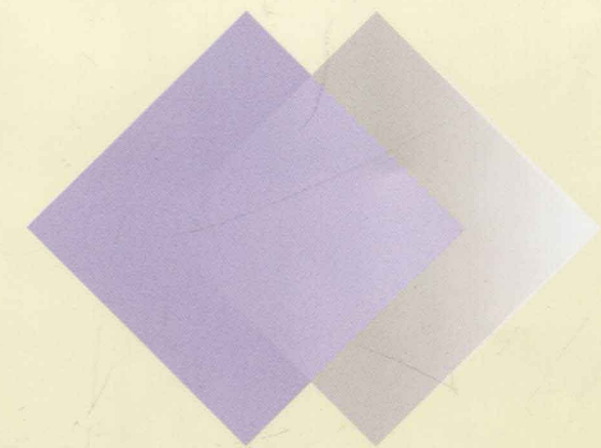


荆楚理工学院学术著作出版基金资助出版

应用型本科课程论

YINGYONGXING BENKE KECHENGLUN

严 权 © 著



中国地质大学出版社有限责任公司

ZHONGGUO DIZHI DAXUE CHUBANSHE YOUXIAN ZEREN GONGSI

荆楚理工学院学术著作出版基金资助出版

应用型本科课程论

严 权 著



中国地质大学出版社有限责任公司

ZHONGGUO DIZHI DAXUE CHUBANSHE YOUXIAN ZEREN GONGSI

图书在版编目(CIP)数据

应用型本科课程论/严权著. —武汉:中国地质大学出版社有限责任公司,2012.6
ISBN 978-7-5625-2881-4

- I. ①应…
- II. ①严…
- III. ①高等学校-课程-教学研究
- IV. ①G642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 105517 号

应用型本科课程论

严 权 著

责任编辑:彭 琳 张 琰

责任校对:张咏梅

出版发行:中国地质大学出版社有限责任公司(武汉市洪山区鲁磨路 388 号) 邮政编码:430074

电 话:(027)67883511 传真:67883580 E-mail:cbb@cug.edu.cn

经 销:全国新华书店 <http://www.cugp.cug.edu.cn>

开本:787 毫米×1 092 毫米 1/16

字数:282 千字 印张:11

版次:2012 年 6 月第 1 版

印次:2012 年 6 月第 1 次印刷

印刷:武汉教文印刷厂

印数:1—500 册

ISBN 978-7-5625-2881-4

定价:29.80 元

如有印装质量问题请与印刷厂联系调换

前言

应用型本科教育是随着科学技术的发展和高等教育由“精英教育”向大众化教育转变的过程中应运而生的一种新的教育类型。应用型本科教育是以培养知识、能力和素质全面协调发展,面向生产、建设、管理、服务一线的高级应用型人才为目标的高等教育,它是高等教育体系的重要组成部分。随着时代从工业经济到知识经济的变化,当今社会的经济、技术日新月异,应用型教育专业的行业性、地方性和多样性,以及应用型教育专业的发展性等决定了应用型本科院校必须经常进行课程建设。课程是实现教育目标的基本途径,是教育过程的核心问题。课程研究是教育教学研究的关键。从世界各国的经验来看,不进入课程层面的研究和开发,任何教育研究都难以取得实质性的成效。从经济社会需要的角度看,对应用型本科教育进行课程研究与建设,既能为构建社会主义和谐社会服务,也能为我国调整经济结构、转变增长方式、走新型工业化道路等方面服务。从科技进步的角度看,日新月异的科学技术导致专业变化的速度加快,新专业不断诞生,传统专业的内涵也在加速变化,因而,应用型本科院校必须面向社会、面向行业办学,必须面对专业迅速变化的现实,科学地进行专业设置和课程建设,同时增强原有专业的适应性,开发新课程,改造原有课程,及时吸纳新知识、新技术、新工艺和新方法,才能满足经济社会发展的需要。

科学合理地进行课程建设,是应用型本科院校教育质量提高的保证。课程建设是应用型本科院校得以立足、得以发展、自我完善的需要,也是应用型本科院校增强核心竞争力和创建品牌的必由之路。同时,由于受教育者的知识结构和能力结构的影响,应用型教育既要强调在同一课程体系下的因材施教,更要强调根据人的差异开发不同的课程进行教学。应用型本科课程开发,有利于改变学生的学习方式,为学生提供学习过程中的空间选择和问题选择,体现课程内容的多元性和选择性。从而,充分发挥学生的主体地位,培养学生的自主性、能动性、选择性与创造性。为了培养高素质的应用型人才,应用型本科课程必须不断开发创新,唯有不断开发创新,应用型本科课程才具有生命力,才能培养出符合时代要求的创新型人才。应用型本科院校培养的是高级应用型专门人才,具有鲜明应用性的特点。因此,应用型本科课程模式不是以学科体系来构建的,而是面向“应用”,构筑学科知识和应用能力两个并列、并重的子系统有机组合的课程模式。它是以实际的

技术活动项目为线索,将学科知识和素质培养融合于能力之中,以能力培养为核心,以学科知识为支撑来开发课程。应用型本科课程模式注重学生应用能力的培养和训练,注重实践课程的设置,突出学生的实训、实习,把应用性的环节渗透到教学的全过程。

