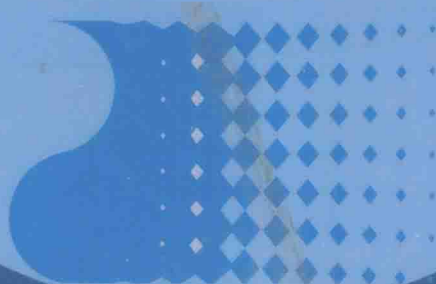


高等学校 教育教学质量保障体系建设 指导手册



中国高等教育出版社

高等学校教育教学质量保障 体系建设指导手册

第四卷

主编 朱宝实

中国高等教育出版社

第三章 高校课程及其改革

第一节 高校课程概述

高等学校课程是教学活动赖以展开的依据,教学过程就是按照课程所提出的计划,通过教师和学生的双边活动,实现课程所规定的各项教学目标的过程。课程及其教学工作是高等学校实现教育目的和培养目标的重要基础。

一、高等学校课程的基本概念

课程概念随着人类社会产生了教育而应运而生。在教育领域,人们广泛地使用课程这一术语,同时也对这一术语有许多不同的理解。关于课程的定义,美国学者鲁尔在其博士论文《课程含义的哲学探索》(1973年)中就列出了119种,可谓众说纷纭,莫衷一是。根据国内外有关学者的不同表述或界定,归纳起来可认为:课程是以人类通过实践所积累的经验知识,经特殊选择和组织所构成的可供传授的学科体系,是学校的教学科目及其内容。课程的这一定义充分显示它具有“积累性”、“选择性”和“传授性”的特征。课程的“积累性”特征,决定课程的内容必须是成熟的经验和技能。是客观的真实;课程的“选择性”特征,是指对课程内容的选择必须是有利于形成学生的合理知识结构,课程内容的取舍与安排必须遵循学科内在逻辑规律的科学性;课程的“传授性”特征,决定课程内容及程序必须符合学习者的认识规律,由浅入深,逐步提高。总之,课程具有学科性和认识性两种属性。课程的学科属性决定课程是以学科为基础,受学科体系内在规律所制约,因而课程的设置及内容编撰不具有任意性。但应明确课程绝不是学科体系的自身,课程的学科属性,是课程分类的依据。例如,根据课程的学科属性可将课程划分为自然科学课程、工程科学课程、社会科学课程、人文科学课程、思维科学课程,等等。课程的认识属性,是由课程的“传授性”特征所决定的。课程必然要受学习者的知识和经验水平、认识规律所制约,它同样也限制课程内容选择和程序安排的任意性。由于学习者的知识及经验层次不同,同一课程设置,其内容所包含的知识层次可以有很大的不同。例如,同一门物理课程,对研究生、本科生、专科生等不同层次的学习对象,就应有不同层次的知识内容。

课程作为高等学校的教学科目都有其独立的,不容为其他课程所取代的功能。课程的功能主要由课程的目标来体现。课程目标是指课程本身要实现的具体目标,以及在一定阶段学生全面发展可望达到的程度。高等学校教学计划中所设置的每门课程都应有其特定的、必须达到的目标。课程目标不等于教育目标,而是教育目标的具体化。它一方面要体现教育方针;另一方面要为实现培养目标设计一个蓝图。高等学校的课程目标应体现学习者的身心发展因素,遵循人类认识的发展规律,还要遵循社会发展需要所提出的目

标要求。一般而言,课程目标应包括两个方面的具体内容:一是课程知识内容应达到的深度和广度,以及对能力培养和技能训练的总体要求;二是确立课程预备知识和技能的基本要求,以及本课程对满足后继课程在知识与技能上的基本需要。显然,课程目标确定之后,课程的内容体系、教学方法与手段的选择便有了明确的依据。因此,正确地制定课程的目标是使该课程发挥最佳功能的必要前提。然而,由于课程自身并非是孤立的教学体系,课程目标的制定要受多方面条件的制约。首先,它受专业人才培养目标和规格的制约,由于培养人才的专业层次不同,其培养目标与规格也相异,课程目标必须为实现专业的培养目标与规格服务;其次,它受其在教学计划中的地位与作用的制约,课程目标的制定,必须充分考虑与其他课程的相关性,才能明确自身的地位与作用,以确定课程的具体要求;再次,某些课程还在一定程度上受到专业服务面向的制约,为使人才培养适应社会需求,专业的服务面向亦需相应调整,这不仅会涉及课程设置,也会涉及对课程的具体要求,因此,只有将课程置于专业的教学计划之中,才能明确、具体地确定课程的目标。强调制定课程目标的目的在于:确保专业教学计划总目标的实现;有利于指导任课教师正确地选择教材和运用正确的教学方法;有利于课程建设的开展和课程评估的进行。

二、高等学校课程的教学大纲

在课程及课程目标确定之后,就可以根据课程目标编制课程的教学大纲。教学大纲是一门课程的教学指导文件,它规定课程教学的目的、任务和技术的范围、深度与体系,也规定教学进度和教学方法的基本要求。教学大纲一般分为三部分:说明、正文和附录。说明部分阐明本门课程的教学目标、要求及编选教材的依据,和教学方法的建议等;正文部分是教学大纲的基本部分,主要是根据学科本身的逻辑,系统地安排教学内容的主要章节及主题、分题和要点,编成该门课程严密的教学体系,有些课程的教学大纲还应列出实验、实习或其他作业的题目;附录部分则列举各种参考书、参考资料以及必要的教学设备等。编制教学大纲应遵循如下的一些基本原则:

(1)符合教学计划的要求。教学大纲应该符合课程在整个教学计划中的地位与任务要求,亦即该课程在达到专门人才培养目标上的作用,通过这门课程的学习要达到什么目的和要求。教学大纲对于教学内容的选择首先是由专业培养目标所决定的。大纲是以学科的科学体系为基础的,因而必须保持学科科学体系自身的系统性和完整性,不应按专业的所谓“有用或无用”,任意割裂、舍弃有机组成的部分,但也应注意不能完全将学科的科学体系作为课程的体系,而应充分考虑到专业培养目标和教学方法的要求。符合教学计划要求的教学大纲,还应当注意教学计划中各门课程的相互联系,对于已修、将修和同时并修课程的教学内容,既要相互衔接,也要避免遗漏和重复。

(2)充分体现科学性、思想性和实践性。教学大纲应当贯彻智育与德育相结合的原则,大纲中所列的论点,应当是符合于客观规律,在科学上已经经过检验证明为正确的东西;在方法论上,应当是符合于唯物辩证法。对于科学上尚不成熟的假说,应当引导学生独立思考而不轻易下结论。同时,大纲应当及时地反映自然科学和社会科学现代最新的成就。但是,科学上最新的东西,必须是具有比较重大的理论意义或典型的东西,不应过

多地列举一些次要的科学技术新成果。教学大纲还应贯彻理论联系实际的原则,尽可能提示理论在实践上的运用,实验、实习、设计等在某些课程的大纲中应占有重要的地位。

(3)符合科学体系和教学法特点,以建立严谨的课程内容体系。教学大纲所组成的课程内容体系,基本上应当符合于学科的科学体系,因为每门学科都有其内在的逻辑和结构,如果忽视这些联系,就会使学生掌握的知识成为肤浅的与片断的东西,但是,课程的内容体系必须受教学原则所制约。学生接受知识的特点是由易到难、由简到繁、由浅入深、循序渐进的,教学大纲在安排课程的内容顺序时必须考虑到这些特点。例如,对于某些艰深的论点,如果在基础课程中讲授,它的深度就要有所限定,否则,就应移到专业课程中去讲授。某些对于实现培养目标关系不密切的次要材料,也可以适当精简。

(4)考虑学生的接受能力和学习负担,贯彻“少而精”的原则。随着科学技术的迅速发展,与课程内容有关的科技新成果不断涌现,如何使课程内容跟上科技发展步伐,又不使其分量无限加重,是编制教学大纲时需要认真解决的问题。编制教学大纲必须充分考虑学生的接受能力和学习负担,贯彻“少而精”原则。实际上,学生学习的质量提高和能力培养,并不完全取决于知识的数量,内容过于繁多,把学生在一定时期还难于接受的材料罗列在大纲中,会使学生因消化不良而导致降低学习质量和加重学习负担。教学内容精简的标准是学生所学知识的分量,以恰合培养目标的需要和学生在一定时间内能充分吸收、消化为限度。

除了上述四条原则之外,编制教学大纲还应当符合文字清楚、意义明确、名词术语规范及定义准确等要求。

教学大纲是教师进行课程教学的主要依据,教师的教学工作必须符合于大纲规定的基本内容,以保证一定的规格。但教学大纲所规定的只是课程的基本内容,因而,教师在执行教学大纲时,还可以而且必须适当地补充一些教学材料,以向学生传授大纲还未能订入的一些科学新成就,或用适当的事实和现象来论证大纲所阐述的基本论点。此外,大纲所规定的内容,教师也不一定都要通过课堂讲授的形式传授给学生。需要讲授的只是重要的、困难的部分,许多教学内容可以让学生通过其他教学形式或课外阅读获得,当然,必须事先做好计划安排。为了使学生易于接受。必要时也可以适当变动大纲的顺序,但不得破坏课程内容的基本体系。

三、高等学校课程的教材

教材(包括教科书和讲义)是根据课程教学大纲所规定的内容和教学法要求,以简洁、明确的文字系统地阐述一门课程内容的教学材料。教材对于学生的学习具有重大的、直接的意义。除了教师的口头讲述以外,教材是学生获取知识的主要源泉,而教师的讲述,一般也应该以教材为基本依据,环绕教材的主要论点来阐述或补充。在高等学校课程中,那些基本内容相对稳定而又比较成熟的学科(多数为基础课程、专业基础课程或必修课程)教材,一般都有正式出版的教科书;那些变动较频繁或不够成熟的学科(多数为专业课程或选修课程)教材,通常是由任课教师自编的讲义,质量较高的讲义也起着教科书的作用,许多教科书就是由质量高的讲义所形成的。科学、合理地选编教材是提高课程教学质

量的重要关键。现代高等学校课程改革的趋势是教材或教科书的多样化。但是由于教材必须符合教学大纲要求,因而对教材质量的评价也必须以教学大纲的要求为标准。教材的选编是一件非常细致的工作,除了要遵循编制教学大纲的基本原则外,还应处理好如下几个关系:

(1)科学逻辑与认识逻辑的关系。所谓科学逻辑是指科学知识本身的内在逻辑性,它往往对应学科的基本结构;认识逻辑指的是人们学习科学知识时的心理规律性和特点,在高等教育中主要是指大学生的学习特点和心理发展特点。显然,科学逻辑与认识逻辑往往并不一致,教材也不同于科学著作,它必须考虑学生学习时的可理解性。也就是说,教材要注意层级性和生动性。必须小简单到复杂、由低级到高级。由于每个人学习科学发展进程与人类认识科学的进程比较相似。所以,可以用“问题”、“疑难”、“历史”、“人物”等为线索展开教材,但是,绝不可完全用认识代替逻辑。

