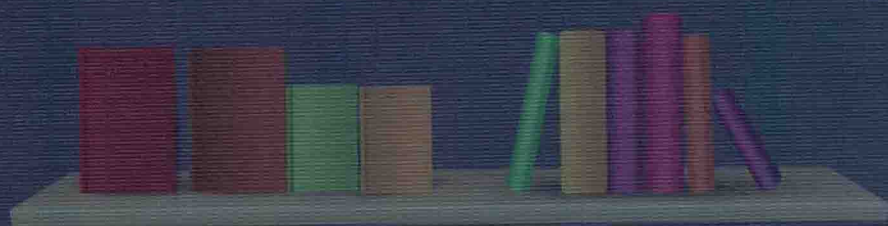


中国基础教育 课程文化价值追求研究

邱芳婷 / 著



中国社会科学出版社

中国基础教育 课程文化价值追求研究

邱芳婷 / 著



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

中国基础教育课程文化价值追求研究 / 邱芳婷著. —北京:
中国社会科学出版社, 2018. 12
ISBN 978 - 7 - 5203 - 3691 - 8

I. ①中… II. ①邱… III. ①基础教育—课程建设—
研究—中国 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 272194 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 赵 丽
责任校对 王 龙
责任印制 王 超

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京明恒达印务有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2018 年 12 月第 1 版
印 次 2018 年 12 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 17
插 页 2
字 数 267 千字
定 价 69.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话:010 - 84083683
版权所有 侵权必究

目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 问题的提出	(1)
第二节 基本概念界定	(7)
第三节 研究目的和意义	(17)
第四节 研究思路与研究方法	(18)
第五节 文献综述	(21)
第二章 课程文化及其价值追求解读	(45)
第一节 课程文化释义	(45)
第二节 课程文化的表征方式	(60)
第三节 课程文化的价值追求解析	(61)
第三章 中华人民共和国成立至 20 世纪末中国基础教育课程文化的价值追求	(65)
第一节 中华人民共和国成立初期基础教育课程文化的价值追求(1949—1952 年)	(65)
第二节 第一个五年计划时期基础教育课程文化的价值追求(1953—1957 年)	(77)
第三节 20 世纪 50 年代末至 60 年代中期基础教育课程文化的价值追求(1958—1965 年)	(88)
第四节 “文化大革命”期间基础教育课程文化的价值追求(1966—1976 年)	(101)

第五节	恢复和重建期基础教育课程文化的 价值追求(1977—1985年)	(114)
第六节	20世纪80年代中期至20世纪末基础教育 课程文化的价值追求(1986—1999年)	(127)
第四章	21世纪以来基础教育课程文化的 价值追求(2000年至今)	(145)
第一节	21世纪以来基础教育“课程选择的文 化”	(146)
第二节	21世纪以来基础教育的“课程主体文 化”	(156)
第三节	21世纪以来基础教育课程文化的特点	(164)
第四节	21世纪以来基础教育课程文化的价值追 求及其实现	(174)
第五章	基础教育课程文化“应然”的价值追求构建	(180)
第一节	中华人民共和国成立以来基础教育课程文 化及其价值追求的反思	(180)
第二节	基础教育课程文化价值追求“应然”构建 的理论基础	(192)
第三节	基础教育课程文化价值追求“应然”构建 的实践依据	(212)
第四节	当前中国基础教育课程文化“应然”的 价值追求	(218)
第六章	基础教育课程文化“应然”的价值追求的 实现策略	(227)
第一节	更新和完善基础教育“课程选择的文 化”	(227)
第二节	落实课程选择的文 化,深入开展“课程主体文化”	(235)
结 语		(252)
附 录		(254)
参考文献		(255)

第一章

绪 论

第一节 问题的提出

价值问题是课程文化研究的核心问题。课程文化的价值就其深层而言,是指课程文化的属性与课程文化主体的需要之间的一种特殊关系,是课程文化的属性、功能对课程文化主体的需要、目的的满足和实现。课程文化的价值追求是指课程文化的主体在教育的过程中作用于课程文化,使其对自己有用、有意义,满足于自己的一定需要。课程文化的价值关系主要体现在课程文化与外部社会需要以及课程文化与人的发展需要两个方面,这就决定了课程文化价值追求也体现在两个层面,即课程文化的内在价值追求和外在价值追求,内在价值追求指向人的发展,外在价值追求指向社会的发展。不同阶段和不同类别的学校课程存在较大差异,不可能同时把所有学校的课程文化及其价值追求都进行分析研究。鉴于基础教育在个体发展过程中和整个教育体制中的基础地位,本书选择基础教育学校课程,研究基础教育课程文化的价值追求。这一问题的提出源于以下因素。

