

# 灵肉一致,陶养成人

## ——论夏丏尊语文课程形式美学观

汲安庆

(福建师范大学 文学院,福建 福州 350007)

**摘要:**课程该以怎样的形式完美呈现?什么样的课程才是最科学、最接地气、最富魅力的?历代的课程学者们,从未中断过此类思考。夏丏尊也参与了对课程的思考与建构,他对语文课程内涵有独特理解:指向“灵肉一致,陶养成人”的课程灵魂观;“工具性、人文性、言语性混融自在”的语文性质观;注重精深理解与自由表达相谐的语文课程目标观;追求语文课程与人相融,“滚雪球”式学养积淀,历史与现实打通,学习与生活打通,学科与学科打通,问学与自学结合等极具现代感的语文课程形式美学观,以及集西方“儿童中心”、“社会中心”、“学问中心”课程论之所长,而又有本土化的个性建构。夏丏尊丰富而立体的语文课程形式美学,对当下如何更好地建设、发展语文课程,一直有着丰富的启示意义。

**关键词:**夏丏尊;灵肉一致;陶养成人;与时俱进;学以致用

**中图分类号:**G423.04 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)03-0045-12

课程该以怎样的形式完美呈现?不同的理解与实践,便会出现不同的样态。反之,无论何种样态,其背后一定凝聚了对课程内涵、地位、价值、作用的不同体认与诠释。正如美国学者所指出的那样:“课程处理方法反映一种‘整体的’看法或‘总的取向’,涉及课程的基础(个人的哲学观、历史观、心理学和学习理论方面的观点、对社会问题的看法)、课程的知识领域(该领域中具有普遍意义的重要知识),以及课程的理论原则和实践原则。课程处理方式表达一种观点,涉及对课程编制和设计,对学习、教师和课程专家在课程规划中的作用,对课程的一般目标与具体目标,以及对需要研究的重要议题的看法。”<sup>[1]2</sup>

语文课程亦然。从标准的不断修订与更替,教材的不断变迁和日趋多元,还有类型划分的日益精细<sup>①</sup>,以及新理念的敲定(如“全面提高学生的语文素养”、“正确把握语文教育的特点”、“积极倡导自主合作、探究的学习方式”、“努力建设开放而有活力的语文课程”)<sup>[2]2-4</sup>,新思维的出炉(如“课程即课程资源开发”、“多样化课程资源共生”、“动态生成”)<sup>[3]</sup>,每一次“形式”刷新的背后,都不难看到其间多重思想的碰撞、对抗、否定、超越与统一。何谓课程?什么样的课程才是最科学、最人性、最接地气、最富魅力的?历代的课程学者们,从未中断过此类思考。

夏丏尊也参与了对课程的思考与建构。他对语文课程内涵灵动而辩证的把握,以及指向“灵肉一致,陶养成人”的课程灵魂观,“工具性、人文性、言语性混融自在”的语文性质观,注重精深理解与自由表达相谐的语文课程目标观,追求语文课程与人相融、“滚雪球”式学养积淀、历史与现实打通、

① 根据课程的组织形式,可分为“语文学科课程”和“语文活动课程”;根据课程的地位和作用,可分为“语文必修课程”与“语文选修课程”;根据课程的呈现方式,可分为“语文显性课程”和“语文隐性课程”。

学习与生活打通、学科与学科打通、问学与自学结合等极具现代感的语文课程形式美学观,集西方“儿童中心”、“社会中心”、“学问中心”课程论之所长,而又有濡染个性思想的本土化建构,对当下如何更好地建设、发展语文课程,一直有着丰富的启示意义。

## 一、课程:一种动态的教育存在

作为一个概念,“课程”与“美”一样具有离散、含混、难以把握的特点,一直言说不尽,美国教育学者斯科特(Scotter·D·V)甚至慨叹:“课程是一个用得最为普遍,但却是定义最不规范的教育术语。”但是,对课程内涵永无止境的深入探究和阐扬又是至关重要的,因为这直接影响到教育实践中课程类型和课程结构的设计,还有教师课程智慧的生成,以及学生主动健康的发展。

在夏丏尊那里,课程主要是作为“学科”的形式存在的。针对当时家长、学生只重视国文、算学等学科,而弃体操、手工、劳动等学科于不顾的现状,还有教师只将学科知识当作商品一样售卖,不对学生进行品性陶冶的现象,他非常愤激地指出:“课程自课程,人自人,这种无背景的教育,就是再办几十年也没有什么效果。”<sup>[4]183</sup>在《受教育与受教材》一文中,他进一步指出:“专门以上的学校为欲使学生直接应世,倾向常偏重于专门的知识技术的传授。专门以下的学校所传授的,不是可以直接应世的知识技术,其任务宁偏重于身心诸能力的养成,愈是低级的学校愈如此。所谓课程者,无非施行教育作用的一种材料而已。”<sup>[5]</sup>这里,课程就是指学生所需学习的知识体系,其具体的表现形式或载体就是学科或教材。与当下各类教育学著作,或教育辞书强调的课程即一门学科、一类学科,或学科总和的思想不谋而合。

但这并非夏丏尊理解的唯一的课程内涵。在他的观念中,课程也包含了“教育蓝图”之意——尽管没有明确表述出来,可是课程应联系人、指向人,与人相融,这种“现实的人”肯定是有有一个“理想的人”在前方作为参照系的。理想的人是什么样呢?在《教育的背景》一文中,他作出了如下说明:“这个人字的解释将来不知还要如何变迁,现在的理想大概是灵肉一致了……人原本是两面兼有的:一面有肉欲的本能,一面还有理性的本能;一面有利己的倾向,一面还有利他的倾向;一面有服从的命运,一面还有自由的要求。这两方面使他调和一致,不生冲突。这就是近代人的理想。近代伦理学上主张自我实现,教育上主张调和发达,也无非想满足这个要求。”在教育的场域中,从感性与理性、利己与利他、服从与自由等多种对立因素统一的角度来看待“理想的人”,显得大气、高远,十分珍罕。对理想的人的形象,不盲目贬低,也不随意拔高,深得中道智慧的精髓。

单就语文学科来说,夏丏尊也有一定的“蓝图”。在他看来,一个理想的中学生,其国文科的学力至少应该具备下述条件:

他能从文字上理解他人的思想感情,用文字发表自己的思想感情,而且能不至于十分理解错,发表错。

他是一个中国人,能知道中国文化及思想的大概。知道中国的普通成语与辞类,遇不知道时,能利用工具书自己查检。他也许不能用古文来写作,却能看得懂普通的旧典籍;他不必一定会作诗、作赋、作词、作小说、作剧本,却能知道什么是诗、是赋、是词、是小说、是剧本,加以鉴赏;他虽不能博览古昔典籍,却能知道普通典籍的名称、构造、性质、作者及内容大略。

