

# 基于核心课程现状反思的 高等教育核心课程建设探讨

杜学领

(贵州理工学院 矿业工程学院, 贵州 贵阳 550003)

**摘要:**为促进我国高等教育领域核心课程建设,基于国外基础教育领域核心课程、美国通识教育核心课程模式、我国专业核心课程的现状,对我国高等教育核心课程建设进行反思。国外核心课程建设经验包括按照从核心素养到核心课程的逻辑设置课程、建立通用的课程标准等。专业核心课程的特征包括:知识具有专业基础性、内容相对稳定、体现专业主干知识和共性教学要求、与行业关联紧密、培养未来职业胜任力等。我国应进一步做好基础教育与高等教育的衔接,精简大学课程数量,聚焦通识、专业核心课程建设,争取以核心课程为突破口提升高等教育教学质量。

**关键词:**核心课程;专业教育;通识教育;高等教育;教育改革

**中图分类号:**G642

**文献标志码:**A

**文章编号:**1674-5884(2024)01-0043-08

在教育领域,“课程”一词可谓司空见惯,关于课程的研究也名目繁多。就课程本质而言,在不同学者眼中,课程可以是学科内容、教学目标或学习结果、习得性经验、学习活动总体、学习计划等。但究竟何为课程?在20世纪其定义就已多达119种,时至今日其定义数量可能仍在增加<sup>[1]</sup>。我国教育实践中,几乎每一种课程本质论都遭到不同程度的批判<sup>[2]</sup>。课程论领域,主要对课程现象、课程规律、课程问题、课程过程及其产物等展开研究,其学科基础包括哲学、社会学、心理学、科学、文化学、未来学、教学论等。从具体内容来看,课程论关注课程目标、课程标准、课程内容、课程类型、课程决策、课程组织、课程模式、课程设计、课程开发、课程实施、课程实验、课程改革、课程资源、教材编制、课程管理、课程评价、课程研究等内容<sup>[3]</sup>。尽管有学者对源于德国的“教学论”范式和来自美国的“课程论”范式予以说明<sup>[4]</sup>,但对很多一线教师而言,“教学论”与“课程论”难分彼此。从分类来看:有学者将古往今来的课程范式

总结为原始课程范式、艺术课程范式、学科课程范式、经验课程范式、整合型课程范式等<sup>[5]</sup>;按照模块,可分为通识课程、学科课程、专业课程;按照选课性质,可分为必修课程、选修课程;按照教学场景,可分为理论课程、实践课程等。能够形成共识的是,课程是育人的重要媒介,知识是课程当中非常重要的一部分<sup>[6]</sup>。课程知识具备公共性、它性和自性:课程知识是公共性的总结并可实现交际功能;在特定时空范围内的交际导致社交性的构建,知识的它性表现在黏附了其他因素;课程的实施还会附加个体的自我观念,使得课程知识能够在个体意识内实现自我呈现而成为独具特色的构建。课程知识属性的实现,不仅要在实践中通过对话实现经验与反思的转化,还要与文化语境相符<sup>[7]</sup>。这不仅在于人的经验总结升华为知识后可成为课程的内容,还在于课程是文化选择的结果,课程可反映社会文化<sup>[8]</sup>。

近20年来,“核心课程”一词在我国屡被提及,但对于何为“核心课程”,政策性文本中尚缺

收稿日期:2023-01-03

基金项目:贵州理工学院一流教学团队建设项目(2023YLXM11);贵州理工学院校级一流课程(2023YLXM16)

作者简介:杜学领(1986—),男,河北承德人,副教授,博士,主要从事高等教育、工程教育、通识教育研究。

少界定。通过调研可知,“核心课程”这一概念涵盖了国外基础教育领域的核心课程、美国通识教育改革过程中出现的核心课程模式、我国专业教育领域的专业核心课程。本文在分析以上三种“核心课程”的基础上,进一步反思我国高等教育领域的核心课程建设,希望通过本文的讨论,助力我国高等教育核心课程建设朝着更好方向发展。

## 1 国外基础教育领域的核心课程

国外基础教育领域的核心课程,以芬兰 2016 年秋季开始实施的《国家基础教育核心课程》(*National Core Curriculum for Basic Education*)和美国 2010 年制定的《跨州通用核心标准》(*Common Core State Standards*)为代表,二者均使用了“核心”(core)这一概念。

