

国家级精品课程教材

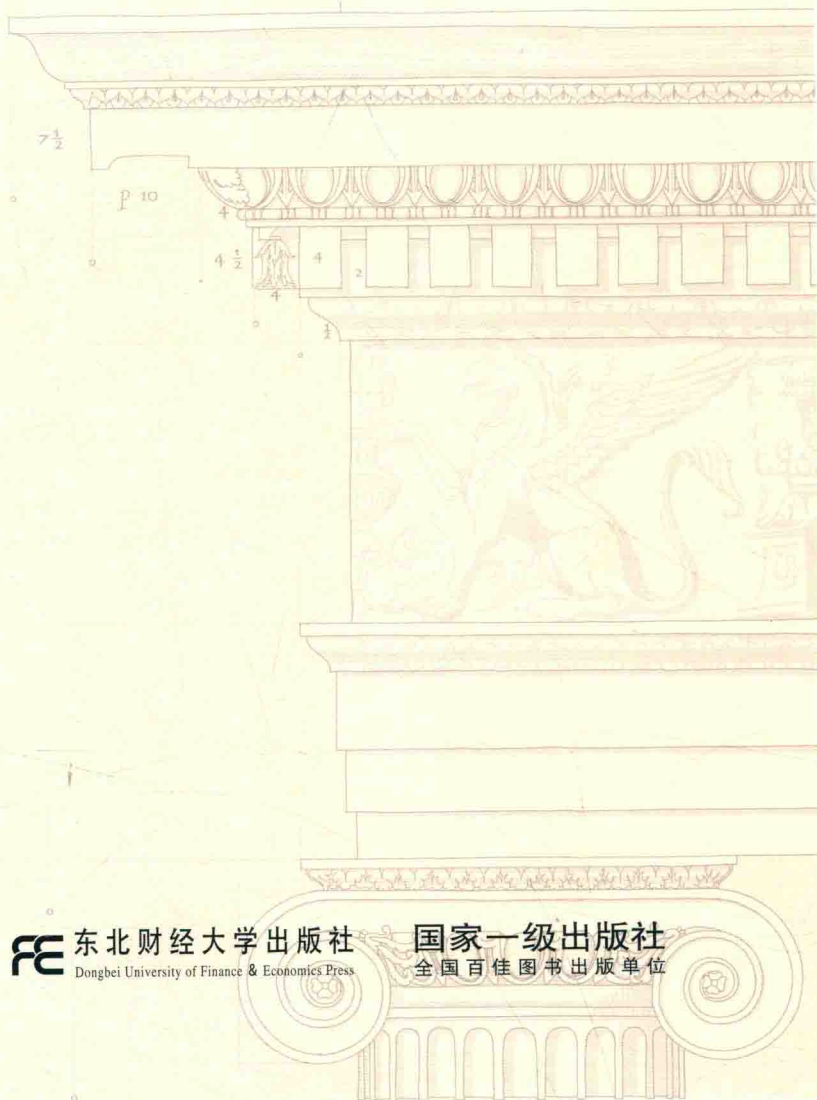
21世纪新概念教材：多元整合型一体化·“传承-创新”系列
普通高等学校经管类教材新系

组织行为学

Zuzhi Xingweixue

赵国祥 主 编

李永鑫 王明辉 高冬东 副主编



东北财经大学出版社
Dongbei University of Finance & Economics Press

国家一级出版社
全国百佳图书出版单位

国

21

普



• “传承—创新”系列

组织行为学

Zuzhi Xingweixue

◀ 赵国祥 主 编

李永鑫 王明辉 高冬东 副主编



东北财经大学出版社
Dongbei University of Finance & Economics Press

大连

图书在版编目 (CIP) 数据

组织行为学 / 赵国祥主编. —大连: 东北财经大学出版社, 2016.12
(普通高等学校经管类教材新系)

ISBN 978-7-5654-2518-9

I. 组… II. 赵… III. 组织行为学-高等学校-教材 IV. C936

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 259587 号

东北财经大学出版社出版

(大连市黑石礁尖山街 217 号 邮政编码 116025)

网 址: <http://www.dufep.cn>

读者信箱: dufep@dufe.edu.cn

大连图腾彩色印刷有限公司印刷 东北财经大学出版社发行

幅面尺寸: 185mm×260mm 字数: 525 千字 印张: 24.25

2016 年 12 月第 1 版

2016 年 12 月第 1 次印刷

责任编辑: 许景行 吉 扬 责任校对: 那 欣 吉 扬

封面设计: 冀贵收 版式设计: 钟福建

定价: 45.00 元

教学支持 售后服务 联系电话: (0411) 84710309

版权所有 侵权必究 举报电话: (0411) 84710523

如有印装质量问题, 请联系营销部: (0411) 84710711

总序

“整体课程观”指导下的中国高校课程及其教材建设

“整体课程观”是反映当代世界特别是美欧发达国家高等教育课程观综合化趋势，通过博采诸多课程观之所长、避其所短而产生的一种课程理论取向，也是面向未来的中国高校课程及其教材建设的指导性理念。这种取向有着充分的历史依据、坚实的现实基础与深刻的逻辑反思背景。

一、当代美欧大学高校课程改革

（一）社会背景

当代美欧大学课程观及其指导下的高校课改，与时代发展、世界政治格局变化、科学文化走向、社会经济结构和职业结构转型等“社会背景”要素密切相关。

1. 恢复与发展经济，打赢“冷战”

第二次世界大战（以下简称“二战”）后初期，世界政治格局发生变化，进入“冷战”时期。美欧主要发达国家面临两大任务：一是由战时经济转向战后经济的恢复与发展；二是使国家发展服务于美苏“冷战”需要。

战后经济恢复与发展需要培养大批高等专业人才，“专业化”“职业化”一度引领美欧高校的办学方向，并推进了高校建设的数量增长与规模扩张；“冷战”对抗的加剧，使以“提高科技竞争力”和“强化西方价值观”为内涵的“普通教育”被视为战胜苏联的手段。

2. 关注“职业流动性”

20世纪70—80年代以来，以原子能、计算机、微电子技术、生物工程技术 and 空间技术广泛应用为标志的第三次科学技术革命席卷美欧，传统工业时代的产业结构、市场需求结构和职业结构发生改变，行业内乃至跨行业的职业流动渐成常态。

