

国家课程校本化实施的文化取径: 融入、融合与融创

王天健,杨创

(广州大学 教育学院,广东 广州 510006)

摘要:国家文化以课程为载体进入学校的同时,国家课程也在以文化作为路径,实现自上而下的落实与扎根。以文化为路径的国家课程校本化实施包含文化“融入”“融合”“融创”三个层次。文化融入需要学校层面关注国家课程的文化属性与功能,关切学校自身的文化存在与价值,关怀作为教育主体的师生的文化适应特征。文化融合需要构筑国家课程文化与学校文化的融合视域,促成载体融合并打造文化融合生态。融创意为“融合创造”,在此层次需呈现具有校本特色的课程文化新样态、生成能够滋养国家课程文化的新经验,最终构建面向国家课程校本化实施的文化生产新机制。

关键词:国家课程;校本化;课程建设;文化融合;文化创新

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2025)04-0239-13

一、问题提出

“课程是文化的存在,文化是课程的存在方式和存在本身。”^[1]作为贯彻国家思想文化的重要载体,文化的浸润、渗透是国家课程具体实施的重要路径。《义务教育课程方案(2022年版)》明确指出:全面落实习近平新时代中国特色社会主义思想,将社会主义先进文化、革命文化、中华优秀传统文化等重大主题教育有机融入课程^[2]。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》指出:“加快构建以习近平新时代中国特色社会主义思想为核心内容的课程教材体系,把学校思想政治教育贯穿各学科体系、教学体系、教材体系、管理体系。”^[3]这在文化层面为国家课程校本化实施提出了具体要求。

从课程与文化的关系看,文化造就了课程,课程与文化有着天然的血肉关系^[4]。关于国家课程校本化实施中文化维度的研究,与20世纪知识社会学的兴起以及学界对学校课程文化的批判思潮密切相关。批判教育学的代表人物迈克尔·阿普尔(Michael W. Apple)指出,课程不仅关乎知识传递,更关乎学校中文化与意识形态的再生产^[5]。这说明并揭示了国家课程校本化实施过

作者简介:王天健,广州大学教育学院,讲师。

通讯作者:杨创,广州大学教育学院,特聘副研究员。

基金项目:广东省哲学社会科学规划青年项目“义务教育阶段风险教育的现状分析与路径优化研究”(GD25YJY09),项目负责人:王天健。

程中不可避免的文化维度,为后续研究奠定了理论基础。21 世纪初期,相关研究指出,我国课程的校本化实施过于偏向技术取向,缺乏文化的重建^[6]。基于此,近年来相关研究逐渐从对国家课程校本化实施的技术性关注转向对其文化性的探究。从国家课程本质的文化属性看,部分研究开始认识到国家课程的校本化实施(校本课程)本身就是多元文化冲突的产物^[7];从国家课程校本化实施的有效性视角看,学校若要有效实施国家课程,就必须将课程内容与本地文化资源有机结合,只有当课程能够认同学生自身的文化和知识,使学生能在课程实施过程中体验到自身文化经验时,学习才具有真正意义^[8]。

近年来,部分案例研究从实证角度论证了国家课程校本化实施过程中文化取径的独特价值与意义。有研究对香港多所学校进行调查发现,当课程设计者通过集体反思,将国家课程理念与学校文化传统相结合,特别是在校本课程设计开发中加入本地历史与社区故事时,校本课程所达成的教育效果较为显著,并体现出国家文化与学校文化相融合的趋势,形成一种富有成效的“混合文化空间”^[9]。另有研究通过对中国本土学校的实证调研,指出校本课程要在国家标准与全球视野间形成“创造性张力”,从而构建新的课程文化。这种新文化既非完全遵循国家标准,也非简单移植国际课程,而是通过两者的互动、调适与融合,生成兼具本土适应性和全球视野的新课程文化^[10]。

从已有研究的相关概念与定义看,国家课程校本化实施,于显性层面表现为国家课程在学校层面的实施与再开发^[11],于隐性层面表现为国家课程隐含的国家文化、民族文化与学校文化互通互融的过程。“文化”一词意指“人类在社会实践过程中所获得的物质、精神的生产能力和创造的物质、精神财富的总和”^[12],也具有“以文化之”的动词属性。这意味着在课程实施过程中,文化既是课程承载的实际内容,也是课程的实施方式与应用路径。国家课程校本化实施的文化路径包含三类层次:一为文化融入,指国家课程的文化属性与价值被学校所关注,国家课程文化与学校文化初步相融的过程;二为文化融合,指通过国家文化、民族文化与学校文化在视域、载体、生态等方面的融通建构,增进国家课程校本化实施效能的过程;三为文化融创,指以国家课程的校本化实施为契机,在国家文化、民族文化与学校文化融合的基础上实现文化及文化生产机制的再造与创生,以此凸显现代学校课程在文化育人功能上的原创性贡献。

二、国家课程校本化实施中的文化融入

文化融入指国家文化通过课程载体被学校系统接纳并实施的过程,亦是国家课程借助文化路径进入学校的初级阶段。国家课程是国家规定的课程,它集中体现一个国家的意志,是依据未来公民接受教育之后所要达到的共同素质而开发的课程^[13]。国家课程在性质上呈现出规定性与预定性:规定性指国家课程是根据我国实际发展需要和教育现状统一制定的标准性课程;预定性指国家课程在学校具体实施之前,其目的、内容、结构等要素已被课程编制人员(如由国家教育行政部门组织的相关专家学者)提前规定。因此,学校层面在接受国家课程的过程中,在二元关系上难免呈现一定的被动性。以更积极主动的态度接受作为文化存在的国家课程,是学校在课程校本化实施中的应有之义。从文化融入的路径看,在国家课程的具体实施中,学校应该对国家课程的文化属性与功能保持关注、对学校自身的文化存在与价值保持关切、对教育主体的文化适应与特征予以关怀。

(一)关注国家课程的文化属性与功能

“文化”是《义务教育课程方案和课程标准(2022 年版)》中的高频词汇之一,在数学课程标准

中出现 25 次^[14]、在语文课程标准中出现 122 次^[15]。于国家课程的校本化实施而言,学校首先应调整对于国家课程的审视态度,即不仅将国家课程视为一种教育内容与知识的系统集合,更要关注其在文化层面的属性与功能。