一 课程文化发展的内在需求

课程文化研究是课程论领域的一个热点问题,近年来呈现出理论研究逐渐深入、文化视野中的课程改革研究受到广泛关注、课程文化的反思、批判和构建问题日益凸显等特点。然而,在全球多元文化背景下,课程文化受到新时代的检视,加上全球多元文化对课程改革的影响,深入本质的研究甚少。课程文化的核心问题是价值问题,要触及课程文化

的本质必然要研究课程文化的价值问题。就目前课程文化的研究现状来看,在数量上,课程文化的价值问题的研究在整个课程文化的研究中所占比重较小;在内容上,对课程文化的价值问题的研究以课程文化的价值取向研究为主,大多数是批判课程作为一种社会文化的工具存在,进而提出课程文化的“应然”价值取向,在一定程度上揭示了课程文化存在的问题,但解决策略侧重于理论层面的应然构建,不利于问题的真正解决。课程文化的深入发展需要弄清课程文化的本质,一方面,课程来源于文化,课程对文化的传承性不可否认,这主要是课程文化对社会这一主体需要的满足,也是课程文化外在价值的体现;另一方面,课程本身也是一种文化存在,但这一点长期以来被忽视,致使课程文化对人这一主体需要的忽略,寻回课程的文化品性,是实现人的价值的需要,也是课程文化内在价值的真正体现。因此,追求课程文化外在价值和内在价值的实现,是课程文化深入发展的内在需求。

二 基础教育的实践需要

(一) 基础教育课程改革的文化性缺失

中华人民共和国成立至20世纪末,先后进行了七次基础教育课程改革,主要是服务于当时国家和社会发展的需要,很少考虑人自身发展的需要。基础教育课程文化主要是传承社会主流文化,强调课程文化的外在价值,忽略课程文化的内在价值。从课程文化的主要载体教材来看,“主要是以教材文本的变换为主,多是对课程的局部调整与修正,缺乏从课程文化的角度对课程改革进行反思,从而导致课程改革只是修修补补,革而不新,这实际上显示了课程文化的失语与无奈”^①。以往的课程改革都强调了课程作为文化传承的工具性,致使基础教育课程改革的文化性缺失。

(二) 基础教育课程改革深化的需要

新一轮基础教育课程改革是一次大规模的整体改革,根本理念是“为了每位学生的发展”,要实现工具理性取向到文化价值取向的转变,

^① 张晓东:《课程文化自觉:实现课程改革的文化转向》,《当代教育科学》2004年第18期。

从侧重课程文化的外在价值（促进社会的发展）到强调课程文化的内在价值（促进人的发展），较以往的基础教育课程改革有很大进步。这次的课程改革涉及校园环境的改善、管理方式的更新、教学内容的改变、教学方法的改革等各个方面，其核心是重建学校课程文化，也是推进课程改革的根本保证。在课程文化的重建中实现课程自身的文化品性，真正实现人的发展，这是课程文化的旨趣所在，也是中国课程改革的价值追求的导向所在。然而，在十多年的基础教育课程改革过程中，基础教育课程文化的重建遇到了来自课程文化外部和内部的诸多阻碍。寻回基础教育课程的文化品性，追求基础教育课程文化外在价值和内在价值的共同实现，依然是基础教育课程文化建设的未来方向。