《应用型本科课程论》共分为十章。第一章,应用型本科课程概述,在分析学术型课程与应用型课程分野基础上,提出应用型本科课程具有服务区域经济、崇尚实用和面向大众等特点。第二章,教育先驱的应用型课程观,主要是在归纳教育先驱应用型课程观的基础上,为应用型本科课程建设奠定一定的理论基础。第三章,应用型本科课程目标,提出了应用型本科课程目标应该随着经济社会的发展进行相应的行业分析、专业分析和人力资源分析,在设计课程目标时应坚持全人原则、主体性原则和建构性原则。第四章,应用型本科课程内容,提出了应用型本科课程主要包括知识、能力和人格等内容,在选择课程内容时应坚持基础性、可操作性和实践性的原则。第五章,应用型本科课程开发,探讨了课程开发应该考虑学习活动中的主体——学生的个性发展需要、可接受性等方面的因素,同时课程开发也应该从教学的维度来分析,应用型本科所开发的课程应该使教学更易操作,而且操作更有实效。第六章,应用型本科课程实施,提出了课程实施不只是一个模式选择的问题,而更多应该是一个综合应用与发展的问題。第七章,应用型本科课程评价,提出课程评价应注重基础,着眼整体,重视发展,强调实践,突出过程,承认差异,建立旨在促进学生素质全面发展的评价体系。第八章,应用型本科课程体系,提出了应用型本科课程体系应建构通识教育、学科专业教育和素质教育“三大平台”。第九章,应用型本科课程管理,提出了应用型本科课程管理应注意集权与分权的平衡以及民主化和科学化。第十章,应用型本科课程发展趋势,提出了应用型本科课程发展主要体现终身教育性,整合性,生成性和个性化、多样化以及综合化的特点。

本书在写作的过程中,曾参考并直接引用了大量的相关研究成果,这些成果的吸收与引入,为本书构筑了坚实的基础,谨此申明并致谢。

严 权

2011年12月

目 录

第一章 应用型本科课程概述..... (1)

第一节 课程的概述..... (1)

第二节 课程的表现形式..... (3)

第三节 学术型课程与应用型课程的分野..... (8)

第四节 应用型本科课程特点..... (9)

第二章 教育先驱的应用型课程观 (13)

第一节 古代应用型课程观 (13)

第二节 近代应用型课程观 (14)

第三节 现代应用型课程观 (20)

第三章 应用型本科课程目标 (23)

第一节 课程目标的价值取向 (24)

第二节 应用型本科课程目标的构建 (27)

第三节 应用型本科课程目标的设计原则 (32)

第四章 应用型本科课程内容 (37)

第一节 课程内容概述 (37)

第二节 应用型本科课程内容的构成 (40)

第三节 应用型本科课程内容的选择 (43)

第四节 应用型本科课程内容的组织 (53)

第五章 应用型本科课程开发 (56)

第一节 课程开发的概念 (56)

第二节 应用型本科课程开发的背景分析 (56)

第三节 应用型本科课程开发的原则 (61)

第四节 应用型本科课程资源的开发与利用 (70)

第五节 通识教育与应用型本科课程开发 (77)

第六节	多元智能理论与应用型本科课程开发	(81)
第七节	多元文化与应用型本科课程开发	(86)
第六章	应用型本科课程实施	(91)
第一节	课程实施概述	(91)
第二节	应用型本科课程实施措施	(95)
第三节	应用型本科课程实施的主要途径	(100)
第四节	应用型本科课程实施的影响因素	(104)
第七章	应用型本科课程评价	(107)
第一节	课程评价的概念	(107)
第二节	应用型本科课程评价理念	(108)
第三节	应用型本科课程评价特点	(112)
第四节	应用型本科课程评价主体	(115)
第五节	应用型本科课程评价内容	(119)
第八章	应用型本科课程体系	(123)
第一节	课程体系概述	(123)
第二节	应用型本科课程体系的优化	(124)
第三节	应用型本科课程体系建构的理论基础	(126)
第四节	应用型本科课程体系建构的原则	(131)
第五节	应用型本科课程体系的基本构思	(135)
第九章	应用型本科课程管理	(143)
第一节	课程管理概述	(143)
第二节	应用型本科课程管理的职能	(145)
第三节	应用型本科课程管理体制	(148)
第四节	应用型本科课程管理的特点	(150)
第十章	应用型本科课程发展趋势	(154)
第一节	应用型本科课程发展体现终身教育性	(154)
第二节	应用型本科课程发展体现整合性	(155)
第三节	应用型本科课程发展体现生成性	(157)
第四节	应用型本科课程发展体现个性化、多样化和综合化	(159)
参考文献		(162)

第一章 应用型本科课程概述

课程是实现教育目标的基本途径。众所周知,课程问题,已被许多人认为是教育过程的核心问题,课程研究是教育教学研究的关键。从世界各国的经验来看,不进入课程层面的研究,任何教育研究都难以取得实质性的成效。为推动我国应用型本科教育的健康发展,本书将对应用型本科课程进行探讨。本章是全书的概论,将对课程概念、课程的表现形式、应用型本科课程特点等略作分析。

