

XINKECHENG GAIGE
JIUJING GEI WOMEN DAILAILE SHENME

“新课程改革”

究竟给我们带来了什么？

张荣伟 著

第一部全面总结反思“新课程改革”的力作
欲知明天课改怎么走
先知课改昨天、今天什么样

福建教育出版社

“新课程改革”

究竟给我们带来了什么？

张荣伟 著

序

新一轮基础教育课程改革已经进入了第八个年头。作为本次课程改革的直接参与者，我个人一直想对其作一个系统的理论梳理和反思。但是，由于诸多事务缠身，迟迟没有能够把这一设想付诸行动。

令人高兴的是，张荣伟博士以个人专著的形式回应了这些搁置已久的课改难题。尤其是七个阶段性、反思性问题的提出与解答，为我们系统地阐释了新课程改革的本体结构、认知框架和改进思路。具体而言，本书从政策、理论和实践三个维度探讨了课改的合法性、合理性与可行性，论题涉及课改的历史背景、核心思想、一线探索、实际成效、文化重构、评价机制、社会舆论等七个方面。整体上，这七大问题及其解答逻辑相辅相成，具有内在关联性，不仅勾勒了课改的全貌与发展轨迹，而且为其自身完善和未来路径选择提供了较为合理的依据。可以说，在目前公开发表的相关理论成果中，像这样清晰描绘和客观评价新课改的著作，尚不多见。

实践证明，要真正落实素质教育，需要各级行政部门自上而下强力推动，但更需要社会各界自下而上主动参与。只有真正明白了这一点，各类改革者才可能有意识地去寻求集体行动的逻辑。今天看来，课程改革的根本目的并不是要去实践和证明既定的实验方案和技术路线，而是要去传播新的课程理念、新的课程文化和新的教育行动方式。因此，新课程改革不应该仅仅满足于教科书的修订更新，更应该成为以唤醒课程意识和普及课程知识为主旨的教育启蒙运动。或者说，要真正贯彻新课程理念，目前整个教育界，包括一线教师、中小学校长、各级教育行政人员乃至许多教育理论工作者的课程视阈和教育思维，都亟待全方位地拓展和更新。好在，《“新课程改革”究竟给我们带来了什么？》一书恰恰具有激发理论兴趣和组织一系列课改话题的功能。相信，当您尝试着思考本书作者所设置和论

证的七大问题之后，会对我的评价有所认同。

国家基础教育课程改革专家工作组核心成员，教育部福建师范大学基础教育课程研究中心常务副主任、教授、博导 余文森

2008年7月

前言 “新课程改革”大视野

21 世纪之初的中国基础教育改革聚焦在课程领域。作为世界教育改革（思潮）的一个重要组成部分，“新课程改革”从 2001 年启动至今，已经走过了七年多的历程。^①七年来，一方面，一线教师在改革过程中习得了新的课程理念、创新了课堂教学，学生在体验新课程的过程中正在经历学习方式的变化，学校在拓展课程资源的过程中正在生成新的文化；另一方面，改革过程中也遭遇了多种形式的阻力，出现了一系列的理论困惑和实践难题。尤其是在关于“新课程改革”的合法性、合理性与可行性的认

① 作为一个操作性概念，“新课程改革”是对我国“新一轮基础教育课程改革”的简称，有时也被指认为“建国以来的第八次基础教育课程改革”。课程乃教育质量的核心所在，以提升教育水平为视角，“新课程改革”乃 21 世纪初我国基础教育领域中最重大的一个事件，它的正式开始以 2001 年 6 月 8 日教育部印发《基础教育课程改革纲要（试行）》（教基〔2001〕17 号）为显著标志，其根本目的在于构建符合素质教育所要求的“新的基础教育课程体系”（往往被简称为“新课程”）。需要考究的是，在日常话语中，很多人习惯于用“新课程”来指称“新一轮基础教育课程改革”（或其中的某一个环节、某一个侧面）。这种表达极不妥当。“新课程”与“新课程改革”绝对不能被用来指称同一个对象。比如，“新课程出了问题”与“新课程改革出了问题”这两句话所要表达的实际内容就存在着非常大的差异，尽管两者之间具有内在关联性。一般而言，与“新课程”相对应的是“旧课程”，即“旧的基础教育课程体系”，而“新课程改革”的根本目的则在于构建和推行“新课程”。或者说，“新一轮基础教育课程改革”的根本任务就是对“旧的基础教育课程体系”（用以指称“新课程改革”之前的基础教育课程体系，即所谓的“现行的基础教育课程体系”）进行改造，进而构建“新的基础教育课程体系”。研究表明，不对以上相关概念进行辨析和界定，关于“新课程改革”的各种讨论，必然出现逻辑混乱、盲人摸象和自说自话现象。

