

普通高等学校新增本科专业 申报审批与考核评估及规范化建设

工作手册

中国教育出版社

G64/29/3

普通高等学校新增本科专业申报审批

与考核评估及规范化建设工作手册

第三卷

主 编 郭晓云



中国教育出版社

第一章 国家精品课程规范化建设与创新模式

第一节 精品课程资源建设的主体

课程资源建设的主体是指谁来承担课程资源建设的责任。这些责任主体各自的分工如何。在现代教育体系中。课程带有公共产品性质,国家和政府是课程资源建设的第一主体;社会也承担着重大责任,各类社会机构总是不断地关心着学校课程建设;学校是将课程资源转化为课程要素的主要阵地,是最直接的课程资源建设主体;专家是课程资源建设的特殊主体,他们往往在现代课程资源建设中扮演着特别重要的角色。

一、国家

现代国家普遍都重视教育的作用,都在不断地加大对教育的投入。从20世纪50年代以来,世界各国对教育投资的增长非常显著,不仅投资绝对数量有大幅度的增长,而且,投资的比例也在不断地增长,越是发达国家投资的比例越大。(如下表)国家对教育关注的增加还表现在各国纷纷加大教育改革的力度,加快了教育改革的频率。发达国家在第二次世界大战结束以后,开展了一场教育改革的竞争。在1944年,二战临近结束时,英国就开始了新一轮教育改革,之后,日本、德国、法国、美国、苏联等都相继进行大规模的教育改革。在教育改革中,课程资源建设开始受到重视,主要表现在投资的增长和对教育革新观念的极大关注。

部分国家教育经费表

国家	年份	教育经费占国民生产总值的比例(%)	人均教育经费(美元)
美国	1983	6.8	966
法国	1982	5.8	584
日本	1983	5.6	555
英国	1984	5.2	399
联邦德国	1984	4.6	478
南朝鲜	1985	4.9	96

续表

国家	年份	教育经费占国民生产总值的比例(%)	人均教育经费(美元)
中国	1985	2.9	8
尼日利亚	1985	1.3	8

从世界各国的情况来看,教育作为公共事业其支出非常庞大;在管理上,国家对教育的控制往往要采用一些分权的方式,使课程资源的建设呈现出中央与地方分权的局面。

(一)中央政府

中央政府在教育管理上,主要是宏观控制。中央政府是国家课程资源建设的最高管理层,在各种课程资源建设主体中起着主导作用。它通过运用国家机器和行政决策,分配和平衡各种教育投资行为,或者将权利和责任委托给地方政府。另外,中央政府具有制定全国性法律和对外进行交流的权力,可以通过制定法律和政策,调整国内各级政府、社会各界、公民个体在教育事业方面的责任和义务;可以通过国际合作与交流引进国外的课程资源,弥补本国所缺失的课程资源。

(二)地方政府

各级地方政府在教育管理方面的权利和责任是国家法律赋予的。各国的地方政府在教育管理方面的权利和责任的大小有所不同,主要与该国的传统有关。我国地方各级政府在教育和课程管理方面的自主权不大,主要是代表中央政府履行贯彻和执行的职责,因此,课程资源建设方面的主体意识不强。随着教育改革的深入,尤其是教育体制改革把教育管理的部分权限下放到地方,如基础教育课程改革实行三级课程管理的政策,要求各地方政府和相应的部门要有更强的自主意识,积极履行课程资源建设的地方职责。如通过调查、分析研究,进行地方各学校投资战略的全面规划,对各种社会教育资源建设进行指导,通过地方法规加强对课程资源的管理,增加资源的品种和总量,避免资源的浪费和流失,提高资源的利用率。

二、社会

随着社会民主化进程的发展,现代社会在人类行为的调节与控制方面的角色功能越来越显著。人们依法组织起来的企业、社会团体、家庭在社会中的地位渐渐地发

生着革命的变化,社会组织是由人建立和由人来管理和操纵的,特别关注人的发展,无论是企业、团体,还是家庭都在进行着教育的投资。所以,它们积极地、自主地从多个角度进行着课程资源建设,并试图从中获得回报,与国家和政府对教育和课程建设的政策相呼应,构成了现代教育的大合奏。