(2)观点与材料的关系。教材并不是有关的大量资料、事实和观点的罗列,而必须对所涉及的资料、事实和观点进行充分论证。编写教材必须把观点与材料统一起来,以材料论证观点,以观点统帅材料。教材既要呈现目前公认的暂时是“正确”的观念、理论和暂时是“最优化”的方法与技术,也要在有恰当评述的前提下,适当呈现各种尚有争议的前沿性观点、问题和方法等,甚至还要呈现已被“证伪”的观点和已被淘汰的方法与技术以及各种流派之间的论争,以使大学生懂得任何暂时“正确”的观念和暂时“最优化”的方法与技术都不是一成不变的。

(3)先进性与教学适用性的关系。课程教材内容的改革更新是一个必然的趋势,高等学校的教材必须反映当代科学技术发展的最新成果,保持一定的先进性。但是,教材的先进性应与其教学的适用性结合起来。教材的教学适用性要求教材的内容既要满足对学生的可接受性和可理解性;又要考虑到学生的学习动机、兴趣,拓宽课程的专业适用口径,强调知识之间的融合,重视科学精神和人文精神的整合;同时能保证学生在学习这些内容的过程中产生成就感。此外,选择教材的内容还应从充分利用学校现有资源(包括设施、设备和场地等)的角度出发,注意选择那些能够同时达到多种目标或约束条件较少的内容,避免达成同一目标的重复性内容和缺乏教学条件支撑的内容。

教材既是学生学习的专用书籍。也是教师进行教学的重要依据。教师在备课、讲授、指导学生作业以及检查学生的知识掌握情况都有赖于教材,但是教师在讲课时不能按照教科书或讲义“照本宣科”,大学的教学不能只局限于一本教科书(或讲义)。高等学校的教师应当发挥积极性和创造性,利用丰富的语言、生动的直观教材,搜集必要的补充教材,来讲解教科书或讲义的内容。教师要指导学生自己预习或复习教科书或讲义,还要指定学生阅读一定的参考书和资料,以扩大学生的知识面,并培养学生的自学能力。高等学校学生除了要学好教材的内容外,也应善于借助教学参考书和资料获得更多的知识,以开阔自己的视野与思路,加深对教材内容的理解,同时锻炼独立思考与独立工作的能力。如果以为高等学校的学生只要熟读教科书或讲义,而不必广泛地阅读有关参考资料和深入地钻研某些专题,那就会降低高等学校的培养质量。因为,无论多么好的教科书或讲义所能给予学生的知识总是有限的,尤其是会限制学生的眼界和思路,使学生仅仅获得一些不够

宽广的,因而也是不够坚实的知识。

第二节 本科专业课程改革的核心内容

教学改革是“旨在促进教育进步、教学质量而进行的教学内容、方法、制度等方面的改革”。而课程改革则是“按照某种观点对课程和教材进行改造。是课程变革的一种形式。包括课程观念的变革和课程开发体制的变革。是一项有目的、有计划行动,以一定的理论为基础。”这样,课程改革只涉及教育内容及其载体的改革,而教学改革则扩大到涉及教育内容、方法及其制度的改革,似乎教学改革包含课程改革。而教育改革主要是涉及教育方针和教育制度的改革,同时也包括教育内容、方法及其制度的改革。教育改革包含了教学改革和课程改革。这样的概念,是传统的教学包含课程的大教学观念的延伸和体现。

而在国外,已经从“大教学观”转换到了课程包含教学的“大课程观”,所以国外流行的课程改革的概念与国内流行的概念具有根本的区别。国外比较流行的观念认为:“课程改革包括整个课程图式的改造,包括设计、目的、内容、学习活动和范围等。最重要的是,课程改革包括前面提到的一切课程领域建立其上的价值命题的变革。”这样,课程改革的核心是价值命题的变革,范围包括课程设计、目的、内容、方法、活动方式等,课程改革包含了教学改革。

因此,在当代新的大课程观背景中,所谓的课程改革,简单说来,就是在改变课程领域的价值命题基础上彻底改变课程形式和组成成分的专门活动。首先,课程改革是以课程价值命题的改变为核心,它包括对价值、人员、社会和文化以及究竟什么构成教育和美好生活的基本命题的改革。课程价值是所有课程领域赖以立足的基础,课程领域包括课程概念、课程基础、课程设计、课程编制、课程研制、课程规划、课程实施、课程评价、课程工程等。其次,课程改革必然对课程形态或课程形式进行变革,这种变革包括渐变式,比如把分科课程形态变革为分科课程与综合课程相结合,把学科课程变革为学科课程与活动课程相结合;也有突变式,比如把学科课程变革为经验课程。第三,课程改革包括对整个课程图式的变革,即对课程要素或组成成分的全面变革,变革的范围包括课程的设计、目的、内容、学习活动和范围等。

一、课程改革的必然性

课程改革是与社会改革密切联系在一起的。课程改革必然要在某些方面改革制度,所以往往不容易被人们接受,为了走出这一困境,它必然要显示出一种温和的姿态。这样我们就常常看到,课程改革确实发生时,通常都是逐步出现的,并且是对特定历史环境产生的压力的反应,由于教育工作者的努力而引起的广泛、重大且持久的课程改革非常少见。改革课程的尝试几乎总是遭到激烈抵制,从事课程改革的人应当想到要承担随同而来的重新整顿社会和价值结构的风险。

纵览历史,对于课程改革的性质,至少可以得到两点基本结论:首先,改革是不可避免的。尽管阻止改革的现象存在,但改革总是要出现。其次,改革本身无所谓好与坏,只是

改革的方向和对改革做出的价值判断才决定了改革的性质。从这两点可以推断出,由于改革在任何情况下都会发生,那么与其让改革因偶然的历史条件而随机出现,倒不如使改革受人的理智指导。

