

# 教育经济与基础教育创新 信息简报

2020 | 06月第02期  
总第21期

# 导言

中国教育经济与基础教育创新  
信息简报每月两期，分为“原创研究”、“中心动态”两个板块，其中原创研究板块每期推出三篇评论文章或政策建议，文章聚焦国内外教育领域的多方面热点问题，从热点政策、事件、行业实践以及国际比较等视角出发，分析教育领域重要的理论及现实问题。中心动态板块分享近期中心活动、研究动态，陈列精彩瞬间。

本期简报原创研究板块中，《课程文化关系论：批判与重建》一文通过深入课程与文化内部，展开二者各构成要素的微观分解与逻辑分析，为读者展现了一个极具多样性的课程文化微观有机世界。《日本的“道德为先”和“慢教育”》一文基于作者在日本访学的经历，以比较的视角研究中日家庭教育、基础教育的理念与形式，归纳出中日教育对“德育”与“智育”的不同侧重，以及步调快慢的不同特点。《激发我国教育服务业就业效应的政策建议》结合行业评估和企业调查分析，对进一步释放教育服务业就业潜力提出意见与建议。

敬请关注！

未来教育研究中心



# 目 录



## 原创研究

课程文化关系论：批判与重建

日本的“道德为先”和“慢教育”——日本基础教育之我思

激发我国教育服务业就业效应的政策建议



## 中心动态

《激发我国教育服务业就业效应的政策建议》获批示



## 课程文化关系论：批判与重建

**摘要：**当前课程文化研究领域存在视域的宏观且机械、研究方法的单一且思辨、研究结论的表观且空洞的三大研究问题，其解决关键在于深化课程与文化关系视域，使当前二者关系理论从宏观机械论重建为微观有机论。首先通过深入课程与文化内部，展开二者各构成要素的微观分解与逻辑分析，发现了一个五彩斑斓的课程文化微观有机世界：

课程目标与文化主体有机对应；课程内容与文化本体有机对应；课程实施与文化思维有机对应；课程评价与文化价值有机对应。并以二十世纪二三十年代梁漱溟领导的乡村建设派的文化重建作为实证案例，对该有机关系理论进行了系统阐述。

**关键词：**课程文化；课程要素；文化要素；有机；对应

课程作为教育的核心，其本质是一种文化过程与文化活动。将文化视角引入我国课程领域，开展课程文化研究已近二十个春秋，但所耕耘出的学术田园却差强人意，表现出研究视域融合的笼统且机械、研究方法的单一且思辨、研究结论的表观且空洞的研究景观。当前课程文化研究亟需深至课程与文化内部各构成要素，使宏观视域转向微观视角；亟需引入实证研究方法，使理论思辨与

实证检验形成良性互动；亟需关照学校与课堂等课程文化场域，使理论与实践变革展开有效对话，此三方面作为课程文化研究的未来走向，已成学界共识。其中，课程与文化关系研究因作为课程文化研究的首要与关键，是开展后续研究的前提与基础，它决定了研究方法的运用与研究结论的生成，理应得到更多地关照。

### 一、理论批判与建构

#### （一）课程与文化关系：宏观机械论与微观有机论

课程与文化的多义性，使得课程文化内涵愈加扑朔迷离，但这并不影响二者的关系探讨。诚如儿童虽未必识得每种构图要素，却能完成拼图一般。课程与文化间的关系亦存两种：机械与有机。当前学界关于课程与

文化的关系研究多属前者，其情形有三：或将课程与文化作为两个整体探讨，“只见森林，不见树木”，失之宏观；或囿于课程与文化中的数要素而忽略其余，失之狭隘；或鲜少考虑二者要素间的相互关系，失之机械；而有机关系则相反，在深入其内部中，既全面识得课程与文化各构成要素，亦能充分把