识中，褒贬不一，赞誉与批评并存，呈现出一派众声喧哗的“乱象”。^① 我们认为，导致如此迷茫、困顿、纷争局面的根本原因在于，理论界一直没有能够对“新课程改革”的历史轨迹进行客观描述，一直没有能够对一系列过程性问题进行全面的梳理、考证和归因，一直没有能够形成一个关于“新课程改革”的基本认知框架。已有的研究往往只涉及课程改革的某一点或某一层面，不够系统、深入和具体，视野不够开阔，论述逻辑不够严密。这一局面若不打破，必然继续影响社会各界尤其是教育行政部门和一线教师对于课程改革的认知，并进而影响到改革的发展方向和实际效果。

课程是教育思想和教育观念的集中体现，课程改革自然成为各种教育主张冲突尖锐的领域。因此，关于“新课程改革”的种种思考与评价，必须在一个整体的、历史的、长远的大视野中进行探讨。^② 教育部基础教育课程改革专家工作组组长钟启泉教授认为：“课程改革的必要性和紧迫性是有目共睹的，改革的大方向不容逆转。基础教育课程改革既是一种政府行为，更是一种专业行为，需要寻求整体推进课程改革的合理的、适度的步伐。”^③ 但是，作为一项系统工程，目前，就改革的实际状况而言，如何构建一个民主、开放、科学的课程改革实施方案，如何有条不紊地组织、完善并扎扎实实地推进实验，已成为决定改革成败的关键问题。正如王策三教授所言：“我国的课程改革正面临严峻的挑战。重要而迫切的任务，就是在具体分析，分清是非功过、廓清全面真实面貌的基础上，认真总结经验教训，发扬成绩，克服缺点，保护和进一步发展课程改革的积极成果。要很好地完成这一任务，需要从多层面着力，包括政策层面、理论

① 总体看来，“新课程改革”所采取的是一种自上而下的行政模式，很多工作准备不够充分，配套措施、培训、资金等方面也没有能够及时跟上，加上这一轮课程改革又在多个领域、多个侧面触及一系列基础教育的深层次问题，因而在实施过程中出现了一系列的困惑和难题，以致多级行政管理部门、校长、教师、学生家长以及一些教育专家等，都对当前推行课程改革的基础、条件和环境等表达了自己的不满。

② 一般情况下，广义的课程往往指学校为实现一定的教育目标而选择和组织的全部教育内容及其进程；狭义的课程则指某一门课程，即教学科目，简称学科或科目。广义的课程可以从三个维度来理解：一是总体的课程规划，即课程设计、课程设置；二是分学科的课程标准，即传统意义上的“教学大纲”；三是课程内容，即各学科的教材及教学活动。

③ 钟启泉. 中国课程改革：挑战与反思 [J]. 比较教育研究, 2005 (12).

层面和实践层面等等。”^①正是基于如此认识,笔者设定了“追问‘新课程改革’”这一课题,试图对本次课程改革的历史脉络、成败得失与基本路向作总体性的探讨。具体而言,本课题涉及新一轮课程改革的历史背景、核心思想、一线探索、实际成效、文化重构、评价机制、社会舆论等七个问题。这七个问题及其解答逻辑相辅相成,具有内在关联性,不仅直接构成“新课程改革”的本体结构和认知框架,而且可以比较宏观地呈现其推进策略和改进思路。进一步来说,本书在澄清“新课程改革”相关理论误区与实践偏差的同时,主要目的在于从政策、理论和实践三个层面阐释其合法性、合理性与可行性问题,为改革向纵深方向发展确立较为可靠的时空坐标并提供可资参照的实践路径。

本课题有两大假设:

“新课程改革”究竟进展如何?实际问题究竟有哪些?或者说,“新课程改革”究竟给我们带来了什么?目前已经引起了社会各界的普遍关心。在问题解答的过程中,有两条设定贯穿始终:

1. “新课程改革”是我国21世纪初教育发展战略中的一项重大举措,是大力推进素质教育的一个“阿基米德点”。

2. “新课程改革”有得也有失,需要大力推进但更需要不断修正和完善;“新的基础教育课程体系”(日常话语中被简称为“新课程”)一直处于构建之中,“新课程改革”永远在路上。

本课题有三项目标:

加强对“新课程改革”的理论与实践研究,不仅有利于提升我国的课程理论水平,而且可以及时发现和解决课程实施中出现的各种问题,以便有的放矢,保证科学、有序、高效地推进基础教育课程改革。

1. 通过对重大会议、相关政策文件的确认、解读与评析,论证“新课程改革”的合法性(包括“合乎教育规律的合法性”与“合乎政治权力的合法性”两个方面)。

2. 通过对《基础教育课程改革纲要(试行)》、各学科课程标准、义务教育阶段和普通高中阶段课程实验方案的解读与评析,论证“新课程改革”的合理性。

3. 通过对“教师的习得与创新”、“学生的体验与发展”、“学校的开

^① 王策三. 关于课程改革“方向”的争议 [J]. 教育学报, 2006 (2).

放与转型”、“高考的顺应与调控”、“社会的赞誉与批评”进行检讨，论证“新课程改革”的可行性。

本课题探讨七个重大问题。

从历史进程上来看，我国政府投入了大量的人力物力用于课程实验方案的设计与开发，整体方案设计是比较细致而全面的。但相比之下，对课程实施的进展状况却不够重视，投入的力度相对薄弱，这无疑会影响“新课程改革”的各项预定目标。在笔者看来，要让更多的人真正了解、关心和参与到改革中来，要真正明明白白地推进课程改革，必须对以下七个关键性问题进行深入而细致的探讨：

1. 政府的选择与推动：“新课程改革”的历史背景

中国是一个政府主导型国家，课程体制具有显著的中央集权性质。作为一种行政模式的教育改革，在具体实施的过程中，“新课程改革”一直离不开各级政府部门的广泛参与和积极推动。其中，各级政策文件包括各类实施方案的贯彻与落实具有举足轻重的作用，而“两个决定”与“一个纲要”，即《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》（中发〔1999〕9号）、《国务院关于基础教育改革与发展的决定》（国发〔2001〕21号）、《基础教育课程改革纲要（试行）》（教基〔2001〕17号）无疑是政府选择与推动“新课程改革”的重要标志，属于新时期基础教育课程改革的统领性文件。不仅如此，“新课程改革”具有其特定的时代背景和历史脉络。遗憾的是，理论界至今依然没有能够从课程文本尤其是政策文本的视角来厘清“新课程改革”的时空坐标。

2. 专家的策划与引领：“新课程改革”的核心思想

“新课程改革”特别重视吸纳国内外的最新课程思想，特别重视发挥高校和科研机构的策划与引领作用，特别重视课程研究的专业（家）队伍建设。最明显的举措就是，恢复重建了“教育部基础教育课程教材发展中心”，组建了“基础教育课程改革专家工作组”，在全国各地逐步设立了18个“教育部基础教育课程研究中心”。同时，地方各级政府和教育主管部门也相继成立了基础教育课程改革的专门机构。这为专家走到改革的前台尤其是为专家的教育思想走向实践和影响实践提供了良好的组织保障。在组成课程改革共同体的各类成员中，专家群体扮演着极其重要的角色。专家的作用不仅仅在于诠释政策、文件和相关行动方案，更重要的是能够走在决策的前面，针对教育的现实和未来而进行超前研究。纵览“新课程

改革”的发展历程，从“酝酿准备”到“试点实验”，从“全面推广”到“总结反思”，每一阶段都离不开各类专家的策划与引领。如果说政策考察的目的在于阐释“新课程改革”合乎政治权力的合法性的话，确认不同的专家身份及其理论主张的目的则在于对“新课程改革”合乎教育规律的合法性进行反思、检讨和辩护。