首先,国家课程体现一种文化规范。文化规范指向在一定社会文化环境中,被广泛认同和遵循的行为规则和价值观念。文化规范是社会成员共同遵守的标准,指导和影响着人们的行为、思想、情感和生活方式。国家课程体现的文化规范至少包含三项属性:一是社会共识性,国家课程通过对知识文化内容的筛选与整编,反映长期以来国家成员共同形成的文化偏好和历史传统,体现的是一个国家、民族在信念、行为准则或决策上达成的普遍一致或认同。二是行为指导性,国家课程关照整个国家和社会对人的基本素质的统一要求,国家课程所承载的文化,隐含着对于公民行动实践的一系列原则、规则、标准或建议,旨在指导和影响个人或群体的行为,以实现特定的目标或维持一定的秩序。三是文化权威性,国家课程承载了国家的文化传统、历史记忆、语言文字、艺术审美等文化元素,通过教育体系的实施,国家课程将这些文化内容传授给下一代,从而在文化传承中扮演了权威的角色。

其次,国家课程代表一种文化价值。国家课程具有价值负载性和思想渗透性,是传达主流价值、涵养思想品德,帮助未来公民形塑预期的世界观、人生观、价值观的主要阵地。从文化属性看,国家课程具有时代性、先进性、民族性。国家课程的时代性是指课程内容、结构、目标和方法等随着时代的发展而不断更新和适应的特性。国家课程及其代表的文化,反映时代需求、培养时代新人、适应时代变革、体现时代精神。国家课程的先进性意味着其所代表的文化处于时代前沿,能够引领教育发展,满足未来社会的人才的需求,具有前瞻性、科学性、创新性与可持续性。同时,国家课程具有传播社会价值和信念的文化功能,以此形成具有民族认同的社会形态。

最后,国家课程隐含一种文化信仰。“信仰是课程文化的价值系统,是对课程价值基础的笃信和奉行。”^[1]文化信仰是文化认同的核心组成部分,是人们精神生活的重要内容,它对个人行为和社会发展具有深远影响,关涉某一社会群体或个人对于某种文化理念、价值观念、道德规范、历史传统等的坚定信念和忠诚追求。“课程文化是信仰的文化表达,信仰是课程文化的终极体现。信仰是一种精神追求,是学校课程发展的精神动力。”^[1]国家课程内含的文化信仰,既体现在对知识的尊重和追求上,更体现在对人的全面发展、对社会责任承担、对国家未来的关怀上。

国家课程在文化规范、文化价值与文化信仰上的特质,意味着国家课程的育人价值需要通过文化路径予以显现,也对国家课程校本化实施提出了文化层面的要求。以文化作为路径推动国家课程校本化实施的先决条件,即学校能够有效关注到国家课程的文化属性,能够重视国家课程文化育人的重要意义。学校是学生社会化的天然场域,课程是学生社会化的内容载体,更是育人的主要载体。社会规范、价值观,国家与民族信念、信仰等要素,在学生个体的内化过程中需要文化的浸润与融入。个体通过对文化的接纳,经过内证实践,从而领悟并形成具有客观价值的认知体系,课程文化在此作为一种路径帮助个体实现社会化。也因此,在国家课程校本化实施的过程中,学校应首先重点关注、解析国家课程的文化育人功能,考虑如何通过文化路径推动国家课程的校本化实施。

(二) 关切学校自身的文化存在与价值

文化融入是双向互动的过程。在认识和重视国家课程文化属性的前提下,还需要学校对自身文化存在与价值予以关切。国家课程以文化路径实现对学校课程全面渗透的同时,并不意味着学校已有课程文化、校园文化将走向遮蔽与消弭。与之相反,国家课程以文化路径融入学校

的过程亦是学校自身文化显现的机遇。从文化意义上看,国家课程的校本化实施是围绕国家文化发展学校文化、丰富学校文化的教育实践。从学校文化的构成要素看,可划分为外显层(对象化的物质形态,如校园空间)、中间层(抽象化的信念规则,如办学宗旨)、内隐层(主体化的思想行为,如在校师生的行为与观念)^[16]。

从学校文化的外显层看,能够显现学校专有风格的物理空间与精神空间,是国家课程校本化实施的基本环境。与其他社会空间相比,学校空间具有独特的人文意蕴,“它遵从自身的生产逻辑,并且据此而形成以学生精神生命建构为主要特点的存在空间”^[17]。而学校教学楼、图书馆、实验室、运动场所、宿舍等建筑的整体设计及校园绿化景观、教学设施等,也在通过空间反映学校整体的一种趣致、意向与准则。以统编教材为主的国家课程本身并不直接指导学校在物理空间层面的打造,但关涉学校文化空间的设计。学校空间中所布置的桌椅、走廊、黑板报、图书阅览室、墙画壁纸等要素及其布局设计都能够以潜移默化的方式对学生产生影响,单纯的“学校空间”也由此转化成“育人空间”。校园建筑风格、景观布局在融入国家文化象征元素时,可以巧妙结合学校地域特色,打造兼具国家气质与校本辨识度的育人空间,形成多元文化因子和谐共生、良性互动的校园文化。学校管理者通过发掘学校外显层面的文化特质,尝试将以教材为载体的国家课程迁移到学校空间这一新载体上,由此以文化空间融合的形式推动国家课程的校本化实施。

从学校文化的中间层看,明确而独特的教育哲学思想和办学宗旨,是国家课程校本化实施的基本条件。不同学校根据地域文化、师生特点、教育资源、学校环境以及教育者的办学旨趣,会生发出独特的教育哲学思想与办学宗旨。学校根据独有的教育哲学思想与办学宗旨开展和实施国家课程的过程,亦是学校以自身的文化眼光透视国家课程文化的过程,“正是学校自己的教育哲学思想和办学宗旨的贯彻落实,才开始了具体的校本课程开发的实践过程”^[18]。与之相反的是,如果学校放弃自身的办校思想与教育哲学思考,完全依附于国家课程的文化导引,实则背离了国家文化与民族文化在时代性、创新性上的文化内涵。缺乏学校独特文化内涵的课程开发,容易沦为无目的的行为盲动与文化盲从。

