

学校教育理论的创新与实践丛书
靳玉乐 总主编

RUXUE KECHENG
SIXIANG DE
HOUXIANDAI
ZHUANXIANG

儒学课程思想的后现代转向

樊亚峤★著



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位



学校教育理论的创新与实践丛书

靳玉乐 总主编

全国教育科学“十二五”规划2013年度教育部青年课题，课题批准号：EHA130392

儒学课程思想的 后现代转向

RUXUE KECHENG SIXIANG DE
HOXIANDAI ZHUANXIANG

樊亚峤 著



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

儒学课程思想的后现代转向 / 樊亚峤著. — 重庆 :
西南师范大学出版社, 2017.3
ISBN 978-7-5621-8649-6

I. ①儒… II. ①樊… III. ①儒学—教育—研究
IV. ①B222.05

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 032887 号

儒学课程思想的后现代转向

樊亚峤 著

责任编辑:张昊越

装帧设计:北京文元晟然文化有限公司

排 版:重庆大雅数码印刷有限公司·夏 洁

出版发行:西南师范大学出版社

网址:<http://www.xscbs.com>

地址:重庆市北碚区天生路 2 号

市场营销部电话:023-68868624

邮编:400715

印 刷:重庆荟文印务有限公司

开 本:720mm×1030mm 1/16

印 张:13.25

字 数:250 千字

版 次:2017 年 3 月 第 1 版

印 次:2017 年 3 月 第 1 次印刷

书 号:ISBN 978-7-5621-8649-6

定 价:38.00 元

前言

儒学课程思想是儒家教育体系的重要组成部分,它直接体现了儒学教育在各个历史阶段的不同任务、特点与发展状况。中国文化是一种以儒文化为主的文化,因此,系统研究儒学课程观并在此基础上对其进行批判性的继承和创造性的超越,将有助于我们建立本土化的课程理论;有助于为世界课程理论的发展注入丰富的文化资源,从而将更多元、更有意义的文化形式带入课程领域;也有助于使我国的新课程改革更好地适应文化传统。儒学课程思想的后现代转向是以传统儒学课程思想为基础,借用后现代主义的视角及方法论,对后现代主义所凸显的那些当代课程的主要问题所做出的回应。其主要工作是要以后现代主义为工具来阐释和宣扬儒学课程思想的固有价值 and 当代意蕴,并且借鉴后现代理论来展开对现代课程所存在问题的诊断与分析,从而建构起一个儒学课程思想后现代发展的美好愿景,促进儒学课程思想的发展和时代价值的发挥。实际上,影响儒学课程思想发挥当代价值的最终因素,就在于儒学课程思想能否踏上一个后现代之途,也即是能否实现一个“走向后儒学的课程观”。

全文共分为以下七个部分:

第一部分,绪论。简要介绍了本书提出的原因所在,阐明了本书的理论和实践意义,对前期相关研究成果进行了分析与梳理,并说明了研究的思路以及使用的研究方法。

第二部分,儒学课程思想的历史透视及其特点。儒学课程思想从萌芽到理论化的整个过程都有着较为清晰的发展脉络,并且其在不同的历史时期根据具体发展的需要也体现出了各自不同的倾向与特点。总体而言,儒学的课程体系是社会本位的,体现出了一一种原始的人文主义情怀,“尊德性”是其课程思想的宗旨。

第三部分,儒学课程思想的现代困境与回应。儒学与现代性的关系问题是 20 世纪新儒学研究的主要范畴之一,这一问题至今仍然没有得到妥善的处理,成为阻碍新儒学发展的巨大障碍。同样,现代性也对儒学课程思想的发展带来了阻碍,使儒学课程思想在现代社会制度、现代意识形态与现代教育制度等几个方面显得与现代社会格格不入。清醒地认识儒学课程思想的现代困境有助于我们更好地思考应对之道。而超越现代性,根据社会发展的方向来对儒学课程思想的发展进行更深入的思考则是提升儒学课程思想时代发展动力所必须的。

第四部分,后现代主义对儒学课程思想转向的启示。儒学课程思想的时代发展必须做出某些超越现代性的转化。无论是从时代性的发展来看,还是从社会文化精神的发展趋势来看,后现代性都是其必然的发展路径。无独有偶,中国的传统文化以及儒学课程思想之中也不时闪现出一些后现代的映像,这就更加有助于儒学课程思想从后现代主义中汲取养分。同时,后现代主义也对儒学课程思想的转向提供了一些方法论上的启示。

