中国中青年
教育学者自选集

课程：走向自觉与自律

郝德永 著

时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

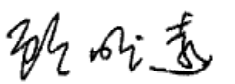
总　序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候，真是感慨万千，兴奋不已。回想1979年中国教育学会刚刚成立的时候，全国从事教育理论工作研究的只有四百多人。为了繁荣教育科学，当时我们呼呼恢复中央教科所、建立中国教育学会，得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人，全国博士授权点已有几十个，一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋！

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想18年以前，1989年他们在大连召开第一次会议，要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知，那时的形势，有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的，认为应该支持中青年这种合理的要求，中青年是我们的未来，教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为，中青年的要求是合理的。因为过去开会，总是老专家占据了讲坛，没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作者研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前，做了几年准备，每年都由我主持年会，以中青年理论

工作者为主，也请一些老专家参加，互相讨论，相互学习，效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会，我完成了历史使命，就由他们自己组织了，我虽很少参加他们的会议，但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长，我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来，我国教育有了空前的发展，教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是，我们不能不看到，教育理论还远远不适应教育改革的需要。我们还需要努力，一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统，另一方面要吸收外国先进的理论和经验，但重要的是要深入我国的教育实际，总结我们自己的经验，形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版，并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

目　录

第一编　课程内涵的冲突、扭曲与重建

001　课程认识论的冲突与澄清

012　课程的本质主义症结与“合法性”危机

021　知识与课程:“支点”的困境与超越

033　关于课程本质内涵的探讨

第二编　课程研制方法论的检视与超越

050　课程的时代状况与问题

059　范式与课程研制方法论探究

071　论课程研制方法论探究中的茧式多元化现象

081　论教师的课程权力

089　当代课程的自主品质与自律途径

第三编　课程的文化性缺失与回归

096　文化性的缺失——论课程的文化锁定现象

107　文化性的缺失——论课程的文化锁定逻辑

117　文化性的缺失——论课程的文化锁定机制

127　茧式文化与单向度课程

139　当代课程的文化底蕴与品质

148　走向文化批判与生成的建构性课程文化观

第四编　课程改革的症结与突破

158　创新人才的培养与课程改革
165　新课程改革中的文化学研究
174　新课程改革中的思维方式突破
183　新课程改革应警惕的四种问题与倾向
190　新课程改革：症结与超越
203　未曾“发生”的改革——“接受性”课程改革及其“无效”状况
214　当代课程改革：方法的局限与症结

第五编　课程的教育学性标准及追求

220　课程研制的教育学性标准
231　乌托邦——当代教育的根本品性
240　人的存在方式与教育的乌托邦品质
251　论学生主体及其发展
261　教育学面临的困境与思考
272　从“规律”的证实到意义的解释——教育学的语义转换
283　学习者信条与学习概念重建
293　当代教育的精神品格及追求

303　后记

第一编　课程内涵的冲突、扭曲与重建

课程认识论的冲突与澄清*

新世纪之初，我国基础教育以实施素质教育为鲜明旗帜，掀起了一场盛况空前的课程改革运动。这是新中国成立以来我国基础教育发展史上力度最大、最彻底的一次课程改革运动，标志着我国基础教育范式的根本转换。然而，认识上的分歧，不仅使新课程改革在理论探究层面产生了激烈的冲突，而且使新课程改革在教育教学实践中也遭受了各种各样的非议、抵制与排斥。显然，课程改革能否成功，首先取决于改革者、研究者与实施者关于课程认识问题的解决。不解决课程认识论问题，就会因为不当的或保守僵化的思维方式，而使改革陷入困境与误区。

一、两种课程思维方式的分歧与冲突

改革意味着抛弃某些滞后的信念、内容、方法与运行路径、机制，实现理论与实践范式的转换。因而，改革必然会遭遇到来自认识上的冲突与行动上的抵制，尤其是保守僵化的思维方式，是任何改革都必须首先面对并需认真解决的根本性问题。无疑，在今日我国新课程研究与实施过程中，明显存在着新旧两种思维方式的冲突与斗争。

