国家基础教育课程改革系列参考文献

中国教育学会

“借鉴多元智能理论 开发学生潜能实践研究”暨

加拿大国际合作项目

多元智能理论及其在教学中的应用

文　库

北京师联教育科学研究所　总编

★

多元智能与基础教育课程改革

——文化·课程·多元课程设计（上）

本册主编　　程方平

学苑音像出版社·国际版权

需要全本请访问 www.ertongbook.com

责任编辑:王　军
封面设计:师联平面工作室

《多元智能理论及其在教学中的应用》文库

★

多元智能与基础教育课程改革

——文化·课程·多元课程设计(上)

本册主编　　程方平

学苑音像出版社出版发行

(北京市朝阳区三间房邮局 号信箱)

[illegible]

[illegible]

★

三河文阁印刷厂印刷

[illegible] 印刷

开本 [illegible]　　总印张 [illegible]　　字数 [illegible]千字

[illegible]

本系列资料配光碟发行册均 [illegible]元(不含碟)

本书如有印刷、装订错误,请与本社联系调换

目　　录

课程的文化锁定 ……（员）
托比亚斯·吕尔克尔的多元文化课程理论……（员）
多元文化教育与课程 ……（员）
美国多元文化教育流变及课程转向 ……（圆）
美国多元课程观的认识论基础 ……（猿）
多元智能理论与新课程改革 ……（缘）
中国“课程共有”特色课程政策模式 ……（远）
新课程改革：背后教育学假设的变迁……（苑）
当代中国课程理论的失语现象 ……（愿）
课程改革的难题及对策 ……（怨）
课程观与教育代价 ……（怨）
多维化与综合课程研制……（员园）
课程评价的多元化趋势……（员员）
多元智力课程述评……（员圆）
多元智能理论与课程设计……（员猿）
多元智能理论和课程开发……（员缘）

课程的文化锁定

锦州师范学院教育研究院　郝德永①

摘　要:课程起源于文化传承的需要,传递、复制、再生产社会文化是学校课程惟一不变的使命。在课程发展中形成了特定的文化锁定现象。它造成了课程应具有的自在的文化品性及其所必然引发的内在的、独立的价值标准与宗旨的消解。课程成了现实社会主流文化的"代言人"。它具有诠释、粉饰及原样传递的职责,却无反思、批判、创新的品质。学校教育的工具品性、灌输与训练机制、教育教学理论的学术品质等,都是课程文化锁定现象所造成的文化性缺失的必然结果。揭示课程文化性缺失的病理表征,是使课程由文化的工具存在转变为文化的主体存在的重要前提。

课程起源于文化承传的需要。传递一定的社会文化,是有史以来的学校课程惟一不变的宗旨。然而,这一"原始性"的使命却导致了一个关于课程与文化关系的永久性命题,即课程是文化承传的工具。这一命题使学校课程始终在社会文化为其圈定的轨道上寻找其宗旨,使命及存在依据,形成了一种特定的文

①作者简介:郝德永(1966-),男,锦州师院教育研究院教授,博士。

化锁定现象。因而,千百年来的学校课程以及由其实际驱控的学校教育实践,从未真正具有自己独立的宗旨、使命及存在的依据。课程从来都是作为社会文化的一种工具存在而执行社会文化的任务与命令,它的性质、目标、功能、社会角色、运作机制等都就范于某种特定形态社会文化的霸权式话语与规范。课程的宗旨、使命及依据均隶属于其所归属的社会文化。自古迄今,在学校课程漫长的发展、变迁过程中,尽管课程的功能、使命、结构、面貌及制约因素等都发生了巨大的变化,但一个始终未变的、并从根本上驱控课程的运作机理、制导课程的变革路向、规约课程的价值判据的现象便是课程的文化锁定现象。它所昭示的课程存在的惟一合法化依据则在于对‘法定文化’的诠释与传递。

