

论高校课程综合化改革

胡永甫¹ 赖长春²

(1. 四川师范大学 预科部, 四川 成都 610068; 2. 四川师范大学 教育科学学院, 四川 成都 610068)

摘要:课程综合化是一种包含人类对整个世界的重新认识,对科学、技术、人、社会、环境及其相互作用的再思考,同时,包含了课程目标、课程内容的整合,课程实施与课程学习、课程实施者与课程学习者的统一的一种课程理念和原则。综合课程是这种思想原则在教学实践中最主要的体现。综合课程有多种模式,高校在选择综合课程时须考虑本校的具体情况和社会的需要,并处理好与分科课程的关系。为了保障综合课程的实施,高校必须建立一支良好的教师队伍,同时搞好相关的配套改革。

关键词:课程综合化;综合课程;课程模式;课程实施

中图分类号:G642.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2003)06-0120-06

一 课程综合化与综合课程

课程综合化思想萌芽于19世纪中期,到20世纪50年代以后,逐渐成为了一种新的课程理念和课程改革潮流。尽管课程综合化思想源远流长,但对于它的内涵,学术界一直未能统一认识。有的学者认为,课程综合化就是强调各个学科领域之间的联系和一致性,避免过早地或过分地强调各个领域的区别和界限,从而防止各个领域之间彼此孤立、相互重复或脱节的隔离状态的一种课程设计理念 and 原则[1](15—21页)。也有学者认为课程综合化应当包括三个方面的含义,即课程目标的综合化、课程形态的综合化和课程学习方式的综合化[2](42—45页)。还有学者认为,课程综合化是为实现人才培养目标与传统课程进行优化综合,并将不同学科课程的内容交叉组合,从而构建成具有综合性的新的课程。它既包括课程体系和课程设置的综合化,即合理组织与编排课程知识,构建合科课程、融合课程、广域课

程,也包括课程自身内容的综合化,即针对课程内容既做加法,又做减法,删除陈旧落后的内容,吸纳现代科技的新知识新成果[3](47—49页)。另外,深圳大学高教研究所的许建领研究员在批判继承前人研究成果的基础上,对课程综合化的内涵做出了一个比较全面的界定,他认为,课程综合化的内涵应当包括五个方面。第一,它是在高层次上对学科分化和课程分科的超越,以及由此造成的课程三方面分离的纠偏。第二,它是学科分化或专门化与综合化的辩证统一。第三,它不仅是课程结构的综合,也是课程内容的综合;不仅是学生知识结构的综合,也是其思维结构、价值观念结构的综合。第四,它是目标与过程的统一。第五,课程综合化改革是一项系统工程,社会要求与学习者需要的复杂性决定了课程改革的复杂性与艰巨性[4](48—53页)。

以上定义虽然立足点不同,因而对课程综合化的认识也不同,但都蕴涵了一些相同的因素,如课程

收稿日期:2003-01-22

作者简介:胡永甫(1964—),男,四川省阆中市人,四川师范大学预科部主任,主要从事教育管理、教学改革和教育研究工作。

赖长春(1977—),男,四川省绵阳市人,四川师范大学教育科学学院比较教育学硕士生。

内容的整合、强调学科联系等。由此我们可以得到启示:课程综合化不仅包含了人类对整个世界的重新认识,对科学、技术、人、社会、环境及其相互作用的再思考,而且还涉及到课程目标、课程内容的整合以及课程实施与课程学习、课程实施者与课程学习者的整合。

课程综合化作为一种理念和原则,它必须通过现实载体表现出来,综合课程便是其载体之一,也是其中最主要的载体。判断一个科目是否是综合课程,主要是看学习方式的设计是否强调各学科相互联系地加以学习,是否强调各学科领域之间的联系和一致性,从而避免了各学科领域之间相互孤立、彼此脱节的隔离状态。与分科课程相比,综合课程在整体性、灵活性、同构性、开放性、集中性等方面都是分科课程所无法比拟的。因此,课程综合化改革的核心就在于开发、建设符合本校校情的综合课程,并付诸实践,从而使综合课程的优越性得到最大程度地发挥。

二 高校课程综合化是高校课程改革的必然趋势

(一) 高校课程综合化改革具有历史必然性

19世纪中期,工业的发展导致了分工的日益精细,并深入到生产过程内部,进而导致人的片面发展,即体力与精神的相分离,认知与情感的相分离,科学与人文的相分离。与之相对应,大学在社会所要求的科学化与职业化的指引下,出现过细的分科分类,专业按学科分类和社会行业分类设置,肢解了知识的整体性。在这种背景下,20世纪50年代,欧美国家高等教育领域在科学发展观和认知心理学基础上形成了一种新的课程观念和课程改革潮流,这便是课程综合化改革。其代表人物是齐勒,他创造性地提出了以历史、文学、宗教为中心的“学科综合法”,从而开创了课程综合化理论的先河。后来,由于自由教育(Liberal education)和通才教育(General education)思想的传播和被广泛认同,课程综合化得到进一步发展。

