

课程社会化： 开放社会的学校课程实践方式

范蔚¹, 龙安邦²

(1. 西南大学 教育学部, 重庆市 400715; 2. 江西师范大学 教育学院, 江西 南昌 330022)

摘要:社会的开放化、个性化和信息化等发展趋势以及学校课程的相对封闭性客观上要求学校课程社会化。课程社会化是指在国家的培育下, 社会不断加强(提高)课程资源的生产和流通能力, 通过社会对课程资源的生产和流通, 将学校课程实践的各个方面整合成基于社会的有机系统, 使国家、学校、教师和学生都能便捷地从社会中获取课程资源, 在灵活开放的环境中进行课程实践活动, 以促进学生的社会化发展、个性化发展和自主发展, 培养适应时代发展的人才。在课程社会化实践中, 社会作为课程实践的重要组成部分, 承担课程资源的生产和流通任务。同时, 学校课程实践的其他主体的角色也相应地转变: 国家从课程开发者转变为平台建设者; 学校从课程管理者转变为资源整合者; 教师从课程实施的承担者变成课程实施的指导者; 学生从课程接受者变成课程创生者。

关键词: 社会化; 课程; 开放社会; 学校; 实践方式

中图分类号: G642.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 1673-9841(2013)06-0067-07

作为社会系统的一个子系统, 学校教育的发展总是与社会的发展息息相关。在一定程度上, 社会的发展阶段和趋势决定了学校教育的发展状况和前景。作为学校教育的核心, 学校课程的发展自然也决定于社会的发展。现代社会在科学技术的推动下, 不断往开放化、信息化、全球化的方向发展, 这一趋势在人类进入21世纪后继续呈加速发展的态势。社会发展的这种趋势决定了学校课程越来越不可能保持原来“象牙塔”式的, 与社会相对独立的课程实践方式。学校课程必然要不断突破学校“围墙”的界限, 走向开放化和社会化, 进入一种与社会紧密结合并互动的学校课程实践方式。

一、课程社会化的背景

“任何的教育改革在展开之前都必须对教育当下所面临的社会政治、经济、文化背景及教育自身状况进行分析, 把握诸多社会背景的变化所提出的教育需求, 在此基础上才能对教育提出相应的改革举措。教育改革的背景认知是教育改革展开的前提和基础, 它不仅阐明了教育改革的必要性与可能性, 而且为教育改革指明了方向, 规定了教育改革应该遵循的主要原则。”^[1]我国社会发展的时代主题和趋势以及教育发展中出现的一系列困境和矛盾是课程社会化提出的依据。

(一) 课程社会化的社会背景

“社会变革作为教育变革中的环境性和基础性因素, 并从更大总体和先发的意义上, 左右教育变革的方向, 成为推动教育变革的强大社会力量。”^[2]我国当代社会开放化、个性化的社会发展主题, 网络化、信息化社会的纵深发展, 学习型社会的逐渐形成构成了课程社会化的外部诉求。

* 收稿日期: 2013-04-17

作者简介: 范蔚, 西南大学教育学部, 教授, 博士生导师。

1. 开放化、个性化的社会发展主题

当前,我国社会发展已经进入改革开放的第四个十年,社会的开放化不管是从广度还是深度上都已经达到了前所未有的程度,并且还将继续深化发展下去。从广度上看,社会的开放化已经扩展到政治、经济、文化、生活等各个领域。从深度上看,社会的开放化早已不是一句口号或理想,已经成为不可逆转的社会潮流。它不仅表现在国家层面上把开放作为社会发展的一个基本方针,不断推进政治、经济、文化体制的开放化,还表现在每个社会成员生活方式、思想观念的开放化;不仅表现在越来越开放的物质经济活动上,也表现在日益活跃的社会文化生活中,更表现在开放化已经作为一种乐观向上的精神风貌推动着整个社会以及每一个社会成员向前发展。

