



基础教育的传统与创新丛书

主编 / 黄书光

冲突与融合

中国中小学课程改革的

文化路向

李彦荣 著

山东教育出版社

CHONGTU YU RONGHE



国家“985工程”华东师范大学当代中国基础教育发展创新基地建设项目

基础教育的传统与创新丛书

主编 / 黄书光

冲突与融合

中国中小学课程改革的

文化路向

李彦荣 著

山东教育出版社

CHONGTU YU RONGHE

图书在版编目(CIP)数据

冲突与融合:中国中小学课程改革的文化路向/李彦
荣著. —济南:山东教育出版社,2007
(基础教育的传统与创新丛书)
ISBN 978—7—5328—5836—1

I. 冲... II. 李... III. 中小学—课程—教学改革—
研究—中国 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 170646 号

基础教育的传统与创新丛书

冲突与融合

中国中小学课程改革的文化路向

李彦荣 著

主 管：山东出版集团

出版者：山东教育出版社

(济南市纬一路 321 号 邮编：250001)

电 话：(0531)82092663 传真：(0531)82092661

网 址：<http://www.sjs.com.cn>

发行者：山东教育出版社

印 刷：山东新华印刷厂

版 次：2007 年 12 月第 1 版第 1 次印刷

印 数：1—3000

规 格：787mm×1092mm 16 开本

印 张：17.5 印张

字 数：272 千字

书 号：ISBN 978-7-5328-5836-1

定 价：30.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)



现代意义上的中国基础教育已走过了百年历史。百年来,中国基础教育始终在东西方文化的剧烈冲突与交融中向前迈进。这其中既有沉痛的教训,又不乏可贵的经验。当代基础教育的理论创新不可能无中生有,而只能是植根实践基础上的历史传统之现代转化与学术再创造。为了多角度、相对系统深入地剖析中国基础教育的变革历程、基本特点、主要症结和发展路向,本丛书将研究思路定位于面向现实和未来的史论结合的动态研究。在研究过程中,既需要查阅大量的相关历史文献资料,包括以往正统史学所不屑一顾的下层民间资料,尽可能地回到真实的“历史场域”;又要求深入了解当代基础教育改革实际,直面全球化背景下的火热生活,使理论与实践互动并行;全方位地反映 20 世纪中国基础教育改革的艰难行程,寻找其发生发展的内在逻辑和运行机制,并努力就相关重大问题提出自己的独立判断和对策建议。

为了使研究对象相对集中,我们精心选择了基础教育领域中最具活力的教师发展、德育变迁、课程改革、教学话语、私人办学等核心要素进行专题性的历史考察和理论分析,旨在推动当代中国基础教育的转型性变革和教育现代化事业的实质性进展。具体而言,本丛书(首批书目)由如下 5 本著作组成:

1. 《回溯与展望:中国中小学教师发展的世纪转型》(卜玉华著)
2. 《变革与创新:中国中小学德育演进的文化审视》(黄书光著)
3. 《冲突与融合:中国中小学课程改革的文化路向》(李彦荣著)
4. 《移植与重建:中国中小学教学的话语转换》(黄忠敬等著)
5. 《传统与再生:中国私立和民办中小学的本土成长》(马镛著)

如上 5 本著作的撰著者都是华东师范大学毕业的教育学博士,现在都

是教授或副教授,分别来自教育史和教育学原理专业,略有不同的专业知识和学术背景恰好满足了本丛书研究“史论结合”的初衷。不过,作为学术专著,我们并不希望强求一律,而是在基本认同“传统”与“创新”辩证统一关系的前提下,主张以历史唯物主义和辩证唯物主义为方法论的指导思想,借鉴历史学、教育学、社会学、文化学、人类学等多学科最新研究成果,综合采纳历史叙事、逻辑分析、理论比较、个案剖析、实践体验等研究方式,充分挖掘各自的学术特长,自由地释放各自的学术潜能,对自己所确定和心仪的研究对象进行深层次的学术批判、反思、前瞻与重建,力求提出自己独树一帜的学术见解。