他又是一个世界上的人,一个二十世纪的人,他也许不能直读外国原书,博通他国情形,但因平日的留意,能知道全世界普通的古今事项,知道周比特(Jupiter)、阿普罗(Apollo)、委娜斯(Venus)等类名词的出处,知道“三位一体”、“第三国际”等类名词的意义,知道荷马(Homer)、拜伦(Byron)是什么人,知道《神曲》(Divine Comedy)、《失乐园》(Paradise Lost)是谁的著作,不会把“梅德林克”误解作乐器中的曼陀铃,把“伯纳特·萧”误解作是一种可吹的萧!(这是我新近在某中学校中听到的笑话,这笑话曾发生于某国文教员。)<sup>[6]96-97</sup>

读写能力、国学素养、世界眼光,全部具备! 这在那个文盲充斥、生存需要常受威胁、一切“用”字当头的年代,对一个中学生理想的语文课程学力作如此超越性的勾勒和描摹,简直是空谷足音。

除此,夏丏尊所理解的“课程”中也暗含了经验、活动、计划、方案、策略等意。

针对当时唯教材是举的现象,他明确表示:“中学校的国文科的内容不是什么《古文观止》,什么《中国国文教本》,也不是教师所发的油印文选讲义,所命的课题,所批改的文卷;乃是整个的对于本国文字的阅读与写作的教养。”<sup>[7][119]</sup>这与当下对“只知教教材,不知用教材”流弊的批判,何其一致! 原来,我们自以为全新的语文课程理念,夏丏尊早在七十多年前就提过了!

关于怎样“达目的教养”的问题,夏丏尊强调的是“玩味”、“体察”、“练习”,用了“玩”的心情,“冷静地去对付作品,不可再囫囵吞咽,要仔细咀嚼”(《关于国文的学习》)。生活中也是如此,想要变成一个“善良的变通自在的艺人”,必须“终其生都要有能受教育的适应性”,必须“应用自己的智慧和能力,思索这一样,练习那一样”(《“自学”和“自己教育”》)。

这些话无不是在突出“经验”和“活动”的重要性。“冷静”、“咀嚼”、“思考”、“练习”,不过是丰富、深化体验的手段罢了。文艺复兴时期的作家拉伯雷说:“未经理解过的学问等于灵魂的废物。”<sup>[8]60</sup>夏丏尊的教育思想与之隔代相应。相对于20世纪30年代美国学者卡斯威尔(Caswell)、坎贝尔(Campbell)的“课程即儿童在教师指导下所获取的所有经验”<sup>[9]</sup>说,还有后来再斯(R·S·Zais)等学者定义的“课程已从学程的内容、科目及学程表,变为在学校领导或指导下给学习者提供的一切经验”,或“学校课程应该是指学生在学校领导已经获得的学习经验”<sup>[10]</sup>,夏丏尊对课程的理解超越了课堂,超越了教师,超越了教材,更强调学生自我的活动力、体验力和摄取力,显然更深刻、更辩证、更灵活。但是这种弥足珍贵的思想,一直没有引起课程研究者的注意,不啻是一个苍凉的误会。

将课程定义为“计划、方案或策略”,主要基于这样的事实:课程计划的步骤都是预先安排好的,有起点、有终点、有过程(或手段),以便能由起点推进到终点。持行为性、管理性或系统性方法的人,多持这种观点。例如,盖伦·塞勒(J·Galen Saylor)认为课程是一种“为受教育者提供一系列学习机会的计划”<sup>[1]12</sup>,戴维·普拉特(David Pratt)认为“课程是正规教育或培训的一套有组织的打算”<sup>[11]</sup>。

夏丏尊也很看重计划、方案或策略,但比美国的学者们显然要更全面、更长远、更实惠,因为他还注意到了学生这一头,特别是鼓励离开学校的学生也能有计划地自学,因此显得更富人文关怀。他和叶圣陶合著的《文章讲话》中有这样一段话:“如果是不能预先统筹全局的人,开头的确是一件难事。而且,岂止开头而已,他一句句、一段段写下去将无处不难。他简直是盲人骑瞎马,哪里会知道一路前去撞着些什么?”<sup>[12]</sup>这是就写作来讲的,但在教育、生活的各个领域,统筹全局的思想都是非常必要的。要统筹全局,必然会涉及计划、方案、策略等的酝酿、制定与执行。针对当时缺少成型的国文教材,教师选文上课极度随意的现象,夏丏尊力倡“由学生预先请求教师定就一学年或半学年的选文系统,决定这学年共约选若干篇文字;内容方面,属于思想的若干篇,属于文艺的若干篇,属于常识或偶发事项的若干篇,属于实用的若干篇;形式方面,属于记叙体的若干篇,属于议论体的若干篇,属于传记或小说的若干篇,属于戏剧或诗歌的若干篇,属于书简或小品的若干篇”(《关于国文的学习》)。其间,统筹全局的思想触之可及。

由此看来,夏丏尊心中的“课程”呈现了一个多元、立体的系统。其中,灵魂是指向“灵肉一致,陶养成成人”,“主位”是以学科或教材为载体的特定的知识体系,“旁位”则涉及受教或自教的各类教育计划、方案、策略与活动等。又因为他关注教授主体和学习主体的独特体验和思考——尤其突出学习主体,以及学养的积淀,能力的养成,情意、诗趣的濡染,所以他心中的课程又体现了开放、灵动的特色。因此,他眼中的课程其实成了一种多元、开放、动态的教育存在。

## 二、语文课程思想的“内形式”

当下学界认为:作为表现一定内容的形式,可以分为两类:一类是“外形式”,一类是“内形式”。“外形式”指事物的外在形式,即事物内部结构或内容的感性外观形式,它和事物的内容不直接相关,它的改变不直接涉及事物的内容和本质。“内形式”指事物的内在形式,它和事物的内容和本质直接相关,是内容诸要素的内部结构的排列方式,是事物主要的、本质的形式<sup>[13]</sup>。

依据这种理论,夏丏尊语文课程思想的“内形式”似乎呈现了一种由语文课程灵魂—语文课程性质—语文课程标准/目标—语文课程内容—语文课程实施所组成的同心圆结构,但这种多层面的结构只是一种静态审视的结果。事实上,这种内形式的结构要素之间及各要素内部之间,随着语境、问题、主体认识的变化,一直是处于相互作用、相互渗透、相互促进的发展过程之中的。还有,这种同心圆式结构,无论是在当时,还是在当下,教育精英们基本上都能把握和建构,带有很大的程度的共性,个性因之更多地聚焦在对形式要素的体认和表述上——当下的课程研究,“基本概念”、“关键概念”和学问的研究方法也被视为形式的范畴,是值得教学的“科学结构”。因为范畴(scope)与序列(sequence)分别表示课程编制中的横轴(空间契机)与纵轴(发展契机),是决定应当学习的内容的范畴与编排时使用的术语<sup>[8]252</sup>,这使得内容与形式一直处于相互转化之中,就像黑格尔指出的那样:“内容非他,即形式之转化为内容;形式非他,即内容转化为形式。”<sup>[14]</sup>如何区分二者,得结合一定的语境,看在什么层面上使用它们。谈夏丏尊的课程形式,主要指内形式,同时也兼顾对范畴、术语的阐述。