如果从承载文化、传递文化的角度论定课程与文化的关系,或许没有人会否认课程中包含着文化。然而,课程中所包含的文化却是一种外在的某种特定形态的文化,而不是自在的文化。课程虽被赋予了文化的某些方面的特征、功能与旨意,但却不具备文化所特有的内在的、自为的基频与本质属性。“为人作嫁”使课程徒具文化之表,而缺乏文化之性。文化锁定不仅为学校课程规范出一种僵化的‘输入—产出’式文化‘占有’与‘生产’的效率观念,而且造成课程及学校教育的文化边缘意识,从而使学校课程缺乏文化的主体精神与自律意识及批判与反思性思路。现代课程理论与实践的盲从、动荡以及迷惘、徘徊的困境都缘起于课程的文化锁定所导致的课程的文化性缺失的效应。因而,揭示课程的文化锁定现象,对今日学校课程改革具有重要意义。

一、“原文化”的承载与课程的文化‘他律性”

自律与他律是衡量文化主体存在与工具存在的根本标志。

·圆·需要全本请访问 www.ertongbook.com

课程的文化锁定首先表现为课程的文化“他律性”,即课程完全被现实的社会主流文化所“占有”。它虽使学校课程“满载”文化,但“无我”的境遇却决定了学校课程不是作为文化的“立法者”,从而造成其本质上的文化性的缺失。

2.“原文化”的承载与课程的“文化筐”角色

课程必然要承传一定的文化。这是无须争辩的事实。在课程漫长的以文化承传为宗旨的历史发展过程中,这一原始使命不仅逐渐演变为课程实践的基本逻辑与机制,而且还构成了课程理论根本性的立论依据。因而,课程所承传的文化,必然是已经存在的社会文化现象,即未经过任何实质性改造、整合、发展、升华的“原文化”。课程对文化的加工只不过是一种技术性的编码、分类、组合、排列及程序化。这样,对“原文化”的承传使命与逻辑从本体上赋予了学校课程的“文化筐”角色。课程与文化就外在形式而言可谓密切相联、相辅相成,但在本质上,二者并不搭界、相去甚远。课程与文化之间的联系完全是机械的。它只是通过对某种文化的消极、被动的“占有”与传递而实现其价值的,对文化的“占有”成为其工具化存在及“文化筐”角色的基础与先决条件。这就决定了课程不可能是其所“占有”内容即文化的主体。

课程的“文化筐”角色及其文化“占有”机制,决定了课程虽承载文化、传输文化,但却不是文化。外在形式上对“原文化”“占有”的丰富,不仅未能使课程实现文化化,相反却造成了课程内在的本质上的文化虚无。课程的“文化筐”角色设定了课程作为文化承传工具的命题,从而从本体上剥夺了课程作为具有自律性的文化主体存在的依据。在课程实施过程中,课程的文化“占有”机制又从根本上否定了文化创新与生成。课程的全部目

标指向于学生对其所承载文化原封不动地掌握与‘占有’。在课程理论、教育理论探究中,在课程及教育实践的改革中,学校课程始终都没有从根本上突破对实存文化‘占有’的立足点。无论是过去的‘学会’还是现在的‘会学’,无论是昔日的‘应试教育’还是今日的‘素质教育’,对文化‘占有’效率的追求使课程理论与实践中众多的思潮、学说、主义与改革策略相反相成,其分歧、争执大多停留于方法及技术层面,而对课程的文化性的缺失却缺少反思与批判。

圆援概念化’、‘知识化’指标与课程的‘文化无涉’

