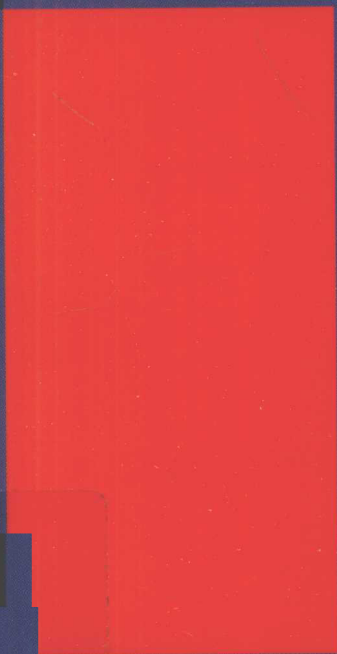


后现代高等学校 课程研究

母小勇/著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

本书由苏州大学“211工程”学科建设经费资助出版

后现代高等学校 课程研究



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

后现代高等学校课程研究/母小勇著. —福州:
福建教育出版社, 2010.9
ISBN 978-7-5334-5446-3

I. ①后… II. ①母… III. ①高等学校—课程—教学
研究—中国 IV. ①G642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 175497 号

后现代高等学校课程研究

母小勇 著

-
- 出版发行 海峡出版发行集团
福建教育出版社
(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 电话: 0591-83706771 83733693
网址: www.fep.com.cn)
- 出版人 黄旭
- 发行热线 0591-83752790
- 印刷 福州华彩印务有限公司
(福州新店南平路鼓楼工业小区 邮编: 350012)
- 开本 720 毫米×1000 毫米 1/16
- 印张 21.75
- 字数 356 千
- 插页 1
- 版次 2011 年 1 月第 1 版 2011 年 1 月第 1 次印刷
- 书号 ISBN 978-7-5334-5446-3
- 定价 37.00 元
-

如发现本书印装质量问题, 影响阅读,
请向本社市场营销部 (电话: 0591-83726019) 调换。

前 言

1994 年原国家教委制订并颁发的《高等教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划》，提出了对我国高等学校课程和教学内容进行全方位改革的要求。国务院批转的教育部《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，又为我国在后现代的背景下构建本土化的高等学校课程群提供了科学性的指导思想。近年来，为了构建具有中国本土化特色的、顺应全球高等教育发展趋势的 21 世纪高等学校创新课程体系，许多研究者从“新世纪课程体系改革的走向”、“我国 21 世纪高等教育创新课程理念”、“高校素质教育课程体系”、“人才培养模式及课程结构体系改革”和“高等教育的产学研模式”等角度，研究了有关我国高等学校课程改革的问题，提出要改变我国现行高等学校课程的“科学主义”价值取向，革除培养人才方面的“加工学生”倾向和课程逻辑方面的“学科本位”倾向，以大学生“全面、充分和自由发展”为本，充分凸显高等学校课程的科学素养与人文素养并重、通识教育与专业教育整合、必修课程与选修课程结合的特质。这些改革措施已经具有了后现代主义的意蕴。

例如，北京大学已经将人才培养的总体目标定位为“为国家的社会主义现代化造就在各个行业起引领作用的优秀人才”。北京大学通过本科教育和研究生教育两个阶段来完成这一目标。就本科教育而言，具体任务是培养具有良好的人文素养、科学精神、学习能力、创新能力，基础扎实、知识全面、适应能力强的高素质人才。北京师范大学则开始以“培养高素质、高水平、高层次、创造性的，具有国际意识和国际竞争能力的科学研究人

员、技术人员、高校教师、管理与经营者、艺术与体育工作者、重点中学教师”为目标，实施通识教育基础上的宽口径专业教育，以增强大学生对国家经济建设、科技进步和社会发展需求的适应能力。上海交通大学也开始实行了有限制性的完全学分制，理科大学生的必修课占 70%，选修课占 30%；而文科大学生的必修课仅占 60%，选修课占 40%。大学新生入学就可以在第一学年内选课学习，学校还为他们提供根据自己兴趣重新调整专业的一次机会，因此，大学生的自主性相对较大。