伴随着开放化社会的发展,个性化也成为社会发展的重要主题,并且成为最响亮的时代主题,从而促使全社会逐渐形成尊重差异、尊重个性、尊重个体需要、崇尚个性、弘扬个性、鼓励创造的社会风气和时代精神。“以人为本”成为党和政府执政的重要理念,成为引领社会发展的基本精神。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》(以下简称《纲要》)提出了“树立多样化人才观念,尊重个人选择,鼓励个性发展,不拘一格培养人才”^[3]的发展理念,必将为促进社会成员的个性化发展提供强大的动力。

2. 网络化、信息化社会的深化发展

网络化、信息化是 21 世纪社会发展的最突出特征。正如曼纽尔·卡斯特(Manuel Castells)所言:“作为一种历史趋势,信息时代的支配性功能与过程日益以网络组织起来。网络建构了我们社会的新社会形态,而网络化逻辑的扩散实质地改变了生产、经验、权力与文化过程中的操作和结果。”^[4]新世纪以来,我国的网络规模以惊人的速度增长,信息化社会建设的水平也不断提高,网络化、信息化的社会已经到来并继续深化发展,影响并改变着社会生活的各个领域,从根本上改变了社会的发展方式和运行模式,改变了人们的生活方式和思维方式。网络化、信息化社会引起了个体生命存在形态的变化,使个体的时空意识、生存方式甚至语言和思维方式向多维化、开放化、虚拟化、多元化、动态化和个性化发展。“充满不确定性、复杂性、多元互动性、开放性的信息社会正在成为越来越多的中国人必须面对的一种生存环境,通过日常工作和生活等实践形态且以潜移默化的方式改变着个体,尤其改变着青少年。”^[5]社会的网络化、信息化改变了教育的诸多方面,推动了学校的转型,在某种程度上成为学校新型运行模式的基础。学校教育要想成功应对信息时代的挑战,就必须实现自身的一系列转型,如教育理念从着眼于“社会规限”到致力于“人的解放”,学校课程从出示“学习的范本”到提供“共享的资源”,教师角色从扮演“知识传授者”到担当“学习引导者”,教育活动从注重“接受与模仿”到强调“研究与建构”。^[6]

3. 学习型社会的逐渐形成

20 世纪 90 年代以来,随着我国经济持续发展,文化生活日益繁荣,网络化、信息化水平不断提高,在政府的主导下,我国基本建立起终身教育体系,教育资源日益丰富,社会学习氛围日渐浓厚,学习型社会正逐渐形成。《纲要》明确提出了到 2020 年基本形成学习型社会的战略目标,将对我国学习型社会的最终形成起到直接推动作用。

“学习型社会教育的变革不仅是某个原理或某种方法的改变,也不是一种原有范式的修修补补,而是一种在教育主体、教育重心和教育价值取向等方面系统的范式转变。”^[7]教育的目的不仅仅在于传授知识和文化,还在于让学生“学会生存、学会认知、学会做事、学会共同生活”^[8],使学生获得持续学习和自主学习的动力和能力。“教育实践活动已经超越了学校的范围,延伸到个人终身的生活历程和社会的各个方面。”^[9]学校教育作为学习型社会的一种教育形式和基础阶段,必然要在终身学习和学习型社会的理念和框架下改革和发展,教育的使命转变到以学习者为主体,面向终身教育和学习型社会,培养学习者主动学习、自主学习和终身学习所需要的知识、能力和动力的方向上来。

(二)课程社会化的教育背景

如果说社会的发展水平和趋势是课程社会化的外部诉求,那么教育在发展中面临的困境和矛盾则是课程社会化的内在需求。

1. 前喻文化时代的到来与学校教育的困境

美国人类学家玛格丽特·米德(Margaret Meade)在《未来与文化》中提出了著名的三喻文化说,即后喻文化(Postfigurative Culture)、同喻文化(Cofigurative Culture)和前喻文化(Prefigurative Culture)。前喻文化是年轻者向年长者传授知识经验,年长者向年轻者学习的文化。随着社会发展和知识更新的日益加快,青年文化越来越具有社会影响力,由年轻者向年长者进行文化传递的“前喻文化”已经成为时代的突出特征。学校教育作为传授法定知识的手段和形式,其固有的滞后性与保守性和青年文化的时尚性与鲜活性产生矛盾,其权威性受到了挑战,另一方面,学生在学校之外获得了大量的知识和经验,相比之下,由于各种原因,教师在新知识的学习和更新方面反而不及学生快,学生的知识和经验超出教师的知识和经验范围的情况越来越多地发生,甚至出现了“教育反哺”现象。教师的地位和权威受到了挑战,其角色与作用也发生了改变。

