

课程政策与课程史研究丛书

山东教育出版社

顾问 钟启泉 田正平

主编 刘正伟

致知与致思：

课程改革的 知识论透视

潘洪建

著



课 / 程 / 政 / 策 / 与 / 课 / 程 / 史 / 研 / 究 / 丛 / 书

顾问

钟启泉

主编

田正平
刘正伟

致知与致思：

课程改革的知识论透视

潘洪建

著

山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

致知与致思:课程改革的知识论透视/潘洪建著
—济南:山东教育出版社,2015
(课程政策与课程史研究丛书)
ISBN 978—7—5328—8800—9

I. ①致… II. ①潘… III. ①课程改革—教育研
究—中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 042158 号

致知与致思:课程改革的知识论透视

潘洪建 著

主 管: 山东出版传媒股份有限公司
出版者: 山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编:250001)
电 话: (0531)82092664 传真: (0531)82092625
网 址: www.sjs.com.cn
发行者: 山东教育出版社
印 刷: 山东新华印务有限责任公司
版 次: 2015 年 3 月第 1 版第 1 次印刷
规 格: 787mm×1092mm 16 开本
印 张: 17 印张
字 数: 256 千字
书 号: ISBN 978—7—5328—8800—9
定 价: 44.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)
印厂电话:0531—82079130

致知与致思：课程改革的知识论透视

总 序

课程研究是一个充满活力、面向未来的研究领域，无论是课程概念的发展，还是课程理论体系的建构，抑或是课程的实践改革，课程领域的专业工作者对课程理论和实践的重审、批判与建构从来都没有停息过。他们深知，“若要在价值日渐多元的社会形势下担负起价值整合和理想重建的使命，就必须成为理性的行动者”^①，而要成为理性的行动者，就需要将课程同儿童幸福、社会进步与人类文化的发展联系起来，不断地更新关于课程理论与实践的认识，构建一个开放而常新的领域。这就意味着，课程不可能是某种社会规定的固化结构、某种外在于学习者的存在，而必须根植于学习者所生存的社会情境，并作为历史的产物给学习者提供一种不断变化的、能够被理解和超越的现实。

从16世纪开始，以科技革命为先导的社会革新与发展就从未停息过，从蒸汽机到电力的广泛应用，再到新能源和信息技术的革新，人类社会经历了从前工业社会到工业社会再到后工业社会的变迁。科学技术的发展带来的不仅仅是生产方式与生产关系的变革，更带来了人类认知方式的变革。从传统社会中口耳相传、偶发式的学习，到现代工业社会中的集体授课、系统批量的学习，再到后工业社会中合作对话、注重参与和生成的学习，人类学习的方式不断演化，尤其是新媒介的发展，公共的、虚拟的、互动的信息传播与沟通方式的出现，促使“人的思维从实体思维进入关系思维”。人们开始关注事物之间的关系，“关心人的存在方式、存在状态及其相互关系，而不只

^① 施良方：《课程理论——课程的基础、原理与问题》，教育科学出版社2011年版，第285页。

是在普遍的理性抽象中去探寻某种永恒的、客观的本质或规律”^①。这就意味着,学习不再是对封闭的实体文化的被动复制或适应,而是一个在共同关系中拥有、体验、分享和创造新文化的过程,学习者和教学者的身份与关系被重新塑造。因此,科学技术的革命通过改变人类生活方式与相互关系,间接地塑造着学校课程与教学的内涵。

社会分工的扩大化和精细化促使知识进一步分化,学科门类不断增加。一方面,在层出不穷的新领域和新知识面前,斯宾塞的“什么知识最有价值”、杜威的“什么经验最有价值”成为学校选择与组织课程时重要的价值依据;另一方面,有关教育和学习的研究也分化为专业性更强的领域,尤其是20世纪50年代以来脑科学、神经科学和心理学的的发展,促使新的认知理论、智力理论和学习科学的研究向纵深发展,不仅加深了人类对自身的认识,也更新着教育理论与实践的科学依据,改变了教与学的理念与方式。与此同时,儿童研究成为专门的领域。人类社会从“没有儿童”“儿童成人化”和“童年消逝”的时代,进入到“发现儿童”的时代。^② 学校课程也告别了以知识为本位、以客体化了的学习对象为中心的时代,步入了真正关心和尊重学习者的时代。