(一)企业

企业是现代社会的主角,它代表着一个国或一个地区的经济实力。企业作为课程资源建设的主体,主要是指一部分企业是课程资源的生产机构。如出版、新闻、传播、网络企业大量生产各种知识和信息载体,如图书、报刊、杂志、电视节目、虚拟知识世界等。另外,还有一些企业或是专业生产或是部分生产学校教学用的各种设备,如电视机、计算机、语言实验系统以及各种教学仪器。从企业参与课程资源建设的情况来看,我国这类企业的发展水平还不高,表现在它们不太了解学校的课程开发的需要,它们对学校的广告宣传非常少,而对学生的广告却比较多,企业大多把精力投向社会的偏好,倾向开发为学生应试教育服务的各种产品,如营养品、复习资料、电子学习产品和各种学习用具。课程资源市场缺乏活力,尤其缺少创新产品,证明我国从事课程资源生产的各类企业缺乏技术创新能力。当然,如果从消费带动产业形成市场的角度来看,则反映出我国学校教育不重视学生动手能力的培养,没有形成对培养学生实践能力所需要的各种设备、材料的消费需求。所以,创新课程资源建设目前正处于一个漫无头绪的死结之中。企业看不到学校的潜在需求,学校看不到企业的产品创意,提不出自己的消费设想。企业与学校之间缺乏沟通。

(二)社会团体

各种社会团体具有不同的信仰和价值观,从事着各种不同的活动,通过各自的方式影响社会,作用于学校课程。它们本身就是一种课程资源,它们的形成发展本身就意味着一种社会课程资源的产生和逐步成熟。另一方面,社会团体为了保证自身的发展和壮大,不断地通过各种途径向年轻一代施加影响,他们会试图向学校推介自己的思想观念。如政党、宗教组织、绿色组织等,都有属于自己特殊的活动领域和活动方式,他们的某些思想和技术会成为学校课程的内容,也主动地参与到学校课程建设中来。如绿色组织的环保教育,已经在学校课程中取得一席之地;宗教组织则在许多国家失去了其原有的对教育的控制权,削弱了对学校课程的干预。一些社会组织还在有意识的积极建设各种课程资源,其对学校正式课程的影响不可低估,这些课程资

源对学校具有正反两方面的作用,需要进行辨别和清理。

(三)家庭

家庭在现代社会的功能有所削弱,原来家庭教育的许多功能被学校所剥夺。但是,家庭在年轻一代的教育和成长中依然是至关重要的影响源。当学校通过课程取得了对学生的教育主导权以后,家庭教育也开始循着学校课程的思路进行,在渐渐地发生着革命性的变化。我国家庭教育大多成为学校的补习教育,如聘请家庭教师补习学校文化知识或者发展专业技术特长;购买作业材料,添置学习用具,巩固在学校学习的知识。家庭教育围绕学校主流教育转,充当着应试教育的强化剂。

课程改革正力图改变应试教育的局面,家庭这一重要的课程资源建设将如何改变,如何配合建设素质教育课程资源,这确实是一个必须研究和解决的问题。家庭教育的改变不能期待在很短的时间内发生,正如家庭教育的应试倾向的普遍形成,要比学校里应试教育思想迟一步,家庭教育向素质教育转变也将随着学校新课程的实施而逐渐实现。

三、学校

学校作为课程资源建设主体是由教师、学生和学校管理者为主构成的集体。学校是课程活动的主要场所“也是课程资源集中密度最高的地方。在学校实现着课程资源转变成为现实课程活动的过程,教师、学生和学校管理者是实现这一转变的能动主体。为了顺利地达到课程标准的要求”实现学校的培养目标“学校总是积极主动地寻找各种课程资源”具有建设课程资源的强大动力。学校的这种主动性还影响到了社会各界,它们有时向学校无偿地提供各种课程资源。学校在吸纳课程资源方面具有吸引力。但是,总体而言,因为需求的不断变化,学校课程资源总是处于短缺之中。

(一)教师

教师作为学校课程资源建设的主体有两个方面的含义:一是教师本身是一种重要的课程资源;二是教师能够有意识地协助学校建设课程资源。前者是指,教师具有的知识、经验和专业技能是课程活动的重要素材,其水平决定了教师资源的品质。优秀的教师是高品质的课程资源。后者是指,教师能够有意识地根据学校课程开发和实施的需要建设课程资源。发挥教师的积极性,学校可以将一些隐含着教育因素的课程资源开发成为现实的实用的课程。如农村学校的丰富的植物资源、动物资源,经