2. 社会的开放性与学校课程的封闭性的矛盾

虽然我国第八次基础教育课程改革采用了三级课程管理体制,对课程权力进行了一定程度的下放,但在总体上,我国的课程运行体系还是属于国定制。学校课程资源的主要来源是国家,学校课程实践的主要内容是国定课程。国定课程在学校课程中占主导地位,占据了学校课程的绝大部分空间和时间。由于国家课程编制的周期长,鲜活的社会生活难以及时进入课程领域。由此,在学校的层面上造成了课程的封闭性,即学校课程主要依赖于国家的课程资源分配,社会以及其他课程资源难以进入学校课程实践。在开放性的社会条件下,学校课程在相对封闭的环境中运行,这就造成了社会的开放性与学校课程的封闭性的矛盾。这种矛盾的存在削弱了学校课程在学生心中的信服力,降低了学校教育在学生心中的地位,进而削弱学校教育的效果,降低学校教育的质量。

二、课程社会化的涵义及其实践方式

社会的发展趋势和教育面临的困境与矛盾客观上要求打破学校课程的封闭性,要求学校以一种开放的姿态,在与社会的密切联系和交流中进行课程活动,要求不断提高学校课程社会的参与度,促进学校课程与社会环境的融合,从而消解学校课程与社会环境的过度隔离,提高学校课程的社会化程度。

(一)课程社会化的涵义

所谓社会化,一是指个体的社会化,是指“个人学习知识、技能和规范,取得社会生活的资格,发展自己的社会性的过程。”^[10]二是指人的实践活动的社会化,包括个体实践活动社会化和人类群体实践活动社会化两个层面。个体实践活动社会化指个体在与他人的交往中进行实践活动,与个体的单独活动相对。群体实践活动社会化是指人类某一群体在进行某种实践活动时打破群体的封闭性,在与其他社会群体的相互联系和交往中进行实践活动,如生产社会化、法治社会化、公共管理社会化、教育社会化等。群体实践活动社会化的实质是实践活动的开放化,即实践活动向广阔的社会环境开放,通过多种社会主体的参与来改变实践活动的封闭性结构。由此,课程社会化就是打破学校课程的封闭性,引入多种社会力量参与学校课程实践,促进学校课程向开放化的方向发展。具体地说就是:在国家的培育下,社会不断提高课程资源的生产和流通能力,通过社会对课程资源的生产和流通将学校课程实践的各个方面整合成基于社会的有机系统,使国家、学校、教师和学生都能便捷地从社会中获取课程资源,在灵活开放的环境中进行课程实践活动,以促进学生的社会化发展、个性化发展和自主发展,培养适应时代发展的人才。

课程社会化在构架上是要形成一个以社会为重要组成部分的课程运行系统。自学校课程诞生之日起,社会从来都是学校课程开发的客体。无论是博比特(F. Bobbitt)的“活动分析”、查特斯

(W. Charters)的“工作分析”,还是“泰勒原理”对教育经验的选择和组织,社会都是一个被研究和分析的对象,而不是课程开发的参与者。即使在杜威(John Dewey)的“学校即社会”的命题中,也只能在学校中找到社会的影子,而不是让社会参与到学校课程实践中。课程社会化要突破这种封闭性的学校课程实践,将社会转变成为课程的开发主体,让各种社会主体以各种方式参与到学校课程实践中,使国家、学校、教师和学生在与社会不同程度、不同方式的联系与互动中进行课程实践活动,形成国家、学校、教师、学生与社会“五位一体”的开放的课程运行有机系统。课程社会化的形式是课程资源生产和流通的社会化。较之传统的课程运行模式,课程社会化在运作形式上的最大区别是通过各种社会课程开发主体创造和流通课程资源,将课程资源的生产与流通从教育内部扩展到社会系统。课程社会化的实质是学校课程实践的社会化。通过将课程资源的生产与流通扩展到广阔的社会系统,学校课程实践不再仅仅是“象牙塔”内的活动,学校课程的每个运行环节都以一定的方式与社会联系和互动,从而使封闭性的学校课程实践转变成为开放性的社会实践,这在一定程度上改变了学校课程实践的性质。课程社会化的归宿是学生的社会化发展、个性化发展和自主发展。一切课程变革都要以学生的发展为旨归,课程社会化的最终目的是顺应时代发展的主题和趋势,促进学生的社会化发展、个性化发展和自主发展,培养社会发展所需求的人才。

