

从实体到过程：作业观的有机转向与实践机制

任 强，潘万露

摘要：传统作业观在课程实施中呈现明显的技能操练与知识积累倾向，其背后隐含着以局部替代整体、以预设遮蔽生成、以单一消解多元的实体主义思维。怀特海的过程哲学强调生成、经验与“泛价值和合”，为反思传统作业观中的实体主义倾向，洞悉作业的本质与价值，推动作业观从实体走向过程奠定了理论基石。有机作业观将作业视为融入整体课程经验的生成性事件，强调作业在智慧生成、创造涌现、经验共生与生命整全发展中的内在意义。践行有机作业观须促进传统作业观的范式转换，立足作业意涵的整体视域以推进项目化单元作业任务，布置弹性化作业以实现作业形态的多元呈现，依托跨学科知识交融以创设作业情境的共生场域，构建多元主体协同反馈体系以彰显作业评价的和合价值。

关键词：有机作业观；过程哲学；作业本质；作业价值

中图分类号：G423.04 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)06-0038-08

作业作为课程实施的关键环节，连接着教师的教与学生的学。作业观的演变反映了课程理念与知识观的时代变迁。受实体主义思维的影响，传统作业观注重知识巩固与技能训练，执着于对学生学习结果的终结性评价。虽然现代课程理念不断更新，但是当前的作业实践仍有明显的重复训练导向。这种导向在持续的作业压力情境中逐渐弱化了学生学习的意义感，削弱了作业与个体认知发展、经验重构之间的关联。^[1] 实体主义思维的逻辑预设往往窄化了传统作业观的视域，遮蔽了作业内在的整体性与生成性特质，作业的价值属性在具体实践中也逐渐变得模糊。对此，怀特海（Whitehead）的过程哲学强调生成、经验和联系，为超越传统作业观的实体主义倾向提供了理论基础。基于过程哲学思维，将作业厚植于

经验生成的连续过程，使作业在智慧生成、创造涌现及泛价值和合等方面释放出更为深远的育人意涵。借鉴过程哲学的思想，对传统作业观进行反思，厘清有机作业观的生成逻辑，勾勒作业观变革的思路，能够为作业整体性变革提供新的可能路径。

一、传统作业观的实体主义迷思

传统作业观中隐含的实体主义倾向，在一定程度上固化了作业的本质，影响了作业多元价值的彰显。实体主义思维以独立的固定实体为核心预设，强调事物的可分割性与静态本质，却遮蔽了事物生成的关系性与过程性特质。^[2] 在实体主义思维影响下，作业观往往会受到学者自身价值偏好与研究立场的限制，难以保障作业自身具有

基金项目：2022年度国家社会科学基金教育学一般项目“‘双减’政策下义务教育阶段学生作业变革策略研究”（BHA220131）。

作者简介：任强，湖州师范大学教育学院教授、博士生导师（湖州 313000）；潘万露，湖州师范大学教育学院硕士研究生（湖州 313000）。

的动态性和开放性。^{[3]128}对作业的理解,常局限于对标准答案的追求与预设结果的达成,并且这种固化视角也易忽视学生的个体认知差异,制约学生思维创新与自主探索的空间,削弱作业对学生创造潜能的激发作用。^{[3]130}在实体主义思维的影响下,作业的育人价值逐渐向知识传递倾斜,作业融合的多元价值日渐式微。因此,作业在培养学生的批判性思维、问题解决和创新能力方面成效不足,对学生自主学习、团队合作等关键素养的全面发展支撑力度有限。^[4]

(一)以局部替代整体:作业意涵的碎片化理解

实体主义强调,通过分析事物的构成要素来把握事物本质,传统作业观带有实体主义还原论倾向,对作业的理解呈现以局部属性替代整体意涵的认识趋向,更多偏向借助易于操作的视角来界定作业,缺少对作业内在结构与整体生成逻辑的系统审视。^{[5]88}传统作业观普遍认为,作业即课后练习、作业即知识巩固手段或作业即学习任务,往往从训练功能、工具属性或任务形态出发来界定作业意涵。这在一定程度上回应了教学实践中的操作需求,但往往将作业的整体性意涵定位于操作性层面,更多地依附作业的具体属性展开。这就使作业观的内在统一性在不同界定之间逐渐趋于瓦解,作业过程中知识与思维、文化、审美等多重意涵的联结受到限制。^{[3]128}