夏丏尊的语文课程观紧扣“灵肉一致,陶养成人”;突出语文“工具性、人文性、言语性的混融自在”;注重“滚雪球”式的学养积淀(层累式);强调语文与生活的打通,教授与学习的打通(贯通式);追求学以致用、学以致用美、学以致用“在”的和谐统一(存在式);提倡旧文重读,获取新的体验与认知(螺旋式)……这些思想,犹如诚实、勇敢、刚毅、善良等人格素质,经过岁月的淘洗,凝结为“道德形式”一样<sup>①</sup>,早已积淀为语文课程的一种有意味的形式,具有了永恒的教育价值。即使放到当今世界课程改革的视野下考察,它与课程的综合化、信息化、国际化,还有“统整与开放”的改革与发展方向,都是有较高契合度的。

在夏丏尊心中,语文课程灵魂与其他课程相类,都是指向“灵肉一致,陶养成人”的。连带有职业色彩的手工农业课程都需要注重“陶冶品性的一面”(《教育的背景》),更何况注重了解人与人思想的语文课程呢。他强调语文教学注重形式不假,但这是以学生和教师的人格,还有境遇和时代作为背景的。在他看来,没有背景的艺术不能叫做艺术,没有背景的教育也不能叫做教育。名为背景,实际上已然成了灵魂。这只要联系他的相关论述,如对文品与人品的关注,对作文态度的强调,对“知行矛盾、反背时势的人”的反感<sup>[15]</sup>,明知口舌教育作用的有限,依然发出“把真心装到口舌中去”的呼吁<sup>[16]</sup>,便可一窥端倪。他从当时令学生心悦诚服、精进向上的从师精神的缺失,还有学校“外形的制度上方法上,走马灯似地更变迎合”,独独缺少了情和爱等诸多现象中,痛感学校教育的空虚,这也正是敏锐觉察到“灵肉一致,陶养成人”的课程灵魂丢失所作出的正确判断。

夏丏尊的这种课程灵魂观是基于当时的教育现实的,但也受到了西方人本主义教育思想的影响。仅在《教育的背景》一文中,他便提到了赫尔巴特的“教育应当有背景”的思想,还有卢梭“不管学生将来入何等职业,先使他成功一个人”的理念。放眼世界的课程发展史,他的指向“灵肉一致,陶养成人”的课程思想,与古希腊、古罗马、文艺复兴时代所追求的“完人的教养”——以智育、美育、

---

① 刘再复先生在《教育论语》中提出了“道德形式”的概念。在他看来,诚实、勇敢、刚毅、善良、尊重老人、扶助弱者幼者等品格,是超越历史的道德形式,而古代的仁、义、礼、智,五四时期的自由、平等、博爱、遵守社会契约等,则属于道德内容的范畴,这是传统道德和现代道德的区别。

德育、体育的和谐统一为旨归，启蒙时期洛克“健全的精神寓于健全的身体，这是对于幸福人生的一个简短而充分的描绘”（《教育漫话》）的主张，还有裴斯泰洛齐的思想——“人格的统一的形成是以头、心、手的和谐发展为基础的”<sup>[8]73</sup>，也就是注重智力、情操、技术的全面发展，以培养和谐的人性的思想，都是声气相通的。立文，先需立心；立身，先需立格；立知，先需立人，这种思想贯穿了他语文教育的一生。

关于语文课程性质，夏丏尊的认识偏于工具性、人文性、言语性的一体化。他强调工具性，主要是为了突出语文基础的、服务的功能，因为“国文科是语言文字的学科”，文字是“一切学问的工具”，且关乎“一国的文化”（《国文科的学力检验》）；他强调人文性，主要是为了突出语文怡情的、养性的功能，因为“真正的教育需完成被教育者的人格，知识不过人格一部分，不是人格的全体”（《教育的背景》）；他强调言语性，主要是为了突出语文表现的、存在的功能，因为“凡是文字，都是作者的表现。不管所表现的是一桩事情，一种道理，一件东西或一片情感，总之逃不了表现”（《学习国文的着眼点》）。因为所指不一样，所以突出的重点也有所差别。但是，从总体上来看，在夏丏尊的语文课程思想体系中，“三性”呈现出这样的关系形式：工具性是基础，人文性是主导，言语性则是“主位”。

必须承认，所有的学科都含有工具性，但语文学科更像工具中的工具，夏丏尊的立论正是着眼于此。与他同时期的教育家也都认识到了这一点。比如叶圣陶就说过，“国文，在学校里是最基本科目中的一项，在生活上必要工具中的一种”（见《认识国文教学》《略谈学习国文》等），“语文是工具，自然科学方面的天文、地理、生物、数、理、化，社会科学方面的文、史、哲、经，学习、表达和交流都要使用这个工具”<sup>[17]</sup>。穆济波站得更高，看得更开阔，在《中学校国文教学问题》一文中，他这样写到：“语文是个人生命存在的工具；是人类情感流通的工具；是民族文化革新的工具；是国家生命寄托的工具。”“一言以蔽之，‘语文的本身绝不是教育的目的所在’，语文只是人类生存必有之一一种工具。”<sup>[18]262</sup>

但工具只是手段，而非目的。夏丏尊明确说到：“现在普通教育中所列的各种科目，都是养成人的材料，不是教育的目的，也不是学问。”（《教育的背景》）缘于此，无论是阅读、写作，还是课堂教学，夏丏尊都很关注情感、意味的生成与润泽，必须对自我发生“交涉”（影响）才行。但这种指向“立人”的人文性导向，语文科只是含有，而非独有。在这一点上，夏丏尊与当时的“人文派”是有所区别的。关于这一点，从他的同道者朱自清的论述中可以一窥消息。朱自清对朱光潜的“大学国文不但是一种语文训练，而且是一种文化训练”说，就亮出了自己的不同看法：“朱先生（朱光潜）希望大学生的写作能够‘辞明理达，文从字顺’。‘文从字顺’是语文训练的事，‘辞明理达’是文化训练的事。这似乎只将朱先生所谓语文训练分成两方面看，并无大不同之处。但从此引申，我们的见解就颇为差异。所谓文化训练就是使学生对于物，对于我，对于今，对于古，更能明达，也就是朱先生所谓的‘深一层’的‘立本’。这自然不是国文一科的责任，但国文也该分担起这个责任。”<sup>[19]</sup>这里的“文化训练”就是指“人文熏陶”。朱自清认同“文化训练”，而不承认它是“国文一科的责任”，意在表明：人文性并非语文科的特性。

