维二、实体思维促成的现代科学概念系统（一）“简单位置”概念（二）实体与属性的范畴（三）物性世界观（四）机械论世界观三、现代教育的科学化图景之一——教育思想史的考察（一）教育科学品性的发端（二）教育科学地位的确立（三）教育科学品性的极度张扬四、现代教育的科学化图景之二——教育形态学的考察（一）现代教育中的“唯物”倾向（二）现代教育中的秩序法则（三）现代教育中的机械论第二章 过程思想：超越现代教育的一个理论选择一、“过程”理解：怀特海的过程思想分析（一）过程原理（二）创造性原理（三）关系原理（四）过程哲学的有机体思想二、从现代实体论走向过程思想（一）从现代世界观到过程世界观（二）从现代实体人学观到过程人学观（三）从现代知识论到过程知识论三、过程世界观：教育可选择的一个思想背景（一）过程哲学与中国传统哲学（二）过程世界观：教育的一个新选择第三章 过程思维中的教育存在论一、重新思考教育存在二、过程思想与教育存在的合理性（一）教育的工具性是其存在的基础（二）教育或学习是人类的本性需要（三）教育自身也是其存在的根据三、过程思维中的教育存在样态（一）教育以“过程”形态存在（二）教育以关系形态存在第四章 过程思维中的“教育”诠释一、过程视野中的教育之义（一）教育不可定义（二）过程视野中教育的理解二、教育特性的“过程”式阐释（一）教育的创造性和生成性（二）教育的不确定性和尝试性（三）教育的情境性和经验性（四）教育的复杂性和开放性（五）教育的有机统一性和多样性第五章 过程思维中的教育目的论一、实体教育目的论的谬误二、过程视域中的教育目的取向：超越知识，生成智慧（一）知识与智慧（二）追求智慧是人类的本性（三）从智慧降格为知识成为西方教育目的论的传统（四）回归本真的教育目的：超越知识，生成智慧第六章 过程思维中的教育过程一、智慧与生成（一）个体智慧生成的原理（二）平衡：教育生成智慧的唯一选择二、学生的学习过程与教育节奏（一）合生与经验的生成：学生的学习过程（二）怀特海的教育节奏观三、自由与纪律的平衡（一）过程哲学的自由观（二）自由与限制的平衡四、主体与客体的同一（一）教育中的主体与客体（二）教育中主体与客体的同第七章 过程思维中的课程观一、课程的价值取向：创造性和谐二、从实体课程观到过程课程观（一）现代实体课程观（二）过程哲学观照下的课程观三、过程视野中课程设计的思维方式（一）突出课程的过程思维，保持教育的活力，以问题而非以知识为基础设计课程（二）凸显课程的关系思维，超越学科限制，以生活为主题整体架构课程（三）强调具体思维，克服课程评价中“具体性误置的谬误”，转变课程设计主体结束语 走向教育新思维一、过程性思维：教育思维的基本趋向二、关系性思维：教育思维的必然选择主要参考文献后记

<<现代教育思维的转向>>

章节摘录

二、实体思维促成的现代科学概念系统 依照西方哲学家梯利的解释，所谓科学“就是对现象进行分析，归纳和解释。

” 梯利对科学的理解是从科学思想和方法的角度进行的。

影响近现代各学科发展的恰恰是科学思想和方法。

科学思想和方法产生的形而上学基础是实体思维。

从过程思维视域来看，在实体思维中产生的科学思想和方法主要包括“简单位置”概念、实体和属性的范畴以及物性世界观和机械论世界观。

（一）“简单位置”概念 实体思维使人们相信宇宙中存在的一切东西都是独立自足的，不依赖于其他存在物，也就是说，它在宇宙中具有某种边界，存在于某个时——空之中，它的位置就在它本身所在的地方，它存在于一个肯定的有限区域中和一段肯定的有限时间里，完全不涉及该存在物跟其他空间区域及其他时间延续的关系。

这就是怀特海所谓“简单位置”概念。

怀特海对“简单位置”的解释是“质料的一个主要的特性和许多次要特性”。

当把简单位置视为质料的一个主要特性时，这里的质料与空间和时间具有同样的关系。

质料与空间和时间具有同样的关系是指质料在时间中可以说“在这一点”，在空间中也同样可以说“在这一点”，在时——空中还可以说“在这一点”，它们的意义完全是肯定的，不需要其他区域加以说明。

过程哲学认为这种“简单位置”的思维方式，割裂了存在物与其他存在物之间的内在关联性，头脑敏锐的科学家依靠推理和演绎可以发现存在物的确定事实及它们之间外部和偶然的联系，却忽略了存在物之间隐蔽的内在联系，我们的经验告诉我们，自然界中没有任何一个东西具有“简单位置”这种特性。

