

高职教材的整体生成:内涵、界位、要素和原则^①

李泉鹰¹,郭新伟²,符 艺³

(1.大连理工大学,辽宁 大连 116024;2.北京科技职业学院,北京 102206;

3.大连外国语学院,辽宁 大连 116044)

摘 要:高职教材具有整体生成性,是在系统关联中整体生成的整体。高职教材的整体生成存在不可背离五个界位:学科与课程专家界位、教师界位、学生界位、课程管理者界位和社会人士界位,它们共成高职教材建设队伍的生态图式。高职教材的整体生成主要关乎六种要素:知识、技能、方法、智慧、人格、素养,将六者贯串起来的过程,亦即高职教材内容的整体生成过程。高职教材的整体生成需秉持四大原则:育人性原则、职业性原则、高深性原则和系统性原则,这些原则是高职教材整体生成的杠杆和标尺。高职教材整体生成的五个界位、六种要素和四大原则,既在关系中“自成系统”,又在关系中“互成系统”,共同打通高职教材的整体生发路径。

关键词:高职教育;教材建设;课程建设;整体生成;要素;原则

中图分类号:G714 **文献标识码:**A **文章编号:**1674-5485(2021)10-0098-08

DOI:10.16697/j.1674-5485.2021.10.013

教材是以知识为根本的教学材料,是教育过程中最基本、最常用、最重要的教育中介。因此,教材直接关系到教学乃至人才培养的质量、水平和品质。职教界普遍坚守“高职教材应遵循高职院校的办学定位和育人导向,适应高职学生的年龄特征和心智水平”的信条,使高职教材形成了一种被广泛接受并推行的“突出核心、聚焦关键、学以致用”的建设思路。这种“突出核心、聚焦关键、学以致用”抑或拘泥于“抓核心、抓关键、抓实用”的思路,忽略了高职教材建设是一个“连续体”,一个由一系列内在关联的“组分或环节”共同作用的

“整体生成过程”,这种忽视使高职教材建设产生了“失落的环节”。对此,我们亟需立足于高职教材建设的生成性、过程性、整体性和系统性,统筹高职教材整体生成的主要界位,抓住高职教材整体生成的关键要素,遵循高职教材整体生成的基本原则,探寻和打通高职教材的整体生成路径。

一、高职教材整体生成的基本内涵

认识论是方法论的本原,表现为认识论扮演方法论的“先行者、先在者、奠基者、铸造者”^[1],即有什么样的认识论,就有什么样的方法论。16世

收稿日期:2021-04-23

①基金项目:国家社会科学基金“十三五”规划教育学青年课题“中国大学学科建设的历史考察与实践机制研究(1949—2019)”(CIA190277)。

作者简介:李泉鹰,大连理工大学高等教育研究院教授,博士生导师;郭新伟,北京科技职业学院教务处助理研究员;符艺,大连外国语学院国际艺术学院讲师。

纪至19世纪,构成论、还原论和机械论被普遍认可与接受,统治了几乎整个西方科学界。基于此,西方科学取得巨大突破,产生了诸多改变世界的伟大理论。现代科学发现,这是一套通过将复杂事物化归为简单事物来加以认识和改造的认识论与方法论,将“复杂的东西”或“交织在一起的东西”进行人为切割、剪裁、分离、肢解,使其箱格化和小块化,从构成上去认知我们的考察对象。可以说,重分析而轻综合、重分解而轻联立、重部分而轻整体是这套认识论与方法论的突出标识。正是由于这一系列“操作”,西方近代自然科学的辉煌得以诞生;可惜与之伴随的,却是对于复杂性问题的化约或无视。然而,世界复杂实乃客观现实,而且“根本的问题从来不是片段的,而总体问题愈来愈带有根本性”^[2]。面对世界的复杂性或复杂性问题,构成论、还原论和机械论总显得无能为力,以之为指导只能得到牵强附会的合理化或表面的合理性。在此背景下,整体论根基于生成论、整体论和有机论的生成应运而生,并释放出强大而特殊的认识论意义和方法论价值。