第五部分,儒学课程思想后现代转向的价值阐释。儒学课程思想后现代转向的价值阐释表明了儒学课程思想在认识和处理后现代转向这一问题时的所处地位和所持态度。笔者认为,儒学课程思想后现代转向的价值取向包括基本立场、价值选择和价值实现等三个方面。对马克思主义历史唯物论与辩证法的坚持、对后现代主义的理性认同、对中国优秀传统文化的弘扬和对世界性与民族本位性的协调是儒学课程思想后现代转向的基本立场。而实现课程对个体生命化的关照、实现课程中个体精神自由的发展、充拓课程的伦理道德精神以及确立合理的课程主体性则是对儒学课程思想后现代转向价值实现的体现。

第六部分,儒学课程思想的后现代图景。儒学课程思想的后现代图景是笔者根据现代性和后现代性在课程实践领域给人们提出的新挑战而做出的些许回应。儒学课程思想后现代图景的实质是代表了一种走向“后儒学”的课程观。建构这个图景的意义不仅在于其可以加速儒学课程思想后现代转向的进程,促进课程理论的多元化和本土化发展,提高传统文化现代转型的自主能力,更在于其可以在保持优秀儒学传统课程思想的基础上,用后现代主义的视角与方法论对现代主义课程进行审视,从而切实地对我们的课程走出现代性困境提供启示。

第七部分,儒学课程思想后现代图景的启示。当前学校课程与教学实施的实际情况和儒学课程思想后现代图景之间的差距还很大。而儒学课程思想的后现代图景至少在课程目的观、课程内容观、课程实施以及课程管理等几个方面为我们提供了一些启示,以帮助我们不断修正当前的课程与教学改革,使之能够逐渐向着美好的愿景趋近。

第一章 绪论	1
一、问题的提出	1
二、研究的意义	4
三、研究综述	7
四、研究思路与方法	24
第二章 儒学课程思想的历史透视及其特点	25
第一节 儒学课程思想的历史溯源	26
一、先秦时期：儒学课程思想的起源	26
二、两汉—隋唐：儒学课程思想的权威化	33
三、宋元—明清：儒学课程思想的哲理化	40
第二节 儒学课程思想的特征	47
一、“中庸和谐”——儒家的课程价值思想	48
二、“化成天下”——儒家的课程目的思想	49
三、“德识为先”——儒家的课程内容思想	50
四、“内省体悟”——儒家的课程实施思想	52
五、“知行统一”——儒家的课程评价思想	53
第三节 儒学课程思想的历史贡献	55
一、形成了儒家教育的课程体系	56
二、建构了儒家指导教学的行为范式	56
三、促进了儒学的国际传播	58



第三章 儒学课程思想的现代困境与回应	59
第一节 儒学课程思想的现代困境	59
一、现代社会制度对儒学课程思想的挑战	60
二、现代意识形态对儒学课程思想现代转化的阻碍	66
三、现代教育体制下儒学课程思想的劣势体现	70
第二节 儒学课程思想对现代困境的回应	75
一、儒学课程思想的现代自觉	75
二、儒学课程思想的自为	79
第三节 超越现代性：儒学课程思想的时代走向	82
一、反思启蒙心态，重振启蒙精神	83
二、扬弃个人中心主义，倡导主体间性	85
三、超越二元对立思维，走向关系思维	86
第四章 后现代主义对儒学课程思想转向的启示	89
一、中国传统文化中的后现代精神	90
二、儒学课程思想中的后现代镜像	98
三、后现代主义对儒学课程思想转向的方法论启示	109
第五章 儒学课程思想后现代转向的价值阐释	115
一、儒学课程思想后现代转向的基本立场	115
二、儒学课程思想后现代转向的价值选择	120
三、儒学课程思想后现代转向的价值实现	126
第六章 儒学课程思想的后现代图景	133
一、儒学课程思想后现代图景的存在意义	133
二、儒学课程思想后现代图景建构的思想基础	139
三、儒学课程思想后现代图景的特征	150
第七章 儒学课程思想后现代图景的启示	163
一、儒学课程思想后现代图景对课程目的观的启示	163