第一节 课程的概述

课程在教育教学中处于基础和核心地位。要认识应用型本科课程的内涵,首先必须从课程这一概念入手。然而,关于课程概念的界定却众说纷纭,因此,有必要对这一基本概念展开讨论。

一、课程的概念

关于课程的定义,不同的学者有不同的看法,至今还没有形成一个公认的、理想的定义。从现有研究文献来看,如把各种课程定义加以归类,往往是从以下四个维度来进行界定的。

(一)教学活动维度

这是人们界定课程的一种传统的维度。如王道俊、王汉澜主编的《教育学》认为:“课程有广义狭义之分,广义指为了实现学校培养目标而规定的所有学科(即教学科目)的总和,或者指学生在教师指导下各种活动的总和。如中学课程、小学课程。狭义指某一门学科。如数学课程、历史课程等。”^①我国学者王策三认为:“课程是教学内容和进程的总和。”^②然而,课程的上位概念不是“教学”而是“教育”,课程属于教育活动,而不属于教学活动,它也不是教学活动的要素或一种组成部分,而是学校教育活动中的一个子系统,它应该与教学系统处于同一层次。

(二)教育目标维度

有学者认为课程是预期的学习结果。预期的学习结果与实际的学习结果是有一定差异的,预期的学习结果并不等同于课程,课程是产生预期学习结果的目的性领域。教育目标不仅支配着学校课程,也支配着教学活动、考试活动和教育管理活动。可见,这种课程的定义把课

① 王道俊,王汉澜.教育学[M].北京:人民教育出版社,1999:154.

② 王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:202.

程的涵义从教育的手段转移到了教育目标,显然预期的学习结果不等于课程。

(三)教育过程维度

有学者把课程定义为“教育过程”或者是“教育性经验”。这种课程定义的核心是把课程的重心从教材转向个人,过分强调学生对直接经验的获取,认为课程就是让受教育者在体验各种经历的过程中,把学习对象转化为自己的经验。然而,这种课程观把学生的学习活动和教学过程都纳入课程,很明显,混淆了“课程”与“教学”这两个概念。如果把课程定义为学生学到的经验,这便把课程等同于学生学习的结果。

(四)就课程论课程的维度

有学者把课程定义为“教育内容”和“教育计划”。这些学者的观点确实有正确的一面,即课程确实具有育人计划的性能,也有育人信息载体的性能。但是也存在片面性,这种观点的缺陷在于只是从课程领域来论课程,而没有从课程的上位概念——“教育”的高度来对课程进行界定。

二、课程的类型

从古至今,课程表现形式经历了一个由简单到复杂、由低级到高级、由不完善到比较完善的过程。中国古代的“六艺”(礼、乐、射、御、书、数)和古希腊的“七艺”(文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐),均属于雏形的学科课程,它们是 17、18 世纪定型的那种学科课程的前身。“六艺”和“七艺”都是分科设置的古代学科课程,尽管它们的设置划分有一些道理,但各科目的内容浅显,带有笼统综合性,而且各科目之间的组合很不合理。同古代学校设置的学科课程的雏形相比,近代形成的学科课程具有两大特点:①自然科学在学科课程体系中处于重要地位;②多数学科已初步形成各自的逻辑体系^①。针对学科课程的弊端,西欧和美国的少数教育家于 19 世纪 70~80 年代提倡经验课程,另外一些美国教育工作者于 20 世纪初构建了一种新的课程形态——核心课程。

从 1919 年起,学校课程设置进入现代化,课程计划中出现了多种课程类型。比如说,美国出现了相关课程、广域课程、融合课程及活动课程,而且也呈现出课程综合化的态势。特别是 20 世纪 80 年代以来,课程的深度和广度得到了很大的拓展,出现了一些新型的课程类型:生机教育课程、环境教育课程、创造教育课程、信息技术课程等。

当然,按照不同的角度来分类,则有不同的课程类型。由于课程受教育目的变化的制约,以及人们教育观和学习观的差异,人们可以从不同的角度对课程进行不同的分类,因而课程分类的种类多种多样。比如说学科课程与经验课程,显性课程与潜在课程(或者隐性课程),学问中心课程与人本主义课程,必修课程与选修课程等。

三、课程的本质

为了更深入了解课程概念的内涵,更全面地把握课程概念,有必要对课程要素作进一步的分析。被誉为“现代课程论之父”的拉尔夫·泰勒(Ralph W. Tyler)认为,课程与教学的基本原理是围绕着四个中心问题运转的,它们是制订任何课程及教学计划时必须回答的问题,即:

^① 廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,2003:24-25.

