

复杂域课程观初探

魏仁兴,肖乐群^①

(福建商业高等专科学校 思政部,福建 福州 350012)

[摘要] 课程的实现,需要特定的课程要素与系统集聚,由此形成了课程复杂域。课程复杂域主要是由课程之势和课程之能构成。课程之势主要是根植性、非均质性和流构成;而课程之能则主要是通过切近、生成与涌现构成,它们共同规定了课程的内涵、特征以及发展方向。

[关键词] 复杂域; 课程; 势; 能

[中图分类号] G40 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1673-0755(2008)05-0069-04

课堂展示出师生之间话语权的变化、知识解蔽的过程,这个过程伴随着复杂性的集聚与解散。很多课程理论把课程看成是教育复杂因素集合的产物。比如,建构主义课程理论强调情景,国内一些学者提倡使用勒温的心理场论来解释课程,认为情境场包括在一定时间,决定个体行为和心理活动的所有事实,是人及其环境相互依存因素的集合。人的行为将随着人与情境这两个因素的变化而变化。课程情境本质上是一个课堂情境、生活情境和生命情境相整合的场。^[1]课程作为有局域性的情景,是一个整体性的活动与过程,这是课程事件本身所要求的,被关注的、重视参与、互动的授课具有外在情景特征。尽管后现代主义提倡课程的开放性,反对课程的中心论,但是一个课程不可能没有边界性的解构,所以希望通过关联性、严密性、回归性来加以限制,知识边界、课堂边界,以及课程本身所能解决问题是任何课程所能达到的外延范围。尽管各课程理论既注重情景,也注重核心,甚至注重行动与实践,但是课程通过课堂这个局域解蔽知识与疑惑有着内在的能与不能,有着内在需要的布局,形成一种应有的力量传导,并实现有效的知识传递和增值。这就是本文所提出的复杂域课程观。这种课程观主要强调把课堂看成是一个复杂域,基本思想就是认为教学本身就是有限教学要素集聚的过程与整体,而每节课是师生、教学内容以及课堂气氛的相结合的展示过程。在这个事件之中,教师和学生从不同的知识结构出发传授和理解知识,在教室这个空间之内,形成了特定的氛围与态势,由此孕育出不同教学的势、能。

一 课程之势

课程之势就是课程的课堂局势,主要是课堂之内所形成

的一种趋势,一种氛围,一种无形的张力。课程局势的形成是基于如下几个方面:

(一)课程的根植性。任何教学都立足于特定文化、意识形态或专业基础之上,在此基础之上才能展开课程互动。根植性也就影响了课程初始的敏感性,课程基础和设计方案直接影响整个课程的发展方向。离开了这个根植性,任何教学都会成为空泛的概念游戏。课程的根植性提醒教学过程中需要使知识与能力结合,职业与学习结合。德国根舍因的范例课程论认为,课堂知识是根植于整个学科系统之上,根植于教师所把握的知识基础之上,即使是简单的范例,也会显示出应有知识相关性。而那些范例,就是隐含着本质因素、基础因素的典型事例。而不管是哪个因素,都隐藏于整个背景之中,这个背景不仅仅是课本知识,而且还有教师的知识结构。除了知识本身之外,基础因素强调教学内容需适应学生的智力发展水平,接近他们的生活经验和切合他们的生活实际,并强调不同阶段学生应该具备相应的基础知识。

任何真理都是一种本质性的知识,只有通过对知识内涵的不断揭示,才能发现知识的适用范围,课程并不是什么都可以的尝试,而是有自身的独特的知识脉络,众多的相关知识沿着课程内涵聚集在课程中,并尽力解释课程知识的难点和重点,这类似于混沌理论中的吸引域。但是不管如何,教师所表达的语言总围绕着特定的知识核心,为此哈佛大学提倡核心课程论。由于高职高专课程强调“知识够用适度”,往往是通过范例来说解知识点,特别注重知识在现实中的应用与结合,这种通过回溯法的教学方式,根植性尤为明显。另外,目前高职高专教学所注重的基于工作过程的课程观,注重课程立基于现实的项目和事件之中,并把课程看成是完成项目和解决事件的基本手段,知识与现实工作的关系越来越