高等学校课程改革的中心问题是如何看待学生、如何看待知识、如何看待科学、如何看待文化、如何看待课程，因此，高等学校课程改革本质上是确立新的学生观、新的知识观、新的科学观、新的文化观和新的课程观。现代高等学校课程是建构在现代工业文明基础之上，其哲学基础是“科学主义”下的理性主义、经验主义和实用主义认识论。约翰·S·布鲁贝克(J. S. Brubacher)在其《高等教育哲学》中指出：“在 20 世纪，大学确立它的地位的主要途径有两种，即存在着两种高等教育哲学，一种是以认识论为基础，另一种则是以政治论为基础。”^①他所谓的“认识论”实际上就是理性主义和经验主义，他所谓的“政治论”实际上是实用主义认识论的反映。因此，现代高等学校课程的学生观、知识观、科学观和文化观的基本特点是：“学生是可以控制和加工的对象”，“衡量知识是否具有真理性，在于它是否具有客观性和价值中立”，“科学是真正的人类文化”，“知识是通过特定概念范畴和命题进行描述的，因而具有确定性和实证性，科学才算真正的知识或真理”。在这样的理念支配下，现代高等学校课程具有了“科学主义”取向，这种取向的结果是人才培养方面的“加工学生”倾向和课程逻辑方面的“学科本位”倾向，其弊端表现得越来越明显。

国外高等学校课程改革正是基于对“科学主义”背景下的学生观、知识观、科学观和文化观的批判，走向“加强文理学科相互渗透与结合”、“加强基础理论课程，重视学生综合素质提高”和“加速更新课程，构建多

^① 约翰·S·布鲁贝克：《高等教育哲学》，浙江教育出版社，1998 年版，第 13 页。

样化课程体系”。各国高等学校之所以普遍强调大学内部学科的综合、交叉和渗透，不完全是考虑到文化、科学和知识内在逻辑发展的需要，也多少多少地反映了人们对过早专业化、彼此间界限森严的学科规训制度与现代“单面人”生成机制的反省。

事实上，认识对象无论是一种事物、一种关系或一个问题，都不是自在的，它们与认识者的兴趣、利益、知识程度、价值观念、生活环境等都有着紧密的联系。后现代主义的代表利奥塔尔（J-F. Lyotard）认为，科学只是知识的一种，知识的表达，最合适的不是科学而是叙事，即话语的传递。这些思想反映了后现代主义知识观的创新和革命。在当代，对“科学主义”的一片指责之声已是此起彼伏，对以强调分析和理性的思维范式为标志的现代性，后现代主义表现出批判性，甚至“拒斥”、“消解”和“摧毁”。现代科学与人文之间人为的“疏离”和“对峙”，似乎是近代人文精神逻辑发展的必然结果，但是，实际上表现出的是“科学主义”者对科学的误解和歪曲。后现代主义仍然承认科学话语是人类文化活动的一种话语，它批判“科学主义”而非否定科学本身。虽然后现代主义化解科学与人文两者之间存在的内在张力或矛盾的企图是徒劳的，但是，它对人的存在以及人的精神价值的关注，却是我们在当代寻求二者间统合的基点，不过这一统合必须要纳入到新的历史时空背景之下，并赋予其关于人的存在的意义与价值的新意蕴。在后现代主义视野中进行的高等学校课程改革，是对人的全面而自由的发展、人的生命的绵延和人的生命冲动的呵护和关怀。后现代主义的新学生观、新知识观、新科学观和新文化观，使得缔造新的高等学校课程观成为可能。

后现代（Postmodernization）并不是一个时间概念，而是对多元文化平等对话、融合共存加以肯定的现象或态度。后现代思想家把现代性界定为启蒙理性、主体、自由、民主等现代社会的基本理念及运作机制，而他们认为，后现代性则是对现代性的解构，质疑关于真理、理性、同一性和客观性等经典的现代概念，质疑追求普遍原理的单一体系、宏伟叙事（或元叙事），怀疑确定性控制，突出多元性、差异性、道德性和“局部叙事”。因此，后现代是一种人们看待世界、看待社会、看待文化、看待知识的新

