

课程知识的文化性研究

C U L T U R A L S T U D Y O F
C U R R I C U L U M K N O W L E D G E

张金运 著



社会科学文献出版社
SOCIAL SCIENCES ACADEMIC PRESS (CHINA)

张金运

陕西师范大学教育学博士，现为贵阳学院教育科学学院副教授，贵州省级重点学科团队核心成员之一。长期以来聚焦课程与教学论、教师教育，注重运用历史人文视角分析教育问题，先后在《中国教育学刊》《全球教育展望》《教育理论与实践》等核心期刊发表论文16篇，参编著作2部。论文《生成性教学视野下教师实践性知识的提升》获得贵州省第九次哲学社会科学优秀成果奖三等奖，论文《教师课程理解力及其生成》获得贵阳市第十次哲学社会科学优秀成果奖论文类二等奖。

JULUM
EDGE

本书受到贵阳市财政支持贵阳学院学科与硕士点建设项目【JK - 2019】资助

教育部人文社会科学研究青年基金西部和边疆地区项目

“乡村教师的课程知识理解对教学方式的影响研究”

(项目批准号 17XJC880011) 研究成果

课程知识的文化性研究

C U L T U R A L S T U D Y O F
C U R R I C U L U M K N O W L E D G E

张金运 著



社会科学文献出版社
SOCIAL SCIENCES ACADEMIC PRESS (CHINA)

序

在课程与教学的基本理论中，课程知识是一个重要且棘手的研究论域。一方面在理论上，人们已经认识到课程知识的重要性。作为课程的核心构成要素，对课程知识的理解自然影响到对课程的整体理解，同时影响到教学品质的提升。另一方面，由于现代知识观的强势影响，课程知识的知识属性日渐固化，知识与课程知识成为同义语，使得理论界对课程知识的前提性批判变得无从下手、无路可去。

然而，理论研究常常是在这种绝境中寻找可能，正如叶澜教授所言，“思维在断裂处穿行”才可能获得新生。在教育理论中进行新的尝试往往就是一种探险过程，是对课程知识理解话语的一种新的建构。张金运博士对课程文化的文化性研究，便是属于这种理论探险。作者试图在理论和实践、历史和现实之间勾勒出课程文化性的整体图景。这种探索不仅仅是一种理论构想，也植根于现实，它是对“文化中国”的回应，更是“文化育人”这一时代精神的具体体现。

就教育学史而言，基于文化的视角思考教育问题并非当前的专利，它有着悠久的历史，并且积累了较为丰富的成果。19世纪末文化教育学派的兴起，狄尔泰、斯普朗格等人将教育与人的精神唤醒紧密地结合在一起。批判教育学对现代课程知识的反思批判，实则是在个体解放过程中进行的文化批判。而现象学教育学将课程知识还原到生活世界中，试图从个体生命历程中激活课程知识生命意义。而在国内学术界，学者石中英教授的《知识转型与教育改革》、郭晓明教授的《课程知识与个体精神自由》、李召存博士的《课程知识论》都间接涉及课程知识文化性这一问题，但尚未

进行明确系统的研究。为了弥补这一不足，张金运博士的《课程知识的文化性研究》在吸收国内外研究成果的前提下，对课程知识文化性的概念内涵、历史演变和实践路径进行了系统的论述。在我看来，该书具有以下特点：

第一，指向人文意义的价值关怀。该书通过考察不同教育学派的理论主张，明确提出了课程知识文化性表征的是“课程知识与人的精神意义之间的互动关系，体现了人类在教育实践中对意义的追求”。这里的文化性，不是宽泛意义上的知识是文化表征的文化性，而是具有“以文化人”的教育学意义的实践的文化性，这在一定程度上坚守了教育学研究的学科立场、价值定位与功能实现。教育学作为一门人文学科，其人文意义的价值关怀正是基于人的内在需求，是对人之“类”存在的价值确认。正是由于这种人的存在，使得课程知识理解超越知识论范畴，为激活课程知识的教育性提供了理论视角。基于人文意义的价值关怀，是人文研究的显著特征，它不是作为一个旁观者去研究一个客观的课程现象，而是置身在教育世界中对课程知识的体察与追问。这种致思的路径需要作者不仅仅是对事实性知识进行了解与归纳，也需要其感同身受地去理解这个时代的变化，能够站在教育之中去理解和体认课程知识的时代困境。