从学校文化的内隐层看,在校师生的日常行为与观念所形成的校园文化,具有“隐性课程”性质,是影响国家课程校本化实施效果的重要元素。校园中在校师生、学校管理者等主体的行为规范、日常交往、生活方式、兴趣爱好、思想品德,以及更为隐性的价值、知识、信仰、艺术等观念,综合融汇成一所学校的环境与气氛,凝结成一种文化对象。这种文化对象对在校学生施加影响并起到教育作用,表现出课程的性质与功能,从而被称为学校教育中的“隐性课程”。在校师生是国家课程校本化的实施主体,“实施”意味着在校师生并非被动接受国家课程的文化传播。学校文化流动于师生的真实生命中,内隐于师生的行为与观念,体现于国家课程的具体实施。也因此,人们在关注国家课程文化的同时,也应关注由在校师生、由真实的教育主体营造出的内隐性学校文化。

(三) 关怀教育主体的文化适应与特征

在校师生是学校中最核心、最具体的教育主体,是国家课程校本化的具体实施者。当国家课程以文化作为路径融入学校文化时,必须考虑作为教育主体的人,在文化适应上的能力及特征。“文化适应”这一概念通常应用于跨文化领域研究,用以说明人们对于他者文化的接纳性。马尔科姆·斯基尔贝克(Malcolm Skilbeck)认为校本课程开发(School-Based Curriculum Development, SBCD)是由学校教育人员负责学生学习方案规划、设计、实施和评价的活动。SBCD的核心思想体现为三个方面:其一, SBCD 是基于这样的理念,即“课程是学习者的需要和个性特征发

展而来的经验组成的”,“如果要使学生获得有意义的教育经验,课程的多样化是根本”;其二,要给教师和学生提供充分的自由,这种自由是个性化教育的必要条件;其三,学校是由人构成的社会机构,必须与学校自身的环境相适应^[19]。因此,从文化融入角度考虑,应重点关注在校师生在文化层面的经验适应性、开放适应性与情境适应性。

文化的经验适应性是指个体能够基于自己的文化经验,对新文化、先进文化进行有效适应的能力。这种适应性体现为个体能够理解、接受并融入新的文化环境,同时保持自身文化身份的连续性和发展性。每个人的学习过程都依赖于他者文化与个人文化的沟通,而个人文化可能来自家庭、社会活动、个体以往的学习经历等,具有经验属性。文化的经验适应性意味着国家课程在校本化实施中,需要认识并尊重这些文化经验,将文化经验作为学生学习新知识的基础。国家课程实施中的教育主体,特别是作为“发展中的人”的学生,当其接受国家文化时,也在经历国家文化对于个体文化、家庭文化的冲击。文化的经验适应性要求课程内容能够与学生已有的文化经验相联系。由此,学生可以更容易地将自己所持有的个人文化与课程所持有的国家文化予以统合,借由文化路径实现更有意义的学习。

文化的开放适应性指向个体或群体面对文化浸润时,展现出的一种开放态度和适应能力。这种态度和能力使得学习者能够理解和接受新文化,并在必要时调整自己的行为和思维方式以融入不同的文化环境。从课程教学的语境予以分析,在校师生的文化开放适应性又可细分为文化认知上的开放性与文化情感上的接受性。文化认知上的开放性意味着,学习者愿意主动去了解和学习的文化知识,不断拓宽自己的文化视野,以更加具有时代性、前沿性、民族性的国家文化丰富自身文化认知。文化情感上的接受性则表现为个体能够尊重和理解文化中的情感表达,在情感上能保持对文化的接纳,接纳过程中能够与国家文化源远流长、厚重博大的气质共情。文化的开放适应性关乎教育教学主体接纳国家文化的情感、态度与价值观念,应在课程实施过程中予以特殊关切。

文化情境适应性一般指个体在面对不同文化情境时,能够将自己的行为、态度和认知匹配于对象性的文化情境,从而更有效地融入新的文化环境并与之发生互动的能力。国家课程校本化实施的过程也是国家文化环境在学校层面的建构过程。于在校师生而言,面向国家课程文化的情境适应性可能包含如下要素:首先,师生需要具备观察和解读文化信号的能力,这包括非言语沟通的肢体语言、面部表情以及言语沟通的语调、词汇选择等。其次,个体必须能够理解和接受由国家课程构筑的文化情境与社会规范,国家课程的预定性与规定性在校本化实施过程中转化为学校的仪式、活动与具体课程,由此形成围绕国家课程生成的文化情境,学生对于文化情境的适应关乎课程育人价值的最终落实。最后,文化情境适应性还要求个体具备解决文化冲突的能力,要求个体能够在不同文化价值观之间找到平衡点。例如,学生受家庭影响的私德观念与国家课程所持有的民族文化道德观之间可能产生冲突,即如何平衡“大家”与“小家”、“公”与“私”之间的文化扞格,这些可能产生的矛盾及其化解有赖于学生的文化情境适应能力。

三、国家课程校本化实施中的文化融合

“文化融合”(亦有观点称之为“文化适应”)一般被认为是具有不同文化背景的个人或群体,进入新的社会与文化环境后,在持续发生的互动过程中,其原有文化模式发生变化的过程^[20]。从学校教育的实际情况看,在国家课程以一种文化路径、表现为一种文化形式进入学校的同时,学校原有的文化模式在与国家文化、民族文化的交融中开始变化,展现出新的文化形态,生成新

的育人价值,也由此形成一种新的文化环境。从要素上看,国家课程校本化实施中的文化融合,可细分为文化的视域融合、载体融合与生态融合。

(一) 构筑国家课程文化与学校文化的融合视域

汉斯-格奥尔格·伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)将视域(horizont)解释为“我们活动于其中并且与我们一起活动的东西”^[21]。以此逻辑看,学生在教育生活中天然地处于两种不同文化视域的交织之中。一种是学校提供的学校文化视域。在学生的受教育经历中,学校提供了物质、精神、时间、空间等多个维度上的活动范畴,学校自持的文化环境成为学生审视文化现象的眼光。面对不同的文化对象,学生会自觉地代入学校文化环境中所渲染出的文化选择意识,譬如来自教师的文化选择观、来自同伴的同辈文化观以及学校整体潜在的文化认同。另一种是以国家课程为介质的国家文化视域。学生是国家培育的未来公民,除校本层次的文化外,国家文化也在帮助学生构筑其文化视域。学生朴素的爱国情感,对民族、社会的信念,常在国家课程文化的渲染中产生。学校所具有的学校文化和以国家课程为介质的国家文化在视域上发生融合,这一视域融合的结果也将影响抑或决定国家课程校本化实施的最终成效。由国家课程校本化引发的学校文化与国家文化的视域融合,主要包括以下三种具体形式。