的态度。在后现代的背景下，科学与修辞、意识形态的界限变得模糊或消失，知识与偏见、科学与文学、理性与直觉、理智与情感、东方与西方等的层次变得不稳定，各种话语都有了合法性；各种文化、话语、学科都是语境性的或境遇性的，人们没有必要对它们中的任何一个进行“立法”，而是采取“解释”或“解读”；“强势”的文化、话语、学科正在走下神坛，“弱势”的文化、话语、学科正在摆脱边缘、走向中心；人类与自然、民族与民族、文化与文化、事件与事件之间的关联变得不确定和非线性；人类相信他们正在同一个“地球村”相互守望，异质文化正在与本土文化“同呼吸、共命运”。从这些关于后现代的观念来看，我们没有必要讨论中国是不是进入了后现代时期，而是要考虑后现代的观念是不是与中国本土文化相融。一些后现代思想家认为，“中国式”的百科全书以其具有的异国情调的另一种思想体系而同现代西方的思想相对立，它映照出西方思想体系的局限以及思考这一局限的不可能性。他们甚至把后现代主义视作试图将世界变得“混沌”一团的“中国式”百科全书。可以看出，本书试图在后现代的视域中讨论我国高等学校课程发展的问题，完全不是缺乏本土文化支持的。因此，本书把后现代视为一种与中国本土文化思想、观念殊途同归的看待世界、看待社会、看待文化、看待知识的态度。

在我国高等教育学术领域，“高等教育学”的著作已经比较多，但是专门讨论高等学校课程的学术著作却比较鲜见，笔者写作这部著作旨在丰富我国高等学校课程理论和填补我国系统研究高等学校课程或课程群的空白。在研究过程中，笔者开展了以下工作：

第一，本书为了构建植根于中华民族文化传统而又饱含全人类文明的后现代高等学校课程体系，首先在连接我国高等教育及高等学校课程过去、现在和未来的历史长河中，沿着中国本土高等学校课程发展轨迹，寻找其本土化的立足点。然后，在调查我国高等学校课程现状的基础上，深层次剖析我国现行高等学校课程的特征和实际运作情况以及存在的问题，以确定我国高等学校课程改革的突破口。

第二，本书在运用科学学重新解读了科学的本质与内涵后，批判了“科学主义”对科学的错误理解，从哲学层面和课程理论层面对“科学主

义”知识观和人才培养观进行了批判,分析我国高等学校课程产生“科学主义”取向的历史和现实原因。接着,在连接人类高等教育及高等学校课程的去、现在和未来的历史长河中,沿着发展轨迹探究高等学校课程发展的内在逻辑,从而阐述高等学校课程走向后现代的可能性。

第三,本书对后现代视野中的认识对象、认识主体和认识发生进行了认识论考察,论证高等学校课程活动与实践的认识论原理,试图为我国后现代高等学校课程建设奠定认识论基础。然后,从后现代主义文化观出发,研究人类文化的特性,讨论知识的文化性、历史性、现实性、价值性和多元性,并依据人类文化的特性阐述高等学校课程建设的基本要求和理念,以期为后现代主义高等学校课程寻找文化学依据。

第四,本书依据与后现代看待世界、看待社会、看待文化、看待知识的态度一致的中国本土文化的有机论观点、普利高津的自组织系统理论,阐述了构建我国后现代高等学校课程群的基本思路 and 原则;提出后现代高等学校课程只有从“学校课程”、“国家课程”转变为“学生自己的课程”,才能真正实现后现代高等学校课程培养多样性人才的价值观点,构建了我国后现代高等学校四级课程体系:(1)“文理通识课程”;(2)“一级学科层面通识课程”;(3)“相关专业基础课程”;(4)“专业课程”。然后,提出了对一个特定的大学生而言,实现四级课程体系中各课程的“倒金字塔型”结构的策略。