①学校应力求达到何种教育目标;②要为学生提供怎样的教育经验,才能达到这些教育目标;③如何有效地组织好这些教育经验;④我们如何才能确定这些教育目标正在得以实现。^①他认为,课程编制过程包括以下四个阶段或步骤:确定教育目标→选择学习经验→组织学习经验→评价学习结果。因此,按照泰勒原理我们认为课程应该包括四个组成要素:①教育目标;②学习经验;③组织;④评价。

课程是由不同的课程要素有机组成的一个集合概念。作为集合概念的课程只能反映课程的统一整体,而不能反映组成这个整体的任何一个个体,如教育目标或学习经验等。要认识课程的本质,就必须弄清课程各组成成分之间的内在联系。根据学生身心发展规律、科学文化发展的影响,现代学校课程应包含着课程目标、课程内容和学习方式三种基本成分。而且三者之间密切联系、相互制约,按照育人的客观要求而分化组合成宏观课程结构(即课程计划的结构)、中观课程结构(即不同课程类型和不同学科之间的横向组合)和微观课程结构(即多层次的教材结构)^②。

从本质上讲,课程是社会发展到特定阶段知识体系与价值体系的综合载体^③。课程是国家对未来人才要求的总体体现,而且突出表现在课程与社会政治的关系上。人类科技文化知识和经验是课程的主要内容,并且它应该反映人类科技文化的基本成果。课程要解决的矛盾是,一定的教育目标对受教育者身心发展的要求与受教育者现有身心发展水平的矛盾。要解决这个矛盾,必须通过教育工作者制订课程计划,确定设置哪几种课程以及课程目标,编制各类教材,从而给受教育者提供多种间接经验和直接经验的育人信息。

第二节 课程的表现形式

课程对教学内容及其进程的安排要有一个从观念转化为行动的过程。在这个过程中,课程可以表现为多种形式:一种是文本形式,由宏观到微观,依次包括课程计划、课程标准、教材;另一种是实践形式,由抽象到具体,依次包括理想的课程、正式的课程、理解的课程、运作的课程和经验的课程。

一、课程的文本形式

(一)课程计划

课程计划指国家教育行政部门根据一定的教育目的和培养目标制定的各级各类学校教育和教学工作的指导性文件,它具体规定着学校应设置的学科、各学科的教学顺序和各学年的教学时数,并全面安排学校的各种活动。课程计划是一项影响教育全局的重要文件,因此课程计划的制订必须讲求科学性。课程计划主要由培养目标、制订该计划的指导思想和原则、科目设置及要求、学科的开设顺序及课时分配、学年编制、考核要求等部分组成。课程计划体现国家对学校的统一要求和质量标准,在现阶段的课程体制下,它对各级教育行政部门和学校都具有

① R. W. Tyler. 课程与教学的基本原理[M]. 罗康,张阅,译. 北京:中国轻工业出版社,2008:1.

② 廖哲勋,田慧生. 课程新论[M]. 北京:教育科学出版社,2003:41.

③ 叶澜. 课程改革与课程评价[M]. 北京:教育科学出版社,2001:6.

法规性质。课程计划是在分析各学科的性质、任务、特点及其相互关系的基础上,确定所要开设的学科、学科顺序、开设时间、教学时数,规定活动的内容、范围和时间等。

在编制课程计划时,要认真分析学校教育目标,考虑学校教育的性质和任务对课程的要求;调查了解学生身心发展的一般水平和已有的知识掌握程度,并对未来发展趋势进行预测;调查了解社会生产、科技、文化的发展状况,研究当前社会对人的基本素质的客观要求,并对未来社会对人的基本素质、规格类型的要求作出预测;分析研究国内外已有课程计划编制的经验,纵向上总结国内以往课程计划的成败得失,横向上比较国外相关的课程计划,从中吸取可资借鉴的经验。在具体实施过程中,除了考虑上述几方面的因素外,还要遵循整体性的原则、基础性的原则和开放性的原则^①。

(1)整体性原则。所谓的整体性,就是在制订课程计划时要整体安排,不能只抓某个或几个方面。各阶段的课程要相互衔接,统一安排,保证学习顺序上的整体性。同时各个学科之间要协调安排,保证学科的整体性。

(2)基础性原则。所谓的基础性,就是说在制订课程计划时,要保证学生在校学到最为基本的内容,能够为其以后的学习或就业奠定基础。基础性原则的具体体现是:第一,必须保证学校里开设的科目的主体是基础学科;第二,基础学科的课时安排必须得到保障;第三,必须保障基础学科的教学能够顺利进行。

(3)开放性原则。所谓的开放性,是指制订课程计划时,应充分考虑到社会、学校、学生等条件的复杂性,给课程计划执行者一定的自主空间,保障他们能够开放地、灵活地具体落实课程计划。

(二)课程标准

课程标准是由课程计划发展而来的,课程标准是课程计划的具体体现,是教材编写、教学、评估和考试命题的依据,是国家管理和评价课程的基础。“课程标准”是对各门学科的总体设计,它从整体上规定着各门学科的性质、任务、内容范围及其在学校课程体系中的地位。课程标准是编写教材的直接依据,也是衡量教学质量的具体尺度,它对教学工作有直接的指导意义。课程标准,一般是着眼于未来社会对公民素质的发展要求,强调在注重知识传授的同时要求学生形成积极主动的学习态度,使获得知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。课程标准一般是从课程理念、课程目标、课程内容、课程实施、课程评价和课程资源开发等诸多方面提出要求。

具体讲,课程标准一般包括课程标准总纲和各科课程标准两部分。课程标准总纲是对一定学段的课程进行总体设计的纲领性文件,规定着各级学校的课程目标、学科设置、各年级各学科每周的教学时数、课外活动的要求和时数以及团体活动的时数等;各学科课程标准是根据前者具体规定各科教学目标、教材纲要、教学要点、教学时数和编订教材的基本要求等。就具体的某一科的课程标准而言,一般包括前言、课程目标、内容标准、实施建议和术语解释等。前言是结合本课程的特点,阐述课程的性质与地位、基本理念、本标准的设计思路。课程目标又分为总体目标和学段目标或分类目标。课程目标的内容包括知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个方面。内容标准是根据课程目标阐述课程的具体内容。实施建议主要包括教

① 王本陆. 课程与教学论[M]. 北京:高等教育出版社,2004:36-37.