联合国教科文组织国际教育发展委员会在《学会生存——教育世界的今天与明天》（1972）的报告中，最早提醒包括高等教育在内的世界各国教育要关注“职业流动性”。

3. 转变国家发展战略

美欧主要国家发展战略经历了从“争办世界工厂”的“贸易战略”（1757年至第一次世界大战），到“争夺投资场所”的“资本战略”（两次世界大战期间），再到立足“科技创新”的“技术战略”（20世纪50年代以后）的转变。

依据美国熊彼特“创新理论”(20世纪初)和英国学者弗里曼“国家创新体系理论”(20世纪80年代),将“技术创新”作为经济社会发展的核心驱动力,建立创新型国家,是新时期美欧国家发展战略的选择;为国家培养和输送高等“创新型人才”,是20世纪下半叶该战略向美欧国家高校提出的要求。

4. 应对“知识流变性”

联合国教科文组织的研究表明:19世纪到20世纪初,知识更新周期为30年;20世纪六七十年代,一般学科的知识更新周期为5~10年;到了20世纪八九十年代,许多学科的知识更新周期缩短为5年;进入21世纪,不少学科知识更新周期已缩短至2~3年。这意味着相当多在校学习的知识毕业后已经过时。

统计资料还显示,不同层次的知识,其更新周期是不同的:深层知识(哲学和人文层面的知识)更新周期最长;中层知识(科学基础理论知识)更新周期居中;表层知识(专业知识)更新周期最短。

作为迎接上述挑战的对策:美欧高校通过导入“通识课程”,以“不变”或“缓变”应“万变”;通过导入“学习策略”和“学习方法”知识,培养学生“自主学习”能力。

5. 高技术产业崛起

20世纪90年代,美国进入了以信息和网络技术为基础,以高技术产业为支撑,以生产率增长和结构转换为特征,以“科学、技术与生产一体化”为发展趋势的战后经济增长期。

为提升高等人才的国际竞争力,美国政府通过制定相应计划,在大学建立研究中心,从事高新技术基础研究;在高等职业教育中倡导“职业性”与“学术性”并重。

6. “欧洲一体化”进程

1965年组建的“欧洲共同体”,到1993年发展成“政治经济一体化”的“欧洲政治经济联盟”(“欧盟”)。接下来的任务,是在继续发展欧盟新成员国的同时,启动与“政治经济一体化”相协调的“欧洲高等教育一体化”进程。

7. 现代科学发展趋势

现代科学发展呈现两方面趋势:一方面是学科的不断分化,另一方面是学科的交叉和渗透。分化导致学科数量的增长;学科的交叉、渗透导致学科综合化、整体化。学科的分化与综合,使现代科学技术形成一个多层结构、纵横联系、动态发展、综合一致的整体网络。

当代人类还面临诸多现实问题,如科学技术问题、环境问题、社会问题、经济问题等,也都具有综合性质,这些问题的解决都超出了单一科学领域的范围,需要综合运用自然科学、社会科学和人文科学知识去研究解决。

研究对象的高度综合性决定了研究主体知识结构的高度综合性:作为未来研究主体的大学生,既需要具有基于现代科学技术整体网络的综合知识,又需要具有必要的自然科学、人文科学和社会科学素养。这一切赋予美国高校的“通识教育”以新的历史特定性。

8. “全球化”与“国际化”

“全球化”和“国际化”是20世纪80年代以来世界发展的两个新趋势。“全球化”是指以经济联系为核心的全球联系不断增强,国与国之间在政治、经济贸易上互相依存,人类生活在全球范围内的发展和全球意识的崛起。“国际化”是指“全球化”内涵在国际范

围内的流动。

“全球化”不仅塑造着世界经济和文化的新模式，也影响着高等教育向“国际化”方向发展。越来越多的高校把高等教育国际化作为学校建设理念和强校战略，要求课程建设与国际接轨。

9. 社会转型

工业经济时代的“价值链”是“开采→制造→装配→销售→配送→产品（和服务）”；知识经济时代的“价值链”是“数据→信息→知识→专长→销售→服务（和产品）”。

上述“社会转型”使单纯生产性劳动持续减少，基于知识的服务持续增加，对能胜任知识性工作的劳动者需求剧增；在工作方式上，要求“日常操作”和“常规认知”的传统工作，越来越让位于“包含高层次知识及其应用技能的工作”（如“专家思维”和“复杂沟通”等）；工作性质也由“基于规则的、程序的、操作的、普通环境适应性和人际适应性”（如流水线工人、图书管理员、司机、服务员等），逐渐向“抽象解决问题”和“思考灵活性”（如科学家、程序员、设计者、经理等）转换。

“价值链”和“工作方式”的变化，迫使“转型”中的国家变革高等教育体制，导入“新平衡学习”。

（二）当代美欧高校课改历程

二战后到21世纪初，美欧主要发达国家高校课程改革分为两大层次：职业高校课改经历了由“知识本位”的“学术性课改”到“‘能力本位’的‘职业性课改’”，再到“‘学术性’与‘职业性’整合课改”的三阶段发展过程；本科以上高校课改经历了由“多种课程思想纷争”，进向两种“融合统一”的发展过程。

1. 职业高校课改

（1）“学术性”课改

二战后初期，随着美苏“冷战”对抗的加剧，科技竞争成为人们关注的焦点。美国把强化“普通教育”视为战胜苏联的手段；欧洲主要发达国家的高职院校也普遍重视“普通教育”。

在总体上由“学术性”向“职业性”转变的继起阶段，“学术课程”在美国社区学院的“转学教育”、英国第三级学院、德国完全中学和其他学术性高校等教育机构或职能中得以延续。

（2）“职业性”课改

20世纪60年代，美国经济发展迅速，技能型人才供不应求，高职教育朝着职业化、大众化和规模化方向发展。《职业教育法》（1963）出台后，初级学院规模迅速扩大，其功能由“转学教育”为主转向“职业教育”为主，“非学术课程改革运动”取代“学科结构运动”成为主流，培训与企业岗位对接的技能成为人们关注的重点，并催生了DACUM模式的CBE课程开发与推广。