学校教师收集整理,按课程标准的要求和学校教学的方法进行加工,就变成为课程内容了。

(二)学校管理者

学校管理者往往要对学校课程资源的建设提出全盘的计划并采取具体的实施行动。包括从学校外部和内部获得财力、物力和人力。调配学校的人、财、物、时间、信息等;降低损耗,提高效率 and 效益等。

(三)学生

学生作为学校课程资源建设的主体其主要表现有:首先,学生是课程活动不可缺少的要素。学生的经验水平、知识状况、思想意识、身体发展、情感状态等都是课程活动最基本的资源。其次,在校园文化建设上,学生是校园文化建设的主体,他们创造校园文化的过程,就是加工课程资源的过程,而且,校园文化还以一定的形态保留下来,成为新校园文化发展的基础。因此,学生的学校活动为学校积累着课程文化资源。再次,在学习成果上,学生的学习成果具体地表现为各种作品,它们是教师教学活动的重要资源,是教师研究的资源对象,也是学生自己进行学习反馈的依据。所以,学生的学习结果往往需要保存下来,作为进一步学习或反馈的材料。

四、专家

专家作为课程资源建设的主体是教育职业专业化的要求。因为教育问题的特殊性,它涉及所有的专业领域,所以,需要多个领域的专家参与。当然,专家指的是某一个领域的行家里手。教育领域也有自己的行业的专家,但在一些涉及其他专门领域的问题时,他们要与其他行业的专家联合攻关。

(一)教育研究和课程研究专家

教育研究与课程研究专家在课程资源建设方面是最有发言权的。他们经过严格的专业训练,具有丰富的专业知识和经验,掌握了课程研究的科学工具,具有较强创新精神,试图努力探索并发现课程领域的新规律。课程专家通过研究不断地提出课程发展的新思想,为课程思想资源建设做出贡献;课程专家不断深入学校课程与教学实践活动中,进行各种实验研究,解决课程中的实践问题,给教师的教学提供指导;课程专家参与教师培训工作,为课程与教学活动培养人力资源。

(二) 学科专家

学科专家是课程资源建设的又一支重要力量。现代学校课程,不管是幼儿园的,还是大学的,都要以科学知识作为基础,学校课程的编制都必须具有一定学科领域的专业知识。这也是现代社会高度专业化在教育领域的反映。学科专家根据教育专家的提议对某一学科领域内的知识进行筛选,为课程提供学科知识资源。学科专家还通过专业研究,不断地推动本学科的发展,更新学科知识,为课程提供新的知识源。

(三) 社会名流

社会名流总是从各个角度关心下一代的成长,关心教育的发展,因而,他们也是课程资源建设的特殊主体。社会名流指各个行业的知名人士,他们不但有较高的社会地位和较大的影响能力,而且,也是行业的专家,他们以学科作为活动的基础,又超越学科的界限,更了解社会的现实需要。他们不仅能够在社会实践中获得丰富的实践资源,而且,还可以将它们理论化为系统的知识,并且投入到轰轰烈烈的现实社会之中,是活的教材。

第二节 精品课程资源建设的原则

自从有了学校教育,课程资源建设就在不断地进行。春秋时期,我国伟大教育家孔子删《诗》、《书》,订礼、乐,为儒家教育课程进行最基础的知识资源准备。而现代教育以现代科学知识作为最基础的知识资源,不再循着孔子的思路组织和建设课程资源,这就说明了对教育的不同理解和不同的培养目标,在课程资源建设上,是不一样的。也就是说,不同条件下的课程资源建设所遵循的原则是不一样的。现代学校课程具有现时代的特点,它顺应着现代社会发展的轨迹,在现代启蒙精神的鼓舞下,崇尚普遍性、统一性、真理性等,以科学知识为最高的价值准则,以科学性作为衡量和判断事物的标准,哲学的任务变成“为被发现的科学知识提供证明”,教育忙于集合于科学的旗帜之下,各国相继建立了庞大的国民教育体系,学校成为促进国家现代化的助推器,备受各国政府的关注;民主政治成为现代社会制约权力的有效工具,成为保护社会个体的利益和参与社会的积极的法宝,学校教育也深受民主思想的影响,要求公平与效率兼顾;学校活动专业化的进程取得进展,教师培养专业化已经不可逆转。课程资源建设正是围绕现代社会的各种要求展开的,它可以概括为以下一些基本原则。

一、以学校为中心的原则

课程活动是在学校中展开的,离开了学校,就没有现代课程活动。现代不断地扩展着学校的功能,使得学校已经不仅仅是给未来一代人灌输知识的场所,而是人们不断“回归”的知识与技能的加油站,尤其是对于正在来临的知识社会,学校成为知识创新的中心。