时代困境往往是一种根本性的生存困境。该书直面了课程知识在现代性过程中蜕化与异化的现象，试图将课程知识重新拉回到文化育人的轨道上。因此，对课程知识文化性的追问，不是从功利的角度去追问“什么知识最有价值”，也不是从权力的角度追问“谁的知识最有价值”，而是从存在的角度去探究“什么样的课程知识才是有意义的知识”。本书对课程知识文化性研究，是在文化转向的背景下进行的一种课程理解，是对课程知识何以成为教育概念的一种理论探索。这种探索不仅仅是对实然现象的回答，更是一种人文意义的价值守护与阐释。

第二，基于历史视角的过程分析。课程知识的文化性，不是一种固化的实体，而是一个历时性的存在。该书以现代为界，对课程知识文化性进行前现代、现代与后现代的阶段划分，整体性概括了文化性的变迁过程和不同地方课程知识文化性特征和相貌。在此基础上，结合本土文化背景对课程知识文化性疏离进行了实践考察。这种考察是将课程知识放在社

会文化场域中进行的，它意味着课程知识的理解不完全是客观的认识，同时也受到社会文化系统的影响。

在这里，课程知识的文化性疏离是现代性的产物。在现代性的改造下，课程知识不断被改造为科学的知识，使得课程知识营造的生活世界远离了原初的文化世界，造成了教育世界的“祛魅”。文化性疏离就其根本而言是人的存在为知识所遮蔽，进而造成了“有知识，没文化”的困境。

第三，面向未来教育实践的变革需求。教育实践作为一种文化实践，中国的教育改革需要植根于文化深处才会获得根性的力量。进入新时代以来，我国在教育改革中对优秀传统文化的重视，对文化自信的倡导，都意味着理解课程知识的文化性将成为我国变革教育教学改革实践的重要的观念之一。在这里，教育实践不仅仅是现实的，也是理想的，联系现实与未来正需要理论的思考与筹划。

作者在书中不仅仅追溯了历史、反思了现实，也关注到课程知识文化性的未来走向。课程知识文化性的回归，不仅仅直接体现为在教材上增加一些文化符号，更重要的是唤起师生对课程知识文化意向，让课程知识建构过程成为一种文化传承与创造的意义实践。

该书由张金运的博士论文修改而成，也是对其四年博士学习的一个总结。作为他的指导教师，我见证了他长期以来思考、写作的过程，欣喜地看到了一个青年学子逐渐成长的历程。我相信，该书的出版有助于推进课程研究的深化。

是为序。

张立昌于陕西师范大学田家炳书院

2019年6月19日

前 言

教育研究是在时代精神的观照下对教育世界的一种理解与探究。置身于教育改革的背景下，纷繁复杂的教育现象让人困惑，同时也对每个教育理论工作者提出了挑战。现实中的问题固然需要回答，但无法直接回答。作为社会问题的教育难题背后总是牵连着复杂的因素，“牵一发而动全身”的教育逼迫着我们转向现实的背后去思考。

这种转向意味着对现实问题进行理论的回答，成为理解教育现实、建构教育意义的一种路径。这种研究来源于学者石中英《知识转型与教育改革》一书的影响，书中提出的“文化知识型”成为一种理解教育改革的重要理论。本书对课程知识的文化性研究，是在文化转向的背景下进行的一种课程理解，是对课程知识何以成为教育概念的一种理论探索。这种探索不仅仅是对实然现象的回答，更是一种教育价值的守护与阐释。

