引 言

概览历史，透视今朝，正当人类满怀信心地搏击于现代化征程、享受科技理性带来的丰盈的物质财富之际，来自生态环境恶化、价值观念崩溃、精神支柱瘫塌的威胁和隐患却笼罩着全人类。

在人们从唯物质主义这一时代顽症的痴迷中突醒而惊魂未定之际，蓦然回首，我们发现人类已陷入文化相对主义及多元主义的误区、难以自拔；古老的文化传统已四分五裂，反省已难找回昨日的精神寄托；唯物质主义主流价值导向引发了物欲横流、恶性膨胀和精神上的严重“赤字”，“人类情感中最美好的爱情被物质的力量挤丢了，人类情感中最真诚的友情被物质的力量抛弃了，人类情感中最神圣的亲情被物质的力量扭曲了，人类情感中最基本的人情被物质的力量摧毁了……茫茫四顾，我们只剩下一具物质耗散结构的躯体了”①。于是，人类便挣扎在孤独、绝望和痛苦的深渊，承受着“人与自然、人与人、人与上帝的疏离”② 的煎熬。处在十字路口的人类呐喊

需要全本请访问 www.ertongbook.com

着、呼唤着、企盼着其命运中新的转机。

反思往昔，预展未来，人类将向何处去的问题带给人们无限的遐想，世纪末的回眸吹起了“拯救地球和人类未来”③、迎接全人类共同面临挑战的号角，各种面向新世纪的“未来之路”骤然敲响“二十一世纪的警钟”④。钟声动摇了人们曾拥有的自信，而人们在怀疑曾固守的价值观之际，却令人惊讶地凝眸于教育，心怀疑忌。作为一名教育工作者，对人们予以教育的惑然神态，我慨然认同。诚然，作为再塑文化的工具，以往的教育尤其是学校课程的研制，确难逃避失职之责。如果说医生开错了药方还只是危及患者个体的健康及生命，而教育上的“误诊”及策略的偏狭、课程研制方法论的错位及其所导致的教育实际运作效果的偏离，又岂只是误人子弟那么简单！在人们已定势了的思维方式及理念中，出自教育的东西常常被视做真理而不容置疑。姑且不谈古老的“学而优则仕”、科举取士制等教育观念及制度造成了几代人根深蒂固的心理误区，难以解脱；而现代教育中片面追求升学率、精英教育、学历主义、择校、贵族学校、恶性补习等现象以及教育市场化、学校企业化、教师劳动商品化的发展势头，在唯物质主义、唯科技主义导致人性的扭曲与异化中所起的作用，如果用助纣为虐来形容还有些过分的话，那么现代教育对教育术的执著追求，现代课程研制方法论对社会事实判断、实然标准的苟且适应，确已充分暴露出其有教无育及社会工具主义化的特征，其负面影响决不仅仅在于固化、合理化社会时尚价值取向，而更为严重的是它断送了“人怎样成其为人”的手段与途径。于是，教育及课程研制方法论的解构与重塑便成为人类面向 21 世纪求生存、求发展的希望之举。

超越历史与今天，教育发展便失去了赖以因循的、凝化了

的模式，它需要一种全新的价值评判标准及媒介条件。然而，检讨昨日，其症结在哪里？预设明天，其基点在何方？对此，多少人曾苦苦探寻、摸索，无论是教育理论界还是教育实践领域，各种改革方案、新思维设想及举措连绵不断。极目凝视，但见教育科研这一无垠的苍穹繁星点点，令人眼花缭乱、目不暇接，而就在我游移于眼前这些浩繁、业已定势了的、闪烁着辉煌的星光之际，一颗来自遥远的、陌然却夺目之星跃入眼帘。它虽若隐若现，但却强烈地吸引着我去探寻——课程研制方法论就这样久久地萦绕于我的脑际，令我欲罢不能；它仿佛是历经无数次试误后突然被发现的“机关”，令我激动不已。于是，我混沌、迷惘已久的思绪豁然开朗；于是，我无力、沮丧丛集的心绪顿然逝去；于是，我无畏、无悔，毅然踏上一体化课程研制方法论的探寻之路。