3. 教师的习得与创新：“新课程改革”的一线探索

以提高质量为视角，教育改革的关键在于课程，课程改革的关键在于课堂教学，课堂教学改革的关键在于教师专业发展。一般认为，由各级政府行政推动、由专家学者提供专业支持、由一线教师贯彻执行，是组织与实施“新课程改革”的基本模式。但是，必须确立和验证的另一种认识是：由改革纲要→课程标准→学校教材→课堂教学，有失误和落差，也有创新、丰富和发展。对于一线教师而言，一方面，通过“三大培训”（通识培训、课标培训、教材培训）习得了新的课程理念，另一方面，又通过校本教研和课堂教学对“新课程改革”进行了修正、补充和完善。

4. 学生的体验与发展：“新课程改革”的实际成效

一般认为，新教材（“一标多本”）、新课堂、新的教学方式（合作、自主、探究）、综合实践活动课程以及发展（过程）性评价等，是“新课程改革”藉以促进学生全面发展的保障性条件。但是，由理想的课程（头脑之中）→规划的课程（文本形式）→解读的课程（教师认知）→实践的课程（师生交往）→体验的课程（学生感受），是一个复杂多变的动态过程，其间的落差或大或小，而真正影响这一通路绩效的关键因素则是教师的专业水平和课程实施的不同取向。

5. 学校的开放与转型：“新课程改革”的文化重构

文化变革是当代基础教育改革的本质特征。相应地，学校开放与转型的过程便成为重新理解教育本质、重新认识学校职能的文化重建过程。21世纪之初，究竟应该如何设计和实施新的教育（实验）改革方案？这是大力推进素质教育所必须思考的基本问题。总体而言，以生活为视角来重新建构学校文化乃“新课程改革”的基本思路。七年多来，无论是在校本教研制度、教育科研文化还是课程哲学重构方面，“新课程改革”都做出了积极探索。目前看来，以打造“学习共同体”（community of learning）作为核心理念，建设“学习化的社区大家庭”，已经成为新世纪基础学校发展的一种理想选择。因为，这种学校发展模式不仅兼顾了学生、父母、

教师、理论专家等多元教育主体的利益需求，且能够满足国家以及不同社会团体（组织）参与办学的实际愿望。

6. 高考的顺应与调控：“新课程改革”的评价机制

怎么教怎么考，高考跟着课程走，由“新课程”到“新高考”是高考改革的一种思路。相反，怎么考怎么教，课程跟着高考走，由“新高考”到“新课程”也高考改革的一种思路。目前，在课程改革已经先行一步的情况下，高考改革只能选择“顺应”与“调控”两结合的办法展开。因此，一方面，“新课程改革”呼唤高考改革，高考必须顺应新课程，作出必要调整，才能维护课程改革并巩固其前期成果；另一方面，高考又必须充分发挥自身的指挥棒功能，对“新课程改革”进行积极调控，在肯定成绩的同时校正不足，改进实施策略，从而不断完善课程体系，引领基础教育朝着素质教育方向迈进。这里，无论顺应还是调控，判断高考改革成败的根本尺度在于是否与课程改革的理念相吻合，是否真正有利于贯彻和落实素质教育的基本精神。

7. 社会的赞誉与批评：“新课程改革”的基本路向

由国家政府选择与推动的大规模教育改革，必然自上而下牵动多重权力和多重利益的重新分配，必然引发教育系统内部以及外部各层面的广泛回应。关于“新课程改革”，目前，无论是理论层面还是实践领域，无论是现实生活还是虚拟的网络世界，随时可以听到各种负面的、消极的声音，其中不乏对于改革的困惑、抱怨、指责、批评甚至颠覆性意见。但是，如同政治、经济等各种改革一样，教育改革不仅需要理想和激情，更需要耐心和理性。或者说，由教育理想、教育激情走向教育实践的理性和自觉，乃是保证教育改革有效性的基本逻辑。就“新课程改革”的发生过程来看，有“导演”和“演员”，也有“观众”和“裁判”。那么，直面改革，或“怀旧保守”，或“狂热激进”，或信奉“中庸之道”而选择第三条路线，究竟谁是谁非、谁对谁错？不仅如此，当改革遭遇尴尬时，如何发挥新闻媒体的宣传作用来引导社会各界关心、讨论和支持课程改革？尤其值得关注的是，究竟怎样看待关于“轻视知识教育思潮”的理论争鸣？究竟怎样理解教育“回归生活世界”？究竟如何认识课程标准的重新修订？诸如此类的问题直接影响着“新课程改革”的矫正策略与路径选择。

