

超越左与右:

课程改革的第三条道路

BEYOND LEFT AND RIGHT
THE THIRD WAY OF CURRICULUM REFORM

郝德永◎著



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

超越左与右：

课程改革的第三条道路

郝德永◎著

教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 孔 军
版式设计 贾艳凤
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

超越左与右：课程改革的第三条道路 / 郝德永著. —北京：教育科学出版社，2013.5

ISBN 978 - 7 - 5041 - 7398 - 0

I. ①超… II. ①郝… III. ①课程改革—研究—中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 022110 号

超越左与右：课程改革的第三条道路

CHAOYUE ZUO YU YOU; KECHENG GAIGE DE DI SAN TIAO DAOLU

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号

市场部电话 010 - 64989009

邮 编 100101

编辑部电话 010 - 64981167

传 真 010 - 64891796

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京大有图文信息有限公司

印 刷 保定市中华美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开

版 次 2013 年 5 月第 1 版

印 张 18

印 次 2013 年 5 月第 1 次印刷

字 数 317 千

定 价 45.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

目 录

引 论 课程改革逻辑与方法的世纪审判及转换	1
第一章 变革的力量：改变课程改变教育	11
一、课程改革的缘起与动因	11
（一）社会需求的时代性与课程功效的滞后性	12
（二）教育性资源的丰富性与课程空间的有限性	13
（三）教育期待的多元性与课程旨趣的单向性	14
二、课程改革的要义与意义	15
（一）课程改革是教育活动从自发走向自觉的标志与象征	16
（二）课程改革是教育决策科学化、理性化的手段与保障	17
（三）课程改革是教育范式恰切性状态实现的前提与途径	18
三、课程的历史沿革与“代际”突变	20
（一）政治理性主义课程范式	20
（二）宗教神道主义课程范式	22
（三）人文主义课程范式	23
（四）科学主义课程范式	24
四、课程重建运动：当代西方基础教育改革的主旋律	26
（一）战后英国课程改革	26
（二）战后美国课程改革	33
（三）战后日本课程改革	41
第二章 新课程改革：中国基础教育的长征之旅	49
一、新中国基础教育课程改革的历史进程及反思	49
（一）新中国基础教育课程改革的历史进程	50

(二) 新中国基础教育课程改革的历史经验与教训	56
二、历史性跨越：当代中国基础教育新课程改革	64
(一) 新课程改革的主要措施及推进过程	64
(二) 新课程改革的理论创新与突破	67
(三) 新课程实施中的问题与不良倾向	74
(四) 新课程改革的内部障碍及症结	79
第三章 本质主义：课程改革理论基础的失范	91
一、本质主义知识论及其“合法性”危机	91
(一) 知识的客观性标准与确定性品质	92
(二) 知识的公共性逻辑与肯定性立场	93
(三) 知识的还原性思维与单向度路径	94
二、教育学的本质主义追求及其悲惨命运	95
(一) 次等学科的地位	96
(二) 并不科学的科学化逻辑	98
(三) 作为指令的现实性存在依据	100
三、“定义性”思维与教育的“错位”诠释现象	103
(一) 过度诠释现象	104
(二) 非历史性诠释现象	105
(三) 非对象式诠释现象	106
四、教育者信条与“塑造性”学习	108
(一) 学习信念的他律性品质与教化性学习逻辑	108
(二) 学习期待的非主体品质与强制性学习模式及策略	110
(三) 学习评价的筛选性品质与排斥性学习氛围	112
第四章 变革的陷阱：课程改革的方法论检视	115
一、课程改革定位的错位	115
(一) 课程改革作为一种政治运动	116
(二) 课程改革作为一种社会“疗方”	119
(三) 课程改革作为一种新政“要件”	121
二、课程改革方式的扭曲	123
(一) 突变式：课程改革过程的脱节	123
(二) 垂直型：课程改革支持性环境的缺乏	124
(三) 革命化：课程改革路线的偏失	126