学建议、评价建议、课程资源的开发与利用以及教材的编写建议等。术语解释是对课程标准中出现的一些重要的概念进行解释和说明,以帮助使用者更好地理解 and 实施。

课程标准的编制工作必须以课程计划为依据,为课程计划的贯彻落实服务。在具体编制过程中,首先要研究学生的认知方式、认知结构及学生学习本学科的已有知识准备,按照学生的认知特点和认识顺序,循序渐进地设计和安排学科内容的难易程度和进度,使学科的逻辑结构与学生学习的心理结构相互结合起来。其次,需要分析本学科的目的、要求和内容体系,了解本学科新的发展变化及其发展趋势,在此基础上确定本学科基本的学科体系和知识结构,划定内容范围,决定哪些是需要删减的内容,哪些是需要增加的新知识、新技能。然后,分析当今社会的生活需求,根据社会政治、经济、文化的发展需要来确定课程标准。课程标准的确定不能被动地适应社会生活的需要,而应当走在当前的社会现实,走在社会发展的前面。最后,根据课程计划的规定,拟定本学科各部分教学内容的教学时间和教学要求等。

(三)教材

教材又称教科书,它是根据课程标准编写的教学用书。教材是课程标准的进一步展开和具体化,它以标准的语言和鲜明的图表等,明晰而系统地阐述课程标准所规定的教学内容。教材是学生在学校获得系统知识、进行学习的主要材料,有助于学生掌握教师讲授的主要内容,也便于学生预习、复习和做作业;同时也是学生阅读课外书,进一步扩大知识领域的基础。教材也是教师进行教学的主要依据,为教师的备课、上课、布置作业、检查评定学生掌握的知识提供了基本材料。

教材是教育者和受教育者在知识授受活动中的主要信息媒介。教材一般是由目录、课文、习题、实验、图表、注释、附录等部分构成。教材内容按一课一课地编排,或是分篇章目来叙述。教材的载体可以是印刷品,也可以是幻灯片、电影片、录音录像带、磁盘光盘等。从目前情况看,教材的主要形式还是教科书。除教科书外,其他的类型教材还有教学指导书、自学指导书、实验指导书、补充读物、工具书、挂图、图表、各种直观教具学具和各种类型的音像材料。随着科技的不断发展和教学手段的不断开发,教材的范围还将扩大。电子计算机在课堂教学中的运用,已预示了这方面广阔的发展前景。

教材的编排在内容上要做到科学性、思想性、效用性的统一。教材的内容首先必须是科学、可靠的知识,是经过实践检验的客观真理。教材的思想性应寓于科学性之中,要使学生能从科学的内容学习中形成正确的世界观、人生观、价值观。教材还要有利于培养学生运用知识于实践的能力,对一些基础知识、基本理论尽可能地指出它们在科技、生产、生活中的效用性。在教材编排上,也要做到知识的内在逻辑与教学法要求的统一。每门学科都有自身的系统性,编写每门学科的教材必须考虑到这门学科本身的内在逻辑。在考虑知识内在逻辑的前提下,研究教学方法和学习方法,教材编写要对教法提出相应的指导意见和建议;教材的编排还要体现对学习方法的指导,要使教材中含有指导学生进行认识的方法和进行智力活动的合理方式等内容。另外,要根据本学科的性质、特点和学生学习本学科的心理特点,选择适当的教材编排方法,如圆周式排列法、直线式排列法或综合贯通排列法等,设计教材的结构和先后顺序。

二、课程的实践形式

课程的实践形式是课程在实施中的过程和形式。美国课程论专家古德莱德(J. K. Goodlad)认为,课程实施有五个层次,即理想的课程、正式的课程、理解的课程、运作的课程和经验

的课程^①。这五个层次揭示了课程在实施过程中逐渐由抽象到具体的过程和形式。

(一)理想的课程

这是一种最抽象的课程,仅仅停留在观念的层次上。它是研究机构、学术团体和课程专家所倡导的课程。理想的课程结构与功能决定了理想的课程必须要以一定的价值认识作为它的现实性基础和指向性目标。现实性基础决定了理想课程的现实可能性,人们对理想课程的追求总是体现在他们的现实生活和行动之中。指向性目标表明理想具有超前性,但又与人的需要系统相联系,体现着人们对课程“完美愿望”的追求。

理想的课程是由现实的可能性、主体的需要和主体在观念形态上对理想客体的构思三个要素构成。理想的课程三个要素的结合,使其具有独特的功能。首先,理想的课程具有批判性的功能。历史上各种课程流派所提倡的课程,即他们眼中的理想的课程,是人们对现实课程的理性审视,对现实课程不满足而要求革新,是主体创造性的产物,是对现实课程的辩证否定,是在观念中对现实课程的扬弃。其次,理想的课程具有号召力的功能。理想的课程是人们根据客观的可能性和自身的需要而构思出来的课程蓝图,因而总是把主体的丰富想象力和美好的愿望倾注于其中,体现着人们对“真”、“善”、“美”的追求。最后,理想的课程具有激励的功能。理想的课程是以某些机构、学术团体、课程专家等的需要和目的为内在尺度,它一旦形成,便使人们的行动具有自觉的意图,从而成为人们各种心理活动的内驱力。