新课程改革方案的实施，在社会各界引起了强烈反响，大家对其看法褒

---

*　原载《全球教育展望》2005 年第 1 期，人大资料《教育学》2005 年第 4 期转载。

贬不一。无论是在教育理论研究领域还是在教育实践领域，甚至在学生家长中，都产生了两种截然不同的声音，并最终引发了两种课程认识论的分歧与冲突。最近，王策三先生撰文《认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论》，①对“应试教育”与素质教育问题、新课程改革问题、轻视知识的教育思潮问题进行了系统阐述，尤其是重申了何谓课程与教学的问题。对此，钟启泉、有宝华先生撰文《发霉的奶酪——“认真对待‘轻视知识’的教育思潮”读后感》，②对前文的论点进行了讨论与反驳。《全球教育展望》杂志为此还开辟了“素质教育与课程改革”专栏。无疑，这种分歧与冲突已然成为当前我国教育理论研究的热点。对课程认识论问题的探究，即将掀起我国教育理论研究的新高潮。

围绕从“应试教育”向素质教育转轨的问题，王策三先生强调，推进我国教育实现根本性的变革，当前要做的一件事情，就是要认真对待和克服一股以“轻视知识”为特点的教育思潮。这种思潮具体表现在由“应试教育”向素质教育转轨的提法。如今，这种知识降位论，不只是议论，而且已经转化为实际。在王先生看来，按照由“应试教育”向素质教育转轨的提法，应试教育的核心是知识教育，素质教育是非知识教育，是一种与知识教育势不两立、要把知识降位的教育。③因而，必须坚决摒弃由“应试教育”向素质教育转轨的提法。否则，思想混乱就不会澄清和消除，我们一贯遵循的教育理论将不能进一步发展，教育方针政策将不能顺利贯彻，教育改革将受到干扰、特别是偏离了正确的改革目标。④

那么，王先生所说的我们一贯遵循的教育理论是一种什么样的理论呢？围绕新课程改革的理论与实践问题，王先生主要从教学认识论、课程本质、教学职能等方面阐述了他的看法与主张。

王先生重申个体认识不同于人类总体认识，个体认识不是从零开始，不

---

①③④ 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论. 北京大学教育评论[J]. 2004(3):5,6,8.

② 钟启泉，有宝华. 发霉的奶酪——认真对待“轻视知识”的教育思潮读后感. 全球教育展望[J]. 2004(10):3.

是从头做起。个人的发展主要是知识长期内化积淀的产物，其途径就是学会、掌握前人已获得的主要认识成果。学校设置课程，是为学生提供认识的客体，以便学生作用于这个客体，发生教学认识过程。所以，课程本质上就是教学认识的客体，是人类认识成果，也就是知识。教学活动就是由受过专门训练的教师领（主）导学生，学习人类社会历史经验即现成知识，使学生认识世界并发展自身的活动。教学的主要工作就是将知识打开，内化，外化。知识之于人（尤其学生个体）的发展，就如同经济之于社会发展一样，是基础，是中心，是水之源、木之本。知识中心或知识居于课程的中心地位，是由课程的本质决定的，知识传授是学校教育的基本功能，是教师的神圣职责。因而，教学中“注重知识传授”，根本、永远不存在“过于”的问题，而是根本、永远不够、要不断加强的问题。① 在王先生看来，由“应试教育”向素质教育转轨提法的倡导者，之所以轻视知识，主要是对课程的本质就是知识的道理缺乏了解，对以传授现成知识为逻辑的教学认识论缺乏了解。他们把发展与知识割裂、对立起来，轻视知识而谋发展。为此，王先生主张，为了使学生更好地发展，就要使学生更好地认识；而要使学生更好地认识，就要采取由教师领（主）导学生，主要学习人类社会历史经验即现成知识的教学认识策略。如果舍弃这个策略，轻视知识，减其量，降其质，强调学生直接见闻，不仅违反个体的认识和发展规律，尤其违反学生个体的认识和发展规律。②