握各要素间的相互关联，做到微观而有机。

## （二）课程要素与文化要素

课程构成要素即课程构成的必需元素。自拉尔夫·泰勒在其代表作《课程与教学的一般原理》系统阐述为课程目标、课程内容、课程实施与课程评价四要素后，其影响一直赓续至今，并被认为是任何课程理念与课程模式导向的课程设计均须关照的四类基本问题。我们采纳这种观点，并将课程目标、课程内容、课程实施与课程评价作为课程的四类要素。

与课程构成要素的清晰性相反，文化构成要素则相对隐秘、不易捉摸，这种情形多与“文化”一词的界定方式有关。广义而言，“文化”可离析为物质文化、精神文化与制度文化三维；狭义而言，则主要指称精神文化，包括思维、精神与信仰等方面。为免泛化，本文采纳后一界定方式，并将其廓定为一定时空中的社会主体为满足自身生存需要而形成的具有一定本体特征的思维与价值体系。依此，则可将其分解为文化主体、文化本体（什么文化）、文化思维（怎么思维）与文化价值（什么价值）四类要素。

文化主体要素指涉“谁的文化”问题。文化人类学与知识社会学均指出了文化的地方性、社会性与意识形态性。而这种地方性、社会性与意识形态性体现于其余三类文化要素中，即文化本体、文化思维与文化价值中，文化主体对其余三种要素具有制约作用，其会因文化主体不同（包括国家、地区、民族、阶

级、职业、性别等）而面貌各异。文化本体要素则指涉“什么文化”问题。它是指一种文化的本体特征与气质风格。其因标准不同而分殊各异：如宗教性标准下的神性文化与人性文化、时间性标准下的古代文化与现代文化；空间性标准下的本国文化与外国文化等。某种文化均具有确定的本体特征，如中国传统儒家文化就是一种中国古代的人性文化。文化思维要素指涉“怎么认知与思维”问题。主要指其文化主体在适应与改造自身生存环境中，通过社会交往而形成的相对稳定的文化思维方式。如中国传统文化的实用理性思维即为一例。文化价值要素则指涉“什么价值”问题。可将其大致分为工具与目的两种。前者脱离文化主体实际生存境域，使之消极适应（如佛教文化），后者使之遭遇并改造其生存境域（如中国传统儒家文化）。至此，我们完成了对课程与文化各构成要素的分解，继而我们着手探寻二者的有机融合之途。

## （三）有机：课程要素与文化要素的第一重关系

我们认为，课程与文化各构成要素具有一种相互作用，即有机关系，即课程目标、课程内容、课程实施和课程评价的课程要素与文化主体、文化本体、文化思维和文化价值的文化要素存在意义关联与整合关系。具体表现为课程要素的文化传递与文化变革的双重性。

课程要素的文化传递性的方向是自上而下的由文化要素作用于课程要素，使自身牢

牢受制于文化要素，体现出课程要素强烈的文化要素传递功能与特性，以巩固与强化旧有文化要素地位，这多于文化稳定时期发生。因而主流文化所设课程传递着主流文化特性，非主流文化所设课程同样传递着其文化特性，即非主流文化特性。传递性发生于一种文化内部，是课程（要素）的文化（要素）内功能。在此基础上，课程（要素）的变革性才有可能。它发生于两种文化之间，是课程（要素）的文化（要素）间功能，其方向主要是自下而上的由传递某种文化特性的课程要素作用于其他文化要素，使课程要素超脱出文化要素，体现出课程（要素）的文化（要素）变革诉求，以培植新的文化要素并替代旧有文化要素，这多于文化危机时期发生。比如具有变革诉求的非主流文化所设课程在传递其非主流文化特征的基础上，旨在与主流文化及其课程间的博弈与碰撞。所以依上述分析可知课程要素与文化要素具有相互作用关系，即有机关系。