作业观的演变过程呈现由整体经验向局部属性逐步拆分的演进逻辑。作业在具体的界定中被分解为不同要素,各类作业观围绕这些要素分别建构其解释框架,并通过分类与命名加以固化。作业意涵的某一维度凸显出来并获得解释优先性,由此形成多种以局部属性为中心的作业理解方式。^{[5]46}传统作业观对作业的局部感知,削弱了其在课程体系中的整合作用,使其在联通课程目标、课程实施与课程评价方面的功能难以充分展开,也难以支持学生对知识的整体理解以及其高阶思维的发展。^[6]碎片化的作业意涵使作业更容易在实践中被界定为不同功能维度的组合,其作为贯通课程实施、联结经验生成与意义建构的整体性特征趋于隐匿。虽然各种作业观内部可以自洽,但是由于缺乏对作业整体结构的考量,作业意涵在不断被拆分与再界定的过程中呈现碎片

化的理解图景。

(二)以预设遮蔽生成:作业过程窄化为确定性验证

实体主义的哲学传统可以追溯到古希腊时期哲学家对世界本源的追问,这本质上是对确定性的寻求。亚里士多德(Aristotle)认为,实体是具有内在规定性与自足性的存在形态,同时,他对事物的认识倾向于对稳定本质与既定属性的优先把握。^[7]这种强调内在规定性的理解方式,隐含着以确定性预设取代事物生成过程的认知取向。传统作业观的形成在一定程度上延续了这一思维方式,将作业理解为对既定知识结论的检验与再现。^[8]作业设计依据预设目标展开,通过明确的任务指向与评价标准,在启动之前即设定结果预期,学生写作业的过程则沦为对既定结论的验证流程。学生在作业中的自主审议与动态调整空间受限,问题再探究与意义重构也难以展开,个体学习的主体参与感和责任意识也会随之削弱。

这种对确定性的过度执着,既体现在对知识的静态把握,也表现在对教育预期结果的过度依赖。“为了寻求绝对的确定性,人们往往把理论与实践、知识与行动分隔开来。”^[9]在作业的规范化进程中,作业的生成空间被压缩至对既定结论展开的操作程序和符号表征范围内,作业本身逐步被窄化为可预设的确定性验证,呈现以验证为中心的形态,致使教学实践中知识的单一供给与学生发展的多元需求之间呈现不平衡状态,无法有效回应学生个体发展的多元需求,难以促进学生的创造性发展和核心素养的提升^[10];作业内容围绕既定知识要点进行组织,任务路径趋于单一,评价方式以结果验证为中心展开,标准答案在此过程中获得优先解释,并成为主导作业实践的重要参照;作业活动由开放的探究情境转化为对既定结果的逐项检验,其展开方式表现为对既有知识结构的再确认。^[11]

(三)以单一消解多元:作业价值弱化为单维形态

作业承载着巩固知识以及促进个体认知发展、情感生成、意义建构、社会性成长等多元育人价值。笛卡尔(Descartes)的实体主义二元论视精神为不可分割的单一实体,这种观点容易导致人们对事物多元价值的割裂与单一化理

解。^[12]传统作业观中作业的价值结构呈现单一化的倾向,作业的教育价值被简化为服务学习成效的功能性环节,不同育人向度之间缺乏内在关联与整体统摄。^[13]在此过程中,情感体验、审美感知与社会性发展等关乎个体生命整全性的育人向度,在作业的设计与评价环节长期处于边缘地带,多以附属性内容的形式存在。这种对价值意义的分离化处理,使作业活动逐渐脱离教育过程的生成性,成为指向特定目标的、标准化的技术操作流程。