无疑，王先生所重申和辩护的课程与教学认识论，曾经作为一种金科玉律，在我国的课程与教学理论研究与发展实践中居于绝对的统治地位，堪称“经典”理论。近些年来，在我国，无论是课程与教学理论探究，还是新课程与教学改革实践，都试图超越这种传统认识论的制约与束缚，并取得了突破性进展，使课程、教学理论研究与改革实践都明显地呈现出勃勃生机与活力。然而，这种“经典”的课程与教学认识论，不仅造成了目前课程与教学理论研究中的分歧与冲突局面，而且造成了新课程改革过程中种种抵触情绪

①② 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论. 北京大学教育评论[J]. 2004(3)：17，15.

与抵制现象，构成了新课程改革研究与实施的阻力，并使新课程改革面临挑战。对此，钟启泉、有宝华先生从时代发展的状况与需要的角度，批驳了这种以“凯洛夫教育学”为代表的传统课程与教学认识论，并对新课程所倡导的价值观、知识观等予以澄清与辩护。

在钟先生等人看来，新课程改革基于大众主义教育价值观，即面向所有学生，培养和发展适应未来社会生活的基本素质，为未来社会培养全面发展的人。① 对此，新课程超越了单一的学科本位、专业知识本位的立足点以及层层甄别与选拔功能，强调整体、全面素质的培养，突破了精英主义教育价值取向。新课程改革主张“改变过于注重知识传授的现象”，是要解决传统课程片面与单一的价值取向与方法问题，丝毫没有轻视知识的倾向。但学校教育需传授什么样的知识，怎样传授知识，不同的时代则有不同的依据、理解与选择。对此，钟先生等人认为，将知识界定为间接经验与直接经验，是人们对知识进行的最“经典”的区分，学校教育中的间接经验被界定为现成的书本知识，而直接经验被理解为学生在实践活动中的感知。学生获得这两种知识的过程大都是分别进行或在彼此相互隔离的状态下进行的，即单一地、互不联系地掌握书本知识或获得感知经验。这种静态知识观决定了学生需根据课程设计者所制定的标准和要求完整、准确、不折不扣地掌握书本知识。因而，静态知识观是对知识片面、机械的认识，是不科学的。事实上，个体的认知过程是连续的意义建构过程，是动态的，即直接经验与间接经验始终处于互动状态。对个体而言，不存在纯粹意义上的直接经验与间接经验，对学生而言，也不存在绝对意义上的书本知识与和实践经验。②

显然，新课程改革要求增强课程内容与学生生活、社会进步和科技发展的联系，激发学生的学习兴趣、愿望以及思考和探究未知世界的动机，并从知识、技能、情感、态度、价值观等角度，全面设计课程目标，从而使以素质教育为导向的新课程改革，不仅具有了崭新的时代依据，而且具有了更为丰富

①② 钟启泉，有宝华. 发霉的奶酪——认真对待“轻视知识”的教育思潮读后感. 全球教育展望[J]，2004(10)：4，5.

的科学内涵。将这种课程改革的指导思想定位为“轻视知识”的教育思潮，不够客观、准确。相反，新课程改革从根本上超越了单一的课程目标、现成的书本知识定位与机械的灌输式传授方法，显现出鲜明的时代特色与科学品质。

二、本质主义：传统课程认识论的逻辑支点

当代著名哲学家路德维希·维特根斯坦认为：“洞见或透识隐藏于深处的棘手问题是艰难的，因为如果只是把握这一棘手问题的表层，它就会维持原状，仍然得不到解决。因此，必须把它‘连根拔起’，使它彻底地暴露出来，这就要求我们开始以一种新的方式来思考。这一变化具有决定意义，打个比方说，这就像从炼金术的思维方式过渡到化学的思维方式一样。难以确立的正是这种新的思维方式。一旦新的思维方式得以确立，旧的问题就会消失；实际上人们会很难再意识到这些旧的问题。因为这些问题是与我们的表达方式相伴随的，一旦我们用一种新的形式来表达自己的观点，旧的问题就会连同旧的语言外套一起被抛弃。”[①]很显然，在今日我国基础教育课程改革研究与实施过程中，明显缺乏深层次的思维方式转换，从而造成传统课程与教学认识论的强力反弹。因而，关于新课程改革的思维方式研究，尤其是对传统课程与教学认识论的深刻反思与拷问，不仅十分必要，而且尤为迫切。