“整体生成”是生成整体论的灵魂和内核,它既不同于“构成整体”,也区别于“生成整体”,即“整体生成”强调生成过程的“整体性”。与构成论、还原论和机械论的“构成系统”呈现的组合性、机械性、简单化和线性化相反,生成论、整体论和有机论的“生成系统”往往表征为整合性、有机性、复杂性和非线性。生成整体论认为,万事万物都是在时空中整体生成的,而且是整体生成的整体。生成整体论掀起了人类认识领域中一场前所未有的重大变革,引导人们在背景中、在过程中、在关系中、在整体中认识事物。

高职教材是一种复杂的关系集合体,高职教材建设是一项复杂的系统工程。高职教材及其建设的不同组分和环节之间相互依存、相互作用、相互反馈,不可分离地构成一个生态整体。这种特性要求我们必须走出构成论、还原论和机械论的窠臼,从生成整体论中寻找高职教材及其建设的思维逻辑和行动框架。

(一)高职教材是生成的产物

如同一切人类的伟大创造,高职教材也是后天人为的产物。但与其他不少创造物有别,高职教材具有有机性,集中表征为一种“生成的产物”,

而非“构成的产物”。亦即说,高职教材是一系列内在关联的组分或环节共同塑造的“生成系统”,而不是由若干核心或关键要素拼凑起来的“构成系统”。生成是一种动态机制,构成是一种静态图景。后者适宜于刻画事物的现象,却不足以揭示事物的本质。用发生学的眼光看,“生成是宇宙世界的本质,生成性是宇宙世界的最基本特性”^[3],只有立足于对象的生成过程,才能走进对象的本质世界并揭示其奥秘。

教材是人类按照一定的知识逻辑和认知规律而建构的教学材料。这个建构教材的过程,就是一个生成教材的过程。生成教材一方面要呈现教材的基本内容,另一方面要遵循教材内容建构及其组织的内在规律和基本法则,坚持教材建设的动态调整。构成教材具有机械组合性,如同拼凑“知识砖块”,只是呈现教材的基本内容或知识图景。

生成属于一种“内在相互作用”,是指高职教材建设的不同组分或环节之间的相互交织、渗透、共振和反馈。不同组分或环节的存在仰仗于其整体生成的系统,不同组分或环节的性质与功能也取决于其整体生成的系统。与生成相反,构成属于一种“外在相互作用”,即“不改变组成事物的基本‘砖块’,而只改变它们之间相互位置”^[4]的相互作用,遵循该作用方式的高职教材建设过程,亦即一个“知识砖块”粘合的过程、一个“搭知识积木”的过程,每个砖块或每片积木在相互拼接的同时又各自独立,意味着教材的不同组分或环节并未形成真正的有机关联,定然也无从释放组分或环节之间相互作用的耦合功能。

(二)高职教材是整体生成的有机整体

高职教材是生成的有机整体,而且是整体生成的有机整体。这种整体生成是一种“模式化的完形”,绝非乱炖式的“大杂烩”。后者是“整体等于或小于部分之和”的整体,前者是“整体大于各个部分之和”的整体。作为一种由一系列组分或环节共同决定的“复合体”,高职教材的任何组分或环节出现变动,都可能影响或危及教材整体的性质与功能。相比之下,构成性整体的部分只是部分或依然是部分,生成性整体的各个组分或环节则是整体的一种全息影像、具体表达和有机组成。从事物及事物的生成过程看,整体与共成整

体的组分或环节之间并非“构成关系”,而是“生成关系”。在此意义上,高职教材的整体生成可理解为各个组分或环节内在关联的“整体涌现”。

按照生成整体论的观点,我们应超越高职教材编写的静态图景,窥见隐藏其下的动态生成机制,走出简单思维的樊篱,让非线性思维、过程意识、整体思维、关系思维、超循环思维等复杂性思维在高职教材建设中得以复归。由此引申,我们不仅要考虑高职教材建设的核心问题、关键问题,更要从总体性、多维度考察各种内在关联交织的“问题网”,看到它们在关联与交织中共同作用于高职教材建设的整体逻辑,促使高职教材在复杂的“关系集合体”中整体生发。