课程社会化的基本思想是以社会化的课程运行方式实现和促进学生社会化发展、个性化发展和自主发展的统一。正如有学者所言:“社会化环境的变化和社会化行为主体的适应,是人在成长过程中的主旋律。”^[11] 社会环境的变化是人的发展和教育变革的根本依据。系统科学认为,系统的开放性“不仅是系统保持内在有序性、维持其生存的必要条件之一,而且是能向更复杂更高层次系统进化的必要条件之一。”^[12] 在开放社会中,开放的课程系统对人的发展显得尤为重要。课程社会化以开放的课程运行系统回应开放的社会环境,为学生的发展提供了与开放社会相适应的开放性课程系统。“一个人惟有在与众多他人的联系中,才能维持他的生存和他的社会性存在。”^[13] 人的社会化发展通过个体的社会化实践活动实现,而个体的社会化实践活动只有通过社会环境才能得到确证。在马克思(Karl Marx)看来,人的本质体现在人的对象化活动中,但“只有当对象对人说来成为社会的对象,人本身对自己说来成为社会的存在物,而社会对人说来成为这个对象的本质”,“人才不致在自己的对象里面丧失自身。”^[14] 哈贝马斯(J. Habermas)认为,人的社会化是交往行动的结果。他在《交往行动理论》中写道:“交往行动以一种合作化的解释过程为基础。在这个过程中,参与者同时与客观世界、社会世界和主观世界发生关系”,“在相互理解的职能方面,交往行动服务于文化知识的传承与更新;在合作行动方面,交往行动服务于社会整合及团结的建立;最后,在社会化方面,交往行动服务于个人同一性的形成。”^[15] 如果说封闭性的学校课程实践提供给学生的的是一个模仿的、雏形的社会交往环境的话,课程社会化则提供给学生一个真实的社会交往环境,这无疑更有利于促进学生的社会化发展。胡塞尔(S. Husserl)认为,现代科学技术忘却了作为其意义基础的生活世界,造成了人与世界的“意义断裂”。基于“科技理性”和“工具理性”的现代制度化教育在内容和形式上亦与生活世界断裂。但是,“教育是隶属于生活世界的,生活世界相对于教育而言具有本体意义。”^[16] 刘铁芳认为,“让周遭事物更多地进入个体生存之中,同时让诸种事物向个体显现其多义性,乃是孕育个体生命意义的基础”,故此教育要返回生活世界,以“恢复个体生命发展的自由与人的多样性”。^[17] 课程社会化将学校课程导向生活世界,通过生活世界将学生的发展指向了个性化发展。同时,生活世界是人的自我生成之域,是人通过自己的活动而生成的过程,即人的自我生成过程。^[18] 因此,通过生活世界,课程社会化还将学生的发展导向了自主发展之路。总而言之,课程社会化统一了学生的社会化发展、个性化发展和自主发展。

(二)课程社会化的实践方式

课程社会化可以分为课程生产社会化和课程消费社会化两个部分。课程生产社会化是指各种社会主体基于国家、学校、教师和学生的课程需求生产、整合和流通课程资源。课程消费社会化是