20世纪70—80年代新技术革命席卷美欧国家，传统工业时代的产业结构、市场需求结构和职业结构发生改变，行业内乃至跨行业的职业流动渐成常态。为满足新时期职业需求，美国“职业群集课程”、德国“双元制”和英国BTEC等课程模式，通过导入“关键能力”或“通用能力”，将“能力本位”由“专能”提升为“‘专能’与‘通能’并重”。

20世纪90年代以来,德国不来梅大学技术与教育研究所(ITB)以菲利克斯·劳耐尔(Felix Rauner)教授为首的研究团队与德国大众汽车公司合作,提出并推广了一种“基于工作过程”的“学习领域”职业教育课程模式。

(3)“整合性”课改

从20世纪90年代起,美国“非学术课程改革运动”所导致的过度“职业化”和教育质量下降问题受到关注,一种倡导“职业教育与学术教育有机结合”的职业教育观(AIO)应运而生。

在AIO和相关立法的推动下,美国各州社区学院进行了整合“学术课程”与“职业课程”的多种尝试。

进入21世纪后,在延续“整合性”课改策略的同时,着眼可持续发展,“从学校到工作”的课改主题被“从学校到生涯”的主题取代,“职业技术教育”更名为“生涯与技术教育”。

英国于21世纪初颁布实施了以整合“学术教育”与“职业教育”为特色的“基础学位”,该学位具有独立高等教育资格。新课程体系还把原为GNVQ体系组分的“关键能力”训练,扩展到A level各门课程的具体设计中。

2. 本科以上高校课改

(1) 美国大学课改

①多种课程思想竞争

二战后初期,受哈佛大学《自由社会的普通教育》报告书(1945)和美国总统高等教育委员会《美国民主社会中的高等教育》报告(1947—1948)的影响,经历了自19世纪以来第三次也是规模最大的普通教育思想运动。这次运动致力于把博雅和人文传统注入大学的教育体制,为造就共同的美国公民而传递共同的文化传统与“民主”价值观,借以挽救普通教育,纠正大学本科过度专业化的偏向。

20世纪50年代末至60年代初,美国大学课程改革受国家功利主义和科学主义课程思想左右,将重点移至加强科学基础教育,课程设置向“科学中心”的方向发展,旨在造就足够多的科学家和工程师。

20世纪60年代末到70年代中期,美国大学教育规模迅速扩张。社会动荡和反越战、柬战所引发的学生运动相互交织,出现了冲击“普通教育”的反主流文化运动,大学课改一度转向“以学生为中心”,更多地关注与社会问题相关的知识需求,并向市场化、多元化、专业化方向发展。

20世纪70年代后期,强调大学“普通教育”课程思想的浪潮在美国高校重现。哈佛大学提出了强化“普通教育”课程思想的“核心课程计划”(1975—1978),推动了包括“分布必修型”、“核心课程型”、“名著课程型”和“自由选修型”等美国大学“通识”课程体系的研发。

②“整体知识观”指导下的课改

20世纪80年代至90年代,美国大学课改从“规模速度型”向“质量效率型”转变,致力于通过整合“普通教育”与“专业教育”,解决大学规模过度扩张和多种教育思想无序竞争导致的教育质量下降问题。其总体特征是:在“整体知识观”的指导下,通过建立融“‘普通教育课程’(通识课程)和‘专业教育课程’(专识课程)的平衡”,“自然科学

课程、社会科学课程和人文科学课程的平衡”(“三种文化的平衡”),“国际化课程的设置”,“理论与实践的统合”,“道德与伦理知识的渗透”,以及“批判思维与创新能力的培养”于一体的大学本科课程体系。

20世纪90年代以后,美国高校通过倡导自主学习、合作学习、实践学习(体验学习)和以研究为基础的学习(探究式学习),进行了与上述改革相配套的教学方法改革。

③从“研究型”向“创业型”转型

20世纪末以来,美国一些研究型大学凭借“知识创新”优势,投入“知识生产”浪潮,从“学术型共同体”进向“创业型共同体”,向“以创新性知识生产、应用和成果转让为中心”的“创业型大学”转型。这些“创业型大学”集“知识传承”、“科学研究”和“创新创业”三大任务于一体,依托大学内部的跨学科组织(研究中心、孵化器、科技园等),通过“大学、企业和政府的‘三螺旋’”结构,在培养“高等‘创新-创业型’人才”的同时,为国家经济发展服务。

(2) 欧洲各国大学课改

①多样纷呈的课程改革

A. 英国。二战后初期,英国高校致力于发展科技教育。1961年对原有高等教育模式进行调整,提出高等教育目的是“传授工作技能,发展一般智力,增进学问知识,传授共同文化和共同公民准则”。其后,经历了十年的再调整与收缩期,转向课程设置现代化,提高教学与科研的质量和效率,要求大学密切与企业之间的联系,并将市场机制引入高等教育。20世纪90年代,受同期美国大学课改影响,英国新型大学对课程设置进行了再调整:打破了传统单学科分系制,设置学科群,开设相关学科;避免过早专业化,强化低年级的普通教育;设置文、理、工课程交叉渗透的跨学科综合课程或学科群;扩大专业选修课程比例;强调课程与“工作世界”之间的联系,将“核心能力”融入大学专业课程中。

B. 法国。20世纪60年代起,法国大学一改二战后初期对规模、数量的追求,进行了三次改革。1968年改革规定:高等教育的“基本任务是传授知识,发展研究,培养人才”,高等教育要贯彻“自治”、“参与”和“多学科”三原则。1984年颁布新《高等教育法》,致力于解决“招生与就业”的矛盾,规定了高等教育的总体目标:开放、教学改革和职业化。1986年颁布《高等教育改革法》,以“竞争、创造性和责任感”取代先前“现代化、职业化和民主化”提法。20世纪90年代,受同期美国大学课改的影响,对课程设置进行了调整:一方面,通过基础科学与技术、工程相结合,人文科学、社会科学和自然科学相互渗透,从先前注重“专业教育”转向兼顾“通才教育”;另一方面,突出课程设置的“职业性”和“应用性”,强调大学培养目标的“职业化”方向。