二、高职教材整体生成的五个界位

界位,原指互不相溶的液体所构成的界面,这里特指不同的高职教材生成主体在高职教材建设中必须扮演好自己的角色,固守自己的生态位。高职教材是不同主体在相互协作中围绕特定的任务与目标,与作为客体的相关材料(诸如知识等)双向作用的产物。高职教材建设主体是关系到高职教材整体生成的人才力量、条件力量,其生成是高职教材整体生成不可或缺的环节,也是高职教材整体生成这一“大整体”“大系统”的“小整体”“子系统”之一。高职教育的复杂性及其内在关联的整体生成性,决定了高职教材建设主体或队伍以及高职教材的整体生成不是“单一界位”的产物,而是集中表征为由以下“五个界位”共塑和规约的“整生物”或“共生物”。

(一)学科与课程专家界位

学科专家是特定学科领域的权威人士,对本学科各门类课程的性质、目标、内容选择、逻辑组织方式等最具发言权。高职教材建设必须吸纳所涉领域学科专家的意见,这是一种理性且不容忽视的选择,并已成为一种共识。但由于概念的界定不清或窄化,“学科专家”往往被限定在与教材内容直接相关的领域,表现出极强的排他性、针对性和特定性。这虽然保障了教材内容的专业性,却有违教材建设的格局性、整体性和系统性。

从高职教材建构与编写的科学性、合理性出发,广义的学科专家应至少涵盖两类人群:一是具体学科领域专家;二是课程与教学论专家。前者

具有较强的学科或专业意识,善于在整体性的学科或专业格局中审视课程的目标、责任、使命以及各自的生态功能、生态价值和生态地位,确保不同的高职教材在结构优化和功能耦合中释放自身独特的意义与价值;后者善于根据知识的内在逻辑和学生的认知水平来建构课程,使教材遵循科学合理的编订程序与组织方式,形成“符目的、合规律”的高职教材。二者共同构成高职教材建设的专家队伍,各自发挥不可替代的作用。

(二)教师界位

无论将教师视为教材的单纯使用者,还是将编写者局限于纯粹的教师,两种认识皆是误见。教师兼具教材使用者和教材编写者双重角色,即教师作为教材的直接使用者也理应是教材的编写者。尤其是优秀的教师,可自行编写教材开展教学,而不仅局限于采用他人教材或购买教材来开展教学。另外,教师作为离学生最近的人,与学生接触最多的人,最了解和最熟悉学生的人,按照“教基于学”的说法,也应该直接参与教材的编写。然而,事实似乎并非如此。

为保证高职教材建设的质量、水准和位格,提升教学和人才培养的有效性,应该将作为“纽带”连通和拉近课程、教材与学生发展之间关系的教师纳入高职教材的建设队伍。从现实看,这种做法也是势在必行和理所应当之举。美国课程专家施瓦布(J.J.Schwab)在其“实践的课程范式”中甚至强调“教师即课程”,认为教师不是孤立于课程之外,而是课程的有机构成部分、课程的创造者、课程的主体。^[5]由此可见教师之于课程的意义。教材是课程实施的依托和抓手,其建设更是内在而极力地呼唤着教师的积极投入。

高职教育主要是以推动就业为导向,以对接现代产业结构调整和服务经济社会发展为其现实使命的一种教育类型。鉴于高职教育的这一特殊性,高职教材建设的教师界位尤需将能基于理论与实践的双重视角来审视教材问题的“双师型”教师吸纳进来,使之与学科专家、课程专家以及其他人员一道,积极出谋划策,参与教材的具体编写。作为一线人员,教师要结合教学经验上的优势,基于实践立场,为教材灌注一定场景化的、生活化的和实际工作化的元素,推进理论与实践相结合的教材生成过程。

(三)学生界位

过去数十年,以人为本的教育理念日益深入人心,将学生从“受教育者”、课程内容的“被动接收者”、教育影响的“消极承受者”等固有认知中解放出来,回归在教育中拥有更多权利,更具主动性、自觉性和独立思考能力的“教育主体”的本来面目。允许学生以特定身份、程序和通道参与课程管理,即为“以人为本”之理念贯彻落实的表现之一,这预示学生在学习中开始拥有更多的权利和责任,实现新的作为、做出新的贡献。