（三）当前中国中小学生的发展的需要

文化学的基本观点认为：文化的实质性含义是“人化”或“人类化”。文化是一种“人化”，人在生活中追求价值，并创造了丰富的价值，而文化价值是最基本的价值。文化价值可以理解为其对象属性对人成为“人”的意义，这里的“人”是一定历史文化中的人们关于人的理念，是我们用以作为人的标准的那个“人”，是理想和应然状态的“人”，即文化价值问题就是“人”的意义问题。“人”的意义问题是一个古今中外的哲学家们一直思考和追问的问题，中国古代的老子、孔子、孟子等，西方古代的释迦牟尼、苏格拉底、耶稣等都从不同的角度追问“人”的意义，这些追问都涉及人的基本问题：什么是人？人应该怎样？做人遵循的基本价值是什么？不同历史时期的回答具有不同特点，古代哲人教导人们如何做人，侧重道德义务的履行、笃信教义、恪守传统；启蒙思想家依据对上帝法则的信仰和自然状态的假设，构建了天赋人权、自由平等博爱、人的利己主义天性等基本价值；西方近代文明通过工业、科学、技术使人们关注的焦点转向了真理、效益、功利，“人”的意义问题被逐渐淡忘。^①在人类努力实现现代化的过程中，科学技术飞速发展，物质财富极大丰富，但同时也给人类社会带来了巨大危机，如传统价值的逐渐衰落，全球化带来的冲突与困惑，科学技术对人的价值的挑战。总体来看，无不显示当代“人”的意义的失落和当代社会的文化价值危机。在

^① 孙美堂：《文化价值论》，云南人民出版社2005年版，第2页。

中国大力促进社会主义现代化建设进程中,这些特征也日益凸显,“人”的意义的失落和社会的文化价值危机体现在整个社会的各个层面和各类人群。

作为基础教育课程文化的出发点和落脚点的中小學生,目前在发展方面存在诸多问题。首先是部分学生发展动力匮乏的问题。日益富足的物质生活使他们缺乏追求更大价值发展的积极性、主动性和刻苦精神。发展动力匮乏是学生学习困难和学业不良的重要原因之一,学生之间的发展水平差距过大,后进学生的发展需求不能够得到很好的满足。其次是片面发展问题。这是一个世界性的老问题,在中国表现尤其突出,迄今为止没有得到很好的解决。学生的发展主要表现在体质或智能的发展方面,但在情感领域、道德领域或价值领域、人格领域没有同样地进步,部分学生在情感、道德、价值观以及人格领域存在问题,吸毒、酗酒、自杀、抑郁等心理、精神问题屡见不鲜,极大地威胁着他们的健康和发展。再次,学生个性、社会性与类特性的发展不够和谐。完整的人性包括了个性、社会性和类特性三个部分,分别反映和支配了人们的三种生活状态。人的发展,人性的形成和提升,应当是这三部分之间的和谐一致,帮助人们不仅成为他们自己,而且成为合格的社会公民和人类大家庭中的一员。但是,现实生活中的观察表明,部分学生过分关注自我成长,而对他人或组织成长的关注较少,呈现出社会责任感和人类意识薄弱的特点。总之,当前中国中小學生的发展问题需要反思现行的基础教育课程文化及其价值追求。

三 时代文化的现实诉求

(一) 培育和谐文化的需要

建设社会主义和谐社会,是中国目前社会发展的总体战略目标。建设和谐社会的本质和灵魂是和谐的文化精神和文化境界。和谐文化以人的全面发展为旨归。文化通过价值理性和工具理性两种方式促进人类社会的发展,人类社会的历史也透过文化的发展和创新逐渐提升人类的生存价值和文明程度,从而使人成为具有崇高境界的全面自由发展的主体。但是,工业文明在促进人类社会的物质文明巨大进步的同时,过分张扬

其工具理性,而忽略了它的价值理性^①。人的整体的、完善的发展是社会主义文化所追求的目标,是先进生产力发展的必然要求,也是社会经济和文化发展的最终目的。培养全面发展的人,是文化建设的目的,也是教育的目的,而对于教育的核心部分的课程而言,实现以全面发展的人为宗旨的社会主义和谐文化是课程文化的价值追求之一。

(二) 教育公共性实践的需要

我们的教育还面临着一个重要问题,那就是教育的公共性问题。当前,中国教育的“私化”现象逐渐凸显(如通过扩大办学规模,把教育的公共资源转化为少数人的个人利益;通过名额限制的方式招收高价择校生,把国家的公共教育资源变为获得非公共利益的手段等),教育的公共性式微,主要表现为教育的公共责任意识薄弱,也致使我们的教育可能培养出缺乏公共精神与公共理性的社会成员和缺乏具有公共德性、平等意识和民主意识的公民。如果这种状况不改变,教育和社会中的不公正和不平等就无法减少,还可能使我们的社会遭遇阶层分裂、社会冲突、正义削弱等严重的问题^②。所以,彰显教育的公共性,培养具有公共精神的公民,既是教育特性的时代变化,也是当代教育发展的新的价值诉求,教育公共性的最终目标在于培养具有公共德性和民主平等意识的公民,这也是课程文化的价值追求之一。