(二)正式的课程

正式的课程是由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材,是以文本形式表现出来的课程。在传统的教育观念中,“课程”被理解为规范性的教学内容,而这种规范性的教学内容是按学科编制的,故“课程”又被界定为学科或各门学科的总和。“课程”是政府教育主管部门和学科专家关注的事,教师一般无权也无须思考课程问题,教师的任务只是教学。

正式的课程规定了学校教育的实体或内容,它规定学校“教什么”,同时也规定学校“怎么教”;正式的课程是教学的方向、目标或计划,是在教学过程之前和教学情境之外预先作出的调整和变革。

(三)理解的课程

理解的课程是由教师所理解的课程,也是一种观念形态的课程,但因其体现了教师的个人风格,因而比正式的课程要具体。正式的课程是教育行政部门设计的课程,它与教师理解的课程之间存在一定的差异,教学的核心任务在于使正式的课程转化为教师理解的课程,从而寻求学科逻辑顺序与教师心理顺序的沟通,是教育界一个多世纪以来的“核心追求”之一。

现代课程观倡导,由教育行政部门“正式的课程”走向教师“理解的课程”,由“封闭”走向“开放”,由专家研制走向教师理解,由学科内容走向教师经验,课程不只是“文本课程”,更应是“经验课程”。这意味着,课程的内容和意义在本质上并不是对所有人都相同的,在特定的教育情境中,每一位教师对给定的内容都有其自身的理解,教师不是置身于课程之外,而是课程的有机构成部分,是课程的创造者和主体,他们共同参与课程创生与开发的过程。

由教师“理解的课程”来看,教学不只是传递和执行教育行政部门制定的“正式的课程”的过程,而更多的是教师对课程的创生与开发的过程。也就是说,教学过程成为了课程内容持续

^① 王本陆.课程与教学论[M].北京:高等教育出版社,2004:38.

生成与转化、课程意义不断建构与提升的过程。教师在理解课程时一个重要的特点就是要关注学生的经验、个体的体验。教师在教学过程中要根据教学的具体情况,随时调整课程方案,使学生获得有益的影响。

(四)运作的课程

运作的课程是指在课堂上具体实施的课程。这一课程形态不仅体现了教师的个人风格,还体现了具体的教学情景。把教师理解的课程转化为具体的运作的课程,其中,问题的关键是究竟采用何种转化方式把理解的课程转化为运作的课程。当今世界教育改革的方向倡导“教师研究学生”,然而究竟“如何研究学生”,才是可行的切入点呢?教师了解学生除了分析学生的年龄、心理、认知特点外,还要关注学生是如何理解教材的。因此,教师在运作课程时有必要关注学生的生活世界,从中探寻一些共性的问题,来引起学生的思考并及时调整教学。

回归生活世界是运作的课程的具体要求。“教育是生活的过程,而不是为未来的生活作准备。学校必须呈现现在的生活——即对于儿童来说是真实而生气勃勃的生活。像他们在家庭里、在邻里间、在运动场上所经历的生活那样。”^①正如美国《国家科学教育标准》认为,“对从学生所亲历的事物中产生的一些实际问题进行探究,是科学教学所要采取的一些主要做法。”因为,“学生的学习取决于他自己做了什么,而不是教师做了些什么。也就是说唯有学习经验才是学生实际认识到的或学习到的课程”^②。课程除了要吸收和反映科技发展新成果、新话题外,还应该涉及社会生活中人们共同关注以及亟待解决的问题,尽力为学生创造一个真实的学习环境。

教以做人是回归生活世界的主要内容。“自然人为自己而生存,他是数的单位,也是数的全体,他只依赖于自己和按自己的爱好而生活。”^③因而,教师应该认识到,课程目标不应仅仅局限于认知领域——即知识的传授,而应注意人的个性的张扬,完美人格的塑造。课程实施,不仅要传授系统的文化科学知识,形成基本技能和技巧,更主要的是培养、发展学生的智力和能力,发展学生的体质,培养学生的辩证唯物主义世界观和共产主义道德品质,发展和培养学生的职业素质,塑造学生健全的个性等。

(五)经验的课程

经验的课程与传统的以学科为中心,依据科学和学问的逻辑性编制的学科课程不同,它是儿童的主体性活动的经验为中心组织的课程,也叫“生活课程”、“活动课程”、“儿童经验课程”。经验的课程是源于杜威的进步主义教育思想提出并发展起来的一种课程理论。

经验的课程的目标是提高主体的人同客体的环境之间的交互作用的连续发展的质。一切教育来自于经验,但并非一切经验都有教育意义,经验必须能促进儿童成长。凡是对儿童的成长起阻碍或歪曲作用的经验,都必须被排除在课程之外。经验必须具有连续性。杜威认为有一些经验本身也许是新鲜的、富有活力的和有趣的,但是互不相关,可能使人们形成不自然的、分散的、割裂的和离心的习惯,使人们没有能力去控制未来的经验。这种类型的经验同样是没有教育意义的。

传统的课程按照学科发展的逻辑加以组织和排序,显然背离了儿童的生活和儿童的世界。

① 华东师大教育系,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,1980,6.