从根本上讲，传统课程认识论所遵循的是本质主义思维方式。它赋予了学校课程肯定性品质与逻辑。这种肯定性品质与逻辑是传统学校课程范式的症结所在。学校教育的工具品性、灌输与训练机制、教育教学理论的教育术品质等，都是本质主义思维方式使然。

自苏格拉底以来，哲学家们就一直渴望找到一种超历史的、普遍有效的理论及标准。这样，在整个人类文化发展中便形成了一种典型的追求永恒

① 皮埃尔·布迪厄，华康德. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 北京：中央编译出版社，1998：1－2.

不变的真理与终极价值的本质主义思维方式。作为一座历史悠久的、顽固的“精神堡垒”，本质主义坚持人类文化及知识有一个共同的、普遍的基础或“阿基米德点”，而且，这一基础或“阿基米德点”又常常被视作是确定的、绝对的、永恒不变的真理。哲学家和科学家的任务就在于寻找、发现这种基础或真理，并赋予其强有力的、可信服的理由。于是，追求那种非历史的普遍的知识、真理、道德、艺术等，便成为文化发展的基本内容与特征，“一代又一代的基础主义者不顾前人的失败，前仆后继地寻找着超验的‘基础’。”①无疑，本质主义思维方式赋予传统学校课程普适性、统一性、中心性、霸权性的逻辑与品质。具体表现为以下几方面：

第一，“确定性”的课程逻辑。

“确定性”意味着客观性、普遍性、必然性的品质；意味着准确无误的标准、毋庸置疑的结论。“确定性”逻辑不仅是本质主义思维方式的根本表现与追求，而且也是近代以来科学主义思维方式的重要内涵与标准。作为“理性”与“科学性”的依据与标志之一，“确定性”逻辑一直制约着人类各个领域的认识路线与思维方式。

“确定性”逻辑将知识视为一种绝对的、肯定性的文化现象，将人类的认识活动区分为发现知识与掌握知识两种完全不同的领域、内涵与使命，将教育只定位为一种掌握知识的认识活动。对学校课程而言，“确定性”逻辑似乎更为“确定”。任何对学校课程的“确定性”准则持怀疑态度，都会被看作是缺乏常识的表现。课程的“确定性”逻辑与标准，意味着课程是由准确无误、永恒不变的科学知识体系构成的。它传承的是普遍的真理、规律与价值，是绝对正确、毋庸置疑的。

“确定性”逻辑将课程视为预定的、已在的东西，课程要以认同已在的文化现象为其逻辑起点及依据，从已在的文化现象中寻找其本体内容及获得性的价值取向、目标指向。这种先在决定论，主张任何事物或现象都有一种

① 王治河.扑朔迷离的游戏——后现代哲学思潮研究[M].北京：社会科学文献出版社，1998：86.

先在的本质和固定的规则，事物发展过程、途径、手段和结果都是先在决定了的东西，过程的本质在过程之先。

无疑，作为一种机械决定论，“确定性”课程逻辑，完全无视学校课程的发展性、创新性、建构性特点与品质，以某种固定的、规约式机制操纵课程研制及实施，强调秩序与控制，关注预定目标与内容的达成效率。这样，课程便成为一种社会控制与操纵的手段及工具。

第二，“基础性”的课程旨趣。

基于“确定性”的逻辑与标准，学校课程只能集中于某种永恒的、结论性的基础知识的承传与基本技能的训练。于是，承传基础知识、训练基本技能，便成为学校课程全部的依据与追求，即所谓的“双基目标”。这种课程目标，要求学生只能牢记所谓“现成”的书本知识，形成规定的技能，以至于“有没有知识与技能”、“有多少知识与技能”成为社会及教育对人才的评价标准。