迅速变更的社会现实也带动着文化的多维发展,从前现代文明关注系统内部的完整、稳定与内在平衡,到现代文明的注重理性、逻辑、科学与效率,以及后现代文明对丰富性、开放性、多元性、对话与体验的追求,都推动着课程形态与文化的更迭。从最初学会与自然相处,到如今需要学会与更为复杂的社会文化相融,再到构建与他人、与自然共生的关系,从关注传统的“3R”的读、写、算等基础能力,到“3C”的“关怀、关心、关联”,^③以及数字时代对视觉和信息素养、跨文化能力和全球意识的关注,学校课程被赋予了更多的职责。当下真正能够践诺并推进社会历史进程的人,是需要关心变化与革新、能够反思自我、不断学习与创造、敢于发现、敢于批判、乐于合作、勤

① 靳玉乐、罗生全:《课程论研究三十年:成就、问题与展望》,载《课程·教材·教法》2009年第1期。

② 〔美〕尼尔·波兹曼:《童年的消逝》,吴燕荃译,广西师范大学出版社2012年版,第161、301页。

③ 钟启泉:《开发新时代的课程——关于我国课程改革政策与策略的若干思考》,载《全球教育展望》2001年第1期。

于实践,同时具有道德感、审美情趣、社会责任感与使命感的自主的人,要体现这种社会价值观念的转型无疑需要新的课程体系的支撑。

因此,作为社会变革敏锐的感应器,在不断变迁的社会现实中,课程研究必须与时俱进,不仅要直接地反映特定社会阶段人才培养的现实要求与具体条件,更要不断地建构社会发展的理想形态与未来价值。从这个意义上说,课程研究的领域自新具有重要的意义。

首先,作为一个独立的学科研究领域,课程研究同其他学科领域一样,都是“以特定的学术知识作为通向社会的通道”,进而理解并建构其结构与关系。从最早的运用知觉经验和哲学思辨方法来认识课程问题,到实证分析的范式、实践探究范式,以及人文理解的范式和社会批判的范式,课程探究在方法论上的突破不断地打破思维界限和理论疆域,促使我们能够运用不同的信念、理论和方法,提出不同的课程问题,以特定的方式进行审视和解读。因此,从学科发展的内在规律来看,课程研究这个领域自身的理论疆域和研究方法处在不断演进之中。其次,课程研究还是一个现实的社会领域,它不仅关注当下人才培养的问题,也关心如何为未来培养社会公民的问题,需要在不断变迁的社会现实中做出“为什么教”“为什么学”的价值判断,将社会现实与人的发展相互关联。因此,从社会演进的现实来看,课程研究总是要对现有社会的价值选择进行反思,重新塑造能够引领社会发展的课程观念与体系。最后,课程研究更是一个具体的实践场域,正因为我们都有学校,都需要教学,也因此会去思考“学什么”“怎么学”“如何评价”等基本的课程问题。课程研究总是同现实的学校教育相关联的,课程问题也是在实践中不断生成和创造的,是一个动态变更的实践领域。因此,课程研究是一个需要不断发展的领域,它需要我们关注课程领域的过去、现状以及可能的未来。

二

课程研究作为独立的学科领域真正进入研究视域始于20世纪初,并在博比特等人倡导的“课程科学化运动”中得到发展壮大。从那时起,课程的理论和实践就经历着研究视域和向度的不断拓展。首先,在实践领域,从20世纪50年代开始,发端于英美、波及全球的“新课程运动”带来了课程领域的系统变革。无论是20世纪50年代末到60年代末以“教育内容现代化”为主