首先,学校集中了大部分教师,他们是最为活跃的课程资源,是具有创造潜力的群体。第二,社会所聚集的各种课程资源绝大部分都将分配给各个学校。第三,学校自身具有课程资源的生产能力。第四,只有学校才能实现课程资源的加工,使课程资源成为课程实践的现实内容。

国家或地区的课程资源建设要坚持以学校为中心的原则,给学校以充分的自主权,调动学校的积极性和主动性。各学校要充分利用社会所赋予的种种的权利,努力开发课程资源,研究如何优质、高效地实现课程资源转化为课程内容。所以,课程资源建设不仅仅是资源的无限累积,而是与资源的合理开发与利用一脉相承的,必须进行通盘考虑。

二、公平与效率兼顾原则

现代社会构筑的基础是公平。教育是涉及人的未来发展的重要事业,教育公平被视为现代社会中公平含义的应有之义。课程资源建设是优质高效地完成课程活动,实现课程目标的保障。学校所拥有的资源的优劣,意味着学校里学生的发展机会的优劣,而机会不平等是不公平的表现,因此,社会在分配课程建设资源时必须尽最大的努力,以实现机会平等,从而实现教育公平。

课程资源建设的公平原则要求社会平等地对待所有的学校,公平地分配资源;建立公平分配资源的机制,保障对不公平的约束。学校内部也要公平地分配课程资源,使得每个学生享受平等的教育机会,公平应有利于社会的长远发展,有利于全社会成员的共同利益,有利于社会的进步,而不是大家一起回到原始的不发达水平。所以,公平必须是有效率的。

学校课程资源的建设必须注重效率,学校课程必须提倡优质高效,尤其是在国内和国际存在激烈竞争的环境下,学校课程作为培养人才的摇篮,一刻也不能不讲效率,并且无论是从整个社会,还是从一所学校来看,课程资源的短缺总是存在的。因此,课程资源建设的效率原则要求提高资源的利用率,充分开发各种资源的使用价

值;要建立资源使用的规则,促进资源的合理分配和合理流动;要本着节约的原则,反对任何浪费资源的现象。

正因为资源的短缺是永恒的,只有效率提高,新的资源才会不断增加,才会有新水平上的公平。可见,效率优先是必要的。我国课程资源在东部与西部、城市与农村、富裕地区与贫困地区之间存在着巨大的差异,同一个地区的不同学校之间也相差悬殊。差异是绝对的,不平衡是现实的。面对多样的不平衡,首要的是保证整个社会所有的人都得到进一步的发展,使所有的学校或地区都不断地获得更为丰裕的课程资源,都不断地提高自己课程资源的品质。并且,我们还总是期待着,资源拥有相对优势的地区或学校能够带动相对劣势的地区,这就是在效率优先的前提下兼顾公平。

三、教师培养优先原则

教师是一个国家、一个地区或一个学校最具创造性的课程资源,是所有课程资源中的核心资源。任何课程改革缺乏教师的支持都是不能成功的。现代教育越来越专业化的今天,教师资源不是一般的社会人力资源。一方面,它受人力资源的经济规律制约,在教师资源调配上,要遵循人力资源调配的机制。另一方面,它有特殊性。它以人的培养为工作任务,以人为工作对象,是一种高度依赖于教师的职业道德和职业修养的工作。不能完全用现代的程式化、规范化来衡量教师工作的质量。教师培养本身就是对各种课程资源进行统整的过程。因为,教师是课程资源活的连接点,具有支配各种资源的能动性,所以,教师的培养也就应发展教师的能动性,而不是给予多种限制。

教师培养优先的原则首先要求课程资源建设把教师培养放到首位。教师培养不是灌输某种观念,而应是启发新思维,学习新知识,掌握新技术的全面培训。第二,教师培养要与其他课程资源建设相配套。一旦一个新的课程改革方案出现,教师培训必须紧紧跟上,如果教师培训跟不上,新课程改革就不要盲目进行。因为那样极有可能导致教师以旧的方法去应付新的课程内容,使改革流于形式,如研究型课程的开发“对教师的素质提出了很高的要求”,第三,教师培训是一项长期的工作,而不是一时的。强迫性的让教师改变某种思想,或革除掉某种教学方法,而用新的教学方法替代。只有长期培训,以调动教师的积极性、创造性为根本宗旨,才能期望教师在教学实践中不断地创新,大胆地开拓,