由此可见，“新课程改革”是一个相当复杂的渐进过程，它的修正与完善，不仅需要大量的基础理论研究，还需要大量的实践性研究。本课题

由以上七大核心问题展开，追问“新课程改革”这一课题，深入考察了本次课程改革的实际进展状况，重点描述了教师和学生改革过程中的真实变化，深入透析了社会舆论对于深化改革的积极和消极影响。概括起来，本课题有三处创新：

1. 确证了“新课程改革”的时代背景和历史意义，揭示了“新课程改革”与素质教育的内在关联性，从学理上阐释政府选择与推动课程改革的根本动因。

2. 确证了“新课程改革”的核心思想和基本理论框架，从学理阐释了专家策划与引领“新课程改革”的内在逻辑。

3. 从教师、学生、学校、高考、社会等不同层面探讨了“新课程改革”的理论困惑与实践难题，为“新课程改革”发展方向的确认和现实道路的选择提供了更为开阔的理论视野和更为可靠的方法论依据。

当然，无论是在理论界还是在实践界，“新课程改革”目前已经不再是一个新鲜话题。七年多来，具有不同旨趣的异质观点“你方唱罢我登场”，公开发表或出版的相关成果已经堆积如山。不能说已有的研究没有取得显著成就，但不容否认的事实是，在相当热闹的讨论过程中，各类话语交叉重叠，许多问题已经被搅浑了水，许多讨论已经被和成了“一锅粥”。一句话，“新课程改革”的图谱已经混乱不清。正因为如此，一方面亟须超越浮面的表象对“新课程改革”进行一种发生学式的逻辑梳理，另一方面又亟须打破单一线索的时间流程而对其进行全方位的历史写真，作一种立体式的多维结构剖析。否则，后续的讨论可能依然趋于简单和模糊，不可能有什么深度。众所周知，问题的深度和高度决定着理论的深度和高度，“哥德巴赫猜想”因此而造就了一大批世界著名的数学家。追问“新课程改革”这一论题所要回答的一个核心问题就是：“新课程改革”究竟给我们带来了什么？这一追问在一定意义上设定了21世纪初我国基础教育改革的一个“哥氏级难题”，其猜想逻辑和具体解答必然涉及基础教育的方方面面。本书试图对“新课程改革”发展历程中的重大事件进行回顾和反思，以便从政策、理论和实践三个层面上把握其历史轨迹和发展方向。无疑，这个愿望是美好的，相信它的实现也具有其特定的历史意义。但是，要实现这个愿望却不是一件容易的事情，因为牵涉的问题太多，太复杂，加上笔者的研究能力和研究条件有限，相关问题的分析与探讨尚存在着一定的主观性和不周全性，期待读者发现其中不足之处并给予批评指正！

目录

Contents

绪论 问题与方法:教育改革的一般分析框架	(1)
第一节 关于教育的三个基本问题	(2)
一、谁是改革者:教育共同体的扩充与限制	(2)
二、改革为什么:教育目的作为基本尺度	(7)
三、如何实现改革:科学、政治与精神的融合	(9)
第二节 基础教育改革的三种主要模式	(14)
一、专家模式:理论批评与学派建构	(15)
二、行政模式:政策落实与教育规范	(17)
三、校本模式:理想激发与行动自觉	(17)
第一章 政府的选择与推动:“新课程改革”的历史背景	(19)
第一节 “新课程改革”的发生逻辑	(19)
一、素质教育:“一个挂在天边的月亮”	(20)
二、“现行基础教育课程体系”:谱系与意义	(21)
三、“新课程改革”的文本依据:政策与方案	(32)
第二节 “新课程改革”的目标、内容与推进策略	(37)
一、“新课程改革”的基本目标	(38)
二、“新课程改革”的主要内容	(39)
三、“新课程改革”的推进策略	(58)
第二章 专家的策划与引领:“新课程改革”的核心思想	(61)