### 1.1 芬兰:由核心素养到核心课程

芬兰的核心课程直接使用 Core Curriculum 这一表述,在构建该体系时是按照从核心素养到学科课程的逻辑,即首先提出七项核心素养(Transversal Competence),分别为思考与学会学习,文化素养、互动和自我表达,多元读写,信息通信技术能力,自我照顾和管理日常生活,职业能力与创业,参与创建可持续未来。这七项核心素养主要针对人对工具的掌握、人的自我成长、作为社会中的人三个方面,旨在促进人的全面成长和为未来作准备。进一步的,核心素养的达成被分解到数学、母语与文学、环境教育、生物、地理、物理、化学、历史、社会、音乐、美术、体育、品德等 14 门课程中,通过核心课程来实现核心素养的培养<sup>[9]</sup>。由于课程众多,核心素养与核心课程之间并非严格的一一对应关系。14 门课程分布在 1~9 年级,学生的课业任务并不重。芬兰提出的核心素养由知识、技能、价值观、态度和意愿等组成,培养的是一种综合能力,而非仅某一方面的达标,有些核心素养的达成是难以量化考核的。这一认识与欧盟对核心素养的定义基本类似。欧盟对核心素养的定义强调个体通过获得知识、技能、态度来实现自我价值和融入社会,该界定主要针对的是年轻人,以便其获得核心素养后能过好成年生活<sup>[10]</sup>。

### 1.2 美国:具体的课程标准

美国《跨州通用核心标准》主要包括《英语语言艺术标准》(*English Language Arts Standards*)和《数学标准》(*Mathematics Standards*),二者覆盖自

幼儿园到高中的 K12 基础教育阶段,标准的定位是为美国学生大学阶段学习和未来职业作准备<sup>[11]</sup>。这项教育改革是美国“基于标准的教育改革”的延续,其本身更强调标准的意义,通过标准提供公平的教育,如其发展历程中提到“to ensure all students, regardless of where they live, are graduating high school prepared for college, career, and life(不管学生身居何地,要确保学生高中毕业后能够为大学、职业生涯或生活做好准备)”<sup>[12]</sup>。与芬兰的 14 门课程相比,该标准仅涵盖语言和数学方面的培养要求,该标准更像是课程标准,核心指代的内容更倾向于这两门课程的核心内容,而非所有课程中居于核心地位的核心课程。同时,该标准为同一课程提供了相同的评价框架,使得核心课程有了具体的执行基础。

## 2 通识教育领域的核心课程

### 2.1 缘起与共识

国外核心课程这一概念的提出可追溯到 19 世纪中期赫伯特·斯宾塞(Herbert Spencer)的作品,19 世纪末 20 世纪初的齐勒计划(Ziller plan)和帕克计划(Parker plan)更加明确了核心课程的概念。齐勒计划的主要做法是将神学、世俗历史、文学视为核心课程,其他学科应围绕这三者展开,同时,他将人类文明史与儿童心理发展过程建立顺序对等关系。帕克计划的主要观点是将儿童视为核心,基于儿童周遭事务建立起的核心课程服务于儿童的自然发展。后来形成的社会取向、经验主义取向、学科取向、混合取向等不同的核心课程观,代表着对于形成或构建核心课程不同核心的认同偏好<sup>[13]</sup>。

在不同偏好的情况下也形成了一些共识。一是核心课程在课程体系当中占据核心地位,并与其他课程形成有机的、内在的联系。二是核心课程必须有助于学生素质的培养,这强调核心课程不是可有可无的课程,而是学生素质培养的重要一环。此处的素质,应理解为知识、能力、素质、价值等的综合,或是针对具体培养方案而言的某一方面。三是核心课程具有共同性(common)、一般性(general),且核心课程的地位不是恒久不变的,不同背景下的核心课程可能是不同的,虽然拓展课程(extended curriculum)以核心课程为根基,但二者的边界并不是绝对清晰的<sup>[13-14]</sup>。

## 2.2 美国通识教育核心课程:一个动态发展的共通基础

西方古典教育模式注重古典语言、经典文本、古典文化的训练,而美国现代大学从注重古典人文教育转向注重自然科学研究,从传统的英国大学模式转向研究型的德国大学模式<sup>[15]</sup>。因美国名校众多,其核心课程(core curriculum或core course)自然引起国内学者的注意。