二、儒学课程思想后现代图景对课程知识观的启示	167
三、儒学课程思想后现代图景对课程实施的启示	171
四、儒学课程思想后现代图景对课程管理的启示	178
 结束语：走向后儒学的课程观	 183
参考文献	187
后记	201



第一章 绪论

一、问题的提出

课程改革从轰轰烈烈到步履维艰的过程,昭示了课程改革和课程研究的复杂性与艰巨性。只关注课程本身的开发或者一味依赖于西方理论和经验的移植很难解决课程的根本问题。将课程置于广阔的文化背景中,并和本土文化的基因结合起来,才是课程研究和课程改革的出路。正如钱穆先生所说:“我认为今天以后,研究学问,就应该拿文化的眼光来研究。每种学问都是文化中间的一部分。在文化体系中,它所占的地位亦就是它的意义和价值。”就课程与文化的关系来看,一方面,文化造就了课程,文化作为课程的母体决定了课程的文化品性,并为课程设定了基本的逻辑规则及范畴来源,抛开文化,课程就成为无源之水、无本之木;另一方面,课程又精炼、形成着文化,课程作为文化发展的重要手段或媒体,为文化的增殖与创新提供核心机制,离开课程,文化便成为一池死水而终将枯竭。^①这也即是说,一方面,课程作为文化的载体,担负着传承文化的使命;另一方面,文化作为社会意识形态的主体部分,影响着处于这个文化场域中的所有个体,也必然对教育和课程发挥着影响。所以,处于一种文化中的课程必然反映着这种特定的文化。当然,课程也必须反映和顺应主流文化的要求,才能在其中获得自身的生存空间。本书从广义上而言,仍然属于从文化学的视角来进行课程理论研究,本书选题的确定,则主要基于以下一些原因:

(一)课程研究本土意识的需要

中华民族有着悠久的文化教育传统,尽管这种传统没有孕育出系统的课程理论,但在两千多年的漫长历史中,也积累和形成了灿烂的课程智慧。我国的三大文化传统即儒、道、释三家不仅影响了我国课程发展的价值取向及相应的内容选择,还生成了具有民族独特性的课程智慧。比如儒学课程智慧中对平衡、协调、相互作用与对话的强调,道家课程智慧对自然主义超验精神状态的坚守,以及佛家课程智慧中倡导“禅思”,通过领悟心性以揭示内在自然的方法,等等。这些传统的课程智慧应当成为我国课程理论与实践发展的深厚底蕴,也是开展课程研究的原点。然而进入 20 世纪

^① 郝德永:《课程与文化:一个后现代的检视》,教育科学出版社 2002 年版,第 59 页。



以来,随着中西文化交流的日益广泛,我们在向西方课程学习的同时,却逐渐淡漠甚至遗弃了传统的课程思想和智慧。

与之相对,全球化语境下的课程研究却在日益呼唤一种本土意识。在谈到传统教育思想的断裂和流失时,叶澜教授指出:“中国有了作为学科的‘教育学’,其代价是同时开始了近代教育学在中国却与中国教育思想中断、与中国传统文化分裂的历史。……教育学界的‘崇外’心态,带来的最为严重的消极影响是:中国教育学科的发展离‘根’离‘土’,长期未构筑起自己的‘家园’,长期地保留着‘舶来品’这一从降生之日就带有的‘胎记’。”与之相应,我国课程理论的研究也受到了这种影响。我国基础教育课程改革掀开了课程研究新的历史篇章,在政府的大力推动下,虽然学者们对课程领域展开了全方位的研究,但就研究性质而言,却多属操作性的研究,也即注重技术层面上的研究,很少探讨课程的基本理论问题,如对课程计划、课程标准、课程管理、课程编制等的研究。在课程研究的理论层面,虽然我国的课程论学科建设和研究都取得了巨大的成就,但当前我国课程理论界却明显缺乏本土意识和自觉精神,具体表现为传统课程思想的断裂与流失、对外来课程理论的文化仆从心态、局部共同体组织松散、问题域不明确、命题与话语体系的依赖性等。^① 这种现象的产生一方面是由于我国的课程研究是在受西方课程理论研究的影响下开始的,无论是框架体系还是表现形态都是源于西方,并长期以来都以西方的课程理论传统和学术规范为标准。这导致我们在很大程度上忽视了对课程基本理论问题的研究,只是在西方基本理论研究的基础上从事着课程理论的应用研究。另一方面则是由于我国的课程论学者一开始就没有对课程本身“是什么”有过较多的思考,在初始阶段就是从西方课程的内容来了解何为课程,这就导致了 we 很长时间以来并没有从我们的传统教育中发现可以被称为“课程”或者“课程思想”的东西,并难以开展基于本土传统文化的课程理论研究。因此,要激活并促进我们课程研究本土意识的发展,就需要对传统的、民族的、优秀的课程思想进行系统的研究,并着力找寻其当代发展之路。