第一节 谁是“新课程改革”的专家	(62)
一、“新课程改革”的专家组织机构	(62)
二、“新课程改革”过程中的专家作为	(67)
第二节 “新课程改革”的理论基础是什么	(70)
一、相关问题的提出及其论辩	(70)
二、“新课程改革”的人性论基础	(73)
三、“新课程改革”的知识论基础	(92)
第三章 教师的习得与创新:“新课程改革”的一线探索	(113)
第一节 “三大培训”与“三大支柱”	(114)
一、通识培训·课标培训·教材培训	(114)
二、专家引领·同伴互助·自我反思	(122)
第二节 “三级课程”与“三个转变”	(125)
一、国家课程·地方课程·校本课程	(125)
二、自主学习·合作学习·探究学习	(126)
第四章 学生的体验与发展:“新课程改革”的实际成效	(129)
第一节 由新教材、新课堂到综合实践活动	(130)
一、新教材	(131)
二、新课堂	(134)
三、综合实践活动	(138)
第二节 由新选择、新评价到新考试	(142)
一、新选择	(142)
二、新评价	(145)
三、新考试	(148)
第五章 学校的开放与转型:“新课程改革”的文化重构	(155)
第一节 学校发展的主导力量与可行路径	(156)
一、从“教师发展”、“学校转型”到“文化重建”	(156)
二、从“专家引领”、“政府推动”到“学校自主”	(161)
三、“到中小学去研究教育”:教育科研文化新态势	(164)
第二节 学校究竟应该是一个什么样的地方	(169)
一、“回归生活世界”的课程论意蕴	(170)
二、杜威、陶行知教育思想的当代启示	(176)
三、基础学校:一个学习化的社区大家庭	(182)
第六章 高考的顺应与调控:“新课程改革”的评价机制	(189)

第一节 高考改革:从实践到理论	(189)
一、高考改革大事记:1977 年~2008 年	(190)
二、高考改革:基本理论与现实困境	(196)
第二节 没有高考改革,就没有课程改革	(201)
一、先行课改省(区)高考方案新变化	(201)
二、“新课程改革”背景下的高考大趋势	(208)
第七章 社会的赞誉与批评:“新课程改革”的基本路向	(210)
第一节 不同的声音,共同的追求	(210)
一、“王、钟之争”:知识观的对立与冲突	(211)
二、“院士上书”:数学新课标的理论困境	(220)
第二节 教育改革并非只有一种选择	(225)
一、“一元性政策文件”与“多元性实验方案”	(226)
二、义务教育课程标准(实验稿)的调研与修订	(228)
结语 “新的基础教育课程体系”永远在路上	(231)
附录 “新课程改革”政策、文献举要	(234)
 主要参考文献	 (276)
 面与点的紧张	 (278)
——编后记	

绪论 问题与方法：教育改革的一般 分析框架

为了追求教育的理想和实现理想的教育，人们自然要对现行的教育实践进行批判和改革。可以说，教育发展的历史就是一部教育实验和教育改革的历史。但是，任何一项教育实验和教育改革的演进过程总是充满着一系列的理论困惑与实践难题，而且，时代不同，困惑与难题各异。随着我国教育改革实践的不断深入，尤其是随着基础教育课程改革的不断推进，探讨教育改革发生的原因与条件、分析教育改革实践的核心要素与基本结构、确立“谁来改革、改革什么、如何改革”这样一个理论分析框架，已经上升为世纪之初教育的重大课题。作为绪论，本部分将在阐释教育实践本质与规律的基础上，结合教育改革活动的方案设计、组织调控以及反馈总结等问题，对教育改革的主体与对象、原因与目的、手段与途径进行深刻的反思与批判，并在此基础上对基础教育改革的三种主要模式进行比较、分析和概括，以便为认识“新课程改革”确立一个视野开阔的分析框架。^①

^① 对教育改革这一对象的一般认识和价值判断，构成关于教育改革的一般分析框架——教育改观念。因为一种“框视”的存在，或者说，基于不同的教育改观念，人们自然会对“新课程改革”有不同的理解与评价。但是，随着对“新课程改革”认识的不深入，人们的教育改观念也得以丰富和发展。