第五,本书以价值哲学为基础,从课程的文化属性的视角,通过实证研究的方法,构建了重视满足社会需要又强调满足学生需要的后现代范式下的高校课程评估指标体系。在构建后现代范式下的高等学校课程评估指标体系的过程中,指标体系确定的基础是对高校学生和专家教师进行调查问卷,运用因素分析的统计方法获得一级指标和二级指标,然后运用“优序图法”确定指标的权重,因而,保证了后现代范式下的高等学校课程评估指标体系具有较高的信度和效度。

第六,本书对现代高等学校课程存在的文化霸权现象进行了后现代视野下的分析。讨论了现代高等学校课程中科学课程与人文课程地位不平等的现象,批判了现代高等学校课程中的“西方中心主义”现象,提出了我

国高等学校课程本土化的策略，分析了现代高等学校潜在课程（或隐性课程）中的社会性别差异现象及其产生的主要原因。

第七，本书在反思传统高等学校课程在“成人”与“成才”方面的缺失和偏颇之后，从生命哲学的角度论述了现代高等学校课程忽视大学生生命活动、心灵体验和精神陶冶的弊端，揭示了后现代高等学校课程的本质——回归和完善生命，提出了后现代高等学校课程关怀大学生生命绵延、呵护大学生生命冲动的观点、方法和策略。

目 录

第一章 我国高等学校课程的发展轨迹	(1)
一、我国高等教育的历史渊源	(2)
(一) 我国古代的高等教育取向：以道德教育为核心的专 门化教育	(2)
(二) 我国近代高等教育：高等教育第一次“移植”	(4)
(三) 我国近代高等教育制度的确立	(8)
(四) 我国现代高等教育的雏形	(10)
二、我国现代高等教育的发展历程	(13)
(一) 接管旧中国的高等学校和院系调整	(13)
(二) 全面学习前苏联：高等教育第二次“移植”	(16)
(三) 中国特色高等教育模式的探索	(16)
(四) 中国特色高等教育模式的形成	(18)
三、我国当代高等教育体制	(20)
(一) 我国当代高等学校制度	(21)

(二) 我国当代高等教育学历制度	(22)
(三) 我国当代高等教育学位制度	(22)
四、我国高等学校专业的特征	(23)
(一) 我国当代高等学校专业设置	(23)
(二) 我国当代高等学校课程结构	(30)
第二章 我国高等学校课程现状	(33)
一、我国现行高等学校课程的特征	(35)
(一) “加工学生”取向	(37)
(二) “学科本位”取向	(40)
二、我国现行高等学校课程面临的挑战	(43)
(一) 国外高等学校课程改革的趋势	(43)
(二) 新世纪全球高等学校课程的基本走向	(48)
三、目前我国高等学校课程改革中存在的问题——来自大学生的报告	(51)
(一) 大学生对大学教育的理解	(53)
(二) 大学生对专业的意见	(55)
(三) 大学生对课程设置的态度	(58)
(四) 大学生对教学方式和教学内容选择的期望	(65)
(五) 大学生对未来的设想	(68)
第三章 高等学校课程发展的内在逻辑	(70)
一、古代高等教育内容取向：专业教育抑或博雅教育	(71)
(一) 古代东方的高等教育内容：侧重专门职业教育	(71)
(二) 古代西方的高等教育内容：博雅教育与专业教育并举	(74)
二、中世纪大学及其课程取向：宗教色彩的专门职业教育	(80)
(一) 中世纪大学	(80)
(二) 中世纪大学的课程	(83)
三、文艺复兴时期及以后大学课程取向：人文精神与科学精神的高扬	(84)

