

WENHUA SUZHIJIAOYU DE YANJIU YU SHIJIAN

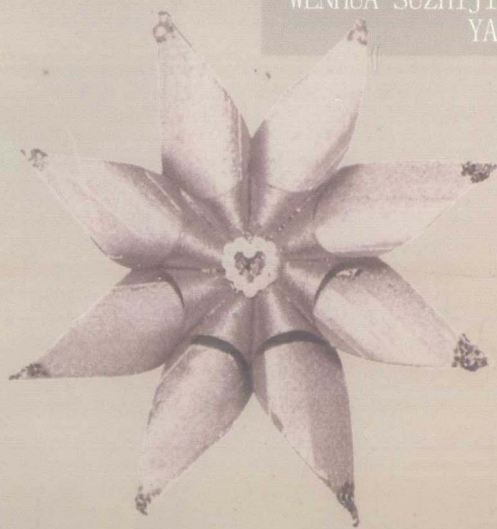
文化素质教育的 研究与实践

WENHUA SUZHIJIAOYU DE

饶异伦 著

YANJIU YU SHIJIAN

WENHUA SUZHIJIAOYU DE
YANJIU YU SHIJIAN



湖南人民出版社

文化素质教育的 **研究与实践**

饶异伦 著

湖南人民出版社

责任编辑:龙仕林

装帧设计:虢 剑

文化素质教育的研究与实践

饶异伦

*

湖南人民出版社出版、发行

(长沙市银盆南路 78 号 邮编:410006)

湖南省新华书店经销 湖南省出版发行学校印刷厂印刷

2001 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

开本:850×1168 1/32 印张:11.25

字数:276.000

ISBN7-5438-2595-3

C·558 定价:18.00 元

目 录

第一章 背景研究	(1)
国外高等院校加强文化素质课程建设的现状.....	(1)
赶超国际大趋势 用教育创新实现创新教育	(11)
素质是实践能力与创新精神的基础	(17)
略论人文素质与人格完善	(22)
第二章 现状研究	(27)
农林高校本科生“四类课程”调查问卷	(27)
农林高校本科生“四类课程”调查问卷答案及评分 方法	(62)
农林高校本科生“四类课程”调查问卷分析研究大纲 ...	(74)
农林高校本科生“四类课程”调查系列研究论文	(77)
农林高校本科生人文类系列课程知识及能力调查 报告.....	(108)
第三章 方案研究	(131)
农林高校本科生人文类系列课程教学内容和课程体系 改革方案.....	(131)
农林高校本科生人文类系列课程教学大纲.....	(141)
第四章 应用写作新理论的研究与实践	(198)
应用写作新理论的提出及其意义.....	(198)
对应用写作新理论的再认识.....	(206)

应用写作新理论的教学试验研究·····	(214)
第五章 高职师范院系语文课程改革与建设研究·····	(223)
“高职师范院系语文课程改革与建设研究”调查 问卷·····	(223)
“高职师范院系语文课程改革与建设研究”方案·····	(229)
“高职师范院系语文课程改革与建设”系列研究 论文·····	(233)
建立高职师范院系语文教育整体优化体系的研究 与实践·····	(273)
第六章 核心课程的研究与实践·····	(284)
借鉴接受理论指导科技写作教学研究·····	(284)
科技写作课成绩考核科学化的探索·····	(290)
应用写作整体优化教学结构的研究·····	(296)
关于《大学语文》教学目标定位的思考·····	(303)
附：面向 21 世纪农林高校人文类系列课教学内容和课程体 系改革的研究与实践总结报告书·····	(308)

背景研究

国外高等院校加强文化素质课程建设的现状

一、不断提高对文化素质课程的认识

国外一些经济发达的国家较早认识到高等院校加强文化素质课程建设的意义。这种认识是伴随着社会经济、科技的发展逐步提高的。19世纪,美国高等教育还是一种职业化教育或专业化教育。20世纪初,人们才开始认识到这种教育的重大缺陷。从根本上说,认识的转变是由于传统的教育观念和方式已不能适应社会发展的需要,但还有一个因素的影响,这就是20世纪初1200多名留学英国的美国学生,从英国的大学教育体制和方法受到启示。他们发现英国教育的显著特征是专业淡化,强调基础,注重引导学生通过阅读、讨论、思考、写作等方式培养学生的广博知识和应变能力。这些学生回国后借鉴并发展了英国教育制度和经验,对推动美国高等教育的改革起了积极作用。据统计,到1925年,美国已有93所大学不同程度地改变了过去专门化教育体制,重视培养通才,培养学生的创造力。这种改革很快