旨的课程改革运动,还是60年代末至70年代人本主义的课程改革运动,抑或是80年代以后新学科主义课程改革运动,以及世纪之交关于人的全面发展的国际课程变革,都推动着课程实践不断从“数量上的渐进的改革”(incremental reform)向“重建运动”(restructuring)乃至“系统变革”或“整体变革”(system-wide changes)发展,促使我们对课程的思考从传统的结构性、功能性和局部性理解发展到从一个系统或者一种文化的角度去思考课程变革的整体意义。其次,在理论建构层面,以西方发达国家为代表的课程研究在经历了科学化的课程开发阶段、课程概念重建阶段以后,开始进入课程研究的国际化和学科化发展的阶段。在这个过程中,课程研究也从传统的强调课程体系的规范组织、目标达成与效率控制的科学实证主义的取向发展到多元主义和多学科研究的阶段,从功能实证主义的理论假设转向解释性、批判性、激进人文主义的理论范型。应该说,从课程开发、课程实践走向课程理解与课程批判的学科建构路径,代表了课程研究取向的多样化,也拓展了课程研究的空间与方法,促使课程研究从“指令性、规定性、程序性的科学语言”走向“诗性语言”和“社会语言”,更为关注描述性、阐释性、情境性和体验性的课程理解,探索从政治的、种族的、性别的、现象学的、审美的、神学的、人文的、存在的、制度的、社会学的等多元的视角进行课程问题与现象的诠释与反思,同时关心课程的政治与社会属性,“将课程理论化同课程的社会基础结合起来”^①。

正是伴随着课程实践的丰富和理论的多元发展,以及课程研究同社会现实的紧密相关,课程研究正日益成为一个重要的学术领域。特别是当课程研究已经进入到一个高度自由、创造性发展、多元化发展和多学科整合的阶段时,继续关注这个领域的持续创新和突破,保持课程研究内在的科学性、批判性、连贯性和清晰度,成为新时期课程研究确立其合法化地位、回应课程领域中理论和实践危机的重要课题。也就是说,在课程研究极大丰富和疆域不断拓展的过程中,如何在课程研究异彩纷呈的局面背后寻找课程研究未来发展的内核,赋予课程研究以新的内涵与方向,变得至关重要,其中有几个重要的向度是值得我们关注的。

^①〔美〕艾伦·C. 奥恩斯坦、费朗西斯·P. 汉金斯:《课程:基础、原理和问题》,柯森主译,江苏教育出版社2002年版,第146页。

一是联结课程研究中的历史视角与现实观照。学科领域的建构与发展必然是建立在对该领域的一些基本事实的共识之上,如果丢弃了一个领域的历史,那么任何多元化的发展都是缺乏根基的,是将现实与历史相分割的散漫的研究。因此,无论在国内还是国外,当下的课程研究特别注重对课程学术史和实践史的追溯,在强调课程问题的当下情境的同时,注重将课程现实与过去建立联系,希望通过了解过去来获得对现在的更好理解。要把课程研究“当作是一个回归性的过程,确立对过去的不间断的关注”^①,把课程体系的建构看作是一个连续关联的过程,把课程研究的过去和现在视为共同的基础。

二是关注课程研究的本土建构与国际对话。任何的课程研究都置身于具体的文化、政治与社会现实之中,并不存在某种抽离社会历史情境和具体关系的课程研究。随着课程理论与实践在具体情境中的扎根与发展,那些一开始以吸收与借鉴发达国家课程研究体系为主要模式的国家与地区,也开始发出在国际课程领域中摆脱依附性的研究身份和确立本土化学科体系的诉求。从本土传统与现实出发,结合课程实践的需要,确立原生性的课程理论体系,积累独特的课程实践经验,以此打破同一性的课程话语体系,在国际课程研究中确立自己的身份。一方面,课程研究的本土建构是进行平等的国际课程对话和交流的基础,只有认识了自身课程研究的特质与价值,才能在课程的专业对话中立足本土、彰显个性;另一方面,凭借课程研究的本土品性的发展,才能真正促成多元的思维体系、价值取向与实践经验的相互碰撞与融合,在相互比较与激励中实现对本土课程研究的批判与反思,更好地理解所在国家和地区课程研究的过去、现在和未来,也同时尊重他国的课程历史、现实与价值。

三是注重课程研究中的多学科与会通与整合。课程研究发展到今天,对课程的探究与理解已经不可能仅仅依托某种单一的模式或方法,而是进入了“需要具有多样的概念和理论的工具箱,寻求一元化和复杂化之间的多元化发展”^②的阶段,综合不同的哲学基础、理论范型、方法体系和学科依据,

^① William F. Pinar. *Intellectual Advancement through Disciplinarity: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Sense Publisher, 2007, 13—14.