二、课程改革的社会动因

课程改革与作为整体的社会或社会的特定方面的相互关系,可以从两个维度加以分析。一方面,社会可以被看做所有条件的总和,社会要求就成了课程改革发生的总的条件;另一方面,社会可以被看成是教育必须为人们做好准备的总的标准,社会要求就成了课程研制赖以识别这些标准,并从中为教育和训练提供的新目标以及新内容和形式。这两方面对于理解课程改革同等重要。

(一)经济问题

课程改革面对的首要问题是经济问题。生产方式的变迁要求生产资源的变迁,所以科学技术成了生产的重要资源。这就必然导致职业模式的根本变迁,结果就直接地要求教育为之提供高质量的劳动力。一要提高标准,二要使尽可能多的学生达到比较高的学术水平。

更重要的是,这一切引发了传统价值观和思维方式的危机,强烈要求文化转型,要求反思、批判和重建学校、学校的宗旨、教学内容和教科书等。因此,课程改革导源于经济发展,直接面对的是价值观念和思维方式落后于社会发展的危机。

(二)课程改革的权威

课程改革的权威来自社会的要求。问题在于社会要求有真与假之分,有现实与未来之别。因此,确定社会的真正要求、确定未来社会的要求是至关重要的。

(三)教育政策

课程改革中必然包含着政治成分。一方面,政治性将使课程改革通过显示它能够而且应该为有目的的社会变迁服务而变得意义重大;另一方面,在所有国家,政府权力机关都特别看重课程改革的教育政策价值。

三、课程改革是教育改革的核心

随着教育的不断深化,课程改革问题摆到了教育理论界、教育行政界和教育实践界的面前。国外从20世纪50年代开始,就已经把教育的中心转到了课程改革上。国内从1985年开始启动了中小学课程改革,90年代初启动了高等学校教学内容和课程体系改革,也逐步把教育的重点转移到了课程改革上。实践的发展,使我们逐步建立起了一个新的观念:课程改革是教育改革的核心。

首先,就内部构成来看,教育改革包含课程改革,课程改革的是教育改革的核心。广义的教育改革包括教育体制、教育结构、教育思想观念、教育内容、教育活动方式以及教育

评价等各个方面和各个层次的改革。而课程改革,其内容则包括价值观念、内容、方法、方式和评价等方面,这些方面直接涉及学生培养质量问题,是教育的根本目标和核心问题。

其次,就内在性质来看,教育的成果要靠课程改革来实现。教育之初,一般涉及的是体制转变和思想观念更新。这样的变革是非常重要的,但仅仅涉及社会体制的教育和观念形态的教育,没有直接作用于学生的培养活动。教育的深入,就是从体制和观念层面,具体化到内容、方法、方式、评价等层面,这就是课程改革,它直接作用于对学生的培养。教育体制、思想观念的改革成果,需要通过课程改革落实到培养学生。如果教育仅仅停留于体制和思想观念的层面,那么教育就是形式主义的,就不可能对学生培养活动产生决定性作用,就不能达到提高教育质量的目。所以,课程改革是教育的实践状态,没有课程改革,就没有真正的教育。因此,课程改革是教育的核心。

四、课程改革的类型

古今中外,出现过多种多样的课程改革。这些课程改革异彩纷呈,各有建树“众多的课程改革的区,或是改革涉及的范围不同,或是改革涉及的任务不同,或是改革涉及的内容不同,这样,课程改革便有不同的类型。

(一)全国课程改革、区域课程改革和学校课程改革

按课程涉及的范围不同分,课程改革可以分为全国性的、区域性的和学校性的。全国性的课程改革,是全国范围的有关教育机构都参与的课程改革;区域性的课程改革,是一个国家某一地区范围内的教育机构均被包括在内的课程改革;学校性的课程改革,是一所学校自行组织的内部课程改革。

(1)全国性的课程改革,实质上是由国家行政机构或由有关的全国性组织或机构牵头组织的课程改革。它涉及的范围广,内容复杂,问题比较多,所以,必须要由具有相当权威的全国性的机关、机构或组织牵头进行。

20世纪80年代末,英国教育部组织的“国家课程”的改革,美国90年代开始由联邦教育部组织进行的国家“核心课程”的改革,俄罗斯90年代开展的“基础学校教学计划”的改革,以及美国促进科学协会组织进行的“2061计划”,都是典型的全国性课程改革。

(2)区域性课程改革,是由地方政府机关或区域性社会机构和组织牵头组织进行的课程改革。它涉及的范围也比较广,内容也比较复杂,问题也比较多,所以,必须要由地方政府机关、权威机构或组织牵头组织进行。

20世纪80年代中期以来,上海市政府组织进行的“上海市基础教育课程改革研究”,就属于典型的区域性课程改革。中央特批把中小学课程设置、教学大纲的制定和教材编写审定的权力下放给上海市政府,甚至配套地把高考的权力也同时下放。上海市政府教育委员会便组织进行了所属全部中小学参加的基础教育课程改革,至今已取得了重要成果,形成了有上海特色的中小学新课程体系。

(3)学校性课程改革,是由某一学校行政组织进行的课程改革。学校性课程改革,涉及范围比较小,既可以相对集中使用一个学校的人、财、物以及环境资源,还可以充分发挥某一高水平学校的校长和教师的聪明才智以及创造力,从而因时因地制宜地变革旧课程,构建新课程。

华南师范大学附属康大学校与华南师范大学教育系联合进行的“中小学幼儿园一体化课程的改革实验研究”,就是典型的学校性课程改革。康大学校是一所创办于20世纪90年代中期的中小学幼儿园一体化的新型学校。长期以来,我国的课程是幼儿园、小学、初中和高中分段设置的“严重地不适应于一体化办学体制。为了解决这一问题,把康大学校办成一所有特色、高质量的全国一流学校,便组织进行了这一课程改革项目。现在已设计出了“中小学幼儿园一体化课程”的方案,研制出了教材内容调整方案,并从1999年9月起,首先在小学一年级进行新课程的实验。预期目标是研制出促进康大学校办出特色、提高水平的新型的“中小学幼儿园一体化课程”。