学生不仅有权利、有资格、有能力、有必要参与课程管理过程,也有权利、有资格、有能力、有必要参与同课程息息相关的教材建设过程。因为教材建设是基于学生成长而铺设的一项工程,最终受益人是学生,最终的落脚点在于学生的发展。教材建设主动适应学生的兴趣、需要、动机、年龄特征和心智水平,实乃兑现教材的宗旨和承诺。这意味着,在高职教材建设中,学生必须是“在场”的,而不是“失音”或“缺位”的。否则,即使教材内容再丰厚、体例结构再完美,也只是形式化的“躯干”或“盔壳”,是缺乏“灵魂”的“行尸走肉”。所谓“在场”不一定是物理空间的“在场”,学生参与教材建设具有多途径,如填写问卷、接受访谈、发表意见等。相关人员应为此探索和开辟多元化通道。值得强调的是,教材建设不可背离“学生界位”,并不代表所有学生都必须且适宜参与其中。相比之下,作为“过来人”的高年级学生,比那些尚未开课而无从获得具体课程体验的“新生”更具发言权。

(四)课程管理者界位

高职教材建设绝非编写人员的“独舞”,还需要有人处于更高且相对抽离的位置,来统筹、领导、协调和组织一系列支撑性工作,这就要求扮演这一角色的课程管理者不可“失位”。课程管理者存在广义和狭义之分:从广义上看,学校党委、校长、教师、学生、学科专家、课程专家、行政人员、社会人士等都可称为“课程管理者”;而狭义上,则指高校中专门(或主要)从事教育教学管理工作,而不是专门(或主要)承担一线教学任务或其他职责的人员。此处的课程管理者取狭义之解。该群体一般不直接参与高职教材的编写,而是通过释放统筹、领导、组织、协调等功能,间接地影响课程管

理以及与之相关的教材建设。课程管理者参与教材建设必须谨防“钟摆”现象:一是参与不足,游离于教材编写之外;二是参与过度,因缺乏“边界感”而“越位”,过分干预教材的具体编写。前者容易使教材建设缺乏宏观调控而陷入困局,后者将异化为“外行领导内行”而产生阻力。

(五)社会人士界位

社会人士即高等教育圈以外的人,包括政府官员、学生家长、校友、企业界人士等各界从业者。根源于高职教育与经济社会、市场需求等因素的内在关联,社会人士不仅具有参与高职教材建设的必要性、可行性,而且有其独到的优势和不可替代性:一方面,作为“内圈层”的专家、教师,可以通过“外圈层”的社会人士,更加精准地把握和捕捉社会的动向与需求,赢得各界对于高职教育的支持和帮助;另一方面,来自各界的社会人士代表不同的立场、视域、期望和价值观,有利于“思维火花”的摩擦与碰撞,从而唤醒“头脑风暴”,激发教材建设的活力和热情。社会各行各业对人才的需求皆有自己的标准,故而政治、经济、科技、文化、地理、生态等各界人士,对高职教材的认知和看法各异。因此,融合各行各业的关切,生成适应面更广的高职教材是必要的。当然,在深化“产教融合、校企合作”的呼声一路高走的当下,植根于高职教育所必须对接的科技发展趋势以及市场需求,将社会人士,特别是企业界人士纳入高职教材的建设队伍尤显迫切。这不仅是适应新时期高职教育育人模式改革的必由之路,而且是遵循高职教育内在规律与内生性发展逻辑的必然反映。

“五个界位”亦即教材建设的五大主体:学科与课程专家是“智囊团”和“设计师”;教师是“主力军”或“中坚人”;学生(主要是指高年级学生)是衡量教材质量、适用性和有效性的“传感器”;课程管理者是高职教材建设的“掌舵人”;社会人士是代表经济社会、市场需求和科技发展趋势的“晴雨表”。他们并非被随意挑拣和拼凑的机械化组合,而是内生于高职教育的性质、规律、特征的有机整合。其围绕一致的目标而协同共进,共成高职教材建设的人才生态。

三、高职教材整体生成的六种要素

高职教材是学科专家、课程专家、教师、课程

管理者、社会人士等各类群体相互作用、协同配合而最终孕生的产物,那么这一产物到底是什么?包括哪些要素、组分或环节?为破解这一问题,把握高职教材内容生成以及高职教材整体生成的“命运之喉”,我们须先明确教材、高职教材究竟为何物。这是理解高职教材内容生成、教材整体生成的一个基本前提。