课程作为文化承传的工具,而不是文化主体。这就决定了课程是以学生对文化‘占有’与掌握的高效率为目标。而‘占有’与掌握的效率必然要体现为某种形式化的东西。于是,文化所特有的更为深刻的无形的、难以测评的内涵被课程物化为有形的、可操作的、可测评的、系统化的、程序化的知识。因而,文化是通过被概念化、知识化处理后才形成课程的,即文化经过课程加工后形成一系列的概念及知识点。从这种意义上讲,课程承传文化实际上是通过承传文化的外在化的、形式化的符号的方式进行的。而以概念化、知识化指标为标志的学校课程只能是“占有”了文化的形式、传递了文化符号,却难以‘占有’、传递文化内在的意义与价值。未经过文化化过程的学校课程尽管从来都是以社会文化作为‘来料加工’的对象,但其本质上是‘文化无涉’的。在学校课程研制中,即便是偶尔牵涉到文化的命题、文化的话语,但文化却被等同于知识,以至于文化知识成为学校课程乃至整个学校教育中被普遍接受与认同的术语。于是,文化便被课程诉诸于一种肤浅的‘输入—产出’式的掌握、再现的运行程式。学生的课程学习只局限于‘掌握学习’、‘占有式学习’。

这种学习只有一个目标,即死记、牢记所学过的、已物化为东西的‘文化’,以至于‘有没有文化’、‘有多少文化’成为社会及教育对人才甚至对人的评价标准。人的文化实现仅仅表现为对文化的‘占有’,似乎‘占有’了文化也就‘占有’了人的本质。对此,弗洛姆认为,这种学习所使用的方法不外两种,‘不是把学过的东西硬塞进记忆里,就是小心翼翼地保存他们的笔记。’[1]员(责[illegible]学校教育通过课程‘千方百计地输送给每个学生一定量的’文化财产‘,并在学习结束期间给每个学生发证明,证明他至少占有最低限度的知识。从高中到大学的各个教育阶段的主要区别在于教育财富的输送量不同,这与占有物质财富的多少差不多。……能够最准确无误地复述每一个哲学家所说过的话的学生被视为卓越的学生。’[1]员(责[illegible]这样,具有内在人化精神与使命的文化被课程物化为可‘占有’、可‘输出’、可‘支出’的财富。

猼郎文化场’的游离与课程的‘文化主体无意识’

承传‘原文化’是学校课程历史发展的一贯的品质与逻辑。然而,文化的发展并未为学校课程提供始终不变的方法论框架及‘原料’。轮番‘坐庄’的主流文化却为学校课程设置了迥然相异的‘文化场域’。于是,学校课程便伴随着主流文化的位移与更替而不停地游离于不同的‘文化场’。课程实践发展中频繁地改弦易辙、钟摆波动的困境,便是课程不断地、肤浅地适应社会现实主流文化而造成其自身的文化主体意识的缺失使然。如果说学校课程所历经的从古代文化、近代文化到现代文化及从神道文化到物道文化的变迁与转换的发展路径,用历史性、时代性、动态性的发展逻辑来解释还似乎具有一定程度的辩护性的话,但现代学校课程在传统主义文化与现代主义文化、理性主义文化与非理性主义文化、科学主义文化与人文主义文化、东方文

化与西方文化之间所进行分析式的、归属式的定位与游离，无论其理由是何等‘充分’，都难以掩盖学校课程的主体性文化原则与立场的缺失与无意识。而缺乏文化主体意识的学校课程是断然不会赋予学校教育实践自在的标准、价值、使命与机制的。事实上，千百年来的学校课程及教育实践，无不盲目地追求外在的某种特定社会文化的标准。因而，从来不曾有过真正意义上的主体性教育。尽管在现代的教育理论中，启发、创新、主体之类的术语层出不穷，但并未触及最为根本的关于课程及教育本质性的思维方式问题，而只是一味地致力于‘治标’性方法及措施的花样翻新。可以说，本体论意义上的课程作为文化承传工具的命题及方法论意义上的机械化、程序化的加工模式所造成的学校课程文化性的缺失与虚无，都根植于课程思维方式中的文化主体意识的缺失。它不仅将课程置于一种‘墙头草’的地位，而且还促使课程总是企图选择‘最好的’文化作为‘占有’及承传的对象，总希望在现有的文化中寻找一种归属感，毫无文化生成与创新的勇气、动机与意识。于是，课程的文化主体意识的缺失便导致了课程实践及教育实践中的文化虚无。