现在是人类历史上生产力发展最为迅速的时代,但同时也是充满问题的时代。战争浩劫、环境污染、人口爆炸、生态失衡、能源短缺等一系列社会实际问题困扰着人们。这些问题的解决,涉及到经济学、政治学、社会学、伦理学、生态学等多门学科的理论。因此,综合性知识和综合解决问题的能力获得

已成为了现代社会对国民素质的基本要求。同时,未来社会是一个富于创造的社会,职业转换将是经常性的,职业要求将是不断变化的。因而,教育培养的人才如要较快适应主攻方向 and 行业转换的要求,就必须掌握广博的综合性知识,具有综合概括和协作攻关能力。而课程综合化正是这一历史召唤的应对。

(二) 高校课程综合改革具有现实紧迫性

随着时代的发展和市场经济体制的确立,计划经济体制下所设置的课程已日益显现出内在的弊病。这主要表现在以下四个方面。

1. 文理分家,老死不相往来

文理分科自高中就开始了,高中文科可以不学物理、化学,理科可以不学政治、历史。到大学后,文科生连数学也不学,而理科生也不再学语文。因此造成的结果是:“文科生因与理科隔绝之故,视自然科学无用,遂不免流于空疏;理科生因与文科隔绝之故,遂视哲学为无用,而陷入机械的世界观。”从而使人的发展走向片面化,学文的不懂理,学理的不懂文,整个社会的智力生活分裂为两个极端的集团。

2. 课程内容“旧、窄、杂、空”[5](36页)

旧:重传统文化,轻现代科学知识。传统课程内容陈旧僵化,难以反映当今科学发展的最新成果,缺乏时代感,尤其是理工科所学内容。

窄:指课程门类单一,缺乏综合性课程,特别是缺乏人文科学、社会科学和自然科学的内容。这样的结果是:学生专业性较强,但知识结构单一;知识面过窄,综合能力差。

杂:分科细,门类多,但缺乏内在逻辑联系。主干课程不突出,显得杂乱松散。选修课因教师研究而设,而不是因学生需要而设。这样更显得杂而无中心。

空:重理论轻实践的传统,深奥的理论课与缺乏实际价值的知识课太多,相反,培养实际需要的理论性知识和能力的课程太少。整个课程缺乏注重务实的内容,充满了学究气与经院气,学生缺乏足够的能力训练。

3. 课程与社会需求相分离

当今社会的复杂化使得许多社会问题都具有综合性。如经济与社会的持续发展、体制改革问题、东西部差距与共同富裕问题等。与此同时,职业转换加快,活动性增强,这便要求人才的知识结构和素质

的综合性。但是,专业与学科分裂又阻碍了高校课程与社会需求的沟通,成为了一道人为的藩篱。

4. 结构不合理

以师范院校为例,对于“教什么”的学科专业课比例过大,约占总课时的60%—75%。学校用大部分时间与精力提高学生的学科知识水平,而对于如何教的教育学与心理等教育类课程比例太少,低于总课时的10%,而一些发达国家如美、英、日等教育类课程在师范培养中所占比例分别达到总学时的40%、33%、22%,远远高于我国[6](49页)。其他院校也存在类似的问题。

此外,我国高校的公共课比较狭隘,只有大学英语、两课、军事等,而缺乏融通文理的综合课,所有这些问题最终导致了学生发展的不全面,综合素质与专业素质都不高,毕业后不能迅速适应社会,不能胜任所承担的工作。这些问题既给高校带来了压力,同时也增加了改革的动力,它促使高校不得不进行课程综合化改革。

目前,课程综合化改革面临着前所未有的契机,那就是新一轮的课程改革方兴未艾,校本课程开发正紧锣密鼓地在各类学校进行。高校正好利用这一机会搞好校本课程开发,将课程综合化改革寓于校本课程开发之中,通过校本课程开发来完成课程综合化改革。

三 综合课程的模式

课程综合化改革的核心在于建设什么样的综合课程以及如何建设和实施综合课程。在建设综合课程的问题上,许多高校都进行了有益的探索,总结出了不少可资借鉴的综合课程模式,如拼盘模式、核心课程模式、群集模式、通识教育模式、跨学科研究项目模式、学科重组模式、学科本位模式、儿童本位模式、社会本位模式、科际联系模式、跨学科课程计划、学科性综合课程模式,以及一体化课程等等。其中,核心课程模式、群集模式、跨学科研究项目模式和一体化课程对我们有着十分重要的借鉴意义。

