

· 课程理论与教学改革 ·

大学课程建设的发展趋势

刘 献 君

(华中科技大学, 湖北 武汉 430074)

摘 要: 课程对学生全面发展起着决定性的作用, 十分重要。加强大学课程建设, 要把握其发展趋势。从课程在学校的地位来看, 课程建设正在从边缘走向中心; 从教育思想理念发展来看, 课程建设正在从“重教”走向“重学”; 从改革发展过程和课程建设发展内在逻辑来看, 课程建设正在从课程开发走向课程理解; 从教育教学方式变革来看, 课程正在从封闭单向走向开放互动。

关键词: 大学课程; 课程建设; 以学生为中心

中图分类号: G642.3 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2014)02-0062-08

The Development Tendency of College Curricula Construction

LIU Xian-jun

(Huazhong University of Science & Technology, Wuhan 430074, China)

Abstract: It's important that curricula play a decisive role for the all-round development of students. To strengthen the college curricula construction, it needs to grasp the development tendency. From the perspective of the status of curricula, curricula construction is coming from the edge to the center in colleges; from the perspective of education idea development, curricula construction is changing from teaching orientation to learning orientation; from its transformation and its inner logic, curricula construction is turning from the curricula development to curricula understanding; from the perspective of teaching pattern, curricula is shifting from closure and unidirection to openness and interaction.

Key words: college curricula; curricula construction; student orientation

课程是教育教的基本依据,是实现学校教育目标的基本保证,对学生全面发展起着决定性的作用。笔者2013年9月在《中国高等教育》上发表了《抓住四个关键问题,加强大学本科课程建设》一文,从中观和微观层面对课程建设作了初步论述。本文则从宏观层面探讨大学课程建设的发展趋势,以期

引起大家的讨论。

一、从边缘到中心

近两年的研究和实践让人深切地感受到,课程,是大学最重要的事,但又是容易被忽视的事。从

收稿日期:2013-12-28

作者简介:刘献君(1945—),男,湖南宁乡人,华中科技大学学术委员会副主任,华中科技大学文华学院院长,教授,博士生导师,从事高等教育管理、大学德育、院校研究。

某大学校务信息公开的资料中可以看到,近半年来,该校召开了8次校长办公会,共讨论议题42项,其中4项与教学有关,但没有一项是关于课程的。其议题主要是人员处理、设备购置与管理、校园建设、机构设置、安全事故处理等。据了解,其他学校情况也大体如此。从进入CSSCI来源期刊的有关高等教育研究刊物中,选取《高等教育研究》、《北京大学教育评论》、《清华大学教育研究》、《中国高教研究》、《高等工程教育研究》、《现代大学教育》、《大学教育科学》、《江苏高教》8种期刊,从中随机抽取2013年某一期进行统计,其结果是,在8种期刊共发表的190篇文章中,和课程有关的论文仅18篇,直接论述课程的不多。由此可见,课程建设处于高校工作和高等教育研究的边缘。究其原因,主要有:

第一,“以学生为中心”的教育观念尚未完全确立,高校的工作没有从“以学生为中心”出发来考虑。^[1]如果学校的工作“以学生为中心”,与学生关系最为密切的课程、课程建设势必成为学校关注的中心。

第二,对课程的认识存在误区,认为课程就是教材、教学,因而课程建设是教师的事,学校无须关注和过问。其实,课程建设是一项合作的事业,涉及范围非常广,诸如教育思想观念的选择,课程目标、结构、评价的确立和调整,学校文化氛围的营造等,仅仅靠教师个人的努力是无法解决的。

第三,从世界范围来看,各个国家的课程研究、课程建设,往往都是先从中小学开始,大学的课程建设相对滞后。从我国的情况看,中小学的“新课改”已经进行了10多年,并取得了一定的效果。

第四,由于我国缺乏学术自由的传统,很多课程或教材都由相关行政部门指定,所以学界对课程的研究和争议也不够充分。以美国为例,在历史上,美国经历了对课程的多次研究争论,甚至斗争,才产生了一批课程专家,形成了若干课程理论。

可喜的是,我国大学现在开始出现了重视课程的趋势。在政府的推动下,各个学校开始建立教师教学发展中心,中心的首要任务是帮助教师提高自身素质,从而提高课程教学的水平和质量。一批有远见卓识的校长开始关注课程,倡导和推动从“以教师为中心”向“以学生为中心”的转变。民间的学术组织也开始关注课程建设。例如,2012年7月,中国高等教育学会院校研究分会和华中科技大学共同举办“以学生为中心的本科教育变革”国际学术研讨会,在国内产生了较大影响。2014年7月,院校研究分会将举办以“大学课程建设”为主题的国际学术