[收稿日期] 2008-07-12

[作者简介] 魏仁兴(1962-),男,福建莆田人,福建商业高等专科学校副教授。

^①广东金融学院教授。

越密切,有些高职高专极力提倡专业与就业之间的“零距离”无缝接轨。专业知识通过课程变为现实的一部分,知识的超前性被工作的现实性所替代,课程具有一定的滞后性,也就是落后于现实的具体工作。这一点也是研究生、本科与专科教学之间的区别。尽管如此,它强调了课程立足于基本的工作过程之中,看到了知识所能解决现实问题的针对性、所指向性、实用性。

另外,课程一旦设计好,就具有相应的“路径锁定”功能。也就是知识会围绕着应有的轨道展开、解蔽。课程案例的选择、课程结构的选择有依赖性,一旦选择了就很难改弦易辙。

(二)课程非均质性。课程的非均质,主要是课程构成要素的差异,以及师生之间的知识之间的非均衡。上课本身就是知识的传播,师生知识是非均质的,每个学生都有自己的成长背景,决定了因人而异的事实。围绕核心知识,通过讨论、对话、互动的方式来了解学生对知识的掌握程度是一种理想的教学模式,但是在有限的时间限制下,传统的课堂教学主要是教师讲授,学生倾听的教学方式,教师掌握和支配了所有的话语权,这就形成了教学主体只有师生两个部分,而不是教师和每个学生这种多主体。针对这个问题,活动课程论者克伯屈(William Heard Kilpatrick)设计如下的教学法来实施教学过程:第一,根据学生的兴趣和需要,从实际生活中提出学习的目的,亦即要解决的问题;第二,师生一起制订达到目的的工作计划,即进行设计;第三,通过实际活动来完成设计,学生在设计和进行活动中学习新的知识和技能;第四,检查活动的结果,进行成绩评定。整个课程过程都提倡师生协作完成,以解决课程主体上的知识差异性。在一些教学条件优越的地方,提倡小班教学,甚至是“师傅带徒弟”式的言传身教,提倡一对一的个性化教学,可以解决课程非均质性知识之间的落差。

(三)课堂的“流”的特性。课程内各要素非均质与落差,构成了“流”的必然性。霍兰认为“流”具有倍增效用和再循环作用^[2],在课程观上,后现代主义则强调课程的循环性,通过相对开放性的课程知识循环来发展知识和拓展能力。课程知识只有通过流动、迁移、扩散和传播才能实现增值,知识流动是课程中最为关键的知识变现的过程与变化,信息在流动中才能实现有效接受,文字、口语、肢体语言等是构成课堂气氛的重要因素,生动的课堂信息流动通畅与反馈快,正反馈多,教师能及时根据信息的变化来调整信息流的变化速率;一个优秀教师一般善于阅读整个课堂的信息流变化,并能驾驭和控制信息变化,表现出良好的课堂管理能力。但是有效的信息流动不是一厢情愿的信息单向流动,而应该是在信息充分开发的基础上进行的,这也就是当代实践课程观所要强调的课程决策主体的多元化以及现象学所强调的交互主体或者诠释学的主体间(师生间)“视界融合”(fusion of horizons)。这种融合会不断开启学生知识拓展之门,而且使教师不断过滤掉不适合于学生的知识要素,更加善于驾驭氛围。在教育中,通过对话与理解,师生间达成共识,同时也超越了主体主观性和个体性的局限,走进类主体的境界,从

而建构起对话与交往的新型师生关系。课堂复杂性,不仅课堂气氛取决于教师的水平以及学生的接受程度,还取决于课程开发的深度,随着知识繁衍速度越来越快,复杂性也越来越大,在具有相对局域限制与约束的课堂之中,驾驭知识的主体——教师在开发课程的权力也随之增大,而根据课程的科学化发展与要求,任课教师个人的权益受到一定的制约,而与课程相关的教师的整体权力逐渐变大。但是,教育作为社会活动和社会上层建筑,直接影响整个国家的未来,所以,社会各界对教育的参与也随之逐渐增加,这种参与包括课程开发。在国外,社会团体对课程的决策也有相当大的权力^[3];在我国,企业对高校的影响也逐渐增强,而技术学院等高职高专课程的开发往往聘请企业组织的领导者作为专业指导委员会成员。课程一旦确定,课堂教学开发成为教师、学生共同的任务,知识信息流的主体传递与互动也就决定了他们彼此的决策权之间的流动与变化。一个教师可以灌输自己所理解的知识,而学生也可以从自己的立场上选择自己的信息,决策权都在变换,只有彼此协调、尊重与理解,才能充分激发师生的知识灵感。