1. 核心课程模式

这是哈佛大学在教育方面的创举。核心课程是经过内容精选的最能体现哈佛教育目的的并被教师认为最重要的课程,意在使本科学生接受广博的文化基础教育而不是仅仅专攻一个专门领域。

哈佛的核心课程共分七类。

(1)外国文化(Foreign Culture),共26门。

(2)历史研究(History Study),包括历史研究A和历史研究B。前者内容广泛,后者专业层次较高。

(3)文学艺术(Literature and Art),包括三组:①评论与分析方法,②非文学的艺术品特点及鉴赏和表达,③文学艺术发展的历史和规律。

(4)道德性(Moral Reasoning),共11门。

(5)科学(Science),其中,科学A侧重科学方法,共13门;科学B注重涉及复杂的科学体系,包括非常规的分析方法等,共12门。

(6)社会分析(Social Analysis),包括生物学、文化和人类发展等课程,共13门。

(7)数量分析(Quantitative Reasoning),主要为发展学生数量技巧。

这些课程已经没有传统课程的科目,从学科大类(人文、社科、自然)看是趋于综合的,达到了科学教育与人文教育的整合,是较高层次的综合模式。

2. 群集课程模式

这种综合模式主要为了调和普通教育和专业教育之间的隔离与冲突,而使学科间综合化与协调发展所做的一种积极探索,主要做法有以下六个方面。

(1)确定一个共同论题,以便求得共同概念。

(2)利用这个共同问题,将相关的几门(3门左右)课程集中起来,但这些课程都是独立的,不必打破原有课程的界线。

(3)对群集中所有课程都有用的教材。

(4)安排一些公共课时,使群集学生享有公共课时,这样就会使学生分享更多发展可能。如“教育哲学”可以作为教育系和哲学系的公共课,教育系的学生可以通过学习教育哲学来了解哲学,哲学系的学生可以通过学习教育哲学来了解教育学;又如“科技史”可以作为理工类学生和史学类学生的公共课,通过对科技史的学习,理工类学生可以了解史学的一些知识,而历史系的同学也可以了解一些理工科的知识;再如“心理学”,工科学生可以学习工业心理学,医学类学生可以学习医护心理学,管理类学生可以学习管理心理学,旅游类学生可以学习旅游心理学,教育系学生可以学习教育心理学等。

(5)在课前,组织相关教师进行研讨,互育互学,给老师一个接触至少与学生一样多的相关内容,以丰富共同领域,减缓教师对专业之外课程的难堪处境。与此同时,研讨会还应同时设计一个群集课程

的教学大纲,讨论对学生的评论与和教学方法等。

(6)要有通用作业。

3. 跨学科研究项目模式

跨学科研究项目模式主要是以跨学科问题或项目形式出现,由不同学科的教师和学生结成一个或几个课题组,以教学研究相结合的形式,进行共同的研究和探讨。学生跨学科知识的学习和研究能力的获得,不是靠增加或选修了哪些通识教育课程得来的,而主要来自于他们自己的研究性学习和研究性实践。跨学科研究项目模式对培养学生多方面的能力,特别是多角度分析问题、解决问题的综合能力有很强的作用。其特点和优越性主要体现在以下三个方面[7](123—128页)。

首先,这种围绕问题或项目进行研究式教学的方式,可以使学生的学习和研究较少地受某一学科教师的知识、能力结构和单门课程内容的局限性影响,从而有利于学生获得综合知识和综合能力。众所周知,现代工业发展所带来的问题,早已超越了学科的界限,单靠某一学科或现有学科很难真正解决实际问题。所以,唯有打破学科界限,以问题为中心,对知识进行重组,让学生学到真实有用知识,才能创造性地解决问题。同时,对学科本身的发展也将起到推动作用。

其次,跨学科问题或项目在高校的引进有利于培养富有创造力和发展潜力的、尚没有学科局限性的学生。在现实需要密切结合的问题与项目的研究过程中,一方面可以培养出一些真正有潜力和有实力的跨学科研究专家,另一方面又可以通过他们的研究成果来充实学科知识、完善学科结构、探索研究方法,从而促进新的交叉学科或边缘学科的产生。