注 释

①陈耀明：《现代人，你为什么情感萎缩？》，转引自 1997 年 2 月 17 日《家庭文摘报》。

②孙志文：《现代人的焦虑和希望》，第 67 页，生活 · 读书 · 新知三联书店，1995。

③宋祖良：《拯救地球和人类未来——海德格尔的后期思想》，中国社会科学出版社，1993。

④［日］池田大作、［意］奥锐里欧 · 贝怡：《二十一世纪的警钟》，中国国际广播出版社，1988。

第一章

绪 论

大约在半个多世纪以前，伟大的幻想家 H. G. 威尔斯就曾告诫人们：“教育和灾难之间的竞赛已经开始” ①。而如今几乎没有人否认“教育是我们时代少有的伟大希望之一”②。事实上，在今天，教育已经取代了古老的神话和信仰。然而，在今天，现代教育“神话”并未驱走邪恶，而且远未战胜灾难。对教育重要意义的认识，强化对教育投入力度的提升，以及教育本身发展规模的壮大，不但没有带给人类社会以原初曾“许诺”的、如诗如画般的壮观景致，而且其自身发展也危机四起、步履维艰。痛定思痛，我们却尴尬地发现，多年来，教育研究大多“外围作战”，久久停留于重要性的呼吁及技术性策略、措施的研制，缺乏主体意识及忧患意识，对于困扰教育发展的纲领性、核心性问题——课程研制方法论问题较少地予以全方位的关怀，以至于教育发展徒有美好的愿望，却缺少充分的媒介条件。“偶发性”的顿悟常常会引起肃然而高度的警觉，冷静地反思过后，弥望于整个视界

的竟是诸如昨日学校教错了什么；教育要走出困境，明日学校应教些什么，其依据是什么等有关课程研制方法论方面的问题。

第一节

问题的缘起：课程研制方法论——亟待规范化的命题

课程作为实现各级各类学校教育目的的手段在学校教育中始终居于核心地位。因而，对课程问题的研究被当代教育理论工作者公认为教育研究的核心，正如泰勒（Philip H. Taylor）和理查兹（Colin Richards）在其《课程研究入门》一书中所言：课程是“教育事业的核心，是教育运行的手段，没有课程，教育就没有了用以传达信息、表达意义、说明价值的媒介。正因为课程在教育活动中起着决定性作用，因而课程也就具有了研究的价值”③。麦克·高尔贝（Mike Golby）在其《课程传统》一文中指出：“不管学校的其他功能及目的是什么，教什么的问题是学校的核心问题”④，而且，“关于课程的争论现已占据着教育决策制定的中心地带”⑤。在此，从对课程本身重要地位的认识到对课程性质（关于教什么的规范）重要性的认识，内隐着一个重要的、但却常常被统而概之的哲学理论所掩盖的问题——课程研制方法论。因而，多少年来，“教什么及应该教什么的问题似乎主要是哲学家独自研究的事情”⑥。而在教育领域，关于“教什么”及“应该教什么”似乎早已约定俗成，

需要全本请访问 www.ertongbook.com

不存异议，而重要的是“如何教”的问题。于是，教育工作者对课程问题的研究均表现为“纯技术”性处理，如称其为方法论研究确有牵强之意。方法论重在论方法，而不只是方法本身的技术性探究。课程研制方法论涉及课程价值、标准、内容选择与组织等各个领域的问题，它不仅是课程理论完善、成熟、体系化的具体体现，而且它还规范着课程实践的逻辑起点及程序、策略等，是课程实践的指南针。课程方法论尤其是作为原则及指导思想层面的规范，如果片面、偏狭，那么，方法的“纯熟”及技术的“精湛”则必然加速教育实践的片面发展，恶化其病理表征。本课题的发现与提出就是基于课程研究与课程实践发展中所呈现出的片面的课程研制理念导向及模式、方法。