C. 德国。二战后,由于德国大学精英严重外流,其高等教育失去了国际领跑地位。大学改革分两个阶段进行:20世纪60—70年代致力于建立新高校、扩大招生规模,满足社会日益增长的人才需要;20世纪80年代,“以提高教育质量为中心”,致力于“应用教育与学术教育并存”的高等教育多层次化。两德统一后,德国着手对东部大学进行改造,于1993年初步完成高等教育一体化进程。

②“整体能力观”指导下的“欧洲一体化”课改

A. “博洛尼亚进程”(以下简称“进程”)下的欧洲大学课程改革

1999年,欧洲29个国家在意大利博洛尼亚举行会议,签署了博洛尼亚宣言,确定到

2010年建立包括“容易理解和可以比较的学位体系”、“一个以本硕连读为基础的高等教育体系”和“欧洲学分转换体系”在内的“欧洲高等教育一体化”发展目标。

与侧重“学术性”的“‘通识’与‘专识’融合”的美国大学课改不同，“进程”下的欧洲各国大学课改轻“学术性”而重“职业性”，致力于通过整合“通能教育”与“专能教育”，建立“整体能力观”指导下的“模块化”课程体系。

B. 以德国课改为例

德国应用科技大学先于综合大学完成了向欧洲“新体制”的转型：其专业设置面向行业；培养目标以行业需要为依据；课程设置模块化，每个模块由主题相互关联的几种课程组成；“关键能力”和“统整能力”作为“通能”被导入所有学士和硕士课程教学中；教学理念从“讲授导向”转向“自主学习导向”。

“进程”启动五年后，德国意识到“一体化”导致与美国大学的差距增大，提出“精英大学计划”，力图通过财力资助，把从全国遴选出来的五所大学打造成世界一流大学。该计划出台后，引发了德国各层面的批评，诸如“不切实际”（大学层面）、“瞒天过海”和“把视线从致命的德国财政困难上引开”（政党层面）、“拆东墙补西墙”和“有违公正”（同行层面）等。

C. “进程”的得与失

“进程”是1968年以来欧洲最重要、范围最广的一次高等教育改革。一方面，它解决了欧洲高等教育的“高度异质性”问题，实现了欧洲各国高等教育体制的协调一致；另一方面，也存在种种缺陷，如“教育均质化”、“急功近利”、“浓重的商业化倾向”、“学制过短”和“学生就业能力下降”等。

（三）理论反思

与美欧职业高校“转学教育”和“学术性课改”、本科以上高校“普通教育”思想运动和“‘整体知识观’指导下的‘专识’与‘通识’融合”课改相对应的课程理论，是“知识本位”课程理论；与美欧职业高校“职业性课改”和“‘整体能力观’指导下的‘专能’与‘通能’整合”课改相对应的课程理论，是“能力本位”课程理论；介于两者之间的课程理论，是“两极互渗”中的理论探索；与美欧职业高校“‘学术性’与‘职业性’整合课改”相对应的课程理论，是课程社会学中的“辩证课程理论”；超越“知识本位”与“能力本位”的理论尝试，是“21世纪教育基本要求”和“21世纪学习框架”。

对这些课程理论及其利弊得失进行必要反思，有助于我们在借鉴中扬长避短，为面向未来的中国高校课程与教材建设提供参照。

1. “知识本位”课程理论

（1）代表性理论

“知识本位”的代表性课程理论有布鲁纳（J.S.Bruner）的“结构主义课程理论（20世纪50年代）”、皮亚杰（Jean Piaget）的“双向建构理论”（20世纪60年代）、维果斯基（Lev Vygotsky）的“最近发展区理论”（20世纪20—30年代）、冯·格拉塞斯菲尔德（Von Glasersfeld）的“概念框架理论”（20世纪80年代）、维特罗克（M.C.Wittrock）的“生成过程理论”（1983）和斯皮罗（R. J. Spiro）与乔纳生（D. H. Jonassen）的“认知灵活性理论”（1991），以及融合“专识”与“通识”的“整体知识观”（欧内斯特·博耶、

克拉克·克尔、德里克·博克和小贝诺·施密德特等，上世纪90年代以来)。

(2) 可取之处

“知识本位”课程理论的可取之处主要有三：其一，将“学会认知”作为课程教学的宗旨，依照“学会认知”有赖“知识迁移”，“知识迁移”有赖“知识学习”，“知识学习”有赖“课程设计”的基本思路进行课程建设。这样的宗旨和思路在今天也有生命力。其二，“学科导向”所坚持的课程设计“纵向组织”原则，即要求在课程设计中依照逻辑次序循序渐进地展开知识内容。比起“工作过程”和人类知识产生的“时间次序”，这个“逻辑次序”更接近“学生认知的心理发展次序”。其三，作为“知识本位”最高存在形式的“整体知识观”反映了当代科学发展“分化与综合并行”的总趋势，实现了由“专识”到“‘通识’与‘专识’融合”的提升，这是二战以来美国高等教育课改中最重要的指导性理念。

(3) 主要局限性

“知识本位”课程理论的主要局限性涉及五个层面：其一，“知识本位”教育是人类历史上“体力劳动”与“脑力劳动”分工加剧时代的产物，反映了工业时代和后工业时代职业结构的特定需求，其课程适用于该时段的基础教育、美国社区学院的转学教育和大学的“精英”教育，服务于少数高端学术人才培养。这是它的历史局限性。其二，“知识本位”侧重于“学会认知”，相对忽视“学会做事”和“学会做人”。如果用于造就今日高等人才，不仅存在“行为自律”欠缺问题，其多数还将面临结构性失业。这是它的现实局限性。其三，在“知识本位”课程理论的建构主义早期代表那里，未能完全摆脱经验主义影响^①。这是它的哲学基础局限性。其四，“知识本位”诉诸的“学科导向”，主张依照学科的“纵向并行结构”或学者建构知识体系的“逻辑结构”展开教学内容，这个“纵向并行结构”和“逻辑结构”与“发生学”意义上的“学生认知心理发展次序”是有区别的。这是它的课程理论局限性。其五，“整体知识观”轻视“整体能力观”。这是它最新存在形式的局限性。