研讨会,进一步推进课程建设。

为什么我国大学现在开始重视课程建设呢?主要原因是:

首先,社会发展的要求。现代社会已进入国际化、信息化、城镇化、市场化时代,社会发展对人才提出了更高更新的要求。在教育实践中,“大学在应对社会发展提出的新要求时,往往以课程为突破口,注重通过改革大学课程、增设新的课程、改革大学课程结构,来增加新的职能,满足社会的需求,进而达到改革高等教育的目的”^[2]。

其次,提高高等教育质量的要求。从2002年开始,我国高等教育进入大众化时代,至2013年,全国各类高等教育总规模达到了3325万人,高等教育毛入学率达到30%。我国高等教育规模发展的任务已经完成,现在开始进入质量提高阶段。党中央把提高高等教育质量作为我国高等教育发展的战略任务。提高高等教育质量,显然离不开课程、课程建设。

再次,落实学校办学自主权的要求。《高等教育法》赋予了学校办学自主权。在人才培养方面,其第31条规定:“高等学校应当以培养人才为中心,开展教学、科学研究和社会服务,保证教育教学质量达到国家规定的标准。”第33条规定:“高等学校依法自主设置和调整学科、专业。”第34条规定:“高等学校根据教学需要,自主制定教学计划、选编教材、组织实施教学活动。”由于计划经济的惯性,前些年,政府仍然管得过多,学校办学自主权并未完全落实。现在,大学逐步取得了办学自主权,课程、课程建设的若干问题需要自主研究、自主实施,以确保教学质量。

由此可见,课程建设将由学校工作的边缘走向学校工作的中心。为此,我们必须进一步提高对课程建设重要性的认识,这是加强课程建设的前提。笔者认为,课程是学生和大学的结合点,是学生和社会的结合点,是教学和科研的结合点,是学生个体文化和社会文化的结合点,十分重要。

1. 课程是学生和大学的结合点

为什么要创办大学?是为了培养人才,立德树人既是学校教育的根本目的,又是学校教育的根本任务。这一目的达到,任务的完成,主要依靠课程。大学根据学科专业培养目标的要求,开设系列课程,学生一门一门地学习,达到课程要求,就能拿到毕业证书和学位证书。那么,课程必须体现人才培养的要求。人又是活生生的生命体,有思想、有个性、有自己的精神世界。人是一个整体,德、智、体、

美不可分割,而德是方向,是人生发展的关键。大学生既要成才,又要成人,成人是成才的基础。那么,课程要体现对学生德的要求,通过相应的显性课程和隐性课程,培养学生良好的品德,关心人、尊重人、具有社会责任感等。现在,我们已经进入知识经济时代,知识经济的本质是创新,培养创新人才是现时代教育的基本要求。因此,要改革课程,达到培养创新人才的目的。学生通过大学学习,还要掌握本专业必须具备的相应的知识和能力,这也必须通过课程来实现。

学习是一个自主的过程,但要达到“自主”,需要一个督促、强迫的过程,人都是有惰性的,一味地放任自流只可能导致教育的失败。正是课程,有教师讲授和指导,有预习、听课、作业、复习、考试等基本环节,从而帮助学生达到自主学习。在学校,教师和学生接触最多,对学生影响最大。教师在课程教学过程中,言传身教,潜移默化地影响着学生。这里举两个事例。第一个事例是我和本科毕业生谈心时,让他们回顾四年大学生活,谈谈对自己影响最深的一件事。一位学生说,有次上课,教室坐满了,老师开始讲课。几分钟后,一位学生迟到了,这时,老师却出去了。不久,老师搬来了一把椅子,对这位迟到的同学说:“同学,请坐,以后不要迟到了。”这位同学眼泪马上流出来了。这件事,不仅这位迟到的同学,当时所有听课的同学,一辈子都忘不了。另一个事例是,一位企业家校友在母校毕业生座谈会上,讲述自己成功的原因。他说他上大学时,做事比较马虎。有一次在他的作业本上,老师将错误之处全部改过来了,并在作业本上写了一句话:“你做作业可以不认真,我改作业不能不认真。”这句话深深地触动了,从此他做作业认真,做事认真。正是“认真”二字,成就了他日后的事业。