^② S. J. Ball *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge, 1990, 43.

发展出课程的多元化认识,突破研究的思维定势与习惯,为课程研究提供新的洞察力与深刻性。一方面,课程研究不断超越传统的哲学、心理学、社会学的学科视角,从更广泛的政治学、文化学、语言学、人类学、艺术等多学科和跨学科的维度出发研究课程问题,一些研究甚至“做到同时运用几个不同的理论视角”^①;另一方面,在研究范式的选择和方法的应用上,课程研究也主张确立开放的边界,寻求“应然与实然的谋和”,整合“实证分析”“实践探索”“人文理解”和“社会批判”等不同的研究取向。应该说,课程研究的多学科和跨学科的特性,已经成为课程领域学科建构过程中的重要特征。正如比彻姆等人所说的那样,人类行为领域中优秀的理论不管它怎样坚定地扎根于一门学科之中,它必然是跨学科的。^②也正是在这个意义上,课程研究是一个开放的领域,依据这个领域发展的自然规律、学科传统和具体处境,不断拓展新的研究空间和方法,而不是人为地限制研究的潜在可能。这种开放的学科建构的框架,已经成为课程研究综合化发展的一种重要趋势,将课程研究引入到更为细致和深刻的层次。

四是强调课程研究与实践的联结。马克思说,“哲学家只是用各种方式解释世界,而问题是要改造世界”。课程研究同课程实践具有天然的联系。一方面,课程研究是建立在课程现实与实践的基础之上对课程内在规律的探索;另一方面,课程研究又是以解决现实的课程问题、引领课程实践发展 as 使命的。课程研究的实践观照及其对实践的规范,一直是课程研究发展中的重要课题。在当下,课程研究同实践的关联尤为密切,主要表现为以下几个方面。其一,以课程改革为焦点的课程研究大量出现。世界范围内的课程改革浪潮,掀起了对课程体系的系统反思和整体变革,也推动了同改革相关的课程研究的发展,为优化改革实践、探索改革规律提供了重要的理论依据。其二,为了弥补课程政策研究缺位、课程政策运作缺少有效引导的不足,开始加强课程政策的基础性研究,以提升对政策运作的预见、调整与修正的能力,使课程政策成为联结课程理论与课程实践的有效媒介。其三,强调课程活动的社会建构性,关注课程在“广义的政治、经济、社会和文化过程

①〔美〕保罗·A. 萨巴蒂尔:《政策过程理论》,彭宗超等译,生活·读书·新知三联书店 2004 年版,第 3 页。

②〔美〕乔治·A. 比彻姆:《课程理论》,黄明皖译,人民教育出版社 1989 年版,第 10 页。

中的运作”^①，也同样关注课程研究的情境性与复杂性，强调从课程发生的现场出发、从课程运作的情境与脉络出发、从现实的课程问题出发，注重个体的意义阐释与认识的解放。最后，当下的课程研究超越了课程本身的技术性或功能性的意义，特别注重检视课程的道德意义、社会价值、伦理与精神的内涵，彰显课程作为个体和社会的文化引导与价值规范的意义。从这个角度说，课程研究不仅在微观组织的层面上，更在广义的公共领域对现实产生影响，体现着同实践具体而实质性的关联。

总而言之，随着课程研究的自身发展以及课程改革实践的逐步深化，课程研究已经从关注外显的现象形态走向聚焦内部过程与本体特征，从事实性分析走向价值的追索和规范的探讨，从发现问题走向问题分析和问题解决，研究不断趋向深入。无论课程研究发展到什么阶段，如果一个学科没有对领域发展历程和未来走向的深入认同，没有对它植根其中的社会文化情境的深切体验，没有对其他学科丰富学术资源的开放态度，没有对它所服务的相关实践活动的责任担当，就无法获得成功。