一、课程理论的冲突、对峙状态及其在课程实践中的难为与无为

对课程问题进行大量研究首先出现于两次世界大战之间（主要在美国），出版了许多课程方面的著作。然而，初起之时，课程研究只侧重于管理和经营方面，但随着哲学、心理学、社会学、文化学、政治学等方面理论对课程问题的涉入，尤其是不同哲学派别理论家关于课程价值的不同主张，使课程这一本来具有简单的起源和明确内涵的教育术语变成了一个极为复杂的、广泛的研究领域。各种课程哲学流派就课程的价值与功能问题纷呈异说，并彼此进行激烈的攻击和斗争，但却未能为学校的课程研制构造出一个科学的方法论。这些理论本身还不能被称为完整的、教育学意义上的课程研制方法论，它们只是从其他学科的角度对课程问题的一种“折射”而已，但这

种“ 折射 ”留下的并不是完整的教育课程的“ 影像 ”，而是支离破碎的，来自哲学、社会学、文化学、心理学、政治学等学科的“ 痕迹影像 ”，于是便出现了多元对立的课程原则观。这些课程原则观主要立足于对两种课程价值取向的选择与偏爱：一种是思想家们从对理想人格的冥想及对知识的学术价值的刻意追求的角度阐述其对课程内容选择的主张，体现出一种永恒的、具有普遍价值的特点。这种从绝对的价值判断意义上限定的课程原则观往往富含浪漫主义的情怀而不被课程决策者所接受。另一种是思想家们从社会发展的现实需要出发阐述其对课程研制指导思想及内容选择的建议，体现出现实适应性的特点。但这种只从事实判断意义上限定的课程原则观、内容观虽使我们明确了要追求什么、要学什么，但却因其对未来缺乏鲜明的价值导向而不能使人明确什么是值得追求和学习的，因而又常常被指责为目光短浅和社会功利主义。长期以来，我们许多教育理论工作者也正是从这些思想家那里引典寻据，使课程理论研究因没有一个科学的方法论导向而混乱不堪，陷入难以自拔的困境中。于是便有人产生“ 教育学成为‘ 别的学科领地’ ”⑦之慨叹。这些囿于单一学科视界的课程原则观在造成了课程理论的多元、对峙状态后，随即带给了课程实践“ 多难选择 ”的困境。这些在观念层面提前植下文化分裂祸根的课程原则观，置学校教育于孤立境地，使其因“ 难调众口 ”而化为众矢之的。而身处“ 四面楚歌 ”中的课程实践所显示出的进退维谷的窘态，更加反衬出这些课程理论由于其片面的价值认识，在教育发展中更多的情况下显现出难为与无为的无奈。于是，教什么和应该教什么的问题，在理论上和实践中均陷入混乱的境遇之中。

二、课程实践的封闭状态及单向度

从学校课程的历史发展来看，课程具有强烈而典型的功能性起源。这种功能性起源决定了学校课程设置及编制的历史阶段性特点，即不同的历史时期，课程的功能、价值取向具有不同的内涵及依据。从古代的统治术教育、宗教教育到近现代的人文主义教育、科学主义教育，学校课程均担负着不同的使命，发挥着单一的功效。尽管学校课程发展历程所展示出的累积式的特点及方式似乎应使今日学校课程早已丰盈至美，而且当代各国学校课程设置在总体指导思想阐述上也通常是包罗万象，几乎囊括了课程发展史上所有的价值及功效系统。然而，学校课程指导思想与实际运作方案悖离的现状却导致了学校教育功能严重窄化，并极度损害学校教育的形象，使学校在课程价值、目标及功能选择的思维方式上并未突破固守一维的局限性。因而，可以肯定地说，直至今日，课程实践实质上从未走出价值、目标、功能上的封闭状态，其发展只不过是在具体指向上的时代转换罢了。究其根源莫过于在课程研制方法论上由来已久的“惟一化”思维定势在作祟。不但古代专制教育制度下学校课程对宗教、政治因循苟且，而就现代教育包括那些被认为已现代化了的、而且俨然已跨入后现代社会之门的西方发达国家的学校教育而言，其课程依然没有改变其政治、经济及社会问题“晴雨表”的角色而实现“全天候化”。如在战后美国，无论是来自越南战争遗患，水门事件、黑人骚乱的挫折和困惑，还是源于卫星冲击、外贸逆差、财政赤字的压力，“许多美国人转向教育寻求解决国家危机的渠道” ⑧，于是便有人主张“进步主义的、学生中心的教育已经失败，国家需要的是