三、课程改革方法的本质主义立场及困境	128
(一) 二元论思维及盲人摸象式课程改革信条的价值性紊乱	128
(二) “主义化”逻辑及“茧式化”课程改革的难为境遇	130
(三) 还原论方法及单向度课程改革“处方”的无为状态	132
四、课程改革的未曾“发生”状态及“无效”状况	133
(一) “专家操纵”造成教师的“未改变”状况,致使课程 改革陷入未曾“发生”状态	134
(二) 职业权利的缺乏造成教师主观上不支持改革,致使课程 改革只是得到有限的、支离破碎的执行	136
(三) 职业能力的缺乏造成教师客观上不适应改革,致使课程 改革形式上变化较多、实质性进步很小	138
第五章 立场的转换:课程改革认识论基础的重建	141
一、当代教育的不可“定义性”品质	141
(一) 当代教育的超越性逻辑与品质	142
(二) 当代教育的建构性逻辑与品质	145
(三) 当代教育的内在性逻辑与品质	146
二、当代课程的生成性品质与自律途径	149
(一) 课程的生成性逻辑	150
(二) 自主权原理与对话中心课程	154
(三) 学习者信条与协商式学习	156
(四) 非等级评价与支持性学习环境	160
三、当代课程的知识论逻辑转换	162
(一) 打破知识“压缩饼干”的课程定位	162
(二) 超越“肯定性”的课程知识思维	165
(三) 转变“特殊认识过程”的课程实施立场	167
第六章 突破二元对立:哲学社会学方法论新视野	170
一、超越门户之见——后现代主义的哲学方法论	170
(一) 波澜壮阔的后现代主义文化思潮	171
(二) 反本质主义:后现代主义文化思潮的最强音	178
(三) 走向修正与折中的“第三种形而上学”	182
二、超越结构与行动的对立——当代实践社会学方法论	198

(一) 经典社会学方法论的二元对立症结及困境	198
(二) 布迪厄的反思性社会学方法论	211
(三) 吉登斯的二重性社会学方法论	222
第七章 超越左与右：课程改革的第三条道路	231
一、课程改革过程及其复杂性品质	231
(一) 课程改革的过程及程序	231
(二) 课程改革过程的复杂性品质	235
二、课程改革方法论恰切性的一般指标	241
(一) 时代性	242
(二) 专业性	244
(三) 复合性	246
三、课程改革的立场与原则	247
(一) 整体性立场	248
(二) 过程性思维	253
(三) 实践性路径	256
四、课程改革的中介道路	259
(一) 中介道路的辩证性品质与逻辑	259
(二) 中介道路的系统性信念与立场	261
(三) 中介道路的折中性路径与方法	263
结 论 课程改革研究的新视点与新规则	271
参考文献	275
后 记	283

引 论

课程改革逻辑与方法的世纪审判及转换

改革不仅是现当代教育发展中的普遍现象，而且是现当代教育发展的根本动力与途径，构成了现当代教育发展的常态形式。无疑，对于承担越来越繁重与神圣使命的现当代教育而言，改革是必要的、必须的。

课程改革是教育改革的重心与主体。课程从来不曾拥有某种一成不变的形态、逻辑、模式、机制与方法。无论是课程理论还是课程实践，都是伴随着人类教育实践的发展而不断发生范式意义上的转换。任何企图为课程规定、寻找某种永恒不变的戒律或“真理”的努力都是徒劳的、危险的。因而，关于课程改革的理论研究尤其是课程改革的方法论研究应成为教育理论探究的核心问题。

理论探究在于形成一定的逻辑支撑。逻辑存在的根本性依据在于给人类行为以指导，给人类社会发展路线、方式以理由与辩护。而逻辑的发展在任何领域都经历了由模糊的经验到常态的规范理论，再经由范式的转换而形成新的理论形态的过程。因而，逻辑的东西作为历史积淀的结果常常否定、超越原初的理路。人类社会的发展揭示出了这样的一个毋庸置疑的结论，即社会的变迁注定要以反思昨日的合理性、合法性为契机，寻找恰切性的新指标、新内涵。这便意味着，历史上曾被视为“金科玉律”的东西却可能成为明日黄花而不再具有存在的理由和辩护性品质；而那些在昨天看来不仅论据不足甚至还异常荒谬的命题，在今天却可能显得既必要、充分，又十分迫切。因而，那种企图借昨日的辉煌求证今日的选择，用历史的魅力烘托当代的氛围，从既定的戒律与定式了的惯习中演绎未来的逻辑的思维方式必须被消解与超越！据此，我们便可断言：历史上的事实与惯例绝不等于未来的逻辑。