显然，这种“基础性”的课程旨趣，使课程在对人类文化的选择与加工过程中，将原本丰富多彩、充满生机与活力的文化现象的具体内容抽空，概括、归纳为简约化的、凝固化的所谓共同的规范、内容体系与架构。它不仅不容人们提出质疑，而且还要求人们逐渐接受并形成这样一种观念与思维模式，即现象的背后具有一个共同的本质，偶然性的背后具有一个共同的必然性。而社会所“公认”的规范、价值系统及知识体系便是这个共同的“本质”与“必然”的化身。因而，个体只有“渴求共性，蔑视个性”，锲而不舍地追求、掌握、认同这些“共同”的东西，才能成为一个被社会认同与接受的“标准件”、“合格人才”。

无疑，这种“基础性”的课程旨趣，既降低了学校教育的培养目标，也窄化了知识教育的内涵。学校教育活动的出发点只局限于低层次的认知领域，缺乏高层次的情感、态度、思维、行动等方面的依据，诸如创造性、社会责任感、批判性思维、问题解决能力等现代人才必需的重要素质，明显缺乏培养平台与机制。

第三，“认同性”的课程模式。

在认识论上，本质主义只坚持决定论与反映论，强调客观性，而对认识的能动性、建构性则未能给予充分的重视和深入的揭示。尤其是在教育教学过程中，轻视个体认识能动性与建构性的机械论的思维方式，不仅很普遍，而且根深蒂固。基于这种决定论的认识论逻辑，本质主义赋予了课程同一性、不容置疑性的品质与机制，将课程定位为共同秩序规范、公共的认识成果，将课程实施过程定位为一种“特殊的认识过程”。于是，在教育教学过程中，课本知识被当成定论，看成是无需检验、只需记忆的“绝对真理”。这种只认同而不批判、只掌握而不生成的实践机制，使教学过程遵循一种僵化、肤浅的“输入—产出”式的运行程式，学生的课程学习只局限于“掌握学习”、“占有式学习”。这种学习只有一个目标，即死记、牢记所学过的“知识”。对此，弗洛姆认为，这种学习所使用的方法不外乎有两种，“不是把学过的东西硬塞进记忆里，就是小心翼翼地保存他们的笔记。”①学校教育通过课程“千方百计地输送给每个学生一定量的‘文化财产’，并在学习结束期间给每个学生发证明，证明他至少占有最低限度的知识。”②

无疑，这种“认同性”的课程模式，不仅使课程变成了刻板的“规律”、僵死的教条、宗教般的禁忌，而且，其绝对性、教化品质，使课程实施成为一种强制性、武断性的灌输与“布道”过程。

三、生成性思维：课程认识论的当代视野与选择

新思维的确立，必须要有时代依据的支撑。联合国教科文组织国际教育发展委员会在《学会生存——教育世界的今天和明天》的报告中指出：“很久以来，教育的任务就是为一种刻板的职能、固定的情境、一时的生存、一种特殊行业或特定的职位做好准备。教育灌输着属于古旧范畴的传统知识。这种见解至今仍然十分流行。然而，那种想在早年时期一劳永逸地获得一套终身有用的知识或技术的想法已经过时了。传统教育的这个根本准则正在崩溃。现在不是已经到了寻找完全不同的教育体系的时候了吗？我们要

①② 马斯洛. 人的潜能和价值[M]. 北京：华夏出版社，1987：331，337.