回归到更为正规的、教师主导的、‘无废话’型学校教育”⑨。这样，学校课程便在全国范围内，在对提高教育质量的惊呼声中被围入旨在提高国家、社会竞争力的科技教育之“城”。同样，中国学校教育课程在致力于政治斗争十年后则全力以赴，投入到社会现代化建设的主渠道。长期以来，课程实践一直执迷于这种单一价值标准的选择性发展模式。因而，“形式教育”与“实质教育”；“科技崇拜”、“唯科学主义”与“人文精神”；“工具理性”与“价值理性”在课程研制中一直难以调和，造成学校教育一如既往的功能性“单面人”的培养。

三、课程改革运动的失败及课程设置的钟摆现象

课程理论价值取向的多元化及课程实践自身的封闭化传统与现状带给当代学校课程以“灾难性”后果，课程发展动荡不安，课程面目变换无常、百孔千疮。尤其是二战以后，日、美等国家学校课程的发展一直制约于不同的课程哲学流派的理论，致使课程改革运动风起云涌。而在改革中课程研制的立足点始终轮流转于各种课程哲学派别的价值标准，因而呈现出单维性的特点，即课程知识选择的逻辑起点总是动摇于社会、学科和儿童之间，顾此失彼，形成“头痛医头、脚痛医脚”的状况，使课程总是满足了一种因素的要求却忽视了其他因素的依据。于是，每一次课程改革运动都基本上是以否定以往的课程设置为开端，又以失败而结束，被下一次课程改革运动而否定，使学校课程设置中呈现出一种特定的钟摆现象。如战后初期日本学校迫于美国的压力而对其课程进行了根本性改革，把以学科知识为中心的课程设置改为以儿童的兴趣活动为主的活动课程；把以教师系统讲授为主的课堂教学改为儿童自主的社

会生活活动，教学内容的安排采用“社会生活单元”的体系，强调儿童的兴趣和欲望。仅从 1948 年出版的《小学生的科学》中对教材内容的选择就可看出当时风行于美国的实用主义教育思想在日本课程改革中的统治地位。

《中小学科学》中小学四年级的教材内容是：①我们的周围有哪些生物？②如何饲养生物？ ③天空里能够看到什么？④地面变成什么样？ ⑤热水是怎样沸腾的？⑥干电池能用来做什么？⑦如何养成健康的身体？

初中一年级的理科教学内容是⑩：①空气如何发生作用？②水是何等重要？③如何利用火？④吃什么食物好？吃多大量好？⑤草木是如何生长的？⑥动物和人有什么关系？

由于课程设置过分强调儿童的兴趣、经验，忽视人类文化遗产和基础知识的传授，结果造成中小学生学力下降，遭到全社会的责难和不满。于是， 60 年代后日本又以“学科知识为中心”的科学主义教育思想及结构主义课程思想为指导，对学校课程进行彻底的改革，从还原间接经验传授及学科课程的主体地位到理科教学内容难度的大幅度提高、高深教材内容逐级下放（如小学数学中增加了负数、旋转体、概率等内容；初中数学中增加了二元一次不等式、反函数、标准差等内容），课程改革的着眼点无不集中于知识的掌握、智力的开发，并强化精英教育及天才教育。从此，学历主义开始滋生、蔓延，以至后来达到泛滥的程度。 60 年代课程改革由于教材难度过大，严重脱离中小学生的实际接受能力，造成学生消化不良，绝大多数学生成绩偏低，形成 30% 的小学生掉队、50% 的初中生掉队、70% 的高中生掉队的“三、五、七”现象。此外， 60 年代的课程改革还造成了无穷的心理及制度上的隐患，当代日本教育最主要的弊病均发端于 60 年代的课程及教育改革，学