一是以国家课程校本化实施过程为载体,通过国家课程所承载的国家文化重审和检验学校文化。国家课程代表着具有时代性、价值性、先进性的国家特色文化,在文化形态上体现为整体性,在文化功能上表现为指导性。国家文化所具有的特性也构成了国家在文化层面的视域。在国家课程校本化的实施过程中,学校层面也在通过国家课程文化的诸多优良特性,检验自身文化是否具有时代性、价值性、先进性。国家课程通过校本化实施,实现其在育人价值上的文化指导功能,学校在以自身文化视域理解与吸收国家文化的同时,被国家文化所审视、检验,并自我更新,从而在教育领域实现由国家到学校、由整体到部分的文化价值传递。

二是在学校层面,通过国家课程的校本化实施,学校将国家文化的视域转化为自身的文化视域,从而形成具有国家文化情怀、时代意识的学校文化。在国家课程校本化的实践进程中,学校承担着关键的文化“转译”职能。国家课程作为国家意志与主流文化在教育领域的具象载体,彰显着宏观层面国家文化的价值诉求和期望格局^[22],涵盖历史传承脉络、社会核心价值体系以及前沿科技理念等多元维度。学校进行国家课程校本化实践时,需凭借专业的教育研判与实践智慧,将宏大的国家文化叙事内化,融入本校教育的生态肌理之中。这种视域转化后的学校文化,具备强大的育人衍生价值。一方面,受国家文化导引后的新学校文化,能够为后续国家课程迭代优化提供本土实践经验与反馈,更可以基于本校学情、教情沉淀的数据与案例,助力国家课程精准适配基层教育需求;另一方面,学校文化的新风尚能够为学生构筑起衔接个体成长与国家发展的稳固文化桥梁,使学生在校期间便明晰自身之于国家文化传承的责任担当,学生在日后的发展与成长中,得以凭借扎实的文化素养投身社会各领域,延续国家文化在多元场景下的价值输出。

三是将国家文化与学校文化的视域融合,由此联合、扩大、发展、创生为新的视域。国家文化与学校文化的视域融合具备强劲的内生动力,文化融合构筑的新视域将促使课程内容深度优化与拓展。国家文化蕴含丰富的历史底蕴、先进价值理念以及宏观社会发展导向,学校文化则凸显鲜明的地域特性与校本实践经验沉淀。当二者视域发生融合,既有的课程框架便得以重塑。一方面,传统国家课程增添校本独有的鲜活案例与在地文化知识。例如,在历史课程中,结合学校所处地域的重大历史事件、地方史志资源,让学生从身边熟知之事切入,洞察国家历史于微观层面的进程全貌,使课程内容不再抽象、遥远。深圳市南山区育才四小基于深圳优秀文化设计综合

实践活动课程活动体系,结合学校所在地蛇口的地理风貌、历史遗迹、文化艺术等多个领域“敢为天下先”的蛇口文化,为学生提供了以地方为基础的实践机会,有助于学生对自身文化和历史人文的积淀^[23]。另一方面,可使校本课程开发突破学校单一视域的狭隘格局,融入国家文化精髓。比如,在劳动教育校本课程里,参照国家对于新时代劳动素养的培育要求,引入工业4.0、绿色农业等前沿劳动理念,革新课程内核,实现课程育人价值从局部到整体、从微观到宏观的跃升,为学生提供全方位、多层次的文化知识习得路径。

(二)促成国家课程文化与学校文化的载体融合

文化载体一般指能够承载、传递和保存文化信息的物质实体、行为方式或精神符号等。它是文化得以存在、传播和延续的媒介。国家课程文化与学校文化并非抽象的概念,它们需依托具体的载体,才能真切地走进学生的学习与成长历程,实现知识传递、价值塑造以及文化认同的教育目的。国家课程文化以统编教材为主要载体,同时也承载于与国家课程有关的影音视听材料,以及更具象征性与代表性的符号系统。围绕国家课程的文化属性与其文化载体的一般性质,在国家课程的校本化实施过程中促成载体融合,是实现国家文化与学校文化有机交融的现实路径。

从教材载体视角看,应着力实现国家教材与校本教材的深度整合。国家教材基于顶层设计架构,凝聚国家教育战略方针与主流文化价值取向,具备高度权威性与广泛普适性。其知识编排遵循学科发展逻辑,内容甄选紧密围绕国家历史进程、社会演进需求以及科学技术前沿,旨在为全国学生提供标准化、系统性的知识框架,勾勒出完整的国家文化图谱。校本教材则立足学校地缘优势,凸显地域性与校本化特质。二者作为载体的融合,是课程资源优化重组、文化体系精准适配的实践探索。国家课程教材发挥引领作用,提供学科知识主干,以宏观理论体系匡正校本教材编写走向;校本教材作为有益补充,基于地方实例、校园情境,为抽象知识赋予可感性与实操性。以地理学科的教材载体融合为例:在地理教学中,国家教材讲解地球圈层结构、气候分布规律等普适原理;校本教材引入本地地质地貌考察、城市规划变迁案例,助力学生直观理解地理现象成因与影响。这种深度整合模式,有助于打破教材同质化所带来的教学僵化,进一步使教学能够个性化地契合不同区域学生认知基础,强化知识学习的连贯性与实用性,让学生在多元知识交互中体会国家文化与校本文化的融合精髓。