实体主义思维在对象确定性与功能界定性方面的偏执,在作业领域表现为对“达成度”与“即时有效性”等指标的过度依赖,导致作业在教育价值谱系中的位置趋于固化,更多的是承担起认知训练的单一功能。^[14]从教育价值的整体视域来看,作业价值取向的单向度呈现实质上是实体主义逻辑下对价值关系分割与固化的结果。传统作业观倾向于以并列、区隔甚至互斥的方式拆解作业的多元育人价值,使原本交织融合的育人向度被条目化地呈现,消解了作业在多元价值共生发展中的内在张力。受此认知惯性影响,作业实践中标准化的认知维度被持续强化,难以量化的价值意蕴与意义寻求则渐趋式微,随之而来的是过度的功能负载,使学生的作业经验结构趋于扁平,难以支撑个体思维发展的深层意义建构。^{[3]162}

二、从实体转向过程:有机作业观的生成逻辑

课程研究对经验生成与有机整体的持续观照,推动了课程观逐步从实体转向过程。在对传统课程观中实体主义反思和批判的基础上,整合新的课程理念形成了有机课程观。^[15]这一转向体现出对实体的超越及对过程的追寻,无疑为我们反思传统作业观中的实体主义倾向并澄明有机作业观提供了契机。过程哲学反对将世界理解为由固定实体构成的静态存在,主张现实由不断生成的“过程”与“事件”构成,强调关系性、生成性与创造性是基本的存在样态。^[16]以怀特海的过程哲学为理论基础构建有机作业观,旨在超越实体主义将作业预设为“静态知识标本”的理解方式,转而将其视为一种充满生命律动的学习进程。据此,作业可被理解为由学生主体、文化符

号与教育情境相互作用所形成的经验事件。有机作业观在本体论层面,将作业还原为面向智慧与创造的过程,强调在动态生成中唤醒主体的创造性,作业过程成为智慧涌现的源泉;有机作业观在价值论层面,将作业视为具有“和合属性”的意义场域,通过多维价值的经验共生,指向个体生命的整全发展,作业从单一的认知训练跃迁为促进主体自我超越的生命叙事。^[17]

(一) 作业本质:面向智慧与创造的过程实有

有机作业观从理论上解构了实体主义对知识与人的静态化预设,将作业理解为持续生成的经验过程。“‘摄入’是现实将宇宙中其他存在者纳入自身、与之发生内在关联并构成自身统一体的基本活动,是过程哲学中一切关联性与生成性的基础。”^{[18]193}过程哲学不仅强调客体的流变性,也注重主体的过程性,认为现实由不断流变的过程实有构成,任何具体存在都在经验“摄入”与回应中展开其生成轨迹。^{[18]226}“过程实有”是指在一个不断发展的过程中,每一个实际发生的个体事件或存在。这些事件并不是静态的实体,而是处于不断生成、变化和相互关系中的具体存在。通过这些生成性的实有,世界持续演变,整体的生成过程得以不断推进。

“过程实有”的形成依赖“摄入”这种相互联结的运行机制,“摄入”构成不同现实发生之间的关系纽带,使既往经验能够在新的生成活动中得到延续与转化。^[19]在这一视角下,作业就成为发生在特定情境中的经验事件,呈现为一种生成性的存在样态,其内在结构体现为学生主体与客观知识世界之间持续展开的“摄入”关系。有机作业观将作业理解为嵌入学习过程中的经验建构活动,学生在查阅资料、交流讨论与实践操作中不断摄取和整合信息,在与知识内容的持续互动中形成新的经验。智慧与创造的协同共振构成了作业教育意蕴的核心,智慧体现为学生在整合经验中逐渐形成的理解力与判断力,创造则表现为学生在问题解决与经验重组中的实践能力。^{[18]393}依托作业过程中的开放性经验要素,个体在作业过程中通过理解与回应来重组认知结构,实现从潜在可能向现实经验的跃迁。在作业的经验生成场域中,智慧表征为主体对既有课程经验的整合,创造则体现为个体在课程实施中对