从通识教育发展史来看,美国现代大学的通识教育可分为五个阶段<sup>[14-16]</sup>:第一阶段以哥伦比亚大学开设人文经典阅读课为开端,引导学生通过阅读人文经典来探寻永恒的价值,颇有寻经问道之意。后来,又加入以传授西方文明演化史为主的西方文明课。哥伦比亚大学这种经史交互的通识教育架构也影响了美国其他高校的通识教育课程体制。第二阶段为赫钦斯(R. M. Hutchins)在芝加哥大学主导的名著课程本科教育改革,西方文明的经典名著成为共同核心课程的文本。第三阶段以哈佛大学1945年发布的《红皮书》为标志,指出高等教育应包含通识教育 and 专业教育,而通识教育课程涵盖人文、社会、自然三大领域,由此,扩大了通识教育核心课程的数量和选课范围。第四阶段以哈佛大学1978年发布的《哈佛核心课程报告书》为标志,并于1984年改革通识教育核心课程体系。主要特点包括:核心课程体系内部重新分类,学生的选课相对更自由,专业课进入通识教育核心课程体系。这一阶段实施的核心课程计划使得学生的课程体系变为专业课程、选修课程和核心课程三个类别,其中,核心课程可被视为此阶段通识教育的一种特殊形态,甚至在某种程度上成为通识教育的代名词。第五阶段是斯坦福大学1987年通识教育课程的新分类和新阅读文本的加入。通识课程也被称为“核心课程”。新的三个大类分别为文化核心课程、科学核心课程、人文社科核心课程。阅读文本则增加了非西方文明经典读物。由于美国教育形态不是线性发展的,这种阶段性的划分只是择其概要,并不能反映美国教育全貌。

通过对美国通识教育史的调研发现<sup>[13-20]</sup>: (1)通识教育在于提供一种公共的、共同的、面向未来的教育。美国的核心课程在一定程度上可以视为通识教育中的一种特殊形态或通识教育中重要的一部分。核心的意义在于强调共同的基础

和对个人面向未来能力的达成要求。通识教育的目的包括提供广博且共同的学识背景、培养公民素养、对思维进行理性训练并获得理智思维、培养运用知识和终身学习的能力等,通识教育的内核在于人文和理性培养。(2)通识教育以西方文明经典著作作为阅读的核心文本,后来逐渐扩展到其他学科,人文教育在通识教育中占有重要地位。(3)人文教育不仅仅是读书,更在于思考,即通过读书、研讨等方式培育学生的综合素质和学习习惯,这与赫钦斯主张培养学生理智的思想是一致的,即培养学生面向未来“通”的基础和能力。(4)通识教育在时间上具有连贯性,如同一门课程可能需要连续学习两个学期甚至更久。通识教育课程系统性较强,一门课程并不是只有一部教材,而是由非常多的堪称经典的阅读材料来支撑的。学生学习一门课程,阅读强度非常大,这也使得学生人文素养的提升成为可能,但过高强度的阅读又在冲击着学习的深度,研讨、讨论等环节则可起到调和作用。(5)课程质量保障方面,美国高校采取严谨论证课程开设必要性、大师授课、小班研讨等措施。此外,一个不能忽略的因素是美国名校的生源质量总体较好。

## 3 高等教育中的专业核心课程

### 3.1 对专业教育的理解分歧

谈及专业核心课程,无可避免地要谈起专业教育。在以往的研究中,专业教育与专门教育、通识教育、职业教育的关系等曾引发过争论。在对专业的理解方面:功能主义理论强调专业因具备专业知识和技术而可提供专门服务,维持社会秩序;结构主义理论认为诸如专业人、专业团体以及专业准则等结构性制度对专业形成产生影响。静态的观点重在分析专业具备区别于其他职业的特点,动态的观点注重通过观察专业化的过程来界定专业。同时,也有从专业知识、专业教育、专业资质、专业伦理、专业协会、专业发展等视角来考察专业的,认为专业教育的本质属性在于专门职业导向,使得专业教育具有实践性、研究性、复合性等特点<sup>[21]</sup>。但也有观点认为,专业是工作任务和事业的某种结构配置,专业教育的“专”体现在特定领域和特定水准<sup>[22]</sup>。较为形成共识的是,专业教育源于人类实践活动的分化和知识的积累,故而专业教育表现出职业和学术两种倾向,前者以职

业、就业为导向,后者则以学科发展和高深知识为追求。专业教育在欧洲为 vocational education,职业性较突出;在美国为 professional education,学术性更强;在苏联为 specialty education,职业的专门化色彩更浓<sup>[23]</sup>。