最后,与拼盘式课程模式相比,跨学科研究项目模式更能保证学生跨学科学习与研究的深度和广度。从而可以有效避免那种单纯为跨学科目的所进行的不同学科学习内容的简单相加。

总之,跨学科项目一方面可以把高校中的教学与科研联系起来,特别是使理论学习与现实社会的需要结合起来,更快地促进学生在研究中学习,另一方面又可以锻炼学生的自学和独立研究问题的能力,从而促使他们把学习与社会的实际需要联系起来。同时,在面对和解决跨学科问题或项目时,学生的学习和研究已经超越了学科或专业的局限,在解决所面临的问题时,他们会有更多的自觉性去接触

和学习与课题相关的学科知识与方法。

4. 一体化课程模式

一体化课程模式不仅涉及综合课程的设计,而且涉及整个课程体系的再组,它打破了原有学科界限和传统的文理分界,根据当今社会与未来世界的需要和科技加速发展的趋势来促进课程的一体化。一体化课程的主要代表是 STS 课程和美国 2061 计划。

STS 是近年来兴起的新课程,STS 的全称是 science—technology—society,即科学——技术——社会。它着眼于科学、技术、社会的相互作用,综合考虑各学科的安排和各年级内容的衔接,试图突破理科教学的界限,采用跨文、理学科的方法,从整体的观点通盘考虑全部课程,以增进学校课程的综合化与一体化。但是目前的尝试大多还停留在将 STS 思想渗透到现有理科课程中,在技术与社会的背景中教授科学内容,设计 STS 学习单元供理科教师适时选用。另外,该课程还主要在中小学推行,高校采用的不多。

美国 2061 计划是在 1989 年《普及科学——美国 2061 计划》总报告中提出来的。该计划从自然环境、生存环境、人类机体、人类社会、被改造了的世界(技术)、数学世界、历史观点等 7 个领域提出教育目标。强调在处理这些领域里的议题时要软化学科界限,突出相互衔接,并在此基础上进一步提出科学、数学、技术领域的通用概念:系统、模型、恒定、变化形式、进化、规模。这种新的课程模式倡导发展贯穿于各种学科的统一性思维,在各种学科课程和综合课程的有机联系之中达成课程改革的目标。由于一体化课程涉及课程体系的再组,可谓是课程综合化的最高表现,因此,实现的难度也较大,但它确是课程综合化追求的最高目标。

以上四种综合课程模式各有特色,综合化程度也各有不同,是在高校课程综合化改革中出现的诸多综合课程的代表,除此以外,还有大量可资借鉴的经验模式,此不赘述。

尽管这些综合课程本身已相当完善,但是在现实实践中却总是不尽人意,究其原因,主要有两点:一是综合课程的选择没有考虑到本校的实际情况,没有与本校的培养目标很好地联系起来;二是在综合课程的实施上缺乏全盘考虑,没有实施的保障机制。因此,现在的主要问题已不再是建设什么样的

综合课程以及如何建设综合课程,而是如何实施综合课程。

四 综合课程的实施

正如上文所言,现在的主要问题已不再是建设什么样的综合课程以及如何建设综合课程,而是如何实施综合课程。综合课程的实施首先涉及到的是综合课程的选择,然后是综合课程实施的途径与保障。

(一)综合课程的选择

综合课程的选择即一所特定的高校应当选择什么样的综合课程模式。对此,笔者认为,在选择综合课程模式时,应当考虑三个方面的因素。

第一,综合课程的选择应当体现现代教育思想和观念,体现课程综合化的整体优化。

无论是课程的设置,还是课程内容的更新,均应体现现代教育思想和观念,切忌因人设课,要真正使学生的适应体系既具有知识面,又具有对知识的宏观把握能力,还要对学科发展有所了解。“要让学生有一种时代感,把握时代的脉搏,知道往哪个方向发展,社会是朝哪个方面方向前进,以使观念随着时代的变化而变化”[3](47—49页)。与此同时,课程的设置还必须达到一种整体优化的状态,如开设什么课,先开哪些后开哪些,开多少课时,内容该做何调整,学科交叉的内容如何处理等等,都必须有一个清醒的认识,否则开出来的课只是一种形式上的综合,而不能达到真正的实质上的综合。

第二,综合课程的选择应当与本校的培养目标和社会需要联系起来。

在选择综合课程时,必须考虑到什么样的综合课程对培养目标才是最优的,对学生的发展才是最好的,对社会的需求的满足才是最高的。以高等师范院校为例,中国目前教育的六大问题之一便是教师整体素质不高,究其原因,高师课程设置的不合理应是最主要的。社会对教师的要求与高师对这种要求的满足程度相差甚远。因此,在高等师范院校中,宜采用跨学科研究项目模式,以教育问题为中心,开发综合课程,即整理出现实教育生活中的重要问题,综合应用教育学、心理学、社会学、文化学等学科的理论对这些问题进行考察分析,这样不仅可以让学生学到解决教育问题的方法,还可以培养学生的科研意识和科研能力。