#### （四）对应：课程要素与文化要素第二重关系

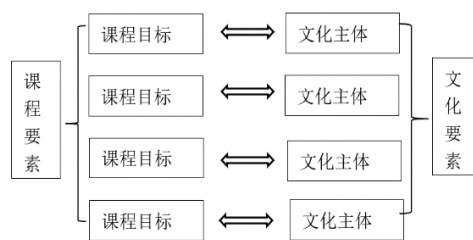
当深至课程与文化各要素内部，即发现二者在有机关系基础上还存在对应性关系，即课程要素与文化要素的有机关系是一一对应的：课程目标与文化主体有机对应；课程内容与文化本体有机对应；课程实施与文化思维有机对应；课程评价与文化价值有机对应。具体阐述如下。

一是课程目标与文化主体的有机对应：

一方面，当处文化稳定时期，课程目标受文化主体制约，须体现主流文化与统治阶级文化主体的政治意识形态，并培养其所需的各类人才。另一方面，当处文化危机时期，课程目标对文化主体具有一定的变革力量。二是课程内容与文化本体的有机对应：一方面，当处文化稳定时期，课程内容受文化本体制约，须体现文化本体特征，课程内容的选择与组织应尽量汲取所处文化的各种元素，包括物质、制度与精神诸多方面。另一方面，当处文化危机时期，课程内容对文化本体具有一定的变革力量。三是课程实施与文化思维的有机对应：一方面，当处文化稳定时期，课程实施受文化思维制约，须体现文化思维特征，其实施环节浸淫于一定的文化环境，制约于实施主体（教师与学生）的文化与生活经验，中国学生的中庸文化思维对其习得科学本质观的制约即为一佐证。另一方面，当处文化危机时期，课程实施对文化思维具有一定的变革力量。四是课程评价与文化价值的有机对应：一方面，当处文化稳定时期，课程评价受文化价值制约，须体现文化价值特征，其工具的开发与实施依附于一定的文化土壤，考虑其文化适切。从自身文化出发，或改良或创生皆是可鉴之路。另一方面，当处文化危机时期，课程评价对文化价值具有一定的变革力量。

有机是课程（要素）与文化（要素）二者第一重关系，对应是二者的第二重关系。其双重关系表现有四：课程目标与文化主体的

有机对应，课程内容与文化本体的有机对应，课程实施与文化思维的有机对应以及课程评价与文化价值的有机对应。这就是重建后的课程文化关系理论的主要内容。可简如图所



重建后的课程文化关系论图示

## 二、理论阐释：乡村建设派的文化重建考察

为进一步检验与修正重建后的课程文化关系的微观有机理论，鉴于当前课程文化研究的理论与实证的脱节弊端，我们进一步寻求实证案例的阐释。该如何选择材料则成为接下来的关键。考虑到课程文化微观有机论的论题所涉，我们将目光聚焦于中国文化危机的民国时期，于其中进一步寻求教育与课程和文化危机的相互关系的实证材料。结合自身阅读积累，我们找到了二十世纪二三十年代兴盛一时的乡村文化建设运动中，梁漱溟领导的乡村建设派的文化重建案例。

在那个社会动荡、文化飘摇、思潮涌动的特殊时期，寻求一条文化现代化的突围之路是很多精英知识分子的共同追求，梁漱溟作为其中之一，亦复如是。在教育与文化建设的关系上，梁漱溟十分重视教育的力量。并将其作为一种治愈中国“文化失调”之疾，以实现现代中国文化重建图景的两条举措之一（另一举措是物质建设）。但梁漱溟又是辩证统一的，他认为教育及其课程只有与政治、经济、军事与社会紧密配合并置于广泛的文化背景中加以运思才能发挥功效，不然就会遭遇如新式教育同样的失败（而晚清建