三

面对 21 世纪世界范围内的课程与教学革新的挑战，以及中华民族伟大复兴的机遇，如何在新的历史起点上实现教育的可持续发展，需要我们在系统的理论研究与实践探索的基础上，追本溯源，立足现实，放眼未来，为中国课程改革与发展、课程领域的建构与国际身份的确立提供平台与支点。《课程政策与课程史研究丛书》体现的正是这样的努力。丛书包括《危机与变革：民族主义与近代课程改革》（刘正伟）、《颠覆与重构：现代学校德育课程变革》（岳刚德）、《概念的寻绎：中国当代课程研究的历史回顾》（刘徽）、《从概念化到审议：课程政策过程研究》（屠莉娅）、《多重记忆：美国课程史学的话语变迁》（王文智）和《致知与致思：课程改革的知识论透视》（潘洪建）等六个分册，主要遵循狄尔泰人文科学研究的逻辑，在历时性和共时性视域内对课程与教学问题展开历史、理论与实践的多维度研究，从政治、文化、学术、政策和哲学的视角对领域内的重点与难点问题进行深度探究与系统思考，

^① 谢少华：《试论教育政策研究分类的理论基础》，见《教育政策评论》，袁振国主编，教育科学出版社 2001 年版，第 297 页。

以寻找课程领域未来发展的新路向和支撑点。

研究秉持了一以贯之的历史关怀。历史探究已经成为课程领域最重要的研究方式之一,对共同历史的认同是研究多样化发展的基础。尤其在当前的中国语境里,源自西方的理论在课程改革实践中的适用性遭受着质疑,课程专业工作者普遍意识到需要提防不顾社会文化情境简单“移植”西方理论的倾向。该丛书尝试将理论研究的新取向与新观点放置在具体的社会历史脉络之中把握,并尝试反映理论探索与政策实践等不同场域当中“鲜活”的中国经验,在历史研究提供的纵深中挖掘掩藏于课程变革背后的社会动因和文化价值。

这样的研究反映了本土学科建构的迫切愿望。研究带着广阔的国际视野和开放的研究思路,着力对中国的课程经验和特征进行探讨。对国外前沿研究及改革实践进行的系统梳理和提炼,均源自于对本土问题的反思。研究关注中国课程改革与发展的内在动力、本体矛盾、结构性要素和复杂性关系等问题,强调研究内生性特征和本土意义,寻求国际化与本土化之间张力的平衡,探索本土课程研究话语创生和理论建构的可能路径。

无论是《危机与变革:民族主义与近代课程改革》从文化分析视角对我国近代以来课程改革在思想理论、经验教训上的回顾与总结,《颠覆与重构:现代学校德育课程变革》对学校德育课程的现代化历程中历史逻辑特征的提炼与概括,还是《概念的寻绎:中国当代课程研究的历史回顾》以课程概念史的视角追溯改革开放三十年来课程思想史的变迁,《多重记忆:美国课程史学的话语变迁》对美国课程史研究发展历程和演变趋势所作的整体把握,抑或是《从概念化到审议:课程政策过程研究》在理论分析和跨文化比较的基础上对新时期我国课程政策过程的一般框架和本土意义的提炼与建构,以及《致知与致思:课程改革的知識论透视》以知识论分析为依据为课程开发所确立的理论基础和实践策略,都从不同向度拓展了课程研究的领域空间和认识视域,联结了课程理论与实践,打通了课程变迁的历史与现实,展望了课程发展的未来可能与趋向。

诚然,作为一个开放的领域,课程研究如何有效地整合研究的学术性、前沿性和应用性,实现当前与未来课程理论与实践的永续发展,不仅是本土的研究课题,也是国际课程领域发展的重要方面,需要每一个有责任感的课程专业工作者和对此感兴趣的人们共同为这个领域的智力突破和实践优化

做出勇敢而务实的努力。

《课程政策与课程史研究丛书》是在山东教育出版社的组织策划下问世的，钟启泉先生、田正平先生慨允担任丛书顾问，他们对丛书的编撰提出了许多重要建议及支持。2011年4月，山东教育出版社与教育部浙江大学基础教育课程研究中心联合举办丛书专题研讨会，田正平、肖朗、刘力、张文军等教授出席了研讨活动，并提出了许多宝贵意见，为丛书体例的确立与内容的修改提供了重要参考，在此一并表示由衷的感谢！