四、以市场配置为主,以计划调节为辅的原则

现代教育体系越来越庞大,如何实现这一领域的各种资源的配置呢?它是一个社会问题,也是一个教育问题。作为社会问题,它必须与社会的运作相一致;作为一种社会资源,它遵循其他社会资源的配置方式。社会配置资源的方式主要有市场与计划两种,市场能给人更多的自主权,具有一定的开放性和灵活性,被认为是一种比较自由的方式,但是正是因为它的开放性、自由性也带来一些问题,如容易引起恶性的竞争,导致资源的浪费。计划能给人以更多的控制权,具有较强的目的性和方向性。但是,控制性强,容易造成资源分配上的不公平,具有控制权的一方总是处于优势地位,而缺少控制权的一方则总是处于劣势。

作为教育问题,课程资源的配置是各种思想、知识、经验和财力、物力相互协调,形成一个组织严密的有机体。它不是把一些因素简单地拼合在一起,而是要以人人为中心,实现各种资源的优势,产生整体的教育效能。因此,它要求调动人的积极性、主动性,给人以自由发挥的空间。

市场调配必须有规范的市场法则。我国市场体制还不够完善,教育资源市场调配的法则还有待进一步建立和健全。但是,我国教育资源市场调配的份额正在逐步扩大,原来全部由计划调配的方式,已经被打破,一部分重要的课程资源,如教材也正在进入市场。这种局面要求我们尽快完善有关法律制度,使课程资源的市场运作步入规范化轨道。

第三节 精品课程创新的动力机制

一、课程创新的运行机制

所谓运行机制,就是组织课程改革的机构和人员及其主要特性。国内外课程改革的运行机制,可以归纳为三种类型:政府统一行为、学校自主行为和学术研究行为。政府统一行为,是由政府以行政权威来组织所辖学校统一进行课程改革。其长处是动力比较大,容易形成整体效应,使所有学校都受益;缺点是整齐划一,容易陷入经验性和盲目性的泥潭,一旦出问题,导致的后遗症比较严重。学校自主行为,是由学校自行组织师生独立进行课程改革。其长处是因校制宜,比较容易控制,容易收到效益;缺点是受校长等个人因素的影响较大,也容易陷入经验性和盲目性的泥潭。学术

研究行为,是由教育学者和课程学者以学术权威来组织进行研究性的课程改革。其长处是学术理性居于支配地位,容易出现课程创新,具有理论指导价值;缺点是比较理想,容易与多数学校实际情况相脱离,实际操作推广价值往往不大。这三种类型,并不是绝对分开的,在课程改革实际中,三者往往是密切联系在一起的,只是可能某一种行为占主导作用,形成主导机制。

长期以来,我国课程改革的运行机制是“中央一统的政府行为”,一般程序是,只有中央政府才有决定课程改革的权力,做出决定后,通过地方的省、地、县、乡镇各级政府组织学校实施,其特点一是“中央集权”,二是以行政为惟一机制的纯粹的“政府行为”。很明显,这是一种缺乏“理论”指导的运行机制,是不完善的。

目前,我国课程改革的运行机制正在酝酿着三个方面的改进和创新。一是改变中央集权的状况,课程改革决策权将实行中央、地方与学校三者分享。二是创新出课程改革的“学术行为”机制,基本构想是全国建立和运作“基础教育课程改革专家组”,有关大学建立“基础教育课程改革实验与指导中心”,有关地区和中小学幼儿园建立“基础教育课程改革实验基地”,三者协调合作,实施课程改革实验的“学术行为”。三是建立课程改革的动态机制。课程改革的运行实行“学术行为”与“政府行为”的有机结合,先通过“学术行为”机制开展课程改革实验,建立起新的课程体系和课程模式,再通过“政府行为”“破旧立新”,组织实施新课程体系和新课程模式。进而运用动态机制,使课程改革成为一种连续的社会性行为,从而使课程处于不断发展过程之中。

二、课程创新的内在动力机制

课程改革的根本动力,存在于课程内部。我们的专题研究表明,课程改革的内在动力机制,表现为“课程范式的周期突变”。

(一)课程范式的内涵

1. 范式的概念

“范式”(paradigm)是美国当代著名科学哲学家库恩(Kuhn, T.S.)在揭示和描述科学发展的内在动力过程中创用并不断拓展的一个专门术语,不过他没有对“范式”概念进行过定义性的抽绎,也没有对“范式”的涵义进行过专门的界定,他自称“我是以许多不同的方式运用这个术语的”。针对这种情况,他的支持者玛斯特曼(Masterman, M.)女士专门对“范式的本质”进行了考察,核实了“他在《科学革命的结构》