虽然就日常生活中一般人阅读时间多于写作时间的现象，夏丏尊也说过“理解可以说比写作更重要”的话，但更多的时候，他突出的是写作的重要。“学习国文应着眼在文字的形式方面”，而不是内容方面。“只要是白纸上写有黑字的东西，当作文字来阅读来玩味的时候，什么都是国文科的材料。国文科的学习工作，不在从内容去深究探讨，倒在从文字的形式上去获得理解和发表的能力。凡是文字，都是作者的表现。”<sup>[20]</sup>夏丏尊说的着眼形式，就是为理解和表达服务的。理解并不是止于内容的理解，而是为了熟悉形式法则，更好地表达。这个意思在《文心》的第32篇《最后一课》中，表现得更突出——

我也不是要人人做文学者，大家都从事于创作；文学者不是人人能够做的，须视各人的生

活、修养以及才性而定,并且,事实上也没有人人做文学者的道理的。我只是说对于写作既已学习到了相当的地步,就该让这写作的技能永远给你们服务;无论是应用之作,或是兴到时所写的一篇东西、一首诗,总之用创作的态度去对付,要忠于自己,绝不肯有半点的随便和丝毫不认真。文学者固不必人人去做,然而文学者创作的态度却是人人可以采取的。惟能如此,才能受用不尽呢<sup>[21]323</sup>!

让写作的技能为己服务,并且用创作的态度对待生活,这其实已经有了将言语表现的意识融入生命,化入生活,更好地确证自我,能动而坚实地存在的追求了。对语文学言语性的确认,的确是把握了语文的真正体性。朱自清就说过:“养成读书思想和表现的习惯或能力,才是国文科所特有的”,“发表思想,涵育情感是与他科相共的”,“而在分科的原则上说,前者是主要的;换句话说,我们在实施时,这两个目的是不应分离的,且不应分轻重的,但在论理上,我们须认前者为主要的”<sup>[22]</sup>。宋文瀚说得更为明了:“别的学科重在知识的传授;国文科重在传授知识的文字的运用的训练。别的学科重在内容实质的深究,国文科重在形式表现方法的探讨。别的学科在使学者明了,国文科则于明了处,尚须使学者能运用。”<sup>[23]</sup>正是在这个意义上,潘新和教授称夏丏尊是“主张言语性的先驱”,因为以言语性定位,意味着“在语文教学中要以言语表现为本位,一切语文训练都要围绕着言语表现这个主轴”<sup>[24]138</sup>。这方面,夏丏尊未作明确的命名,也无体系性的建构,但是他明里暗里的探讨和实践,在语文工具性和人文性相统一的基础上,指向言语表现,并使语文的言语性占据了主位,则是毋庸置疑的。

关于语文课程标准或者目标,夏丏尊的设计堪称“简约个性”<sup>[25]</sup>。“中学里国文科的目的,说起来很多,可是最重要的目的只有两个,就是阅读的学习和写作的学习。这两种学习,彼此的关系很密切,都非从形式的探究着手不可。”(《国文百八课·文章面面观》)这种思想在其他场合也一直被强调。“能阅读,能写作,学习文字的目的就已算达到了。”(《关于国文的学习》)何谓国文科?他的解释是“整个的对于本国文字的阅读与写作能力的教养”(《国文科课外应读些什么》)。至于说正确理解他人的思想感情,用文字发表自己的思想感情,知道中国文化大概,懂得利用工具书读懂普通的旧典籍,对诗、赋、词、小说、戏剧等作品加以鉴赏,了解全世界普通的古今事项等,则是在阅读、写作能力目标下的具体展开。为什么要设定这个标准,夏丏尊也作了说明:“要谈中学生的国文学习法,先须预定中学生应具的国文程度。有了一定的程度,然后学习才有目标,也才有学习法可言。”<sup>[6]95</sup>

这种简约、个性的特点,与当时民国教育部出台的中学国文课程标准一比照,就更加突出了。“深切了解固有的文化,负起振兴民族的担子”,“要能做语体文,又要有用文言文的技能”,“有创造新语新文学的能力,又要有解读古书,欣赏中国文学名著的能力”……这些要求在当时就遭到了一些老师的“吐槽”。一位署名马仲殊的老师撰文写到:“当我读这标准时,我以为这目标是对我讲的,教部希望中学教师能够得上这目标,谁知竟是为中学生而定的。我想,我应赶快辞职,那目标所说,不但中学生不能,即我中学生教师也不能。”在马仲殊看来,“要他们解读古书,又何必培养什么创造新语新文学之能力”,“目标不能不要,至多,我说一个也就够了”<sup>[26]</sup>。

对课标中的“深切了解固有的文化”一则,争议更大。王季思认为这一条完全可以取消,为了解固有文化“当着眼于整个国家的政治设施与社会风气,绝非学校教育所能独负其责。而即就学校教育而论,也当由公民、史、地等科负责。在国文一科,是只能叫学生在选文里完成其部分的责任的”<sup>[18]936</sup>。后来,余冠英、叶圣陶等学者都有撰文,声援、强化过此类观点。夏丏尊的语文课程目标因为立足学生的实际,又有一定程度的超越,如文言文的“兼教不作”,诗、赋、词、小说、戏剧等“不一定作”,但应会识别,会鉴赏,从而成为“低垂的苹果”,学生跳一跳能够摘取到,因而更易操作,也更易被人所接受。



夏丏尊十分看重“易操作”。针对1929年民国教育部颁布的《中学课程暂行标准》中,就初、高中语文科分别列出的六条毕业最低限度的笼统规定,他毫不客气地提出了批评,“什么‘名著六种’咧,‘名著十二种’咧,什么‘略能’咧,‘大致’咧,什么‘浅近的’咧,‘平易的’咧,都是些不着边际的话。究竟所谓六种或十二种名著是些什么书,哪一种文字叫做‘平易的’、‘浅近的’,也不曾下着定义。到底怎样程度才是‘略能’,才是‘大致’,都无法说明其所以然”<sup>[27]</sup>。这种严谨、科学的追求,既有中学一线语文教师的立场,又有理论家的超越眼光,所以很能切中问题的要害,一旦自己设定课程标准时,上述的笼统、含糊、好高骛远、不易操作等弊病,便会在很大程度上避免。