立的新式教育当时因课程设置与教学方式的脱离学生实际社会与文化生活遭到了广泛声讨）。

梁漱溟深知文化的重建首在文化主体。在诊断出中国传统文化的“伦理本位，职业分途”的文化主体特点后，他汲取中国传统文化中的“乡约”灵感（“乡约”是一种发端于北宋，由吕大钧兄弟根据儒家经典启示创造的一种村民活动和社会制度），并赋予其现代内涵，建立了村学乡学的文化主体。这种文化主体超越了传统家庭伦理文化主体，具有较少的伦理性，而更多社会性与团体性和公共性，将一乡一村的人全部包含在内，构成一个无差别的整体社会文化组织。该文化主体具有很强的文化自救与文化自觉意识。尽管在乡村建设中，归农下乡的知识分子十分重要，但梁漱溟更重视乡村本身主体的动力，乡村建设“虽政府可作，社会团体可作，必旨以本地人自作为归”。中国文化与社会的改造必须由其一致的文化主体起而完成，任何越俎代庖的行为只能走向失败。

首先，文化主体与教育主体和课程主体辩证统一，使得课程目标与文化主体完全一





## 日本的“道德为先”和“慢教育”

### ——日本基础教育之我思

日本是个神奇的国家。比如，这个弹丸之地经济总量一直居于全球前列，直到 2009 年才被中国超越。即便是经历了萧条期，日本人均 GDP 仍高达四万多美元；比如，在过去的二十年里，有 27 位日本人获得了诺贝尔奖，尤其在自然科学领域，在亚洲各国中遥遥领先。所以，笔者一直很好奇，到底是什么样的教育成就了如此出色的日本人？

2019 年初至今，笔者一直带着小儿在日本早稻田大学做访问学者，做一些有关中日儿童家庭教育、学校教育的比较研究。我们所居住的中野区是东京一个比较大的社区，也是人口密集度最高的典型日本普通住宅区，位于东京都西部。因为出访的时间比较长，儿子便申请了中野区立公立小学：西中野小学（Nishinakano Elementary School）就读，比他在国内就读的年级高了一级（与中国的“秋季”升学不同，日本是“春季”升学制，儿子在中国的小学校上二年级，到了日本根据他的年龄，被分配到西中野小学三年级就读）。

这是一所在日本昭和年代（1959 年）就开办的小学校，有着悠长的历史，和日本其他公立小学一样，在这所学校上学的孩子们家都住在附近，步行一般不超过十五分钟就能到达学校。正是因为儿子在这所学校读书的缘故，笔者跟学校的岡本賢二校长和家委

会建立了良好而密切的关系，同时也给了笔者一个好机会得以从“近处”来观察和研究日本的基础教育。

德智体全面发展，但德育为先，在学校日常生活和学习过程中培养学生良好的道德品质。日本的小学非常强调学生要具有健康的体魄，广泛的兴趣爱好和良好的道德品质，而这其中德育教育则贯穿整个基础教育的始终。从学习生活的日常开始，学校就在不断强调培养学生的独立、互助、礼貌、有序和“全力”等品质（“全力”是西中野小学很具有标志性的一个口号，在学校操场灰色大石碑上都刻着“全力”两个字，在日本看来，所谓“全力”就是要努力做好最好，拼尽全力！）。最简单的“背包”上学开始。日本小学生每天要背很多东西上学，除了课本、文具外，还需要带各种课程需要的学具，比如上书法课就须带笔墨纸砚，通常是一个大包；上音乐课也需要带乐器（幸好当时儿子选的是笛子），除此之外，每天要换洗的体育服、鞋子、装午餐用具的食物袋等等，都要统统背去学校。最初上学时，儿子总闹着让送他，从我们住的地方到学校大约要走十分钟，笔者也会自然而然地接过他的书包或其他各种袋子，陪他走到学校。几次后，笔者和儿子都被请去“校长室”约谈。原因是笔者帮儿子背书包、提袋子！在日本，上学、放学孩子们都需要自