2. “能力本位”课程理论

(1) 代表性理论

在高职院校中，北美早期CBE课程理论以“学会在企业特定职业岗位做事”为宗旨，其“教学计划开发”着眼于“特殊技能培训与迁移”；美英德中期“能力本位”课程理论以“学会在行业职业群综合岗位做事”为宗旨，其“课程开发”着眼于“综合技能培训与迁移”；德国后期“学习领域”课程理论以“学会在行业职业群系统工作岗位做事”为宗旨，其课程设计着眼于“系统技能培训与迁移”；“进程”中的欧洲各国大学以满足欧洲“社会需要”为宗旨，其课程设置着眼于“整合‘专能’与‘通能’”的“整体能力”迁移。

(2) 可取之处

“能力本位”课程理论主要可取之处有四：其一，将“学会做事”作为课程教学宗旨，依照“学会做事”有赖“技能迁移”，“技能迁移”有赖“技能训练”，“技能训练”有

^① 皮亚杰对于儿童认知发生的研究专注于个体的“结构-建构”经验，而忽视“社会化”过程中的“文化觅母”表达作用；布鲁纳要求学生通过“发现学习”体验科学家发现过程，既无视教师在课程教学中的诱导作用，又混淆了中小学生的“认知发育”与“科学家成体活动”的原则区别。

赖“课程设计”的基本思路进行课程建设。在优化其课程设计原则的前提下,这样的宗旨和思路有可取之处。其二,着眼于企业对“技术技能型”人才的需求,发掘被“学科导向”课程忽视的“职业工作要素”,有助于克服传统“学科导向”课程观的片面性,历史上功不可没,现实中有借鉴价值。其三,通过导入“横向组织”原则,将“工作要素”融入课程设计是其亮点。在面向未来的高等教育课程改革中,“横向组织”是课程设计中一个不可或缺的维度,而应否“横向为主”则须研究。其四,“整体能力观”反映了新技术革命以来当代职业结构变化及其流动性加剧的发展趋势,堪称二战后欧洲职业教育课改指导性理念的最重要提升。

(3) 主要局限性

“能力本位”课程理论的主要局限性涉及更多层面:其一,该理论也产生于“脑力劳动”与“体力劳动”社会分工加剧的时代,在一定程度上满足了特定时期企业对“工匠”和“工程师”的规模化需求。随着世界由后工业时代进入知识经济时代,反映旧有产业结构和职业需求的“能力本位”课程观渐失根基,其历史局限性也越来越明显。其二,该理论侧重“学会做事”,忽视“学会认知”和“学会做人”,与21世纪的职业需求不符。这是它的现实局限性。其三,该理论主张学校复制企业,教学模仿工作,学生模仿工匠或工程师,反过来又向企业输送“克隆工匠”或“克隆工程师”。其所陷入的“克隆”怪圈,有导致产业结构落后和人才结构僵化之风险。这是它的模式局限性。其四,该理论倡导的“横向串行”建构原则,是将“高等职业个体发生机制”嫁接于“高等职业成体行动机制”,其做法有如生物学领域将“胚胎发育机制”嫁接于“成体生理活动机制”;而其要求学员通过“从生手到专家”的“工作情境”进行技能建构,又将“发生中的职业个体”混同于“职业成体”^①。这是其理论局限性。其五,该理论在后期发展中,尽管立足于整体论反对CBE还原论,立足于格式塔心理学^②反对构造主义和行为主义心理学,但未与经验主义彻底划清界限。这是其哲学与心理学基础局限性。其六,在该理论中,学员只扮演“工具理性”的角色,重“功利”而轻“人本”。不仅如此,将“工匠或工程师行动能力”作为目标,让学员围绕“工作过程”旋转,还会导致主体的缺失。这是其人才目标局限性。其七,“整体能力观”无视“整体知识观”的积极作用,舍弃“通识教育”,所培养的人才文化底蕴单薄,发展后劲不足。这是“能力本位”最新存在形式的局限性。

3. “两极互渗”中的理论探索

(1) 从“学术性”向“职业性”延伸

综观当代“知识本位”课程观发展,可发现其呈现一种趋势,即:其“学习迁移”理论内涵经历了由E.L.桑代克的“文化共同要素”和“经验类化”、布鲁纳“学科的基本结构”和D.P.奥苏贝尔的“认知结构”等迁移,进向J.安德森“产生式迁移”和弗拉威尔“认知策略迁移”的发展;其“学习理论”指向的“知识”,经历了由概念原理知识、策略性知识和图式知识(鲁梅尔哈特,1977;威多森,1983;汤姆斯·迪瓦恩,1987)等“结构良好领域知识”,进而向“结构不良领域”的“情境知识”“从生手到专家”的业务知识(斯皮罗和乔纳森,1990)的发展;其研究重心经历了由一般性的“学术认知”进向较具

^① 不言而喻,“生手”也是职业成体,只不过是刚走上工作岗位的职业成体罢了。

^② 格式塔理论自诩秉承了康德先验论,然而它至多接受了康德的整体论,却始终未将整体论提升到先验论高度。

体的“职业认知”的发展。

这种趋势表明：传统“知识本位”课程观在发展过程中，出于“突破自身发展瓶颈”的内在需要，已通过“职业性”要素的导入而渗入另一极，即“能力本位”的世袭领域。

(2) 在“职业性”中导入“学术性”

当代“能力本位”课程观发展呈现的则是相反趋势，即：由北美CBE模式关注的“特殊技能迁移”，经过美国“职业群课程”、英国BTEC和德国“二元制”课程关注的“综合技能迁移”，进向德国“学习领域”理论关注的“系统技能迁移”和“能力导向新制”关注的“统整能力迁移”。这种由“特殊性”到“综合性”、“系统性”和“统整性”的发展，显示了“能力一般化”的倾向。应当指出的是：在“系统”与“一般”之间尚存有质的差异，这个差异不可能在“能力本位”范围内消除。要将“系统技能”和“统整能力”提升到“一般能力”，须借助于“学术性”的“一般性认知要素”或“普通认知要素”，无论这种“一般性认知要素”或“普通认识要素”是“抽象的一般性”、“自身特殊化的一般性”还是“重建自身的一般性”。

上述趋势表明：由关注“特殊技能”进向关注“综合技能”、“系统技能”和“统整能力”的“能力本位”课程观，要“突破自身发展瓶颈”，也不得不考虑导入“学术性”或“普通性”的认知要素，从而指向另一极，即“知识本位”的世袭领域。