国家课程文化与学校文化的影音载体融合,将在课程实施领域有效推动基于可视化呈现的文化协同。影音载体伴随教育信息化浪潮,逐渐跃升为文化传播的关键介质,“图像视觉通过卡通画、电视、电影、可视电话、多媒体、互联网等各种形式,占据了人类生活的主要部分,人类由此真正步入了‘图像时代’”^[24]。国家课程借助影视纪录片、动画演示、教育影像资料,将国家的文化叙事可视化。校本文化催生的影音图像则聚焦校园生活微观场域与地方文化细节。校园纪录片捕捉课堂互动、校园赛事精彩瞬间,定格师生成长足迹,诠释学校教育理念与文化氛围。两类影音载体融合,构建起宏观叙事与微观表达彼此交融的教育情境。国家课程影音资料奠定深厚文化底蕴与知识广度,为校本影音注入灵魂;校本影音资料以鲜活的校园、地方故事赋予国家叙事亲近感。教学场景里,适时穿插搭配影音资料,契合学生多元化的文化接纳偏好,有助于消弭文化理解阻碍,提升学生文化感知的深度与广度,激发学习内驱力,促使学生在视听学习中内化双重文化内涵,提升学生跨文化理解力与审美素养。

国家课程与学校文化在符号载体上的融合,有助于达成隐性文化的高效传递与彰显。符号载体作为文化表意象征的子系统,隐匿却深刻影响文化传播成效。国家文化符号承载国家主权象征、民族精神标识与传统民俗意蕴。国旗国徽彰显国家尊严与主权独立,传统节日符号蕴含着

集体记忆、家庭伦理与文化遗产的诉求,书法绘画、传统建筑符号折射着民族审美的传统范式与生活哲学。而学校文化符号植根校园土壤,是办学理念、教育追求的凝练表达。校徽设计承载着学校的历史典故与发展愿景,通过视觉传达方式凝聚师生的向心力;校训凝练学校办学的精神内核,以简短语句指引师生的行为准则。国家文化符号与学校文化符号的融合,实质是课程文化价值体系的对接与传承路径的拓展。国家文化符号植入校园日常,在学校日常的教育仪式中强化爱国主义情感,升华校园精神境界;学校文化符号融入国家文化传播语境,地方特色符号伴随师生流动、校际交流走向全国舞台,校本文创衍生符号参与地方文旅宣传、文化交流活动,丰富国家文化表达形式,拓展传播半径,借符号互动激发师生文化自觉,于细微处雕琢学生文化品格。

(三) 打造国家课程文化与学校文化的融合生态

与视域融合、载体融合侧重于具象层面的交互不同,构建国家课程文化与学校文化的融合生态,着眼于宏观的、系统性的动态整合,旨在依据文化价值与教育规律,营造一种有机、和谐且可持续发展的课程文化环境。

从文化生态理论视角看,文化是有生命的,是“生态”地存在^[25]。因此,文化结构具有生态式的系统性,由多元要素相互依存、彼此影响构成,各文化因子在特定环境里竞争、共生,维持系统平衡与活力。于国家课程校本化实施范畴中,打造文化交融生态需精心构筑多元共生格局。学校文化有着独特的微观生态,涵盖校园精神文化、制度文化、物质文化等层面;国家课程及其文化本身具有文化生态体系的宏观性,蕴含深厚的历史积淀、主流价值观念以及广泛的社会共识。二者交融,并不意味着强势文化面向弱势文化时所可能造成的压迫关系,而是秉持平等、互补原则实现共生。以校园精神文化塑造为例,一方面,国家课程倡导的社会主义核心价值观为校园精神注入灵魂,提供价值指引;另一方面,学校文化遗产的独特治学理念、校训精神,丰富了国家课程及其负载文化在基层教育场景的表达形式,赋予其校本化的生动诠释。

于学校文化与国家文化交融生态而言,强化多元主体互动协同是激活生态活力的关键驱动力。从“师—师”互动层面看,教师群体内部的互动不可或缺,跨学科教师团队在跨学科合作中打破学科壁垒,围绕国家课程校本化的具体实施展开研讨。例如,通过历史、地理教师的联动,融合国家历史脉络与地方地理风貌知识,开发综合性校本课程,“整合这两门综合性的学科比起人们被单独地教授这些知识可使人们在头脑中对历史事件有更完整的画面和更深层次的理解”^[26]。再如,围绕理科教师与文科教师的协作,将科学思维训练与人文素养培育相结合,使课程既具严谨逻辑又富人文情怀。如日本教育实践强调,必须培养学生这样的资质和能力:能够不受文、理科的框架束缚,将不同学科知识作为基础,通过整合各种信息以发现和解决问题,从而创造出社会价值^[27]。于“师—生”互动层面而言,课堂教学应创设民主平等的对话情境,促使学生成为积极的文化建构者,避免学生成为被动的文化接受者。教师通过创设契合国家文化、学校文化融合点的学习主题,引导“师—生”“生—生”研讨式学习、合作探究式教学,在互动中进一步深化对国家课程文化的理解并拓展思维。在“家—校”互动层面,可借助家长会、家校共生体等平台,传播国家课程文化教育理念与学校文化特色,引导家长在家配合营造文化交融氛围,督促孩子参与文化实践活动,形成家校共育合力,全方位强化主体间互动协同,助推交融生态良性发展。

四、国家课程校本化实施中的文化融创

课程具有社会建构性,课程的实施、改革与演进实际上是一种文化变革,是学校新文化与旧文化之间磨合的过程。缺少对文化的思考,没有学校新文化的建构与创造,课程实施的效果就容

易流于形式。文化的融合创造在国家课程校本化实施中,既是路径,也是目的。“路径”意味着面向创造的国家课程校本化实施过程,其创造性育人价值更为显著,更契合我国有关拔尖创新人才的培养目标。“目的”意味着国家课程的校本化实施在应然层面,本就蕴含、承载着创生新文化的责任与使命。国家课程校本化实施的应然旨归,在于呈现具有校本特色的课程文化新样态,在于生成能够反向滋养国家课程文化的创新经验,在于构建反映中国课程特色的国家课程校本化文化生产机制。

(一)呈现具有校本特色的课程文化新样态

课程文化新样态是在现代教育理念、课程理念和社会多元文化等诸多因素的综合影响下,学校在课程实施领域所形成的一种有别于传统课程文化的新形式。在国家课程校本化实施的进程中,融合创造具有校本特色的课程文化是其隐含任务。这一过程紧密围绕课程实施的本质与传承创新的使命展开,是深度融合多元文化元素、全面重塑课程文化格局的系统性工程,最终将实现课程文化向度的丰富、学校课程个性的创生以及课程文化自觉的孕育。