② 施良方.课程理论[M].北京:教育科学出版社,1996,6.

③ 张焕庭.西方资产阶级论著选[M].北京:人民教育出版社,1979,97.

从儿童经验的角度来看,由儿童现在的经验进展到有组织体系的真理就是其经验继续改造的过程。从学科知识的角度来看,学科知识是人们经过多年经验的积累、归纳、总结、抽象而成的。这些浅显、生动、直观、感性的生产、生活经验是学科知识的起源,也是儿童了解和认识学科知识的起点。

要让学科知识和儿童经验协调一致,课程要解决的最基本的问题是,从儿童现有的经验和生活出发,把各门学科的教材或知识各部分恢复到它被抽象出来的原来的经验。依照儿童经验生长的实际情况,还原为直接的和个人的经验,并在儿童已有的经验和未来的经验之间架设桥梁,发现介于儿童现在的经验和这些科目的更为丰富和成熟的东西之间的各个步骤。

经验的课程要建立在在对儿童的世界与生活及其成长规律的科学认识之上。儿童所听所想都是直接与他接触的活生生的事物,即儿童所关心的事物是和他的个人生活和兴趣结合在一起的。同时,儿童的生活世界是一个整体。儿童的世界是一个充满个人兴趣的世界,而不是一个事实和规律的世界。课程应充分尊重儿童的世界与生活。尊重儿童、尊重儿童的生活与认知规律,要重视实践的作用和直接经验的获得,反对课程脱离儿童的生活世界,反对用灌输的方法将尽可能多的学科知识尽快地传授给儿童,反对用训练的方法让儿童获得孤立的技能和技巧。

第三节 学术型课程与应用型课程的分野

大学,历来被视为研究高深学问的学术机构。但是,是“尊学”还是“崇术”一直是大学所面临的两难问题。反映在课程上,就是大学的课程设置是突出学术型课程还是应用型课程,它一直像根红线贯穿于大学发展的各个时期。

一、“学”与“术”的分化

一般来讲,人们都是把“学术”看成是“学问”的同义词,把大学作为研究学术、学问的地方。可见,通常情况下,人们是把“学”与“术”连在一起来使用的。然而,纵观大学的发展史,“学”与“术”的关系伴随着大学的发展大致经历了三个阶段:欧洲中世纪大学“学”与“术”的统一;文艺复兴后大学中“学”与“术”的分离;19世纪中期以后美国大学“学”与“术”在合理分工基础上的重新统一。

从学术研究的态度上来看,“学”是为了“求知”,即探索自然和社会的内在规律、法则及其抽象理论;“术”是为了“求用”,即为人类、为政治、为现实服务。梁启超在他的《学与术》的文章中写到:“学也者,观察事物而发明其真理者也;术也者,取所发明之真理致诸用者也。”^①从学术研究的性质上来看,“学”是指基础理论研究,即认识发现自然和社会中的各种规律、定律、法则、原理等。“术”则是指应用研究,即根据已有的规律、定律、法则、原理等进行技术性的运用或创造。在两者的关系上,梁启超认为:“学者术之体,术者学之用,二者如辅车相依而不可离。”^②对两者的关系严复也有精辟的论断:“盖学与术异。学者考自然之理,立必然之例。术

①、② 梁启超. 学与术. 引冰室合集:第三册[M]. 北京:中华书局,1989:12.

者据既知之理,术可成之功。学主知,术主行。”^①“学”以认识自然和社会为目标,而“术”则是以改造自然和社会为鹄的。

二、学术型人才与应用型人才的产生

“学”与“术”的分野反映到人才培养目标上则表现为学术型人才和应用型人才。传统的高等教育是以学术教育为基础、以培养精英为目的的教育。通常情况下,人们将自然科学和社会科学领域中的客观规律转化为科学原理的人才称为学术型人才,而将科学原理直接应用于社会实践转化为产品的人才称为应用型人才。学术型人才致力于科学研究,应用型人才致力于科学应用。学术型人才主要从事基础理论研究,他们是数学家、物理学家、地质学家、哲学家、经济学家、历史学家等的预备人才。他们的基本任务是运用各种抽象的价值符号系统或特有的概念、范畴体系构建某个学科或领域的定理、定律、学说,创造新的知识。应用型人才主要是从事应用研究和实际操作,如工程师、教师、医生、行政人员、企业管理者、发明家等。他们的使命是在一定理论的指导下,进行社会化的操作运用,将抽象的理论符号转化成具体的操作构思和产品构型,将新知识应用于实践,创造出新的精神或物质产品。学术型人才主要是通过研究型的本科院校来培养,而应用型人才主要是通过应用型的本科院校来培养。