4. 课程社会学中的“辩证课程理论”

课程社会学中“辩证课程理论”的代表是麦克·扬（Michael Young），他在1998年出版的专著——《未来的课程》——中，对这一理论作了系统阐述。

该理论揭示了教育和课程模式转换与时代、社会及其经济结构变化的密切联系，剖析了二战以来美欧特别是英国职业院校课程发展中“学术课程”与“职业课程”的分离过程及相关课程理论的局限性，并着眼于后工业时代的经济变革及由此引起的职业结构变化，指明其未来课程发展的总趋势是“学术课程”与“职业课程”的整合。

麦克·扬关于课程模式转换与社会经济结构变化相关的研究，对于“学术学习与职业学习”“作为事实课程与作为实践课程”等片面观点的批判，对于“以结果定义课程方式”和“模块化课程方式”利弊的分析，对于从“分化的专业化”“总和的专业化”向“联系的专业化”发展趋势的描述，以及将“联系的策略”作为未来课程内容组织的新方式，特别是将“辩证形式”作为未来课程原则的主张，既是对美英职业院校“整合性”课改的理论总结，也是对其未来发展的指导性建议。

5. 超越“知识本位”与“能力本位”的尝试

联合国教科文组织提出的“21世纪教育基本要求”和“美国21世纪技能联盟”制定的“21世纪学习框架”，是超越“知识本位”与“能力本位”的理论尝试。

(1) “21世纪教育基本要求”

1996年，由雅克·德格尔任主席的国际21世纪教育委员会在其向联合国教科文组织提交的《教育——财富蕴藏其中》报告中，对21世纪教育提出了四个“基本要求”，即：使学生“学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存”。它们合起来构成了未来人才的四大支柱。“学会共同生活”强调的是“与人合作”、“与人交流”和“团队精神”等社会协调能力，可并入“学会做事”；“学会生存”的核心是“学会做人”。

四个“基本要求”是在总结“整合”阶段世界特别是美欧发达国家教育和课改经验的基础上提出的前瞻性要求,是对“知识本位”与“能力本位”教育观的超越。

(2) “21世纪学习框架”

成立于2002年的“美国21世纪技能联盟”经过10年研究,提出了“21世纪学习框架”(以下简称“框架”)。根据该“框架”,“21世纪的学习”正在由“师本教学、直接讲解、聚集知识、覆盖内容、基本技能、事实与原理、掌握理论、设置课程、相互竞争、局限课堂、基于文本、总结性考试、为就业而学”等,加速转向由前者与“生本教学、互动交流、重视能力、落实过程、应用技能、设问与问题、重视实践、项目学习(或探究式学习)、彼此合作、放眼全球、基于网络、形成性评估、为生活而学”等携手并进的一种新平衡。

“框架”倡导的不是在诸多对立环节中做“非此即彼”的选择,而是要求这些对立环节“携手并进”、建立一系列“新的平衡”,诸如“师本教学与生本教学”的“新平衡”、“直接讲解与互动交流”的“新平衡”、“聚集知识与重视能力”的“新平衡”、“覆盖内容与落实过程”的“新平衡”、“基本技能与应用技能”的“新平衡”、“‘事实与原理’同‘设问与问题’”的“新平衡”、“掌握理论与重视实践”的“新平衡”、“设置课程与项目学习”的“新平衡”、“相互竞争与彼此合作”的“新平衡”、“局限课堂与放眼全球”的“新平衡”、“基于文本与基于网络”的“新平衡”、“总结性考试与形成性评估”的“新平衡”,以及“‘为就业而学’与‘为生活(生涯)而学’”的“新平衡”等等。

“框架”体现了美国高校课程和教学设计理论发展研究的最新成果。“新平衡”就是“新整合”。如果说在20世纪末,美国综合大学的课程改革侧重的是“通识”与“专识”的“整合”(“融合”),欧洲新制下的大学课改侧重的是“通能”与“专能”的“整合”,那么“框架”已开始关注“知识”与“能力”的全面整合,可视为超越“整体知识观”与“整体能力观”的尝试。

二、“改革开放”以来中国高校课程改革

(一) 现实背景

“改革开放”以来,中国高校的课程改革是在如下“现实背景”中进行的。

1. “总依据”、“总布局”和“总任务”

党的十八大强调,建设中国特色社会主义,“总依据”是社会主义初级阶段,“总布局”是经济建设、政治建设、文化建设、社会建设、生态文明建设“五位一体”,“总任务”是实现社会主义现代化和中华民族伟大复兴。

要推进包括高等教育与课程改革在内的中国任何改革发展,都要立足于“总依据”这个当代中国最现实的国情和最大实际,都要服务于“总布局”的“五位一体”全面建设,都要聚焦于“总任务”的完成。

2. “创新驱动”发展战略

中国通过“跨越式发展”,只用30多年就完成了由“世界工厂”到“境外投资”再到“创新驱动”的发展战略转变。

党的十七大报告提出“建设创新型国家”,十八大报告正式提出“实施创新驱动发展战略”。最新发布的《国家创新指数报告2013》显示:中国的国家创新指数排名在全球40个主要国家中已位居第19位;知识创造分指数排名第18位。报告同时指出,中国创新基

础仍比较薄弱,提升创新能力仍需长期持续努力。

提升国家创新能力的责任在教育,特别是高等教育。通过“教育创新”提升“国家创新能力”,是“创新驱动”发展战略向中国高校提出的新要求。

3. “科学大众化时代”

以《国家中长期科学和技术发展规划纲要》(2006—2020)和《全民科学素质行动规划纲要》(2006—2010—2020)颁布为标志,中国已进入“科技大众化”时代。在这一时段,以科学知识为基础,以提高全社会科技认知和科学素养为目的,推进自然科学和工程技术成果的普及应用,引导公众进入对科技从“知”到“用”的过程,是国家的战略选择;超越“知识本位”与“能力本位”的“两极对峙”,是高校课改的大势所趋。

4. “两化融合”与“两性整合”