(二)继承儒学课程思想并实现历史超越的需要

文化传统被认为是长期经验的沉淀,是经过许多代人的尝试、考验和筛选累积下来的,它们使旧世界相对于新大陆来说占有了更多有利的条件,使人们相信累积的经验使人受益无穷,而缺乏经验则极为不利。如英美之间的文化关系就受到这些文化传统的巨大影响,在英美之间,欧洲的优势表现在“旧世界的老练”、怀疑精神,以及缺乏理想主义的色彩上,它被认为是一种逐渐形成的、练达而前瞻的传统,它与一个“年

^① 刘万海:《论我国课程研究的本土意识》,载《教育学报》2005年第2期。



轻民族”的粗鲁形成了鲜明的对比。^①因此,优秀的文化传统无论在何时何地都应该成为指导我们行为的标准。

从中国社会的历史发展来看,中国社会本质上就是一个儒学化的社会,带有儒家文化的深刻烙印。儒学在传统社会中主要以三种形态存在:作为国家意识形态的儒学传统、作为人文知识的儒学传统和作为社会心理的儒学传统。^②就我国的具体情况而言,在19世纪末到20世纪中叶运用西方理论对中国社会进行改造的过程中,作为国家意识形态的儒学传统已经伴随着新旧民主主义革命的成功而消亡殆尽,作为人文知识的儒学传统也由于其历史的局限性,随着社会的发展逐渐退出了主流文化和学术的舞台。近现代史的断裂不仅使中国传统文化资源无法积累,也使得儒学传统的人文精神遭到了极大破坏。因此,在上述三种儒学文化传统的存在形态中,只有深植于我们文化基因中,并与传统人文精神直接相关的、作为社会心理的儒学传统才以其强而无形的生命力得以保存和延续。而儒学课程思想,则恰是饱含儒学人文精神,并因其教化功用而深植于我们文化基因中的、作为社会心理的文化传统的重要代表,是需要我们继承的优秀文化传统。

继承传统文化的意义以及传统文化自身所具有的合理性和优越性自不必多言。但所谓的继承绝非是原样照搬或者因循守旧,否则,继承传统文化与照搬西方文化便并不存在多大的差异了。传统的儒学课程思想要在现代获得新的生命活力,要对我们当前的课程改革发挥作用,必然还应该根据现代社会的要求做出必要的回应和改变,必须要摒弃那些不符合现代社会要求的落后部分,并努力超越历史时空的局限,超越其古老而原始的思维方式的阻碍。因此,系统地研究儒学课程思想中蕴含的丰富课程智慧,并寻求其现代超越之路就应该是课程理论研究中的一个重要问题。

(三)解决课程改革过程中的思想抗拒现象的需要

课程改革的意义不仅在于改革我们原有课程体系中落后的、不符合时代的要求的东西,也不仅是促进教师和学生课程观念的变革和素养的提升,它更重要的意义在于通过改革的过程,渐进地寻找到一条适合我国课程发展的道路。实际上,课程改革之所以展开,除了我们理念上的落后现象急需得到改善以外,根本的原因在于我们的教育现状到了必须改革的地步。从本质上来讲,课程改革就是一场教育创新,它不是简单的理论引入和实践重复,它本身就是一个充满创造的过程。在这个改革的过程中,我们一方面要不断学习和引入西方的课程理论;另一方面也要不断地对这些课程理论做出本土化的改造,并最终发展出属于我们自己的本土化的课程理论。而如今