课程的根植性指导课程的方向与内容,引导课程不至于变为一种夸夸其谈的演讲,也不至于让课程变为一种漫无目标的说教或者故事会;课程非均质强调课堂内各个师生之间各有优劣势,只有因势利导,因材施教才能发挥课程的最大优势,课程不仅仅是教师的讲台,也是学生交流的平台;而课程之“流性”,强调师生的情感、表情、知识的交互与流动。这三者之间是相互相承,构成了课程应有的内涵、特色与态势。

二 课程之能

教育部长周济强调“高等职业教育的定位,就是在高中阶段教育的基础上培养数以千万计的高技能人才”。^[4]能力本位是高职课程的重要理念。尽管高职高专注重具体的技能,但是能力还有知识、价值观和经验等要素,不管是哪种教育都需要开启和展示学生和教师的“我能……”。海德格尔的“我能”,不仅仅是一种主体的能动性,最为主要的是主体对知识的驾驭、胜任,并最终体现为一种能力和能量。那么这样教育知识如何体现为学生“我能……”。能,不仅仅体现为显性知识的力量,以及技能,更为重要的是潜在和隐性的经验和知识的传授,在高职高专的职业教学中,学校所强调的双师型实际上就是希望这些具有实践经验的老师能把他们的经验及时传授给学生。潜在课程论主张将正式课程外的非计划、非预期的学习经验和知识作为课程组成的部分。这种非计划、非预期的学习经验不明确地分布在课程表上,它主要是在学习环境(物质、社会、文化环境)中所学习的内容,包括所学习到的行为方式、价值观念等等,这种课程重视情意、经验学习,传授这些经验有助于培养学生的直观能力、想象力,把握对象实质;结构功能论的潜在课程论强调经由团体活动和社会关系中所学到的正式课程中未包含的或不同的亦或相反的规范、态度对学生的影响行为。可见,一些非显性知识越来越被一些课程理论所强调,也就是说传统知识能力的范畴的内涵不断被拓展。但不管如何,课程之

能主要体现为如下三个方面:

(一)切近。切近能力就是教学主体(师生)通过一切方法和手段,改变教学资源的时间和空间方式,并把教学资料调集到课堂中,甚至展示给学生的能力。在知识爆炸的时代,一个人不可能精通本学科所有的知识,但是可以借助于阅读书本杂志、多媒体、网络信息等渠道把远距离、多时间的资料变现为课堂内容,而学生同样也可以借助于切近的能力,把这些资料与现实相结合。教师切近相关知识、社会现实、学生思想,学生切近知识,切近教师所传授的知识和方法。切近能力,不仅仅是让不同知识经验在有限空间内集聚,而且也是理论和实际相结合的具体体现,特别是后者,不仅在高职高专教育中具有就业指导意义,在本科教学中也具有重要的学科建设指导意义。课程切近,主要体现在切近历史,切近社会和切近知识,切近师生之间的距离,切近学校与就业单位之间的交流,甚至通过教学模式的转化来实现学生与员工之间的职能转化。在教学过程之中,边教边学,往往会收到意想不到的效果,比如说很多商业类课程,可以把班级组建成一个虚拟公司,然后开展各种商业活动,在最短的时间内整合教学资源,使看似与教学无关的内容切近在课堂内。

(二)生成。教学不是简单的知识复制,也不是课本的模仿,通过知识的增值才会改变学生原有的知识结构。课程的生成,就是根据课程核心知识与课程大纲生成出系统的课程知识体系,以及由知识体系所生成的实践指导,还有观念、方法以及知识本身的变动与完善。在课程布局中,由核心知识拓展生成的知识体系在互动与传授中不断给与,而这种给与仅仅是一个生长的起点,有效的教育应该让学生掌握到知识并由此实现知识本身的生长与增值。鲁曼在他的社会系统理论中提出自我生产和自我参照^[5]对我们知识的自我生产、课程的生成也具有指导意义。当学生通过课程能够应用知识进行实践,并通过社会现实中已有的事例区别开来,发现自身的不足,那么自我参照就会实现。而在课程理论中,概念重建理论就是强调课程不仅仅是一个预先设计好的实施计划或者说简单的教学大纲与计划书或者跑道,更应该看到课程展开时候的那个过程,这个过程师生从不同的知识结构进行体验和认识,也是对自己的行动过程中的知识构成体系、课程计划、实施、评价应相互联系,整合于一体。但是知识不仅仅是知识本身,它需要应用于实践之中,去指导实践。