在国家课程校本化实施中丰富学校课程文化向度。学校课程文化向度,是学校课程体系在知识内容、价值理念、教学实践以及育人目标等维度全方位铺展延伸所形成的多元架构,彰显着学校课程文化的独特风貌与内涵,贯穿于课程规划、教学执行、师生互动的全过程。在学校层面进行课程实施布局时,学校需精准洞察国家课程标准的深层文化意蕴,梳理校本文化脉络,让二者有机融合、协同增效。一方面,学科课程开发与实施是按照国家标准,对学科知识进行再语境化重塑,构建新课程知识结构,并形成新的特定教导性话语的过程。以英语阅读课程为例,其再语境化的过程可以理解为依据国家和相关部门的要求,选择适宜的语篇进行语境重构,将其转化为适切的教育知识,进而建构特定教学话语的过程^[28]。因此,需紧扣国家课程跨学科融合与综合性实践活动设计的趋势,深度挖掘校本文化的潜藏资源,据此以文化的新颖多元特性为价值导向实施国家课程,实现学校课程文化向度的多维延展。另一方面,着眼教学操作环节的革新,学校应善用国家课程配备的统一教学资源、灵活运用教学方法指南(如教师用书等),据此创生校本文化活动开展范式,激活校园课程实践文化的内生动力,拓展向度空间。丰富学校课程文化向度离不开国家课程的价值引领,在课程开发过程中应抵制功利主义的裹挟侵蚀。部分学校为追逐短期政绩、迎合热点噱头,盲目跟风炮制“特色课程”“网红活动”,未能考虑课程是否契合学生成长规律、是否契合国家课程的本质要求。这一类流于形式的操作,看似短期内促使学校课程文化向度激增,实则是对正常课程规律、教学秩序的扰乱,是对学校课程文化生态的破坏。

在国家课程校本化实施中创生学校课程文化个性。“学校个性的本质是文化个性”^[29],突出学校课程文化个性是构筑学校个性的重要路径。置身多元文化并存的办学情境,学校需妥善处理复杂多样的文化关系。不同层级、类别的文化在此相互交织,既有彼此促进、相得益彰的互补情况,有利于拓宽文化视野;也存在理念冲突、相互抵触的现象。学校应秉持理性态度与正向、积极的文化观念,在文化的交融与碰撞中,精准提炼契合本校办学实际的文化追求。既要扎根于国家课程文化,充分汲取其养分,又要结合本校既有文化特征,合理定位、精心打磨,进而构建出区别于以往单一文化形态的全新学校课程文化。新课程文化是校本特质与民族精神、时代先进性深度融合的成果,独具特色与活力。在此过程中需警惕:一是避免简单、机械的文化体悟与思考,这有可能导致课程文化的个性屈从于共性,最终致使学校文化的创造性缺乏;二是避免静止、孤立的文化观点与观念,避免学校课程实施中理念与行动相割裂,具体课程实践流于形式的风险。

在国家课程校本化实施中孕育课程文化自觉。文化自觉意味着个体应主动认识、理解自身

所处的文化环境,在尊重自身文化的基础上与其他文化存在各抒所长,携手发展^[30]。课程文化自觉驱动着课程体系不断革新、育人成效持续升级,彰显着学校及师生对课程文化的深度觉醒与主动担当。从国家课程校本化实施中文化融创的视角看,学校课程层面的文化自觉建设包含两方面。一方面,学校应自觉关注国家课程的文化存在,洞悉国家课程对于学校课程文化的浸润作用。国家课程对于学校课程实施的影响,在知识、技术、手段、内容等方面处于显性的、优势的地位,而国家课程的文化存在常处于隐性的、遮蔽的状态,这就更需要学校自觉体察国家课程文化育人的特质,自觉发掘文化路径以增益国家课程校本化的实施效果。另一方面,学校应具有国家课程文化与学校课程文化的融合育人自觉,在个性中体现文化共性,在共性中培育文化个性。师生在参与融合课程过程中,要主动探寻两种文化契合点,汲取多元文化养分,以开放包容心态接纳差异、创造特色,实现文化融合育人的良性循环。

(二)生成反向滋养国家课程文化的新经验

国家课程文化具有多方面来源,包括但不限于民族文化、国家教育政策、国际教育思潮、当代社会文化等。同时,国家课程也需要来自课程实践的滋养,国家课程通过校本化的具体实施,生成能够反向滋养国家课程文化的新经验。于国家课程校本化实施而言,能否通过学校课程、学校文化与国家课程、国家文化的有机融合,提供来自学校课程实践的文化贡献,是进一步考量学校课程实践成效的标准。从课程实施角度看,能够作为课程文化新经验的来源包括具有校本特质的课程教研文化、师生课堂互动文化与校园活动课程文化。

“校本教研”是伴随课程改革推进而提出的一个重要概念、一项重要的教学制度,它与基础教育改革发展的时代需要相适应,并形成了与课程改革相匹配的全新教研方式,已经成为我国教师基本的学习方式和专业发展方式^[31]。而校本教研文化是学校通过内部研讨与外部合作(跨区域教研),围绕校本教研活动所形成的一种文化氛围和价值观念体系。它体现学校对于教学研究的态度、理念,反映教师群体在教研过程中面向国家课程实施时,所秉持的行为方式和共同遵循的规范。从面向国家课程的文化贡献维度看,学校的教研价值观将为国家课程文化注入创新动力,贡献来自实践领域的理念引领。由教研活动引发的教学模式创新、方法创新、活动创新,将会形成新的课程文化,凝结成创新经验,从而进一步丰富国家课程文化。学校的教研行为规范将从教师教育实践角度为国家课程执行领域提供新的管理文化,不同文化取向的教师教研行动模式为国家课程在执行主体层面的文化多元性的发展创造条件。同时,源自学校教研文化中的评价与反思,也有助于国家课程在文化层面进行自我重审与研判。