历主义逐渐成为教育甚至整个社会难以治愈的顽症，“小学、初中、高中与其说是在进行教育，不如说是为‘考试作准备’”⑪；而且“日本教育结构及教育方法否认学生个性的存在”⑫，教师习惯于以相同的方式、相同的课业内容达到相同的目标，妨碍了青少年儿童身心的健康发展，造成严重的“教育荒废”现象。鉴于此，70 年代后直至今天，日本教育一直致力于课程改革，强调个性培养，但均未见起色与成效。

自从 50 年代末期，美国学校教育质量低下的问题就已暴露出来，“几乎毫无例外，所有的美国公民对学校教育的质量感到担忧”⑬，并对学校教育提出尖锐批评。批评者认为：“美国教育太迎合年轻人的一时兴致和眼前利益了，陷入肤浅的甚至轻浮的‘生活适应’计划”⑭。于是，围绕解决教育质量偏低这一棘手问题，战后美国频繁改革学校课程，而每一次课程改革都完全否定并抛弃以往的课程理论及实践，从实用主义课程论摆向结构主义课程论，再摆“回到基础运动”等，不免令人产生急于求成、慌不择路之感。这不仅造成学校课程的混乱局面，教育质量每况愈下、危机越发严重的状况，而且社会各界尤其是教师、学生对这种在极端之间摆动的课程也无所适从。

四、80 年代以来中外课程规划思想及策略发展的两极相向走势与分歧

课程规划作为一种政府行为其思想及策略构成了课程实施状况的直接制约因素。进入 80 年代后，对以往的课程进行大刀阔斧的改革已成为世界各国改革学校教育的切入口及主攻点。英、美等国的课程规划从注重个性的培养转向知识的掌握

需要全本请访问 www.ertongbook.com

及学生学业成绩的提高。英、美过去曾一向标榜其教育是培养人的个性的，并以教育民主化而自居，再加上绅士教育传统及实用主义的影响，家长、教师也不太重视学生的学习成绩，造成学生普遍缺乏产业社会所必需的知识，而国家、社会则长期承受着教育质量滑坡所致的教育危机的困扰。为此，英、美开始反思以往的教育观念，改革过去的课程规划思想，注重学生学业成绩的提高，并把提高教育质量作为英、美下一个世纪再居世界领先地位的重要途径。英国《1988 年教育改革法》中明确提出⑮：“帮助教师把工作重点放在使每个儿童获得最好成绩上”是建立“国家课程”的重要动因之一。布什在《美国 2000 年教育规划》中强调美国按照“新的世界标准”和“美国学业考试制度”设计“新一代美国学校” ⑯，以帮助学生在学业上获得飞跃进步，而且在此之前所宣布的六个国家教育目标之一就是“到 2000 年美国学生的科学和数学成绩将位居全世界第一位”⑰，把美国建成世界最强国。于是，英、美的课程规划策略体现出了与以往完全相反的特点，在课程管理上采取“集权”的策略，实行国家对课程进行统一规划；在课程内容上注重统一的基本学科及基础知识的选择，改变“大杂烩式”、“自助餐式”的课程编排⑱；在课程价值尺度上注重社会效用，以解决所谓的“教育危机”、“国家危险”及国家竞争力问题。

日本、中国的学校教育现状面临着共同的难题与挑战，在课程改革上选择了一条与英、美完全相反的道路。进入 80 年代后，随着“考试战争”、“学历主义”、“精英教育”等弊端所造成的“教育荒废”现象的加剧，日本成立了一个直属于首相的专门审议教育改革方案的机构——临时教育审议会，并在其几次的咨询报告中均强调培养个性多样化的创造型人才的