二、文化的肯定性与课程的‘后喻文化’取向

就一般意义而言，文化具有革命性和解放性的本质特征。然而，这种革命性与解放性品质却恰恰是建立在具体的文化形态或现象的凝固性、绝对性、控制性品质基础上的。没有具体的文化发展中的僵化、腐朽、没落与愚蛮，就不可能有高潮迭起的新文化思潮的变革运动。每一特定的主流文化形态虽然都是文化革命与解放的‘产物’，但在革命获得成功、解放的使命完成以后，所有具体的文化形态、文化现象无一例外地表现出一种与一般意义上的文化品质不一致的、甚至是反文化的特征，告别革

命、封闭自我、抨击异端是它们的共同选择。因而,就现实意义及存在方式而言,文化总是表现出一种肯定的性质。学校课程的文化锁定现象最明显的表征莫过于文化的肯定性质所制导的课程的‘后喻文化’取向。

文化的肯定性主要是指某种具体的文化形态或现象所具有的普遍性、真理性、绝对性的意志品质及其专制主义的、独裁主义的、封闭化的思维方式与控制机制。从一般意义上讲,文化的发展是在不断地解放人、提升人、完善人,但就具体的文化形态与现象而言,肯定性的品质又使文化控制人、约束人,甚至愚弄人、分解人、异化人。

法兰克福学派的经典作家最先揭示、揭露了文化的肯定性特征及其本质。置身于资本主义制度的社会文化氛围,他们不仅不因高度发达的物质文明而赞叹不已,相反却被资产阶级文化本质上的专断、控制及僵化、极端现实主义的特征所激怒。于是,他们为了揭露、批判资产阶级文化,提出了“肯定的文化”这一术语,用以形容、概括资产阶级文化的专制性、欺骗性及腐朽性的根本性特征。马尔库塞认为:“这种文化的根本特性就是认可普遍性的义务,认可必须无条件肯定的永恒美好和更有价值的世界。这个世界在根本上不同于日常为生存而斗争的实然世界,然而又可以在不改变任何实际情形的条件下,通过每个个体的‘内心’而得以实现。只有在这种文化中,文化的活动和对象才获得那种使它们超越出日常范围的价值。接受它们,便会带来欢快和幸福的行动”。[圆(责[illegible]圆] 这就是说,肯定的文化完全剔除了文化的革命性、批判性及超越性的本质属性,文化的人化、解放功能与意义被控制、同化及维护的功能所取代。其立论基点在于使人们安于现状,与现在的事实、秩序协调一致。

马尔库塞以‘肯定的文化’这一术语深刻地揭示出了资产阶级文化的本质特征与功能。但笔者以为,决不只是资产阶级文化才具有这种肯定性质。在人类文化发展史上,每一时代、每一地域的制度化文化都具有肯定性的特点,都是‘肯定的文化’。

从文化的历史发展来看,各个时代及社会的体制化的‘肯定的文化’都具有以下两方面共同的特征:一是社会现实主义的,即从现存社会秩序的利益出发,对现存的东西进行辩护,粉饰和美化。二是教化主义的,即诱导或迫使人们接受、认同现存的东西,放弃任何反抗、批判、叛逆思想与行为,与现存的社会秩序保持一致。因此,“肯定文化中止了人们对这样一种真理——人们可能创造出一种更美好的生存世界——的追求,从而让执著超越精神的乌托邦袅袅而散。[猿(责援猿猿]也就是说,肯定性并不是一般意义上文化的本质属性,它不过是某种文化形态或文化现象极端化、霸权化、法理化的标志。文化的肯定性使各种文化形态尤其是不同时代、不同地域的制度化的社会主流文化俨然是客观化的、永恒不变的‘真理’,霸气十足而不容冒犯。它们不仅通过制度化的规约实现其社会教化、同化及控制的功能,而且依仗体制的权威将学校课程绝对地、完全地纳入其‘势力范围’。于是,学校课程便被彻底地锁定在现实的制度化文化的框架内,被赋予了这种‘法定文化’的护法者的职责及承传、扩张的使命。学校课程不仅完全认同这种工具化的角色与身份,而且也从不怀疑、追问这种主流文化的合理性依据,将凡是体制化的主流文化形态与现象都视为是理所当然的,并绝对服从‘法定文化’的‘最高指示’,全力以赴地光大、彰显、复制这种‘法定文化’。