(1962)一书中至少以二十一种不同的意思在使用“范式”,进而对库恩范式的二十一种含义进行了深入分析、比较和整理,将它们归纳为三个主要部分。这三个主要部分,就是范式含义的三个主要层面:第一,范式是一种形而上学观念或实体,这是“形而上学范式”;第二,范式也是一种科学的观念或实体,这是“社会学范式”;第三,范式还是实际操作时使用的方式方法,这是“构造范式”。面对许多人纷纷批评“范式”概念的杂乱含糊,库恩专门著文揭示和阐发了范式所具有的三大特性:

第一,范式首先是为着解决科学共同体的结构问题的,范式关涉一门学科中的一个科学家团体的共同行为方式,在这个意义上,范式就是“这个团体的成员所共有的能使他们在释疑当中、能使他们在问题选择中、在解决问题的进化过程中观点趋于一致的那种力量”。

第二,范式涉及的是一个特定学科的研究人员所从事的共同领域,它由一些需要单纯说明的被规定的要素所组成。在库恩的眼里,范式的各个部分包括“共有的符号概括,……共有的模型,……共有的价值,……以及其他类似的要素”。

第三,范式的本性是革命的,是变化的。范式存在于常规科学之中,科学家总是利用一定的范式来提出和解释疑难,但总有一些疑难是在一定的范式里无法解释的,当这样的疑难积累到足够多时,常规科学便产生了危机,科学革命随之发生,以科学革命的成就为核心萌生出新的范式,……如此循环往复,实现着科学的发展和知识的增长。

2. 课程范式的概念

在课程理论界,一般人还仅仅是在课程研究范围内使用“范式”一词。其实,课程作为一种再生文化,其改革过程本身就存在范式问题。

就课程范式的内涵而言,首先,课程范式是指一定时代学校里流行使用的教学材料及其特定内容和形式,以及与其相适应的特定的教育手段和方法。从这个意义上说,课程范式也就是特定的教育内容以及以其为对象的教育活动展开的规范化结构程序。其次,课程范式是指特定时代里人们普遍承认的课程成就、普遍遵循的课程传统和学校里普遍应用的课程模式,在一段时间内,教育者和受教育者在其中进行规范性的活动,以把新生代培养成打着那个时代烙印的社会人。再次,课程范式是指特定时代占据支配地位的课程观念,包括教育目的观、课程认识观、课程功能观、课程价值观等。

显然,课程范式实质上是特定时代里相互适切和有机联系在一起的一定的教育内容及其规范化结构程序、课程成就和课程观念的集合体。课程范式作为一种认识成果的表达,是对学校课程历史变迁的规律性现象的一种客观的概括和抽绎。

首先,课程范式揭示了教育者与受教育者相互活动的结构规范,它关涉的是一定时代教育活动中主体的共同行为方式,这样它在教育活动中就起着使众多教育主体在教育的起点、过程、终点和观点信念上相互认同、相互配合的作用。

其次,课程范式表达了一定时代的课程系统,它由我们从课程客观中抽绎出来的一些要素所组成,这些要素包括特定的教育目的、特定的教育内容及其载体、特定的课程模式、特定的课程功能、特定的课程价值等。这样,课程的变迁也就是组成课程系统的要素的内涵的嬗变。

再次,课程范式虽然表现出具有惰性和易于僵化的特点,但实质上它的本性却是革命的、是变化发展的。课程范式存在于常规课程之中,教育主体总是利用一定的课程范式来开展教育活动和实现教育目的。然而随着社会的发展,有一些新的教育活动内容和形式以及新的教育目的内涵是在一定的课程范式里面无法实现的,这就孕育出了它的内在矛盾与冲突,当这样的矛盾与冲突因积累而具有了超越性时,常规课程便出现了危机,课程改革就随之发生,在课程改革中萌生出的新教育内容及其相应的规范化结构程序、新的课程成就和新的课程观念就组成新的课程范式,……如此循环往复,便上演出了几千年的课程变迁史。

(二)历史上的四种课程范式

在有文字记载的人类数千年文明史上,从亚洲到欧洲,又从欧洲到美洲,学校课程的内容、形式、载体及寄寓其中的人类教育理想不断变化,显得格外纷繁复杂,透过这些令人疑惑的课程现象,经过分析归纳,历史上产生和存在着绵延起伏的四类常规课程,寓于其中的是四种课程范式。