影响了整个美国的教育，并且也影响了其他国家。例如，前苏联的教育体制一直是比较典型的职业化的专才教育模式。但是到 20 世纪 50 年代，当我国大张旗鼓学习苏联专才教育模式，进行所谓院校调整时，前苏联已经开始对传统教育体制进行改革，它通过国家行政手段对划分过细的专业进行了大规模调整，到 1954 年，高等学校原有的 835 个专业，被合并为 280 个专业。

虽然这时很多国家都已认识到大学教育职业化的严重缺陷，但是对文化素质、人文精神这类课程在高等学校中的地位 and 作用仍然认识不足。较典型的事件是：在 20 世纪 70 年代，美国不少人相信计算机的发展，人的文字表达能力可以由计算机代劳。在这种错误思想影响下，美国很多大学相继取消了写作一类的公共课程。结果发生了所谓“写作危机”，即大学生写作能力的大滑坡，很多大学毕业生不会写信和极简单的实用文。大学生语言文字表达能力太差，使很多用人单位大为不满。另一个明显的问题是科技、经济的高度发达，以及人们生活水平的极大提高并没有带来人的精神的满足，相反，资源危机、环境污染、生态失衡，以及与之相伴的人的价值观的失落、道德的滑坡、精神的危机似乎愈演愈烈。一方面是对“物”的无限索取，另一方面是对人的终极关怀的漠视，这就是各国高等教育面临的新的问题。因此，1988 年，当代 2/3 的诺贝尔奖获得者在巴黎开会发表宣言指出：人类要在 21 世纪生存下去，必须回首 2500 年去吸取孔子的智慧。联合国教科文组织在一项研究报告中指出：21 世纪的教育，不仅要教育学生获取知识，更重要的是教育学生学会关心，学会处理同周围人们的关系。

认识的提高还突出表现在，重新确定了高等教育的基础地位以及终身教育观。这是因为，第一，科学技术迅速发展，知识剧增，知识更新周期越来越短，学校再也不能单纯地要求学生掌握和拥有知识，必须使他们学会学习，掌握基本的学习方法；第

二,科学技术的发展在高度分化的基础上,呈现出越来越综合化的趋势。不仅各门自然科学相互交叉,而且自然科学与社会科学也互相渗透,因此,高等学校培养的创新型人才,必须是高素质、宽基础、知识结构完善的全面发展的人才;第三,社会经济的发展,促使社会职业流动加快。在过去 15 年的时间里,由于自动化技术的发展,8000 多个原有技术工种消失了,与此同时出现了 6000 多个新的技术工种。美国人平均每人一生流动 12 次,经济合作与发展组织国家每人平均 5 年必换一次工作。因此,“我们再也不能刻苦地一劳永逸地获取知识了,而需要终生学习如何去建立一个不断演进的知识体系——‘学会生存’”。

为了适应 21 世纪科技和社会发展的需要,一些经济发达国家的高等院校,包括农林高等院校纷纷加强了对文化素质课程体系的建设和改革。这一思想在各国有关教育目标的文献中均有体现。1984 年美国人文学科促进会发表了一篇震撼美国教育界的报告——《挽救我们的精神遗产——高等教育人文学科报告书》,对人文教育的衰落表示担心,认为过去的高等教育使许多学生成为就业机器,忽略了他们作为人所应有的较高的人文修养、个性乃至独到精神,由此促成了学校课程的改革。英国政府 1987 年 4 月发布了《高等教育——应付新的挑战》白皮书,明确地把坚持基础科学研究,增进人文科学学术成就作为高等教育目标之一,“鼓励人们在文艺、人文学科与社会科学上获得高水平的学术成就”。日本临时教育审议会在《关于教育改革的第二次咨询报告》中也提出了面向 21 世纪的教育目标。据此目标,日本高等院校普遍要求学生掌握专业知识的同时,还要掌握人文、社会的一般基础知识,具有科学思维方法,较强的文字与口头表达能力及人际交往能力等。