① [美]爱德华·希尔斯:《论传统》,上海人民出版社2009年版,第213页。

② 汤一介:《和而不同》,辽宁人民出版社2001年版,第166页。



实际的情况却是,我们在引进西方课程理论研究成果之时,往往并不了解一种课程理论产生的文化环境和时代背景,也并不去了解它所面临的问题和自身的传统,只满足于一个公式化、抽象化的西方课程概念,并以此作为我们进行现代课程研究中思想参照系的那个他者,用西方的课程理论来指导我国现代的课程理论建设,用西方课程的指标来衡量和评价我国的课程实施,生搬硬套,并没有完全与我国的国情相结合。这就造成了从西方引入的课程理论不能完全得到我国社会文化场域中的社会群体的心理认同。同时,我们在将西方课程理论简单化、同质化的同时,也将我国课程思想简单化和同质化,从而造成课程实践中南橘北枳、水土不服的情况时有发生,出现了国外先进的教育理念与我国传统教育文化分庭抗礼,甚至相互对立的局面。

实际上,课程改革过程中出现的种种思想抗拒现象,其根本原因就在于从西方引进的课程理论不能适应我国的本土文化,也就难以成为国民的实然选择。所以,无论我们的课程计划、课程标准、课程管理、课程编制等是如何符合科学要求,如何忠实于那些已经可以被称为“成熟”的理论成果,但在实践过程中也总是会遇到各种各样的问题和阻碍。课程所受到的强烈的社会文化历史的制约性品质与特点,决定了课程改革必然要以社会文化的变革为基础。旧课程能否顺利地退出历史舞台、新课程能否成功地进入主渠道的关键,都主要取决于与课程相适应的社会文化心理的积淀程度。只有当新的课程理论与我国社会中固有的社会文化积淀相互作用而融为一体之时,新课程才有真正适应中国本土文化之日。

中国优秀传统文化是中华民族五千年历史的结晶,它承载着五千年来中国社会的智慧,也充分体现着中华民族独特的民族性和文化主体性。笔者认为,对优秀传统文化的继承不仅是简单的历史传承,优秀的文化传统就是历史的镜子,透过它我们便可以以史为镜,充分认识并考虑传统文化基因的内在要求,这样才能在课程改革的具体实践过程中采用更加有效的方法,获得更多个体的心理认同。因此,要缓解课程改革过程中出现的理论和思想阻抗现象,要使课程改革更加顺利地推进,从传统文化中寻找课程智慧,发展本土课程理论就是十分必要的。

二、研究的意义

本书通过对儒学课程思想研究,旨在揭示儒学课程思想的深刻内涵,以及揭示其在我国课程理论发展史上的重要作用,并从超越现代性的角度寻求其当代发展之路。而从后现代主义的视角入手,运用其整体论和关系主义的视角,分析儒学课程思想在后现代语境中的应然走向,则为我国当代课程研究提供了新的视角、理论和方法。本书的研究意义主要包含以下几点:



(一)对儒学课程思想的系统整理与论证

从学术价值上看,近百多年来,随着科学的昌明,“人”被重新发现,文化之于人生成的重要作用被逐步揭示,文化研究方兴未艾。课程是文化领域之一,是教育的主要媒介,是社会文化传承与创造的重要工具,是社会文化创造的重要载体。因此,研究在我国长期处于主流意识形态的儒学课程思想更有助于我们从历史文化学的视角来审视儒学文化对中国社会和国人的影响。

西方课程研究的传统以及我国现今的课程研究主要是采用“工艺学模式”(Technological Model),它所关心的是学科的逻辑学和知识建构的心理学问题,是一种科学主义的编制哲学,并不能确切地显示出处于社会文化、经济、政治结构之中的教育的复杂性和课程知识的复杂性。这种课程研究的模式有着明显的现代性特征,它十分强调课程研究的实用性、工具性、确定性和科学性。所以,当人类思维从单一的理性思维向关系性复杂思维的转向发生之时,现代性的缺陷也逐步显现。而为了摆脱这些现代性的缺陷,人们便开始了旨在超越现代性的后现代探索之路,并进而发现所谓的后现代竟然和“前现代”有着大量千丝万缕的联系。这样一来,对属于“前现代”的儒学课程思想的研究,本身便具有了巨大的学术价值。起码它可以证明我国古代有着区别于西方课程形态的本土“课程”,也形成了相应的课程理论,从而帮助我们开启在传统课程思想研究的基础上进行本土化课程研究之路。当然,对儒学课程思想进行系统整理与论证的目的和意义绝不仅仅在于证明我国古代“课程”和课程思想的存在,其更重要的意义还在于我们可以通过它而达致“温故知新”“继往开来”,陶冶人类精神品格,以及“以史为鉴”,指导我们的课程实践。