指国家、学校、教师和学生从社会中各种课程生产主体和流通主体中获取课程资源,通过一定的方式将课程资源转化成学生的发展力量,从而促进学生的发展。具体地说,在国家的培育下,社会建立起一定的课程资源生产和流通机制,不断增强课程资源的生产和流通功能,提高课程生产的专业水准,提供满足国家、学校、教师和学生课程需求的课程资源和课程服务。国家作为国家范围内学校课程的总设计者和管理者,总体设计学校课程运行制度,通过各种政策和措施培育课程的社会生产、流通主体以及社会课程资源,对全国课程体系进行宏观调控,从社会中获取课程资源并形成国家课程,同时向各学校提供财政、政策支持,指导学校课程建设。学校根据自身的任务和特点,利用国家财政、政策支持,从社会中获取、整合各种课程资源,建设适合学校的课程资源库,搭建学校课程实践平台,高效、便捷地为教师和学生的课程活动提供课程资源。教师根据具体的教学任务,利用学校课程实践平台获取、组织各种社会课程资源,形成课程实践方案,具体组织课程实施,为学生课程活动提供指导和评价。学生在教师的指导下,从社会中获取课程资源,在参与社会活动中进行主体性课程实践活动,实现自主发展。这样,在学校课程实践的不同环节,各种社会主体以不同的方式参与到学校课程实践中来,学校课程的运行形成了一个多层次、全方位向社会开放的系统,社会作为课程资源的生产者和流通者为学校课程实践和学生的发展提供基础性服务。(如图1所示)

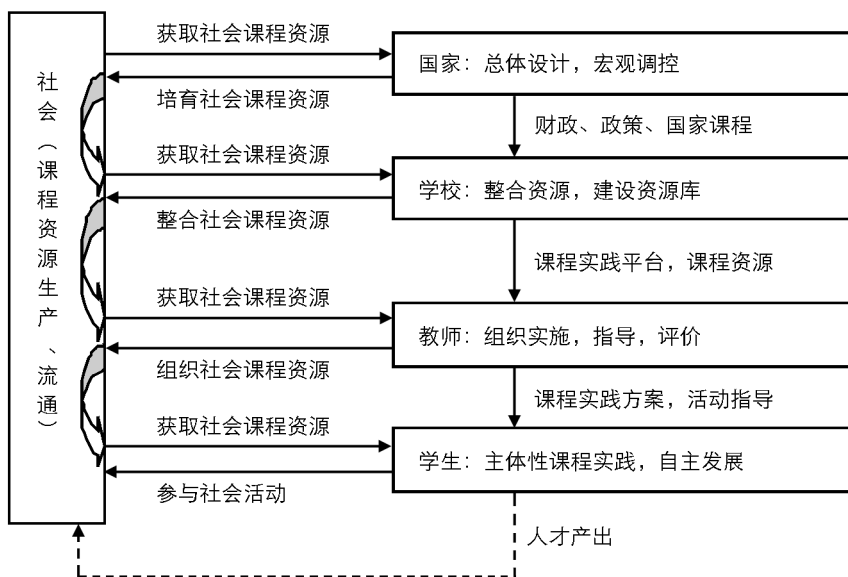


图1 课程社会化的实践方式

社会作为课程实践的重要组成部分,承担课程资源的生产 and 流通功能。课程资源的生产主体是多元的,可以是社会机构、社会组织和社会团体,也可以是个人。课程资源的生产方式也是多样的,可以通过专业的组织机构如“课程中介组织”^[19]和教育职能机构进行课程资源生产,也可以通过提升现有社会资源的课程功能和品质,将其转化为课程资源。课程资源生产的产品形式也有多种,如正式出版物、具有教育功能的实物、人物、社会团体、社会事件或课程活动场所等等。课程资源的流通是社会根据课程资源的生产需要和国家、学校、教师以及学生的课程需求传递课程资源的过程。一方面,社会为进行课程资源生产在社会内部进行课程资源流通。另一方面,社会以其生产的课程资源为载体,承担课程资源在国家、学校、教师和学生之间的资源传递任务:首先,根据学校课程资源需求,为学校提供丰富的课程资源,参与学校课程资源库建设,实现国家课程资源向学校传递;其次,在学校课程实践平台上,根据教师课程活动需要,提供相应课程资源,参与教师课程资源组织,实现课程资源从学校向教师传递;再次,根据教师课程活动方案,为学生提供相应的课程资源,保证学生的主体性课程实践,实现课程资源从教师向学生传递。