第三,综合课程的选择应当处理好综合课程与

分科课程的关系。

“综合课程只是以分科课程的改进形态而出现的,而不是以分科课程的对立形态出现的,两者相关而非对立”[8](125—127页)。因此,倡导综合课程并不意味着对分科课程的排斥,相反,课程综合化的开发与实施必须着眼于分科课程与综合课程的有机统一,从综合课程的角度考虑如何调整课程结构、改革课程观念、促成学科课程内在的综合化以及学科课程之间的综合化,从而达成整个课程体系的重构。

(二)综合课程的实施

1. 综合课程的实施途径

综合课程可以通过三种途径来实施,一是直接增设综合课程,二是设置宽口径、跨学科的专业,三是采取分段培养的模式。

直接增设综合课程是最简单最基础的一种途径,这不需要对学科进行调整,更不必调整专业的设置,直接把它当作一门课就行了。设置宽口径、跨学科的专业是实施综合课程又一种途径。所谓宽口径、跨学科,它包含两方面的含义:一是拓宽现有专业的口径,加强基础,淡化专业,实施课程综合化,培养基础扎实、适应能力强的复合型人才;二是开设新的跨学科专业,在更高的层次上和更广阔范围内实现课程综合化。这是一种较高层次的实施途径。与设置宽口径、跨学科的专业相类似的途径是分段培养。所谓分段培养,是指将大学教育分为具有明显特征的几个阶段,前一段不分专业统一进行基础类课程教育,后一段再分专业进行学科专业教育。分段培养模式在国外非常流行,如美国高校学生入学后,通常第一二学年不属于任何院系,不分专业,全部学习普通教育课程。

2. 综合课程实施的保障

综合课程实施的保障主要包括两个方面,一是良好的师资队伍,二是相关的配套改革。综合课程对教师的要求远远高于分科课程对教师的要求,一个教师要想胜任一门综合课程,他必须要具有跨学科的综合解决问题的能力,而我国目前师范院校所培养的教师都是分科教师,这便给师范院校提出了改革的要求,因此,从某种意义上说,课程综合化改革首先得从师范院校开始,只有培养出一批综合能力高的教师才能胜任综合课程。另一方面,加强学科联系,和不同学科教师的合作也是一条很好的路子。综合课程的实施还得有相关的配套改革支

持。其中最重要的就是课程体制改革和教学改革。前者保障高校课程权力的获得,后者保障课程实施的效果。

总之,课程综合化改革已是大势所趋,关系到高校的生存与发展,因此,高校对此应当有清醒的认识

和充分的准备,立足本校实际,着眼于未来社会的需要,选择一种适合本校校情的综合课程,建设一支良好的师资队伍,搞好配套改革,保障课程综合化的顺利进行。

参考文献:

- [1]任长松.课程综合化:概念、原则与多种设计模式[J].上饶师专学报,2000,(2).
- [2]万力维.高校课程综合化内涵探析[J].江苏高教,2002,(4).
- [3]顾松明.论高校课程综合化改革[J].扬州大学学报(高教研究版),1999,(4).
- [4]许建领.高校课程综合化的渊源及实质[J].教育研究,2000,(3).
- [5]郭朔红.高校课程设置:前人研究了什么[J].高等师范教育研究,2001,(2).
- [6]申继亮,李琼.从中小学老师的知识状况看师范教育的课程改革[J].课程、教材、教法,2001,(11).
- [7]林致诚,刘少雪.高等学校课程综合化的三种模式[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2002,(3).
- [8]马存芳.对课程综合化的再思考[J].青海师范大学学报(哲学社会科学版),2001,(2).

On Higher Learning Institution Reform in Curriculum Synthesization

HU Yong-fu, LAI Chang-chun

(Preparatory Department; Education Science Institute, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610068, China)

Abstract: Curriculum synthesization is a curriculum idea and principle including man's recognition of the whole world and rethinking of science, technology, man, society, environment and the interactions among them, and, at the same time, including concordance of curriculum's goal and content and unity of its implementation and its learning and its implementer and its learner. Synthesized curriculum is the main embodiment of the ideology and principle in teaching practice and has several patterns. Higher learning institutions need to take into consideration their own conditions and social needs and deal properly with the relation between synthesized courses and other courses.

Key words: curriculum synthesization; synthesized curriculum; curriculum pattern; curriculum implementation

[责任编辑:王永政]