(二)试验性课程改革和更替性课程改革

按承担的任务不同区分“课程改革有试验性的和更替性的两种。

(1)试验性课程改革。这是在经过选择的地区或学校里,对新课程进行试验,以取得新课程实际效果的一定信息和数据,进而对新课程是否推行以及如何推行做出判断。

广东省自1999年起,把深圳市南山区确定为“教育改革实验区”,并组织进行“中小学课程改革试验”,目标是研制新的中小学课程方案,通过试验修改完善,为广东省的区域性课程改革提供可以选择的新型课程方案。

(2)更替性课程改革。这是一种由政府组织进行的课程改革,目的是用新的课程取代已有课程,实现课程的新旧更替。

更替性课程改革,是20世纪下半叶开展得最多的一种类型。英国80年代末开始组织进行的“国家课程”改革,美国90年代初开始进行的全美“核心课程”改革,我国1985年开始的“中小学课程改革”,等等,均属更替性课程改革。

(3)试验性与更替性的相互关系。两者有着密切的联系,试验性课程改革往往是为更替性课程改革打基础的,而且在普通情况下,试验性课程改革总会发展为更替性课程改革。

著名的美国“八年研究”,开始时是进行新的中学课程的试验,目的是确证新的中学课程是否会降低大学生的学习质量。后来,实验证明,新课程不仅不降低,反而会提高大学生的学习质量。这显然是试验性课程改革,但是继而,试验证明优越于旧课程的中学新课程,很快就代替了中学的旧课程。

另外,如上海市在80年代开始组织进行的中小学课程改革,从全国范围看,是试验性的;但是从上海市的范围看,则是更替性的。

(三)整体课程改革和非整体课程改革

课程改革从涉及的内容不同看,可以分为整体的和非整体的两种类型。1.整体课程

改革是对课程所包含的所有文化内容和所有组成成分进行改革,以形成新的优化的整体文化内容和新的优化课程结构。整体课程改革包括对课程理论、课程目标、知识经验、活动样式以及评价等的整体改革。在中小学,整体课程改革,既包括人文学科内容更新,也包括科学内容更新;既包括学科课程内容更新,也包括活动内容更新;既包括必修课程内容更新,也包括选修课程内容更新;既包括显在课程内容更新,也包括隐蔽课程内容更新;等等。

2. 非整体课程改革又可以分为单项课程改革和多项课程改革。单项课程改革,就是对课程的某一内容、某一组成成分进行的改革。比如,语文课程改革,小学科学课程改革,生态教育改革,还有教育目标改革,课程评价方法改革,课程实施改革,等等,属于单项课程改革。

而多项课程改革,是除整体课程改革以外的,对课程多项内容和多个组成成分同时进行的改革。比如,STS 课程改革涉及课程的科学内容、技术内容和社会内容及其相互关系等多项内容 & 而德育课程改革,也涉及政治教育内容、法治教育内容、思想教育内容等。它们都属于多项课程改革。实际上,绝对的整体课程改革和单项课程改革都是比较少的特例,大量的的是处于中间状态的多项课程改革。

五、课程改革的形式

古今中外课程改革进行的形式千差万别,归纳起来,有“突变式”、“渐变式”和“渐变与突变统一式”三种。

(一) 突变式的课程改革

突变式是指,一定形态的课程延续到一定阶段,已与社会和人发展的要求完全不相适应,甚至变成了消极的阻碍因素,从而引发的课程改革;这样的课程改革是在扬弃陈旧的课程形态基础上,建构起新的课程模式。

突变式的根本所在,是经过课程改革,课程产生了质的变化,以新的课程目标、课程内容、课程结构、课程样式和课程评价方式,来彻底取代陈旧的课程。其实质是否定旧课程,建构新课程。其标志是建立和实施一种超越了已有课程的,新的管理体制、新的内容、新的组织、新的形式相统一的新的课程形态或课程体系。

突变式的课程改革,在历史上有许多例子。我国清末民初的课程改革,就革除了以“儒家经典著作”占支配地位的“艺术”课程,建立起了“科学技术”占支配地位的“学科”课程。中日甲午战争失败后,在全社会要求变革强国、废八股、变科举、兴学校的强大压力下,经过反复的斗争,课程改革进展较大,1903 年颁布实施了《奏定学校章程》。辛亥革命推翻封建统治后,南京临时政府于 1912 年 1 月颁发实施了《普通教育暂行办法》和《普通教育暂行课程之标准》,使彻底改革封建教育落实到了课程设置的层面,建立起了学校“学科”课程形态。

(二) 渐变式的课程改革

渐变式是指一定形态的课程与社会和人发展的要求不相适应,表现为众多问题,在特定时期有特定的主要问题,特定时期的课程改革一般是解决少数主要问题,或者是目标问题,或者是内容问题,或者是结构问题,等等;课程在逐步解决问题的过程中逐步实现改革;逐步地而不是突变地,革除陈旧的课程形态,建构起新的课程模式。

渐变式的根本所在,是经过课程改革,课程一次又一次地产生局部的而不是整体的变化,求得变革过程的稳定。可以说,历史上多数课程改革均属于渐变式。比如,欧洲文艺复兴以后,课程改革实现从“艺术”向“学科”课程转换,就经历了数百年漫长的渐变过程。夸美纽斯(Comenius, J. A.)建立的新“课程”,课程内容打破了人文学科一统天下的局面,增加了“科学”课程,实现了课程内容的改革,但理论基础仍然是“宗教哲学”,教育目的仍然是“宗教”目的。这是渐变式的。