可见,课程是学生和大学的结合点。

2. 课程是学生和社会的结合点

学生身处社会,毕业后要走向社会,学生和社会紧密联结,其结合点在课程。首先,社会对人才的要求,体现在课程目标和课程结构上。例如,英国根据其社会对人才的要求,提出了国家课程目标:让年轻人成为成功的学习者,自信的个人,负责任的公民,高效的建设者。^[3]

其次,社会错综复杂,各种信息混杂,造成学生价值选择的两难困境。学校通过课程,选择教育资料,强化正面影响,将负面影响减少到最小,引导学生健康成长。

再次,通过开设社会实践课程,引导学生参与实

践,在社会实践中成长。马克思主义认为,人的社会生活在本质上是实践的。作为一种情感的现实的人类活动,实践是人与外部世界进行物质、能量和信息变换的最基本的方式。人正是通过自己的批判和创造性实践,参加并影响着现存感性世界及其发展方向,促成了其向人的世界的生成运动。实践可以帮助学生了解社会,了解国情,增强社会责任感;锻炼毅力,培养品格;增长才干,奉献社会。只有在实践中才能培养学生“爱学习,爱劳动,爱祖国”。

可见,课程是学生和社会的结合点。

3. 课程是教学和科研的结合点

大学的职能是教学、科学研究和社会服务。大学的科学研究不仅仅是为了产生研究成果,更重要的是为了培养人才。首先,要将科研活动引入课程。教师和学生共同开展科学研究,在研究中学习。这种学习,包括科学态度、科学精神的培养,研究能力、研究方法和科学知识的掌握等。只有亲自参与科研实践,才能知道科研过程必须严格遵守规则、程序,来不得半点虚假,否则不可能产生科研成果。只有亲自参与科研,才能更深刻地认识事物的本质和规律。

其次,要将科研成果引入课程。教师的很多科研活动,例如“863”、“973”重大项目,并不一定直接与教学相关,但可以通过将其成果引入课程,实现教学与科研的紧密结合。这种引入,至少有两种方式。一种方式是创建新课程。我国大学课程资源不够丰富,一所大学所开设的课程一般在5000门左右。发达国家的大学所开设的课程达8000至10000门。新课程的创建要建立在科研上。有学者认为,在一个领域,如果有10篇左右的高水平论文发表,便可以创建一门新的课程。另一种方式是将科研成果引入原有课程。科研一般处于学术前沿,产生新的知识。教师及时将这些成果引入教材、课堂,可以使我们的课堂教学处于学科前沿,生动活泼,从而激发学生的学习兴趣、热情,培养学生的创新能力。

可见,课程是教学和科研的结合点。

4. 课程是学生个体文化和社会文化的结合点

法国社会学家杜尔克姆认为,教育的目的就是个人社会化,将其塑造成为一个社会性的人。教育过程也就是一个将社会文化转化为受教育者个体文化的过程。大学生社会化包括概括社会化、角色社会化和目标社会化。概括社会化,即找出他与他所生活的时代与文化背景的社会现实之间的关系。角色社会化,即以社会提供的成人角色为基础,再加进自我所进行的总体构建。目标社会化,即面对无可

转变的总体生活方向,应该选择一条怎样的道路,采取什么样的手段,达到怎样的目的。人的社会化,受家庭、学校、社会等诸多因素影响,对于大学生而言,学校教育起着十分重要的作用。

首先,个体社会化要以掌握一定的知识为前提。学校要通过课程设置,帮助学生掌握必要的历史、哲学、社会学和心理学知识,为其将社会文化转化为个体文化打下扎实的基础。

其次,大学生社会化过程,充满剧烈的矛盾和冲突,如价值观的冲突、道德困惑、人生态度上的自主与依赖等。学校在课程教学中,要引导学生重视矛盾、困难与问题,提高自我认识、自我激励、自我控制和自我选择的能力。

再次,大学生社会化的形式经历了一个由感性内化到理性内化,再回到外化体验的过程。学校课程教学中,既要重视理论教学,又要重视实践教学,并将两者有机结合。

可见,课程是学生个体文化和社会文化的结合点。

二、从“重教”到“重学”

从“重教”到“重学”,即从以“教”为中心到以“学”为中心,从着重以教师为主,研究在课程教学中教什么、怎么教,到以学生为主,研究学生应该学什么、怎么学,这是教育理念的根本性转变。

关于这一方面的认识,笔者在《论“以学生为中心”》^[4]一文中,从为什么要提出“以学生为中心”,怎样理解“以学生为中心”,如何实现“以学生为中心”三个方面,进行了比较全面的论述。在这里,仅从社会、教育、教育理念的历史发展几个方面作一些补充论述。