语文课程内容,包罗万象。不过,在夏丏尊那里,总体上可分为两类:一类是有字之书;一类是无字之书。有字之书,主要指形式知识,亦含内容知识,及听、说、读、写的训练——以读、写为重。从空间的角度讲,有字之书可分为课内书与课外书;从时间的角度讲,有字之书可分为现代书和古代书。无字之书,则是指离开学校的各种社会活动、生产实践,是在社会“图书馆”里的求知、练能、修养身心。这本是对因乱世、家贫,在学校无法卒业的人生困境的一种主动突围,但是因贯穿了终身学习的理念,反而具有了超越性的意义和价值。

民国时期,因为语文课程标准的不规范、不稳定、不切实,导致教材的不固定、不统一、不完善,致使杂凑成册的内容不仅杂乱,而且陈腐,远离现实生活需要,明明“已是二十世纪的共和国公民了,从前封建时代的片面的道德观念已不适用,可是我们所读的文字,还有不少以宗桃、贞烈等为内容的。我们是青年人,青年人所需要的是活泼、勇猛的精神,可是国文教科书里尽有不少中年人或老年人所写的颓唐、感伤的作品,甚至于还有在思想上、态度上已经明白落伍了的东西”。缘于此,对学生灵魂质量的培育非常敏感的夏丏尊力主学习形式知识,因为这些知识比较固定、相通,更能启迪学生的言语生命智慧,用今天的话来说,就是具有普世价值。在他看来,形式知识,“就整篇的文字说,有所谓章法、段落、结构等等的法则,就每一句说,有所谓句子的构成及彼此结合的方式,就每句中所用的词儿说,也有各种的方法和习惯。此外因了文字的体裁,各有一定共通的样式,例如,书信有书信的样式,章程有章程的样式,记事文有记事文的样式,论说文有论说文的样式”(《学习国文的着眼点》),国文科的学习就应该将力量用在这个刀刃上面。惟其如此,语文科才不会被上成修身科,或公民科;惟其如此,语文学习才可以执一御万,触类旁通。

但夏丏尊并非不要内容知识。他排斥的是杂乱、陈腐、不切需要的内容,对健康、新鲜、有益于人格陶冶、态度锻造、情意濡染的内容,他还是十分欢迎的。这种思想,即使在偏于技法的《文章讲话》《文章作法》等书中,也能时时遇到。在《国文科课外应读些什么》一文中,他明确表示国文科的内容就是“对于本国文字的阅读与写作的教养,课本和讲义只是达教养目的的材料,并非就是国文科的正体”。也就是说,只要对提升阅读和写作教养有利的,一切皆可“拿来”,这是十分灵动、辩证的思想。如此一来,夏丏尊所欣赏的内容知识与形式知识,实际上是一种水乳交融、相伴相生的关系。表面上看,形式知识是“主”,内容知识是“辅”;形式知识是“实”,内容知识是“虚”,可落实到教学中,这种所谓的主辅、虚实关系,其实是不断变化的,你中有我,我中有你,有时候甚至是以虚统实,虚从实出,虚实相生的。

不论是读课内书,还是课外书;也不论是读现代书,还是古代书,夏丏尊都要求学生抛弃以读书为荣的“士”的封建观念,养成真正的实力。至于如何养成,他关注的是学养的积淀与打通。比如,“滚雪球”式阅读,由一篇文章而读一本书,乃至多本书,这种由薄到厚的阅读过程就是积淀,而不能以为“读《景阳冈打虎》,读《圆圆传》,自以为是在用功‘国文’,而读《虞初新志》,读《水浒传》却自以为在看闲书,看小说。更推而广之,看报、看章程,看契约,与‘国文’无关,就教本复习历史与地理,与‘国文’也无关,国文自国文,其余自其余,于是‘国文’科就成了一种奇妙神秘的科目了”<sup>[7]119</sup>。

夏丏尊这样说的时侯,其实也道出了“打通式”积淀的智慧,即将单篇的文章与整本书、多本书

打通,将国文科与其他科打通,将课堂学习与社会生活打通。这是极富智慧的发见,在无意中揭秘了“大语文”思想的精髓,与当下语文新课标强调的“教学内容的整合”,还有“善于通过专题学习等方式,沟通课堂内外,沟通听说读写,增强学生语文实践的机会”等理念<sup>[2]20</sup>也不谋而合。更为可贵的是,在夏丏尊那里,积淀和打通只是手段,是用来服务于学生能力的养成和人格的浸润及学养的修炼的。倘若没有这种深层的指向,“仅仅留心内容,或只注意文字的模效 都不是最好的方法”<sup>[28]</sup>。这种认识,比“不管猪肉,羊肉,一定要吃到自己的肚里,变成自己的肉”的实用主义思想,境界显然要高;比只顾抽取知识点,将学生当动物训练,致使学生只懂条件反射、机械作答,不懂灵活思考、主动创造的变态行径,更富人性的温情。

在语文课程内容中,夏丏尊还突出了对“无字之书”的学习。即使离开了学校,一样可以继续学习,而且必须再学。所谓的“失学”纯属无稽之谈,因为只要有一个“自己”在,完全可以“自己来学!自己来教育自己! 只要永久努力,绝不懈怠,一切应该学的东西还是可以学得好好的”,“专力本业是当前献身的正轨,而别作研修是自己长育的良法,二者兼顾,一个人才会终身处在发展的程度之中”<sup>[29]</sup>。在《文心》中,他借王仰之先生的口再次强调了这个意思:“要学习,无论在什么场所都行。假如自己不要学习,即便是在最适宜的场所,也只能得到七折八折的效果。所以,退学不就是‘失学’,惟有自己的不要学习才是真正的‘失学’!”<sup>[21]181</sup>

这种满蕴了正能量的真情告白,不仅对当时的失学青年是一种莫大的安慰和鼓舞,对当下不懂惜福、不知奋进的学生,乃至老师,何尝不是一种及时、有效的当头棒喝呢? 对照儒家的学习型文化,禅宗处处可以悟道的思想精髓,夏丏尊问学与自学结合的思想,何尝不是一种教育智慧呢? 相较于只知道考什么教什么,追求所谓的教育科学、高效课堂,将语文课程内容缩减为知识树、知识点,完全忽略功夫在诗外培养的功利主义课程观,夏丏尊的这一思想真是不知要博大、深邃多少倍!