巴西多(Basedow, J. B.)的课程改革,建立了以“科学”为主的课程内容结构,但仍然保留了人文学科,仅仅主要是课程结构的改革,也属于渐变式课程改革。

赫尔巴特继承了先哲的“学科”设置,但却更新了课程的基础,把哲学基础扩展为以伦理学和心理学为基础,建立起了从伦理学出发规定课程目的目标、从心理学出发规定课程组织结构的理论化和体系化的“学科”课程。而斯宾塞(Spencer, H.),则从哲学价值论和社会的高度,建立起了“学科”课程的价值体系,从而使“学科”课程获得了社会合法性和逻辑合理性。

(三) 渐变与突变统一式的课程改革

渐变与突变统一式,是就课程改革的历史过程而言的。任何课程改革总是先进行局部改革,使课程发展出量的变化,逐渐向新的课程演变;经过量变积累,使课程产生质的突变,构建起一种超越性的与已有课程有本质区别的新型课程。课程改革总是先渐变,然后在适当时候才产生突变。

第三节 本科专业课程改革的核心理论

人们除了对课程改革的实质有了深入的认识外,对课程改革的内在联系和基本过程,也有了越来越丰富、越来越深入的认识和把握。

一、课程改革的“钟摆”现象

在课程改革的历史上,存在“一种引人注目和值得思索的‘钟摆’现象”。所谓“钟摆”现象,就是课程改革中,两种对应的课程理论、价值取向、课程类型、课程结构、课程形式等,随时间不断地此消彼长,然后又彼消此长,从而实现着课程的不断发展。这样的现象表现为下面几个方面:

(一)课程价值取向的“钟摆”现象

这表现为社会本位课程与儿童本位课程,知识中心课程与活动中心课程的此消彼长。19 世纪的课程是社会本位的,19 世纪末进步教育的课程改革,使课程走向儿童本位;到 20 世纪 50 年代,美国颁布《国防教育法》以后的课程改革,又使课程回复到了社会本位;而 70 年代以后,人本主义作为第三思潮。左右了教育和课程改革,又使课程偏向儿童本位。

相似地,19 世纪的课程以知识为中心,偏重于知识传授,而 19 世纪末进步教育的课程改革,否定了知识中心课程,建立起了社会活动中心课程;到 20 世纪 50 年代末期,结构主义课程改革运动树立起了教授学科结构的旗帜,使课程走向学科知识中心;70 年代以后,在人本主义心理学影响下,课程改革把情意课程推到主要位置上,重视体验,重视情意健康发展;但到了 70 年代末期,“返回基础运动”又再次把课程的价值取向拉回到知识中心。

(二)课程的统一与多样的“钟摆”现象

我国近代中学课程改革过程,也表现出“钟摆”现象:统一性的课程与多样性的课程,或者说课程整合与分化,二者之间不断地互为消长,互为更替。上一个时期课程是统一的,这个时期的课程一定是多样的;而这个时期的课程是多样的,下一个时期又肯定是统一的……像“钟摆”一样,不停地摇来摆去,循环往复。1902 年壬寅学制即《钦定学堂章程》曾规定中学三、四年级设实业科,而 1903 年癸卯学制即《奏定学校章程》则规定中学课程是统一的。但这种课程到了 1909 年便发生“反动”,产生了中学文实分科课程。中学文实分科课程实施不到两年,反对者便蜂拥四起,因此民国初年(1912 年)颁布的中学课程又是集中统一的。可是 1915 年要求中学分科的呼声又此起彼伏,教育部终于在 1917 年同意在中学可以增设第二部,开职业课程。到了 1922 年的学制课程改革,则集多样性课程之大成,不仅高级中学分普通科和职业科,而且职业科又分师范科、商业科、工业科、农业科和家事科,普通科又分第一组(偏重文科)和第二组(偏重理科);各科各组除了开设共同的公共必修科目之外,还有不同的分科必修科目,以及分科选修科目和纯粹选修科目。

接下来,1929 年以后,不仅取消了高中普通科的文理分组,还取消了分科必修科目、分科选修科目和纯粹选修科目之分,而只有必修科目和选修科目之分,选修科目的比重也由 1922 年的 41%(文科组)和 36.5%(理科组)减少到 12%,必修科目的比重则由 1922 年的 59%(文科组)和 63.5%(理科组)增加到 88%。到 1932 年更进一步取消了初中的职业科目和高中的选修科目,并取消学分制,恢复学时制。然而到了 1936 年,又恢复职业科目,并从高二起分组。到 1940 年则进一步扩大了高中分组的科目,初中也分组。直至 1948 年底,再次取消高中文理分科,但同时 in 高中二、三年级开设选修课。

这种“钟摆”现象,在现代乃至当代的中外课程改革进程中,也不乏其例。例如:新中国建立后,在高中阶段是否开设选修课的问题也几经反复。建国初学苏联,一边倒,没有选修课;到 20 世纪 50 年代末、60 年代初(1963 年)才开设选修课;不久,十年动乱,整个教育界遭到浩劫,选修课更无从谈起;到拨乱反正后的 1981 年才又重提选修课。

(三)学术性与职业性课程的“钟摆”现象

第二次世界大战后苏联在探索普通学校(即中小学)的课程结构问题上,花了几十年时间,也走过了一段曲折的道路,呈现出“钟摆”现象。将20世纪50年代中期、50年代末期、70年代中期和80年代等四个时期教学计划中各类课程的比重进行统计、比较和分析,可以看到,70年代的课程结构同50年代中期大体相同,而80年代中期改革后,课程结构又同50年代末期基本一致;学术性课程和职业性课程比重消长情况更为显著。但是,80年代中期的课程改革并不是50年代末期简单的复旧,而是在新的条件下,向新的水平提高了一步。