教育思想、教育理念是随着社会的变化而发展的。在古代的农业经济社会,与社会经济发展相适应,古代教育在教育形式上,是个别化、小规模;在教育内容上,主要是道德教育,甚至将教育等同于德育;在教育方法上,以师徒式的个别教育为主;在教与学的关系上,以学生为中心;在教育思想理念上,相信人成长的内在力量,教育只是外在引导、强调,真正的学习只能依靠学习者自己。苏格拉底的产婆术,是对古代教育最好的说明。他的母亲是助产士,年纪大了,自己不能再生小孩,但可以为孕妇接生。他认为,教师就是要为学生的思想“接生”。

人类进入工业社会后,工业革命推动了科学向技术化的转化,大大提高了生产规模和生产效率,形

成了工业流水线的生产模式,使工人成为流水线上的“机器人”,产品成为整齐划一的“标准件”。由此,社会向学校提出了培养大批人才的要求,推动了教育的普及,创造了一个教师面向众多学生传授知识的“班级授课制”形式。与此相应的学校教学模式则是与工业流水线如出一辙的“三中心”,即“以书本知识为中心、以教师为中心、以课堂讲授灌输为中心”。^[5]被人们称为第一位现代教育家的夸美纽斯对此作了形象的说明:“教师的嘴就是一个源泉,从那里可以发出知识的溪流,从他们(学生)身上流过,每逢这个源泉开放的时候,他们就应当把他们的注意当作一个水槽一样,放在它的下面,一点不要让流出的东西漏掉了。”^[6]学生由过去的主体、自我完善者,变成了“水槽”,变成了被动接受知识的容器。^[7]

现在,我们正由工业社会步入信息社会。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》指出:“信息技术对教育发展具有革命性的影响,必须予以高度重视。”信息社会的经济增长方式高度集约化,产品更新换代快,要求劳动智力化,培养具有创新能力的人才;信息化、网络化,使社会由封闭走向开放,导致经济全球化,教育国际化;信息技术的发展,使人们的工作方式、学习方式、生活方式数字化,个人自主化;信息经济的发展,要求关注未来,向教育提出向未来学习的要求等。这就要求我们的教育理念有一个根本性的转变,以学生为中心,实现从以“教”为中心向以“学”为中心转变,即从“教师将知识传授给学生”向“让学生自己去发现和创造知识”转变,从“传授模式”向“学习模式”转变。^[8]

我们应当认识到,确立“以学生为中心”的教育理念,实现从“重教”到“重学”的转变,是历史发展的必然要求,要坚定不移地推进。在大学课程建设中,如何实现以“学生为中心”,作者在《论“以学生为中心”》一文中从转变教育思想观念、全方位进行设计;教师要转变教学方法、方式和手段;加强对学生学习的指导;改革制度、调整政策四个方面进行了论述。在这里,进一步强调要抓住以下三个重要方面。

1. 课程的开发源于学生的发展需求

课程建设的主要目的是促进学生的发展。人的发展既有连续性,又有阶段性。现代心理学的研究表明,人的发展是分阶段的,处于不同发展阶段上的人,对外界信息的吸收、消化、处理有很大的差别。人的任何一种心理活动都是一个从量变到质变的发展过程。这是因为:首先,心理是脑的机能,脑和神经系统的发育,是心理发展的直接前提和物质基础。而人脑和神经系统的发育,随着年龄的增长,呈现出

阶段性。其次,人生观、世界观、价值观等的形成,要以认识为前提,即必须掌握一定数量的极其重要的知识,并具备进行抽象理论思维的能力。而知识的积累和思维能力的发展,都有一个循序渐进的过程。人的发展不仅有阶段性,而且具有不可逆性。每个阶段都有特定的发展内容,前一个阶段发展好了,后一阶段才能顺利发展。课程建设包括课程结构的调整、新课程的创建、原有课程内容的调整等,这些都必须建立在对大学生发展规律、发展内容的把握上。

关于大学生身心发展,笔者在 20 世纪 80 年代末曾作过调查分析,发现大学生的思维发展处于抽象逻辑思维发展阶段;品德发展处于品德进一步完善,上升到一个新的道德境界发展阶段;人生观发展处于发展确立阶段,是其形成的关键时期;理想发展处于动机内化,道德理想、社会理想开始形成,理想结构趋向于完整、稳定阶段。大学课程开发要立足于大学生发展,并将社会发展需求与学生个人发展的需求有机结合起来。