学会生活，学会如何去学习，这样便可以终身吸收新的知识；要学会自由地和批判地思考；学会热爱世界并使这个世界更有人情味；学会在创造过程中并通过创造性工作促进发展。”①显然，要建构这种新的教育体系，实现这样新的教育目标，需要一种与之相适应的具有较强时代感的思维方式。而如今，任何关于新思维方式的研究都难以逾越被称为后现代主义的思想与追求，甚至可以说，后现代主义就是当代思维方式的代表或标志。

后现代主义思潮是在20世纪末掀起的一场最为壮观的、最为激进的文化批判与反思运动。它在各个领域全面、彻底清洗了根深蒂固的现代主义文化理念、模式及方法。在教育理论探究中，尤其是在课程论探究中，后现代主义已成为一种崭新的学术追求。以本质主义及其认同性思维为逻辑起点运行了几千年的学校课程，如今遭遇了有史以来最强烈的批判与否定，并具有了新的视野与选择。

在后现代主义者看来，根本就不存在指导人生的绝对真理、普遍性知识，人类知识的发展及科学的进步都是思想家们不受已在的规则的束缚，勇于打破旧框框使然。而作为一种与本质主义课程认识论告别、决裂的思维方式，后现代主义课程观认同的是差异性、相对性、不确定性，倡导多元、创造与自由，从而使课程突破了只认同而不求异、只掌握而不生成的思维方式，并确立了以生成性思维为逻辑基点的后现代课程认识论，使学校课程呈现出明显的生成性特点。

1. 课程的生成性品质

后现代主义者反对传统的“有计划性”、“有意图性”的课程限定，认为课程是一种文化生成与创造的过程，而不是所谓客观的文化知识的载体。它不是固定不变的、完全预定的，不是终极真理；它是师生共同参与的探究活动中意义、精神、经验、观念、能力的生成过程，它是动态的、发展变化的。对此，多尔教授认为，现代主义课程逻辑，以传统科学认知方式为基础，以简单、稳定、永恒为特征。这种课程逻辑强调预设明确目标，选择客观的、永恒

① 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京：教育科学出版社，1996：98.

的、真理性的文化知识。而后现代课程是生成的，而非预先界定的。① 派那则强调课程应通过个体对“生活经验”的解释，使其领悟人生的“真谛”。为此，他认为，课程提供的是一种学习者能亲身体验的文化经验，而不是事先预设好了的、统一的、普适的、结论性的知识，是学生在其周围的生活世界中所感、所思的具体的经验。麦克唐纳德认为，课程并不在于提供成套的客观知识，而是在教师指导下学生积极参与的批判性的、有意义的认知活动，主张课程设计应关注人的需要、兴趣、过去的经验和能力。② 显然，后现代课程是开放的、有机的、个性化的，没有固定的或不可逾越的公共框架与结论，从而赋予了学校课程明显的不确定性、个体性、建构性品质。

2. 课程的生成性使命

后现代主义者认为，个体不仅是意义的解释者，而且是知识、文化的创造者，课程的主要任务是唤醒、提升个体的自我意识、社会批判意识，培养个体文化创新精神与能力，营建公正社会文化，而不是传播客观化知识。他们反对单纯地将课程视为文化、知识承传工具的定位，认为课程虽传递文化、知识，但却不是被动地、消极地复制文化、知识，而是主动地、积极地通过修正、改造的方式促进文化、知识的更新与生成。也就是说，课程除了对文化、知识的承传外，还要对文化、知识进行改造与建构。对此，格鲁美特认为，“课程传递文化，同时又被文化所形成；课程又修正文化，甚至在传递文化的过程中修正文化。”③ 为了使个体摆脱课程中社会文化的束缚、控制、压抑与角色分配，后现代主义者主张，必须揭露统治阶级意识形态对学校课程的影响及制约作用，澄清学校课程所承传的文化的意识形态属性，培养和发展学生的社会正义行为与对社会文化中不合理、不公正因素的批判意识及对错误观念的敏感性，以营造一个平等、民主、公正的社会文化氛围，从而使课程由对社会文化的消极复制转为积极改造与重建，实现课程使命的转换。

3. 课程的生成性运行机制

---

①③ 单丁. 课程流派研究[M]. 济南：山东教育出版社，1998：373，282.

② 陈伯璋. 潜在课程研究[M]. 台北：五南图书出版公司，1985：229.