新目标，提出了“多样化”的改革原则。在 1996 年日本第 15 届中央教育审议会第一次咨询报告中更加明确地提出[19]，21 世纪日本教育的发展方向是让孩子拥有“生存能力”和“轻松宽裕”，主张“在‘轻松宽裕’的教育环境中，开展‘轻松宽裕’的教育活动，要使每一个学生都得到重视，让他们在同教师与同学的共同愉快地学习活动中，体验自我的存在和自我实现的欢乐，培养他们的‘生存能力’”。为此要求“把至今为止的偏重知识积累的教育方式转变为培养具有自主学习、独立思考等‘生存能力’的教育方式”，编制“轻松宽裕”的教育课程，使课程富有弹性，使每一个学生的个性得以发挥。

中国进入 80 年代后，片面追求升学率的负面影响就已暴露无遗，而且已成为中国教育发展中最为棘手的问题。考试“魔棒”实际上统控着学校课程设置、比例及地位，教师、学生的全部精力均用于应试策略、技术及技能的精练与提高，学生个性遭受摧残、精神无以安顿。“片追”构成了教育改革和发展的最主要的内部障碍，它使中国教育发展已步入死胡同。于是，1993 年《中国教育改革和发展纲要》明确提出“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道，面向全体学生，全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质，促进学生生动活泼地发展”[20]。在 1994 年 6 月召开的全国教育工作会议上，李岚清副总理在报告中指出：“基础教育必须由‘应试教育’转到素质教育的轨道上来”[21]。由此，向素质教育转轨成了中国中小学校课程改革的重要指导思想，并在全社会范围内形成了一股不可逆转的潮流。

从当代中外课程管理体制的改革来看，虽时代相同，所面临的世界性重大问题无异，但各国的课程规划思想及策略不但未能达成共识，相反却相向而行，分歧依旧，冲突在延续，并

在课程观上显现出一种原则性悖论。课程研制的原则、模式仍然未能得以科学的揭示。

剖析学校教育的历史发展，其课程研制所体现出的种种局限性似乎无可厚非。然而，探讨当今居于多元文化社会氛围的学校课程却不能不以史为鉴。一味地固执成规或机械而肤浅地适应多元，学校课程的发展定难拨开迷雾、突破恶性循环的怪圈。

综合上述分析，笔者以为无论是多元对峙的课程理论所导致的课程领域的混乱现状，还是课程实践的封闭状态所导致的“单面人”的困惑，课程改革运动屡遭失败所造成的课程设置的“钟摆”波动的困境，以及课程规划思想、策略的原则性反差，究其实质性根源在于课程研制方法论上的误区，即课程研制指导思想、模式及方法的偏执导向。这种偏执导向受制于以往课程方法论的不确定性、极端化、茧式多元化的弊端，即课程研制的指导思想、标准、方法均固执于“主义化”的逻辑，拒斥互融、以偏纠偏、矫枉过正，以致作茧自缚，陷入偏执、无序的境遇中，造成教育本质的扭曲及教育目的、教育功能的被支解现象。因而，规范课程研制方法论已势在必行。

第二节

本研究的基本思维线路

一、研究的动机、设想及方法

如果把课程研制方法论这一术语拆开，形成课程研制和方法论两个术语，那么，关于课程研制和方法论这两个不同的领域我们可获得丰富的研究资料。但把二者组合在一起便形成了一个全新的、独特的研究领域。尽管从语义上讲，这个术语似乎没有什么新意，而且，在一定意义上讲，几乎所有的课程理论都是在不同程度、不同方面进行的方法论研究，蕴涵着一定的方法论思想。但迄今为止，对课程研制方法论进行统一的、系统的专题研究并不多见，至少在笔者所看到的国内外课程研究资料中还不曾有课程研制方法论这样的术语。在众多的英文课程研究资料中很少见 Methodology（方法论）这样的概念，只是偶尔有 Method 或 Approach 方法）这样的术语。课程论研究在我国起步较晚，不但 Method、Approach 层次上的研究文献极为少见，而 Methodology 意义上的课程论研究更属空白。于是，基于对整体意义上的课程研制方法论在课程学中的核心地位及在课程设置、课程规划、课程实施与评价等活动中重要意义的认识和对课程理论研究、课程实践发展的历史与现状中所暴露出的弊端与困惑的归因性剖析，笔者试图拓开这一根本性的课程研究领域，对以往的关于课程研制的指导思想、模式、