人类社会的发展不能没有逻辑支撑。而人类的教育实践赖以运行的学校

课程，更不能缺少逻辑依据。有了逻辑支撑，课程发展与改革才会顺理成章。因而，正是为了寻找恰切的逻辑依据，才有了课程理论的繁荣。课程发展逻辑的寻找与确认，是一项十分艰苦的、复杂的事情，正因为如此，才有了课程理论探究中的冲突与分歧乃至混乱与迷茫。可见，为了逻辑的科学、合理、恰切，我们不仅需要发现、归纳与维护，更需要批判、反思与超越。显然，课程探究不仅包括认识论层面的归纳与演绎式的研究，而且还包括方法论层面的批判与反思性研究，尤其是在人类教育事业蓬勃发展、兴旺发达之际却又遭遇了社会各方面的强烈抨击与批判的今天，在课程理论探究一片繁荣景象却又难以掩盖内在的空虚与贫乏的当代，我们更需要对课程理论与改革实践进行冷静而严肃的反思。

新世纪，常常赋予人类告别过去、开创未来的难得契机。因而，反思、批判与重构的呼声在新世纪之初常常显得尤其迫切与强烈，同时，人类在新世纪之初所持有的理念与方法常常影响着整个世纪的发展路线与路径。在教育的历史发展过程中，每当世纪交替之际，常常涌现影响整个世纪的理论 with 思想。“纵观西方近代教育学理论的演进，我们惊奇地发现，每当世纪交替的时候，人们对教育学理论发展的关注程度似乎比平时要更加强烈。17 世纪末，英国教育学家洛克发表《教育漫话》，该书所倡导的‘绅士教育’理论几乎塑造了传统英国人的全部性格；18、19 世纪之交，康德对教育的思考，特别是赫尔巴特《普通教育学》的问世，规定了 19 世纪整个欧洲的教育模式，赫尔巴特教育学理论成为传统教育学的代名词；刚刚跨入 20 世纪的门槛，美国教育学家杜威倡导一种以儿童为中心的教育学理论，奠定了 20 世纪美国教育的基调，在美国乃至全世界造成了深远的影响。历史上这种在世纪交替时刻对教育学理论的关注与建树，绝不是一种偶然现象，是人们对过去教育的一种反思，对新世纪教育的一种选择。”^①

反思、批判主要是针对前期的问题而进行的。“任何真正的研究都是从问题开始的，真正的教育研究也是从问题开始的。一个好的问题的提出，就是一个好的研究的开始。”^② 科学研究因为问题的存在才有意义和价值。同样，科学研究也正是因为问题的发现与解决才会有所突破，因为问题的变化而发生范式转换。对此，有人曾做了这样的深刻论述：“科学研究起源于‘问题’，而不是单纯的观察或理论。‘问题’既是科学研究的动力也反映科学研究的价值，指示科学研究的方向。一部人类的科学史在某种意义上就可

① 王坤庆. 20 世纪西方教育学科的发展与反思 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 序言.

② 张楚廷. 教育研究中一个难以无视的问题——教育学最好少说“必须”、“应当”之类 [J]. 教育研究, 2010 (6).

以归结为科学‘问题’的发展史：‘问题’的深入表明科学研究领域的深入；‘问题’的拓展表明科学研究领域的拓展；‘问题’的转换就表明科学研究的转向。提出一个有价值的问题比解决一个有价值的问题更为重要，前者需要一个人，乃至历史上许多人的经验和智慧，是一种创造性的劳动，而后者只不过是寻找合适的解决途径与办法。”^① 围绕这样那样的问题，人们便反思其成因，透析其症结，批判其错误的信念与立场、方法与路径，在此基础上形成新的认识论基础，并探寻、重构新的方法论体系。因此，我们今日的课程理论与实践反思、批判与重构，主要针对 20 世纪人类课程理论探究与课程实践发展所暴露出的种种问题。