无论何种教育,最终都要帮助学生走向职业生涯。就这一点而言,专业教育被赋予承载专业范围内职业教育的基本职能,否则,不同类型的学生在工作中都会遇到职业技能障碍。但从就业这个培养出口端来看,一定程度上就业市场又把专业窄化到专门职业的范畴。时至今日,专业教育仍被诟病为绝对化、过度化的专业教育<sup>[24]</sup>。作为专业教育的重要载体,专业核心课程自然不能等闲视之。

### 3.2 对专业核心课程的审思

在《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》中,专业核心课程这一概念屡见不鲜。例如,矿业类教学质量国家标准认为:核心课程体系是实现专业人才培养目标的关键,各高校应根据人才培养目标,将上述核心知识领域的内容组合成核心课程,将这些核心课程根据学科的内在逻辑顺序和学生知识、素质能力形成的规律组织编排,并适当增加本校研究或应用特色内容,形成专业核心课程体系。各专业必须开设综合实验以及特色课程等<sup>[25]</sup>。但该标准并没有详细界定核心课程与核心课程体系。

就专业核心课程的界定而言,汪明义认为:专业核心课程是指把一个专业当中最基本的、原理性的且不随时间推移有太大变化的知识点抽出来并将这些知识点整合为可以体现该专业基本面貌的课程;学生学习专业核心课程的意义在于掌握该专业的核心知识、形成具有核心意义的专业素养;专业核心课程在相应专业课程体系中占核心地位,对该专业的人才培养具有主导作用,并对后续的专业拓展课程起引领作用<sup>[26]</sup>。赵中权认为:专业核心课程能充分体现该专业的专业属性、学科特点、专业存在价值;专业核心课程的知识属于专业必备基础性核心知识,体现着专业培养的基本素养与要求;学生学习专业核心课程的结果是基本掌握本专业基本知识和基本技能,基本胜任本专业相关的工作岗位,同时助力学生学习本专业其他课程<sup>[27]</sup>。潘永生等认为,专业核心课程以该专业及相应岗位最核心的理论和技能为内容,

且富有该专业特色<sup>[28]</sup>。辜夕容等认为,专业核心课程是宽口径教育下掌握专业核心知识、培养核心能力、实现专业培养目标、提高专业核心竞争力的决定性课程<sup>[29]</sup>。岳爱臣等认为,专业核心课程是高校学生本专业学习过程中那些核心知识体系与经验结构的总称<sup>[30]</sup>。柯平等认为,核心课程应具备系统性、逻辑性、基础性及有利于教学的可操作性等特点<sup>[31]</sup>。而美国体育学科联合会在构建体育学科核心课程时,首先是寻找这个学科最核心、最本源的知识体系,然后确定学生所需的核心能力,在这之后才确定核心课程,他们认为学科的核心知识体系是凸显该学科区别于其他学科并具有独立地位的重要依据<sup>[32]</sup>。刘剑文在对法学本科核心课程的研究中提出一类核心课程和二类核心课程的分类方法,其中,一类核心课程为本学科最基础的、必修的课程,具备基础性、广泛认同性、国际通行一致性等特点,二类核心课程则为国家宏观指导、院校自主发展、学生自主选择的课程<sup>[33]</sup>。高职院校的专业核心课程则强调核心职业能力、就业竞争力等<sup>[34-35]</sup>。

综合以上研究,笔者对专业核心课程有以下观点:(1)知识方面,应具有专业基础性。专业核心课程的知识应为本专业所独有的知识,且属于专业基础知识。“专业”强调知识的学科特性——是区别于其他学科、其他专业的知识。“基础”强调在专业知识结构中,专业核心课程的知识是本专业底层的基础知识,对比专业其他课程,专业核心课程的内容往往是需要经常翻阅的,学不好专业核心课程,学习其他专业课程时就会力不从心或出现理解偏差。由于内容的基础性,专业核心课程不单纯依赖已经成熟的技术,而且对未来的技术发展同样具有指导意义。(2)对专业核心知识的理解方面,笔者倾向于从赫钦斯永恒主义思想和通识教育共同性教育理念相结合的视角来理解。永恒主义强调专业核心知识在时间上的跨越性,是由专业基础性所决定的相对稳定性。即,虽然学科、技术在不断发展,但对本专业学生而言,必须首先理解这部分最基础的专业知识,才能扩展到专业其他分支。由此可以推知,专业核心知识还应是专业主干知识。共同性,体现的是同一专业范围内对知识达成的共性要求,这也是由知识的专业基础性所决定的,掌握了这些知识,才可谓专业入门或入门专业。个别知识可