### 三、指向灵肉一致的成“人”之美

夏丏尊的语文课程形式观不仅走向了简约、素朴、实用和科学,也走向了美——灵肉一致的成“人”之美。

这种思想强调的是心灵与身体的共同发展、和谐发展,它是被放置在“人”的发展历史中加以考察的。在《教育的背景》一文中,夏丏尊简要回顾了西方历史上人的灵肉发展概况:古希腊及古罗马初期注重肉的一面,基督教徒注重灵的一面,后者是对前一潮流的反动。两种主张彼此冲突,结果就变成了宗教战争。文艺复兴至 19 世纪又开始注重肉的一面,是主肉主义的全盛时代。至夏丏尊生活的那个时代的西方,有学者开始提倡灵肉一致。夏丏尊特别欣赏这种思想,觉得这与孔子倡导的“从心所欲不逾矩”是同声相应的。既没有像进化论者那样只将人看作生物,也没有像主灵主义者那样将人视为万物之灵,可以支配一切,因为这都违背了人的真相。作为教育者,应该调和人的两方面的需要,使之不生冲突。

指向灵肉一致的成“人”之美思想主要立足于当时中国教育的现实:家长、学生一律以能否“派上用场”来衡量学科的价值,偏科现象极为严重;教师也不争气,就教材教教材,根本不注意人格品性的陶冶。这种情况,在夏丏尊的眼中,都是重“肉”不重“灵”的表现,必将导致人的片面发展。夏丏尊所说的肉的发展,并非单指人的身体欲望,而是有着一个更大的指涉——物质欲望、生存欲望的满足。夏丏尊承认人这种欲望的合理性,但是坚决反对人仅停留在物质的、动物的层面。事实上,秉持了唯实唯利的人生哲学,看似经济、实用、高效,与人的完满、和谐的发展却是背道而驰的。夏丏尊坦言自己就是受害者之一:中学时代因为忽略了体操科,三十五六岁以后,就感到“身体一年不如一年,工作起不得劲,只是恹恹地勉强挨,几乎无时不觉到疲倦”,以致四十岁时,被人说成是“五十岁光景的人”,五十岁时,又被人称为“老先生”,是一个典型的“早老者”<sup>[30]</sup>。



就教育的效果而言,教师若忽略了自身人格的修炼,很难使学生“心悦诚服”,教育的质量也是大打折扣的。反之,则会别有洞天。比如,李叔同教的是图画音乐,是名副其实的小科、副科,但是学生学得却比任何主科都投入,这在夏丏尊看来就是“人格作背景的缘故”,“他的诗文比国文先生的更好,他的书法比习字先生的更好,他的英文比英文先生的更好……这好比一尊佛像,有后光,故能令人敬仰”<sup>[31]</sup>。

指向灵肉一致的成“人”之美思想,与心理学、生命科学对人的认知规律也是吻合的。在西方,表现论美学、实用主义美学、现象学美学都涉及了审美过程中的心理学问题,如审美态度——将普通对象变成审美对象的一种主观能力,审美经验——审美主体在审美活动中感受、知觉审美对象时所产生的愉快的心理体验等,把美视为一种心理研究对象,甚至直接当作一种心理现象,成了一种强有力的思潮。影响所致,一些教育家们也很关注教育活动中的审美态度与审美经验,努力使认知活动与审美活动有机地结合起来。马斯洛就倡导过:“最好的教导方法,不论是历史,还是数学或哲学课,都在于让学生意识到其中的美。”<sup>[32]</sup>夏丏尊在浙江第一师范学校《校友会志》第一号上主张“吾人于专门职业外,当有多方之趣味”;在《文心·最后一课》中提出“用创作的态度去对付应用写作和生活的一切事情”,“用创作的态度去对付,要忠于自己,绝不肯有半点的随便和丝毫的不认真”,其实都有让语文教育走向美的企图,有趣即美,认真即美,创造即美。

在《国文百八课:第四册》文话十二《意的文》中,夏丏尊和叶圣陶又提到:“把心的作用分成知、情、意三个方面,原是为说明上的便利,实际这知、情、意三者都互相关联,并无一定的界限可分。我们对于事物要主张某种判断,是意。但主张不该盲目武断,必得从道理上立脚,有正确的理由,这是知。还有,要主张一件事情,必先有主张的兴趣和动机,或是为了爱护真理,或是为了对于世间的某种现状有所不满,这是情。”他们是就写作来谈的,知的文、情的文、意的文,并非只片面地发展某一个方面,而是三者混溶,以其中一种,或知识、或情感、或意欲为主罢了。其实,人格的修炼也一样,应该注重知、情、意的全面、和谐发展,在自我独立的基础之上,做一个整体的人、和谐的人、高尚的人。

指向灵肉一致的成“人”之美思想,更是融进了夏丏尊关于立人思想的思考。如果说鲁迅的立人思想,是针对了晚清知识分子器物救国、制度救国、革命救国等思想陆续归于失败的现实,而发出的力图改造国民性以振兴民族的设想——刚健不挠,抱诚守真;不取媚于群,以随顺旧俗;发为雄声,以起其国人之新生,而大其国于天下(《摩罗诗力说》),那么,夏丏尊的立人思想更多的是对传统和现实教育中功利主义思潮(如为功名、为仕进、为应世)的一种反拨,这在其课程观、教学观、写作观、测评观等方面都有鲜明的体现,如为浙江第一师范学校所撰写的校歌中提到的“道德润心身”,在《近事杂感》中憧憬教师应该具有的英雄气魄、圣贤胸襟……成“人”之美的思想,与成“己”之美、成“教”之美的追求是融为一体的。

放眼中西教育史,夏丏尊语文课程中指向灵肉一致的成“人”之美思想,与很多教育先哲的思想也是精神相通的。比如《礼记·大学》中提到的“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”。王充《论衡·书解篇》中强调的“德弥盛者文弥缛,德弥彰者人弥明。大人德扩,其文炳;小人德炽,其文斑”。亚里士多德所说的“那些专心致志于自己的儿童的身体锻炼而忽视他们的必要教育的家长,实际上是使他们的儿童流于粗俗”<sup>[33]</sup>,还有塞茨的“教学转轨论”<sup>[8]73</sup>,即教学不能仅以传授知识为目的,还必须追求心灵的世界,规避人性被腐蚀的危险,确保人的完整。这种关注生命质量,尤其是灵魂质量的教育思想,无论在彼时,还是在当下,都散发着金子般的光泽。

因为有了指向灵肉一致的成“人”之美思想的自觉追求,夏丏尊语文教育的视界特别辽阔,语文教育的思考特别灵通,因而对教育内、外部诸多关系的把握,显得特别地精准、深刻和超前。

教育与时代的和谐。这是由当时的语文教育乱象所生发的思考,属于夏丏尊成“人”之美思想的自然延伸。民主与科学的思潮开始劲吹,语文课程里却充斥着春秋大义,冕旒制度,《李斯论》《封