在 20 世纪，人类教育事业的发展，无论是教育理论探究领域，还是教育实践发展领域，尤其是课程理论研究与实践改革中，都呈现出比以往更加繁荣的景象。可以说，在人类社会的发展史上，20 世纪是人类教育事业发展的一个世纪。20 世纪的课程理论探究领域显得异常活跃，出现了众多的课程哲学流派、课程发展模式，并产生了多种多样的具有革命性的和里程碑意义的课程理论与思想。因而，在 20 世纪，课程理论探究取得了比以往任何一个世纪更多、更伟大的学术成果，取得了以往任何一个世纪都不曾拥有的重大突破。在课程实践领域，20 世纪所发生的轰轰烈烈的课程现代化运动、课程改革运动也是以往任何一个世纪所未曾发生过的。然而，空前的繁荣盛况与空前的发展局面并不意味着 20 世纪的课程已至善至美，没有任何问题。相反，20 世纪的学校课程，无论是在理论探究领域，还是在实践发展与改革领域，所暴露出的问题不仅在数量上是前所未有的，在性质上也是空前严重的。正是这么多严重的问题的存在，学校教育遭到了前所未有的批评与抨击，面临着前所未有的危机、困惑与挑战。诸如课程理论探究中的冲突、对立问题，课程理论繁荣背后的思想贫困问题，课程理论性质与知识属性的片面化问题，课程研究方法的绝对化问题，课程研究范式的茧式化问题以及课程理论与实践相脱节问题，课程的目的、内容、方法的认识论与方法论上的扭曲问题，课程改革指导思想与方法的钟摆波动问题，课程发展实践中的模式僵化问题、内容超载问题、价值失调问题等等，所有这些问题都迫切需要我们在 21 世纪之初加以解决。

对问题的反思、批判、检视并不意味着表面化的分析或浅层次的具体方法的解决，更为重要的是对潜存于问题背后的命题或思维方式的剖析与解构。新世纪课程重建的关键在于对旧命题或思维方式消解后新命题或新思维

① 石中英：《教育学的文化性格》[M]，太原：山西教育出版社，1999：11。

方式的重构。在人类社会历史发展过程中，无论是理论的发展还是实践的改革，都深刻而充分地揭示出了这样的结论：不仅科学、技术、文化等领域的重大突破表现为命题或思维方式的根本性变革，而且政治、经济、教育等领域重大改革也都表现为命题或思维方式的根本性转换。其根本原因在于理论或实践模式的生成首先依赖于某种命题或思维方式被广泛认同、接受与应用。这便意味着模式的僵化也主要根源于命题或思维方式的生命力的萎缩与枯竭。因而，理论或实践模式的转变应始于对旧的命题或思维方式的解构与摧毁，重塑一种新的命题或思维方式。否则，一味地停留于治标性措施的花样翻新、修修补补，不仅难以从根本上解决问题，而且还会陷入钟摆波动、恶性循环的境地。总之，命题或思维方式是问题解决的根本，问题源于命题或思维方式的僵化与滞后，问题的解决依存于命题或思维方式的解构与重塑。

在 20 世纪的课程发展中所出现的种种问题，无论是理论上的还是实践中的，都根源于特定的思维方式与方法论的片面、滞后或僵化，只有消解这些片面的、滞后的、僵化的思维方式与方法论，才能使问题从根本上得以解决。因而，对课程的世纪审判，必须立足于对潜存于问题背后的思维方式与方法论的透视、辨析、解构与重塑。而就课程改革而言，方法论层面的审视与超越显得尤其必要与迫切。其主要原因如下。

其一，在课程发展的历史长河中，并不缺乏改革，课程改革作为一种现象性存在并不令人陌生。尤其是在现当代，世界各国频繁地对学校课程进行调整，掀起了一浪高过一浪的课程重建运动，使改革成为课程发展的常态形式。但更多的课程改革运动缺乏充分准备，仓促启动，盲目推进，过度化、钟摆化、片面化以及以改革代替发展等现象与问题十分明显、异常突出，并普遍暴露出必要性、可行性、针对性、专业性、过程性品质的缺乏，致使众多的课程改革运动中几乎没有经典的成功案例，值得借鉴的经验也不多，而失败的教训却不少。