刘正伟

2014年10月7日于浙江大学西溪校区

Contents

目 录

总 序 /1

引 论 /1

第一章 课程流派的知识论基础/18

第一节 美国教育思潮中的知识理论与课程理论/18

一、永恒主义教育思潮中的知识观与课程观/18

二、进步主义教育思潮中的知识观与课程观/28

三、要素主义教育思潮中的知识观与课程观/36

四、结构主义教育思潮中的知识观与课程观/41

五、后现代思潮与课程理论/47

第二节 中西学之争、马克思主义认识论与课程论/52

一、中学西学之辩与课程思想/53

二、马克思主义认识论与课程论/59

第二章 课程改革的知识论审视/63

第一节 美国中小学课程改革及其知识论基础/63

一、第二次世界大战前美国中小学课程的历史演进/63

二、第二次世界大战后美国中小学课程的历史发展/65

三、美国课程改革的知识论透析/69

第二节 我国中小学课程改革及其知识论基础/79

一、清末民初课程改革及其知识论透析/79

二、20 世纪二三十年代课程改革及其知识论透析/88

三、共和国课程改革及其知识论分析/96

第三章 科学知识 with 课程改革/112

第一节 科学知识的性质与课程/112

一、科学知识对象/112

二、科学知识内容/116

三、科学知识的性质与科学课程改革/120

第二节 科学知识的形式与课程/123

一、科学知识的探究形式/123

二、科学知识的表达形式/126

三、科学知识的检验形式/129

四、科学知识的形式与科学课程改革/133

第三节 科学知识的意义与课程/136

一、科学知识的旨趣/136

二、科学知识的价值/139

三、科学知识的价值与科学课程改革/142

第四章 人文社会知识与课程编制/144

第一节 人文社会知识性质与课程/144

一、人文社会知识对象/144

二、人文社会知识内容/149

三、人文社会知识的性质与人文课程改革/155

第二节 人文社会知识的形式与课程/162

一、人文社会知识的探究形式/162

二、人文社会知识的表达形式/165

三、人文社会知识的检验形式/169

四、人文社会知识的形式与人文课程改革/173

第三节 人文社会知识的意义与课程/180

一、人文社会知识的旨趣/180

二、人文社会知识的功能/183

三、人文社会知识的价值与人文课程改革/186

第五章 地方知识与课程改革/190

第一节 地方知识的性质/190

一、多学科视野中的地方知识/190

二、地方知识的含义/192

三、地方知识的性质/194

第二节 地方知识的形式/197

一、地方知识的探究形式/197

二、地方知识的表达形式/200	
三、地方知识的检验形式/203	
第三节 地方知识的意义/205	
一、地方知识的旨趣/205	
二、地方知识的功能/206	
第四节 地方知识与课程改革/209	
一、关于地方知识的争论/209	
二、地方知识与课程设计/211	
三、地方知识与课程实施/215	
四、地方知识与课程评价/220	
第六章 个人知识与课程改革/222	
第一节 个人知识的性质/223	
一、个人知识的概念/223	
二、个人知识的对象/224	
三、个人知识的内容/226	
第二节 个人知识的形式/228	
一、个人知识的探究形式/228	
二、个人知识的表达形式/230	
三、个人知识的检验形式/233	
第三节 个人知识的意义/235	
一、个人知识的旨趣/235	
二、个人知识的功能/236	
第四节 个人知识与课程改革/239	
一、个人知识与课程设计/239	
二、个人知识与课程实施/241	
三、个人知识与课程评价/246	
结 语/248	
参考文献/252	
后 记/257	