然而,自20世纪中期以来,随着各国高等教育大众化的推进,世界高等教育的结构与形式的多样化日趋凸显。高等教育不仅要培养从事科学研究、技术创新的人才,同时更要培养生产、管理、服务第一线应用型专门人才。而且培养应用型人才的院校在高等教育结构中处于主要的地位,就拿美国的高校来说,美国联邦教育部1997—1998年度统计,美国全国各类高等院校总计4 096所^②,其中,研究型大学I类89所,研究型大学II类37所,合计126所^③,而培养应用型人才的院校则有3 970所,约占总数的97%。

21世纪是知识经济的时代,知识与经济的联系已经到达了前所未有的高度,知识与经济的相互作用愈加明显。在知识经济条件下,作为商品被拥有和交换的知识开始处于更加重要的地位。不容忽视的是,“尽管知识一直是经济发展的核心,但是,大量的证据表明,与过去相比,生产和运用知识的能力更能够决定经济稳定和增长的水平”^④。据统计,1900年至1980年,美国学术人才只占专门人才总数的5%左右,而工程师、技术员、律师、会计师、中小学教师及医护人员等实用人才则占60%强^⑤。这种情况表明,即使在经济发达的美国,高等学校培养的学术型人才仍然只占少数,而培养的实用型人才则占绝大多数。

第四节 应用型本科课程特点

“学”与“术”的分野反映到课程体系上,则表现为学术型课程和应用型课程。学术型本科

① 王弼. 严复集第四册·按语[M]. 北京:中华书局,1986:885.

② 乔玉全. 21世纪美国高等教育[M]. 北京:高等教育出版社,2000:57.

③ 沈红. 美国研究型大学形成与发展[M]. 武汉:华中理工大学出版社,1999:271-276.

④ Dr David Johnson. The Knowledge Economy and New Vocationism: International and National Challenges for Mass Higher Education. UNEVOC Forum Supplement 8. Oxford University, 2005:11.

⑤ 和飞. 地方大学办学理念研究[M]. 北京:高等教育出版社,2005:55.

教育主要是培养从事科学理论研究的研究型人才,他们的主要任务是认识、发现自然和社会的各种客观规律,因而学术型的人才需要系统地学习某门或几门学科知识,具备扎实的理论基础,其课程模式主要采取的是学科中心课程体系。学科中心课程是以学科分类为主要依据来确定课程门类和组织课程内容,课程内容以理论知识为主体,强调构建系统的理论知识结构。它是以学科知识为导向,侧重于对学生进行学科的基本理论、基本知识和基本技能的训练,强调培养学生的科学思维和创造性思维。学术型课程具有鲜明的层次性,其课程模式呈现出金字塔结构,塔基是公共基础课,中间是学科基础课,塔尖是专业课,而且各门课程之间也有严格的先后顺序。

然而,应用型本科院校培养的是生产、建设、管理、服务第一线的高级应用型专门人才,具有鲜明应用性的特点。因此,应用型本科课程模式不是以学科体系来构建的,而是面向“应用”,构筑学科知识和应用能力两个并列、并重的子系统有机组合的课程模式,它是以实际的技术活动项目为线索,将学科知识和素质培养融合于能力之中,以能力培养为核心,以学科知识为支撑来设置课程^①。应用型本科课程模式注重学生应用能力的培养和训练,注重实践课程的设置,突出学生的实训、实习,把应用性的环节渗透到教学的全过程。一般来说,应用型本科课程具有以下一些特点。

一、服务区域经济

服务区域经济是应用型本科课程的主要特点。服务区域经济,这是一个服务面向的问题。所谓的服务面向,是指高等院校在人才培养、科学研究和为社会服务等方面的范围和层次。服务范围是指高等院校是为行业服务、为区域或地方经济服务还是为全国服务。应用型本科院校应坚持以经济建设和社会发展为主要的服务方向,特别是要根据区域或地方经济和产业结构的特征以及社会文化发展来筹划学科建设,确定专业设置与从事课程开发,这是高等教育统筹各种办学资源的基础。应用型本科院校要服务于地方、区域和行业的经济建设,坚持全面发展和协调发展的办学理念,着眼地方经济发展所急需,为地方培养所需要的人才,围绕地方、区域和行业服务做文章。应用型本科院校把本地区作为首选服务对象时,应加强与社会联系,拓展人才培养与输送渠道,创建新的人才培养模式,建构面向区域经济的课程体系,体现新兴产业的发展方向,体现社会经济发展对人才素质的综合要求等。应用型本科院校在应用技术的研究和开发上应该加大投入力度,应该紧紧围绕区域或地方经济建设的重点来确定研究方向,同时,也要积极参与地方高新技术攻关,使学校的科研进入本地经济建设的主战场。

二、崇尚实用

崇尚实用是应用型本科院校课程的一个显著的特点。高等院校课程建设进行合理的定位,有助于高等院校明确自己努力的方向,提高院校办学水平,实现可持续发展。同时,高等院校课程建设准确合理的定位,还有助于高等院校找准自己的位置,优化高等教育结构,走特色化的道路,培养“对口适销”的行业急需人才。应用型本科院校的产生是世界各国高等教育多样化、合理化的共同趋势,是高等教育在社会经济发展到一定阶段的必然产物,是地方或区域经济发展要求加快发展高等教育的必然结果。应用型本科院校的办学定位是院校改革和发展

^① 高林.应用性本科教育导论[M].北京:科学出版社,2006:83.