能需要借助学科基础课程来推演,但推演的结果应具有本专业的特点。故而,专业核心知识还应具备行业特色,这种特色是其能够独立成为一个专业不可或缺的要害。(3)从重要性来看,在目前专业教育话语权仍很重的情况下,可以认为专业核心课程是最重要的课程。与通识教育课程、学科基础课程相比,不学专业核心课程就会出现毕业证上所载专业与所学专业不符的情况;与本专业其他课程相比,学好专业核心课程是学习其他课程的必要前提,专业核心课程在所有专业中处于最重要且无可取代的地位,专业核心课程一定是必修课。(4)从职业性来看,专业核心课程是与本行业职业关联最紧密的课程。(5)从能力的培养来看,专业核心课程对应的是对未来职业胜任力最直接的培养,由此区别一般性的通用能力。

专业核心课程中的“核心”地位,是由其知识的专业基础性、内容的相对稳定性和专业主干知识、同一专业范围内对知识达成的共性要求、富有行业特色并与行业关联最紧密、培养未来职业胜任力等共同决定的,专业核心课程是所有专业中最重要且无可取代的必修课程。

## 4 我国高等教育核心课程建设的反思

### 4.1 进一步做好基础教育与高等教育的衔接

国外基础教育和通识教育领域的核心课程在设置时考虑了学生面向未来的能力和需求,而我国基础教育与高等教育在学生学习习惯、学习内容、学习成效等方面接续较差。

做好基础教育与高等教育的衔接,可在以下几方面发力:(1)学习内容的衔接。要从教育的系统性考虑学生学过什么、还需要学什么,删除不必要的内容或减少其考核占比,要适当将大学的内容下沉到基础教育以培养学生的个人能力和职业兴趣,使学生明确自己的学习目的。基础教育阶段已经达成的目标,在高等教育阶段可不再重复。(2)职业导向与专业选择的衔接。由于基础教育阶段没有或缺少与专业、职业相关的引导,造成学生专业选择盲目、就业选择无奈等问题,甚至有些大学生仅以获取毕业证、学位证为目的。未来,有必要将职业、专业的部分内容合理下沉到基础教育阶段。(3)增加合理合法接受高等教育的入口,提高教育公平。除高考这个入口之外,还应

逐渐放开普通院校的自主招生。实现这些,可能需要申请审核制、特殊人才招录计划、自主命题自主招生、定向择校择专业、委培与定向就业等举措。在开放入口的同时,要把好出口的质量关,并通过出口的质量来评价入口是否合理。

### 4.2 精简课程数量,聚焦通、专核心课程建设

我国大学生需要学习的课程多而杂,给学生的深度学习造成沉重负担<sup>[36]</sup>。在此背景下,无论何种教学模式,纵使学生三头六臂也会疲于应付。近年来,大学教育当中又加入了生态教育、省情教育、劳动教育、创新创业教育等等,再加上禁毒、法治、反诈骗、网络安全、急救、传统文化、反邪教、心理健康、交通安全等方面的各种教育进入校园,还有各种答题、投票、主题班会等。除了课表上能看到的课程,那些看不见的环节也给学生的深度学习带来极大的困扰。面对众多环节,学生不得不“投机取巧”。

赫钦斯名著课程的提出,恰恰是出于美国社会当时实用主义、功利主义盛行,加之经济危机的影响,导致人们精神文化的迷失和错乱<sup>[37]</sup>。赫钦斯认为大学培养完人的核心任务,在于培养学生的理解能力,即注重对学生理性思维的培养,通过理解事物的一般原理、原则、原因等,达到触类旁通的目的。在这个过程中,赫钦斯的主张是通过经典的研读、讨论、对话等,而非向学生灌输大量的事实和旁枝末节,来帮助学生获得理智<sup>[38]</sup>。其核心要义就在于通过学精、深度学习核心课程,掌握一般性原理,从而去解决未来面临的新问题。这种思路,恰恰是面对新知识层出不穷、大学期间接受教育时间有限这一矛盾的一个合理解决方案。

我国大学精简课程数量后,要朝着通识教育核心课程和专业核心课程相结合的模式转变。通识教育主要承担培养学生共性知识、共性技能、公民素养的任务,专业教育主要担负职业教育的任务(包括技能型职业教育和学术型职业素养培养)。具体而言,要重视以下几个方面:(1)要从人的生存、发展层面来考虑核心课程的开设,核心课程的设立要经受得住时间和历史的考验,要符合人的发展,不能违背基本的人性。(2)核心课程必须符合共性需求,表现在通识课程中是基础性的共性,表现在专业课程当中是同业的共性。这个共性应能作为同类院校、同类专业的参照标