经验的重构，二者在作业过程中相互交织，于价值坚守与未来开拓的张力之间，共同夯实有机作业观的根基。

首先，是智慧生成及其过程特征。智慧生成体现为个体在经验持续生成与整合过程中逐步形成的理解力与判断力。有机作业观将作业视为智慧生成的重要实践场域，每一项作业任务都蕴含着促使经验转化的学习“机缘”，作业过程为个体经验在特定情境中发生联结并通向新的意义结构提供契机。^[20]学生在完成作业的过程中，通过理解问题情境、调动既有知识经验并对学习结果进行反思，使分散的经验逐渐形成相互关联的意义网络，实现从知识占有到智慧生成的转变。作业作为经验生成与整合的事件，推动着学生由对知识内容的掌握逐步走向对知识关系的理解。基于这一视角，作业的本质可理解作为一种面向智慧与创造的“过程实有”，作业成为学生在具体学习情境中持续整合经验、形成理解并生成新意义的活动过程，其教育价值体现在推动个体经验结构的不断发展与创造性转化。

作业实践呈现连续展开的过程性特征，作业活动中的问题情境能调动学生既有经验，在问题情境中逐步促使学生加深对知识的理解。在作业过程中，学生通过对经验的回溯与前瞻，对既有认识进行调整与深化，使经验在循环往复的生成过程中获得新的意义。^[21]怀特海提出的“经验生成”概念揭示了这一动态过程，即个体在与环境持续互动的过程中，不断调动既有经验并创造新经验。面向智慧发展的作业设计应关注学生系统理解知识、整合学习经验并灵活运用知识解决问题的能力培养，使学生的零散经验逐步形成相对完整的知识结构。在此过程中，作业的旨向从符号练习向探究性学习活动转型，各环节都包含着学生对问题情境的理解与判断。

其次，是创造涌现及其生成逻辑。创造涌现表现在作业过程中表现为个体在重组经验关系、更新意义结构中形成的能力。教师通过设计兼具情境性和开放性的作业任务，引导学生在问题情境中调动已有知识经验，在比较、选择与整合中形成新的经验联结，使学生的创造性潜在在动态的经验生成中涌现。作业成为具有生成潜能的经验场域，学生在遵循知识内在逻辑的过程中，将既有

知识纳入新的关系结构，深化对知识的理解。^[22]创造性表现为经验整合形态的变化，这种变化超越知识内容的累积，实现意义生成空间的扩展。作业过程中的创造涌现是多样经验在关联与调适过程中形成整体意义的展开形态，作业过程中的经验生成在多重经验要素的关联、重组中形成既稳定又开放的意义结构。

作业任务依托具体问题情境唤起学生对多种经验要素的整合动机，使知识经验、情感体验与实践经验进入同一经验过程，在这一过程中，学生通过联系与比较，不断调整经验之间的关系，使原有理解在新的情境中获得重新组织。怀特海在论述经验生成时强调想象力的作用，认为想象力是经验联结的重要媒介，即个体通过联想与重组形成新的意义关联。^[23]⁹⁹在作业实践中，想象力使不同经验要素在新的关系网络中产生联系，从而推动学生理解方式的扩展。学生在作业过程中不断调整思维方式，拓展意义空间并推动经验更新。作业情境中问题的解答需保持开放性，学生在探索中形成解决路径，思维走向呈现多样化和不确定性。这种不确定性为意义生成提供条件，学生可能提出新的理解，发现新的角度或建立新的知识关联，逐步形成创造性思维。相较于再现预设的答案，学生在作业中得出的可能不成熟结论依然蕴含价值。这一深思熟虑的作业过程，正是个体经验生成的过程，即使结果有误，也有助于拓展学生的思维深度，发挥作业的独特价值。

（二）作业价值：生命整全与经验共生的泛价值和合

从学习经验的发展过程来看，作业的价值根植于个体在学习实践中动态生成、持续整合的经验意义，并且呈现生命整全与经验共生的和合取向。“和合”意指多种经验要素在差异共在与相互协调中形成的整体共生状态。^[3]¹⁵⁰过程哲学主张，经验通过相互关联获得意义，个体在与环境、他者及既有经验的互动中不断生成新的经验。作业由此成为多重经验要素相互协同的实践场域，使知识理解、情感体验和社会性参与共同融入经验过程。作业的价值具有综合性教育意蕴，作业成为个体对知识学习、情感体验与实践行动的联结。学生在完成作业的过程中，持续生