(四)课程类型的“钟摆”现象

从世界教育史上看,学校课程改革的演变从古到今也经历了一个钟摆式的曲折过程、其轨迹简明地描述就是:从原始的活动课程→学科(分科)课程→以儿童为中心的活动课程→强调学科结构的学科(分科)课程,……现在世界许多地方对综合课程的研究和实验正方兴未艾。当然,这样的钟摆是前进式、上升式的“钟摆”,20世纪初的活动课程,不仅高于原始的活动课程,而且由于重视对儿童身心特点的研究,着眼于克服教学与生活脱节的弊病,适应了现代经济和社会发展的需要,因此显然也比以学科课程为主要标志的所谓传统教育进了一步。60年代的学科课程,又不同于传统的学科课程,它强调科学(知识)结构、学科(教材)结构和受教育者的认知结构,对于克服儿童中心活动课程的弊端,起过积极的历史作用,因此又是一个进步。

(五)课程改革中的矫枉过正问题

课程改革的“钟摆”现象是符合事物发展的辩证法的。钟总是要摆动的。钟摆如不摆动,钟也就停止走动了。钟摆之声的二重奏永远不会完结。所以,对课程改革中的“钟摆”现象,从总体上应持肯定态度,因为它是符合事物发展和人的认识规律的。但是,伴随着“钟摆”现象的,是矫枉过正的偏颇。矫枉过正的做法不仅受政治局势或经济起伏的影响,也往往同课程改革和课程研制的指导思想是否端正,理论基础是否成熟有关。

一种倾向往往掩盖着另一种倾向,对一种倾向的扭转,既可能导致比较正确,也可能搞过头而导致另一种不正确的偏向。从客观上讲,事物的曲折发展是不可避免的。在“矫枉”的过程中出现“过正”现象是完全可能的;但是我们不应当把这种“过正”视为正确,更不应当把“过正”视为“矫枉”的前提。使偏差向正确转化的前提,显然不应当是另一种偏差。课程改革和课程研制者如何避免在课程问题上的大起大落,如何克服过于激荡的振幅,这是需要引起重视的。

在课程改革中,产生矫枉过正现象的原因主要有三方面:第一是课程改革者的“短期目标”和“短期行为”造成的。高楼是有目共睹、流芳百世的丰碑,而教育的效益不可能立竿见影。课程改革者中的一些不负责任的人员不懂得或不愿意承认教育是周期长、见效迟的事业,而是希望在自己短短的任期内立竿见影地看到成绩,因此往往不顾任期结束后

的后果,只做表面文章,急功近利,做出不符合教育规律的偏激事情,结果使课程改革“矫枉过正”,从一个极端走向另一个极端,让教师和学生默尝苦果,代人受过。

第二是所谓“逆反心理”造成的。当社会发生重大变革和转折时,一些人对固有的观念和行爲往往比较容易产生“危机”,因而过分地对之怀疑与否定,而与之相反的观念和行爲,不管它是否正确,或者正确的程度如何,则往往比较容易被不加批判地肯定和接受。这种心理,也是造成矫枉过正的原因之一。第三是对传统的偏颇认识造成的。一些人认为传统有一种惰性,只有用过激的做法去冲击,才能在实践中因惰性的抵消而达到适度。文化史上就有这种情况,“五四”时期一些学者就持这种观点。不能说这种理论没有一点道理。对于一个简单的问题,这种做法也许会达到理想的解决结果。但是对于学校课程改革这样一个牵涉面极广、极为复杂的问题来说,如果对于传统(以往的课程)缺乏恰如其分的估价而采取这种偏激的做法,就必然会造成矫枉过正的情况。

在课程改革中,我们既要顺应“钟摆”现象,又要注意避免掉入上述三种陷阱,要克服和避免在课程改革和课程研制中矫枉过正的做法。

二、课程改革的系统性

所谓课程改革的系统性,有两方面的含义:首先,课程是一个系统,课程改革要建立一种课程系统观念;其次,课程改革是一项系统工程,需要进行整体实施。

(一)课程是一个系统

实质上,教育是一种活动过程,课程也是一种活动课程。所以,课程作为一个系统,既是教育系统的“组成要素之一”的教育的子系统,也是教育系统的具体化表征,是浓缩和包含了教育的全因素、全方位和全层次的特殊子系统。这就要求我们要建立课程系统观。在当代,课程系统观就是大课程观。

1. 课程本质的系统观

对于课程的本质,系统地来看,课程既是一种“教育计划”,也是一种“预期学习结果”,还是一种学生获得的“教育经验”,等等。进而站到人或儿童的本性是“活动”的高度,课程还是“一段教育进程”,课程将不仅仅是存在于“观念状态”的可以分割开的“计划”、“预期学习结果”或“经验”了,课程根本上是生成于“实践状态”的无法分解的、整体的“教育活动”。既然是“教育活动”,就必然现实地而不是抽象地包含着和涉及着教育的各个要素和各种成分、教育的方方面面。从这个意义上,课程实质上就是实践形态的教育,课程研究就是实践形态的教育研究,课程改革就是实践形态的全面的教育改革。所以,课程改革就是一种涉及社会的方方面面的、需要全社会参与的社会性的教育行为,而不仅仅是教育领域内部的仅仅涉及教育内容的结构形式的、孤立的“课程”行为。