面对共同的学术理想,我们志趣相投,意气风发,研究态度也非常认真投入,相互之间常常为一些学术细节问题争论不休,整个研究过程呈现出一种勃勃向上的生机与灵动的良好状态。但需要指出的是,我们所选择的5个专题及其研究路径毕竟为前人所较少涉足,具有相当的研究难度,也具有一定学术挑战性和开拓性。我们选择的视角、方法与研究框架是否合理?所把握的核心问题和本质内涵是否准确?所做出的考证和分析是否得当?所推断的预测与展望是否合乎实际?凡此种种,我们虽然已尽了心中的良知与天平,但最终做出审判的还是读者诸君的敏锐眼光。热切地期待着专家、学者们的真诚批评与指正。

感谢山东教育出版社一如既往的支持和帮助。在本丛书出版之际,特向山东教育出版社的领导和编辑们致以崇高的敬意和深切的谢意。

华东师范大学基础教育改革与发展研究所 黄书光

2007年9月1日

目 录

总 序	(1)
引 言	(1)
一、本研究所言的“课程”	(1)
二、关于“课程文化”	(2)
三、关于近代以来的文化冲突与课程改革	(2)
第一章 20 世纪中小学课程改革的脉络梳理	(6)
第一节 清末中国新式课程体系的初步构建	(6)
一、清末新式课程体系的确立与西式课程的合法化	(6)
二、清末课程改革对传统文化的定位	(8)
第二节 民国时期对课程新文化的探索	(9)
一、民初课程改革——西式课程合法地位的进一步巩固	(9)
二、不甘退却——封建课程的回潮	(10)
三、“新文化”运动与学校课程新文化探索	(11)
四、“新学制”课程标准——课程科学化的追求	(15)
五、南京政府对西式课程的本土化改造	(20)
第三节 新中国社会主义课程体系的探索与实践	(21)
一、对苏联课程体系的移植与反思	(21)
二、“十年动乱”时期的课程革命	(30)
三、粉碎“四人帮”后社会主义课程体系的恢复发展	(32)
四、社会主义课程体系的不断完善与发展	(35)
第四节 全球化背景下世界课程改革的主流取向	(40)
一、中国地方课程改革的目标追求	(41)
二、发达国家课程改革的价值趋向	(51)

小 结	(60)
第二章 教育哲学理念与课程改革的深层文化取向	(62)
第一节 “中体西用”教育哲学理念与清末课程改革的文化取舍	(62)
一、“中体西用”的提出	(62)
二、“中体西用”之“中学”、“西学”内容发展	(65)
三、“中体西用”的时代价值与历史影响	(68)
第二节 实用主义教育哲学理念及其对民国课程改革文化走向的 驱动	(69)
一、从赫尔巴特到杜威:“传统教育”的现代变革	(69)
二、杜威实用主义教育哲学思想的核心理念	(74)
三、实用主义在中国的影响	(77)
四、杜威实用主义对中国 20 年代课程改革的影响	(79)
五、杜威实用主义对中国课程改革文化趋向的影响	(80)
第三节 马克思主义教育哲学理念对建国后课程改革文化定位的 影响	(82)
一、凯洛夫《教育学》的教育哲学理念对建国后课程改革文化 定位的作用	(82)
二、马克思主义教育哲学理念与当代课程改革的文化创新	(90)
小结:在传统与现代间回荡	(101)
第三章 文化价值论争与课程改革的内在理路透析	(103)
第一节 东西文化论争与课程改革——中国现代化道路的选择	(104)
一、“五四”前后东西文化论争与“新课程”的探索	(105)
二、20 世纪 30 年代关于如何重建中国文化、教育的思考	(115)
三、20 世纪 80 年代以来的文化再思考与传统课程现代化改造	(123)
四、东西文化论争对学校课程改革的内在影响	(129)
第二节 科学主义与人文主义之争与课程改革——中国现代化 道路的反思	(134)
一、“科玄论战”与科学教育	(134)