成新的经验,推动个体生命的整全发展。因此,随着作业中经验的生成,学习活动逐渐指向个体生命的整全,这就为学生在认知、情感与行动层面的协调发展提供了支点,也为教师把握整全育人的教育旨趣保留了开放空间。

其一,作业价值的生命整全指向。作业的价值体现其在对个体生命发展的整体观照。有机作业观主张作业具有泛价值和合属性,这一属性强调作业价值的多维性、内在关联性与动态生成性。作业的不同价值向度,包括认知发展、情感体验、意义建构与社会性成长,在具体情境中通过经验活动得以整合与转化,最终形成指向个体生命整全发展的有机统一体,这也意味着生命潜能的充分激发及生命结构的整体健全。^[24]由此,作业体现出多重价值的融合,这些价值在学习经验中相互关联、协同生成,呈现有机统一的特征。从过程哲学的视角看,生命被理解为不断生成的有机整体,个体始终在与环境的持续互动中形成自身经验结构。将生命的经验历程割裂成孤立部分的理解方式,容易遮蔽生命整体发展的真实形态。基于此,作业的核心目标不仅在于促进学生的学业成就,还在于推动学生作为“完整的现实实有”的自我超越,这一目标要求作业不应仅限于对学生理性思维的训练,还应回归到个体具身化的生命体验。^[25]

为推动作业价值由“应试检测”向“生命成长”跃迁,有机作业观主张通过富有温度的、能够联结学生生活世界的作业任务,推动学生在作业实践中重新建立知识、情感、身体经验与现实世界之间的内在联系。当作业能够引发学生的情感体验并激发持续的意志投入时,作业便可能在一定程度上体现出促进生命整全发展的教育价值。作业价值的整全指向还具有重要的社会意义,学生通过具有探究性和社会责任感的作业任务,建立个体与他者、与世界之间的深层联系,使作业的意义从“个人学业的负担”转化为“公共意识的追求”。由此,作业超越知识与能力的检验,成为助力学生整全发展的动力,守护个体成长的独特性,指引学生在生命进程中确立与自然万物和合共生的生命信仰。

其二,作业价值的经验共生样态。过程哲学以“关系性存在”理解世界,认为现实由相互关

联的经验事件所构成,各要素在彼此联系中获得意义,这种由多种经验要素在关联互动中形成的整体性状态,被视为一种关系性共生。^{[26]160}作业的多元价值超越知识巩固或技能训练,涉及认知、情感、意志和实践等多个生命维度的深度交融。作为一种不可分割的经验共生进程,作业成为经验交汇的枢纽,促进不同学习场域和生活情境中的价值元素相互渗透,形成相互协调的有机结构。在作业任务中,抽象理性认知与具体行动体验交织,推动个体达成深层次的经验统合。^{[26]150}据此,作业的教育价值在于重塑学生的经验结构,将学习行为从符号积累转化为具有生命意义的整体生成。^[27]

作业在经验的动态生成演进中超越了对标准达成的偏执,构筑起一个多元价值彼此交融的实践场域。学生对学习经验和学习规律的理解,往往生成于具有一定挑战性的作业情境中。在多重关系的持续互动中,原本相对孤立的知识要素逐渐获得联结,学习过程也由单一的知识操练转向更为综合的经验建构。有机作业观通过强调多元价值的内在整合,逐步推动作业从单一的课后练习转向有机的综合育人方式。作业在促进学生知识理解与能力发展的同时,也为学生经验结构的不断扩展提供契机,从而在一定程度上为学生的整体发展奠定较为连贯的经验基础。

三、有机作业观的实践机制

过程哲学秉持现实生成、经验连续与泛价值和合的基本立场,这为反思传统作业观的实体主义困境提供了理论视域。从有机作业观出发,作业设计与实施须深度契合课程标准中关于核心素养、任务情境及学习进阶的要求。作业应成为激发学生思维进阶并培育其核心素养的重要途径。有机作业观主张对作业进行系统性反思与整体重构,将作业升华至与生命机体及文明经验深度合生的创造性历程。通过项目化单元设计、弹性化作业布置、跨学科作业融合以及多元主体协同反馈体系的建构,作业得以更深入地参与学生智慧生成、创造发展与生命整全成长的进程。^{[26]144}基于此,有机作业观的实践路向应着眼促进学生多维发展和经验转化,推动学生在动态学习过程中实现自我超越。