(一)教材作为“知识地图”而存在

教材是教学的载体或材料。广义上,其囊括支撑教学的一切文本材料和电化材料;前者又称中义的教材;狭义的教材专指教科书或课本(此处的教材即取该义)。为了真正理解教材、建设教材,我们有必要辨明教材与其他相关文本的联系和区别:第一,教材非学术专著。教材是在课程计划和课程标准的规引下编订的“教学材料集合”,教学面向性是其本质特性;学术专著则是研究者针对某一课题深入钻研而凝结的观点“精要”,乃是出于“向人类未知领域不断进发”和在人类认识的极限圆环上突破某一个“点”的目的,并非为了教学。教材在体系框架上突出基础性、完备性、综合性;而学术专著追求拔高、延展、深入、聚焦和拓进。相对而言,前者“大而泛”,后者“小而精”。教材是针对既有观点和理论的整合与汇编,在内容原创度和突破性上远不及以创新或本质性的知识贡献为灵魂的专著。第二,教材亦非学生用书、教师用书、教学指导书。它们在内涵和外延上并非同一位次的概念,学生用书与教师用书(或教学指导书)共成教材。教材如同一张“知识地图”,正如景区地图清晰明了地标注了一个景区内有哪些景点、通往景点的线路、每个景点有什么景观、景观背后有何典故一样,作为服务教学的“知识地图”,一部教材同样存在“景点”“景观”“线路”以及隐匿其下的“精神世界”。每个“景点”及其共成的一个个“景观”,是“景区”大大小小的系列“点位”,一条条“线路”则将“景点”和“景观”串联起来,而线与线又共成“面”。由此,许多条线和许多个面相互交叉、缠绕,“穿针引线”般将“景区”内的一切“景点”“景观”“线路”贯串在一起,并生成了“体”。

作为师生的“知识地图”,教材为教学提供了不可磨灭的助益,但亦应看到,教材并非万能的教学工具。一方面,我们无法将教学需要解决的问题全部放入教材。因为教学基于教材而超越教

材,必须将教材所涵盖的内容具象化、生动化;而且,教学中面临着了解教育对象的问题、维持课堂纪律的问题、师生交流互动的问题、教学组织形式的问题,这些问题在教材中都难以找寻答案,只有在鲜活而具体的教学实践中方可破解。另一方面,教材也无法解决教学的模式问题、场景问题。教学究竟选择何种教学模式、如何运用所选择的的教学模式,这是一个只能归于教学的问题;而作为教学活动赖以实施、教材内容得以呈现的教学场地和情景,也都具有实践性特征,是动态生成的、处于流变之中的,因此是文本形态和预设性质的教材无法还原和示现的——后者主要提供“文本解读”。

(二)以知识为显线的高职教材“内容集合体”

教材虽不能应对一切教学问题,做不到“一本在手、策略全有”,却仍具备无可替代的服务教学的合理性、可行性,有着独到的意义与价值。那么,教材究竟如何释放这一价值?答案是必须借由教材内容施加教学影响。这就回到了上述关于“各类群体相互作用、协同配合而最终孕生的产物”到底是什么的诘问。基于课程内容的客观考虑、学生发展及其终身成长的现实需求,以知识、技能、方法、智慧、人格、素养等六种要素共成的“内容集合体”或许能够给予回答。

知识是一切教育的基石。无论何种类型或层次的教育,获取一定数量、质量和序量的知识,都是相应阶段的学生必须达到的基本要求。高职教育自不例外。掌握一定的通识型知识、专业理论知识,不仅是高职学生今后走向社会舞台、投入工作实践的“砝码”,而且是其一生发展的坚固地基。这就决定了知识作为高职教材“第一要素”的不可动摇性。高职教育是塑造“大国工匠、能工巧匠”的技术技能型教育。培养服务于生产一线的技术技能型人才,是高职教育和高职业院校之所以成其自身的本职。这从高职教育总体定位的高度赋予了技术技能之于高职教材建设的关键地位。“只重理论知识、不重实践技能”的高职教育是背离本旨、名不副实的高职教育,只重理论知识而不重实践技能的高职教材也是背离本旨、名不副实的高职教材。基础知识和基本技能共成高职教材内容的“两基”,但并非高职教材内容的全部要素,方法也是高职教材举足轻重的一个内容要素。如果说