在经济全球化大背景下,中国产业价值链正在由中低端向中高端提升,产业结构将沿着后工业化和信息化“两化融合”的道路发展:其结构重心在由一、二次产业向三次产业转移的同时,将与信息化同步推进,各次产业结构将日趋“软化”。产业结构的这种“两化融合”将导致科学、技术与生产朝着“一体化”方向发展。“一体化”的内涵之一是“科学技术化与技术科学化”:一方面,高新技术是知识密集型技术,其发展离不开科学的突破与指导;另一方面,科学的深化需要得到各种技术的支持和保证,更离不开各种类型技术人员的合作。科学与技术相互依赖、促进与融合,导致了技术科学化和科学技术化的发展。“一体化”的内涵之二是“产业科技化与科技产业化”:产业结构升级是通过科学技术向生产的高度渗透实现的;这种渗透反过来又使现代生产日益成为科技化的生产。

与产业结构“两化融合”和科学、技术与生产“一体化”的发展趋势相伴随,中国职业结构将沿着“‘职业性’和‘学术性’两性整合”的道路发展:其结构重心在由农业、制造业向服务业转移的同时,将与科技化同步推进,科学技术将日趋“产业化”,各次产业的生产性职业将日趋“科技化”“知识化”。

受中国产业结构“两化融合”和职业结构“两性整合”发展总趋势制约,中国高等教育的人才培养目标将沿着“‘知识’与‘能力’并重”的“复合型”道路发展。

5. “刘易斯拐点”和“库兹涅茨拐点”

中国经济发展正处于“刘易斯拐点”和“库兹涅茨拐点”:一方面,农业富余劳动力向非农产业转移正在逐渐减少,直至达到瓶颈状态;另一方面,随着收入差距的逐步缩小,经济发展的关注点将从“注重效率”向“注重公平”转化。两个“拐点”的到来,预示着中国剩余劳动力无限供给时代结束,面临“中等收入陷阱”。

通过“创新红利”和“人才红利”,在“创新驱动”中实现产业结构升级和经济转型,是“经济新常态”下超越两个“拐点”对策的重要选项。

6. 其他“背景”要素

“当代美欧国家高校课程改革”之“社会背景”中的如下要素,也是今日中国高校课改不得不面对的:“关注‘职业流动性’”、“应对‘知识流变性’”、“现代科学发展趋势”、“‘全球化’与‘国际化’”和“社会转型”等。

(二) 中国高校课改历程

1. 高职高专层次课改

“文革”后初期,中国高职教育部分受苏联影响,部分受普通本科教育影响,“知识本

位”一度占主导地位。高职院校的主要类型是“高等专科学校”，而专科学校早在“文革”前就已存在，其中有不少是借鉴20世纪50年代苏联模式建立起来的。“专科”被理解为“专门学科”，教学理论尚未完全摆脱凯洛夫“三中心”框架，开设的课程大都是“学科导向”。在这里，“专科”与“普通本科”的区别被理解为“‘专科’是简化和压缩的‘本科’”。

20世纪80年代中期起，中国职教界借鉴美欧模式，进入了类似20世纪60—80年代美欧高职“职业性课改”的发展阶段，由“学科导向”的“知识本位”向“工作导向”的“能力本位”转变，致力于培养“高端技能型人才”，其中包括20世纪80年代中期借鉴德国“双元制”模式，20世纪90年代借鉴北美—加拿大CBE模式和英国BTEC课程模式，20世纪90年代末借鉴德国“双元制”模式，21世纪初借鉴德国“学习领域”课程模式等。

目前，我国关于高职高专层次课改取向的较为流行主张是：建构与“‘知识本位’学科体系”相对峙的“‘能力本位’行动体系”。

2. 本科及以上层次课改

改革开放以来，中国普通高校本科及以上层次课改的总趋势是告别“文革”前的“苏联模式”，转而学习和借鉴发达国家特别是“美国模式”。

“文革”后头几年，中国本科以上普通高校课改朝着“宽专业，窄方向”进行，拓宽了专业课程口径，细化了方向课程。

20世纪90年代以来，中国首先规划和启动了研究型重点大学建设，实施了旨在提高教学质量的一系列工程和计划（“211工程”，1995；“985工程”，1999）；随后，又将“质量工程”向1000所本科高校整体推进（2007）。

在此期间，部分中国普通高校学习和借鉴发达国家特别是美国大学20世纪90年代以来的课改模式，探讨“素质教育”框架下的“通识课程”加“专业课程”的课程体系建设。教育部发布文件对包括“人才培养”、“教学理念”、“课程体系”和“教学方法”在内的普通高校教育教学改革，提出了许多重要意见和要求，诸如：“加强实践教学，注重学生创新精神和实践能力的培养”（教高〔2001〕4号）；“积极推进研究型教学、讨论式教学、案例教学等教学方法和合作式学习方式，引导大学生了解多种学术观点并开展讨论、追踪本学科领域最新进展，提高自主学习和独立研究能力”（教高〔2005〕1号）；“推进高等学校在教学内容、课程体系、实践环节等方面进行人才培养模式的综合改革，以倡导启发式教学和研究性学习为核心，探索教学理念、培养模式和管理机制的全方位创新”，“激发大学生的兴趣和潜能，培养大学生的团队协作意识、创新精神和创新能力”（教高〔2007〕1号和2号）等。

进入21世纪第二个十年，中国普通高校在坚持“走以质量提升为核心的内涵式发展道路”的同时，开始探索旨在“克服同质化倾向的高校分类体系”，确定“特色鲜明的办学定位和人才培养规格”：研究型大学继续实施“985工程”、“211工程”和优势学科创新平台，“探索拔尖创新人才培养模式”，启动“以人才、学科、科研三位一体的创新能力提升为核心任务，以高校、科研机构、企业协同创新中心为载体，以创新发展方式转变为主线”的“211计划”，向“创业型大学”转型；普通高校经管类本科探索“科学基础、人文素养、创新能力和实践能力融合发展”、专业特色鲜明的“应用型”“复合型”人才培养模式，其课改进入美国20世纪90年代以来的“整体知识观”发展阶段；行业高校或与新