(一) 摆脱宗教的桎梏	(84)
(二) 科学技术步入大学的殿堂	(85)
四、近代高等学校课程发展的丰碑	(87)
(一) 洪堡的大学思想	(87)
(二) 习明纳	(88)
(三) 纽曼的大学理想与大学课程	(89)
(四) 赠地学院运动背景下的大学课程	(90)
五、现代高等学校课程改革的先声	(94)
(一) 哈佛大学的课程选修制	(94)
(二) 赫钦斯的通才教育课程	(95)
第四章 现代高等学校课程的“科学主义”基础	(98)
一、解读“科学主义”	(98)
(一) “科学主义”的内涵	(98)
(二) “科学主义”的理论渊源：实证主义	(100)
(三) “科学主义”的知识观	(106)
二、“科学主义”科学观批判	(107)
(一) 科学：静？动？	(110)
(二) 科学：证实？证伪？	(113)
(三) 科学：真理？约定？	(114)
(四) 科学：实用？实在？	(116)
三、“科学主义”高等学校课程观批判	(118)
第五章 后现代高等学校课程的认识论基础	(130)
一、人类知识的描述与分类	(131)
(一) 人类知识描述	(131)
(二) 人类知识的多元性	(136)
二、人类知识的发展逻辑	(139)
三、后现代高等学校课程的认识论基础	(143)
(一) 后现代视野中的认识对象	(146)
(二) 后现代视野中的认识主体	(147)

(三) 后现代视野中的认识发生	(150)
四、基于后现代认识论的高等学校课程观	(153)
第六章 后现代高等学校课程的文化学基础	(159)
一、人类文化的特质	(160)
(一) 人类文化	(160)
(二) 人类文化成果	(162)
(三) 人类文化的特性	(164)
二、人类文化视野中的知识	(175)
(一) 人类知识的价值	(176)
(二) 人类文化视野中的知识观	(179)
第七章 后现代高等学校课程	(194)
一、后现代高等学校课程群构想	(195)
二、自组织或“有机论”视角下高校课程内外部因素分析	(200)
(一) 自组织系统特征	(200)
(二) 系统自组织演化	(204)
(三) 自组织或“有机论”视角下高校课程内外部因素 分析	(206)
三、高校课程自组织的实现过程	(218)
四、后现代高校课程群的自组织结构	(221)
五、后现代高校课程群建设的基本原则	(226)
(一) 通识教育与专业教育相结合的原则	(226)
(二) 人文与科学相结合的原则	(229)
(三) 学科与文化相结合的原则	(231)
第八章 后现代高等学校课程评估观	(234)
一、后现代高等学校课程评估的价值取向	(235)
(一) 课程评估概念	(235)
(二) 后现代高等学校课程评估的价值取向	(236)
二、我国现行高校课程评估的弊端	(242)
(一) 重视量化评价, 忽视质化评价	(244)

(二) 评估指标和标准过于统一, 忽视专业差异性·····	(244)
(三) 忽视学生评估主体的需要·····	(245)
三、后现代高校课程评估指标体系·····	(246)
(一) 评估指标确定的依据和原则·····	(247)
(二) 评估指标体系的确定·····	(252)
(三) 后现代高等学校课程评估策略·····	(258)
四、后现代视域下的大学生学业质量评价·····	(261)
(一) 大学生学业质量评价的生命本质·····	(261)
(二) 生命视野中大学生学业质量评价取向·····	(263)
第九章 后现代高等学校课程: 挑战文化霸权·····	(267)
一、科学与人文平等的话语权·····	(267)
(一) 人文与科学的内在一致性·····	(268)
(二) 人文与科学的疏离与融合·····	(271)
(三) 人文与科学整合的高等学校课程·····	(273)
二、国际化与本土化融合·····	(275)
(一) 高等学校课程内禀的本土化色彩·····	(275)
(二) 高等学校课程本土化的意义·····	(278)
(三) 我国本土化后现代高等学校课程·····	(281)
三、社会性别与高等学校潜在课程·····	(284)
(一) 现代高等学校潜在课程中的社会性别差异·····	(284)
(二) 高等学校潜在课程社会性别差异的原因·····	(289)
第十章 后现代高等学校课程的本质: 回归和完善生命·····	(293)
一、实现生命绵延的教育本质·····	(293)
二、现代高等学校课程生命意义的缺失·····	(297)
三、学科逻辑化高等学校课程批判·····	(300)
(一) 学科: 对“原文化”的重构·····	(301)
(二) 学科课程: 学科逻辑的忠实再现·····	(303)
四、回归文化逻辑的后现代高等学校课程·····	(306)
五、人的自由和解放的后现代高等学校课程·····	(310)