知识、技能和方法属于“形而下”的“器”,智慧和人格和素养则属于“形而上”的“道”。器是道的具象、原型和表征,道是器的本质、凝升和深入。形而下的知识、技能和方法是具体、显见、外在的,形而上的智慧和人格和素养则具有抽象性、隐匿性和内在性。它们在高职教材与学生之间的流变,表现为一种体悟、修炼、反思的过程。

在由六种要素共成的高职教材内容中,知识不仅是“第一要素”,也是教材能够直接呈现的“唯一要素”。表层地看,任何教材都是一连串知识或知识点的有机关联;深层地看,这些知识或知识点又内在地关联着技能、方法、智慧、人格、素养等一系列其他要素,它们与知识以及包括知识在内的所有要素彼此之间“水乳交融”,不可剥离,不能分割。安德森(J.R.Anderson)曾将知识分为“陈述性知识”和“程序性知识”两种类型,前者是关于“知什么”的知识,涉及具体的概念、事实、关系;后者是关于“知如何”的知识,亦即如何做的知识,后被加涅(R.M.Gagne)进一步拆分为心智技能和认知策略——二者实为技能和方法。之所以被划归到知识的范畴,是因为二者都以知识的形式呈现,是针对技能和方法的“知识性说明”。同理,智慧、人格和素养等要素也一律被包装成知识的模样而潜藏在教材中,等待教师去发掘、学生去捕捉。

高职教材内容的整体生成据此可理解为以知识或知识点为显线,遵循一定的逻辑(包括知识逻辑、教学逻辑和心理逻辑)而将作为隐线的技能、方法、智慧、人格、素养贯串在一起的过程。“知识点”就是高职教材这张“知识地图”的“景点”。六种要素在系统关联中共同建构起了高职教材内容以知识为表征的整体生成。就总体性的高职教材体系而言,六种要素缺一不可,因为它们是高职课程教学的基本要素,是高职学生全面发展的核心要素,也是关系到个体终身成长的决定性要素;而就单体性的高职教材来说,其生成绝不是六种要素按照固定比例进行的一种机械“拼盘”,而是根据教材所面向课程的目标、性质、任务、宗旨、承诺和使命,在必然性和偶然性的交织中,其中几种要素的有机整合。这意味着,不是所有要素都会出现在一部高职教材中。当然,正如不存在“百分百”的知识类课程、技能类课程、方法类课程,也不存在“百分百”的只有单一要素的高职教材。

四、高职教材整体生成的四大原则

无论是由“五个界位”共成的高职教材建设队伍的整体生成,还是由“六种要素”共成的高职教材内容生成,都暗藏着“一系列原则”。而这“一系列原则”恰恰是引领和规约高职教材整体生成的杠杆、标尺和依据。

(一)育人性原则

育人是一切教育永恒不灭的真谛和追寻。育人的根本在于“立德树人”,在于让教育对象成己和成人,并在成己和成人中成才、成事。其中,“立德”是树立德业,“树人”指培养人才。前者强调“人之为人的根本”,后者强调“人才培养目标的全面性”。^[6]当前,包括高职教育在内的高等教育要么“功利性过盛、教育性缺失”,要么“只育才、不育人”的现象时有发生,致使课程、教学以及与之相关的教材建设也不同程度地背离“育人性”。从根本上看,教材不能止步于促进学生“获取知识”,还应进一步促进学生形成智慧、明白事理、理解生活、绽放人生和延拓生命,这才是教材建设的“育人意义”。