其二，课程改革的关键不在于是否改了，而在于是否变了。但更多的课程改革运动及其倡导者、发起者、实施者，似乎只关心“是否改”的问题，而不在意“是否变”的问题，致使课程改革收效甚微，尤其是教师变化的缺乏造成课程改革的“无效”状况。其主要表现与症结包括：“专家操纵”造成教师的“未改变”状况，致使课程改革陷入未曾“发生”状态；课程改革权力的缺乏造成教师主观上不支持改革，致使课程改革只是得到有限的、支离破碎的执行；课程改革能力的缺乏造成教师客观上不适应改革，致使课程改革形式上变化较多，实质性的进步很小。

其三,课程改革是一个教育工作者使用异常频繁的术语。人们常常草率地甚至肤浅地使用、谈论与实施。然而,课程改革是什么、为什么改、改什么、怎么改、谁来改的方法论问题,却是一个严重缺乏深刻、系统、全面思考的问题。在课程改革过程中,人们通常遵循简单化、线性化、操作化、控制化的思维与流程推进课程改革,并期待着必然到来的预设的、明确的、理想化的结果。然而,不仅这种理想化的结果从未实现过,而且常常因为片面化和极端化的定位、操作与期待,而使课程改革总是面临着难以调和的纷争与冲突,总是遭遇强烈的抨击与抵触,总是陷入无穷的困惑与困境,最终走向穷途末路,不了了之,并造成严重的教学秩序混乱、教育质量滑坡等不良后果。显然,课程改革失败的主要原因在于不当的改革方法与路径。因而,课程改革方法论应成为当代课程理论与课程改革探究的核心问题之一。

课程改革方法论研究并不仅仅意味着具体的课程改革实践技术与方法的归纳与梳理,而且是关于课程改革的理论基础、逻辑、立场、性质、路线、主体及方法等方面的理论探索。显然,教育作为一种重要的社会历史性实践活动,始终面临着时代性问题、课题与难题,课程则始终面临着恰切性与合理性实现的问题。而改革永远是解决这一问题的根本性途径。但课程发展与改革的历史表明,并不是什么样的改革都能恰当地解决课程的恰切与合理状态问题。不当的改革不仅使原有的问题得不到圆满解决,而且还会引发种种新问题。因而,关于课程改革的研究,首先应明确课程改革过程中所存在的方法论问题及症结,在此基础上建构当代课程改革的方法论体系。

纵观此起彼伏的现当代课程改革运动,在方法论意义上主要存在以下几方面问题。

其一,课程改革理论基础的“门户”纷争与“元素主义”取向。理论基础决定课程改革的方法论取向。学校课程改革需具有明确的哲学、社会学立场。有什么样的哲学、社会学理论基础,就有什么样的课程理论思维及课程改革逻辑、信念、立场与方法。长期以来,课程改革普遍立足于本质主义及二元论的哲学、社会学理论基础,遵循机械论、化约论、决定论的逻辑、立场与方法,造成盲人摸象式的课程改革信条、“主义化”的课程改革逻辑、“茧式化”的课程改革立场及单向度的课程改革“处方”。在课程研究与改革过程中,研究者将各种复杂的课程现象肢解后还原为单一的、抽象的、“普适性”的结论,并形成了众多的呈冲突、对峙状态的学术门户。而不同的学术门户在课程的信念、内涵、标准、方法等方面的认识与理解具有本质性的区别。某一学术门户倍加推崇的课程理论信条与立场在另一个学术门户那里却可能是缺乏常识的表现。门户纷争造成课程诠释与定位过程中严重的

“价值性”“要素性”与“机能性”流失现象。无论是对课程内涵的探讨、对制约课程因素的分析，还是对课程指导思想的定位及对课程实施模式、方法的构建，课程探究者无不执迷于非此即彼的思维方式，使课程理论呈现出十足的“茧式化”特征与品性。而在课程改革过程中，改革者普遍遵循“要么……要么……”的原则，在两极方法论之间进行选择与定位。这种“一维变唯一”的机械还原论方法及其所造成的单向度路线与路径，使课程发展与改革作茧自缚，陷入偏执、狭隘的极端化境遇中，尤其是二战以来，英、美、日等发达国家学校课程改革的立足点始终流转于各种单向度的价值标准、立场与方法，顾此失彼。于是，失败成为课程改革的一种宿命与状态，不仅使课程发展陷入久挣不脱的改革怪圈与困境，而且，种种片面的、教条的课程改革“处方”遭遇了广泛的抵触与排斥，普遍显露出无奈与无为状态。