三、课程社会化中课程实践主体的角色转变

在课程社会化实践中,社会不再游离于学校课程实践之外,而是成为学校课程实践的重要主体。同样,学校课程实践的其他主体也将突破原来的角色,在一种新的框架下实现角色的转变,成为更符合社会发展趋势的新型课程实践主体。

(一)国家:从课程开发者到平台建设者

国家不再是学校课程的唯一或主要提供者,而是国家范围内学校课程运行的平台建设者,负责学校课程的总体设计和宏观调控,协助社会进行课程资源建设和培育,为学校课程建设与整合提供支持和指导。国家在课程实践中承担以下功能:一是总体设计学校课程体系,编制课程标准,审定国家课程,发布课程实施指导,从总体上把握学校课程的思想性和科学性。二是采取多种措施建设和培育丰富的社会课程资源,提高社会课程资源的丰裕度。运用市场机制,调动社会力量参与课程资源开发和建设;构建全社会范围内的开放化、信息化的课程资源共享平台,提高课程资源的交换和共享程度;培育和提高了社会参与教育的热情与意识,提高社会生活和社会文化向课程资源转化的可利用性和可实现性。三是运用财政性、政策性手段,支持学校建设课程资源库,拓宽学校对社会课程资源的获取渠道,指导学校构建社会课程资源整合平台,为学校课程开发和课程资源整合提供技术保障和人员培训,提高学校开发课程和整合课程资源的能力。

(二)学校:从课程管理者到资源整合者

在传统的课程实践中,学校是课程的管理者,主要负责管理国家拨付的课程资源,落实国家课程方案。在课程社会化实践中,学校不再是被动的课程管理者,而是主动的课程资源整合者。学校根据国家的课程设计和要求,基于自身的条件和需要,结合学校所处社区的环境与条件,从校内和校外两个方面整合、建设大量课程资源并进行恰当的管理,为教师和学生的课程实施创造良好的条件,努力提高教师和学生对课程资源的利用效率和效果,保证学校课程实施的顺利、有效进行。一方面,学校要接收国家拨付的课程资源,并从社会购买、引入课程资源,进行校本课程开发,建设丰富的校内课程资源库,同时建立完善、灵活、开放的课程资源管理制度,为学校课程实施提供坚实的资源保障和制度保障。另一方面,学校要把视野投向校外,主动出击,积极联系,与社区内各种单位、机构、团体和个人建立教育合作关系,整合社会课程资源,在社区范围内形成教育共同体,构建便捷有效的社会课程资源使用平台,为教师和社会课程实践创造良好、便利的环境和条件。同时,要把目光投向广阔的社会环境,尽可能扩大社会课程资源的可利用区域,深化社会课程资源的可利用程度,为教师和学生的课程实践提供广阔的空间。

(三)教师:从课程实施的承担者到课程实施的指导者

教师是学校课程实施的关键。教师甚至因此被当作课程实施的承担者,认为学校课程实施就是教师根据规定的课程向学生传授知识,发展学生的能力,培养学生的情感,从而促进学生的发展。这实质上削弱了学生的主体地位,有“越俎代庖”之嫌。在课程社会化实践中,教师不再是课程实施的承担者,而是课程实施的组织者、学生课程活动的指导者和辅助者。具体来说,教师在课程实施中承担以下任务:1. 组织课程实施。教师在一定的教学任务和教学目标下,选择学生的学习课题和学习内容,确定课程实施的目标,设计课程实施方案,并以一定的方式将学生组织起来,形成学习共同体,启动并管理课程实施过程。2. 调配课程资源。教师要充分了解学校所拥有的校内和校外的可利用课程资源,依据特定的课程实施目标和实施方案,根据学生的具体情况和需要,事先协调、配置好课程资源,为学生的课程学习提供切实、有效的课程资源,保障学生学习的顺利、有效进行。3. 指导学生的课程活动。关注、跟踪学生的课程活动过程,诊断学生在课程活动过程中产生的困难和误区,向学生提供必要的指导和帮助,以使学生成功完成课程学习任务而获得发展。4. 评价课程实施效果。对课程方案设计、课程实施过程、课程资源使用状况、学生学习过程和学习结果、学