准。(3)通识教育核心课程应注重基础性,专业核心课程除专业知识要具备前述的基础性、专业主干知识等特征外,还应注重与专业特色相结合,使得学生在通识教育阶段获得的能力能进一步应用到专业领域,实现通、专核心课程的有机结合。(4)应控制通、专核心课程的总数,建议学生每学期学习的核心课程不超过4门。(5)核心课程应朝着常态化、成熟化方向运作,并逐渐成为大学的一种文化。

#### 4.3 以核心课程为突破口重塑高等教育教学形态

OBE教育理念的三个要素是以学习者为中心、成果产出导向、持续改进,其育人理念包含人人成才的观点,故而其结果是标准化与多样性的统一<sup>[39]</sup>。在实践中,班级授课制的教学管理以学时数、课时数等作为主要计量单位,这种做法与人人成才的理念相冲突<sup>[40]</sup>。在以核心课程为育人的关键环节时,以下内容可作为重塑核心课程教学形态的参考。

(1)单一核心课程集中学习模式。由于核心课程的重要性,核心课程的学习不可能是在非常少的学时内完成的,且断续式学习会弱化学习效果,因此,提出单一核心课程集中学习模式。集中学习要实现两个集中:其一,排课方面,要将一门核心课程的学习安排在集中的时间范围内,打破目前一些高校分散排课的做法。对于不同的核心课程要明确学习顺序,打破现行多门课并行学习的做法,建议一周之内学习的理论课不超过5门。根据课程的容量,可以设置单门核心课程的教学月、连续教学周等,打破现有的学时零散排课法。其二,教学习惯方面,在实现教学时间集中后,还需要实现老师与学生教与学的集中。以往按学时排课模式下,往往是老师课堂讲授、布置作业后学生课后做,但到了课下环节,老师和学生就不再是教学共同体,而是学生的单兵作战,由此导致个体学习的真实性难以保证。教与学的集中,就是要将原本布置到课下完成的内容变成课上的内容,老师要参与到分组、讨论、完成作业的过程中去,有可能的话还要参与到学生的校园生活中去,从而给出较公平、全面的评价。老师不参与过程的过程评价,只是对学生呈现结果的评价,这不是真正的过程评价。老师要尽可能地全程参与,这本身也与现行的按学时排课相矛盾,故而其前提是

优化改革现有的按标准学时排课。

(2)同一核心课程多轮开课模式。人人成才是教育的初心,也是教育的使命。教育从来不是要用考试来淘汰谁,而是尽可能地帮助所有学生学有所成,成为社会中可以发挥自己价值的人。但在“一考定终身”的情况下,考试成了评价学生的最主要工具。以往的过程考核更多地关注具体某一门课程的考核,如使用多轮的渐进性测试取代常规的期末一次性、终结性考试,纳入了奖惩性考勤、课外读书、在线课堂讨论等环节<sup>[41]</sup>。但就整个育人过程而言,课程学习本身也是一个过程。清考之所以被诟病,一个重要原因是清考只是单点考试,无法体现学习的过程,清考结果的合格与否无法代言人才培养的效果。同一核心课程多轮开课模式能够给学生再次学习的机会,这不仅可以弥合取消清考后挂科学生继续接受教育的问题,还可通过多轮学习达到人人成才的目的。而且,核心课程本身具有基础性、相对稳定性、共性等特点,可将学生的注意力从对考试的关注转移到对学习过程和学习成果的关注,有利于学生在过程性学习中获得相应的知识、能力、素质。在线教育技术的发展也让多轮开课具有较大可能。

(3)建立核心课程课程标准及教学团队。目前,我国在通选课程、专业课程方面的课程标准是非常匮乏的,以至于同一课程在不同院校的教学也存在差异。但对于核心课程,应体现其在通识或专业方面的共性要求,这样人才培养标准才具有可比性。共性标准之上,可进一步发挥院校特色。但首先,应建立核心课程的课程标准。因核心课程体现共性特点,高校师资应具备讲授本领域所有核心课程的能力,这也表明核心课程不可能是随意确立的。依托课程标准建立核心课程教学团队,可使得同一核心课程多轮开课成为可能,也几乎不会出现师资匮乏的局面。即便在普通院校也可实施小班教学,实现多位老师同一时间平行教学,为学生提供更个性化的学习方案,助力人人成才。