2. 课程的学习在于引导学生对知识的自主探究

怀特海在《教育的目的》一书中指出:“学生是有血有肉的人,教育的目的是为了激发和引导他们的自我发展之路。”^[9]人的发展有自身的规律,同样,人的学习亦有其自身的规律。人类对学习的规律在进行不断探索,如孔子提出的“温故而知新”就是重要的学习规律。这种探索随着哲学、心理学研究的不断深化而深化。在建构主义心理学基础上形成的建构主义学习理论,将人们对学习的认识推向了一个新阶段。建构主义学习理论认为,学习过程是学习者自主构建知识的过程;学习活动是学生凭借原有的知识和经验,通过与外界的互动,主动地生成信息的意义;学习对知识的理解不存在唯一的标准,而是依据自己的经验背景,以自己的方式构建对知识的理解。因此,教学就是把学习者原有的知识经验作为新知识的生长点,引导学习者从原有的知识经验中不断生长出新的知识经验。^[10]课程的学习要改变传统的教师中心地位,让学生对知识进行自主探究。因而,在教育理念上要尊重学生在教学活动中的主动性和主体地位,在教学内容上要尊重学生对知识的自我选择和自我建构,在教学方法上要改变传统的灌输式教育,从而让学生在特定的学习情境中去探究知识、建构知识,真正实现知识传递与知识建构的双向互动。

3. 课程的实施过程应强调师生的互动参与

传统的课堂教学究竟存在哪些问题,需要我们进行深入分析和探讨。笔者认为,美国密歇根大

峡谷大学数学教师 Robert Talbert 对其中一个问题的分析十分深刻。他认为学习过程可以分为两个阶段:知识传授和知识内化。在传统教学模式中,教师在课堂里向学生传授知识,而学生在课外预习和做作业中吸收和内化知识,这里往往会遇到很多问题和障碍。因而,在最需要得到教师指导和帮助时,教师反而“不在场”。为促进师生的互动参与,提高学习效果,他大胆地提出将知识传授和知识内化的环境颠倒过来,将此命名为“颠倒的课堂”,并开始进行实践探索。这是促进师生互动参与的有效措施,已经取得了初步成功。课程实施过程中,无论在课程的开发设计阶段还是课程的实施、评价阶段,都需要教师和学生的全面参与。尤其是学生的课程参与能极大地丰富课程教学的内容与形式,拓展课程教学的深度与广度。教师不再将学生视为被动的知识接受者,而是更强调学生在课程教学过程中的积极主动性,这必将促进良好的学习氛围、良好的学习效果的达成。关于如何实现课程教学过程中的师生互动,本文将在第四部分进行论述。

三、从课程开发到课程理解

从课程开发到课程理解,是从美国课程发展的历史以及大学课程建设自身发展的内在逻辑来考察大学课程建设的发展趋势。课程开发包括课程目标、学习经验、课程组织和课程评价等,集中于学校内部,主要解决“如何办”的问题,属技术层面。课程理解则要思考学校不同课程之间的联系,同一课程科目内部不同观点的联系、课程与世界的联系,以及课程所处情境等问题,主要解决“为什么”的问题。美国著名课程专家派纳认为,美国课程开发发生于 1918 年,卒于 1968 年。

课程的发展既与社会发展密切相关(如前所述),又与心理学、教育学理论发展密切相关。以美国为例,其课程经历了一个不断改革、发展的过程。^[11]19 世纪,官能心理学盛行。该学派假设人有三个官能或能力。第一个是意愿或意志,它能促使人去行动;第二个是情感,它会使人经历幸福与痛苦,爱慕与憎恨;第三个是智力或理解,它帮助人们推理、思维、判断和理解事物。官能心理学认为,思维像人的肌肉一样,可以依赖简单、重复的练习来开发、记忆和背诵,就像在体操馆里肌肉重复运动一样,能够“充实”大脑。与此相适应,这一时期人们重视古典课程,因为古典课程最容易达到这一目标,相应地形成了古典课程理论。20 世纪初期,在心理学

的论争中,霍尔、桑代克的实验心理学、行为主义取代了官能心理学。桑代克提出了刺激—反应的行为心理学理论,认为只要是儿童对特定刺激作出的反应,就是儿童学到的内容。简言之,反应=学习。由此产生了科学主义课程设计,认为对学习可以进行测量、量化,课程即流水线。20世纪中期人文主义占上风,强调概念重构。20世纪后期,建构主义心理学风行,并形成了建构主义学习理论,强调以学生为中心,认为学生学习是自主建构、相互作用、不断生长的过程。