其二，课程改革定位的错位。改革定位决定课程改革实践的路线、方针、政策、方式、方法的确定与走向。因而，在课程改革过程中，必须首先明确改革的定位问题。定位不恰切，不仅难以使课程改革富有成效，而且势必造成关于课程改革的性质、指导思想、思维方式以及措施等各个方面的错位与混乱。纵观课程改革的发展历程，频繁的改革运动不仅没有使学校课程达到最佳的、理想的状态，相反，课程发展常常因改革定位不准确而无所适从，并陷入困境与误区。具体地说，课程改革定位不当主要表现为以下三方面。

(1) 课程改革作为一种政治运动，即将课程改革定位为一种政府行为、一种政治任务。课程改革的进行完全由政府启动、推进与实施，政府成为改革的主体，“政府改革”成为改革的常态形式，以至于课程改革的每个环节与步骤的进行不仅完全依靠政府的支持与力量，而且完全依据政府的立场、指令与政策。这种“外推型”的课程改革呈现出明显的强制性、接受性的品质与特点，造成课程改革缺乏有效性、针对性和可行性品质。

(2) 课程改革作为一种社会“疗方”，即将社会问题的解决作为课程改革的逻辑起点、目的与手段。课程改革的酝酿与启动，只从社会政治、经济的角度寻求立论依据与支撑点，使课程改革表现为社会问题的“晴雨表”。这种基于社会问题的课程改革路线，严重缺乏关于教育内在价值的定位，从而使课程改革明显呈现出外源性特点，缺乏内在性、自主性品质。

(3) 课程改革作为一种新政“要件”，即将课程改革指向推行或试验某种新课程政策。课程改革的缘起不是因为有问题，而是因为有新意；课程改革的动力不在于排解旧障碍，而在于贯彻新路线；课程改革的目的是为了

调适与完善,而是为了试验与标新立异,从而使课程发展实践中充斥着大量的缺乏必要性或必要性不充分的改革项目,使课程为大量形式上的、片面化的改革项目所困扰。

显然,这三种不当的课程改革定位都严重缺乏专业化的改革品质与立场。课程改革是教育活动的承担者所进行的一项专业性的建构与调整活动。课程改革的基本依据是课程发展过程中所暴露出来的种种问题。课程问题使课程改革的必要性与充分性得以解释。因而,明确专业化的改革定位是当代课程改革研究与实践所面临的重要课题。

其三,课程改革方式的扭曲。课程改革方式主要表现为课程改革的具体措施、方法及风格,是课程改革方法论探究的核心内容,也是课程改革实践的根本性制约因素。采取什么样的改革方式,就有什么样的改革状态与效果。无论多么充分、必要的改革都会因为不当的改革方式而事与愿违、陷入困境,并因引发一系列难以克服与解决的新矛盾、新问题而使改革在付出高昂代价后走向失败。

在现当代世界各国课程改革过程中,改革方式的不恰当问题尤其突出与严重。几乎所有大规模的课程改革运动都存在某种不当的改革方式。在各种各样不当的改革方式中,具有代表性的有三种。

(1) 突变式改革,即通过“休克式”方法与手段,在短期内对整个课程范式进行全方位的、根本性的变革。突变强调变化过程的间断或突然转换。突变式课程改革严重缺乏把课程改革当作一种过程加以理解的立场与思维,仅仅把课程改革视为一种具体的“事件”,急于求成,盲目推进。因而,突变式课程改革往往由于课程的逻辑性间断而造成课程发展过程的脱节。

(2) 垂直型改革,即采取自上而下或自下而上的单向度路径实施与推行的课程改革,尤其是自上而下的改革方式是现当代课程改革运动普遍采用的主流方式与路径。这种垂直型改革尽管能够有效地解决改革的推进速度与范围问题,但却因严重缺乏支持性环境与平台而使课程改革难以取得实质性的进步与效果。