(4)核心课程与拓展课程相结合。核心课程之外可设置拓展课程,拓展课程更加注重知识的深度和学生的个人兴趣。对于拓展课程而言,应注意以下几点:一是学习的方式必须是深度学习。这一点对通识选修课程和专业选修课程同样适用。要由传统的“老师讲、学生听”向“学生主动

学、学生主动做”转变,学生收获的是对知识形成过程的理解和获得知识的能力,从而真正走向以学生为中心。二是拓展课程应结合本校师资情况开设,需要授课教师不仅能讲好这门课,而且在这门课的学科方面有所建树,从而能够在这个领域给学生带来从基础到前沿的专业指导,实现学生志趣与拓展学习的深度结合。三是区分职业技能型和学术型两条设课路径。职业技能型主要面向就业意愿为企事业单位的学生,学术型主要面向热爱科研的学生。前者主要帮助学生毕业后更快地适应工作进而在单位获得更快的成长,后者主要帮助学生从专业基础领域走向专业专门领域,以满足学生的不同需求。

## 5 结语

本文的主要观点是精简大学课程数量,通过通、专核心课程培养学生深度学习习惯,并通过拓展课程满足个性化人才培养需要。核心课程模式在师资力量、培养深度学习习惯等方面更具优势,通过多举措改革现有多门课齐头并进的并行设课模式,打破学生碎片式学习方式,优化班级授课制固定学时、固定班级、固定学习内容等的束缚,解决师资不足和师资与课程不匹配等问题。同时,还需要制定相应的教学管理措施与学生学业评价标准等。借鉴美国通识教育核心课程的理念在专业教育领域培养专业人才,旨在培养学生学习的思维和能力,而非灌输大量固化的知识。所有的课程都应该让学生感觉到学习是有难度的,但这些难题经过努力是可以克服的,并且自己最终会学有所获。这样,才有利于实现人人成才,为社会输送更高质量的人才,为建设全民学习型社会、创新发展型社会添砖加瓦。立足国情不断解决教育实践中出现的问题,才能助力我国教育质量稳步提升。

## 参考文献:

- [1] 郑三元,庞丽娟.论课程的本质[J].教育研究与实验,1999(4):22-25.
- [2] 宋国才.中国课程概念研究四十年:回顾与展望[J].湖南师范大学教育科学学报,2018(6):17-23.
- [3] 侯怀银,任桂平.中国课程论学科建设70年:历程、进展和展望[J].中国教育科学(中英文),2019(3):30-45.
- [4] 王飞.中国学者对教学论与课程论关系的误读[J].上海教育科研,2013(2):23-27.
- [5] 黄甫全.论课程范式的周期性突变律[J].课程.教材.教法,1998(5):8-13.
- [6] 杨修平.论“课程育人”的本质[J].大学教育科学,2021(1):60-70.
- [7] 张生虎,张立昌.论课程知识的属性及其实现[J].中国教育科学(中英文),2019(4):94-108.
- [8] 杨明全.论课程知识的文化本质——基于东西方文化的诠释与比较[J].全球教育展望,2013(12):11-19.
- [9] 周佳伟,王祖浩.基于核心素养的课程体系建构——芬兰《国家基础教育核心课程2014》评述[J].比较教育研究,2018(11):91-97.
- [10] 王钰,李萍,张淑芬,等.芬兰国家地理核心课程落实欧盟公民核心素养评析[J].地理教学,2018(11):7-12.
- [11] Common Core State Standards Initiative. Common Core State Standards[EB/OL]. (2010-06-02)[2023-12-11]. <http://www.corestandards.org/>.
- [12] Common Core State Standards Initiative. Development Process[EB/OL]. [2023-12-11] <https://www.thecorestandards.org/about-the-standards/development-process/>.
- [13] 张华.论核心课程[J].外国教育资料,2000(5):15-20.
- [14] 张忠年.哈佛大学核心课程体系创新的阶段性特征及其启示[J].国家教育行政学院学报,2011(7):90-95.
- [15] 甘阳.大学人文教育的理念、目标与模式[J].北京大学教育评论,2006(3):38-65,189-190.
- [16] 张凤娟.“通识教育”在美国大学课程设置中的发展历程[J].教育发展研究,2003(9):92-95.
- [17] 李曼丽.哈佛核心课程述评[J].比较教育研究,1998(2):30-33.
- [18] 曲铭峰.关于建立我国研究型大学通识教育核心课程的若干思考——美国哈佛大学和哥伦比亚大学成功经验之启示[J].中国大学教学,2005(7):19-23.
- [19] 谢鑫,蔡芬.美国一流大学通识课程结构的模式分析——以哈佛大学、哥伦比亚大学、普林斯顿大学、芝加哥大学和布朗大学为例[J].教学研究,2020(3):67-75.
- [20] 常甜,马早明.美国大学通识教育课程实践模式及哲学基础探析[J].清华大学教育研究,2014(6):85-91.
- [21] 徐今雅,朱旭东.“专业教育”辨析——兼论专业教育与高等职业教育的关系[J].复旦教育论坛,2007