本书对课程知识的文化性研究，遵循历史与逻辑相统一的原则，对课程知识在概念内涵、历史演变和实践路径方面进行了探索。

首先，从思想来源上梳理了文化教育学、批判教育学和现象学教育学对课程知识进行的历史进程，分析其内在旨趣与研究内涵。在此基础上，对课程知识文化性在价值指向、内容表征、实施过程三个层面进行界定。这种界定主要从理想型课程知识入手进行，并将课程知识的文化性与政治性、经济性进行比较，以彰显其对人的精神意义的追求。

其次，从历史角度分析课程知识文化性的演变过程。这一过程既包含有“在世界”的历史发展趋势，同时包含有“在中国”的本土遭遇。在一定意义上，文化性是历史凝结的，是人类实践的时间性表达。没有对人类

文明历史和本土历史的理解，就无法体认文化性的具体存在。从文明的进程而言，课程知识“在世界”的演变过程经历了前现代文明、现代文明和后现代文明三个历史阶段。在前现代文明时期，世界范围内产生了三种典型的课程知识：中国课程知识（主要是儒家课程知识）、西方课程知识、印度课程知识。这三种课程知识代表不同的文化传统，是在轴心文明时期形成的文化性格。在现代性的转化中，工具理性和世俗化共同塑造了现代课程知识。后现代课程知识作为一种对现代性的弥补与修复，正在以萌芽形态在理论中进行筹划，反映了文化融合与革新的趋势。

课程知识的文化性疏离作为现代性的产物，不仅在西方发达国家教育中体现出来，也影响和波及课程知识在中国本土的发展。进入近现代以来，科举制度的废除、洋务运动的开展、新式学堂的建立，使得儒家课程知识的垄断性不断丧失，同时让西方科学课程知识得以合法的进入学校课程之中。经过“五四运动”的思想洗礼，儒家课程知识被批判进而作为一种边缘性知识出现在课程知识之中。中华人民共和国成立以来，“三大改造”的进行、“文化大革命”的影响，实际上将课程知识纳入政治改造的过程之中，是教育政治功能的直接体现。改革开放初期，以经济建设为中心的国家战略使得课程知识不断嵌入经济改革中，课程知识经济性受到重视，知识学习跟物质生活的联系更加紧密，知识商品化开始出现。课程知识的政治性与经济性的强化，造成了文化性疏离这一本土困境。具体而言，文化性疏离的倾向不仅仅体现在文本的课程知识上，更体现在教学过程之中。这种疏离以文化遮蔽、文化锁定、文化装点的形式出现，它使得教学中文化意蕴逐渐减少，甚至走向文化的反面。这种影响具体表现为教学时间的规制与教学空间的区隔。文化性疏离最终通过教学改变了师生的生存，使得教学生活出现观念的杂多与精神平庸的困境。这一困境同时作为一种改革的契机，正在成为我国新时代教育改革的突破口。

最后，针对课程知识文化性疏离产生的生存困境，提出以变革性实践来实现文化性的回归。变革实践是一种复杂性实践，需要在理念、制度、角色三个层面来筹划可能的路径。具体而言，在理念层面理解“作为文化存在的课程知识”，确认文化的意向性存在、倡导“文化回应性教学”；在制度层面通过进行课程供给制改革，强化国家课程知识、地方课程知识、

校本课程文化的文化指向；在角色层面让师生成为文化实践者，使得课程知识与师生的相遇成为文化意向的交流与融合的过程。

本书对课程文化的文化性研究还只是一种理论尝试，文中的很多不足还希望读者和专家批评指正。

张金运

2019年5月1日

目 录

绪 论	001
一 研究缘起与意义	002
二 已有研究的回顾与评述	011
三 核心概念辨析	025
四 研究设计	027
五 研究的创新与不足	031
第一章 理解课程知识的文化性：历史考察的视角	033
一 作为精神存在的课程知识：文化教育学的课程理解	034
二 作为权力博弈的课程知识：批判教育学的课程理解	041
三 作为生活体验的课程知识：现象学教育学的课程理解	052
四 作为存在意义的课程知识：“文化存在论教育学”的 课程理解	061
小 结	067
第二章 课程知识文化性的内涵分析	068
一 价值指向的文化性：课程知识的价值分析	068
二 内容表征的文化性：课程知识的要素分析	098
三 实施过程的文化性：课程知识的过程分析	114
小 结	118