(3) 革命化改革,即全盘否定性的“告别式”课程改革方式。改革无疑要解决以往课程所存在的某方面的问题,为了解决这些问题,课程改革必然要采取某些有针对性的新措施、新办法与新途径。但革命化改革则采取极端的方式与办法,彻底抛弃、否定以往的课程逻辑、立场、模式及方法,与传统一刀两断,推倒重来,赋予课程全新的、完全不同的理论基础与实践模式。这种严重缺乏继承性品质的改革方式因其历史虚无主义的态度与立场,必然造成片面化的改革方案、措施与行动,给学校教育造成严重的甚至灾难

性的后果，使课程改革毫无悬念地走向失败。

显然，现当代课程改革运动无不因这些不当的改革方式而陷入恶性循环的境地。前一轮改革运动的失败引发了新一轮改革运动的登场，而且新的改革运动往往坚持与失败的改革运动完全相反的方法论立场。于是，无休止地进行改革与调整成为不当的课程改革方式带给学校教育难以避免的动荡状态与结局。课程改革无疑是必要的，但学校不应没完没了地成为那些肤浅的改革运动的试验场。课程改革艰难曲折的历程，使完善、调整课程改革方式显得十分必要与迫切。

其四，课程改革主体的“缺场”。主体问题是制约课程改革基本的理论问题之一。它关涉到对课程改革的理解与定位、价值导向与方法选择等根本性的问题。然而，在现当代课程改革研究与实践发展过程中，对改革主体问题缺乏深入的研究与明确的定位。因而，无论是在理论上还是在实践中，“谁来改”的课程改革主体问题都显得含糊不清。课程改革作为一种重要的教育实践活动自然不能没有主体，也不存在没有主体的状况。在课程改革过程中，主体问题不在于有没有的问题，而在于应然主体的“缺场”问题。

主体是指有目的的社会实践活动的承担者。对主体的理解应从两个层面来把握。一是形式上的包括主体角色、地位与权力的赋予，二是实质性的主体状态、能力与品质的实现。如果就主体的常识性定义而言，毫无疑问，教师是课程改革当然的主体。但在有史以来的课程改革过程中，教师从来都不曾被视作课程改革的主体，不具备课程改革的主体角色、地位与权力，而且教师也很少具有课程改革主体的品质，缺乏自主进行课程改革意识、动力、能力与方法。在课程改革过程中，从酝酿与启动、试验与推广到评估与调整的各个阶段，课程理论专家、学科专家充当主体角色、行使主体权力，而教师只是课程改革的被动的接受者与执行者。于是，课程改革者与教师被截然区分开来，造成普遍的课程实施主体却不是课程改革主体的不可思议现象，进而使课程改革因得不到教师的支持与支撑而失败。因而，赋予教师课程改革的主体角色、地位与权力，使其具有课程改革的知识、能力与方法，是当代课程改革研究与实践必须很好解决的重要问题。

纵观现当代课程发展与改革的历史进程，异常频繁的课程改革运动让人应接不暇、不知所措，屡屡失败的改革结果令人茫然、困惑、迷惘与沮丧，收效甚微的改革境遇遭到四面八方的批评与责难。课程改革陷入了困境，面临严峻的挑战。显然，再多的问题与困惑也不是改革必然带来的结果，而是简单化的、不恰切的改革方法论使然。不从方法层面检视课程改革的弊端与误区，就难以诊断出课程改革运动失败的症结所在；不解决方法问题，课程

改革就会因为旧有思维方式与路径的制约而难以摆脱困境。如今,超越“幼稚病”与“流行病”,明确课程改革方法论恰切性品质,规范课程改革的定位、立场与方法,不仅显得尤为重要与迫切,而且也是走出课程改革误区的必然选择。基于百余年课程改革的历史经验与教训,当代课程改革应实现以下几方面的方法论突破。

其一,转换本质主义的课程认识论立场。课程改革方法论的突破取决于对教育、课程及学习认识论立场的转换。课程改革不仅仅是教育教学内容的调整,而是关于教育的一种专业化的重建活动。因而,课程改革方法论探究不能只局限于技术性手段的梳理与完善,更为重要的是改革立场的时代性转换。不同时代,制约课程改革立场的基本要素均有不同的理解与定位。课程改革立场的转换,关键在于明确诸如教育、课程、学习等课程改革要素的时代性内涵、价值、品质、功能等。