20 世纪,世界范围内曾发生过三次课程改革。第一次改革出现在 20 世纪最初 20 年,主要有美国的进步主义教育运动、欧洲的新学校运动,改革的理论是杜威(Dewey)的实用主义思想、欧洲新教育思想;第二次课程改革出现在 20 世纪五六十年代,主要有美国的结构主义课程运动、苏联的小学课程改革、中国的“教育革命”,改革的理论基础分别是布鲁纳(Bruner)的结构课程论、赞可夫(Л. В. Вахков)的“一般发展”理论、马克思主义的教育与生产劳动结合的思想;第三次课程改革出现在 20 世纪 80 年代,主要有美国的高质量教育运动、前苏联的合作教育、中国的教育实验热潮,其指导思想分别是高质量教育观、教育人道化思想、教育科学化思想。进入新世纪,我国掀起了新一轮课程改革实验,本次课程改革不再仅仅停留在以往简单的“教科书的更换”的技术层面,而是课程思想的变革和制度的创新,是一次全方位的课程革新。那么新一轮课程改革的理论基础是什么?人们就此展开了激烈的论争。

一、新课程改革理论基础的有关争论

随着我国第八次课程改革的推进,人们提出了各种各样的理论基础,众说纷纭。新一轮课程改革实验究竟以什么为理论基础?2004—2005 年,国内学术界首先出现了有关“轻视知识”思潮的争论,接着又掀起了一场关于“新课程改革的理论基础是什么”的讨论。其主要论坛是《北京大学教育评论》《北京师范大学学报》《全球教育展望》《中国教育报》,主要文章有:王策三的《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》,载《北京大学教育评论》2004 年第 3 期;钟启泉的《概念重建与我国课程创新——与〈认真对待“轻视知识”的教育思潮〉作者商榷》,载《北京大学教育评论》2005 年第 1 期;肖川的《知识观与教学》,载《全球教育展望》2004 年第 11 期;刘硕的《关于基础教育课程改革的几点思考》,载《北

京师范大学学报》2003年第1期；周勇的《现代课程改革的知识重建思路与挑战》，载《全球教育展望》2004年第11期；潘洪建的《课程改革的知识观透析》，载《教育科学》2004年第3期；王本陆的《论中国国情与课程改革》，载《北京师范大学学报》2006年第4期；靳玉乐、艾兴的《新课程改革的理论基础是什么》，载《中国教育报》2005年5月28日；高天明的《应从哲学层面探讨》、马福迎的《对〈靳文〉有些观点，不敢苟同》、蒋建华的《转变教育观念面对众多问号》，载《中国教育报》2005年8月13日；罗槐的《坚持马克思主义保证课改方向》、王华生的《澄清几个概念，才能进行对话》、刘培涛的《新课程改革需要扬弃哪些东西》，载《中国教育报》2005年9月17日；崔国富的《课程改革中，两种教育观应有正确的选择》、胡志坚的《争论，首先需要加强学习——由“新课程改革的理论基础是什么”争论引发的思考》、杨坤生的《回音》，载《中国教育报》2005年10月22日；孙振东、陈芸的《谨防简单化、误读和随意发挥》，郑绍红的《要在过程中实现课程理论创生》，王平的《传统是推不翻的，也不可能被替换》，徐晓雪的《新课程改革的实践基础是什么》，载《中国教育报》2005年11月28日。

两场大讨论可分为四大立场、众多观点：

（一）坚持以马克思主义人的全面发展学说与马克思主义认识论为理论基础（“指导思想说”）

王策三认为：由应试教育向素质教育转轨提法的流行，反映了一股“轻视知识”的教育思潮，干扰教育改革，必须坚决克服。它有复杂的社会、思想根源和片面道理，要认真对待。它未能全面把握个人发展的社会机制和认识机制，对教育改革存在误解。我们必须赋予素质教育以全面发展教育的科学内涵，加强教育理论建设，倡导多样综合原则。

靳玉乐、艾兴认为：“我们并不赞同以理论的多元性来模糊新课程改革的理论基础，必须旗帜鲜明地提出新课程改革的理论基础。在课程改革中，必须坚定不移地以马克思主义作为我们的指导思想和理论基础”，“具体说来，要以马克思主义认识论和全面发展学说作为我们进行课程改革的理论依据”。

刘培涛认为：“坚持马克思主义全面发展学说，吸收其他如建构主义、多元智能理论等思想的优秀成果，做到积极扬弃，才能促进学生全面发展。”

崔国富认为：“新课程改革的指导思想就是马克思主义社会生存实践哲