己背包,大人可以接送,但一律都是空着手,从来不代替孩子“受苦”,即便是日本的爱子公主在读书时都要自己背包、拿东西。日本人很重视培养孩子的独立性,并认为独立、担当、不麻烦别人是一个人最基本的道德素养,应该从小培养,严格要求。日本人不仅在学校的日常生活中注重学生良好道德品质的培养,在学习各门功课的过程中也不忘使学生养成良好的道德习惯。独立、持久、勇敢、礼貌、尊老爱幼、遵守社会秩序和公德、集体主义等,这些德育内容几乎贯穿于每一门课程中,甚至比知识本身还要重要。在日本人看来,一个具备较高道德水平和具有良好行为习惯的人必然能够成长为一个对社会有贡献的人。

### **“慢”是日本基础教育最突出的特点。**

日本的基础教育非常“慢”,讲得慢,教得慢,练得慢,学得慢。这是给笔者感触最深的地方。这种“慢”的品质体现在学生学习的方方面面。

第一,在校时间短,作业量少,课程难度低。日本的小学一般要求学生早上 8:00-8:20 这个时间段到校,即便是迟到了,老师也不会特别惩罚,只是微笑地提醒你下次注意,不要因此给别人带来不便和麻烦。通常被提醒后,孩子会自觉遵守并改过,因为自己的迟到已经给老师和其他同学“添麻烦”了!周一至周三,儿子下午 2:30 放学,周四和周五学校有户外活动,延长至下午 3:30。儿子所就读的中国的学校也是一所普通的公立小学,

通常情况下 7:15 校车到达,因此他每天早上基本是 6:45 起床,早上 7:10 前一定要出门到指定地点集合赶校车,下午 5:25 左右校车送回到小区,儿子一般在 5:30 到家,中午在学校吃饭和午休,全天在学校时间近 10 个小时。比起中国孩子从早到晚都关在学校,日本的小学生在校的时长算是极短的。每天放学后儿子通常在 15 分钟内便把当天的作业写完了。笔者惊讶于一个三年级的学生居然只有这么少的作业(相比中国的学生而言),甚至为此笔者还专门去学校进行核实,但结果的确如此。一位日本家长告诉笔者,原来学校对学生的作业量是有规定的,比如数学一年级 10 道题,二年级 20 道,以此类推。学校就曾发生过一位二年级的老师布置了 28 道题目而被学生家长投诉的事件。日本的教育家们认为小学生的作业不宜过多,过度的作业量只能造成学生对于所学知识的抵触和不满,经过他们“测算”,不超过半小时的作业量最适合,过犹不及。另外,日本小学阶段的功课难度较低。以“数学”为例,儿子在中国小学二年级已经开始学习“表内除法”(即无余数的整除)和基本的几何原理;而到日本后,我们才发现三年级了还在做 100 以内加减法的训练。而中国二年级人教版的英语教材中所涉及的知识难度与日本初中一年级的英语基本持平。日本人很反对对儿童早期进行过度教育,认为这样会造成儿童大脑永久性的损伤,并让学生过早地感受到学业压迫从而失去学习的兴趣。

第二，教学进度慢，鼓励学生自求自得。日本的小学教学进度相比国内来说是非常慢的，老师也不着急，每天带着学生慢慢往前走，不催、不骂，也不会给学生们“贴标签”，即便是遇到很“笨”的孩子，老师也总会笑着对他和他的家长说：慢慢长大一点就好了！在课堂上，老师们很少给学生提供“标准答案”，而是不断鼓励学生自己探索，从不计较这个“探索”的时间。比如在儿子的“理科”（根据中国的学科划分，日本的“理科”相当于小学生的自然科学课）课上学“植物的生长”，老师就会真的给每个学生发一粒蔬菜种子，带着学生种在学校的“菜园”里，然后用一张小纸条写下学生各自的名字绑在一根小木棍上，插在种子旁边。一个“植物生长”的课程能上整整一个学年的时间，直到学生自己种的种子发芽、开花、结果，学生需要完整地观察和记录这个过程，并且每月都要画下来自己种子的模样，画出它不断变化生长的枝叶、根茎、花和果实。除此之外，老师还会带着学生抓昆虫，通常情况是抓到什么虫就学习什么虫，从“天牛”到“蚯蚓”，一个夏天学生能认识几十种各种各样的昆虫，并了解它们的生活习性。教师鼓励学生们观察、记录，然后再把不同的昆虫画下来，自己做比较。尽管这个过程很“慢”，但学生的所得都是他们自己“探究”而来的，是自己“找到”，而不是老师“给予”。