建论》;已经步入工商业社会,却出《岳飞论》《始皇论》的题目,学少林、天台派的拳棒。结果学生对现代制度、生活常识一无所知。这在他看来都是与时代不和谐的象征。但夏丏尊也不是盲目趋时的人,对斯巴达奖励敏捷、提倡偷盗的教育思想,他就觉得是与时代失衡“已甚”的例子。他也并非一味地反对“旧材料”,而是看重用材料的态度。“若用这些材料来说明现在的文化的来历,使人了解所以有新文化的道理和新文化的价值,自然是应该的事。若食古不化,拘泥了这个过程,这就是于现在生活无关系的用法,这种教育就是无背景的教育了。”<sup>[4]75-76</sup>

这说明,夏丏尊语文课程观中的“形式感”是很强的。课程可以采用清一色新内容的形式,但要注意课程内容的质地,是否有利于人的健康和社会的和谐发展;也可以沿用旧内容打天下的过渡形式,但这种静态的课程形式,一定要被动态的教学形式改造,使之与现在的生活发生关系。质言之,就是要实现旧感与新感的打通,历史感与现实感的打通。而这方面,夏丏尊可谓不遗余力。透过他的文章,我们不难发现他至少在下列五个方面实现了“打通”:(1)课文与课文的打通(如分析胡适《差不多先生传》和贾谊《过秦论》中叠用相同的调子,以及重复之中又注意错综变化的积极修辞手法);(2)读法与作法的打通(“将读法与作法打成一片,而又能近取譬,切实易行”<sup>[34]5</sup>);(3)教授与学习的打通(“将教学也打成一片,师生亲切的合作才可达到教学的目的”<sup>[34]5</sup>);(4)学科与学科的打通(如写作与绘画上的“背景法”和“远近法”<sup>[21]168-169</sup>);(5)语文与生活的打通(“把国文的抽象的知识和青年日常可以遇到的具体的事情融成了一片”<sup>[35]</sup>),这使他的语文课程形式观显得特别丰富、灵动和富有个性。即使对照 21 世纪世界范围内教育追求的学力目标定位:注重方法论知识、价值性知识的把握和创造思维能力、语言表达能力、实践能力的形成,他的语文课程思想依然毫不逊色。这便使他的课程思想显得很“潮”,很大气。由于他“异感”纤敏,“深感”自具,加上文笔素朴,娓娓道来,因此漫步其间,常给人以处处风景、美不胜收的美感。

实用与无用的和谐。自“癸卯学制”出台,具有语文学科特点的“中国文学”一科诞生以来,现代语文伴随着白话文运动一起萌芽、生长起来。但这种生长因为伴随了泛政治化、科学主义、功利至上的思想语境,如救亡、启蒙、抗战、反右、经济建设等,还有杜威实用主义思想的推波助澜,加之建国前依附日本的教育体制,注重实科教育,建国后照搬前苏联的教育模式,强化一统教材、一统思想,因此百余年的现代语文教育基本上是遵照以应付生活为目的,以阅读为本位的“实用吸收型”<sup>[24]13</sup>主流范式进行的。夏丏尊生活的年代,经济凋敝、战乱频仍、文盲充斥,所以课程的应世指向更为显豁。夏丏尊与叶圣陶共同编著的《国文百八课》,在选文比例上,语体文比文言文多,应用文比说明文多;在结构设计上,注重“文话、文选、文法或修辞、习问四项,各项打成一片”<sup>[36]</sup>,都有应生活之需的考虑。毕竟,培养学生与培养和尚、教徒不同,不能只有心灵的修养,而没有社会生活能力的训练。

但夏丏尊对庸俗的实用主义始终持鄙夷的态度。在《中国的实用主义》一文中,他明确指出:“传统的实利实用思想,如果不除去若干,中国是没有什么进步可说的!我们生活在地球上,要绝对地不管实用原是不可能的事,但不应只作实用实利的奴隶。”“中国人的实用实利主义,实足扑杀一切文明的进化。”“中国人的创造冲动都被浅薄的实利实用主义压灭了。”落实到课程设计形式上,他提出了分而设之的思想,即专门以上的学校偏重专门知识技术的传授,专门以下的学校务宁偏重身心诸能力的养成,愈是低级的学校愈如此。他说的身心诸能力,包括“健康力、想象力、判断力、记忆力、思考力、忍耐力、鉴赏力、道德力、读书力、发表力、社交力”等,“虽是很空洞,很抽象,却是人生一切事业的基础”,犹如数学公式中的 X,“本身并无一定的价值,却是一切价值的总摄”(《受教育与受教材》)。根据夏丏尊列举的能力种类,我们不难发现其德、智、体和谐发展的思想面影,还有以虚统实、虚实相生的生命智慧。看似务虚,却又是在务实;看似无用,却又有着终生享之不尽的大用。也就是说,他的课程观中,应付外在的生存之需仅是其表,应付内在的存在之需才是其里,实用与无用

构成了一种动态的和谐。西方存在主义教育强调“课程的全部重点必须从事物世界转移到人格世界”<sup>[37]</sup>。夏丏尊以其特有教育敏感和良知,不仅感觉到了,而且念兹在兹,积极倡导,并付诸实践了。

恒定与变动的和谐。夏丏尊语文课程形式观中,诸如结构层次、主要元素、形式知识以及对相关概念、理念的阐释,大体都是恒定的。尤其是指向灵肉一致的成“人”之美思想,这个灵魂始终一以贯之。但这种恒定是相对的,灵魂、方向未变,内部要素的形态、质地其实一直处于激荡、变化之中。比如,对语文性质的认识,工具性、人文性、言语性在混溶中,其实一直处于相互复合而又紧密联系的状态。何者为重,夏丏尊并未作出学理性的界定或阐释,这使他对语文课程性质的认识带有汤姆森在《全球化与文化》中提到的“复联性”的特点。再如,“文话加文选加文法或修辞加习问”这种体现文章学、写作学知识积淀与运用的形式架构,在教材编写中基本未变,但是每一篇文话、每一篇文法、每一篇习问却是变动不居的。讲共识性的写作学知识是恒定的,但是结合怎样的语境、运用怎样的方式去讲、如何灌注自我的生命体验,却又是变化万千的。比如,很多人都知道利用短促的句读提示短迫的时间,可以表现动作的连贯、情势的急迫,但是有多少人能知晓三字句读、一字句读、“而”字句读、“了”字句读,能有如此多精细、深入的体察与发现呢?有多少人明白除了“忽”、“即”、“未几”、“顷之”、“正……时”、“说时迟,那时快”等提示时间短促的词语,还有“一”字也是可以表明动作经过的快速呢?如“那大虫又饥又渴,把两只爪在地上略按一按,和身往上一扑,从半空里掙将下来。武松被那一惊,酒都变作冷汗出来。说时迟,那时快,武松见大虫扑来,只一闪,闪在大虫背后”(《水浒传》第二十三回),这些具体而微的发现和提炼,夏丏尊全部注意到了。