在后现代主义者看来，本质主义认知范式基于客观的、永恒不变的真理观，强调封闭系统和线性关系，坚持严格的控制程序与运行机制，因而缺乏“自组织”机制，必然走向保守、退化与僵化。而开放系统的“自组织”机制使系统具有自我调整的诱因与动力，从而不断地由无序状态达到更高层次的、更具有适应性的有序状态。依据这种自组织理论，后现代主义课程理论倡议者认为，课程的运行过程，是一种开放性的形成过程，它不断地进行“自组织”或自建构的调整，那种封闭的、永恒的、稳定的课程运行机制或认知范式不符合教育的特性。这样，后现代课程观坚持建构性、探究性的认知范式。这种认知范式赋予了每个人建构与探究的权力，从而将教师从“真理”拥有者的“圣坛”上拉了下来，由“布道者”、“控制者”、“代圣人传言者”转为组织者、探究者，与学生具有平等的地位。对此，多尔曾说：“在教师与学生之间的反思性关系之中，教师并不要求学生接受教师的权威，恰恰相反，教师要求学生保持对这种权威的怀疑，并要求学生与教师一起去探究学生正在体验的内容。”①于是，在课程实施过程中，教师不再具有绝对权威，学生也不再是被动的知识“贮存器”，他们通过平等对话、交流与协商的方式，共同营造一种探究式的教育氛围。教师不再向学生发号施令，灌输那些固定的、教条的道德条文或所谓科学知识，而是主动承担建立“自组织”的教育过程与机制的重任，使课程实施从“输入—产出”式的认同式学习转向创造式的、探究式的学习，从而实现课程的知识传递逻辑向知识建构逻辑的转换。

总之，课程改革绝不仅仅是课程内容的更新或教材的变换，更为重要的是基于一种新思维方式的课程概念重建。在21世纪这个崭新的时代，人类文化各个领域里的思维方式都在发生翻天覆地的变化。这其中自然少不了教育观念的更新和课程探究逻辑的转换。因而，无论是教育理论研究者，还是教育实践工作者，都必须自觉地、积极主动地探索与实践新思路与新举措。任何抱守残缺、僵化固执的认识与行为，都难以阻挡改革的步伐，并终将因其生命力的枯竭而被时代所淘汰。

---

① 单丁. 课程流派研究[M]. 济南：山东教育出版社，1998：368.

课程的本质主义症结与“合法性”危机*

哲学的根本任务在于给人类以思维方式的支撑，引领各个领域理论研究与实践范式的发展嬗变。古往今来的学校课程，无不根植于某种哲学思想。尤其是本质主义知识论在课程领域始终居于主导地位。无论是课程理论研究还是课程实践改革，无不遵循本质主义的逻辑、立场与方法，呈现出明显的本质主义品质、特征与发展轨迹。今日课程理论与实践所显现出来的种种弊端与困惑，无不是本质主义知识论基础及思维方式使然。本质主义知识论基础不仅造成了课程理论的单向度、一元化品质，而且造成了课程实践保守的、片面的、排斥性的思维方式与运行机制，从而使课程因品质、价值、目标、模式、功能等各个方面的教育性扭曲与缺失而面临着严峻的“合法性”危机。

一、“肯定性”品质与课程的存在性迷失

本质主义知识论基础赋予了课程肯定性品质。课程缘起于知识，如何定位课程与知识的关系，构成了课程探究中的轴心原则与立论依据。自苏格拉底以来，西方哲学家们就一直渴望找到一种超历史的、普遍性的理论及标准，期待着“为一切知识奠定阿基米德点，并给人生指示可靠的行为准则。”①这样，在西方知识论哲学乃至整个西方文化中便形成了一种典型的追求永恒不变真理与终极价值的本质主义思维。基于本质主义的逻辑、标

---

* 原载《教育研究》2007年第9期，《高等学校文科学术文摘》2008－01转载。

① 王治河.扑朔迷离的游戏——后现代哲学思潮研究[M].北京：社会科学文献出版社，1998：36.