二、不断建立和完善文化素质课程体系

国外一些经济发达国家在大学开设文化素质课程，大体都经过了由放任自由到有目的的引导，由简单单一到丰富多样，由多而杂到突出重点，由无序到有序，由不规范到规范的过程。

一般说来，各高校开始设置这类课程时，或单一简单，或多而杂，后来则都走向多样而统一。如著名的巴黎理工学校，20世纪60年代初只在各专业第一、二学期开设“历史和文学”课，比较单一，到了70~80年代，由这一门课发展为四类课程：第一类是文学、历史、哲学和艺术类课程；第二类是方法类课程，包括科学方法、学习方法、生活方法的引导课程；第三类是表达类课程，主要学习大众传播和表达技巧；第四类是专题研究类课程及人际交往能力等。长期以来，美国大部分高等院校都是由系决定课程设置并组织教学，各系又赋予教师相当大的开设课程的自主权，各级教师具有开设课程的平等权利，这样大学缺乏统一的课程目标。到了80年代末，虽然有95%的大学组建了课程改革委员会，但普通教育的课程仍处于一片混乱中。1994年，美国政府提出了高等教育改革的计划。美国一些名牌大学都十分强调要开设人文社会科学的选修课，理工学校中人文社会科学的课程已占大约30%，并且被认为是办学的标志。各校纷纷设置了以人文社会科学课程为主的核心课程，并对教师开设、讲授及学生修习核心课程作出了规定。哈佛大学在这一改革中始终走在前列，40年代就提出了围绕以下培养目的，加强基础课：①有利于培养学生善于思考；②有利于培养学生清楚地表达思想；③有利于培养学生善于判断；④有利于加强学生具备进行价值选择的能力。为此开设了各种各样课程，学生想学什么就选什么，几乎不受任何限制。但后来则逐步认识到要真正加强基础，还必须有

重点,有计划,要引导学生选课;重视最基本能力的培养和加深对现代社会理解这两个方面的课程,并成立了专门委员会对核心课程进行审查,而且有严格的审批过程。日本也有类似情况,永井道雄在《日本的大学》一书中,曾引用材料说明,日本一些高校在一个时期为了培养所谓通才,也大量开设了各种各样的课程,任凭学生选修,但其调查的结果是这种教育的效果反而不如“旧制高等学校”。日本的高等院校以往把整个四年学习科目分为基础教育和专业教育,并分别详细规定了学分,《大学设置基准》对大学设置的课程种类也有明确的规定,把各授课科目人为地分割开来。1991年,日本文部省颁布了对大学设置基准的修改规定,取消了普通教育与专业教育的明确区分,取消了教养部,废止对授课科目的区分,各大学可根据自己的教育理念和目标自主制定教学计划,公布授课计划,改进内容和方法。在新的课程设置方针中,强调“培养学生具有广泛的文化修养,综合的判断能力与丰富的人格”。

从国外经济发达国家的状况看,各大学为了加强基础教育,都把本国语言、文学、艺术和历史课程列入核心基础课程,特别重视这类课程,并注意对这些课程不断改革,向建立完善的体系和现代化科学化方向发展。这首先体现在,这类课程是最早增设的基础课,其中至少有一两门课是必修课,还有一些是指定选修课。例如,哥伦比亚大学、阿莫斯特大学很早就组织编写了《西洋文明原典》、《美国文明原典》作为理工科各专业的历史教材。依阿华州立大学农学院很早以前就把本国语文列入所有专业的必修课,分两个学期开设共80学时,同时把文学、历史列入指定选修课。其次表现在,这类课程在基础课程总量中占有较大比例。美国全国人文科学促进会根据对696所大学四年级的学生调查,提出了“50小时核心课程”的方案,其中文化素质类课程占了36小时:18小时的文化与文明课程,12小时的外文课程,