（一）立足作业意涵的整体视域，推进项目化单元作业任务

从作业意涵的整体性出发，反思实体主义语境下作业意涵的原子化倾向，需建构基于“关系”的作业设计逻辑。^{[18]88}教师需要将作业置于单元学习的系统结构中进行整体布局，推进项目化单元作业任务。项目化单元作业以单元主题为统领，通过深度连接作业任务、情境脉络与成果展示，使作业实践成为贯穿学生认知发展过程的有机组成部分。其核心旨趣在于通过推进长周期的任务序列，引导学生在资料检索、情境解构与问题审议中逐步建构思维体系。将作业设计纳入单元整体规划，能够消除任务之间的割裂状态，促进多元学习活动与时空尺度与内容维度上的有机衔接，进而提升学生在持续探究中对知识的掌握与运用能力。

作业内容须围绕核心问题加以组织，引导学生在不同情境中综合运用相关经验，通过比较、迁移与再理解，逐步形成稳定而开放的认知结构。^[28]项目化单元作业常依托任务链展开，围绕单元主题设置相互关联的学习环节，其中涉及问题提出、资料收集、合作探究与成果展示等。学生的作业过程需要超越预设结果，注重学习经历的完整性。教师在设计作业时还要为学生提供必要的学习支持，包括学习资源、探究提示等，帮助学生在自主探究中实现知识的内化。最终，通过作业的展示交流与回顾反思，引导学生整理、深化学习经验。总之，项目化单元作业任务的建构有助于增强作业过程的整体性，更好地实现有机作业的价值目标。

（二）布置弹性化作业，实现作业形态的多元呈现

消解传统作业的确定性验证对经验生成的遮蔽，关键在于激活作业的动态生成潜能，从而为学生创造性思维的涌现创设弹性空间。过程哲学强调，每个经验事件都具备向新潜能敞开的特质，那么，激活生成性就意味着要接纳作业中理解路径的差异性与开放性，使其从单纯的知识操练转向经验创生的动态场域。^{[23]67}有机作业观重视知识、实践与个体成长之间的动态关系，这有赖于作业布置中更具弹性的柔性机制与容错空间，使作业由对结果的静态校验转向对过程的整体建构。

作业形态的多元呈现应在弹性化取向下达成统合，并聚焦真实情境与核心问题，将作业重组为具有连续性的探究序列，使多样的作业形态在统一主题下协同展开。

在具体的实践中，教师应充分发挥弹性化作业布置对多元作业形态的统摄效能，助力个体在持续演进的作业情境中实现多维经验的交互生成。教师需要通过多样化的作业设计和弹性化的作业布置，助推学生在作业过程中的经验生成。有机作业观倡导的多元作业形态旨在满足学生在获取知识、发展能力、建构意义和培养社会责任感等方面的发展需求。首先是探究型作业，即学生通过完成问题驱动下的资料收集与研究报告，促进个体过程性认知模式的生成；其次是实践操作型作业，依托实验探究与情境模拟，此类作业能够强化知识运用与个体行动的内在联结；再次是表达型作业，利用创意写作和主题辩论，教师可以引导学生进行个人观点的自主诠释；最后是合作项目型作业，通过小组协作中的思想碰撞与融合，学生在协作完成复合作业任务的过程中不断提升自身的社会参与意识和责任担当。怀特海曾言，智慧的真谛在于掌握知识的方式，这意味着师生双方均需要接纳作业过程中的“分叉”或“意外”。^{[23]40}因此，弹性化作业布置主要以提供多样化的作业完成方式、结合基础任务与进阶任务为出发点，兼顾处于不同发展水平的学生的需求。综上所述，作业在开放语境中充分发挥媒介作用，成为学生与知识世界开展个性化对话的实践场域，并在作业实践中推动学生经验的拓展与能力素养的提升。