师生在课堂中通过具体的教学交往、互动产生的经验,是丰富国家课程最直接、最鲜活的文化来源。从课堂环境文化看,自由、开放、赏识、宽容、激励的课堂文化有助于推动学生也作为课程文化的创造者,以更加积极主动的姿态加入国家课程文化的创设实践中。课堂制度文化是课程制度文化的微观化、具体化体现,国家课程文化究竟以何种活动形式开展实施,取决于课堂制度文化对于国家课程的梳理与整合,课堂中的小组学习、头脑风暴、翻转课堂等形式,都体现了课堂制度文化对于国家课程文化内容的组织与调节。“行为是行为主体价值观念的集中体现,课堂行为文化是课堂文化建设的关键。从狭义上讲,课堂文化建设主要就是研究课堂行为文化。”^[32]国家课程文化在课堂教学中成为师生互动的媒介,师生围绕国家课程文化开展的教学实践过程,亦是以国家文化为核心议题进行的“即席创作”过程。师生在课程的具体实施中围绕课程文化内容提出的具有创新价值的新观点、新见解、新视角,都将成为未来国家课程文化发展演进的有益补充。

学校以活动课程形式提供的学校课程实践文化,将有助于打破国家课程文化与具体生活文化之间可能存在的障壁,由此将具有育人性质的课程文化拓展至更为宽广的生活世界,为国家课程的进一步开放创造条件。一般而言,以综合实践活动课程为代表的校本活动课程,“是从学生的真实生活和发展需要出发,从生活情境中发现问题,转化为活动主题,通过探究、服务、制作、体验等方式,培养学生综合素质的跨学科实践性课程”^[33],关注的是学生在教育生活与日常生活中的文化交互。国家课程在主流价值观、民族传统文化以及正向积极的生活行为规范等方面对学生具有引导作用,但不能取代学生自身的文化实践过程。学生在活动中的文化实践是将国家课程内容以文化形式吸收、内化并转化为学生观念的实然路径。因此,国家课程对校本化实施中活动课程的开发与实施具有需求性,这种需求性凸显了二者深度融合所蕴含的教育势能。一方面,学校层面要充分依托国家课程的知识框架,从中择取与学生生活紧密相连的元素,融入活动课程设计,从而实现课程知识、课堂经验从纸面到心间的自然迁移。另一方面,活动课程应着力打破学科壁垒,以跨学科融合回应国家课程多元一体的文化特质。学校在活动性课程实践中强调实践收获反思,将活动体验内化为稳固的文化观念与价值认知,真正达成国家课程文化在学生个体成长中的沉淀积累。

(三)构建面向校本化实施的文化生产机制

文化生产至少包含两方面活动,一种是“无意识的文化传承”,一种是“有意识的文化创造”^[34]。在国家课程以文化路径融入、融合至学校层面之时,作为课程实际实施主体的在校师生已经实现了以国家课程为文化对象的传承。国家课程文化在教育生活中对师生的文化观念、文化认同与文化实践有形塑作用,师生在课程实践中实现对国家文化的传承。以此为基础,从国家课程文化与学校文化融合创造的意义上看,这一融创过程可分为“用”与“体”的双维度。“用”即如何通过国家课程实现文化育人,这在国家课程以文化为路径的校本化实施中已得到澄明;“体”则意味着将国家课程校本化实施过程视为一种文化生产与创新过程,思考的是如何使这一课程文化生产方式从零散自发走向整合有序。在此,需明晰国家课程作为一种“文化编码”的特质,明确学校在课程实施过程中“文化解码”的功用,突出师生在教学实践中“二次编码”的价值。

文化编码这一概念导源于英国文化研究“伯明翰学派”的代表人物斯图尔特·霍尔(Stuart Hall)^[35],后引申至人文社会科学研究各个学科领域中,此概念主要关涉对文化内容的加工与再现。现今广义上的文化编码主要指通过将文化中的价值观、信仰、知识等诸多元素通过特定的方式进行组合、安排,从而以一种系统形式呈现的方式。相对抽象的文化内涵在此过程中转化为一种有规则的信息序列,由此可以被识别、传播、继承。国家课程具有文化编码的特征,其编码逻辑包含学科逻辑、课程逻辑、时代与社会发展规律、学生认知发展规律等。国家课程承载着国家文化的正统脉络与核心价值,以文化编码的形式试图在广泛教育空间铺展共性文化基底。国家课程的文化编码过程,不仅是对既有文化资源的筛选与整合,更是对文化传承与创新的一种策略性设计。在这一过程中,内容的选择与编排,体现出对国家文化传统与现代性要求的深刻理解与平衡。学科逻辑确保了知识的系统性与连贯性,课程逻辑保障了教学活动的有序进行,而时代与社会发展规律和学生认知发展规律的结合则使得国家课程既能够反映时代精神,又能够适应学生个体发展的需求。通过文化编码,国家课程不仅构筑了一个统一的教育平台,而且更深层次地塑造了国民的文化认同感,强化了国家的文化凝聚力,为培养符合社会主义核心价值观的新时代公民奠定了坚实的文化基础。

文化解码,本质上是对特定文化载体中蕴含的复杂文化信息进行剖析、解读,并进行意义转

化的过程。霍尔指出:“在这个信息产生效果(不管如何界定)、满足一个‘需要’或者付诸‘使用’之前,它首先必须被用作一个有意义的话语,被从意义上解码。”^[36]文化在社会发展进程里常以编码形态存在于各类载体,书籍、艺术作品、传统仪式等皆是编码后的文化实体。国家课程就是依据教育目标、学科架构、社会需求等要点,以及由浅入深、从基础到进阶的顺序逻辑,融入爱国情怀、科学精神、道德规范等多元价值观念完成的文化编码。文化解码意味着对此过程进行“逆推”:第一步是信息提取,即精准识别文化载体里的关键元素。例如,从文学名著里提取出人物形象塑造手法、故事背后的时代特征,从民俗活动中析取仪式流程、象征物表意。第二步是意义阐释,凭借历史溯源、社会背景关联、跨文化对比等手段,解读所提取的信息的深层意涵。例如,分析古代建筑装饰图案,就需要联系当时的建筑技艺水准、阶层文化偏好、主流审美思潮等,诠释图案蕴含的祈福、身份彰显等意义。第三步,文化解码还涉及语境还原,即把文化片段置于原生情境。例如,解读历史文献需要考量创作朝代的政治格局、经济模式、学术氛围等,从而领会作者的真实意图与文献在彼时文化坐标中的价值。文化解码的最终目的在于破除文化隔阂,让文化传承对象穿透表象把握精髓。