在高职教育中,所谓“育人”,即“育”全面发展的、具备良好品德和职业道德的技术技能型人才或应用型人才。保障全面发展、培养良好品德、培养技术技能型人才或应用型人才才是高职教材建设的立足点和着力点。这要求高职教材须以服务高职人才培养为目标,适应高职学生的年龄特征和心智水平;同时明确“适应”并非“迁就”。以高职学生知识储备较为薄弱和心智水平相对较低为由,降低教材的难度、深度和挑战性既不可取也不可行,因为它一方面“看低了高职教育或高职学生”,另一方面也有悖于教育不断引人向上、为高层次教育奠基的希冀和宗旨。事实上,高职教材建设非但不能刻意压低标准,而且还要适度拔高,往前看、往远处看、往高处看,为优秀的、有潜力的、学有余力的学生留出足够的发展空间。

(二)职业性原则

作为高职教育的根本属性,职业性以适应经济社会发展为目标、以就业为导向、以对接现代产业结构和市场需求为要义。职业性与应用性内在相通,它在很大程度上决定了高职教材内容选择的主要依据,即“立足于用、以用为主”,聚焦于适

应各种行业岗位对人才培养的实际需要。抓不住“求用”的实践导向,就抓不住高职教材的灵魂和精髓。

以中宣部推动的高职学段“中华优秀传统文化”教材建设为例,职业性或应用性要求我们一方面需要将能够展现中华民族古老智慧的命题、理论、思想以及思维方式本身(如“天人合一”“尚中贵和”“大道至简”等)呈现和阐释出来,另一方面要建立这些命题、理论、思想和思维方式与当代社会以及高职学生未来职业发展的密切关联,即帮助高职学生明确它们背后所蕴含的现实意义和职业价值,使之兼顾理论的完备性、基础性和实践的对接性、应用性。

(三)高深性原则

高等教育之所以为高等教育,根基于其“高深性、专门性、学术性”^[7]。大学课程之所以是大学课程,同样根基于其“高深性、专门性、学术性”,抑或说,“高深知识是大学课程的本质,高深性是大学课程最基本的属性”^[8]。高职教育是高等教育的特殊类型和层次,虽然在知识的高深性、专门性、学术性上不及普通高等教育,但这实乃“程度”之差,而不存在“性质”之别。

高职教育的职业性、应用性、技术技能性,并不等同于职业主义、技术主义、技能主义、实用主义,否则,就是对高职教育的深度误读,必将贻害于高职教育的发展。从根本上看,职业性不否认高深性,高深性也不排斥职业性,二者具有内在的一致性和依生性,这是认识、理解和改造高职教育的“健康法则”。高深性为高职教材的整体生成赋予了某种限定、边界、依据和准则,即教材内容必须基于常识又超越常识,呈现应有的广度、高度、难度和深度,扎根于吸纳“构成各民族中比较深奥的那部分文化的高深思想和有关技能”^[9],而不是因突显“学以致用”而失去当有的“根本原理”或“深奥道理”。否则,“知其然而不知其所以然”就在所难免。仍然以高职学段“中华优秀传统文化”教材为例,其建设切不可因过度追求“职业性、应用性、技术技能性”而摒弃中国传统文化体系中比较深奥晦涩却最能展现中华民族古老智慧的命题、理论、思想以及思维方式,倘若如此将得不偿失。在突出内容高深性的基础上,再将高深性的“触角”尽可能地延伸至伦理、道德、生命、人生、自

由等层面,力求既往形而上“高一高”,又向形而下“深一深”。

(四)系统性原则

系统性是一切教材的内在要求,即教材要力求将经典知识系统地收入囊中,并在学科、专业、院系或学校发展的整体格局下实现知识的专门化、逻辑化、结构化改造和重组。据此,系统性的要义有二:一是高职教材内容建构的内部系统性,即高职教材的内容编排、架构和组织要成体系,体现整体性和系统设计;二是高职教材内容建构的外部系统性,即同一学科或专业的不同教材之间要保持分工合作和协同发展。换言之,内部的系统性主要是就单体性高职教材的内容生成而言,指向知识、技能、方法、智慧、人格、素养等几种要素在必然性和偶然性所交织的系统关联中的有机整合;外部的系统性是指一部高职教材在整个学科、专业、院系或学校的高职教材体系以及在整个高职教育教学系统中,能够找准自身定位,而与高职教育这个“大系统”“大整体”达致动态平衡的一种系统性。