(三) 社会主义核心价值观培育和践行的需要

社会主义核心价值体系初步提出于党的十一届四中全会,即建设“现代化的、高度民主的、高度文明的社会主义强国”。党的十二届六中全会把社会主义核心价值体系与“培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义公民,提高整个中华民族的思想道德素质和科学文化素质”联系在一起。十年后,党的十四届六中全会把社会主义核心价值体系的内容与“以马克思主义、列宁主义、毛泽东思想和邓小平建设有中国特色社会主义理论为指导,坚持党的基本路线和基本方针,加强思想道德建设,发展教育科学文化”和“团结和动员各族人民把我国建设成为富强、民主、文明的社会主义现代化国家”联系在一起。又经过十年,党

① 王德如:《课程文化自觉论》,博士学位论文,西南大学,2007年,第9页。

② 金生铉:《规训与教化》,教育科学出版社2004年版,第127页。

的十六届六中全会正式提出了“建设社会主义核心价值体系”的命题^①。

党的十八大提出的“24”个字从三个层次提出了社会主义核心价值观：国家层面的富强、民主、文明、和谐；社会层面的自由、平等、公正、法治；公民个人层面的爱国、敬业、诚信、友善。体现了正确处理国家、集体、个人三者利益的关系。富强、民主、文明、和谐是社会主义核心价值观对发展目标的规定，是立足国家层面的价值目标和要求；自由、平等、公正、法治是社会主义核心价值观对价值导向的规定，是立足社会层面的价值目标和要求；爱国、敬业、诚信、友善是社会主义核心价值观对道德准则的规定，是立足公民个人层面的价值目标和要求。作为社会主义意识形态的本质体现和根本要求，一方面，社会主义核心价值观为基础教育课程文化的价值追求指明方向；另一方面，基础教育课程文化也在实现着这些价值目标和要求。

总之，基础教育课程文化的价值追求问题的提出是课程文化发展的内在需求，是基础教育的实践需要，也是时代文化的现实诉求。课程文化具有外在价值（社会价值）和内在价值（育人价值），决定了基础教育课程文化的价值追求体现在两个层面：内在价值追求（育人价值追求）和外在价值追求（社会价值追求）。探寻基础教育课程文化的价值追求是深入剖析基础教育课程发展的实质，形成基础教育课程文化建设的基本思路，也是对课程改革进行理性思考的需要。在外在价值追求（社会价值追求）层面，如何协调各类社会文化之间的关系；如何实现时代文化的现实诉求；如何实现课程文化的社会价值和个体价值的统一。在内在价值追求（育人价值追求）层面，课程文化如何正确处理知识、技能和智慧之间的关系；如何塑造人的完善人格；如何实现人的意义和价值。课程文化自身如何走出课程的“工具理性”，寻回课程自身的文化品性。中国基础教育课程文化体现着“谁”的价值，蕴含着什么样的价值追求？“应然”的基础教育课程文化的价值追求是什么？这都促使我们的思考和探究。

① 陈新汉：《论核心价值体系》，《马克思主义研究》2008年第10期。

第二节 基本概念界定

一 课程

课程是一个普遍运用但定义不一的教育术语,不同的学者基于不同的课程理论从不同角度给出了不同的课程定义,可以罗列十几种甚至几十种。从词源上分析,在西方,英语“课程”(curriculum)一词最早出现在英国教育家斯宾塞《什么知识最有价值》(1859年)一书中,源于拉丁语“currere”,获得了两种含义,一种含义为名词“跑道”(race course),意为“学习的进程”(course of study),又称“学程”,既可以指一门学程,又可以指学校提供的所有学程,也有学者理解为学校的“学科课程”,在课程定义中较为常见。另一种含义为动词“跑”,意为“人生阅历”(course of life)^①,侧重个体对自己经验的认识,从而引出了完全不同的两种课程理论和实践。在中国,课程一词始见于唐代孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙,君子作之”作疏:“维护课程,必君子监之,乃依法制”。宋代朱熹在《朱子全书·论学》多次提到课程,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作功夫”等,主要指功课及其进程^②。