关于课程开发和课程理解,最具代表性的是以泰勒为代表的现代课程观和以多尔为代表的后现代课程观。泰勒的现代课程理论提出了课程开发的四个基本问题:确定教育目标——学校应该达到哪些教育目标;选择学习经验——学校应提供哪些教育经验才能达到这些目标;组织学习经验——这些经验如何才能有效地加以组织;评价教育计划——如何确定这些目标正在得到实现。^[12]多尔的后现代课程观提出了“4R”课程理论,即丰富性(Richness)、关联性(Relations)、回归性(Recursion)和严谨性(Rigor)。^[13]丰富性指课程的深度、意义等;回归性即一个人通过与环境、与他人、与文化的反思性相互作用形成的自我感的方式;关联性指课程与教育和文化的联系;严密性意味着努力指导各种可能的可供选择的联系,保证课程的不确定性和丰富性。

从课程建设自身发展的内在逻辑看,一般也是从确立课程目标,建立课程结构,明确课程内容和方法入手,先将课程较好地开设出来,然后在此基础上,进一步深入理解,探寻意义,逐步完善课程。面对课程建设从开发到理解的发展趋势,我们应该如何应对呢?

1. 在加强课程开发的同时,关注课程理解

在我国大学,课程建设仍处于边缘,发展比较迟缓,很多问题还有待探讨,如通才与专才,学术与应用,通识与专业,必修与选修,理论与实践,课内与课外等。因此,仍然要加强课程开发,探讨课程的目标、结构,教材、教法等。但同时,我们要关注课程理解,将课程开发与课程理解二者有机结合起来,使课程建设健康发展。也就是说,要发挥我们的后发优势。比如,西方发达国家已经进入信息化时代,但我国工业化尚未完成,一方面,我们要努力实现工业化,同时在工业化的过程中要关注信息化,将两者结合起来,避免西方国家所走的弯路。

2. 加强隐性课程和课堂文化建设

课程有显性课程(Overt Curriculum)和隐性课

程(Hidden Curriculum)之分。我们一般讲的课程为显性课程。显性课程又有分科课程和活动课程之分。分科课程是以学科为中心来编定的课程,分别从相应学科领域中选取知识,根据教育教学需要分科编排课程,进行教学。活动课程是打破学科逻辑组织的界限,以学生的兴趣、需要和能力为基础,通过学生自己组织的一系列活动而实施的课程。教师所传递的远不只是显性课程,教师的一举手、一投足,教师的声、语调,教师的风度、气质,教师的情感、意念,教师的信仰与追求,所有这些都构成文化意义上的内容,只是这些多以隐性的特点存在,因而可称之为隐性课程。^[14]

隐性课程是在显性课程中所呈现的意识形态信息和潜意识信息。隐性课程和课堂文化密切相关,某种隐性课程必然内含着某种课堂文化。课堂文化是在课堂教学实践过程中形成的课堂风气、规范、心理环境、价值观念、思维方式与行为方式的综合体。^[15]课堂文化实实在在地存在着,而且对学生影响深远。我们可以引进哈佛大学、牛津大学的教学计划、教材,但根本不可能达到哈佛大学、牛津大学的教学效果,因为我们无法引进他们的课堂文化。课堂文化要靠我们去创建、培育,而创建、培育的形式是多种多样的。叶澜教授通过追问的形式,试图创建一种充满生命活力的创新型课堂文化。她曾向老师们提出这样一些问题:“你能否听出学生回答中的创造?你能否觉察出学生细微的进步和变化?你能否让学生自己明白错误?你能否用不同的语言方式让学生感受关注?你能否使学生觉得你的精神脉搏与他们一起欢跳?你能否让学生的争论擦出思维的火花?你能否使学生在课堂上学会合作,感到和谐的欢愉、发现的惊喜?”^[16]这是一般显性课程难以达到的。我们在课程教学中,要根据自己学科的特点,所在学校、班级的文化,学生的状况、特点,努力创建课堂文化。

3. 创建中国特色的课程理论

课程建设需要理论指导。我们可以借鉴欧美课程理论,但如果仅仅以其为参照,来指导课程实践,不仅不能完全解决课程建设中的问题,还有可能走偏方向。我们要根据中华民族优秀传统文化,立足我国课程建设实践,创建我们自己的课程理论。可喜的是,这种探索已经开始,张楚廷教授在其课程研究中,从教育哲学的高度,提出了“五I”课程观,即信息(Information)宽于知识,兴趣(Interest)先于毅力,直觉(Intuition)重于逻辑,质疑(Inquiry)贵于聆听,智慧(Intelligence)高于聪明。^[17]我们期待更多