（三）依托跨学科知识交融，创设作业情境的共生场域

作业内蕴认知、审美、伦理等多元价值，故而创设多维共生的作业育人情境，实质上是建构一种全要素互涉的设计逻辑。这一设计逻辑有助于知识内化、自然关怀、伦理自觉与审美表达在情境脉络中产生共鸣，从而赋予作业更为深厚的人文底蕴。^[29]跨学科教学通过打破学科壁垒，尝试将具体问题置于生活实境，引导学生在具身实践中体悟知识间的内在关联，在真实情境中完成有效的意义建构和问题解决，最终促成学科知识的深层互渗。^[30]因此，各学科教师需明确跨学科

作业的设计目标,在教学计划中设计相应的任务模块,并通过设计富有挑战性且具有跨学科性质的作业以激发学生的系统性思维和创新性思维,培养学生综合运用多元知识解决实际问题的能力。不同学科的教师经过协作与沟通,加强各学科的作业目标与内容之间的互通互融,精心设计可综合运用多学科领域知识的作业任务。

在作业情境的共生场域中,设计跨学科作业需着力建构促进知识互渗的学习网络。应以课程标准与教材为依据,将学生的学习空间拓展至现实情境。教师通过跨学科主题引导学生从多角度理解和解决问题。在基于社会问题的跨学科作业中,学生可结合数学的统计分析、科学的实验研究、艺术的表达设计等,在综合性任务中完成从问题提出到设计解决方案的全过程。教师也可以通过创设小组合作、跨学科小组讨论、课堂辩论等作业情境,为学生创造多种形式的互动与合作机会,促进学生在实施作业过程中思想的碰撞,激发创造性思维并加强学科间的知识交融。

(四) 构建多元主体协同反馈体系,彰显作业评价的和合价值

过程哲学强调经验的连续性,认为现实由彼此关联的经验事件构成,价值的生成根植于关系之中,并在相互交融中实现多元价值的和合共生。作业评价也表现为由单一结果判定转向对学生学习过程的持续关注。作业评价的和合价值通过多元主体的经验共生在这一动态过程中逐步呈现,使教师、学生在与作业情境的互动中不断调适与共生。^[31]作业评价应超越以分数为中心的单一尺度,将知识理解、思维方式与情感体验纳入多维评价的关联之中,在多元主体的协商和参与中形成动态生成的评价取向,从而超越单一的分数排序,回归与个体经验的共生。

在实践层面,构建多元主体关系的协同反馈体系,是实现作业评价和合价值的重要路径。评价应由单向传递转变为多向互动,在教师引导、学生反思与同伴交流的过程中形成持续流动的反馈网络。以此方式动态呈现学生在任务推进中的经验积累,使评价嵌入学习过程之中并发挥其调节作用与生成功能。教育者得以借此透视学生在任务推进中的品质养成,成为多元主体关系网络中的参与者与调节者。教育者也可以引导学生共

同参与评价标准的制订,增强学生对学习过程的自我反思意识与自觉能动性。由此,各类作业构成了相互关联的有机生态循环,每一项作业实践都在为个体后续的经验生长赋能,使多元作业任务在反馈互动中获得内在贯通,推动知识理解与思维方式的协同生成,进而指向个体生命经验的整全发展。

参考文献:

- [1] 李学书. 从认识论到生存论: 中小学作业改革的新取向 [J]. 课程·教材·教法, 2013 (7): 31.
- [2] 罗嘉昌. 从物质实体到关系实在 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2012: 187.
- [3] 张晓瑜. 有机课程观研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2016.
- [4] 张济洲. 中小学作业观: 特点、问题与走向 [J]. 课程·教材·教法, 2013 (7): 29.
- [5] 怀特海. 思维方式 [M]. 刘放桐, 译. 北京: 商务印书馆, 2004.
- [6] 陈理宣. 论知识的整体性及其教育策略: 基于实践教育哲学的视角 [J]. 中国教育学刊, 2015 (12): 27.
- [7] 亚里士多德. 范畴篇解释篇 [M]. 方书春, 译. 北京: 商务印书馆, 2011: 16.
- [8] 谢翌, 杨志平. 大作业观: 主要内涵与实践路径 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (1): 13.
- [9] 杜威. 确定性的寻求: 关于知行关系的研究 [M]. 傅统先, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2019: 21.
- [10] 罗祖兵. 不确定性知识观及其教学意蕴 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2011 (5): 69.
- [11] 郭元祥. 论学习观的变革: 学习的边界、境界与层次 [J]. 教育研究与实验, 2018 (1): 3.
- [12] 笛卡尔. 第一哲学沉思集: 反驳和答辩 [M]. 庞景仁, 译. 北京: 商务印书馆, 2017: 83.
- [13] 魏善春, 李如密. 从“实体思维”到“事件思维”: 过程哲学视域中的教学生活图景 [J]. 教育研究, 2017 (6): 116.
- [14] 王月芬. 重构作业: 课程视域下的单元作业 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2021: 81.
- [15] 张晓瑜. 教师个人有机课程观的建构: 基于过程哲学视角的分析 [J]. 教育研究, 2016 (5): 117.
- [16] 怀特海. 观念的历险 [M]. 洪伟, 译. 上海: 上海译文出版社, 2013: 183.
- [17] 冯建军, 韩聪慧. 从“划一性教育”到“适合的教育”: 教育人性观的变革 [J]. 中国远程教育, 2025 (11): 32.

- [18] 杨富斌. 怀特海过程哲学研究 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2018.
- [19] 王洪席. 过程哲学思潮与课程变革研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2021: 80.
- [20] 怀特海. 过程与实在 [M]. 李步楼, 译. 北京: 商务印书馆, 2012: 57.
- [21] 李臣之, 孙薇. 发展主义作业观 [J]. 课程·教材·教法, 2013 (7): 19.
- [22] 叶波. 教学本质新探: 从“认识”到“理解” [J]. 课程·教材·教法, 2019 (5): 80.
- [23] 怀特海. 教育的目的 [M]. 徐汝舟, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2018.
- [24] 刘铁芳. 追寻生命的整全: 个体成人的教育哲学阐释 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2017: 5.
- [25] 王少奇, 吴明俊. 意义性知识学习的内生机制及其教学实现 [J]. 教育研究与实验, 2025 (5): 75.
- [26] 杨丽. 走出困境之希望: 有机教学理论 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2023.
- [27] 张良, 靳玉乐. 知识运用与素养生成: 探讨素养发展的知识路径 [J]. 教育学报, 2019 (5): 50.
- [28] 赵德成. 什么样的作业是好作业: 作业设计新理念 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (6): 50.
- [29] 刘铁芳. 教育: 个体成人的赋形: 从亚里士多德“四因说”看个体成人何以可能 [J]. 北京大学教育评论, 2025 (4): 60.
- [30] 赵恕敏, 左翠菊. 深度学习视域下的跨学科作业设计 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (10): 75.
- [31] 麻健, 石中英. 回到教育本身的教育评价: 来自道家思想的启示 [J]. 苏州大学学报 (教育科学版), 2023 (1): 86.

(责任编辑: 穆建亚)

From Entity to Process: Organic Shift and Practice Mechanism of the View of Homework

Ren Qiang, Pan Wanlu

Abstract: Traditional view of homework shows the tendency of skill practice and knowledge accumulation in curriculum implementation, which implies the ideology of replacing the whole with part, obscuring the generation with presupposition, and eliminating pluralism with the single. Whitehead's process philosophy emphasizes generation, experience, and pan-value harmony, laying a theoretical foundation for reflecting on the tendency of becoming entity in traditional view of homework, promoting the view from entity to process, and understanding the essence and value of homework. The organic view of homework regards homework as a generative event integrated into whole curriculum experience, emphasizing the inherent significance of homework in wisdom generation, creation emergence, experience symbiosis and the overall development of life. The practice mechanism of the organic view needs to facilitate the paradigm shift of the traditional view, promote project-based unit operation task based on the overall vision of the meaning of homework, carry out flexible homework arrangement to realize the diversified presentation of homework form, rely on interdisciplinary knowledge integration to create the symbiotic field of homework context, and construct a multi-subject collaborative feedback system to highlight the harmony value of homework evaluation.

Key words: organic view of homework; process philosophy; the essence of homework; the value of homework