六、回归和完善生命的后现代高等学校课程	(314)
(一) 让大学生“走进”人类先驱的生命活动与精神世界	(314)
(二) 让大学生获得生命体验并产生创造的生命冲动	(316)
(三) 让大学生理解人类知识的生命要义	(317)
参考文献	(319)
后记	(330)

第一章 我国高等学校课程的发展轨迹

我国现行高等学校课程是历史演变的产物。1898 年京师大学堂的建立,标志着我国近代大学教育的正式开始。^①清政府和民国政府都幻想将美国教育制度及大学课程“移植”到中国的,培养能够让风雨飘摇的帝国苟延残喘的“卫士”或中国资产阶级所需要的人才,从而延续帝制或发展中国的资本主义。中华人民共和国成立后,开始向苏联学习,翻译并采用了苏联高等学校各科教学计划、教学大纲、教材和各种教育文献资料。前苏联高等学校课程在中国的大量“移植”,对我国进行旧大学课程改造、建立社会主义性质的大学课程体系起到了一定的积极作用。“文革”结束后,随着工作重点的转移,我国高等学校课程改革也开始了历史性的转折。

我国真正意义上的高等学校课程源于两次“移植”,而两次“移植”的时期正好是西方大学课程推崇“科学主义”知识观和科学管理思想的鼎盛阶段,因而,在生搬硬套中产生了“科学主义”取向的中国高等学校课程。从某种意义上讲,“科学主义”取向的高等学校课程是人类大学课程特别是西方大学课程发展到一定历史阶段的必然产物。其实,任何课程体系都是一定的政治、经济、文化、伦理、道德的最基本、最集中和最系统的反映,

^① 郑登云:《中国高等教育史》(上册),华东师范大学出版社,1994 年版,第 70 页。

我国高等学校课程既受到人类高等教育内在发展规律的制约，也受到我国各级学校教育历史演变规律的制约。我国高等学校课程建设的关键是如何实现外来文化与本土文化的整合与优化，进而完成我国高等学校课程的本土化。因此，为了构建植根于中华民族文化传统而又饱含全人类文明的后现代高等学校课程体系，必须在连接我国高等教育及高等学校课程过去、现在和未来历史长河中，沿着发展轨迹寻找本土化的立足点。

一、我国高等教育的历史渊源

（一）我国古代的高等教育取向：以道德教育为核心的专门化教育

据我国古文献的记载和最新的考古发掘证明，我国早在奴隶制的西周时期（公元前 1066～公元前 771），已经有了小学和大学的建制。西周的大学分为三种类型：（1）“辟雍”，这是天子（即国家）设立的大学；（2）“泮宫”，这是诸侯国（即地方政府）建立的大学；（3）“畴学”，这是天子王宫中负责天文、水利、建筑、制造等各种技术部门官吏们的父子相传的教育形式。“辟雍”和“泮宫”主要培养上至天子、下至大夫的各级执政者和政务官员，“畴学”主要培养技术事务的官员。西周的大学的突出特征是“学在官府”。这三类大学中，关于“辟雍”的历史文献记录比较多，其教授的科目及内容的记载也比较完整。“辟雍”教授的科目主要包括：“礼”、“乐”、“射”、“御”、“书”、“数”等六门学科，通常称为“六艺”。在西方国家，大学最早的教授科目则主要包括文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学等“七艺”。

“六艺”与“七艺”都属于“博雅教育”的范畴，两者在内容取向方面是有差异的。“六艺”中的“礼”即“周礼”。主要是关于西周奴隶制社会的宗法制、等级制、世袭制、分封制、典章制度、宗法道德观念、礼仪，以及礼器、乐器等内容。“乐”即音乐。包括唱歌、舞蹈和演奏乐器等内容。“射”即射箭。主要包括射箭等技术方面的内容。“御”主要包括驾御战车的技术等方面的内容。“书”主要包括写作和阅读政治、历史文献以及相关能力培养方面的内容。“数”主要包括培养记数和计算能力方面的内