“简单位置”的概念划定了一个认识区域或边界，使人的思想可以集中在限界和关系都很明确而又肯定的事物上，这样思想者很容易就能通过逻辑推理演绎出现事实有各种关系的结论来，如果这种演绎没有脱离经验的话，就会得到科学真理，这样思想家就会坚持认为这一套抽象思想方法在认识自然界时是绝对有效的，他们因此也就被束缚在其中。

当我们把全部精力集中在抽象概念上时，不论这些概念的基础如何好，由于这种思想方法本身的局限，我们就会把现实中别的东西（尤其是隐蔽的东西）给抽绎掉。

如果恰巧被抽绎掉的东西又是经验中重要的东西，这时，简单位置的方法就会失去效力。

（二）实体与属性的范畴 在过程哲学的视野中，实体思维不仅形成“简单位置”的概念系统，而且形成一个固定的实体与属性的范畴。

这种思维使我们相信某个实体必定具有某些属性，而且这些属性是有等级的，洛克认为质量是实体的第一属性，也是实体的基本属性，心灵对自然界的感知是第二属性。

这样“简单位置”的概念与实体和属性的范畴就成为人们思考事物的一般方式，甚至成为人们日常生活中无法离开的思维方式。

它们所形成的概念系统对科学研究的组织所起的作用更是不可低估。

这个概念系统统治和控制了之后的科学研究的组织，事实上直至今天它仍然占据统治地位。

但是这种概念是不可信的，因为它由高度抽象的概念构成。

只有我们在把抽象的概念误认为具体实在时，才会产生这样的谬论，这就是怀特海谓之的“具体性误置的谬误”（The Fallacy of Mis-placed Concreteness），即以抽象的概念或理论去解释具体的事情或将抽象的概念当做具体的事实。

“具体性误置的谬误”是怀特海在论述科学与哲学的关系时所使用的一个概念，依照台湾学者杨士毅先生的解释即是：（1）以抽象的概念或理论去解释具体的事情，或以更抽象地去解释更具体的；（2）把抽象的概念看做是具体的真实。

怀特海起初使用这个概念意在揭示自然科学的弊端，他认为自然科学用高度抽象的理论去解释世界，实际上不是对自然世界全面客观的认识。

<<现代教育思维的转向>>

所谓“具体”，是指由人们直接经验到的事实，无需思考；具体事实是整体性的，不是分割、孤立的。

而“抽象”是超越于现实事物的特殊存在，但又不是脱离开实际事物的存在，它仍存在于具体之中。抽象与具体不可分割，但又不能等同。

科学理论包含了抽象的概念和概括的理论系统，这些理论是整体、真实的自然世界的一部分，内存于整体具体的真实之中，但不能涵盖全部自然。

自然世界是丰富的、具体的，自然科学却用抽象的符号和公式代替丰富具体的真实，在解释世界时遗漏大量具体事实，因此用科学理论解释世界，就是用抽象解释具体，不可能会对自然有客观全面的认识。

这就是“具体性误置的谬误”。

但我们如果只满足于在这种概念下观察自然，我们的思想能具体到什么程度呢？

在怀特海看来，这种抽象只是提供了实际事物的简化状态，抛却了大量具体细节，只留下高度抽象的部分。

“当我们验证这些简化状态的基本要素时，就会发现它们只能作为精心推论的和高度抽象的逻辑结构才能存在。

当然，从个体心理来看，我们只要粗略地把看来无关紧要的细节抛开不谈就能得到这些观念。

但当我们试图为这种抛开细节的做法找得根据时，我们就会发现这样虽然留下了一些实有，正好与我们所讨论的实有符合，但它们都是高度抽象的。

”（三）物性世界观 从16世纪到19世纪以来，以物理学为核心的世界观成为全社会通行的一般思维方式，这就是物性世界观，它所关注的焦点即是从宇宙在自然法则的运动中了解宇宙的秩序。

人类必须了解并顺应、利用这些自然法则才能获得幸福。

这种观念构成了整个现代思想体系。

物性世界观使我们意识到我们生活于其中的整个宇宙是物质的宇宙。

这个物质宇宙可以通过科学原理来理解和预测。

物性世界观成为现代社会的基本文化状况，科学理性使人类能够征服自然，从中看到了人类自身在物质领域的全面胜利。

物性世界观不关心人类的命运和痛苦，物质强制的心灵处于沙漠之中。

自然科学的发展促进了物性世界观的形成，也强化了实体思想。

“从实验的或科学的研究成果出发，具有唯物倾向的形而上学家的结论是：存在的一切事物基本是物质的。

然而这是以科学数据为基础的形而上学的假设。

关于现实存在的理论，现在比以往更倾向于唯物主义，因为关于物质实在的科学取得了很大的进展，并提出了那种在统计上有更多可靠数据的理论。

”

<<现代教育思维的转向>>

编辑推荐

《现代教育思维的转向：从实体到过程》作者以考察影响教育改革成败的根源性因素为突破口进行了艰苦的理论探索。

<<现代教育思维的转向>>

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:<http://www.tushu007.com>