目前关于课程的定义繁多,但综观国内外课程文献,比较有代表性的课程定义有以下几种。

(一) 课程即学问和学科

把课程等同于学问(discipline)和学科(subject),是最早出现且最为普遍的一种观点。如我国古代的“六艺”(礼、乐、射、御、书、数)、“六经”(诗、书、礼、乐、易、春秋),宋代的“四书”(《论语》《孟子》《大学》《中庸》)。欧洲中世纪初的“七艺”(即文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐等科目)等。今天,把课程视为学问和学科的观点依然常见,美国哥伦比亚大学名誉教授费尼克斯(P. H. Phe-

① [日] 佐藤学:《课程与教师》,钟启泉译,教育科学出版社2003年版,第97页。

② 施良芳:《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2页。

nix) 在《课程面临的抉择》一文中明确提出:“唯有学问中所包含的知识才是课程的适当内容”“未被学问化的知识,无论对于教授还是学习,都是不适宜的”“一切的教授应当是以学问为中心的。换言之,不进入学习范畴内的事件是教学所不希望的”^①。即学问是课程的唯一源泉,学校的学科课程内容应由学问知识构成。

在国内权威的《辞海》《教育大辞典》《中国大百科全书》(教育卷)以及众多教育专著和教育学教材中,普遍把课程看作是学问知识或学科。如:《教育大辞典》将课程定义为:“(1)为实现学校教育目标而选择的教育内容的总和。(2)泛指课业的进程。(3)学科的同义语,如语文课程、数学课程等”^②。《中国大百科全书》(教育卷)将课程定义分为广义和狭义两种,“广义指所有学科(教育科目)的总和。……狭义指某一门学科”^③。

(二) 课程即教学计划

这一课程定义包含教学的范围、序列和进程安排,还包括教学方法和技术设计,目的是对课程有一个较全面的把握。例如,美国课程论专家比彻姆认为:“课程是书面文件,可包含许多成分,但它基本上是学生注册入学于某所学校期间受教育的计划。”^④《简明国际教育百科全书·教育》一书将课程定义为:“学校传授给学生的、意在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划。”^⑤中国学者也有类似的提法:“课程是指一定学科有目的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求,它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”^⑥

(三) 课程即预期的学习结果

这一课程定义的基础是行为主义心理学和科学管理原理,强调目标预测、行为控制和工作效率,其代表人物主要有博比特、加涅、波范、

① 钟启泉:《现代课程论》,上海教育出版社2006年版,第116页。

② 顾明远主编:《教育大辞典》第1卷,上海教育出版社1990年版,第257页。

③ 《中国大百科全书(教育卷)》,中国大百科全书出版社1985年版,第207页。

④ Beauchamp, G. A., *Curriculum Theory*, Wilmette, IL: The Kagg Press, 1975, p. 6.

⑤ 江山野编译:《简明国际教育百科全书·课程》,教育科学出版社1991年版,第64页。

⑥ 吴杰:《教学论》,吉林教育出版社1986年版,第5—6页。

约翰逊等,他们都赞同课程应该是教育者期望实现的教学目标或预期的学习结果,其课程重点是目的而不是手段。这就要求在课程设计时,就预先制订出一套结构化、序列化的学习目标,并围绕着这些学习目标来展开所有教学活动^①。如美国课程学者约翰逊认为:课程是“期待的,而不是报告式的”。课程“规定(或至少期待)教学的结果”,但“并不规定其手段,也就是说不规定那些为实现结果而加以利用的活动、材料,以至教学的内容”。因此,课程只能由“预期的学习结果的构造系列”所组成^②。