6 小时的社会科学和现代世界课程。哈佛大学在两个本科生院一共开设 150 门核心课程,其中历史和文学艺术占 82 门。麻省理工学院规定,获理科学士学位的本科生,选学人文社会科学课程,应占总学分的 27%,其中五类课程(文学和名著研究;语言、思想和价值;艺术;文化和社会;历史研究)中大部分是本国语言、文学和历史类课程。日本高校中人文社会科学课程目前主要包括:人文社会科学领域的基础知识;为提高学生进一步学习能力的课程;综合课程。日本东京工业大学理工学部开设了 25 门人文社会科学课程,其中 1/5 以上属文化素质类。

三、不断改进文化素质课程教学内容和方法

1. 选择课程内容有利于培养学生创造才能和个性发展的需要

各国高校在开设母语、文学、艺术和历史类公共课程时,十分注重课程内容与教育目标的一致。从开设的课程及课程内容中可以反映出,他们设置公共基础课程的宗旨是在强调学生基础知识的同时,注重学生的兴趣爱好与个性发展。

母语类课程的开设,主要目的是为提高学生表达、交流与写作的能力。耶鲁大学提出:受过教育的男女必须能用本国语口述或笔谈自己的思想,培养自己清楚表述的能力。根据这一目的,在四大组通选课中,专门有一组为英语。依阿华州立大学农学院为提高学生的通讯技能而在基础课程中开设了“英语”、“语言应用”课供全体学生修读。加拿大多伦多大学应用科学和工程学院的人文社会选修课中设了“写作与表达力”、“写作与表达力提高”课。日本应庆大学综合政策学部 and 环境情报学部的主要课程中设置了“语言与表达”、“语言与认知”课程,在一、二年级共同学习的公共课程中设置了“符号修辞论”、“言语交流论”、“科技写作”等课程。日本筑波大学在公共必修课中设了国语科目,

以提高培养学生正确表达自己思想的能力。

文学类课程设置涵盖了文学作品、背景知识、文学评论、文学术语、文学理论及文化知识等诸多方面。哈佛大学核心课程六个领域中,外国文化和文学艺术两个领域涉及了文学类课程。其中,开设外国文化课程的目的是加强学生的文化修养,并为其提供一种看待本土文化现象和传统的广阔视角,1994~1995年,该领域课程有27门。开设文学艺术领域课程目的是培养学生高尚的审美情趣和对文学艺术作品的批判性理解能力。这一领域课程分为三类,其中A类为文学,B类为艺术,C类为文化背景。1994~1995年度,该领域共设了48门课程,其中A类17门,如:“戏剧与小说”;C类17门,如:“希腊文明中的英雄主义”等。多伦多大学的人文社会科学选修课中设置了“20世纪文学”、“加拿大文学”、“各类小说介绍”、“文学和科学”、“20世纪散文和诗歌”等课程供学生选修。日本京都大学供一、二年级学生选修的公共课目中设置了“日本文学史”、“日本古典作品阅读”、“汉语古典著作阅读”、“普通文学”等课程。

艺术类课程设置也是提高学生文化修养及审美情趣、满足学生兴趣爱好的一个重要方面。依阿华州立大学农学院的基础课程计划中,在人文科学科目中设置了艺术类课程,如:“应用艺术”、“音乐”等。耶鲁大学要求学生通过艺术类课程“扩大知识面,丰富想象力”。在四大组通选课中设置了艺术组,包括“古典文明”、“电影”、“艺术史”、“音乐”等艺术类课程。哈佛大学核心课程中艺术类课程属于文学艺术领域的B类,主要进行美术手法、视觉艺术、音乐风格方面的介绍,目的在于发展学生理解和欣赏艺术作品的能力。共设17门课,如:“浪漫主义和视觉艺术”等。