二、20 世纪末关于科学与人文的反思	(141)
三、课程改革对科学与人文的兼容	(147)
小结:课程改革——在妥协中前进	(151)
第四章 不同学校课程设置的文化选择	(152)
第一节 公立学校课程的文化性	(152)
一、“公立学校”界定	(152)
二、公立学校的课程	(153)
三、对公立学校课程改革的理解	(161)
四、公立学校课程创新的文化坐标	(166)
第二节 近代私立学校课程的文化定位	(168)
一、求强救国,创办新教育	(168)
二、远采西方,近取教会学校	(171)
三、面向社会,务实求新	(172)
四、做中国教育现代化的先驱	(174)
第三节 教会学校课程设置策略	(177)
一、传教还是传播现代文明——教会学校的宗教课程与科学 课程之设	(177)
二、本土化对西化的拒斥与教会学校课程调整	(182)
三、退出中国——基督化的失败	(186)
第四节 当代民办学校课程的文化内涵	(190)
一、民办学校课程之“特色”	(191)
二、全球化浪潮席卷下的民办学校课程文化选择	(192)
三、无奈的选择吗	(197)
小结:学校课程设置的文化主体性	(198)
第五章 学校课程内容的文化传承与创新	
——以语文课程的传统性与现代性为例	(200)
第一节 中国语文课程内容的现代性萌芽	(202)
一、“语文”学科独立地位的确立	(202)
二、现代语文学科性质初见端倪	(202)
三、现代语文教科书的初次编订——《最新国文教科书》	(204)
第二节 从文言到白话——语文课程内容的现代革新	(205)

一、白话文运动	(206)
二、国语统一运动	(207)
三、1922 年新学制改革中的语文课程标准	(208)
四、语体文胜利的历史客观性	(210)
五、“新学制”课程标准刊布后语文教科书的编制	(213)
第三节 在斗争中前进——国语课程的巩固与发展	(216)
一、国语、国文课程的反复	(216)
二、国语课程的巩固与发展	(218)
三、语文教科书的科学化探索	(221)
第四节 学习苏联与中国中小学语文课程新的文化转向	(224)
一、“语文”课程的定名	(224)
二、语文课程的苏化倾向与“汉语”、“文学”分科	(225)
第五节 语文课程改革的持续现代性体认	(231)
一、义务教育实施后的中小学语文教学大纲	(231)
二、90 年代语文课本的民族性与现代性及其区域比较	(233)
第六节 世纪末的回声——语文课程的文化回归	(236)
一、世纪末一场关于语文教育的大讨论	(236)
二、2000 年中小学“语文教学大纲”解读	(238)
小结：人文渗透——不仅是语文学科	(241)
第六章 面向 21 世纪课程改革的文化思考	(242)
一、课程知识地位演化的文化基础	(242)
二、在两种文化间寻求均衡、统一	(254)
三、课程的文化价值追求——课程应该是对哪种文化的选择	(263)
附录 主要参考文献	(265)
后 记	(272)

教育的内在本质是促进人的自由、全面发展。但教育的这种本质却长期迷失在对外在工具性价值——促进社会现代化——的过分追求中。教育内在价值的失度造成个体的被控制、被奴役,个体作为人的本质属性泯灭在科学主义的工具合理性下,这成为教育在上个世纪末受到诘问、抨击的焦点。课程作为教育实施的载体,因此而备受争议。面对已然来临的 21 世纪,全世界都在思考,课程改革应该如何定位,如何能在世界性的对现代化的狂热追求中避免失却内在尺度,反过来在促进社会发展的同时亦能保证人的自由发展。对这些问题的研究,仅仅站在教育的角度思考是不够的,我们需要用文化的视野、历史的长焦镜对课程改革做一番审视与反思。

一、本研究所言的“课程”

随着“新课程”在全国范围的实施,来自理论和实践等不同层面的人员都在不断地把目光转向课程,从不同角度关注着课程。然而,因关注者的视角不同、研究层次不同,对课程的理解、界定也就千差万别。

“课程”一词,据考证早在中国南北朝时期的佛经中即已出现。^① 英语的 Curriculum 一词,据考证较早见于斯宾塞的《教育论》,他把教学内容的系统组织,称之为“课程”。之后的研究者多从个人研究视角出发,对课程进行了种种界定,有的将之界定为学习的内容,有的将之理解为学习方案,有的又将之看作是一种获得的经验,还有的认为课程就是活动计划。^②

① 参阅姜国钧:《“课程”与“教学”词源小考》,《华东师范大学学报》(教育科学版),2006 年 12 期,第 68 页。

② [美]蔡斯著,李一平、陆忻译:《课程的概念与课程领域》,见瞿葆奎主编:《教育学文集·课程与教材(上)》,人民教育出版社 1988 年版,第 249~255 页。