的课程理论的探索。

四、从封闭单向到开放互动

课程是一个开放体系,与政治、文化、经济、民族、语言、性别、制度、学科等紧密相联,需要政府、社会、学校领导、教师、学生、职员广泛参与。打破课程的封闭状态,改变教师向学生的单一传授,克服实际存在的“讲述症”、“静听症”,走向开放互动,是我国大学课程建设的又一发展趋势。

课程建设的开放互动,首先是社会发展的要求。经济全球化、市场化,教育国际化、大众化,以及社会信息化、网络化,都要求开放的教育。这方面已有很多论述。其次,更为重要的,开放性、互动性是教育的本质要求。为什么要有大学?怀特海在《教育的目的》一书中,有十分深刻的论述。他说:“大学存在的理由是,它把年轻人和老年的人联合在一起,对学术展开充满想象力的探索,从而在知识和生命热情之间架起桥梁。”^[18]大学就是创设一个开放的环境,为师生沟通、交流、探索提供平台。教育教学不是单向度的授受,真正的教育是在不断的冲突中产生并完成的。这种冲突主要表现在教与学,需要与不得,发展与困顿,集体与个体,已知与未知等方面。而且,每一阶段、每个学生所遇到的冲突与矛盾各不相同。如大学一年级学生一般会遇到目标的失落与确立,自我冲突与认同,理论困惑与选择,学习依赖与主动等矛盾和冲突。解决冲突则需要互动,如对话、关心、相遇,甚至“温柔强迫”、“不依不饶”。社会、学校对学生的影响是整体的、潜移默化的、无处不在的,唯有开放互动,才能使学生在课程教学中受到教育、得到提高。实现课程的开放互动,可以从以下几个方面着手:

1. 营造开放的环境

开放是互动的前提。封闭必然导致单向的传授,唯有开放才能形成互动。首先,要向社会开放。杜威说:“从儿童的观点来看,学校最大的浪费是由于儿童完全不能把在校外活动的经验完整地、自由地在校内利用;同时另一方面,他日常生活中又不能应用在学校学习的东西。”^[19]可见,实现课程向社会开放,并使学校与社会相融合,十分重要。课程要国际化,让学生了解复杂多变的世界,把握时代的脉搏,培养学生的国际视野和国际眼光。课程要面向社会实践,让学生走出校门,到工厂、农村,去感受、体验,置身于社会现实生活之中,学习工人、农民善良纯朴、勤劳的品质,了解社会,了解国情,增强学生

的社会责任感。

其次,要体现学科之间的开放。分科课程是以学科为中心来编定的,课程与学科关系十分密切。现代学科发展的趋势是在高度分化基础上的高度综合,诸如各门学科、各层次分支学科的交叉综合,自然科学与社会科学进一步结合,科学和技术形成共生关系,协同发展,科学和社会之间发生强相互作用等等。课程建设要体现学科发展的趋势,实现课程的综合。例如,南开大学开设数学文化课程,让学生理解数学的思想、精神、方法,理解数学的文化价值;让学生学会“数学方式的理性思维”,培养学生的创新意识;让学生感受优秀文化的熏陶,领会数学的美学价值,提高学生对数学的兴趣;培养学生的数学素养和文化素养,使学生终生受益。^[20]这样的课程效果非常好。

再次,要实现学校内部的开放。笔者深深感到,学生的提高主要不是听了校长的某一次报告,教师的某一次讲课,而是在与老师、同学的交流中,在各种活动中感受体验,自己去发现问题、分析问题、解决问题,提升自我。为此,学校要创设多种平台,实现学校内部的开放,达到课内、课外资源的整合。

2. 为学生创设发展的空间

具体事物只有在一定空间里才能存在,人只有在一定的空间中才能生存、发展。在课程建设中,一定要为学生创建发展的空间,否则师生无法交往、互动,更无法发展。

首先,要创设物质空间,如建设图书馆、工程实训中心、实验室,为学生提供学习的物质空间;创建创新工作室、多种社团,为学生提供创造性学习,发展创新能力提供物质空间;与企业等建立合作关系,将企业引进学校,在校外建立实践基地,为学生开展社会实践、专业实践提供物质空间;调整课程结构,开设个性化课程,量身定制个性化课表,为学生提供个性发展的空间等。