历史类课程设置的目的是强调两个方面:一是使学生获得历史知识;二是使学生学会用历史的眼光看待问题。哈佛大学核心课

程中历史类课程分为 A、B 两类。A 类介绍现代世界中全球性或接近全球性的重大问题和观点的发展状况及历史渊源,如“发达与不发达:各民族不平等的起源”课。B 类侧重于重大事件的具体细节介绍,涉及社会史、政治史、文化史及科学史的内容,如“宗教改革”等。这类课程有很多是跨学科的,但本质上是历史的研究。耶鲁大学要求学生“学会用历史的观点看待自己的时代,学习其他的文明与文化”。在通选课的艺术组中开设了一系列历史类课程,如“古典文明”、“艺术史”、“科学史”、“医学史”等。日本东京大学理工部开设的历史类公共课程有“历史概论”,科学史”、“技术史”等。日本京都大学基础课学院开设了“西方社会思想史”、“日本史”、“亚洲史”、“亚洲学者史”等历史类公共选修课。

2. 安排选修方式有利于学生全面发展

各国高校对于学生文化素质课的选修都有学分、学时上的具体规定,在保证一定灵活性与学生兴趣爱好的基础上,引导学生全面发展及综合素质的提高,实现文化素质课作为基础教育课程的培养目标。巴黎理工学校规定,在“历史和文学”课的四类课程中,第一类在第一学年必须选修,第二类和第三类课中必选一门。哈佛等美国的一些大学也是这样,一方面根据培养通才需要,将这些课程按教学目标分为若干类,制定若干原则和要求,让学生严格按这些原则和要求选修其中一部分,另一方面,又不至于限制,给学生以选择的自由和空间,保证学生个性发展。如要求学生用本科学习时间的 $1/4$ 左右来学习公共的核心课程 6 个领域的 8~10 门课程,而且每个领域至少应选修一门,免修的课程必须是和自己的专业相关。耶鲁大学规定本科生在英语、艺术、人类学、人文学四大组通选课中必须至少各得 2 学分,“必须学习正规英国文学课程”,“至少选一门、最好选几门写作课”。依阿华州立大学农学院农学系要求本科生在通讯类基础课中修满

6 学分。日本高等教育改革后,一些学校设立公选课时,将该课程的教学目标、授课计划、内容及方法向学生公布,以便于学生在各门课中作出选择。筑波大学要求新生在学群、学类编排的综合科目中修满 12 学分,国语课程作为必修课占 2 学分。

3. 教学方法适应高等教育规律,因材施教,形式多样

在教学方式上,各国高校不拘一格,灵活多样,但总的发展趋势是改变传统教学方法——一门课程一门课程地听、记、重复,让学生从单纯的知识和文化的接受者变成探索者。美国、日本大学的文化素质课均十分注重课程讲授与讨论相结合,课内与课外相结合等多种多样的实施方式,改变以教师为主的单向模式。麻省理工学院上课不以讲授为主,主要以讨论方法进行,以培养学生独立能力的创造性。日本筑波大学开设了独具特色的“综合科目”,即一个科目由不同专业的多个老师主讲,以从不同角度进行讲授,将文化素质课程与专业课程有机地整合起来。巴黎理工学校将文化素质课程按其重要性和学生需要分三种方式上课:一是小班式上课,二是大班式上课(称讲习班),三是讲座式的情况介绍课。英国大学历来都有重视人文社会科学的传统,学校营造出一种浓厚的人文氛围也有助于学生文化素养的提高。此外,各国高校还注重通过课外活动,如学术活动、文体活动、咨询服务、社会服务等潜移默化地影响学生,使之成为教育过程本身的重要组成部分。

参考文献

- [1] 教育部高等教育司:学会学习,教育科学出版社,1999,186 页
- [2] 联合国教科文组织:学会生存——教育世界的今天和明天,教育科学出版社,1996
- [3] 李化树:国外高等学校人文教育改革的潮流,江苏高教,1997(3): 80~82 页