总之,在夏丏尊眼中,语文课程不是静态不变的知识系统,而是融汇了主体生命的体验重组、改造、生成与发展。在他的语文课程观中,恒定与变动已达到了十分自然的、个性化的和谐。虽然,这与杜威强调的“有用知识”颇有几分神似——不是机械、硬性地向学生灌输现成的知识,而是利用具体问题,视其条件建立一定的假设,通过一连串的实践获得的必要的知识和技能,但夏丏尊不仅注重学生知识、能力的“获得”,还注重“养成”,更注重人格的锻造、情意的濡染、诗趣的牧养,时刻警惕在教育过程中学生整体的人的内部分裂;不仅强调如何养成实力,与外在的世界打交道,而且还关注如何让自我精神充盈,与优秀的自我相遇,因而语文课程中的“当下感”、“存在感”更强,显得特别全面、温暖而富有诗意。

#### 参考文献:

- [1] (美)艾伦·C·奥恩斯坦,弗朗西斯·P·汉金斯. 课程:基础、原理和问题[M]. 柯森,译,钟启泉,审校. 南京:江苏教育出版社,2002.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准:2011年版[S]. 北京:北京师范大学出版社,2012.
- [3] 王惠. 现代教育学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2012:129.
- [4] 夏丏尊. 教育的背景[M]//商金林编注. 夏丏尊集. 广州:花城出版社,2012.
- [5] 夏丏尊. 受教育与受教材[M]//夏丏尊. 夏丏尊教育名篇. 北京:教育科学出版社,2007:25.
- [6] 夏丏尊. 关于国文的学习[M]//夏丏尊. 夏丏尊教育名篇. 北京:教育科学出版社,2007.
- [7] 夏丏尊. 国文科课外应读些什么[M]//夏丏尊. 夏丏尊教育名篇. 北京:教育科学出版社,2007.
- [8] 钟启泉. 现代课程论[M]. 上海:上海教育出版社,2006.
- [9] Caswell H L, Campbell D S. Curriculum Development[M]. New York: Amerian Book Company, 1935:66.
- [10] 王道俊,郭文安. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2009:131.
- [11] Pratt D. Curriculum: Design and Development[M]. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc, 1981:4.
- [12] 叶圣陶. 开头和结尾[G]//夏丏尊,叶圣陶. 文章讲话. 北京:中华书局,2007:13.
- [13] 张利群. 论文学语言形式及其形式美生成与建构[M]//赵宪章,南帆,方克强,等. 文学与形式. 南京:南京大学出版社,2011:345.
- [14] 黑格尔. 小逻辑[M]. 贺麟,译. 北京:商务印书馆,1980:278.
- [15] 夏丏尊. 家族制度与都会[M]//商金林编注. 夏丏尊集. 广州:花城出版社,2012:303.
- [16] 夏丏尊. 读书与冥想[M]//商金林编注. 夏丏尊集. 广州:花城出版社,2012:330.

[17] 叶圣陶. 大力研究语文教学,尽快改进语文教学[M]//中央教育科学研究所编. 叶圣陶语文教育论集:上. 北京:教育科学出版社,1980:150.

[18] 顾黄初,李杏保. 二十世纪前期中国语文教育论集[G]. 成都:四川教育出版社,1991.

[19] 朱自清. 论大学国文选目[M]//中央教育科学研究所编. 朱自清论语文教育. 郑州:河南教育出版社,1985:11.

[20] 夏丏尊. 学习国文的着眼点[M]//夏丏尊. 夏丏尊教育名篇. 北京:教育科学出版社,2007:149-151.

[21] 夏丏尊,叶圣陶. 文心[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2008.

[22] 朱自清. 中等学校国文教学的几个问题[J]. 教育杂志,1925,17(7).

[23] 宋文翰. 一个改良中学国文教科书的意见[J]. 中华教育界,1931,19(4).

[24] 潘新和. 语文:表现与存在[M]. 福州:福建人民出版社,2004.

[25] 程稀. 夏丏尊与现代语文教育[M]. 北京:中国社会科学出版社,2010:17.

[26] 马仲殊. 读部颁国文课程标准[J]. 集美周刊,1933(9,10)

[27] 夏丏尊. 国文科的学力检验[M]//夏丏尊. 夏丏尊教育名篇. 北京:教育科学出版社,2007:129.

[28] 夏丏尊. 夏丏尊文集:文心之辑[M]. 杭州:浙江文艺出版社,1983:549.

[29] 夏丏尊. “自学”和“自己教育”[M]//夏丏尊. 夏丏尊教育名篇. 北京:教育科学出版社,2007:66-69.

[30] 夏丏尊. 早老者的忏悔[M]//夏丏尊. 平屋杂文. 北京:北京师范大学出版社,2012: 118.

[31] 丰子恺. 悼丐师[G]//杜草甫,商金林. 夏丏尊论语文教育. 郑州:河南教育出版社,1987:305.

[32] (美)马斯洛. 人性能达的境界[M]. 林方,译. 昆明:云南人民出版社,1987:192.

[33] 吴式颖,李明德,单中惠. 外国教育史教程[M]. 北京:人民教育出版社,1999:75.

[34] 朱自清. 序二[M]//夏丏尊,叶圣陶. 文心. 北京:生活·读书·新知三联书店,2008.

[35] 陈望道. 序一[M]//夏丏尊,叶圣陶. 文心. 北京:生活·读书·新知三联书店,2008:1.

[36] 夏丏尊,叶圣陶. 编辑大意[M]//夏丏尊,叶绍钧. 国文百八课. 北京:生活·读书·新知三联书店,2008:1.

[37] 华东师范大学教育系,杭州大学教育系. 现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1980:298.

The Unity of Mind and Body to Form a Whole Person  
——Aesthetics of Xia Mianzun’s Chinese Curriculum Form

Ji An-qing

(Faculty of Arts, Fujian Normal University, Fuzhou 350007, China)

**Abstract:** How to demonstrate the curricula perfectly? What curriculum is the most scientific, realistic, and attractive? These have been questions that puzzle scholars through the ages. Xia Mianzun has participated in its discussion and construction. Besides, he generates unique insight for its connotation and advances the concepts like “the harmonious development of a whole person”; embodiment of its instrumental, humanistic and verbal fusion; emphasizing intensive understanding and unrestricted expression of curricula objective; the fusion between human and curricula. He assimilates the strength from curriculum theory like “child center”, “sociocentrism” and “learning and asking center”. He also constructs individualized mainland culture and forms the rich and tridimensional aesthetics of curriculum form. This enlightens the subsequent construction and development of Chinese curricula.

**Key words:** Xia Mianzun; The Unity of Soul and Body; Keeping up with the times; Learning to beautify

责任编辑 唐益明