(三)涌现。教学中的涌现,是指教学中新知识、能力、经验、技能等的突现与创新。课堂不是简单的一加一等于二的知识扩散与传播过程,而是在所有资源集聚之中激发灵感的活动及其过程。特别是在大学课堂之中,良好的教学方法可以激发学生的智慧,通过课堂得到启发,并有创意涌现。而涌现的结果,导致课程知识更为复杂化,从而形成了复杂化的循环,知识也在这种循环中不断衍生,创新变成了一种持续的机制,而不是一种暂时的启蒙。一般而言,越能集聚资源的课堂,对于学生的心智锤炼越有效。在课程理论中,综合课程论就是主张把若干有关的学科合并起来编制课程,强调保持和维护人的经验的统一性,主张课程应是各门学科

的聚合体。综合课程有助于学生从整体上认识、把握世界、融合知识的分化,有助于提供整体的观点,恢复知识的完整性。^[6]给学生以完整的知识,学生从中能进行自主选择,寻求适合自己的知识。尽管这个过程需要适当的引导,但是没有整体性的知识,也就失去了选择的余地,也就缺少了必要的知识交互作用的机会,从而也丧失很大部分的创新可能性。与综合课程论一致的,20世纪70年代兴起的批判课程论也把整体性思想看成是至关重要的原则,他们认为课程是“反思性实践”的一种形式,学习本身需要成为一种社会性的行为,也就是说学习不仅仅是师生的行为,更为重要的是社会性,从这个意义而言,课程的本质应是一种政治性的实践,所以由课程生成了社会、学习者应该参与建构课程这种观念。^[7]尽管两种课程理论都强调整体性,但是前者注重课程的知识本身的完成性,后者注重课程知识在社会中交互的完整性。不管是知识内在的交互或者只是外在的交互,都是激发新知识所需要的方式。

“涌现来自事物的变换”,它源于“系统的结构,由系统的组分的组织而来”。^[8]课程构成要素的多样性、异质,导致不同的碰撞与交互作用,新的知识也会逐渐产生,这种类似于顿悟的灵感与智慧并不一定能从课程中进行逻辑性推导出来,正因为此,每个学生在接受知识之中,形成了不同的知识差异。在基础理论课程中,课程知识往往涉及到相关的学科知识;而在专业课程中,课程知识涉及到学科在实际操作中所遇到的各种情景的矛盾解决方法与知识。不管是前者还是后者,知识与知识之间,知识与实际要素之间的交互作用,会涌现出一些新的知识或者解决问题的技能或方法。课程知识本身就是通过解决实际问题而得到认同,那些确定性的知识往往通过学生自学就可以活动的,只有那些具有严密的推理的课程才需要传统的教学。对于职业教学而言,大部分课程可以在边实践边辅导中完成。人的言谈举止、实践经验只有通过不断练习才能提升到一个高的层面,整合为自身的修养。比如说一些运营管理的课程只有通过具体的实际运作才能实现对课程的整个把握,否则就停留在抽象的知识系统结构上。只有一个系统的知识变为一个现实的工作过程,体现出流畅性,有效性,这种涌现出来的课程结果才是整个课程所寻求的目标之一。

课程的涌现性还要体现为,教师所传授的知识对于学生而言只是一个起点,而这个起点孕育着学生职业生涯展开的过程。被传授的学生通过在社会实践中所习得,在其他学科知识所学得相结合才能展示出不同的过程。这种未来不是从课程本身就可以推导出来的,也不具有回溯性,具有极大的不确定性的,所以毕业生职业生涯各有千秋,影响他们生命进程的最主要就是知识的基础、对知识掌握的方法以及核心能力。

三 复杂域课程观实施步骤

复杂域课程观,把课程看成是一种社会资源集聚的产物,课程实施过程需要遵循课程本身的特点,具体的步骤如下:(一)课程核心知识研究。课程体系由一系列的知识分支构成,而其关键部位就是课程核心知识,核心知识直接影

响课程知识分支的选择与组合。所以核心知识的权威性、时效与实效性必须得到足够的保证。所以有必要由课程权威专家和社会上相关领域的知名人士、大型企业的学者型企业家共同组建一个研究小组对课程的基础以及课程方法进行系统研究,提出该课程的核心知识、逻辑体系、所要解决的问题以及方法等纲领性的课程大纲。课程权威充分利用该课程的知识理论权威提出课程核心知识的范围大纲,并交给调研小组。由小组对课程在社会中的适应性以及前瞻性问题,深入到社会组织之中进行调查和深度访谈,并结合德尔菲法反复筛选,尽量采纳专家和企业、社会活动家、学者、工程师的合理建议和观点,再次反馈给权威,由权威修改和定稿。最后由教育部把课程大纲分发教育厅以及各个学校。