1.“原始”课程范式

“原始”课程范式是指存在于古代底格里斯河、幼发拉底河流域学校课程中的特有范式,流行于人类历史的上古时期,绵延于两河流域,从原始社会末期学校产生,到新巴比伦王国被波斯所灭的漫长岁月,时间大致跨越了从公元前4500年到公元前600年。这是人类历史上出现的第一种课程范式,具有特殊的源流和起始意义,故被称为“原始”课程范式。“原始”课程范式可以古代苏美尔人的“文士学校”的课程为典

型代表。据考古发现和专门研究表明,在文士学校里流行使用的教学材料和工具是泥板,包括泥板制作的词典、文学课本、宗教著作、文学作品、教材纲目、参考书和练习作业等等,内容覆盖了当时当地具有的所有知识,如苏美尔文和阿克德文(包括认字、读书、书写)、计算、账簿登记、丈量、图画、医学、建筑、天文、司法、神话和寓言等;采取的教育方法是反复而繁重的作业外加高压强制手段体罚。那时课程成就表现为两方面:一是课程的主要特性是“开放性”,具有及时吸收新知识的机制,人们创造的知识几乎全部进入学校成为课程内容,新的知识总是及时地进入学校课程;二是课程模式由两个阶段构成,第一阶段是“理论”教学,以教学语文(苏美尔文和阿克德文)、数学和司法知识为主,第二阶段是到政府部门和寺庙等机构进行“实践”教学。在这种课程范式里,包含着的教育目的是培养政府、寺庙和王公贵族家里需要的忠诚的从事书写、记账、测量土地、观测天象、治病和断案等知文识字的文士;在当时人们的观念中,课程就是当文士所需要的各种知识技能;课程的功能取向是职能主义的:课程必须帮助受教育的儿童长大后担当起成人的角色。

这种“原始”课程范式在各种形式的东西方交往过程中,随着“东学西渐”传播到了古代希腊。后来,随着希腊文明的发达辉煌,富于创造性的雅典智者,在他们的教育实践中,从“原始”课程范式走了出来,摒弃了“实用”的职能主义观念,开创了崇尚自由、博雅之风,创用了新的常规课程,从而使“艺术”课程范式诞生其中。

2.“艺术”课程范式

这种特有的范式,从古希腊雅典时代一直持续到欧洲文艺复兴,时间大致从公元前6世纪跨越到公元14世纪。“艺术”课程范式萌生于古希腊雅典,而成型于欧洲中世纪的学校,以“七种自由艺术”课程为典型代表。这一时期的欧洲学校教育的发展如同这一时期的欧洲史一样,是曲折反复、杂乱难梳的,但却令人惊异地寄寓了非常典型的以“七种自由艺术”为核心的“艺术”课程范式。学校里流行使用的教学材料是原著、名著和经典著作,内容主要是读、写、算、演讲、美德、诗歌、体操等,采取的教育方法是多样化的,因内容不同而异、因教育者不同而异。

那个时代课程成就表现为两方面:一是课程首次担负起了甄别和筛选知识的职能,这是由知识量的急速增长与人的学习时间有限的矛盾引发的,是经苏格拉底(Sokrates)阐发的,他指出知识有真知识和“假知识”的区别,只有那些具有永恒性、普遍性的概念体系的真知识才是可以教授的,而作为无确定性的意见的那些“假知识”

则是不可以教的。二是形成以“七艺”为核心的比较完美的课程结构,即以语法、修辞、辩论术(逻辑)构成的“三艺”和以音乐、算术、几何、天文构成的“四艺”,外加体操。不过,进入中世纪,在宗教学校中,体操首先被削弱,接着包融了自然科学知识的“四艺”也被忽视,而代表人文学科的“三艺”则被强调到极端化。在“艺术”课程范式里,包含着的教育目的是培养“和谐”发展的人;在古希腊雅典。教育家主张和追求的是身心两方面的和谐发展,“人文”知识和“自然”知识的有机结合。这样,课程价值就在于实现人的身体与精神的和谐发展、实现人文知识与自然知识的整合和传播。不幸的是,中世纪的宗教学校割裂了这种课程价值观,抛弃了课程的身体发展价值和自然科学知识的传承价值,同时便使课程的精神发展价值和人文价值凸现了出来。