(二)促进本土化课程文化与课程理论的发展

课程和文化紧密相关,审视传统文化,常常是改革的起点。新课程文化的重建,需要从发掘民族文化传统入手,才能使新课程改革具有深厚的传统文化的积淀。首先,在某种程度上,课程改革的过程同时也应该是民族文化和教育传统的精华复兴和弘扬的过程。因西方大量课程理论话语的涌入而造成的当代中国课程理论的“失语”与我国课程理论研究者忽视对传统课程理论的继承,不对其实行创造性转化有着极大的关系。因此,要想走出中国课程理论研究的困境,就必然需要立足本土,加强国际对话,寻找传统课程理论的现实生长点,探索其在理论意义上和话语上的双重现代转换。同时,通过现代意识审视,改造中国传统课程理论,也为中国特色的课程理论建设夯实了基础。其次,对儒学课程观及其现代教育价值的系统研究有利于实现我们的本土文化认同。“文化认同不是文化乡愁,不是对过去历史的缅怀,而是对现在的定位和对未来的想象;文化认同也不是种族主义的情怀,而是以共同的文化价值理



念为基础,建立自己的国家理想和社会理想。从某种意义上说,只有建立现代的文化认同,才会有真正的文化发展之路。”^①

研究儒学课程思想有助于促进本土化课程文化与课程理论的发展的原因在于,中国传统中本无“课程论”的概念,我国的传统教育虽然在数千年的历史中积累和形成了丰富的课程智慧和思想,但这些课程智慧和思想却并没有孕育出系统化的,包括课程概念、体系架构、分析框架、研究方法等一系列内容的课程论体系,仅仅是一种课程思想的零散表现。加之我国的课程论研究是在受西方课程论研究的影响下开始的,无论是框架体系还是表现形态都是源于西方,并以西方的课程理论传统和学术规范为标准。这就导致了长期以来我国的课程研究者忽视了对我国传统课程智慧的思考,没有在传统课程智慧的基础上发展出属于我们自己的本土化的课程理论,在谈及课程理论的本土化之时也大多倾向于把“本土化”理解为西方课程理论的中国化改造过程,缩小了本土化的内涵。系统地对儒学课程思想进行整理本身就是课程理论研究本土化的一个部分,它帮助我们更加清晰地认识我们的传统课程智慧,并有助于我们从中汲取营养,指导我们的课程实践,促进课程改革的文化认同。而从后现代的视角出发,寻找传统儒学课程思想的超越之路也是本土化课程理论研究的组成部分。

(三)缓解文化传统与课程改革之间矛盾关系

课程改革是在一定的文化境域中进行的,它必须深深植根于本国的文化传统,并与本土文化相适应,而不能是简单的复制。中国文化是以汉文化为主的文化,而儒学文化则是汉文化的重要组成部分,在某种程度上,中国的文化传统就是儒学文化的传承。而文化传统作为一种现实的存在,必然真实地充盈于我们所生活的空间中,贯穿于我们每个人成长的整个过程,成为我们不可更改的“生命基因”。因此,如何处理文化传统与课程改革之间的关系是影响课程改革成败的关键。丁钢教授指出:“任何课程或知识的发展和创新实际上都必须考虑本土的文化处境。”^②而课程也总是适应着某种文化传统的需求而建构自己的体系。在这个意义上,我国课程改革要得到顺利的发展,就应该充分考虑本民族的传统文化,充分考虑本民族传统文化对人民的影响,充分考虑整个社会的文化倾向。因此,课程改革就不可能是完全的推倒、颠覆,也不可能是完全的借鉴和引用,而应是在尊重和理解我们的民族文化和教育传统之上,融合新的外来文化要素,实现文化创造性转化的变迁过程。所以,在课程改革中考虑并融合儒学课程文化,对于化解文化传统与课程改革之间矛盾关系是很有裨益的。