(二)课程整体性设计。课程最终目标就是实现知识增值,技能变现。授课教师不定期邀请毕业生和学生代表,以及专业指导委员会成员对课程大纲进行讨论,根据本地区产业、文化特点等社会背景进行必要的调整,并逐步制定系统的教学方案。教师结合课程大纲和教学方案,切近和选择资料开始撰写教案,设计教学步骤。在教学步骤中,应该紧紧围绕核心知识安排理论和案例,在不同的阶段中,适当安排互动时间,使课程能在理论与实践上很好结合起来,实现课程的完整性、连续性。

(三)启发式与实践式教育。在教案实施的过程中,教学步骤的设计直接影响课堂气氛,好的教学氛围,总能激发师生的潜能,涌现出大量的灵感。给学生话语权,并随时检查预先设计互动案例或问题的效果。教师利用整体性的设计方案和教案进行启发式和实践式教学,把全部学生作为教学的主体对待,积极营造教学氛围,在整个教学过程中努力实现课堂与实验室、课堂与岗位一体化。根据多年的教学经验,启发互动式教学总是最受学生欢迎的教学方式,这种方式不但能提高学生的积极性,而且能激发学生的灵感,整合学生的知识。只要遵循大纲,坚持把课堂与岗位相结合,可以使把所学知识应用于具体的社会实践之中,从中不断发现问题,纠正知识偏差。教师在这个过程中也可以不断完善教案内容。

(四)评定成绩。教师与学生共同根据启发的结果和学生所在岗位内完成项目的质量进行评定成绩。这种与学生

互动讨论中,使学生认识到自己在哪些方面表现不足,需要加强;而教师经过与学生对话中,认识到哪些知识需要强调与补充。

(五)课程实施评估阶段。首先,教师对本学期所实施的教案以及教学大纲进行总结和评估,对教学大纲中的核心知识、逻辑结构以及教学方法所存在的问题以及建议及时反馈给核心知识研究小组。其次,教师对教学中使用的教案存在的问题进行必要的修改和补充。特别在设问以及案例环节上,需要不断精益求精,并为下一次组建课程大纲讨论组进行筹备。

总之,复杂域课程观把课程看成一种知识技能生长与涌现的过程,这个过程的展开需要切近、流这样的机制。通过各种可借用的手段,切近一切资料,启动教师和学生之能。同时要把布局课程看成是有计划的策划和营造氛围,根据课程基础的初始条件,努力用激情和实践方式来实现知识传播与交流。利用核心知识结合实践实现连续迭代与生成,去除非课程知识占用过多的课堂时间,围绕实践目标,提高知识的生成、涌现与创新的效率。

[参考文献]

- [1] 李新发,罗玉莲,谢 翌.课程情境场:一个蕴含着动力的整体[J].教育研究与实验,2005,(4).
- [2] H. 霍兰. 隐秩序[M]. 周小牧等译. 上海:上海科技教育出版社,2000. 24-31.
- [3] [6] 姜俊和,郝世文.论当代课程论的超越与创新[J].教育科学,2006,(5).
- [4] 周 济.我国中等职业教育正面临着难得的发展机遇[EB/OL]. http://www.gov.cn/gzdt/2008-04/01/content_934592.htm.
- [5] 高宣扬.鲁曼社会系统理论与现代性[M].北京:中国人民大学出版社,2005. 37.
- [7] 张 华,石伟平,马庆发.课程流派研究[M].济南:山东教育出版社,2000. 312-313.
- [8] 欧阳莹之.复杂系统理论基础[M].上海:上海科技出版社,2002. 182.

Explanation of the curriculum's Complex Domain

WEI Ren-xing

(Fujian Commercial College, Fuzhou 350012, China)

Abstract: Implementation of curriculum need to gather specific elements of the curriculum and the curriculum system, which formed a curriculum's complex domain. The situation and energy of the curriculum pose a curriculum complex domain. The situation of curriculum performance: rooted, heterogeneity and flow, and the energy of curriculum performance: cut-near, create, emergence, decide common curriculum content, features and direction of development together.

Key words: complex domain, curriculum, situation, energy