(四) 课程即学习经验

把课程视为“学生在学校内所获得的全部经验”,强调从学生学的角度确定课程的内涵。从渊源上看,显示了拉丁语的“课程”的动态含义——“人生阅历”(course of life),这一含义在20世纪初美国进步主义教育的普及中得到发展,“课程”意味着学校中所组织、所生成的学习经验的总体。杜威就基于实用主义的经验论,提出课程应与儿童生活紧密联系,应该让儿童直接去体验教材。20世纪30年代,受到经验主义哲学、完形心理学和进步主义教育运动的冲击,关注学生的兴趣、需要和个性发展成为教育发展的主流。因为学习经验的内容过于宽泛而很难把握,一些课程学者试图限定学习经验,如30年代,卡斯威尔和坎贝尔提出了课程是“儿童在教师指导下获得的所有经验”^③。《简明国际教育百科全书·教育》中列举的9种有关课程的定义,有4种就是从经验维度来定义的,如“在学校建立一系列具有潜力的经验,目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动,这类经验被称为课程”“学习者在学校的指导下所学得的全部经验”“通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地有目的地向前发展”“课程被看作是有关人类经验——而不是结论的可能思维模式的不断扩大的范畴。但这种可以

① 靳玉乐:《课程定义的批判分析》,《焦作教育学院学报》(综合版)2001年第4期。

② M. Lkhonson, "Ditlnitions and Models in Curriculum Theory", *Educational Theory*, No. 4, April 1967, p. 130.

③ H. L. Casswell & D. S. Campbell, *Curriculum Development*, New York: American Book Company, 1935, p. 66.

从中得出结论的模式,在那些结论和所谓真理的背景中是站得住脚和有依据的”^①。

(五) 课程即文化再生产

很多学者认为学校是培养人的社会机构,要适应社会的发展需求,学校课程必然要反映社会文化的时代特点,也承担着传递和再生产社会文化的任务和使命。这一课程观的倡导者主要是以斯基尔贝克和劳顿为代表的一批英国教育社会学家,他们把课程视为“再生产社会文化的手段和工具”,加强了学校课程和社会生活的联系,但认为课程可以不加批判地再生产社会文化,忽略了现实的社会文化的不合理性和不完美性。当今欧美一些学者认为社会中存在的大量偏见、歧视和不公正反映在学校课程中,社会权力决定了课程知识的选择和分配,课程已成为再生产社会权力的工具。因此,课程的使命不是学生对社会文化的适应或顺从,而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚,从而建立一种新的社会秩序。

除了上述五种主要的课程定义之外,还有“知识和经验的重建”“生产的技术系统”“认知—情感内容和过程”“思维模式”“种族经验”等定义方式。

上述定义,有从静态的视角定义课程,如“课程即学问和学科”“课程即教学计划”“课程即预期的学习结果”等;有从动态的视角定义课程,如“课程即学习经验”“知识和经验的重建”“认知—情感内容和过程”“思维模式”“种族经验”等;有从社会的视角定义课程,如“课程即文化再生产”“生产的技术系统”等。可以看出,每一类定义只看到课程的某一侧面或某一要素、某一环节,缺乏从整体上、深层次上去把握和理解课程。因此,晚近的课程定义体现了一种整体的视角。如:“课程作为学校教育系统的的重要组成部分,作为实现教育目标的主要手段和媒介,其本质内涵应是指在学校教育环境中,旨在使学生获得促进其身心全面发展的教育性经验体系”^②。日本学者佐藤学把课程定义为“教师所组织、学生所体验的学习经验(履历)”^③。有学者认为“基于系统论视

① 江山野编译:《简明国际教育百科全书·课程》,教育科学出版社1991年版,第64页。

② 靳玉乐:《现代课程论》,西南师范大学出版社1995年版,第65页。

③ [日]佐藤学:《课程与教师》,钟启泉译,教育科学出版社2003年版,第97页。

角的新经验论的课程可以定义为：课程是由人类经验的综合体、教师的经验体系、学生的经验状态三个要素联结构成的，以经验为介质、以学生全面个性发展为最优化目标的系统”^①。也有学者认为“课程即经验知识的活动”^②。

本书从整体的视角，把课程界定为：学校选择的人类经验和学生学习、体验的活动。它包括“间接经验”和“直接经验”，“间接经验”指学生需要在学校里学习的经过加工和选择的人类经验；“直接经验”指学生在校里经历、体验、感受到的经验的总体。