生发展状况等方面进行评价与评估。

(四)学生:从课程接受者到课程创生者

在课程社会化实践中,国家、学校和教师均是为学生的课程活动提供服务、创造条件和创设环境的,课程的成功实施依赖于学生积极主动地参与到课程实践活动中,从课程的被动接受者转变为课程的主动创生者。课程实施是这样一个过程:在一定的环境中,在教师的指导和帮助下,学生根据一定的学习任务和目的,通过对课程资源的搜集、选择、处理和认知、内化、创造,亲身体验课程活动过程,亲自完成整个学习过程,从中获取知识、发展能力、培养情感、形成态度和价值观,实现自身的发展。学生的主动性和创造性体现在以下几个方面:1. 目标自定。由于课程实施在灵活开放、丰富多样的环境中进行,课程实施的目标不再是划一的、固定的、僵化的,而是学生在教师的指导下,根据自身的情况和发展的任务自主决定。2. 过程自主。学生不再受制于统一的教学过程,而是根据自己的目标自主决定课程活动过程。同一目标可以由多种活动过程实现,不同目标也可以共享相同的活动过程,从而极大地激发了学生的创造性。3. 结果多样。这是目标自定、过程自主的必然结果。结果多样不但表现在课程实施结果的多样性,还表现在学生发展的多样性、丰富性和个性上。

总之,课程社会化把社会作为课程资源的生产主体和传递主体,可充分调动社会的教育因素和教育功能,并充分利用网络化、信息化的社会环境,使学校课程实践在与社会的紧密交流中进行,将学校教育融入学习型社会的发展大潮中,实现学校课程的开放化、可持续发展,有效地促进学生的社会化发展、个性化发展和自主发展,符合我国社会发展的趋势和时代主题,是学校课程改革的一个重要方向。

参考文献:

- [1] 石中英,张夏青. 30年教育改革的中國經驗[J]. 北京師範大學學報:社會科學版,2008(5):22-32.
- [2] 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,2006:128.
- [3] 教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)[Z]. 北京:人民出版社,2010:37.
- [4] (美)曼纽尔·卡斯特. 网络社会的崛起[M]. 夏铸九,等译. 北京:社会科学文献出版社,2001:569.
- [5] 叶澜. 21世纪社会发展与中国基础教育改革[J]. 中国教育学刊,2005(1):2-7.
- [6] 吴康宁. 转型:信息时代学校教育的选择[J]. 人民教育,2007(20):2-4.
- [7] 屈林岩. 学习型社会教育范式的转变与学习创新[J]. 教育研究,2009(5):94-98.
- [8] 国际21世纪教育委员会. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京:教育科学出版社,1996:9-10.
- [9] 郑准. 面向学习社会教育理论的嬗变[J]. 华南师范大学学报:社会科学版,2005(5):105-110.
- [10] 费孝通. 社会学概论[M]. 天津:天津人民出版社,1984:54.
- [11] 黄平槐,葛刚. 试论人的社会化行为生态学的创建及其意义[J]. 南昌大学学报:人文社会科学版,2003(6):36-39.
- [12] 朴昌根. 系统学基础[M]. 上海:上海辞书出版社,2005:378.
- [13] (德)诺贝特·埃利亚斯. 个体的社会[M]. 翟三江,陆兴华,译. 南京:译林出版社,2003:53.
- [14] (德)马克思. 1844年经济学—哲学手稿[M]. 刘丕坤,译. 北京:人民出版社,1979:78.
- [15] (德)哈贝马斯. 交往行动理论:第2卷[M]. 洪佩郁,蔺菁,译. 重庆:重庆出版社,1994:167,188.
- [16] 程广文,宋乃庆. 论教育本体与生活世界[J]. 西南大学学报:人文社会科学版,2007(1):123-127.
- [17] 刘铁芳. 返回生活世界教育学:教育何以面对个体生命成长的复杂性[J]. 教育研究,2012(1):46-52.
- [18] 李文阁,于召平. 生活世界:人的自我生成之域[J]. 求是学刊,2000(1):25-31.
- [19] 代建军. 课程中介组织:内涵、功能与规范[J]. 课程·教材·教法,2010(9):22-26.

责任编辑 曹莉