第三章 课程知识文化性的演变历程	120
一 前现代文明时期的课程知识：文化传统的形成	120
二 现代文明时期的课程知识：文化性疏离引发的文化危机	145
三 后现代文明时期的课程知识：文化融合与革新的可能	158
小 结	171
第四章 课程知识文化性疏离的实践考察	172
一 课程知识文化性疏离“在中国”的产生过程	172
二 课程知识文化性疏离在教学实践中的表现	185
三 课程知识文化性疏离对教学过程的影响	193
四 课程知识文化性疏离对师生生存的影响	200
小 结	203
第五章 促进课程知识文化性回归的可能路径	204
一 理念引领：建构新的课程知识理解范式	205
二 制度建设：促进文化性回归的课程“供给侧改革”	212
三 角色塑造：作为文化实践者的教师和学生	218
结语 走向文化意义建构的课程知识理解	224
参考文献	227
后 记	244

文化不仅是我們赖以生活的一切，在很大程度上，
它还是我們为之生活的一切。^①

——〔英〕特里·伊格尔顿

绪 论

教育研究离不开对人的思考，同时离不开对知识的思考，正如教育哲学家索尔蒂斯（J. F. Soltis）所言，“从根本上说，知识的概念与教育的概念是无法分离的，因而，我们对关于知识和认识方面可能存在的许多问题的回答，对我们教育者如何思考和行动将有重大影响”^②。由于“知识与教育之间有着内在关联”^③，这使得课程变革的过程中总是包含人们对课程知识理解的变化。

在现代社会中，课程知识与经济生活之间的联系逐渐紧密。“知识经济”时代的到来更是将课程知识视为一种资本，而原本具有的文化育人功能在教学中逐渐隐匿。科学知识的作用不断凸显，不仅表现为一种改造现实的力量，而且作为一种“知识型”（episteme）改造了课程实践。这种改造引起了部分学生的“厌学”、“逃学”等问题。对这些问题的反思，学者石中英试图以文化知识型为基础进行课程改革^④、郭晓明从“教化”的立场进行课程知识观的建构^⑤。本书延续了文化的思考进路，试图从源头厘清

① 〔英〕特里·伊格尔顿. 文化的观念 [M]. 方杰, 译. 南京: 南京大学出版社, 2000: 10.

② 〔美〕索尔蒂斯. 教育与知识的概念. 参见瞿葆奎、施良方、唐晓杰选编. 教育学文集·智育 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 62.

③ 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 1.

④ 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 80-84.

⑤ 郭晓明. 知识与教化: 课程知识观的重建 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2003 (06): 11-18.

课程知识与文化之间的关系，以拓展课程教学改革的理论空间和实践可能。

一 研究缘起与意义

课程知识的文化性研究，意在提醒人们将其理解为认识符号之外，还需要注重课程知识的文化育人指向，进而将知识含义的认识过程提升为精神意义建构过程。课程知识的文化性研究，这一论题的提出是对“人—知识”关系的理解，是对课程知识如何成为属人知识的一种教育反思。

（一）研究缘起

对课程知识的文化性进行研究，是进行课程理解的一种尝试，是对课程知识属性的一种认识。从文化性的角度理解课程知识，是对其教育性认识的一种深化，更是对“文化中国”^①兴起的回应。具体来说，这一论域的形成跟国际课程理论研究背景与我国世纪之初进行的课程改革行动密不可分。一方面课程理解的范式带来的理论探寻的空间，为新视角的形成提供了可能，另一方面本土的课程改革经验、困境以及个人的文化兴趣也影响着研究立场的确立。

1. 研究的理论背景

（1）知识论立场的强化带来的课程危机

从知识论立场思考课程知识，有着深刻的哲学根源，其研究成果在一定程度上抑制了课程知识的理解空间。在现代教育中，知识论确立的标准先在于教育实践，造就了知识话语的强大、教育话语的相对弱势。

现代教育中的课程知识理解主要是从知识论中延伸出来的。相对于中国传统哲学中知识论思维的缺乏^②，对知识问题的关注是西方哲学的传统。

① 哈佛大学杜维明教授在1989年提出了“文化中国”（Culture China）这一个概念。这一概念有别于“政治中国”或者“经济中国”的概念。参见杜维明·体知儒学[M].杭州：浙江大学出版社，2012：13.