二 文化

什么是文化？不同的国家、不同的时代、不同的学科、不同的学者有着不同的说法，据说，关于“文化”的定义现在已有几千种。在这里也不必对此进行详细讨论，但为了深入研究问题的内涵，对文化进行考察和界定是很有必要的。

在西方，从词源上看，“文化”源于拉丁语的“Cultura”，意为“耕种”，安托马·菲雷蒂埃在1690年编撰的《通用词典》中给“culture”下的定义是：“人类为使土地肥沃、种植树木和栽培植物所采取的耕耘和改良措施。”^③此后类推为人类的训导过程，可见，文化的原初含义具有动态性。到了19世纪，却转义为一种自在之物——“文化”，含义主要有：“心灵的普遍状态或习惯”“整个社会智性发展”和“艺术的整体状况”，到19世纪末产生了第四种意思：“包括物质、智性、精神等各个层面的整体生活方式”^④。被认为是第一个现代意义上的文化定义是英国的人类学家爱德华·泰勒在《原始文化》（1871年）中提出的：“文化是一个复杂的整合体，它是人们作为社会的一员时，所学习而得到的所有事

① 杨志娟、蔡淑兰：《课程定义的新视角——基于系统论视角的新经验论》，《内蒙古师范大学学报》（教育科学版）2009年第12期。

② 吴立忠：《课程即经验知识的活动——一种关于课程概念的简约、实用性定义》，《中国教师》2011年第2期。

③ [法] 维克多·埃尔：《文化概念》，康新文、晓文译，上海人民出版社1988年版，第1页。

④ [英] 雷蒙·威廉斯：《文化与社会》，高晓岭译，吉林出版集团有限责任公司2011年版，第4页。

物。它包括知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗以及其他能力和习惯^①，这一定义消解了“文化”的精英性，把“信仰”和“习惯”等融入文化的概念之中，强调了文化的“习得性”“整体性”特质，其影响重大而深远。继泰勒之后，一些人类学家对文化的意义又有所发展，如拉尔夫·林顿、艾菲尔雷德·克罗伯、皮尔森等人，又增加了文化的“价值性”“生活方式”“符号象征”“文化战略”等特质^②。

在中国，文化一词最早可追溯到《易·彖传》之释贲卦：“小利而攸往，天文也；文明以止，人文也。观乎天文，以察时变，观乎人文，以化成天下。”郑玄注说，“贲，文饰也”。又说，“天文在下，地文在上，天地二文，相饰成《贲》者也。犹人君以刚柔仁义之道饰成其德也”。以上文字就字面意思来看，文化是人文化成，其间人处在中心地位。文化一语分别来看，“文”通“纹”，转义是“文字”“文章”等，但不单指文字或文章，所谓“说诗者不以文害辞”（《孟子·万章》上），文既通纹，便除了狭义上的文字，还可指草木纹理、星座龟壳等无数物事。“化”的古字是“匕”。《说文》的解释是“匕，变也”。徐灏注曰：“匕化古今字。”是以《易·系辞传》：“知变化之道。”《礼记·乐记》则说：“和故百物化焉。”化作为变化是为宇宙之道，变化进而演绎为教化，如《周礼·大宗伯》：“以礼乐合天地之化。”^③ 这里文化的内涵和西方的文化本义具有相似性。

中国学术界对文化问题的关注是20世纪20年代前后随着西方民族学、人类学的引进而开始的。梁漱溟在其《东西文化及其哲学》一书中，把文化解释为“人类生活的样法”^④。胡适提出：“文化是一种文明所形成的生活方式。”陈序经认为：“一个比较完备的而透彻的文化的意义，是要对于物质的文化和精神的文化的两个方面能够加以兼顾。”陈独秀认为文化的内容“是文学、美术、音乐、哲学、科学这一类的事”^⑤。钱穆

① [英] 爱德华·B. 泰勒：《原始文化》，蔡江浓编译，浙江人民出版社1998年版，第1页。

② 石中英：《教育学的文化性格》，山西教育出版社2007年版，第83页。

③ 陆扬：《文化定义辨析》，《吉首大学学报》（社会科学版）2006年第1期。

④ 梁漱溟：《东西文化及其哲学》，商务印书馆1929年版，第53页。

⑤ 王焕勋主编：《实用教育大词典》，北京师范大学出版社1995年版，第470页。