肯定的文化赋予了学校课程绝对的后喻文化旨意。后喻文化是一种代代相传的文化,是一种传统认同性的文化。这种文

需要全本请访问 www.ertongbook.com

化的本质在于对传统和已存在的东西的维护。千百年来,学校课程对文化的承传,无不充分地体现出这种后喻文化取向。尽管在现代学校教育中,也不乏后起之秀及师不及弟子的现象,但这种现象只不过是‘术业有专攻’所致,根本不是学校课程的文化传递方式转换所为。这便意味着,学校课程从未超脱文化锁定的境遇。

三、文化的世俗化与课程的‘实在—实然’标准

从一般意义上讲,几乎没有人会怀疑、否认文化在不断地走向进步,但就具体的文化现象而言,文化的发展却又体现出了一种特定的‘蜕化’现象,即文化的发展从神圣走向世俗,从‘出世’的理想境界走向‘入世’的俗化心态。尽管起源于启蒙运动的文化的世俗化理念及取向,是出于将人从上帝的怀抱中解救出来的美好愿望与神圣使命,然而,摧毁了神庙、教堂后,世俗文化却无情地抛弃了人,而走向了‘物’。一个残酷的事实是,文化在其世俗化发展中逐渐地背离了原初的解放人的宗旨,神圣的出发点已被淡忘。告别了崇高、失去了深度、完全‘感性化’了的世俗文化充分暴露出了庸俗化的品质,诸如实利主义、拜金主义之类的现代唯物质主义文化,已完全丧失了文化的光辉与尊严。

马克斯·韦伯曾用‘祛魅’这一术语来形容、概括近代以来文化思想及宗教发展的世俗化发展轨迹。从上帝的‘祛魅’、世界的‘祛魅’到文化的‘祛魅’,历史已进入一个完全俗化的时期。在这一历史时期,一切神圣的东西或现象似乎都已从人们的思维中消失,尤其是在现实主义的文化视野中,对神圣的漠视连敬而远之都谈不上。人们不再喜欢甚至不习惯谈论真、善、美,不再追问‘是否有意义’、‘是否高尚’,而热衷于对‘是否有利可图’、‘是否有用、有效’的把握。可见,文化‘祛魅’的最显在的后

果便是现实主义的、世俗化的‘此岸’原则彻底摧毁了‘彼岸’原则神话，从根本上消解了一切崇高、深度信仰的理念。对此，丹尼尔·贝尔认为，经济冲动力与效益原则成为社会发展的惟一主宰之后，世上的一切都被去神圣化了。社会的世俗化导致了文化上的渎神现象，造成了‘那套解释人与彼岸关系的意义系统的衰微’[1]。这就是说，经济冲动力已完全切断了文化的超验纽带，文化彻底丧失了深刻性、感召力与魅力。