② 参见成中英·中国哲学中的知识论（上）[J].安徽师范大学学报（人文社科版），2001：5-7.中国哲学没有明确的知识论传统，直到20世纪，中国哲学家张东荪在《认识论》（1934年）中进行了知识论的尝试，而金岳霖的《知识论》（20世纪40年代写成，1983年商务印书馆正式出版）首次构建了完善的知识论体系。

知识论的核心是证成 (justification), 是对确定性的寻求。传统知识观认为, 知识是“确证了的真信念”^①, “任何知识都是以命题语言表述的符号系统”^②。从苏格拉底对概念知识的认识, 到柏拉图对现象世界与理念世界的二元划分, 后经由笛卡尔确定性知识的建立, 一直到康德那里确立先天综合判断保障知识的可靠性, 知识论的研究作为一种哲学传统不断发展, 彰显了人对世界的认识能力, 成为现代教育哲学的认识基础。19世纪末, 物理学的革命性影响使得科学知识获得权威性的认可。科学知识进入学校课程, 并获得巨大成功, “知识在人类历史上第一次是为了传播而不是为了人的成长而存在着——知识的传播目的取代了知识的本质, 这是知识的一种现代暴力形式, 也是知识的异化”^③。

知识论立场在教育实践中的渗透, 使得人类将认识结果作为教育教学最重要的内容。现代教育对人的认识、理性能力片面强化, 导致人的存在的忽视。这种忽视使得教育价值发生了颠倒, 科学知识占据课程的中心, 形而上学的知识逐渐退场。在知识论立场的影响下, 课程知识成为教学的内容, 教学过程成为一个知识传递过程, 教育中的教化关系化约为一种单向的认识关系。这种简单化的课程理解方式虽然让课程知识被纳入规划与控制的轨道, 但却忽略了教育教学中最重要的精神意蕴。

事实上, 现代课程知识注重的是知识论的构造逻辑, 即“一方面强调用理性来控制心灵, 而另一方面则把理性出卖给非理性, 这是知识论思维的一个典型倾向”^④。在知识论视野中, 知识是以命题形式出现的, 是作为一种认识的结果而出现的, 它可以提高人的认识能力和改造社会的能力, 但认识过程如果不考虑文化的要素就可能外在于人的存在成为一种“入侵”。

(2) 课程研究范式的转换给课程知识理解提供了可能

20世纪70年代以来, 美国课程研究开始从“课程开发”范式到“课程理解”范式转向, 这给课程知识研究带来了新的契机。课程理解作为一

① 陈嘉明. 知识与确证: 当代知识论引论 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2003: 44.

② 胡军. 知识论 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 前言3.

③ 高伟. 知识论的批判: 一种教育哲学的反思 [J]. 自然辩证法研究, 2012 (04): 98.

④ 赵汀阳. 心事哲学 (之一) [J]. 读书, 2001 (03): 110.