- (6):29-34.
- [22] 田玲.专业教育的界定及其跨学科理论基础[J].清华大学教育研究,2008(3):95-102.
- [23] 解德渤.专业教育的世界模式与中国抉择——以高等教育基本命题的分析与开拓为中心[J].复旦教育论坛,2016(4):12-17.
- [24] 别敦荣.超越过度专业教育——70年高等教育教学嬗变[J].北京教育(高教),2019(10):9-16.
- [25] 教育部高等学校教学指导委员会.普通高等学校本科专业类教学质量国家标准[M].北京:高等教育出版社,2018.
- [26] 汪明义.实施专业核心课程制度 培养高素质复合型应用人才[J].中国高等教育,2012(10):21-22,30.
- [27] 赵中权.基于专业认证视角的动物学专业核心课程体系构建研究[J].西南师范大学学报(自然科学版),2018(12):171-173.
- [28] 潘永生,严家高.体育院校运动训练专业核心课程重构研究——以山东体育学院运动训练专业课程构建为例[J].山东体育学院学报,2017(6):101-105.
- [29] 辜夕容,练彩霞,张勇,等.按大类招生模式下林学专业核心课程的构建[J].西南师范大学学报(自然科学版),2014(12):212-216.
- [30] 岳爱臣,高浩其,熊和平.应用型工程院校专业核心课程的研究与实践[J].高等工程教育研究,2007(5):47-49.
- [31] 柯平,王国强.面向21世纪的图书馆学专业核心课程体系[J].图书馆学研究,1996(6):70-76.
- [32] 王雷,贾明学,方千华.美国体育学科联合会(AKA)“核心课程”的解读与思考[J].山东体育学院学报,2017(4):103-109.
- [33] 刘剑文.供给侧改革下法学本科核心课程的结构调整[J].政法论丛,2017(3):32-42.
- [34] 孙百鸣,赵宝芳,杨兆辉.高职院校专业核心课程改革的探索与实践——以哈尔滨职业技术学院为例[J].教育探索,2016(1):58-60.
- [35] 姚庆文,丁辉.高职专业核心课程标准与职业资格标准对接研究[J].继续教育研究,2011(12):84-85.
- [36] 陈富,王嘉毅.大学生上课数量:一个大学课程管理中亟待解决的问题[J].高等理科教育,2016(3):79-89.
- [37] 姚慧.赫钦斯“名著课程”改革及其启示[D].长沙:湖南师范大学,2014.
- [38] 张俭民.从纽曼到赫钦斯:坚韧守望大学培养“完人”的教育理想[J].当代教育科学,2012(15):3-5.
- [39] 张男星,张炼,王新风,等.理解 OBE:起源、核心与实践边界——兼议专业教育的范式转变[J].高等工程教育研究,2020(3):109-115.
- [40] 杜学领,张开智.基于 OBE 理念的数字化实验教学改革[J].实验技术与管理,2020(1):181-186.
- [41] 杜学领.通识选修课过程考核理论与实践研究[J].安顺学院学报,2020(4):121-129.

## Discussion on the Construction of Core Curriculum in Higher Education Based on the Reflection of the Current Situation of Core Curriculum

DU Xueling

(Institute of Mining Engineering, Guizhou Institute of Technology, Guiyang 550003, China)

**Abstract:** Based on the current situation of the core courses of basic education in foreign countries, the core courses of general education in the United States and the core courses in China's professional education, the construction of core courses in China's higher education is reflected in order to promote the construction of core courses of higher education in China. Foreign core course construction experience includes setting courses according to the logic from core literacy to core courses, establishing common curriculum standards, etc. The characteristics of professional core courses include basic professional knowledge, relatively stable content, reflection of professional backbone knowledge and common teaching requirements, close relationship with the industry, and cultivation of future career competency. China should further do a good job in the connection among elementary, secondary and higher education, streamline the number of university courses, focus on the construction of core courses in general education and professional education, and use core courses as a breakthrough to promote teaching and studying quality in higher education.

**Key words:** core courses; professional education; general education; higher education; education reform

(责任校对 王小飞)