长期以来,基于非历史性、完成性、永恒性的本质主义逻辑、立场与法则,教育探究者普遍遵循“定义式”的思维方式,致力于对客观性、普遍性教育逻辑以及准确无误的教育标准、毋庸置疑的教育结论的分析与归纳。于是,教育研究一直遵循严格的“定义式”语言、逻辑、态度、方法与表达方式,并呈现出了一种“定义式”的研究状态与研究风格,取得了一系列“定义式”的研究成果,最终形成具有明显“定义式”特点与品质的知识体系。然而,千百年来,令人困惑不解的是,围绕教育的定义式追求与追问,不仅没有获得一个令人满意的结果,相反,还使诸如教育、教学、课程等成为定义最多但效果最差的术语,并使课程改革因对教育、课程、学习等概念的错位诠释、片面诠释、僵化诠释而陷入误区与困境。因而,当代课程改革须建立在关于教育、课程、学习的认识论转换基础上,明确当代教育的超越性、建构性、内在性的逻辑与品质;消解“课程作为知识传承工具”的命题,打破知识“压缩饼干”的课程定位,超越“肯定性”的课程知识思维,转变“特殊认识过程”的课程实施立场,明确当代课程的生成性品质及“对话中心”的课程实施模式;转变基于教育者信条的“掌握学习”“占有式学习”的学习逻辑与实践,建立基于学习者信条的民主协商性的、探究式的学习逻辑与模式,使学习真正成为学习者的学习。

其二,超越二元对立的哲学社会学方法论基础。课程改革方法论的突破应立足于当代哲学社会学方法论的新视角、新思维、新立场与新规则,使课程改革跳出实在论的“非左即右”怪圈,摆脱、超越由来已久的二元对立、左右两难困境。现当代课程发展与改革面临众多的问题,其原因也异常复杂,但无论是钟摆现象、单向度品质、非理性状态还是过度改革、路线冲

突、失败困境等，无不源于二元论的哲学社会学方法论基础。如今，超越二元对立，已成为现当代哲学社会学方法论探究的轴心原则、立场与重要的发展趋势，并使课程改革方法论基础的确立有了新的视野与选择。超越根深蒂固的排斥性的、单向度的、极端化的二元对立的哲学社会学方法论的关键在于哲学社会学理论的创新与突破。为此，建设性后现代主义提出了整体有机论、辩证否定论、生成创造论、多元共生论等哲学方法论；布迪厄的反思性社会学提出了总体性社会实践理论、关系主义方法论、反思性思维方式等社会学方法论；吉登斯的二重性社会学提出了实践论立场及视角、双重解释逻辑及品质、二重性原理及方法等社会学方法论。这些标新立异的哲学社会学新理论，不仅有力地批判了长期以来一直困扰哲学社会学研究的二元方法论，而且卓有成效地构建了具有明显辩证性品质的哲学社会学研究方法论体系，为哲学社会学研究确立了新的视野、逻辑、立场与方法，同时也使立足于哲学社会学方法论的课程改革方法论探究具有了崭新的理论基础与路线选择。

其三，走向第三条课程改革道路。课程改革方法论的突破关键在于超越简单化的极左与极右的改革道路，从两极走向中介，使课程改革走向具有明显辩证性品质的第三条道路。课程改革的第三条道路将课程改革视为复杂、系统的课程改造与重建工程，反对任何将课程改革简单化、绝对化、极端化的想法与做法，强调无论是对课程改革的诠释、定位，还是对课程改革的酝酿、启动、实施，都需使研究者与实施者明确课程改革的复杂过程、程序与品质。课程改革的第三条道路坚持当代课程改革的出路在于突破本质主义思维方式、二元对立价值取向、“主义化”逻辑与化约论方法的束缚，立足于“既是……又是……”的结构化、兼容性原则与立场，坚持从坐标点的漂移转向坐标系构建的整体性方法论范式与实践性路径，从而实现课程改革路径与方法的根本转变，并使课程改革摆脱屡改屡败、屡败屡改困境具有现实性与可能性。