-
- [4] 张位颖、邵彩玲：日本高校的人文社会科学教育，日本问题研究，1998（2）：52～55页
- [5] 丁 康：面向 21 世纪的美国大学课程改革，外国教育研究，1995（6）：29～33 页
- [6] 日本高等教育改革概要，教育参考资料，1997·7·25
- [7] 蒋建湘、庞青山：发达国家高等工程教育中的人文社会科学教育，江苏高教，1997（1）：73～76 页
- [8] 耶鲁大学，湖南教育出版社，1986
- [9] 梁秋主编，美国依阿华农学院介绍，1985
- [10] 加拿大多伦多大学，湖南教育出版社，1986
- [11] 日本应庆大学本科教育革新试验，教育参考资料，1998.10.15
- [12] 日本筑波大学，湖南教育出版社，1986
- [13] 李曼丽：哈佛核心课程述评，比较教育研究，1998（2）：29～32 页
- [14] 武汉大学高等教育研究室：日本京都大学介绍，1978

赶超国际大趋势 用教育创新实现创新教育

一、国外创新教育的大趋势向农林高校教育提出了挑战

众所周知，美国是创新教育的发源地，早在 1948 年，MIT 就将创造型课程引入了大学教学中，随后，许多著名大学也纷纷将创造学列为教育内容。60 年代后，美国又出现了创造学研究中心、创造力咨询公司等机构。60 年代后期到 70 年代初，美国曾一度放松了创新教育，结果导致在科学技术及经济领域的领先地位受到日本、西德等国的挑战。为改变形势，1973 年美国国家科学技术基金会拨出专款，在 MIT 等四所大学创办了“创新中心”，其主要任务是根据社会需要对大学生进行系统的创新理论和方法教育，培养学生的创新意识和创新能力，组织学生进行系统的创新理论学习和新产品开发等创新实践活动。到了 80 年代，美国更是将创新教育深入到了中小学。目前美国从小学、中学到大学都有一套完整的创造力训练课程和教学方法。在企业界由于创新教育推动了创造活动，提高了经济效益，因此美国企业界每年都有几十万职工接收创造工程训练。今天的美国能成为世界经济和军事霸主，是与其长期重视创新型人才的培养分不开的。

日本在二战后也积极推行创新教育。日本教育界通过对创造力问题的研究后认为，振兴国家，必须开发国民的智慧和创造力，高等院校应以创新教育为己任，成为培养创新型人才的主体。进入 80 年代，创新问题更是引起了日本政界的极大关注，并把发展创新科学视为国策，把提高人的创造力作为通向 21 世

纪的道路。1982年，日本前首相福田纠夫曾亲自主持国策审议，作出了“开发日本人的创造力是日本通向21世纪的支柱”的决议。到80年代后期，日本政府又进一步提出“创造性科技立国”的口号。大量创新型人才的培养，使日本一跃成为仅次于美国的世界第二经济强国，在某些行业的产品创新方面，日本甚至超过了美国。

前苏联也十分重视创造力的开发，并将此载入了宪法。在创造学普及方面人们做了大量工作，制订了包括“发展创造力”在内的高等学校培养目标，在高等学校开设创造学课程，成立“大学生设计局”等。另外他们还在全国建立了各种形式的创造发明学校，大力开展群众性创造发明活动。

国外创新教育的大趋势无疑是向我国高校、尤其是农林高校提出了严重的挑战。因为农林高校相对我国理工类高校来说，创新教育更为滞后。这具体地表现在如下几个方面：1. 农林高校教育培养的模式存在弊端和局限性，还没有处理好知识、能力和素质三者之间的关系。2. 学科专业设置过窄且单一，旧的学科消亡及新的学科更替太慢。3. 课堂信息量太少（据有关资料统计，美国的大学，一堂课的信息量比我国一流大学的还多30%），大部分教师仍习惯于单纯按照学科的内在逻辑和系统性，完备性要求来设计课程，确定教学内容，而极少真正从专业教育和人才培养的实际需要和目标出发，去认真思考教学内容的取舍和改革的问题。4. 现行的教学方法，一是注重演绎推理，对归纳与综合不够重视；二是“灌输式”、“填鸭式”的教学方法多，启发式、讨论式、参与式教学方法推而不广。5. 学生作为教学的主体，而创新意识缺乏，主体精神退化，问题意识萎缩。重理论，轻实践；重结论，轻过程。强调规范，反对逾越；重纵向深入，轻横向发展。学习背景狭窄，发散思维薄弱。重理性逻辑，轻直觉感受。只讲强制，不讲自觉；只讲约束，不讲自由；只讲