兴产业相关专业从“学术型”向“应用技术型”转型,“探索‘应用技术型’或‘技术技能型’人才培养模式”(《关于全面提高高等教育质量的若干意见》,2012;《关于加快发展现代职业教育的决定》,2014),其课改进入21世纪初以来“博洛尼亚进程”下的欧洲大学课改阶段。上述“类型不同,定位各有侧重”(以下简称“类型不同,各有侧重”)的高校皆通过倡导启发式、探究式、讨论式、参与式教学,促进科研与教学互动;并通过注重“学习过程考查”和“学生能力评价”等途径或措施,继续探索“教学方法”和“考核方法”创新。

(三) 思考差距,研究问题,全面推进

1. 高职高专层面

与欧美职业院校20世纪90年代以来的课改相比,目前中国高职课改的主要差距是缺少“整合”环节,这个差距体现在许多层面,诸如:“‘专能’与‘通能’的整合”仅限于个别院校探索;“‘学术性课程’与‘职业性课程’整合”试验正在起步;其他方面的“整合”未曾顾及;“整合性”课程理论研究相当薄弱等等。尝试第一种“整合”,将第二种“整合”作为高职课改重点,研究与落实其他层面的“整合”,全面推进“整合型”高职课程建设及其理论研究,是有待完成的任务。

2. 本科以上高校层面

当前,本科以上“类型不同各有侧重”的中国高校课改面临如下问题:是否需要“专业课程”中融入“通识课程”要素?对于美国大学“‘整体知识观’指导下的‘通识’与‘专识’融合”和“博洛尼亚进程”下欧洲大学“‘整体能力观’指导下的‘通能’与‘专能’整合”,类型不同的中国高校是应当对其各取所需,还是立足“整体课程观”,各有侧重地对其兼收并蓄^①?单就中国行业高校或与新兴产业相关专业课改来说,其面临的问题是:应当“由‘学术性’向‘职业性’转型”,还是应当“在‘学术性’中导入‘职业性’”?本科与高专课程体系的主要区别是否在于设不设置“通识课程”?“‘工作过程导向’的‘行动体系’课程”行得通吗?其理论误区在哪里?

3. 共性问题

中国各类高校课改须要研究解决的共性问题主要有:

为了破解“钱学森之问”,改变“大学以‘严进宽出’承接中学‘应试教育’”的旧常态,课改层面上应采取哪些配合措施?

国家教育部近年文件中关于高校“人才培养”、“教学理念”、“课程体系”、“教学方法”和“考核方法”等方面的创新要求,还有哪些没有落到实处?如何落实?

在改革基本取向上,是坚持“就业导向”,还是借鉴美欧高校20世纪90年代以来的做法,将“就业导向”提升为“创业与就业并重”,将“从学校到工作”提升为“从学校到生涯”?“两种提升”向大学课改提出的要求是什么?

在课程类型上,如何解决好“多与一”的关系?各类高校在“克服同质化倾向”的同时,应以何种更具创新性的“课程理念”为指导?

在课程目标上,如何以更高的“学力框架”来整合“知识”、“能力”、“道德”与“价

^① 美国大学不搞“通能教育”,嫌其档次不高,视之为“新体制”下欧洲高等教育“量化宽松政策”(旨在以最少投入、最短学制取得可“流通和国际化”的学士/硕士学位)的产物,这是因小失大;欧洲大学不搞“通识教育”,是因为它在“一体化”超短学制下无法实施,实为望尘莫及。对中国大学来说,两种做法显然都不可取。

值观”诸多内涵?

在课程方法上,是应当像传统做法那样,在“学科中心”与“工作中心”、“知识中心”与“活动中心”、“教师中心”与“学生中心”等“两极对立”之间做“非此即彼”的选择,还是以某种方式扬弃这些对立?

在课程组织上,如何扬弃“‘知识本位’的‘学科体系’”与“‘能力本位’的‘行动体系’”、“课程的‘纵向组织’与‘横向组织’”、“知识展开的逻辑顺序”与“大学生心理发展顺序”等“两极对立”?其理论依据是什么?

在教学方法上,同美国20世纪90年代后的“教学方法改革”和“21世纪技能联盟”倡导的“新平衡学习”相比,还存在哪些差距?

4. 因势利导,全面推进

解决中国高校课改面临的上述问题,需要立足中国国情,在充分反思“现实背景”的基础上,以《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》、党的十八大精神和教育部近年发布的相关文件为指导,扬美欧“整体知识观”和“整体能力观”之所长,发掘其“两极互渗”趋势中的积极要素,吸收“辩证课程观”、“21世纪教育基本要求”和“21世纪学习框架”的合理内核,深化课程理论研究,推进有中国特色的“整体课程观”指导下的课程与教材建设。

三、深化课程理论研究,推进面向未来的中国高校课程与教材建设

(一) 建构“信息层面”的课程理论

深化课程理论研究,需要从“高等职业个体发生机制”的研究入手,探索“信息层面”的课程理论建设。

1. 区别“两类高等职业个体”

所谓“两类高等职业个体”,是指“发生中的高等职业个体”和“高等职业成体”。前者指以“基础教育”阶段“学力结构”为“原格局”、接受高校学历教育的在校生;后者指高等职业岗位中“从生手到专家”的各级在职人员。高校学历教育的对象不是“高等职业成体”,而是“发生中的高等职业个体”。“高等教育过程”是后基础教育阶段“发生中的高等职业个体”向“高等职业成体”一系列有序的变化发展过程。就像高等动物个体的“发育过程”不同于其成体的“活动过程”一样,“发生中的高等职业个体”之“教育过程”也不同于“高等职业成体”的“工作过程”。

2. 从“文化信息”层面切入的必要性

布鲁纳的“结构课程理论”和始于皮亚杰的建构主义课程理论已在个体层面,分别将“学科知识结构”和心理发展的“结构-建构”活动置于课程中心地位;面向未来的中国高校课程理论建设需要从“文化信息”层面,将“教育过程”中的“人类职业文化信息传递”置于课程中心地位。

从“文化信息”层面研究“高等职业个体发生”机制,就是研究与“课程觅母”、“觅母表达”以及“觅母突变”相关、“纵向为主、纵横交错”的“高等学力”建构规律或法则。

3. 需要导入的基本概念与原理

(1) “课程觅母”

道金斯(Richard Dawkins, 1941—)在其开山之作《自私的基因》中,比照生物基