第三，理论课少，实践课多，重视“生活即教育”。日本的小学教育非常重视学生实

践能力的培养，重视学生的体验，强调真正的知识不只来自书本，生活本身就蕴含着丰富的教育意义。一个学期儿子有好几次的“社会课”就是在户外上的。主题也很丰富，光是“了解我所生活的社区”这一板块就有很多内容，社区历史与文化、社区活动、农业和饮食、交通和法规等等，而且老师不只会“讲课本”，而是真的带学生们去社区参观和实践，一个学期为了学习要出来好多趟，老师会带着学生一处一处慢慢看，一点一点慢慢讲，让学生真正了解他们身处的社区，以及熟悉社区的地理和环境、各种设施和功能、社区的各项服务。在这个过程中，学生们自己发现问题、讨论问题、解决问题，同时，也看到各行各业辛勤劳作的人们，正在为了社会的稳定富裕，为了给他们创造更美好的生活日复一日地付出，学生们自然心里会生出“感恩”与“报答”之情。

第四，让学生变“聪明”很重要，但学会“等待”和互帮互助更了不起。在日本的小学里，“聪明”的学生并不似中国学校里那么备受老师关注。相反，老师会引导聪明的孩子“慢一点”，再想一想会不会有更好的答案或者更与众不同的解法。同时，对于学习上有困难的孩子，老师也从来不“嫌弃”他们。日本采取“全纳”教育，每个班都配备一名教师专门帮助有特殊需要的儿童，一对一的教。比如在儿子所在的西中野小学，每个班级都会有几个“有特殊需要的儿童”，因为这个学校原来是东京武藏野的一片沼泽，那时有很

多白鹭飞过来，这些白色的鸟儿也使得当地人的心灵得以平静和净化，所以学校把白鹭作为学校的吉祥物。而每个班级里的这几个“有特殊需要的儿童”就被命名为“白鹭”，学校里从没有人歧视他们，相反会对他们友善而包容。而在课堂里，老师有时也会停下来，让这些孩子参与到正常的活动当中，鼓励其他同学为有需要的学生提供帮助。比如，儿子所在的“西中野小学”的校训中就有一条“相手の気持ちを思いやる子”（相互扶持）。日本人相信个人的出众与成功，比起集体和整个社会的发展与进步是很微不足道的。只有能够学会协同与合作，才能创造更多的价值。

相比较中国的偏重“智育”和“快教育”，日本的基础教育非常看重孩子的各方面品质的长成，尤其是道德品质，而且他们的教育的确走得很慢。初到日本时，笔者也带着很多偏见和中国母亲标配的对于孩子学业的“焦虑”，看儿子的“学习进度”很是着急，笔者经常会质问日本的老师“这一个学期下来究竟能学到多少知识？”随着儿子学习的深入和笔者在日本从事教育研究的深入，笔者发现日本的基础教育看似“很慢”，但事实上一点都不慢。他们更加注重在学习中慢慢培养起学生的兴趣和爱好，给孩子机会不断地让他们尝试，使他们在某一科目中找到自己真正的热爱，然后由兴趣指导着持续的学习，再经日本独特的“道德教育”的加持，学生们遇到困难不退缩，遇到难题勇于探索，