第一节 关于教育的三个基本问题

作为人类实践活动的特殊形式,教育改革活动走向自觉的必要前提是明确改革主体(谁来改革)、改革目的(改革为什么)和改革方法(如何改革)。或者说,教育改革必须解答以下问题:是谁在发起和推动改革?发起和推动改革是为了谁?改革者发起改革的目的是什么,其理论假设和价值取向何在,又究竟期望得到何种结果?在推进改革或维护现状的对峙过程中,究竟谁是付出者,谁是受益者?这些问题是构建教育改革的理论框架的核心内容,而贯穿于这一系列议题的主线则是如何构建教育改革共同体进而最大可能地实现教育的真实效应。

一、谁是改革者:教育共同体的扩充与限制

教育改革实验主要体现为一个制度变迁和制度创新的渐进过程,它是教育变革的必要环节。但是,任何制度变迁和制度创新都是通过一定的主体来实施的,是否有变革意识和变革能力的主体,直接决定着教育变革发生的可能性和成功与否。事实证明,大多数的教育改革都具有整体性、长期性和复杂性的特征,总是需要教育理论工作者、教育实践工作者、教育决策者以及社会各界的广泛参与。因为改革总是会在一定程度上涉及国家的教育思想、教育方针、教育制度、教育投入、考试及选拔用人制度的调整与创新,总是会与师资、学生、家长乃至国家的政治、经济、文化发展等方面发生一定联系。

正因为教育改革是一项庞大的复杂系统工程,所以除了明确的改革目标、经过充分论证的理论假设之外,科学的行动策略,或者说,能否调动社会各界(教育系统内外)的积极性和主动性,是决定其成败的关键环节。目前,人们不得不承认,“每一个任务都是重要的,都需要专门的设备。单个人——他或许是教授、教师、管理者、心理学家、社会学家或任何领域的研究专家——能单枪匹马地完成所有这些任务的时代过去了。”^①

^① [美] 威廉·F·派纳等. 理解课程 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 120.

不仅如此，任何一项教育实验改革都会触及到很多人的利益。引导不同时空背景中的不同群体走出个人的、集团的狭小圈子，让理论群体、决策群体和实践群体真正地携起手来，真正地介入教育生活、关注教育生活，是一件非常不容易的事情。因为，当现存的模式受到质疑并发生变革时，传统的决策结构通常也受到挑战。“人们常把改革设想为结构性改革，但实际上很少有真正的结构性改革。没有态度和行为的变革，学校教育的常规便不可能改变。人们可以在一般意义上把一项改革看作是必要的，但如果它意味着‘我’需要改革时，它便成为不可能的了。因此，对个人或群体来说什么是改革，这取决于个体或群体的收入与支出效益。”^①

众所周知，以往的很多教育实验改革常常会出现“两头热中间冷”的现象，即教育实验改革的组织者和各种新闻媒体轰轰烈烈，而教育系统内部或者说教育活动的真正主体（教师、学生及其父母）却反应迟缓。之所以会出现如此现象的一个根本原因就在于没能协调好改革过程中的多方利益关系，往往忽略了多元利益主体各自打算得到的“实惠”。可以说，教育实验改革的策划者、组织者以及各类新闻媒体都有其自身的多重利益追求。面对着复杂的文化生态环境，任何一项教育实验改革如果不能兼顾理论主体、实践主体、决策主体、学生及其父母的利益追求，即若不能遵循集体行动的逻辑的话，便难以获得长久的支持与合作。不仅如此，教育实验改革又往往会直接触动乃至剥夺一部分人的根本利益，他们本能地要想方设法维护其既得利益。之所以提出“教育共同体的扩充与限制”这一问题，根本目的就在于倡导一种参与、合作、理解、体验的教育改革文化，克服教育改革过程中的惰性和各种阻力，探索教育改革共同体得以形成的基本理路。^②

其实，任何一项教育改革都会不同程度地牵涉学生、教师、家长、学校、社区、地方和国家的不同利益。而在整个改革的过程中，最难得的就是教师、校长、教育行政官员以及家长、社会人士等能够具有一种顾全大局的气度，做到有限度地关注个人或部门的利益，多关注自己的责任。教育改革涉及到的利益主体总是多方面、多层次的。其中最主要的可以分为

① [挪威] 波尔·达林. 教育改革的限度 [M]. 重庆: 重庆出版社, 1991: 23.

② 而尤其值得关注的是，中国当代教育实验改革中一直存在着“功利主义”的价值追求问题、“山头主义”的组织管理问题、“盲目主义”的方式方法问题。