我国施良方教授概括出了关于课程的六种典型定义：

- (1) 课程即教学科目。
- (2) 课程即有计划的教学活动。
- (3) 课程即预期的学习结果。
- (4) 课程即学习经验。
- (5) 课程即社会文化的再生产。
- (6) 课程即社会改造。^①

这些定义，或将课程的理解着眼于过程，或着眼于结果，或着眼于学习内容，都不是本文所要阐明之课程。本文涉及的课程是指各级各类学校为了实现培养目标而开设的学科及目的、内容、范围、活动、进程等的总和，它主要体现在课程方案、课程标准、教学计划、教学大纲和教科书之中。所以，本文所指的课程既不是简单的教学科目，也不是教学计划或教科书，而是对它们的涵盖。

二、关于“课程文化”

与对“课程”概念的界定相比，人们对“文化”的理解更趋多样。可以说，几乎每个研究者、每一种学科都可以做出独有的对文化的解释。

鉴于对“文化”理解的复杂多样，对“文化”很难给出一个具体的定义，就本文的视角而言，是以文化的研究范式阐释中国课程的文化现代性问题，因而我们提到的文化是课程文化，它实际上包含两层意思：一是作为方法论的课程文化，即课程是文化的载体，是对文化的选择。在本研究我们是把它作为分析的框架，用它去理解课程负载的文化意义。二是作为对象化的课程文化，即作为我们研究对象的课程，它是一种文化现象，是社会思想、意识、价值、制度等作为一种特定社会的文化现象在课程中的反映，在本研究，我们将以此去理解课程改革是如何反馈由主流文化与边缘文化的碰撞而引起的一系列冲突与论争。

三、关于近代以来的文化冲突与课程改革

人们认为，20 世纪是文化批判与反思的世纪，社会的各种矛盾与冲突最

^① 施良方著：《课程理论——课程的基础、原理与问题》，教育科学出版社 1996 年版，第 3～7 页。

后都被归结为文化的矛盾与冲突,克罗伯甚至认为“只有文化才能决定一切”^①。20 世纪的这种特征在中国表现得尤为明显,“中国现代化思想运动的一大特色在于它始终是从文化层次来探讨中国道路问题”。^②

张岱年等人认为:近代以来的文化论争无论观点如何,其核心均围绕着一个主题,那就是中国现代化过程中需不需要引进西方文化,中国传统文化本身能不能实现现代性转化。鸦片战争后,西方器物的文明令国人心惊,在实现现代化以期“救亡图存”的目标引领下,中国开始了主动引入西方科技文化的历程,就此拉开了中与西、科技与人文、传统与现代等等悖论冲突的序幕。中国 20 世纪的文化史可以说就是在这一系列冲突论争的激荡中走过的。

近代以来的文化论争既有文化的东西之争,也有古今之争,还有科学与人文之争。中西之争是文化的民族性问题;古今之争即传统与现代之争,是文化的时代性问题。任何一种文化都不可能脱离民族的本根而独立存在,也不可能脱离时代一成不变,文化本身具有时空性,是在不断创造中得到发展的。即如中国传统文化中的儒学,其本身也经历了秦汉和宋明的创造性发展。即使今天持“儒学复兴”论的学者,他们也认为“儒学能否有第三期的胜境取决于学者能否从美国、欧洲和日本吸取丰富的精神资源以壮大其生命力,吸取深厚的智慧以淬砺其说服力”。^③

既然文化论争的目的是探索中国的现代性,那么,这种论争就绝不会是一个文化问题,它所具有的影响辐射了社会的方方面面。课程因其担负着文化遗产的使命,也就始终与文化的发展、变革共命运。

首先,社会文化确定了课程。

课程编制就是按社会期望对社会文化进行选择与加工处理的过程。学校教育能选择什么课程科目和课程内容受制于社会文化发展水平。英国教育社会学家麦克·扬认为,是社会文化确定了课程,社会文化决定了课程内容 and 它可能达到的发展程度。课程科目“都是建立在它们所形成的社