其次,更为重要的,要创设精神空间。教学就是要开创一个实践真正共同体的空间,即提供学生与老师、学习对象对话的空间,学生思考、讨论的空间。在以往的教学,教师们认真负责,力求以自己的知识占据、挤满学生的学习空间,唯恐讲少了,对不起学生。在这种情况下,学生头脑被教师所讲内容塞满了,学习根本没有发生。教师讲课要给学生留下空间,这种空间是思想空间,属于精神空间。精神空间的创设,还涉及很多方面,例如通过制度的调整与创新,给学生创设独处的空间、自由思考的空间,培养兴趣、发展个性的空间等,这些需要我们深入去探

索。

3. 充分发挥信息技术在开放互动中的作用

网络模糊了国家、学校、学科、教学与科研等的边界,为开放互动创造了条件。

首先,网络能实现教育资源共享。例如,首批上线的120门中国大学资源共享课程,全部是在国家精品课程基础上修改而成的,讲授者中不乏两院院士、国家教学名师。

其次,网络能改革教学方式,促进师生互动。现在已经开始的MOOCs,学生可以自主选择学习内容;课程体量小,分知识点学习,讲课精,可反复学;大班授课转变为小组讨论;教师与学生、学生与学生互为师生;学习过程可在任何地方进行,学习方式灵活。

再次,大数据能优化教学过程。例如,过去的考试,仅仅凭分数难以反映学生的学习态度、思想品德和能力的提高。大数据时代,学校通过学生在学习、考试过程中的大量数据,可以判断学生的学习模式,了解学生的学习态度和学习方式等。信息技术与社会生活很多方面的结合,十分成功,使社会生活产生了根本性的变化。但由于教育的复杂性、艰难性,教育与信息技术的结合才刚刚起步,尚未对教育产生革命性的影响,形成崭新的教学模式。这需要我们教育界的同行共同探讨。

制度变迁理论认为,规模扩张式发展选择“激进”路径容易成功;而质量提升式发展则宜选择“渐进”路径。我国高等教育已走过了规模扩张阶段,开始进入质量提升阶段,因而我们的发展路径也应相应改变,不宜“激进”发展、跨越性发展、超常规发展,而应选择“渐进”路径,扎扎实实,从基本开始,从基础开始,转变教学思想观念,探索新的教学模式,改进教学方式、方法,努力提高教学质量。

参考文献:

[1][10] 刘献君. 抓住四个关键问题 加强大学本科课程建设[J]. 中国高等教育, 2013, (17): 40-43.

- [2] 郭德江. 美国大学课程思想的历史演进[M]. 北京:中央编译出版社, 2007: 2.
- [3] 约翰·怀特. 学校何谓 学校何为——学校教育的明确目标及其理论支撑[J]. 赵显通, 杨杏芳, 译. 高等教育研究, 2013, (12): 11.
- [4] 刘献君. 论“以学生为中心”[J]. 高等教育研究, 2012, (8): 1-6.
- [5] 桑新民, 等. 21世纪: 大学课堂向何处去?——“太极学堂”的理念与实践探索[J]. 开放教育研究, 2012, (2): 9.
- [6] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984: 140.
- [7] 高德胜. 论道德作为现代教育之代价[J]. 高等教育研究, 2013, (10): 7.
- [8] BARR R B, TAGG J. From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education [J]. Change, 1995, (11/12): 13-15.
- [9][18] 怀特海. 教育的目的[M]. 庄莲平, 王立中, 译注. 上海: 文汇出版社, 2012: 10.
- [11] 威廉·F·派纳, 等. 理解课程(上)[M]. 张华等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2002: 6.
- [12] 张华, 等. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000: 198-223.
- [13] 多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 250.
- [14] 张楚廷. 关于理论课程的若干问题[J]. 大学教育科学, 2013, (2): 125.
- [15] 刘华海. 高校课堂文化建设面临的“锁定效应”与对策[J]. 江苏高教, 2011, (5): 74.
- [16] 叶澜. 让课堂焕发出生命力[J]. 教育研究, 1997, (9): 3-8.
- [17] 张楚廷. 课程与教学哲学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 135-151.
- [19] 杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟, 译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 61-62.
- [20] 顾沛. 南开大学的数学文化课程十年来的探索与实践[J]. 中国高教研究, 2011, (9): 92-93.

(本文责任编辑 曾甘霖)