① 胡启勇:《全球化语境中的现代文化认同建构》,载《贵州民族学院学报(哲学社会科学版)》2004年第4期。

② 丁钢:《课程改革的文化处境》,载《全球教育展望》2004年第1期。

三、研究综述

关于儒学课程的研究和书籍,皆不为多见。我国大陆地区对于儒学课程的研究还处于星星点点的探索和思索阶段,而对于儒学课程思想研究更是少见,资料有限,而港台的相关资料又由于条件限制查阅不全。所以,本书在直接研究资料搜集方面存在一定困难。在此,笔者仅就已掌握的相关资料将文献分为以下几个部分进行梳理和综述。

(一)儒学课程思想研究

对于儒学课程思想的直接研究,主要是从课程设置思想和课程内容思想两个方面来进行。

1.儒学的课程设置思想

儒学施教有一定的课程,虽然其课程远没有近现代课程严格,但是,两千多年前孔子曾经对如何设置课程发表过重要的见解,他的课程设置思路相当清晰,而且体现在孔子私学的课程设置和教学内容中。学者黄健、谢慧盈指出:儒家的课程设置总原则是“志于道,据于德,依于仁,游于艺”。“志于道”是指孔子认为课程设置必须以阐明和追求真理为目标;“据于德”就是要求课程设置必须以人的道德实践为依据;“依于仁”表明孔子课程设置的最终目的是“仁”;“游于艺”则是要求弟子玩索、游习于“六艺”之中,即课程内容必须是学生自己进行的富有情趣的玩索活动,体现学生主动实践的特点。^①

学者牛梦琪在《孔子课程思想剖析》一文中指出,要弄清儒家的代表人物孔子如何获得巨大的教学成就,就必须对其课程思想加以研究和探究。她在文章中指出,孔子在课程的分类和设置上是有所考虑的,他在私学中,为年龄、才能、修业程度相异的学生设有相应的课程,并按照一定的次序对学生进行教学。对于入门阶段的学生,开设的课程主要包括:道德概念认识、道德及礼俗行为习惯的培养,以及军体和其他事上技能的训练;对于升堂阶段的学生,开设课程的主要内容为《诗》《书》《礼》《乐》等;而对于达到入室阶段的学生,孔子就为其设置了《易》和《春秋》等课程。^②

总的来说,儒学的课程思想在课程的分类和设置上,主要体现为三个方面:一是根据时代、政治、经济的客观要求,有侧重地设置课程;二是课程的设置始终体现了由浅入深、循序渐进和个别指导、因材施教的原则;三是对所选用的教材是进行过一番

① 黄健,谢慧盈:《孔子的课程设置思想与我国当今的学校课程设置》,载《井冈山师范学院学报(哲学社会科学版)》2001年第2期。

② 杨玉厚:《中国课程变革研究》,陕西人民教育出版社1993年版,第27页。

慎重的选择和加工整理的。^①

有的研究者还从儒学的课程设置对我国当今课程改革的启示这一角度进行了探讨。虽然儒学的课程设置思想有时代和阶级的局限性,比如,孔子的课程偏重社会人事和文事,注重社会历史政治伦理方面的教学,轻视科技和生产劳动,反对把生产劳动知识列入课程。^②但是,孔子在两千多年前,就对课程设置有如此全面而清晰的论述,这一重大贡献在教育史上具有开创意义。学者黄健、谢慧盈分析了孔子的课程设置思想给我国当今学校课程设置的启示。他们认为,新中国成立以来,我国学校课程历经几次重大改革,几乎都是围绕学校课程设置这个中心环节展开的。如何才能为学校设置合适的课程,一直是困扰教育理论与实践工作者的一大难题,长期以来争论不休,至今仍然没有取得突破性进展,要解决这一难题,可以借鉴孔子设置课程的清晰思路,着重抓住以下两点:学校课程设置应以教育目标为依据;课程体系中应确立重点学科和重点内容。^③

2. 儒家的课程内容思想

教材是课程内容的集中体现。学界多认为儒学课程始于春秋时期的孔子设私学进行讲学。“兴于诗,立于礼,成于乐”,既是孔子课程分论的纲,也是其课程的具体内容。“兴”“立”“成”分别指出学校教育和社会教化都必须从诗教入手,又应以礼教来“立人”,以乐教来“成人”,它高度概括了《诗》《书》《礼》这三门课程不同的地位和作用。儒家的课程内容首先表现在儒家的教材上,学者陈侠在其所著的《课程论》中提到,孔子是中国封建社会学校课程的奠基人,他在西周“六艺”教学的基础上,删《诗》《书》,定《礼》《乐》,演《周易》,作《春秋》,并将其作为教育的主要教材。学者宋新民则在《德育在古代课程中的地位》一文中明确指出孔子改编的六书是孔子所用的基本教材,也是中国第一套比较完整的教科书。