全力以赴，直到最后学有所成！

学习，要慢慢来。每一个学生都是独特而且自由的，他有权去选择自己所钟爱的学科、他未来发展的方向。人生不是短跑，每个人不必非要成为“爱因斯坦”。人生是一场马拉松，所以，没有一个参加马拉松的人会特别在意“起跑线”，因为最终的胜利跟起跑线根本就无关。事实上，在许多国家，比如日本、澳大利亚和欧洲的不少国家，超前教育都是违法而且被禁止的。德国甚至把这一条写进了教育基本法里，禁止家长在幼儿园的教学之外给孩子补课。“让孩子一开始就进入快跑通道，非常不人道。”在日本，幼儿园没有教科书，从来不学所谓的“专业知识”，老师只是教一些基本的道德伦理，除此之外，重要的任务是孩子们安全和玩得开心；小学也只是学一些非常简单的知识（对中国小学而言），到了中学才开始进入跑步通道，但依然还是慢跑。只有到了大学，真正成年了，才开始进入快速跑道。到了这个时候，终于有了竞争，也才显示出每个人之间的差异。一名日本留学生告诉笔者，日本在接受外国留学生时，对学生的学习年限有严格规定。“少一年都要补齐，否则大学不予以接收。”它的目的是不希望学生违背生理规律超前教育，循序渐进地来。

我们的教育无论何时都应该以培养“完满人格”为最终极的目的。培养一个具有健全的人格能独自面对社会的人，这也应该是我们教育的底线，不要轻易地去跨越，否则



将来必定自食其果。慢慢来，相信我们自己的孩子都可以慢慢地成长；而我们成年人无论是家长还是老师，也可以慢慢陪伴孩子成长！

作者/  
武晓伟，教育学博士，未来教育研究中心特约研究员





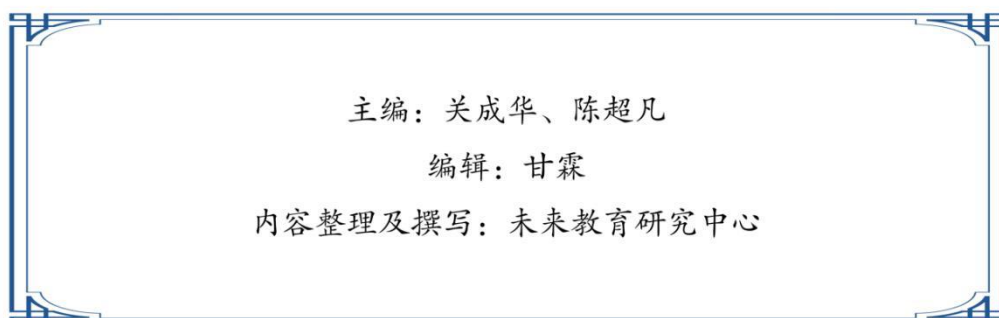
## 中心动态

### 《激发我国教育服务业就业效应的政策建议》获批示

2020年03月，未来教育研究中心开展教育服务业就业效应与人才质量的研究工作，撰写调研报告《激发我国教育服务业就业效应的政策建议》，该建议获国务院发展研究中心领导肯定与批示，并已上报国务院及各省市政府等有关部门供决策参考。



国务院发展研究中心官方网站截图





# 2020

06月第02期 总第21期



**免责声明：**

- 1、本简报对属于中心研究人员、中心特约研究员、中心学术委员会委员的成果均进行了标注，版权归作者和中心共同所有，但中心并不影响作者通过报纸、期刊、网络等其他渠道发表这些成果。
- 2、本简报每半月在中心网站发布，如需引用、转载、传播等，需获得中心许可。
- 3、本中心享有此声明的最终解释权。

北京师范大学创新发展研究院 | 未来教育研究中心

邮政编码：100875 地址：北京市海淀区新街口外大街19号 联系邮箱：bnu\_wljyzyzx@163.com 网址：<https://chinaiid.bnu.edu.cn>