这种“艺术”课程范式尽管在中世纪走了形,但却在文艺复兴中得到了发扬光大。然而近代自然科学的快速发展及其在工农业生产中的应用,很快向已有课程范式中的人文主义理念发出了挑战。夸美纽斯,毅然扬弃了“艺术”课程范式,创建了“百科全书”式课程,后经裴斯泰洛齐(Pestalozzi, J. II.)、巴西多等人的发扬光大,再经赫尔巴特等人修改完善和理论升华,终于使“学科”课程范式脱胎而出。

3.“学科”课程范式

这一范式,从15世纪发轫,一直持续至今天,它最辉煌的时期是17~19世纪,以赫尔巴特的“科目主题”课程为典型代表。这一时期与前一个时期截然相反,社会发展、学校发展均是清晰的、直线型的,学校课程发展中寄寓的“学科”课程范式也是十分清晰的。学校里使用的不再是原著,而是经过专门编写的教材课本,先是夸美纽斯中的“百科全书”式教材,继而是分科编写的教科书,内容包含了人文学科和自然学科以及数学、神学等所有知识的基础和精华部分,采取了大规模的班级教学制度和以教授及背诵为主的教育方法。

当时取得的课程成就有:第一,创造出了教材,它是教育家们甄别、选择和重组知识的产物,为解决知识量的增长与学习时间有限的尖锐矛盾探寻出了新方法。第二是形成了以“分科”为形式和以历史、文学加神学为中心的课程整合结构,即课程分科为自然(博物)、物理、化学、地理、数学、逻辑、文法、自然哲学、文学、音乐、绘画、雕刻、古典语、现代外语、本国语、历史、政治、法律、神学等,为了实现科目之间的有机联系,便以历史、文学加神学三科为中心来安排和联络其他科目,使学科课程在分科的形式下各科内容能有机地联系在一起。在“学科”课程范式里,包含着的教育目的是培养

大量的社会工业化所需要的劳动力,教育对象首次从上层社会的少数人扩大到了全社会的多数少年儿童;教育家们走出了美好的人文教育理想,站到大量贫困家庭的儿童走出学校后需要具有生存发展的技能、需要首先满足物质和身体需要的立场上,旗帜鲜明地宣扬功利主义的人生观、教育观和课程观;人们更重视的是课程中自然科学知识的功利价值、训练价值和教育价值。

这种“学科”课程范式虽然是历史上最为完美的一种范式,但是它把儿童当成“小大人”的儿童观带来的压制和摧残儿童的负效应,使得它很快就催生出了它的反对者和掘墓者“经验”课程范式。

4.“经验”课程范式

“经验”课程范式又可以被称为“活动”课程范式。这一学校课程历史上最新的范式,萌动于19世纪末,并且以前所未有的速度在20世纪初便脱胎而出,成为欧美学校常规课程的“精灵”,一直持续到50、60年代。这是一个急剧变革的时期,学校里发生着静悄悄的革命,虽然照样使用着经过专门编写的教材课本,但是人们强调的已不再是物质载体的教学材料了,而是“经验”,是教材里成人的经验与儿童自身经验的有机整合;人们垂青的是引导式的教育方法,以充分尊重和培养儿童的主动精神和创造意识。

这一时期的课程成就是创造出了新的“社会活动中心”课程模式,通过儿童活动实现教材里的成人经验内化到儿童自身经验之中;在“经验”课程范式里,教师、教材和课堂都不再是中心了,课程中各个科目的联络中心也变了,拿“经验”课程范式的创立者杜威博士的话说就是:“学校科目相互联系的真正中心,不是科学、不是文学、不是历史、不是地理,而是儿童本身的社会活动。”在“经验”课程范式里,包含着的教育目的是培养大量的适应和促进民主社会发展的公民,实现了人们的儿童观的嬗变,人们不再把儿童看成是“小大人”,而把儿童看成是正在发展中并且具有自由发展权利的儿童,从而充分尊重儿童的本性。人们强调的是课程满足民主社会发展需要和儿童发展需要的整合价值,不再把课程看成是教材,而把课程看成是儿童在学校中获得的所有经验。

“经验”课程范式开辟了成人站在儿童立场而不是站在成人自身立场来重构学校课程的价值取向的先河,但它所内含的理念中更多的是始自卢梭(Rousseau, J. J.)的感伤而浪漫地看待儿童的自然主义情怀,这作为一种理想是十分美好的,但要具体化