受制于文化发展理论的制约，一向作为社会文化工具存在的学校课程则旗帜鲜明地遵循、维护文化世俗化的路向与逻辑，理直气壮地从所谓的‘装饰’、‘形式’走向实用、实在。因而，近代以来，文化的世俗化所引发的世界范围内接二连三的课程改革运动在本质上都不过是学校课程的世俗化改造与转换。课程的现代化亦即课程的‘祛魅’化、实用化、功效化。它完全葬送了课程的超验性品质，从而使学校课程的价值取向、目标定位等发生了划时代的转变，功效化的轴心原则为学校课程确立了惟一的合法化依据，即实在—实然标准。尤其是本世纪初期以来轰轰烈烈的课程科学化运动，不仅使学校课程完全‘祛魅’，而且被予以技术化、工程化的处理与改造。工程技术科学、行为科学、实用主义哲学构成了学校课程建构的重要理论基础，牢固地控制着学校课程发展的方向。课程论专家博比特和查特斯率先引入科学的思维方式及效率观念，探讨课程标准及研制过程，强调实用、实证。他把课程研制比喻为铁道工学，认为就像铁轨制作从长度到重量都必须做到精确化、标准化一样，学校课程必须以明确的质量标准对结果进行控制。被视为博比特同路人的美国现代最负盛名的课程论专家拉尔夫·泰勒则进一步建构起一个旨在提高效率与控制的课程研制‘目标模式’，开创了实证性课

程研究之典范。这一模式一经提出,便在半个多世纪的课程理论与实践发展中稳居统治地位,尤其是在课程实践中被广泛运用。尽管其价值中立的立场、僵化的‘工业化’程式、工具化的知识观与效用观及其行为主义的、机械主义的、封闭化的机制与特点曾遭到猛烈的抨击,但‘目标模式’的基本理论与方法在课程、教学实践中不仅依然盛行,而且不断得到完善和发展。因而,可以说,整个[illegible]世纪的课程理论和实践都是属于泰勒时代的。而泰勒原理的逻辑起点及根本性的指导思想就是课程的实在原实然标准。整个[illegible]世纪的课程改革,从美国到英国、从日本到中国,无不是以促使学校课程更实用、更有效为出发点的,都是在为学校课程寻找、确立最有功利价值的标准与方案。于是,学校课程的更为深刻的内在价值与意义完全被世俗性的现代化浪潮所湮没。

四、文化壁垒与课程的文化遮蔽机制

就总体的文化发展而言,文化变迁是必然的、不依人的意志为转移的,但就具体的文化形态、现象的发展而言,追求永恒、稳定、不受侵犯、不被瓦解与颠覆,则是每一时代、每一地域文化形态发展中的基本出发点。因而,具体的文化形态无不表现出凝固化、体制化、意识形态化、封闭化的特征,而与这些特征密切相关的便是其顽固的排他性品质与倾向。文化像座山,一种难以逾越的屏障,一种特定的与关税、贸易及军事等显在壁垒只具有形式上差异的隐形壁垒。于是,文化便被‘领地化’与‘部落化’。一个极为明显的现象是文化常常被划分为‘自家的’文化和‘人家’的文化。虽然在器物层面、科技层面,现当代文化的发展似乎呈现出了一种广泛‘交流’的图景,但在意识形态层面的文化壁垒及冲突却从未有丝毫的消融迹象。不同文化形态之间存在

着一种深层次的、实质性的差异及自我保护、相互抵制或扩张的“基因”与力量。尤其是当今世界，霸权主义者与民族主义者无不将文化作为在国际竞争中的借口、理由甚至是武器，以便获得更大的利益及核心地位。文化干预、文化霸权、文化殖民已取代了昔日的武力威慑。尽管武力依然是最强大的手段，但却难以取代文化作为一种最充分的理由、最易击溃‘被压迫者’心理防线的手段与方式的作用。今日霸权主义者即便是在必须诉诸武力的时候，也从不忘记寻找些文化借口，以文化为武力开道，而且，武力的胜利成果也常常借助于文化来解释及巩固、保持。显然，文化壁垒作为一种政治手段决不仅仅意味着不同文化形态之间的自我保护意识、机制及互不相融的状况。体面、尊贵、威严的文化屏障背后却常常潜藏着颠覆、同化与征服的霸权主义动机与目的。因而，从本质上讲，文化壁垒完全是意识形态领域冲突、斗争、扩张、争霸的策略与手段。无论是弱者因自卫的需要而力主文化多元，还是强者因争霸及殖民化统治的企图而高喊所谓的世界文化，都将文化涂抹上一层浓厚的政治色彩，即文化作为政治的手段与工具而被赋予了教化、驯化、同化、控制及征服的功能与机制。