在教材的内容与作用上,学者黄维海指出:《诗》教使人态度温和,性情柔顺,为人敦厚朴实,而不至于是非不辨;《书》教使人上知自古以来历史,通晓先王施政之理,而不乱作评论;《礼》教使人恭敬严肃,知道道德规范,而不至于做事没有节制;《乐》教使人心胸宽畅,品性善良,而不至奢侈无度;《易》教使人知道人事正邪吉凶,事物之理的精微,而不致伤人害物;《春秋》之教使人知道交往用词得体,褒贬之事有原则,而不

① 杨玉厚:《中国课程变革研究》,陕西人民教育出版社1993年版,第69页。

② 陈侠:《课程论》,人民教育出版社1989年版,第126页。

③ 黄健,谢慧盈:《孔子的课程设置思想与我国当今的学校课程设置》,载《井冈山师范学院学报(哲学社会科学)》2002年第2期。

至于犯上作乱。^①

儒学的课程内容随着时代的发展也在不断得到充实和发展。春秋时期孔子主张和实行的课程内容主要是建立于《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》基础上的,而随着时代的更迭和儒学的发展,儒学经典也逐渐繁衍,由汉代的“五经”发展到唐代的“九经”。后来唐文宗李昂刻开成石经,“九经”又发展为“十二经”。到宋代又将《孟子》列入,遂成十三经。到了明代,五经、四书就已经成了各学校的主要教材。^② 有的研究者还从历时性维度对儒学课程的内容做了梳理。学者黄维海在《中国古代课程发展》一文中,以古代课程发展为主线,对古代课程的内容进行了比较,其中具体阐述了以孔子、董仲舒以及朱熹三人在儒学课程内容的演进过程中的作用和贡献。他指出,孔子不但注重实有课程,而且具有现代空无课程思想;董仲舒则进一步使儒学经学课程成为官方教育的主要内容,并经由设立五经博士制度而最终确立;朱熹更是从学科内容、课业安排等内容上将儒学课程思想做了更加深入的细化。^③

但是,总的来说儒学课程内容的最大特点在于德育内容,孔子、孟子、朱熹等儒学教育家都明确地提出过以德育为主的教育目的,德育也作为课程的最主要部分贯穿整个教育过程。在儒家的教育思想体系中,知识教育中渗透着德育内容,学生的道德养成是衡量教育效果的重要尺度,甚至知识教育服从于道德教育,知识教育的社会效果要按德性的方向来决定。^④

3. 走向儒学课程观

华东师大课程所张华教授从三个层面对课程观的儒学发展走向进行了分析和阐述。第一个层面是把课程的本质理解为道德创造性。首先,他认为,当前精神危机的核心是道德危机,而道德危机的根源是理性的狂妄,要解决这种危机,需要进行基于儒学的深刻思考。其次,他阐述了儒学道德观的基本理念。他认为,德性是世界的超验及终极根基,道德创造世界的过程是不可预测的,德性与道德是同一的。接着,他对由此而衍生的新课程观进行了论述。他认为新课程观包括课程即分享,拥有道德创造性的理想人格是课程的终极目的、必须要将疑难问题与意义问题结合起来。^⑤ 第二个层面是把体验形而上学作为课程的方法论。在此层面上,他认为课程研究是

① 黄维海:《中国古代课程发展回顾》,载《甘肃联合大学学报(社会科学版)》2006年第6期。

② 陈侠:《课程论》,人民教育出版社1989年版,第69页。

③ 黄维海:《中国古代课程发展回顾》,载《甘肃联合大学学报(社会科学版)》2006年第6期。

④ 杨玉厚:《中国课程变革研究》,陕西人民教育出版社1993年版,第159页。

⑤ 邓志伟:《全球化视野下的课程研究和课程改革——第一届世界课程大会观点综述》,载《全球教育展望》2003年第12期。