种新的研究范式，为理解课程知识与人之间的关系提供了可能。在这一范式的影响下，课程研究不再只是关注如何开发课程，而开始从不同的视角理解课程“文本”，解读其存在的意义。

从课程理解的视角审视课程知识，不仅仅将其看作是一种被学生记忆与掌握的知识符号，更重要的是考虑师生理解课程知识过程中精神意义的唤起。从源头而言，课程知识的诞生，是作为一种教育性知识而存在的，是为了人的成长。课程知识不仅仅在于将其作为使用的内容或者活动的材料，更重要的是如何借助于知识实现个体精神的养成。“人类之所以把知识特殊化为课程知识，期待它能够作用于人的发展，主要在于知识的内在结构与人的成长的契合。”^①因此，课程知识是经过转化的知识。转化的过程，是一个文化实践的过程，它使得课程知识获得文化的浸润，更加适合个体精神结构的需要。

进一步而言，课程知识之所以不同于知识论意义上的知识，原因在于它让学生获得的不仅是一种认识的结果，更重要的是在教学过程中通过其唤起并建立精神意义。精神意义使得个体对“此在”敞开，进而获得对类的理解与世界的认同。这种精神意义的获得，不是为了占有或分配某种利益，而是在精神世界中实现与人类的“共在”，进而使个体在生存过程中获得对人类意义的理解。

理解课程知识的文化性是在反思知识论教育哲学之后的一种选择，是对教育学自身学科立场的一种坚守。当下，教育学取得了飞速的发展，教育问题的研究借助其他学科视角的现象也在不断发生。这种转移虽然可以获得科学方法的庇护，但作为“分析教育领域独有的实际问题”的课程论与教学论，不能放弃教育学立场，否则就可能丧失教育学存在的必要性。教育学立场直接体现为人的立场，是审视、理解与建构教育问题的“学科之眼”^②。因此，对课程知识的文化性研究正是在教育学立场下的一种思

① 赵荷花. 人知融生互动——论课程知识观的应然走向 [J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2012(06): 46.

② “学科之眼”是由学者吴康宁在2005年《社会学视野中的教育丛书》代序中提出的概念，“学科之眼乃是学科赖以相对独立的一个首要的基本条件”。参见胡金平. 学术与政治之间的角色困顿——大学教师的社会学研究 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2005: 代序2.

考,是对课程知识得以存在的前提性反思,它试图摆脱知识论教育哲学的影响,使课程知识恢复其作为文化存在的重要维度。

2. 研究的现实考量

研究课程知识的文化性,不仅仅源于理论背景的影响,更来自对教学现实中具体问题的思考。相对于理论的纯粹而言,教学现实是复杂的,但能够反映人与知识相遇过程中交织着的理想与现实中的“挣扎”。

课程改革以来,教学中的知识传递倾向受到教师们的普遍反思,但在现实中知识教学固有症结仍然存在。自从20世纪中叶以来,世界教育进入了一个不断改革的时代。在20世纪末我国教育开启了第八次基础教育课程改革^①。这场改革无论在理论上还是实践中都影响深远,但也产生了一些争议的声音。在改革中,各种新的课程改革理念得以广泛传播,在一定程度上改变了过去以知识传授为主的教学形式。伴随着对知识传授教学形式反思的是对知识的批判,由此形成了后来被称为“轻视知识”的思潮^②。改革过程中,教师通过各种培训认识到原有知识教学的危害,暂时认可了新的理念,但一旦回到教学过程中,知识教学的固有习惯仍然改变很少。

学生越来越不好教,学生对课本的兴趣不高,让他们背的课文都背不下来,作业不认真完成。上次期末考试成绩不理想,压力大,今年他们四年级我必须给他们勒紧(加紧)了,每天该背的课文必须过关后才能回去。我吃亏点、受累点没事,怕的是这碗饭端不下去了,误了人家子弟。(170310 H老师访谈^③)

光教课本知识是不对,但离开了知识教学,我真不知道怎么教。那样看起来热闹的,都是花架子。应付考试,不把知识教学搞扎实点,是很难行得通的。学生在学校也没有收获。(160925 Z老师访谈)

^① 2001年的课程改革被称为“新课改”,但在具体的内容上交织着新旧观念的冲突。参见吴刚. 奔走在迷津中的课程改革 [J]. 北京大学教育评论. 2013 (04): 46.

^② 参见王策三. 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 [J]. 北京大学教育评论. 2004 (03).

^③ 在访谈H老师时,他提到的压力不仅仅指教学的压力,还包含非教学事务如下乡扶贫、联系留守儿童带来的工作压力。