文化壁垒暴露出一个通常不易引起人们关注的事实，即文化是借助政治的力量或从根本上作为政治的手段而实现其社会教化和控制的功能与旨意的。而作为社会文化传递工具的学校课程则必然屈从于政治的指令而传递特定形态的‘自家’的‘法定文化’，并努力维护这种文化的威严与尊严，为其合法性做辩护，在与‘人家’的文化冲突中充当宣传工具的角色，担负着‘解霉化淤’的使命，消解、阻挡、抵制‘人家’的文化。于是，政治化的文化便赋予了学校课程一种特定的文化遮蔽机制。

文化遮蔽首先表现为学校课程的政治化所造作的超验性文化境界的缺失,即课程对文化本真使命与意义的消解,从而在本质上遮蔽了文化,造成课程文化性的缺失。

文化的政治化必然赋予课程的政治化品质。事实上,学校课程所承传的文化无不是特定社会阶级、阶层的意识形态化了的文化。这种文化对学校课程而言是给定的、绝对的、不容怀疑的。课程的核心旨意在于对这种只能代表或有利于社会中某些人特殊利益的所谓‘自家’文化绝对权威的维护,使其被认同、接受与服从。它所灌输的一切道德规范不过是一种政治化的道德、统治阶级的道德,或至多是一种社会伦理规范。所以,课程的文化使命与功能便在于意识形态的控制、操纵、辩护、教化,甚至还包括欺骗。决定课程的最后依据的理论基础不过是政治社会学。全部课程知识包括那些似乎客观的、中性的科学知识,都被深深地烙上了意识形态的印记。尽管在课程研制中也不乏心理学、行为科学及工程学等理论依据,但却停留于方法层面。这种建构在功能合理主义基础上的学校课程从根本上否定个人的存在,只视个体为社会的产物,只关注社会文化的现实依据与需求。因而,文化壁垒所赋予学校课程单向度的社会教化使命与机制,使课程的视野中只见社会而不见人,从而从根本上远离了文化,本真意义上的文化意义、使命与宗旨被湮没了。

其次,课程对文化的遮蔽还表现为学校课程对异域、异质文化的拒斥、歪曲与否定。文化壁垒所昭示的‘自家’文化中心主义、优越主义的文化立场与态度,促使学校课程一方面极力渲染、粉饰‘自家’文化,充当‘吹鼓手’,另一方面则扮演‘人家’文化的‘打手’角色,肆意篡改、恶意诋毁‘人家’文化,造成‘自家’文化的至尊地位及‘人家’文化的失落境遇,从而使学校课程构

成了一种文化形态对另一种文化形态的遮蔽机制，造成跨文化交流、对话中的言路中断，并使文化的单向度、封闭化的机制不断得到强化。

总之，课程的文化锁定现象造成了课程应具有的自在的文化品性及其所必然引发的内在的、独立的价值标准与宗旨的与消解。课程成了社会现实主流文化的“代言人”，它只具有诠释、粉饰及原样传递的职责，却无反思、批判、创新的品质、意识与能力。学校教育的工具品性、灌输与训练机制、教育教学理论的教育术品质等，都是课程的文化锁定现象所造成的文化性的缺失的必然结果。全部的教育病理现象、教育荒废现象及教育危机、教育理论的困境等，无不是课程及教育自主性文化品质缺失使然。

参考文献：

[1]弗洛姆.日常生活中的两种生产方式：占有与存在[M].林方，译.人的潜能和价值[M].北京：三联书店，1988.

[2]马尔库塞.现代文明与人的困境[M].上海三联书店，1988.

[3]傅永军.控制与反抗——社会批判理论与当代资本主义[M].泰山出版社，1998.

[4]丹尼尔·贝尔.资本主义文化矛盾[M].生活·读书·新知三联书店，1989.

需要全本请访问 www.ertongbook.com