任何一部教材首先是一种“自成系统”的存在,然后又与其他教材在系统关联中“互成系统”。因此,系统性原则是教材建设不可背离的依据和准则。已有的实践与经验显示,系统性的到位有利于保障教材建设的条理、逻辑和美感,而系统性的缺席终将导致教材建设的种种乱象,譬如同一个专业的不同教材,要么彼此孤立而缺乏联系,要么各行其是且不能与专业人才培养目标同向而行,要么知识的低水平交叉、重复严重,要么不能妥善处理经典知识与现代化前沿知识的关系。

五、结语

高职教材作为一种复杂的“关系集合体”,其生成具有多界位性、多主体性、多要素性和多原则性,集中表征为一种特殊的“整体涌现”。高职教材在关系中孕育、诞生、存在和发展。高职教材的各个组分或环节,既在关系中“自成系统”,又在关系中“互成系统”^[10],还在关系中“生成演化”。这种“生成演化”具有典型的整体生成性,与之关联的高职教材建设队伍、高职教材内容、高职教材建构原则亦是如此。

高职教材的整体生成具有时空性和流变性。

这警示我们,高职教材建设不是一蹴而就的“一次性结果”,而是一种久久为功、与时俱进的动态生成过程。在这个过程中,我们必须处理好高职教材的稳定性与动态性、经典性与前沿性等问题。既要看到教材稳定性、经典性的一面,即尊重其中“久经岁月而不朽”的内容;又要看到教材动态性、前沿性的一面,允许教材随时空推移而进行“新陈代谢”,不断革故鼎新。

参考文献:

- [1][法]埃德加·莫兰.方法:思想观念[M].秦海鹰,译.北京:北京大学出版社,2002:256.
- [2][法]埃德加·莫兰.复杂性理论与教育问题[M].陈一壮,译.北京:北京大学出版社,2004:29.
- [3]李泉鹰.论高等教育强国的整体生成[J].江苏高教,2019(9):8-14.
- [4]鲁品越.从构成论到生成论——系统思想的历

- 史转变[J].中国人民大学学报,2015(5):122-130.
- [5]单丁.课程流派研究[M].济南:山东教育出版社,1998:236.
- [6]唐德海,李泉鹰,郭新伟.“课程思政”三问:本质、界域和实践[J].现代教育管理,2020(10):52-58.
- [7]曾维华,王云兰,刘洪翔.作为高深知识的高等教育[J].黑龙江高教研究,2016(10):27-31.
- [8]李泉鹰,牛军明,武凤群.大学课程高深性的探幽与溯源[J].大学教育科学,2017(5):53-56.
- [9][美]伯顿·克拉克.高等教育系统——学术组织的跨国研究[M].王承绪,等译.杭州:浙江大学出版社,1994:11.
- [10]李泉鹰.高等教育关系论[M].北京:中国社会科学出版社,2017:3.

责任编辑 张德诚

On the Overall Generation of Higher Vocational Teaching Materials: Connotation, Boundaries, Elements and Principles

LI Xiaoying¹, GUO Xinwei², FU Yi³

(1. Dalian University of Technology, Dalian Liaoning 116024; 2. Beijing University for Science and Technology, Beijing 102206; 3. Dalian University of Foreign Languages, Dalian Liaoning 116044)

Abstract: Higher vocational teaching materials have the nature of overall generation, which is generated integrally in the system correlation. The overall generation of higher vocational teaching materials has five non-deviating boundaries: subject and curriculum experts, teachers, students, curriculum managers and people, who constitute the ecological schema of higher vocational teaching materials construction team. The overall generation of higher vocational teaching materials is mainly related to six elements: knowledge, skills, methods, wisdom, personality and literacy, and the process of the six linked together, that is, the overall generation process of the contents of higher vocational teaching materials. The overall generation of higher vocational teaching materials must adhere to four principles: the principle of humanity cultivation, the principle of occupational development, the principle of profundity and the systematic principle, as the lever and ruler of the overall generation of higher vocational teaching materials. The five boundaries, the six elements and the four principles are formed in the relationship of “self-system”, but also in the relationship of “mutual system”, jointly open up the overall generation path of higher vocational teaching materials.

Key words: higher vocational teaching materials; overall generation; connotation; boundaries; elements; principles; overall generation; elements; principles