① 蔡俊生、陈荷清、韩林德著:《文化论》,人民出版社 2003 年版,第 68 页。

② 罗荣渠主编:《从“西化”到现代化》,北京大学出版社 1990 年版,第 29~30 页。

③ 郭太风著:《文化的主流和支流》,学林出版社 2002 年版,第 18 页。

会历史背景中,并且通过这些社会历史背景而获得合法性”。^①如中国封建社会受传统文化影响,学校以“四书五经”为课程内容。而近代以来受西方文化冲击,“四书五经”渐渐从学校课程淡出,而西学却日益在学校课程中占据主要地位。什么样的知识存在于学校课程实际上是社会文化的体现。

其次,课程是文化传递的载体。

文化不可能依靠遗传获得,只能通过传递的方式获得。社会为了将人类文化传递给下一代,都会在学校教育过程中,通过精选人类文化,组织有效的课程,完成文化传递。因此,课程是实现文化传递的有效手段,自其产生之日就被赋予了传递社会文化的使命。

其三,什么样的文化得到传递受制于课程选择。

课程负有传递文化的使命,但并不是任何文化都可以通过课程被传递。“文化的传递与两种条件有关,一是学校的规范,一是教育的要求。”^②由于学校教育是有组织、有计划地对未成年人施加影响的过程,肩负着培养下一代、完善人的素质、提高人的竞争力、提高综合国力的重任,因而课程对文化的传递就是一个优选劣汰的过程,只有那些被选入学校课程的文化才可能得到有效传递。所以,课程是社会组织知识,只有那些获得合法性的文化才有资格被传递。

什么文化有资格进入国家课程实际上是意识形态的选择。国家通过课程选择文化而使这种文化得到社会认可,并占据文化霸权地位。如我国封建社会,培养的是适合封建社会需要的人才,学校教育以儒学为主要内容,课程以儒家的“四书五经”为主,儒家文化就得到传递。近代以来,国家致力于现代化发展,西方科技文化就成为学校课程的主要内容。而当代社会,我们要完善国民素质,提高国际竞争力,课程就不能只传授本民族文化,必须尽可能吸收世界先进文化为我所用。所以,“课程是有效知识的体现”,“任何形式的课程改革都会涉及到知识、教育知识和知识分层等问题”。^③

① [英]麦克·F. D. 扬著,谢维和、朱旭东译:《知识与控制——教育社会学新探》,华东师范大学出版社2002年版,第139、132页。

② [英]麦克·F. D. 扬著,谢维和、朱旭东译:《知识与控制——教育社会学新探》,华东师范大学出版社2002年版,第239页。

③ [英]麦克·F. D. 扬著,谢维和、朱旭东译:《知识与控制——教育社会学新探》(译者前言),华东师范大学出版社2002年版,第2页。

课程与文化是一种互动关系。如果社会文化形态已经变化,新的更先进的文化已产生,旧的落后文化已阻碍社会发展,而学校课程还未跟上时代变化,社会必然要求课程作出变革。中国历次的课程改革都有这样的因素。反之,课程内容新瓶装旧酒也会受到社会谴责,如我国 20 世纪 90 年代末关于语文教育的大讨论,问题之一就是语文教材太过陈旧,跟不上时代发展的要求。

课程与文化是互为表里的关系。正因如此,20 世纪跌宕的文化冲突与论争就必然会影响到当时课程改革的取舍与进退;而中国近代以来课程改革种种难以摆脱的焦虑与困境,也就是文化战线一系列悖论与矛盾的荡漾。

麦克·扬指出,“教育实际上就是知识的选择,以及人的选择,所以比较研究决不能忽视作为重要变量的教育的文化内涵”^①。“知识的选择”就是文化的选择;而“人的选择”仍然是文化的选择。当我们将教育定位于社会发展的“工具”时,人就是被控制的对象;当我们将教育定位于人的自由、全面发展时,人就是一个能动的、自由的主体,具有创造性。正因他的这种创造性,社会最终会在与文化的现代性共进过程中走向与人的和谐。这就是我们要阐释的主题:课程就是文化的选择,“人”有怎样的文化观就有怎样的课程,怎样的课程就决定了“人”是怎样的。

^① [英]麦克·F. D. 扬著,谢维和、朱旭东译:《知识与控制——教育社会学新探》,华东师范大学出版社 2002 年版,第 18 页。

第一章 20 世纪中小学课程改革的脉络梳理

课程的改革和发展,既有时代的需要,更有历史的继承,受到多方面因素的制约和综合影响。研究课程改革的文化路向,尤其需要对课程的历史发展状况有一个清晰的把握。因此,在对课程改革进行文化反思之际,有必要首先作一历史的回眸,以理清思路,准确把握历史的脉搏。