2. 关于课程价值的系统观

课程价值的系统观“包含的是辩证整合的课程价值观。有人把实现这种价值观的课

程,设计为“学本课程”。辩证整合的课程价值观至少包含:(1)个人需要与社会需要的整合,强调个人需要。(2)个体需要与群体需要的整合,强调个体需要。(3)社会政治、经济、文化、科技等需要的整合,解决课程的社会价值的割裂。有两个层次:第一,政治、经济与科技、人文价值的整合,强调文化、科技需要;第二,各种社会价值整合为整体性社会价值。(4)个体身心需要的整合,解决课程的个体价值的割裂。也有两个层次:第一,身体、认知、情感、欲望之间价值的整合,强调身体、情感与欲望需要。第二,各种个体价值整合为整体性个体价值。(5)人文与科学的整合。(6)公平与效益的整合。(7)普及与提高的整合。(8)阶段与终身的整合。

3. 关于课程结构的系统观

课程不仅仅是教育系统的一个要素,而且本身也是一个内涵丰富的独立系统。课程系统的结构有两个层次,一个是活动层次,另一个是组合层次。在活动层次上,课程系统由教育者、学习者和内容三大要素构成。因此,课程改革将不再仅仅局限于内容的范围,必须包含教育者、学习者与内容;内容问题必然关涉教育者问题与学生问题,课程问题是内容、教育者和学习者三位一体的问题。

在组合层次上,课程系统由学者的理想课程、政府的官方课程、学校的校方课程、教师的所教课程与学生的所学课程构成。这样,课程研究以及课程改革,就不能囿于理想课程和官方课程而让校方课程、所教课程和所学课程放任自流了,必须系统地规划、实施和评价理想课程、官方课程、校方课程、所教课程与所学课程。规划、实施和评价的展开逻辑,也要从理想课程→官方课程→校方课程→所教课程→所学课程,转换为从所学课程→所教课程→校方课程→官方课程→理想课程。

4. 关于课程组成成分的系统观

课程的组成成分包括物化构成和实质构成两个方面。在物化构成上,课程材料不仅仅是教材,而且包括课程原理、课程标准、课本、教学指南或课本分析、教师指导、补充材料、教材套、多媒体课件、课程包等。在实质构成上,要超越课程就是“教学内容”的狭隘观念,建立突出课程研制过程的新观念。伊什(Eash, M. J)在分析考察课程成分(Curriculum components)时论述道:“课程包含着广泛公认的五大方面或成分:(a)关于学生和社会的理论体系;(b)宗旨和目标;(c)有选择、范围和顺序的内容或科目主题(subjectmatter);(d)诸如方法、学习环境等活动样式(modes of transaction);(e)评价。”这种观点,显然是从课程研制过程的结构角度来观察和处理课程组成成分的。课程研制开始于人们关于学习者及其所在社会的理论,在一定理论指导下来确定教育目的,包括教育宗旨和目标;进而形成有特定范围和顺序的科目主题,亦即课程内容;然后设计和实施活动样式;最后,对学习结果和课程产物进行评价。显然,考察课程研制过程,课程改革就必然要系统地更新“特定理论”、“目的目标”、“内容或科目主题”、“活动样式”、以及“评价”等。

5. 关于课程过程的系统观

课程是一段教育进程,它不仅仅是课程研制的产物,而且是一种过程。课程过程包括微观过程与宏观过程两个层次。课程微观过程就是课程研制过程,包括课程规划、课程实施与课程评价三个环节。在课程改革中,不仅要重视课程规划过程中的原理分析、目标确定、内容选择和内容组织,以及制定课程计划、编制课程标准和编写教材等,更要重视教育目的目标、教学设计、教学策略和方法以及组织教学等课程实施过程,同时重视教学评价和课程评价等。

课程宏观过程实质是一种课程创新过程,包括课程改革和课程变迁过程。需要建立课程改革、课程变迁以及课程创新的经常性机制,使课程始终处在变化发展之中,从过去的“死”课程嬗变为现代的“活”课程。

6. 课程与教学关系的系统观

从夸美纽斯(Comenius, J. A.)1632年出版《大教学论》后,人们长期信奉“教学包含课程”的大教学观。20世纪以来,随着“课程论”诞生并成为一门独立的教育学分支学科,许多人开始信奉“课程与教学”是两个相互独立又相互联系的领域。当代,持续的课程改革牵动了教学改革,人们开始相信课程实质上包含着教学。在当今的我国,有人仍然坚持“教学包含课程”的大教学观,不少人也信奉这一观念。也有一些学者呼吁建立课程独立于教学、课程论独立于教学论的观念,已得到了广泛的回应。我们则认为,实质上,当代课程既不包含于教学,也不独立于教学,课程实质上包含着教学。我们需要从大教学观走向大课程观。

(二) 课程改革是一项系统工程

系统也就是整体,整体大于部分之和。整体效应的产生,不仅取决于组成整体的各个元素,而且取决于各个元素之间的相互联系,也即组合结构。所谓的课程改革是一项系统工程,意在从整体上进行课程改革,以取得课程改革的整体效益。

课程改革是一项系统工程,至少包含以下几层意思:课程结构改革是一项系统工程;课程研制过程是一项系统工程;课程改革系统工程是整个教育改革系统工程的组成部分。

1. 课程结构改革是一项系统工程

从学校教育的培养目标来说,课程结构改革这项系统工程必须具有完整性、基础性和多样性。就完整性而言,课程改革需要解决三大问题:一是作为课程主体的智育课程结构的完整性问题(包括内容结构的完整性和功能结构的完整性);二是劳动技术教育在完整课程中的地位和作用问题;三是课外活动、社会实践活动与课堂教学的关系问题,以及隐蔽课程与显在课程的关系问题。就基础性而言,课程改革要着重解决综合课程如何与分科课程相结合的问题。就多样性而言,课程改革要着重解决选修课如何与必修课相结合的问题。