二次编码,本质上是对统一课程内容的意义再构建与符号再加工过程。这一过程具有鲜明的“再编码”特征,即教师与学生对国家课程的原始文化符号进行解读、转译和再创造,使之融入具体的教育情境和文化语境中,生成新的意义体系。这种“二次编码”不仅体现了课程内容在地方化、校本化实施中的适应性与灵活性,还反映了课程在动态实践中的文化再生产。教师作为课程设计的再编码者,对国家课程内容进行选择、加工和重组,创造性地将抽象的统一符号转化为符合本校学生实际的地方化表达。如国家课程中的爱国主义符号可能通过教师的教学实践被二次编码为地方历史人物的故事、乡土文化活动或学校特色项目。教师通过调整教学内容、设计实践活动,赋予原始课程内容新的意义,将其转化为具体情境中的“可理解符号”。这种重构使原本抽象的文化内涵嵌入地方文化,增强了课程的实践性与亲和力。学生作为课程实施的直接参与者,在学习过程中对国家课程符号进行解码,并根据自身经验与认知结构完成再编码。如学生在学习“长征精神”时,会结合家庭历史、地方记忆或社会环境,赋予这一符号以个性化的意义。在项目学习或探究活动中,学生可能将抽象的符号转化为行动方案,如社区服务、文艺创作等,使国家课程内容在具体的学习过程中被重新编码为个人经验和实践成果。通过作为课程实施主体的师生对国家课程文化的二次编码,最终将实现国家课程文化符号的地方化转译、国家文化意义的再生产以及动态性文化创新。

参考文献:

- [1] 杨四耕. 学校课程文化的本体论向度与变革路径[J]. 课程·教材·教法, 2024(5): 22-30.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 2.
- [3] 中共中央国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[N]. 人民日报, 2025-01-20(6).
- [4] 郝德永. 课程与文化: 一个后现代的检视[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 1.
- [5] APPLE M W. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? [J]. Teachers College Record, 1993 (2): 222-241.
- [6] 靳玉乐. 校本课程的实施: 经验、问题与对策[J]. 教育研究, 2001(9): 53-58.
- [7] 刘世民, 张永军. 亚文化: 校本课程开发重要价值取向[J]. 中国教育学刊, 2013(4): 44-47.
- [8] 王涛. 随迁子女的文化回应式课程与教学: 多元文化教育理论的透镜[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018(5): 104-113.
- [9] ZHANG Z, WAN S W Y, CHAN L H, et al. Collective Teacher-Researcher Inquiry: Localizing School-Based Curriculum Development in Diversified Hong Kong Schooling Contexts[J]. Journal of Practitioner Research, 2020(2): 3.

- [10] HUANG J L. A Conceptual Framework for Developing a Glocalized School-Based Curriculum[J]. International Journal of Chinese Education, 2022(2):1-16.
- [11] 徐玉珍. 论国家课程的校本化实施[J]. 教育研究, 2008(2):53-60.
- [12] 辞海编辑委员会. 辞海(第六版彩图本)[M]. 上海:上海辞书出版社, 2009:2379.
- [13] 钟启泉,崔允灏,张华. 为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要(试行)》解读[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2001:355.
- [14] 中华人民共和国教育部. 义务教育数学课程标准(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2022.
- [15] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2022.
- [16] 俞国良,王卫东,刘黎明. 学校文化新论[M]. 长沙:湖南教育出版社, 1999:31-32.
- [17] 徐洁,薛晨鹏. 论学校空间育德的本真意蕴、理论逻辑及实践理路[J]. 教育研究与实验, 2024(4):39-45.
- [18] 吴刚平. 校本课程开发的特点与条件[J]. 教育研究与实验, 1999(3):28-31.
- [19] 冯建军. 现代教育学基础[M]. 南京:南京师范大学出版社, 2003:292.
- [20] REDFIELD R, LINTON R, HERSKOVITS M J. Memorandum for the Study of Acculturation[J]. American Anthropologist, 1936(1):149-152.
- [21] 伽达默尔. 真理与方法:哲学诠释学的基本特征(上卷)[M]. 洪汉鼎,译. 上海:上海译文出版社, 2004:393.
- [22] 熊杨敬. 义务教育国家课程校本化实施评价标准的建构[J]. 中国教育学刊, 2020(2):53-58.
- [23] 李臣之,纪海吉,张利纯. 综合实践活动课程内容校本建构:地方文化融入视角[J]. 课程·教材·教法, 2018(11):72-78.
- [24] 李政涛. 图像时代的教育论纲[J]. 教育理论与实践, 2004(15):1-4.
- [25] 戢斗勇. 文化生态学论纲[J]. 佛山科学技术学院学报(社会科学版), 2004(5):1-7.
- [26] 孔云. 对社会课程中地理与历史整合的思考[J]. 上海教育科研, 2006(7):85-86.
- [27] 贾赞. 日本:以 STEAM 教育推动文理跨学科学习[J]. 人民教育, 2023(24):36.
- [28] 张德禄,吴连春. 再语境化在英语阅读课培养学生核心素养中的作用:社会教育学视角[J]. 西安外国语大学学报, 2021(1):48-53.
- [29] 叶澜. “新基础教育”论:关于当代中国学校变革的探究与认识[M]. 北京:教育科学出版社, 2006:389.
- [30] 费孝通. 反思·对话·文化自觉[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 1997(3):15-22.
- [31] 韩江萍. 校本教研制度:现状与趋势[J]. 教育研究, 2007(7):89-93.
- [32] 安文铸. “当代学校课堂文化建设”解读[J]. 中小学管理, 2012(9):14-15.
- [33] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》的通知[EB/OL]. (2017-09-27)[2025-06-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html.
- [34] 麻国庆. 全球化:文化的生产与文化认同——族群、地方社会与跨国文化圈[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 2000(4):152-161.
- [35] 朱立元. 后现代主义文学理论思潮论稿(上)[M]. 上海:上海人民出版社, 2015:487.
- [36] 罗钢,刘象愚. 文化研究读本[G]. 北京:中国社会科学出版社, 2000:347-348.

责任编辑 蒋 秋 高阿蕊

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>