方法及研制主体等局部性研究及其片面的理论进行客观的分析与评价，并力图提出关于整体意义上的课程研制方法论的理论设想。

关于对课程研制方法论的研究，笔者以为，在整体意义上对其进行专项研究尚属空白点，但这并不意味着课程研制方法论这种现象的缺失。事实上，方法论意义上的价值、原则、模式及方法是课程研制探究所必须面对及选择的问题。在任何社会形态中，学校课程的设置、研制都制约于一定的方法论导向。因而，探讨事实存在意义上的课程研制方法论的历史发展及现状便成为课程研制方法论探究的重要内容，同时，这种历史性的研究及梳理也是构建新方法论的前提条件。于是，本文力图详细考察课程的原则观、本质观、模式及方法观的历史嬗变过程，并着力揭示课程研制方法论茧式多元化的历史与现状，即课程研制方法论的“封闭式”、“凝固化”、“一点论”特征。笔者以为课程研制方法论的这种茧式多元化状态也正是当今学校课程实践及研究领域中的冲突、对峙现象及迷惘、彷徨困境的主要根源。症结的明朗化自然会孕育出新的课程研制逻辑起点及方法，新的方法论的生成从此具备了历史的依据及前车之鉴。

那么，何以确证课程研制方法论发展的茧式多元化特征呢？其具体表现在哪些方面？这一结论的依据是否充分？对此，本文将从课程研制的指导思想、理论基础、研制主体、立论范畴等各个方面对以往的课程研制方法论思想进行广泛的历史研究和比较研究，相信着眼于未来的课程研制，用“茧式多元化”来概括历史上及现实中课程研制方法论发展的基本特征及状态，虽不敢言恰到好处，却也名实相副。对此，从课程研制方法论发展的具体特征分析中便可得以证实：从课程研制的逻

辑起点来看体现出多元鼎立的特征，而课程研制方法论范式则呈现出线性转换的特征等。

本研究的最终目的在于创设一种新的、统合化的、面向未来的课程研制方法论体系。这一方法论理论力图超越以往单一化、绝对化的理论来源所造成的以点代面的狭隘的课程研制的逻辑、原则及方法，立足于教育学的视野，反对课程研制的“非教育学化”倾向。以培养学生的“大成智慧”为导向，全面吸收人类在哲学、社会科学、自然科学、人文科学研究领域之精华，避免“两种文化”的分裂与缺失，实现课程研制方法论由茧式多元向一体化的转换，为经历了长期的冲突、对峙后而处于迷惘、彷徨状态的课程研究领域提供新的机制及思维与活力，使课程研制走出困境。

本研究主要采用文献分析法、历史法、比较法、经验总结法、预测法、系统科学方法等，在广泛收集资料的基础上进行分析、比较、综合、批判、整理，以建构新的课程研制方法论。

二、研究的逻辑与原则

(一)历史与逻辑的统一

回顾历史，透视作为学校教育借以实现其目的媒介的课程发展，谁都不会否认其历史阶段性、时代合理性的特点。尽管从本质上讲，教育作为培养人的活动这一基本前提具有历史一贯性特点，但其性质却深深地打上了当时社会发展状况的烙印。社会的变迁注定要以冲破昨日的合理性为契机，寻求恰切性的新指标、新内涵，但新指标、新内涵并不是抛弃、否定历史，而是升华、改造历史。对此，恩格斯曾指出：“历史从哪

需要全本请访问 www.ertongbook.com