第一节 清末中国新式课程体系的初步构建

牛顿认为,所有的存在都只有通过外力才能改变现有的状态,没有外力作用的存在将是静止的。中国对传统教育的变革,就是在外强冲击下被迫作出的选择。中国中小学课程的现代化也就是随着外强入侵,民族危机不断加深,在内忧外患的威逼下,为救亡图存而被迫作出的选择。

中国古代学校课程是以“四书五经”为核心构建的。但这种课程由于空疏无用在近代成为阻碍人才培养、国家进步的顽石。鸦片战争后,面对清政府签订的一个又一个丧权辱国的条约,全国一片呼声,认为是陈旧、落后的教育内容导致人才凋敝。增设可“经世致用”的课程,在当时不仅是先哲们的见解,也是普通士人的心声。一些学校不约而同,纷纷开始自行增设英文、数学、舆地、格致等实用课程。但由于无全国统一规划,办学者各人对实用课程的识见又不同,各地课程设置颇为混乱,人们迫切需要出台统一标准,对学校课程设置作出规范。

一、清末新式课程体系的确立与西式课程的合法化

在内外交逼之下,清政府急需一套新的教育体制来培养救国人才。

1902 年,清政府任命张百熙着手拟定学堂章程,以建立一套新式学制和课程体系。张百熙于 1902 年拟定的《钦定学堂章程》,又称“壬寅学制”,但该学制未及实行即被废除。第二年重订学堂章程,由张百熙、荣庆和张之洞负责草拟。1904 年 1 月 13 日,清政府公布《奏定学堂章程》(又称“癸卯学制”)在全国范围推行,这是中国近代第一个正式施行的学制。

“癸卯学制”以日本学制为蓝本。小学分初高两等,其中初等小学五年,高等小学四年,中学五年不分段。初等小学为强迫教育阶段,以“启其人生应有之知识,立其明伦理爱国家之根基,并调护儿童身体,令其发育为宗旨”。^① 每周上课 30 小时。课程分设修身、读经讲经、中国文字、算术、历史、地理、格致、体操。另可根据地方情形,加设“图画手工之一科目或二科目”作为“随意科目”。对于办学条件落后地区,可从简,只设五科:修身、读经合为一科(即于讲经时带修身),中国文字,算术,体操,历史、地理、格致合为一科(视师资情况从中择一门讲授)。^②

高等小学以“培养国民之善性,扩充国民之知识,强壮国民之气体为宗旨”。^③ 每周授课 36 小时。课程设修身、读经讲经、中国文学、算术、中国历史、地理、格致、图画、体操。各地亦可根据地方情形,加设手工、农业、商业等作为随意科目。^④

中学以“施较深之普通教育,俾毕业后不仕者从事于各项实业、进取者升入各高等专门学堂均有根柢为宗旨”。^⑤ 每周授课 36 小时。课程分设:修身、读经讲经、中国文学、外国语、历史、地理、算术、博物、物理及化学、法制及理财、图画、体操,“法制理财缺之亦可”。^⑥

① 课程教材研究所编:《20 世纪中小学课程标准·教学大纲汇编》之《课程(教学)计划卷》,人民教育出版社 2001 年版,第 20 页。

② 课程教材研究所编:《20 世纪中小学课程标准·教学大纲汇编》之《课程(教学)计划卷》,人民教育出版社 2001 年版,第 20~22 页。

③ 课程教材研究所编:《20 世纪中小学课程标准·教学大纲汇编》之《课程(教学)计划卷》,人民教育出版社 2001 年版,第 31 页。

④ 课程教材研究所编:《20 世纪中小学课程标准·教学大纲汇编》之《课程(教学)计划卷》,人民教育出版社 2001 年版,第 32 页。

⑤ 课程教材研究所编:《20 世纪中小学课程标准·教学大纲汇编》之《课程(教学)计划卷》,人民教育出版社 2001 年版,第 40 页。

⑥ 课程教材研究所编:《20 世纪中小学课程标准·教学大纲汇编》之《课程(教学)计划卷》,人民教育出版社 2001 年版,第 41 页。